Journal Of the Iraqia University (76-2) 31 – May (2026)

ISSN(Print): 1813-4521 OnLine ISSN:2663-7502
Journal Of the Iraqia University
available online at
https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/247

التحيز الانانـي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في بغداد

م.د ميسون عباس حمادي

وزارة التـربيـة / الكلية التربوية المفتوحة

Egoistic Bias and its Relationship to Emotional Intelligence among middle School Students in Baghdad

Dr. Maysoon Abbas Hammadi
Ministry of Education / Open Educational College
dr.maisoon.aljubori00@gmail.com

المستخلص

تبحث هذه الدراسة في التحيز الأناني وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة، انطلاقًا من أهمية تجاوز تمركز الذات لبناء كفاءات اجتماعية وانفعالية داعمة للتعلم. هدفت إلى توصيف مستوى كل من التحيز الأناني والذكاء الانفعالي، والكشف عن اتجاه العلاقة بينهما، وتقديم دلالات تربوية عملية. اتُّبع تصميم وصفي ارتباطي مقطعي، بعينة احتمالية متعددة المراحل قوامها لا يقل عن ٢٢٣ طالب طالبة ممثلين لمدارس القاطع. استُخدمت أداتان معياريتان: مقياس التحيز الأناني (٣٠) فقرة، ليكرت خماسي، صدق محتوى محكَّم وثبات مرتفع، ومقياس الذكاء الانفعالي (٣٦) فقرة تغطي الوعي بالذات، تنظيم الانفعال، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية، بخصائص سيكومترية جيدة، جُمعت البيانات في جلسة صفية موحَّدة، وحُللت بوصف إحصائي ومعاملات ارتباط. أظهرت النتائج مستوىً عامًا متوسطًا للتحيز الأناني مع بروز مؤشرات تعظيم الذات وتغليب المصلحة الشخصية، يقابله ملف ذكاء انفعالي قوي في الوعي بالذات والدافعية والمرونة، وفجوة في ضبط الغضب وكبح الاندفاع. وثبتت علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين($\rho \approx -0.34$؛ $p<0.001$) . تستنتج الدراسة أن تعزيز مهارات الذكاء الانفعالي يمثل مدخلًا واقعيًا لخفض تمظهرات "أنا أولًا" وتحسين المناخ الصفّي. وتوصي بإدماج وحدات خفض التحيز وبرامج تنظيم الانفعال داخل المدرسة، مع الإشارة إلى حدود التصميم المقطعي والاعتماد على التقارير الذاتية. وتقترح قياسًا دوريًا مختصرًا لمتابعة الأثر وتعديل التدخلات عند الحاجة. وتوسيع الإطار السكاني لاحقًا.الكلمات المفتاحية: التحيز الأناني، الذكاء الانفعالي، طلبة المرحلة الإعدادية، بغداد، دراسة وصفية ارتباطية.

Abstract

This study examines self-serving bias and its relationship with emotional intelligence among preparatory-stage students in Baghdad / Al-Doura sector, stemming from the importance of moving beyond self-centeredness to build social and emotional competencies that support learning. The study aimed to describe the levels of both self-serving bias and emotional intelligence, identify the direction of the relationship between them, and offer practical educational implications. A cross-sectional descriptive correlational design was adopted, using a multi-stage probability sample of no fewer than 223 students representing schools in the sector. Two standardized instruments were used: a self-serving bias scale (30 items; five-point Likert; expert-judged content validity and high reliability) and an emotional intelligence scale (36 items covering self-awareness, emotion regulation, motivation, empathy, and social skills, with good psychometric properties). Data were collected in a unified classroom session and analyzed using descriptive statistics and correlation coefficients. Results showed an overall moderate level of self-serving bias, with salient indicators of self-enhancement and prioritizing personal interest, alongside a strong emotional-intelligence profile in self-awareness, motivation, and resilience, but a gap in anger control and impulse inhibition. A statistically significant inverse relationship was found between the two variables ($\rho \approx -0.34$; $p<0.001$). The study concludes that strengthening emotional-intelligence skills represents a practical approach to reducing "me-first" manifestations and improving the classroom climate. It recommends integrating bias-reduction units and emotion-regulation programs within schools, while noting the

limitations of the cross-sectional design and reliance on self-reports. It also proposes brief periodic assessment to monitor impact and adjust interventions when needed, and to expand the population framework in future work.
Keywords: self-serving bias; emotional intelligence; preparatory-stage students; Baghdad; descriptive correlational study.

الفصل الأول الإطار العام للبحث

تتداخل الدوافع الشخصية مع طرق فهمنا للأحداث واتخاذنا للقرارات، ما يخلق ميلًا متكررًا لتفضيل مصالحنا ووجهات نظرنا الخاصة. هذا التحيّز الأناني يتقاطع مع الذكاء الانفعالي أي القدرة على إدراك المشاعر وفهمها وإدارتها لدى الذات والآخرين—فتتبلور تأثيراته في سلوكنا وأحكامنا، وقد يحدّ من قدرتنا على تحقيق موضوعية وعدالة في مواقف متعددة.

مشكلة البحث وتساؤلاته

يسعى الأفراد لتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والبيولوجية، لكن قد تعترضهم عوائق متعددة، مثل التحديات البيئية أو السمات الشخصية. هذه العوائق تؤثر سلبًا على التوافق النفسي والاجتماعي.يُعتبر الانحياز أحد العوامل الرئيسة في تشكيل مفهوم الذات، حيث يُعرف بأنه حكم مسبق يستند إلى وجهة نظر معينة. يساهم الانحياز في إشباع الحاجات النفسية بطرق تختلف بحسب اهتمامات الفرد.يظهر الانحياز الأناني عندما يواجه الأفراد إخفاقات في حياتهم، مما يؤثر على أحكامهم الأخلاقية. يدفعهم هذا الانحياز للاعتقاد بأن النتائج التي تخدم مصالحهم الشخصية هي الصواب. يُركز الأفراد على تجاربهم الخاصة، مما يجعلهم أقل وعيًا بمساهمات الآخرين، وغالبًا ما يبالغون في تقييم إنجازاتهم الشخصية (Tanaka & Ken'ichiro, 1993, p. 273).استنادًا إلى ما تقدم، يمكن القول إن الانحياز الأناني يمثل أحد أنماط التشويه المعرفي في عملية اتخاذ الأحكام والقرارات، لا سيما في مواقف معينة ترتبط بالمصلحة الذاتية. يؤدي هذا النوع من الانحياز إلى اختلال في الإدراك الحسي، وإصدار أحكام غير دقيقة، وتفسيرات تفتقر إلى المنطق، وهو ما يُصنف ضمن مظاهر التفكير اللاعقلاني بشكل عام (Khneman & Tversky, 1972, p. 430). وبالمثل، أكدت نظريات الذكاء المتعدد التي قدمها جاردنر وجولمان أن النجاح يعتمد على تنوع الذكاءات، حيث لم يعد الذكاء المعرفي وحده مقياسًا للنجاح (Gardner, H. 1983, p3)ومع تزايد اهتمام الأفراد بمصالحهم الذاتية، تبين أن النجاح الدراسي يعتمد أيضًا بصورة كبيرة على الخصائص الانفعالية، والتي تشكل الأساس الضروري لكل أشكال التعلم (راضي، ٢٠٠١، ص ١٧٦).ويرى (جولمان، ١٩٩٥) أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والاحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين ، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله ، وهذا من شأنه أن يؤدي الى شعوره بالنقص ، وفقدان الثقة بقدراته ، ويؤثر بالتالي توافقه زمفهومه عن ذاته (جولمان، ١٩٩٥، ص ١٣)لان الفشل في إدراك عواطف و مشاعر الآخرين الذين نتعامل معهم تعتبر نقطة عجز أساسية في شخصية الفرد ، وهو فشل في إنسانية الإنسان ، فكل علاقة ودية ، وكل اهتمام بالآخرين ، و مشاعرهم يعد من التناغم العاطفي والانفعالي ، و التعامل مع عواطف الآخرين بعد ذلك الفن الرفيع في إقامة علاقات اجتماعية ، وهذا ما يطلق عليه الذكاء الانفعالي)، لان المهارات الاجتماعية تسهم في فاعلية التعامل مع الآخرين ، والقصور فيها تعرض الفرد للكثير من المشكلات مع الآخرين ، وهذه المهارات تجعل الفرد ذا تأثير على زملائه وقد يكون مصدر الهام وتأثر ، و إقناع ، وطاقة محركة للآخرين الذين يتعامل معهم (الأعسر و كفافي، ٢٠٠٢، ص٥٤).ولقد أشارت دراسة (O'neill, 1996) إن نجاح الفرد في حياته اليومية يتوقف على ما الديه من ذكاء إنفعالي، لذلك اهتمت العديد من الجامعات و المعاهد البحثية بتزويد المجتمع بخريجين ذوي كفاءات عالية معرفياً ومهنياً وتحقيق هذا الهدف يكون بتسليط الضوء على الجانب النفسي الغير معرفي و هو الجانب الإنفعالي الذي بدوره يعتبر عامل مؤثر في بناء شخصية الفرد واتزانه النفسي و كيفية التعامل مع الحياة و إدارة العلاقات (O'neill, 1996,p1-3).تبرز مشكلة البحث من خلال النقاط الآتية :

- كيف يؤثر التحيز الأناني على تطوير الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، وما الأسباب النفسية وراء ذلك؟
- ما الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلاب ذوي مستويات متفاوتة من التحيز الأناني، وكيف تؤثر هذه الفروق على الأداء الأكاديمي؟
- ما الاستراتيجيات الفعّالة لتقليل تأثير التحيز الأناني وزيادة الذكاء الانفعالي، وكيف يمكن قياس فعالية هذه التدخلات؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

- التحيز الاناني هو أية عملية إدراكية أو معرفية تتشوه بسبب الحاجة للحفاظ على وتعزيز تقدير الذات. عندما يرفض الأفراد صحة التعليقات السلبية، ويركزون على نقاط قوتهم وإنجازاتهم، متجاهلين عيوبهم وفشلهم، أو يتحملون مسؤولية أكبر عن عمل مجموعتهم مقارنة بما يعطونه للأعضاء الآخرين، فإنهم يحافظون على الأنا من التهديد والأذى. تستمر هذه الاتجاهات المعرفية والإدراكية في تكريس الأوهام والأخطاء، لكنها

