جـــــــــامعة بـــوزريـــــعـــة

كـــــلية العلـــوم الإنـــســـانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

الـعنـــوان

علاقة الذكاء الإنفعالي بإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميـذ السنة الثانية ثـــانوي

مـــذكرة مـــقـــدمة لـــنيـــل شـــهـــادة المـــاجســـتير في *علم النفس المدرسي*

إعـــداد الـــطـــالـــبة:

ســـــعداوي مريـــم

إشـــراف الأستاذ الدكتور:

دوقـــــة أحمـــــــد

السنة الدراسية: **2010/2009**

كلمة شكر عرفان

الحمد لله الفتاح العليم ، الرزاق الكريم على ما أنعم علينا من نعمة العقل و كل النعم ما ظهر منها و ما بطن، و نحمده و نشكره عز و جل على أن وفقنا في انجاز هذا العمل المتواضع.

أتقدم بالشكر الخالص:

و أخص في المقام الأول أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور أحمد دوقة الذي أعتز وأفخر بإشرافه على هذا العمل المتواضع.

إلى الوالدين الكريمين اللذين كانا سببا في نجاحي و تفوقي، فمهما سطرت سيظل التعبير قاصرا عن شكري و امتناني لهما.

كما أتفضل بالشكر إلى أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور قدوري رابح ، و الأستاذ الدكتور بدرينة محمد العربي لقبولهما قراءة هذا العمل و إثراءه بمناقشته.

إلى كل أساتذتي الأفاضل الذين درسوني في السنة النظرية خاصة:أ.د بلعربي الطيب،أ.د زبدي ناصر الدين.

كما أتقدم بالشكر لكل الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة.

كما لا أنسى أن اشكر كل زملائي و زميلاتي طلبة الدراسات العليا دفعة 2007 و أخص بالذكر تخصص علم النفس المدرسي التي كانت حقا دفعة مميزة.

و أود أن اشكر كذلك الأخ عبد النور الموظف بمصلحة الدراسات العليا بقسم علم النفس و علوم التربية بجامعة بوزريعة. كما اشكر الأخ حليم الذي ساهم في إخراج هذا العمل.

وفي الأخير اشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد و لو بكلمة تشجيعية تدفعني إلى الامام.

الباحثة

فهـرس المحتــويات

- كلمة شــكر و عرفــان
- قائمة الجداول و الأشكال
- فهرس المحتويات

مقدمة.....1

الجانب النظري
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة 6
2- فرضيات الدراسة.....14
3- أهداف الدراسة.....15
4- تحديد المفاهيم 15
5- أهمية الدراسة 16

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي

تمهيد.....19
I- الذكـــــــــــاء
1- تعاريف الذكاء 19
2- نظريات الذكاء:.....22
-نظرية العاملين (لسبيرمان).....22
-نظرية العوامل المتعددة 23
-نظرية العوامل الطائفية.....24
-نظرية التنظيم الهرمي.....25
-نظرية الذكاء السائل و المتبلور.....26
3- الذكاءات المتعددة.....27
4-علاقة الذكاء بالانفعال.....30
II - الذكـــــاء الانفعـــــالي
1-نشأة و تطور مفهوم الذكاء الانفعالي.....34
2-مفهوم الذكاء الانفعالي.....28
3-المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي.....40
-الذكاء الشخصي.....41

-الذكاء الاجتماعي.....42
4-نماذج و أبعاد الذكاء الانفعالي 43
ا)-النماذج المختلطة.....44
-نموذج جولمان (1995).....44
-نموذج بار-اون(1997).....45
ب)-نماذج القدرة.....46
-نموذج ماير و سالوفاي(1997).....46
5-قياس الذكاء الانفعالي.....48
ا)-مقاييس التقرير الذاتي.....48
- القائمة المرجعية لحاصل الذكاء الانفعالي.....48
- اختبار كوبر.....50
- مقياس الذكاء الانفعالي.....51
ب)-مقاييس الأداء أو القدرة.....52
- مقياس الذكاء الانفعالي ذو العوامل المتعددة.....52
ج)-طريقة تقدير الملاحظ.....53
-القائمة المرجعية للكفاءة الانفعالية.....54
خلاصة الفصل.....55

الفصل الثالث: الضغط و استراتيجيات المواجهة

- تمهيد.....57
I- الضغـــــــط:
1-مفهوم الضغط (Stress) 58
2-أعراض الضغط 60
3-العوامل الضاغطة 60
4-الإسهامات النظرية المفسرة للضغط.....61
5-الآثـــار الســـلبية و الايجابيـــة للضـــغط.....63
II - المواجـــــــــهة:
1-مفهوم المواجهة (Coping).....64
2-التناولات النظرية لمفهوم المواجهة 67
-النموذج الحيواني.....67

-النموذج التحليلي: 68
-نموذج دفاعات الأنا 68
-نموذج سمات الشخصية.....71
-النموذج المعرفي للضغط و للمواجهة.....72
3-محددات استراتيجيات المواجهة 76
ا)-المصادر الشخصية:
-العوامل المعرفية.....76
-العوامل الذهنية.....77
ب)-المصادر البيئية (الموقفية).....79
4-تصنيفات استراتيجيات المواجهة.....79
5-وظائف و فعالية استراتيجيات المواجهة.....82
6-مقاييس استراتيجيات المواجهة.....84
-مقياس لازاروس و فولكمان (1984).....84
-مقياس فيتاليانو المعدل (1985).....85
-مقياس كارفر وآخرون (1989).....86
-مقياس اندلر و باركر (1990).....86
7-علاقة الذكاء الانفعالي بمواجهة الضغوط.....87
خلاصة الفصل.....89

الجانب الميداني
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد. 92
1- المنهج المتبع. 92
2- طريقة اختيار العينة 93
3- وصف العينة خصائصها 95
4- الأدوات المستخدمة في الدراسة 97
5- الدراسة الاستطلاعية.....101
6-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....103
7-كيفية المعالجة الإحصائية.....104

خلاصة الفصل 105

الفصل الخامس: عرض و مناقشة نتائج الدراسة.

- تمهيد.....107
- عرض نتائج الدراسة و مناقشتها 107
- الاستنتاج عام. 130
- خاتمة البحث.....133
-الاقتراحات.....133
- **قائمة المراجع المعتمدة:**
-المرجع العربية.....138
-المراجع الأجنبية.....144
- **الملاحـــق:**
-الملحق رقم(1): قائمة الأساتذة المحكمين.
-الملحق رقم (2): مقياس استراتيجيات المواجهة.
-الملحق رقم (3): مقياس الذكاء الانفعالي
-الملحق رقم (4): نتائج الدراسة ب(SPSS)

فهرس الجـــداول

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
01	يوضح تعاريف بعض العلماء لمفهوم الذكاء	21
02	يوضح النموذج المختلط ل(بار-اون) 1997	46-45
03	يوضح الفرق بين ميكنزمات الدفاع و استراتيجيات المواجهة	70-69
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	96
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات	96
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات التعليم الثانوي	97
07	يوضح توزيع الأفراد حسب مستويات الذكاء الانفعالي	107
08	يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس العينات بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.	108
09	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	109
10	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية حل المشكل بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	110
11	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	110
12	يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس العينات بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.	113
13	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	113
14	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	114
15	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	115
16	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية لوم الذات بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	116

17	يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس عينتي الذكور و الإناث بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل	118
18	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بين الذكور و الإناث	118
19	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية حل المشكل بين الذكور و الإناث	119
20	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بين الذكور و الإناث	119
21	يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس عينتي الذكور و الإناث بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.	121
22	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بين الذكور و الإناث	122
23	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بين الذكور و الإناث	123
24	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بين الذكور و الإناث	123
25	يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية لوم الذات بين الذكور و الإناث	124
26	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل لدى الجنسين حسب مستوى الذكاء الانفعالي	126
27	يوضح نتائج تحليل التباين للعلاقة التفاعلية مستوى الذكاء الانفعالي و الجنس في تأثيرهما على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل	127
28	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال لدى الجنسين حسب مستوى الذكاء الانفعالي	128
29	يوضح نتائج تحليل التباين للعلاقة التفاعلية مستوى الذكاء الانفعالي و الجنس في تأثيرهما على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال	128

فهرس الأشكال

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	النموذج الهرمي للذكاء ل(فرنون)	26
02	السيرورات المعرفية الخاصة و المشتركة التي تتوسط السلوك الذكي و السلوك الانفعالي.	32
03	رسم دائري للفروع الأربعة لنموذج (ماير و سالوفاي) 1997	47
04	سيرورات المواجهة	75
05	العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط و الذكاء الانفعالي	88
06	شكل تخطيطي يوضح هيكل مجتمع الدراسة و العينة المختارة	94

مقدمة

مقدمة

تهدف الدراسة الراهنة إلي الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي باستراتجيات مواجهة الضغوط النفسية (الاستراتيجيات المركزة على المشكل، والاستراتيجيات المركزة على الانفعال) لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة التي لاقت من الباحثين اهتماما متزايدا منذ تسعينيات القرن الماضي(Salovey & Mayre, 1990)، وهو مفهوم مختلف عن الذكاء العام أو الذكاء التقليدي و نظرياته التي احتلت حيزا كبيرا من الدراسة و البحث عبر فترة زمنية امتدت حوالي مئة عام .

و قد انصب التركيز الأساسي لدى أصحاب هذه النظريات (أمثال : سيرمان Spearman (1923)، و ثرستون(Thurstone (1938، جيلفورد Guilford (1959) و غيرهم على اهتمام بدراسة الأداء العقلي و القدرات المترابطة به من فهم و تحليل و استدلال و حل المشكلات و غيرها ، أما الاهتمام بدراسة العلاقة بين الجوانب العقلية و الانفعالية اللازمة للنجاح في الحياة فلم تحظ لديهم بالقدر الكافي من الدراسة **(Hedlund & Sternberg , 2000)**

و يأتي مفهوم الذكاء الانفعالي لينطلق من منظور جديد يهتم بدراسة العلاقة بين الجوانب العقلية و الوجدانية ، من خلال توضيح الكيفية التي يتم بها إدراك الانفعالات و تسييرها للتفكير و فهمها و إدارتها ، و في الوقت نفسه لا يقتصر على معالجة العمليات المعرفية التي ظلت محدودة بقوانين الذكاء المعرفي .

ويوجد اتجاهان متباينان في الإطار النظري لمفهوم الذكاء الانفعالي ، فالاتجاه الأول يعتبره مفهوما مختلط يتسع ليشمل الجوانب غير المعرفية مثل : سمات شخصية ، و المهارات الاجتماعية و العوامل المزاجية و الدافعية. و قد عرف الباحثون المتبنون لهذا الاتجاه بأصحاب الذكاء الانفعالي كسمة (من أبرزهم جولمان (1995) Goleman ، بار-أون (1997) Bar-on وغيرهم). أما الاتجاه الثاني فيتناول الذكاء الانفعالي بوصفه قدرة عقلية ذات مضامين وجدانية (انفعالية) و يتمثل في القدرة على إدراك الانفعالات ، و التعبير عنها بصورة دقيقة ، و القدرة على تيسير الانفعالات للتفكير ، و القدرة على فهم الانفعالات و إدارتها و المعرفة الانفعالية و من أصحاب هذا الاتجاه (ماير و سالوفاي Salovey et Mayer (1993)(**نصرة عبد العال، 2007**).

والواقع أن الذكاء الانفعالي مفهوم ينفي التصور القائل بأن الانفعالات متناقضة مع التفكير، فهو ذكاء يتعامل مع مضمون وجداني، و ليس تأييدا لتفوق العاطفة على العقل أو انتصار العقل على الوجدان كما يعتقد بعض الباحثين.

ولقد كشف "ماير " و آخرون (2000) عن أهمية مهارات الذكاء الانفعالي في التحقق من حدة الانفعالات و العدوانية و الاندفاعية لدى الشباب و المراهقين ، و ذلك من خلال برامج تدريبية لتعليم إدارة الانفعالات، و كما أشاروا إلى أهمية الانفعالات في عملية الاتصال **(منى مشاري العبيدان، 2008).**

و يرى (سالوفاي) و آخرون (2000) أن أساليب المواجهة الإيجابية للمواقف الضاغطة للحياة يعتمد على الكفاءة الوجدانية و أن القصور فيها يؤدي إلى مواجهة أكثر تعقيدا ، حيث أن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي قادرون على مواجهة أكثر نجاحا و أكثر إدراكا للمهارات الفعالة للمواجهة **(Mayer et al, 2000: 396)**.

و من خلال التفاعل بين الجانب العقلي و الانفعالي للفرد يعمل الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية على توجيه الفرد للوصول للحل الأنسب من بين عدة خيارات في موقف من خلال ضبط و إدارة انفعالاته و انفعالات الآخرين و تفسير المعلومات المتاحة له في ذلك الموقف للوصول للحل الأنسب .

و قد جاءت فكرة هذه الدراسة من هذا المنطلق و التي حاولنا من خلالها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و إستراتجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية .

و قد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين : **الجانب النظري** و يتضمن ثلاثة فصول و هي :

- **الفصل الأول :** خصص لتوسيع الخلفية النظرية لتحديد مشكلة البحث بعرض الإشكالية التي دعمت نظريا بأفكار و نتائج دراسات سابقة المتوصل إليها من طرف الباحثين، و من ثم صياغة فرضيات الدراسية، و يليها تحديد الأهداف المتوخاة من هذا البحث و ذلك يتضمن الإجابة على التساؤلات المطروحة و بعدها تحديد المفاهيم الأساسية المعرفة لمتغيرات الدراسة، و ختمنا هذا الفصل بتسليط الضوء على أهمية هذا الموضوع.
- **الفصل الثاني :** و قد خصص للذكاء الانفعالي و لكنه كان من الواجب قبل تناول مفهوم الذكاء الانفعالي تخصيص القسم الأول من هذا الفصل لمفهوم الذكاء و أهم الأطر النظرية التي تناولته ومن ثم التطرق إلى نظرية الذكاءات المتعددة الممهدة لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي و في هذا القسم تناولنا أيضا العلاقة بين الذكاء و الانفعال، و تغير نظرة العلماء لهذه العلاقة و التي كانت سبب في ظهور المفهوم و خصص القسم الثاني لهذا الفصل لإعطاء صورة عن الذكاء الانفعالي، و النشأة التاريخية للمفهوم و من ثم التعريفات المقدمة و المفاهيم المتداخلة مع هذا المفهوم

ومن ثم عرضنا أهم النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي. و بعض المقاييس التي حاولت رصده .

- **الفصل الثالث :** أما هذا الفصل فتناول مفهوم إستراتيجيات المواجهة و كان لابد من تخصيص قسم لمفهوم الضغط النفسي و أعراض ، و العوامل الضاغطة و كذا ذكر بعض الإسهامات النظرية المفسرة له وآثاره السلبية و الإيجابية على الفرد،و بعد هذا جاء القسم الثاني لهذا الفصل لتسليط الضوء على مفهوم المواجهة و التناولات النظرية لهذا المفهوم وكذا محددات إستراتيجيات المواجهة و مختلف تصنيفات العلماء لها و مدى فعالية وظائفها و في آخر هذا الفصل تم التطرق لبعض المقاييس المقدمة و أيضا للعلاقة بين متغيري الدراسة .

أما **الجانب الميداني** لهذه الدراسة فقد تضمن فصلين :

- **الفصل الرابع :** و تناول إجراءات الدراسة الميدانية بعرض المنهج المتبع في هذا البحث و شرح طريقة اختيارنا لعينة الدراسة ، وذكر خصائصها و ثم التطرق للأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتقديم الدراسة الاستطلاعية لدراسة الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات وبعد هذا جاء في هذا الفصل إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية و كيفية المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها.
- **الفصل الخامس:** و هو آخر فصل في هذه الدراسة و تضمن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، و تحليلها في ضوء الدراسات السابقة ومن ثم الخروج بخلاصة البحث و مقترحات. و في آخر هذا العمل عرضنا قائمة المراجع المعتمدة في إعداد هذه الدراسة ومن ثم الملاحق المتضمنة لأدوات المستخدمة و المعطيات المختلفة التي استغلت في هذا العمل.

الجـــانب
النـــظري

الفصل الأول:

الإطـــــار العـــام للـدراســـــة

- ❖ تحديد مشكلة الدراسة
- ❖ فـرضـيات الـدراسة
- ❖ أهـــداف الـــدراســـة
- ❖ تحـديـد المفـــاهيم
- ❖ أهـمية الـــــدراســـة

ـ تحديد مشكلة الدراسة:

يتعرض التلميذ باعتباره عنصرا في المنظومة التعليمية إلى مجموعة من الضغوط النفسية والمدرسية و بصفته أيضا عنصر في مجتمع يشهد العديد من التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية السريعة كانتشار استخدام الانترنت والهواتف النقالة والوسائل المتعددة الخدمات والبلوتوث ...وغيرها من التكنولوجيات الحديثة وما أفرزته من أثار على عقول الشباب والمراهقين. فالعصر الحالي يشهد تغيرات عديدة على جميع الأصعدة، فبخلاف ما كان في الماضي فأجدادنا لم يعانوا من هذا الكم الهائل من الضغوط فحياتهم كانت تتسم بالبساطة والخلو من التعقيد.

ويتعرض الفرد في هذا العصر لعدد هائل من الضغوط النفسية تتشكل بسبب تتفاعل جملة من العوامل نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية (كالتغير الاجتماعي السريع، صراع الأجيال، والسلوكات غير الحضارية وانتشار العنف والجريمة..) ومنها ما يتعلق بالبيئة الطبيعية (كالزلازل والفيضانات، الضغط السكاني وازدحام المرور وغيرها) وأيضا ما يتعلق بالبيئة الأسرية (كالأسلوب التربوي للوالدين، الصراعات الوالدية، توقعات الآباء من الأبناء، ضعف الدخل الفقر، البطالة و غيرها)، أما على مستوى البيئة المدرسية فتتولد الضغوط لدى التلاميذ من جراء عدة عوامل أهمها البيئة الفيزيقية للمدرسة، صعوبة المواد الدراسية و كثافتها و المناهج المستعارة من الخارج و التي لا تتناسب وقدرات و خصائص تلاميذنا و لا تراعي الفروق الفردية بينهم، وضغط الأقران، و الفشل الدراسي و ما ينجر عنه والمناخ المدرسي السائد بصفة عامة.

وفي هذا الصدد يشير الرفاعي (1981) إلى أن من بين الصعوبات التي يواجهها الطفل في حياته المدرسية و التي تعتبر من مصادر الضغط لديه هي خوفه من المدرسة أو كرهه لها أو معاناته من الضغوط الناتجة عن صعوبات المدرسية وكذلك خوفه من الامتحانات ومن الفشل الدراسي، بالإضافة إلى موقفه من علاقاته الاجتماعية مع معلميه ورفاقه ، كما أن سلطة المعلم وممارسته للعقاب بأنواعه يعتبر من اخطر الصعوبات التي

يواجهها الطفل في حياته المدرسية و التي تسبب له الضغوط النفسية المثيرة للتوتر و القلق و الخوف و الاضطراب السلوكي و العدواني (**عوض الترتوي، محمد فرحان القضاة ، 2006: 230) .**

كل هذا قد يولد نوعا من الضغوط النفسية لدى التلميذ بصفة عامة ولدى التلميذ خصوصا إذا كان هذا الأخير يعيش في فترة المراهقة و التي تعتبر فترة حرجة و حساسة في حياته و ما تتميز به من تغيرات فيزيولوجية و نفسية و انفعالية على حياة المراهق.

و تجدر الإشارة إلى أن ما يعد ضغطا بالنسبة لتلميذ ما قد لا يعد أولا يشكل ضغطا بالنسبة لآخر، وهذا يتوقف على مدى إدراك الفرد للموقف الضاغط على أنه يشكل له ضغطا.وأيضا على مدى إمكانية الفرد الشخصية في التعامل و مواجهة هذا الموقف الضاغط.

وهذا ما يشير إليه هارون توفيق الرشيدي في قوله " لا تمثل الأحداث الطبيعية و الاجتماعية ضغوطا في حد ذاتها وإنما هي ضغوطا عندما يدركها الفرد كذلك و عندما تمنعه من تحقيق هدف يسعى إلى تحقيقه أو معنى يحاول أن يتمثله وتكون الضغوط هنا هي الشعور بالوطأة و الانضغاط الناتج من وجود موضوعات بيئية تمنع الفرد من تحقيق أهدافه ويكون معناها أيضا المطالب التي تفوق أو تتجاوز قدرة الشخص على تحملها و مواجهتها" **(هارون توفيق الرشيدي، 1998: 4).**

و يمكن القول إن ظاهرة الضغوط أصبحت جزءا من حياتنا اليومية وأن قدرا من الضغط قد يكون مطلوب لأداء مهامنا بنجاح شرط أن لا يفوق قدراتنا في الاستجابة ، لأنه يساعدنا على توظيف أفضل لجميع إمكانياتنا لتحقيق التكيف اللازم مع الحياة، ويذكر ألين (1983) Allen إن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة قد يكون منها تأثير ايجابي يدفعه إلى تحقيق ذاته وقد يكون له أيضا تأثيرا سلبيا يجعله يعجز عن تحقيق أهدافه ويعجز أيضا عن التفاعل مع الآخرين ومن ثم ظهور الأعراض النفسجسدية و غير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي **(رئيفة رجب عوض، 24: 2001).**

و في دراستنا الحالية سنحاول التركيز على فئة من المجتمع هي أيضا عرضة للضغوط ألا و هي فئة التلاميذ المراهقين، فهؤلاء التلاميذ يعيشون تحت وطأة الضغوط (المدرسية و الأسرية و الاجتماعية...) والتي تسببها جملة من العوامل التي تم ذكرها سابقا، إضافة إلى طبيعة المرحلة التي يعيشونها.

والمراهقة كما وصفها إيرك ايركسون Erikson (1968) بأنها أزمة هوية Identity Crisis **. (Steven Delazzari, 2000: 7)**

ويرى (اريكسون) أن المراهق قابل للتعرض للأذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة الاجتماعية والسياسية و التكنولوجية التي تضر بهويته، و هذا التغير الذي يثيره التفجير يسهم في الإحساس بالشك و القلق و عدم الاستجابة **(جابرعبدالحميد جابر، 1986 :179).**

إن تعرض التلميذ المراهق لعدد هائل من الضغوط في حياته المعاشة قد يؤثر في صحته النفسية و الجسمية و الانفعالية و في تعاملاته مع أفراد بيئته (سواءا المدرسية أو الأسرية) ولكن المشكل لا يكمن في الضغط أو في الموقف الضاغط في حد ذاته و إنما في إستراتيجية تعامله مع هذا الموقف أي إستراتيجية المواجهة (Coping) .

ويعرف لازاروس Lazarus المواجهة (coping) بأنها تلك الجهود المعتمدة المنضبطة (السلوكية و المعرفية) التي يتبعها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة التي يتم بذلها كرد فعل للضغوط النفسية **(سعيد سرور، 16: 2003).**

وقد قام كل من لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman (1980) بالتمييز بين إستراتيجيتين للمواجهة هما: المواجهة التي تركز على المشكلة و المواجهة التي تركز على الانفعال. وتشير الإستراتيجية الأولى إلى محاولات الفرد للحصول على معلومات إضافية لحل المشكلة و اتخاذ القرار بشكل معرفي فعال و تغيير الحدث الذي يؤدي إلى الضغط.

أما الإستراتيجية الثانية فتركز على الأساليب السلوكية و المعرفية التي تهدف إلى التحكم في الضغط أو التوتر الانفعالي الذي ينجم عن الموقف الضاغط باستخدام أساليب دفاعية مثل الإنكار، التفكير التفاؤلي، الابتعاد عن الحدث والبحث عن المساندة الاجتماعية من الآخرين و تجنب مسببات الضغط **(السيد ابراهيم السمدوني،2007: 263).**

و تختلف إستراتجيات المواجهة من فرد لآخر و من موقف لآخر، وهذا يعتمد على الطاقة الشخصية للفرد والمهارات التي يمتلكها و التي تمكنه من إصدار الاستجابة الملائمة للموقف الذي يشكل له ضغطا.

حيث يشير كل من ويثنجتون وكازلر Wethington & Kessler (1991) إلى أن الأفراد يختلفون في الاستجابة للمواقف الضاغطة من حيث الاستراتجيات المستخدمة فهي تتضمن عوامل تتعلق بخصائص شخصية الفرد مثل نمط الشخصية و مركز الضبط وفعالية الذات و الصلابة النفسية **(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين 2006أ: 122).**

وقد تناول الباحثون دراسة بعض هذه العوامل المؤثرة في استراتيجيات المواجهة (كنمط الشخصية ومركز الضبط وغيرها) فنجد مثلا دراسة الين و آخرون (1992) Allen et al التي ربطت بين مهارات المواجهة و مركز الضبط لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية **(Allen et al, 1992) .**

أما دراسة رجب علي شعبان(1992) فتوصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التعامل (coping) مع الأزمات و التوافق النفسي و بعض سمات الشخصية **(رجب علي شعبان، 1992).**

وهذا ما يؤكده جيندانو Gindano (1997) (نقلا عن السمدوني، 2007) بأن شخصية الفرد لها دور في نوعية الاستجابة للضغوط.

إن اختلاف شخصيات الأفراد يكون عاملا مهما في اختلاف ردود الأفعال للمواقف الضاغطة، فقد تبين أن بعض سمات الشخصية كالتسلطية و الانبساطية وتحمل الضغوط

والقلق و الحالة الانفعالية ، ونمط الشخصية "B" و الثقة بالنفس ودرجة التفاؤل...وغيرها من السمات تكون لها علاقة بنوعية السلوك والاستجابة في المواقف الضاغطة **(السيد ابراهيم السمدوني، 2007).**

و يمكن أن نستخلص مما سبق أن هناك عدة عوامل و مؤثرات يمكن أن تأخذ في عين الاعتبار عند محاولتنا لفهم أو تفسير كيفية استجابة الفرد للموقف الضاغط ، فجزء من هذا تفسره سمات الشخصية الفرد، إلا أن هناك متغير آخر جديد لايقل أهمية عن سمات الشخصية يمكن وضعه في الحسبان في تأثيره على استراتيجيات مواجهة الفرد للضغوط ألا و هو الذكاء الانفعالي أو بما يسمى أيضا الذكاء الوجداني.

بما أن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع الأحداث الضاغطة تعتمد على عملية التقييم المعرفي على حد قول لازاروس Lazarus **(رئيفة رجب عوض، 2001)**. وهذا التقييم المعرفي يتضمن تقييم الفرد الذاتي لإمكانياته الشخصية و إدراكه للحدث الضاغط و الذي يمكنه من تحديد رد فعل مناسب لهذا الموقف في ضوء المعطيات التي لديه فكلما كان الشخص لديه إدراك تام ووعي بذاته كلما توصل إلى إصدار الاستجابة المناسبة للمواجهة هذا ما يقودنا إلى القول بان الذكاء الانفعالي احد المتغيرات التي يجب و ضعها في الحسبان عند دراسة العوامل المؤثرة في استراتيجيات المواجهة لدى الفرد.

ويضم الذكاء الانفعالي مجموعة من الكفاءات الوجدانية من بينها الوعي بالذات (self–awareness) و إدارة الانفعالات و استخدامها في توجيه تفكير الفرد و أفعاله **(فوقية محمد راضي،2001).**

والذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبيا والذي يسعى الباحثون لتناوله و إزالة الغموض عنه. وقد طرح هذا المصطلح (أو ما يسمى أيضا الذكاء العاطفي أو الوجداني) رؤية جديدة للذكاء بعيدا عن المفهوم التقليدي للذكاء المعرفي و حاصل أو نسبة الذكاء (IQ) و تفترض بعض الدراسات الحديثة أن الذكاء الانفعالي بإمكانه أن يكون مؤشرا للنجاح في الحياة العملية و للنجاح الأكاديمي.

فبعد أن شغلت دراسة الذكاء و طرق قياسه العديد من العلماء لفترة طويلة من الزمن، و اختلفت اتجاهاتهم باختلاف مفاهيمهم لهذا البناء (أمثال سبيرمان، ثرستون بيرت، فرنون، جيلفورد، كاتل...وغيرهم).

و بالرغم من هذا الاهتمام الواسع بدراسة الذكاء و تطوير النظريات لفهمه و دراسة تأثره بالبيئة أم بالوراثة، إلا أن جل هذه الدراسات لم تركز – إن لم نقل أهملت- على الجوانب غير معرفية في الذكاء) كالعوامل الانفعالية و الاجتماعية) فقد كان اهتماما منصب على الخصائص المعرفية)كالقدرة على حل المشكلات و التفكير المجرد، التعلم، الذاكرة ...) لكن كان هناك بعض الباحثين ممن اعترفوا بأهمية الخصائص غير معرفية على سبيل المثال (دافيد وكسلر) و (روبرت ثورندايك) **.(Cherniss, 2000)**

و قدم هاورد جاردنر (1983) H.Gardner في كتابه اطر العقل (Frames of mind) نظرية الذكاءات المتعددة و التي تعود جذورها لأعمال ثورندايك (1920) و الذي جاء بمفهوم الذكاء الاجتماعي في نظريته (العوامل المتعددة) للذكاء، وقد ورد في نظرية جاردنر مكونين من مكونات الذكاء الانفعالي و هما الذكاء الشخصي الداخلي (Intrapersonal Intelligence) و الذكاء في العلاقات مع الآخرين (Interpersonal Intelligence) **(Bar-on, Parker ,2000)**.

وقد مهدت هذه النظرية لظهور مصطلح الذكاء الانفعالي من طرف ماير و سالوفاي Mayer and Salovey سنة 1993.

ويتضمن مفهوم الذكاء الانفعالي القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و فهمها و صياغتها بوضوح و تنظيمها وفقا لمراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين و مشاعرهم و الدخول معهم في علاقات اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي و الانفعالي و المهني و تعلم المزيد من المهارات الاجتماعية في الحياة **(محمد عبد السميع رزق ، 10:1998)**.

ويعتبر دانيال جولمان (1995) D.Goleman المسؤول عن انتشار هذا المصطلح من خلال كتابه (الذكاء العاطفي) و الذي اعتبر من أكثر الكتب مبيعا في العالم سنة (1995) و المترجم إلى ما يقارب 30 لغة. ويرى جولمان أن 67% من قدرات أو كفاءات الذكاء الانفعالي أساس الأداء الفعال و أنها تفوق القدرات المعرفية (الذكاء بمفهومه التقليدي) أهمية **(Zeng & Miller; 2003: 38).**

كما يؤكد بار-أون (1999) Bar-on على قدرة الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالنجاح أو التحصيل الأكاديمي في الدليل التطبيقي للمقياس الذي صممه و هذا باستخدام مقياسه (Emotional Quotient Inventory) (EQ-I) القائمة المرجعية لحاصل الذكاء الانفعالي **.(Newsome, Day, Catano, 1999)**

و قد اجمع الباحثون على أهمية الذكاء الانفعالي و دوره في الأداء الفعال و النجاح في الحياة المهنية و الدراسية (أمثال : ماير و سالوفي (1993) Mayer & Salovey جولمان (1995) Goleman ، بار- اون (2000) Bar-on) إلا أنهم اختلفوا بعض الشيء في تصنيفه فالبعض من يرى بأنه سمة من سمات الشخصية لأنه يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية و الاجتماعية و الوجدانية (مثل : نموذج بارون، نموذج جولمان) و البعض الآخر يرى بأنه مجموعة من القدرات المعرفية منفصلة عن سمات الشخصية المزاجية (مثال: نموذج ماير و سالوفي(1993) Mayer & Salovey) **(عبد المنعم احمد الدردير، 2004: 14).**

ويمكن أن نستخلص مما سبق أن الذكاء الانفعالي أيا كان سمة أو قدرة قد يساهم في عملية تفاعل الفرد مع الأحداث الضاغطة و أن المهارات التي يتضمنها الذكاء الانفعالي يمكن أن تساهم في إصدار الاستجابة التوافقية من قبل الفرد للمواقف التي يحتمل أن تشكل له ضغطا بما انه يتضمن القدرة على الفهم و الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية و القدرة على إدارة المواقف و العلاقات من الآخرين، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لكشفه.

و نظـرا لحادثـة الموضـوع فـإن هنـاك نـدرة فـي الدراسـات السـابقة التـي تناولـت هـذين المتغيرين معا. ويمكن أن نستدل ببعض الدراسات التي لها صلة فمثلا:

فقد توصـل لـي بـالمبرج و لابيداس (1998) Leah Blumberg, Lapidus إلـى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي و مهارات التعامل مع الضـغوط، فقد هدفت دراستهما إلى تقويم فعالية البرامج المحلية للتعامل مع الضـغوط علـى الأسرة كمـا هدفت إلـى ابتكـار بـرامج لتحسين التعامـل مـع الضـغوط للأفـراد أو المجموعـات التـي تعـاني مـن ضـغوط حادة، و أظهرت دراستهما أن برنامج التدخل لدى المجموعات التـي تعـاني مـن الضـغوط قـد حسـنت مـن مهـارات التعامـل و الكفـاءة الذاتيـة لـدى هـؤلاء الأفراد (**Leah Blumberg, Lapidus,1998**) .

وفي نفس السياق نجد دراسة شـان دافيد (2003) Chan David التـي توصـلت إلـى أن أبعاد الذكاء الانفعالي (المهارات الاجتماعية ، الإدارة الذاتية للانفعـالات التعـاطف ، الاستفادة من الانفعالات) ارتبطت ارتباطا دالا ببعض استراتيجيات المواجهـة الاجتماعيـة لدى المراهقين بهونغ كونغ **(Chan; D, 2003)**.

و جاءت دراسة سعيد سرور (2003) بنفس النتـائج حيث توصـل إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الطـلاب ذوي المسـتويات الـذكاء الوجـداني المختلفـة(مرتفـع- متوسـط - مـنخفض) فـي مهـارات مواجهـة الضـغوط، كمـا تبـين أن دلالـة الفـروق لصـالح الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ، كما توصل أيضا إلـى وجـود تفاعل ثنـائي ذي اثـر دال إحصـائيا بـين مسـتويات الـذكاء الوجـداني و الجـنس علـى مهـارات المواجهـة (**سعيد سرور، 2003**).

ومن هذا المنطلق برزت الحاجة إلى هذا البحث و الذي يمكن تجسيده فـي التسـاؤل العام الآتي وهو:

- هل يؤثر الذكاء الانفعالي على استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الفرد؟ وبمـا أن تخصصـنا يهـتم بالبيئـة المدرسـية سـنحاول دراسـة تـأثير الـذكاء الانفعـالي علـى

استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية و النفسية التي يتعرض لها التلاميذ في مرحلة من مراحل التعليم و هي المرحلة الثانوية، خاصة أن في هذه المرحلة بالذات يجتاز التلاميذ مرحلة المراهقة و التي كما نعلم لها آثار على سلوكات و انفعالات التلاميذ و ردود أفعالهم .

و في الدراسة الحالية سنحاول أيضا تناول اثر متغيرات أخرى على استراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغير الجنس مثلا. فقد أشارت دراسة جيهان العمران و بناماكي (2008) Alumran, Punamaki إلى اثر متغير الجنس على استراتيجيات مواجهة الضغوط كما توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في كل من الذكاء الانفعالي و استراتيجيات المواجهة **(Alumran, Punamaki,2008)**.

إذن يمكن أن نحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل تختلف استراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي لديهم؟

- هل توجد فروق بين الجنسين في استخدام مختلف استراتيجيات المواجهة؟

- هل يختلف اثر الذكاء الانفعالي على النوع المستخدم لاستراتيجيات المواجهة باختلاف الجنس؟

فرضيات الدراسة:

تتمثل فرضيات الدراسة في الآتي:

1- يستخدم التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

2- يستخدم التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

3- توجد فروق بين الجنسين من حيث استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

4- توجد فروق بين الجنسين من حيث استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

5- يؤثر مستوى الذكاء الانفعالي على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل باختلاف الجنس.

6- يؤثر مستوى الذكاء الانفعالي على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال باختلاف الجنس.

- **أهداف الدراسة:**

وتهدف الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

- هل تختلف استراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي لديهم؟

- هل توجد فروق بين الجنسين في استخدام مختلف استراتيجيات المواجهة؟

- هل يختلف اثر الذكاء الانفعالي على النوع المستخدم لاستراتيجيات المواجهة باختلاف الجنس؟

تحديد المفاهيم:

- **إستراتيجيات المواجهة:**

يقصد بإستراتيجيات المواجهة حسب "لازاروس "(1984) Lazarus (مجموعة الجهود المعرفية و السلوكية الموجهة للتحكم في المطالب الداخلية و الخارجية التي تهدد أو تتجاوز إمكانيات الفرد) . فالمواجهة تشير إلى الطريقة التي يواجه بها الفرد الوضعية الضاغطة التي يدرك أنها كذلك من أجل التحكم في هذه الوضعية.

أما في هذه الدراسة فاستراتيجيات المواجهة تعرف إجرائيا كالآتي: هي الطرق و الأساليب التي يتبعها التلاميذ (2ثانوي) في الاستجابة للوضعيات الضاغطة التي يحددونها من خلال مقياس (بولهان) (1994) Paulhan و يحدد نمط المواجهة المتبنى من قبل التلميذ (مواجهة مركزة على المشكل أو مواجهة مركزة على الانفعال) من خلال استجابته على بنود الأبعاد في المقياس .

