الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية

الدكتورة جيهان عيسى أبو راشد العمران

قسم علم النفس

جامعة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى البحث في الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي، والنوع، والمرحلة الدراسية. وتكونت العينة من 279 طالباً وطالبة اختيرت عشوائياً من المراحل التعليمية: الإعدادية، والثانوية، والجامعية، وطبق عليها مقياس نسبة الذكاء الوجداني لبارون وباركر (Bar-On & Parker, 2000)– نسخة الصغار المختصرة. بينت نتائج الدراسة ما يأتي:

1. باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه تبين وجود أثر دال لمستوى التحصيل في بعد الذكاء الوجداني العام، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وإدارة الانفعالات لصالح الطلبة المتفوقين والأعلى مستوى في التحصيل الأكاديمي.
2. باستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات (MANOVA) تبين وجود أثر دال للنوع والمرحلة الدراسية في جميع أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة. وباستخدام

تحليل التباين أحادي الاتجاه تبين أن الدلالة تعود لأثر النوع في الذكاء الاجتماعي والمزاج العام، وأثر المرحلة الدراسية في الذكاء الشخصي والاجتماعي.

3. باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجموعات المرحلة الدراسية تبين أنَّ الدلالة تعود لصالح المرحلة الجامعية بالنسبة الذكاء الاجتماعي، وأنها تعود لصالح المرحلة الجامعية والثانوية بالنسبة للذكاء الشخصي.
4. بينت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الاجتماعي، وتفوق الذكور على الإناث في المزاج العام.

مقدمة:

يعدُّ موضوع الذكاء الوجداني في الوقت الحاضر من أشد الموضوعات سخونة ليس على الساحة التربوية فقط، بل في مواقع العمل وفي مجال إدارة المال والأعمال، كما أنه قد احتل مساحة واسعة من الإبهار الإعلامي منذ أن أصدر دانييل جولمان كتابه الشهير " الذكاء الوجداني" عام 1995. وعدّ جولمان الذكاء الوجداني عاملاً مهماً من عوامل النجاح في الحياة، والذي يفسر سبب إخفاق بعض الأشخاص المشهود لهم بالذكاء العالي في تحقيق أهدافهم عندما يخوضون معترك الحياة العملية. كما يواجه هؤلاء صعوبات جمة لأنهم يقعون فريسة أول مشكلة تواجههم على أرض الواقع، فهم لا يستطيعون التكيف مع الإحباط، وغير قادرين على التماشي مع رياح التغير التي تعصف بحياتهم، ويهدمون ما بنوه خلال سنوات في لحظة غضب، أو توتر انفعالي شديد، ويقعون تحت سيطرة انفعالاتهم الهائجة التي تودي بهم إلى التهلكة والإخفاق في العديد من الأحيان. كما أنهم غير قادرين على التواصل مع الآخرين، أو تكوين صداقات معهم، على الرغم من نبوغهم في المهارات الرياضية، أو اللغوية، أو الفنية، أو الرياضية. وعلاوة على ذلك نراهم عاجزين عن فهم ذواتهم أو تفسير مشاعرهم؛ إذ إنّهم لا يعانون من بعد المسافة بينهم وبين الآخرين فحسب، بل إنهم يعانون أيضاً من بعد المسافة الذاتية، فهم غير قادرين على تحقيق الانسجام الداخلي، أو سبر أغوار أنفسهم واكتشاف ما يسرها وما يحزنها. والسبب وراء ذلك يعود إلى غياب بعد مهم في حياتهم، ألا وهو الذكاء الوجداني، الذي يعدُّه بعضهم مفتاحاً للنجاح للفرد، ليس على الصعيد الشخصي والمهني فحسب، بل على صعيد التعامل مع مد الحياة وجزرها، إذ يكسبه مهارات قد تكون أهم من المهارات المعرفية، أو الأكاديمية، أو المعلوماتية، ألا وهي مهارات الحياة. ويعتقد جولمان (1995) أنَّ الذكاء الوجداني قادر على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والمهني بنسبة قدرها 80 بالمئة، في حين الذكاء العقلي قادر على التنبؤ بهذا النجاح بنسبة قدرها 20 بالمئة فقط.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ التحصيل الأكاديمي بوابة العبور إلى مستقبل أفضل لشباب اليوم، حيث يرتبط في معظم الأحيان بالحصول ليس على مكانة اجتماعية فحسب بل على وظيفة مناسبة، ومستقبل أفضل. كما يرتبط بتعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات (جهان العمران، 1995)، وخلق دافعية لديهم نحو الإنجاز (جيهان العمران، 1995).

ويواجه الجيل الجديد اليوم مشكلات أكاديمية، وأخرى سلوكية، وأسرية، واقتصادية تعوق نجاحهم الأكاديمي، وتقف عائقاً أمام تحقيق أهدافهم في الحياة. فهم يواجهون مشكلات مدرسية، مثل الرسوب، وزيادة الواجبات المدرسة وسوء التكيف المدرسي، وسوء العلاقة مع المدرسين والزملاء، وتدني التحصيل الدراسي، والإخفاق في الامتحانات، (سيد صبحي، 2001؛ زينب شقير،2002؛ قاسم الصراف، 1993)، كما يواجه مشكلات أسرية، مثل حدة الخلاف الأسري، أو مرض أحد الوالدين، أو الطلاق.(قاسم الصراف، 1993، عبد الرحمن الطريري، 1994). كما يواجه الشباب مشكلات اقتصادية،ـ كالفقر، والبطالة، والعيش في مكان مزدحم، وغلاء المعيشة (سيد صبحي، 2001؛ عبد الرحمن الطريري،1994) واجتماعية تتمثل في سوء العلاقة مع الآخرين، ومشكلة عدم القدرة على الزواج (سيد صبحي،2001؛ عبد الرحمن الطريري، 1994)، ومشكلات شخصية نفسية، مثل عدم القدرة على التعامل مع الغضب، والثورة والانفعال والتهور، وانخفاض تقدير الذات، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والقلق من المستقبل، والحساسية الزائدة، وشرود الذهن (أحمد عبادة وجهان العمران، 1993؛ زينب شقير،2002؛ عبد الرحمن الطريري، 1994) .

وقد أثبتت العديد من الدراسات أنَّ الذكاء الوجداني يسهم إسهاماً كبيراً في مساعدة الأطفال والمراهقين والشباب في التعامل مع المشكلات الأكاديمية والسلوكية، وأن له علاقة سلبية بالعدوان لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية المتوسطة (روبن Rubin,1999)، وأن التمتع بمستوى عال من الذكاء الوجداني يسهم في الابتعاد عن

تناول المسكرات والتدخين لدى الطلبة في المرحلة الثانوية (ترينداد وجونسون (2002 Trindad & Johnson)، وأنَّ له علاقة بالقدرة على إدارة الانفعالات، وارتباط موجب بالعلاقات الاجتماعية، والتعاون (لوبز وآخرون Lopes, Salovey, & Straus, 2003)، وعلاقة سلبية بالمشكلات السلوكية (بارون وباركر Bar-On & Parker, 2000).

ونظراً لهذه المزايا الإيجابية التي تنجم عن اكتساب الفرد لخصائص الذكاء الوجداني بدأت حملة تربوية واسعة تهدف إلى تصميم برامج تدخل لإدخال تربية الذكاء الوجداني داخل الصف المدرسي، ولتنمية مهارات الذكاء الوجداني من مهارات اجتماعية، وقدرة على قراءة المشاعر الداخلية، والتعاطف، والتكيف مع التغير، من أجل تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والنفسي للطلبة. واحتلت الثقافة العاطفية الساحة التربوية في العقد الحالي، وانتشرت برامج التربية العاطفية في 700 منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وإن كانت ما تزال تحتاج إلى تقييم فعلي، ودراسة مدى فعاليتها بشكل علمي (الكسنين والكسنين، 2003 , Elksnin & Elksnin). كما أن عدوى الاهتمام بموضوع الذكاء الوجداني أو العاطفي بدأت تنتشر في المجتمع الأكاديمي العربي، وبرز على الساحة التربوية عدد من المهتمين به.

لذا يبدو من الأهمية بمكان البحث في مدى مساهمة الذكاء الوجداني في بعض المتغيرات المرتبطة بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة في مجتمعنا، سعياً للاستفادة منه في تحسين هذا الأداء في مختلف المراحل الدراسية، ومن ثَمَّ الارتقاء بنوعية حياة طلبتنا مستقبلاً في شتى النواحي نحو الأفضل دوماً.

الإطار النظري:

هيمن على تفكير الباحثين الجانب العقلي من الذكاء ردحاً من الزمن بوصفه مجموعة من القدرات المحددة، كالتفكير المجرد، والقدرة على التعلم، والتذكر، والاستدلال، والاستقراء، والحكم على الأشياء، وحل مسائل معقدة بسرعة ودقة، وغيرها من القدرات التي تنتمي إلى الجانب المعرفي، وأُهمِلَ الجانب الوجداني من الذكاء، مما

أدى إلى اختلال التوازن في النظرة إلى الإنسان بوصفه كائناً يجمع بين العقل والوجدان.

