البحوث والدراسات

أهمية الذكاء الوجداني في السياق التربوي-التعليمي وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

Doi:10.29343 /1 - 101 - 1

غزلان مرزاق
أستاذة محاضرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول - وجدة - المملكة المغربية

د. إسماعيل علوي
أستاذ التعليم العالي المساعد، شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا- المملكة المغربية

د. أكرم عبد الله الأدور
أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية والنفسية-كلية التربية-جامعة ذمار-اليمن

أ.د. بنعيسى زغبوش
أستاذ التعليم العالي، شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهراز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا- المملكة المغربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الوجداني، وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية في السياق المغربي. وتمثلت أدوات القياس في تطبيق اختبار بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني، ومقياس قلق الامتحان لسارسون Sarason، على عينة عشوائية (114 فردًا) من تلاميذ السنة الأولى من المرحلة الثانوية التأهيلية (16-17 سنة)، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، وقد تم اعتماد متوسط درجات الدورة الأولى لتحديد تحصيلهم الدراسي. إن استعمال الاختبار التائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار البسيط، كشف عن نتائج نجملها في: تسجيل فروق دالة إحصائيًّا في متغير الذكاء الوجداني تُعزى لمتغير الجنس، وتسجيل علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني وكلٍّ من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وتسجيل تأثير معنوي للذكاء الوجداني في كلٍّ من مستوى قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي لدى المراهقين المشاركين في الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، قلق الامتحان، التحصيل الدراسي، المراهق، اختبار بار-أون للذكاء الوجداني، مقياس قلق الامتحان لسارسون.

استلم البحث في سبتمبر 2022 وأجيز للنشر في أكتوبر 2022

The importance of emotional intelligence in educational context and its effect on the test anxiety and academic achievement

Ghizlane Merzaq
Faculty of Letters and Human Sciences–Oujda, Mohammed First University, Oujda, Morocco

Smail Alaoui
Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco, Sociology and Psychology Laboratory

Akram Abdullah Nasher Aladwir
Department of Educational and Psychological Sciences, College of Education, Dhamar University, Yemen

Benaissa Zarhbouch
Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco, Sociology and Psychology Laboratory

: Abstract

The study aimed to examine the differences between males and females in the level of emotional intelligence, and its effect on the test anxiety and academic achievement among Moroccan secondary school students. The measurement tools included the application of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:S) and the Sarason Test Anxiety Scale for Children (TASC) A sample of 114 first-year secondary school students, aged between 16 and 17 years, equally distributed between males and females was randomly chosen. In order to determine academic achievement, the students' first-cycle course rating as a criterion was used. Inferential statistical analyses revealed the presence of statistically significant differences in emotional intelligence modulated by the gender variable, a statistical significant correlation between emotional intelligence and both test anxiety and academic achievement, and a significant effect of emotional intelligence on both test anxiety and academic achievement among the sample members.

Keywords: emotional intelligence, test anxiety, academic achievement, adolescent, Bar-On EQ-i:S, Sarason Test Anxiety Scale for Children (TASC)

المقدمة:

هل يُعدُّ الذكاء الوجداني عنصرًا حاسمًا في الاشتغال المعرفي أم عنصرًا مكملًا للذكاء العام؟

نستهل تحليلنا لهذا السؤال، باستحضار معتقدات سابقة لم تكن ترى للوجدان أيَّ تأثير على نجاح الفرد، نظرًا لصعوبة التحكم فيه أو ضبطه. ولأن الانفعال يتناقض مع التفكير المنطقي، فإن المجتمعات والأنظمة التربوية التي تعتمد المعرفة الخالصة، تعتقد أن ما تقدّمه للطفل هو مفتاح النجاح في الحياة، متجاهلة كليًّا أهمية الوجدان (شعالي، 2015). لكن الباحثين، في بداية الألفية الثالثة، توصلوا إلى أن ارتفاع مستويات الذكاء المعرفي لم يسهم في حل مشكلات الفرد، ما دام الفرد يحتاج مهارات وجدانية واجتماعية تتكامل مع المهارات الفكرية (لزنك، 2013). وبذلك، تبرز الحاجة لمهارات الذكاء الوجداني، لأن كثيرًا من حلول المشكلات التعليمية والحياتية تتطلب مهارات اجتماعية وانفعالية وعاطفية، تتكامل مع المهارات المعرفية. من أجل ذلك، فصَّل البحث العلمي مفهوم الذكاء، ليشمل أنواعًا أخرى منه، وعدم حصره في الذكاء المجرد أو الأكاديمي، وأصبح بمقتضاها النجاح في الحياة والتكيّف مع متطلباتها، يحتاج ذكاءات متعددة، يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة (راجع مثلًا: Gardner, 2011). ومن ثم، لم يعد الحديث عن الذكاء بصيغة المفرد، بل أصبح أنواعًا، ومن بينها ذكاء وجداني، فرض نفسَه علميًّا في مجالات تربوية، ونفسية، واجتماعية، نظرًا لقيمته التفسيرية الكبيرة لكثير من القضايا التربوية، مثل قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وارتباطه أيضًا بمجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية. انطلاقًا من هذا التقديم، سنناقش الأفكار السابقة نظريًّا، من خلال محورين اثنين، ينصبَّان على تحديد مفاهيم دراستنا الأساس، وتحديد طبيعة العلاقات بينها:

