

جامعة البليدة - 02-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة ماجستير

التخصص: القياس في علم النفس والتربية

"محاولة بناء اختبار الذكاء الانفعالي للمعلمين

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة

الابتدائية بولاية المدية"

تحت إشراف :

أ. نبيلة بوعافية

من طرف :

عزيزان خوخة

السنة الجامعية 2014/2015

جامعة البليدة -02-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة ماجستير

التخصص : القياس في علم النفس والتربية

"محاولة بناء اختبار الذكاء الانفعالي للمعلمين
دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة
الابتدائية بولاية المدية"

من طرف

عزيزان خوخة

أمام اللجنة المشكلة من:

جمال الدين العقون	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2 رئيسا
نبيلة بوعافية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2 مشرفا ومقررا
فاطمة الزهراء اليازدي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2 عضوا مناقشا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2 عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2015/2014

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكر الله سبحانه و تعالى الذي يسر لي طريق العلم ورزقني الصبر والعزيمة وأعانني على إتمام هذه المذكرة فله الحمد وله الشكر.

ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد على إتمام هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر الأستاذة المشرفة "نبيلة بوعافية" والأستاذ "عبد العزيز بوسالم" على توجيهاتهما وتشجيعاتهما لي.

كما أشكر جميع الأساتذة الذين قدموا لي يد العون لإنجاز هذا العمل من خلال توجيهاتهم ومساعداتهم أو من خلال تحكيمهم لاختبار الذكاء الانفعالي موضوع الدراسة، وهم: الأستاذ " أحمد دوقة" على مساعداته، والأستاذ "ربيع العبوزي" من خلال انتقاداته البناءة ومختلف توجيهاته و مساعداته، والأساتذة الأفاضل الذين تكرموا بتحكيم هذا الاختبار، وهم : الأستاذ "مراد نعموني"، الأستاذ "أحمد فاضلي"، والأستاذ "محمد لحرش"، والأستاذ "محمد بودوح"، والأستاذة "سامية سعدي". كما أشكر جميع الأساتذة الذين درسوني طيلة السنوات الجامعية.

وأقدم بشكري أيضا لإدارة مديرية التربية بولاية المدية، وكذا مفتشي التربية العاملين بالولاية والذين قدموا لي مختلف المعلومات والمساعدات لإجراء الدراسة وتطبيق اختبار الذكاء الانفعالي.

كما أشكر كل معلم ساهم في هذا العمل بالإجابة على بنود الاختبار. وبالأخص معلمي بمدرسة النور الشمالية في المرحلة الابتدائية الأستاذ بلعزوقي .

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بامتناني لوالدي العزيزين اللذين كان لدعائهما الأثر في حياتي كلها، و في مشواري الدراسي على الخصوص.

خوخة عزيزان

الملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، وذلك بهدف توفير اختبار محكم يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة لقياس الذكاء الانفعالي في البيئة الجزائرية، ومنه سد العجز في الأدوات التي تتصدى لقياس خاصية الذكاء الانفعالي.

ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته في الإجابة على تساؤلات الدراسة التي تعد من الدراسات السيكومترية.

وقد تم بناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج "دانييل جولمان" المنقح (1998)، حيث تكون من خمسة أبعاد رئيسية للذكاء الانفعالي، وهي: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والتفاعل مع الآخرين، ومن خمس وعشرين كفاية فرعية تتبع تلك الأبعاد بشكل غير متساوي.

ومن ثم تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة العينات العشوائية البسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة، منهم (255) معلما، تراوحت أعمارهم بين (22 و 60 سنة)، ومتوسط أعمارهم (40 عاما) وانحراف معياري (9.53). ثم تم جمع البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS، وإجراء التحليلات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- تمتع الاختبار بمؤشرات صدق المحتوى التي أكدها المحكمون الذين عرض عليهم الاختبار. كما أفرزت نتائج التحليل العاملي للاختبار عن ثلاثة عوامل وتبلغ الجذور الكامنة لها (15.44، 6.28، 9.17)، وتم تسميتها على الترتيب (التفاعل مع الآخرين، الدافعية، وإدارة الانفعالات). كما تميز الاختبار بمؤشرات صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال معاملات الارتباط الدالة عند (0.01) بين العوامل الثلاثة للاختبار، وبين بنود الاختبار والعامل الذي تنتمي إليه، والتي تبين أنها كانت أعلى من معاملات ارتباطها بالعاملين الذين لا تنتمي إليهما. كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الطرفيتين من العينة الكلية في الاختبار، وهذا بدوره يؤكد أن الاختبار له قدرة على التمييز بين طرفي خاصية الذكاء الانفعالي. كما بينت النتائج أن

الاختبار يتمتع بمؤشرات الصدق التلازمي، وذلك من خلال معاملات ارتباطه مع اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001).

2- كما تمتع الاختبار بمؤشرات مقبولة لثبات درجاته، المتمثلة في معاملات ثبات الاستقرار، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية، وقيم ألفا كرونباخ، حيث بلغت معاملات ثبات الاستقرار في عوامل الاختبار الثلاثة والاختبار ككل على الترتيب (0.60، 0.51، 0.78، 0.67)، أما قيم ألفا كرونباخ فقد بلغت (0.86، 0.55، 0.70، 0.85) على الترتيب. أما معاملات ثبات التجزئة النصفية للعوامل الثلاثة للاختبار كانت على الترتيب (0.93، 0.64، 0.82).

3- وتم تصنيف أداء أفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله حسب الدرجات المئينية إلى خمس مستويات أساسية، وهي: مستوى منخفض، مستوى دون المتوسط، مستوى متوسط، مستوى فوق المتوسط، مستوى مرتفع.

وكل هذه النتائج المتوصل إليها تؤكد إمكانية استخدام هذا الاختبار للكشف عن مدى امتلاك الفرد الجزائري لخاصية الذكاء الانفعالي.

الملخص باللغة بالفرنسية

La présente étude vise à élaborer un test d'intelligence émotionnelle ayant des propriétés psychométriques propres à mesurer l'intelligence émotionnelle dans un environnement algérien, et donc pallier la défaillance des moyens utilisés pour mesurer cette propriété.

Pour ce faire, on a adopté la méthode descriptive susceptible de répondre aux questions de la présente étude relevant des études psychométriques.

Le test d'intelligence émotionnelle a été élaboré selon le modèle de « Daniel Goleman » révisé en 1998 , et il consistait en cinq dimensions principales d'intelligence émotionnelle à savoir : la conscience de soi, la gestion des émotions, la motivation , l'empathie, l'interaction avec les autres, et en vingt-cinq autres sous compétences s'y rapportant de manière inégale.

Ainsi, le test a été appliqué à l'échantillon de l'étude choisi sur la base des échantillons aléatoires simples. L'échantillon de l'étude se compose de 500 enseignants et enseignantes dont 255 enseignants sont âgés de (22 à 60 ans), avec une moyenne d'âge de 40 ans et un écart type de 9.53 .Puis les données ont été recueillies, informatisées et traitées par le programme de SPSS , et les analyses susceptibles de répondre aux questions de l'étude ont été faite .

Les résultats qui découlent de l'étude sont comme suit:

1- Le test se caractérise par la présence d'indices de sincérité de

contenu confirmés par les arbitres auxquels le test a été exposé.

Les résultats de l'analyse factorielle du test révèlent trois facteurs qui ont été appelés respectivement (interaction avec les autres, la motivation et la gestion des émotions) et dont les racines profondes sont (15.44 , 6.28, 9.17).

Le test se caractérise également par les indices de sincérité de cohésion interne, et ce, à travers les coefficients de corrélation de (0.01) entre les trois facteurs du test ainsi qu'entre les items du test et le facteur auquel ils appartiennent, car il s'est avéré qu'ils sont plus élevés que les coefficients de corrélation avec les deux facteurs auxquels ils n'appartiennent pas.

Comme il s'avère qu'il existe des différences à signification statistique entre les scores des deux groupes extrêmes de l'échantillon entier du test, ce qui confirme que le test est capable de distinguer entre les deux parties de la propriété d'intelligence émotionnelle.

Les résultats ont montré aussi que le test se caractérise par des indices de sincérité de concomitance, et ce, à travers les coefficients de corrélation avec les le test d'intelligence émotionnelle de Othman et abd ESSAMIE (2001).

2- le test se caractérise également par des indices acceptables en raison de la stabilité de ses degrés qui sont les coefficients de persistance de la stabilité, les coefficients de stabilité de répartition moitié et les valeurs d'Alphacronbach.

Sachant que ces trois coefficients ont atteint respectivement dans les trois facteurs de test et dans le test en entier les valeurs suivantes (0.60 , 0.51, 0.78 , 0.67).les valeurs d'Alphacronbach , quant à elles , ont atteint respectivement (0.86, 0.55, 0.70, 0.85) et les coefficients de la stabilité de répartition moitié de ces trois facteurs de test étaient respectivement (0.93, 0.64 , 0.82) .

3-La performance des sujets de l'échantillon a été classé selon les scores percentiles en cinq principaux niveaux : niveau faible, au-dessous de la moyenne, moyen, au-dessus de la moyenne et élevé.

Tous ces résultats confirment la possibilité d'utiliser ce test pour détecter le degré auquel l'algérien possède la propriété d'intelligence émotionnelle.

فهرس المواضيع

الموضوع رقم الصفحة

أ. الشكر والتقدير

ب. ملخص الدراسة باللغة العربية

ج. ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

د. قائمة الجداول

هـ. قائمة الملاحق

13..... مقدمة

الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة

17..... 1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

17..... 1-1- إشكالية الدراسة

21 1-2- تساؤلات الدراسة

23..... 2- أهمية الدراسة

24..... 3- أهداف الدراسة

24 4- مفاهيم الدراسة

27 5- حدود الدراسة

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

30..... 1- استعراض الدراسات السابقة

30 1-1- الدراسات الأجنبية

42..... 1-2- الدراسات العربية

64..... 2- التعليق على الدراسات السابقة

64 1-1- الهدف من الدراسة

66 2-2- عينة الدراسة

67..... 2-3- الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث: الاختبار النفسي وعملية بنائه

73	مدخل.....
73	1- تعريف الاختبار النفسي.....
76	2- الاختبار ومصطلحات متداخلة معه
78	3- أنواع الاختبار النفسي.....
85	4- بناء الاختبار النفسي
85	4-1- الحاجة إلى بناء اختبار نفسي جديد.....
88	4-2- مراحل بناء الاختبار النفسي
102	5- خصائص الاختبار النفسي الجيد.....
102	5-1- الخصائص الأولية للاختبار الجيد.....
104	5-2- الخصائص السيكمترية للاختبار الجيد.....
133	ملخص الفصل الثالث.....

الفصل الرابع: الذكاء الإنفعالي

136	مدخل.....
136	1- المنظور التاريخي للذكاء الانفعالي
143	2- مفهوم الذكاء الانفعالي.....
143	2-1- تعريف الذكاء.....
144	2-2- تعريف الانفعالات.....
146	2-3- علاقة الذكاء بالانفعالات.....
148	2-4- تعريف الذكاء الانفعالي.....
155	3- أهمية الذكاء الانفعالي.....
159	4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي.....
160	4-1- نموذج القدرات للذكاء الانفعالي
166	4-2- النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي.....
174	5- التعليق على نماذج الذكاء الانفعالي
175	6- أبعاد الذكاء الانفعالي حسب نموذج دانييل جولمان (1998).....
186	7- قياس الذكاء الانفعالي
193	8- الذكاء الانفعالي عند المعلم.....

ملخص الفصل الرابع.....	197
------------------------	-----

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة

1- منهج الدراسة.....	200
2- مجتمع الدراسة.....	200
3- عينة الدراسة.....	201
4- أداة الدراسة.....	202
4-1- اختبار الذكاء الانفعالي (المعد من قبل الباحثة).....	202
4-2- اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001).....	217
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	223

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها.....	226
2- مناقشة نتائج الدراسة.....	262
3- ملخص النتائج.....	265
4- التوصيات.....	268
5- المقترحات.....	268
الخاتمة.....	269
المراجع.....	270
الملاحق.....	280

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة حسب العمر	201
02	الميزان الرقمي لتصحيح بنود اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه	214
03	توزيع بنود اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع، 2001) على أبعاده الرئيسية	217
04	معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) مع بعضها البعض، ومعاملات الارتباط المصححة بينها وبين الاختبار ككل في الدراسة الحالية	219
05	دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة على في اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع، 2001) في الدراسة الحالية	221
06	اختبار ليفنز Levene's Test لتجانس التباين بين البنود الفردية والبنود الزوجية في اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع في الدراسة الحالية	222
07	قيم ألفا كرونباخ ومعاملات التجزئة النصفية لاختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) وأبعاده الرئيسية في الدراسة الحالية	223
08	نسب اتفاق المحكمين على مناسبة بنود اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه) للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها	228
09	نتيجة اختباري KMO and Bartlett's Test	231
10	العوامل الناتجة عن التحليل العاملي بطريقة الاحتمال الأقصى قبل التدوير وبعد التدوير، وإسهام كل منها في التباين المفسر وقيم الجذر الكامن لها	232
11	معاملات تشبع بنود العامل الأول	233
12	معاملات تشبع بنود العامل الثاني	236

237	معاملات تشبع بنود العامل الثالث	13
238	البنود المتبقية من التحليل العاملي للاختبار و البنود الفرعية التي تنتمي إليه.	14
241	البنود المحذوفة من الاختبار و الأبعاد الرئيسة و الفرعية التي تنتمي إليها	15
245	معاملات الارتباط بين عوامل الاختبار مع بعضها البعض ومع الاختبار ككل	16
246	معاملات الارتباط الصافية بين البنود وعوامل اختبار الذكاء الانفعالي	17
251	دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه	18
252	معاملات ارتباط اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه) وعوامله مع اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) وأبعاده.	19
255	قيم معاملات ثبات الاستقرار بالنسبة لاختبار الذكاء الانفعالي وعوامله.	20
256	اختبار ليفنز Levene's Test لتجانس التباين بين البنود الفردية والبنود الزوجية لعوامل اختبار الذكاء الانفعالي	21
257	قيم معاملات ثبات درجات اختبار الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية	22
258	قيم ألفا كرونباخ في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله الثلاثة	23
260	مستويات أداء أفراد العينة على اختبار الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب القيم المئينية	24

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة تحكيم اختبار الذكاء الانفعالي	280
02	أسماء محكمي الاختبار وتخصصاتهم	293
03	اختبار الذكاء الانفعالي (الصورة الأولى)	294
04	اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001)	303
05	اختبار الذكاء الانفعالي (الصورة النهائية)	307
06	منحنى بياني يمثل العوامل المستخرجة لاختبار الذكاء الانفعالي	313
07	توزيع أفراد عينة الدراسة في كل مدرسة	314
08	توزيع أفراد عينة التطبيق الثاني لاختبار الذكاء الانفعالي	318

مقدمة

تتوقف جودة العملية التعليمية على جودة أداء المعلم، الذي تقع عليه مسؤولية تحويل الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية تنعكس على أداء التلاميذ. ونظرا لتعدد العوامل التي تؤثر في الأداء المهني للأفراد بشكل عام وفي أداء المعلم بصفة خاصة، فقد اهتم علماء النفس بتحديد أفضل المؤشرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأداء المهني للأفراد.

وتعد مهنة التعليم من المهن التي تتعدد فيها القرارات اليومية، والتي تحتاج من المعلم إلى دراسة أبعادها، وهذا لا يتأتى إلا بوجود المعلم الذي يتمتع بقدرات ملائمة حتى يتسنى له اتخاذ القرارات التي تحقق الأهداف العلمية والتعليمية.

"وقد أشارت دراسة "سنيري وفيلينت" (Snarey & Vaillant, 1985) إلى أن هناك مجموعة من القدرات التي تسهم إسهاما كبيرا في التنبؤ بأداء الفرد في العمل، ومن هذه العوامل الذكاء الانفعالي، من خلال التحكم في الانفعالات ومواجهة الاحباط والتواصل مع الآخرين.¹

وقد أكد دانييل جولمان (Danial Goleman, 1995) على أهمية الذكاء الانفعالي في مجال العمل، لما أشار إلى أن الأشخاص الذين يستطيعون التعرف على انفعالاتهم جيدا ويقومون بإدارتها، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة، هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة وخاصة حياتهم المهنية.²

¹ فوقية محمد راضي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 41، يناير، 2001، ص: 75.

² جولمان دانييل، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص 80.

كما أكد أن الذكاء المعرفي لا يشكل إلا (20%) تقريبا من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما نسبة (80%) من النجاح تتحدد بعوامل أخرى من أهمها الذكاء الانفعالي.¹

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم الذكاء الانفعالي، وقد تمثل هذا الاهتمام بشكل واضح في تزايد أعداد البحوث المنشورة في الدوريات الأجنبية التي تعالج هذا الموضوع من جوانب مختلفة. وبعد عالم النفس الأمريكي "دانييل جولمان" Danial Goleman من رواد علماء النفس الذين اهتموا بهذا المفهوم، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهميته سواء على المستوى الشخصي للفرد أو على المستوى الاجتماعي.

وبرغم تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي ومحاولات بناء أدوات لقياسه، إلا أن تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي مازال موضع جدل بين المهتمين بهذا الموضوع. ونظرا للحدثة النسبية للمفهوم يذكر "عبد الحافظ الشايب" (2010) أنه "لا يوجد سوى عدد محدود من الاختبارات التي تم بناؤها لقياس المفهوم وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، ولعل من أشهرها قائمة "بار أون" للنسبة الانفعالية (2003)، وقائمة الكفاية الانفعالية التي أعدها كل من "جولمان" و"بوياتزيس" Goleman & Boyatzis ، ومقياس جنيف للتقييم الذي أعده فريق من الباحثين في الذكاء الانفعالي، واستبيان الذكاء الانفعالي الذي قام بتطويره "ويكمان" wakeman (2006)."²

و يمكن تصنيف الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي في اتجاهين:

الاتجاه الأول: رأيت بعض الدراسات أن الذكاء الانفعالي مجال جديد للذكاء يتكون من مجموعة من القدرات، ومنها دراسات كل من: ما يرو آخرون (1990)، لان وآخرون (1990)، ماير وكاروسو

¹ دانييل جولمان، تر: هشام الحناوي، ذكاء المشاعر، دار هلا للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 77.

² عبد الحافظ الشايب: الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1،

وسالوفي (2000)، زينب شعبان (2003)، وجريفر (2000)، وسكوت وآخرون (1998).

كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومتغير القدرة مثل دراسة كيونج (1999)، ودراسة الخضر (2006)، ودراسة حباب عثمان وعمر الخليفة (2008).

الاتجاه الثاني: فيما رأت بعض الدراسات أن الذكاء الانفعالي هو مزيج من القدرات وسمات الشخصية، منها دراسات كل من: بارأون (1996)، جولمان (1995)، والدريد (1998)، والسمدوني (2000)، وعثمان ورزق (2001)، والمفرجي (2011)، واللوزي (2012). كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية مثل: دراسة ميورنسك، ودراسة روبنسون وآخرون (2000)، ودراسة أبو ناشي (2002). فيما توصلت دراسة دوليز وهيجز (1998) إلى وجود تمايز بين الذكاء الانفعالي وجوانب الشخصية.

يتضح مما تقدم أهمية الذكاء الانفعالي على الصعيدين الشخصي والاجتماعي للفرد وأهميته في المجال المهني على العموم ولدى المعلم على الخصوص، مما يبرز الحاجة إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، لاسيما أن جهود الباحثين في الدول العربية في بناء اختبار الذكاء الانفعالي بسيطة، وعلى حد علم الباحثة أنه لم يتم بناء اختبار الذكاء الانفعالي ليناسب معلمي المرحلة الابتدائية في البيئة العربية على العموم والجزائرية على الخصوص.

الفصل الأول : مقارنة

منهجية للدراسة

الفصل الأول

المقاربة المنهجية للدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

1-1- إشكالية الدراسة:

تعد الاختبارات النفسية أبرز أدوات القياس النفسي التي يتم استخدامها للحصول على أكبر كمية من المعلومات حتى يمكن من خلالها تحويل الظاهرة المراد قياسها من الحالة الكيفية إلى الحالة الكمية. وكلما توفر عدد كبير من الاختبارات المتعلقة بمختلف الظواهر والقدرات كلما أمكن قياسها والوصول إلى نتائج كمية، يستطيع من خلالها المختصون في المجال إصدار الحكم المناسب.

وتحتل قضية بناء الاختبارات النفسية مكانة متميزة في مجال علم النفس عامة، والقياس النفسي خاصة ويرجع ذلك إلى كونها من الوسائل المستخدمة في مجال القياس والتقويم، الأمر الذي يتطلب بناء اختبارات نفسية موثوقة في كفاءتها لكي تستخدم في مجالات مختلفة.

"ونتيجة لتطور القياس النفسي الذي انعكس بدوره على تطور الاختبارات والمقاييس كان الهدف الذي يسعى إليه علماء القياس النفسي هو تحقيق موضوعية القياس، لذا شهد هذا الميدان تطورات متزايدة تتعلق بأساليب تصميم وبناء وتحليل بنود الاختبار لتحقيق هذا الهدف".¹

وبالتالي فإن التطورات المتسارعة في منهجيات وتقنيات القياس النفسي، قد أسهمت في

¹ علي بن محمد عبد الله زكري: الخصائص السيكمترية لاختبار أوتيس - لينون للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة

المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة تخصص قياس وتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2008/2007، ص:2.

تحديث طرق وأساليب بناء مختلف أنواع أدوات القياس بما يؤدي إلى زيادة دقة وموضوعية قياس وتقييم السمات الإنسانية المتعددة وترتب على ذلك مزيدا في انتشار استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في الأغراض المختلفة في كثير من الدول، وبخاصة الدول المتطورة. وأصبحت هذه الأدوات وما يتعلق بها من استخدامات مجالا خصبا للدراسات، كما أصبحت تتال قدرا وفيرا من الجدل والنقد من جانب العلماء والباحثين في مجال علم النفس والتربية.

ويعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين منذ ظهوره، حيث قاموا بدراسته من جوانب متعددة، وقدموا العديد من النظريات التي تفسر طبيعته وأبعاده وبنيته وكيفية قياسه.

وقد أثمرت جهود العلماء والباحثين في تحديد أنواع متعددة من الذكاء مثل الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء العملي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي... الخ، وكل هذه المحاولات مهدت لظهور نوع جديد من الذكاءات يجمع بين التفكير والمشاعر، العقل والوجدان وهو ما أطلق عليه "الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence".

"وعلى الرغم من اهتمام الباحثين بتقدير نسبة الذكاء العقلي المعرفي منذ فترة طويلة، إلا أنهم لم يلقوا اهتماما لقياس الذكاء الانفعالي، نظرا لتأخر اهتمامهم بهذا البناء إلا في التسعينات من القرن الماضي عندما اهتم "ماير وسالوفي" (1990) بهذا البناء، وعكفا على وضع تعريف علمي له وقاما بوضع نظرية تفسر مكوناته وبناء أداة لقياسه عام (1999)."¹

"وقد كان أحد أسباب اهتمام الباحثين بمفهوم الذكاء الانفعالي هو أن اختبارات الذكاء كانت

¹ ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 116.

تركز على المحتوى المعرفي فقط وأهملت الجوانب الانفعالية للفرد، ومن ثم تحول الاهتمام إلى العوامل الانفعالية لما لها من أهمية وضرورة في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، وبالتالي لا يمكن قياس الذكاء دون أن تشتمل الاختبارات على قياس الحالات الانفعالية للفرد".¹

مما سبق يمكن القول أن الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي جاء كنتيجة لظهور نظرية الذكاءات المتعددة؛ إذ اشتمل على نوعين من تلك الذكاءات ألا وهما الذكاء الشخصي، والذي يتضمن قدرة الفرد على فهم ذاته، والذكاء الاجتماعي الذي يهتم بفهم الأفراد والعلاقات الاجتماعية.

وتذكر "علا عبد الرحمان محمد" (2009) أنه "قد ظهر نوعان من نماذج الذكاء الانفعالي وهما: نموذج القدرات العقلية Mental Abilities Models، والنموذج المختلط Mixed Models؛ إذ يركز نموذج القدرات العقلية على القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها، ومن أهم روادها "ماير و سالوفي" Mayer & Salovey و "لندا أدلر" Adler, L. أما النموذج المختلط فهو يجمع بين سمات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، ومن أهم روادها "بار أون" Bar On و "جولمان" Goleman".²

أما مفهوم الذكاء الانفعالي "عند جولمان" (Goleman, 1995) فيشير إلى "قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال.

¹ سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 18.

² علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 30.

وقد نشأت العديد من الاختبارات والمقاييس اعتماداً على نموذج "دانييل جولمان" ومن أهمها: مقياس الكفاءة الوجدانية (برياتيز وجولمان، 1994)، ومقياس تقييم الذكاء الانفعالي (براد بيرى ورفاقه)¹.

ويذكر "ابراهيم السمدوني" (2007) أن "دانييل جولمان" قام بتأسيس نظريته داخل سياق أداء العمل، وفصل نموذجيه عن نموذج "بار أون" Bar-on ونموذج "ماير" و"سالوفي" بتشكيل نظرياتهم كنظريات عامة للذكاء الانفعالي والاجتماعي، أما نظرية "جولمان" خاصة بالذكاء الوجداني في أداء العمل².

وقد تبين أن مهنة التعليم من المهن التي تتطلب تلك المهارات الانفعالية لتحقيق النجاح ومستوى الأداء المطلوب. فقد أظهرت دراسة "السمدوني" (2001) أن "الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً موجباً بالتوافق المهني للمعلم، وأن مهنة التدريس من المهن التي تقدم خدمات إنسانية، ويتطلب النجاح في تلك المهنة أن يؤدي المعلم أدواره المتعددة بكفاءة دون الشعور بعدم قدرته على انفعالاته، والإرهاق الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي"³.

ويرى "عبد الحافظ الشايب" (2010) أنه "على الرغم من تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي ومحاولات تطوير أدوات لقياسه، إلا أن مفهوم الذكاء الانفعالي مازال موضع جدل بين المهتمين

¹ سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 18.

² ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 115.

³ عمر بن عبد الله مصطفى مغربي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2006/2007، ص: 22.

بهذا الموضوع. ونظرا للحدثة النسبية له، فلا يوجد سوى عدد محدود من الاختبارات التي تم بناؤها لقياس هذا المفهوم وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة ولعل من أشهرها: قائمة بارون للنسبة الانفعالية، وقائمة الكفاية الانفعالية لـ "جولمان" Goleman و "بوياتزيس" Boyatzis (1998)، واستبيان جنيف للتقييم الذي طوره فريق من الباحثين في الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى استبيان الذكاء الانفعالي الذي طوره "ويكمان" Wikman (2006) ¹.

ونظرا لأهمية الذكاء الانفعالي على العموم وأهميته لدى المعلمين على الخصوص، ولقلة الدراسات العربية التي تناولت بناء اختبار الذكاء الانفعالي، ولعدم وجود اختبار جزائري للذكاء الانفعالي على حد علم الباحثة، تأتي هذه الدراسة كمحاولة لبناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج "جولمان" المختلط (1998) الذي تناول هذا المفهوم كما سبق الذكر داخل مجال العمل، والذي يعد من النماذج النظرية الحديثة في مجال الذكاء الانفعالي، ومازال بحاجة إلى الدراسة والتحقق من فعاليته في قياس خاصية الذكاء الانفعالي - ثم تقنيه على عينة من معلمي ولاية المدية وذلك ليناسب البيئة الجزائرية، والتحقق من صدقه وثباته واستخراج معايير لتفسير درجات أفراد.

1-2- تساؤلات الدراسة:

ونظرا لهدف الدراسة والمتمثل في محاولة بناء اختبار الذكاء الانفعالي، فإن ذلك يفرض وجوب التحقق من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات واستخراج معايير لتفسير درجاته، لذلك تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

¹ عبد الحافظ الشايب: الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، الأردن، 2010، ص: 54.

1- ما مدى تمتع اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه بمؤشرات الصدق المتمثلة في صدق المحتوى، وصدق التكوين الفرضي، والصدق التلازمي؟

وتتدرج تحته التساؤلات التالية:

1-1- ما نسبة الاتفاق على بنود اختبار الذكاء الانفعالي -الذي تم بناؤه في هذه الدراسة- بين

المحكمين من حيث مناسبتها للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، ووضوحها؟

1-2- ما البنية العاملية التي يقيسها هذا الاختبار؟

1-3- ما هي قيم معاملات الارتباط بين عوامل الاختبار مع بعضها البعض، وبين الاختبار ككل

وعوامله؟ وبين بنود الاختبار وعوامله الناتجة عن التحليل العاملي؟

1-4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الطرفيتين من العينة الكلية

في اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه في هذه الدراسة؟

1-5- ما هي معاملات الارتباط بين اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه في الدراسة) وعوامله

الناتجة عن التحليل العاملي واختبار "عثمان وعبد السميع" (2001) وأبعاده؟

2- ما مدى تمتع اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه بمؤشرات الثبات المتمثلة في معاملات

ثبات الاستقرار، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية، وقيم "ألفا كرونباخ"؟

وتتدرج تحته التساؤلات الفرعية الآتية:

2-1- ما قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار؟

2-2- ما قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (البنود الفردية والبنود الزوجية)؟

2-3- ما قيمة ألفا كرونباخ (ثبات الاتساق الداخلي) ؟

3- ما هي المعايير المئينية لاختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه لدى أفراد عينة الدراسة؟

2- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من مجالين اثنين أولهما الأهمية النظرية وثانيهما الأهمية التطبيقية، وتكمن الأهمية النظرية لها في:

- حداثة مفهومها نسبيا والحاجة للبحث فيه؛ إذ له تأثير واضح في حياة كل شخص في طريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته على العموم وفي حياته المهنية على الخصوص، لاسيما عند المعلمين ألا وهو مفهوم الذكاء الانفعالي.

- ندرة البحوث والدراسات الجزائرية في مجال بناء الاختبارات النفسية، وتأتي هذه الدراسة لتزود طلبة علم النفس عامة والقياس النفسي خاصة بمعلومات أوفر حول الاختبارات النفسية والتحكم في تقنيات بنائها وتحليلها والتحقق من صدقها وثباتها.

وتكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- نظر الندرة الاختبارات والمقاييس العربية التي تقيس الذكاء الانفعالي لدى الفرد، وعدم وجود اختبار جزائري في الذكاء الانفعالي على حد علم الباحثة، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في تزويد المكتبة الجزائرية باختبار الذكاء الانفعالي، والذي يتميز بخصائص سيكومترية مقبولة، والذي يمكن استخدامه كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

- إضافة إلى المساهمة في توجيه نظر المعلمين إلى أهمية الذكاء الانفعالي في حياتهم المهنية،

والتعامل مع ما لديهم من قدرات ومهارات انفعالية بشكل صحيح.

- وكذا تنبيه أصحاب القرار في المجال التربوي إلى ضرورة إجراء دورات تدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى المعلمين.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أ- بناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان (1998) ليناسب البيئة الجزائرية، و الذي من شأنه تأكيد مدى فاعلية هذا النموذج بالنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.
- ب- الحصول على أداة قياس محكمة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس الذكاء الانفعالي، ومنه سد العجز في الأدوات التي تتصدى لقياس خاصية الذكاء الانفعالي.
- ج - التعرف على درجة امتلاك أفراد العينة للذكاء الانفعالي.
- د- استخراج معايير لتفسير درجات المعلمين في اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه في هذه الدراسة.

4- مفاهيم الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تقوم على نموذج "جولمان" المختلط (1998) فإن التعريفات ستكون وفق هذا النموذج . وهي على النحو التالي:

4-1- الذكاء الانفعالي EMOTIONAL INTELEGEENCE: يعرفه جولمان بأنه "مجموعة

من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية".¹

¹ سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار اللكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص: 11.

4-2- أبعاد الذكاء الانفعالي:

يمكن عرض أبعاد الذكاء الانفعالي كما يراها دانييل جولمان كما يلي:

4-2-1- الوعي بالذات: Self-awareness

يشير هذا المكون إلى معرفة الشخص انفعالاته، فهو لا ينفصل عن مشاعره ويستخدمها ليصل إلى قرارات بكل ثقة، أي أن الوعي بمزاجنا وبأفكارنا تجاه هذا المزاج هو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، تتطوي على معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر. وإذا لم نكن قادرين على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين. فكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته، كان قادراً على الوعي حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس.

4-2-2- إدارة الانفعالات (تنظيم الذات) Emotional Management

تعني قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، سواء كانت اجتماعية أم مادية. فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية.

4-2-3- الدافعية (حفز الذات) Motivation

يشير هذا المكون إلى أن الشخص يعتمد على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه. فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل، وحب التعلم والاطلاع تكون أكثر أهمية وتأثيراً في دفعه للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب.

4-2-4- التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين) Empathy

ويعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولاً، أي أنها قدرة تؤسس على القدرة على الوعي بالذات، فيركز الفرد على ما يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة.

4-2-5- التفاعل مع الآخرين (تناول العلاقات) Relationships

و يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع. فالإنسان كائن اجتماعي، وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته. والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف، وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير في الآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة.¹

4-3- الذكاء الانفعالي إجرائياً:

هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم في العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي لاختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه في هذه الدراسة، والتي تتمثل في: التفاعل مع الآخرين، الدافعية، وإدارة الانفعالات.

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 115-117.

4-4- الاختبار: اقترح "شيس" (Chase) أن "الاختبار النفسي والتربوي هو أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك، بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد".¹

ويرى صلاح الدين محمود علام (2000) أن هذا التعريف يعد شاملاً للأسلوب الذي يتبع في بناء الاختبار، وطريقة تسجيل الملاحظات عن السلوك، وتصحيح أو تقدير درجات الاختبار.

4-5- الاختبار إجرائياً: الاختبار في هذه الدراسة هو مجموعة من البنود التي أعدت لقياس سمة الذكاء الانفعالي من خلال مجموعة من الخطوات ابتداءً من تحديد أهداف الاختبار، ثم تحديد الخاصية المراد دراستها إجرائياً، فصيغة بنود الاختبار، ثم صياغة تعليمات الاختبار، وتجهيز مفتاح تصحيح الاختبار، وتجربة الاختبار، ثم التحقق من صدقه وثباته واستخراج معايير لتفسير درجاته، وأخيراً إخراج الاختبار في صورته النهائية.

5- حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

5-1- الحدود الموضوعية: تم بناء اختبار الذكاء الانفعالي ليناسب معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية، كما تم تطبيقه عليهم ليتم التحقق من خصائصه السيكومترية واستخراج معايير لتفسير درجات المعلمين على الاختبار.

¹ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

5-2- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية ما بين النظري والتطبيقي في الفترة الممتدة (من أكتوبر 2012 إلى غاية جوان 2014).

5-3- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية المدية.

5-4- الحدود البشرية: تمثلت في جميع معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية في العام الدراسي (2013/2014)، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على أي مجتمع آخر يتشابه في خصائصه مع خصائص العينة التي تم إجراء الدراسة عليها.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

1- استعراض الدراسات السابقة:

برغم ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي في مجال علم النفس بشكل سريع، إلا أن الدراسات السابقة التي تناولته قليلة بالمقارنة مع أي مفهوم آخر، وقد يرجع ذلك إلى غموض مفهوم الذكاء الانفعالي ووجود اختلاف بين العلماء حول كونه قدرات عقلية، أم مهارات اجتماعية، أم سمات شخصية. وهذا الغموض يحتاج إلى المزيد من الفحص والتقصي والتحليل.

وفيما يلي بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي، أو بناء أو ترجمة أو تطوير أو تقنين اختبارات الذكاء الانفعالي:

1-1- الدراسات الأجنبية:

- دراسة ماير وآخرون (Mayer et al 1990):

استهدفت تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته، ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المحتوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب. وتم ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (139) طالبا جامعيًا، طلب منهم تقدير حالتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار. وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية، كما أن تحصيلهم الدراسي كان مرتفعًا عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.¹

¹ محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 94.

- دراسة لان وآخرون (Lane et al,1990) بعنوان: مقياس تحديد مستوى الوعي الانفعالي.

ويتكون هذا المقياس من (20) فيلما سينمائيا أو تلفزيونيا، يشتمل كل فيلم على مجموعتين من المشاهد إحداهما لديهم قدرة على إحداث أربعة انفعالات مختلفة: الغضب، الخوف، السعادة، الحزن، والفئة الأخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات.

ويعرض كل مشهد على المفحوص (الشخص) ثم يسأل السؤالين التاليين بعد الانتهاء من عرضه: ما الذي تشعر به؟ وما الذي يشعر به الشخص الآخر الموجود بالمشهد؟ والإجابة على هذين السؤالين يعطي للشخص درجتين مستقلتين للانفعال الذي تم عرضه، إحداها تعبر عن الذات، والدرجة الأخرى تعبر عن الآخرين. وتكون الدرجة التي تقدر لكل مشهد تمتد من صفر إلى خمس درجات.¹

- دراسة دانييل جولمان (1995) بعنوان: نسبة الذكاء الوجداني.

أعد "جولمان" مقياسا في صورة تساؤل: ما نسبة ذكاءك الوجداني؟ What's your Emotional Intelligence Quatient ؟ وقد كان من بين المقاييس الأكثر انتشارا وشيوعا، تمت ترجمته من قبل "صفاء الأعس" و "علاء الدين كفاي" (2000).²

- دراسة "بار- أون" (Bar-on,1996) بعنوان: تطوير مقياس بار- أون للذكاء الاجتماعي والانفعالي.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس (القدرات الاجتماعية والانفعالية والشخصية) الذي تم

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 139، 140.

² المرجع السابق ، ص : 143.

بناؤه تجريبيا من قبل بار- أون خلال (17 سنة)، حيث عمد إلى تطوير المقياس بالاعتماد على تصوراته لمفهوم الذكاء غير المعرفي، تكونت عينة الدراسة من (3831 بندا) من شمال أمريكا حيث كانت العينة من كلا الجنسين ومن أصول مختلفة، وتراوحت أعمارهم من (15 سنة فأكثر)، وكان المستوى الدراسي لأفراد العينة متنوعا بين مستوى المرحلة الأساسية إلى مستوى دراسي بدرجة أخصائي.

وبناء على التصورات المفاهيمية للذكاء غير المعرفي لدى بار- أون، وتعريفه للذكاء غير المعرفي ثم تحديد مجموعة من القدرات والمهارات التي تميز الذكاء غير المعرفي ضمن إطار نظري وتجريبي بخمسة أبعاد رئيسية تحتوي على (15 عاملا)، ويتكون الاستبيان الذي تم إعداده من (133 بندا) موزعين على الأبعاد الخمسة، وعلى (15) مقياسا فرعيا.

وبعد أن تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وإعادة الاختبار أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وكذلك درجة صدق عالية، وذلك بعد أن تم فحص الصدق التكويني، والصدق العاملي، والصدق الارتباطي، والصدق التمييزي والصدق التنبئي. وأن هذا المقياس يمكن الوثوق به لقياس الذكاء الانفعالي¹.

- دراسة سكوت وآخرون (Schutte et al, 1998):

أجرى "سكوت وآخرون" مجموعة من الدراسات لبناء مقياس للذكاء الوجداني وتطويره من

¹ مشهور بن مبارك بن شعيان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2010/2009، ص: 114، 115.

مقاييس زملائهم الذين قاموا ببناء مقاييسهم وفقا لنموذج "سالوفي وماير". وكانت الصورة الأولية مكونة من (62 بنداً)، ويطلب من المستجيبين الاستجابة على مقياس خماسي يمتد من (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة)، وقد طبقت تلك الصورة على (346 فرداً)، وأجرى التحليل العاملي لاستجاباتهم وتدويرها تدويراً متعامداً وكانت النتائج تشير إلى أن العبارات مشبعة على أربعة عوامل، إلا أنه قد تشبع (33 بنداً) على العامل الأول، بينما وزعت باقي البنود على ثلاثة عوامل، وكانت تشبعات معظم تلك العبارات منخفضة، وتبين لسكوت وزملائه أن العبارات المتشبعة على العامل الأول تمثل الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني، كما أشار إليها سالوفي وماير لذلك اعتمدوا في صورتهم النهائية على العبارات المتشبعة على العامل الأول وعددها (33 بنداً).¹

– دراسة تابيا (Tapia, 1998):

وهذفت إلى فحص الخصائص السيكمومترية لقائمة الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Inventory، وكذلك إيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس بتلك القائمة، والذكاء كما يتم قياسه باختبار أو تيسلينون للقدرة العقلية، إضافة إلى هذا تم قياس الذكاء الانفعالي في ضوء مقاييس الدرجات اللفظية والحسابية المشتقة من اختبار التقويم المدرسي الأول ومتوسط الدرجات التحصيلية والمتغيرات الديمغرافية التالية: العرقية، الجنس، ومستوى تعليم الأبوين. وقد أسفرت النتائج عن تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، حيث بلغ ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (0,81) إضافة إلى هذا أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات المفحوصين على اختبار أو تيسلينون للقدرة العقلية ودرجاتهم على قائمة الذكاء الانفعالي؛ مما يوضح أن العلاقة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام. كما كانت هناك

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 152، 153.

علاقة ضعيفة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، بينما توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومتوسط الدرجات التحصيلية، وإلى جانب هذا لم توجد فروق في الذكاء الوجداني، وفق الكل من متغير العرقية، ومتغير مستوى تعليم الوالدين، وعلى الجانب الآخر، فقد حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور من الذكاء الانفعالي. وانتهى الباحث إلى أن قائمة الذكاء الانفعالي أداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام للأغراض البحثية في مجال الذكاء الانفعالي.¹

- دراسة دولويز وهيجز (Higgs, & Dulewicz 1998): مقياس الذكاء الوجداني للمتدربين.

وتكون المقياس من (69 بنداً) تم اختيارهم من المقاييس المنشورة سابقاً والتي تقيس السلوكيات المتعلقة بالكفاءة الشخصية Personal competences موزعة على سبعة أبعاد فرعية للذكاء الوجداني وهي: الوعي بالذات (12 بنداً)، والمرونة الانفعالية (12 بنداً)، والدافعية (10 بنود)، والحساسية للعلاقات الشخصية (12 بنداً)، والتأثير في الآخرين (10 بنود)، والقدرة على صنع القرار (7 بنود)، والوعي والكمال (7 بنود).

وقد قام الباحثان بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قاما بإيجاد الارتباطات الداخلية بين الأبعاد الفرعية ببعضها، وأيضاً بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية والتي تراوحت بين (0,71-0,77)، وكانت معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائية. وتم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات ألفا للأبعاد الفرعية بين (0,56 ، -0,77) وكانت جميعها معاملات دالة إحصائية عند (0,05) أي معاملات مقبولة.

¹ عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008، ص: 612.

كما قام الباحثان بحساب الثبات بالتجزئة النصفية (half-split) وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0,52 و 0,71)، وكانت هذه المعاملات مقبولة أيضا مما يدل على أن المقاييس الفرعية على درجة مقبولة من الثبات.

وقاما أيضا بتقدير الصدق التلازمي له، بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ومقياس النسبة الانفعالية المشتقة من كل من مقياس الشخصية لـ"كاتل" (16 PF) ومقياس الشخصية (OPQ) ونمط السلوك (أ) المشتق من مقياس الشخصية (OPQ) وكانت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (0,655، **0,35، *-0,22). والواضح من تلك القيم أن القيمتين الأوليتين أن هناك علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، بينما العلاقة بين نمط السلوك (أ) والذكاء الوجداني غير دالة إحصائيا. بينما كانت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني الفرعية ومقياس الشخصية لمايرز وبريجز Myers- Briggs type غير دالة إحصائيا. مما يدل على وجود تمايز بين مفهوم الذكاء الانفعالي (الوجداني) والجوانب الوجدانية للشخصية.¹

- دراسة كيونج (Kyoung, 1999)، بعنوان : الصدق البنائي لمقياس الذكاء الوجداني للأطفال.

واستهدفت الدراسة التحقق من صحة البناء والثبات وتحليل العلاقات بين الذكاء الوجداني لدى أطفال ما قبل المدرسة بكل من المزاج، القدرة المعرفية. وبلغت عينة الدراسة (973 طفلا) من أطفال الروضة، تراوحت أعمارهم بين (3-6) سنوات، واستخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود ستة أبعاد للذكاء الوجداني وهي : التعاطف، إدراك الوجدان ، تنظيم الوجدان ، تقدير والتعبير عن الوجدان ، العلاقة بين الطفل والمعلمة ، علاقة الطفل

¹ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 151، 152.

بأصدقائه.

كما أوضحت وجود دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الوجداني والمزاج، ووجود علاقة إيجابية بين استجابات الأطفال الفسيولوجية، واستجابات الأطفال الوجدانية، والذي ارتبط سلبيا مع الاستجابات السريعة للأطفال، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الوجداني والقدرة المعرفية وخاصة القدرة على الاستنتاج والإدراك والابتكار.¹

- دراسة ماير وكاروزو وسالوفي عام (2000):

قاما فيها ببناء مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MESS) مشتملا على أربعة مجالات أساسية التي يفترض أن تشكل مكونات الذكاء الوجداني وهي:

- المجال (1): الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن الموسيقى وتعبيرات الوجه ويشتمل على أربعة اختبارات.

- المجال (2): القدرة على فهم الانفعالات وتمائلها إلى عمليات إدراكية ومعرفية ويشتمل على مهمتين.

- المجال (3): القدرة على تحليل وفهم الانفعالات ويتكون من أربعة اختبارات.

- المجال (4): مهارة المشاركين على إدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ويتكون من اختبارين.

كما أن كثيرا من الاختبارات المتضمنة في المجالات (2)، (3)، (4) تتكون من تصوير

أحداث صغيرة ووصف أحداث الحياة الحقيقية، وخصوصا تلك التي تحدث استجابات انفعالية،

¹ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009. ص: 80.

ونظرا لأن قياس الذكاء الوجداني في مراحله الأولى، فإن معدي اختبار MEIS يوصون أن الاختبارات الفرعية يمكن أن تقدر درجاتها الفرعية بثلاث طرق مختلفة:

- الطريقة الأولى: يتم التقدير عن طريق مضاهاة استجابة الفرد مع الإجابة المحددة.
- الطريقة الثانية: وهي الطريقة التي تعتمد على أحكام مجموعة من الخبرات فإذا وافق المستجيبون على أحكام الخبرة بدرجة كبيرة فإن تقديراتهم تكون عالية.
- الطريقة الثالثة: وهي الطريقة التي تعتمد على تخمينات آخذي الاختبار من حيث تحديد ما يشعر به بعض المهنيين (المصور، الفنان، الموسيقار... الخ) عند انشغالهم بعملهم.¹

- دراسة ميور نسك (Murensch, 2000):

هدفت تلك الدراسة إلى دراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بسمات الشخصية الخمس الكبرى، وقد أظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط بين درجات المديرين (90 مديرا) على قائمة جولمان للكفاءة الوجدانية (ECI) ودرجاتهم على قائمة الشخصية (NEO-PI) وجود علاقة سالبة بين الذكاء الانفعالي وسمّة العصابية بينما وجدت علاقة موجبة مع سمات الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، والمقبولية، يقظة الضمير.²

- دراسة ماير وآخرون (Mayer et al 2000): بعنوان الذكاء الانفعالي يلبي معايير (مقاييس) تقليدية للذكاء.

¹ ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 130، 131.

² عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008، ص: 610.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المكونات العاملة للذكاء الانفعالي، وما يتنبأ به، والتحقق من ارتفاع مستويات القدرة للذكاء الوجداني مع العمر، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين وتضمنت المجموعة الأولى (503 فردا) من مصادر متنوعة تم تقسيمها إلى ذكور وإناث بأعمار تراوحت بين (17-70) سنة، أما المجموعة الثانية فبلغت (299 طالبا) من طلبة المرحلة الثانوية وتم تقسيمها أيضا بأعمار تراوحت بين (12-16) سنة، واستخدم الباحثون مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (M.E. I.S)، ومقياس التعاطف (Mayer&Caruse,1999)، ومقياس الذكاء اللفظي (Yerkes,1921)، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- ظهور الذكاء الوجداني على أنه مجال جديد للذكاء يتكون من مجموعة من القدرات.
- أوضح التحليل العاملي أن بنود المقياس ترتبط غالبا بقدراتها الفرعية ولكنهم استخلصوا ثلاثة عوامل بدلا من أربعة كما يلي:

- العامل الأول: تشبعت عليه بنود الإدراك الوجداني.
 - أما العامل الثاني: تشبعت عليه بنود الفهم الوجداني.
 - أما العامل الثالث: تشبعت عليه بنود إدارة الوجدان.
 - أما العامل الرابع: وهو استخدام الانفعالات فقد تم تحميله بعامل فهم الوجدان.
- و وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الذكاء اللفظي.¹

¹ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009. ص: 84.

- دراسة بار أون (2000): مقياس الذكاء الوجداني لبارون (النسخة المختصرة للصغار).

تكون الاختبار من (30 بنداً) يجيب المفحوص وفق مقياس ليكرت الرباعي كالاتي: نادراً (1)، أحياناً (2)، كثيراً (3)، كثيراً جداً (4). ويضم خمسة مقاييس فرعية وهي: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والقابلية للتكيف، والتعامل مع الضغوط والمزاج العام. وقد تم تطبيق الاختبار على عيّنتين الأولى قوامها (110 فرداً) من المراهقين، وقد تم حساب صدق المحك بدراسة العلاقة بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس كونر لسلوك المراهقين وبينت النتائج وجود ارتباط دال بين أبعاد المقياسين. أما العينة الثانية قوامها (82 فرداً) من الأطفال، وبينت النتائج وجود ارتباط دال بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وأبعاد مقياس كونر لقياس سلوك الأطفال باستخدام تقدير الآباء.

أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار على عينة قوامها (60) فرداً تراوحت أعمارهم بين (7 و 18) عاماً، وكانت معاملات الثبات بين (0.77 و 0.88) للمقاييس الفرعية و (0.89) للمقياس الكلي. كما تم حساب قيم ألفا كرونباخ لقياس التجانس الداخلي، وتراوحت بين (0.65 و 0.90) للمقاييس الفرعية وبين (0.86 و 0.90) للمقياس الكلي للذكور والإناث في الأعمار المختلفة.¹

- دراسة جريفز (Graves M.L, M 2000) بعنوان: الذكاء الانفعالي، الذكاء العام، الشخصية.

وهدفت الدراسة إلى تقييم صدق البناء لاختبار الذكاء الانفعالي (MEIS). وطبقت أدوات

الدراسة:

أ. مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS).

¹ جيهان عيسى أبو راشد العمران: الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرنيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد 2، 2006، ص: 152-154.

ب. مقياس الشخصية.

ج. مقياس الذكاء العام.

ودلت النتائج على أن الذكاء الانفعالي:

- نوع جديد من الذكاء مستقل كمفهوم، ولكنه جزء من الذكاء العام.

- الذكاء الانفعالي مفهوم منفصل عن الشخصية، وعليه فإن الدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي

تعكس قدرات عقلية للمشاركة، وليس ميولاً أو اتجاهات أو تفضيلات أو أنماط شخصية.¹

- دراسة نورمان وريتشاردسون (Norman and Richardson, 2001):

هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من معلمي

المرحلة الثانوية بولاية غرب إيلينوي الأمريكية .

حيث تكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة، بواقع (120) معلماً و(100)

معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والمهارات

الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.²

- دراسة روبنسون وآخرون (Roberts et al, 2002) :

هدفت إلى التعرف على البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل MEIS

¹ سهاد المللي: الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 1+2، 2011، ص: 294، 295.

² أحمد العلوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، ص: 129.

وعلاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الأخرى وأثر النوع على الذكاء الوجداني.

و تكونت عينة الدراسة من (704 فردا) من الرجال والنساء، وطبقت الدراسة قائمة سمات الشخصية (TSDI) والتمثلة في (العصابية، الإنبساطية، المقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة)، وبطارية (Armed) للاستعداد المهني، و(ASVAB) لقياس الذكاء. وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان منها: وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الإنفتاح على الخبرة)، ووجود علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية.¹

- دراسة شو (2004 show): وهدفت إلى تطوير مقياس لتقارير الشخصية سليم من ناحية القياس النفسي للذكاء الانفعالي.

وشملت عينة الدراسة (375 مدرسا) بالمدارس الثانوية بتايوان (186 رجلا و189 امراه) طبق عليهم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي، وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج منها:

- 1- قدمت النساء درجات شخصية على الوعي الذاتي والتعاطف.
- 2- كانت هناك فروق دالة عبر المجموعات العمرية على الوعي الشخصي، والدافعية، والتعاطف، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.²

¹ عبد المنعم أحمد الدريد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة ، 2004، ص: 57.

² حنان بنت ناصر صالح الخلفي: الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص توجيه تربوي ومهني، مكة المكرمة، 2010، ص: 94.