وتعود نشأة الذكاء الوجداني إلى عالم النفس ثورندايك (Thorndike ,1920) اقترح نموذجاً للذكاء سماه بنموذج القدرات الطائفية للذكاء، وميز الذكاء الاجتماعي كأحد أنواع الذكاء في هذا النموذج، والذي يشير إلى التصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية. وعندما ظهرت موجة رفض مقاييس اختبارات الذكاء التقليدية، والتي تعتمد على عدد محدود من القدرات اللفظية والرياضية جاء جاردنر (1983، 1993، 1999) Gardener الذي أوجد نموذجه المعروف بالذكاءات المتعددة Multiple Intelligences ، حيث ميز سبعة أنواع من الذكاء طورها إلى تسعة فعشرة وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الفضائي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي، والذكاء الروحي. ويعدُّ الذكاء الوجداني مزيجاً من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

ويعود الفضل إلى ماير وسالوفي (1990) Mayer and Salovey في بلورة الذكاء الوجداني والبحث والتنقيب عنه في سياق أكاديمي بحثي، وعدَّا الذكاء الوجداني قدرة عقلية. ويتضمن بعض المكونات الفرعية وهي: 1) **إدراك الانفعالات (IdentifyingEmotions):** والمقصود بها التعرف إلى المشاعر والقدرة على تقييمها والتعبير عنها بصورة دقيقة، كالقدرة على تمييز الانفعالات وتقييمها لدى الفرد نفسه ولدى الآخرين. والتمييز بين المشاعر الصادقة والزائفة، أو مشاعر الحب والكراهية؛ 2) **التعامل مع المشاعر(Using Emotions):** والمقصود بها القدرة على تمييز الانفعالات المركبة والمتناقضة (كالكره والحب بآن واحد)، وتوظيف المشاعر لتسهيل عملية التفكير، وتوجيه الانتباه نحو المعلومات المهمة في الموقف، وتوليد المشاعر التي تساعد على اتخاذ القرار، والتنقل بين المشاعر لرؤية الأمور من زوايا مختلفة،

واستخدام المشاعر من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات؛ 3) **فهم الانفعالات (Understanding Emotions):** والمقصود بها فهم الانفعالات وتحليلها بتناقضاتها وتحولاتها. وتسمية الانفعالات، وإدراك مدلولاتها ومعانيها، وفهم المشاعر المركبة، مثل الغضب قد يشمل الغيرة والحقد والحسد، وإدراك التغير في الانفعالات كالتغير من المحبة إلى التضحية، أو التغير في شدة الانفعالات من هياج إلى توتر عادي؛ 4) **إدارة الانفعالات (Managing Emotions):** والمقصود بها تنظيم الانفعالات وتوجيهها والسيطرة عليها. وتشمل الانفتاح على المشاعر الإيجابية والسلبية وقبولها، والتأمل بالمشاعر في الذات والآخرين. والقدرة على إدارة الانفعالات بحكمة وروية دون كبت أو مبالغة.

ثم جاء جولمان 1995) Goleman حيث ركز في كتابه نظرته إلى الذكاء الوجداني مدعمة بالبحوث السابقة في مجال العلوم العصبية. واتخذ نموذجاً متعدد الأبعاد **(Mixed Model)** مزيجاً من سمات الشخصية والدافعية والميول ويتضمن نموذجه خمسة مكونات وهي: 1) **الوعي بالذات (Self Awareness):** والمقصود به القدرة على إدراك وتمييز الانفعالات الداخلية من فرح وحزن وغضب ودهشة البسيطة منها والمركبة مثل علاقة الحب والكره بآن واحد أو الشعور بالشجاعة والخوف بآن واحد، والقدرة على التعبير عنها؛ **2) إدارة الانفعالات (Emotional Management):** والمقصود بها التخلص من الانفعالات السلبية، والقدرة على التعامل مع الغضب والإحباط وخبرات الإخفاق، والتركيز على الجانب الإيجابي من المشكلة؛ 3) **التعاطف: Empathy** : والمقصود به القدرة على تحسس مشكلات الآخرين، وإدراك انفعالاتهم، والقدرة على أن يضع الفرد نفسه موضع الآخرين؛ **4) المهارات الاجتماعية (Social Skills):** والمقصود بها القدرة على التعامل مع الآخرين، والقدرة على القيادة والإقناع والتأثير وامتلاك شعبية واسعة لدى الآخرين، والقدرة على تكوين صداقات؛ 5) **دافعية الذات (Self- Motivation):** والمقصود بها القدرة على حفز

الذات، واستثارة الدافعية الذاتية، والقدرة على التخطيط وحل المشكلات، ومقاومة الإحباطات، والقدرة على تأجيل الإشباع، والقدرة على الوصول إلى الأهداف على الرغم من العقبات.

ثم جاء بارون BarOn (1988) ليقدم نموذجاً للذكاء العاطفي يمكن تصنيفه ضمن إطار نماذج الشخصية أو المركبة من الشخصية والاجتماعية والنفسية لارتباطه بمتغيرات الشخصية المعروفة. وتكون نموذجه من خمسة أبعاد على النحو الآتي:

1) الذكاء الشخصي: Intrapersonal: والمقصود به وعي الفرد بمشاعره الداخلية، وقدرته على التمييز بين المشاعر المتناقضة، والمختلفة، والمتشابهة منها، وإدراكها وفهمها وقدرته على التعبير عنها. كما يشمل احترام الذات، وتحقيق الذات بتحويل الاستعداد الكامن إلى قدرة حقيقية، والنزوع إلى الاستقلال الوجداني؛

2) الذكاء الاجتماعي:Interpersonal: والمقصود به القدرة على التعاطف مع الآخرين، والتواصل معهم، والقدرة على التعاطف الوجداني عن طريق فهم مشاعر الآخرين، وتمييز مشاعرهم المتشابهة والمركبة والمختلفة والمتناقضة، والقدرة على تكوين صداقات، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية؛

3) القابلية للتكيف (Adaptability): والمقصود بها القدرة على التصرف بمرونة وواقعية مع المواقف الجديدة والمتغيرة، والتعامل بكفاءة مع المشكلات اليومية، وتغيير المشاعر وفقاً لمتطلبات الموقف؛

4) إدارة الضغوط (Management Stress): والمقصود بها القدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة، والقدرة على حل المشكلات، وإيجاد حلول مختلفة للمشكلة، ومواجهة المسائل المعقدة والصعبة بكفاءة، وعدم المبالغة في الانفعالات السلبية، والقدرة على ضبط المشاعر وتأجيل الرغبات، والتريث دون التهور في حدة الانفعالات؛

5) المزاج العام (General Mood): والمقصود به النظرة الإيجابية للفرد لنفسه ومشاعره وشكله وشخصيته، والاتسام بمشاعر الرضى والتفاؤل والسعادة.

وجدير بالذكر أنَّ بارون (1988) BarOn هو أول من حاول أن يقيس الذكاء الوجداني باستخدام معامل الذكاء الوجداني (EQ) مقابل معامل الذكاء العقلي (IQ). ثم جاءت محاولات أخري مثل شوت الذي بنى مقياسه على أساس التقرير الذاتي للمفحوصين، واتخذ ماير وسالوفي وكروزو (1997) منحى آخر، إذ صمموا مقياس للذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) ضم أربعة أبعاد، وهي إدراك الانفعالات، تيسير الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، ثم تم تطويره تحت مسمى (MSCEIT). أي اختبار ماير وسالوفي وكروسو للذكاء الوجداني، وقد صمم على أساس أنَّ الذكاء الوجداني قدرة معرفية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ماير وكاروسو وسالوفي (1999) Mayer, Caruso, and Salovey إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للذكاء الوجداني، وقابليته للاستخدام كمقياس للذكاء. وتكونت العينة من 290 طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين 11 و18 سنة. طُبِّقَ مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل(MEIS). وقد بينت نتائج الدراسة أنَّ الذكاء الوجداني يرتبط بالسلوك الواقعي للفرد أكثر منه بقدراته العقلية أو سماته الشخصية، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء الوجداني عموماً، وأن مستوى الذكاء الوجداني أعلى مستوى لدى المراهقين الأكبر سناً منه لدى المراهقين الأصغر سناً.

أما دراسة كوان (1992) Kwan فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين التفوق العقلي والتوافق الوجداني والاجتماعي من خلال المقارنة بين أداء مجموعتين من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً وعددهم (134) طالباً وطالبة على بعض أبعاد التكيف الوجداني مثل تقدير الذات، والعزلة الاجتماعية، والإحساس بالنبذ، والقلق، والضبط الذاتي. بينت نتائج الدراسة أن المتفوقين الذكور كانوا أكثر تكيفاً من غير المتفوقين

نفسياً واجتماعياً، وأن المتفوقات الإناث كن أقل توافقاً وجـدانياً واجتماعيـاً، وأكثـر تعرضاً لأزمة تدني تقدير الذات، والعزلة الاجتماعية، والقلق، وضعف الضبط الذاتي.

