فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة في ضوء نموذج جولمان (دراسة سيكومترية – تجريبية)

إعداد

د / ياسر عبدالله حفني حسن

مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بقنا

جامعة جنوب الوادي

ملخص الدراسة

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٠ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٩,٥ – ٢٠,٩) سنة ، بمتوسط عمري قدره ٢٠.١٦ سنة ، وانحراف معياري قدره ٠.٣٨ سنة ، بكليات التربية والعلوم والآداب بجامعة جنوب الوادي بقنا ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي (٨٥ تجريبية ، ٨٥ ضابطة) ، وقد تم التحقق من التجانس بينهما في الذكاء والعمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة والذكاء الوجداني ، وقد تضمنت أدوات وإجراءات الدراسة : اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " رافن " تقنين / أحمد عثمان صالح ، ١٩٨٩ ، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إعداد/ معمر نواف الهوارنة ، ٢٠٠٧ ، مقياس الذكاء الوجداني إعداد / الباحث ، بالإضافة إلي البرنامج التدريبي الذي تألف من ٢٠ جلسة ، مدة كل جلسة ساعتان ، بواقع جلستين في الأسبوع ، ولمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها إحصائياً تم استخدام كل من تحليل التباين الثنائي ، اختبار " ت " ، حجم التأثير ، وتوصل الباحث إلي وجود تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) علي الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] لدى الطلاب عينة الدراسة ، كما توصل إلي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لدي طلاب الجامعة ، وكانت الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – المهارات الاجتماعية] لصالح الذكور ، بينما كانت الفروق في بعدى [الدافعية الذاتية – التعاطف] والدرجة الكلية لصالح الإناث ، كما كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية في أبعاد الذكاء الوجداني [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية] ، بينما كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعدى [التعاطف – المهارات الاجتماعية] والدرجة الكلية ، وقد استمرت الآثار الايجابية لفاعلية البرنامج بعد ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج ، واحتوت الدراسة على (١٩٣) مرجعاً ، (٢٧) جدولاً ، (١٠) أشكال .

مقدمة الدراسة :-

يعد مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة علي ساحة البحث في العلوم الإنسانية ، كما أصبح مفهوم الذكاء الوجداني من أكثر المفاهيم النفسية تداولاً في الأوساط العلمية والتربوية والنفسية ، وذلك نظراً لأهميته ودوره الفعال والمؤثر في حياة الفرد ، ومساهمته الايجابية الواضحة في تحقيق السواء النفسي للإنسان .

وقد كانت بدايات استخدام هذا المفهوم عام ١٩٩٠ عندما نشر ماير و سالوفي Mayer & Salovey أول مقالة علمية بعنوان الذكاء الوجداني ، إلا أن الفضل في انتشاره يرجع إلي جولمان Goleman (١٩٩٥) في كتابه الذكاء الوجداني ، حيث قدم وصفاً ثرياً للمفهوم وأهميته وأوضح أن القدرات العقلية ليست وحدها كافية للنجاح في مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيله وهو ما أسماه بالذكاء الوجداني .

ولا يُعد مفهوم الذكاء الوجداني تصوراً جديداً في العلوم الإنسانية ، فهناك كثيراً من علماء النفس الأوائل الذين بدأوا دراساتهم للذكاء بتوجيه انتباههم للجوانب غير المعرفية ، باعتبارها مهمة لتحديد مكونات الذكاء لدى الفرد .

ففي أواخر عام ١٩٢٠ كتب " ثورنديك " Thorndike حول الذكاء الاجتماعي Social Intelligence حيث أنه اقترح إمكانية تقسيم مجالات الذكاء إلي ثلاثة مجالات واسعة هي: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي ، وأشار بأن المقصود بالذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على فهم العلاقات الإنسانية وإدارتها بحكمة (Kinhlstrom & Cantor, 1999, 359) .

وفي مطلع عام ١٩٤٠ عرض " وكسلر " Wechsler فكرة وجود عوامل عقلية وغير عقلية ، حيث يرى أن العوامل غير العقلية مثل العوامل الشخصية والاجتماعية والوجدانية بمثابة عوامل ضرورية للتنبؤ باستعداد الفرد للإنجاز ، وطبقاً لما يراه " وكسلر " يمكن تعريف الذكاء بأنه نمط القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف بشكل هادف ، والتفكير بمنطقية والتعامل بكفاءة مع البيئة (Stys & Brown, 2004, 2) .

وفي عام ١٩٥٩ أشار إليه "جيلفورد " Guilford في نموذجه لبنية العقل ضمن المحتوى السلوكي كمعلومات غير لفظية ، بأنه القدرة علي التجهيز الانفعالي للمعلومات ، وبذلك وضع "جيلفورد " الذكاء الاجتماعي والشخصي في فئة واحدة (Davies et al., 1998, 992) .

وفي عام ١٩٨٣ عادت فكرة الذكاء الوجداني للظهور علي السطح مرة أخرى ، حينما أشار " جاردنر " Garder إلي أن كل الكائنات البشرية تمتلك عدداً من أشكال الذكاء ، كل واحد منها يحتل مكاناً معيناً بالمخ ، وهذه الفكرة عبرت عن نفسها في نظرية " جاردنر " عن الذكاءات المتعدد ، ومن بين المفاهيم التي طرحتها نظرية " جاردنر " مفهومين هما مفهوم الذكاء بين الأشخاص (الذكاء التفاعلي) Interpersonal Intelligence ، ومفهوم الذكاء داخل الفرد (الذكاء الشخصي) Intrapersonal Intelligence باعتبارهما عناصر معرفية مهمة للذكاء (Gardner & Stough, 2002, 69) .

ووضع " ستيرنبرج " Sternberg في عام ١٩٨٥ نظرية ثلاثية تحاول الربط بين المعرفة والبيئة ، وتميز بين ثلاثة أنواع مختلفة من نماذج معالجة المعلومات ، وتقترح نظرية الذكاء الثلاثي لـ "ستيرنبرج " أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاءات وهي: الذكاء المركب Componential ويشير إلي القدرة علي التفكير التجريدي ومعالجة المعلومات وتحديد الاحتياجات أو الضروريات المطلوب إنجازها ، والذكاء التجريبي Experiential ويشير إلي القدرة علي صياغة الأفكار الجديدة وضم الحقائق غير المرتبطة ، والذكاء البيئي Contextual ويشير إلي القدرة علي التكيف مع التغيرات البيئية وتشكيل المجتمع وفقاً للفرص المتاحة (Sternberg, 1985, 97-104) .

وفي عام ١٩٩١ قدم " فؤاد أبوالحطب " تصنيفاً ثلاثياً للذكاء يتضمن : الذكاء غير الشخصي الذي يهتم بالعلاقات مع الموضوعات المحايدة ، والذكاء داخل الفرد الذي يهتم بالوعي بالذات وبالعلاقات داخل الفرد ، والذكاء بين الأفراد الذي يهتم بالعلاقات بين الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي (فؤاد أبو الحطب ، ١٩٩١ ، ٢٣) .

وفي بدايات عام ١٩٩٠ قدم كل من " سالوفي " و " ماير " Salovey & Mayer مصطلح الذكاء الوجداني لأول مرة ، وعرفاه بأنه : نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين ، والتمييز بينهما ، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره ، وتصرفاته (Salovey & Mayer, 1990, 187) .

وفي الفترة من ١٩٩٠ – ١٩٩٧ ظهرت العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات وأبعاد للذكاء الوجداني ، وكان من أبرزها : نموذج " ماير " و " سالوفي " Mayer & Salovey (١٩٩٠) للذكاء الوجداني باعتباره مجموعة من القدرات العقلية ، ونموذج " جولمان " Goleman (١٩٩٥) ، ونموذج " بار- أون " Bar-On (١٩٩٧) باعتبارهما نماذج مختلطة تجمع بين القدرات العقلية والسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية .

ثم ظهرت بعد ذلك العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات الذكاء الوجداني ، وكان منها : نموذج " كوبر " Cooper (EQ MAP) (١٩٩٧) ، نموذج " بالمر " و " ستوف " Palmer & Stough (٢٠٠٦) للذكاء الوجداني ، والتي أشارت إلى أن مكونات الذكاء الوجداني قد تتشابه ، وقد تختلف فيما بينها .

وفي ضوء الحقيقة التي تؤكد على قابلية الدماغ للنمو والتعديل نتيجة للتدريب ، أخذ الاهتمام بالتنمية المتكاملة للفرد اتجاهاً خاصاً في السنوات الأخيرة فيما يعرف ببرامج التربية السيكولوجية ، والتي تعد برامج الذكاء الوجداني من أهم أدوات تنميتها ، فهي برامج لها طرق منظمة وليست تدريبات ارتجالية بدون أهداف محددة .

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال والتي أدت إلي ظهور مفهوم الذكاء الوجداني ما قدمه يونج في نموذجه التربية المتكاملة والذي ركز على فعاليات أربع للتفكير وهى : فعاليات التفكير المنطقي أو المعرفة ، فعاليات المشاعر أو العواطف ، الفعاليات الجسمية أو الحواس ، فعاليات الإلهام والحدس أو الاستبصار ، ومن ثم يتضح الدور المهم الذي تلعبه الانفعالات كفعاليات مهمة من فعاليات ذلك النموذج في أنها تعمل علي تنشيط الذاكرة وسعة الانتباه وهي المسئولة عن الغضب والسعادة والضحك فيما يسمى الدماغ الانفعالي ، والذي يتوسط المخ ، وكأن القشرة المخية خلقت من أجل خدمة انفعالات وأغراض الدماغ الانفعالي ، ومن ثم فالعمل علي ترقية الانفعالات وإبراز دورها في عقل الفرد يساعده علي التصرف بحكمة في المواقف الحياتية والمهنية المختلفة (أنيس الحروب ، ١٩٩٩ ، ١٧٢-١٧٣) .

وتمثل التربية السيكولوجية أملاً حقيقياً في تربية جيل سوى يتمتع ليس بالسواء النفسي فحسب ، بل بالايجابية أيضاً ، فبعد أن أخذت التعريفات التقليدية أحادية الجانب للذكاء والتي تركز على الذكاء المعرفي فقط في الانحسار والتراجع ، ليحل محلها مفاهيم أكثر ثراءً وتنوعاً للذكاء ، وعلى رأسها الذكاء الوجداني ، تأكد أننا لا نوظف كل ما لدينا من طاقات على الرغم من قدرتنا على تحقيق النمو الذاتي باستغلال إمكاناتنا البشرية الثرية خاصة في ظل الحقائق الحديثة التي أظهرتها علوم التشريح والتي تؤكد على قابلية التفكير الدائم للنمو مما يتيح الفرصة لتنمية الذكاء الوجداني وتعلمه على مدى العمر كله ، وبدون التقيد بمستوى أوحد معين لأنه قابل دائماً للنمو ، والتطوير للمستويات الأرقى وجدانياً (سميرة أبوالحسن عبدالسلام، ٢٠٠٣ ، ٣٧٩) .

وتعتمد التربية السيكولوجية على تنمية إمكانات الفرد التي تساعده على تمثل الخبرة الكاملة ، بحيث تصبح جزءً من وجدانه وسلوكه وليس مجرد معلومة جديدة تضاف لمعلوماته

السابقة القديمة ، فالتعرض للخبرة وحده لا يكفى ، ولكن توظيف الخبرة هو العامل الأكثر أهمية ، فبرامج التدريب تعد مظلة التربية السيكولوجية والتي توفر خبرات فريدة واستراتيجيات لاستدماج هذه الخبرات ، ويركز هذا المفهوم على النواحي الإيجابية للفرد ، من حيث اهتمامها بتفرد الإنسان وتميزه ، والتأكيد على تنمية إمكاناته من أجل التنمية المتكاملة للشخصية . (Karahan & Yalcın, 2009, 199-200)

والتراث السيكولوجي يزخر بالعديد من الكتابات عن العلاقة بين الذكاء والوجدان ، وعدد كبير من الدراسات يتعامل مع المشاعر والتفكير باعتبارهما مكونين بينهما تفاعل متبادل ، فلقد توصل بيزان (Buzan, 1988, 22-23) في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني إلي أن التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني يمكن أن يظهر ويتبلور من خلال الذكاء الوجداني والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة منها: الإدراك والانفعالات الذاتية وإدارتها وإدراك انفعالات الآخرين ، كما ذكر سيجال (Segal, 1997, 8-9) أن هناك التقاء بين العقل والعاطفة ، فالذكاء الوجداني يمثل الأداة التي نصف بها ذكاء القلب والذي يذكرنا عن قصد بالمقياس المعياري لقوة العقل باعتبارهما موارد متكاملة ، بمعني أن أحدهما لا يتم إكماله أو تفعيله إلا في وجود الآخر ، فالذكاء المعرفي قد يساعدنا علي فهم العالم من حولنا والتعامل معه على أحد المستويات ، ولكن عندما نحتاج إلي فهم أنفسنا من خلال عواطفنا والتعامل معها ومن ثم فهم الآخرين والتعامل معهم ، فلن يكون أمامنا إلا الاعتراف بالدور الفاعل الذي تلعبه المشاعر في فهمنا لأنفسنا وللآخرين من حولنا وهو ما نسميه بذكاء الوجدان ، مما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والوجدان ، ومن هنا يرى إبستين (Epstein, 1998, 9) أننا نعمل بعقلين ، عقل منطقي واع وهو غير انفعالي نسبياً ، ويعمل طبقاً للاستدلال المنطقي والعقل الآخر يرتبط بالانفعالات ويعمل علي مستوى اللاوعي ويشمل الذكاء الوجداني ومن ثم يتحدد سلوك الفرد بالتأثير الموحد للعقلين ، كما أكد دانييل جولمان (٢٠٠٠ ، ٢٥) أهمية هذين العقلين الوجداني والعقلي اللذين يعملان دائماً في تناغم دقيق ، ومع ذلك يظل كل منهما شبه مستقل عن الآخر ، وكلاهما يعكس عملية متميزة ولكنهما مترابطان في الدوائر العصبية بالمخ ، ويذكر كل من بارم روبنز وجان سكوت (٢٠٠٠ ، ٦٦-٦٧) أن بين هذين العقلين تنسيق دقيق ، فالمشاعر ضرورية للتفكير ، كما أنه ضروري للمشاعر ، ولكن إذا تجاوزت المشاعر حدود التوازن عندها يتسيد العقل العاطفي الموقف ، ويكبح جماح العقل المنطقي ، ولهذا أشارت دراسة كل من ماير وآخرون (Mayer et al., 2000) إلي أن هناك تكاملاً بعيد المدى لا يمكن تصوره بين كل من الأنظمة المعرفية

والانفعالية الخاصة بالفرد ، ويرى بار- أون أن الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي يساهمان بشكل متساو في تشكيل الذكاء العام للفرد ، مما يوفر دلالة علي قدرات الفرد الكامنة في الحياة (Stys & Brown, 2004, 11) ، ومن هنا بدأ مفهوم الذكاء الوجداني يوجه انتباه أصحاب النظريات التقليدية في الذكاء للدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني في حياة الفرد ، وبأنه عملية غير منفصلة عن التفكير بل إن الوجدان والتفكير عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان ، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، وأن الذكاء المعرفي وحده لا يضمن تحقيق النجاح للفرد في جوانب ومجالات الحياة المختلفة ، وإنما يحتاج الفرد إلي مزيد من القدرات العقلية ، والمهارات الانفعالية ، حيث يؤدي هذا المزيج إلي إمكانية تحقيق النجاح (Salovey et al., 2004, 83-84) ، ويري العلماء من ذوي الاختصاص في مجالات : علم الأحياء العصبي وعلم وظائف الأعصاب أن ما يعرف بالعقل المفكر قد نشأ في الأصل مما يسمي بالعقل الوجداني ، حيث أن النظرية التطويرية مضمونها أن نمو المخ في الجنيين يتخذ مساراً تطويرياً من الأجزاء القاعدية الأقدم والأقل تطوراً إلي المراكز العليا الأكثر تطوراً ورقياً ، وبحسب هذه النظرية فإن جذع الدماغ هو أكثر أجزاء المخ بدائية ، ومنه نشأت المراكز العاطفية وتطورت عبر ملايين السنين ، وأن العقل الوجداني كان موجوداً قبل وجود العقل المنطقي بزمن طويل (Oldershaw et al., 2011 , 990-991) .

ولقد أدت الحاجة إلي النظرة التكاملية لكل من الجوانب المعرفية والوجدانية للشخصية الإنسانية إلي ظهور مفهوم الذكاء الوجداني ، حيث يظهر هذا التكامل جلياً في تعامل الإنسان مع بيئته المادية والمعنوية مما يضفي نوعاً من التمايز والتكامل لجوانب الشخصية الإنسانية ويزيد من تباين الفروق الفردية داخل الفرد وبين الأفراد .

ومن ثم يمكن القول أن الذكاء الوجداني يقوم علي فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يتوقف علي ما يوجد لدى الفرد من قدرات عقلية فقط (الذكاء المعرفي) ، ولكنه يتوقف أيضاً علي ما يمتلكه الفرد من مهارات انفعالية واجتماعية .

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني من خلال تطبيقاته واستخداماته في مجالات الحياة المختلفة ، ففي مجال التفوق الدراسي ، يذكر جولمان (Goleman, 1995, 425) أن الذكاء الوجداني أهم من معامل الذكاء IQ في التنبؤ بالنجاح المدرسي ، ويؤكد أن النجاح لا يرجع فقط لرصيد المعارف ، ولكن تلعب العوامل الوجدانية والاجتماعية دوراً فيه ، حيث أن الصحة الوجدانية تتنبأ بنسبة ٨٠ ٪ من نجاح الإنسان ، بينما يتنبأ الذكاء المعرفي بنسبة ٢٠ ٪ فقط من النجاح في الأداء الوظيفي .

ويتفق ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, 17) مع جولمان علي أن الذكاء العام يفسر ما بين ١٠٪ إلي ٢٠ ٪ من التباين في النجاح في الحياة كما يقاس بالتحصيل الدراسي أو المكانة المهنية ، وقد أيد ماير وآخرون (Mayer et al., 2000) هذا الافتراض وذلك باستعراض نتائج الأبحاث السابقة التي أظهرت أن الذكاء العام يرتبط بمؤشرات عديدة للنجاح في الحياة بحوالي نسبة ٤٥٪ إلا إنهم لاحظوا في نفس الوقت أن أي عامل وحيد للشخصية لا يمكنه أن يفسر إلا مقدار ضئيل من التباين في النجاح في الحياة .

وفي السياق نفسه كشف جاردنر (Gardner, 1983) أن كثيراً من الأشخاص الحاصلين علي ١٦٠ درجة من معامل الذكاء (IQ) يعملون في خدمة من حصلوا علي ١٠٠ درجة فقط من معامل الذكاء ، ويفسر ذلك بأن المجموعة الأولي تفتقر إلي الذكاء في العلاقات الشخصية بينما يتمتع الآخرون بنسبة عالية ، وأن الذكاء المعرفي يسهم في التنبؤ بالنجاح المهني بنسبة تتراوح بين ١٠-٢٠٪ تاركاً نسبة ٨٠-٩٠٪ لعوامل أخرى منها الذكاء الوجداني .

ففي دراسة أجراها كل من دوليويسز وهيجز (Dulewicz & Higgs, 1998) للمقارنة بين إسهام الكفاءات المعرفية والذكاء الانفعالي في الأداء ، توصلا إلي أن الذكاء الانفعالي قد فسر ٣٦٪ من التباين الكلي في الأداء ، بينما فسر الذكاء المعرفي ٢٧٪ من التباين الحادث في الأداء .

ويذكر تشيرنس وآخرون (Cherniss et al., 2006, 241) أن القدرة المعرفية تتنبأ بـ (٤٪ - ٢٥ ٪) من التباين في المخرجات وهذا يعني أن الذكاء الوجداني يحدد ما بين (٧٥ ٪ - ٩٦ ٪) من درجة النجاح التي يحرزها كل فرد ، وأن الذكاء الوجداني يتناول الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية في الذكاء ، وأن تلك الجوانب تعد أكثر أهمية بالنسبة للحياة اليومية .

والي جانب ذلك ، فقد تبين أن أهم ما يميز الذكاء الوجداني عن معدل الذكاء هو أن الذكاء الوجداني أقل درجة من حيث الوراثة الجينية ، بما يعطى الفرصة للوالدين وللمربين في أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته ، لتحديد فرص النجاح في الحياة ، كما أن الذكاء الوجداني مهارة يمكن تنميتها وتطويرها من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية (سلامة عبدالعظيم حسين ، طه عبدالعظيم حسين ، ٢٠٠٦ ، ٥٥).

كما أشار زينس وآخرون أن تنمية الذكاء الوجداني كعامل وسيط ينعكس على سلوك الطالب ، فيرتقي به حيث تزداد نسبة حضوره ، وتقل السلوكيات العدائية ، والعنف الشخصي ، مما يؤدى إلي معدل أقل من المشكلات السلوكية ، وتنمو مهارة حل النزاع ،

بالإضافة إلي سعي الطالب لإيجاد طرق واستراتيجيات للتعلم حيث ترتفع مشاركته ويزيد مجهوده للتحصيل ، كما يكون أكثر إيجابية في الاشتراك في الأنشطة ، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيات التي تساعده علي التخطيط وطرح البدائل وحل المشكلات والتي بدورها تساعد على نمو التحصيل الأكاديمي (Zins et al., 2003, 56-58) .

بالإضافة إلي أن تكامل مهارات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي يؤدى إلي التفوق في الأداء ، وأنه كلما زادت صعوبة العمل زادت أهمية مهارات الذكاء الوجداني للنجاح فيه ، فالقصور في هذه المهارات يمكن أن يعوق استخدام الفرد لمهاراته العقلية ، وأن النجاح يبدأ بالقوة العقلية ولكن الفرد يحتاج للكفاءة الانفعالية أيضاً لكي يتمكن من الإفادة من قدراته علي الوجه الأكمل ، فالسبب الرئيس في عجز الفرد عن الإفادة من قدراته المعرفية إلي أقصي درجة ممكنه ينطوي علي غياب الكفاءة الانفعالية (Goleman, 1998, 24-25) .

ويدعم ذلك كل من أكيرز وبورتر (Akers & Porter, 2003, 66) حيث أشارا أن الذكاء الوجداني يؤثر علي كفاءة الفرد العقلية والجسمية ، وقدرته علي مسايرة الآخرين ، وتحديد أسلوب الحياة السليم ، حيث لم يعد نجاح شخص ما في حياته بمختلف جوانبها دالة ذكائه المعرفي التقليدي فحسب ، بل أصبح النجاح بمعناه الشامل يتوقف في جانب كبير منه علي تمتع الفرد بمجموعة من السمات والمهارات الذاتية والبينشخصية تمكنه من الاستجابة الملائمة لمشاعره ومشاعر الآخرين ، والتوظيف الفعال للمعلومات الوجدانية سواء علي مستوي الحياة الخاصة أو المهنية ، وفق مقتضيات الزمان والمكان .

ومن ثم يمكن القول أن الثروة الحقيقة لأي مجتمع إنما تكمن في ثروته البشرية ، وفي ذكاء وعبقرية أفراده وفي قدرتهم وطاقاتهم ، فالذين يفكرون هم الذين يغيرون والذين يبدعون هم الذين يضيفون المعني والعمق للحياة ، ويتطلب هذا أنه بقدر ما نعطي الذكاء المعرفي قيمة خاصة لتنمي لدى الناشئة القدرة علي الإبداع ومهارة التفكير الناقد ، وحل المشكلات فإنه من الضروري تعليم هؤلاء مهارات الحياة ممثلة في مهارات الجانب الوجداني والجانب المعرفي علي قدم المساواة ، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يكون ملامح وهوية الشخصية الإنسانية ، فيمثل معامل الذكاء التقليدي (IQ) مع معامل الذكاء الوجداني (EQ) التكامل عند الحكم أو التنبؤ بمدى نجاح الأفراد علي المستوى الشخصي والمهني في قياس الذكاء (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ، ٦٠) .

فضلاً عن أن الذكاء الوجداني يجب أن يصبح جزءً مهماً في فلسفة أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع علي مختلف مستوياتها وفي اختيار وتدريب أفرادها لأن الذكاء الوجداني

يعلم الناس كيف يعملون معاً للوصول إلي هدف مشترك ، حيث يرى كل من " بار– أون وباركر " أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني المرتفع هم القادرون علـي الـوعي بانفعـالاتهم والتعبير عنها ، وفهم انفعالات الآخرين وإقامة علاقات قوية معهم وتحمل المسئولية الاجتماعية دون الاعتماد علي الآخرين في تيسير أمور حياتهم ، وهؤلاء الأفراد غالباً ما يتسمون بالتفاؤل والسعادة والمرونة والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط مع المقدرة علي السيطرة والتحكم في النفس (Bar-On & Parker, 2000, 17-18) .

ولما كان طلاب الجامعة هم أعمدة مؤسسات المجتمع وبناة المستقبل ، وأن أي عمل من الأعمال يتطلب في الغالب تكامل النواحي المعرفية والنواحي الانفعالية بصورة تكفل النجاح فـي أداء المهام المتصلة بهذا العمل ، لذا يجب إعداد طلاب الجامعة علي نحو يتناسب مـع سـوق العمل .

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج الدراسات التطبيقية الحديثة إلي أن الـذكاء الوجـداني يرتبط بشدة ببيئة العمل لما له من تأثير إيجابي علي النجاح في العمل علي مسـتوى الأفـراد والمؤسسات من حيث تعاون فريق العمل والعلاقة بين رئيس العمل وأداء الموظفين والالتـزام المهني ، كما أنه يساعد علي منع التنافر الوجداني والصراع الأخلاقي وافتقار الأمان الـوظيفي من التأثير علي وفاء المؤسسة بالتزاماتها ، فضلاً عن أهم الآثار الإيجابية للـذكاء الوجـداني والتي تظهر في البيئات التي لديها معدل عال من السيطرة الوظيفية حيث إن القدرة علي معرفة الانفعـالات والتعبيـر عنهـا يفيـد في إدارتها وضبطها فهي منبئات بالصحة النفسية للفرد (Gardner & Stough, 2002 ; Nikolaou & Tsaousis, 2002 ; Donaldson-Feilder & Bond, 2004 ; Liptak, 2005 ; Barbuto & Burbach, 2006 ; Kafetsios & Zampetakis,2008 ; Murphy, 2009 ; Wang & Huang, 2009 ; Lunenburg, 2011) .

ومن جهة أخري فقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الـذكاء الوجـداني والتـي عنيت بدراسة الذكاء الوجداني في علاقته بكثير من المتغيرات النفسية والديموجرافية ، عـلاوة علي الاهتمام بتصميم أدوات لقياس هذا المتغير ، وكذلك فحص بنيته العاملية (Schutte et al., 1998 ؛ محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ Newsome et al., 2000 ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ Petrides & Furnham, 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الـدردير ، ٢٠٠٢ ؛ منـي سـعيد أبوناشـي ، ٢٠٠٢ ؛ Ciarrochi et al., 2002 ؛ Lopes et al., 2003 ؛ O'Connor & Little, 2003 ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Parker et al., 2004 ؛ الهام عبـدالرحمن خليـل ، أمينـة

إبـــراهيم الشـــناوي ، ٢٠٠٥ ؛ Austin et al., 2005 ؛ Bastian et al., 2005 ؛ Lyons & Schnelder, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ السيد كامل الشربيني ، ٢٠٠٧ ؛ ليلي عبدالله الســليمان ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Adeyemo, 2007 ؛ Jaeger & Eagan, 2007 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ إســعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Mlkolajczak & Luminet, 2008 ؛ أسماء محمد عبدالحميد ، ٢٠٠٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمســية الســيد الجنــدي ، ٢٠٠٩؛ Craig et al., 2009 ؛ أمينـــة إبـــراهيم شـــلبي ، ٢٠١٠ ؛ Benson et al., 2010 ؛ Castro-Schilo & Kee, 2010 ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلــوان ، ٢٠١١ ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011) ، كما تبــين أنــه توجد قلة من الدراسات والبحوث التي حاولت الكشف عن فاعلية برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة (سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ محمــد عبدالســميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغــم ، ٢٠٠٨ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ نجاح عبدالشهيد إبــراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010) .

بناء على ما سبق عرضه من طرح نظري وبعض نتائج الدراسات والبحــوث الســابقة ينصب اهتمام الدراسة الحالية علي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لــدي طــلاب الجامعة في ضوء نموذج جولمان ، وكذلك بيان تأثير كل من النوع ، والتخصــص الأكــاديمي على الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى طلاب هذه المرحلة .

مشكلة الدراسة :-

تؤكد الأدبيات النفسية أهمية الدور المتعاظم للذكاء الوجداني في مناشط الحياة المختلفة ، كما يلعب الذكاء الوجداني دوراً مهماً في العمليات العقلية للفرد وعلى مدى تأثيرها على صــحته النفسية والبدنية ، ولقد أكد العديد من العلماء أهمية القدرات الوجدانية ، وأن نجاح الفرد يرجع إلي تأثير المهارات الوجدانية على القدرات العقلية وعلى مهارات العمل وعلى إبراز كل خبــرات الفرد وما اكتسبه من العلم والحياة في صورة منطقية لائقة .

كما افترضت الكثير من الأبحاث أن الذكاء الوجداني كما يقاس بنسبة (EQ) أفضــل منبــئ بالنجاح في الحياة العامة والأعمال التي تتطلب اتصلاً إنسانياً من أي مقاييس معرفية للذكاء ، ومن

ثم لكي يصبح الفرد أكثر نجاحاً في كل الأعمال ومختلف مناشط الحياة الشخصية يجب عليه تحسين تلك النسبة والتي تؤدي إلي تحسين المهارة واللياقة في التعامل مع الآخرين ، فهي تعد واحدة من أهم العوامل فاعلية للنجاح لدى الفرد (Bar-On & Handley, 1999, 77) .

فقد توصلت دراسة فان ديـر زي وآخـرون (Van der zee et al., 2002) إلـي أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ بالنجاح الاجتماعي والأكاديمي من الشخصية والذكاء الأكـاديمي ، كما توصلت دراسة ساكلوفسكي وآخرون (Saklofske et al., 2003) إلـي وجـود ارتبـاط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من أبعاد الشخصية (الانبساط والانفتاح والمقبوليـة والضمير الحي) والرضا عن الحياة وسلباً مع العصابية ، وذكر زينس وآخـرون (Zins et al., 2003) أن تنمية الذكاء الوجداني تؤدى إلي النجاح المدرسي والنجاح في الحيـاة كمـا تنمـي الكفاءة الذاتية والقيم الأخلاقية والحس الأفضل بالمجتمع ، بالإضافة إلي مسـاهمتها فـي تحقيـق توافق أفضل وترقى بالتطلعات التعليمية وتفهم متزايد لعواقب السلوك ، ويرجع أوستين وآخـرون (Austin et al., 2004) زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني إلي سببين هما : الأول يكمـن في الفروق بين الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار المهمة في حـد ذاتها ، وثانيهما يتعلق في أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن العلاقـة بـين الـذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات المهمة مثل المهارات الاجتماعية ، والرضا عـن الحيـاة وسـمات الشخصية ، ويذكر كل من لو ونيلسـون (Low & nelson, 2004) أنـه لتحقيـق التطلعـات التعليمية في القرن الحادي والعشرين ، هناك حاجة ملحة لتنمية الطلاب وهيئة التدريس والعاملين ومديري الإدارات والمسئولين في جميع الأنظمة الأكاديمية ، مع ضرورة أن تدخل القـدرة علـى تحمل المسئولية ضمن أهداف التنمية الأكاديمية والسلوكية والوجدانية ، كما أجرى كل من بـراون وسكوتي (Brown & Schutte, 2006) دراسة هدفت إلي اختبار العلاقة بين كل مـن الـذكاء الوجداني والشعور بالتعب الشخصي وأظهرت النتائج ارتباط الذكاء الوجداني بقلة الشعور بالتعب ، كما اتضح أن متغيرات مثل الاكتئاب والقلق والتفاؤل والدعم الاجتماعي والضبط الذاتي تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلة الشعور بالتعب ، كما أشارت دراسة لوبيس وآخرون (Lopes et al., 2006) إلي أن الذكاء الوجداني أكثر أهمية لهؤلاء الفئة مـن الأفـراد الـذين يطمحون لتقلد مناصب قيادية عليا وأنه يعد ملمحاً أساسياً للمؤسسات الناجحة في القرن الحـادي والعشرين ، وتوصلت دراسة كل من ييب ومارتن (Yip & Martin, 2006) إلي وجود ارتبـاط ايجابي بين إدارة الوجدان وكل من : الدعابة ، وسمة البهجة ، والكفاءة الاجتماعية ، وسلبياً مـع سمة المزاج الرديء ، وفي هذا الإطار أجـرى سـكوتي وآخـرون (Schutte et al., 2007)

دراسة قدمت عرضاً مسحياً للدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الصحة الجسمية والنفسية والنفس جسمية حيث أجرى البحث علي ٤٤ دراسة شملت عينات بلغت ٧٨٩٨ مبحوثاً وأوضحت النتائج ارتباط الذكاء الوجداني بالصحة الجيدة الجسمية والنفسية والنفس جسمية ارتباطاً إيجابياً دالاً ، كما أن الافتقاد لمهارة تعديل الحالات المزاجية يهيئ الأشخاص للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية ، وأشار كل من فيرناندیز– بيروكال ورويز–(Fernandez Berrocal & Ruiz, 2008) أن الذكاء الوجداني هو أحد المكونات الحاسمة للتكيف الوجداني والسعادة الشخصية والنجاح في الحياة والعلاقات الاجتماعية في العديد من أطر الحياة اليومية ، ويسهم الذكاء الوجداني بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين العلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد والحد من السلوك المزعج والسلوك العدواني ، ويرى بالومير وآخرون (Palomera et al., 2008) أن الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية من الكفايات الأساسية التي تيسر عمليات التوافق الملائمة من الناحية الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للأفراد وكذلك في عالم العمل ، وتوصل ويليامز (Williams et al., 2010) أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتكيفون بطريقة أفضل في التحول من المرحلة الابتدائية إلي المرحلة الثانوية بأفضل نتائج أكاديمية ولأفضل تقدير لذواتهم وأفضل نسبة حضور وأعلي مستوى في السلوكيات التكيفيه مقارنة بأقرانهم منخفضي الذكاء الوجداني ، ويؤكد كوجوكاريو ونيتشيتا (Cojocariu & Nechita, 2011) علي أهمية السعي لامتلاك مهارات الذكاء الوجداني حيث أن نجاح الفرد يعتمد بدرجة كبيرة علي قدرة الفرد علي قراءة الناس ومن ثم فهم السلوك وفقاً لذلك ، كما أكدا ضرورة قيام الفرد بتنمية مهارات الذكاء الوجداني اللازمة لتحقيق فهم وتعاطف أفضل مع الآخرين

ومن ثم يمكن القول أن تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الجامعية ينعكس إيجابياً علي تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها ، وأن تمتع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أنفسهم بقدر معقول من الذكاء الوجداني يقلل من تبنيهم للمعتقدات الخاطئة التي يتعلمها طلبتهم ، حيث أن معرفة الفرد لذاته ومعرفته بمن حوله وقدرته علي توظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه تشكل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية ، أضف إلي هذا أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة جيدة بذواتهم وبالآخرين من حولهم هم أكثر قدرة علي اختيار المهنة المناسبة ، وأكثر قدرة علي تحقيق النجاح المهني والرضا الوظيفي .

وانطلاقاً مما يشير إليه جولمان (Goleman, 1995, 261) من أن الذكاء الوجداني يعد مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية ، وما أشار إليه كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, 18) من أن

الذكاء الوجداني يعمل علي استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات والتحكم في الاندفاعات وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالة المزاجية والحفاظ علي الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلي حل جيد ، وما عبر عنه ماير وآخرون (Mayer et al., 2003, 97-98) من أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير تعبير عن اتحاد العقل والقلب ، وأنه من المهم أن نفهم أن الذكاء الوجداني كمتغير ليس عكس الذكاء المعرفي ، فكلاهما متكاملان تكامل الرأس والقلب لدى الإنسان ، فهو في ذلك التقاطع الفريد بين المعرفة والوجدان ، وما أشار إليه بار – أون وباركر (Bar-ON & Parker, 2000, 19-20) من أن الشخص الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الوجداني ، يتصف بقدرات ومهارات تمكنه من أن يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم ، ويتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية ، ويتفهم ويحترم مشاعر الآخرين ودوافعهم ، ويميل للاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور ، ويتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة ، ويواجه المواقف الصعبة بثقة ، ويشعر بالراحة في المواقف الحميمة التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة ، كما يستطيع أن يتصدى للأخطاء والضغوط الخارجية والداخلية ، وما ذكره جولمان (Goleman, 1995, 127) من أن انخفاض الذكاء الوجداني يجلب للأفراد الشعور السلبي كالخوف ، والغضب ، والعدوانية ، وهذا بدوره يؤدي إلي استهلاك قوة هائلة من طاقة الأفراد ، كانخفاض الروح المعنوية ، والشعور بالشفقة ، ويؤدي إلي سد الطريق في وجه العمل التعاوني البناء ، فالعاطفة السلبية توجد طاقة سلبية ، والطاقة الإيجابية تخلق قوة إيجابية .

ومن هنا يتضح أن برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني تساعد علي إثراء الطالب باستراتيجيات وعمليات تساعد على الوعي بمشاعره وكيفية التعامل معها وتحديد نقاط القوة والضعف في الانفعالات والمناحي السلوكية ومحاولة رؤية الذات من منظور إيجابي آخر ، وإمكانية التفكير الايجابي ، كما أن تنمية الذكاء الوجداني تمكننا من استخدام أفضل السبل لتصبح انفعالاتنا أداة طيعة قوية تساعدنا على تحقيق أقصى ما لدينا من إمكانات بدلاً من أن تكون عائقاً .

ومما يدعم برامج تنمية الذكاء الوجداني ما ذكره جولمان (Goleman, 1995, 233) بأن الذكاء الوجداني يمكن أن يبنى ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين ، وأنه إذا كانت نسبة الذكاء المجرد مستقرة علي مدي حياة الفرد فإن نسبة الذكاء الوجداني يمكن أن تتزايد بالتدريب والتعلم لمهارات الذكاء الوجداني .

ويؤكد كل من كاراهان وياسين (Karahan & Yalcin, 2009, 195) أهمية برامج تدريب الطلاب علي التنمية الوجدانية وضرورة إدماجها في المقررات والمناهج الدراسية في

جميع المراحل التعليمة ، كما أنه ينادى أيضاً بأن يمتد ذلك التدريب ليشمل الآباء والمعلمين ، بل والمجتمع كله لكي يتمتع جميع أفراده بالصحة الوجدانية من أجل التصدي للأمية والاختلال في العلميات الوجدانية التي من أوضح مظاهرها ضحالة الوجدان والتفكك الوجداني الذي يصل في بعض الأحيان إلي حد التنافر .

وتعد مهارات الذكاء الوجداني من المهارات التي يجب أن يكتسبها جميع خريجي الجامعات سواء من التخصصات العلمية أو الأدبية ، حيث يحتاج خريجي التخصصات العلمية للمهارات القابلة للتكيف والمرونة في مواجهة المشكلات وتحول التفكير ، في حين يحتاج خريجي التخصصات الأدبية إلي مهارات الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وتحمل الضغوط والمهارات الاجتماعية ، ففهم الفرد لمشاعره يعد مطلباً سابقاً للتحكم في الذات وإدارة الانفعالات والضغوط ، كما أن فهم مشاعر الآخرين يعد ضرورة لقراءة المواقف الاجتماعية بدقة والاستجابة لها بطريقة مناسبة ، وبدون فهم المشاعر لن يستطيع الأفراد التفسير الصحيح لسلوكيات الآخرين ، وجميع المهارات السابقة مهارات رئيسة يحتاجها كل فرد لخوض معترك الحياة ، وهو ما يستدعي ضرورة إدخال برامج تنمية الذكاء الوجداني كجزء مكمل لمقررات التخصص الأكاديمي سواء للتخصصات العلمية أو الأدبية (أمينة إبراهيم شلبي، ٢٠١٠، ٥٩).

ويعتبر التدريب أحد العوامل المساعدة على تنمية الإمكانات البشرية ، حيث يظهر الدور الفعال لهذا التدريب عن طريق صقل القدرات والتعرف علي القدرات الكامنة ومحاولة الوصول بها إلي حيز ممكن من النمو ، وقد يساهم التدريب علي تنمية المتدرب من النواحي النفسية والاجتماعية والمعرفية وتعزيز الجوانب الايجابية ، وإضعاف الجوانب السلبية .

ومن ثم يكون للتدريب دوراً بارزاً في مساعدة الطلاب علي مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجههم في الحياة بصفة عامة والحياة الجامعية بصفة خاصة ، ونظراً للتقدم السريع الذي نشهده بما يحمله لنا من جوانب إيجابية وأخرى سلبية تؤثر على الطلاب ، لذا تظهر أهمية التدريب في هذه المرحلة بالنسبة للنجاح في الحياة ، بما يسمح للطلاب بتوظيف قدراتهم العقلية لأقصى حد عن طريق استخدام المهارات الوجدانية والتدريب على الاستراتيجيات التي قد تساعد في التكيف وحل المشكلات بمرونة وواقعية .

هذا من جانب ، ومن جانب آخر فلقد تباينت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق بين الجنسين تبايناً كبيراً ؛ حيث انقسمت حول نفسها في تحديد اتجاه هذه الفروق ، فهناك فريق من الباحثين أشارت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ؛ مثل دراسة : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛

عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) ، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ؛ مثل دراسة : (Petrides & Furnham, 2000 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Castro-Schilo & Kee, 2010) ، وكانت الفروق لصالح الإناث في دراسة كل من : (Schutte et al., 1998 ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ Pau et al., 2007 ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله ، ٢٠١٠ ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١) .

وبالنسبة للفروق بين التخصصات العلمية والأدبية نجد نفس الاختلاف في النتائج بين الدراسات والبحوث فعلي حين أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية أكثر ذكاءً وجدانياً من الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ؛ مثل دراسة : (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧) ، نجد أنه في دراسة كل من : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١) أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي التخصصات الأدبية أكثر ذكاءً وجدانياً من الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، بينما أوضحت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية مثل دراسة : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠) .

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته التدريسية في المجال الجامعي إهمال البرامج الأكاديمية المقدمة بصورة صريحة سواء أكانت مقررات أو برامج لتنمية الذكاء الوجداني لطلاب وطالبات المرحلة الجامعية سواء في التخصصات العلمية أو الأدبية ، مما جعل الباحث يطرح

تساؤلاً علي درجة كبيرة من الأهمية عن أثر النوع والتخصص الأكاديمي كمؤشر لمدى إسهام محتوى البرامج الأكاديمية في تنمية الذكاء الوجداني والمهارات المكونة له لدى طلبة المرحلة الجامعية الذكور والإناث من التخصصات العلمية والأدبية في ظل الاتجاه العالمي لمعايير الجودة في المؤسسات الجامعية وما تقدمه من مقررات من حيث المحتوى والمستوى والتي تتطلب إكساب الطلاب مهارات علي درجة عالية من الكفاءة لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة العالمي.

يتضح من العرض السابق وجود اتفاق بين آراء العلماء حول أهمية الذكاء الوجداني بصفة عامة ولدى طلاب الجامعة بصفة خاصة ، وما وجد في الأطر النظرية من افتراضات بأن هذا النوع من الذكاء مكتسب بل ويمكن تنميته ، وكذلك اقتراح العديد من الأدبيات آليات وبرامج لتنميته ، هذا ما حدا بالباحث نحو وضع برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ؛ كما يتضح من الدراسات والبحوث السابقة تباين النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ، لذا فقد هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف علي الفروق بين الجنسين من طلاب التعليم الجامعي في أبعاد الذكاء الوجداني ؛ كما أظهرت نتائج الدراسات والبحوث السابقة أن هناك اختلافاً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني ، ولهذا فقد هدفت الدراسة الحالية إلي التحقق من إمكانية تعميم هذه النتائج علي طلاب الجامعة ، الأمر الذي قد يسهم في زيادة فهم تأثير النوع والتخصص الأكاديمي علي الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة .

ومن ثم فإن هذه الدراسة تعد محاولة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة في ضوء نموذج جولمان ، وكذلك بيان تأثير كل من النوع (ذكور – إناث) ، والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على الذكاء الوجداني وأبعاد الفرعية لدى طلاب هذه المرحلة ، ومن ثم تتحد مشكلة الدراسية في التساؤلات التالية :-

١- هل توجد تأثيرات دالة إحصائياً للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما علي مقياس الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى الأقسام العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى الأقسام الأدبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف علي التأثيرات المشتركة للتفاعلات الثنائية لكل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي - أدبي) على مقياس الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة.

٢- التعرف علي الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٣- التعرف علي الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٤- التعرف علي الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٥- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

٦- التعرف علي الفروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج علي مقياس الذكاء الوجداني .

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة الحالية في ضوء الجوانب التالية :

١- تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمفهوم الذكاء الوجداني ، لما له من تأثير في أداء الفرد ونجاحه الأكاديمي والمهني ، فضلاً عن تأثيره في العلاقات الاجتماعية ، ومما يؤكد ذلك ما ذكره (Goleman , 1995) بأن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة ٢٠% فقط في نجاح الأفراد في حياتهم ، تاركاً ٨٠% لعوامل أخرى هي عوامل الذكاء الوجداني .

٢- تظهر أهمية الدراسة في المساعدة علي فهم وتفسير الذكاء الوجداني ومكوناته لدى طلاب الجامعة وهو قطاع يمثل الثروة البشرية للمجتمع ، وذلك في ضوء ما أشار إليه العديد من الباحثين من أن النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة لا يتوقف علي العوامل العقلية فقط ، وإنما علي التفاعل بين العوامل العقلية والانفعالية .

٣- قلة الدراسات العربية – علي حد علم الباحث – التي اهتمت بتنمية مكونات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، مقارنة بكثير من الدراسات التي أجريت علي الذكاء الوجداني ، ومعظمها دراسات سيكومترية عنيت بقياس الذكاء الوجداني ، ودراسة علاقاته بغيره من المتغيرات ؛ الأمر الذي قد يسهم في إعادة النظر في محتوى ومستوى المقررات المقدمة لطلاب الجامعة لتتضمن برامج للتدريب علي مهارات الذكاء الوجداني لأهميتها علي المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني للطالب .

٤- يتم في هذه الدراسة إعداد مقياس للذكاء الوجداني وكذلك برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني واللذان قد يستفاد منهما في الدراسات والبحوث المستقبلية .

٥- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه نظر القائمين علي العملية التعليمية داخل الكليات والمعاهد العلمية إلي استثمار المناهج والمقررات الدراسية في إكساب الطلاب القدرة علي الوعي بالذات وتحفيزها وإدارة الانفعالات والدافعية الذاتية وزيادة مستوى التعاطف والمهارات الاجتماعية ، كما يفيد المخططين التربويين بدرجة أكبر لرفع مستوى أداء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس علي حد سواء .

٦- أن النتائج التي تسفر عنها الدراسة يمكن الاستفادة منها في وضع خطط واستراتيجيات وبرامج تربوية تساعد الطلاب علي تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق النجاح الأكاديمي في ضوء ما لديهم من خصائص انفعالية ودافعية ، كما تبدو هذه الأهمية في الدور المهم الذي يؤديه الذكاء الوجداني في ميدان التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي ، لما لهما من أهمية في تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم .

مصطلحات الدراسة الإجرائية :-

١- الذكاء الوجداني Emotional Intelligence :

يعرف الباحث الذكاء الوجداني بأنه " مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية ، والمتمثلة في قدرة الفرد علي الوعي بذاته ومعرفته بها ، وتحفيزه لها واستثمارها ، وإدارة انفعالاته والتحكم فيها ، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم ، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي معهم ، بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في

شتى مجالات الحياة المختلفة " ، ويتحدد الذكاء الوجداني إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة والمكون من خمسة أبعاد في ضوء نموذج جولمان للذكاء الوجداني ، وتحدد الدراسة أبعاد الذكاء الوجداني علي النحو التالي :-

أ- الوعي بالذات Self Awareness :

يعني قدرة الطالب علي الوعي بمشاعره وانفعالاته وفهمها والانتباه لها بشكل جيد ، والوعي بأفكاره المرتبطة بهذه المشاعر والانفعالات وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها واستثمارها في تحفيز ذاته ، والوعي بالعلاقة بينها وبين الأحداث والمواقف المختلفة ، والوعي بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف معهم ، والقدرة علي التحليل والتعرف علي الجوانب الايجابية والسلبية في الشخصية ومعرفته مواطن القوة والضعف ومحدداتها .