1. تأطير مفهومي ونظري

نشير بداية إلى أننا نتبنى المقابل العربي: «الذكاء الوجداني»، عوض «الذكاء العاطفي» أو «الذكاء الانفعالي»... لأسباب سيكولوجية ولغوية (راجع: كرتاني وزغبوش، 2019ب). ونقصد بالذكاء الوجداني الجوانبَ المزاجية، ومختلف الانفعالات التي تسيطر على الفرد، مثل الفرح والغضب والإحباط والخوف والقلق... إذ كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الفرد، امتلك قدرات أكبر للتحكُّم بالانفعالات السلبية، وإدراكها بشكل دقيق، وامتلاك طرائق فعّالة وإيجابية لتنظيم هذه الانفعالات في مختلف المواقف التي تواجهه (راجع: موسى، 2019). ومن ثم، تعدّدت تعريفات الذكاء الوجداني على مستوى مكوناته، رغم تكاملها على مستوى جوهره. وفي هذا الباب، يرى جولمان Goleman (1995) أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات والسمات الضرورية للنجاح في مختلف مناحي الحياة، وتشمل المعرفة الانفعالية الذاتية، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والمثابرة، والتحفيز، والمرونة، وإدراك انفعالات الآخرين والتكيّف معها، ومهارات العلاقات الاجتماعية. أما تحديد ماير Mayer وسالوفي Salovey

(1997) لـه، فيجمـع بـين فكـرة أن الوجـدان يجعـل التفكـير أكثـر ذكاء، وفكـرة التفكـير بـذكاء في الحـالات الوجدانيـة. وبذلـك، نلاحـظ أن التعريفـين يتقاطعـان في كـون الـذكاء الوجـداني قـدرة تتجـلى في إدراك الانفعـالات بدقـة، وتبليغهـا بوضـوح، وتنظيمهـا، وتدبيرهـا، والتحكّـم فيهـا. وفي سـياق قريـب مـن تصـور جولمـان، سـار بـار-أون Bar-On (2005)، إذ اعتـبره مجموعـة منظمـة مـن المهـارات غـير المعرفيـة في الجوانـب الشـخصية والانفعاليـة والاجتماعيـة، وهـو عامـل محـدّد لقـدرة الفـرد عـلى النجـاح في مجـالات عديـدة مـن الحيـاة. وبذلـك، تتفـق كل التعريفـات الأسـاس عـلى أهميـة الـذكاء الوجـداني في النجـاح في مختلـف مناحـي الحيـاة، بـما فيهـا السـياق التربوي-التعليمـي، الـذي يهمنـا في هـذه الدراسـة. وفي مراجعتهـا لتحديـدات الـذكاء الوجـداني، خلـص كل مـن كرتـاني وزغبـوش (2019)، إلى أن مفهـوم الـذكاء الوجـداني يتحقـق سـيكو-عصبيًّا نتيجـة التفاعـل المسـتمر بـين البنيـات المسـؤولة عـن الوجـدان (الجهـاز الطـرفي)، والبنيـات المسـؤولة عـن المعرفيـة (البنيـات القشريـة)، ممـا يدعـم فرضيـة أن الـذكاء الوجـداني لا يقتـصر فقـط عـلى البُعـد الوجـداني، وإنـما يفـترض أيضًـا تدخّـل البُعـد المعـرفي، وتفاعلهـما في شـكل مهـارات، كـما أن لـه أسـاس عصبـي أيضًـا.

ويعـدُّ البحـث في العوامـل التـي تؤثـر في التحصيـل الـدراسي للمتعلمـين، أحـدَ انشـغالات الباحثـين منـذ بدايـات مَأسسـة التربيـة والتعليـم، مهـما اختلفـت أنظمـة التعليـم وتنوعـت مسـتوياته. فـإن كان التحصيـل الـدراسي بحسـب (عـلام 2000، راجـع: الطلافحـة، 2013)، يعـرَّف بأنـه درجـة الاكتسـاب التـي يحققهـا المتعلـم، أو مسـتوى النجـاح الـذي يحـرزه في مـادة دراسـية أو مجـال تعليمـي، فـإن تحقيـق أهـداف التحصيـل الـدراسي تتقاسـمها كلُّ أطـراف العمليـة التعليميـة-التعلميـة، لكونـه يهـدف في المقـام الأول، إلى تعليـم المتعلمـين وإكسـابهم المعـارف، والخـبرات، والمهـارات، واسـتيعابها وتطبيقهـا، وهـو أيضًـا وسـيلة لمعرفـة مسـتوى تحصيـل كل منهـم، لاسـتثمارها في العمليـة التربويـة؛ بشـكل يعـود بالفائـدة عـلى كل مكونـات المجتمـع التربـوي (جابـر وعـلي، 2016)، لكـن التحصيـل الـدراسي يتأثـر بمتغـيرات عديـدة منهـا قلـق الامتحـان، لمـا يولـده مـن اسـتجابات غـير ملائمـة في موقـف الامتحانـات، مثـل: تشـتت الانتبـاه، وفقـدان التركيـز، وتعطـل القـدرة عـلى الأداء، وبالتـالي، صعوبـة في الأداء الملائـم للوضعيـة التعليميـة، أو حتـى فشـله كليـة. ومـن ثـم، يعـدُّ قلـق الامتحـان ردَّ فعـل غـيرَ مرغـوب فيـه تجـاه عمليـة التقييـم (القـرشي، 2021)، كـما يعـدُّ حسـب سـايحي (2012) حالـةً مـن التوتـر الشـامل تصيـب الفـردَ وتؤثـر في عملياتـه الذهنيـة، وتقلـل مـن مسـتوى التركيـز والانتبـاه لديـه أثنـاء الامتحـان. وبذلـك، فهـو أكـبر مشـكلة يواجههـا المتعلمـون.

وبـما أن مـن صفـات المراهقـة حـدوث تغـيرات في جوانبهـا البيولوجيـة، والثقافيـة، والاجتماعيـة، وخاصـة الانفعاليـة، وبـما أن المراهـق يعـاني مـن تقلبـات وصراعـات انفعاليـة نتيجـة هـذه التغـيرات، فمـن المحتمـل ألا يتمكـن مـن مواجهتهـا، إن افتقـر للخـبرات والتجـارب الوجدانيـة، التـي تمكّنـه مـن تجـاوز صعوبـات حياتـه الأسريـة والمدرسـية. ولهـذا، يحتـاج المراهـق للـذكاء الوجـداني الـذي يسـاعده عـلى مواجهـة القلـق والضغـوط النفسـية، وتحقيـق النجـاح الـدراسي، والنجـاح في الحيـاة بصفـة عامـة (حبـى، 2015).