1-2- الدراسات العربية:

- دراسة فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (1998):

وكانت أول دراسة عربية تتناول مفهوم الذكاء الانفعالي وقياسه، بحيث استهدفت التعرف على المفهوم وكشف أبعاده وجذوره، كما استهدفت إعداد مقياس للذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائجها عن مقياس يتسم بالثبات والصدق، وأشارت الدراسة إلى ضرورة البحث في هذا المجال والتعمق في الكشف عن علاقات الذكاء الانفعالي بالمتغيرات الأخرى الشخصية والأسرية والاجتماعية.¹

- دراسة جودة (1999):

هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني، ومعرفة العلاقة بين مركز التحكم (داخلي، خارجي)، والذكاء الوجداني لدى الجنسين (ذكور، إناث) بالأقسام الأدبية والعلمية. وتكونت عينة الدراسة من (410 طالبا وطالبة) من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية ببها. وطبق على أفراد العينة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد جبرابك (1998) وترجمة وتقنين الباحث، بالإضافة إلى مقياس مركز التحكم الذي أعده الباحث وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين ذوي مركز التحكم الداخلي وذوي مركز التحكم الخارجي في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني والمجموع الكلي له لصالح ذوي مركز التحكم الخارجي.

¹ محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص 92.

- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني ولا في المجموع الكلي له.

- وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في بعد التعامل مع الآخرين وتفهم وحفز الذات لصالح طلاب الأدبي، بينما لا توجد فروق بينهما في الأبعاد الستة الأخرى وكذلك المجموع الكلي.¹

- دراسة ابراهيم السمدوني (2000):

قام ببناء مقياس مكون من مجموعة من المواقف (50 موقفاً)، يشتمل كل موقف على أربعة حلول يطلب من الشخص أن يختار واحداً منهم يتناسب معه إذا تعرض لهذا الموقف أو مواقف مشابهة له.

وقد أعد عبارات المقياس وفقاً لنموذج سالوفي وماير (1990) وتعريف ماير وسالوفي عام (1990) وتعريف جولمان (1995). وكان الهدف من إعداد التعرف على نسبة الذكاء الانفعالي للمعلم بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال الأبعاد الفرعية التي أشار إليها النموذج وهي: الوعي بالذات، إدارة الوجدان، وتغيير الذات، والتعاطف، وأيضاً تناول العلاقات. وتكون المقياس في صورته الأولى من (57 موقفاً) تم عرضها على عدد من أساتذة علم النفس لإبداء الرأي حول انتماء تلك المواقف إلى كل الأبعاد الفرعية ومدى مناسبتها للمعلم من حيث الصياغة اللفظية.

وبناء على ملاحظاتهم تم استبعاد سبع عبارات، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من

¹ أحمد معتوق النمري: الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص الإرشاد النفسي، المملكة السعودية، 2009، ص: 60، 61.

(50 موقفاً)، وقد درست خصائصه السيكمترية (ثباته وصدقه) بعد تطبيقه على عينة مكونة من (173 معلماً). وأوضحت النتائج أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات والصدق.¹

- دراسة غنيم (2001) :

هدفت إلى التحقق منبنية الذكاء الانفعالي من خلال علاقته بمتغيرات شخصية، وهي: الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: (الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي)، والوقوف على مدى ارتباط مكونات الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (191 طالباً) بكلية المعلمين في المملكة العربية السعودية بمتوسط عمري (20 سنة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية.

- دراسة عثمان ورزق (2001):

هدفت إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، حيث قام الباحثان بصياغة بنود الاختبار اعتماداً على التعريف الإجرائي الذي قاما بتحديداه من خلال رصدهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الانفعالي من خلال ما قدمه كل من جولمان (Goleman.1998)، وماير وسالوفي (Mayer&Salovey. 1990.1993). وبعد صياغة فقرات الاختبار تم فحصها من قبل عثمان ورزق، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة المنصورة، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي الذي حدده الباحثان. وأسفر ذلك عن إجراء تعديلات على أربع بنود، وبعد إعداد تعليمات الاختبار تم تطبيقه على عينة مكونة من (42 طالباً وطالبة) في

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 15.

كلية التربية بجامعة المنصورة، وكان الهدف من ذلك هو التحقق من وضوح معاني كل كلمة في الاختبار والفهم الواضح للتعليمات. وأسفرت التجربة عن ثمانى تعديلات في صياغة البنود. بعد ذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي المتعامد، وأسفر التحليل عن خمسة عوامل، واستبعاد (6 بنود)، وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (58 بندا) موزعين على خمسة عوامل هي: إدارة الانفعالات ويتكون من (15 بندا)، والتعاطف ويتكون من (11 بندا)، وتنظيم الانفعالات ويتكون من (13 بندا). والمعرفة الانفعالية ويتكون من (10 بنود) والتواصل الاجتماعي ويتكون من (9 بنود).¹

- دراسة محمود ومطر (2002) :

قام فيها الباحثان ببناء مقياس للذكاء الوجداني يتكون من الأبعاد التالية: الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات، الوعي بانفعالات الآخرين، ومعالجة انفعالات الآخرين، وتكون الاختبار من (90 بندا)، بمعدل (18 بندا) لكل بعد، وقد تم حساب خصائصه السيكومترية من ثبات وصدق.²

- دراسة فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2001) :

حيث قام الباحثان ببناء مقياس للذكاء الانفعالي الذي تكون من الأبعاد التالية: إدارة

¹ سالم علي سالم الغرايبي: الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، 2011، ص: 579، 580.

² عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008، ص: 579، 580.

الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي، وتكون المقياس من (58) عبارة وقد تم حساب خصائصه السيكمترية من صدق وثبات.

- دراسة عصام زيدان وكمال الإمام :

حيث قاما ببناء مقياس للذكاء الانفعالي اعتمدا فيه على المقياس الذي أعده فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2001)، وكذلك على المقياس الذي أعده محمد جودة (1999)، وبعض المقاييس الأجنبية مثل مقياس ماير وسالوفي (1990) وسكوت وآخرين (1998). وقد اشتمل المقياس على نفس الأبعاد الخمسة التي توصلت إليها دراسة فاروق عثمان ومحمد عبد السميع ولكنه اختلف عنه في عدد ومحتوى البنود وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (60 بندا) موزعين على الأبعاد الخمسة وقد تم حساب ثباته وصدقه.¹

- دراسة أبو ناشي (2002) : بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية، وقد تكونت العينة من (205 طالبا وطالبة) من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية.

واستخدمت أدوات الدراسة التالية:

أ. اختبار الذكاء الانفعالي إعداد الباحثة.

ب . البروفيل الشخصي إعداد (جابر عبد الحميد جابر وفؤاد أبو حطب، 1976) .

¹ المرجع السابق ، ص: 613.

وكانت النتائج كما يلي :

وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية، حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0,01) بين الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الانفعالي وبين أبعاد الاجتماعية والسيطرة والاتزان الانفعالي.¹

- دراسة حبشي (2003):

كان هدفها التعرف على المكونات العاملة للذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (416 طالبا وطالبة) من أربع مدارس للتعليم الثانوي العام، كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تطابق لمكونات نموذج الذكاء الانفعالي من خلال البيانات المستمدة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي العام، كما أوضحت النتائج عن تطابق جزئي لمكونات الذكاء الانفعالي كما يقاس بقائمة بار- أون بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الذكور والإناث ، و بين القسمين العلمي والأدبي.²

- دراسة زينب شعبان رزق (2003):

هدفت الدراسة إلى التحقق من بنية مفهوم الذكاء الانفعالي، ومحاولة الوصول إلى قياس موضوعي للذكاء الوجداني، من خلال بناء اختبار للذكاء الانفعالي وفقا لنموذج ماير وسالوفي. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (496 طالبا) من طلبة جامعة المنية بجمهورية مصر،

¹سهاد المللي: الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 1+2، 2011، ص:290.

²موضي بنت محمد بن حمد القاسم: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص نمو نفسي، 2010/2011، ص:79.

واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء اللفظي للمرحلتين الثانوية والجامعية، ومقياس الذكاء الاجتماعي واختبار الذكاء الوجداني عن طريق التقرير الذاتي، واختبار الذكاء الانفعالي الذي أعدته الباحثة، وفقا لنموذج ماير وسالوفي و يعتمد على القياس الموضوعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- بالنسبة لثبات الاختبار أظهرت الاختبارات الفرعية الناتجة عن التحليل العاملي قيما مرتفعة نسبيا للثبات حيث جاءت جميع القيم دالة عند (0,01).

2- بالنسبة لصدق الاختبار، تم التحقق من الصدق بعدة إجراءات منها صدق المحكمين والصدق العاملي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التقاربي.

وجاءت جميع النتائج مشيرة إلى تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الصدق، مما يعني تشبع بنود الاختبار بخصائص مفهوم الذكاء الانفعالي حسب نموذج ماير وسالوفي.¹

- دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004): بعنوان: الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، والمزاجية).

حيث قام الباحث ببناء اختبار الذكاء الانفعالي مستفيدا من البحوث والأطر النظرية التي حاولت تفسير الذكاء الانفعالي في صياغة بنود الاختبار، كما استفاد من اختبارات الذكاء الوجداني التي تمكن من الحصول عليها.

¹ يمينة بوطالية: الذكاء الوجداني كقدرة عقلية وعلاقته بأساليب التفكير السائدة عند الطلبة، رسالة ماجستير في علم النفس، البلدة، 2009، ص: 95.

وتمت صياغة بنود الاختبار وعددها (92 بندا) في ضوء مكونات نموذج دانييل جولمان D.Golman عام (1998)، وأمام كل بند خمس إجابات: تنطبق علي تماما، كثيرا، أحيانا، قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا. وتم كتابة الاختبار بما يتناسب مع نوع بنوده. ثم تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بهدف معرفة مدى ملائمة البنود للأبعاد المكونة للاختبار، واستبعاد العبارات المتداخلة بين أبعاد المقياس البنود غير الملائمة لأي بعد من أبعاد المقياس، وأسفر التحليل العاملي عن ستة عوامل حذف منها العامل السادس الذي كان جذره (2,20) ونسبة تباينه (2.4%) من التباين الكلي للمصفوفة.

وتم التحقق من صدق تمييز الاختبار في ضوء الدرجة الكلية للاختبار بواسطة المقارنة الطرفية، في كل عامل من عوامل المقياس، واتضح أن المقياس وعوامله تميز تمييزا واضحا ودالا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي، كما تم التحقق من الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بتطبيق اختبار الذكاء الانفعالي إعداد (فاروق عثمان ومحمد رزق، 1998) على نفس العينة، وكان معامل الارتباط بين درجات الطلاب الكلية على الاختبارين (0,75) وكان دالا عند (0,01).

أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه بطريقتين:

أ - الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الاتساق البينية لعوامل المقياس الخمسة وتراوحت بين (0,43 و 0,68) وكذا حساب معاملات ارتباط درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط بين (0,82 و 0,89) وكانت جميعها دالة عند (0,01).

ب - إعادة الاختبار: إذ تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة قوامها (70 طالبا وطالبة) من عينة الدراسة الاستطلاعية بعد ثلاثة أسابيع من إجراء التطبيق الأول وكان معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين على المقياس (0.88) وتراوحت معاملات الارتباط في الأبعاد الخمسة بين (0,78 و 0.88) وكانت كلها دالة عند (0.01).¹

دراسة موسى (2005):

هدفت إلى تعريب وتقنين مقياس سكوت وآخرين، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام.

وتكونت عينة الدراسة من (394 طالبا وطالبة) من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير العمر.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء والتحصيل.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام.²

دراسة الخضر (2006) : بعنوان : تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكمترية وارتباطاته.

¹ عبد المنعم أحمد الدردير: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 61 - 71 .

² أحمد معتوق النمري: الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص الإرشاد النفسي، المملكة السعودية، 2009، ص66.

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس عربي للذكاء الوجداني وفقا لنموذج سالوفي وماير (1990) ليكون عوضا عن المقاييس المترجمة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (136 طالبا) و(128 طالبة)، تتراوح أعمارهم بين (18- 24) سنة طبق عليهم الباحث المقياس الذي أعده لقياس الذكاء الانفعالي ويتكون المقياس من (59 بنداً)، وقد تضمن المقياس أربعة عوامل فرعية وهي: التعرف على الانفعالات، وتوظيف الانفعالات، وفهم الانفعالات، وضبط الانفعالات. كما طبق عليهم اختبار القدرة العامة (أوتيس - لينون)، وقائمة العوامل الخمس الكبرى تعريب بدر الأنصاري.

وقد أسفر التحليل العاملي لبنود المقياس على عامل واحد أطلق عليه الباحث عامل الذكاء الوجداني العام استقطب جميع بنود المقياس التي استوعبت (57%) من التباين الكلي، وقد ظهر ارتباط دال في حدود (0,31) بين مقياس الذكاء الوجداني وبين اختبار القدرة العامة، أما الارتباط مع عوامل الشخصية فقد كان قريبا من الصفر، ما يشير إلى أن الذكاء الوجداني ليس بعدا من أبعاد الشخصية.¹

- دراسة جيهان العمران (2006) بعنوان: الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرنيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية.

قامت فيها الباحثة بترجمة مقياس الذكاء الوجداني لبارون النسخة المختصرة للصغار (Bar on. EQ-iv.2000)، والذي يضم خمسة مقاييس فرعية، ويحتوي (30 بنداً) يجيب عنها المفحوص وفق التدرج الرباعي كالاتي: نادرا (1) أحيانا (2) كثيرا (3) كثيرا جدا (4). وكلما

¹ مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2009/2010، ص 112، 113.

زادت الدرجة ارتفع معدل الذكاء الوجداني للفرد. وقد أخذت ترخيصاً رسمياً من الناشر Multi Health System (MHS) بهدف ترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية واستخدمتها في دراستها حول: الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. وذلك بعد عرض الترجمة على عدد من المحكمين، للتأكد من سلامة البنود وصياغتها وتمثيلها للأبعاد التي تمثلها، وملاءمتها للبيئة البحرينية. كما تم حساب صدق المحك بدراسة العلاقة بين مقاييس الذكاء الوجداني والمشكلات السلوكية للأطفال والمراهقين باستخدام عينة قوامها (110 من المراهقين)، وقد بينت النتائج وجود ارتباطات دالة بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني ومقياس كونر لسلوك المراهقين. وفي دراسة أخرى على عينة من الأطفال قوامها (82 فرداً) بينت النتائج وجود ارتباط دال بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وأبعاد مقياس كونر لقياس سلوك الأطفال باستخدام تقدير الآباء.

كما تم حساب ثبات المقياس حيث تراوح معامل الثبات بحساب الاختبار وإعادة الاختبار على عينة قوامها (30 طالباً وطالبة) بين (0,76) و(0,89) للمقاييس الفرعية: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام على التوالي وكانت كلها دالة عند مستوى (0,01)، وبالنسبة للمقياس الكلي كان معامل الثبات (0,89) وهو دال عند مستوى (0,01)، أما بالنسبة لمعامل كرونباخ فقد تراوح بالنسبة للمقاييس الفرعية بين (0,70 و 0,77)، وبالنسبة للمقياس (0,78).¹

¹ جيهان عيسى أبو راشد العمران: الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد 2، 2006، ص: 152-154.

- دراسة ابراهيم السمدوني (2007): ترجمة مقياس الذكاء الوجداني لسكوت وآخرون (Schutte et al. 1998)

حيث قام بترجمة بنود المقياس للعربية وصياغتها بأسلوب مناسب، ومن ثم تحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أولاً: الصدق: قام الباحث بحساب الصدق بعدة طرق:

1- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض الصورة المعربة للمقياس والصورة الأصلية (الأجنبية) على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مطابقة الصورة المعربة للصورة الأصلية للمقياس، وحول الصياغة اللفظية ومدى انتماء كل بند للمتغير المطلوب قياسه، وكانت نسب الاتفاق لجميع بنود المقياس أكثر من (80%) مع تعديل بعض البنود من حيث صياغتها اللفظية.

2- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (173 معلماً ومعلمة) وتراوحَت معاملات الارتباط بين (0,32 و 0,72).

3- الصدق المرتبط بمحك: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني الذي أعده الباحث والدرجة الكلية لهذا المقياس وكانت النتائج موضحة كالتالي: (0,67) بالنسبة للوعي بالذات، (0,81) بالنسبة لإدارة الوجدان، (0,59) بالنسبة لتحفيز الذات، (0,85) بالنسبة للتعاطف، (0,62) بالنسبة لتناول العلاقات، وكذلك (0,82) بالنسبة للدرجة الكلية وتلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يدل على أن المقياس يقيس نفس الظاهرة التي يقيسها مقياس الذكاء الوجداني.

4- الصدق التمييزي: قام الباحث بالتحقق من قدرة بنود المقياس على التمييز بين المعلمين الحاصلين على درجات عالية، أي أعلى من (27%) من الدرجات، وعددهم (35) معلما ومعلمة وبين المعلمين الحاصلين على درجات منخفضة، أي أقل من (27%) من الدرجات، وعددهم (35) معلما ومعلمة، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في كل بند من بنود المقياس والتعرف على دلالتها الإحصائية. وتراوحت قيم ت بين (3,39) و(18,95) وكانت جميعها دالة عند (0,01) ماعدا قيمة ت بالنسبة للعبارة (11) وهذا يعني أن عبارات المقياس لديها قدرة تمييزية.

ثانيا: الثبات: وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقتين:

1- الثبات بإعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة من المعلمين (79 معلما ومعلمة) من العينة الاستطلاعية مرتين بفواصل زمني ثلاثة أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,83).

2- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ: وقد بلغت قيمته (0,85) (ن=173 معلما ومعلمة) وهاتين القيمتين عاليتين مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.¹

- دراسة الضفيري (2008): بعنوان: "بناء مقياس للكشف عن الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت".

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية في المحافظات

¹ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني:أسسه، تطبيقاته، تميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 153- 156.

الكويتية، والبالغ عددهم (310 مديرا)، وتم بناء مقياس مطور للذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي: التعاطف، وإدارة الذات، وإدارة الانفعالات، والتكيف، وضبط الانفعالات، وتكون كل بعد من (12 بندا)، فكان مجموع بنود المقياس (60 بندا).

وقد تم إيجاد دلالات الصديق والثبات للمقياس المطور، حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- تمتع المقياس المطور بدرجة عالية من الصديق العاملي بلغت (83,7 %) من التباين الكلي للمقياس، كما تمتع المقياس بصديق المحكمين، وتميز المقياس بدرجة ثبات عالية بلغت (0,93) حسب معامل ألفا كرونباخ.

- كما أظهرت النتائج أيضا أن معاملات الارتباط لكل بند من بنود المقياس كانت جيدة باستثناء بعض البنود. ولكن النتائج أظهرت أن معاملات الارتباط بين الأبعاد منخفضة؛ الأمر الذي يؤكد أن هذه الأبعاد ممثلة للمقياس بصورة عالية.

- وقد أوصت الدراسة بالآتي: زيادة الاهتمام بموضوع الذكاء الانفعالي نظرا لقلة الدراسات العربية المتعلقة بهذا الموضوع وإجراء دراسات تتعلق ببناء مقياس للذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والمعلمين، والطلبة من كلا الجنسين، كما أوصت بضرورة بناء مقياس يتضمن أبعاد أخرى للذكاء الانفعالي.¹

- دراسة عبد العظيم سليمان المصدر (2008): بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة".

¹ مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2010/2009، ص: 113، 114.

حيث قام من خلاله بتقنين مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، 2001) على البيئة الفلسطينية، وقد تم التحقق من صدقه وثباته على عينة قوامها (40 طالبا وطالبة). وقد استخدم طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من صدق المقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود المقياس فتراوحت معاملات الارتباط بين (0,70 و 0,85) وهي معاملات دالة إحصائيا عند (0,05)، وإلى جانب هذا تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد كان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين على عينة مكونة (40 طالبا وطالبة)، وبلغ معامل الثبات بين التطبيقين (0,85)، وقد دلت هذه النتائج على تمتع مقياس الذكاء الوجداني بخصائص سيكومترية جيدة.¹

- دراسة عبد الحافظ الشايب (2008): بعنوان "تطوير صورة معربة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي عند طلبة المرحلة الجامعية في الأردن".

و قد تم التحقق من فاعلية بنوده ودلالات صدقه وثباته، وقد تكونت عينة الدراسة من (620 طالباً وطالبة) من الطلبة المسجلين في جامعة آلابيت، ومختلف المستويات الدراسية في الأردن للعام الدراسي (2007)، وقد أمكن التحقق من فاعلية بنود الاستبيان حيث أشارت النتائج إلى أن البنود تتمتع بمؤشرات تمييز مقبولة، وتمتد على متصل الصعوبة بصورة مقبولة أيضاً، وللتوصل إلى مؤشرات حول صدق البناء للاستبيان، تم إخضاع البيانات للتحليل العاملي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة المختلفة على بعدي الاستبيان في المستويات الدراسية

¹ عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008، ص: 113، 114

الأربعة، بالإضافة إلى اختبار العلاقة بين درجات الأفراد على بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي معبراً عنه بالمعدل التراكمي للطالب. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود عاملين اثنين هما عامل إدارة الذات غير المعرفية وعامل البراعة الاجتماعية. وأسفرت نتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان تُعزى لمتغير المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي، وتبين أيضاً أن الاستبيان يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة كما تعكسه معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الاستقرار لكل بعد من بعدي الاستبيان.¹

- دراسة حباب عبد الحي محمد عثمان وعمر هارون الخليفة (2008) : بعنوان "قياس الذكاء الوجداني في السودان".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني وبنيته التكوينية، من خلال بناء مقياس للبيئة السودانية يراعي الحساسية الثقافية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وأعد المقياس بطريقة التقرير الذاتي وتتم الإجابة عليه بميزان خماسي، ويعبر المقياس عن مقدرات عقلية ووجدانية تعمل جنباً إلى جنب مع القدرات المعرفية العقلية.

وتمثل مجتمع الدراسة في جميع العاملين بالمنشآت الحكومية والخاصة، وبجميع القطاعات المهنية بولاية الخرطوم وطلاب الجامعات وتم تطبيق المقياس على عينة حجمها (410)، موزعة

¹ عبد الحافظ الشايب: الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010.

على (229 ذكور) و (181 إناث) تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة غطت شرائح متعددة (قياديين، موظفين، طلاب)، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- التأكد من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين وتمتع البنود والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني بدرجات عالية من الثبات وذلك عند استخدام بعض طرق الثبات: طريقة إعادة التطبيق، وتراوحت معاملات الارتباط فيها بين (0.83 و 0.92)، وطريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت قيمها بين (0.71 و 0.95)، وطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملاتهما بين (0.67 و 0.88).

- كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس وأبعاده الفرعية.
- كما كشفت النتائج عن صدق مقياس الذكاء الوجداني وقدرته التمييزية، إضافة إلى إبراز تمايز الذكاء الوجداني عن الذكاء العام، وانتماءه إلى مجال القدرات العقلية.
- وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل عام هو الذكاء الوجداني وخمسة عوامل فرعية تكون بنيته الداخلية، وهي: اليسر الانفعالي في التفكير، التعامل بالحسنى مع الآخرين، وتنظيم وإدارة الانفعالات، والحالة المزاجية، والوعي بالذات والسعي لتحقيقها.¹
- دراسة مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي (2010): بعنوان "بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة".

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة

¹ عثمان، حباب عبد الحي محمد، الخليفة عمر هارون: قياس الذكاء الوجداني في السودان، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 20، خريف 2008.

والثانوية بمدينة مكة المكرمة، حيث اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينات العشوائية العنقودية، وقد تكونت من (677 معلماً). وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لأنه يناسب الإجابة على تساؤلات الدراسة التي تعد من الدراسات السيكمترية.

وقد تم بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي بناءً على نظرية جولمان المنقحة (1998) وتكون المقياس من خمسة أبعاد رئيسية هي: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، ومن خمس وعشرين كفاية فرعية تتبع تلك الأبعاد بشكل غير متساوٍ.

وقد أجري التحليل الإحصائي للمقياس للتأكد من مدى تحقق مؤشرات الصدق التي تتمثل في صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق البناء العاملي، وكذلك مؤشرات الثبات التي تتمثل في معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ومدى فعالية الفقرات المكونة للمقياس، وكذلك استخراج معايير الأداء، وذلك من خلال تحديد الرتب المئينية، والدرجات المعيارية والدرجة الذكائية. (EIQ)

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- تميز المقياس بدلالات صدق المحتوى التي أكدها المحكمون الذين عرض عليهم، كما تميز بدلالات صدق الاتساق الداخلي حيث تبين من معاملات الارتباط أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وأن معاملات ارتباط الكفايات التي تمثل البعد الذي تنتمي له كانت أعلى من معاملات ارتباط الكفاية بالأبعاد التي لا تنتمي لها الكفاية. كما تميز المقياس بدلالات صدق البناء العاملي التي بلغت (59,7%) من التباين الكلي للمقياس، وأظهرت أن تشبعات الكفايات التي تمثل بعداً معيناً كانت أعلى من تشبع أعلى العوامل الأخرى.

- تميز المقياس بدرجات ثبات عالية، حيث قيم ألفا كرونباخ، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية للمقياس بشكل عام (0,95) و (0,92) على التوالي.

- وجود معاملات ارتباط مرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين البنود ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها البنود، والدرجة الكلية للمقياس وهذه مؤشرات على فاعلية البنود.

- تم تحديد الرتب المئينية والدرجات المعيارية والدرجة الذكائية لمقياس الذكاء الانفعالي (EIQ).¹

- دراسة أحمد العلوان (2010): بعنوان "الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب".

بعد أن اطلع الباحث على مقاييس الذكاء الانفعالي التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة، طور مقياس الذكاء الانفعالي، ليناسب طلبة المرحلة الجامعية، إذ أن بعض المقاييس التي اطلع عليها الباحث طورت على عينات غير طلبة الجامعات، في حين أن البعض الآخر منها لم يتضمن الأبعاد التي اعتمدها الباحث في دراسته أو أجريت على بيئات غير البيئة الأردنية، لذا فقد تكون المقياس الذي طوره الباحث في صورته النهائية من (41 بنداً)، موزعين على أربعة أبعاد، وهي: المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

وتم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الذكاء الانفعالي بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس، من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء البند إلى البعد الذي ينتمي إليه، ومدى وضوح البنود،

¹ مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2010/2009، ص: أ.

ومدى سلامة الصياغة اللغوية للبند ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80 %) كمعيار تم على أساسه حذف خمس بنود من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد بنوده (45 بندا) لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا (41 بندا). بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبيّنت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل، وكان الجذر الكامن (Eigen Value) $1 \leq$ ، وتفسر مجتمعة (56.1 %) من التباين. وقد اختيرت البنود اعتماداً على معيار تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه على أن لا يقل عن (30 %)، وقد انطبق ذلك على جميع بنود المقياس، وقد أصبح المقياس يتألف في شكله النهائي من (41 بندا) موزعين على أربعة أبعاد، ويمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي ينطوي على أربعة عوامل تقيس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وهذه العوامل هي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي. وقد تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقه على (55 طالبا وطالبة) من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لبنود كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.79، 0.82، 0.74، 0.70)، لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي، كما تم حساب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.80، 0.83، 0.85، 0.86) لأبعاد المقياس الأربعة على التوالي.¹

¹ أحمد العلوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، ص: 131-133.

- دراسة سالم علي سالم الغرابيه (2011): بعنوان "الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية".

قام الباحث باستخدام اختبار الذكاء العاطفي الذي أعده عثمان ورزق (2001) بعد تقنيته ليناسب البيئة السعودية. وذلك بالتحقق من صدق وثبات الاختبار كما يلي:

أولاً : صدق الاختبار : قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين هما صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

1- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والارشاد التربوي، والتربية الخاصة من جامعة القصيم (كلية التربية) وذلك بهدف التحقق من ملاءمة الاختبار لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب من المحكمين أن يحكموا بنود الاختبار من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله، وكذلك من حيث ملاءمتها للمرحلة العمرية التي تنتمي إليها عينة الدراسة، والوقت اللازم لتطبيق الاختبار، وكذلك من حيث ملاءمة الصياغة اللغوية لبنود الاختبار. وبناء على ملاحظات المحكمين، فقد قام الباحث بحذف البنود التي أجمع ثلاث محكمين أو أكثر (30% فما فوق) على أنها ضعيفة، وبذلك فقد تم حذف (6 بنود)، كما تم تعديل صياغة (24 بنود) بناء على ملاحظات المحكمين، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (52 بنود).

2- صدق الاتساق الداخلي: بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة (ن=43) تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية. وبغرض التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار تم حساب معامل ارتباط كل بند من بنود الاختبار

مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند، وكذلك مع الدرجة الكلية للاختبار. وتم الاعتماد على معيارين للإبقاء على الفقرة في الاختبار هما:

- يجب أن تتمتع البند بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للاختبار معاً.
- يجب أن لا يقل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاختبار عن (0,25).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع بنود الاختبار، تم استبعاد (9 بنود) لعدم تحقيقها المعيارين المعتمدين معاً، وبذلك أصبح الاختبار بشكله النهائي مكوناً من (43 بنداً) موزعين على خمسة أبعاد هي: إدارة الانفعالات، التعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي.

ثانياً : ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بثلاث طرق هي: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين أسبوعين. وتراوحت معاملات الارتباط بين (0,58 و 0,88) وتم اعتبار أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية.¹

- دراسة خديجة محمد اللوزي (2012): بعنوان "مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان".

¹ سالم علي سالم الغرابيه: الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، 2011، ص: 579-582.

لتحقيق هدف هذه الدراسة وهو التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في عمان وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين قامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء العاطفي وذلك بالاستفادة من مقياس حسين (2006) والبوريني (2006)، إذ قامت الباحثة باستخراج الصدق والثبات لهذه الأداة.

وتم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عشرة محكمين إذ تم إقرار البنود التي وافق عليها (80%) من المحكمين، وتعديل البنود التي وافق عليها (60%-70%) من المحكمين، وحذف البنود التي لم تحصل على موافقة أكثر من (50%)، وبذلك أصبح عدد بنود اختبار الذكاء العاطفي (38 بندا) بعد أن كان عددها (47 بندا).

كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخراج معامل الثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ (0,92) ورأت الباحثة أن هذا المعامل يعد مقبولا وفق ما جاءت به الدراسات السابقة المشابهة.¹

2- التعليق على الدراسات السابقة:

الملاحظ على الدراسات السابقة أنها اختلفت عن بعضها البعض في عدة نواحي، وسيتم التطرق إلى هذه الاختلافات من خلال ثلاثة نواحي، وهي: الهدف من الدراسة، عينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستعملة في كل منها كما يلي:

2-1- هدف الدراسة

حيث هدفت بعض الدراسات إلى تحديد مفهوم الذكاء الانفعالي وفحص أبعاده، واعتمدت

¹ خديجة محمد اللوزي: مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، 2012، ص:66، 67.

على دراسة العلاقة بين هذا المفهوم ومتغير القدرة العقلية، أو سمات الشخصية. وقد انقسمت تلك الدراسات إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول: فقد رأت بعض الدراسات أن الذكاء الانفعالي مجال جديد للذكاء يتكون من مجموعة من القدرات، منها دراسات كل من: سكوت وآخرون (1998)، كيونج (1999)، ماير وآخرون (2000)، وجريفر (2000)، وماير وكارسو وسالوفي (2000)، وزينب شعبان (2003)، والخضر (2006)، وحباب عثمان وعمر الخليفة (2008).

الاتجاه الثاني: بينما رأت بعض الدراسات أن الذكاء الانفعالي هو مزيج من القدرات وسمات الشخصية، وهي دراسة ميورنسك (2000)، دراسة نورمان وريتشاردسون (2001)، دراسة غنيم (2001)، دراسة روبنسون وآخرون (2002)، دراسة أبو ناشي (2002).

فيما هدفت بعض الدراسات إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، واختلفت هذه الدراسات من حيث نوع الاختبار (اختبار أدائي أو اختبار التقرير الذاتي)، ومن حيث النموذج المتبع (نموذج القدرات، أو النموذج المختلط).

أما الدراسات التي اهتمت ببناء اختبار الذكاء الانفعالي من النوع الأدائي فهي: دراسة ماير وآخرون (1990)، دراسة لان وآخرون (1990).

ومنها ما هدف إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي بأسلوب التقرير الذاتي، واختلفت هذه الدراسات من حيث النموذج المتبع في عملية البناء سواء نموذج القدرات أو النموذج المختلط:

أما النوع الأول (القدرات): فنجد دراسة سكوت وآخرون (1998)، دراسة ماير وكاروزو وسالوفي (2000)، ودراسة زينب رزق (2003).

أما النوع الثاني (المختلط): فنجد دراسة بار أون (1996)، دراسة السمدوني (2000)، ودراسة عثمان ورزق (2001)، ودراسة محمود ومطر (2002)، ودراسة عصام زيدان وكمال الإمام، ودراسة زينب شعبان رزق (2003)، ودراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004)، ودراسة عثمان حمود الخضر (2006)، ودراسة الضفيري (2008)، ومشهور المفرجي (2011)، ودراسة خديجة اللوزي (2012).

وبعض الدراسات هدفت إلى ترجمة اختبار (مقياس) الذكاء الانفعالي، وهي: دراسة شو (2004)، دراسة موسى (2005)، ودراسة جيهان العمران (2006)، ودراسة السمدوني (2007)، ودراسة الشايب (2008).

والبعض الآخر هدف إلى تقنين اختبار الذكاء الانفعالي أو التحقق من الخصائص السيكمترية له، وهي: دراسة كيونج (1999)، دراسة تابيا (1998)، دراسة المصدر (2008)، ودراسة الغرايبة (2011).

وتميزت أغلب الاختبارات التي تم استخدامها أو بناؤها أو ترجمتها أو تقنينها في تلك الدراسات بخصائص سيكمترية جيدة. وتهدف الدراسة الحالية إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي بأسلوب التقرير الذاتي وحسب نموذج جولمان المختلط (1998).

2-2- عينة الدراسة:

بعض الدراسات السابقة أخذت عيناتها من طلاب وطالبات الجامعة، وهي دراسة كل من: جودة (1999)، غنيم (2001)، وعثمان ورزق (2001)، كذلك أبو ناشي (2002)، وزينب شعبان ورزق (2003)، وعبد المنعم أحمد الدردير (2004)، وموسى (2005)، والخضر (2006)، وعبد العظيم المصدر (2008)، وعبد الحافظ الشايب (2008)، وحباب عثمان والخليفة (2008).

بينما أخذت دراسات أخرى عينات من طلاب المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو المراهقين، وهي دراسة كل من: بار أون (1996)، ماير واخرون (2000)، وبار أون (2000)، والحبشي (2000)، وسالم الغرابية (2011)، فيما طبقت دراسة كيونج (1999) على عينة أطفال الروضة. وهناك دراسات أخذت عيناتها من فئة المديرين، وهي: دراسة مورنسك (2000)، دراسة الضفيري (2008)، ودراسة خديجة محمد اللوزي (2012)، ودراسات كانت عيناتها من فئة المعلمين وهي: دراسة نورمان وريتشاردسون (2001)، ودراستي إبراهيم السمدوني (2000) و(2007)، ودراسة شو (2004) ودراسة مشهور المفرجي (2011).

فيما تطبق الدراسة الحالية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية، بهدف التحقق من صدق اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه وثبات درجاته، واستخراج معايير لتفسير درجات الأفراد.

2-3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من خلال التعرف - سابقا - على أهداف الدراسات السابقة، يتبين لنا أن أغلبها من الدراسات السيكمترية، التي تهدف إلى التحقق من صدق وثبات اختبارات (أدوات الدراسة) واستخراج معايير لها، لذا يمكن التعليق عليها من حيث الأساليب الإحصائية المستعملة في التحقق من ذلك.

أ- التحقق من الصدق:

تم استخدام التحليل العاملي في أغلب الدراسات لتحديد البنية العاملية للاختبار، وقد استخدمت بعض الدراسات طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد ومنها: دراسة سكوت وآخرون (1998)، دراسة عثمان ورزق (2001)، ودراسة أحمد العلوان (2010).

وسيتم استخدام التحليل العاملي في الدراسة الحالية بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood والتدوير المائل.

وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة في التحقق من صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) في دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004)، دراسة جيهان العمران (2006)، ودراسة ابراهيم السمدوني (2007). وسيتم استخدامه في الدراسة الحالية لنفس الغرض.

كما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون في التحقق من الاتساق الداخلي سواء في حساب معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للاختبار التي تنتمي إليها، أو بين البنود والدرجة الكلية للاختبار أو بين الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الاختبار في دراسات كل من: دولويز وهيجز (1998)، زينب شعبان رزق (2003)، وعبد المنعم أحمد الدردير (2004)، وجيهان العمران (2006)، وابراهيم السمدوني (2007)، وعبد العظيم سليمان المصدر (2008)، وسالم الغرايبة (2011).

وسيتم استعمال معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الحالية للتحقق أيضا من الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين بنود الاختبار وعوامله، وبين العوامل مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاختبار.

كما تم استعمال معامل بيرسون في التحقق من الصدق التلازمي للاختبار في دراسات كل من: بار-أون (1996)، تابيا (1998)، دولويزو هيجز (1998)، وكيونج (1999)، بار أون (2000)، والخضر (2006)، وابراهيم السمدوني (2007).

وسيتم استعماله في الدراسة الحالية للتحقق من الصدق التلازمي، وذلك بحساب الارتباط بين

درجات الأفراد في اختبار الذكاء الانفعالي الذي سيتم بناؤه وعوامله مع درجات الأفراد في اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001).

ب - التحقق من الثبات:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاختبار في دراسات كل من: بار-أون (1996)، تابيا (1998)، ودولويز وهيجز (1998)، وبار أون (2000)، وجيهان العمران (2006)، وإبراهيم السمدوني (2007)، والضيفري (2008)، وعبد الحافظ الشايب (2008)، وحباب عثمان وعمر الخليفة (2008)، وأحمد العلوان (2010)، وسالم الغرابية (2011)، ومشهور المفرجي (2011)، وخديجة اللوزي (2012). وسيتم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لنفس الغرض في الدراسة الحالية.

كما تم استخدام معامل بيرسون للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق في دراسات كل من: بار أون (1996)، بار أون (2000)، وعبد المنعم أحمد الدردير (2004)، وجيهان العمران (2004)، وإبراهيم السمدوني (2007)، وعبد الحافظ الشايب (2008)، وحباب عثمان وعمر الخليفة (2008)، وأحمد العلوان (2010)، وسالم الغرابية (2011). وسيتم استخدام معامل بيرسون في الدراسة الحالية أيضا للتحقق من ثبات الاستقرار.

وقامت بعض الدراسات باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من ثبات التجزئة النصفية، في حين لم يتم ذكر المعادلة المستخدمة لتصحيحه فيها، وهي: دراسة سالم الغرابية (2011)، ومشهور المفرجي (2011). وسيتم استخدامه في الدراسة الحالية أيضا ولنفس الغرض.

ج - استخراج المعايير : هناك دراسة واحدة قامت باستخراج معايير لتفسير درجات الاختبار

وهي دراسة المفرجي (2011) ، حيث استخدم هذا الأخير الرتب المئينية والدرجات المعيارية والدرجات الذكائية . وسيتم في الدراسة الحالية حساب القيم المئينية المناسبة للنسب في التوزيع الطبيعي والتي تسمح بتصنيف درجات الأفراد في خمس فئات (ضعيف، دون المتوسط، متوسط، فوق المتوسط، مرتفع) .

من خلال ما سبق يمكن ملاحظة أن الدراسات التي تناولت بناء اختبار وفق نموذج جولمان (1998) وتقنيته على عينة المعلمين تكاد تكون منعدمة حيث تعد دراسة مشهور المفرجي (2011) الدراسة العربية الوحيدة التي تناولت بناء الاختبار وفق هذا النموذج وعند هذه الفئة. غير أن العينة التي قنن عليها المفرجي اختباره تتمثل في معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة. بينما تهدف الدراسة الحالية إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي ثم تقنيته على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية.

وبالاطلاع على دراسة المفرجي(2012) نجد أنه قد "أجرى عملية التحليل العاملي على الاختبار الذي قام ببنائه بالتدوير المتعامد وتحديد عدد العوامل بخمسة عوامل"¹. على الرغم من أن دراسته من الدراسات الاستكشافية، وكان يفترض به أن لا يقوم بتحديد عدد العوامل؛ أي إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، الذي يلجأ إليه الباحث-حسب حجاج غانم (2013)- في حالة "التعامل مع متغيرات ملاحظة لم تتبلور بنيتها العاملية مسبقاً، والذي يتم في التحليل هو استكشاف هذه البنية"². ما يؤدي -حسب رأي الباحثة- إلى التردد في الوثوق بنتائج الدراسة والاختبار الذي قام ببنائه.

¹ مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2009/2010، ص: 169.

² غانم حجاج: التحليل العاملي في العلوم الانسانية والتربوية (نظريا وعمليا)، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2013، ص: 23.

كما يلاحظ أيضا أن بعض الباحثين - ومنهم محمود ومطر (2002)، عصام زيدان وكمال الإمام، وزينب شعبان رزق (2003)، وعثمان حمود الخضر (2006)، والصفيري (2008)، ومشهور المفرجي (2011)، وخديجة اللوزي (2012) قد قاموا ببناء اختبارات جديدة لقياس الذكاء الانفعالي لتطبيقها في دراساتهم، وعدم الاعتماد على ما هو متوفر من اختبارات. وهذا ما يوضح أن اختبارات الذكاء الانفعالي المتوفرة حاليا لم تبلغ بعد درجة النضج التقني ليعتمد عليها غيرها من الاختبارات التي ذاع صيتها واستخدامها، وهذا ما يعد مبررا لبناء اختبار جديد لقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة مختلفة عن العينات التي استهدفت في الدراسات السابقة ألا وهي معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية المدية، واتباع نموذج جولمان (1998) الذي تعد الدراسات العربية التي اعتمدته في بناء اختبار الذكاء الانفعالي قليلة إن لم نقل نادرة، ولكونه النموذج الأول لجولمان ويضم الأبعاد الفرعية الخمسة والعشرين. وتم اعتماد نموذج جولمان لأنه قام بتأسيسه داخل سياق أداء العمل، حيث فصل جولمان نموده عن نموذج بار أون ونموذج ماير وسالوفي، بتشكيل نظرياتهم كنظريات عامة للذكاء الانفعالي والاجتماعي أما نظرية جولمان خاصة بالذكاء الانفعالي في أداء العمل، ونظرا لأن الدراسات في مجال بناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان تكاد تكون منعدمة، وبما أن المفهوم ونماذجه حديثة، جاءت هذه الدراسة لتكون دعما للدراسات التي سبقتها في التحقق من فعالية هذا النموذج في قياس خاصية الذكاء الانفعالي.

الفصل الثالث:

الاختبار النفسي

وعملية بنائه

الفصل الثالث: الاختبار النفسي وعملية بنائه

مدخل:

يعد قياس السلوك الإنساني مدخلا أساسيا لفهم الفرد كإنسان متميز وكعضو في المجتمع، وبذلك يكون من الممكن التقييم الموضوعي لهذا السلوك، وعن طريق القياس نتوصل إلى معلومات يمكن الاستناد إليها في إصدار أحكام عن الوضع الراهن للأفراد والجماعات، وتقدير إمكانات الأفراد المستقبلية في مختلف مجالات السلوك الإنساني.

لذلك اهتم علماء النفس اهتماما كبيرا بابتكار أدوات جديدة لقياس الظواهر النفسية وطرقا متنوعة لوصف واستقراء نتائج قياسها، والتعبير عنها بمقادير عددية، ومن أهم تلك الأدوات الاختبارات بجميع أنواعها النفسية والتربوية والشخصية وغيرها، فكلما توفر لدى المجتمع عدد كبير من الاختبارات المتعلقة بشتى الظواهر كلما كان بالإمكان قياسها والحصول على معلومات كمية، يستطيع من خلالها مختصوا المجال من إصدار الحكم أو التقييم المناسب.

ونظرا لأهمية الاختبارات وعملية بنائها سيتم في هذا الفصل التوسع في مفهوم الاختبار النفسي من خلال تعريفه، وذكر أنواعه، والإشارة إلى التداخل الواقع بينه وبين مصطلحات أخرى، كما سيتم تناول الحاجة إلى بناء اختبار جديد وكيفية بنائه، والخصائص التي ينبغي توفرها في الاختبار الجيد.

1- تعريف الاختبار النفسي:

إن تعدد السمات واختلاف طبيعتها يتطلب أن تتباين أدوات قياس أو تقدير هذه السمات لذلك ربما لا نجد تعريفا مناسباً ينطبق على جميع هذه الأدوات، ومنها الاختبارات ، بحيث يوجد

العديد من التعريفات للاختبار النفسي نورد بعضها فيما يلي:

عرفه براون (Brown:1983) على أنه: "إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من

السلوك".¹

بينما عرفته (Anne Anastasi, 1976) بأنه: "أساساً مقياس موضوعي ومقنن لعينة من

السلوك".²

وعرف كرونباك (Cronbach, 1970) الاختبار بأنه: "طريقة منظمة لمقارنة سلوك

شخصين أو أكثر، أو هو عبارة أخرى عينة مقننة من السلوك تستخدم في المقارنة بين فردين أو

أكثر".

ويرى فؤاد أبو حطب (1996) أن أشهر تعريفين هما تعريف أنستازي تعريف كرونباك، ولكن

استخدام كرونباك لعبارة: طريقة منظمة في تعريفه للاختبار أكثر دقة من كلمة مقياس، لأن في قول

أنستازي نوع من عدم التمييز بين مصطلح اختبار (Test) ومصطلح مقياس (Measure).³

و قد توصل أبو حطب إلى تعريف أكثر شمولاً ودقة من تعريفيهما، إذ عرفه بأنه: "طريقة

منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو

مستوى أو محك".⁴

¹ سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2002، ص: 298.

² Anne Anastasi, Susana Urbina MPsychological Testing, Prentice : Hall International Inc, 1997, p: 04.

³ ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 281، 282.

⁴ صالح موسى محمد الشمراتي: أثر التفاعل بين نمط الاختبار وجنس المستجيب على ثبات الاختبار وبعض الخصائص السيكمترية للفقرات، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص الاختبارات والمقاييس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2012، ص: 10، 11.

وعرف جراهام (Graham) الاختبار النفسي بأنه: "حكم على عينة من السلوك والتنبؤ من خلال هذا الحكم".

فيما عرفه ولمان (Wilman) بأنه: "مجموعة مقننة من الأسئلة تطبق على فرد أو مجموعة من الأفراد وذلك بقصد الوصول إلى تقدير كمي لخاصية أو سمة أو مظهر من مظاهر السلوك".¹

واقترح شيس (Chase) أن الاختبار النفسي والتربوي هو "أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك، بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد".²

وعرفه عودة (2002) بأنه "أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات، التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثبرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها".³

يتبين لنا من خلال التعريفات السابقة أنها متقاربة ومتداخلة فيما بينها وهي تشير في مجموعها إلى صفات معينة للاختبار النفسي وهي أنه:

- طريقة منظمة.

¹ بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص: 44، 43.

² صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

³ صالح موسى محمد الشمراتي: أثر التفاعل بين نمط الاختبار وجنس المستجيب على ثبات الاختبار وبعض الخصائص السيكمترية لل فقرات، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص الاختبارات والمقاييس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2012، ص: 10، 11.

- مجموعة من البنود لقياس عينة من السلوك.
 - يتصف بالموضوعية.
 - يتصف بالتقنين.
 - يمكننا من الحكم والتنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل.
- وتعرف الباحثة الاختبار بأنه: "عينة من البنود الممثلة لسمة ما، والتي يتم إعدادها بطريقة منظمة وفق مجموعة من الخطوات، ثم تطبيقها على عينة من الأفراد وتقنينها، بحيث يمكننا من المقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد نفسه في تلك السمة والحكم والتنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل".

2- الاختبار ومصطلحات أخرى متداخلة معه :

من أهم المصطلحات التي تتداخل مع مصطلح الاختبار نجد المقياس، الرائد، والاستخبار. وسيتم فيما يلي ذكر لآراء بعض الباحثين بخصوص هذا التداخل.

يرى ناجي محمد قاسم (2008) أنه "على الرغم من تداخل معنيي مصطلح اختبار (Test) ومصطلح مقياس (Measure) إلا أنهما ليسا مترادفين؛ حيث إن لفظ مقياس أكثر عمومية لاستخدامه في كل ميادين البحث السيكلوجي التي تهدف إلى الحصول على أوصاف كمية كما هو الحال في بحوث الإدراك والإحساس والحكم والمجال السيكلوفيزيائي العام أي في صميم علم النفس التجريبي. ولا يمكن أن يحل كل من لفظي اختبار ومقياس مكان بعضهما البعض إلا في حالة القياس الذي يتطلب نوعاً من الوصف الكمي، وليست جميع الاختبارات مقاييس، فهناك ما يستخدم بهدف الوصول إلى وصف لفظي للسمة وليس للحصول على درجة لها، وفي هذه الحالة لا يصح استخدام لفظ مقياس بدل اختبار".¹

¹ ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 281، 282.

بينما يرى محمد عبد السلام أحمد (1960) أن الاختبار يقيس شيئاً مقصوداً ويجب أن يعطي درجة أو قيمة، أو رتبة. .. إلخ، و المقياس يجب أن يعطي نوعاً من الدرجات أو تصنيفاً وصفياً أو كليهما معاً.¹

من خلال ما سبق نلاحظ اختلافاً في نظرتي الباحثين إلى كل من الاختبار والمقياس؛ فبينما يرى ناجي محمد قاسم أن المقياس يهدف إلى وصف كمي للسمة، وأنه لا يكون الاختبار مقياساً إلا إذا كان الهدف منه وصفاً كمياً كذلك. يرى عبد السلام أحمد أن الاختبار يجب أن يعطي وصفاً كمياً أما المقياس يجب أن يعطي وصفاً كمياً أو وصفياً أو كليهما.

ويصنف سعد عبد الرحمان (1998) أدوات القياس إلى نوعين هما: "الاختبار والاستخبار، حيث يمثل الاختبار مجموعة من البنود لكل منها إجابة واحدة صحيحة، مثل اختبارات التحصيل أو اختبارات الذكاء والقدرات العقلية. بينما الاستخبار فهو مجموعة من البنود التي تدور حول موضوع واحد أو عدة مواضيع وليس لها إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة؛ أي أن المطلوب هو معرفة رأي الفرد أو نوعية استجابته".²

وفي مقارنة الاختبار بالاستخبار (Questionnaire) يذكر عباس محمود عوض (1998) أنه: "في الاستخبار لا يوجد اتصال بين الفاحص والمفحوص مما قد يؤدي إلى سوء فهم المفحوص لأسئلة الاستخبار، بينما في الاختبار يمكن للفاحص الاتصال بالمفحوص ومساعدته على فهم محتوى الاختبار وتعليماته".³

¹ محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 12.

² سعد عبد الرحمان، القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص: 159.

³ عباس محمود عوض: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص: 33.

"أما الرائد فنجد أنه يعرف تارة على أنه مقياس في علم النفس، وتارة أخرى يعرف على أنه اختبار محدد يتضمن مهمة يكون على الفرد إنجازها وتكون متماثلة لدى كل المفحوصين".¹

ونظرا للتداخل الشائع بين مصطلح الاختبار ومصطلحات أخرى والخلط في استخدام تلك المصطلحات من جهة، ولأن أغلب المراجع المستعملة في الدراسة في مجال الاختبارات وبنائها تستعمل مصطلح الاختبار من جهة أخرى، فإن الباحثة تستخدم في هذه الدراسة مصطلحا واحدا ألا وهو مصطلح الاختبار.

3- أنواع الاختبار النفسي

تختلف الاختبارات وفقا لكثير من الأسس أو الجوانب، منها مجال القياس، محتوى الاختبار، وبنية البنود المتضمنة في الاختبار، ونوع البنود، ومرجع القياس، وزمن تطبيق الاختبار، ودرجة التقنين، وطريقة التصحيح، ونوع وكَم الأداء. وفيما يلي شرح لأنواع الاختبار حسب تلك الأسس:

أولاً: التصنيف وفقا للمجال الذي يقيسه الاختبار

أ- اختبارات التنظيم العقلي (المعرفي): فالجوانب المعرفية للشخص تتطلب أدوات قياس يحاول فيها المفحوص بذل أقصى جهده ليحصل على درجة تعبر تعبيرا صادقا عن قدرته الفعلية.² مثل اختبارات الذكاء والقدرات والاستعدادات ، والتي تكشف عن مستوى القدرة الذي يصلح للتنبؤ بالأداء المقبل، واختبارات التحصيل التي تكشف عن مستويات التعلم في مادة أو في جميع المواد التي درسها الفرد.

¹ فيصل عباس: الاختبارات النفسية -تقنياتها وإجراءاتها، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، 1996، ص: 09، 10.

² صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسى (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

ب- اختبارات التنظيم الانفعالي: أما الجوانب الوجدانية والسمات المزاجية للشخصية فإنها تتطلب أدوات لقياس سلوك الفرد الذي يميزه عن غيره من الأفراد، أي سلوكه المعتاد في المواقف الانفعالية مثلا، وهذه الاختبارات تشتمل على عبارات ليس لها استجابة نمطية محددة، وإنما يستجيب الفرد بما يتفق مع خصائصه وسلوكه المعتاد في المواقف المشابهة للموقف الذي تشير إليه العبارة.¹ مثل: الاختبارات الإسقاطية والمواقف والاستبيانات، والمقابلات، والميول والاتجاهات.

