البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي

دكتور/ عادل سعد يوسف خضر
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية– جامعة الزقازيق

ملخص البحث :

هدف الباحث إلى دراسة البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدي طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد الفروق بين البنين والبنات في كل من الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، وكذلك تحديد علاقة الإبداع الوجداني بكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، لدى عينة قوامها ٣١١ من طلاب الصف الأول الثانوي (١٤٨ بنين، ١٦٣ بنات) طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الإبداع الوجداني من إعداد الباحث، كما قام معلمي الرياضيات بتقدير السلوك الصفي العام للطلاب في حصص الرياضيات والذي يتضمن المستوى العلمي للطالب والمشاركة والتفاعل داخل الصف والسلوك من واقع سجلات المعلمين. وباستخدام تحليل التباين ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي توصل الباحث إلى تشبع بعض مكونات الذكاء الوجداني (مكوني المهارات الاجتماعية والتعاطف) على نفس العامل الكامن الذي تشبعت عليه المكونات الفرعية للإبداع الوجداني (الاستعداد، والجدة والأصالة، والفعالية) في حين تشبعت المكونات الفرعية للسلوك الصفي العام (المستوى العلمي والمشاركة والسلوك) على عامل مستقل عن مكونات الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني. كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في كل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني والمستوى العلمي في الرياضيات في حين توجد فروق دالة بينهما في المشاركة داخل الصف والسلوك والدرجة الكلية للسلوك الصفي العام. وكذلك توصل الباحث إلى وجود علاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني، كما توجد علاقة دالة بين المستوى العلمي وكل من المشاركة داخل الصف والسلوك. وتم مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي

دكتور/ عادل سعد يوسف خضر
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق

مقدمة:

لقد حظي موضوع الإبداع باهتمام العديد من الباحثين منذ فترة زمنية بعيدة سواء في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا أو الدول الغربية أو في العالم العربي، وتمركز الاهتمام حول الجوانب العقلية المعرفية للإبداع، وتجاهل الباحثون إلى حد ما الجوانب الوجدانية. وظهر في السنوات القليلة السابقة عدد من الباحثين يركزون على الانفعالات والمشاعر وعلاقتها بالنواحي العقلية وتكاملها مع الجوانب العقلية المعرفية. ونتج عن ذلك ظهور بعض المفاهيم مثل الإبداع الوجدانيEmotional Creativity والذكاء الوجدانيEmotional Intelligence ، والاستدلال الانفعالي emotional reasoning وهذه المفاهيم تعد مفاهيم بينية تأخذ بعض خصائصها من الجوانب العقلية المعرفية والبعض الآخر من الجوانب الوجدانية للشخصية.

هذا وقد ترجم بعض الباحثين مصطلح emotional creativity إلى الإبداع الوجداني (عواطف حسين، ٢٠٠٧،) كما ترجم إلى الابتكار الوجداني (أبو زيد سعيد ، ٢٠٠٨) وحيث أن الانفعال يركز على الانفعالات السلبية فقط مثل الحزن والألم والقلق وعند ترجمته إلى الابتكار العاطفي فقد يركز على النواحي الإيجابية للانفعالات مثل الفرح والسرور والسعادة ولكن الباحث سوف يعتمد ترجمة هذا المصطلح emotional creativity بالإبداع الوجداني حيث أن الوجدان يشمل العاطفة والانفعال ونفس الكلام ينسحب على الذكاء الوجداني.

ومقارنة بالذكاء الوجداني فان دراسة الإبداع الوجداني لم تحظ بمزيد من الاهتمام وبخاصة في البيئة العربية، ويعد الإبداع الوجداني مفهوم واضح يظهر في الممارسات الحياتية اليومية للأفراد ونستدل على ذلك من خلال الاختلافات الثقافية في الوجدانات كما أشارت العديد من البحوث والدراسات، والفروق الفردية في إدراك وفهم وتفسير واستيعاب المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد أو الخاصة بالآخرين، بالإضافة إلى القدرة على التعبير عن الانفعالات والوجدانات غير الشائعة، والقدرة على إدارة الوجدانات، علاوة على عمليات النمو المختلفة التي تمر بها الوجدانات

وتأثرها بالتفاعلات الاجتماعية والتي قد تؤدى في النهاية إلى تبلور كينونة خاصة بالوجدان لدى كل فرد ويحدث ذلك في إطار القيم والقواعد والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع. (Averill, 2001, 8-10, Averill, 2005, 234-238)

وعرف أفرول وتوماس-نولز (Averill, and Thomas-Knowles(1991 الإبداع الوجداني على أنه نمو لزملة متفاعلة من الأعراض Syndromes الانفعالية الأصيلة والفعالة والجديدة والتي تعكس القيم الشخصية للفرد ومعتقداته عن العالم، وعرفت الأعراض الوجدانية على أنها القدرة على الاستجابة الانفعالية التي تتطلب المعرفة بالقواعد الانفعالية ومعايير الاستجابات الانفعالية، ولذا فالإبداع الوجداني يتطلب القدرة على فهم هذه المعايير والقواعد المدعمة بالمرونه في ابتكار الطرق الفردية الخاصة لهذه الاستجابات. هذا وقد توصل الباحثان إلى أن الإناث قد حققن مستوى أعلى من الذكور في الإبداع الوجداني، كما توصل إلى وجود علاقة دالة بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الذكور في حين أن هذه العلاقة لدى الإناث كانت غير دالة . (Averill, and Thomas-Knowles, 1991)

ويرى جوهم وكلور (Johm, and Clore, (2000 أن الإبداع الوجداني له علاقة بكثافة الوجدان ر= ٠,٥٨، وكذلك مع سعة التواصل مع الحالة الانفعالية للأفراد الآخرين.

وقد أشار أفرول (Averill (1999, 332 أن المواقف غير العادية أو المثيرة قد تؤدى إلى ظهور وجدانات أصيلة لدى معظم الأفراد، والفروق الفردية في هذه الوجدانات مرتبطة بالعديد من المتغيرات سواء سابقة لهذه الانفعالات أو مترتبة عليها. ويرى أفرول(٢٠٠١) أن عمليات الإبداع الوجداني تتأثر بالتفاعلات الاجتماعية بما يحكمها من قيم وعادات وتقاليد.

ويعتبر الإبداع الوجداني ميكانزم أساسي للتحصيل الدراسي واكتساب القدرة على تكوين بنية معرفية كافية للارتقاء بالأنشطة المعرفية والتي تدعم عمليات حل المشكلات والتخطيط واتخاذ القرار والشعور برغبة ملحة في التقييم من قبل الآخرين. (عواطف حسين: ٢٠٠٧, ١٤٧)

وتوصل كل من هلين وجوتيز (Helen,& Judith, 1983) إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي أكثر إدراكاً لذواتهم وأكثر استقراراً من الناحية الوجدانية، وأكثر قدرة على التفكير الإبداعي من منخفضي التحصيل الدراسي، كما يوجد تأثير دال للتفاعل بين الإبداع الوجداني والقلق الوجداني على التفكير الإبداعي لكل من البنين والبنات.

وأشارت سوزان (Suzanne (1984 إلى وجود علاقة ايجابية بين الإبداع الوجداني وبعض المهارات المعرفية كالقدرة على الكتابة فى الصحف والمجلات، وكتابة القصص، كما وجد أن

الطلاب المبدعين في الكتابة يتصفون بالمهارات المعرفية وفى المشاركة العلمية داخل حجرة الدراسة. ومثلما يرتبط الذكاء العام بالإبداع العام فان الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له علاقة بالإبداع الوجداني (Schulte, et al., 2004). ويرى كوكوانج Kokk-wang (1995) أن الأفراد مرتفعي المستوى في الإبداع الوجداني أكثر انفتاحاً في خوض مزيد من الخبرات الخاصة بالعلاقات مع الأشخاص الآخرين ولديهم قدرة مرتفعة على التوافق مع الآخرين ويدركون أنفسهم على أنهم اجتماعيون، كما يتميزون بمستوى مرتفع من الاستقلال الذاتي والاجتماعي ولكن لا يبدو عليهم حب السيطرة على الآخرين. وهذا يوضح علاقة الإبداع الوجداني بالقيم الخاصة بعمليات التفاعل الاجتماعي.

والأفراد الموهوبين والمبدعين يتميزون بأنهم يتمتعون بمستوى مرتفع من التذكر والاهتمام والتعقل، وطرح الأسئلة وحل المشكلات والرؤية الناقدة، والتعلم بناء على أدائهم في اختبار نسبة الذكاء، كما وجد أنهم متميزون بالتحصيل المرتفع والخيال الخصب والمهارات المعرفية والدافعية للإبداع الوجداني – الاجتماعي، كما حققوا مستويات مرتفعة من القدرة اللغوية والتعبيرية والقدرة الحسابية والمنطقية (Marie, 2000).

وترى أسماء محمد (٢٠٠٥) أن توجيه الانفعالات وتنظيم الحالة المزاجية يساعد على التحكم في التفكير ويؤدي إلى اتخاذ القرارات والأحكام المنطقية بل وإلى تقديم حلول إبداعية للمشكلات تتميز بالجدة والتنوع والثراء.

وأشار رونج (2000) Rong إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإبداع الوجداني والأنشطة المعرفية مثل أنشطة القراءة والكتابة الإبداعية، كما توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة بين المهارات والأنشطة المعرفية والكتابات الإبداعية مثل تأليف القصص والروايات القصيرة التي تتطلب توافر مستوى مرتفع من القدرة على التعبير الوجداني أثناء القيام بكتابة هذه القصص.

إن التشجيع والدعم من قبل الأبوين، والدافعية للإبداع والاتجاهات جميعها تعمل على دعم الإبداع الوجداني في مجال الآداب والفنون (Lynn, 2002).

وأشارت الدراسات إلى أن الخبرات المكتسبة من التعددية الثقافية تعمل على تنمية الإبداع لدى الأطفال والمراهقين والكبار، فقد وجد الباحثون أن الخبرات المكثفة بالتعددية الثقافية – أي وجود الفرد في بيئة متعددة الثقافات– مرتبطة بشكل إيجابي مع الأداء الإبداعي للأفراد (تعلم التبصر والتأمل في الأمور، والترابط الآلي وتوليد الأفكار) ودعم الأنشطة المعرفية الإبداعية (استرجاع

المعرفة غير التقليدية، إعادة صياغة أو خلق الأفكار من الثقافات غير المألوفة لتصبح امتداداً للأفكار الإبداعية.(William, et al., 2008, 169)

كذلك فإن وجود الفرد في بيئة متعددة الثقافات له ارتباط ايجابي بالأداء في حل المشكلات التي تتطلب نوعاً من التبصر وتقديم أفكار إبداعية بدون إلمام كاف بالمعرفة: كما أنها منبآت جيدة للعمليات التي تدعم الإبداع مثل الميل للحصول على المعرفة غير التقليدية من الذاكرة وإعادة إنتاج الأفكار من الثقافات الأجنبية لتوسيع أفكارنا الإبداعية. كما وجد أن العلاقة بين الخبرة متعددة الثقافات والإبداع تكون قوية عندما يتبنى الأفراد هذه الخبرات ويكونون منفتحين عليها، وعندما يكون الإطار الإبداعي مؤكداً على الاعتبارات الأخلاقية. (William, et al.,2008, 177)

وتوصل تشان (2005) ,Chan إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإدراك الذاتي للابداع

ويرى أفرول (2004)Averill أنه على المستوى النظري فإن التداخل بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني ما زال غير واضح. في حين توصل أفسيفك (2007) .Ivecvic, et al ، إلى عدم وجود علاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني.

وهناك تأكيد متزايد من قبل الباحثين على دور الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني في السلوك الصفي والمستوى العلمي للطلاب. ويري بعض الباحثين أن مدى المشاركة من الطلاب وتأييد المعلم يرتبطان إيجابياً بالاستمتاع بعمليات التعليم والتعلم. (Fry&Coe, 1980)

ويرى فؤاد أبوحطب وآمال صادق(١٩٨٤) أن المدرسة والصف الدراسي صور مصغرة للمجتمع الإنساني يتفاعل فيه الطلاب مع بعضهم البعض ومع معلميهم وهذه التفاعلات والمشاركة يكون لها تأثير قوي على نواتج التعلم المعرفية والوجدانية، هذا وقد أكدت بعض الدراسات على دور الجوانب الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ في تحسين عمليات المشاركة مع المعلم داخل الصف كما أن لاهتمام المعلم وإدراكه للحاجات العاطفية والانفعالية للطلاب دوراً بارزاً في إثارة دافعية الطلاب للتعلم وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة الصفية (محمد عبد المعطي: ١٩٩٦، ٤٦).

ويشير السلوك الصفي العام إلى كل ما يصدر من الطالب داخل حجرة الدراسة متمثلاً في التزامه بقوانين وقواعد الصف، والمشاركة مع المعلم والتفاعل الإيجابي مع أقرانه ومع المعلم، والمستوى العلمي للطالب كما يدركه المعلم.

وتوصلت فالينت (2008) Valiente إلى وجود علاقة ايجابية دالة بين كل من المشاركة

الصفية للطلاب كأحد أبعاد السلوك الصفي العام والعلاقات المدرسية بين الطلاب والكفاءة الأكاديمية للتلاميذ.

ويتأثر السلوك الصفي العام بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية والفيزيقية ، والتركيز الأساسي لهذا البحث على بعض العوامل الوجدانية مثل الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني في علاقتها بالسلوك الصفي العام مع التركيز على دراسة البناء العاملي للإبداع الوجداني، والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام (المشاركة مع المعلم، والسلوك، والمستوى العلمي) لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

ومن خلال العرض السابق لاحظ الباحث عدم وجود دراسات في البيئة العربية (في حدود علم الباحث) تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعه، علاوة على ندرة الدراسات العربية في مجال الإبداع الوجداني، كما أن هناك تأكيد على ضرورة تحديد مدى استقلالية الإبداع الوجداني عن الذكاء الوجداني.

مشكلة البحث

مما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- هل تتشبع المكونات الفرعية للإبداع الوجداني على عامل مستقل عن مكونات الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٢- هل توجد فروق دالة بين البنين والبنات في كل من الإبداع الوجداني و الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإبداع الوجداني وكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

مصطلحات البحث

الإبداع الوجداني: Emotional Creativity

يشير الإبداع الوجداني إلى قدرات الفرد في التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفردة وذات الفعالية والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة ايجابية في التعامل مع المواقف المختلفة أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية

التي تتصف بالجدة والفعالية والأصالة وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

يشير إلى قدرة الفرد على فهم انفعالاته الذاتية والتحكم فيها وإدارتها وتنظيمها وفهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية المختلفة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم.

السلوك الصفي العام General Classroom Behavior

يشير إلى الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها المتعلم لاكتساب المعارف والمعلومات سواء داخل الصف أو خارجة، ويتضمن ذلك المشاركة مع المعلم داخل الصف وخارج الصف والتفاعل مع الأقران وعمل الواجبات المنزلية والمشاركة في الأنشطة والالتزام من الناحية السلوكية والخلقية بالقوانين والقواعد التي تضعها المدرسة أو المعلم ويتكون من السلوك والمشاركة مع المعلم والمستوى العلمي للطالب وتقاس بتقديرات المعلمين لهذه الجوانب الثلاثة عند كل طالب.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى دراسة البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد علاقة الإبداع الوجداني بكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، وتحديد مدى استقلالية الإبداع الوجداني عن الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى تحديد الفروق بين البنين والبنات في الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، كما يهدف إلى تقديم مقياسين جديدين أحدهما لقياس الإبداع الوجداني والآخر لقياس الذكاء الوجداني.

أهمية البحث

نتائج البحث الحالي قد تزودنا ببعض المعلومات عن طبيعة كل من الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقة كل منهما بالسلوك الصفي العام لديهم، وانعكاس ذلك على عمليات التعليم والتعلم والتفاعل مع الآخرين سواء الطلاب أو المعلمين وكذلك على السلوك والتحصيل الدراسي. كما أنها سوف تزودنا ببعض المعلومات عن طبيعة العلاقة بين الإبداع الوجداني وكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام. ومدى استقلالية الذكاء الوجداني عن الإبداع الوجداني. وقد يترتب على ذلك المساعدة في تصميم البرامج التدريبية التي تعمل على تنمية الذكاء الوجداني

والإبداع الوجداني لدى الطلاب بما ينعكس بالإيجاب على تحسين عمليات التفاعل المشاركة والتكيف مع البيئة المدرسية وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

الإطار النظري والبحوث السابقة

أولاً: الإبداع الوجداني

لقد تحول اهتمام الباحثين من دراسة الانفعالات على أنها معوق للعمليات العقلية المعرفية إلى دراسة الجانب الإيجابي للانفعالات وتوظيفها في علاج العديد من القضايا التي تهم الفرد في الأسرة والمجتمع وتوظيفها بشكل ايجابي في التعامل مع المشكلات الأسرية وتوظيفها في مجال المدرسة والتعليم وفى مجال العمل ومن المفاهيم التي ظهرت مركزة في جانبها التطبيقي على التعامل مع هذه القضايا نجد مفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence ومفهوم الإبداع الوجدانيEmotional creativity . (أبو زيد سعيد: ٢٠٠٨, ٤٤).