نسـتخلص ممـا سـبق، أن التكامـل بـين الـذكاء الوجـداني والـذكاء المعـرفي والتناغـم بينهـما، يعـدُّ أسـاسَ

خفْض قلق الامتحان، والرفع من التحصيل الدراسي، لأن الأفراد الذين لا ينجحون في مراقبة وجدانهم، يعانون من صراع داخلي يعرقل قدراتهم على التركيز والتفكير بشكل واضح (شعالي، 2015). ومن هذا المنطلق، تبلورت فكرة دراسة هذا الموضوع، وتتحدّد إشكاليته في العلاقة بين الذكاء الوجداني والسياق التربوي-التعليمي، متمثلة في فحْص العلاقة بين درجة الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي. وبذلك، تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعًا ما زال في طور التبلور والمساءلة في البيئة العربية، والمغربية منها بالخصوص، وفي كونها تقدِّم سندًا علميًّا يوضح أن التعامل مع قلق الامتحان، باعتباره عاملًا من العوامل التي تؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي، يفيد في كيفية التعامل معه والوقاية منه. كما يؤمل من نتائج هذه الدراسة الإسهام في تطوير برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، والتخفيف من قلق الامتحان، والرفع من التحصيل الدراسي. وبهذا، تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى إسهام الذكاء الوجداني في خفْض قلق الامتحان والرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تقديم تأطير نظري يحيط بالدراسات السابقة في هذا الموضوع، والكشف عن خصوصيات متغيرات الدراسة، والعلاقة بينها في السياق الثقافي المغربي.

2. العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي

من خلال تفحّصنا للدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا، لم يتم ملاحظة أية فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، لدى عينات من الطلبة الجامعيين (سلامي، 2017؛ سماوي، 2013؛ الطلافحة، 2013)، ولدى عينة من التلاميذ (الشاعر، 2017). وقد عزى أصحابُ هذه الدراسات هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، والتعرض لخبرات متشابهة، ولنفس المحتوى التعليمي (سماوي، 2013). غير أن منهم من أرجع هذه النتيجة إلى التغيرات الثقافية التي شهدتها المجتمعات بشكل عام. ولعل التقارب في الأدوار الاجتماعية بين الجنسين، وفي مشاركتهما الاجتماعية، هو ما أكسب المرأة القدرَ ذاته من الكفاءات، سواء في الذكاء الوجداني أو في القدرة على حل المشكلات التي يمكن أن تتعرض لها (الطلافحة، 2013). لكن سلامي (2017)، فسّرت نتيجة دراستها بطبيعة عينة الجامعيين التي تناولتها، حيث ترى أنه كلما زاد مستوى التحصيل العلمي، كان الفرد أكثر وعيًا بذاته، فتزداد التنمية الذاتية لديه.

وفي المقابل، توصلت بعض الدراسات (حبى، 2015؛ الحلاوجي، 2009؛ العلوان، 2011؛ Stankovska et al., 2018) إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويفسّر أصحاب هذه الدراسات ما توصلوا إليه أيضًا بطبيعة التنشئة الاجتماعية للإناث، التي لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن، وانفعالات الآخرين، بحيث تؤكد التنشئة الاجتماعية الأسرية على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث، والاتزان الانفعالي، وجميعها أبعادٌ أساس في الذكاء الوجداني، كما أن الإناث أقدر من الذكور

على التعبير عن انفعالاتهن، ومشاعرهن. كل ذلك يسهم في جعل مستوى ذكائهن الوجداني أعلى من الذكور (العلوان، 2011). وبذلك، نستنتج أنه رغم اختلاف النتائج، لصالح الذكور أو لصالح الإناث، فإن الدراسات تبرر ذلك بالسياق الثقافي والتنشئة الاجتماعية، وهو أمر يحتاج إلى تدقيق أكثر.

من جهة أخرى، توصلت عديد من الدراسات، التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان. فنجد مثلًا، دراسات اشتغلت مع عينة مكونة من تلاميذ المرحلتين الدراسيتين الابتدائية والثانوية (غربي وجاري، 2018؛ Farahati et al., 2011)، ودراسات أخرى اشتغلت مع عينة من الطلبة الجامعيين (Ebrahimi & Khoshisma, 2014; Stankovska et al., 2018)، تؤكد نتائجها أن امتلاك مهارات الذكاء الوجداني، من قبيل: «مهارة تحمُّل الضغوط» التي تساعد على تحمُّل المواقف الضاغطة والتعامل معها بإيجابية، و«مهارة التكيفية» التي تساعد على تقدير الفرد مدى تطابق خبراته الانفعالية مع الواقع الموضوعي، و«مهارة المرونة» التي تتيح للفرد تكييف انفعالاته وأفكاره وسلوكه مع المواقف والشروط المتغيرة (المللي، 2010)، تعدُّ مجتمعة مهارات تسمح تأكيدًا بالتحكم في قلق الامتحان. كما نلاحظ أن غالبية الدراسات التي اشتغلت مع عينة من الطلبة الجامعيين (الحلاوجي، 2009؛ الطلافحة، 2013؛ موسى، 2019؛ Parker et al., 2004)، والدراسات التي اشتغلت مع تلاميذ المدارس الموهوبين (الشاعر، 2017)، تؤكد العلاقة الارتباطية الطردية الدالة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ومن ثم، يسهم الذكاء الوجداني في رفع مستوى التحصيل الدراسي، نظرًا لمتانة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي. إن عدم تحقيق التوافق الوجداني، سيؤثر على تركيز المتعلم، مما سيؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمي. وفي مقابل ذلك، توصلت نتائج بعض الدراسات التي اشتغلت مع عينة من الطلبة الجامعيين (مثلًا: Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003;) إلى غياب علاقة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. وباستعمال نموذج تحليل الانحدار، توصلت دراسة فيلا (Vela, 2003) إلى أن الذكاءَ الوجداني متنبئ دالٌّ إحصائيًّا بنتائج الإنجاز الأكاديمي.