ب- إدارة الانفعالات Managing Emotions :

تعني قدرة الفرد علي إدارة الانفعالات بفاعلية بحيث يكون قادراً علي التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها وتحويلها إلي انفعالات إيجابية ، ومقاومة الانفعالات الهدامة في مواقف الحياة الضاغطة بهدوء ، كما يقصد بها قدرة الفرد علي تحريك طاقاته الانفعالية وتنظيمها ومعالجتها والمهارة في استخدامها لصنع أفضل القرارات والانجازات وممارسة الحياة بفاعلية .

ج- الدافعية الذاتية Self-Motivation :

تعني قدرة الفرد علي الدافع للإنجاز واستثارة الدافعية الذاتية ، وتوجيه الانفعالات في اتجاه الهدف ومعرفة الخطوات اللازمة لتحقيقه ، وأن يكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي ، مع الاحتفاظ بالتفاؤل والاعتماد علي التركيز وقمة الأداء لتحقيق الهدف ، وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال ، والتفاؤل والقدرة علي التحدي والمخاطرة المحسوبة .

د- التعاطف Empathy :

تعني قدرة الفرد علي إدراك وقراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها والاستجابة لها ، والتعاطف والاندماج معهم ومساعدتهم ، وفهم مشاعرهم والحساسية لاحتياجاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم ، والفاعلية في حل مشكلاتهم بصدد اتخاذ قرارات حكيمة ، وإيثار الغير وتدعيمهم ، وتفهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم ، مما يسهل التواصل الفعال معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة .

هـ – المهارات الاجتماعية Social Skills :

تعني قدرة الفرد علي تحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، والمبادرة في إقامة علاقات متبادلة معهم وتطوير تلك العلاقات والتي تحقق للفرد وللآخرين النجاح في شتى جوانب حياتهم ، كما تعني قدرته علي التفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية ، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة معهم ، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم بطريقة تتسم بالانسجام بين كل من الإشارات اللفظية وغير اللفظية .

٢– البرنامج التدريبي Training Program :

هو مجموعة الإجراءات التي يحكمها مجموعة من الأسس والمبادئ والمحكات والتي تساعد على تقييم مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف ، وتحتوى على مجموعة من الأنشطة والخبرات والمواقف المترابطة والمتكاملة المناسبة لطبيعة وخصائص العينة حيث تتوافر أفضل الظروف لتنشيط العمليات المعرفية والوجدانية ، وتتم من خلال مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات المحددة ، وذلك بهدف تنمية وإكساب طلاب الجامعة مجموعة من المهارات الايجابية ودحض السلوكيات السلبية ، ويقصد بها هنا مهارات الذكاء الوجداني .

الإطار النظري للدراسة :–

١ – الخلفية النظرية للذكاء الوجداني :

شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني ، وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم من زوايا مختلفة ، وعلي الرغم من هذا الاهتمام ، إلا أن مفهوم الذكاء الوجداني له جذوره البعيدة التي ترجع إلي القرن التاسع عشر .

ويرجع الفضل إلي " تشارلز دارون " Charles Darwin الذي طرح موضوع الذكاء الوجداني بقرابة النصف قرن قبل ثورندايك حيث نشر أول عمل علمي للذكاء الوجداني والاجتماعي ، وهذا العمل مستند إلي دراسته دور التعبير الوجداني في التكيف والبقاء ، إلا أنه لم تكن صيغة الأداء البشرى في هذا القرن مفهومة بشكل واضح حيث كانت تحتاج للشرح والتوضيح وهي تكمن في السؤال التالي لماذا يؤدى بعض الأفراد أداءً جيداً في الحياة بينما يفشل الآخرون ، وقد أوضح أن أصول الذكاء الوجداني والاجتماعي والبحث عن المكون المفقود يتطابقان من الناحية التاريخية ويشتركان في نفس الجذور العلمية (Bar-On, 2006, 22) .

وتعد محاولة " ثورندايك " ١٩٢٠ Thorndike أحد أفضل محاولات علماء النفس عندما وصف الذكاء الاجتماعي بالقدرة علي إدراك الحالة الداخلية للشخص ذاته وللآخرين ،

وإدراك دوافعه وسلوكه والتصرف نحوهم بتفاؤل وحكمة علي أساس تلك المعلومات ، وقد واجه مفهوم الذكاء الاجتماعي عدة مشكلات أهمها البعد التجريبي نتيجة لهلامية المفهوم ، ومشكلات قياسه وذلك للمزج بين عدة مفاهيم ، كالشخصية والاتجاه وتقديمها علي أنها نوع جديد من الذكاء الاجتماعي ، واهتم الباحثون في هذا المجال بالمكون المعرفي للذكاء علي حساب المكون السلوكي والتعامل بحكمة مع المواقف الاجتماعية (Kinhlstrom & Cantor, 1999, 359) وقد ظهر اهتمام " وكسلر " ١٩٤٠ Wechsler بدراسة مفهوم الذكاء الاجتماعي من المنظور السلوكي بإعداد مقاييس لهذا الذكاء تعكس كيفية التعامل بأسلوب سليم في المواقف الاجتماعية ، وأكد علي أن اختبار الذكاء الذي نشر لأول مرة في عام ١٩٣٩ كان محاولة لقياس الجوانب المعرفية وغير المعرفية للذكاء العام ، وفي بدايات عام ١٩٤٣ ذكر أن القدرات غير العقلية تتنبأ بقدرة الفرد علي النجاح في الحياة ، واستمر وكسلر عام ١٩٥٢ في تطوير اختبار الذكاء باعتبار القدرات الانفعالية جزءاً من القدرات العقلية ، وقد عرف الذكاء عام ١٩٨٥ علي أنه قدرة الفرد الكلية الشاملة علي التصرف بقصديه والتفكير بعقلانية والتعامل مع البيئة بفاعلية ، وهذا التعريف الشامل يضع مفاهيم الذكاء غير المعرفية جنباً إلي جنب مع الذكاء المعرفي ، وأكد على أنه إذا ما كانت القدرات المعرفية الفعالة والمؤثرة من مسلمات الذكاء العام فإن العوامل الوجدانية والاجتماعية من المسلمات المهمة (Cherniss et al., 2006, 239-240) .

وفي عام ١٩٦٧ عدل " جليفورد " Guiforod نموذجه الذي قدمه عام ١٩٥٦ وأعاد عرضه علي نحو أكثر تفصيلاً ، وأشار إلي المحتوى السلوكي علي أنه معلومات تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية وتشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ومشاعر ورغبات ومقاصد وأفعال الأشخاص الآخرين ، وكذلك الوعي بذلك كله في أنفسنا ، إلا أن برنامج البحث عند جليفورد ركز علي القسم الأول من معنى المحتوى السلوكي وهو في جوهره الذكاء الاجتماعي ، أما القسم الثاني منه والذي يتصل بإدراك الذات فلم يحظ باهتمام بحثي يذكر وقد أعاد جليفورد تأكيد نفس الموقف في عرضه الثالث لنموذجه (فؤاد أبوحطب ، ١٩٩٦ ، ٣٨٨-٣٨٩) .

وكانت لنظرية " جاردنر " ١٩٨٣ Gardner الدور المهم في تطوير الذكاء الوجداني ، خاصة دور الذكاء الشخصي ، بنوعية الذكاء البين شخصي : وهو قدرة الفرد علي إدراك نوايا ودوافع ومشاعر ورغبات الآخرين والتمييز بينها وتقديرهم والانسجام معهم ، والذكاء الذاتي الشخصي : وهو قدرة الفرد على معرفة الذات والتصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة مع النسق الأكبر كل ، وفي هذه النظرية اقترح " جاردنر " في كتابه " أطر العقل " ذكاءات إنسانية

منفصلة ، يرى الاهتمام بها والتعرف عليها وتنميتها ، ويرجع الفروق بين الأفراد إلي حد كبير إلي الذكاءات المختلفة الموجودة لكل فرد (Gardner, 1983) .

وتحدث " روبرت ستيرنبيرج " ١٩٨٥ Sternberg عن ما بعد الذكاء أو ما أطلق عليه الذكاء الاجتماعي الذي اعتبره المفتاح الأساسي للنجاح في الحياة ، وطور " سترنبيرج " مصطلح الذكاء العملي مفترضاً أن الذكاء الذي تتطلبه الوظائف والأعمال الإدارية يختلف عن نمط الذكاء المطلوب في مؤسسة تعليمية أكاديمية ، فالذكاء العملي هو القدرة علي التركيز علي قدرات الفرد والتغاضي عن جوانب الضعف لدى الفرد في المواقف المهنية وقد انبثق هذا التعريف عن فكرة أن الذكاء اليومي للفرد يجعله قادراً علي التكيف للظروف البيئية الجديدة ، واختيار الظروف البيئية المناسبة له (Sternberg, 1985) .

ويرى " جولمان " ٢٠٠٠ Goleman أن تأكيد " جاردنر " على الذكاءات المتعددة يعكس روح العصر لعلم النفس ، حيث بدأت أبحاث الذكاء في التغير التدريجي بحيث بدأ علم النفس في التعرف علي الدور الجوهري للمشاعر في التفكير ، وبدأ الجيل الجديد من علماء النفس يقدر سلطة المشاعر وأهميتها ، وكذلك مخاطرها علي الحياة العقلية ، ويذكر " جولمان " في كتابه الذكاء الوجداني : أنه عندما سأل " جاردنر " عن تأكيده علي الأفكار حول الانفعالات ، اعترف أنه يميل للنظر إلي الذكاء بطريقة معرفية ، وعندما كتب لأول مرة عن الذكاءات المتعددة ، كان يتحدث عن الانفعالات ، خاصة في مفهوم الذكاء الذاتي الشخصي وأحد مكوناته التناغم الوجداني مع الذات ، وكذلك اعتبر إشارات الأحاسيس الوجدانية التي نشعر بها هي جوهر الذكاء البين شخصي (دانييل جولمان ، ٢٠٠٠ ، ٦٥- ٦٦) .

وقد أشار " ماير " و " سالوفي " ١٩٩٣ ، ١٩٩٧ إلي أن الذكاء الوجداني له جذور تاريخية متصلة بالذكاء الاجتماعي ، وأن هناك بعض التداخل بينهما في مفهومي الإدراك والوجدان ، وأن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي ويشمل القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الآخرين للتمييز فيما بينهم واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الشخص وأفعاله ، وقد أكد كلاهما على أن أهم ما يميز الذكاء الوجداني عن نسبة الذكاء الاجتماعي ، هو أن الذكاء الوجداني أقل درجة من حيث الوراثة الجينية ، مما يعطى الفرصة في القيام بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته لتحديد فرص نجاح الأفراد في الحياة (Mayer & Salovey, 1993, 1997)

وفي عام ١٩٩٩ عدل " ماير " و " سالوفي " و " كارسو " مفهوم الذكاء الوجداني بأنه يمثل مجموعة بديلة لمهمات الذكاء الاجتماعي وأنه أوسع في مفهومه من الذكاء الاجتماعي ، لأنه لا يشتمل فقط علي تحديد الانفعالات في العلاقات الاجتماعية بل يشمل تحديد الانفعالات

الداخلية التي تكون مهمة بالنسبة لنمو الفرد ، وعلي الجانب الآخر فإن الذكاء الانفعالي يركز أكثر من الذكاء الاجتماعي علي الأساسيات المرتبطة بالمشكلات الانفعالية المتضمنة في المشكلات الشخصية والمشكلات الاجتماعية (Mayer et al., 2000, 404-405) .

وتعددت النماذج النظرية للذكاء الوجداني ومن أشهر هذه النماذج نموذج " جولمان " Goleman (١٩٩٥ ، ١٩٩٨) ونموذج " بار- أون " Bar-On (١٩٩٧ ، ٢٠٠٠) والذي أعتبر كل منهما أن الفرد الذي يمتلك الذكاء الوجداني يكون لديه القدرة علي إنتاج أكبر عدد ممكن من الخطط المستقبلية ، ويتمتع بالصبر والمثابرة لإنجاز المهام المتغيرة ، كما أن لديه اتجاهات إيجابية نحو الحياة والآخرين .

أسس " جولمان " (Goleman, 1995) نموذجه في الذكاء الوجداني علي المقدرات التي حددت كأداءات مميزة ، ويشمل هذا النموذج علي خمسة أبعاد ، ثلاث منها وصفت بأنها مقدرات شخصية خاصة بالتعرف علي تنظيم الانفعالات لذات الشخص وهي : الوعي بالذات ، وتنظيم الذات ، والدافعية ، أما البعدين الآخرين فهما : التعاطف ، والمهارات الاجتماعية ، والتي وصفت بأنها المقدرات الاجتماعية وتمثل التعرف علي تنظيم الانفعالات بالنسبة للأشخاص الآخرين .

أما " بار- أون " (Bar-On, 2000) فاعتمد في نموذجه للذكاء الوجداني علي حصر جميع الخصائص والقدرات غير المعرفية أهمها : القدرة علي الوعي الكافي بالمشاعر والانفعالات الذاتية ، القدرة علي حسن استخدام القدرات العقيلة والمهارية الكامنة ، القدرة علي فهم المشكلات وإيجاد الحل المناسب لها ، القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية ناجحة واستمرارها ، القدرة علي تحديد الأهداف وتحقيقها بكفاءة ، القدرة علي مواجهة الضغوط المحيطة والتغلب عليها باستخدام أساليب لائقة ومناسبة .

وعلق " ماير وآخرون " علي نموذجي " جولمان " و " بار- أون " بأنهما نماذج مختلطة نظراً لتداخل هذين التصورين مع سمات الشخصية المعروفة وعدم ارتباطه مع مفهوم الذكاء العام ، ولكي يمكن الحكم علي الذكاء الوجداني كذكاء حقيقي يجب أن يتوفر له ثلاثة معايير وهي : المعيار المفاهيمي والذي يشير إلي أن الذكاء يجب أن يعكس الأداء العقلي وليس طرقاً بسيطة للسلوك أو تقدير الشخص لذاته ، والمعيار الارتباطي والذي يشير إلي أن الذكاء يجب وصفه كمجموعة من القدرات المتقاربة المرتبطة كل منها بالآخر ، والمعيار النمائي والذي يشير إلي أن الذكاء ينمو مع الزمن والخبرة من الطفولة وحتى البلوغ (Mayer et al., 2000, 2003) .

كما بلور " فؤاد أبوحطب " مفهوم الذكاء الشخصي منذ ١٩٧٣ – ١٩٩٠ حيث شارك مع العديد من الباحثين في الاهتمام بعنصر الذكاء الشخصي ، حيث قام بتقسيم الذكاء إلي ثلاثة أنواع : المعرفي والاجتماعي والشخصي ، وقد ظل هذا النموذج في حالة تطور مستمر ثم تم تعديله إلى سبعة أنواع من الذكاءات ، منها الذكاء الشخصي ، ثم استقر على التصنيف الثلاثي في عام ١٩٨٣ في نموذج العمليات المعرفية النفسية (الموضوعي – الشخصي – الذكاء بين الأشخاص) وقصد بالذكاء الشخصي إستراتيجيات عملية التفكير ، والتي تتحول إلي مهارات تكتسب بالتعلم وتختزن في الذاكرة في صورة كفاءات مضمونها المعلومات الشخصية المتصلة بالذات (فؤاد أبوالحطب ، ١٩٩١) .

ويتداخل مفهوم فؤاد أبوحطب جزئياً مع مفاهيم "جاردنر" من حيث قدرة الفرد علي الاستبصار الداخلي بذاته ، ولكن كان فؤاد أبوحطب أكثر تحديداً حيث حصر الذكاء الشخصي في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي والمحك الخارجي ، فيمكن تقديره كماً وكيفاً بحساب الفرق بينهما ، أي كلما قل الفرق بينهما زاد الذكاء الشخصي ، كما أنه تناول الخبرة الذاتية ، بصورتها العامة وليس الخبرة الانفعالية كما أوضحها جاردنر .

وميز " فؤاد أبو حطب " ١٩٩٦ بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني بقوله أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها ، أما الذكاء الوجداني فيتمثل في قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة ، كما أن هذا النوع من الذكاء لا يعتمد علي اللغة (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦) .

ووجه كل من " آفريل " و" نانلي " انتباههما إلي جدوى المكون الوجداني في الابتكارية الوجدانية خلال نظريتهما المعروفة بـ " نظرية الابتكارية الانفعالية " كما تؤكد نظرية " سارني " على السياقات الاجتماعية للأداء الوجداني والقيمة الوجدانية للذات ، كما أكدت على الكفاءة الاجتماعية ، باعتبارها جزءً أساسياً للنضج الاجتماعي للفرد ، والذي يساعد في تحديد قيمة العلاقات بين الأفراد (Richburg & Fletcher, 2002, 33) .

٢ – مفهوم الذكاء الوجداني :-

ظهر مفهوم الذكاء الوجداني على يد مجموعة من علماء النفس الذين سعوا إلي تغيير النظرة التقليدية للذكاء ليجعلوا نظرية محصلة الذكاء أكثر حيادية عن طريق صياغة تعريفات جديدة أكثر واقعية لتحديد مفهوم الذكاء .

ولقد برزت التعريفات الأولى للذكاء الوجداني عام (١٩٩٠) في المقالات الأكاديمية لسالوفي وماير حيث عرفا الذكاء الوجداني بأنه نوع من معالجة المعلومات الانفعالية ، والتي تتضمن التقييم الدقيق في ذات الفرد ولدي الآخرين ، والتعبير الملائم عن الانفعالات ، والتنظيم المتوافق للانفعال لتعزيز الحياة (Salovey & Mayer, 1990, 189) .

وأول هذه التعريفات وأقدمها قدمه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1995, 199) وجاء مؤداه أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها ، وهذا يمكنهم من استخدام استراتيجيات جيدة للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات .

ويعرفه كل من ماير وسالوفي بأنه القدرة علي الإدراك الدقيق والتقييم والتعبير عن الانفعالات ، والقدرة علي توليد المشاعر عندما تعمل علي تسهيل وتيسير التفكير ، والقدرة علي فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية ، والقدرة علي تنظيم الانفعالات لتحسين النمو العقلي والانفعالي (Mayer& Salovey, 1997, 10) .

كما يعرفه ماير وسالوفي وكارسو في إطار القدرات العقلية بأنه مجموعة القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، والتي تختص بإدراك الانفعالات واستخدامها في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات ، والقدرة علي إدراك معاني الانفعالات وعلاقاتها ، والتفكير وحل المشكلات علي أساس هذه المعاني ، كما أنه القدرة علي فهم الانفعال وتمثيل المشاعر المرتبطة به لدى الآخرين (Mayer et al., 2000, 401) .

ويعرفه كل من ماير وسالوفي وكاروسو وسيترابنوس ، وهو بمثابة التعريف الإجرائي الذي قام عليه مقياس الذكاء الوجداني المعدل المعروف اختصاراً (MSCEIT V2.0) والذي يشير إلي أنه القدرة علي قياس الإدراك الدقيق للوجدان ، والذي بدوره ييسر عملية التفكير ، والفهم الدقيق لطبيعة وإدارة الوجدان (Mayer et al., 2003, 98) .

ويرى سالوفي وبراكيت وماير أن الذكاء الوجداني يشمل القدرة علي إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها ، والقدرة علي توليد المشاعر أو الوصول إليها ، والقدرة علي فهم الانفعال ، والمعرفة الانفعالية ، والقدرة علي تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي ، وعلي ذلك يتكون الذكاء الوجداني من عدة قدرات فرعية ، تجعل الفرد يتجه إلي الدقة في التعبير عن انفعالاته وانفعالات الآخرين ، وتقديرها ، وتنظيمها بفاعلية واستخدام هذه الانفعالات في الدافعية والتخطيط والإنجاز في حياة الفرد (Salovey et al., 2004, 35) .

ويعرف جولمان (Goleman, 1995, 43) الذكاء الوجداني بأنه معرفة الفرد لانفعالاته، وتنظيم هذه الانفعالات ، وتحفيز الفرد لنفسه ، وإدراكه لانفعالات الآخرين وإدارة علاقاته بهم بشكل فعال ، بينما يشير جولمان (٢٠٠٠ ، ٣٥٤) إلي أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الأفراد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة ، بالإضافة إلي قدرتنا علي معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخر بشكل فعال .

وعرف إبراهام (Abraham, 1999, 211) الذكاء الوجداني بأنه القدرة علي استخدام المعرفة الانفعالية في كل المشكلات من خلال الانفعالات الايجابية ، وفي موضع آخر عرفه بأنه مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد(Abraham, 2000, 169).

ويعرفه إبستين (Epstein, 1999, 20) بأنه مجموعة من القدرات العقلية ، التي تساعد الفرد علي معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين ، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يمثل القدرة لضبط وتنظيم المشاعر ، وهو يتضمن جانبين : الأول يتضمن الفهم العقلي للوجدان ، والثاني يتضمن تأثير الوجدان في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية .

ويعرف كل من ريتشبرج وفليتشر (Richburg & Fletcher, 2002, 34) الذكاء الوجداني بأنه نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يعطى الفرد القدرة علي إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين من حوله والتمييز بينهما ، واستخدام هذه المعرفة في توجيه الفرد علي النحو اللائق والتفاعل الجيد مع الأحداث وإنجاز المهام .

وأشار كل من سلاسكي وكارترايت (Slaski & Cartwright, 2003, 234) بأن الذكاء الوجداني مجموعة من العوامل أو القدرات الاجتماعية والشخصية والانفعالية المتداخلة ، والتي تؤثر علي القدرة الكلية للتكيف الفعال والنشط مع مطالب الحياة وضغوطها ، وهذه العوامل هي : تقدير الذات العميق ، والقدرة علي الإدراك والفهم لانفعالات الفرد ، والقدرة علي الاستمرار في تكوين علاقات جيدة بالآخرين ، والقدرة علي التعبير وإدارة الانفعال ، والتحكم في الذات ، والإقرار بشرعية تفكير الفرد ومشاعره ، والتعامل مع التغيير وحل المشكلات بفاعلية .

ولقد ميز بيتريديز وآخرون (Petrides et al., 2004, 278) بين الذكاء الوجداني كسمة وكقدرة ، فالذكاء الوجداني كسمة هو مجموعة من الأنماط السلوكية ، والإدراكات الذاتية التي تهتم بقدرة الفرد علي التعرف وتناول واستغلال المعلومات التي تحملها الانفعالات واستثمارها ، وإن سمة الذكاء الوجداني تتضمن أنماط مختلفة من السمات الشخصية مثل :

التعاطف والاندفاعية ، والتوكيدية ، كما أنه يتضمن عناصر من الذكاء الاجتماعي ، وأيضاً عناصر من الذكاء الشخصي ، وأن سمة الذكاء الوجداني يمكن قياسها من خلال استبيان التقرير الذاتي ، أما الذكاء الوجداني كقدرة فقد عرفاه بأنه قدرة الفرد علي التعرف وتناول وتفسير المعلومات التي تحملها الانفعالات ويقاس ذلك من خلال اختبارات الأداء الأقصى .

وعرف بار- أون Bar-On الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية الانفعالية ، والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد علي النجاح في مجابهة الضغوط البيئية ، وحدد بار- أون قدرات الذكاء الوجداني في ستة أبعاد أساسية هي : البعد الشخصي ، بعد تكوين العلاقات مع الآخرين ، التكيف ، التحكم في الضغوط ، المزاج العام ، الانطباع الايجابي ، وتشتمل هذه الأبعاد علي مجموعة من القدرات هي : التقدير الدقيق للذات ، إدراك انفعالاته وفهمها وكذلك انفعالات الآخرين ، بناء علاقات حميمة مع الآخرين والمحافظة عليها ، القدرة علي التعبير عن الانفعالات وإدارتها ، القدرة علي ضبط الذات ، والقدرة على حل المشكلات والتعامل مع التغيرات بفعالية (Bar-On, 1997b, 361) .

كما يعرف بار- أون الذكاء الوجداني على أنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد علي معالجة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد علي النجاح في الحياة (Bar-On, 2006, 15) .

● تعقيب على التعريفات :

انقسمت التعريفات وفقاً لطبيعة الاختلاف في جوهر التناول والطرح الذي قدم من خلال كل من (Salovey & Mayer,1990; Mayer & Salovey, 1995; Mayer& Salovey, 1997; Abraham, 1999; Epstein,1999; Abraham, 2000; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2003 Slaski & Cartwright, 2003 Salovey et al., 2004) ، الذين اتفقوا في النظر لمفهوم الذكاء الوجداني بوصفة قدرة عقلية ، تقوم على الإدراك والفهم والتيسير والمعرفة والتنظيم للوجدان ، بينما اختلف جوهر الطرح المقدم في التعريفات من خلال (Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Richburg & Fletcher, 2002; Petrides et al., 2004; Bar-On, 2006) ، حيث اتسمت التعريفات بطابع النظر إلي الذكاء الوجداني بوصفه سمة من سمات الشخصية مثل: التعاطف والعلاقات الاجتماعية ومواجهة الإحباطات والشعور بالأمل وغيرها من سمات الشخصية.

وبالتالي يمكن تصنيف الذكاء الوجداني في اتجاهين رئيسين مختلفين يتبني كل منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ومفهومه وهما : نماذج القدرات والتي تركز علي التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومه التقليدي في وصفها للذكاء الوجداني ، ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة والتي تصف الذكاء الوجداني في ضوء الدمج بين القدرات العقلية والسمات المزاجية والشخصية ، ويمثل الاتجاه الأول سالوفي وماير Salovey & Mayer ، بينما يمثل الاتجاه الثاني كل من جولمان Goleman ، وبار- أون Bar-On .

وبالنظر إلي التعريفات السابقة يتضح أن مفهوم الذكاء الوجداني لم يثر جدلاً بين الباحثين وذلك علي عكس مفهوم الذكاء المعرفي ، ولم يجعلوا منه قضية شائكة ، فكل التعريفات متقاربة ، وكلها تصف السلوك والذي يمكن أن نطلق عليه السلوك الذكي انفعالياً ، كما يتضح أن الذكاء الوجداني ينظر إليه كسمة أو قدرة ، وفي حالة كونه سمة فإنه يشير إلي عدد من الإدراكات الذاتية المتعلقة بالانفعالات ، أو ما يسمي بفاعلية الذات الانفعالية ، وهو يشمل عوامل دافعية ونزعات انفعالية مثل: مفهوم الذات والتأكيدية والتعاطف ، وقد أفرزت هذه النظرة مقاييس التقرير الذاتي، أو قوائم التقدير ، وهذه النظرة هي الأكثر انتشاراً ، أما كونه قدرة فهي نظرة أقل انتشاراً وتسمى بالقدرات الانفعالية المعرفية ، كما تقاس باختبارات القدرة أو اختبارات الأداء الأقصى ، وهذا المدخل يركز علي مهارات الأفراد في إدراك المعلومات الانفعالية والقيام باستدلال مجرد اعتماداً علي هذه المعلومات أو الاستعداد لتجهيز المعلومات الانفعالية .

ويلاحظ علي التعريفات السابقة أنها متشابهة من حيث المضمون والمعني وتتفق التعريفات السابقة للذكاء الانفعالي فيما بينها في النقاط التالية :

١- إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها .

٢- إدراك الفرد لمشاعر الآخرين ووعيه بها وتقديرها وتفهما .

٣- تنظيم الانفعالات وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدى الفرد والآخرين .

٤- توظيف الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الايجابية .

٥- التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم .

وفي ضوء ذلك يعرف الباحث الذكاء الوجداني بأنه : قدرة الفرد علي الانتباه والإدراك الجيد لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها ، وتوجيهها نحو تحقيق الهدف ، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها ، لزيادة الدافعية وتحسن مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع

الآخرين والتأثير الإيجابي فيهم ، وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية ، تساعدهم علي الرقى العقلي والانفعالي والمهني ، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة والتي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم .

٣ – النماذج التي تفسر الذكاء الوجداني : –

يمكن النظر للنماذج النظرية التي تناولت تفسير الذكاء الوجداني ومكوناته من خلال أحد منظورين : نماذج القدرة An Ability Models والنماذج المختلطة Mixed Models ، حيث تنظر نماذج القدرة إلي الذكاء الوجداني كشكل من قدرة عقلية مجردة ، وبالتالي فهو نوع من ذكاء مجرد والتي تتمثل في مجموعة من القدرات المعرفية التي يمتلكها الفرد والتي تعمل في مجال الوجدان ، وفي المقابل تجمع النماذج المختلطة في الذكاء الوجداني بين القدرة العقلية مع خصائص الشخصية مثل المثابرة والحماس والتفاؤل والسعادة والتي تتمثل في خليط من القدرات المعرفية والسمات الوجدانية (Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008, 428) ، وفيما يلي عرض للنماذج النظرية التي تفسر الذكاء الوجداني :–

١– نموذج " ماير " و " سالوفي " Mayer & Salovey :

يعد النموذج الذي اقترحه كل من " ماير " و" سالوفي " Mayer & Salovey نموذج القدرة الوحيد في الذكاء الوجداني ، حيث يطلق Mayer & Salovey علي نموذجهما نموذج القدرة Ability Model ويقدمان تعريفاً يجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً ، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية .

ابتكر كل من "جون ماير" و "بيتر سالوفي" في عام ١٩٩٠ مصطلح الذكاء الوجداني، ومنذ ذلك الحين وهما يجريان بحوثاً لبيان مغزى بنية هذا المفهوم ، حيث تضم نظريتهما في الذكاء الوجداني أفكاراً أساسية مستمدة من مجالي الذكاء والانفعال ، فمن نظرية الذكاء تأتي الفكرة بأن الذكاء يتضمن المقدرة علي التعامل مع الاستدلال المجرد ، ومن بحوث الانفعال تأتي الفكرة بأن الانفعالات هي إشارات تنقل معاني منتظمة وقابلة للإدراك حول العلاقات بين الأفراد ، كما يفترضان مجموعة افتراضات هي : اختلاف الأفراد في قدرتهم علي تجهيز المعلومات ذات الطبيعة الوجدانية ، واختلافاتهم أيضاً في قدرتهم على ربط التجهيز الوجداني بمعرفة أوسع ، وأن هذه القدرة تعبر عن نفسها بشكل ظاهر في السلوك التكيفي لدى الأفراد (Mayer et al., 2003, 101-103) .

وقد اشتمل نموذج " ماير " و " سالوفي " عام ١٩٩٠ علي خمسة مكونات أساسية هي : فهم الفرد لانفعالاته ، ومعرفته كيفية السيطرة عليها ، والتحكم الذاتي في الانفعالات ، وفهم مشاعر الآخرين والإحساس بهم وإدارة العلاقات (Salovey & Mayer, 1990, 190) .

وقد أدخل " ماير " و " سالوفي " على نموذجيهما للذكاء الوجداني عام ١٩٩٧ تعديلاً حيث وجدا أن تصورهما لعام (١٩٩٠) يتضمن بعض المؤشرات على ارتباط النظرية بسمات الشخصية .

حيث يرى كل من " ماير " و " سالوفي " في عام ١٩٩٧ أن الذكاء الوجداني يرتبط بالذكاء العام في كونه نوع من القدرات ، ولكنه يختلف عنه من ناحية المهارات التي تندرج تحته وطرق استخدامها وهذه المهارات تتضمن التحكم في المشاعر والدافعية ، أما طرق الاستخدام فتشتمل قدرة الفرد علي التعبير عن مشاعره (Mayer & Salovey, 1997, 6) .

وأن تصور " ماير " و " سالوفي " (Mayer & Salovey, 1997, 13-15) (Mayer et al., 2008b, 507) الجديد عن الذكاء الوجداني قد تأسس خلال نموذج الذكاء ، فهما يعرفان الذكاء الوجداني من خلال حدود خاصة بمحك معياري للذكاء الجديد ، وهما يفترضان أن الذكاء الوجداني يتكون من مجالين هما : المجال الخبراتي ويتعلق بالقدرة على إدراك أو رؤية الانفعالات والاستجابة لها ومعالجة المعلومات الوجدانية بدون فهمها بالضرورة ، ومجال استراتيجي ويتعلق بفهم وإدارة الانفعالات دونما أن يتبع ذلك ضرورة رؤية مشاعر الغير بشكل جيد أو إدراك المشاعر جيداً أو الخبرة الكاملة بها ، وينقسم كل مجال من هذين المجالين إلي فرعين يمتدان من العمليات السيكولوجية الأساسية إلي أكثر العمليات تعقيداً تلك العمليات التي تكامل بين المعرفة والوجدان علي النحو التالي :

البعد الأول : الإدراك الوجداني Emotional Perception

ويتمثل في القدرة على الوعي الذاتي بالانفعالات والتعبير عن الحاجات الوجدانية بشكل دقيق لدى الفرد أو لدى الآخرين ، كما يتضمن القدرة علي التمييز بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة للانفعال .

البعد الثاني : الاستيعاب الوجداني Emotional Assimilation

ويتمثل في القدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة التي يشعر بها الفرد ، وتحديد تلك الانفعالات التي يمكن أن تكون ذات تأثير في تيسير وتسهيل عمليات التفكير التي يقوم بها الفرد ، ووضع أفضل القرارات .

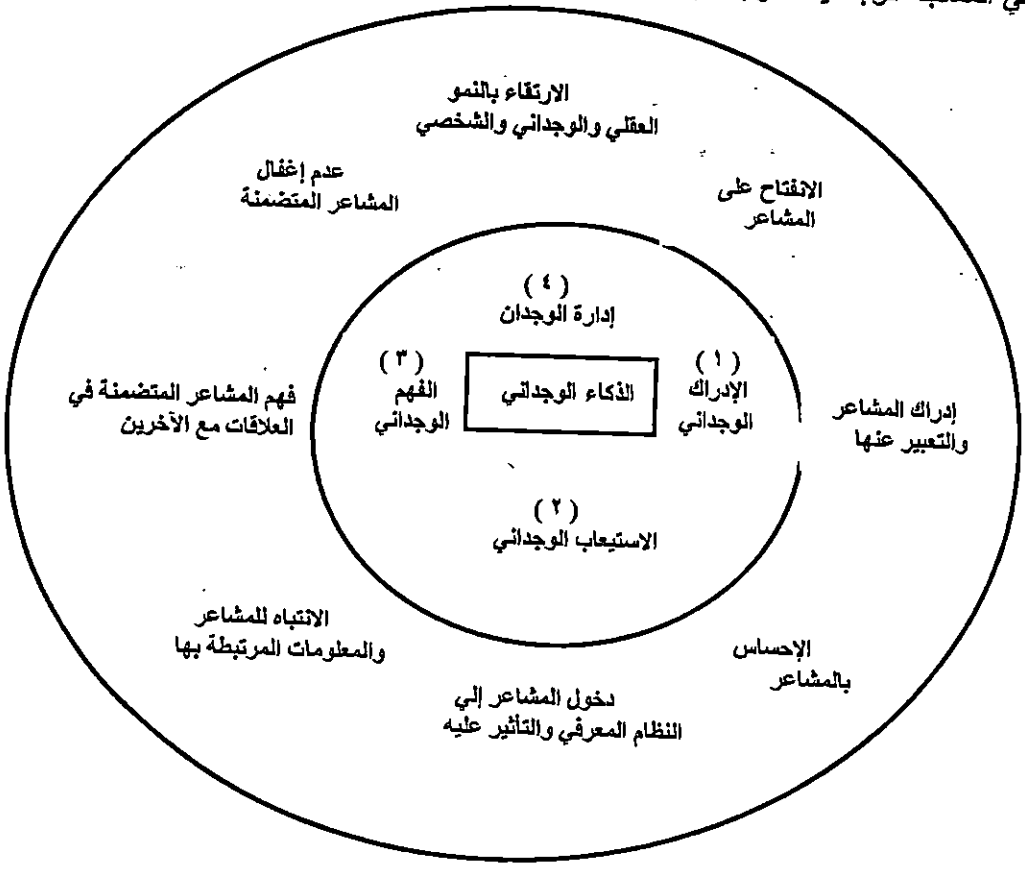
البعد الثالث : الفهم الوجداني Emotional Understanding

ويتمثل في القدرة علي فهم العواطف المركبة مثل الشعور باثنين من المشاعر في نفس الوقت ، وإدراك تسلسل المشاعر والانفعالات ، وكذلك القدرة علي إدراك انتقالات الانفعالات من فرد لآخر ومن مرحلة إلي أخرى .

البعد الرابع : إدارة الوجدان Emotional Management

ويتمثل في القدرة علي الاتصال أو الانقطاع عن انفعال ما ، اعتماداً علي منفعته في موقف محدد ، وكذلك القدرة علي تنظيم الانفعالات الذاتية والتحكم في الانفعالات السالبة تجاه الآخرين ، وتحقيق الارتقاء بعمليات النمو العقلي والشخصي .

ويوضح شكل (١) التالي تصوراً لنموذج " ماير " و " سالوفي " ١٩٩٧ Mayer & Salovey ذي الأبعاد الأربعة كما يتضمن وصفاً مختصراً لهذه الأبعاد ، والمراحل المناظرة لها في المعالجة الوجدانية المرتبطة بكل بعد منها :



شكل (١) نموذج ماير وسالوفي ١٩٩٧ رباعي الأبعاد للذكاء الوجداني

وهذا النموذج المعدل للذكاء الوجداني ١٩٩٧ أكثر وضوحاً وتفصيلاً ، كما يعتمد تنظيمه علي مجموعة من القدرات المنفصلة ، ولكنها في نفس الوقت متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، بمعني أن الفرد قد يكون مرتفع القدرة في أحدهما ومنخفض القدرة في الأخرى، ومفهوم القدرة في هذا النموذج يشير إلي توقع انتشار الأفراد اعتدالياً علي طرفي منحى القدرة، كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الوجداني من الأدنى مرتبة (العمليات النفسية الأساسية) إلي الأعلى مرتبة (العلميات التكاملية المعقدة) وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس النمو الوجداني للفرد ، كما أن الأفراد الأكثر ذكاء وجدانياً يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل ، ويقعون في المستويات الأعلى منها ، وينظر لإدراك الوجدان وتقديره والتعبير عنه بأنه الأساس لباقي العمليات ، بينما التنظيم التأملي للوجدان يتطلب معالجة معقدة جداً (Brackett & Salovey, 2006, 35-37) .

٢- نموذج " بار – أون " Bar-On :

يعد النموذج الذي اقترحه " بار – أون " Bar-On من النماذج المختلطة في الذكاء الوجداني ، حيث وضع " بار – أون " نموذجه اعتماداً على نظرية الشخصية مؤكداً على وجود اعتمادية مشتركة بين جوانب القدرة المتعلقة بالذكاء الوجداني وسمات الشخصية ، وانعكاس ذلك علي شعور الفرد بالسعادة .

وهدفت نظرية " بار – أون " إلي فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون ، ولهذا فقد قام بمراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحون في حياتهم ، ومن ثم فقد توصل إلي أن الأفراد الأذكياء وجدانياً أكثر نجاحاً في التعامل مع المطالب والضغوط البيئة ، وأن عدم القدرة علي التكيف مع البيئة هو أمر شائع لدى أولئك الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات ثانوية كحل المشكلات ، وتجريب الواقع وتحمل الضغوط والتحكم في الانفعالات (Stys & Brown, 2004, 11) .

ولقد صمم " بار – أون " ، ١٩٩٧ أول مقاييس للذكاء الوجداني والتي استخدمت مصطلح النسبة الوجدانية ، حيث يربط نموذج " بار – أون " في الذكاء الوجداني بين إمكانية الأداء والنجاح ، ويمكن اعتباره نموذجاً موجهاً بالعملية ، بدلاً من كونه موجهاً بالعائد ، ويركز هذا النموذج على عدد كبير من القدرات الاجتماعية والوجدانية هي : القدرة علي الوعي بالذات ، وفهمها والتعبير عنها ، وقدرة الفرد على أن يكون واعياً وفاهماً للآخرين وعلاقته بهم ، والقدرة على التعامل مع الانفعالات القوية ، والقدرة على التكيف مع التغير ، والقدرة على حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية ، أو الشخصية ، وفي نموذجه عن الذكاء الوجداني أوجز

هذه القدرات في خمسة مكونات للذكاء الوجداني هي : الذكاء الوجداني الشخصي ، الذكاء الوجداني التفاعلي ، وقابلية التكيف ، وإدارة الضغوط ، والحالة المزاجية العامة (Bar-On, 1997) .

وأشار " بار – أون " أن الذكاء الوجداني عبارة عن تنظيم من القدرات والمهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر علي قدرة الفرد في العمل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية ، ويقترح النموذج بأن الذكاء الوجداني مقطع عرضي مترابط من الكفاءات والمهارات والسمات الوجدانية والاجتماعية ، التي تؤثر علي السلوك الذكي ، وتقاس بأسلوب التقرير الذاتي ، ضمن مدخل نموذجي متعدد (Bar-On, 2006, 15-16) .

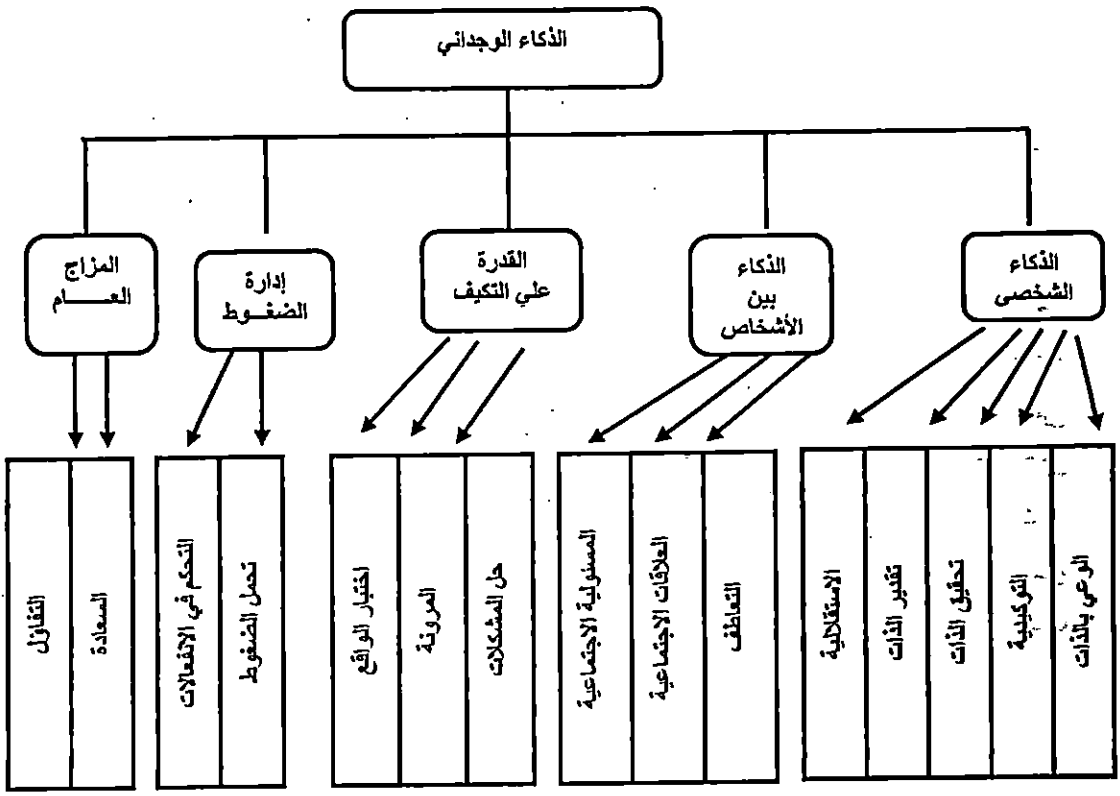
وقد قدم " بار – أون " (Bar-On, 1997a,b, 2000) النموذج بطريقتين مختلفتين الأولى لعرض المكونات الرئيسة والمهارات الفرعية ، والثانية لتوضيح طريقة التفاعل الداخلي بين مهارات الإنسان لتشكيل نجاحاته وتدعيم قدراته ، حيث يركز نموذج الذكاء الوجداني عند " بار – أون " على إمكانية الأداء مقابل القوة الكامنة أكثر من الأداء في حد ذاته ، وإمكانية النجاح أكثر من النجاح في حد ذاته ، وأن الذكاء الوجداني يركز على العمليات أكثر من تركيزه علي النتائج ، ويمكن عرض الطريقتين على النحو التالي :

الطريقة الأولي : الوجهة النظامية والتي يتم من خلالها عرض كل محور رئيس والمهارات التي تنتظم منطقياً وإحصائياً تحت هذا المحور داخل مجموعة واحدة ، ويشمل النموذج خمسة أبعاد أساسية وخمس عشرة مهارة أو بعداً فرعياً وهي كالتالي : الذكاء الوجداني داخل الشخص Intrapersonal Emotional Intelligence (الوعي بالذات الانفعالية – التوكيدية – تحقيق الذات – تقدير الذات – الاستقلالية) والذكاء الوجداني بين الأشخاص Interpersonal Emotional Intelligence (التعاطف – العلاقات الاجتماعية بين الأفراد – المسئولية الاجتماعية) والقدرة علي التكيف Adaptability(حل المشكلات – المرونة – اختبار الواقع) وإدارة الضغوط Stress Management (تحمل الضغوط – التحكم في الانفعالات) والمزاج العام General Mood (السعادة – التفاؤل) .

الطريقة الثانية : الوجهة الطوبوغرافية والتي تصنف المحاور المكونة للذكاء الوجداني وهى في صورة تفاعل داخلي بين المهارات ، بتقسيم الخمس عشرة مهارة إلي ثلاثة عوامل : العوامل الجوهرية Core Factors (الوعي بالذات الانفعالية –

التوكيدية – التعاطف – الواقعية – التحكم في الاندفاعية) والعوامل المساعدة المدعمة Supporting Factors (تقدير الذات – الاستقلالية – المسئولية الاجتماعية – التفاؤل – المرونة – تحمل الضغوط) والعوامل المحصلة الناتجة Resultant Factors (حل المشكلات – العلاقات الاجتماعية – تحقيق الذات – السعادة) والتي تشكل فيما بينها منظومة الذكاء الوجداني .

ويوضح شكل (٢) التالي النموذج العاملي لمكونات الذكاء الوجداني كما قدمه " بار– أون " (١٩٩٧) .



شكل (٢)

النموذج العاملي لمكونات الذكاء الوجداني كما قدمه بار – أون (١٩٩٧)

وفيما يلي شرح لمكونات نموذج " بار – أون " للذكاء الوجداني الذي قدمه (١٩٩٧) :

١– كفايات الذكاء الشخصي : وهي تلك المجموعة من العناصر والتي تتعلق بنظرة الفرد لذاته وتشمل ما يلى :–

– الوعي بالذات : وهو قدرة الفرد علي معرفة مشاعره وانفعالاته ، والوعي بها والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات لمعرفة ما يشعر به الفرد ولماذا يشعر به .

– التوكيدية : وهي قدرة الفرد علي التعبير عن مشاعره وأفكاره ، والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء

– تحقيق الذات : وهو القدرة علي تحقيق إمكانات الفرد بأن يصبح منهمكا في المحاولات التي تقوده إلي حياة هادفة وغنية ، ومملوءة بالإنجازات .

– تقدير الذات : وهو قدرة الفرد علي احترام ذاته وحبها ، وتقبل الجوانب الموجبة والسالبة ، وأوجه القوة والضعف بها .

– الاستقلالية : وهي القدرة على توجيه الذات ، والسيطرة عليها ، والتحكم في التفكير والتصرفات بأن يكون الفرد غير معتمد وجدانياً علي غيره .

٢– كفايات الذكاء بين الأشخاص : وهي تلك المجموعة من العناصر والتي تتعلق بعلاقات الفرد مع الآخرين وتشمل ما يلى :–

– التعاطف : وهو القدرة علي معرفة وفهم وتقدير مشاعر الآخرين ، وذلك بأن يكون لدى الفرد القدرة علي معرفة كيف ، ولماذا يشعر الناس بما يشعرون به .