وتوجد علاقة إيجابية بين الخيال وكل من الإبداع والذكاء حيث توجد نقطة التقاء بينهم تؤدي إلى الإبداع من منظومة التفكير المتكاملة. (فاروق عثمان: ٢٠٠، ٩٣).

وعرض فاروق عثمان (٢٠٠٠, ٩٣) نموذج يوضح الإبداع من حيث المفهوم والمكونات والمستويات ومراحله واستراتيجياته وخصائصه والبيئة التي تساعد على تنميته، فمن حيث المفهوم فقد عرف على أنه قدرة عقلية ، أو عملية عقلية أو إنتاج، ومن حيث المستوى فهناك الإبداع التعبيري والإنتاجي، والاختراعيه والتجديدية، ومن حيث المكونات فيتضمن الحساسية للمشكلات، والمرونة والطلاقة والأصالة وإدراك التفاصيل، أما مراحل الإبداع فتتضمن الإعداد والكمون والاستشراف والتحقق والتقويم، وبالنسبة لاستراتيجيات الإبداع فتشمل العصف الذهني وتآلف الأشتات ولعب الأدوار وطريقة القوائم والتحليل المورفيلوجي والعلاقة العشرية، والسوسيودراما وذكر الخصائص ويتميز الأفراد المبدعون بشكل عام بمجموعة من الخصائص منها: إدراك الأشياء المعقدة، متابعة تحقيق الهدف والثقة في النفس، وحب الاستطلاع والمثابرة والجدية، والبيئة تساعد بشكل كبير على تنمية الإبداع فهناك البيئة المفتوحة والبيئة المتسلطة والبيئة المتسببة والبيئة الأبوية والبيئة المغلقة.

ويشير مفهوم الذكاء الوجداني إلى قدرة الفرد على الوعي بوجداناته ووجدانات الآخرين ومراقبتها والتمييز بينها وتوجيه تفكير الفرد وأفعاله (Salovey& Mayer, 1990) .

ويختلف الأفراد في قدراتهم على أن يصبحوا مبدعين وجدانياً، وهذه الفروق تفترض توافر

نفس القدرات والتي تتدرج بطريقة ما تحت مفهوم الذكاء الوجداني، مع مراعاة أن كون الفرد ذكياً لا يضمن أن يكون الفرد مبدعاً في المجال الوجداني منه في المجال العقلي المعرفي. علاوة على ذلك فان الفروق الفردية في القدرات لا تفسر بأي حال من الأحوال العمليات التي تنمو من خلالها اللازمات الوجدانية الحديثة، أو تظهر للوجود (Averill, 2005, 237).

والمفهوم الذي يهمنا هنا هو مفهوم الإبداع الوجداني Emotional creativity فالإبداع الوجداني مرتبط بالذكاء الوجداني بنفس الطريقة تقريباً التي يرتبط بها الإبداع المعرفي Cognitive Creativity بالذكاء المعرفي Cognitive intelligence والفرد في حاجة للحصول على درجات مرتفعة من الذكاء ومستوى متميز من الأداء لكي نصف أداء الفرد بأنه إبداعي في مجال معين. مع ملاحظة أن ارتفاع مستوى الذكاء قد لا يعني أن يكون الفرد ابتكارياً (Averill, 1999, ٣٣٢)

ويعرف الإبداع الوجداني على أنه نمو للزملة الوجدانية التي تتميز بالجدة والفعالية والأصالة (Averill and Thomas, 1991,270) وتتحدد في أدنى مستوياتها بقدرة الفرد على توظيف وجداناته كما هي موجودة في المجتمع بفعالية، وفى مستواها المتوسط بالقدرة على تعديل المعايير الخاصة بالوجدان لتلبية حاجات الفرد والمجتمع، وفى أعلى مستوياتها بالقدرة على تعديل الوجدانات ووضعها في شكل جديد وذلك لتغيير المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تشكل الوجدان. (Averill, 1999b,334)

ويعرفها أبو زيد سعيد (2008)على أنها الحساسية للانفعالات والقدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات الأصيلة بطريقة فريدة وذات فعالية وتتحدد الابتكاريه الوجدانية بثلاثة محكات:الإعداد أو التهيؤ، والجدة والأصالة.

وفكرة الإبداع الوجداني قائمة على وجه نظر المنظرين في مجال التكوينات – الاجتماعية للوجدان على أنه امتداد للنمو الفردي. (Averill, 1990). وتأسيساً على ذلك فإن الوجدانات تتكون وتنمو وليس فقط تنظم بالتوقعات والقواعد الاجتماعية. وإلى المدى الذي تكون فيه الوجدانات مكونات اجتماعية، فهي تصبح موضوعاً للتحول بشكل أساسي وليس فقط بشكل سطحي. والتحول الوجداني هو دليل قوى على المستوى الاجتماعي الواسع (Averill, 2009)

وأشار بعض الباحثين إلى وجود علاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات، علاوة على وجود علاقة إيجابية بين سمات الشخصية وعمليات الإدراك والسلوك وإمكانية أن يكون الفرد مبدعاً، ومن ثم ظهر اهتمام المتخصصين في التربية وعلم النفس بتنمية التفكير الإبداعي الذي

ينشط السلوك الإبداعي المدعم بالتعبيرات والمشاعر الوجدانية في مجال الفنون والآداب لدى كل من الأطفال والشباب بهدف استكشاف درجة العلاقة بين مهارات التفكير والأنشطة المعرفية باعتبارها تشكل البنية المعرفية التي تدفع الفرد على الإبداع الوجداني(John, 1992, 280-285).

ويشير الإبداع الوجداني إلى القدرة على الإحساس بمشاعر جديدة والتعبير عنها بطريقة تعزز التطور الشخصي والعلاقات مع الآخرين والتي تدفع الفرد إلى تحقيق مزيد من الإنجازات الإبداعية سواء في مجال الآداب والفنون أو في مجال التخصص(Kokk-wang, 1995, 1488)

ويعرف جيتبيزل وأفرول (1996) Gutbezahl and Averill الإبداع الوجداني على أنه التركيز على الانفعالات وتناولها كموضوع وكهدف للمحاولات الإبداعية التي يقوم بها الفرد في المواقف التي يمر بها.

وعندما ننظر للوجدانات على أنها وسيط للأنشطة الابتكاريه تعنى أن الوجدانات قد تيسر الأنشطة الابتكاريه، فإذا كان لدى الفرد مخزون غني من المفاهيم المتباعدة التي ترتبط فيما بينها من خلال المشاعر الوجدانية وليس من خلال الربط المباشر أو غير المباشر فإن المشاعر الوجدانية تيسر الأنشطة الابتكارية وإذا كان الفرد ليس لدية مخزون غني من تلك المفاهيم، فإن دور الوجدانات في تيسير الأنشطة الابتكاريه يقل (أبو زيد سعيد: ٢٠٠٨, ٥١ ,Averill, 2005, 225).

وإذا تم النظر إلى الوجدانات على أنها أنماط خاصة من الاستجابات التي تظهر في السلوك وتتخذ أسماء مختلفة أو ترمز في اللغة العادية ببعض الكلمات مثل الخوف، والغضب، والحب والسرور، والسعادة، فإن الوجدان يكون ناتجاً عن الأنشطة الابتكاريه، وبذلك يستحسن استخدام مفهوم الزملة الوجدانية بدلاً من مفهوم المشاعر الوجدانية (Averill, 2005,225).

ويرى أفريل (1999, 331) Averill أن مراحل الإبداع الوجداني تتضمن الاستعداد Preparation والاحتضان incubation ، والإشراق illumination ، والتحقق أو الإثبات Verification وتعد هذه المتغيرات معايير الإبداع حيث تبدأ بالتدرج المبكر للحداثة والتأثر والأصالة والمرحلة الأخيرة من عملية التحقق والإثبات عبارة عن تقييم الاستجابة الإبداعية وتحديد الفروق الفردية في الإبداع ذات أهمية في المجال الوجداني حيث أنها مرحلة أولية للاستعداد.

وهدف جيتبزال (1996)Gutbezahl إلى دراسة الفروق الفردية في الإبداع الوجداني كما يتم تحديدها في كلمات وصور وتم ذلك في دراستين متتاليتين حيث طلب من المشاركين في الدراسة الأولى كتابة قصة عن أحدث التحديات الوجدانية، وأن يقوموا برسم صور عن بعض الانفعالات

الخاصة وفي الدراسة الثانية قام المشاركون بتكملة قصة تمثل *موقفاً انفعالياً معقداً* وقاموا بالأداء على بعض مهام تمثل تحدي بالنسبة لهم من خلال عمل تكامل لثلاث انفعالات متناقضة، وتوصل الباحثون إلى أن هؤلاء الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار القدرة الابتكارية كسمة أظهروا مستوى مرتفعاً من الإبداع في تعبيراتهم الوجدانية سواء بصورة لفظية أو غير لفظية.

وهدف جنيفر وجمس (Jennifer& James, (1996 إلى دراسة الفروق بين البنين والبنات في الإبداع الوجداني لدى عينة مكونة من (١٧٠) من طلاب علم النفس بالفرقة الأولى بجامعة مينسوتا، وقد أشارت النتائج إلى أن البنين أظهروا مستوى مرتفعا من الإبداع الوجداني مقارنة بالبنات وذلك عند التعبير عن مشاعرهم من خلال الكلمات والصور، وكذلك من خلال تعبيرات الوجه أو بطريقة لفظية.

وهدف أفريل (Averill (1999b إلى الكشف عن الفروق الفردية في الإبداع الوجداني من خلال التركيز على البنية العاملية للإبداع الوجداني في علاقتها بسمات الشخصية والالتزام الديني، وتقدير الذات، والخضوع، ووجهة الضبط، والالكسيثيميا، وأساليب المواجهة، وقام بإجراء ست دراسات لتحقيق أهداف بحثة واستخدم في هذه الدراسات عينات متنوعة من طلاب الجامعة طبق عليهم مجموعة من المقاييس لقياس متغيرات البحث، وتوصل الباحث إلى وجود أربعة عوامل تشبعت على مقياس الإبداع الوجداني: الإعداد أو التهيؤ، والجدة ، والأصالة ، والفعالية. كما توصل إلى وجود فروق دالة بين البنين والبنات في عوامل التهيؤ والفعالية والأصالة، والدرجة الكلية، في حين لا توجد فروق في جانب الأصالة. وجود علاقة دالة بين فعالية الذات، أساليب المواجهة، ووجهة الضبط، والإحساس بالتعاسة، والاستفادة من الخبرات السابقة. كما وجد علاقة دالة بين الالتزام الديني وإدراك الخبرات المؤلمة والإحباط في الطفولة والمراهقة، كما أن المبدعين انفعاليا أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم والتمييز بين اللفظي وغير اللفظي منها. كما وجد علاقة دالة بين الإبداع الوجداني وكل من الانفتاح على الخبرة والمقبولية الاجتماعية كعوامل للشخصية، بينما كانت العلاقة غير دالة في حالة العصابية والانبساط والضمير الحي كعوامل للشخصية. كما توجد علاقة بين الانبساطية والإبداع الوجداني.

وهدف عادل خضر (٢٠٠٥) Adel Khedr إلى دراسة تفضيلات التعلم المميزة للطلاب الموهوبين بالصف الثالث الإعدادي بمدينة الزقازيق، حيث تم تطبيق اختبار القدرات الثلاثي لاسترنبرج (تعريب وتقنين الباحث) على عينة قوامها (١٧٩) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق، وتم تصنيف التلاميذ إلى الموهوبين عملياً، والموهوبين تحليلياً والموهوبين ابتكارياً

والعاديين والموهوبين في أكثر من جانب، طبق على هذه المجموعات استبيان تفضيلات التعليم في ثلاثة مجالات: نوع المهامة والسياق الاجتماعي للتعلم ونتيجة المهامة. من إعداد الباحث، وتوصل الباحث إلى وجود فروق دالة بين الفئات الثلاث للموهبة في تفضيلات التعلم، كما وجد أن الطلاب الموهوبين في المجالات الثلاثة فضلوا أن يكملوا المهام في مادة الرياضيات كتابة وباستخدام الصور والرسوم التوضيحية، والخرائط وليس تحدثاً. بالنسبة للسياق الاجتماعي فإن التلاميذ الموهوبين يفضلون التعلم بصورة فردية بأنفسهم وفى مجموعات وليس فى أزواج. وقد فضل هؤلاء التلاميذ أيضاً أن يكونوا قادة لمجموعاتهم علاوة على ذلك فإنهم يفضلون طرح الأسئلة والإجابة عن الأسئلة في حجرة الدراسة، وفضل الموهوبون المهام على العمليات عن تلك المهام التي تركز على النتيجة النهائية.

وهدفت عواطف حسين (٢٠٠٧) إلى دراسة الإبداع الوجداني وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي لدى عينة مكونة من ٢٢٥ طالباً وطالبة من طلاب الفرق الثالثة بجامعة الزقازيق من كليات علمية وأدبية، تراوحت أعمارهم من ١٨-٢٤ سنه طبق عليهم مقياس الإبداع الوجداني، ومقياس المهارات الاجتماعية وكذلك مقياس الحاجة للتقييم, وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جوانب الإبداع الوجداني والمهارات المعرفية مثل التكرار والتكامل والإنجاز وتوظيف الوقت والأسلوب العميق والأسلوب السطحي والتخطيط، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الأقسام العلمية والأدبية في الإبداع الوجداني، والمهارات المعرفية والحاجة للتقييم. كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني وأبعاده عدا بعد الجدة حيث وجد أن الفروق لصالح البنات.

وسعى أبو زيد سعيد (2008) إلى دراسة الإبداع الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الالكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، لدى عينة قوامها (٣٩٦) من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية منهم (١٩٩) ذكور ، (١٩٧) إناث وباستخدام أساليب التحليل العاملي التوكيدي ومعامل بيرسون واختبار ت توصل الباحث إلى وجود أربعة عوامل للإبداع الوجداني : الإعداد أو التهيؤ، والجدة، والفعالية، والأصالة) قد تشبعت على هذا العامل. كما وجدت علاقة بين الإبداع الوجداني والالكسيثيميا، كما وجد علاقة إيجابية بين الإبداع الوجداني، وكل من الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية الاجتماعية ، والضمير الحي. وكانت هذه العلاقة سالبة في حالة العصابية. كما وجد فروق في الإبداع الوجداني لصالح الإناث، حيث إن الإناث لديهن مستوى أعلى من الإبداع الوجداني.

ويتعلم الأطفال والمراهقون طرق التطبيق الوجداني للقيم والقواعد والمعايير التي وضعها المجتمع من خلال الدين والأسرة و المدرسة (المعلمين) وجماعات الأقران ودور العبادة وكذلك الثقافة التي تظهر في التراث والأناشيد والعادات والتقاليد والقصص والأغاني ووسائل الإعلام والتي قد تكون وسطاً حيوياً للنمو الوجداني، ومع الأخذ في الاعتبار أن الخبرة المباشرة مع الأحدث المثيرة انفعالياً تعد ذات أهمية قصوى وتنعكس بالتالي على تعلم الأطفال والمراهقين للمزيد من الخبرات الوجدانية التي تنمى القدرات الإبداعية لديهم. (Izard, 1992)

ثانياً الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

مفهوم الذكاء الوجداني

بمراجعة أدب البحث تبين أن مصطلح Emotional intelligence قد ترجم على الذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي والذكاء الوجداني. وترى سامية الأنصاري وحلمي الفيل (2009) أن الذكاء الانفعالي يركز على الجوانب غير السارة مثل انفعالات الغضب والخوف والحزن والألم ، في حين أن الذكاء العاطفي قد يشير إلى توظيف الذكاء في الجوانب السارة مثل الحب أو الفرح والسرور، وحيث أن الوجدان يشمل العواطف والانفعالات ويعد أحد الجوانب الأساسية للأنشطة العقلية بالإضافة إلى الدافعية والمعرفة. ولذلك فسوف يتبنى الباحث مفهوم الذكاء الوجداني في هذا البحث كترجمة دقيقة لمصطلح Emotional intelligence.

والذكاء الوجداني من المفاهيم الأساسية التي تساعدنا في التغلب على الكثير من المشكلات النفسية التي تنشأ نتيجة لضعف قدرة الأفراد على إدراك وفهم وإدارة انفعالاتهم وعواطفهم وانفعالات وعواطف الآخرين والتحكم فيها.(سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009).