نستنتج من تضارب نتائج الدراسات السابقة، أن هذه العلاقة تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث، من جهة؛ ومن جهة أخرى، أن هذه المتغيرات تتأثر كثيرًا بالسياقات الثقافية والإجراءات المنهجية. كما أن تفحُّص نتائج هذه الدراسات، يبين أهميةَ دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة (الذكاء الوجداني، وقلق الامتحان، والتحصيل الدراسي)، بالنظر أيضًا لاختلاف النتائج المتوصَّل إليها وتضاربها أحيانًا، مما يدفعنا للتساؤل عن نوع العلاقة بين هذه المتغيرات عند المتعلمين المراهقين، والتساؤل أيضًا عن مدى وجود فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.

وبناء على نتائج مجمل الدراسات التي عرضناها، إضافة إلى دراسات أكدت تأثير الذكاء الوجداني على المراهق المغربي (Lopez-Zafra et al., 2019) وخصوصياته الثقافية والاجتماعية (Cortés-Denia et al., 2020)، بلورنا فرضية عامة تنطلق من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل

الـدراسي لـدى المتعلمـين المراهقـين المغاربـة، وقمنـا بتفريعهـا إلى ثـلاث فرضيـات إجرائيـة:

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.

– توجـد علاقـة ارتباطيـة عكسـية دالـة إحصائيًّـا بـين الـذكاء الوجـداني وقلـق الامتحـان، مـع وجـود تأثـير دالٍّ للـذكاء الوجـداني عـلى مسـتوى قلـق الامتحـان.

– توجـد علاقـة ارتباطيـة طرديـة دالـة إحصائيًّـا بـين الـذكاء الوجـداني والتحصيـل الـدراسي، مـع وجـود تأثـير دالٍّ للـذكاء الوجـداني عـلى مسـتوى التحصيـل الـدراسي.

2. الإجراءات المنهجية

2.1. المشاركون

يتحـدد مجتمـع الدراسـة بجميـع تلاميـذ السـنة الأولى مـن المرحلـة الثانويـة، بالثانويـة التأهيليـة الأمـل بمدينـة فـاس، بمجمـوع 480 تلميـذًا (٪45.42) وتلميـذة (٪54.58). وشـارك في الدراسـة 114 تلميـذًا (٪50) وتلميـذة (٪50)، يـتراوح سـنُّهم بـين 16 و17 سـنة، وقـد تـم اختيارهـم مـن جميـع أقسـام مسـتوى السـنة الأولى مـن المرحلـة الثانويـة بنـاء عـلى رغبتهـم في المشـاركة في البحـث، بالثانويـة التأهيليـة نفسـها التـي يدرسـون بهـا (أي المسـتوى العـاشر مـن التعليـم حسـب التسلسـل الترتيبـي).

2.2. أدوات القياس

تكونت أدوات الدراسة مما يلي:

– اختبـار الـذكاء الوجـداني: اسـتخدمنا النسـخة المعدلـة مـن اختبـار بـار–أون Bar–On لقيـاس الـذكاء الوجـداني (Parker et al., 2011)، يتكـون المقيـاس مـن 35 بنـدًا تنقسـم إلى بنـود إيجابيـة (16 بنـدًا)، وأخـرى سـلبية (19 بنـدًا)، ويعتمـد خمسـة بدائـل للجـواب، وتنقـط البنـود مـن (5= غالبًـا جـدًّا مـا ينطبـق عـليَّ إلى 1= نـادرًا جـدًّا مـا ينطبـق عـليَّ)، ويعكـس التنقيـط بالنسـبة للبنـود السـلبية، 175 هـي أعـلى درجـة يحصـل عليهـا المتعلـم، و35 هـي أدناهـا. كـما أن بنـود اختبـار بـار–أون تقيـس أربعـة أبعـاد وهـي: البُعـد الشـخصي (10 بنـود)، والبُعـد البينشـخصي (10 بنـود)، وبُعـد تدبـير الضغـوط (8 بنـود)، وبُعـد القـدرة عـلى التكيـف (7 بنـود). بعـد ترجمـة المقيـاس للغـة العربيـة، تمثلـت الخصائـص السـيكومترية مـن خـلال التحقـق مـن صـدق المقيـاس الظاهـري وذلـك بعرضـه عـلى 8 خـبراء تخصـص علـم النفـس واللغـة العربيـة. وبنـاء عـلى تعديلاتهـم، تـم اعتـماد بعـض التغـيرات في البنـود، مـن قبيـل إعـادة صياغتهـا، مـع الاحتفـاظ بجميـع بنـود المقيـاس. كـما تـم التحقـق مـن الاتسـاق الداخـلي مـن خـلال صـدق بنائـه، عـلى عينـة تقنـين مكونـة مـن 49 تلميـذًا مـن السـنة الأولى ثانـوي، وسـجلنا تمتـع جميـع فقراتـه بمعامـلات ارتبـاط متوسـطة إلى مرتفعـة وموجبـة، حيـث إن معامـل الارتبـاط بـين درجـة كل فقـرة والدرجـة الكليـة تراوحـت بـين 0.285 و0.782، وكلهـا دالـة عنـد

مستوى دلالة (0.01) ماعدا البند 5 دالٌّ عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقراته ككل بلغ (0.95)، وهذا يؤكد أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبذلك، يتحدد الذكاء الوجداني، إجرائيًّا، بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار بار-أون.