ثانيا: التصنيف وفقا لعدد الأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار

أ- الاختبارات الفردية: وهي في جوهرها نوع من المقابلة؛ إذ يقوم الفاحص فيها بتوجيه الأسئلة للمفحوص وتسجيل إجابته وتقديرها، وفيها يطبق الاختبار الواحد على فرد واحد في المرة الواحدة، والتعليمات في الاختبارات الفردية معقدة وكثيرة، حيث تختلف من بند إلى آخر في الاختبار الواحد، ولا بد أن يدرّب الشخص الذي يطبق الاختبار تدريباً نظرياً وعملياً عالياً حتى نستطيع أن نثق في نتائجه.² ومن أمثلة الاختبارات الفردية، مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الأطفال، مقياس وكسلر للراشدين والمراهقين، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء، واختبارات المصفوفات المتتابعة رافن، ومتاهة بورتوس، ولوحة سيجان.

ب - الاختبارات الجماعية : وهي تطبق على مجموعة من الأفراد في وقت واحد والتعليمات في الاختبارات الجماعية أبسط مما هي عليه في الاختبارات الفردية، وتعطى مرة واحدة ، ودور الفاحص في تفسير نتائج الاختبار الجمعي محدد إذا ما قورن بدوره في تفسير نتيجة الاختبار

¹ صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2006، ص:45.

² ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص:284.

الفردية، ويكون الاهتمام هنا بالكم وليس بالكيف كما في الاختبارات الفردية.¹

وتعد اختبارات الجيش (ألفا) والجيش (بيتا) من تأليف آرثر أوتيس (Arthur Otis) التي وضعت في الحرب العالمية الأولى من أوائل الاختبارات الجمعية للذكاء، أما عن الاختبارات الجمعية للشخصية فإن أشهرها (قائمة مينسوتا المتعددة الأوجه للشخصية) التي وضعها هاثاوي وماكنلي (Hathaway and Makinly) بجامعة مينسوتا.²

ثالثاً: التصنيف وفقاً لمحتوى الاختبار

أ- الاختبارات الكتابية: وتعد هذه الاختبارات من أشهر أنواع الاختبارات وأكثرها استخداماً وتقدم في شكل قوائم من بنود تتطلب الإجابة عليها كتابة، وغالباً ما تتضمن هذه الاختبارات تعليمات ضرورية حتى يتعين اتباعها للإجابة، وكذلك زمن الإجابة إذا كان الاختبار موقوتاً.³ وهذا النوع من الاختبارات لا يصلح إلا للمتعلمين ويصعب استخدامه بالنسبة للأطفال (صغار السن) والأميين، ويصاغ محتواها صياغة لفظية أو عددية، أو تحتوي على رسوم وأشكال تتطلب الإجابة عنها استخدام الورقة والقلم، ومن أمثلة هذا النوع اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري باستخدام الألفاظ والأشكال، واختبار القدرات العقلية الأولية لأحمد زكي صالح.

ب- الاختبارات العملية: إن تعبير اختبار عملي يستخدم عادة في الإشارة إلى الاختبارات التي تتناول مواقف أو مواد معينة في شكل ترتيب أو تصنيف أو تركيب الأشكال أو خامات أو نماذج مختلفة.⁴

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 96.

² محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 104.

³ ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، ط1، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 285، 286.

⁴ محمد صالح الإمام: نفس المرجع، ص: 97.

وهي الاختبارات التي تتطلب استجابة غير لفظية مثل الاختبارات الأدائية العملية كقياس وكسلر وبينيه، لوحة أشكال سيجان واختبار متاهة بورتوس، وأجهزة مقياس التآزر الحركي، وهي تتطلب أداء معيناً ولا تحتاج إلى الورقة والقلم.

رابعاً: التصنيف وفقاً لبنية البنود المتضمنة في الاختبار

أ- اختبارات محددة البنية (Structured tests): وهذه الاختبارات عبارة عن مواقف مفصلة كالسؤال عن ناتج عملية حسابية، أو معنى لفظ معين، أو إعطاء حقيقة معينة، ويجب أن يكون السؤال محدد المعالم يتضمن موقفاً مصمماً بدقة وعناية.

ب- اختبارات غير محددة البنية (Unstructured tests): وهي اختبارات يكون بناؤها غامضاً وغير محدد المعالم، وتستثير استجابات متعددة لدى الأفراد مثال ذلك: اختبار الروشاخ والاختبارات الإسقاطية، وهذا النوع من التصميم يقصد به إتاحة الفرصة لذاتية الفرد وإسقاطاته.

خامساً: التصنيف وفقاً لنوع البنود التي يتضمنها الاختبار (أسلوب الإجابة)

- أ. السؤال والإجابة بنعم أو لا، أو بصواب أو خطأ.
- ب. الاختيار من بدائل على متصل، مثال: (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) أو من بين بدائل مستقلة مثال: مهذب، أنيق، طويل.
- ج. تقديم حل واحد صحيح للموقف المشكل المقدم مثال ذلك مقاييس التفكير التقاربي.
- د. تقديم أكثر من حل واحد صحيح للموقف المشكل، أي الاستجابة الحرة، مثال ذلك مقاييس التفكير التباعدي لجيلفورد حيث تقاس الطلاقة والمرونة بأنواعها.
- هـ. التكملة.

و. المزاوجة أو المضاهاة.¹

سادسا: التصنيف وفقا لمرجع القياس

أ- **اختبارات معيارية المرجع:** يصنف الاختبار بأنه معياري المرجع إذا صمم ليزود الفاحص بدرجات تفسر بمقارنتها مع درجات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين. وعلى هذا الأساس يمكن تفسير درجات الفرد باتخاذ مجموعته معيارا والذي يمكن أن يكون المعدل (الوسط، الوسيط، المنوال)، كما يمكن مقارنتها مع درجة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المئينية بين المجموعة كلها.

ب- **اختبارات محكية المرجع:** يسمى الاختبار بمحكي المرجع إذا صمم لينتج درجة تفسر في ضوء أداء محكي مستقل، وفي هذه الحالة يكون مستوى الأداء محددا وموصوفا بوضوح، وهذا المستوى من الأداء يعد مرجعا لكل علامة ستقارن به.²

سابعا: التصنيف وفقا لزمن الاختبار:

أ- **اختبارات السرعة:** يكون لها زمن محدد تحديدا دقيقا ينبغي أن يلتزم به الفرد أثناء إجابته على الاختبار، وتتميز بنود هذا النوع من الاختبارات بالسهولة، بحيث أننا نتوقع عددا قليلا من الأفراد يخطئون في بعض البنود ولكن لا يستطيع الانتهاء من جميع البنود إلا بعض الأفراد مرتفعي القدرة. ومثال ذلك: بعض اختبارات الذكاء والاستعدادات الكتابية، والاختبارات التحصيلية التي

¹ ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، ط2، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 286-288.

² سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2002، ص: 307.

تقيس معارف ومهارات أساسية، وتعد درجة الفرد في هذا النوع من الاختبارات مؤشرا لسرعة إجابته.¹

ب- **اختبارات القوة:** وهذه الاختبارات تصمم لقياس القدرة على حل المشكلات، وتتميز بالصعوبة بغض النظر عن الزمن المطلوب للإجابة. ولعل قياس تحصيل الطلاب يعتمد على هذا النوع من الاختبارات، حيث يكون التركيز على تقييم ما حققه الطالب من معارف ومهارات لذلك تعطى فرصة كافية للتفكير والإجابة عن جميع البنود.²

ثامنا: التصنيف وفق طريقة تصحيح الاختبار:

أ- **الاختبارات الموضوعية Objective tests:** والاختبار الموضوعي حسب محمد نصر الدين رضوان (2006) هو: "أي اختبار تم إعداده بطريقة تضمن أقل درجة من التحيز أو الأحكام الذاتية لمقدر الدرجة على الاختبار، فكلما كانت إجراءات تقدير الدرجة واضحة ومحددة بدقة، زادت موضوعية الدرجة التي يحصل عليها المفحوص."³

ويضيف صلاح الدين محمود علام (2000) أن الاختبارات التي تشتمل على بنود من نوع الاختيار من متعدد يتم تصحيحها بموضوعية نظرا لوجود مفتاح تصحيح يطبق على جميع أوراق الإجابات، فلا تختلف درجة الفرد باختلاف المصحح.⁴

¹ صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2006، ص:35.

² صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسى (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:47.

³ محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 169.

⁴ صلاح الدين محمود علام، المرجع السابق، 2000، ص: 47، 48.

ب - الاختبارات الذاتية **Subjective tests**: وفي هذا النوع من الاختبارات يتأثر تصحيح الاختبار بذاتية المصحح، ومثال ذلك الاختبارات المقالية التي تتطلب إجابات مفتوحة، لكن يمكن التقليل من الذاتية من خلال تحديد المطلب الذي يهدف إليه البند بالاتفاق على عناصر أساسية ينبغي توفرها في الإجابة.

تاسعا: التصنيف وفقا لدرجة التقنين:

أ- الاختبارات غير المقتنة (**Informal tests**): أو ما يعرف بالاختبارات من إعداد الشخص المستخدم (معلم أو أخصائي)، تلك الأدوات التي يشيع استخدامها من قبل معلمي المدارس وأساتذة الجامعات، بقصد الاستخدام في تقييم أداء المتعلمين أو تشخيص مستوى تحصيلهم، وغالبا ما يصعب تعميمها أو الاعتماد عليها لأغراض تقييم نوعية برامج تعليمية لاتخاذ قرارات استراتيجية أكثر شمولية.

ب- الاختبارات المقتنة (**Standardized**): والتي تعرف أحيانا بالاختبارات الرسمية (**Formal tests**)¹ وهي التي تهم الأخصائيين النفسيين أو التربويين، وقد جريت على مجموعات من الأفراد الذين ستجرى عليهم فيما بعد. وتفسر درجة المفحوص على أساس درجات العينة المستخدمة في التجريب أي عينة التقنين.² فالاختبار المقتن هو ذلك الاختبار الذي تكون طريقة تطبيقه ومواده وتعليمات إجاباته وطريقة تصحيحه موحدة قدر الإمكان لجميع المختبرين.³

¹ موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 359، 360.

² محمد عبد السلام يونس: القياس النفسي، ط1، د ب، 2008، ص: 114.

³ صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2006، ص: 35.

عاشرا: التصنيف وفقا لنوع وكم الأداء

أ- اختبارات أقصى أداء (Maximum Performance): وأقصى أداء يعني أفضل أو أسرع أداء يستطيع المفحوص أن يقدمه في موقف يتضمن تحديا أو استثارة لقدراته، وهذا النوع من الأداء يتطلب من المفحوص أن يقوم بعمل معين كأن يقدم أفكارا أو حلولاً لمشكلات أو معالجة لموقف وغير ذلك من الأعمال التي يمكن من خلالها تحديد أقصى ما يستطيع الفرد أدائه.¹ ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبارات الذكاء والقدرة العقلية الأولية الطائفية واختبارات الاستعدادات والتحصيل والكفاءة.

ب - اختبارات الأداء المميز (Tests Of Typical Performance): وهي التي تقيس ما يحتمل أن يفعله الشخص في موقف معين، مثل اختبارات الشخصية والميول، فاختبارات الشخصية لا تبحث عما يعتقد الفرد أنه أحسن حل، أو الحل الذي يود أن يقوم به، بل تبحث عن الخصائص المعتادة للفرد في مواقف معينة.²

4- بناء الاختبار النفسي

4-1- الحاجة إلى بناء اختبار نفسي جديد:

قبل البدء في سرد خطوات بناء الاختبار قد يكون من المفيد أن نتساءل: لماذا نقوم ببناء اختبار جديد ؟

ففي واقع الأمر توجد في المكتبات والأسواق الآلاف من الاختبارات النفسية تغطي كافة

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 100.

² ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 290.

المجالات، علاوة على ذلك تتضمن الكثير من البحوث المنشورة اختبارات ومقاييس يمكن الاستعانة بها لقياس العديد من الخصائص، غير أنه توجد من الأسباب ما يجعل بناء اختبارات جديدة أمراً وارداً.

فعلى الرغم مما يكتنف بناء الاختبارات من مشقة كبيرة إلا أن الأخصائي أو الباحث النفسي قد يجد نفسه إزاء موقف يلزمه بأن يقوم بهذا العمل أو أن يسهم فيه. حيث يرى محمد عبد السلام أحمد (1960) أن "الأخصائي النفسي قد يقوم بعمليات الاختيار التربوي أو المهني، أو الإرشاد النفسي أو عمل يدخل في نطاق الخدمات النفسية الفردية أو الجماعية، وهو في كل هذا يحتاج إلى أداة موضوعية مقننة لتقدير الأفراد الذين يتعامل معهم بطبيعة عمله. وهو قد يجد تلك الأداة في اختبارات جيدة تناسب الوظيفة التي استخدمها، إلا أن مثل هذه الاختبارات لسعة انتشارها، قد تكون بنودها معروفة وهنا يفقد الاختبار الموجود قيمته".¹

وقد يقيس الاختبار وظيفة أخرى غير المطلوبة، أو أن يقيس الاختبار نفس الوظيفة ولكن من زاوية أخرى، أو أن يكون الاختبار قد قنن واشتقت معاييرها من جماعات تختلف في طبيعتها عن الجماعات المراد دراستها. كما قد يتطلب الاختبار الموجود في إجراءاته نفقات لا يتحملها الباحث، وقد يكون الاختبار الموجود أميل إلى الذاتية مما يجعله أداة لا يمكن الاعتماد عليها.²

وقد تظهر مفاهيم نظرية أو ظواهر جديدة تستدعي بناء اختبارات جديدة. كما قد توجد اختبارات تصلح للتطبيق على فئة من الأشخاص ولا توجد من الدلائل أنها تصلح للتطبيق على الفئة موضع الاهتمام، وقد تظهر نظرية جديدة بمفاهيم جديدة تتطلب اختبارات جديدة لتلك المفاهيم.

¹ محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 133.

² بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، 54.

وقد يقوم الكثير من الباحثين بوضع اختبارات جديدة لاقتناعهم أن الاختبارات المتوفرة لا تناسب الثقافة التي يعملون فيها، وفي بعض الأحوال لا يكون لدى الباحث اختبار يقيس المفهوم أو الأبعاد التي يرغب في قياسها، أو تكون الاختبارات الموجودة موضعا للشك من حيث تمتعها بالشروط العلمية من صدق وثبات ومعايير.¹

ويضيف محمد عبد السلام أحمد (1960) أن يكون الاختبار المتوفر لا يرقى إلى تقييم الأفراد الذين وصلوا إلى مستوى علمي أو مهني معين. كما قد يقيس الاختبار المتوفر الوظيفة منجهة أخرى. أو أن يكون الاختبار الموجود لا يفي بالغرض في حدود الزمن المحدد، كأن يتطلب وقتا يزيد عما يسمح به عمل المختص. أو تلف مواد الاختبار عندما تنقل من جهة إلى أخرى، أو صعوبة نقلها بطريقة علمية.²

من خلال ما سبق يمكن تلخيص الأسباب التي تدعو إلى بناء اختبار جديد في النقاط التالية:

1. وجود اختبارات جيدة تناسب الوظيفة التي يقيسها المختص، إلا أن مثل هذه الاختبارات لسعة انتشارها قد تكون بنودها معروفة، وهنا يفقد الاختبار الموجود قيمته فلا يصبح اختبارا للقدرة أو السمة بل اختبارا للتذكر والاسترجاع.

2. أن يقيس الاختبار المتوفر شيئا آخر، أو أنه لا يمثل الوظيفة المراد قياسها فحسب.

3. أن يكون الاختبار ملائما للهدف المنشود، ولكنه قنن واشتقت معايير من جماعات تختلف عن الجماعات المراد دراستها.

¹ بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 161، 162.

² محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 161، 162.

4. أن يقيس الاختبار نفس السمة ولكن من زاوية أخرى.
5. أن يتطلب الاختبار الموجود في إجراءاته نفقات لا يتحملها الباحث.
6. أن يكون الاختبار ذاتياً؛ أي أن درجة الفرد الواحد تختلف باختلاف من قام بإجراء الاختبار عليه.
7. ظهور نظريات أو مفاهيم جديدة.
8. وجود اختبار يصلح تطبيقه على فئة معينة، وعدم توفر دليل على إمكانية تطبيقه على فئة أخرى.
9. أن يكون الاختبار المتوفر غير مناسب لثقافة العينة المراد تطبيقه عليها.
10. أن يكون الاختبار المتوفر لا يرقى إلى تقييم الأفراد الذين وصلوا إلى مستوى علمي أو مهني معين.
11. أو أن يكون الاختبار الموجود لا يفي بالغرض في حدود الزمن المحدد، كأن يتطلب وقتاً يزيد عما يسمح به عمل المختص.
12. تلف مواد الاختبار عندما تنتقل من جهة إلى أخرى، أو يصعب نقلها بطريقة علمية.
13. أن لا يتمتع الاختبار المتوفر بخصائص الاختبار الجيد.

4-2- مراحل بناء الاختبار النفسي

وفيما يلي خطوات بناء الاختبار وتحليل مفرداته:

المرحلة الأولى: تحديد أهداف الاختبار

يعتبر موسى النبهان (2004) "عملية تحديد أهداف الاختبار المراد بناؤه خطوة أساسية في بنائه، مع ضرورة تحديد الأهمية النسبية لكل هدف من هذه الأهداف، ولا يخفى أن عملية اشتقاق

الأهداف وصياغتها تتفاوت من حيث الوضوح واليسر حسب نوع الظاهرة أو السمة التي يتناولها الاختبار، حيث إن صياغة الأهداف بالنسبة للاختبارات التحصيلية أكثر سهولة من تلك المتعلقة بالاختبارات النفسية؛ لأنها تتميز بوجود منهاج دراسي محدد يحتوي مادة تعليمية لها أبعاد محددة وواضحة المعالم. فيتم صياغة أهداف الاختبار وفق أهداف تدريس المادة التعليمية بينما يتطلب الأمر غير ذلك عند الحديث عن الاختبارات النفسية؛ إذ يتطلب ذلك تعريفا محددا للظاهرة النفسية التي سيتعرض للاختبار لها، وهذا يساعد في أن تكون الأهداف متجانسة".¹

"فرغم أننا نبدأ من مفهوم علمي مقبول يمكن اختباره بواسطة اختبار معين، إلا أن تحديد الهدف من الاختبار يتطلب مزيدا من التفصيل، فالمفاهيم تختلف في طبيعتها، فقد يكون الهدف من اختبار ما تحديد مستويات الأفراد وفقا لمقدار امتلاكهم لخاصية ما وقد يكون الهدف من اختبار آخر التمييز بين الأفراد وفقا لترتيبهم على الخاصية، أو أن يكون الهدف تحديد الصعوبات أو الاضطرابات التي يعاني منها الفرد، وبالتالي تصبح مهمة الاختبار تحليل هذه الصعوبات بشكل تفصيلي وتصنيفي".²

ولتحديد أهداف الاختبار الجديد يرى "بدر محمد الأنصاري" (2000) أنه يجب على باني الاختبار أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- هل الهدف من الاختبار هو الاختيار المهني أو التعليمي ؟
- هل الهدف هو التوجيه المهني أو التربوي ؟

¹ موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 72.

² محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 66.

- هل الهدف من الاختبار هو التشخيص أو التنبؤ بالسلوك ؟

- هل الهدف مرجعي المحك ؟ أم معياري المحك ؟¹

ولتحديد الميدان الذي يهدف الاختبار إلى قياسه يجب أن يسأل الباحث نفسه إن كان الهدف هو قياس تحصيل أو استعداد أو قدرة أو سمة من سمات الشخصية المزاجية أو ميل أو اتجاه يقيس نواحي معينة.² أي أن يحدد نوعية ووظيفة الاختبار المطلوب إعدادة، والمستوى العمري الذي سوف يعد هذا الاختبار بالنسبة له.

المرحلة الثانية: تحديد الخاصية المراد قياسها إجرائيا والمجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار

أ - تحديد الخاصية المراد قياسها إجرائيا:

تعتبر المفاهيم النفسية والتربوية تجريدات لخصائص مفترضة في الأشياء ونستدل على هذه المفاهيم من خلال الآثار أو النتائج المترتبة عليها في صورة وقائع سلوكية محددة، سواء في شكل أفكار معبر عنها أو حلول لمشكلات أو استجابة لمنبهات محددة أو أساليب تعامل مع البيئة أو صفات شخصية تتسم بالاستقرار.³ ونقوم بترجمة هذه المفاهيم إلى خصائص محددة بصورة تسمح بصياغتها في وحدات معيارية للقياس.⁴

وفي هذا الشأن يضرب لنا محمد الإمام (2011) مثالا على ذلك باختبار الذكاء ، إذ يجب

أن نعرف الذكاء تعريفا إجرائيا من خلال الآثار المترتبة على وجوده في صورة قدرة على حل

بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص55.

² محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص:101.

³ محمد صالح الإمام: المرجع السابق ، ص:101.

⁴ محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 69.

المشكلات وخاصة الصعبة، التعلم، والتفكير المجرد.

يقوم باني الاختبار بمراجعة التراث النظري المتعلق بالمفهوم الذي يريد قياسه من خلال الكتابات النظرية والدراسات التطبيقية والاختبارات السابقة التي تناولت المفهوم، سواء كان ذلك باعتباره الموضوع الأساسي لها أو بوصفه بعدا من الأبعاد التي تقيسها. وبعد أن يقوم بعملية المراجعة يقوم بكتابة تعريف مختصر للمفهوم. يتضمن التعريف الذي يضعه معد الاختبار عناصر سلوكية إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها. كما يوضح التعريف حدود الاختبار التي على أساسها يتم تعيين المحتوى الذي يجب أن يتضمنه الاختبار، والمحتوى الذي سيتم استبعاده لأنه لا يرتبط بموضوع الاختبار.¹

ب - تحديد المجتمع الذي يعد الاختبار من أجله:

يحتاج معد الاختبار أن يعد قائمة بالخصائص التي تميز الأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار، وبصفة خاصة تلك الخصائص التي تؤثر على كيفية استجابة الفرد لبنود الاختبار. ويمكن عرض العوامل المتعلقة بمجتمع الدراسة والتي ينبغي مراعاتها من قبل معد الاختبار حسب بركات حمزة حسن (2008) كمايلي :

1. القدرات المعرفية: إذ يجب أن يحدد باني الاختبار مستوى القدرات العقلية للأفراد الذين يبنى الاختبار من أجلهم، فلو كنا بصدد بناء اختبارا للأطفال يكون من الضروري تحديد مستوى القراءة للمجموعة التي يعد الاختبار من أجلها، حتى لا تتأثر الاستجابات بالقدرة على القراءة في الحالات التي لا نهدف فيها لتحديد هذه القدرة.

¹بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 162.

2. وبالنسبة لوجود صعوبة ما تعوق قدرة الفرد على الاستجابة للاختبار بالشكل الذي يبين مستواه الحقيقي في الخاصية موضع الاهتمام نتيجة للشكل (الصياغة) الذي يقدم به البند، يجب على بائي الاختبار أن يراعي قدرات بعض الفئات الخاصة (مثل غير المتعلمين) ويقدم لهم البنود بالشكل الذي يناسب حالتهم (شفويا).

3. دافعية الفرد للاستجابة للاختبار: حيث يجب أن يتأكد معد الاختبار أن البنود المقدمة تستثير دافعية الأفراد الذين يستجيبون لها. وتبرز أهمية هذه النقطة في مجال بناء الأدوات التي تقيس متغيرات نفسية اجتماعية، فعلى سبيل المثال يختلف شعور الفرد ببعض المشاكل الاجتماعية مثل البطالة والإسكان والطلاق باختلاف درجة معاناته من تلك المشاكل، وبالتالي لو قمنا ببناء اختبار للاتجاه نحو البطالة، يجب أن نراعي أن استجابات المجموعة التي تعاني من البطالة قد تختلف عن مجموعة أخرى لا تعاني من تلك المشكلة، لذلك قد تختلف الدوافع التي تجعل الفرد يستجيب بدرجة مقبولة من المصادقية نظرا لاختلاف درجة إحساسه بالقضية.

4. العوامل الثقافية: فمن الظواهر السائدة في العديد من أنحاء العالم اختلاف بعض العادات باختلاف المناطق الجغرافية داخل نفس الدولة، ولا يقتصر الاختلاف على العادات والتقاليد، وإنما يمتد ليشمل جوانب أخرى من أهمها اللغة. وبناء على ذلك يجب أن يضع معد الاختبار في المفردات المستخدمة لدى المجموعة التي سيطبق عليها الاختبار، كما يجب أن يراعى اختلاف اللهجات والعادات والتقاليد في حالة تطبيق الاختبار على أفراد ينتمون لمناطق ثقافية متميزة، وبصفة خاصة في حالة تأثير الاختلافات على الاستجابة للخاصية موضع الاختبار.¹

¹ بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 163، 164.

المرحلة الثالثة: تحليل ميدان القياس

تبرز أهمية هذه الخطوة في كونها الأساس الذي تبنى عليه البنود، والمجال الذي تشتق منه. فبعد تعريف الظاهرة (السمة) يتم تحديد أهداف الاختبار، وبعدها يأتي تحديد مكونات تلك الظاهرة، أو يلجأ إلى تقسيم الظاهرة إلى عناصرها الأولية، حيث يمثل كل عنصر مجالا معيناً، أو إطاراً مرجعياً يتم اشتقاق البنود وكتابتها منه.¹ وهذا يعني التعرف على المكونات العاملة للعامل العقلي أو الوجداني المراد قياسه.² فلا نكتفي عند تحليل سمة التسلط والسيطرة بأن نشير إلى عنصر مثل الزعامة أو إدارة الأفراد أو سلوك التميز والعلوية، بل نعتمد توضيح عنصر الزعامة على سبيل المثال توضيحاً دقيقاً ليشمل: المبادأة، وتنظيم الجماعات، وتوجيه أنشطة الآخرين وما إلى ذلك.³

وفي ضوء هذا يمكن أن يتحدد محتوى الاختبار Content أو مادته وكذلك مجال بنوده.

كما يمكن توزيع بنوده على أبعاد أو جوانب متعددة.⁴

المرحلة الرابعة: تحديد نوع البنود المناسب لقياس الخاصية

يرى بركات حمزة حسن (2008) أنه "عادة ما يشار لبنود الاختبار بعدة مصطلحات هي: البنود Items والمثيرات Stimuli والأسئلة Questions. وعادة ما يستخدم مصطلح المثيرات في بعض الاختبارات في شكل جمل تقريرية أو صور أو جمل ناقصة أو أشكال أو مواد أو أشكال أخرى. ويرجح استخدام مصطلح بند الذي يمكن أن ينطبق على الأشكال السابقة أفضل من مصطلح سؤال.⁴

¹ موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 73.

² محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 102.

³ سعد عبد الرحمن، القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص: 200.

⁴ بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 172.

وتحبذ الباحثة استخدام مصطلح البند في هذه الدراسة، نظرا لأن اختبار هذه الدراسة لا يحتوي على أسئلة استفهامية من جهة، كما أنه أشمل المصطلحات وأنسبها لمختلف أنواع الاختبارات.

وتهدف الأنواع المختلفة للبنود إلى تيسير عملية تأليفها، وسهولة فهم تعليمات الإجابة على تلك البنود، وسرعة الإجابة عليها، وسرعة التصحيح، والاقتراب من موضوعية القياس كلما أمكن. ومن أهم الأنواع التي تحقق إلى حد كبير الأهداف السابقة: اختيار إجابة من إجابتين أو اختيار إجابة واحدة من عدة إجابات، المطابقة، التكملة، إعادة الترتيب، الاستجابات الحرة.¹

ويفضل أغلب معدو الاختبارات صياغة كل بنود الاختبار بنفس الشكل، وذلك من أجل جعل المهمة سهلة على المفحوص، وأيضا من أجل سهولة التصحيح. ولكن ذلك لا يعني ذلك أن الاختبارات أو البطاريات التي تضم بنودا مختلفة الأشكال تعتبر معيبة، فأحيانا ما تصمم الاختبارات لقياس عدة أبعاد لا يتيسر قياسها إلا من خلال صياغة البنود في أشكال مختلفة. ولعل أوضح مثال لذلك اختبارات الذكاء العام (مثل اختبار ستانفورد - بينيه واختبارات وكسلر للذكاء) التي تقيس عدة جوانب للذكاء بعضها لفظي وبعضها عملي، مما يستدعي استخدام عدة صياغات للبنود.²

المرحلة الخامسة: تحديد عدد البنود المناسبة لقياس الخاصية أو السمة بعناصرها المختلفة

ينبغي أن تغطي بنود الاختبار أبعاده المختلفة، وأن يكون هناك توازن في عدد البنود بالنسبة

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 102.

² بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 168.

لكل بعد من أبعاد الاختبار.¹ لذلك يضع مصمم الاختبار في اعتباره أن تكون أعداد البنود متناسبة مع الأوزان النسبية لأهمية الأبعاد المكونة لميدان القياس المراد قياسه.² كما يجب أن يكون عدد البنود كبيراً لأن التحليل الذي يتم في الدراسة الاستطلاعية يغير أو يحذف حوالي (30%) أو أكثر من تلك البنود.³

المرحلة السادسة: صياغة بنود الاختبار

يرى بدر محمد الأنصاري (2000) أن صياغة البنود المناسبة التي يمكن أن تقدم تقديراً صادقاً للجوانب التي نقوم بقياسها تتطلب وضع تعريفات إجرائية مناسبة للمفاهيم، وهذه التعريفات تتيح وضع بنود تستدعي إجابات معينة وتكشف عن سلوكيات خاصة ومحددة أي تحديد عينة مقننة من هذا السلوك والذي يتعين أن يمثل بشكل جيد المفهوم الذي نبني من أجله الاختبار.⁴

كما يرى سعد عبد الرحمان (1998) أنه لا مانع أن يعتمد الباحث على البنود التي استخدمت في اختبارات أخرى سابقة، خاصة إذا كانت قد جربت أكثر من مرة.⁵

تعتبر كتابة بنود الاختبار من أهم خطوات بناء الاختبارات النفسية، وهي تحتاج إلى توفر أكثر من قدرة عند بناء الاختبار، يذكرها محمد صالح الإمام (2011) باختصار كما يلي:

- التمكن من المادة العلمية المتخصصة المتعلقة بالميدان أو الموضوعات المراد قياسها.
- يجب أن يفهم باني الاختبار خصائص نمو الأفراد الذين وضع لهم الاختبار.

¹ عباس محمود عوض: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص: 67.

² ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 359.

³ سعد عبد الرحمان، القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص: 201.

⁴ بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص: 61.

⁵ سعد عبد الرحمان، المرجع السابق، ص: 204.

- يجب أن تكون لديه طلاقة لغوية وسهولة التعبير بلغة سلسة لا تعقيد فيها.
- يجب أن يعرف التفسيرات المحتملة والممكنة للكلمة الواحدة.
- يجب أن يعرف الأنواع المختلفة لكتابة البنود بأنواعها حتى يستطيع أن يختار منها ما يناسب الاختبار ومواضيعه.
- يجب أن تكون لديه طلاقة ومرونة في تصور وابتكار المواقف التي يمكن من خلالها قياس القدرة أو السمة المراد قياسها.¹

وتوجد بعض القواعد العامة التي يجب أن يلتزم بها بائي الاختبار يلخصها ناجي محمد قاسم (2008) فيما يلي:

- استعمال الصيغة الإيجابية ما أمكن.
- أن يتضمن البند فكرة واحدة مستقلة ما أمكن.
- تجنب التعميمات المطلقة في الزمان والمكان، لأن المفحوص يستدل منها على الإجابة مثل تعبيرات: كل، دائماً، إطلاقاً، أبداً ومن الأفضل استخدام تعبيرات غالباً، أحياناً، كثيراً.
- أن تتسم بنود الاختبار بسهولة القراءة وبساطة التعبير.
- يجب أن يتعلق البند بجانب هام من جوانب السلوك المقاس، وأن تتنوع البنود فيما يقيسه بحيث تكون عينة ممثلة للسلوك الذي سبق تحديده من خلال الهدف من الاختبار.
- وأن تتدرج بنود الاختبار من حيث مستوى الصعوبة.²

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 103.

² ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، ط1، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 359، 360.

المرحلة السابعة: صياغة تعليمات الاختبار

يجب أن تكون الصياغة اللفظية لتلك التعليمات موجزة وسهلة وواضحة، كما يجب أن تكون تعليمات الأجزاء المختلفة للاختبار منسقة وموحدة ما أمكن، وتشمل التعليمات قسمين:

1- التعليمات الخاصة بمطبقي الاختبار: وتشمل:

- أ- شرح الهدف من الاختبار للفاحصين.
- ب - تحديد زمن الاختبار إذا كان موقوتا.
- ج- ترتيب الخطوات الأدائية للاختبار.
- د- وصف لعينة التقنين التي استخدمت في حساب معاملات الصدق والثبات.

1- التعليمات الخاصة بالمفحوصين: وتتضمن:

- أ- البيانات الخاصة بالمفحوصين.
- ب- الهدف من الاختبار وزمنه.
- ج- أمثلة محلولة: وتهدف هذه الأمثلة إلى شرح بنود الاختبار شرحا عمليا يوضح طريقة الإجابة بالتفصيل.¹

المرحلة الثامنة: تحديد الزمن المناسب للاختبار

تتأثر درجات الاختبارات الموقوتة تأثرا مباشرا بزمن الاستجابة ولذلك تصبح مهمة تحديد الزمن المناسب للاختبار من الأمور الضرورية التي يجب أن يقوم بها مصمم الاختبار الجيد.²

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 104.

² نفس المرجع، ص: 106.

أما الاختبارات غير الموقوتة فهي اختبارات لا يحدد لها زمن للإجابة والغرض منها قياس أعلى مستوى يستطيع المفحوص أن يجيب عليه، ويراعى في هذه الاختبارات أن يكون الزمن كافياً لكل مفحوص للإجابة.¹

المرحلة التاسعة: تجهيز مفتاح التصحيح

يعتبر محمد صالح الإمام (2011) مقارنة الإجابات المختلفة للمفحوصين بمفتاح تصحيح الاختبار هو الأساس الذي تقوم عليه طريقة التصحيح، وللوصول إلى المقارنة السريعة بين إجابات المفحوص ومفتاح التصحيح، فإن ذلك يتطلب أن تكون الصور مختلفة لتسجيل إجابات بسيطة موجزة، وأن يكون مكانها في ورقة الإجابة محدداً تحديداً واضحاً. وكلما كانت وسيلة الإجابة قصيرة كلما اقتربت من الموضوعية، وللوصول إلى ذلك يجب أن يصاغ البند صياغة تجعل الإجابة عنه محددة باستجابة من الاستجابات التالية: (جملة، كلمة، رمز، حرف أو عدد).

ويلخص أهم الصور المختلفة لمفاتيح التصحيح فيما يلي:

- 1- مفتاح التصحيح المقارن: ويتم فيها مقارنة إجابات الأفراد بمفتاح التصحيح.
- 2- المفتاح الشفاف: ويقوم على تسجيل الإجابات على ورقة شفافة، ثم تصحيح الإجابات بمقارنتها بالإجابات المكتوبة على الورقة الشفافة التي تعلقها.
- 3- المفتاح المثقوب: ويقوم على تسجيل الإجابات على ورقة سمكية ثم ثقب هذه الورقة ثقباً في أماكن الإجابة النموذجية، ومن خلال هذه الثقوب رؤية الإجابات الصحيحة في ورقة الإجابة.²

¹ ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص: 359، 360.

² محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 105.

المرحلة العاشرة: تجربة الاختبار

يرى محمد الإمام (2011) أن تجربة الاختبار على عينة من المفحوصين تمثل المجتمع الأصلي والذي سوف يجرى عليه الاختبار بعد ذلك تتم على مرحلتين إحداها التجربة الاستطلاعية والأخرى الأساسية:

1- التجربة الاستطلاعية:

وفيها يجري الاختبار على عينة صغيرة مقارنة بالعينة الأساسية وممثلة للمجتمع الأصلي ويمكن من خلالها اكتشاف الأخطاء الكبيرة التي يسفر عنها التجريب والتي تظهر في البيئة المحيطة بالمفحوص أو في الصياغة غير المناسبة أو غير الواضحة للبنود، كما تمكننا هذه التجربة من التحليل الإحصائي للبنود لمعرفة معاملات ثباتها وصدقها وتدرج صعوبة هذه البنود في الاختبار، وضبط الزمن المناسب إذا كان الاختبار موقوتا.¹

إذ يعتبر بركات حسن (2008) الغرض الأساسي من الاختبار الاستطلاعي هو دراسة كيفية عمل الاختبار، لذلك تكون النقطة الأولى في التجربة الاستطلاعية هي اختيار عينة تعكس نفس خصائص العينة المستهدفة بالاختبار. وكذلك توفير ظروف تطبيق مماثلة للظروف الفعلية التي سوف يطبق فيها الاختبار. ومن خلال الاختبار الاستطلاعي يمكن جمع بيانات كمية وكيفية حول الاختبار وتستخدم الأساليب الإحصائية لتحليل الإجابات على الاختبار فيما يخص: صعوبة كل بند، قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد، احتمالات حدوث تحيزات أو أخطاء. ويذكر أيضا بعض أساليب التحليل الإحصائي كتقدير الاتساق الداخلي بين البنود، وبين البنود والدرجات على

محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 111.

الاختبارات الفرعية أو الدرجة الكلية على الاختبار. كما قد يلجأ الباحث إلى مجموعة من الخبراء لمعرفة رأيهم في الاختبار، والتعديلات التي يقترحونها من أجل جعله في صورة أفضل.¹

وترى الباحثة عدم ضرورة هذه المرحلة في الدراسة الحالية طالما أنه سيتم إجراء التحليل العاملي للاختبار عند العينة الأساسية، وسيتم بناء عليه تحديد العوامل المكونة للاختبار والبنود التي تنتمي إليها، وحذف البنود التي لا تنتمي إلى أي عامل، ثم التحقق من بقية الخصائص السيكومترية. كما أن أغلب الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي لم تمر على هذه المرحلة.

2- التجربة الأساسية:

وفيها يعاد تطبيق الاختبار على عينة أكبر وممثلة للمجتمع الأصلي الذي سوف يعمم عليه الاختبار، وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار وصدقه بالطرق الإحصائية المعروفة، وكذلك حساب معايير الاختبار، وهذه جميعاً تتضمن ما يسمى بتقنين الاختبار وفيها تتحدد شروط الاختبار الجيد.²

المرحلة الحادي عشر: إخراج الاختبار

ويقصد بإخراج الاختبار تجميع البنود وترتيبها وفق آلية معينة، ويتم على مرحلتين:

أولاً: تجميع وترتيب بنود الاختبار: وهناك عدة طرق لترتيب بنود الاختبار منها:

الترتيب حسب نوع البند : فإذا احتوى الاختبار على أكثر من نوع من أنواع البنود فمن المفضل

¹بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 168.

²محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 111.

ترتيبها حسب النوع وتجميع البنود ذات النوع الواحد مع بعضها البعض.

2- الترتيب حسب الصعوبة: وهذا يعني أن تتدرج البنود في المجموعة الواحدة من السهل إلى الصعب حيث يوفر هذا الترتيب الدافعية للطالب للاستمرار في محاولة الإجابة عن البنود الأولى السهلة.

3- الترتيب حسب المستوى العقلي: حيث تأتي البنود التي تقيس قدرات عقلية دنيا في البداية تليها البنود التي تقيس قدرات عقلية عليا. وقد يوفر هذا الترتيب انسجاما مع الترتيب حسب صعوبة البنود لكن ليس بالضرورة أن يحقق كل منهما الآخر.

ثانياً: إعداد كراسة الاختبار: ويقصد بكراسة الاختبار مجموعة من الأوراق وتشتمل ما يلي:

1- ورقة التعليمات: حيث تكون التعليمات على ورقة منفصلة وتوضع في بداية كراسة الاختبار، ويمكن أن تتضمن معلومات خاصة بالاختبار، مثل: نوع الاختبار وزمنه، والهدف منه، وكيفية تدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وتنبيه المفحوصين إلى قراءة التعليمات قبل الإجابة.

2- كراسة الاختبار: والتي ينبغي أن تكون واضحة، وذلك بمراعاة ما يلي:

- الفصل بين التعليمات والبنود.
- الفصل بين كل بند والبند الذي يليه بمسافة معقولة.
- عدم كتابة البند الواحد على صفحتين متتاليتين.
- الفصل بين كل نوع من البنود والنوع الآخر بخط.
- الفصل بين مقدمة البند وبدائله بمسافة معقولة.
- أن تكون كتابة الاختبار بشكل موحد (وسط، أو يمين، أو يسار).
- ترقيم البنود بشكل منظم وبمسافات متساوية من بداية الصفحات.

- قراءة التعليمات والبنود بعد طباعتها قراءة جيدة لتصحيح الأخطاء.
- محاولة أن تكون الطباعة على وجه واحد للورقة تسهيلا على المفحوص في الانتقال من صفحة إلى أخرى.¹

5- خصائص الاختبار النفسي الجيد

يمثل الاختبار كما هو معروف أداة قياس يتم اتخاذ العديد من القرارات وإصدار الأحكام اعتمادا على المعلومات التي يتم الحصول عليها نتيجة لاستخدامها، هذا ما يحتم على باني الاختبار أن يكون على وعي بخصائص هذه الأداة التي تضيف عليها معاني الدقة والموضوعية والموثوقية، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي: الموضوعية، التقنين، الشمولية، الصدق، والثبات.

5-1- الخصائص الأولية للاختبار النفسي:

أولا: الموضوعية: وتعني حسب عباس عوض (1998) ضمان عدم التحيز في عملية تطبيق الاختبار وعملية التصحيح، والشئ الموضوعي هو الشئ القائم على حقائق خارجية وليس ذاتية، بحيث يمكن للآخرين التحقق منها.²

ذلك يعني إخراج رأي المصحح أو حكمه الشخصي من عملية التصحيح، أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته ، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين. كما تعني أيضا أن يكون الجواب محددًا سلفًا بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية.³ أي أن يكون هناك معنى وتفسيرًا موحدًا لوحدات الاختبار وأسئلته ما يؤدي إلى فهم

¹ إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

² عباس محمود عوض: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص:52.

³ أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص:318.

المقصود منها.¹

وهي تعني حسب سعيد عبد الحميد (2009) "الحصول على النتائج بدون التأثير بآرائنا وأهدافنا الشخصية أو حالتنا النفسية وغيرها وهي تعني إخراج رأي المصحح من عملية التصحيح".²

ويضيف إبراهيم المحاسنة وعبد الحكيم مهيدات (2009) إلى ذلك "ملاءمة الاختبار بمجمله لقدرات المفحوصين من حيث صعوبة بنود الاختبار، وملاءمة الوقت المحدد للاختبار وكل ما يمكن أن يؤدي إلى الموضوعية".³

ثانياً: التقنين: Standardization

ويرى عبد القادر كراجه (1997) أن التقنين يشمل أن يكون تفسير نتائج الاختبار بنفس الطريقة حتى وإن اختلف الفاحصون وتعدد المفحوصون وتنوعت مواقف الاختبار وتكررت مرات القياس.⁴

ويذكر عبد الرحمان محمد عيسوي (1999) أن التقنين يتضمن تحديد شروط تطبيق الاختبار تحديداً دقيقاً وثبتت جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج أي ضبط جميع العوامل المحيطة بالفرد عند أداء الاختبار.⁵

¹ كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، 1999، 82.

² سعيد كمال عبد الحميد: التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2009، ص: 82.

³ إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس والتقويم الصفي، ط 1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، 87.

⁴ عبد القادر كراجه: القياس والتقويم في علم النفس، ط 1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 1997، ص: 69.

⁵ عبد الرحمان محمد عيسوي: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، 1999، 45.

ويعرفه بدر محمد الأنصاري (2000) بأنه "توحيد طريقة إجراء الاختبار والتعليمات المعطاة للمفحوص عند أداء الاختبار. هذه التعليمات التي يعطيها الأخصائي النفسي من قبيل الإجابة عن البنود، والزمن المعطى للاختبار، بمعنى آخر أن التقنين معناه الإجراءات التي تضمن توحيد الطريقة التي يؤدي بها اختبار في كل مرة يجرى فيها الاختبار".¹

مما سبق يمكن القول أن التقنين عملية تشتمل على:

1- توحيد إجراءات تطبيق الاختبار.

2- توحيد عملية تفسير نتائج الاختبار.

ثالثاً: الشمولية: يتصف الاختبار بالشمول إذا قاست بنوده جميع الأهداف السلوكية المراد قياسها، ويقاس كذلك جميع جوانب المحتوى في مستويات عقلية متباينة وفي ضوء جدول مواصفات الاختبار موضع الاهتمام في حالة الاختبار التحصيلي.²

5-2- الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد

وتتمثل هذه الشروط في تمتع الاختبار بالثبات ودرجاته بالصدق، لأن جودة وريادة الاختبار تقترن بتوفر هذين الشرطين، وفيما يلي سيتم الحديث حول مفهوم كل منهما وطرق التحقق منهما والعوامل المؤثرة فيها.

¹ بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، 46، 47.

² حسن بن أحمد بن عبد الله الفقيه: تقنين اختبار القدرة المبكرة في الرياضيات TEMA-3 على عينة من تلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية -بنين- في محافظة القنفذة التعليمية، رسالة ماجستير في علم النفس - تخصص قياس وتقويم - جامعة أم القرى، مكة المكرمة 2008 / 2009، ص: 44.

أولاً: الثبات: Test Reliability

أ- مفهوم ثبات درجات الاختبار:

يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار عند صلاح الدين محمود علام (2000) "مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة (العشوائية) التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباعدة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى هو الاتساق أو الدقة في القياس".¹

ويرى ناجي قاسم (2008) أن "الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج إذا طبق على نفس العينة من الأفراد وفي ظروف متشابهة، أو نتائج مقاربة بدرجة مقبولة إحصائياً. ذلك لأن الاختبارات النفسية لا تصل إلى الدقة المثالية التي قد تقترب منها في قياسنا للصفات المادية".²

من خلال ما سبق يمكن النظر إلى الثبات من خلال ثلاثة جوانب:

- الأول : ويعني أنه عندما نقيس صفة معينة مرتين أو أكثر بنفس الاختبار أو باختبارين متماثلين فإننا نحصل على نفس النتائج.
- والثاني: ويعني أن نتائج الصفة المقاسة هي فعلاً ما يقيسه الاختبار ويشير هذا إلى دقة القياس.
- أما الثالث: فيشير إلى احتمال وجود أخطاء في عملية القياس التي تؤثر على استقرار نتائج الاختبار.

¹ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:131.

² ناجي محمد قاسم: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008، ص:319.

ب- معامل الثبات:

ويعرف معامل الثبات إحصائياً حسب صلاح الدين محمود علام (2000) بأنه : نسبة

التباين الحقيقي إلى تباين الدرجات الملاحظة، كالتالي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{تباين الدرجات الحقيقية}}{\text{تباين الدرجات الملاحظة}}$$

وهذا يعني أن معامل الثبات هو ذلك الجزء من تباين الدرجات الملاحظة الذي يعزى إلى تباين الدرجات الحقيقية. وتتراوح قيمه بين الصفر والواحد الصحيح، ويعبر عنها بكسر عشري، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على قدر أكبر من ثبات الدرجات، وبالتالي دقة الدرجات واتساقها.¹

ويعرفه محمد عبد السلام أحمد (1960) بأنه "معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار بين مرات الإجراء المختلفة، أو بين تقديرات من يقومون بتصحيح الاختبار في المرات المختلفة، أو بين نتائج إجراء الاختبار على مجموعة واحدة من الأفراد".

ويضيف أنه بما أن معامل الثبات هو معامل ارتباط فهو نسبي لا يصل إلى واحد صحيح ولا يصل إلى الصفر، وأنه ليست هناك قاعدة تحدد قيمة معامل الثبات الكافي، إلا أن قيمة معامل الثبات مع غيرها من خصائص الاختبار وأهمها الصدق، هي التي تحدد دقة الحكم ومدى الاعتماد على الاختبار.²

¹ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 131.

² محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص: 119، 120.

ويشير أحمد محمد عبد الخالق (2007) إلى أن مؤلفي الاختبارات يسعون إلى الحصول على معاملات ثبات قسمة نصفية أو اتساق داخلي مرتفعة، ولكن النظرية السيكمترية الحديثة تؤكد ضرورة الاحتفاظ بتجانس البنود (كما تقاس بالاتساق الداخلي) عند مستوى متوسط بحيث لا يزيد على (0.70) تقريباً، وذلك حتى يضيف كل بند جانبا جديدا من المعلومات، بما يرفع من تنوع عينة السلوك واتساعها.¹

ج - طرق تقدير الثبات:

توجد العديد من الطرق التي يمكن من خلالها تقدير الثبات، وسيتم فيما يلي ذكر أكثرها شيوعاً واستخداماً.

1- طريقة إعادة الاختبار Test-retest Method

ويذكر محمد شحاتة ربيع (2008) أن الفكرة الأساسية في هذه الطريقة تقوم على تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة من الأشخاص وفي ظروف مماثلة بعد مضي فترة زمنية بين القياس الأول والقياس الثاني، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج القياسين.²

ويضيف أحمد محمد عبد الخالق (2007) أن معامل الثبات حسب هذه الطريقة يسمى بمعامل الاستقرار (Stability coefficient). والنقطة المهمة في هذه الطريقة هي تحديد الفاصل الزمني الأمثل بين التطبيقين، بحيث لا يكون قصيراً جداً حتى يخشى معه الانتقال آثار التعلم أو

¹ أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص: 49.

² محمد شحاتة ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 83.

التدريب أو التذكر، ومن ناحية أخرى يجب ألا يكون طويلا مما يؤدي إلى انتقال آثار التعلم أو التدريب أو التذكر كما يجب ألا يكون طويلا جدا إلى الدرجة التي يخشى معها تغير السمة المراد قياسها.¹

ويرى مقدم عبد الحفيظ (2011) أن هذه الفترة الزمنية تختلف باختلاف السمة المقاسة، فهناك صفات سريعة التغير كالاتجاهات، وأخرى بطيئة التغير كالقيم أو سمات الشخصية والذكاء، وعليه يجب أن تكون المدة بين التطبيقين متناسبة مع سرعة تغير السمات المقاسة.²

ويضيف أحمد محمد عبد الخالق (2007) أن حساب ثبات إعادة الاختبار بالنسبة لاختبارات الشخصية عادة ما يتم بفواصل زمني يتراوح بين أسبوع إلى اثنين، على الرغم من أن بعض الدراسات قد أجريت بفواصل أطول يصل إلى العام. ويمكن ملاحظة أن ثبات إعادة التطبيق يتناقص كلما زادت الفترة الزمنية بين التطبيق وإعادة تده.³

ويرى محمد صالح الإمام (2007) أن طول الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني يتحدد بحسب طبيعة العينة مثل ذكائهم وسنهم، وبحسب طبيعة الاختبار وطوله ومدى تعقد الوظائف التي يقيسها. وغالبا لا يقل طول هذه الفترة عن أسبوع في الاختبارات القصيرة أو التي تقيس وظيفة بسيطة، ولكن هذه المدة قد تكون أياما معدودة في اختبارات الشخصية الطويلة مثل اختبار كاليفورنيا للشخصية واختبار منسوتا للشخصية.⁴

¹ أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص:45.

² مقدم عبد العظيم: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص:155.

³ أحمد محمد عبد الخالق: المرجع السابق، ص:46.

⁴ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص:119.

ويضيف أحمد سعد جلال (2008) أن انخفاض معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق لا يعني أنه لا يمكن الاعتماد على الاختبار، فلا ينبغي أن نرجع انخفاض الثبات لضعف الاختبار، وإنما ينسب الثبات المنخفض لطبيعة الخاصية المقاسة التي قد تكون تعرضت للتغير.¹

ويذكر أحمد محمد الطبيب (1999) أن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة بزمان محدد والتي تعتمد على السرعة في الإجابة، كما تصلح للاختبارات غير الموقوتة. وهي أساساً تقوم على قياس قوة الاستجابات الفردية أكثر من اعتمادها على قياس سرعة تلك الاستجابات.²

ويضيف صلاح الدين محمود علام (2000) أن هذه الطريقة تصلح إذا أردنا اتخاذ قرارات لوضع خطط بعيدة الأمد، مثل التنبؤ بالنجاح في إحدى الكليات باستخدام اختبار الاستعداد الدراسي.³

ويذكر عبد الرحمان بن أحمد النقيعي (2001) أنه قد وجهت العديد من الانتقادات لهذه الطريقة ولعل أهمها صعوبة إعادة ظروف الاختبار مرة أخرى بالإضافة إلى تدخل عوامل التذكر والتعلم والنضج عند إعادة الاختبار مرة أخرى. ونتيجة لهذه الانتقادات ظهرت طريقة أخرى للتغلب على تلك العيوب وهي طريقة الصور المتكافئة.⁴

¹ أحمد سعد جلال، الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 72

² أحمد محمد الطبيب: التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، الإسكندرية، مصر، 1999، ص: 181.

³ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 148.

⁴ عبد الرحمان بن عبد الله بن أحمد النقيعي: تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص اختبارات ومقاييس، مكة المكرمة، 2001، ص: 43.

2- طريقة الصور المتكافئة Equivalent Forms Method:

وتستخدم هذه الطريقة لتجنب الصعوبات التي تواجه طريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية، وتتخلص هذه الطريقة في اختبار الأفراد أنفسهم بإحدى الصيغ في المرة الأولى، ثم تستخدم صيغة مكافئة لها في المرة الثانية، ويستخرج معامل الارتباط بين الدرجات في المرتين. وفيما يخص الفاصل الزمني بين الصيغتين فقد يكون أحد النوعين هما:

أ- تطبيق الصيغتين في الجلسة ذاتها تطبيقا متعاقبا في الحال.