ولقد انبثق مفهوم الذكاء الوجداني في الخمس والعشرون عاماً الماضية كأحد المكونات الحاسمة للتكيف الوجداني والسعادة الشخصية والنجاح في الحياة والعلاقات بين الشخصية في العديد من أطر الحياة اليومية .ويسهم الذكاء الوجداني بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين العلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد والحد من السلوك المزعج والسلوك العدواني (Berrocal, & Ruiz, 2008)

ويعرف ماير وأخرون Mayer,et al, (1990) الذكاء الوجداني على أنه مفهوم عام يصف القدرة على تقييم الوجدانات والتعبير عنها واستخدامها في الأغراض الدافعية واتخاذ القرار. وهو

القدرة على التفكير بتوظيف المشاعر في أربعة مجالات أساسية وتتضمن: إدراك الوجدان، وتكامله مع التفكير وفهمه وإدارته ويوسع فهمنا لمعني أن يكون الفرد ذكياً.

ويتفق كل من بار-أون وجولمان على أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات والقدرات والكفاءات غير المعرفية التي تؤثر على الطرق التي يتبناها الأفراد في مسايرة المتطلبات والضغوط المختلفة. (Carroll, 2004,1444) ،

ويعرفه عبد العال عجوة (٢٠٠٢) على أنه تنظيم متكامل من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الوجدانية ومعالجتها واستخدامها والتي تشعره بالأمل والتفاؤل والتعامل بنجاح مع الضغوط والمتطلبات البيئية (عبد العال عجوة: ٢٠٠٢، ٣-٤).

ويعرف سالوفي وماير (١٩٩٠، ١٨٩) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على مراقبة مشاعر وانفعالات الفرد والآخرين المحيطين به للتمييز بينهم ولاستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيرهم وأفعالهم. (In Strenberg and Ruzigis, 1994, 321)

ويرى جولمان (1995) Golman أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بمهارات الوعي بالذات والتحكم في الانفعالات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتقمص العاطفي واللياقة الاجتماعية . (في فاروق عثمان ومحمد رزق: ٢٠٠١، ٣٧).

وفي تفرقته بين مفهومي الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني يرى أفسيفك (2007) Ivcevic أن الذكاء الوجداني يتطلب التفكير التقاربي والذي يسمح بالحل الناجح للمشكلات الوجدانية بينما يتطلب الإبداع الوجداني التفكير التباعدي والذي يعمل على توليد الاستجابات الأصيلة.

النماذج المفسرة للذكاء الوجداني وطرق قياسه

وقد صنف بعض الباحثين هذه النماذج المفسرة للذكاء الوجداني إلى مجموعتين أساسيتين: الأولى هى النماذج التي تركز على المهارات العقلية التي تساعدنا في استخدام المعلومات التي تمدنا بها انفعالاتنا لكي نحسن عمليات التجهيز المعرفي وتسمى نماذج المهارة, والثانية هى النماذج التي تعمل على التكامل بين المهارات العقلية مع سمات الشخصية مثل المثابرة، والحماس والتفاؤل والتي يطلق عليها النماذج المختلطة (Berrocal, P. & Ruiz, D. 2008)

ويندرج نموذج ماير وسالوفي تحت النماذج التي تؤكد على أن الذكاء الوجداني مهارة عقلية وذكاء أصيل قائم على تبني استخدامنا للوجدانات التي يمكن للفرد من خلالها أن يتكيف بفاعلية مع

المحيطين به. ويؤكد نموذج ماير وسالوفي على مجموعة من المهارات في نظرته للذكاء الوجداني وتتضمن: المهارة في الإدراك الجيد والمهارة في التقييم والتقدير والتعبير عن الوجدانات والمهارة في توليد الوجدانات التى تيسر التفكير ، والمهارة في فهم الوجدانات والمعرفة الوجدانية والمهارة في تنظيم الوجدانات وبذلك نرتقي بالمستوى العقلي والوجداني للفرد(Mayer&Salovey,1997,428)

ويرى فاروق عثمان ومحمد رزق (٢٠٠١, ٣٦- ٣٧) أن الذكاء الوجداني يتضمن المعرفة الوجدانية، وهي أساس الذكاء الوجداني وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينهما، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، والمكون الثاني هو إدارة الانفعالات وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية والتغلب على القلق والاكتئاب وممارسة المهارات الحياتية بفاعلية، والمكون الثالث هو تنظيم الانفعالات وتشير إلى قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته ومشاعره وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وفهم كيفية التعامل مع الآخرين وكيفية تحول الانفعالات من مرحلة لأخرى. والمكون الرابع وهو التعاطف، ويقصد به قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم. والمكون الخامس هو التواصل ويشير إلى قدرة الفرد للتأثير الإيجابي والقوي في المحيطين به من خلال إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويساندهم ويتعامل معهم بطريقة ملائمة

وقد قام ماير وآخرون بعمل مراجعات شاملة للبحوث والدراسات التي تمت في مجال الذكاء الوجداني عام ٢٠٠٨ (Mayer,et al.,2008a, Mayer,et al., 2008b) وركز في هذه النماذج على توضيح مفهوم الذكاء الوجداني والتأكيد علية على أنه مجموعة من القدرات العقلية، وتناول النماذج المختلفة لدراسة الذكاء الوجداني وطرق قياسه، وقد قسم النماذج التي تناولت الذكاء الوجداني بالدراسة على مدار ٢٦ عاماً إلى ثلاثة نماذج أساسية: النماذج التكاملية Integrative model, ونماذج القدرات الخاصة Specific ability model والنماذج المختلطة Mixed Model والتي تهتم بالجمع بين الحوافز والخصائص المختلفة مثل المرونة flexibility والتوكيديه assertiveness وبعض سمات الشخصية الأخرى، وهذه النماذج لا تركز بشكل أساسي على الاستدلال الوجداني أو المعرفة الوجدانية. وفي الواقع فإن هذه النماذج تعاني من مشكلات في الصدق المفاهيمي والصدق البنائي.

وهذا وقد عرضت سامية الأنصاري وحلمي الفيل (٢٠٠٩) مراجعة متعمقة لنماذج الذكاء

الوجداني يمكن مراجعتها لمزيد من التعمق حيث عرضا العديد من التصنيفات والنماذج التي تفسر الذكاء الوجداني منذ ظهوره.

وتتبنى الدراسة الحالية مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة كما أشار إليها ماير وسالوفي Mayer& Salovey, (1997) حيث يعرفان الذكاء الوجداني على أنه القدرة على إدراك الانفعالات وتكاملها لتسهيل وتيسير عمليات التفكير وفهم الانفعالات وتنظيمها للارتقاء بالنمو الشخصي للفرد .

هذا وقد عرض ماير وسالوفي نموذج رباعي يفسر الذكاء الوجداني حيث يرى أنة مكون من أربعة عوامل أساسية تتضمن:

١- إدراك الوجدانات بدقة والتعبير عنها سواء لدى الفرد أو لدى الآخرين، Perceiving emotions in oneself and others

٢- استخدام الوجدانات لتيسير وتسهيل عمليات التفكير Using emotions to facilitate thought ومن ثم يظهر أثر الوجدان على العمليات المعرفية،

٣- فهم الوجدانات واللغة الوجدانية Understanding emotions and emotional language والإشارات التي يتم إرسالها من خلال الانفعالات عند التعامل والتفاعل مع الآخرين،

4- إدارة الوجدانات لتحقيق أهداف معينة Managing emotions وتحقيق الارتقاء بعمليات النمو العقلي والشخصي .(Mayer,et al., 2008, p.507)

هذا وقد لخص بريز وآخرون Perez, et al. (2005, 138-139) وكذلك ماير وآخرون Mayer, et al., 2008, pp504-507 النماذج المختلفة التي توضح الذكاء الوجداني ومكوناته وفيما يلي عرض مختصر لهذا التصنيف الشامل:

حيث قدم سالوفي وماير Salovey &Mayer (1990) تصنيف لمكونات الذكاء الوجداني يتضمن: إدراك الوجدان وتقييمه والتعبير عنه، واستخدام الوجدان وتنظيم الوجدان، أما مكونات الذكاء الوجداني عند جولمان Goleman فتتضمن الوعي بالذات ، والتنظيم الذاتي، والدافعية الذاتية والتعاطف، ومعالجة العلاقات. في حين قدم ماير وسالوفي Mayer& Salovey(1997) نموذج للذكاء الوجداني يتضمن إدراك الوجدان وتقييمه والتعبير عنه، التيسير الوجداني للتفكير ، والفهم وتحليل الوجدان وتوظيف المعرفة الوجدانية، والتنظيم التأملي للوجدان لتحقيق النمو العقلي والوجداني، أما بار أون Bar-on (1997) فيرى أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة عوامل

ومكونات منها ما هو داخل الفرد ومنها ما هو خارجي، فبالنسبة للمكونات المرتبطة بالفرد داخل الشخص Intrapersonal فتتضمن الوعي الذاتي بالوجدان – والتوكيدية وتقدير الذات وتحقيق الذات والاستقلالية. وبالنسبة للمكونات بين الشخص والآخرين فتتضمن التعاطف والعلاقات بين الأشخاص والمسئولية الاجتماعية، والمكون الثالث هو التكيف Adaptation ويتضمن حل المشكلات وتجريب الواقع والمرونة، أم المكون الرابع فهو إدارة الضغوط Stress management ويشمل تحمل الضغوط و التحكم في الاندفاعات ، والمكون الأخير فيشير إلى المزاج العام والذى يشمل السعادة والتفاؤل. في حين صنف كوبر وسواف Cooper & Sawaf (1997) مكونات الذكاء الوجداني إلى المعرفة الوجدانية واللياقة الوجدانية Emotional fitness والعمق الوجداني emotional Depth والتغيير الوجداني ، وقدم جولمان Goleman (1998) تصنيف آخر لمكونات الذكاء الوجداني تضمن الوعي بالذات self - awareness ويشمل الوعي الوجداني والدقة في تقدير الذات والثقة بالنفس، والمكون الرئيس الثاني تنظيم الذات - Self regulation ويشمل الضبط الذاتي والموثوقية ويقظة الضمير والقدرة على التكيف والتجديد، والمكون الثالث دافعية الذات Self- motivation وتتضمن توجهات الإنجاز والالتزام بالوعود والتفاؤل، والمكون الرابع وهو التعاطف empathy ويشمل التعاطف والوعي التنظيمي وتقديم المساعدة وتطوير الآخرين وتنوع الفاعلية، والمكون الخامس هو المهارات الاجتماعية Social skills وتشمل القدرة على القيادة والتأثير والاتصال وبناء الروابط وإدارة الصراع والنزاع والتنسيق والتعاون وقدرات العمل في فريق. في حين ركز هيز وديليويزي Higgs and Dulewicz (1999) على البواعث Drivers والدافعية، والمدعمات constrainers والتي تشمل الوعي والمرونة الوجدانية، والممكنات enablers وتتضمن الوعي بالذات والحساسية بين الأشخاص والتأثير والسمة. وعند بتريديس وفرنهام Petrides& Furnham (2003) فإنه ينظر للذكاء الوجداني كسمة وكقدرة عقلية مكونات الذكاء الوجداني تتضمن القدرة على التكيف والإصرار والتقييم الوجداني (للذات والآخرين) والتعبير الوجداني وإدارة الوجدان للآخرين، والتنظيم الوجداني، والتروي الانفعالي ومهارات العلاقات وتقدير الذات ودافعية الذات والكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط وسمات التعاطف، والسعادة والتفاؤل. ومن الواضح أن نموذج بتريدس وفيرنهام يتضمن بعض مكونات الذكاء الشخصي وبعض من مكونات الذكاء الاجتماعي فمن الواضح أن العديد من السمات قد تم تضمينها والبعض الأخر قد أهمل، كما أن بعض قدرات الذكاء الوجداني قد ذكرت والبعض الآخر قد أهملت (Mayer et al., 2008b,p.505)

وأشارت بعض دراسات التحليل البعدي والتي أجريت على ٣٠٠ دراسة في مجال التربية

الاجتماعية والوجدانية إلى أن التربية الوجدانية – الاجتماعية لا تزيد فقط من التعلم وتحسنه ولكن أيضا تعمل على تحسن المستوى الأكاديمي للأفراد (Durlak& Weissberg, 2005)

وعلى مدار العقدين السابقين يوجد تأكيد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا على تضمين النواحي الوجدانية –الاجتماعية في التعليم المدرسي. (palomera et al., 2008, 440)

وقد توصل (Williams, et al. 2010) إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتكيفون بطريقة أفضل في التحول من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية بأفضل نتائج أكاديمية وأفضل تقدير لذواتهم وأفضل نسبة حضور وأعلى مستوى في السلوكيات التكيفيه مقارنة بأقرانهم منخفضي الذكاء الوجداني.

ويرى بالومير وآخرون Palomera, et al. (2008) أن الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية من الكفايات الأساسية التي تيسر عمليات التوافق الملائمة من الناحية الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للأفراد وكذلك في عالم العمل.

وركز محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩) على دراسة الذكاء الوجداني فى علاقته بمركز الضبط على عينة من طلاب الجامعة (٤٠٢) من البنين و (٣٠٨) من البنات طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس لمركز التحكم وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني سواء في الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية.

وسعت فوقية راضي (٢٠٠١) إلى دراسة أثر الذكاء الوجداني على كل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري وتحديد الفروق بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني لدى عينة مكونة من ١٨٩ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة طبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني يقيس عوامل (ضبط الانفعالات، والتعاطف، وإدارة العلاقات والدافعية الذاتية وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني لصالح البنات، كما وجد أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتمتعون بمستوى مرتفع من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري.

وهدفت منى حسن السيد (٢٠٠٥) إلى دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى (١٦٢) من طالبات الصف الأول بالتعليم الثانوي العام قسموا لمجموعتين تجريبية (ن=٨١) وضابطة (ن=٨١) طبق على المجموعة التجريبية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني كما طبق على المجموعتين مقياس التفكير الناقد ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات وتوصلت الباحثه إلى أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات له تأثير دال على تحسين التفكير الناقد وتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات.

وهدفت شيرين دسوقي (٢٠٠٥) إلى دراسة نمو الذكاء الوجداني وعوامله لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي(ن= ٦٠٠) وطلاب الجامعة (ن=٨٠٠). ٧٠٠ منهم من البنين، ٧٠٠ منهم من البنات. طبق عليهم مقياس للذكاء الوجداني من إعداد الباحثة وتوصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعات العمرية المختلفة لعينة البنين لصالح الأكبر سناً وكذلك بالنسبة للبنات. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني لصالح البنين.

وهدف أوجستو وآخرون Augusto, et. al. (2008) إلى دراسة للذكاء الوجداني في علاقته بالتفاؤل وعدم التفاؤل في حل المشكلات الاجتماعية وذلك لدى عينة مكونة من ١٢٢ من طلاب الجامعة الملتحقين ببرنامج للخدمة الاجتماعية بجامعة جانية باسبانيا وتوصل الباحثون إلى وجود علاقات دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني ومقياس التفاؤل في حل المشكلات الاجتماعية وكذلك توصل الباحثون إلى إمكانية التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية من أبعاد الذكاء الوجداني.

وهدف أوجونيمي Ogunyemi (2008) إلى دراسة تأثير برامج التمكن الوجداني والإثارة في تنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من المراهقين بنيجريا وكذلك تحديد أثر الجنس على مهارات الذكاء الوجداني وتضمنت العينة ٢٧٠ من المراهقين بالمدرسة الثانوية تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات : منهم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وبعد تطبيق المعالجات التجريبية توصل الباحث إلى أن برامج تنمية الذكاء الوجداني تؤثر بشكل ايجابي على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب المشاركين كما توصل إلى عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني.

وسعى زافالا وآخرون Zavala, et al. (2008) إلى دراسة الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى مجموعة من المراهقين الذين يتمتعون بقبول اجتماعي مرتفع وتضمنت العينة ٦٢ من المراهقين مرتفعي المهارات الاجتماعية بمتوسط عمر ١٣ سنة و ٣٣١ من المراهقين العاديين طبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية وتوصل الباحثون إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني لصالح المجموعات المرتفعة في المهارات الاجتماعية كما توصل الباحثون إلى وجود علاقة بين مكونات الذكاء الوجداني ومقياس المهارات الاجتماعية.

وهدفت إيناس محمد صفوت (٢٠٠٨) إلى دراسة البناء العاملي للذكاء الوجداني في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من ١٠٤٧ من طلاب الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية بالفرقتين الأولى والرابعة بجامعة الزقازيق من الكليات العملية والنظرية، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني والذي يقيس أبعاد الدافعية، والمهارات الاجتماعية

والتعاطف والوعي الوجداني والضبط الذاتي ، ومقياس العوامل الخمس الكبار للشخصية والذي يقيس عوامل العصابية، والانبساطية والتقبل ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرات من إعداد الباحثة وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين عوامل الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة الكبار للشخصية، وقد تأثرت بعض هذه العلاقات بجنس الطالب وتخصصه الدراسي (علمي، أدبي).