- أما الضغط فيعرف إجرائيا: بأنه تلك الوضعية الضاغطة التي تسبب ضيقا بالنسبة للتلميذ و التي يعبر عنها كتابيا من خلال مقياس (بولهان).

- الذكاء الانفعالي:

ويعرف بأنه القدرة على الإدراك الدقيق و التقييم و التعبير عن الانفعالات و القدرة على إنتاج و توليد المشاعر (الانفعالات) الميسرة للتفكير و القدرة على فهم الانفعالات الذاتية و المعرفة الانفعالية لمشاعر الآخرين و ضبطها و تطويرها حسب النمو العقلي و الانفعالي **(Mayer et al,2000).**

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية المتحصل عليها من قبل تلاميذ (السنة الثانية ثانوي) من خلال تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي (SEIS) لشوت و آخرون (1998) Schutte et al (Schutte Emotional Intelligence Scale).

أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة في أهمية الموضوع المتناول "علاقة الذكاء الانفعالي بإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية " لدى التلاميذ و هذا في مرحلة التعليم الثانوي. .كما تتمثل أهميتها في تناولها لمتغير " الذكاء الانفعالي " و الذي يعتبر مفهوم حديث نسبيا ، و قد لقي في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا من قبل الباحثين و الدارسين خاصة في المجال المدرسي .

فغالبا ما يواجه بعض التلاميذ العديد من المتطلبات الجديدة في محيطهم الدراسي أو حتى الأسري و التي تساهم بشكل أو بآخر في رفع معدلات القلق أو الغضب أو

الشعور بالإحباط لديهم، و ربما يترتب عليها نتائج أكثر خطورة ترتبط بتورطهم في بعض المشكلات السلوكية (كاللجوء إلى التدخين أو المخدرات ...وغيرها) و في الواقع أن هذه المترتبات السلبية قد ترجع في الأساس إلى غياب مكونات الذكاء الانفعالي .

و يذكر جولمان (1995) Goleman أننا نستطيع مساعدة التلاميذ على تنمية مكونات الذكاء الانفعالي لديهم عن طريق توجيههم لتبني استجابات انفعالية بديلة عند تعرضهم للغضب أو التوتر أو الإحباطات المختلفة ، و لكي تصبح هذه الاستجابات الانفعالية ملائمة لأنماط سلوكياتهم اليومية فلابد أن يهتم بها نظام التعليم في المدارس **(Pool ,1997; Justice & Espinoza,2007)**.

و تؤكد العديد من الدراسات الحديثة أهمية الذكاء الانفعالي و فاعليته في المجال المدرسي ، و ذلك بتأكيدها أن قدرة الطالب على التحصيل الدراسي الجيد، و قدرته على تحقيق النجاح ترتبط بعناصر الذكاء الانفعالي **(Liff,2003).**

فالعملية التعليمية تحتاج أو تتطلب دراسة العديد من المفاهيم المرتبطة بالعوامل الوجدانية و الاجتماعية المؤثرة في التلميذ. و هذا حتى يتسنى لنا مساعدة التلميذ بعد معرفتنا للإستراتيجيات التكيفية التي يستخدمها في مواجهة المواقف الضاغطة و الصعبة .

وعلى هذا الأساس فإن مثل هذه البحوث في مجال علم النفس المدرسي من شأنها أن تساهم في تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين هذه العوامل إسهاما علميا متواضعا ، حيث لا توجد دراسة جزائرية – في حدود علم الباحثة – تناولت هذا الموضوع من هذه الزاوية .

و يمكن أن تعود الأهمية التطبيقية لهذا البحث أيضا في إمكانية الاستفادة منه مستقبلا في تنمية برنامج لتحسين مهارات الذكاء الانفعالي اللازمة للنجاح الدراسي وللتغلب على الضغوط الدراسية.

الفصل الثاني:

الذكـــــاء الانفعـــالي

- تمـــهيـــد

I - الـذكـــاء:

1- تعاريف الذكـــاء

2 - نظريات الذكـــاء

3 - الذكاءات المتعددة

4 - علاقة الذكاء بالانفعال

II - الذكاء الانفعالي:

1- نشأة و تطور مفهوم الذكاء الانفعالي

2 - مفهوم الذكاء الانفعالي

3 - المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي

4 - نماذج و أبعاد الذكاء الانفعالي

5 - قياس الذكاء الانفعالي

خـــلاصـــة الـــفصـــل

تمهيد:

يتفق معظم العلماء على أهمية الذكاء في مواجهة متطلبات البيئة، فقد عرف الذكاء منذ زمن على انه القدرة على التكيف، ولكن مع تزايد متطلبات هذا العصر والذي يصطلح عليه البعض عصر القلق، والذي من إفرازاته تزايد المشاكل الانفعالية و الاجتماعية الأمر الذي يتطلب من الفرد أكثر من مجرد القدرة على التكيف،فتجاوز هذه المشكلات التي قد تواجه الفرد تتطلب كفاءة أو مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على النجاح في حل المشكلات التي قد تعترضه والتي تساعده أيضا على التعامل مع انفعالاته بصورة صحيحة وفهم الموقف وفهم ذاته والآخرين ليحقق النجاح، وهذه الكفاءات و القدرات الانفعالية و الاجتماعية نادى بها نوع أخر من الذكاء وهو الذكاء الانفعالي.

I – الذكاء:

1- تعاريف الذكاء:

إن المتأمل في التراث السيكولوجي لتعريفات الذكاء يجد تنوعاً كبيراً، وتوجهات مختلفة لتعريف هذا المصطلح، إذ لا يمكن ذكرها جميعاً في هذا الموضع، إضافة إلى هذا تنوع تقسيمات هذه التعاريف:

- هناك من يقسمها إلى تعريفات بيولوجية وأخرى فلسفية وفيزيولوجية عصبية وأخرى اجتماعية وهناك من يضيف إلى هذا التقسيم المفهوم الإجرائي للذكاء والذي يؤكد على الأداة التي تقيسه.

- ويرى البعض مثل: فرنون Vernon في خطابه أمام (جمعية علم النفس البريطانية) وجود ثلاث فئات كبرى لتعريف الذكاء تتمثل في تعريفات بيولوجية، سيكولوجية و تعريفات إجرائية **(الشيخ كامل محمد عويضة، 1996: 88)**.

- أما فريمان (1940) Freeman فقد ذكر في الكتاب السنوي للجمعية الوطنية لدراسة التربية الصادر سنة 1940 أن تعاريف الذكاء تنقسم إلى ثلاث أقسام:

تؤكد التعاريف في القسم الأول على الأساس العضوي للذكاء، أما القسم الثاني من التعاريف فيؤكد على الناحية الاجتماعية، وأما القسم الثالث فيضم التعاريف النفسية السلوكية.

ويرى فريمان أن القسم الأول و الثاني من التعاريف ليست بتعاريف ولكنها آراء تحاول بيان أسباب اختلاف الأفراد في الذكاء، وهل تعود هذه الأسباب إلى عوامل عضوية، أو عوامل ثقافية، بينما في القسم الثالث فهي تعريفات تصف السلوك، وتبين نوع السلوك الذي يختلف الأفراد فيه تبعاً لذكائهم لذا يؤكد على ضرورة الابتعاد عن التعاريف العضوية والاجتماعية والتمسك بالتعاريف النفسية والسلوكية للذكاء **(سعد جلال، 2001: 86).**

و على هذا الأساس قمنا بتبني هذا التقسيم أي التعاريف النفسية السلوكية للذكاء وحاولنا تقديمها من خلال هذا الجدول: والذي يوضح تعريفات العلماء في هذا المجال والذي رأينا أنها تنقسم إلى اتجاهات: - تعاريف تركز على تكيف الفرد مع البيئة – وتعاريف تركز على قدرة الفرد على التعلم – وتعاريف تركز القدرة على التفكير المجرد، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) : يوضح تعاريف بعض العلماء لمفهوم الذكاء.

المظهر السلوكي	العلماء	التعاريف
القدرة على التكيف	بينيه Binet (1905)	"بأنه ميل الفرد لإتباع اتجاه عقلي معين مع قدرته على التكيف للوصول لهدف ما، وأن يكون لدى هذا الفرد القدرة على النقد الذاتي" **(محمد أحمد شلبي، 2001: 59)**
	شترن Stern	"هو القدرة على التكيف العقلي مع مشكلات الحياة وظروفها الجديدة" **(عطوف محمود ياسين، 1981: 453)**
	بنتنر Pintner	"هو قدرة الفرد على التوافق بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات " **(أحمد زكي صالح، 1972: 534)**
القدرة على التعلم	كلفن Calvin	"هو القدرة على التعلم" **(أحمد عزت راجح، 1970: 404)**
	وودرو Woodrow	"القدرة على التعلم" **(أحمد محمد عبد الخالق، 1990: 312)**
	ديربون Dearborn	"هو القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها"**(سهير كامل أحمد، 2002: 78)**
القدرة على التفكير المجرد	لويس ترمان Terman (1920)	هو القدرة على التفكير المجرد أي على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام، مجرد من مدلولاتها الحسية" **(علي ماضي، 1991: 112)**
	سبيرمان Spearman	"القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات أو بمعنى آخر الاستقراء والاستنباط" **(فؤاد البهي السيد، 2000: 189)**
	وكسلر Wechsler (1958)	"القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة" **(عبد المجيد نشواتي، 1997: 101)**
	ستودارد Stoddard	يعني القدرة على القيام بنشاطات تتصف بالخصائص التالية: - الصعوبة، التعقيد، التجريد، الاقتصاد، التكيف مع الهدف، القيمة الاجتماعية، ظهور السلوك الأصيل، المحافظة على هذه النشاطات حتى تحت ظروف تتطلب تركيز الجهود ومقاومة القوى الانفعالية" **(شفيق فلاح حسان، 1989: 301)**

نستنتج من جملة التعاريف السابقة المختلفة في توجهاتها شكلاً، والمكملة لبعضها مضموناً أن التكيف مع البيئة يتطلب قدرة الفرد على تعلم الخبرات اللازمة للاستفادة من مصادر البيئة والتفاعل معها، والتعلم بدوره يشترط القدرة على التفكير المنطقي والتعامل مع المفاهيم المجردة في المواقف المختلفة.

إذن فالقدرة على التكيف الناجح مع البيئة والقدرة على التعلم واكتساب الخبرات الجديدة والقدرة على التفكير المجرد هي عبارة عن مظاهر سلوكية نفسية لما يعرف بالذكاء.

2- نظريات الذكاء:

لقد تعددت نظريات الذكاء واختلفت الأطر النظرية لفهم طبيعة القدرات العقلية وذلك لتشعب وجهات نظر العلماء حول هذا البناء واختلاف مفاهيمهم له، وفيما يلي سيتم عرض لأهم هذه النظريات.

2-1- نظرية العاملين:(سبيرمان)Spearman

يرى تشارلز سبيرمان C.Spearman من خلال نظريته هذه أن الذكاء الإنساني يتضمن قدرتين:

القدرة الأولى "عامة" وتتمثل في القدرة على استخلاص العلاقات والمتعلقات وتظهر في كل أوجه النشاط العقلي للفرد، والقدرة الثانية "نوعية" وهي المسؤولة عن عدم تساوي درجات الفرد الواحد من اختبار لآخر، لأنها تمثل قدرات نوعية لحل مختلف المشكلات **(عبد الحليم محمود السيد، د.س: 339)**.

ويطلق على القدرة الأولى الذكاء العام أو العامل العام(G)، ويفترض أن كل الأفراد يمتلكون هذا العامل و لكن بنسب متفاوتة، ويطلق على القدرة الثانية العامل الخاص أو القدرات النوعية (S) ، كالقدرات اللفظية و البصرية، والمكانية، والإدراكية والذاكرة وغيرها **(أحمد محمد عبد الخالق، 1990: 321)**.

وقد وجهت لهذه النظرية بعض الانتقادات مثل:

النقد الرئيسي الذي وجه إلى (سبيرمان)، هو أنه فشل في تقديم توضيح كاف لأنواع القدرات التي تقل عن العامل العام بقليل، ولكنها بكل تأكيد ليست خاصة أو نوعية (أي العوامل التي تشترط في طائفة معينة من القدرات).

وانتقد (تومسون) بشدة الطرق الإحصائية لسبيرمان، فيرى أن نظرية العاملين وإن كانت ممكنة فاستنتاجها ليس حتمياً في النتائج الإحصائية، كما أنه يرى أن العامل العام ليس كمية ثابتة محددة وراثياً فحسب، وقد فسره بالعدد الكلي للوصلات العصبية **(حلمي المليجي، 1969: 47)**.

ويعقب على هذه النظرية أيضاً أنها تضعف من دور التربية والتعليم وتجعلها قليلة الفعالية، ذلك لأنها لا ترفع من مستوى الفرد وإنما تحاول مساعدته على استغلال ما لديه من قدرات في حدود ما يسمح به العامل العام الوراثي **(الطاهر سعد الله، 1991: 76)**.

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

تختلف نظريته بشكل كبير عن نظرية (سبيرمان)، فهو يرى أن الذكاء يتكون من العديد من العوامل كل منها مرتبط بقدرة معينة، وبناء عليه فليس هناك ما يسمى بالعامل العام **(إنتصار يونس، 1993: 116)** . فهو يرفض وجود ما يسمى بالذكاء العام أو القدرة العقلية العامة، ويرى أن الذكاء نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة. كما يعتقد (ثورندايك) أن الذكاء يتوقف في جوهره على عدد ونوعية الارتباطات أو الوصلات العصبية التي يملكها الفرد، والتي تصل بين المثيرات والاستجابات، وأن الفروق الفردية في الذكاء تعود إلى الفروق من حيث الوصلات العصبية الملائمة التي يمتلكها الأفراد، وهي فروق فطرية في أساسها **(عبد المجيد نشواتي، 1997: 106)**.

وقد قسم (ثورندايك) في نظريته الذكاء إلى ثلاث أنواع:

- **الذكاء المجرد:** ويشمل القدرة على فهم المعاني ورؤية العلاقات المجردة بين الأرقام والرموز والمعادلات الرياضية.

- **الذكاء الميكانيكي:** وهو القدرة التي تظهر في المهارات اليدوية الميكانيكية.

- **الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية أي فهم الآخرين والتعامل معهم **(علي ماضي، 1991: 118)**.

ومن الملاحظ أن هذه الأنواع الثلاثة مستقلة عن بعضها البعض، وجدير بالذكر أن (ثورندايك) أول من تطرق إلى الذكاء الاجتماعي، وأنه لم يسبق للنظريات التي تناولت الذكاء التطرق إلى مثل هذا النوع من الذكاء.

مع العلم أنه تم تصميم اختبارات للذكاء على أساس النوعين الأولين (الذكاء الميكانيكي والمجرد) إلا أنه تم إهمال النوع الثالث (الذكاء الاجتماعي) لفترة من الزمن.

2-3- نظرية العوامل الطائفية: (ثرستون) Thurstone

قام (ثرستون) من جامعة (شيكاغو) بتحليل البيانات المستمدة من عدد متباين من اختبارات القدرة العقلية، وانطلاقاً من النقد المقدم السابق لنظرية سبيرمان استنتج وجود عدد من العوامل أطلق عليها اسم القدرات العقلية الأولية أهمها: - الإدراك المكاني - العامل العددي - طلاقة الكلمات - العامل الإدراكي - العامل اللفظي - العامل الكلي – الاستدلال **(عبد الحليم محمود السيد وآخرون، د.س: 342)**. وقد صمم (ثرستون) وتلاميذه اختبارات لقياس العوامل الطائفية السبعة باعتبارها قدرات عقلية أولية.

يتضح من نظرية (ثرستون) أن الاستقلال في القدرات الأولية هو استقلال نسبي، وغير مطلق بدليل وجود ارتباط بين الذكاء وبين كل قدرة من القدرات، ولكن مقدار هذا الارتباط يختلف من قدرة لأخرى **(خليل ميخائيل معوض، 2000: 134) .**

وهذا دليل على اشتراك بعض أنماط النشاط العقلي في عامل يدل على قدرة عقلية عامة، ولذلك أضاف أتباع (ثرستون) إلى هذه العوامل عاملاً ولكنهم لا يعطون أهمية العامل العام كما فعل (سبيرمان) **(عبد الرحمان عيسوي، 2000: 157).**

وخلاصة القول أن مختلف أنواع السلوك الذكي يمكن أن تنظم في عوامل طائفية نوعية (قدرات عقلية أولية) وهذه الأخيرة يمكن أن يستخرج منها عامل عام يجمعها بدرجات متفاوتة **(أحمد محمد عبد الخالق، 1990: 325).**

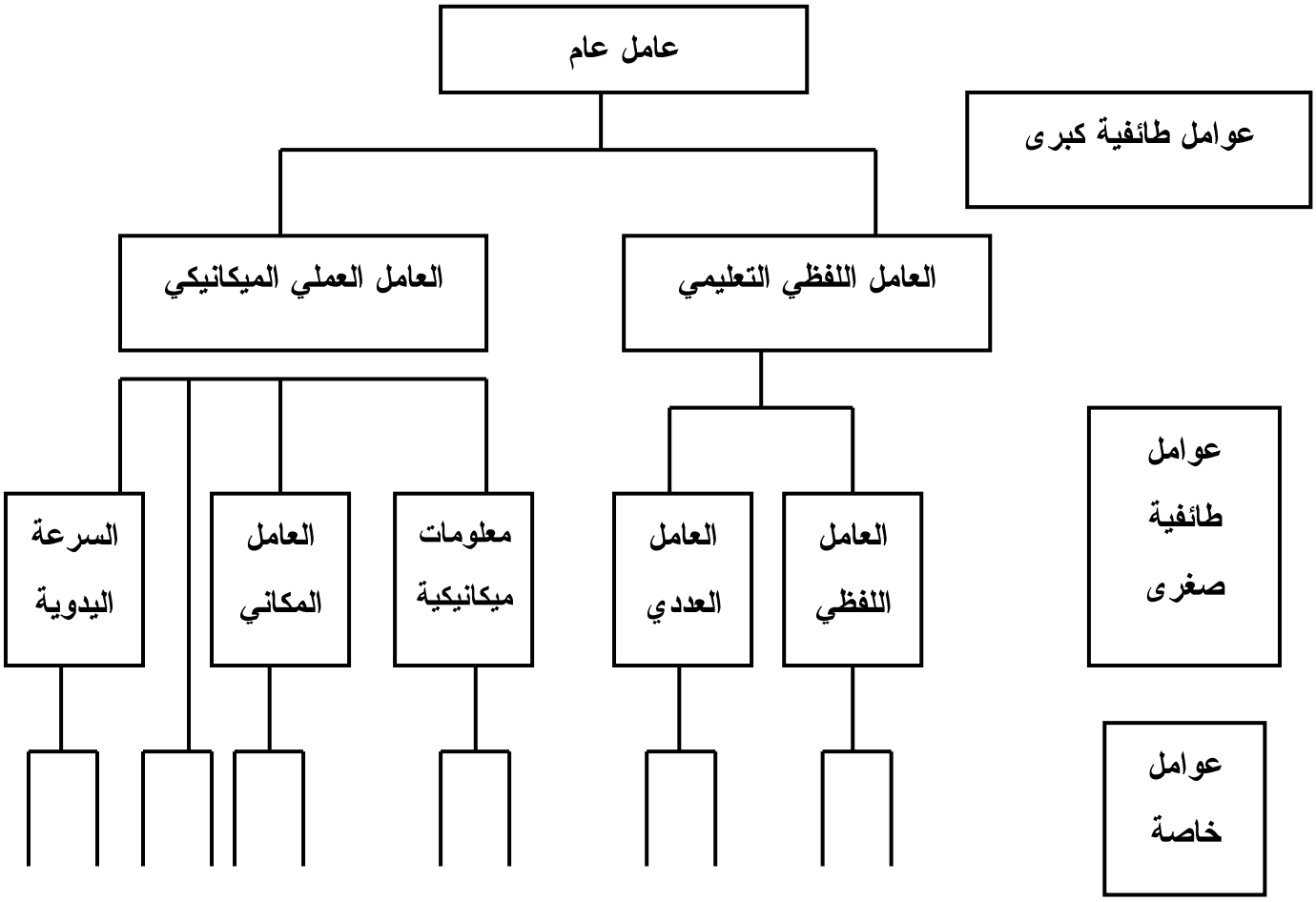
2-4- نظرية التنظيم الهرمي:(فرنون) Vernon

نظراً لتعدد القدرات العقلية فقد ظهرت نظريات جديدة تسعى لتنظيم العلاقات بين هذه القدرات ومن هذه النظريات: نظرية التنظيم الهرمي للقدرات العقلية (سيرل بيرت) C.Burt. و(فيليب فرنون) P.Vernon ثم بعد ذلك نظرة جديدة للتكوين العقلي لـ: (جيلفورد). وفيما يلي سيتم تناول أحد هذه النماذج وهو نموذج (فرنون).

يضع (فرنون) في نموذجه العامل العام في قمة التنظيم الهرمي ثم تليه مجموعتان من العوامل الطائفية وهي:
1- مجموعة خاصة بالقدرات التعليمية وتدعى بالعامل اللفظي - التعليمي، وتنقسم إلى عوامل فرعية خاصة بالنواحي اللفظية والعددية وغيرها.

2- مجموعة خاصة بالقدرات العلمية الميكانيكية (العامل العلمي الميكانيكي) وتنقسم إلى المعلومات الميكانيكية، و العامل المكاني، وعامل السرعة اليدوية **(المقدم عبد الحفيظ، 1993: 41).**

ويتضح هذا النموذج في الشكل التالي:



يوضح الشكل رقم (01): النموذج الهرمي (فرنون) (فؤاد أبو حطب، 1973: 178).

نلاحظ من الشكل أن (فرنون) يضع العامل العام في قمة الهرم ويضع العوامل الطائفية في المستوى الثاني والتي تنقسم بدورها إلى عوامل أصغر أي إلى عوامل طائفية صغرى وهذه الأخيرة تتفرع عنها عوامل خاصة.

2-5- نظرية الذكاء السائل والمتبلور: (كاتل) Cattell

يفترض كاتل (R.Cattell) في هذه النظرية أن الذكاء مكون من نمطين مختلفين : نمط الذكاء السائل (أو المرن) fluide، ونمط الذكاء المتبلور (المحدد) Crystalized. ويرى (كاتل) أن الذكاء السائل يشير إلى القدرة على حل المشكلات الجديدة التي لم يسبق

للفرد أن تعلم أي إستراتيجية لحلها، أما الذكاء المتبلور فيشير إلى عمليات التمثل الثقافي أي تأثير الثقافة والتعلم خاصة المهارات اللفظية (مثل: اختبارات المفردات والمعلومات العامة) **(محمد أحمد شلبي، 2001: 64)**.

وقد وضع كاتل هذه التفرقة النظرية الهامة بين هذين المفهومين للذكاء، إلا أن الملاحظ أن اختبارات الذكاء المقننة تقيس كلا النوعين أو المكونين لأن الاثنين يرتبطان ارتباطا قوياً فلا يسهل تمييز الذكاء المتبلر عن الذكاء السائل (أو الخام أو المرن) بوضوح لاعتبارهما عاملين متمايزين **(صفوت فرج، 2000: 508)**.

إذن يمكن القول أن الذكاء السائل أو المرن يشير بصفة عامة إلى الكفاءة العقلية غير اللفظية والمتحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية كالقدرة على إدراك المتسلسلات وتمييز الأشكال (مثال: اختبار كاتل السلم 3) وان الذكاء المتبلور أو المحدد (أو المتعلم) فيعكس المعارف والخبرات التي تتأثر بعوامل التعلم والثقافة.

3- الذكاءات المتعددة:

بعد حوالي ربع قرن من الزمن، طرحت مقارنة جديدة للذكاء مختلفة عن النظريات التقليدية التي تعتمد على مفهوم المعامل العقلي (IQ) الذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية.

فقد اقترح العالم هاورد جاردنر (1983) Howard Gardner من جامعة (هارفارد) نظرية سيكولوجية جديدة في مجال علم النفس المعرفي، تقوم على تصور تعددي للذكاء مستندة على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علم الأعصاب وعلم المعرفة (الابستومولوجيا) التي لم يعرفها عصر (بنيه) وغيره من الذين سبقوا ظهور هذه النظرية.

حاول (جاردنر) حسم النقاش والجدال الدائر حول ماهية الذكاء في كتابه (أطر العقل) Frames Of Mind حيث توصل إلى نظرية جديدة تختلف كلياً عن النظريات التقليدية

التي تتعلق بالمفهوم اللفظي والرياضي، فهو يقول بأنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية محددة وثابتة يمكن قياسها وبناءاً على ذلك يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتدريب والتعليم **(سعادة خليل، 2004)**.

وفيما يلي سنقدم أنواع الذكاءات التي يقترحها (جاردنر) والتي يفترض بأنها منفصلة نسبياً وهي:

1- الذكاء اللغوي: (Linguistic Intelligence)

و يتمثل في القدرة على استخدام الكلمات بفعالية سواءاً شخصياً أو كتابياً، واستخدام اللغة البلاغية لإقناع الآخرين بالقيام بتصرف معين **(تغريد عمران، 2001: 11)** .

2- الذكاء الموسيقي: (Musical Intelligence)

وهو القدرة على تذوق أو إبداع أنماط من النغم والإيقاع. **(حسن مرضي حسن، 1994: 110).**

3- الذكاء المنطقي الرياضي: (Logical- Mathematical Intelligence)

وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، أو القدرة على التفكير المنطقي والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية وغيرها من نماذج التفكير المجرد **(صفاء الأعسر، 2000: 89).**

4- الذكاء البصري الفضائي (أو المكاني): (Spatial Intelligence)

وهو القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، كما يمكن صاحبه من إدراك الاتجاه، والتعرف على الوجود أو الأماكن وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه **(أحمد أوزي، 1999)**.

5- الذكاء الجسمي أو الحركي: (Bodily, Kinesthetic Intelligence)

وهو الخبرة في استخدام اليدين في تشكيل الأشياء، ويتضمن هذا المرونة والتآزر والسرعة والتوازن **(صفاء الأعسر، 2000: 90).**

6- الذكاء الطبيعي: (Naturallist Intelligence)

يتجلى في القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات **(إبراهيم محمد مغازي،2003 :46)**.

7- الذكاء الشخصي الداخلي: (Intrapersonal Intelligence)

يتمثل في المعرفة الذاتية والقدرة على التصرف بتكيف أو بطريقة ملائمة بناءا على المعرفة الذاتية لمشاعر الفرد، والقدرة على التمييز بينها، ويتضمن هذا الذكاء تكوين صورة صحيحة عن النفس (تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف) وإدراك الطباع الداخلية والمقاصد والدوافع والمزاج والرغبات الذاتية، والقدرة على ضبط النفس والإدراك الذاتي واحترام الذات **(تغريد عمران، 2001: 14)**.

8- الذكاء في العلاقات مع الآخرين: (Interpersonal Intelligence)

ويتمثل في إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتغييرات الوجه والصوت، والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر هاديات للعلاقات الاجتماعية, كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعية بصورة عملية **(صفاء الأعسر، 2000: 90).**

وتضيف بعض الأدبيات السيكولوجية لجاردنر نوعا تاسعا هو : الذكاء الوجودي (Existential Intelligence) ويتضمن القدرة على التأمل في المشكلات الأساسية كالحياة والموت والأبدية، إلا أنه حتى الآن لم يستدل على مسؤولية الجهاز العصبي في المخ عن هذا الذكاء.

وتجدر الإشارة إلى أن أهم نوعين من أنواع الذكاء سابقة الذكر هي (الذكاء الشخصي الداخلي والذكاء في العلاقات مع الآخرين) التي قادت الدراسات فيما بعد إلى اكتشاف نوع جديد يجمع ما بين هذين النوعين ألا وهو الذكاء الانفعالي.

علاقة الذكاء بالانفعال:

لقد كانت النظرة السائدة لدى العديد من الباحثين لفترة طويلة من الزمن أن الذكاء يقتصر على المجال المعرفي والذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد و الاستدلال والحكم والذاكرة **(إبراهيم السمدوني، 2007)**.غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض علماء النفس خوفا من سيطرة الجوانب المعرفية في علم النفس على حساب الجانب الوجداني في الشخصية، مما يؤدي إلى الاختلال في النظر إلى الفرد باعتباره كائنا يجمع بين الوجدان والتفكير **(سلامة حسين، طه حسين، 2006 ب).**

فقد كان ينظر قديما إلى الانفعالات نظرة سلبية على أنها تمثل عائقا أمام التفكير ويجب مقاومتها و الحد منها لينمو تفكير الفرد و ذكاؤه، ولكن هذه النظرة قد تغيرت حديثا وأصبح ينظر إلى الانفعالات على أنها سلوكيات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على المعرفة والبنية المعرفية للفرد فخلال الانفعالات نجد أن انتباهنا وإدراكنا في حالة استثارة تامة، كما أن الانفعالات توجه عمليات استقبال وتدفق المعلومات إلى النظام المعرفي للفرد بل وتوجه تفكيره،وعلى هذا تعتبر قوة دافعة وايجابية يمكنها إثارة وتوجيه سلوك الفرد.

هذا يعني أن النظرة الحديثة للجانب الانفعالي تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه عملية غير منفصلة عن التفكير، بل أن الانفعال و التفكير عمليتان متفاعلتان و متداخلتان ولا يمكن فصلهما**(عثمان الخضر، 7:2002).**

فالتفكير بدون انفعال يصبح عقيما والانفعال دون تفكير يصبح أعمى،وان الذكاء المعرفي وحده لا يضمن تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة وإنما يحتاج

الفرد إلى مزيج من القدرات العقلية والمهارات الانفعالية حيث يؤدي هذا المزيج إلى تحقيق النجاح، ومن هنا ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي **(سلامة حسين، طه حسين، 2006 ب: 17)**

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء و الانفعال والتي ساهمت في ظهور الذكاء الانفعالي ما قدمه بيزان T.Buzan (1980) في نموذجه الذي يوضح فيه العلاقة بين الجانب المعرفي و الجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف نصفي المخ الأيمن و الأيسر وهي كالأتي:

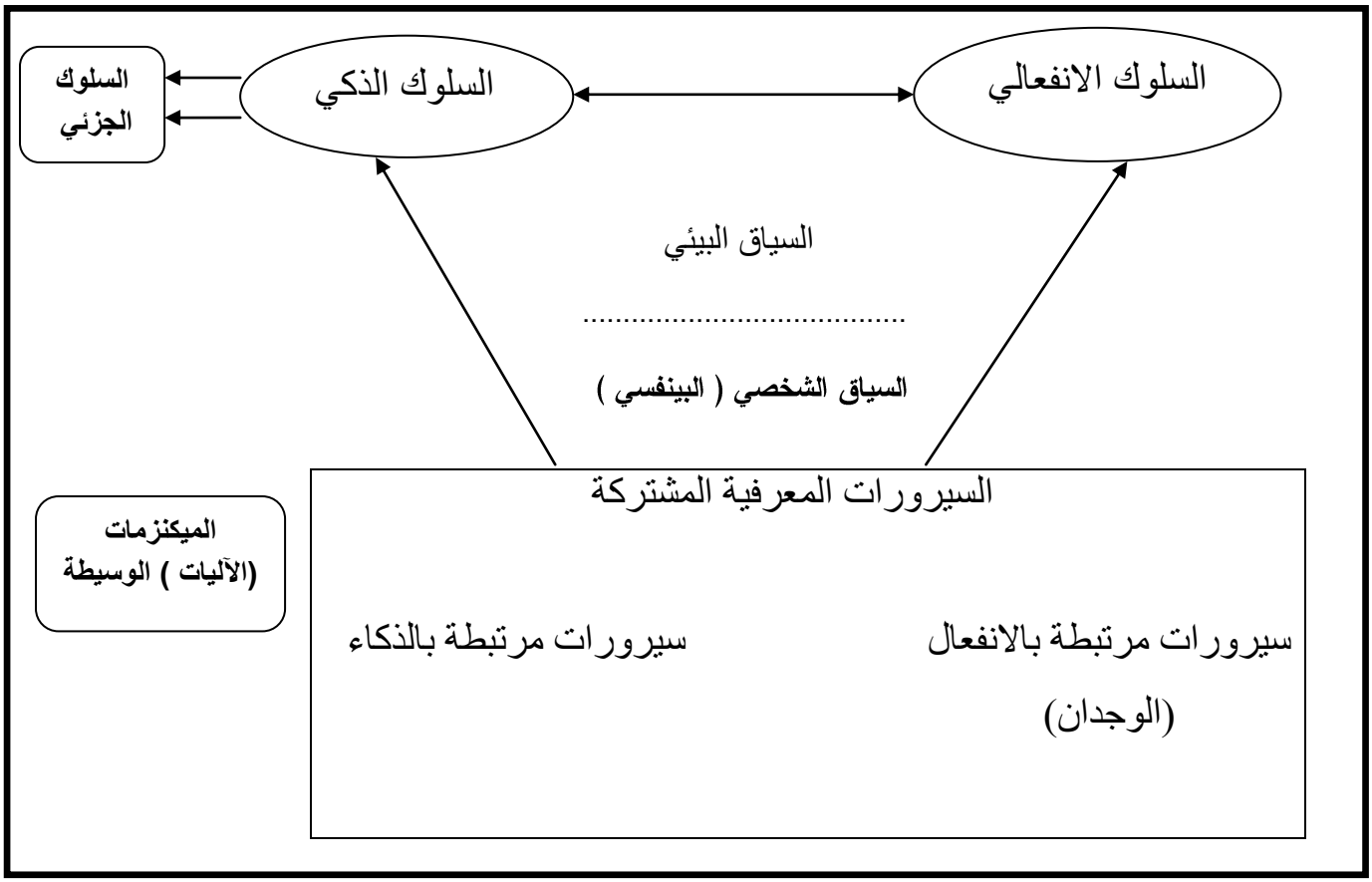
- الجانب العقلي/المخ الأيسر: مسؤول عن التفكير المنطقي وتحليل الحقائق والعمليات العددية.
- الجانب العقلي/المخ الأيمن:البعد التخيلي للمفاهيم.
- الجانب الانفعالي/المخ الأيسر:التخطيط،تنظيم الحقائق،فحص التفاصيل.
- الجانب الانفعالي/المخ الأيمن:السلوك الاستجابي، إدارة الانفعالات، إدراك انفعالات الآخرين **(فاروق السيد عثمان،171:2001).**

وبناءا على ذلك فان الذكاء الانفعالي يتكون من نظامين:النظام المعرفي و النظام الانفعالي، حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات في حين يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية **(عبد العظيم المصدر، 2007: 589)**.

و تميز سامية الأنصاري (2009) بين الانفعال و الوجدان ، حيث ترى أن الانفعال هو التعبير (المظهر) الداخلي للوجدان و الوجدان هو التعبير (المظهر) الخارجي للانفعال وان الوجدان اعم من الانفعال حيث يتضمن الانفعالات والميول و الأمزجة.

و في نفس الصدد يرى كل من سلامة عبد العظيم حسين و طه عبد العظيم حسين (2006) أن كلمة وجدان مفهوم شامل يشير إلى المزاج و الانفعال و العاطفة.

وفي توضيح للعلاقة بين الوجدان (الانفعال) و الذكاء قدم أفريل Averill (2000) الشكل الأتي:



شكل رقم(02) : يوضح السيرورات المعرفية الخاصة و المشتركة التي تتوسط السلوك الذكي والسلوك الانفعالي (Averill, 2000: 279).

يتضح من الشكل السابق أن التفاعل بين السلوك الذكي و السلوك الانفعالي ينتج عنه السلوك الجزئي، و أن هناك أنواع مختلفة من السيرورات المعرفية التي تتوسط السلوك الذكي و السلوك الانفعالي مثال: (تكوين المفهوم) سيرورة لها علاقة بالسلوك الذكي ، في حين أن سيرورات أخرى (كالحساسية للإشارات غير لفظية بين الأشخاص) تتعلق بالسلوك الانفعالي. كما أن هناك سيرورات أخرى مشتركة بينهما، وان أي سلوك يصدر من الفرد يتأثر بالسياق الاجتماعي البيئي و السياق الشخصي للفرد **(Averill ;2000: 279).**

II/الذكاء الانفعالي :

1)- نشأة و تطور مفهوم الذكاء الانفعالي:

تمتد الجذور التاريخية لمفهوم الذكاء الانفعالي إلى ما يقارب (70 سنة) ، مع أن المصطلح حديث الظهور، فقد افترض ادوارد ثورندايك (1920) وجود مفهوم مشابه للذكاء الانفعالي يدعى "الذكاء الاجتماعي" و يقصد به قدرة الفرد على إدراك سلوكاته و سلوكات الآخرين و دوافعهم واستخدام هذه المعرفة في المواقف الاجتماعية **(Newsome; Day; Catano, 1999).**

ويشير كل من كانتور و كهلستروم (1987) Cantor & Kihlstrom إلى أن الذكاء الاجتماعي هو امتلاك المعرفة بالمعايير الاجتماعية ،و امتلاك القدرة على الانسجام مع الآخرين **(Livingstone et al; 2002: 6).**

إلا أن(ثورندايك) و(ستاين) (1937) عبرا عن شكهما في إمكانية أي أداة لفظية ناشئة قياس الذكاء الاجتماعي .