– العلاقات الاجتماعية : وهي القدرة علي إقامة علاقات مرضية مع الآخرين والحفاظ عليها ، تلك العلاقات التي تتميز بالعمق والمودة والعطاء والحصول علي المحبة .

– المسئولية الاجتماعية : وهي القدرة علي أن يكون الفرد متعاوناً ومشاركاً ومساهماً وعضواً في جماعته الاجتماعية .

٣– كفايات القدرة علي التكيف : وهي تلك المجموعة من العناصر والتي تتعلق بتكيف الفرد مع الضغوط وتوافقه معها وتشمل ما يلى :–

– حل المشكلات : وتتمثل في القدرة علي حل المشكلات ، وتوليد وتنفيذ الحلول الفعالة لتلك المشكلات .

– المرونة : وتتمثل في القدرة علي تكييف انفعالات وأفكار وسلوكيات الفرد مع المواقف المتغيرة .

– اختبار الواقع : ويتمثل في القدرة علي تقدير مدى التطابق بين ما يخبره أو يشعر به الفرد ، وما هو موجود بشكل موضوعي .

٤– كفايات إدارة الضغوط : وهي تلك المجموعة من العناصر والتي تتعلق بإمكانية تحمل الضغوط والتحكم فيها وتشمل ما يلى :–

– تحمل الضغوط : وهي القدرة علي الصمود أمام الأحداث غير الملائمة ، والمواقف الانفعالية دون تراجع أو تقهقر ، والتعامل بنشاط وفعالية مع الضغوط .

– التحكم في الانفعالات : وتتمثل في القدرة علي مقاومة أو تأجيل الاندفاع أو الحافز أو الإغراء للقيام بالسلوك أو التصرف .

٥– كفايات المزاج العام : وهي تلك المجموعة من العناصر والتي تتعلق بحالة الفرد المزاجية العامة وتشمل ما يلى :–

– السعادة : وتتمثل في الشعور بالرضا عن الذات ، والاستمتاع بالذات وبالآخرين ، وأن يكون الفرد مازحاً .

– التفاؤل : وهو القدرة علي رؤية الجانب المضيء في الحياة ، والإبقاء علي الجانب الإيجابي لدى الفرد في مواجهة الأشياء غير الملائمة .

ويفترض " بار – أون " ، ١٩٩٧ أن الذكاء الوجداني ينمو عبر الزمن ، وأنه يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية ، كما يفترض أن الأفراد الذين يحصلون على درجات أعلى من المتوسط في الذكاء الوجداني ، هم أفراد ناجحون بشكل عام في الوفاء بالمتطلبات البيئية ، وتحمل ضغوطها ، وبشكل عام يرى " بار – أون " أن الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي يسهمان بقدر متعادل في الذكاء العام لدى الفرد ، الذي يقدم دليلاً على إمكانية النجاح في الحياة (Dawda & Hart, 2000, 805-807) .

٣- نموذج " كوبر " Cooper (EQ MAP) :

يمثل نموذج كوبر(Cooper, 1997) أحد النماذج المختلطة ، وهو يساعد في الكشف عن الجوانب المختلفة التيَ تكون الذكاء الوجداني لدى الفرد ويتكون من ثلاثة مكونات على النحو التالي :–

المكون الأول: يختص بقياس الظروف المحيطة بالفرد وبيئته وضغوط الحياة التي يتعرض لها ، ويتكون من بعدين هما (الرضا عن الحياة – ضغوط الحياة) ، ويقاس الذكاء الوجداني في هذين البعدين بعلاقتهما ببعضهما فقد يكون تذبذب الرضا والسعادة في الحياة هو السبب في زيادة الضغوط ، فمع زيادة الضغوط وانخفاض الرضا يحتاج الفرد إلي تكييف قدرته الوجدانية ليحافظ علي اتزانه.

المكون الثاني : يختص بأبعاد الذكاء الوجداني ، وتتمثل هذه الأبعاد في ثلاثة أقسام رئيسة : الوعي الوجداني ، الكفاءة الوجدانية ، الاتجاهات والقيم الانفعالية ، ويندرج منها ثلاثة عشر بعداً فرعياً هي : الوعي الوجداني بالذات – التعبير الوجداني

– الوعي الوجداني بالآخرين – القصدية – الإبداع – المرونة – العلاقات البين شخصية – الانتقادات البناءة – النظرة للحياة – التعاطف – الحدس – الثقة بالآخرين – قوة الشخصية – الذات التكاملية .

المكون الثالث : يختص بمخرجات الذكاء الوجداني ، ويقيس نسبة الذكاء الوجداني في حياة الفرد وهي تتضح بطرق عديدة في الصحة البدنية والصحة الوجدانية والصحة النفسية وفي جودة الحياة بصفة عامة .

وفيما يلي شرح لأبعاد نموذج " كوبر " الثلاثة الرئيسة ، وما يندرج منها من الأبعاد الفرعية الثلاثة عشر علي النحو التالي :–

البعد الأول : الوعي الوجداني Emotional Awareness :

ويقصد به المعرفة والوعي بعواطف الفرد ومشاعر الآخرين ، ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية :

١– الوعي الوجداني بالذات Emotional Self-Awareness : وهو الدرجة التي يستطيع الفرد عندها تحديد مشاعره ويعرف مصادرها .

٢– التعبير الوجداني Emotional Expression : وهو الدرجة التي يعبر بها الفرد عن مشاعره وما بداخله لتتكامل مع حياته وتفاعلاته .

٣– الوعي الوجداني بالآخرين Emotional Expression of others : وهو قدرة الفرد علي أن يشعر ويسمع ويخمن ما الذي يشعر به الآخرين من كلماتهم واللغة غير اللفظية وتلميحاتهم المباشرة وغير المباشرة .

البعد الثاني : الكفاءة الوجدانية Emotional Competencies :

وتكشف عن أنماط المهارات والسلوكيات التي يستجيب بها الفرد للآخرين وللأحداث الحياتية وهي سمة مهمة في نمو الذكاء الوجداني وتطوره ، ويشمل هذا البعد خمسة أبعاد فرعية على النحو التالي :

١– القصدية Intentionality : وتعني قدرة الفرد علي التصرف عن قصد وأن يقول ما يقصد ويقصد ما يقول .

٢– الإبداعية Creativity : وهي قدرة الفرد علي استغلال المعلومات والمواد لإنتاج أفكار وحلول وطرق جديدة لعمل الأشياء .

٣– المرونة Resilience : وهي عكس التصلبية وتعكس القدرة علي مواجهة الصعاب والتفاؤل والقدرة علي التجديد .

٤- العلاقات البين شخصية Interpersonal : وتعكس القدرة علي تكوين وإقامة علاقات اجتماعية مع العديد من الأشخاص ، ويعبر لهم عن حبه وتقديره ومشاركتهم وجدانياً .

٥- الانتقادات البناءة Constructive Discontent : وتتضمن قدرة الفرد علي كبت مشاعر الغضب تجاه الأشخاص والمواقف التي لا تتفق معهم وتقبل الأفكار المختلفة .

البعد الثالث : الاتجاهات والقيم الانفعالية Emotional Value and Attitudes :

ويقصد بها المعتقدات التي تشكل أساليب وتصور الفرد ورؤيته وآرائه عن العالم من حوله وتقاس بسته مقاييس فرعية وهى كالتالي :

١- النظرة للحياة Outlook : وهي رؤية الفرد عن العالم من حوله وتفسيره لإحداث الحياة بشكل إيجابي أو سلبي .

٢- التعاطف Compassion : وهو تقدير وفهم واحترام مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم وأن يسامح نفسه والآخرين .

٣- الحدس Intuition : ويقصد به القدرة علي استبصار الحقائق واستجابات الآخرين والإحساس بالمواقف التي تسبب الإحباط والصراع .

٤- الثقة بالآخرين Trust Radius : وهي تعكس درجة ثقته بالآخرين والاعتقاد بأنهم يعاملونه بصدق وطيب خاطر .

٥- قوة الشخصية Personal Power : وهي اعتقاد الفرد بأنه قادر علي مواجهة التحديات ، وأن يحصل علي ما يريد ، وأن يكون قادراً علي توجيه حياته .

١- الذات التكاملية Integrated Self : وهي التكامل بين الجوانب العقلية والعاطفية والروحية والإبداعية مما يساعد في اتخاذ القرارات والحسم بين القيم المتعارضة .

٤- نموذج " بالمر " و " ستوف " Palmer & Stough :

بني هذا النموذج في ضوء اتجاه الذكاء الوجداني كسمة ، ويعد أول نموذج للكشف عن الذكاء الوجداني في مواقف العمل ، وقد أعد خصيصاً لهذا الغرض ، وتبعاً لهذا النموذج يعبر الذكاء الوجداني بصفة عامة عن قدرة الفرد علي التعامل بفعالية مع انفعالاته أو انفعالات الآخرين ، أما الذكاء الوجداني في العمل فينطوي علي التفكير بذكاء في الانفعالات ، وإدراكها ، والتعبير عنها ، وفهمها ، وإدارتها بصورة مهنية فعالة في مواقف العمل (Palmer et al., 2003 ; Perez et al., 2005 ; Palmer & Stough, 2006)

وقد تم الوصول إلي التصور الأولي للنموذج في نهاية عام (١٩٩٠) ليصف خمس مكونات تتصل بالانفعالات في مجال العمل ، وتم الوصول إلي التصور النهائي للنموذج في عام (٢٠٠٦) ليتضمن سبع مكونات وهي كما يلى :-

١- الوعي الوجداني بالذات Emotional Self-Awareness : يقصد به قدرة الفرد علي إدراك وفهم انفعالاته ، وتظهر في الأساليب المتبعة من الفرد للعناية بانفعالاته والتعامل بها مع الآخرين ، والتعرف علي الانفعالات وقت حدوثها وتظهر في الثقة بالنفس والموضوعية في تقييم الذات .

٦- التعبير الوجداني Emotional Expression : يقصد به قدرة الفرد علي التعبير عن انفعالاته أمام الآخرين ، ويظهر ذلك في استخدام وانتقاء نبرة الصوت المناسبة ، وتوظيف تعبيرات الوجه والإيماءات .

٧- الاستدلال الوجداني Emotional Reasoning : يقصد به قدرة الفرد علي التحكم في الانفعالات أو المعرفة الانفعالية في تداخلها في حل المشكلات واتخاذ القرارات ، أي استخدام المعلومات ذات الأساس الانفعالي في ترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته بما يؤدي إلي تطوير نموه العقلي المتعلق بتلك الانفعالات .

٨- الإدارة الذاتية للوجدان Emotional Self-Management : يقصد بها قدرة الفرد علي إدارة انفعالاته الموجبة والسالبة في مواقف العمل ، أي تمييز الفرد بين انفعالاته واستخدام المعلومات الناتجة عنها ، وامتلاك المهارة في معالجة المشاعر المختلفة بصورة مناسبة ، ومن الصفات التي ينبغى أن يتصف بها الفرد أن يكون صادقاً ، ومتفائلاً ، وملتزماً ، ولديه القابلية لتقبل التغيير ، والقدرة علي التعامل مع المواقف التي تتسم بالغموض ، والتركيز علي الدافع للإنجاز .

٩- الضبط الذاتي الوجداني Emotional Self-Control : يقصد به قدرة الفرد علي الضبط الذاتي للانفعالات القوية التي يخبرها في مواقف العمل مثل الغضب ، والضغوط ، والقلق ، والإحباط ، أي مراقبة الفرد لانفعالاته وضبط الانفعالات والمشاعر العدائية أو المزعجة بصورة مستمرة ، وذلك من خلال وضع المواقف الانفعالية في إطارها دون مبالغة وهي استراتيجيه مثلي لوقف نوبات الغضب بما يُمكن من التفكير المسبق قبل التصرف والتحكم في الانفعالات .

١٠- الإدارة الوجدانية للآخرين Emotional Management of Others : يقصد بها قدرة الفرد علي أن يوثر في انفعالات الآخرين الموجبة والسالبة في مواقف العمل ، وتمييزه

واهتمامه بانفعالات الآخرين واستخدام مهارات التفاوض وبناء شبكات عمل ناجحة تظهر قدرته علي قيادة الآخرين والتأثير فيهم .

١١- الوعي الوجداني بالآخرين Emotional Awareness of Others : يشير إلي المدى الذي يستخدم فيه الفرد الوجدان والمعلومات الانفعالية في الاستدلال وصنع القرار في مجال العمل ، ويظهر في قدرة الفرد علي الإحساس والانتباه وفك شفرات الرسائل الانفعالية للآخرين ، كما يظهر ذلك في نبرات الصوت وتعبيرات الوجه أي التعرف علي الانفعالات ومحتواها واستخدم ذلك في الاتصال بالآخرين اتصالاً يتناسب في محتواه ومستواه مع خصائص الآخرين .

٥- نموذج " جولمان " Goleman :

يعد النموذج الذي اقترحه " دانيال جولمان " Goleman من النماذج المختلطة في الذكاء الوجداني ، حيث كامل " جولمان " في نموذجه بين قدرات الفرد وسمات شخصيته ، مع تأثير ذلك على الأداء في مكان العمل .

ولقد استند جولمان في نظريته للذكاء الوجداني إلي الجانب التشريحي والفسيولوجي للمنظومة الوجدانية في المخ ، حيث ينظر إلي الجهاز الطرفي باعتباره الدماغ الوجداني ، وأن اللوزة مخزن الانفعالات والأحاسيس وتؤدى دوراً رئيساً في التعرف على انفعالات الآخرين وتقيمها وتخزين الذكريات ، وتظهر هذه الانفعالات والأحاسيس عندما يتشابه الموقف الذي يخبره الفرد مع موقف سابق ، وعندما تتماثل الاستجابة الوجدانية مع خبرة الفرح في ذلك الموقف ، وكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته ، كلما كان قادراً على الإحساس حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس (Goleman,1995) .

ويقصد جولمان بالذكاء الوجداني قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين ، وعلى تحفيز ذاته ، وعلى إدارة انفعالاته بصورة جيدة على المستوى الشخصي وعلى مستوى علاقاته بالآخرين (Goleman, 1995, 34 ; Goleman, 1998, 317) .

ويذكر جولمان (Goleman,1995) في نموذجه الأول للذكاء الوجداني ، أن للذكاء الوجداني خمسة مكونات رئيسة وهي كالتالى :-

المكون الأول : الوعي بالذات Self-Awareness : وهو قدرة الفرد على قراءة مشاعره والتعرف عليها ، فضلاً عن معرفة تأثيرها على الآخرين .

المكون الثاني : التنظيم الذاتي Self-Regulation : ويعني قدرة الفرد علي ضبط مشاعره وحفز ذاته الغريزية ، وقدرته علي التفكير قبل التصرف ، بالإضافة إلي نزعته إلي تعليق صدور الأحكام .

المكون الثالث : الدافعية Motivation : ويعني ميل الفرد إلي العمل بغض النظر عن المكاسب المادية والمعنوية والنزوع إلي متابعة الأهداف واستمرار العمل بنشاط .

المكون الرابع : التعاطف Empathy : ويعني قدرة الفرد علي الإحساس بمشاعر الآخرين ، والتعامل معهم وفقاً لردود أفعالهم الانفعالية .

المكون الخامس : المهارات الاجتماعية Social Skills : ويعني قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ، وبناء شبكات من الاتصالات بهم ، وقدرته على إيجاد أرضية مشتركة ، وبناء حالة من الانسجام معهم .

وفي عام ١٩٩٨ أصدر " جولمان " كتابه " العمل مع الذكاء الوجداني " وفيه طور النموذج الأولي تحت مسمى نموذج الكفاءات الانفعالية ، حيث ضمن " جولمان " مجموعة من المهارات الوجدانية داخل كل بنية من هذه الأبنية المكونة للذكاء الوجداني ، يعتمد النجاح المهني على عدد كبير منها ، ولكل فرد بروفيل خاص به يحدد قوة وحدود كل كفاءة ، ويرى " جولمان " أن هذه المهارات الوجدانية ليست مواهب يولد بها الفرد ، لكنها قدرات متعلمة تؤثر بالضرورة في الأداء الظاهري للفرد ، ويفترض " جولمان " أن الأفراد يولدون بذكاء وجداني عام يحدد إمكاناتهم في تعلم المهارات الوجدانية ، وتنتظم هذه المهارات بشكل غير عشوائي ضمن الأبنية المتنوعة ، والتي أشار إليها " جولمان " في أنها تظهر في تجمعات متحدة معاً وتدعم وتسهل بعضها بعضاً (Roberts et al., 2001, 198) .

وقد قسم جولمان (Goleman, 1998, 26-27) مكونات الذكاء الوجداني إلي خمسة وعشرين كفاءة تم حصرها في الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية كما يلي :

١- الكفاءة الشخصية : Personal Competence وتشمل عدة كفاءات وهذه الكفاءات تحدد كيف يمكننا إدارة أنفسنا ، وكيفية تناولنا للأمور من منظور شخصي وتتضمن :

أ- الوعي بالذات Self-Awarenes : ويعنى وعى الفرد بمشاعره وانفعالاته ووعيه بحالته المزاجية ، وهو أساس الثقة بالنفس بحيث تكون لديه رؤية واضحة لانفعالاته ، تشمل : (الوعي الوجداني Emotional Awareness – الدقة في تقدير الذات Accurate Self-Assessment – الثقة بالنفس Self-Confidence) .

ب- إدارة الذات Self-Management : وهي قدرة الفرد علي تحمل الانفعالات العاطفية وكيفية التعامل مع هذه المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا ، وإدارتها بطريقة جيدة وتشمل : (الضبط الذاتي Self-Control - الجدارة بالثقة Tnstworthiness - يقظة الضمير Conscientiousness - القدرة علي التكيف Adaptability - التجديد Innovation) .

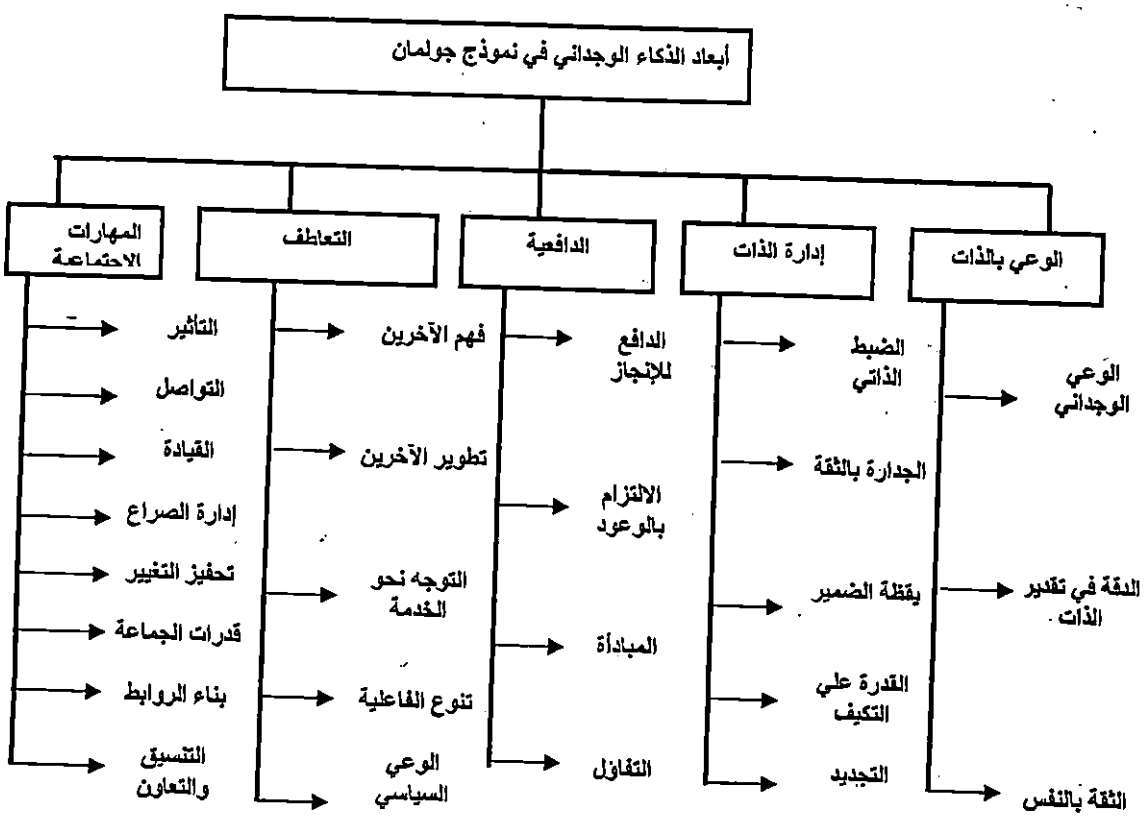
ج- الدافعية Motivation : وهي تعني التقدم والسعي نحو دوافعنا وحث النفس علي الاستمرار في مواجهة الإحباط والشعور بالأمل والتفاؤل في مواجهة العقبات من أجل تحقيق الأهداف ، وتشمل : (الدافع للإنجاز Achievement Drive - الالتزام بالوعود Commitment - المبادأة Initiative - التفاؤل Optimism) .

٢- الكفاءة الاجتماعية Social Competence : وهذه الكفاءات تحدد القدرة علي تحقيق الكفاءة الاجتماعية المختلفة التي تواجه الفرد متمثلة في علاقاته مع الآخرين ، وقدرته علي التوافق مع المواقف المختلفة ، وتتضمن التعاطف والمهارات الاجتماعية كما هو موضح فيما يلي :

أ- التعاطف Empathy : وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم في حل مشكلاتهم ، ويتضمن : (فهم الآخرين Understanding Others - تطوير الآخرين Developing Others - التوجه نحو الخدمة Service Orientation - تنوع الفاعلية Leveraging Diversity - الوعي السياسي Political Awareness) .

ب- المهارات الاجتماعية Social Skills : ويقصد بها التكيف للحصول على الاستجابات المرغوبة من قبل الآخرين ، وتتضمن الكفاءات التالية : (التأثير Influence - التواصل Communication - القيادة Leadership - إدارة الصراع Conflict Management - تحفيز التغيير Change Catalyst - قدرات الجماعة Team Capabilities - بناء الروابط Building Bonds - التنسيق والتعاون Collaboration and Cooperation) .

ويوضح الشكل التالي نموذج جولمان للذكاء الوجداني ١٩٩٨ علي النحو التالي :-



شكل (٣)

أبعاد الذكاء الوجداني في ضوء نموذج جولمان (١٩٩٨)

وقد تم تنقيح وتعديل نموذج " جولمان " السابق والذي استخدمه عام (١٩٩٨) والذي اشتمل علي خمسة أبعاد أو مجالات للذكاء الوجداني ، حيث أخذ في الاعتبار نتائج الدراسات الإحصائية التي أجريت في هذا المجال ، وفيما يلي توضيح للكفايات المكونة للنموذج المعدل ، وفيه نجد عشرون كفاءة وجدانية تندرج تحت أربع تجمعات هي: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي ، وإدارة العلاقات (Cherniss & Goleman, 2001, 27-36) .

١- الوعي الذاتي : Self-Awareness :

ويتمثل في فهم المشاعر ، ودقة تقييم الذات ، حيث يتكون هذا البعد من ثلاث كفايات وهي كما يلى :

- كفاية الوعي الوجـداني الـذاتي Emotional Self-Awareness والذي يعكس أهمية التعرف علي مشاعر الفرد ، وكيف تؤثر علي أدائه ، كما تسـاعد علي معالجة ردود الأفعال الانفعالية ، وجعلها مناسبة للموقف .
- كفاية التقييم الذاتي الدقيق Accurate Self-Assessment وتعتبر المستوي الثاني من الوعي الذاتي ، وهي المفتاح لإدراك جوانب القوة والضعف .
- كفاية الثقة بالنفس Self-Confidence وتعمل كمنبئ قوي للتميـز في الأداء بمستوي المهارة أو التدريب .

٢- إدارة الذات : Self-Management :

وتتمثل في إدارة الحالة الداخلية والاندفاع ومصادر الإدارة ، ويتألف هذا البعد من سـت كفايات وهي كما يلى :

- كفاية الضبط الذاتي Self-Control والتي تظهر في المواقف المؤلمة أو المجهدة أو مواقف التعامل العدائي مع شخص آخر .
- كفاية الجدارة بالثقة Trustworthiness وهي تترجم خلال الاستماع والمعرفة لقيم الآخرين ومبادئهم وآرائهم ومشاعرهم ، واتخاذ السلوك الذي يتسق مع ذلك .
- كفاية يقظة الضمير Conscientiousness وتتضمن أن يكون الفرد حذراً ومنظمـاً تنظيماً ذاتياً ، ويكون مدققاً في قيامه بالمسئوليات ، وأن كل فعاليات العمـل وحسـن الأداء تتطلب الاعتماد على شعور الأفراد به .
- كفاية القدرة علي التكيف Adaptability أي الانفتاح علي الأفكار الجديدة ، وتـرك الادعاءات القديمة ، والتكيف مع الأعمال ، والمرونة الانفعالية .
- كفاية الدافع للإنجاز Achievement Drive يعتبر أحد أهم الكفايات التي تقود إلـي النجاح ، ويفضل أصحابها التفاؤل ، وتحسـين الأداء باسـتمرار ، وهـم مثـابرون ، ويدعمون الإبداع ، ويتخذون الأهداف .
- كفاية القدرة علي المبادأة Initiative ويقصد بها الاستباق بالعمل ، والأخذ بالتوقع تجنباً للمشكلات قبل وقوعها .

٣- الوعي الاجتماعي Social Awareness :

ويتمثل في القراءة الدقيقة للأفراد والمجموعات ، ويتألف هذا البعد من ثلاث كفايات هي: كفاية التعاطف Empathy تمنح الأفراد الوعي بمشاعر الآخرين واهتماماتهم واحتياجاتهم .

- كفاية التوجه نحو تقديم العون Service Orientation وهي القدرة علي تحديد احتياجات واهتمامات الفرد غير المذكورة غالباً ، ومن ثم مطابقتها للخدمات أو المنتجات ، وبالتالي معرفة احتياجات الآخرين .
- كفاية الوعي التنظيمي Organizational Awareness وتتمثل في القدرة علي قراءة تيارات المشاعر والوقائع السياسية لدي المجموعات علي المستوى التنظيمي.

٤- إدارة العلاقات Relationship Management :

وتحفز بالاستخدام المرغوب بها لدي الآخرين ، وتشمل المهارات الاجتماعية الأساسية وتتكون من ثمان كفايات هي :

- كفاية تطوير الآخرين Developing Other وتشمل الإحساس باحتياجات النمو لدي الأفراد ودعم قدراتهم ، وهذه الكفاية ضرورية لمن يتعاملون مع الخطوط الأمامية ، وكذلك فإنها مهمة أيضاً علي المستويات الإدارية العليا .
- كفاية التأثير في الآخرين Influence وجوهر هذه الكفاية يتضح عندما نتعامل مع الانفعالات وندرها بفاعلية لدي الآخرين ، ونكون مقنعين ، والأفراد الأكثر فعالية يشعرون برد فعل الآخرين ، ويعدلون من استجاباتهم لتحقيق أفضل اتجاه للتفاعل .
- كفاية التواصل Communication يعد إنشاء جو من الانفتاح مع الآخرين هو العامل الرئيس في النجاح التنظيمي ، وهذه الكفاءة تبنى علي إدارة مشاعر الفرد والتعاطف والحوار الصحي المتناغم مع حالات المشاعر لدى الآخرين .
- كفاية إدارة الصراع Conflict Management وهي خاصة بأولئك المهرة في تحديد المشكلة واتخاذ الخطوات لتهدئة الأفراد .
- كفاية القيادة Leadership إن الأفراد المهرة في هذه الكفاية يملكون مدي من المهارات الشخصية لإقناع الآخرين بالعمل معاً نحو أهداف مشتركة ، وإيقاظ الحماس نحو رؤية ومهمة مشتركة ، والاتجاه للأهم حسب الحاجة لإرشاد الآخرين .
- كفاية تحفيز التغيير Change Catalyst إن كفاية تحفيز الآخرين والإسراع بالتغيير ذات تقدير كبير لدي القيادات ، حيث يجب أن يكون القائد قادر علي التعرف علي الحاجة للتغير وإزالة الحواجز ، وتحدي الحالة الموجودة ، وتحفيز الآخرين لمبادرات جديدة .
- كفاية بناء الروابط Building Bonds تعمل هذه الكفاية علي جمع الشتات بين مجموعة الأفراد العاملين في شبكة واحدة ، وبناء جسور الثقة .
- كفاية التعاون والعمل في فريق Teamwork & Collaboration حيث يعتمد العمل في فريق علي الذكاء الوجداني لأعضائه والانسجام بينهم .

ويشير جولمان في عام ١٩٩٨ بأنه علي الرغم من مناقشة كل جزء من الكفايات مستقل عن الآخر ، إلا أنه يوجد تداخل واضح بينها ، موضحاً أن التعدد في التفاعل بين تلك الكفايات يكون عامل واحد هو الذكاء الوجداني ، وكل كفاية تسهم بجانب معين في زيادة وتطور هذا الذكاء والتفوق فيه ، ومثل تلك الكفايات لا تضمن إتقان الذكاء الوجداني ، ولكن فقط يكون لدينا الإمكانات لهذا الإتقان ، وجدول (١) التالي يوضح نموذج جولمان للذكاء الوجداني المعدل :

جدول (١) نموذج جولمان للذكاء الوجداني المعدل

	الكفاءة الشخصية Personal Competence	الكفاءة الاجتماعية Social Competence
التعرف Recognition	الوعي الذاتي Self-Awareness الوعي الوجداني الذاتي التقييم الذاتي الدقيق الثقة بالنفس	الوعي الاجتماعي Social Awareness التعاطف التوجه نحو تقديم العون الوعي التنظيمي
التنظيم Regulation	إدارة الذات Self-Management الضبط الذاتي – الجدارة بالثقة يقظة الضمير – القدرة علي التكيف الدافع للإنجاز – المبادأة	إدارة العلاقات Relationship Management تطوير الآخرين – التأثير في الآخرين التواصل – إدارة الصراع – القيادة تحفيز التغيير – بناء الروابط – التعاون والعمل في فريق

- **تعليق عام علي نماذج الذكاء الوجداني :**

علي الرغم من كثرة النظريات التي تفسر الذكاء الوجداني إلا أن ثلاثاً منها قد اجتذبت معظم الاهتمام من حيث البحث والتطبيق وهي: نظرية ماير وسالوفي ، ونظرية بار – أون ، ونظرية جولمان (Emmerling & Goleman, 2005, 9) .

وأن جميع النماذج النظرية للذكاء الوجداني تناولته من خلال إحدى رؤيتين : كنموذج قدرة ، أو كنموذج مختلط ، فنماذج القدرة تنظر إلي الذكاء الوجداني علي أنه صورة محضة من القدرات العقلية ، ومن ثم كذكاء محض ، وفي المقابل فإن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تجمع بين القدرة العقلية وخصائص الشخصية (Stys & Brown, 2004, 4) .

ومن المهم هنا تفهم الفرق بين سمة الذكاء الوجداني ، وقدرة الذكاء الوجداني ، فالأول يقاس بواسطة استبيانات التقارير الذاتية ، بينما يقاس الثاني باستخدام اختبارات الأداء الأقصى كأي قدرة من القدرات العقلية (Perez et al., 2005, 185) .

ومن هنا يتضح أن الذكاء الوجداني كقدرة هو مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف وتنوع مستوى الإدراك والفهم الوجداني للفرد، وهو القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها، والقدرة على استيعابها في الأفكار ، والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها وتنظيمها في الذات والآخرين ، بينما اتسع النموذج المختلط ليشمل عدداً كبيراً من السمات الشخصية ، وهو بذلك منظور أكثر تكاملاً واتساعاً ، فهو يمثل كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية من حيث فهمها وإدراكها والتحكم بها ، بالإضافة إلي مهاراته في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها وإقامة علاقات اجتماعية كالعلاقات الأسرية والصداقات وغيرها ، والمبنية على أسس سليمة وطابع إيجابي ، كما ركز النموذج المختلط على نواتج الانفعالات لدى الفرد بعد صقلها بخبرات البيئة الخارجية كنواتج قابلة للقياس عن طريق التقدير الذاتي للأفراد .

وقد اختلف الباحثون في تحديد مكونات الذكاء الوجداني ويرجع ذلك لاختلاف منظور كل باحث ، إلا أنهم أجمعوا على أن هذه المكونات تتشابه فيما بينها في المفهوم والدلالة ، فقد قدم " بيتر سالوفي " Salovy نموذجه الأول للذكاء الوجداني في خمسة مكونات هي (الوعي بالذات ، الانصياع للانفعالات العاصفة ، الاستعداد ، التعاطف ، والمهارات الاجتماعي) ، إلا أن سالوفي بعد ذلك قدم مع " ماير " نموذجاً للذكاء الوجداني أطلقا عليه نموذج القدرة ويتكون من أربعة مكونات هي (التعرف علي الانفعالات ، واستخدام الانفعالات في تسهيل عملية التفكير ، وفهم الانفعالات ، وإدارة الانفعالات) ، وقد أطلق على نموذج كل من " سالوفي " و " ماير وسالوفي " نماذج القدرة ، هذا من جانب ومن جانب آخر اقترح " بار – أون " نموذجه للذكاء الوجداني ، والذي يتكون من خمسة مكونات هي (داخل الشخص ، بين الشخص والغير ، القدرة علي التكيف ، إدارة الضغوط ، والمزاج العام) ، وقد اتفق " جولمان " في ذلك مع " بار – أون " حيث يرى أن الذكاء الوجداني يتضمن مكونين الأول هو الكفاءة الشخصية ، والذي يتضمن (الوعي بالذات ، تنظيم الذات ، الدافعية) ، والثاني هو الكفاءة الاجتماعية المتضمن (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) .

ورغم التباين الظاهري بين النماذج المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني إلا أن المتأمل لهذه النماذج يجد أن نقاط الالتقاء تفوق نقاط الخلاف حيث تتفق جميع النماذج فيما يلى :

١- علي المستوى العام هدفت كل النماذج إلي فهم المتغيرات المتضمنة في إدراك وتنظيم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وقياسها .

٢- الذكاء الوجداني يقع في منطقة التقاء بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في الشخصية الإنسانية .

٣- كلا الجانبين المعرفي والوجداني في حالة من التفاعل المستمر باستمرار الحياة وهما في حالة تكامل وظيفي ولا يمكن الوصول إلي الفهم الكامل للشخصية الإنسانية دون الوصول إلي هذه العلاقة التكاملية .

٤- رغم اختلاف تعريفات نماذج القدرة عن النماذج المختلطة للمفهوم إلا أن كلاهما يرى أن محصلة الذكاء الوجداني هي القدرة علي التعامل الايجابي للفرد مع نفسه ومع الآخرين بحيث يحقق أكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله .

٥- تتفق جميع النماذج علي الإسهام النسبي للذكاء الوجداني في تحقيق النجاح في الحياة العملية أكبر من إسهام الذكاء المعرفي أو الأكاديمي في هذا النجاح .

٦- تتفق كل النماذج على وجود مكونات أساسية للذكاء الوجداني ، وأن المقاييس المختلفة للذكاء الوجداني مرتبطة فيما بينها وأنها متداخلة وليست منفصلة وتكمل بعضها بعضاً وأنها تقيس نفس المكونات ، كما يوجد ثمة إجماع على ماهية هذه المكونات وهي : (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية).

من العرض السابق لبعض نماذج الذكاء الوجداني (ماير وسالوفي ، بار – أون ، كوبر، بالمر وستوف ، جولمان) يتضح أن النظر إلية كسمة أكثر انتشارا من النظر إلية كقدرة ، ومن ثم يتبنى الباحث النموذج الذي قدمه " جولمان " للذكاء الوجداني لأنه يركز على الوجدان والمعرفة معاً ، حيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، كما أن كلاهما يؤثر في الآخر ويتحكم فيه ، ويرى أن الذكاء الوجداني يغطى مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية والتي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة ، كما تؤثر على نجاحه الأكاديمي والمهني فيها .

٤ – تنمية الذكاء الوجداني : -

يعد الذكاء الوجداني مثل غيره من المكونات الأساسية للشخصية ، قابلاً للنمو والتعديل الذاتي ، فالسلوك الوجداني ، يتألف من مكونات انفعالية ومعرفية وسلوكية أدائية ، ويتمثل الجانب الانفعالي في المشاعر الذاتية التي يوجهها الفرد نحو ذاته أو الأشياء والأشخاص موضوع الاهتمام ، أما الجانب المعرفي فيتمثل في المعلومات التي تتوافر لدى الفرد ومعتقداته ، أما الجانب السلوكي الأدائي فيتمثل في السلوك الظاهري الذي يقوم به الفرد نحو الموضوعات

والذي يتمثل في الإقدام أو الإحجام ، وكل هذه الأنماط من السلوك الوجداني تنمو مبكراً منذ الطفولة (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ٢٠٠٠ ، ٦٩٠) .

وترجع زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني إلي العديد من الأسباب أهمها يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الوجدانية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار المهمة في حد ذاتها فهي تعد إيذاناً لفتح منطقة جديدة تماماً في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية ، كذلك قابلية مهارات الذكاء الوجداني للتعديل والتنمية وهو ما يفتح الباب إلي تبني فكرة تنمية الذكاء ، والذى يمثل فيها معامل الذكاء الوجداني (EQ Emotional Quotient) المكمل لمعامل الذكاء العقلي التقليدي (IQ Intelligence Quotient) لفهم أعمق وأصح للشخصية الإنسانية (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ، ٥٨) .

ولقد كان لدى " جولمان " رسالة محددة يريد توصيلها للجميع هي : أن انفعالاتنا علي المدى البعيد ذات تأثير بالغ علي نجاحنا في الحياة ، ربما بنفس القدر أو أكثر من الذكاء العقلي المعرفي ، وانطلاقاً من هذه الرسالة يؤكد جولمان علي أهمية تنمية الذكاء الوجداني وتطويره والتدريب علي مهاراته (Adelson, 1996, 59) .

وفي صياغة أخرى يكرر " كونس " نفس الرسالة بقوله : أين قدرتك على أن تتجمل وجدانياً ؟ إن هذه القدرة هي التي تؤهل الفرد لأن يكون متفائلاً منفتحاً ، ويحدد مساراته القيمة الأخلاقية ، وهي قدرة تستحق منا أن نهتم بتطويرها وتنميتها وبخاصة إذا عرفنا أن الذكاء العقلي يسهم فقط بنسبة ٢٠٪ في نجاح الفرد في حياته ، وتبقى للقدرة على التجمل الوجداني البقية الباقية (Koonce, 1996, 19) .

وأشار كل من " ماير " و" سالوفي " إلي أن زيادة فاعلية النتائج المرتبطة بالذكاء الوجداني في موقف ما تتوقف على العوامل المرتبطة به لأن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من المهارات مثل : الوعي بالذات ، الدافعية ، التحكم الذاتي ، التوافق مع الآخرين ، وهذه كلها عوامل مركزية في ممارسة مهارات الذكاء الوجداني ، والأفراد ذوى الذكاء الوجداني المرتفع يتفوقون في علاقتهم الإنسانية بالآخرين ويظهرون مهارات قيادية ملحوظة وأداء حسناً في العمل (Mayer & Salovey, 1997, 5-7) .

ويذكر " إبستين " أن الذكاء الوجداني هو مفتاح النجاح في كافة ميادين الحياة ، في الدراسة والعمل وفي مختلف العلاقات ، فهو مهارة عقلية ذات وجهين ، أولهما أن تدرك معرفياً مشاعرك وانفعالاتك ، وثانيهما أن تدمج هذه المشاعر والانفعالات في النسق العقلي لتنتج بعد ذلك أفكاراً خلاقة ومعان جديدة ، ويتساءل إبستين : هل معنى كونك تتسم بالذكاء الوجداني أنك

قادر على السيطرة دائماً على مشاعرك ؟ وهل من الممكن أن نعلم الفرد كيف يكون ذكياً على المستوى الوجداني (Epstein, 1999, 20) .

ويضيف " لابس " إذا أردت أن تنمى الذكاء الوجداني فإنك يجب أن تأخذ بعقول الناس وقلوبهم ، وأن تعاملهم بحكمة وصبر علي اختلافهم ، فأنت لا تدربهم بسهولة على شاشات العرض ، ولكنك تحتاج إلي مهارة تدفعهم بها إلي التخلي عن مشاعر وأفكار وعادات قديمة واكتسابهم أخرى جديدة (Laabs, 1999, 68) .

ويرى " تشيرنس " و " جولمان " أن الذي يميز بين أولئك الذين ينجحون في حياتهم وأولئك الذين يخبرون الفشل هو الذكاء الوجداني ، وأن تدريس الذكاء الوجداني هو السبيل للتدريب على مهاراته ، فبرامج التدريب تهدف نحو تحسين مكونات الذكاء الوجداني ، والتي منها التدريب على التعاطف ، والتواصل ، التدريب على حل الصراع ، والتدريب على إدارة الضغوط ، والتدريب على إدارة الذات (Cherniss & Goleman, 2001, 13-14) .

ويؤكد ذلك " جولمان " في مؤلفه الشهير عن الذكاء الوجداني علي أهمية العمل علي تنمية الذكاء الوجداني ، وأن التفوق في الحياة عامة والمهن المختلفة خاصة يتطلب توفير نوعية من القدرات أو الكفاءات الوجدانية لدى القائمين بالعمل بدرجة أكبر من الذكاء العقلي ، إضافة إلى المهارات العملية اللازمة للقيام بالأداء (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ ، ١٣٤) .

وأثبتت الدراسات العديدة أن للذكاء الوجداني دوراً مهماً في النجاح المهني والأكاديمي وفي الحياة الاجتماعية، حيث وجد أن الأفراد المتفائلين والذين يعملون في المبيعات زادت مبيعاتهم بنسبة ٣٧٪ خلال عامين، بينما كان متوسط انخفاض مبيعات المتشائمين خلال عامين ٢٧٪ ووجد في دراسة طبقت على ٥٠٠ طالب بجامعة بنسلفانيا أن التفاؤل منبئ بأداء الطلاب أفضل من درجات اختبارات الاستعداد لدخول الجامعة (Cherniss, 2000, 434-435) .

وقد ذكر "بام روبنز"، "وجان سكوت" أن التعامل مع مشاعر الغير ذلكم الفن الرفيع في إقامة العلاقات الاجتماعية يتطلب نضج مهارتين وجدانيتين هما إدارة الذات والتعاطف ، والقصور في هاتين المهارتين قد يسبب لأكثر الناس ذكاءً سوءً في العلاقات الاجتماعية ، فهذه القدرات أو الكفاءة الاجتماعية تسمح للفرد أن يكون مصدر تأثير وإقناع للآخرين ، وأن يكون مصدر سلام لهم ، قادراً علي ضبط مشاعره وانفعالاته ، وهذا النضج الوجداني يجعله قادراً علي التعايش مع الضغوط والاحباطات والصراع (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ٣٦٣).

ويذكر " أوبياكور " أن الاهتمام التقليدي بالذكاء والتحصيل الأكاديمي يجب أن يتضاءل مقابل مزيد من الاهتمام بالذكاء الوجداني ، حيث يواجه الطلاب ضغوطاً وتحديات وأزمات

تنعكس على تفاعلاتهم مع الأقران والمعلمين في بيئات التعلم ، ويشير فيستوس إلي دعوة أرمسترونج ١٩٩٤ ، جاردنر ١٩٩٣ ، وجولمان ١٩٩٥، إلي أهمية التخلي عن المفهوم القاصر للحكم علي الذكاء في فصول الدراسة ، وإلي استخدام ذكاءات متعددة للحكم على قدرات التلاميذ ، مع التركيز علي الذكاء المرتبط بالعلاقات البينشخصية ، وإلي أهمية الربط بين مفهوم الذكاءات المتعددة وبين أنشطة الفصل الدراسي (Obiakor, 2001, 321) .

وأشار " شابيرو " إلي أن أهم ما يميز الذكاء الوجداني عن معدل الذكاء المعرفي هو أن الذكاء الوجداني أقل درجة من حيث الوراثة الجينية ، مما يعطي الفرصة للوالدين والمربين في أن يقوموا بتنميته لتحديد فرص نجاح الأبناء في الحياة (لورانس شابيرو ، ٢٠٠٣) .

ويتفق " كاهوى " مع " شابيرو " على نفس الرأي ويؤكد أن الفرد لا يحتاج فقط ذكاء عقلي ، كما لا يمكنه الاعتماد على سياسات معيارية فقط ، ولا على بيانات إحصائية ، بل إنه يحتاج دوماً أن يركز على قوة الانفعالات والمشاعر ، وأن يعمق استبصاره بالتحديات ، ويرفع من دافعيته للعمل، ويصنع الحد الفارق في مجالات عديدة منها التخطيط والتفوق واتخاذ القرار، وكذا الابتكارية والإبداع (Cahoy, 2004, 26) .

كما أشار " زينس وآخرون " أن تنمية الذكاء الوجداني كعامل وسيط ينعكس على سلوك الطالب ، فيرتقي به حيث تزداد نسبة حضوره ، وتقل السلوكيات العدائية ، والعنف الشخصي ، مما يؤدى إلي معدل أقل من المشكلات السلوكية ، وتنمو مهارة حل النزاع ، بالإضافة إلي سعي الطالب لإيجاد طرق واستراتيجيات للتعلم حيث ترتفع مشاركته ويزيد مجهوده للتحصيل ، كما يكون أكثر إيجابية في الاشتراك في الأنشطة ، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيات التي تساعده علي التخطيط وطرح البدائل وحل المشكلات والتي بدورها تساعد على نمو النجاح الأكاديمي (Zins et al., 2003, 57) .

ويشير " جابر عبدالحميد " إلي أن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلم من فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياته ، والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهماته الحياتية ، وهي تضم الوعي بالذات وضبط الذات والعمل التعاوني ورعاية الذات والآخرين وهذا يرسخ أهمية توظيف الجهود التربوية بهدف تعميم مهارات الذكاء الوجداني عبر المواقف الصفية ، واستثمارها لتنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات ، فضلاً عن تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية والمعرفية للطلاب التي تتيح لهم تكوين مفهوم ذات يتسم بالصحة والكفاية على نحو شامل وجدانياً واجتماعياً وأكاديمياً وجسمياً بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه الجوانب التي تحققها تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب (جابر عبدالحميد جابر ، ٢٠٠٣ ، ٣٤-٣٥) .

كما يشير كل من " سلامة عبدالعظيم حسين " ، " طه عبدالعظيم حسين " إلي أن مهارات الذكاء الوجداني تساهم في تنشيط التفكير ، فالوجدان الايجابي ينشط الإبداع ، ويحل المشكلات ويعمل على تحديد الحلول والبدائل ، ويساعد على تصنيف وتنظيم المعلومات ، وعلي رفع مستوى أداء الطالب التحصيلي وعلاقاته مع الآخرين كالأصدقاء والمعلمين والإداريين ، حيث يتضح أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي ، فإن الطالب إن لم يستطع التوافق وجدانياً لن تتوافر لديه القدرة على التركيز فيما يتعلمه ، مما يؤثر سلباً على أدائه وعلى مستوى الإبداع لديه ، ولمهارات الذكاء الوجداني دوراً كبيراً في تعليم الطالب وفي توظيف قدراته ومشاعره في خدمة البيئة التعليمية والمجتمع ، وتمثل هذه المهارات ضرورة كبرى لنجاحهم الأكاديمي ونجاحهم في الحياة (سلامة عبدالعظيم حسين ، طه عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٦ ، ٢٢٧) .

وذكر " مصطفى حفيضة سليمان " ، " رضا أحمد الأدغم " أنه من التوجيهات الحديثة الرامية للنهوض بالعملية التعليمية تنمية مهارات التفكير العليا ، ومن القضايا التي لم يلتفت إليها إلا القليل من التربويين وعلماء النفس قضية تنمية الجوانب الوجدانية الخاصة بالتفكير ، التي تمكن المتعلمين من السيطرة على أنماط من السلوكيات الذكية ، ومن ثم النجاح في الحياة العملية من خلال المثابرة العقلية ومقاومة الاندفاع وحب الاستطلاع والتعاطف مع الآخرين (مصطفى حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ، ٧٥٣) .