وقام روبرت (2008) Robert بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني لمدراء المدارس والأداء المدرسي الناجح حيث توصل إلى أن المديرين الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يبذلون مزيد من الجهد لتحسين الأداء المدرسي وتحقق مدارسهم نسب نجاح مرتفعة.

وهدف هالفاد (2008) Hallvad إلى دراسة مقياس الذكاء الوجداني لماير وآخرون MSCEIT في ضوء نظرية إمكانية التعميم حيث أنه على الرغم من دراسة هذا المقياس في العديد من الثقافات إلا أنه لم يتم تطبيق تصميم القياس متعدد الأوجه على هذا الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على عينة نرويجية قوامها ١١١ طالب وطالبة أظهرت استجاباتهم على هذا المقياس أن الدرجات التي تم الحصول عليها من الانفعالات المدركة كانت متعددة الإبعاد وتعكس أنواع عديدة من الانفعالات وأن معاملات التعميم (الثبات) للدرجات من الانفعالات المدركة تيسر التفكير قد انخفضت إلى ٠,٧١، ٠,٣٧، ٠,٥٠ و ٠,٤٦ بالترتيب وهي بدورها منخفضة عما تم تقريره قبل ذلك في الدراسات السابقة ولذا فالدرجات ربما لا يمكن تعميمها بشكل جيد في النطاق المستهدف.

أما أسماء محمد (٢٠٠٩) فهدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العام والتحصيل والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية لدى عينة مكونة من ١٢٣ طالب وطالبة ٤٧ ذكور، ٧٦ إناث بالفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة المنيا طبق عليهم مقياس كوبر للشخصية واختبار المهارات الاجتماعية واختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة وباستخدام معاملات الارتباط ونموذج المعادلة البنائية وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ضعيفة و دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام المتبلور واللفظي والسائل غير اللفظي، ولا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وفقاً للنماذج المختلطة وبين الذكاء العام اللفظي وغير اللفظي، كما توصلت لوجود علاقة بين الذكاء الوجداني وفقاً للنماذج المختلطة والعديد من سمات الشخصية مثل التطابق الاجتماعي والثبات الوجداني والتعاطف والنظام والدرجة الكلية، كما توصلت الباحثة إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وفقاً للنماذج المختلطة وكل من الضبط الوجداني والتعبير الاجتماعي.

وقامت أمسية السيد الجندي (٢٠٠٩) بدراسة علاقة الذكاء الوجداني بمصادر السعادة وكذلك تحديد الفروق بين البنات والبنين في كل من الذكاء الوجداني ومصادر السعادة وتحديد مدى إسهام مكونات الذكاء الوجداني في الشعور بالسعادة لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية (ن= ٥٥٥) طبق علي الطلاب مقياس مصادر السعادة من إعداد الباحثة ومقياس بار – أون للذكاء الوجداني وتوصلت الباحثة إلى أن مصادر السعادة تتلخص في: الحب والتدين، والأسرة ، ووجود أهداف محددة ، والأصدقاء والتعليم والنجاح الدراسي والمستقبل المهني، والثقة بالنفس، ونشاط وقت الفراغ، والصحة. كما توصلت الباحثة إلى وجود فروق في بعض مصادر السعادة(نشاط وقت الفراغ، والصحة والثقة بالنفس) لصالح الإناث. كما وجدت الباحثة فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي كل أبعادة لصالح الذكور فيما عدا أبعاد (التعاطف والمسؤولية الاجتماعية ، والعلاقات الاجتماعية واختبار الواقع). كما توجد علاقة دالة بين الدرجة الكلية للشعور بالسعادة والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لدى كل من الذكور والإناث والعينة الكلية. ، كما أن أبعاد الذكاء الوجداني تسهم بشكل نسبي في التنبؤ بدرجة الشعور بالسعادة لكل من عينة الذكور والإناث والعينة الكلية.

ولتحديد أثر الثقافة على الذكاء الوجداني فقد هدف أحمد طة (٢٠٠٥) إلى دراسة الذكاء الوجداني لدى عينة مصرية وأخرى عمانية بمراحل التعليم العام، طبق عليهم مقياس بار – أون للذكاء الوجداني والذي يقيس: المزاج العام، والسيطرة وعلاقة الفرد بنفسه وعلاقته بالآخرين، والتكيف ، والانطباعات الإيجابية وتوصل الباحث إلى وجود تأثير للثقافة على مكون السيطرة فقط. كما توصل لوجود تأثير للجنس على مكون الذكاء الوجداني حيث أن مستوى البنات أفضل من مستوى البنين بصرف النظر عن الثقافة.

كما قام باركوكل وآخرون Berrocal, et al. (2005) بدراسة الفروق بين الأمريكان (ن=٥٨)، والتشيليين (ن=١٠٨)، والأسبان (ن=١١٢)، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني كسمة وباستخدام تحليل التباين وتحليل الانحدار توصل الباحثون إلى تفوق الأمريكان في مستوى الذكاء الوجداني مقارنة بالأسبان والشيليين، كما أن النساء حققن مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني مقارنة بالرجال وذلك بالنسبة للمكونات الفرعية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية، كما توصلوا إلى وجود تفاعل للجنس والجنسية فى تأثيرهم على الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية.

وهدف باركر وآخرون Parker et al. (2005) إلى دراسة البناء العاملي لمقياس النسبة الوجدانية لدى عينة أمريكية (ن= ١٢٠٠) وأخرى كندية (ن = ٣٨٤) من الأطفال والمراهقين

وتوصل الباحثون إلى عدم وجود فروق ترجع للثقافة في البناء العاملي للذكاء الوجداني كما توصلوا إلى وجود فروق دالة بين البنين والبنات في مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

وقام ميكولجيزاك وأخرون Mikolajczak et al. (2007) بتطبيق نسخة فرنسية من مقياس الذكاء الوجداني كسمة لدى عينة فرنسية (ن= ٧٢٩) من المقيمين بانجلترا ٢١٧ رجل، و ٥١٢ امرأة بمتوسط عمر ٢٥,٥ عاماً وتوصل الباحثون إلى تطابق البناء العاملي للنسخة الإنجليزية والنسخة الفرنسية للمقياس حيث توصلوا إلى وجود أربعة مكونات للذكاء الوجداني وهي السعادة الوجدانية، والضبط الذاتي، والقدرة الاجتماعية والدرجة الكلية.

وهدف السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) إلى دراسة مكونات الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، وشملت العينة ٧٥٥ طالباً وطالبة، منهم ٣٦٧ طالباً مصرياً، و ٣٨٨ طالبا وطالبة سعوديين. طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء الوجداني وباستخدام التحليل العاملى الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي وتحليل المسار وتحليل التباين المتعدد توصل الباحث إلى وجد علاقة دالة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني لدى كل من الطلاب المصريين والطلاب السعوديين، عدم وجود تأثير للنوع (بنين وبنات) على مكونات كل من الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي لدى الطلاب المصريين والسعوديين. وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب المصريين في مكونات الذكاء الوجداني ومكونات الذكاء الاجتماعي. كما توصل إلى أن مكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني قد تشبعت على عامل كامن واحد لدى العينة المصرية. في حين تمايزت مكونات الذكاء الاجتماعي عن مكونات الذكاء الوجداني حيث تشبعت على عاملين لدى العينة السعودية.

أما همفريز وآخرون Humphreys, et al. (2008) فهدفوا إلى دراسة الفروق بين الطلاب في الذكاء الوجداني والقدرة على التفكير البنائي والإبداع الوجداني وتفضيلات سلوك القائد وتوصل الباحثون إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والرغبة في التحول الإداري، كما توصلوا إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني وكل من القدرة على التفكير البنائي والإبداع الوجداني. كما توصل الباحثون إلى وجود فروق دالة بين الطلاب الأمريكيين والطلاب الصينيين في كل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، حيث حقق الطلاب الأمريكان مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني مقارنة بالصينيين في حين حقق الصينيون مستوى مرتفع من الإبداع الوجداني مقارنة بالطلاب الأمريكان.

ثالثاً: السلوك الصفي العام General Classroom Behavior

يشير السلوك الصفي العام إلى سلوك الطلاب داخل الصف والمدرسة والتزامهم بقوانين وقواعد الصف التي تضعها المدرسة أو المعلم بالمشاركة مع الطلاب كما يتضمن مشاركة الطلاب مع المعلم داخل الصف في الأنشطة التعليمية المختلفة وتفاعلهم سواء مع المعلم أو مع أقرانهم في الأنشطة التعليمية المختلفة وأنشطة الإنجاز وتقاس بالدرجات التي يضعها المعلم للطلاب في هذا الجانب بناء على التقييمات الشهرية وتتضمن المشاركة والسلوك والمستوى العلمي. ويعد السلوك الصفي العام أحد المتغيرات الأساسية التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي والتكيف مع بيئة الصف والمدرسة وقد يتأثر ببعض المتغيرات مثل مستوى الطلاب في الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني والتفاعل بينهما وكذلك المستوى الاقتصادي والاجتماعي وعمليات التنشئة الاجتماعية والثقافة بشكل عام كما أنه قد يتأثر بجنس الطالب (بنين وبنات) وجنس المعلم.

ويرى روبرت وآخرون Robert et al. (2009) أن القواعد والإجراءات الخاصة بالسلوك الصفي العام تركز على مجالات واسعة من سلوكيات الطلاب التحصيلية وغير التحصيلية حيث تشمل الجوانب الاجتماعية والوجدانية كما تتضمن بعض القضايا الخاصة مثل الاستماع للمعلم أو الأقران بالصف وإتباع تعليمات المعلم والقواعد والقوانين التي تنظم تواجد الطلاب داخل الصفوف الدراسية لتهيأت بيئة صفية ملائمة لعمليات التعليم والتعلم.

ويتضمن ذلك أيضاً صياغة بعض القواعد والقوانين في وضع بعض التوقعات من الطلاب وطرق التعزيز المتسقة والثابتة للسلوكيات الصفية الإيجابية كأن يضع الطلاب بعض الوعود على أنفسهم مثل: سوف أبذل قصار جهدي للحصول على أعلى الدرجات، أعدكم بإتباع القواعد والتعليمات التي تضعها المدرسة، أعدكم أن أحترم نفسي وأحترم الآخرين، أتوقع أن أحصل على أعلى الدرجات فيما أقوم به من عمل، أنا هنا لأتعلم كل ما استطيع تعلمه وأن أبذل كل ما في وسعي، وأن أتعاون مع زملائي بالصف.(Robert, et al.:2009)

ويقدم توماس وجاري Thomas and Jere(2009) مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد المعلم على تنمية السلوك الصفي الإيجابي لدى الطلاب مثل التأمل في المداخل المختلفة للتعامل مع الطلاب وإدارة الصف، وتخيل وتوقع التحديات التي يمكن أن تواجهه بالصف ووضع الحلول المقترحة لها، وأن يكون لديه توقعات واضحة منذ البداية، ونمذجة السلوك الايجابي للطلاب، وأن يظهر المعلم احترامه للطلاب وأن يكون متسقاً وعادلاً في التعامل مع الطلاب والحفاظ على الطلاب منشغلين في الأنشطة التربوية المختلفة، والإنصات الجيد لمقترحات الطلاب مع الأخذ في

الاعتبار أن خلق بيئة صفية يدرك فيها الطلاب ويعرفون ويتبعون القواعد والتعليمات يعد تحدياً كبيراً للمعلمين.

والتعلم النشط يتضمن إشراك الطلاب في جميع ما يدور داخل الصف وتوظيف مبدأ التعلم المتمركز حول الطالب والتركيز على تنمية مهارات الطلاب وليس فقط مجرد تحويل المعلومات، حيث ينشغل الطلاب بعمليات التفكير من الرتبة العليا (التحليل والتركيب والتقويم) كما أنهم ينشغلون بأنشطة القراءة والمناقشات والكتابة. (CTE Home, 2009)

ويعد السلوك الصفي العام جزء مهم في حياة طلابنا والتي تؤدي إلى أن يكون تعلم الطلاب فعال وينمي لديهم الإحساس بالتمكن والسيطرة على بيئتهم، فمن خلال الإنجاز ينمي الفرد تقديره لذاته ومشاعره بالقبول من الآخرين والاستحقاق الذاتي وهناك العديد من المتغيرات التي تؤثر في سلوك الإنجاز قد يكون منها الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني. ولعل الخبرات المبكرة التي يمر بها الطلاب تؤثر في نمو سلوك الإنجاز لديهم، وكذلك فإن التفاعلات التي تتم بين الطلاب داخل حجرة الدراسة وبين الطلاب والمعلمين والتوقعات الإيجابية من الطلاب قد تعمل على تنمية سلوك الإنجاز لديهم.

هذا وقد ركز سكينر وبلمونت Skinner and Belmont, (1993) على دراسة العلاقة بين ثلاثة أبعاد من سلوك المعلم وهى (الاندماج والبنية ودعم الاستقلال) ومشاركة التلميذ في الأنشطة داخل حجرة الدراسة. وذلك على أساس النموذج الجديد الذي يشمل إدراك المعلمين والتلاميذ لتفاعلات المعلمين مع التلاميذ, ومشاركة التلاميذ داخل حجرة الدراسة وقياسها , وشملت العينة (١٤٤) تلميذاً وتلميذة من الصفوف الثالث والرابع والخامس, (١٤) معلماً بمدارس الريف والحضر بشمال نيويورك. وعند فحص الارتباطات بين سلوك المعلم ومشاركة التلميذ, فان الأوجه الثلاثة لسلوك المعلم ارتبطت بالمشاركة السلوكية والعاطفية للتلاميذ, وهذا يدعم ارتباط سلوك المعلم في حجرة الدراسة بمشاركة التلميذ في الفصول الدراسية داخل المدرسة.

فإدارة الصف وبيئته تحت تحكم المعلم تعد عاملا مؤثرا وله علاقة بمشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية المختلفة، وعلى الرغم من أن جنس الطلاب ليس له علاقة بالمشاركة، إلا أن له دوراً في تعلم اللغة الإنجليزية (Lee, 2005, p6)، وتوصلت لي (2005) Lee إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين سمات الشخصية والمشاركة الصفية، في حين توجد علاقة بين الخلفية الثقافية للطلاب ومشاركتهم في الأنشطة الصفية (Lee, 2005, p4) .

وهدف فالينت وآخرون Valiente, et al. (2008) إلى دراسة العلاقات بين تحكم الأطفال

في المجهود والعلاقات المدرسية ، والمشاركة الصفية والكفاءة الأكاديمية لدى عينة قوامها (٢٦٤) من تلاميذ المدارس امتدت أعمارهم من ٧-١٢ سنة تم تسجيل تقديرات أولياء أمورهم لمتغير التحكم في المجهود كما قام المعلمون والتلاميذ بتقدير العلاقات المدرسية والمشاركة الصفية للطلاب كما تم تسجيل نسب غياب الطلاب والمعدل التراكمي للطلاب وتوصل الباحثون إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التحكم في المجهود والعلاقات المدرسية والمشاركة الصفية والكفاءة الأكاديمية للأطفال. كما توصل الباحثون إلى أن علاقة المعلم بالتلاميذ والكفاءة الاجتماعية والمشاركة الصفية توسطت العلاقة بين التحكم في المجهود والتغير في المعدلات التراكمية للتحصيل منذ بداية العام إلى نهايته ، كما وجد أن علاقة المعلم بالتلميذ ، والمشاركة الصفية توسطت بشكل جزئي العلاقة بين التحكم المجهودي والتغير في نسبة الغياب خلال العام الدراسي.

ونظراً لأن متغير السلوك الصفي العام يتضمن مجموعة من المتغيرات الفرعية فسوف يقتصر الباحث على بعض من هذه المتغيرات الفرعية وهى المستوى العلمي للطالب كما يقاس بالاختبارات الشهرية، ومشاركة الطلاب مع المعلم داخل الصف والسلوك كما يقدرهما المعلم.

رابعاً: الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام

تتضمن أنشطة المعلم داخل الفصل وضع مهام ومشكلات جديدة ، وتشجيع الطلاب لتوضيح ومواجهة المهام والمواقف غير الواضحة وإعطاء المعلومات عند طلبها ، وتشجيع الطلاب لإيجاد الأنماط والعلاقات واختبار نتائجهم في ضوء المعرفة المتاحة. كما أنها تشجع الأطفال والمراهقين على تفسير المواقف الجديدة , والتخطيط لحل المشكلات الجديدة والربط بين المعرفة الحالية والمعرفة الجديدة, وتقديم أفكار جديدة وتجريب الأفكار والإجراءات الجديدة في مقابل المعرفة المتاحة ومراقبة الأنشطة النوعية.(فتحي عبد الحميد، وعادل خضر : ٢٠٠٤). وجميعها أنشطة قد تساعد على تقديم أفكار إبداعية.

