أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

د. محمد بن حسن أبوراسين
كلية التربية - جامعة جازان

ملخص البحث:

تناول البحث الحالي العلاقات بين متغيرات أنماط التعلق والذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، كذلك كشف التنبؤ بالذكاء الوجداني والإبداع الوجداني من خلال أنماط التعلق، إضافة إلى إجراء مقارنات لمعرفة الفروق في تلك المتغيرات بناء على النوع والتخصص. واستخدمت عينة مكونة من (٣١٥) طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي (١٥٩ طالباً، و١٥٦طالبة)، طبق عليهم ثلاثة مقاييس من إعداد الباحث: أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني. وباستخدام اختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين، وتحليل الإنحدار المتعدد تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في الإبداع الوجداني باتجاه الذكور، بينما لا توجد فروق بينهما في كل من الذكاء الوجداني وأنماط التعلق. وفيما يتعلق بالأبعاد فقد وجدت فروق دالة إحصائيا في نمط التعلق القلق باتجاه الذكور، وفي بعض أبعاد الذكاء الوجداني (الدافعية الذاتية–المهارات الاجتماعية–القدرة على التكيف) باتجاه الطالبات، كذلك في أحد أبعاد الإبداع الوجداني (الجدة) باتجاه الذكور.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني سواء فيما يتعلق بالدرجة الكلية أو الأبعاد ماعدا بعد الجدة من (الإبداع الوجداني) وباتجاه التخصص العلمي، والنمط الآمن من (أنماط التعلق) وباتجاه التخصص الإنساني.

٣- توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لأنماط التعلق وكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، وبين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني. وفيما يتعلق بالارتباطات بين أنماط التعلق وكل من الدرجة الكلية أو أبعاد الذكاء الوجداني والإبداع

الوجداني، فقد وجدت علاقات دالة إما إيجابية أو سلبية في بعضها، بينما لم توجد علاقات في بعضها الآخر. كذلك وجد بأن الارتباطات بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للإبداع الوجداني، والارتباطات بين جميع أبعاد الإبداع الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني موجبة ودالة احصائيا.

٤- وجود تأثير دال إحصائيا لكل من أنماط التعلق (الآمن، القلق، التجنبي) على الذكاء الوجداني. حيث أن النمط الآمن والنمط التجنبي يسهمان في زيادة الذكاء الوجداني، بينما النمط القلق يسهم في خفض الذكاء الوجداني، وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من أنماط التعلق.

٥- وجود تأثير دال إحصائيا لكل من نمط التعلق الآمن ونمط التعلق القلق على الإبداع الوجداني. حيث أن النمط الآمن والنمط القلق يسهمان في الإبداع الوجداني، وأنه يمكن التنبؤ بالإبداع الوجداني من خلالهما.

وفي ضوء هذه النتائج تم صياغة مجموعة من التوصيات والتطبيقات الإرشادية.

كلمات مفتاحية: أنماط التعلق، الذكاء الوجداني، الإبداع الوجداني، طلاب وطالبات، المرحلة الثانوية.

أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

د. محمد بن حسن أبوراسين
كلية التربية - جامعة جازان

مقدمة البحث:

إن هوية الفرد تتشكل من خلال علاقاته مع البيئة المحيطة به، وذلك بداية من السنوات الأولى لحياته، حيث تعمل على تشكيل كيانه النفسي، وتساعده على التفاعل مع السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتؤثر في تكيفه وسعادته في مراحل حياته اللاحقة.

وقد ساهمت نظرية "جون بولبي" وأفكاره المرتبطة بعملية الانفصال الأولى للطفل عن والدته خاصة ما أطلق عليه مفهوم "التعلق" (attachment)، في توجيه انتباه الباحثين لأهمية هذه الخبرة، مشيراً إلى أن هناك استعداد إنساني لتكوين علاقة تعاطف ومودة مع الآخرين، وأن الوالدين وخاصة الأم أو من يقوم مقامها في رعاية الطفل تساعد في تكوين ذلك (Bowlby, 1982)، فالأطفال يولدون ولديهم حاجة للحب والأمن وإقامة علاقات حميمة وآمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبل (كرم الدين، ٢٠٠١: ١١)، وأن مثل هذه العلاقة إذا اضطربت فإنها قد تؤدي إلى عجز الطفل عن تكوين علاقات وجدانية واجتماعية مع الآخرين في المستقبل (Bowlby, 1989).

ويستمر التعلق في سلوك الطفل الطبيعي وحتى البلوغ ومرحلة المراهقة (Mikulincer Shaver, &2007)، كما تستمر رابطة التعلق حتى مرحلة الرشد، وتظل تؤثر في السلوك بأشكال متعددة، وبذلك يشكل التعلق رابطة وجدانية قوية ثابتة لفترة طويلة نسبيا يكون فيها الآخر كفرد هام وفريد في التعامل المتبادل (كفافي، ١٩٩٧: ١٩٨).

ووفقا للنظرية، توجد ثلاثة أنماط أساسية للتعلق هي: النمط الآمن، والنمط التجنبي، والنمط القلق (Shaver & Cassidy,2008)، وتعد أنماط تعلق الراشدين امتداد لتلك التي تكونت لديهم في طفولتهم، وهي أحد الجوانب الرئيسة التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد، كما يمكن اعتبارها مؤشراً جيداً للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلالها على مدى التوافق النفسي والاجتماعي (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩).

إن التأثيرات المرتبطة بأنماط التعلق لا تقف عند العلاقات الحميمة والطريقة التي تعامل بها الوالدان مع الطفل، ولكنها تتعدى ذلك إلى التأثير في قدرات الفرد التنظيمية مع الذات والآخرين ، فقد أشارت الدراسات إلى أن التعلق الآمن يجعل الطفل لديه القدرة على تنظيم الذات Self–regulation وتنظيم الانفعال emotion–regulation، Ainsworth, 1990). وقد اعتقد بولبي (Bowlby, 1982) بأن القدرة على التنظيم الانفعالي لها علاقة بنمط التعلق لدى الفرد (Mikulincer &Florian ,2001). وبناء على نظرية التعلق، فإن أنماط التعلق تتضمن العديد من العمليات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يمكن أن تؤثر في منع أو استثارة أو ظهور أو كبت الانفعالات. وهذه الاستراتيجيات توجه عملية التنظيم الانفعالي، وتشكل تقييمات ومشاعر وأفعال الفرد.

كذلك، وجد ارتباط بين الفروق في التنظيمات الانفعالية خلال مراحل العمر، حيث أشارات نتائج الدراسات بأن المراهقين من توجه التعلق غير الآمن هم أقل مرونة ذاتية وأكثر قلقاً وعدائية من زملائهم ذات التعلق الآمن عندما وصلوا إلى مرحلة الرشد، حيث مروا بخبرات انفعالية إيجابية أقل وخبرات سلبية أكثر في علاقاتهم بالآخرين

Mikulincer, 2001- Kobak& Sceery,1988)-(Mikulincer ,1998)
(& Florian,

.وفي سياق ما سبق، افترض سالوفي وماير ,(Mayer& Salovey 1990) بأن التنظيم الانفعالي (الانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين) من مكونات الذكاء الوجداني. وللذكاء الوجداني دوراً حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية، سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين (Schilling, 1996).

ولقد أهتم الباحثون في علم النفس بالذكاء الوجداني في الفترة الأخيرة، وأصبح من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، نظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد، ومساهمته في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه (العلوان، ٢٠١١ : ١٢٥).

ومن ناحية أخرى فإن الذكاء الوجداني يلعب دوراً هاماً في العلاقات الإنسانية، وفي التعاطف وفهم مشاعر الآخرين، وهي موضوعات للدراسة في مجال سلوك التعلق، من حيث

كونها وثيقة الصلة بجوانب التواصل والعلاقات الحميمة والالتزام وغيرها (Shapiro, 2000).

ومن خلال استقراء الأدب، والأسس والتوجهات النظرية في هذا الجانب، ظهرت بعض الدراسات تؤكد العلاقة بين سلوك التعلق والذكاء الوجداني، فإدراك وفهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وتنظيم الانفعالات التي تظهر مبكرا لدى الطفل هي من مكونات الذكاء الوجداني،كبناء يستخدم لشرح قدرتنا لتحديد انفعالاتنا وتعاملنا معها (Salovey, 2003). ويرى بعض الباحثين أن التعلق يسهم في تحسين الذكاء الوجداني، وأن كل منهما يؤثر في قدرة الفرد على فهم وضبط انفعالاته (Konstantions, 2004: 133).

وفيما يتعلق بتناول العلاقة بين نوعية التعلق والذكاء الوجداني، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن أنماط التعلق لدى الأفراد ترتبط بالذكاء الوجداني لديهم (Magai, Distel& Liker, ,1995 – Bonab,& Koohsar, 2011– Khledian etal., 2013)& وتوصل البعض الآخر إلى وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الوجداني منها، دراسات:Qinza, 2005– Konstantions, 2004 – Narimani,& Basharpoor,2009 ووجدت دراسة (Hamarta; Deniz , 2009,&Saltali) إلى أن نمط التعلق الآمن يسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بالذكاء الوجداني، وأشارت دراسة (Feeney, Noller, Callan, & 1999

إلى أن هناك علاقة سلبية بين التعلق القلق والدقة في فهم السلوك الإيجابي غير اللفظي، كذلك وجدت دراسة (Kafetsios, 2004) علاقة إيجابية بين التعلق الآمن والفهم العاطفي لتعبيرات الوجه، بينما وجدت دراسة العلوان (٢٠١١) علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الدرجة الكلية لأنماط التعلق والذكاء الوجداني.

وعلى الرغم من ظهور الأبحاث والدراسات النفسية التي أجريت في موضوع العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني، إلا أنها تحتاج إلى تفسير لطبيعة العلاقات بينها، والتعرف على اسهام الأنماط المختلفة للتعلق، الأمر الذي يتطلب المزيد من الدراسات لتوضيح ذلك (Hamarta, et, al,2009). لهذا جاء البحث الحالي لدراسة هذه العلاقات، حيث توفر العلاقات التنبؤية فهماً أدق وأعمق وأشمل لبعض المفاهيم والظواهر النفسية (Kim; Kaye & Wright, 2001).

ولأن التنظيمات الانفعالية تعد الركيزة الأساس في كل من التعلق والذكاء الوجداني، حيث يساعدنا التنظيم في تفسير تفكيرنا وسلوكنا، وانطلاقا من أن اكتساب وتعليم الفرد المهارات الانفعالية والاجتماعية في وقت مبكر يؤثر في قدرته على تنظيم الانفعالات، وحل المشكلات، والتفكير الوجداني، ومواجهة الصعوبات، والتوافق مع السياق الاجتماعي، مما يساعده على النمو بشكل سليم وبالتالي النجاح في الحياة (DfES, 2005)، وفي ضوء هذا السياق، فإن استعمال التنظيم (للمعلومات المرتبطة بالحالات الانفعالية واختزالها وترميزها ومعالجتها) هي التي توضح الفروق في السلوكيات الإبداعية وأنماط القدرات العامة الإبداعية. لهذا، ظهر فريق من الباحثين اهتمامه بمفهوم الابداع الوجداني (Fredrickson, 2001). حيث انتقل اهتمامهم من الجوانب المعرفية للإبداع إلى الجوانب الانفعالية الوجدانية، وظهر تركيزهم على الانفعالات والمشاعر وعلاقتها بالنواحى العقلية وتكاملها مع النواحى العقلية المعرفية، ونتج عن ذلك ظهور بعض المفاهيم مثل الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، وهي مفاهيم بينية تأخذ بعض خصائصها من الجوانب العقلية المعرفية في الشخصية، والبعض الآخر من الجوانب الوجدانية للشخصية (خضر،٢٠١٠: ١٦٨).

ويعتبر الإبداع الانفعالي/الوجداني من المفاهيم التي استحوذت على اهتمام الباحثين، حيث قدم كل من (Averill, & Thomas– Knowles, 1991) المفهوم لأول مرة، وأوضحا أن الإبداع الوجداني يعبر عن قدرة الفرد على إظهار أنواع من الانفعالات المتفردة والجديدة. وفي هذا المجال يشير فيدلر (Fiedler, 2001) إلى أن العاطفة الإيجابية تعمل كإشارة إلى أن البيئة هي آمنة، وبالتالي سوف تستثير سلوك الاكتشاف وسلوك المخاطرة، وتنتج استجابات إبداعية.

وانطلاقاً من فرضية العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني، حيث وجود العديد من نقاط الالتقاء في العناصر والمكونات، فإنه من الأهمية الاستفادة من البحوث والدراسات في هذه العلاقة عند دراسة أو بناء نماذج مفسرة للإبداع الوجداني. وقد أشار (Sánchez–Ruiz et al., 2011) أن الانفعال هو وجدان ومشاعر، وأن الانفعالات الإيجابية تزيد من دافع الإبداع، وأن من طبيعة الابداع الوعي بالذات self–awareness ، الذي هو ضرورة للذكاء الانفعالي. ووجدت الدراسات أن العاطفة الإيجابية يمكنها تحسين الأداء الإبداعي للأفراد(Fredrickson,& Branigan 2005). وقد طور فريدريكسون (Fredrickson,

2001) نظريته في هذا المجال، حيث أشار إلى أن العواطف/الانفعالات الإيجابية تسمح للشخص بأن يكون أكثر إبداعاً. وفي هذا السياق يشير عثمان (٢٠٠١) إلى الدور الذي يقوم به الذكاء الوجداني في تنمية وإظهار الموهبة، حيث إنها تتكون من ثلاثة عوامل هي: الذكاء، والإبداع، والأداء. وهو ما يجعل البحث الحالي يتوقع وجود علاقة بين أنماط التعلق والإبداع الوجداني.

ومن فحص التراث المتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، فقد وجد تباين في نتائجها، فمنها ما توصل إلى عدم وجود علاقة بينهما كدراسة (Mayer, Salovey& Caruso, 2004)، ودراسة (Ivcevic et al., 2007)، ومنها ما توصل إلى وجود علاقة موجبة بينهما مثل دراسات (خضر، ٢٠١٠؛ بدوى، ٢٠١١)، ومنها ما وجد علاقة سالبة بينهما مثل دراسة (Humphreys Jiao&،Sadler 2008).

وأما فيما يتعلق بالعلاقة بين أنماط التعلق والإبداع الوجداني، فلم توجد دراسة في حدود علم الباحث خاصة في المجتمع السعودى تناولت المتغيرين معا، وهذه إضافة جديدة للبحث الحالي. إضافة إلى ذلك، جاء البحث ليضيف بعدا شمولياً في تناوله للعلاقات بين أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني. هذا إلى جانب تناقض نتائج الدراسات السابقة التي بحثت هذه المفاهيم وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق التي تعزى للنوع والتخصص في متغيرات البحث الحالي، فلم توجد فروقا دالة إحصائيا تعزى للنوع في أنماط التعلق (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩)، ومنها ما توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للنوع في الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني مثل دراسات(Gutbezah,& Averill 1996)، و(عجوة، ٢٠٠٢)، و(Ogunyemi, 2008)، و(خضر،٢٠١٠)، والبعض وجد فروقا دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لصالح الاناث كدراسة (راضي، ٢٠٠١)، ودراسة (الشويقي، ٢٠٠٨)، ودراسة (العلوان، ٢٠١١)، بينما وجد بعضها فروقا دالة إحصائيا لصالح الذكور مثل دراسات: (دسوقي، ٢٠٠٥)، و(المصدر، ٢٠٠٧)، و(الجندي، ٢٠٠٩). وأما فيما يتعلق بالتخصص فقد توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروقا دالة إحصائيا تعزى للتخصص في الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني كدراسة (عجوة ،٢٠٠٢)، ودراسة (صالح ،٢٠٠٧)، بينما

وجدت دراسة (العلوان، ٢٠١١) فروقا دالة إحصائيا لصالح التخصصات الإنسانية، ودراسة (علوان والنواجحة، ٢٠١٣) فروقاً لصالح التخصصات العلمية. وكل هذا يجعل هناك حاجة لمزيد من الدراسات في هذا الجانب.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن متغيرات البحث الحالي (أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني) ذات أهمية بالنسبة للفرد ومن ثم للمجتمع، وأنه لا توجد دراسات أجنبية أو عربية وخاصة في المجتمع السعودى – في حدود علم الباحث– تناولت تلك المتغيرات معاً، مما كان دافعاً لدراستها. لهذا، فإن البحث الحالي يقوم في إطاره النظري والتحليلي على رؤية العلاقات بين كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني، من خلال فرضية اشتراك جميع المتغيرات في الجوانب الوجدانية والاجتماعية والمعرفية، أثناء تفاعل الفرد مع الأخرين في سياقات بيئية مختلفة سواء الأسرة، أو الأصدقاء، أو البيئة التربوية، وعلاقاته الشخصية والاجتماعية معهم. وذلك بهدف الوصول إلى رؤية لربط تلك المتغيرات مع بعضها، وحث الدراسات المستقبلية على طرح نماذج مفسرة للعلاقة بين تلك المتغيرات، وفرضية التنبؤ بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني من خلال أنماط التعلق، ولسد النقص في بحوث الصحة النفسية في البيئة العربية، المتعلقة بهذه المغيرات.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق دالة احصائياً تعزى للنوع (ذكور/إناث) في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني، لدى الطلبة –عينة البحث الحالي؟

٢- هل توجد فروق دالة احصائياً تعزى للتخصص (علمي/إنساني) في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني، لدى الطلبة –عينة البحث الحالي؟

٣- هل توجد علاقة دالة احصائياً بين أنماط التعلق، والذكاء الوجداني لدى الطلبة– عينة البحث الحالي؟

٤- هل توجدعلاقة دالة احصائياً بين أنماط التعلق، والإبداع الوجداني لدى الطلبة –عينة البحث الحالي؟

٥- هل توجد علاقة دالة احصائياً بين الذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني لدى الطلبة – عينة البحث الحالي؟

٦- هل يمكن التنبؤ بدرجة الذكاء الوجداني من خلال درجات أنماط التعلق لدى الطلبة – عينة البحث الحالي؟

٧- هل يمكن التنبؤ بدرجة الإبداع الوجداني من خلال درجات أنماط التعلق لدى الطلبة – عينة البحث الحالي؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث فيما يلى:

١- التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني.

٢- التعرف على الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني.

٣- الكشف عن العلاقات بين أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني.

٤- التنبؤ بدرجة الذكاء الوجداني من خلال درجات أنماط التعلق.

٥- التنبؤ بدرجة الإبداع الوجداني من خلال درجات أنماط التعلق؟

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الأتي:

١- أهمية تناول متغيرات البحث (أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني) مجتمعة، كمفاهيم بينية تعكس تكامل الجوانب االمعرفية والوجدانية في الشخصية.

٢- تزويد الباحثين بأدوات بحث مقننة تساعدهم في دراسات الصحة النفسية المتعلقة بأنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٣- يفيد البحث الحالي في توفير معلومات عن أنماط التعلق، والذكاء الوجداني والإبداع الوجداني والتي قد تساعد في رفع مستوى الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب والطالبات، مما ينعكس إيجابياً في نموهم الأكاديمي والمهني.

٤- الكشف عن نمط التعلق لدى طلبة المرحلة الثانوية والذي يرتبط ايجابيا مع الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، مما يساعد على توفير بيئة تعليمية مناسبة تعزز تنمية هذا الجانب لدى الطلاب.

٥- توجيه انتباه الجهات المعنية في مجال الخدمات النفسية للطلاب بالاهتمام بأنماط التعلق، وتطوير البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تعزيز نمط التعلق الآمن، وتعديل أنماط التعلق الآخرى غير الآمنة لدى الطلاب.

٦- الوعي بأكثر أنماط التعلق السلبية لدى الطلاب يفيد في تقديم خطط مساعدة صحيحة، ومساندة الطلاب بالتفكير في الحلول السليمة للتعامل مع المواقف الحياتية التي يتفاعلون فيها مع أفراد مجتمعهم، والتغلب على العديد من مشكلاتهم الناتجة من الأثار السلبية في توافقهم مع أنفسهم والآخرين.

٧- التنبؤ بدرجة الذكاء الوجداني، ودرجة الإبداع الوجداني من درجات أنماط التعلق، ولهذا يمكن لهذا البحث أن يسهم في مراجعة وتوضيح بعض الفروض في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، وخاصة تلك المتغيرات التي قد تؤثر على كفاءة الفرد الاجتماعية والانفعالية.

مصطلحات البحث:

١- أنماط التعلق:

يعبر التعلق عن ميل الإنسان إلى اقامة روابط عاطفية حميمة مع فرد أو أكثر في محيط بيئته وأن يبقى قريبا منهم، ويظهر في صورة النمط الآمن أو القلق أو التجنبي. وتحدد درجة أنماط التعلق بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في الأنماط الثلاثة (الآمن، والتجنبي، والقلق) في مقياس أنماط التعلق المعد في البحث الحالي.

- النمط الآمن: يظهر هذا النمط في الارتياح للقرب في العلاقات من الاخرين والثقة فيهم.
- النمط القلق: يظهر هذا النمط في التناقض الانفعالي، والاهتمام والمغالاة في العلاقة والقرب المستمر من الآخرين.
- النمط التجنبي: ويظهر في عدم الارتياح للقرب في العلاقات مع الآخرين.

٢- الذكاء الوجداني:

نظراً لتبنى الباحث النموذج المختلط للذكاء الوجداني في البحث الحالي، فإنه يعرف الذكاء الوجداني بمجموعة من الكفاءات والمهارات التي تتعلق بإدراك الانفعالات والتعبير عنها وإدارتها وتنظيمها، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم، وتوجيه المشاعر لإنجاز الأهداف، والقدرة على التكيف. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أوالطالبة في مقياس الذكاء الوجداني المعد للبحث الحالي.

٣- الإبداع الوجداني:

هو قدرة الفرد في التعبير عن الانفعالات التي تتميز بالجدة والأصالة والفعالية، وتعتمد على الاستعدادات الإبداعية في التعامل مع المواقف المختلفة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس الإبداع الوجداني المعد في البحث الحالي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الصف الثالث الثانوى (طلاب-طالبات) في التخصصات (العلمية، والإنسانية) بمنطقة جازان-جنوب المملكة العربية السعودية، وفي الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣ /١٤٣٤هـ. كذلك يقتصر البحث على أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني كما هو محدد بأدوات هذا البحث وإجراءاته.

الإطار النظري:

أولا- أنماط التعلق: Attachment Styles

إن التعلق لا ينمو فجأة بل في سلسلة خطوات، حيث يبدأ الطفل بتكوين صور في عقله عن المحيطين به والتي تؤثر على علاقاته المستقبلية بهم، وهذا دليل على أن للتعلق تأثير مستمر على مدى حياة الفرد، ويمكن تغيير علاقاته في المستقبل تحت ظروف جديدة (Bartholomew& Horowitz,1991).

وتعددت التفسيرات النظرية فيما يخص أسباب نشوء الرابطة التعلقية، فبعض العلماء يعتقدون أنها مرتبطة بإشباع الحاجات البيولوجية، بينما يعتقد آخرون أن لدى الطفل نزعة فطرية لتشكيل هذه العلاقة، فمثلاً يرى أنصار نظرية التحليل النفسي أن العلاقة الانفعالية بين الرضيع ومقدم الرعاية تعد أساساً للعلاقات المستقبلية اللاحقة، فإطعام الطفل وإشباع

حاجاته البيولوجية يعدان السياق الرئيس لتشكيل رابطة التعلق أبوغزال وجرادات، ٢٠٠٩: ٤٥-٤٦).

وقام "بارثولوميو" "وهوروويتز (Bartholomew& Horowitz,1991,230-233) بتطوير نموذج لتعلق الراشدين يتضمن بعدين، وينسجم هذا النموذج مع النماذج العاملة الداخلية التي افترضها "بولبي" (نموذج الذات، ونموذج الآخرين)، فالبعد الأول في النموذج يتضمن التمييز بين الذات والآخرين، بينما يتضمن البعد الثاني إيجابي/سلبي، وبناء على التقاطع بين هذين البعدين، فقد نتج أربعة أنماط لتعلق الراشدين هي: *تعلق آمن* يتميز الأفراد الذين يسود لديهم هذا النمط من التعلق بأن لديهم نماذج عاملة داخلية إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، فالأفراد ذوو التعلق الآمن يثقون بأنفسهم كما أنهم يثقون بالآخرين؛ *وتعلق منشغل* يتميز الأفراد في هذا النمط بأن لديهم نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات وإيجابية نحو الآخرين، ويتمثل ذلك بإحساسهم بعدم جدارتهم بمحبة الآخرين، وبتقييمهم الإيجابي للآخرين، كما أنهم يمتلكون رغبة قوية بتشكيل علاقات حميمة كي يحصلوا على قبول الآخرين؛ *وتعلق رافض* يتميز الأفراد في هذا النمط بأن لديهم نماذج عاملة داخلية إيجابية نحو الذات وسلبية نحو الآخرين، ويعد تجنبهم للعلاقات مع الآخرين وسيلة للوقاية الذاتية من الرفض وخيبة الأمل؛ *وتعلق خائف* يشير إلى نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات وكذلك نحو الآخرين، إذ يتميز الأفراد في هذا النمط بشعورهم بعدم الكفاءة، إلى جانب اعتقادهم أن الآخرين غير جديرين بالثقة.