وفي محاولة للبحث في العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الوجداني في ضـوء جنس الطلبة (ذكوراً وإناثـاً) **قـام** سوتارسـو وتوتـو (1996) Sutarso and Toto بدراسة على عينة تكونت من(138) طالباً وطالبة في المرحلـة الجامعيـة. وطُبِّـقَ مقياس للذكاء الوجداني يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي: فهم الذات، والتفكير، والشفقة. بينت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في بعدي الشفقة، وفهم الذات، وعدم وجـود فروق بين الجنسين في بعد التفكير. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فـروق دالـة تعزى للتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة.

وللتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني قـام بـارون وبـاركر (2000) Bar-On and Parker بتطبيق المقياس على عينة كبيرة من الأفـراد قوامهـا (9172) فرداً، تتراوح أعمارهم بين 7–18 عاماً. وطبق عليهم مقياس بارون للـذكاء العاطفي. بينت النتائج وجود أثر دالٍ للنوع، وتفوق الإناث على الذكور على مقيـاس الذكاء الاجتماعي، والشخصي، وتفوق الذكور على الإناث على مقياس القابلية للتكيف. كما بينت النتائج عدم وجود أثر دالٍ للجنس بالنسبة للمزاج العام، وإدارة الانفعـالات. كما بينت النتائج أنَّ الذكاء الوجداني يزداد بازدياد العمر، ووجود أثـر دالٍ للمرحلـة العمرية بالنسبة للذكاء الاجتماعي، والشخصي، والقابلية للتكيـف، ومجمـوع الـذكاء الوجداني. وعدم وجود أثر دالٍ للجنس بالنسبة لإدارة الانفعالات، والمزاج العام.

وقام نيوسـوم وآخـرون(2000) Newsom, Day, and Catano بدراسـة اسـتهدفت التعرف إلى العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الوجداني. وتكونت العينـة مـن (180) فرداً من الطلبة في إحدى الجامعات الكندية. وتـضمنت العينـة مجموعـات متنوعة الطلبة: طلبة ضمن النظام الكامل، وطلبة ضمن الدوام الجزئي، وطلبـة فـي السنة الأولى الجامعية، وطلبة في السنوات الجامعية الثانية والثالثة والرابعة. واستخدم

الباحثون مقياس بارون للذكاء العاطفي. بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط ضعيف بين مقاييس الذكاء الوجداني وبين التحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة أخرى مشابهة أجريت على عينة أكبر سناً من الطلبة في المرحلة الجامعية قام بها ريف (2001) Reiff هدفت تعرّف الفروق بين الطلبة الجامعيين العاديين والمتأخرين دراسياً على بعد الذكاء الوجداني. وتكونت العينة من (128) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث مقياس بارون للذكاء الوجداني (EQ-i, BarOn (1997. واختلف الطلبة المتأخرون دراسياً عن العاديين في معدل التحصيل الدراسي (GPA)، وعدد الساعات المعتمدة التي تم إنجازها، ومعدل التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، ودرجاتهم على اختبار الاستعداد التحصيلي (SAT). وباستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات بينت نتائج الدراسة وجود أثر دالٍ إحصائياً لجنس الطالب، والتأخر الدراسي، وعدم وجود أثر دالٍ لتفاعل النوع مع التأخر الدراسي. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المتأخرين دراسياً والعاديين على بعد إدارة الانفعالات، وبعد القابلية للتكيف لصالح المتفوقين. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث على بعد المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، ووجود أثر دالٍ لتفاعل النوع مع التأخر الدراسي على مقياس المهارات الاجتماعية.

وقام كارين وميلاني وللي (2002) Karen, Melanie, & Lolle بدراسة هدفت تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي والشخصية. كما هدفت إلى فحص قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة. بينت نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث وجود ثلاثة عوامل رئيسية وهي: التعاطف، والاستقلالية، والسيطرة. كما بينت النتائج وجود ارتباط دال ضعيف بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي. كما بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال قوي بين الذكاء الوجداني

وبعض متغيرات الشخصية، مثل الانبساط والاستقرار العاطفي. كما بينت أنَّ أبعاد الذكاء الوجداني تتمتع بقدرة تنبؤية دالة بالنجاح الأكاديمي والنجاح الاجتماعي.

ومن الدراسات العربية في هذا المجال قامت فاطمة الياسين (2002) بدراسة هدفت تعرّف الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفياً وغير المتفوقات. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (313) من طالبات الصف الثاني ببعض المدارس الثانوية بدولة الكويت تراوحت أعمارهن بين 15 و17 عاماً. وقُسِّمت العينة وفقاً لمستوى الذكاء والتحصيل الدراسي إلى ثلاث مجموعات: المتفوقات، والمتوسطات، ودون المتوسطات. وطُبِّقَ مقياس دمج بين مقياس بارون (1997)، ومقياسMEIS لماير وآخرين (Mayer et al. (1999، وبذلك شملت الدراسة المتغيرات الآتية: الوعي بالمشاعر الذاتية، الكفاية الاجتماعية، القابلية للتكيف، مواجهة الضغوط، الاستقرار المزاجي، إدراك المشاعر، تفهم المشاعر، إدارة المشاعر. باستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاه بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة على أبعاد الذكاء الوجداني عموماً.

وفي دراسة عربية أخرى لعبد المنعم محمود(2003) استهدفت التعرّف إلى أثر كل من النوع (طلبة، وطالبات)، والتخصص (علمي، أدبي) في الذكاء الوجداني. وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية كالذكاءات المتعددة، والتفكير الابتكاري والناقد، وعوامل الشخصية. وتكونت العينة من 147 طالباً وطالبة، من الطلبة الجامعيين في التخصصات العلمية والأدبية، وتراوحت أعمارهم بين 20–23 عاماً. واستخدمت الدراسة مقياساً للذكاء الوجداني من إعداد الباحث نفسه، أُعِدَّ في ضوء نموذج جولمان. بينت نتائج الدراسة عدم وجود أثر دالٍ للنوع والتخصص في الذكاء الوجداني. ووجود ارتباط إيجابي دال بين الذكاء الوجداني والمتغيرات الشخصية والمعرفية.

وقام اوكونر وليتل(2003) O' Conner& Little بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي باستخدام نموذجين مختلفين من الذكاء الوجداني: الأول نموذج الشخصية واستخدم فيه مقياس بارون للذكاء الوجداني المعتمد على التقرير الذاتي للمفحوص، والثاني نموذج القدرة لماير وسالوفي وكروسو واستخدم فيه مقياس MSCET. وعُرِّف التحصيل الدراسي على أساس المعدل التراكمي(GPA). بينت نتائج الدراسة أنَّ الذكاء الوجداني ليس له قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي سواء استُخدم النموذج المبني على الشخصية أو النموذج المبني على القدرات.

وباستخدام نموذج معتمد على القدرات العقلية أُجريت دراسة من قبل سكوت وماثيو (2004) Scott and Mathew للتعرف إلى قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي. وتكونت العينة من 39 طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الحادي عشر والثاني عشر في المرحلة الثانوية في صفوف خاصة بالمتفوقين. وكان متوسط المعدل التراكمي للعينة (3.27)، وكان متوسط أعمارهم 16 سنة و16 شهراً. وكانت الإناث تشكل 59% من أفراد العينة، والذكور 41%. وكان أفراد العينة ينتمون إلى خلفيات ثقافية واجتماعية وعرقية متنوعة. وكان معظم أفراد العينة من الموهوبين في أحد مجالات الفن الأدائي أو البصري أو الرياضي. وطبق على العينة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل– نسخة للمراهقين (MEIS- A) الذي أُعدَّ من قبل سالوفي وماير وكروسو (1997) .Salovey et al. بينت نتائج الدراسة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد أن الذكاء الوجداني لا يسهم بشكل دال إحصائياً لمتغير النجاح الأكاديمي ولا لمتغير النجاح الاجتماعي. وأوصت الدراسة باستخدام نماذج أخرى للذكاء العاطفي والتي تهتم بمتغيرات الشخصية إلى جانب النموذج المستخدم في الدراسة، كما أوصت بدراسة المتغيرات نفسها في بيئة الصف العادية وليس في بيئة تعليمية خاصة بالمتفوقين.