ويرى فينر (Weinner, 1985, 549) أن النواحي الوجدانية في الشخصية تعلب دوراً ملحوظاً في الدافع للإنجاز وتنمية الجوانب والأنشطة المعرفية وتحديد العوامل التي يعزى إليها نجاح أو فشل الأفراد سواء في الأعمال الأكاديمية بالمدرسة والجامعة ،أو في الحياة بشكل عام. وقد توصلت بعض البحوث إلى وجود علاقة دالة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين وردود الأفعال الوجدانية ودافعية الإنجاز (عادل خضر: ١٩٩٤ ,Weinner, 1995). وتتطور البنية المعرفية للتفكير السببي من مجرد الوصف إلى الإدراك السببي والتركيب السببي. ويعتمد التفكير السببي على ثلاثة عوامل أساسية: القدرة على التحكم Controllability والاستقرار Stability

ومركز السببية Locus of causality وتندرج تحت هذه الجوانب الثلاثة عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين (عادل خضر, ١٩٩٤).

وأشار ماير وآخرون Mayer et al. (2004) إلى أنهم يتفقون مع أفروبل Averill بأن مقاييسه للذكاء الوجداني لا تقيس فى الحقيقة الإبداع الوجداني وعند الحديث على المستوى الأمبريقي فقد أشارت بعض النتائج الامبيريقية (Ivcevic, et al., 2007) إلى أن العلاقة بين مقياس الإبداع الوجداني كقدرة ومقياس الذكاء الوجداني في دراستين متتاليتين (ن١= ١٠٧، ن٢= ١١٣) غير دالة (ر١= ٠،٠٧، ر٢=-٠،٠٦)، كما توصلوا إلى أن الإبداع الوجداني قد فاق الذكاء الوجداني في التنبؤ بالسلوك الإبداعي. ويرى الباحثون أن الإبداع الوجداني يعد متغيرا مفيدا للمقارنة والدراسة جنباً إلى جنب مع الذكاء الوجداني وهذا يذكرنا جيداً بالمهارات الوجدانية الكامنة وراء الذكاءات المختلفة.

وقام فتحي عبد الحميد ومراد علي بدراسة مستوى الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس وتأثيره على الثقافة المدرسية، والمناخ المدرسي كما يدركها المعلمون والتلاميذ، لدى عينة مكونة من ٧٥٠ معلماً ٦٠٠ تلميذ حيث تم تقدير الذكاء الوجداني لعدد ٥٠ مديراً من مدراء المدارس الإعدادية وتوصل الباحثان إلى أنه كلما كان يتمتع مدير المدرسة بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني كلما نتج عن ذلك ارتفاع في مستوى الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما كل من المعلمين والتلاميذ. ومثلما يرتبط الذكاء العام بالإبداع العام فإن الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له علاقة بالإبداع الوجداني (Schulte, et al., 2004)

وهناك العديد من البحوث التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالإبداع المعرفي فعلى سبيل المثال هدف جوسن Ghosn (2001) إلى دراسة أثر الدافعية الداخلية والتعاطف على تقديم حلول إبداعية للمشكلات لدى عينة مكونة من ٦٤ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية طبق عليهم مقياس الدافعية الداخلية واختبار هوجان للتعاطف، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث أن المجموعة التي دربت على الدافعية الداخلية والتعاطف مع الآخرين قدموا حلولاً إبداعية للمشكلات تتميز بالطلاقة والمرونة والتنوع مقارنة مع المجموعة الضابطة.

أما هانم أحمد سالم (٢٠٠٧) فقد سعت إلى دراسة مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بكل من ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدى عينة من القيادات الجامعية طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس ما وراء المعرفة واختبار الحل الإبداعي للمشكلات وتوصلت الباحثة إلى

وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات، كما أنه يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الذكاء الوجداني وما وراء المعرفة على الحل الإبداعي للمشكلات.

وهناك قلة من الدراسات التي هدفت إلى دراسة الإبداع الوجداني في علاقته بالذكاء الوجداني فقد هدف ناصر عبد العزيز ومحمد عباس (٢٠٠٩) إلى دراسة المحددات الوجدانية لبعض العمليات المعرفية لدى عينة مكونة من طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت (ن=٤٠٠) منهم (٢٠٠ طالب) و(٢٠٠ طالبة) طبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني وقائمة الإبداع الوجداني واختبار الاستدلال الإنفعالى وباستخدام التحليل العاملي ومعاملات الارتباط توصل الباحثان إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من الإبداع الوجداني والاستدلال الوجداني، كما أن مستوى الذكاء الوجداني يتأثر بمستويات الإبداع الوجداني (الجدة والأصالة-الفعالية)، كما أن مستويات الإبداع الوجداني تختلف باختلاف مستويات الاستدلال الوجداني لصالح مرتفعي الاستدلال الوجداني، وقد حققت البنات مستويات مرتفعة من الإبداع الوجداني. كما توصل الباحثان إلى تشبع العوامل الفرعية للذكاء الوجداني والإبداع الوجداني والاستدلال الوجداني على عامل واحد والتي سماها بالمحددات الوجدانية. كما أن أبعاد الذكاء الوجداني قد تشبعت على نفس العامل مع اختبار الاستدلال الوجداني، في حين أن العامل الثالث تشبع عليه بعض العوامل الفرعية للذكاء الوجداني مع أبعاد مقياس الإبداع الوجداني، في حين أن العامل الرابع تشبع علية اختبار الاستدلال الوجداني مع بعد الجدة والأصالة. وهذا يوضح التداخل بين عوامل الذكاء الوجداني وعوامل الإبداع الوجداني، والسؤال الذي يطرح نفسه، هل الإبداع الوجداني مفهوم مستقل عن مفهوم الذكاء الوجداني أما لا؟. كما أشار بعض الباحثين في البيئة الأجنبية.

وهدف أفسيك وآخرون Ivcevic, et al. (2007) إلى دراسة العلاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء المعرفي والذكاء الوجداني في دراستين متتاليتين لدى عينتين من طلاب الجامعة: الأول شملت (١٧٠) من البنين والبنات في حين شملت العينة الثانية عدد ١١٣ من البنين والبنات، وتوصل الباحث إلى أن العلاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني غير دالة مما يعنى استقلال المفهومين عن بعضهما. كما توصل إلى وجود علاقة بين الإبداع الوجداني وقدرات الإبداع المعرفي، وكذلك فقد توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية،

وهدف دي دري وآخرون De Dreu, et al. (2008) إلى دراسة الحالات المزاجية الإيجابية والسلبية ودورها في الطلاقة والأصالة كأحد أبعاد الإبداع الوجداني بقدر كون الحالات المزاجية الإيجابية والسلبية تعملان على تنشيط وليس تسبيط النواحي الإبداعية وذلك لدى عينة مكونة من

٥٨ من طلاب الجامعة طلب منهم توليد أفكارهم والتي تعمل على استدعاء حالات مزاجية متباينة وبعده يطلب منهم إكمال بعض المهام التي من خلالها يتم تقييم الأداء الإبداعي وتوصل الباحثون إلى أن إثارة الحالات المزاجية الإيجابية تعمل على إعلاء الأداء الإبداعي من خلال المستويات المرتفعة من المرونه المعرفية، في حين أن إثارة الحالات المزاجية السلبية تعمل على إثارة الإبداع السلبي وذلك بزيادة مستوى التحفظ والمثابرة ويتمثل ذلك في قضاء وقت أكثر في المهام وعدد أكبر من الأفكار التي يتم توليدها في التصنيف الواحد.

وتوصل تشان (Chan, (2005 إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإدراك الذاتي للإبداع، ويرى أفرول (Averill(2004 أنه على المستوى النظري فإن التداخل بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني ما زال غير واضح.

من خلال مراجعة أدب البحث (في حدود المجهود الذي بذله الباحث) فلا توجد دراسات عربية ربطت بشكل مباشر بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، ولكن هناك بعض البحوث التي أشارت بشكل غير مباشر للعلاقة بين هذه المتغيرات.

تعليق عام على الإطار النظري والبحوث السابقة

ويتضح من خلال تحليل البحوث والدراسات السابقة أن الإبداع الوجداني مرتبط بكل من الدافعية والمقبولية الاجتماعية والضمير الحي والذكاء المعرفي والذكاء الوجداني **(Ivcevic, et al., 2007)** ، والقدرة على التعبير والالتزام الديني ووجهة الضبط أو وجهة السيطرة المعرفية والاستفادة من الخبرات السابقة (Averill, 1999b) " والمهارات المعرفية والحاجة للإنجاز(عوطف حسين: ٢٠٠٧). والدافع للإنجاز وتنمية الجوانب والأنشطة المعرفية وتتطور البنية المعرفية للفرد (Winer, 1985) وتحقيق الإنجازات في مجال الآداب والفنون وفى مجالات التخصص(Kokkwang, 1995).

ويتضح أيضاً أن الإبداع الوجداني والقيم والعادات والتقاليد والمعايير وطرق تطبيقها في المجتمع لها دور كبير في تعلم الأطفال والمراهقين (Izard, 1992). كما أن التفكير الإبداعي ينشط السلوك الإبداعي المدعم بالتعبيرات والمشاعر الوجدانية، كما يدعم العلاقة بين مهارات التفكير والأنشطة المعرفية التي تشكل البنية المعرفية التي تدفع الأطفال والمراهقين إلى الإبداع الوجداني ومن ثم تنعكس على أعمالهم في مجال الفنون والآداب والتفاعل مع الآخرين في المواقف الحياتية المختلفة (John, 1992) .

وأشارت العديد من البحوث مثل روبرت وآخرون (Robert et al., (2007 ، وروسر

وآخرون (2000) ,.Roeser, et al إلى وجود علاقة دالة بين الأداء الأكاديمي والسلوكيات غير الاجتماعية للطلاب بالصفوف الدراسية المختلفة. وقد يرجع إحجام الطلاب عن المشاركة في التفاعلات الصفية وانخفاض المستوى العلمي والمشكلات السلوكية في جزء كبير منها إلى انخفاض مستوى الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني لدى الأفراد.

ومن خلال عرض البحوث والدراسات السابقة لاحظ الباحث عدة نقاط أهمها:

١- لا توجد بحوث (في حدود علم الباحث) ركزت على دراسة البناء العاملي للإبداع الوجداني في علاقته بكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام في البيئة العربية وبخاصة في البيئة المصرية.

٢- هدفت العديد من البحوث إلى دراسة العلاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني، في حين ركزت بعض الدراسات على علاقته بسمات الشخصية: العصابية والانبساط والانفتاح على الخبرة (إيناس صفوت: ٢٠٠٨)، كما ركزت بعض البحوث والدراسات على علاقة الإبداع الوجداني بالإبداع العلمي وسلوك الانجاز والمهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية والالكسيثيميا، ولكنها أهملت العلاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني. (فوقية راضي: ٢٠٠١، Zavala, et al.(2008), Auguston, et al.)

ومركز التحكم(محمد جودة ١٩٩٩)، هذا وقد ركزت بعض البحوث على دراسة أثر تنمية مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات (منى حسين: ٢٠٠٥) في حين ركزت بعض الدراسات على المقارنة بين الثقافات المختلفة في الذكاء الوجداني (السيد أبو هاشم٢٠٠٨، وأحمد طه ٢٠٠٥، Berrocal Hallvad& Kunt, 2009 et al.,2005, Mikolajczak et al., 2007)

٣- اعتمدت العديد من البحوث والدراسات على تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الإعدادية (Skinner and Belmont, 1993) (Dean and Morris-A, 1976)

عادل خضر (٢٠٠٥) في حين ركزت بعض البحوث على طلاب المرحلة الثانوية وركزت بعض البحوث على طلاب الجامعة(عواطف حسين: ٢٠٠٧, وأبوزيد سعد: ٢٠٠٨) (Ivcevic,et al., 2007 ،فتحي عبد الحميد، وعادل خضر : ٢٠٠٤). وقد اعتمدت معظم الدراسات على عينات من البنين والبنات فى حين ركزت بعض الدراسات على البنين فقط.

٤- أكثر الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث السابقة شملت معاملات الارتباط، وتحليل التباين، والتحليل العاملى الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي.

٥- لا توجد دراسات (في حدود علم الباحث) تناولت البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام (المشاركة الصفية والسلوك الصفي والمستوى العلمي للطلاب) لدى طلاب الصف الأول الثانوي

٦- وبالنسبة لنتائج البحوث السابقة فقد توصلت العديد من البحوث إلى وجود علاقة بين الإبداع الوجداني وكل من سمات الشخصية ومركز التحكم والالكسيثيميا والالتزام الديني، وسلوكيات الإنجاز والإبداع الأدبي والإبداع الفني والعلمي وسلوك الإنجاز والتفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة.

٧- يوجد تناقض في نتائج بعض البحوث فقد توصل أحد الباحثين إلى أن أبعاد الإبداع الوجداني وكذلك أبعاد الذكاء الوجداني والاستدلال الانفعالي قد تشبعت على عامل عام واحد (ناصر عبد العزيز ومحمد عباس، ٢٠٠٩، (De Dreuat et al. 2008) . في حين أشارت بعض البحوث إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي(Mayer et al., 2004, Ivcevic et al., 2007. هذا وقد توصل Ghosn, (2001) إلى أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التعاطف والدافعية الداخلية قدموا حلول إبداعية للمشكلات تتميز بالطلاقة والمرونة والتنوع في حين أن توصلت هانم أحمد سالم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات.

ومن خلال التحليل السابق يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

فروض البحث

١- لا تتشبع المكونات الفرعية للإبداع الوجداني على عامل مستقل عن مكونات الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- توجد فروق دالة بين البنين والبنات في كل من الإبداع الوجداني و الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح البنات.

٣- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإبداع الوجداني وكل من والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المنهج المستخدم

تم توظيف المنهج الوصفي والمنهج الكمي في الدراسة الحالية، حيث يعتمد على المنهج الوصفي في وصف الوضع الراهن لمتغيرات البحث الحالي من حيث الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، كما يركز المنهج الكمي في هذا البحث على توظيف بعض المقاييس لجمع البيانات الكمية وتحليلها باستخدام وتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة لفروض البحث.

العينة

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠٤) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة بورسعيد بجمهورية مصر العربية منهم (١٠٤) بنين، (١٠٠) من البنات. تراوحت أعمارهم من ١٤-١٧ سنة بمتوسط ١٥,٤٨ سنة وانحراف معياري= ٠,٥٢٢ .

العينة النهائية

تكونت العينة النهائية من ٣١١ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي ١٤٨ بنين ١٦٣ بنات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس النهر الثانوية بنين (ن=٦٦) وبور فؤاد الثانوية العسكرية بنين(ن=٣٢)، و عبد الرحمن شكري الثانوية بنين (ن= ٥٠)، والغرفة التجارية بنات (ن=٦٦) وبورسعيد الثانوية بنات (ن=٣٣) ومبارك الثانوية بنات (ن=٦٤) .

الأدوات

أولاً: مقياس الإبداع الوجداني

أعد هذا المقياس في الأصل أفرول (1999) Avrall, وهو مكون من ٣٠ مفردة وقام الباحث بترجمة المقياس وتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية حيث يهدف المقياس إلى قياس أربعة مكونات أساسية وهي الإعداد preparation والأصالة Originality، والجدة Novelty والفعالية Efficiency.

ثبات المقياس

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وكان معامل ألفا للمقياس ككل = ٠،٧٤، كما أن معامل ثبات المفردات فقد امتدت من ٠,٧٣ إلى ٠,٧٥ ، وقد تم حذف المفردات غير الثابتة وغير

الصادقة (المفردتين الثانية والحادية عشر)، وتم حساب معامل ثبات المقياس ككل فكان معامل ألفا للمقياس ككل = ٠,٠,٧٦.

صدق المقياس

تم حساب صدق المفردات من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف المفردة وقد امتدت قيم معاملات الصدق للمفردات من -٠,٠٠٢ إلى ٣٩٣. وجميعها دالة إحصائياً ما عدا المفردتين الثانية والحادية عشر وقد تم حذفهما. هذا وقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت على التوالي: الجدة والاستعداد والأصالة والفعالية على التوالي ٠,٨٧٢، ٠,٦١٦، ٠,٦٢٧، ، ٠,٦١١ وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الصدق التوكيدي لمقياس الإبداع الوجداني.

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقياس لاختبار نموج العامل الكامن الواحد وذلك باستخدام برنامج ليزرل Liseral 8.8 لمصفوفة معاملات الارتباط وتوصل الباحث إلى أن كا٢ = ١,٦٤، وهي غير دالة إحصائيا (P=0.44)، كما أن مؤشرات حسن المطابقة الأخرى تقع في المدى المثالي لها، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق جسن مطابقة جيدة للبيانات، وهذا يدل على صدق المقياس. والشكل رقم (١) يوضح تخطيط المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإبداع الوجداني والجدول رقم (١) يوضح مؤشرات حسن المطابقة وجميعها تقع في المدى المثالي لها.