و بعد أكثر من عشرين سنة استنتج كرونباخ (1960) Cronbach انه بعد خمسون عام من البحث المتناوب إلا أن الذكاء الاجتماعي لم يتم التوصل بعد إلى تعريفه و قياسه ، وقد استثنى النقاش عن هذا الموضوع في مؤلفاته اللاحقة (لأصول القياس النفسي) إلا أن بعض الباحثين واصلوا البحث ليكشفوا قابلية تطوير مفهوم الذكاء الاجتماعي **(Newsome; Day; Catano, 2000: 6).**

لاقى مفهوم الذكاء الاجتماعي عدة انتقادات من البداية نظرا لان النتائج المتوصل إليها من خلال البحوث لم تميزه عن بقية أنواع الذكاء ،ومن أسباب هذا الفشل في الصدق التمييزي للمفهوم هو اتساع تعريف الذكاء الاجتماعي **(Livingstone et al, 2000)**.

و من الإسهامات النظرية و النماذج التقليدية للذكاء و التي كان لها دورها البارز أيضا في إرساء دعائم مفهوم الذكاء الانفعالي وترسيخ جذوره الحقيقية نجد:

في عام (1939) صمم "وكسلر" Wechsler بطارية اختبارات لقياس القدرات العقلية العامة، من خلال التحليل العاملي لهذه الاختبارات اكتشف أنها تفسر60% من التباين الكلي ،أما التباين المتبقي فيرجع إلى عوامل أخرى غير معرفية ، وقد برزت هذه العوامل غير معرفية بشكل واضح في تعريفه للذكاء حيث بين وكسلر (1958) أن الذكاء هو "القدرة الكلية أو العامة للفرد على التصرف الهادف ،والتفكير المنطقي والتعامل بفاعلية مع البيئة " **(Cherniss, 2000: 2).**

وفي مقال لوكسلر نشر عام (1940) وجه الأنظار إلى ضرورة تجاوز الجوانب العقلية المنطقية المجردة التي تركز عليها بحوث الذكاء العام، و التركيز بشكل اكبر على العوامل الشخصية، المزاجية ، الانفعالية والوجدانية التي تعد بمثابة المؤشر الحقيقي لنجاح الفرد في الحياة **(نصرة عبد العال،2007: 29).**

كما أشار"وكسلر" إلى أن هذه العوامل ليست مقبولة فقط بل ضرورية ، فإضافة إلى القدرات العقلية توجد عوامل غير عقلية تحدد السلوك الذكي ، و بناءا عليه لا يمكن قياس الذكاء الكلي للفرد دون أن تتضمن اختبارات الذكاء بعض المقاييس التي تقيس هذه العوامل غير عقلية **(فوقية راضي،2001)؛ (Cherniss, 2000).**

وقد أهملت جهود هؤلاء الرواد أمثال (ثورندايك) و(وكسلر) لفترة من الزمن ، إلى أن ظهرت نظرية هاورد جاردنر(1983) H.Gardner والمناهضة لفكرة وجود العامل العام التي استأثرت باهتمام أصحاب المناحي السيكومترية للذكاء ،و تأكيدهم للعوامل المعرفية مقارنة بالعوامل الانفعالية و الوجدانية.

دعا جاردنر(1983) إلى عدم حصر الذكاء في القدرات الذهنية فقط ، وذلك في كتابه (اطر العقل)"Frames of Mind" وقدم نظرية "الذكاءات المتعددة "Multiple Intelligence حيث أوضح فيها أن الذكاء ليس نوع واحد وإنما سبعة أنواع **(سامية الأنصاري؛ حلمي الفيل، 2009: 116).**

و يعد الذكاء الشخصي الداخلي Intrapersonal لجاردنر من المفاهيم المرتبطة بالذكاء الانفعالي **(McCrae ,2000: 271).**

و من ناحية أخرى كان للباحثين العرب إسهاماتهم المتواضعة في هذا الإطار، فقد عرض فؤاد أبو حطب (1973) تصورا للذكاء على أنه دالة لنشاط الشخصية ككل و قسم الذكاء إلى الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي، و الذكاء الشخصي (الوجداني) **(فاطمة عبد الرحمان موسى، 2007: 2).**

وقد انصب الاهتمام الرئيسي لأبوحطب على فكرة الذكاء الشخصي الذي شكل بعد ذلك احد الجوانب المهمة لمفهوم الذكاء الانفعالي (أو الوجداني) **(خيري المغازي عجاج،2002: 19).** و يرى البعض أن تصنيف أبو حطب لأنواع الذكاء قد سبق تصنيف جاردنر في هذا الصدد منذ عشر سنوات ، حيث قدم تصنيفا للذكاء مكونا من معظم الفئات التي تناولها جاردنر سنة (1983) **(رشاد موسى، سهام الحطاب، 157:2003).**

وقد ساهمت كل هذه المساعي في ظهور مصطلح "الذكاء الانفعالي" حيث كانت أول الاستخدامات الأكاديمية لهذا المصطلح سنة (1985) حين ورد في عنوان لأطروحة دكتوراه في الولايات المتحدة مقدمة من طرف (Payne Wayne Leon) **(Hein; S, 2001:1).**

إلا أن أول استخدام فعلي للمصطلح كان من قبل الباحثين (جون ماير) John Mayer (من جامعة Hampshire) و (بيتر سالوفاي) Peter Salovey(من جامعة Yale) سنة (1990)، وقد صاغا تعريفهما الأول للذكاء الانفعالي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات و التمييز بينهما و استخدام هذه المعرفة في توجيه تفكيرنا و أفعالنا ، وحسب (ماير)و(سالوفاي) فالذكاء الانفعالي يجمع ما بين الذكاء الشخصي الداخلي و الذكاء في العلاقات مع الأشخاص التي قدمها جاردنر في نظريته " الذكاءات المتعددة **(Young; C, 1996: 3)**.

وقد افترض كل من (ماير) و(سالوفاي) أن مفهوم الذكاء الانفعالي لن يعاني من نفس المشاكل التي واجهها مفهوم الذكاء الاجتماعي ، فهو يركز أكثر على حل المشكلات الانفعالية أكثر من المظاهر الاجتماعية و السياسية و اللفظية الملازمة لمفهوم الذكاء الاجتماعي **(Livingstone et al, 2002: 6).**

وقد برهن كل من ماير و سالوفاي(1997) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بمفهوم أكثر شمولية و هو الذكاء الانفعالي ،هذا الأخير يتكون من مجموعة من القدرات و التي هي متميزة عن أبعاد الأداء التقليدي للذكاء، وقدما إطارا مفاهيمي للقدرات الانفعالية التي يعتقد أن الذكاء الانفعالي يتضمنها **(Newsome; Day; Catano, 2000: 3).**

و قد برهنا أيضا بأن للذكاء الانفعالي صدقا تمييزيا عن الذكاء العام أكثر مما للذكاء الإجتماعي بما أنه يستدعي معالجة للانفعالات، بمعنى آخر أن الذكاء الإنفعالي قد يكون أكثر صدقا في القياس (كنوع خاص من الذكاء) عن الذكاء الإجتماعي.

بالرغم من أن ماير و سالوفاي ابتكرا مصطلح "الذكاء الانفعالي"إلا أن شيوع المصطلح كان على يد دانيال جولمان (1995) Daniel Goleman من خلال كتابه الشهير بعنوان:"الذكاء الانفعالي"Emotional Intelligence والذي أحرز أفضل المبيعات (Best Seller) سنة (1995) بأكثر من أربعة ملاين نسخة مباعة عبر العالم و الذي ترجم إلى عدة لغات **(Solomon Click ; H, 2002: 15).**

وقدم أيضا جولمان و آخرون سنة (1998) كتابا آخر يعد من الكتب الناجحة كذلك تحدث فيه عن الذكاء الانفعالي ودوره في العمل.

ومن خلال هذا العرض التاريخي لتطور مفهوم الذكاء الانفعالي نجد انه في هذا العقد الأخير كانت هناك جهود بالغة الأهمية لمحاولة تعريف و تطوير مفهوم الذكاء الانفعالي كمفهوم قابل للبحث و الدراسة في علم النفس ، وقد اختلف الباحثون حول تعريف هذا المفهوم و حول كيفية قياسه وظهرت تبعا لذلك مجموعة من النماذج .

2)- مفهوم الذكاء الانفعالي :

برزت عدة تعاريف للذكاء الانفعالي منذ أول ظهور للمصطلح من طرف ماير و سالوفاي (1990)Mayer&Salovey فقد كان أول تعريف مقدم من قبلهما : بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته و مراقبة مشاعر الآخرين و انفعالاتهم و التمييز بينهما واستعمال هذه المعلومات لتوجيه تفكيره و تصرفاته (**Taylor, Bagby, 2000 :15**).

إلا أنهما سنة (1997) قدما تعريفا أخر مركزين فيه أكثر على القدرة على استعمال المعرفة الانفعالية في توجيه المعرفة (التفكير) والسلوك، ويتضمن "القدرة على الإدراك الدقيق، التقييم والتعبير عن الانفعالات و القدرة على إنتاج و توليد المشاعر الميسرة للتفكير والقدرة على فهم الانفعالات و المعرفة الانفعالية وضبطها لتعزيز النمو الذهني و الانفعالي" **(Mayer et al ,2000b: 328).**

و يمثل تعريف ماير وسالوفاي تناغما مع التراكم العلمي في قياس الذكاء، وذلك لكونه اشتمل على تحليل الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية و اشتمل أيضا على تجليات هذه القدرة في الأداء الحياتي **(فؤاد الدواش، 2004).**

كما عرف جولمان (1995) الذكاء الانفعالي" بأنه القدرة على تحفيز الذات والمقاومة في وجه الاحباطات، و كذا القدرة على المراقبة و التحكم في الاندفاعات، وتأجيل الإشباعات و قدرة الفرد على ضبط الحالة المزاجية الذاتية و السيطرة على القلق و منعه من تشويش التفكير، والتعاطف مع الآخرين والقدرة على تسيير الإنفعالات الخاصة بالذات و بالعلاقات مع الآخرين" **(Zeng; Miller, 2003: 39) و (جولمان، 2000: 58).**

و يقدم جولمان مجموعة من المهارات الإنفعالية و الإجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الإنفعالي، وأن إنخفاض تلك المهارات ليس من صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني **(بشير معمرية، 2007: 23).**

مـن الانتقـادات التـي وجهـت لتعريـف (جولمـان) انـه جـد واسـع و يضـم عوامل عديدة تتداخل مع متغيرات أخرى (كسمات الشخصية، الدافعية و غيرها) **(Hedlund, Sternberg, 2000: 146-147).**

و من التعريفات المقدمة أيضا تعريف "بار-أون" Bar-on (1997) و الذي يرى بأنه: "مجموعة من القابليات غير معرفية، والكفاءات و المهارات التي تؤثر في قدرة الفـرد علـى النجـاح فـي مواجهـة متطلبـات وضـغوط البيئـة **(Salovey, Mayer, Caruso, 2000a: 102).**

و من التعريفات المقدمة في إطار الدراسات العربية نجد تعريف (فاروق السيد عثمان) حيث يرى الذكاء الانفعالي هو" القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و فهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين و مشاعرهم و الدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي و الانفعالي و المهني،وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة" **(عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان، 2002: 256)**.

في حين يرى عبد العال عجوة (2002) أن الذكاء الوجداني "تنظيم من القدرات و المهارات، والكفايات العقلية، والوجدانية، والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات ،و فهم المعلومات الانفعالية و معالجتها ، واستخدامها ، ومن ثم تجعل الفرد لديه الأمل و التفاؤل لكي يتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية و الضغوط" **(عبد العال حامد عجوة، 2002: 250).**

و قد اختلفت ترجمة مصطلح (Emotional Intelligence) في الكتابات العربية فبعض الباحثين ترجم هذا المصطلح إلى الذكاء الانفعالي والبعض الآخر إلى الذكاء الوجداني ومن قبل آخرين إلى الذكاء العاطفي.

و نرى أن ترجمة المصطلح إلى الذكاء الانفعالي هي الترجمة الحرفية و الأنسب إلى هذا المصطلح، مع انه قد يساء فهمها عند البعض بحصر مصطلح الانفعال في

الجوانب السلبية مثل:الغضب، الحزن و الخوف، و يرى البعض أن مصطلح الذكاء الوجداني الأنسب لان الوجدان اعم واشمل من الانفعال و الوجدان أعمق من العاطفة .

إلا أننا تبنينا هذا المصطلح"الذكاء الانفعالي"و تتفق هذه الترجمة مع ترجمة بعض الباحثين أمثال: (فاروق عثمان و محمد رزق (2001)، فوقية راضي (2001)، زينب شعبان رزق (2003)، عصام محمد زيدان و كمال احمد الإمام (2003)، محمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم جاد الله (2004)، إسماعيل بدر(2002)، رشا عبد الفتاح الديدي (2005)، سالي حسن حبيب (2005)، سامي محمد موسى هاشم (2004)، سمية عبد الوارث (2005)، حسن عبد النبي (2001)، محمد المغربي وجليلة مرسي (2006)).

و من جملة التعاريف السابقة نجد أن تعريف الذكاء الانفعالي يأخذ شكلين فهناك من يرى انه قدرة تشبه إلى حد ما القدرات المعرفية تقوم على معالجة المعلومات الانفعالية لدى الفرد و لدى الآخرين أي المعرفة الانفعالية بصفة عامة، ويتضمن هذا العمليات التالية : الإدراك ، التقييم ، الفهم ، الضبط والتحكم (مثال : تعريف ماير و سالوفي) أما الشكل الأخر الذي يقدمه بعض الباحثين يتضمن مجموعة من الكفاءات الإنفعالية و المهارات الاجتماعية (مثل : تعريف جولمان ، تعريف بار-أون) إلا أن بعض التعاريف المقدمة في هذا الشكل يعاب عليها أنها تبالغ في عدد الكفاءات التي قد يتضمنها الذكاء الانفعالي.

3)-المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي:

هناك مجموعة من المفاهيم تتداخل مع مفهوم الذكاء الانفعالي و فيما يلي عرض لبعض منها لنبين من ناحية مدى تداخلها أو تشابهها مع مفهوم الذكاء الانفعالي، ومن ناحية أخرى لإبراز إلى أي مدى يختلف الذكاء الانفعالي عنها.

أ-الذكاء الشخصي: Intrapersonal intelligence

عرف جاردنر (1983) Gardner الذكاء الشخصي بأنه : قدرة الفرد على الوعي بحالاته المزاجية، و ميوله، ورغباته، ودوافعه،و كذلك قدرته على إدراك مشاعره و تسميتها، والاستفادة منها في توجيه السلوك بشكل فعال **(سامية الأنصاري، 2009 :167).**

والملاحظ أن أوجه التشابه بين مفهومي الذكاء الانفعالي و الذكاء الشخصي تبدو واضحة على مستوى الخبرة الفردية، أي خبرة الفرد بحالاته المزاجية وما يمر به من انفعالات مختلفة يحتاج لتسميتها و تفسيرها. وعلى هذا الأساس يمكن القول بان الذكاء الانفعالي يضم في طياته الذكاء الشخصي.

و حسب ماير و آخرون (2000) Mayer et al كلا النوعين من الذكاء يؤكدان على فهم الذات، والقدرة على التصرف المناسب بناءا على هدا الفهم، و القدرة على معرفة مواطن القوة و الضعف في الذات، و القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة.

و إذا كان الارتباط بين المفهومين يبدو واضحا في بعض الجوانب فان التمايز و الاختلاف بينهما يبدو بارزا كذلك في بعض الجوانب الأخرى، فالذكاء الشخصي يقتصر فقط على التعامل مع الذات من حيت إدراكها ،و ميولها ودوافعها. في حين أن الذكاء الانفعالي يرقى إلى مستوى التعامل مع الذات ومع الآخرين من حيت قدرة الفرد على فهم ذاته وانفعالاته من ناحية و كذلك فهم انفعالات الآخرين و تقييمها من ناحية أخرى **(نصرة عبد العال، 2007: 35)**.

ب- الذكاء الاجتماعي:

عرف ثورندايك (1920) Thorndike الذكاء الإجتماعي بأنه : "القدرة على فهم الآخرين، وإدراك دوافعهم و سلوكهم ، والقدرة على التصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية " **(Hedlund, Sternberg, 2000: 137).**

فمفهوم الذكاء الإجتماعي يتضمن أسلوب فهم شخصيات الأفراد، وسلوكهم الإجتماعي **(Sabrina Zirkel, 2000: 3).**

و فيما يتصل بعلاقة الذكاء الإجتماعي بالذكاء الإنفعالي يشير ديفيز و زملاؤه Davies et al (1998) إلى أن العلاقة بين المفهومين تتجلى فيما يبرزه سياق الذكاء الإنفعالي عندما يكون الفرد على وعي بإنفعالاته، و يحاول التعبير عنها نحو الآخرين لاسيما في المواقف الإجتماعية و التفاعلية بين الأفراد **(Davies et al, 1998)** .

و يضيف سالوفي و آخرون Salovey et al (2000) في محاولتهم لتفسير العلاقة بين المفهومين بأن المواقف و المشكلات الإجتماعية تكون محملة أحيانا بشحنة من الانفعالات وعلى هذا الأساس جاء الذكاء الإنفعالي ليتعامل مع المشكلات الإجتماعية و الإنفعالية في سياقها الفردي و الإجتماعي معا.

و في النهاية يبقى التمايز بين المفهومين بارزا على الرغم من وجود تداخل بينها، فمفهوم الذكاء الإنفعالي أوسع من الذكاء الإجتماعي **(فتون محمود خرنوب، 2003).** فهو يجمع بين كل من الإنفعالات في سياقها الشخصي (الخصوصية الفردية) و الإنفعالات في سياقها الإجتماعي (من خلال التفاعل الإجتماعي) من ناحية ، كما أنه أكثر تحديدا بتعامله مع المكون الوجداني من ناحية أخرى **(عثمان حمود الخضر، 2002) .**

و بالتالي فالذكاء الإنفعالي لا يقتصر فقط على القدرة على الاستدلال حول الإنفعالات في سياقها الشخصي المرتبط بالذات، و إنما يتضمن كذلك القدرة على الإستدلال حول الإنفعالات في سياقها الإجتماعي المرتبط بالآخرين الأمر الذي يعزز من فرص تميزه عن مفهوم الذكاء الإجتماعي (Mayer et al, 1999) **(نقلا عن: نصرة منصور عبد العال، 2007: 37).**

وقد توصل عبد المنعم أحمد الدردير (2002) في دراسة له إلى وجود علاقة موجبة بين كل من الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي والذكاء

الإجتماعي **(أحمد الدردير ، 2002)** إذن يمكن أن نستخلص أن الذكاء الإنفعالي (أو الوجداني) أعم وأشمل من الذكاء الشخصي و الإجتماعي .

ويتبين مما سبق أن مفهوم الذكاء الإنفعالي يبدو متداخلا مع بعض المفاهيم التي طرحت من قبل في تراث علم النفس ، فمن ناحية نجد أن هذه المفاهيم تتضمن عناصر مشابهة للعناصر المتضمنة في مفهوم الذكاء الإنفعالي، و من ناحية أخرى فهي لا تنطوي على العديد من العناصر المتضمنة في مفهوم الذكاء الوجداني ، و هو الأمر الذي يحفظ للذكاء الإنفعالي تميزه الفريد عن هذه المفاهيم ليظل مفهوما له خصائصه المختلفة .

4)– نماذج وأبعاد الذكاء الإنفعالي :

منذ ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي في بداية التسعينات توالت الجهود المبذولة من الباحثين لمحاولة صياغة تعريف محدد و دقيق له، و قد تباينوا في طرحهم لهذا المفهوم و هذا التعدد و اختلاف مناحيهم النظرية و أساليبهم المستخدمة في قياسه. وقد نتج عن هذا التباين و الاختلاف ظهور اتجاهين للنماذج المفسرة للذكاء الانفعالي: اتجاه يرى بان الذكاء الانفعالي قدرة عقلية مثله مثل أي نوع أخر من الذكاء، واتجاه آخر يرى بأنه مزيجا من السمات الشخصية و القدرات العقلية والعوامل المزاجية و الانفعالية.

وقد أكد كل من ماير وسالوفاي وكاريصو Mayer, Salovey, Caruso (2000) وجود صنفين أساسين من أنماط أو نماذج الذكاء الإنفعالي: النماذج المختلطة (Mixed Models) ونماذج القدرة (Ability Models) **(Scott Bedwell, 2003: 2).**

أ – النماذج المختلطة:(Mixed Models)

تجمع الأنماط المختلطة للذكاء الإنفعالي ما بين القدرات العقلية و السمات الشخصية وهي تختلف إلى حد بعيد عن الأنماط المرتكزة على القدرة ، وتطرح هذه

الأنماط أو النماذج تعاريفا واسعة للذكاء الإنفعالي إلى درجة اختلاط المفهوم مع بعض العناصر المعروفة المكونة للشخصية .

ويأتي على رأس هذه النماذج : نموذج جولمان (1995) Goleman ، نموذج بار-أون (1997) Bar-on، وكذلك نموذج ديولويكس وهيجز (1999) Dulewicz &Higgz وفيما يلي سنقدم بعض من هذه النماذج :

- **نموذج جولمان: Goleman(1995)**

أشار جولمان إلى أن الذكاء الإنفعالي يتكون من 5 خمسة أبعاد أو مكونات وهي بدورها تضم (25) خمسة وعشرون كفاءة و هي كالآتي:

1) -الوعي بالذات (Self- Awareness):
ويتضمن الوعي الإنفعالي، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.
2) -إدارة الذات (Self- Regulation):
ويتضمن التحكم في الذات، الجدارة بالثقة، يقظة الضمير، القابلية للتكيف، التجديد.
3) -الدافعية (Motivation):
ويتضمن هذا البعد المكونات التالية : الدافعية للإنجاز، الإلتزام، المبادرة، التفاؤل.
4) -التعاطف (أو التقمص الوجداني) (Empathy):
ويتضمن فهم الآخرين، مساعدة الآخرين على الشعور أفضل، تقديم المساعدة تنوع الفاعلية.
5) -المهارات الإجتماعية (Social skills):
ويتضمن التأثير، الاتصال، إدارة الصراع، القيادة، تحفيز التغيير، بناء الروابط، التعاون و التضافر،و قدرات العمل ضمن مجموعة **(Boyatzis, Goleman, Rhee , 2000: 345).**

➢ **نموذج بار- أون: Bar-on (1997)**

وهو من النماذج المختلطة (Mixed-Model) ويختلف هذا النموذج عن نموذج جولمان فقد عرف بار-أون الذكاء الإنفعالي على أنه يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير معرفية (non-cognitive competencies) **(السيد السمدوني، 2007: 104)**

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

جدول رقم (02): يوضح النموذج المختلط لبار-أون Bar-on (1997)

العوامل	التعريف
1- الفعالية الشخصية الداخلية. (Intrapersonal Functioning)	و تتمثل في القدرة على الوعي و الفهم للانفعالات الذاتية و المشاعر و الأفكار وتتضمن: الوعي بالذات الانفعالي- الحسم - اعتبار الذات- تحقيق الذات - الاستقلالية.
2- المهارات في العلاقات مع الأشخاص. (Interpersonal skills)	وتتمثل في القدرة على الوعي و إدراك انفعالات الآخرين ومشاعرهم، التعاطف، العلاقات مع الأشخاص، المسؤولية الاجتماعية.
3- القدرة على التكيف (Adaptability)	أن يكون الفرد مرن و مغير لانفعالاته حسب المواقف. و يتضمن: - حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة.
4- إدارة الضغوطات (Stress management)	مواجهة الضغوطات و مراقبة الانفعالات: الصمود في وجه المصاعب، مراقبة الدوافع.
5- المزاج العام (General Mood)	الشعور و التعبير بالانفعالات الإيجابية و البقاء متفائلا: السعادة، التفاؤل .

ب – نماذج القدرة :(Ability Models)

ويطلق على هذه النماذج نماذج القدرة أو النماذج المعرفية و منها : نموذج ماير وسالوفاي Mayer et Salovey (1997, 1990)، نموذج هين Hein (2001).
و يرى أصحاب هذه النماذج أن الذكاء الإنفعالي قدرة عقلية تعمل في المجال الوجداني **(سامية الأنصاري، 2009: 134)** وسنتناول في هذا الصدد نموذج ماير و سالوفي.

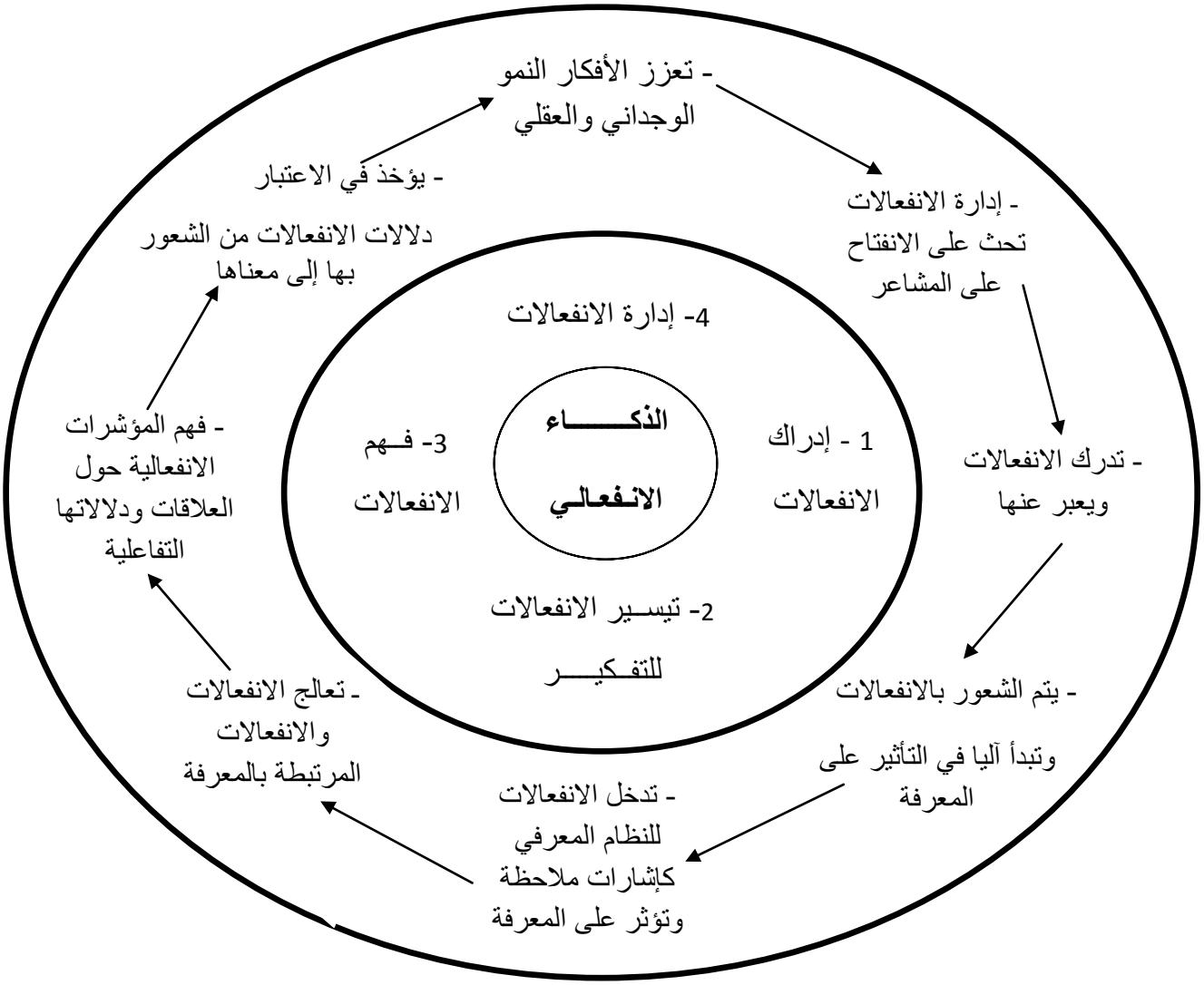
➢ **نموذج ماير و سالوفاي:Mayer & Salovey (1997)**

ويرى هذا النموذج بأن الذكاء الإنفعالي "قدرة عقلية تتمثل في عملية المعالجة الإنفعالية للمعلومات " و يمثل هذا الإتجاه التعريفات المتعددة التي طرحها ماير و سالوفاي للمفهوم **(Mayer et al, 2000b).**

ووفقا لهذا النموذج يعد الذكاء الإنفعالي نوعا من أنواع الذكاء ، إذ يتمثل في القدرة على إدراك الإنفعالات وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على توليد الإنفعالات لتعزيز النمو الوجداني و العقلي (**Salovey et al, 2000b; Brackett & Mayer, 2003)**
ويتكون الذكاء الإنفعالي من منظور هذا النموذج من أربعة فروع هي :

إدراك الانفعالات، تيسير الانفعالات للتفكير، فهم الانفعالات، و إدارة الانفعالات **(نصرة عبد العال ، 2007: 51).**

والشكل التالي يوضح الفروع الأربعة لنموذج القدرة لماير و سالوفاي .



شكل رقم (03): يوضح رسم دائري للفروع الأربعة لنموذج **(ماير وسالوفي1997)**

(Mayer, Salsovey, Caruso, 2000b: 108)

وخلاصة القول فقد اتفق الباحثون أصحاب التوجهين:المختلط و المرتكز على القدرة، على أن الذكاء الانفعالي مفهوم متعدد المكونات بينما ظل الاختلاف بينهما على مستوى تقديمهم لمضمون هذه المكونات و تسمياتها المختلفة التي ارتبطت أساسا بنوع النموذج أو النظرية التي تبناها كل باحث منهم في تفسيره للمفهوم .

5) - قياس الذكاء الانفعالي:

قدمت خلال السنوات القليلة الماضية عدة مقاييس و اختبارات لقياس الذكاء الانفعالي، و تباينت هذه المقاييس بتباين النماذج و النظريات المفسرة للمفهوم و المناهج المختلفة للقياس.

و يمكن تقسيم مناهج قياس الذكاء الانفعالي إلى منهجين مختلفين:

- منهج التقرير الذاتي: و يضم المقاييس التي تقيس الذكاء الانفعالي كخليط من سمات الشخصية والقدرات العقلية و الكفاءات و العوامل المزاجية.

- منهج الأداء العقلي:و يضم المقاييس التي تقيس الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية.

و هناك من يضيف طريقة أخرى هي طريقة تقدير الملاحظ (Informant).

و سنعرض فيما يلي هذه المناهج أو الطرق و بعض الأمثلة منها في الآتي:

أ/**مقاييس التقدير الذاتي:(Self-report Measures)**

و يطلب من المفحوصين في هذا الاختبارات الإجابة على مجموعة من العبارات الوصفية و أن يحددوا إلى أي مدى تصفهم هذه العبارات أو لا تصفهم،و تعتمد هذه المقاييس على مدى فهم الفرد لذاته و من أمثلة هذه المقاييس:

- **القائمة المرجعية لنسبة الذكاء الانفعالي** :(Emotional Quotient Inventory)

قام روفين بار-أون Reuven Bar-on بإعداد هذا القياس منذ سنة (1983) وقد نشره أخيرا سنة (1997) و تمت مراجعته من قبل معهد القياس النفسي (The Buros

Institute for mental measurement) سنة (1999) و تم أيضا إدراجه في الكتاب السنوي الرابع عشر للقياس النفسي (2001) **(Bar-on, 2000: 363-364).**

و يعد هذا المقياس أول مقياس علمي عالمي منشور لقياس الذكاء الانفعالي **(Newsome; Day; Catano, 2000: 2)** وقد ترجم هذا المقياس إلى 22 لغة، وأعد بار- أون أيضا صيغة خاصة بالأطفال و الشباب (الأطفال من 6 سنوات إلى 12 سنة والمراهقين من 13 سنة إلى 17 سنة) وتدعى (EQ-i. yv) Emotional Quotient Inventory youth version.

و يتكون المقياس من 133 بند و يستخدم سلم ليكرت لخمس 5 درجات للإجابة و يتطلب تقريبا 40 دقيقة من الوقت . كما يقدم المقياس درجة كلية و درجات على العوامل الخمسة المكونة له، و التي تنقسم إلى 15 مقياس فرعي و هي:

1 – الذكاء الشخصي الداخلي (Intrapersonal) و يتضمن :

- الوعي بالذات الإنفعالي (Emotional Self Awarness)
- تحقيق الذات (Self-actualization)
- الحسم (Assertiveness)
- مراقبة الذات (Self- regard)
- الإستقلالية (Independance)

2 – الذكاء في العلاقات مع الأشخاص (Interpersonal) و يتضمن : التعاطف (Empathy)، العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Relationship)، المسؤولية الإجتماعية (Social responsability).

3 – إدارة الضغوطات (Stress management) ويتضمن هذا البعد : حل المشكلات ، اختبار الواقع ، المرونة .

4– القابلية للتكيف (Adaptability): ويتضمن هذا البعد:

مـراقبـة الدوافـع ، مقاومـة الضـغوط .

5 – المزاج العام (General Moods):

التفاؤل(Optimism)، السعادة (Happiness) **(Bar-on, 2000: 365)**.

ويعد (بار-أون) أول من ابتكر عبارة أو فكرة المعامل الإنفعـالي (EQ) Emotional Quotient في بداية الثمانيـات و المـوازي للمعامـل العقلـي التقليـدي (IQ) كمـا أظـهر مقياس بار- أون ثباتا عند تطبيقه على عينة من 40 راشد و هذا بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق و كان معامل الثبات (0.66)، كمـا تضـمن الـدليل التطبيقـي للمقيـاس (The EQ-i Technical Manual) معامل ثبـات قدره (0.73) علـى عينـة قدرها 39 شابا من جنوب إفريقيا **(Bar-on, 2000: 369).**

- **إختبار كوبـــر:** (EQ-Map)

و هــو مــن إعــداد كــوبر(1997/1996) Cooper و يقســم كــوبر الــذكاء الإنفعــالي إلى خمسة أبعاد وهي:

1 – البيئة الراهنة: (Current Environement)

وتتضمن:ضغوطات الحياة (life pressures)، الرضا عن الحياة (Life satisfaction).

2– المعرفة الانفعالية: (Emotional Literacy)

و تتضمن الوعي بالذات الإنفعالي ، التعبير الإنفعالي ، الوعي الإنفعالي بالآخرين.

3 – كفاءات (EQ): تتضمن:

الإبداعيـة Creativity، التـرويIntentionality ،المرونـة Resilience، الإتصـالات بـين الأشخاص، النقد البناء Constructive Discontent.

4– قيم و مواقف EQ :(EQ Valves and Attitudes)

تتضمن: التوجه نحو المستقبل و الحياة (out look)، الشفقة (Compassion)، الحدس (Intuition)، الثقة (Trust)، القوة الشخصية، الذات المتكاملة.

5– مخرجات EQ: (EQ Outcomes)

تتضمن: الصحة العامة، نوعية الحياة، معامل العلاقات، الأداء الأمثل Optimal performance **.(Mayer; Salovey; Caruso, 2000b: 322)**

- **مقياس الذكاء الإنفعالي :**(Emotional Intelligence scale)

قام بتصميم هذا المقياس كل من (شوت، مالوف، هال، هاجرتي، كوبر، جولدن و دورنهايم سنة (1998)

(Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim)

و يدعى هذا المقياس ب Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS)

.(Zeng, Miller, 2003: 38-49)

و قد صمم هذا المقياس على أساس تعريف (ماير وسالوفاي) الأول (1990) للذكاء الانفعالي ويتضمن :إدراك وتقييم الانفعالات وضبطها و هو مقياس ذو عامل وحيد (Single factor) وتكون من 33 بند.

و يقيس التقييم و التعبير عن انفعالات الذات و انفعالات الآخرين، و تنظيم و ضبط هذه الانفعالات و استعمالها لحل المشكلات، و قد استخدم هذا المقياس في العديد من الدراسات و قد ارتبط ارتباطا دالا بثمانية مفاهيم نفسية يعتقد أنها مرتبطة به نظريا:كالوعي بالانفعالات، التوجه نحو الحياة و المستقبل، كما اظهر المقياس فروقا بين مجموعات من الأفراد يتوقع اختلافهم في مستوى ذكائهم الانفعالي مثال (مجموعة من الأخصائيين النفسانيين و السجناء).

إضافة إلى أن الدرجات على مقياس (SEIS) كانت تنبوئية لمتوسط الدرجات الدراسية Grade Point Average (GPA) لنهاية العالم الدراسي لدى عينة من طلاب السنة

الأولـــى جـــامعي، إلا أن الاختبـــار لـــم يظهـــر ارتباطـــا مـــع اختبـــارات الاســـتعداد الدراسي(CAT, SAT) **(Hedlund, Sternberg, 2000: 149).**

كما أظهر المقياس في دراسة على عينة من الطلبة ارتباطا قويا و سالبا و دالا بمقياس (تورنتـــو) للتكـــتم أو مـــا يســـمى بالألكســـيثميا Alexithymia بمعامـــل قـــدره (0.65-) **(Taylor, Bagby, 2000: 45).**أما عن الخصائص السيكومترية لهذا المقياس سيتم تناولها في فصل (الإجراءات المنهجية).

ب/مقاييس الأداء أو القدرة: (Ability-Based Measures)

يرى كل من (ماير) و (سالوفاي) أن أحسن طريقة لقياس الذكاء هي عن طريق مقاييس الأداء أو مقاييس القدرة و من أمثلة هذه المقاييس :

- **مقيـاس الـذكاء الإنفعـالي ذو العوامـل المتعـددة:** The Multifactor Emotional Intelligence Scale

يعـد مقيـاس الـذكاء الإنفعـالي ذو العوامـل المتعـددة (MEIS) أول إختبـار للـذكاء الإنفعالي مرتكز على مفهوم القدرة، وقد صمم من طرف ماير وسالوفي في أوساط التسعينيات.