– مقياس قلق الامتحان: استخدمنا مقياس سارسون Sarason (النسخة المعدلة) لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الشوبكي، 1991)، ويتضمن المقياس 38 بندًا، لكل بند من البنود أربعة بدائل للجواب، (تنقط من 4= "موافق تمامًا" إلى 1= "غير موافق إطلاقًا")، أعلى درجة يحصل عليها المتعلم 152، و38 أدناها. ويشتمل هذا المقياس ثلاثة أبعاد: البُعد المعرفي (23 بندًا)، والبُعد السلوكي (4 بنود)، والبُعد الجسمي (11 بندًا). وقد تم تكييف المقياس مع التلاميذ المراهقين المغاربة، وتمثلت الخصائص السيكومترية في التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرضه على 8 خبراء في تخصصات علم النفس، واللغة العربية، و16 من المراهقين من نفس الفترة العمرية لعينة دراستنا. وبناء على ملاحظاتهم، تم اعتماد تغييرات أغلبها في الصياغة اللغوية لبنود المقياس وبدائل الجواب. وقد سجلنا أن المقياس أحادي البُعد يقيس وجودَ قلق الامتحان من عدمه. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال صدق بنائه، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، تراوحت دلالتها بين (0.05 و0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويؤكد على صدق فقراته، وقياسها لما وضعت له. كما يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمجموع فقراته (0.96) (Zarhbouch et al., 2021). وبهذا، يتمثل قلق الامتحان، إجرائيًّا، بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس سارسون.

– التحصيل الدراسي: فيما يخص درجات المتعلمين، اعتمدنا متوسط مجموع درجات الدورة الأولى؛ بمعنى المعدل النصف السنوي لكل درجات المقررات التي درسها المتعلم في السنة الدراسية (2020/ 2019)، بالمؤسسة التي يدرسون بها، المدونة في الوثائق الرسمية للمؤسسة.

3.2. إجراءات الدراسة

عملًا بالاعتبارات الأخلاقية، تم الحصول على إذن إجراء البحث من السلطات الوصية على قطاع التعليم بالمدينة، ومن إدارة المدرسة، وموافقة المشاركين في الدراسة. أُخبِرَ المشاركون بأن مشاركتهم اختيارية بمحض إرادتهم في الدراسة، مع التأكيد على أن النتائج سيتم استخدامُها فقط لأغراض البحث العلمي، وأن الاستبانات سيتم ملؤها دون الكشف عن هويتهم. تم اختيار العينة المتيسرة، بناءً على رغبة المتعلمين الذين أبدوا استعدادهم للمشاركة في هذه الدراسة، بعد اطلاعهم على موضوعها. خضع المشاركون لاختبار بار-أون للذكاء الوجداني ومقياس سارسون لقلق الامتحان، واجتازوا المقياسين في الوقت نفسه في غرفة هادئة بالمؤسسة التي يدرسون بها، وتراوحت مدة إتمامهم المقياسين بين 20 و25 دقيقة.

4.2. تحليل البيانات

تم تحليل البيانات التي تم جمعها ببرنامج JASP للتحليلات الإحصائية، بدءًا بتحليل وصفي لتحديد خصائص المشاركين باستخدام المتوسط، والانحراف المعياري، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لكشف الارتباط بين المتغيرات، واختبار ف F-test، والانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression لتقدير مستوى تأثير الذكاء الوجداني في كل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. واستخدم الاختبار التائي t-test للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين المجموعات.

3. النتائج

بعد جمع البيانات، وتفريغها، وتحليلها إحصائيًا، توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول (1). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	ذكور	٥٧	3.21	0.93	112	2.860	0.005	دال
	إناث	٥٧	2.73	0.87				

- للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس»، نستحضر نتائج الجدول (1) التي توضح وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) 2.860 عند درجة حرية (112)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق لصالح الذكور (م = 3.21)، على حساب الإناث (م = 2.73)، وهو ما يعني تفوُّق الذكور على الإناث في مستوى الذكاء الوجداني، رغم أن تشتت درجات الذكور (ع = 0.93) كان أكبر نسبيًّا من تشتت درجات الإناث (ع = 0.87). وبناء على ذلك، تم رفض الفرضية الأولى.

جدول 2. نتائج معامل الارتباط وتحليل الانحدار البسيط بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط (R)	مستوى دلالة (R)	معامل التحديد (R2)	قيمة (ف)	مستوى دلالة (ف)	معامل الانحدار		
							قيمة (β)	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
الذكاء الوجداني	قلق الامتحان	-0.754**	0.000	0.568	147.315**	0.000	-0.587	-12.137**	0.000
	التحصيل الدراسي	0.470**	0.000	0.221	31.737**	0.000	1.547	5.634**	0.000

ملاحظة: **دالة عند 0.01

– وللتحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه: «توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، مع وجود تأثير دالٍّ للذكاء الوجداني على مستوى قلق الامتحان»، نستحضر نتائج الجدول (2)، التي تفيد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.754-). وباستحضار العلاقة العكسية بينهما (قيمة معامل الارتباط سالبة)، نستنتج أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني انخفض قلق الامتحان، والعكس صحيح أيضًا. ولمعرفة درجة أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (قلق الامتحان)، استخدمنا تحليل الانحدار الخطي البسيط، وكان معنويًّا، إذ بلغت قيمة (ف = 147.315) بمستوى دلالة (0.000)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضًا أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.568)، وهذه القيمة تدل على حجم تأثير كبير، ويعني أن الذكاء الوجداني يفسر ما نسبته (56.8٪) من التباين الحاصل في قلق الامتحان لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضًا أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (0.587-)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (قلق الامتحان)، وهذا الأثر معنوي، إذ بلغت قيمة (ت = 12.137-) بمستوى دلالة (0.000)، ويعني ذلك أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة انخفض مستوى قلق الامتحان بمقدار (0.59-) درجة. إن النتائج السابقة تؤكد أن الذكاء الوجداني يؤثر على قلق الامتحان. وبناء على ذلك، تم تأكيد الفرضية الثانية.

– وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: «وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، مع وجود تأثير دال للذكاء الوجداني على مستوى التحصيل الدراسي»، تبين النتائج الواردة في الجدول (2)، وجودَ علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.470)، وهي علاقة طردية بينهما، تفيد أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني ارتفع التحصيل الدراسي، والعكس صحيح أيضًا. ولمعرفة درجة أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، استخدمنا تحليل الانحدار البسيط، وكان معنويًّا، إذ بلغت قيمة (ف = 31.737) بمستوى دلالة (0.000)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وبما أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.221)، فإنها تدل على حجم تأثير متوسط، ويعني أن الذكاء الوجداني يفسر ما نسبته (٪22.1) من التباين الحاصل في مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. كما يتضح أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (1.547)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، إذ بلغت قيمة (ت = 5.634) بمستوى دلالة (0.000)، وهو أثر معنوي، ويعني ذلك أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة ارتفع مستوى التحصيل الدراسي بمقدار (1.55) درجة. إن هذه النتائج تؤكد أن الذكاء الوجداني يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي. وهو ما يؤكد الفرضية الثالثة.

4. المناقشة

سنناقش نتائج دراستنا باعتماد النقاط الثلاثة التالية:

أولًا: باستحضار مجمل خلاصات دراستنا، نلاحظ أن نتائج التحقق من الفرضية الأولى جاءت مخالفة لأغلبية الدراسات المطَّلع عليها، عربية كانت (سلامي، 2017؛ سماوي، 2013؛ الشاعر، 2017؛ الطلافحة، 2013) أو أجنبية (Ebrahimi & Khoshisma, 2014). وفي المقابل، تتماشى نتائج دراستنا مع نتائج دراسات أخرى (حبى، 2015؛ الحلاوجي، 2009؛ العلوان، 2011؛ Stankovska et al., 2018)، على مستوى وجود فروق تعزى للجنس، لكن هذه الدراسات توصلت إلى أن الفروق لصالح الإناث وليس الذكور. ومن الملاحظ أن هذه النتيجة لا تتفق مع الشائع من قوالب نمطية تَسِم الأنثى بالتعاطف، والقدرة على التعبير عن المشاعر (راجع مثلًا: حبى، 2015)، ومن ثم، لا يكون لهذه القوالب أساس منطقي يسندها. تقودنا هذه الفكرة إلى أن البحث العلمي يثبت أن النظرة إلى الأنثى والذكر يجب أن تكون على أساس قدرات كل منهما ومهاراته، وليس على أساس الجنس (جودة، 2007)، نظرًا لتشابه الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وتشابه أساليب التمدرس لديهما معًا. ولا يمكن أن نتجاهل في دراستنا عاملَ المرحلة العمرية الذي قد يكون من بين أسباب النتيجة التي توصلنا إليها، حيث إن معظم الدراسات السابقة المطَّلع عليها، كانت عينتها من الطلبة الجامعيين، بينما كانت عينة دراستنا من فئة المراهقين (بين 16 و17 سنة). وقد يرجع عدم تطابق نتائج دراستنا مع نتائج هذه الدراسات أيضًا إلى اختلاف السياق الاجتماعي، ولا يمكن تفسير هذه الفروق إلا من خلال ثقافة المجتمع، والتنشئة الاجتماعية، لكن هذه الفرضية تحتاج دراسات مقارنة للتحقق منها.

ثانيًا: تتماشى نتيجة الفرضية الثانية مع نتائج الدراسات المطَّلع عليها في هذا الموضوع، عربية كانت (غربي وجاري، 2018) أو أجنبية (Ebrahimi & Khoshisma, 2014; Farahati et al., 2011; Stankovska et al., 2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقًا مما أشارت إليه الخفاف (2013)، بكون الذكاء الوجداني هو الاستخدام الذكي للانفعالات. فالفرد يستطيع أن يستخدم انفعالاته وعواطفه لصالحه ترشيدًا لسلوكه وتفكيره، وبأساليب تزيد من فرص نجاحه من خلال التحكم في قلقه. كما يمكن تفسيرها بنتائج دراسة البلوشي والظفري (2019)، التي ترى أن الذكاء الوجداني متنبئ بالمشكلات الانفعالية، لكون تدبير القلق، والتحكم فيه يكون نتيجة لامتلاك الفرد مهارات الذكاء الوجداني.

ثالثًا: ارتباطًا بنتيجة الفرضية الثالثة، نجد أن غالبية الدراسات السابقة (الحلاوجي، 2009؛ الشاعر، 2017؛ الطلافحة، 2013؛ موسى، 2019؛ Parker et al., 2004) تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة باستحضار تصور جولمان Goleman (1998) الذي يعتبر بداية النجاح مشروطًا باستخدام القدرات المعرفية، لكن ضمان الاستفادة منها لتحقيق النجاح يستلزم توفر الكفاءات والمهارات الوجدانية أيضًا. ومن ثم، فإن تكامل مهارات الذكاء الوجداني مع مهارات الذكاء المعرفي لتدعيم التفوق في الأداء، يفيد أن أيَّ قصور في مهارات الذكاء الوجداني، يمكن أن يعيق استخدام قدرات الفرد الذهنية. إن تعلمات المتعلم ونجاحه، لا يتوقفان على الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثران بالطاقة الوجدانية. ويتماشى هذا التفسير مع نتائج دراسة فيلا (Vela, 2003)، التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ بنتائج الإنجاز الأكاديمي. كما تعارضت النتيجة التي توصلنا إليها مع نتائج بعض الدراسات (Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003)، التي تنفي أية علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، لا يعني بالضرورة أن الفرد قد يُحسن استخدام المهارات المرتبطة به، كما نفترض تدخل متغيرات أخرى في اختلاف النتائج، من مثل: السياق، وأدوات البحث، والعينة.

5. خلاصات

أكدت دراستنا وجود فروق لصالح الذكور في الذكاء الوجداني، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق لصالح الإناث، ولكن غالبية الدراسات تنفي الفروق بينهما، وهو ما يؤشر على وجود اختلافات في السياق الثقافي لأفراد العينة المدروسة، ومرحلتهم العمرية، ومستواهم التعليمي، وتنشئتهم الاجتماعية... ومن ثم، لا يعود الاختلاف إلى متغير الجنس نفسه، بل إلى أن ثراء الحياة الوجدانية يترسخ لدى من يلاحظ حياته الوجدانية وينتبه لها أكثر، وليس لدى من هو ذكر أو أنثى.

