الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي باستخدام منهج ما وراء التحليل*

أسماء فرغلي عبدالرحمن حسن

أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية– جامعة المنيا

أ.د/رأفت عطية باخوم
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية– جامعة المنيا

أ.د/ محمد كامل عبد الموجود
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ كلية التربية– جامعة المنيا

ملخص البحث هدف البحث إلي الكشف عن الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي باستخدام منهج ما وراء التحليل، ولتحقيق ذلك الهدف وضع تساؤلان يعبران عن مشكلة البحث ويتمثلان في أولاً–هل توجد دلالة معنوية لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث ؟ ثانياً– هل توجد دلالة معنوية لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات تم استخدام منهج ما وراء التحليل للتوليف بين الدراسات السابقة والوصول منها إلي قرارات أكثر عمومية، فتم تجميع عينة من الدراسات الأولية بلغت(٧٢) دراسة، وتم تحليل وفحص تلك الدراسات في ضوء مجموعة من المعايير، لتشتمل عينة الدراسات النهائية علي(٤٣) دراسة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائ3 Comprehensive Meta- Analysis، وأسفرت نتائج البحث عن الآتي: وجود تأثير دال لمتوسط حجم تأثير الذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي للدراسات المتضمنة في البحث، ووجود تأثير دال لمتوسط حجم تأثير قلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي للدراسات المتضمنة في البحث.

الكلمات المفتاحية: ما وراء التحليل، الذكاء الوجداني، قلق الاختبار، التحصيل الاكاديمي.

*** بحث مستل من رسالة الدكتوراه للباحثة**

Emotional intelligence and test anxiety and their relationship to academic achievement using a meta-analytic approach

Abstract

The aim of the research is to reveal emotional intelligence and test anxiety and their relationship to academic achievement using the meta-analysis approach, In order to achieve that goal, Two questions that express the research problem were put forward: First - Is there a significant size of the total effect of emotional intelligence on academic achievement in the studies included in the research?

Second - Is there a significant size of the total effect of test anxiety on academic achievement in the studies included in the research? In order to answer these questions, the meta-analysis approach was used to synthesize previous studies to reach more general decisions from them. A sample of (72) preliminary studies were collected, and those studies were analyzed and examined in the light of a set of criteria, so that the final studies sample includes (43) studies, and the data were analyzed using the Comprehensive Meta-Analysis 3 statistical program, and the search results revealed the following: There is a significant size of the effect of emotional intelligence on the academic achievement of the studies included in the research, and there is a significant size of the effect of test anxiety on the academic achievement of the studies included in the search.

Keywords: meta-analysis, , emotional intelligence, test anxiety, academic achievement.

أولًا- مقدمة البحث:

يعتبر التحصيل الأكاديمي أحد الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام المربين والقائمين علي العملية التربوية عامةً، والمختصين في ميدان التربية وعلم النفس خاصةً لما له من أهمية في حياة الطلاب والمحيطين من الآباء والمعلمين، والقيمة الاجتماعية له، كما أن التحصيل الأكاديمي يعبر عن مستوي النشاط العقلي للفرد فهو محدد رئيسي لمستقبل الطلاب خاصة، والمجتمع عامة، وهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في انتقال الطالب من صف لآخر، لذلك يهتم الكثير من الباحثين بموضوع التحصيل الأكاديمي والوقوف علي العوامل المؤثرة فيه.

فيشير أنور رياض عبد الرحيم، وسبيكة يوسف الخليفي(١٩٩٢: ١٤) إلي أن التحصيل الأكاديمي الذي يتمثل في عدد الدرجات التي يحصل عليها الطالب هو الهدف الأساسي لتقييم التعليم، ويعتبره كل من أولياء الأمور والطلاب والمسئولين عن وضع السياسة التربوية وتنفيذها محددًا بصورة كبيرة للمستقبل العلمي والعملي لهم. كما تشير سهام الجهورية(٢٠١٠: ١) إلي أن التحصيل الأكاديمي يزود القائمين علي التعليم بمؤشرات عن الأهداف التعليمية الذي يعكس بدوره طموحات المجتمع من أجل التطوير والتقدم والتنمية.

ويرتبط التحصيل الأكاديمي للطلاب بالعديد من العوامل والمتغيرات مثل المتغيرات المعرفية والغير معرفية، ويعد الذكاء الوجداني وقلق الاختبار من المتغيرات المرتبطة به وهما من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين نظراً لأهميتهما في توجيه سلوك الفرد نحو تحقيقه لذاته.

ويمثل متغير الذكاء الوجداني أهمية رئيسة بين العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، فيشير أحمد طه محمد(٢٠٠٥: ٣٣) إلي أن التحصيل الدراسي كجانب معرفي قد يكون للذكاء الوجداني دوراً فيه حيث يعتبر جانباً يسهم في نجاح الفرد وتفوقه. كما يشير محسن محمد أحمد (٢٠٠١: ١٣٦) إلي أن الذكاء الوجداني له خصائص عقلية وانفعالية واجتماعية قد تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي. ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي دراسة كل من: Akbar et.al (2011), Fallahzadeh (2011), Akmal et.al (2013), Johnson (2014),

Ullah&Fatima (2018) ، وفوقية محمد راضي(٢٠٠١)، ومحسن محمد احمد(٢٠٠١)، ونصرة محمود إسماعيل (٢٠٠٥)، وأحلام حسن محمود(٢٠٠٦)، ومحمد بن عليثة الاحمدي(٢٠٠٧)، وصالح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي(٢٠١١)، وبلقاسم محمد(٢٠١٤)، وفيصل عيسي عبد القادر(٢٠١٦)، وزهرة سالم علي(٢٠١٧)، وجابر مبارك الهبيدة(٢٠٢٠)، وعالية الطيب حمزة(٢٠٢٠)، ومحمد صالح صالح(٢٠٢٠)، ونايف فهد الفريج، وريناد عبد الرحمن الفراج(٢٠٢٢).

ومن المتغيرات الآخري المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي قلق الاختبار فهو حالة نفسية تعاني منها شريحة من الطلاب بمراحل تعليمهم المختلفة، والتي لها انعكاسات سلبية على المستوى النفسي والإجتماعي والدراسي. ومن الدراسات إلي تناولت قلق الإختبار والتحصيل الأكاديمي دراسة كل من: Akram&Mahmood(2010), Youseif et.al(2010), Ghorban et.al(2011), Johnson et.al(2014), Dawood et.al(2016), Ahmad et.al(2018), Adams et.al(2021), Ayangeawam et.al(2021), Hassan&Ravi(2022), ، ودلال بنت منزل النصير(٢٠٠٥)، وطارق محمد عبد الوهاب، ومصطفي حفيضة سليمان(٢٠٠٧)، وحنان أحمد عبدالله(٢٠١١)، ونجاح عبد الشهيد إبراهم(٢٠١١)، وخليل حمد الرواحنة(٢٠١٢)، وطارق بن عبد العالي السلمي(٢٠١٣)، وفضل المولي عبدالراضي، وأيمن محمد طه(٢٠١٦)، وهبة الله محمد الحسن(٢٠١٦)،ومحالي جحيفة(٢٠١٧)، وفاطمة الزهراء سيسبان(٢٠١٩)، وعبدالرحمن أحمد حجه، ومحمد محمد الهادي(٢٠٢١).

ومن خلال فحص الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي وجد فيها الكثير من التناقضات في نتائجها حول علاقة تلك المتغيرات بالتحصيل الأكاديمي، مما يجعلنا لا نستطيع اتخاذ قرارات يمكن تعميمها بشأن الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي. فدعت الحاجة إلي نوعية من البحوث يمكن من خلالها تلخيص نتائج الدراسات السابقة والوصول منها إلي قرارات أكثر عمومية حيث تواجه البحوث النفسية والتربوية مشكلة تكرار البحوث لنفس الموضوعات، كما أن البحوث التي تجري حول موضوع واحد قد لا تدعم بعضها البعض ولعل أكثر من يعاني

من هذه المشكلة هم المسئولون عن وضع السياسات واتخاذ القرارات العلمية حين يريدون الاستناد إلي نتائج هذه البحوث، فيجدون أنفسهم حائرين أمام الكثير من النتائج المتعارضة لذلك ظهرت الحاجة إلي البحوث التكاملية Integration Researches ، وهي عبارة عن جهود بذلها فريق من الباحثين بغرض إحداث تكامل بين نتائج الدراسات السابقة المنفصلة والوصول من ذلك إلي استنتاجات يمكن استياعبها بشكل كلي (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩١: ١٢٢).

وقد وضع Glass (1976) منهجاً جديداً في التحليل أطلق عليه اسم ما وراء التحليل أو تحليل التحليل meta-analysis والذي يطبق علي نتائج البحوث والدراسات السابقة، وهو إسلوب إحصائي يطبق علي نتائج الدراسات الكمية أو الرقمية بهدف تكامل النتائج العديدة والمتنوعة لهذه الدراسات(Bornstein et.al ,2009: 2). كما أشار (Rosenthal 1994:5) إلي أهمية دمج نتائج الدراسات الفردية حول ظاهرة معينة في مجال البحوث النفسية والتربوية من أجل الوصول إلي تعميمات حول تلك الظاهرة. ومن هنا دعت الحاجة إلي بحوث تتصف بالتكامل، ويعد ما وراء التحليل Meta-analysis أحد مداخل تلك البحوث التكاملية، والذي يعد منهجاً إحصائياً يطبق علي نتائج البحوث والدراسات السابقة حول موضوع معين بهدف إحداث تكامل بين نتائجها.

لذا يري البحث الحالي ضرورة دراسة العلاقة بين الالذكاء الوجداني وقلق الاختبار من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة آخري بهدف الوصول إلي نتائج أكثر عمومية الاختبار من خلال مراجعة نتائج الدراسات التي تناولت نتائج هذه المتغيرات .