ب- تطبيق إحدى الصيغتين في جلسة، ثم الصيغة الثانية في جلسة أخرى مع فاصل زمني بينهما.¹

ففي النوع الأول يسمى معامل الثبات بمعامل التكافؤ، أما في النوع الثاني فيسمى بمعامل التكافؤ والاستقرار. ويقصد بالصور المتكافئة حسب محمد شحاتة ربيع (2008) أن تكون صورتا الاختبار متماثلتان من حيث:

- عدد بنود الاختبار.
- مكونات الوظيفة التي يقيسها الاختبار.
- عدد البنود التي تخص كل مكون.
- مستوى صعوبة بنود الاختبار.
- طريقة صياغة بنود الاختبار.
- تعليمات إجراء الاختبار وطريقة تصحيحه.

¹ أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص:46.

- تساوي المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على صورتَي الاختبار.

- تساوي تباين درجات الأفراد على صورتَي الاختبار.

ويضيف أن الصعوبة الأساسية في هذه الطريقة تتمثل في مضاعفة الجهد والتكاليف في إعداد صورتين متكافئتين من الاختبار؛ ذلك أن إعداد صورة واحدة يتطلب جهداً كبيراً فما بالك بإعداد صورتين.¹

ويذكر محمد صالح الإمام (2011) أن هذه الطريقة مثل طريقة التجزئة النصفية لا تصلح لقياس الاختبارات الموقوتة التي تأخذ عامل السرعة بعين الاعتبار وتحدد هذه الطريقة مدى اعتماد درجة المفحوص في الاختبار على عوامل تتعلق بطريقة اختيار الأسئلة، ذلك لأنه تبعاً لعوامل الصدفة نجد أن الصعوبة النسبية لمجموعتي الأسئلة سوف تختلف لدى الشخص الواحد، وقد تكون ألفته بالاختبار الثاني أكبر من ألفته بالاختبار الأول أو العكس. ويسمى معامل الثبات في هذه الحالة بمعامل التكافؤ. وتباين الخطأ في هذه الحالة يدل على التغير في الأداء من مجموعة من البنود إلى مجموعة أخرى، أي الخطأ الذي يرجع إلى عينة البنود. ويمكن الجمع بين هذا النوع من الخطأ مع الخطأ الذي يعود إلى الظروف الوقتية إذا كان هناك فترة زمنية بين تطبيق صورتين متكافئتين.²

3- طريقة الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Method)

ويتم من خلال طريقة التجزئة النصفية أو حساب تباين بنود الاختبار ويستخدم هذا الأسلوب

¹ محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 85.

² محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 119.

عادة من قبل المعلمين في اختباراتهم التحصيلية، ويمتاز بالسهولة واختصار الوقت وتتمثل طرق الاتساق الداخلي فيما يلي:

3-1- التجزئة النصفية Split half Method:

يرى محمد صالح الإمام (2011) أن هذه الطريقة من أكثر طرق حساب ثبات الاختبار استخداماً، ويرجع ذلك إلى أنها تتلافى ما يوجد في طريقة إعادة الاختبار وطريقة الصور المتكافئة من عيوب، وذلك من خلال توحيد ظروف إجراء الاختبارين، كما يفضل استخدام هذه الطريقة على طريقة الصور المتكافئة لأنها أسهل وأسرع. و كل ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تسمح باختبار الفرد إلا مرة واحدة فإذا تصادف وجود ظروف معرقة للأداء في الاختبار مثل الحالة الصحية أو قلة الدافعية أو أي سبب خارجي آخر تأثرت بها النتائج.¹

وتعتمد هذه الطريقة حسب أحمد سعد جلال (2008) على تقديم الاختبار مرة واحدة، ثم يقسم إلى قسمين يصحح كل منهما منفرداً ثم يقدر الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين النصفين. ويسمى هذا النوع من معامل الثبات بمعامل الاتساق الداخلي، لأنه يتطلب تطبيقاً واحداً فقط لصيغة واحدة من الاختبار.²

ولإيجاد ثبات القسمة النصفية فإن أول مشكلة تصادفنا هي كيفية تقسيم الاختبار، والإجراء المناسب لمعظم الأغراض حسب أحمد محمد عبد الخالق (2007) هو تقسيم الاختبار إلى بنود

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 119، 120.

² أحمد سعد جلال، الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص: 74.

فردية وبنود زوجية. ثم استخراج الدرجات على النصفين بالنسبة لكل فرد، وحساب معامل الارتباط بيرسون بينهما.¹

ويضيف موسى النبهان (2004) أنه عند تقدير ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، يتم الحصول على درجة فرعية لكل من النصفين، وبحساب معامل الارتباط بينهما، ويكون معامل الارتباط هذا لتقدير ثبات اختبار طوله نصف طول الاختبار الأصلي. ولتقدير ثبات الاختبار كله نحتاج إلى تطبيق معادلة سبيرمان براون، وهي كما يلي:

$$R_{xx} = \frac{2Rhh}{1 + Rhh}$$

حيث إن :

R_{xx} : معامل ثبات الاختبار ككل.

Rhh : معامل ثبات نصف الاختبار.

وتشترط هذه الطريقة أن يكون تبايني النصفين متساويين، ولكن في حالة عدم تساوي التباينين فإن الثبات المقدر للاختبار سيكون أكبر من ذلك الذي حصلنا عليه من الطرق الأخرى للاتساق الداخلي. ولأنه في غالب الأحيان لا يتوفر هذا الشرط ما يؤدي إلى ضرورة استبدال معادلة سبيرمان براون بمعادلة جاتمان (Guattman) كما في الصيغة التالية:

$$R_{xx} = \frac{2Rhh}{1 + Rhh}$$

حيث إن :

R_{xx} : معامل ثبات الاختبار ككل.

Rhh : معامل ثبات نصف الاختبار.²

¹ أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص: 47، 48

² موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 243، 244

3-2- تقديرات كودر ريتشاردسون Kuder-Ritchardson Estimates

يذكر محمد نصر الدين رضوان (2006) أن تطبيق الاختبار في هذه الطريقة يتم مرة واحدة دون اللجوء إلى تقسيم الاختبار إلى نصفين. وقد جاءت هذه الطريقة للتغلب على مشكلة عدم تساوي التباينات بين نصفي الاختبار، والتي تعد من أهم متطلبات طريقة التجزئة النصفية.¹

ويضيف عبد الرحمان بن معتوق زمزمي (2009) أن هذه الطريقة تستخدم مع الاختبارات التي يتم تصحيح بنودها بشكل ثنائي (0 - 1)، وتنقسم إلى معادلتين (Kr20 , Kr21)، والفرق بينهما أن معادلة (Kr20) تفترض أن جميع بنود الاختبار ذات مستوى صعوبة واحد، وإذا لم يتحقق ذلك تستخدم معادلة (Kr21) إلا أن تقدير الثبات سيكون أقل ولكنها مع ذلك تتميز بأنها تتطلب عمليات حسابية أقل، ونظرا للتقدير العالي لقيم معامل الثبات باستخدام (Kr20) فإنه ينصح باستخدامها كلما أمكن ذلك.

ويتم حساب الثبات بمعادلة (Kr20) كما يلي:

$$R_{xx} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right)$$

أما حساب الثبات بمعادلة (Kr21) فيتم كما يلي:

$$R_{xx} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\bar{X}(n-\bar{X})}{nS_x^2} \right)$$

¹ محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 131.

حيث إن :

n : عدد بنود الاختبار.

p : نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابات صحيحة على البند.

q : نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابات خاطئة على البند.

s_x^2 : تباين الاختبار.

$\bar{X}$: متوسط الاختبار.

R_{xx} = معامل الثبات ¹.

3-3- معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach :

يذكر موسى النبهان (2004) أن هذه الطريقة ألفها وطورها كرونباخ لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار وتستخدم عندما لا يصحح الاختبار بشكل ثنائي، وتعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبار، يكثر استخدامها في مقاييس الاتجاهات، واستطلاع الرأي والشخصية، وهي تماثل معاملات كودر- ريتشاردسون في أنها تساوي متوسط القيم التقديرية لمعامل ثبات كل من نصفي الاختبار لجميع طرق التجزئة النصفية الممكنة.

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_x^2} \right)$$

حيث إن :

$\sum s_i^2$: مجموع تباينات الأجزاء.

¹ عبد الرحمان بن معتوق بن عبد الرحمان زمزمي: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابداعي (الشكل ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراة في القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010/2009، ص: 34.

S_x^2 : تباين الاختبار.

n : عدد أجزاء الاختبار.¹

و يذكر محمد صالح الإمام (2011) أن "هذه المعادلة تطبق لحساب الثبات سواء كانت أجزاء الاختبار عبارة عن نصفين أو كانت أجزاء الاختبار تتعدد إلى أن تكون بنود الاختبار جميعها".²

4-ثبات التصحيح Scoring Reliability

ينقسم ثبات التصحيح إلى نوعين يسمى الأول ثبات المصحح Interaraty Reliability، ويقوم فيه مصحح واحد بتصحيح الاختبار لمرتين اثنتين بفواصل زمني معين، ومن ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في التصحيح الأول والثاني، أما النوع الثاني فهو ثبات المصححين Intrarrater Reliability بحيث يتم تصحيح الاختبار من قبل مصححين اثنتين مستقلين عن بعضهما البعض، ويحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين درجات المصححين.³

د - العوامل المؤثرة على ثبات الاختبار:

يتأثر معامل ثبات الاختبار بعدد من العوامل، منها ما يتعلق بالاختبار نفسه، وبعضها يتعلق بخصائص الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، ويمكن تلخيصها كما يلي:

1- طول الاختبار: تزداد قيمة معامل الثبات بزيادة طول الاختبار، ويرجع ذلك إلى أن زيادة عدد

¹ موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص243، 244

² محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 126، 127.

³ موسى النبهان: المرجع السابق، ص: 253، 254.

البنود يسمح للأخطاء العشوائية الموجبة والسالبة أن تلغي بعضها البعض، مما يجعل الدرجة الملاحظة للفرد في الاختبار تقترب من الدرجة الحقيقية.¹

ويمكن ملاحظة أثر زيادة طول الاختبار في قيمة معامل الثبات من خلال ارتفاع معامل ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون.

2- تجانس أفراد العينة : كلما كان أداء المفحوصين على الاختبار متبايناً كلما زاد مقدار معامل الثبات. فإذا تم بناء اختبار على عينة متجانسة الأداء مثل مجموعة من المتفوقين أو ضعيفي التحصيل فقط فإذا فسيكون معامل الثبات منخفضاً.²

ويمكن ملاحظة علاقة ثبات الاختبار بالتباين من خلال بعض المعادلات المستخدمة لتقدير الثبات، ومنها معادلة ألفا كرونباخ:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_x^2} \right)$$

3- صعوبة البنود: الاختبار الذي تتمتع بنوده بمعاملات صعوبة متوسطة يعطي أعلى قيمة للتباين وبالتالي معامل ثبات مرتفع، عكس الاختبار ذو الفقرات الصعبة أو السهلة الذي لا يظهر الفروق الفردية بين المفحوصين، وعندها ينخفض التباين الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض معامل الثبات.³

¹ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 181.

² موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 257.

³ عبد الرحمان بن معتوق بن عبد الرحمان زمزمي: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابداعي (الشكل ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراة في القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010/2009، ص: 36.

4-الموضوعية: كلما تأثر تصحيح الاختبار بعوامل ذاتية انخفضت قيمة معامل الثبات؛ فتصحيح الاختبارات التي تشتمل على بنود مثل الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو الإكمال عادة ما يكون موضوعيا، بينما في حالة تقدير درجات اختبارات المقال وبعض مقاييس الشخصية يتضمن التصحيح أحكاما فردية تتعلق بنوعية الاستجابات، وهذا بدوره يؤثر في ثبات التقديرات.¹

5- زمن الاختبار: معامل الاختبار يظل يرتفع بزيادة الوقت الذي يستغرقه إجراء الاختبار إلى درجة معينة ثم ينخفض الثبات بطول المدة، وهذه الدرجة تختلف من اختبار إلى آخر.²

وبالرغم من أن لحساب معامل ثبات الاختبار طرقا مختلفة إلا أنها تقوم جميعا على أساس أن الفروق الفردية التي تنتج من الاختبار يرجع جزء منها إلى أخطاء في القياس، ويرجع الجزء الآخر إلى فروق فردية حقيقية. وإن النسبة بين التباينين هي التفسير الإحصائي لمعامل الثبات. وكلما تمكن الباحث من ضبط العوامل المؤثرة في نتائج الاختبار التي تسبب الفرق بين التباينين، كتوحيد التعليمات وظروف الاختبار وتحديد الوقت والعلاقة بين الفاحص والمفحوص، كلما تمكن من رفع معامل الثبات.

ثانيا: صدق الاختبار Validity Test

إن عملية تحقيق الصدق (Validation) هي العملية التي نحصل من خلالها على دليل أن الاختبار يقيس بكفاءة الشيء الذي يفترض أن يقيسه وليس من المناسب الاعتماد على اختبار نفسي لم يتم التأكد من صدقه.

¹صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:181.

²محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960، ص:119، 120.

أ - مفهوم الصدق:

ويقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، فإذا أردنا أن نعد اختباراً يقيس صفة الذكاء، يجب علينا التأكد أن هذا الاختبار يقيس هذه الصفة وليس صفة أخرى كالذاكرة أو القدرة الحسابية أو أي قدرة أخرى. وعند دراسة الصدق فإننا نهتم بسؤالين هما:

ماذا يقيس الاختبار؟ وماهي درجة الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وضع لقياسه.¹

وإن أبسط تعريف للصدق حسب ابراهيم محاسنة وعبد الحكيم مهيدات (2009) هو: أن يقيس الاختبار فعلاً ما يفترض أن يقيسه، ويشير إلى دقة القياس حيث يقيس الغرض الذي أعد لقياسه. ويتوقف الصدق على عاملين هما الغرض من الاختبار، وكذلك العينة التي سيطبق عليها. ويتميز الصدق بالصفات التالية:

- الصدق صفة نوعية: أي أن الاختبار يستعمل للغرض الذي أعد من أجله فقط.
- الصدق صفة نسبية: ليست مطلقة، أي متدرجة فلا يوجد اختبار عديم الصدق أو تام الصدق.
- الصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه ولكن عادة ما يربط بالاختبار على سبيل الاختصار.²

وتوجد عدة أنواع من الصدق، إلا أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1966) صنفت الصدق إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

1. صدق المحتوى 2. الصدق المرتبط بمحك 3. الصدق التكويني الفرضي.

¹مقدم عبد العظيم: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص: 146

²ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص: 216.

ب - طرق التحقق من الصدق:

يعتبر صدق الاختبار من الخصائص السيكمترية الأكثر أهمية مقارنة مع الخصائص الأخرى كالثبات، وذلك بسبب ارتباط الصدق بالهدف أو بالأهداف المتوقعة من أداة القياس تحقيقها، وكذلك بمدى اتصاله بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعا لذلك. لذلك سيتم التعرض له فيما يلي بشيء من التفصيل.

1- صدق المحتوى Content Validity:

يشتمل هذا النوع على فحص مبدئي لمحتويات الاختبار لمعرفة ما إذا كانت فقرات الاختبار متصلة جميعها بالصفة المراد قياسها أو أن هناك من الفقرات ما يمكن حذفه على أنه بعيد الصلة بالسمة المراد قياسها.¹

ويذكر صلاح الدين محمود علام (2006) أن صدق محتوى الاختبار يتعلق بالحكم على مدى كفاية بنوده كعينة ممثلة لنطاق محتوى أو أهداف يفترض أن الاختبار يقيسها. ويتم تقييم هذا النوع من الصدق عن طريق فحص محتوى مفردات الاختبارات فحصا منطقيا في ضوء ما يقيسه الاختبار من أهداف، وذلك للتعرف على مدى كفاية مفرداته في قياس هذه الأهداف.²

ويرى موسى النبهان (2004) أن عملية الحكم على صدق محتوى اختبار معين يعد عملا منطقيا وتحكيميا ينفذه فريق من الخبراء والمهتمين بمجال أداة القياس. ويتحدد هدف فريق الخبراء في عملية الحكم على مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى الذي اشتقت منه ويراعي ذلك عوامل

¹مقدم عبد العظيم: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص:146

²صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2006، ص:107.

الشمول والتنوع و الدقة. وتأتي إجراءات صدق المحتوى مباشرة بعد التكوين الأولي لبنود الاختبار.¹
 ويضيف صلاح الدين محمود علام (2000) أن المحكم يقوم بتقييم كل من بنود الاختبار
 في ضوء أبعاده المكونة له، ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة
 بدرجة أفضل.²

2- الصدق المرتبط بمحك Criterion-related validity:

يعرف هذا الصدق باسم الصدق التجريبي experimental validity لكونه يستخدم محكا
 خارجيا للحكم على مدى صلاحية صدق الاختبار الجديد، حيث يتم ذلك عن طريق مقارنة درجات
 الاختبار بدرجات المحك، أي تقدير الارتباط بينهما. وبناء على ذلك يمكن تعريف الصدق المرتبط
 بمحك على أنه: العلاقة بين درجات الأداء على الاختبار ودرجات الأداء على اختبار آخر (محك)
 أو مجموعة من المحكات تقيس نفس السمة.

ويتم الحصول على الصدق المرتبط بمحك عن طريق تطبيق الاختبار، ثم تطبيق المحك،
 ثم حساب الارتباط بين درجتهما باستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون.³

والمحك هو اختبار موضوعي تم التحقق من صدقه، لذلك نقارن بينه وبين الاختبار
 الجديد للتحقق من درجة صدق الاختبار الجديد عن طريق معامل الارتباط بينهما.⁴

¹موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،
 2004، ص:2762

²صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار
 الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:191.

³محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع،
 القاهرة، 2006، ص:131.

⁴ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدي: القياس والتقويم الصفّي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع،
 الأردن، 2009، ص:218.

إذن ينبغي أن يتميز المحك بخصائص معينة كالصدق والثبات وخطو درجاته من التحيز، وملاءمة الاختبار للسمة المقاسة لكي يكون ذا فائدة في الحكم على صدق القرار الذي يتخذ في ضوء درجات الاختبار المنبئ.¹

وقد حددت معايير القياس الصادرة عام (1985) نوعين من الصدق المرتبط بالمحك على أساس كل من الفاصل الزمني للاختبار والمحك وأهداف القياس.

1- الصدق التلازمي Congruent Validity: هو مدى اتفاق أداء مجموعة من الأفراد في اختبار معين، مع أدائهم الراهن على اختبار آخر (المحك) ثبت صدقه في قياس الخاصية التي يقيسها الاختبار الجديد.

2- الصدق التنبئي Predictive Validity: يشير إلى قدرة الاختبار على التنبؤ بالأداء اللاحق للفرد على محك، من خلال معرفتنا لأدائه على الاختبار الجديد موضوع الدراسة.²
و يرى محمد صالح الإمام (2011) أن الصدق التلازمي يدل على علاقة اقتران أكثر من دلالاته على علاقة سببية، أما الصدق التنبئي فإنه يتضمن في جوهره علاقة سببية.³

3- صدق المفهوم (التكوين الفرضي) Construct Validity:

يتناول صدق المفهوم العلاقة بين نتائج الاختبار والمفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه، وبعبارة أخرى فإنه يهدف إلى تحديد التكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في

¹ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسى (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:191.

² أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص:53.

³ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص:133.

الاختبارات.¹

ويذكر محمد نصر الدين رضوان (2006) أن التكوين الفرضي عبارة عن شيء ينشأ على سبيل الافتراض، وأنه يمكن أن نطلق مصطلح التكوينات Constructs على المهارات أو السمات التي نفترض أنها تشكل في مجموعها اختبارا واحدا يقيس ظاهرة معينة أو خاصية مميزة، ويشير صدق التكوين الفرضي إلى مدى قياس الاختبار لتكوينات فرضية محددة، ويتطلب هذا النوع من الصدق فهما دقيقا للظاهرة المراد قياسها، وأن تقيس البنود التي يتضمنها الاختبار ذلك التكوين الفرضي.²

هنا نجد أن باني الاختبار يحاول أن يثبت صحة الفرضية التي اعتمد عليها في بناء الاختبار، وذلك بأن يحدد التنبؤات والتوقعات التي يفترضها بفحص الفروق في الدرجات مرجعا إياها إلى النظرية التي صمم الاختبار على أساسها والتي غالبا ما تقضي بأن اختلاف الأفراد في أحد جوانب السلوك يعني تفاوتهم في خاصية معينة. أما الطرق المناسبة لحساب صدق المفهوم متعددة، أهمها:

1. الارتباط مع اختبارات أخرى.

2. التحليل العاملي.

3. الاتساق الداخلي.

4. الصدق التقاربي والتمييزي.

5. المقارنة الطرفية .

¹ صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:215.

² محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص:202، 203.

وفيما يلي شرح الطرق الأربعة للتحقق من صدق التكوين الفرضي:

1- الارتباط مع اختبارات أخرى: يعد الارتباط بين اختبار جديد واختبارات سابقة دليلاً على أن الاختبار الجديد يقيس تقريباً المجال السلوكي نفسه للاختبارات التي تحمل الاسم ذاته. وعلى عكس الارتباطات التي تستخرج في الصدق المرتبط بالمحك، يجب أن تكون الارتباطات في هذا النوع مرتفعة بدرجة متوسطة، ولكن يجب أن لا تكون مرتفعة جداً، لأن الاختبار الجديد إذا ارتبط بدرجة مرتفعة مع اختبار موجود أصلاً، دون مزايا إضافية فإنه يمثل تكراراً لا حاجة إليه.¹

2- التحليل العاملي: هو أسلوب رياضي يمثل عدداً كبيراً من العمليات الرياضية في تحليل الارتباطات بين بنود الاختبار ومن ثم تفسير هذه الارتباطات واختزالها في عدد أقل من المتغيرات تدعى عوامل Factors. و يساعد التحليل العاملي في الحكم على أن السمة التي يقيسها الاختبار ذات بعد واحد أو متعددة الأبعاد.

والخطوة التالية تتلخص في تصنيف بنود الاختبار وتوزيعها على العوامل الناتجة من خلال معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار وكل عامل من العوامل الناتجة، وتسمى هذه المعاملات بتشعب البند بالعامل.

يتبع هذه المرحلة عملية تدوير تلك العوامل بشكل يخضع لقاعدة البناء البسيط والتي تتضمن تفرد البنود في تمثيل العوامل؛ أي أن يقل احتمال مساهمة البند في قياس أكثر من عامل. وبذلك يتم توزيع تشعب البنود على العوامل المستخرجة بشكل يسهل تبلور عوامل ذات معنى. وهناك طرق متعددة للتدوير، منها طرق التدوير المتعامد مثل تدوير فاريماكس Varimax والتدوير المائل Oblique.

¹ بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص: 104.

يلي هذه العملية تفحص محتوى البنود التي تنتمي للعامل الواحد ودراسة ما هو مشترك بين هذه البنود ليتم تسميته لاحقاً. كما يتم مقارنة العوامل الناتجة مع العوامل التي تنص عليها النظرية التي تفسر وجود السمة موضوع البحث، وقد يتم الاتفاق بين ما هو قائم عندما يكون دور التحليل العملي تأكيدياً، وقد يقوم بدور استكشافي لم يكن معروفاً من قبل وعندها يعرف بالتحليل العملي الاستكشافي.¹

وفي حالة التحليل العملي الاستكشافي فإن العوامل التي يتم استخلاصها تكون مجهولة من حيث المسمى، لذا يصبح لزاماً على الباحث تسمية العوامل بعد استخلاصها. ويتم عادة اختيار البنود الثلاثة أو الأربعة ذات التشبعات الأعلى على العامل ليتم تسمية العامل على أساسها بحيث يتم تفحص محتوى هذه البنود ومعرفة الجزء المشترك بينها للتوصل لاسم يمثل كل البنود المتشعبة على العامل. أما إذا كانت التشبعات الأعلى على العامل أقل من (0.60) فإنه يفضل عند اختيار اسم للعامل أن يبقى التفسير بسيطاً وفي نفس الوقت يلمح إلى ما يشير إليه العامل. وإن كانت البنود منتقاة من نظرية أو تكوين مفاهيمي سابق، هنا على الباحث أن يرجع إلى النظرية أو التكوين المفاهيمي لتسمية العامل. ويرى هابنر وآخرون (Heppner et al, 2008) أنه في حالة التحليل العملي الاستكشافي، يحتاج الباحث إلى تسمية العوامل، ولكي يتم ذلك يتم تفحص كل البنود التي تكون العامل، ويحاول اختيار اسم يعكس المعنى الكامن خلف البنود.²

3- الاتساق الداخلي: وتسمى هذه الطريقة أحياناً بطريقة التكامل المتبادل. وهي تعني أن إجابات

¹موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 300-302.

²غانم حجاج: التحليل العملي في العلوم الانسانية والتربوية (نظرياً وعملياً)، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2013، ص: 79.

المبحوث على الأسئلة التي تتناول جوانب مختلفة لمجال واحد تلتقي فيما بينها على تكوين صورة متكاملة خالية من التناقضات الداخلية.¹

وتعني حسب مقدم عبد الحفيظ (2011) دراسة معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية فيه.²

4- الصدق التقاربي والتمييزي: يعني أن يرتبط الاختبار مع غيره من الاختبارات التي يجب أن يرتبط بها، وألا يرتبط باختبارات أخرى لا يجب أن يرتبط بها؛ بمعنى أن الصدق التقاربي يتحقق عندما تكون هناك علاقات ارتباط جوهريّة بين الاختبار واختبارات أخرى تقيس نفس التكوين، كما أن صدق التمييز يتحقق من خلال علاقات الارتباط المنخفضة بين الاختبار واختبارات أخرى عندما تختلف السمة أو التكوين.³

5- طريقة المقارنة الطرفية: تعتبر دراسة الفروق بين المجموعات الطرفية دليلاً على قدرة درجات الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة في الأداء، "بحيث تستخدم هذه الطريقة للتعرف على مدى قدرة الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين للسمة، وفي هذه الحالة تدل الفروق على الصدق التجريبي للاختبار. ومن أمثلة ذلك: صلاحية اختبار الذكاء في التمييز بين الضعاف والعاديين والأذكاء.⁴

¹ عبد اللطيف محمد خليفة: مقياس الدافعية للإنجاز، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 25.
² مقدم عبد العظيم: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص: 150.
³ محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 208، 209.

⁴ مشهور بن مبارك بن شعيان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2010/2009، ص: 94.

ج . العوامل المؤثرة في صدق الاختبار:

يلخصها محمد صالح الإمام (2011) فيما يلي:

- 1- طول الاختبار: إذ يزداد صدق الاختبار بزيادة عدد بنوده، لأن زيادة طول الاختبار تضعف من أخطاء القياس.
- 2- تباين العينة: بما أن الصدق شكل من أشكال الارتباط القائم بين الاختبار والمحك، وحيث إن الارتباط يتأثر بالفروق الفردية داخل العينة، نجد أن التجانس يقلل من الصدق وأن التباين المرتفع يزيد من قيمته.
- 3- ثبات الاختبار: حيث يحدد معامل الصدق الذاتي المساوي لجذر الثبات الحد الأعلى لمعاملات الصدق المحسوبة بالطرق الأخرى، كذلك فإن معامل الثبات في حالة إعادة التطبيق غالبا ما تكون أكبر من معاملات الصدق.
- 4- ثبات المحك أو الميزان: علاقته بالصدق أيضا علاقة طردية.¹

د - علاقة الصدق بالثبات:

يرى محمد شحاتة ربيع (2008) أنه ثمة علاقة بين الصدق والثبات ويوجزها في العبارة التي تقول أن "الاختبار الصادق لا بد أن يكون ثابتا، أما الاختبار الثابت فقد يكون صادقا أو لا يكون"؛ ذلك أن الصدق معناه اتساق الاختبار مع غيره، والثبات هو اتساق الاختبار مع نفسه، وعلى ذلك فإنه من المنطقي أن نقول أنه إذا اتسق الاختبار مع غيره - أي إذا كان صادقا - فأولى به أن يتسق مع نفسه - أي أن يكون ثابتا - ولكن ليس بالضرورة إذا اتسق الاختبار مع نفسه

¹ محمد صالح الإمام: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،

أن يتسق مع غيره. وثمة مفهوم متداول يسمى (مؤشر الثبات) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهو يمثل الحد الأعلى الذي لا يمكن أن يزيد عنه أي معامل ارتباط بين الاختبار وبين أي اختبار آخر أو محك آخر.¹

أما محمد نصر الدين رضوان (2006) فيرى أن الصدق يعتمد على الثبات خاصة في حالة الاختبارات المتجانسة (الموحدة)؛ حيث إن الاختبار الذي يظهر ثباتا منخفضا لا يتوقع أن يظهر صدقا مرتفعا. أما في حالة الاختبارات غير المتجانسة فإن صدق الاختبار قد يظهر مرتفعا دون حاجة لكي يظهر الثبات مرتفعا كما في حالة ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، حيث يعزى ذلك إلى أن كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس وظيفة مستقلة مما يترتب عليه ظهور ثبات الاتساق الداخلي منخفضا لكون بنود الاختبار لا ترتبط مع بعضها البعض، بينما تظهر هذه البنود ارتباطات مرتفعة مع بعض المحكات الخارجية المستقلة.²

مما سبق يتضح أن الثبات والصدق من أهم المتطلبات الواجب توفرها في أداة القياس، وهما مفهومان مترابطان، إذ حتى يكون الاختبار ثابتا لا بد أن يكون صادقا، ولكن الاختبار الصادق لا يكون بالضرورة ثابتا، وقد يكون صدق الاختبار مرتفعا عن ثباته، ولكنه ليس أكثر ارتفاعا من مؤشر الثبات، لكون مؤشر الثبات يضع الحد الأقصى للارتباط الذي يمكن أن يكون بين الاختبار والمحك.

¹ محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 105، 106.
³ محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 271.

ثالثاً: المعايير

إن الدرجة الخام التي ينالها الفرد على الاختبار لا تفسر شيئاً في تقديرنا لأداء الفرد إلا بعد مقارنتها بغيرها من الدرجات التي ينالها أفراد من المجموعة التي ينتمي إليها الفرد؛ إذ لا بد من الرجوع إلى معيار يحدد معنى هذه الدرجة الخام التي ينالها الفرد. وتدلنا هذه المعايير على مركز الفرد بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها.

أ - مفهوم المعايير

ويعرف محمد شحاتة ربيع (2008) المعايير بأنها "قيم إحصائية رقمية تصف وتحدد مستويات الأداء على الاختبار، وتقوم هذه المعايير على معلمتين إحصائيتين أساسيتين هما المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وهذه المعايير تعرفنا أن الشخص الذي حصل على درجة معينة في الاختبار مستواه متوسط أو أدنى من المتوسط أو أعلى من المتوسط، وتمكننا المعايير من أن نحدد هذا المستوى في صورة رقمية عديدة لها دلالتها الإحصائية. علماً أن هذه المعايير تقوم في جوهرها على أساس نظرية المنحنى الطبيعي أو الاعتدالي المعروفة في الإحصاء".

ويضيف أن المعايير هي جزء أساسي من عملية بناء وتقنين الاختبار، وتشتق من عينة التقنين التي أجري عليها الاختبار وحسب على أساسها ثبات الاختبار وصدقه. وتسمى المعايير الدرجات المحولة، وتتمثل فوائدها في أنها:

- تمكن من مقارنة الفرد بغيره، إذ تحدد مركزه بالنسبة لمتوسط عينة التقنين. وهذا التحديد يكون في صورة رقمية لها دلالة وقابلة للتفسير.

- تمكن من مقارنة الفرد بنفسه في القدرات والاستعدادات المختلفة.¹

¹ محمد شحاتة ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 42، 43، 52.

ب- أنواع المعايير:

يتضح مما سبق أن الدرجة الخام للفرد في الاختبار لا تفيد شيئاً في تفسير هذه الدرجة لذا ينبغي إجراء نوع من التحويل على هذه الدرجة لكي تصبح قابلة للمقارنة. وتوجد طرق متعددة لإجراء تحويل للدرجات الخام تؤدي إلى أنواع مختلفة من المعايير، نذكر أهمها فيما يلي:

1- الدرجات المعيارية Standard Scores:

تعد الدرجات المعيارية حسب حسن بن أحمد بن عبد الفقيه (2010)¹ من التحويلات الخطية للدرجات الخام، بحيث تعتمد على المتوسط والانحراف المعياري لهذه الدرجة وتؤدي إلى توزيع للدرجات المحولة مطابق لتوزيع الدرجات الخام المحولة مطابق لتوزيع الدرجات الخام. وهي عدد الانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار عن متوسط هذه الدرجات لمجموعة معينة من الأفراد. ومدى الدرجات المعيارية لاختبار معين ينحصر عادة بين (- 0.3) و(+0.3) انحراف معياري، والصيغة في حساب الدرجات المعيارية كالتالي:

$$\frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}} = \text{الدرجة المعيارية}$$

2- الدرجات التائية (T Scores) :

على الرغم من ميزات الدرجات المعيارية، إلا أنه يعاب عليها أنها تشتمل على كسور وإشارات سالبة. وللتغلب على ذلك يجري عادة تحويل ميزان الدرجات المعيارية إلى ميزان آخر

¹حسن بن أحمد بن عبد الله الفقيه: تقنين اختبار القدرة المبكرة في الرياضيات TEMA-3 على عينة من تلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية - بنين - في محافظة القنفذة التعليمية، رسالة ماجستير في علم النفس - تخصص قياس وتقويم - جامعة أم القرى، مكة المكرمة 2008 / 2009، ص: 42.

مناسب. وقد اقترح مكول (1920) Mc Call أن نضرب الدرجة المعيارية في (10) للتخلص من الكسور، وإضافة (50) إلى الناتج للتخلص من الإشارات الجبرية؛ وبذلك نحصل على درجة محولة جديدة تسمى الدرجة التائية (ت) أي أن: (ت = 10 د + 50)¹

3- المعايير المئينية Percentiles Scores:

وهي مؤشر إحصائي يساعد على توفير إطار مرجعي يستخدم لتفسير درجات الفرد من خلال التعرف على الموضع النسبي لدرجته بين بقية أفراد المجموعة المعيارية، فعلى سبيل المثال: تعني الرتبة (62) لفرد ما أن (62 %) من أفراد مجموعته قد تحصل على درجة تساوي أو درجات أدنى من درجته على الاختبار، وأن (38 %) منهم قد تحصل على درجات أفضل.²

ومنه يمكن القول أن المئين يحدد ترتيب الفرد في المجموعة التي تمثل عينة التقنين، والمئين (50) يشير إلى درجة خام تساوي المتوسط الحسابي لعينة التقنين، والمئين صفر يشير إلى درجة خام أقل من أقل درجة خام في العينة، والمئين (100) يشير إلى درجة خام أعلى من أي درجة خام في عينة التقنين.³

4- نسبة الذكاء The Intelligent Quotient

تعد نسبة الذكاء حسب صلاح الدين محمود علام (2006) من معايير الاختبارات شائعة

¹ محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 76، 77.

² محمد عبد الله البيلي، ماهر أبو هلال: الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء غير اللفظي في مجتمع الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، مجلد 8، عدد 9، 1993، ص: 36.

³ محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 55.

الاستخدام، كما أنها أكثر المعايير غموضاً في فهمها وتفسيرها. وقد اقترح المفهوم الأصلي لنسبة الذكاء عالم النفس الألماني ويلهم شيرن Wilhem Stern، وساهم تيرمان Terman عالم النفس الأمريكي في انتشار هذا المفهوم في الطبعة الأولى لاختبار ستانفورد بينيه للذكاء عام (1916)، ويعبر عنها بالنسبة بين العمر العقلي مقسوماً على عمره الزمني وضرب الناتج في (100) للتخلص من الكسور.¹

$$\text{أي أن: } \text{نسبة الذكاء (IQ)} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

5- نسبة الذكاء الانحرافية The Deviation Intelligence Quotient

والفكرة في نسبة الذكاء الانحرافية هي تحويل درجات اختبارات الذكاء إلى نسبة الذكاء الانحرافية التي لها متوسط وانحراف معياري ثابت، ففي حالة اختبار وكسلر نجد أن المتوسط هو (100) والانحراف المعياري (15). وفي هذه الحالة نجد مثلاً أن نسبة الذكاء الانحرافية (130) تقع على بعد انحرافين معياريين فوق المتوسط. والدرجة (85) على بعد انحراف معياري واحد تحت المتوسط.

وإذا كانت الدرجات الخام موزعة توزيعاً اعتدالياً فإنه يمكن تحويلها إلى نسب الذكاء الانحرافية التي متوسطها (100) وانحرافها المعياري (15) كما يلي¹:

$$\text{نسبة الذكاء الانحرافية} = \frac{15 (\text{الدرجة} - \text{المتوسط}) + 100}{\text{الانحراف المعياري}}$$

¹ صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2006، ص: 81، 82.

² مقدم عبد العظيم: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص: 166.

6- معايير الفرق الدراسية Grande Norms:

معيار الفرق الدراسية هو متوسط أداء فرقة دراسية معينة على اختبار معين. وهنا نقارن درجة الفرد بمتوسط الفرق الدراسية التي ينتمي إليها. ومثال ذلك أنه في اختبار تحصيلي يحتوي (100 سؤال)، والمتوسط الحسابي لدرجات عينة من الطلاب فيه (60). يكون الطالب الذي تزيد درجته عن (60) يكون أعلى من المتوسط، أما الطالب الذي تقل درجته عن (60) يكون أقل من المتوسط؛ أما الذي يحصل على (60) فهو متوسط.¹

ملخص الفصل الثالث

إن مهمة بناء الاختبار النفسي ليست مهمة سهلة كما يتوقع الكثير، فهي تتطلب كثيرا من الامكانيات البشرية والمادية، بالإضافة إلى خطوات علمية متعارف عليها في أدبيات البحوث والدراسات النفسية والكتب الخاصة بمجال القياس النفسي، ويمكن تلخيصها فيما يلي: تحديد أهداف الاختبار، ثم تحديد الخاصية المراد دراستها إجرائيا، فصيغة بنود الاختبار، ثم صياغة تعليمات الاختبار، وتجهيز مفتاح تصحيح الاختبار، وتجربة الاختبار، ثم التحقق من صدقه وثباته واستخراج معايير لتفسير درجاته، وأخيرا إخراج الاختبار في صورته النهائية.

كما أن دقة الاختبار وصلاحيته مرهونة بتوفر حد مقبول من الخصائص السيكمترية، ومن أهمها الصدق والثبات، ومعايير تفسير النتائج. وقد اختلف العلماء في ضبط مفاهيم موحدة لهذه الخصائص. وعموما فقد حدد مفهوم الصدق بأنه مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لأجل

¹ محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص:54.

قياسه، وقد حددت الجمعية الأمريكية لعلم النفس ثلاثة أنواع أساسية للصدق، وهي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق التكوين الفرضي. أما الثبات فهو يشير إلى مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في ظروف متباينة.

ويأخذ تفسير النتائج حيزاً مهماً في بناء الاختبار ويتم عن طريق معايير للأداء يتم تحديدها من نتائج أداء عينة التقنين، والتي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي تحصل عليها الفرد.

الفصل الرابع: الذكاء

الانفعالي

الفصل الرابع: الذكاء الانفعالي

مدخل

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين منذ ظهوره، حيث قاموا بدراسته للتعرف على طبيعته وأبعاده وبنيته وكيفية قياسه، واتخذوا أساليب متنوعة للتعرف على ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية عامة أو مجموعة من القدرات المستقلة وكان من أبرز هؤلاء العلماء: بينيه Binet، سبيرمان Spearman، وثورنديك Thorndike، ووكسلر Wechsler، وجاردنر Gardner، وأبو حطب. .. الخ، وقد أفرزت جهودهم أنواعاً متعددة من الذكاء، وهذا ما مهد لظهور نوع جديد من الذكاء يجمع بين العقل والوجدان ألا وهو "الذكاء الانفعالي".

وقد بدأ حديثاً الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، ولذلك فقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولته، فقد كان المعتقد السائد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي ينفصل عن الانفعالات لدى الفرد، أما الآن فقد أثبتت نتائج الدراسات أن العمليات الانفعالية لدى أي فرد إنما تلتقي وتتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية في إطار ما يسمى بالذكاء الانفعالي.

1- المنظور التاريخي للذكاء الانفعالي:

على الرغم من ازدياد اهتمام العلماء في مجال التربية وعلم النفس بأهمية فهم الإنسان لذاته ومشاعره، إلا أن لذلك أصولاً راسخة، تجلت إرهاباتها فيما يعرف بحكمة سقراط "اعرف نفسك"

تلك المقولة التي يرى روبنس وسكوت (2000) أنها حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها.¹

فالذكاء الانفعالي ليس مفهوما جديدا، ولكن له جذوره وأصوله التاريخية العلمية الراسخة، وقد مر ظهوره وتطوره بمراحل، يمكن تلخيصها كما يلي:

• أولا: الفترة من 1900 إلى 1969 :

كانت تلك الفترة تهتم بالبحث في مجالين مستقلين هما الذكاء والانفعالات، حيث اهتمت تلك الفترة بدراسة الذكاء وإعداد الاختبارات النفسية لقياسه، وكان ألفريد بينيه من أولئك الذين اهتموا ببناء اختبار للذكاء الذي قام بنشر صورته الأولى عام (1905).²

وقد كانت نظرة علماء النفس الأوائل بما فيهم ألفريد بينيه تقوم على افتراض أن الذكاء أحادي الأصل أو عامل أحادي عام (G)، وقد حدد بينيه الذكاء بوصفه:

- القدرة على التوجيه المباشر للفكر أو القدرة على اتخاذ موقف.
- القدرة على التكيف المباشر مع المواقف الجديدة.
- القدرة على نقد وتقويم الذات.

كما جاء سبيرمان أيضا باقتراحه بوجود عامل عام للذكاء عام (1904)، وذلك بعد ملاحظته للارتباطات الموجبة العالية لاختبارات القدرات العقلية المختلفة فيما بينها. ولكنه أشار أيضا إلى وجود عامل خاص (S) يعكس قدرة خاصة يحملها ذلك الاختبار.

¹آمال جوده: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد 3، 2007، ص: 299.

²ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص33.

ثم ظهرت أولى الأفكار التي نظرت إلى النشاط العقلي من ناحية تطور العوامل المتعددة على يد ثورنديك (Thorndike)، والذي نظر إلى الذكاء بوصفه عددا من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي.¹

حيث ميز ثورنديك في عام (1920) بين ثلاثة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء المجرد، الذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي. وقد عرف الذكاء الاجتماعي بأنه "القدرة على فهم الآخرين والتصرف في العلاقات الاجتماعية بإيجابية". وعلى ذلك يعتبر ثورنديك من أوائل من قاموا بتحديد أحد جوانب الذكاء الانفعالي ممثلا ذلك في الذكاء الاجتماعي.²

وقد عرف وكسلر (Wechsler) الذكاء بأنه "قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة والتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة به"، وفي عام (1943) افترض أن العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة.³

أما المجال الثاني، فهو دراسة الانفعالات، حيث ركز الباحثون على مشكلة: أيهما يحدث أولاً لدى الشخص الشعور بالانفعال أم الاستجابات الفسيولوجية ؟

كما كانت النظرة السائدة للانفعال على أنه مفهوم غير منظم يصعب السيطرة عليه وضبطه. وهذه النظرة لها جذورها المتصلة "بحركة العقلنة" في القرن الثامن عشر، والتي تؤكد أن حياة الإنسان ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته حتى لا تشوش على التفكير السليم.⁴

¹ فضلون سعد الدمرداش: الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي (المفاهيم - النظريات - التطبيقات)، ط1، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007، ص: 15.

² سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 17، 18.

³ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 21.

⁴ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 34.

غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض علماء النفس خوفا من سيطرة الجوانب المعرفية في علم النفس على حساب الجانب الانفعالي في الشخصية مما قد يؤدي إلى الاختلال في النظر إلى الفرد باعتباره كائنا يجمع بين الانفعال والتفكير، ومن ثم تحول الاهتمام إلى دراسة الجانب الانفعالي لدى الفرد إلى جانب النواحي المعرفية، وذلك لما لهما من أهمية في البناء النفسي للفرد.¹

• ثانيا: الفترة من 1970 إلى 1989:

إن التمهيد لمصطلح الذكاء الانفعالي قد أخذ مكانا في تلك الفترة الزمنية، فقد اهتم الباحثون بدراسة المعرفة والانفعال معا لعرض كيفية تفاعل الانفعالات مع التفكير، كما اهتمت تلك الفترة بإعداد مقاييس خاصة بالاتصال غير اللفظي لإدراك المعلومات غير اللفظية التي تشتمل بعضها على معلومات انفعالية من بينها تعبيرات الوجه، وأوضاع الجسم والإيماءات ونبرات الصوت.²

وفي الدراسات العربية عرض أبو حطب (1973) تصورا للذكاء على أنه دالة لنشاط الشخصية ككل فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، وقد قام بتصنيف الذكاء إلى سبعة أنواع: الحسي، الحركي، الإدراكي، الرمزي، السيمنتي، الشخصي، الاجتماعي.³

وقد توصل فؤاد أبو حطب - بعد سلسلة من البحوث والدراسات إلى ثلاثة أنواع من الذكاء هي: الذكاء الموضوعي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي.

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 18.

² إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 36.

³ عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008.

ثم ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة The multiple Intelligence Theory على يد

هوارد جاردنر (H.Gardner, 1983).⁴ حيث رأى الحاجة إلى فهم الذكاء على أساس التباينات في أنماط المعرفة الحادثة في الحياة اليومية، وأنه لا يوجد ذكاء واحد وإنما ذكاءات متعددة مستقلة عن بعضها البعض، واقترح سبعة ذكاءات مختلفة وهي: اللغوي، المنطقي (الرياضي)، والموسيقي، والمكاني، والجسمي (الحركي)، والبيشخصي، والشخصي.¹

حيث قدم جاردنر في كتابه "أطر العقل" الذي أصدره في العام (1983) نموذج الذكاءات المتعددة، والذي يتضمن نمطين من الذكاء يمثلان الذكاء الانفعالي هما: الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، إذ لاحظ جاردنر أن أساس الذكاء في العلاقات بين البشر يشمل القدرة على التمييز والاستجابة الملائمة للحالات النفسية والأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين.²

وقد تناولت نظرية الذكاءات المتعددة جانباً هاماً من جوانب الحياة النفسية، وهي الذات الداخلية والعالم الداخلي للفرد بما يشمل من عمليات تقييم لمشاعره ودوافعه وانفعالاته وقدراته التي أطلق عليها الذكاء الشخصي، والذي عبر عنه بالذكاء داخل الشخص والذي يدل على علاقة الفرد بنفسه وفهمه لذاته ولمشاعره، وأيضاً ذكاء التعامل مع الأشخاص.³

وتعود المحاولة الأولى لقياس الذكاء الانفعالي إلى بار أون عام (1988)، حيث حاول تقدير الذكاء الانفعالي من خلال قياس الرفاهية الذاتية (Well-being)، وقد استخدم مصطلح نسبة

¹ فضلون سعد الدمرداش: الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي (المفاهيم - النظريات - التطبيقات)، ط1، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007، ص: 17.

² آمال جوده: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد 3، 2007، ص: 702.

³ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 38.

الانفعال (Emotion Quotient)، قبل أن يستخدم المصطلح المعروف بالذكاء الانفعالي.¹ ولعل أول استخدام لمصطلح الذكاء الانفعالي كان في أمريكا عام (1985) عندما قام طالب في كلية الآداب الليبرالية بذكر هذا المصطلح في عنوان رسالته لنيل درجة الدكتوراه.

• ثالثاً: الفترة من 1990 إلى يومنا هذا:

تركز اهتمام الباحثين في هذه الفترة بالذكاء الانفعالي Emotional Intelligence. وكان سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) من أبرز المنظرين الذين اتبعوا النهج الفكري لجاردنر، والذين أيدوا فكرة التعددية في الذكاء، حيث وصفا الذكاء الانفعالي على أنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي.²

كما قام ماير وسالوفي ببحث عام (1990) حول الفروق بين قدرات الأفراد على تحديد انفعالاتهم والتحكم فيها وحل المشاكل الانفعالية، وأعدا اختبارين لقياس الذكاء الانفعالي.

وفي عام (1994) بدأ العالم الأمريكي دانييل جولمان Danial Goleman تأليف كتابه التعليم الانفعالي Emotional Literacy أو معرفة القراءة والكتابة الانفعالية، وذلك بعد ما قرأ عن الانفعالات بصفة عامة، وزياراته المتكررة للمدارس ليتعرف على ما تقدم من برامج تؤدي إلى التعلم الانفعالي، وقراءته أيضاً لأعمال ماير وسالوفي بصفة عامة ثم غير عنوان كتابه عام (1995) ونشره باسم "الذكاء الانفعالي" Emotional Intelligence، وتضمن معلومات عن الانفعالات والمخ. ومن هنا تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الانفعالي.³

¹ آمال جوده: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد 3، 2007، ص: 702.

² إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 39-41.

³ علا عبد الرحمن محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 22.

ويذكر عبد المنعم الدردير (2004) أن دانييل جولمان قد أصدر كتابه الثاني بعنوان "العمل مع الذكاء الانفعالي" Working with emotional intelligence عام (1998)، عرف فيه الذكاء الانفعالي وقدم نموذجاً له يتضمن خمسة وعشرين كفاية فرعية تنتمي إلى خمس أبعاد رئيسية وهي: الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات، الدافعية، التعاطف، والتفاعل مع الآخرين.

واعتقد جولمان أن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد، وحدد تلك القدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وقد افترض بأن الذكاء الانفعالي قدرة قابلة للتعليم، وقسم الكفاية الانفعالية إلى قسمين هما: الكفاية الشخصية والتي تمكنا من إدارة أنفسنا، والكفاية الاجتماعية والتي تمكنا من إدارة علاقاتنا مع الآخرين.¹

وفي عام (1998) عرض جولمان الذكاء الانفعالي في نوعين من الكفاءات وهما يعملان معاً لإدارة الانفعالات، النوع الأول يتمثل في الكفاءة الشخصية ويتضمن: فهم الذات، تنظيم الذات، وحفز الذات. والنوع الثاني هو الكفاءة الاجتماعية ويتضمن: التعاطف والتفاعل مع الآخرين.²

ونظراً لحدوث الذكاء الانفعالي فقد توالى الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية التي تناولته إلى يومنا هذا، فمنها ما هدف إلى تحديد مفهوم الذكاء الانفعالي وانقسم الباحثون في هذا المجال إلى قسمين:

- قسم اتبع ماير وسالوفي في نظريتهما للذكاء الانفعالي على أنه مجال جديد للذكاء يتكون من مجموعة من القدرات، ومنها دراسات كل من: سكوت وآخرون (1998)، وجريفر (2000)، زينب

¹ أحمد العلوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، ص: 126.

² Cary Cherniss and Daniel Goleman: The Emotionally Intelligent Workplace , foreword by Warren Bennis , Jossey-Bass awiley company San francisco 2001,p:137,138.

شعبان (2003). كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومتغير القدرة مثل: دراسة كيونج (1999)، ودراسة الخضر (2006)، ودراسة حباب عثمان وعمر الخليفة (2008).

- فيما اتبع باحثون آخرون دانييل جولمان في نظريته للذكاء الانفعالي على أنه مزيج من القدرات وسمات الشخصية، منها دراسات كل من: الدردير (1998)، والسمدوني (2000)، وعثمان ورزق (2001)، والمفرجي (2011)، واللوزي (2012). كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية مثل دراسة ميورنسك (2000)، ودراسة روبنسون وآخرون (2000)، ودراسة أبو ناشي (2002).

ويتضح مما سبق أن الذكاء الانفعالي مفهوم حديث الدراسة يرجع ظهوره إلى دراسات ماير وسالوفي، ويرجع الفضل في انتشاره إلى دانييل جولمان من خلال كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي"، لكن له جذور تاريخية ذلك لأن الباحثين نظروا إلى الذكاء نظرة واسعة وأكدوا أهمية الجوانب غير المعرفية.

2- مفهوم الذكاء الانفعالي

يتكون الذكاء الانفعالي من مفهومين هما: الذكاء والانفعال، وفيما يلي توضيح لهذين المفهومين.

2-1- تعريف الذكاء:

أ- لغة: عرف ابن المنظور الذكاء بأنه: حدة الفؤاد، وسرعة الفطنة، ويقال قلب ذكي وصبي ذكي إذا كان سريع الفطنة، والذكاء في الفهم أن يكون فهما تاما سريع القبول.¹

¹ سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار اللكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص: 09.

ب- اصطلاحاً: اختلف العلماء في تعريفهم لمفهوم الذكاء، وفيما يلي ذكر لبعض التعريفات التي أوردها أحمد محمد عبد الخالق (1996):

- هو القدرة على التفكير المجرد، أي على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام، مجردة عن مدلولاتها الحسية. (لويس تيرمان)
- هو القدرة على التكيف العقلي مع المشاكل والمواقف الجديدة. (شيترن)
- هو القدرة على التعلم. (كلفن)
- هو القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات. (تشارلز سبيرمان)
- هو قدرة العقل على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات. (بنتنر)
- هو القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها. (ديربورن)
- هو القدرة الكلية على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل الحسن مع البيئة. (دافد وكسلر)
- هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك، والنقد الذاتي. (ألفريد بينيه)
- هو القدرة على الاستجابة الملائمة بالنسبة للواقع القائم. (إدوارد ثورنديك)
- هو ما تقيسه اختبارات الذكاء (المفهوم الإجرائي للذكاء).¹

وعلى الرغم من الاختلاف بين هذه التعريفات ، و التي تدل على اختلاف وجهات نظر كل

عالم إليه، إلا أنها تكون في النهاية متكاملة فيما بينها.