ولقدأهتم بعض الباحثين بأنماط التعلق، لما لهذه الأنماط من صلة وثيقة بشخصية الإنسان وسماتها، وتفاعلاته الاجتماعية، وتوافقه النفسي، حيث وجدت مستويات مرتفعة من الثقة والالتزام والرضا والاعتمادية المتبادلة في علاقات الأفراد ذوى التعلق الآمن ، بينما ظهر التردد والشك والاعتمادية لدى ذوي التعلق غير الآمن (Simpson, & Rholes 1998).

وتعد أنماط تعلق الراشدين امتداداً لتلك التي تكونت لديهم في طفولتهم، فالأطفال يعيشون في ظل ظروف مختلفة، ويتعرضون لأساليب تنشئه اجتماعية متنوعة، لها بالغ الأثر في تشكيل اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وفي تحديد علاقاتهم الشخصية. فالتعلق شكل من أشكال العلاقات الحميمة بين الطفل ومقدم الرعاية الذي يكون غالباً الأم،

وقد حاول العديد من علماء النفس الكشف عن طبيعة هذه العلاقة ودور كل من الطفل ومقدم الرعاية في تشكيلها، وأشكال هذه العلاقة ومدى استمرارية هذه الأشكال مع الزمن، وآثارها المستقبلية في شخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩: ٤٥).

مفهوم ومكونات أنماط التعلق:

يعتبر "بولبي" (Bowlby, 1989) من أوائل الباحثين في التعلق، وأعتبر أن مفهوم التعلق يشير إلى نظام حيوي سلوكي موجود داخل العقل هدفه التنسيق بين البحث عن الأمان، والرغبة في استكشاف العالم بما فيه من مخاطر، ويسعى الطفل لتحقيق الهدفين معا وهما؛ البحث عن الأمان بالتقرب من الأفراد ذوى الدلالة في حياته، واستكشاف العالم المحيط به. وعرف التعلق بأنه رابطة وجدانية مستمرة نسبيا تكون بين الانسان وفرد محدد بينهما ارتباط ثابت وقوي متبادل (كفافي، ١٩٩٧). كما تم تعريفه (Kobak, & Sceery, 1988) بأنه رابطة إنفعالية قوية تنمو بين فرد وآخر تعزز الاستقلال والأمن النفسي لدى الفرد، مما يساعد على النمو الإنفعالي والاجتماعي السليم. وعرفه (Cassidy& Shaver 2008) بأنه علاقة إنفعالية حميمة بين فرد وآخر، وتتضمن مجموعة من السلوكيات التي توحي بالارتباط الإنفعالي بالآخرين. وينظر بعض الباحثين للتعلق على أنه ميل ثابت لدى الفرد في بذل المزيد من الجهد في البحث عن الأمن، وذلك بالقرب من فرد أو قلة من الأفراد الذين يمدونه باستمرار بالأمن والطمأنينة (Simpson,& Rholes 1998). وعرف التعلق في دراسة (عايدي، ٢٠٠٨: ٧) على أنه ميل المراهق لأن يبقى قريبا من شخص آخر أو عدة أشخاص، شريطة أن يدعم هذا الميل عبر الزمن. ومفهوم التعلق في دراسة (العلوان، ٢٠١١) هو رابطة إنفعالية قوية تنشأ مع شخص معين بحيث يشعر الشخص الباحث عن العلاقة بالسعادة بوجود هذا الشخص.

ويوجد ثلاثة أنماط للتعلق هي: تعلق آمن Secure Attachment ، ويسهل على أفراد هذا النمط الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعرون بالارتياح لأن الآخرين يثقون بهم أيضا ويعتمدون عليهم، ولا يقلقون من أن الآخرين سيهجرونهم وسيتخلون عنهم، كما أنهم لا يقلقون من اقتراب الآخرين منهم؛ *وتعلق تجنبي* Avoidant Attachment، ويتميز هذا النمط بإقرار صاحبه بعدم شعوره بالارتياح لبقائه قريبًا من الآخرين، ويصعب عليه الثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعر بالقلق عندما يقترب منه شخص

ما كثيراً؛ وتعلق قلق متناقض وجدانياً Ambivalent–Anxious Attachment ، ويشير أصحاب هذا النمط بأن الآخرين يرفضون الاقتراب منهم، ويشعرون بالقلق لأن نظراءهم لا يهتمون بهم، على الرغم من أن لديهم الرغبة بأن يكونوا قريبين جدا من نظرائهم

(Cassidy& Shaver, 2008)

ثانياً– الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

لقد أثمرت جهود العلماء أمثال "ثور نديك" Thorndike الذي توصل إلى ثلاثة أقسام للذكاء، وهي: الذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد، والذكاء الاجتماعي، و"سترنبرج" Sternberg الذي قدم الذكاء العلمي، و"جاردنر" Gardner الذي قدم فكرة الذكاء المتعدد ثم الذكاء الشخصي، ومهدت هذه المحاولات إلى ظهور الذكاء الوجداني (الذكاء العاطفي– الذكاء الانفعالي– ذكاء المشاعر) على يد "سالوفي" و"ماير 1990 Salovey & Mayer وساهم في انتشار هذا المصطلح "جولمان 1995 Goleman) (في: سالم، ٢٠١٠: ٢).

وتعُد نظرية الذكاء الوجداني إحدى النظريات الحديثة التي ظهرت لتتبيه أصحاب نظريات الذكاء للدور الأكبر الذي يلعبه الوجدان في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية، وهي الحلقة المفقودة التي كشفت عن تعثر تطور مفهوم الذكاء الذي ظل يعاني من العجز في النظر إلى البعد الإنساني في الإنسان، فهناك من يرى في نظرية الذكاء الوجداني نقطة تحول حقيقية في رحلة الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، وتلك المداخل التقليدية في مجال دراسة الوجدان، بل وإعلان عن رحيل فكرة النظر إلى الإنسان بوصفه مجموعة من الجزر المنفصلة والمنعزلة، حيث يتجلى هذا الإعلان الصريح في السؤال المحوري الذي طرحه "دانييل جولمان" ما هو دور الوجدان في تيسير أو إعاقة الإمكانيات والقدرات العقلية خلال عملها مع خيارات الحياة اليومية (الخولي، ٢٠١١: ١٠).

ويرى "وليم جيمس" أن الذكاء الوجداني هو الشعور أو الوعي بالذات، وهو في جوهره خبرة اجتماعية، وهو ما يتفق مع حكمة "سقراط" (أعرف نفسك) والتي تعتبر حجر الزاوية في الذكاء الوجداني، وتعنى تلك الحكمة وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها وإدراكه بمدى تأثيره على الآخرين، وتأثير الآخرين عليه (السمادونى، ٢٠٠٧: ٢١).

ويضيف "جولمان" (Goleman١٩٩٨) أن الدماغ البشرى فيه عقلان؛ هما العاطفي، والمنطقي (عقل يفكر، وعقل يشعر) يقومان معاً في تناغم دقيق وتوازن قائم بينهما، فالعاطفة تغذي وتزود عمليات العقل المنطقي (المعرفي) بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي الوجداني، وأحياناً يضيف عليها. ومع ذلك يظل كل من العقلين ملكتين شبه مستقلتين . كل منهما يعكس عملية متميزة – لكنهما مترابطتان في دوائر المخ العصبية. وبالتالي فإن المشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر. وتشير الدراسات إلى أن المنظومة الوجدانية منظومة مركبة تحدد المعالم الأساسية للشخصية، وأن الألياف العصبية التي تتجه من المراكز الوجدانية إلى المخ ثم للمراكز المنطقية، يفوق تلك التي تسير في الاتجاه المعاكس، لذلك فالوجدان له تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية على السلوك (روبنز، وسكوت، ٢٠٠٠: ١٩١).

واعتبر "ماير وآخرون" (Mayer ،et al,1999) أن مصطلح الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالفرد والآخرين، والتمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة، واستخدموا هذه القدرات لتوجية طريقة التفكير والأفعال الخاصة، وذلك أثناء محاولتهم تطوير طريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات، وتوصلوا إلى أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء وجدانى، يعبرون عن أنفعالاتهم وينظمون عواطفهم، ويدركون انفعالات الآخرين (Johnson, 2008).

وأهتم "جولمان" (Goleman, 1995) بالذكاء الوجداني، وقدم في كتابه الذكاء الانفعالي رؤيته للذكاء الوجداني من حيث طبيعته ودوره في مجالات الحياة، واعتقد بأن هناك قدرات غير معرفية حددها في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وأفترض بأن الذكاء الوجداني قدرة قابلة للتعلم، وقسم الكفاية الانفعالية إلى الكفاية الشخصية والتي تمكننا من إدارة أنفسنا، والكفاية الاجتماعية والتي تمكننا من إدارة علاقاتنا مع الآخرين. ويرى "بارون" (Bar-on, 2000) أن الذكاء الانفعالي يتضمن التفاعل المشترك، والتأثير المتبادل بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية.

مفهوم الذكاء الوجداني:

يعرف "ماير وآخرون" (Mayer ،et al,1999) الذكاء الوجداني بأنه الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية التي تتضمن تقييما دقيقا لانفعالات الفرد والانفعالات

الآخرى، والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات، والتنظيم التكيفي لها والذى يؤدى إلى النجاح وتحسن الحياة. وعرفه "جولمان" (Goleman, 1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهنى والنجاح في الحياة. وعرفه "بارون" (Bar-on, 1997) بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في البيئة. وهو مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق، وأن الفهم الأكثر دقة للأنفعال يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الانفعالية (Mayer et al.، 2004). و تم تعريفه في دراسة خضر (٢٠١٠: ١٧٣) بأنه القدرة على فهم الفرد لانفعالاته الذاتية والتحكم فيها وإداراتها وتنظيمها، وفهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية المختلفة. وفي دراسة العلوان (٢٠١١: ١٣١) عرف بأنه قدرة الفرد على الوعي بحالته الإنفعالية وإنفعالات الآخرين، وتنظيم إنفعالاته والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به. ويرى بعض الباحثين أن الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات والكفاءات التي تستحث الأداء عامة والأداء الانفعالي خاصة، وإدارة الذات (بدوي، ٢٠١١: ١٨٤ – ١٨٥) . ويذكر"ماير وآخرون" (Mayer; Salovey &Caruso, 2000: 91-93) أن هناك ثلاثة معاني لمفهوم الذكاء الوجداني وهى الذكاء الوجداني كاتجاه ثقافي، وفيه يكون الذكاء الوجداني مثل الرابطة بين العاطفة والاستدلال، والذكاء الوجداني كمجموعة من سمات الشخصية اللازمة للنجاح في الحياة مثل المثابرة والرغبة في الإنجاز والمهارات الإجتماعية، والذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات العقلية المتعلقة بمعالجة المعلومات الوجدانية.

ويرى البعض بأن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات من خلالها يعرف الشخص عواطفه أو مشاعره، ويتدبر أمر هذه المشاعر أو العواطف، ويدفع نفسه بنفسه، وأن يتعرف على مشاعر الآخرين، وأن يتدبر أمر علاقاته بالآخرين (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠: ٧٣). كما يعتبر"سالوفي وماير" Salovey & Mayer, 1990 أن الذكاء الوجداني هو قدرة على معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته لمشاعر الغير، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الغير، والإحساس بالآخرين، وتحفيز ذاته لصنع واتخاذ قرارات ذاتية. وقد أضافا أن الذكاء الوجداني ينطوي على القدرة على إدراك

الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسراً، والقدرة على فهم الوجدان، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني (المغازي، ٢٠٠٢: ٣٤).

أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني:

قدم "ماير وسالوفي" نموذجا للذكاء الوجداني عرف بنموذج القدرة، ويشير إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية تساهم في التفكير المنطقي، وأن الانفعالات تعزز التفكير (Johnson, 2008). وتوصلا إلى أربعة ابعاد للذكاء الوجداني، هى:

١- إدراك الانفعال: ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار ولغة وأصوات وسلوك الأفراد الآخرين. وتتضمن القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة والأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الانفعالات.

٢- استخدام الانفعالات: ويشير إلى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الآخرى من خلال خبرات الفرد الانفعالية، وتتضمن تنشيط التفكير بتوجية الانتباه إلى المعلومات المهمه، وهى القدرة على ايجاد واستخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفها في عمليات معرفية أخرى.

٣- فهم وتحليل الانفعالات: وتتضمن القدرة على تصنيف الانفعالات إلى انفعالات مركبة كشعور الفرد بكل من الكرة والحب للشخص نفسه، وانفعالات متتابعة متسلسلة، فالغضب يزداد حدة ليصل الى الهيجان مثلا، ويتضمن هذا البعد أيضا القدرة على فهم المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

٤- إدارة الانفعلات: وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السالبة، وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف، وتتضمن القدرة على الانفتاح على المشاعر ومراقبتها وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالى والعقلى.

وقدم (Goleman,1998) نموذجا للذكاء الوجداني عرف بالنموذج المختلط يتضمن الأبعاد التالية: وعي الذات، وتنظيم الذات، ودافعية الذات، والمهارات الاجتماعية.

ويذكر (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠: ٦٦ – ٧٠) أن تعريف جولمان للذكاء الوجداني يتضمن خمسة أبعاد رئيسة، وهي: الوعي بالذات، ومعالجة الجوانب الوجدانية، والدافعية، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف. وقد قسم"جولمان" الذكاء الوجداني إلى خمس وعشرين كفاءة وجدانية مختلفة منها: الوعي السياسي، والتوجه نحو الخدمة، والثقة بالنفس، والدافع للإنجاز، والضمير الحسي، والوعي الوجداني، والمرونة، والإبداع، والتكيف، وضبط النفس، والتفاؤل، وفهم الآخرين، والتأثير، والاتصال، والتعاون والإقدام.

ومن خلال ما سبق من تعريفات الذكاء الوجداني، يمكن القول بانه الاستخدام العقلاني للانفعالات والمشاعر سواء أكانت ذاتية أو خارجية، ويتطلب ذلك امتلاك الفرد مهارة الوعي بانفعالاته وفهمها والتعبير عنها وضبطها من أجل التكيف والتجديد لمواجهة ضغوط الحياة، والتعرف على مشاعر وانفعالات الآخرين والتعبير عنها والتعاطف معهم وتوظيفها في التخطيط والانجاز للعمل الجماعي، وتكوين علاقات ناجحة مع الغير وإدارة انفعالاتهم وضبطها، وذلك بدافع زيادة فرص النجاح في الحياة (سالم، ٢٠١٠: ٢٥). وقد حددت دراسة (سالم، ٢٠١٠: ١٥٠) ستة أبعاد لقياس الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، والوعي الوجداني، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، القدرة على التكيف).

ويرى الباحث أن نماذج الذكاء الوجداني بعضها نماذج معرفية عقلية، وتبدو في القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على فهم الانفعالات وتنظيمها وإداراتها ويمثلها نموذج "ماير وزملاءه Mayer et al, 1999)، ونموذج خضر (٢٠١٠). وبعضها يعتبرالذكاء الوجداني سمة شخصية تبدو في إدراكات الذات الانفعالية ويمثلها نموذج (Petrides &Furnham, 2000) أما النماذج المختلطة فهي تربط بين القدرات العقلية وسمات الشخصية ويمثلها نموذج "جولمان" ، ونموذج "بار– أون" (بدوي، ٢٠١١).

العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني:

يسهم بعد التعاطف أو ما يسمى بالتعلّق إسهاماً رئيساً في الذكاء الوجداني؛ إذ يرى(Bar– on, 2006) أن تعلّق الأفراد بأشخاص آخرين يحسن من قدرات الذكاء الانفعالي لديهم. وتؤكد بعض الدراسات وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق، فكلاهما مفاهيم تؤثر في قدرة الأفراد على فهم وضبط انفعالاتهم (Konstantions, 2004. وتعتبر نظرية التعلق نموذجاً جيداً للتنظيم الانفعالي Regulation Model (Feeney,

1995)، فعلى سبيل المثال يدرك الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن الانفعالات السالبة في التفاعلات الاجتماعية مقارنة بالأفراد ذوي النمط غير الآمن، ويمتلكون انفعالات أكثر ايجابية في علاقاتهم الاجتماعية من الأفراد ذوي النمط غير الآمن، ومهارات تنظيم انفعالي ايجابية ايضاً مما يشير إلى أن لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن قدرات جيدة في الذكاء الوجداني؛ أي لديهم قدرة جيدة على معرفة وتنظيم انفعالاتهم، وتعدّ هذه القدرات أبعاداً اساسية للذكاء الوجداني (Svensson, 2011). وترى "إينزورث" (Ainsworth, 1990) أن الأفراد القادرين على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً من المتوقع أن يكونوا أكثر تكيفاً وتوافقاً مع أصدقائهم. وفي هذا الصدد، يشير "ماير وآخرون" (Mayer,Caruso &Salovey, 1999,) إلى أن أنماط التعلق تلعب دوراً أساسياً في الضبط الانفعالي لدى الأفراد، فقد أشار الباحثون من خلال مراجعتهم للأدب النظري للتعلق إلى أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن سوف يطوّرون مهارات الكفاية الانفعالية والتي تتضمن :الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبهات الموقفية والتعبيرية، والقدرة على الاندماج العاطفي مع الآخرين. وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد ذوي نمط التعلق غيرالآمن يظهرون ضعفاً في المهارات الاجتماعية وتدنياً في الكفايات الانفعالية؛ إذ تشير الدراسات إلى أن التباين في أنماط التعلق يقترن بتباين في الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية، إذ ظهر أن النمط الآمن أكثر رضا وتوافقا في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين الآخرين؛ القلق، والتجنبي (Cassidy & Shaver,2008). ويرى "تيدويل وريس" (Tidwell and Reis, 1996) أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات، فعلى سبيل المثال، يكون الفرد ذو نمط التعلق الآمن أكثر مرونة ويظهر ضبطاً انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس يسعى الفرد ذو النمط التجنبي إلى تجنب الآخرين، في حين أن الفرد ذا نمط التعلّق القلق يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية وتفاعله مع الآخرين (Lopes, Salovey, & Straus 2003)

ويرى (Pernet, 1996) أن الانفعالات ترتبط بصحة العقل ورضا الفرد عن ذاته، على اعتبار أن استغلال وعي الشخص، وذكائه في الاتصال، وفهم ردود أفعال الآخرين هو أساس للتعاطف والتعامل الاجتماعي.

وما يدل على وجود علاقة بين أنماط التعلق والذكاء الواجداني ما توصل إليه بعض الباحثين في دراساتهم، حيث هدفت إلى معرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال أنماط التعلق، فقد أشارت نتائج دراسة (Hamarta et al., 2009) إلى وجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي؛ وأن نمط التعلّق الآمن يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الوجداني، بينما وجدت دراسة (Bonab,& Koohsar, 2011) إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المراهقين يمكن التنبؤ به من خلال أنماط التعلق، وأن ذوي التعلق القلق حصلوا على درجات أقل في الذكاء الانفعالي مقارنة بأفراد النمط الآمن.

ثالثاً- الإبداع الوجداني: Emotional Creativity

لكي يتم تقرير أن الإستجابة الانفعالية إبداعية لابد أن تحقق نوعا من دمج المتغيرات في ثلاثه معايير، هى: الحداثه، والانفعالية، والموثوقية، أي أن الاستجابة لابد أن تكون بطريقة ما مختلفة عن المعيار، ولابد أن تكون ذات قيمة ما للفرد والجماعة، ولابد أن تعبر عن ذات الفرد ورؤيته. فالالهام الوجداني لاينشأ فجأة مثل صاعقة البرق، فقبل أن يكون الشخص إبداعياً، فأنه يحتاج إلى قدر من الإعداد والمعرفة، ويصدق هذا في المجال الانفعالي، كما يصدق في المجال المعرفي(Averill,2004, 231).

إن النظرية العامة في التفكير وحل المشكلات يجب أن تتضمن الافتراضات المتعلقة بالتأثير المتبادل لكل من الانفعالات والعمليات المعرفية بعضها ببعض. ونظرية الإبداع الوجداني لم تغفل إطلاقا هذا التأثير المبتادل. وفي هذا السياق، يذكر فريدريكسون (Fredrickson, 2001) إلى أن الانفعالات الإيجابية تسمح للشخص بأن يكون أكثر إبداعاً.

وفي هذا المجال، تمت مناقشة الانفعال/العاطفة كطريقة للمعلومات، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن العاطفة تؤثر على إدارك الفرد للموقف النفسي، ونتيجة لهذا، فهي تؤثر في إستراتيجيته لمعالجة المعلومات (Schwarz, 1990). ويشير فيدلر (Fiedler، 2001) إلى أن العاطفة الإيجابية تعمل كإشارة إلى أن البيئة هي آمنة. وبالتالي سوف تستثير سلوك الاكتشاف وسلوك المخاطرة، وتنتج استجابات إبداعية.

ويرى Averill & Thomas – Knowels, 1991 أن الإبداع الانفعالي يتمثل في قدرة الفرد على إظهار أنواع من الانفعالات، تتميز بالتفرد والأصالة. ويتكون من أربعة مكونات أساسية هى (بدوي، ٢٠١١ : ٨٤): الطلاقة الانفعالية، والمرونة الانفعالية، وإدراك التفاصيل، والفعالية الانفعالية.

وقد حدد (Averill, 1999) أربعة محكات وأبعاد أساسية للإبداع الوجداني، هي (بدوي، ٢٠١١: ١٦٩):

١- الاستعداد: ويشير إلى فهم الفرد لإنفعالاته وإنفعالات الآخرين في سياق الأحداث المختلفة.

٢- الجدة: وتظهر في الاستجابة الانفعالية غير المألوفة التي تبتعد عن السلوكيات اللانمطية السائدة في المجتمع.

٣- الأصالة: الاستجابة الانفعالية الإبداعية تشير إلى استجابة أصيلة، ومتفردة تبعد عن الأعراف والتقاليد الاجتماعية.

٤- الفعالية: الاستجابة الانفعالية الإبداعية تكون متميزة في قوتها وفعاليتها وتأثيرها، وذات قيمة للفرد والمجتمع.

ويشير خضر (٢٠١٠: ١٧٢) إلى أن الإبداع الوجداني هو قدرات الفرد في التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفردة، وذات الفعالية والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة ايجابية في التعامل مع المواقف المختلفة أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية، ويعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية التي تتصف بالجدة والفعالية والأصالة.

العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني:

أشار إفسيفك وآخرون (Ivcevic; Brackett & Mayer, 2007) أنه حتى الآن لم توجد دراسة تناولت موضوع العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني بوضوح، حيث أن العلاقة بينهما لابد أن تتطابق مع العلاقة بين الذكاء المعرفي والإبداع، وأحد الافتراضات النظرية، أن الإبداع الوجداني مجموعة فرعية من الذكاء الوجداني. وافتراض نظري آخر، هو أن الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني قدرتان متداخلتان جزئيا، أما الافتراض النظري الأخير، فهو أن الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني مجموعتان متمايزتان من القدرات. ويتم

دعم هذا الفرض اذا أمكن تمثيلهما بعوامل مترابطة بصورة مستقلة أو ضعيفه. وعلى ذلك أفترض "أفسيفك وزملاؤه" أن الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لابد أن يكونا متمايزين وذوي ارتباط ضعيف (Ivcevic et al., 2007,205-206).

وبينما يرتبط الذكاء الوجداني بطريقة الاستدلال العقلي للشخص عن الانفعالات، فإن الإبداع الوجداني يرتبط بثراء الحياة الوجدانية للشخص. ولهذا نجد الشخص مرتفع الذكاء الوجداني يتسم بمعرفه واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التنظيم، بينما الشخص مرتفع الإبداع الوجداني يدرك المزيد من الانفعالات المعقدة.

يمكن أن يرتبط كل من الذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني بالسلوك الإبداعي. ففي إحدى الدراسات أرتبط الإبداع الوجداني بالسلوك الإبداعي، والذي يتضمن التعبير عن الانفعال، ويمكن أن يرتبط الذكاء الوجداني بالإبداع، وأحد مكونات الذكاء الوجداني هو القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير، وقدرة أخرى تتعلق بتنظيم الانفعالات لخفض الانفعالات السلبية أو الحفاظ على الانفعالات الايجابية. والانفعالات الايجابية يمكن أن تعزز الإبداع بزيادة المرونة واتساع الفكر (Ivcevic et al., 2007: 201). وقام (Ivcevic et al., 2007: 199) بفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني وما إذا كان كل منهما منبأ بالسلوك الإبداعي، بافتراض أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني تتناظر مع العلاقة بين الذكاء المعرفي والقدرة الإبداعية، وتوقع أن الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني مجموعتان متمايزتان من القدرات، وقد أكدت معاملات الارتباط والتحليل العاملي التوكيدي هذا الفرض. وتوصل خضر (٢٠١٠) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني.