تخدم أيضًا حاجة الذات إلى التقدير (Donelson R. Forsyth, 2008, p429)يصبح التحيز الاناني واضحًا بشكل خاص عندما يقوم الأفراد بصياغة تفسيرات حول أسباب أفعالهم الشخصية، والأحداث، والنتائج. عند تفسير الأفعال والتجارب الإيجابية، تؤكد تفسيراتهم على التأثير السببي للعوامل الداخلية والخصائص الشخصية، لكن عند تحديد أسباب الأحداث السلبية، يفكرون في العوامل الظرفية. الصبي الذي يعتقد أن مهاراته في اللعب أكسبته انتصاره، الموظفة التي تلوم مشاكلها في العمل على الرأس وليس على نفسها، الطالب الذي ينسب تقييمه المنخفض إلى الحظ السيء أو صعوبة الاختبار، والطالب المتفوق الذي يعزو درجته العالية إلى العمل الجاد والقدرات الفطرية، جميعهم يظهرون هذا التحيز الإدراكي الذاتي. نظرًا لأن الفشل يقوض الثقة بالنفس وقيمة الذات، يسعى الأفراد إلى عامل خارجي يمكن إلقاء اللوم عليه في الفشل. لكن عندما ينجحون، يمكنهم تعزيز تقديرهم الذاتي من خلال نسب هذا الناتج الإيجابي إلى عوامل شخصية (Weiner 1985, p548)هذا النمط من التفكير يمكن أن يخلق رؤية مشوهة للذات، مما يجعل الأفراد يبالغون في تقدير مساهماتهم، خاصة في الفرق الجماعية. كما أن الكثيرين يرون أنفسهم أكثر ذكاءً وكفاءة مقارنة بالآخرين، مع ضعف إدراك سلبياتهم (Gilovich et al., 2000: 211). تُظهر الأبحاث أن مرحلة المراهقة، وخاصة بين الطلاب المتفوقين تعد فترة حساسة تستدعي العناية لتعزيز نموهم المعرفي والنفسي (الزهيري، ١٩٩٥: ١) فالاكتشافات العلمية الحديثة التي غيرت تاريخ البشرية وأتاحت للإنسان فرصة التحكم والسيطرة على كثير من ظروف البيئة في شتى مجالات الحياة في العلم والطب والاقتصاد والصناعة وغيرها إنما ذلك من عمل وانجازات المتميزين الذين أتاحت لهم مجتمعاتهم فرصة استثمار مواهبهم في حل المشكلات التي تواجهها ، اما المجتمعات التي لا تتعرف على المتميزين فيها ولا تتيح لهم الفرصة لاستثمار مواهبهم وتنميتها فإنها تعيش في ضل التخلف والجمود (عبيد ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٦). من هنا اهتمت الأمم من منذ القدم بهذه الفئة من الإفراد ووضعتهم في مكانة مميزة تليق بنتاجهم ، وتاريخ الأمة حافل بحالات التفوق وأنماط التقدير والمنزلة التي خص بها المتميزون على مر العصور (العادلي وعلاهن ، ١٩٩٦ ، ص ٣١)وفي وقتنا الحالي يحظى المتميزون برعاية كبيرة في عدد غير قليل من بلدان العالم ومما يدل على هذه المكانة كثرة الأبحاث والدراسات التي تتناولهم ، ومحاولة العلماء والباحثين كشف اغوار ظاهرة التفوق لديهم وتأليف عدد من مجالس البحث الوطنية والإقليمية والعالمية التي تعنى بهم وبمتطلباتهن توظيفياً أو تطبيقياً لا نظرياً فقط، وقد بينت الدراسات المختلفة اثر هذه العناية بالمتميزين أنفسهم : اذ تشير هذه الدراسات الى ان مثل هذه العناية تكسبهم نظرة ايجابية نحو الذات، وتساعدهم على التخلص من النماذج التقليدية في التفكير (زحلوق ، ٢٠٠١ ، ص ١١)غير أن هذا لا يعني أبداً أنه ليس للذكاء المعرفي تأثير على النجاح والتقدم في مجالات الحياة المختلفة ، فهناك تأثير متبادل بين نوعي الذكاء المعرفي والانفعالي ، فبعض الدراسات تشير إلى أن المهارات العاطفية والاجتماعية تساعد على تحسين أداء الوظائف المعرفية (مبيض ٢٠٠٨ ، ص ٢١)وان معامل الذكاء والذكاء الانفعالي ليس مجالين متعارضين على الرغم من انهما اسلوبان مختلفان ومنفصلان لقياس الذكاء ، فمن النادر نسبياً ان نجد من يجمع بين معامل ذكاء مرتفع وذكاء عاطفي منخفض او معامل ذكاء منخفض وذكاء عاطفي مرتفع والواقع أن هناك علاقة متلازمة بين معامل الذكاء وبعض مظاهر الذكاء العاطفي، وان الإفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء العقلي والذكاء والوجداني سيكونون أكثر قدرة على التوافق مع مواقف الحياة المختلفة (معمرية ، ٤٢، ص٢٠٠٥) نتيجة لهذه المعطيات، قرر الباحث إجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء على أهمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب المتميزين من كلا الجنسين. ترى الباحثة أن الذكاء الانفعالي قد يكون بقدر من الأهمية لا يقل عن الذكاء العقلي، بل قد يتفوق عليه، نظرًا لدوره المحوري في دعم نجاح الطلاب في جوانب حياتهم المتنوعة كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن أعضاء الفرق الناجحة يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي، حيث يتبع جميع الأفراد سلوكاً اجتماعياً مقبولاً. وأظهرت أبحاث (Mayer & Peter, 2000, p: 1).أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي العالي يتجاوبون بشكل مرن مع التغيرات في بيئتهم الاجتماعية ولديهم القدرة على بناء علاقات اجتماعية داعمة (Cherniss &Daniel, 2001 p1).علاوة على ذلك، وجدت دراسة (Tylor & Lop،1989) أن ضعف القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الصعبة قد يُعزى إلى قلة المناعة النفسية، مما يؤثر سلباً على الصحة الجسدية والتوازن النفسي. ويستلزم بناء شخصية سوية فهم مواطن القوة والضعف في جوانبها كافة (زهران، ١٩٧٧، ص ٢٩١). وفي دراسة أخرى، أن الأشخاص الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية يستطيعون بناء روابط اجتماعية فعّالة ويشعرون بأن الأزمات ليست بالضرورة مشكلات مستعصية (حسب الله، ٢٠٠٨، ص ٢٠).كما أشارت دراسة الناصر وسيندمان إلى أن الذكور يتمتعون بقدرة أكبر على التعامل مع الضغوط مقارنة بالإناث في الجامعات الكويتية (Al-Naser & Sandman، 2000, p5-7). وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت متغير الجنس، يبدو أن هذا العامل ليس له تأثير كبير، حيث أظهرت دراسة نجرلي أن الإناث تمتلك مناعة نفسية أفضل من الذكور، وأن المناعة تزداد مع تقدم العمر في صفوف الإناث (Netureli، et al، 2008, p990).

تبرز أهمية البحث من خلال الآتي :

أ. الأهمية النظرية

١. تساعد هذه النصوص في توضيح تأثير التحيز الأناني على الإدراك والتفسير الذاتي للأحداث، مما يسهم في تطوير نظرية فهم الذات وعلاقتها بتحسين الذكاء الانفعالي.

٢. تقدم النصوص رؤية شاملة لكيفية تفاعل الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي، وتبرز أهمية كليهما في تحديد النجاح الشخصي والاجتماعي.

٣. تسلط النصوص الضوء على أهمية التركيز على الأفراد المتميزين وتوفير الدعم المناسب لهم، مما يعزز الفهم النظري لكيفية استثمار المواهب.

ب. الأهمية التطبيقية

١. تشجع النصوص على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأفراد، مما يسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية والأداء المهني.

٢. تشير النصوص إلى ضرورة دعم الأفراد المتميزين في المجتمع من خلال توفير الفرص اللازمة لتنمية مهاراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٣. تؤكد النصوص على أهمية تطوير المهارات النفسية والمرونة العاطفية في مواجهة الضغوط، مما يسهم في تحسين الصحة النفسية والتوازن في الحياة.

أهداف البحث

ان الهدف من دراسة التحيز الاناني وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية هي معرفة كيفية:

- تأثير التحيز الأناني على اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الانفعالي، ومدى تأثيره على قدرتهم على التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.
- تطوير استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تعزيز الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، مما يساعدهم على تجاوز حواجز الأنانية وتحسين تفاعلهم الاجتماعي في بيئة الفصل الدراسي.
- فهم كيف يمكن لمهارات الذكاء الانفعالي أن تساهم في تحقيق الاستقرار النفسي للطلاب، مما يزيد من قدرتهم على مواجهة ضغوطات الحياة اليومية وتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية بشكل أفضل.

حدود البحث

تحدد البحث بطلبة المدارس (الاعدادية او المتوسطة) اي طلبة طبق عليها المقياس في قاطع الدورة للعام (٢٠٢٥- ٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات

اولا: التحيز الأناني : Egocentric Bias

عرفه كل من:

١. عرفه (عبود، ٢٠٢٥) : ((التحيز الأناني ظاهرة معرفية تؤثر على تصورات الأفراد وقراراتهم. وينتج عن ميل الشخص إلى إعطاء الأولوية لوجهة نظره وتقييم الظروف وفقًا لهذا التقييم الذاتي. يظهر هذا النوع من التحيز غالبًا عندما يُقيّم الأفراد الظروف ويُفسرون الأحداث بناءً على تجاربهم ومعتقداتهم الشخصية. وقد أظهرت الأبحاث أن لهذا التحيز تأثيرًا كبيرًا على عدد من المجالات، بما في ذلك التفاوض والعمل الجماعي واتخاذ القرارات الفردية)). (عبود، ٢٠٢٥، ص٢٥٧)

٢. عرفه (Tanaka & Ken'ichiro, 1993) : ((الانحياز أحد أهم العناصر التي تُسهم في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد بما يتوافق مع مهاراته وإمكانياته، ويُساعد في تلبية احتياجاته العامة والنفسية على وجه الخصوص. ويُعرَّف الانحياز بأنه حكم مُسبق حول قضية معينة أو عامة، يستند إلى تبنّي وجهة نظر مُحددة أو دعم اتجاه فكري أو أيديولوجي مُعين، مما يجعل الشخص يميل إلى تصديق أو رفض ادعاء مُعين بناءً على ما يتوافق مع تكوينه النفسي أو منظومة قيمه)). (Tanaka & Ken'ichiro, 1993, p 273)

٣. حسب دراسة (Zang,et.al,2018,p.237) : ((عرف الأكاديمين الأنانية هي إدراك الفرد لذاته. وتتأثر هذه الإدراكات بتجاربه في محيطه، ولا سيما تأثير الأصدقاء المقربين والعائلة والدعم الاجتماعي. لذا، يستغرق تكوين فكرة الأنانية وقتًا. يطور الأفراد أنانيتهم باستخدام أنماط معلوماتية وأساليب تفسيرية مشابهة لتلك التي يستخدمونها في تكوين تصوراتهم أو فهمهم للآخرين. ويتشكل منظورهم للأنانية من خلال أفكارهم ومشاعرهم وتفاعلاتهم الاجتماعية؛ إذ يقارنون أنفسهم بالآخرين بحثًا عن سمات فريدة. وبالتالي، فإن ((الأنانية هي مفهوم نفسي للفرد عن ذاته، أو إدراكه لذاته، وهو ما يحدد سلوكه)). (Zang,et.al,2018,p.237)تتبنى الدراسة نظرية العزو السببي لكل من Heider وWeiner لتفسير التحيز الأناني (كما صاغها Mayer & Salovey وطورها Goleman) لتفسير التحيز الأناني، في إطار تصوري تكاملي يربط بين أنماط العزو

ومستوى الكفاءات الانفعالية.التعريف الإجرائي للانحياز الأناني: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في استجابته لفقرات مقياس الانحياز الأناني المعد في هذا البحث.

ثانيا: الذكاء الانفعالي: Emotional Intelligence

وقد عرفه كل من :

١. جولمان (Goleman, 1995): ((هو قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستعمال هذه المعرفة لإنجاز قرارات سليمة)) (Goleman، 1995, p9).

٢. ماير وسالوفي (Mayer & Salovy, p3): ((هو القابلية على قراءة انفعالات الآخرين بشكل صحيح والاستجابة لهم بشكل ملائم ودفع الذات لإدراك الانفعالات الذاتية للفرد وتنظيم السيطرة على الاستجابات الانفعالية الخاصة بالفرد)) (Mayer & Salovey, 1990, p189)

٣. بارون وباركر (Bar-on & Parker, 2000): ((هو قدرة الفرد على فهم ذاته وفهم الآخرين من حوله وتقديره لمشاعرهم، وتكيفه ومرونته تجاه التغيرات المحيطة به، والتعامل بطريقة إيجابية مع المشكلات اليومية، مما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها والتحكم في مشاعره وإدارتها بكفاءة)) (Bar-on & Parker, 2000, p1)

١. جورج (George, 2000): ((هي القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر، بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين)) . (George, 2000, p1033)

٢. سليمان (Solomon, 2011): ((يطلق عليه أيضاً الذكاء الوجداني والعاطفي، الذكاء الفعال، وذكاء المشاعر)) (سليمان، ٢٠١١، ص ٤١٢)تتبنى الدراسة نظرية العزو السببي لكل من[1] Heider وWeiner لتفسير نظرية الذكاء الانفعالي (كما صاغها Mayer & Salovey وطورها Goleman) لتفسير الذكاء الانفعالي، في إطار تصوري تكاملي يربط بين أنماط العزو ومستوى الكفاءات الانفعالية."

تعريف الذكاء الانفعالي اجرائيا: ويتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال اجابتهم على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي.

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

اولا: النظريات المفسرة للتحيز الاناني

أ. نظرية وينر 1958 Wiener للعزو النسبي

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد الأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية ، ولقد جاءت هذه النظرية كمحصلة الجهود العالم الأمريكي رونارد واينر الذي اهتم بتفسير سلوكيات الأفراد الأسوياء وغير أسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكياتهم المتعددة، وقد أسماها نظرية اللذة والألم". **(الزغلول ، ٢٠٠٩، ص١٧٦)**ويعد عالم النفس واينر (Wiener) من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية ولاسيما بالتعلم والتحصيل المدرسي ، وقد صاغ وينر (weiner ١٩٨٥) نظريته عن التفسير السببي والتي أطلق عليها نظرية العزو من منظور معرفي ، ويستند التوجه الرئيسي لهذه النظرية على كيفية تفسير الأفراد الأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق لهم **(حسين علي ٢٠١٦، ص ٥٠)**حيث يرى ويئر (Weiner) أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية ، كما يراها أتكنسون وما كيلاند كما قام العالم الأمريكي واينر (Weiner1958) بتطوير نظرية العزو السببي ، التي أصبحت نظرية ذائعة الصيت والانتشار من حيث معالجة دافعية التلميذ نحو النجاح ، وتجنب الفشل من خلال عزوه تحصيل التلاميذ إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية ويرى أن معتقدات التلامذة حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي ، تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائهم النهائي ، فمعتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي أمر ذات أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيل. **(حمودة، كحول، ٢٠٢٠، ص٤٣٩)** في عام ١٩٧٢، قدم برنارد واينر نموذجًا آخر للعزو السببي متأثرًا بأفكار هايدر (١٩٥٨) وروتر (١٩٦٦). يشير هذا النموذج إلى أن الأفراد يميلون إلى محاولة فهم أسباب نتائج إنجازاتهم أو سلوكياتهم. وبحسب واينر، يُعزى النجاح أو الفشل في أي مهمة إلى عوامل مثل القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ.حدد واينر العناصر السببية إلى نوعين: محددات داخلية مثل القدرة والجهد، ومحددات خارجية مثل صعوبة المهمة والحظ. تمتاز بعض هذه العوامل بكونها مستقرة مثل القدرة وصعوبة المهمة، بينما يُعتبر الجهد والحظ غير مستقرين.يرى واينر أيضًا أن الطلاب يميلون إلى نسبة نجاحاتهم أو فشلهم إلى مجموعة من العوامل وهي: القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، المزاج والاهتمامات. وقد صنف هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات: **(الزغلول ، ٢٠٠٩، ص، ١٦٧)**

١. العوامل الداخلية والخارجية: حيث يعزو الطلاب نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل القدرات، أو خارجية مثل دعم المعلم.