الجدول رقم (١) يوضح مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الإبداع الوجداني

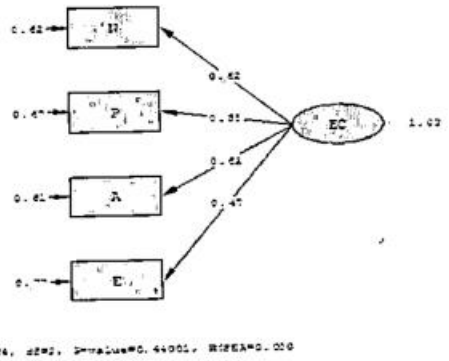
م	المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
١-	كا٢	١,٦٣ غير دالة	أن تكون غير دالة
٢-	نسبة كا٢ "كا٢" درجات الحرية	٠.٨١٥=٢÷١,٦٣	من ١ إلى ٥
٣-	مؤشر حسن المطابقة GFI	١	من صفر إلى ١
٤-	مؤشر حسن المطابقة AGFI	٠,٩٨	من صفر إلى ١
٥-	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠٠0.0	من صفر إلى ١
٦-	جذر مربع متوسط الخطأ RMR	١٩٠. 0	من صفر إلى ١
٧-	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج مؤشر الصدق الزائف للنموذج المشبع	٠,٠٩٩ ٠,٦٩	أن يكون المؤشر المتوقع أقل من الزائف
٨-	مؤشر المطابقة المعيارية NFI	٠,٩٩	من صفر إلى ١
٩-	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	من صفر إلى ١
١٠-	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠٩٩	من صفر إلى ١

والجدول رقم (٢) يوضح تشبع أبعاد مقياس الإبداع الوجداني على نموذج العامل الكامن الواحد والخطأ المعياري للتشبع وقيمة ت ودلالتها الإحصائية ومعامل ثبات الأبعاد الفرعية.

جدول (٢) تشبعات العوامل الأربع على العامل الكامن الواحد وقيم ت ودلالتها الإحصائية

المتغير المشاهد	التشبع على العامل العام الكامن	الخطأ المعياري للتشبع	قيمة ت ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
الجدة	٠,٦٢	٠,٦٢	٧,٤١ **	٠,٣٨
الاستعداد	٠,٥٨	٠,٦٧	٦,٩٩ **	٠,٣٣
الأصالة	٠,٦٢	٠,٦١	٧,٤٨ **	٠,٣٩
الفعالية	٠,٤٧	٠,٧٧	٥,٤٧ **	٠,٢٣

والشكل رقم (١) يوضح تخطيط المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإبداع الوجداني



شكل (١). تخطيط المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإبداع الوجداني

، E والفعالية=A، الأصالة= P الاستعداد= =N، الجدة=EC الإبداع الوجداني وفيما يلي توضيح للرموز بالشكل السابق:

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني إعداد الباحث

تم مراجعة أدب البحث والاختبارات والمقاييس السابقة للذكاء الوجداني ونتج عن ذلك بناء مقياس للذكاء الوجداني مكون من ٢٥ مفردة يقيس خمسة أبعاد وهى : الدافعية الذاتية والمهارات الاجتماعية، والتعاطف، وإدراك الوجدان والتعبير عنة، وإدارة الوجدان وتنظيمه.

ثبات المقياس

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وكان معامل ألفا للمقياس ككل = ٠،٧٧، كما أن معامل ثبات المفردات فقد امتدت من ٠,٧٣ إلى ٠,٧٨ ، وقد تم حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة (المفردة ٢٥)، وتم حساب معامل ثبات المقياس ككل فكان معامل ألفا للمقياس ككل = ٠,٠,٧٨

صدق المقياس

صدق المفردات

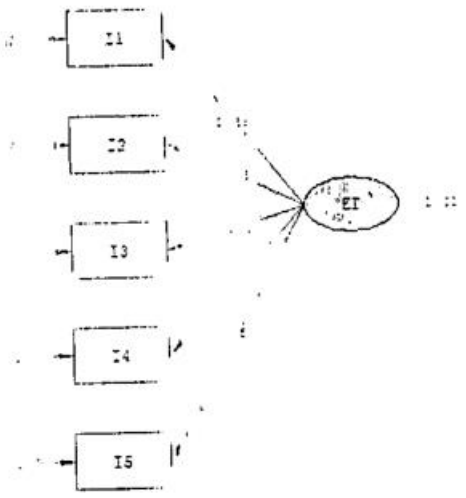
تم حساب صدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة المفردة من المقياس باعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، وقد امتدت قيم معاملات الصدق من ٠,٢٠٥ إلى ٠,٤٨٠ وجميعها دالة إحصائياً.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت على التوالي: ٠,٧٣٢، ٠,٥٤٢، ٠,٥٦١، ٠,٧١٣، ٠,٦١١، لأبعاد الدافعية الذاتية، المهارات الاجتماعية، والتعاطف، وإدراك الوجدان، وإدارة الوجدان وتنظيمه. وجميعها دالة إحصائيا وهذا يدل على صدق المفردات وصدق أبعاد المقياس.

الصدق التوكيدي.

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقياس لاختبار نموج العامل الكامن الواحد وذلك باستخدام برنامج ليزرل Liseral 8.8 لمصفوفة معاملات الارتباط المستمدة من العينة وتوصل الباحث إلى أن كا٢ = ٣,١٢ وهي غير دالة إحصائيا كما أن مؤشرات حسن المطابقة الأخرى تقع في المدى المثالي لها، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق جسن مطابقة جيدة للبيانات، وهذا يدل

على صدق المقياس. والشكل رقم (٢) يوضح تخطيط المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإبداع الوجداني والجدول رقم (٣) يوضح مؤشرات حسن المطابقة وجميعها تقع في المدى المثالي لها.



شكل (٢) يوضح تخطيط المسار للتحليل العاملي التوكيدي لإبعاد مقياس الذكاء الوجداني

وفيما يلي توضيح للرموز بالشكل السابق: الذكاء الوجداني =EI ، الدافعية الذاتية =I1، المهارات الاجتماعية=I2 ، إدارة الوجدان وتنظيمه= I5 ، إدراك الوجدان = 14، التعاطف = 13

الجدول رقم (٣) يوضح مؤشرات حسن المطابقة لمقاس الذكاء الوجداني

م	المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
١-	كا٢	٣,١٢ غير دالة	أن تكون غير دالة
٢-	نسبة كا٢ "كا٢ " درجات الحرية	٣,١٢ ÷ ٥=٠,٦٢٤	من ١ إلى ٥
٣-	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	من صفر إلى ١
٤-	مؤشر حسن المطابقة AGFI	٠,٩٨	من صفر إلى ١
٥-	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠0.0	من صفر إلى ١
٦-	جذر مربع متوسط الخطأ RMR	١٥0. 0	من صفر إلى ١
٧-	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج مؤشر الصدق الزائف للنموذج المشبع	٠,١٥ ٣,٢٩	أن يكون المؤشر المتوقع أقل من الزائف
٨-	مؤشر المطابقة المعيارية NFI	٠,٩٩	من صفر إلى ١
٩-	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	من صفر إلى ١
١٠-	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٩	من صفر إلى ١

والجدول رقم (٤) يوضح تشبع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني على نموذج العامل الكامن الواحد والخطأ المعياري للتشبع وقيمة ت ودلالتها الإحصائية ومعامل ثبات الأبعاد الفرعية.

جدول (٤) تشبعات العوامل الخمس للذكاء الوجداني على العامل الكامن الواحد وقيم ت ودلالتها الإحصائية

المتغير المشاهد	التشبع على العامل العام الكامن	الخطأ المعياري للتشبع	قيمة ت ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
الدافعية الذاتية	٠,٨٦	٠,٢٦	١٤,٦٦ **	٠,٧٤
المهارات الاجتماعية	٠,٨٥	٠,٢٨	**١٤,٤٥	٠,٧٢
التعاطف	٠,٨١	٠,٣٥	**١٣,٣٧	٠,٦٥
إدراك الوجدان	٠,٧٠	٠,٥١	١١,٠٣ **	٠,٤٩
إدارة الوجدان وتنظيمه	٠,٥٢	٠,٧٣	٧,٦٣ **	٠,٢٧

ثالثاً: السلوك الصفي العام

طلب من معلمي الرياضيات بوضع درجة من ١٠ لكل من المستوى العلمي للطلاب في مادة الرياضيات المشاركة داخل الصف والسلوك، وذلك من خلال نتائج الطلاب في الاختبارات الشهرية، وسجلات المعلمين عن المشاركة والسلوك ومجموع هذه الدرجات يمثل الدرجة الكلية لكل طالب على متغير السلوك الصفي العام وتم تسجيل هذه الدرجات في استمارة أعدت لذلك.

الإجراءات

- تم تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة بور سعيد للتأكد من صدق وثبات الأدوات والتأكد من صلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي
- وتم التطبيق النهائي لمقياسي الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني على طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة بورسعيد بمساعدة بعض أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من كلية التربية ببورسعيد.
- كما طلب من معلمي الرياضيات تقدير المستوى العلمي للطلاب في الرياضيات والمشاركة داخل الصف وسلوك الطالب باعتبارها متغيرات فرعية للسلوك الصفي العام وذلك من خلال سجلات المعلمين.

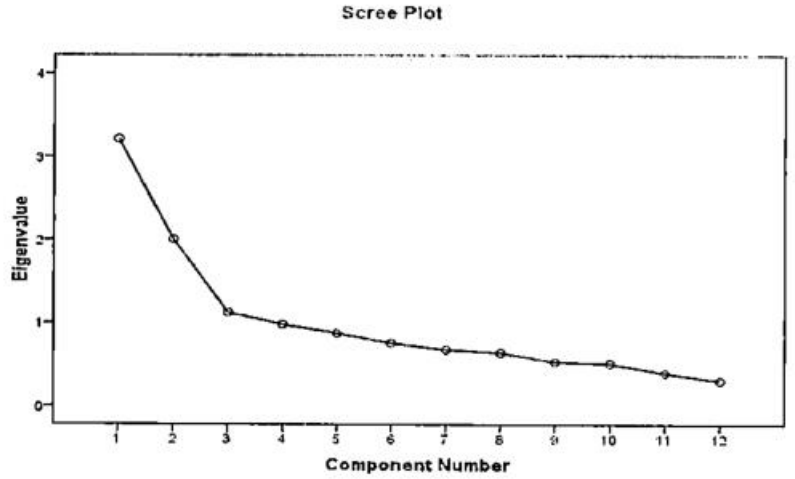
-تم تصحيح الأدوات ورصد الدرجات وتحليلها والتوصل للنتائج باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وبرنامج Lisrel 8.8 وتم توظيف أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي لاختبار صحة فروض البحث.

وتم عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أدب البحث وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أن " لا تتشبع المكونات الفرعية للإبداع الوجداني على عامل مستقل عن مكونات الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي". أستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي. فقد تم إجراء تحليل عاملي على الأبعاد الأربعة للإبداع الوجداني والأبعاد الخمس للذكاء الوجداني ودرجات الطلاب في التفاعلات الصفية والمستوى العلمي والسلوك في الرياضيات كما يدركها المعلم، وأشارت النتائج إلى تشبع هذه المتغيرات على ثلاثة عوامل وقد فسرت هذه العوامل ٥٢,٨٥% من التباين الكلي. وقد وجد أن الأبعاد الأربع لمقياس الإبداع الوجداني والبعد الثاني والثالث للذكاء الوجداني قد تتشبع على عامل واحد. وقد فسر هذا العامل ٢١,٣٨٠ من التباين الكلي، في حين أن مكونات السلوك الصفي العام (المشاركة الصفية والمستوى العلمي والسلوك في حصص الرياضيات) قد تشبعت على عامل واحد مستقل وقد فسر هذا العامل ١٦,٧٣ %، في حين أن الأبعاد الأول والرابع والخامس للذكاء الوجداني قد تشبعت على العامل الثالث والذي فسر ٩,٣٧% من التباين الكلي.مع ملاحظة أن بعدى المهارات الاجتماعية والتعاطف قد تشبعت بصورة دالة على نفس العامل الخاص بالذكاء الوجداني، إلا أن قيم تشبعها على العامل الذي تشبعت علية مكونات الإبداعي الوجداني كانت أعلى. وعلى الرغم من تشبع مكون إدراك الوجدان كأحد مكونات الذكاء الوجداني على العامل الخاص بالذكاء الوجداني، إلا أن له تشبع دال على عامل الإبداع الوجداني ويوضح الشكل رقم (٣) عدد العوامل التي يفسرها التحليل العاملي لمتغيرات البحث.



شكل (٣) يوضح عدد العوامل التي تم تفسيرها من خلال التحليل العاملي لمتغيرات البحث

ويوضح الجدول رقم (٥) مصفوفة العوامل بعد التدوير.

جدول (٥) مصفوفة التشبعات بعد التدوير المتعامد للمتغيرات

م	المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
السلوك الصفي العام في حصص الرياضيات	المستوى العلمي في الرياضيات			٠,٨٦٣
	المشاركة			٠,٨٤٣
	السلوك			٠,٦٧٧
الإبداع الوجداني	الاستعداد		٠,٥٢٢	
	الجدة		٠,٧٤٨	
	الأصالة		٠,٦٥٥	
	الفعالية		٠,٦٢٦	
الذكاء الوجداني	الدافعية الذاتية	٠,٦٩٧		
	المهارات الاجتماعية	٠,٣٤٤	٠,٤٦٦	
	التعاطف	٠,٤٠٧	٠,٥٥٦	
	إدراك الوجدان	٠,٥٨١	٠,٣٩٣	
	إدارة الوجدان وتنظيمه.	٠,٧٩٩		

يلاحظ من خلال التحليل العاملي أنه يوجد نوع من التداخل بين مكونات الإبداع الوجداني وبعض مكونات الذكاء الوجداني حيث تشبع كل من المهارات الاجتماعية ، والتعاطف بدرجة مرتفعة على نفس العامل الذي تشبعت علية مكونات الإبداع الوجداني، في حين تشبع مكون إدراك الوجدان بدرجة مقبولة على نفس العامل أيضاً، هذا بالإضافة إلى تشبعه على العامل الأول الخاص بالذكاء الوجداني بصورة داله، أما مكونات السلوك الصفي العام: المستوى العلمي والمشاركة داخل الصف والسلوك فقد تشبعت على عامل مستقل. وللتأكد من هذه النتائج تم أيضاً توظيف أسلوب التحليل العاملي التوكيدي على المتغيرات المشاهدة للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصف العام وأشارت النتائج إلى تأكيد ما تم التوصل إليه في التحليل العاملي الاستكشافي والذي يوضح أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني ويتضح ذلك من خلال التداخل بين المتغيرات المشاهدة للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني حيث تشبعت بعض المتغيرات المشاهدة للذكاء الوجداني على نفس العامل الكامن الذي تشبعت علية المتغيرات المشاهدة للإبداع الوجداني. والجدول رقم (٦) يوضح مؤشرات جسن المطابقة.

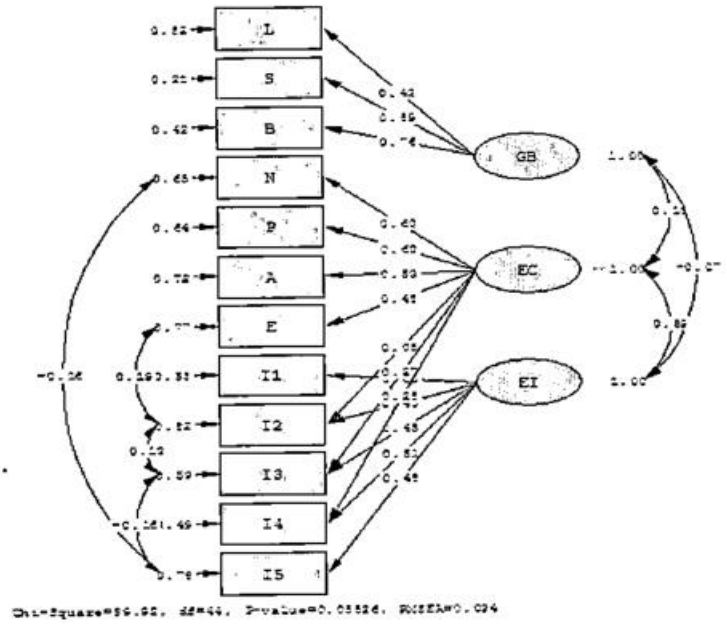
الجدول رقم (٦) يوضح مؤشرات حسن المطابقة للبيانات الخاصة بمتغيرات البحث

م	المؤشر الإحصائي	قيمتة	المدى المثالي للمؤشر
١-	كا^2	٣,١٢ غير دالة	أن تكون غير دالة
٢-	نسبة كا^2 "كا^2 ÷ درجات الحرية	٣,١٢ ÷٥=٠,٦٢٤	من ١ إلى ٥
٣-	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٧	من صفر إلى ١
٤-	مؤشر حسن المطابقة AGFI	٠,٩٤	من صفر إلى ١
٥-	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	= 0.034	من صفر إلى ١
٦-	جذر مربع متوسط الخطأ RMR	٣٦٥. 0	من صفر إلى ١
٧-	مؤشر الصدق المتوقع للنموذج مؤشر الصدق الزائف للنموذج المشبع	٠,٤١ ٠,٥٠	أن يكون المؤشر المتوقع أقل من الزائف
٨-	مؤشر المطابقة المعيارية NFI	٠,٩٥	من صفر إلى ١
٩-	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩	من صفر إلى ١
١٠-	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٢	من صفر إلى ١

ويوضح الجدول رقم (٧) تشبع المتغيرات المشاهدة على المتغيرات الكامنة والخطأ المعياري للتشبع وقيمة ت ودلالتها الإحصائية. أما الشكل رقم (٤) يوضح تشبع المتغيرات المشاهدة على المتغيرات الكامنة.