دراسات سابقة:

أولا- دراسات تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني:

هدفت دراسة " كونستانشن" (Konstantions, 2004)، إلى معرفة علاقة قدرات الذكاء الوجداني بالتعلق لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٩ طالباً، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي المطوّر لـ "ماير وزملائه"، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي بين قدرات الذكاء الانفعالي والتعلق الآمن.

وفي دراسة "كافيتسيوس" (Kafetsios, 2004) والتي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني لدى عينة مكونة من (٢٣٩) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين ١٩٠-٦٦ عاماً، وأشارت النتائج إلى أن النمط الآمن يرتبط إيجابياً مع الدرجة الكلية وجميع أبعاد الذكاء الوجداني، ما عدا بعد إدراك الإنفعالات، كذلك، وجد بأن النمط التجنبي له علاقة إيجابية مع القدرة على فهم الإنفعالات.

بينما هدفت دراسة "كينزا" (Qinza,2005) إلى الكشف عن علاقة أنماط التعلق بالذكاء الوجداني والتوافق الزواجي لدى عينة من الرجال والنساء الباكستانيات، وتكونت العينة من ٢٠٩ مفحوصاً (٩١ ذكرا، و١١٨ إنثى)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين نمط التعلق الآمن والذكاء الوجداني.

واهتمت دراسة "ناريماني وباشاربور" (Narimani and Basharpoor, 2009) بمقارنة أنماط التعلق والذكاء الوجداني بين النساء الرياضيات والنساء غير الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ إمرأة رياضية و ٣٠ إمرأة غير رياضية تم اختيارهن من مدينة أردابيلي الإيرانية، حيث أشارت النتائج الدراسة إلى أن النساء الرياضيات أكثر ذكاء انفعالياً من النساء غير الرياضيات، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن والذكاء الوجداني، وأن النساء الرياضيات معظمهنّ من نمط التعلق الآمن.

وأجرى "هامارتا وزملاؤه" (Hamarta et al., 2009) دراسة بهدف التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال أنماط التعلق، وتكونت العينة من ٤٦٣ طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مختلف الكليات بجامعة "سيلكوك" بواقع (٢٣٦ طالباً، و ٢٢٧ طالبة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الوجداني؛ وأن نمط التعلّق الآمن يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الوجداني.

وقام العلوان (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٤٧٥) طالباً وطالبة يدرسون بجامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس (مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق). وكانت المعالجة الإحصائية عبارة عن متوسطات حسابية وانحرافات معيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج. وأشارت النتائج إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة من ذوي التخصصات الإنسانية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق.

أما دراسة "بوناب وكوهسار" (Bonab & Koohsar, 2011) فقد تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق لدى عينة مكونة من (٧٥ مراهقاً) من الجانحين، وطبق عليهم مقياس "سالوفي وآخرين" للذكاء الانفعالي، ومقياس التعلق المعدل "كولنس"، وباستخدام تحليل الانحدار أشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المراهقين يمكن التنبؤ به من خلال أنماط التعلق، كذلك وجدت الدراسة بأن المراهقين من ذوي التعلق القلق حصلوا على درجات أقل في الذكاء الانفعالي مقارنة بأفراد النمط الآمن.

وأجرى "خالديان وآخرون" (Khledian et al., 2013) دراسة على ١٠٠ فرداً من طلاب وطالبات جامعة آزاد الإسلامية في إيران، وكان من أهدافها التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني بصورة عامة، كما وجدت علاقة دالة سلبية بين الذكاء الوجداني ونمطين من التعلق (التجنبي، والقلق المتناقض).

ثانياً- دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني:

هدفت دراسة "ماير وآخرون" (Mayer et al., 2001) إلى بحث العلاقة بين انفعالات الموهوبين وذكائهم الوجداني، ومعرفة مستوى الذكاء الوجداني من خلال التفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة، وشملت عينة الدراسة (٢٩٠) موهوباً في مرحلة المراهقة، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل، واختبار للذكاء، واستبيان المواقف الصعبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين الذين يمتلكون ذكاء وجداني كانوا أفضل في القدرة علي توجيه إنفعلاتهم وإنفعالات الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، وأنهم استخدموا ذكائهم الوجداني للتحكم في ردود أفعالهم وفي تحملهم للآخرين.

وهدفت دراسة "شان" (Chan, 2005) إلى معرفة الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني في إدراك الذات الإبداعية لدى الموهوبين، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني،

ومقياس إدراك الذات الابتكارية على عينة مكونة من (٢١٢) طالباً من الموهوبين، وتوصلت النتائج إلى امكانية التنبؤ بإدراك الذات الإبداعية من الذكاء الوجداني، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بمكونات الإبداع الوجداني من بعض مكونات الذكاء الوجداني.

وقام "إفسيفك وزملاؤه" (Ivcevic et al., 2007) بدراسة على عينتين من طلبة الجامعة الذكور والإناث، حيث تكونت العينة الأولى من (١٧٠) فرداً، والعينة الثانية من (١١٣) فرداً، وكان من بين أهداف الدراسة فحص العلاقات بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي والإبداع الوجداني، وما إذا كان كل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني منبأ بالسلوك الإبداعي، بافتراض أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني تتناظر مع العلاقة بين الذكاء المعرفي والقدرة الإبداعية، وتوقع أن الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني مجموعتين متمايزتين من القدرات، وقد أكدت معاملات الارتباط والتحليل العاملي التوكيدي هذا الفرض، حيث أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني من البنين والبنات غير دالة إحصائياً مما يعني استقلال المفهومين عن بعضهما، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الإبداع الوجداني وقدرات الإبداع المعرفي.

وتناولت دراسة "همفريس وآخرون" (Humphreys et al., 2008) العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني والقدرة على التفكير البنائي والسلوك القيادي، لدى عينة من الأمريكان والصينيين، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني وقائمة "أفريل" لقياس الإبداع الانفعالي، وتوصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني وكل من القدرة على التفكير البنائي والابداع الوجداني.

وهدفت دراسة خضر (٢٠١٠) إلى العرف على البناء العاملي للابداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد الفروق بين البنين والبنات في كل من الابداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، وكذلك تحديد علاقة الابداع الوجداني بكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، وشملت العينة (٣١١) من طلاب الصف الأول الثانوي (١٤٨ طالباً، و ١٦٣ طالبة) طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الابداع الوجداني من إعداد الباحث، وقام معلمو الرياضيات بتقدير السلوك الصفي العام للطلاب في حصص الرياضيات، والذي يتضمن المستوى العلمي للطالب والمشاركة والتفاعل داخل الصف والسلوك من واقع سجلات

المعلمين، وباستخدام تحليل التباين ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني، وتشبعت بعض مكونات الذكاء الوجداني (مكوني المهارات الاجتماعية والتعاطف) على نفس العامل الكامن الذى تشبعت عليه المكونات الفرعية للابداع الوجداني (الاستعداد، والجدة، والأصالة، والفعالية) في حين تشبعت المكونات الفرعية للسلوك الصفي العام (المستوى العلمي والمشاركه والسلوك) على عامل مستقل عن مكونات الابداع الانفعالي والذكاء الوجداني، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الذكاء الوجداني والابداع الوجداني والمستوى العلمي في الرياضيات.

بينما أجرت زينب بدوي (٢٠١١) دراسة للكشف عن أفضل نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات الإبداع الانفعالي، والذكاء الانفعالي، والانتباه الانفعالي والتفكير الانفعالي واختيار النموذج البنائي الافضل من النماذج الأربعة التي أختبرتها فروض الدراسة، وتكونت العينة من (٣٩٤) طالباً وطالبة في السنة الرابعة بكلية التربية بالاسماعيلية، وطبقت عليهم مقاييس المتغيرات، وتم استخدام نموذج المعادلة البنائية، واعتمدت الباحثة على برنامج "ليزرل"، وتوصلت النتائج إلى أن النموذج البنائي الأفضل للعلاقات البنائية بين متغيرات البحث يتحدد فيما يلي: وجود وتأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي للذكاء الانفعالي في الإبداع الانفعالي، والتفكير الانفعالي، والانتباه الانفعالي، ووجود تأثير كلي للذكاء الانفعالي في مكونات الإبداع الانفعالي والتفكير الانفعالي.

ثالثاً- دراسات تناولت متغيرات البحث مع متغيرات أخرى:

أجرى كل من "جوتبيزا وأفريل(Gutbezah,& Averill, 1996) دراستين للتعرف على الإبداع الوجداني كبناء نظري (الجدة، والفعالية، والأصالة)، وكان مجموع من شارك في الدراستين ١٧٠٠ فردا (٨٠٠ في الأولى، و ٩٠٠ في الثانية) ممن يدرسون مقرر مقدمة في علم نفس، وأجري التحليل الإحصائي على الدرجات الأعلى والدرجات الأدنى في مقياس الإبداع الوجداني (الطلبة الذين سجلوا إنحراف معياري واحد صحيح فوق أو دون المتوسط)، وكان عدد العينة التي خضعت للتحليل في الدراسة الأول (٥١= ٢١ ذكور، ٣٠ إناث)، وفي الدراسة الثانية (١١٥= ٦١ ذكور، ٥٤ إناث)، وأشارت النتائج في كلتا الدراستين إلى

أن المشاركين الذين سجلوا درجات عالية في مقياس الإبداع الوجداني كانوا أكثر إبداعاً في التعبير الإنفعالي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي، إلا أن التعبير اللفظي كان أقوى، كما وجدت علاقة إيجابية بين الإبداع الوجداني والمهمات اللفظية، كذلك أشارت النتائج إلى أن عدد الإناث الذين سجلوا درجات أعلى من المتوسط على مقياس الإبداع الوجداني يفوق عدد الذكور في كلتا الدراستين، إلا أن النتائج لم تظهر فروق بين الجنسين.

أما أفريل (Averill, 1999) فقد أجرى سلسلة من الدراسات (عدد=٦) بهدف الكشف عن الفروق الفردية في الإبداع الوجداني من خلال التركيز على البنية العاملية للإبداع الوجداني في علاقتها بمجموعة من المتغيرات النفسية (سمات الشخصية، وتقدير الذات، ووجهة الضبط، واساليب المواجهة ..) لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى ثلاثة عوامل تشبعت على مقياس الإبداع الانفعالي، هى: التهيؤ أو الاستعداد (الفهم والتعلم من إنفعالات الذات والأخرين)، والأصالة/الفعالية (المهارة في التعبير عن الإنفعالات بأمانة)، والجدة (القدرة على خبرة إنفعالات غير سائدة). كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية وفي بعدي التهيؤ أو الاستعدادا، والفعالية/الأصالة لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق في عامل الجدة.

وهدفت دراسة عجوة (٢٠٠٢) إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسى والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة، وأشارت بعض نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسى، ووجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني تعزى للخصص الدراسي (علمي–أدبي).

وتناولت دراسة فوقية راضي (٢٠٠١) أثر الذكاء الوجداني على كل من التحصيل الدراسى والتفكير الابتكاري وتحديد الفروق بين الذكور والإناث فـي الذكاء الوجداني لدى عينة مكونة من (١٨٩) طالبا وطالبة بالجامعة، طبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق داله بين التقديرات في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

وكان مـن بيـن أهـداف دراسة كيـتس وآخرون (Kaiz, et, al 2004) معـرفة الفـروق بيـن الجنسين في أنماط التعلق لدى عينة مكونة مـن ١٤٨ طالباً جامعيا (٣٣% ذكوراً، و٦٧% إناثاً)، وأشـارت نتـائـج كا٢ إلـى وجود فـروق دالـة

بيـن نسـب الذكـور والإناث في أنماط التعلق، حيث وجد بأن نسبة الذكور أعلى (٣٢%) مقارنة بنسبة الإناث (١٦%) في النمط التجنبي، بينما كانت نسبة الإناث (٢٥%) أعلى من نسبة الذكور (٩%) في نمط القلق المتناقض.

أما دراسة شيرين دسوقي (٢٠٠٥)، فقد تناولت الذكاء الوجداني وعوامله لدى عينه من طلاب التعليم الثانوي عددهم (٦٠٠) فردً، وطلاب الجامعة عددهم (٨٠٠) فرداً، وطبقت عليهم مقياس الذكاء الوجداني، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق داله بين المجموعات العمرية المختلفة لصالح الاكبر سنا، كما توصلت إلى وجود فروق داله بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

واهتمت دراسة عواطف صالح (٢٠٠٧) بالإبداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي، و تكونت العينة من ٢٢٥ طالبا وطالبة من طلاب السنة الثالثة بجامعة الزقازيق، واستخدمت مقياس الإبداع الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الحاجة للتقييم، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة توصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الإبداع الانفعالي وأبعاده عدا بعد الجدة حيث كان الفرق لصالح الإناث، كما توصلت إلى وجود علاقة موجبه دالة احصائيا بين جوانب الإبداع الانفعالى والمهارات المعرفية.

بينما تناولت دراسة الشويقي (٢٠٠٨) الابتكارية الوجدانية وعلاقتها بكل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، على عينة (٣٩٦) من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية (١٩٩ ذكوراً ، و١٩٧ إناثاً)، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي واختبار (ت) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في الابداع الوجداني لصالح الإناث، ووجدت أربعة عوامل للابتكارية الوجدانية هى التهيؤ والجدة والأصالة والفعالية.

أما دراسة :أوجونيمي" (Ogunyemi, 2008) فقد كان من بين أهدافها التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وأجريت على عينة من الطلاب بنيجيريا عددها (٢٧٠)، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

وحاولت دراسة كل من أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩) اختبار عدد من الفرضيات حول أنماط التعلق وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة في مرحلة

البكالوريوس بجامعة اليرموك بالأردن مكونة من (٥٢٦) فرداً (٢١٥ ذكور، ٣١١ إناث)، طبق عليهم مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين، و"مقياس "روزنبيرغ" لتقدير الذات، ومقياس اليرموك للشعور بالوحدة،، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أنماط التعلق تعزى لمتغير الجنس، ووجد بأن نمط التعلق الآمن يرتبط إيجابياً بتقدير الذات، بينما يرتبط سلبياً بالشعور بالوحدة، والعكس صحيح مع نمط التعلق القلق، أما نمط التعلق التجنبي فلم يرتبط بأي من تقدير الذات أو الشعور بالوحدة.

وبحثت أمسية الجندي (٢٠٠٩) علاقة الذكاء الوجداني بمصادر السعادة، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث لدى عينة قوامها (٥٥٥) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الاسكندرية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والاناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي جميع أبعاده لصالح الذكور.

واستخدمت دراسة خضر (٢٠٠٩) مقاييس: الإبداع الوجداني، وقوة السيطرة المعرفية، والقيم على عينة مكونة من (١١٦) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين والتحليل العاملي التوكيدي تم التوصل إلى أربعة عوامل للإبداع الوجداني، هى: الاستعداد، والجدة، والأصالة، والفعالية تجمعت جميعها على عامل كامن واحد هو الإبداع الوجداني، وأن عامل الجدة في الانفعالات هو الأكثر انتشاراً بين الطلاب.

أجرى الزحيلي (٢٠١١) دراسة بهدف الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني وفقاً لبعض المتغيرات لدى عينة مكونة من (٣٢١) طالباً وطالبة يدرسون بالتعليم المفتوح في جامعة دمشق، وطبق عليهم مقياس الذكاء الفعال مكون من خمسة أبعاد (الإتقان، والتروي، والتفاؤل، والتعامل الفعال مع الذات، والتعامل الفعال مع الآخر). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ووجود فروق بين الجنسين في بعد التروي لصالح الإناث، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي جميع الأبعاد تعزى لنوع الشهادة الثانوية (علمي–أدبي).
وكان من بين أهداف دراسة "ونجباكاران" وأخرين (Wongpakaran, Wongpakaran &Wedding, 2012) التعرف على الفروق بين الجنسين في أنماط التعلق لدى عينة مكونة

من (٣٩٨) طالباً وطالبة في تايلاند، وأظهرت النتائج أن الذكور سجلوا درجات أعلى في نمطي التعلق القلق والتجنبي مقارنة بالإناث.

وهدفت دراسة علوان والنواجحة (٢٠١٣) إلى تعرف علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، وأظهرت بعض نتائجها وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، ووجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني لصالح التخصصات العلمية.

وتناولت دراسة أبو عمشة (٢٠١٣) كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. وأظهرت بعض نتائجها وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، ووجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني لصالح التخصصات العلمية.

وأجرى كل من حسيني وجديدي ودوستي(Hoseiny, Jadidi& Doosty, 2013) دراسة كان من بين أهدافها التعرف على المقارنة بين الذكور والإناث في أنماط التعلق لدى عينة مكونة من ٢٠٠ فرداً (٩٤ طالباً، ١٠٦ طالبة)، وطبق مقياس لأنماط التعلق مكون من ثلاثة أبعاد/أنماط: الألفة والمودة (intimacy)، والاعتمادية (dependency)، والقلق (anxiety)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث في نمطي الألفة والاعتمادية، ووجود فروق في نمط التعلق القلق لصالح الإناث.

وهدفت دراسة سامية صابر (٢٠١٤) إلى الكشف عن أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة مكونة من (١٥٣) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة بنها (٦٠ طالباً، ٩٣ طالبة)، وأشارت النتائج إلى: وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق والكمالية، ووجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق وأساليب المواجهة للضغوط النفسية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في كل من: أنماط التعلق، والكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية، وأن أنماط التعلق تسهم في التنبؤ بكل من الكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

- استخدمت البحوث والدراسات السابقة في معظمها طلاب الجامعة، وقلة منها استخدمت طلاب المرحلة الثانوية، وهذا يوحي بالحاجة لمزيد من بحث متغيرات أنماط التعلق

والذكاء الوجداني والإبداع الوجداني على طلاب المرحلة الثانوية، وهو ما قام به البحث الحالي في استخدام وتطبيق أدواته على طلاب المرحلة الثانوية.

- أن معظم الدراسات السابقة استخدمت إما مقاييس مترجمة أو من إعداد باحثين آخرين، بينما في البحث الحالي تم إعداد ثلاثة مقاييس لمتغيرات البحث (أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني).
- أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وأنماط التعلق منها دراسة (العلوان، ٢٠١١)، ودراسة (Khledian et al., 2013)؛ وتوصلت معظم الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الوجداني منها دراسات: (؛ Konstantions, 2004,Qinza, 2005; Narimani and Basharpoor, 2009; Hamarta et al., 2009)؛ بينما وجدت دراسة (Khledian et al., 2013) علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني ونمط التعلق التجنبي، ونمط التعلق القلق االمتناقض. وفي البحث الحالي تم تناول علاقة الذكاء الوجداني وأبعاده مع كل نمط من أنماط التعلق، وهذا يزيد من حجم العلاقات التي تناولها البحث الحالي عن البحوث السابقة.
- أختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني فمنها ما وجد علاقة سالبة بينهما مثل دراسة (Humphreys et al., 2008)؛ ومنها ما توصل إلى أن العلاقة بينهما غير دالة إحصائيا كدراسة (Ivcevic et al., 2007)، ودراسة (Mayer et al., 2004)؛ ومنها ما توصل إلى وجود علاقة دالة أحصائيا بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني كدراسة (خضر، ٢٠١٠)؛ ومنها ما توصل إلى وجود تأثير موجب للذكاء الوجداني في الإبداع الوجداني ومكوناته (بدوي، ٢٠١١) . وهذا الاختلاف والتناقض في النتائج يدعو لمزيد من الدراسة والبحث ، وهذا ما قام به الباحث الحالي.
- أختلفت البحوث السابقة فيما يتعلق بالفروق التي تعزى للنوع والتخصص في متغيرات البحث. فمنها ما وجد فروقا دالة إحصائيا تعزى للنوع في الذكاء الوجداني والابداع الوجداني لصالح الاناث منها دراسة (راضي، ٢٠٠١)، ودراسة الشويقي (٢٠٠٨)، ودراسة العلوان (٢٠١١)؛ والبعض وجد فروقاً دالة إحصائياً لصالح الذكور كدراسات:

(دسوقي، ٢٠٠٥؛ المصدر، ٢٠٠٧؛ الجندي، ٢٠٠٩)؛ والبعض الآخر توصل إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني تعزى للنوع كدراسة (عجوة، ٢٠٠٢)، ودراسة (Ogunyemi, 2008)، ودراسة (خضر، ٢٠١٠)؛ ومنها ما وجد فروقا دالة إحصائيا تعزى للتخصص حيث وجد فروق دالة لصالح العلوم الإنسانية مثل دراسة (العلوان، ٢٠١١)، وهناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص منها دراسة (عجوة، ٢٠٠٢)، ودراسة (صالح، ٢٠٠٧). وهذا الاختلاف والتناقض في نتائج البحوث السابقة يدعم تناول متغيري النوع والتخصص في البحث الحالي.

الفروض:

أستفاد الباحث من فحص الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة في اشتقاق فروض البحث الحالي، وهي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة –عينة البحث الحالي– في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني تعزى للنوع (ذكور/إناث).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة –عينة البحث الحالي– في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني تعزى إلى تخصصات الطلبة (العلمية–الإنسانية).

٣- توجد علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق، والذكاء الوجداني لدى الطلبة –عينة البحث الحالي.

٤- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق والإبداع الوجداني لدى الطلبة –عينة البحث الحالي.

٥- توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى الطلبة –عينة البحث الحالي.

٦- يمكن التنبؤ بدرجة الذكاء الوجداني للطلبة –عينة البحث الحالي من خلال درجة أنماط التعلق.

٧- لا يمكن التنبؤ بدرجة الإبداع الوجداني للطلبة –عينة البحث الحالي من خلال درجة أنماط التعلق.

الطريقة والإجراءات:

العينة:

أ- **عينة بناء وتقنين الأدوات:** اختيرت عينة استطلاعية من بعض مدارس منطقة جازان التعليمية بهدف إعداد وتقنين أدوات البحث الحالي. وكان توزيعها كالتالي: ١- (٣٨) طالباً وطالبة طبقت عليهم الصورة الأولية للأدوات للتأكد من وضوح وفهم البنود وملاءمتها لعينة البحث. ٢- (١٠٦، منهم ٥٥ طالباً، و٥١ طالبة) لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات.

ب- العينة الأساسية: بلغ حجم العينة الأساسية (٣١٥) طالباً وطالبة من طلبة منطقة جازان-جنوب المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، من صفوف الثالث ثانوي يدرسون في المدارس التالية: (بيش الثانوية الثانية، وبيش الثانوية الثالثة، والثانوية الأولى بأبي عريش للبنات، والواصلي الثانوية، ومدرسة البديع والقرفي الثانوية). وقد روعي عند اختيار أفراد هذه العينة أن تكون مختلفة عن أفراد العينة الاستطلاعية. وتم استبعاد الحالات التي ليس لها رغبة في الاجابة على مقاييس البحث، بالاضافة للحالات التي لم تكمل الإجابة على المقاييس الثلاثة (١٣) حالة. وتوزعت العينة النهائية على الذكور (١٥٩) طالباً، والإناث (١٥٦) طالبة، منهم (١٦٧) من التخصصات العلمية، و(١٤٨) من التخصصات الإنسانية. وبلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (١٨,٧) عاماً، بانحراف معياري قدره (١,٠٣)

الأدوات:

أولاً- مقياس أنماط التعلق: (إعداد الباحث)

في ضوء الإطار النظري وبعض المقاييس السابقة التي أهتمت بقياس أنماط التعلق، تمت مراجعة مجموعة من المقاييس في عدد من الدراسات السابقة الأجنبية، وهي: (Bartholomew & Horowitz, 1991)، (Bartholomew, 1994) & (Brennan, 2000 ،Fraley; Waller & Holmes, 2001 & Backstrom)، إضافة إلى المقاييس في الدراسات العربية، ومنها: (أبوغزال وجردات، ٢٠٠٩)، و(العلوان، ٢٠١١)، و(عايدي، ٢٠٠٨). وفي ضوء ما سبق، استطاع الباحث صياغة عدد من العبارات (٢٢) تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وفقا للأهمية النسبية لكل بعد، وهي:١-النمط الآمن ويتكون من (٨)

مفردات، ٢-النمط القلق ويتكون من (٧) مفردات، ٣-النمط التجنبي ويتكون من (٧) مفردات.