كما توصلنا إلى وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وهي نتيجة تتفق مع أغلب الدراسات وتختلف مع بعضها، ومن ثم، فإن المتعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، يتميزون بالاتزان الانفعالي، وقادرون على مواجهة المواقف الضاغطة (مثل موقف

الامتحـان)، والتعامـل معهـا بمرونـة، وتجاوزهـا، عكـس ذوي الـذكاء الوجـداني المنخفـض، الذيـن يجـدون صعوبـة في التوافـق وجدانيًّـا، نتيجـة عـدم قدرتهـم عـلى التركيـز، بـل وتركيزهـم عـلى قلقهـم فقـط، ممـا ينعكـس سـلبًا عـلى أدائهـم في الامتحـان. وحتـى إن امتلـك المتعلمـون مهـارات الـذكاء الوجـداني، قـد يعـاني البعـض منهـم مـن خصـاص في اسـتخدام هـذه المهـارات الكفيلـة بالرفـع مـن تحصيلهـم الـدراسي، ومـن ثـم، تنتفـي العلاقـة بـين الـذكاء الوجـداني والتحصيـل الـدراسي، مثلـما هـو الحـال في دراسـة الملـلي (2010). إن هـذا الاختـلاف في النتائـج، يفتـح البـاب لمزيـد مـن الدراسـات حـول الموضـوع، لفهمـه أكثـر، نظـرًا لأهميتـه التربويـة والتعليمية-التعلُّميـة.

بنـاء عـلى مـا سـلف، نفهـم أن أحـد أسـباب التعثـر الـدراسي لـدى بعـض التلاميـذ المراهقـين، ناتـج عـن ارتفـاع مسـتوى قلـق الامتحـان لديهـم، ومرتبـط بالمشـاعر والانفعـالات السـلبية. وبذلك، تكـون العلاقـة وثيقة بـين الوجـدان والتفكـير. إن الارتبـاط القـوي الـذي أكدنـاه بـين كل مـن الـذكاء الوجـداني وقلـق الامتحـان والتحصيـل الـدراسي، يعـدّ مـؤشرًا قويًّـا وحافـزًا عـلى الاهتـمام بتطويـر الـذكاء الوجـداني لـدى المتعلمـين، وتنميتـه، والارتقـاء بـه. ومـن ثـم، فـإن الاعتقـاد السـابق الـذي كان ينظـر إلى الـذكاء العـام عـلى أنـه العامـلُ الوحيـد الـذي يتحكّـم في نجـاح الفـرد في حياتـه (المدرسـية أولًا، والاجتماعيـة بعـد ذلـك) أصبـح متجـاوَزًا. فالنجـاح لا يتطلـب الـذكاء العـام أو المعـرفي فقـط، بـل يحتـاج إلى مهـارات أخـرى أكثـر تـأثيرًا وتحفيـزًا عـلى النجـاح، يتضمنهـا الـذكاء الوجـداني. إنهـا المسـألة التـي يجـب مراجعتهـا جذريًّـا في أنظمتنـا التربوية-التعليميـة.

وبالنظـر للقيمـة التفسـيرية الكـبرى لمفهـوم الـذكاء الوجـداني في المجـال التربـوي عـلى مسـتوى التحصيـل والتقويـم، أضحـى مـن الـضروري توسـيع البحـث، ليـس فقـط لدراسـة علاقـة هـذا المفهـوم بمتغـيرات أخـرى، بـل لتخصيـص برامـج تنميـة الـذكاء الوجـداني في مجـال التربيـة والتعليـم أو تضمينهـا فيـه، مـن أجـل تخفيـف قلـق الامتحـان لـدى المتعلمـين، والرفـع مـن مسـتوى تحصيلهـم الـدراسي وتجويـده، حتـى لا تبقـى المـدارس فضـاءً لشـحن المتعلـم بالمعلومـات، وحتـى نرفـع مـن مسـتوى جاذبيـة المدرسـة. كـما أن تطبيـق هـذه البرامـج كفيـل بإبـراز مواطـن القـوة لـدى التلاميـذ، ومسـاعدتهم عـلى اسـتثمار إمكانياتهـم المعرفيـة والوجدانيـة لتحقيـق التكيـف الأمثـل مـع السـياق الـدراسي، وتحقيـق النجـاح فيـه، وتيسـير عمليـة التعليـم والتعلـم برمتهـا، ومسـاعدتهم عـلى التوافـق الفعـال مـع سـياقهم المجتمعـي ككل. وبذلـك، لا نحتـاج لمعرفـة أسـباب الظواهـر وفهمهـا، ومـا يسـهم في انتشـارها أو تراجعهـا فقـط، بـل نحتـاج أكثـر إلى ابتـكار حلـول مناسـبة وفعالـة لهـا، وإبـداع أسـاليب جديـدة لمواجهتهـا. إنـه دور علـم النفـس.

ومجمـل القـول، باسـتحضار سـؤالنا الاسـتهلالي، الـذي حاولنـا الجـواب عنـه نظريًّـا وميدانيًّـا، نسـجّل أن الـذكاء الوجـداني ليـس فقـط عنـصرًا مكمِّـلًا للـذكاء العـام في الاشـتغال المعـرفي لـدى المتعلـم، بـل أضحـى العنـصر الحاسـم في العمليـة التعليميـة-التعلميـة برمتهـا. إنـه الأمـر الـذي أكدتـه دراسـات سـيكولوجية وعصبية عديـدة، وهـو مـا يفتـح آفاقًـا واعـدة للتطبيـق في المجـال التربوي-التعليمـي عامـة.

6. التوصيات

في ضوء ما توصلنا إليه من نتائج نقترح بعض التوصيات:

1. وقائيًّا: ضرورة مراعاة الجانب الوجداني في الممارسة التربوية-التعليمية؛ من خلال الاستفادة من نظريات علم النفس الإيجابي لتعزيز قدرات التفكير الإيجابي، والتكيف مع أحداث الحياة اليومية وضغوطاتها.