كما قام باركر وسمرفيلد وهوجان وماجسكي (2004) Parker, Summerfeldt, Hogan, and Majeski بدراسة هدفت تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي في سياق انتقال المراهقين من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية. تكونت العينة من(372) طالباً وطالبة (78 طالباً و294 طالبة) بالمرحلة الجامعية في إحدى الجامعات الأمريكية، وكان متوسط أعمارهم 19.3 عاماً. واستخدم مقياس بارون للذكاء الوجداني. وقُسِّم الطلبة حسب أدائهم الأكاديمي إلى الناجحين أكاديمياً (مستوى تحصيلهم أعلى من 79%)، والفاشلين أكاديمياً (مستوى تحصيلهم أقل من 60%). باستخدام معاملات بيرسون بينت نتائج الدراسة أن الارتباطات ضعيفة نسبياً بين التحصيل الدراسي ومقياس الذكاء الوجداني العام، والمقاييس الفرعية. باستخدام تحليل التباين الأحادي بينت نتائج الدراسة وجود أثر دالٍ لمستوى التحصيل على مقياس الذكاء الانفعالي العام، وتفوق الطلبة الناجحين أكاديمياً على الفاشلين أكاديمياً على مقياس الذكاء الشخصي، ومقياس القابلية للتكيف، ومقياس إدارة الضغوط. ولم تكن هناك فروق دالة بالنسبة للذكاء الاجتماعي. كما بينت الدراسة أن أبعاد الذكاء الوجداني لها قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بنسبة تبلغ 10% في نهاية السنة الأولى الجامعية، وأن قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ على الرغم من تواضعها إلا أنها أفضل من القدرة التنبؤية لدرجات الطلبة في الثانوية العامة بتحصيلهم الأكاديمي في الجامعة. وخلصت الدراسة إلى أهمية القابلية للتكيف، والذكاء الشخصي، وإدارة الضغوط وهي عوامل مهمة في مساعدة الطلبة على الانتقال بنجاح من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية.

وفي دراسة أخرى لباركر وآخرين (2004) .Parker et al هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى عينة قوامها667 فرداً 304 ذكوراً و363 إناثاً) من الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية. وطبق على أفراد العينة مقياس بارون للذكاء العاطفي- نسخة الصغار. وتراوحت أعمار أفراد العينة بين 14-18

عاماً، بمتوسط عمري قدره 16.1 عاماً. وتوزع أفراد العينة على الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر بنسب متقاربة. وفي نهاية العام تم احتساب المعدل التراكمي (GPA) للطلبة، حيث قُسِّم الطلبة بناء على ترتيبهم الميئيني في المعدل التراكمي إلى ثلاث فئات: الطلبة الناجحون دراسياً (80 فما فوق)، والطلبة متوسطو النجاح (بين 20 –80)، والطلبة الأقل نجاحاً (20 فما دون). بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط ضعيف إلى متوسط بين أبعاد الذكاء الوجداني: (الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، والذكاء الوجداني العام) وبين التحصيل الدراسي للعينة بكاملها، ولعينة الذكور والإناث. ولحساب العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي وفقاً للجنس والفئة العمرية ومستوى التحصيل استُخدم تحليل التباين الأحادي لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني كمتغير تابع. بينت نتائج الدراسة وجود أثر دالٍ للجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في الذكاء الشخصي والاجتماعي، وتفوق الذكور على الإناث في القابلية للتكيف. كما بينت نتائج الدراسة وجود أثر دالٍ يعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي، حيث تفوق الطلبة ذوو التحصيل الأكاديمي المرتفع على بقية الفئات في بعد الذكاء الاجتماعي، والقابلية للتكيف، وإدارة الضغوط ، والذكاء الوجداني الكلي، ولم يكن هناك فروق دالة بالنسبة للذكاء الشخصي. كما أن الطلبة ذوي التحصيل المتوسط تفوقوا على الطلبة ذوي التحصيل المتدني في جميع أبعاد الذكاء الوجداني. وكذلك بينت نتائج الدراسة وجود أثر دالٍ للمرحلة العمرية، حيث كانت متوسطات درجات الطلبة في الصف التاسع أقل من الطلبة في المراحل الأعلى على الأبعاد الآتية: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الوجداني الكلي، والقابلية للتكيف، وإدارة الضغوط. وبينت الدراسة عدم وجود أثر دالٍ لأي تفاعل بين المجموعات، وأن الذكاء الوجداني له قدرة تنبؤية دالة بالتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية.

كما قام بترايدز وفريدريكسون وفرنهام (2004) Petrides, Frederickson, and Furnham بدراسة استهدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني (EI) والقدرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (650) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في بريطانيا. وعُرِّف التحصيل الدراسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليه الطالب في اختبارات التحصيل في المرحلة الثانوية، حيث طُبِّقَ مقياس القدرات المعرفية ومقياس الذكاء الوجداني. بينت نتائج الدراسة أنَّ الذكاء الوجداني كان عاملاً وسيطاً بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية ، وأنَّ الذكاء الوجداني يرتبط سلباً بالسلوك الانحرافي، الذي يؤثر بدوره سلباً في التحصيل الأكاديمي.

وسعياً للتعرف إلى الفروق في الذكاء الوجداني وفقاً للجنس ووفقاً للاختلاف في المراحل العمرية والخلفية العرقية والثقافية أجرى رويز وآخرون (2004) Rooy, Alonso, and Viswesvaran دراسة على عينة تكونت من (275) من الطلبة في المرحلة الجامعية في إحدى الجامعات الأمريكية، وكان متوسط أعمارهم 22.8 عاماً. وطبق عليها مقياساً للذكاء العاطفي يعتمد على التقرير الذاتي للمفحوصين. بينت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الوجداني، كما بينت وجود أثراً دالاً للعمر، وأن الذكاء الوجداني يزداد بازدياد العمر. ولكن لم تبين الدراسة أثراً دالاً لتفاعل النوع مع العمر.

يستخلص من الدراسات السابقة عدم اتساق النتائج فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي، فبعض الدراسات بينت أن الذكاء الوجداني له قدرة تنبؤية بالنجاح الأكاديمي، وأن المتفوقين دراسياً يبزون العاديين والمتعثرين دراسياً في بعض أبعاد الذكاء الوجداني مثل الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والقابلية للتكيف. وعلى النقيض من ذلك بينت بعض الدراسات الأخرى أن الذكاء الوجداني ليس له قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأنَّ العلاقة ضعيفة بين المتغيرين.

وتعزى هذه الاختلافات إلى اختلاف الأطر النظرية، والمقاييس، وأساليب التحليل الإحصائي، وحجم العينة الدراسية. فبعض الدراسات اعتمدت على نموذج جولمان على نموذج الشخصية أو السمات، وبعضها اعتمد على نموذج بارون وباركر، أو جولمان الذي يفترض أن الذكاء الوجداني مزيج من السمات الشخصية والاجتماعية، حيث استخدم فيها مقاييس تعتمد على التقرير الذاتي للمفحوصين، وبعضها الآخر اعتمد على نموذج ماير وسالوفي وكروسو الذي يفترض أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية، حيث استخدم فيها مقياس العوامل المتعددة للذكاء الوجداني MEIS أو MSEIT حيث تم من خلالها ملاحظة سلوك المفحوصين وتقييمه من قبل محكمين في ضوء معايير معينة، وبعض الدراسات اعتمد على توليفة من أكثر من نموذج ، حيث استخدمت فيها مقاييس متنوعة.

يتضح بجلاء من خلال استقراء الدراسات السابقة عموماً أن الذكاء الوجداني يختلف باختلاف مستويات التفوق والتحصيل الدراسي، كما أنه يختلف باختلاف النوع، ويزداد بازدياد العمر، ولكن هذه الدراسات لم تكن متسقة أو متفقة حول هذه الاختلافات، كما أن معظمها أجري في بيئات أجنبية. ويبدو أن البحث في المتغيرات المرتبطة بالذكاء الوجداني ما زال بكراً في البيئات العربية، وخاصة الخليجية.

لذا كان الهدف من الدراسة التعرف إلى الفروق بين الطلبة المختلفين في مستوى الأداء الأكاديمي (المتفوقين والعاديين والمتعثرين) في أبعاد الذكاء الوجداني من جهة، ثم الكشف عن الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني تبعا للنوع والمرحلة الدراسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. دراسة الفروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين والمتعثرين في أبعاد الذكاء الوجداني.

2. التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني.
3. الكشف عن الفروق بين الطلبة في مختلف المراحل الدراسية (إعدادي، ثانوي، جامعي) في أبعاد الذكاء الوجداني.

أهمية الدراسة:

تتوخى الباحثة أن تتحقق الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1. توعية المربين والآباء والمعلمين بأهمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة من النوعين وفي جميع مراحلهم الدراسية بهدف تحسين تحصيلهم الدراسي.
2. تشجيع المرشدين النفسيين على تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني لمساعدة الطلبة في التعامل مع مشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية والنفسية التي تؤثر سلباً في التحصيل الدراسي.
3. الاهتمام بالتربية الشاملة التي تجمع بين تربية الجسم وتنمية العقل والاهتمام بالعاطفة بشكل متوازن .