وأصبحت الصورة الأولية للمقياس تتكون من (٢٢) مفردة، أمام كل مفردة خمسة اختيارات: تنطبق تماما، تنطبق كثيرا، تنطبق أحيانا، تنطبق نادرا، لا تنطبق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ - **الثبات** :تم حساب ثبات مقياس أنماط التعلق على العينة الاستطلاعية، وبطريقة الفا كرونباخ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٧٤٥)، وهى قيمة عالية وموثوق فيها، كذلك تم حساب ثبات المفردات بعد حذف درجة المفردة من درجة النمط الذى تنتمي إليه، حيث وجد أن معامل الفا في حالة النمط الآمن = ٦٦٢ .٠، ومعامل الفا للنمط القلق =٨٢٦ .٠، ومعامل الفا للنمط التجنبي = ٦٠٢ .٠ ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

ثبات مفردات كل نمط من أنماط التعلق بعد حذف المفردة

النمط الآمن		النمط القلق		النمط التجنبي	
البند	معامل الفا	البند	معامل الفا	البند	معامل الفا
١	٠,٦٣٣	٩	٠,٧٩٠	١٦	٠,٥٦١
٢	٠,٦١٩	١٠	٠,٧٩١	١٧	٠,٥٦٠
٣	٠,٦٢٧	١١	٠,٧٩٩	١٨	٠,٥٥٨
٤	٠,٦٨٩	١٢	٠,٨١٤	١٩	٠,٥١٩
٥	٠,٦٣٤	١٣	٠,٨٤٣	٢٠	٠,٥٧١
٦	٠,٥٩٧	١٤	٠,٧٨٣	٢١	٠,٥٤٤
٧	٠,٦٢١	١٥	٠,٧٩١	٢٢	٠,٦٢٨
٨	٠,٦٢٢	البعد	٠,٨٢٦	البعد	٠,٦٠٢
البعد	٠,٦٢٢				

يتضح من جدول (١) أن معامل الفا في حالة حذف المفردة رقم-٤ أعلى من قيمة معامل الفا للنمط الآمن ككل (٠,٦٦٢) وبذلك تحذف المفردة (٤) من المنط الآمن، وكذلك تحذف المفردة (١٣) من النمط القلق، وتحذف المفردة (٢٢) من النمط التجنبي، ويصبح المقياس مكوناً من (١٩) مفردة تتمتع بثبات موثوق فيه.

٢- **الصدق:** تم تطبيق مقياس أنماط التعلق (العلوان، ٢٠١١) مع مقياس أنماط التعلق في البحث الحالي على العينة الاستطلاعية، وحسب معامل الارتباط بينهما حيث بلغت قيمته (٠,٦٩٧)، وهى قيمة مرتفعة وتدل على درجة عالية من الصدق.

٣- **التجانس الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
١	٠,٣٤٥	٩	٠,٦٤٦	١٦	٠,٣٢٧
٢	٠,٤٠١	١٠	٠,٦٣٥	١٧	٠,٣٣٠
٣	٠,٣٦٨	١١	٠,٥٩٢	١٨	٠,٣٣٥
٤	٠,١٤٤	١٢	٠,٤٩٧	١٩	٠,٤٣٧
٥	٠,٣٣٩	١٣	٠,٢٠٥	٢٠	٠,٢٩٨
٦	٠,٥٠٥	١٤	٠,٦٨٩	٢١	٠,٣٧٥
٧	٠,٣٩٢	١٥	٠,٦٣٨	٢٢	٠,١٤١
٨	٠,٣٩١				

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا المفردة رقم (٤) في النمط الآمن، والمفردة رقم (١٣) في النمط القلق، والمفردة رقم (٢٢) في النمط التجنبي، وهي نفس المفردات التي تم حذفها في ثبات المفردات. وهذا يدل على وجود تجانس داخلي بين المفردات والنمط الذى تنتمى إليه. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل نمط والدرجة الكلية وكانت على النحو التالى: النمط الآمن

(٠,٤٨٧)، والنمط القلق (٠,٧٧٢)، والنمط التجنبي (٠,٧٠٦) وجميعها دال عند مستوى ٠,١ ، وهذا يشير إلى وجود تجانس داخلي بين أنماط التعلق والدرجة الكلية .

وأصبحت الصورة النهائية لمقياس أنماط التعلق تتكون من (١٩) مفردة، موزعة على النحو التالي: النمط الآمن (سبع مفردات: ١-٧)، والنمط القلق (ست مفردات: ٨-١٣)، والنمط التجنبي (ست مفردات: ١٤-١٩). ملحق رقم (١).

ثانياً- مقياس الذكاء الوجداني: (إعداد الباحث)

قام الباحث بالإطلاع على عدة نماذج من المقاييس العربية والأجنبية تمثل توجهات متنوعة في قياس الذكاء الوجداني منها: مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Mayer) (Salovey &Caruso,2002 ، واختبار الذكاء الوجداني كسمة وكقدرة (Petrides &Furnham,2000)، ومقايس الذكاء الانفعالي (عثمان وعبد السميع، ١٩٩٨)، واختبار الذكاء الانفعالي (راضي، ٢٠٠١)، واختبار الذكاء الوجداني كقدرة (Mayer et al., 2004)، وبطارية الكفاءة الوجدانية (Wolff, 2005)، ومقياس الذكاء الوجداني (خضر، ٢٠١٠)، ومقياس الذكاء الوجداني (سالم، ٢٠١٠)، ومقياس الذكاء الوجداني (العلوان، ٢٠١١)، ومقياس الذكاء الانفعالي (بدوي، ٢٠١١).

وبفحص التوجهات المتنوعة في قياس الذكاء الوجداني في المرحلة الثانوية والجامعة، وجد أن بعض الباحثين أعتمد على قياس الذكاء الوجداني كقدرة، والبعض منهم قام بقياسه كسمة، بينما أعتمد البعض الآخر على النموذج المختلط كقدرة وكسمة.

ويرى الباحث الحالي أن مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة تتميز بموضوعية القياس، وينقصها قياس المشاعر الداخلية غير الظاهرة والتي تعتبر ميزة في مقاييس الذكاء الوجداني كسمة ولكن ينقصها موضوعيه القياس. ولقد استفاد الباحث من ايجابيات كل منهما في قياس الذكاء الوجداني، وأعتمد على النموذج المختلط مع مراعاة التوازن بين عدد المفردات التي تقيس القدرة والمفردات التي تعبر عن السمة، أى أن قياس الذكاء الوجداني في البحث الحالي يعتمد على مكونات الذكاء الوجداني كقدرة وسمة معاً. وعليه تم تحديد ستة أبعاد لقياس الذكاء الوجداني، وتم تجميع عدد من المفردات لكل بعد يتناسب مع الأهمية النسبية للبعد في ضوء المقاييس السابقة، وهذه الأبعاد وعدد مفرداتها يتضح فيما يلي:

- التعاطف (عشر مفردات: ١-١٠).

- إدراك الانفعالات والتعبير عنها (تسع مفردات: ١١-١٩).
- إدارة الانفعالات وتنظيمها (أحدى عشر مفردة: ٢٠-٣٠).
- الدافعية الذاتية (سبع مفردات: ٣١-٣٧).
- المهارات الاجتماعية (سبع مفردات: ٣٨-٤٤).
- القدرة على التكيف (خمس مفردات: ٤٥-٤٩).

وبذلك اصبحت الصورة المبدئية لمقياس الذكاء الوجداني تتكون من (٤٩) مفردة، أمام كل مفردة خمسة اختيارات هى: تنطبق تماماً، وتنطبق كثيراً، وتنطبق أحياناً، وتنطبق نادراً، ولاتنطبق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني على العينة الاستطلاعية بطريقة الفاكرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٤٦)، ومعامل الثبات للأبعاد كما يلي: بعد التعاطف (٠,٦٩٤)، وبعد إدراك الإنفعالات والتعبير عنها (٠,٦٦٣)، وبعد إدارة الإنفعالات وتنظيمها (٠,٧٣٤)، وبعد الدافعية الذاتية (٠,٦٩٥)، وبعد المهارات الإجتماعية (٠,٧٠٣)، وبعد القدرة على التكيف (٠,٧٠٥).

كما تم حساب ثبات مفردات المقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

ثبات مفردات مقياس الذكاء الوجداني بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

البند	معامل الفا	البند	معامل الفا	البند	معامل الفا	البند	معامل الفا	البند	معامل الفا
١	٠,٨٤٥	١١	٠,٨٤٣	٢١	٠,٨٤٣	٣١	٠,٨٤٥	٤١	٠,٨٤١
٢	٠,٨٤٢	١٢	٠,٨٤٣	٢٢	٠,٨٤٥	٣٢	٠,٨٤١	٤٢	٠,٨٤١
٣	٠,٨٤١	١٣	٠,٨٤٠	٢٣	٠,٨٤٢	٣٣	٠,٨٤٣	٤٣	٠,٨٤٣
٤	٠,٨٤٢	١٤	٠,٨٤٧	٢٤	٠,٨٤٥	٣٤	٠,٨٤١	٤٤	٠,٨٤٢
٥	٠,٨٤٤	١٥	٠,٨٤٣	٢٥	٠,٨٤٥	٣٥	٠,٨٤٠	٤٥	٠,٨٤٤
٦	٠,٨٤٥	١٦	٠,٨٤١	٢٦	٠,٨٤٥	٣٦	٠,٨٤٢	٤٦	٠,٨٤١
٧	٠,٨٤٢	١٧	٠,٨٣٨	٢٧	٠,٨٤٤	٣٧	٠,٨٤٣	٤٧	٠,٨٤٣
٨	٠,٨٤٧	١٨	٠,٨٣٩	٢٨	٠,٨٣٩	٣٨	٠,٨٤١	٤٨	٠,٨٤١
٩	٠,٨٥٠	١٩	٠,٨٤٢	٢٩	٠,٨٤٣	٣٩	٠,٨٤١	٤٩	٠,٨٤١
١٠	٠,٨٤٠	٢٠	٠,٨٤٧	٣٠	٠,٨٤٩	٤٠	٠,٨٤١		

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الفا للمفردات أرقام (٨، ٩، ١٤، ٢٠، ٣٠) أعلى من معامل الفا للمقياس ككل (٠,٨٤٦)، وعليه يتم حذف هذه المفردات من المقياس، لتصبح عدد المفردات النهائية للمقياس (٤٤) مفردة، تتمتع بثبات موثوق فيه، وأن المقياس ككل يتمتع بدرجة عاليه من الثبات.

٢- صدق المقياس:

صدق المحك: تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية (خضر، ٢٠١٠) مع مقياس الذكاء الوجداني في البحث الحالي على العينة الاستطلاعية (١٠٦) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٢٦)، وهى قيمة عالية من الارتباط، وتدل على توفر

درجة عالية من الصدق لمقياس الذكاء الوجداني في البحث الحالي.

٣- التجانس الداخلي للمقياس:

أ. تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذى تنمى إليه، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

وبالنظر إلى الجدول (٤) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا ماعدا المفردات(٨، ٩، ١٤، ٢٠، ٣٠) وهي نفس المفردات التي تم حذفها عند حساب ثبات المفردات، وهذا يؤكد حذف هذه المفردات، وتمتع بقية المفردات بالاتساق الداخلي مع البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤)

ارتباط درجة المفردة بدرجة البعد الذى تنتمي إليه

البند	الارتباط مع البعد	البند	الارتباط مع البعد	البند	الارتباط مع البعد
١	٠,٢٦٠	١٨	٠,٤٩٦	٣٥	٠,٤٠٠
٢	٠,٣٧٨	١٩	٠,٢٨٩	٣٦	٠,٤١٤
٣	٠,١٩٦	٢٠	٠,٠٨٨	٣٧	٠,٣٠٢
٤	٠,٣٥٢	٢١	٠,٤٣٩	٣٨	٠,٣٨٩
٥	٠,٣٦٥	٢٢	٠,٢٩٣	٣٩	٠,٥٣١
٦	٠,٣٢٩	٢٣	٠,٤٤٦	٤٠	٠,٤٣٩
٧	٠,٢٣٨	٢٤	٠,٣٧٣	٤١	٠,٥٤٣
٨	-٠,٠٢٩	٢٥	٠,٢٨٥	٤٢	٠,٤٣٢

٩	٠,٠٣٤ –	٢٦	٠,٣٠٥	٤٣	٠,٣٨٤
١٠	٠,١٩٥	٢٧	٠,٣٢٣	٤٤	٠,٣٥٩
١١	٠,٣٠٨	٢٨	٠,٣٤٤	٤٥	٠,٢٦٣
١٢	٠,٢١٧	٢٩	٠,٢٤١	٤٦	٠,٤٥٣
١٣	٠,٣٧٥	٣٠	٠,٠٦٨	٤٧	٠,٣١٢
١٤	٠,١٤٦	٣١	٠,٣٠٣	٤٨	٠,٣٩٦
١٥	٠,٣٠٦	٣٢	٠,٣٤٥		
١٦	٠,٣٢٧	٣٣	٠,٣٣٩	٤٩	٠,٤٠٢
١٧	٠,٦١٥	٣٤	٠,٢٦٦		

ب- معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وجدول(٥) يوضح مصفوفة الارتباط. وبالنظر إلى الجدول يتضح أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١)، وأن معظم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها فدالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا معاملات الارتباط بين إدارة الانفعالات وكل من الدافعيه الذاتية، والمهارات الاجتماعية ، والقدرة على التكيف فداله عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك يتحقق التجانس الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	التعاطف	ادراك الانفعالات	ادراة الانفعالات	الدافعية الذاتية	المهارات الاجتماعية	القدرة على التكيف	الدرجة الكلية
التعاطف	–	٠,٤٦٧	٠,٣٢٦	٠,٣١٥	٠,٢٦٩	٠,٢٥٣	٠,٦٦٨
ادراك الانفعالات		–	٠,٤٧٣	٠,٢٨٥	٠,٣٤٩	٠,٣٢٨	٠,٧٥٨
إدراة الانفعالات			–	٠,٢١٤	٠,٢٠٩	٠,٢٠٧	٠,٦٢١
الدافعية الذاتية				–	٠,٤٧٦	٠,٤٤٤	٠,٦٤٦
المهارات الاجتماعية					–	٠,٤٧٥	٠,٦٤٦
القدرة على التكيف						–	٠,٦١٢
الدرجة الكلية							–

وبذلك تتكون الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني من (٤٤) مفردة، موزعة على الأبعاد: التعاطف (ثمان مفردات: ١-٨)، وإدراك الإنفعالات والتعبير عنها (ثمان مفردات: ٩-١٦)، وإدارة الإنفعالات وتنظيمها (تسع مفردات: ١٧-٢٥)، والدافعية الذاتية (سبع مفردات: ٢٦-٣٢)، والمهارات الاجتماعية (سبع مفردات: ٣٣-٣٩)، والقدرة على التكيف (خمس مفردات: ٤٠-٤٤). ملحق رقم (٢).

ثالثاً- مقياس الإبداع الوجداني: (إعداد الباحث)

قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة، وفحص مقاييس الإبداع الوجداني العربية والأجنبية المتاحة للتعرف على أبعاد ومكونات الإبداع الوجداني، منها: قائمة الإبداع الوجداني التي أعدها (Averill، ١٩٩٩)، ومهام الإبداع الانفعالي التي أعدها (Incevic et al., 2007)، ومقياس الإبداع الإنفعالي (صالح، ٢٠٠٧)، ومقياس الابتكارية الانفعالية (الشويقي، ٢٠٠٨)، ومقياس الإبداع الإنفعالي (خضر، ٢٠١٠)، واختبار الإبداع الانفعالي (بدوى، ٢٠١١)، واستطاع الباحث تحديد أربعة أبعاد لقياس الإبداع الوجداني، وتمت صياغة عدد من المفردات تتناسب مع الأهمية النسبية لكل بعد، وهذه الأبعاد هي: بعد الاستعداد (٧ مفردات)، وبعد الجدة (١٣) مفردة، وبعد الأصالة (٥) مفردات، وبعد الفعالية (٤) مفردات. وبذلك تصبح الصورة الأولية لمقياس الإبداع الوجداني تتكون من (٢٩) مفردة، أمام كل مفردة خمسة اختيارات: تنطبق تماما، تنطبق كثيرا، تنطبق أحيانا، تنطبق نادرا، لا تنطبق. ملحق رقم (٣).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإبداع الوجداني على العينة الاستطلاعية بطريقة معامل الفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٥١)، كما تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ، وقد وجد أن معاملات الفا كرونباخ لكل مفردة من المقياس عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس أقل من معامل الفا للمقياس ككل (٠,٨٥١)، وهذا يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة، والمقياس ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وجدول (٦) يوضح معامل الفا لمفردات المقياس بعد استبعاد درجة المفردة من مقياس الإبداع الوجداني.

جدول (٦)

ثبات مفردات مقياس الإبداع الوجداني بعد حذف درجة المفردة

المفردة	معامل الفا	المفردة	معامل الفا	المفردة	معامل الفا
١	٠,٨٤٩	١١	٠,٨٤٦	٢١	٠,٨٤٨
٢	٠,٨٤٨	١٢	٠,٨٤٣	٢٢	٠,٨٤٥
٣	٠,٨٤٣	١٣	٠,٨٤٧	٢٣	٠,٨٤٧
٤	٠,٨٤٧	١٤	٠,٨٤١	٢٤	٠,٨٤٩
٥	٠,٨٤٣	١٥	٠,٨٤٣	٢٥	٠,٨٤٧
٦	٠,٨٤٦	١٦	٠,٨٤٧	٢٦	٠,٠٨٤٩
٧	٠,٨٤٥	١٧	٠,٨٤٧	٢٧	٠,٨٤٩
٨	٠,٨٤٨	١٨	٠,٨٤٣	٢٨	٠,٨٤٩
٩	٠,٨٤٥	١٩	٠,٨٤٦	٢٩	٠,٨٥٠
١٠	٠,٨٤٤	٢٠	٠,٨٤٥	المقياس ككل	٠,٨٥١

٢- صدق المقياس:

تم استخدام صدق المحك، حيث طبق مقياس الإبداع الإنفعالي في المرحلة الثانوية (خضر، ٢٠١٠) مع مقياس الإبداع الوجداني في البحث الحالي على العينة الاستطلاعية، وحسب معامل الارتباط بينهما، وبلغت قيمته (٠,٧٨٧) وهى قيمة عالية، وتشير إلى تمتع مقياس الإبداع الوجداني بصدق موثوق فيه.

٣- التجانس الداخلى:

أ- تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧)

ارتباط درجة المفردة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه

البند	الارتباط مع البعد	البند	الارتباط مع البعد	البند	الارتباط مع البعد
١	٠,٣٦٧	١١	٠,٣٧٧	٢١	٠,٢٣٨
٢	٠,٢٨٢	١٢	٠,٤٨٣	٢٢	٠,٤١٦
٣	٠,٣٩٧	١٣	٠,٢٧٤	٢٣	٠,٣٤٦
٤	٠,٤٠٨	١٤	٠,٤٦٩	٢٤	٠,٣٨٦
٥	٠,٥٠٠	١٥	٠,٥٢٠	٢٥	٠,٣٣٦
٦	٠,٣٦٨	١٦	٠,٤٥٨	٢٦	٠,٣٠٤
٧	٠,٤٣٢	١٧	٠,٤١٣	٢٧	٠,٤١٤
٨	٠,٢٧٧	١٨	٠,٤٩٩	٢٨	٠,٣٦٥
٩	٠,٤٧٣	١٩	٠,٤٥٦	٢٩	٠,٢٧٦
١٠	٠,٣٩٧	٢٠	٠,٤٨٠		

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ب – تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٨) يوضح مصفوفة الارتباط.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوجداني

الأبعاد	الاستعداد	الجدة	الآصالة	الفعالية	الدرجة الكلية
الاستعداد	–	٠,٤٩٧	٠,٤٠٤	٠,٣٣٧	٠,٧٥٩
الجدة		–	٠,٤٣٤	٠,٣٠١	٠,٨٨٤
الآصالة			–	٠,٢٥٢	٠,٦٥٤
الفعالية				–	٠,٥٤٠
الدرجة الكلية					–

يتضح من جدول (٨) ان جميع قيم معاملات الارتباط داله عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة –عينة البحث الحالي– في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني تعزى للنوع (ذكور/إناث)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت). والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

الفروق بين الطلاب والطالبات في مغيرات البحث

المتغيرات	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
الآمن	ذكر	١٥٩	٢٩,٤١٥	٥,١٨	– ٠,١٢١	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٢٩,٤٨١	٤,٣٩		
القلق	ذكر	١٥٩	٢١,٤٥٣	٦,٨٠	٢,٥٤٢	٠,٠١
	أنثى	١٥٦	١٩,٦٧٣	٥,٥٦		
التجبني	ذكر	١٥٩	٢٣,٢٤٥	٥,١٦	٠,٣٨١	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٢٣,٤٤٢	٣,٩٣		
مجموع التعلق	ذكر	١٥٩	٧٤,١٣٣	١١,٩٤	١,٢٩٣	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٧٢,٥٩٦	٨,٥٨		
التعاطف	ذكر	١٥٩	٢٩,٩٠٦	٤,٦٤	٠,٩٥٣	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٢٩,٤٢٣	٤,٣٤		
ادراك الانفعالات	ذكر	١٥٩	٣٢,٢٦٤	٤,٩٢	– ٠,٦١١	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٣٢,٦٣٥	٥,٨٢		
إدارة الانفعالات	ذكر	١٥٩	٣١,٠٥٧	٥,٢٢	١,٨٧٨	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٢٩,٩٤٢	٥,٣١		
الدافعية الذاتية	ذكر	١٥٩	٢٣,٨٣٠	٤,٦٥	– ٢,١٠٣	٠,٠٥
	أنثى	١٥٦	٢٤,٩٠٤	٤,٤٠		
مهارات اجتماعية	ذكر	١٥٩	٢٥,١٥١	٥,٠٩	–٣,٣٢٩	٠,٠١
	أنثى	١٥٦	٢٦,٩٠٤	٤,٢٠		
قدرة على التكيف	ذكر	١٥٩	١٧,٣٤٠	٣,٥٩	– ٣,٥٤٤	٠,٠١
	أنثى	١٥٦	١٨,٦٧٣	٣,٠٦		
مجموع الذكاء الوجداني	ذكر	١٥٩	١٥٩,٥٤٧	١٨,٩٢	– ١,٤١٠	غير دالة
	أنثى	١٥٦	١٦٢,٤٨١	١٧,٩٨		

الاستعداد	ذكر	١٥٩	٢٦,٣٩٦	٤,٢٨	١,٧٨١	غير دالة
	أنثى	١٥٦	٢٥,٤٨١	٤,٨٣		
الجدة	ذكر	١٥٩	٤٥,٤٥٣	،٨٦٩	٢,٦٦٣	٠,٠١
	أنثى	١٥٦	٤٣,٠١٩	٧,٤٨		
الأصالة	ذكر	١٥٩	١٧,٣٧٧	٣,٣٥	١,٣١٩	غير دالة
	أنثى	١٥٦	١٦,٨٨٥	٣,٢٧		
الفعالية	ذكر	١٥٩	١٤,٥٨٥	٣,٠٧	٠,٥٤٩ –	غير دالة
	أنثى	١٥٦	١٤,٧٦٩	٢,٨٨		
مجموع الابداع الوجداني	ذكر	١٥٩	١٠٣,٨١١	١٥,١٨	٢,٢٥٤	٠,٠٥
	أنثى	١٥٦	١٠٠,١٥٤	١٣,٥٦		

وبالنظر في جدول (٩) حسب نتائج اختبارات "ت" للفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات البحث، يتضح ما يلي:

أولاً– بالنسبة لأنماط التعلق، فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في النمط الآمن والنمط التجنبي، وفي الدرجة الكلية، بينما وجد فرق دال احصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين الطلاب والطالبات في نمط التعلق القلق باتجاه الطلاب الذكور. واتفقت النتائج خاصة فيما يتعلق بالدرجة الكلية لأنماط التعلق مع دراسة (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩)، ودراسة (صابر، ٢٠١٤). وأما بخصوص الفروق في درجات الأبعاد أو الأنماط، فتختلف النتائج الحالية أو بعضها مع ما وجدته نتائج دراسة (Kaitz et al., 2004)، ودراسة (Hoseiny et al., 2013)، بينما تتفق بشكل أو بآخر مع دراسة (Wongpakaran et al., 2012) خاصة في نمط التعلق القلق.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في النمط الآمن وفي الدرجة الكلية للتعلق إلى حاجة الجنسين للعلاقات الحميمة، وهي من الحاجات المهمة، حيث رغبة الذكور والإناث بدون تفريق إلى الإحساس بالقبول من الآخرين، والحاجة للحب وإقامة روابط عاطفية حميمة وآمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبل في محيط بيئتهم. ومما يدعم هذا التفسير، ما وجدته الدراسات السابقة المرتبط بالحاجات النفسية والتي منها الحاجة للحب والانتماء لدى المراهق السعودي (الوطبان وعلي، ٢٠٠٥). كذلك، يمكن القول بأن هناك العديد من التغيرات يمكن أن تتدخل بصورة مباشرة أو غير مباشرة في نمو الهوية، والجوانب النفسية والعاطفية والاجتماعية، وبخاصة الألفة والحميمة لدى المراهقين (زهران، ٢٠٠٥). وهذه التغيرات قد

تؤثر في تنظيم أنماط التعلق خلال مرحلة المراهقة (Ma & Huebner, 2008). وقد أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في العلاقة بين الهوية والألفة أو الحميمة لدى المراهقين (Arseth et al., 2009).