2-2- تعريف الانفعالات:

أ- لغة: الانفعالات عند ابن المنظور مستقاة من ردود الفعل، فقولنا فعلت الشيء فانفعل كقولنا

كسرتة فانكسر.²

¹ أحمد محمد عبد الخالق: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996، ص: 312، 313.

² سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث،

الأردن، 2008، ص: 09.

ويشار إلى مفهوم الانفعالات في اللغة اللاتينية بكلمة (Emovire)، أما في اللغة الانجليزية فيشار إليها بكلمة (Emotion)، وفي اللغة العربية فإن مفهوم الانفعالات مأخوذ من الفعل (انفعل، منفعل، انفعالات)، أي تأثر متأثر.¹

ب-اصطلاحاً: هناك تعريفات متعددة لمصطلح الانفعالات (Emotion)، إذ يعرفه جورج ميلر George Miller على أنه "عبارة عن خبرة ذات شعور قوي، وغالباً ما تصحب هذه الخبرة الانفعالية تعبيرات جسمية مثل تغير الدورة الدموية والتنفس وإفراز العرق. وفي الغالب ما تصاحب أيضاً بأفعال قهرية عنيفة أو شديدة أو حادة. ويعتبر الانفعال مقابل للهدوء والاسترخاء، فحالة الانفعال يقابلها حالة الهدوء".²

تري كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم (1999) أن "الانفعال ركن هام في عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنه أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية حيث تعمل على تحديد وتوجيه المسار الإنمائي الصحيح لتلك الشخصية بكل ما تحمله من عواطف وأفكار وما تحققه من الأفعال وأنماط السلوك المختلفة، فهو الحب والحقد والأمل والخيبة والفرح والحزن... إلخ".³

كما تناول ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2002) تعريف الانفعال بأنه: "حالة شعورية تشير إلى البهجة أو الحزن أو الحقد أو ما شابه ذلك وتتكون عندما يمر الفرد بخبرة ما وتتمايز عن المعرفة والحالة الإرادية من الشعور".⁴

¹ محمد محمود بني يونس: سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص: 227.

² نفس المرجع، ص: 403.

³ كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم: النمو الانفعالي عند الطفل، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص: 7، 8.

⁴ محمد عبد السمیع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 71.

ويعرف إنجلش English الانفعال على أنه "حالة معقدة من الشعور يصاحبها بعض الأفعال الحركية والغدية، أو أنه ذلك السلوك المعقد الذي تسود فيه المناشط الحشوية أو الداخلية".¹

ويشير الانفعال- عند جولمان- إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك.²

وتعرف كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم (1999) الانفعالات بأنها "حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية، وسلوك تعبيرية معين، وهي تنزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيها، وهي :

1. القلق

2. الغضب والعدوانية

3. السعادة والابتهاج".³

يتضح مما سبق أن علماء النفس قد عرفوا الانفعالات تعريفات مختلفة ولكنهم يتفقون على أنها حالة معقدة تتضمن تغيرات جسمية في التنفس والنبض وإفراز الغدد وغيرها. أما من الجانب النفسي فهي عبارة عن حالة إثارة تمتاز بقوة الشعور ورغبة في عمل سلوك معين.

2-3- علاقة الانفعالات بالذكاء

يذكر دانييل جولمان (2000) أننا لكي نفهم علاقة الذكاء بالانفعالات علينا أن نتحول إلى

¹ محمد محمود بني يونس: سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص: 404.

² صفاء الأعسر، الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، 72.

³ كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم : النمو الانفعالي عند الطفل، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص: 8.

أصحاب النظريات الذين اتبعوا نهج جاردنر الفكري. ومن أبرز هؤلاء المنظرين بيتر سالوفي Peter Salovey، الذي رسم خطة تفصيلية حول كيفية جعل انفعالاتنا أكثر ذكاء. غير أن هذا المسعى ليس حديثاً، فعلى مدى سنوات عدة حاول أكثر أنصار نظرية معامل الذكاء أن يدخلوا الانفعالات في مجال الذكاء دون أن يلاحظوا التناقض اللفظي في ذلك ؛ حيث اقترح ثورنديك صاحب فكرة "معامل الذكاء" أن الذكاء الاجتماعي هو أحد أوجه الذكاء الانفعالي، وهو القدرة على فهم الآخرين والتصرف الحكيم في العلاقات الانسانية.

و يضيف جولمان أنه قد توصلت في السنوات الأخيرة مجموعة متزايدة من العلماء السيكولوجيين إلى نتائج متشابهة، اتفقوا فيها مع جاردنر على أن مفاهيم الذكاء القديمة لا تصلح كمؤشر يهتدى به في سبل الحياة المتشعبة والمختلفة عن البيئة الأكاديمية (الفصول الدراسية). وقد كان لهؤلاء العلماء -ومن بينهم ستينبرج وسالوفي- رؤية أوسع للذكاء؛ إذ حاولوا أن يعيدوا اكتشاف مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقاً مع مقتضيات النجاح في الحياة، وهذا ما أعطى الأهمية لما يسمى بالذكاء الانفعالي.¹

ويوضح ابراهيم السمدوني (2007) العلاقة بين الذكاء والانفعالات في أن التفكير والانفعال نظامان متفاعلان ، حيث يعتبر الانفعالات خططا فورية للتعامل مع الحياة، وأنها تلعب دورا هاما في حياتنا. ويؤكد مدى أهمية دراسة التفاعل بين التفكير المنطقي والانفعالات معطية بذلك مفهوم "الذكاء الانفعالي" ، والذي يعرف حسب البعض بمجموعة من السمات الشخصية التي لها أهميتها البالغة في مصيرنا كأفراد ، وبسميها البعض الآخر قدرات تسهم في التعبير عن انفعالات الفرد

¹دانييل جولمان، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص: 66، 67.

وانفعالات الآخرين. ويرى أن الجانب المعرفي قد يسهم إيجاباً في العملية الوجدانية عند تفسير الموقف الضاغط والمحدث استثارة انفعالية، من خلال عملية الإفصاح عن تلك الانفعالات والتعبير عنها. كما يمكن أن يسهم التفكير سلباً عن طريق التفسير الخاطئ للموقف والتوهم والإدراك الخاطئ من جانب آخر. كما أن الانفعالات يمكن أن تسهم في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع ويساعد على حل المشكلات، أما المزاج السيء يساعد على التفكير الاستدلالي وفحص البدائل المتاحة.¹

ويرى ابراهيم المغازي - المذكور في منى سعيد يحي عوض (2009) أن "الذكاء الانفعالي يتكون من نظامين هما: نظام معرفي ونظام انفعالي، حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات، في حين يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية، أي أن للفرد عقلان هما: العقل الانفعالي والعقل المنطقي وبينهما تنسيق رائع؛ حيث إن الانفعالات ضرورية للتفكير، والتفكير بدوره ضروري للانفعالات."²

2-4- تعريف الذكاء الانفعالي:

يعد موضوع الذكاء الانفعالي من الموضوعات الحديثة، التي اهتم المربون وعلماء النفس والتربية بدراستها والبحث فيها، لما لها من تأثير على الفرد في كافة مجالات الحياة.

"وقد أسهم العديد من العلماء في توضيح مفهوم الذكاء الانفعالي، بداية بثورنديك

(Thorndike) الذي توصل إلى (مفهوم الذكاء الاجتماعي)، وستيرنبرج (Sternberge) الذي

¹ ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 22.

² منى سعيد يحي عوض: الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير بكلية التربية، قسم علم النفس، غزة، 2009، ص: 12.

قدم (مفهوم الذكاء العملي)، وجاردنر (Gardner) الذي قدم (مفهوم الذكاء الشخصي)، حيث مهدوا الطريق لتحديد مفهوم الذكاء الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي أو الذكاء الفعال، كما أطلقوا عليه¹. وهناك العديد من التعريفات للذكاء الانفعالي من أهمها:

• تعريف ماير وسالوفي:

عرفه ماير وسالوفي (1990) بأنه "مجموعة من المهارات التي تسهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال للانفعالات داخل الفرد نفسه وتجاه المحيطين به كما أنه يتضمن القدرة على استخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة".²

كما عرفاه ماير وسالوفي عام (1997) بأنه "يمثل مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعي، التي تتضمن القدرة على قيام الفرد بالتحكم في عواطفه وأحاسيسه تجاه الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله وتصرفاته".³

أو أنه "القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي".⁴

و أوضح كل من بيتر سالوفي وجون ماير وديفيد كاروسو (Salovey, Mayer & David)

(2000 Caruso, أن الذكاء الانفعالي يعني القدرة على إدراك الوجدان والمشاعر، والقدرة على

¹ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 14، 15.

² عبد المنعم أحمد الدريد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 21.

³ أحمد سعد جلال: الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2008، القاهرة، ص: 75.

⁴ Mayer, J. & Salovey, P.: What is emotional intelligence? in Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds) Emotional intelligence, implication New York: Basic Book. 1997, p: 04.

استيعاب المشاعر في الأفكار، والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها وتنظيمها في الذات والآخرين.¹

• تعريف بار أون:

عرف بار-أون (1997) الذكاء الانفعالي بأنه "منظومة من المهارات والكفايات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغط التي تواجهه، كما أنه عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة".²

كما عرفه بار أون وباكر (2000) بأنه "قدرة الفرد على فهم ذاته، وفهم الآخرين من حوله، وتقديره لمشاعرهم، وتكيفه ومرونته تجاه التغيرات المحيطة به، والتعامل بطرق إيجابية مع المشكلات اليومية بما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها، والتحكم في مشاعره، وإدارتها بكفاءة".³

• تعريف دانييل جولمان:

عرفه دانييل جولمان (1995) بأن "تكون قادرين على التحكم في مشاعرنا وتنظيمها في أنفسنا ولدى الآخرين".⁴

ذلك يعني أن يتحكم الفرد في مشاعره وأن يقرأ ويفهم المشاعر الدفينة لدى الآخرين ويتعامل بمرونة في علاقاته مع الآخرين. أو كما يقول أرسطو: "تلك المهارة النادرة على أن نغضب من

¹ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 15.

² سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص: 11.

³ أحمد سعد جلال: الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2008، القاهرة، ص: 76.

⁴ Anthony C Mersino: Emotional Intelligence for Project Managers, the people skills you need to achieve outstanding results. American Management Association, USA, 2007, 08.

الشخص المناسب في الوقت المناسب وللهدف المناسب".¹

كما عرفه دانييل جولمان (1998) بأنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات المناسبة في الحياة وكذلك القدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الانفعالات والتعاطف مع الآخرين".²

وعرفه جولمان أيضا عام (2001) بأنه "القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين من أجل تحفيز أنفسنا، وإدارة انفعالاتنا بطريقة جيدة داخل أنفسنا، وأيضا في علاقتنا مع الآخرين".³

وفيما يلي تعاريف أخرى للذكاء الانفعالي :

يرى جوتمان (Gottman, 1998) أن الذكاء الانفعالي هو "معرفة الفرد لعواطفه الخاصة، والتحكم في الميول، وتأجيل الإشباع، والتغلب على الإحباط، والمشاركة الوجدانية، والعلاقات الجيدة مع الآخرين، وحفز الذات بطريقة تفاؤلية واثقة".⁴

وعرفه ديولكس وهيكس Dulewicz & Higgs عام (1999) بأنه "يشير إلى معرفة الفرد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم".⁵

وعرفه جورج (George, 2000) بأنه: "القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم

¹ دانييل جولمان، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص: 13.

² سامية خليل خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص: 01.

³ محمد عسيلة، أنور البنا: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى العاملين بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الانسانية المجلد 13، العدد2، غزة، 2011، ص: 241.

⁴ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 19.

⁵ عبد المنعم أحمد الدردير: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 28.

المعرفة الانفعالية، وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين".¹

وعرفته **الأعسر وكفافي (2000)** بأنه "بناء الخبرة لدى المتلقي التي ينغمس فيها فيتخللها وتتخلله، ليخرج منها بخبرة جديدة، تعدل خبراته ورؤيته، كما هو يعدل فيها ويتبع في ذلك منهاجاً واضحاً، وينشأ من ذلك ماهية الذكاء الانفعالي".²

وعرف كل من **عثمان ورزق (2002)** الذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على الانتباه، والإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".³

كما عرفه **محمد عبد السميع رزق (2003)** بأنه "قدرة الفرد على الإدراك والتحديد الدقيق والتعبير عن انفعالاته الذاتية وتنظيمها والرغبة في إثرائها، والتحكم فيها وضبطها، وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها".⁴

كما عرفته **مطر (2004)** بأنه "القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد

¹ أحمد العلوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، ص: 126.

² صفاء الأعسر، الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص: 08.

³ البندري عبد الرحمان محمد الجاسر: الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات، إدراك القبول، والرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير في علم نفس النمو، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007، ص: 08.

⁴ محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 68.

وبالآخرين، والتميز بينهما، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وسلوكه".¹

واعتمادا على تعريف سالوفي وماير، وتعريف جولمان، عرف ابراهيم السمدوني (2007)

الذكاء الانفعالي بأنه "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها جيدا. وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به".²

و عرفته سعاد جبر سعيد (2008) بأنه: "منظومة من الكفايات الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ فتشكل مكونا مندمجا بينهما، في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين لها، فيتربط عنها وعي بالذات، وإدارة وضبط للانفعالات، وامتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة، فضلا عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين في ظل مهارات الاتصال، مما يكسبه إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة".³

كما عرفته سامية خليل خليل (2009) بأنه: "عدد من المهارات التي يدرك من خلالها الفرد مشاعره وانفعالاته الذاتية وتنظيمها لإيجاد الطرق للسيطرة عليها، وذلك من أجل التواصل معهم في علاقات إيجابية لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف للنجاح في الحياة".⁴

¹ أسماء ضيف الله العبد اللات: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2008، ص: 17.

² ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 44.

³ سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص: 13.

⁴ سامية خليل خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص: 04.

من خلال العرض السابق لتعاريف الذكاء الانفعالي يتبين لنا أن مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوم حديث نسبياً، ومازال يكتنفه الغموض لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، ويختلف باختلاف الباحثين وخلفياتهم النظرية، ويمكن القول أن هناك فريقين مختلفين في تحديد مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث يرى الفريق الأول أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصلة عن سمات الشخصية، ومن التعاريف الممثلة له: تعريف ماير وسالوفي، بينما يرى الفريق الثاني أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من الكفايات الشخصية والاجتماعية، ويمثله: تعريف بارأون، وجولمان، وجوتمان، والسمدوني، وسامية خليل، وسعاد جبر سعيد، كما أجمعت تلك التعاريف على أهمية الذكاء الانفعالي في مختلف جوانب الحياة عامة والحياة العملية خاصة.

ونظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان المختلط الذي أعده عام (1998) وفي ضوء تعريف دانييل جولمان، يمكن تعريف الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بأنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره، والتعبير عنها بوضوح، وعلى ربط مشاعره بما يفكر به وإدراك تأثير انفعالاته في سلوكه، وقدرته على تقدير ذاته بمعرفة نقاط القوة والضعف لديه والتعلم من الأخطاء، والثقة في ذاته، وقدرته على التحكم في انفعالاته، وتغييرها حسب الظروف، والشعور بالكفاءة والنزاهة وتحمل المسؤولية والحرص والالتزام في أداء العمل، وقدرته على التكيف مع الأشخاص والأحداث والظروف الجديدة، والمرونة في التعامل مع التغيير، والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، والسعي في إنجاز العمل والالتزام والمبادرة والتفاؤل سعياً لتحقيق الأهداف. وقدرته على فهم الآخرين من خلال التعرف على انفعالاتهم وحاجاتهم ورغباتهم وميولهم، والسعي إلى تطويرهم، والاستماع لمشاكلهم ومساعدتهم في حلها، وتقبل الآخرين رغم اختلافهم عنه، وكذلك قدرته على فهم العلاقات داخل جماعة العمل والتمييز بين مستوياتها.

والقدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، والتواصل معهم، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم، وحل الخلافات والنزاعات بين الآخرين باستخدام الإقناع والتفاوض، وقدرته على أداء الأدوار القيادية، والعمل بفعالية ضمن فريق عمل، والتعاون مع زملائه تحقيقاً لأهداف المجموعة".

3- أهمية الذكاء الانفعالي

تتمثل أهمية الذكاء الانفعالي حسب أمل حسونة ومنى أبو ناشي (2006) فيما يلي:

- يعد الذكاء الانفعالي إلى جانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات، فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى وتتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي وتسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا.

- كما يساعد الذكاء الانفعالي الأفراد على الابتكار، الحب، المسؤولية، الاهتمام بالآخرين بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية كما أنه توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوجه نحو الأهداف والرضا عن الحياة كما أثبتت دراسة (رايف).

- وتوضح أهمية الذكاء الانفعالي أيضاً في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم. كما أن هذه الأهمية تظهر في أن الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي يستطيع استخدام المدخلات الانفعالية في الحكم واتخاذ القرارات المناسبة، ويتميز بالدقة في التعبير عن انفعالاته مما يجعله قادراً على الاتصال الانفعالي مع الآخرين.

- ويساعد الذكاء الانفعالي الأفراد والطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي حيث وجد جولمان (1995) في دراسته لعينة من الطلاب الآسيويين المتفوقين أكاديمياً أن لديهم سمات

انفعالية تؤهلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم.

- كما أنه مهم لتحقيق الإيجابية لدى الفرد والتكيف مع الظروف المختلفة كما دلت على ذلك دراسة ماير (2001) حيث أثبتت أن الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة أو خاطئة أو يقومون بأفعال مهددة للآخرين وعلى ذلك فالشخص الذي لديه ذكاء انفعالي يكون أفضل اجتماعيا كما أن اختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل.

- كما أن له أهمية في مفاهيم الانتباه، فهو يؤدي إلى التركيز والتمييز واتخاذ القرار وإعطاء الرأي الصحيح وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء انفعالي يكونوا أكثر استجابة نحو أحداث الحياة من الآخرين، كما أن لديهم مهارات لعب الدور.

- و عندما يكون لدى الفرد انفعالات سلبية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر تشاؤما ولا يمكنه إدراك الأحداث الإيجابية، أما الذي لديه انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري والاستنباطي والتفكير الاستدلالي كما أنه أكثر تنبها للتفاصيل واكتشاف الأخطاء والمشكلات والجذور والتدقيق في المعلومات، كما أن الأفراد الذين لديهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل وفاعلية الذات.

- كما أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الانفعالي والاجتماعي وبين الذكاء الانفعالي، كذلك بين الذكاء الانفعالي والتوافق الزواجي، حيث يشمل الذكاء الانفعالي القدرة على التحكم وضبط النفس والمهارات الاجتماعية وكلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزواجي.¹

¹ أمل حسونة، منى أبو ناشي، الذكاء الوجداني، د ط، دار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 53-55.

و يرى بوري وميل (Bourey & Miller , 2001) أن "الناس مرتفعوا الذكاء الانفعالي أكثر مرونة وانفتاحا وتقمصا عاطفيا تجاه الآخرين، ولديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية، وهذه الكفاءات تعد مفتاح النجاح في الحياة، كما أن الوعي بالذات وهو أحد المكونات المهمة في الذكاء الانفعالي، إذ يجعلنا نحسن أنفسنا ونضبط إرادتنا خاصة في أوقات الأزمات".¹

أما في مجال العمل فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في مختلف مجالات الحياة والعملية على الخصوص.

"حيث يشير ماير وسالوفي (2002) إلى أهمية الذكاء الانفعالي في مجال العمل. إذ يريان أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يلعب دورا في عمليات القيادة والتطور المهني والحياة العملية بصفة عامة كما يفترض أن يعمل الذكاء الانفعالي على تحسين نواتج العمل، وإن كانا لا يضمنان ذلك في غياب مهارات العمل المناسبة".²

ويقول جولمان أنه "من المعروف للجميع أن من يتفوقون في دراستهم لا يكونون بالضرورة ناجحين ومتفوقين في خضم الحياة. فكثير ممن يكون معامل ذكائهم عاليا يتعثرون ويفشلون ليس في حياتهم الأسرية وعلاقتهم بالآخرين فقط بل وفي مجال عملهم".³

¹ عبد المنعم أحمد الدريد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 27.

² محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 68.

³ عمر بن عبد الله مصطفى مغربي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير، 2008، ص: 21.

ويذكر عبد العظيم سليمان المصدر (2008) أن "جولمان يرى أن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة (20 %) فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم عوامل أخرى وأهمها الذكاء الانفعالي بنسبة (80 %)، وقد أكدت ذلك دراسات قام بها كل من: ماير وسالوفي (1990)، جاردنر (1983)، وستيرنبرج (1996). وأشار كوبر وسواف Cooper and sawef (1997) إلى أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي أكثر صحة ونجاحا، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية ويمتلكون مهارات قيادية فعالة ونجاحا مهنيا أكثر مقارنة بذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي؛ حيث يلعب الذكاء الانفعالي دورا حيويا في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين".¹

ويؤكد ابراهيم السمدوني (2007) على أن "الذكاء الانفعالي يمثل عنصرا فعالا لا يمكن الاستغناء لتحقيق نسب نجاح مرتفعة في مختلف المهن والتي تعتمد بدرجة كبيرة على الثقة والإخلاص والجدية في العمل، وفي العلاقات بين العاملين بعضهم البعض، وفي رضاهم عن مستوى إنجازهم".²

ويضيف السمدوني في ذات السياق أن "الذكاء الانفعالي يخلق علاقات عمل جيدة ويساهم في الحفاظ عليها، ففي دراسة أجريت على مجموعة من الأفراد ذوي الأداء المرتفع ومجموعة الأفراد ذوي الأداء المتوسط، وجد أن الأفراد ذوي الأداء المرتفع والمتميز في مجال العمل قد اتسموا بالقدرة على خلق علاقات جيدة داخل مجالات العمل يدعمه العلاقات الطيبة بين أفرادها والثقة

¹ عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008، ص: 590.

² ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 44.

المتبادلة بينهم والتي تحكم مشاعر واهتمامات أفراد فريق العمل.

وأن الذكاء الانفعالي يمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصراعات الاجتماعية فالأفراد ذوي الانفعالي العالي يتسمون بالمرونة الكافية لأن يضعوا الصعاب جانبا ويركزون على حل النزاعات وهم يمتلكون إحساسا يقينيا بقدرتهم على النجاح بالرغم من العقبات والإحباط يتعرضون لها أولئك يكون لديهم القدرة على التحكم في الاندفاع والاستجابة بشكل أكثر عقلانية.

كما يمنع الذكاء الانفعالي الفرد من إلقاءه مسؤولية كل إحباط أو صراع يواجهه في وظيفته على عاتق المؤسسة وبالتالي يمنع إحساسه بعدم الالتزام تجاهها والذي ينتج عن عملية البحث الدائم عن أخطاء في كيان المؤسسة يلقي عليها اللوم فيما يتعرض له من مشاكل.

ويضيف أن جولمان (1988) يرى أن أفضل معايير الحكم على العاملين في المؤسسة هي الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين. ويشير إلى الخسارة المادية لبعض المؤسسات بما تنفقه على التدريب بدون جدوى مرده إلى تجاهل تلك المؤسسات المهارات البينشخصية أثناء التدريب ويؤكد أيضا على أن الكفاءة الانفعالية سر من أسرار النجاح إذا ما قورنت بالذكاء العقلي أو المهارات الوظيفية".¹

4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي

تذكر علا عبد الرحمان محمد (2009) أن "هناك نوعان من نماذج الذكاء الانفعالي، وهما:

نماذج القدرات العقلية Mental Abilities، والنماذج المختلطة Mixed Models.

حيث تركز نماذج القدرات على القدرة على إدراك وتنظيم الوجدان (الانفعالات) والتفكير

¹ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 44.

فيها، ومن أهم مؤيديها وروادها: ماير وسالوفي Mayer & Salovey.

أما النماذج المختلطة فهي تجمع بين سمات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، ومن أهم مؤيديها وروادها: دانييل جولمان Golman، وبار-أون Bar-on.¹

ويرى سلامة حسين وطه حسين (2006) أنه "على الرغم من أن كل نظرية تقدم مجموعة فريدة من الكفاءات والقدرات التي تمثل هيكل الذكاء الانفعالي، إلا أن تلك النظريات الثلاثة تشترك فيما بينها في الرغبة العامة لكل منهم في فهم وقياس القدرات والسمات المتصلة بإدراك وضبط المشاعر الخاصة بالفرد، وبالرغم من اختلاف مفاهيم الذكاء الانفعالي إلا أنها مكملة لبعضها البعض ولا تؤدي إلى أي نوع من التناقض وذلك لأن كل النظريات الخاصة بالذكاء الانفعالي تهدف إلى فهم أسلوب ومهارة كل فرد في إدراكه في إدراك المشاعر وفهمها وإدارتها والاستفادة منها في محاولة للتنبؤ والتركيز على زيادة فعالية الفرد الوظيفية والاجتماعية".²

وفيما يلي عرض لتلك النماذج النظرية بشيء من التفصيل، مع التركيز على نموذج جولمان للذكاء الانفعالي.

أولاً: نموذج القدرات للذكاء الانفعالي

يمثل هذا النموذج كل من ماير وسالوفي Mayer & Salovey ، ويذكر سلامة عبد العظيم

حسين وطه عبد العظيم حسين (2006) أنهما "بدء الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي منذ عام

¹ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 30.

² سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 40.

(1990). ومنذ ذلك الحين قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الانفعالي، ويعتمد نموذجهم النظري على دمج العديد من الأفكار المتعلقة بمجالي الذكاء والمشاعر، حيث يتمثل الذكاء عندهما في القدرة على تنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير التجريدي، ومن خلال نظرية المشاعر انبثق الافتراض القائل بأن المشاعر عبارة عن إشارات ودلالات تنم عن مفاهيم معينة تبرز العلاقة بين تلك المشاعر والحالة النفسية التي عليها الفرد وأن هناك بعض المشاعر والعواطف المعقدة التي تشتمل على خليط من المشاعر المتضادة لدى الفرد، وافترض ماير وسالوفي أن هناك فروقا فردية في قدرة كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية والانفعالية وأيضا في قدرته على إيجاد العلاقة بين تلك العمليات الانفعالية وعملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية والمعنوية التي تحبط الفرد، كما أكدا على أن تلك القدرة تبدو واضحة من خلال العديد من السلوكيات التي يقوم بها الفرد داخل المجتمع".¹

"وقد تم التحقق التجريبي من نموذجهما عام (1997)، والذكاء الانفعالي كقدرة عقلية هو النظرة المثلى لماير وسالوفي حيث تم تعريفه نظريا بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء التقليدي (المعرفي) فعلى سبيل المثال: عندما نقارن الذكاء الانفعالي بالذكاء الاجتماعي نرى أن الذكاء الانفعالي أوسع من الذكاء الاجتماعي حيث يتضمن المشاعر الداخلية الخاصة بالنمو الشخصي، كما يركز على الجوانب الانفعالية للمشكلات مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز على الجوانب الاجتماعية فقط. والشخص الذكي انفعاليا - حسب تعريف ماير وسالوفي أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين. والقدرة على فهم و تحليل انفعالاته ، والقدرة على السيطرة على انفعالاته

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 40.

بطريقة تنمي قدراته العقلية والانفعالية.¹

ويركز نموذج القدرة للذكاء الانفعالي على جزئين: الجزء الأول يتضمن العمليات العامة للمعلومات، والجزء الثاني يشمل المهارات الشخصية المتضمنة في تلك العملية، وبشكل أكثر تحديدا فإن الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، ويشمل القدرة على توليد المشاعر والوصول إليها لتيسير عملية التفكير، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يهدف إلى النمو الانفعالي والعقلي للفرد.

وفيما يلي يتم عرض لنموذج ماير وسالوفي (1997) وقدراته الفرعية:

1- إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها:

يبدأ الذكاء الانفعالي مع القدرة على إدراك المشاعر، والتعبير عنها في ذات الفرد ولدى الآخرين، ويقصد بالإدراك الانفعالي: "قدرة الفرد على تحديد العواطف الكامنة في الوجوه، أو الموسيقى، أو التصميمات، أو القصص. والأطفال منذ الصغر يمكنهم التعرف على الحالات الانفعالية لديهم، ولدى الأفراد المحيطين بهم. وكذلك التمييز بين هذه الحالات. كما أن الطفل أثناء فترة النمو يصبح أكثر دقة في التعرف على إحساساته الجسدية والعضلية. كما يمكن للطفل أن يميز المشاعر لدى الآخرين. وكذلك بالنسبة للمواضيع الأخرى؛ فخلال نمو الطفل فإنه يعزو مشاعره للموضوعات الحية وغير الحية، وهذا التفكير التخيلي للطفل قد يساعده في مبدأ تقييم ما يدور في داخله ويطبقه على الآخرين.²

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 106، 107.

² علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 31.

والفرد الناضج يمكنه مراقبة انفعالاته بدقة وعناية حتى يستطيع تحديدها بوضوح لديه ولدى الآخرين ويتطور الإدراك بالتفاعل مع الآخرين والمواقف الحياتية حتى يصل إلى أن يكون قادراً على الشعور بصدق أو زيف الانفعالات عند الآخرين، من خلال تعبيراتهم الوجهية أو كلامهم أو سلوكهم وردود أفعالهم.¹

وتقييم الانفعالات والتعبير عنها يمثل جزءاً من الذكاء الانفعالي، فالأفراد الأذكاء انفعالياً يتميزون بدقة عالية تمكنهم من إدراك انفعالاتهم الخاصة والاستجابة لها والتعبير عنها للآخرين. كما أن تلك المهارات تجعل الأفراد قادرين على تقدير الاستجابات الانفعالية لدى الآخرين، واختبار سلوكيات متوافقة اجتماعياً عند الاستجابة لها، من أجل تفاعل اجتماعي متوافق، وإقامة علاقات شخصية ناجحة.²

ويمكن تلخيص القدرات الفرعية لهذه القدرة حسب منى سعيد يحيى عوض (2009) فيما يلي:

- التعرف على انفعالات الذات.
- التعرف على انفعالات الآخرين، و الأشياء (التصاميم، واللوحات، و الأصوات.. الخ).
- التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجة المتصلة بها.
- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.³

¹ محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 78.

² علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 32.

³ منى سعيد يحيى عوض: الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير بكلية التربية، قسم علم النفس، غزة، 2009.

2- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير:

وتركز في الأحداث الانفعالية وتأثيرها على الذكاء والتفكير حيث إن الانفعال يعمل كنظام تنبيه أساسي للعقل ومرشد هام نتيجة تغيرات في البيئة أو في الشخص.¹

كما تركز تلك القدرة على تيسير الانفعالات لحدوث عملية التفكير، حيث تؤثر الانفعالات على النظام الإدراكي للتركيز على أفضل فعل يمكن القيام به في حالة مزاجية معينة، فيكون إيجابيا عندما يكون الفرد سعيدا، و يكون سلبيا عندما يكون حزينا.

إن تلك القدرة تعني الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلا، والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء، أو لتحسين التفكير في الموضوعات.²

وتتمثل القدرات الفرعية لهذه القدرة فيما يلي:

- استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف.
- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار.
- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة.
- استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.

3- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات:

يتمثل الفهم الانفعالي في قدرة الفرد على فهم المشاعر المعقدة والصعبة مثل شعور الفرد

¹ محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 79.

² إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 108.

بالسعادة والحزن في نفس الوقت. وأيضا في قدرة ذلك الفرد على إدراك عملية الانتقال والتحول من إحدى المشاعر إلى أخرى.¹

وتعني هذه القدرة " قدرة الشخص على تحليل الانفعالات وتسميتها، والقدرة على فهم التغيرات التي تحدث للانفعالات المتشابهة، والقدرة على فهم المشاعر المركبة في القصص". وتتمثل هذه القدرة في:

- تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة لها.
- تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات مثل الحزن، وتعني فقدان شيء.
- فهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة والتي تشتمل على الغضب والحسد والخوف، وأيضا الانفعالات المتنافسة كالجمع بين الحب والكراهية لدى شخص ما.
- ملاحظة التغيير في الانفعالات سواء من حيث الشدة مثل: شدة الغضب، أو من حيث النوع مثل: تغيير الانفعالات من الحسد إلى الغيرة.²

4- القدرة على إدارة الانفعالات

توضح هذه القدرة التنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري ويشتمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب، أو القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر.

ويرى سالوفي وآخرون (1993) أن القدرة على تنظيم الذات من الممكن أن تمتد لمساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم، وتأتي هذه القدرة على شكل تخفيف آلام شخص لديه مشكلة نفسية أو

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 42.

² إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 109.

الإصلاح بين طرفين، كما تأتي أيضا في القدرة على جذب الآخرين وإعطاء انطباع إيجابي عن الذات. وتتمثل هذه القدرة في:

- الانفتاح أو تقبل المشاعر السارة وغير السارة.
- الاقتراب من انفعال ما أو الابتعاد عنه بشكل تأملي.
- ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين.
- إدارة الانفعالات في الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.¹

ثانيا: النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي

1- نموذج بار أون (Bar-on, 1997):

حيث يرى بار- أون أن الذكاء الانفعالي هو "تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والانفعالية والاجتماعية غير المعرفية، التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط". كما يرى أن هذه الكفايات والمهارات هي مركبات عاملية توصل إليها نتيجة عمله كعالم نفس إكلينيكي ونتيجة خبراته الإكلينيكية وبحوثه ودراساته التي بدأت في الثمانينات.²

فالذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج هو توسيع لمفهوم الذكاء الانفعالي كما قدمته نماذج القدرات، حيث إنه يرتبط بالمكونات الانفعالية والشخصية والاجتماعية للفرد ففيه تتكامل محاور فهم الذات والآخر وبناء العلاقات مع الآخرين والتكيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة وإدارة العواطف.

¹ علا عبد الرحمان محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص: 32.

² عدنان محمد عبده القاضي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية، جامعة نجر، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 4، 2012.

حيث يعرف الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار- أون المختلط بأنه "منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة"¹.

وتتوزع مهارات الذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج على خمس مكونات هي:

- أ- **الكفاءات الشخصية Intrapersonal**: تمثل القدرات المرتبطة بداخل الفرد، وتضم خمس مهارات هي: فهم الذات الانفعالية، التوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية.
- ب- **الكفاءات الاجتماعية Interpersonal**: تمثل القدرات البينشخصية ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع، والاستفادة منها في إدارة الفرد لعلاقاته مع الآخرين، وهذه الكفاءات تتضمن ثلاث مهارات هي: التعاطف، العلاقات الاجتماعية، المسؤولية الاجتماعية.
- ج- **التكيفية Adaptability**: وتمثل كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها، وتتضمن هذه القدرة ثلاث مكونات فرعية هي: القدرة على حل المشكلات، واختبار الواقع، والمرونة.²

د- **إدارة الضغوط Stress Management**: وتمثل القدرة على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية، وهذا المكون له فرعين هما: تحمل الضغوط، وضبط الانفعالات.

هـ- **المزاج العام General Mood**: ويتمثل في قدرة الفرد ومهارته في الاستمتاع بالحياة،

والحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع، وهذا المكون له فرعين هما: السعادة ،

¹سهاد المللي: الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 2+1، 2011، ص: 286.

²منى سعيد يحي عوض: الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير بكلية التربية، قسم علم النفس، غزة، 2009، ص: 22، 23.

2- نماذج دانييل جولمان (Daniel Goleman, 1998):

يعد عالم النفس الأمريكي دانييل جولمان Daniel Goleman من رواد علماء النفس الذين اهتموا بمفهوم الذكاء الانفعالي، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهمية هذا المفهوم سواء على المستوى الشخصي للفرد، أو على مستوى المجتمع.²

تأثر جولمان بأعمال ونموذج ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي، وقد بدا تأثره بكتابتهما ونتائجهما في إجراءه المزيد من الأبحاث في مجال الذكاء الانفعالي، حيث ألف كتابه في عام (1995) تحت عنوان "الذكاء الانفعالي"، والذي ساهم بدور كبير في زيادة الاهتمام ولفت انتباه كل من القطاع العام والخاص لمفهوم الذكاء الانفعالي ولأهميته في نجاح المدير في الوفاء بمتطلبات الموظفين داخل المؤسسات وأيضاً في الوفاء بمتطلبات المؤسسة ككل.³

وقد عرف دانييل جولمان D.Goleman "الكفاية الانفعالية Emotional Competence

" بأنها " قدرة متعلمة تقوم على الذكاء الانفعالي، والتي ينتج عنها أداء بارز في العمل، وأن مثل هذه الكفايات متعلمة وتختلف من شخص لآخر ". ويتأسس نظريته داخل سياق أداء العمل، فصل جولمان نموذجيه عن نموذج بار - أون ونموذج ماير وسالوفي ، بتشكيل نظرياتهم كنظريات عامة

¹ عدنان محمد عبده القاضي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية، جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 4، 2012، ص: 45، 46.

² عبد الحافظ الشايب: الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، ص: 53.

³ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 49.

للذكاء الانفعالي. أما نظرية جولمان خاصة بالذكاء الانفعالي في أداء العمل. ويهدف جولمان في نموذجيه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة على الكفايات الاجتماعية والانفعالية. وهذا المدخل القائم على الكفاية الانفعالية يعكس التقليد الذي يؤكد على الكفايات التي تستخدم للتنبؤ بأداء العمل خلال العديد من الأوضاع التنظيمية عادة مع التأكيد على هذه الكفايات في مواقع القيادة.

وبالرغم من أن جولمان قدم نموذجيه معتمداً على عمل ماير وسالوفي عام (1990)، إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة Mixed models التي تمزج قدرات الذكاء الانفعالي مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة Well-being والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد فعالاً في المشاركة الاجتماعية. وتم تنقيح نموذجيه في مقال له عام (1998)، وعام (2001).¹

و فيما يلي ذكر لنماذج دانييل جولمان:

• النموذج الأول لجولمان (1995):

قال دانييل جولمان في كتابه عن الذكاء الانفعالي عام (1995) "إن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم هوارد جاردنر عام (1983) للذكاءات المتعددة، وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الشخص والغير (الذكاء الاجتماعي). وأعد نموذجاً يتكون من خمسة أبعاد".²

وتذكر حنان بنت ناصر صالح الخليفة (2010) تلك الأبعاد كما يلي:

(1) الوعي بالذات: وهو أساس الثقة بالنفس.

(2) إدارة الانفعالات: وهي أساس الذكاء الانفعالي عند جولمان.

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 113، 115.

² عبد المنعم أحمد الدردير: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 25.

(3) **الدافعية:** و يرى جولمان أن الأمل هو المكون الرئيسي في الدافعية.

(4) **التعاطف:** وهو قراءة مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم وتعابير وجوههم.

(5) **المهارات الاجتماعية:** وتتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين.¹

• النموذج الثاني لجولمان (1998):

ويذكر عبد المنعم أحمد الدردير (2004) أن دانييل جولمان قد عرف الذكاء الانفعالي في كتابه عام (1998) بأنه "القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيّتنا ومعالجة انفعالاتنا جيداً داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين"، وقدم فيه نموذجاً للذكاء الانفعالي يتضمن الكفاءات التالية:

أولاً: الكفاءات الشخصية: ويتكون من الكفاءات التالية:

أ. الوعي بالذات: ويتكون من الكفاءات التالية:

1- الوعي الانفعالي.

2- التقييم الدقيق للذات.

3- الثقة بالنفس.

ب. إدارة الانفعالات: ويتكون من الكفاءات التالية:

1- التحكم الذاتي.

2- الشعور بالكفاءة والثقة.

3- الضمير الحي.

¹ حنان بنت ناصر صالح الخلفي: الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص توجيه تربوي ومهني، 2010، ص: 53.

4- التكيف.

5- الابتكار.

ج.الدافعية: وتتضمن الكفاءات التالية:

1- دافع الانجاز والتحصيل

2- الالتزام.

3- المبادرة.

4- التفاؤل.

ثانيا: الكفاءات الاجتماعية: وتتضمن الكفاءات التالية:

أ.التعاطف: ويتضمن الكفاءات التالية:

1- فهم الآخرين.

2- تطوير الآخرين.

3- التوجه للخدمة.

4- دعم التنوع.

5- الوعي السياسي.

ب.تناول العلاقات: ويتضمن الكفاءات التالية:

1- التأثير.

2- التواصل.

3- إدارة النزاعات.

4- القيادة.

5- تسهيل التغيير.

6- بناء الروابط.

7- التعاون والتنسيق.

8- قابليات الفريق.¹

• النموذج الثالث لجولمان (2001):

وتذكر سامية خليل خليل (2009) أن جولمان قد أدخل تعديلا على النموذج السابق، وذلك بتخفيف كفاءات الذكاء الانفعالي من خمس وعشرين إلى عشرين كفاءة، وتخفيض الكفاءات الرئيسية إلى أربعة كفاءات، وهي كما يلي:

أولاً: كفاءات شخصية: وتتمثل في:

أ. الوعي بالذات: ويتكون من الكفاءات التالية:

1- الوعي الانفعالي.

2- التقويم الدقيق للذات.

3- الثقة بالنفس.

ب. إدارة الذات: ويتكون من الكفاءات التالية:

1- التحكم الذاتي.

2- الأمانة.

3- الضمير الحي.

4- التكيف.

¹ عبد المنعم أحمد الدريبر: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص: 25، 26.

5- الإنجاز.

6- المبادرة.

ثانيا: الكفاءات الاجتماعية: وتتضمن الكفاءات التالية:

أ. الوعي الاجتماعي: ويتضمن الكفاءات التالية:

1- التعاطف.

2- توجيه الخدمة.

3- الوعي التنظيمي.

ب. تناول العلاقات ويتضمن الكفاءات التالية:

1- تطوير الآخرين.

2- التأثير.

3- الاتصال.

4- إدارة الصراع.

5- القيادة.

6- التغيير.

7- بناء الروابط.

8- العمل الجماعي.¹

¹ سامية خليل خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص: 02-04.

5- التعليق على نماذج الذكاء الانفعالي:

على الرغم من اختلاف نماذج الذكاء الانفعالي، إلا أنه يمكن ملاحظة بعض الجوانب المشتركة بين المفاهيم التي تتبناها تلك النماذج، حيث أن جميعها يؤكد على أن الذكاء الانفعالي يحتوي على كفاءات تختص بالتعامل مع الانفعالات من حيث إدراكها وفهمها والتعبير عنها وتنظيمها وإدارتها؛ إذ أنها تشترك في بعض الأبعاد الرئيسة مثل الوعي بالانفعالات وإدارتها، والفرعية مثل التفاؤل في نموذج بار-أون وجولمان.

ويمكن الاختلاف بين نموذج القدرة والنماذج المختلطة فيما يلي:

- بينما يرى نموذج القدرة أن الذكاء الانفعالي هو نوع جديد من الذكاء المعرفي ترى النماذج المختلطة أنه مزيج من القدرات والسمات الشخصية والانفعالية والاجتماعية.

- ولأن نموذج القدرة يقوم على مجموعة من القدرات المعرفية فإن هذه الأخيرة تخضع للصحة والخطأ. بينما يرى النموذج المختلط أن أبعاد الذكاء الانفعالي عبارة عن أساليب وتفضيلات شخصية لا تخضع للصحة أو الخطأ.

وبالرغم من أن نموذج جولمان ونموذج بار-أون متشابهان إلى حد بعيد، إلا أن هناك أوجه

اختلاف بينهما، يوضحها شيلتر (Schulter , 2004) فيما يلي :

- خضع نموذج بار-أون للعديد من الدراسات العلمية كما تم بناؤه بناء على العديد من الدراسات السابقة أكثر من نموذج جولمان.

- نموذج بار أون موجه للعاملين في الحقل التربوي وخاصة حقل العلاج النفسي والصحة العقلية،

أما نموذج جولمان موجه للعاملين في الحقل الصناعي والاقتصادي (التنظيمي - الإداري).

- نموذج بار-أون أكثر تحديدا من نموذج جولمان في التأكد من مزايا تنمية الذكاء الانفعالي.¹

6- أبعاد الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان (1998):

حدد جولمان (Golman, 1998) أبعادا للذكاء الانفعالي، بحيث يجب أن تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط، وهذه الأبعاد هي: معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات الذاتية، وتحفيز الذات، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعامل مع الآخرين.²

ويمكن عرض أبعاد الذكاء الانفعالي كما يراها دانييل جولمان بشيء من التوضيح:

1- الوعي بالذات Self-awareness

يرى دانييل جولمان (2000) أن "مصطلح الوعي بالذات يعني الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان. وبهذا الوعي التأملي للنفس يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها الانفعالات، فللوعي بالنفس تأثيره في المشاعر أكثر قوة، لأن الإنسان الغاضب إذا أدرك أن ما يشعر به هو الغضب، فهذا يوفر له درجة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور".³

كما يشير هذا البعد إلى معرفة الشخص انفعالاته، فهو لا ينفصل عن مشاعره ويستخدمها ليصل إلى قرارات بكل ثقة، أي أن الوعي بمزاجنا وبأفكارنا تجاه هذا المزاج هو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، تتطوي على معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر وإذا لم نكن قادرين على إدراك

¹ عدنان محمد عبده القاضي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية، جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 4، 2012، ص: 48.

² سالم علي سالم الغرابيه: الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، 2011، ص: 570.

³ دانييل جولمان، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص: 74، 75.

مشاعرنا، فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين.¹

والوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس فنحن في حاجة دائمة لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا فالوعي بالذات باختصار هو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا أو عواطفنا، وكذلك بالأفكار المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات.²

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. الوعي الانفعالي Emotional Awareness:

والذي يعكس أهمية التعرف على مشاعر الفرد، وتأثيرها على أدائه، ويساعد هذا على معالجة ردود الأفعال الانفعالية وجعلها مناسبة للموقف.

ب . التقييم الدقيق للذات Accurate Self Assessment:

وهو مفتاح لإدراك جوانب القوة والضعف، والدقة في تقييم الذات تجعل الفرد مدركا لقدراته وحدودها، وتعطيه تغذية راجعة توضح له أخطاءه.³

ج. الثقة بالنفس Self Confidence:

ويقصد بها إحساس قوي بقيمة الذات وقدراتها ، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يقدمون أنفسهم بثقة ولهم حضورهم ولديهم القدرة على توصيل آرائهم غير المرغوب فيها و يدافعون

¹ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص:115.

²عبد المنعم أحمد الدريد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص:24،25.

³حنان بنت ناصر صالح الخلفي: الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص توجيه تربوي ومهني، 2010.

عما يرونه صحيحا وحاسمون وقادرون على اتخاذ القرارات رغم الضغوط .¹

2- إدارة الانفعالات Emotional Management

إن التعامل مع المشاعر لتكون ملائمة هو قدرة تتبني على الوعي بالذات. (دانييل جولمان، 2000: 68) وهي تشير إلى كيفية تعامل الفرد مع المشاعر والانفعالات السلبية التي تؤذيه وترعجه، أي التخلص من الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وسماها فيما بعد بتنظيم الذات وهذا لا يعني كبت الانفعالات ولكن ترشيدها بصورة تساعد الفرد على التوافق مع الموقف.²

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. التحكم الذاتي (Self-Control):

ويعني السيطرة على الانفعالات والدوافع الفوضوية فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتحكمون بمشاعرهم المندفعة، ومشاعر الضيق أو الحزن بشكل جيد، ويبقون متماسكين وإيجابيين حتى في اللحظات الصعبة. و يفكرون بوضوح، ويحافظون على تركيزهم تحت الضغط.

ب. الشعور بالكفاءة والثقة (النزاهة) Trust Worthiness:

يقصد بها الحفاظ على مستويات من الأمانة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصرفون بشكل أخلاقي ، ويبنون الثقة من خلال مصداقيتهم ويعترفون بأخطائهم ، ويواجهون

¹ مشهور بن امبارك بن شعيان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص قياس وتقويم، 2010، ص: 52.

² سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 50.

التصرفات غير الأخلاقية لغيرهم.

ج. الضمير (Conscientiousness):

ويعني تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يفون بالتزاماتهم ووعودهم، و يحملون أنفسهم مسؤولية الوصول إلى أهدافهم ومنظمون وحريصون في عملهم.

د. التكيفية (Adaptability):

وتعني المرونة في التعامل مع التغيير فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاملون ببسر مع الطلبات المتعددة. ويغيرون أولوياتهم وردود فعلهم وخططهم لتتناسب الظروف مرنون في طريقة رؤيتهم للأحداث.

هـ. الابتكار (Innovation):

ويقصد به الارتياح إلى الأفكار الجديدة والطرائق الحديثة والمعلومات الجديدة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يبحثون عن الآراء الجديدة من مصادر متعددة ويستمتعون بالحلول الجديدة للمشكلات، ويتبنون آفاقاً جديدة في تفكيرهم.¹

3- الدافعية Motivation:

الدافعية هي 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 تحت الأفراد على

¹ مشهور بن مبارك بن شعيان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص قياس وتقويم، 2010، ص: 53.

التقدم والسعي نحو تحقيق الأهداف هو العنصر الثالث للذكاء الانفعالي.¹ أي أن توجيه العواطف في خدمة هدف ما أمر مهم يعمل على تحفيز النفس وانتباهها، وعلى التفوق والإبداع أيضاً؛ ذلك لأن التحكم في الانفعالات بمعنى تأجيل الإشباع ووقف الدوافع المكبوتة لا تقاوم أساساً مهم لكل إنجاز، والأشخاص المتمتعون بهذه المهارة على أعلى مستوى من الأداء كما أنهم يتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد به إليهم.²

وهي تعني حسب دانييل جولمان عدم الاستسلام للذات والاكتمال والتحديات المختلفة، بمعنى أن يتوفر لدى الفرد هدف يسعى لتحقيقه، وأن يمتلك الحماسة والمثابرة واستمرار السعي من أجل تحقيق ذلك الهدف. والمكون الأساسي في الدافعية هو الأمل، ويعني عدم استسلام الفرد للقلق الغامر والاتجاه الهائم للذات، والتحديات الصعبة، ويؤكد جولمان على أن الأفراد الذين تتوفر لديهم درجات عالية من الأمل يكونون أقل عرضة للاكتئاب وشعوراً بالقلق والمتاعب الانفعالية من غيرهم، لأنهم يناضلون خلال الحياة في محاولة منهم للبحث عن تحقيق أهدافهم.³

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. دافع الانجاز Achievement Drive:

ويعني الاستعداد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 50.

² دانييل جولمان، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص: 68.

³ سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008.

للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.¹

ب - الالتزام (Commitment):

وبيعني الميل نحو أهداف المجموعة أو المنظمة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية جاهزون لتقديم التضحية من أجل أهداف جماعية أكبر، ويستخدمون مبادئ المجموعة لاتخاذ قراراتهم وتوضيح خياراتهم، ويبحثون بشكل فاعل عن الفرص التي تمكنهم من تحقيق أهداف الجماعة.²

ج - المبادرة (Initiative):

وتعني مهارة الفرد على تقديم المبادرات في عرض الأفكار الجديدة أو حل المشكلات أو تقديم المساعدات.³

د - التفاؤل (Optimism):

ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يثابرون لتحقيق أهدافهم رغم العوائق والإحباط. ويعملون بدافع من الأمل في النجاح وليس لخوفهم من الفشل.⁴

4- التعاطف (التفهم) Empathy

يرى دانييل جولمان أن التعاطف يقوم على أساس الوعي الذاتي، وأن الفرد القادر على إدراك

¹ عبد اللطيف محمد خليفة: مقياس الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 17

² مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص قياس وتقويم، 2010، ص: 54.

³ سامية خليل خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص: 07.

⁴ مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: المرجع السابق، ص: 54.

وتقبل مشاعره، يكون لديه القدرة على قراءة مشاعر الآخرين.¹

وبمعنى قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولاً، وهي قدرة تؤسس على القدرة على الوعي بالذات، فيركز الفرد على نتائجه، وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة، كما يستطيع التعبير عنها.²

ويشير جولمان إلى أن التعاطف هو عبارة عن مهارة يتم اكتسابها عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويعد أداة لتطوير الشخصية وتعديل الذات، حيث يسهم في إيجاد علاقة الألفة مع الآخرين، والحفاظ على هذه العلاقة، ويعرف على أنه القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم، والانسجام والاتصال معهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.³

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية:

أ. فهم الآخرين Understanding others:

أي الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية ينتبهون إلى التلميحات الانفعالية، ويستمتعون بشكل جيد، ويظهرون حساسية وتفهماً لوجهات نظر الآخرين، ويساعدون الآخرين تفهماً منهم لاحتياجاتهم ومشاعرهم.

¹ دانييل جولمان، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص: 142، 143.

² إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 116.

³ سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وبيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص: 79.