يتضح مما سبق الدور الفعال لبرامج تنمية الذكاء الوجداني في تحقيق متطلبات النجاح ، وحل المشكلات ، وما يواجه الطلاب من تحديات وصعوبات ، حيث قد يساعد التدريب على مهارات الذكاء الوجداني تحفيز قدراتهم العقلية واستثمارها ورفع مستوى أدائهم ، مع تفهم الآخرين وضبط النفس والوعي بالذات وحل المشكلات فضلاً عن توفير حظاً أوفر للسعادة في الحياة الاجتماعية والأسرية والأكاديمية والصحة النفسية والجسدية بما يحقق التوازن المعرفي والوجداني ، بما يعمل على تسيير الحياة بصورة أفضل .

وأن تنمية مهارات الذكاء الوجداني ذات أثر إيجابي على التوائم مع متغيرات الحياة والوعي بالذات والتعبير عن المشاعر ، وتحسن القدرات التعبيرية ، وإدراك المشاعر السلبية والايجابية ؛ والتدريب على هذه المهارات له دور فعال في زيادة الدافعية ونمو التعاطف وفهم مشاعر الآخرين والمحافظة علي العلاقات الاجتماعية وتحقيق المرونة والتكيف في هذه العلاقات ، كما يساهم التدريب على مهارات الذكاء الوجداني على تحسين أداء الطلاب وعلي التحصيل الأكاديمي والاستمرار في التفوق، وتوفير الفرص لتربية أفضل تحقق التوازن المعرفي الوجداني.

الدراسات والبحوث المرتبطة :

على الرغم من أن مفهوم الذكاء الوجداني يعد من أحدث المفاهيم في مجالي علم النفس والتربية إلا أن البحث العلمي في هذا الميدان شهد ازدهاراً كبيراً ، وغير مسبوق في مجال الدراسات والبحوث التربوية والنفسية في المجتمعات العربية والأجنبية ، حيث تنوعت الدراسات والبحوث الخاصة بهذا المفهوم لتحديد أبعاده وأساليب قياسه والعلاقة بينه وبين المتغيرات المعرفية والوجدانية ، كما ركزت بعض الدراسات والبحوث علي برامج تنمية الذكاء الوجداني وتأثيراتها الايجابية على عينات في مختلف المراحل التعليمية ، ومن ثم تم تقسيم الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية إلى قسمين هما :

- **القسم الأول : الدراسات والبحوث التي تناولت الذكاء الوجداني :**

١- دراسة سكوت وآخرون (Schutte et al., 1998) :

هدفت الدراسة إلي تصميم أداة لقياس الذكاء الوجداني بناء علي نموذج القدرة لـ " سالوفي وماير " ، كما هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " سالوفي وماير " ١٩٩٠ ، وقد تكون هذا المقياس من ٦٢ مفردة تمثل أبعاد نموذجهما وتم تطبيقه علي عينة قوامها (٣٤٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وباستخدام التحليل العاملي توصل الباحثون إلي انتقاء ٣٣ مفردة فقط استخدموها في دراستهم ، وقد أسفرت النتائج أن الإناث أعلي من الذكور في الذكاء الوجداني ، وأن الذكاء الوجداني لم يرتبط بالقدرات العقلية المعرفية بينما ارتبط بالأداء الأكاديمي ، كما أسفرت عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والخبرة والتفتح كسمة من سمات الشخصية .

٢- دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩) :

هدفت الدراسة إلي التعرف على الفروق بين الذكور والإناث وبين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدي طلاب الجامعة ، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني من إعداده ، والذي طبق علي عينة قوامها (٤١٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها ، وقد خلصت الدراسة إلي عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني سواء في الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية ، بينما توجد فروق دالة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في بعد التعامل مع الآخرين وتفهم وجهات نظرهم وحفز الذات لصالح طلاب التخصصات الأدبية ، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين الجنس والتخصص في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني وفي الدرجة الكلية له .

٣- دراسة سيروتشي وآخرون (Ciarrochi et al., 2000) :

هدفت إلي تقييم البناء العاملي لمقياس الذكاء الوجداني متعدد الأبعاد MEIS ، وكذلك التعرف علي العلاقة بين الدرجة علي مقياس الذكاء الوجداني والدرجة علي مصفوفة " رافن " لقياس الذكاء العام ، وقد أجريت الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة الاستراليين بلغ قوامها ١٣٤ طالباً وطالبة (٣١ ذكوراً – ١٠٣ إناث) ، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني المتعدد العوامل لـ " ماير وسالوفي وكارسو " ٢٠٠٠ ، وأسفرت نتائج الدراسة إلي أن الذكاء الوجداني لا يرتبط بالذكاء العام ، ولكنه ارتبط بمقاييس الشخصية (التعاطف – الانبساط – الانفتاح علي المشاعر الإنسانية) ، وأن بنود المقياس كونت عاملين هما : الإدراك وفهم وإدارة الانفعالات ، كما توصلت الدراسة أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور علي مقياس الذكاء الوجداني .

٤- دراسة نيلسون وآخرون (Newsome et al., 2000) :

سعت هذه الدراسة إلي اختبار القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني ، كما يقاس بقائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وقد استخدمت الدراسة لهذا الهدف عدداً من الأدوات لقياس الذكاء الأكاديمي ، وبعض السمات الشخصية ، بالإضافة إلي درجات الطلاب المعبرة عن نجاحهم الدراسي ، على عدد من طلاب الجامعة بلغ عددهم ١٨٠ طالباً وطالبة ، (٦٢) من الذكور ، (١١٨) من الإناث ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود ارتباط دال بين الذكاء الوجداني وبين النجاح المدرسي ، ومن ناحية أخرى كشفت الدراسة عن ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للقائمة وبعض سمات الشخصية (الانبساط – القلق – الاستقلالية – التحكم الذاتي) في حين لم تظهر ارتباطات دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي .

٥- دراسة بيتريديز وفيرنهام (Petrides & Furnham, 2000) :

هدفت الدراسة إلي الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني المدرك والذكاء الوجداني الفعلي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وتم استخدام اختبار " سكوت وآخرون " ١٩٩٨ ، كما طلب من أفراد العينة تقدير ذكائهم الوجداني ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني المدرك لصالح عينة الذكور ، أما في الذكاء الوجداني الفعلي فإن درجات الإناث أعلي من الذكور في بعد المهارات الاجتماعية ، بينما لا توجد فروق دالة بين الجنسين في باقي أبعاد الذكاء الوجداني (تقدير الانفعالات – توظيف الانفعالات – التفاؤل) ، كما لا توجد فروق في الدرجة الكلية .

٦- دراسة فوقية محمد راضي (٢٠٠١) :

هدفت الدراسة إلي تحديد ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين من طلاب الجامعة ، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي كأحد عناصر النجاح المدرسي ، وقدرات التفكير الابتكارى ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٩) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة اللغة الإنجليزية بجامعة المنصورة ، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء الانفعالي من إعداد الباحثة ، وقد توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف – إدارة العلاقات – الدافعية الذاتية – الدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث ، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في ضبط الانفعالات .

٧- دراسة محسن محمد أحمد (٢٠٠١) :

هدفت إلي دراسة العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة جميع الشعب بكلية التربية للبنات بمدينة الجبيل في الدمام ، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداده ، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين عوامل الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية وبين كل من قدرات التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسي ، كما توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري على النجاح المدرسي ، كما توصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات التخصصات الأكاديمية (العلمية – الأدبية) في كل من الذكاء الانفعالي ومكوناته الفرعية .

٨- دراسة عبدالعال حامد عجوة (٢٠٠٢) :

هدفت إلي الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ، وعلاقة الذكاء الوجداني بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، وشارك في الدراسة (٢٥٨) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ تعريب الباحث ، ومقياس الذكاء الوجداني لـ " سكوت وآخرون " ١٩٩٨ تعريب الباحث ، ومقياس الذكاء الوجداني لـ " جيرابك " تعريب محمد إبراهيم جودة ١٩٩٩ ، واعتمد الباحث علي الدرجة الكلية فقط للذكاء الوجداني بالنسبة للمقاييس الثلاثة ، وقد أشارت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث علي المقاييس الثلاثة للذكاء الوجداني ، وكذلك

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين ذوى التخصصات العلمية والأدبية علي مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة .

٩- دراسة عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢) :

هدفت إلي دراسة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية ، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٧ طالباً وطالبة (٥٩ ذكوراً – ٨٨ إناثاً) ، من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي ، من الأقسام العلمية والأدبية ، وقد تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة إلي أن الذكاء الوجداني لا يختلف لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (ذكور – إناث) أو التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) ، كما توصلت الدراسة إلي أنه لا يوجد تأثير دال لتفاعل النوع (ذكور – إناث) مع التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) علي الذكاء الوجداني لدى الطلاب عينة الدراسة .

١٠- دراسة منى سعيد أبوناشي (٢٠٠٢) :

هدفت إلي دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية ، ولقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (٢٠٥) طالباً وطالبة بواقع ٩٢ طالباً ، ١٠٥ طالبة من كلية التربية النوعية ، جامعة المنوفية ، وقد طبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني إعداد الباحثة ، واختبار الذكاء العالي إعداد " السيد محمد خيري " ، واختبار المهارات الاجتماعية إعداد " السيد السمادوني " ، ولقد خلصت الدراسة إلي عدة نتائج منها : توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية ، وأوضح التحليل العاملي عن عدم وجود تمايز بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية .

١١- دراسة سيروتشي وآخرون (Ciarrochi et al., 2002) :

هدفت إلي دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط والصحة النفسية للفرد ، والتي أجريت علي عينة قوامها (٣٠٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة (٧٠ ذكوراً ، ٢٣٢ إناثاً) ، وقد تم استخدام مقياسين للذكاء الوجداني هما : مقياس " سكوتي وآخرون " ١٩٨٨ ، ومقياس العوامل المتعدد لـ " ماير وسالوفي وكارسو " (MEIS) ٢٠٠٠ ، ومن نتائج الدراسة : أن الأفراد مرتفعوا الذكاء الوجداني (إدارة انفعالات الآخرين ، وإدراك الانفعالات) أقل ميلاً للانتحار وأقل تشاؤماً واكتئاباً من الأفراد منخفضي الذكاء الوجداني ، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني أعلى ثقة بأنفسهم واتزاناً ولديهم القدرة علي مواجهة الضغوط .

١٢- دراسة لوبس وآخرون (Lopes et al., 2003) :

هدفت إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة وسمات الشخصية ، وأجريت الدراسة علي عينة بلغ عددها ١٠٣ طالب جامعي (٣٧ ذكوراً – ٦٦ إناثاً) ، وقد تم تطبيق مقاييس الذكاء الوجداني المتعدد العوامل لـ " ماير وسالوفي وكارسو " (MEIS) ٢٠٠٠ ، وقائمة العوامل الخمس الكبرى في الشخصية ، وانتهت نتائج الدراسة إلي أن كل من الذكاء الوجداني وسمات الشخصية يكونان مرتبطين ارتباطاً إيجابياً بالتقارير الذاتية للرضا عن العلاقات الاجتماعية ، والأفراد الذين حصلوا علي درجات مرتفعة في إدارة الانفعال يكونون أكثر احتمالاً أن يقرروا علاقات إيجابية مع الآخرين ، وأقل احتمالاً أن يقرروا تفاعلات سلبية مع أصدقاءهم المقربين ، كما أن الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية معا يتنبأن بالرضا عن الحياة .

١٣- دراسة أوكونر وليتل (O'Connor & Little, 2003) :

تناولت الدراسة فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة مستخدمة اختبارات الذكاء الوجداني كقدرة (بنية القدرة المعرفية) وكسمة (بنية الشخصية) ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالباً وطالبة (٥٣ ذكوراً ، ٣٧ إناثاً) ، واستخدمت الدارسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT) ٢٠٠٢ ، لقياس الذكاء الوجداني كقدرة ، ومقياس التقرير الذاتي لقياس الذكاء الوجداني كسمة ، وأوضحت النتائج أن الذكاء الوجداني ليس مؤشراً أو منبئاً قوياً للإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن الأداة المستخدمة لقياسه سواء أكانت القدرة المعرفية أو السمات والخصائص الشخصية .

١٤- دراسة عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلي بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني ، وبعض متغيرات الشخصية المعرفية (الذكاء العقلي التقليدي) ، واللامعرفية (سمات الشخصية) ، وتم إعداد مقياس الذكاء الوجداني في ضوء نظرية " بار- أون " ، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة علي عينة كلية قوامها (٢٨٥) طالباً وطالبة ينتمون إلي مستويين تعليميين هما : مستوى مرحلة البكالوريوس ١٩٦ طالباً وطالبة ، مستوى الدراسات العليا ٨٩ طالباً وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي التقليدي ، وأن متغير الجنس لم يؤثر تأثيراً دالاً علي الذكاء الوجداني ، كما لم تؤكد النتائج وجود تفاعل بين عامل اختلاف الجنس وعامل اختلاف مستوى التعليم من حيث تأثيرهما معاً علي الذكاء الوجداني

١٥- دراسة محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلي التحقق من جودة مطابقة النموذج الذي قدمه بار- أون لقائمة نسبة الذكاء الانفعالي علي عينة من طلاب التعليم الثانوي ، ومقارنة البناء العاملي لقائمة نسبة الذكاء بين الطلبة والطالبات ، وبين طلاب القسم العلمي والأدبي ، وقد تكونت الدراسة من (٤١٦) طالباً وطالبة من أربع مدارس بالتعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية ، طبق عليهم قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وقد أظهرت الدراسة : عدم مطابقة النموذج الذي اقترحه بار- أون لمكونات الذكاء الانفعالي ، كما وجدت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة الذكور والإناث لصالح مجموعة الذكور علي جميع مكونات الذكاء الانفعالي ، عدا بعدى التعاطف والمسئولية الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث ، كما وجدت فروق في الأبعاد (تحقيق الذات ، الاستقلالية ، المسئولية الاجتماعية ، السعادة) لصالح التخصصات العلمية .

١٦- دراسة براكيت وآخرون (Brackett et al., 2004) :

هدفت إلي دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من القدرة علي التكيف الاجتماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية ، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة (٨٩ ذكوراً ، ٢٤٠ إناثاً) ، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT) ٢٠٠٢ ، ومن نتائج الدراسة أن الإناث أعلي ذكاءً وجدانياً من الذكور ، كما يعد الذكاء الوجداني منبئاً بالأداء في جوانب الحياة المختلفة (الأكاديمي ، العناية بالذات ، العلاقات مع الآخرين ، والأعمال المفضلة في قضاء وقت الفراغ) لدى الذكور أكثر من الإناث ، وأن نقص الذكاء الوجداني يظهر نقص التكيف والانحرافات السلوكية لدى الذكور أعلى من الإناث ، وأن الذكور منخفضي الذكاء الوجداني لديهم علاقات اجتماعية ضعيفة مع الزملاء .

١٧- دراسة باركر وآخرون (Parker et al., 2004) :

سعت إلي بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح المدرسي في المرحلة الجامعية الأولى ولدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تم استخدم قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وتم تطبيق القائمة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة (٣٧٢) طالباً وطالبة (٧٨ ذكوراً ، ٢٩٤ إناثاً) ، ومتابعتهم في السنة الأولى الجامعية ثم مقارنة نتائج المقياس مع متوسط الدرجات الدراسية التي حصلوا عليها في المرحلة الثانوية وفي السنة الجامعية الأولى ، ثم مقارنة النتائج مع متغير الذاكرة كأحد الوظائف العقلية ، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني منبئ قوى للنجاح المدرسي في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية

الأولى ، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات الذكاء الوجداني ما عدا مهارة المزاج العام والعلاقات الاجتماعية فكانت لصالح الإناث .

١٨- دراسة الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي (٢٠٠٥) :

هدفت إلي معرفة مدي الإسهام النسبي لمكونات بار – أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) طالباً وطالبة يدرسون بكلية الآداب بجامعة المنوفية ، واستخدمت الباحثتان قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وقائمة المجابهة لـ " كارفر وآخرين " ، وأسفرت النتائج: عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب المجابهة التكيفية، وعلاقة ارتباطيه سالبة مع أساليب المجابهة غير التكيفية ، كما توصلت إلي أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس وأبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على أساليب المجابهة ، وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث علي متوسطات درجات مكونات الذكاء الانفعالي .

١٩- دراسة أوستين وآخرون (Austin et al., 2005) :

هدفت إلي اختبار العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وكل من عوامل الشخصية وجودة الحياة والصحة الجسمية ، علي عينة من (٥٠٠) كندي ، (٢٠٤) اسكتلندي من طلبة الجامعات طبق عليهم مقياسان للذكاء الوجداني هما : مقياس " سكوتي وآخرون " ١٩٨٨ ، قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وأظهرت الدراسة ارتباط الإدراك الايجابي للحالة الصحية ارتباطاً موجباً بالانبساط وسلباً بالعصابية بينما لم يرتبط بشكل دال بالذكاء الوجداني ، كما كان الذكاء الوجداني أكثر تنبؤاً بحجم شبكة العلاقات الاجتماعية للأفراد بينما لم يتنبأ بشكل جيد بالصحة الجسمية وجودة الحياة ، أما العصابية والمواءمة فكانتا أكثر تنبؤاً بالحالة الصحية والانبساطية .

٢٠- دراسة باستيان وآخرون (Bastian et al., 2005) :

هدفت إلي فحص ما إذا كان الذكاء الوجداني يتنبأ بالمهارات الحياتية بعد ضبط تأثير كل من القدرات المعرفية والشخصية ، وقد أجريت الدراسة علي عينة تتألف من (٢٤٦) من طلاب الجامعة (٦٩ ذكوراً – ١٧٧ إناثاً) ، طبقت عليهم بطارية تتكون من ١٠ مقاييس ، تقيس الذكاء الوجداني ، القدرات المعرفية والشخصية ، المهارات الحياتية (الإنجاز الأكاديمي – الرضا عن الحياة – حل المشكلات – قدرات المواجهة) ، وانتهت نتائج الدراسة إلي أن الارتباطات بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي كانت ضئيلة وغير دالة إحصائياً ، وأن الارتباطات بين الذكاء الوجداني والقدرات المعرفية والشخصية كانت متوسطة ، كما أن الذكاء

الوجداني يرتبط إيجابياً بدرجة دالة إحصائياً بالرضا عن الحياة وحل المشكلات المدركة بطريقة جيدة وبدرجة منخفضة مع القلق .

٢١- دراسة هارود وسكير (Harrod & Scheer, 2005) :

تناولت الدراسة الذكاء الوجداني في علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية للشخصية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) من الشباب في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح أعمارهم بين ١٦-١٩ عاماً منهم (١٠٩ ذكر ، ٩١ أنثي) ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجداني ومستوى تعليم الوالدين ، ومستوى الدخل ، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والعمر ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) ، والفروق كانت لصالح الإناث .

٢٢- دراسة ليونز و شنيدر (Lyons & Schneider, 2005) :

هدفت الدراسة إلي الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني علي الأداء لدى طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية بواقع ٧٥ من الإناث ، ٥١ من الذكور ، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وآخرون " (MEIS) ٢٠٠٠ ، وتوصلت الدراسة إلي أن الذكاء الوجداني يؤثر علي أداء مهام الاختبارات العقلية المعرفية ، كما توصلت الدراسة إلي أن الإناث أعلى من الذكور في جميع أبعاد الذكاء الوجداني ما عدا بعد إدارة الانفعالات ، وأن المخاطرة لدي الذكور في مهمة إلقاء الحديث أو الخطاب أعلى مقارنة بالمهمة الحسابية لدى الإناث .

٢٣- دراسة جيهان عيسى أبو راشد (٢٠٠٦) :

هدفت إلي بحث الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي ، والنوع ، والمرحلة الدراسية ، وتكونت العينة من (٢٧٩) طالباً وطالبة اختيرت عشوائياً من المراحل التعليمية : الإعدادية ، والثانوية ، والجامعية ، وطبق عليها قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ، وبينت نتائج الدراسة وجود أثر دال لمستوى التحصيل في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الطلبة الأعلى مستوى في التحصيل الأكاديمي ، كما توصلت إلي وجود أثر دال للنوع والمرحلة الدراسية في جميع أبعاد الذكاء الوجداني ، وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه تبين أن الدلالة تعود لأثر النوع في الذكاء الوجداني والمزاج العام ، وأثر المرحلة الدراسية في الذكاء الشخصي والوجداني ، كما بينت النتائج تفوق الإناث علي الذكور في الذكاء الوجداني .

٢٤- دراسة عثمان حمود الخضر (٢٠٠٦) :

سعت هذه الدراسة إلي تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج " سالوفي وماير " المعرفي ، والسعي للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٦٥ طالباً وطالبة (١٣٦ ذكوراً ، ١٢٨ إناثاً) من طلاب كلية العلوم الاجتماعية جامعة الكويت ، تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٤ عاماً بمتوسط عمري ٢٠.٧ عاماً ، وانحراف معياري ١.٩ عاماً ، وأظهرت الدراسة عدد من النتائج منها : أن الإناث حصلن علي متوسط درجات أعلى في الذكاء الوجداني مقارنة بالذكور ، ولم تظهر النتائج ارتباطاً دالاً بين الذكاء الوجداني والعمر .

٢٥- دراسة آمال جودة (٢٠٠٧) :

هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة ، والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأقصى ، وكذلك معرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء والسعادة والثقة بالنفس والتي يمكن أن تعزى إلي النوع (ذكور – إناث) ، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣١) طالباً وطالبة (٨٥ ذكوراً – ١٤٦ إناثاً) وقد استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس : الأول لقياس الذكاء الانفعالي ، والثاني لقياس السعادة ، والثالث لقياس الثقة بالنفس ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ، وكذلك توصلت إلي عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي ، والسعادة ، والثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع .

٢٦- دراسة السيد كامل الشربيني (٢٠٠٧) :

هدفت الدراسة إلي تحديد العلاقة بين جودة الحياة وكل من الذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، وقد أجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها (٤٠٣) طالب وطالبة بكلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس ، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني إعداد " سليمان محمد وعبدالفتاح رجب " ٢٠٠٢ ، وانتهت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الطلاب في أبعاد مقياس جودة الحياة (علاقة إيجابية مع الأسرة – الدقة والاستمتاع بالحياة – الرضا عن الحياة – علاقات إيجابية مع الآخرين – الرضا الأكاديمي – فعالية الأداء) والذكاء الانفعالي ، مع ضرورة الاهتمام بالتدريب علي مهارات الذكاء الانفعالي ، لما لذلك من أهمية بالغة في القدرة علي التخطيط لإنجاز الأهداف ، والنجاح العلمي والاجتماعي للفرد .

٢٧- دراسة ليلي عبدالله السليمان (٢٠٠٧) :

هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي ، وطبقت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده " رشدي فام منصور وآخرون " ٢٠٠١ ، علي عينة قوامها (٢٣٨) طالبة من طالبات جامعة أم القرى ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في متغير الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة باستثناء بعد التعامل مع الآخرين ، وفقاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي) ، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في متغير الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة، باستثناء بعد الإتقان ، وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (التحصيل الأعلى – التحصيل الأدنى) حيث كانت الفروق في هذا البعد لصالح ذوات التحصيل الأعلى .

٢٨- دراسة محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي (٢٠٠٧) :

هدفت إلي بناء إستراتيجية لقياس الذكاء الانفعالي في ضوء بعض مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (٢٦٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الإسكندرية من التخصصات العلمية والأدبية ، وقد تم استخدام مقياس مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي من إعداد الباحثين ، وكذلك قائمة التقدير الذاتي ، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : وجود فروق دالة إحصائياً في صالح عينة التخصصات العلمية في الذكاء الانفعالي باستخدام مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي ، مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني باستخدام مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي ، كما وجدت فروق في الذكاء الانفعالي ترجع إلي التفاعل بين التخصص (علمي – أدبي) والنوع (ذكور – إناث)

٢٩- دراسة أديمو (Adeyemo, 2007) :

هدفت الدراسة إلي التحقيق من تأثير الذكاء الوجداني علي العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية الأولي بجامعة إبادان بنيجيريا ، وتم استخدام نتيجة الترم الأول للطلاب كمقياس للتحصيل الأكاديمي ، وكذلك مقياس للذكاء الوجداني إعداد " سكوت وآخرون " ١٩٩٨ ، وأشارت التحليلات الإحصائية إلي أن كل من الذكاء الوجداني وفعالية الذات الأكاديمية ارتباطاً بصورة دالة بالتحصيل الأكاديمي ، وكان للذكاء الوجداني تأثير وسيط علي العلاقات بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي ، وبناء علي هذه النتائج توصي الدراسة بأن يتم إدماج الذكاء الوجداني ضمن منهج المرحلة الجامعية الأولي .

٣٠- دراسة جايجير وإيجان (Jaeger & Eagan, 2007) :

هدفت الدراسة إلي معرفة إذا كان الذكاء الوجداني يتنبأ بالنجاح المدرسي والذي تمثل بالأداء الأكاديمي كأحد عناصر النجاح المدرسي للطلاب ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٧٩) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، واستخدم الباحث قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وقد أظهرت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي لمهارة الذكاء البينشخصي ، ومهارة إدارة الضغوط على النجاح المدرسي ، مع التنبؤ بالنجاح المدرسي بشكل دال ، وأشارت الدراسة إلي إمكانية المؤسسات التعليمية جني الفائدة بالتدريب على مهارات الذكاء الوجداني ، كما أن فهم كيفية تطوير هذه البرامج الخاصة بمهارات الطلاب أمر ضروري لما لها من أثر يعزز النجاح المدرسي .

٣١- دراسة كوكير وآخرون (Kooker et al., 2007) :

استهدفت تحديد الذكاء الوجداني في الممارسات المهنية ، وافترضت الدراسة أن الذكاء الوجداني هو قدرة فردية تؤثر علي الاحتراق النفسي وعدم الرضا الوظيفي ، وأجريت الدراسة علي عينة مكونة من ٢٣٥ طالباً وطالبة في كلية التمريض ، وقد تم تطبيق اختبار الذكاء الوجداني عليهم من إعداد الباحثين ، وأظهرت النتائج حصول المشاركين في هذه الدراسة علي درجات مرتفعة ودالة إحصائياً في المقاييس التكاملية للشخصية المرتبطة بالعمل المهني ، بالإضافة إلي وجود علاقة دالة إحصائياً بين الممارسات المهنية والذكاء الوجداني ، وأن الذكاء الوجداني يلعب دوراً أساسياً في منع الاحتراق النفسي والوظيفي ، كما أثبتت الدراسة تفوق الذكور علي الإناث في الذكاء الوجداني .

٣٢- دراسة بايو وآخرون (Pau et al., 2007) :

تناولت الدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلاب كلية طب الأسنان ، وتم استخدام مقياس " سكوتي وآخرون " للذكاء الوجداني ، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية طب الأسنان بواقع ٤ طلاب من كل فرقة (٢ ذكور – ٢ إناث) ، وتم التوصل لعدة نتائج منها : الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يواجهون الضغوط بانفعالات قوية ، والطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يستخدمون التفكير في مواجهة الضغوط ، وأن الإناث أكثر إدراكاً للضغوط من الذكور ، وكذلك أكثر ذكاءً وجدانياً .

٣٣- دراسة إسعاد عبدالعظيم البنا (٢٠٠٨) :

هدفت إلي دراسة علاقة الذكاء الوجداني بأساليب إدارة الصراع لدى طلاب الجامعة ، وكذلك التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده ، مع إمكانية

التنبؤ بأساليب إدارة الصراع من الذكاء الوجداني وأبعاده ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة ، منهم (١٠٠ ذكور ، ٢٠٩ إناث) ، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة ، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : أن الذكور أكثر تفوقاً عن الإناث في الذكاء الوجداني ، وأكثر قدرة علي إدارة الانفعالات وتحفيز الذات ، وكذلك يمكن التنبؤ بأساليب إدارة الصراع من الذكاء الوجداني وأبعاده .

٣٤- دراسة إيناس محمد صفوت (٢٠٠٨) :

هدفت إلي دراسة البناء العاملي للذكاء الوجداني في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (١٠٤٧) من طلاب الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية بالفرقتين الأولى والرابعة بجامعة الزقازيق بالكليات العلمية والنظرية ، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية من إعداد الباحثة ، وتوصلت الدراسة إلي وجود تأثير دال إحصائياً لنوع الطالب وتخصصه الدراسي على كل من الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده ، كما توصلت الدراسة إلي عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وعاملي (الدافعية ، المهارات الاجتماعية) ، بينما وجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي على درجات الطلاب في عوامل (التعاطف ، الوعي الوجداني ، الضبط الوجداني) .

٣٥- دراسة السيد محمد أبو هشام (٢٠٠٨) :

هدفت إلي دراسة مكونات الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين ، وتكونت العينة من ٧٥٥ طالباً وطالبة (٣٦٧ طالباً وطالبة مصريين ، و ٣٨٨ طالباً وطالبة سعوديين) ، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث ، وقد توصلت الدراسة إلي عدم وجود تأثير للنوع (ذكور – إناث) علي مكونات كل من الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي لدى الطلاب المصرين والسعوديين ، وكذلك عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع والجنسية علي مكونات كل من الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة ، كما توصلت إلي أن مكونات الذكاء الوجداني والاجتماعي قد تشبعت علي عامل كامن واحد لدى العينة المصرية ، وتشبعت علي عاملين لدي العينة السعودية .

٣٦- دراسة عبدالعظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة إلي بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل ، وبلغ حجم العينة (٢١٩) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة ، وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس للحصول علي البيانات من أفراد العينة ، منها مقياس الذكاء الانفعالي إعداد " فاروق السيد عثمان ، محمد عبدالسميع رزق " ، وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوى الذكاء الانفعالي المرتفع ، كما وجد تأثير دال إحصائياً للذكاء الانفعالي علي كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل .

٣٧- دراسة ميكولاجيزاك و لومنيت (Mikolajczak & Luminet, 2008) :

هدفت إلي الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على توقع الأحداث الضاغطة ، وبتحديد أكثر كيف يتم تقييم هذه الأحداث من حيث كونها تهديدات أم تحديات ، حيث إن التهديد يحدث عندما يقدر الفرد موقفاً معيناً تقديراً يفوق قدراته وفي هذه الحالة فإن الموقف قد يشمل علي خسارة محتملة ، في حين أن التحدي يحدث عندما يقدر الفرد موقفاً معيناً علي أنه ينافس قدراته وفي هذه الحالة فقد يشتمل الموقف علي مكسب محتمل ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية (١٢ ذكوراً ، ٤٨ إناثاً) ، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني لبيترايدس وفيرنام (TEIQUE) ، وتوصلت الدراسة إلي أن الطلاب ذوى الذكاء الوجداني المرتفع يظهرون كفاءة ذاتية أعلى في تقييم المواقف والأحداث الضاغطة علي أنها تحديات أكثر منها تهديدات .

٣٨- دراسة أسماء محمد عبدالحميد (٢٠٠٩) :

هدفت إلي بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء العام اللفظي وغير اللفظي والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية ، لدى عينة مكونة من ١٢٣ طالباً وطالبة (٤٧ طالباً ، ٧٦ طالبة) بالفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة المنيا ، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT) ٢٠٠٢ تعريب وتقنين الباحثة ، توصلت الدراسة إلي وجود علاقة غير دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة وبين الذكاء العام (لفظي وغير لفظي) ، وأنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة ، والعديد من أبعاد الشخصية والمهارات الاجتماعية ، كما توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة والتحصيل الدراسي .

٣٩- دراسة أصلان صبح المساعيد (٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلي معرفة الذكاء الانفعالي عند طلبة جامعة آل البيت وعلاقته بكل من : دافع الإنجاز ، والتحصيل الدراسي ، والمستوى الدراسي ، والتخصص الدراسي ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة ، من ذوى التخصصات الأدبية والعلمية ، ومن مختلف المستويات الدراسية في الجامعة ، وقد استخدم في هذه الدراسة أداتين ، الأولى مقياس الذكاء الانفعالي ، والثانية اختبار لدافع الإنجاز ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي ، كما أشارت نتائج تحليل التباين إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية وذلك لصالح التخصصات الأدبية .

٤٠- دراسة أمسية السيد الجندي (٢٠٠٩) :

هدفت إلي التعرف علي مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٥) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بجميع الشعب العلمية والأدبية ، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لـ " بار – أون " ترجمة محمد حبشي ، وأسفرت النتائج عن : وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للشعور بالسعادة والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية ، كما توصلت الدراسة إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وفي كل أبعاده لصالح الذكور فيما عدا بعد (التعاطف ، المسئولة الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية ، واختبار الواقع) لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في تلك الأبعاد .

٤١- دراسة كريج وآخرون (Craig et al., 2009) :

هدفت إلي دراسة الذكاء الوجداني لدي عينة واسعة النطاق من الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٥٦ طالباً وطالبة (٤١٠ ذكوراً ، ٤٤٦ إناثاً) ، وقد تم استخدام قائمة الذكاء الوجداني لـ " كامب وآخرون " (BRIEF) ، ومقياس العوامل الكبرى للشخصية ، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : أن الإناث حققن درجات أعلي من الذكور فيما يتصل بالدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، وكذلك بعد التعاطف ، كما كان الذكور أعلي من الإناث في بعد الوعي بالذات ، ولم يستدل علي وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فيما يتصل ببعد المهارات الاجتماعية .

٤٢- دراسة أمينة إبراهيم شلبي (٢٠١٠) :

هدفت إلي الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والأبعاد المكونة له تعزى إلي متغير النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) لدى طلبة المرحلة الجامعية ،

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٥٧ طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية بواقع (٢٩٣ من التخصصات العلمية ، ٧٦٤ من التخصصات الأدبية) ، وتمثلت أداة البحث في مقياس الذكاء الوجداني للراشدين إعداد الباحثة ، وتوصلت الدراسة إلي نتائج منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في كل من الدرجة الكلية وبعدى إدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح التخصص العلمي ، وعدم دلالتها في بعدى الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي ، كما توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث من أفراد العينة في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور وعدم دلالتها في بعد الذكاء الاجتماعي .

٤٣- دراسة عبداللطيف عبدالكريم المومني (٢٠١٠) :

هدفت إلي التعرف إلي مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، والي معرفة أثر متغيرات التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم والنوع في الذكاء الانفعالي ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٥ طالباً وطالبة (١٧٦ طالباً ، ٢٢٩ طالبة) ، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث ، ولقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة علي مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات التحصيل الأكاديمي ، ونوع التعليم (علمي – أدبي) ، والنوع (ذكور – إناث) أو تعزى للتفاعل بين هذه المتغيرات ، كما وجودت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة علي بعد التعاطف تعزى للنوع لصالح الإناث ، وكذلك وجودت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة علي بعد تنظيم الانفعالات تعزى للتفاعل بين نوع الطالب والتحصيل الأكاديمي .

٤٤- دراسة فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله (٢٠١٠) :

هدفت الدراسة التعرف علي الفروق بين الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين في مهارات الذكاء الانفعالي ، وكذلك الكشف عن تأثير متغيري الجنس ونوع التعليم والتفاعل بينهما على درجات الطلاب علي قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالباً وطالبة منهم ٧٣ موهوباً (٤١ ذكوراً ، ٣٢ إناثاً) ، ٨٤ عادياً (٣٥ ذكوراً ، ٤٩ إناثاً) من طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي عدة نتائج منها : أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بذكاء انفعالي أكثر من أقرانهم العاديين ، وأن الإناث لديهن ذكاء انفعالي أعلي من الذكور .

٤٥- دراسة مريم حميد أحمد (٢٠١٠) :

هدفت الدراسة إلي معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لدى عينة من الجنسين بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين ، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٩٨) منهم ١٤٢ من الطلاب و ٢٥٦ من الطالبات ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي إعداد " محمد عبدالسميع رزق " ٢٠٠٣ ، وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من بعدى (الوعي الاجتماعي – الوعي الذاتي) لدى الذكور ، ومن الأبعاد (الوعي الاجتماعي – الوعي الذاتي – التعاطف) لدى الإناث ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين الذكور والإناث في الوعي الاجتماعي لصالح الإناث ، في حين لم توجد فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية الأخرى .

٤٦- دراسة بنسون وآخرون (Benson et al., 2010) :

هدفت الدراسة إلي بحث تأثير الذكاء الوجداني لدى طالبات البكالوريوس بكلية التمريض ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة بواقع ٢٥ طالبة لكل فرقة من الفرق الأربع ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وتوصلت الدراسة إلي أن الذكاء الوجداني يعتبر ضرورياً لممارسة علم التمريض بطريقة فعالة ، وأن الطلاب خلال الأربع سنوات سجلوا ذكاءً انفعالياً خلال قدراتهم الوظيفية ، وأن لديهم القدرة علي تأسيس علاقات شخصية فعالة ، والعمل الجيد تحت الضغوط ، مع تفوق طلاب الفرقة الرابعة علي طلاب الفرقة الأولي في كل أبعاد الذكاء الوجداني .

٤٧- دراسة كاسترو- شيلو و كي (Castro-Schilo & Kee, 2010) :

هدفت الدراسة إلي التعرف علي الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في العلاقة بين الذكاء الوجداني ووظائف النصف الأيمن من المخ لدى طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٢ طالباً وطالبة (٥٤ من الذكور ، ٦٨ من الإناث) ، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT V2.0) ٢٠٠٣ ، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ووظائف النصف الأيمن من المخ لدى طلاب الجامعة ، كما توصلت الدراسة إلي تفوق الذكور علي الإناث في مهارات الذكاء الوجداني ، وتفوق الإناث علي الذكور في بعض وظائف النصف الأيمن من المخ .

٤٨- دراسة سانشز- رويز وآخرون (Sanchez-Ruiz et al., 2010) :

هدفت إلي دراسة ملامح الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بكلياتها المختلفة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥١٢ طالباً وطالبة (٢٠٢ ذكوراً ، ٣١٠ إناثاً) من كليات الجامعة : التكنولوجيا ، الفنون ، والعلوم الطبيعية (الطب – الكيمياء – الأحياء) ، والعلوم الاجتماعية (علم الاجتماع – علم النفس) ، والعلوم الإنسانية (التاريخ – الفلسفة) ، وقد استخدم في الدراسة مقياس للذكاء الوجداني من إعداد القائمين بها مكون من ١٥٣ عبارة يغطي مكونات الذكاء الوجداني ، وتوصلت الدراسة إلي أن طلاب التخصصات الأدبية أحرزوا تفوقاً علي طلاب التخصصات العلمية في أبعاد الذكاء الوجداني ، وأن الإناث كن أكثر من الذكور في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي بعدى العاطفية ، والمهارات الاجتماعية ، بينما كان الذكور أكثر من الإناث في بعد إدارة الانفعالات .

٤٩- دراسة أحمد العلوان (٢٠١١) :

هدفت الدراسة إلي بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن ، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية ، وبالإضافة إلى ذلك وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق .

٥٠- دراسة كريمة محمود خطاب (٢٠١١) :

هدفت لي اكتشاف تأثير كل من أبعاد الذكاء الوجداني وتوكيد الذات علي الشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة جنوب الوادي (١٠٠ ذكور ، ١٠٠ إناث) ، واستخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وجاءت النتائج كالتالي : توجد علاقة إيجابية دالة بين الشعور بالسعادة وكل من أبعاد الذكاء الوجداني وتوكيد الذات لدي طلاب الجامعة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي بعدى (إدارة المشقة ، المزاج العام) ، كما اتضح أن الإناث أكثر ذكاءً وجدانياً علي أبعاد (الذكاء داخل الشخص ، الذكاء بين الأشخاص ، القدرة علي التكيف) مقارنة بالذكور .

٥١- دراسة ماك كان وآخرون (MacCann et al., 2011) :

هدفت الدراسة إلي بحث العوامل الوسيطة بين العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥٩ طالباً وطالبة (٧٧ ذكوراً ، ٨٢ إناثاً) من خمس كليات للمجتمع ، وقد استخدمت الدارسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT V2.0)٢٠٠٣ ، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي ، كما يلعب كل من النوع والتخصص الأكاديمي دوراً بارزاً في هذه العلاقة ، حيث كانت الإناث أعلي من الذكور في الدرجة الكلية وبعد التعاطف ، والذكور أعلي من الإناث في بعدي إدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية ، كما كان طلاب التخصصات الأدبية أعلي من الطلاب ذوي التخصصات العلمية في الدرجة الكلية وبعدى التعاطف والمهارات الاجتماعية ، وكان طلاب التخصصات العلمية أعلي في بعد إدارة الانفعالات .

- **القسم الثاني: الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية الذكاء الوجداني :**

١- دراسة هينلي ولونج (Henley & long, 1999) :

جاءت بمثابة مسح لبرامج تنمية الذكاء الوجداني ، وبدأت بالإشارة إلي دراسة " هينلي " ١٩٩٤ ، والتي قدمت برنامجاً لتنمية الذكاء الوجداني ركز علي إكساب مهارات ضبط الذات ، واشتمل البرنامج على إجراءات تقييميه واستراتيجيات لضبط السلوك ، وأنشطة متمركزة حول التلاميذ ، ودراسة " ماثيوس " ١٩٩٥ والتي قدمت برنامجاً قائماً على مهارات التواصل مع الأقران ، ودراسة " وُود ولونج " ١٩٩١ ، والتي ركزت على تنمية الشعور بالمسئولية الشخصية ، وتنمية التعاطف والتدريب على الطاعة وغرس روح النظام ، وخلصت الدراسة إلي أن برامج تنمية الذكاء الوجداني تكون ناجحة إذا اعتمدت على المصادر الشخصية لعينة الدراسة ، وأسهمت بأنشطتها الفعالة في اندماجهم في مواقف اتخاذ القرار حول ما يتعلمونه وما يكتسبونه .

٢- دراسة أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٠) :

هدفت إلي قياس فاعلية برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني وهي التعاطف والتعرف علي المشاعر الذاتية ، ومشاعر الآخرين ، وقد تم تطبيق البرنامج على عينة من الأطفال بلغت (١٤٠) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٤ – ٦) سنوات لمدة شهرين ونصف تقريباً ، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية علي مقياس التعاطف المصور والتعرف على المشاعر الذاتية ، والتعرف على مشاعر الآخرين بعد تطبيق

البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كما أشارت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث .

٣- دراسة فينلى وآخرون (Finley et al., 2000) :

سعت الدراسة إلي تقييم فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني من مرحلة الحضانة إلي مرحلة المراهقة من ذوى المهارات الاجتماعية والشخصية المنخفضة ، وقد بلغ عدد أطفال العينة (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ، واستخدمت الدراسة قائمة ملاحظة سلوك الطفل من خلال المعلمة والتقارير اليومية ، ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال ، واعتمد البرامج على الأنشطة والألعاب والألوان والصور ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي تنمية ردود الأفعال الوجدانية البريئة كمشاعر اللذة والنشوة لدى الأطفال ، كما جاءت نتائج الدراسة مؤكدة علي فعالية استخدام برنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض مشكلات الأطفال الاجتماعية والشخصية التي كانوا يعانون منها .

٤- دراسة (سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١) :

سعت إلي تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة ، والكشف عن أثر البرنامج على بعض المتغيرات النفسية ، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) طالبة من طالبات كلية البنات بجامعة عين شمس الفرقة الرابعة ، بواقع ٧٠ مجموعة تجريبية ، و٥٠ مجموعة ضابطة ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني حيث اتضح وجود تأثير دال موجب لأنشطة برنامج الذكاء الوجداني في نمو المهارات الوجدانية وزيادة القدرة على مواجهة الضغوط والتوافق والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التعرض لأنشطة برنامج الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة .

٥- دراسة سميرة أبو الحسن عبدالسلام (٢٠٠٣) :

هدفت الدراسة إلي التحقق من فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين حركياً وبصرياً ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من المراهقين الأسوياء والمعاقين (١٢٠ ذكوراً ، ١٢٠ إناثاً) منهم ١٢٠ من الأسوياء ، ١٢٠ من المعاقين ، تم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل منها من (٣٠ معاق حركياً ، ٣٠ معاق بصرياً ، ٦٠ من الأسوياء)،

وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـــ " بـار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وقـد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها : الآثار الايجابية الدالة للبرنامج التدريبي المسـتخدم فـي هذه الدراسة في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين من الأسوياء والمعـاقين حركيـاً ، كمـا أكدت النتائج استمرار هذا التأثير الايجابي عند القياس التتبعي بعد مرور ثمانيـة أسـابيع مـن انتهاء البرنامج .

٦- دراسة محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٣) :

استهدفت الدراسة إعداد برنامج التنوير الانفعالي والكشف عن مدى فاعليته في ترقية الذكاء الانفعالي لدى طلاب كلية التربية بالطائف جامعة أم القرى ، وبتطبيـق البرنـامج علـي مجموعتين تجريبيتين أحدهما من الطلاب (٣٤) والأخرى مـن الطالبـات (٣٥) ومقارنـة نتائجهما في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس للذكاء الانفعالي قام الباحث بإعداده ، بنتـائج مجموعتين ضابطتين أحدهما من الطلاب (٣٨) والأخرى مـن الطالبـات (٤٥) ، وأسـفر التحليل عن عدد من النتائج من أهمها : وجود فروق دالة إحصائياً بـين متوسـطات درجـات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدي عينة الطلاب ، وكذلك عينـة الطالبـات فـي مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي ، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدي عينة الطلاب، وكذا عينة الطالبات في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبيـة ، كما توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث قبل تطبيق البرنامج في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لصالح الإناث .

٧- دراسة سلاسكي و كارترايت (Slaski & Cartwright, 2003) :

هدفت الدراسة إلي التحقق من فاعلية تأثير برنامج تدريبي قائم علي الذكاء الوجـداني علي الضغوط والصحة والأداء ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من المديرين في الولايات المتحدة الأمريكية (٧٢ من الذكور ، ٤٨ من الإناث) ، تم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين تجريبية وضابطة (٦٠ تجريبية ، ٦٠ ضابطة) ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الـذكاء الوجداني لـ " بار- أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وتوصلت الدراسة إلي الآثار الايجابية الدالة علـي فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية الذكاء الوجداني ، حيث إنه يمكن تدريس الذكاء الوجداني ومن ثم يكون مفيداً في تقليص الضغط وتحسين الصـحة والأداء لـدى المديرين .

٨- دراسة إيمان علي شاهين (٢٠٠٥) :

كشفت عن أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات علي تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني ، وتكونت العينة من (٩٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي ، والتي تم تقسيمهن إلي مجموعتين ، تجريبية (ن= ٥٢) ، وضابطة (ن= ٤٢) ، وقد استخدامت الدراسة مقياساً للذكاء الوجداني ، وقد أبانت النتائج وجود فروق في مهارة التعاطف والدافعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ، بينما لم توجد فروق في مهارات الوعي الذاتي ، وإدارة الانفعالات ، والمهارات الاجتماعية ، لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في مهارات الوعي الذاتي والتعاطف ، والدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم توجد فروق بين المجموعتين في مهارات إدارة الانفعالات ، والمهارات الاجتماعية .

٩- دراسة رندا رزق الله (٢٠٠٥) :

هدفت إلي تصميم برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، والتأكد من فاعليته لدى عينة مكونة من (٦١) تلميذاً وتلميذة تمثل المجموعة التجريبية ، و(٤٠) تلميذاً وتلميذه تمثل المجموعة الضابطة بمدارس الجمهورية العربية السورية ، وقد تم استخدام قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون EQ-I ١٩٩٧ " ، وقد أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروقاً دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح الأداء البعدي ، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فقد وجدت فروق بين متوسطات الذكور والإناث لصالح الذكور في مهارة إدارة الانفعالات والتكيفية والمزاج العام بينما كانت لصالح الإناث في مهارة الوعي بالذات ومهارة العلاقات البينشخصية وفي الذكاء الوجداني ككل ، بينما لم تكن هناك فروقاً دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمتابعة .

١٠- دراسة سمية علي عبدالوارث (٢٠٠٥) :

هدف الدراسة إلي تحديد مهارات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج سالوفي وماير والمراد تنميتها لدى عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال ، إلي جانب التأكد من فعالية برنامج مقترح لتنمية هذه المهارات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار – سلطنة عمان ، وتم استخدام الأدوات الآتية من إعدادها : اختبار الذكاء

الانفعالي ، اختبار مهارات الذكاء الانفعالي ، اختبار مواقف لتقويم فعالية البرنامج المقترح ، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى في الذكاء الانفعالي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدى والمتابعة .