جدول (٧) تشبع المتغيرات المشاهدة على العامل الكامن والخطأ المعياري للتشبع وقيمة ت ودلالتها الإحصائية

المتغير المشاهد	التشبع على العامل العام الكامن	الخطأ المعياري للتشبع	قيمة ت ودلالتها الإحصائية
المستوى العلمي	٠,٤٢	٠,٨٢	٧,٠٧ **
المشاركة	٠,٨٩	٠,٢١	١٣,٠٧**
السلوك	٠,٧٦	٠,٤٢	١١,٧٢**
الجدة	٠,٦٠	٠,٦٥	٩,٦٧ **
الاستعداد	٠,٦٠	٠,٦٤	٩,٨٢**
الأصالة	٠,٥٣	٠,٧٢	٨,٥٧**
الفعالية	٠,٤٨	٠,٧٧	٧,٦٤ **
الدافعية الذاتية	٠,٦٥	٠,٥٨	١٠,٠٣ **
المهارات الاجتماعية	٠,٤٠	٠,٨٢	٣,٧٥ **
التعاطف	٠,٤٥	٠,٥٩	٤,٣٤**
إدراك الوجدان	٠,٥١	٠,٤٩	٥,٦٩**
إدارة الوجدان وتنظيمه	٠,٤٨	٠,٧٨	٧,٢٦**



شكل (٤). رسم تخطيطي يوضح تشبع المتغيرات المشاهدة للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام على المتغيرات الكامنة.

ويلاحظ من الشكل السابق أن المتغيرات المشاهدة للسلوك الصفي العام – والذي يشار له بالرمز (GB) على اليمين– وهى المستوى العلمي والذي يرمز له في الرسم السابق بالرمز (L) والمشاركة داخل الصف والتي يرمز لها بالرمز (S) والسلوك والذي يرمز له بالرمز (B) قد تشبعت على عامل كامن واحد وهو السلوك الصفي العام. كما يتضح أيضاً أن المتغيرات المشاهدة للإبداع الوجداني – والذي يرمز له بالرمز (EC)– وهى الجدة ويشار إليها في الرسم السابق بالرمز (N) والاستعداد ويشار إليه بالرمز (P) والأصالة ويشار إليها بالرمز (A) والفعالية ويشار إليها بالرمز (E) قد تشبعت بصورة دالة على متغير كامن واحد وهو الإبداع الوجداني. ويظهر الشكل السابق أيضاً أن المكونات الفرعية للذكاء الوجداني –والذي يشار إلية بالرمز (EI) – وهي الدافعية الذاتية(I1)، والمهارات الاجتماعية (I2) والتعاطف (I3) وإدراك الوجدان (I4) وإدارة الوجدان وتنظيمه (I5) قد تشبعت بصورة دالة على المتغير الكامن وهو الذكاء الوجداني. مع ملاحظة المتغيرات المشاهدة الثلاث: المهارات الاجتماعية والتعاطف وإدراك الوجدان قد تشبعت أيضاً على المتغير الكامن الخاص بالإبداع الوجداني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انتماء كل من الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني للجوانب الوجدانية في الشخصية وإلى أسهام الذكاء الوجداني في عمليات الإبداع الوجداني بنفس الطريقة التي يسهم بها الذكاء العام في الإبداع العام لدى الأفراد كما أشارت بعض البحوث والدراسات.

وتتفق هذه النتائج بصورة جزئية مع ما توصل إلية ناصر عبد العزيز ومحمد عباس (٢٠٠٩) في دراستهم بالكويت، حيث توصلا إلى تشبع بعض مكونات الذكاء الوجداني مع مكونات الإبداع الوجداني على نفس العامل، كما أنها تدعم ما أشار إلية Averill (2004) من وجود تداخل بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني ولعل هذا يوضح العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني حيث يرى De dureu et al. (2008) أن إثارة الحالات المزاجية الإيجابية تعمل على إعلاء الأداء الإبداعي من خلال المستويات المرتفعة من المرونة المعرفية. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع ما أشار إليه أفرول (١٩٩٩) من أن الإبداع الوجداني مستقل عن الذكاء الوجداني. ويعد ذلك مبرراً لإجراء مزيد من البحوث في هذا الموضوع وبخاصة مع عينات عمرية مثل طلاب الجامعة، والشباب حيث يمكن إلقاء مزيد من الضوء على علاقة الإبداع الوجداني بالذكاء الوجداني، وتحديد ما إذا كان الإبداع الوجداني يتمايز عن الذكاء الوجداني أم لا وبخاصة كلما تقدم العمر.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة بين البنين والبنات في كل من الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح البنات". استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين وتوصل إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في كل من الإبداع الوجداني (ف= ٠,١٥، ودرجات حرية = ١ وهى غير دالة) والذكاء الوجداني (ف=٢,٩٦٣ ودرجات حرية=١ وهي غير دالة). وكذلك لا توجد فروق بين البنين والبنات في المستوى العلمي في الرياضيات كما يدرها المعلم (ف= ١,١٦٥، ودرجات حرية =١ وهي غير دالة).

وتوصل الباحث إلى وجود فروق بين البنين والبنات في المشاركة داخل الصف (ف= ٢٩,٧١٦، ودرجات حرية = ١ ومستوى دلالة =٠,٠١) لصالح البنات والسلوك في حصص الرياضيات لصالح البنات (ف= ٧٥,٤٢٠ ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة=٠,٠١) ، والدرجة الكلية للسلوك الصفي العام لصالح البنات (ف= ٤٠,٣٨٨ ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة

٠,٠١) والجدول رقم (٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنين والبنات في متغيرات البحث.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة في متغيرات البحث

المتغيرات المشاهدة		ن	م	ع
الإبداع الوجداني	بنين	١٤٦	١٠٨,٠٣	٢,٤٥٠
	بنات	١٦٣	١٠٨,٦٠	١,٤٨٥
الذكاء الوجداني	بنين	١٤٧	٨٩,٦٤	١١,٦٣
	بنات	١٦٢	٨٧,٥٦	٩,٥٧
المستوى العلمي في الرياضيات	بنين	١٤٨	٦,٧٦	٢,٢٤٥
	بنات	١٦٣	٧,٠٣	٢,٢٢٤
المشاركة فى حصص الرياضيات	بنين	١٤٨	٦,٥١	٢,٢٥٣
	بنات	١٦٣	٧,٩٦	٢,٤٢٢
السلوك في حصص الرياضيات	بنين	١٤٨	٧,٠١	٢,٣٨١
	بنات	١٦٣	٩,١٧	٢,٠١٧
الدرجة الكلية للسلوك الصفي العام	بنين	١٤٨	20.2760	٦,٢٨
	بنات	١٦٣	24.1672	٤,٤٣

والجدول رقم (٩) يوضح نتيجة تحليل التباين لمتغيرات البحث.

جدول (٩) نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق بين البنين والبنات فى متغيرات البحث.

المتغير	وجهة الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الإبداع الوجداني	بين المجموعات	٢٥,٣٦٠	١	٢٥,٣٦٠	٠,١٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨٨٣٨,٩٧	٣٠٧	١٥٩,٠٨٥		
	المجموع	٤٨٨٦٤,٣٣٠	٣٠٨			
الذكاء الوجداني	بين المجموعات	٣٣٢,٦٩٩	١	٣٣٢,٦٩٩	٢,٩٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٤٧٥,٧٧٤	٣٠٧	١١٢,٢٩٩		
	المجموع	٣٤٨٠٨,٤٧٢	٣٠٨			
المستوى العلمي فى الرياضيات	بين المجموعات	٥,٨١٣	١	٥,٨١٣	١,١٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٤٢,٠٧٠	٣٠٩	٤,٩٩١		
	المجموع	١٥٤٧,٨٨٤	٣١٠			
المشاركة فى حصص الرياضيات	بين المجموعات	١٦٣,٠٨٦	١	١٦٣,٠٨٦	٢٩,٧١٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٦٩٥,٨٤٦	٣٠٩	٥,٤٨٨		
	المجموع	١٠١٦٠,١٧١	٣١٠			
السلوك في حصص الرياضيات	بين المجموعات	٣٦٤,٣٩٥	١	٣٦٤,٣٩٥	٧٥,٤٢٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٩٢,٩٤٩	٣٠٩	٤,٨٣٢		
	المجموع	١٨٥٧,٣٤٤	٣١٠			
الدرجة الكلية فى السلوك الصفي العام	بين المجموعات	١١٧٤,٤٨٧	١	١١٧٤,٤٨٧	٤٠,٣٨٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٩٨٥,٦٨٤	٣٠٩	٢٩,٠٨٠		
	المجموع	١٠١٦٠,١٧١	٣١٠			

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التوجهات الحديثة للمجتمع في إتاحة الفرص المتساوية للبنين والبنات سواء داخل الصف أو المدرسة أو مؤسسات المجتمع الأخرى وأساليب التنشئة الاجتماعية والتي لا تفرق بين البنين والبنات في المعاملة وهذا بدورة قد ينعكس على النمو الوجداني للطلاب والطالبات، كما أن الأنشطة التي يتم تفعيلها داخل المدارس والتي تسعى لتنمية الجوانب الوجدانية بدرجات متساوية وبدون تفرقة.

وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إلية عواطف حسين (٢٠٠٧) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في الإبداع الوجداني. إلا أن أفرول (١٩٩٩) وأبو زيد سعيد(٢٠٠٨) قد وجدا فروق بين البنين والبنات في الإبداع الوجداني لصالح البنات.

ولا تتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصل إلية كل من فوقية راضي (٢٠٠١) وإيناس محمد (٢٠٠٨) وأمسية السيد (٢٠٠٩) ، و Parker et al. (2005) حيث توصلوا إلى وجود فروق دالة بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني.

ويمكن تفسير تفوق البنات في المشاركة في حصص الرياضيات إلى سعيهن إلى إثبات وجودهن وتحقيق ذواتهن من خلال التفوق الأكاديمي وبخاصة في بعض المواد التي طالما ما ينفرد البنين بالتفوق فيها مثل الرياضيات، كما أن تفوق البنات في الدرجة الكلية للسلوك الصفي العام (المستوى العلمي، والمشاركة، والسلوك) قد يرجع إلى سعي البنات إلى التفوق في جميع الأنشطة المرتبطة بالإنجاز والتحصيل والمتمثلة في السلوك الصفي العام من مشاركة وتفاعل وانضباط سلوكي مما ينعكس بالإيجاب على المستوى العلمي في سعيهن لتحقيق التفوق ومن ثم تحقيق ذواتهن. ولعل ذلك مرتبط بسلوكيات المعلمين داخل الصف حيث أشار Skinner& Belmont(1993) إلى وجود علاقة بين سلوك المعلم داخل الصف والمشاركة السلوكية والوجداني للتلاميذ، هذا وقد أوضح لي Lee (2005) وجود علاقة بين الخلفية الثقافية والمشاركة في الأنشطة الصفية، إلا أنه قد أشار إلى عدم وجود علاقة بين سمات الشخصية والمشاركة الصفية. علاوة على ذلك فقد أوضح فالنت وآخرون Valient et al. (2008) وجود علاقة بين التحكم في المجهود الذي يبذله المتعلم وكل من العلاقات المدرسية والمشاركة الصفية والكفاءة الاجتماعية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على " توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإبداع الوجداني وكل من والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي".

استخدم الباحث طريقة معامل الارتباط التتابعي لبيرسون. وتوصل الباحث إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني (ر= ٠,٤٣٧) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وقد تفسر هذه النتيجة بكون هذين المتغيرين ينتميان للتنظيم الوجداني في الشخصية، فالفرد الذكي وجدانياً لديه استعداد للإبداع الوجداني وأكثر قدرة على تقديم وجدانات أصيلة ومتفردة ولها الفعالية في المواقف المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إلية ناصر عبد العزيز ومحمد عباس في دراستهم على عينة كويتية. إلا أن هذه النتيجة لا تتفق مع النتيجة التي توصل إليها أفسيك وآخرون Ivcevic et al. (2004) حيث توصلوا إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، في حين توصل هيمفريز وآخرون Humphreys et al. (2008) إلى وجود علاقة سالبة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني.

وتوصل الباحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستوى العلمي للطلاب في مادة الرياضيات وكل من مشاركتهم مع المعلم داخل الصف (ر= ٠,٣٧٣)، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ والسلوك داخل الصف (ر= ٠,٣٢٩) وهي دلالة عند مستوى ٠,٠١. كأبعاد للسلوك الصفي العام.

وتفسر هذه النتيجة في إطار أن مشاركة الطلاب داخل الصف تدفعهم إلى التفاعل الجيد وتمثيل المعلومات وتثبيتها في الذاكرة، كما أن الالتزام السلوكي داخل الصف يتيح للطلاب الفرصة الكافية لفهم الدروس والمشاركة والاستفسار عن الأشياء الغامضة لديهم ومن ثم ينعكس ذلك بشكل ايجابي على المستوى العلمي للطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إلية فانت وآخرون Valient et al. (2008) حيث أشاروا إلى وجود علاقة بين التحكم في المجهود الذي يبذله المتعلم وكل من العلاقات المدرسية والمشاركة الصفية والكفاءة الاجتماعية والتحصيل. وأشار ليي Lee (2005) إلى وجود علاقة بين الخلفية الثقافية والمشاركة في الأنشطة الصفية، إلا أنه قد أشار إلى عدم وجود علاقة بين سمات الشخصية والمشاركة الصفية. أما بالنسبة للعلاقة بين السلوك الصفي العام وكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني فهي غير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة في حاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلي:

١- علي المتخصصين في كليات التربية وكليات الآداب والأخصائيين النفسيين بالمدارس إعداد

البرامج التدريبية لتنمية المكونات الأساسية للذكاء الوجداني وكذلك تنمية مكونات الإبداع الوجداني لدى تلاميذ وطلاب المدارس لما لذلك من علاقة وأثر إيجابي بالسلوك الصفي العام ومكوناته: المستوى العلمي والمشاركة والتفاعل داخل الصف أو سلوك الطلاب والطالبات.

٢- أيضاً على المتخصصين إعداد البرامج التدريبية لتنمية مكونات الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني لدي المعلمين والمشرفين والأخصائيين بالمدارس لما لذلك من أثر إيجابي على العلاقات بينهم كأفراد في فريق العمل المدرسي أو في توفير بيئة صفية آمنة ومريحة للطلاب وتشجع على عمليات التفاعل والمشاركة مع المعلم داخل الصف.

٣- على إدارة المدارس والمعلمين التأكيد على توظيف مبدأ التعلم المتمركز حول الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية داخل الصف وإتباع قواعد وقوانين الصف لما لذلك من أثر إيجابي في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب.

٤- على المعلمين إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة بفاعلية في الأنشطة الصفية واللاصفية وإتاحة مساحة من الحرية للطلاب للتعبير عن آرائهم والتعبير عن أفكارهم بنوع من الديمقراطية.

ومن خلال نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة والتي يمكن أن تسهم في توضيح العلاقات التفاعلية بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام وتتمثل في:

١- دراسة البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الجامعة

٢- دراسة أثر الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني على سلوك الإنجاز والتفاعلات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- دراسة مدى تساوي البناءات العامليه للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني في ثقافات متعددة.

٤- دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي في الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني لتحسين السلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٥- دراسة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال المشاركة والسلوك ومستوى الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المراجـــع

أولا : المراجع العربية :

١- أبو زيد سعيد (٢٠٠٨): الابتكارية الوجدانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الالكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، المجلة المصرية للدراسات لنفسية- العدد ٦١، المجلد الثامن عشر، أكتوبر. القاهرة، مصر.

٢- أحمد طه محمد (٢٠٠٥): الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي "دراسة عبر ثقافية" ، جامعة القاهرة معهد الدراسات والبحوث التربوية، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول ص ص ٢٩-٨٨.

٣- أسماء محمد (٢٠٠٩): علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع عشر، العدد ٦٣، ص ص ٢٥-٦١.

٤- أمسية السيد الجندي(٢٠٠٩): مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الخامس والعشرون لعلم النفس في مصر والسابع عشر العربي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢-٤ فبراير ٢٠٠٩م.