ويتكون الإختبار من مجموعة من المهام (Tasks) حيث يطلب من المفحوص التعرف علـى الإنفعـالات مـثلا مـن خـلال مجموعـة مـن المثيـرات المقدمـة مثـل : الأوجـه، الرسومات، الأشكال، قطع موسيقية، قصص ....الخ. وقد خضع (MEIS) لمراجعات كثيرة نظرا لإنخفاض الإتساق الداخلي وكذلك لطول الاختبار. و قد طور (MEIS) إلـى (MSCEIT) أي اختصـار لاختبـار الـذكاء الانفعـالي لمـاير و سـالوفاي و كاريصـو Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (1997/1999) و يقيس هذا المقياس الفروع الأربعة للذكاء الانفعالي التالية من خلال 12 مهمة (Tasks) و هي:

1- الإدراك الانفعـالي (Emotional perception): يطلب من مؤدي الاختبار أن يقدر مقدار المحتوى الانفعالي من خلال التعبيرات الوجهية المقدمة و الرسومات و الأشكال و الموسيقى و القصص.

2- التيسير الانفعالي (Emotional facilitation):
يطلب ترجمة المشاعر و ربط الانفعالات بالإحساسات المتعلقة بها مثل :الذوق و اللون واستخدام الانفعالات لإصدار الأحكام **(Livingston et al, 2002: 16-17).**

3- الفهم الانفعالي (Emotional Understanding):
ويتضمن التعرف على الانفعالات و الامتزاجات الانفعالية المعقدة و الانتقادات الانفعالية (تغير المزاج).

4-إدارة الانفعالات (Emotional Management):
ويتضمن إدارة الانفعالات الخاصة و تسيير انفعالات الآخرين **(Mayer et al; 2000b :322) .**

أحد المسائل التي تأخذ على استخدام هذا النوع من الاختبارات هو غموض الإجابة الصحيحة، و قد أظهر هذا المقياس ارتباط مع مقياس (Bar-on) (EQ-i) كما ارتبط بمقياس التعاطف(Empathy).
كما بين سياروشي وآخرون(Ciarrochi et al) أن الأفراد الذين لديهم درجات عالية في مقياس(MEIS) لديهم مستويات مرتفعة أيضا من الرضا عن الحياة **(Mayer et al, 2000b: 335).**

ج/ طريقة تقدير الملاحظ: (Informant)

و هي طريقة لقياس الكفاءات الانفعالية و هذا بأن يطلب من ملاحظ (Informant) تقدير أو تقييم الشخص المطلوب بالإضافة إلى ذلك يقدم الشخص المطلوب تقييما لذاته عن طريق التقرير الذاتي، ويقدم الملاحظ معلومات عن الكيفية التي يدرك أو يرى بها الآخرون هذا الشخص.
و تقيس هذه الطريقة أو تقدر مكانة الفرد لدى الآخرين، إلا أنها تتأثر بمعتقدات الملاحظ حول شخصية هذا الفرد ،و من مميزات هذه الطريقة أنها تعطينا فكرة واضحة عن الشخص الملاحظ ويرى كل (ماير و سالوفي وكاريصو) Mayer et al

أن هذه الطريقة غير مناسبة لقياس الذكاء الانفعالي لأنها تقيس فقط السلوكات الملاحظة ولا تقيس القدرات العقلية التي ليس لها نتائج سلوكية ثابتة.

(Salovey, Mayer, Caruso, 2000b: 323-325).

- **القائمة المرجعية للكفاءة الانفعالية:Emotional Competence Iventory**

وهي من إعداد كل من بويتزيس و جولمان وهاي ماكبير(Boyatzis, Goleman, Hay/Mcber) سنة (1999)، و تتكون هذه القائمة من 110 بند و هذه البنود تتضمن الإجابة عليها استخدام سلم (ليكرت) بسبعة درجات و يقسم (ECI) إلى أربع مجموعات (Clusters) أو عناقيد كالتالي:

1 -الوعي بالذات ويضمن الكفاءات التالية:

الوعي بالذات الانفعالي، تقييم الذات، الثقة بالنفس.

2-الوعي الاجتماعي:(Social Awareness) و يضم

التعاطف(Empathy)، الوعي التنظيمي، توجيه الخدمة و تقديم المساعدة

3- إدارة أو تسيير الذات:

مراقبة الذات، الجدارة بالثقة، يقظة الضمير، القابلية للتكيف، توجيه الانجاز و المبادرة .

4- المهارات الاجتماعية:

تعزيز الآخرين، القيادة، التأثير، الاتصال، حافز التغيير، إدارة الصراع، بناء الروابط، العمل الجماعي **(Solomon Click, 2002: 62)**.

خلاصـــة الفصـل:

تـم التنـاول فـي هـذا الفصـل متغيـر الـذكاء الانفعـالي و يتبـين لنـا ممـا سـبق أنـه مـن العوامـل التـي سـاعدت علـى توجيـه الأنظـار و اهتمـام البـاحثين إلـى مفهـوم الـذكاء الانفعـالي و محاولـة وضـع نظريـات و نمـاذج مفسـرة لـه وبنـاء مقـاييس لرصـده هـي مجموعـة التسـاؤلات التـي طرحـت فـي مجـالي دراسـة كـل مـن الانفعـالات و الـذكاء و العلاقـة بـين هـذين النظامين (النظام العقلي و النظام الانفعالي)

وللإجابـة عـن هـذه التسـاؤلات بـدأت تظهـر مجموعـة مـن النظريـات و النمـاذج المختصـة بتفسـير الـذكاء الانفعـالي، و تبـين لنـا مـن العـرض السـابق أننـا أمـام تـوجيهن مختلفـين لتفسـير هـذا المفهـوم :النمـوذج المخـتلط ونمـوذج القـدرة و الملاحـظ أن كـل نمـوذج مـن هـذه النمـاذج يتنـاول الـذكاء الانفعالي و يحاول تفسيره من زاوية مختلفة عن الأخرى.

و يمكـن القـول أنـه رغـم اخـتلاف هـذه النمـاذج فإنهـا أثـرت مفهـوم الـذكاء الانفعـالي و أسـهمت فـي إبـراز مكوناتـه المختلفـة و طـورت مقـاييس مختلفـة لقياسـه فضـلا عـن إعطاءهـا شـرعية لهـذا المفهـوم و مكانـة فـي مجال علم النفس.

الفصل الثالث:

الـضغط و استراتيجيات المواجهة

– تمهيـد

I - الضغـــــط:

1– مفهوم الضغط

2 – أعراض الضغط

3 – العوامل الضاغطة

4 – الإسهامات النظرية المفسرة للضغط

II -المواجهـــــــــة:

1 – مفهوم المواجهة

2 – التناولات النظرية لمفهوم المواجهة

النموذج الحيواني

النموذج التحليلي

النموذج المعرفي للضغط و للمواجهة

3 – محددات استراتيجيات المواجهة

4 – تصنيفات استراتيجيات المواجهة

5 – وظائف و فعالية استراتيجيات المواجهة

6 – مقاييس استراتيجيات المواجهة

7 – علاقة الذكاء الانفعالي بمواجهة الضغوط

خلاصـــة الفصـل

تمهيد:

إن إيقاع الحياة العصرية يمثل أحد المصادر الأساسية للضغط فالإنسان يجد نفسه في سباق (الصراع من أجل البقاء) وبدون توقف في سعي وراء الوقت الذي يمضي والأهداف التي تتضاعف مما يجعل الفرد يشعر بحالة من عدم التوازن بين قدراته والمتطلبات العديدة للبيئة التي يعيش فيها.

هذا وقد أصبحت الضغوط كما أكد (كوباسا) kobasa ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منه توافقا أو إعادة توافق مع البيئة، هذه الظاهرة شأنها شأن معظم الظواهر النفسية الأخرى هي من طبيعة الوجود الإنساني، وليس بالضرورة أن تكون ظاهرة سلبية، وبالتالي فإننا لا نستطيع الإحجام أو الهروب منها أو أن نكون بمنأى عنها، لأن ذلك يعني نقص فعاليات الفرد وقصور كفاءته، ومن ثم الإخفاق في الحياة **(هشام الخولي، 2007).**

فأمام هذه الضغوط المتعددة المصادر والتي تعترض حياة الفرد في مختلف مراحل حياته (الطفولة، المراهقة، والرشد)، فإننا نجده يحاول بكل جهود لديه معرفية كانت أو سلوكية للتصدي لها ومواجهتها مما لديه من طاقة ورصيد ليعود لحالة التوازن.

وسيتم من خلال هذا الفصل التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الفرد ولكن بتسليط الضوء أولا على مفهوم الضغط الذي هو مفهوم مرتبط بدرجة كبيرة باستراتيجيات المواجهة.

I-الضغط:

1- مفهوم الضغط: (stress)

لم يكن لكلمة (stress) وجود في اللغة الفرنسية قبل القرن العشرين مع أنها استعملت على مدى قرون قبل ذلك في اللغة الانجليزية **(Stora. J-B, 1993: 7)**.

وقد اشتق مصطلح (stress) من كلمة (Distress) و التي جاءت من اللغة الفرنسية القديمة الكلاسيكية (destrece) أو (estrece) والتي تقابل مصطلح (détresse) والذي يشير إلى الشعور بالضيق، الشدة ،المعاناة ، الاضطهاد و الظلم.

و اليوم أصبح هذا المصطلح يستخدم في العديد من المجالات و الميادين و يحتل مكانة كبيرة في مجال علم النفس و الطب السلوكي **(Graziani, Swendsen, 2004: 10)**.

ويواجه مفهوم الضغط في علم النفس مشكلة اصطلاحية لتعدد المعاني الموجودة لهذا المصطلح، فكلمة الضغط تعني: الشدة، الأزمة النفسية، الانعصاب، المشقة... وكلها كلمات تحل محل بعضها البعض في الكثير من الكتابات.

فقد جاء في معجم علم النفس و التحليل النفسي ل (فرج طه و آخرون) أن الضغط : "هو مجموعة من العوامل الخارجية و الداخلية الضاغطة على الفرد بدرجة تولد لديه إحساسا بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته و إذا ما زادت شدته تفقد توازنه"

فالضغط كلمة مجردة نستدل عليها من خلال ردود أفعال الفرد الواقع تحت تأثير الضغط **(إبتسام الحلو، 2004: 12)**.

وقد عرف كابلان (1981) Caplan فيما سبق الضغط على أنه (الحالة التي يظهر فيها تباين ملحوظ بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤديها الكائن الحي وقدرته على الاستجابة لها) **(جميل سمية، 1998: 40).**

كما يعرفه كل من (طلعت منصور) و (فيولا البيلاوي) (1989) بأنها:"تلك الظروف المرتبطة بالضغط(pressure) والشدة (strain) الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق" **(صفاء عجاجة،2007:41)**.

والضغط النفسي مفهوم معقد ويختلف باختلاف الانتماءات الفكرية والنظرية للعلماء وينشأ من مصادر متعددة بيولوجية واجتماعية ونفسية.

حيث تذكر(شوقية السمادوني)(1993) أن الضغوط النفسية حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الداخلية (الجسمية) والسلوكية، والناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد عندما يتعرض للمواقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة **(شوقية السمادوني، 1993: 45)**

كما يرى (لازاروس)(1993) Lazarus أن مصطلح الضغوط النفسية يجمع بين مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد مضافا إليها الاستجابة المترتبة عليها علاوة على تقدير الفرد لمستوى الخطر و أساليب التكيف مع الضغط و الدفاعات التي يستخدمها الفرد أثناء تعرضه لهذه المواقف **(أميمة مدكور، 2005: 16-17).**

أما عبد الرحمان الطريري (1994) يرى بأنها (حالة يعانيها الفرد حين يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراع حاد) **(عبد الرحمان الطريري، 1994: 9).**

يتضح من جملة التعريفات السابقة أن الضغط حالة تنشأ عند الفرد نتيجة الاختلال أو عدم التوازن بين مختلف العوامل والمثيرات والمطالب التي تفرضها البيئة وبين الإمكانيات والطاقة التكيفية في عقل الفرد.

وفي هذا الصدد ينبغي لنا توضيح بعض المفاهيم التي لها علاقة بالضغط مثل:

- *الانضغاط* (strain) : ويعبرعن الحالة التي يعانيها الفرد ويئن منها والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والإنهاك والاحتراق الذاتي **(حسن عبد المعطي، 2006)**.

- *الضواغط* (stressors): ومفردها ضاغط وتشير إلى أي حدث يعمل بوصفه منبها يفرض مطالب على الشخص أو مجموعة أو منظمة.

وقد تكون ناتجة بفعل عوامل حيوية، أو ضواغط نفسية اجتماعية وهي أحداث بيئية تحدث من خلال العلاقات الحوارية بين الأشخاص، ولا تسبب هذه العلاقات الضغوط بل من خلال تفسير الشخص لها **(أحمد محمد عبد الخالق، 1998: 31).**

2- أعراض الضغط:

وقد صنفها (براهام) Braham (1994) **(نقلا عن : علي عسكر، 2003: 52-54)** إلى الأعراض التالية:

- الأعراض الجسدية: ونذكر منها: الصداع، ألم في العضلات، تغير الشهية، التعب أو فقدان الطاقة، التوتر، الأرق أو عدم انتظام النوم كالنوم الزائد أو استيقاظ المبكر على غير عادة، زيادة التعرض للحوادث التي تؤدي إلى إصابات جسمية ...

- الأعراض الانفعالية: كسرعة الانفعال، العصبية، الاكتئاب، تقلب المزاج، العدوانية سرعة البكاء الشعور بالاحتراق النفسي.

- الأعراض الفكرية أو الذهنية: النسيان ، صعوبة التركيز، انخفاض الإنتاجية أو الدافعية، اضطراب في التفكير، صعوبة اتخاذ القرار، صعوبات في الذاكرة...

- الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية: عدم الثقة غير المبررة في الآخرين، نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة، تجاهل الآخرين، تصيد أخطاء الآخرين.

3- العوامل الضاغطة:

نظرا لوجود العديد من العوامل المسببة للضغط، فيمكن تصنيفها في ثلاث 3 فئات أساسية تبعا لمعيارين هما: عدد الأشخاص المتعرضين للضواغط و عامل الزمن وهي كالآتي:

- الظواهر الجائحة (أو الكارثية) Cataclysmique :

مثل الكوارث الطبيعية، الانفجارات، انتقال الأشخاص، ويمكن أن تكون مفاجئة أو تدريجية، ولكنها عموما عنيفة، وتؤثر على عدد كبير من الأفراد، هذه العوامل تتطلب استجابة تكيفية أساسية من المجتمعات التي تخضع لها **(Schwob, 1999: 26)**.

-الضواغط الشخصية:

وهي أحداث قوية وشديدة تتطلب مواجهة تكيفية فعالة والفرق الرئيسي بين الضغوط الشخصية والأحداث الجائحة هو أن الضغوط الشخصية تؤثر في عدد قليل من الناس ومن أمثلتها: وفاة شخص عزيز أو فقد وظيفة أو المرض العضوي أما الجائحة فتؤثر على عدد كبير من الناس **(وليد خليفة، مراد سعد،141:2007).**

- الضواغط العامة:

ويمثل هذا النوع من الضواغط المشاحنات أو المضايقات اليومية، وهي حوادث ذات شدة منخفضة، لكنها تستمر أو تتكرر في الحياة اليومية، وذلك مثل الانتقال إلى مكان العمل والعودة منه كل يوم، ولا تفرض مثل هذه الحوادث تهديدا مباشرا في الحال لكن يبدو أن آثارها تصبح سلبية وتراكمية **(أحمد عبد الخالق، 1998: 45)**

4- الإسهامات النظرية في تفسير الضغط:

هناك العديد من النماذج النظرية التي حاولت تفسير ظاهرة الضغط إلا أننا سنكتفي ببعض منها وهي: نظرية (كانون) ونظرية (سيلي) واللتين شكلتا أساس النموذج البيولوجي للضغط وسنعرض أيضا فيما بعد نظرية من نظريات النموذج التفاعلي وهي النظرية المعرفية لـ (لازاروس).

- نظرية (كانون) Cannon (1932) :

إن أول الإسهامات التي قدمت في مجال بحوث الضغط كان الوصف الذي قدمه والتر كانون Cannon Walter(1932) لاستجابة (الكر أو الفر) fight or flight response وكما بين كانون أن استجابة الكر و الفر هي استجابة تكيفية لأنها تجعل العضوية قادرة على تقديم استجابة بسرعة عند تعرضها للضغط **(تايلور، 345:2008).**

وقد كشفت أبحاث (كانون) Cannon وجود ميكانيزم أو آلية في جسم الإنسان تساهم في احتفاظه بحالة (الاتزان الحيوي) Homeostasis، أي القدرة على مواجهة التغييرات التي تواجهه والرجوع لحالة التوازن العضوي والكيميائي بانتهاء الظروف والمواقف المسببة لهذه التغييرات، ومن ثم فإن أي مطلب خارجي بإمكانه أن يخل بهذا التوازن إذا فشل الجسم في التعامل معه، وهذا ما اعتبره (كانون) ضغطا يواجهه الفرد والذي ربما يؤدي إلى مشكلات عضوية إذا أخل بدرجة عالية بالتوازن الطبيعي للجسم **(علي عسكر، 2003: 43).**

- نظرية (سيلي) Selye:

من المساهمات الأولى أيضا في هذا الميدان والتي استأنفت أعمال (كانون) نجد نظرية هانس سيلي Hans Selye (1956) الذي استنتج من خلال دراساته وبحوثه في الطب

التجريبي أن أسلوب مواجهة الإنسان للأحداث الضاغطة وسوء تكيفه الفيزيولوجي لها قد يصبح مصدرا للضغط تنشأ عنه مجموعة من الأعراض المرضية والاستجابات الباثولوجية **(عثمان يخلف، 47:2001).**

وبناءا على هذه الفكرة صاغ (سيلي) Selye نظريته حول الضغط ، حيث يرى أن الضغط نتيجة فعل لعامل فيزيولوجي و/أو نفسي و/أو اجتماعي هذا العامل سماه الضاغط (stressor) **(Stora. J-B, 1993:7)**

ويتضمن استجابة غير محددة للجسم وقد اصطلح عليها« زملة أعراض التكيف العام» General Adaptation Syndrom (GAS) **(Dantzer & Goodall ;1994:155)**

وفي إطار هذا المفهوم تمر استجابة الضغط بثلاث مراحل أساسية هي:

1- مرحلة الإنذار (Alarm reaction stage): وفيها يتحرك الفرد للتفاعل مع مصدر الضغط.

2- مرحلة المقاومة (Resistance stage): وفيها يحاول الفرد مقاومة مصدر التهديد بكل ما يملك من طاقة جسمية ونفسية.

3- مرحلة الإنهاك أو الإجهاد أو الاستنزاف (Exhaustion stage) : وفي هذه المرحلة تستنزف طاقة الفرد ويصبح عرضة لمشكلات سوء التوافق والإصابة بالأمراض **(مجدي عبد الله، 65:2008)**.

- رغم الإسهامات التي قدمتها هذه النظريات، إلاّ أنها لم تعطي أهمية للعوامل السيكولوجية سوى في دور محدود للغاية، إن لم نقل كانت غائبة إضافة إلى عدم تركيزها على الجانب المعرفي، ويرجع هذا لأن هذه الأعمال الأولى في دراسة الضغط (مثل: نظرية كانون ونظرية سيلي) كانت تطبق على الحيوانات فركزت على الجوانب الفيزيولوجية والبيولوجية.

مع هذا لا نستطيع أن ننكر فضل هذه الأعمال في تسليط الضوء على مفهوم الضغط

-النظرية المعرفية ل (لازاروس)Lazarus :

خلال سنوات الستينات ظهرت أعمال (لازاروس) Lazarus وزملائه في إطار النموذج التفاعلي الذي يركز على علاقة الفرد بالبيئة، وهذه النظرية أولت أهمية للعوامل النفسية

والمعرفية في عملية الضغط ومواجهته. وخلال القسم الخاص باستراتيجيات المواجهة سنعرض هذه النظرية بالتفصيل، الخاصة بتفسير الضغط واستراتيجيات المواجهة.

5- الآثار السلبية والايجابية للضغوط:

لا يمكن أن نتعامل مع الضغط النفسي على أساس أنه مصدر ضرر وآثار سلبية دائما، فمن الممكن أن يكون له أيضا آثارا إيجابية.

- الآثار الايجابية:

يقول (سيلي) selye :(Complete freedom from stress is death)

أي أن يعيش المرء بدون أي ضغط على الإطلاق في حياته فهذا يعني الموت-**Stora.J) (B, 1999:3 .**

يتضح من أدبيات موضوع الضغط التركيز على الآثار السلبية للضغط على الصحة و العلاقات الأسرية ، و العملية و الاجتماعية، إلا أن الآثار الايجابية لا تحظى إلاّ بقسط بسيط من الاهتمام، ووفق نموذج الآثار الايجابية يفترض أن إثارة الضغط وحدوثه يترتب عليها آثار إيجابية لدى الفرد في بعض الجوانب مثل: زيادة الإنتاجية، العطاء في العمل وإن فرض، أو إعطاء الاختبارات وتكرارها على الطلاب في مادة من المواد تعتبر مثيرات بيئية لابد للطالب أن يتعامل معها ويدركها بصورة أو بأخرى، وسيترتب عن عملية الإدراك هذه تحول الاختبار إلى مثير للضغط مما سيقود الطلاب إلى الدراسة، والعمل بجد من أجل الحصول على درجات عالية وكنتيجة نهائية سيكون التعلم بشكل أفضل **(عبد الرحمان الطريري، 1994:17-15)**.

و يرى (حسن مصطفى) (2005) أن وجود قدر ملائم من الضغوط يعتبر ضروريا لتحقيق مستويات متميزة من الأداء **(حسن مصطفى، 2005: 88)**.

-الآثار السلبية:

تذكر (ألين) Allen (1983) أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة يكون لها تأثير سلبيا يجعله: عاجزا عن تحقيق أهدافه ويعجز أيضا عن التفاعل مع الآخرين، ومن ثم ظهور الأعراض النفسية والجسدية وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي **(هشام الخولي، 2008: 63)**.

وإن محك التفرقة بين جانبي الضغوط (السلبي والايجابي) فيتحدد بنوع الضغوط التي نواجهها وكيفية تفسيرنا للمواقف والأحداث الضاغطة وبماهية وطرق وأساليب تعاملنا ومواجهتنا لتلك الضغوط **(رئيفة رجب عوض، 18:2001)**.

II- *المواجهة:*

1-مفهوم المواجهة (coping):

يعود الفضل في ظهور مفهوم (coping) لأول مرة ل (رتشارد لازاروس) R.Lazarus سنة (1996) في كتابه (الضغط النفسي و سيرورة المواجهة) "Psychological stress and coping process"

.(Bruchon-Schweitzer, 2001: 68)

وتعد كلمة (coping) كلمة صعبة الترجمة وهي مشتقة في اللغة الانجليزية من الفعل (to cope with) ويعني في اللغة الفرنسية (faire face) أي: المواجهة أو التصدي.

وقد وصلت البحوث والدراسات في هذا المفهوم (coping strategy) أوجها منذ (1975) في البلدان الانجلوساكسونية والتي مهدت للعديد من الأعمال العلمية فيما بعد، إلا أن هذا المفهوم لم يشتهر إلا في التسعينات في فرنسا وبمصطلح (Stratégie d'ajustement) **(Bruchon-Schweitzer, 2001; Paulhan, 1994; Dupain, 1998).**

واقترحت في اللغة العربية عدة مصطلحات لمقابلة هذا المفهوم نذكر منها: استراتيجيات المواجهة، استراتيجيات التكيف أو التوافق، استراتيجيات التعامل، استراتيجيات المقاومة، أساليب التعايش... وغيرها. لكننا في هذه الدراسة تبنينا مصطلح " استراتيجيات المواجهة " لاعتقادنا بأنه يوفي المعنى المطلوب.

وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي نجد عدة تعاريف مختلفة نوعا ما وهذا لاختلاف الأطر النظرية لأصحابه ونذكر من بينها:

- تعريف "لازاروس" و"لونيي" Lazarus & Launier (1978): « هي مجموعة السيرورات التي يدخلها الفرد بينه وبين الحدث المدرك كتهديد بالنسبة له وذلك للتحكم فيه أو تحمله أو التخفيف من أثره على صحته الجسمية والنفسية»

(Paulhan et al, 1994:293)

ـ أما "راي" وآخرون Ray et al (1982) يقصدون بها « الطريقة المستعملة للتوافق مع الوضعيات الصعبة من جراء حدث ضاغط حقيقي أو خيالي »

.(Paulhan & Bourgeois;1998)

ويحددها "موس" و "بيلنجز" Billings & Moos (1983) في : (المعارف والسلوكات التي يستخدمها الفرد لتقييم حدث ضاغط ما ولتعديل التوتر الانفعالي المصاحب له) **(Paulhan et Bourgeois,1998:59)**

اهتدى كل من "لازاروس" و " فولكمان" Lazarus & Folkman (1984) من خلال الدراسات التي قاما بها إلى التعريف التالي:« هي مجموعة من المجهودات المعرفية والسلوكية، المتغيرة باستمرار والموظفة لإدارة وتسيير المتطلبات الخاصة الداخلية و/أو الخارجية و المقدرة من قبل الفرد على أنها مستنفذة أو متجاوزة لمصادره» **.(Bruchon-Schweitzer, 2002: 356)**

وهذا يتفق مع ما قدمه "دنتشف" Dantchev (1989) :« هي مجموع الجهود المعرفية والسلوكية لمواجهة وتحمل المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد أو تفوق طاقات الفرد» **.(Bruchon-Schweitzer & Dantzer; 1994: 24)**

ـ في حين يرى " ستبتو " Setptoe (1991) بأنها الاستجابات المعطاة من قبل الفرد عند مواجهته للمواقف الضاغطة، وبإمكانها أن تكون هذه الأخيرة ذات طبيعة معرفية بحتة أو عاطفية (من ذلك مثلا: تحويل موقف خطير في المخيلة إلى فرصة انتفاع شخصي) أو تبني لأشكال سلوكية جريئة كالمواجهة المباشرة للمشكل أو اللجوء إلى التجنب...الخ **(Paullan, 1992: 546)**.

وقد أحدث "لازاروس" Lazarus (1993) تعريفه للمواجهة **(نقلا عن Dupain, 1998:133)** كالتالي: "هي مجموعة السيرورات التي يتوسطها الفرد بينه وبين الحدث المدرك كتهديد وذلك بهدف ضبط وتحمل وتقليص آثار هذا الأخير على صحته النفسية"

ـ كما أضاف كل من " قينتار" و "بولهان" Paulhan & Quintard (1994) تعريفا كالتالي : "هي مجموع السياقات التي يضعها الفرد بينه وبين الوضعيات المدركة

كمهددة، للتحكم أو للتخفيف من آثارها على حالته النفسية والجسدية" **(Paulhan et al, 1994)**.

ويؤكد " فرري" وآخرون Ferreri et al (2002) أنه يمكن اعتبارها الطريقة التي يفكر بها الفرد ويسلكها لإيجاد حلول للجوانب السلبية لموقف ضاغط ما **(Ferreri et al, 2002:270) .**

وذلك وفق إستراتيجيات معرفية وسلوكية تهدف إلى الإدارة والتحكم في الظواهر الفيزيولوجية والنفسية التي يتسبب فيها عامل ضاغط **(Servant, Parquet, 1995:46).**

ومن جهتهما أكّد كل من " موس" و" شيفر" Moos & Shafer (1998) بأنها " أساليب التعامل إما أن تكون إقدامية أو إحجامية، وأن لهذه الأساليب الاقدامية والاحجامية جانبين أحدهما معرفي والآخر سلوكي" **(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006 (أ))**.

بعد استعراض هذه التعاريف المختلفة نلاحظ:

أنه على الرغم من استخدام الباحثين لمفهوم المواجهة بمعان مختلفة ومتعددة (سياقات، سيرورات، مجهودات، استجابات، أساليب شعورية) إلا أن جميع الباحثين يؤكدون على أن الغرض والهدف من المواجهة هو التخلص من الضغط النفسي وخفض الانفعالات الناتجة عنه.

وعلى الرغم من وجود عدة تعاريف للمواجهة فإن التعريف الذي تتبناه الدراسة الراهنة هو تعريف (لازاروس) و(فولكمان) Lazarus & Folkman وذلك لأنه ينطوي على عدة خصائص لمفهوم المواجهة تتمثل في:

ـ مجهودات معرفية وسلوكية متغيرة باستمرار: أي أنها عملية ديناميكية ليست ثابتة وليست سمة. تتضمن استراتيجيات سلوكية (كحل المشكل مثلا) ومعرفية (كالاستراتيجيات المركزة على الانفعال : إعادة التقييم الايجابي للموقف مثلا).

ـ تهدف لإدارة وتسيير المتطلبات الداخلية والخارجية: أي يتضمن ذلك محاولة تعديل أو ضبط أو تغيير أو التقليل من تأثيرات المتطلبات الداخلية (والمتمثلة في شخصية الفرد

والجوانب النفسية المتعلقة به) والمتطلبات الخارجية (والمتمثلة في المحيط والسياق المتواجد فيه الفرد).

ـ المقدرة من قبل الفرد على أنها مستنفذة أو متجاوزة لمصادره: وهذا يعني أن هذه العملية تنطلق أولا من عملية تقييم أولي وثانوي للموقف ولمصادر الشخصية للفرد (سيتم التطرق لعملية التقييم المعرفي هذه خلال هذا الفصل).

2- التناولات النظرية لمفهوم المواجهة:

تعددت وجهات نظر الباحثين حول مفهوم المواجهة كغيرها من المفاهيم، وقد تطورت النماذج النظرية لهذا المفهوم عبر مراحل تدريجية ويمكن أن نذكرها بإيجاز فيما يلي:

1.2- النموذج الحيواني:

ويعد مفهوم المواجهة (coping) حسب هذا المنظور (النموذج الحيواني: الذي يستند على نتائج دراسات مخبرية أقيمت على الحيوانات) مجموعة من الاستجابات السلوكية تهدف للتكيف ولمواجهة مختلف التهديدات الداخلية والخارجية بغرض التخفيف من حدّة الاضطرابات النفسفيزيولوجية الناجمة عن المواقف الضاغطة **(Bruchon-Schweitzer; Dantzer, 1994)**

ومن هذه الميكانزمات التكيفية: ميكانيزم (التجنب أو الهروب) الناتج عن الخوف وميكانيزم (المواجهة أو الهجوم) الناتج عن الغضب.

وفي هذا الصدد يرى كل من " لازاروس" و" فولكمان" (1984) Lazarus & Folkman أن البحوث التي تستند على النموذج الحيواني تركز أساسا على ما يسمى بالسلوك التجنبي (Avoidance behaviour) أو سلوك الهروب أو الفرار (Escape behaviour) وهو الشيء الذي لايمكن به الكشف عن باقي السلوكات أو الاستراتيجيات التي يتضمنها مفهوم المواجهة **(نقلا عن: شهرزاد بوشدوب، 2008: 94)**.

ويرى " دانتزر " (1989) Dantzer أن معيار نجاح إستراتيجية المواجهة يتمثل في التحكم في الوضعية الضاغطة، أو في التخفيف من حدة النشاط السيكوفيزيولوجي الناتج عنها **(Bruchon-Schweitzer & Dantzer; 1994: 102).**

ويعاب على هذا النموذج أنه ينظر للمواجهة من بعد واحد يتمثل في التخفيف من حدة الاضطراب السيكوفيزيولوجي، مهملا بذلك قدرة الفرد على التعامل مع الموقف الضاغط وتعديله أو التغلب عليه.

2.2- النموذج التحليلي:

ويتخذ النموذج التحليلي في تناوله لاستراتيجيات المواجهة توجهين: نموذج دفاعات الأنا ونموذج سمات الشخصية.

2.2. 1- نموذج دفاعات الأنا:

حسب هذا النموذج ينتمي مفهوم " استراتيجيات المواجهة " إلى مفهوم " ميكانزمات الدفاع" هذا الأخير الذي ظهر مع نهاية القرن 19 من طرف (التحليل النفسي) في سياق " سيكولوجية الأنا " **(Bruchon-Schweitzer, 2001:69)**.

حسب وجهة النظر الفرويدية عندما تكون الأنا ضعيفة وكمية الطاقة المستثمرة لديها منخفضة فسرعان ما يقع الفرد فريسة الصراعات والضغوطات والتهديدات وأن الضغط النفسي ينتج من فشل الأنا في القيام بوظائفها وعدم تحقيقها للتوازن بين مطالب الهو ومتطلبات الواقع الخارجي **(ماجدة عبيد، 2008: 133)**.

وتعد استراتيجيات المواجهة في سياق سيكولوجية الأنا مجموعة العمليات المعرفية اللاشعورية التي تهدف إلى تخفيض أو القضاء على كل ما يمكن أن يتسبب في القلق. ومن هذه السياقات المعرفية (ميكانزمات: الإنكار، العزل، العقلنة) **(Paulhan & Bourgeois, 1998:42)**

وتتوقف فعالية المواجهة الناجحة في هذا المنظور على طبيعة ميكانزمات الدفاع وتنوعها ومرونتها (Tychey, 2001) فالتنوع المحتمل في شدة ميكانزمات الدفاع يؤثر بالضرورة على التوظيف التكيفي (Bowins, 2004) وكذا مستوى الضاغط الخاضع له الفرد.

فإذا استخدمت ميكانزمات الدفاع بطريقة مرنة ومتكيفة وناضجة يمكن أن تساهم في الصحة النفسية والجسمية للفرد **(Chabrol & Callahan, 2004 :5)**.

وانطلاقا من السنوات (60 – 70) بدأت الدراسات والأبحاث المتناولة لميكانزم الدفاع باستخدام مصطلح " المواجهة " بدل " الدفاع "، للإشارة لميكانزمات الدفاع الناضجة أو المتكيفة (كالإعلاء أو التسامي والفكاهة).

أما من 1960 إلى 1980 كان هناك خلط أو تداخل كبير بين مصطلحي (المواجهة) و(الدفاع)، وقد سعت بعض المحاولات النظرية لتوضيح الفرق بينهما (مثال: (Vaillant (1977) Haan (1977) **(Bruchon-Schweitzer, 2001:69-70)**.

ومن خلال اطلاعنا على: **(Chabrol & Calahan 2004, Swendsen ; Graziani, 2004, Bruchon-Schweitzer, 2001, Dupain, 1998)**

حاولنا تلخيص الفرق في الجدول التالي بإيجاز:

جدول رقم(03): يوضح الفرق بين ميكنزمات الدفاع و استراتيجيات المواجهة.

ميكنزمات الدفاع	إستراتيجيات المواجهة
- مفهوم تحليلي (ينتمي إلى مقاربة التحليل النفسي) - تحريفات أو تشويهات معرفية للواقع تصف بصفة رئيسية الدفاعات اللاشعورية للأنا في مواجهة الصراعات الداخلية.	- مفهوم ينتمي إلى المقاربة (السلوكية المعرفية) المحدثة. - استجابات أو سياقات معرفية وسلوكية يستخدمها الفرد قصدا (بصفة إرادية) وشعورية أمام خطر أو مشكلة خارجية.
- خصائصها: - لاشعورية. - لاإرادية. - صارمة (جامدة) - غير متمايزة. غير قابلة لأن تتعدل وتتغير حسب ما يتطلبه الموقف، وضعيفة المقاومة.	**- خصائصها:** - شعورية. - إرادية. - مرنة. - متمايزة. - تختلف و تتغير تماشيا مع ما يتطلبه الموقف.
- أهدافها: - مُوجهة نحو الصراعات الداخلية النفسية	**- أهدافها:** - مُوجهة نحو التكيف الايجابي مع الواقع

(البينشخصية) وتتعلق بأحداث الحياة الماضية.	(داخليا أو خارجيا) في المواقف الضاغطة وتخص المشاكل الحالية المطروحة في العلاقة (فرد – بيئة).
- وظيفتها: - التحكم في القلق (الحصر) وإبقاؤه في حدود محتملة.	**- وظيفتها:** لها وظيفتان: التعديل الانفعالي وذلك (الضبط، التحكم والتقليل أو تحمل الضغوط والانفعالات الناتجة عنها) وكذلك حل المشكل المواجه.
- قياسها: - لا يمكن قياسها إلا عن طريق الملاحظات العيادية والتقنيات الاسقاطية، وإجراءات الأسئلة المفتوحة.	**- قياسها:** - عن طريق الاختبارات الموضوعية.

لكن مع تطور مصطلح (المواجهة) أصبح مفهوم قائم بذاته تقوم عليه دراسات منفصلة و مستقلة تختلف تماما عن البحث في مجال ميكنيزمات الدفاع.

رغم مساهمة هذا النموذج (دفاعات الأنا) المعتبرة في فهم أحسن لردود أفعال الفرد المواجه للمواقف الضاغطة ، إلا أنه يبقى ناقصا كونه يرتكز فقط على استرجاع التوازن الانفعالي وخفض التوتر. غير أن المفهوم الكامل لاستراتيجيات المواجهة يتطلب في نفس الوقت إدراج الاستراتيجيات التي من وظيفتها إضافة للتعديل الانفعالي حل المشكل أيضا. **(Paulhan, 1994: 102)**.