ثانيًا-مشكلة البحث:

بذل العلماء والعديد من الباحثين مزيداً من الجهد لتوضيح العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، ولكن تباينت نتائج تلك الدراسات السابقة فبعض الدراسات تشير لوجود ارتباط بينهم، ودراسات أخري تري أنه لا يوجد ارتباط بينهم، الأمر الذي جعل من الوصول إلي تعميمات من نتائج الدراسات المنفصلة أكثر صعوبة نظراً للتناقض واختلاف النتائج حول علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي.

فقد تباينت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي فتشير نتائج دراسة كل من : Akbar et.al (2011), Fallahzadeh (2011), Akmal et.al (2013),Johnson (2014), Ullah&Fatima (2018) ، وفوقية محمد راضي(٢٠٠١)، ومحسن محمد احمد(٢٠٠١)، ونصرة محمود إسماعيل (٢٠٠٥)، وأحلام حسن محمود(٢٠٠٦)، ومحمد بن عليثة الاحمدي(٢٠٠٧)، وصالح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي(٢٠١١)، وبلقاسم محمد(٢٠١٤)، وفيصل عيسي عبد القادر(٢٠١٦)، وزهرة سالم علي(٢٠١٧)، وجابر مبارك الهبيدة(٢٠٢٠)، وعالية الطيب حمزة(٢٠٢٠)، ومحمد صالح صالح(٢٠٢٠)، ونايف فهد الفريج، وريناد عبد الرحمن الفراج(٢٠٢٢) إلي وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الاكاديمي. **وتتناقض هذه النتائج** مع دراسة كل من (2021) Getahun, (2019) Toyin وعبد العال حامد عجوة (٢٠٠٢)، وفاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥)، وسهاد المللي (٢٠١٠)، وزهراء فتحي محمد (٢٠١٤)، وعائشة فاروق مصطفي (٢٠١٥)، وماجد مصطفي العلي، وعبد المطلب عبد القادر عبدالمطلب (٢٠١٧)، وفاطمة حسين أبو بكر (٢٠١٨)، ومحمد مفضي الدرابكة حيث تشير هذه الدراسات إلي أنه لا يوجد ارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي. فالفرد قد يحقق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي دون الحاجة لتمتعه بمستويات عالية من الذكاء الوجداني.

كما اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، فتشير بعض الدراسات إلي وجود ارتباط موجب بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من :(2022) Hassan & Ravi, ، وهبه الله محمد الحسن (٢٠١٦)، **بينما** تشير بعض الدراسات الأخري إلي وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من Akram & Mahmood (2010), Yousei et.al (2010), Ahmad et.al (2018), Adams et.al (2021), Ayangeawam et.al (2021), وطارق محمد عبد الوهاب، ومصطفي حفيضة سليمان (٢٠٠٧)، وحنان أحمد عبدالله (٢٠١١)، وطارق بن عبد العالي السلمي(٢٠١٣)، ومحالي جحيفة (٢٠١٧)،

وفاطمة الزهراء سيسبان (٢٠١٩)، وعبدالرحمن أحمد حجه، ومحمد محمد الهادي (٢٠٢١)، كما تشير دراسة Dawood et.al(2016) إلي عدم وجود علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود تناقض بين نتائج الدراسات، وبذلك توجد العديد من الفجوات العلمية التي تشكل أسئلة بحثية تتطلب إجراء مزيد من البحوث التي يمكن من خلالها تفسير عملية التحصيل الأكاديمي وعلاقته بكل من الذكاء الوجداني وقلق الاختبار. وذلك من خلال دمج الدراسات السابقة الوصول منها إلي قرارات أكثر عمومية.

كما أن منهج ما وراء التحليل يعتمد علي استخدام أساليب إحصائية تختبر قوة العلاقات بين المتغيرات فبعض البحوث والدراسات الفردية التي تم تجميعها تعتمد علي استخدام الدلالة الاحصائية دون اختبار قوة العلاقات بين المتغيرات، حيث يؤكد الباحثون علي ضرورة استخدام أساليب أخري بديلة للدلالة الإحصائية كما في منهج ما وراء التحليل حتي يمكن الثقة في نتائجها، حيث يتم استخدام حجم التأثير وفترات الثقة، والذي يمكن من خلالها الكشف عن قوة العلاقات بين المتغيرات وإمكانية أن تكون النتائج الدالة في البحوث الفردية أن تكون غير دالة من خلال تحويل حجوم التأثير باستخدام مؤشر Z Fisher's مما يوفر لنا نتائج أكثر دقة يمكن الحكم من خلالها علي طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي

ومن ثم تبلورت مشكلة البحث في التساؤلين الإثنين :

١- هل توجد دلالة إحصائية لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث الحالي؟

٢- هل توجد دلالة إحصائية لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث الحالي؟

ثالثًا- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلي:-الوصول إلي قرارات يمكن تعميمها من خلال منهج ما وراء التحليل عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل

الأكاديمي، بحيث يتم عمل توافق وتكامل لنتائج هذه الدراسات واستخدام أساليب إحصائية أكثر تعقيدا للتحقق من صدق تلك النتائج وذلك من خلال:

١- تعرف الدلالة الإحصائية لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث الحالي.

٢- تعرف الدلالة الإحصائية لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث الحالي.

رابعًا- أهمية البحث:تتمثل أهمية البحث الحالي في:-

١- يعرض هذا البحث أسلوب ما وراء التحليل كمنهج إحصائي حديث وكيفية تطبيقه علي نتائج الدراسات السابقة وحساب أهم مؤشراته الإحصائية وتبين مساهمة هذا المنهج في إحداث توليف وتكامل بين تلك النتائج للوصول إلي قرارات حاسمة في القضايا النفسية والتربوية.

٢- توليف النتائج باستخدام ما وراء التحليل لمتغيري الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي، وتوظيف هذه النتائج في المستقبل من أجل تحسين مستوي التحصيل الأكاديمي لدي الطلاب.

٣- أهمية حساب حجم التأثير لنتائج الدراسات وعدم الاكتفاء بالدلالة الإحصائية فقط حيث يعكس حجم التأثير قوة الأثر الفعلي لمتغيرات الدراسة.

٤- ضرورة اهتمام صانعي السياسات التربوية ومتخذي القرار بمتغيرات الذكاء الوجداني وقلق الاختبار لدي الطلاب وتخصيص جزء من المنهج الدراسي للتدريب علي مهاراتها، نظراً لأهميتها للطلاب لتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي.

خامسًا- مصطلحات البحث:تتمثل مصطلحات البحث الحالي في:-

١- **ما وراء التحليل Meta-Analysis** منهج إحصائي لتحليل ودمج مجموعة كبيرة من نتائج الدراسات السابقة المستقلة والمتمثل بإعادة تحليل نتائج الدراسات الأولية التي تضمنت العلاقة بين الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي،

وحساب حجم التأثير لنتائج هذه المتغيرات باستخدام البرنامج الإحصائي الخاص للوصول إلي التكامل بين هذه النتائج.

٢- **حجم التأثير Effect Size:** وهو الوحدة المشتركة التي يتم من خلاله تحويل نتائج العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي للدراسات المتضمنة في ما وراء التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي(Comprehensive Meta- Analysis 3).

٣- **التحصيل الأكاديمي:** ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب وهي تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يقدم إليه عندما يطلب منه ذلك، ويقاس بدرجات الطلاب أو الامكانات التي تقيم المعرفة الإجرائية الهامة والمهارات. ويحدد إجرائيا بناءً علي الدراسات المتضمنة في البحث الحالي.

سادسًا- حدود البحث: وتتمثل حدود البحث في:

١- **حدود مصادر الحصول علي البيانات:** يقتصر البحث الحالي علي الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي والتي تم الحصول عليها من بنك المعرفة ومكتبة اتحاد الجامعات المصرية وعدد من الدوريات والرسائل العلمية في عدد من جامعات جمهورية مصر العربية، وبعض جامعات السعودية والكويت والسودان، وقواعد البيانات العالمية (SAGE, EBSCO, WILEY, Proquest) ومحرك البحث Google خلال الفترة الزمنية من ٢٠٠٠- ٢٠٢٢.

٢- **حدود عينة البحث:** تقتصر عينة البحث علي الدراسات السابقة التي تضمنت فروض تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي والتي كانت أكثر تناولاً في البحوث والدراسات السابقة في الفترة الزمنية من (٢٠٠٠- ٢٠٢٢) ، حيث تم البحث في أدبيات ٢٠٠٠- ٢٠٢٢ ، وتم استخدام مجموعة من البيانات وقواعد البحث وأسفرت عملية البحث عن عينة من الدراسات بلغ عددها (٧٢) دراسة، وتم وضع شروط معينة للدراسات التي سوف يتم تضمينها.

٣- **البرامج المستخدمة:** سوف يتم استخدام برنامج Comprehensive Meta-Analysis وتم تصميمه خصيصاً لما وراء التحليل حيث يشير Bornstien et.al (2009) إلي إنه يعد من أفضل الحزم الإحصائية لتحليل الدراسات الأولية ويوفر العديد من الخيارات للباحث لتحليل أدق للنتائج. وقام البرنامج الإحصائي بحساب المؤشرات الإحصائية التالية: حجم التأثير لكل دراسة وحجم التأثير الكلي مع تحويل جميع حجوم الأثر باستخدام منهج ما وراء التحليل، وتحويل الارتباطات من r إلي z_r باستخدام تحويلات Fisher's Z، وحساب فترات الثقة، وقيمةZ، وقيمة P، والكشف عن التجانس بين الدراسات.