ب. تطوير الآخرين :Developing others

أي الإحساس بحاجات الآخرين للتطوير وتعزيز قدراتهم، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعترفون بنقاط القوة لدى الآخرين ويكافئونهم على إنجازاتهم، ويراقبونهم ويعطون الوقت المناسب للتدريب ويقدمون مهمات تزيد من مهارات الأشخاص بما تشكله لهم من تحد.

ج. التوجه للخدمة : Service Orientation

أي فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين وتلبيةها. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتفهمون حاجات الآخرين. ويحاولون إيجاد طرق لزيادة رضا الآخرين، ويقدمون المساعدة عن طيب خاطر.¹

د. دعم التنوع :Leveraging Diversity

أي تشجيع الفرص بين الأفراد المختلفين، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يحترمون الأشخاص مهما كانت خلفياتهم. ويستطيعون التفاهم معهم بشكل جيد، ويتفهمون وجهات النظر العالمية المختلفة ويبدون تفهما للاختلافات بين الجماعات ويعتبرونه فرصة للتطور، ويعملون على خلق محيط ينجح فيه هذا الاختلاف ويتحدون الانحياز والتعصب.

هـ. الوعي السياسي (الوعي التنظيمي) :Political Awareness

أي القدرة على قراءة وفهم العلاقات السياسية داخل المجموعات، والقدرة على إدراك ما وراء الكواليس مما يسمح للفرد أن يكون له دور مؤثر والاستبصار بما هو داخل الجماعة والبنیان الهرمي له.²

¹ مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص قياس وتقويم، 2010، ص: 55 ، 56.

² محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 80.

5- التفاعل مع الآخرين (تناول العلاقات) Relationships

وتعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي، وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة مهمة تعكس حفاظه على بقاءه وإشباع حاجاته. والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير في الآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة.¹

ويتضمن هذا البعد الكفايات التالية: **التأثير Influence**: أي إدارة الأساليب الفعالة للإقناع فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية لديهم مهارة في كسب الناس، ويستخدمون استراتيجيات معقدة مثل التأثير غير المباشر لبناء الإجماع والتأييد، ويحولون الأحداث المأساوية بشكل فاعل من أجل إثبات وجهة نظر معينة ويلتزمون عروضهم بشكل يستهوي المستمع.

أ. **التواصل Communication**: أي الإصغاء وإرسال رسائل مقنعة للأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يمتلكون القدرة على الأخذ والعطاء ويستمعون بشكل جيد ويحاولون الوصول إلى فهم مشترك، ويرحبون بتبادل المعلومات بشكل كامل، ويشجعون على التواصل بانفتاح، ويتلقون الأخبار الجيدة والسيئة بشكل جيد.²

ب. **إدارة النزاعات (الصراع) Conflict Management**: والتميز في إدارة الصراع يتخذ خطوات لتهدئة المشكلات، ويكون لديه فن الاستماع والتعاطف والمهارة في التعامل مع الأفراد.

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 117.

² مشهور بن مبارك بن شعيفان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص قياس وتقويم، 2010، ص: 56 ، 57.

والتعامل مع المواقف الصعبة بدبلوماسية وتشجيع النقاش حولها واللقاءات المفتوحة، والإدارة الفعالة للصراع. ومثل هذه المهارات لازمة لعلاقات التعايش طويلة الأمد.¹

ج. القيادة Leaderchip: وهي مهارة التأثير في الأشخاص بواسطة الاتصال تحقيقاً لهدف ما.² وتتمثل في مهارة الشخص في جمع الآخرين حول أهداف عامة وتجميع الحواس وإثارة الاهتمامات المشتركة، وأخذ الخطى نحو تحقيقها، واندماج الكل في ملحمة واحدة مع تقديم نموذج القائد الفعال والإيجابي لنقل العدوى الانفعالية للآخرين.

د. تسهيل التغيير Chang Catalist: أي المبادرة في التغيير أو إدارته، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يدركون الحاجة إلى التغيير، ويزيلون العوائق في وجهه ويتحدون الوضع القائم، ويعترفون بالحاجة إلى التغيير، ويقودون عملية التغيير، ويحبذون الآخرين لتحقيقه، ويضعون نموذج التغيير المتوقف من الآخرين.

هـ. بناء الروابط Buildding Bonds: أي تغذية العلاقات المثمرة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصفون بأنهم يحافظون على شبكات واسعة وغير رسمية، ويبحثون عن علاقات تعاونية، وذات فائدة مشتركة ويبقون الآخرين ضمن المجموعة الفاعلة، ويحافظون على علاقات الصداقة الشخصية خلال مؤسسات العمل.

و. التعاون والتنسيق Collaboration & Cooperation: أي العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف الجماعية، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاونون ويشاركون الآخرين

¹ محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 80.

² سامية خليل خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص: 08.

لتحقيق الأهداف ويشاركون في جمع المعلومات والمصادر ويوجدون مناخا ودودا ومتعاوناً.

ز. قابليات الفريق (العمل الجماعي) **Team Capabilities**: أي خلق قوة الفريق من أجل تحقيق الأهداف الجماعية، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يحرصون على نمذجة الصفات الجيدة مثل: الاحترام والتعاون والمساعدة، ويجذبون كل الأفراد للمشاركة الفاعلة، ويعملون على بناء هوية الفريق ويحمون الجماعة.¹

ويذكر جولمان (1998) أنه على الرغم من مناقشة كل عنقود من الكفاءات مستقل عن الآخر إلا أنه يوجد تداخل وتفاعل واضح بين تلك العناقيد مكونة بشكل عام الذكاء الانفعالي. وكل كفاءة تسهم بجانب معين في زيادة وتطوير هذا الذكاء والتفوق فيه. ومثل تلك الكفاءات لا تضمن إتقان الذكاء الانفعالي، ولكن يكون لدينا إمكانية لهذا الاتقان.²

وتذكر موضي بنت محمد بن حمد القاسم (2011) أهم الانتقادات الموجهة لنموذج جولمان فيما يلي:

يرى ماير وآخرون (2000) أن ادعاء جولمان بأن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية من الذكاء العام المعرفي في التنبؤ بنجاح الفرد- بحيث يسهم الذكاء الانفعالي بنسبة (80%) من العوامل المحددة للنجاح في الحياة، بينما يسهم الذكاء المعرفي في ذلك بنسبة (20 %) فقط - محل شك.

ويضيف على ذلك أبشتين وآخرون (Epstein et al, 1998) المذكور في ذات المرجع

¹ مشهور بن مبارك بن شعيان المفرجي: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، تخصص قياس وتقويم، 2010، ص: 57 ، 58.

² محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 81.

أن: جولمان لم يقدم دليلاً علمياً على مصداقية تعريف نموذجيه وأنه توسع في ضم مزيج من السمات الشخصية والدافعية والميول إلى الذكاء الانفعالي، ولم يكن له أبحاث منشورة في أن الانفعالات ترجع إلى بعض المحددات التشريحية، وكما أنه لم يطور مقياساً يمكن من خلاله التحقق من نسبة الذكاء الانفعالي وأن ما يسمى ذكاء انفعالياً يفضل أن يسمى توافقاً انفعالياً، إذ يرى أن الذكاء متمايز عن الجوانب غير العقلية كالداخعية والانفعالات، وبعد ذلك يرى أن جولمان قد نجح في تأكيده على محدودية القدرات العقلية في تحقيق النجاح في الحياة.¹

7- قياس الذكاء الانفعالي:

يمكن القول أن قياس الذكاء الانفعالي لا يزال في بدايته، فالدراسات التي أجريت في هذا المجال معدودة سواء في الوطن العربي أو في العالم أجمع، وربما يرجع ذلك إلى حداثة الموضوع نسبياً رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والباحثين والممارسين المتخصصين.

ويرى إبراهيم السمدوني (2007) أن هناك نوعان من اختبارات الذكاء الانفعالي هما: الاختبارات الأدائية واختبارات التقرير الذاتي. ويتم تقييم الاستجابات على الاختبارات الأدائية بطريقة موضوعية نظراً لأن لكل اختبار محك تقييم من خلاله الدرجة عليه. أما اختبار التقرير الذاتي، فتكون الاستجابة عليه أن يطلب من المستجيب أن يحدد مستوى ذكائه الانفعالي في ضوء تقديراته على الاختبار. ويمكن الفرق حسبه بين النوعين في أن:

1. اختبارات الأداء تقيس الذكاء الانفعالي الحقيقي، بينما تقيس اختبارات التقرير الذاتي الذكاء

¹موضي بنت محمد بن حمد القاسم: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص نمو نفسي، 2011، ص: 50.

الانفعالي المدرك. ويعتبر كلا من الذكاء الانفعالي الحقيقي والمدرك أحد المنبئات التي تسهم في تكيف الناس مع الصعوبات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

2. اختبارات الأداء تتطلب وقتاً أكبر في التطبيق مقارنة بالوقت المستغرق في استخدام اختبارات التقرير الذاتي.

3. اختبارات التقرير الذاتي تتطلب من الأفراد أن يكونوا ذوي بصيرة ووعي عند تحديد نسبة ذكائهم. حيث توصلت الدراسات إلى وجود ارتباطات ضعيفة بين اختبارات التقرير الذاتي واختبارات الأداء.

4. المشكلة الأساسية في استخدام اختبارات التقرير الذاتي هي إمكانية تشويه الأفراد استجاباتهم، للظهور بمظهر أفضل أو أسوأ من استجاباتهم الحقيقية.

5. مقاييس التقرير الذاتي تميل إلى الارتباط باختبارات تقيس السمات الشخصية التي تقيس عوامل متعددة، أما اختبارات الأداء يكون ارتباطها ضعيف مع اختبارات الشخصية وتتداخل مع مقاييس الذكاء التقليدية.¹

وفيما يلي ذكر لأهم اختبارات الذكاء الانفعالي في كل نوع :

أولاً: الاختبارات الأدائية للذكاء الانفعالي:

أ-الاختبار متعدد العوامل للذكاء الانفعالي Multifactor Emotional Intelligence Scale

تم إعداده من قبل ماير وسالوفي وكاروسو (1999) ، لتقدير أربعة أبعاد رئيسية للذكاء

الانفعالي : إدراك المشاعر ، واستخدام المشاعر ، والتعامل مع المشاعر ، وإدارة المشاعر ، ويتم

¹ ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص:129، 130.

تقديرها في ضوء الأداء لعدد من المهام الاختيارية، ويختار الشخص الإجابة من بين بدائل عدة، على أساس أنها الإجابة الأنسب للموقف من وجهة نظر الفرد نفسه. وهناك ثلاثة طرق لتقدير الإجابات:

أ- تحديد الانفعال الصحيح بناء على الموقف، وذلك عن طريق سؤال الشخصية الحقيقية التي عايشة الموقف، واعتبار إجابته هي الإجابة الصحيحة، ثم تصحيح إجابة الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار في ضوء هذه الإجابة.

ب- تقويم البديل أو الاختيار الأمثل في كل موقف، وذلك من خلال النسبة المئوية لجمهور المجيبين.

ج - إجابات الخبراء في المجال بدلا من الجمهور.

ويتضمن الاختبار عددا من المهام على النحو التالي:

المهمة الأولى: (30 عبارة) تقريرية لكل منها أربعة احتمالات للإجابة: لا ينطبق، وينطبق قليلا، وينطبق كثيرا. على أساس أن يخبر المفحوص كيف يشعر، أو يفكر، أو يفعل.

المهمة الثانية: مجموعة من الصور لوجوه بشرية يعبر كل منها عن مشاعر أو انفعالات معينة، والمطلوب من المفحوص التأمل في ملامح كل وجه وتحديد درجة وضوح المشاعر أو الانفعالات التي يمكن أن يعبر عنها هذا الوجه.

المهمة الثالثة: يقدم للمفحوص فيها موقفين، كل منها يضم شخصين، ويطلب من منه بعد معرفة الموقف أن يحدد المشاعر أو الانفعالات التي تعايشها كل شخصية وبأي درجة.

المهمة الرابعة : تعرض على المفحوص ست مشكلات أو مواقف حدثت أو يمكن أن تحدث له أو

لأي شخص غيره ، ويطلب منه تحديد أي التصرفات الأكثر فاعلية أو أيها الأسوأ فاعلية كسلوك

مناسب للتعامل مع كل موقف.¹

ب - اختبار الذكاء الانفعالي المعدل لماير وسالوفي وكاروسو: Emotional Intelligence

Test (MSCEITv.11and V.2.0

والأداء على هذا الاختبار يمكن أن يحدد مستوى الأداء الكلي للفرد، وفي نفس الوقت يمكن أن ينقسم إلى أبعاد فرعية للذكاء الانفعالي. وتقاس الخبرة الانفعالية للذكاء الانفعالي بقدرة الشخص على الإدراك والاستجابة ومعالجة المعلومات الانفعالية. وتلك المعلومات تعكس قدرة الشخص على أن يقرأ ويعبر عن انفعاله وتجعله يقارن بين الاستثارة الانفعالية المرتبطة بالخبرة الحسية مع خبرات حسية أخرى (كالألوان والأصوات مثلاً). أما الاستراتيجيات الانفعالية للذكاء الانفعالي تقيس قدرة الشخص على فهم وإدارة انفعالاته دون إدراكها جيداً أو دون أن يكون لديه خبرة كاملة بالمشاعر. إنها تحدد من هو الشخص الأكثر دقة في فهمه لنوعية الانفعالات. كما أنها تحدد من هو الشخص الأكثر دقة في فهمه لنوعية الانفعالات، كما أنها تحدد قدرة الشخص على كيفية ضبط أو إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

ويتكون الاختبار من أربعة مقاييس فرعية وهي:

- 1- القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات.
- 2- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير وحل المشكلة والإبداع.
- 3- القدرة على فهم الانفعالات لتسهيل التفكير وحل المشكلة والإبداع.
- 4- القدرة على إدارة الانفعالات للنمو الشخصي.

¹ أحمد سعد جلال، الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2008، القاهرة، ص:87

ويعطى اختبار (MSCEIT) درجتان لكل مقياس فرعي، حيث يحصل المستجيب على درجتين كليتان للذكاء الانفعالي ودرجتين للخبرة الانفعالية ودرجتين للإدراك الانفعالي.. الخ.

إن كل درجة من درجات المقياس الفرعي تعكس دقة الشخص في الاستجابة على الاختبار في ضوء التعليمات الخاصة به. أما الدرجة الثانية له فتشير إلى دقة الشخص في الاستجابة على الاختبار في ضوء التعليمات الخاصة به. أما الدرجة الثانية له تشير إلى دقة الشخص في الاستجابة على الاختبار.

ثانيا: اختبارات التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي

ظهرت عدة اختبارات ورقية فعالة لقياس الذكاء الانفعالي وكان من بين هذه الاختبارات الأكثر انتشارا وشيوعا لتقدير نسبة الذكاء الانفعالي ما أعده جولمان (1995)، حيث وضع الاختبار في صورة تساؤل: ما نسبة ذكائك الانفعالي؟¹

كما نشأت العديد من الاختبارات اعتمادا على نموذج دانييل جولمان للذكاء الانفعالي. ومن أهم تلك الاختبارات التي ذكرها سلامة وطه عبد العظيم حسين (2006) ، وهي:

أ- اختبار الكفاءة الانفعالية (بوياتزيس وجولمان، 1994):

لقد قام جولمان ببناء اختبار الكفاءة الانفعالية لقياس وتقييم الذكاء الانفعالي اعتمادا على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام، والذي كان يستخدم لتقييم أداء المديرين والقادة، حيث كان يسمى باستفتاء التقييم الشخصي للمؤلف ريتشارد بوياتزيس (R Boyatzis. 1994) ، يعتبر ذلك الاختبار اختبارا متعدد الآليات حيث يهتم بتقديم تصنيفات سلوكية و مؤشرات للذكاء الانفعالي خاصة

¹ ابراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 131، 143، 132.

بالمديرين والقادة، ويقوم ذلك الاختبار بتقييم حوالي عشرين كفاءة ثم تصنيفها إلى الأبعاد الأربعة التي قدمها دانييل جولمان في نموذجيه وهي: الوعي بالذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، والمهارات الاجتماعية. ويطلب من كل مشترك أن يقدم تقريراً شخصياً عن نفسه وعن سلوكيات الآخرين ويتم من رقم (1) (هذا السلوك لا يمثل شخصية ذلك الفرد) إلى الرقم (7) (ذلك السلوك يمثل أهم خصائص شخصية ذلك الفرد).

ب- اختبار تقييم الذكاء الانفعالي (براد بيرري ورفاقه):

قام ترافيز براد بيرري ورفاقه بتصميم ذلك الاختبار في محاولة منهم للوصول إلى اختبار فعال وسريع قابل للتطبيق في أي مجال، ويتكون ذلك الاختبار من ثمانية وعشرون بنداً لتقييم الأبعاد الرئيسية التي يتضمنها نموذج دانييل جولمان (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات). ويأخذ فقط حوالي سبع دقائق لتكاملته، ويكمن الهدف من تلك البنود في تحديد وجود المهارات التي تعكس تلك الأبعاد الأربعة من عدمه، ويتم الإجابة على بنود الاختبار من خلال ستة نقاط تبدأ من رقم (1) (أبداً لا يوجد) إلى رقم (6) (غالباً ما يقوم بذلك السلوك).

ج - استفتاء تقييم الأداء - نسخة الذكاء الانفعالي:

تم تصميم اختبار الذكاء الانفعالي التابع لاستفتاء تقييم الأداء كاختبار يعتمد على التقرير الذاتي ويقيس سبع كفاءات يشتمل عليها نموذج دانييل جولمان، ويقيس ذلك الاختبار الكفاءات الضرورية لتحسين مستوى الأداء الوظيفي حيث يشتمل على (84 بنداً) موزعين على سبعة كفاءات مختلفة منها: الإبداع، والاختراع، والوعي بالذات، والتحفيز، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.¹

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 52، 53.

كما توجد اختبارات أخرى للذكاء الانفعالي بأسلوب التقرير الذاتي يذكرها ابراهيم السمدوني (2007)، وهي:

د- اختبار بار - أون لتحديد النسبة الانفعالية:

ويعد الاختبار الأكثر موضوعية ودقة في تحديد نسبة الذكاء الانفعالي، وتم نشره عام (1996) وسمي باختبار نمط الإدراك الانفعالي. ويتكون من (133) بنداً موزعين على (15) مقياساً فرعياً تم استخلاصها من خلال الخبرة المهنية لبار-أون والرجوع لأدبيات البحث السيكلوجي. وقد تحقق بار-أون من صدق المقاييس الفرعية بدراسة علاقتها الارتباطية بعدد من المقاييس التي تبين -على المستوى النظري- أن لها علاقة بالذكاء الانفعالي. وبالرغم من استخدام هذا الاختبار في عدد من البحوث إلا أنه في حاجة إلى أساليب جيدة للصدق والثبات.

هـ- اختبار إدراك الوجدان لبارنيت:

ويتكون هذا الاختبار من (93) بنداً لقياس إدراك الوجدان يعتمد على قدرة الشخص على أن ينتبه بسرعة ويبدل الجهد لكي يدرك مشاعره وذلك على أساس الذكاء الانفعالي. ويقيس الاختبار تفضيلات المفحوصين في الأنماط الثلاثة التالية:

- النمط الخاص بالجسم المعتمد على إدراك الوجدان.
- تقييم الإدراك المعتمد على الوجدان.
- إدراك الوجدان على أساس منطقي.

و- اختبار خريطة الذكاء الانفعالي لكوبر وصواف:

عرض كوبر وصواف (Cooper & Sawaf, 1997) اختباراً لخريطة الذكاء يتكون من

(250 بندا) موزعا على (21 مقياسا فرعيا)، والذي اعتمد على نموذج كوبر وصواف للذكاء الانفعالي. وعلى الرغم من ذلك لم تقدم أي معلومات عن ثباته وصدقته.¹

8- الذكاء الانفعالي عند المعلم:

يعد الذكاء الانفعالي مطلباً ضرورياً لكل من يولى دوراً قيادياً أياً كان مستواه على العموم، والمعلم على الخصوص؛ حيث إن المعلم يتولى في المؤسسات التربوية تدريس وتعليم المواد التعليمية المعرفية، فضلاً عن تعليم طلابه تلك الكفاءات الانفعالية لزيادة وترقية دورهم التفاعلي مع مواقف الحياة.²

حيث يعتبر المعلم من أهم الشخصيات التي تلعب دوراً كبيراً في حياة الطلاب، ويتجلى هذا الدور في تقمص بعض الطلاب لشخصية معلمهم، وعن طريق هذا يمتص الطلاب كثيراً من قيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه، والمعلم الناجح هو الذي يساهم في حياة طلابه الخاصة، فلا يقتصر دوره على تزويدهم بالمعلومات والمعارف، بل يتعين عليه فهم مشاعرهم وحالتهم الانفعالية ويعطي اهتماماً لحاجاتهم ويستمع إليهم ويفهم مشكلاتهم، ويقدم الدعم المناسب لهم ويتواصل معهم ويشاركهم نجاحهم ويظهر اتجاهات إيجابية وتعاطفاً مع الطلاب ويعمل على بث روح العمل الجماعي فيهم، وهذا بدوره يتطلب أن تكون العلاقة بين المعلم وطلابه علاقة أساسها الثقة والاحترام، ومما لا ريب فيه أن ردود الأفعال الانفعالية للمدرسين سواء كانت إيجابية أو سلبية تؤثر

¹ إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 144.

² محمد عبد السميع رزق: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 15، العدد 2، 2003، ص: 68.

على التكوين النفسي والاجتماعي للطلاب.¹

فقد أثبتت بعض البحوث التي أجريت على آراء الطلاب في معلمهم، أن هناك مجموعة من الصفات الأساسية التي يحبها الطلاب في معلمهم، ومنها:

- القدرة على فهم طلابه.
- القدرة على إدراك مشاعر طلابه وإبداء روح التعاون.
- الحس الفكاهي.
- المرونة في التعامل.
- لديه مهارات اجتماعية وتكوين علاقات مع طلابه.
- الاهتمام بمشكلات طلابه.

وفي الدراسة المسحية التي قام بها ويتني (Wittny, 1967) تبين أن التلاميذ يفضلون سمات التعاون والتعاطف لدى معلمهم، ويضعونها الأولى من حيث الأهمية، وأن المعلم الفعال هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والتعاطف معهم، وكذلك هو الشخص الودود والصادق والمتحمس والمتقبل لمشاعر الآخرين.

وفي دراسة أخرى قام بها محمد زياد حمدان (1984) أن أهم الخصائص التي يتميز بها المعلم: المهارة في التعامل الاجتماعي والنضج العاطفي (الكفاءة الانفعالية) والمرح إضافة إلى الذكاء العقلي.²

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 161.

² إبراهيم السمدوني: الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، عمان، 2007، ص: 219.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض المدرسين يعانون من كثير من المشكلات في العمل وقد تكون هذه المشكلات ناجمة عن عوامل عدة بعضها يتعلق بالصراعات النفسية الداخلية وجزء منها يرجع إلى المشكلات الأسرية والاقتصادية، كما أن بعضها الآخر قد يرتبط بعوامل مهنية تتعلق بطبيعة العمل من قبيل عدم وفاء المؤسسة بمتطلباتهم، وعدم وجود علاقة قوية بينهم وبين المديرين فهذه المشكلات وإن اختلفت مسبباتها تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للمدرسين مما يؤثر سلباً على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

وقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي للمعلمين، وأن فشل المعلمين في أداء وظائفهم يرجع إلى نقص مهاراتهم التواصلية والانفعالية. وأن المدرسين الذين يشعرون بالرضا الوظيفي هم أكثر المدرسين وفاء بمطالب الوظيفة التربوية وأكثر المدرسين تحفيزاً للطلاب على الارتقاء بمستواهم الأكاديمي. هذا ويلعب الذكاء الانفعالي دوراً بالغاً في شعور المدرسين بالرضا الوظيفي، حيث أنه يعمل بكل السبل على توفير وخلق البيئة المناسبة للمدرسين للعمل بحرية ومسؤولية كاملة، ويزودهم بالقدرة على إدارة علاقاتهم مع المدير ومع الطلاب ويتيح لهم مشاركة أكبر في عمليات صنع القرار المدرسي، ويتيح لهم أيضاً مشاركة فعالة في صياغة الرؤية المشتركة للمؤسسة وأهدافها.¹

وقد أظهرت دراسة السامدونى (2001) أن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً موجباً بالتوافق المهني للمعلم، وأن: "مهنة التدريس من المهن التي تقدم خدمات إنسانية، ويتطلب النجاح في تلك المهنة أن يؤدي المعلم أدواره المتعددة بكفاءة دون الشعور بعدم قدرته على التحكم في انفعالاته،

¹ سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 161.

والإرهاق الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي".¹

ولقد ثبت أن المعلم المستقر انفعاليا عادة ما ينقل هذه المشاعر إلى طلابه وكذلك المعلم المضطرب وجدانيا عادة ما يوصل هذه المشاعر والانفعالات السلبية إلى طلابه مما يؤثر تأثيرا سلبيا على حالتهم النفسية، ولذلك يجب العمل بشتى الوسائل على تنمية المهارات الوجدانية للمدرسين حتى يمكنهم الوعي بمشاعرهم الداخلية والتحكم فيها وفهم مشاعر الطلبة والعمل على إدارتها وتوجيهها الوجهة المناسبة ويتم ذلك من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم، فمن الضروري أن يدرك القائمين على العملية التربوية أنه لا عائد تربوي يرجى من المناهج المدرسية ما لم تشتمل على مهارات الذكاء الوجداني وتدعم بمعلمين ذوي كفاءات وجدانية واجتماعية مختلفة.

ولذلك إذا أردنا معلما ناجحا مهنيا وعمليا فمن المهم جدا أن يتمتع بمهارات الذكاء الانفعالي حتى يتمكن من توفير بيئة الفصل الدراسي الملائمة التي تساعد على المساهمة بصورة فعالة في تحفيز الطلاب على عملية التعلم وزيادة الانجاز الأكاديمي لديهم والتفاعل الاجتماعي معهم والتغلب على المشكلات التي تواجهه. فإذا كانت الخبرة والتعمق في مجال التخصص الذي يدرسه المعلم شرط أساسي لنجاحه في عمله. فالكفاءات الوجدانية والانفعالية تساعد المعلم على أداء مهمته التعليمية داخل قاعة الدراسة بنجاح دون رقابة أو توجيه من المدير وتؤدي بدورها إلى رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم، ولقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المعلمين ذوي الكفاءات الانفعالية والاجتماعية المرتفعة يتميزون بالثقة بالنفس والمرونة في السلوك والتفكير والمبادأة والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية والتعاطف.²

¹ عمر بن عبد الله مصطفى مغربي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير، 2008، ص: 22.

² سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسين: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006، ص: 161، 162.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن لمهارات الذكاء الانفعالي دور كبير في نجاح المعلم في أداء في أداء مهامه التعليمية، وأن نجاح المعلم يتوقف بالدرجة الأولى على توظيف ما لديه من كفاءات انفعالية واجتماعية بصورة واضحة في إدارة المواقف التعليمية وأداء المهام التعليمية لإحداث التغيير المطلوب في سلوك الطلاب ولا يتوقف على ما يتمتع به من مهارات تعليمية وهكذا يتضح لنا أن امتلاك المعلم للمهارات الانفعالية والاجتماعية شرط ضروري لتحقيق الفاعلية في الأداء والرضا المهني.

ملخص الفصل

لقد تزايد الاهتمام في العقدين الأخيرين بمفهوم الذكاء الانفعالي وقد تمثل هذا الاهتمام بشكل واضح في تزايد أعداد البحوث والدراسات التي تعالج هذا الموضوع من جوانب مختلفة، ولعل السبب وراء هذا الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم هو النظرة العامة التي تشير إلى أن بعض الأفراد متوسطي الذكاء يحالفهم النجاح في حياتهم، فيما يصارع البعض الآخر ويفشلون مع أنهم أكثر ذكاءً من غيرهم بمفهوم النظريات التقليدية للذكاء.

وبرغم تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي ومحاولات تطوير أدوات لقياسه، إلا أن تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي مازال موضع جدل بين المهتمين بهذا الموضوع فلم يتفق علماء النفس على تعريف موحد للذكاء الانفعالي، وقد انقسم الباحثون المهتمون بدراسته إلى فريقين: فريق يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية، والفريق الثاني يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية وغير مستقل عن سمات الشخصية.

و يعد عالم النفس الأمريكي دانيال جولمان من رواد الباحثين الذين اهتموا بمفهوم الذكاء الانفعالي في إطار النموذج المختلط، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهمية هذا المفهوم سواء على المستوى الشخصي للفرد أم على المستوى الاجتماعي، هذا ما دفع علماء النفس إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات النجاح في نواحي الحياة المختلفة، إذ يعتقد البعض أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بالنجاح بشكل أفضل مما يتنبأ به الذكاء العام للفرد.

الفصل الخامس:

الاجراءات المنهجية

للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

يتضمن هذا الفصل المنهج المتبع في هذه الدراسة وكذا الخطوات والإجراءات المتبعة في عملية بناء اختبار الذكاء الانفعالي، و اختيار العينة من مجتمع الدراسة وعملية تطبيق الاختبار، وكذلك الطرق المستخدمة للتحقق من صلاحية هذا الاختبار.

1- منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف حسب محمد عبد الغني سعودي ومحسن أحمد الخضيرى (1992) إلى "دراسة ووصف خصائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار معين أو في وضع معين من خلال تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن هذه الظاهرة وتنظيم هذه البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج يتم تفسيرها ويمكن تعميمها مستقبلاً".¹

وبالنسبة للدراسة الحالية يمدنا المنهج الوصفي بمعلومات دقيقة ووافية حول خاصية الذكاء الانفعالي من خلال الاختبار الذي تم بناؤه لقياس هذه الخاصية.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية لولاية المدية والبالغ عددهم (4898)، منهم (2938 معلماً) أي بنسبة (60 %) و(1960 معلمة) أي بنسبة (40%)، حسب آخر إحصائيات مديرية التربية لولاية المدية في الموسم الدراسي 2014/2013.

¹ محمد عبد الغني سعودي، محسن أحمد الخضيرى: الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1992، ص:50.

3- عينة الدراسة:

نظرا لصعوبة تطبيق الاختبار على مجتمع الدراسة الأصلي، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وذلك لمناسبتها لطبيعة جمع المعلومات، وهذا النوع من العينات "لا يتقيد بنظام أو ترتيب مقصود في اختيار أفراد العينة، حيث إن كل فرد في المجتمع له فرصة متكافئة مع غيره للظهور في العينة".¹

وقد تم اختيار عينة الدراسة وفق الخطوات التالية:

أ- تم اختيار بعض مدارس المرحلة الابتدائية وعددها (69 مدرسة) بطريقة عشوائية بسيطة، بحيث تمثل العينة جميع المدارس بالولاية والتي بلغ عددها (639 مدرسة) حسب آخر إحصائيات العام الدراسي 2014/2013.

ب- ثم تم اختيار المعلمين في كل مدرسة بطريقة عشوائية بسيطة أيضا، وقد بلغت عينة الدراسة (500) معلم ومعلمة، منهم (255) معلما أي بنسبة (51%)، و(245) معلمة أي بنسبة (49%)، تراوحت أعمارهم بين (22 و 60 سنة)، ومتوسط أعمارهم (40 عاما) وانحراف معياري (9.53). والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر.

الجدول رقم (01): توزيع عينة الدراسة حسب العمر

أقل من 40 عاما	40 عاما فأكثر	المجموع
214	286	500
%42.8	%57.2	%100

¹ جودت شاكر محمود: البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2007، ص:288.

4- أداة الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية أداتين، وهما:

4-1- اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه من قبل الباحثة):

فبعد الاطلاع على كل ما يتعلق بموضوع الذكاء الانفعالي وموضوع بناء الاختبارات النفسية، وكذا الدراسات السابقة المتعلقة ببناء اختبار الذكاء الانفعالي. قامت الباحثة ببناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان (1998).

وتكون هذا الاختبار من (125 بنداً) موزعين على (25 كفاية) بالتساوي، كما تتوزع هذه الكفايات على خمسة أبعاد رئيسية بشكل غير متساوي، كما وردت في نموذج دانييل جولمان المنقح (1998).

• إجراءات عملية البناء:

بما أن الدراسة تهدف إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، فإنه لابد من القيام بخطوات بناء الاختبار النفسي المذكورة سابقاً في الجانب النظري للدراسة.

أولاً: تحديد أهداف الاختبار

وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية: ما هو الاختبار النفسي الذي نريد بناءه ؟ وما هو

الغرض الذي نهدف إلى تحقيقه من بنائه؟

والإجابة تتمثل في أن الباحثة تسعى -في محاولة منها- إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي. والهدف من بناء هذا الاختبار هو: التعرف على درجة امتلاك الفرد (المعلم بالمرحلة الابتدائية لولاية المدية) للذكاء الانفعالي، وكذا تحديد مستويات الأفراد في هذه الخاصية، وهو هدف معياري المرجع. وذلك من خلال الأبعاد الفرعية التي أشار إليها نموذج جولمان (1998) وهي: الوعي

بالذات، إدارة الانفعالات، والدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية. بحيث تشمل هذه الأبعاد على خمس وعشرين كفاية فرعية.

ثانيا: تحديد الخاصية المراد دراستها إجرائيا والمجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار

أ. تحديد الخاصية المراد دراستها إجرائيا:

وقد حددت الباحثة مفهوم الذكاء الانفعالي إجرائيا -في الفصل الرابع من الدراسة- وذلك عن طريق ضم تعريفات كفايات الذكاء الانفعالي المراد قياسها في ضوء نظرية جولمان المنقحة (1998) في تعريف شامل للخاصية، وقد تم ذلك بعد الاطلاع على الآراء النظرية واستعراض البحوث والدراسات السابقة التي وردت في التراث السيكلوجي وما أورده من معلومات عن الاختبارات التي أعدت لقياس الذكاء الانفعالي اعتمادا على مفهوم دانيال جولمان.

ب. تحديد المجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار:

تقوم الباحثة في هذه الدراسة بمحاولة بناء اختبار الذكاء الانفعالي ليناسب معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية، والذين تتراوح أعمارهم (من 22 إلى 60 سنة).

ثالثا: تحليل ميدان القياس

وقد تم تحليل الذكاء الانفعالي إلى مكوناته المراد قياسها، وذلك وفقا لنموذج جولمان المنقح (1998)، حيث تم تحليلها إلى خمس وعشرين كفاية فرعية موزعة على خمسة أبعاد، وذلك كالآتي:

أ. البعد الأول : الوعي بالذات، ويتضمن ثلاث كفايات فرعية:

1- الوعي الانفعالي / 2- التقييم الدقيق للذات / 3- الثقة بالنفس.

ب. **البعد الثاني** : إدارة الانفعالات: ويتضمن خمس كفايات وهي:

1- التحكم الذاتي / 2- الشعور بالكفاءة والثقة / 3- الضمير الحي / 4- التكيف / 5- الابتكار.

ج. **البعد الثالث** : الدافعية، ويتضمن أربع كفايات وهي:

1- دافع الانجاز والتحصيل / 2- الالتزام / 3- المبادرة / 4 - التفاؤل.

د. **البعد الرابع** : التعاطف، ويتضمن خمس كفايات وهي:

1- فهم الآخرين / 2- تطوير الآخرين / 3- التوجه للخدمة / 4- دعم التنوع / 5- الوعي

السياسي.

هـ. **البعد الخامس**: التفاعل مع الآخرين، ويتضمن ثمانية كفايات وهي:

1- التأثير / 2- التواصل / 3- إدارة النزاعات / 4- القيادة / 5- تسهيل التغيير / 6- بناء الروابط /

7- التعاون والتنسيق / 8- قابليات الفريق .

رابعاً: تحديد نوع بنود الاختبار

بعد الاطلاع على الاختبارات السابقة في مجال الذكاء الانفعالي، تم صياغة بنود اختبار

الذكاء الانفعالي بطريقة الاختيار من متعدد و بأسلوب ليكرت، ويعد هذا الأسلوب -حسب سعيد

حسن آل عبد الفتاح الغامدي (2003 - أشهر أساليب بناء الاختبارات وأكثرها استخداماً، حيث

يعطى للفرد في صورة بنود ويطلب منه إبداء موافقته أو عدم موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة

موقفه. وتحدد شدة المواقف أو المشاعر بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة، بحيث يستجيب الفرد

على ميزان خماسي متدرج.¹

¹ سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي: مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية - دراسة حالة: مقياس ليكرت - رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص اختبارات ومقاييس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2003.

وتتم الإجابة على البنود في اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه بطريقة ليكرت الخماسية، كما يلي : (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ومن الاختبارات التي اعتمدت هذه الطريقة في صياغة بنودها: اختبار (عثمان وعبد السميع، 2001)، اختبار (محمد عبد السميع رزق، 2001)، واختبار (عبد المنعم أحمد الدردير، 2004)، واختبار (رشا عبد الفتاح الديدي: 2005).

خامساً: تحديد عدد بنود الاختبار

تم توزيع عدد بنود الاختبار على كفاياته الفرعية الخمس والعشرين بالتساوي؛ أي خمس بنود لكل كفاية فرعية، أربعة منها تمت صياغتها صياغة إيجابية، والبند الخامس تمت صياغته صياغة سلبية. والعدد الإجمالي للبنود هو (125 بنداً).

سادساً: صياغة بنود الاختبار

تم صياغة بنود الاختبار بالاعتماد على نموذج دانييل جولمان 1998، من خلال التعريفات التي قدمها هذا النموذج للأبعاد الفرعية الخمس والعشرين لمفهوم الذكاء الانفعالي بالاستفادة من البحوث والدراسات التي تناولت هذا المفهوم حسب هذا النموذج، حيث تم تحليل كل تعريف منها إلى جملة من النقاط تم تحويلها إلى خمس بنود معبرة عن بعد فرعي معين. مع الاستفادة من بعض الاختبارات التي تناولت الذكاء الانفعالي (الوجداني)، أو أحد أبعادها والتي تمكنت من الحصول عليها وهي :

- مقياس الذكاء الانفعالي (محمد عبد السميع رزق، 2001، السعودية)
- استبيان الذكاء الانفعالي (رشا عبد الفتاح الديدي: 2005، مصر)
- مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين (سامية خليل خليل، 2009، القاهرة)
- مقياس الذكاء الانفعالي (عثمان و عبد السميع، 2001)

- مقياس الذكاء الوجداني (عبد المنعم أحمد الدريد، 2004، القاهرة)
 - مقياس الذكاء الوجداني (حباب عثمان، عمر الخليفة: 2008، السودان)
 - الصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي (عبد الحافظ الشايب، 2008، الأردن)
 - مقياس الذكاء الانفعالي (أحمد علوان، 2010، الأردن)
 - مقياس الدافعية للإنجاز (عبد اللطيف محمد خليفة: 2006، القاهرة)
 - قائمة المهارات الاجتماعية (رونالد ريجيو، تعريب عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، القاهرة)
- وكانت بنود الاختبار كما يلي:

البعد الأول: الوعي بالذات

أ. الوعي الانفعالي:

- أستطيع إدراك مشاعري التي أحس بها.
- أعبر عن مشاعري بكل وضوح.
- يصعب علي إدراك الصلة ما بين انفعالاتي وما أفكر به.
- أدرك تأثير انفعالاتي على تصرفاتي.
- أعني تأثير انفعالاتي على أدائي في العمل.

ب. التقييم الدقيق للذات:

- أعرف نقاط القوة التي أتمتع بها.
- أتعلم من تجاربي السابقة.
- أتمسك بآرائتي حتى وإن تبين لي أنني مخطئ.
- أقبل على التعلم لتطوير أدائي.
- أخرج أفضل أفكارتي وأنا أتحدث مع الآخرين.

ج. الثقة بالنفس:

- أقدم نفسي بثقة أمام الآخرين.
- أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي.
- أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.
- أستطيع توصيل آرائي مهما كانت للآخرين.
- أجد حلولاً بديلة إذا قابلتني عقبات.

البعد الثاني: إدارة الانفعالات، ويحتوي على الكفايات التالية:

أ. التحكم الذاتي:

- أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجاً.
- أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة حسب تغير الظروف.
- أعجز عن التركيز في وجود الضغوط.
- أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.
- أخلق جواً من المرح في أوقات الإحباط والضييق.

ب. الشعور بالكفاءة والثقة:

- أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.
- أقوم بأعمالي بأمانة وإتقان.
- أستغل ثقة الآخرين في لقضاء مصالح الشخصية.
- أتعامل بشكل أخلاقي مع الآخرين.
- أتضايق من التصرفات غير الأخلاقية.

ج. الضمير الحي:

- أتحمل المسؤولية في أداء المهام الموكلة إلي.
- أشعر بالذنب تجاه أخطائي حتى وإن كانت بسيطة.
- أخرج مشاعر الآخرين دون قصد.
- أحرص على أداء عملي على أكمل وجه.
- أفي بوعودي والتزاماتي.

د. التكيف:

- أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.
- أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.
- أجد صعوبة في التكيف مع الأفراد الجدد الذين أقابلهم في حياتي.
- أتعامل بمرونة مع الأحداث.
- أغير أهدافي وخططي بتغير الظروف.

هـ. الابتكار:

- أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.
- أبتكر طرقا جديدة لأداء عملي.
- أتبني أفكارا قديمة في حياتي.
- تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.
- أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.

البعد الثالث: الدافعية، ويتضمن الكفايات التالية:

أ. دافع الانجاز والتحصيل:

- أنجز عملي في الوقت المحدد.
- أفضل التفكير في أهداف بعيدة المدى.
- أتكاسل في إنجاز أعمالي.
- أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.
- أسعى باستمرار لتحسين أدائي.

ب. الالتزام:

- ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.
- أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.
- أراجع عن التزاماتي نحو الآخرين.
- أعمل ما يتوقعه مني الآخرون حتى إذا لم أكن مقتنعا به.
- أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.

ج. المبادرة:

- أساعد الآخرين لتحسين مستواهم. (البند 26)
- أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم.
- أكتفي بما يقترحه الآخرون من أفكار وموضوعات.
- أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين.
- أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين.

د. التفاؤل:

- أتوقع أن أحداث جيدة سوف تحدث.
- أنظر إلى مستقبلي بتفاؤل رغم العوائق.

- أعجز عن متابعة أعمالي إذا واجهت الصعوبات والمشاكل.
- أصر على متابعة تحقيق أهدافي رغم العراقيل.
- أعمل بدافع من الأمل في النجاح وليس خوفا من الفشل.

البعد الرابع: التعاطف، ويتضمن الكفايات التالية:

أ. فهم الآخرين:

- أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.
- أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.
- أمل من الاستماع لمشاكل الآخرين.
- أتفهم وجهات نظر وآراء الآخرين.
- أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.

ب. تطوير الآخرين:

- أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.
- أكافئ الآخرين على إنجازاتهم.
- أهمل الأشخاص غير المتميزين.
- أدمع السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.
- أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.

ج. التوجه للخدمة:

- أدرك حاجات الآخرين.
- ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم.
- أتجاهل ما يريده الآخرون.

- أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.
- أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل أصدقائي.

د. دعم التنوع:

- أتلقى النقد بصدر رحب دون اتخاذ موقف عدائي.
- أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي.
- أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.
- أعتبر الاختلاف بين أفراد المجموعة فرصة لتطويرهم.
- أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.

هـ. الوعي السياسي:

- أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.
- أفهم وجهات نظر القوى. (البند 42)
- أجد صعوبة في التمييز بين مستويات السلطة.
- أدرك الاتجاه العام السائد بين الآخرين نحو القوى الرئيسية في العمل.
- أعي المستويات التنظيمية للمؤسسة.

البعد الخامس: التفاعل مع الآخرين، ويتضمن الكفايات التالية:

أ. التأثير:

- أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين.
- أسعى لنيل تأييد الآخرين.
- أجد صعوبة في تغيير وجهة نظر أصدقائي.
- أعرض أفكارى بأساليب تجذب الآخرين.

- أفنّع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.

ب. التواصل:

- أستطيع عرض أفكاري بوضوح.

- أتفاعل مع أصدقائي وأحس بمشكلاتهم.

- أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.

- أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين.

- أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.

ج. إدارة النزاعات:

- أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين زملاء.

- أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين.

- أعجز حل النزاعات التي تشب بين أفراد الجماعة.

- أجد أساليب التفاوض لحل النزاعات مع الآخرين.

- أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات.

د. القيادة:

- أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات الاجتماعية.

- أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلاً.

- أفضل عدم ممارسة أدوار قيادية.

- أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.

- أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك.

هـ. تسهيل التغيير:

- أشجع التغيير نحو الأفضل في سلوكيات الآخرين حتى وإن كان بسيطاً.

- أدرك الحاجة إلى التغيير.
- أستسلم للوضع الراهن.
- أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.
- أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.

و. بناء الروابط:

- أكون علاقات صداقة بسهولة مع زملائي في العمل.
- أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي.
- أمل من قضاء الوقت مع الأصدقاء.
- أحترم الآخرين وأحصل على احترامهم من خلال تعاملاتي معهم.
- أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة.

ز. التعاون والتنسيق:

- أتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة.
- أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.
- أتجاهل دعوة زملائي للمشاركة في الأعمال التعاونية.
- أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.
- أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.

ح. قابليات الفريق (العمل الجماعي):

- أحرص على حضور الاجتماعات التي يكون حضورها اختياري.
- أستطيع فهم نشاط الجماعة والانسجام معه.
- أستمتع بالأنشطة الفردية أكثر من الجماعية.

- أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين.

- أشعر بالفخر عندما أنجز عملا مع زملائي.

سابعا: صياغة تعليمات الاختبار

تم صياغة تعليمات الاختبار بطريقة موجزة وسهلة، مع توضيح كيفية الإجابة وأهمية الصدق

في الإجابة، و ملء المعلومات الشخصية المتمثلة في: اسم المدرسة، جنس المعلم، وعمره.

ثامنا: تحديد الزمن المناسب للاختبار

بما أن الاختبار الذي يتم بناؤه في هذه الدراسة من الاختبارات غير الموقوتة، فإنه لا يعتمد

على زمن معين للإجابة عليه وإنما يعتمد على صدق وموضوعية المفحوصين في إجاباتهم. حيث

تذكر سامية خليل خليل في الاختبار الذي قامت ببنائه (2009) أنه "ليس هناك زمنا محددا

للاختبار، لذلك لم يتم تحديد زمن للإجابة".¹

تاسعا: تجهيز مفتاح تصحيح الاختبار

ولأن الاختبار يتكون من بنود إيجابية وأخرى سلبية، فإن تصحيح الإجابة على بنود الاختبار

يتم حسب الميزان الرقمي التالي:

جدول رقم (02): الميزان الرقمي لتصحيح بنود اختبار الذكاء الانفعالي الذي يتم بناؤه

نوع البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
موجب	5	4	3	2	1
سالب	1	2	3	4	5

¹ سامية خليل خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص:10.

علما أن البنود السلبية عددها (25 بندا)، وقد أخذت الأرقام التالية: (5- 10- 15- 20- 25- 30- 35- 40- 45- 50- 55- 60- 65- 70- 75- 80- 85- 90- 95- 100- 105- 110- 115- 120- 125) وذلك في الصورة الأولى للاختبار.

عاشرا: تجربة الاختبار

تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه في هذه الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (500 معلما) من المرحلة الابتدائية، بواقع (255 معلما) و(245 معلمة). وهي عينة ممثلة للمجتمع الأصلي والذي سوف يعمم عليه نتائج هذه الدراسة. وهدفت التجربة إلى حساب صدق الاختبار وثبات درجاته بالطرق الإحصائية المعروفة، وكذلك حساب المعايير المئينية لدرجاته.

وقد تم التحقق من صدق الاختبار بالطرق التالية:

1. صدق المحتوى: من خلال عرض الاختبار على مجموعة المحكمين، وحساب نسب الاتفاق على بنوده.

2. صدق المفهوم : باستخدام التحليل العاملي والاتساق الداخلي، والمقارنة الطرفية.

3. الصدق المرتبط بمحك: وقد تم استعمال اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001) كمحك للتحقق من الصدق التلازمي.

و تم التحقق من ثبات درجات الاختبار بثلاث طرق، وهي:

1. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (معامل بيرسون).

2. طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

3. التجزئة النصفية (جتمان).

كما تم تصنيف أداء أفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله حسب الدرجات المئينية إلى خمس مستويات أساسية، وهي: مستوى منخفض، مستوى دون المتوسط، مستوى متوسط، مستوى فوق المرتفع.

حادي عشر: اخراج الاختبار

حيث تم تجميع البنود المتبقية من التحليل وإعادة تنظيمها ، وكذا إعداد تعليمات الاختبار وكراسة الاختبار، كما يلي:

1. تعليمات الاختبار: وقد خصصت لها ورقة منفصلة، تشرح نوع الاختبار والهدف منه، وكيفية تدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وتنبه المفحوصين إلى قراءة كل عبارة (بند) بتمعن قبل الإجابة، وكذا الحرص على الصدق في الإجابة على بنود الاختبار.

2. كراسة الاختبار: وقد تم تنظيمها من خلال مراعاة مايلي:

- الفصل بين كل بند والبند الذي يليه بمسافة معقولة.
 - عدم كتابة البند الواحد على صفحتين متتاليتين.
 - أن تكون كتابة الاختبار بشكل موحد (يمين).
 - ترقيم البنود بشكل منظم وبمسافات متساوية من بداية الصفحات.
 - قراءة التعليمات والبنود بعد طباعتها قراءة جيدة لتصحيح الأخطاء.
 - الطباعة على وجه واحد للورقة تسهيلا على المفحوص في الانتقال من صفحة إلى أخرى.
- وقد احتوى اختبار الذكاء الانفعالي في صورته النهائية على (72 بندا) موزعين على ثلاثة عوامل تم استخراجها من التحليل العاملي.

4-2- اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001):

وهو يتكون من (58 بنداً) موزعين على خمسة أبعاد، هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول (03): توزيع بنود اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع 2001 على أبعاده

الرئيسية

أرقام بنود الاختبار	البعد
(1، 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51)	المعرفة الانفعالية
(4، 6، 9، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 26، 28، 31، 50، 53، 56)	إدارة الانفعالات
(15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58)	تنظيم الانفعالات
(33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 44، 54، 55، 57)	التعاطف
(36، 39، 42، 43، 45، 46، 47، 48، 52)	التواصل

4-2-1- التحقق من صدق اختبار الذكاء الانفعالي وثبات درجاته من قبل معديه (عثمان

وعبد السميع):

قام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار وثبات درجاته، كما يلي :

أ- الصدق: بهدف التحقق من الصدق استخدم الباحثان الطرق التالية :

1. الصدق التكويني: من جانب محكمي الاختبار، حيث تم فحص الاختبار من قبل معديه وثلاثة

من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة المنصورة وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء

الانفعالي، وبعد التعديلات تمت تجربة الصياغة اللفظية للتحقق من وضوح معنى كل كلمة في الاختبار والفهم الواضح للتعليمات.

2. كما تم التحقق من صدق الاختبار من خلال قدرة بنوده على التمييز بين مرتفعي الدرجة ومنخفضي الدرجة على الاختبار. وتم ذلك بحساب التباين بين (25%) من أفراد العينة الذين نالوا درجات مرتفعة على الاختبار و(25%) الذين نالوا درجات منخفضة على الاختبار.

3. وتم التحقق من صدق الاختبار أيضا من خلال الاتساق الداخلي، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

4. وتم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الاختبار ككل.

5. كما استخدم الصدق الارتباطي من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية بأحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية.

ب- الثبات: وللتحقق من ثبات الاختبار قام الباحثان باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد تراوحت قيم الثبات بين (0.49 و 0.77) بالنسبة لأبعاد الاختبار و(0.81) بالنسبة للاختبار ككل، وقد أعطتلك القيم الثقة لاستخدام الاختبار في تقدير الذكاء الانفعالي¹.

4-2-2- التحقق من الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع

¹ عمر بن عبد الله مصطفى مغربي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس - تخصص توجيه تربوي ومهني - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2006/2007، ص: 69-73.

(2001) وثبات درجاته بعد تطبيقه على عينة من المعلمين عددهم (70 معلما) منهم (34) معلما و(36) معلمة، كما يلي :

أولاً- الصدق: حيث تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين :

1- طريقة الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة للاختبار مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول الموالي يبين النتائج.

الجدول (04): يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع

(2001) مع بعضها البعض ومعاملات الارتباط المصححة بينها وبين الدرجة الكلية في الدراسة

الحالية

البعد	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	معرفة الانفعالات	التواصل الاجتماعي	الذكاء الانفعالي
إدارة الانفعالات	1					
التعاطف	0.51**	1				
تنظيم الانفعالات	0.54**	0.73**	1			
معرفة الانفعالات	0.41**	0.26*	0.51**	1		
التواصل الاجتماعي	0.51**	0.45**	0.55**	0.67**	1	
الذكاء الانفعالي	0.98**	0.97**	0.98**	0.97**	0.98**	1

*مستوى الدلالة عند 0.05 **مستوى الدلالة عند 0.01

ومن خلال الجدول (04) يتبين لنا أن جميع أبعاد الاختبار مرتبطة فيما بينها ومع الاختبار ككل ارتباطا دالا عند (0.01)، ماعدا معامل الارتباط بين بعد معرفة الانفعالات وبعد التعاطف كان دالا عند (0.05). وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد بين (0.26 و 0.73)، بينما تراوحت معاملات الارتباط المصححة بين الأبعاد الخمسة للاختبار والاختبار ككل بين (0.97 و 0.98).