2.2.2- نموذج سمات الشخصية:

نموذج آخر من النماذج التحليلية مستمد من النموذج الأول (دفاعات الأنا) والذي يعتبر (استراتيجيات المواجهة) سمة من السمات الشخصية، حيث يرى أصحاب هذا النموذج أن بعض الخصائص ثابتة في الشخصية، تجعل الفرد لديه إستعداد لمواجهة الضغط بطريقة معينة، مثال: سمة (كبت- الحساسية) حسب دراسة " بايرن" (1961)Byrne،

وسمة القدرية حسب دراسة " ويتن" Wheaton(1983) ، أو الصلابة النفسية حسب أعمال كل من " كوبازا" و" مادي" و" كاهن " Kobasa, Maddi et Kahn (1982) وبأن الفرد يسلك دائما بنفس الطريقة (بطريقة نمطية) أي كان الحدث.

غير أن هذه الفرضية لم يتم إثبات صحتها **(Paulhan, 1992: 546)**.

فهناك عدة دراسات أظهرت بأن مقاييس السمة هي منبآت ضعيفة لنوع استراتيجيات المواجهة المستعملة (حسب " كوهن " و " لازاروس"Cohen et Lazarus (1973 و" فولكمان" وآخرون Folkman et al (1986)) **(نقلا عن: Paulhan, Bourgois; 1998:44) .**

وذلك لعدة أسباب تفسر هذا وهي:

- الطبيعة المتعددة الأبعاد للسياقات الحالية لاستراتيجيات المواجهة:

فحسب " موس " و " تسو " Moos & Tsu (1977) إن الفرد في المواقف الضاغطة يستعمل استراتيجيات متنوعة إذ لا يمكن أن تحصر في بعد واحد كسمة من سمات الشخصية.

- الخاصية الحركية والمتغيرة لسياقات المواجهة:

فحسب " فولكمان " و " لازاروس" (1988) استراتيجيات المواجهة تتأثر بدرجة كبيرة بالسياق الموقفي. ففي دراسة قامت بها (سوزان فولكمان) وآخرون S.Folkman et al (1986) على عينة مكونة من 150 فرد راشد، وتم فيها قياس استراتيجيات المواجهة على مدى ستة أشهر.

وأظهرت النتائج أن ثبات المواجهة المقاس من خلال الارتباطات بين القياسات الستة لم يكن دال في المجموعة، حيث أن الفرد نفسه قد يستخدم في بعض المواقف استراتيجيات معرفية موجهة للتخفيف من التوتر وفي مواقف أخرى استراتيجيات سلوكية موجهة لحل المشكل.

كما توصل أيضا كل من " برلين " و " سكولر "Schooler & Pearlin (1978) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم أكثر في حالة ما إذا لم يتمكن الفرد من التحكم في الموقف الضاغط (مثال: مرض خطير) بينما يلجأ إلى الاستراتيجيات السلوكية في حالة

ما إذا كان المجهود المبذول من طرف الفرد يمكن أن سيحدث تغيير في الموقف (مثال: فقدان العمل) **(Bruchon-Schweitzer et Dantzer; 1994: 103)** .

فحسب هذه النتائج ينبغي أن لا ننظر لاستراتيجيات المواجهة من وجهة نظر جامدة، وتبعا لـ (لازاروس) و (فولكمان) (1984) فإن سمات الشخصية وحدها غير كافية للتنبؤ بالأسلوب الذي سيتخذه الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة.

2. 3- النموذج المعرفي للضغط وللمواجهة:

يعد هذا الاتجاه هو السائد حاليا في البحث العلمي في مجال الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة . فلقد طور (لازاروس) وأتباعه في سنوات السبعينات (Cohen & Lazarus 1979, Lazarus 1981, Folkman & Lazarus 1980)

نظريتهم في الضغط النفسي والمواجهة والتي تضمنت مفهوم جديد للضغط يختلف عن النظريات الأخرى وهذا في إطار النموذج التفاعلي(Model Transactionnel) **(Graziani; Swendsen, 2004: 47)**.

ويعد نموذج (لازاروس) أفضل نموذج معروف من بين النماذج التفاعلية ففي تعريفه للمواجهة (المذكور سابقا في هذا الفصل)، وجه الانتباه تجاه عملية التقييم المعرفي، كما ركز على المحددات الموقفية بوضعه مفهوم للمواجهة كتفاعل معرفي بين الفرد والبيئة **(أميمة مدكور، 2005: 49)**.

بالنسبة لهذا النموذج الضواغط النفسية والجسمية تولد استجابات للضغط فقط بعد أن تقيم كمهددة أو خطرة من قبل الفرد، فالضغط يتوقف على نوعية التفاعل بين الفرد والبيئة ولا يمكن أن نختزله أو نحسمه لصالح أحد من هذه العناصر.

فهذه المقاربة غيرت مفهوم الضغط النفسي، فالضغط لا يعتبر خاصية للفرد أو للبيئة ولا كمثير أو كاستجابة، فالضغط علاقة خاصة أو سيرورة موجهة بين الفرد والبيئة واعتبار الضغط كسيرورة له دلالتين هامتين من وجهة النظر المعرفية للضغط وهي:

1- الفرد والبيئة يعتبران في علاقة دينامكية أي في تغير دائم.

2- هذه العلاقة ثنائية التوجه أي الفرد والبيئة يمكن لأي منهما أن يؤثر في الآخر.

(Graziani, Swendsen, 2004: 48).

ويتوقف أثر أي حدث ضاغط بصفة جوهرية على الكيفية التي يقيم بها الفرد هذا الحدث. فحسب وجهة نظر (لازاروس) للضغط أي حدث جديد أو تغير في البيئة يحث الفرد على القيام بمجموعة من التقييمات **(Taylor, 1995: 258)**.

ويؤكد لازاروس(1974)على أن معنى الحدث وتفسير الفرد له يلعبان دورا هاما في مدى تأثير الحدث على الفرد. ويرى أن هناك عمليتين معرفيتين تتوسطان العلاقة بين المسبب للضغط وبين نتائجه وهما التقييم المعرفي للحدث وتقييم الفرد لأساليب التعامل مع هذا الحدث، كما يشير (لازاروس) إلى أن للضغط ثلاث عمليات ويؤكد بأن هذه العمليات لا تحدث بالضرورة متتالية **(وليد السيد خليفة، مراد علي سعيد، 2007: 135).**

وتتمثل هذه العمليات في: التقييم الأولي والتقييم الثانوي والمواجهة.

فقد ميز (لازاروس) و (فولكمان) Folkman et Lazarus (1984) بين نوعين من التقييم المعرفي:

- التقييم الأولي (Primary Appraisal): نتكلم عن التقييم الأولي أو الضغط المدرك (perceived stress) للإشارة إلى الطريقة التي يتعرف بها الفرد على الوضعية أو الموقف (طبيعته، دلالته...) ويقيم فيها مختلف خصائص الموقف (من حيث: خطورته، سيطرته، غموضه، مدته...) **(Bruchon-Schweitzer; 2002: 288)** .

ويمكن أن تتمثل هذه الوضعية أو الموقف في فقدان (خسارة: مادية، جسمية، علائقية) أو تهديد(احتمال وقوع خسارة) أو تحدي(احتمال ربح) **(Paulhan, 1994 :106).**

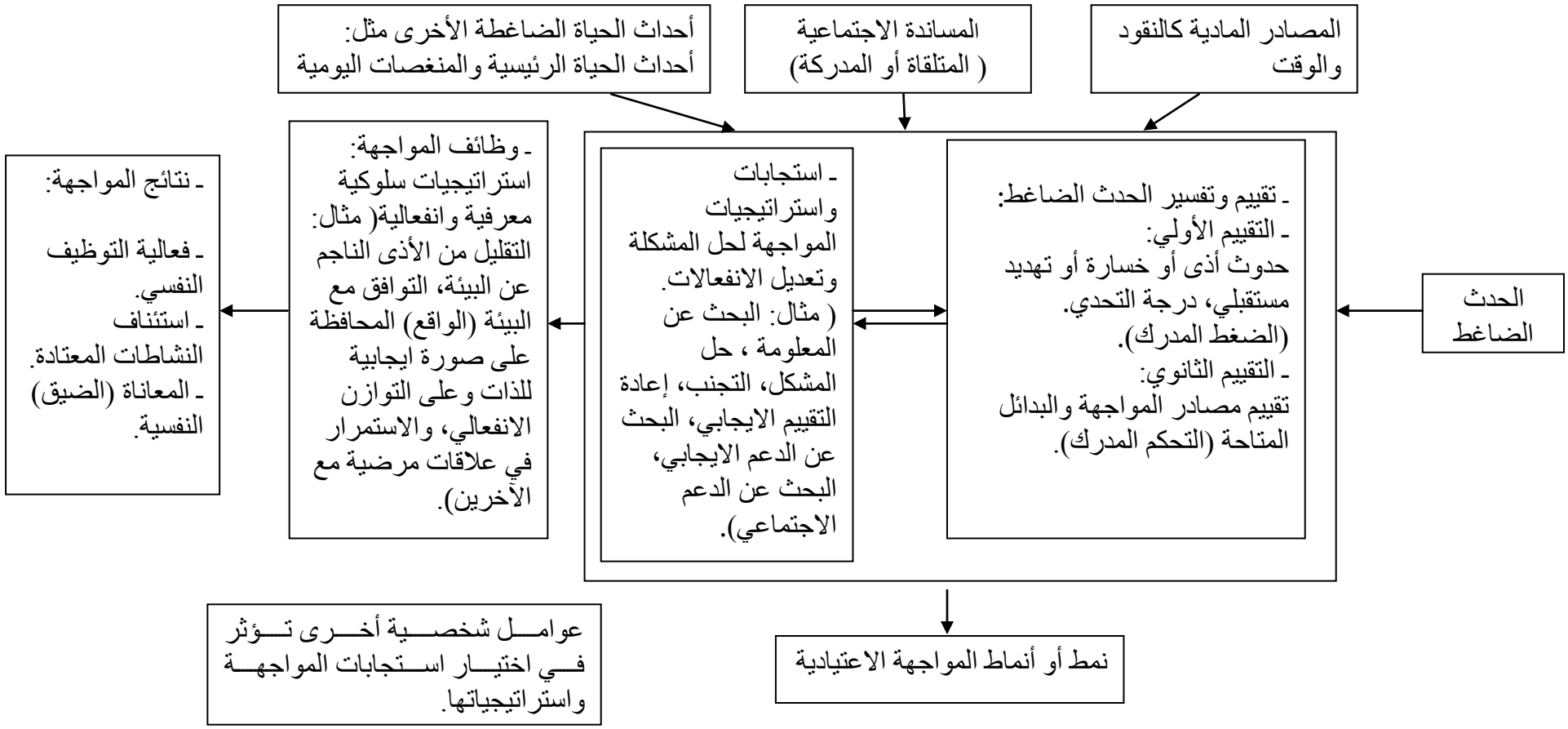
ويقول "دانتزر" Dantzer (1993) في هذا السياق عن الإدراك أنه يؤكد على أهمية العمليات المعرفية لتحقيق المواجهة، فإدراك الفرد بخطورة الموقف تعد أكثر أهمية من الخطورة الفعلية للموقف **(هناء أحمد شويخ، 2007: 38)**.

- التقييم الثانوي (Secondary Appraisal): في الوقت التي تحدث فيه التقييمات الأولية، يقوم الفرد أيضا بإجراء تقييمات ثانوية لما يمتلك من إمكانيات للتعامل مع الحدث الضاغط، فالتقييم الثانوي هو ما يقوم به الأفراد لتقييم ما لديهم من إمكانيات للتعامل وخيارات لتقرير ما إذا كانت ستكون كافية لتخفيف الأذى أو التهديد الذي ينشأ عن الحدث **(وسام بريك، فوزي داوود، 2008: 415)**.

فعندما يتلاءم كل من تقديرنا لمطالب الموقف الضاغط وإمكانياتنا على مواجهته لا نشعر بالضغط، وعندما يعكس تقييمنا فجوة بين إمكانياتنا ومطالب الموقف أو المحيط و خاصة عندما تفوق المطالب الإمكانيات المتوفرة لمواجهة الموقف الضاغط نختبر مستوى كبير من الضغط، فبعد أن يقوم الفرد بتقييمه الأولي للموقف من ناحية تهديد هذا الحدث له، يقوم الفرد بالتخطيط لكيفية مواجهة هذا الموقف معتمدا على مجموعة من العوامل بما فيها عوامل خارجية (كطبيعة الحدث نفسه)، وعوامل داخلية أي خاصة بالفرد نفسه (كذكائه، وشخصيته، وثقافته وخبراته السابقة) **(عثمان يخلف، 2001: 53)**.

وبناءا على هذين التقييمين تحدث عملية المواجهة والتي يوضحها المخطط التالي:

المصادر الخارجية و المعوقات



المصادر الداخلية و المعوقات

شكل تخطيطي رقم (04): يوضح سيرورات المواجهة (Coping processes)

المصدر (Taylor, 1983 ; 1995, Cohen et Lazarus, 1979, Moos, 1988, Lazarus et Folkman, 1984)

3ـ محددات استراتيجيات المواجهة:

يتأثر كل من التقييم الأولي (الضغط المدرك) والتقييم الثانوي (التحكم المدرك) وكذا اختيار نمط إستراتيجية مواجهة معينة في موقف ضاغط بجملة من المتغيرات المتفاعلة فيما بينها والتي تساهم في تفسير الفروق الفردية في استجابات المواجهة ويمكن تصنيفها في الآتي:

ـ مصادر شخصية: وتضم عوامل معرفية وعوامل ذهنية.

ـ مصادر بيئية: وتضم عوامل موقفية وعوامل اجتماعية.

أ)ـ المصادر الشخصية:

ـ العوامل المعرفية: ومن هذه العوامل نجد:

ـ المعتقدات (Beliefs): ومن بينها المعتقدات الخاصة بالفرد (حول ذاته وقدراته وإمكانياته) ودوافعه العامة (قيم دينية، أهداف حياتية، مصالح...)

.(Bruchon – Schweitzer;2002:361)

ـ مركز التحكم (Locus of control): ويشير إلى كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته وإدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته **(صفاء عجاجة، 2007: 64)**.

وهذا ما أسماه (روتر) (1966) Rotter مركز التحكم (الداخلي/ الخارجي) حسب بعض الباحثين إن الأفراد الذين يرجعون ما يواجههم أو يعترضهم في الحياة إلى أسباب داخلية ومتحكم فيها (تحكم داخلي) يستخدمون أكثر استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل مقارنة بالأفراد الذين يرجعون ما يواجههم إلى أسباب خارجية (غير متحكم بها (مثال: القدر) أي تحكم خارجي **(Lazarus & Folkman, 1984 نقلا عن: Paulhan & Bourgeois, 1998: 48)**.

كما أظهرت الدراسات أن اعتقاد بمدى قابلية ضبط الحدث يمكن أن تغير من دور المواجهة أثناء التعرض للضغط، فقد توصلت دراسات كل من (فولكمان) و (لازاروس) و (دلونجيز) (1986) Folkman & Lazarus et Delongis وكذلك (كومباس) و (فوريسث) (1987) Compas & Forsythe أن الأفراد يلجؤون أكثر إلى استعمال المواجهة الفعالة واستعمال أقل للمواجهة التجنبية عند تقدير الحدث بأنه قابل للتحكم، كما

أوضحت هذه الدراسات أن هناك بشكل نسبي استخدام أكثر للمواجهة المركزة على المشكل مقارنة بالمواجهة المركزة على الانفعال في الأحداث والوضعيات التي تقدر بأنها قابلة للتحكم، في حين أن هناك أيضا استخدام أكثر بشكل نسبي للمواجهة المركزة على الانفعال مقارنة بالمواجهة المركزة على المشكل في المواقف التي يتم تقديرها على أنها غير قابلة للتحكم. وفي نفس السياق جاءت دراسة كل من (تيري) Terry و (كونواي) conway (1992) وأعمال (فيتاليانو) وزملائه Vitaliano et al (1990) ، كما دعمت هذا أيضا دراسات (كارفر) Carver (1989) و (ألدوين) Aldwin(1991) **(نقلا عن: حكيمة آيت حمودة، 2006 : 1987).**

ـ الفعالية الذاتية (Self-efficacy): وتشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته وكفاءته على مواجهة الضغوط، فالشعور بعدم الفعالية يجعل الفرد يشعر بعدم السيطرة على مجرى أحداث حياته وشؤونه، ومن ثم يفشل في المواجهة **(صفاء عجاجة، 2007)**.

ويرى "باندورا" Bandura (1982, 1977) أن اعتقاد الفرد بفعاليته الذاتية يساهم في التحديد والتنبؤ بسلوك المواجهة لديه واستمراريته وكذلك كيفية توظيفه لمجهودات المواجهة **(Holahan, Moos, 1987:953)**.

- درجة التفاؤلية (Optimisme): فالتفاؤل يمكن أن يساعد الأشخاص على التعامل مع الأحداث الضاغطة وذلك عن طريق دفعهم إلى استخدام إمكاناتهم بشكل أكثر فعالية، كما يمكن أن يقلل من ذلك، وهذا ما قام بدراسته كل من (شاير) و (كارفر) و(وينتروب) (Scheier, Carver, Weintraub) (1986) **(Taylor, 1995: 261).**

إضافة إلى هذه العوامل توجد متغيرات أخرى (كالعجز المتعلم، العزو السببي...).

-العوامل الذهنية**:** ومن هذه العوامل نذكر:

- الصلابة النفسية (Hardiness): تؤكد الباحثة (سوزان كوبازا) وآخرون (1979، 1984) Suzan Kobasa على أهمية الصلابة النفسية في مواجهة الضغوط النفسية، وهذا أيضا ما أكده (سولومون) وزملاؤه Solomon et al (1987) **(Kaplan,Sallis, Patterson, 1993:127).**

وتشير الصلابة النفسية إلى الفرد الذي يمتلك مجموعة من السمات التي تساعده على مواجهة الضغوط النفسية بمهارة عالية، فالفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية لديه القدرة على توقع الأزمات والتغلب عليها. والأفراد الذين لديهم صلابة نفسية يتسمون بالآتي:

- الإحساس بالالتزام (commitment).
- درجة عالية من التحدي.
- درجة عالية من التحكم (control) **(صفاء عجاجة، 2007: 63)**.

- القلق كسمة: ويتعلق الأمر بمكون ثابت للشخصية وهو نزعة نحو القلق أو ميل عام لإدراك الوضعيات كتهديد وحسب " سبيلبرجر" و " كورسوخ " و " لوشني " و" جاكوبس" (1983)(Speilberger, Corsuch, Lushene, Jacops) أن الأفراد الذين لديهم سمة القلق ضعيفة يدركون الأحداث الضاغطة على أنها تشكل تهديدا أقل ولديهم قدرة أكبر على التحكم مقارنة بالأفراد ذوي سمة القلق المرتفعة **(Paulhan, 1994:106).**

- نمط الشخصية: حسب (كارفر) وآخرون Carver et al (1989) يبدو أنه يوجد توجهين في علاقة الشخصية بعملية المواجهة : الأول هو احتمال وجود أساليب أو استعدادات ثابتة للمواجهة يحملها الأفراد معهم للمواقف الضاغطة التي يواجهونها، و الثاني أن الطرق المفضلة للمواجهة تنبع من أبعاد الشخصية التقليدية. بالرغم من أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى أن أبعاد الشخصية التقليدية (كالعصابية، الانبساطية مثلا)، لا تعد مؤشرا مفيدا في المواجهة، إلا أن (كوستا) و (ماكري) Costa et McCrae (1990) يريان أن متغيرات الشخصية أساسية في تحديد كيفية إدراك الناس للضغوط وفي تحديد استراتيجيات المواجهة التي يتبنونها (Charlton & Thompson 1996).

وهناك افتراض بأن أفراد النمط (أ) لا يختلفون عن أفراد النمط (ب) في إدراكهم أو خبرتهم لأحداث الحياة ولكنهم يختلفون معهم في استجاباتهم لمواجهة الضغط، باعتبار أن أفراد النمط (أ) يدركون الأحداث على أنها أكثر تهديدا وتحديا.

ويعتبر البعض أن هناك علاقة بين نمط الشخصية (أ) وأساليب المواجهة المركزة على المشكل **(جمعة سيد يوسف، 2000: 63-64)**.

إضافة إلى هذا توجد متغيرات أخرى يوظفها الفرد خلال الموقف الضاغط وتساهم في تحديد نمط المواجهة وهي تلك المتعلقة بالطاقة النفسية للفرد وعدد من القيم الايجابية والكفاءات والخبرات المتصلة مباشرة بحل المشكلات كالذكاء العقلي والذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية الأخرى (Haza, Vovoskovilzo:2004) (**نقلا عن: طبي سهام، 2005)** وهناك بعض الباحثين من يضيف أيضا (تقدير الذات) و(يقظة الضمير) و (الثقة بالنفس) و(الوجدانية السلبية و الايجابية) وغيرها **(تايلور، 2008).**

ب) ـ المصادر البيئية (الموقفية):

ـ خصائص الوضعية أو الموقف: من حيث طبيعة التهديد، قرب حدوثه، مدته، غموضه، مدى التحكم في الضاغط **(Bruchon-Schweitzer, 2002:362).**

ـ عوامل اجتماعية: وتتمثل في شبكة المساعدة المتوفرة للفرد أي المساندة الاجتماعية من المحيط العائلي والمهني والصداقات **(Paulhan, 1994: 102).**

إضافة إلى هذه العوامل يوجد مصادر خارجية أخرى: كالمال والوقت، التعليم، المهنة، الأطفال، مستوى المعيشة، غياب مصادر الضغوط الحياتية الأخرى**(وسام بريك، فوزي داوود، 2008: 439).**

كما أن بعض الدراسات أظهرت أثر المتغيرات الديموغرافية كالنوع (الجنس) والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتدين في تحديد نوع استراتيجيات المواجهة **(طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين،2006 أ).**

ويمكن القول أن كل هذه العوامل الشخصية والبيئية (الموقفية والاجتماعي) تتفاعل فيما بينها لتساهم في كل من عملية التقييم الأولي والتقييم الثانوي وكذا توظيف استراتيجيات المواجهة التي يراها الفرد مناسبة إزاء المواقف الضاغطة.

4ـ تصنيفات استراتيجيات المواجهة:

اتفقت معظم التوجهات النظرية حول التصنيف الذي قدمه كل من (لازاروس) و(فولكمان)(Lazarus & Folkman (1984، والذي يشيران فيه إلى وجود نوعين رئيسيين لإستراتيجيات المواجهة وهما:

ـ استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

ـ استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

وكلا هذين النوعين من المواجهة يتضمنان أبعادا فرعية.

ـ المواجهة المركزة على المشكل:

وفيها يحاول الفرد وضع خطط واقعية متماسكة للتفاعل، ويجهد نفسه للتحكم المباشر في المشكلة قدر المستطاع **(بشرى إسماعيل، 2004)**.

وتتكون من الأبعاد الفرعية التالية:

ـ استراتيجيات حل المشكل: والتي تشمل إعداد خطط بديلة وتعلم مهارات جديدة موجهة نحو المشكل والمفاوضة والتوفيق لحل القضية **(محمد محروس الشناوي وآخرون، 1994: 31-32)**

ـ إستراتيجية التصدي: أو تقبل المواجهة وتصف الجهود العدوانية الموجهة لتغيير الموقف **(تايلور،2008: 436).**

ـ المواجهة المركزة على الانفعال:

ويشير هذا النوع من المواجهة إلى الأفكار و الأفعال التي تهدف إلى الإصلاح والتقليل أو التعديل من انفعالات الضيق الناجمة عن الضاغط.

(Graziani, Swendsen, 2004:79)

وتعتمد المواجهة من هذا النوع على الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم انفعاله عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية للأحداث الضاغطة، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الخوف والغضب والشعور بالذنب وتتضمن المواجهة التي تركز على الانفعال مواجهة سلوكية وانفعالية، ومواجهة معرفية انفعالية **(ليلى شريف،2002: 68)**.

وتشمل المواجهة المركزة على الانفعال على الأبعاد الفرعية التالية:

ـ إستراتيجية التهرب ـ التجنب: تشير هذه الإستراتيجية للتفكير الخيالي والمجهودات السلوكية للتهرب من المشكل أو تجنبه (Lazarus et Folkman, 1988) **(نقلا عن: حكيمة آيت حمودة،2006 : 182).**

و تجنب الحدث أو الهروب يكون عن طريق إما: الأكل، التدخين، الشرب (الكحوليات)، تعاطي المخدرات، أو تعاطي الأدوية.

ـ إستراتيجية اتخاذ مسافة: تشير للمجهودات المعرفية لتحديد الذات وذلك من خلال التصغير أو التقليل من الوضعية الضاغطة وأهميتها.

ـ إستراتيجية التحكم في الذات.

ـ إعادة التقييم الايجابي.

ـ لوم الذات.

ـ البحث عن الدعم الاجتماعي **(Dupain, 1998:136).**

ولكن هناك البعض من الباحثين لم يتفق كلية مع تصنيف (لازاروس) و (فولكمان) فنجد مثلا :"سولس" و "فلتشر" Suls et Fletcher (1985) ومن خلال تحليل قاما به لـ 43 بحث سابق (1960 ـ 1985) مخصص للمواجهة توصلا إلى تحديد الفئات التالية:

ـ المواجهة "التجنبية": التجنب بالهروب، الإنكار، الاستسلام للحتمية، العدائية ...وغيرها وتسمح هذه المواجهة مثل إستراتيجية المواجهة المركزة على الانفعال لـ (لازاروس) بالتقليل من التوتر الانفعالي، وهي إستراتيجية سلبية.

ـ المواجهة "اليقظة": وتتمثل في (البحث عن المعلومة، الدعم الاجتماعي، مخطط عمل، البحث عن الوسائل..) وهي تسمح ـ مثل إستراتيجية المواجهة المركزة على المشكل ـ على مجابهة الوضعية بمجهودات معرفية وسلوكية لحل المشكلة وهي استراتيجيات نشطة.

ـ إعادة التقييم للمشكل: وهي إستراتيجية إدراكية ـ معرفية موجهة لتقليص التباعد المدرك بين التهديدات والمصادر المدركة أي يجعل الوضعية يمكن احتمالها **(Paulhan; I, 1994:114) .**

كما قدم "موس" و "شافير" Moos et Schaefer (1993) نظاما تصنيفيا، فقد فصلا استراتيجيات المواجهة إلى استراتيجيات "اقتراب" Approach واستراتيجيات "تجنب" Avoidance.

وكل من هذين المجالين ينقسم إلى فئات تعكس كلا من المواجهة المعرفية أو السلوكية فقد اقتراحا أربعة أنماطا أساسية للمواجهة وهي:

ـ المواجهة الاقترابية "المعرفية": تتضمن كل من التحليل المنطقي، إعادة التقييم الايجابي...

-المواجهة الاقترابية "السلوكية": وتتكون من: البحث عن الإرشاد و المساندة، تبني أفعال محسوسة للتعامل المباشر مع الموقف و آثاره.

ـ المواجهة التجنبية " المعرفية " : وتتضمن الاستجابات التي تهدف إلى الإنكار أو التقليل من خطورة الأزمة أو عواقبها، وكذلك قبول الموقف كما هو.

ـ المواجهة التجنبية " السلوكية : البحث عن المكافآت البديلة، تنمية مصادر بديلة للرضا، الإفصاح عن مشاعر الغضب والإحباط التي تقلل من التوتر.

ويرى موس (1988) Moos أنه على الرغم من أن النتائج الواقعية تشير إلى صدق النظام التصنيفي لتنظيم إستراتيجيات المواجهة، إلا أن هذا النظام يحتاج إلى المزيد من التطوير فعلى سبيل المثال يوجد قدر من التداخل بين بعض هذه الفئات (الاقترابية و التجنبية) **(أميمة مدكور، 2005: 58).**

نلاحظ أنه رغم اختلاف هذه التصنيفات إلا أنها تدور حول هدف ووظيفة واحدة فقط مع إختلاف التسميات، فكلها تسعى إلى مواجهة مصدر الضغط النفسي أو التخفيف من حدة آثاره والانفعالات المصاحبة له.

ولكن يبقى مع ذلك تصنيف (لازاروس) وأتباعه هو الأكثر إتباعا في البحوث والدراسات.

5ـ وظائف وفعالية إستراتيجيات المواجهة:

حسب (لازاروس) وزملاؤه Lazarus et al(1984) للمواجهة وظيفتين أساسيتين فهي يمكن أن:

ـ أن تسمح بتغيير الوضعية التي هي سبب في الضغط.

ـ أن تعدل في الاستجابات الانفعالية المرتبطة بهذا المشكل أي بتغيير الذات.

(Bruchon-Schweitzer, 2002: 357).

وافترضت كل من (بولهان) و(بورجوا) Paulhan et Bourgeois (1998) أن نوعي استراتيجيات المواجهة (المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال) يستخدمان بنسب

متفاوتة حسب الفرد نفسه، فاختيار هذا النوع أو الآخر يكون مبني على أساس مجموعة من المعطيات يصعب حصرها.

ويجب الإشارة إلى أنه ينبغي تجنب انساب الفعالية أو الإيجابية أو السلبية إلى أحد الاستراتيجيات، فمثلا المواجهة المركزة على المشكل تحظى دوما بتقدير إيجابي، في حين أن المواجهة المركزة على الانفعال تعد أقل قبولا.

فالأهم من هذا هو أن تكون استراتيجيات المواجهة ملائمة للموقف وتساعد الفرد على مواجهة معاناته فاختيار الإستراتيجية قد يختلف ويتطور مع الزمن.

ويرى " ماركس" و" شوتز" Marx et Schutz (1991) أن التحكم المدرك في الموقف يلعب دورا في اختيار استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل مناسبة للتخفيض من حدة الضغط في المواقف المتحكم فيها، لكنها تميل إلى زيادة الضغط إذا كانت الوضعية غير متحكم فيها (مثال: مرض عضال).

وفي المقابل حسب بعض الباحثين أمثال: (بوم) وآخرون Baum et al (1983)، و(ستيفنسون) و(هولمز) Holmes et Stevanson (1990) إن المواجهة المركزة على الانفعال تساعد على التخفيف من حدة الضغط المعاش في الوضعيات غير المتحكم فيها، لكنه نادرا في الوضعيات المتحكم فيها.

أما (فوبرباخ)Fauberbach (2002) فيشير إلى أن: أهم من اختيار تلك الإستراتيجية أو الأخرى هو الاستقرار في الاختيار وأنه من الأساسي أن لا نتذبذب بين الاثنين. لأن هذا التجاذب الوجداني ربما يزيد من حدة الضغط **(Chabrol, Callahan, 2004: 111-112).**

وقد أثبتت الدراسات والبحوث التي قام بها كل من (لازاروس) Lazarus (1980) و(لازاروس وفولكمان) Lazarus et folkman (1988)، و(كومبس) Compas (1987) وجود هاتين الإستراتيجيتين بين الأفراد من المراهقين و الشباب.

وقد افترض (لازاروس) أن نفس الشخص قد يستخدم أسلوب المواجهة الذي يرتكز على المشكلة في أحد المواقف الضاغطة، وقد يستخدم أسلوب المواجهة الذي يرتكز على الانفعال في مواقف أخرى وعلى ذلك لا يمكن أن ننظر إلى أي من الأسلوبين على أنه ذو فعالية عن الآخر **(رئيفة رجب عوض، 2001: 68).**

وهكذا يتبين أن وظائف المواجهة وفعاليتها لإحتواء عملية الضغط تتمركز حول تعديل الشخص للبيئة سواء أكان هذا التعديل ناتجا عن تعديل حقيقي للبيئة أم كان تعديلا ذاتيا للشخص ومن ثم فإن فعالية استخدام استراتيجيات المواجهة يتوقف بصفة خاصة على الفرد ومتطلبات وسياق الموقف.

6- مقاييس استراتيجيات المواجهة:

لقد تم تطوير العديد من المقاييس والسلالم في هذا المجال لرصد مختلف استراتيجيات المواجهة المستخدمة من طرف الأفراد، ونظرا لكثرة هذه المقاييس اخترنا أن نعرض البعض منها فقط والأكثر شيوعا في الأوساط العلمية:

1)- مقياس (لازاروس) و(فولكمان) (1984): The Way of Coping Check-List

يتكون مقياس (لازاروس) و(فولكمان)(1984) (WCC) قائمة طرق المواجهة" من 67بند والذي تم تطبيقه على 100 راشد (52 امرأة و48 رجل) تتراوح أعمارهم ما بين (40-65 سنة) والذين أجابوا على المقياس لمدة سنة من التطبيق، وذلك بسردهم لحدث ضاغط والطريقة التي تصرفوا بها إزاء هذا الحدث، وبجمع الإجابات ونتائج التحليل العاملي تم الحصول على 8 ثمانية أبعاد فرعية موزعة بين إستراتيجيتين رئيسيتين (المواجهة المركزة على المشكل والمواجهة المركزة على الانفعال) والسلالم الفرعية موزعة كالآتي:

* <u>استراتيجيات الموجهة المركزة على المشكل</u>:

1- إستراتيجية حل المشكل: (وتضم البحث عن المعلومة، وإتباع مخطط عمل...)

2- الروح القتالية وتقبل المواجهة.

* <u>استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال</u>:

3- اتخاذ مسافة أو التقليل من قيمة التهديد.

4- إعادة التقييم الايجابي.

5- إتهام الذات.

6- الهروب ـ التجنب.

7- البحث عن الدعم الاجتماعي.

8- التحكم في الذات.

ولقد تم تعديل المقياس فيما بعد ليصبح 50 بند (نسخة (The ways of Coping (WCQ Questionnaire) **(Bruchon-Schweitzer, 2002: 375)**.

2)-مقياس فيتاليانو المعدل (1985) Vitaliano:

أول تكييف لمقياس (لازاروس) و(فولكمان) (WCC) كان من طرف: فيتاليانو Vitaliano و(روسو) Russo ، و(كار) Carr و(مورو) Mauro و(بيكر) Becker سنة (1985) وعن طريق التحليل العاملي (Rotation varimax) تم استخراج 5 خمسة عوامل موزعة على 42 بند وهي: حل المشكل، لوم الذات، التقييم الإيجابي، التجنب، البحث عن الدعم الاجتماعي.

وقد تم تكييف المقياس أيضا على المجتمع الفرنسي من طرف الباحثة (بولهان) وزملائها سنة (1994) (نيسيي) و (قينتار) و(كوسون) و(بورجو) (Paulhan, Nussier, Quintard, Couson, Bourgeois,1994) على عينة متكونة من 501 راشد (172 رجل و329 امرأة) تتراوح أعمارهم مابين 20 - 30 سنة.

وبالتحليل العاملي (للمكونات الأساسية) تم استخراج عاملين أساسيين هما: (استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال) موزعين على بند والتي تقيس 5 أبعاد فرعية هي:

- <u>الاستراتيجيات المركزة على المشكل</u>:
- حل المشكل (8 بنود).
- البحث عن الدعم الاجتماعي (5 بنود).
- <u>الاستراتيجيات المركزة على الانفعال</u>:
- إعادة التقييم الايجابي (5 بنود).

التجنب بأفكار إيجابية (7 بنود).

- لوم الذات (4 بنود) **(Paulhan et al, 1994: 294).**

سيتم التطرق إلى هذا المقياس وخصائصه بالتفصيل في عرض أدوات الدراسة.

3)- مقياس (كارفر وآخرون) COPE :Carver et al (1989)

جاء مقياس (كارفر وزملاءه) من الأعمال النظرية لهؤلاء الباحثين سنة (1989) وهو يدعى بـ (COPE) ويفرق هذا المقياس بين الاستراتيجيات التكيفية والاستراتيجيات غير التكيفية، ويتكون من 14 إستراتيجية بأربعة بنود لكل إستراتيجية.

وهذه الاستراتيجيات هي كالتالي:

1- المواجهة"النشطة". 2-التخطيط. 3- إلغاء النشاطات المتزاحمة (المتنافسة). 4- المواجهة المحدودة "المقيدة". 5- المساعدة المعلوماتية. 6- المساعدة الانفعالية. 7- إعادة التفسير الإيجابي. 8- التقبل. 9- المواجهة بالتدين. 10- الانتباه للآخرين والتعبير عن الانفعالات. 11- الإنكار. 12- التجنب السلوكي. 13- التجنب المعرفي. 14- التجنب عن طريق المخدرات والكحول.

وقد تم تطوير فيما بعد صيغة مختصرة لهذا المقياس سميت بـ (Brief Cope) **(Kramer, 2005: 50).**

4)- مقياس (أندلر) و (باركر) Endler & Parker (1990):

طور (أندلر) و (باركر) سنة (1990) مقياس (CISS) Coping Inventory for Stressfull Situation وتم تكييفه على المجتمع الفرنسي من طرف (Rolland) (رولون) سنة (1998) والذي نشر من قبل (ECPA) Editions du Centre Psychologie Appliquée (منشورات مركز علم النفس التطبيقي) سنة 1998.

ويتكون هذا المقياس من 48 بند مقسمة إلى 3 سلالم فرعية مكونة من 16 بند وهي:

- مواجهة موّجهة نحو المهمة: وتصف المجهودات الموّجهة إلى نشاطات حل المشكل.
- مواجهة موّجهة نحو الانفعال: وتصف (الاستراتيجيات) الاستجابات الانفعالية الموّجهة نحو الذات بهدف التقليل من الضغط.
- مواجهة موّجهة نحو التجنب: وتصف النشاطات والتغيرات المعرفية التي تهدف إلى تجنب الوضعيات الضاغطة **(Fischer, 2002: 270).**

7-علاقة الذكاء الانفعالي بمواجهة الضغوط:

يرى الأخصائيون النفسانيون أن معظم ما نصاب به من إجهاد ينتج من سلوكياتنا العقلية والعاطفية، فالذي يتعبنا مثلا ليس العمل فحسب بل هو عدم الشعور بالاحترام، أو القلق. فنحن نتعب لأن انفعالاتنا تنتج في أجسامنا توترا عصبيا (ديل كرينجي، 2002).