سابعًا- الإطار النظري والدراسات السابقة:

١- **مـــا وراء التحليـــل.** عـرف هـذا الإسـلوب فـي بدايتـه بتحليـل التحليـل Analysis Of Analysis ويهدف إلي دمج مجموعة كبيرة من النتائج التي توصلت إليها دراسات وبحوث سابقة منفصلة بغرض تكاملها (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق، ١٩٩٦: ١٢٨).

أ- **مفهوم مـا وراء التحليـل.** وضع (1976) Glass منهجاً جديداً في التحليل أطلق عليه إسم ما وراء التحليل أو تحليل التحليل والذي يطبق علي نتائج البحوث والدراسات السابقة ، ويعرفه بأنه إسلوب إحصائي يطبق علي نتائج الدراسات الكمية أو الرقمية بهدف تكامل النتائج العديدة والمتنوعة لهذه الدراسات (Bornstein et.al ,2009: 2). ويعرف محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٧ :٣٢٠) ما وراء التحليل بأنه عملية مسح وتحليل نتائج الدراسات في مجال معين بطريقة كمية لتنظيم واستخراج النتائج من كم هائل من البيانات والنتائج. كما تعرف نادية محمود الشريف(١٩٩٣: ١٦١) منهج ما وراء التحليل بإنه منهج تحليلي إحصائي يهدف إلي تفسير نتائج البحوث المجمعة في دراسات متعددة في مجال ما من المجالات بغرض اتخاذ قرارات تربوية محددة. كما يعرف Johnson & Salas (1995: 94) ما

وراء التحليل بأنه التكامل الإحصائي لنتائج الدراسات السابقة المستقلة باتباع المنهج الكمي.

ب-خطوات ما وراء التحليل.

تتعدد خطوات منهج ما وراء التحليل فيتفق كل من Glass et.al (1981), Martin & Sanchez(1999) في الخطوات التالية: تحديد بؤرة الاهتمام، وتجميع الدراسات السابقة ذات العلاقة، ووضع معايير إقصاء وتضمين الدراسات، ووضع معايير لتضمين الدراسات أو إقصائها مثل سنة النشر، وفحص الدراسات السابقة، وتصنيف خصائص الدراسات وتشفيرها، ومن ثم حساب حجم التأثير: ويتم من خلال اختيار الطريقة المناسبة لإدخال البيانات في البرنامج الاحصائي الخاص وحساب حجم التأثير اعتماداً علي نوع المعالجة في الدراسات الأولية. ومن ثم الاعتماد علي نماذج ما وراء التحليل لفحص قوة العلاقات أو الفروق والوصول إلي قرارات أكثر عمومية من نتائج البحوث والدراسات السابقة. كما يتفق ذلك مع الخطوات التي أشار إليها Gijbels et.al (2005) ولكنه أضاف خطوات أخري وهي الجمع بين أحجام الأثر، وتحليل التباين بين أحجام التأثير عبر الدراسات المختلفة وذلك من خلال تحليل التجانس.

ج- نماذج ما وراء التحليل: حدد Bornstein(2009: 63-66) نماذج ما وراء التحليل في:

١- **نموذج التأثير الثابت** fixed-effect model: ويفترض هذا النموذج وجود تجانس بين الدراسات، كما يفترض أن متوسط حجم التأثير الحقيقي متساوٍ بين جميع الدراسات المتضمنة في التحليل، كما يفترض أن جميع الدراسات في التحليل البعدي تشترك في حجم تأثير مشترك وتكون فترات الثقة حول متوسط حجم التأثير صغيرة، ويتصف بسهولة الحسابات الرياضية المستخدمة. وقد يظهر في نموذج التأثير الثابت خطأ أخذ العينات نظراً لأن جميع الدراسات تشترك في حجم التأثير، فبالتالي يحدث تطابق بين التأثير الملحوظ والتأثير الحقيقي.

٢- **نموذج التأثير العشوائي** random-effect model : يستخدم هذا النموذج في حالة عدم وجود تجانس بين الدراسات المتضمنة في التحليل، حيث أن حجم التأثير غير متساو في الدراسات المتضمنة في التحليل حيث أن كثيراً من المراجع المنهجية تعتبر أن هناك صعوبة في أن تتساوي حجوم التأثير في الدراسات حتي لو بينها قواسم مشتركة، فيتم استخدام نموذج التأثير العشوائي بعد اختبار نموذج التأثير الثابت للكشف عن عدم التجانس بين الدراسات، ويفترض هذا النموذج بأن الدراسات عبارة عن عينة عشوائية تسمح للباحثين بتعميم نتائجها علي مجتمع الدراسة والوصول إلي استنتاجات جديدة، وتكون فترات الثقة في هذا النموذج حول متوسط حجم التأثير أكبر من فترات الثقة في نموذج التأثير الثابت. وفي نموذج التأثير العشوائي عند دمج الدراسات السابقة يفترض أن هناك أحجام تأثير مختلفة نظراً لاختلاف خصائص الدراسات السابقة مثل العينة ، العمر وغيرها فبالتالي توجد أحجام تأثير مختلفة يتم معالجتها باستخدام نموذج التأثير العشوائي، كما أن في نموذج التأثير الثابت يجب أن تتوافر في الدراسات السابقة بعض الشروط مثل أن تكون جميعها مشتركة في حجم تأثير، فلا مانع من وجود قواسم مشتركة بين الدراسات السابقة برغم الاختلافات بينها، بينما في نموذج التأثير العشوائي تتنوع خصائص الدراسات السابقة وبالتالي توجد أحجام تأثير مختلفة، ويؤكد الباحثون علي أهمية نموذج التأثير العشوائي، ففي المراجعات الأدبية توجد صعوبة في تصديق أن الدراسات متطابقة تماما فعند دمج الدراسات السابقة في التحليل البعدي قد تتنوع العوامل الكامنة وراء حجم التأثير مما يجعل هناك اختلافات في أحجام التأثير للدراسات، وهنا يعالج نموذج التأثير العشوائي التأثيرات الكامنة وراء الدراسات السابقة. كما أن نموذج التأثير العشوائي أعم وأشمل من نموذج التأثير الثابت فيقوم بعض الباحثين باستخدام نموذج التأثير الثابت أولا وإذا لم يتوافر شرط التجانس يتم التحويل إلي استخدام نموذج التأثير العشوائي.

ومن خلال عرض نموذجي ما وراء التحليل سوف يتم اختبار نموذج التأثير الثابت أولاً وإذا لم يوجد تجانس بين الدراسات وفقا للمؤشرات الإحصائية المستخدمة سوف يتم التحول إلي نموذج التأثير العشوائي نظراً للتنوع الكبير في خصائص الدراسات التي تم تجميعها، فقد يوجد عدم تجانس بين الدراسات ، حيث أن نموذج التأثير العشوائي أعم وأشمل ويضمن في محتواه نموذج التأثير الثابت. كما أن نموذج التأثير العشوائي تتنوع فيه خصائص الدراسات السابقة وبالتالي توجد أحجام تأثير مختلفة.

٢- **التحصيل الأكاديمي.** يعتبر التحصيل الأكاديمي محددًا رئيسًا لمستقبل الطلاب خاصة، والمجتمع عامة، فأصبحت مخرجات التعلم ظاهرة تهم الجميع، وهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في انتقال الطالب من صف لآخر، لذلك يهتم الكثير من الباحثين بموضوع التحصيل الأكاديمي والوقوف علي العوامل المؤثرة فيه.

مفهوم التحصيل الأكاديمي. تتعدد مصطلحات التحصيل الأكاديمي فعرفه فؤاد أبو حطب(١٩٧٣: ٢١) بأنه يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة. وهو يتعلق بتعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة والعلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يقدم إليه عندما يطلب منه ذلك. كما يشير James et.al (2014: 73) إلي التحصيل الأكاديمي بأنه قدرة الطالب علي دراسة وتذكر الحقائق والقدرة علي توصيل معرفته شفهياً أو كتابياً كما هو إظهار الطالب لتعلمه المهارات والقدرة علي الأداء في الجوانب العاطفية والمجالات الحركية ويقاس بدرجات الطلاب أو الإمكانات التي تقيم المعرفة الإجرائية الهامة والمهارات. ويحدد إجرائياً بناءً علي الدراسات المتضمنة في البحث الحالي. ويعرفه هشام محمد الخولي(٢٠١٨: ١٠١) بأنه

الخبرات المعرفية أو الوجدانية أو المهارية التي يستخدمها المتعلم في فهم واستيعاب موقف دراسي معين.

- **الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي.**

إن الذكاء الوجداني يعتبر عاملًا مهمًا لتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة العلمية والعملية وهو يساعد علي العمل بكفاءة، وفي الوسط المدرسي نجد الطلاب يمتلكون مهارات الذكاء الوجداني التي قد تؤثر علي تحصيلهم، كما يشير أحمد طه محمد(٢٠٠٥: ٣٣) إلي أن التحصيل الدراسي كجانب معرفي قد يكون للذكاء الوجداني دوراً حيث يعتبر جانباً معرفياً يسهم في نجاح الفرد وتفوقه. وتشير هدي ملوح الفضلي(٢٠١٥: ١٨٦) إلي أن التدريب علي الذكاء الوجداني يساعد في التعامل مع الضغوط وحل المشكلات، وقد يسهم في تحسين وزيادة التحصيل الأكاديمي.

قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي.يعد قلق الامتحان حالة نفسية تعاني منها شريحة من الطلاب بمراحل تعليمهم المختلفة، والتي لها انعكاسات سلبية على المستوى النفسي والاجتماعي والدراسي. واختلفت نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلي العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الاكاديمي، فيشير محالي جحيفة (٢٠١٧) إلي أن قلق الاختبار المرتفع يؤثر علي التحصيل الأكاديمي حيث يحصل الطلاب علي تقديرات منخفضة.

