مُكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج "بار- اون"، وعلاقتُها بالتحصيل والمستوى الدراسي لدى الطلاب المُعاقين سمعياً من الجنسين بالمرحلة الثانوية المِهْنية

الدكتور/ إسماعيل إسماعيل الصاوي

مدرس علم النفس التعليمي

بكلية التربية بتفهنا الأشراف

جامعة الأزهر

ملخص البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضوء شكوى بعض مُعلمي الصُمّ بعدم مناسبة المناهج الدراسية لخصائص التلاميذ المعاقين سمعياً؛ مما قد يترتب عليه انخفاض مستواهم التحصيلي. غير أن الباحث الحالي يفترض أن انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب الصُمّ ربما يرجع إلى تأثير النسبة التي تتراوح ما بين (٨٠-٩٠%) والتي من بينها الذكاء الوجداني. ومن ثم فقد تحددت مشكلة البحث إجرائياً في الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعياً.

وينطلق البحث الحالي- نظرياً- من افتراض أساسي مؤداه: أن الذكاء الوجداني يسهم في التحصيل الدراسي بنسبة كبيرة؛ حيث إنه القدرة العقلية التي تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني في الشخصية. بيد أن هذا الافتراض يتطلب تأكيد تجريبي يكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعياً.

ومن ثمّ يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياساً للذكاء الوجداني للمعاقين سمعياً، يستند إلى تصوره كنموذج مختلط وفقاً لـ"نموذج بار- اون" وينطلق من ضرورة وضع الثقافة الخاصة بهذه الفئة في الاعتبار. بالإضافة إلى التحقق من مطابقة البناء العاملي لنموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية المهنية؛ وفقاً لاختلافهم في كل من: النوع، والمستوى التحصيلي، والصف الدراسي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني- وفقاً لهذا النموذج - والتحصيل الدراسي لدى هذه الفئة من المعاقين سمعياً.

بلغ عدد المشاركين في البحث (١٠٩) طالباً معاقاً سمعياً، من الجنسين، بالصفين: الثاني والثالث الثانوي المهني بمدرسة الأمل للصّم، تراوحت أعمارهم مابين(٤٣ر١٧: ٢٩ر٢٢ سنة)،

وينتمون إلى فئة شديدي الإعاقة السمعية فقط. طُبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني للطلاب المعاقين سمعياً (إعداد/الباحث)، وعدة اختبارات تحصيلية في اللغتين العربية والإنجليزية، العلوم.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا، أشارت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ تطابق البناء العاملي لنموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية المهنية؛ وفقاً لاختلافهم في كل من: النوع (ذكور- إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض – مرتفع)، والصف الدراسي(الثاني – الثالث). غير أن النتائج أشارت إلى عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي، وتم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري، وخصائص العينة، والدراسات السابقة، واختلاف محتوى وشروط تطبيق كل من أدوات قياس المتغيرين (الذكاء الوجداني / التحصيل الدراسي).

مُكوناتُ الذكاءِ الوجدانيِّ في إطارِ نموذجِ "بار- اون"، وعلاقتُها بالتحصيلِ والمستوى الدراسي لدى الطلابِ المُعاقينَ سمعياً من الجنسينِ بالمرحلةِ الثانويةِ المِهنيةِ

الدكتور/ إسماعيل إسماعيل الصاوي
مدرس علم النفس التعليمي
بكلية التربية بتفهنا الأشراف
جامعة الأزهر.

أولاً: مقدمة:

تُعَد حاسة السمع من أهم نعم الله تعالى[1] على الإنسان؛ فمن خلالها يتعلمُ اللغةَ المسموعة كأداة للتفاعل والتواصل مع الآخرين وبالتالي ينمو أكاديمياً، ووجدانياً، واجتماعياً، ويدرك عناصر بيئته المحيطة. ونظراً لأن الذاكرة السمعية للفرد المعاق سمعياً لا يوجد فيها أصوات، فهو لا يتكلم، ومن ثمّ لا يسمعه الآخرون، وبالتالي يعاني من صعوبة في التواصل معهم والتعبير عن مشاعره تجاههم، فيسلك عدة طرق؛ إما أن يتعصب مع أقرانه المعاقين سمعياً - لشعوره بالمساواة معهم - ويتجهون نحو مُعاداة المجتمع لاعتقادهم بأنهم غير مرغوب فيهم.

وإما أن ينسحب اجتماعياً، نتيجة لتقديره المنخفض لذاته وإحساسه بفقدان الاهتمام من الآخرين، أو شعوره بالحزن والتشاؤم تجاه المستقبل، أو عدم قدرته على تحمل الضغوط والسيطرة على انفعالاته، ومن ثمّ يكون مندفعا..، وتلك المظاهر ما هي إلا جوانب سلبية للذكاء الوجداني قد ينتج عنها الكثير من المشكلات التعليمية كانخفاض التحصيل الدراسي. (٤٩: ٧٠[2])،(٤٦: ٥٢)، (١٧: ١٤٥)

وينطلق البحث الحالي من افتراض نظري مؤداه؛ أن الذكاء الوجداني يسهم في التفوق الدراسي بنسبة كبيرة،(٢٨:٩٧)،(٩١: ٦) وأن الخصائص الوجدانية للطلاب كالاتزان الانفعالي، وتحمل

١- حيث ذُكرت في مواضع كثيرة من القرآن الكريم منها: الآيات (٣١-٧٨-٣٦-٧٨-٩-٢٣-..) من السور الآتية على الترتيب " يونس-النحل-الإسراء-المؤمنون-السجدة-الملك-..".

٢- يشير الرقم الأول - داخل القوس - إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، بينما يشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو أرقام الصفحات في ذات المرجع.

الضغوط، والقدرة على فهم الذات، وضبطها، والسيطرة على البيئة المحيطة وتعديلها، جميعها عوامل تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم(٢٦: ٨٣). ويؤيد ذلك الافتراض كل من؛ "فؤاد أبو حطب؛١٩٩١م" الذي يرى أن مشاعر الفرد وانفعالاته تؤثر في الأداء العقلي للفرد،(٤٠: ١٩) و"جوليمان؛١٩٩٥م" الذي يرى أن الطالب الذي يعرف ويفهم مشاعره ومشاعر الآخرين هو الذي يتميز في الأداء الدراسي، أما الذي يفشل في ذلك ربما ينحرف نحو العنف، ولعل هذا ما دفع " جوليمان" أن يتنبأ بإمكانية ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطالب حينما يتمكن التربويين من تعليمه قدرات ومهارات الذكاء الوجداني. (٤)،(٧: ٦٤)

أما "إبراهيم المغازي،٢٠٠٢م" فيفسر بعض المشكلات التي تحدث بين طلاب الفصل الدراسي بأنها قد ترجع إلى زيادة التوتر والانفعالات السلبية وعدم القدرة على التحكم فيها؛ فيضطرب التفكير ويقل الأداء العقلي والمعرفي، ومن هنا يبرز الدور الإيجابي للذكاء الوجداني في مساعدة الطالب على السيطرة على انفعالاته السلبية وإعلاءها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية؛ حيث إنه القدرة العقلية التي تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني في الشخصية، فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي.(٣)

وإذا كان النجاح في الحياة الدراسية – قديماً- ارتبط بالذكاء العام فقط، فإن علماء النفس والتربية – الآن- يرفضون هذه النظرة المحدودة للذكاء ويؤيدون المدخل السيكومتري للنظريات متعددة المجالات؛ والذي يُعد الذكاء الوجداني[1] أحد مجالاتها المعاصرة. ويُعد " سبيرمان " Spearman,C.1904 من أوائل العلماء الذين تبنوا هذا المدخل السيكومتري؛ حيث توصل إجرائياً إلى أن الذكاء يمكن أن يُحلل إلى عاملين: عامل عام[2] وهو الطاقة العقلية[3] التي تشترك في جميع مظاهر النشاط العقلي، وعامل خاص[4] الذي يُميز جانب مُعين من جوانب النشاط العقلي،

وتوصل " ثرستون" Thurston,L.1938 إلى وجود عدة عوامل مُستقلة أطلق عليها " القُدرات العقلية الأولية "، ثم صنف النموذج الهرمي جميع القُدرات العقلية – التي أسفرت عنها الدراسات العاملية المُختلفة للذكاء – في تنظيم هرمي تكاملي يعتمد على مدى انتشار كُل قُدرة مفترضاً أن القُدرة إما أن تكون عامة أو طائفية أو خاصة. واتجه " ثورنديك " Thorndike,E.1949 نحو توسيع مفهوم الذكاء ليكون أكثر شمولية؛ حيث ربط الذكاء بمدى نجاح الفرد في بيئته الاجتماعية، وبالتالي ميز بين ثلاثة مجالات أساسية للذكاء وهي: المجال المجرد، والمجال الميكانيكي، والمجال الاجتماعي. (في؛١٢: ١٥)

---

[1] - Emotional Intelligence
[2] - General factor.
[3] - Mental Energy.
[4] - Special factor

وفي نفس الاتجاه، رفض "جاردنر" Gardner,H.1983 النظرة الضيقة للذكاء و افترض أن الذكاء يتضمن عدة أنواع مستقلة من الذكاءات (٧٦: ٤٣) أما "جيلفورد" Guilford,1985 فقد ربط بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد حينما يواجه موقفا من المواقف، واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج مركب من عدة قدرات عقلية خاصة (في٧٩: ١٦١) واقترح "ستيرنبرج" Sternberg,R.1985 نظرية ثلاثية للذكاء تركز على كل من العالم الداخلي للفرد، وعالمه الخارجي، والعلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد، ومن ثم فقد تضمنت ثلاث نظريات فرعية وهي: نظرية مكونات معالجة المعلومات للذكاء[1] (١٠٩: ٣٤٨-٣٤٩)، والنظرية السياقية للذكاء [2] التي تربط بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد، من خلال التكيف والتشكيل والاختيار البيني، ونظرية الخبرة والذكاء [3] التي تربط بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد. (١٨: ٨٣-٨٧) ويعد كل من الذكاء بين الأفراد والذكاء داخل الفرد أول صياغة للذكاء الوجداني.

وقدم "فؤاد أبو حطب؛١٩٩١م" تصنيفا ثلاثيا للذكاء يتضمن: الذكاء غير الشخصي[4] الذي يهتم بالعلاقات مع الموضوعات المجايدة، والذكاء داخل الفرد [5]الذي يهتم بالوعي بالذات وبالعلاقات داخل الفرد، الذكاء بين الأفراد [6]الذي يهتم بالعلاقات بين الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي (١٢: ٤٢٠) ويوجد الآن عدة نماذج للذكاء الوجداني أهمها نموذج القدرات لـ"ميير وسالوفي، ١٩٩٧م"، ونموذج "جوليمان، ١٩٩٨م"، ونموذج "بار- اون ١٩٩٧م، ٢٠٠٠م، ٢٠٠٥م" الذي يصف الذكاء الوجداني كمقطع عرضي مترابط من الكفاءات والمهارات والمسهلات الوجدانية والاجتماعية، التي تؤثر على السلوك الذكي.

ثانيا : أهمية البحث :

يعد البحث الحالي واحداً من بحوث التأصيل النظري للذكاء الوجداني والتربية السيكولوجية لفئة خاصة من الطلاب المعاقين سمعياً ربما يتعرضون لمشكلات نفسية ووجدانية ترتبط بانخفاض أداءهم الدراسي. وفي ضوء ذلك تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١- مسايرة الاهتمام العالمي بالأفراد المعاقين سمعياً؛ حيث إنهم يمثلون (٧٠) مليون فرد تقريباً على مستوى العالم (يعانون من الصمم أو الضعف الشديد في السمع) (١٥: ٢٠٣)، ويمثلون في مصر نسبة قدرها (٦ر١٠%) تقريباً في عام (١٩٩٨م)، (نقلاً عن؛ ١٠: ٧٣)، وبلغت نسبتهم إلى (٠ر١١%) في عام (٢٠٠٤م) (نقلا عن؛ ٥٨: ٥٤).

---

[1]- Information - Processing Components of Intelligence
[2] - Xperience and Intelligence.
[3]- Experience and Intelligence .
[4]- Impersonal.
[5] - Intrapersonal.
[6] - Interpersonal.

٢- رغم أن عدم الاهتمام بالذكاء الوجداني يُمثل فجوة كبيرة بين ضلعيّ الحياة النفسية للفرد العادي (١٣: ٥٤) ربما ينتج عنها مشكلات عديدة كالاكتئاب، والإدمان، والإرهاب، والعنف.. إلا أن ثمّة ندرة في الدراسات التي تهتم بهذا المجال لدى المعاقين سمعياً[١].

٣- كما تكمن أهمية البحث الحالي في أنه يُقدم للمكتبة العربية مقياسا للذكاء الوجداني، يُساعد الباحثين في إجراء البحوث والدراسات النفسية والتربوية في مجال المعاقين سمعياً.

٤- وأخيرا الاستفادة من النتائج الحالية في توجيه برامج تنمية الذكاء الوجداني؛ حيث يرى البعض ضرورة التكامل بين الوجدان والذكاء من خلال تعليم الاستجابات الوجدانية في المدارس؛ التي تقوم على افتراضات منها لا تفكير بلا مشاعر، ولا مشاعر بلا تفكير، وأن معرفة الذات مكملة للتعلم.(٢٠: ١١)

ثالثاً: أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من مطابقة البناء العاملي لنموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية المهنية؛ وفقاً لاختلافهم في كل من: النوع (ذكور- إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض - مرتفع)، والصف الدراسي(الثاني - الثالث)، والكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى هذه المجموعات. كما يهدف إلى محاولة قياس الذكاء الوجداني لدى المعاقين سمعياً استنادا إلي تصوره كنموذج مختلط وانطلاقا من ضرورة وضع الثقافة الخاصة بالمعاقين سمعياً في الاعتبار؛ وفي ضوء ذلك يمكن تحديد الأهداف الإجرائية للبحث الحالي فيما يلي:

١. الكشف عن البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف النوع (ذكور - إناث).
٢. الكشف عن البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقاً لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف المستوى التحصيلي (منخفض - مرتفع).
٣. الكشف عن البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقاً لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف الصف الدراسي(الثاني - الثالث).
٤. الكشف عن العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني- وفقاً لنموذج "بار- اون" - ودرجات التحصيل الدراسي لدى المجموعات التالية: (الذكور- الإناث)، والصف الدراسي(الثاني - الثالث) بالمرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً.

١- ففي حدود علم الباحث ومن خلال مسح الدراسات السابقة لم يجد الباحث دراسة أجنبية أو عربية تهتم بهذا الموضوع.

رابعاً: مشكلة البحث :

بدأ الإحساس بمشكلة البحث الحالي إثر شكوى بعض مُعلمي الصُمّ بعدم مناسبة المقررات الدراسية لخصائص التلاميذ المعاقين سمعياً، حيث إن المواد الدراسية المقررة عليهم هي نفسُ الكتب المخصصة للطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية العامة؛ مما قد يترتب عليه انخفاض مستواهم التحصيلي، الأمر الذي يتطلب إعداد كُتب خاصة للمعاقين سمعياً تكون مُزودة بلغة الإشارات.

غير أن الباحثَ الحاليَّ يفترض أن انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب الصُمّ ربما يرجع إلى تأثير النسبة التي تتراوح ما بين (٨٠-٩٠%) والتي من بينها الذكاء الوجداني.(٩٧: ٢٨) ، (٩١: ٦)، بيد أن هذا الافتراض يتطلبُ تأكيداً تجريبياً يكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعياً؛ وخصوصاً بعد اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة والتراث السيكولوجي الذي يهتم بكل من المعاقين سمعياً، والذكاء الوجداني في علاقته بالتحصيل الدراسي؛ حيث لاحظ الباحث ما يلي:

١- عند مقارنة المعاق سمعياً بغيره من ذوى الاحتياجات الخاصة يلاحظ أنه هو الأكثر معاناة - مقارنة بأقرانه المعاقين حسياً وحركياً - فهو يبدو شخص عادي في مظهره الخارجي، غير أنه يعيش بين الناس بعيداً عنهم، **معقود اللسان**، محبوس المشاعر، مؤثراً للعزلة،.. فهو في حاجة للمساعدة والرعاية.(٢٤: ١١) ومن هنا تبرز أحد جوانب المشكلة وهى الكشف عن المعاناة الوجدانية لدى المعاقين سمعياً من خلال مكونات الذكاء الوجداني لديهم في محاولة لإعداد الأداة التشخيصية المناسبة لخصائص تلك الفئة.

٢- رغم أن "جولمان؛١٩٩٥م" يفترض أن الذكاء الوجداني هو الذي يجعل فرد ما يناضل في الحياة، بينما تُصبح حياة إنسان آخر - يتمتع بنفس ذكاء الأول - راكدة خاملة.(٣)، (٧: ٦٤) إلا أن " أونيل؛١٩٩٦م" يتساءل عما إذا كانت توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الدراسي؟

٣-أن نتائج الدراسات السابقة قد تعارضت وتناقضت فيما بينها:

أ) - اتفقت بعض النتائج على وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني والأداء الدراسي، ومن ثمّ فإنه يعد عاملا منبأ بالتحصيل الدراسي، وأن نسبة إسهامه تعادل (١٧%). ("سوارت؛١٩٩٦م"؛"بار- اون؛١٩٩٧م" ؛ "تابيا؛١٩٩٩م"؛" فوقية راضي؛٢٠٠١م"؛"محسن أحمد؛٢٠٠١م"؛ "دراجو؛٢٠٠٤م"؛"باركر وزملائه؛٢٠٠٤م"؛"ماركيسولت؛٢٠٠٥م") وعلى النقيض من ذلك اتفقت نتائج أخرى على عدم وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والأداء الدراسي، بالإضافة إلى فشله في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثير للتحصيل الدراسي أو التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني. ("سوتارسو وآخرون؛١٩٩٦م" ؛"محمد جودة؛١٩٩٩م"؛"نيوسوم

وآخرون؛٢٠٠٠م"؛"عبد المنعم الدردير؛ ٢٠٠٢م"؛"عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م"؛"محمد حسين،جاد الله أبو المكارم؛٢٠٠٤م")

ب)- كما تعارضت نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني؛ حيث اتفقت نتائج بعض الدراسات على عدم وجود فروق بينهما ("محمد جودة؛١٩٩٩م"؛"عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م")، بينما اقر البعض الآخر وجود هذه الفروق؛ غير أنهم اختلفوا في اتجاهها؛ ففي الوقت الذي حددها البعض لصالح الذكور، ("محمد حسين،جاد الله أبو المكارم؛٢٠٠٤م") اتفق البعض الآخر على أنها لصالح الإناث. ("سوتارسو وآخرون؛١٩٩٦م" ؛ "تابيا؛١٩٩٩م" ؛ " فوقية راضي؛٢٠٠١م").

ومن ثم فقد تحددت المشكلة إجرائياً في الكشف عن مكونات الذكاء الوجداني لدى المُعاقين سمعيا، وعلاقة هذه المكونات بالتحصيل الدراسي لديهم.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي إحصائيا في التساؤلات التالية:

١. هل تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني – وفقاً لنموذج "بار– اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف النوع (ذكور – إناث)؟
٢. هل تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني – وفقاً لنموذج "بار– اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف المستوى التحصيلي (منخفض – مرتفع)؟
٣. هل تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني – وفقاً لنموذج "بار– اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف الصف الدراسي(الثاني– الثالث)؟
٤. هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين درجات مكونات الذكاء الوجداني– وفقاً لنموذج "بار– اون" – ودرجات التحصيل الدراسي لدى المجموعات التالية: (الذكور– الإناث)، والصف الدراسي (الثاني – الثالث) بالمرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً؟

خامساً : التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث :

الذكاء الوجداني:

وفقاً لنموذج "بار– اون،٢٠٠٥م"– الذي يتبناه البحث الحالي– يمكن تحديد المصطلحات الإجرائية للذكاء الوجداني فيما يلي:

(أ): **الذكاء الوجداني كقدرة/سعة داخل الفرد**[1]: ويقصد به وعي الفرد بذاته والتعبير عنها[2] من خلال القدرات التالية[3]:

---

[1] - Intra-personal capacity.
[2] - Self-awareness and self-expression.
[3] - Self-Regard. Emotional Self-Awareness Assertiveness. Indeperidence Self-Actualization

١- احترام الذات: أن يكونَ الفردُ دقيقاً في إدراكه لذاته، وفهمها، وتقبلها. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الأول من مقياس[1] EQ-s.

٢- الوعي بالذات الوجدانية: أن يكونَ الفردُ وعياً بانفعالاته ومشاعره، ومدركاً لها. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الثاني من مقياس EQ-s.

٣- التوكيدية: أن يكونَ الفردُ فعالاً وبناءً في التعبير عن انفعالاته وعن نفسه. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الثالث من مقياس EQ-s.

٤- الاستقلالية: أن يكونَ الفردُ معتمداً على نفسه، ومتحرراً من التبعية أو الاعتماد الوجداني على الآخرين. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الرابع من مقياس EQ-s.

٥- تحقيق الذات: أن يكافحَ الفردُ من أجل تحقيق أهدافه الشخصية بقدر الإمكان. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الخامس من مقياس EQ-s.

ويتحدد الذكاء الوجداني كقدرة داخل الفرد – إجرائياً- بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الرئيس الأول من مقياس EQ-s والذي يتضمن المقاييس الفرعية (من ١ : ٥).

(ب): **الذكاء الوجداني كمهارة بين الأفراد**[2]: ويقصد به الوعي الاجتماعي للفرد، ووعيه بالعلاقات البينشخصية [3] من خلال المهارات التالية[4]:

٦- التعاطف: أن يَكُون الفردُ واعياً ومدركاً وَفاهما كَيف يُشْعر الآخرون. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي السادس من مقياس EQ-s.

٧- المسؤولية الاجتماعية: أن يكونَ الفردُ قادراً على أن يشْعُر بنفس شعور مجموعته الاجتماعية وأن يتعاون مع الآخرين. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي السابع من مقياس EQ-s.

---

[1] - EQ-s= Emotional Intelligence scale.
[2] - Interpersonal.
[3] - Social awareness and interpersonal relationship.
[4] - Empathy. Social Responsibility. Interpersonal Relationships.

٨- العلاقات الشخصية: أن يكون الفردُ قادراً على أن يُقيم ويؤسس علاقات طيبة ومُرضية متبادلة مع الآخرين، وأن يرتبط ويتعلق بهم. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الثامن من مقياس EQ-s.

ويتحدد الذكاء الوجداني كمهارة بين الأفراد – إجرائياً- بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الرئيس الثاني من مقياس EQ-s والذي يتضمن المقاييس الفرعية (من ٦ : ٨).

(ج): الذكاء الوجداني كاستراتيجيات لإدارة الضغوط[1]: ويقصد به إدارة الفرد لانفعالاته، وتنظيمها [2] من خلال استعماله للاستراتيجيات التالية[3]:

٩ – تحمل الضغوط: أن يكونَ الفردُ قادراً على أن يُدير انفعالاته، وعواطفه بشكل فعال وبنّاء. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي التاسع من مقياس EQ-s.

١٠- التحكم في الاندفاعية: أن يتحكم الفرد في انفعالاته، وعواطفه ويسيطر عليها بشكل فعال وبنّاء. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي العاشر من مقياس EQ-s.

ويتحدد الذكاء الوجداني كاستراتيجيات لإدارة الضغوط –إجرائياً- بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الرئيس الثالث من مقياس EQ-s والذي يتضمن المقاييس الفرعية (من ٩ : ١٠).

(د): الذكاء الوجداني كقدرة على التكيف[4]: ويقصد به قدرة الفرد على إدارة التغيُر [5] من خلال القدرات التالية[6]:

١١- اختبار الحقيقة: أن يكونَ الفردُ صادقاً في مشاعره وبشكل موضوعي وأن يرتبط تفكيره بالحقائق الخارجية. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الحادي عشر من مقياس EQ-s.

١٢- المرونة: أن يكونَ الفردُ قادراً على تكييف وتعديل مشاعره وتفكيره مع المواقف الجديدة. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الثاني عشر من مقياس EQ-s.

---

[1] - Stress Management.
[2] - Emotional management and regulation.
[3] - Stress tolerance. Impulse Control.
[4] - Adaptability.
[5] - Change management.
[6] - Reality Testing. Flexibility Problem Solving.

١٣- حلّ المشكلة: أن يكون الفردُ قادراً إجرائياً وعملياً على حلّ المشكلات الطبيعية والشخصية والبين شخصية. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الثالث عشر من مقياس EQ-s.

ويتحدد الذكاء الوجداني كقدرة على التكيف – إجرائياً- بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الرئيس الرابع من مقياس EQ-s والذي يتضمن المقاييس الفرعية (من ١١ : ١٣).

(هـ): الذكاء الوجداني كعوامل مزاجية عامة[1]: ويقيس الدافعية الذاتية [2] من خلال العوامل التالية[3]:

١٤- التفاؤل: أن يكون الفردُ إيجابياً، وأن ينظر إلى الجانب المشرق للحياة. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الرابع عشر من مقياس EQ-s.

١٥- السعادة: أن يشعرَ الفردُ بالرضى عن نفسه، وعن الآخرين، وعن الحياة عُموماً. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الفرعي الخامس عشر من مقياس EQ-s.

ويتحدد الذكاء الوجداني كعوامل دافعية ومزاجية عامة – إجرائياً- بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أداؤه على الاختبار الرئيس الخامس من مقياس EQ-s والذي يتضمن المقاييس الفرعية (من ١٤ : ١٥). (٦٤: ٢١)

الطالب المعاق سمعياً: يعرفه الباحث الحالي إجرائياً بأنه الذي فقد حاسة السمع بمستوى يصل إلى نحو ٦٠ ديسبل فأكثر، ويتعذر عليه استعمال اللغة المسموعة والمنطوقة في حياته اليومية وتتحدد درجة الفقدان السمعي من خلال التقارير الطبية الخاصة بكل طالب والموجودة بسجلات المدرسة.

التحصيل والمستوى الدراسي: يعرف الباحث الحالي التحصيل الدراسي بأنه الخبرات المعرفية، أو الوجدانية، أو الحركية التي اكتسبها الطالب سواء في مقرر دراسي معين أو مجموعة مقررات دراسية، وتقاس من خلال أدائه على الاختبارات التحصيلية المقننة أو من خلال درجات الامتحانات المدرسية في نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية العام الدراسي. ويتحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب المعاق سمعياً في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤م-٢٠٠٥م/١٤٢٥هـ-١٤٢٦هـ، في اللغة العربية، اللغة

---

[1] - General mood.
[2] - Self-motivation.
[3] - Optimism, Happiness.

الإنجليزية، العلوم. أما المستوى التحصيلي فيتحدد إجرائياً بكون الطالب يقع في المستوى الأدنى، في مقابل المستوى الأعلى على معيار الوسيط في المجموع الكلي لامتحانات نهاية العام الدراسي. ويقصد بالمستوى الدراسي الفرقة أو الصف الدراسي للطالب، وسوف تقتصر الدراسة الحالية على الفرقتين الثانية، والثالثة من المرحلة الثانوية المهنية للمعاقين سمعياً.

سادساً: حدود البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بالأفراد المشاركين في البحث وعددهم (١٠٩) طالباً من الجنسين بالصفين الثاني والثالث الثانوي المهني المعاقين سمعياً بمدارس الأمل للصُم بمدينتي كفر الشيخ، والمحلة الكبرى، تراوحت أعمارهم مابين(١٧ر٤٣: ٢٩ر٢٢ سنة)، وينتمون إلى فئة شديدي الإعاقة السمعية فقط [1]، حيث يبدأ فقدانهم السمعي من (٦٠ ديسبل فأكثر)، كما تتحدد النتائج بكل من الأدوات المستخدمة، والمفاهيم النظرية، والأهداف، والفروض الخاصة بها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

سابعاً: مفاهيم البحث وإطاره النظري :

أولا: الذكاء الوجداني:

١)- مفهوم الذكاء الوجداني[2]: يُعد مفهوم الذكاء الوجداني من أهم المفاهيم المعاصرة التي ظهرت في سياق المدخل السيكومتري لنظريات الذكاء؛ منذ أن نشر" تشارلز سبيرمان " Spearman,C.1904 فكرته عن تفسير الذكاء مفترضاً أن أي اختبار يقيس القدرة العقلية العامة – بعد تطبيقه– يُمكن أن يُحلل إلى عاملين[3]: عام وهو المقدار الذي يشترك في جميع مظاهر النشاط العقلي، وآخر خاص وهو المقدار النوعي الذي يُميز جانباً مُعيناً من جوانب النشاط العقلي المُراد قياسه، وهو يختلف من اختبار لآخر حسب نوع القُدرة المُقاسة. وكلما زادت القيمة العددية (ع)[4] عن القيمة العددية (خ)،كلما اقتربت درجة الاختبار من العامل العام، والعكس صحيح. غير أن هذه النظرية تُعد نظرية عامل واحد فقط وهو العامل العام؛ لأنها اهتمت بتفسيره من خلال مفهوم الطاقة العقلية[5].

---

(1) حيث تم استبعاد الطلاب متعددي الإعاقة ممن لديهم إعاقات حسية أخرى أو حركية.

(2) لاحظ الباحث وجود تعدد في التُرجمات العربية لمصطلح: Emotional Intelligence حيث ترجمه البعض على أنه "ذكاء انفعالي"، والبعض الآخر على أنه "ذكاء وجداني"، وثالث على انه "ذكاء عاطفي"، ورابع على أنه "ذكاء المشاعر"؛ ورغم أن الترجمة الحرفية لهذا المصطلح هي "الذكاء الانفعالي" فإن كل من: أ.د/جابر عبد الحميد، أ.د/ صفاء الأعسر، أ.د/السيد السمادوني يرون أن مفهوم الوجدان أعم وأشمل لذا، فإن الباحث الحالي سوف يلتزم بالترجمة " الذكاء الوجداني " في متن البحث .

3 - General factor. Special factor.

٤- يُرمز للعامل العام بالرمز(ع)، بينما العامل الخاص يُرمز له (خ).

5 - Mental Energy.

ثم جاء بعد ذلك " ثرستون" Thurston,L.1938 لينكر وجود العامل العام في تفسير النشاط العقلي المعرفي، ويُقر وجود عدة عوامل مُستقلة أطلق عليها "القُدرات العقلية الأولية "؛ كالقُدرة العددية والمكانية والاستدلالية...، وعلى الرغم من أنه ميّز بين الجوانب اللفظية والعملية للذكاء، إلا أنه لم يُقر وجود العامل العام للذكاء.

وكاتجاه وسيط، صنّف النموذج الهرمي للذكاء جميع القُدرات العقلية – التي أسفرت عنها الدراسات العاملية المُختلفة للذكاء – في تنظيم هرمي تكاملي يعتمد على مدى انتشار كل قُدرة (أي على السعة الاختبارية لها) مفترضاً أن القُدرة إما أن تكون عامة أو طائفية أو خاصة.

وعلى الرغم من أن النشأة السيكومترية لمفهوم الذكاء قامت على أساس تجريبي – حيث توصل " سبيرمان " لنظريته باستخدام التحليل العاملي لبيانات عينة من الجنسين بالريف والحضر يمثلون مراحل عُمرية مُختلفة (٩ر٥: ١ر١٣سنة، ٢١: ٧٨ سنة) طُبق عليهم خمسة اختبارات حسية، وتوصل " ثرستون " إلى نموذجه باستخدام التحليل العاملي أيضا لبيانات عينة من طلاب الجامعة طبق عليهم (٦٥ اختبارا)، بالإضافة إلى أن النموذج الهرمي قد أُسس على نتائج الدراسات العاملية المُختلفة – إلا أن هذه التفسيرات تعرضت لانتقادات عديدة؛ أهمها عدم وجود أساس نظري يُبرر استخدامهم للاختبارات العقلية.