ولذلك وجب علينا أن نستخدم ذكائنا الانفعالي لمواجهة ضغوط الحياة، فما يصيبنا من إجهاد وضغط، وفقدان الشعور بمعنى الحياة وجودتها ليس بسبب العمل أو الظروف أو المواقف الضاغطة فقط، ولكن لعدم قدرتنا على توظيف ذكائنا الانفعالي في مواجهة أعبائنا المختلفة.

وهناك اعتقاد راسخ منتشر بين المختصين في الصحة ومفاده أن الضغوط تؤثر على الانفعالات والعواطف، إلا أن النظريات والأبحاث تؤكد باستمرار على أن التأثير يكون للانفعالات والعواطف على مواجهة الضغوط وليس العكس(Lazarus & Folkman 1988 **نقلا عن: صفاء أحمد عجاجة، 2007**).

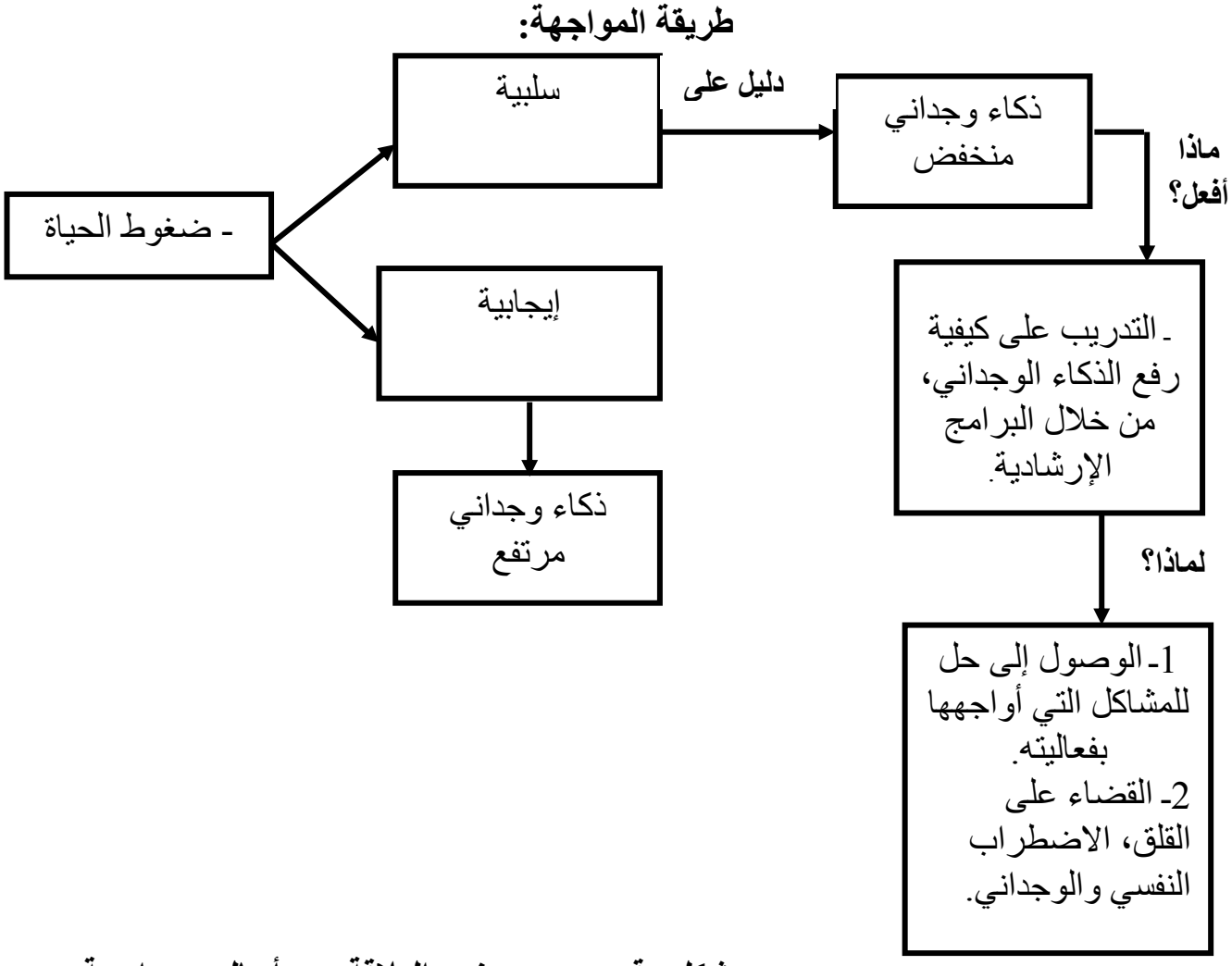
وكشفت دراسة (جيري) Gerry (1997) بأن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون بأنهم: يستخدمون معارفهم للحفاظ على الهدوء، والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤوا، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي، وكما ينشدون فهم استجاباتهم واستجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوكيات غير لفظية ناعمة تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثرون في الآخرين ويستخدمونهم بحكمة، وينمون ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين كأساس لبناء العلاقات عليها، ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفعالية **(فاروق السيد عثمان، 2001:173).**

وترى صفاء أحمد عجاجة (2007) أن الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يمتلكون إستراتيجية في غاية الأهمية،و الفاعلية حيث أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من الأبعاد و وهي الذكاء الشخصي، والاجتماعي، وقدرة على التكيف مع ظروف الحياة، وإدارة الضغوط بفعالية مع الاحتفاظ بحالة مزاجية مستقرة، ومحاولة الوصول إلى السواء النفسي حتى في أشد الظروف ومما لاشك فيه أن درجة الذكاء الوجداني أو الانفعالي

تختلف من فرد لآخر، وكلما زادت هذه الدرجة كلما زاد نجاح الفرد في مواجهة ضغوط البيئة ومتطلباتها.

والذكاء الانفعالي مهارة يمكن إكسابها للأفراد الذين يفقدونها نظرا لأن ذلك قد يرجع إلى عوامل وراثية أو ظروف بيئية ليس لديهم يد فيها، ويتم ذلك خلال البرامج الإرشادية، وهم بحق يحتاجون إلى المساعدة لأنهم يعانون كثيرا عندما يواجهون بضغوط الحياة، وقد يصلون إلى حالة من الاضطراب الوجداني **(صفاء عجاجة، 2007: 39 - 40).**

وفيما يلي شكل توضيحي للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط:



شكل رقم (05): يوضح العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط و الذكاء الانفعالي.(صفاء عجاجة، 2007)

خلاصة الفصل:

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى استراتيجيات مواجهة الضغوط وذلك بتناول مفهوم الضغط أولا وكيف تتشكل أعراضه على الفرد والعوامل المسببة له وبعد تناولنا لبعض الإسهامات النظرية الأولى التي تناولت تفسير الضغط مثل نظرية (سيلي) و(كانون) إلاّ أن هذه النظريات كان تركيزها منصبا على الجانب الفيزيولوجي، إلى أن جاء النموذج المعرفي لـ (لازاروس) لتفسير الضغط وكذا تناول استراتيجيات المواجهة وذلك بتركيزه على الجانب المعرفي والسيكولوجي لهذه الظاهرة.

ومن خلال القسم الثاني لهذا الفصل الذي تناول مفهوم المواجهة (Coping) والنظريات التي تناولت هذا المفهوم والتصنيف الوظيفي لمختلف هذه الاستراتيجيات، نستنتج أن هناك نوعين من أساسيين لاستراتيجيات المواجهة، المواجهة المركزة على المشكل والمواجهة المركزة على الانفعال وتتوقف فعالية كل نوع على طبيعة سياق الموقف الذي يتواجد فيه الفرد.

وفي حديثنا على محددات استراتيجيات المواجهة تكلمنا عن المصادر الشخصية والمصادر البيئية، وقد أشرنا في المصادر الشخصية إلى عوامل معرفية وعوامل ذهنية، من بين هذه العوامل الذهنية توجد إشارة إلى متغير يحظى بأهمية متزايدة في الآونة الأخيرة وهو الذكاء الانفعالي.

والذي يبدو أن له علاقة بمواجهة الضغوط كما تبين.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

- ***تـــمهيد***

1) **المـــنهـج الـمتـبع**
2) **طريقة اختيار العينة**
3) **وصف العينة و خصائصها**
4) **الأدوات المستخدمة في الدراسة**
5) **الدراسة الاستطلاعية**
6) **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**
7) **كيفية المعالجة الإحصائية**

- ***خلاصـــة الفصـــل***

تمهيد:

سيتم خلال هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الميدانية و ذلك بالتطرق إلى خطوات العمل لمعالجة هذا الموضوع، بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة إلى التراث النظري الذي تناول متغيرات الدراسة والتي سنعمل على معالجتها ميدانيا عن طريق أدوات جمع البيانات المستخدمة و جمع النتائج و البيانات المستمدة منها إلى غاية معالجتها إحصائيا. وسنقوم بالتفصيل في هذه الخطوات و ذلك بعرضها ابتدءا من المنهج المتبع و العينة و الأدوات المستخدمة و الدراسة الاستطلاعية وصولا إلى المعالجة الإحصائية و الأساليب المستخدمة فيها ثم نعرج إلى إجراءات الدراسة الميدانية.

1-المنهج المتبع:

يكون اختيار الباحث لمنهج الدراسة تبعا لما يقتضيه موضوعه - بطبيعة الحال - فالمواضيع البحثية التي تتطلب من الباحث تناول الظاهرة المدروسة بوصفها و تحليلها وتحديد العلاقات المرتبطة بها. والبحث في العلاقة بين المتغيرات و جمع البيانات أو المعطيات المتوصل إليها من هذا البحث و تنظيمها، و التعبير عنها بصورة كمية و كيفية ، يستدعي من الباحث اختيار منهجا يسمح له بتطبيق كل الخطوات السابقة ألا و هو «المنهج الوصفي ».

من هذا المنطلق كان اختيارنا للمنهج الوصفي لأنه الأنسب للقيام بالخطوات السابقة الذكر. ويعرف المنهج الوصفي « بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات وتصنيفها و معالجتها، و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث» **(بشير صالح الرشيدي،59:2000).**

ولا تكتمل هذه الإجراءات البحثية بالوصول إلى النتائج و إنما بمحاولة تفسيرها أيضا، وذلك لان المنهج الوصفي «لا يقتصر على جمع البيانات و تبويبها، و إنما أيضا يمضي إلى ما هو ابعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، و لذلك كثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة » **(جابر عبد الحميد جابر، احمد خيري كاظم، 135:1996).**

فيسمح لنا هذا المنهج بتناول الظاهرة محل الدراسة (استراتيجيات مواجهة الضغوط) بوصفها عمليات عقلية و نفسية تتدخل فيها عدة متغيرات، ويُمكننا أيضا من تحديد تأثير الذكاء الانفعالي على هذه العمليات كما يسمح لنا بدراسة اثر متغيرات أخرى كالجنس، و كذا دراسة اثر تفاعل هذه المتغيرات.

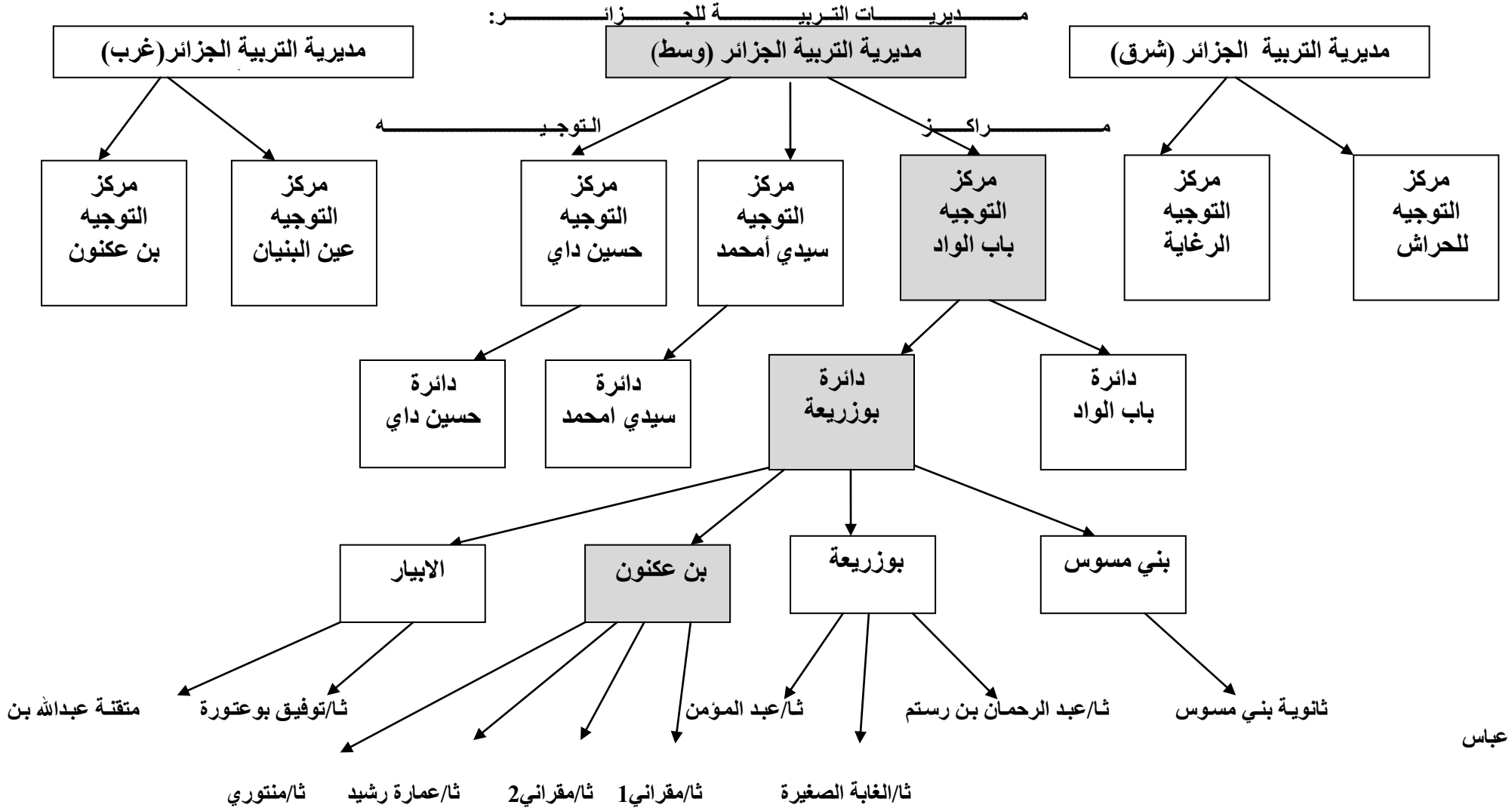
2- طريقة اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة بواسطة المعاينة العشوائية العنقودية و هي من أصناف المعاينات الاحتمالية، و تتم بأخذ عينة من مجتمع البحث بعد تقسيمه إلى وحدات و تشمل كل و حدة على عدد معين من عناصر مجتمع البحث **(موريس انجرس، 306:2004)**.

والمعاينة العنقودية يتم فيها الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلقة (مثل: المدارس، الأقسام الدراسية، المناطق التعليمية) حيث تتصف بان لكل أعضائها نفس الخصائص، وبعد ذلك نختار من كل تجمع عنقود **(رجاء محمود أبوعلام،178:2007)**.

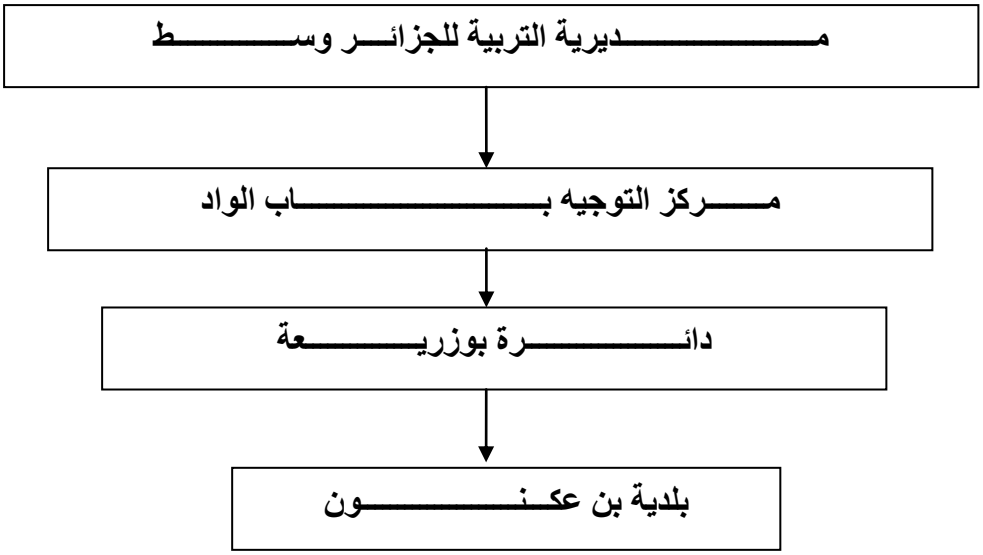
تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثانية ثانوي و كان اختيارنا لهذه العينة بالانتقاء العشوائي عن طريق القرعة أو السحب لمديريات التربية بالجزائر العاصمة ووقع الاختيار على مديرية التربية للجزائر وسط ،ثم بعد ذلك قمنا بالسحب العشوائي لمراكز التوجيه المتواجدة أو التابعة لهذه المديرية فوقع اختيارنا على مركز التوجيه لباب الواد من بين مراكز التوجيه ، ثم بعد ذلك وقع اختيارنا على المقاطعة الإدارية لبوزريعة ،وبواسطة السحب العشوائي أيضا من جملة دوائر مقاطعة بوزريعة وقع الاختيار على بلدية بن عكنون، وهي بذلك تمثل آخر عنقود للعينة المختارة وهي تضم أربع ثانويات، وقد تم التطبيق على جميع الثانويات المتواجدة بهذا العنقود.

و الرسم التخطيطي يوضح هيكل مجتمع الدراسة و العينة المختارة.



شـــكل رقم (06): يوضح هيـــــــكل مجتمع الدراســـة و العينـة المختـارة

إذن تتمثل العينة المختارة في العنقود التالي:



وقد تم التطبيق على جميع مؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة بمنطقة بن عكنون وهي أربع ثانويات: ثانوية مقراني(1)، ثانوية مقراني(2) (أو تسمى ايضا ببن شنوف ثامر)، ثانوية عمارة رشيد، ثانوية محمود منتوري.

3- وصف العينة و خصائصها :

تكونت عينة الدراسة من 428 تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، و تم اختيارنا لهذا المستوى بالذات لان هذه السنة تتميز بالاستقرار نسبيا مقارنة بالسنة الأولى و السنة الثالثة ثانوي، ففي مستوى الأولى ثانوي يواجه التلاميذ متغيرات عدة نظرا لعدم تكيفهم بعد مع المرحلة الجديدة و انتقالهم من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي ، كما أنهم مقبلين على التوجيه، أما بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي فيتعرض التلاميذ إلى ضغط خاص و هو اجتياز امتحان البكالوريا لهذا السبب تم اختيارنا لمستوى ثانية ثانوي لاستبعاد أي
متغيرات دخيلة كسوء توافق التلاميذ الدراسي مع البيئة الجديدة أو ضغط البكالوريا الذي يحتاج إلى دراسة لوحده.
و قد تم إجراء الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي (2009/2008).

و الجدول التالي: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
إناث	245	%57.2
ذكور	183	%42.8
المجموع	428	%100

والجدول الثاني يوضح: توزيع أفراد العينة حسب التخصصات

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات

التخصص	التكرار	النسبة%
علوم تجريبية	174	%40.7
آداب و فلسفة	66	%15.4
لغات أجنبية	73	%17.1
تسيير و اقتصاد	64	%15
تقني رياضي	25	% 5.8
رياضيات	26	% 6.1
المجموع	428	%100

أما الجدول الموالي فيوضح توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات التعليم الثانوي التي تضمها بلدية بن عكنون .

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الثانويات

الثانويات	ذكور	إناث	المجموع
ثا/مقراني (1)	40	48	88
ثا/مقراني (2)	43	66	109
ثا/ عمارة رشيد	62	74	136
ثا/محمود منتوري	38	57	95
المجموع	183	245	428

عمدنا إلى اختيار كل الثانويات الموجودة بالعنقود (مقاطعة بن عكنون) أي جميع تلاميذ الثانية ثانوي في الثانويات الأربع بدلا من عينة من عدة مؤسسات وذلك للتغلب على انخفاض مستوى تمثيل العينة للمجتمع الاصلى ، وأيضا من اجل الحصول على عينة كبيرة نوعا ما و تحمل نفس الخصائص نسبيا و للتخفيف من اثر العوامل الدخيلة،وكنا نسعى عمدا

إلى أن يكون حجم العينة كبيرا نظرا لطبيعة الموضوع و احتواء الدراسة على متغير حديث (الذكاء الانفعالي)و لمعرفة علاقته بمتغير (استراتيجيات المواجهة) قصدنا تكبير حجم العينة أيضا لقول كل من (Gall)&(Borg) (1996) أن:(القوة الإحصائية في الواقع ترتفع اتوماتيكيا (آليا) بزيادة حجم العينة (Sample size) وهذا بفرض أن العوامل الأخرى... مسيطر على ثباتها) **(Borg & Gall ;1996) .**

4-الأدوات المستخدمة في الدراسة :

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياسين هما:

-مقياس استراتيجيات المواجهة ل(بولهان) Paulhan 1994.

-مقياس الذكاء الانفعالي (SEIS) ل(شوت) Schutte 1998.

1)-مقياس استراتيجيات المواجهة :

اعتمدنا في الدراسة الراهنة على مقياس استراتيجيات المواجهة للباحثة الفرنسية (إيزابيل بولهان) و زملائها (1994) I.Paulhan et al و هو الصورة المكيفة و المختصرة لمقياس (فيتاليانو) (1985) Vitaliano ويحتوي هذا المقياس على 29 بند، و قد طبق على 501 راشد من طلاب و موظفين (172ذكر و 329 أنثى) و يتضمن المقياس إستراتيجيتين أساسيتين و خمسة مقاييس فرعية ويشمل كل مقياس عل البنود التالية.

- استراتيجيات المواجهة المركزة على **المشكل**:

-إستراتيجية حل المشكل: و تتضمن 8 بنود هي:1، 4، 6، 13، 16، 18، 24، 27.

-إستراتيجية البحث عن السند الاجتماعي:و تتضمن 5 بنود هي:3، 10، 15، 21، 23.

- استراتيجيات المواجهة المركزة على **الانفعال**:

-إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية :وتتضمن 7 بنود هي:7، 8، 11،17، 19، 22، 25.

-إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي:و تتضمن 5 بنود هي:2، 5، 9، 12، 28.

-إستراتيجية لوم الذات:و تتضمن 4 بنود هي:14، 20، 26، 29.(**Paulhan et al;1994**)

أما عن الخصائص السيكومترية للمقياس:فقد اظهر هذا المقياس في صورته المكيفة على المجتمع الفرنسي بواسطة التحليل العاملي للمكونات الأساسية النتائج التالية : عامل عام يضم ضمنه استراتيجيات خاصة بالمواجهة المركزة على المشكل و المواجهة المركزة على الانفعال ، بنسبة تشبع (12%) من التباين العام من جهة ، و من جهة أخرى اظهر التحليل العاملي بواسطة طريقة فاريمكس للتدوير(Varimax) وجود 5 خمسة أبعاد نوعية لاستراتيجيات المواجهة تصل نسبة التشبع إلى (35%) من التباين العام ،و يتعلق الأمر بالأبعاد التالية :

- حل المشكل 9.4%(من التباين العام).
- التجنب بأفكار ايجابية 7.5%.
- البحث عن السند الاجتماعي 6.5%.
- إعادة التقييم الايجابي 5.9%.
- لوم الذات5.7%.

هذه النتائج سمحت للباحثة و زملائها من التأكد من الصدق العاملي للمقياس
(Paulhan et al 1994 :292)، (Paulhan& Bourgeois 1995 :54).
أما في هذه الدراسة فقد تم الاستعانة بترجمة الباحثة (زاهية خطار،2001) و التعديل الذي قامت به الباحثة (شهرزاد بوشدوب،2008) لهذه الترجمة في أطروحة الدكتوراه التي قدمتها.
و قد قامت أيضا الباحثة (خطار زاهية) بحساب صدق المقياس بطريقتين هما :صدق المحتوى و ذلك بعد ترجمة المقياس وعرض الصورة الأولية على خمسة محكمين* من أساتذة علم النفس و علوم التربية بجامعة الجزائر بغرض تحديد مدى تكافؤ معنى البنود في اللغتين .
كما قامت بحساب الصدق أيضا بطريقة الاتساق الداخلي بحيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة في المقياس الفرعي لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل ب(0.80) والارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة في المقياس الفرعي لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال ب (0.82) مما يدل على صدق المقياس .
كما أعادت الباحثة بوشدوب (2008) صدق المحكمين للأداة بعرض بنودها على عدد من أساتذة من قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا بجامعة الجزائر* و ترتب عن هذا تعديل صياغة بعض البنود (18و19).
وبعد التأكد من أن المقياس قد صمم فعلا لقياس ما وضع لقياسه رأينا انه ليس هناك داعي من إعادة تطبيق صدق المحكمين لهذا المقياس بما انه قد تم من قبل الباحثتين حسابه فيما سبق.
أما بالنسبة للثبات : تم حساب الثبات من قبل الباحثة (خطار،2008) بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق على عينة من التلاميذ من المستوى الثانوي بحيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول و التطبيق الثاني ب(r=0.90) مما يعكس ثبات قوي و مقبول للمقياس و نفس الطريقة قامت بها الباحثة بوشدوب وتحصلت على معامل ثبات يقدر ب (r=0.80) و هو معامل ثبات مقبول.

2)- مقياس الذكاء الانفعالي: (Schutte Emotional Intelligence Scale)

يطلق على هذا المقياس بالاختصار(SEIS)

و هو من إعداد شوت و آخرون Schutte et al سنة 1998 (وهم كل من: Malouff; Dornheim ;Golden ;1998 Hall; Haggerty; cooper ;).

وهو مقياس من مقاييس التقرير الذاتي مكون من 33 بند، ويحتوي على سلم من 5 درجات حيث تدل أعلى درجة على أعلى مستوى من الذكاء الانفعالي، و قد قام مؤلفو هذا المقياس باستخدامه في العديد من الدراسات **(Steven DeLazzari ;2000 :39-40)**.

ويتألف المقياس من 5 استجابات لسلم ليكرت و هي :موافق تماما- موافق- لا ادري- غير موافق- غير موافق تماما.

- **مفتاح التصحيح:**

تنقط الاستجابات السابقة على 5 نقاط .وتكون الدرجة على المقياس بجمع الدرجات المعطاة حيث تعطى لموافق تماما:5 نقاط ، موافق:4 نقاط ، لا أدري:3 نقاط، غير موافق: 2 نقطتين، غير موافق تماما:1 نقطة واحدة.

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

اظهر المقياس ثبات بعد أسبوعين من(تطبيق وإعادة التطبيق) Test-Retest حيث قدر معامل الثبات ب(0.78) **(Zeng;Miller ;2003:38-49)** .

كما أظهرت دراسة (ستيفن دي لازاري) (2000) Steven DeLazzari معامل ثبات باستخدام (ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي مساوي ل (0.78)

أما (شوت) و آخرون Schutte et al سنة 1998 توصلوا إلى معامل (ألفا كرونباخ) يتراوح من (0.78) إلى (0.90).

وأما عن الصدق فقد اظهر المقياس دليلا على صدقة من خلال ارتباطه ب 8 من أصل 9 مقاييس يتنبأ أنها ترتبط بالذكاء الانفعالي ، إضافة إلى هذا فقد اظهر فروقا في الدرجات بين المجموعات التي يتوقع أنها تختلف في مستوى ذكائها الانفعالي (مثال الأخصائيون النفسانيون كانت درجاتهم أعلى من درجات المسجونين و المدمنين.)

5- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في عمل أي باحث إلى التعرف على الميدان و تقدير الصعوبات التي يمكن له أن يواجهها أثناء دراسته الأساسية، ويمكن من خلالها أيضا أن يقيم ذاته و يحدد النقاط التي يمكن له أن يتداركها في دراسته الأساسية مثلا: أخطاء في التطبيق (شرح التعليمات بصورة أوضح أو شرح البنود...) إضافة إلى هذا تسمح له أيضا بالتعرف على عينة الدراسة و طبيعة المرحلة العمرية التي سيتعامل معها (مثال:كيف يتصرف مع المراهقين أثناء عمله الميداني)

و الأهم من هذا تمكننا الدراسة الاستطلاعية من التعرف و التدريب على أدوات جمع البيانات المستخدمة في البحث (أي المقاييس) و تقدير الصعوبات التي يمكن مصادفتها خلال التطبيق.

وتمثلت الدراسة الاستطلاعية لموضوعنا في مرحلتين :

-ترجمة مقياس الذكاء الانفعالي (SEIS) وتطبيقه على عينة استطلاعية .

- دراسة الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) للأداتين:(SEIS)ومقياس استراتيجيات المواجهة لبولهان Paulhan .

1.5- نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بمقياس (SEIS):

- **ترجمة مقياس SEIS**:

في بداية الأمر كنا بصدد تطبيق مقياس (E.C.I) استبيان الكفاءة الانفعالية Emotional Competence Inventory وقمنا بترجمته، إلا أننا عدلنا عن استخدامه فيما بعد نظرا لطول المقياس (110بند) و بالتالي لا يناسب العينة. وفضلنا استخدام مقياس الذكاء الانفعالي Schutte Emotional Intelligence نظرا لاحتوائه على 33 بند فقط إضافة إلى انه يخدم الموضوع.

وقد تمت ترجمة المقياس SEIS حسب الخطوات التالية :

- <u>الخطوة الأولى</u>: ثم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة اللغة الانجليزية* من قسم اللغات الأجنبية لترجمته إلى اللغة العربية.

تمت أيضا ترجمة المقياس من قبل الباحثة.

قمنا بجمع الترجمات المقدمة للمقياس من طرف الأساتذة و عملنا على التنسيق بينها و إخراج ترجمة أو صياغة للبنود تجمع مابين الترجمات المقدمة و ذلك بإضفاء التصويبات و التعديلات المناسبة و إعطاء البنود الصبغة السيكولوجية.

- الخطوة الثانية : للتأكد من صدق ترجمة المقياس لجئنا إلى استخدام طريقة (bilinguals) باستخدام مفحوصين يتقنون اللغتين(وهي احد الأساليب و ضوابط ترجمة الاختبارات) و يتلخص هذا الأسلوب في تطبيق المقياس في لغتيه الأصلية و المترجمة على مفحوصين يتقنون اللغتين، ويعد ارتفاع معامل الارتباط بين التطبيقين دليلا على كفاءة الترجمة **(بدر الدين الأنصاري ،74:2000)**.

قمنا بتطبيق المقياس على طلبة السنة الرابعة لغة انجليزية عددهم حوالي (50 طالب) و قد تم استبعاد الطلبة الأجانب الذين لا يتقنون اللغة العربية.

وذلك بتطبيق المقياس باللغة العربية (الصيغة المترجمة) و بعد أسبوعين قمنا بتطبيق ثاني للمقياس باللغة الانجليزية (الصيغة الأصلية) ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وكان مساوي ل (0.70) و هو ارتباط قوي يسمح لنا بالاعتماد على المقياس في دراستنا.

- دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس (SEIS): إضافة إلى هذا قمنا بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين*(انظر الملاحق) وعددهم سبعة من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعة الجزائر للتأكد من صدق البنود و كذا مدى مطابقتها للبنود باللغة الأصلية للمقياس أي صدق الترجمة، وقد مكننا تحكيم الأساتذة من التعديل في صياغة بعض البنود .

أما عن حساب ثبات الأداة استخدمنا طريقة (تطبيق- وإعادة التطبيق) بعد أسبوعين من التطبيق الأول، تراوح معامل الارتباط بين التطبيقين (0.81) على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية(مقراني2) تراوح عددهم حوالي 50 تلميذ ، و هذا الثبات مقبول و يسمح لنا باعتماد المقياس في دراستنا.

2.5-نتائج دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات المواجهة :

لم نعيد تطبيق صدق المحكمين لمقياس (بولهان) لأنه قد تم خلال الدراستين السابقتين للباحثة (خطار) و الباحثة (بوشدوب) (2008) أعدنا فقط حساب ثبات الأداة عن طريق

(التطبيق وإعادة التطبيق) بعد حوالي أسبوع من التطبيق الأول على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية (مقراني 2)(أو تسمى أيضا بثانوية بن شنوف ثامر) وتراوح عددهم 50 تلميذ ، و كان معامل الثبات مساوي ل(0.78) بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل و (0.57) بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال و هي معاملات ثبات مقبولة تسمح لنا بالاعتماد على المقياس.

6-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

دام تطبيق الدراسة الأساسية خلال السنة الدراسية 2010/2009 خلال شهري (افريل و ماي) وقد باشرنا الدراسة الميدانية بعد الحصول على رخصة التطبيق من مديرية التربية للجزائر(وسط).

كان التطبيق للأداتين تطبيق جماعي و لم يكن كلا المقياسين موقوتين و تراوحت مدة التطبيق حوالي 30 دقيقة تقريبا لكلا المقياسين مع بعض.حيث كان يقدم للتلاميذ المقياس الأول (SEIS) للذكاء الانفعالي ثم يليه مقياس استراتيجيات المواجهة ،مع شرح التعليمات جيدا، و إعطاء مجال للمبحوثين بطرح الأسئلة حول أي غموض.

بعد عملية التطبيق تم جمع أوراق الإجابة و التأكد من كل ورقة من عدم نسيان التلاميذ لأي بند، وبعد الفرز تم إلغاء بعض الاستمارات التي لم يكمل فيها المبحوثين الإجابة على كل البنود أو لاحظنا عدم جدية في الإجابة.وبعدها قمنا بتصحيح الأوراق وإعطاء الدرجات لكل بند مع مراعاة البنود المعكوسة التنقيط (مثال : البند 15 في مقياس بولهان لاستراتيجيات المواجهة ، و البنود 5، 28، 33 في مقياس الذكاء الانفعالي).

بعد إعطاء الدرجة الكلية للمقياسين و الدرجة على المقاييس الفرعية الخمسة لمقياس استراتيجيات المواجهة قمنا بتفريغ النتائج و تبويبها في جدول و ترتيبها حسب الجنس (ذكور:1، إناث:0) و بعد ذلك تمت معالجة هذه النتائج إحصائيا .

7- كيفية المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج (SPSS) Statistical Package of the Social Sciences البرنامج الإحصائي للحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك لاختبار صحة و مدى تحقق فرضيات الدراسة.حيث قمنا من خلاله باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية، و التكرارات
- المئينيات
- المتوسط الحسابي، و الانحراف المعياري
- اختبار Levene للتجانس
- اختبار t للمقارنة بين المتوسطات للعينات المستقلة
- التحليل التباين F.

خلاصة الفصل:

لا تكتمل أي دراسة علمية بالجانب النظري فقط بل يستدعي الأمر معالجة المفاهيم المتناولة في الجانب النظري بتحويلها إلى متغيرات في ميدان البحث.

وهذا طبعا باختيار منهج مناسب لما تقتضيه الدراسة ، و كان اختيارنا لمعالجة هذا الموضوع للمنهج الوصفي، الذي يسمح لنا باتخاذ الإجراءات البحثية المتمثلة في اختيار عينة مناسبة بواسطة المعاينة العنقودية و المتضمنة لتلاميذ الثانية ثانوي(428 تلميذ) لعنقود منطقة بن عكنون ، وثم التطبيق على هذه العينة أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الذكاء الانفعالي (SEIS) ومقياس استراتيجيات المواجهة ل (بولهان) وذلك بعد التأكد من خصائصها السيكومترية و من صلاحيتها عن طريق الدراسة الاستطلاعية ، مما قادنا إلى إجراء الدراسة الأساسية بكل ثقة ، و بعد هذا جاءت عملية معالجة المعطيات إحصائيا للتأكد من مدى تحقق الفرضيات، وهذا ما سيتم مناقشته في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

- تـــمهيد

- عرض و مناقشة النتائج

- استنتاج عام

- خاتمة البحث

- اقتراحات

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض مفصل لمعطيات و نتائج الدراسة الحالية و ماأسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات التي تمت باستخدام برنامج (SPSS) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، و هذا تبعا لفرضيات الدراسة وذلك بعرضها أولا في جداول توضيحية و إرفاقها بتعليق موجز ومن ثم مناقشة هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة و التراث النظري و في الأخير الخروج باستنتاج عام و مقترحات .

- **عرض ومناقشة نتائج البحث:**

لمعالجة فرضيات الدراسة تم تقسيم التوزيع حسب القيم المئينية إلى مستويين: الذكاء الانفعالي المرتفع و الذكاء الانفعالي المنخفض، حيث كانت القيم المناسبة ل33 % الأوائل في التوزيع لدرجات الذكاء الانفعالي تمثل المستوى المنخفض، و القيم المناسبة ل 33 % الأواخر في التوزيع لدرجات الذكاء الانفعالي تمثل المستوى المنخفض، أما الدرجات التي تتوسط هذين المستويين فقد تم استبعادها في المعالجة.