فروض البحث:

تسعى الباحثة إلى اختبار الفرضين الآتيين:

1. ليست هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة من الطلبة مختلفي التحصيل الأكاديمي: المتفوقون دراسياً والعاديون والمتعثرون على أبعاد الذكاء الوجداني: المزاج العام، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني العام.
2. ليست هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة من الطلبة في أبعاد الذكاء الوجداني الفرعية تبعاً للمرحلة الدراسية والنوع والتفاعل بينهما.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الوجداني:

هناك عدة تعريفات للذكاء العاطفي. إذ عرفه جولمان (1995، 1998) بأنه ليس معرفياً يتضمن بعض سمات الشخصية كالدافعية، والتفاؤل، القابلية للتكيف، الدفء. وعرفه بارون (1997) بأنَّه مجموعة من الكفايات والمهارات غير المعرفية والتي تؤثر في أساليب التكيف مع الضغوط. أما ماير وسالوفي (Mayer & 1997) Salovey, فقد عرفاه بأنَّه مجموعة من القدرات المعرفية التي تسهم في الإدراك الدقيق للانفعالات، وتقديرها، والتعبير عنها، والقدرة على إطلاق الانفعالات عندما تعمل على تيسير الإدراك، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعلومات المتعلقة بها، والقدرة على إدارة الانفعالات سعياً للوصول إلى النمو العاطفي والمعرفي.

سعياً لتحقيق أهدف الدراسة الحالية تم تبني نموذج بارون وباركر (2000) وهو أن الذكاء الوجداني هو كفاية من كفايات الشخصية تتضمن:

1) الذكاء الشخصي، والمقصود به وعي الفرد بمشاعره الداخلية، وقدرته على التمييز بين المشاعر المتناقضة، والمختلفة، والمتشابهة منها، وإدراكها وفهمها وقدرته على التعبير عنها.

2) الذكاء الاجتماعي، والمقصود به القدرة على التعاطف مع الآخرين، والتواصل معهم، والقدرة على تكوين صداقات، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وامتلاك مهارات اجتماعية.

3) القابلية للتكيف، والمقصود بها القدرة على التصرف بمرونة وواقعية مع المواقف الجديدة والمتغيرة، والتعامل بكفاءة مع المشكلات اليومية.

4) **التعامل مع الضغوط**، والمقصود بها القدرة على حل المشكلات، ومواجهة المسائل المعقدة والصعبة بكفاءة، والقدرة على ضبط المشاعر وتأجيل إشباع الرغبات.

5) المزاج العام: والمقصود به النظرة الإيجابية للفرد لنفسه ومشاعره وشكله وشخصيته، والاتسام بمشاعر الرضى والتفاؤل والسعادة.

وهذه الأبعاد للذكاء العاطفي العام والأبعاد الفرعية هي التي عُرِّفت إجرائياً بتطبيق مقياس نسبة الذكاء الوجداني – نسخة الصغار (EQ-i: YV) Emotional Quotient-Inventory: Youth Version الذي صُمِمَ من قبل بارون وباركر (2000) Bar-On & Parker.

مستويات التحصيل:

وُزِّعَ الطلبة حسب نسبة التحصيل الدراسي أو المعدل التراكمي وفقاً للفصل الدراسي الأخير. وقُسِّموا إلى ثلاثة مستويات حسب مستوى أدائهم، حسب المعايير المتبعة وفق نظام الساعات المعتمدة المتبع بجامعة البحرين. حيث عُدّ الطلبة الذين حصلوا على معدل تراكمي 3.7 – 4: ممتازين، والطلبة الذين حصلوا على معدل تراكمي بين 2 وأقل من3.7 عاديين وفوق العاديين، والطلبة الذين حصلوا على معدل تراكمي أقل من 2 متعثرين دراسياً، باعتبار أن الطالب الجامعي لا يستطيع أن يتخرج بأقل من معدل تراكمي يبلغ 2 من 4.

المراحل الدراسية:

المقصود بها المراحل الدراسية في حسب النظام التعليمي في مملكة البحرين: واقتصرت الدراسة على المرحلة الإعدادية، (من الصف السابع إلى الصف التاسع) والثانوية (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر)، والمرحلة الجامعية (مرحلة البكالوريوس).

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تألفت العينة من 279 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين 12 –28 عاماً، بمتوسط عمري قدره (19.1) عاماً، وبانحراف معياري قدره (3.6) عاماً. وتم اختيار العينة بصورة عشوائية من مدراس التعليم العام بمملكة البحرين. وكان عدد الذكور =

(127) بنسبة 45.5% ، وعدد الإناث = (152) بنسبة 54.5% . وتوزع أفراد العينة إلى ثلاث مراحل دراسية: المرحلة الإعدادية (50) طالباً وطالبة بنسبة 17.9%، والمرحلة الثانوية (74) طالباً وطالبة بنسبة 26.5%، والمرحلة الجامعية (155) بنسبة 55.6 % . أما بالنسبة لأفراد العينة من حيث مستويات تحصيلهم الدراسي، فقد كان عدد المتفوقين دراسياً (23) بنسبة 8.2%، وعدد العاديين (219) بنسبة 87.5%، وعدد المتعثرين دراسياً (37) بنسبة 13.3 % ، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1) وصف العينة

الرقم	عينة الدراسة	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
1	مستوى التحصيل	المتفوقون أكاديمياً	23	8.2
		العاديون	219	78.5
		المتعثرون	37	13.3
2	النوع	ذكور	127	45.5
		إناث	152	54.5
3	المرحلة الدراسية	المرحلة الإعدادية	50	17.9
		المرحلة الثانوية	74	26.5
		المرحلة الجامعية	155	55.6
المجموع			279	100

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة من جميع المراحل الدراسية (الإعدادية والثانوية والجامعية) لاختبار الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات.

أداة الدراسة:

مقياس الذكاء الوجداني لبارون–النسخة المختصرة للصغار (Bar-On, EQ-i: 2000 **,YV).**

يتكون المقياس من (30) عبارة تضم خمسة مقاييس فرعية يجيب المفحوص وفق مقياس ليكرت الرباعي: يتم تصحيح العبارات كالآتي: نادراً (1)، أحياناً (2)، كثيراً (3)، كثيراً جداً (4) وكلما زادت الدرجة ارتفع معدل الذكاء الوجداني للمفحوص.

المقاييس الفرعية: وتضم خمسة مقاييس وهي الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والقابلية للتكيف، والتعامل مع الضغوط. والمزاج العام .

الذكاء الوجداني العام: ويضم جميع المقاييس الفرعية ما عدا مقياس المزاج العام.

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

أُخِذَ ترخيص رسمي من الناشر (Multi Health System (MHS لاستخدام ترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية، واستُخدم في الدراسة الحالية، بعد عرض الترجمة على عدد من المحكمين، للتأكد من سلامة العبارات وصياغتها وتمثيلها للأبعاد التي تمثلها، وملاءمتها للبيئة البحرينية..

صدق المحك:

تم احتساب صدق المحك بدراسة العلاقة بين مقاييس الذكاء الوجداني والمشكلات السلوكية للأطفال والمراهقين. باستخدام عينة قوامها (110) من المراهقين. بينت النتائج وجود ارتباطات دالة بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني ومقياس كونر لسلوك المراهقين. وفي دراسة أخرى على عينة من الأطفال قوامها(82) فرداً بينت النتائج وجود ارتباط دال بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وأبعاد مقياس كونر لقياس سلوك الأطفال باستخدام تقدير الآباء (في: بارون وباركر، 2000).

الصدق التمييزي

للتأكد من الصدق التمييزي أُجريت مقارنة طرفية بين عينتين: مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني، بحيث ضمت الأولى أفضل 27% من متوسطات درجات الطلبة، والثانية أقل 27% منه على مقياس الذكاء الوجداني، وبلغ عدد الأفراد في كل عينة (75) طالباً وطالبة. باستخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة كانت قيمة ت (32.5) وهي دالة عند مستوى 0.001 كما يبين الجدول (2).

الجدول (2) دلالة الصدق التمييزي بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني

المتغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
منخفضو الذكاء الوجداني	75	9.7	6.7	32.5 ***
مرتفعو الذكاء الوجداني	75	12.2	5.4	

*** قيمة ت دالة عند مستوى 0.001

معاملات الاتساق الداخلي للمقياس:

في الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس الكلي والمقاييس الفرعية بحساب الارتباطات المتبادلة بين مختلف المقاييس بعضها ببعض، وبين كل مقياس فرعي والدرجة الكلية، والتي كانت دالة جميعاً كما هو مبين في الجدول (3) مما يدل على أنَّ المقاييس الفرعية والمقياس الكلي يشيران إلى المفهوم نفسه.