وإذا كان الردُ على هذه الانتقادات ينطلقُ من تعريف "جيلفورد" للذكاء بأنه: " هو ما تقيسه اختبارات الذكاء " فإن" ثورنديك " Thorndike,E.1949 يرى أن مفهومَ الذكاء هنا سيكون محصوراً في مجموعة من القُدرات التي تقيسها الاختبارات العقلية المتوافرة، ومن ثمّ فقد اتجه "ثورنديك" نحو توسيع مفهوم الذكاء ليكون أكثر شمولية؛ حيث ربط الذكاء بمدى نجاح الفرد في بيئته الاجتماعية، وبالتالي ميّزَ بين ثلاثة مجالات أساسية للذكاء أشار إليها "عثمان الخضر؛٢٠٠٢م" فيما يلي: المجال المجرد (فهم وإدارة الأفكار)؛ الذي يظهر في قُدرة الفرد على استخدام الرموز سواء كانت ألفاظ أو أرقام. والمجال الميكانيكي (فهم وإدارة الأشياء)؛ الذي يظهر في قُدرة الفرد على إتقان المهارات الميكانيكية. والمجال الاجتماعي (فهم وإدارة الآخرين)؛ الذي يظهر في قُدرة الفرد على فهم الناس والتعامل معهم بفاعلية وإقامة علاقات الود والتفاهم، ويتحقق ذلك من خلال تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، أو السلوك التعبيري.(٣٣: ٩) ويتضمن الذكاء الاجتماعي مفاهيم مثل: التعاطف والاستبصار والاستعداد الاجتماعي.(٢٠: ١٩)

وفي نفس الاتجاه، رفض " هاورد جاردنر" Gardner,H.1983 النظرة الضيقة للذكاء وأفترض أن الذكاء ليس قدرة مفردة وإنما هو قُدرات متعددة، توجد بدرجات متفاوتة تختلف داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد، ويمكن لبعض الأفراد أن يكون لديهم مستويات عالية جدا من الأداء

الوظيفي في معظم الذكاءات المتعددة، والبعض الآخر يمتلك مستويات منخفضة جداً، ولكن الغالبية العظمى يقعون بين هذين القطبين. (٣٠: ٩)

وحدد "جاردنر" – في البداية– هذه الذكاءات في سبعة[1] أنواع مستقلة وهي: الذكاء اللغوي ويظهر لدى الأدباء والمذيعين والممثلين، الذكاء الرياضي المنطقي ويظهر لدى علماء الرياضيات، الذكاء الموسيقي ويظهر لدى النقاد والمؤلفين الموسيقيين. الذكاء الجسمي-الحركي ويظهر لدى الرياضيين والراقصين، الذكاء المكاني ويظهر لدى الرسامين والنحاتين، والذكاء داخل الفرد ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته، والتمييز الفعال بينها، واختزالها في شفرات رمزية، واستخدامها في توجيه سلوكه؛ فقد يكون الفرد إيجابيا في موقف ما أو ينسحب منه، ويظهر هذا النوع من الذكاءات لدى الأدباء الذين يستخدمون المنهج الاستبطاني في كتابة مشاعرهم، وقد يظهر هذا النوع حينما نراقب أنفسنا، أما الذكاء بين الأفراد فيتجه خارجيا نحو الآخرين، ويعتمد على قدرة الفرد على ملاحظة الفروق بينه وبين الآخرين في المشاعر والسلوك والدوافع، ويظهر لدى القادة السياسيين والمعالجين النفسيين ورجال الدين. (٧٦: ٢٣٩) ثم أضاف "جاردنر: ١٩٩٩م" ثلاثة[2] أنواع أخرى وهي: الذكاء الطبيعي، الذكاء الروحي، الذكاء الوجودي.(٤٨: ٢٨٤)

ويُعد كل من الذكاء بين الأفراد والذكاء داخل الفرد أول صياغة للذكاء الوجداني؛ ومن ثم فإن النموذج المقترح في الدراسة الحالية سوف يعتمد نظريا على هذين النوعين من الذكاءات في البناء التركيبي للذكاء الوجداني.

أما "جيلفورد" Guilford,1985 فقد ربط بين الذكاء ونواتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد حينما يواجه موقفا من المواقف، واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج مركب من عدة قدرات عقلية خاصة؛ تنتج عن تفاعل ثلاثة أبعاد هي العمليات، والمحتوى، والنواتج. (٧٩: ١٦١)

واقترح "روبرت ستيرنبرج" Sternberg,R.1985 نظرية ثلاثية تهتم بثلاثة أبعاد فرعية للذكاء ؛ الأولى تركز على العالم الداخلي للفرد، والثانية تركز على العالم الخارجي للفرد، أما الثالثة فتتناول العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد، ومن ثم فقد تضمنت هذه النظرية الثلاثية ثلاث نظريات فرعية وهي:

(أ) نظرية مكونات معالجة المعلومات للذكاء[3]: وتتناول ثلاثة أنواع من العمليات العقلية التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وهي: ما وراء المكونات [4] ويقصد بها عمليات الضبط العليا –

---

[1]-Linguistic Intelligence, Logical-Mathematical Intelligence, Musical Intelligence, Bodily-Kinesthetic Intelligence, Spatial Intelligence, Intrapersonal Intelligence, Interpersonal Intelligence.

[2]- Natural Intelligence, Sbiritual Intelligence, Existential Intelligence.

[3]- Information - Processing Components of Intelligence

[4]- Metacomponents.

كالتخطيط ومراقبة الذات والتقييم.. - التي يستخدمها الفرد حينما يقوم بأداء أنشطة عقلية معينة، أو أثناء قيامه بمهام معينة كالتعرف على المشكلة أو المهمة وتحديدها، واختيار الاستراتيجية، ومراقبة الذات أثناء تنفيذ المهمة، والإفادة من التغذية الراجعة [1] .(١٠٤: ٢٣٤) ومكونات الأداء[2]، والتي تختلف عن مكونات ماوراء المعرفة في أنها كثيرة ومتنوعة وتختلف باختلاف القدرة المقاسة وينظمها "ستيرنبرج" في مجموعات فرعية لتناسب المهام العقلية المتعددة مثل عمليات استنتاج العلاقات بين المثيرات، وعمليات تطبيق العلاقات التي تم استنتاجها سابقا على مثيرات جديدة، وعمليات عمل خرائط تخطيطية للعلاقات ذات المستوى العالي بين المثيرات.(١٠٩: ٣٤٧) بينما تركز مكونات اكتساب المعرفة [3] على الكيفية التي يكتسب بها الفرد معلوماته، وكيف يوظفها عند تعلم المواقف الجديدة. ويحدد "ستيرنبرج" تلك المكونات في عمليات ثلاث؛ **الأولى** تستخدم لتوضيح المعنى وتتضمن التشفير الانتقائي [4] وهي عملية تختص بتحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع من المعلومات غير المرتبطة بالموضوع. والتركيب الانتقائي [5] ويعنى تجميع المعلومات التي تم تحديدها في شكل متكامل. والمقارنة الانتقائية [6] وهي عملية من خلالها يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي اكتسبت والتي تم تخزينها في الذاكرة. والثانية تتضمن التلميحات السياقية [7] وما يقابلها من إشارات. والثالثة تتضمن التلميحات النصية [8] التي تؤثر في فهم التلميحات السياقية.(١٠٩: ٣٤٨-٣٤٩)

(ب) النظرية السياقية للذكاء [9]: وتربط هذه النظرية بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد، حيث يصف "ستيرنبرج" الذكاء في السياق البيئي على أنه يتضمن ثلاث[10] أنشطة وهي؛ التكيف البيئي الهادف، والتشكيل البيئي، والاختيار البيئي؛ بمعنى أن الفرد ذو المستوى المرتفع من الذكاء يكون قادرا على التكيف العالي مع بيئته، وإذا أخفق في ذلك فإنه يحاول تشكيل البيئة في إطار قيمه ومتطلباته الثقافية، وإذا فشل في ذلك فإنه يميل لاختيار بيئة بديلة مناسبة له تساعده على التكيف البيئي. ويرى "ستيرنبرج" أن معيار قياس الذكاء يعتمد على أسلوبين

---

[1]- Feedback.
[2]- Performance components.
[3] - Knowledge accquisition components.
[4] - Selective Encoding.
[5] - Selective Combination.
[6] - Selective Comparison.
[7] - Contextual Cues.
[8] - Textual Cues..
[9] -Experience and Intelligence.
[10] -Purposive envioronmental adaptation. Envioronmental shaping, Envioronmental selecting

هما؛ قدرة الفرد – من خلال عمله اليومي – على أداء المهام بصورة متميزة دون تعليم مسبق، ومقارنة سلوكه بالسلوك المثالي للفرد الذكي.

(ج) نظرية الخبرة وللذكاء [1]: وتربط هذه النظرية بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد، حيث إن معيار قياس الذكاء لدى الفرد يعتمد على توافر إحدى القدرتين التاليتين[2] أو كليهما: الحداثة ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل مع المهام الجديدة والذاتية وتشير إلى قدرة الفرد على معالجة المعلومات ذاتيا سواء أكانت هذه المعلومات معقدة أم بسيطة؛ فإذا كان الفرد ذا مستوى ذكاء مرتفع فإنه ينجز هذه المعالجة بسهولة ويسر، أما إذا كان مستوى ذكائه منخفضا فإنه يحتاج إلى ضغط ورقابة لكي ينجز نفس المهمة.(١٨: ٨٣-٨٧)

والنموذج المقترح في الدراسة الحالية يعتمد – نظريا في البناء التركيبي للذكاء الوجداني– على هذه النظرية الثلاثية للذكاء والتي تتضمن: الذكاء داخل الفرد، والذكاء بين الأفراد، والقدرة على التكيف والتي تتضمن العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد (الحداثة والذاتية).

أما " فؤاد أبو حطب: ١٩٩١" فقدم تصنيفا ثلاثيا للذكاء يتضمن الأنواع الثلاثة التالية: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني. ثم قدم تعديلا له تضمن التصنيف الثلاثي[3] التالي: الذكاء الموضوعي، الذي يهتم بالعلاقات مع الموضوعات المحايدة، والذكاء الشخصي (داخل الفرد) الذي يهتم بالوعي بالذات وبالعلاقات داخل الفرد، الذكاء الاجتماعي (بين الأفراد) الذي يهتم بالعلاقات بين الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي.(١٢: ٤٢) ، ويرى "أبو حطب" أن هذه الأنواع الثلاثة تمثل مستويات ثلاثة لتجهيز المعلومات؛ فالذكاء الأكاديمي أقرب إلى التجهيز السطحي، والذكاء داخل الفرد يعد أعمق مستويات التجهيز، بينما الذكاء بين الأفراد فيحتل المستوى المتوسط من تجهيز المعلومات.(٤٠: ٢٩)

ويذكر "بار- اون" Bar-On,R.,2005 أن التراث السيكولوجي يزخر بالعديد من تعريفات العلماء والباحثين منذ عهد "داروين" وحتى الآن؛ هي في مجملها تتضمن واحدا أو أكثر من المكونات الرئيسة التالية: قدرة الفرد على إدراك، وفهم العواطف والمشاعر، والتعبير عنها؛ قدرة الفرد على فهم كيف يشعر الآخرون، وكيف نرتبط أو نتعلق بهم؛ قدرة الفرد على إدارة العواطف، والسيطرة عليها؛ قدرة الفرد على إدارة التغيير، والتكيف أو التوافق، وحل المشكلات الطبيعة والشخصية البينشخصية؛ قدرة الفرد على توليد أو إحداث التأثير الإيجابي وأن تكون لديه دافعية ذاتية. (٦٤: ١)

وفي ضوء مراجعة بعض التعريفات المطروحة، لاحظ الباحث الحالي أنه على الرغم من أن

---

[1] -Experience and Intelligence .
[2] - Novelty, Automatization.
[3] - Impersonal, Intrapersonal, Interpersonal.

الذكاء الوجداني يعد من المتغيرات التي تهتم بالفروق الفردية في تناول وتجهيز المعلومات الوجدانية سواء داخل الفرد أو بين الأفراد، إلا أن العلماء تباينوا حول الاتفاق على تعريف محدد للذكاء الوجداني وما تنطوي تحته من مكونات؛ وقد يرجع ذلك التباين إلى اختلاف رؤى العلماء والباحثين حول مداخل دراسة الذكاء الوجداني؛ فالبعض تناوله على أنه قدرات لإدراك الوجدان، وفهمه، وإدارته. ويمثل هذا الاتجاه "ميز وسالوفي". والبعض الآخر تناوله على أنه بناء يتركب من مجموعة من الكفاءات، والمهارات. ويمثل هذا الاتجاه "دانيل جولمان. بينما ذهب فريق ثالث إلى دراسته كبناءً مختلطاً يضم مجموعة من القدرات والمهارات والأستراتيجيات والعوامل الدافعية، ويمثل هذا الاتجاه "بار- اون ". والبحث الحالي سيتبنى هذا الاتجاه.

يرى كل من" سالوفي، ميز" Salovey,P.&Mayer,J.D.1990. أن الذكاء الوجداني يتضمن عاملين أساسيين هما: الذكاء الوجداني داخل الشخص،والذكاء الوجداني بين الأشخاص ومن ثم قدما تعريفا ينص على أن الذكاء الوجداني هو: قدرة الفرد على تقييم مشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام ذلك في توجيه سلوكه وانفعالاته.(٩٩: ١٨٩)

وانتقد " جوليمان" Goleman,D.1995 التعريف السابق ورأى أنه يركز على التقييم فقط وأغفل وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته؛ ومن ثم فقد عرّف الذكاء الوجداني بأنه: وعي الفرد بانفعالاته وتنظيمها وحفز الذات وإدراك انفعالات الآخرين ومعالجة العلاقات. وفي موضع آخر، عرّفه بأنه مجموعة من المهارات الوجدانية اللازمة للنجاح في مواقف الحياة المختلفة.(٨٠: ٤٣)

ولعل هذا ما دفع كل من "ميز وآخرون " Mayer, J. D., et al. 1997 إلى تقديم تعريفا أخرا للذكاء الوجداني ينص على أنه: قدرة الفرد على إدراك الانفعالات، والدخول فيها وإنتاجها، مما يساعده في الفكر، وفي المعرفة الوجدانية وفهمها، وتُنظّمها بشكل متروي، مما ينتج عن ذلك زيادة النُمُوّ العقليّ و الوجدانيّ.(١٠٥: ٣) ووفقاً لهذا التعريف فإن الذكاء الوجداني ينظر إليه على أنه مكون من عدد من القدرات الوجدانية المتمايزة، ومن ثمّ فقد اقترحا نموذجا يتضمن أربعة مكونات للذكاء الوجداني.

أما "بار- اون" Bar-On,A.,1997 فوصف الذكاء الوجداني بأنه منظومة من الاستعدادات والمهارات غير المعرفية تفيد في توقُّع النجاح في مجالات الحياة النوعية.(١٠٥: ٣) ويعرفه "أبراهام " Abraham,R.1999 بأنه القدرة على استخدام المعرفة الوجدانية والانفعالات الإيجابية في حل المشكلات.(٥٩: ٢١١)

أما "ديولويكز، هيجز" Dulewicz,V.& Higgs,M.1999 فيفترضا أن الذكاء الوجداني يشير إلى قدرة الفرد على معرفة مشاعره وكيفية توظيفها بهدف تحسين أداءه، وتحقيق أهدافه التنظيمية، في ضوء التعاطف وفهم مشاعر الآخرين مما ينتج عنه إقامة علاقات ناجحة

معهم. (في؛٣٣: ٢٩) وعرف " جورج " George,J.M.2000 الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الوجدانية وتنظيم المشاعر واستخدام ذلك في التأثير في الآخرين. (٧٧: ١٠٣٣)

أما "فاروق عثمان،محمد رزق:١٩٩٨م" فقد عرفا الذكاء الوجداني بأنه:القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم والدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والوجداني والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (٣٧: ١٠)

بينما يرى " سينغ" Singh,D.2002 أن الذكاء الوجداني هو: قدرة الفرد على الاستجابة بنجاح ولباقة للمثيرات الوجدانية بصور متنوعة ومتعددة من داخل الذات والبيئة المباشرة .ويتكون الذكاء الوجداني من ثلاثة أبعاد سيكولوجية هي: الكفاءة الوجدانية، النضج الوجداني، الحساسية الوجدانية التي تدفع الفرد إلى أن يعرف بصدق و يفسر بأمانة و يمارس شعوريا ديناميات السلوك الإنساني. (١٠١: ٧)

ويعرف كل من "ماير وآخرين" Mayer, J. D., et al. 2003 الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه مجموعة مهارات تهتم بمعالجة المعلومات الوجدانية المناسبة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس القدرة الجديد[1] MSC-EITV 2.0 (٨٩: ١)

وأخيراً، يصف "بار- اون؛ ٢٠٠٥م" الذكاء الوجداني بأنه مقطع عرضي مُترابط من الكفاءات والمهارات والمسهلات الوجدانية والاجتماعية، التي تُؤثر على السلوك الذكي، وتُقاس بأسلوب التقرير الذاتي، ضمن مدخل نموذجي متعدد . ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس[2] (EQ-i) (٦٤: ١) والبحث الحالي سيتبنى هذا التعريف[3]، ومكوناته، وأداة قياسه بعد تقنينها بما يتلاءم وخصائص المشاركين في البحث.

٢)- نماذج الذكاء الوجداني: يشير "سبيلبيرجير" Spielberger, 2004 في موسوعة علم النفس التطبيقي إلى أنه يوجد الآن ثلاثة نماذج رئيسة للذكاء الوجداني: نموذج القدرات لـ"ماير وسالوفي، ١٩٩٧م" الذي يُعرّفُ الذكاء الوجداني كقدرة لإدراك، وَفْهمُ، وإدارةُ واستعمالُ الوجدان لتسهيل التفكير، ويُقاس بمقياس قائم على القدرة لـ"ماير وأخرون، ٢٠٠٢م"، ونموذج "جوليمان، ١٩٩٨م" الذي يُنظرُ إليه على أنه بناء يتركب من مجموعة مرتبة واسعة من الكفاءات،والمهارات

---

[1] – Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0.

[2] -(EQ-i)= The Bar-On Emotional Quotient Inventory.

[3]-انظر التعريف الإجرائي ومكوناته (ص ص٩-١٢).

التي تقود إدارة الأداء ، ويُقاس بدرجات التقدير المتعدد لـ"بوياتزيس وآخرون، ٢٠٠١م"، ونموذج "بار- اون ١٩٩٧م، ٢٠٠٠م" الذي يَصِفُ الذكاء الوجداني كمقطع عرضي مُترابط من الكفاءات والمهارات والمسهلات الوجدانية والاجتماعية، التي تُؤثر على السلوك الذكي، وتُقاس بأسلوب التقرير الذاتي، ضمن مدخل نموذجي متعدد. (٦٤: ١) ، (١٠٣) وفيما يلي الإشارة إلى تلك النماذج:

(أ)- نموذج القدرات[1]: يفترض هذا النموذج أن الذكاء الوجداني كالذكاءات الأخرى يمكن التنبؤ ببنائه الداخلي ويمكن قياس مُهاراته بمقاييس القدرة أو من خلال التقرير الذاتي للفرد. ويفترض كل من " سالوفي، مير: ١٩٩٠م" أن الذكاء الوجداني يتكون من عاملين أساسيين هما: الذكاء داخل الفرد، والذكاء بين الأفراد .ووفقاً لهذا التصور فإن الذكاء الوجداني يتضمن قدرة الفرد على التقييم الدقيق لانفعالاته وأيضا انفعالات الآخرين، ويشمل هذا التقييم كل من الاتصال اللفظي و غير اللفظي كوسائط أساسية يتم من خلالها التعبير عن الانفعالات.(٩٩: ١٨٩) ويرى كل من "مير، سالوفي:١٩٩٧م" أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة مكونات[2] هي:

١ – الإدراك الوجداني: يتضمن قدرة الفرد على الانتباه لانفعالاته وانفعالات الآخرين من خلال تعبيرات الوجه،ونبرات الصوت والمظهر، وتسجيل تلك الانفعالات وفك شفراتها .

٢ – التكامل الوجداني: يركز هذا المكون على أثر الانفعالات على تنظيم النشاط المعرفي؛ حيث إن الانفعالات تسبق التفكير من خلال تركيز الانتباه على المعلومات المهمة، وأيضا تعد الانفعالات معينات للذاكرة، بالإضافة إلى أنها تغير منظور الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم..

٣ – الفهم الوجداني: يتضمن هذا المكون قدرة الفرد على تحليل الانفعالات إلى أجزاء وإدراك العلاقات بين الانفعالات والكلمات الدالة عليها؛ كالعلاقة بين كلمة"الحب"ومشاعر الفرد السارة، وفهم التحول من شعور إلى آخر؛ كالتحول من الغضب إلى الإحساس بالخجل،وأيضا فهم الانفعالات المعقدة؛ كفهم الهلع على أنه مزيج من انفعال الخوف والدهشة،

٤ – الإدارة الوجدانية: يتضمن هذا المكون قدرة الفرد على استخدام طرق متنوعة في تنظيم وإدارة الانفعالات؛ مثل تهدئة الانفعالات السالبة وتعزيز الانفعالات الموجبة،والانفتاح على كل منهما،والقدرة على ملاحظة وإدراك كون الانفعالات إما عقلانية أو نموذجية أ، مؤثرة..، والقدرة على الاتصال بالآخرين أو الانفصال عنهم في ضوء المعلومات المستخلصة. (٨٦: ١٠-١١)

---

[1]-Abilities Model.

[2] - Emotional perception, E. integration,E. understanding, E. management.

وتأسيسا لهذا النموذج، فقد أعد كل من "ماير وآخرين ٢٠٠٣م" مقياس[1] MSC-EITV 2.0 لقياس الذكاء الوجداني كقدرة، ويتضمن أربعة مقاييس مركبة وهي: إدراك العواطف، تسهيل الفكر، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، وذلك من خلال مهمتين لكل مقياس فرعي.(٨٩: ١-٨)

(ب)- نموذج "جوليمان، ١٩٩٨م": قدم "جوليمان" هذا النموذج في عام(١٩٩٥م)، مفترضا أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة مجالات أساسية[2] وهي:

١- الوعي بالذات: ويشير إلى ثقة الفرد بنفسه وحسن إدارتها، ومعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لديه بشكل موضوعي، واتخاذ هذه المعرفة أساساً لقدراته، حيث يتعرف الفرد على مشاعره في حينها ومراقبتها من وقت لآخر ويسميها التسمية الصحيحة فلا يخلط بين القلق والغضب،والاكتئاب والشعور بالوحدة .. الخ.(٤٧) وفي ضوء ذلك البّعد يمكن تصنيف الأفراد إلى ثلاثة أنماط وهي: نمط لديه وعي بذاته؛ ويتفهم حالته الوجدانية ويدرك التغير في مزاجه فور حدوثه، ويستطيع الخروج من حالته المزاجية السيئة في وقت مبكر، فهو ذو نظرة متفائلة وموجية للحياة. ونمط غارق في انفعالاته؛ ويصعب عليه الخروج منها ومن ثم فهم يتيه ويستسلم لمشاعره بدلا من التصدي لها، فهو ليس لديه وعي كبير بانفعالاته. ونمط متقبل[3]؛ وهو على الرغم من أن لديه رؤية واضحة عن مشاعره إلا أنه يميل إلى أن يتقبل حالته المزاجية كما هي دون محاولة تغيرها.(٨٠: ٥٠-٥٢)

٢- إدارة الوجدان: ويشير هذا البّعد إلى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته ومعالجة مشاعره المختلفة مثل مشاعر الغضب والقلق بصورة مناسبة، كما يتضمن قدرة الفرد على التخلص من القلق الزائد، والاندفاع، والاستثارة السريعة؛ حيث إن الأفراد الذين يفتقدون هذه القدرة غالبا ما يعانون من الأزمات والمحن، بينما الذين يمتلكون هذه القدرة دائما ما يتغلبون على ضغوط الحياة، ويفترض "جوليمان" أن بناء هذه القدرة يعتمد على الوعي بالذات.(٨٠: ٤٤-٤٦)

٣- تحفيز الذات: ويشير إلى قدرة الفرد على التحكم الذاتي في الانفعالات وكبح الاندفاعية وإرجاء الرضا والإشباع وتركيز الطاقة النفسية للوصول إلى هدف مقبول؛ ويميل الأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة إلى أن يكونوا منتجين وفعالين إلى أقصى درجة ممكنة في كل ما يقومون به من أعمال.(٢٠: ٢٠)

٤- إدراك انفعالات الآخرين: ويعد التعاطف جوهر هذا المكون حيث إنه يساعد الفرد على أن يستجيب للإيماءات والتلميحات الاجتماعية بصورة مناسبة.(٨٠: ٤٤) وغالبا ما يتم التعبير

---

[1] - MSCEIT=Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test.

[2] - Self awareness, Accepting, Managing emotions, Motivating oneself, Recognizing emotion in others.

[3] - Accepting.

عن انفعالات الفرد في صورة ألماعات غير اللفظية مثل نبـرة الصـوت، أو الإيمـاءة، أو تعبيرات الوجه، ويصعب التعبير عنها في كلمات (٨٠: ١٠٩-١١٠) فمن خلال التعـاطف يستطيع الفرد أن يقرأ مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون.(٤٧)

٥- معالجة العلاقات: وتعد الكفاءة الاجتماعية[1] جوهر هذا المكون، حيث إنها تساعد الفرد علـى أن يصبح قائدا ومؤثرا في علاقاته مع الآخرين وأن يكون أكثر شـعبية. (٨٠: ٤٤) وتعـد طريقة التعبير عن المشاعر إحدى الكفاءات الاجتماعية؛ وتوجد ثلاث طرق للتعبير عن تلـك المشاعر وهي:إما إخفاء المشاعر، أو إظهارها وتنظيمها، أو إظهار مشاعر وانفعالات تختلف عن المشاعر الحقيقية الداخلية للفرد. (٨٠: ١٢٨-١٣٠) وكلما كان الإنسان مزوداً بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية كلما كانت قدرته على التعامل مع المواقف والأزمات أفضـل، أمـا أولئك الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية فإنهم يتخبطون ويعانون من اضـطرابات سـوء التوافق.(٤٧) ويتضمن هذا البُعد أيضا القدرة على إدارة انفعالات الآخرين، وهـي مهـارة تتطلب درجة عالية من التحكم الذاتي، والتعاطف.(٨٠: ١٢٨-١٣٠)

وفي عام (١٩٩٨م) عدّل "جوليمان" نموذجه ليضم (٢٥) كفاءة مدرجة تحـت نفـس الأبعـاد الخمسة ولكن تحت مسميات مختلفة وهذه الأبعاد هي: الوعي بالذات ويتضمن: الـوعي بالـذات الوجدانية ، و التقييم الدقيق للذات ، و الثقة بالذات. تنظيم الذات ويتضمن: التحكم الذاتي، والصدق، ويقظة الضمير، والقدرة على التكيـف ، و الإبـداع. الدافعيـة وتتضـمن: الإنجـاز،والالتزام ، والمبادأة،والتفاؤل. التعاطف ويتضمن: فهم الآخرين، وتنمية الآخرين، والتوجـه نحـو الخدمـة، والتنوع، والوعي السياسي. والمهارات الاجتماعية وتتضمن: التأثير، والتواصل، وإدارة الصراع، والقيادة، وتحفيز التغيير، وبناء الروابط، والتعاون، وإمكانات الفريق.(في:٢٠: ٣٨-٣٩)

وفي ضوء تعديل هذا النموذج أعد كل من "بويازيس، وجوليمان" قائمة الكفاءة الوجدانية[2] ECI التي تهدف إلى تقدير الذكاء الوجداني من خلال أربع مجموعات من الكفـاءات وهـي: الـوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات.. (١٠٨: ٥)

بيد أنه وجهت انتقادات لتصور "جوليمان" للذكاء الوجداني؛ منها أنه قـد خلـط بـين الـذكاء الوجداني كقدرة على معالجة الانفعالات – سواء داخل الفرد نفسه أو بين الأفراد – وبين الـذكاء الوجداني كمهارة وكفاءة اجتماعية.(٤٨: ٢٨٩)

ويشير " جولمان " إلى أن مراقبة الفرد لذاته تحقق إدراكاً رصيناً لمشاعره المضطربة، فهـي

---

(1)-Social competency.

2 - ECI=Emotional Competence Inventory.

تقدم نفسها في صورة ظاهرية وبسيطة، وكأنها عائدة لتوها من خبرة ما، ويشبهها بمجرى يوازي الوعي، أي ما بعد توزع الانتباه في مجرى الوعي الرئيسي، أو بجانبه، فالذات تدرك الحدث أكثر من انضمامها إلى هذه المشاعر، وانجرافها فيها؛ وهذا هو الفرق بين أن تكون غاضباً غضباً شديداً من شخص ما، وأن تدرك بفكرك الذاتي التأملي قائلاً: (أنا أشعر بالغضب) حتى وأنت في حالة هذا الغضب. (١٣)

(ج) نموذج "بار- اون[1]؛ ٢٠٠٥م": قدم "بار- اون" نموذجه هذا لأول مرة عام (١٩٩٧م) مفترضا أن الذكاء الوجداني يرتبط بالأداء الممكن (الاستعداد) وليس بالأداء الفعلي، (٩٠: ٢٠٠٠-٢٠٠٨) وقد تصور أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة عوامل أساسية؛ في مجملها تتضمن خمسة عشر عاملا فرعيا وهي:

١ - القدرة/السعة داخل الفرد: تتضمن وعي الفرد بنفسه ومشاعره، والتعبير عن مشاعره وأفكاره (٧١: ١١٠٨) وتتضمن قدرات وهي[2]؛الوعي بالذات الوجدانية، والتوكيدية، واحترام الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية .

٢ - المهارات بين الأفراد: ويقصد بها إدراك الفرد لمشاعر الآخرين، وفهمها،وتقييمها، وتتضمن مهارات؛ التعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية .

٣ - القدرة على التكيف: وتتضمن قدرة الفرد على مواءمة مشاعره وأفكاره مع تغيير المواقف الحالية بدقة والمرونة في تغير مشاعره، وتتضمن قدرات؛حل المشكلات، واختبار الحقائق، والمرونة .

٤ - استراتيجيات إدارة الضغوط: وتعنى مقاومة الضغوط و التحكم في الانفعالات القوية وتتضمن استراتيجيات؛ تحمل الضغوط ، وضبط الاندفاعية .

٥ - العوامل المزاجية الدافعية والعامة: ويقصد بها إمكانية التفاؤل ، واسعاد الذات و الآخرين، والتعبير عن المشاعر الموجبة من خلال السعادة ، والتفاؤل.(٧١: ١١٠٨)

وصمم "بار- اون،١٩٩٧م" مقياساً يتضمن هذه المكونات الخمسة للذكاء الوجداني، ولكنه أشار إلى أن هذه المكونات الخمسة يمكن تلخيصها في ثلاثة عوامل وهي:

١ - العوامل المحورية[3]: وتتضمن الوعي بالذات الوجدانية، والتوكيدية، واختبار الحقائق، وضبط الاندفاعية .

---

[1]- ملحق (٧) السيرة الذاتية لـ"بار- أن".

[2] -Emotional Self-Awareness Assertiveness Self-Regard Self-Actualization Independence

[3] -Core factors.

٢ – العوامل المساندة[1]: وتتضمن واحترام الذات، والمسئولية الاجتماعية، والمرونة، و تحمل الضغوط، والاستقلالية .

٣ – العوامل الناتجة[2]: وتتضمن حل المشكلات، وتحقيق الذات، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والسعادة.(٦٨)

البناء العاملي للنموذج: افترض "بار– اون" أن الذكاء الوجداني – نظرياً – يتكون من (١٥عاملاً)، ولكي يتحقق "بار– اون" من صحة تصوره النظري للنموذج، استخدم التحليل العاملي كدليل تجريبي للبناء العاملي لدرجات مقياس الذكاء الوجداني EQ-i الذي طبقه على عينة قدرها (٣٨٣١فرد)، وقد أظهر التحليل العاملي الاستكشافي وجود (١٥عاملاً)، ورغم أن نتائج بعض الدراسات قد اتفقت مع الأساس النظري للنموذج وأداة قياسه وأيدت البناء العاملي المكون من (١٥عاملاً)، إلا أن التدوير المائل لـ"فاريمكس" Varimax قد أظهر وجود (١٣ عاملاً فقط) يمكن تفسيرهم تفسيرا ذا مغزى.(٦٤: ٨)

وهذه النتائج تجعل الباحث الحالي يتساءل: هل يُمكن لنموذج الخمسة عشر عاملا – الذي استخدمه "بار– اون"، لقياس الذكاء الوجداني – أن يظل مبرراً لاستخدامه في ضوء النتائج التي تفترض بناء عاملي مكون من ثلاثة عشر عاملاً فقط؟

وفي محاولة للإجابة عن هذا التساؤل يفسر "بار– اون" أن التناقض بين البناء النظري للنموذج والبناء التجريبي يرجع إلى أن الفقرات الخاصة بالتحكم في الاندفاعية تضمنت عاملين وليس عاملا واحدا؛ وأنه على الرغم من أن كل من: تحقيق الذات، واحترام الذات، والتفاؤل، والسعادة تمثل أربعة مقاييس فرعية منفصلة، إلا أن معظم الفقرات الخاصة بهم تضمن عاملين فقط؛ وعلى الرغم من أن كلا من: التوكيدية، والاستقلالية تعُدان عاملان اثنان منفصلان[3]، إلا أن الفقرات الخاصة بهما تضمنت عاملا واحدا فقط؛ وعلى الرغم من أن الفقرات الخاصة بالتعاطف، والمسؤولية الاجتماعية أكدت وجود عاملين تجريبيين منفصلين، إلا أن معامل ارتباطهما ببعض بلغ (٠ر٨٠)؛ ومن ثم يمكن اعتبارهما عاملا واحدا فقط.