٥- السيد محمد أبو هاشم(٢٠٠٨): مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينهما لدي طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة مقارنة" . مجلة كلية التربية- جامعة بنها، المجلد ١٨- العدد (٧٦)، ص ص ١٥٧- ٢٢٤.

٦- إيناس محمد صفوت (٢٠٠٨): البناء العاملي للذكاء الوجداني في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة الزقازيق، رسالة دكتوراه مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٧- بشرى إسماعيل أحمد (٢٠٠٨): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط لدي عينة من القادة الإداريين. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٥٩، ص ص ١٣٥-٢١٣

٨- سامية الأنصاري وحلمي الفيل(٢٠٠٩): ما وراء معرفة الذكاء الوجداني، سلسلة آفاق جديدة في تنمية التفكير الإيجابي ٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- شيرين محمد دسوقي (٢٠٠٥): نمو الذكاء الوجداني وعوامله لدى كل من البنين والبنات(دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، القسم الأدبي، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، ص ص ٣٨٣-٤٣٨.

١٠- عادل خضر (١٩٩٤): عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته بدافعية الإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١١- عبد العال حامد عجوة(٢٠٠٢): الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (١٣)، العدد (١).

١٢- عزت عبد الحميد (٢٠٠٠): الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مطبعة الإسراء، يطلب من المؤلف، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٣- عواطف حسين (٢٠٠٧): الإبداع الوجداني وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٥٦، ص ص ١٤٣-٢٠١, الزقازيق، مصر.

١٤- فاروق السيد عثمان (٢٠٠٠): الإبداع من المنظور الشامل، رؤية نقدية، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد السادس والخمسون. أكتوبر-نوفمبر - ديسمبر ص ص ٩٢-١٠٣.

١٥- فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠١): الذكاء الوجداني ومفهومة وقياسه، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد الثامن والخمسون. أبريل -يونيه ص ص ٣٢-٥١.

١٦- فتحي عبد الحميد عبد القادر ومراد على عيسى (٢٠٠٨): مستوى الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس وتأثيرة على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركها المعلمون والتلاميذ. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثامن عشر العدد ٦١ . ص ص ١-٤١.

١٧- فؤاد أبو حطب وآمال صادق(١٩٨٤): علم النفس التربوي، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية،

القاهرة.

١٨- فوقية محمد راضي (٢٠٠١): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، العدد ٤٥، ص ص ١٧١-٢٠٤.

١٩- محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩) : دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ٤٠، ص ص ٥٣-١٣٤.

٢٠- محمد عبد المعطي (١٩٩٦): مكونات بيئة التعلم المدرسي وعلاقتها بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة الزقازيق. مصر.

٢١- منى حسن السيد (٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف الأول بالتعليم الثانوي العام، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. ١٥-١٦ مارس، كلية التربية، جامعة الزقازيق. ص ص ٢٥١-٣٠٥.

٢٢- ناصر عبد العزيز العسعوسي ومحمد عباس (٢٠٠٩): المحددات الانفعالية لبعض العمليات المعرفية لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المجلة المصرية للدراسات النفسية- العدد ٦٣ المجلد التاسع عشر .

٢٣- هانم أحمد سالم (٢٠٠٧): النموذج البنائي للذكاء الوجداني وما وراء المعرفة لدى القيادات الجامعية وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات، رسالة دكتوراه مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1- **Adel, K. (2005):** Learning preferences that characterize Egyptian third grade preparatory school gifted pupils in Zagazig, *Egyptian Journal of Psychological Studies, Vol. 15, No. 48, 1-54.*

2- **Anderson, J, R. (1982):** Acquisition of cognitive skills. *Psychological*

Review, 89 (4), pp. 369-406

3- **Averill, J. (1990):** Emotion as related to systems of behavior. In N. L. Stein,B. and T. Trabasso(eds) affective processes in adult development, pp. 23-43. Beverly Hills:sage.

4- **Averill, J. (1999):** Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates, *Journal of personality, 67:2, Blackwell publishers.*

5- **Averill, J. (2001):** The rhetoric of emotion, with a note on what makes great literature great. Empirical studies of the arts,19,5-26.

6- **Averill, J. (2004):** A Table of two Snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared, *Psychological inquiry, 15, 228-233.*

7- **Averill, J. (2005):** Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer(Eds), Creativity across domains, faces of the muse. (pp 225-243), Mahwah, NJ:Erlbaum.

8- **Averill.J.R & Thomas-Knowles,C.(1991):** Emotional Creativity. In K.T. Strongman(Ed.), international review of studies on emotion. New York: John Wiley& Sons.

9- **Averill, J. (2009):** Emotional creativity: Toward "piritualizing" In C.R. Snyder, and Shane, J. Lopez d (Eds), Handbook of positive Psychology, Oxford University press, Oxford, INC.

10- **Augusto, J.; Aguilar-Luzon, M. and Salguero, (2008):** The role pf emotional intelligence and dispositional optimism/pessimism in social problem solving: a study of social work students, *Electronic Journal of research in educational psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, vol. 6 (2), pp 363-328.*

11- **Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008):** Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of research in educational psychology, No.15, Vol 6(2), pp421-436.*

12- **Berrocal, P., Salovey, P. Vera, A. , Extremera, N. and Ramos,N. (2005):** Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *Revwe Internationale De Psychologie sociale, 18(1), pp. 91107.*

13- **Blazquez, Macarena, and Moreno,Juan, M.**(2008): Analysis of

emotional intelligence in gender violence, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, vol. 6 (2), pp 475-500.*

14- **Chan, D. W. (2005):** Self perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education, 16, 47-56.*

15- **Clarke, J. and Dart, B. (1991):** Tertiary learning: a symposium. Paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education, December, Gold Cost. In Stevenson, J. and Ryan, J. (unpublished Manual): Cognitive holding power questionnaire, Manual, Centre for skill formation research and development, Griffith university, Nathan, Queensland, Australia.

16- **CTE home(2009):** Education & youth; available at http//: www.Ctecap.org/E&Y.html.

17- **Dean, T., and Morris- A, (1976):** Corrupting effects of unequal power: Cognitive perspective-taking and cooperation, Paper presented at the annual convention of the American. Psychological association (84th, Washington, D.C.) In Computer search,

18- **De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008).** Hedonic tone andactivation in the mood–creativity link: Towards a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology, 94,* 739–756.

19- **Delene Visser (1987):** The Relationship of Parental Attitudes and Expectations to Children's Mathematics Achievement Behaviour, The *Journal of Early Adolescence, Vol. 7, No. 1, 1-12*

20- **Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005):** *A Major Meta-analysis of Positive Youth Development Programs.* Presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC

21- **Fry, P.S and Coe, K.J. (1980):** interaction among dimensions of academic motivation and classroom social climate: A study of the perceptions of junior high and high school pupils. *British journal of educational psychology, Vol. 50, pp33-42.*

22- **Fariselli, L. Ghini, M. and Freedman, J. (2009):** Wight paper,

Emotional intelligence and age, available at http//:www.6seconds.org/sei/wp-age.php.

23- **Ghosn, M.(2001):** Effects of emotional intelligence skills and training on communication behaviors in small groups , *Small group research, Vol. 21(4), pp 507-521.*

24- **Gutbezahi, J, and Averill. J.** (1996): individual differences in emotional creativity as manifested in word and pictures. *Creativity research journal, Vol.9, No2, PP. 327-337.*

25- **Hallvard, F.** (2008): **Emotional Intelligence as Ability: Assessing the Construct Validity of Scores from the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), PhD dissertation, Department of Psychology, University of Oslo.**

26- **Helen, P. & Judith, G. (1983):** Traits of school achievers from a deprived background, Journal of learning skills. 1, (2), 35-40.

27- **Herman, A. Mitchell, N-, Brian, Q. and James, T. (1994):** perception of power: Acognitive Perspective, *Social Behavior and personality, Vol.22 (4), pp. 377-384.*

28- **Humphreys, J.; Jiao, N. and Sadler, T. (2008):** Emotional Disposition and leadership preferences of American and Chinese MBA students, International Journal of leadership students, Vol.3, ISS.2, pp. 162-180.

29- **Hunt, W. and Stevenson, J. (1997):** A pilot study of cognitive holding power associated with different degrees of flexibility in delivery, *Australian Vocational Education Review, Vol. 4, No.1, pp, 8-15.*

30- **Ivcevic, Z., Brackett, M. and Mayer, J. (2007):** Emotional intelligence and emotional creativity, *Journal of personality, 75:2,*

31- **Izard, C. E.(1992):** Basic emotions, relations among emotions and emotion cognation relations, Psychological review; 99, 3, 561-565.

32- **Johm, C.L and Clore, G. (2000):** Individual differences in emotional experience: Mapping Available scales to processes, *PSPB , Vol.26, No. 6, pp 679-697.*

33- **John,F. W. (1992):** Creative thinking: problem solving skills and the arts orientation. *Journal of creative behavior; 23,1; pp. 228-285.*

34- **Jennifer, G. and James, R. A., (1996):** individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures, creativity research journal; 9, 4, pp. 327-337.

35- **Kokk-wang, L., (1995):** The relationship between emotional creativity and interpersonal style (creativity), *Diss, Abs., Inter. ; 57.2B.,1488.*

36- **Lee, P.** (2005): Students' personality Type and attitudes toward classroom participation, paper presented at the California state university, los angeles proceeding of the CATESOL State conference.

37- **Lynn, B.**,K. (2002): Intrinsic and extrinsic contributing to career development in the dramatic arts, Diss, abs., inter.; 63-6B, 3056.

38- **Marquez, P.; Martin, R. and Brackett, M. (2006):** Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students,. *Vol. 18, pp. 118-123.*

39- **Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007).** Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment, 88,* 338-353.

40- **Mayer, J. D. &Salovey,P. (1990)**: What is emotional intelligence? In p> salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence: educational implications (pp. 3-31), New Yourk, Basic Books.

41- **Mayer, J. Caruso, D. and Salovey, P. (1999):** emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Available at http://eqi.org/fulltext1.htm.

42- **Mayer, J., Salovey, P. and Caruso, D.(2004):** A Further consideration of the Issues of emotional intelligence, *Psychological Inquiry, Vol. 15, No.3, pp. 249-255.*

43- **Mayer, J., Salovey, P. and Caruso, D.(2004):** Emotional intelligence: Theory, findings, and implications, *Psychological Inquiry, Vol. 15, No.3, pp. 197-215.*

44- **Marie K., S. (2000):** Across-culture comparison of the perceived traits of gifted behavior, *Diss., Abs., Inter., 53, 40, 2073.*

45- **Mayer, J.; Salovey, P. and Caruso, D. (2008):** Emotional intelligence, New ability or eclectic traits?. *American Psychologist, Vol. 63, No. 6, 503-517.*

46- **Mayer, J.; Roberts, R. and Barsade, S. (2008):** Human abilities: emotional intelligence, *Annual Review of Psychology., 59-; 507-536.*

47- **Ogunyemi, A. O. (2008):** Measured effects of provocation and emotional mastery techniques in fostering emotional intelligence among Nigerian adolescents, *Electronic Journal of research in educational psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, vol. 6 (2), pp 281-196.*

48- **Palomera, R. Berrocal,P. and Brackett, M.(2008):** Emotional intelligence as a basic competency in pre- service teacher training: some evidence, *Electronic Journal of research in educational psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, vol. 6 (2), pp 347-454.*

49- **Parker, J.**, Saklofske, D. , Shaughnessy,P. Huang, S. Wood, L. and Eastabrook, J. (2005): Generalizability of emotional intelligence construct: A cross-cultural study of north American aboriginal youth, *Personality and individual differences, 39,pp. 315-227.*

50- **Perez,J.**, Petrides, K. and Furnham, A. (2005): Measuring trait emotional intelligence. In Schulze and Roberts(eds), *emotional intelligence: an international handbook*, Cambridge MA. Hogrefe & Huber.

51- **Pretz, J.** et al. (1998): Can the promise of reward increase creativity, *Journal of personality and social psychology; 74, No.3. 704-714.*

52- **Robert, J. Barbara B. ; Maria, C. ,M.; Mark,P. and Jana, S. (2009):** Module 1: General classroom behavior, Handbook for classroom Management that works, available at. http://www.ascd.org/publications/books/105012/chapters/Module_1@_General_Clas...

53- **Robert, F.; Robert H. and Robert,A. (2009):** Academic achievement and the implementation of school-wide behavior support, Positive behavioral interventions and Supports Newsletter. Vol.3, issue 1. Available at www. pbis.org/ new/ newsletters/ newsletter1.aspx.

54- **Rong, S. (2000):** Cognitive skills and thinking skills, http://www. eric.ed.go/ contentdelivery/ servlet/ Ericservlet? accno= ED463650.

55- **Roeser, R., Eccles,J., Sameroff,A.(2000):** School as a context of early adolescents, academic and social-emotional development: a summary of research findings. The Elementary School Journal, 100(5), 443-471.

56- **Salovey,P. & Mayer, J. D. (1990):** Emotional intelligence. *Imagination, Cognation, and personality. 9, 185-524.*

57- **Schulte, M. Ree, M. and carretta, T. (2004):** emotional intelligence, not matuch than G and personality. *Personalaty and Individual Difference, 37,1059-1068.*

58- **Skinner, E. and Belmont,M. (1993):** Motivation in the classroom, reciprocal effects of teacher behavior and student engagment across the school year. *J. of educational psychology, Vol., 85, No. 4, pp. 571-581.*

59- **Sternberg, R. and Davidson, J. (1989):** A four-Prong model for intellectual development. Journal of Research and Development in Education, 22 (3), pp.22-26. In Stevenson, J. and Evans, G. (1994): Conceptualization and measurement of cognitive holding power, *Journal of educational measurement, Vol. 31, No. 2, pp. 161-181.*

60- **Sternberg, R. and Ruzgis, P. (eds):** Personality and intelligence, London, Cambridge University Press. PP. 303-318.

61- **Suzanne, K., P. (1984):** Interdisciplinary writing: Students perceptions of the role of writing in university classes, *Dis, Abs. inter.;43, 03A, 708.*

62- **Trinidad, M.** Pablo, F. Juan, M. and Jose, M. (2008): Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in ment and women and its implications, Electronic *Journal of Research in Educational Psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, vol. 6 (2), pp 455-474.*

63- **Thomas, L.G. and Jere, E. Brophy(2007):** *Looking in the classrooms, available at http//: www.Pearson.ch/highereducation/ Allyn& Bacon.*

64- **Valiente, C. ; lemey-chalfant, K.; Swanson,J. and Reiser,M.(2008):**

Predicting of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational Psychology. Vol. 100(1), pp 67-77.*

65- **Ward, M. and Sweller, J. (1990):** Structuring effective work examples. *Cognition and Instruction, 7 (1), pp.1-39.*

66- **Weiner, B. (1985):** An attribution theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review; 92, pp.548-573.*

67- **William W. M. ; Angela K. L.; Chi-yue C.; Adam D. G.(2009):** Toward a More Complete Understanding of the Link Between Multicultural Experience and Creativity, *American Psychologist, vol. 63, No.3, 169-181.*

68- **Williams, C., Daley- D., Burnside E. and Hammond-Rowley S. (2010):** Can trait Emotional Intelligence and objective measures of emotional ability predict psychopathology across the transition to secondary school?, *Personality and Individual Differences, Volume 48, Issue 2, January 2010, Pages 161-165.*

69- **Zavala, M.; Valadez, M. and Vargas, M, (2008):** Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance, Electronic *Journal of Research in Educational Psychology. ISSN. 1696-2095. No 15, vol. 6 (2), pp 319-338.*

Factor structure of emotional creativity, emotional intelligence and general classroom behavior of first grade secondary school students

Dr. Adel Saad Youssef Khedr

Assistant Prof. of Educational Psychology

Faculty of Education Zagazig University

The aims of this research are to identify the factor structure of emotional creativity, emotional intelligence and general classroom behavior; identify the differences between boys and girls in the former variables, and identify the relationship between emotional creativity, emotional intelligence and general classroom behavior. The participants were 31٢ first grade secondary school students (14٩ boys and 163girles), they completed emotional creativity, emotional intelligence scales. Mathematic teachers were asked to rate students academic level, participation and behavior as an indicators of general classroom behavior. Using ANOVA, Correlation Confession, Explanatory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis. The findings indicated that no significant differences between boys and grails in emotional creativity, emotional intelligence and academic level in mathematics were found, whereas the differences between boys and grails in classroom participation, classroom behavior and the total score of general classroom behavior were significant. Moreover, the relation between emotional creativity and emotional intelligence was significant. Whereas, the relationship between emotional creativity, emotional intelligence and general classroom behavior was insignificant. Also the findings indicated that, some observed variables of emotional intelligence loaded on the same factor with the observed variables of emotional creativity, whereas the observed variables of general classroom behavior were loaded on an independent factor. The findings were discussed according to theoretical framework and literature review. Recommendations and suggestions for further research were presented.