١١- دراسة علا عبدالرحمن علي (٢٠٠٥) :

قامت بدراسة فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكارى للأطفال في مرحلة الروضة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طفلاً من الجنسين مقسمين بالتساوي إلي مجوعتين (٣٤) يمثلون المجموعة التجريبية ، (٣٤) يمثلون المجموعة الضابطة ، وقد استخدمت مقياس الذكاء الوجداني (اللفظي والمصور) من إعداد الباحثة ، وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم فقد وجدت فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (اللفظي) وعلى مقياس الذكاء الوجداني (المصور)، وتؤكد هذه النتيجة على ضرورة التدريب على الذكاء الوجدانى ومدى أهميته في النجاح في الحياة ، كما أشارت النتائج إلي وجود علاقة بين التفكير الابتكارى والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة .

١٢- دراسة خالد حمد علي (٢٠٠٦) :

هدفت إلي الكشف عن أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني في اكتساب بعض مهارات التفكير لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (١٠٦) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي من المتفوقين والعادين ، وتضمنت عينة المتفوقين ٥٥ طالباً (٢٧ تجريبية ، ٢٨ ضابطة) ، أما عينة الطلبة العاديين فقد اشتملت علي ٥١ طالباً (٢٦ تجريبية ، ٢٥ ضابطة) ، وقد تم استخدام مقياس للذكاء الوجداني ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ المتفوقين والعاديين في المجموعة التجريبية ، عن أداء المجموعة الضابطة في مهارات الوعي بالذات ، وتنظيم الذات والدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية .

١٣- دراسة خالد عبدالقادر يوسف (٢٠٠٧) :

هدفت إلي دراسة فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم المهنية - شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى تمثل مجموعة تجريبية ، واستخدمت الدراسة مقياس

الذكاء الوجداني من إعداد فاتن فاروق عبدالفتاح ٢٠٠٥ ، وقد توصلت الدراسة إلي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين القبلي والبعدى على مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدى وهذا يدل على فاعلية برنامج تنمية الذكاء الوجداني فى إحداث تغيير ونمو فى المنظومة الشخصية لديهم وفق مهارات الذكاء الوجداني المتعلمة .

١٤- دراسة محمد رزق البحيرى (٢٠٠٧) :

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف علي فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره في خفض حدة بعض المشكلات (العدوان – الانطواء – الكذب) لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) تلميذاً من الذكور ممن تتراوح أعمارهم من ٩– ١٢ سنة ، تم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة ، وقد تضمنت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكياً من إعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج التدريبي ليس فقط في تنمية الذكاء الوجداني بل أيضاً في خفض حدة المشكلات السلوكية (العدوان – الانطواء – الكذب) لدى المجموعة التجريبية من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكياً .

١٥- دراسة أسماء ضيف الله العبد (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة إلى التعرّف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن ، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في مدينة السلط ، موزعين إلى مجموعتين الأولى تجريبية ، وتكوّنت من (٣٠) طالباً وطالبة ، والمجموعة الثانية ضابطة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة ، وقد تضمنت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيّف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة تعزى إلى البرنامج التدريبي ، ولصالح المجموعة التجريبية .

١٦- دراسة رحاب عبدالله إبراهيم (٢٠٠٨) :

هدفت إلي تصميم برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني ، والتأكد من فاعليته لدى أطفال الروضة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً وطفلة بمدرسة الإصلاح الزراعي الابتدائية بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية ، وتم تقسيمهم بالتساوي إلي ذكور وإناث ثم إلي مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة ، واشتملت الدراسة على مقياس نسبة الذكاء

الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة من إعدادها ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة على اختبار مهارات الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كما توصلت إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور والإناث على اختبار مهارات الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج .

١٧- دراسة مصطفي حفيظة سليمان ، رضا أحمد الأدغم (٢٠٠٨) :

فحصت الدراسة كيف يمكننا أن نحسن بعض مكونات الذكاء الوجداني باستخدام برنامج مقترح مبني علي مواقف من السيرة النبوية بين عينة من (٣٦) من الطلاب المعلمين بكلية التربية بنزوى بسلطنة عمان ، حيث طبقت عليهم ثلاثة مقاييس فرعية صممت لقياس ثلاثة من مكونات الذكاء الوجداني : التعاطف ، إدارة الانفعالات ، التواصل مع الآخرين ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير للبرنامج المقترح في مهارات الذكاء الوجداني ، كما أكدت النتائج استمرار هذا التأثير الايجابي عند القياس التتبعي بعد الانتهاء من البرنامج ، وأن دراسة المقررات المبنية علي التراث يمكن أن تسهم في تحسين التعاطف الوجداني والمكونات الأخرى للذكاء الوجداني .

١٨- دراسة منى مشارى عبدالعزيز (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة إلي الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني وتأثيره في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية والتفكير الناقد لدى الفائقين دراسياً من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وبلغت العينة ٦٠ طالباً وطالبة من الطلاب الفائقين في مرحلة المراهقة ، وقد تم توزيع أفراد العينة بالتساوي إلي مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة ، وقد تم استخدام مقياس للذكاء الوجداني ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، في القياس البعدى على كل من مقياس الذكاء الوجداني ، ومقياس المواجهة للأساليب الايجابية ، ومقياس التفكير الناقد لصالح القياس البعدى .

١٩- دراسة هشام إبراهيم عبدالله (٢٠٠٨) :

هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره علي الرضا المهني لدي المرشد المدرسي ، وتكونت العينة من (٢٥) مرشداً مدرسياً من العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة جدة ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين (١٢ تجريبية ، ١٣ ضابطة) ، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " هشام عبدالله وعصام العقاد " ٢٠٠٨ ، وأظهرت

النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات ، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، التعامل مع العلاقات) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم توجد فروق في بعد إدارة الانفعالات ، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدى في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي ما عدا بعد إدارة الانفعالات ، وأخيراً لم توجد فروق بين التطبيق البعدى والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية .

٢٠- دراسة أوجونيمي (Ogunyemi, 2008) :

هدفت الدراسة إلي تأثير برنامج التمكن الوجداني والإثارة في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقين بنيجريا ، وكذلك تحديد أثر الجنس علي مهارات الذكاء الوجداني ، وتضمنت العينة (٢٧٠) من المراهقين بالمدرسة الثانوية تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات : منهم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، وبعد تطبيق المعالجة التجريبية ، توصل الدراسة إلي أن برامج تنمية الذكاء الوجداني تؤثر بشكل إيجابي علي مستوى الذكاء لدى الطلاب المشاركين كما توصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني .

٢١- دراسة يالسن وآخرون (Yalcin et al., 2008) :

هدفت إلي الكشف عن التأثيرات الإيجابية لفاعلية برنامج تدريبي قائم علي الذكاء الوجداني في جودة الحياة وسعادة المصابين بمرض البول السكري ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٦ مريضاً بالبول السكري ، وتم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين تتكون كل منها من ١٨ طالباً وطالبة ، إحداهما تجريبية (٩ ذكور ، ٩ إناث) ، والأخرى ضابطة (٩ ذكور ، ٩ إناث) ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وقد توصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج المستخدم في تحقيق جودة الحياة والسعادة للمصابين بمرض البول السكري ، حيث وجود تأثير دال موجب لأنشطة برنامج الذكاء الوجداني في نمو المهارات الوجدانية وزيادة القدرة علي إدارة الانفعالات والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية .

٢٢- دراسة إيمان كامل فؤاد (٢٠٠٩) :

هدفت إلي إعداد برنامج إرشادي لتحسين مستوي الذكاء الانفعالي لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي ، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في تأثير ذلك البرنامج ، وطبق البرنامج علي عينة قوامها (٢٠) معلماً ومعلمة منخفضي الذكاء الانفعالي علي المقياس

المستخدم في الدراسة من إعداد الباحثة ، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣ ــ ٢٥) عاماً ، وتم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين تجريبية (٥ ذكور ، ٥ إناث) وضابطة (٥ ذكور ، ٥ إناث)، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوي الذكاء الانفعالي لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين مستوي الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث بعد التطبيق .

٢٣- دراسة مريم سلطان علي (٢٠٠٩) :

هدفت إلي اختبار الفرض الخاص بالتفاعل بين الوظائف العقلية والوظائف الوجدانية وبالتالي اعتبار الذكاء الوجداني متغيراً وسيطاً في الأداء المعرفي الذي يظهر في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي لدى فئات من طالبات المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبة بمدرستي ثانوية العصماء بنت الحار وثانوية المنصورية بنات بالكويت ، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٤٣) طالبة ، بينما بلغ عدد المجموعة الضابطة (٥٣) طالبة ، وقد استخدمت الدراسة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار– أون " EQ-I ١٩٩٧ ، وأسفرت نتائج الدراسة عن نمو وتحسن مهارات الذكاء الوجداني الذي أدى إلي نمو الأداء المعرفي المتمثل في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال مقارنه درجاتهن بدرجات المجموعة الضابطة ، ومن خلال مقارنة درجاتهن القبلية بدرجاتهن البعدية على المقاييس المستخدمة ، واستمرار تأثير البرنامج التدريبي بعد شهرين من انتهاء البرنامج .

٢٤- دراسة نيليز وآخرون (Nelis et al., 2009) :

هدفت إلي الكشف عن أثر برنامج تدريبي في زيادة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٧ طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية عددها ١٩ (٤ من الذكر ، ١٥ من الإناث) ، وأخرى ضابطة عددها ١٨ (٣ من الذكر ، ١٥ من الإناث) ، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " بيتريدس " (TEIQue) ٢٠٠٩ ، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، حيث وجد تأثير دال موجب لأنشطة برنامج الذكاء الوجداني في نمو المهارات الوجدانية وزيادة القدرة على إدارة الانفعالات والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التعرض لأنشطة برنامج الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة .

٢٥- دراسة يماز (Yimaz, 2009) :

هدفت الدراسة إلي الكشف عن الآثار المترتبة لبرنامج تدريبي قائم علي مهارات الذكاء الوجداني علي مستويات الغضب لدى طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً وطالبة بجامعة أوندوكوز مايريس بكليات : طب الأسنان ، والآداب ، العلوم ، والتربية ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية (١٦ طالباً وطالبة) وضابطة (١٦ طالباً وطالبة) ، وقد استخدمت الدارسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT) ٢٠٠٢ ، وأظهرت الدراسة أن للبرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الوجداني تأثير إيجابي في تقليل وتخفيض مستويات الغضب لدى طلاب الجامعة علي المدى القصير والطويل ، حيث ساعد البرنامج في زيادة قدرة الطلاب علي اكتساب مهمة إدارة الغضب .

٢٦- دراسة فاطمة سعيد أحمد (٢٠١٠) :

هدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية الذكاء الوجداني في ضوء نموذج " بار- أون " لدى مجموعة من الفتيات المرهقات ، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء البرنامج الارشادى النفسي الديني ، الذي تكون من ١٢ جلسة ، كما تكونت عينة الدراسة من مجموعتين فرعيتين ، إحداهما تجريبية (ن = ٨ طالبات) ، والأخرى ضابطة (ن = ٨ طالبات) ، من إحدى المدارس الثانوية للبنات في مدينة القاهرة ، وقد تم التجانس بينهما في كل من متغيري العمر ، وانتهت النتائج إلي فاعلية البرنامج وذلك بالمقارنة إلي المشاركات في المجموعة الضابطة .

٢٧- دراسة نجاح عبدالشهيد إبراهيم (٢٠١٠) :

هدفت إلي الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طالبات كلية العلوم الصحية ببريده التابعة لجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين متكافئتين (١٠) طالبات مجموعة تجريبية ، (١٠) طالبات مجموعة ضابطة ، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني لطالبات التمريض من إعدادها ، وقد توصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض ، كما تبين من نتائج الدراسة أن قدرة الممرضات علي التحكم وضبط انفعالاتهم وقدرتهم على فهم مرضاهم هو المؤشر الوحيد لقدرتهم على إمداد المرضى بالعلاج والوصول إلي مرحلة الشفاء .

٢٨- دراسة شو (Chu, 2010) :

استهدفت الدراسة إعداد برنامج قائم علي التأمل لتنمية الذكاء الوجداني وتقليل التوتر النفسي الملحوظ وتحسين الصحة العقلية السلبية ، وبتطبيق البرنامج علي مجموعة تجريبية عددها (١٠) من طلاب الجامعة المركزية في تايوان ، ومقارنة نتائجهما في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس للذكاء الوجداني من إعداد " ماير وسالوفي " ١٩٩٧ ، بنتائج مجموعة ضابطة عددها (١٠) طلاب ، أسفر التحليل عن عدد من النتائج من أهمها : حظيت المجموعة التأملية بنتائج أعلي في المقاييس المتعلقة بخصائص الذكاء الوجداني مثل التفاؤل ، التحكم في المشاعر والمهارات الاجتماعية، وكانت تلك النتائج أعلى مما حظيت عليها المجموعة الضابطة، كما أن المجموعة التأملية قد حظيت أيضاً بنتائج أقل من المجموعة الضابطة فيما يتعلق بالضغط النفسي الملحوظ والأعراض المصاحبة للصحة العقلية السلبية مثل الأعراض البينية ، الاضطراب الذهني ، الأرق ، الاضطراب في الوظائف الاجتماعية والاكتئاب .

٢٩- دراسة كلاركي (Clarke, 2010) :

هدفت الدراسة إلي تصميم برنامج لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني عن طريق التعلم الجماعي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً وطالبة بالتعليم الجامعي ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين : تجريبية (٨٠ طالباً وطالبة) وضابطة (٢٢ طالباً وطالبة) ، وقد استخدمت الدارسة مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT V2.0) ٢٠٠٣ ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كما توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق البعدى والمتابعة .

٣٠- دراسة حسني زكريا السيد (٢٠١١) :

هدفت إلي الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، تكون عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً تم تقسيمهم إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية ١٦ تلميذاً ، ومجموعة ضابطة ١٦ تلميذاً ، وتم استخدام مقياس للذكاء

الوجداني إعداد الباحث ، وأشارت النتائج إلي : وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي

٣١- دراسة كوجوكاريو ونيتشيتا (Cojocariu & Nechita, 2011) :

هدفت إلي دراسة فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الأولى من خلال العملية التعليمية ، وقد تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو" (MSCEIT V2.0) ٢٠٠٣ ، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق البعدى والمتابعة للمجموعات التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية .

◆ **تعليق عام علي الدراسات والبحوث المرتبطة :**

عرض الباحث الدراسات والبحوث السابقة في محورين : دراسات ركزت على الذكاء الوجداني في علاقته بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية ؛ كما ركزت دراسات المحور الثاني على تنمية الذكاء الوجداني بما اشتملت عليه من برامج وفنيات وأنشطة تستهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني ، وكشفت في مجملها عن خطوات محددة في سبيل الوصول إلى مستوى مطلوب من الذكاء الوجداني .

وفي ضوء ما تم عرضه من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي ارتبطت بمتغيرات هذه الدراسة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، يمكن استخلاص بعض الملامح الرئيسة لهذه الدراسات والبحوث سواء من حيث الهدف أو العينة أو الأدوات أو من حيث النتائج ، وذلك علي النحو التالي :-

١ - من حيث الهدف :

تضمنت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة متنوعة من الأهداف يمكن إيجازها علي النحو التالي :-

- استهدفت بعض الدراسات بحث علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المختلفة وهذا ما اتضح في دراسة كل من :-

(Schutte et al., 1998 ؛ محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ Petrides & Furnham, 2000 ؛ Newsome et al., 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ منى سعيد أبوناشي ، ٢٠٠٢ ؛ Ciarrochi et al., 2002 ؛ Lopes et al., 2003 ؛ O'Connor & Little, 2003 ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Parker et al., 2004 ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ Austin et al., 2005 ؛ Bastian et al., 2005 ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ Lyons & Schneider, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ السيد كامل الشربيني ، ٢٠٠٧ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Adeyemo, 2007 ؛ Jaeger & Eagan, 2007 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Mikolajczak & Luminet, 2008 ؛ أسماء محمد عبدالحميد ، ٢٠٠٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ Craig et al., 2009 ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله ؛ ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ Benson et al., 2010 ؛ Castro-Schilo & Kee, 2010 ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011) .

- كما هدفت بعض الدراسات السابقة لتنمية الذكاء الوجداني وهذا ما اتضح في دراسة كل من: (Henley & long, 1999 ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Finley et al., 2000 ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام

، ٢٠٠٣ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ سمية علي عبدالوارث ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ أسماء ضيف الله العبد ، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ مريم سلطان على ، ٢٠٠٩ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010 ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١ ؛ Cojocariu & Nechita, 2011)

- بينما تضمنت بعض الأهداف الأخرى معرفة تأثير الجنس (ذكور – إناث) ، التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على الذكاء الوجداني .

حيث استهدف البعض منها بحث الفروق بين الجنسين وهو ما يتضح في دراسة كل من : (Schutte et al., 1998 ؛ محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ Petrides & Furnham, 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Parker et al., 2004 ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ Lyons & Schneider, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Kooker et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ Craig et al., 2009 ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقلة ، ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠ ؛

Castro-Schilo & Kee, 2010 ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011)

واستهدف البعض الآخر بحث الفروق في التخصص الأكاديمي وهو ما يتضح في دراسات :

(محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمينة إبراهيم شلبي، ٢٠١٠؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني، ٢٠١٠ ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011) .

يتضح من خلال ما تم عرضه من مجموعة الأهداف المتنوعة والمتباينة للدراسات والبحوث السابقة قلة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة تنمية الذكاء الوجداني بصفة عامة ، ولدي طلاب الجامعة بصفة خاصة ، وهو ما سيحاول الباحث التركيز عليه في هذه الدراسة ، ولذلك جاءت فكرة هذه الدراسة للسعي قدوماً نحو دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة في ضوء نموذج جولمان (دراسة سيكومترية – تجريبية) .

كما اتضح من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التدريب على مهارات الذكاء الوجداني فاعلية برنامج تعليم مهارات الذكاء الوجداني في تنمية مهارته ، مع تأكيد هذه الدراسات على ضرورة التدريب على الذكاء الوجداني ومدى أهميته في النجاح في الحياة .

٢- من حيث العينة :

تضمنت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة عينات متنوعة ومتباينة . سواء من حيث النوع أو التخصص أو المرحلة التعليمية للعينة ، وهو ما يمكن توضيحه وإيجازه على النحو التالي :-

فمن حيث نوع العينة تضمنت معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها عينات من الجنسين (ذكور – إناث) مثل دراسة كل من : (Schutte et al., 1998 ؛ محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ Henley & long, 1999 ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ Finley et al., 2000 ؛ Newsome et al., 2000 ؛ Petrides & Furnham, 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ،

٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ مني سعيد أبوناشي ، ٢٠٠٢ ؛ Ciarrochi et al., 2002 ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, ؛ O'Connor & Little, 2003 ؛ Lopes et al., 2003 2003 ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Parker et al., 2004 ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ Austin et al., 2005 ؛ Bastian et al., 2005 ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ Lyons & Schneider, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ السيد كامل الشربيني ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Adeyemo, 2007 ؛ Jaeger & Eagan, 2007 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ أسماء ضيف الله العتيبي ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ Mikolajczak & Luminet, 2008 ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ Yalcin et al., 2008 أسماء محمد عبدالحميد ، ٢٠٠٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ Craig et al., 2009 ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقلة ؛ ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ Sanchez-Ruiz ؛ Clarke, 2010 ؛ Chu, 2010 ؛ Castro- Schilo & Kee, 2010 et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١ ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ Cojocariu & Nechita, 2011 ؛ MacCann et al., 2011) ، بينما اشتملت مجموعة قليلة من تلك الدراسات علي عينات من الإناث فقط وهو ما يتضح في دراسات : (سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ سمية علي عبدالوارث ، ٢٠٠٥ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ مريم سلطان على ، ٢٠٠٩ ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Benson et

al., 2010) ، في حين اقتصرت دراسة (محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧) علي عينة من الذكور فقط .

ومن حيث التخصص الأكاديمي فقد احتوت مجموعة قليلة من الدراسات السابقة علي عينات من ذوى التخصصات العلمية والأدبية مثل: دراسة كل من (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011) .

ومن حيث المرحلة التعليمية للعينة فقد اشتملت معظم هذه الدراسات علي عينات من طلاب الجامعة فقط مثل دراسة كل من : (Schutte et al., 1998 ؛ محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ Newsome et al., 2000 ؛ Petrides & Furnham, 2000 ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ منى سعيد أبوناشي ، ٢٠٠٢ ؛ Ciarrochi et al., 2002 ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Lopes et al., 2003 ؛ O'Connor & Little, 2003 ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ Austin et al., 2005 ؛ Bastian et al., 2005 ؛ Lyons & Schneider, 2005 ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ السيد كامل الشربيني ، ٢٠٠٧ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Adeyemo, 2007 ؛ Jaeger & Eagan, 2007 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيظة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ Mikolajczak & Luminet, 2008 ؛ أسماء محمد عبدالحميد ، ٢٠٠٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ Craig et al., 2009 ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz,

2009 ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Benson et al., 2010 ؛ Castro-Schilo & Kee, 2010 ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010 ؛ Cojocariu & Nechita, 2011 ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011) ، واشتملت مجموعة من الدراسات علي عينات من طلاب المرحلة الثانوية فقط مثل دراسة كل من : (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ مريم سلطان علي ، ٢٠٠٩ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقلة ؛ ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) ، واشتملت أخري علي عينات من تلاميذ المرحلة الإعدادية فقط وهو ما يتضح في دراسات : (سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١) ؛ في حين إحتوت بعض الدراسات علي عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط وهو ما يتضح في دراسات : (رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ أسماء ضيف الله العبد ، ٢٠٠٨) ، وأخري علي عينات من رياض الأطفال مثل دراسة كل من : (أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨) ، وهناك القليل من الدراسات التي اشتملت عيناتها علي أكثر من مرحلة تعليمية وهو ما يتضح في دراسة (Finley et al., 2000) حيث تضمنت العينة تلاميذ من مرحلة الروضة حتى مرحلة المراهقة ، ودراسة (Parker et al., 2004) حيث تضمنت العينة طلاب من مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي ، ودراسة (جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦) حيث تضمنت العينة طلاب من مرحل التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي ، بينما تضمنت بعض الدراسات السابقة عينات من مختلف الأعمار مثل دراستا : (Harrod & Scheer, 2005; Yalcin et al., 2008) ، في حين اشتملت دراسة كل من : (سمية علي عبدالوارث ، ٢٠٠٥ ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩) علي عينات من المعلمين والمعلمات ، واقتصرت دراسة (هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨) علي عينة من المرشدين المدرسيين .

في ضوء ما تم عرضه من مجموعة العينات الخاصة بالدراسات والبحوث السابقة ، والتي تتنوع وتتباين في نوعها وفي تخصص أفرادها ، وأيضاً في مراحلها التعليمية ؛ يتضح أن معظم هذه الدراسات تضمنت عينات من الجنسين معاً ، وكانت الدراسات المشتملة علي عينات من طلاب التخصصات العلمية والأدبية قليلة نسبياً ، كما إقتصرت الدراسات في معظمها علي

الفروق بين الجنسين أو التخصصات العلمية والأدبية فقط دون تدخل تدريبي ، وهو ما استفاد منه الباحث عند تحديد عينة الدراسة الحالية فاتجه لاختيار عينة من الجنسين معاً ، ومن طلاب مرحلة التعليم الجامعي ذوي التخصصات العلمية والأدبية ، وذلك حتى يتمكن الباحث من التعرف علي الفروق بين طلاب الجامعة في أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والاطمئنان لنتائجها ، وكذلك التعرف علي مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة في ضوء نموذج جولمان ، بالإضافة لأهمية وخطورة هذه المرحلة التي ينتمي إليها هؤلاء الطلاب ، حيث إن هذه المرحلة تحتاج إلي المزيد من دراسة مهارات الذكاء الوجداني لديها ومعرفة تأثيرها في العملية التعليمية ، وفي اتخاذ الطلاب لقراراتهم واختياراتهم المستقبلية .

٣- من حيث الأدوات :

تضمنت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة متنوعة من الأدوات التي يمكن حصرها وإيجازها علي النحو التالي :-

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس الذكاء الوجداني ما بين وسائل التقارير الذاتية ، ومقاييس الأداء المتمثلة في اختبارات الأداء الأقصى ، كما اختلفت تلك الأساليب أيضاً في النموذج الذي أعتمد عليه في تصميم تلك الأدوات فنجد أن دراسة كل من : (عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ محمد حبشي حسين ، وجاد الله أبو المكارم ، ٢٠٠٤) اعتمدت علي نموذج " بار– أون " في تصميم مقياس الذكاء الوجداني ، وأن جميعها من وسائل التقرير الذاتي وتعتمد علي النموذج المختلط عند الإعداد ، بينما اعتمدت دراسة كل من (Ciarrochi et al., 2000 ؛ Schutte, et al., 1998 ؛ سمية رجلي عبدالوراث ، ٢٠٠٥ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ السيد محمد أبوهاشم ، ٢٠٠٨) علي مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) لـ " ماير وسالوفي وكارسو " ٢٠٠٠ ، والذي يعتمد علي نموذج القدرة لـ " سالوفي وماير " ، بينما تبنت دراسة كل من (عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ مني سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٢) النموذج الأولي لـ " جولمان " عند إعدادها لمقياس الذكاء الوجداني ، بينما باقي الدراسات السابقة تناولت أبعاد متنوعة ومختلفة ولم تتبنى نموذج بعينة كما تم إيضاحه عند عرض تلك الدراسات ، وتتبني الدراسة الحالية النموذج المختلط لـ " جولمان " في بناء مقياس الذكاء الوجداني لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية .

كما أن هناك بعض الأدوات التي تكرر استخدامها في أكثر من دراسة ، وهو ما يتضح في دراسات : (Petrides & Furnham, 2000; Ciarrochi et al., 2002; Austin et al., 2005; Adeyemo, 2007; Pau et al., 2007) حيث تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " سكوت وآخرون " ١٩٩٨ ، وكذلك في دراسة كل من : (Schutte et al., 1998; Chu, 2010) حيث تم استخدام مقياس " ماير وسالوفي " ١٩٩٧ ، وفي دراسات (Ciarrochi et al., 2002; Lopes et al., 2003; Lyons & Schneider, 2005) تم استخدام مقياس لـ " ماير وسالوفي وكاروسو "(MEIS) ٢٠٠٠ ، وهو أيضاً ما يظهر في الدراسات (O'Connor & Little, 2003 ؛ Brackett et al., 2004 ؛ أسماء محمد عبدالحميد ، ٢٠٠٩ ؛ Yimaz, 2009) التي استخدمت مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT) ٢٠٠٢ ، والدراسات (Castro-Schilo & Kee, 2010; Clarke, 2010; Cojocariu & Nechita, 2011; MacCann et al., 2011) التي استخدمت مقياس الذكاء الوجداني لـ " ماير وسالوفي وكاروسو " (MSCEIT V2.0) ٢٠٠٣ ، فضلاً عن أن الباحثين قد استخدموا في معظم الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ " بار – أون " EQ-I ١٩٩٧ ، مثل دراسة كل من (Newsome et al., 2000 ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ Parker et al., 2004 ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ Austin et al., 2005 ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ Jaeger & Eagan, 2007 ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ مريم سلطان على ، ٢٠٠٩ ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله ؛ ٢٠١٠ ؛ Benson et al., 2010 ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١) .

في حين اعتمدت دراسة (السيد كامل الشربيني ، ٢٠٠٧) علي مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " سليمان محمد ، عبدالفتاح رجب " ٢٠٠٢ ، واستخدمت دراسة (خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " فاتن فاروق عبدالفتاح ٢٠٠٥ " ، واستخدمت دراسة (آمال جودة ، ٢٠٠٧) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " عبدالهادي عبده ، فاروق عثمان " ٢٠٠٢ ، واستخدمت دراسة (ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " رشدي فام منصور وآخرون " ٢٠٠١ ، واعتمد (عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨) علي مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " فاروق السيد

عثمان ، محمد عبدالسميع رزق " ٢٠٠١ ، واستخدمت دراسة (هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " هشام عبدالله وعصام العقاد " ٢٠٠٨ ، كما اعتمدت دراسة (Mikolajczak & Luminet, 2008) علي مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " لبيترايدس وفيرنام " (TEIQUE) ، واستخدمت دراسة (أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " سهاد عواد ، ٢٠٠٣ ، كذلك استخدمت دراسة (Craig et al., 2009) قائمة الذكاء الوجداني من إعداد " كامب وآخرون " (BRIEF) ، واستخدمت دراسة (Nelis et al., 2009) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " بيتريدس " (TEIQue) ، واستخدمت دراسة (عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠) مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " فاروق السيد عثمان ، محمد عبدالسميع رزق " ٢٠٠١ ؛ وكذلك دراسة (مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) فقد استخدمت مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " محمد عبدالسميع رزق " ٢٠٠٣ .

بينما بقية الأدوات لم يتكرر استخدامها في هذه المجموعة من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني ؛ حيث استخدم كل منها مقياساً للذكاء الوجداني يختلف عن باقي المقاييس المستخدمة لذلك الغرض في الدراسات الأخرى ، وغالباً ما يكون هذا المقياس من تصميم وإعداد الباحث القائم بالدراسة ، وهو ما يتضح في دراسة (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Finley et al., 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ منى سعيد أبوناشي ، ٢٠٠٢ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ Bastian et al., 2005 ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Kooker et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ أسماء ضيف الله العبد ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ، أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Sánchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١) .

يتضح من عرض الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة الأجنبية أن الباحثين قد استخدموا في معظم الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني أدوات من تصميمهم

لقياس مكونات الذكاء الوجداني ، وذلك بعكس الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الوجداني ، حيث استخدم الباحثون في الكثير من هذه الدراسات أدوات من تصميم الآخرين لقياس الذكاء الوجداني، هذا من جانب ، ومن جانب آخر اعتمدت بعض الدراسات العربية على أدوات غربية، وهذا يوضح حاجة المجتمع العربي لبناء مقاييس وأدوات خاصة بالذكاء الوجداني نابعة من المجتمع العربي ، حيث أن الثقافة والعادات والتقاليد تختلف بين تلك المجتمعات ومجتمعنا العربي، وهذا ما تحقق في مقياس الذكاء الوجداني المعد من قبل الباحث ، وهو ما استفاد منه الباحث في تحديد أداة هذه الدراسة ومدى مناسبته للمرحلة العمرية التي تنتمي إليها العينة .

كما حرصت البرامج المقدمة في الدراسات والبحوث السابقة على أهمية التدريب على تنمية مهارات الذكاء الوجداني ، بل في تدريس هذه المهارات عن طريق المنهج الدراسي في المراحل الدراسية المختلفة ، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الأسس التدريبية التي تقوم عليها البرامج والاستفادة المنهجية في بناء هيكلة البرنامج ، ولذا سعى الباحث إلي إعداد برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لإثراء المهارات الوجدانية التي تتكامل مع القدرات العقلية اللازمة للنجاح الأكاديمي بشكل خاص والنجاح في الحياة بشكل عام ، فالتركيز فقط علي الجانب المعرفي في التدريس ليس كافياً وإنما يتطلب الأمر إكساب الطلاب المهارات الحياتية لما لها من تأثير على الجانب النفسي والاجتماعي والعقلي .

٤- من حيث النتائج :

أظهرت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة متنوعة من النتائج التي يمكن إيجازها في النقاط التالية :-

أ – فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والمتغيرات المعرفية والوجدانية :-

يتضح مما تقدم من عرض الدراسات السابقة أن بعضها قد توصل إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والمتغيرات المعرفية والوجدانية السوية ، ووجود علاقة سالبة بالمتغيرات المعرفية والوجدانية غير السوية ، ومن هذه الدراسات دراسة : (Schutte et al., 1998 ؛ محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ Newsome et al., 2000 ؛ Petrides & Furnham, 2000 ؛ فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ منى سعيد أبوناشي ، ٢٠٠٢ ؛ Ciarrochi et al., 2002 ؛ Lopes et al., 2003 ؛ O'Connor & Little, 2003 ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ Brackett et al., 2004 ؛

Parker et al., 2004 ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ Bastian et al., 2005 ؛ Austin et al., 2005 ؛ Lyons & Schneider, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ السيد كامل الشربيني ، ٢٠٠٧ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ Adeyemo, 2007 ؛ Jaeger & Eagan, 2007 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ إيناس محمد صفوت ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Mikolajczak & Luminet, 2008 ؛ أسماء محمد عبدالحميد ، ٢٠٠٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ Craig et al., 2009 ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله ؛ ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ Schilo & Kee, ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 Castro - ؛ Benson et al., 2010 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ MacCann et al., 2011) .

ب – فيما يتعلق بالدراسات والبحوث التي تناولت تنمية الذكاء الوجداني :-

توصلت مجموعة من الدراسات إلي أهمية تنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة : (Henley & long, 1999 ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Finley et al., 2000 ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ سمية علي عبدالوارث ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ أسماء ضيف الله العبد ، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ مريم سلطان علي ، ٢٠٠٩ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010 ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١ ؛ Cojocariu & Nechita, 2011) .

ج – فيما يتعلق بنتائج الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في الذكاء الوجداني :

لقد تبين من عرض الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين ، أن هناك تبايناً كبيراً في نتائج تلك الدراسات ؛ حيث انقسمت حول نفسها علي تحديد اتجاه هذه الفروق :

- فهناك فريق من الباحثين أشارت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني مثل دراسة :

(محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) .

- بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ؛ مثل دراسة : (Petrides & Furnham, 2000 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Castro-Schilo & Kee, 2010) .

وكانت الفروق لصالح الإناث في دراسة كل من :

(Schutte et al., 1998 ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ فوقية محمد راضي، ٢٠٠١ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ Pau et al., 2007 ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله ؛ ٢٠١٠ ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١) .

والبعض توصل إلي نتائج منها تفوق الإناث في بعض الأبعاد ، وتفوق الذكور في بعض الأبعاد الأخرى ، حيث توصلت دراسة (Petrides & Furnham, 2000) إلي وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني الفعلي حيث إن درجات الإناث أعلي من الذكور في بعد المهارات الاجتماعية ، بينما لا توجد فروق دالة بين الجنسين في باقي أبعاد الذكاء الوجداني (تقدير الانفعالات – توظيف الانفعالات – التفاؤل) ، والدرجة الكلية ، وتوصلت دراسة (فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف – إدارة العلاقات – الدافعية الذاتية – الدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث ، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في ضبط الانفعالات ، كما توصلت دراسة (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة الذكور والإناث لصالح مجموعة الذكور علي جميع مكونات الذكاء الانفعالي ، عدا بعدى التعاطف والمسئولية الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث ، وتوصلت دراسة (Parker et al., 2004) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات الذكاء الوجداني ما عدا مهارة المزاج العام والعلاقات الاجتماعية فكانت لصالح الإناث ، وتوصلت دراسة (رندا رزق الله ، ٢٠٠٥) إلي الفروق بين الجنسين فقد وجدت فروق بين متوسطات الذكور والإناث لصالح الذكور في مهارة إدارة الانفعالات والتكيفية والمزاج العام بينما كانت لصالح الإناث في مهارة الوعي بالذات ومهارة العلاقات البينشخصية وفي الذكاء الوجداني ككل ، كما توصلت دراسة (Lyons & Schneider,2005) إلي أن الإناث أعلى من الذكور في جميع أبعاد الذكاء الوجداني ما عدا بعد إدارة الانفعالات ، وتوصلت دراسة (أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩) إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، وفي كل أبعاده لصالح الذكور فيما عدا بعد (التعاطف ، المسئولة الاجتماعية ، العلاقات الاجتماعية ، واختبار الواقع) لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في تلك الأبعاد ؛ وتوصلت دراسة (Craig et al., 2009) إلي أن الإناث حققن درجات أعلي من الذكور فيما يتصل بالدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، وكذلك بعد التعاطف ، كما كان الذكور أعلي من الإناث في بعد الوعي بالذات ، ولم يستدل علي وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فيما يتصل ببعد المهارات الاجتماعية ، وتوصلت دراسة (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث من أفراد العينة في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور وعدم دلالتها في بعد الذكاء الاجتماعي ، وتوصلت دراسة (عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة علي مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للنوع ، بينما وجودت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة علي بعد التعاطف تعزى للنوع لصالح الإناث ، كما توصلت دراسة (مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين الذكور والإناث في الوعي الاجتماعي لصالح الإناث ، في حين لم توجد فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية الأخرى ، وتوصلت دراسة (Sanchez-Ruiz et al., 2010) إلي أن الإناث كن أكثر من الذكور في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي بعدى العاطفية ،

والمهارات الاجتماعية ، بينما كان الذكور أكثر من الإناث في بعد إدارة الانفعالات ، وتوصلت دراسة (كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي بعدى (إدارة المشقة ، المزاج العام) ، كما جاءت الإناث أكثر ذكاءً وجدانياً وخاصة علي أبعاد (الذكاء داخل الشخص ، الذكاء بين الأشخاص ، القدرة علي التكيف) بالمقارنة بالذكور ، كما توصلت دراسة (MacCann et al., 2011) إلي أن الإناث أعلي من الذكور في الدرجة الكلية وبعد التعاطف ، والذكور أعلي من الإناث في بعدي إدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية .

د- فيما يتعلق بنتائج الفروق بين طلاب التخصصات (العلمية – الأدبية) :

بالنسبة للفروق بين التخصصات (العلمية – الأدبية) نجد نفس الاختلاف في النتائج بين الدراسات :-

فعلي حين أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية أكثر ذكاءً وجدانياً من الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ؛ مثل دراسة : (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي، ٢٠٠٧).

نجد أنه في دراسة كل من : (محمد إبراهيم جودة، ١٩٩٩؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١) أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي التخصصات الأدبية أكثر ذكاءً وجدانياً من الطلاب ذوي التخصصات العلمية .

بينما أوضحت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين طلاب التخصصات (العلمية – الأدبية) مثل دراسة : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠) .

والبعض توصل إلي نتائج منها تفوق الطلاب ذوي التخصصات العلمية في بعض الأبعاد، وتفوق الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعض الأبعاد الأخرى ، حيث توصلت دراسة (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤) إلي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (تحقيق الذات ، الاستقلالية ، المسئولية الاجتماعية ، السعادة) لصالح التخصصات العلمية وعدم دلالتها في باقي الأبعاد ، وتوصلت دراسة (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في كل من الدرجة الكلية وبعدى إدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء

الوجداني لصالح التخصص العلمي ، وعدم دلالتها في بعدى الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وتوصلت دراسة (MacCann et al., 2011) إلي أن طلاب التخصصات الأدبية أعلي من الطلاب ذوي التخصصات العلمية في الدرجة الكلية وبعدى التعاطف والمهارات الاجتماعية ، وكان طلاب التخصصات العلمية أعلي في بعد إدارة الانفعالات .

يتضح جلياً من العرض السابق لبعض النتائج التي انتهت إليها الدراسات والبحوث السابقة ؛ التباين الشديد في نتائج الدراسات العربية والأجنبية سواء أكان هذا التباين في الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وأبعاده [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية] ، أم في الفروق في التخصص الأكاديمي ، كما تبين من خلال مراجعة النتائج فعالية البرامج التدريبية المختلفة في تنمية الذكاء الوجداني ، وعلي الرغم من تعدد البحوث التجريبية في هذا الصدد علي مستوى كل من البحوث العربية والأجنبية، إلا أنه توجد قلة من البحوث التجريبية التي هدفت إلي تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، ومن ثم تكمن أهمية ومشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني في ضوء نموذج جولمان لدى طلاب الجامعة وكذلك بيان تأثير كل من النوع (ذكور – إناث) ، والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) لدى طلاب هذه المرحلة ، ومن ثم توفير قدر من البيانات والمعلومات يشكل إطاراً علمياً يمكن من خلاله رسم وتخطيط برامج الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية ، الأمر الذي يمكن أن يؤدى إلى تخريج الشباب الجامعي وهم على درجة عالية ومتميزة من التوافق الفكري والثقافي والوجداني والاجتماعي .

فروض الدراسة :-

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية ، والإطار النظري ، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة ، تم صياغة الفروض التالية :-

١- لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] لدى طلاب الجامعة .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجوعة التجريبية .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] لصالح القياس البعدي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] بعد تطبيق البرنامج .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] .

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

أ - عينة تقنين الأدوات :

تم تقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة علي عينة من طلاب الفرقة الثالثة (شعبة اللغة العربية وشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية ، وشعبة الرياضيات وشعبة علم الحيوان بكلية العلوم) جامعة جنوب الوادي بقنا ، قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة ، تتراوح أعمارهم بين (١٩,٧ – ٢٠,٧) سنة ، بمتوسط عمري قدره ٢٠.٢١ سنة ، وانحراف معياري قدره ٠.٣٢ سنة ، خلال العام الجامعي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ م ، وقد روعي أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدارسة ، كما هو موضح في جدول (٢) التالي :

جدول (٢)

عينة تقنين أدوات الدراسة وتوزيعها في ضوء متغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والعدد المستبعد منها

الكلية		التربية				العلوم				المجموع
الشعبة		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		الرياضيات		علم الحيوان		
النوع		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العدد الكلى		٢٧	٢٨	٢٥	٣٠	٢٩	٢٦	٢٨	٢٧	٢٢٠
العدد المستبعد	الغياب وعدم استكمال التطبيق	٣	٢	٢	٢	٢	١	٢	١	١٥
	عدم الجدية في الأداء	١	–	١	١	١	–	–	١	٥
المجموع		٢٣	٢٦	٢٢	٢٧	٢٦	٢٥	٢٦	٢٥	٢٠٠

ب - عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلاب الفرقة الثالثة بكليات [التربية (شعبة اللغة العربية – شعبة الرياضيات) ، والعلوم (شعبة الفيزياء – شعبة الكيمياء) ، والآداب (شعبة اللغة الانجليزية – شعبة التاريخ)] بجامعة جنوب الوادي بقنا ، بلغ عددهم ١٧٠ طالباً وطالبة، منهم (٨٠) طالباً و (٩٠) طالبة ، مقسمين إلي (٨٠ من ذوى التخصصات

العلمية، ٩٠ من ذوى التخصصات الأدبية) ، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٩,٥ – ٢٠,٩) سنة ، بمتوسط عمري قدره ٢٠.١٦ سنة ، وانحراف معياري قدره ٠.٣٨ سنة ، خلال العام الجامعي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ م ، ويعرض جدول (٣) التالي العدد النهائي لعينة الدراسة الأساسية، وكذلك العدد المستبعد نتيجة الغياب وعدم استكمال التطبيق أو لعدم الجدية في الأداء، وتوزيعها في ضوء متغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) .

جدول (٣)

عينة الدراسة الأساسية وتوزيعها في ضوء متغيري النوع (ذكور – إناث)
والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والعدد المستبعد منها

الكلية		التربية				العلوم				الآداب				المجموع
الشعبة		اللغة العربية		الرياضيات		الفيزياء		الكيمياء		اللغة الانجليزية		التاريخ		
النوع		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العدد الكلى		١٧	٢٠	١٦	١٧	١٣	١٦	١٦	١٣	١٦	٢٠	١٦	٢٠	٢٠٠
العدد المستبعد	الغياب وعدم استكمال التطبيق	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	٢	١	١	٢	١٧
	عدم الجدية في الأداء	١	٢	١	١	–	١	١	–	١	٢	١	٢	١٣
المجموع		١٤	١٦	١٣	١٥	١٢	١٤	١٤	١٢	١٣	١٧	١٤	١٦	١٧٠

- **وقد تم تقسيمهم إلي مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة علي النحو التالي :-**

✪ المجموعة الأولى : تمثل المجموعة التجريبية ، وهي التي طبق عليها البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة وبلغ عددها (٨٥) طالباً وطالبة .

✪ المجموعة الثانية : تمثل المجموعة الضابطة ، وهي التي لم تتعرض لأي تدخل ، أي لم يطبق عليها البرنامج وبلغ عددها (٨٥) طالباً وطالبة .

وقد تم الضبط الإحصائي للمجموعتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث الأداء على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، باستخدام اختبار "ت" "

وذلك للتأكد من عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في القياس القبلي للذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) لدى طلاب الجامعة ، حيث تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] قبل تطبيق البرنامج

المجموعة / الأبعاد	التجريبية (ن= ٨٥)		الضابطة (ن= ٨٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
الوعي بالذات	٧٦.٧٠٦	٤.٨١٣	٧٦.١٥٣	٤.٦٨٧	٠.٧٥٩	غير دالة
إدارة الانفعالات	٧٨.٨٣٥	٤.٤٩٦	٧٨.٢١٢	٤.٣٤٥	٠.٩١٩	غير دالة
الدافعية الذاتية	٧٦.٨٢٤	٤.٦٦٨	٧٧.٣٧٧	٣.٩١٩	٠.٨٣٦	غير دالة
التعاطف	٧٤.٦٣٥	٥.٩٠٦	٧٤.٢٤٧	٥.١٨٧	٠.٤٥٥	غير دالة
المهارات الاجتماعية	٧٨.٥٢٩	٤.١٠٥	٧٨.٣٦٥	٤.٠٣٢	٠.٢٦٤	غير دالة
الدرجة الكلية	٣٨٥.٥٢٩	١٥.٤٩٠	٣٨٤.٣٥٣	١٣.١٥٢	٠.٥٣٤	غير دالة

درجات حرية = ١٦٨ ، قيمة ت = ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ت = ٢.٥٨ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) لدي طلاب الجامعة ، حيث كانت قيمة " ت " لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء علي جميع أبعاد الذكاء الوجداني غير دالة ، بالإضافة إلي الأداء علي الدرجة الكلية ، مما يشير إلي تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني قبل التعرض للتدريب علي البرنامج التدريبي المقترح .

كما تم التحقق أيضاً من التجانس بين المجموعتين في الذكاء والعمر والمستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، باستخدام اختبار " ت " "[illegible]" ، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين في الذكاء والعمر والمستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي :

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي علي متغيرات التجانس باستخدام اختبار " ت "

المجموعة / المتغير	التجريبية (ن= ٨٥)		الضابطة (ن= ٨٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
نسبة الذكاء	١١٤.٠٤٧	١.٩٠٨	١١٣.٧٦٥	٢.٣٢٣	٠.٨٦٦	غير دالة
العمر	٢٠.١٦٩	٠.٣١٨	٢٠.١٤٥	٠.٣١٧	٠.٤٩٧	غير دالة
المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	٤٩.٨٥٩	١.٣٧٣	٤٩.٧١٨	١.٤٤٤	٠.٦٥٣	غير دالة

درجات حرية = ١٦٨ ، قيمة ت = ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ت = ٢.٥٨ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء والعمر والمستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، حيث كانت قيمة " ت " غير دالة لجميع متغيرات التجانس ، مما يؤكد تجانس المجموعتين في جميع المتغيرات المدروسة ، وبذلك يتحقق شرط التجانس بين المجموعتين .

ثانياً : منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية علي نوعين من المناهج هما :-

١- المنهج الامبريقي : تم استخدام المنهج الامبريقي بحدوده وإجراءاته المعروفة للكشف عن الحقائق المرتبطة بمتغيرات الدراسة تبعاً لمقتضيات الفروض الفارقة والتفاعلية بها .