ومن ثم فقد اضطر "بار– اون" إلى استثناء الفقرات الخاصة بكل من:-(تحقيق الذات، والتفاؤل، والسعادة، والاستقلالية، والمسؤولية الاجتماعية) من التحليل العاملي من الدرجة الثانية، حيث ضم بعض الفقرات الخاصة بـ(تحقيق الذات، والتفاؤل والسعادة) إلى عامل "احترام الذات"، والبعض الآخر أضيف إلى العامل الأضعف، علاوة على ذلك، فإن هذه العوامل الثلاثة (تحقيق الذات، والتفاؤل، والسعادة) تظهر في الأدبيات كمسهلات أو كميسرات للذكاء الوجداني الاجتماعي، بدلاً

---

[1] -Supporting factors.
[2] -Resultant factors.
[3] - subscales.

منْ كونها مكوّناتٍ فعليةٍ في البناء بنفسها؛ فقد أشارَ "وكسلر" إليهم على أنهم عوامل معرفية. وتم استثناء عامل "الاستقلالية" منْ التحليلِ لسببين؛ الأول هو أن فقراته أضيفت على عاملِ "التوكيدية"، والثاني هو أنه نادراً ما يَظْهر في الأدبِ كمكوّن تكاملي للذكاء الوجداني الاجتماعي؛ على أية حال، فإن التوكيدية (القدرة على التعبير عن النفس بالانفعالات) جزء هام جدا في البناء يَظْهرُ في الأدبِ منذُ" داروين" وحتى الآن ، ولهذه الأسبابِ التجريبيةِ والنظريةِ المتطابقةِ قُرِّر "بار- اون" استثناء فقرات عامل "المسؤوليةِ الاجتماعية"؛ بالإضافة إلى أن هذا المقياسِ الثانوي قد يرتبط ارتباطا عاليا بعامل "التعاطف"؛ بمعْني أنهما غالبا يُقيسان نفس البُعد (بعداً واحداً).

ومما سبق استخلص "بار- اون" أنّ البناء العامليِ للذكاء الوجداني يتضمن عشرة عواملِ مستخلصة فقط و هي: ١- احترام الذات، ٢- العلاقات الشخصية، ٣- التحكم في الاندفاع، ٤- حلّ المشكلات، ٥- الوعي بالذات الوجدانية، ٦- المرونة، ٧- اختبار الحقيقة ، ٨- تَحَمّل الضغوط ، ٩- التوكيدية، ١٠- التعاطف. وتُبْدو هذه العواملِ العشْر هي المكوّناتِ الرئيسة للذكاء الوجداني، بينما العوامل الخمسة التي استثنت منْ التحليلِ العامليِ من الدرجة الثانية وهي: (تحقيقِ الذات، والتفاؤل، والسعادة، والاستقلالية، والمسؤولية الاجتماعية) يَبْدو أنها ميسرات للذكاء الوجداني وترتبطُ ارتباطا دالا بهذا البناء. ويرى أن هذه النتائجَ مقبولة جداً من الناحيتين التجريبية والنظرية كبديل للبناء العاملي المكون من (١٥عاملاً) المذكور سابقاً.(٦٨)، (٦٦)

ولعل هذا التناقض بين البناء النظري والتجريبي للنموذج هو ما دفع "بار- اون" إلى تعديل نموذجه للذكاء الوجداني في عام (٢٠٠٥م) في ضوء تصوره للذكاء الوجداني على أنه يُعد مقطعا عرضيا مترابطا من الكفاءات الاجتماعية والوجدانية، والمهارات والميسرات التي تُحدّد عملياً كيف نَفْهمُ ونّعبر عن أنفسنا، وكيف نَفْهمِ الآخرين ونَتعلّق أو نرتبط بهم، وكيف نتحملِ ضغوط الحياة اليومية. والكفاءات الوجدانية والاجتماعية، والمهارات والميسرات المُشار إليها في هذا التصور تَتضمّنِ المكوّناتَ الرئيسةَ الخمسة المذكورة سابقا؛ وكُلّ هذه المكوّناتِ تَشْملُ عدد منْ الكفاءات وثيقة الصلة، بالمهارات والميسرات المعروضة في الملحق. متّسق مع هذا النموذج، لكي تَكُون ذكي وجدانيا واجتماعيا أنْ تَفْهم عملياً وتُعبّرُ عمّا يدور في نفسه، وأن تفْهمْ وتتعلّق أو ترتبط جيّدا بالآخرين، وأن تتحمّل ضغوط وتحديات الحياة اليومية بنجاح؛ فإن كل هذا يُستَنَدُ أولاً وقبل كل شيء، على القدرة داخل الفرد[1] التي يكُونُ على وعي بها ويدركها بنفسه، وأن يفْهمْ جوانب قوته وجوانب ضعفه، وأن يَعْبر عن مشاعره وأفكارِ بشكل غير هدّام. وعلى المستوى بين الأفراد[2]، أنْ تكُون ذكي وجدانيا واجتماعياً ينبغي أن تُحاطَ بالقدرة على الوعي بعواطفِ الآخرين ومشاعرهم

---

[1] - Intrapersonal.
[2]- Interpersonal level.

وحاجاتهم، وأن تؤسس وتقيم علاقات تعاونية متبادلة بناءة ومُرضية. وفي النهاية، أنْ تَكُونَ ذكيَ وجدانيا واجتماعياً يعني إدارة التغيير البيني والاجتماعي والشخصي عملياً بطريقة واقعية ومرنة في المواقف المباشرة[1]، وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات. ولكي تتمكن من عَمَلُ ذلك، تحتاجُ إلى إدارة العواطف والانفعالات لصالحنا وليس ضدنا، ومِنْ الضروري أنْ تَكُونَ مَدفوعَ ذاتيَ وإيجابيَ ومتفائلَ بما فيه الكفاية.(٦٢: ٢)

الأسس النظرية لنموذج "بار- اون" المُعدل: اعتمد "بار- اون" عند بنائه لهذا النموذج على عدة أسس نظرية منها ما يلي:

١- أعمال "داروين" المبكرة Darwin,C.,1872, 1956 التي تتعلق بأهمية التعبير الوجداني في البقاء والتكيف، أثّرت في التطوير المستمر للنموذج الذي يظهر في أهمية الضغوط في التعبير الوجداني، والتكيف الفعّال، ونتيجة ذلك في السلوك الذكي وجدانيا واجتماعياً.

٢- وصف "ثورنديك" Thorndike,E.L.,1920 للذكاء الاجتماعي وأهميته بالنسبة للأداء البشري.

٣- ملاحظات "وكسلر" Wechsler,D.,1940, 1943 التي تتعلّق بتأثير العوامل المعرفية وغير المعرفية على ما يُطلق عليه اسم "السلوك الذكي".

٤- وصف "سيفنيوس" Sifneos,P.E.,1967 لـ "الأليكسيتيميا"[2] على أنها النهاية الباثولوجية[3] لاستمرارية الذكاء الوجداني الاجتماعي ESI، وتصور "أبيلبوم" Appelbaum,1973 للميل النفسي على أنه النهاية[4] لهذه الإستمرارية.

وطبقا لهذا النموذج المُعدل فإن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة مكونات عبّر عنها "بار- اون" في الملحق (٢) وهي:

أولاً: الذكاء الوجداني داخل الفرد ويقيس: الوعي بالذات والتعبير عنها:

١- احترام الذات وتعني: أن تكون دقيقا في إدراكك، وَفَهمكَ لذاتك، وأن تتقبلها كما هيَ.

٢- الوعي بالذات الوجدانية وتعني: أن تَكُونَ واعيا ومدركا وفاهما لانفعالاتك ومشاعرك.

٣- التوكيدية وتعني: أن تكون فعالاً وبناءا في التعبير عن نفسك وعن انفعالاتك.

٤- الاستقلالية وتعني: أن تَكُونَ معتمدا على نفسك، ومتحرر من التبعية أو الاعتماد الوجداني على الآخرين.

---

[1] - Immediate situation.
[2] - Alexithymia.
[3] - Pathological end.
[4] - eupsychic.

٥- تحقيق الذات ويعني: أن تكافح من أجل تحقيق أهدافك الشخصية بقدر الإمكان. وتُصل إلى المكانة التي ترغبها.

ثانياً: الذكاء الوجداني بين الأفراد ويقيس: العلاقات البينشخصية والوعي الاجتماعي [1]:

٦- التعاطف ويعني: أن تكُونَ واعيا ومدركا وَفاهما كَيف يُشعر الآخرون.

٧- المسئولية الاجتماعية وتعني: أن تكون قادرا على أن تشعُر بنفس شعور مجموعتك الاجتماعية وأن تتعاونُ مَع الآخرين.

٨- العلاقات بين الأفراد وتعني: أن تكون قادرا على أن تقيم وتؤسس علاقات طيبة ومُرضية متبادلة مَع الآخرين، وأن ترتبط وتتعلق بهم.

ثالثاً: إدارة الضغوط ويقيس: تنظيم وإدارة الانفعالات:

٩- تحمل الضغوط وتعني: أن تكون قادرا على إدارة انفعالاتك وعواطفك بشكل فعال وبنّاء.

١٠- التحكم في الاندفاعية وتعني:أن تكون قادرا على التحكم في إنفعالاتك وعواطفك والسيطرة عليها بشكل فعال وبنّاء.

رابعاً: القدرة على التكيف ويقيس: إدارة التغيّر:

١١- اختبار الحقيقة وتعني: أن تكون مشاعرك صادقة وموضوعية وأن يرتبط تفكيرك بالحقائق الخارجية.

١٢- المرونة وتعني: أن تكيّف وتعدل مشاعرك وتفكيرك مع المواقف الجديدة.

١٣- حل المشكلات وتعني: أن تكون قادرا إجرائيا وعمليا على حَلّ المشكلات الطبيعية والشخصية والبينشخصية.

خامساً: المزاج العام ويقيس: الدافعية الذاتية:

١٤- التفاؤل: أن تكُونُ إيجابياً، وأن تَنظرَ إلى الجانب المشرق للحياة.

١٥- السعادة: أن تشعُر بالرضى عن نفسك، وعن الآخرين، وعن الحياة عُموما.(٦٤: ٢١)

علاقة نموذج "بار- اون" ببعض المتغيرات: أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة بين نموذج "بار- اون" والتفاعل الاجتماعي (بار- اون؛ ١٩٨٨، ١٩٩٧ ،b٢٠٠٠م). كما أن نموذج "بار- اون" كمتغير مستقل يؤثر تأثير دال كبير على التفاعل الشخصي كمتغير تابع ويُمكنُ أنْ التنبؤ بطبيعة هذا العامل من خلال نموذج "بار- اون" الذي يرتبطُ بشكل ملحوظ جداً بالتفاعل الاجتماعي.

كما أجرى "بار- اون؛١٩٩٧م" دراسة على عينة قدرها (٤١٨) مريضا نفسيا من الجنسين بالأرجنتين، وإسرائيل، وجنوب أفريقيا، والولايات المتّحدة، طبق عليهم قائمة الذكاء الوجداني،

---

[1] - Social awareness and interpersonal relationship.

وأشارت نتائجها إلي وجود علاقة بين نموذج "بار- اون" والصحة النفسية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لدى العيّنة المعيارية الأمريكية الشمالية. (٦٨) غير أن الإناث أظهرنَ مهاراتٌ شخصيةٌ أفضل منْ الذكور في إدارة العواطف، لكن الذكور أظهروا مهارات بين الأفراد Intrapersonal أعلى، بالإضافة إلى أنهم أفضلُ في احترام الذات، وأكثر اعتمادا على النفس، ويتحمّلوا الضغوط بشكل أفضل، وأكثر مرونة في حَلّ المشاكل بشكل أفضل، وأكثر تفاؤلا منْ الإناث.(٦٠)

وفي دراسة حديثة أجراها "بار- اون وأخرون؛٢٠٠٣م" Bar-On, R .,et al.,2003 على عيّنة قدرها (٢٥١٤) من الذكور المجندين بالخدمة العسكرية؛ تُمثّلُ ثلاثة مستويات مختلفة منْ الصحة النفسية: المستوى الأول يعاني أفراده من القَلق الحاد جداً لدرجة جعلتهم عاجزين عن الخدْمة العسكرية مدّة خدمة كاملة، وأفرادُ المستوى الثاني يعانون من اضطرابات نفسية حادّة ولكن بدرجة سمحتْ لهم بالإكمال والاستمرار في الخدمة العسكرية، أما أفراد المستوى الثالث فقد أتموا خدمتهم العسكرية بدون أي اضطرابات؛ وكَشفتْ النّتائج عن وجود تأثيرٍ دال لنموذج "بار- اون" على الصحة النفسية؛ فيما يتعلق بالقدرة على إدارة العواطف وتحمّلُ الضغوط، ودافعية الفرد لإنْجاز أهدافه الشخصية لتُحقيّقَ إمكاناتّه الداخلية وتقدّمه والقدرة لتّحقيق المشاعر والتّفكير كان لهم أثر دال على الصحة النفسية. (٧٠)

ويذكر "بار- اون؛٢٠٠٥م" أن الأداة النفسية التي تقيس النموذج النظري تتمتع بصدق تنبؤي بالمظاهر المُختلفة للأداء والسلوك البشري؛ حيث أيد ذلك نتائج عشرون دراسة منشورة [1]، أجريتْ على مجموعه من المشاركين عددهم (٢٢٩٧١) فرداً من سبعة بلدانٍ حول العالم، طبق عليهم قائمة EQ-i، أشارت النتائج إلي أن الأداة قادرة على التنبؤ بالأداء في التفاعلات الاجتماعية في المدرسة وفي مواقع العمل بالإضافة إلى تأثيرها على الصحة الطبيعية، والصحة النفسية، واستنادا على هذه النتائج، فإن معامل الصدق التنبؤي يعادل (٥٩ر٠) مما يشير إلى أنّ النموذج قادر على التنبؤ بالسمات المُختلفة منْ الأداء البشري. (٦٢: ١٤)

قابلية النموذج للتعليمُ والتعلّمُ: ورغم أنه تَبيين أنّ نموذج "بار- اون" يُؤثّرُ في المظاهر المُختلفة للأداء البشري، يتساءل البعض عن إمكانية تحسّين السلوك الذكي وجدانيا واجتماعياً في المدرسة، وفي مواقع العمل، ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل بطريقة تجريبية أجرى "فريدمان" Freedman, J.2003 دراسة على عينة عددها (٢٦) تلميذا بالصف السابع، متوسط أعمارهم (١٢) عاما، تم تعليمهم محتوى "علْم الذات[2] الذي طوّرته "كارين ستون " وزملائها Stone,K.

---

[1] -(Bar-On, 1997b, 2001, 2003, 2004, 2005; Bar-On, et al., 2005; Krivoy et al., 2000).

[2] - Self-Science.

and her colleagues, 1998 لمدة عام دراسي كامل، طبق عليهم قائمةi-EQ مرتين؛ الأولى في بداية العام الدراسي ٢٠٠٢م-٢٠٠٣م والثانية في نهايته. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في الذكاء الوجداني-الاجتماعي بعد تدريس هذا المنهج لمدة عام واحد، حيث كان الأطفال أفضل قدرة على فهم أنفسهم والتعبير عنها، وفهم الارتباط بالآخرين والتعلق بهم، وإدارة عواطفهم والسيطرة عليها، والتكيف المباشر لبيئتهم المدرسية. وتقترح هذه التغييرات الهامة بأن هذه البرامج التربوية يمكن أن تؤثر في نموذج "بار- اون". وتقترح هذه الدراسة أن هذه البرامج التربوية، والبرامج الأخرى المشابهة لها يمكن أن تؤثر تأثيرا دالا إحصائيا في الذكاء الوجداني كما يقاس بنموذج "بار- اون" الذي يمكنه أن يراقب بدقة ويقيس هذه التغييرات. وتوصي هذه الدراسة بالتحقق من كفاءة النموذج في فحص البارامترات السلوكية مثل العنف، وضغوط المراهقة وتعاطي المخدرات. (٧٥: ٦٩-٨٠) وتشير هذه النتائج أن عوامل الذكاء الوجداني المتضمنة في نموذج "بار- اون" قابلة للتعليم التعلم، وأن هذه العوامل يمكن أن تتحسن بالطرق التعليمية البسيطة نسبياً وفي فترة زمنية قصيرة نسبيا تصل إلى عام دراسي. (٦٢: ١٨)

والتعلم الوجداني يشير إلى القدر الذي تعلمه الفرد من تعبيرات ومعلومات وجدانية، أما الكفاءة الوجدانية تشير إلى تمكن الفرد من التأثير في بيئته بفعالية، واستخدم الخبرات الوجدانية التي اكتسبها في مواجهة الأحداث اليومية؛ بمعنى أن تحصيل الفرد وصل إلى مستوى إيجابي، (٨٦: ١٥) أو انتقال قدرة الفرد على من القدرات الكامنة (الأداء الممكن) إلى السلوك الملموس (الأداء الفعلي). (٣٣: ٣١)

وعلى الرغم من أن نموذج "بار- اون" يتسع ليحتوي مدى عريض من المتغيرات الشخصية، والاجتماعية، ويضيق مداه نحو الخصائص المعرفية، إلا أنه يركز على القدرة التنبؤية للخصائص الشخصية في النجاح في بعض أشكال الحياة المختلفة ومنها الأداء الدراسي.

غير أنه توجد بعض التصورات التي قدمها بعض الباحثين؛ منها تصور "ديوليويكز، هيجز" Dulewicz,V.& Higgs,M.1999 الذي يرى أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة عوامل هي: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، حفز الذات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. (٣٤: ١٢) أما "سينغ:٢٠٠٢م" فقدم تصوراً للذكاء الوجداني يتضمن ثلاثة مكونات[1] وهي: الكفاءة الانفعالية التي تتضمن قدرة الرد على الاستجابة شعورياً للمثيرات الانفعالية، والتفاؤل بالخير(حسن الظن)، والتحرر من الإحباط والصراع والدونية، والتحكم الذاتي الانفعالي، وتجنب الاحتراق الوجداني، والتحرر من الأنانية...، والمكون الثاني هو النضج الانفعالي الذي يتضمن وعي الفرد بذاته،

[1]-Emotional competency, Emotional maturity ,Emotional sensitivity.

وتقديره لذاته ولذوات الآخرين، والتكيف والمرونة العقلية والقلبية، وتأجيل المكافأة للإشباع النفسي الفوري...، أما والمكون الثالث فهو والحساسية الانفعالية التي تتضمن فهم الفرد لـــ "عتبة" Threshold التفاعل الاجتماعي، والمشاركة الوجدانية، والتعاطف، وتنمية العلاقات البينشخصية..(١٠١: ١-٢)

(٣) – **كيفية قياس الذكاء الوجداني:** على الرغم من أنه يوجد الآن أكثر من ستين أداة لتقدير الذكاء الوجداني – ذكرها كل من "سكوت، مالوف" Schutte,N. & Malouff,J. 1999 في كتابهما " قياس الذكاء الوجداني " وبعضها موجود على "الإنترنت" إلا أنه – كما يذكر "جريج تومسن" Thompson, G.2005 – تبرز ثلاث أدوات منها فقط؛ تندرج تحت ثلاثة مداخل أساسية لقياس الذكاء الوجداني وهي:

١- مدخل قياس الذكاء الوجداني كقدرة مماثلة للقدرة على قراءة الخريطة ويمثل هذا الاتجاه "مير وزملاؤه"، ويقاس من خلال اختبار الذكاء الوجداني لـ "مير وسالوفي، كاروسو؛ ٢٠٠٣م "MSCEIT[1] الذي يتضمن (١٤١) فقرة صممت لقياس أربعة مكونات وهي: إدراك العواطف، تسهيل الفكر، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات. وذلك من خلال مهمتين لكل مكون؛ فالإدراك الوجداني يقاس من خلال الوجوه ومهام مصورة؛ و التكامل الوجداني يقاس من خلال المشاعر، ومهام التيسير؛ أما الفهم الوجداني فيقاس من خلال المزج والتغير؛ والإدارة الوجدانية تقاس من خلال مهام العلاقات الوجدانية.(٨٩: ١-٨)

٢- مدخل " ريتشارد بويازيس ودانيل جوليمان" Boyatzis,R. & Goleman,D. اللذان يتناولان الذكاء الوجداني على أنه مجموعة من الكفاءات [2] والمهارات التي قد تتطور أثناء التدريب، ويقاس من خلال قائمة الكفاءة الوجدانية [3] ECI التي تهدف إلى تقدير الذكاء الوجداني من خلال أربع مجموعات من الكفاءات وهي: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، ودرجة الفرد على القائمة ككل تعكس تغذية راجعة من داخل الفرد نفسه ومن أقرانه، أو من زملائه في العمل. والأداة مصممة للاستخدام كأداة تنمية فقط، وليس للمكافأة على القرارات. (١٠٨: ٥)

٣- مدخل معامل الذكاء الوجداني EQ لـ "بار – اون" الذي يصف الذكاء الوجداني بأنه " قدرات داخل الفرد، ومهارات بينشخصية، وقدرة على التكيف، واستراتيجيات لإدارة الضغوط،

---

[1] - MSCEIT=Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test.
[2] - Competencies.
[3] - ECI=Emotional Competence Inventory.

وعوامل مزاجية عامة"، ويُقاس من خلال قائمة معامل الذكاء الوجداني EQ-I[1] لـ "بار-اون"[2]. والبحث الحالي سوف يعتمد على هذا المدخل في قياس الذكاء الوجداني.

وقد يتساءل البعض؛ كيف نقيس الذكاء الوجداني؟ وأيُّ هذه المداخل أفضل؟ هل مدخل القدرات مثلما يرى " مير وسالوفي وزملاؤهم"، أم مدخل المهارات والكفاءات كما يرى " بويازيس وجوليمان "، أم المدخل المختلط من القدرات والمهارات والاستراتيجيات والدافعية مثلما يرى " بار-اون " ؟ وهنا يجيب "تومسن،٢٠٠٥م " أن كلّ واحدة من هذه المكونات يعد صحيحاً، ولكنّ بشرط أن يُحسن الباحث اختيار الأداة المطبقة؛ فكل منها يتم تقديره بواسطة أداة صحيحة لغرضها المحدد، وينبغي التحقق من صدقها بشكل إحصائي. لذا، ينبغي أن يسأل الباحث نفسه أولا: ما الذي يُريدُ حقاً أنْ يقيسه؟ هل هي القدرات، أم المهارات، أم كل منهما؟

(٤)- طرق قياس الذكاء الوجداني[3] لدى المعاقين سمعيا: لا يزال قياس الذكاء الوجداني لدى الصمّ في مهده، فالدراسات التي اهتمت بهذا المجال تكاد تكون نادرة وقد يرجع ذلك إلى حداثة هذا المفهوم[3]، ولكن بصفة عامة توجد ثلاث طرق لقياس الذكاء الوجداني وهي: مقاييس القدرة[4]، وتقدير الآخرين، وطريقة التقرير(التقدير) الذاتي التي يعتمد عليها البحث الحالي. وكما يذكر "مير وآخرون،١٩٩٧م" لا توجد طريقة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن لكل طريقة محدداتها وخصائصها الفريدة: فتقدير الآخرين[5] يعتمد على قدرة الملاحظ على أنْ يَقْرأ انفعالات المفحوص جيدا، ويفهمها، ويُديرها بفاعلية، وذلك من خلال مقياس إجابة متدرج[6]، غير أن هذا النوع من القياس يواجهه بعض العيوب منها؛ أنّ المُراقبين الذين يقومون بالتقدير ربّما لا تتوافر فيهم الموضوعية في التقدير وبالتالي يميلون لإعطاء تقديرات منخفضة. فإذا أعطى أحد المقدرين لمفحوص ما التقدير(ليس حقيقي) على كلّ المُفْردات، فهذا لا يعني أن مستوى ذكاؤه الوجداني منخفضٌ فعلاً؛ فقد لا يَعْرِفُ المقدر هذا المفحوص جيدا، وبالتالي تقديراته اعتمدت على مُلاحَظاته الخاصّة فقط؛ حيث إنه لم يَرَه في كلّ المواقف، ولا يَعْرِفُ كيف يُفَكِّرُ، أو ماذا تشعر، فالمفحوص نفسه -فقط- هو الذي يَعْرِفُ ذلك. أما طريقة التقرير(التقدير) الذاتي[7] فتعد من أكثر الطرق شيوعاً لقياس الذكاء الوجداني؛ حيث يستطيع المفحوص أن يُقَدِّرُ نفسه على مقياس الاستجابة المتدرج

---

[1] - EQ-I=Emotional Quotient Inventory.
[2]- Measuring Emotional Intelligence.
[3]- يعد بداية ظهور مفهوم الذكاء الوجداني في التراث السيكولوجي في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات (فاروق عثمان،محمد رزق:١٩٩٨ ص ٧)
[4]-Ability Tests.
[5]- Other Report.
[6]-(ليس حقيقي - حقيقي أحيانا - حقيقي جدا)
[7]- Self-Report.

السابق. وبتحليل إجابات المفحوصين، يمكن تصنيفهم إلى ثلاثة مستويات (منخفض – متوسط – مرتفع)؛ وترجع أهمية مقاييس التقرير الذاتي إلى أنها تُزَوِّدُنا بمعلومات عن الإدراكات الشَخْصية للفرد . ويمثل هذا الاتجاه مقياس الذكاء الوجداني لـ" بار- اون". والبحث الحالي سوف يعتمد على هذه الطريقة في قياس لذكاء الوجداني.

(٥) تفسير الذكاء الوجداني:

يشير "روبرت سايلوستر؛١٩٩٧م" ضمنيا إلى أن الذكاء الوجداني يعالج وظيفيا في المخ عبر تنظيم رأسي يبدأ بإدخال المعلومات الحسية النوعية من جذع المخ[1] إلى الجهاز الطرفي[2] الذي يتفاعل مع الشبكات العصبية ويضفي بُعد العاطفة في معالجة المعلومات ويحقق التكامل بين الخبرات الانفعالية والاستجابات الصادرة عن الفرد، ثم تقوم الفصوص الأمامية للمخ باتخاذ القرارات وإصدار استجابات النوعية[3] (١٩: ٥٠-٦٣)

وفي محاولة لتفسير ذلك يرى "ليدوكس" أن "الاميجدلا" تنطلق منها إشارات عصبية تسيطر على أفعالنا في الوقت الذي لا يزال عقلنا الواعي يفكر في اتخاذ القرار، مما يعطيها فرصة الاستجابة السريعة قبل العقل الواعي الذي يقوم بتحليل التصرفات بطريقة عقلانية مدروسة ملائمة للإشارة والحدث ولذلك تستطيع "الاميجدلا" التصرف باستقلالية عن العقل الواعي، حيث إن هناك ردود فعل عاطفية وانفعالية تنطلق من الإنسان دون أن يكون للعقل الواعي تأثير فيها. ويوصي بضرورة تعليم الأطفال العاطفة كمنهج يمكن بواسطته مواجهة العنف والتفكك ومحو الأمية العاطفية التي تساعد في انتشار ظاهرة الانتحار.(٣)

والأفراد يتفاوتون فيما بينهم في القدرة على توليد المعلومات الوجدانية، والوعي بها، وتفسيرها، والاستفادة منها، والاستجابة لها، من أجل أن يتوافقوا مع الموقف بشكل أكثر ذكاء؛ حيث إن الشخص الذكي انفعاليا يكون أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته، وانفعالات الآخرين والتعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له[4]، وإظهار التعاطف مع الآخرين أحياناً، وقادراً علي استثارة الانفعال بصورة تساعده على التفكير أو الانتباه لمثير ما بصورة أفضل، إلى جانب قدرته على فهم وتحليل الانفعالات[5]، والتحكم فيها. (٣٣: ١٤-١٥)

---

[1] - Brain Stem.

[2] - Limbic System.

[3] ففي حالة الغضب يقوم الجهاز الطرفي للمخ بإصدار أوامره للجسم لتوليد كمية من الطاقة تكفي للقيام بعمل عنيف؛ فتسرع ضربات القلب، ويندفع الأدرينالين في الدم..، أما في حالة الخوف يهرب الدم من الوجه ويصبح أصفر اللون شاحباً، ويندفع الدم إلى عضلات الساقين ليسهل الهرب..

[4] – فحينما يكون غضبان؛ تنعكس على ملامح وجهه وصوته انفعالات الغضب وليس الخوف أو الحزن..

[5]– كالتمييز بين الشعور بالحسد والشعور بالغيرة، أو الشعور بالذنب والحياء، أو الشعور بالحزن والغضب..

ويشير "مجتبى العلوي،٢٠٠١م" أن الوعي بالمشاعر والقيام بالأفعال تسير جنباً إلى جنب؛ فمجرد إدراك الشخص أن مزاجه سيء، معناه أن لديه الرغبة في التخلص منه، ومن ثم قد يتعامل مع عواطفه بأحد الأساليب التالية: إما أن يكون على وعي بذاته، وينظر للحياة نظرة إيجابية، ويستطيع الخروج من مزاجه السيئ في أسرع وقت ممكن؛ فهو ذو شخصية استقلالية واثق من إمكاناته، يتمتع بصحة نفسية جيدة. وإما أن يشعر أنه غارقاً في انفعالاته غير مدرك لها، عاجزاً عن الخروج منها لدرجة تجعله يتوه عن هدفه، إنه شخصية مغلوبة على أمرها، فاقداً السيطرة على عواطفه. أو يميل إلى تقبل مشاعره كأمرٍ واقعٍ دون محاولة تغييرها، على الرغم من وضوح رؤيته لها، فلا يفعل شيئاً لتغييرها؛ وهذا النمط يدخل في إطار المكتئبين الذين استكانوا لليأس.(١٣)

(٦) **خصائص الشخص الذكي وجدانيا:** يعتبر الفرد ذكي وجدانياً حينما تتناسب استجابته الانفعالية مع الموقف، وحينما يكون لديه وعي بمشاعره الداخلية ومشاعر الآخرين، ومدركا لأنواع وأسماء الخبرات الداخلية الموجبة والسالبة، مما يساعده في تنظيم الانفعالات بفعالية، ولديه مهارات عالية في التجهيز المعرفي بوجه عام، وذو تفتح عقلي على ردود الأفعال الوجدانية، وغير دفاعي، ومتفائل بواقعية ويقدر الأمور[1]، يمكنه التعبير عن مشاعره ومناقشتها، خبير في حل المشكلات الاجتماعية والقيادة. (٨٨: ٤٠٠) والذكاء الوجداني للفرد لا يمنعه من المرور بحالة من الحزن أو الاكتئاب مثلا لان الذكي وجدانيا قد يكون لديه ما يبرر شعوره بهذه الحالة الوجدانية أحياناً؛ حيث ينفعل كما ينفعل الآخرون؛ غير أنه يختلف عنهم في عدم استغراقه في هذه الحالة الوجدانية وقتاً طويلاً، بالإضافة إلى أن هذه الحالة الوجدانية تحدث على فترات متباعدة.(٢٠: ٦١)

ثانيا: الطلاب المعاقين سمعياً Hearing Handicapped Students :

يُعرف الطالب ضعيف السمع بأنه من لديه إعاقة سمعية دائمة أو مؤقتة تؤثر عكسياً على مهاراته في التعبير والاستقبال خلال اتصاله مع الآخرين، مما يؤثر على تطور نموه أو أدائه التعليمي ويصعب عليه الاستفادة من المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع بدون استخدام معينات معينة. (٢٧: ٥٨-٨٦) أما الطالب المُعاق سمعياً فيعرف بأنه الذي فقد حاسة السمع، أو من كان سمعه ناقصاً لدرجة أنه يحتاج إلى أساليب تربوية وتعليمية تمكنه من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية.(٥٧) ويعرفه "كابلان" Kaplan,P.1996 بأنه الطالب الذي يعاني من مشكلات ترتبط بالجهاز السمعي مما يحول دون قيام حاسة السمع لديه بدورها في سماع الأصوات المختلفة أو تقلل من قدرة الفرد سماع الأصوات دون استخدام مُعينات سمعية. (٨٢: ٢٧٢)

أما "عبد الرحمن سليمان،٢٠٠١م" فيُعرفه بأنه الذي حُرم من حاسة السمع أو من فقد القدرة

---

[1] - Non defensive, Realistically optimistic, Appreciative.