ونظرا لمعاملات الارتباط المقبولة بين الأبعاد الخمسة، ومعاملات الارتباط المصححة المرتفعة بين الأبعاد الخمسة والاختبار ككل، يمكن القول أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق الاتساق الداخلي.

2- طريقة المقارنة الطرفية:

تمت مقارنة متوسطي درجات أفراد العينة ممن تمثل درجاتهم (27 %) من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم (27%) من الدرجات الدنيا في الاختبار وأبعاده الفرعية، وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (19) معلما ومعلمة . وذلك للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين المجموعتين: مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

وقبل حساب قيمة (ت) تم التأكد من افتراض تجانس العينتين من عدمه، وذلك باستخدام اختبار ليفنز Levens Test وكانت قيمة (ف = 1.02) وهي دالة عند (0.31) ، وبما أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، فإن الفرق بين تبايني المجموعتين الطرفيتين غير دال ما يعني أنهما متجانسين، لذا فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتجانستين، كما يبين الجدول

الموالي:

الجدول رقم (05): دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة في اختبار

الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001) في الدراسة الحالية

العينتين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت ودلالاتها
مرتفعي الذكاء الانفعالي	19	238.63	14.10	3.23	14.95***
منخفضي الذكاء الانفعالي	19	179.26	10.01	2.29	

*** يعني ت دالة عند 0.001

يتبين لنا من الجدول رقم (06) أن قيمة ت (14.95)، وهي دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين على الدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يعتبر مؤشرا من مؤشرات الصدق.

ثانيا: الثبات

تم التحقق من ثبات درجات الاختبار بطريقتي التجانس الداخلي والتجزئة النصفية للاختبار وأبعاد الخمسة.

1- **التجزئة النصفية:** وبهدف تحديد المعادلة المناسبة لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية إن كانت معادلة سبيرمان براون أم معادلة جاتمان، تم التحقق من تجانس تبايني درجات النصفين في الاختبار وأبعاده الخمسة باستخدام اختبار ليفنز Levene's Test، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (06): اختبار Levene's لتجانس التباين بين البنود الفردية والبنود الزوجية في

اختبار الذكاء الانفعالي (عثمان وعبد السميع) وأبعاده الرئيسية في الدراسة الحالية.

البعد	F	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	0.24	0.63
التعاطف	0.30	0.58
تنظيم الانفعالات	0.94	0.35
معرفة الانفعالات	1.94	0.19
التواصل الاجتماعي	11.03	0.01
الذكاء الانفعالي	2.51	0.11

يتبين لنا من الجدول رقم (06) أن جميع تباينات درجات نصفي الاختبار وأبعاده متجانسة، حيث أن الفرق بين التباينين غير دال (مستوى الدلالة أكبر من 0.05)، لذا سيتم استخدام معامل سبيرمان براون لحساب التجزئة النصفية، ماعدا تبايني درجات نصفي البعد الخامس فهما غير متجانسين، حيث أن الفرق بينهما دال عند (0.01)، لذا سيتم حساب معامل جاتمان، والنتائج موضحة مع نتائج معادلة ألفا كرونباخ.

2- معادلة ألفا كرونباخ : كما تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ كطريقة ثانية للتحقق من الثبات.

والجدول الموالي يبين قيم ألفا كرونباخ ومعاملات التجزئة النصفية لأبعاد الاختبار الخمسة

والاختبار ككل كما يلي:

الجدول رقم (07): قيم ألفا كرونباخ ومعاملات التجزئة النصفية لاختبار الذكاء الانفعالي -

لعثمان وعبد السميع - وأبعاده في الدراسة الحالية

الأبعاد الرئيسية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	جاثمان
1	10	0.56	0.94	
2	15	0.72	0.76	
3	13	0.72	0.82	
4	11	0.83	0.89	
5	09	0.81		0.86
الاختبار ككل	58	0.92	0.95	

من خلال الجدول رقم (07) يتضح لنا أن قيم ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.56 و 0.83) بالنسبة للأبعاد، و (0.92) بالنسبة للاختبار ككل، بينما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بالنسبة لأبعاد الاختبار بين (0.76 و 0.88)، و (0.88) بالنسبة للاختبار ككل، وهي تعتبر مؤشرا لثبات الاختبار.

1- الأساليب الإحصائية

يمكن حصر أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية فيما يلي:

- المتوسط الحسابي

- الانحراف المعياري والتباين
- معامل ارتباط بيرسون
- اختبار ستودنت (T) لدلالة الفرق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين.
- اختبار ليفنز (F) للتجانس.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ وسبيرمان - براون وجاتمان
- التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة الاحتمال الأقصى، والتدوير المائل.

الفصل السادس:

عرض وتفسير

ومناقشة النتائج

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1- عرض وتفسير النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة بناء اختبار للذكاء الانفعالي والتحقق من صدقه وثبات درجاته ، و استخراج معايير لتفسير درجاته بعد تطبيقه على عينة من معلمي ولاية المدية بلغ عددهم (500) معلما ومعلمة. وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مدى تمتع اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه بمؤشرات الصدق المتمثلة في صدق المحتوى، وصدق التكوين الفرضي، والصدق التلازمي؟

وتتدرج تحته التساؤلات التالية:

1-1- ما نسبة الاتفاق على بنود اختبار الذكاء الانفعالي -الذي تم بناؤه في هذه الدراسة- بين المحكمين من حيث مناسبتها للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، ووضوحها؟

1-2- ما البنية العاملية التي يقيسها هذا الاختبار ؟

1-3- ما هي معاملات الارتباط بين عوامل الاختبار مع بعضها البعض، وبين الاختبار ككل وعوامله؟ وبين بنود الاختبار وعوامله الناتجة عن التحليل العاملي؟

1-4- وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الطرفيتين من العينة الكلية في اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه في هذه الدراسة ؟

1-5- ما هي معاملات الارتباط بين اختبار الذكاء الانفعالي-الذي تم بناؤه في الدراسة - وعوامله

الناتجة عن التحليل العاملي واختبار عثمان وعبد السميع (2001) وأبعاده؟

2- ما مدى تمتع اختبار الذكاء الانفعالي بمؤشرات الثبات المتمثلة في معاملات ثبات الاستقرار، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية، وقيم ألفا كرونباخ ؟

وتتدرج تحته التساؤلات الفرعية الآتية:

2-1- ما قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار ؟

2-2- ما قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (البند الفردية والبند الزوجية)؟

2-3- ما قيمة ألفا كرونباخ (ثبات الاتساق الداخلي) ؟

3- ماهي المعايير المئينية لاختبار الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؟

وبهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه من قبل الباحثة على أفراد العينة والبالغ عددهم (500) معلم ومعلمة، ومن ثم تصحيحه واستخراج الدرجات الخام في بنوده. وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت لها الدراسة.

أولاً: التحقق من مدى تمتع اختبار الذكاء الانفعالي بمؤشرات الصدق المتمثلة في: صدق المحتوى، صدق التكوين الفرضي، والصدق التلازمي.

1- صدق المحتوى: من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وحساب نسب الاتفاق

على بنود الاختبار من حيث وضوحها وانتمائها لأبعاد الاختبار.

2- صدق المفهوم: باستخدام التحليل العاملي والاتساق الداخلي.

3- الصدق المرتبط بمحك (الصدق التلازمي): من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات

الأفراد على اختبار الذكاء الانفعالي -الذي تم بناؤه- وعوامله و درجات الأفراد على اختبار

الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001) وأبعاده.

وقد تم ذلك كما يلي:

1- صدق المحتوى: حسب المحكمين

حيث تم عرض الاختبار - كما سبق الذكر - في صورته الأولى على خمس محكمين وهم أساتذة في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة البليدة -2-، وحساب نسب الاتفاق على بنود الاختبار من حيث وضوحها وانتمائها للأبعاد الفرعية للاختبار. والنتائج موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (08): نسب اتفاق المحكمين على مناسبة بنود اختبار الذكاء الانفعالي - الذي تم

بناؤه - للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها.

رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
01	%100	26	%60	51	%100	76	%80	101	%100
02	%80	27	%100	52	%100	77	%80	102	%100
03	%100	28	%100	53	%100	78	%80	103	%100
04	%100	29	%80	54	%100	79	%80	104	%100
05	%100	30	%100	55	%100	80	%80	105	%100
06	%100	31	%100	56	%100	81	%100	106	%100
07	%80	32	%80	57	%100	82	%100	107	%100
08	%80	33	%100	58	%100	83	%100	108	%100
09	%80	34	%80	59	%80	84	%80	109	%100

رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
10	%80	35	%100	60	%100	85	%100	110	%100
11	%100	36	%100	61	%100	86	%100	111	%100
12	%100	37	%100	62	%100	87	%100	112	%100
13	%100	38	%100	63	%100	88	%100	113	%100
14	%100	39	%100	64	%100	89	%100	114	%100
15	%100	40	%100	65	%100	90	%100	115	%100
16	%100	41	%100	66	%100	91	%100	116	%100
17	%100	42	%60	67	%80	92	%100	117	%100
18	%100	43	%100	68	%80	93	%100	118	%100
19	%100	44	%100	69	%100	94	%100	119	%100
20	%100	45	%100	70	%80	95	%100	120	%100
21	%100	46	%100	71	%100	96	%100	121	%100
22	%80	47	%100	72	%100	97	%100	122	%100
23	%80	48	%100	73	%100	98	%100	123	%100
24	%80	49	%80	74	%80	99	%80	124	%100
25	%80	50	%100	75	%100	100	%100	125	%100

من خلال الجدول (08) يمكن أن نلاحظ أن جميع البنود قد نالت نسب اتفاق (80 %

أو 100 %) لذا تم الاحتفاظ بها جميعا لوضوحها ولمناسبتها حسب رأي المحكمين للأبعاد الفرعية

التي تنتمي إليها. ما عدا البندين (26،42)، الذين نالا نسبة اتفاق (60%)، وقد تم الاحتفاظ بهما مع التعديل في صياغتهما أخذا بآراء المحكمين وذلك لأنها في حدود النسب المعقولة خاصة مع قلة عدد المحكمين، وهذا أخذا بما جاء في دراسة كل من السمدوني (2007)، المفرجي (2011)، اللوزي (2012). حيث تغيرت صيغة البند (26) من (أساعد الآخرين لتحسين مستواهم) إلى (أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين)، وكذا تغيرت صيغة البند (42) من (أنفهم وجهات نظر القوى) إلى (أنفهم وجهات نظر المسؤولين في المؤسسة التي أعمل فيها).

1- صدق التكوين الفرضي: وتم بطريقتين:

1-1- التحليل العاملي:

تم التحقق أولا من ملائمة البيانات للتحليل العاملي، وفي هذا الصدد أوضح (Pett et al, 2008) أنه " لقبول البيانات للتحليل العاملي، يفضل أن تكون قيمة الاختبار KMO (The Kaiser–Meyer–Olkin) أكبر من (0.70)، ويجب أن تكون قيمة اختبار Bartlett دالة إحصائيا". والجدول الموالي يوضح قيمة كل منهما.

جدول (09): نتيجة اختباري KMO and Bartlett's Test

Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,859
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi–Square	22450,411
	Df	7750
	Sig.	,000

¹ غانم حجاج: التحليل العاملي في العلوم الإنسانية والتربوية (نظريا وعمليا)، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2013، ص:130.

من خلال الجدول رقم (09) يتبين لنا أن قيمة $KMO = 0.85$ ، وهي أكبر من (0.70)، كما أن اختبار Bartlett دال إحصائياً، لذا يمكننا إجراء عملية التحليل العاملي.

وقد تم استعمال التحليل العاملي باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood والتدوير المائل، وقد أسفر ذلك عن ثلاثة عوامل. حيث يذكر غانم حجاج (2013) أن "أشهر طريقة لاستخلاص العوامل المقبولة هي محك الجذر الكامن الأعلى من (1)، والمقترح من قبل كايزر Kaiser عام (1985)، حيث يبقى هذا المحك على العوامل التي تتعدى جذورها الكامنة الواحد الصحيح".¹

الجدول رقم (10): العوامل الناتجة عن التحليل العاملي بطريقة الاحتمال الأقصى قبل التدوير وبعد التدوير، وإسهام كل منها في التباين المفسر وقيم الجذر الكامن لها.

العوامل	الحلول قبل التدوير (Extraction Sums of Squared Loadings)			الحلول بعد التدوير (Rotation Sums of Squared Loadings)
	الجذر الكامن (Total)	إسهام العامل في التباين (% of Variance)	التباين التراكمي (Cumulative)	الجذر الكامن (Total)
1	17.465	13.972	13.972	15.443
2	4.231	3.385	17.357	6.280
3	3.100	2.480	19.837	9.179

¹ غانم حجاج: التحليل العاملي في العلوم الإنسانية والتربوية (نظرياً وعملياً)، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2013، ص:83.

يتضح من الجدول رقم (10) استخلاص ثلاثة عوامل لاختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه)، وتبلغ الجذور الكامنة لها على الترتيب (15.44، 6.28، 9.17)، وتسهم هذه العوامل معا بما نسبته (19.83 %) من التباين الكلي لدرجات الاختبار. ويمكن ملاحظة العوامل الثلاثة المستخرجة في المنحنى البياني الموجود في الملحق (06).

وقد تم اعتماد قيمة التشبع (0.30) كمحك فاصل بين التشبع وعدم التشبع، حيث "أشار يلدز وآخرون (Yildiz et al, 2009) إلى أن محك جيلفورد (0.30) يعد من أكثر المحكات شيوعا، ويشير هذا المحك إلى أن (9 %) من التباين (أي مربع التشبع) يمكن إرجاعه للعامل وهو مقدار كاف لاعتبار التشبع مقبولا".¹

و قد تم الاحتفاظ بالبنود التي بلغت قيم تشبعها على أحد العوامل الناتجة عن التحليل العاملي (0.30) فما فوق، أما البنود التي لم تتشبع على أي عامل بتلك القيمة على الأقل تم حذفها، كما تم ضم البنود إلى العامل الذي تشبعت عليه بقيمة أكبر من تشبعها على العاملين الآخرين.

وفيما يلي عرض للعوامل المستخلصة من اختبار الذكاء الانفعالي والبنود المتشعبة على كل عامل منها مرتبة تنازليا وفقا لتشبعها، في محاولة للكشف عن طبيعتها وتفسيرها ومن ثم محاولة تسميتها تسمية مختصرة ومعبرة عن مفهوم معين.

¹ غانم حجاج: التحليل العاملي في العلوم الإنسانية والتربوية (نظريا وعمليا)، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2013، ص:

جدول رقم (11): معاملات تشبع بنود العامل الأول

رقم البند	البند	التشبع
122	أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.	0.644
116	أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.	0.624
114	أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك.	0.610
113	أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.	0.591
87	أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.	0.580
121	أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.	0.574
96	أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.	0.566
94	أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.	0.563
98	أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.	0.551
123	أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين.	0.550
58	أنتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة.	0.546
117	أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.	0.527
99	أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الآخرين.	0.523
107	أقنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.	0.519
102	أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.	0.515
49	أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين.	0.487
33	أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.	0.484

0.473	أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين الزملاء.	48
0.473	أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.	59
0.471	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.	97
0.471	أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين.	26
0.458	ألبي احتياجات الآخرين التي تطوّرهم.	37
0.451	أدرك الحاجة إلى التغيير.	54
0.443	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.	83
0.441	أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.	82
0.441	أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة.	119
0.437	أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم.	27
0.435	أحصل على احترام الآخرين من خلال تعاملاتي معهم.	118
0.434	أنفهم وجهات نظر الآخرين.	93
0.434	أعرض أفكاري بأساليب تجذب الآخرين.	106
0.424	أشعر بالفخر عندما أنجز عملا مع زملائي.	124
0.413	تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.	81
0.385	أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين.	108
0.385	أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي.	57
0.384	أصر على متابعة تحقيق الأهداف رغم العراقيل.	91

0.380	أسعى باستمرار لتحسين أدائي.	84
0.372	أخرج أفضل أفكارى وأنا أتحدث مع الآخرين.	67
0.366	أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.	32
0.365	أكافئ الآخرين على إنجازاتهم.	34
0.360	أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين.	89
0.350	أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.	24
0.337	أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائى.	39
0.336	أعني المستويات التنظيمية للمؤسسة.	104

يتضح من الجدول رقم (11) أن البنود الأربعة الأولى التي تشبعت على العامل الأول تنتمي إلى بعد (التفاعل مع الآخرين)، ويتفحص محتوى بنود هذا العامل يتبين أن معظمها تدور حول : التعاون، تسهيل التغيير، القيادة، تطوير الآخرين، قابليات الفريق، إدارة النزاعات، بناء الروابط، فهم الآخرين، التأثير، التواصل. لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (التفاعل مع الآخرين)

الجدول رقم (12): معاملات تشبع بنود العامل الثاني

رقم البند	البند	التشبع
45	أتكاسل في إنجاز أعمالي.	0.463
120	أتجاهل دعوة زملائي في المشاركات الجماعية أو الأعمال التعاونية.	0.430
80	أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.	0.423

0.408	أترجع عن التزاماتي نحو الآخرين .	50
0.402	أستغل ثقة الآخرين فيّ لقضاء حاجاتي.	25
0.397	أتجاهل ما يريده الآخرون.	75
0.374	أتحمل مسؤولية تحقيق أهدافي.	13
0.363	أملُّ من قضاء الوقت مع الأصدقاء.	115
0.354	أجرح مشاعر الآخرين دون قصد.	30
0.345	ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.	23
0.345	أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى إذا لم أكن مقتنعا به.	86
0.336	أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.	15
0.333	أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين.	65

يتضح من الجدول رقم (12) أن أعلى تشبع على العامل الثاني ينتمي إلى كفاية دافع

الانجاز، و بتفحص محتوى بنود هذا العامل، يتبين أنها تدور في معظمها حول: الالتزام، دافع

الانجاز، الضمير الحي، الثقة بالنفس، الشعور بالكفاءة. لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالدافعية

الجدول رقم (13): معاملات تشبع بنود العامل الثالث

رقم البند	البند	التشبع
43	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	0.474
72	أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضييق.	0.429
52	أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلا.	0.429

0.426	أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات.	111
0.425	أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.	41
0.414	أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.	109
0.401	أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.	17
0.395	أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	51
0.390	أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين.	88
0.386	أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.	18
0.380	أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا.	8
0.374	أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.	16
0.373	أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات مع الآخرين.	112
0.361	أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي.	7
0.352	أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.	71
0.348	أستطيع أن أعرض أفكاري بوضوح	46

وبتفحص بنود الجدول رقم (13) يتضح أن معظمها يدور حول: التحكم الذاتي، التكيف، الابتكار، إدارة النزاعات. كما أن أغلب البنود التي تشبعت على هذا العامل تنتمي إلى بعد إدارة الانفعالات لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (إدارة الانفعالات).

ومن الجداول الثلاثة السابقة يتضح أن الاختبار صار يضم (72 بندا)، تشبع كل منها تشبعا دالا أكبر من (0.30) على العامل المنطوي تحته، حيث يضم العامل الأول (43 بندا) والعامل الثاني (13 بندا) والعامل الثالث (16)، و الجدول الموالي يوضح البنود المتبقية من

الاختبار .

الجدول رقم (14): البنود المتبقية من التحليل العاملي للاختبار و البنود الفرعية التي تنتمي

إليها

اسم العامل	اسم البعد الفرعي	رقم البند	البند
العامل الأول: التفاعل مع الآخرين	تقييم الذات	67	أخرج أفضل أفكارى وأنا أتحدث مع الآخرين .
	الابتكار	81	تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.
		82	أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.
	دافع الانجاز و التحصيل	83	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.
		84	أسعى باستمرار لتحسين أدائي .
	الالتزام	87	أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف المجموعة .
		24	أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.
	المبادرة	26	أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين .
		27	أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم.
		89	أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين.
	التفاؤل	91	أصر على متابعة تحقيق الأهداف رغم العراقيل .
	فهم الآخرين	94	أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم .
		93	أتفهم وجهات نظر الآخرين .
		32	أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.
	تطوير الآخرين	96	أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.
		33	أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.
		97	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك .
		34	أكافئ الآخرين على إنجازاتهم .

التوجه للخدمة	98	أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن .
	99	أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الآخرين .
	37	ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم .
دعم التنوع	102	أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.
	39	أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي .
الوعي السياسي	104	أعي المستويات التنظيمية للمؤسسة .
التأثير	107	أقنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم .
	106	أعرض أفكارى بأساليب تجذب الآخرين .
التواصل	108	أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين .
إدارة النزاعات	48	أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين الزملاء.
	49	أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين .
القيادة	113	أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين .
	114	أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك .
تسهيل التغيير	116	أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن .
	117	أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين .
	54	أدرك الحاجة إلى التغيير.
بناء الروابط	118	أحصل على احترام الآخرين من خلال تعاملاتي معهم .
	57	أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي .
	119	أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة .
التعاون	121	أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي .
	122	أوظف مهاراتي لنجاح أعمالى مع الآخرين .
	58	أتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة .
	59	أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.
قابليات الفريق	123	أشعر بالراحة لوجودى مع الآخرين .
	124	أشعر بالفخر عندما أنجز عملا مع زملائي.

العامل الثاني : الدافعية	الثقة بالنفس	15	أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.
	الشعور بالكفاءة و الثقة	25	أستغل ثقة الآخرين فيّ لقضاء حاجاتي .
	الضمير الحي	13	أتحمل مسؤولية تحقيق أهدافي .
		30	أجرح مشاعر الآخرين دون قصد .
	دافع الانجاز و التحصيل	45	أتكاسل في إنجاز أعمالي .
	الالتزام	50	أراجع عن التزاماتي نحو الآخرين .
		23	ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.
		86	أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى إذا لم أكن مقتنعا به.
	فهم الآخرين	65	أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين .
	التوجه للخدمة	75	أتجاهل ما يريده الآخرون .
	دعم التنوع	80	أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش .
	بناء الروابط	115	أملُّ من قضاء الوقت مع الأصدقاء .
	التعاون	120	أتجاهل دعوة زملائي في المشاركات الجماعية أو الأعمال التعاونية .
العامل الثالث : إدارة الانفعالات	الثقة بالنفس	7	أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي .
	التحكم الذاتي	72	أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضيق .
		71	أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.
		8	أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا .
	التكيف	17	أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف .
		16	أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة .

الابتكار	18	أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات .
المبادرة	88	أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين .
الوعي السياسي	41	أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.
التأثير	43	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم .
التواصل	109	أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.
	46	أستطيع أن أعرض أفكاري بوضوح
إدارة النزاعات	111	أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات.
	112	أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات مع الآخرين .
القيادة	51	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.
	52	أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلا.

وهناك (53 بندا) من بنود الاختبار الذي تم بناؤه لم يتشبعوا على أي عامل من العوامل الثلاثة

لذا تم حذفها. و هي موضحة في الجدول الموالي :

الجدول رقم (15): البنود المحذوفة من الاختبار و الأبعاد الرئيسة و الفرعية التي تنتمي إليها

البعد	الكفاية	رقم البند	البند
الوعي بالذات	الوعي الانفعالي	1	أستطيع إدراك مشاعري التي أحس بها .
		2	أعبر عن مشاعري بكل وضوح .
		5	يصعب علي إدراك الصلة ما بين انفعالاتي وما أفكر به .
		63	أدرك تأثير انفعالاتي على تصرفاتي.

إدارة الانفعالات	التقييم الدقيق للذات	64	أعي تأثير انفعالاتي على أدائي في العمل.
		3	أعرف نقاط القوة التي أتمتع بها .
		4	أتعلم من تجاربي السابقة .
		10	أتمسك بآرائى حتى وإن تبين لي أنني مخطئ.
		66	أقبل على التعلم لتطوير أدائي.
	الثقة بالنفس	6	أقدم نفسي بثقة أمام الآخرين .
		68	أستطيع توصيل آرائى مهما كانت للآخرين .
		69	أجد حلولاً بديلة إذا قابلتني عقبات .
	التحكم الذاتي	09	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة حسب تغير الظروف .
		20	أعجز عن التركيز في وجود الضغوط.
	الشعور بالكفاءة و الثقة	11	أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين .
		12	أقوم بأعمالي بأمانة وإتقان .
		73	أتعامل بشكل أخلاقي مع الآخرين .
		74	أتضايق من التصرفات غير الأخلاقية.
	الضمير الحي	14	أشعر بالذنب تجاه أخطائي حتى وإن كانت بسيطة .
76		أحرص على أداء عملي على أكمل وجه.	
77		أفي بوعودي والتزاماتي.	
التكيف	35	أجد صعوبة في التكيف مع الأفراد الجدد الذين أقابلهم في حياتي .	
	78	أتعامل بمرونة مع الأحداث.	
	79	أغير أهدافى وخططي بتغير الظروف.	

	الابتكار	19	أبتكر طرقا جديدة لأداء عملي.
		40	أُتبنى أفكارا قديمة في حياتي .
الدافعية	دافع الانجاز و التحصيل	21	أنجز عملي في الوقت المحدد.
		22	أفضل التفكير في أهداف بعيدة المدى.
	المبادرة	55	أكتفي بما يقترحه الآخرون من أفكار وموضوعات.
	التفاؤل	28	أتوقع أن أحداث جيدة سوف تحدث .
		29	أنظر إلى مستقبلي بتفاؤل رغم العوائق.
		60	أعجز عن متابعة أعمالي إذا واجهت الصعوبات والمشاكل.
		92	أعمل بدافع من الأمل في النجاح وليس خوفا من الفشل.
التعاطف	فهم الآخرين	31	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.
	الآخرين تطوير	70	أهمل الأشخاص غير المتميزين .
	التوجه للخدمة	36	أدرك حاجات الآخرين.
	دعم التنوع	38	أُتلقى النقد بصدر رحب دون اتخاذ موقف عدائي.
		101	أعتبر الاختلاف بين أفراد المجموعة فرصة لتطويرهم.
	الوعي السياسي	42	أتفهم وجهات نظر القوى .
		85	أجد صعوبة في التمييز بين مستويات السلطة .
		103	أدرك الاتجاه العام السائد بين الآخرين نحو القوى الرئيسية في العمل

التفاعل مع الآخرين	التأثير	44	أسعى لنيل تأييد الآخرين .
		90	أجد صعوبة في تغيير وجهة نظر أصدقائي
	التواصل	47	أتفاعل مع أصدقائي وأحس بمشكلاتهم .
		95	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء .
	إدارة النزاعات	100	أعجز حل النزاعات التي تشب بين أفراد الجماعة.
	القيادة	105	أفضل عدم ممارسة أدوار قيادية.
	تسهيل التغيير	53	أشجع التغيير نحو الأفضل في سلوكيات الآخرين حتى ولو كان بسيطاً.
		110	أستسلم للوضع الراهن .
	بناء الروابط	56	أكون علاقات صداقة بسهولة مع زملائي في العمل.
	قابليات الفريق	61	أحرص على حضور الاجتماعات التي يكون حضورها اختياري .
		62	أستطيع فهم نشاط الجماعة والانسجام معه .
		125	أستمتع بالأنشطة الفردية أكثر من الجماعية.

1-2- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي من خلال ما يلي:

أ. حساب معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة للاختبار مع بعضها البعض ومع الاختبار ككل،

والجدول الموالي يبين النتائج.

الجدول (16): معاملات الارتباط بين عوامل الاختبار مع بعضها البعض ومع الاختبار ككل.

الأبعاد الرئيسية	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات	الاختبار ككل
التفاعل مع الآخرين	1			
الدافعية	0.25**	1		
إدارة الانفعالات	0.59**	0.18**	1	
الاختبار ككل	0.94**	0.46**	0.76**	1

** أي مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة قد تراوحت بين (0.18، 0.59)، أما بين العوامل والاختبار فقد تراوحت بين (0.46 و 0.94) وكلها معاملات ارتباط دالة عند (0.01) وقد استخدمت هذه الطريقة (أي حساب معاملات الارتباط بين العوامل فيما بينها، وبين العوامل والدرجة الكلية للاختبار) في: دراسة دولويز وهيجز (1998)، وتراوحت معاملات الارتباط فيها بين (0.71 و 0.77)، وفي دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004)، وتراوحت معاملات الارتباط فيها بين (0.43 و 0.89). وبالنظر إلى ما سبق يمكن القول أن العوامل الثلاثة للاختبار متسقة فيما بينها ومع الاختبار لقياس الذكاء الانفعالي. وبالتالي تمتع الاختبار بصدق الاتساق الداخلي.

ب. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط الصافية بين البنود المتبقية من التحليل العاملي مع العوامل الثلاثة (التفاعل مع الآخرين، الدافعية، وإدارة الانفعالات)، والجدول الموالي يوضح النتائج.

الجدول رقم (17): معاملات الارتباط الصافية بين البنود وعوامل اختبار الذكاء الانفعالي

اسم العامل	أرقام البنود التي تنتمي اليه	معامل الارتباط الصافي التفاعل مع الآخرين	مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط الصافي مع الدافعية	مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط الصافي إدارة الانفعالات	مستوى الدلالة الاحصائية
التفاعل مع الآخرين	122	0.60	0.01	0.16	0.01	0.34	0.01
	116	0.60	0.01	0.14	0.01	0.38	0.01
	114	0.61	0.01	0.15	0.01	0.42	0.01
	113	0.56	0.01	0.14	0.01	0.34	0.01
	87	0.55	0.01	0.19	0.01	0.32	0.01
	121	0.51	0.01	0.17	0.01	0.24	0.01
	96	0.51	0.01	0.12	0.01	0.23	0.01
	94	0.51	0.01	0.12	0.01	0.30	0.01
	98	0.49	0.01	0.20	0.01	0.21	0.01
	123	0.51	0.01	0.16	0.01	0.26	0.01
	58	0.55	0.01	0.23	0.01	0.34	0.01
	117	0.55	0.01	0.10	0.02	0.32	0.01
	99	0.52	0.01	0.12	0.01	0.33	0.01
	107	0.52	0.01	0.02	0.61	0.38	0.01
	102	0.45	0.01	0.15	0.01	0.23	0.01

0.01	0.34	0.01	0.19	0.01	0.51	49	
0.01	0.37	0.01	0.08	0.01	0.53	33	
0.01	0.39	0.01	0.12	0.01	0.51	48	
0.01	0.22	0.01	0.13	0.01	0.42	59	
0.01	0.13	0.04	0.09	0.01	0.37	97	
0.01	0.33	0.08	0.07	0.01	0.50	26	
0.01	0.33	0.01	0.13	0.01	0.50	37	
0.01	0.28	0.08	0.07	0.01	0.43	54	
0.01	0.31	0.01	0.14	0.01	0.47	83	
0.01	0.24	0.01	0.14	0.01	0.42	82	
0.01	0.35	0.14	0.06	0.01	0.46	119	
0.01	0.20	0.01	0.10	0.01	0.41	27	
0.01	0.22	0.01	0.19	0.01	0.43	118	
0.01	0.24	0.01	0.12	0.01	0.42	93	
0.01	0.39	0.67	0.01	0.01	0.47	106	
0.01	0.21	0.03	0.09	0.01	0.39	124	
0.01	0.18	0.01	0.13	0.01	0.37	81	
0.01	0.40	0.83	0.00	0.01	0.44	108	
0.01	0.24	0.01	0.16	0.01	0.37	57	

0.01	0.19	0.08	0.07	0.01	0.34	91	
0.01	0.16	0.01	0.19	0.01	0.33	84	
0.01	0.31	0.04	0.09	0.01	0.41	67	
0.01	0.20	0.03	0.09	0.01	0.37	32	
0.01	0.36	0.09	0.07	0.01	0.42	34	
0.01	0.36	0.16	0.06	0.01	0.40	89	
0.01	0.33	0.01	0.25	0.01	0.44	24	
0.01	0.25	0.01	0.25	0.01	0.38	39	
0.01	0.32	0.01	0.18	0.01	0.38	104	
0.01	0.23	0.01	0.41	0.01	0.23	45	الدافعية
0.22	0.05	0.01	0.39	0.01	0.15	120	
0.02	0.09-	0.01	0.32	0.01	-0.01	80	
0.01	0.13	0.01	0.30	0.01	0.11	50	
0.04	0.03-	0.01	0.26	0.98	-0.00	25	
0.48	0.03	0.01	0.42	0.01	0.21	75	
0.01	0.19	0.01	0.27	0.01	0.19	13	
0.04	0.09	0.01	0.34	0.01	0.12	115	
0.42	0.03	0.01	0.29	0.13	0.06	30	
0.01	0.28	0.01	0.28	0.01	0.29	23	

0.27	0.04	0.01	0.24-	0.41	0.03	86	
0.01	0.23	0.01	0.27	0.01	0.11	15	
0.05	0.08	0.01	0.32	0.01	0.21	65	
0.01	0.39	0.52	0.02	0.01	0.23	43	إدارة الانفعالات
0.01	0.50	0.01	0.21	0.01	0.40	72	
0.01	0.36	0.64	-0.02	0.01	0.26	52	
0.01	0.51	0.10	0.07	0.01	0.40	111	
0.01	0.39	0.29	0.04	0.01	0.28	41	
0.01	0.48	0.09	0.07	0.01	0.38	109	
0.01	0.42	0.01	0.19	0.01	0.27	17	
0.01	0.42	0.89	0.00	0.01	0.30	51	
0.01	0.30	0.01	-0.11	0.01	0.19	88	
0.01	0.41	0.01	0.16	0.01	0.30	18	
0.01	0.34	0.01	0.12	0.01	0.21	8	
0.01	0.33	0.02	0.09	0.01	0.15	16	
0.01	0.46	0.05	0.08	0.01	0.40	112	
0.01	0.36	0.01	0.27	0.01	0.27	7	
0.01	0.46	0.01	0.26	0.01	0.38	71	
0.01	0.44	0.01	0.14	0.01	0.42	46	

يتضح من الجدول رقم (15) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين البنود والعامل الذي تنتمي إليه تفوق (0.25)، ما عدا البند (86) الذي بلغ معامل ارتباطه المصحح مع العامل الذي ينتمي إليه (-0.24) علماً أن معامل تشبعه على ذلك العامل قد بلغ (0.34).

كما يتضح لنا أن معاملات ارتباط البنود مع العامل الذي تنتمي إليه كانت أعلى من معاملات ارتباطها مع العاملين الآخرين، ما عدا البند (23) الذي كان معامل ارتباطه المصحح بالعامل الذي ينتمي إليه (الدافعية) هو (0.28) بينما كان معامل ارتباطه بعامل التفاعل مع الآخرين (0.29)، علماً أن معامل تشبعه على عامل الدافعية قد بلغ (0.34) وكان أكبر من معامل تشبعه على عامل التفاعل مع الآخرين. كما يمكن ملاحظة أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين البنود والعوامل التي تنتمي إليها دالة عند (0.01). وهذا ما يساير نتائج التحليل العاملي (أي تشبع البنود على العوامل التي تنتمي إليها) من جهة، ودليل على صدق الاتساق الداخلي من جهة أخرى. واستخدمت هذه الطريقة في دراسة سالم الغرابية (2011)، الذي اعتمد على معيارين للإبقاء على البند في الاختبار وهما: أن لا يقل معامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه عن (0.25)، وأن يكون دالاً إحصائياً.

وبالنظر إلى ما سبق قررت الباحثة الاحتفاظ بجميع البنود الناتجة عن التحليل العاملي، حيث رأت أن النتائج تشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار، وصدقه في قياس خاصية الذكاء الانفعالي.

2-3- المقارنة الطرفية :

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية بين عيّنتي: مرتفعي الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي، حيث ضمت العينة الأولى المجموعة العليا من درجات الأفراد على

الاختبار وهي تمثل نسبة (27%)، بينما ضمت العينة الثانية المجموعة الدنيا من درجات الأفراد وهي تمثل نسبة (27%) أيضا، وبلغ عدد الأفراد في كل عينة (135) معلما ومعلمة.

وتمت المقارنة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. وقبل حساب قيمة (ت) تم التأكد من افتراض تجانس العينتين من عدمه، وذلك باستخدام اختبار ليفنز Levens Test وكانت قيمة (ف=10.07) وهي دالة عند (0.002) ، ما يعني أن تبايني المجموعتين الطرفيتين غير متجانسين، لذا فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متجانستين، كما يبين الجدول الموالي:

الجدول (18): دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه)

العينتين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت ودالاتها	درجة الحرية
المجموعة العليا	135	323.15	9.60	0.82	***38.83	268
المجموعة الدنيا	135	260.16	16.21	1.39		

*** مستوى الدلالة 0.001

يتضح من الجدول رقم (17) أن متوسط المجموعة العليا قد بلغ (323.15) بانحراف معياري قدره (9.60)، بينما بلغ متوسط المجموعة الدنيا (260.16) بانحراف معياري قدره (16.21). أما قيمة (ت) فقد بلغت (38.83) وهي دالة عند مستوى (0.001) ، ودرجة حرية (268). وهذا يؤكد وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة ذات الأداء المرتفع والمجموعة ذات الأداء المنخفض في اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه، أي أن أفراد العينة قد

توزعوا على طرفي خاصية الذكاء الانفعالي. وهذا بدوره يؤكد أن الاختبار له قدرة على التمييز بين طرفي خاصية الذكاء الانفعالي.

ومما سبق يمكن القول أن الاختبار يتمتع بصدق المقارنة الطرفية، وعليه يمكن الاعتماد عليه للتمييز بين الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

3-الصدق المرتبط بمحك (الصدق التلازمي):

تم التحقق من الصدق التلازمي للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه وعوامله واختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001)، والنتائج يوضحها الجدول الموالي.

الجدول رقم (19): معاملات ارتباط اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه) وعوامله مع اختبار

الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) وأبعاده.

البعد	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	معرفة الانفعالات	التواصل الاجتماعي	الذكاء الانفعالي عثمان وعبد السميع
التفاعل مع الآخرين	0.43**	0.47**	0.55**	0.49**	0.50**	0.63**
الدافعية	-0.26*	-0.01	-0.00	-0.01	-0.18	-0.10
إدارة الانفعالات	0.42**	0.54**	0.61**	0.47**	0.57**	0.67**
اختبار الذكاء الانفعالي	0.39**	0.50**	0.59**	0.50**	0.50**	0.64**

* مستوى الدلالة (0.05)، ** مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (16) أن معامل الارتباط بين الاختبارين ككل قد بلغ (0.64) وهو دال عند (0.01). بينما كانت معاملات ارتباط عوامل الاختبار (التفاعل مع الآخرين، الدافعية، إدارة الانفعالات) مع اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) على الترتيب (0.63، -0.10 - 0.67) وكانت جميعها دالة ماعدا معامل الارتباط بين عامل الدافعية والاختبار المحك، الذي كان قريبا جدا من الصفر وغير دال إحصائيا. والأمر ينطبق على ارتباط عامل الدافعية مع أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع)، حيث بلغ أكبر معامل ارتباط له مع بعد إدارة الانفعالات (-0.26) وهو دال عند (0.05)، وقد يرجع ذلك -حسب رأي الباحثة - إلى أن اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) لا يضم بعدا حول الدافعية.

كما كانت كل معاملات الارتباط بين العاملين المتبقين (التفاعل مع الآخرين، وإدارة الانفعالات) واختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) وأبعاده دالة إحصائيا، حيث تراوحت بين (0.42 و 0.67). بينما تراوحت معاملات ارتباط أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) مع اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه بين (0.39 و 0.59)، وكانت كلها دالة عند (0.01).

وقد تم استعمال معامل بيرسون في التحقق من الصدق التلازمي للاختبار في دراسات كل من: بار أون (1996)، تابيا (1998)، دولويز وهيجز (1998)، وكيونج (1999)، بار أون (2000)، والخضر (2006)، وإبراهيم السمدوني (2007).

و على العموم - و بغض النظر عن معاملات ارتباط عامل الدافعية مع الاختبار المحك وأبعاده - يمكن القول أن اختبار الذكاء الانفعالي يتمتع بمؤشرات الصدق التلازمي.

1- التحقق من ثبات درجات اختبار الذكاء الانفعالي

يعتبر الثبات أحد أهم الشروط التي يجب توفرها في الاختبار لكي يكون صالحا للتطبيق، ويعطي نتائج مقبولة، ويعتبر دليلا على مدى التحكم في الأخطاء التي ترجع إلى الفاحص أو الأداة أو الأفراد المفحوصين. وقد تم إيجاد مجموعة من الطرق لحساب الثبات، لكل منها ميزة خاصة تمكن من تحديد العوامل التي تجعل نتائج الاختبار غير متسقة.

وبذكر حساني اسماعيل (2014) أن " هناك اختلافا بين المختصين في القياس حول

معاملات الثبات المقبولة، حيث تختلف من اختبار لآخر، وذلك حسب الغرض من الاختبار ودقة القرار المترتب عليه، بحيث أن الاختبارات المقننة تتطلب معاملات ثبات لا تقل عن (0.85) وذلك عندما تكون القرارات على مستوى الأفراد. أما على مستوى الجماعات فيقبل معامل ثبات (0.65)¹.

وبالنظر إلى ما سبق ارتأت الباحثة قبول معامل الثبات (0.65) كأدنى قيمة للثبات، مع النظر في الدراسات السابقة في حالة إذا اخفضت قيم الثبات عن هذه القيمة.

تم التحقق من ثبات درجات الاختبار بثلاثة طرق وهي:

1-2- التطبيق وإعادة التطبيق:

حيث تم تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على عينة تتكون من (65 معلما ومعلمة) منهم (32 معلما) و (33 معلمة)، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين

¹ اسماعيل حساني: استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، مذكرة ماجستير، تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية، جامعة البليدة، 2014، ص 93، 94.

درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجات الأفراد في التطبيق الثاني، وذلك بالنسبة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي والاختبار ككل. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): قيم معاملات ثبات الاستقرار بالنسبة لاختبار الذكاء الانفعالي وعوامله

العوامل	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات	الذكاء الانفعالي
معامل الاستقرار	0.60	0.51	0.78	0.67
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق قد بلغت (0.60) بالنسبة لمعامل التفاعل مع الآخرين، و(0.51) بالنسبة لمعامل الدافعية وهو أدنى العوامل ثباتاً، و(0.78) بالنسبة لمعامل إدارة الانفعالات وهو أعلى العوامل ثباتاً، و(0.67) بالنسبة للاختبار. وكانت كلها معاملات ارتباط دالة عند (0.01). وقد استعملت هذه الطريقة في دراسات كل من: بار-أون (1996)، بار-أون (2000)، وعبد المنعم أحمد الدردير (2004)، وجيهان العمران (2006)، وإبراهيم السمدوني (2007)، وعبد الحافظ الشايب (2008)، وحباب عثمان وعمر الخليفة (2008)، وأحمد العلوان (2010)، وسالم الغرابية (2011). وقد ظهرت أعلى معاملات الثبات في دراسة حباب عثمان وعمر الخليفة (2008)، إذ تراوحت بين (0.83 و 0.92) وأدنى معاملات ارتباط في سالم الغرابية (2011)، إذ تراوحت بين (0.58 و 0.88). ولا يدل انخفاض معاملات ثبات اختبار الذكاء الانفعالي - الذي تم بناؤه - في هذه الطريقة إلى ارتفاع في درجة الخطأ بصورة حقيقية، فقد يرجع ذلك إلى عدم تجاوب جميع أفراد العينة مع الاختبار، من خلال الإجابات الصادقة والمعبرة عن حالتهم تجاه بنود الاختبار، ما يكون قد أدى إلى اختلاف

إجاباتهم في التطبيقين. وعلى العموم يمكن القول أن اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وهذا ما يشير إلى إمكانية التعامل مع هذا الاختبار بدرجة معقولة من الثقة.

2-2- التجزئة النصفية: حيث تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (البنود الفردية والبنود الزوجية)، وذلك بالنسبة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي. ولمعرفة المعادلة المستخدمة لتصحيح معاملات الثبات تم التحقق من تجانس التباين بالنسبة للعوامل الثلاثة، حيث يقتضي تجانس التباين حسب عبد الرحمان زمزمي (2010) "أن يكون تباين العينة الأولى مساويا لتباين العينة الثانية، إلا أن البعض يشير إلى إمكانية التنازل عن هذا الافتراض إذا تساوى حجم العينتين.¹ وبالرجوع إلى اختبار ليفنز Levene's Test لتجانس التباين ظهرت النتائج المسجلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (21): اختبار ليفنز TestLevene's لتجانس التباين بين البنود الفردية والبنود

الزوجية لعوامل الاختبار

العامل	قيمة F	مستوى الدلالة
التفاعل مع الآخرين	3.62	0.06
التعاطف	0.84	0.37
تنظيم الانفعالات	1.53	0.23

¹ عبد الرحمان بن معتوق بن عبد الرحمان زمزمي: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابداعي (الشكل ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه في القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010/2009، ص:163.

يوضح الجدول رقم (19) أن قيم (F) بالنسبة للعوامل الثلاثة كانت دالة عند مستويات دلالة تفوق (0.05)، ما يعني أنها غير دالة، والذي يعني بدوره أنه يوجد تجانس بين البنود الفردية والبنود الزوجية في العوامل الثلاثة. ومنه يمكن استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح معاملات الثبات. والجدول الموالي يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية.

جدول رقم (22): قيم معاملات ثبات درجات اختبار الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

العامل	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات
معامل سبيرمان براون	0.93	0.64	0.82

يتضح من الجدول (20) أن قيمة معامل سبيرمان براون قد بلغت (0.93) بالنسبة لعامل التفاعل مع الآخرين، وهي أعلى قيم الثبات المتحصل عليها بهذه الطريقة، بينما بلغت (0.64) بالنسبة لعامل الدافعية، وبلغت قيمته (0.82) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات. وقد استعملت طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات اختبار الذكاء الانفعالي في دراسة دوليز وهيجز (1998)، وتراوحت معاملاتها بين (0.52، 0.71)، سالم الغرابية (2011)، حيث تراوحت معاملات الثبات فيها بين (0.58 و 0.88) ودراسة مشهور المفرجي (2011)، حيث تراوحت معاملات الثبات فيها بين (0.71 و 0.92)، غير أنه لم يتم ذكر المعادلة المستخدمة لتصحيح معامل الثبات.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها من التجزئة النصفية والدراسات السابقة، يمكن القول أن كلا من عامل التفاعل مع الآخرين وعامل إدارة الانفعالات يتمتعان بمعامل ثبات مرتفع، بينما يتمتع عامل الدافعية بمعامل ثبات مقبول، وهذا يشير إلى أن اختبار الذكاء الانفعالي يتمتع بثبات مقبول بطريقة التجزئة النصفية.

2-3- ألفا كرونباخ: وتشير هذه الطريقة حسب Anastazi إلى أن "مجموع إجابات الفرد على البنود التي تتناول جوانب مختلفة لمجال واحد تلتقي فيما بينها على تكوين صورة متكاملة خالية من التناقضات الداخلية".¹ وقد تم حساب قيم ألفا كرونباخ بالنسبة للعوامل الثلاثة والاختبار ككل.

الجدول رقم (23): قيم ألفا كرونباخ في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله الثلاثة

العوامل	التفاعل مع الآخرين	الدافعية	إدارة الانفعالات	الذكاء الانفعالي
قيمة ألفا كرونباخ	0.86	0.55	0.70	0.85

من خلال الجدول رقم (21) يتضح أن أعلى قيمة لألفا كرونباخ في عامل التفاعل مع الآخرين (0.86)، وأدنى قيمة لها في عامل الدافعية (0.55)، بينما بلغت قيمة ألفا كرونباخ في عامل إدارة الانفعالات (0.70)، أما في الاختبار ككل فقد بلغت (0.85). وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاختبار في دراسات كل من: بار-أون (1996)، تابيا (1998)، ودوليز وهيجز (1998)، وبار-أون (2000)، وجيهان العمران (2006)، وإبراهيم السمدوني (2007)، والضفيري (2008)، وعبد الحافظ الشايب (2008)، وحباب عثمان وعمر الخليفة (2008)، وأحمد العلوان (2010)، وسالم الغرايبة (2011)، ومشهور المفرجي (2011)، وخديجة اللوزي (2012). وقد كانت أدنى قيمة لألفا كرونباخ في دراسة دوليز وهيجز (1998)، إذ بلغت (0.52)، بينما كانت أعلى قيمة لألفا كرونباخ في دراسة المفرجي، إذ بلغت (0.95).

¹ رونالد ريجيو: قائمة المهارات الاجتماعية، تر: عبد اللطيف محمد خليفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص: 23.

ومن خلال الدراسات السابقة يمكن القول أن قيم ألفا كرونباخ مرتفعة بالنسبة لعامل التفاعل مع الآخرين وكذا بالنسبة للاختبار ككل، وأنها مقبولة بالنسبة لعاملي الدافعية وإدارة الانفعالات. وعلى العموم يمكن القول أن الاختبار يتمتع بثبات مقبول بطريقة ألفا كرونباخ. كما يمكننا ملاحظة أن قيم ألفا كرونباخ أصغر من معاملات التجزئة النصفية في العوامل الثلاثة للاختبار، وهذا ما يؤكد الفكرة التي تقول أن "ألفا كرونباخ تعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبار".

1- المعايير المئينية لاختبار الذكاء الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية

ترى ليونا تايلر (1998) أن "تقويم الاختبارات وتفسير الدرجات ، لا يعتمد على صدق الاختبار و ثباته فحسب؛ حيث إن درجات الاختبار لا تقول لنا شيئاً ما لم يكن عندنا معيار خاص للمقارنة بين الأفراد".¹

حيث لا يكون للدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في أحد الاختبارات دلالة في حد ذاته بل نحتاج إلى معيار يكسبها معنى تفهم في إطاره. ومن أهم أنواع المعايير "المعايير المئينية"، التي تزودنا عن ترتيب الفرد بالنسبة لأفراد جماعته، فالمئينيات عبارة عن نقط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها أو تسبقها نسبة مئوية معينة من التوزيع.

وقد قامت الباحثة بتصنيف درجات أفراد العينة (المعلمين) حسب الدرجات المئينية إلى خمسة فئات أساسية تميز مستوى الأداء وهي (مستوى منخفض، مستوى دون المتوسط، ومستوى متوسط، ومستوى فوق المتوسط، ومستوى مرتفع)، والجدول الموالي يوضح النتائج.

¹ ليونا تايلر: الإختبارات والمقاييس، تر: سعد عبد الرحمان، محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة،

الجدول رقم (24): مستويات أداء المعلمين على اختبار الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب القيم

المئينية

المستوى	الفئات		
	الدرجة الكلية	التفاعل مع الآخرين	الدافعية
منخفض	275 - 0	172 - 0	46 - 0
دون المتوسط	295 - 275	185 - 172	51 - 46
متوسط	311 - 295	198 - 185	54 - 51
فوق المتوسط	345 - 311	215 - 198	64 - 54
مرتفع	من 345 فما فوق	من 215 فما فوق	من 64 فما فوق

من خلال الجدول رقم (22) يتضح لنا أنه قد تم تصنيف أداء أفراد العينة في اختبار الذكاء

الانفعالي وعوامله حسب الدرجات المئينية إلى خمس مستويات أساسية وهي:

أ- **مستوى منخفض:** وتتراوح درجات أفراد (من 0 إلى 275) بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، و(من 0 إلى 172) بالنسبة للتفاعل مع الآخرين، و (من 0 إلى 46) بالنسبة لعامل الدافعية، و(من 0 إلى 54) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات.

ب- **مستوى دون المتوسط:** وتتراوح درجات أفراد (من 275 إلى 295) بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، و(من 172 إلى 185) بالنسبة للتفاعل مع الآخرين، و(من 46 إلى 51) بالنسبة لعامل الدافعية، و(من 54 إلى 59) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات.

ج- مستوى متوسط: وتتراوح درجات أفرادها (من 295 إلى 311) بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، و(من 185 إلى 198) بالنسبة التفاعل مع الآخرين، و(من 51 إلى 54) بالنسبة لعامل الدافعية، و(من 59 إلى 65) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات.

د- مستوى فوق المتوسط: وتتراوح درجاته (من 311 إلى 345) بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، و(من 198 إلى 215) بالنسبة التفاعل مع الآخرين، و(من 54 إلى 64) بالنسبة لعامل الدافعية، و(من 65 إلى 80) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات.

هـ- مستوى مرتفع: وتتراوح درجات أفرادها (من 345 فما فوق) بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، و(من 215 فما فوق) بالنسبة التفاعل مع الآخرين، و(من 64 فما فوق) بالنسبة لعامل الدافعية، و(من 80 فما فوق) بالنسبة لعامل إدارة الانفعالات.

ويمكن استخدام هذه الفئات من أجل معرفة مكانة الفرد من حيث الذكاء الانفعالي. وقد تم استخدام المعايير المئينية في دراسة المفرجي (2011)، حيث استخدم هذا الأخير الرتب المئينية والدرجات المعيارية والدرجات الذكائية.