٢. العوامل الثابتة وغير الثابتة: مثل القدرة والجهد، حيث تؤثر هذه العوامل على توقعات الطلاب بشأن النجاح أو الفشل في المستقبل.

٣. العوامل القابلة للضبط وغير القابلة للضبط: فحينما يعزو الطلاب نجاحهم إلى عوامل يمكنهم التحكم بها، يشعرون بالفخر، بينما إذا كانت هذه العوامل خارجة عن سيطرتهم، قد يشعرون بالعجز والإحباط عند الفشل.

ب. **نظرية هايدر Haider 1958**

فريتز هايدر هو أحد الرواد في دراسة دوافع الأفراد وتفسيراتهم للأسباب وراء سلوكهم، وهو مؤسس نظرية العزو. قدم هايدر في مقالاته عن السببية الظاهرية (١٩٤٤) تحليلاً فلسفياً لمسائل العزو، ثم طور نظرية عملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه "سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص" عام ١٩٥٨. تستند منهجيته ومحتوى نظريته إلى نظرية المجال التي أسسها ليفن.يعتبر هايدر أول من ناقش العزو كعملية معرفية ذات طابع شخصي، موضحًا أهمية إدراك الفرد لعوامل مثل القدرات الشخصية والجهد، فضلاً عن العوامل البيئية مثل الحظ وصعوبة المهام.تقوم نظرية العزو عند هايدر على إدراك الأفراد للعوامل التي تؤثر في تشكيل الأحداث، حيث يقسم العوامل إلى نوعين: داخلية تشمل القدرة والمحاولة الدافعية، وخارجية تشمل صعوبة العمل والحظ. وتشير القدرة إلى المهارات العقلية والبدنية التي يمتلكها الفرد، بينما تعتمد المحاولة الدافعية على الدوافع التي توجه السلوك نحو تحقيق هدف معين. ووفقًا لهايدر، فإن المحاولة الدافعية تتكون من جانبين: الأول هو الجانب الكمي، المرتبط بالجهد المبذول والذي يتغير بتغير صعوبة العمل، حيث يتطلب العمل الأكثر صعوبة جهداً أكبر، والثاني هو الجانب القصد، الذي يؤكد أن السلوك لا يتحقق بدون وجود نية واضحة لدى الفرد للوصول إلى الهدف. **(Haider, 1958, p6-8)** ويرى أيضا أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها ، وأن سلوك التلميذ الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي ، وليس النتيجة التي يحصل عليها. ويفترض أن التلاميذ يقومون بالعزو الأسباب نجاحهم أو فشلهم وهذا عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه إذ أن معرفة التلميذ بالسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة والذي أصبح سبب هذه المعرفة، (Bernard Weiner, 2008, p151) وأوضح هايدر (١٩٥٨) Heider أن هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للأحداث وأطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة وفي ضوء ذلك قدم هايدر مخطط العزو ، والذي يشير فيه الى أن الأفراد يعزون الأحداث الى نوعين من العوامل : إحداهما داخلية (يطلق عليها القوى الشخصية) والثانية خارجية (القوى البيئية أو الاثنين معا. كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب، ويطلق على المكون الدافعي للسببية الشخصية المحاولة أو السعي ، والذي يشمل على كل من النية والمجهود والنية هي مكون نوعي يشير إلى محاولة الفرد وسعيه للفعل . أما الجهد فهو مكون كمي يتمثل في مقدار بذل الجهد ، أما بالنسبة للقوى غير الشخصية أو البيئية فهي تتضمن كل من الحظ وصعوبة المهمة، وتتفاعل صعوبة المهمة مع القدرة لتقديم ما يسمى بالاستطاعة أو الإمكانية وقد أشار هايدر إلى الاعزاءات السببية توجه بدرجة أكبر نحو الشروح أو التفسيرات الشخصية منها نحو الشروح غير الشخصية. **(خليفة ، ٢٠٠١ ، ص ٤٨٨)**نلاحظ من خلال هذه النظرية أن العالم هايدر Heider ربط عملية العزو بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد وكذا تأثيرات البيئية في هذه العملية و كما تطرق الى وجود دوافع رئيسية في تفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد، وأن عزوهم للأحداث مردها عاملين إما عوامل داخلية كالجهد والنية أو عوامل خارجية وهي الحظ وصعوبة المهمة والقدرة أو العاملين معا، حيث أعطى هايدر الدرجة الأكبر للعوامل الداخلية منها عن العوامل الخارجية في الإعزات السببية للأفراد . هذا ورغم أن هيدر لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في العزو إلا أنه ألهم عددا من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصيلة وتطويرها من الدراسات التي اشارت إلى نظرية العزو هي دراسة **(الدبابية، الزعبي، ٢٠٢١)** هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العزو في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء سحاب. وتكونت العينة من (٥٧) طالبة، ثم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. بواقع (٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية و (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة، حيث تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز كاختبار قبلي وبعدي، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه بالاستناد إلى نظرية العزو. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في الأداء البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز الصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج التدريبي مع الطلبة الذين يعانون من تدني في مستوى دافعية الإنجاز. **(الدبابية، الزعبي، ٢٠٢١، ص٤٣٧)** وأشارت أيضا دراسة (بوزيان، ٢٠٢٢) إلى نظرية العزو النسبي لهايدر وهدفت إلى الكشف عن دلالة الفروق في نمط التوجهات الهدفية توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء لدى منخفضي التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والشعبة، الكشف عن دلالة الفروق في العزوات السببية (داخلي خارجي لدى منخفضي التحصيل الدراسي تبعا

المتغيري الجنس والشعبة، الكشف عن دلالة الفروق في عجز المتعلم (منخفض، متوسط مرتفع لدى منخفضي التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والشعبة،الكشف عن العلاقة بين نمط التوجهات الهدفية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي، الكشف عن العلاقة بين العزوات السببية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي. **(بوزيان، ٢٠٢٠، ص٧)**

ج. **نظرية جونز ودافيز Jones & Davis,1971-1972 نموذج الاستدلال المتطابق أو المتناظر Correspondent Inférence**

في عام ١٩٦٥، طرح الباحثان جونز ودافيز (Jones & Davis,1971-1972) نموذجا يُعرف بـ الاستدلال المتطابق يركز هذا النموذج على كيفية إدراكنا للآخرين من خلال ملاحظة سلوكياتهم. بالأساس، يمكن اعتبار الاستدلال المتطابق العملية التي بموجبها نستنتج الميول والنوايا الداخلية للأفراد بناءً على أفعالهم، بعيدًا عن العوامل الخارجية. **(Ari Sudan Tiwari, 2021, p104)**

للقيام بهذا الاستدلال، يجب توافر ثلاث شروط:

١. المعرفة: يجب أن يكون الفاعل على وعي مسبق بنتائج أفعاله.

٢. القدرة: يجب أن يتمتع بقدرة فعلية على تنفيذ تلك الأفعال.

٣. النية: يجب أن تكون لديه رغبة واضحة في القيام بالفعل.

وضح الباحث (خليفة، ٢٠٠١) أن تفسير جونز ودافيز لعملية العزو من خلال مثال بسيط. إذا شاهد شخصًا يدخل مصرفًا حاملاً سلاحًا، فإن الملاحظ قد يستنتج أن لديه نية سرقة البنك. هنا، تمتد عملية العزو من الفعل إلى النية، ثم تصل إلى الاستعداد. بمعنى آخر، يعزو الناس سلوكياتهم إلى عوامل كامنة، استنادًا إلى استعداداتهم الداخلية. (خليفة، ٢٠٠١، ص٣٩) على سبيل المثال، إذا تصرف فرد بشكل ودود، يمكن أن يُعزى ذلك إلى استعداده للصداقة. يهدف النموذج إلى فهم كيف يدرك الأشخاص أسباب تصرفات الآخرين، ويبرز العلاقة بين السلوك والأسس المحتملة لهذا السلوك، مركزًا على الخصائص المرتبطة بالفاعل.وقد أكد الباحثان أن عملية العزو أو الإسناد تمتد من الفعل إلى النية ثم الاستعداد ويشترط على الفاعل أن تكون لديه حرية الاختيار بين عدة سلوكات ممكنة ، وعلى الملاحظ الاقتصار على النتائج غير المشتركة مع نتائج السلوكات الأخرى الممكنة الحدوث في آن واحد وهذه النتائج هي التي تعادل النية الفعلية للفاعل والشكل التالي يوضح العناصر المشكلة لنظرية الباحثين جونز و دافيز.من الدراسات التي ضمت نظرية الأستدلال المتطابق أو المتناظر (مجنح، ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. والكشف عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات اهداف الانجاز في بعد الإتقان. وايضا الكشف عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات اهداف الانجاز في بعد الأداء (مجنح، ٢٠٢٠، ص١١) كما اشارت دراسة (Ari Sudan Tiwari, 2021) إلى تبتي هذه النظرية حيث هدفت إلى شرح مفهوم إدراك الشخص وتكوين الانطباع، مناقشة النظريات المختلفة للإسناد ، توضيح عملية تكوين الانطباع، تفسير الطرق التي يرتكب بها الناس عمومًا الأخطاء في إدراك الشخص (Ari Sudan Tiwari, 2021, p100).

ثانيا: النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي

أ- نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان (1995) Goleman

نشر دانيال جولمان مصطلحه للذكاء الانفعالي في كتابه عام ١٩٩٥، حيث أشار إلى أن فهم الانفعالات والسيطرة عليها تُعتبر من المفاتيح الرئيسية للصحة والنجاح في الحياة (Smith, 2003, p438). وأوضح أن العمل الرائد الذي أدى إلى هذا الفهم يعود الفضل فيه إلى (Ekman) و (Cemor Ebsion)، اللذان قدما اكتشافات هامة تتعلق بتحديد وتوصيف عقلين منفصلين ومتكاملين، هما العقل المنطقي (Rational mind) والعقل الانفعالي أو المخ الانفعالي (Emotional mind) يُعدّ غولمان من بين العلماء الذين درسوا الذكاء الانفعالي من منظور عصبي، أو طبي، (الدماغ والجهاز العصبي). وإلى جانب إجرائه العديد من الأبحاث، ألّف كتابًا شهيرًا بعنوان "الذكاء العاطفي"، نُشر لأول مرة عام ١٩٩٥ تحت عنوان "محو الأمية العاطفية" عام ١٩٩٤. وتناول الكتاب العواطف والمشاعر والدماغ، بالإضافة إلى القدرات والمواهب الخاصة بالذكاء الانفعالي. وحظي الكتاب بشعبية واسعة بين المثقفين وفي مجالات الإدارة والتعليم، حتى أنه تصدّر غلاف مجلة تايم. بل كان ذا فائدة عظيمة لدرجة أن الرئيس الأمريكي الأسبق كلينتون أدرج "الذكاء الانفعالي" ضمن أكثر الكتب تأثيرًا التي قرأها. اعتمد جولمان في بناء نظريته للذكاء الانفعالي على الأبحاث والدراسات الطبية التي أُجريت على الدماغ البشري، ليخرج باكتشافات حول تركيب المخ الانفعالي وكيف يؤثر الانفعال على العقل المفكر. يرى جولمان أن مفهوم الذكاء الانفعالي يعتمد أساساً على الوعي الذاتي للانفعالات، مما يتطلب من القشرة المخية أن تبقى نشطة لتحديد الانفعالات المستثارة ، تتكون الطبقات الرئيسية للعقل الانفعالي حول جذع المخ، وتبدو كعمامة صغيرة ذات تجويف في الأسفل،