أما ما يتعلق بتقديرات الذكور في نمط التعلق القلق بدرجة تفوق الإناث، فقد يرجع ذلك إلى الطبيعة الثقافية والتنشئة الاجتماعية للذكور، حيث أن ثقافة المجتمع لا تشجع الشاب الذكر على الارتباط العاطفي القوي، وبالتالي يمكن لمقدم الرعاية أو لمصدر الحاجة الوجدانية تجاهله، مما قد يؤدي به إلى القلق حول هذه العلاقة. ومما يدعم هذا التفسير ما أشارت إليه نظرية التعلق في سياق العلاقة بين نمط التعلق والقدرة على التنظيم الانفعالي (Mikulincer,& Florian,2001)، حيث أن إدراك الانفعالات السلبية لدى النمط القلق تكون متطابقة مع الأهداف التعلقية، مما يؤدي به إلى دعمها أو حتى المبالغة تجاهها، إضافة إلى أن هذا النمط دائما ما يفشل في أخذ إيجابيات الاحتمالات التكيفية، لأن انتباهه يكون مركزاً على مظاهر التهديد والاضطراب للخبرة الانفعالية، بدلاً من المظاهر الوظيفية للخبرة الانفعالية، ونتيجة لذلك فإنه قد يدرك بأنه غير قادر على ضبط الذات، أو التحكم في المشاعر والأفكار المؤلمة. إضافة إلى ذلك، فإن النمط القلق يرغب في علاقات شخصية وحميمة، وهو يعتمد بدرجة كبيرة على قبول الآخر، ومع ذلك فهو يخاف من النبذ إلى حد أنه يتجنب التواصل، وعندما يؤكد إحتمالية النبذ، فإنه يتجنب المواقف الاجتماعية. وقد أظهرت نتائج الدراسات إنتشار الخجل وضعف مهارات التواصل الاجتماعي بين طلاب المرحلة الثانوية الذكور في المجتمع السعودي (الربعي، ١٤٣٢هـ).

كذلك يمكن القول بأن الذكور من نمط التعلق القلق قد يتأثرون أكثر بالأساليب النفسية والاجتماعية التي تتبعها الأسرة بغرض التوجيه المباشر للأبناء بالنسبة للسلوك ومعاييره، والأدوار والقيم والاتجاهات ... ، مما قد يمثل عند بعض الطلاب الذكور إرتباطاً قلقاً أو مشاعر سلبية تجاه الذات والآخرين، وبالتالي يزداد إحساسهم بأساليب التنشئة الأسرية، وبخاصة اضطراب أساليب المعاملة الوالدية. خاصة وأن الذكور مقارنة بالإناث هم أعلى في إدراكهم لأساليب التنشئة الأسرية غير السوية (الجهني، ٢٠٠٩). وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وأنماط التعلق لدى المراهقين، فمثلاً وجدت

علاقة إيجابية بين أسلوب المعاملة التسلطي ونمط التعلق القلق (Mahasneh et al., 2013).

إضافة إلى ما سبق، يمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة الافتراضية بين المهمة النمائية المتعلقة بارتباط الشاب بالوالدين وصراع الاستقلال.ويرى (Lapsley,& Edgeron,2002) بأن عملية الانفصال النفسي في مرحلة المراهقة من الأفضل فهمهما في سياق نظرية التعلق. حيث أشار الأدب في هذا المجال أن الدراسات المرتبطة بمتغير الاستقلال النفسي للطلاب عن الوالدين أظهرت علاقته بأنماط التعلق، ووجد بأن صراع الاستقلال من الأب والأم يرتبط سلبياً مع نمط التعلق القلق، بينما يرتبط إيجابياً مع نمط التعلق الآمن (Lapsley,& Edgeron,2002) كذلك يمكن القول أن انتشار نمط التعلق القلق لدى الذكور قد يرجع إلى زيادة الاستقلالية لدى الذكور عنه لدى الإناث في سياق البحث الحالي. فالزيادة في الاستقلالية قد تهدد المراهق مسببة مشكلات في نمط التعلق في هذه المرحلة (Allen et al., 2002)، وقد وجد بأن احترام استقلال المراهق من الوالدين يتنبأ بالتعلق لدى الذكور (Matsuoka et al., 2006).

وأخيراً وبالرغم من أن بعض الدراسات وجدت أن تقديرات الذكور أعلى من الإناث في النمط التجنبي، وأقل في النمط القلق (Del Giudice,& Belsky, 2010)، إلا أنه يمكن القول بأن أغلب تلك الدراسات أجريت في سياق علاقات التعلق المرتبطة بالرومانسية لدى الراشدين. كذلك، يمكن ارجاع تلك الاختلافات إلى الفروق الثقافية.

ثانياً– بالنسبة للذكاء الوجداني، فتوجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في أبعاد الذكاء الوجداني التالية: الدافعية الذاتية (عند مستوى ٠,٠٥)، والمهارات الاجتماعية (عند مستوى ٠,٠١)، والقدرة على التكيف (عند مستوى ٠,٠١)، وجميعها باتجاه الطالبات/ الإناث. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الأبعاد التالية: التعاطف، وإدراك الانفعالات والتعبير عنها، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني.

ففيما يتعلق بالدرجة الكلية، تتفق النتيجة مع نتائج دراسة (عجوه، ٢٠٠٢)، ودراسة (Ogunyemi, 2008)، ودراسة (خضر، ٢٠١٠)، وتختلف مع دراسات كل من: (راضي، ٢٠٠١؛ دسوقي، ٢٠٠٥؛ الجندي، ٢٠٠٩؛ العلوان، ٢٠١١؛ علوان والنواجحة، ٢٠١٣). أم

بخصوص الفروق في بعض الأبعاد، فقد اتفقت مع جزء من دراسة (المصدر، ٢٠٠٧) وبخاصة في أبعاد: التعاطف، وإدارة وتنظيم الانفعالات، وإدراك الانفعلات. واختلفت مع دراسة (الجندي، ٢٠٠٩) والتي وجدت فروق بين الذكور والاناث في جميع أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الذكور. والنتيجة الحالية تبدو في الإطار الطبيعي والمنطقي بناء على أدبيات التراث النفسي التي أشارت إلى تباين نتائج الفروق بين الجنسين في مجال الذكاء الوجداني (Katyal, & Awasthi, 2005)

(Wolff, 2005) (McCalla, 2013) (Syiem, 2013).

وبالنظر إلى تفوق الطالبات في بعد الدافعية الذاتية مقارنة بالطلاب، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلاحظ في بيئة البحث الحالي (المجتمع السعودي)، نتيجة للتوسع في تعليم المرأة وتوافر الفرص التعليمية، وتعدد مجالات عملها، هو ارتفاع معدلات الإنجاز واثبات التفوق لدى الإناث مقارنة بالذكور. وهو ما تعكسه بنود بعد الدافعية الذاتية.

وأما نقص المهارات الاجتماعية لدى الذكور، فقد يعكسه العديد من أنماط السلوك السائدة لدى الطلاب الذكور في المرحلة الثانوية، ومنها: السلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي والخجل، والشعور بالوحدة النفسية وكلها بسبب افتقار الطلاب إلى المهارات الاجتماعية. وهو ما أظهرته بعض الدراسات التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية في سياق البحث الحالي (الدليم وعامر، ٢٠٠٤؛ الربعي، ١٤٣٢هـ). وبصورة عامة، فإن الفروق بين الجنسين قد يرجع إلى ما أشارت إليه الدراسات في الأدب النفسي بوجود اختلاف بين الذكور والإناث في متغيرات العلاقات الشخصية والاجتماعية. ووجد أن الإناث أكثر حرصاً على علاقاتهم الاجتماعية، وأن مفهومهن حول ذواتهن وشعورهن بالأمان يعتمد بدرجة كبيرة على نجاح أو فشل تلك العلاقات الاجتماعية (أبو جادو، ٢٠٠٠). وهذا يتفق مع بعض الدراسات (أبو عمشة، ٢٠١٣ ؛ العمران، ٢٠٠٦ ؛ (Tett, Fox, & Wang,2005) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث في المهارات الاجتماعية، وفي التواصل مع الآخرين وفهم الآخرين في الذكاء الاجتماعي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الضغوط الاجتماعية، وصرامة المعايير المجتمعية، والمطالب العديدة والتوقعات العالية التي يفرضها المجتمع السعودي على المراهقين الذكور في الوقت الحاضر، بعكس الإناث اللاتي يمكنهن قبول الصرامة وتقييد

الحرية، ومثل هذه الأمور قد تترك آثاراً سلبية على تكيف المراهق (الكحيمي وحمام ومصطفى، ٢٠٠٥). أو قد تقلل من القدرة على مواجهة المواقف الطارئة، ومتطلبات الحياة، وتخطي الصعوبات، والتوافق مع الظروف الجديدة، ومواجهة الضغوط. ومن ناحية أخرى قد ترجع النتيجة إلى أن الإناث لديهن القدرة على تعويض العلاقات الشخصية، إضافة إلى قدرتهن على تفريغ الانفعالات، وهذا يفسر قوة الصداقة لدى الإناث في المرحلة الثانوية. وقد أظهرت بعض الدراسات أن الإناث يتفوقن على الذكور في القدرة على التكيف (Wolff, 2005).

أما عدم وجود فروق في الأبعاد التالية: التعاطف، وإدراك الانفعالات والتعبير عنها، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، فيمكن أن يرجع ذلك إلى أن كل من الأولاد والبنات يتعلمون موضوعات مختلفة من أجل ضبط إنفعالاتهم (Naghavi,& Redzuan,2011). وقد أشار (Goleman, 2006) إلى أن لكل من الذكور والإناث صورة أو بطاقة شخصية للقوة والضعف في القدرات المتعلقة بالذكاء الوجداني، مما يصعب معه تحديد الفروق بين الجنسين. إضافة إلى ذلك، فإن عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، قد يرجع إلى وجود نماذج متعددة لقياس الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة (Goleman, 2011). وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات في الأدب النفسي والتربوي تناولت العديد من المتغيرات التي تؤثر أو لها علاقة بالفروق بين الجنسين في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وبينت أن اختيار القياس والعينة وحجم العينة يمكن أن تؤثر على درجة الفروق من عدمها (Shi & Wang, 2007).

ثالثاً– أما بالنسبة للإبداع الوجداني ، فقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في بعد الجدة (عند مستوى ٠,٠١) باتجاه الذكور، وفي الدرجة الكلية للإبداع الوجداني (عند مستوى ٠,٠٥) باتجاه الذكور أيضاً. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في أبعاد الإبداع الوجداني التالي: الاستعداد، والأصالة، والفعالية.

ففيما يتعلق بالدرجة الكلية، تختلف النتيجة مع نتائج دراسة Gutbezah, & Averill, 1996 ، ودراسة خضر (٢٠١٠)، كذلك مع دراسة (الشويقي، ٢٠٠٨) حيث كانت الفروق باتجاه الإناث، وأيضاً أختلفت نتائج البحث الحالي في الأبعاد مع بعض الدراسات مثل دراسة (Averil, 1999) التي وجدت فروق في بعدي التهيؤ، والفعالية/الأصالة لصالح الإناث،

ودراسة صالح (٢٠٠٧) حيث كانت الفروق لصالح الإناث في بعد الجدة، إلا أنها قد تتفق مع بعض نتائج دراسة (صالح، ٢٠٠٧)، خاصة في عدم وجود فروق في أبعاد الاستعداد، والأصالة، والفعالية.

أما تفوق الطلاب في الدرجة الكلية وفي بعد الجدة للإبداع الوجداني بدرجة أعلى من الطالبات، فيمكن تفسيره في ضوء البيئة الثقافية والتنشئة الاجتماعية للذكور، حيث أن الذكر دائما ما يسعى إلى الاستقلالية والتحرر من القيود الاجتماعية. وهذا ما يؤكده واقع الذكور مقارنة بالإناث في المجتمع السعودي الذي دائماً ما يشجع الذكور للاعتماد على أنفسهم بعكس الإناث حيث يحتجن إلى مساعدة الأسرة والوالدين بصورة دائمة. وقد وجد بأن التقديرات العالية في الإبداع ترتبط بالاستقلالية من المعوقات والقيود الاجتماعية (Rubinstein, 2003). وهناك العديد من البحوث والدراسات حاولت شرح أسباب تميز الرجل وليس المرأة في العديد من المجالات المرتبطة بالأداء الإبداعي، والبعض من تلك الدراسات أرجع هذه الفرضية إلى القيم الاجتماعية، والدور الاجتماعي (Baer & Kaufman, 2006). فالمؤثرات البيئية والثقافية التي توقف الإبداع وتكفه، كالتقبل المستمر للقوانين والنظم الثقافية والاجتماعية السائدة، والتي تتيح للناس التفكير وفق النماذج المعتادة، والسلوك المعهود، يمكنها أن تكف وتوقف الخصائص السيكولوجية التي تميز الشخصية المبدعة. إضافة إلى ذلك، فإن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإبداع والانفتاح على الخبرات، وجدت بأن الذكور سجلوا درجات أعلى من الإناث في الانفتاح نحو الأفكار الجديدة (Baer &Kaufman, 2006)

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة –عينة البحث الحالي– في كل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني تعزى لتخصصات الطلبة (العلمية–الإنسانية)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (ت). والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

الفروق بين التخصصات العلمية والإنسانية في متغيرات البحث

المتغيرات	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
الآمن	علمي	١٦٧	٢٨,٩١٦	٤,٩٨٧	– ٢,٠٩٨	٠,٠٥
	إنساني	١٤٨	٣٠,٠٤٧	٤,٥٢٢		
القلق	علمي	١٦٧	٢٠,٦٧٧	٦,٣٠٤	٠,٣١٦	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٢٠,٤٥٣	٦,٢٤٦		
التجبني	علمي	١٦٧	٢٣,٥٠٣	٤,٢٤٦	٠,٦٥٨	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٢٣,١٦٢	٤,٤٥٤		
مجموع التعلق	علمي	١٦٧	٧٣,٠٩٦	١١,١٥٨	– ٠,٤٨١	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٧٣,٦٢٢	٩,٥٥٨		
التعاطف	علمي	١٦٧	٢٩,٩٢٨	٤,٧١٣	١,٠٩٧	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٢٩,٣٧٢	٤,٢٢٩		
ادراك الانفعالات	علمي	١٦٧	٣١,٩١٦	٦,١٠٩	–١,٨٧١	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٣٣,٠٤٧	٤,٣٥١		
إدارة الانفعالات	علمي	١٦٧	٣٠,٧٦١	٥,٩٢٦	٠,٩١٢	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٣٠,٢١٦	٤,٤٥٦		
الدافعية الذاتية	علمي	١٦٧	٢٤,٦٤٧	٤,٤٠٧	١,١٧٩	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٢٤,٠٤١	٤,٧١٢		
مهارات اجتماعية	علمي	١٦٧	٢٥,٨٦٢	٤,٧١٢	– ٠,٦٢٢	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٢٦,١٩٦	٤,٧٩٥		
قدرة على التكيف	علمي	١٦٧	١٨,٠١٨	٣,٦٦٤	٠,٠٩٩	غير دالة
	إنساني	١٤٨	١٧,٩٨٠	٣,٠٨٧		
مجموع الذكاء الوجداني	علمي	١٦٧	١٦١,١٣٢	٢٠,٢١٩	٠,١٣٤	غير دالة
	إنساني	١٤٨	١٦٠,٨٥١	١٦,٣٨٠		
الاستعداد	علمي	١٦٧	٢٦,٠٠٠	٤,٩٣١	٠,٢٣٥	غير دالة
	إنساني	١٤٨	٢٥,٨٧٨	٤,١٥٥		
الجدة	علمي	١٦٧	٤٥,٣٢٩	٨,٤٣١	٢,٥١٢	٠,٠١
	إنساني	١٤٨	٤٣,٠٢٧	٧,٧٥١		
الأصالة	علمي	١٦٧	١٧,٠٢٤	٣,٤٥٠	– ٠,٦٢١	غير دالة
	إنساني	١٤٨	١٧,٢٥٧	٣,١٦٩		
الفعالية	علمي	١٦٧	١٤,٧٠٧	٣,٠٤٦	٠,١٩٢	غير دالة
	إنساني	١٤٨	١٤,٦٤٢	٢,٩٠٤		
مجموع الابداع الوجداني	علمي	١٦٧	١٠٣,٥٩	١٥,٦٦٤	١,٣٨١	غير دالة
	إنساني	١٤٨	١٠٠,٨٠٤	١٢,٩٩٧		

وبالنظر في جدول (١٠) حسب نتائج اختبارات "ت" للفروق بين التخصصات في متغيرات البحث، يتضح ما يلي:

أولاً- بالنسبة لأنماط التعلق، فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والإنسانية في النمط القلق والنمط التجنبي، وفي الدرجة الكلية لأنماط التعلق، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠٥) بين التخصصات العلمية والإنسانية في نمط التعلق الآمن باتجاه التخصصات الإنسانية. واتفقت النتائج خاصة فيما يتعلق بالفروق في الدرجة الكلية لأنماط التعلق مع دراسة (Miller, 2012) التي وجدت بأن تخصص الطلاب لا يؤثر على أنماط التعلق. والدراسات السابقة في هذا المجال قليلة – حسب ما توفر للباحث في قواعد المعلومات.

ويمكن تفسير نتيجة حصول طلبة التخصصات الإنسانية على تقديرات أعلى في التعلق الآمن مقارنة بالتخصصات العلمية، بأن طلاب التخصصات الأدبية، ونتيجة للموضوعات الأدبية والإنسانية التي يدرسونها وبخاصة بعض المقررات كعلم النفس وعلم الاجتماع...، ومثل هذه الموضوعات لها علاقة بفهم خبرات الآخرين، وتساعد الطلبة على رؤية أنفسهم بأنهم أكثر انفتاحاً من التخصصات العلمية (Miller, 2012)، لهذ، قد توفر لهم مشاعر إيجابية عن الذات والآخرين، وهذا منطقي؛ لأن النمط الآمن يظهر الارتياح للقرب في العلاقات من الآخرين والثقة فيهم.

إضافة إلى ذلك، فإن التخصصات العلمية وفي ضوء طبيعة التخصص وما يتطلبه من ضرورة الانتظام في الحضور، إلى جانب صعوبة الدراسة بها وطول مناهجها، وما تتطلبه من جهد وتعب ووقت، قد يزيد من معدل الضغوط الدراسية كمصدر من مصادر الضغوط النفسية، حيث وجد أن طلبة التخصصات العلمية أظهروا تأثراً أكثر بالضغوط النفسية من طلبة التخصصات الإنسانية (شقير، ١٩٩٧). وهذا يتفق مع الواقع، حيث تركيز النظام الاجتماعي بمكوناته المختلفة كالمدرسة، والأسرة، ووسائل الإعلام وغيرها، على التخصصات العلمية، بحيث يعطيها أهمية كبيرة، وينظر إليها بأنها معيار لمستقبل الطلبة الوظيفي، مما ينتج عنه ضغط نفسي على الطلبة يتطلب منهم إيجاد أساليب للمواجهة والتكيف (شريم، ٢٠٠٢). وتشير الدراسات في هذا الجانب إلى وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق وأساليب المواجهة للضغوط النفسية، وأن أنماط التعلق تسهم في التنبؤ بأساليب

المواجهة للضغوط النفسية (صابر، ٢٠١٤). كذلك، فإن مثل هذه الخبرات قد يؤدي إلى مشكلات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، ويكون لها بالغ الأثر في اتجاهات الطلبة نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وفي مشاعرهم وانفعالاتهم، وفى تحديد علاقاتهم الشخصية، والشعور بالحاجة إلى العلاقات العاطفية مع الآخرين (الدليم وعامر، ٢٠٠٤). وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات في الأدب النفسي والتربوي ناقشت وجود ارتباط بين تباين أنماط التعلق والخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية، وأن النمط الآمن أكثر توافقا في حياته الاجتماعية (Bartholomew and Horowitz, 1991).

ثانياً- بالنسبة للذكاء الوجداني، فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والإنسانية في الدرجة الكلية وجميع أبعاد الذكاء الوجداني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عجوة، ٢٠٠٢)، ودراسة (الزحيلي، ٢٠١١)، ودراسة (أبو عمشة، ٢٠١٣)، كما أنها اختلفت مع دراسة (العلوان، ٢٠١١) والتي وجدت فروق باتجاه التخصصات الإنسانية ، ودراسة (علوان والنواجحة، ٢٠١٣)، التي وجدت فروق باتجاه التخصصات العلمية.

وقد يرجع عدم وجود الفروق إلى أن كل من الطلاب والطالبات لديهم معلومات أقل عن مشاعرهم وإنفعالاتهم، ولديهم وعي أقل نحو كيفية التعامل مع بعض الانفعالات. فالمراهقة في حد ذاتها تحدي صعب في مجال الانفعالات أو الوجدانيات، حيث يواجه المراهق علاقات جديدة، وأجواء جديدة يكون فيها الدمج الاجتماعي المناسب أهم شرط من شروط النجاح. وأيضاً مطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة، والتي تظهر نتيجة لعوامل الضغوط الثقافية والقيم في المجتمع (زهران، ٢٠٠٥)، علاوة على أن السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية تتطلب من الطالب اكتساب أساليب تكيفية جديدة، وتطوير أنماط تفكيره ليكون قادراً على اتخاذ قرارات مهمة تتعلق بحياته النفسية والاجتماعية والأسرية، وبمستقبله الدراسي واختيار التخصص والكلية للاستعداد لمواجهة حياته المستقبلية. وعليه يجد الطالب – بغض النظر عن تخصصه – أن عليه مواجهة العديد من مواقف الصراع في السياقات البيئية التي يعيش فيها، مما يدفعه إلى البحث عن التوازن مع المحيط النفسي والخارجي، فيسعى للحصول على مهارات من أجل تسهيل تواصله مع الآخرين، ويزيد نموه الشخصي. لهذا، تكون الكفاءة الوجدانية Emotional Competence هامة، بل عنصر ضروري من عناصر النجاح في هذه الرحلة. ويذكر (Goleman, 2006) أن الطلاب الذين لديهم كفاءة

وجدانية يمكنهم التعامل بشكل أفضل مع ضغوط الأقران، ومتطلبات الدراسة. إضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الدراسات إلى أن النجاح في الحياة يعتمد على النضج الشخصي/النفسي أكثر من اعتماده على القدرة المعرفية أو المهارات الفكرية، فالمراهق يحتاج إلى مهارات وجدانية واجتماعية إذا أراد النجاح في الحياة. علاوة على ذلك فإن هذه المهارات تأخذ مكانها في سياق نموه (DfES, 2003; Sharry, 2003).

ومما يدعم هذا التفسير، فإن النظام التعليمي في سياق البحث الحالي لا يركز على الجوانب الوجدانية في نمو التلاميذ، وهذا يتفق مع الواقع حيث تركيز النظام التعليمي على النمو المعرفي أكثر من النمو الانفعالي، بحيث يعطيه أهمية كبيرة، وينظر إليه بأنه معيار النجاح. وأيضاً إذا أخذنا بعين الاعتبار ما تعانيه مؤسسات التربية والتعليم من نقص كمي وكيفي واضح في العديد من برامج التنمية الوجدانية، مما أدى إلى صعوبة توفير البيئة الشاملة في إعداد جيل المستقبل، وتأهيله للحياة العامة مهنياً واجتماعياً وأسرياً ونفسياً وثقافياً (مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢٠٠٢؛ مجلس التعاون لدول الخليج العربي–الأمانة العامة، ٢٠٠٤). وتشير الدراسات في هذا الجانب إلى أنه إذا كان النظام التعليمي يدعم الذكاء الوجداني عن طريق مجموعة من البرامج الإرشادية والتوجيهية والتي تساهم في إعداد الطلبة للاندماج والتكيف مع مجالات الحياة المختلفة، فإنه يرتفع لديهم الذكاء الوجداني (Ulutas & Omeroglu, 2007; Salami, 2010). ولهذا، أصبحت مناهج التربية النفسية مكوناً أساسيا في المناهج التعليمية الحديثة، وتعتبر برامج تنمية الجوانب الوجدانية من أكثر برامج التربية السيكولوجية انتشاراً (الشختور، ٢٠٠٨).

ثالثاً– أما بالنسبة للإبداع الوجداني، فهناك فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والإنسانية في بعد الجدة (عند مستوى ٠,٠١) باتجاه التخصصات العلمية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والإنسانية في كل من الأبعاد (الاستعداد، والأصالة، والفعالية)، وفي الدرجة الكلية للإبداع الوجداني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صالح، ٢٠٠٧)، وتختلف مع دراسة (Rubinstein, 2003) التي أشارت إلى أن تقديرات الطلاب الذين كانوا يدرسون تخصص التصميم أعلى في مقياس الإبداع مقارنة بزملائهم في التخصصات الآخرى (العلوم السلوكية، والقانون).