٢- المنهج التجريبي : استخدم الباحث المنهج التجريبي للوقوف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة في ضوء نموذج " جولمان " ، وذلك باستخدام تصميم تجريبي مكون من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، ومن ثم المقارنة بين هاتين المجموعتين بعد التطبيق ، وكذلك المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة ، ويوضح جدول (٦) التالي التصميم التجريبي للدراسة :

جدول (٦)

مجموعتا الدراسة	عدد الأفراد				المجموع	عدد القياسات	فترة المتابعة
	علمي		أدبي				
	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
المجموعة التجريبية	١٨	٢٢	٢٢	٢٣	٨٥	– قياس قبلي – قياس بعدي – قياس متابعة	ثلاثة أشهر
المجموعة الضابطة	١٩	٢١	٢١	٢٤	٨٥	– قياس قبلي – قياس بعدي	
المجموع	٣٧	٤٣	٤٣	٤٧	١٧٠		
	٨٠		٩٠				

التصميم التجريبي للدراسة

ثالثاً : الأدوات المستخدمة في الدراسة :

تم استخدم الأدوات التالية :-

١- مقياس الذكاء الوجداني — إعداد : الباحث

٢ – اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" — تقنين : أحمد عثمان صالح ، ١٩٨٩

٣- مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي — إعداد : معمر نواف الهوارنة ، ٢٠٠٧

٤- البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني — إعداد : الباحث

ويعرض الباحث الأدوات على النحو التالي :-

[١] مقياس الذكاء الوجداني : (إعداد : الباحث)

● لقد مر بناء مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بالخطوات الآتية :-

١- تم الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني ، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة ، والاطلاع علي الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت الذكاء الوجداني بصفة عامة والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بصفة خاصة ، والتي أمكن الإفادة منها في إعداد بنود المقياس وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدي طلاب الجامعة .

٢- تم الاطلاع علي ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس الذكاء الوجداني لدى فئات مختلفة في كل من المجتمع العربي والأجنبي ، والتي تم الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي على النحو التالي :-

⏮ لأن قياس الذكاء الوجداني يجب أن يكون متميزاً ومختلفاً عن أدوات القياس المعرفية ومقاييس الشخصية ، فلقد حاول علماء النفس والباحثون بذل جهودهم لتطوير مقاييس وتقارير ذاتية للكشف عن الذكاء الوجداني ، ولعل أحد أبرز هؤلاء " بار – أون " (Bar-On,1997b) والذي قدم قائمة بار – أون لنسبة الذكاء الوجداني Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) والتي تتكون من ١٣٣ مفردة تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي ، ويطلب من الفرد تحديد مدى انطباق المفردة عليه من خلال مقياس خماسي ، بحيث تكون هناك درجة كلية نهائية تعكس مستوى الذكاء الوجداني للفرد ، كما تقيس القائمة أبعاد رئيسة هي : الذكاء داخل الشخص ، الذكاء بين الأشخاص ، القدرة علي التوافق ، إدارة الضغوط ، المزاج العام ؛ كما أن القائمة تقيس خمسة عشرة بعداً فرعياً هي : الوعي بالذات الانفعالية ، التوكيدية ، اعتبار الذات ، تحقيق الذات ، الاستقلالية ، التعاطف ، المسئولية الاجتماعية ، العلاقات الاجتماعية ، حل المشكلات ، اختبار الواقع ، المرونة ، تحمل الضغوط ، ضبط الاندفاع ، السعادة ، التفاؤل ؛ ومقياس الذكاء الوجداني لجولمان (Golman, 1998) ويتكون من مجموعة من المواقف تبلغ عشرة مواقف مختلفة ولها أربعة بدائل ، ويقيس الأبعاد التالية : التعرف علي المشاعر ، التعاطف ، الدافعية ، والتعاملات الاجتماعية ؛ ومقياس " ماير " و " سالوفي " (Mayer & Salovey, 1997) وهو نموذج لقياس الذكاء الوجداني باستخدام مقياس القدرة ويتكون من ٦٢ مفردة ، وهو سلسلة من المهام التي صممت لمساعدة الأشخاص للتعرف علي أربعة أبعاد هي : تحديد الانفعالات ، استخدام الانفعالات ، وفهم الانفعالات ، وإدارة الانفعالات ؛ كما قام ماير

وآخرون (Mayer et al., 2002a,b) بتطوير نسخة جديدة من مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) والذي تم إعداده عام ٢٠٠٠ والذي يتكون ٤٠٢ مفردة موزعة علي ١٢ بعد فرعي ، وأسموه اختبار ماير وسالوفي وكاروسو للذكاء الوجداني Mayer, Salovey &Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) والذي تكون من ١٤١ فقرة تقيس ١٢ بعداً فرعياً موزعة علي ٤ أبعاد رئيسة هي : إدراك الوجدان ، التيسير الوجداني والتفكير ، فهم الوجدان ، وإدارة الوجدان ؛ ومقياس " موون " (Moon, 1996) والذي يتكون من ٤٧ موقف سلوكي يتطلب من الفرد تقدير قدراته علي القيام بها أو اختيار نمط الاستجابة التي سوف يقوم بها إذا تعرض لهذا الموقف ، موزعة علي خمسة أبعاد هي : إدراك الانفعالات ، التعاطف ، تنظيم الانفعالات ، التعبير عن الانفعالات ، استخدام الانفعالات ؛ واستبيان " ديليوكز " و " هاجس " (Dulewicz & Higgs, 1998) لقياس الذكاء الوجداني ويتكون من ٣٤ مفردة صممت لمساعدة الأفراد علي كيفية التحكم في الانفعالات وإدارتها ، وذلك من خلال ستة أبعاد : الوعي بالذات ، والإدارة الانفعالية ، وواقعية الذات ، وحساسية العلاقة مع الآخرين ، والتواصل ، والأسلوب الشخصي في التأثير والإقناع ؛ واستبيان " سكوت وآخرون " (Schutte et al., 1998) للذكاء الوجداني ويتألف الاستبيان من ٣٣ مفردة حيث يطلب من الفرد تحديد درجة موافقته أو معارضته علي المفردة على مقياس خماسي ، ويقيس الأبعاد التالية : التقييم والتعبير عن الانفعالات ، الدافعية ، فهم الانفعالات ، إدارة الانفعالات ، استخدام الانفعالات في حل المشكلات ؛ واستبيان " بيترايدز " و " فورنهام " (Petrides & Furnham, 2000) لقياس سمة الذكاء الوجداني (TEIQue) والذي يتكون من ١٥٣ عبارة موزعة علي خمسة عشر بعداً فرعياً (القدرة علي التكيف ، النزعة التوكيدية ، تقدير المشاعر في الذات والآخرين ، التعبير عن المشاعر ، إدارة المشاعر ، تنظيم المشاعر ، الاندفاعية ، مهارة إقامة العلاقات ، تقدير الذات ، دافعية الذات ، الوعي الاجتماعي ، إدارة الضغوط ، سمة التعاطف ، سمة السعادة ، سمة التفاؤل) تندرج تحت أربعة أبعاد أساسية هي : السعادة ، مهارات ضبط النفس ، المهارات الوجدانية ، المهارات الاجتماعية ، وأمام كل عبارة سبعة اختيارات تندرج وفقاً لطريقة ليكرت ؛ ومقياس الذكاء الوجداني (Wong & Law, 2002) لـ " ونج ولاو " Wong & Law EI Scale (WLEIS) والذي يتكون من ١٦ مفردة لقياس أربع أبعاد وهي : تقييم الوجدان الذاتي ، وتقييم الوجدان للآخرين ، واستخدام الوجدان ، وتنظيم الوجدان ، وذلك بواقع أربع مفردات

لكل بعد ، وتتم الإجابة علي كل بنود المقياس بالاختيار بين سبع تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة ؛ واستبيان " ويكمان " (Wakeman, 2006) للذكاء الوجداني ، والذي يتكون من ٤٠ فقرة تقيس بعدين رئيسين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية ، وبعد البراعة الاجتماعية ، والتي يندرج تحت كل منهما عدد من الأبعاد الفرعية علي النحو التالي : إدارة الذات غير المعرفية (الثقة بالنفس ، ضبط الذات ، المبادرة ، صحوة الضمير ، الموثوقية ، الوعي الوجداني) ، البراعة الاجتماعية (القيادة ، إدارة الصراع ، التأثير ، العلاقات ، التقمص العاطفي ، أخلاقيات الفريق) .

⏮ كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس الذكاء الوجداني في البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها :

- مقياس الذكاء الوجداني إعداد : محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد: فاروق السيد عثمان،ومحمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠١
- مقاس الذكاء الوجداني: إعداد : رشدي فام منصور وآخرون ، ٢٠٠٢
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد : عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد: سليمان محمد سليمان ، عبدالفتاح رجب علي ، ٢٠٠٤
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد : فاتن فاروق عبدالفتاح ، ٢٠٠٥
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد: مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد:هشام إبراهيم عبدالله ،عصام عبداللطيف العقاد ، ٢٠٠٨
- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد : نجاح عبد الشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠

٣- في ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي ، والتي روعي في صياغتها أن تكون قصيرة وبسيطة وواضحة وذات معنى محدد ، ليبلغ عدد عبارات المقياس في بادئ الأمر (١٣٠) عبارة موزعة علي الأبعاد الأساسية الخمسة للمقياس وهي : (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) ولكل مفردة خمس استجابات (تنطبق على تماماً – تنطبق على كثيراً – تنطبق على – تنطبق على قليلاً –لا تنطبق على إطلاقاً) .

٤- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم علي مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة ، ولإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدي مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها ، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها .

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف (١٨) بنداً وكان محك استبعاد البنود هو عدم حصول البند علي نسبة اتفاق تصل إلي ٩٠ ٪ من جملة المحكمين ، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض بنود المقياس ، وبالتالي أصبح العدد النهائي لبنود المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (١١٢) بنداً موزعة علي الخمسة أبعاد .

- **الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني :**

◆ **صدق مقياس الذكاء الوجداني :**

:١- صدق التحليل العاملي :

١- تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis من الدرجة الأولى لمقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقة " المكونات الأساسية " Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ وهي من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن ،كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور (العوامل) باستخدام طريقة " الفاريماكس " Varimax Rotation ، للوقوف علي التركيب العاملي للمقياس ، وقد تم استخدام محك " كايزر" Kaiser ، الذي اقترحه "جتمان " بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح ، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات علي العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج (١٩٩١ ، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS 16) ، وذلك علي عينة التقنين المكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي .

٢- تم حذف بعض العبارات والعوامل في ضوء مجموعة من المحكات الآتية :-

أ- الإبقاء علي العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue ≤ ١ .

ب- حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوي المقبول ≤ +٠.٣ طبقاً لمحك جيلفورد .

ج- حذفت العبارات التي تشبعت علي أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوي المقبول (+ ٠.٣) .

د- حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه .

هـ③ حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً ، وقد تم الإبقاء علي العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر ، بقيمة تشبع حدها الأدنى (+٠.٣) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها .

وفي ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل خمسة عوامل ، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (١٠٠) عبارة موزعة علي هذه العوامل .

٣- ولكي تتضح معالم هذه العوامل فقد تم استخراج التشبعات الجوهرية لكل عامل علي حدة ، وذلك من خلال إدراج العبارة تحت العامل الذي حققت عليه أعلي التشبعات ، ثم ترتيب العبارات تنازلياً بحسب حجم التشبع حتى يسهل معرفة أهم العبارات تأثيراً في بناء العامل، وبالتالي يتم تبين معالمه النفسية ومن ثم يسهل تسميته ، معتمدين في تحقيق ذلك على المصفوفة العاملية بعد التدوير المتعامد ، وذلك كما يتضح من الجداول أرقام (٧)، (٨)، (٩) ، (١٠) ، (١١) ، (١٢) .

٤- ولقد استوعبت العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٧٢.٣٢٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (٧) التالي :

جدول (٧)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات مقياس (الذكاء الوجداني) بعد التدوير المتعامد

رقم العامل	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية لتباين العامل
١	الوعي بالذات	١٩.٦١	٪١٧.٥١
٢	إدارة الانفعالات	١٨.٢٨	٪١٦.٣٢
٣	الدافعية الذاتية	١٦.٨٢	٪١٥.٠٢
٤	التعاطف	١٤.٦٩	٪١٣.١٢
٥	المهارات الاجتماعية	١١.٥٩	٪١٠.٣٥
النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل المستخلصة الخمسة = ٧٢.٣٢ ٪			

♦ **وقد أسفر التحليل العاملي عن العوامل الآتية :**

١- العامل الأول : الوعي بالذات

تعتمد طائفة العامل الأول علي التشبعات الكبرى للعبارات الموضحة بجدول (٨) التالي :

جدول (٨)

تشبعات العبارات علي العامل الأول (الوعي بالذات)

لمقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٢٧	أعرف كيف أحدد طموحاتي في حدود قدراتي	٠.٩٦١
٣	أثق في قدراتي التي تساعدني في تحقيق أهدافي وفي نجاحي عند القيام بأي مهمة	٠.٩٥٥
٧	أوجه مشاعري في الوقت الملائم لاتخاذ قرارات هامة في حياتي	٠.٩٤٣
٣٦	من الأشياء التي تجعل لحياتي قيمة ومعني ما أشعر به من عواطف	٠.٩٣٣
١	من السهل حل مشكلاتي عندما أكون في حالة مزاجية جيدة	٠.٩٣١
١٧	أشعر بالرضي عن ذاتي عندما أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديراً واقعياً	٠.٩٢٢
١٩	استخدم المشاعر الايجابية والسلبية في قيادة حياتي بطريقة أفضل	٠.٩١١
٤٠	أقوم بتوبيخ نفسي وتأنيبها بعد كل عمل فاشل أو غير مكتمل	٠.٨٩٥
١٣	أشعر بالثقة في ذاتي وأفهم تأثير سلوكي علي الآخرين وأقدر ذلك	٠.٨٩٤
٣١	عندما أشعر بعدم الراحة النفسية أفقد القدرة علي التفكير	٠.٨٨٩
١١	لدى القدرة علي التعبير عن انفعالاتي بصورة سهلة صحيحة	٠.٨٨٥
٢٣	أعرف كيف أواجه انتقاداتي عندما أود ذلك	٠.٨٧١
٤٤	أجيد تفسير المواقف والأحداث بصورة صحيحة	٠.٨٦٦
١٠٩	عندما أدرك مشاعري أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة	٠.٨٦١
٦١	أقول أشياء عند انفعالي أشعر فيما بعد أنها غير مناسبة	٠.٨٥٥
٧٢	تساعدني المشاعر السلبية علي التعرف علي ما أريد لتغيير حياتي	٠.٨٥١
٨٤	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية في الوقت المناسب	٠.٨٤١
٩٣	أشعر أن ما أعانيه من القلق والاضطراب يسيطر عليّ تماماً	٠.٨٣٣
١٠٢	لدى القدرة علي تحديد نقاط جوانب القوة والضعف في ذاتي	٠.٨٣١
٥٢	إذا أغضبني شخص ما فإنني أتمهل حتى أهدأ ولا أتسرع في الرد الذي قد أندم عليه لاحقاً	٠.٦٢٩

يتضح من استعراض جدول (٨) السابق أن العامل الأول لمقياس الذكاء الوجداني تشبعت به (٢٠) عبارة ، تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠.٦٢٩ – ٠.٩٦١) وقد استوعبت هذا العامل نسبة تباين مقدارها (١٧.٥١ ٪) من نسبة التباين العاملي للمصفوفة ككل والتي بلغت (٧٢.٣٢ ٪) ، والجذر الكامن لهذا العامل كان يساوي (١٩.٦١) وحيث أن معظم عبارات هذا العامل (الأعلى تشبعاً) تدور حول قدرة الفرد علي الانتباه وإدراك انفعالاته المختلفة وكيفية التمييز بينها والوعي بالأفكار المرتبطة بها ، وكذلك الوعي بالعلاقات بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية ، والثقة بالنفس ، والرؤية الايجابية للحياة ،

والقدرة علي الخروج من الحالات الانفعالية السالبة بسهولة ، ومعرفة أوجه القصور والقـوة ، ومدى استخدام هذه الانفعالات في اتخاذ القرارات ، ولهذا فقد سمي هذا العامل " الوعي بالذات".

٢- العامل الثاني : إدارة الانفعالات

تعتمد طائفة العامل الثاني علي التشبعات الكبرى للعبارات الموضحة بجدول (٩) التالي :

جدول (٩)

تشبعات العبارات علي العامل الثاني (إدارة الانفعالات)

لمقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٤٢	أكون هادئاً عندما أتعرض لظروف ضاغطة	٠.٩٤٦
١٠	أختار الوقت المناسب للتعبير عن انفعالاتي وعواطفي	٠.٩٣٦
٥٤	عندما أكون متضايقاً فأنني استطيع التركيز علي جوانب المشكلة التي تضايقني	٠.٩١٣
٣٣	قدرتي على تحديد وضبط انفعالاتي أهم إمكاناتي	٠.٩٠٥
٢	من السهل استعادة هدوئي وضبط أعصابي بعد حصول شيء سيء يضايقني	٠.٨٩٩
٤٨	أتمالك نفسي جيداً عند حدوث أي أمر مزعج	٠.٨٨٥
٢٥	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أفكر فيها جيداً قبل أي تصرف	٠.٨٧٥
٦٠	إذا ارتكبت خطأ أنفعل ولا أعرف ماذا أفعل	٠.٨٦٢
٦٧	عندما أغضب تفشل محاولات الآخرين في تهدئتي	٠.٨٥٢
٧١	لدي القدرة علي التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف صعب	٠.٨٤٤
٩٥	أعرف متى أتحدث عن مشكلاتي الشخصية للآخرين	٠.٨٤٣
٨٢	عندما أكون في حالة مزاجية جيدة أستطيع أن أجعلها تستمر	٠.٨٢٢
٨٩	أسعي للحصول علي أفكار جديدة عندما أشعر بتغيير في حالتي المزاجية	٠.٨١١
٧٩	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلي الايجابية بسهولة	٠.٨٠٨
١٠٣	أنا قادر علي استدعاء الانفعالات الايجابية كالبهجة والسرور بيسر عند التحدي	٠.٧٩٩
٥٩	لا أستطيع التوقف عن التفكير في المواقف المؤلمة لمدة طويلة	٠.٧٩٢
١٥	عندما أشعر بالتوتر تجاه شخص ما فإنني أتراجع وأعيد تقييم الموقف	٠.٧٨٩
٧٨	أستطيع احتواء انفعالاتي حينما يواجهني موقف محزن وأتخلص منها	٠.٧٨٥
١١٠	إذا أغضبني شخص ما فإنني أتمهل ولا أتسرع في الرد مع إعادة تقييم الموقف	٠.٧٨١
٥١	أستطيع بسهولة الدخول في حالة تتصف بالهدوء والوعي والتركيز	٠.٧٧٩
٦٩	أستطيع توجيه سلوكي حتى في مواقف الضعف والعجز	٠.٥٦٩

يتضح من استعراض جدول (٩) السابق أن العامل الثاني لمقياس الذكاء الوجداني قد تشبعت به (٢١) عبارة ، وقد تراوحت هذه التشبعات ما بين (٠.٥٦٩ – ٠.٩٤٦) ؛ حيث استوعب هذا العامل نسبة تباين مقدارها (١٦.٣٢٪) من نسبة التباين العاملي للمصفوفة ككل والتي بلغت (٧٢.٣٢ ٪) ، وكان الجذر الكامن لهذا العامل يساوي (١٨.٢٨) ولمـا كانـت معظم عبارات هذا العامل تدور حول قدرة الفرد علي التحكم في الانفعالات السلبية ، وتحويلهـا إلي انفعالات إيجابية ، وهزيمة القلق والضغوط بما يحقق التوازن النفسي وممارسـة مهـارات

الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية ، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرار ، مع قدرة الفرد علي التحكم في ردود أفعاله الانفعالية وضبط دوافعه والتعامل مع المشاعر لتكون مشـــاعر ملائمة مع فهم ما وراء الشعور ، وبذلك فقد سمي هذا العامل " إدارة الانفعالات " .

٣- العامل الثالث : الدافعية الذاتية

تعتمد طائفة العامل الثالث علي التشبعات الكبرى للعبارات الموضحة بجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)

تشبعات العبارات علي العامل الثالث (الدافعية الذاتية)

لمقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٣٧	أبذل أقصى جهدي لانجاز المهام التي أكلف بها	٠.٩٢٩
١٢	أسعي باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي	٠.٩١١
٦٣	أتخذ الوسائل اللازمة من أجل تحويل أهدافي إلي واقع	٠.٨٨٩
٢٩	احتفظ بعلاقاتي مع الأشخاص المشجعين وأتجنب الأشخاص المحبطين	٠.٨٨١
٤	لدى أهداف وطموحات أبذل المزيد من الجهد لتحقيقها	٠.٨٧٥
٤٦	أكون هادئاً في المواقف التي أشعر فيها بالتحدي وأركز جيداً لتتمشى مع متطلبات الحياة	٠.٨٧١
٥٥	أشعر أنه ليس هناك ما يستحق بذل الجهد من أجله.	٠.٨٦٥
٢٠	عندما أواجه مشكلة معقدة أعمل بفاعلية ونشاط لحلها	٠.٨٥٥
٦٨	أستطيع زيادة دافعيتي لأحاول مرة بعد الأخرى لمواجهة المصاعب	٠.٨٤٥
٧٥	يزداد اصرارى وقوة تركيزي عند أداء المهام التي تتصف بالتحدي	٠.٨٤٢
١٠٥	أعمل بجد واجتهاد وإن حاول الآخرين إثبات همتي	٠.٨٣٦
٨٨	لا أشعر بالملل تجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد	٠.٨١٦
٩٩	لي القدرة علي أن أعود لوضعي الطبيعي بسرعة بعد أي انتكاسه	٠.٨٠١
٩١	أحاول تغيير الطريقة التي أقوم بها بعملي إذا لم تجدي	٠.٧٩٦
١٠٠	إذا فشلت في أداء عمل ما لن أستطيع القيام به فيما بعد.	٠.٧٨٤
٨١	أستطيع احتواء مشاعر الاجتهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	٠.٧٧٣
١١٢	حينما يواجهني عملاً صعباً يزداد إصراري علي انجازه	٠.٧٦٨
١٤	أشعر بالحيوية وقوة التركيز حينما أبدأ عملاً جديداً	٠.٧٦١
٨٠	حينما أبدأ عملاً أحاول إنجازه كاملاً قبل البدء في عمل آخر	٠.٧٥٤
٣٨	أبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني بدلاً من لوم الآخرين	٠.٦١٤

يتضح من استعراض جدول (١٠) السابق أن العامل الثالث لمقياس الذكاء الوجـــداني تشبعت به (٢٠) عبارة وتراوحت هذه التشبعات مـــا بـــين (٠.٦١٤ – ٠.٩٢٩) ؛ حيـــث استوعبت هذا العامل نسبة تباين مقدارها (١٥.٠٢٪) من نسبة التباين العاملي للمصفوفة ككل والتي بلغت (٧٢.٣٢ ٪) ، وكان جذره الكامن يساوي (١٦.٨٢) ، ومعظـــم عبارات هذا العامل (الأعلى تشبعاً) تدور حول قدرة الفرد علي تنظيم الانفعالات وتوجيهها في

خدمة هدف ما، وتحفيز النفس على إجادة العمل ودافعية الإنجاز ، وزيادة الحماس ، والمثابرة ، والتعاون ، وحل الصراعات وتحمل المسئولية مع بذل قصارى الجهد من أجل تحقيق الأهداف ، ومواجهة الإحباطات مع الاحتفاظ بالتفاؤل في مواجهة العقبات ، ولذلك فقد سمي هذا العامل " الدافعية الذاتية " .

٤- العامل الرابع : التعاطف

تعتمد طائفة العامل الرابع علي التشبعات الكبرى للعبارات الموضحة بجدول (١١) التالي :

جدول (١١)

تشبعات العبارات علي العامل الرابع (التعاطف)

لمقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٣٠	أستطيع التناغم والانسجام مع مشاعر الآخرين	٠.٨٧٨
١٦	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الايجابية وجوانب القوة لدي الآخرين	٠.٨٦٢
٢٦	أنا حساس للمطالب والاحتياجات العاطفية للآخرين	٠.٨٤٤
٤٧	أتعاطف وأنسجم مع انفعالات زملائي الذين يستحقون ذلك	٠.٨٣٢
٣٩	استمع لمشكلات الآخرين وإن أخذت وقتا طويلاً	٠.٨٢٩
٥	أشعر بالقلق والغضب عندما يشعر الآخرون به وأتصرف إزاءه بشكل مناسب	٠.٨١١
٥٣	يصعب عليّ معرفة مشاعر الآخرين نحوي	٠.٨٠٥
٦٦	أستطيع أن أعرف عواطف ومشاعر الآخرين بمجرد النظر إليهم	٠.٧٨٩
٨٣	أبذل قصارى جهدي لمساندة أصدقائي في الأزمات وتقديم العون لهم	٠.٧٧٥
٧٤	أشعر بالألم عند رؤية أي شخص يساء معاملته	٠.٧٦٩
٩٤	أبادر بتقديم المساعدة لأي شخص يتعرض للأذى أو الضرر	٠.٧٥١
٨	أستمع باهتمام ومشاركة وجدانية لمشكلات الآخرين وأسعي إلي حلها	٠.٧٤٤
١٠١	عندما يخبرني شخص ما عن حدث مهم في حياته لا أتأثر	٠.٧٢٣
١٠٨	أستطيع أن أحدد لكل صديق من أصدقائي من ينسجم معه	٠.٧١١
٩٨	أستطيع تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين من خلال التعامل معهم	٠.٧٠٩
٩٠	أتأثر كثيراً بالحالة النفسية لمن يحيطون بي	٠.٦٨٩
٢٢	أساعد الآخرين علي التخلص من حالتهم المزاجية السيئة	٠.٦٥٢
٥٠	أتجاوب بشكل صحيح لمزاجات ودوافع ورغبات واحتياجات الآخرين	٠.٤٦٠

يتضح من استعراض جدول (١١) السابق أن العامل الرابع لمقياس الذكاء الوجداني تشبعت به (١٨) عبارة وتراوحت هذه التشبعات ما بين (٠.٤٦٠ - ٠.٨٧٨) حيث استوعب هذا العامل نسبة تباين مقدارها (١٣.١٢٪) من نسبة التباين العاملي للمصفوفة ككل والتي بلغت (٧٢.٢٣ ٪) ، وكان الجذر الكامن لهذا العامل يساوي (١٤.٦٩) ولما كانت معظم عبارات هذا العامل تدور حول قدرة الفرد علي إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف والتفاعل معهم بطريقة تتسم بالانسجام وإظهار مشاعر التعاطف في المواقف التي تتطلب ذلك ،

والتوحد معهم انفعالياً ، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها ، لذلك فقد سمي هذا العامل " التعاطف " .

٥- العامل الخامس : المهارات الاجتماعية

تعتمد طائفة العامل الخامس علي التشبعات الكبرى للعبارات الموضحة بجدول (١٢) التالي: جدول (١٢)

تشبعات العبارات علي العامل الخامس (المهارات الاجتماعية)

لمقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
٤٣	لدى القدرة علي إقناع الآخرين والتأثير فيهم وتحديد أهدافهم	٠.٨٤٤
١٨	أجد صعوبة في بدء الحديث مع الغرباء والتعرف علي أشخاص جدد	٠.٨٢٢
٢٤	أحب سماع رأي الآخرين عند مناقشة بعض الأمور حتى لو كان مخالفاً لرأي	٠.٨٠١
٦٤	أستطيع فهم مشاعر الآخرين وإن لم يعبروا عنها	٠.٧٨٩
٣٥	لدى القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية بسرعة وسهولة	٠.٧٧٧
٦	أستطيع تقديم النصيحة بطريقة مهذبة فيما يتصل بالعلاقات بين الناس	٠.٧٥٤
٤٥	أتحدث مع الآخرين في الموضوعات التي يهتمون بها ويفضلونها	٠.٧٢٣
٧٠	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية بفعالية	٠.٦٨٩
٦٢	أستطيع أن أعرف الحالة الانفعالية للآخرين من تعبيرات أوجههم ونبرات أصواتهم	٠.٦٥٢
٣٢	أشعر بأن الآخرين يثقون بي وأني موضع أسرارهم	٠.٦٢٣
٥٨	عندما يختلف زملائي في وجهات النظر أقوم بتسوية الأمور أو الاختلاف بشكل دبلوماسي	٠.٦٠١
٧٦	أشعر أنني قادر علي التعبير عن أفكاري بشكل جيد عندما أتحدث أمام فريق	٠.٥٨٨
٩٦	أشعر أن لدى بعض الأفكار الجيدة لكنني لا أنجح في إيصالها للآخرين	٠.٥٦٦
١٠٦	أشعر بالفة وتوافق وسعادة حينما أتعامل مع أصدقائي وزملائي	٠.٥٤٣
٩٢	حينما يصدر مني أخطاء تجاه الآخرين أبادر بالاعتذار	٠.٥١٢
٨٥	ألبي دعوة الآخرين وأشاركهم أفراحهم وأحزانهم	٠.٤٨٩
١٠٤	أستطيع فض المنازعات وإيجاد حل للخلافات التي تنشب بين الأفراد	٠.٤٦٦
٨٧	استخدم أسلوب النصح والإرشاد للآخرين أكثر من توجيه النقد واللوم	٠.٤٣١
١١١	عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أرغب في المبادرة لتسيير الأمور	٠.٤٢٢
٥٦	غالباً ما أسعى جاهداً لإبداء وجهة نظري خلال الاجتماعات لكنني في الغالب لا أقوم بذلك	٠.٤٠١
٧٧	لدي آراء ووجهات نظر قوية تجاه الأشياء والقضايا التي أرغب بطرحها في الاجتماعات	٠.٣٧٧

يتضح من استعراض جدول (١٢) السابق أن العامل الخامس لمقياس الذكاء الوجداني تشبعت به (٢١) عبارة تدور حول قدرة الفرد علي المبادرة في إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين ، والتأثير الايجابي والفعال للفرد في الآخرين عن طريق إدراك وفهم انفعالاتهم والتعامل معهم بطريقة تتسم بالاحترام المتبادل والإحساس بنبض مشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة ومشاركة الآخرين مشاكلهم وأحزانهم ؛ ولقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠.٣٧٧ – ٠.٨٤٤)

واستوعبت عباراته نسبة تباين مقدارها (١٠.٣٥٪) من نسبة التباين العاملي للمصفوفة ككل والتي بلغت (٧٢.٣٢ ٪) ، وكان الجذر الكامن لهذا العامل يساوي (١١.٥٩) ، لذا فقد سمي هذا العامل " المهارات الاجتماعية " .

يتضح مما سبق أن التحليل العاملي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني قد أسفر عن استخلاص (٥) عوامل استوعبت (٧٢.٣٢ ٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة الارتباطية ، كما أسفر هذا التحليل العاملي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعاً دالاً علي عوامل المقياس الخمسة ، ما عدا العبارات أرقام (٩ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٤١ ، ٤٩ ، ٥٧ ، ٦٥ ، ٧٣ ، ٨٦ ، ٩٧ ، ١٠٧) ، لم تتشبع علي أي عامل من هذه العوامل تشبعاً دالاً ، مما دفع الباحث إلى حذفها من المقياس ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (١٠٠) عبارة موزعة علي الخمسة أبعاد ، مما يشير إلي وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً علي صدقة .

٢- الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة علي كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس) ، وذلك علي عينة التقنين المكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي ، كما هو موضح في جدول (١٣) التالي :

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الوعي بالذات	٠.٨٦	٠.٠١
٢	إدارة الانفعالات	٠.٨٥	٠.٠١
٣	الدافعية الذاتية	٠.٨٤	٠.٠١
٤	التعاطف	٠.٨٧	٠.٠١
٥	المهارات الاجتماعية	٠.٨٩	٠.٠١

درجات حرية = ١٩٨ ، قيمة "ر" = ٠.١٤ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، "ر" = ٠.١٨ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٣) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوي ٠.٠١ ، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله ، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق وبالتالي من الصدق .

- كما تم التأكد من صدق بناء أبعاد المقياس الأساسية وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين تلك الأبعاد من خلال المصفوفة الارتباطية الموضحة في جدول (١٤) التالي :-

جدول (١٤)

معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

أبعاد المقياس	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية الذاتية	التعاطف	المهارات الاجتماعية
الوعي بالذات	ـــــ				
إدارة الانفعالات	٠.٦٣	ـــــ			
الدافعية الذاتية	٠.٦٥	٠.٦١	ـــــ		
التعاطف	٠.٦٢	٠.٦٧	٠.٦٤	ـــــ	
المهارات الاجتماعية	٠.٦١	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٦٣	ـــــ

قيمة "ر"= ٠.١٤ عند مستوى ٠.٠٥ ، "ر"= ٠.١٨ عند مستوى ٠.٠١ وذلك لدلالة الطرفين، ودرجة حرية ١٩٨

٣- الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب عينة التقنين (٢٠٠ طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي) على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] موضوع الدراسة من إعداد الباحث ، والدرجات علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد– الدرجة الكلية] من إعداد (سليمان محمد سليمان ، عبدالفتاح رجب علي ، ٢٠٠٤) كمحك ، وقد تم التوصل إلى معاملات ارتباط (معاملات صدق) قدرها ٠.٧٦ ، ٠.٧٥ ، ٠.٧٧، ٠.٧٩ ، ٠.٨١ ، ٠.٨٣ علي الترتيب ، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وهذا يؤكد صدق المقياس .

٣ - صدق المقارنة الطرفية :

تم تطبيق المحك وهو مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (سليمان محمد سليمان ، عبدالفتاح رجب علي ، ٢٠٠٤) ، وفي ضوء درجات الطلاب علي المحك تم تقسيم أفراد عينة التقنين إلى مجموعتين (أعلى ٢٧ ٪) و (أدنى ٢٧ ٪) من عدد الطلاب بعد ترتيبهم تنازلياً ، حيث أصبحت هذه العينة بهذه الطريقة تتكون من (٥٤) طالب وطالبة لهم أعلى الدرجات ،

(٥٤) طالب وطالبة لهم أدنى الدرجات ، وتم حساب النسبة الحرجة بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] موضوع الدراسة من إعداد الباحث ، وجدول (١٥) التالي يوضح بيانات النسبة الحرجة ومدى دلالتها :-

جدول (١٥)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني وقيمة النسبة الحرجة ودلالتها

المجموعة / المتغيرات	٢٧ ٪ الأعلى			٢٧ ٪ الأدنى			النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	م١	ع١	ع م١ ٢	م٢	ع٢	ع م٢ ٢		
الوعي بالذات	٨٢.٥١٩	١.٩١١	٠.٠٦٨	٧٠.٩٢٦	١.٦٨١	٠.٠٥٢	٣٣.٥١	٠.٠١
إدارة الانفعالات	٨٢.٨٨٩	١.٩٦٨	٠.٠٧٢	٧١.٨٨٩	٢.٠٠٦	٠.٠٧٥	٢٨.٧٢	٠.٠١
الدافعية الذاتية	٨٢.٢٠٤	٢.٢٤٣	٠.٠٩٣	٧٢.١٤٨	١.٨٧٧	٠.٠٦٥	٢٥.٣٣	٠.٠١
التعاطف	٧٩.٠٣٧	٢.٢٤٠	٠.٠٩٣	٧٠.٢٥٩	١.٧١٨	٠.٠٥٥	٢٢.٨	٠.٠١
المهارات الاجتماعية	٨١.١٦٧	١.٢٤٠	٠.٠٢٨	٧١.٧٠٣	١.٩٦٨	٠.٠٧٢	٢٩.٩٥	٠.٠١
الدرجة الكلية	٤٠٧.٨١٥	٥.٣٢٤	٠.٥٢٥	٣٥٦.٩٢٦	٦.١٨٨	٠.٧٠٩	٤٥.٨٥	٠.٠١

٢.٥٨< النسبة الحرجة >=١.٩٦ دالة عند مستوى ٠.٠٥ ؛ ٢.٥٨=<النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة النسبة الحرجة تزيد علي ٢.٥٨ درجة معيارية ، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة ، أي أن درجات هذا المقياس تميز تميزاً دالاً وواضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية في المحك .

٥- الصدق العاملي التوكيدي :

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis* بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني ، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلي عامل كامن واحد هو الذكاء الوجداني ، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو الذكاء الوجداني تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي *Amos 4.01* ، وباستخدام طريقة أقصي احتمال *Maximum likelihood* في التحليل ، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة في الجدول التالي :-

جدول (١٦)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني

X^2	DF	X^2/ DF	GFI	AGFI
٩.١٨٥	٥	١.٨٣٧	٠.٩٩٥	٠.٩٧٨
IFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
٠.٩٨٩	٠.٩٩١	٠.٩٩٢	٠.٩٩٧	٠.٠٠٣

ويتضح من الجدول السابق أن افتراض عامل كامن واحد هو " الذكاء الوجداني " تتشبع عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظي بمؤشرات جودة مطابقة عالية ، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠.٠٥ وهي قريبة جداً من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠.٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠.٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٥ ، ٠.٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات) ، فضلاً عن أن النسبة بين X^2 (كا^2) ، DF (درجات الحرية) أقل من ٢ ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الذكاء الوجداني .

ويوضح الجدول التالي الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) كل بعد من أبعاد المقياس علي الذكاء الوجداني باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام :

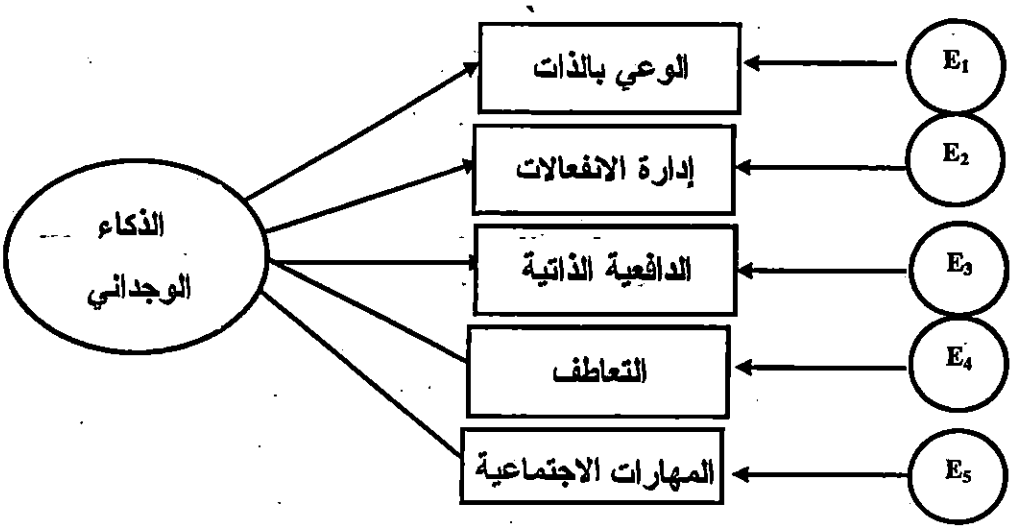
جدول (١٧)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

الذكاء الوجداني	الوزن الانحداري المعياري	الذكاء الوجداني	الوزن الانحداري المعياري
الوعي بالذات	٠.٧٢١	التعاطف	٠.٦٤٦
إدارة الانفعالات	٠.٧٥٦	المهارات الاجتماعية	٠.٨١١
الدافعية الذاتية	٠.٦٨٩		

ويتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة ، حيث تراوح معامل الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين (٠.٦٤٦ – ٠.٨١١) مما يؤكد صدق أبعاد

المقياس الحالي وتشبعها علي عامل كامن واحد هو الذكاء الوجداني ، والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة :-



شكل (٤)

النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة

◆ **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة بتطبيقه علي عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع) ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان – براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجدول (١٨) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات :-

جدول (١٨)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل / أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ (α)
			(سبيرمان – براون)	جتمان	
١	الوعي بالذات	٠.٨١	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٧٨
٢	إدارة الانفعالات	٠.٨٣	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٧٩
٣	الدافعية الذاتية	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٤	٠.٨١
٤	التعاطف	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨٠
٥	المهارات الاجتماعية	٠.٨٥	٠.٨٩	٠.٨٧	٠.٨٣
	الدرجة الكلية	٠.٨٦	٠.٩٢	٠.٨٩	٠.٨٤

يتضح من جدول (١٨) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات ، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٨ – ٠.٩٢) ، وجميعها دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١، وهي قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً علي ثبات المقياس .

في ضوء ما سبق يتضح أن المقياس يتميز بثبات وصدق بدرجة مرضية مما يجعلنا نطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية ، وبذلك يكون قد تم إعداد المقياس والتأكد من صدقه وثباته لتطبيقه في هذه الدراسة .

- **الصورة النهائية للمقياس :**

يتكون مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية من (١٠٠) عبارة * تنقسم إلي خمسة أبعاد أساسية هي (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) ، ويستجيب المفحوص علي المقياس وفق مقياس متدرج من خمسة اختيارات هي (تنطبق على تماماً – تنطبق علي كثيراً – تنطبق علي – تنطبق علي قليلاً – لا

* ملحق (١) .

تنطبق على إطلاقاً) بدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ علي الترتيب في حالة العبارات الإيجابية ، أما في حالة العبارات السلبية فتحسب الدرجات بالترتيب (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) ، والعبارات السلبية هي [١٠ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٤٢ ، ٦٤ ، ٧١ ، ٧٣ ، ٧٧ ، ٨٦ ، ٩٥] ، ويُعطى المقياس درجة كلية للذكاء الوجداني وذلك بحساب مجموع درجات عبارات المقياس ، كما يُعطى درجة مستقلة لكل بعد من أبعاد المقياس بحساب مجموع درجات عباراته ، والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على الذكاء الوجداني ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلي عكس ذلك ، وأعلي درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب علي المقياس هي (٥٠٠) درجة ، وأقل درجة هي (١٠٠) درجة .

كما تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً منتظماً ، بحيث يفصل بين البنود التي تقيس كل بعد من الأبعاد الأساسية ٥ عبارات ، فعلي سبيل المثال يأتي توزيع العبارات التي تقيس البعد الأول (الوعي بالذات) علي النحو التالي ١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ... إلخ ، في حين تأخذ عبارات البعد الثاني (إدارة الانفعالات) الترتيب ٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ..... إلخ ، وهكذا في باقي الأبعاد ، وجدول (١٩) التالي يوضح عبارات المقياس موزعة علي الأبعاد الخمسة للمقياس .

جدول (١٩)

توزيع عدد العبارات التي يشتمل عليها مقياس الذكاء الوجداني

(الصورة النهائية)

م	الأبعاد الأساسية	عدد العبارات	البنود التي تمثلها
١	الوعي بالذات	٢٠	١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٦ ، ٥١ ، ٥٦ ، ٦١ ، ٦٦ ، ٧١ ، ٧٦ ، ٨١ ، ٨٦ ، ٩١ ، ٩٦
٢	إدارة الانفعالات	٢١	٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٧ ، ٤٢ ، ٤٧ ، ٥٢ ، ٥٧ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٧٢ ، ٧٧ ، ٨٢ ، ٨٧ ، ٩٢ ، ٩٧ ، ٩٩
٣	الدافعية الذاتية	٢٠	٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٤٨ ، ٥٣ ، ٥٨ ، ٦٣ ، ٦٨ ، ٧٣ ، ٧٨ ، ٨٣ ، ٨٨ ، ٩٣ ، ٩٨
٤	التعاطف	١٨	٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٩ ، ٥٤ ، ٥٩ ، ٦٤ ، ٦٩ ، ٧٤ ، ٧٩ ، ٨٤ ، ٨٩
٥	المهارات الاجتماعية	٢١	٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥ ، ٥٠ ، ٥٥ ، ٦٠ ، ٦٥ ، ٧٠ ، ٧٥ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٠ ، ٩٤ ، ٩٥ ، ١٠٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠

[٢] اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" :

(تقنين : أحمد عثمان صالح ، ١٩٨٩)

قام " رافن " بإعداد ثلاثة أنواع من اختبارات المصفوفات المتتابعة وهي اختبار المصفوفات المتتابعة العادي Standard Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة الملون Coloured Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم Advanced Progressive Matrices وقد استخدم الباحث في دراسته اختبار المصفوفات المتتابعة العادي وهي الصورة الأساسية للاختبار ، وتتكون من خمس مجموعات (إكمال النمط أو المعالم المحذوفة ، إكمال الأشكال المتماثلة ، التغيير المنظم في أنماط الأشكال ، إعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها بطريقة منظمة ، تحليل الأشكال إلي أجزاء علي نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها) ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالحروف (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وكل منها يتكون من ١٢ مفردة وبالتالي يكون المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة بواقع درجة واحدة لكل مفردة صحيحة ، وتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة ، كما أن صعوبة المفردات تتزايد داخل كل مجموعة تدريجياً ، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه في المبدأ المتضمن فيها ، وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء ، وعلي المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة ، ويسجل رقمها في نموذج تسجيل الإجابات ، ويتم إعطاء اختبار المصفوفات المتتابعة للمفحوص بنفس التتابع للمجموعات الخمس وفي كل مجموعة تكون المصفوفة الأولى واضحة ويسهل إيجاد حلها بشكل كبير ، أما المصفوفات التي تلي ذلك فتكون متدرجة في الصعوبة ، وقد رسمت الأشكال في كل مصفوفة بدقة لكي تثير لدى المفحوص الاهتمام المتزايد ، كما أن درجة المفحوص على هذا الاختبار هي المجموع الكلي للإجابات الصحيحة ، وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على القدرة العقلية العامة للفرد .

وقد قام أحمد عثمان صالح (١٩٨٩) بتقنين هذا الاختبار علي البيئة المصرية علي عينة قوامها ٧٥٠٠ فرداً من مختلف المستويات التعليمية وطلاب الدراسات العليا ، وقد وجد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات .

• الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية :

♦ ثبات الاختبار في الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن " عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين (٢٠٠ طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي) بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، فكانت معاملات الثبات بين التطبيقين للمجموعات الخمس والمقياس كلل (٠.٨٢) ، (٠.٨٤) ، (٠.٧٩) ، (٠.٨٣)، (٠.٨٥) ، (٠.٨٧) علي الترتيب ، وهي دالة جميعاً عند مستوي دلالة ٠.٠١ ، كما قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معادلة " كيودر– ريتشاردسون " حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة للمجموعات الخمس والمقياس كلل بين (٧٤ – ٠.٨٢) ، وهي دالة جميعاً عند مستوي دلالة ٠.٠١

♦ صدق المقياس في الدراسة الحالية :

تم حساب صدق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن " عن طريق صدق المحك ، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب عينة التقنين (٢٠٠ طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي) على اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن " موضوع الدراسة ، والدرجات علي اختبار " وكسلر " لذكاء الراشدين كمحك ، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع الجزء اللفظي لاختبار " وكسلر " (٠.٧٥) ومع الجزء العملي (٠.٨٣) ومع الاختبار ككل (٠.٧٩) ، وهي دالة جميعاً عند مستوي دلالة ٠.٠١ .

يتضح مما سبق أن اختبار " رافن " له معاملات ثبات وصدق مُرضية مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية ، وفي هذا الصدد يشير فؤاد أبوحطب (١٩٧٩) إلي أن اختبار " رافن " يعد من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية شيوعاً واستخداماً في قياس القدرة العقلية العامة ، كما يعد واحداً من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة ؛ كما يذكر صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠ ، ٣٩٦) أن هذا الاختبار من النوع الذي يطلق عليه الاختبارات غير المتحيزة للثقافة ، والهدف منه إتاحة فرص متكافئة للأفراد من ثقافات مختلفة في إجاباتهم علي الاختبار .

[٣] - مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة :

(إعداد : معمر نواف الهوارنة ، ٢٠٠٧)

يتميز هذا المقياس بأنه عصري حيث يركز علي المستجدات الحديثة التي دخلت علي الأسرة المصرية ، كما أنه يجمع بين المستوي الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة في حين ركزت المقاييس من هذا النوع علي المستوي الاقتصادي الاجتماعي فقط ، ويتكون هذا المقياس من ٥٥ بنداً (٢٦ بنداً لقياس المستوي الثقافي ، ٢٩ بنداً لقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي) ، ويتكون المستوي الثقافي للأسرة من المستوي التعليمي للوالدين ويقسم إلي عشرة مستويات فرعية ، ويشمل المستوي الاقتصادي الاجتماعي كل من متوسط دخل الفرد ، المستوي المعيشي للأسرة ، المستوي المهني للوالدين ، وقد تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين (٢٠٠ طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي) بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، فكان معامل الثبات بين التطبيقين مساوياً ٠.٩٢ وهو دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ ؛ كما تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي كل بعد من أبعاد مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية) ، وذلك علي عينة التقنين فتراوحت القيم بين (٠.٦٤ – ٠.٩٣) وهي دالة جميعاً عند مستوي دلالة ٠.٠١ ، مما يعكس درجة مُرضية من الثبات والصدق .