الجدول (3) معاملات الارتباط المتبادل للمقياس الكلي والمقاييس الفرعية للذكاء العاطفي

مقاييس الذكاء الوجداني	1	2	3	4	5	6
1. المزاج العام	–					
2. القابلية للتكيف	0.1	–				
3. التعامل مع الضغوط	0.54 **	0.1	–			
4. الذكاء الشخصي	0.14 **	0.12 **	0.1 *	–		
5. الذكاء الاجتماعي	0.1 *	0.1 *	0.3 **	0.1 *	–	
6. الذكاء الوجداني الكلي	0.2**	0.5**	0.6**	0.5 **	0.6**	–

*دالة عند مستوى 0.05

**دالة عند مستوى 0.01

ثبات المقياس:

تم احتساب الصدق للمقياس الأصلي باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار على عينة قوامها(60) فرداً من الذكور والإناث الذين تراوحت أعمارهم من 7–18 عاماً، وكان متوسط أعمارهم 13.1 عاماً كانت معاملات الثبات بين 0.77– 0.88 للمقاييس الفرعية و0,89 للمقياس الكلي. وبحساب كرونباخ ألفا لقياس معامل التجانس الداخلي تراوح بين 0.65 –0.90 للمقاييس الفرعية وبين 0.86 –0.90 للمقياس الكلي للذكور والإناث في الأعمار المختلفة (بارون وباركر، 2000).

وبالنسبة للدراسة الحالية بلغ معامل الثبات بحساب الاختبار وإعادة الاختبار على عينة قوامها 30 طالباً وطالبة، 0.89، 0.82، 0.85، 0.78، 0.76 للمقاييس الفرعية: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، والمزاج العام على التوالي وكانت كلها دالة عند مستوى 0.01. وبالنسبة للمقياس الكلي كانت معامل الثبات 0.89 وهو دال عند مستوى 0.01. أمَّا بالنسبة لمعامل كرونباخ فقد بلغ بالنسبة للمقاييس الفرعية الآتية: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام :0.74، 0.72، 0.77، 0.71 ، 0.70 على التوالي. وبالنسبة للمقياس الكلي 0.78.

نتائج الدراسة:

حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للذكور والإناث على مقاييس الذكاء الوجداني كما هو مبين في الجدول (4)

الجدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية على المقياس الكلي الذكاء الوجداني والمقاييس الفرعية (ذكور=127 ، إناث= 152)

المتغيرات	المزاج العام		القابلية للتكيف		إدارة الضغوط		الذكاء الشخصي		الذكاء الاجتماعي		الذكاء الوجداني	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	2.6	0.4	2.3	0.5	2.9	0.5	2.4	0.5	2.9	0.5	10.5	1.2
إناث	2.5	0.5	2.4	0.5	2.8	0.5	2.4	0.4	3.3	0.4	11.1	1.05
المجموع	2.7	0.5	2.4	0.5	2.9	0.5	2.4	0.5	3.2	0.5	10.9	1.2

الفرض الأول:

ليست هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة من الطلبة مختلفي التحصيل الأكاديمي: المتفوقون دراسياً،والعاديون، والمتعثرون على أبعاد الذكاء الوجداني: الكلي والأبعاد الفرعية.

لاختبار الفرض الأول استُخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف إلى دلالة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين والمتعثرين على مقياس الذكاء الوجداني الكلي، وكل من أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة وهي: المزاج العام، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي. وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن قيمة ف دالة بالنسبة للذكاء الوجداني الكلي، حيث كانت قيمة ف= 11.3، وهي دالة عند مستوى 0.001. وللتعرف إلى الأبعاد التي أسهمت في وجود هذه الدلالة يبين الجدول نفسه أنه بالنسبة لبعد إدارة الانفعالات، كانت قيمة ف=2.8، وهي دالة عند مستوى 0.05، وأيضاً بالنسبة لبعد الذكاء الشخصي حيث كانت قيمة ف=22.5، وهي دالة عند مستوى 0.001، وكذلك بالنسبة لبعد الذكاء الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف=11.7، وهي دالة عند مستوى 0.001. ولم تكن قيمة ف دالة بالنسبة لأبعاد الذكاء الوجداني الآتية: المزاج العام، والقابلية للتكيف. وبذلك يُقبَل الفرض الأول جزئياً.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على أبعاد الذكاء الوجداني

أبعاد الذكاء الوجداني	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
المزاج العام	بين المجموعات	0.41	2	0.20	0.9
	داخل المجموعات	61.47	276	0.22	
	المجموع	61.88	278		
القابلية للتكيف	بين المجموعات	0.23	2	0.11	0.4
	داخل المجموعات	81.67	276	0.29	
	المجموع	81.90	278		
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	1.50	2	0.75	2.8 *
	داخل المجموعات	73.50	276	0.26	
	المجموع	75.00	278		
الذكاء الشخصي	بين المجموعات	8.59	2	4.29	22.5 ***
	داخل المجموعات	52.75	276	0.19	
	المجموع	61.34	278		
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	5.89	2	2.94	11.7 ***
	داخل المجموعات	69.40	276	0.25	
	المجموع	75.29	278		
الذكاء الوجداني الكلي	بين المجموعات	28.03	2	14.01	11.3 ***
	داخل المجموعات	342.82	276	1.24	
	المجموع	370.86	278		

* ف دالة عند مستوى – *** ف دالة عند مستوى

وللتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعات استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات للمجموعات المتعددة. وكما هو واضح في الجدول (6) يتبين أنه بالنسبة للذكاء الاجتماعي فإن الدلالة تعود إلى الفروق بين مجموعة المتفوقين وكل من مجموعة العاديين والمتعثرين لصالح المتفوقين، وبين العاديين والمتعثرين لصالح العاديين. وبالنسبة للذكاء الشخصي فإن الدلالة تعود إلى الفروق بين المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين، وبين العاديين والمتعثرين لصالح العاديين. وبالنسبة لبعد إدارة الانفعالات فقد كانت الدلالة تعود إلى الفروق بين المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين، وبين المتفوقين والمتعثرين لصالح المتفوقين. أما بالنسبة للذكاء الوجداني الكلي فيبين الجدول أن الدلالة تعود إلى الفروق بين المتفوقين والمتعثرين لصالح المتفوقين، وبين العاديين والمتعثرين لصالح العاديين.

الجدول (6) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مستويات التحصيل على الذكاء الاجتماعي والشخصي وإدارة الانفعالات والكلي باستخدام اختبار شيفيه

المتغير التابع	مستويات التحصيل	المتفوقون مع العاديين	المتفوقون مع المتعثرين	العاديون مع المتعثرين
الذكاء الاجتماعي	الفروق بين المتوسطات	* 0.3	* 0.6	* 0.3
	المتوسطات	المتعثرون	العاديون	المتفوقون
		2.8	3.1	3.4
الذكاء الشخصي	الفروق بين المتوسطات	9.8	* 0.4	* 0.5
	المتوسطات	المتعثرون	العاديون	المتفوقون
		2.4	2.3	2.8
إدارة الانفعالات	الفروق بين المتوسطات	* 0.2	* 0.3	6.6
	المتوسطات	المتعثرون	العاديون	المتفوقون
		2.6	2.8	2.9
الذكاء الوجداني الكلي	الفروق بين المتوسطات	0.4	* 1.2	* 0.8
	المتوسطات	المتعثرون	العاديون	المتفوقون
		10.3	10.8	11.6

***α دالة عند مستوى = 0.05**

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة المتعلقة بالذكور فقط من دراسة كـوان (1992) التـي بينت أن الذكاء الوجداني أعلى لدى المتفوقين الذكور منها لدى غير المتفوقين،. كمـا تتفق مع دراسة ريف (2001) التي بينت وجود فروق دالة بـين المتفـوقين دراسـياً والمتأخرين في بعد إدارة الانفعالات، كما تتفق مع نتائج دراسـة بـاركر وآخـرين (2004) التي بينت وجود أثر دالٍ للتحصيل الأكاديمي على مقياس الذكاء الوجـداني العام، وعلى مقياسي الذكاء الشخصي وإدارة الانفعالات، وكذلك تتفق مـع دراسـة باركر وآخرين (2004) التي بينت أن الذكاء الوجداني له قدرة تنبؤية في التحـصيل الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سوتارسو وتوتو (1996) التي بينت عدم وجود فروق تعزى إلى التحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الوجداني. كما تختلف مع نتـائج دراسة سكوت وماثيو (2004) التي بينت أن الذكاء الوجداني لا يرتبط بمتغير النجاح الأكاديمي. وكذلك مع نتائج دراسة نيوسوم وآخرين (2000) التـي بينـت أن هنـاك ارتباطاً ضعيفاً بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي. كما تختلف مع نتيجة دراسـة فاطمة الياسين (2002) التي بينت عدم وجود فروق دالة تعزى إلـى التفـوق علـى مقياس الذكاء الوجداني العام، كما تختلف عن نتيجة دراسة سـكوت ومـاثيو (2004) التي بينت أنَّ الذكاء الوجداني لا يسهم بشكل دال إحصائياً بمتغير النجاح الأكاديمي.