2. تربويًّا: التدخل عن طريق التوجيه النفسي-التربوي لمساعدة المتعلم على تطوير قدراته وكفاءاته وميولاته... والوعي بها، وفق أسس علمية وتربوية وسيكولوجية واضحة تراعي سمات الشخصية، مما سيسهم في التخفيف من قلق الامتحان وتحقيق تحصيل جيد.

3. تدريبيًّا أو علاجيًّا: تطوير برامج تدريبية للتخفيف من قلق الامتحان لدى المتعلمين، أو برامج علاجية، إن اقتضى الحال ذلك؛ باعتماد استراتيجيات تعديل الأفكار والاسترخاء، وتعرّف الانفعالات وضبْطها، بالإضافة إلى بلورة أساليب تساعد المتعلمين على الاستعداد الفعال للامتحان، والأداء الفعال أثناءه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

البلوشي، شمسة بنت عيسى، والظفري، سعيد بن سليمان (2019). *علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى طلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بسلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 16(1)، 143-116.

جابر، شريف عادل، وعلي، سيد إبراهيم (2016). *المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (ASEP)، 69، 434-401.

جودة، آمال (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 21(3)، 738-697.

حبي، عبد المالك (2015). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح]*. شبكة المعلومات العربية التربوية-شمعة.

الحلاوجي، أنسام علي إسماعيل (2009). *الذكاء العاطفي وتحصيل الطلبة الأكاديمي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل*، 9(1)، 412-390.

الخفاف، إيمان عباس (2013). *الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليًا*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

سايحي، سلمية (2012). *قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 7، 89-74.

سلامي، دلال (2017). *علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي الاجتماعي والزواجي - دراسة ميدانية على عينة من المتزوجين بولاية الوادي* - [أطروحة دكتوراه، جامعة أم البواقي]. جامعة أم البواقي. http: / /hdl.handle.net /123456789 /542

سماوي، فادي سعود فريد (2013). *السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية. مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 40(2)، 729 - 747.

الشاعر، خليل يوسف علي أحمد (2017). *الذكاء الانفعالي لدى أطفال مدارس الموهوبين وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. مجلة دراسات تربوية*، 6، 61-3.

شعالي، المختار (2015، يوليوز 10). *الذكاء الانفعالي: لماذا قد يكون أكثر أهمية من الذكاء؟ أنفاس*. http: / /www.anfsse.org

الشوبكي، نايفة حمدان (1991). *تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الطلافحة، فؤاد طه (2013). *أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(4)، 544-517.

العلون، أحمد (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 144-125.

غربي، عبد الناصر، وجاري، البشير (2018). *علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بقلق الامتحان لدى تلاميذ الابتدائية (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي)*. مجلة الرواق، 13-1.

القرشي، أمجاد عباد مسلم (2021). *إدارة الوقت وعلاقته بالضغوط الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعات الطائف. المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط*، 37(6)، 65-32.

الكرتاني، وفاء، وزغبوش، بنعيسى (2019أ). *الأسس السيكو-عصبية المعرفية للذكاء الوجداني. مجلة أبحاث معرفية*، 10، 166- 175.

كرتاني، وفاء، وزغبوش، بنعيسى (2019ب). *مفهوم الذكاء الوجداني: من العمومية إلى التدقيق السيكولوجي واللغوي. مجلة أبحاث معرفية*، 11، 29-9.

لزنك، أحمد (2013). *بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات لدى المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو بولاية بسكرة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 6، 355-337.

الملي، سهاد (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). مجلة جامعة دمشق*، 26(3)، 191-135.

موسى، ختام أي (2019). *مهارات مواجهة الضغوط النفسية ومستوى الذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المسجلين في مساقات السباحة في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. مجلة دراسات، العلوم التربوية الجامعة الأردنية*، 46(2)، 182-164.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bar-on, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective Well- Being. Perspectives in Education, 23(1), 41-62.

Cortés-Denia, D., El Ghoudani, K., Pulido-Martos, M., Alaoui, S., Luque-Reca, O., Ramos-Álvarez, M.M., Augusto-Landa, J.M., Zarhbouch, B., & Lopez-Zafra, E. (2020). Socioemotional Resources Account for Academic Adjustment in Moroccan Adolescents. Frontiers in Psychology, 11, 66-80. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01609

Ebrahimi, M. R., & Khoshsima, H. (2014). On the Association(s) between Test Anxiety and Emotional Intelligence, Considering Demographic Information; A Case of Iranian EFL University Students. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 2(7), 147-157.

Farahati, M., Mahdavian, A., & Agahi, S. (2011). Investigation the relationship between test anxiety and emotional intelligence (EQ) in boys and girls of high schools of Tehran city. European Psychiatry, 26, 282-283. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(11)71993-9

Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books.

Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M.M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J.M., Zarhbouch B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D., & Pulido-Martos, M. (2019). Social Support and Emotional Intelligence as Protective Resources for Well-Being in Moroccan Adolescents. Frontiers in Psychology, 10, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–34). Basic Books.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29, 1005-1016. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0

O'Connor, Jr., R. M., & Little I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. Personality and Individual Differences, 35, 1893-1902. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00038-2

Parker, J. D. A., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. Psychological Assessment, 23(3), 762-777. https://doi.org/10.1037/a0023289

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, 36(1), 163-172. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Stankovska, G., Dimtrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & UKA, V. (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. Education in Modern Society, 16, 157-164.

Vela, R. H., Jr. (2003). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students [Doctoral dissertation]. University-Kingsville.

Zarhbouch, B., Ramos-Álvarez, M. M., & Luque-Reca, O. (2021). Ansiedad exámenes: Escala Ansiedad Exámenes. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudani (Eds.), scalas De Valuacion Psicologica: Adaptacion Cultaral Y Validacion Psicometricaal Ámbito Educativo -En Lengua Árabe para Adolescentes Marroquíes- (pp. 317-346). Publicaciones del laboratorio de ciencias cognitivas (9).