يُعرف بالجهاز الحاقي (Limbic system) والذي يتحكم في الإنسان حين تسيطر عليه انفعالاته. تضم هذه الطبقات القشرة الجديدة التي ترتب المعلومات المأخوذة عن طريق الحواس، وتضيف التفكير للشعور، مما يتيح لنا الانفعال بالأفكار مثل الفن والخيال. أما النتوء اللوزي (Amygdala) فهو المنطقة المسؤولة عن احتفاظ المشاعر المتعددة، بينما يختص قرن أمون (the hippocampus) بتخزين المعلومات والأرقام، حيث يتذكر الأول الوقائع الصماء بينما يحتفظ الثاني بالدلالة الانفعالية المرتبطة بتلك الوقائع **(جولمان، ١٩٩٥، ص ٢٧)** تعتبر الانفعالات محركاً ودافعاً لسلوك الفرد **(Gergen, 1989, p55-56)**. لذا، يرى جولمان أن جميع الانفعالات هي دوافع لأفعالنا، وهي خطط فورية للتعامل مع الحياة تُغرس في كياننا الإنساني. تترافق مع الانفعالات حالات فسيولوجية تؤثر على الجسم بصورة مختلفة: في حالة الغضب، يتدفق الدم إلى اليدين مما يسهل القبض على السلاح أو ضرب العدو، بينما تتسارع ضربات القلب ويُطلق الأدرينالين، مما يولد طاقة قوية **(جولمان، ١٩٩٥، ص ١٣)**.في حالة الخوف، يتدفق الدم إلى أكبر العضلات حجماً؛ مما يسهل الهرب، ويصبح الوجه شاحباً بسبب انخفاض تدفق الدم. أما في حالة الدهشة، فإن رفع الحواجب يسمح بنظرة شاملة أكبر، مما يزيد من دخول الضوء إلى الشبكية ويوفر مزيداً من المعلومات حول ما يجري لاختيار أفضل رد فعل.يري جولمان أن الإرث الجيني لكل فرد يشمل سلسلة من الخصائص الانفعالية التي تحدد طباعه، لكن مجموعة دوائر المخ مرنة للغاية وتتأثر بظروف البيئة، مما يعني أن للبيئة تأثيراً ملحوظاً في تطور الذكاء الانفعالي **(جولمان، ١٩٩٥، ص ١٣)**.أكد غولمان في مؤلفاته حول الذكاء الانفعالي على أهمية النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني، مشيرًا إلى أنه لا يمكن تحقيق هذا النجاح دون تنمية القدرات الاجتماعية والعاطفية. يتسم الذكاء العاطفي بجانبين أساسيين، كما ذكرت دراسات مثل دراسة (هدى ،٢٠٢٥) ودراسة (بن عمر وحمودة ٢٠٢٢)يشمل الجانب الأول الكفاءات الشخصية، أو ما يُعرف بالذكاء الذاتي، والذي يتضمن عدة جوانب تتعلق بقدرة الفرد على إدارة شؤونه الشخصية، ومن أبرز هذه الجوانب الوعي الذاتي، الذي يُعتبر أساس الذكاء العاطفي. يُبرز غولمان مقولة سقراط "اعرف نفسك" كدعوة للتأمل في مشاعر الفرد، حيث يشمل ذلك الوعي العاطفي، الذي يُوضح فهم الشخص لمشاعره وكيفية تأثيرها عليه، مما يمكنه من إدراك العلاقة بين مشاعره وأفكاره وأفعاله. يُضاف إلى ذلك التقييم الذاتي الدقيق، الذي يتطلب من الفرد تحديد نقاط قوته وضعفه، مع القدرة على التعليق على انطباعاته بأسلوب فكاهي، مما يعزز من الثقة بالنفس، تلك الصفة التي تعكس إدراك الشخص لقيمته الذاتية، وتمكنه من اتخاذ القرارات تحت الضغط والتصرف بحزم.أما الجانب الثاني، فيتعلق بالتنظيم الذاتي، الذي يمثل قدرة الفرد على إدارة حالاته الداخلية ودوافعه وموارده، ويتضمن ضبط النفس، حيث يُعنى بإدارة المشاعر والدوافع الاندفاعية. يتميز الأشخاص الذين يمتلكون هذه الكفاءة بالقدرة على التحكم في مشاعرهم والحفاظ على تركيزهم تحت الضغط. النزاهة تمثل جانبًا آخر، حيث تتعلق بالتمسك بأعلى معايير الصدق والاعتراف بالأخطاء. كما يُعتبر الضمير الحي من الجوانب المهمة في التنظيم الذاتي، حيث يتحمل الأفراد المسؤولية عن أفعالهم، ويتقانون في الوفاء بالتزاماتهم. (هدى ،٢٠٢٥، ص١٨٥) ودراسة (بن عمر وحمودة ٢٠٢٢، ص١٤).في عام ١٩٩٨، قام غولمان بتطوير نموذجه في الذكاء الانفعالي ليصبح متضمنًا مجالين رئيسيين هما الكفاية الشخصية والكفاية الاجتماعية، مما يعكس أهمية كل من الجوانب الفردية والتفاعلات الاجتماعية في تشكيل الذكاء الانفعالي وتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة.ومن الدراسة التي اشارت إلى نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان (ديرم، شنوف ، ٢٠٢٤) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي ودراسة الفروق التي تعزى إلى كل من الجنس ونوع المجال الأكاديمي (علمي، أدبي) لدى الطلبة أجريت الدراسة علة عينة مكونة من ٩٠ طالبا وطالبة موزعة على ثلاث جامعات بالجزائر العاصمة. **(ديرم، شنوف ، ٢٠٢٤، ص١٨)** وأشارت أيضا دراسة (صبرينة، ربحة، ٢٠١٣) إلى هذه النظرية ضمن دراستها وهدفت هه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدي المدراء التربويين ومدي إمكانية التنبوء بمستوي الصراع تبعا لمستوى الذكاء الانفعالي للفرد، كما تهدف إلى اختبار هذه العلاقة بالمتغيرات الفردية و التنظيمية، ومن أجل القيام بهذه الدراسة انتهجنا المنهج الوصفي كونه أنسب المناهج للموضوع البحث. **(صبرينة، ربحة، ٢٠١٣، ص٧١)** الذكاء الانفعالي يُعتبر من المجالات المعرفية المهمة التي تساهم في تعزيز الفهم الذاتي والاجتماعي. وفقًا لدراسة (ديرم، ٢٠٢٤) يُعرّف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على التعرف على المشاعر، وفهمها، وإدارتها، سواء في النفس أو في الآخرين (ديرم، ٢٠٢٤، ص٢٣).

ب-**نظرية ماير وسالوفي Meyer and Salovy 1990** : كانت بدايات ظهور النظرية في عام ١٩٩٠ على يد العالم ماير وسالوفي من خلال مقالة لهم وكان محور المقالة هو الإشارة إلى أهمية نوعا جديدا من انواع الذكاء يركز على الفروق الفردية بين الافراد في معالجة المعلومات الانفعالية من خلال احتواء المقالة على أول تعريف للذكاء الانفعالي وقدما تعريفا للذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على رصد انفعالات الذات وانفعالات الآخرين وان يميز بينهم وان يستخدم هذه المعلومات لتوجيه افعاله وافكاره طُرح هذا المفهوم لأول مرة في ورقة بحثية عام ١٩٩٠ من تأليف ماير وسالوفي. كان الهدف الرئيسي للمقالة هو لفت الانتباه إلى أهمية شكل جديد من الذكاء يُبرز الاختلافات

الفردية في كيفية معالجة المعلومات العاطفية. تضمنت المقالة أول وصف للذكاء العاطفي، والذي وصفه بأنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي ينطوي على قدرة الشخص على تحديد مشاعره والتمييز بينها وبين مشاعر الآخرين، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه أفكاره وسلوكياته. بعد ذلك، اقترح ماير وسالوفي تعريفًا مُنقحًا غيّر التركيز من تحديد المشاعر والتحكم بها إلى دمج المشاعر في عمليات التفكير. هذا ما ميّز الذكاء العاطفي عن سمات الشخصية ووضعه ضمن الإطار الأوسع للذكاء. وهكذا، دمج التعريف الجديد عنصرين أساسيين هما: ان الانفعالات تجعل التفكير أكثر ذكاء والتفكير بذكاء في الانفعالات. **(Salovy & Mayer, 1990, p70)**الذكاء الانفعالي، حسب دراسة **(أمينة، حسيبة، ٢٠٢٣، ص٢٣-٢٤)**، يتكون من مجموعة من القدرات الأساسية التي تمكّن الأفراد من استشعار وفهم المشاعر. يُحدد مايير وسالوفي هذا الذكاء في أربع مهارات رئيسية تتداخل فيما بينها وتعزز من فعالية الأفراد في التفاعل مع أنفسهم ومع الآخرين.تشمل القدرة الأولى تحديد مشاعر الذات، التي تتعلق بإدراك الشخص لأحاسيسه وأفكاره وحالاته الجسدية، حيث يبدأ الأطفال في سن مبكرة بالتعرف على تعابير وجه والديهم والتفاعل معها. مع مرور الوقت، يتطور إدراكهم لمحيطهم الاجتماعي وتجاربهم، مما يمكّن الفرد الناضج من مراقبة مشاعره بدقة. هذا يتصل مباشرة بالقدرة على تمييز مشاعر الآخرين، حيث يميل الأطفال في بداياتهم إلى إسقاط مشاعرهم على الآخرين، لكن مع نضوجهم يصبحون أكثر وعيًا بقراءة تعابير الآخرين وإشاراتهم لفهم مشاعرهم بشكل أعمق.تتبعها القدرة على التعبير عن المشاعر، والتي تشمل إمكانية نقل الأحاسيس والاحتياجات المرتبطة بها بشكل مناسب، مما يعزز التواصل والتفاهم بين الأفراد. وفي السياق ذاته، تأتي القدرة على تمييز المشاعر، حيث يتعين على الأفراد التفريق بين المشاعر البسيطة والمعقدة، بالإضافة إلى التمييز بين المشاعر الحقيقية والمزيفة، مما يساهم في تعزيز الفهم الذاتي والاجتماعي.ينظر ماير إلى الانفعالات باعتبارها جانبًا أساسيًا من جوانب العقل، مرتبطة بالدافع والمعرفة، ويؤكد أن الانفعالات تدعم التفكير المنطقي بدلًا من أن تعيقه. فالغضب، على سبيل المثال، ينجم عن رغبات لم تُلبَّ، بينما يشجع التفاؤل على التفكير الإيجابي. ووفقًا لكينغ، فإن فهم عواطفنا يمكن أن يساعدنا على أن نصبح أكثر ذكاءً من خلال تحفيز عملياتنا الفكرية. ونتيجة لذلك، يؤكد غولمان على كيفية عمل العواطف والذكاء معًا بتناغم ودون تعارض جوهري في الظروف العادية. يؤكد على أن الذكاء الانفعالي نظام معرفي يتعاون فيه العقل المنطقي والانفعالي لتعزيز الإبداع وتسهيل تنظيم المعرفة، فالعلاقة بين الفكر والانفعال – حيث أن العواطف ردود فعل فورية تؤثر على السلوك – تتجسد في الذكاء الإنفعالي، إلا أن التوتر بينهما قد ينشأ إذا غلبت المشاعر على المنطق. ونتيجة لذلك، يمكن أن يؤدي ارتفاع مستوى التوتر وشدة المشاعر إلى إضعاف القدرة على إصدار أحكام سليمة، ما قد يتسبب في الفشل في جوانب عديدة من الحياة. وهنا تبرز أهمية الذكاء الانفعالي، إذ يمكّن الأفراد من إدارة مشاعرهم وتوجيهها بما يساعدهم على تحقيق أهدافهم **(أمينة، حسيبة، ٢٠٢٣، ص١٩)**.وقد اشارت دراسة (القيسي، ٢٠٢٢) إلى نظرية الذكاء الانفعالي لمايير وسالوفي هدفت الدراسة هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية تم تطبيق مقياسي الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، بينما جاء مستوى الثقة بالنفس متوسطاً، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس **(القيسي، ٢٠٢٢، ص١)**.ومن الدراسات التي اشارت إلى هذه النظرية هي دراسة (أمينة، حسيبة، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى تتمثل أهداف هذه الدراسة في التأكد من وجود علاقة واضحة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى طلبة عينة الدراسة. نسعى في البداية إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الطلبة، وذلك لفهم كيفية تأثير قدراتهم الانفعالية على حياتهم اليومية. بعد ذلك هدفت إلى تحليل مستوى جودة الحياة الذي يتمتع به هؤلاء الطلاب، حيث تعد جودة الحياة مؤشراً مهماً على الرضا العام وسعادة الأفراد. نعمل على التأكد من وجود فروق في جودة الحياة بين الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة ومنخفضة من الذكاء الانفعالي. من خلال هذا التحليل، يمكننا استنتاج كيف أن الذكاء الانفعالي يؤثر سلباً أو إيجاباً على جودة الحياة (أمينة، حسيبة، ٢٠٢٣، ص٨).ترى الباحثة أن التحيّز الأناني تشويه معرفي يضعف موضوعية الأحكام ويُبالغ في تقدير الذات ويقلّل وعي الفرد بإسهام الآخرين، مما ينعكس سلباً على التوافق النفسي والتحصيل. كما يؤكد أن تنمية الذكاء الانفعالي لا تقل أهمية عن الذكاء العقلي، وتتطلب بيئة صفية آمنة واستراتيجيات تقلل التحيّز وتعزز التعاطف وإدارة الانفعال تعليمياً.