السمعية قبل تعلم الكلام، أو بمجرد تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فُقدت بسرعة.(٢٧: ٨٦) ويعرفه "رشاد موسى،٢٠٠٢م" بأنه من لا يستطيع أن يستخدم حاسة السمع نهائياً في حياته اليومية، وبالتالي فقد القدرة على اكتساب اللغة. (١٥: ١٨٧) أما "كمال زيتون،٢٠٠٣م" فيعرفه بأنه الذي ليس لديه القدرة على السمع أو فهم لغة الحديث ولو بمعينات خاصة للسمع((٤٢: ٢٤٨)

غير أن الباحث الحالي يعرف الطالب المعاق سمعياً إجرائياً بأنه هو الذي فقد حاسة السمع، بمستوى يصل إلى نحو ٦٠ ديسبل فأكثر، ويتعذر عليه استعمال اللغة المسموعة والمنطوقة في حياته اليومية وتتحدد درجة الفقدان السمعي من خلال التقارير الطبية الخاصة بكل طالب والموجودة بسجلات المدرسة.

أما الإعاقة السمعية فتعرف بأنها: " تلك المشكلات التي تحول دون قيام الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو تقلل من قدرته على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي، إلى الدرجات الشديد جداً والتي ينتج عنها صمم "(١: ١٣٨) كما تشير إلى فقدان سمعي يبلغ من الشدة درجة يصبح معها التعلم بالطرق العادية غير مفيد، وبالتالي فلابد من تقديم البرامج التربوية الخاصة وتشمل الإعاقة السمعية كلاً من الصمم والضعف السمعي((١١: ٣٠٧)

ويعرفها "عبد المطلب القريطي؛ ١٩٩٦م" بأنها: مصطلح عام يضم قطاع عريض من درجات فقدان السمع[1] يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد[2] الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة والفقدان الخفيف[3] الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة.(٣١: ١٣٧) و في نفس الاتجاه تعرف "كارين لين " Lynn, K. (1998) الإعاقة السمعية بأنها مصطلح عام يشير إلى فقد السمع الذي يتراوح ما بين فقد السمع الخفيف، إلى فقد السمع الشديد، والعميق[4]، مروراً بفقد السمع المتوسط[5]،ويضم هذا المصطلح فئتين من الأفراد هما: الصم، ضعيفي السمع[6].(٨٤: ٣٧)

وترى "سهير خيري:١٩٩٧م" أن الفرق بين مصطلحي الصم وضعاف السمع، يكون في طبيعة الإعاقة ونوع الخدمات التعليمية التي ينبغي تقديمها للفرد.(٢٣: ١٩٨)، غير أنها لم توضح كيفية الفصل بينهما إجرائيا، حيث يصعب الفصل الدقيق بين هذين المصطلحين (الصمم، وضعف السمع)؛ ومن ثمّ فإن الباحث الحالي سوف يلتزم بمفهوم الإعاقة السمعية كمفهوم عام يضمّ كلا من المصطلحين؛ والذي يعرفها " ديان برادلي وأخرون، ٢٠٠٠م" بأنها " ضعف سمعي بدرجة شديدة

---

[1] - Hearing Loss.
[2] - Profound Deafness.
[3] -Mild Hearing.
[4] - Mild, Severe, Profound.
[5] - Moderate.
[6] - The Deaf, Hard of Hearing.

بحيث يؤدي هذا الضعف إلى عدم حصول الطالب على المعلومات اللغوية من خلال السمع، سواء باستخدام مكبرات الصوت أو بدونها، مما يؤثر على إنجاز الطالب التعليمي". (في؛١٠: ٦٧)

(٢) **أسباب الإعاقة السمعية:** توجد أسباب متعددة للإعاقة السمعية أختزلها الباحث الحالي في سببين رئيسين هما:

أ - أسباب وراثية: مثل انتقال بعض الكروموسمات - الحاملة للصفات المرضية كضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي - من الوالدين إلى أبنائهم عن طريق الوراثة،(٢١: ١٩٤) أو وجود خطأ في تركيب تلك الكروموسمات قد يظهر عند الولادة أو في سن متأخرة، وقد يزداد بزواج الأقارب (٣٦: ٩)، أو عدم توافق عامل ريساس RH في دم الزوجين.

ب- أسباب مكتسبة: كتعرض الأم أثناء الحمل للحمي أو الحصبة الألمانية التي ينتج عنها إصابة الجنين بضعف سمع حسي عصبي،(٢١: ١٩٤) أو تناولها - في شهور الحمل الثلاثة الأولى- لأدوية وعقاقير تؤثر سلبياً على الجنين كعقار الثاليدوميد والستربتوميسين ومجموعة المايسين[1]، أو الولادات المتعسرة التي يتعرض فيها الجنين لنقص الأكسجين مما يترتب عليه موت الخلايا السمعية وإصابته بالصمم (زينب شقير، ١٩٩٩، ١٩٤) أو الولادات المبكرة التي ينتج عنها الإصابة بمرض نقص المناعة لديه، (٩٤: ٩١٧) أو إصابة الطفل بعد الولادة ببعض الأمراض[2] التي قد يترتب عليها ظهور مشاكل سمعية لديه كالتهاب وأورام الأذن الوسطى وتكدس بعض الأنسجة الجلدية بداخلها، أو تدمير الخلايا السمعية والعصب السمعي.((٣٦: ١٠)

(٣) **تشخيص الإعاقة السمعية**[3]: يتفق معظم المهتمين بالمجال على وجود عدة طرق تشخيصية؛ لكل منيا أدواتها ومعاييرها التي يمكن في ضوءها تصنيف الإعاقة السمعية، اختزلها الباحث الحالي فيما يلي:

١)- التشخيص التربوي[4]: اعتمادا على العلاقة بين فقدان السمع ونمو الكلام واللغة، وزمن الإصابة؛ يصنف التربويون الإعاقة السمعية إلى نوعين: صمم ما قبل تعلم اللغة[5]، وصمم ما بعد تعلم اللغة[6]،(٢٧: ٨٠) وتعتمد هذه الطريقة على البرامج المسحية[7] لجوانب نمو الطفل المرتبطة بالسمع سواء في المنزل أو في دور الحضانة، وملاحظة سلوكه اعتمادا على بعض

---

[1] Thalidomide, Streptomycin, Mycin.

[2]- كالحمى القرمزية أو الحصبة أو الجدري أو الحمى الشوكية أو الصفراء.

[3] - Diagnosis of Hearing Impairment.

[4] - Educational Classification.

[5] - Pre Lingual deafness.

[6] - Post Lingual Deafness.

[7] - Screening Programs.

المعايير والمؤشرات مثل: عدم استجابته للصوت العادي أو الضوضاء الشديدة، أو الحديث الموجه إليه، أو عدم استجابته للتعليمات أو عدم قدرته على التمييز بين الأصوات المختلفة، أو تجاهله للأسئلة، أو تعبيره عن الرفض باستخدام حركات جسمه، أو انخفاض مستوى أداءه الدراسي في المواد التي تعتمد على القراءة، والتعبير اللفظي.(٩٨: ١٣٧)،(٣١: ١٤٦) ويمكن الاعتماد على اختبارات الذكاء[1] في الكشف عن عدم تجاوب الطفل مع بعض الأدوات. والجدير بالذكر أن عينة البحث الحالي ستنتمي إلى الفئة الأولى الذين فقدوا السمع قبل أن يتمكنوا من اكتساب اللغة.

٢) التشخيص الطبي[2]: وحينما يظهر على الطفل بعض المؤشرات السابقة يتم إجراء الفحص الطبي الدقيق عليه لتقدير درجة الصمم لديه،(٩٨: ١٣٧) ووفقا لهذا التشخيص الطبي تصنف الإعاقة السمعية إلى أربعة مستويات؛ إما صمم توصيلي[3] ناتج عن الإصابة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو في غشاء الطبلة. أو صمم حسي عصبي[4] حيث تفشل الأذن الداخلية أو العصب السمعي في استقبال الموجات الصوتية وتوصيلها إلى المخ. أو صمم مختلط[5] وهو مشترك بين النوعين السابقين نتيجة لوجود إصابة في أكثر من قسم من أقسام الأذن الثلاثة (الخارجية أو الوسطى أو الداخلية) أو صمم مركزي[6] يرجع إلى جذع المخ والمراكز المخية.(٣٨: ٢٢-٢٣)

٣) التشخيص الفسيولوجي: ويعتمد على وحدات أداء في التشخيص مثل الـ"ديسبل" والـ"هيرتز"[7]؛ حيث يشير ارتفاع عدد هذه الوحدات الصوتية إلى درجة الصمم، وتوجد عدة مستويات لهذا للتصنيف الفسيولوجي؛ عرضها كل من: "على عبدالدايم،٢٠٠٢م" و"كمال زيتون،٢٠٠٣م"، إلا أن الباحث الحالي سوف يعتمد على التصنيف الذي عرضه "عبد المطلب القريطي؛١٩٩٦م" في المستويات الخمسة[8] لضعف السمع التالية:

١- من ٢٠ – أقل من ٣٠db[9]: خفيف يمكنه أن يتعلم اللغة عن طريق الأذن بالطرق العادية.

٢- من ٣٠ – أقل من ٤٠db: هامشي يعاني من صعوبات في سماع الكلام ومتابعة ما يدور حوله، إلا أنه يمكنه الاعتماد على آذانه في فهم الكلام وتعلم اللغة.

---

[1]- مثل "هيسكي- نبراسكا"، "وكسلر".

[2] - Medical Diagnosis.
[3] - Conductive Deafness.
[4] - Sensorineural Deafness.
[5] - Mixed Deafness.
[6] - Centeral Deafness.
[7] - Decibel. - Herts.
[8] - Mild, Marginal, Moderate, Severe, Profound.
[9] db= Decibel.

٣- من٤٠ – أقل من ٦٠db: متوسط يعاني من صعوبات أكثر في الاعتماد على آذانه في تعلم اللغة، ويلزمه استخدام معينات سمعية وتدريب سمعي.

٤- من٦٠ – أقل من٧٥db: شديد يحتاج إلى خدمات خاصة لتدريبه على الكلام وتعلم اللغة حيث يعاني من صعوبات في سماع وفهم الأصوات من مسافات قريبة.

٥- أكثر من ٧٥db: عميق لا يمكنه فهم الكلام وتعلم اللغة بالاعتماد على آذانه أو باستخدام معينات سمعية.(٣١: ١٤٠)

ووفقا لهذا التصنيف فإن فئة شديدي الإعاقة السمعية يبدأ فقدان السمع لديهم مابين(٦٠: ٧٥) ديسبل، أما فئة ضعف السمع التام فيبدأ من (٧٥: ٩٠) ديسبل، لذا فإن عينة البحث الحالي سوف تقع في هذا المدى (بداية من ٦٠- فأكثر).

ويعتمد هذا النوع من التشخيص الفسيولوجي على أجهزة سمعية دقيقة مثل: جهاز "الأوديوميتر[1]" الذي يصدر أصوات مختلفة التردد والشدة[2] تحدد العتبة الإدراكية لحاسة السمع للفرد، من خلال رسم بياني لكل أذن على حدة،(٩: ٤٣)،(٣٦: ٢٣) كما تحدد هذه الطريقة العتبة الإدراكية للسمع بالكلمات؛ لكلمات ذات مقطعين أو قوائم الكلمات ذات المقطع الواحد ويتم خفض الصوت بمقدار (١٠) ديسبل كل مرة لقياس القدرة على تمييز الكلمات، كما تعتمد هذه الطريقة على اختبار الساعة الدقاقة[3] ، واختبار الشوكة الرنانة لـ"رينيه[4]"، ورسم المخ الكهربي الذي يفيد في اكتشاف البؤر النشطة في مراكز المخ والتي قد تؤدى إلى الإعاقة السمعية.(٣٦: ٢٢-٢٥)

(٤) **طرق التواصل الوجداني لدى المعاقين سمعياً:** تُعرف عملية التواصل الوجداني[5] بأنها نشاط إنساني معقد تتفاعل فيه عدة خصائص بيولوجية ونفسية وعقلية يهدف الفرد من خلالها إلى نقل الأفكار، أو المشاعر، أو الخبرات من الآخرين وإليهم، من خلال وسائط محددة، داخل نسق اجتماعي معين.(٩: ٨) وذلك من خلال عدة طرق منها مايلي:

١- طريقة التواصل الشفهي: وتعتمد على انتباه المعاق سمعيا لإيماءات المتكلم، وتعبيرات وجهه من سرور أو كدر، مع مراقبة حركات فمه وشفتيه أثناء النطق والكلام مما يساعده على فك شفرات الكلمات. وتمر عملية التواصل الشفهي بثلاث مراحل هي: قراءة الشفاه الخاصة بالأوامر، وقراءة الشفاه مع استعمال ألفاظ مألوفة، واستعمال ألفاظ جديدة بواسطة قراءة الشفاه.(٢٨: ٧٦) ويصنف "بيتر، سان" Peter & Sean, 1994 التواصل الشفهي إلى نوعين رئيسين هما: التواصل الشفهي التقليدي؛ ويفضل استخدامه مع شديدي الإعاقة السمعية

---

[1] - Audiometer.
[2] - Frequency, Intensity.
[3] -Watch – Tick, test .
[4] - test Rinne.
[5] -Emotional Communication.

وذلك اعتمادا على مهارة التلميحات المرئية[1]، ومهارات قراءة الشفاه، والتخاطب؛ الذي يفضل استخدامه مع ذوي فقدان السمع الخفيف والمعتدل الذين يستخدمون معينات سمعية. (٩٤: ٩٢٩)

٢- طريقة التواصل اليدوي[2]: تُعتمد حركات الأصابع والأيدي وتعبيرات الأذرع والأكتاف والرموز اليدوية أو الحركات المُشكلة أو المُصورة في وصف المفاهيم والأفكار والكلمات. (٣١: ١٦٧) وتتضمن هذه الطريقة نوعين من التواصل هما: لغة الإشارة[3]؛ وتتكون من وحدات أو مقاطع، تتحدد بأربعة عناصر هي؛ مكان اليد، وشكل اليد، وحركة اليد، واتجاه الحركة في الهواء. وهجاء الأصابع[4]؛ وهو عبارة عن هجاء الكلمة المراد نطقها من خلال لغة الإشارة، حيث إن كل حرف له إشارة خاصة به وهذه الطريقة لا تستخدم إلا في الحالات التي يصعب فيها التفاهم بلغة الإشارة. (٣٦: ٣٨)

٣- طريقة التواصل الكلي[5]: وتهدف هذه الطريقة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين سمعياً، من خلال الاستفادة من كافة أساليب التواصل المختلفة؛ (٣١: ١٦٧) كالطريقة السمعية الشفهية [6]وقراءة الشفاه[7] والنظام الإشاري[8]، كما تعد القراءة والكتابة أحد وسائل التواصل الكلي.

(٥) **خصائص المعاق سمعيا:** لقد اتفق معظم المهتمين بالمجال على وجود عدة خصائص يتسم بها الطلاب المعاقين سمعيا – والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للطلاب العاديين في مثل سنهم مما تنعكس تلك الخصائص على تقدم الطالب في المدرسة وقابليته للتعلم – استطاع الباحث الحالي أن يوجز أهمها فيما يلي: العزلة، الشعور بالوحدة النفسية، الانسحاب الاجتماعي، العجز أمام المواقف الحياتية التي تحتاج للتفاعل والتعبير، الشعور بالإحباط، الشعور بالإهمال، صعوبة التعبير عن النفس، صعوبة فهم الآخرين سواء في الأسرة أو العمل أو المحيط الاجتماعي، العجز عن التواصل، رد الفعل السلبي تجاه الآخرين، الاتجاهات العدوانية، الشك في المحيطين من العاديين، الميل للإشباع المباشر للحاجات دون تأجيل، سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، الشعور بالقلق والاضطراب في العلاقات بالآخرين، انخفاض الأداء الدراسي ومستوى الطموح، ضعف المهارات الاجتماعية لديه، الانطواء،

---

[1] - Visual cues.
[2] - Manual Communication.
[3] - Sign Language.
[4] - Finger Spelling.
[5] - Total Communication.
[6] - Oral, auditory.
[7] - Lip reading.
[8] Signed system.

الاكتئاب، عدم الثبات الانفعالي، النشاط الزائد، التعصب الفنوي.(٢: ٧٦-٩٨)،(٢١: ١٨٩)،(٩٤: ٩١٧).

ثالثا: التحصيل والمستوى الدراسي: يهدف التحصيل الدراسي إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مقدار استيعاب الطلاب لما تعلموه من محتوى، وخبرات في المواد الدراسية المقررة عليهم، وأيضا مستوى الطالب بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها، ومحاولة رسم صورة نفسية لقدراته المعرفية واستعداداته العقلية وخصائصه الوجدانية وسماته الشخصية.(٢٦: ٨٢)

وترى "رمزية الغريب؛ ١٩٨٥م" أن التحصيل الدراسي يعني حصول الطالب على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله من خبرات معينة - بطريقة مباشرة - من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية؛ أي بالنسبة للتلاميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنه، ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك فقط بل يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية الأخرى . وتضيف أن هناك عوامل أخرى تؤثر في الأداء الدراسي منها ما هو متعلق بقدرات المتعلم واستعداداته وصفاته الوجدانية ومنه ما هو متعلق بالخبرة المتعلمة وكيفية تعلمها.(١٦: ٨٨)

ويرى الباحث الحالي أن التحصيل الدراسي هو ما اكتسبه الطلاب من خبرات معرفية أو وجدانية أو حركية سواء في مقرر دراسي معين أو مجموعة مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على الاختبارات التحصيلية المقننة أو من خلال درجات الامتحانات المدرسية في نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية العام الدراسي. ويتحدد التحصيل الدراسي إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب الأصم في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤م-٢٠٠٥م/١٤٢٥هـ-١٤٢٦هـ، في المواد الدراسية الآتية: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم. □

ثامناً: الدراسات السابقة: لما كان البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن البناء العاملي للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية المهنية؛ وفقا لاختلافهم في كل من الجنس، والمستوى التحصيلي، والصف الدراسي، وأيضا علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي؛ فقد لخص الباحث الحالي الدراسات السابقة[1] في المحورين التاليين:

---

[1]- تم ترتيب هذه الدراسات ترتيبا تصاعديا من الأقدم إلى الأحدث.

أ)- دراسات اهتمت بالفروق بين الجنسين، وبالعلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي[1]:

هدفت دراسة "سوتارسو وآخرين" Sutarso,T., et al.,1996 إلى الكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي التراكمي للطالب على ذكائه الوجداني، وشارك في الدراسة (١٣٨) طالبا من الجنسين بالجامعة، طبق عليهم مقياسا للذكاء الوجداني؛ يقيس ثلاثة عوامل للذكاء الوجداني وهي: التعاطف، والوعي بالذات، والتناغم. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا للجنس على الذكاء الوجداني؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح مجموعة الإناث، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا للتحصيل الدراسي التراكمي على الذكاء الوجداني. (١٠٥)

غير أن دراسة "سوارت" Swart,A.,1996 هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حالة الطالب في الأداء الدراسي (ناجح - راسب) وذكائه الوجداني، وشارك في الدراسة (٤٤٨) طالبا بالجامعة من جنوب أفريقيا، طبق عليهم مقياسا للذكاء الوجداني. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الناجحين والراسبين في الذكاء الوجداني لصالح الطلاب الناجحين.(١٠٦)

وهدفت دراسة "بار- اون" Bar-On, R.,1997 إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وفقا لنموذج "بار- اون" والأداء الدراسي، وشارك في الدراسة (١١٢٥) طالبا بالجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني[2] EQ-i لـ"بار- اون". وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى أن الطلاب الأكثر نجاحا كانوا أكثر اجتماعية، وأكثر تعاطفا، وأكثر ذكاء، وأكثر قدرة على إدارة عواطفهم، وقادرين على تصديق مشاعرهم، وحل مشكلاتهم الطبيعة والشخصية، والبينشخصية، وكان هذا دالا لأن يكونوا ناجحين أكاديميا؛ حيث إن قدرتهم على وضع الأهداف الشخصية كانت مسهلا وميسرا للأداء الدراسي، بالإضافة إلى كونهم متفائلين ولديهم دافعية ذاتية للإنجاز.(في:٦٤٤: ١٤)

كما هدفت دراسة "ليبج" Lepage,L.P.1997 إلى توضيح أنماط التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني لدى المتفوقات دراسيا وأكاديميا، وشارك في الدراسة (٢١) سيدة من الحاصلات على درجة الماجستير أو الدكتوراه؛ تراوحت أعمارهن ما بين (٢٤-٥٤) عاما. واعتمدت الباحثة على منهج دراسة الحالة، وبعد جمع البيانات من خلال المقابلة والاستبيانات والسجلات التتبعية التاريخية ومعالجتها إحصائيا، أشارت النتائج إلى أن السيدات اللاتي كن تتحملن الضغوط في طفولتهن حققن

---

[1]- تم دمج هذه الدراسات في محور واحد لأنه قد تشترك دراسة واحد في كل من:التحصيل الدراسي، والفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، ومن ثم قد تكون مكررة.

[2] - EQ-i=Emotional Quotient Inventory,

مستويات مرتفعة من التفوق الدراسي، وخصوصا حينما كن تتلقين تدعيما لجوانب الذكاء الوجداني.(٨٣)

وكان من بين أهداف دراسة "محمد جودة؛١٩٩٩م" الكشف عن الفروق بين كل من: الجنسين (ذكور/إناث)، التخصص الدراسي (علمي/أدبي) في الذكاء الوجداني. وشارك في الدراسة (١٠٢) طالب من الجنسين بالفرقة الثالثة بكلية التربية، طُبق عليهم مقياسا للذكاء الوجداني يقيس سبعة عوامل. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا سواء بين الجنسين أو بين التخصصات الدراسية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني.(٤٥)

أما دراسة "تابيا" Tapia,M.L.,1999 فهدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، لدى مجموعة من طلاب الجامعة؛ طُبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني EQ-I لـ"بار- اون"، واعتمدت الدراسة على درجات التحصيل الدراسي في نهاية العام الجامعي. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح مجموعة الإناث، بالإضافة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.(١٠٧)

وهدفت دراسة "نيوسوم وآخرين" Newsome, et al.,2000 إلى تحقيق عدة أهداف، من بينها الكشف عن القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وفقا لنموذج "بار- اون"، وعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وشارك في الدراسة (١٨٠) طالبا بالجامعة من الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧-٥٠عاما)، طُبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني EQ-I لـ"بار- اون"، واعتمدت الدراسة على درجات التحصيل الدراسي للطلاب في نهاية العام الجامعي. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وفشل الذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. ومن ناحية أخرى كشفت الدراسة عن عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الذكاء الأكاديمي؛ مما يدعم تعريف "بار- اون" للذكاء الوجداني على أنه مجموعة من القدرات غير المعرفية.(٩٠)

وكان من بين أهداف دراسة "فوقية راضي؛٢٠٠١م" الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، والكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، وشارك في الدراسة (٢٨٩) طالبا من الجنسين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، طبق عليهم اختبارا للذكاء الوجداني؛ يقيس أربعة عوامل وهي: ضبط الانفعالات، والتعاطف، وإدارة العلاقات، والدافعية الذاتية. واعتمدت الدراسة على المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها الطالب في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١م. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور

والإناث في الذكاء الوجداني لصالح مجموعة الإناث. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات كل من عوامل الذكاء الوجداني الأربعة والدرجة الكلية وبين درجات التحصيل الدراسي. وقد أفاد الباحث الحالي من نتائج هذه الدراسة في توجيه الفروض.(٣٩)

وفي نفس الاتجاه، هدفت دراسة "محسن أحمد؛٢٠٠١م" إلى تحقيق عدة أهداف، من بينها الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، والتنبؤ بالتحصيل من خلال درجات الذكاء الوجداني، وشارك في الدراسة (٢٠٠) طالبة "سعوديات" بالفرقة الرابعة بكلية التربية، طبق عليهن مقياسا للذكاء الوجداني، يقيس خمسة عوامل وهي: الوعي بالذات، والتعاطف، وإدارة الانفعالات، والكفاءة الاجتماعية، والدافعية الذاتية. واعتمدت الدراسة على درجات الطالبات في امتحانات نصف الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١م. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات كل من عوامل الذكاء الوجداني الخمسة والدرجة الكلية وبين درجات التحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن الذكاء الوجداني يعتبر عاملا منبأ بالتحصيل الدراسي. وأفاد الباحث الحالي أيضا من نتائج هذه الدراسة في توجيه الفروض.(٤٤)

وكان من بين أهداف دراسة "عبد المنعم الدردير؛ ٢٠٠٢م" فحص اثر التخصص الدراسي (علمي/أدبي) في الذكاء الوجداني لدى مجموعة من طلاب كلية التربية بقنا من الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠ : ٢٣) عاما، طبق عليهم مقياسا الذكاء الوجداني؛ يقيس خمسة عوامل هي؛ المهارات الاجتماعية، والوعي بالذات، والتعاطف، والدافعية الذاتية، وتنظيم الذات. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص الدراسي في الذكاء الوجداني. ولعل هذه النتيجة دفعت الباحث إلى اقتراح أن الذكاء الوجداني لايقع في المجال المعرفي بل يقترب من المجال الوجداني على متصل "المعرفة – الوجدان".(٣٢)

أما دراسة "عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م" فهدفت إلى تحقيق عدة أهداف أهمها الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وشارك في الدراسة (٢٥٨) طالبا من الجنسين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني EQ-I لـ"بار– اون" بالإضافة إلى مقياسين آخرين؛ واعتمد الباحث على الدرجة الكلية فقط للذكاء الوجداني بالنسبة للمقاييس الثلاثة، كما اعتمد على المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها الطالب في نهاية العام الجامعي ٢٠٠١/٢٠٠٢م. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت

النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث على المقاييس الثلاثة للذكاء الوجداني. وأيضا عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني على المقاييس الثلاثة وبين درجات التحصيل الدراسي. وقد تناقضت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من: "فوقية راضي؛٢٠٠١م"، "محسن أحمد؛٢٠٠١م" رغم أن المشاركين في جميع هذه الدراسات بالفرقة الرابعة بكلية التربية.(٢٩)

وهدفت دراسة "باركر وزملائه" Parker, J. D. A.,et al.2004 إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وفقا لنموذج "بار- اون" والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأجريت الدراسة على (٦٦٧) طالبا كنديا، طبق عليهم قائمة معامل للذكاء الوجداني EQ-I. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وأنّ نسبة (١٧ %) على الأقل منْ التحصيل الدراسي يعزو إلى الذكاء الوجداني. وتَقترحُ هذه النتائج أنّ نموذجِ "بار- اون" قادر على التّمييز بين أولئك الطلاب الذين سيَؤدّون أداءً حَسناً، وأولئك الذين سيَواجهون المشاكلَ.(٩٣) ويلاحظ الباحث الحالي أن نسبة إسهام الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي في هذه الدراسة يعادل (١٧%) فقط؛ وهي نسبة ضئيلة إذا ما قُورنت بالنسبة التي أشار إليها " ريتش، وجوليمان؛١٩٩٩م" والتي تتراوح ما بين (٨٠-٩٠%) تقريبا.(٩٧: ٢٨)

غير أن دراسة "محمد حسين،جاد الله أبو المكارم؛٢٠٠٤م" هدفت إلى تحقيق عدة أهداف من أهمها؛ الكشف عن مدى تطابق نموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني مع طلاب المرحلة الثانوية العامة، والتعرف على أثر كل من الجنس والتخصص الدراسي على الذكاء الوجداني، وتحديد الإسهام النسبي لمكونات هذا النموذج في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وشارك في الدراسة (٤١٦) طالبا من الجنسين بالصف الثالث الثانوي العام؛ من المتفوقين وغير المتفوقين أكاديميا، طُبق عليهم قائمة معامل الذكاء الوجداني EQ-I، واعتمدت الدراسة على مجموع درجات الطلاب في المرحلة الأولى للشهادة الثانوية العامة. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود عامل عام للنموذج يمكن من خلاله تفسير بواقي العاملين الثالث والرابع؛ ومن ثمّ لم يتطابق النموذج مع عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح مجموعة الذكور، بالإضافة إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب القسم الأدبي، ومن ثمّ فشل النموذج في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب القسم الأدبي.(٤٨) وقد تعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة "تابيا؛١٩٩٩م" فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين

أما دراسة "دراجو" Drago,J.M..2004 فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة غير النظاميين، وإمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي

بمعلومية الذكاء الوجداني الذي تم قياسه اعتمادا على اختبار "ماير وسالوفي وكاريسكو"[1]، أما الإنجاز الأكاديمي فتم قياسه من خلال بروفيل الدافعية للإنجاز AMP[2]، بالإضافة إلى أداء الطالب في الـ (جي بي أي GPA)[3]. وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الـ (جي بي أي)، بالإضافة إلى أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال قدرة الطالب على التعرف على انفعالاته وعواطفه، واستخدامها، وإدارتها. وتقترح هذه الدراسة أن يتم دمج منهجا للذكاء الوجداني داخل البرامج الجامعية الموجهة للطلاب غير النظاميين، لمساعدتهم على تحسين وتنمية ذكاءهم الوجداني؛ حيث إن الذكاء الوجداني يعد من العوامل غير المعرفية التي قد تنمي أو تحسن قدرة الطالب المعرفية. (٧٤)

وأخيرا هدفت دراسة "ماركيسولت" Marchessault,C.,2005 إلى فحص العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني وفقا لنموذج "بار- اون" ودرجات التحصيل الدراسي GPA، وشارك في الدراسة (١٠٦) طالب بالسنة الأولى بالجامعة في أمريكيا، طبق عليهم قائمة الذكاء الوجداني EQ-i في بداية العام الدراسي، وتم الاعتماد على درجات التحصيل الدراسي GPA أثناء منتصف العام الدراسي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجات على قائمة الذكاء الوجداني والتحصيل في المدرسة. وسوف تواصل الدراسة التحقق من هذه النتائج في نهاية العام الدراسي أيضا، ويذكر "ماركيسولت"[4] "أن النتائج سوف تُنْشَرُ لاحقا". (٨٥)

وبتحليل نتائج الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

أ) أنها تعارضت وتناقضت فيما يتعلق بعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وبإمكانية التنبؤ به من خلال الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلتين؛ الثانوية والجامعية، حيث:

١- اتفقت نتائج بعض الدراسات على وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ("بار- اون؛١٩٩٧م" ؛ "تابيا؛١٩٩٩م" ؛ "فوقية راضي؛٢٠٠١م" ؛"محسن أحمد؛٢٠٠١م" ؛ "دراجو؛٢٠٠٤م" ؛ "باركر وزملائه؛٢٠٠٤م" ؛ "ماركيسولت؛٢٠٠٥م") ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب الناجحين والراسبين في الذكاء الوجداني لصالح الطلاب الناجحين ("سوارت؛١٩٩٦م")؛ حيث كان الطلاب الأكثر نجاحا أكثر ذكاء وجدانيا، ("بار- اون؛١٩٩٧م") ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل لصالح

---

[1] - MSCEIT= the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test.

[2] - AMP= the Achievement Motivation Profile.

[3] -GPA=· grade point average

[4]- (اتصال شخصي من "سي. ماركيسولت" لـ "بارآن"، يوم ٧ من يناير ٢٠٠٥م).

الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني؛ (" فوقية راضي؛٢٠٠١م") حيث كان الأكثر تحملا للضغوط في طفولتهم حققوا مستويات مرتفعة من التفوق الأكاديمي، ("لبيج؛١٩٩٧م") ومن ثمّ فإن الذكاء الوجداني يعتبر عاملا منبأ بالتحصيل الدراسي، ("محسن أحمد؛٢٠٠١م"؛ "دراجو؛٢٠٠٤م") وأن نسبة إسهامه في التحصيل الأكاديمي تعادل (١٧%). ("باركر وزملائه؛٢٠٠٤م")

٢- وعلى النقيض من ذلك فقد اتفقت نتائج بعض الدراسات على عدم وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى فشل الذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي؛ ("تيوسوم وآخرون؛٢٠٠٠م" ؛ "عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م" ؛ "محمد حسين،جاد الله أبو المكارم؛٢٠٠٤م") وعدم وجود تأثير للتحصيل الدراسي أو التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق بين التخصصات الدراسية في الذكاء الوجداني، ("سوتارسو وآخرون؛١٩٩٦م" ؛"محمد جودة؛١٩٩٩م"؛ "عبد المنعم الدردير؛ ٢٠٠٢م")

غير أن "بار- أون؛ "٢٠٠٥م" يذكر أن نموذجه قادرا على تشخيص المستوى القوى والمستوى الضعيف للذكاء الوجداني ويفيد الطلاب الذين يحتاجون إلى التدخل الموجّه، ويمثل تطبيقه وتنميته في المجتمع المدرسي أهميةً كبيرة.

ب) كما تعارضت نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين؛ حيث اتفقت نتائج بعض الدراسات على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني. ("محمد جودة؛١٩٩٩م"؛"عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م"). بينما اتفقت نتائج بعض الدراسات على وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الذكاء الوجداني؛ غير أنها تعارضت في اتجاه تلك الفروق؛ فقد أشار البعض إلى أنها كانت لصالح الذكور، ("محمد حسين،جاد الله أبو المكارم؛٢٠٠٤م") بينما اتفق البعض الآخر على أن تلك الفروق كانت لصالح الإناث، ("سوتارسو وآخرون؛١٩٩٦م" ؛ "تابيا؛١٩٩٩م" ؛ " فوقية راضي؛٢٠٠١م").

ج) أن معظم هذه الدراسات – في تشخيصها للأداء الأكاديمي – اعتمدت على درجات الطلاب إما في نهاية الفصل الدراسي، أو في نهاية العام الدراسي.

ب- دراسات اهتمت بمتغيرات الذكاء الوجداني لدى المعاقين سمعياً: ونظرا لعدم وجود – في حدود اطلاع الباحث الحالي – دراسة واحدة عربية أو أجنبية اهتمت بالذكاء الوجداني عند المعاقين سمعياً؛ فسيتم إيجاز نتائج بعض المتغيرات الوجدانية التي تبدو ذات صلة بالذكاء الوجداني لدى المعاقين سمعيا على النحو التالي:

كشفت نتائج دراسة "عطية سيدأحمد،١٩٩٠م" عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو الإعاقة السمعية والتوافق الانفعالي لدى الأطفال الصم المقيمين داخل المدارس.(٣٥) أما نتائج دراسة "سينكونين، جارى" Sinkkonen&Jari,1994 فقد أشارت إلى

وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الانفعالي وضبط الاندفاعية بين الأطفال الصم الذين تنقصهم مهارات التواصل وبين الأطفال المعاقين سمعيا لصالح الفئة الأخيرة.(١٠٢) وأشارت نتائج دراسة "إبراهيم إبراهيم،١٩٩٤" إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الصم والعاديين في بعض الاضطرابات الوجدانية المصاحبة للإعاقة السمعية لصالح الصم.(٢) أما نتائج دراسة "البنى الطحان،١٩٩٥" فقد أشارت إلى أن الأطفال الصم لديهم تقدير منخفض للذات مقارنة بنظرائهم العاديين.(٤٣) وفي نفس الاتجاه أشارت نتائج دراسة " صمويل" Samuel,K.A.,1996 إلى تدنى مفهوم الذات وسوء التوافق الانفعالي لدى الطلاب الصم، وخصوصا الذين يفتقر آبائهم إلى إجادة لغة الإشارة، وأساليب التواصل المختلفة سواء اللفظية أو غير اللفظية.(١٠٠)

أما نتائج دراسة كل من "جمال الخطيب و منى الحديدي،١٩٩٦" فقد أشارت إلى أن أكثر من (٥٠%) من عينة قدرها(١٣٦٠) طفلاً من المعاقين سمعياً اتسمت خصائصهم الوجدانية بعدم الاستقلالية وسهولة التأثر بالآخرين والانقياد لهم، والميل للتعصب الفئوي والتنافس، واضطراب المزاج العام.(١١) وعلى صعيد آخر، كشفت نتائج دراسة "أحلام مصطفي،١٩٩٦" عن وجود فروق دالة بين شعور المراهقات الأصمات بالاغتراب والمراهقات العاديات.(٥) وأكدت نتائج دراسة "تشوة سليمان،١٩٩٦" أن الأطفال ضعاف السمع أكثر قلقاً ومعاناة للمخاوف مقارنة بنظرائهم العاديين.(٥٤) أما دراسة " لين" Lynn, K.,1998 فقد أشارت نتائجها إلى أن الأطفال الصم تنخفض قدرتهم على تحمل الضغوط النفس اجتماعية، وينخفض وعيهم بطرق حل المشكلات، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اكتساب الأطفال الصم بعض مهارات حل المشكلات وقدرتهم على تحمل الضغوط النفسية.(٨٤)

وأشارت نتائج دراسة "هالة عبد العظيم،١٩٩٩" إلى أن الأطفال الصم لديهم سلوكيات مضادة للمجتمع، وسلوك انسحابي، وعدواني مُقارنة بالأطفال العاديين.(٥٥) وأضافت نتائج دراسة "منى الدهان،٢٠٠١" أن الأطفال الصم أكثر إحساساً بالوحدة النفسية مُقارنة بالأطفال العاديين وذوى الإعاقة العقلية.(٥٣) أما "أمال باظه،٢٠٠٣" فترى أن الأطفال المعاقين سمعياً أكثر تشاؤما وتوقعاتهم سالبة للمستقبل مقارنة بالأطفال العاديين.(٩) وأشارت نتائج دراسة "وحيد كامل،٢٠٠٤" إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعيفي السمع بالمدرسة الابتدائية.(٥٦)

واستقراءً لنتائج الدراسات السابقة؛ يمكن افتراض بعض المكونات السالبة للذكاء الوجداني التي يتسم بها المعاقون سمعيا مثل: عدم الاستقلالية، وسهولة التأثر بالآخرين والانقياد لآرائهم، اضطراب المزاج العام، والشعور بالوحدة النفسية، لديهم تقدير الذات منخفض، انخفاض القدرة على تحمل الضغوط، وانخفاض وعي الأصم بطرق حل المشكلات، التشاؤم وعدم التفاؤل،

والتوقعات السالبة للمستقبل، سوء التوافق الانفعالي وخصوصا لدى الذين تنقصهم مهارات الاتصال، أو الذين لا يجيد آباؤهم لغة الإشارة، أو أساليب التواصل.

تاسعاً: فروض البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات والبحوث السابقة من تناقض وتعارض في نتائجها، يصوغ الباحث الحالي فروض البحث صياغة صفرية كما يلي:

١. لا تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف النوع (ذكور - إناث).
٢. لا تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف المستوى التحصيلي (المنخفض - المرتفع).
٣. لا تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف الصف الدراسي(الثاني - الثالث).
٤. لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات مكونات الذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" - ودرجات التحصيل الدراسي لدى المجموعات التالية: (الذكور- الإناث)، والصف الدراسي(الثاني- الثالث)، بالمرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعيا.

عاشرا: إجراءات البحث :

(أ)= **المشاركون:** بلغ عدد المشاركين في البحث (١٠٩) طالبا معاقا سمعيا، من الجنسين، بالصفين: الثاني والثالث الثانوي المهني بمدرسة الأمل للصّم بمدينتي؛ كفر الشيخ والمحلة الكبرى، تراوحت أعمارهم مابين(٤٣ر١٧: ٢٩ر٢٢ سنة)، وينتمون إلى فئة شديدي الإعاقة السمعية فقط [1]، حيث يبدأ فقدانهم السمعي من (٦٠ ديسبل فأكثر)، واعتمد الباحث في التشخيص على التقارير الخاصة بكل طالب بالمدرسة وذلك بمساعدة الأخصائي النفسي؛ والجدول التالي يوضح توزيع المشاركين في البحث:

جدول (١) توزيع المشاركين في البحث

العدد والنسبة	الجنس		المستوى التحصيلي		الصف الدراسي		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	منخفض	مرتفع	الثاني	الثالث	
ن	٤٩	٦٠	٥٣	٥١	٥٧	٥٢	١٠٩
%	٤٤ر٩٤	٥٥ر٠٥	٤٨ر٦٢	٤٦ر٧٩	٥٢ر٢٩	٤٧ر٧١	%١٠٠

[1]- حيث تم استبعاد الطلاب متعددي الإعاقة ممن لديهم إعاقات حسية أخرى أو حركية.

(ب)= مقياس الذكاء الوجداني(إعداد/ بار- اون، تعريب وتقنين/الباحث):

١)- هدف المقياس: قياس الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعيا، من خلال المقاييس الفرعية التالية:

أولا: الذكاء الوجداني كسمة داخل الفرد[1] ويقيس: الوعي بالذات والتعبير عنها من خلال[2]؛ احترام الذات، الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات.

ثانيا: الذكاء الوجداني كمهارة بين الأفراد[3] ويقيس: العلاقات البينشخصية والوعي الإجتماعي من خلال مهارات[4]؛ التعاطف، المسئولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد.

ثالثا: الذكاء الوجداني كاستراتيجيات لإدارة الضغوط[5] ويقيس: إدارة وتنظيم الانفعالات من خلال استراتيجيات[6]؛ تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعية.

رابعا: الذكاء الوجداني كقدرة على التكيف[7] ويقيس: إدارة التغيّر من خلال[8]؛ اختبار الحقيقة، المرونة، حل المشكلات.

خامسا: الذكاء الوجداني كعوامل مزاجية عامة[9] ويقيس: الدافعية الذاتية من خلال[10]؛ التفاؤل، السعادة.(٦٤: ٢١)

٢) - وصف المقياس: يتألف المقياس في صورته الأجنبية من خمسة مقاييس فرعية وخمسة عشر مقياسا ثانويا، ويضم (١٣٣) فقرة؛ صيغت على شكل جُمَلٍ قصيرة، والاستجابة على كل منها يتم على مقياس متدرج من خمس مستويات[11]؛ يتراوح ما بين "نادراً أو ليسَ حقيقيَ" إلى "دائما أو حقيقي جدا"، والمقياس مناسب للأعمار من (١٧ سنة فأكثر)، والأداء عليه يستغرق (٤٠ دقيقة تقريباً).

واستجابات الفرد على المقياس تعكس الدرجة الكلية لنسبة لذكائه الوجداني؛ حيث تُعدّل الدرجة

---

1 - Intra-personal capacity.
2- Self-awareness and self-expression: (Self-Regard, Emotional Self-Awareness, Assertiveness, Independence, Self-Actualization).
3 - Inter-personal skills.
4- Social awareness and interpersonal relationship: (Empathy, Social Responsibility, Interpersonal Relationships).
5 - stress management strategies.
6 - Emotional management and regulation: (Stress tolerance. Impulse Control).
7 - Adaptability.
8 - Change management: (Reality Testing, Flexibility, Problem Solving).
9 - Motivation and general mood factors.
10 - Self-motivation: (Optimism, Happiness).

11-(طريقة ليكرت)

الخام[1] إلى درجة معيارية في ضوء التصحيح الداخلي للمقياس استنادا إلى متوسط قدره (١٠٠)، وانحراف معياري قدره (١٥)؛ فإذا كانت الدرجة الخام للفرد أعلى من هذا المتوسط؛ فينبغي أن تكون درجته المعيارية موجبة، حيث إنها تُشير إلى السلوك الذكي وجدانياً واجتماعيا، ومن ثمّ يمكن التنبؤ بأنه سيستجيب وجدانياً بفعّالية (يكون له تأثير) حين يواجه متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

أما إذا كانت الدرجة الخام أقل من المتوسط؛ فإن الدرجة المعيارية تكون سالبة، ومن ثمّ يمكن التنبؤ بأن هذا الفرد سيكون غير قادرا على التأثير والفعالية وربما أنه يعاني من مشكلات وجدانية، و/أو اجتماعية، و/أوسلوكية. وهذا الأثر الإيجابي والأثر السلبي يُعدُّ ميزةً هامةً لمقاييس التقرير الذاتي حيث إنها تقلل من التحيز الفعلي، مما يزيدُ دقةَ النتائج.(٦٤: ٥)

٣) - **بناء وإعداد المقياس في صيغته الأجنبية:** يذكر "بار- اون،٢٠٠٥م" أن إعداد وتطوير هذا المقياس استغرق سبعة عشر عاما؛ خلالها مر بالمراحل الست التالية:

١- اعتمادا على مراجعة الأدب السيكولوجي؛ تم تجميعُ تعريفات مُختلفة للكفاءات الوجدانية - التي يُعتَقَد أنها تؤثر في الحالة النفسية للفرد - بالإضافة إلى تعريف الكفاءات، والمهارات، والميسرات للذكاء الوجداني.

٢- واعتمادا على خبرة "بار- اون" المهنية، ومراجعته للأدب، ومقابلاته لذوي الخبرة في مجال الصحة النفسية؛ تمكن من إنتاج[2] حوالي"ألف" مفردة مبدئية تقريبا.

٣- واعتمادا على الأسس النظرية[3] للنموذج ونتائج التحليل العاملي للفقرات؛ تضمن المقياس (١٣٣) فقرة، وخمسة عشر مقياسا أوليا، وهي الموجودة في النسخة المنشورة.

٤- تم تطبيق النسخة المبدئية للأداة عام (١٩٩٦م) على عينة قدرها (٣٨٣١) فردا من الجنسين بأمريكا الشمالية؛ تراوحت أعمارهم ما بين (١٦ إلى ١٠٠) عاما، بمتوسط قدره (٣٤,٣ سنة)، (٤٩ % ذكور، ٥١ % إناث)، (٧٩ % أبيض، ٨ % أمريكي آسيوي، ٧ % أمريكي أفريقي، ٣ % أسباني، و١ % أمريكي أصلي)

٥- أستمرَّ التحقق من المعايير وصدقَ المقياس عبر عدة ثقافات، على عينات معيارية أولية تضمنتْ كُلَّ محافظة كندية، كُلَّ ولاية من الولايات المتّحدة الأمريكية تقريبا.

٦- تم تُرجمة المقياس إلى أكثر من ٣٠ لغة، وتم إجراء دراسة استطلاعية على (٣٠٠٠) مشاركا

---

[1] - Raw scores.
[2] - generating.
[3] - أنظر ص١٧؛ الأسس النظرية لنموذج "بارآن".

من ستّ دول[1]، وأسفرت النتائج عن اختيار وانتقاء الفقرات وتعديلها في ضوء الثقافة المشتركة. ثم استمرّ التحقق من صدق المقيـاس وتطويره، حتى انتهى إلى الصيغة النهائية.(٦٤: ٦)

٤)-**الكفاءة السيكومترية للمقياس في البيئة الأجنبية:** يذكر "بار- اون" "Bar-On,2004"؛ أنه -خلال العقدين الماضيين- قد أجريت دراسات عديدة حول العالم بهدف التحقق من البناء العاملي للمقياس، وصدقه، وثباته[2]؛ حيث أجمعت النتائج على أنّ المقياس - نظريا وإجرائيا - يتصف بالثقة والاستقرار والثبات ويشير الباحث الحالي إلى بعضها فيما يلي:

الثبات والاتساق الداخلي: تحقق "بار- اون،١٩٩٧م" من ثبات المقياس بعد تطبيقه على عيّنة قدرها (٣٨٣١) فردا من الجنسين بأمريكا الشمالية؛ حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (٧٧ر٠)، وبطريقة "ألفا كرونباك" بلغ ٨٦ر٠، بلغ معامل الاتساق الداخلي ٩٠ر٠، (٦٨) أما دراسة "تابيا،١٩٩٩م" فقد توصلت إلى معامل ثبات قدره ٨١ر٠، (١٠٧) وأشارت نتائج دراسة "داودا وهارت،٢٠٠٠م" إلى التي أجريت على عينة قدرها (٢٤٣) طالبا بالجامعة من الجنسين، أن معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباك" قد بلغ ٩٦ر٠،(٧٣) وتحقق "بار- اون،٢٠٠٤م" من الاتساق الداخلي للمقياس لدى عينة قدرها (٥١٦٢٣ فرد) بأمريكا الشمالية وبلغ (٩٢٥ر٠)، (في:٦٤) واعتمادا على طريقة إعادة التطبيق على عينة من الجنسين (٧٣ ذكور، ٢٧٩إناث) - بعد فاصل زمني قدره ستة أشهر- بلغ معامل ثبات المقياس (٧٣ر٠) للذكور، (٨٠ر٠) للإناث. وتبين هذه النتائج مدى اتساق وثبات واستقرار المقياس بمرور الزمن.(٦٤)

الصدق: تحقق "بار- اون،١٩٩٧م" من صدق المقياس بعدة طرق؛ الصدق العاملي اعتمادا على التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والذي أيدت نتائجهما البنية العاملية الهرمية للمقياس. الصدق التجريبي؛ حيث طبق "بار- اون" كل من المقياس وبعض المقاييس التي ترتبط متغيراتها مع الذكاء الوجداني كالاتزان الانفعالي والاكتئاب والعصابية.. على عينات تمثل ثقافات مختلفة؛ وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني على المقياس ودرجات الاتزان الانفعالي على استبيان "كاتل" لعوامل الشخصية تراوح مابين (٧٢ر٠ إلى ٧٣ر٠)، كما أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات كل من: التوتر ، والعصابية (على استبيان "كاتل" لعوامل الشخصية)، والاكتئاب

---

[1]- وهي: (الأرجنتين وألمانيا والهند وإسرائيل ونيجيريا وجنوب أفريقيا). الترجمة الأولى للمقياس كانتْ من اللغة الإنجليزية إلى الإسبانية للتمكن من جمع البيانات في الأرجنتين، ثم تلي ذلك جمع البيانات من البلدان الأخرى.

[2] -e.g., Newsome et al., 2000; Petrides & Furnham, 2000; Salovey et al., 1995; Van Rooy & Viswesvaran, 2004.

(على كل من: مقياس "بيك" ومقياس "زانج" وقائمة تقدير الشخصية) تراوحت تلك الارتباطات مابين (-٣٦ر٠ إلى -٧٦ر٠). أما صدق المقدرين فتم حسابه من خلال اختيار ثلاثة من المتخصصين في المجال ولديهم خبرة عملية في علم النفس الإكلينيكي لا تقل عن عشرة سنوات، وطُلب منهم وضع تقديرات لعينة عددها (٣٩) طالبا بالجامعة، وبعد تطبيق المقياس على نفس العينة، ومعالجة البيانات إحصائيا؛ أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدرجات على المقياس متوسط درجات المقدرين الثلاثة بلغ (٥٧ر٠). (في؛٢٩: ٣٠٤-٣٠٦)،(٦٩) ويذكر "بار- اون؛٢٠٠٥م" أن معامل الصدق التنبؤي للمقياس يعادل (٥٩ر٠) مما يشير إلى أن الأداة قادرة على التنبؤ بالسلوكيات المُختلفة للأداء في التفاعلات الاجتماعية في المدرسة وفي موقع العمل، وقد أيد ذلك نتائج عشرون دراسة منشورة [1]، أجريتْ على مجموعه من المشاركين عددهم (٢٢٩٧١) فردا من سبعة بلدان حول العالم.(٦٢: ١٤)

٥) - تقنين المقياس في البيئة المصرية على المعاقين سمعياً:

١- إعداد المقياس: عند التخطيط لإعداد هذا المقياس وضع الباحث في اعتباره ما يلي:

- أن تكون المواقف مناسبة ومألوفة للطلاب المعاقين سمعياً وتنبثق من حياتهم الخاصة .
- أن تكون صياغة العبارات مناسبة للطلاب المعاقين سمعيا.
- أن تعتمد الاستجابة على فقرات المقياس على طريقة التقرير(التقدير) الذاتي.
- ترجمة استجابات مقياس التقدير المتدرج- لكل عبارة- بلغة الإشارة لتناسب خصائص التلاميذ الصّمّ.
- ونظرا لافتقار الطلاب المعاقين سمعيا للفهم وعمق المعرفة، فقد راعى الباحث أن يتوافر في المقياس عنصر التوجيه وهذا يتم من خلال الاستعانة بمعلم كفء وذي خبرة مع الصّمّ يقوم بترجمة المقياس للتلاميذ بلغة الإشارات .

٢- الصورة المترجمة للمقياس: بعد أن ترجم الباحث الحالي المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، عرضه على مجموعتين من المحكمين ذوي الخبرة العلمية والعملية، وتيسيرا لعملية التحكيم تم فصل عبارات كل بُعد، وتضمنت المجموعة الأولى من الأساتذة المهتمين بالمجال، أما المجموعة الثانية فتضمنت السادة المعلمين ذوي الخبرة العملية في مجال الصّمّ؛ واقترح السادة المحكمين إجراء ما يلي:

- حذف عدد (١٠ فقرات) لعدم مناسبتها للتلاميذ الصّم.
- تعديل بعض العبارات السالبة إلى عبارات موجبة[2].

---

[1] -(Bar-On, 1997b, 2001, 2003, 2004, 2005; Bar-On, et al., 2005; Krivoy et al., 2000).

[2]- وقد تطلب هذا حذف كلمة "يصعب عليّ" واستبدالها بكلمة "أستطيع أن" ....

- تعديل بعض الألفاظ[1].
- تعديل طريقة الاستجابة على العبارات من مقياس التقدير الخماسي إلى مقياس التقدير الثلاثي المتدرج.
- كما اقترح المحكمون أنه يمكن تطبيق المقياس بصورة جمعية بحيث يتراوح العدد ما بين (٥إلى١٠) أفراد في المجموعة الواحدة، ولكن مع مراعاة الضبط التجريبي؛ حيث إن استجابات بعض التلاميذ قد تتأثر باستجابات الآخرين وخصوصا إذا كانوا من القادة.
- ترجمة عبارات المقياس من الصورة اللفظية إلى لغة الإشارات باستخدام "معلم كفء" وفي هذه الحالة ينبغي الاستعانة بمعلم واحد فقط [2] لضمان وحدة الترجمة.
- الاتفاق على مصطلح إشاري بين المعلم والطلاب بالنسبة لكل مفهوم؛ على أن تخصص فترة زمنية قبل تطبيق المقياس ،يقوم المعلم من خلالها بشرح تلك المصطلحات الإشارية.
- إعادة صياغة بعض المواقف.

٣- **الصورة المعدلة للمقياس:** في ضوء نتائج الخطوة السابقة ،انتهى المقياس إلى (١٢٣) فقرة تم تجريبها – بمساعدة معلم الصمّ – على عينة استطلاعية من طلاب مدرسة الأمل للصم بكفرالشيخ بالصفوف؛ الأول، والثاني، والثالث الثانوي المهني في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٤م/٢٠٠٥م) مكونة من (١٥ طالبا) من الجنسين بهدف تحقيق مايلي:

- تدريب مُعلم الصم على تطبيق المقياس، وتأكّد الباحث من إتقانه للأداء.
- التأكد من فهم التلاميذ الصمّ لتعليمات المقياس.
- التأكد من مدى استجابة التلاميذ الصمّ مع مواقف المقياس.
- تسجيل الباحث لبعض الملاحظات التي قد تطرأ أثناء التجريب لوضعها في الاعتبار أثناء التطبيق؛ وبناء" على الملاحظة الموضوعية أثناء الإجراء، تم تعديل بعض المواقف.

٤- **الصورة النهائية للمقياس:** تكونت الصورة النهائية للمقياس من ثلاثة أجزاء: الأول؛ كراسة الأسئلة وتتكون من (١٢٣) فقرة؛ تمثل مجموعة من المواقف التي قد تواجه الطالب الأصمّ في حياته اليومية، وأمام كل موقف ثلاث إجابات (أبدا – أحيانا – دائما[3]) والجزء الثاني؛ ورقة الإجابة؛ حيث إن لكل طالب ورقة إجابة خاصة به يسجل فيها بياناته الأولية، ثم يدون فيها إجاباته عن طريق وضع علامة (II) فوق الاختيار الذي يرى أنه ينطبق علي نفسه تماما،

---

[1]- مثل: "الناس" إلى لفظ "الزملاء " لكي يكون أكثر تحديدا.

[2] – قام أ/ وليد السيد عباس بمساعدة الباحث في التطبيق، والباحث إذ يشكره على حُسن التعاون يتقدم له بخالص التقدير والعرفان.

([3])- تم ترجمتها للغة الإشارة كما هو مبين في الملاحق.

والاستجابة على هذا المقياس تعتمد على طريقة التقرير الذاتي[1]. أما الجزء الثالث فهو "دليل تقدير الدرجات[2]"

وفقرات المقياس موزعة على خمسة اختبارات فرعية متداخلة؛ تقيس خمسة عشر بُعدا فرعيا، وهى في مجملها تقيس الذكاء الوجداني كما يلي:

أولا: السعة داخل الفرد وتتضمن (٤١ فقرة) وتقيس ما يلي:

١-احترام الذات تسع فقرات: (١-١٦-٣١-٤٦-٦١-٧٦-٩١-١٠٦-١١٩).

٢-الوعي بالذات الانفعالية سبع فقرات: (٢-١٧-٣٢-٤٧-٦٢-٧٧-٩٢).

٣-التوكيدية ثماني فقرات: (٣-١٨-٣٣-٤٨-٦٣-٧٨-٩٣-١٠٧).

٤-الاستقلالية ثماني فقرات: (٤-١٩-٣٤-٤٩-٦٤-٧٩-٩٤-١٠٨).

٥-تحقيق الذات تسع فقرات: (٥-٢٠-٣٥-٥٠-٦٥-٨٠-٩٥-١٠٩-١٢٠).

ثانيا: المهارات بين الأفراد وتتضمن (٢٦ فقرة) وتقيس ما يلي:

٦-التعاطف تسع فقرات: (٦-٢١-٣٦-٥١-٦٦-٨١-٩٦-١١٠-١٢١).

٧-المسئولية الاجتماعية ثماني فقرات:(٧-٢٢-٣٧-٥٢-٦٧-٨٢-٩٧-١١١)

٨-العلاقات بين الأفراد تسع فقرات: (٨-٢٣-٣٨-٥٣-٦٨-٨٣-٩٨-١١٢-١٢٢).

ثالثا: استراتيجيات إدارة الضغوط وتتضمن (١٥فقرة) وتقيس ما يلي:

٩-تحمل الضغوط ثماني فقرات: (٩-٢٤-٣٩-٥٤-٦٩-٨٤-٩٩-١١٣).

١٠-التحكم في الاندفاعية سبع فقرات: (١٠-٢٥-٤٠-٥٥-٧٠-٨٥-١٠٠).

رابعا: القدرة على التكيف وتتضمن (٢٤فقرة) وتقيس ما يلي:

١١-اختبار الحقيقة ثماني فقرات:(١١-٢٦-٤١-٥٦-٧١-٨٦-١٠١-١١٤)

١٢-المرونة ثماني فقرات: (١٢-٢٧-٤٢-٥٧-٧٢-٨٧-١٠٢-١١٥).

١٣-حل المشكلات ثماني فقرات: (١٣-٢٨-٤٣-٥٨-٧٣-٨٨-١٠٣-١١٦).

خامسا: العوامل الدافعية والمزاجية العامة وتتضمن (١٧ فقرة) وتقيس:

١٤-التفاؤل ثماني فقرات: (١٤-٢٩-٤٤-٥٩-٧٤-٨٩-١٠٤-١١٧).

١٥-السعادة تسع فقرات: (١٥-٣٠-٤٥-٦٠-٧٥-٩٠-١٠٥-١١٨-١٢٣).

٥- الخصائص السيكومترية للمقياس: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث – بمساعدة بعض معلمي الصُمّ– بتطبيقه على عينة كلية عددها (١٦٣) طالبا من الجنسين بالمرحلة الثانوية بالصفوف الأول، الثاني، الثالث، بمدارس الأمل للصم بمدن: كفر الشيخ، والمحلة الكبرى،

---

[1]-Self Report.

[2]- ملحق (٤).

تراوحت أعمارهم مابين (١ ر١٧ إلى ٣ر٢٠ سنة) بمتوسط قدره (٧ر١٨ سنة) بهدف حساب "ثبات" المقياس و "صدقه".

الاتساق الداخلي للمقياس: تم التحقق منه عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل من؛ الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ثم الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه الفقرة، ثم الدرجة على كل عامل والدرجة الكلية للمقياس ككل؛ والجدول ( )، والملحق ( ) يوضحان نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عامل والدرجة الكلية للمقياس

العامل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
الأول	٠ر٩٢٠	٠ر٧٨٩	٠ر٤٢٦	٠ر٩٠٥	٠ر٩٥٣
الثاني	ـــــ	٠ر٧٥١	٠ر٥٣٧	٠ر٨٥٢	٠ر٩٤٢
الثالث	ـــــ	ـــــ	٠ر٦٨٢	٠ر٨١٢	٠ر٨٨٨
الرابع		ـــــ	ـــــ	٠ر٤٩٦	٠ر٦١٤
الخامس				ـــــ	٠ر٩٤٣

يتضح من الجدول (٢)، والملحق (١) مايلي:

١-أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٢٢٨ر٠ : ٨٧٠ر٠)، وجاءت بعضها موجب، والبعض الآخر سالب والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

٢- وأن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه الفقرة تراوحت ما بين (٢٢٦ر٠ :٨٠٩ر٠ للعامل الأول)، (٢٢٦ر٠ :٨٥٩ر٠ للعامل الثاني)، (٣٦٧ر٠ :٧٨١ر٠ للعامل الثالث)، (٢٤١ر٠ :٥٣٢ر٠ للعامل الرابع)، (٢١٨ر٠ :٨٧٠ر٠ للعامل الخامس).

٣- أما قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على كل عامل والدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت قيم ارتباطها (٩٥٣ر٠، ٩٤٢ر٠، ٨٨٨ر٠، ٦١٤ر٠، ٩٤٣ر٠) للعوامل الخمسة على الترتيب، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وتفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١).