يشير الأدب إلى أن الجدة من أفضل طرق مساعدة الفرد للتخلص من نمط الحياة السلبية، بمعنى أنها طريقة خاصة لحل المشكلات حيث تحرض السلوك التكيفي (Zarenezhad et al., 2013). ويمكن ربط هذا السياق بنتائج وتفسير متغير أنماط التعلق، وبخاصة انخفاض تقديرات التخصصات العلمية في التعلق الآمن مقارنة بالتخصصات الإنسانية، وفرضية العلاقة بين مطالب الدراسة وتعرض طلبة التخصصات العلمية لضغوط التخصص، وانفعالاتهم، والشعور بالحاجة إلى العلاقات العاطفية مع الآخرين. وقد وجد بأن الإبداع الوجداني يرتبط إيجابياً ويتنبأ بدرجات التكيف الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (Zarenezhad et al., 2013). لهذا، يمكن القول بأن طلبة التخصصات العلمية يحاولون إيجاد طرق جديدة لحل المشكلات التي يواجهونها ولا يقفون عند طريقة واحدة.خاصة إذا اعتبرنا بأن الإبداع كبناء يجمع بين المحتوى العقلي والمحتوى الإنفعالي (Averill, 2004).

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق، والذكاء الوجداني لدى الطلبة عينة البحث الحالي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسون، وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

العلاقات بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني

أنماط التعلق	الآمن		القلق		التجنبي		الدرجة الكلية	
الذكاء الوجداني	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
التعاطف	٠,١٩٢	٠,٠١	-٠,٠٤٣	–	٠,٠٩٧	–	٠,١٠٥	–
ادراك الانفعالات	٠,١٩١	٠,٠١	-٠,٠٢٥	–	٠,٣٠٥	٠,٠١	٠,٢٠٧	٠,٠١
ادارة الانفعالات	٠,٠٨١	–	٠,١٤٤	٠,٠٥	٠,٢١٢	٠,٠١	٠,٢١٨	٠,٠١
الدافعية الذاتية	٠,٠٧٩	–	-٠,١٥٠	٠,٠١	-٠,٠٢٠	–	-٠,٠٦٣	–
مهارات اجتماعية	٠,٢٠٦	٠,٠١	-٠,٢٩٤	٠,٠١	-٠,٠٢٤	–	-٠,٠٧١	–
القدرة على التكيف	٠,٩٦	–	-٠,٠٧٨	–	٠,٠١١	–	٠,٠٠٢	–
الدرجة الكلية	٠,٢١٥	٠,٠١	-٠,١٠٣	–	٠,١٧٦	٠,٠١	٠,١١٥	٠,٠٥

وبالنظر في جدول (١١) حسب نتائج معاملات ارتباط "بيرسون" بين متغيرات البحث الرئيسة والأبعاد، يتضح ما يلي:

وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لأنماط التعلق والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق التجنبي، بينما لم توجد علاقة مع النمط القلق. وتوجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كل من بعد التعاطف، وبعد إدراك الانفعالات، وبعد المهارات الاجتماعية، ونمط التعلق الآمن، بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كل من الدافعية الذاتية، والمهارات الاجتماعية، ونمط التعلق القلق. كذلك، توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كل من إدراك الانفعالات والتعبير عنها، وإدارة الانفعالات وتنظيمها والنمط التجنبي والدرجة الكلية لأنماط التعلق.

واتفقت النتائج خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين الدرجة الكلية لأنماط التعلق والدرجة الكلية للذكاء الوجداني مع دراسة (العلوان، ٢٠١١)، ودراسة (Khledian et al., 2013)، وأما بخصوص العلاقة بين نوعية التعلق والذكاء الوجداني وأبعاده ، فتتفق النتائج الحالية أو بعضها مع ما وجدته نتائج بعض الدراسات، ومنها: (Konstantions, 2004, Qinza؛ , 2005; Narimani and Basharpoor, 2009; Hamarta et al., 2009).

وهذه النتيجة تشير إلى أن الميل لإقامة روابط حميمة وعلاقات مع فرد أو أكثر في محيط البيئة يرتبط إيجابياً بالكفاءات والمهارات التي تتعلق بإدراك الانفعالات، وإدارتها وتنظيمها والتعبير عنها، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم والمهارات الاجتماعية. فالذكاء الوجداني يمنح الفرد القدرة على فهم الآخرين، وإقامة علاقات صحية معهم، وقد أشار "جولمان" (Goleman, 2006) إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل معها بفعالية. كذلك، يمكن القول بأن وجود الفرد في سياقات مختلفة سواء الأسرة، أو الأصدقاء، أو البيئة التربوية، أو بيئة العمل يتطلب شبكة من الاتصال الشخصي. فقد تكون الحياة الدراسية وأسلوب الحياة المعاصرة تشكل ضغطاً كبيراً على الطلبة، ولهذا فإن الطالب يحاول دائماً الحصول على مهارات من أجل تسهيل تواصله مع الآخرين، ويزيد نموه الشخصي (Hoseiny et al., 2013).

فالأفراد القادرون على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً من المتوقع أن يكونوا أكثر تكيفاً وتوافقاً مع الآخرين (Ainsworth, 1990). وأشار كل من (Sharp & Cowie, 1998) بأن الفرد يتعلم مهارات اجتماعية ووجدانية ومعرفية مهمة خلال تفاعله مع الأخرين، وتمثل العلاقات الاجتماعية رافداً حيوياً في تزويده بدعم ومساندة الآخرين. ويعتبر الأمن الانفعالي من الأمور المهمة التي تتعلق بقدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي وتنمية علاقات الود والصداقة مع الآخر. لهذا فإن الإخفاق في التفاهم مع الآخرين هو دليل على ضعف النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الفرد. وقد وجد بأن نوعية التفاعلات مع الآخرين إما أن تنمي أو تقلل من الذكاء الوجداني (Shapiro, 2000).

كذلك يمكن القول بأن نمط التعلق الآمن وما يتميز به من مشاعر إيجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين، ولأنه يستطيع الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ولا يقلق من اقتراب الآخرين منه، ونتيجة لذلك يسهل عليه معرفة وتنظيم انفعالاته، وفهمها والتعبير عنها وضبطها من أجل التكيف، ويستطيع أن يدرك المشاعر والانفعالات في التفاعلات الاجتماعية، وتكوين علاقات ناجحة مع الغير، لهذا يكون لديه ذكاء وجداني أفضل. وقد وجد بأن الفرد من نمط التعلق الآمن يتميز بأنه أكثر كفاءة وجدانية، ويكون قادراً على المحافظة على سلوكه المنظم، وضبط مشاعره وتنظيمها حتى وإن وجد نفسه في سياقات تثيره إنفعالياً (Svensson, 2011). وعلى العكس من ذلك، فإن النمط غير الآمن، خاصة القلق، تكون لديه دفاعات إنفعالية، والتي تكف أو تمنع معالجة المعلومات للرسائل الوجدانية، وتعيق إدراك المشاعر والنوايا بالنسبة للذات والآخرين. وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأفراد من ذوي التعلق الآمن كانوا يتميزون بأن لديهم القدرة على فك تعبيرات الوجه المرتبطة بالانفعال السلبي، بينما الأفراد من نمط التعلق القلق كانوا غير دقيقين في فك تعبيرات الغضب (Magai et al., 1995; Bonab, & Koohsar, 2011). وهذا يعكس عدم قدرة النمط القلق على توجيه الانفعالات نحو الأهداف (الدافعية الذاتية)، وإنخفاض المهارات الاجتماعية. وقد يكون هذا التفسير مقبولاً ولو بصورة جزئية إذا ما نظرنا إلى نتائج الدراسات الخاصة بالعلاقة السلبية بين التعلق القلق والدقة في فهم السلوك الإيجابي غير اللفظي (Feeney et al., 1999).

أما العلاقة الموجبة بين الذكاء الوجداني ونمط التعلق التجنبي، فيمكن تفسيرها في ضوء أن النمط التجنبي لديه مفهوم ذات إيجابي، ولكن لديه مفهوم ذات سلبي تجاه الآخرين. فهو يميل إلى تقديم نفسه بأن له قيمة، ولديه مفاهيم سلبية نحو الآخرين، ويجد نفسه مدفوعا بالقوة دون اقتناع نحو العلاقات الحميمة، وينزع إلى إنكار حاجاته أو مطالبه للعلاقات الاجتماعية. لهذا، لا يتوقع أن يمتلك علاقات عاطفية وحميمة مع الآخرين، أو مهارات شخصية–اجتماعية. ولأن لديه نموذج داخلي إيجابي نحو الذات، فإن ذلك يقوده إلى تفضيل استقلالية أعلى (Hamarta et al., 2009). ولقد بينت بعض الدراسات أن الزيادة في الاستقلالية قد تهدد المراهق مسببة مشكلات في نمط التعلق في هذه المرحلة (Allen et al., 2002).

كذلك يمكن تفسير تلك العلاقة في ضوء نموذج التنظيم الانفعالي وبخاصة شرح نظرية التعلق، والمرتبط بالعلاقة بين نمط التعلق وكف الخبرة الإنفعالية. فقد أشارت نتائج الدراسات إلى الفروق بين أنماط التعلق والقدرة على التنظيم الانفعالي,2001 Mikulincer & (, Florian , Cassidy &Shaver,2008 حيث وجد بأن نمطي التعلق الآمن والتجنبي يحاولان إما إدارة أو خفض التهديد المرتبط بالإنفعالات. فبينما استراتيجيات النمط الآمن تعمل بصورة أساسية على تعميم الإنفعال، مستخدماً الضبط الإنفعالي، وعلى زيادة الاحتمالية بأن الانفعالات لها آثار بناءة ووظيفية، ويحاول الآمن عن طريق الضبط الإنفعالي تعزيز الاتصال والاختيار والمحافظة على العلاقة. فإن استراتيجات النمط التجنبي تعمل بصورة أساسية على الخبرة الإنفعالية، لهذا يميل إلى صد أو كبح الاقتراب العقلي للإنفعالات، أي يحاول صد أو كبح ردود الفعل الوجدانية للتهديد الحقيقي لتواجد أو إتاحة شخص التعلق أو مصدر الحاجة الوجدانية، لأن بعض التهديدات تكون سبباً مباشراً لاظهار نشاط نظام التعلق. ويحاول التجنبي خفض ضبط التهديد المرتبط بالإنفعالات، فقط بهدف ابقاء نظام التعلق غير نشط، بغض النظر عن تأثير ذلك على العلاقة. لهذا، يحاول أن يؤكد اعتماده على الذات، وعلى فعالية الذات، بينما يلغي حاجات الآخرين للألفة أو الدعم الاجتماعي، وقد تنشط لديه عملية التكيف الوجداني، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، ومهارات التنظيم الإنفعالي. مما يشير إلى وجود قدرات في الذكاء الوجداني. وقد وجد بأن النمط التجنبي يستطيع التعرف على التعبيرات الإنفعالية بصورة أقل من النمط الآمن، ولكن بصورة

أفضل من النمط القلق (Svensson, 2011). كذلك، أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين سجلوا درجات عالية في إدارة الانفعالات أظهروا إحتمالية أقل في تفاعلاتهم مع الأصدقاء المقربين أو الحميمين (Lopes et al., 2003). ووجد بأن النمط التجنبي له علاقة إيجابية مع القدرة على فهم الإنفعالات (Kafetsios, 2004).

نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين انماط التعلق والإبداع الوجداني لدى الطلبة – عينة البحث الحالي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

العلاقات بين أنماط التعلق والإبداع الوجداني

أنماط التعلق	الآمن		القلق		التجنبي		الدرجة الكلية	
الإبداع الوجداني	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
الاستعداد	٠,٢٢٢	٠,٠١	٠,٠١٩	–	٠,٠٧٧	–	٠,١٤٨	٠,٠١
الجدة	٠,٢٨٤	٠,٠١	٠,٢٩٢	٠,٠١	٠,١٩٧	٠,٠١	٠,٣٩٣	٠,٠١
الأصالة	٠,٣٣٢	٠,٠١	٠,٢٠٩	٠,٠١	٠,١٤٦	٠,٠١	٠,٣٤٣	٠,٠١
الفعالية	٠,٢٢٣	٠,٠١	-٠,٢٢٧	٠,٠١	-٠,٠١١	–	-٠,٠٣٩	–
الدرجة الكلية	٠,٣٥٢	٠,٠١	٠,١٧٢	٠,٠١	٠,١٦٧	٠,٠١	٠,٣٣٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن العلاقة بين الدرجة الكلية لانماط التعلق والدرجة الكلية للإبداع الوجداني موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الصفري. كما أن معاملات الارتباط بين الإبداع الوجداني وكل من النمط الآمن والنمط القلق والنمط التجنبي موجبة ودالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١). وأما بالنسبة للارتباط بين أبعاد الإبداع الوجداني وأنماط التعلق، فنجد أن الارتباط بين بعد الاستعداد والنمط الآمن موجب ودال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وبين الاستعداد والدرجة الكلية للتعلق موجب ودال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، بينما لا توجد علاقة بين الاستعداد وكل من نمطي التعلق القلق والتجنبي. وأنفرد بعدي الجدة والأصالة بعلاقات موجبة ودالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) مع جميع أنماط التعلق والدرجة الكلية، وارتبط بعد الفعالية

إيجابياً مع النمط الآمن وسلبياً مع النمط القلق، بينما لا توجد علاقة بينه وبين النمط التجنبي.

وبالرغم مما طرحته الدراسات السابقة في موضوع متغيرات البحث الحالي، إلا أن معظمها – وفي حدود المعلومات التي توفرت للباحث– لم تتناول العلاقة بين أنماط التعلق والإبداع الوجداني، على الرغم من الإشارة غير المباشرة إلى بعض مكونات تلك المتغيرات ضمن أبعاد مختلفة. فمثلاً تناولت دراسة (Averill، ١٩٩٩) العلاقة بين الإبداع الوجداني والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، ووجدت علاقة دالة بين الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوجداني وكل من الدفء/الألفة والتقبل (warmth)، والإنفعالات الإيجابية، ووجدت أيضاً علاقة موجبة بين الدفء أو الألفة وكل من بعد الاستعداد، وبعد الفعالية/الأصالة في مقياس الإبداع الوجداني، كذلك وجدت علاقة بين بعد الانفعالات الإيجابية وكل من بعد الاستعداد، وبعد الفعالية/الأصالة، والدرجة الكلية للإبداع الوجداني. إضافة إلى ذلك، فقد أشارت دراسة (Kim, 2005) إلى أن التقديرات المرتفعة في بعد النمط الآمن يرتبط إيجابياً مع الأصالة (أصالة الذات).

ويمكن القول بأن وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لأنماط التعلق والدرجة الكلية للإبداع الوجداني، قد يرجع إلى أن ميل الطالب أو الطالبة لإقامة روابط عاطفية وعلاقات حميمة مع فرد أو أكثر في محيط البيئة يرتبط بالقدرة على التعبير عن الإنفعالات التي تتميز بالجدة والأصالة والفعالية، والاعتماد على الاستعدادات الإبداعية في التعامل مع المواقف المختلفة. ووجد بأن العلاقة الحميمية بين الطالب والمعلم في المدرسة لها تأثير إيجابي على درجات التلاميذ في الإبداع الاجتماعي (Gu, 2012). وهذا يفسر، أيضاً، الارتباط الموجب بين بعد الاستعداد والدرجة الكلية للتعلق، حيث أن الروابط العاطفية مع فرد أو أكثر في محيط البيئة، لها ارتباط بفهم الفرد لإنفعالاته وإنفعالات الآخرين في سياق أحداث ومواقف الحياة المختلفة. كذلك، الارتباط الموجب بين بعد الاستعداد ونمط التعلق الآمن، حيث أن كلا البعدين يعكسان مشاعر إيجابية، وفهم إنفعالات الذات والآخرين. خاصة، وقد أشار الأدب إلى أن الأفراد من ذوي النمط الآمن، بعكس النمط غير الآمن، وجد بأنهم يظهرون مدى واسع من الإنفعالات، والتي تساعدهم على تحقيق درجة عالية من التكيف، ويميلون إلى تعزيز والمحافظة على نوعية العلاقات (Svensson, 2011)..

وبالنظر إلى الارتباط الموجب بين الإبداع الوجداني ونمطي التعلق؛ الآمن، والتجنبي، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نماذج علاقات التعلق المرتبطة بقدرات الفرد التنظيمية مع الذات والآخرين، حيث أن لكل من النمطين نموذج داخلي إيجابي تجاه الذات، ويحاول كل منهما تأكيد فعالية الذات، وقد وجد بأن فعالية الذات يمكنها أن تؤكد إبداع وجداني أفضل لمواجهة المشكلات (Ma, 2009). وقد أشارت دراسة (Rubinstein, 2003) إلى أن الأفراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في الإبداع، تميزوا بأن لديهم القدرة على الإدراك الداخلي، والاستقلال عن المجال. وهذا يعكس النموذج الداخلي في أنماط التعلق المتضمنة العديد من العمليات المعرفية والوجدانية والسلوكية، والتي قد تؤثر في منع أو استثارة أو ظهور أو كبت الانفعالات. وهذه الاستراتيجيات توجه عملية التنظيم الانفعالي، وتشكل تقييمات ومشاعر وأفعال الفرد في ضوء الأولوية التي يعطيها خلال تعامله مع المثيرات الداخلية أو الخارجية أثناء تنظيمها وتبويبها ومعالجتها في سياق المجال الإدراكي المعرفي (Mikulincer &Florian, 2001 وفي ضوء هذا السياق، فإن استعمال التنظيم (للمعلومات المرتبطة بالحالات الانفعالية واختزالها وترميزها ومعالجتها) هي التي توضح الفروق في السلوكيات الإبداعية وأنماط القدرات العامة الإبداعية. فالشخص الذي يعطي الأولوية في معالجته وتنظيمه للمعلومات في سياق المثيرات الخارجية، يكون معتمداً على المجال، ويميل إلى السياق الانفعالي الخارجي. وعلى العكس من ذلك، فالشخص الذي يعطي الأولوية في معالجته وتنظيمه للمعلومات في سياق المثيرات الداخلية يكون مستقلاً عن المجال، ويميل إلى سياق الأحداث الانفعالية الداخلية (عبد الله وأبوراسين، ٢٠٠٤).

كذلك يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء افتراض نظرية "جون بولبي" المتعلقة بالتفاعل بين نظام التعلق والأنظمة السلوكية الأخرى (الاكتشاف، وتقديم الرعاية، والانتماء ..). وسلوك الاكتشاف يتضح من خلال المثيرات المستنتجة التي تتميز بالجدة والتعقيد، وهو يتوسط مجموع من الأنظمة السلوكية تطورت لوظيفة خاصة لاقتباس أو لأخذ المعلومات من البيئة (Green,& Campbell,2000). وقد وصف "بولبي" التعلق والاكتشاف كأنظمة مكملة لبعضها البعض. فعند مواجهة مثيرات غير مألوفة بصورة متكررة ينتج عنه ميل الاقتراب أو التجنب، سواء بطريقة متتابعة أو طارئة (Mikulincer &Shaver, 2007 وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن العاطفة الإيجابية تستثير سلوك الاكتشاف، وتنتج

استجابات إبداعية، وتحسن الأداء الإبداعي للفرد (Fiedler, 2001, Fredrickson,2001 (Fredrickson & Branigan, 2005)

أما عدم وجود علاقة بين الاستعداد وكل من نمطي التعلق القلق والتجنبي، فيمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة الأبعاد، حيث يمكن القول أن بعد الاستعداد يعكس فهم الفرد لإنفعالاته وإنفعالات الآخرين، بينما لا يظهر النمط التجنبي مشاعر إيجابية تجاه الآخرين، ويكون للنمط القلق مشاعر سلبية تجاه الذات والآخرين. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Green &Campbell, 2000) التي لم تجد علاقة بين نمطي التعلق القلق والتجنبي وسلوك الاكتشاف الاجتماعي.

أما وجود علاقة سالبة بين النمط القلق وبعد الفعالية، فربما يرجع ذلك إلى أن التناقض الوجداني لدى الطلبة قد يقلل من الفعالية في التعبير عن الإنفعالات والتعامل مع المواقف المختلفة. وقد أشارت نتائج دراسة (Green &Campbell, 2000) أن جميع أبعاد الاكتشاف (البيئي، والمعرفي، والاجتماعي) لها علاقة سلبية بنمط التعلق غير الآمن، وأن النمط القلق له علاقة سلبية مع الدرجة الكلية لأشكال الاكتشاف. ويمكن القول أنه في ضوء أن النمط القلق يميل إلى أن يكون منشغلاً وملتصقاً في سياق علاقاته الحميمية، فهذا قد يقلل من الفعالية الإبداعية في التعبير عن الإنفعالات والتعامل مع المواقف المختلفة، والتي تتطلب أن تكون استجابات متميزة في قوتها وفعاليتها وتأثيرها.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى الطلبة –عينة البحث الحالي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

العلاقات بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني

الإبداع الوجداني	الاستعداد		الجدة		الأصالة		الفعالية		الدرجة الكلية	
الذكاء الوجداني	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
التعاطف	٠,٣٨٠	٠,٠١	٠,٣٦٦	٠,٠١	٠,٤٥٠	٠,٠١	٠,٢٨٦	٠,٠١	٠,٤٨٨	٠,٠١
إدراك الانفعالات	٠,٤٧٨	٠,٠١	٠,٣٣٦	٠,٠١	٠,٤٦٥	٠,٠١	٠,٤١٣	٠,٠١	٠,٥٣٢	٠,٠١
إدارة الانفعالات	٠,٣٨٢	٠,٠١	٠,٢٨٧	٠,٠١	٠,٢١٨	٠,٠١	٠,٢٧٥	٠,٠١	٠,٣٨٩	٠,٠١
الدافعية الذاتية	٠,٢٤٥	٠,٠١	٠,٣٠٠	٠,٠١	٠,١٩٠	٠,٠١	٠,١٤١	٠,٠١	٠,٣١٩	٠,٠١
المهارات الاجتماعية	٠,٢١٤	٠,٠١	٠,١٧٤	٠,٠١	٠,٢٥٢	٠,٠١	٠,٢٦٣	٠,٠١	٠,٢٧٨	٠,٠١
القدرة على التكيف	٠,٢١٤	٠,٠١	٠,٣٠١	٠,٠١	٠,٢٩٨	٠,٠١	٠,١٧١	٠,٠١	٠,٣٤١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٤٩٥	٠,٠١	٠,٤٤٣	٠,٠١	٠,٤٧٣	٠,٠١	٠,٤٠٢	٠,٠١	٠,٥٩٧	٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والإبداع الوجداني موجبة ودالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١)، كذلك الارتباطات بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للإبداع الوجداني موجبة ودالة إحصائيا، والارتباطات بين أبعاد الإبداع الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني موجبة ودالة احصائيا، وهذا يشير على أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني موجبة ودالة إحصائياً.

لقد أشار الأدب في هذا المجال إلى أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني متضاربة. حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (Chan, 2005)، ودراسة (خضر، ٢٠١٠)، ودراسة (بدوي، ٢٠١١)، بينما تختلف مع نتائج دراسة (Humphreys et al., 2008)، ودراسة (Ivcevic et al., 2007)، ودراسة (Mayer et al., 2004).

والفرضية الخامسة توقعت علاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني. ونتيجة الفرض تبدو في الإطار الطبيعي والمنطقي بناء على أدبيات التراث النفسي، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين كل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني. فهناك علاقة تبادلية وإسهام كل مجال في الآخر، حيث أن تحقيق مستوى مناسب من الذكاء الوجداني يتطلب إدراك الانفعالات والتعبير عنها وإدارتها وتنظيمها، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم، والقدرة على التكيف، والدافعية الذاتية. وعلى الجانب الآخر، فإن الاستعدادات الإبداعية في التعبير عن الانفعالات والتعامل مع المعقدة منها في المواقف المختلفة، والتعاطف، والتأثير في الآخرين، والقدرة على تحرير الأفكار والتعبير عنها،

والكفاءة في التعبير عن الذات، وتقبل الذات، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وضبط النفس والتحكم بالذات، والوعي بالذات، كلها من الخصائص الشخصية للإبداع (السالم، ٢٠١٢)، وتسهم في القدرة التواصلية في التفاعل البشري. وقد وجد أن من طبيعة الابداع الوعي بالذات self-awareness ، والذي هو ضرورة للذكاء الوجداني (Sánchez-Ruiz et al., 2011). ويمكن القول بأن الطالب الذي يمتلك مستويات مرتفعة من الكفاءات والمهارات الوجدانية ربما يفيده ذلك في التعبير عن مشاعره، فهو يتواصل مع الأخرين بنجاح، ويمكنه مقاومة الضغوط والمشكلات، ويتعامل مع التحديات. والطالب المبدع يكون متفائلاً حول المهمات والمستقبل، وهذا التفاؤل يعزز من مستويات تكيفه ومواجهة المخاطر (Zarenezhad et al., 2013). فكفاءات ومهارات الطالب المرتبطة بالذكاء الوجداني، يمكن أن تؤدي وظيفتين: فهي مطلوبة لتنظيم علاقات التفاعل مع الآخرين، وكذلك يمكنها أن تنشط الإبداع، وتعمل على تحديد الحلول والبدائل (البنا، ٢٠٠٨)، وكذلك تدعم الأداء المبدع في التعبير عن الانفعالات (Petro, 2010).