كما تختلف مع دراسة باركر وآخرين (2004) التي بينت تفوق الناجحين أكاديمياً في بعد القابلية للتكيف، وعدم وجود فروق في بعد الذكاء الاجتماعي.

ويمكن تفسير الفروق الدالة لصالح المتفوقين في الذكاء الشخصي في الدراسة الحاليـة بأنَّ المتفوقين عادة يتسمون برهافة الحس، والقدرة على الـوعي الـذاتي لمـشاعرهم بسبب تمايزهم عن الآخرين، وشعورهم بالاختلاف (جهان العمـران، 1999؛ فتحـي جروان، 1999). أمَّا بالنسبة لتفوقهم في الذكاء الاجتماعي عن العاديين والمتعثـرين

فلم يكن متوقعاً إذ إنَّ المتفوقين يشعرون بالاغتراب والعزلة عادة بسبب توقعات الأهل المرتفعة، والنزعة الشديدة للكمالية، والغيرة المتوقعة من جماعة الرفاق أو الأخوة بسبب تفوقهم (جهان العمران،Alumran, 2001). أمَّا بالنسبة لإدارة الانفعالات فيبدو أن المتفوقين أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم من غضب أو فرح أو حزن أو يأس من المتعثرين، لأنهم يمرون بخبرات سارة تتعلق بالنجاح الأكاديمي، وما يرتبط به من شعور بالرضا من قبل الوالدين، والمحيطين بهم، ويجدون أنفسهم مضطرين إلى التعامل بحكمة واقتدار مع انفعالاتهم، حتى لا تعوق تقدمهم الأكاديمي نحو مستقبل يبدو لهم مشرقاً ومضيئاً، على عكس المتعثرين دراسياً الذين يشعرون بالإحباط الشديد بسبب الإخفاق المستمر، مما يفقدهم الأمل في تحسين وضعهم، ويطلقون العنان لانفعالاتهم غير آبهين بعواقب سلوكياتهم لأنهم يعتقدون أنَّ مصيرهم الإخفاق على أية حال.

الفرض الثاني:

ليست هناك فروق في أبعاد الذكاء الوجداني وفقاً للنوع (ذكوراً وإناثاً)، والمرحلة الدراسية (الإعدادية والثانوية والجامعية)، والتفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية.

لاختبار هذا الفرض حُسِبَ تحليل التباين متعدد الاتجاهات لمتغيرات الدراسة على أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة. وبالرجوع إلى الجدول (7) يتبين وجود أثر دالٍ للنوع على أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة، حيث كانت قيمة ف= 18.30 ، وهي دالة عند مستوى 0.001، حيث بلغ مربع ايتا 0.3، أي أن حجم الأثر متوسط نسبياً. كما يتبين من الجدول نفسه وجود أثر دالٍ للمرحلة الدراسية على جميع أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة، حيث بلغت قيمة ف = 1.7 وهي دالة عند مستوى 0.05، حيث بلغت قيمة مربع ايتا=0.1 ، أي أن حجم الأثر متوسط نسبياً، ولم يكن هناك أثر دالٍ للتفاعل بينهما.

الجدول (7) نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات تبعا للنوع والمرحلة الدراسية على أبعاد المقياس العاطفي مجتمعة

متغيرات الدراسة	قيمة ف	درجات الحرية للبسط	درجات الحرية للمقام	مربع ايتا	حجم الأثر
النوع (أ)	*** 18.30	5	269	0.3	متوسط
المرحلة الدراسية(ب)	* 1.70	10	540	0.1	قليل
أثر تفاعل (أ) و (ب)	1.02	10	540	0.01	لا يوجد

* قيمة ف دالة عند مستوى 0.05

*** قيمة ف دالة عند مستوى 0.001

وللتعرف إلى أي من أبعاد الذكاء الوجداني تعود دلالة النوع والمرحلة الدراسية استُخدم تحليل التباين ثنائي الاتجاه 2 x 3 لمعرفة أثر كل من النوع (ذكوراً وإناثاً) والمرحلة الدراسية (إعدادي وثانوي وجامعي) على كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني على حدة. وبالنظر إلى الجدول (8) يتضح أنه بالنسبة لدلالة النوع فإنها تعود للمزاج العام، حيث كانت قيمة ف = 4.7، وهي دالة عند مستوى 0.05، وكذلك تعود للذكاء الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف = 61.2، وهي دالة عند مستوى 0.001. وبمعاينة متوسطات الذكور والإناث في الجدول (4) يتضح أن الدلالة تعود لصالح الذكور بالنسبة للمزاج العام، وبالنسبة للإناث بالنسبة للذكاء الاجتماعي.

الجدول (8) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيرات الدراسة على كل من أبعاد المقياس الوجداني

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مربع ايتا
المزاج العام	النوع (أ)	1.03	1	1.03	* 4.7	0.02
	المرحلة الدراسية (ب)	0.16	2	7.95	0.4	0.00
	تفاعل (أ) x (ب)	0.24	2	0.12	0.5	0.00
	الخطأ	60.57	273	0.22		
	المجموع	1930.2	279			
القابلية للتكيف	النوع (أ)	0.27	1	0.27	0.9	0.00
	المرحلة الدراسية (ب)	1.29	2	0.64	2.2	0.01
	تفاعل (أ) x (ب)	1.72	2	8.63	0.0	0.00
	الخطأ	80.1	173	0.29		
	المجموع	1678.6	279			
إدارة الضغوط	النوع (أ)	0.35	1	0.35	1.3	0.00
	المرحلة الدراسية (ب)	0.27	2	0.13	0.5	0.00
	تفاعل (أ) x (ب)	0.67	2	0.34	1.2	0.00
	الخطأ	74.0	273	0.27		
	المجموع	2374.6	279			
الذكاء الشخصي	النوع (أ)	0.22	1	0.22	1.0	0.00
	المرحلة الدراسية (ب)	1.23	2	0.26	* 2.8	0.02
	تفاعل (أ) x (ب)	0.51	2	0.26	1.2	0.00
	الخطأ	59.1	273	0.22		
	المجموع	1715.4	279			
الذكاء الاجتماعي	النوع (أ)	12.4	1	12.4	61.2	0.20
	المرحلة الدراسية (ب)	1.37	2	0.68	***	0.02
	تفاعل (أ) x (ب)	1.11	2	0.55	* 3.4	0.02
	الخطأ	55.5	273	0.20	2.7	
	المجموع	2857.8	279			

* قيمة ف دالة عند مستوى $P \leq 0.05$

*** قيمة ف دالة عند مستوى $P \leq 0.001$

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ريف (2001) التي بينت تفوق الإناث في المهارات الاجتماعية، وكذلك تتفق مع دراسة بارون وباركر(2000) التي بينت أن الإناث يتفوقن على الذكور في بعد الذكاء الاجتماعي، ولكنها تختلف عنها في تفوق الإناث في بعد الذكاء الشخصي، وتفوق الذكور في القابلية للتكيف. وتختلف مع دراسة كوان (1992) التي بينت أنَّ الإناث أقل توافقاً وجدانياً واجتماعياً. وليس من المستغرب أن تتفوق الإناث على الذكور في الذكاء الاجتماعي بسبب أساليب التنشئة الأسرية في المجتمعات التقليدية التي تعزز الأدوار التقليدية للأنثى التي تشجع الأنثى على أن تكون متجهة نحو العلاقات الاجتماعية والذكر نحو العمل والإنجاز. وأمَّا بالنسبة لتفوق الذكور على الإناث في المزاج العام فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأنثى أكثر عرضة لتقلبات مزاجية لأسباب بيولوجية وفسيولوجية، ولأسباب اجتماعية ثقافية من جهة أخرى تتعلق بتوقعات المجتمع من الصورة النمطية للأنثى التي تنظر إليها على أنها عاطفية وشديدة الحساسية والتأثر على عكس الصورة النمطية للذكر التي ترى فيه أنه عاقل ومستقر عاطفياً وأكثر ثباتاً ورباطة جأش.

أما بالنسبة للنتيجة المتعلقة بوجود أثر دال يعود للمرحلة الدراسية على كل من بعد الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، فقد أُجري اختبار شيفية للمقارنات المتعددة للتعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات. وبالرجوع إلى الجدول (9) يتبين أنه بالنسبة لبعد الذكاء الشخصي فإنَّ الدلالة بين المراحل الدراسية تعود إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية لصالح الأخيرة. أما بالنسبة لبعد الذكاء الاجتماعي فإن الدلالة تعود إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المرحلة الإعدادية ومتوسطات درجات الطلبة في المرحلة الثانوية من جهة لصالح الأخيرة، وبين متوسطات درجات الطلبة في المرحلة الإعدادية ومتوسطات درجات الطلبة في المرحلة الجامعية لصالح الأخيرة من جهة أخرى.