أ- **ثبات المقياس:** تم حسابه بالطريقتين التاليتين:

١- <u>التجزئة النصفية</u>: باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون" وبلغ معامل ثبات نصف المقياس (٨٦٤ر٠)، وبعد معادلة التصحيح بلغ معامل الثبات إلى (٩٢٧ر٠)، أما الثبات باستخدام معادلة "جتمان" فقد بلغ (٩١٩ر٠)؛ وجميعها معاملات مرتفعه ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٢- حساب معامل " ألفا": تراوحت قيم معاملات "ألفا" لفقرات المقياس - في حالة حذف درجة الفقرة - ما بين(٩٢٤ر٠ - ٩٢٧ر٠)؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للمقياس ككل والتي بلغت (٩٢٨ر٠)؛ كما تراوحت قيم "ألفا" لفقرات العامل الأول ما بين(٨١٦ر٠ - ٨٣٥ر٠)؛ وهي قيم أقل من قيمة معامل الثبات للعامل الأول ككل والتي بلغت (٨٣٦ر٠) ؛ وتراوحت قيم "ألفا" لفقرات العامل الثاني ما بين(٨٨٥ر٠ - ٨٩٥ر٠)؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للعامل الثاني ككل والتي بلغت (٨٩٧ر٠)؛ كما تراوحت قيم "ألفا" لفقرات العامل الثالث ما بين(٨٤٣ر٠ - ٨٦٣ر٠) ؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للعامل الثالث ككل والتي بلغت (٨٦٥ر٠) ؛ وتراوحت قيم معاملات "ألفا" لفقرات العامل الرابع ما بين(٢٥٤ر٠ - ٣٥٣ر٠)؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للعامل الرابع ككل والتي بلغت (٣٧٦ر٠)؛ ماعدا الفقرة؛ ٨٢=٣٨١ر٠ ؛ وأخيرا تراوحت قيم معاملات "ألفا" لفقرات العامل الخامس ما بين(٥٨٤ر٠ - ٦٦٥ر٠)؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للعامل الخامس ككل والتي بلغت (٦٧٦ر٠)؛ ماعدا الفقرة؛ ٧٣=٧٧٩ر٠ ؛ ومن ثم فإن جميع فقرات المقياس ثابتة، وثباتها يؤثر في ثبات المقياس ككل٠ أما قيم معاملات "ألفا" للعوامل الخمسة - في حالة حذف درجة العامل - فقد تراوحت ما بين(٨٥٠ر٠ - ٨٧٥ر٠)؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للعوامل الخمسة ككل والتي بلغت (٩٠٣٦ر٠)

ب- **صدق المقياس:** تم حسابه بالطرق التالية :

١ - صدق المحكمين: بعد ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، قام الباحث الحالي بعرضه على مجموعتين من المحكمين ؛ الأولى تمثل الأساتذة المهتمين بالمجال، والثانية من السادة المعلمين ذوي الخبرة العملية في مجال الصمّ (١) بهدف تحديد مدى مناسبة ومألوفة المواقف للتلاميذ الصمّ، ومدى مناسبة صياغة العبارات للتلاميذ الصمّ، ومدى مناسبة مقياس التقدير المتدرج لخصائص التلاميذ الصمّ، ومدى مناسبة المواقف لقياس الذكاء الوجداني، ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي تندرج تحته العبارة٠ بالإضافة إلى حذف أوتعديل أو إضافة ما يرونه من فقرات. وقد أثمر التحكيم مجموعة من التوجهات التي أخذت في الاعتبار مثل: ترجمة عبارات المقياس إلى لغة الإشارات، استخدام مقياس التقدير الثلاثي المتدرج التالي (إطلاقا- الأحيان - دائما) والتطبيق بطريقة فردية. وبعد استخدام معادلة "لاوش" Lawshe(٢) لحساب نسبة صدق المحتوى، تراوحت معاملات الاتفاق بين المحكمين

---

(١) ملحق (٥).

(٢) الملحق الإحصائي.

على الفقرات باعتبارها أساسية في قياس المكون الذي تتدرج تحته ما بين (٠,٨٣٣) إلى (١,٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا مما يشير إلى صدق مواقف وفقرات المقياس فيما تقيسه.

ب- الصدق العاملي: كما تحقق الباحث من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي – من الدرجة الأولى ،والثانية ،والثالثة – بطريقة المكونات الأساسية[1] بعد التدوير مع تحديد العوامل المراد استخلاصها في خمسة عشر عامل[2]، وبطريقة التدوير المتعامد " الفاريمكس"، ووفقا لمحك " كايزر " تم حذف الفقرات التي جاءت قيم تشبعاتها أقل من (٠ر٣٠) مع وضع المضمون النفسي للفقرة في الاعتبار، وقد أسفرت النتائج عن ظهور خمسة عشر عاملا خاصا (تحليل عاملي من الدرجة الأولى)، وخمسة عوامل طائفية (تحليل عاملي من الدرجة الثانية)، وعامل عام واحد وهو الذكاء الوجداني(تحليل عاملي من الدرجة الثالثة)، والملحق(٦) يوضح نتائج هذا الإجراء:

- حيث يتضح أن الـ (١٢٣ فقرة) تضمنت خمسة عشر عاملا تفسر نسبة تباين كلي قدرها (٢١٢ر٨٨%)؛ وأن العامل الخاص الأول قد ساهم بنسبة (٠٦٧ر١٤%) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (٩ فقرات) [3] ، والعامل الخاص الثاني ساهم بنسبة (٠٢٥ر١٢%) وتشبعت به (٧ فقرات)، والعامل الخاص الثالث قد ساهم بنسبة (٨٢٦ر٨%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، أما العامل الخاص الرابع فقد ساهم بنسبة (١٦٤ر٧%) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص الخامس ساهم بنسبة (١٦٥ر٦%)، وتشبعت به (٩ فقرات)، والعامل الخاص السادس قد ساهم بنسبة (٩٦٤ر٥%)، وتشبعت به (٩ فقرات)، والعامل الخاص السابع قد ساهم بنسبة (١٣١ر٥%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص الثامن قد ساهم بنسبة (٩٩٩ر٤%)، وتشبعت به (٩ فقرات)، والعامل الخاص التاسع قد ساهم بنسبة (٢٥٢ر٤%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص العاشر قد ساهم بنسبة (٠٣٨ر٤%)، وتشبعت به (٧ فقرات)، والعامل الخاص الحادي عشر قد ساهم بنسبة (٨٦٥ر٣%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص الثاني عشر قد ساهم بنسبة (٣٥٩ر٣%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص الثالث عشر قد ساهم بنسبة (٠٥٤ر٣%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص الرابع عشر قد ساهم بنسبة (٧٨٧ر٢%)، وتشبعت به (٨ فقرات)، والعامل الخاص الخامس عشر قد ساهم بنسبة (٥٠٦ر٢%)، وتشبعت به (٩ فقرات).

---

[1] -Principl components method.

[2] – التزم الباحث بالنموذج الذي تبناه في البحث الحالي وهو نموذج "بار-أون"

[3] – وفقا لمحك "جيلفورد" فإنه يقبل العامل الذي به ثلاثة تشبعات أو أكثر.

- وأن العامل الطائفي الأول قد ساهم بنسبة (٧٢٠ر١٦%) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (٤١ فقرة)، وأن العامل الطائفي الثاني قد ساهم بنسبة (٢٩٩ر١٢%) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (٢٦ فقرة)، وأن العامل الطائفي الثالث قد ساهم بنسبة (٨٧٧ر١٠ %) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (١٥ فقرات)، وأن العامل الطائفي الرابع قد ساهم بنسبة (٠٤٤ر١٠%) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (٢٤ فقرات)، وأن العامل الطائفي الخامس قد ساهم بنسبة (٤٠٢ر٩%) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به (١٧ فقرات)، وجميع تشبعاتها جوهرية؛ وهذا يعني أنها تعبر تعبير جيد عن وجود عدة عوامل طائفية للذكاء الوجداني.
- كما يتضح من الملحق ( ) أن العامل العام قد استوعب (٦٦٣ر٣١%) من النسبة الكلية للتباين ([1]) ومن ثم فهي نسبة تباين مقبولة، وأن الجذر الكامن بلغ (١٦٤ر٢٢)، وقد تشبعت على هذا العامل عدد (٦٧ فقرة) – فيما عدا الفقرتين (٦-٣٤) – وتراوحت قيم تشبع فقرات المقياس مابين (٣٠١ر٠ – ٨٤٩ر٠) وجميع تشبعاتها جوهرية؛ وهذا يعني أنها تعبر تعبير جيد عن عامل عام واحد هو "الذكاء الوجداني".

٦) – إجراءات التطبيق وتقدير الدرجات:

– قبل البدء في التطبيق ينبغي على الباحث أن يجهز نسخة من المقياس للمعلم ويدربه جيدا على التطبيق، وورقة إجابة، وقلم لكل مفحوص، أما دليل تقدير الدرجات الخاص بكل مفحوص فيكون مع الباحث. وأن يختار الباحث مكان مناسب في المدرسة للتطبيق، ويمكن أن يتم تطبيق المقياس على مجموعات صغيرة لا يزيد عددها عن خمسة أفراد.

– يوزع المعلم على كل طالب نسخة من ورقة الإجابة، ويخبره بتعليمات المقياس وهي: أن يكتب بياناته الأولية، وأن الهدف من المقياس ليس التحصيل الدراسي؛ وإنما هو التعرف على كيفية التعامل مع المواقف المختلفة التي قد تقابله في حياته اليومية. ويطلب منه أن ينظر إليه ويفهم الموقف الذي يشرحه له، ثم يختار إجابة واحدة فقط – من الثلاث إجابات–وهى التي تنطبق عليه تماما، ويضع علامة (II) فوقها، ويخبره بأن يجيب بصدق وفقا لما يفعله، وليس لما يجب أن تفعله، كما يخبره بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليه بالفعل، وأن لا يفكر كثيرا، ولكن يجيب بما في مخه مباشرة، وأن لا يترك موقفا دون إجابة، ولا يضع أكثر من علامة فوق الاختيار الذي يناسبه. ثم يقرأ المعلم كل موقف

---

[1] – إن نسبة التباين الكافية لقبول العامل ينبغي ألا تقل عن ١٠ر٠٠% من حجم التباين الكلي.(مصطفى باهي وأخرون :٢٠٠٢،ص٤٥)

جيدا، ويترجمه للمفحوص إلى لغة الإشارات. ثم يترجم كل فقرة من فقرات المقياس والمفحوص يتابع الإجابة في النسخة الموجودة معه

- يتم تقدير الدرجات الخام في ضوء مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس، حيث تتراوح الدرجة على كل موقف ما بين درجة واحدة إلى ثلاث درجات، والدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٢٣: ٣٦٩ درجة[1]) مع مراعاة تقدير الفقرات السالبة. ثم تعدل الدرجة الخام إلى درجة معيارية استنادا إلى متوسط قدره (١٠٠)، وانحراف معياري قدره (١٥).

(ت): خطوات الدراسة: لكي يتحقق الباحث من صحة فروض البحث والإجابة عن تساؤلاته، تم إجراء البحث في الخطوات التالية :

أولاً – مرحلة تحديد مشكلة البحث، وصياغة فروضه في ضوء الدراسات السابقة، وإعداد مقياس الذكاء الوجداني، وتجهيز الاختبارات التحصيلية.

ثانياً– مرحلة إجراء التجربة الاستطلاعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني، وتدريب معلم الصّم على كيفية تطبيق المقياس، واكتشاف المشكلات التي قد تنجم عند التطبيق.

ثالثا – مرحلة تحديد المشاركين في البحث من طلاب المرحلة الثانوية المهنية بمدرسة الأمل للصّم بمدن: كفرالشيخ، والمحلة الكبرى.

رابعاً– مرحلة التحقق من فروض البحث؛ حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني (إعداد / الباحث) على المشاركين في البحث، والاختبارات التحصيلية، ثم رصد البيانات، ومعالجتها إحصائياً بالأساليب المناسبة، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص العينة وأدوات القياس.

(ث): المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملي التوكيدي. اختبار "ت"، معامل التماثل لـ"سورنسن"، معاملات الارتباط، معادلة احتمالات تحديد النموذج. (٦)،(٨)،(١٦)،(٢٥)،(٤١)،(٥٠)،(٥٢)،(٧٢)

حادي عشر: عرض النتائج :

الفرض الأول: لا تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني– وفقاً لنموذج "بار– اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف النوع (ذكور – إناث).

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم إجراء الخطوات التالية:

أولاً: حساب التحليل العاملي التوكيدي لاستجابات الطلاب (الذكور– الإناث) على عبارات المقياس، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

([1]) ملحق (١١).

جدول (٣) يوضح تشبعات العوامل الخاصة (الخمسة عشر) بالعوامل الطائفية الخمسة المستخلصة باستخدام طريقة الـ"فاريمكس" لمجموعتي (الذكور- الإناث).

المتغيرات	العوامل									
	العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
١	٠,٣٣٤	٠,٥٠٦								
٢	-٠,٦٠٩	-٠,٣٠٩								
٣	-٠,٤٣٤	٠,٦٩٦								
٤	-٠,٤٤٥	-٠,٧٥٤								
٥	٠,٣٧٦	٠,٣١٩								
٦			٠,٦٣٧	٠,٣١٢						
٧			٠,٧٦٥	-٠,٣٧٧						
٨			٠,٣٧٠	٠,٥٨٩						
٩			٠,٦١١		٠,٧٤٧					
١٠			-٠,٣٢٨		٠,٣٧٨					
١١							٠,٣٠٩	-٠,٣١٦		
١٢							-٠,٣٠٨	-٠,٤٦٣		
١٣							-٠,٣٥٦	-٠,٣٧٠		
١٤									٠,٣٤٢	٠,٦١٦
١٥									-٠,٣٣٨	٠,٤٣٧
الجذر الكامن	٤,١٩٧	٦,٢١٧	٣,١١٦	٢,٧٨٤	٢,٨٨٤	١,٩٣٥	١,٧٥٢	١,٦٦٠	١,٤٨٨	١,٣٨٢
نسبة التباين	٢٦,٢٤٠	٣٨,٨٥٦	٢٢,٦٠٠	١٧,٤٠٣	١٨,٠٢٨	١٢,٠٩١	١٠,٩٥٠	١٠,٣٧٥	٩,٣٠١	٨,٦٣٨
النسبة التراكمية	٢٦,٢٤٠	٣٨,٨٥٦	٤٨,٤٥٦	٥٦,٢٥٩	٦٦,٨٦٨	٦٨,٣٥٠	٧٧,٨١٨	٧٨,٧٢٥	٨٧,١١٩	٨٧,٣٦٣

يتضح من الجدول (٣) مايلي:

١- أن العامل الأول الناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسبة (٢٦,٢٤٠%) لدى الذكور، وبنسبة(٣٨,٨٥٦%) لدى الإناث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٤١ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من مجموعتي الذكور والإناث؛ وتشبع هذا العامل على المقاييس الفرعية لـ (احترام الذات، وتحقيق الذات) تشبعا موجبا، بينما تشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية، الاستقلالية) وجميعها جوهرية، وهذا يشير إلى أن العامل الأول يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب احترام الذات وتحقيقها وعلى قطبه السالب الوعي بالذات الانفعالية والتوكيدية والاستقلالية.

٢- أن العامل الثاني ساهم بنسبة (٦٠٠ر٢٢%) لدى الذكور، وبنسبة(٤٠٣ر١٧%) لدى الإناث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٢٦ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين كل من مجموعتي الذكور والإناث؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا موجبا على المقاييس الفرعية لـ (التعاطف، المسئولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد) لدى مجموعة الذكور ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى الذكور، بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة الإناث على المقياس الفرعي لـ(العلاقات بين الأفراد) تشبعا موجبا، وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (التعاطف، المسئولية الاجتماعية) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى الإناث؛ على قطبه الموجب العلاقات بين الأفراد وعلى قطبه السالب التعاطف والمسئولية الاجتماعية .

٣- أن العامل الثالث ساهم بنسبة (٠٢٨ر١٨%) لدى الذكور، وبنسبة(٠٩١ر١٢%) لدى الإناث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (١٥ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين كل من مجموعتي الذكور والإناث؛ حيث إن هذا العامل قد تشبع على المقياس الفرعي لـ (تحمل الضغوط) تشبعا موجبا لدى مجموعة الذكور وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (التحكم في الاندفاعية) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى الذكور؛ على قطبه الموجب تحمل الضغوط وعلى قطبه السالب التحكم في الاندفاعية، بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة الإناث على المقاييس الفرعية لـ(تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعية) تشبعا موجبا، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى الإناث.

٤- أن العامل الرابع ساهم بنسبة (٩٥٠ر١٠%) لدى الذكور، وبنسبة(٣٧٥ر١٠%) لدى الإناث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٢٤ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين كل من مجموعتي الذكور والإناث؛ حيث إن هذا العامل قد تشبع على المقياس الفرعي لـ (اختبار الحقيقة) تشبعا موجبا لدى مجموعة الذكور وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (المرونة، وحل المشكلات) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى الذكور؛ على قطبه الموجب اختبار الحقيقة وعلى قطبه السالب المرونة وحل المشكلات، بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة الإناث على المقاييس الفرعية لـ(اختبار الحقيقة، والمرونة، وحل المشكلات) تشبعا سالبا، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى الإناث.

٥- أن العامل الخامس ساهم بنسبة (٣٠١ر٩%) لدى الذكور، وبنسبة(٦٣٨ر٨%) لدى الإناث من قيمة التباين الكلي. وقد تشبعت عليه (١٧ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها

اختلفت بين كل من مجموعتي الذكور والإناث؛ حيث إن هذا العامل قد تشبع على المقياس الفرعي لـ (التفاؤل) تشبعا موجبا لدى مجموعة الذكور وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (السعادة) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى الذكور؛ على قطبه الموجب التفاؤل وعلى قطبه السالب السعادة، بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة الإناث على المقاييس الفرعية لـ(التفاؤل، والسعادة) تشبعا موجبا، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى الإناث.

ثانيا: معاملات التماثل العاملي لمجموعتي: الذكور- الإناث:

جدول (٤) يوضح معاملات التماثل العاملي لمجموعتي: الذكور- الإناث

المتغيرات	معاملات التماثل			مؤشرات التماثل		
	سورنسن	براي-كارتس	كانبرا	المعياري	موريسيتا	هورن
١	١	٠ر٧٩٥	٠ر٧٩٥	١	١	١
٢	١	٠ر٦٧٣	٠ر٦٧٣	١	١	٠ر٩٩٩
٣	١	٠ر٧٦٨	٠ر٧٦٨	١	٠ر٩٩٩	٠ر٩٩٩
٤	١	٠ر٧٤٢	٠ر٧٤٢	١	١	١
٥	١	٠ر٩١٧	٠ر٩١٧	١	١	٠ر٩٩٩
٦	١	٠ر٦٦٤	٠ر٦٦٤	١	١	١
٧	١	٠ر٦٦٠	٠ر٦٦٠	١	١	١
٨	١	٠ر٧٧٢	٠ر٧٧٢	١	١	١
٩	١	٠ر٨٩٩	٠ر٨٩٩	١	١	١
١٠	١	٠ر٩٢٩	٠ر٩٢٩	١	١	١
١١	١	٠ر٩٨٨	٠ر٩٨٨	١	١	١
١٢	١	٠ر٧٩٨	٠ر٧٩٨	١	٠ر٩٩٩	١
١٣	١	٠ر٩٨١	٠ر٩٨١	١	١	١
١٤	١	٠ر٧٥٧	٠ر٧٥٧	١	١	١
١٥	١	٠ر٨٧٢	٠ر٨٧٢	١	١	١
الدرجة الكلية	٠ر٨١٦	٠ر٨٠٢	٠ر٨١٥	٠ر٩٠٣	٠ر٧٨١	٠ر٩٦٥

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات التماثل العاملي للذكاء الوجداني لمجموعتي: الذكور- الإناث وفقا لمعامل "سورنسن" Sørensen Coefficient تراوحت بين (٠ر٨١٩ - ١ر٠)، أما معاملات "براي-كارتس" Bray-Curtis ، و"كانبرا" Canberra فقد تراوحت ما بين (٠ر٦٦٠ - ٠ر٩٨٨)؛ وجميعها قيم مرتفعة، حيث تراوحت قيم مؤشراتها المعيارية وقيم "موريسيتا"

Morisita، "هورن" Horn مابين (٧٨١ر٠ – ٠ر١)٠ (٧٢: ١٨٨) ومن ثمّ فقد تطابقت البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقاً لنموذج "بار- اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف النوع (ذكور – إناث)٠

ثالثاً: مقارنة التحليلات العاملية لمجموعتي: الذكور- الإناث من خلال؛ جمع قيم الجذور الكامنة للعوامل الخمسة في كل مجموعة منفصلة، ثم مقارنة المتوسطات بين المجموعتين (٥٢: ١٤٠-١٤٤) والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥) يوضح مقارنة متوسطات قيم الجذور الكامنة

لمجموعتي: الذكور- الإناث للعوامل الخمسة للذكاء الوجداني

مجموعة الذكور			مجموعة الإناث			الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ن	م	ع٢	ن	م	ع٢			
٤٩	٧٨٧ر٢	٣٣٣ر٢	٦٠	٧٩٦ر٢	٧٩٩ر٣	٣٣٣ر٠	-٠٢٧ر٠	غير دالة
قيمة (ت) الجدولية عند د.ح. (١٠٧) ؛ ١,٩٨ = (٠,٠٥) ؛ ٢,٦٣ = (٠,٠١) (صلاح مراد:٢٠٠٢م،٥٢٦)								

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات قيم الجذور الكامنة لدى مجموعتي الذكور والإناث؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تعادل (-٠٢٧ر٠) وهي أقل من القيم الجدولية؛ ومن ثمّ فإن هذه النتائج تشير إلى تطابق البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى مجموعتي الذكور والإناث، ومن ثمّ تحقق الفرض الأول٠

رابعاً: احتمالات تحديد النموذج لدى لمجموعتي: الذكور- الإناث:

عدد تباينات المتغيرات = $\frac{ن(ن+1)}{٢} = \frac{١٥(١٥+1)}{٢} = ١٢٠$

عدد المعالم المقدرة = ١٠ معاملات انحدار بين العوامل والمتغيرات + ٥ تباينات للعوامل + ١٠ تغايرات للعوامل (علاقات بين العوامل) + ١٥ للخطأ = ٤٠

درجات الحرية = ١٢٠ – ٤٠ = (+٨٠) (٢٥: ٥٠٦)

ومن ثمّ يتضح أن النموذج واضحا ومحددا تحديدا أكثر من اللازم بالنسبة لمجموعتي الذكور، الإناث؛ حيث إن عدد معالمه المقدرة أقل من عدد تباينات المتغيرات، بالإضافة إلى أن درجات الحرية موجبة مما يوضح مدى مطابقة النموذج للبيانات، ويسمح باختبار.

الفرض الثاني: لا تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعيا باختلاف المستوى التحصيلي(المرتفع – المنخفض)٠

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم إجراء الخطوات التالية:

أولاً: حساب التحليل العاملي التوكيدي لاستجابات الطلاب ذوي المستوى التحصيلي (المرتفع – المنخفض) على عبارات المقياس، وأسفر هذا الإجراء عن النتائج التالية:

جدول (٦) يوضح تشبعات المتغيرات بالعوامل الطائفية الخمسة المستخلصة باستخدام طريقة الـ"فاريمكس" لمجموعتي: المرتفعين- المنخفضين تحصيليا على معيار الوسيط

المتغيرات	العوامل									
	العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
	مرتفعين	منخفضين	مرتفعين	منخفضين	مرتفعين	منخفضين	مرتفعين	منخفضين	مرتفعين	منخفضين
١	٤٦٦ر٠	٦٩٨ر٠								
٢	٤٠٣ر٠	٧١٦ر٠			-					
٣	٦٣٤ز٠	٤٧٩ر٠								
٤	-٤٦٦ر٠	-٦٢٨ز٠								
٥	٧٤٥ر٠	٥٤٦ر٠								
٦			٦٦٨ر٠	٣١٢ر٠						
٧			-٤٨٣ر٠	٥٧١ر٠						
٨			-٣٠٦ر٠	-٣١١ر٠						
٩					٥١١ر٠	٣٤٨ر٠				
١٠					-٤٥٧ر٠	-٣٠٩ر٠				
١١							٤٦٠ر٠	٥١٧ر٠		
١٢							-٣١٥ر٠	٥١٨ر٠		
١٣							-٣٠٠ر٠	-٣٥٥ر٠		
١٤									-٣٢١ر٠	-٣٢١ر٠
١٥									-٤٧١ر٠	٤٢٥ر٠
الجذر الكامن	٧١٨ر٥	٣٨٣ر٥	٢٢٧ر٣	٥١٧ز٢	٩٣٥ر١	٠٨٣ر٢	٥٩٣ر١	٩٤٢ر١	٢٤٥ر١	٣٧٢ر١
نسبة التباين	٧٣٩ر٣٥	٦٤٦ر٣٣	١٦٩ر٢٠	٧٣٠ر١٥	٠٩٦ر١٢	٠١٥ر١٣	٩٥٧ر٩	١٣٩ر١٢	٧٨١ر٧	٩٥٢ر٧
النسبة التراكمية	٧٣٩ر٣٥	٦٤٦ر٣٣	٩٠٨ر٥٥	٣٧٥ر٤٩	٠٠٥ر٦٨	٣٩١ر٦٢	٩٦٢ر٧٧	٥٣٠ر٧٤	٤٣١ر٨٣	٩١٣ر٨٢

يتضح من الجدول (٦) مايلي:

١- أن العامل الأول الناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسبة (٧٣٩ر٣٥%) لدى المرتفعين تحصيليا، وبنسبة(٦٤٦ر٣٣%) لدى المنخفضين تحصيليا من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٤١ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من مجموعتي المنخفضين – المرتفعين تحصيليا؛ وقد تشبع هذا

العامل على المقاييس الفرعية لـ (احترام الذات، الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية، وتحقيق الذات) تشبعا موجبا، بينما تشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (الاستقلالية) وجميعها جوهرية، وهذا يشير إلى أن العامل الأول يعد عاملاً ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب احترام الذات وتحقيقها والوعي بالذات الانفعالية والتوكيدية، وعلى قطبه السالب الاستقلالية.

٢- أن العامل الثاني ساهم بنسبة (١٦٩ر٢٠%) لدى المرتفعين تحصيليا، وبنسبة(٧٣٠ر١٥%) لدى المنخفضين تحصيليا من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٢٦ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من مجموعتي المنخفضين - المرتفعين تحصيليا؛ حيث إن هذا العامل قد تشبع على المقياس الفرعي لـ (التعاطف) تشبعا موجبا لدى المجموعتين، وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (المسئولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب ؛ على قطبه الموجب التعاطف وعلى قطبه السالب العلاقات بين الأفراد والمسئولية الاجتماعية .

٣- أن العامل الثالث ساهم بنسبة (٠٩٦ر١٢%) لدى المرتفعين تحصيليا، وبنسبة(٠١٥ر١٣%) لدى المنخفضين تحصيليا من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (١٥ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من مجموعتي المنخفضين - المرتفعين تحصيليا؛ حيث إن هذا العامل قد تشبع على المقياس الفرعي لـ (تحمل الضغوط) تشبعا موجبا وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (التحكم في الاندفاعية) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب تحمل الضغوط وعلى قطبه السالب التحكم في الاندفاعية.

٤- أن العامل الرابع ساهم بنسبة (٩٥٧ر٩%) لدى المرتفعين تحصيليا، وبنسبة(١٣٩ر١٢%) لدى المنخفضين تحصيليا من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٢٤ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين المجموعتين؛ حيث تشبع هذا العامل على المقياس الفرعي لـ (اختبار الحقيقة) تشبعا موجبا لدى مجموعة المرتفعين تحصيليا، وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (المرونة، وحل المشكلات) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى المرتفعين تحصيليا؛ على قطبه الموجب اختبار الحقيقة وعلى قطبه السالب المرونة وحل المشكلات، بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة المنخفضين تحصيليا على المقاييس الفرعية لـ(اختبار الحقيقة، والمرونة، وحل المشكلات) تشبعا سالبا، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى المنخفضين تحصيليا.

٥- أن العامل الخامس ساهم بنسبة (٧٨١ر٧%) لدى المرتفعين تحصيليا، وبنسبة(٩٥٢ر٧%) لدى المنخفضين تحصيليا من قيمة التباين الكلي، وقد تشبعت عليه (١٧ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين المجموعتين؛ حيث تشبع هذا العامل على المقياس الفرعي لـ (التفاؤل) تشبعا موجبا لدى مجموعة المرتفعين تحصيليا وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (السعادة) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى المرتفعين تحصيليا؛ على قطبه الموجب التفاؤل وعلى قطبه السالب السعادة، بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة المنخفضين تحصيليا على المقاييس الفرعية لـ(التفاؤل، والسعادة) تشبعا موجبا، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى المنخفضين تحصيليا.

ثانيا: معاملات التماثل العاملي لمجموعتي: المرتفعين – المنخفضين تحصيليا:

جدول (٧) يوضح معاملات التماثل العاملي لمجموعتي: المرتفعين – المنخفضين تحصيليا

المتغيرات	معاملات التماثل			مؤشرات التماثل		
	سورنسن	براي-كارتس	كانبرا	المعياري	موريسيتا	هورن
١	١	٠ر٨٠١	٠ر٨٠١	١	١	١
٢	١	٠ر٥٩٦	٠ر٥٩٦	١	١	١
٣	١	٠ر٨٦١	٠ر٨٦١	١	٠ر٩٩٩	١
٤	١	٠ر٨٥٢	٠ر٨٥٢	١	١	١
٥	١	٠ر٨٤٦	٠ر٨٤٦	١	٠ر٩٩٩	١
٦	١	٠ر٦٣٧	٠ر٦٣٧	١	١	١
٧	١	٠ر٩١٧	٠ر٩١٧	٠ر٩٩٩	٠ر٩٩٩	١
٨	١	٠ر٩٩٢	٠ر٩٩٢	١	١	١
٩	١	٠ر٨١٠	٠ر٨١٠	١	١	١
١٠	١	٠ر٨٠٧	٠ر٨٠٧	٠ر٩٩٩	٠ر٩٩٩	٠ر٩٩٩
١١	١	٠ر٩٤٢	٠ر٩٤٢	١	١	١
١٢	١	٠ر٧٥٦	٠ر٧٥٦	٠ر٩٩٩	٠ر٩٩٩	١
١٣	١	٠ر٩١٦	٠ر٩١٦	١	١	١
١٤	١	٠ر٩٤١	٠ر٩٤١	١	١	١
١٥	١	٠ر٩٤٨	٠ر٩٤٨	١	١	١
الدرجة الكلية	٠ر٨٣٤	٠ر٨٣٤	٠ر٨٤٢	٠ر٩٢٣	٠ر٨١٠	٠ر٩٧١

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات التماثل العاملي للذكاء الوجداني لمجموعتي: المرتفعين – المنخفضين تحصيليا وفقا لمعامل "سورنسن" تراوحت بين (٨٣٤ر٠- ٠ر١)، أما معاملات

"براي-كارتس" ، و"كانبرا " فقد تراوحت ما بين (٥٩٦ر٠- ٩٩٢ر٠)؛ وجميعها قيم مرتفعة، حيث تراوحت قيم مؤشراتها المعيارية وقيم "موريسيتا" ، "هورن" مابين (٨١٠ر٠ - ٠ر١)٠ (٧٢: ١٨٨) ومن ثمّ فقد تطابقت البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقاً لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف المستوى التحصيلي(المرتفع - المنخفض)٠

ثالثاً: مقارنة التحليلات العاملية لمجموعتي: الطلاب ذوي المستوى التحصيلي (المرتفع - المنخفض) من خلال؛ جمع الجذور الكامنة للعوامل الخمسة في كل مجموعة منفصلة، ثم مقارنة المتوسطات بين المجموعتين والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٨) يوضح مقارنة متوسطات قيم الجذور الكامنة لمجموعتي:
ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض للعوامل الخمسة للذكاء الوجداني

مجموعة التحصيل المرتفع			مجموعة التحصيل المنخفض			الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ن	م	ع٢	ن	م	ع٢			
٥٣	٢ر٧٤٤	٣ر٦٤٨	٥١	٢ر٦٣٩	٣ر١٩٥	٠ر٣٦٣	٠ر٢٨٩	غير دالة
قيمة (ت) الجدولية عند د.ح. (١٠٧) ؛ ١,٩٨ - (٠,٠٥) ؛ ٢,٦٣ - (٠,٠١) (صلاح مراد:٢٠٠٢م،٥٢٦)								

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات قيم الجذور الكامنة لدى مجموعتي ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تعادل (٢٨٩ر٠) وهي أقل من القيم الجدولية؛ ومن ثمّ فإن هذه النتائج تشير إلى تطابق البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى مجموعتي ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، ومن ثمّ تحقق الفرض الثاني.