الفصل الثالث طرق البحث وإجراءاته

اولا: منهجية البحث

أ)تصميم البحث

اتُّبع في هذه الدراسة منهجٌ وصفيٌّ ارتباطيٌّ مقطعيٌّ؛ حيث قيسَ مستوى التحيّز الأناني ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة في نقطةٍ زمنيةٍ واحدة. واستُخدمت أدواتُ قياسٍ معياريةٌ ملائمةٌ للفئة العمرية، وطُبِّقت الإجراءاتُ بصورةٍ موحَّدةٍ داخل بيئةٍ صفّيةٍ منظمة. وجُمِعت الاستجاباتُ في جلسةٍ واحدةٍ من غير أي معالجةٍ تجريبيةٍ أو اعتمادٍ لقياساتٍ قبليةٍ أو بعدية. ثم حُلِّلت البياناتُ إحصائياً بوصفٍ مناسبٍ، وحُسِبت معاملاتُ الارتباط لفحص قوّة واتجاه العلاقة بين المتغيّرين محلّ الدراسة. اختير هذا التصميمُ لانسجامه مع هدف الدراسة القائم على توصيف العلاقة بين متغيّرين من غير تدخّلٍ أو تلاعبٍ تجريبي. إذ عُدَّ الرصدُ في لحظةٍ زمنيةٍ واحدةٍ كافياً للإجابة عن سؤال البحث، ووُجِّهَ الاهتمامُ إلى قياس المتغيّرين كما ظهرا طبيعياً لدى المشاركين. وبهذا أُتيحَ اختبارُ الترابط بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي مع تقليل تهديدات الصدق الداخلي المرتبطة بالتجارب، كما خُفِّفت الأعباءُ اللوجستيةُ على المدارس والمشاركين من خلال عدم اعتماد القياسات القبلية والبعدية.

ب) مجتمع البحث

شُمِل ضمن مجتمع الدراسة جميعُ طلبة المرحلة الإعدادية المسجَّلين في المدارس الواقعة ضمن قاطع الدورة/بغداد خلال فترة التنفيذ. وتم تعريف الوحدة المستهدفة بالطالب/ة في الصفوف الإعدادية، بينما اعتُبرت المدرسة إطاراً تنظيمياً أولياً لخطوات السحب اللاحقة. وبذلك أُتيحت قابليّة تمثيل المجتمع المدرسي في ذلك القاطع بصورةٍ متوازنةٍ تتوافق مع أهداف الدراسة. اعتُمِد إطارٌ للعينة استناداً إلى قوائم رسمية للمدارس وطلبتها مُفهرسةٍ بحسب الصف والمسار (علمي/أدبي) والجنس، بحيث أُمنت تغطية شاملة للطبقات الرئيسة ذات الصلة. وأشير في الإحصاءات المرفقة لعام ٢٠٢٥ إلى وجود مدارس للبنات ومدارس للبنين بتوزيعات صفّية ومسارية ملائمة لتكوين إطارٍ تمثيلي. وتم تنظيم القوائم والتحقّق من حداثتها واكتمالها قبل الشروع في إجراءات السحب لضمان سلامة الإطار. اعتمدت هذه الدراسة عيّنة احتمالية عشوائية متعددة المراحل مع تخصيص تناسبي لحجم المجتمع. حُدِّد حجم العيّنة بـ٢٢٣ طالباً وطالبة من مجتمع قوامه ٩,٢٤٩ ضمن مدارس قاطع الدورة في بغداد. اعتُبرت المدارس عناقيد أولية، وحُددت حصة كل مدرسة بالتناسب مع حجمها الفعلي كما في جدول مجتمع البحث، بحيث يحصل كل عنقود على عدد مفحوصين $n_i = (N_i/N_{total}) \times 223$ بعد التقريب، لضمان تمثيل عادل لأحجام المدارس المختلفة.داخل كل مدرسة، جرى تقسيم الإطار إلى طبقات بحسب الفرع الدراسي (علمي/أدبي) والصف (رابع، خامس، سادس)، ثم وُزعت الحصة المدرسية بالتناسب على هذه الطبقات وفق أعدادها. بعدها اُختير الطلبة عشوائياً من القوائم الاسمية للأقسام/الشُّعب باستخدام أرقام عشوائية وبمراعاة الحصص المحددة لكل طبقة. وفي حال تعذر مشاركة طالب لأي سبب، استُبدل بآخر من نفس الطبقة وفق ترتيب احتياطي مُعدّ مسبقاً. بهذه الخطوات تحقق تمثيل طبقي متوازن يعكس البنية الحقيقية للمجتمع، ويعزز صلاحية التعميم على طلبة المدارس الإعدادية في قاطع الدورة.

جدول رقم (١). توزيع مجتمع الدراسة وتخصيص العينة حسب المدرسة وحصة العينة المقترحة.

أسماء المدارس	علمي رابع	علمي خامس	علمي سادس	أدبي رابع	أدبي خامس	أدبي سادس	إجمالي N_i	حصة العينة n_i
ث. النهضة العلم	286	272	391	0	0	0	949	23
ع. الآمال	222	211	196	0	0	0	629	15
ع. رقية	79	83	146	16	14	29	367	9
ع. مريم العذراء	202	214	310	46	40	30	842	20
ث. العقيدة	160	175	200	40	35	50	660	16
ع. فاطمة الزهراء	164	156	190	31	39	29	609	15
ث. الملائكة الأدبي	0	0	0	36	24	43	103	2
ع. دمشق العلميا	367	218	482	0	0	0	1,067	26
ث. ذو النورين	266	166	201	0	0	0	633	15
ع. نبوخذ نصر	370	316	405	0	0	0	1,091	26
ع. تطوان	410	266	400	0	0	0	1,076	26
ث. البلد الأمين	192	125	160	90	75	65	707	17
ع. الزكاة الأدبية	0	0	0	89	71	119	279	7

ث. القرطاس الأد	0	0	2,718	2,202	0	74	61	102	237	6
المجموع	2,718	2,202	3,081	422	359	467	9,249	223		

ت)عينة البحث

استُهدِفَ حجمُ عيّنةٍ لا يقلّ عن ٢٢٣ طالبًا/طالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة، إذ رُوعيَ أن يُؤمَّن بهذا العدد مستوى كافٍ من القدرة الإحصائية لقياس معاملات الارتباط بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي، وفحص الفروق الفرعية على نحوٍ موثوق. وقد حُدِّد هذا الحجم استنادًا إلى متطلبات الاختبارات الارتباطية والمقارنات بين المجموعات، بحيث أُتيحَ الكشف عن الفروق ذات الدلالة ضمن حدود خطأ مقبولة. وُزِّعت الحصصُ العيّنيةُ توزيعًا تناسبيًا عبر المدارس والصفوف والجنس، بحيث عُكِسَت البُنى النسبية لمجتمع الدراسة في بنية العيّنة. ولتحقيق ذلك، استُخدِمت الأطرُ الاسميةُ المعتمدةُ للمدارس وشُعب الصفوف بحسب الجنس لتحديد النصيب العددي لكل طبقة، ثم أُجري اختيارٌ عشوائيٌّ للأفراد داخل كل طبقة وفق الأعداد المقرَّرة، بما ضَمِنَ تمثيلًا عادلًا ومتوازنًا للفئات المختلفة.

ث)معايير الإدراج والاستبعاد

حُدِّدت معايير الإدراج بما يضمن صلاحية المشاركة وتمثيل مجتمع الدراسة. واشْتُرِطَ أن يكون الطالب/ة مُسجَّلًا في مدرسة مُختارة ضمن قاطع الدورة، وأن يكون حاضرًا يوم التطبيق الرسمي للأداة. كما استُلزِمت موافقة وليّ الأمر والطالب وإدارة المدرسة وفق الأصول الأخلاقية المعتمدة قبل تضمين الاستجابات. وأخيرًا، اشْتُرِطَ اكتمال الاستبانة من دون نقصٍ قبل أن تُدرَج الاستجابة في قاعدة البيانات. استُبعِدت الاستجابات الناقصة التي تجاوز النقص فيها ١٠٪ من فقرات الأداة، إذ لم تُعتمَد لتحليل النتائج. كما استُبعِدَت الحالات التي لم تُلتزَم فيها التعليمات الإجرائية أثناء التطبيق، بما في ذلك أي مساعدة غير مُصرَّح بها أو نقاش بين المشاركين. وأُخرِجَت من العينة أيُّ حالة ارتبطت بظروف مدرسية خاصة يُحتمل أن تؤثر في صدق الاستجابة. وبهذه الضوابط حُوفِظَ على جودة البيانات وخُفِّضت احتمالات الانحياز القياسي. حُقِّق التوازن الديموغرافي عبر المدارس والصفوف والجنس من خلال توزيعٍ تناسبيٍّ للاختيارات يعكس بنية مجتمع الدراسة. واختُبِرَ تجانس التباينات بين المجموعات الفرعية باستخدام اختبار ليفين للتحقّق من مناسبة الفروض الإحصائية قبل إجراء المقارنات. كما قورِنَت خصائص المشاركين بالإطار الأصلي للمجتمع، حيثما توافرت البيانات، للتثبّت من غياب انحياز الاختيار. وبفضل هذه الإجراءات عُزِّزَت قابلية تعميم النتائج وموثوقيتها ضمن مدارس قاطع الدورة.

ثانيا: أدوات القياس

أ) مقياس التحيّز الأناني

وصف فقرات المقياس: يتكون مقياس التحيز الأناني في صورته النهائية من ٣٠ فقرة صيغت بأسلوب تقرير ذاتي وفق إطار نظرية التوقعات (Kahneman & Schacter, 2011)، تُجاب الفقرات على سلم ليكرت خماسي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وأبداً، مع أوزان من ٥ إلى ١ على الترتيب، وبذلك يتراوح المدى النظري للدرجة الكلية بين ٣٠ و١٥٠ والمتوسط الفرضي = ٩٠ وتشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أكبر من التحيز الأناني. تغطي العبارات أبعاداً معرفية وسلوكية واجتماعية للميل نحو تمركز الذات؛ مثل تفضيل الرأي الشخصي، صعوبة التخلي عن وجهة النظر، تغليب المنفعة الذاتية في القرارات، وتراجع الميل للرجوع إلى آراء الآخرين.

الصدق: تم استخدام المقياس مسبقاً من قبل الباحثين (حيدر عباس وابتسام شحل، ٢٠٢٥)، واعتمد في هذه الدراسة بعد مراجعته وتكييفه لغوياً وثقافياً بما يلائم أهداف البحث وخصائص العينة، مع ضبط تعليمات التطبيق وآلية التصحيح، تحقق صدق المحتوى بعرض الفقرات على لجنة محكمين مختصين (٢٤ محكّماً)، واعتماد معيار قبول لا يقل عن ٨٠٪ من نسبة الاتفاق. أظهرت نتائج التحكيم نسب اتفاق مرتفعة وصلت إلى ١٠٠٪ لعدد من الفقرات، وتراوحت لفقرات أخرى حول ٩٥.٨٪ و٩١.٦٪، كما جاءت قيم مربع كاي المحسوبة دالة وتجاوزت القيمة الجدولية ٣.٨٤ عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ما يدعم صلاحية الفقرات للاستخدام.

جدول رقم (٢). نتائج اختبار مربع كاي لاتفاق المحكّمين على فقرات أداة الدراسة عند df=1، α=0.05.