والجدول الموالي يوضح هذه القيم.

جدول رقم (07):يوضح توزيع الأفراد حسب مستويات الذكاء الانفعالي

المستويات	التكرار f	النسبة المئوية
الذكاء الانفعالي المرتفع	148	% 34.6
الذكاء الانفعالي المنخفض	134	% 31.3
المجموع	282	% 65.9
القيم الضائعة	146	% 34.1
المجموع	428	% 100

-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على:« يستخدم التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض».

لمعالجة هذه الفرضية سيتم استخدام اختبار (t- Test) لمقارنة الفروق بين المتوسطات و لمعرفة أي نوع من اختبار(t) سنستخدم قمنا بالكشف عن مدى تجانس المجموعتين و ذلك من خلال اختبار ليفن(Levene) للتجانس وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس العينات بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

العينات	اختبار Levene للتجانس	
	F	مستوى الدلالة
ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع	6,63	دال عند 0.05
ذوو الذكاء الانفعالي المنخفض		

يتضح من الجدول أن العينتين غير متجانستين و بالتالي سنستخدم اختبار (t) للعينات المستقلة غير متجانسة.

و الجدول الموالي يوضح نتائج اختبار(t) لمقارنة الفروق بين المتوسطات.

جدول رقم (09): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	32,16	6,69	-9,83	278,59	دال عند 0,01
المرتفع	134	39,38	5,63			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ، حيث قدر المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ب (32.16) و بانحراف معياري (6.69)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ب (39.38) و بانحراف معياري (5.63) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (9,83-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وهذا لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر أي أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

هذا فيما يخص الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل،أما بالنسبة للمقاييس الفرعية المتمثلة في إستراتيجية حل المشكل و إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية حل المشكل بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	19,77	4,60	-8,90	280	دال عند 0,01
المرتفع	134	24,54	4,38			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية حل المشكل بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، حيث قدر المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ب (19,77) و بانحراف معياري (4,60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ب (24,54) و بانحراف معياري (4,38) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (8,90-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وهذا لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر أي أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون إستراتيجية حل المشكل بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	12,37	4,7	-5,20	264,73	دال عند 0,01
المرتفع	134	14,92	3,3			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، حيث قدر المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ب (12,37) و بانحراف معياري (4,7)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ب (14,92) و بانحراف معياري (3,3) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (5,20-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وهذا لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر أي أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من خلال هذه النتائج (الجداول رقم: 9، 10،11) ما يلي:

-وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (حل المشكل) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (البحث عن الدعم الاجتماعي) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

ومنه نستنتج أن الفرضية الأولى قد تحققت. وتعني هذه النتيجة أن التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم قدرات عالية على الاستجابة للمواقف الضاغطة التي تعترضهم و التعامل معها بايجابية و محاولة الوصول للحلول الممكنة حتى وان تطلب الأمر البحث

عن الدعم الاجتماعي من المحيط الذي يتواجد فيه للوصول لحل المشكل، و هذه القدرات يمنحهم إياها مستوى ذكائهم الانفعالي.

وترى سامية الأنصاري (2009) أن من سمات الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي أن لديهم القدرة على فهم وتحليل انفعالاتهم و السيطرة عليها بطريقة تنمي قدراتهم العقلية و الوجدانية التي تساعدهم على التغلب على الصراعات التي تفقدهم القدرة على الانجاز و على التكيف مع ضغوط العمل و الدراسة **(سامية الأنصاري ،2009: 127).**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سعيد سرور (2003) حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي المستويات الذكاء الوجداني المختلفة(مرتفع- متوسط –منخفض) في مهارات مواجهة الضغوط، كما تبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع (**سعيد سرور،2003**).

كما يرى سالوفي وآخرون (2000) Salovey et al أن أساليب المواجهة الايجابية للمواقف الضاغطة يعتمد على الكفاءة الوجدانية و أن القصور فيها يؤدي إلى مواجهة أكثر تعقيدا، حيث أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني قادرون على مواجهة أكثر نجاحا، و أكثر إدراكا للمهارات الفعالة للمواجهة (**منى مشاري العبيدان، 2008).**

إلا أن هذه النتائج تعارضت جزئيا مع بعض الدراسات القليلة الأخرى مثل دراسة وايتازيوسكي (2001) Woitaszewski التي أظهرت أن الذكاء الانفعالي لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاحات الأكاديمية و الاجتماعية، إلا أن هذه الدراسة أوصت بضرورة إعادة إعداد مقاييس مقننة لقياس الذكاء الانفعالي و على وجه الخصوص المكونات المحددة له.

- **عرض نتائج الفرضية الثانية:**

تنص الفرضية الثانية على:« يستخدم التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع » .

لمعالجة هذه الفرضية سيتم استخدام اختبار (t- Test) لمقارنة الفروق بين المتوسطات و لمعرفة أي نوع من اختبار(t) سنستخدم قمنا بالكشف عن مدى تجانس المجموعتين و ذلك من خلال اختبار ليفن(Levene) للتجانس وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس العينات بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

العينات	اختبار Levene للتجانس	
	F	مستوى الدلالة
ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع	5,54	دال عند 0.05
ذوو الذكاء الانفعالي المنخفض		

يتضح من الجدول أن العينتين غير متجانستين و بالتالي سنستخدم اختبار (t) للعينات المستقلة غير متجانسة.

و الجدول الموالي يوضح نتائج اختبار(t) لمقارنة الفروق بين المتوسطات

جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	43,46	8,38	-4,64	279,04	دال عند 0,01
المرتفع	134	47,76	7,15			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ، حيث قدر

المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ب (43,46) و بانحراف معياري (8,38)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ب (47,76) و بانحراف معياري (7,15) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (4,64-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين، ولكنه لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر أي أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

هذا فيما يخص الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال،أما بالنسبة للمقاييس الفرعية المتمثلة في إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية و إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي و إستراتيجية لوم الذات فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	19,91	4,79	-1,30	280	غير دال
المرتفع	134	20,66	4,81			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، حيث قدر المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ب (19,91) و بانحراف معياري (4,79)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ب (20,66) و بانحراف معياري (4,81) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,30-) وهي قيمة غير دالة، مما يدل على أن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وهذا يعني أن ذوي

الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بشكل مماثل لذوي الذكاء الانفعالي المنخفض .

جدول رقم (15): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	13,15	3,43	-7,93	277.15	دال عند 0,01
المرتفع	134	16,11	2,80			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، حيث قدر المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ب (13,15) و بانحراف معياري (3,43)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ب (16,11) و بانحراف معياري (2,80) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (7,93-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وهذا لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر أي أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بشكل اكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

جـدول رقـم (16): يوضـح نتـائج اختبـار (t) لدلالـة الفـروق بـين المتوسـطات فـي إسـتراتيجية لـوم الـذات بـين ذوي الـذكاء الانفعـالي المرتفـع و ذوي الـذكاء الانفعـالي المنخفض

الذكاء الانفعالي	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المنخفض	148	10,50	3,22	-1,11	280	غير دال
المرتفع	134	10,91	3,07			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية لوم الذات بين ذوي الذكاء الانفعـالي المرتفـع و ذوي الـذكاء الانفعـالي المـنخفض، حيـث قـدر المتوسـط الحسـابي لمجموعـة ذوي الـذكاء الانفعـالي المـنخفض ب (10,50) و بـانحراف معيـاري (3,22)، بينمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لمجموعـة ذوي الـذكاء الانفعـالي المرتفـع ب (10,91) و بانحراف معياري (3,07) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,11-) وهـي قيمـة غيـر دالـة، ممـا يـدل علـى أن لا يوجـد فـرق دال إحصـائيا بـين المجمـوعتين، وهـذا يعنـي أن ذوي الـذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون إستراتيجية لوم الذات بشكل مماثل لذوي الذكاء الانفعـالي المنخفض .

-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يتبين من خلال هذه النتائج (الجداول رقم: 13، 14،15،16) مايلي:

-وجـود فـروق دالـة بـين التلاميـذ ذوي الـذكاء الانفعـالي المرتفـع و ذوي الـذكاء الانفعـالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهـة المركزة علـى الانفعـال وهذا لصـالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعـالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (التجنب بأفكار ايجابية) .

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (إعادة التقييم الايجابي) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (لوم الذات).

ومنه نستنتج أن الفرضية الثانية لم تتحقق. وجاءت هذه النتيجة عكس ما كان متوقع لان متوسط الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كان اكبر أيضا عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض. و ربما يرجع هذا إلى أن هذا النوع من استراتيجيات المواجهة يتعامل مع الانفعالات و يتطلب مهارات انفعالية لازمة للخروج من المواقف الضاغطة،و يتضح هذا في وجود فروق دالة في استخدام الإستراتيجية الفرعية للتجنب بأفكار ايجابية.مع أن الكثير يعتبر الاستراتيجيات المركزة على الانفعال استراتيجيات سلبية إلا أن هذا يتوقف على نوع الوضعية الضاغطة و مختلف العوامل المؤثرة في الموقف.

واختلفت نتائج هذه الفرضية مع ذهب إليه سالوفي وآخرون(1999) Salovey et al في أن المواجهة غير تكيفية و التي لا ترتكز على حل المشكل هي نتيجة أو دليل على ذكاء انفعالي منخفض**(Mattews, Zeinder, 2000 :465. In Bar-on, 2000)**.

و بالتمعن في نتائج الدراسة الحالية نجد أنها تفيد بأن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون أيضا استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بشكل أكبر من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض خاصة فيما يتعلق بإستراتيجية إعادة التقييم الايجابي للموقف الضاغط، أما بالنسبة لباقي الاستراتيجيات الفرعية فالنتائج كانت غير دالة. يمكن أن نرجع هذا لطبيعة الموقف الضاغط الذي يمر به التلميذ. و هذا ما يشير إليه كومبس Compas (1987) بقوله أن مواجهة الموقف الضاغط يختلف باختلاف الموقف و باختلاف الموقف و باختلاف الفروق الفردية من حيث الأساليب التي يستجيب لها الأفراد، و أن أسلوب المواجهة تحددها استعدادات المراهق البيولوجية و النفسية

للاستجابة للضغوط بالإضافة للسمات الأساسية للتطور الاجتماعي المعرفي و التي لها تأثير على خبرات الطفولة الأولى كمهارة حل المشكلات و مهارة التعامل مع الآخرين و التقييم الايجابي للذات و البيئة الاجتماعية المحيطة و التي تساعد على التوافق الايجابي مع ضغوطات الحياة (**منى مشاري العبيدان، 57:2008).**

حيث أن أكثر المشكلات شيوعا لدى المراهقين هي المشكلات العاطفية أولا و المشكلات التي يتعاملون فيها مع انفعالاتهم ثم تليها مشكلات التوافق الدراسية كما تأتي مواقف الخلافات الأسرية في مقدمة الضغوط انتشارا التي يتعرض لها المراهق. وكل هذه الضغوط لا تتطلب دائما حل المشكل المتواجد فيه الفرد بقدر ما تتطلب قدرة عالية على الصمود في وجه الانفعالات الجائحة و حسن تسيير للانفعالات الذاتية و إدارتها و انفعالات الآخرين المتواجدين في نفس الموقف.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على:« توجد فروق بين الجنسين من حيث استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل»

لمعالجة هذه الفرضية سيتم استخدام اختبار (t- Test) لمقارنة الفروق بين المتوسطات و لمعرفة أي نوع من اختبار(t) سنستخدم قمنا بالكشف عن مدى تجانس المجموعتين و ذلك من خلال اختبار ليفن(Levene) للتجانس وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (17): يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس عينتي الذكور و الإناث بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

المجموعات	اختبار Levene للتجانس	
	F	مستوى الدلالة
الإناث	1,51	غير دال
الذكور		

يتضح من الجدول أن القيمة غير دالة و هذا يعني أن العينتين متجانستين و بالتالي سنستخدم اختبار (t) للعينات المستقلة المتجانسة.

و الجدول الموالي يوضح نتائج اختبار(t) لمقارنة الفروق بين المتوسطات

جدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	36,51	6,71	-1,54	426	غير دال
الذكور	183	35,46	7,20			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بين الذكور و الإناث ، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (36,51) و بانحراف معياري (6,71)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (35,46) و بانحراف معياري (7,20) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,54-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين، أي أن الذكور و الإناث يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل بشكل مماثل.

هذا فيما يخص الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل،أما بالنسبة للمقاييس الفرعية المتمثلة في إستراتيجية حل المشكل و إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (19): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية حل المشكل بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	22,56	4,92	-1,14	426	غير دال
الذكور	183	22,01	4,92			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية حل المشكل بين الذكور و الإناث ، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (22,56) و بانحراف معياري (4,92)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (22,01) و بانحراف معياري (4,92) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,14-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين، أي أن الذكور و الإناث يستخدمون إستراتيجية حل المشكل بشكل مماثل.

جدول رقم (20): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	14,03	4,23	-1,36	426	غير دال
الذكور	183	13,48	3,89			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بين الذكور و الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (14,03) و بانحراف معياري (4,23)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (13,48) و بانحراف

معياري (3,89) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,36-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين، أي أن الذكور و الإناث يستخدمون إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي بشكل مماثل.

- **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

يتبين من خلال هذه النتائج (الجداول رقم: 18، 19،20) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (حل المشكل).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (البحث عن الدعم الاجتماعي).

ومنه نستنتج أن الفرضية الثالثة لم تتحقق. وتعني هذه النتيجة أن التلاميذ الذكور لا يختلفون في استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل عن التلميذات الإناث، وقد اتسقت نتائج هذه الفرضية مع بعض الدراسات:مثل دراسة إبراهيم لطفي (1994) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور و الإناث في عمليات تحمل و مواجهة الضغوط.

كما جاء أيضا في دراسة قام بها محمد رجب (1995) حول الفروق الجنسية و العمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة على عينة مكونة من 684 فرد من الجنسين،انه لا توجد فروق دالة في استخدام أساليب التكيف. وفي نفس السياق جاءت دراسة قام بها عادل هريدي (1996) بهدف معرفة علاقة الضبط بأساليب مواجهة المشكلات ومعرفة الفروق بين الجنسين لدى عينة مكونة من 235 طالب و طالبة، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أساليب مواجهة المشكلات.

كما توصلت امال عبد القادر جودة (2004) عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات افراد العينة في ابعاد أساليب مواجهة احداث الحياة الضاغطة تعزى للجنس **(امال عبد القادر جودة ،2004).**

ويمكن تفسير انتفاء وجود الفروق بين الجنسين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث إلى التشابه الكبير في الظروف الدراسية و العمرية لكلا الجنسين، وهذه النتيجة تعني أن السلوك النمطي المرتبط بالدور الجنسي لم يتضح تأثيره على أساليب مواجهة الأحداث الضاغطة التي ترتكز على المشكل، و بناءا عليه لا يحتمل اعتبار نوع الفرد مؤشرا لكيفية استخدامه لهذا النوع من الاستراتيجيات (المركزة على المشكل).

عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على:« توجد فروق بين الجنسين من حيث استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال»

لمعالجة هذه الفرضية سيتم استخدام اختبار (t- Test) لمقارنة الفروق بين المتوسطات و لمعرفة أي نوع من اختبار(t) سنستخدم قمنا بالكشف عن مدى تجانس المجموعتين و ذلك من خلال اختبار ليفن(Levene) للتجانس وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (21): يوضح نتائج اختبار(Levene) لتجانس عينتي الذكور و الإناث بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

المجموعات	اختبار Levene للتجانس	
	F	مستوى الدلالة
الإناث	0,04	غير دال
الذكور		

يتضح من الجدول أن القيمة غير دالة و هذا يعني أن العينتين متجانستين و بالتالي سنستخدم اختبار (t) للعينات المستقلة المتجانسة.

و الجدول الموالي يوضح نتائج اختبار(t) لمقارنة الفروق بين المتوسطات

جدول رقم (22): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	46,49	8,16	-2,27	426	دال عند 0,05
الذكور	183	44,71	7,89			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بين الذكور و الإناث ، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (46,49) و بانحراف معياري (8,16)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (44,71) و بانحراف معياري (7,89) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (2,27-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,05) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وهذا لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر أي أن الإناث يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال بشكل اكبر من الذكور.

هذا فيما يخص الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال،أما بالنسبة للمقاييس الفرعية المتمثلة في إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية و إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي و إستراتيجية لوم الذات فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (23): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	21,06	4,96	-2,69	426	غير دال
الذكور	183	19,78	4,67			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بين الذكور و الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (14,03) و بانحراف معياري (4,23)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (13,48) و بانحراف معياري (3,89) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,36-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين، أي أن الذكور و الإناث يستخدمون إستراتيجية التجنب بأفكار ايجابية بشكل مماثل.

جدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	14,83	3,12	-1,35	426	غير دال
الذكور	183	14,39	3,46			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بين الذكور و الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (14,83) و بانحراف معياري (3,12)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (14,39) و بانحراف معياري

(3,46) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (1,35-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين، أي أن الذكور و الإناث يستخدمون إستراتيجية إعادة التقييم الايجابي بشكل مماثل.

جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات في إستراتيجية لوم الذات بين الذكور و الإناث

الجنس	عدد أفراد العينة(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإناث	245	10,64	3,01	0,05	426	غير دال
الذكور	183	10,66	3,23			

يبين الجدول السابق الفرق في الدرجة الفرعية لإستراتيجية لوم الذات بين الذكور و الإناث، حيث قدر المتوسط الحسابي للإناث ب (10,64) و بانحراف معياري (3,01)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة للذكور ب (10,66) و بانحراف معياري (3,23) ، وبلغت قيمة اختبار(t) (0,05) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين، أي أن الذكور و الإناث يستخدمون إستراتيجية لوم الذات بشكل مماثل.

- **مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

يتبين من خلال هذه النتائج (الجداول رقم:22، 23، 24، 25) مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وهذا لصالح الإناث .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (التجنب بأفكار ايجابية).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (إعادة التقييم الايجابي).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (لوم الذات).

ومنه نستنتج أن الفرضية الرابعة تحققت. وتعني هذه النتيجة أن التلميذات الإناث يستخدمن بشكل اكبر استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال من التلاميذ الذكور بصفة عامة، مع أنهم لا يختلفون في استخدام الاستراتيجيات الفرعية للمواجهة المركزة على الانفعال. وقد جاءت نتائج هذه النتائج مشابهة نوعا لبعض الدراسات:

مثل دراسة حسن عبد المعطي (1994) التي توصل فيها إلى وجود فروق بين الجنسين في هذا النوع من الاستراتيجيات لكن لصالح الذكور ، فالذكور كانوا أكثر استخداما لأسلوب الالتفات إلى اتجاهات و أنشطة أخرى في حين كانت الإناث أكثر طلبا للمساندة الاجتماعية و يعانين أكثر من الإلحاح و الاقتحام القهري للحدث، و قد كانت الإناث أكثر تميزا في إقامة العلاقات الاجتماعية.

في حين تناولت دراسة مايسة شكري (1999) التفاؤل و التشاؤم و علاقتهما بأساليب مواجهة المشقة لدى عينة من 210من طلاب الجامعة ، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في أساليب المواجهة (البحث عن الدعم الانفعالي،والتركيز على الانفعال و تصريفه، و اللجوء إلى الدين) و الفروق لصالح الإناث، ولكن أظهرت الدراسة في نفس الوقت وجود فروق بين الجنسين في أساليب المواجهة (قمع الأنشطة المتعارضة، كبح المواجهة، البحث عن الدعم الوسيلي، عدم الانشغال السلوكي) و الفروق لصالح الذكور في حين لم تكشف عن وجود فروق بين الجنسين في باقي أساليب المواجهة كالإنكار و التقبل.

-عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على:« يؤثر مستوى الذكاء الانفعالي على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل باختلاف الجنس.» .

لمعالجة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لعاملين لمعرفة اثر متغيري الذكاء الانفعالي(مرتفع- منخفض) و الجنس(ذكور- إناث) على استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل وقد كانت النتائج كالآتي

-الإحصاءات الوصفية:

جدول رقم (26): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل لدى الجنسين حسب مستوى الذكاء الانفعالي

مستويات الذكاء الانفعالي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
منخفض	إناث	32,34	6,95	76
	ذكور	31,97	6,45	72
	مجموع	32,16	6,69	148
مرتفع	إناث	38,90	5,46	90
	ذكور	40,38	5,90	44
	مجموع	39,38	5,63	143
المجموع	إناث	35,89	6,98	166
	ذكور	35,16	7,45	116
	مجموع	35,59	7,17	282

جدول رقم (27): يوضح نتائج تحليل التباين للعلاقة التفاعلية مستوى الذكاء الانفعالي و الجنس في تأثيرهما على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التفاعل	3742.33	3	1247.44	32.29	دال عند 0.01
الخطأ	10739.58	278	38.63	/	/
الكلي	14181.91	281	/	/	/

يوضح الجدول العلاقة التفاعلية بين الجنس (ذكور- إناث) و مستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع- منخفض) في تأثيرهما على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل حيث قدر مجموع المربعات للتفاعل ب(37422.3) ودرجة الحرية (df=3)و قدر متوسط المربعات ب(1247.44)، و بلغت قيمة (F=23.29) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α =0,01) ، أي أنه يوجد تفاعل دال بين المتغيرين (مستوى الذكاء الانفعالي و الجنس) على استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

- **عرض نتائج الفرضية السادسة:**

تنص الفرضية السادسة على:« يؤثر مستوى الذكاء الانفعالي على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال باختلاف الجنس.» .

لمعالجة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لعاملين لمعرفة اثر متغيري الذكاء الانفعالي(مرتفع- منخفض) و الجنس(ذكور- إناث) على استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وقد كانت النتائج كالآتي:

-الإحصاءات الوصفية:

جدول رقم (28): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال لدى الجنسين حسب مستوى الذكاء الانفعالي

مستويات الذكاء الانفعالي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
منخفض	إناث	43,61	9,13	76
	ذكور	43,30	7,57	72
	مجموع	43,46	8,38	148
مرتفع	إناث	47,84	7 ,19	90
	ذكور	47,59	7,16	44
	مجموع	47,76	7,15	143
المجموع	إناث	45,90	8,38	166
	ذكور	44,93	7,67	116
	مجموع	45,50	8,10	282

جدول رقم (29): يوضح نتائج تحليل التباين للعلاقة التفاعلية مستوى الذكاء الانفعالي و الجنس في تأثيرهما على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التفاعل	1302.81	3	434.27	7.04	دال عند 0.01
الخطأ	17133.67	278	61.63	/	/
الكلي	18436.48	281	/	/	/

يوضح الجدول العلاقة التفاعلية بين الجنس (ذكور- إناث) و مستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع- منخفض) في تأثيرهما على استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال حيث قدر مجموع المربعات للتفاعل ب(1302.81) ودرجة الحرية (df=3)و قدر متوسط المربعات ب(17133.67)، و بلغت قيمة (F=7.04) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α =0,01) ، أي أنه يوجد تفاعل دال بين المتغيرين (مستوى الذكاء الانفعالي و الجنس) على استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال .

- **مناقشة نتائج الفرضية الخامسة والسادسة:**

يتبين من خلال هذه النتائج (الجداول رقم:27، 29) مايلي:

- وجود اثر تفاعل دال بين الجنس و مستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

-وجود اثر تفاعل دال بين الجنس و مستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

ومنه نستنتج أن الفرضية الخامسة و السادسة قد تحققتا. وتعني هذه النتيجة أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل يختلف بين الذكر و الأنثى وهذا باختلاف مستوى ذكائهم الانفعالي و أن استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال يختلف أيضا بين الذكر و الأنثى باختلاف مستوى ذكائهم الانفعالي، أي أن لعامل الجنس اثر واضح على العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي و استراتجيات المواجهة.

وقد توصلنا فيما سبق إلى أن استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل يختلف باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي، كما أن استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات لا يتأثر باختلاف الجنس و بالرغم من هذا فان التفاعل جاء دالا.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سعيد سرور (2003) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين مستوى الذكاء الوجداني و النوع (الجنس) على مهارات مواجهة الضغوط، ويمكن إرجاع هذا تعارض في نتائج هذه الدراسة مع الدراسة الحالية إلى: اختلاف المستوى الدراسي للعينة حيث أن عينة الدراسة الجالية تتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوي بينما عينة الدراسة السابقة في طلاب الجامعة، إضافة إلى اختلاف المرحلة العمرية بين المراهقة و الرشد وما لها من اثر على متغيرات الدراسة، و يرجع هذا الاختلاف أيضا إلى اختلاف التعريف الإجرائي للمتغيرات و الأدوات المستخدمة في الدراسة حيث أننا قمنا باستخدام مقياس (SEIS) لقياس الذكاء الانفعالي و هو مقياس مصمم على أساس تصور سالوفي للذكاء الانفعالي بينما الدراسة السابقة استخدمت مقياس معد و مترجم من قبل محمد ابراهيم جودة وهو لجيرابك Jerabec 1998 و هو مصمم علي أساس تصور جولمان للذكاء الانفعالي.

- الاستنتاج العام

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية التي تجيب عن تساؤلات الدراسة المطروحة في البداية:

-تحقق الفرضية الأولى و كانت نتائجها كالآتي:

-وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (حل المشكل) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (البحث عن الدعم الاجتماعي) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

-عدم تحقق الفرضية الثانية و كانت نتائجها كالآتي:

-وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (التجنب بأفكار ايجابية) .

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (إعادة التقييم الايجابي) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (لوم الذات).

- عدم تحقق الفرضية الثالثة و كانت نتائجها كالآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (حل المشكل).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (البحث عن الدعم الاجتماعي).

-تحقق الفرضية الرابعة و كانت نتائجها كالآتي:

- وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وهذا لصالح الإناث .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (التجنب بأفكار ايجابية).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (إعادة التقييم الايجابي).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (لوم الذات).

- تحقق الفرضية الخامسة و كانت نتائجها كالآتي:

- وجود اثر تفاعل دال بين الجنس و مستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

- تحقق الفرضية السادسة و كانت نتائجها كالآتي:

- وجود اثر تفاعل دال بين الجنس و مستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

الخـاتـمـــة

- **خاتمة واقتراحات**

لقد قمنا بهذه الدراسة بغية الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي و نوع استراتيجيات المواجهة المستخدمة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، و كان اختيارنا لهذا العينة بالذات لأنها تمتاز بالاستقرار نسبيا مقارنة بالسنوات الأخرى من التعليم الثانوي،و بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف التعرف على الميدان و دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المتمثلة في مقياسين هما:مقياس استراتيجيات المواجهة ل(بولهان)1994 Paulhan ومقياس الذكاء الانفعالي (SEIS) ل(شوت) Schutte 1998.

و بهدف التحقق من صحة فرضيات الدراسة تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار(t) للمقارنة بين المتوسطات و معرفة دلالة الفرق بين المجموعات، وكذلك استخدمنا اختبار تحليل التباين أيضا لمعرفة اثر تفاعل مستو ى الذكاء الانفعالي مع الجنس على استراتيجيات المواجهة المستخدمة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

-تحقق الفرضية الأولى و كانت نتائجها كالآتي:

-وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (حل المشكل) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (البحث عن الدعم الاجتماعي) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم تحقق الفرضية الثانية و كانت نتائجها كالآتي:

-وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (التجنب بأفكار ايجابية) .

- وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (إعادة التقييم الايجابي) وهذا لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (لوم الذات).

- عدم تحقق الفرضية الثالثة و كانت نتائجها كالآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (حل المشكل).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (البحث عن الدعم الاجتماعي).

-تحقق الفرضية الرابعة و كانت نتائجها كالآتي:

- وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وهذا لصالح الإناث .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (التجنب بأفكار ايجابية).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (إعادة التقييم الايجابي).

- عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث في الدرجة الفرعية لإستراتيجية (لوم الذات).

-تحقق الفرضية الخامسة و كانت نتائجها كالآتي:

- وجود اثر تفاعل دال بين الجنس و مستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

-تحقق الفرضية السادسة و كانت نتائجها كالآتي:

- وجود اثر تفاعل دال بين الجنس و مستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

ومن خلال إجراء هذه الدراسة تقترح الباحثة مايلي:

- تسليط الضوء على مفهوم الذكاء الانفعالي وذلك بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا المتغير الجديد.وقد بدر في ذهن الباحثة بعض المواضيع البحثية من خلال إجراءها لهذه الدراسة و التي تقترح تناولها على طلبة الدراسات العليا و الباحثين الراغبين دراسة الذكاء الانفعالي مثلا:

-علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء المعرفي.

- علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الأكاديمي.

- علاقة الذكاء الانفعالي بأساليب التفكير.

- علاقة الذكاء الانفعالي بالصحة النفسية لدى المراهقين.

- الفروق الجنسية في الذكاء الانفعالي

- الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديميا.

- إعداد مقاييس لرصد مفهوم الذكاء الانفعالي مكيفة على البيئة الجزائرية.

ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج التي تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي للأفراد خاصة في المجال المدرسي و ذلك من خلال:

- تصميم برامج لتنمية الكفاءات الانفعالية و قدرات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المراهقين و الأطفال.

- تطوير استراتيجيات تدريس المناهج التعليمية في المدارس، بحيث يندرج ضمن هذه المناهج مواد تعليمية أو حصص إرشادية خاصة بكيفية اكتساب مهارات و قدرات الذكاء الانفعالي التي تعين التلميذ على التوافق مع بيئته الدراسية و الأسرية بشكل أفضل.

- تصميم برامج لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى المدرسين أيضا، مما يسهم في فاعلية الدور الذي يقومون به في العملية التعليمية، وييسر لهم من ناحية أخرى توفير مناخ ايجابي يتيح فرصة التفاعل الايجابي الوجداني الفعال مع التلاميذ.

قائمة المراجع

I-المراجع العربية:

1- ابتسام عبد المجيد الحلو (2004): الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال القابلين للتعلم في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

2- إبراهيم السمدوني (2007): الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته. الأردن : دار الفكر.

3- إبراهيم محمد مغازي (2003): الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين: بحوث ومقالات، المنصورة: مكتبة الإيمان.

4- أحمد أوزي (2003): من ذكاء الطفل إلى ذكاءات متعددة (تاريخ زيارة الموقع2003/11/20).العنوان:

http: //www.bayanat.org/www/arabic/ousra/zaka.htm.47k .

5- أحمد زكي صالح (1972): علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

6- أحمد عزت راجح (1995): أصول علم النفس، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

7- أحمد محمد عبد الخالق (1990): أسس علم النفس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة

8- أحمد محمد عبد الخالق (1998): الصدمة النفسية. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

9- الشيخ كامل محمد عويضة (2001): سيكولوجية العقل البشري، بيروت : دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.

10- الطاهر سعد الله (1991): علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

11-أميمة مدكور (2005): مصادر مثيرة المشقة و إستراتجية التعايش معها لدى مرض العته و كبار السن و القائمين على رعايتهم، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة.

12- إنتصار يونس (1993): السلوك الإنساني، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

13- بدر الدين الأنصاري (2000): قياس الشخصية، الكويت: دار الكتاب الحدي

14- بشرى إسماعيل (2004): ضغوط الحياة و الإضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

15- بشير صالح الرشيدي (2000): مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.

16- بشير معمرية (2007): بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس. الجزائر: منشورات الحبر.

17- تغريد عمران (2001): نحو آفاق جديدة للتدريس: نهايات قرن و إرهاصات قرن جديد. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

18- جمعة سيد يوسف (2000): دراسات في علم النفس الإكلينيكي. القاهرة : دار غريب .

19- حسن عبد المعطي (2006): ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

20- حسن مرضي حسن (1994): الذكاء، بيروت: دار الفكر

21- حكيمة آيت حمودة (2006): دور سمات الشخصية و إستراتجية المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة الجسدية و النفسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

22- حلمي المليجي (1962): سيكولوجية الإبتكار. مصر، دار المعارف، الطبعة الثانية .

23- خليل ميخائيل معوض (2002): القدرات العقلية. الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، الطبعة الثانية.

24- خيري المغازي بدير عجاج (2002): الذكاء الوجداني: الأسس النظرية و التطبيقات. القاهرة : زهراء الشرق .

25- دانيال جولمان (2000): الذكاء العاطفي(ترجمة:ليلى الجبالي). الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

26- رئيفة رجب عوض (2001): ضغوط المراهقين و مهارات المواجهة: تشخيص و علاج. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

27- رجاء محمود أبو علام (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

28- رجب علي شعبان (1992): العلاقة بين أساليب التعامل مع الأزمات و التوافق النفسي و بعض سمات الشخصية. مجلة علم النفس، العدد الرابع و العشرون، السنة السادسة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. ص: 104-124.

29- رشاد موسى، سهام الحطاب (2003): الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني و الجنس لدى المراهق الأزهري، العدد السابع والعشرون.(الجزء الثاني). ص:153 -195.

30- روبنز وسكوت (2000): الذكاء الوجداني (ترجمة: صفاء الأعسر و علاء الدين كفافي). القاهرة: دار قباء.

31- زاهية خطار (2008): أثر إعداد و تطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لإمتحان البكالوريا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

32- سامية الأنصاري، حلمي الفيل (2009): ما وراء معرفة الذكاء الوجداني، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة الأولى.

33- سعاد خليل (2004): توجهات معاصرة في التعليم و التعلم : الذكاء المتعدد.

(تاريخ المادة :2004/2/14).العنوان:

http: //www.arabrenewal.com/index.php? rd = AI and AI o = 3179.

(اطلع عليه : مارس 2004).

34- سعد جلال (2001): القياس النفسي: المقاييس و الإختبارات. القاهرة : دار الفكر العربي .

35- سعيد سرور (2003): مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني و مركز التحكم. مستقبل التربية العربية، المجلد التاسع، العدد 29، 9-45.

36- سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين (2006أ): إستراتجيات إدارة الضغوط التربوية و النفسية. عمان : دار الفكر .

37- سلامة عبد العظيم حسين ، طه عبد العظيم حسين (2006ب): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية.عمان : دار الفكر.

38- سمية طه جميل (1998): التخلف العقلي و إستراتجيات مواجهة الضغوط الأسرية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

39- سهام طبي (2005): أنماط التفكير و علاقتها بإستراتجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة: دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي، جامعة باتنة.

40- سهيل كامل احمد (2002): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الثانية.

41- شفيق فلاح حسان (1989):أساسيات علم النفس التطوري، بيروت: دار الجيل، الطبعة الأولى

42- شهرزاد بوشدوب (2008): المساندة الاجتماعية و أثرها على بعض العوامل الشخصية و إستراتجيات التعامل مع الضغط المدرسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر .

43- شوقية السمدوني (1993): الضغوط النفسية لدى معلمي و معلمات التربية الخاصة و علاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها .

44- شيلي تايلور(2008):علم النفس الصحي(ترجمة:وسام درويش بريك، فوزي شاكر داوود).الأردن :دار الحامد.

45- صفاء عجاجة (2007): النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط و جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. جامعة الزقازيق، كلية التربية.

46- عبد الحليم محمود السيد وآخرون (د.س):علم النفس العام.القاهرة :دار غريب.

47- عبد الرحمن العيسوي (2000): علم النفس التعليمي. بيروت: دار الراتب الجامعي، الطبعة الأولى.

48- عبد الرحمن الطريري (1994): الضغط النفسي: مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته. الرياض:مكتبة الصفحات الذهبية.

49- عبد العال حامد عجوة (2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي و العمر و التحصيل الدراسي و التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، المجلد (13) ، العدد(1): ص 250-344.

50- عبد العظيم سليمان المصدر (2008): الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. فلسطين: جامعة الأزهر، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (16)، العدد (1): ص 587-632.

51- عبد المجيد نشواتي (1997):علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة.

52- عبد المنعم احمد الدردير (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي: الجزء الأول.القاهرة: عالم الكتب.

53- عثمان حمود الخضر (2002): الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد، مجلة دراسات نفسية، المجلد(12) ، العدد (1)، ص :5-41.

54- عثمان يخلف (2001): علم النفس الصحة: الأسس النفسية و السلوكية للصحة. قطر: دار الثقافة.

55-عطوف محمود ياسين (1981): علم النفس العيادي. بيروت: دار العلم للملايين.

56- علي عسكر(2003): ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها. الكويت: دار الكتاب الحديث.

57- علي ماضي (1991): النفس البشرية: تكوينها، اضطراباتها، علاجها، بيروت: دار النهضة العربية.

58- فؤاد البهي السيد(2000): الذكاء. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الخامسة.

59- فؤاد الدواش (2004): الذكاء الوجداني عند المراهقين و علاقته ببعض متغيرات الشخصي، أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، معهد الدراسات و البحوث التربوية.

60- فاروق السيد عثمان، عبد الهادي السيد (2000): القياس و الاختبارات النفسية. مصر: دار الفكر العربي.

61- فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع (1998): الذكاء الانفعالي: مفهومه و قياسه. جامعة المنصورة: مجلة كلية التربية، العدد(38)، ص:3-31

62- فاطمة عبد الرحمان موسى (2007): قياس الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التعليمي، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.

63- فتون محمود خرنوب (2003): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة

الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات و البحوث التربوية.

64- فوقية محمد راضي (2001): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، جامعة المنصور: مجلة كلية التربية، العدد 45، ص:173-203.