الجدول (9) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المرحلة الدراسية على الذكاء الشخصي والاجتماعي باستخدام اختبار شيفيه

المتغير التابع	مستويات التحصيل	الإعدادية مع الثانوية	الثانوية مع الجامعية	الإعدادية مع الجامعية
الذكاء الشخصي	الفروق بين المتوسطات	0.1	9.2	0.2 *
	المتوسطات	الجامعية	الثانوية	الاعدادية
		2.5	2.4	2.3
الذكاء الاجتماعي	الفروق بين المتوسطات	0.2 *	4.0	0.2 *
	المتوسطات	الجامعية	الثانوية	الاعدادية
		3.3	3.1	3.0

***α دالة عند مستوى = 0.05**

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة ماير وآخرين (1999) التي بينت أن مستوى الذكاء الوجداني أعلى مستوى لدى المراهقين الأكبر سناً منه لدى المراهقين الأصغر سناً، كما تتفق مع دراسة بارون وباركر (2000) التي بينت وجود أثر دالٍ للمرحلة العمرية على الذكاء الشخصي، والاجتماعي، ولكنها تختلف عنها في عدم وجود أثر دالٍ على بعد القابلية للتكيف. كما تتفق جزئياً مع دراسة برترايدز وآخرين (2004) التي بينت أنَّ الذكاء الوجداني عموماً يزداد بازدياد العمر، غير أنَّ الدراسة الحالية بينت أنَّ المرحلة الدراسية لها أثر بالنسبة لبعد الذكاء الشخصي وبعد الذكاء الاجتماعي فقط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ كلاً من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي يزداد في المرحلة الجامعية عنها في المراحل السابقة لأنّه في المرحلة الجامعية يتجه المراهق نحو النضوج العقلي والوجداني، ويكون أكثر قدرة على قراءة مشاعره الداخلية، من جهة، وأكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين في الحياة الجامعية عنها في المراحل السابقة.

وبالنسبة لأثر التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية تتفق هذه النتيجة مع دراسة روي وآخرين (2004) ودراسة باركر وآخرين(2004).

وتعزى الاختلافات في النتائج إلى أن اختلاف التعريفات، والأطر النظرية، والمقاييس. بالنسبة للاختلافات في التعريفات الإجرائية للتفوق الدراسي فبعض الدراسات شملت بعد الذكاء في تحديد التفوق الدراسي، وبعض الدراسات الأخرى عرفته في ضوء بعض الاختبارات المقننة مثل اختبارات الاستعداد المدرسي، وبعضها عرفه كما في الدراسة الحالية وفق المعدل التراكمي للطالب.

وبالنسبة لاختلاف الأطر النظرية استخدمت الدراسة الحالية نموذج بارون للذكاء العاطفي المبني على الافتراض بأن الذكاء الوجداني هو مزيج من سمات الشخصية والكفايات الاجتماعية، أما بعض الدراسات السابقة فقد استخدمت نموذج ماير وسالوفي وكاروسو المبني على الافتراض بأن الذكاء الوجداني قدرة عقلية– أو نموذج جولمان الذي يتضمن أبعادا تختلف عن نموذج بارون.

وأمَّا بالنسبة للمقاييس فإنَّ الدراسة الحالية استخدمت مقياساً مبنياً على التقرير الذاتي للمفحوصين، وهذا النوع من الأدوات يعاب عليه أنّه قد يتأثر بعامل التفضيل الاجتماعي، ويفتقر إلى الموضوعية.

التوصيات:

تأمل الباحثة الاستفادة من نتائج البحث على النحو الآتي:

1. الاهتمام بالتربية المتكاملة للجيل الجديد بالمزاوجة بين تنمية العقل وتربية الوجدان.
2. الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة عن طريق تنظيم برامج وورش عمل للمعلمين والمرشدين النفسيين لتدريبهم على التعامل الصحيح مع الطلبة بما ينمي الذكاء الوجداني.
3. تنمية المهارات الاجتماعية وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي للطلبة من خلال مشاركتهم في الأندية والجمعيات الطلابية والنشاطات المدرسية الصفية واللاصفية.

4. تشجيع الطلبة على التعبير عن الوعي بمشاعرهم، وتنمية القدرة على تمييزها والتعبير عنها، بدلا من إجبارهم على كبتها.
5. تدريب الطلبة والطالبات على إدارة الانفعالات وعلى كيفية التعامل مع الغضب والانفجار العاطفي عن طريق جلسات إرشاد نفس جمعي للطلبة ذوي المشكلات السلوكية.

المراجع

المراجع العربية

1- بارون وجيمس باركر، رافن (2000)، ترجمة أحمد طه محمد، وهناء عزت محمد، ووسام عبد المعطي محمد. استبانة نسبة الذكاء الوجداني (النسخة المختصرة). Multi Healt Systems (MHS): الولايات المتحدة الأمريكية وكندا.

2- جروان، فتحي (1999). حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم. ورقة عمل قدمت في المؤتمر العلمي الثاني الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بعنوان "الطفل الموهوب: استثمار للمستقبل". المنامة– البحرين.

3- الدردير محمود، عبد المنعم أحمد (2003). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة العلوم التربوية : المغرب.

4- شقير، زينب محمود (2002). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية. الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

5- الصراف، قاسم علي (1992). مشكلات المراهقين واستراتيجياتهم في التوافق معها. رسالة الخليج العربي، 44، السنة الثالثة عشرة، 91–127.

6- صبحي، سيد (2002). الشباب وأزمة التغيير. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

7- الطريري، عبد الرحمن (1994). الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، ط1.

8- عبادة وجيهان العمران، أحمد (1993). المشكلات الانفعالية لدى عينة من الشباب الجامعي– دراسة تحليلية عاملية. مجلة دراسات تربوية، 7 (37)، 152–205.

9- العمران، جيهان (1995). تقدير الذات في ضوء التحصيل الدراسي، والمرحلة الدراسية، وعمل الأم، وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة البحرينيين، المجلة التربوية، 35 (9)، 27-57.

10- العمران، جيهان (1995). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. دراسات(العلوم الإنسانية)، 22 أ،(6)، 2545-2571، الجامعة الأردنية.

11- العمران، جيهان (1999). دور الأسرة في الكشف عن الطفل الموهوب وتنميته ورعايته. ورقة عمل قدمت في المؤتمر العلمي الثاني الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بعنوان" الطفل الموهوب: استثمار للمستقبل". المنامة- البحرين.

12- الياسين، فاطمة ابراهيم (2002). الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفيا وغير المتفوقات: دراسة استكشافية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. دراسة ماجستير غير منشورة، ، مملكة البحرين: جامعة الخليج العربي.

المراجع الاجنبية

Alumran, J. (2001). A neglected dimension in parenting gifted and talented children: Nurturing emotional intelligence. A paper presented at an International Conference organized by the World Council for Gifted and Talented children in Barcelona, Spain.

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

Bar-On, R. & Parker, (2000). Bar-On emotional quotient inventory: Youth version (Bar-On EQ-I :YV).Torento, Canada: Multi-Health Systems.

Conner-Smith,J. Compas, B., Wadsworth, A. Thomsen, A.H. & Salttzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary responses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68 (6), 976-992

Elksnin, L. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. Education, 124(1), 12p.

Gardener, H. (1983). Frame of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). Intelligences in theory and practice. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed. Multiple intelligence for the 21st century. New York. New Books: Basic Books

Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. Journal of Counseling & Development, 72, 281-288.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

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

Karen, V., Melanie, T. & Lolle, S. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five, 16(2), 103-126.

Kwan, P.(1992). Effects of intellectual giftedness and some implications for program planning, International Journal of Experimental Educational Psychology, 12(1). 37-62.

Lopes, P., Salovey, P., Straus, P. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceive quality of social relationships. Personality & Individual Differences, 35(3), 640-659.

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

Mayer, J.D., Caruso, D. R., & Salovey, P (1999). . Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence.

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

O'Conner, R. & Little, I. (2003). Revisiting the predictive ability of emotional intelligence: Self report versus ability-based measures. Personality & Individual Differences, 35(8), 893.

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

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S.(2004). Emotional intelligence and academic success: examining the tradition from high school to university. Personality and Individual Differences, 36, 163-172.

Petrides, K. V. , Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, 277-293.

Reif, H.(2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. Journal of Learning Disabilities, 34(1), 66-70.

Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression. A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Unpublished manuscript. Emmaculate College, Immaculata, PA.

Salovey, P. & Mayer, J.(1990). Emotional Intelligence: Imagination, cognition, and personality, 9, 185-211.

Scott, W. & Matthew, A.(2004). The contribution of emotional intelligence to the social andacademic success of gifted adolescents by the Multifactor Emotional Intelligence scale- Adolescent Version.

Sutarso, T. , Bagget, L. K. Surtaso, P. & Tapia, M. (1996). The effect of gender and GPA on emotional intelligence. A paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Alabama.

Trinidad, D.R. & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescents tobacco and alcohol use. Personality & Individual Differences. 32 (1), 95-105˙.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2005/4/25.