رابعاً: احتمالات تحديد النموذج لدى لمجموعتي المرتفعين - المنخفضين تحصيليا:

عدد تباينات المتغيرات = $\frac{ن(ن+١)}{٢}$ = $\frac{١٥(١٥+١)}{٢}$ = ١٢٠

عدد المعالم المقدرة = ١٠ معاملات انحدار بين العوامل والمتغيرات + ٥ تباينات للعوامل + ١٠تغايرات للعوامل (علاقات بين العوامل) + ١٥ للخطأ = ٤٠

درجات الحرية = ١٢٠ - ٤٠ = (+٨٠) (٢٥: ٥٠٦)

ومن ثمّ يتضح أن النموذج واضحا ومحددا تحديدا أكثر من اللازم بالنسبة لمجموعتي المرتفعين - المنخفضين تحصيليا:؛ حيث إن عدد معالمه المقدرة أقل من عدد تباينات المتغيرات، بالإضافة إلى أن درجات الحرية موجبة مما يوضح مدى مطابقة النموذج للبيانات، ويسمح باختبار٠

الفرض الثالث: لا تختلف البنية العاملية للذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" - لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعيا باختلاف الصف الدراسي(الثاني - الثالث)٠

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم إجراء الخطوات التالية:

أولاً: حساب التحليل العاملي التوكيدي لاستجابات الطلاب بالصفين الدراسيين (الثاني – الثالث) على عبارات المقياس، وأسفر هذا الإجراء عن النتائج التالية:

جدول (٩) يوضح تشبعات العوامل الخاصة (الخمسة عشر) بالعوامل الطائفية الخمسة المستخلصة باستخدام طريقة "فاريمكس" للمشاركين من الصفين: الثاني – الثالث

المتغيرات	العوامل الطائفية									
	العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث
١	٠ر٤٢٣	٠ر٧٧٤								
٢	-٠ر٦١٠	-٠ر٧٠٥								
٣	٠ر٣٦٣	٠ر٨٠٨								
٤	-٠ر٦٢٣	-٠ر٤١٢								
٥	٠ر٤٩٥	٠ر٣٣٣								
٦			٠ر٧٥٥	٠ر٣١٧						
٧			٠ر٤٤٨	٠ر٤٢٤						
٨			٠ر٣٤١	٠ر٣٩٧						
٩					-٠ر٣٠٧	٠ر٦٥٦				
١٠					٠ر٣٥٠	٠ر٦٥٤				
١١							-٠ر٣٠٥	٠ر٣٢٤		
١٢							-٠ر١٥٠	٠ر٣٦٠		
١٣							-٠ر٣٢٨	-٠ر٤١٣		
١٤									٠ر٥٢٠	-٠ر٣١٨
١٥									-٠ر٣١٦	-٠ر٤٠٩
الجذر الكامن	٦ر٦٩٢	٤ر١٩٤	٢ر٣٢٣	٢ر٩٠٩	١ر٧٨٣	٢ر٣٧٦	١ر٤٦٦	١ر٨٧٣	١ر١٥٩	١ر١٣٥
نسبة التباين	٤١ر٨٢٦	٢٦ر٢١١	١٤ر٢٢١	١٨ر١٨٢	١١ر٤٦٠	١٤ر٨٤٨	٩ر١٦٢	١١ر٧٠٥	٧ر٢٤٢	٩ر٤٥٣
النسبة التراكمية	٤١ر٨٢٦	٢٦ر٢١١	٥٦ر٣٤٧	٤٤ر٣٩٣	٦٧ر٤٩٣	٥٩ر٢٤١	٧٦ر٦٥٥	٧٠ر٩٤٦	٨٣ر٨٩٧	٨٠ر٤٠٠

يتضح من الجدول (٩) مايلي:

١- أن العامل الأول الناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسبة (٨٢٦ر٤١%) لدى مجموعة الصف الثاني، وبنسبة(٢١١ر٢٦%) لدى مجموعة الصف الثالث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٤١ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من المجموعتين؛ وقد تشبع هذا العامل على المقاييس الفرعية لـ (احترام الذات، والتوكيدية، وتحقيق الذات) تشبعا موجبا، بينما تشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (الوعي بالذات الانفعالية، والاستقلالية) وجميعها جوهرية، وهذا يشير إلى أن العامل الأول يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب احترام الذات وتحقيقها والتوكيدية، وعلى قطبه السالب الوعي بالذات الانفعالية والاستقلالية.

٢- أن العامل الثاني ساهم بنسبة (٥٢١ر١٤%) لدى مجموعة الصف الثاني،

وبنسبة(١٨٢ر١٨%) لدى مجموعة الصف الثالث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٢٦ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من المجموعتين؛ وقد تشبع هذا العامل على المقاييس الفرعية لـ (التعاطف، والمسئولية الاجتماعية، والعلاقات بين الأفراد) تشبعا موجبا لدى المجموعتين، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى طلاب الصفين الثاني، والثالث.

٣- أن العامل الثالث ساهم بنسبة (١٤٦ر١١%) لدى مجموعة الصف الثاني، وبنسبة٨٤٨ر١٤ (%) لدى مجموعة الصف الثالث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (١٥ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية ومتطابقة تقريبا بين كل من المجموعتين؛ وقد تشبع هذا العامل على المقياس الفرعي لـ (التحكم في الاندفاعية) تشبعا موجبا لدى مجموعة الصف الثاني، وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (تحمل الضغوط) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب التحكم في الاندفاعية وعلى قطبه السالب تحمل الضغوط. بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة الصف الثالث على المقاييس الفرعية لـ(تحمل الضغوط – التحكم في الاندفاعية) تشبعا موجبا، ومن ثمّ فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى طلاب الصف الثالث.

٤- أن العامل الرابع ساهم بنسبة (١٦٢ر٩%) لدى مجموعة الصف الثاني، وبنسبة(٧٠٥ر١١%) لدى مجموعة الصف الثالث من قيمة التباين الكلي ومن ثم فهي نسبة كافية لقبول هذا العامل، وقد تشبعت عليه (٢٤ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين المجموعتين؛ حيث تشبع هذا العامل على المقاييس الفرعية لـ (اختبار الحقيقة، والمرونة، وحل المشكلات) تشبعا سالبا لدى مجموعة الصف الثاني، ومن ثمّ فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى طلاب الصف الثاني. بينما تشبع هذا العامل لدى مجموعة الصف الثالث تشبعا موجبا على المقاييس الفرعية لـ(اختبار الحقيقة، والمرونة)، وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (حل المشكلات) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى طلاب الصف الثالث؛ على قطبه الموجب اختبار الحقيقة والمرونة، وعلى قطبه السالب حل المشكلات.

٥- أن العامل الخامس ساهم بنسبة (٢٤٢ر٧%) لدى مجموعة الصف الثاني، وبنسبة(٤٥٣ر٩%) لدى مجموعة الصف الثالث من قيمة التباين الكلي، وقد تشبعت عليه (١٧ فقرة) وجميع تشبعاتها جوهرية، غير أنها اختلفت بين المجموعتين؛ حيث تشبع هذا العامل على المقياس الفرعي لـ (التفاؤل) تشبعا موجبا لدى مجموعة الصف الثاني وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (السعادة) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى طلاب الصف الثاني؛ على قطبه الموجب التفاؤل وعلى قطبه السالب السعادة، بينما تشبع هذا

العامل لدى مجموعة الصف الثالث على المقاييس الفرعية لـ(التفاؤل، والسعادة) تشبعا سالبا، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى طلاب الصف الثالث.

ثانياً: معاملات التماثل العاملي لمجموعتي الصفين: الثاني – الثالث:

جدول (١٠) يوضح معاملات التماثل العاملي للمشاركين من الصفين: الثاني – الثالث

المتغيرات	معاملات التماثل			مؤشرات التماثل		
	سورنسن	براي-كارتس	كانبرا	المعياري	موريسيتا	هورن
١	١	٠ر٧٠٧	٠ر٧٠٧	١	١	١
٢	١	٠ر٩٦٦	٠ر٩٦٦	٠ر٩٩٩	١	١
٣	١	٠ر٦٢٢	٠ر٦٢٢	١		١
٤	١	٠ر٧٩٦	٠ر٧٩٦	١	١	١
٥	١	٠ر٨٠٤	٠ر٨٠٤	١	١	١
٦	١	٠ر٥٩١	٠ر٥٩١	١	١	١
٧	١	٠ر٩٧٣	٠ر٩٧٣		١	١
٨	١	٠ر٩٢٤	٠ر٩٢٤	١	١	١
٩	١	٠ر٦٣٨	٠ر٦٣٨	٠ر٩٩٩	١	١
١٠	١	٠ر٦٩٧	٠ر٦٩٧	١	١	١
١١	١	٠ر٩٦٨	٠ر٩٦٨	١	١	١
١٢	١	٠ر٨٢٣	٠ر٨٢٣	١	١	١
١٣	١	٠ر٨٨٥	٠ر٨٨٥	١	١	١
١٤	١	٠ر٧٥٩	٠ر٧٥٩	١	١	١
١٥	١	٠ر٨٧٢	٠ر٨٧٢	١	١	١
الدرجة الكلية	٠ر٧٨٩	٠ر٧٨٨	٠ر٨٠٢	٠ر٨٧٨	٠ر٧٧٩	٠ر٩٥٦

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات التماثل العاملي للذكاء الوجداني لمجموعتي: الصفين الثاني – الثالث وفقا لمعامل "سورينسن" تراوحت بين (٠ر٧٨٩ – ١ر٠٠)، أما معاملات "براي-كارتس"، و"كانبرا" فقد تراوحت ما بين (٠ر٥٩١ – ٠ر٩٧٣)؛ وجميعها قيم مرتفعة، حيث تراوحت قيم مؤشراتها المعيارية وقيم "موريسيتا"، "هورن" مابين (٠ر٧٧٩ – ١ر٠) (٧٢: ١٨٨) ومن ثم فقد تطابقت البنية العاملية للذكاء الوجداني – وفقاً لنموذج "بار – اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف الصف الدراسي (الثاني – الثالث).

ثالثاً: مقارنة التحليلات العاملية لمجموعتي: الصف (الثاني – الثالث) من خلال؛ جمع الجذور الكامنة للعوامل الخمسة في كل مجموعة منفصلة، ثم مقارنة المتوسطات بين المجموعتين والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١١) يوضح مقارنة متوسطات قيم الجذور الكامنة لطلاب الصفين: الثاني والثالث للعوامل الخمسة للذكاء الوجداني

مجموعة الصف الثاني			مجموعة الصف الثالث			الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ن	م	ع٢	ن	م	ع٢			
٥٧	٢٫٦٨٥	٤٫٦٣	٥٢	٢٫٥٧٣	٢٫٠٩٦	٠٫٣٤٧	٠٫٣٢٢	غير دالة
قيمة (ت) الجدولية عند د.ح. (١٠٧) : ١,٩٨ = (٠,٠٥) ؛ ٢,٦٣ = (٠,٠١) (صلاح مراد:٢٠٠٢م،٥٢٦)								

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات قيم الجذور الكامنة لدى مجموعتي الصفين الثاني والثالث؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تعادل (٣٢٢ر٠) وهي أقل من القيم الجدولية؛ ومن ثمّ فإن هذه النتائج تشير إلى تطابق البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى مجموعتي الصفين الثاني والثالث، ومن ثمّ تحقق الفرض الثالث.

رابعا: احتمالات تحديد النموذج لدى لمجموعتي: الصف الثاني- الثالث:

عدد تباينات المتغيرات = $\frac{ن(ن+١)}{٢} = \frac{١٥(١٥+١)}{٢} = ١٢٠$

عدد المعالم المقدرة = ١٠ معاملات انحدار بين العوامل والمتغيرات + ٥ تباينات للعوامل + ١٠ تغايرات للعوامل (علاقات بين العوامل) + ١٥ للخطأ = ٤٠

درجات الحرية = ١٢٠ – ٤٠ = (+٨٠) (٢٥: ٥٠٦)

ومن ثمّ يتضح أن النموذج واضحا ومحددا تحديدا أكثر من اللازم بالنسبة لمجموعتي الصف الثاني، الثالث ؛ حيث إن عدد معالمه المقدرة أقل من عدد تباينات المتغيرات، بالإضافة إلى أن درجات الحرية موجبة مما يوضح مدى مطابقة النموذج للبيانات، ويسمح باختبار.

الفرض الرابع: لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين درجات مكونات الذكاء الوجداني- وفقا لنموذج "بار- اون" - ودرجات التحصيلي الدراسي لدى المجموعات التالية: (الذكور-الإناث)، والصف الدراسي(الثاني – الثالث) بالمرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعيا.

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عوامل الذكاء الوجداني على عبارات المقياس ودرجات التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة المختلفة، وأسفر هذا الإجراء عن النتائج التالية:

جدول (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة المختلفة

المتغيرات التجريبية	المتغيرات التصنيفية				
	العينة الكلية ن=١٠٩	الجنس		الصف الدراسي	
		الذكور ن=٤٩	الإناث ن=٦٠	الثاني ن=٥٧	الثالث ن=٥٢
١-احترام الذات	ر.١١٧	ر.٤٣٦-**	ر.١٦١	ر.١٩٣٠	ر.٠٨٧
٢-الوعي بالذات	ر.٠٠٩-	ر.٣٧١-**	ر.١٨٩	ر.٤٤٨-**	ر.٤٥٢**
٣-التوكيدية	ر.١٢٢	ر.٤٧١-**	ر.٥٢٦**	ر.١٨٣	ر.٢٧٣*
٤-الاستقلالية	ر.١٦٠-	ر.٠٣٥	ر.٠٦٧-	ر.٠٠٩-	ر.٠٣٤-
٥-تحقيق الذات	ر.٤٤٣**	ر.٣٠٣-*	ر.٦٩٣**	ر.٣٣٢**	ر.٤٩٠**
العامل الأول	ر.٢٣٣*	ر.٤٧٨-**	ر.٥٢٨**	ر.١٤١	ر.٤٣٧**
٦-التعاطف	ر.٠٠١	ر.٠٢٨-	ر.٠٥٥	ر.٠٣٧	ر.١٧٥
٧-المسئولية الاجتماعية	ر.٠٥٨-	ر.٢٥٢-	ر.٠٤١	ر.٠٧٥	ر.٠٣١-
٨-العلاقات بين الأفراد	ر.٢٥٤*	ر.٣٥٩*	ر.٢١٠	ر.٢٥٥*	ر.٤٨٩**
العامل الثاني	ر.٠٦٩	ر.٠٠٦-	ر.١١٦	ر.١٥١	ر.٣٠٤*
٩-تحمل الضغوط	ر.١٦٨-	ر.٣١٨*	ر.٣٨٧-**	ر.٠١٦-	ر.٣٨٣-**
١٠-التحكم في الاندفاعية	ر.١٣٩-	ز.٢٣٧	ر.٢٩١-*	ر.٢٩٤*	ر.٥٤٨-**
العامل الثالث	ر.١٨٩-	ر.٤١٤**	ر.٣٩٠-**	ر.١٩٩	ر.٥١٠-**
١١-اختبار الحقيقة	ز.٠٧٧-	ر.٢٢٤-	ر.٠٦٥-	ر.٣٠٢*	ر.١٩٩-
١٢-المرونة	ر.٠٦٣	ر.٢٤١	ر.٠٠٤-	ر.٢٤٩	ر.٠١٠
١٣-حل المشكلات	ر.٢٥٠-*	ر.٠٩٧-	ر.٤١٧-**	ر.٠٦٨	ر.٣٨٢-**
العامل الرابع	ر.٠٤٧-	ر.٠١١	ر.١٢٠-	ر.٢٨٧*	ر.٣١١-*
١٤-التفاؤل	ر.٠١٢-	ر.٢٠٦	ر.٠٥٧-	ر.١٠٣-	ر.٠٣٢
١٥-السعادة	ر.٠٩٣	ر.٤٥٧**	ر.٠٤٩-	ر.١٥٥	ر.٠١١
العامل الخامس:	ر.٠٥٠	ر.٤٣٢**	ر.٠٥٥-	ر.٠٣٣	ر.٠٢٢
الدرجة الكلية	ر.٠٦٠	ر.٠٨٨	ر.١٨٥	ر.٢٢١	ر.٠٣٣

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

الدرجة الكلية للذكاء الوجداني:

- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة التالية: العينة الكلية، الذكور، الإناث، الصف الثاني، الصف الثالث.

العامل الأول: السعة داخل الفرد وعوامله الخاصة (احترام الذات، الوعي بالذات، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات)

- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الأول، تحقيق الذات) لدى العينة الكلية.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (احترام الذات، الوعي بالذات، التوكيدية) لدى العينة الكلية.
- توجد ارتباطات سالبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الأول، احترام الذات، الوعي بالذات، التوكيدية، تحقيق الذات) لدى مجموعة الذكور.
- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الأول، التوكيدية، تحقيق الذات) لدى مجموعة الإناث.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (احترام الذات، الوعي بالذات) لدى مجموعة الإناث.
- توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الوعي بالذات، تحقيق الذات) لدى مجموعة الصف الثاني.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الأول، احترام الذات، التوكيدية) لدى مجموعة الصف الثاني.
- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الأول،الوعي بالذات، التوكيدية، تحقيق الذات) لدى مجموعة الصف الثالث.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات احترام الذات لدى مجموعة الصف الثالث.

- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات الاستقلالية لدى مجموعات الدراسة المختلفة: العينة الكلية، الذكور، الإناث، الصف الثاني، الصف الثالث.

العامل الثاني: **المهارات بين الأفراد** وعوامله الخاصة (التعاطف، المسئولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد):

- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات العلاقات بين الأفراد لدى مجموعات الدراسة المختلفة: العينة الكلية، الذكور، الصف الثاني، الصف الثالث.، ماعدا مجموعة الإناث.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للعامل الثاني لدى مجموعات الدراسة المختلفة: العينة الكلية، الذكور، الإناث، الصف الثاني، ماعدا مجموعة الصف الثالث.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (التعاطف، المسئولية الاجتماعية) لدى مجموعات الدراسة المختلفة: العينة الكلية، الذكور، الإناث، الصف الثاني، الصف الثالث.

العامل الثالث: **إدارة الضغوط** وعوامله الخاصة (تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعية):

- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الثالث، تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعية) لدى العينة الكلية.
- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من(الدرجة الكلية للعامل الثالث، تحمل الضغوط) لدى مجموعة الذكور.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات التحكم في الاندفاعية لدى مجموعة الذكور.
- توجد ارتباطات سالبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الثالث، تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعية) لدى مجموعتي: الإناث، الصف الثالث.
- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات التحكم في الاندفاعية لدى مجموعة الصف الثاني.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من(الدرجة الكلية للعامل الثالث، تحمل الضغوط) لدى مجموعة الصف الثاني.

العامل الرابع: القدرة على التكيف وعوامله الخاصة (اختبار الحقيقة، المرونة، حل المشكلات):

- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الرابع، اختبار الحقيقة، المرونة) لدى العينة الكلية، ومجموعة الإناث .
- يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات حل المشكلات لدى العينة الكلية، ومجموعة الإناث .
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الرابع، اختبار الحقيقة، المرونة، حل المشكلات) لدى مجموعة الذكور.
- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الرابع، اختبار الحقيقة) لدى مجموعة الصف الثاني.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من(المرونة، حل المشكلات) لدى مجموعة الصف الثاني.
- توجد ارتباطات سالبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الرابع، حل المشكلات) لدى مجموعة الصف الثالث.
- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (اختبار الحقيقة، المرونة) لدى مجموعة الصف الثالث.

العامل الخامس: العوامل المزاجية وعوامله الخاصة (التفاؤل، السعادة):

- عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من (الدرجة الكلية للعامل الخامس، التفاؤل، السعادة) مجموعات الدراسة التالية: العينة الكلية، الإناث، الصف الثاني، الصف الثالث.
- توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات كل من(الدرجة الكلية للعامل الخامس، السعادة) لدى مجموعة الذكور.
- عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات التفاؤل لدى مجموعة الذكور.

ثاني عشر: مناقشة النتائج :

لقد أظهرت نتائج البحث الحالي تطابق البناء العاملي لنموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية؛ وفقا لاختلافهم في كل من: النوع (ذكور- إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض – مرتفع)، والصف الدراسي(الثاني – الثالث)؛ حيث كشفت

نتائج التحليل العاملي التوكيدي- كما هو موضح بالجداول (٣-٦-٩) - باستخدام طريقة "فاريمكس" لاستجابات طلاب المجموعات الست على عبارات المقياس، وجود خمسة عشر عاملا خاصا، وخمسة عوامل طائفية، وعاملا عاما يمكن من خلاله تفسير الارتباطات الموجودة بين المكونات الأساسية للذكاء الوجداني كما يقيسه المقياس المستخدم، مما يعني أن المكونات العاملية للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية - كما تقاس بمقياس "بار-اون" - قد اتفقت مع المكونات التي أظهرها نموذج "بار- اون" نفسه، وإن اختلفت معه في كون العوامل الطائفية أحادية القطب، أم ثنائية، وقد يرجع ذلك إلى أن "بار- اون" لم يذكر أو لم يوضح لنا ذلك. ولكن بصفة عامة أشارت نتائج البحث الحالي إلى مايلي:

١-أن العامل الطائفي الأول "الذكاء الوجداني كسعة داخل الفرد" والناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسب تراوحت ما بين: (٢١١ر٢٦%) إلى (٨٢٦ر٤١%) من قيمة التباين الكلي لدى مجموعات الدراسة الست، وهي نسب كافية لقبول هذا العامل؛ وأظهرت النتائج أن هذا العامل يعد عاملا ثنائيا القطب لدى مجموعات الدراسة الست؛ حيث تطابق هذا العامل وتشبع تشبعا موجبا على المقاييس الفرعية لـ (احترام الذات، وتحقيق الذات)، بينما تشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (الوعي بالذات الانفعالية، والاستقلالية) وجميعها جوهرية، بينما لم تتطابق التوكيدية؛ حيث تشبعت موجبا لدى مجموعات المنخفضين والمرتفعين تحصيليا، وسالبا لدى مجموعات الذكور، الإناث، الصف الثاني، الثالث. ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلاب المرتفعين تحصيليا الذين يستطيعون توضيح أفكارهم للآخرين، وأن يخبروهم عما يفكرون فيه، ويستطيعون مواجهتهم بعدم الاتفاق معهم في الرأي، ولا يتهاونون في حقوقهم. ومن ثمّ جاءت تشبعات التوكيدية موجبة لدى مجموعة المرتفعين تحصيليا. ولكن بصفة عامة تطابق نتائج العامل الأول لدى مجموعات الدراسة الست؛ حيث يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب احترام الذات وتحقيقها وعلى قطبه السالب الوعي بالذات الانفعالية والاستقلالية.

٢-أن العامل الطائفي الثاني "الذكاء الوجداني كمهارة بين الأفراد" والناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسب تراوحت ما بين: (٥٢١ر١٤%) إلى (٦٠٠ر٢٢%) من قيمة التباين الكلي لدى مجموعات الدراسة الست، غير أن النتائج قد اختلفت؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا موجبا على المقاييس الفرعية لـ (التعاطف، المسئولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد) لدى مجموعات: "الذكور، الصف الثاني، الصف الثالث"، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى هذه المجموعات. بينما يُعد هذا العامل ثنائيا القطب لدى مجموعات: "الإناث، المنخفضين، المرتفعين تحصيليا"، حيث تشبع هذا العامل على المقياس الفرعي لـ(العلاقات بين الأفراد) تشبعا موجبا لدى الإناث، وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (التعاطف، المسئولية الاجتماعية) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى الإناث؛ على قطبه الموجب العلاقات بين

الأفراد وعلى قطبه السالب التعاطف والمسئولية الاجتماعية. وقد كشفت هذه النتيجة أن الإناث الصم تمتعن بعلاقات جيدة مع الآخرين، وتستطعن تكوين صداقات، وإظهار مشاعر الود والمحبة للآخرين، وتستمتعن بصحبة الآخرين، وتحافظن على الاتصال أو الالتقاء بالصديقات، بينما هنّ تفتقرن للتعاطف وتحمل المسؤولية الاجتماعية؛ فهنّ غير قادرات على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، ولا تهتم بما يحدث للآخرين، ويصعب عليهن التأثر لمشاعر الآخرين، ومن ثمّ يجد الآخرون صعوبة في الاعتماد عليهن. واتفقت هذه النتائج مع ما ذكره "بار-اون،١٩٩٧م" من أن الإناث أفضل من الذكور في مهارات العلاقات مع الآخرين، بينما الذكور أفضل في جانب العلاقات مع النفس والقدرة على التوافق وتحمل الضغوط. (٤٨: ٣٢٦) بينما هذا العامل قد تشبع على المقياس الفرعي لـ (التعاطف) تشبعا موجبا لدى مجموعتي المنخفضين، المرتفعين تحصيليا، وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (المسئولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب التعاطف وعلى قطبه السالب العلاقات بين الأفراد والمسئولية الاجتماعية لدى هاتين المجموعتين.

٣-أن العامل الطائفي الثالث "الذكاء الوجداني كاستراتيجيات لإدارة الضغوط" والناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسب تراوحت ما بين: (١٤٦ر١١%) إلى (٢٠٨ر١٨%) من قيمة التباين الكلي لدى مجموعات الدراسة الست، غير أن النتائج قد اختلفت؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا موجبا على المقاييس الفرعية لـ (تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعية) لدى مجموعات: "الإناث، الصف الثالث"، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى هذه المجموعات. بينما يُعد هذا العامل ثنائيا القطب لدى مجموعات كل من: "الذكور، المنخفضين، المرتفعين تحصيليا"، حيث تشبع هذا العامل على المقياس الفرعي لـ (تحمل الضغوط) تشبعا موجبا لدى هذه المجموعات، وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (التحكم في الاندفاعية) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب؛ على قطبه الموجب تحمل الضغوط الخارجية (كوعي الفرد بكيف يتعامل مع المشكلات المُقلقة والمواقف الصعبة، وقدرته على السيطرة عليها، والتماسك جيدا تحت الضغوط، وقدرته على مواجهة الأخبار غير السارة)، وعلى قطبه السالب التحكم في الاندفاعية (كضغوط داخلية) كقدرة الأصم على التحكم في غضبه، أو أنه يعتبر نفسه كفء" إذا أدى عمله بسرعة. وقد كشفت هذه النتيجة عن نوعين من الضغوط تواجه الطلاب المعاقين سمعيا؛ أحدهما الضغوط الخارجية التي تفرضها البيئة عليهم نتيجة لعدم قدرة الآخرين على التواصل معهم، وفهم وتلبية حاجاتهم، والآخر الضغوط الداخلية التي تواجه المعاق سمعيا نتيجة عدم قدرته على التواصل مع الآخرين والتعبير عن مشاعره تجاههم، وقد ينعكس ذلك على عدم قدرته على تحمل الضغوط والسيطرة على انفعالاته، ومن ثمّ يكون مندفعا.

٤-أن العامل الطائفي الرابع "الذكاء الوجداني كقدرة على التكيف" والناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسب تراوحت ما بين: (١٦٢ر٩%) إلى (١٣٩ر١٢%) من قيمة التباين الكلي لدى مجموعات الدراسة الست، غير أن النتائج قد اختلفت؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ(اختبار الحقيقة، والمرونة، وحل المشكلات)، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى مجموعات: " الإناث، المنخفضين تحصيليا، الصف الثاني". بينما يُعد هذا العامل ثنائيا القطب لدى مجموعات كل من: "الذكور، المرتفعين تحصيليا، الصف الثالث"؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا موجبا على المقياس الفرعي لـ (اختبار الحقيقة) تشبعا موجبا لدى هذه المجموعات، وتشبع تشبعا سالبا على المقاييس الفرعية لـ (المرونة، وحل المشكلات) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى هذه المجموعات؛ على قطبه الموجب اختبار الحقيقة (كالبعد عن تخيل الأشياء والتأكد منها على حقيقتها، وعدم الاستغراق في الخيال وأحلام اليقظة عن الانتباه للمعلم، والقدرة على الخروج من أحلام اليقظة بسهولة والعودة للواقع)، وعلى قطبه السالب المرونة وحل المشكلات (كقدرة المعاق سمعيا على استعمال الأشياء الجديدة أو الحديثة، أو التعامل مع الزملاء الجدد، أو التكيف مع المواقف الجديدة، ، أو التكيف مع الآخرين حينما يكون خارج المنزل، أو تغيير الأشياء التي تعود عليها، أو تغيير طريقته في التفكير. أو التأني وجمع المعلومات عن المشكلة قبل الشروع في حلها، أو البدء في حل المشكلات الصعبة خطوة خطوة، والتفكير في أكثر من طريقة للحل، واختيار أفضل الحلول).

٥-أن العامل الطائفي الخامس " الذكاء الوجداني كعوامل مزاجية عامة " والناتج من التحليل العاملي قد ساهم بنسب تراوحت ما بين: (٢٤٢ر٧%) إلى(٤٥٣ر٩%) من قيمة التباين الكلي لدى مجموعات الدراسة الست، غير أن النتائج قد اختلفت؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا موجبا على المقاييس الفرعية لـ (التفاؤل، والسعادة)، ومن ثم فهو يعد عاملا أحاديا القطب لدى مجموعات كل من: "الإناث، المنخفضين تحصيليا"، وتشبعا سالبا لدى مجموعة الصف الثالث. بينما يُعد هذا العامل ثنائيا القطب لدى مجموعات كل من: "الذكور، المرتفعين تحصيليا، الصف الثاني"؛ حيث تشبع هذا العامل تشبعا موجبا على المقياس الفرعي لـ(التفاؤل)، وتشبع تشبعا سالبا على المقياس الفرعي لـ (السعادة) ومن ثم يعد عاملا ثنائيا القطب لدى هذه المجموعات ؛ على قطبه الموجب التفاؤل (كاعتقاد الطالب المعاق سمعيا بأنه رغم عيوبه سيتفوق، أو أن غدا سيكون أفضل من اليوم، أو أن جميع الناس طيبون، أو عدم اعتقاده بوجود أيام نحس في حياته)، وعلى قطبه السالب السعادة (كشعوره بأنه شخص سعيد ومبتهج، ويستطيع أن يستمتع بالحياة والإجازات والأعياد، أو يستطيع أن يبتسم، أو أنه سعيدا بحياته وراضي عن نفسه، ويشعر بالرضا عن نفسه؛ بمميزاتها وعيوبها).

وحين تم حساب معاملات التماثل العاملي للذكاء الوجداني لدى طلاب المجموعات الست

(ذكور – إناث)، (منخفضين – مرتفعين تحصيليا)، الصف الدراسي(الثاني – الثالث)؛ وفقا لمعاملات "سورنسن" Sørensen Coefficient و"براي-كارتس" Bray-Curtis ، و"كانبرا" Canberra – كما هو موضح بالجداول (٤-٧-١٠) – أشارت النتائج إلى أنها تراوحت ما بين (٥٩١ر٠ – ٩٨٨ر٠)؛ وجميعها قيم مرتفعة، حيث تراوحت قيم مؤشراتها المعيارية وقيم "موريسيتا" Morisita، "هورن" Horn مابين (٧٧٩ر٠ – ٠ر١)٠(٧٢: ١٨٨) ومن ثمّ فقد تطابقت البنية العاملية للذكاء الوجداني– وفقا لنموذج "بار– اون" – لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً باختلاف كل من؛ النوع (ذكور – إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض – مرتفع)، الصف الدراسي(الثاني – الثالث)٠

وفي نفس الاتجاه، تم مقارنة التحليلات العاملية للمجموعات الست من خلال؛ جمع قيم الجذور الكامنة للعوامل الخمسة في كل مجموعة منفصلة، ثم مقارنة المتوسطات بين كل مجموعتين (٥٢: ١٤٠-١٤٤)، حيث أشارت النتائج – كما هو موضح بالجداول (٥-٨-١١) – إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات قيم الجذور الكامنة لدى كل من: مجموعتي (الذكور – الإناث)، مجموعتي (المنخفضين – المرتفعين تحصيليا)، مجموعتي (الصف الثاني – الثالث)، فقد جاءت قيم (ت) المحسوبة (–٠ر٠٢٧) ، (٠ر٢٨٩) ، (٠ر٣٣٢) وجميعها أقل من القيم الجدولية؛ مما يشير إلى أن البنية العاملية للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج "بار– اون" لم تختلف باختلاف كل من؛ النوع (ذكور – إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض – مرتفع)، الصف الدراسي(الثاني – الثالث) لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية المعاقين سمعياً٠

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: "سوتارسو وآخرون؛١٩٩٦م"؛ "محمد جودة؛١٩٩٩م"؛ "عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م"؛ "عبد المنعم الدردير؛ ٢٠٠٢م" على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق بين التخصصات الدراسية في الذكاء الوجداني٠ ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء شروط الإقامة الداخلية للطلاب المعاقين سمعيا؛ حيث تعد من المتغيرات المضبوطة التي يتعرض لها جميع الطلاب ذكور وإناث، وذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وأيضا طلاب الصفين الثاني والثالث٠ فشروط الإقامة الداخلية واحدة من حيث أسلوب الحياة التي لا يمكن للطالب أن يغيره بمحض إرادته، وكذلك التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، ونمط معاملة المشرفين للطلاب، والاختلاط بين الجنسين في فصول الدراسة، وفي فترات الراحة، وأثناء تناول الوجبات الغذائية، ومن ثم لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة الست سواء في الدرجة أم في النوع٠

وقد يرجع ذلك أيضا إلى نمط التنشئة الاجتماعية في الأسرة المصرية التي قد لا تهتم بالذكاء الوجداني وخصوصا لدى الصمّ؛ ففي بعض الأسر يصعب التواصل بين الأصم وبعض أفراد أسرته، أما المجتمع بصفة عامة قد لا يشعر بعض أفراده بالمعاق سمعيا، سواء كان ذكرا أم أنثى، بل يفترض البعض أنه لا يشعر مثلما يشعر الآخرون، بل قد يحاول البعض التخاطب معه بهدف المتعة والتسلية أو حُبّ الاستطلاع فقط٠ ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين

متوسطات قيم الجذور الكامنة لمجموعتي (المنخفضين – المرتفعين تحصيليا)، ومجموعتي (الصف الثاني – الثالث) إلى أن المناهج والمقررات الدراسية لهذه المجموعات من الصمّ لا تختلف عن المقررات الدراسية لدى العاديين، فهي لا تراعي خصائص هذه الفئة من المعاقين سمعيا، ومن ثم فإن الدرجة التي يحصل عليها الطالب لا تمثل مستوى الأداء الفعلي له ولا حتى مستوى الأداء المتوقع له.