2- مناقشة النتائج

أسفرت الدراسة الحالية عن النتائج التالية:

أولاً: الصدق

أشارت النتائج إلى أن اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه يتمتع بمؤشرات صدق المحتوى وذلك من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين وهم أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة البليدة -2-، وقد نالت بنود الاختبار نسب اتفاق (80% أو 100%) لذا تم الاحتفاظ بها جميعاً لوضوحها ولمناسبتها حسب رأي المحكمين للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها. ما عدا البندين (26، 42) الذين نالا نسبة اتفاق (60%)، وقد تم الاحتفاظ بهما مع التعديل في صياغتهما أخذاً بآراء المحكمين وذلك لأنها في حدود النسب المعقولة خاصة مع قلة عدد المحكمين.

كما أفرزت نتائج التحليل العاملي للاختبار عن ثلاثة عوامل تشبع عليها (72) بنداً تم الإبقاء عليهم، وحذف البنود التي لم تشبع على أي عامل وعددها (53)، وبلغت الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة (15.44، 6.28، 9.17)، وتم تسميتها على الترتيب (التفاعل مع الآخرين، الدافعية وإدارة الانفعالات)، وتسهم هذه العوامل معاً بما نسبته (19.83%) من التباين الكلي لدرجات الاختبار، وبذلك اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات التي قامت ببناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان (1998)، حيث أفرز التحليل العاملي في دراسات كل من: عثمان ورزق (2001) وعبد المنعم أحمد الدردير (2004) ومشهور المفرجي (2011) عن خمسة عوامل للذكاء الانفعالي.

كما ظهر أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال معاملات

الارتباط بين العوامل الثلاثة للاختبار، والتي تراوحت بين (0.18، 0.59)، وكذلك من خلال معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة والاختبار ككل، والتي تراوحت بين (0.46 و 0.94) وكانت كلها معاملات ارتباط دالة عند (0.01). كما أظهرت النتائج أن معظم معاملات ارتباط البنود مع العامل الذي تنتمي إليه كانت أعلى من معاملات ارتباطها مع العاملين الآخرين، كما أنها كانت كلها دالة عند (0.01)، ما يشير إلى اتساق بنود الاختبار وعوامله لقياس خاصية الذكاء الانفعالي.

كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة ذات الأداء المرتفع والمجموعة ذات الأداء المنخفض في اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه، أي أن أفراد العينة قد توزعوا على طرفي خاصية الذكاء الانفعالي. وهذا بدوره يؤكد أن الاختبار له قدرة على التمييز بين طرفي خاصية الذكاء الانفعالي.

كما بينت النتائج أن الاختبار يتمتع بمؤشرات الصدق التلازمي، وذلك من خلال معاملات الارتباط الدالة بين الاختبارين وأبعاد كل منهما، إذ بلغ معامل الارتباط بين الاختبارين ككل (0.64) وهو دال عند (0.01). بينما كانت معاملات ارتباط عوامل اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه مع اختبار الذكاء الانفعالي (لعثمان وعبد السميع) وأبعاده (التعاطف، تنظيم الانفعالات، ومعرفة الانفعالات، والتواصل الاجتماعي) دالة إحصائية، ماعدا عامل الدافعية الذي تبين أنه لم يرتبط مع الاختبار المحك ومعظم أبعاده. لكن على العموم دلت النتائج على الصدق التلازمي للاختبار.

ثانياً: الثبات

تم التوصل إلى أن اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه يتمتع بمؤشرات مقبولة من الثبات،

حيث أظهرت النتائج أن معاملات ثبات الاستقرار في عوامل الاختبار الثلاثة والاختبار ككل كانت على الترتيب (0.60، 0.51، 0.78، 0.67)، أما قيم ألفا كرونباخ فكانت (0.55، 0.86، 0.70، 0.85). أما معاملات ثبات التجزئة النصفية للعوامل الثلاثة للاختبار كانت على الترتيب (0.93، 0.64، 0.82). وهي دليل على تمتع الاختبار بمؤشرات مقبولة لثبات درجات الاختبار.

ثالثاً: المعايير

وضحت النتائج أنه يمكن تصنيف أداء أفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله حسب الدرجات المئينية إلى خمس مستويات أساسية وهي: مستوى منخفض، مستوى دون المتوسط، مستوى متوسط، مستوى فوق المتوسط. ويمكن استخدام هذه الفئات من أجل معرفة مكانة الفرد من حيث الذكاء الانفعالي.

وكل هذه النتائج المتوصل إليها تؤكد فاعلية نموذج جولمان (1998) في قياس خاصية الذكاء الانفعالي، وبالتالي إمكانية استخدام هذا الاختبار للكشف عن مدى امتلاك الفرد الجزائري لهذه الخاصية.

3-ملخص النتائج :

بحثت الدراسة الحالية في موضوع بغاية الأهمية ألا وهو موضوع الذكاء الانفعالي، والذي يعد من الموضوعات المهمة والحديثة نسبيا. حيث هدفت الدراسة إلى بناء اختبار الذكاء الانفعالي، وتطبيقه على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية، ومن ثم التحقق من مدى تمتع الاختبار بمؤشرات الصدق والثبات، وكذا استخراج معايير لتفسير درجات الأفراد.

وتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية والبالغ عددهم (4898) منهم (2938 معلما) و(1960 معلمة) في الموسم الدراسي 2013/2014. ونظرا لصعوبة تطبيق الاختبار على مجتمع الدراسة الأصلي فقد تقرر اختيار عينة ممثلة له بطريقة العينات العشوائية البسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (500) معلما ومعلمة، منهم (255) معلما أي بنسبة (51 %)، و (245) معلمة أي بنسبة (49 %)، تراوحت أعمارهم بين (22 و 60 سنة)، ومتوسط أعمارهم (40 عاما) وانحراف معياري (9.53).

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته في الإجابة على تساؤلات الدراسة التي تعد من الدراسات السيكمومترية.

وقد تم بناء اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج دانييل جولمان المنقح (1998)، وهو من النماذج المختلفة التي تمزج قدرات الذكاء الانفعالي مع سمات وخصائص الشخصية. وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (125 بندا) تمثل خمسا وعشرين كفاية فرعية، وهي بدورها موزعة على خمسة أبعاد رئيسية للذكاء الانفعالي، وهي الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والتفاعل مع الآخرين.

وقد مرت إجراءات الدراسة الحالية بعدة مراحل، فبعد بناء الاختبار في صورته الأولية وفق خطوات بناء الاختبار النفسي المتعارف عليها تم عرضه على خمسة محكمين، وحساب نسب الاتفاق على بنود الاختبار من حيث وضوحها وانتمائها لأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالي، وذلك للتأكد من صدق المحتوى.

بعد ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، وجمع البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS وإجراء التحليلات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

1- تميز اختبار الذكاء الانفعالي بمؤشرات صدق اختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه، والمتمثلة في:

1-1- صدق المحتوى التي أكدها المحكمون الذين عرض عليهم الاختبار، من خلال نسب اتفاقهم على بنود الاختبار، من حيث مناسبتها للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها ووضوحها.

1-2- أفرزت نتائج التحليل العاملي للاختبار عن ثلاثة عوامل وتبلغ الجذور الكامنة لها (15.44، 6.28، 9.17)، وتم تسميتها على الترتيب (التفاعل مع الآخرين، الدافعية وإدارة الانفعالات)

1-3- ظهر أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال معاملات الارتباط الدالة عند (0.01) بين العوامل الثلاثة للاختبار، والتي تراوحت بين (0.18، 0.59)، أما بين العوامل والاختبار ككل فقد تراوحت بين (0.46 و 0.94).

1-4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الطرفيتين من العينة الكلية على الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة، وهذا بدوره يؤكد أن الاختبار له قدرة على التمييز بين طرفي خاصية الذكاء الانفعالي.

1-5- كما بينت النتائج أن الاختبار يتمتع بمؤشرات الصدق التلازمي، وذلك من خلال معاملات الارتباط الدالة بين الاختبارين وأبعاد كل منهما.

2- كما تمتع الاختبار بمؤشرات مقبولة لثبات درجاته، المتمثلة في قيم ألفا كرونباخ، ومعاملات ثبات الاستقرار ومعاملات ثبات التجزئة النصفية، بحيث:

2-1- بلغت معاملات ثبات الاستقرار في عوامل الاختبار الثلاثة والاختبار ككل كانت على الترتيب (0.60، 0.51، 0.78، 0.67).

2-2- أما معاملات ثبات التجزئة النصفية للعوامل الثلاثة للاختبار كانت على الترتيب (0.93، 0.64، 0.82).

2-3- أما قيم ألفا كرونباخ فقد بلغت في عوامل الاختبار الثلاثة والاختبار ككل (0.55، 0.86، 0.70، 0.85) على الترتيب.

2- تم تصنيف أداء أفراد العينة في اختبار الذكاء الانفعالي وعوامله حسب الدرجات المئينية

إلى خمس مستويات أساسية وهي: مستوى منخفض، مستوى دون المتوسط، مستوى

متوسط، مستوى فوق المرتفع.

4-التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تلخيص التوصيات فيما يلي:
- تطبيق الاختبار واستخدامه في مجال العمل، وبالأخص في الدراسات التي تهتم بالذكاء الانفعالي لدى المعلمين.
 - الاستفادة من مستوى الذكاء الانفعالي لدى المعلمين وتوظيفه في التعليم والمجتمع.
 - توصية واضعي المناهج في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى إدراج موضوعات الذكاء الانفعالي ومهاراته في برامج إعداد الأساتذة والمعلمين، لأن ذلك من شأنه أن يساهم في توفير بيئة انفعالية مستقرة للمعلم.
 - عمل برامج إرشادية وتدريبية في الذكاء الانفعالي للمعلمين، والتي من شأنها تنمية مهاراتهم الانفعالية.
 - توجيه العاملين في مجال التربية والتعليم إلى أهمية الذكاء الانفعالي في المجال التعليمي.

5- المقترحات

- من خلال النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية، فإنه يقترح إجراء الدراسات التالية:
- إجراء دراسات تحليلية على اختبار الذكاء الانفعالي (الذي تم بناؤه) على عينات أخرى غير المعلمين، ومحاولة مقارنة دلالات صدقه وثباته، وفحص العوامل المكونة له على فئات أخرى.
 - بناء أو تقنين اختبار الذكاء الانفعالي وفق نموذج دانييل جولمان (2001)، أو وفق نماذج أخرى لهذا المفهوم مثل: نموذج بارون، ونموذج ماير وسالوفي.
 - إجراء دراسات على الفروق في درجات الذكاء الانفعالي حسب بعض المتغيرات، مثل: العمر، الجنس والتخصص.
 - التوسع في البحث في مجال الذكاء الانفعالي وفي مجال بناء الاختبارات الجزائرية.

الخاتمة

إن للاختبارات في حقل علم النفس وعلوم التربية دورا هاما كأدوات بحثية يعتمد عليها في عدة مجالات كالتقويم، والاختيار المهني والتعليمي، والتوجيه والتصنيف،... إلخ، فضلا عن استخدامها بشكل واسع في التحقق من الفروض العلمية.

وفي واقع الأمر كثيرا ما يصطدم الأخصائي النفسي أو الباحث الجزائري بعدم وجود اختبار مناسب للسمة أو الخاصية المراد قياسها، أو عدم مناسبتها لخصائص الأفراد أو البيئة التي ينتمون إليها. لذا يتم غالبا استعمال اختبارات نفسية دون النظر في مدى صلاحيتها، أو دون التأكد من مدى ملائمتها لبيئته وخصائص الأفراد الذين سيطبق عليهم، وفي كثير من الأحيان دون التحقق من خصائصها السيكمترية على مستوى البيئة الجزائرية. كل هذا ينعكس سلبا على مصداقية النتائج المحققة، مما يحتم علينا مواكبة العالم الغربي والعربي في مجال بناء الاختبارات، أو على الأقل تكييفها وتقنينها.

لذا جاءت الدراسة المنجزة كمحاولة لإثراء مجال الاختبارات النفسية في الجزائر، من خلال بناء اختبار الذكاء الانفعالي وتقنيه على عينة من معلمي ولاية المدية، وقد وقع الاختيار على هذا الموضوع نظرا لحدثة نماذجه النظرية، وبالأخص نموذج دانييل جولمان التي ما زال بحاجة إلى المزيد من الدراسة والتحقق من مدى فاعليته في قياس هذه الخاصية، إضافة إلى عدم بلوغ اختبارات الذكاء الانفعالي المتوفرة حاليا درجة النضج التقني بعد ليعتمد عليها كغيرها من الاختبارات التي ذاع صيتها واستخدامها.

وفي الأخير نتمنى أن يتم الاهتمام بموضوع بناء الاختبارات النفسية في الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه، وكذا المقالات العلمية المنشورة في الدوريات والمجلات الجامعية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- 1- أحمد، محمد عبد السلام: القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1960.
- 2- عبد الفتاح، سعيد حسن: مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية -دراسة حالة: مقياس ليكرت- رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص اختبارات ومقاييس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2003.
- 3- الإمام، محمد صالح: القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.
- 4- أمل حسونة، منى أبو ناشي: الذكاء الوجداني، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006.
- 5- بدر محمد الأنصاري: قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.
- 6- بني يونس، محمد محمود: سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007.
- 7- بوطالية، يمينة: الذكاء الوجداني كقدرة عقلية وعلاقته بأساليب التفكير السائدة عند الطلبة، رسالة ماجستير في علم النفس، البليدة، 2009.

8- البيلي، محمد عبد الله وأبو هلال، ماهر: الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء غير اللفظي في مجتمع الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، مجلد 8، عدد 9، 1993.

9- تايلر، ليونا: الاختبارات والمقاييس، تر: سعد عبد الرحمان، محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، 1998.

10- الجاسر، البندري عبد الرحمان محمد: الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات، إدراك القبول، والرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة في علم نفس النمو، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007.

11- جلال، أحمد سعد، الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008.

12- جودة، أمال: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد 3، 2007.

13- جولمان دانييل، تر: ليلي الجبالي، مر: محمد يونس، الذكاء العاطفي، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262، عالم المعرفة، الكويت، 2000.

14- جولمان، دانييل ، تر: هشام الحناوي، ذكاء المشاعر، دار هلا للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

15- حجاج، غانم: التحليل العاملي في العلوم الانسانية والتربوية (نظريا وعمليا)، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2013.

- 16- حساني، اسماعيل: استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، مذكرة ماجستير، تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية، جامعة البليدة، 2014.
- 17- حسن، بركات حمزة: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008.
- 18- حسين سلامة عبد العظيم، حسين طه عبد العظيم: الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الفكر، الأردن، 2006.
- 19- خليفة، عبد اللطيف محمد: مقياس الدافعية للإنجاز، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006.
- 20- الخلفي حنان بنت ناصر صالح: الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص توجيه تربوي ومهني، مكة المكرمة، 2010.
- 21- خليل، سامية خليل: مقياس الذكاء الوجداني للمراهقين، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009.
- 22- الخوري توما جورج: القياس والتقويم في التربية والتعليم، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2008.
- 23- الدردير، عبد المنعم أحمد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004.
- 24- الدمرداش، فضلون سعد: الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي (المفاهيم - النظريات - التطبيقات)، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007.

25- الديدي، رشا عبد الفتاح: استبيان الذكاء الانفعالي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2005.

26- راضي، فوقيه محمد: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 41، 2001.

27- ربيع، محمد شحاته: قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

28- رزق، محمد عبد السميع: مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد2، 2003.

29- رضوان، محمد نصر الدين: المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006.

30- ريجيو، رونالد: قائمة المهارات الاجتماعية، تر: عبد اللطيف محمد خليفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006.

31- زكري، علي بن محمد عبد الله: الخصائص السيكومترية لاختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيبا التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2008/2007.

32- زمزمي، عبد الرحمان بن معتوق بن عبد الرحمان: تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الشكلاب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010/2009.

- 33- سعودي، محمد عبد الغني والخضير، محسن أحمد: الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1992.
- 34- سعيد ، سعاد جبر: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008.
- 35- السمدوني، ابراهيم: الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)، ط1، دار الفكر، عمان، 2007.
- 36- الشايب، عبد الحافظ: الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010.
- 37- شعبان ، كاملة الفرخ ،تيم ،عبد الجابر: النمو الانفعالي عند الطفل، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن ،1999.
- 38- الشمراتي، صالح موسى محمد: أثر التفاعل بين نمط الاختبار وجنس المستجيب على ثبات الاختبار وبعض الخصائص السيكومترية لل فقرات، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص الاختبارات والمقاييس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2012.
- 39- الطبيب، أحمد محمد: التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، الإسكندرية، مصر، 1999.
- 40- عباس، فيصل: الاختبارات النفسية - تقنياتها وإجراءاتها-، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، 1996.
- 41- عبد الحميد، سعيد كمال: التقويم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2009.
- 42- عبد الخالق، أحمد محمد: قياس الشخصية، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر والتوزيع، الكويت، 1996.

43- عبد الرحمن، سعد: القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

44- عبد العظيم، مقدم: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.

45- عثمان، حباب عبد الحي محمد، الخليفة عمر هارون: قياس الذكاء الوجداني في السودان، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد20، خريف 2008.

46- عسيلة محمد، البنا أنور: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى العاملين بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الانسانية المجلد 13، العدد2، غزة، 2011.

47- علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000.

48- علام، صلاح الدين محمود: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

49- العلوان، أحمد: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 7، العدد2، 2011.

50- العمران، جيهان عيسى أبو راشد: الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرنيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد2، 2006.

51- عوض، عباس محمود: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، 1998.

52- عيسوي، عبد الرحمان محمد: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دط، دار المعرفة الجامعية، 1999.

53- الغراييه، سالم علي سالم: الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 19، العدد 1، 2011.

54- الفرخ، كاملة، وتيم، عبد الجابر: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

55- الفقيه، حسن بن أحمد بن عبد الله: تقنين اختبار القدرة المبكرة في الرياضيات TEMA-3 على عينة من تلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية -بنين- في محافظة القنفذة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس - تخصص قياس وتقويم - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2008/2009.

56- القاسم، موضي بنت محمد بن حمد: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص نمو نفسي، 2010/2011.

57- قاسم، ناجي محمد: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2008.

58- القاضي، عدنان محمد عبده: الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية، جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 4، 2012.

59- كراجه، عبد القادر: القياس والتقويم في علم النفس، ط1، داراليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 1997.

60- اللوزي، خديجة محمد: مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، 2012.

61- المحاسنة ابراهيم محمد، مهيدات عبد الحكيم علي: القياس والتقويم الصفّي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

62- محمد، علا عبد الرحمان: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دارالفكر، الأردن، 2009.

63- محمود، جودت شاكر: البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2007.

64- المصدر، عبد العظيم سليمان: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 16، عدد 1، جامعة الأزهر، فلسطين، 2008.

65- مغربي، عمر بن عبد الله مصطفى: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2007/2006.

66- المفرجي، مشهور بن امبارك بن شعيفان: بناء مقياس مقنن للذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، مكة المكرمة، 2010/2009.

67- ملحم، سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2002.

68- المللي سهاد: الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 2+1، 2011.

69- النبهان، موسى: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

70- النقيعي، عبد الرحمان بن عبد الله بن أحمد: تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص اختبارات ومقاييس، مكة المكرمة، 2001.

71- النمري، أحمد معتوق: الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص الإرشاد النفسي، المملكة السعودية، 2009.

72- نور الهي، سوسن رشاد: علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، 2009.

73- يونس، محمد عبد السلام: القياس النفسي، ط1، د ب، 2008.

المراجع الأجنبية:

75-Anastasi Anne, Urbina Susana MPsychological Testing , Prentice Hall International ,Inc ,1997

76-Cherniss ,Cary and Goleman ,Daniel:The Emotionally Intelligent Workplace , foreword by Warren Bennis ,Jossey-Bass awiley company .San francisco 2001

77– Anthony C Mersino: Emotional Intelligence for Project Managers ,
American ,the people skills you need to achieve outstanding results
Management Association ,USA,2007.

78– Mayer,j&Salovey,p:What is emotional intelligence ?in Salovey p &
Sluyter , D(Eds) Emotional intelligence, implication New York:Basic Book.

1997

الملاحق

الملحق رقم (01):

استمارة تحكيم اختبار الذكاء الانفعالي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعد دحلب البليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة تحكيم الاختبار

أستاذي المحترم ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (بناء اختبار الذكاء الانفعالي)، وهي دراسة مكملية لنيل شهادة الماجستير تخصص - القياس في علم النفس وعلوم التربية -، ولتحقيق هدف هذه الدراسة، تعرض عليكم الباحثة هذا الاختبار، والذي يتكون من (125) بندا موزعين على خمسة أبعاد رئيسية، وتتفرع من هذه الأبعاد (25) كفاية فرعية.

وبحكم خبرتكم العلمية، أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار، وإبداء رأيكم فيه من حيث:

- وضوح بنوده.

- مناسبة بنوده للأبعاد التي تنتمي إليها.

- تعديل البند إذا تطلب الأمر ذلك.

- إضافة أو حذف أو تعديل ما تروونه مناسباً.

- مدى مناسبة فئات الاستجابة (البدايل) للبنود.

و في الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

عزيزان خوخة

اسم المحكم:
التخصص:

مصطلحات الاختبار:

تقوم الدراسة الحالية على نموذج جولمان المنقح (Goleman,1998)، وسيتم تعريف

المصطلحات وفق هذا النموذج وذلك على النحو التالي:

الذكاء الانفعالي: هو القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيتنا ومعالجة

انفعالاتنا جيدا داخل أنفسنا، وفي علاقاتنا مع الآخرين.

ويشتمل على خمسة أبعاد رئيسية، وهي:

1 - الوعي بالذات: Self-awareness

يشير هذا المكون إلى معرفة الشخص انفعالاته، فهو لا ينفصل عن مشاعره ويستخدمها

ليصل إلى قرارات بكل ثقة، أي أن الوعي بمزاجنا وبأفكارنا تجاه هذا المزاج هو ملاحظة محايدة

للحالة الداخلية، تتطوي على معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر. ويتضمن الكفايات التالية:

1- الوعي الانفعالي / 2- التقييم الدقيق للذات / 3- الثقة بالنفس.

2- إدارة الانفعالات (تنظيم الذات) Emotional Management

يعني قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات

مختلفة، سواء أكانت اجتماعية أم مادية. فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح

لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما

يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية. وتتضمن الكفايات التالية:

1- التحكم الذاتي / 2- الشعور بالكفاءة والثقة / 3- الضمير الحي / 4- التكيف / 5- الابتكار.

3- حفز الذات (الدافعية) Self-Motivation

يشير هذا المكون إلى أن الشخص يعتمد على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه. فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل، وحب التعلم، والإطلاع، تكون أكثر أهمية وتأثيراً في دفع للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب. وتتضمن الكفايات التالية:

1- دافع الانجاز والتحصيل / 2- الالتزام / 3- المبادرة / 4 - التفاؤل.

1- التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين) Empathy

ويعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولاً، هي قدرة تؤسس على القدرة على الوعي بالذات، فيركز الفرد على نتائجه، وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة، كما يستطيع التعبير عنها. ويتضمن الكفايات التالية:

1- فهم الآخرين / 2- تطوير الآخرين / 3- التوجه للخدمة / 4- دعم التنوع / 5- الوعي السياسي.

5 - التفاعل مع الآخرين (تناول العلاقات) Relationships

ويعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع. فالإنسان كائن اجتماعي، وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته. والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف، وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة. ويتضمن الكفايات التالية:

1-التأثير / 2- التواصل / 3-إدارة النزاعات / 4-القيادة / 5- تسهيل التغيير / 6-بناء
الروابط / 7-التعاون والتنسيق / 8-قابليات الفريق.

اختبار الذكاء الإنفعالي للمعلمين

معلمي الفاضل، معلمتي الفاضلة...

أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تصف انفعالاتكم وتصرفاتكم في بعض مواقف
الحياة اليومية.

وأرجو منكم قراءة كل عبارة بتمعن، وملاحظة مدى انطباقها عليكم ثم وضع علامة (X) في
الخانة المناسبة، والتي تعبر رأيكم الشخصي بدقة وأمانة لأول وهلة.

مع العلم أنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة تكون حسب الحالة التي
ترونها تنطبق عليكم، وليس ما يجب فعله.

وفي الأخير نرجو من سيادتكم الإجابة على جميع الأسئلة. علما أن المعلومات التي تدون
في هذه الاستمارة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

جنس المعلم: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: المدرسة:

الرقم	البند	وضوح البند		مناسبة البند		التعديل المقترح
		واضح	غير واضح	مناسب	غير مناسب	
البعد الأول: الوعي بالذات						
أ - الوعي الانفعالي						
1	أستطيع إدراك مشاعري التي أحس بها.					
2	أعبر عن مشاعري بكل وضوح.					
3	يصعب علي إدراك الصلة ما بين انفعالاتي وما أفكر به.					
4	أدرك تأثير انفعالاتي على تصرفاتي.					
5	أعي تأثير انفعالاتي على أدائي في العمل.					
ب - التقييم الدقيق للذات						
6	أعرف نقاط القوة التي أتمتع بها.					
7	أتعلم من تجاربي السابقة.					
8	أتمسك بآرائى حتى وإن تبين لى أنني مخطئ.					
9	أقبل على التعلم لتطوير أدائى.					
10	أخرج أفضل أفكارى وأنا أتحدث مع الآخرين.					
ج - الثقة بالنفس						
11	أقدم نفسى بثقة أمام الآخرين.					
12	أثق بإمكانياتى فى تحقيق أهدافى.					
13	أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.					
14	أستطيع توصيل آرائى مهما كانت للآخرين.					

					أجد حلولاً بديلة إذا قابلتني عقبات.	15
البعد الثاني: إدارة الانفعالات أ - التحكم الذاتي						
					أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا.	16
					أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة حسب تغير الظروف .	17
					أعجز عن التركيز في وجود الضغوط.	18
					أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.	19
					أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضييق.	20
ب - الشعور بالكفاءة والثقة						
					أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.	21
					أقوم بأعمالي بأمانة وإتقان.	22
					أستغل ثقة الآخرين في لقضاء مصالح الشخصية.	23
					أتعامل بشكل أخلاقي مع الآخرين.	24
					أتضايق من التصرفات غير الأخلاقية.	25
ج - الضمير الحي						
					أتحمل المسؤولية لتحقيق أهدافي.	26
					أشعر بالذنب تجاه أخطائي حتى وإن كانت بسيطة.	27
					أحرص على أداء عملي على أكمل وجه.	28

					29	أجرح مشاعر الآخرين دون قصد.
					30	أفي بوعودي والتزاماتي.
د - التكيف						
					31	أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.
					32	أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.
					33	أجد صعوبة في التكيف مع الأفراد الجدد الذين أقابلهم في حياتي.
					34	أتعامل بمرونة مع الأحداث.
					35	أغير أهدافي وخططي بتغير الظروف.
هـ - الابتكار:						
					36	أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.
					37	أبتكر طرقا جديدة لأداء عملي.
					38	أتبني أفكارا قديمة في حياتي.
					39	تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.
					40	أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.
البعد الثالث: الدافعية						
أ - دافع الانجاز والتحصيل:						
					41	أنجز عملي في الوقت المحدد.
					42	أفضل التفكير في أهداف بعيدة المدى.
					43	أتكاسل في إنجاز أعمالي.

					61	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.
					62	أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.
					63	أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين.
					64	أتفهم وجهات نظر وآراء الآخرين.
					65	أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.
ب . تطوير الآخرين:						
					66	أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.
					67	أكافئ الآخرين على إنجازاتهم.
					68	أهمل الأشخاص غير المتميزين.
					69	أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.
					70	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.
ج - التوجه للخدمة:						
					71	أدرك حاجات الآخرين.
					72	ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم.
					73	أتجاهل ما يريده الآخرون.
					74	أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.
					75	أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل أصدقائي.
د . دعم التنوع:						
					76	ألتقي النقد بصدر رحب دون اتخاذ موقف عدائي.
					77	أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي.
					78	أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.
					79	أعتبر الاختلاف بين أفراد المجموعة فرصة لتطويرهم.
					80	أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.
هـ - الوعي السياسي						
					81	أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.

82	أتفهم وجهات نظر القوى.				
83	أجد صعوبة في التمييز بين مستويات السلطة.				
84	أدرك الاتجاه العام السائد بين الآخرين نحو القوى الرئيسية في العمل.				
85	أعي المستويات التنظيمية للمؤسسة.				
البعد الخامس: تناول العلاقات					
أ - التأثير					
86	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين.				
87	أسعى لنيل تأييد الآخرين.				
88	أجد صعوبة في تغيير وجهة نظر أصدقائي				
89	أعرض أفكارى بأساليب تجذب الآخرين.				
90	أقنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.				
ب - التواصل					
91	أستطيع عرض أفكارى بوضوح.				
92	أتفاعل مع أصدقائي وأحس بمشكلاتهم.				
93	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.				
94	أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين.				
95	أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.				
ج - إدارة النزاعات					
96	أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين زملاء.				
97	أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين.				
98	أعجز حل النزاعات التي تشب بين أفراد الجماعة.				

					أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات مع الآخرين.	99
					أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات.	100
د - القيادة						
					أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	101
					أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلاً.	102
					أفضل عدم ممارسة أدوار قيادية.	103
					أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.	104
					أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك.	105
هـ - تسهيل التغيير						
					أشجع التغيير نحو الأفضل في سلوكيات الآخرين حتى وإن كان بسيطاً.	106
					أدرك الحاجة إلى التغيير.	107
					أستسلم للوضع الراهن.	108
					أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.	109
					أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.	110
و - بناء الروابط						
					أكون علاقات صداقة بسهولة مع زملائي في العمل.	111
					أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي.	112

					أمل من قضاء الوقت مع الأصدقاء.	11 3
					أحترم الآخرين وأحصل على احترامهم من خلال تعاملاتي معهم.	11 4
					أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة.	11 5
ز - التعاون والتنسيق						
					أتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة.	11 6
					أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.	11 7
					أتجاهل دعوة زملائي للمشاركة في الأعمال التعاونية.	11 8
					أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.	11 9
					أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.	12 0
ح - قابليات الفريق						
					أحرص على حضور الاجتماعات التي يكون حضورها اختياري.	12 1
					أستطيع فهم نشاط الجماعة والانسجام معه.	12 2
					أستمتع بالأنشطة الفردية أكثر من الجماعية.	12 3
					أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين.	12 4
					أشعر بالفخر عندما أنجز عملاً مع زملائي.	12 5

بدائل الاستجابة لهذا الاختبار هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) : مناسبة () غير مناسبة ()
 إذا كانت الإجابة غير مناسبة، فما هي البدائل المقترحة ؟

.....

..... ملاحظات و اقتراحات إضافية للاختبار

الملحق رقم (02)

أسماء محكمي الاختبار وتخصصاتهم

اسم المحكم	التخصص
أ. مراد نعموني	علم النفس العمل والتنظيم
أ. أحمد فاضلي	علم النفس العيادي
أ. محمد لحرش	علم النفس
أ. محمدبودوح	علم النفس الاجتماعي
أ. سامية سعدي	علوم التربية

الملحق رقم (3):

اختبار الذكاء الانفعالي (الصورة الأولى)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعد دحلب البليدة

كلية الاداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

اختبار الذكاء الانفعالي (الصورة الأولى)

معلمي الفاضل، معلمتي الفاضلة. ..

أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تصف انفعالاتكم وتصرفاتكم في بعض مواقف الحياة اليومية.

وأرجو منكم قراءة كل عبارة بتمعن، وملاحظة مدى انطباقها عليكم ثم وضع علامة (X) في إحدى الخانات المناسبة، والتي تعبر عن رأيكم الشخصي بدقة وأمانة، ولأول وهلة. مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة تكون حسب الحالة التي ترونها تتطبق عليكم، وليس ما يجب فعله.

وفي الأخير نرجو من سيادتكم الإجابة على جميع الأسئلة. علما أن المعلومات التي تدون

في هذه الاستمارة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

جنس المعلم: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: المدرسة:

الطالبة: عزيزان خوخة

الرقم	البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستطيع إدراك مشاعري التي أحس بها.					
02	أعبر عن مشاعري بكل وضوح.					
03	أعرف نقاط القوة التي أتمتع بها.					
04	أتعلم من تجاربي السابقة.					
05	يصعب علي إدراك الصلة ما بين انفعالاتي وما أفكر به.					
06	أقدم نفسي بثقة أمام الآخرين.					
07	أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي.					
08	أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا.					
09	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة حسب تغير الظروف.					
10	أتمسك بآرائي حتى وإن تبين لي أنني مخطئ.					
11	أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.					
12	أقوم بأعمالي بأمانة وإتقان.					
13	أتحمل مسؤولية تحقيق أهدافي.					
14	أشعر بالذنب تجاه أخطائي حتى وإن كانت بسيطة.					
15	أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.					
16	أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.					
17	أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.					

					أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.	18
					أبتكر طرقا جديدة لأداء عملي.	19
					أعجز عن التركيز في وجود الضغوط.	20
					أنجز عملي في الوقت المحدد.	21
					أضع خططا لتحقيق أهدافي.	22
					ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.	23
					أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها.	24
					أستغل ثقة الآخرين فيّ لقضاء مصالح الشخصية.	25
					أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين.	26
					أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم.	27
					أتوقع أن أشياء أو أحداث جيدة سوف تحدث.	28
					أنظر إلى مستقبلي بتفاؤل رغم العوائق.	29
					أجرح مشاعر الآخرين دون قصد.	30
					أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.	31
					أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.	32
					أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.	33
					أكافئ الآخرين على إنجازاتهم.	34
					أجد صعوبة في التكيف مع الأفراد الجدد الذين أقابلهم في حياتي.	35

					أدرك حاجات الآخرين.	36
					ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم.	37
					أتلقي النقد بصدر رحب دون اتخاذ موقف عدائي.	38
					أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي.	39
					أبني أفكارا قديمة في حياتي.	40
					أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.	41
					أنفهم وجهات نظر المسؤولين في المؤسسة التي أعمل فيها.	42
					أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	43
					أسعى لنيل تأييد الآخرين بطرق غير مباشرة.	44
					أتكامل في إنجاز أعمالي.	45
					أستطيع أن أعرض أفكاري بوضوح	46
					أنتقل مع أصدقائي وأحس بمشكلاتهم.	47
					أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين الزملاء.	48
					أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين الآخرين.	49
					أراجع عن التزاماتي نحو الآخرين.	50
					أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	51
					أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي	52

					تتطلب ممثلاً.	
					أدرك حاجتي إلى التغيير.	53
					أشجع التغيير نحو الأفضل في سلوكيات الآخرين حتى ولو كان بسيطاً.	54
					أكتفي بما يقترحه الآخرون من أفكار وموضوعات في مجال العمل.	55
					أكون علاقات صداقة بسهولة مع زملائي في العمل.	56
					أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي.	57
					أعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة.	58
					أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.	59
					أعجز عن متابعة أعمالي إذا واجهت الصعوبات والمشاكل.	60
					أحرص على حضور الاجتماعات والتي يكون حضورها اختياري.	61
					أستطيع فهم نشاط الجماعة والانسجام معه.	62
					تؤثر انفعالاتي في تصرفاتي.	63
					تؤثر مشاعري على أدائي في العمل.	64
					أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين.	65
					أقبل على التعلم لتطوير أدائي.	66
					أخرج أفضل أفكارى وأنا أتحدث مع الآخرين.	67
					أجد حلولاً بديلة إذا قابلتني عقبات.	68

					أستطيع توصيل آرائي مهما كانت للآخرين.	69
					أهمل الأشخاص غير المتميزين.	70
					أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.	71
					أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضيق.	72
					أتعامل بشكل أخلاقي مع الآخرين.	73
					أتضايق من التصرفات غير الأخلاقية.	74
					أتجاهل ما يريده الآخرون.	75
					أحرص على أداء عملي على أكمل وجه	76
					أفي بوعودي والتزاماتي.	77
					أتعامل بمرونة مع الأحداث.	78
					أغير أهدافي وخططي بتغير الظروف.	79
					أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.	80
					أستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل.	81
					أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين.	82
					أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.	83
					أسعى باستمرار لتحسين أدائي.	84
					أجد صعوبة في التمييز بين مستويات السلطة.	85
					أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى إذا لم أكن مقتنعا به.	86
					أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف	87

					المجموعة.	
					أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين.	88
					أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين.	89
					أجد صعوبة في تغيير وجهات نظر أصدقائي.	90
					أصر على متابعة تحقيق الأهداف رغم العراقيل.	91
					أعمل بدافع من الأمل في النجاح وليس خوفا من الفشل.	92
					أنفهم وجهات نظر الآخرين.	93
					أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.	94
					أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	95
					أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.	96
					أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.	97
					أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.	98
					أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الآخرين.	99
					أعجز عن حل النزاعات التي تشب بين أفراد الجماعة.	100
					أعتبر الاختلاف بين أفراد المجموعة فرصة لتطويرهم.	101
					أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.	102
					أدرك الاتجاه العام السائد بين الآخرين نحو القوى الرئيسية في العمل.	103

					أعني المستويات التنظيمية للمؤسسة.	104
					أفضل عدم ممارسة أدوار قيادية.	105
					أعرض أفكارى بأساليب تجذب الآخرين.	106
					أفنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.	107
					أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين.	108
					أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.	109
					أستسلم للوضع الراهن.	110
					أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات.	111
					أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات مع الآخرين	112
					أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.	113
					أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك	114
					أمل من قضاء الوقت مع الأصدقاء.	115
					أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.	116
					أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.	117
					أحصل على احترام الآخرين من خلال تعاملاتي معهم.	118
					أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة.	119
					أتجاهل دعوة زملائي في المشاركات الجماعية أو الأعمال التعاونية.	120
					أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.	121

					أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.	122
					أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين	123
					أشعر بالفخر عندما أنجز عملاً مع زملائي.	124
					أستمتع بالأنشطة الفردية أكثر من الجماعية.	125

الملحق رقم (04)

اختبار الذكاء الانفعالي لعثمان وعبد السميع (2001)

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة

والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما.

والمطلوب منك: قراءة كل عبارة بدقة وتحديد الاختيار المناسب.

الرقم	البنود	يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث
01	أستعمل انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
02	تساعدني مشاعري السلبية في قيادة حياتي.					
03	أستطيع 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	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
08	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
09	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
10	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
13	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.					

					14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.
					15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.
					16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.
					17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.
					18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.
					19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.
					20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بالعمل.
					21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.
					22	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.
					23	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.
					24	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عال.
					25	في وجود الضغوط لا أشعر بالتعب.
					26	عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي.
					27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.
					28	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر.
					29	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي.
					30	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.
					31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.

					أستطيع أن أنحي عواطفني جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	32
					أنا حساس لاحتياجات الآخرين.	33
					أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.	34
					أجيد فهم مشاعر الآخرين.	35
					لا أغضب إذا ضايقتني الناس بأسئلتهم.	36
					أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	37
					أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	38
					أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	39
					أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.	40
					أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة	41
					لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	42
					عندي قدرة على التأثير في الآخرين	43
					عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	44
					أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين	45
					أستطيع الاستجابة للرغبات وانفعالات الآخرين.	46
					أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	47
					يرى الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	48
					أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	49
					تساعدني مشاعري على اتخاذ قرارات	50

					هامة في حياتي.	
					يغممني المزاج السيئ.	51
					عندما أغضب لا تظهر علي آثار الغضب.	52
					يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.	53
					أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.	54
					إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.	55
					أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.	56
					أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.	57
					أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	58

الملحق رقم (05)

اختبار الذكاء الانفعالي (الصورة النهائية)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعد دحلب البليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

معلمي الفاضل، معلمتي الفاضلة...

أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تصف انفعالاتكم وتصرفاتكم في بعض مواقف

الحياة اليومية.

وأرجو منكم قراءة كل عبارة بتمعن، وملاحظة مدى انطباقها عليكم ثم وضع علامة (X) في

الخانة المناسبة، والتي تعبر رأيكم الشخصي بدقة وأمانة لأول وهلة.

مع العلم أنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة تكون حسب الحالة التي

ترونها تتطبق عليكم، وليس ما يجب فعله.

وفي الأخير نرجو من سيادتكم الإجابة على جميع الأسئلة. علما أن المعلومات التي تدون

في هذه الاستمارة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

☐
☐

جنس المعلم: ذكر أنثى

المدرسة:

العمر:

رقم البند	البند	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أوظف مهاراتي لنجاح أعمالي مع الآخرين.					
02	أبادر إلى إزالة الصعوبات التي تعيق الآخرين على التحسن.					
03	أثير الحماس في الآخرين لتحقيق هدف مشترك.					
04	أسعى لتقديم القدوة الحسنة للآخرين.					
05	أقدم التضحية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.					
06	أعتقد أن نجاح الجماعة هو نجاحي.					
07	أدعم السلوكيات الايجابية لدى الآخرين.					
08	أساعد الآخرين تفهما مني لاحتياجاتهم ومشاعرهم.					
09	أساعد الآخرين لكي يشعروا بالتحسن.					
10	أشعر بالراحة لوجودي مع الآخرين.					
11	أتعاون مع زملائي لتحقيق أهداف مشتركة .					
12	أقود عملية التغيير إلى الأحسن لدى الآخرين.					
13	أحاول إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الآخرين.					
14	أقنع الآخرين بأن الأفكار التي أطرحها تصب في مصلحتهم.					
15	أستمع باهتمام لآراء الآخرين مهما كانت مختلفة.					
16	أشجع الحوار والنقاش لإيجاد حلول للخلافات بين					

					الآخرين.	
					أساعد في جعل الآخرين أكثر إنتاجية.	17
					أقوم بخطوات إيجابية لحل المشاكل التي تحدث بين الزملاء.	18
					أساعد زميلي عندما يكون لديه أعباء عمل ثقيلة.	19
					أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.	20
					أقدم أفكارا لتحسين مستوى الآخرين.	21
					ألبي احتياجات الآخرين التي تطورهم.	22

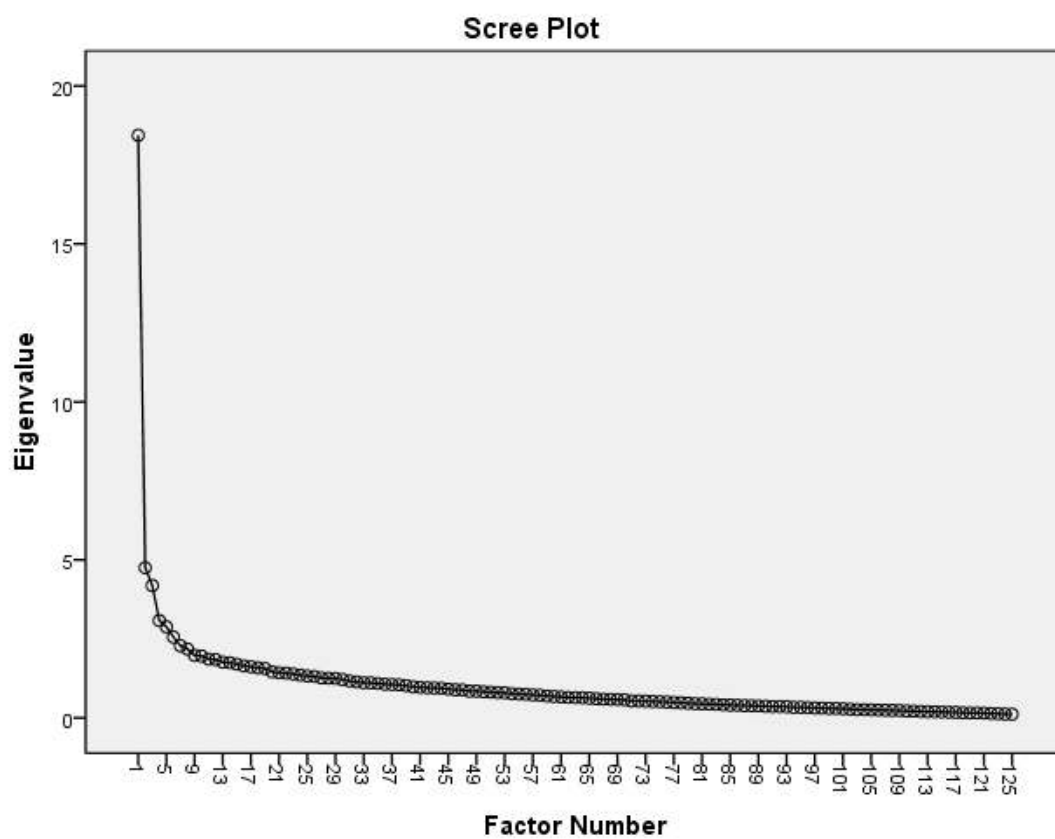
					أدرك الحاجة إلى التغيير .	23
					أستمع بالأعمال التي أقوم بها .	24
					أشجع الحلول المبتكرة من قبل الآخرين .	25
					أبحث عن علاقات جديدة ذات فائدة مشتركة .	26
					أبادر بتقديم المساعدة للآخرين دون طلب منهم .	27
					أحصل على احترام الآخرين من خلال تعاملاتي معهم .	28
					أتفهم وجهات نظر الآخرين .	29
					أعرض أفكاري بأساليب تجذب الآخرين .	30
					أشعر بالفخر عندما أنجز عملاً مع زملائي .	31
					تستهويني الأفكار الجديدة في مجال العمل .	32
					أستخدم الحوار للتأثير على الآخرين .	33
					أحرص على تكوين صداقات ناجحة مع زملائي .	34
					أصر على متابعة تحقيق الأهداف رغم العراقيل .	35
					أسعى باستمرار لتحسين أدائي .	36
					أخرج أفضل أفكاري وأنا أتحدث مع الآخرين .	37
					أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون .	38
					أكافئ الآخرين على إنجازاتهم .	39
					أبادر بالصلح عندما أختلف مع الآخرين .	40
					أسعى إلى تحقيق أهداف المجموعة التي أنتمي إليها .	41

					أحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائي.	42
					أعي المستويات التنظيمية للمؤسسة.	43
					أتكاسل في إنجاز أعمالي.	44
					أتجاهل دعوة زملائي في المشاركات الجماعية أو الأعمال التعاونية.	45
					أحب أن أكون المنتصر في أي نقاش.	46
					أراجع عن التزاماتي نحو الآخرين.	47
					أستغل ثقة الآخرين فيّ لقضاء حاجاتي.	48
					أتجاهل ما يريده الآخرون.	49
					أتحمل مسؤولية تحقيق أهدافي.	50
					أملُّ من قضاء الوقت مع الأصدقاء.	51
					أجرح مشاعر الآخرين دون قصد.	52
					ألتزم بمواعيدي مع الآخرين.	53
					أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى إذا لم أكن مقتنعا به.	54
					أعجز عن اتخاذ القرارات تحت الضغط.	55
					أملُّ من الاستماع لمشاكل الآخرين.	56
					أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	57
					أخلق جوا من المرح في أوقات الإحباط والضيق.	58
					أصر على تمثيل الآخرين في المواقف التي تتطلب ممثلا.	59

					أجيد أساليب التفاوض لحل النزاعات.	60
					أمتلك القدرة على فهم العلاقات داخل المؤسسة التي أعمل فيها.	61
					أمتلك القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين.	62
					أستطيع أن أجد طريقا للسعادة مهما ساءت الظروف.	63
					أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	64
					أكون الشخص الذي يبدأ الحوار في المناقشة مع الآخرين.	65
					أجد أفكارا جديدة لمواجهة المستجدات.	66
					أستطيع السيطرة على مشاعري مهما كنت منزعجا.	67
					أتوافق بسهولة مع المواقف الجديدة.	68
					أتعامل بدبلوماسية أثناء النزاعات مع الآخرين.	69
					أثق بإمكانياتي في تحقيق أهدافي.	70
					أواجه الظروف الصعبة بهدوء وإيجابية.	71
					أستطيع أن أعرض أفكاري بوضوح	72

الملحق رقم (06)

منحنى بياني يمثل العوامل المستخرجة لاختبار الذكاء الانفعالي الذي تم بناؤه



ملحق رقم (07)

توزيع أفراد عينة الدراسة في كل مدرسة

البلدية	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	العدد الكلي	النسبة
البلدية الأولى	1- خالد بن الوليد	5	2	7	1.4%
	2- النور الشمالية	10	5	15	3%
	3- الحي القديم	7	4	11	2.2%
	4- سلاني حسين	4	2	6	1.2%
	5- المجمع المدرسي الجديد	7	0	7	1.4%
	6- السلام	4	2	6	1.2%
	7- النور الجنوبية	5	1	6	1.2%
	8- حي 159 مسكن	2	2	4	0.8%
	9- الحديقة	2	6	8	1.6%
	10- حي صدام	5	7	12	2.4%
البلدية الثانية	11- العزازي محمد	5	1	6	1.2%
	12- عيسى رابح	4	2	6	1.2%
	13- لكل سليمان الدحامية	1	5	6	1.2%
	14- سعيدي محمد	5	2	7	1.4%
البلدية الثالثة	15- مويسي علي	3	3	6	1.2%

1.8%	9	3	6	16- عماري محمد	
1.2%	6	2	4	17- الشهيد بوقرة علي	
1.4%	7	3	4	18- القلب الكبير الجديدة	
1.6%	8	1	7	19- الطاهر خيثر	
1%	5	1	4	20- طالب محمد	سيدي نعمان
1.2%	6	2	4	21- دحام رابح	مزغنة
0.8%	4	3	1	22- سي محمد بن حميدة	
1.2%	6	4	2	23- الشهيد لخضر خليفاتي	بوسكن
1.2%	6	1	5	24- مراح عبد القادر	السواقي
1.4%	7	6	1	25- عين الضوء	
1.4%	7	6	1	26- السواقي الجديدة	
1.2%	6	4	2	27- أولاد يخلف	
1.2%	6	3	3	28- دحماني جلول	سدراية
1.4%	7	5	2	29- قايد محمد	
1.4%	7	5	2	30- نعمان عبد الرحمان	تابلط
1.4%	7	6	1	31- سي لخضر العليا	
1.4%	7	5	2	32- سي لخضر السفلى	
1.8%	9	3	6	33- حسناوي عبد القادر	تابلط

2.2	11	4	7	34- مختار بن بوخاري	وزرة
% 1.6	8	5	3	35- العربي ناجي	
2%	10	4	6	36- محمد شعواطي	
% 2	10	5	5	37- بن حدو بن حجر	المدينة
%1.2	6	5	1	38- محمد قويسمي	
% 2	10	7	3	39- مولاي مصطفى	
% 1.4	7	5	2	40- بوخلخال ماحي	
%1.2	6	4	2	41- عين الذهب الجديدة	
% 2.2	11	7	4	42- تعشاش بنات	
% 2	10	7	3	43- تعشاش ذكور	
% 2	10	8	2	44- عبد الرزاق بن شنب	
%1.2	6	1	5	45- شلعل الجديدة	
% 1.4	7	0	7	46- شلعل القديمة	
%1.2	6	1	5	47- محمد مجبر	
% 2	10	3	7	48- خالد غرنوطي	
% 1.6	8	3	5	49- الأخوان رجال	
% 1.4	7	0	7	50- عماري بن عيسى	
% 1.4	7	5	2	51- محمد خوجة	
% 1.6	8	1	7	52- عبد الكريم بن قرطبي	

	53-	الإمام الشافعي	5	1	6	% 1.2
تمزقيدة	54-	مدرسة بعزیز بتمزقيدة	3	3	6	% 1.2
زارع السمارة	55-	الشهيد عون بوعلام	5	5	10	% 2
	56-	كتيبة الحمدانية تبيحيرين	4	2	6	%1.2
	57-	الإخوة رياحي	4	3	7	% 1.4
	58-	عيسى علاوي	3	6	9	%1.8
	59-	ميسوم بلعقون	3	4	7	% 1.4
سي المحجوب	60-	سي المحجوب مركز	1	6	7	% 1.4
	61-	الشيخ المقراني	4	2	6	%1.2
الميهوب	62-	خريفي جلول	4	3	7	% 1.4
	63-	سلامي مسعود	3	4	7	% 1.4
جواب	64-	راجي عطاء الله	2	4	6	%1.2
	65-	أحمد بن حنبل	1	5	6	% 1.2
عين بوسيف	66-	العربي بن مهدي	1	5	6	% 1.2
سيدي زيان	67-	تيزي المهدي	1	5	6	% 1.2
الربعية	68-	الإمام خليل	2	5	7	% 1.4
سيدي زهار						
المجموع			255	245	500	% 100

ملحق رقم (08)

توزيع أفراد عينة التطبيق الثاني لاختبار الذكاء الانفعالي

البلدية	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	العدد الكلي	النسبة
بني سليمان	السلام	4	2	6	%9.23
	النور الجنوبية	5	1	6	%9.23
	حي 159 مسكن	2	2	4	%6.15
	الحديقة	1	6	7	%10.76
	حي صدام	2	3	5	%7.69
القلب الكبير	القلب الكبير الجديدة	4	3	7	%10.76
	الطاهر خيثر	4	2	6	%9.23
مزغنة	دحام رايح	4	1	5	%7.69
	سي محمد بن حميدة	1	2	3	%4.61
بوسكن	الشهيد لخضر خليفاتي	2	4	6	%9.23
بئر بن عابد	لكحل سليمان الدحامية	1	5	6	%9.23
	سعيد محمد	2	2	5	%7.69
المجموع		32	33	65	%100