وبالرغم من أن بعض الدراسات لم تجد علاقة، أو أنها تناولت استقلالية المفهومين (Ivcevic et al., 2007)، إلا إن دراسة الإبداع الوجداني بالتزامن مع الذكاء الوجداني، قد تمت من خلال دراسة التفاعل بين الانفعالات والمعرفة، وأن الفرضية النظرية التي طرحها "إفسيفك" وزملاؤه (Ivcevic et al., 2007) والتي أشارت إلى تداخل الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، قد تم دعمها من خلال بعض نتائج الدراسات، التي عكست العلاقة التبادلية بين كل من الجوانب الانفعالية، والمعرفية (Bar-on, 2000 ؛ Goleman, 1998). وعند تطبيق مفهوم معالجة وتجهير المعلومات على إدراك الشخص للرسائل الانفعالية أثناء عملية التواصل، تبين إن دقة إدراكنا والطريقة التي ننظم بها مدركاتنا، تتأثر بشكل قوي بالانفعالات التي نعيشها. هذه الدقة في المدركات تزداد حين يكون الشخص أكثر اهتماما بالموضوع الذي يدركه ويتصرف حياله. وهذا يستدعي القول بأن العمليات المعرفية تعمل بشكل أوضح حين يرافقها حالة انفعالية لدى الشخص. فالشخص يكون اكثر فعالية، ودقة وإداركا وتفسيرا وأغنى في محتوى المدركات، للموقف حين يكون تحت سيطرة حالة انفعالية إيجابية يعيشها (عبد الله وأبوراسين، ٢٠٠٤). وقد وجدت دراسة (علوان والنواجحة، ٢٠١٣) علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والإيجابية، التي تتضمن الإبداع. وأشار الأدب

إلى أربعة معوقات ترتبط بالإبداع، وهي: الإدراك، والإنفعال، والثقافة، والبيئة. وأن المعوقات الإنفعالية هي تلك التي تحد الاستقلال من تغير وبحث الأفكار، وتمنع اتصال الأفكار، وهي أيضاً معوقات نفسية تمنع الجدة.كذلك، يرتبط الإبداع بحياة الفرد الإنفعالية (Kanhai, 2014)، وأن التفكير بطريقة إبداعية يمثل درجة عالية من الصحة الوجدانية.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات في الأدب النفسي ناقشت العديد من المتغيرات المرتبطة بالذكاء الوجداني والإبداع الوجداني التي وجدت تأثير متبادل وإسهام كل مجال في الآخر. فقد وجد أن الإبداع الوجداني له علاقة بارتفاع فعالية الذات (Ghorbani et al., 2012)، والطالب الذي الذي يتصف بالذكاء الوجداني يكون لديه قدره عالية على ضبط الذات، والتحكم في مشاعره، وأن فعالية الذات يمكنها أن تؤكد إبداع وجداني أفضل لمواجهة المشكلات (Ma, 2009)، وأن التقديرات المرتفعة في أصالة الذات ترتبط بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني (Kim, 2005). كذلك، ذكر (Goleman, 1998) بأن التجديد والإبداع، هي من المكونات الرئيسة للذكاء الوجداني. وأشار الأدب في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، بأن تطبيق فنيات التعبير الإبداعي في العلاج النفسي الوجودي، تحدث تغييرات في التكيف الانفعالي الشخصي، وفي تنظيم انفعالات الآخرين، وأن تدريب أفراد الجماعة الإبداعية يحسن من إدراك مشاعر وانفعلات الآخرين (Teodora, 2010).

إضافة إلى ذلك، فق تبين أن التعاطف الوجداني والمكونات الانفعالية من خصائص الذكاء الوجداني الهامة، كما أنها من الخصائص التي تميز الإبداع. فالحالات النفسية مثل التعاطف والتفهم والمشاركة الوجدانية هي حالات أساسية في العملية الإبداعية. ونظرية الإبداع تشجع على ما نسميه الفهم التعاطفي والمشاركة الوجدانية، أو التفهم القائم على التعاطف الذي يعتبر الأساس في تنمية الإبداع، فالمعلومات الإبداعية التي تزداد عن طريق المشاعر المناسبة، يمكن تطويرها من خلال التعاطف أو التفهم الوجداني مع الموضوع أو مع الفرد أو الموقف الذي يخبره الفرد (عبد الله وأبوراسين، ٢٠٠٤).

نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض السادس على أنه "يمكن التنبؤ بدرجة الذكاء الوجداني للطلبة –عينة البحث الحالي– من خلال درجة أنماط التعلق". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد، كما هو موضح بجدولين (١٤، ١٥).

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين لانحدار أنماط التعلق على الذكاء الوجداني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	١١٢٥٠,٩٣٨	٣	٣٧٥٠,٣١٣	١٢,١٤٢	٠,٠٠١
البواقى	٩٦٠٥٩,٠٦٢	٣١١	٣٠٨,٨٧٢		
المجموع	١٠٧٣١٠,٠٠٠	٣١٤			

يتضح من جدول (١٤) وجود تأثير دال إحصائيا لكل من أنماط التعلق (الآمن، القلق، التجنبي) على الذكاء الوجداني.

جدول (١٥)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالذكاء الوجداني من أنماط التعلق

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة (ت)	الدلالة
الثابت		١٢٧,٩٤٣	٧,٨٧٢	–	١٦,٢٥٣	٠,٠٠١
النمط الآمن	الذكاء الوجداني	٠,٧٦٥	٠,٢٠٧	٠,١٩٩	٣,٦٩١	٠,٠٠١
النمط القلق		٠,٥٧٦–	٠,١٧٢	٠,١٩٥–	٣,٣٥٣	٠,٠١
النمط التجنبي		٠,٩٥٩	٠,٢٣٥	٠,٢٣٨	٤,٠٧٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٥) بالنسبة للذكاء الوجداني كمتغير تابع يوجد دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) لعامل انحدار النمط الآمن، والنمط القلق، والنمط التجنبي. وكانت قيمة بيتا للنمط الآمن (٠,١٩٩)، وللنمط القلق (–٠,١٩٥)، وللنمط التجنبي (٠,٢٣٨)، ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

الذكاء الوجداني = ١٢٧,٩٤٣ + ٠,٧٦٥ × النمط الآمن + ٠,٩٥٩ × النمط التجنبي – ٠,٥٧٦ × النمط القلق.

وبذلك يتضح تحقق صحة الفرض السادس حيث كانت نسب اسهام أو معاملات الانحدار المعيارية (بيتا) لأنماط التعلق الآمن، القلق، والتجنبي على الترتيب (٠,١٩٩، – ٠,١٩٥، ٠,٢٣٨) وهي دالة إحصائيا، إذ نجد أن النمط الآمن والنمط التجنبي يسهمان في زيادة الذكاء الوجداني بالنسبة لعينة البحث، وأن النمط القلق يسهم في خفض الذكاء الوجداني، وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من أنماط التعلق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hamarta et al., 2009)، ودراسة (Bonab & Koohsar, 2011)، والتي أشارتا إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المراهقين يمكن التنبؤ به من خلال أنماط التعلق، وأن نمط التعلّق الآمن يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بارتفاع الذكاء الوجداني، ودراسة (Tidwell and Reis, 1996)، حيث كشفت أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات.

وقد يرجع ذلك إلى أن الارتياح للقرب في العلاقات مع الآخرين والثقة بهم يسهم في مستوى الكفاءات والمهارات التي تتعلق بإدراك الإنفعالات، والتعبير عنها، وإدارتها، وتنظيمها، والتعاطف مع الآخرين، وتفهم مشاعرهم، والقدرة على التكيف. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن العلاقات الإيجابية للمراهق بأسرته، وبخاصة والديه، لها دور في الصحة النفسية للأبناء (الكحيمي وآخرين، ٢٠٠٥). وأيضاً، قد يرجع إلى أن التناقض الإنفعالي، والمرور بخبرات إنفعالية إيجابية أقل، وخبرات سلبية أكثر في العلاقة مع الآخرين يسهم في خفض الذكاء الوجداني، وبالتالي خفض الكفاءات والمهارات التي تتعلق بإدراك الإنفعالات والتعبير عنها وإدارتها وتنظيمها والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم والقدرة على التكيف. وقد وجد بأن المراهقين من توجه التعلق غير الآمن مروا بخبرات انفعالية إيجابية أقل وخبرات سلبية أكثر في علاقاتهم بالآخرين(Mikulincer.& Florian, 2001)

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نماذج علاقات التعلق (المعرفية–الانفعالية)، حيث يتكون مفهوم العلاقة بين الفرد والآخرين بناء على قدرته على الإحساس بشعور هؤلاء الآخرين في المواقف الاجتماعية، وتنمو القدرة على الإحساس بشعور الآخرين وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في سنوات حياته الأولى. إن القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تتضمن التعاطف والمشاركة الوجدانية، ومعايشة خبرة الشخص الآخر وتفهمه. كذلك، فإنه ومن خلال المناخ العاطفي والانفعالي الذي ينمو فيه الفرد ويحيط به من حنان ومودة ورعاية، وتشجيع ومكافآت، وغيرها ذات دور هام في هذه العملية لديه. وباعتبار أن من الجوانب الانفعالية التي تشكل الذكاء الوجداني، تتضمن التعاطف والمشاركة الوجدانية بهدف التفهم، فإن هذا المكون ينمو من خلال علاقة الطفل بوالدته أو بمقدم الرعاية. فطبيعة ونوع علاقة الأم بوليدها حين تحتضنه وتشبع حاجاته، يساعد في تنمية هذا التعاطف. ومن خلال هذه النظر، فقد ذهب العديد من الباحثين إلى ربط خبرات الفرد في

مرحلة الطفولة خاصة خبرته للمناخ العاطفي والعلاقات الشخصية داخل الأسرة، بنموه الاجتماعي وسعادته الانفعالية، حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن نوع التواصل الفعال/غير الفعال داخل الأسرة يؤثر في الجوانب الوجدانية لدى الأبناء المراهقين (DfES, 2003; Sharry, 2003).كذلك وجد أن المناخ الأسرى الإيجابي يساعد الأطفال والمراهقين على تعليم وتنمية الكفاءة الاجتماعية (Boyum & Parke, 1995) وفي هذا السياق ذكر بعض الباحثين أن قدرات الذكاء الوجداني ومكوناته تتكون في السنوات المبكرة من حياة الطفل (المغازي، ٢٠٠٢ ؛ Sánchez-Nunez et al., 2008).

وفيما يتعلق باسهام النمط القلق في خفض الذكاء الوجداني، فقد يكون دلالة لاختلال وتشوه خبرات التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها الفرد، حيث قد تعكس في نفس الوقت نقصًا أو قصورًا دالاً في مكونات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والذي يبنى على أرضية بعدين أساسيين هما؛ فقدان الثقة في الذات، وفقدان الثقة في العلاقات مع الآخرين. حيث تكون الأزمة في الصراع بين الرغبة في الظهور وفي التفاعل مع الجماعة والخوف من الفشل في المواقف الاجتماعية، وهذا الصراع قد يجره في الغالب نحو الانعزال والوحدة وتجنب التفاعل مع الآخرين مما يعمق فيه مشاعر الإحساس بالنقص والدونية وعدم الثقة بالذات. وتفيد نتائج الكثير من الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابى بين إدراك الأبناء للمعاملة الوالدية الإيجابية والكفاءة الاجتماعية، (Sánchez-Nunez et al., 2008). وفي هذا السياق يشير (Goleman, 2011) إلى أن كلا الجنسين يمكنهم تحسين الذكاء الوجداني من خلال التنشئة الاجتماعية/الأسرية، وأساليب المعاملة الوالدية الصحية.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه "لا يمكن التنبؤ بدرجة الإبداع الوجداني للطلبة –عينة البحث الحالي– من خلال درجة أنماط التعلق". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد كما هو موضح بجدولين (١٦، ١٧).

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين لانحدار أنماط التعلق على الإبداع الوجداني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	١٠١٥٤,٣٥٧	٢	٥٠٧٧,١٧٨	٢٨,٣٨٧	٠,٠٠١
البواقى	٥٥٨٠٣,٦٤٣	٣١٢	١٧٨,٨٥٨		
المجموع	٦٥٩٥٨,٠٠٠	٣١٤	–		

يتضح من جدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائيا لكل من نمط التعلق الآمن ونمط التعلق القلق على الإبداع الوجداني.

جدول(١٧)

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالإبداع الوجداني من أنماط التعلق

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	بيتا	قيمة (ت)	الدلالة
الثابت	الابداع الوجداني	٦٢,٤٥٣	٥,٣٠٦	–	١١,٧٧١	٠,٠٠١
النمط الآمن		١,٠٦٤	٠,١٥٧	٠,٣٥٢	٦,٧٦٩	٠,٠٠١
النمط القلق		٠,٣٩٩	٠,١٢٠	٠,١٧٣	٣,٣١٤	٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) بالنسبة للإبداع الوجداني كمتغير تابع يوجد دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) لمعامل انحدار النمط الآمن، والنمط القلق، وكانت قيمة بيتا للنمط الآمن (٠,٣٥٢)، وللنمط القلق (٠,١٧٣)، واستبعد النمط التجنبي حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا، ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

الإبداع الوجداني = ٦٢,٤٥٣ + ١,٠٦٤ × النمط الآمن + ٠,٣٩٩ × النمط القلق

ويتضح من ذلك عدم تحقق صحة الفرض السابع في حالة النمط الآمن والنمط القلق، حيث كانت نسب اسهام أو معاملات الانحدار المعيارية (بيتا) لأنماط التعلق (الآمن، والقلق) على النحو التالي (٠,٣٥٢ ، ٠,١٧٣) وهى دالة إحصائيا، إذ نجد أن النمط الآمن والنمط القلق يسهمان في الإبداع الوجداني بالنسبة للعينة، وأنه يمكن التنبؤ بالإبداع الوجداني من خلالهما.

إن التنبؤ بالإبداع الوجداني من خلال نمط التعلق الآمن يمكن تفسيره في ضوء حاجة الفرد إلى التقدير الإيجابي (الذات، والآخرين) وذلك من أجل الوصول لتحقيق الذات. فبناء على المدرسة الظاهراتية، وتحديداً أفكار "كارل روجرز"، صاحب نظرية الإرشاد/العلاج المتمركز حول الفرد (Person-Centered Therapy)، فإن من خصائص الشخص الذي يحقق ذاته، هي الابداع، وتشير هذه الخاصية إلى القدرة على انتاج أفكار جديدة وفعالة، وإلى استعداد للمساهمة في توفير الظروف أو المناخ النفسي الملائم لنمو الآخرين ومساعدتهم على التكيف والاستبصار وتحقيق ذواتهم (الشناوي، ١٩٩٦). ومثل هذه الخاصية يمكن تطبيقها وتوسيعها لنمط التعلق الآمن، حيث أن الثقة بالذات لدى النمط

الآمن تجعله يفتح عقله إلى المعلومات والخبرات الجديدة، ويكيف خططه بمرونه للتعامل بصورة واقعية مع ما يخبره في الحياة. ووجد أن نمط التعلق الآمن يرتبط إيجابياً بتقدير الذات (أبو غزال وجرادات، ٢٠٠٩). كذلك، وجد أن الإبداع الوجداني له علاقة بارتفاع فعالية الذات (Ghorbani, Kazemi, Shafaghi & Massah, 2012)

إضافة إلى ما سبق، يمكن تفسير ذلك من خلال توسيع الاستفادة من نظرية "كارل روجرز"، خاصة فيما يتعلق بالشروط الضرورية لنجاح العلاقة الإنسانية الناجحة، وهي التي تتمركز حول ثلاثة أبعاد، هي: الانسجام "الأصالة"، والتفهم القائم على المشاركة "التعاطف"، والاعتبار "التقدير" الإيجابي غير المشروط (الشناوي، ١٩٩٦). وبناء على النظرية، فإن توافر الشروط المذكورة في العلاقة، ينتج عنه عملية لها الخصائص التالية: يزداد تحرر الفرد في التعبير عن مشاعره، ويزداد تمييزه بين مكونات مشاعره وإدراكاته، يصبح الفرد أكثر تطابقا، وأكثر انفتاحا على خبراته، وأقل دفاعية، كما يصبح بالتالي أكثر فاعلية في حل المشكلات، كما يشعر أنه أكثر ثقة وأكثر استقلالية، ويدرك الآخرين بطريقة أكثر واقعية، ودقة، ويمارس تقبلا أكثر للآخرين، وأن سلوك الفرد يصبح أكثر إبداعاً وأكثر توافقاً (الشناوي، ١٩٩٦ ؛ Egan, 2006). وفي ضوء هذا الطرح يضيف بعض الباحثين إلى أن بعض الخصائص لمصدر التعلق الذي يقدمها في مواقف تفاعلية مختلفة، تعد من المعايير المفيدة التي تصلح للاسترشاد بها في تفسير خصائص وسلوك نمط التعلق الآمن (Mikulincer &Shaver, 2007)

ولهذا، يمكن القول، أن الدعم والطمأنينة التي يتلقاها الفرد من خلال العلاقات الوثيقة مع الآخرين ذات أهمية كبيرة في صحته وقدراته ومهاراته الشخصية. أي أن قدرة مصدر التعلق على تهيئة مناخ إيجابي يعزز من الألفة والتقبل داخل سياق العلاقة، فإن ذلك يساعد الطالب على الشعور بالحرية والأمن لتحقيق نموه المعرفي والوجداني، ويزيد من الأداء المبدع في التعبير عن الانفعالات (Petro, 2010). وقد وجد أن خاصية الألفة والتقبل أو الاحترام الإيجابي غير المشروط (Unconditional Positive Regard) للأم أو لمقدم الرعاية أو لمصدر الحاجة الوجدانية، لها علاقة بارتفاع درجات الإبداع والاكتشاف لدى المراهقين في المرحلة الثانوية (im, 2005;) (Mikulincer &Shaver, 2007) كذلك، وجدت دراسة (Petro, 2010) بأن خاصية الحساسية لدى المعلم لها علاقة بالإبداع

الوجداني لدى الطلاب. وعندما يدرك النمط الآمن بأن الدعم متاح أو أن مصدر التعلق يقدم الدعم والمساندة متى ما أحتاج إليه، فإن ذلك يمكنه من اكتشاف مواقف التحدي بصورة إبداعية، ويسمح له بفهم إنفعالاته وإنفعالات الآخرين في سياق الأحداث المختلفة، ويكون أكثر توافقاً، وأكثر أصالة وفعالية في التعبير عن أغراضه وقيمه وإنفعالاته، ويظهر استجابات إنفعالية غير مألوفة خلال التعامل مع المواقف المختلفة.

كذلك، فإن افتراض نظرية "جون بولبي" المتعلقة بالتفاعل بين نظام التعلق والأنظمة السلوكية الأخرى –كالاكتشاف– يسهم في نمو المعرفة والمهارات الشخصية، ويفتح عقل الفرد إلى الاحتمالات والرؤى، ويساعده على التكيف بمرونة مع مواقف واسعة ومتعددة، ويحقق مواهبة الطبيعية. وإن إحدى الأسباب لهذه التأثيرات المفيدة هو أن التفاعلات الأمنة والمعززة تعمل على خفض القلق، واليقظة والانشغال بمصدر التعلق، وتسمح للشخص ببذل مزيداً من الانتباه والمحاولة والتركيز على الأنشطة الموجهه نحو النمو (Mikulincer & Shaver,2007). فوجود مقدم الرعاية أو الحصول على العاطفة الإيجابية والألفة والتقبل من مصدر الحاجة الوجدانية، قد يؤدي بالفرد إلى تعلم الإنفعالات، مما يؤدي إلى نمو وتطوير التنظيم الإنفعالي (Svensson, 2011). لهذا، فإن الفرد من النمط الآمن يكون أكثر احتمالية من النمط غير الآمن لبحث المثيرات الجديدة في بيئته بثقة ومتعة، وعندما يفشل مصدر التعلق في أن يكون أساس للأمان، فإن نظام الاكتشاف يتعرض للإعاقة (Green& Campbell, 2000)

وباختصار يمكن القول، أن البيئة الأسرية والاجتماعية غير المقيدة، والتي تشجع على الخبرات النيرة وتنتج الجديد، والتي تتيح تفتق الطاقات، وانطلاقها، هي التي تنمي الإبداع. والأشخاص الذين يعيشون في مثل هذه الظروف البيئية سيكونون أميل للثقة بالنفس، والاستقلال في الحكم، وأكثر تفتحا على الخبرة، وأقدر على توجيه طاقاتهم، وأكثر ميلا للتعبير عن النفس والتلقائية في السلوك والتصرف. وأشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والإبداع، حيث وجد أن المراهقين في المرحلة الثانوية والذين تلقوا أسلوب تنشئة ديموقرطي، حصلوا على درجات مرتفعة في الإبداع، وكانت درجاتهم أعلى في بعد الأصالة (Ghobari, 2012). كذلك، وجد بأن الاتجاهات المنفتحة نحو الخبرات

الجديدة لها علاقة إيجابية بخصائص المبدعين، وأن البيئة التي تشجع على ذلك فإنها تعمل على زيادة الإبداع (Ma, 2009).

وبالنسبة لإسهام النمط القلق في التنبؤ بدرجة الإبداع الوجداني، فيمكن القول بأن هذه النتيجة تقترح أن الخبرات السابقة والتي تكون صادمة، وكذلك الاحباطات البسيطة ربما تساهم في تنمية الإبداع الوجداني. وقد أشار (Averil, 1999) إلى أن بعض الخبرات تقود إلى نزعة الفرد إلى التفكير حول أو المحاولة لفهم انفعالات الشخص (الاستعداد)، وتتسبب في خبرات غير عادية (الجدة). ومما يدعم هذا التفسير، ما وجدته دراسة (Ma & Huebner, 2008)، حيث أشارت إلى أن نمط التعلق القلق، خاصة الإناث، يملن إلى الاشتراك في مدى واسع من السلوكيات من أجل المحافظة على العلاقات (Ma &Huebner, 2008). كذلك أشار الأدب إلى أن الخبرات والملاحظات المباشرة في مجال العلاج النفسي للأطفال، أظهرت أن بعض الأطفال الذين يملكون قدرات وراثية والتي تستخدم للتعبير عن الانفعالات غير الأمنه، فإنهم يحاولون تعويض هذه الخبرات من خلال مواهبهم الخاصة (Krummheuer et al., 2013). إضافة إلى ذلك، فقد بينت العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين الإبداع والعصابية، وبين الأشخاص المبدعين وأعراض القلق (Ma, 2009)، وأشارت بعضها إلى أن العصابية تتضمن استجابات غير عادية (الجدة) (Averil, 1999; Ma, 2009). كذلك، فإن من خصائص الشخص المبدع، المثالية الإيجابية والسعى نحو الكمال، فهو يرغب أن يكون الإنجاز كاملاً ومتميزاً، ولا يرضى بالإنجاز العادي، وهذا مبعث قلق دائم له (Samuel, 2014). ووجد بأن المثالية الإيجابية والسعى نحو الكمال لها علاقة إيجابية وتتنبأ بعملية فهم مشاعر وأفكار الآخر، والقدرة على فهم كيف يفكر ويشعر الناس بأنفسهم والآخرين، وكذلك فهم توجهاتهم في الحياة (Akyol & Sali, 2013)

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم التوصيات والتطبيقات، والبحوث المقترحة على النحو الآتي:

- توجيه انتباه المتخصصين لإعداد برامج تدريبية لتنمية وتعزيز نمط التعلق الآمن، وتعديل نمطي التعلق القلق والتجنبي في سياقات علاقات الطلبة مع الآخرين.
- توجية المتخصصين للاهتمام بعوامل ومكونات الإبداع الوجداني لدى طلبة المدرسة الثانوية، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة والداعمة للابداع، وتشجيع الطلبة على الاتجاهات المنفتحة نحو الاكتشاف والخبرات الجديدة.
- توجيه المدرسة للاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية والتي من شأنها تنمية الذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني لدى الطلبة.
- تشجيع الطلبة من قبل المعلمين، وإدارة المدرسة، والمسؤولين للمشاركة بفعالية في الأنشطة التي تخدم الإبداع الوجداني والتعبير عن أرائهم وأفكارهم.
- توجيه اهتمام الباحثين المتخصصين لإعداد برامج تدريبية من أجل تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية.
- أهمية تغيير ثقافة المجتمع لتشجع الطلاب الذكور على تنمية التعبير عن الجوانب العاطفية في علاقاتهم الشخصية والاجتماعية، حتى يتجنبوا التعلق القلق حول علاقاتهم، والتخفيف من المشاعر السلبية تجاه الذات والآخرين.