ثامنا- فروض البحث: تتمثل فروض البحث في:

١- لا توجد دلالة إحصائية لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث الحالي.

٢- لا توجد دلالة إحصائية لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في البحث الحالي.

تاسعًا- إجراءات البحث:

عينة البحث:تمثلت عينة البحث في:

أ- **عينة البحث الأولية:** تم تجميع (٧٢) دراسة من بنك المعرفة واتحاد الجامعات المصرية وعدد من الدوريات والرسائل العلمية في عدد من جامعات جمهورية

مصر العربية، وبعض الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية (الجامعة الأردنية، جامعة مؤتة، جامعة عمان العربية)، وبعض جامعات السعودية والكويت والسودان، وقواعد البيانات العالمية (Sage, Ebsco, Wiley, Proquest) ومحرك البحث Google خلال الفترة الزمنية من ٢٠٠٠-٢٠٢٢، ويوضح جدول(١) عينة الدراسات الأولية التي تم تجميعها لمتغيرات البحث الحالي.

جدول(١) عينة الدراسات الأولية لمتغيرات البحث الحالي.

المتغير / الدراسات	الذكاء الوجداني	قلق الاختبار
الدراسات العربية	٣٦	١٣
الدراسات الأجنبية	١٤	٩
عدد الدراسات الكلي	٥٠	٢٢

ب-**عينة البحث النهائية:** تم فحص الدراسات السابقة وكانت الدراسات الارتباطية التي هي العينة الأكبر من بين هذه الدراسات، حيث توافر فيها عدد كبير من الدراسات السابقة التي تتيح إجراء منهج ما وراء التحليل. وبلغت عينة البحث النهائية (٤٣) دراسة عربية وأجنبية أنتجت (٤٣) حجم تأثير.

وتمت إجراءات التضمين في ضوء مجموعة من المعايير الأساسية وهي:

١- الدراسات التي أجريت في الفترة من ٢٠٠٠- ٢٠٢٢.

٢- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التحصيل الأكاديمي.

٣- الدراسات التي حددت من خلال فروض البحث الحالي(الفروض التي حددت من خلال الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي).

٤- الدراسات التي تزودنا بالبيانات اللازمة لحساب حجم الأثر مثل حجم العينة، والدلالة الاحصائية، وقيم R.

ويحدد جدول (٢) عينة البحث النهائية وعدد حجوم الأثر للدراسات السابقة المتضمنة في التحليل والتي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي:

جدول (٢) عينة البحث النهائية وعدد حجوم الأثر للدراسات المتضمنة في التحليل.

المتغير / الدراسات	الذكاء الوجداني	قلق الاختبار
الدراسات العربية	٢١	٧
الدراسات الأجنبية	٧	٨
عدد حجوم الأثر	٢٨	١٥

عاشرًا- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- حجم التأثير .
- تحويلات Fisher Z
- حدود فترة الثقة حول متوسط حجم التأثير (القيمة الدنيا- القيمة العليا) للدراسات المجمعة.
- قيمة Z Value .
- الدلالة الإحصائية P Value لمتوسط حجم التأثير في الدراسات المجمعة.
- مؤشرات عدم التجانس Heterogeniety للدراسات المجمعة، وهي (Q Cochranes') وهي مجموع التأثيرات الملاحظة لحجم التأثير الكلي ، ومؤشر (I^2) ويستخدم لتقدير حجم التأثير الحقيقي للدراسات وحساب التباين بين الدراسات المجمعة ويعبر عنها بنسب مئوية من ٠ إلي١٠٠ ، إنه إذا كانت I^2 ٧٥% فما فوق فإن عدم التجانس يكون مرتفعاً ، وإذا كان I^2 ٢٥% ، و٧٥% فإن عدم التجانس متوسط، وإذا كانت I^2 ٢٥% فأقل فإن عدم التجانس يكون منخفضاً ، ومؤشر (T^2) ويستخدم لتحديد عدم التجانس بين الدراسات وكلما اقترب من الصفر يدل علي عدم وجود تجانس بين الدراسات.

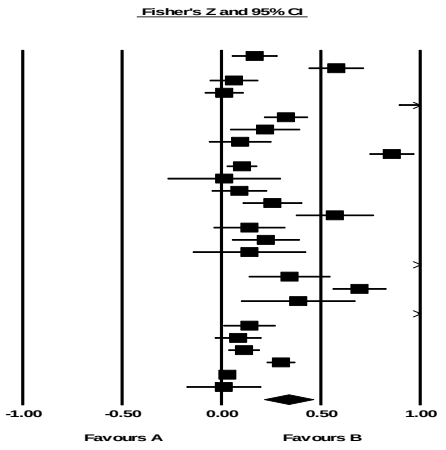
حادي عشر- نتائج البحث

الفرض الأول:لا توجد دلالة لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني علي التحصيل الاكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية.

ولاختبار الفرضية تم تصميم مخطط التحليل الغابي بادخال البيانات اللازمة وهي قيمةR وحجم العينة، لحساب أحجام التأثير لكل دراسة فردية، ومتوسط حجم التأثير الكلي باستخدام تحويلات Z Fisher ، ويوضح التحليل الغابي تلك المتوسطات، والخطأ المعياري، والتباين ، وفترات الثقة، وقيمة Z ، وقيمة P لكل دراسة فردية والمتوسط العام للدراسات السابقة. وجاءت النتائج كما هي موضحة في التحليل الغابي Forest Plot في الشكل (١) علي النحو التالي:

شكل(١) التحليل الغابي Forest Plot لتحويلات أحجام التأثير للدراسات الفردية، ومتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني علي التحصيل الاكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية.

Study name	Statistics for each study						
	Fisher's Z	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value
fokyaa 2001	0.168	0.059	0.003	0.052	0.283	2.834	0.005
mohsen 2001	0.578	0.071	0.005	0.438	0.717	8.109	0.000
Abdel ale 2002	0.063	0.063	0.004	-0.060	0.186	1.007	0.314
faten 2005	0.014	0.051	0.003	-0.085	0.113	0.277	0.782
nasra 2005	1.053	0.082	0.007	0.891	1.215	12.768	0.000
ahlam 2006	0.325	0.057	0.003	0.213	0.436	5.713	0.000
mohamed 2007	0.219	0.090	0.008	0.043	0.396	2.434	0.015
sohad 2010	0.094	0.081	0.006	-0.064	0.252	1.170	0.242
salah & Esmail2011	0.858	0.058	0.003	0.744	0.971	14.804	0.000
Belkasem 2014	0.103	0.040	0.002	0.026	0.181	2.615	0.009
zahra 2014	0.014	0.146	0.021	-0.272	0.300	0.096	0.924
AlSHa 2015	0.090	0.071	0.005	-0.050	0.230	1.263	0.206
Fesal 2016	0.256	0.077	0.006	0.106	0.407	3.334	0.001
zahra 2017	0.571	0.101	0.010	0.374	0.768	5.680	0.000
maged &abdel motelb2017	0.141	0.092	0.009	-0.040	0.322	1.524	0.127
fatma 2018	0.224	0.087	0.008	0.052	0.395	2.560	0.010
mohamad 2019	0.141	0.146	0.021	-0.145	0.427	0.966	0.334
Gaber 2020	1.256	0.071	0.005	1.117	1.396	17.631	0.000
Alya 2020	0.343	0.105	0.011	0.136	0.549	3.252	0.001
mohamad 2020	0.695	0.070	0.005	0.558	0.831	9.995	0.000
Naif & Rinad 2022	0.386	0.147	0.022	0.097	0.675	2.619	0.009
Akbar 2011	1.127	0.071	0.005	0.987	1.267	15.819	0.000
Fallahzadeh 2011	0.141	0.067	0.005	0.009	0.273	2.090	0.037
Akmal 2013	0.084	0.060	0.004	-0.034	0.202	1.396	0.163
Johnson 2014	0.113	0.041	0.002	0.033	0.194	2.773	0.006
Ullah&Fatima2018	0.300	0.037	0.001	0.227	0.373	8.052	0.000
Toyin 2019	0.030	0.019	0.000	-0.008	0.068	1.568	0.117
Gethun 2021	0.012	0.096	0.009	-0.177	0.201	0.125	0.901
	0.337	0.063	0.004	0.214	0.460	5.362	0.000



Meta Analysis

يوضح الشكل (١) التحليل الغابي للفرضية الأولي حيث يتضح حجم التأثير لكل دراسة باستخدام تحويلات فيشر(Fisher's(Z ، وتحديد دلالتها وفترات الثقة ، ثم حجم التأثير الكلي باستخدام تحويلات Fisher's(Z) للدراسات وتحديد دلالته