رقم الفقرات	الموافقون	غير الموافـ	نسبة الاتفاق	قيمة مربع المحسوبة	قيمة كاي الجدولية ,α=0.05)	مستوى ا

1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 10، 13، 14، 20، 21، 23، 30	24	0	100.0	24.00	3.84	دالّة
11، 12، 15، 24، 25	23	1	95.8	20.16	3.84	دالّة
16، 17، 18، 19، 26، 28، 29	22	2	91.6	16.66	3.84	دالّة

الثبات: حُقِّق ثباتُ المقياس بطريقتين متكاملتين. أولاً، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية، قُسِّمت فقرات المقياس إلى نصفين متكافئين (فردي/زوجي) وطُبِّق على عينة تجريبية قوامها ٣٠ طالباً؛ ثم حُسِب ارتباط بيرسون بين درجتي النصفين وصُحِّح لثبات الاختبار الكامل بمعادلة سبيرمان–براون (r_sb = (2r_half)/(1+r_half)، فبلغ معامل الثبات المصحَّح ٠.٨٠ وكان دالاً إحصائياً ومرتفعاً. ثانياً، قيس الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا فبلغ ٠.٨٤، وهو مستوى جيّد يدل على تجانس فقرات الأداة. وتُشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن المقياس يمتلك درجة عالية من الاستقرار والاتساق الداخلي، بما يتيح الاعتماد على نتائجه في قياس مقياس التحيّز الأناني.

ب) مقياس الذكاء الانفعالي:

وصف المقياس: يُعد مقياس الذكاء الانفعالي أداة تقرير ذاتي تتكون من ٣٦ فقرة تُجاب على مقياس ليكرت خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وبافتراض أوزان ٥–١ مثل سلم ليكرت، يكون أدنى مجموع ٣٦ وأعلى ١٨٠، والمتوسط الفرضي = ١٠٨، صيغت الفقرات بصورة واضحة ومباشرة وملائمة لطلبة الدراسة، وتعكس خمسة مجالات مركزية للبناء وهي: الوعي بالذات، وتنظيم الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. جرى المزج بين فقرات موجبة وأخرى سالبة بما يساعد على التقاط اتساق السلوك الانفعالي في المواقف اليومية والحد من تحيز الاستجابة. تُحتسب درجة كلية تعبّر عن مستوى الذكاء الانفعالي، مع إمكانية استخراج درجات فرعية لكل بعد متى ما اقتضت أهداف الدراسة.

صدق المقياس: تأكد صدق الأداة عبر الصدق الظاهري وصدق المحتوى؛ تم استخدام المقياس مسبقاً من قبل الباحث (محسن الكيكي، ٢٠١٠)، وأُعيد تكييفه وتطوير صياغاته لملاءمة أهداف هذه الدراسة وفئتها العمرية، إذ عُرضت الصيغة الأولية على لجنة من ٢٤ محكّماً من المتخصصين في التربية وعلم النفس لمراجعة وضوح الفقرات وملاءمتها وشمولها لأبعاد الذكاء الانفعالي. اعتُمد معيار اتفاق لا يقل عن ٨٠٪ لقبول الفقرة، وأُدخلت تعديلات لغوية وأسلوبية بناءً على ملاحظات المحكّمين لتحسين الدقة والوضوح دون حذف أي بند. أسفر ذلك عن نسخة نهائية مستقرة من ٣٦ فقرة تمثّل البناء المقاس بصورة كافية وتحد من أي غموض لغوي أو ثقافي محتمل.

جدول رقم (٣). نتائج اختبار مربع كاي لدلالة نسبة اتفاق المحكّمين على فقرات الأداة df = 1، α = 0.05.

رقم الفقرات	الموافقون	غير الموافق	نسبة الاتفاق	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية (α=0.05)	مستوى الـ
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 10	24	0	100.0	24.00	3.84	دالّة
13، 14، 20، 21، 22، 23	24	0	100.0	24.00	3.84	دالّة
11، 12، 15، 24، 25	23	1	95.8	20.16	3.84	دالّة
16، 17، 18، 19، 26، 28، 29	22	2	91.6	16.66	3.84	دالّة
31، 32، 33، 34، 35،	21	3	87.5	13.50	3.84	دالّة

ثبات المقياس: اختُبر الثبات الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي على عينة عشوائية قوامها ٣٠ مشاركاً باستخدام طريقتين متكاملتين. في طريقة التجزئة النصفية، وبعد عكس الفقرات السلبية، قُسمت الفقرات إلى نصفين متكافئين (فردي/زوجي) ثم حُسب ارتباط بيرسون بين درجتي النصفين وصُحّح لثبات الاختبار الكامل بمعادلة سبيرمان–براون؛ فبلغ معامل الثبات المصحّح ٠.٨٦، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً. أمّا الاتساق الداخلي الكلي فقُدّر بمعامل كرونباخ ألفا بعد عكس الفقرات السلبية، فبلغ ٠.٨٩، دالاً ويشير إلى تجانس جيد جداً بين الفقرات. وتدل هذه المؤشرات معاً على أن المقياس يتمتع بموثوقية عالية تمكن من الاعتماد على نتائجه في قياس الذكاء الانفعالي.

ثالثا: الإجراءات الميدانية وجمع البيانات

اعتمدت الدراسة تصميماً وصفياً ارتباطياً مقطعياً يقيس في نقطة زمنية واحدة مستوى التحيّز الأناني ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة. جرى بناء إطار العيّنة من قوائم رسمية محدثة للمدارس والطلبة، مُفهرسة بحسب الصف والمسار الدراسي (علمي/أدبي) والجنس لضمان تغطية الطبقات الرئيسة وتمثيل المجتمع بدقة. تم تنفيذ سحب متعدد المراحل مع تخصيص تناسبي لحجم كل مدرسة وطبقة؛ فاعتُبرت المدارس عناقيد أولية، ثم وُزّعت حصة كل مدرسة على طبقات الصف/المسار بما يتناسب مع أعدادها، واختير الأفراد عشوائياً من القوائم الاسمية داخل كل طبقة مع إعداد قائمة احتياط للاستبدال عند التعذر.

سبق دخول الميدان تنسيقٌ إداري مع إدارات المدارس وتحديث الإطار العددي لكل صف وفرع، مع توحيد تعليمات التطبيق وآليات التصحيح. كما جرى التأكيد على ضبط بيئة صفية هادئة ومنظمة، وإعداد نماذج تعليمات مكتوبة وشفهية موحّدة تُعرض على جميع المشاركين بالصيغة نفسها للحد من فروق الإدارة بين المدارس والصفوف. نُفِّذ التطبيق جماعياً داخل الصفوف في جلسة واحدة من دون قياسات قبلية أو بعدية. وزّعت الاستبانات وفق الحصص المقررة لكل طبقة، وقدّم الباحث إرشادات موحّدة لطريقة الإجابة وأكّد على الاستقلالية ومنع النقاش أثناء التعبئة لضمان صدق الاستجابات. وفي حال غياب طالب أو تعذر مشاركته، يُستبدل مباشرة بآخر من الطبقة نفسها وفق ترتيب احتياطي مُعد مسبقاً حفاظاً على التوازن العددي المخطط. عقب الجمع الميداني، خضعت الاستمارات لتدقيق دقيق للتحقق من اكتمالها واتساق الإجابات، واستُبعدت الاستجابات التي تجاوز النقص فيها ١٠٪ من فقرات الأداة أو لم تُحترم فيها التعليمات. بعدها رُمّزت البيانات وأُدخلت إلكترونياً، وعُكست درجات الفقرات السلبية وفق مفاتيح الأدوات قبل احتساب الدرجات الكلية والفرعية. أُجري فحص أولي للجودة لاكتشاف القيم المتطرفة ومراجعة منطقية البيانات، وتحقق تجانس التباينات بين المجموعات الفرعية، ثم حُسبت معاملات الارتباط لاختبار العلاقة بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي.

رابعا: الاعتبارات الأخلاقية

التزمت الدراسة بالمعايير الأخلاقية للبحث التربوي عبر الحصول على موافقة إدارة المدرسة ووليّ الأمر والطالب/الطالبة، مع التأكيد على الطوعية وحق الانسحاب دون تبعات أو حوافز مؤثرة، وتزويد المشاركين بمعلومات موجزة عن أهداف الدراسة وإجراءاتها ومدة التطبيق، حيث استغرق الطالب في الإجابة على الاستبيان داخل الصف نحو ٥ دقيقة. حُفظت السرية باستخدام رموز بدلاً من الأسماء وتخزين البيانات في ملفات مؤمّنة لا يطّلع عليها إلا فريق البحث وعرض النتائج بصورة كلية فقط، مع بروتوكول لإدارة البيانات يشمل التدقيق والحماية وتحديد مدة الاحتفاظ ثم الإتلاف الآمن. ورُوعيت مبادئ عدم الإضرار والعدالة عبر أداة خالية من الأذى النفسي، وبيئة صفية محايدة، واختيار المشاركين بالتخصيص التناسبي وفق معايير إدراج واستبعاد واضحة، بما يعزّز شفافية الإجراءات وجودة البيانات وقابلية تعميم النتائج.

جدول رقم (٤). معايير تصنيف مستويات المتوسط الحسابي (M) على مقياس ليكرت الخماسي (١–٥) وتفسيرها والفئات المقابلة.

المستوى	مدى المتوسط (M) على مقياس ليكرت الخماسي (١–٥)	التفسير المختصر	فئات ليكرت المقابلة
منخفض	1.00 – 2.33	استجابة سلبية/منخفضة	أبداً، نادراً
متوسط	2.34 – 3.66	استجابة متوسطة/محايدة	أحياناً
مرتفع	3.67 – 5.00	استجابة إيجابية/مرتفعة	غالباً، دائماً

الفصل الرابع عرض النتائج ومناقشتها

اولا: تقييم مقياس التحيّز الأناني

تُظهر نتائج جدول (١) **للاختبار التائي لعينة واحدة** في جدول (٦) إلى أن متوسط التحيّز الأناني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة بلغ **M=3.33** بانحراف معياري **SD=1.31**، وهو أعلى من المتوسط الفرضي **μ0=3.00** بفارق **0.33**، وكانت النتيجة **دالّة إحصائياً** (t=3.76, df=222, p<0.001)؛ هذا يعني أن مستوى التحيّز الأناني لدى العينة يميل إلى **الارتفاع النسبي عن المستوى المتوسط المفترض**، بما يبرر التعامل معه كظاهرة تربوية/نفسية تستحق التدخل لا بوصفها تذبذباً عشوائياً.وتتسق هذه النتيجة مع القراءة الوصفية للفقرات التي تُظهر حضوراً ملموساً لمؤشرات التمركز حول الذات وتعظيمها وتقديم المصلحة الشخصية، مقابل انخفاض نسبي في جانب "عزو اللوم للغير". هذا النمط يقترب من تصور الأدبيات التي تعدّ أفضلية الذات المعرفية والاجتماعية والمرونة القيمية عند تعارض المصلحة من العلامات المركزية للانحياز الأناني، وهو ما يدعمه إطار بناء مقياس الانحياز الأناني لدى طلبة المدارس (فالح إبراهيم عبود، ٢٠٢٥) مع التنبيه لاختلاف المجتمع.

وفي جانب الوقاية، تشير شواهد محلية إلى أن **الذكاء الانفعالي** وما يرتبط به من تنظيم انفعالي وتعاطف ووعي بالذات يمكن أن يعمل كعامل حماية يحد من تمظهرات التمركز الذاتي إذا استُثمر تربوياً (جلال محمد جاسم، ٢٠٢١)، كما يرتبط الذكاء الوجداني لاحقاً بالمرونة النفسية بما يعزز القدرة على تعديل الاستجابات تحت الضغط (إسراء نزار موسى، ٢٠٢٤). وتنسجم هذه الرؤية مع دلائل العلاقة العكسية بين التحيزات المعرفية وبعض القدرات الذكية العملية/الفعالة (أسيل حمود جرجيس، ٢٠٢٤).بناءً على ذلك، تُوصي المناقشة بإدماج موضوع التحيزات في الأنشطة الصفية وتطبيقات التفكير البطيء ولعب الأدوار (أسيل، ٢٠٢٤)، وبناء برامج مهارات انفعالية–اجتماعية ممنهجة (جلال، ٢٠٢١؛ محسن الكيكي، ٢٠١٠؛ إسراء، ٢٠٢٤)، وتعزيز الاتزان الانفعالي كمرتكز لضبط التفاعل الاجتماعي (جيهان القيسي، ٢٠١٩). كما يُستحسن الانتباه إلى أن السلوك الأداتي تحت الضغط قد يرتبط باستنزاف موارد الضبط الذاتي (أنس أسود شطب، ٢٠٢١)، مع الإفادة من المعطيات النمائية المبكرة في التمييز الانفعالي والذكاء الاجتماعي لبناء منظور تعاطفي يقلل مركزية الذات (ابتسام راضي هادي وأشواق صبر ناصر، ٢٠٢٤).**جدول رقم (٦). نتائج الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة لمستوى التحيّز الأناني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة (مقارنةً بالمتوسط الفرضي).**

المتغير	N	المتوسط ا (M̄)	الانحراف ال (SD)	المتوسط ا (μ0)	الفرق (μ0−	قيمة t	df	قيمة p	النتيجة
التحيّز الأنـ	223	3.33	1.31	3.00	0.33	3.76	222	< 0.001	**دالّة** (أعل المتوسط الف

ثانيا: تقييم مقياس الذكاء الانفعالي

تشير نتائج جدول (٣) إلى ان **الاختبار التائي لعينة واحدة** في جدول (٦) أن متوسط الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة بلغ **M̄=3.61**بانحراف معياري **SD=1.10**، وهو أعلى من المتوسط الفرضي **μ0=3.00**بفارق **.0.61**وقد كانت الفروق **دالّة إحصائياً** (t(222)=8.27, p<0.001)، ما يشير إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي في العينة **أعلى من المستوى المتوسط المفترض** وليس ناتجاً عن تذبذب عشوائي في الدرجات.

تنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات قريبة على طلبة المرحلة الإعدادية؛ إذ أشار **جلال محمد جاسم (2021)** إلى مستوى مرتفع للذكاء الانفعالي وعلاقته بمؤشرات نفسية داعمة، كما وجد **محسن محمود أحمد الكيكي (2010)** ارتفاعاً في الذكاء الانفعالي لدى فئات طلابية ذات أداء متميز. كذلك دعمت **جيهان عبد حداد القيسي (2019)** فكرة توفر مستوى جيد من الاتزان الانفعالي لدى طلبة الإعدادية، وهو ما ينسجم مع دلالة ارتفاع المتوسط الكلي في نتائجنا.

وعلى المستوى التفسيري–التطبيقي، تؤكد **اسراء نزار موسى (2024)** أن تنمية الوعي بالذات وتنظيم الانفعال ترتبط بالمرونة النفسية، ما يفسر إمكانية ظهور متوسطات أعلى عندما تتوافر خبرات مدرسية/اجتماعية داعمة. وفي المقابل، تشير **شمسة بنت عيسى وسعيد الظفري (2017)** إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في التنبؤ بالمشكلات الانفعالية لدى طلبة المتوسطة والثانوية؛ لذلك فارتفاع المتوسط الكلي لا ينفي وجود جوانب تحتاج تعزيزاً (مثل ضبط الاندفاع وإدارة الغضب) عبر برامج إرشاد مدرسي.

ومن زاوية العلاقة مع التحيزات، يدعم **أسيل حمود جرجيس (2024)** وجود ارتباط عكسي بين التحيزات المعرفية والكفاءات الذكية الفعّالة، بينما يشير **فالح إبراهيم عبود (2025)** إلى إمكانية ارتفاع التحيز الأناني لدى فئات طلابية مراهقة. كما يوضح **أنس أسود شطب (2021)** أن استنزاف الأنا يرتبط بأنماط ضغط انفعالي قد تُضعف الضبط الذاتي. لذا تُفهم النتيجة بوصفها **مستوى مرتفعاً إجمالاً** مع حاجة لبرامج تحافظ على هذا المستوى وتحدّ من العوامل التي تُضعف التنظيم الانفعالي.**جدول رقم (٦). نتائج الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة لمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة (مقارنةً بالمتوسط الفرضي).**

المتغير	N	المتوسط ا (M̄)	الانحراف ال (SD)	المتوسط ا (μ0)	الفرق (μ0−	قيمة t	df	قيمة p	النتيجة
الذكاء الانف	223	3.61	1.10	3.00	0.61	8.27	222	< 0.001	دالّة (أعل المتوسط الف

ثالثا: معامل ارتباط بيرسون بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي

أظهرت نتائج جدول (7) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالّة إحصائياً بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة، إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون (r=−0.44)عند N=223وبمستوى دلالة p<0.001. وتشير هذه القيمة إلى ارتباط سالب متوسط الشدة؛ أي أن ارتفاع التحيّز الأناني يرتبط بانخفاض الذكاء الانفعالي. كما أن دلالة الاختبار وحجم العينة يدعمان موثوقية الاستنتاج، ويمنحان العلاقة قيمة تفسيرية تربوية ونفسية واضحة.تتسق هذه النتيجة مع الاتجاه العام الذي طرحته الأدبيات المحلية حول أثر الانحيازات المتمركزة حول الذات في إضعاف الكفاءات الذكية/الانفعالية. فقد وجدت أسيل حمّود جرجيس (2024) علاقة عكسية دالّة بين التحيزات المعرفية والذكاء الفعّال، ورغم اختلاف المتغير التابع، فإن النمط المشترك يدعم الفكرة النظرية بأن التحيزات egocentricتُضعف المرونة، ودقة تقدير الذات، وفهم الآخرين، وهي مكونات ترتبط بالتعاطف والتنظيم الانفعالي. ومن جانب آخر، أوضح جلال محمد جاسم (2021) ارتفاع الذكاء الانفعالي لدى طلبة الإعدادية وارتباطه بالمناعة النفسية، ما يعزز تفسير الذكاء الانفعالي كمنظومة وقائية تتعارض وظيفياً مع التمركز حول الذات.وتدعم نتائج إسراء نزار موسى (2024) ارتباط الذكاء الانفعالي بالمرونة النفسية، بينما تشير شمسة بنت عيسى (2017) إلى دور الذكاء الانفعالي في تفسير/التنبؤ بالمشكلات الانفعالية لدى طلبة المراحل المدرسية، وتؤكد محسن محمود أحمد الكيكي (2010) أهميته للأداء الأكاديمي والاجتماعي. كما يعزز فالح إبراهيم عبود (2025) قابلية قياس التحيز الأناني ورصد مستوياته محلياً، ما يدعم توظيف النتائج في بناء تدخلات. بناءً على ذلك، تُوصى المدارس ببرامج صفّية وإرشادية لتنمية الوعي بالذات، وتنظيم الانفعال، والتعاطف، وحل النزاعات، بالتوازي مع أنشطة تقلل التحيزات المتمركزة حول الذات.جدول رقم (٧). معامل ارتباط سبيرمان بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة.

المتغير (1)	المتغير (2)	معامل بيرس	حجم العينةN	قيمةp	الدلالة الإحصائية	اتجاه العلا	التفسير المختصر
التحيّز الأناني	الذكاء الانف	**−0.44**	223	< 0.001	دالّة عند 0.001	**عكسية**	كلما ارتفع التحيّز انخفض الذكاء الانفعال

الخاتمة

تكشف هذه الدراسة، التي تناولت التحيّز الأناني وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد/قاطع الدورة، عن صورة نمائية–تربوية متداخلة: فالميل إلى تمركز الذات يظهر في سلوكيات معرفية واجتماعية يومية، بينما يعمل الذكاء الانفعالي كآلية حماية تنظّم الانتباه والانفعال والتفاعل. اعتمدت الدراسة مقاييس معيارية ذات صدق وثبات جيّدين، وبيئة تطبيق موحّدة، ما يمنح النتائج قوة تفسيرية معقولة ضمن حدود التصميم الوصفي الارتباطي، وتشير القراءة الكلية إلى حضور ملموس لمظاهر التحيّز الأناني في بعدَي القيمة والقرار (تعظيم الذات، تغليب المصلحة الشخصية، ضعف تقبّل الرأي المخالف)، مقابل انخفاض نسبي في عزو اللوم للآخرين. في المقابل، بدا ملف الذكاء الانفعالي قويًا في الوعي بالذات والدافعية والمرونة، مع فجوة واضحة في ضبط الانفعال وكبح الاندفاع. وتؤكد العلاقة العكسية الدالّة بين المتغيرين أن تنمية الكفاءات الانفعالية تمثّل طريقًا واقعيًا لتعديل أنماط "أنا أولاً" وتحسين المناخ الصفّي والعلاقات الأقرانية.

اولا: الاستنتاج

تدعم النتائج فرضية تعارضٍ وظيفي بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي لدى المراهقين: كلما زاد تمركز الذات تقلّصت كفاءات التعاطف والتنظيم الانفعالي، والعكس صحيح. هذا التعارض لا يتبدّى في خطاب قيمي مجرد، بل في مؤشرات سلوكية قابلة للتشخيص والقياس (مثل تجاهل المخالف، الاعتقاد بأفضلية الرأي الذاتي، والمزاجية المؤثرة على القرار). في المقابل، تُظهر أبعاد الذكاء الانفعالي الأكثر رسوخًا—كالوعي بالذات والدافعية—قابلية توظيف مباشرة في المدرسة إذا حُوّلت إلى أهداف تعلم سلوكية وتدخلات قصيرة مركّزة.وبقدر ما تُظهر النتائج قابلية للتعديل التربوي، فإنها تذكّر أيضًا بحدود التصميم: الارتباط لا يعني السببية، والقياس المعتمد على التقارير الذاتية قد يتأثر بنمط الاستجابة. لذلك تُقرأ النتائج بوصفها دليلًا قويًا على اتجاهٍ عام يستحق الاستثمار فيه عبر برامج منهجية قصيرة المدى ومتكرّرة القياس.

ثانيا: توصيات تطبيقية

أ) يُوصى بإدراج وحدات صفّية قصيرة عن التحيّزات (ومنها التحيّز الأناني) ضمن حصص الإرشاد أو النشاط، مع أنشطة تفكير بطيء، ونقاش موجّه، ولعب أدوار، تكشف "واقعية ساذجة" وافتراض "تفسير واحد" وتعيد بناء المنظور نحو اعتبار وجهات نظر متعددة.

ب)تُصمَّم جلسات أسبوعية موجزة تدرّب: الوعي بالذات، وتنظيم الانفعال، وإدارة الغضب، والتعاطف المنظّم، وحلّ النزاع. تُحوَّل الفقرات الأعلى في مقياس التحيّز إلى "أهداف تعلم مضادّة" (مثل تدريب منظور الغير مقابل تجاهل المخالف، وحدود القيم في القرار مقابل رمي المبادئ، والتواضع المعرفي مقابل ادعاء الحكمة).

ت)تُعزَّز مهام العمل الجماعي طويلة النفس، مع تغذية راجعة أقرانية منظَّمة وروبريكات تُقيّم السلوك الاجتماعي إلى جانب التحصيل، بحيث يرتبط النجاح الأكاديمي بسلوكيات تعاونية (الإنصات، إدارة الخلاف، تدوير الأدوار).

ث)تدريب المعلّمين والمرشدين على رصد مؤشرات التحيّز المبكرة وتحويلها إلى فرص تعلم، مع بروتوكولات صفّية لفضّ النزاع، وبطاقات ملاحظة مختصرة، وسلال أدوات (بطاقات مشاعر، جداول "إيقاف–فكّر–تصرّف") تُستخدم لحظة الاستثارة الانفعالية.

ج) إسناد مدرسي–أسري وخدمة مجتمعية. جلسات إرشادية فردية وجماعية للطلبة ذوي الاندفاعية المرتفعة، ومشاريع خدمة مجتمعية تعيد توجيه الدافعية نحو أهداف مشتركة، واجتماعات توعوية للأسر لتمكين أنماط التواصل الداعم لا المُدلِّل.

ح) قياس دوري قصير. اعتماد "موجات قياس" شهرية مختصرة (فقرات منتقاة من الأداة) لمتابعة التقدّم، وربطها بلوحات متابعة صفّية مبسّطة، بما يسمح بالتعديل السريع للتدخلات.

ثالثا: توصيات بحثية

أ) تصاميم طولية وتجريبية. تنفيذ دراسات طولية لاختبار اتجاه التأثير بين المتغيرين، وتجارب شبه ميدانية لتقييم أثر برامج المهارات الانفعالية أو وحدات "خفض التحيّز" على المؤشرات السلوكية والتحصيل.

ب)تنويع القياس ومصادر البيانات. الجمع بين التقارير الذاتية وتقديرات المعلّمين/الأقران والملاحظات السلوكية الموضوعية، واختبار ثبات القياس عبر النوع الاجتماعي والصفّ والمسار الدراسي (علمي/أدبي) والتحقق من التكافؤ القياسي.

ت)توسيع الإطار السكاني والسياقي. تكرار الدراسة في قواطع تعليمية أخرى وأقاليم مختلفة، ومقارنات حضرية/ريفية، ودراسة محدّدات ثقافية وسياقية قد تضبط العلاقة بين التحيّز الأناني والذكاء الانفعالي.

ث)نمذجة العلاقات والآليات الوسيطة. استخدام النمذجة البنائية لاختبار أدوار وسيطة/معدّلة (كالمرونة النفسية، الاتزان الانفعالي، الدعم الأسري)، وفحص ما إذا كان ضابط الانفعال يتوسط العلاقة بين تمركز الذات وجودة العلاقات الأقرانية.

ج) تقييم البرامج وتطوير الأدوات. بناء دراسات تقويم أثر للبرامج التطبيقية المقترحة بقياسات قبلية/بعدية وتتبّع لاحق، والاستمرار في تحسين الخصائص السيكومترية للأدوات محليًا وتكييف فقرات تنبؤية قصيرة للاستخدام الدوري.