ثانياً- التطبيقات الإرشادية:

- تتطلب برامج إعداد المهنيين والممارسين في مجال الخدمات النفسية، وخاصة المرشدين الطلابيين، النظر إلى أنماط التعلق عند التعامل مع مشكلات المراهقين والمراهقات، مما يساعد في الفحص التشخيصي، وتقييم المشكلة المطروحة، ووضع خطط علاجية صحيحة.
- يمكن الاستفادة من بنود أو مفردات قائمة أنماط التعلق في استجابات التصرف للمرشد، وبخاصة في فنيات التساؤل والسبر خلال المقابلة الأولية، فالمرشد قد يحصل على استبصار مفيد عن شعور الطالب/المسترشد فيما يتعلق بالذات والآخرين، أو العلاقات المضطربة.
- إن تقدير أنماط التعلق لدى الطالب، قد تفيد في الفحص التشخيصي لتقييم المشكلة المطروحة، وكمثال فإن الطالب من نمط التعلق القلق يمكن توجيهه إلى طريقة عرضه

للعلاقات مع الذات والآخرين، بما في ذلك العلاقة مع المرشد، حيث يمكن أن تكون نقطة البداية في التدخل العلاجي.

- كما يمكن التخطيط للبرامج الإرشادية الوقائية والنمائية من خلال التركيز على حاجات النمو الوجداني، والاهتمام بتعزيز السلوك والاتجاه الإيجابي لدى طلبة المدرسة الثانوية. وتطوير البرامج الإرشادية التي تهدف إلى التفاعل الإيجابي، والاحساس بالأمن، والوعي بالانفعالات، والتعبير المناسب عنها، وإدارتها، وممارسة الإيجابية منها.

ثالثاً- البحوث المقترحة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة تتمثل فيما يلي:

- دراسة البناء العاملي لكل من أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- دراسة فعالية برنامج تدريبي لأنماط التعلق أو الذكاء الوجداني أو الإبداع الوجداني لتحسين الرضا عن الحياة لدى الطلبة.
- دراسة التنبؤ بالرضا عن الحياة أو التحصيل الدراسي من خلال الذكاء الوجداني أو الإبداع الوجداني أو انماط التعلق أو من خلالها معا.
- أنماط التعلق والذكاء الوجداني والإبداع الوجداني وعلاقتها بالصحة النفسية، وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينات من فئات عمرية مختلفة.
- إجراء دراسة طولية لبحث استقرار أنماط التعلق، وتنبؤها بالذكاء الوجداني والإبداع الوجداني.
- دراسة علاقة بعض المتغيرات، كمستوى تعليم مصدر التعلق أو مقدم الرعاية، وتخصص "المعلم" ... بأنماط التعلق لدى المراهقين.
- إجراء دراسة تهتم ببناء نموذج لتصنيف علاقات الطالب في المرحلة الثانوية ضمن السياقات البيئية المختلفة التي يتفاعل معها.
- على الباحثين الاهتمام بتصميم نماذج غير سيكومترية لجمع البيانات عن المتغيرات في البحث الحالي، كالمقابلة أو تبني منظور المنهج الكيفي للمساعدة في الحصول على بيانات أعمق، وفهم حقيقي للمتغيرات المدروسة.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.

٢. أبو عمشة، إبراهيم باسل (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. *رسالة ماجستير*. جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

٣. أبو غزال، معاوية وجرادات، وعبد الكريم (٢٠٠٩). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد الخامس، العدد (١): ٤٥-٥٧.

٤. بدوي، زينب عبد العليم (٢٠١١). النموذج البنائى للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيزات المعلومات الانفعالية. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، العدد (٧٢): ١٦٧-٢٥٤.

٥. البنا، اسعاد عبد العظيم (٢٠٠٨). علاقة الذكاء الوجداني بأساليب إدارة الصراع لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة*، العدد (١٢): ٣٥-٨٩.

٦. الجندي، أمسية السيد (٢٠٠٩). مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية، جامعة الاسكندرية. *بحث مقدم للمؤتمر السنوي الخامس والعشرين لعلم النفس في مصر*، والسابع عشر العربي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية (٢ – ٤ نوفمبر).

٧. الجهني، أمل بنت عياد بن سليم (٢٠٠٩). أساليب التنشئة الاجتماعية كم يدركها طلاب وطالبات كليات التربية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسجسمية بمنطقة المدينة المنورة. *رسالة ماجستير*، جامعة طيبة، كلية التربية.

٨. خضر، عادل سعد (٢٠٠٩). الإبداع الوجداني وقوة السيطرة المعرفية والقيم. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة*، السنة (٣٨)، العدد (١٧٠): ٩٤-١٤٠.

٩. خضر، عادل سعد (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الإنفعالي والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد العشرون، العدد (٦٧): ١٦٦-٢٢١.

١٠. الخولي، محمود سعيد (٢٠١١). *الذكاء الوجداني ما بين النشأة والتطبيق*. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١. دسوقي، شيرين محمد (٢٠٠٥). نموذج الذكاء الوجداني وعوامله لدى كل من البنين والبنات: دراسه مقارنة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، المجلد الحادي عشر، العدد (٣): ٣٨٣-٤٣٨.

١٢. الدليم، فهد بن عبد الله ؛ وعامر، جمال شفيق (٢٠٠٤). *الشعور بالوحدة النفسية لدى عينات من المراهقين والمراهقات بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.

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

١٤. الربعي، سليمان بن حمزة محمد (١٤٣٢هـ). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لعلاج اضطراب الخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *رسالة ماجستير* غير منشورة. الرياض، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٥. روبنز، و سكوت (٢٠٠٠). *الذكاء الوجداني*. (ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء كفافي). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦. الزحيلي، غسان (٢٠١١). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (٢٧)، العدد (٣+٤): ٢٣٣-٢٧٨.

١٧. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). علم نفس النمو: *الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.

١٨. السالم، فاروق (٢٠١٢). *الإبداع*. أسطنبول: المؤسسة الوطنية للدراسات والبحوث.

١٩. سالم، هانم أحمد (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وما وراء المعرفة وعلاقة كل منهما بالحل الإبداعي للمشكلات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *رسالة دكتوراه* (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٠. السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧). *الذكاء الوجداني: أسسه- تطبيقاته- تنميته*. (ط١). عمان: دار الفكر.

٢١. الشختور، سامية خليل خليل (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي وإستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين. *رسالة دكتوراه* غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٢. شريم، رغدة (٢٠٠٢). دراسة استطلاعية تحليلية للذوات المستقبلية عند المراهقين. *مجلة العلوم التربوية* – معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (١): ٣-٣٧.

٢٣. شقير، زينب محمود (١٩٩٧). الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى طالبات الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، السنة الخامسة، العدد (٦): ٤٧-١٠٦.

٢٤. الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). *العملية الإرشادية*. القاهرة: دار غريب.

٢٥. الشويقي، أبو زيد سعيد (٢٠٠٨). الابتكارية الوجدانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الالكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد الثامن عشر، العدد (٦١): ٤٣-٨٤.

٢٦. صابر، سامية محمد (٢٠١٤). أنماط التعلق وعلاقته بالكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية* بالزقازيق- *دراسات تربوية ونفسية*- (بحث مقبول للنشر).

٢٧. صالح، عواطف حسين (٢٠٠٧). الإبداع الوجداني وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، العدد (٥٦): ١٤٣-٢٠١.

٢٨. عايدي، أميرة فكري (٢٠٠٨) . أنماط التعلق وعلاقاتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين: دراسة سيكومترية – إكلينكية. *رسالة ماجستير* غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٩. عبد الله، محمد قاسم وأبوراسين، محمد بن حسن (٢٠٠٥). *الحدس: كيف نفكر ونتصرف*. عمان: دار الفكر العربي.

٣٠. عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١. عثمان، فاروق وعبد السميع، محمد (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد (٣٨): ١-٣١.

٣٢. عجوة، عبد العال حامد (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، المجلد (١٣)، العدد (١): ٢٥٠ – ٣٤٤.

٣٣. العلوان، أحمد (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد السابع، العدد (٢): ١٢٥-١٤٤.

٣٤. علوان، نعمات والنواجحة، زهير (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد (٢١)، العدد (١): ١-٥١.

٣٥. العمران، جيهان عيسى أبو راشد (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٢، العدد (٢): ١٣١-١٦٨.

٣٦. الكحيمي، وجدان عبد العزيز؛ وحمام، فادية كامل؛ ومصطفى، علي أحمد سيد (٢٠٠٥). *الصحة النفسية للطفل والمراهق*. الرياض: مكتبة الرشد.

٣٧. كرم الدين، ليلى (٢٠٠١). دور الأسرة في بناء شخصية الطفل وتنميته. في بحوث مؤتمر جامعة عين شمس (دور تربية الطفل في الاصلاح الحضاري)، القاهرة، (الفترة: ٢٧-٢٩ يونيو).

٣٨. كفافي، علاء الدين (١٩٩٧). *علم النفس الارتقائي*. القاهرة: مؤسسة الأصالة للنشر والتوزيع.

٣٩. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس (٢٠٠٢). التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، المجلد الأول، العدد (٢): ٢٠٠-٢٠٢.

٤٠. مجلس التعاون لدول الخليج العربي-الأمانة العامة (٢٠٠٤). *التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون: دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم في دورته ٢٣* . الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربي، الأمانة العامة.

٤١. المصدر، عبدالعظيم سليمان (٢٠٠٧).الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (١٦)، العدد (١): ٥٨٧-٦٣٢.

٤٢. المغازي، خيري (٢٠٠٢). *الذكاء الوجداني: الأسس النظرية والتطبيقات*.القاهرة: مكتبة الزهراء الشرق.

٤٣. الوطبان، محمد سليمان وعلي، جمال محمد (٢٠٠٥). الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلبة وطالبات الجامعة في المجتمع السعودي. *مجلة كلية التربية* بالزقازيق، العدد(٤٩):١-٢١.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

44. Ainsworth, M. (1990) Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In: M. Greenberg; D. Cechetti & E. Cumings (*Eds*.): *Attachment in preschool years* . Chicago: Chicago University Press. (pp 463-488).
45. Akyol, A. K. & Sali, G. (2013). Study on the perfectionist personality traits and empathic tendencies of working and non-working adolescents across different variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4): 2032-2042.
46. Allen, J. P.; Marsh, P.; McFarland, C.; McElhaney, K. B.; Land, D.; Jodl, K. & Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictions of the development of social skills and delinquency during midadulescence. *Journal of Counsulting & Clinical Psychology*, 70 (1): 56-66.
47. Arseth, A. K.; Kroger, J.; Martinussen, M. & Marcia, J. E. (2009). Metal-analytic studies of identity status and relational issues of

attachment and intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9, 1-32.
48. Averill J. R. & Tomas-Knowles, C. (1991). Emotional Creativity. In K. T. Strongman (Ed.): International review of stndies on emotion. vol 1. London: Wilet. (pp. 269-299).
49. Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67 (2): 331-371.
50. Averill, J. R. (2004). Enotional intelligence and emational creativity compared. *Psychologyical Inquiry*, 15 (3): 228-233.
51. Backstrom, M. & Holmes, B. M. (2001). Measuring adult attachment: A construct validation of two self-report instruments. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 79-86.
52. Baer, J. & Kaufman, J. C. (2006). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41, 1-38.
53. Bar-on, R. (1997). Bar-on emotional quotient inventory (Eq-I) : Technical manual, Toronts: Multi-Health systm.
54. Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quatient inventory in R. Bar-on and J. D. Parker (Eds): The handbook of emotional intelligence. San francisco: Jossey-Bass.
55. Bar-on, R. (2006). The Bar-on model of emational social intelligence (ESI). Psicothemo. 18,pp. 13-25.
56. Bartholomew, K. (1994). Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5 (1): 23-27.
57. Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2): 226-244.
58. Bonab, B. G. & Koohsar, A. A. H. (2011). Relation between emotional intelligence and attachment styles in delinquent adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 963 – 967.
59. Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books.
60. Bowlby, J. (1989). *A scure base: Parent-child attachment and healthy human development.* New York: Basic Books.

61. Boyum, L. A. & Parke, R. D. (1995). The Role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage & Family*, 57 (3): 593-608.
62. Cassidy, J. and Shaver, P. R. (2008). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.
63. Chan, D. W. (2005). Sef-perceived creativity, family hardness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 47-56.
64. Del Giudice, M. & Belsky, J. (2010). Sex differences in attachment emerge in middle childhood: An evolutionary hypothesis. *Child Developmental Perspectives*, 4 (2): 97-105.
65. DfES (2003). *Developing children's social, emotional and behavioural skills: Guidance*. London: Department of Education and Skills-DfES.
66. DfES (2005). *Social and emotional aspects of learning: Guidance*. London: Department of Education and Skills-DfES.
67. Egan, G. (2006). *The skilled helper: A systematic approach to effective helping*. (8th edition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
68. Eleonor & Kriston Marcel (2006). *Attachment 101 for attorneys: Implications for infant placement decisions*. Dissertation Abstracts International, Vol. 51, N.4, pp.105-156.
69. Feeney, J. A.; Noller, P. & Callan, V. J. (1999). *Attachment style, communication, and satisfaction in the early years of marriage*. In K. Bartholomew & D. Perlman (*Eds.*): *Advances in personal relationships: Attachment processes in adulthood*. (Vol.5). London: Jessica Kingsley. (pp. 269–308).
70. Feeney,J.(1995).Adult Attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2, 143-159.
71. Fiedler, K. (2001). Affective influences on social information processing. In J. P. Forgas (Ed.): *Affect and social cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 163-185).
72. Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.

73. Fredrickson, B. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3): 313- 332.
74. Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56 (3): 218-226.
75. Ghobari, B. (2012). Relationship between child-rearing styles with creativity and curiosity of female high school students in Tehran. (Paper presented at XXX International Congress of Psychology, Cape Town, South Africa, July 22–27).
76. Ghorbani, M. , Kazemi, H. , Shafaghi, M. & Massah, H. (2012). An Assessment of relation between self efficacy and cognitive / emotive creativity. *Global Journal of Guidance & Counselling*, 2, 08-13.
77. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
78. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
79. Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why it can mattar more than IQ*. (10^{th} anniversary edition). New York: Bantam Books.
80. Goleman, D. (2011). *The brain and emotional Intelligence: New insigjts*. Florence, MA: More Than Sound.
81. Green, J. D. & Campbell, W. K. (2000). Attachment and exploration in adults: Chronic and contextual accessibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4): 452-461.
82. Gu, C. (2012). The situational effect of social creativity of primary school children: An empirical study. (Paper presented at XXX International Congress of Psychology, Cape Town, South Africa, July 22–27).
83. Gutbezah, J & Averill, J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. *Creativity Research Journal*, 9 (4): 327–337.
84. Hamarta, E.; Deniz, M.E. & Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1): 213-229.
85. Hoseiny, H.; Jadidi, M. & Doosty, Y. A. (2013). A comparative study on attachment styles, loneliness and ruminations among university students. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2 (6): 601-607.

86. Humphreys, J.; Jiao, N. and Sadler, T. (2008). Emotional disposition and leadership preferences of American and Chinese MBA students. *Intenational Journal of Leadership Students*, 3 (2): 162-180.
87. Ivcevic, Z. & Brackett, M. A. and Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75 (2): 199-235.
88. Johnson, G. (2008). Learning styles and emotional intelligence of the adult learner. Unpublished doctoral Dissertation. Auburn University.
89. Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129- 145.
90. Kaitz, M.; Bar-Haim, Y.; Lethrer, M. & Grossman, E. (2004). Adult attachment style and interpersonal distance. *Attachment & Human Development*, 6 (3): 285-304.
91. Kanhai, A. (2014). Emotional intelligence: A review of researches. *European Academic Research*, 2 (1): 797-834.
92. Katyal, S. & Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17 (2): 153-155.
93. Khledian, M.; Garosi, M. Z.; Khairkhah, Z. & Ghalandari, S. (2013). The relationship between attachment lifestyle with depression, hopefulness and emotional intelligence. *Open Journal of Social Science Research*, 1 (2): 15-21.
94. Kim, J.; Kaye, J. & Wright, L. K. (2001). Moderating and mediating effects in causal models. *Issues in Mental Health Nursing*, 22 (1): 63-75.
95. Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913–923.
96. Kobak, R. R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. *Child Development*, 59, 135–146.
97. Konstantions, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1): 129-145.

98. Krummheuer, G.; Leuzinger-Bohleber, M.; Muller-Kirchof, M.; Munz, M. & Vogel, R. (2013). Explaining the mathematical creativity of a young boy: An interdisciplinary venture between mathematics education and psychoanalysis. *Educational Studies in Mathematics*, 84 (2): 183-199.
99. Lapsley, D. K. & Edgeron, J. (2002). Separation-individation, adult attachment style, and college adjustment. Journal *of Counseling and Development*, 80, 484-492.
100. Lopes, P. N.; Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
101. Ma, C. Q. & Huebner, S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45 (2): 177-189.
102. Ma, H. H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta-analysis. *Creativity Research Journal*, 21 (1): 30-42.
103. Magai, C.; Distel, N. & Liker, R. (1995). Emotion socialization, attachment and patterns of adult emotional traits. *Cognition and Emotion*, 9 (5): 461–481.
104. Mahasneh, A. M.; Al-Zoubi, Z. H.; Batayenh, O. T. & Jawarneh, M. S. (2013). The relationship between parenting styles and adult attachment styles from Jordan university students. *International Journal of Asian Social Science*, 3 (6): 1431-1441.
105. Matsuoka, N.; Uji, M.; Hiramura, H.; Chen, Z.; Shikai, N.; Kishida, Y. & Kitamura, T. (2006). Adolescents' attachment style and early experiences: A gender difference. *Archives of Women's Mental Health*, 9, 23-29.
106. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
107. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (*Ed.*), *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. (pp. 396-420).
108. Mayer, J. D.; Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT Users Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems.

109. Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Enotional intelligence : Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3): 197-215.
110. Mayer, J.D.; Perkins, D.; Curuso,D. R. & Salovey, P. (2001). Enotional intelligence and giftediness. *RoeperReview*, 23: 131-137.
111. McCalla, R. S. (3013). An investigation into dtudents' emotional intelligence in a high school in Kingston Jamaica. Paper presented at the 4th International Congress on Emotional Intelligence (New York, September, 8-10).
112. Mikulincer, M. & Florian, V. (2001). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.): *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. Oxford: Blackwell. (pp. 537–557).
113. Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. New York: The Guilford Press.
114. Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 513–524.
115. Miller, M. E. (2012). Attachment and personality as related to relationship satisfaction. Master Thesis. Sacramento: Department of Psychology, California State University.
116. Mitchell, S. and Doumas, D.(2004). The relationship between adult attachment style and depression, anxiety, and self-esteem. Poster presented at the annual meeting of the Rocky Mountain Psychological Association, Reno.
117. Naghavi, F. & Redzuan, M. (2011). The relationship between gender and emotional intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4): 555-561.
118. Narimani, M. & Basharpoor, S. (2009). Comparison of attachment styles and emotional intelligence between athlete women (Collective and Individual Sports) and non-athlete women. *Research Journal of Biological Sciences*, 4 (2): 216-221.

119. Ogunyemi, A. O. (2008). Measured effects of provocation and emotional mastery techniques in foostering emotional intelligencec among Nigerian adolescents. *Electornic Journal of Research in Educational Psychology*. Issn. 1696-2095.
120. Pernet, Michael (1996). Emotional intelligence components and correlates. Paper presented at the annual meeting of the American Psychology Association (Toronto, Canada, August, 9-13).
121. Petrides, K. V & Furnham, M. A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Defferences*, 29, 313-320.
122. Petro, V. M. (2010). Level of emotional creativity in the classroom. *International Journal of Learning*, 17 (4): p1.
123. Qinza, J. (2005). Attachment styles and emotional intelligence in martial satisfaction among Pakistan men and women. Unpublished Doctoral Dissertation. Tenncssee State University.
124. Rubinstein, G. (2003). Authoritarianism and its relation to creativity: A comparative study among students of design, behavioral sciences and law. *Personality and Individual Differences*, 34, 695–705.
125. Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3): 247-257.
126. Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*,9, 185–211.
127. Salovey, P. (2003). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 114-125.
128. Samuel, L. B. (2014). Towards understanding the concept of perfectionism and its psychological implications for national development. *Discourse Journal of Educational Research*, 2 (1): 6-10.
129. Sánchez-Nunez, M. T.; Fernández-Berrocal, B. F..; Montanes, J. & Lattorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2): 455-474.

130. Sánchez-Ruiz, M. J.; Hernández-Torrano, D.; Pérez-González, J. C.; Batey, M. & Petrides, K. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35 (4): 461-473.
131. Schilling, D. (1996). *50 activities for teaching emotional intelligence: Level-1, Elementary*. CA: Inner Choice Publishing.
132. Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In: E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (*Eds*.): *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: Guilford. (pp. 527-561).
133. Shapiro, L. E. (2000). *How to raise a child with a high E.Q*. Istanbul: Varlık Publications.
134. Sharp, S. and Cowie, H. (1998). *Counselling and supporting children in distress*. London: Sage Publications.
135. Sharry, J. (2003). *Counselling children, adolescents and families*. London: Sage Publications.
136. Shi, J. & Wang, L. (2007). Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students. *Personality of Individaul Differences*, 43, 377-387.
137. Simpson, J. A. & Rholes, W. S. (1998). *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press.
138. Svensson, H. (2011). Attachment dimensions as a predictor of emotional intelligence and sociability. *Master Thesis*. Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
139. Syiem, I. (2013). A study on emotional intelligence of secondary school students of Meghalaya – India. Paper presented at the *4th International Congress on Emotional Intelligence* (New York, September, 8-10).
140. Teodora, A. (2010). Emotional intelligence development by creative group training. *Doctorate Thesis*. Babes-Bolyai University.
141. Tett, R. P.; Fox, K. E. & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (10): 1-30.

142. Tidwell, M., and Reis, H. (1996). Attachment, attractiveness, and social interaction: A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (4): 729 – 745.
143. Ulutas, I. & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35 (10): 1365-1372.
144. Wolff, S. B. (2005). *Emotional competence inventory (ECI): Technical manual*. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation.
145. Wongpakaran, T., Wongpakaran, N. & Wedding, D. (2012). Gender differences, attachment styles, self-esteem and romantic relationships in Thailand. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (3): 409-417.
146. Zarenezhad, M.; Reisy, J.; Shojaei, M.; Sasani, J. & Monfared, P. N. (2013). Predicting academic adjustment based on perfectionism and emotional creativity in high school students. *Journal of. Life Science and. Biomedicine*, 3 (6): 393-403.

The Relationship between Attachment Styles, Emotional Intelligence and Emotional Creativity in a sample of Secondary School Students

by
Mohammed H. Abu-Rasain
Associate Prof.
Faculty of Education, Dept. of Psychology
Jazan Universit, Saudi Arabia

Abstract

The present research examined the relationship between attachment styles, emotional intelligence-EI and emotional creativity-EC, and the contribution of attachment styles to emotional intelligence and emotional creativity, and further, to determine any gender and major of study differences in the independents variables. A sample of 315 Saudi students (159 boys and 156 girls) were selected from two majors (science and humanity) of Jazan third year secondary schools. The students were asked to complete three questionnaires, which were developed by the author, measuring: attachment styles, emotional intelligence and emotional creativity. Data analysis was carried out utilization of t-test, Pearson product moment correlations, analysis of variance and multiple regression analysis.

The results showed that attachment was correlated positively with both emotional intelligence and emotional creativity. While many sub-scales of attachment styles , emotional intelligence and emotional creativity have found to be positively correlated, it was found that anxious attachment negatively related to self-motivation and social skills of EI, and to the effectiveness component of EC. Results also revealed positive relationships between emotional intelligence and emotional creativity either in total scores or between the sub-scales. In light of these results, it was found that attachment styles effected EI, in that secure and avoidant attachments contributed positively to EI, whereas anxious attachment had negative contribution. Therefore, emotional intelligence could be predicted from all attachment styles (secure, avoidant and anxious). Secure and anxious attachments contributed to EC, in that emotional creativity could be predicted from two components of attachment (secure and anxious).

Furthermore, the results revealed that there were no significant differences between male and female on general attachment and emotional intelligence, whereas male scored higher on general emotional creativity. However, girls were significantly scoring higher than boys in three components of EI (self-motivation, social skills and adaptability), on the other hand boys were more anxious in attachment, and scored higher on novelty component of EC. The findings revealed no significant differences between both students who enrolled in science and humanity studies regarding the general scores of attachment, emotional intelligence and emotional creativity, also the humanity group scored higher on secure attachment, and the science group was higher on novelty component of EC.

Finally, and on the light of the results, the research listed some recommendations and implications in the fields of counseling.

Keywords: attachment styles, emotional intelligence, emotional creativity, students, secondary school.