وفترات الثقة ، وبلغ عدد الدراسات التي يشملها التحليل الغابي والتي تناولت تأثير متغير الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي (٢٨) دراسة، كما بلغ عدد حجوم التأثير في هذه الدراسات (٢٨) حجم تأثير، وبإجراء التحليل الغابي للدراسات اتضح عدم الدلالة لبعض الدراسات وهي الدراسات التي تقاطعت مع الخط الصفري Zero Line في الشكل الغابي السابق وتعددت حدود الثقة الخط الصفري، والدراسات الغير دالة هي دراسة (٣، ٤، ٨، ١١، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٤، ٢٧، ٢٨)، وهي دراسة كل من: عبد العال حامد عجوة (٢٠٠٢)، وفاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥)، وسهاد المللي (٢٠١٠)، وزهراء فتحي محمد (٢٠١٤)، وعائشة فاروق مصطفي (٢٠١٥)، وماجد مصطفي العلي وعبد المطلب عبد القادر عبد المطلب (٢٠١٧)، ومحمد مفضي الدرابكة (٢٠١٩)، Akmal, et.al (2013) ، و Toyin (2019)، Getahun (2021). كما اتضح وجود دلالة لدراسات آخري مثل (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣ ، ٢٥، ٢٦)، وهي دراسة كل من: دراسة فوقية محمد راضي (٢٠٠١)، ومحسن محمد أحمد (٢٠٠١)، نصرة محمود إسماعيل (٢٠٠٥)، وأحلام حسن محمود (٢٠٠٦)، ومحمد بن عليثة الاحمدي (٢٠٠٧)، وصلاح شريف عبد الوهاب وإسماعيل حسن الوليلي (٢٠١١)، وبلقاسم محمد (٢٠١٤)، وفيصل عيسي عبد القادر (٢٠١٦)، وزهرة سالم علي (٢٠١٧)، وفاطمة حسين أبو بكر (٢٠١٨)، وجابر مبارك الهبيدة (٢٠٢٠)، وعالية الطيب حمزة (٢٠٢٠)، ومحمد صالح صالح (٢٠٢٠)، ونايف فهد الفريج ورياد عبدالرحمن الفراج (٢٠٢٢)، و Akbar, et.al (2001) و Fallahzadeh, (2011), Johnson, (2014), Ullahet & Fatima (2018) ، وهي الدراسات غير المتقاطعة مع الخط الصفري وتوجد علي الجانب الأيمن من التحليل الغابي ولم تتعدي حدود الثقة خط الصفر، وبلغ حجم التأثير الكلي (,٣٣٧) وتراوحت فترات الثقة بين (,٢١٤ – ,٤٦٠) بدلالة٠٠٠. وله دلالة عند ,٠٥، مما يدل علي وجود تأثير دال لمتغير الذكاء الوجداني علي التحصيل

الأكاديمي. علي الرغم من اختلاف أحجام التأثير في الدراسات الفردية ولكن حجم التأثير المشترك بين الدراسات (الناتج من التوليف بين الدراسات السابقة) له دلالة عن تأثير الذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي ، وهو يتضح علي الشكل الغابي في نهاية الدراسات المتضمنة، شكل(المعين) وهو حجم التأثير المشترك بين الدراسات السابقة.

كما من خلال إجراءات التحليل الغابي تم الكشف عن نتائج بعض الدراسات الأولية التي أشارت إلي عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي فكانت غير دالة فهذه الدراسات اعتمدت علي مستوي الدلالة الإحصائية فقط. ولكن من خلال استخدام منهج ما وراء التحليل لمؤشرات أكثر قوة مثل حجم التأثير وتحويلات حجم التأثير باستخدام Fisher Z ، وفترات الثقة أصبحت النتيجة التي كانت في الدراسة الأولية غير دالة ، دالة في منهج ما وراء التحليل مثل دراسة فاطمة حسين أبو بكر (٢٠١٨) كما هي موضحة في شكل(١) للتحليل الغابي الذي يظهر دلالة هذه الدراسة في التحليلات البعدية. وهذا ما يؤكد علي أهمية منهج ما وراء التحليل الذي يعتمد علي مؤشرات أكثر قوة لتحديد قوة العلاقة بين المتغيرات ومن ثم الثقة في نتائج الدراسات.

وتم اختبار نموذج التأثير الثابت كأحد النماذج الإحصائية لما وراء التحليل ولم يتحقق شرط التجانس فكانت الدراسات المتضمنة وفقاً للمؤشرات المحسوبة غير متجانسة لذلك تم استخدام نموذج التأثير العشوائي للدراسات المجمعة (الذي يفترض عدم التجانس بين الدراسات السابقة)، وللتحقق من ذلك تم استخدام مؤشر **Q** ، ومؤشر I^2 ومؤشر T^2، ويوضح جدول(٣) هذه المؤشرات، ومتوسط حجم تأثير متغير الذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة.

جدول(٣) متوسط حجم تأثير متغير الذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات التي يشملها البحث الحالي ، ومؤشرات عدم التجانس للدراسات .

المتغير	عدد الدراسات	عدد حجوم التأثير	Q	Df(Q)	قيمة P (Q)	I^2	T^2	متوسط حجم التأثير	فترات الثقة(الحد الأدني– الحد الأعلي	قيمة p
الذكاء الوجداني	٢٨	٢٨	٨٤٨,٤٧٠	٢٧	,٠٠٠	٩٦,٨١٨	,١٠٤	,٣٣٧	من(,٠٠٤ ,٢١٤-)	,٠٠٠

يتضح من جدول(٣) أن عدد الدراسات التي يشملها التحليل(٢٨) دراسة أنتجت (٢٨) حجم أثر وتوصلت النتائج إلي عدم وجود تجانس بين الدراسات فبلغت قيمة Q= ٨٤٨,٤٧٠ وكانت أعلي من درجة حرية =٢٧ وقيمة PQ دالة علي وجود عدم تجانس بين الدراسات، كما بلغت مؤشر I^2 = ٩٦,٨١٨ وهي قيمة تدل علي وجود عدم تجانس مرتفع بين الدراسات ، وبلغت قيمة T^2 ,١٠٤ ، وتراوحت فترات الثقة من (,٠٠٤ – ,٢١٤)، وبلغ متوسط حجم التأثير لمتغير الذكاء الوجداني ,٣٣٧

كما يتضح من جدول(٣) وجود تأثير دال لمتغير الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي لذلك ترفض الباحثة الفرض الصفري الذي ينص علي أنه لا توجد دلالة معنوية لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة. وتري الباحثة أن وجود حجم تأثير دال لمتغير الذكاء الوجداني يعود إلي أنه قد يكون هناك ارتباط بين مهارات الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي فقد يكون الأفراد الذين لديهم مهارات الذكاء الوجداني هم أكثر شعوراً بالمسئولية تجاه ذاتهم ولديهم رغبة لتحقيق التفوق والنجاح ولديهم مستوي مرتفع من الثقة بالنفس وإدارة الذات والتحكم في انفعالاتهم وإدارتها، وهذا ما يتطلبه التحصيل الأكاديمي تمتع الطالب بمجموعة من مهارات الذكاء الوجداني الذي تزيد من قدرته علي التحصيل الأكاديمي. فيشير صلاح شريف عبدالوهاب

(٢٧٨:٢٠١١) إلي أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد في أن يكون واثق من نفسه معتمداً علي ذاته ولديه قدر كبير من حب المغامرة، فيقبل علي المذاكرة بحب وثقة، ويتمكن من التحصيل الدراسي بدرجة أكبر من غيره، كما أنه كلما تم تهيئة بيئة التعلم من الجانب الوجداني أدي ذلك إلي مساعدة المتعلمين علي اكتساب المعارف والمهارات، وأن المتعلمين الذين لديهم القدرة علي إدارة انفعالاتهم وتنظيمها ترتفع مقدرتهم علي التحصيل الأكاديمي وترتفع قدرتهم علي تهيئة المناخ التعليمي بما يتناسب مع قدراتهم التحصيلية. كما يشير أحمد طه محمد (٢٠٠٥: ٣٣) إلي أن التحصيل الدراسي كجانب معرفي قد يكون للذكاء الوجداني دوراً فيه حيث يعتبر جانباً معرفياً يسهم في نجاح الفرد وتفوقه. كما يشير محسن محمد أحمد (٢٠٠١: ١٣٦) حيث يشير إلي أن الذكاء الوجداني له خصائص عقلية وانفعالية واجتماعية قد تؤثر بدورها علي التحصيل الدراسي. وتشير هدي ملوح الفضلي (٢٠١٥: ١٨٦) إلي أن التدريب علي الذكاء الوجداني يساعد في التعامل مع الضغوط وحل المشكلات وقد يسهم في تحسين وزيادة التحصيل الأكاديمي. كما يشير حسين بن سالم، وأحمد السويسي (٢٠١٩: ٢١٤) إلي أن التحصيل الأكاديمي يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية ويرتبط بتحقيق المهارات المعرفية للتحصيل الأكاديمي.

ومن ثم أمكن للدراسة الحالية الوصول إلي قرار أكثر عمومية من نتائج الدراسات السابقة وهو وجود تأثير لمتغير الذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي في ضوء التحليل البعدي لنتائج الدراسات السابقة والتوليف بين نتائجها التي اختلفت في تفسير العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي والوصول إلي قرار عمومي. حيث اختلفت الدراسات الأولية قبل إجراء التحليلات البعدية في تحديد العلاقة بينهما فبعض الدراسات الأولية أشارت إلي وجود علاقة مثل دراسة: Akbar et.al (2011), Fallahzadeh(2011), Akmal et.al(2013) ,Johnson (2014), Ullah&Fatima (2018) ، وفوقية محمد راضي (٢٠٠١)، ومحسن محمد احمد (٢٠٠١)، ونصرة محمود إسماعيل (٢٠٠٥)، وأحلام حسن محمود (٢٠٠٦)، ومحمد بن عليثة الاحمدي (٢٠٠٧)، وصالح شريف عبد الوهاب،

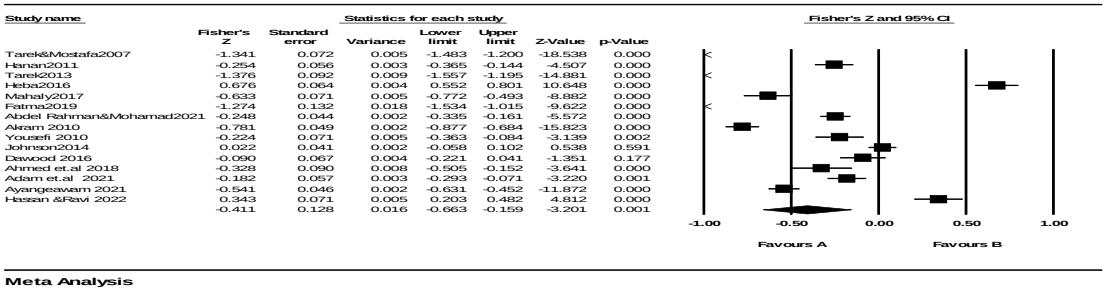
وإسماعيل حسن الوليلي (٢٠١١)، وبلقاسم محمد (٢٠١٤)، وفيصل عيسي عبد القادر (٢٠١٦)، وزهرة سالم علي (٢٠١٧)، وجابر مبارك الهبيدة (٢٠٢٠)، وعالية الطيب حمزة (٢٠٢٠)، ومحمد صالح صالح (٢٠٢٠)، ونايف فهد الفريج، ورينـاد عبد الرحمن الفراج (٢٠٢٢). **وتتناقض هذه النتائج** مع دراسة كل من Toyin (2019), Getahun (2021) وعبد العال حامد عجوة (٢٠٠٢)، وفاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥)، وسهاد المللي (٢٠١٠)، وزهراء فتحي محمد (٢٠١٤)، وعائشة فاروق مصطفي (٢٠١٥)، وماجد مصطفي العلي، وعبد المطلب عبد القادر عبدالمطلب (٢٠١٧)، وفاطمة حسين أبو بكر (٢٠١٨)، ومحمد مفضي الدرابكة حيث تشير هذه الدراسات بأنه لا يوجد ارتباط ين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي.