65- ليلى شريف (2002): أساليب مواجهة الضغط و علاقته بنمطي الشخصية (ا، ب) لدى أطباء الجراحة، أطروحة دكتوراه غير منشورة في الصحة النفسية، جامعة دمشق.

66- ماجدة عبيد (2008): الضغط النفسي و مشكلاته و أثره على الصحة النفسية. عمان: دار صفاء.

67- مجدي عبد الله (2008):علم النفس الصحة و علاقته بالطب السلوكي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

68- محمد احمد شلبي (2001): مقدمة في علم النفس المعرفي ،القاهرة: دار غريب.

69- محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة (2006): المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفة الفعالة، الأردن: دار الحامد.

70- محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمان (1994): المساندة الاجتماعية و الصحة النفسية ،مراجعة نظرية و دراسات تطبيقية.

71- مقدم عبد الحفيظ (1993): الإحصاء و القياس النفسي التربوي .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

72- منى مشاري العبيدان(2008): فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية و التفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة و طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه في التربية، جامعة القاهرة، معهد البحوث و الدراسات.

73- موريس أنجرس (2004): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية (ترجمة : بوزيد صحراوي و آخرون) .الجزائر: دار القصبة.

74- نصرة منصور عبد العال (2007): الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

75- هارون توفيق الرشيدي (1999): الضغوط النفسية: طبيعتها ،نظرياتها. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

76- هشام الخولي (2007): دراسات و بحوث في علم النفس و الصحة النفسية. الإسكندرية: دار الوفاء.

77- هناء احمد شويخ (2003): استراتيجيات التعايش و المساندة الاجتماعية النفسية في علاقتها ببعض الاختلالات النفسية لدى مرضى أورام المثانة السرطانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب.

78- وليد السيد خليفة، مراد علي سعد (2007): الضغوط النفسية و التخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي: المفاهيم، النظريات، البرامج.الإسكندرية: دار الوفاء.

- المراجع الأجنبية:

79-Allen, Sandra, Dlugokiniski, Ericl. (1992): Teaching children Emotional competence skills in the classroom. ERIC NO: 352595 .

80-Alumran, J. (2008): Relationship between Gender, Age, Academic achievement, emotional intelligence and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research* .Vol 6. N◦2, 104-119.

81-Averill, J. (2000): Intelligence, Emotion, And Creativity from Trichotomy to Trinity. Chap In R.Bar-on, J.D.A.Parker (Eds) , *The handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at home, school, and in the workplace* (p.277-298) . San Francisco: Jossey-Bass.

82-Bar-on, R. (2000): Emotional and Social Intelligence Insights from The Emotional Quotient Inventory .Chap In: R.Bar-on,

J.D.A.Parker (Eds) , *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at home, school, and in the workplace* (pp 362-385). San Francisco: Jossey-Bass.

83 -Bedwell, S. (2003): Emotional Intelligence: Personality revisited or something else? Paper presented in C. Miller's (chair) Researching emotional Intelligence in a personnel psychology context, Symposium conducted at the Annual meeting of the society of Industrial and organizational psychology, Orlando, [On line]. Address: http://www.daine-foster.com/ emotional %20 Intelligence. PDF.

84-Boyatzis, Goleman, Rhee (2000): Clustering competence in Emotional Intelligence. In R.Bar-on & J.D.A.Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp.343-362).San Francisco: Jossey-Bass.

85-Brackett, M.A & Mayer, J.D. (2003): Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology*, 29 (10), 1-12.

86-Bruchon-Schweitzer, M. (2001) : Concepts, Stress, Coping .*Recherche en soins infirmiers,* N° 67, 68-83.

87-Bruchon-Schweitzer, M. (2002) : Psychologie de la santé, Modèles, concepts et méthodes. Paris : Dunod.

88-Bruchon-Schweitzer, M., Dantzer, R. (1994) : Introduction à la psychologie de la Santé, Paris : PUF.

89-Chabrol, H., Callahan, S. (2004) : Mécanismes de défense et coping. Paris: Dunod.

90-Chan, D. (2003): Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping styles among gifted adolescents in Hong Kong .*Journal of Youth and Adolescence* .Vol 32, N◦6, 409-418.

91-Cherniss, C. (2000): Emotional Intelligence: what it is and why it Matters? Paper presented at the Annual Meeting of society for Industrial and organization psychology. New Orleans.[On line]. Address:http://www.eiconsortiun.org.

92-Dantzer, R et Goodall, G. (1994): Psychologie du stress. In M.Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer. (Eds), *Introduction à la psychologie de la Santé,* Paris : PUF.

93-Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998): Emotional intelligence in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.

94-DeLazzari, **S.A. (2000):** Emotional Intelligence, Meaning, and psychological wellbeing: A comparison between early and late Adolescence. Master thesis Trinity Western University, [On line] Address: http:// www.twu.ca/cpsy/ pdf / theses/ fishier: Steven % 20 De %20 lazzari %20 thesis. PDF.

95-Dupain, Ph. (1998) : Le Coping : une revue du concept et des méthodes d'évaluation. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 8, 4, 131-138.

96-Ferreri, M., Légeron, P. (2002) : Travail, Stress et Adaptation. Paris : édition Elsevier.

97-Fischer, G-N. (2002) : Traité de psychologie de la santé .Paris : Dunod.

98-Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J.P. (1996): Educational research (6th ed), New York: Longman.

99-Graziani, P., Swendsen, J. (2004) : Le Stress, Emotion et stratégies d'adaptation. Paris: Nathan Université.

100-Hedlund, J., Sternberg, R.J. (2000): Too Many Intelligences? Integrating Social Emotional and Practical Intelligence. Chap In R.Bar-on, J.D.A.Parker(Eds).*The handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at home, school ,and in the workplace,* (pp136-158). San Francisco: Jossey-Bass.

101- Hein, S. (2003): Definition and History of" Emotional Intelligence ".Retrieved: 22 Oct, 2003 from http: //www.eqi. org/history.htm.

102-Holahan, C.J. & Moos, R.H. (1987): Personal and Contextual Determinants of Coping Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 52, No 5, 946-955.

103- Justice, M., & Spinoza, S. **(2007):** Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Academic Search Premier*, 127(4), 1-2.

104- Kaplan, R.M, Sallis, J.F., Patterson, T.L. **(1993):** Health and Human Behavior. New York: McGraw-Hill.

105- Kramer, U. (2005): La mesure de coping. *Journal de thérapie Comportemental et Cognitive*, vol 15, 2, 46-54.

106-Lapidus, Leah Blumberg. (1998): Integrative research and Intervention to facilitate child and Family Development, Education, Readiness for Head start and family self-sufficiency. ERIC No: Ed 424001.

107-Liff,S.B.**(2003):**Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal for Developmental Education*, 26(3), 28-33.

108- Livingstone, H.; Nadjiwon-foster, M.; Smithers, S. (2002): Emotional Intelligence and Military leadership. Paper prepared for: Canadian Forces Leadership Institute. [On line]. Address:http://www.cda.acd.forces.gc.ca/.fli/engraph/research/pdf/08.pdf.

109- Mayer, J.D, Caruso, D., Salovey. **(1999):** Emotional Intelligence meets traditional Standards for an Intelligence,

Intelligence,27(14), p267-298[Online].address: http://www.eqi.org/ei abs. 1. htm.-46k (visited on 22/10/2003).

110- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000a): Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a mental Ability .Chap In R.Bar-on, J.D.A.Parker(Eds). *The handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at home, school, and in the workplace* (pp92-112) .San Francisco: Jossey-Bass.

111- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000b): Selecting a measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales. Chap In :R.Bar-on, J.D.A.Parker(Eds) .*The Handbook of Emotional Intelligence: Theory ,Development ,Assessment, and Application at home, school ,and in the workplace,* (pp320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

112- Matthews, G., Zeidner, M. (2000): Emotional Intelligence, Adaptation to Stressful Encounters, and Health Outcomes. Chap In : R.Bar-on, J.D.A.Parker(Eds) .*The Handbook of Emotional Intelligence: Theory ,Development ,Assessment, and Application at home, school ,and in the workplace,* (pp459-489). San Francisco: Jossey-Bass.

113- McCrae, R.R. (2000): Emotional Intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality. Chap In R.Bar-on, J.D.A.Parker (Eds) .*The Handbook of Emotional Intelligence:*

Theory ,Development, Assessment, and Application at home, school ,and in the workplace, (pp273-363). San Francisco: Jossey-Bass.

114- Newsome, S., Day, A.L., Catano, V.M. **(2000):** Assessing the predictive validity of Emotional Intelligence, *Personality and Individual Differences* **[**Online] .Address : http://www.psychology.nottingham.ac.uk/saff/fernand.Gobet/Intern al/CAI readings/11 emotional %20 int.pdf.

115- Paulhan, I. (1992): Le concept de Coping .*L'année psychologique*. 92-4, 545-557.

116- Paulhan, I. (1994)**:** Les Stratégies d'ajustement ou Coping .In M.Bruchon Schweitzer et R. Dantzer (Eds)**,** *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : PUF, chap. 4, 99-124.

117- Paulhan & Bourgeois. (1998) : Stress et Coping. 2éme ed. Paris: Edition PUF.

118- Paulhan, Nuissier, Quintard, Cousson, Bourgeois, (1994) : La Mesure du Coping, traduction et validation Françaises de l'échelle de Vitaliano (Vitaliano et al 1985). *Annales Médio-Psychologique*. 152, 5, 292-299.

119- Pool, R.C. (1997): Up with emotional health. *Educational Leadership,* 54(8), 12-14.

120- Schwob, M. (1999)**:** Le stress. France : Edition Flammarion.

121- Servant, D., Parquet, Ph.J. (1995). Stress, anxiété et pathologies médicales. Paris : Masson.

122- Solomon click, **H. (2002):** An Exploration of Emotional Intelligence Scores among Student in Educational Administration Endorsement Programs (Doctoral dissertation, East Tennessee state University), May 2002 [On line] address: etd.Submit.estu.edu/etd/theses.available/etd0321102/unrestricted. fichier: clikh 040402.pdF.

123- Stora, J.B. (1993) : Le Stress. Collection Que Sais-Je ? Paris. PUF.

124-Taylor, G.J, Bagby, R.M (2000): An Overview of the Alexithymia Construct. Chap In R.Bar-on, J.D.A.Parker(Eds) .*The handbook of Emotional. Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at home, school, and in the workplace,* (pp40-59). San Francisco: Jossey-Bass.

125- Taylor, S.E.(1995): Health Psychology (3rd edition).Singapore: McGraw-Hill.

126- Young, C. A, (1996): Validity Issues in measuring psychological constructs: The case of Emotional Intelligence. (Retrieved Dec, 2003) From:

http://www.psy.Pdx.edu/psicafe/ research/Measures.htm.33k.

127- Zeng, X., Miller, C.E. (2003): Examinations of Measurements of Emotional Intelligence. *Ergometrica*, 3, p38-49[Onlin] .Address:

http:// www.ergometrica.org/volume 3/Zeng.and-Miller.htm/67k.

128- Zirkel, S. (2000): Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. In R.Bar-on & J.D.A.Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp.3-27).San Francisco: Jossey-Bass.

الملاحـــق

الملحق رقم 01:قائمة الأساتذة المحكمين

- **قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس استراتيجيات المواجهة :**

الأساتذة	الدرجة العلمية
ايت حمودة حكيمة	أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر
مزياني فتيحة	أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر
خطار زاهية	أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر
سليماني جميلة	أستاذة مكلفة بالدروس بجامعة الجزائر
بوشدوب شهرزاد	أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر

- **الأساتذة المترجمين لمقياس الذكاء الانفعالي:**

الأساتذة	الدرجة العلمية
كوداد محمد	أستاذ بقسم اللغات، جامعة ورقلة
حني شفيقة	أستاذة بقسم اللغات، جامعة ورقلة
زعطوط رمضان	أستاذ من قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة ورقلة

-الأساتذة المحكمين لمقياس الذكاء الانفعالي:

الأساتذة	الدرجة العلمية
دوقة احمد	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر
مسيلي رشيد	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر
بلعربي الطيب	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر
زردومي محمد	أستاذ محاضر بجامعة الجزائر
بوطمين سمير	أستاذ مكلف بالدروس بجامعة الجزائر
امالي محمد	أستاذ مكلف بالدروس بجامعة الجزائر
بورايو علي	أستاذ مكلف بالدروس بجامعة الجزائر
د.سليمان الشيخ الاخضري	أستاذ من جامعة القاهرة
د.سميرة بلمحسن	أستاذة من جامعة القاهرة
د.علاء الدين كفافي	أستاذ من جامعة القاهرة ، معهد البحوث و الدراسات التربوية.

الملحق رقم 02:

مقياس استراتيجيات المواجهة

الاسم واللقب:.....

الثانوية: .....

التخصص: .....

القسم: .....

-التعليمة : - أوصف وضعية ضاغطة التي تعرضت لها خلال الأشهر الأخيرة (وضعية التي أولدت لديك اضطراب خاص) .....

.....

- حدد شدة الضغط الذي أولدته فيك هذه الوضعية:

منخفض ☐ متوسط ☐ مرتفع ☐

- من فضلك اقرأ كل طريقة من الطرق التالية المذكورة أدناه، و بين مدى استعمالك لها في الشكل المطروح، و ذلك برسم دائرة حول الرقم المناسب.

- قائمة الطرق المستعملة :	**لا**	**بالأحرى لا**	**بالأحرى نعم**	**نعم**
1- وضعت مخطط عمل واتبعته	**1**	**2**	**3**	**4**
2- تمنيت لو كنت أكثر قوة، أكثر تفاؤلا و حماسا	**1**	**2**	**3**	**4**
3- تحدث مع شخص ما على ما شعرت به	**1**	**2**	**3**	**4**
4- قاومت للحصول على ما كنت أريده	**1**	**2**	**3**	**4**
5- تغيرت بشكل ايجابي	**1**	**2**	**3**	**4**
6- عالجت الأمور الواحدة تلو الأخرى	**1**	**2**	**3**	**4**
7- تمنيت لو كان باستطاعتي تغيير ما حدث	**1**	**2**	**3**	**4**
8- شعرت بالألم لعدم قدرتي على تجنب المشكل	**1**	**2**	**3**	**4**
9- ركزت على الجانب الايجابي المتوقع ظهوره لاحقا	**1**	**2**	**3**	**4**
10- تحدث مع شخص ما للتعرف على المزيد بخصوص	**1**	**2**	**3**	**4**

المشكل				
11- تمنيت لو تحدث معجزة	**1**	**2**	**3**	**4**
12- خرجت من الوضعية الضاغطة بأكثر قوة	**1**	**2**	**3**	**4**
13- غيرت الأمور لتنتهي إلى الأفضل	**1**	**2**	**3**	**4**
14- انبت نفسي و أشعرتها بالذنب	**1**	**2**	**3**	**4**
15- احتفظت بمشاعري لنفسي	**1**	**2**	**3**	**4**
16- تفاوضت للحصول على شيء ايجابي من المشكل	**1**	**2**	**3**	**4**
17- حلمت أو تخيلت وقتا أو مكانا أحسن من الذي كنت فيه	**1**	**2**	**3**	**4**
18- حاولت أن لا أتسرع في أفعالي أو إتباع أول فكرة تخطر على بالي	**1**	**2**	**3**	**4**
19-رفضت التصديق بان ذلك قد وقع فعلا	**1**	**2**	**3**	**4**
20- أدركت أنني المتسبب في المشكل	**1**	**2**	**3**	**4**
21- حاولت أن لا انعزل	**1**	**2**	**3**	**4**
22- فكرت في أشياء غير حقيقية أو خيالية للشعور بحال أحسن	**1**	**2**	**3**	**4**
23- تقبلت تعاطف و تفهم شخص ما	**1**	**2**	**3**	**4**
24- وجدت حلا أو حلين للمشكل	**1**	**2**	**3**	**4**
25- حاولت نسيان كل شيء	**1**	**2**	**3**	**4**
26- تمنيت لو كان باستطاعتي تغيير اتجاهي و موقفي	**1**	**2**	**3**	**4**
27- عرفت ما يجب فعله و ضاعفت جهدي و قمت بكل ما في وسعي للوصول	**1**	**2**	**3**	**4**
28- غيرت شيئا ما في نفسي لتحمل الوضعية بشكل أحسن	**1**	**2**	**3**	**4**
29- انتقدت نفسي أو نصحتها	**1**	**2**	**3**	**4**

ملحق رقم 03:

مقياس الذكاء الانفعالي

الاسم و اللقب.....الجنس .....

الرجاء وضع دائرة على الرقم الذي يتفق مع إستجابتك أو شعورك نحو كل جملة على حدى مع العلم انه لا توجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة و إنما المطلوب معرفة رأيك الخاص, و أن هذه الإجابات لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط .

غير موافق تماما	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق تماما
1	2	3	4	5

01	- أنا أعرف متى أحدث الآخرين عن مشاكلي الشخصية .	1	2	3	4	5
02	- عندما تواجهني الصعاب أتذكر الأوقات التي صادفت فيها صعابا مشابهة و تغلبت عليها .	1	2	3	4	5
03	- أتوقع أن أنجز ما عزمت عليه بشكل جيد.	1	2	3	4	5
04	- يجد الآخرون سهولة في الثقة بي .	1	2	3	4	5
05	- أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية للآخرين .	1	2	3	4	5
06	- بعض الأحداث الهامة التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم وغير مهم .	1	2	3	4	5
07	- عندما يتغير مزاجي تتضح لي إمكانيات جديدة.	1	2	3	4	5
08	- العواطف إحدى الأمور التي تجعل حياتي جديرة بالعيش .	1	2	3	4	5
09	- أنا أدرك انفعالاتي كما أعايشها .	1	2	3	4	5
10	- أتوقع حدوث أشياء حسنة.	1	2	3	4	5
11	- أحب أن أشرك الآخرين في مشاعري .	1	2	3	4	5
12	- عندما أعايش عاطفة إيجابية أعرف كيف أجعلها تدوم .	1	2	3	4	5
13	- أرتب أحداثا تستهوي الآخرين .	1	2	3	4	5
14	- أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا .	1	2	3	4	5
15	- أنا أدرك الإشارات غير اللفظية التي أوجهها للآخرين .	1	2	3	4	5
16	- أقدم نفسي بشكل يترك إنطباعا جيدا لدى الآخرين .	1	2	3	4	5

17	- عندما يكون مزاجي جيدا يسهل عليّ حل المشكلات .	1	2	3	4	5
18	- بالنظر إلى تعابير وجوههم أتعرف على المشاعر التي يعايشها الآخرون.	1	2	3	4	5
19	- أدرك لمادا تتغير مشاعري .	1	2	3	4	5
20	- عندما يكون مزاجي إيجابيا باستطاعتي الإتيان بأفكار جديدة .	1	2	3	4	5
21	- أنا أسيطر تماما على انفعالاتي .	1	2	3	4	5
22	- أتعرف بسهولة على المشاعر التي أعايشها .	1	2	3	4	5
23	- أحفز نفسي بتصور نتائج جيدة للمهام التي أقوم بها .	1	2	3	4	5
24	- أمتدح الآخرين عندما يقومون بشيء جيد .	1	2	3	4	5
25	- أنا أدرك الرسائل غير اللفظية التي يبعثها الآخرون .	1	2	3	4	5
26	- عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته أشعر كأنني عايشت هذه الحادثة بنفسي .	1	2	3	4	5
27	- عندما أشعر بتغير في مشاعري أميل إلى الإتيان بأفكار جديدة.	1	2	3	4	5
28	- عندما أواجه تحديا أستسلم لأنني أعتقد أنني سأفشل .	1	2	3	4	5
29	- أدرك ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليهم .	1	2	3	4	5
30	- أساعد الآخرين على أن يكونوا أفضل في الأوقات الصعبة .	1	2	3	4	5
31	- أستعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي لمواجهة الصعوبات .	1	2	3	4	5
32	- أستطيع أن أتعرف على مشاعر الآخرين بالإستماع إلى نبرة أصواتهم .	1	2	3	4	5
33	- أجد صعوبة في فهم لماذا يشعر الآخرون بهذه الطريقة .	1	2	3	4	5

Tableau de fréquences

SP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	sciencesexperimentales	174	40,7	40,7	40,7
	lettres et philo	66	15,4	15,4	56,1
	languesetrangeres	73	17,1	17,1	73,1
	gestion	64	15,0	15,0	88,1
	technicien	25	5,8	5,8	93,9
	maths	26	6,1	6,1	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

GENDER

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	filles	245	57,2	57,2	57,2
	garcons	183	42,8	42,8	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

E.I

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	68,00	1	,2	,2	,2
	74,00	1	,2	,2	,5
	79,00	1	,2	,2	,7
	81,00	1	,2	,2	,9
	83,00	1	,2	,2	1,2
	85,00	1	,2	,2	1,4
	87,00	1	,2	,2	1,6
	88,00	1	,2	,2	1,9
	90,00	1	,2	,2	2,1
	91,00	2	,5	,5	2,6
	92,00	1	,2	,2	2,8
	93,00	3	,7	,7	3,5
	94,00	1	,2	,2	3,7
	96,00	3	,7	,7	4,4
	97,00	4	,9	,9	5,4
	98,00	1	,2	,2	5,6
	99,00	8	1,9	1,9	7,5
	100,00	4	,9	,9	8,4
	101,00	6	1,4	1,4	9,8
	102,00	2	,5	,5	10,3
	103,00	9	2,1	2,1	12,4
	104,00	9	2,1	2,1	14,5
	105,00	5	1,2	1,2	15,7
	106,00	4	,9	,9	16,6
	107,00	5	1,2	1,2	17,8
	108,00	8	1,9	1,9	19,6
	109,00	6	1,4	1,4	21,0
	110,00	2	,5	,5	21,5
	111,00	6	1,4	1,4	22,9
	112,00	10	2,3	2,3	25,2
	113,00	10	2,3	2,3	27,6
	114,00	7	1,6	1,6	29,2
	115,00	10	2,3	2,3	31,5
	116,00	4	,9	,9	32,5
	117,00	9	2,1	2,1	34,6
	118,00	10	2,3	2,3	36,9
	119,00	9	2,1	2,1	39,0
	120,00	11	2,6	2,6	41,6
	121,00	5	1,2	1,2	42,8
	122,00	15	3,5	3,5	46,3
	123,00	11	2,6	2,6	48,8
	124,00	24	5,6	5,6	54,4
	125,00	11	2,6	2,6	57,0
	126,00	16	3,7	3,7	60,7
	127,00	8	1,9	1,9	62,6
	128,00	14	3,3	3,3	65,9
	129,00	12	2,8	2,8	68,7
	130,00	8	1,9	1,9	70,6
	131,00	9	2,1	2,1	72,7

PR/52

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	16,00	1	,2	,2	,2
	17,00	2	,5	,5	,7
	18,00	3	,7	,7	1,4
	19,00	1	,2	,2	1,6
	20,00	4	,9	,9	2,6
	21,00	4	,9	,9	3,5
	22,00	7	1,6	1,6	5,1
	23,00	6	1,4	1,4	6,5
	24,00	1	,2	,2	6,8
	25,00	6	1,4	1,4	8,2
	26,00	5	1,2	1,2	9,3
	27,00	11	2,6	2,6	11,9
	28,00	13	3,0	3,0	15,0
	29,00	7	1,6	1,6	16,6
	30,00	19	4,4	4,4	21,0
	31,00	14	3,3	3,3	24,3
	32,00	12	2,8	2,8	27,1
	33,00	23	5,4	5,4	32,5
	34,00	20	4,7	4,7	37,1
	35,00	21	4,9	4,9	42,1
	36,00	25	5,8	5,8	47,9
	37,00	25	5,8	5,8	53,7
	38,00	21	4,9	4,9	58,6
	39,00	33	7,7	7,7	66,4
	40,00	26	6,1	6,1	72,4
	41,00	23	5,4	5,4	77,8
	42,00	18	4,2	4,2	82,0
	43,00	25	5,8	5,8	87,9
	44,00	8	1,9	1,9	89,7
	45,00	15	3,5	3,5	93,2
	46,00	11	2,6	2,6	95,8
	47,00	8	1,9	1,9	97,7
	48,00	1	,2	,2	97,9
	49,00	4	,9	,9	98,8
	50,00	4	,9	,9	99,8
	51,00	1	,2	,2	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

EM/64

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	19,00	2	,5	,5	,5
	21,00	2	,5	,5	,9
	23,00	1	,2	,2	1,2
	24,00	2	,5	,5	1,6
	25,00	2	,5	,5	2,1
	26,00	2	,5	,5	2,6
	28,00	5	1,2	1,2	3,7
	30,00	5	1,2	1,2	4,9
	31,00	4	,9	,9	5,8
	32,00	6	1,4	1,4	7,2
	33,00	3	,7	,7	7,9
	34,00	6	1,4	1,4	9,3
	35,00	9	2,1	2,1	11,4
	36,00	8	1,9	1,9	13,3
	37,00	14	3,3	3,3	16,6
	38,00	13	3,0	3,0	19,6
	39,00	9	2,1	2,1	21,7
	40,00	13	3,0	3,0	24,8
	41,00	8	1,9	1,9	26,6
	42,00	9	2,1	2,1	28,7
	43,00	14	3,3	3,3	32,0
	44,00	15	3,5	3,5	35,5
	45,00	27	6,3	6,3	41,8
	46,00	28	6,5	6,5	48,4
	47,00	23	5,4	5,4	53,7
	48,00	18	4,2	4,2	57,9
	49,00	34	7,9	7,9	65,9
	50,00	18	4,2	4,2	70,1
	51,00	19	4,4	4,4	74,5
	52,00	24	5,6	5,6	80,1
	53,00	18	4,2	4,2	84,3
	54,00	14	3,3	3,3	87,6
	55,00	18	4,2	4,2	91,8
	56,00	11	2,6	2,6	94,4
	57,00	11	2,6	2,6	97,0
	58,00	4	,9	,9	97,9
	59,00	2	,5	,5	98,4
	61,00	4	,9	,9	99,3
	63,00	2	,5	,5	99,8
	64,00	1	,2	,2	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

PR.S

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	8,00	1	,2	,2	,2
	10,00	2	,5	,5	,7
	11,00	5	1,2	1,2	1,9
	12,00	6	1,4	1,4	3,3
	13,00	10	2,3	2,3	5,6
	14,00	12	2,8	2,8	8,4
	15,00	13	3,0	3,0	11,4
	16,00	12	2,8	2,8	14,3
	17,00	17	4,0	4,0	18,2
	18,00	10	2,3	2,3	20,6
	19,00	15	3,5	3,5	24,1
	20,00	31	7,2	7,2	31,3
	21,00	34	7,9	7,9	39,3
	22,00	39	9,1	9,1	48,4
	23,00	38	8,9	8,9	57,2
	24,00	46	10,7	10,7	68,0
	25,00	23	5,4	5,4	73,4
	26,00	23	5,4	5,4	78,7
	27,00	24	5,6	5,6	84,3
	28,00	15	3,5	3,5	87,9
	29,00	25	5,8	5,8	93,7
	30,00	11	2,6	2,6	96,3
	31,00	14	3,3	3,3	99,5
	32,00	2	,5	,5	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

S.S

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5,00	10	2,3	2,3	2,3
	6,00	6	1,4	1,4	3,7
	7,00	13	3,0	3,0	6,8
	8,00	24	5,6	5,6	12,4
	9,00	16	3,7	3,7	16,1
	10,00	16	3,7	3,7	19,9
	11,00	38	8,9	8,9	28,7
	12,00	25	5,8	5,8	34,6
	13,00	31	7,2	7,2	41,8
	14,00	46	10,7	10,7	52,6
	15,00	40	9,3	9,3	61,9
	16,00	56	13,1	13,1	75,0
	17,00	44	10,3	10,3	85,3
	18,00	25	5,8	5,8	91,1
	19,00	20	4,7	4,7	95,8
	20,00	16	3,7	3,7	99,5
	28,00	1	,2	,2	99,8
	46,00	1	,2	,2	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

E+T

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	7,00	5	1,2	1,2	1,2
	8,00	3	,7	,7	1,9
	9,00	3	,7	,7	2,6
	10,00	7	1,6	1,6	4,2
	11,00	6	1,4	1,4	5,6
	12,00	6	1,4	1,4	7,0
	13,00	13	3,0	3,0	10,0
	14,00	12	2,8	2,8	12,9
	15,00	14	3,3	3,3	16,1
	16,00	17	4,0	4,0	20,1
	17,00	19	4,4	4,4	24,5
	18,00	24	5,6	5,6	30,1
	19,00	35	8,2	8,2	38,3
	20,00	27	6,3	6,3	44,6
	21,00	28	6,5	6,5	51,2
	22,00	52	12,1	12,1	63,3
	23,00	26	6,1	6,1	69,4
	24,00	25	5,8	5,8	75,2
	25,00	35	8,2	8,2	83,4
	26,00	32	7,5	7,5	90,9
	27,00	21	4,9	4,9	95,8
	28,00	18	4,2	4,2	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

RE+

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5,00	1	,2	,2	,2
	6,00	2	,5	,5	,7
	7,00	5	1,2	1,2	1,9
	8,00	13	3,0	3,0	4,9
	9,00	12	2,8	2,8	7,7
	10,00	14	3,3	3,3	11,0
	11,00	38	8,9	8,9	19,9
	12,00	22	5,1	5,1	25,0
	13,00	39	9,1	9,1	34,1
	14,00	45	10,5	10,5	44,6
	15,00	43	10,0	10,0	54,7
	16,00	56	13,1	13,1	67,8
	17,00	54	12,6	12,6	80,4
	18,00	34	7,9	7,9	88,3
	19,00	29	6,8	6,8	95,1
	20,00	20	4,7	4,7	99,8
	24,00	1	,2	,2	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

S.B

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	4,00	15	3,5	3,5	3,5
	5,00	6	1,4	1,4	4,9
	6,00	12	2,8	2,8	7,7
	7,00	39	9,1	9,1	16,8
	8,00	37	8,6	8,6	25,5
	9,00	51	11,9	11,9	37,4
	10,00	49	11,4	11,4	48,8
	11,00	41	9,6	9,6	58,4
	12,00	57	13,3	13,3	71,7
	13,00	45	10,5	10,5	82,2
	14,00	21	4,9	4,9	87,1
	15,00	20	4,7	4,7	91,8
	16,00	33	7,7	7,7	99,5
	19,00	1	,2	,2	99,8
	20,00	1	,2	,2	100,0
	Total	428	100,0	100,0	

Statistiques

E.I

N	Valide	428
	Manquante	0
Centiles	33	117,0000
	66	129,0000

EI2

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	niveau bas	148	34,6	52,5	52,5
	haut niveau	134	31,3	47,5	100,0
	Total	282	65,9	100,0	
Manquante	Système manquant	146	34,1		
Total		428	100,0		

Test-t

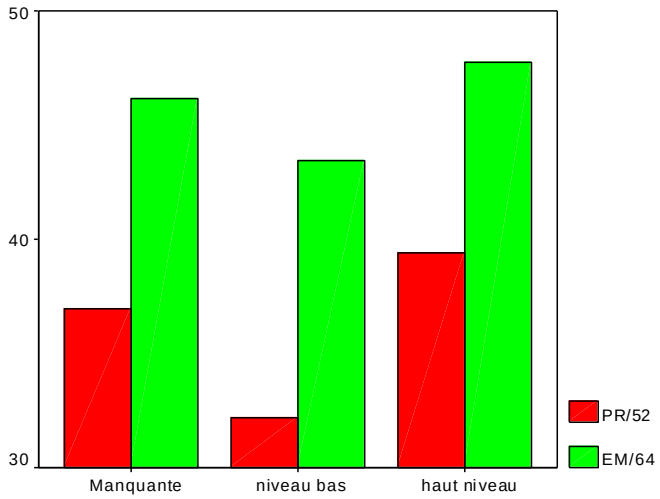
Statistiques de groupe

	EI2	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
PR/52	niveau bas	148	32,1622	6,6915	,5500
	haut niveau	134	39,3881	5,6381	,4871
EM/64	niveau bas	148	43,4662	8,3832	,6891
	haut niveau	134	47,7612	7,1548	,6181

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différen écart-ty
PR/52	Hypothèse de variances égales	6,634	,011	-9,753	280	,000	-7,2259	,7
	Hypothèse de variances inégales			-9,835	278,592	,000	-7,2259	,7
EM/64	Hypothèse de variances égales	5,543	,019	-4,604	280	,000	-4,2950	,9
	Hypothèse de variances inégales			-4,640	279,048	,000	-4,2950	,9

Diagramme



EI2

Test-t

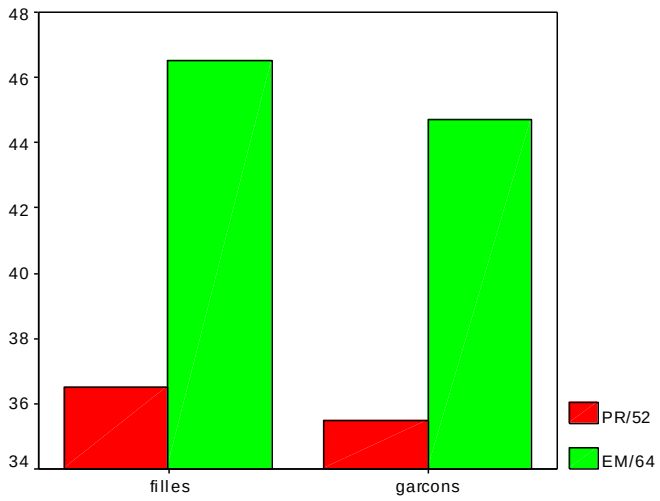
Statistiques de groupe

	GENDER	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
EM/64	filles	245	46,4980	8,1616	,5214
	garcons	183	44,7104	7,8962	,5837
PR/52	filles	245	36,5143	6,7122	,4288
	garcons	183	35,4699	7,2048	,5326

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différen écart-ty
EM/64	Hypothèse de variances égales	,040	,842	2,273	426	,024	1,7876	,7
	Hypothèse de variances inégales			2,284	398,897	,023	1,7876	,7
PR/52	Hypothèse de variances égales	1,518	,219	1,543	426	,124	1,0443	,6
	Hypothèse de variances inégales			1,527	376,455	,128	1,0443	,6

Diagramme



Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
EI2	1,00	niveau bas	148
	2,00	haut niveau	134
GENDER	,00	filles	166
	1,00	garcons	116

Statistiques descriptives

Variable dépendante: PR/52

EI2	GENDER	Moyenne	Ecart-type	N
niveau bas	filles	32,3421	6,9504	76
	garcons	31,9722	6,4502	72
	Total	32,1622	6,6915	148
haut niveau	filles	38,9000	5,4691	90
	garcons	40,3864	5,9071	44
	Total	39,3881	5,6381	134
Total	filles	35,8976	6,9880	166
	garcons	35,1638	7,4530	116
	Total	35,5957	7,1789	282

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene [a]

Variable dépendante: PR/52

F	ddl1	ddl2	Signification
2,433	3	278	,065

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Intercept+EI2 * GENDER

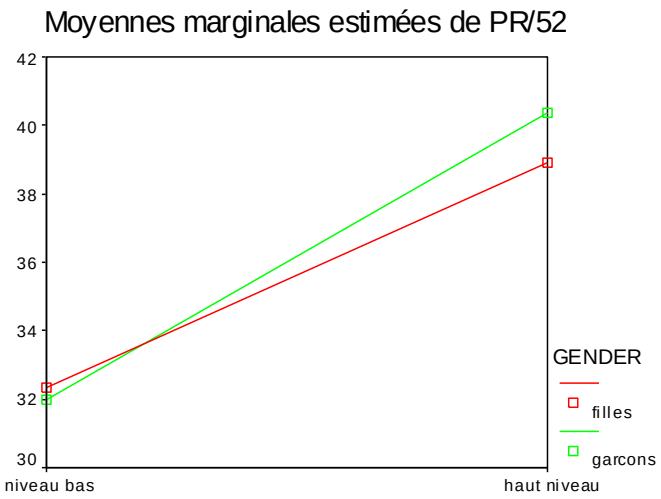
Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: PR/52

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle corrigé	3742,333[a]	3	1247,444	32,291	,000
Intercept	338689,361	1	338689,361	8767,161	,000
EI2 * GENDER	3742,333	3	1247,444	32,291	,000
Erreur	10739,582	278	38,632		
Total	371792,000	282			
Total corrigé	14481,915	281			

a. R deux = ,258 (R deux ajusté = ,250)

Diagramme des profils



Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
EI2	1,00	niveau bas	148
	2,00	haut niveau	134
GENDER	,00	filles	166
	1,00	garcons	116

Statistiques descriptives

Variable dépendante: EM/64

EI2	GENDER	Moyenne	Ecart-type	N
niveau bas	filles	43,6184	9,1345	76
	garcons	43,3056	7,5706	72
	Total	43,4662	8,3832	148
haut niveau	filles	47,8444	7,1907	90
	garcons	47,5909	7,1604	44
	Total	47,7612	7,1548	134
Total	filles	45,9096	8,3831	166
	garcons	44,9310	7,6757	116
	Total	45,5071	8,1000	282

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene [a]

Variable dépendante: EM/64

F	ddl1	ddl2	Signification
2,648	3	278	,049

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Intercept+EI2 * GENDER

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: EM/64

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle corrigé	1302,815[a]	3	434,272	7,046	,000
Intercept	546190,914	1	546190,914	8862,145	,000
EI2 * GENDER	1302,815	3	434,272	7,046	,000
Erreur	17133,671	278	61,632		
Total	602429,000	282			
Total corrigé	18436,486	281			

a. R deux = ,071 (R deux ajusté = ,061)

Diagramme des profils