المصادر والمراجع

١. أحمد، مهيرة يوسف. (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس منطقة جنوب الخليل، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية نامج الارشاد النفسي، جامعة القدس.

٢. الاعسر، صفاء، وكفافي، علاء. (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني، دار فياء للطباعة والنشر، القاهرة

اولا: المصادر العربية

٣. بوزيان، مديحة. (٢٠٢٠). نمط التوجهات الهدفية والعزوات السببية وعلاقتهما بعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي، مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي، جامعة محمد خيضر بسكرة.

٤. جاسم، جلال محمد. (٢٠٢١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، عد (١١٢)، مج (١٧)، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، مجلة كلية التربية الأساسية.

٥. جرجيس، أسيل حمّود. (٢٠٢٤). التحيزات المعرفية وعلاقتها بالذكاء الفعّال لدى طلبة كلية الهندسة بجامعة الموصل، عد (٥٣)، مج (٢)، كلية التربية للعلوم الاساسية، جامعة الموصل، مجلة الجامعة العراقية.

٦. جولمان، دانيال. (١٩٩٥). الذكاء العاطفي. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٧. حاشي أمينة، خطاب حسيبة، الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة جامعة زيان عاشور دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في علم النفس تخصص علم النفس العيادي، جامعة زيان عاشور بالجلفة، ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

٨. حسب الله، ياسمين. (٢٠٠٨). التشاؤم الدفاعي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير آداب، جامعة بغداد.

٩. حمودة، مريم، كحول، شفيقة. (٢٠٢٠). العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل: دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد ١٣، العدد ١.

١٠. الدبابية، الهنوف محمد خلف، الزعبي، أحمد محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العزو في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء سحاب، المجلة الصحية للنشر العلمي، العدد السادس والثلاثون.

١١. راضي، فوقية محمد. (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٤٥، مصر.

١٢. رزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف – جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى، المجلد (١٥) العدد (٢)، السعودية.

١٣. زحلوق ، مها. (٢٠٠١). المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق: واقعهم حاجاتهم مشكلاتهم، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ١٧، العدد ١٠.

١٤. زهران، حامد عبد السلام. (١٩٧٧). قاموس علم النفس.

١٥. الزهيري، إبراهيم عباس. (١٩٩٥). بعض مشكلات تكافؤ الفرص التعليمية لدى الطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي العام، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١، العدد ٢.

١٦. سليمان، عبد الواحد، يوسف. (٢٠١١). المرجع في علم النفس المعرفي، العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات، القاهرة: دار الكتاب الحديث

١٧. شطب، أنس أسود. (٢٠٢١). التسول العاطفي وعلاقته باستنزاف الأنا لدى طلبة المرحلة الاعدادية، عد (٧)، مج (٢٨)، ٤١٤-٣٩٣ ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية.

١٨. شمسة بنت عيسى. (٢٠١٩). علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى الطلبة في سلطنة عمان، عدد (١)، مج (١٦)، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية.

١٩. صبرينة، غربي، ربحة، بن عامر. (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي وإستراتيجيات مواجهة الصراع التنظيمي لدى القادة التربويين بمؤسسات التعليم المتوسط، دراسة نفسية وتربوية، عدد ١١.

٢٠. العادلي، كاظم كريدي، وعلاهن، محمد علي أحمد. (١٩٩٦). الصعوبات التي يعانيها طلبة ثانويات المتميزين في بغداد، مجلة كلية المعلمين، العدد ٦.

٢١. عبد الرحيم، عماد الزغلول. (٢٠٠٩). مبادئ علم النفس التربوي، ٣، عمان: دار المسيرة.

٢٢. عبد اللطيف، محمد خليفة، ومعتز سيد عبد الله. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار غريب للطبع والنشر والتوزيع.

٢٣. عبود، فالح إبراهيم. (٢٠٢٥). قياس التحيّز الأناني لدى طلبة المدارس الموهوبين، عد (١١٣)، مج (٣١)، كلية التربية الاساسية، جامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية.

٢٤. القيسي، جيهان عبد حداد. (٢٠١٩). المسايرة والمغايرة والاستقرار الانفعالي لدى طلبة المدارس الثانوية في بغداد. مجلة كلية التربية للبنات – جامعة بغداد، ٣٠(٤)، ٢٤٤-٢٥٩.

٢٥. الكَيكي، محسن محمود أحمد. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين، عدد (٢)، مج (١٠)، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية.

٢٦. لما ماجد القيسي، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٦)، العدد (٤٢) : ٣٠ سبتمبر ٢٠٢٢م. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q090322

٢٧. مبيض، مأمون. (٢٠٠٨). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، ط ٢، المكتب الإسلامي.

٢٨. مجنح، مليحة. (٢٠٢٠). العزو السببي التحصيلي وعلاقته بتوجهات الهدف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي.

٢٩. محمد إلياس ديرم، الذكاء الانفعالي لدى الطلبة دراسة نفسية اجتماعية، مجلة آفاق علم الاجتماع، المجلد ١٤، العدد ٢، ٢٠٢٤، https://www.asjp.cerist.dz/en/Presentation

٣٠. محمد، قيس، وعلي، حموك. (٢٠١٤). الدافعية العقلية رؤية جديدة، عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٣١. مروة، حسين، علي. (٢٠١٦). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

٣٢. معمرية، بشير. (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد ٦.

٣٣. منقع حيزية ، نواري مريم، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة ورقلة دراسة ميدانية بكليات جامعة ورقلة، مذكرة مكملة لشهادة ماستر أكاديمي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ٢٠٢٢.

٣٤. موسى، إسراء نزار. (٢٠٢٤). الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ذي قار، ١٤(٣)، ٦٥٩–٦٧٦.

٣٥. ناصر، أثمار شاكر مجيد. (٢٠٠٧). أعباء الحرب وعلاقتها بقدرة الذات على المواجهة والإسناد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

٣٦. هادي، ابتسام راضي، وناصر، أشواق صبر، (٢٠٢٤). التمييز الانفعالي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أمهاتهم، عد (٣٨)، مج (١٨)، كلية التربية الاساسية، جامعة المستنصرية، مجلة ابحاث الذكاء.

٣٧. هدى محمود كاظم، التفكير الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، العدد ٤٢، ٢٠٢٥، https://doi.org/10.33193/JEAHS.42.2025.586.

ثانياً: المصادر الاجنبية

1.Al aesir, Safa and Kafafi, Alaa. (2002). Emotional Intelligence, Dar Faya Printing and Publishing, Cairo.

2.Al-Naser, F & Sandman. (2000). Evaluation resilience factors in the face of dramatic events in Kuwait, Journal of Cross Cultural Psychology, Vol. 4, No.

3.Al-Naser, F & Sandman. (2000). Evaluation resilience factors in the face of dramatic events in Kuwait, Journal of Cross Cultural Psychology, Vol. 4, No.

4.Ari Sudan Tiwari. (2020). SOCIAL COGNITION: UNDERSTANDING SOCIAL BEHAVIOUR-II, Indira Gandhi National Open University, New Delhi.

5.Bar-on & Parker. (2000). Emotional Intelligence, http://www.knass.com.

6.Bernard Weiner. (2008). Reflections on the History of Attribution Theory and Research, University of California, Los Angeles, USA, Social Psychology, Vol. 39(3): 151-156.

7.Cherniss, Cary & Daniel Goleman. (2001). An EI-based theory of performance, from the book The Emotionally Intelligent Workplace, printed in New York.

8.Chreniss, Cary. (2000). Emotional Intelligence, What is and why It matters, http://www.elconsortium.org.

9.Forsyth, Doneison R. "Self-Serving Bias." International Encyclopedia of the Social Sciences. Edited by WIlliam A. Darity, 2nd ed. Vol. 7. Detroit: Macmillan Reference USA, 2008.

10. Gardner, H. (1983), Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

11. Gergen, Mary M. & Jerry M. Suls. (1989). Psychology ABEEINUTNG social pressures for conformity, printed in the Library of Congress Catalog Card, Florida.

12. Gilovich, T., Medvec, V. H., et al. (2000). The spotlight effect in social judgment: An egocentric bias in estimates of the salience of one's own actions and appearance, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 78, No. 2.

13. Goleman. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

14. Ken'ichiro. (1993). Egocentric bias In perceived fairness: Is it observed in Japan?, Social Justice Research, Vol. 6, No. 3.

15. Lopas & Salovey, Peter. (2003). Emotional Intelligence and social Interaction, Email: petersalovey@yale.edu.

16. Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence Imagination, Cognition and Personality, (3).

17. Mayer, Jotin & Peter Salovey. (2000). Models of emotional intelligence, McBride, Cambridge University Press.

18. Netureli, G. & Wiggins, R.D. & Montgomery, S.M. & Hildon, Z. & Blane, D. (2008). Mental Health and Resilience at Older Age, 62(11), 987-991.

19. Netureli, G. & Wiggins, R.D. & Montgomery, S.M. & Hildon, Z. & Blane, D. (2008). Mental Health and Resilience at Older Age, 62(11), 987-991.
20. O'Neil, John. (1996). On Emotional Intelligence, A Conversation with Daniel Goleman, Journal of Educational Leadership, Vol. 54, N1, 197.
21. Smith, Edward E. et al. (2003). Introduction to Psychology, Atkinson and Hilgards, USA, Wads Worth, a division of Thomson Learning, Inc.
22. Tanaka ,Ken'ichiro (1993).Egocentric bias in perceived fairness: Is it observed in Japan. Social Justice Research.(Vol.6.No.3).
23. Wang, Y., Zheng, L., Wang, C., & Guo, X. (2020). Attenuated self-serving bias In People with internet gaming disorder is related to altered neural activity in Subcortical-cortical midline structures. BMC Psychiatry, 20(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02942-0
24. Weiner, Bernard. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, Psychological Review, 92(4): 548-573.

هوامش البحث

[١] هوارد جاردنر (مواليد ١١ يوليو ١٩٤٣ بسكرانتون، بنسلفانيا) عالم نفس وأكاديمي بارز. درس في هارفارد وكلية لندن للاقتصاد، ونال دكتوراه في علم النفس عام ١٩٧١. تميز بتأثير بيئته الأسرية وتعلمه الموسيقي المبكر، وتعاون مع علماء مثل إريك إريكسون وتأثر ببيجيه وبرووونر. نشر أكثر من ٣٠ كتابًا ومئات المقالات، وترجمت أعماله إلى عدة لغات. عضو في هيئات علمية مرموقة، ويُعد من الروّاد المؤثرين في مجالي علم النفس والتربية، ومبتكر نظرية الذكاءات المتعددة.

دانيال جولمان وُلد في ٧ مارس ١٩٤٦ في مدينة ستوكتون بولاية كاليفورنيا. حاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد، وتخصّص في علم النفس العيادي. عمل ككاتب لصالح صحيفة نيويورك تايمز وكتب عدة مؤلفات، من أشهرها كتاب "الذكاء العاطفي" الذي لفت الانتباه عام ١٩٩٥. تُرجم الكتاب إلى الفرنسية على يد روبرت لافون عام ١٩٩٧، وإلى العربية بواسطة ليلى الجبالي عام ٢٠٠٠ ثم هشام الحناوي عام ٢٠٠٤. يقسم الكتاب إلى خمسة أجزاء ويؤكد من خلالها على أهمية المشاعر والانفعالات في حياة الإنسان، مشدّداً على أن النجاح لا يقوم فقط على الذكاء الأكاديمي أو العقلي، بل يحتاج أيضاً إلى مهارات شخصية واجتماعية تندرج تحت مفهوم الذكاء العاطفي.

[١] فريتس هايدر عالم نفس نمساوي–أمريكي (١٨٩٦–١٩٨٨) وضع أسس نظرية الاستدلال السببي في كتابه "سيكولوجيا العلاقات بين الأشخاص" (١٩٥٨)، موضحًا كيف يفسّر الناس سلوك الآخرين إما بأسباب داخلية (شخصية، نوايا) أو خارجية (ظروف).

برنارد واينر عالم نفس أمريكي لاحق طور هذه الأفكار في سياق التعليم والدافعية، موضحًا كيف يؤثر تفسير الطلاب لنجاحهم أو فشلهم — كأن يعزوه إلى القدرة أو الجهد أو صعوبة المهمة أو الحظ — على مستويات حماستهم وأدائهم، وأدخل أبعادًا مثل المصدر (داخلي/خارجي)، الثبات، وإمكانية التحكم. باختصار: هايدر أسس مفهوم التفسير السببي، وواينر طبّقه ووسّعه لشرح تأثير هذه التفسيرات على الدافعية والسلوك التعلمي.