خلاصة. توجد دلالة معنوية لمتوسط حجم التأثير الكلي للذكاء الوجداني علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية.

الفرض الثاني: لا توجد دلالة لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية.

لاختبار الفرض تم تصميم مخطط التحليل الغابي بإدخال البيانات اللازمة وهي قيمةR وحجم العينة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الشكل (٢) علي النحو التالي:

شكل(٢) التحليل الغابي Forest Plot لتحويلات أحجام التأثير للدراسات الفردية، ومتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية.



Study name	Fisher's Z	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value
Tarek&Mostafa2007	-1.341	0.072	0.005	-1.483	-1.200	-18.538	0.000
Hanan2011	-0.254	0.056	0.003	-0.365	-0.144	-4.507	0.000
Tarek2013	-1.376	0.092	0.009	-1.557	-1.195	-14.881	0.000
Heba2016	0.676	0.064	0.004	0.552	0.801	10.648	0.000
Mahaly2017	-0.633	0.071	0.005	-0.772	-0.493	-8.882	0.000
Fatma2019	-1.274	0.132	0.018	-1.534	-1.015	-9.622	0.000
Abdel Rahman&Mohamad2021	-0.248	0.044	0.002	-0.335	-0.161	-5.572	0.000
Akram 2010	-0.781	0.049	0.002	-0.877	-0.684	-15.823	0.000
Yousefi 2010	-0.224	0.071	0.005	-0.363	-0.084	-3.139	0.002
Johnson2014	0.022	0.041	0.002	-0.058	0.102	0.538	0.591
Dawood 2016	-0.090	0.067	0.004	-0.221	0.041	-1.351	0.177
Ahmed et.al 2018	-0.328	0.090	0.008	-0.505	-0.152	-3.641	0.000
Adam et.al 2021	-0.182	0.057	0.003	-0.293	-0.071	-3.220	0.001
Ayangeawam 2021	-0.541	0.046	0.002	-0.631	-0.452	-11.872	0.000
Hassan &Ravi 2022	0.343	0.071	0.005	0.203	0.482	4.812	0.000
	-0.411	0.128	0.016	-0.663	-0.159	-3.201	0.001

يوضح الشكل (٢) التحليل الغابي للفرضية السادسة حيث يتضح حجم التأثير لكل دراسة باستخدام تحويلات فيشر (Fisher's(Z ، وتحديد دلالتها وفترات الثقة ، ثم حجم التأثير الكلي باستخدام تحويلات Fisher's(Z) للدراسات وتحديد دلالته وفترات الثقة ، وبلغ عدد الدراسات التي يشملها التحليل الغابي والتي تناولت العلاقة بين متغير قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي (١٥) دراسة، كما بلغ عدد حجوم التأثير في هذه الدراسات (١٥) حجم تأثير، وبإجراء التحليل الغابي للدراسات اتضح عدم الدلالة لبعض الدراسات وهي الدراسات التي تعدت حدود الثقة وتقاطعت مع الخط الصفري Zero Line في الشكل الغابي السابق، وتمثل المربعات التي تظهر في الشكل حجم التأثير لكل دراسة فردية والدراسات الغير دالة وفقا للشكل الغابي هي دراسة (١٠، ١١)، وهي دراسة كل من: Johnson (2014) ، ودراسة Dawood et.al (2016) ، كما اتضح وجود دلالة للدراسات الأخري وهي علي الشكل الغابي دراسة (١، ٢، ٣ ، ٤ ، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥)، والدراستين (٤، ١٥) دالة مع حجم تأثير موجب علي الجانب الأيمن من الشكل الغابي، وباقي الدراسات دالة مع حجم تأثير سالب علي الجانب الأيسر من الشكل الغابي، وهي دراسة كل من: دراسة طارق محمد عبد الوهاب، ومصطفي حفيضة سليمان (٢٠٠٧)، وحنان أحمد عبدالله (٢٠١١)، وطارق بن عبدالله السلمي (٢٠١٣)، وهبه الله محمد الحسن (٢٠١٦)، ومحالي جحيفة (٢٠١٧)، وفاطمة الزهراء سيسبان (٢٠١٩)، وعبدالرحمن أحمد حجه، ومحمد محمد الهادي (٢٠٢١)، و Akram & Mahmood (2010)، و Yousefi et.al (2010) و Ahmed et.al (2018) ، Adms et.al(2021) ، Ayangeawam et.al (2021)، و Hassan& Ravi (2022)، وهي الدراسات الغير متقاطعة مع الخط الصفري وتوجد علي الجانب الأيمن والأيسر من التحليل الغابي، وبلغ حجم التأثير الكلي (-٤١١,)، وتراوحت فترات الثقة من (-٦٦٣, إلي -١٥٩,) وبلغت قيمة P ٠٠١, وهو تأثير دال سالباً، علي الرغم من اختلاف حجم التأثير

في الدراسات الفردية ولكن حجم التأثير المشترك بين الدراسات (الناتج من التوليف بين الدراسات السابقة) له دلالة عن تأثير قلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي.

وتم اختبار نموذج التأثير الثابت كأحد النماذج الإحصائية لما وراء التحليل ووجد عدم تجانس فكانت الدراسات المتضمنة وفقاً للمؤشرات المحسوبة غير متجانسة، لذلك تم استخدام نموذج التأثير العشوائي للدراسات المجمعة (الذي يفترض وجود التجانس بين الدراسات السابقة. ويوضح جدول(٤) هذه المؤشرات في ضوء نموذج التأثير العشوائي، ومتوسط حجم تأثير متغير قلق الاختبار علي التحصيل الاكاديمي في الدراسات المتضمنة.

جدول(٤) متوسط حجم تأثير متغير قلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة، ومؤشرات عدم التجانس للدراسات.

المتغير	عدد الدراسات	عدد حجوم التأثير	Q	Df(Q)	قيمة P (Q)	I^2	T^2	متوسط حجم التأثير	فترات الثقة(الحد الأدني- الحد الأعلي	قيمة P
قلق الاختبار	١٥	١٥	٩٣٧,٥٥٠	١٤	,٠٠٠	٩٨,٥٠٧	,٢٤٢	-,٤١١	من(-,٦٦٣ إلي -,٥٩١)	,٠٠١

يتضح من جدول(٤) أن عدد الدراسات التي يشملها التحليل(١٥) دراسة أنتجت (١٥) حجم أثر وتوصلت النتائج إلي عدم وجود تجانس بين الدراسات فبلغت قيمة Q= ٩٣٧,٥٥٠ ودرجة حرية =١٤ وقيمة P(Q) دالة ، مما يدل علي وجود عدم تجانس بين الدراسات، وبلغت قيمة مؤشر I^2 = ٩٨,٥٠٧ وهي قيمة تدل علي وجود عدم تجانس مرتفع بين الدراسات، وبلغت قيمة T^2 ,٢٤٢ ، فكلما اقتربت قيمةT^2 من الصفر فهي دالة علي وجود

عدم تجانس، وبلغ متوسط حجم التأثير لقلق الاختبار -٤١١, ، وتراوحت فترات الثقة من (-٦٦٣, إلي -٥٩, ١)، وقيمة P دالة عند ٠٥, .

كما يتضح من جدول(٤) وجود تأثير سالب لمتغير قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي لذلك ترفض الباحثة الفرض الصفري الذي ينص علي أنه لا توجد دلالة معنوية لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية. وتري الباحثة أن حجم التأثير لمتغير قلق الاختبار يعود إلي أنه قد يكون هناك ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي ، فقد تلعب الامتحانات دوراً هاماً في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مقلقة، نظراً لارتباطها بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع.

وفي الوقت الذي قد يعد هذا القلق دافعاً لجوانب إيجابية من سلوك الإنسان، يمكن أن يتحول هذا القلق من قوة دافعة إلى قوة معوقة للإنجازات والتحصيل الأكاديمي، ويحدث ذلك عادة حينما يصل القلق إلى درجة من الشدة، ويمثل له حينها عائقاً أمام النجاح، إذن يعد قلق الامتحان حالة نفسية تعاني منها شريحة من الطلاب بمراحل تعليمهم المختلفة، والتي لها انعكاسات سلبية على المستوى النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، ومع زيادة معدلات قلق الاختبار ينخفض التحصيل الأكاديمي فالطلاب القلقين يصبحون غير قادرين على تذكر أو استدعاء المعلومات بصورة جيدة.