[٤] - البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة *

(إعداد : الباحث)

- **خطوات بناء البرنامج التدريبي :**

تم التخطيط العام لبناء البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بتتابع الخطوات التالية:-

أولاً : أهداف البرنامج .

ثانياً : الحاجة إلي البرنامج وأهميته .

ثالثاً : الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج .

رابعاً : خطوات بناء البرنامج .

* ملحق (٢) .

أ – مصادر بناء البرنامج .

ب – فنيات تنفيذ البرنامج .

خامساً : الاعتبارات التي يؤخذ بها في البرنامج .

سادساً : الحدود الإجرائية للبرنامج .

أ- تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج .

ب- تحديد مكان تنفيذ جلسات البرنامج .

ج- تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج .

د- تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج .

سابعاً : جلسات البرنامج ومحتواها .

ثامناً : تقويم البرنامج .

تاسعاً : وصف البرنامج .

عاشراً : إجراءات التدريب علي البرنامج .

وفيما يلي عرض لتتابع خطوات البرنامج :-

أولاً : أهداف البرنامج :

تنقسم أهداف البرنامج إلي قسمين :

١- الأهداف العامة : والتي تتحدد في هدفين رئيسين :

أ- هدف تدريبي : تحدد الهدف الأساسي للبرنامج في إمكانية تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وذلك من خلال التدريب على عدة أنشطة متنوعة وفق شروط أهمها تمثيل كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني بعدد كاف منها ، وأيضاً تنوع هذه الأنشطة بحيث تتناول الجوانب المعرفية ، الوجدانية ، والأدائية الحركية ، حتى تكون إجراءات البرنامج التدريبي متكاملة .

ب- هدف وقائي : إكساب الطلاب بعض الفنيات المعرفية والسلوكية والتي تساعدهم في مواجهة المواقف المثيرة لديهم في المستقبل بحيث يتمثل الفرد الايجابية في كافة مواقف حياته فتصبح جزء من سلوكه وأسلوب تفكيره وتقيمه دون تعمد .

٢- الأهداف الإجرائية : يهدف البرنامج إلي تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

أ- التعرف علي مفهوم الذكاء الوجداني ، وأهميته ، وتطبيقاته في مجالات الحياة المختلفة .

ب- التعرف علي أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) وتفهمها .

ج- التدريب علي أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) وتنميتها .

د- تعميق فهم المشاركين بذاتهم وزيادة وعيهم بإنفعالاتهم الذاتية ، وانفعالات الآخرين ، والتمييز بين الانفعالات المختلفة .

هـ- إتقان مهارة التحكم بالانفعالات السلبية ، وتنظيمها ، وإدارتها بما يتناسب مع المواقف الحياتية المختلفة .

و- تقوية الدافعية الذاتية لدى الطلاب عينة الدراسة ، وذلك من خلال تحفيزهم علي تحقيق أهدافهم ، وتدريبيهم علي تأجيل اشباعاتهم الفورية .

ز- إكساب المشاركين مهارة التعاطف ، وذلك من خلال تنمية قدراتهم علي التفهم وقراءة مشاعر الآخرين والاستجابة لها .

ح – تنمية القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين ، والمحافظة علي إستمراريتها ، وتدعيم سلوكيات التفاعل .

ط- توظيف مهارات الذكاء الوجداني في اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح مع المواقف المتنوعة في الحياة اليومية من خلال الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والمعلومات المكتسبة التي تم تعلمها أثناء تطبيق البرنامج .

وتتحقق الأهداف الإجرائية من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ، مثل القيام بأداء الأنشطة ، والواجبات المنزلية والتي يكلف بها الطلاب ، والمتعلقة بالمواقف المثيرة لديهم ، وقد اعتمد الباحث في صياغة الأهداف الإجرائية لكل جلسة علي المهارات الواقعة علي مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ، باعتبار أبعاد المقياس أهداف إجرائية للجلسات وتم تقسيم كل بعد إلى مجموعة من الأهداف الصغيرة يتم التدريب عليها من خلال جلسات البرنامج .

ثانياً : الحاجة إلي البرنامج وأهميته :

تتضح أهمية البرنامج فيما يلي :

١- يساعد البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، مما يسهم في تعميق (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية)، مع انتقال أثر مهارات التدريب من البرنامج إلي تطبيقات أخرى في المواقف المختلفة .

٢- الربط بين محتوى البرنامج واستراتيجياته بالحياة عموماً من خلال التدريبات والأنشطة المنزلية بحيث يتمكن المشاركون من حل المشكلات في مواقف الحياة الحقيقة التي تتعدى حدود البرنامج ، واتخاذ القرارات وتطبيقها في المواقف المختلفة .

٣- اكتساب استراتيجيات عامة وليس الاقتصار علي حل مشكلة راهنة ، فالبرنامج يهتم بالعمليات المعرفية الوجدانية فهو يهتم بتدريب الطلاب على الوعي بها وملاحظتها بحيث يتمكنوا من توظيفها بصورة قصدية في كل المواقف الحياتية لمهارات الذكاء الوجداني ، بما يعطى المتدرب فرصاً جيدة لنقل الخبرات من الإطار النظري إلي الواقع .

٤- يوفر فرصاً للاندماج النشط والمشاركة الفعالة بكثير من التطبيقات لعمليات التفكير والطرق التدريبية التي تمت في البرنامج والتي تتنوع بين التدريبات الفردية والثنائية والجماعية والتحريرية والأنشطة المنزلية والأنشطة الحياتية ، ولكي تتحقق المشاركة الفعالة يجب أن توظف الخبرات التدريبية وإمكانات المتدرب المتنوعة بشكل جيد .

٥- تنمية الاتجاه الايجابي لدى الطلاب نحو التدريب بإدراك أهمية مهارات الذكاء الوجداني ، ويظهر ذلك في مشاركتهم في الأنشطة والتي تساعد على نقل الخبرة التي اكتسبها من البرنامج التدريبي للزملاء والأسرة .

ثالثاً : الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج :

يقوم بناء البرنامج علي مجموعة من الأسس والركائز النظرية والفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية والإدارية :

١- الأسس النظرية والفلسفية : يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من النظرية المعرفية السلوكية بشكل عام ، إلي جانب اعتماده علي مبادئ نظرية الذكاء الوجداني للعالم " جولمان " (٢٠٠٠) بشكل خاص ، فضلاً عن استخدام بعض الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية وبعض الفنيات المتعددة لتحقيق هدف هذه الدراسة من تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة كما يتضح فيما يلي :-

أ- من خلال نظرية " فيجوتسكى " في بناء المعرفة والتي ساهمت في مفهوم تنمية الإمكانات البشرية ، ونظرية " فيورشتين " في قابلية التعديل المعرفي والتي ترى أن البناء المعرفي قابل للتعديل إذا توافرت له البيئة المناسبة ، ومفهوم بلاستيكية المخ والذي قدمته " دياموند " ويشير إلي قابلية الدماغ للتطويع والقابلية للتشكيل (Feuerstein, et al.,1980,9; Diamond &Hopson,1998,56-57) .

ب- من منطلق البناء المنظومى للشخصية (المعرفي والوجداني والحسي الحركي) والتي تتفاعل مكوناتها مع بعضها البعض تأثراً وتأثيراً ، فإنه من المتوقع أن حدوث أي تغيير في أحد هذه المكونات سيصاحبه تغير في بعض أبنية المنظومة كلل ، ومن خلال فلسفة

التربية السلوكية القائمة على مبدأ أساسي هو مساعدة الفرد على تنمية إمكاناته المعرفية والوجدانية من أجل توافقه في حياته وإدراك العالم حوله ، ومن خلال التربية الوجدانية والتي تهدف إلي تعليم الطلاب مهارات فهم المشاعر والعلاقات الإنسانية والتواصل (خالد عبدالحميد عثمان ، ٢٠٠٠ ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١) .

ح- من خلال نموذج الذكاء الوجداني المختلط الذي اقترحه جولمان ، والذي يرى فيه أن الذكاء الوجداني هو نتيجة لتفاعل الخصائص والسمات الوجدانية والعمليات المعرفية (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ ، ٢٦٢) .

د- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج [التعليم النفسي – مهارات المواجهة – المحاضرة و المناقشة – الحوار مع الذات – إعادة بناء الخبرة – التدريب علي أسلوب حل المشكلة – التحكم الذاتي – النمذجة – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية] ، واستراتيجيات تم تجنبها تتضح في [الصمت ، النقد ، المديح الزائد ، المرح الزائد] .

٢- الأسس النفسية : وتتضمن مراعاة حق الطالب في التقبل دون قيد أو شرط ، مع مراعاة مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغيير ، مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب عينة الدراسة في القدرات العقلية والسمات الوجدانية ، حتى يتيح لهم فرصاً جيدة للتعلم في إطار العمل الفردي والجماعي .

٣- الأسس التربوية : وتتضمن مراعاة أن يكون مستوى الاستثارة في الأنشطة ملائم مع خصائص الطلاب عينة الدراسة وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم ، كما يراعى في أنشطة البرنامج التنوع والتدرج من السهل إلي الصعب ، ومن البسيط إلي المركب ، ومن الملموس إلي المجرد ، مع مراعاة المرونة في تنفيذ البرنامج والأنشطة الخاصة لكل جلسة وأن يكون الهدف واضحاً لا يخرج عن الهدف العام الذي تتطلع إليه المؤسسة التعليمية وهو تحقيق التوافق المغرفي والوجداني للطلاب .

٤- الأسس الاجتماعية : وتتمثل في مراعاة الواقع المجتمعي والمؤثرات الثقافية السائدة ، حيث إن الفرد كائن اجتماعي يعيش في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به ، مع استخدام بعض الفنيات ذات الفاعلية في التدريب بطريقة جماعية وفردية ، وذلك حسب ما تتطلبه طبيعة كل جلسة وظروف كل طالب .

٥- الأسس الإدارية : والتي تتضمن تهيئة المناخ الإداري المناسب من المكان والأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج .

رابعاً : خطوات إعداد البرنامج :

١ – مصادر إعداد البرنامج : استند الباحث في إعداد محتوى البرنامج علي العديد من المصادر منها :-

أ- الدراسات والبحوث السابقة :

تم الاطلاع علي الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية والتي تناولت بناء وتصميم البرامج التربوية والتدريبية في مجال التدريب علي تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة (أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ سمية علي عبدالوارث ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ أسماء ضيف الله العبد ، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ مريم سلطان على ، ٢٠٠٩ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010 ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١ ؛ Cojocariu & Nechita, 2011) .

ب- الأطر النظرية :

تم مراجعة العديد مما كتب في التراث السيكولوجي عن الذكاء الوجداني من حيث مفهومه ونظرياته وأهميته وأبعاده وقياسه وبرامج تنميته والعوامل المؤثرة فيه ، من خلال الاطلاع علي بعض المراجع الأساسية في مجال الذكاء الوجداني والتي تناولت خططاً وتنظيمات لكيفية تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية لتنمية الذكاء الوجداني ومنها (بام روبنز ، وجان سكوت ، ١٩٩٨ ؛ دنيال جولمان ، ٢٠٠٠ ؛ جين آن كريغ ٢٠٠٥ ؛ داليب سنغ ، ٢٠٠٥ ؛ صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافي ، ٢٠٠٠ ؛ صفاء الأعسر وآخرون ، ٢٠٠٥ ؛ جوين دوتي ، ٢٠٠٧) من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية .

٢ – فنيات تنفيذ البرنامج :

هدف البرنامج إلي تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وقد قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام العديد من الفنيات لتحقيق الهدف المرجو من هذا البرنامج ، حيث إنه في ضوء ما تجمع لدى الباحث من الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية المتعلقة ببرامج

تنمية الذكاء الوجداني وفنياته المتعددة ، تم تحديد أهم الفنيات المعرفية والسلوكية والتي يمكن استخدامها مع تلك الفئة من الطلاب ، وهذه الفنيات هي :

أ- التعليم النفسي Psycho education :

من الاستراتيجيات التي تستخدم في الجلسات الأولى تكنيك التعليم النفسي الذي يعتمد علي تقديم المعلومات عن موضوع الدراسة من حيث طبيعته وتطوره وكيفية تنميته ، ويعتمد في ذلك علي فنيتي المحاضرة والمناقشة مما يوفر الأساس لتنمية الذكاء الوجداني .

ب- المحاضرة والمناقشة Lecture and Discussion :

وهما أسلوبان من أساليب التدريب الجماعي ويعتمدان علي إلقاء المحاضرة ويليها المناقشة ، حيث يتم في أسلوب المحاضرة استخدام الوسائل المعينة كالنشرات والكتيبات والأفلام التعليمية ، ويكون الباحث والطلاب أطرافاً في النقاش ، حيث يقوم الباحث أثناء المناقشة مع الطلاب بتقديم معلومات عن المهارة التي يريد تنميتها وإعطاء بعض الأمثلة وذكر بعض المواقف والمعلومات بشأن هذه المهارة موضوع المناقشة وعرض لأحد البدائل السلوكية الايجابية لتنمية هذه المهارة ، كما يقوم بإدارة المناقشة وتنميتها ، وتتعدد بذلك وجهات النظر بين الطلاب للموضوع الواحد ، وتتيح المناقشات أن يتعرف الطلاب علي أداء بعضهم البعض ، كما تتضح الكثير من الأمور الخافية عليهم في المهارة محل المناقشة .

ج- مهارات المواجهة Coping Skills :

تتضمن مهارات المواجهة كما يشير كل من " لازاروس ومونتانا " فنيات تتمركز حول المشكلات تهدف إلي تنظيم العلاقة بين الفرد والبيئة بهدف تحسين علاقته بهذه البيئة ، كما تشتمل أيضاً علي فنيات تتمركز حول الانفعالات والتي تهدف إلي تخفيف التأثير السلبي للحالة الوجدانية والتي تشتمل علي : التدريب علي مهارة حل المشكلات الاجتماعية ، إعادة البناء المعرفي عن الذات ، وكذلك المجتمع المحيط .

د- إعادة بناء الخبرة Cognitive Restructuring :

تعد من الفنيات المهمة حيث إن التدريب عليها يزيد من قدرة الفرد علي تنمية الذكاء الوجداني لديه ، كما يزيد من التخلص من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والأفكار السلبية واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية وايجابية ، فضلاً عن أنها تهدف إلي إحلال المشاعر الايجابية محل المشاعر السلبية وذلك من خلال إعادة التقييم المعرفي وهو أن يدرك الفرد أن لديه قوة لاختيار فكرة معينة دون غيرها ، فالفرد يستطيع أن يتحكم في نفسه حيث أن مفتاح النجاة يكمن في الاحتفاظ بالقدرة علي التفكير في الأحداث بالطريقة التي يتمناها .

هـ - الحوار مع الذات Dialogue with the Self :

إن فنية الحوار الذاتي أو ما تسمى بالتعليمات الذاتية تقوم علي فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأشياء التي يفعلونها ، أي أن حديث الفرد لنفسه والطريقة التي يستخدمها في الحديث لها أثر كبير علي السلوك ، لذا فإن هذه الفنية تحاول أن تعلم الفرد أن يحدث نفسه بأسلوب ايجابي وبثقة وأن يعلم نفسه تقييم الجمل التي يقولها في أي موقف أو مهمة ويتدرب علي الانتقال من الحديث السلبي للنفس إلي إلقاء تعليمات ايجابية وأكثر واقعية وبناء الثقة في الحديث إلي الذات ، ويتم ذلك بناء على تغذية وجدانية فكرية نابعة من الذات مما يمنح سلوكه أصالة وأداءه تفرداً وإبداعاً من خلال طاقة ذاتية داخلية بالإضافة للعوامل الخارجية .

و- التدريب علي أسلوب حل المشكلة Problem Solving Training :

المشكلة موقف صعب يواجه الإنسان وتتطلب إجراءات للتغلب عليها ، وقد تصعب هذه الإجراءات علي بعض الطلاب مما يتطلب تدريبهم عليها ، وحل المشكلات هو عبارة عن عملية يقوم من خلالها الفرد بالمحاولة لإيجاد حل مثالي لهذه المشكلة ، بحيث يستطيع الفرد إدارة المواقف الغامضة والصعبة ويتكون لديه إحساس مدرك وقدرة علي التحكم مما يجعله يتمكن من إعادة تصوره للمشكلة وفهم دقيق لها ، في صورة معاني جديدة ومختلفة للأفكار والمشاعر والسلوكيات ، وتتكون خطوات حل المشكلة من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة ، ثم تحديد الاحتياجات لحلها، فتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم ، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها ، وأخيراً التحقق من النتائج .

ز- التحكم الذاتي Self Control :

يعد من المهارات التي يتم استخدامها لتنمية الذكاء الوجداني وتعليم الطلاب كيفية مواجهة الضغوط التي يمكن أن تحدث في المستقبل ، وتؤكد هذه الفنية علي تعليم الطالب أولاً كيف يعرف ويلاحظ تصريحات الذات ، ومتى يستطيع التعرف علي الإفصاح الذاتي ، مع تسجيل الأفكار والمشاعر والسلوكيات باستمرار ، ثم تقييم الذات وتفسير الأداء في الاتجاه الايجابي ، وأخيراً تعزيز الذات ومكافأتها .

ح- النمذجة Modeling :

أشارت نظرية التعلم الاجتماعي لـ" باندورا " بأن الطلاب يتعلمون كماً هائلاً من الأنماط السلوكية المتعلمة بواسطة التقليد أو المحاكاة أو ملاحظة سلوك الآخرين وملاحظة النماذج ، فمن خلالها يتم التركيز علي فكرة أن السلوك يمكن أن يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال

ملاحظة النموذج ، وكذلك تساعد علي تعلم الثقة والفعالية في المواقف الاجتماعية ، وإحداث التغيرات المطلوبة في الشخصية والسلوك الاجتماعي ، والتي منها أنواع مختلفة هي : النموذج الرمزي ، والنموذج الحسي ، والنموذج المشارك .

ط- لعب الدور Role Playing :

وهي استراتيجية تتمثل في قدرة الفرد على وضع نفسه في موضع آخر ، وهو أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد علي أداء جوانب من السلوك الاجتماعي ينبغي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها ، وأن يدرك الأدوار المختلفة ويفكر في سلوكه وسلوك الآخرين على أساس الأدوار في نفس الوقت ، وهو يتيح للمتعلم فرصة مناسبة لممارسة التعايش واختبار الحلول المتعددة للمشكلة .

ى- التعزيز Reinforcement :

يقدم التعزيز في كل مرة يؤدى بها السلوك المرغوب فيه ، أي أن الإثابة تعتمد علي السلوك المشروط بأدائه ، ويستخدم التعزيز عند أداء الطالب للمهارات المطلوبة منه ، ويكون التأكيد ليس فقط علي النجاح الكلي ، بل علي الجزئي أيضاً ويشترك الطالب مع الباحث في إعداد قائمة للمكافآت التي تبدأ بالمادية ثم المعنوية ، كذلك يتم تدريب الطالب علي تعزيز ومكافأة نفسه من خلال أسلوب التحكم الذاتي السابق ذكره في الاستراتيجيات المعرفية .

ك- الواجبات المنزلية Assignment :

هذه الفنية يمكن من خلالها تشجيع الطالب علي ممارسة ما تم تعلمه وتحقيق النجاح في أداء تلك الممارسات والمهارات المتعلمة في جلسات البرنامج ، وذلك في العديد من المواقف الحياتية وتعميق إقناعه بالأفكار الايجابية وأهميتها بالنسبة له ، فهي تساعد الطالب علي تعزيز عملية التعلم من خلال تعميم ما تم تعلمه خلال جلسات البرنامج على العديد من المواقف في الحياة الفعلية ، حيث تعكس الواجبات المنزلية مدى تحمس الفرد وانفعاله مع البرنامج ، ومدى قدرته على استيعاب ما قدم له ، فضلاً عن كونه تطبيقاً لما يتم في الجلسة من مهارات الذكاء الوجداني .

خامساً : الاعتبارات التي يؤخذ بها في البرنامج :

استناداً إلي الإطار النظري في الدراسة الحالية ، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تنمية الذكاء الوجداني ، أكد الباحث علي بعض الاعتبارات المهمة عند تطبيق البرنامج :

١- أن يحقق البرنامج الأهداف المرجوة منه .

٢- أن تكون تعليمات البرنامج واضحة وبسيطة .

٣- أن تقدم لغة البرنامج بطريقة سهلة تجمع ما بين العامية والفصحى .

٤- تقديم المفاهيم والمهارات التي يتضمنها البرنامج في ترتيب منطقي متسلسل من البسيط إلي الأكثر تعقيداً .

٥- تكوين اتجاه ايجابي نحو البرنامج وإثارة دافعية الطلاب لإدراك أهمية الذكاء الوجداني في حياتهم اليومية .

٦- تنمية الوعي بموضوع البرنامج من خلال توضيح معني الذكاء الوجداني وإمكانية تطبيق مهاراته في مواقف الحياة اليومية .

٧- أن يبدأ البرنامج بأساس منطقي محكم يعمل علي توجيه الطالب إلي الاعتقاد بأن لديه القدرة لتنمية الذكاء الوجداني من خلال تعديل أسلوب التفكير .

٨- تنظيم أهداف وأسلوب الجلسات بحيث يشجع الطلاب علي التعبير عن مشاعرهم المختلفة مع احترام خبرات وآراء أعضاء المجموعة .

٩- مراعاة خصائص الطلاب في هذه المرحلة ، بما يتناسب مع الخصائص النمائية لهم ، وتنوع فنيات وإجراءات البرنامج بما يساعد علي اجتذاب الطلاب وزيادة دافعيتهم ، في سبيل تحقيق أهداف البرنامج .

١٠- أن تشتمل جلسات البرنامج علي أنشطة متكاملة لتحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية من خلال مواقف للممارسة العملية .

١١- ضرورة تخلل فترات راحة في جلسات البرنامج لكسر حدة الملل وتحديد النشاط والتغلب علي الإجهاد .

١٢- التأني عند الانتقال من خطوة لأخرى في البرنامج .

١٣- التأكد من إتقان الأعضاء لكل فنية قبل الانتقال للفنيات الأخرى .

١٤- مراعاة حضور كل أفراد المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج .

١٥- تصميم أنشطة الجلسات والواجبات المنزلية علي أساس تطبيق ما تم تعلمه في كل جلسة، مع ضرورة ممارسة المهارات التي يتم التدريب عليها في الجلسة خارج جلسات البرنامج .

سادساً : الحدود الإجرائية للبرنامج :

أ - تحديد الفئة المستهدفة للبرنامج :

الأفراد الخاضعين للبرنامج هم مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة بكليات [التربية – العلوم – الآداب] بقنا – جامعة جنوب الوادي ، بلغ عددهم (٨٥) طالباً وطالبة ، وهم يمثلون أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها .

ب - تحديد مكان تنفيذ جلسات البرنامج :

تم عقد جلسات البرنامج داخل أحد قاعات الدراسة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي ، وهي قاعة تتوافر فيها سمات المكان الجيد الصالح للتطبيق مع توافر المواد والأجهزة التي تساعد الباحث علي تطبيق البرنامج .

ج- تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج :

يتكون البرنامج من (١٦) جلسة لمدة ٨ أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع ، وكانت مدة الجلسة ساعتان ، خلاف الوقت المستقطع للراحة والوقت الخاص بمناقشة كل طالب علي حدة .

د- تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج :

⏮ يتضمن البرنامج التدريبي المقدم للطلاب بعضاً من الأدوات والوسائل التي تهدف إلي تيسير اكتساب الطلاب لما تتضمنه الأنشطة التدريبية داخل جلسات البرنامج وتشمل على:-

١- الأنشطة الجماعية : يقوم بها الطلاب فيما بينهم بالاشتراك مع الباحث وذلك للمساعدة علي اكتساب المحتوى التدريبي للبرنامج وتعزيزه .

٢- الأدوات والوسائل المستخدمة : تم استخدام جهاز كمبيوتر وجهاز داتا شو لعرض المشاهد المصورة والتي تتعلق بالفنيات التي يتم تدريب المجموعة عليها (النمذجة الفيلمية) ، بالإضافة إلي بطاقات وأراق عمل متنوعة تخدم أهداف البرنامج ، والأسطوانات المدمجة لملخص البرنامج المقدم لكل طالب ، واللوحات والصور .

٣- مشاهدة النماذج المصورة : وهي بعض المشاهد المصورة علي اسطوانات الكمبيوتر ، والتي تدور حول بعض المواقف التدريبية ، والتي توضح السلوكيات الايجابية ، والتي يدعمها البرنامج التدريبي ، والمواقف السلبية التي يحاول البرنامج الحد منها ، وتم عرض محتوى الاسطوانات علي مراحل متسلسلة حسب موضوع الجلسات الخاصة بالبرنامج .

سابعاً : جلسات البرنامج ومحتواها * :

يتم فيها عرض لجلسات البرنامج ومحتواها علي النحو التالي :-

⏮ يحتوى البرنامج علي مجموعة من الأنشطة والمواقف ، والتي يمكن من خلالها تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، بالإضافة إلي جانب معرفي (معلوماتي) عن أبعاد الذكاء الوجداني وأهميتها للفرد والمجتمع وكيفية تكاملها وتفاعلها في جميع أنشطة الفرد ، حيث تم تحديد محتوى البرنامج بناءً علي مثيرات أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة التي تم اختيارها للتدريب عليها وذلك كما أوضحته الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة ،

* ملحق (٣) .

باعتبار أبعاد المقياس أهداف إجرائية للجلسات وتم تقسيم كل بعد إلي مجموعة من الأهداف الصغيرة يتم التدريب عليها من خلال جلسات البرامج ، وتخصيص كل جلسة للتدريب علي مهارة معينة لا يعني اختصاص هذه الجلسة بالمهارة فقط ، بل كان التقسيم لضمان عطاء كل مهارة حقها في التدريب ، ويمكن لكل نشاط أن يسهم في التدريب علي أكثر من مهارة وتسير كل جلسة من جلسات البرنامج علي النحو التالي : موضوع الجلسة – مكان الجلسة – زمن الجلسة– أدوات الجلسة – فنيات الجلسة – أهداف الجلسة – إجراءات الجلسة – تقويم الجلسة– الواجب المنزلي .

⏮ وقد روعي في إعداد جلسات البرنامج المعايير الخاصة ببرامج التدخل السيكولوجي التي أشار إليها (حسين عبدالعزيز الدريني ، محمد علي كامل ، ٢٠٠٦) وكان من أهمها :

١– البرنامج هدف محدد وواضح .
٢– يراعي الفروق الفردية بين المتدربين .
٣– مناسبة محتوى البرنامج للمتدربين والأنشطة والتدريبات .
٤– وجود إجراءات تضمن إيجابية المتدربين في التنفيذ والتقويم .
٥– وجود إجراءات تضمن توفير مناخ مناسب وملائم للتدريب .
٦– للجلسة أهداف إجرائية تحقق أهداف البرنامج .
٧– وجود علاقة بين الجلسات وبعضها .
٨– كفاية زمن الجلسة وعدد جلسات البرنامج .
٩– لكل جلسة تدريبية تقويم خاص بها .
١٠– وجود إجراءات لاستثارة دافعية المتدربين في الجلسة .

⏮ **تحديد موضوعات جلسات البرنامج :**

يتكون البرنامج من (١٨) جلسة ، مدة كل جلسة ساعتان ، بواقع جلستان في الأسبوع ، بالإضافة إلي جلسة افتتاحية وجلسة ختامية ، فيصبح العدد الكلي للجلسات (٢٠) جلسة ، ويوضح جدول (٢٠) التالي الصورة النهائية للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة المستخدم في الدراسة الحالية .

جدول (٢٠)

الصورة النهائية للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة

م	موضوعات البرنامج	عدد الجلسات	زمن الجلسة
١	تمهيد وتعارف	١	ساعتان
٢	التعريف بالبرنامج والفكرة الأساسية التي يقوم عليها	١	ساعتان
٣	التعرف علي الذكاء الوجداني (مفهومه – أبعاده – نظرياته ونماذجه)	١	ساعتان
٤	تنمية بعد (الوعي بالذات)	٣	ساعتان
٥	تنمية بعد (إدارة الانفعالات)	٣	ساعتان
٦	تنمية بعد (الدافعية الذاتية)	٣	ساعتان
٧	تنمية بعد (التعاطف)	٣	ساعتان
٨	تنمية بعد (المهارات الاجتماعية)	٣	ساعتان
٩	مارس ما تعلمته مستقبلاً	١	ساعتان
١٠	التقويم وختام البرنامج	١	ساعتان
	المجموع	٢٠ جلسة	

ثامناً : تقويم البرنامج التدريبي :

يتضمن البرنامج أساليب متنوعة لتقويم فاعليته وتأثيره أثناء تقديم الجلسات وبعد الانتهاء منها حيث يتصل التقويم بأهداف البرنامج بوضوح بما يتيح تعديل المسار وتعميق الوعي بها وتقويم تقدم المتدرب نحو تحقيق أهداف التدريب ، وتتم عملية تقويم البرنامج من خلال عدة مراحل هي :

١- التقويم قبل التدريب (المبدئي) : يتم التقويم قبل التدريب في عدة صور هي :

أ- من خلال العرض علي المحكمين ، حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية ، للاستفادة من أرائهم وتوجهاتهم وذلك بهدف معرفة مدى مناسبة الهدف والمحتوى والفنيات المستخدمة وعدد الجلسات ومداها الزمني لما وضع من أجله وهو تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وتعديل البرنامج وفق ما تجمع عليه هذه الآراء .

ب- من خلال القياس القبلي ، حيث يتم معرفة الخبرات والمعلومات السابقة للمتدربين عن بعض أبعاد الذكاء الوجداني ، وذلك من خلال التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الوجداني.

٢ – التقويم أثناء التدريب (البنائي) : يتم التقويم أثناء التدريب في عدة صور هي :

أ- ما يلاحظ علي المتدربين من تغيرات سلوكية .

ب- التغذية الراجعة لأعمال المتدربين المقدمة منهم .

ج- مدى الالتزام الذي يظهره المتدربون أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية .

د- مستوى النجاح الذي يحققه المتدربون أثناء الممارسة والتطبيق .

هـ - من خلال التقويم المصاحب ، ويتمثل في التقويم الذي يتم في نهاية كل جلسة تدريبية ، حيث يتم تقويم الجلسة من خلال الأنشطة المصاحبة لها ، لضمان التطوير المستمر للأنشطة والوقوف علي مدى النجاح والفشل في تحقيق أهداف البرنامج أولاً بأول .

و- من خلال الواجبات المنزلية ، وتتم في ختام كل جلسة .

٣ - التقويم الفوري بعد التدريب (النهائي) : نتائج القياسات البعدية

يتم ذلك بإعادة تطبيق مقياس الذكاء الوجداني مرة ثانية علي أفراد المجموعة التجريبية وذلك بهدف التعرف علي فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني من خلال المقارنة بين التطبيق القبلي والبعدي للمقياس المستخدمة في الدراسة .

٤ - التقويم المرجأ بعد التدريب (التتبعي) : نتائج القياسات التتبعية

يتم ذلك بإعادة تطبيق مقياس الذكاء الوجداني علي أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج بثلاثة أشهر (فترة المتابعة) وذلك بهدف معرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم ، وبيان أثره حتى بعد التوقف من استخدام البرنامج ، من خلال المقارنة بين التطبيق البعدى والتتبعى للمقياس المستخدمة في الدراسة .

تاسعاً : وصف البرامج :

اشتمل البرنامج علي (١٨) جلسة يتراوح المدى الزمني للجلسة الواحدة ساعتان بواقع جلستان في الأسبوع ، بالإضافة إلي جلسة افتتاحية وجلسة ختامية ، فيصبح العدد الكلي للجلسات (٢٠) جلسة ، وفيما يلي عرضاً موجزاً لهذه الجلسات :-

الجلسة التمهيدية ، ويهدف الباحث فيها إلي التعارف بين الباحث وعينة الدراسة " المجموعة التجريبية " وتشجيع الطلاب علي المشاركة في أنشطة البرنامج ، والاتفاق علي موعد ومكان ومدة الجلسات ونظام تطبيقه في جو من الألفة والود .

الجلسة الأولي ، تضمنت تقديم مادة إثرائية مشوقة لاستثارة دافعية المتدربين نحو موضوع البرنامج ، والقياسات القبلية بتطبيق المقياس المستخدم في الدراسة وهو مقياس الذكاء الوجداني ، والتعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته .

الجلسة الثانية ، تضمنت مفهوم الذكاء الوجداني وأهميته في كافة مجالات الحياة وتأثيره علي الشخصية والتأكيد علي أهمية الانفعالات من خلال بعض النماذج النظرية والمواقف التطبيقية ،

حيث تم عرض نموذج " جولمان " للذكاء الوجداني ، كما تم عرض بعض النماذج لمواقف من الحياة اليومية لكي يتضح مفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته .

الجلسات الثالثة والرابعة والخامسة : تضمنت علي أنشطة تتسم (بالوعي بالذات) بحيث عند عرضها علي الطلاب يكونوا شغوفين بها ويطرحوا حولها الأسئلة ويحاولوا استكشافها والتعرف عليها وتمثلت في عرض مهارة تنمية الوعي بالذات وهي مهارة أصيلة ولازمة ، والتي تعد بذاتها بمثابة القلب أو اللب في مهارات ومكونات الذكاء الوجداني جميعها ، كما تم عرض بعض الأنشطة والمواقف لتوضيح مهارة الوعي بالذات ، والتأكيد علي إدارة الفرد وإدراكه وفهمه لمشاعره الشخصية واستخدامها في اتخاذ القرارات المناسبة ، وربط الأفكار بالانفعالات من خلال المواقف ، والتعرف علي مشاعر الفرد الداخلية وفهمها والتعبير عنها بإيجابية ، وكذلك عرض أساليب لتنمية الوعي بالذات من خلال تنمية الوعي الانفعالي والثقة بالنفس وفهم الذات وتقديرها وتأكيدها .

الجلسات السادسة والسابعة والثامنة : تضمنت علي أنشطة تتسم (بإدارة الانفعالات) وتشتمل علي عناصر متعددة ومتنوعة تثير الطلاب وتجعلهم في حيرة نحوها فيميل إلي استكشافها وكشف الغموض عنها ، وتمثلت في تنمية مهارة إدارة الانفعالات ، من خلال تدريب الطلاب على معرفة وفهم الانفعالات والتعبير عنها وتنظيمها لمعالجة المخاوف وإحداث نوع من التوازن بين الواجبات والرغبات والأهداف ، وكذلك من خلال تدريب الطلاب على كيفية استقبال وإرسال الانفعالات ، وأيضاً التعرف على الانفعالات المختلفة وتمييزها ، وكيفية التعامل مع هذه الانفعالات والتحكم فيها ، من خلال تدريبات وأنشطة يمكن لكل طالب عملها بمفرده ، مع تدعيم قدرة الفرد على ضبط ذاته وتنظيمها وتوظيفها والجدارة بالثقة ويقظة الضمير في مواقف الحياة المختلفة .

الجلسات التاسعة والعاشرة والحادية عشر : تضمنت علي أنشطة تتسم (بالدافعية الذاتية) وتشتمل علي عناصر تتميز بالمفاجأة والدهشة والتناقض وعدم التوقع ، وتمثلت في تنمية مهارة الدافعية الذاتية ، واستخدم الباحث بعض المواقف والأنشطة لتوضيح أهمية تأجيل الإشباعات الفورية في سبيل الوصول للأهداف المنشودة ، وذلك من خلال النقد الذاتي البناء ، تعلم المثابرة والإصرار ، المبادرة ، الاستقلالية ، الجدية ، التدريب علي مهارة حل المشكلات لتوليد طاقة خلاقة في بيئة الدراسة وانجاز المهام ، وتحقيق النجاح الأكاديمي وكذلك تنمية الدافع للإنجاز لديه ، كما تضمنت تنمية الانفعالات الايجابية ، من خلال المقارنة بين التفاؤل والتشاؤم ، والتأكيد علي أهمية تعليم مهارات التفاؤل من أجل حياة ايجابية ، وأهمية التفكير الايجابي مهما تعقدت المواقف .

الجلسات الثانية عشر والثالثة عشر والرابعة عشر ، تضمنت علي أنشطة تتسم (بالتعاطف) وتشتمل علي عناصر تتميز بالإيثار ، المشاركة الوجدانية ، تدعيم الآخرين ، المودة ، وتمثلت في تنمية مهارة التعاطف ، حيث تم عرض مفهوم التعاطف وأهميته في حياتنا من خلال التعرف علي انفعالات الذات والاستجابة علي نحو ملائم لانفعالات الآخرين ، وتنمية القدرة علي المشاركة الوجدانية للآخرين ومراعاة مشاعرهم مع الأخذ في الاعتبار عدم التسرع في تفسير سلوكيات الآخرين ونواياهم ، واستخدام بعض الأنشطة لنقل خبرات مرتبطة بالمشاركة الوجدانية ، وعرض مواقف لتدريب الطلاب علي استخدام المرونة في التعامل مع الآخرين وتوضيح الآثار الايجابية لها علي الشخصية ، فضلاً عن تدريب الطالب علي فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والاستجابة لها والانسجام معهم .

الجلسات الخامسة عشر والسادسة عشر والسابعة عشر ، تضمنت علي أنشطة تتسم (بالمهارات الاجتماعية) وتشتمل علي عناصر تتميز بالتأثير ، القيادة ، التنسيق والتعاون ، الاتصال ، وتمثلت في تنمية مهارة العلاقات الاجتماعية الايجابية والتواصل مع الآخرين ، وذلك من خلال عرض أهمية التواصل الفعال وأنواعه ، وأهمية المهارات الاجتماعية في تنمية التواصل وتحقيق الكفاءة الاجتماعية ، وعرض نماذج لأساليب لفظية وأخرى غير لفظية في التواصل الإنساني ، وتدريب الطالب علي قبول رأي الآخر وكيفية قيادته لزملائه والتأثير فيهم واكتساب أصدقاء منهم ، والوعي بالقواعد المنظمة للجماعة وتحمل المسئولية تجاه الآخرين ، وتحليل العلاقات علي نحو يزيد من مستويات التواصل الفعال ، واستيعاب الأفراد الجدد والتعامل معهم برؤية واضحة ومصداقية .

الجلسة الثامنة عشر ، تضمنت عنوان (مارس ما تعلمته مستقبلاً) للتأكد من فهم أفراد المجموعة التجريبية لكل المهارات التي تم التدريب عليها في الجلسات السابقة (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) ، ودعم التغيرات الايجابية التي اكتسبها الأعضاء والحث على مواصلة المهام .

الجلسة الختامية ، تضمنت تقييم وختام البرنامج وتمثلت في تقييم البرنامج ومدى فاعليته في تنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة ، وتطبيق المقاييس البعدية (القياس البعدي) والإجابة عن تساؤلات الطلاب ، والتعرف علي مدى الاستفادة من البرنامج وانتقال الخبرات إلي الحياة العملية ، مع شكر الطلاب علي حسن المشاركة ، وتوديعهم وتحديد ميعاد للالتقاء بعد ثلاثة أشهر (فترة المتابعة) ، للوعد بتطبيق المقياس مرة أخرى للاطمئنان على حصاد البرنامج .

عاشراً : إجراءات التدريب :

١- استغرق تنفيذ البرنامج عشرين جلسة تدريبية ، زمن كل جلسة تدريبية ساعتان بمعدل جلستين كل أسبوع .

٢- تم تقسيم المشاركين (أفراد المجموعة التجريبية) إلي مجموعات صغيرة ثم يتم تبادل أفراد المجموعة بعد الجلسة العاشرة أي بعد مرور نصف عدد الجلسات ، وذلك لتحقيق أكبر قدر من الفائدة المشتركة من حيث تبادل الأفكار والحوار والمناقشة .

٣- اتيحت الفرصة للمشاركين بإبداء آرائهم أثناء جلسات التدريب دون نقد لها ، ويؤخذ في الاعتبار الآراء والمقترحات المفيدة .

٤- تم الالتزام بالزمن المخصص لكل جلسة كمهارة من مهارات التدريب وكذلك الالتزام بالأنشطة والتطبيقات لكل جلسة على حده .

٥- التأكيد علي الجانب التطبيقي خارج قاعة الدراسة والمتمثل في النشاط المصاحب لتنفيذ ما تم التدريب عليه أثناء الجلسات مع تصحيح الأخطاء أولاً بأول .

٦- توفير مناخ مناسب يتم فيه نمذجة أبعاد الذكاء الوجداني بمعنى أن المشاركين يشاهدون ممارسة فعلية أثناء التدريب علي أبعاد الذكاء الوجداني .

٧- توفير بيئة للتفاعل تعزز الأفكار الإبداعية والبعد عن التحكم والسيطرة والنقد للأفكار وعدم السخرية من الآراء ، وإشاعة جو من المرح والفكاهة في الوقت المناسب لذلك .

٨- التأكيد علي ملاحظة التغيرات السلوكية التي تطرأ علي المشاركين أثناء جلسات التدريب والخاصة بكل بعد علي حده .

٩- التركيز علي النجاح الذي يحققه المشاركون وتعزيزه في الجلسات التدريبية .

١٠- التأكيد علي غرس كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني أثناء التدريب من خلال ممارسة المشاركين أنفسهم ، وذلك بهدف تحملهم مسئولية ممارسة أبعاد الذكاء الوجداني .

١١- التغذية الراجعة الايجابية الواردة من المشاركين وهم يتحدثون عن ممارسات تم تنفيذها في حياتهم اليومية تضمنت بعض أبعاد الذكاء الوجداني خارج الجلسات التدريبية .

١٢- التأكيد علي الالتزام وتوفير الجو النفسي الآمن للتدريب وفهم مشاعر المشاركين والتقويم أثناء العمل ، بالإضافة إلي التعزيز المناسب وتبرير حدوث سلوك معين يقع فيه المشاركين .

١٣- تقويم البرنامج حيث تم تقويم البرنامج من خلال ما يلي : (التقويم قبل التدريب – التقويم أثناء التدريب – التقويم بعد التدريب – التقويم التتبعي) وذلك باستخدام نتائج

القياسات القبلية والبعدية والتتبعية والمقارنة بينها لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة المشاركة في البرنامج ، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة المستخدمة في معالجة فروض الدراسة .

رابعاً : المعالجة الإحصائية للدراسة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة علي عينة الدراسة الأساسية :

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

٢- اختبار " ت " " T-Test " .

٣- حجم التأثير (مربع معامل إيتا η^2) .

٤- تحليل التباين العاملى ذي التصميم (٢ × ٢) للمتوسطات غير الموزونة .

وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 16) في إجراء المعالجات الإحصائية المختلفة في هذه الدراسة .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

[١] - نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

والذي ينص على أنه " لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] لدى طلاب الجامعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين العاملي للمتوسطات غير الموزونة ذي التصميم (٢ X ٢) الذي يوضح تأثير تفاعل متغيري النوع (ذكور– إناث) مع التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] ، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) كما هو موضح في الجدولين (٢١) ، (٢٢) التاليين :

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي

المتغيرات	النوع	التخصص الأكاديمي				العينة الكلية	
		علمي		أدبي			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي بالذات	ذكور	٨٢.٨١١	٢.٧٢٧	٧٥.٨٣٧	٣.٢٤٤	٧٩.٠٦٣	٤.٦٠٧
	إناث	٧٧.١٦٣	٥.٠٨٥	٧٥.١٤٩	٣.٠٧٩	٧٦.١١١	٤.٢٥٧
	المجموع	٧٩.٧٧٥	٥.٠١٦	٧٥.٤٧٨	٣.١٦٠	٧٧.٥٠٠	٤.٦٥٣
إدارة الانفعالات	ذكور	٨٤.٨١١	٢.٧٢٧	٧٧.٧٩١	٣.٢٥٥	٨١.٠٣٨	٤.٦٢٩
	إناث	٧٩.٥١٢	٤.٨٦٢	٧٦.٨٧٢	٣.٠٨٣	٧٨.١٣٣	٤.٢٢٢
	المجموع	٨١.٩٦٢	٤.٧٩٨	٧٧.٣١١	٣.١٨٢	٧٩.٥٠٠	٤.٦٣٩
الدافعية الذاتية	ذكور	٧٦.٩٧٣	٢.٢٣٠	٧٦.٧٩١	٣.٢٧٧	٧٦.٨٧٥	٢.٨٢٦
	إناث	٨٢.٣٩٥	٢.٨١٣	٧٧.٠٤٣	١.٩٣٣	٧٩.٦٠٠	٣.٥٩١
	المجموع	٧٩.٨٨٨	٣.٧٢٥	٧٦.٩٢٢	٢.٦٤٩	٧٨.٣١٨	٣.٥١٩
التعاطف	ذكور	٧٣.٣٧٨	٣.٣٧٨	٧٣.٢٥٦	٤.٦٢٤	٧٣.٣١٣	٤.٠٧١
	إناث	٧١.٦٢٨	٦.٢٣٠	٧٩.٣٤٠	٢.٥٤٨	٧٥.٦٥٦	٦.٠٥٦
	المجموع	٧٢.٤٣٨	٥.١٥٨	٧٦.٤٣٣	٤.٧٧٤	٧٤.٥٥٣	٥.٣٣٣
المهارات الاجتماعية	ذكور	٧٨.٢٩٧	٢.٢٣٤	٧٧.٩٠٧	٣.٧٠٢	٧٨.٠٨٨	٣.٠٩٨
	إناث	٧٠.٢٥٦	٠.٥٨١	٧٨.٥٧٥	٢.٠١٩	٧٤.٦٠٠	٤.٤٤١
	المجموع	٧٣.٩٧٥	٤.٣٢٨	٧٨.٢٥٦	٢.٩٤٧	٧٦.٢٤١	٤.٢٣٤
الدرجة الكلية	ذكور	٣٦٧.٥٦٨	١٦.٤٨٣	٣٦٦.٢٧٩	٢٣.١٢٢	٣٦٦.٨٧٥	٢٠.٢١١
	إناث	٣٥٨.١٤٠	٣١.١٤٩	٣٩٧.١٢٧	١٣.٨٢١	٣٧٨.٥٠٠	٣٠.٦٦٢
	المجموع	٣٦٢.٥٠٠	٢٥.٧٣٠	٣٨٢.٣٨٩	٢٤.٣١٣	٣٧٣.٠٢٩	٢٦.٨٣١

جدول (٢٢)

تحليل التباين العاملي (٢ X ٢) للمتوسطات غير الموزونة وحجم التأثير على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	η^2	حجم التأثير
الوعي بالذات	أ- النوع (ذكور – إناث)	٤٢٣.٤٤	١	٤٢٣.٤٤	٣١.٥٠	٠.٠١	٠.١٦	كبير
	ب- التخصص (علمي – أدبي)	٨٥١.٩١	١	٨٥١.٩١	٦٣.٣٨	٠.٠١	٠.٢٨	كبير
	تفاعل أ X ب	٢٥٩.٤٤	١	٢٥٩.٤٤	١٩.٣٠	٠.٠١	٠.١٠	متوسط
	الخطأ	٢٢٣١.٣٥	١٦٦	١٣.٤٤				
إدارة الانفعالات	أ- النوع (ذكور – إناث)	٤٠٧.٧٢	١	٤٠٧.٧٢	٣١.٥٩	٠.٠١	٠.١٦	كبير
	ب- التخصص (علمي – أدبي)	٩٨٤.٠٦	١	٩٨٤.٠٦	٧٦.٢٤	٠.٠١	٠.٣٢	كبير
	تفاعل أ X ب	٢٠٢.٤١	١	٢٠٢.٤١	١٥.٦٨	٠.٠١	٠.٠٩	متوسط
	الخطأ	٢١٤٢.٧٧	١٦٦	١٢.٩١				
الدافعية الذاتية	أ- النوع (ذكور – إناث)	٣٣٩.٥٨	١	٣٣٩.٥٨	٤٩.٧٠	٠.٠١	٠.٢٣	كبير
	ب- التخصص (علمي – أدبي)	٣٢٣.١٢	١	٣٢٣.١٢	٤٧.٢٩	٠.٠١	٠.٢٢	كبير
	تفاعل أ X ب	٢٨١.٩٦	١	٢٨١.٩٦	٤١.٢٧	٠.٠١	٠.٢٠	كبير
	الخطأ	١١٣٤.٢٨	١٦٦	٦.٨٣				
التعاطف	أ- النوع (ذكور – إناث)	١٩٨.١٢	١	١٩٨.١٢	١٠.١٦	٠.٠١	٠.٠٦	متوسط
	ب- التخصص (علمي – أدبي)	٦٠٧.٥٨	١	٦٠٧.٥٨	٣١.١٥	٠.٠١	٠.١٦	كبير
	تفاعل أ X ب	٦٤٧.٤٥	١	٦٤٧.٤٥	٣٣.٢٠	٠.٠١	٠.١٧	كبير
	الخطأ	٣٢٣٧.٤٩	١٦٦	١٩.٥٠				
المهارات الاجتماعية	أ- النوع (ذكور – إناث)	٥٧٣.٤٩	١	٥٧٣.٤٩	٩٩.٤٧	٠.٠١	٠.٣٨	كبير
	ب- التخصص (علمي – أدبي)	٦٦٢.٩٦	١	٦٦٢.٩٦	١١٤.٩٩	٠.٠١	٠.٤١	كبير
	تفاعل أ X ب	٧٩٩.٩٤	١	٧٩٩.٩٤	١٣٨.٧٥	٠.٠١	٠.٤٦	كبير
	الخطأ	٩٥٧.٠٣	١٦٦	٥.٧٧				

* يشير كل من (فؤاد عبداللطيف أبوحطب ، آمال أحمد مختار ، ١٩٩٦، ٤٣٩ ؛ رشدي فام منصور ، ١٩٩٧) إلى أن التأثير الذي يفسر حوالي ١ ٪ (٠.٠١) من التباين الكلي يدل على تأثير ضعيف ، والتأثير الذي يفسر حوالي ٦ ٪ (٠.٠٦) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط ، والتأثير الذي يفسر حوالي ١٤٪ (٠.١٤) فأكثر من التباين الكلي يدل على تأثير كبير .