بالإضافة إلى كون هذه المناهج الدراسية لا تنمي أو تشجع جوانب الذكاء الوجداني، مما يؤكد ما أشار إليه "جولمان،٢٠٠٠م" أن المناهج التعليمية في أمريكا تركز على القدرات الأكاديمية متجاهلة الذكاء الوجداني الذي يمثل أهمية بالغة لنا كأفراد.(١٣: ٥٨) فإذا كان هذا هو طبيعة المناهج والمقررات الدراسية الموجهة للعاديين في المدارس الأمريكية، فماذا نتوقع من مناهج الصم التي لا تراعي خصائص هذه الفئة، ولا تهدف إلى تنمية وغرس مكونات الذكاء الوجداني لديهم. مما ترتب عليه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، أو بين طلاب الصفين الثاني والثالث.

وكان ينبغي على الباحث الحالي أن يقدر معالم نموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني ويحدد موقع تلك المعالم من الاحتمالات الثلاثة الممكنة، ليكشف عن كونه واضحا، أم محددا أكثر من اللازم، أم إنه أقل تحديدا من اللازم؛ وفي هذا الصدد يذكر (صلاح مراد،٢٠٠٠م) أن الباحث إذا توصل إلى حل واحد لقيم معالم النموذج، فإنه يصبح قابلاً للاختبار، أما إذا لم يستطع تحديد النموذج فتكون معالمه موضع تقديرات متحيزة؛ لأنه قد توجد قيما مختلفة لمعالم نفس النموذج، مما يعني أن التوصل إلى قيم لكل المعالم غير ممكن، ويصبح النموذج غير قابلا للتقويم التجريبي.

وتوجد ثلاثة احتمالات لتحديد أي نموذج: فإما أن يكون واضحاً فقط [1]حيث يتضمن تناظراً أحادياً؛ بمعنى أن عدد تباينات متغيراته يساوي عدد معالمه المطلوب تقديرها، ومن ثمّ يكون غير دال علمياً لعدم وجود درجات حرية. وإما أن يكون النموذج محدداً أقل من اللازم[2] حيث تكون عدد معالمه المقدرة أكثر من عدد تباينات متغيراته، وفي هذه الحالة يحتوي النموذج على معلومات غير كافية (من وجهة نظر البيانات) للتوصل إلى حل محدد لتقدير المعالم، مما يؤدي إلى حلول عديدة لا نهائية. وإما أن يكون النموذج محدداً أكثر من اللازم[3] (كما في حالة النموذج قيد البحث) حيث تكون عدد معالمه المقدرة أقل من عدد تباينات متغيراته، ومن ثمّ توجد له درجات حرية موجبة توضح مدى مطابقته للبيانات وتسمح باختباره.(٢٥: ٥٠٦) والنموذج الحالي ينتمي إلى هذا الاحتمال الأخير، ويمكن توضيحه في الشكل التالي:

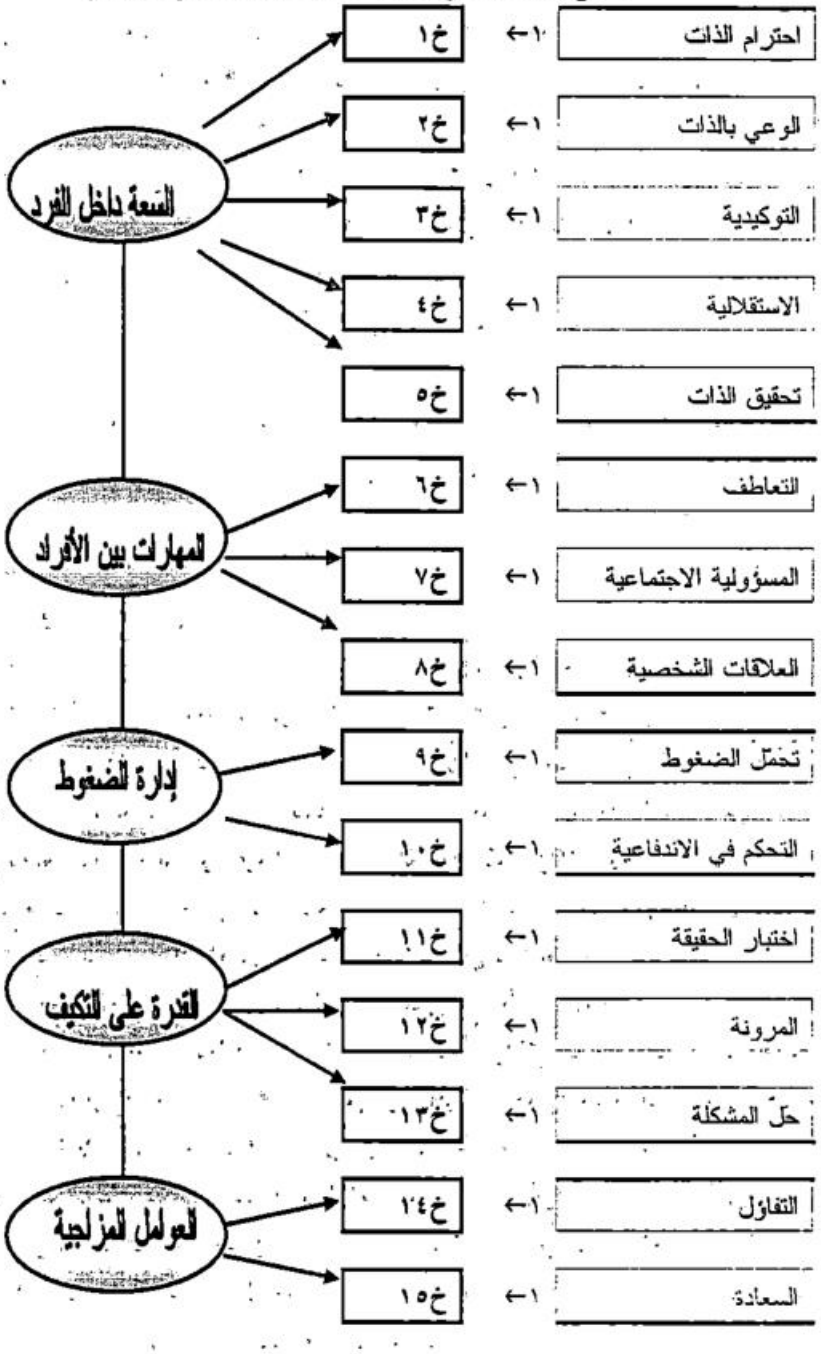
---

[1] - Just-Identified.

[2] - Under-Identified.

[3] - Over-Identified.

شكل (١) يوضح النموذج العاملي للذكاء الوجداني وفقا
لنتائج البحث الحالي المقترحة عن التحليل العاملي التوكيدي



يتضح من الشكل (١) أن نموذج "بار- اون" واضحاً ومحدداً تحديداً أكثر من اللازم Over Identified ؛ بالنسبة لكل من؛ العينة الكلية للبحث، مجموعات الذكور، الإناث، المرتفعين، والمنخفضين تحصيليا، الصف الثاني، الثالث؛ حيث إن عدد معالمه المقدرة تساوي (٤٠) وهي أقل من عدد تباينات متغيراته والتي تعادل (١٢٠)، وقد نتج عن ذلك وجود درجات حرية موجبة تسمح باختبار النموذج وتوضح مدى مطابقته للبيانات.

كما يلاحظ اتساق كل من نتائج التحليل العاملي، ومعاملات التماثل العاملي، ومقارنة متوسطات قيم الجذور الكامنة، وتقدير معالم النموذج، ومن ثمّ يمكن القول أن نموذج "بار- اون" للذكاء الوجداني وأداة قياسه يمكن تطبيقهما في البيئة العربية، وعلى عينات مماثلة؛ حيث تطابق عدد عوامل النموذج مع مجموعات الدراسة الحالية، ومن ثمّ فقد أظهرت النتائج صحة الفروض الثلاثة الأولى.

أما معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة المختلفة، فقد أسفرت عن عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة التالية: العينة الكلية، الذكور، الإناث، الصف الثاني، الصف الثالث؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠٫٠٣٣) إلى (٠٫٢٢١) وجميعها قيم لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: "تيوسوم وآخرون؛٢٠٠٠م" ؛ "عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م" ؛ "محمد حسين،جاد الله أبو المكارم؛٢٠٠٤م" التي أظهرت عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى فشل الذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. ويفسر "عبد العال عجوة؛٢٠٠٢م" هذه النتائج منطقيا مشيرا إلى أنه لما كانت المناهج والمقررات الدراسية الموجهة للعاديين لا تهتم ولا تتضمن ما يشجع بعض جوانب الذكاء الوجداني، فإن الاختبارات التحصيلية أيضا لا تتضمن قياس هذه الجوانب. هذا بالإضافة إلى أن الاختبارات التحصيلية تعتمد في محتواها على المثيرات اللفظية، بينما الذكاء الوجداني يتعلق بدرجة ما بالاتصال غير اللفظي بين الأفراد. (٢٩: ٣٣٧)

ويمكن تفسير عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين التحصيل والذكاء الوجداني إلى اختلاف محتوى وشروط تطبيق كل من أدوات قياس المتغيرين؛ فمقياس الذكاء الوجداني تم تطبيقه في مجموعات صغيرة لا تتجاوز الخمسة أفراد وفي ظل شروط مضبوطة من قبل الباحث وبمساعدة آخرين، مع مراعاة فصل العناصر القيادية من الطلاب لضمان عدم تأثر استجابات الآخرين بهم، بالإضافة إلى أن فقرات المقياس تتضمن مواقف حياتية تتعلق بالصم، وأيضا الاستجابة على تلك المواقف تتم في ضوء لغة الإشارات الخاصة بالصم، بينما الاختبارات التحصيلية مختلفة في محتواها؛ حيث تتضمن جوانب لفظية أكاديمية، وتم صياغتها في شكل لفظي لا يتناسب وخصائص

الطلاب الصمّ، وتتم تحت شروط غير مضبوطة، فقد يغش الطلاب الصم من خلال الإشارات فيما بينهم، بالإضافة إلى تأثير القادة منهم في استجابات الآخرين؛ وربما أن اختلاف النوعين من أدوات القياس ترتب عليه عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي لدى مجموعات الدراسة المختلفة: العينة الكلية، الذكور، الإناث، الصف الثاني، الصف الثالث.

وإذا كانت أدبيات البحث تفترض أن مكونات الذكاء الوجداني تنعكس إيجابياً على التحصيل الدراسي والمظاهر الطبيعية[1] المرتبطة بالإعاقة السمعية كاضطرابات التواصل[2]، إلا أنه يمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي في ضوء خصائص المشاركين في البحث؛ حيث إن فقد حاسة السمع يقلل من فرصة الطالب في اكتساب المعلومات الدراسية، وتخزينها، واسترجاعها مُقارنةً بأقرانه الأسوياء، وخصوصا إذا كان محتوى هذه المعلومات وطريقة عرضها لا تتناسب مع خصائص الطالب الأصم الذي يفتقر إلى استخدام اللغة اللفظية المنطوقة، وحينما تعرض المعلومات للطالب الأصم في إطار محتوى دراسي لفظي (وليس بلغة الإشارات) ويطلب منه أن يكتسبها ويحتفظ بها ويسترجعها، يترتب عليه وجود خطأ في مراحل عملية التذكر، ينعكس على المعالجة المعرفية[3] ، ربما ينعكس في بعض المشكلات النفسية والانفعالية، بخلاف التعلم من خلال النمذجة[4] ومحاكاة الآخرين الذي قد يتناسب وخصائص المشاركين في البحث.

وربما يرجع ذلك إلى ما يسمى بالتعلم المينوس منه[5] الذي قد يتصف به المعاق سمعيا؛ حيث يُحجم عن أداء المهام الدراسية وحل المشكلات – رغم قدرته على التعلم – اعتقادا منه وشعوره بأنه عديم الجدوى وأن جهوده ليست لها أهمية مُقارنة بالعائد المُتوقع، وعدم امتلاكه بدائل لحلول المشكلات التي تواجهه وعدم قدرته على تحمل الضغوط، وأنه ليس له تأثير في الآخرين ولا يحظى بتقديرهم.(٥١: ٢٢٦)

خلاصة: من خلال نتائج البحث الحالي، يُمكن استخلاص حقيقة هامة وهي أن نظام التعليم المتبعْ حاليا في مدارس الصمّ لن يؤتي ثماره، لذا، يوصي الباحث بضرورة التدخل التجريبي نحو إعادة النظر في البرامج الموجهة للمعاقين سمعياً؛ وصياغتها بما يُشبع حاجاتهم، ويتلاءم وخصائصهم، اعتمادا على لغة الإشارة[6] والمهارات الحركية، على أن تهدف تلك البرامج إلى

---

[1]- Physical Aspect.
[2]- Disorders for Hearing Impaired Child Communication.
[3]- Processing Impairment.
[4]- Modeling.
[5]- Learned Hopelessness.
[6]- Sign language.

تنمية الذكاء الوجداني من خلال مواقف حياتية تتعلق بوعي الطالب بمشاعره وانفعالاته، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وتقييمها، ومساعدته على إعلاء مشاعره السالبة التي ترتبط بالإعاقة كالحزن، والتشاؤم، الغضب، وبث روح الأمل والتفاؤل لديه وإعادة ثقته في نفسه. وتدريب معلمي الصم على تلك البرامج. بالإضافة إلى إعادة النظر في وسائل التقويم الدراسي (الاختبارات المدرسية) – بعيداً عن الاختبارات اللفظية – وبما يتلاءم وخصائص الطلاب المعاقين سمعياً.

المراجـــع

١- إبراهيم أمين، مصطفي القريوتى(١٩٩٤): سيكولوجية المعـوقين سـمعياً ٠ الإمـارات العربية: مكتبة الإمارات بالعين.

٢- إبراهيم على إبـراهيم (١٩٩٤): الاضـطلالات السوماتوسـيكولوجية وعلاقتهـا بـبعض اضطرابات الشخصية، دراسة امبريقية للبنين والبنات الصم في قطر٠ مجلة علم الـنفس، (ع٣٠)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب٠ (٧٦ – ٩٨)

٣- إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني والقرن الواحد والعشرون٠ مجلة النفس المطمئنة: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية،(ع ٧٠)، أكتوبر

٤- .....(٢٠٠٣م): الذكاء الوجداني والقرن الواحد والعشرون٠ مجلة النفس المطمئنة: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية، العدد ٧٣، يناير٠

٥- أحلام عبد السميع مصطفي (١٩٩٦): الاغتراب عند المراهقات الصم والعاديات٠ رسـالة ماجستير، جامعة عين شمس: مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة٠

٦- أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبري (٢٠٠٠م): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS٠ القاهرة: دار قباء٠

٧- السيد إبراهيم السمادوني(٢٠٠١م): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم- دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام ٠ عـالم التربيـة، (ع٣)، السـنة الأولى٠ (٦١-١٥٢)٠

٨- السيد محمد خيري (١٩٩٧م): الإحصاء النفسي٠ القاهرة: دار الفكـر العربـي٠ (٢٦٥-٣٠٥)

٩- أمال عبد السميع باظة (٢٠٠٣): سيكولوجية غير العاديين – ذوي الاحتياجات الخاصـة٠ القاهرة: الأنجلو المصرية٠

١٠- إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٤م): المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا في ظل نظام العزل والدمج٠ دراسات نفسية ،(مج١٤،ع١) ٠القاهرة:رابطة الأخصائيين النفسـيين المصرية٠ (٦٩-١٢١)٠

١١- جمال الخطيب، منى الحديدي (١٩٩٦): الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سـمعياً في الأردن، دراسة استطلاعية، جامعة قطر: حوليه كليـة التربيـة، (ع١٣)٠ (٣٠٤ – ٣١٦)٠

١٢- حنان حسين محمود (٢٠٠٣م): الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية: جامعة عين شمس.

١٣- دانييل جولمان (٢٠٠١م): الذكاء العاطفي.(عرض): مجتبى العلوي. مجلة النبأ،(ع ٥٤) شباط.

١٤- ..... (٢٠٠٠م): الذكاء العاطفي.(ترجمة): ليلى الجبالي،(مراجعة): محمد يونس. الكويت: عالم المعرفة.

١٥- رشاد عبد العزيز موسى (٢٠٠٢م): علم نفس الإعاقة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٦- رمزية الغريب (١٩٨٥م): التقويم والقياس النفسي والتربوي .ط٣ . القاهرة: الأنجلو المصرية .

١٧- رمضان محمد القذافي (١٩٨٨م): سيكولوجية الإعاقة. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

١٨- روبرت ج. ستيرنبرج (١٩٩٩م): النظرية الثلاثية في التميز الذكائي. في: أنيس الحروب (تعريب)، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين. الأردن ــ عمان: دار الشروق. (٨٣-٨٩).

١٩- روبرت سايلوستر (١٩٩٧م): كيف ينتظم المخ عبر ثلاثة تنظيمات لمعالجة عمليات التعقيد والسياق والاستمرارية. في: علاء الدين كفافي (تعريب)، منهاج مدرسي للتفكير ــ مقالات في تعليم التفكير. القاهرة: دار النهضة العربية. (٥٠-٦٤)

٢٠- زينب شعبان رزق (٢٠٠٣م) :الذكاء الانفعالي: المفهوم، القياس " دراسة استطلاعية " رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية: جامعة عين شمس.

٢١- زينب محمود شقير (٢٠٠١م): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة: مكتبة النيضة المصرية.

٢٢- سهير محمد توفيق (١٩٩٧): أثر استخدام برنامج لغوى على النمو النفسي الانفعالي لدى الأطفال المعوقين سمعيا. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.

٢٣- سهير محمد خيري (١٩٩٧م): رعاية الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية، الكتاب الثالث. جامعة حلوان: كلية الخدمة الاجتماعية.

٢٤- شاكر عطية قنديل (١٩٩٥): سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده. جامعة عين شمس: المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي (مج١). (٢: ١١)

٢٥- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠م): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (٤٧٩-٥١٠)

٢٦- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٦م): التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية. دراسات نفسية ،(مج٦،ع١) .القاهرة:رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (٨١-١١٩).

٢٧- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١م): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، المفهوم والفئات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٨- عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦م): سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٢٩- عبد العال السيد عجوة (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، (مج١٣ ،ع١).جامعة الإسكندرية: كلية التربية. (٢٥١ – ٣٤٤).

٣٠- عبد الفتاح عيسي إدريس (٢٠٠٤م): تنمية بعض الذكاءات المتعددة، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التعليمي والتربية: جامعة الأزهر.

٣١- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية ،(ع٣،مج٨).جامعة حلوان: كلية التربية. (٢٢٩ – ٣٢١).

٣٣- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢): الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد ؟ دراسات نفسية ،(مج١٢،ع١) .القاهرة:رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (٥-٤١).

٣٤- عصام محمد زيدان، كمال أحمد الأمام (٢٠٠٢م): الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلّم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (السنة ١٧ ،ع ٣).جامعة المنوفية:كلية التربية.(٣-٤١).

٣٥- عطية عطية سيد أحمد (١٩٩٠): " الاتجاهات الوالدين نحو الإعاقة السمعية والتوافق النفسي لدى الأطفال الصم ". رسالة دكتوراه. كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣٦- على عبد الدايم على (٢٠٠٢م): محاضرات في علم السمع وقياسه: منهج خاص بتدريب معلمي مدارس الأمل. وزارة التربية والتعليم.

٣٧- فاروق السيد عثمان ،محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨): الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية ،(ع٣٨).جامعة المنصورة: كلية التربية.(٣-٣١).

٣٨- فاطمة الزهراء محمد السيد النجار(٢٠٠٤م): فعالية أسلوب السيكودراما في تخفيف حدة الأعراض الاكتئابية لدى الأطفال المعاقين سمعيا

٣٩- فوقية محمد محمد راضي (٢٠٠١م): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ،(ع٤٥).جامعة المنصورة: كلية التربية .(٣ – ٣١).

٤٠- فؤاد أبو حطب (١٩٩١م): الذكاء الشخصي: النموذج وبرنامج البحث. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، أبحاث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر. القاهرة: الأنجلو المصرية. (١٥-٣٢).

٤١- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩م): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٢- كمال زيتون (٢٠٠٣): التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب.

٤٣- لبنى إسماعيل الطحان (١٩٩٥): تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف المرضية التي تعرقل النمو النفسي للطفل الأصم، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.

٤٤- محسن محمد أحمد (٢٠٠١م): العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات . مجلة البحوث النفسية والتربوية، (ع ١٢٧).جامعة المنوفية: كلية التربية. (١٢٨ – ١٦٥).

٤٥- محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩م): دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، (ع٤٠،مج١٠) .ص ص ٥١-١١٧.

٤٦- محمد أحمد صالح الإمام(٢٠٠٤م): مشكلات الطلبة المعاقين سمعيا وعلاقتها ببعض المتغيرات. جامعة المنصورة: مجلة كلية التربية بالمنصورة. (مايو). (٥١-٧٧)

٤٧- محمد المهدي (٢٠٠٥م): ملخص كتاب "الذكاء العاطفي لـ" دانيل جوليمان" . مجلة النفس المطمئنة: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية.
ww.elazayem.com/new_page_181.htm

٤٨- محمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم(٢٠٠٤): المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي . دراسات نفسية، (مج١٤،ع٣).القاهرة:رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (٢٨١ – ٣٣٦).

٤٩- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦): سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. الإسكندرية: دار الفكر العربي.

٥٠- محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩م): الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥١- محمود عكاشة، حمدي شحاته عرقوب (٢٠٠١م): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. الإسكندرية: مكتبة الجمهورية الحديثة .

٥٢- مصطفى حسين باهي، محمود عبد الفتاح عنان، حسني محمد عز الدين (٢٠٠٢م): التحليل العاملي (النظرية-التطبيق). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٥٣- منى حسين الدهان (٢٠٠١): الوحدة النفسية لدى كل من الطفل العادي والمتخلف عقلياً والأصم، مجلة دراسات نفسية، (مج١١،ع١). القاهرة:رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (٩٧ -١٢٦).

٥٤- نشوة نصر سليمان (١٩٩٦): دراسة النواحي السيكولوجية لفقد السمع المكتسب في الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.

٥٥- هالة عبد القادر عبد العظيم (١٩٩٩): المشكلات السلوكية للطفل الأصم، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.

٥٦- وحيد مصطفى كامل (٢٠٠٤م): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. دراسات نفسية ،(مج١٤،ع١). القاهرة:رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (٣١ - ٦٨).

٥٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠م): قرار وزاري رقم (٣٧) بشأن اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٥٨- يوسف هاشم إمام (٢٠٠٤م): الصمم . النشرة الدورية للاتحاد النوعي لهيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين، (ع ٧٩) .القاهرة: الاتحاد النوعي لهيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين. (٥٤-٦١).

59- Abraham, R.(1999). Emotional Intelligence in Organization: A conceptualization. Genetic , Social & General Psychology Monographs.125(02),209 – 224.

60- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental Disorders , 4 th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

61- Bar-On, R.(2005-a). Curriculum Vitae. Copyright © Jopie van Rooyen & Partners. rebaron@utmb.edu

62- Bar-On,R., (2005-b). Issues in Emotional Intelligence - 1(4) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)(1). University of Texas , Medical Branch. www. eiconsortium. org/research/ baron _ model _of_emotional_social_intelligence.pdf

63- Bar-On, R.,(2005-c). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence,(ESI). University of Texas Medical Branch. Email: baron@houston.rr.com

64- Bar-On, R. (2005-d). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema, 17.

65- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? Perspectives in Education, 21 (4), 3-13.

66- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.

67- Bar-On, R. (1997-a). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A measure of Emotional Intelligence. Toronto , Ontario ,Canada: Multi Health Systems.

68- Bar-On, R. (1997-b).Development of the Bar-On EQ-I: A measure of Emotional and Social Intelligence. Paper presented at the 105th.Annual convention of the American Psychology Association , Chicago.

69- Bar-On, R. (1997-c). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

70- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara. A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. Brain, 126, 1790-1800.

71- Bar-On, R.; Brawn,J.M.; Kirkcaldy,B.D. & Thome,E.P. (2000).Emotional expression implications for occupational stress: An application of Emotinal Quotient Inventory (EQ-I). Personality and Individual Differences , 28,1107-1118 .

72- Brower,J.E. ,Zar,J.H.&Van Ende,C.N. (1998). Field and Laboratory Methods for Genaral Ecology. 4th Edition, WCB/McGraw-Hill.

73- Dawda,D.&Hart,S.D.,(2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students.). Personality and Individual Differences . 28,797-812 .

74- Drago, J.M. (2004).The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. Ph.D.: WALDEN UNIVERSITY. Web Master: Robert Emmerling, Psy.D.

75- Freedman, J. (2003). Key lessons from 35 years of social-emotional education: How Self-Science builds self-awareness. positive relationships, and healthy decision-making. Perspectives in Education , 21 (4), 69-80.

76- Gardner,H.(1983).Frames of Mind: The theory of multiple intelligence. London: Heinemann.

77- George,J.M.(2000).Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence .Human Relation ,53(08),1027 – 1055 .

78- Graham, U.(1992). Emotional and Behavioral Difficulties. Routledge. New York.,92-110.

79- Gregory, R.G.(1996). Psychological Testing History , Princeples, and Application. (2end ed). USA: Allyn&Bacon Boston.

80- Goleman,D. (1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ ? New York: Bantam Books.

81- jennings, S.(1993). Play Therapy with Children. Osney Mead, Oxford. 11-64.

82- Kaplan, P.(1996): Path Ways for Exceptional Children School. Home and Culture, West Publishing Company, Los Angles. PP.397- 479.

83- Lepage,L.P.(1997). Exploring patterns of achievement and intellectual development academically successful. College Student Development. 38(05),468-478 .

84- Lynn, K. (1998): Adjustment of Hearing Impaired Children: Risk and resistance factors coping skills (Ph.D.) Loyola, university of Chicago.

85- Marchessault,C.,(2005), In: Bar-On,R., (2005). Issues in Emotional Intelligence - 1(4) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)(1), University of Texas , Medical Branch. www.eiconsortium.org/research/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf.

86- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications,(3-31). New York: Basic Books.

87- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). Ability Model of Emotional Intelligence . http://www.emotionaliq.com/tree.htm.

88- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000).Models of Emotional Intelligence . in R.J. Sternberg (Ed) Handbook of intelligence 2nd Ed. 396-420.

89- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitaraneos, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0 www :http .apa . / org //

90- Newsome, S., Day, A. L., & Cantano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29, 1005-1016.

91- O'Neil,J.(1996).On Emotional Intelligence: A conversation with Daniel Golman .Educational Leadership,54(01),6-11 .

92- Palmer, B. R. ; Manocha, R, ; Gignac, G. & Stough, C., (2003). Examining the factor

structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. Personality and Individual Differences 35 .1191–1210 .

93- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? Personality and Individual Differences, 37, 1321-1330.

94- Peter,S.(1994): Deaf Studies for Australian Students. Australian Association.of Teachers of the Deaf,30, 917 - 932.

95- Petrides, K. V. & Furnham ,A. (2000). The dimensional structural of emotional intelligence. Personality and Individual Differences , 29,313-461.

96- Petrides, K. V.,Frederickson, & Furnham ,A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences , 36(02),267-276.

97- Reich,R.B& Golman,D.,(1999). Point , counter point. Training & Development,53(04) ,26-32.

98- Ronald,G.(1992): Special Educational Needs. Routledge, London.

99- Salovey,P&Mayer,J.D.(1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition andPersonality,09,185-211.

100- Samuel, K.A.,(1996): The Relationship Between Attachment in Deaf Adolescents, Parental Sinsal Communication and Attitudes and Psychosocial Adjustment, (sign language PH.D), California, School of Professional Psychology, San – Diego.

101- Singh,D. (2002): Emotional Intelligence at Work: A professional Guide . http://WWW.eqindia.com/deemoin.asp .

102- Sinkkonen & Jari, J, (1994): Hard of Impairment Communication and Personality Development Psychology Development ", International Dissertation Abstracts, 57.(20).689.

103- Spielberger, C.(2004). Encyclopedia of Applied Psychology. Academic Press.

104- Sternberg, R. (1985): Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence. In Chipman, S.F.; Segal, J.W. & Glaser, R. (1985): Thinking and Learning Skills. Vol. (02): Research and Open questions. Lawrence Erlbaum Associate. Inc. USA , 215-243 .

105- Sutarso,T.,et al.(1996). Effect gender and GPA on emotional intelligence. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, (Tuscaloosa, Al, November) ERC, No: 406410ED.

106- Swart, A. (1996). The relationship between well-being and academic performance. Unpublished master's thesis, University of Pretoria, South Aftrica.

107- Tapia,M.L.(1999). A study of the relationship of the emotional intelligence Inventory. D.A.I. 59(09),4321(A).

108- Thompson, G. (2005). Emotional Intelligence as an ability in attorneys who practice Collaborative Law. Research@esme-greg.com , or 1-888-296-6459[1].

109- Vye, N.J.; Delclos, V.R.; Burns, M.S. & Bransford, J.B. (1988): Teaching thinking and problem solving: Illustrations and issues. In Sternberg, R.J. & Smith, E.E. (1988): The Psychology of Human Thought. Cambridge University Press. Cambridge. U.S.A., 337-365.

[1]- ليست أرقام صفحات.

Components of Emotional Intelligence in Bar-On's Model and their Relationship to Academic Achievement and Level of the Two Sex with Impaired Hearing at the Vocational Secondary Schools.

By

Dr Ismail Ismail El-Sawy

Al-Azher University.

AB: This study aims at investigating the agreement of factor structure of Bar-On's Model with the emotional intelligence of the hearing-Impaired students at the vocational secondary school according to their differences in sex (male – female), academic achievement (low – high), and grade (second – third). The study also seeks to discover the relationship between emotional intelligence according to Bar-On's Model and academic achievement of all those categories. It also attempts to measure the emotional intelligence of the hearing- Impaired students taking into consideration the culture of the Hearing-Impaired and the model as a mixed one.

Subjects of the study were 109 hearing-Impaired students of both sexs enrolled at the second and third grads at Al-Amal Vocational Secondary Schools for Deaf. Their age ranged between 17.43:22.29; They only suffered from a high level of hearing-Impaired. They were divided into six categories (groups) according to sex, academic achievement, and grade. An emotional intelligence scale for the hearing-Impaired students (prepared by the researcher) was administered to the six groups. Besides some achievement tests in Arabic, English, and Maths were administered to the study subjects.

Results indicated the conformity of the emotional intelligence factor structure for the different groups of the study (males – females, low – high achievement, and second – third grades). Besids, there were no statistically sigificant differences among the mean scores of the Eigen Values for those groups. Results of correlations coefficients showed that there was no statistically sigificant correlation between the total score of emotional intelligence and the scores of academic achievement for the groups of the study. Results were discussed in light of the reviewed literature, and characteristics of the study subjects.