وتشير فاطمة الزهراء سيسبان (٢٠١٩: ١٠) إلي أن التحضير للامتحان، أو مجرد التفكير فيه، يرهق التلاميذ ويجعلهم متوترين، ويعيشون حالة من القلق والخوف من الفشل، لما يشكله من إحباط لهم من جهة، وخيبة أمل للأولياء من جهة أخرى، وهذا ما يجعل الامتحان يشكل نقطة عبور حتمية بالنسبة للطالب. فتنتاب الطالب قبل وأثناء الامتحان العديد من الأعراض مثل التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز، والتذكر، بالإضافة إلى الأعراض المتمثلة في تجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة في الهروب من مواقف الامتحان، وغيرها من الأعراض الفيزيولوجية المتمثلة في خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والعرق، والدوخة، والغثيان فهو يشكل حالة من التوتر الشامل

التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه قد تؤثر في تحصيل الطلاب تأثيراً سالباً، كما تشير حنان أحمد عبدالله (٢٠١١:٨٣) إلي أن القلق يشكل حالة من التوتر الذي يصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتذكر والتركيز الذي يعتبر من متطلبات النجاح في الاختبار وبالتالي فإن قلق الاختبار يؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سالباً.

ومن ثم أمكن الوصول إلي قرار أكثر عمومية من نتائج الدراسات السابقة وهو وجود تأثير دال لمتغير قلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في ضوء التحليل البعدي لنتائج الدراسات السابقة والتوليف بين نتائجها التي اختلفت في تفسير العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي والوصول منها إلي قرار أكثر عمومية . **فتشير** بعض الدراسات الأولية لوجود ارتباط موجب بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من:(2022) Hassan&Ravi,، وهبه الله محمد الحسن(٢٠١٦)، بينما تشير دراسة Johnson (2014)لوجود ارتباط ضعيف بينهما ، كما تشير بعض الدراسات إلي وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من Akram& Mahmood (2010), Yousei et.al (2010), Ahmad et.al (2018), Adams et.al (2021), Ayangeawam et.al (2021)، وطارق محمد عبد الوهاب، ومصطفي حفيضة سليمان (٢٠٠٧)، وحنان أحمد عبدالله (٢٠١١)، وطارق بن عبد العالي السلمي (٢٠١٣)، ومحالي جحيفة (٢٠١٧)، وفاطمة الزهراء سيسبان (٢٠١٩)، وعبدالرحمن أحمد حجه، ومحمد محمد الهادي(٢٠٢١)، كما تشير دراسة Dawood et.al(2016) إلي عدم وجود علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي.

خلاصة. توجد دلالة معنوية لمتوسط حجم التأثير الكلي لقلق الاختبار علي التحصيل الأكاديمي في الدراسات المتضمنة في الدراسة الحالية.

ثاني عشر- توصيات البحث. في نهاية البحث يوصي بما يلي:

١- أهمية حساب حجم التأثير لنتائج الدراسات وعدم الاكتفاء بالدلالة الإحصائية فقط حيث يعكس حجم التأثير قوة الأثر الفعلي لمتغيرات الدراسة.

٢- الاهتمام بمنهج ما وراء التحليل في البحوث النفسية والتربوية وذلك لأهمية ذلك المنهج في التوليف بين الدراسات السابقة والوصول منها إلي نتائج أكثر عمومية فهناك الكثير من البحوث والدراسات في مجال علم النفس والتربية تختلف وتتعارض فيها النتائج مما يصعب الوصول إلي قرارات أكثر عمومية، كما أن منهج ما وراء التحليل يعتمد علي الدقة في فحص النتائج والتحقق منها باستخدام أساليب إحصائية أكثر تعقيدا وأكثر قوة مثل حجم التاثير وإجراء تحويلات لأحجام التأثير واستخدام فترات الثقة التي يمكن عن طريقها التحقق من صدق النتائج في الدراسات السابقة والتحقق من دلالتها فبعض الدراسات السابقة الدالة في نتائجها قد تتحول إلي نتائج غير دالة باستخدام منهج ما وراء التحليل وذلك لأن منهج ماوراء التحليل يقدم سلسلة من التحليلات البعدية لنتائج الدراسات السابقة.

٣- ضرورة اهتمام صانعي السياسات التربوية ومتخذي القرار بالذكاء الوجداني وقلق الاختبار وتخصيص جزء من المنهج الدراسي للتدريب علي مهاراتهم، حيث تبين دور هذه المتغيرات في التحصيل الأكاديمي وأهميتها للطلاب لتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي.

٤- ضرورة اهتمام الباحثين باستخدام نموذج التأثير العشوائي في دراسات ما وراء التحليل فقد تبين أهمية هذا النموذج الذي يمكن من خلاله التوليف بين العديد من الدراسات السابقة المختلفة في خصائصها، كما أنه نموذج أعم وأشمل فيعتبر نموذج التأثير الثابت حالة خاصة من حالات نموذج التأثير العشوائي.

مراجع البحث.

إبراهيم الشافعي الشافعي(٢٠٠٩). علاقة بعض المتغيرات الشخصية بتوقع الدرجات والدرجات الفعلية في الاختبارات التحصيلية عند طلاب كلية المعلمين بالسعودية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مجلد(٢٣)، عدد(٩٢)، ص ص ١٢٥- ١٧٩.

أحلام حسن محمود(٢٠٠٦). الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية في ضوء الإسلوب المعرفي (الإندفاع- التروي). **مجلة دراسات عربية**، مجلد(٥)، عدد(٤)، ص ص٧٥٧- ٨٤٤.

أحمد طه محمد(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي دراسة عبر ثقافية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مجلد(٣)، عدد(١)، ص ص٢٩- ٨٨.

أنور رياض عبد الرحيم، وسبيكة يوسف الخليفي(١٩٩٢). أثر بعض المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية علي التحصيل الدراسي لدي عينة من طالبات الثانوية بدولة قطر. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، العدد(١)، ص ص ١٣- ٥٣.

بلقاسم محمد(٢٠١٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدي تلاميذ التعليم الثانوي. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

جابر مبارك الهبيدة(٢٠٢٠). العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط،، مجلد (٣٦)، عدد(٤)، ص ص ١-٣٦.

حسين بن سليم، أحمد سويسي(٢٠١٩). الذكاء الوجداني ودوره في تنمية المهارات المعرفية والتحصيل الدراسي: قراءة في المفهوم والأسباب. **مجلة أفاق للعلوم**، جامعة زيان عاشوة الجلفة، عدد(١٦)، ص ص ٢١٣- ٢٢٠.

حنان أحمد عبدالله (٢٠١١). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي الطلبة. **رسالة ماجستير**. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

خالد عبد الرازق الغامدي(٢٠١٩). دافعية الإنجاز وقلق الإختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. **مجلة العلوم التربوية**، عدد(١)، ص ص ٤٠٨- ٤٣٥.

خليل حمد الرواحنة(٢٠١٢). مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة ماديا. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

دلال منزل النصير(٢٠٠٥). العلاقة بين قلق الامتحان ومتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوي الدراسي لدي طالبات كلية التربية بالجوف، **مجلة كلية المعلمين**، كلية المعلمين، مجلد(٥)، عدد(١)، ص ص ١-٢٥.

زهراء فتحي محمد(٢٠١٤). العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل والنوع لدي عينة من طلاب كلية التربية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلد(٢٧)، عدد(٢)، ص ص ١٨٩-٢٠٩.

زهرة سالم علي(٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.**مجلة القلعة**، كلية الأداب، جامعة المرقب، عدد(٧)، ص ص٣٢٦- ٣٥٨.

سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٢).التحليل البعدي لبعض البحوث والدراسات العربية في مجال صعوبات التعلم من خلال ربع قرن في إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجي. **مجلة كلية التربية ببنها**، مجلد(٣)، عدد(٩٢)، ص ص ٦٩- ١٣٨.

سهاد المللي(٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي عينة من المتفوقين والعاديين- دراسة ميدانية علي طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين. **مجلة جامعة دمشق**، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلد(٢٦)، عدد(٣)، ص ص ١٣٥-١٩١.

سهام الجهورية(٢٠١٠). أهمية التحصيل الدراسي. **مجلة التطوير التربوية**، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، مجلد(٥٤)، عدد(٥٤)، ص ص١- ٦٩.

السيد عبد الدايم(٢٠٠٦). ما وراء التحليل كمنهج وصفي تحليلي لتجميع البحوث وتكاملها في مجال التربية وعلم النفس. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**،مجلد(١)، عدد(١)، ص ص ١-٣٥.

شريف عادل جابر، سيد إبراهيم علي(٢٠١٦). المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد(٦٩)، ص ص ٤٠١- ٤٣٤.

صبري محمود عبد الفتاح(٢٠١٣). نمذجة العلاقات السببية بين قلق الاختبار والذاكرة العاملة و التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الإبتدائية في سلطنة عمان في ضوء نظرية كفاءة المعالجة. **مجلة الدراسات النفسية والتربوية**، جامعة السلطان قابوس، مجلد(٧)، عدد(٢)، ص ص ٢٣٨- ٢٣٣.

صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. القاهرة، دار الفكر العربي.

صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي(٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك في التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٧٦)، ص ص ٢٣٢-٢٩٤.

طارق بن عبدالعالي السلمي(٢٠١٣). دراسة مقارنة بين درجات القلق من الاختبار والمستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، جامعة الملك سعود، عدد(٤٣)، ص ص ١٦٢- ١٨٠.

طارق محمد عبد الوهاب، ومصطفي حفيضة سليمان(٢٠٠٧). قلق الاختبار وعلاقته بالاداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدي طلبة كلية التربية بنزوي سلطنة عمان. **مجلة دراسات نفسية.** مجلد(٢٠)، عدد(٧٦)، ص ص ١٣٢-١٥١.

عالية الطيب حمزة(٢٠٢٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة القصيم، المجلد (١٣)، العدد (٤)، ص ص ١٣٧١ ١٤٠٢ .

عائشة فاروق مصطفي (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم. **رسالة ماجستير**، جامعة النيلين، السودان.

عبد الرحمن فراج(٢٠٠٩). التحليل اللاحق أسلوب للبحث في مجال المكتبات وعلم المعلومات والإنتاج الفكري. **مجلة دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات**، مجلد(١٤)، عدد (١) ، ص ص ١٠- ٨٩.

عبد العال حامد عجوة(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدي طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، مجلد(١٣)، عدد(١)، ص ص٢٥٠- ٣٤٤.

عبد المجيد نشواتي(١٩٩٧). **علم النفس التربوي**. بيروت، مؤسسة الرسالة.

عبد الناصر السيد عامر(٢٠١٢). استخدام وتقدير حجم التأثير في الدراسات النفسية والتربوية في المجلات العربية. **مجلة جامعة عين شمس للقياس والتقويم**، مجلد(٢)، عدد(٣)،ص ص ١-٤٠.

عبدالرحمن أحمد حجه، ومحمد محمد الهادي (٢٠٢١). قلق الإختبار وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدي طلبة الجامعات السودانية. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، عدد(١٠١)، ص ص ٤١-٧٠.

عزاء بنت مسلم بن حمد(٢٠١٧). بعض مهارات الذكاء الوجداني المنبئة بحب الاستطلاع والتحصيل الأكاديمي لدي طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

غادة مظهر الجندي(٢٠٠٦). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

غادة موسي السميرات(٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة مؤتة. **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

فاتن فاروق عبد الفتاح موسي(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدي طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مجلد(١٥)، عدد(٦٠)، ص ص١٠٥- ١٣٣.

فاطمة الزهراء سيسبان (٢٠١٩). قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة وصفية لتلاميذ السنة الأولي ثانوي بولاية مستغانم. **مجلة التنمية البشرية**، مجلد(٦)، عدد(٤)، ص ص٩- ٢١.

فاطمة حسين أبو بكر(٢٠١٨).الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوي التحصيل لدي طلاب المرحلة الجامعية بكلية التربية بالمرج. **مجلة العلوم والراسات الإنسانية**، كلية الأداب والعلوم بالمرج، جامعة بنغازي، عدد(٤٧)، ص ص١- ١٠.

فؤاد أبو حطب، والسيد أحمد عثمان(١٩٧٣). **التقويم النفسي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق(١٩٩١). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق(١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

فوقية محمد راضي(٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة علي التفكير الإبتكاري لدي طلاب الجامعة. **مجلة البحث في التربية**، جامعة المنصورة، العدد(٤٥)، ص ص ١٧١-٢٠٤.

فيصل عيسي عبد القادر(٢٠١٦).الذكاء الإنفعالي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، مجلد(٢٤)، عدد(٣)، ص ص ١٥٢-١٧٠.

ماجد مصطفي العلي، وعبدالمطلب عبد القادر عبد المطلب(٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، مجلد(٤٥)، عدد(٤)، ص ص ١١-٤٨.

محالي جحيقة(٢٠١٧). قلق الرياضيات وعلاقته بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، مؤسسة كنوز الحكمة، عدد(٩)، ص ص ٦٠- ٧٠.

محسن محمد أحمد عبد النبي(٢٠٠١). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣) ص ص ١٢٩-١٦٦.

محمد ابن عليثة الأحمدي(٢٠٠٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب جامعة طيبة المدينة المنورة. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الكويت، مجلد(٣٥)، عدد(٤)،ص ص٥٧- ١٠٧.

محمد جمال الدين عبد الحميد(١٩٨٧). إسلوب التحليل البعدي لنتائج البحوث والدراسات السابقة. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، السنة الخامسة، ص ص ٣١٧- ٣٥٧.

محمد صالح صالح(٢٠٢٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلاب كليتي العلوم والآداب في جامعة صنعاء. **مجلة البحوث والدراسات العربية**، معهد البحوث والدراسات العربية، عدد(٧٢)، ص ص ٣٥٧- ٣٩٢.

محمد مفضي الدرابكة(٢٠١٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي عينة من الطلاب المتفوقين والغير متفوقين في التعليم الثانوي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية**، مجلد(٢٧)، عدد(٥)، ص ص ٦٨- ٨٥.

مسعد ربيع عبد الله(٢٠٠٤). علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدي طلاب الجامعة ذو العمر التقليدي والعمر الغير تقليدي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، عدد(١٢٦)، ص ص ٢٦٥- ٢٩٧.

نادية محمود الشريف(١٩٩٣). المنهج البعدي التحليلي كأسلوب لمتابعة نتائج البحوث والدراسات النفسية والتربوية. **المجلة المصرية للتقويم التربوي**، مجلد(١)، عدد(١)، ص ص ١٥٣-١٩٠.

نايف فهد الفريح، ريناد عبد الرحمن الفراح(٢٠٢٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات العقلية والتحصيل الاكاديمي لدي الطلبة الموهوبين. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، مجلد(٣٧)، عدد(١)، ص ص ٨٥- ١٣٦.

نجاح عبدالشهيد إبراهيم(٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدي الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، مجلد(٣)، عدد(٧)، ص ص ١٢٠- ١٤٥.

نصرة محمود إسماعيل(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من وجهة الضبط وتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنيا.

هبه الله محمد الحسن(٢٠١٦). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مجلد(٢٤)، عدد(٣)، ص ص ٣٢٧- ٣٥٦.

هدي ملوح عسكر(٢٠١٥). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمعدل الدراسي العام والتخصص لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، مجلد(٢٥)، عدد(١)، ص ص١٨٥-٢٢٦.

هشام محمد الخولي(٢٠١٨). الإسهام النسبي لأثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية علي التحصيل الدراسي في ضوء تحمل المخاطرة وقلق الاختبار والدافعية الدراسية لدي طلاب الجامعة. **مجلة كلبة التربية ببنها**، عدد(١١٣)، ص ص٢٢٢-٣١١.

Adams.,s., Mushkat.,z.& Minkel.,j(2021). Examining the Moderator Role of Sleep Quality In The Relationship Among Test Anxiety Academic Success And Mood. **Psychological Reports**, Vol (2), Pp1-10.

Ahmad., N, Hussain.,S.& Nawaz .,F(2018). Test Anxiety, Gender And Academic Achievement Of University Students. **Center for Education and Staff Training**, Vol (32), No (3), Pp294-30.

Akbar.,M., Ali., A.& Akhter.,M(2011). Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement Among Higher Secondary a School Students. **Pakistan Journal Of Psychology**, Vol (42), No (2), Pp 43- 56.

Akmal.,M., Linda,M.&Abd halil (2013).The Influence Of Emotional Intelligence On Academic Achievement. **Procedia Social And Behavioral Sciences**, Vol(90), Pp 303- 312.

Akram.,R.& & Mahmood.,N (2010).The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement**. Bulletin of Education and Research**, Vol (32), No (2), Pp 63- 74.

Ayangeawam.,G, Aondongu.,G, Lordsent.,T.,Terseer.,J ,Ngosoo P, Nguemo.,S.& Torkwase.,P(2021). Academic Performance Among Final Year Students Of Psychology Department,Benue State University Makurdi The Role Of Study Time And Test Anxiety. **Centre For Psychological Studies,** Vol (29), No (2), Pp 119 – 124.

Borenstien,M.,higgens,J.,Rothstien,H.(2009). Introduction To Meta-Analysis. **Chichester Weast Sussex**, UK.

Dawood.,E Ghadeer.,H., Nadiah .,M.& Alenezi.,B(2016). Relationship Between Test Anxiety And Academic Achievement Among Undergraduate Nursing Students. **Journal Of Education And Practice**. Vol (7), No (2), Pp56- 65.

Fallahzadeh., H.(2011). The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement In Medical Science Students In Iran. **Procedia Social And Behavioral Sciences,** Vol (30), Pp 1461- 1466.

Glass.,G., Mcgaw.,B& Smith.,M.(1981).**Meta-Analysis In Social Research**.SAGE Publication Inc.,Beverly Hills.

Hassan .,D.& Ravi.,K(2022). A study Of Relationship Betwin Test Anxiety And Academic Achievement Of Secondary School Students. **Peer Reviewed and Refereed Journal**. Vol (3), No (7), Pp14-19.

James.,P., Igho.,A&Okoto.,T.(2014). Academic Achievement Prediction: Role of Interest in Learning and Attitude Towards School. **International Journal Of Humanities Social Sciences And Education**, Vol (1), No (12), Pp 73-100.

Johnson .,O(2014). The Relationship Between Emotional Intelligence, Test Anxiety, Stress Academic Success And Attitudes Of High School Students Towards Electrochemistry. **Centre For Psychological Studies**, Vol (22), No (1), Pp239-249.

Johnson.,B & Mullen.,B(1995). Comparison of Three Major Meta-Analytic Approaches**. Journal Of Applied Psychology,** Vol (80), No (1), Pp 94-106.

Rosenthal,R.(1994).**Parametric Measure Of Effect Size**. Sage, New York.

Ullah .,S.., Ali .,M, &Fatima .,N(2018).The relationship between emotional intelligence, library anxiety, And Academic Achievement Among The University Students. **Journal Of Librarian And Information Science**, Vol (52), No (1), Pp 237- 248.

Yousefi.,F., Abu Talib.,M., Mansor,.M., Juhari.,R& Redzuan.,M(2010). The Relationship Between Test-Anxiety And Academic Achievement Among Iranian Adolescents. **Asian Social Science**, Vol (6), No (5), Pp100-105.