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	η^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	أ- النوع (ذكور – إناث)	٤٨٣٩.٣١	١	٤٨٣٩.٣١	٩.٨٢	٠.٠١	٠.٦	متوسط
	ب- التخصص (علمي – أدبي)	١٤٩٨٩.٨٠	١	١٤٩٨٩.٨٠	٣٠.٤٣	٠.٠١	٠.١٦	كبير
	تفاعل أ x ب	١٧١٠٩.١٣	١	١٧١٠٩.١٣	٣٤.٧٣	٠.٠١	٠.١٧	كبير
	الخطأ	٨١٧٧٤.١٣	١٦٦	٤٩٢.٦٢				

قيمة ف = ٣.٨٥ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) من ٠.٠١ إلى أقل من ٠.٠٦ صغير
ف= ٦.٦٦ عند مستوى دلالة (٠.٠١) } د.ح = ا، حجم التأثير من ٠.٠٦ إلى أقل من ٠.١٤ متوسط
أكبر من ٠.١٤ كبير

- **يتضح من الجدولين (٢١) ، (٢٢) السابقين ما يأتي :**

١- بالنسبة لمتغير النوع : توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع (ذكور – إناث) على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، وكانت الفروق ذات الدلالة لصالح الذكور في أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – المهارات الاجتماعية] ، بينما كانت الفروق في بعدى [الدافعية الذاتية – التعاطف] لصالح الإناث ، فضلاً عن وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الإناث ، وكان حجم التأثير في حالة التأثيرات الدالة لمتغير النوع (كبير) ، كما يلي :-

أ- توجد فروق دالة إحصائياً في بعد (الوعي بالذات) بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الذكور ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (٧٩.٠٦٣) بانحراف معياري (٤.٦٠٧) في حين كان متوسط درجات الإناث (٦٧.١١١) بانحراف معياري (٤.٢٥٧) ؛ وقد كانت قيمة " ف " ٣١.٥٠ ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.١٦) .

ب- توجد فروق دالة إحصائياً في بعد (إدارة الانفعالات) بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الذكور ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (٨١.٠٣٨) بانحراف معياري (٤.٦٢٩) في حين كان متوسط درجات الإناث (٧٨.١٣٣) بانحراف معياري (٤.٢٢٢) ؛ وقد كانت قيمة " ف " ٣١.٥٩ ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.١٦) .

ج- توجد فروق دالة إحصائياً في بعد (المهارات الاجتماعية) بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الذكور ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (٧٨.٠٨٨) بانحراف معياري (٣.٠٩٨)

في حين كان متوسط درجات الإناث (٧٤.٦٠٠) بانحراف معياري (٤.٤٤١) ؛ وقد كانت قيمة " ف " ٩٩.٤٧ ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٣٨) .

د- توجد فروق دالة إحصائياً في بعد (الدافعية الذاتية) بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الإناث ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (٧٩.٦٠٠) بانحراف معياري (٣.٥٩١) في حين كان متوسط درجات الذكور (٧٦.٨٧٥) بانحراف معياري (٢.٨٢٦) ؛ وقد كانت قيمة " ف " ٤٩.٧٠ ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٢٣) .

هـ- توجد فروق دالة إحصائياً في بعد (التعاطف) بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الإناث ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (٧٥.٦٥٦) بانحراف معياري (٦.٠٥٦) في حين كان متوسط درجات الذكور (٧٣.٣١٣) بانحراف معياري (٤.٠٧١) ؛ وقد كانت قيمة " ف " ١٠.١٦ ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.٠٦) .

و- توجد فروق دالة إحصائياً في (الدرجة الكلية) بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الإناث ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٧٨.٥٠٠) بانحراف معياري (٣٠.٦٦٢) في حين كان متوسط درجات الذكور (٣٦٦.٨٧٥) بانحراف معياري (٢٠.٢١١) ؛ وقد كانت قيمة " ف " ٩.٨٢ ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.٠٦) .

٢- بالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي : توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لدى الطلاب عينة الدراسة عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، وكانت الفروق ذات الدلالة في أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، بينما كانت الفروق في بعدى [التعاطف – المهارات الاجتماعية] والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ، وكان حجم التأثير في حالة التأثيرات الدالة لمتغير النوع (كبير) ، كما يتضح فيما يلي :-

أ- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعد (الوعي بالذات) لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٢٨) .

ب- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعد (إدارة الانفعالات) لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٣٢) .

ج- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعد (الدافعية الذاتية) لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٢٢) .

د- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعد (التعاطف) لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.١٦) .

هـ- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في بعد (المهارات الاجتماعية) لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٤١).

و- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في (الدرجة الكلية للذكاء الوجداني) لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (٠.١٦) .

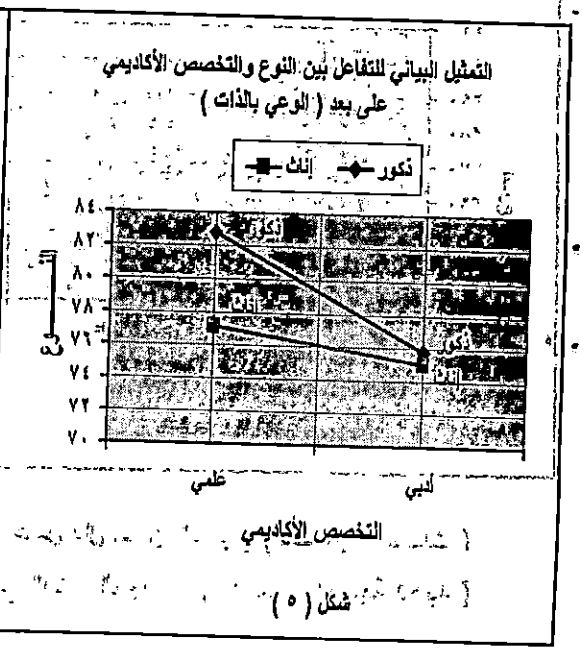
٣- بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي : توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعلات الثنائية بين النوع (ذكور - إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد - الدرجة الكلية] لدى الطلاب عينة الدراسة عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، وكان حجم التأثير في حالة التأثيرات الدالة للتفاعلات الثنائية للنوع والتخصص الأكاديمي (كبير) ، كما يتضح فيما يلي :-

يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين النوع والتخصص الأكاديمي من حيث تأثيرهما المشترك في أبعاد الذكاء الوجداني [بعد الوعي بالذات مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.١٠) ، وبعد إدارة الانفعالات مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.٠٩) ، وبعد الدافعية الذاتية مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٢٠) ، وبعد التعاطف مع وجود حجم تأثير كبير (٠.١٧) ، وبعد المهارات الاجتماعية مع وجود حجم تأثير كبير (٠.٤٦)] ، كما يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع والتخصص الأكاديمي ذو أثر كبير (٠.١٧) على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

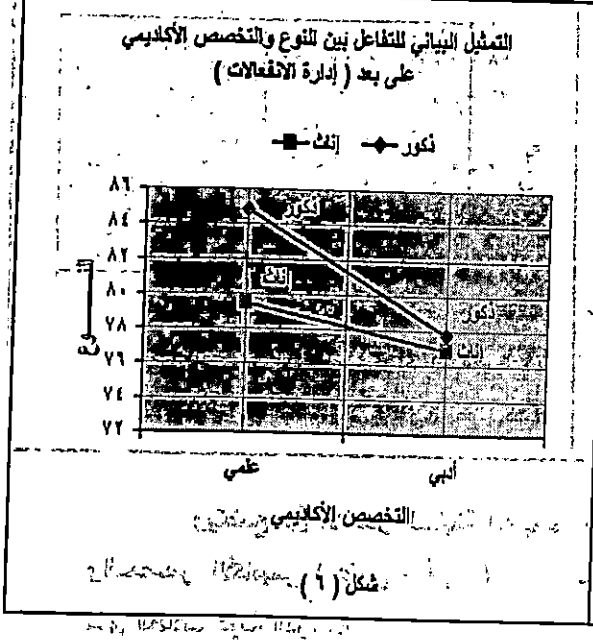
وبالتالي يمكن القول بتأثير التفاعل الثنائي تفاعل عامل النوع وعامل التخصص الأكاديمي ، أي أن تأثير أحد المتغيرين يتحدد بمستويات المتغير الآخر ، بمعنى أن الفروق الموجودة في عامل التخصص الأكاديمي لها تأثير على الفروق الموجودة في عامل النوع أي أن هناك تأثيراً متبادلاً بين المتغيرين المتفاعلين النوع والتخصص الأكاديمي على الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] لدى الأفراد عينة الدراسة .

وللكشف عن التفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي تم الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للخلايا الأربعة الداخلة في التفاعل لأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، كما هو موضح تفصيلياً بالجدول (٢١) السابق ، وذلك للمساعدة في رسم أشكال التفاعل لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] .

وتوضح الأشكال (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) ، (٩) ، (١٠) التالية تمثيلاً بيانياً لطبيعة التفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي على الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لدي الطلاب عينة الدراسة .

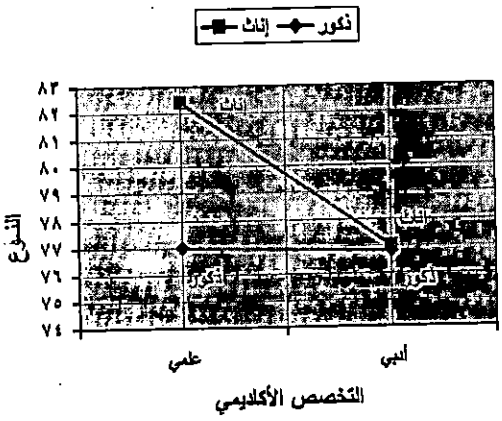


شكل (٥)



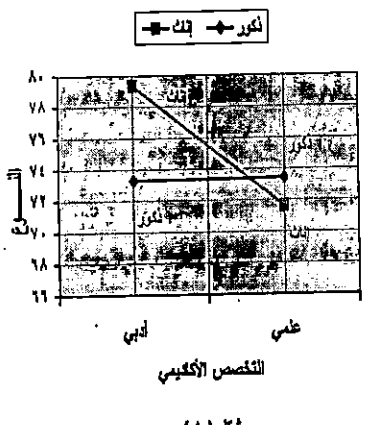
شكل (٦)

التمثيل البياني للتفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي
على بعد (الدافعية الذاتية)



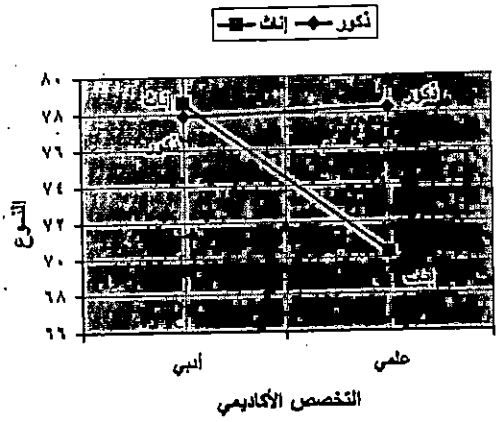
شكل (٧)

التمثيل البياني للتفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي
على بعد (التعاطف)



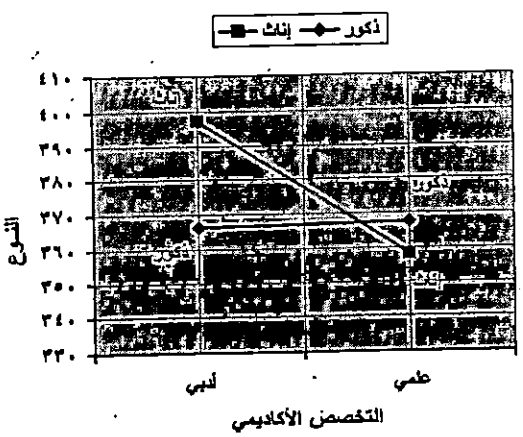
شكل (٨)

التمثيل البياني للتفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي
على بعد (المهارات الاجتماعية)



شكل (٩)

التمثيل البياني للتفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي
على الدرجة الكلية



شكل (١٠)

ويتضح من الأشكال السابقة أنه يوجد تفاعل دال بين النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) ذو أثر علي الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لدي الطلاب عينة الدراسة .

ومن ثم يتضح مما سبق عرضه من نتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين النوع (ذكور – إناث) ، التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لدي أفراد عينة الدراسة ، ومن ثم يمكن رفض قبول صفرية هذا الفرض من فروض الدراسة ، حيث ثبت من خلال عرض نتائج تحليل التباين أنه : " توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعل بين النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] لدى طلاب الجامعة " .

- **تفسير نتائج الفرض الأول :**

أ- بالنسبة للفروق في النوع (ذكور – إناث) :

فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكور والإناث في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني في أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – المهارات الاجتماعية] لصالح الذكور ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني في بعدى [الدافعية الذاتية – التعاطف] لصالح الإناث ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح الإناث .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (Petrides & Furnham, 2000 ؛ Lyusin, 2006 ؛ Kooker et al., 2007 ؛ إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ؛ عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ؛ Castro-Schilo & Kee, 2010) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور ؛ وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في دراسة كل من : (Schutte et al., 1998 ؛ أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Ciarrochi et al., 2000 ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Brackett et al., 2004 ؛ Harrod & Scheer, 2005 ؛ Van Rooy et al., 2005 ؛ جيهان عيسى أبو راشد ، ٢٠٠٦ ؛ عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٦ ؛ Goldenberg et al., 2006 ؛ Tapia & Marsh, 2006؛ Mikolajczak et al., 2007 ؛ Pau et al., 2007 ؛ فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله ؛ ٢٠١٠ ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١) ؛ في حين توصلت دراسة كل من : (فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ Parker et al., 2004 ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ Lyons & Schneider, 2005 ؛ أمسية السيد الجندي ، ٢٠٠٩ ؛ Craig et al., 2009 ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠

(MacCann et al., 2011 ؛ كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١ ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ 2011 . إلي نتائج منها تفوق الإناث في بعض الأبعاد ، وتفوق الذكور في البعض الآخر .

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد ، ٢٠٠٤ ؛ الهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي ، ٢٠٠٥ ؛ Bastian, et al., 2005 ؛ آمال جودة ، ٢٠٠٧ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ السيد محمد أبو هشام ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ؛ مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) والتي توصلت إلي عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني .

ويمكن تفسير أن الذكور أعلى من الإناث في الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية ، بأن الذكور قد يشعرون بالحرج الاجتماعي حين عند التعبير بوضوح عن انفعالاتهم مما يجعلهم أكثر تحكماً في الانفعالات ، في حين تلجأ الإناث للتعبير المباشر والواضح عن انفعالاتهن ، حيث يتميز الذكور بالهدوء ورباطة الجأش والذي يمثل دفاعاً ضد تغلب الانفعالات عليهم ، مما يجعلهم أكثر وعياً وتحكماً في انفعالاتهم من الإناث (دانييل جولمان ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٣) .

كما يمكن تفسير هذه النتائج علي أساس المتغيرات الثقافية للمجتمعات الشرقية وعمليات التنميط الجنسي ، ففي مثل هذه الثقافة تربي الذكور علي المبادرة والحرية الشخصية وإلقاء مسئولية القيادة علي عاتقهم حيث أنهم أكثر قدرة على مجابهة المواقف الصعبة وأكثر قدرة علي تحملها ، في حين لا تطالب الإناث بمثل هذه الأمور ، بل أن هناك اعتقاد مؤداه أن الإناث لابد وأن يتحلين بالضعف وقلة الحيلة واللجوء إلي الذكور لحل أي مشكلة تواجههن وذلك ليتقبلهن المجتمع ويضعهن في المكانة التي يرتضيها لهن ، فضلاً عن التكوين العاطفي للمرأة والذي يمنعها من أن تنحي عواطفها جانباً عندما تقوم بإنجاز أعمالها المختلفة التي تنجم عن تعدد الأدوار لديها ، ذلك التعدد الذي يتسبب في معاناتها من مستويات ضغوط نفسية أعلي مقارنة بالرجل ، وهذا ما يجعلها أكثر قلقاً وأشد عصبية وأكثر شعوراً بالتعب والإجهاد مما يؤثر علي إدارتها لانفعالاتها .

أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الدافعية الذاتية والتعاطف والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الإناث ، فيفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإناث

في تلك المرحلة يكن أكثر حساسية للانفعالات المختلفة التي يمرن بها بعكس الذكور الذين لا يهتمون بالانفعالات التي تصدر منهم أو تصدر ضدهم كما أن تلك الحساسية تجعل الإناث أكثر قدرة علي تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات حيث تتوافر لديهم القدرة علي فهم الانفعالات المركبة والمتناقضة ، والتنبؤ بالانفعالات المستقبلية بدقة ، ولذا فإنهم أكثر قدرة علي التعرف علي انفعالات الذات والآخرين والقدرة علي التعبير عن الانفعالات المختلفة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدور المتغير للفتاة المعاصرة ، قد أدى إلى تقارب وتشابه نظرة الشباب والفتاة للحياة العصرية وتعقيداتها ، وما يترتب على ذلك من تكوين انفعالات متقاربة حول المثيرات والأحداث المحيطة بهم ، فأصبح كل منهما يدرك الأحداث حوله وينظم انفعالاته ويوجه طاقاته نحوها لإثبات وجوده ، وذلك يرجع إلى الطبيعة الحية التي يعيشها المجتمع لاسيما مع توافر حرية الرأي والتعليم ونظرة المجتمع إلى الفتاة المتعلمة بأنها أقدر على فهم متغيرات العصر ، مما جعلها تتطلع إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات والأنشطة الأكاديمية والانفعالية (عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ، ٣١٩) .

ب- بالنسبة للفروق في التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) :

فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية ومتوسطات درجات الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في الأداء على مقياس الذكاء الوجداني في أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، بينما كانت الفروق في بعدى [التعاطف – المهارات الاجتماعية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي ، ٢٠٠٧) والتي أوضحت أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية أكثر ذكاءً وجدانياً من الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ؛ وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في دراسة كل من : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ؛ Sanchez-Ruiz et al., 2010 ؛ أحمد العلوان ، ٢٠١١) ؛ في حين توصلت دراسة كل من : (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ؛ MacCann et al., 2011) إلي نتائج منها تفوق الطلاب ذوي التخصصات العلمية في بعض الأبعاد ، وتفوق الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في البعض الآخر .

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من : (محمد إبراهيم جودة ، ١٩٩٩ ؛ محسن محمد أحمد ، ٢٠٠١ ؛ عبدالعال حامد عجوة ، ٢٠٠٢ ؛ عبدالمنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٢ ؛ محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤ ؛ ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ؛ عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠) والتي توصلت إلي عدم وجود فروق بين طلاب التخصصات الأكاديمية (العلمية – الأدبية) في الذكاء الوجداني .

ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية أكثر ذكاءً وجدانياً من الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية الذاتية في ضوء تباين الاستثارات العقلية المعرفية ذات الطبيعة التراكمية التي يتعرض لها طلبة التخصصات العلمية خلال دراستهم للمقررات العلمية في المرحلتين الثانوية والجامعية فالفروق التي سجلتها نتائج الدراسة في أبعاد القابلية للتكيف وإدارة الضغوط والمتأمل للقدرات المتضمنة في هذين البعدين يجد أنها تتعلق بالقدرة علي التعامل بمرونة وتغيير اتجاه التفكير في حل المشكلات مع التحلي بمقاومة الاندفاع والتروي في ردود الأفعال ، كما تتضمن القدرة علي اختبار الواقع وتوليد وتنفيذ الحلول الفعالة للمشكلات التي تواجه الفرد ، وهي مهارات وقدرات تتعلق بالمنهج العلمي والتفكير المنطقي الذي يتحلي به ذوى التخصصات العلمية (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ، ٩٢) .

أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في بعدي التعاطف والمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ، فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن نعزو هذا الاختلاف إلي طبيعة البرامج والمقررات التي تدرس بالأقسام الأدبية والعلمية ، حيث أن مواد الأقسام الأدبية تنمي الجانب الوجداني في الشخصية ، كما أن المقررات يغلب عليها الصيغة الأدبية التي تخاطب المشاعر والانفعالات ، فضلاً عن اهتمامها بالعلاقات الإنسانية والتفاعل الاجتماعي ، ودراسة السلوك والدوافع بأشكالها المختلفة ، بخلاف المقررات التي يدرسها طلاب الأقسام العلمية التي تعتمد موادها علي الرموز ، والمواد التي يغلب عليها الجمود ، والوقوف لساعات طويلة في المعامل أمام الآلات ، والجوامد والأجهزة المعقدة ، فتنعكس هذه بدورها علي المشاعر ، والانفعالات ، والمواقف مع الآخرين (ليلي عبدالله السليمان ، ٢٠٠٧ ، ٤١) .

[٢] - نتائج الفرض الثاني و تفسيرها :

ينص هذا الفرض علي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج، كما تم حساب حجم التأثير كما هو موضح في جدول (٢٣) التالي .

جدول (٢٣)

قيمة " ت " بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية]

بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	η^2	حجم التأثير
الوعي بالذات	التجريبية	٨٥	٩٢.٧٢٩	٢.٤٥٦	٢٩.٥٨٠	٠.٠١	٠.٨٣٩	كبير
	الضابطة	٨٥	٧٦.٦٢٤	٤.٣٧٨				
إدارة الانفعالات	التجريبية	٨٥	٩٤.٦٧١	١.٨٧٣	٣١.٥٧٩	٠.٠١	٠.٨٥٦	كبير
	الضابطة	٨٥	٧٨.٦٠٠	٤.٣٠٢				
الدافعية الذاتية	التجريبية	٨٥	٩٢.٠٣٥	١.٣٦٧	٣٠.٠٠٠	٠.٠١	٠.٨٤٣	كبير
	الضابطة	٨٥	٧٦.٨٥٩	٤.٤٥٩				
التعاطف	التجريبية	٨٥	٨٧.٢٨٢	١.٣١٥	٢١.٤٠١	٠.٠١	٠.٧٣٢	كبير
	الضابطة	٨٥	٧٤.٩٢٩	٥.١٥٧				
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٨٥	٩٤.٧٢٩	٢.٢٨٠	٣٢.٦٩٣	٠.٠١	٠.٨٦٤	كبير
	الضابطة	٨٥	٧٨.٨٨٢	٣.٨٤٣				
الدرجة الكلية	التجريبية	٨٥	٤٦١.٤٤٧	٤.٢٦٤	٥٠.٨٠٧	٠.٠١	٠.٩٣٩	كبير
	الضابطة	٨٥	٣٨٥.٨٩٤	١٣.٠٣٠				

ن= ١٦٨ ، قيمة ت = ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ت = ٢.٥٨ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٣) السابق أن قيم " ت " دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يشير إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] كبيرة، مما يشير إلي فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وبذلك يتحقق الفرض الثاني للدراسة .

- **تفسير نتائج الفرض الثاني :**

تشير نتيجة هذا الفرض إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكية] بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجوعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك كالاتى :

يتضح من نتائج الفرض الثاني حدوث تحسن ملحوظ في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج وذلك يؤكد أن النمو الذي حدث في مستوى الذكاء الوجداني يرجع إلي فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين الجوانب الوجدانية ، وأن الذكاء الوجداني كغيره من مكونات الشخصية الأساسية قابل للنمو والتعديل ، فالسلوك الوجداني يتألف من مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية أدائية ، حيث يتمثل الجانب المعرفي في المعلومات التي تتوافر لدي الفرد ومعتقداته ، أما الجانب الانفعالي فيتمثل في المشاعر الذاتية التي يوجهها الفرد نحو ذاته والأشخاص موضوع الاهتمام ، أما الجانب السلوكي الأدائي فيتمثل في السلوك الظاهري الذي يقوم به الفرد نحو الموضوعات والذي يتمثل في الإقدام أو الإحجام ، وهي جوانب تضمنها البرنامج المستخدم من خلال معارف نظرية وتدريبات عملية تتمثل في تنمية الوعي الحسي والوجداني بالذات والتعبير عن الانفعالات وإدارتها والتدريب علي مهارات حل المشكلات والاتصال والتعاون والتفاعل الايجابي وكيفية التأثير في الآخرين وفهم تلميحاتهم وتوجيه الخدمة لهم والانسجام معهم .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما انتهت إليه نتائج دراسات (أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Finley et al., 2000 ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ أسماء ضيف الله العبد، ٢٠٠٨ ؛ رجاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ مريم سلطان علي ، ٢٠٠٩ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010 ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١ ؛ Cojocariu & Nechita, 2011) ، والتي تؤكد

علي حدوث تحسن في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة ، وكذلك فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الذكاء الوجداني .

وهذا يدل على أثر البرنامج في تحسين الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وتمتع أفراد العينة التجريبية بمستوى عال من الذكاء الوجداني بما يتضمنه من أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية] ، ويمكن تفسير ما أحدثه البرنامج برده إلي ما تضمنه من فعاليات ، وذلك من خلال الجلسات التي تم فيها استخدام الأنشطة والفنيات والمواقف التي أعدت من الواقع الفعلي وكل ما هو مفضل ومرغوب ، بالإضافة إلي تركيزها على كل أبعاد الذكاء الوجداني وتناولها لجميع جوانب النمو المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحركية ، كما أنها راعت ثقافة مجتمع العينة ، وكذلك الحالة المزاجية للطلاب في هذه المرحلة ، والتي أتاحت لأفراد المجموعة التجريبية التعبير عن انفعالاتهم ، والتشجيع علي تغيير الانفعالات السالبة إلي موجبة ، والتدريب على اتخاذ القرار وحل الصراع لحسم المشكلات التي قد تعترض عملهم وكيفية التغلب عليها .

حيث ارتفع مستوى الدلالة لبعد الوعي بالذات لدى الطلاب بعد التدريب على البرنامج ، وتعنى هذه النتيجة زيادة الوعي بالذات ونمو القدرة على ملاحظة الذات ومراقبتها في المواقف والأحداث اليومية والتمييز بين نقاط القوة ونقاط الضعف في جوانب شخصية الطلاب ، وقد كانت لأنشطة وفنيات البرنامج دوراً فعالاً في تحسن ونمو هذه المهارة لدى الطلاب حيث تهيأت لهم الفرصة للانتباه إلي الحالة الشخصية الداخلية كالوعي بمشاعر الفرح والحزن والقلق وغيرها من المشاعر وتحديد وإدارة الانفعالات ، كما ساهمت الفنيات التي تم التدريب عليها في تنمية هذه المهارة كفنية التحليل التي نمت لدى الطلاب القدرة على تحليل المواقف ومن ثم الملاحظة والانتباه لما يعبرون عنه وبما يشعرون به وهذا بدوره ساهم في تحسن مهارة الوعي بالذات من خلال المواقف اليومية المختلفة .

أما بالنسبة لمستوى الدلالة لبعد إدارة الانفعالات فيرجع هذا التحسن في نمو هذه المهارة إلي استفادة الطلاب من مهارة إدارة الانفعالات التي ساعدتهم في تطوير الوعي بالانفعالات ومحاولة تحليلها وفهمها وتوجيهها وإدراك ما يترتب عليها من نتائج تعود على الطلبة أو تحقق الهدف من الموقف أو تعوق تحقيقه ، ومدى تأثير النتائج ومن يتأثر بها وإلي أي مدى ، وشدة هذا التأثير واستمراره ، وهذا يشير إلي تعديل بنائي في مفاهيم الطلاب بربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القائمة ، واستبدالها في بعض الأحيان ، وذلك من خلال تدريب الطلاب علي نقل المهارات من مواقف التدريب المحددة إلي مواقف الحياة المختلفة ، وحتى يتم

تدريبهم على استخدام المهارة في مواقف لا تتشابه مع المواقف التي تمت مناقشتها في الجلسة ، وقد ساعد هذا التفاعل الطلاب على اختبار فاعلية المهارة واختبار مصداقيتها ، كما ساعدهم في فهم المواقف المختلفة وتحليلها واتخاذ القرارات المناسبة .

كما يتضح ارتفاع مستوى الدلالة لبعد الدافعية الذاتية وقد ترجع هذه النتيجة إلي اكتساب الطلاب طرق حل المشكلات وطرح البدائل ، ومواجهتها بواقعية ومرونة ، والتفكير ومقاومة الاندفاع في مواجهة العقبات والمواقف الصعبة ، وتعبر المناقشة والحوار داخل المجموعة وخارجها أحد العوامل التي تساعد على تحسن هذه المهارة ، كما أن الاطلاع على خبرات الزملاء يساعد في توجيه التفكير وتحسن السلوك ونمو واكتساب مهارة الدافعية الذاتية وذلك بالتكيف مع المواقف المختلفة ، حيث تم تدريبهم على مهارة الوعي بالتفكير ، وهي القدرة علي التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي تتخذ لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيرنا ، وذلك بوضع خطة العمل قبل السلوك الفعلي حتى تساعد في متابعة خطوات العمل بصورة واعية.

وبالنسبة لارتفاع مستوى دلالة بعد التعاطف ففي الحالة المزاجية الجيدة نستطيع اتخاذ القرارات والتفكير بطريقة ايجابية والإحساس بالسعادة الذي ينعكس على دافعتينا والأمل في الوصول إلي أهدافنا وتحسن أدائنا وعلاقتنا مع الآخرين ، أما في الحالة المزاجية السيئة نبتعد عن التفكير السليم وتكون القرارات غير صائبة وتتملكنا المشاعر والأفكار السلبية التي تخفض دافعيتنا وتأثر على أدائنا وعلاقتنا بالآخرين سلباً ، وفي كلتا الحاليتين المزاجيتين يفسر كل منا الأحداث بطريقة معينة قد تؤثر على ذاته ومشاعره وتفكيره وتصرفاته ، لذا سعى الباحث إلي فنية الحوار الذاتي ، وقد تعلم الطلاب من خلالها كيفية التفكير بطريقة إيجابية وتحجيم الأفكار السلبية وعدم تعميمها وربطها بأحداث أخرى ، وتحويل الأفكار السلبية إلي أفكار ايجابية بدحض الأفكار والمعتقدات السلبية ، بالإضافة إلي معرفة الفروق في التفكير والشعور بين الشخص المتفائل والمتشائم .

أما بالنسبة لارتفاع مستوى دلالة بعد المهارات الاجتماعية فقد تعني هذه النتيجة نمو هذه المهارة لدى الطلاب من خلال التدريب على أنشطة البرنامج والفنيات التي أكسبت الطلاب المعرفة التي تفيد بأن التفهم والمشاركة الوجدانية هي وضع الإنسان نفسه مكان الآخر عن وعي وقصد والشعور بمشاعره وتفكيره وتصرفاته دون أن يتوحد معه ، وقد اكتسب الطلاب المهارة في أنه كلما كنا على وعى بعواطفنا وانفعالاتنا كنا أكثر مهارة على قراءة مشاعر الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية جيدة والمحافظة عليها ، فمن خلال فنية لعب الدور استطاع

الطلاب معرفة العلاقات الإنسانية واستقصاء المشاعر والاتجاهات ، ومن خلال الملاحظة وتحليل السلوك استطاع الطلاب تفهم الآخرين ومشاركتهم وجدانياً ، كما مكنت الأنشطة والفنيات التي تدرب عليها الطلاب من واقع حياتهم والمواقف اليومية في ملاحظة الذات وملاحظة الآخرين فانعكس هذا على المهارات الاجتماعية بطريقة إيجابية .

[٣] - نتائج الفرض الثالث و تفسيرها :

والذي ينص على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لصالح القياس البعدي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، كما تم حساب حجم التأثير (η^2) كما هو موضح في جدول (٢٤) التالي .

جدول (٢٤)

قيمة " ت " بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية]

المتغيرات / الأبعاد	القياس	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	η^2	حجم التأثير
الوعي بالذات	قبلي	٨٥	٧٦.٧٠٦	٤.٨١٣	٣١.٨٢٥	٠.٠١	٠.٩٢٣	كبير
	بعدي	٨٥	٩٢.٧٢٩	٢.٤٥٦				
إدارة الانفعالات	قبلي	٨٥	٧٨.٨٣٥	٤.٤٩٦	٢٩.٩٨٢	٠.٠١	٠.٩١٥	كبير
	بعدي	٨٥	٩٤.٦٧١	١.٨٧٣				
الدافعية الذاتية	قبلي	٨٥	٧٦.٨٢٤	٤.٦٦٨	٢٩.٢١٢	٠.٠١	٠.٩١٠	كبير
	بعدي	٨٥	٩٢.٠٣٥	١.٣٦٧				
التعاطف	قبلي	٨٥	٧٤.٦٣٥	٥.٩٠٦	١٩.٥٧٨	٠.٠١	٠٨٢٠	كبير
	بعدي	٨٥	٨٧.٢٨٢	١.٣١٥				
المهارات الاجتماعية	قبلي	٨٥	٧٨.٥٢٩	٤.١٠٥	٣٠.٤٩٠	٠.٠١	٠.٩١٧	كبير
	بعدي	٨٥	٩٤.٧٢٩	٢.٢٨٠				
الدرجة الكلية	قبلي	٨٥	٣٨٥.٥٢٩	١٥.٤٩٠	٤٣.٨٧٢	٠.٠١	٠.٩٥٨	كبير
	بعدي	٨٥	٤٦١.٤٤٧	٤.٢٦٤				

ن= ٨٤ ، قيمة ت = ١.٦٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ت = ٢.٣٧ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٤) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] لصالح القياس البعدى ، حيث كانت قيم " ت " دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] كبيرة ، وتعزى تلك الفروق إلي الآثار الايجابية الدالة للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وبذلك تثبت صحة الفرض الثالث .

- **تفسير نتائج الفرض الثالث :**

تشير نتيجة هذا الفرض إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي ، ويمكن تفسير ذلك علي النحو التالي :

أن الأسس التي قام عليها بناء البرنامج التدريبي قد لعبت دوراً كبيراً في تنمية بعض أبعاد الذكاء الوجداني ، حيث قد تم بناء هذا البرنامج وفقاً لبعض الأسس والخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية والتي تهدف إلي تغيير الأفكار اللامنطقية إلي أفكار منطقية سوية ، واستبدال أحاديث الذات السلبية بأخرى أكثر إيجابية في كافة المواقف المستقبلية ، مما يعزز كثيراً من السلوكيات ويرسخ ما تم تعلمه خلال البرنامج ، فضلاً عن الفنيات المستخدمة أثناء الجلسات التدريبية والتي لعبت دوراً فعالاً في تنمية جوانب الذكاء الوجداني ، والتي عملت علي رفع مهارتي الوعي بالذات والدافعية الذاتية لدى عينة الدراسة من خلال مساعدة الطلاب علي التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم بحرية دون خوف من العقاب أو النبذ ، مع تحسين مستوى إدارة الانفعالات لديهم مما يحقق توافقهم النفسي والاجتماعي ، إلي جانب التعاطف والمهارات الاجتماعية ، حيث أنه من خلال تحليل الواجبات المنزلية لأفراد المجموعة التجريبية ، تبين للباحث رغبة المشاركين علي التغيير ومحاولة الوصول إلي السلوك القويم .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سببين رئيسيين هما إجراءات التدريب ومحتوى الجلسات التدريبية ، علي النحو التالي :-

١- الجانب المعرفي الذي تم تقديمه من خلال التدريب علي مهارات الذكاء الوجداني [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية]

والأثر الإيجابي لممارستها في إنجاز المهام ، جعل الطلاب أكثر وعياً بأهمية مهارات الذكاء الوجداني في إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف .

٢- الأنشطة والمواقف السلوكية التي تم عرضها أثناء جلسات التدريب ونمذجة مهارات الذكاء الوجداني كجانب تطبيقي للجانب المعرفي أشعر الطلاب بأنهم أكثر فاعلية في إنجاز الأعمال المكلفين بها .

٣- تنفيذ الطلاب للقواعد التدريبية الخاصة بكل مهارة علي حدة والتي تضمنت التمسك بأداتها حتى الانتهاء منها ، وتجنب العقوبات والصعاب التي تحول دون تحقيق الهدف منها ساهم في جعل الطلاب أكثر تمسكاً ووعياً ودافعية لتنفيذ ما تم التدريب عليه أثناء الجلسات وخارجها .

٤- ربط الجلسات التدريبية بعضها ببعض واقتناع الطلاب بتكاملها وأن كل مهارة من المهارات الخمس المدروسة يمكن أن يتضمنها عمل واحد أو نشاط واحد جعل الطلاب يمارسون مهارات الذكاء الوجداني بطريقة واضحة وهادفة .

٥- تفوق المجموعة التجريبية في الأداء علي مهارات الذكاء الوجداني يمكن أن يكون نتيجة للعديد من الفنيات والاستراتيجيات هي :-

أ- مراعاة المعايير الخاصة ببرامج التدخل السيكولوجي أثناء التدريب ، جعلت جلسات التدريب بها أهداف محددة وواضحة وساهمت في ايجابية الطلاب في المشاركة الفعالة أثناء تنفيذ الجلسات .

ب- تحديد الخطوات التي يمكن للطلاب اتباعها لإنجاز المهام المكلفين بها جعلهم يمارسون مهارات البرنامج بطريقة عملية ، حيث أن لجوء الطلاب إلي التخطيط السليم كما طلب منهم أثناء التدريب وتجنب الحلول غير المدروسة ودراسة أسباب الإخفاق متى تحدث ، جعلهم أكثر وعياً بالتحكم أثناء الممارسة .

ج- ملائمة إجراءات التدريب والأنشطة والمواد التدريبية للهدف من البرنامج ولأفراد المجموعة التجريبية ساهم في بث حماس ودافعية الطلاب نحو تحقيق الهدف من البرنامج .

د- إنشاء سجل خاص لكل طالب يتم فيه تدوين المواقف والأنشطة التي تم ممارستها أثناء التدريب والتي استخدمت فيها مهارات الذكاء الوجداني جعل الطلاب أكثر قبولاً وأكثر وعياً بضرورة ممارسة مهارات الذكاء الوجداني داخل قاعات التدريب وخارجها .

هـ- التغذية الراجعة أثناء الجلسات وتعزيز السلوك الذي يحقق الهدف من التدريب بالإضافة إلي النشاط المصاحب لكل جلسة كتدريب علي تنفيذ ما تم الاتفاق عليه أثناء الجلسات ساهم في بث روح التحدي والمثابرة أثناء التدريب .

و- مهارة الطرح والمبادأة بالسؤال عن كل ما هو غامض وغير واضح والتخطيط للأسئلة التي ينبغي أن تسأل ومعرفة الأسباب التي من أجلها تطرح الأسئلة والقناعة بأن طرح الأسئلة جزءاً من التعلم وأن الأسئلة العميقة هي التي تستثير التفكير ، ساهم في جعل أفراد المجموعة التجريبية يعبرون عن آرائهم بحرية ويطرحون العديد من الأسئلة أثناء التدريب وبالتالي يتفوقون في الأداء .

ز- تدريب الطلاب علي التفكير بتروي وهدوء أثناء تنفيذ الأنشطة وخاصة في المواقف الصعبة ، أدى إلي التغلب علي الصعاب ومواجهتها وعدم الهروب منها ، مع إدراك الطلاب بأهمية تقديم الأدلة والبراهين التي تؤيد صحة ما يرغبون قوله رسخ لديهم مهارات البرنامج .

ح- الاهتمام بحديث الآخرين وتفهمه بل والتعاطف معه ، والقدرة علي إعادة صياغة فكر الآخرين والاستماع للرأي الآخر حتى لو كان معارضاً وعدم المقاطعة ، ساهم في جعل سلوك الإصغاء الجيد نموذج عملي أثناء التدريب يحتذي به .

ط- الحرص علي إنجاز النشاط علي أكمل وجه ووضع معيار للتفوق ومراجعة العمل مرة تلو الأخرى حتى يظهر في أفضل صورة ، جعل سلوك المتدربين يظهر في صورة تعبر عن إصرارهم علي إتقان العمل بل والكفاح من أجل الدقة .

ى- العمل كفريق وأهميته في جعل الطلاب يتوجهون نحو التفكير مع بعضهم البعض وتغليب المصلحة العامة علي الخاصة ووعي الطلاب بأن تبادل الأفكار ينميها ، وضرورة مشاركة الآخرين في الرأي والشعور بالرضا عندما يستفيد زميل من فكرة أو رأى جعلهم يرسخون مفهوم التفكير التبادلي أثناء جلسات التدريب .

ك- تقويم جلسات التدريب بانتظام مع ملاحظة التغيرات السلوكية التي كانت تطرأ علي الطلاب أثناء تنفيذ الجلسات ، ساهم في ترسيخ مفهوم الممارسة والتطبيق العملي لممارسات مهارات الذكاء الوجداني .

بالإضافة إلي أنه بالرغم من توزيع مهارات الذكاء الوجداني الخمسة المدروسة علي جلسات التدريب بمعدل جلستين لكل مهارة ، إلا أنه كانت تتم ممارسات المهارات الخمسة ضمنياً في كل جلسة تدريبية ، وذلك من خلال مناقشة الطلاب معاً وتبادل الأفكار والإصرار علي تنفيذ

النشاط والعمل المكلف به كل طالب ، مع مراعاة إنجاز العمل بكل عناية ودقة ، مع طرح العديد من الأسئلة أثناء الجلسات والاستماع الجيد الذي كان يصاحب عرض كل طالب لنتيجة النشاط المكلفة به الأمر الذي رسخ لديهم مهارات الذكاء الوجداني الخمسة المدروسة ، والذي ساهم في تفوق المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس مهارات الذكاء الوجداني .

ويرجع الباحث هذا إلي تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلي التأثير الايجابي للبرنامج التدريبي من خلال تحسن ونمو مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج ، كما تدل النتائج على احتفاظ المجموعة التجريبية بالخبرة المكتسبة ونموها ، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة تناولت مهارات معرفية ووجدانية وسلوكية مما ساعدهم علي تنمية الوعي بذاتهم وبالآخرين ، كما تحسنت لديهم الدافعية الذاتية وصولا للأهداف المنشودة من خلال التدريب علي المثابرة والإصرار ، كما ساعد البرنامج علي زيادة تعاطفهم نحو الآخرين والقدرة علي إقامة علاقات اجتماعية ايجابية من خلال فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين .

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي استخلصت جميعها المكونات الايجابية التي تبدو حاسمة في إنجاح برامج تنمية الذكاء الوجداني ، من خلال تحديد مكوناته ومهاراته وذلك بغض النظر عن المشكلات التي يراد حلها أو الاضطرابات التي يراد تقليلها أو الوقاية منها ، والتي تشمل مجموعة من المهارات الشخصية والوجدانية مثل : الوعي بالذات ، إدارة الانفعالات ، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، المهارات الاجتماعية ، ومن الدراسات التي التقت عند نفس النتيجة دراسة (سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010) ، والتي أكدت بدورها علي أهمية البرامج التدريبية وأثرها في تحسين أداء الأفراد بعد الانتهاء من مرحلة التدريب ، وأن التدريب الذي تتلقاه عينة الدراسة أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي يؤدي إلي تحسين الأداء ، وهذا من شأنه أن يدلل علي أن تمرس أفراد العينة علي استخدام مهارات الذكاء الوجداني يؤدي إلي تعلمهم كيف يفهمون انفعالاتهم وكيف يتحكمون فيها ويديرونها بشكل جيد نحو اتخاذ القرارات والسيطرة والتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلي انفعالات ايجابية ، كما أصبح لديهم القدرة علي تقييم الانفعالات بموضوعية ، وكيفية مواءمة الانفعال مع أهمية المشكلة أو الموقف ، إلي جانب القدرة علي

التعرف علي مشاعر الآخرين وانفعالاتهم المختلفة ، وهذه المهارات من شأنها أن تعينهم علـى ترقية الجانب المهني والسلوكي .

[٤] - نتائج الفرض الرابع و تفسيرها :

والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالـة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القيـاس البعـدى لأفـراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، كما تم حساب حجم التأثير (η^2) كما هو موضح في جدول (٢٥) التالي .

جدول (٢٥)

قيمة " ت " بين متوسطات درجات الذكور والإناث في القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية]

المتغيرات / الأبعاد	نوع المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	η^2	حجم التأثير
الوعي بالذات	ذكور	٤٠	٩٤.٥٢٥	٢.٧٧٣	٤.٥٩٥	٠.٠١	٠.٢٠٣	كبير
	إناث	٤٥	٩١.٥٣٣	٣.١٨١				
إدارة الانفعالات	ذكور	٤٠	٩٦.٥٥٠	١.٧٢٤	٤.٥٢٢	٠.٠١	٠.١٩٨	كبير
	إناث	٤٥	٩٤.٤٦٧	٢.٤١٨				
الدافعية الذاتية	ذكور	٤٠	٩١.٨٢٥	١.٤٦٦	٥.٨١٥	٠.٠١	٠.٢٨٩	كبير
	إناث	٤٥	٩٣.٦٤٤	١.٤١٨				
التعاطف	ذكور	٤٠	٨٥.٨٧٥	١.٠١٧	٤.٩٦٦	٠.٠١	٠.٢٢٩	كبير
	إناث	٤٥	٨٧.١٧٨	١.٣٥٣				
المهارات الاجتماعية	ذكور	٤٠	٩٦.٥٠٠	٢.٣٨٦	٦.٠١٥	٠.٠١	٠.٣٠٤	كبير
	إناث	٤٥	٩٣.٣٥٦	٢.٤٢٣				
الدرجة الكلية	ذكور	٤٠	٤٦٥.٠٠٠	٥.٤٦٨	٤.٢٦٩	٠.٠١	٠.١٨٠	كبير
	إناث	٤٥	٤٦٠.١٧٨	٤.٩٤٦				

ن= ٨٣ ، قيمة ت = ١.٦٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ت = ٢.٣٧ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطات درجات الذكور والإناث في القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علـي مقيـاس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، حيث كانت قيم " ت " دالة عنـد مسـتوى دلالـة

(٠.٠١) ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] كبيرة مما يشير إلي أثر البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وكانت الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – المهارات الاجتماعية] لصالح الذكور ، بينما كانت الفروق في بعدى [الدافعية الذاتية – التعاطف] لصالح الإناث ، فضلاً عن وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الإناث ، ومن ثم يمكن رفض قبول صفرية هذا الفرض من فروض الدراسة ، حيث ثبت من خلال عرض النتائج أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] " .

- **تفسير نتائج الفرض الرابع :**

تشير نتيجة هذا الفرض إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، كما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في القياس البعدى للذكاء الوجداني في أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – المهارات الاجتماعية] لصالح الذكور ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في القياس البعدي للذكاء الوجداني في بعدى [الدافعية الذاتية – التعاطف] لصالح الإناث ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في القياس البعدى للدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الإناث .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (فوقية محمد راضي ، ٢٠٠١) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي وهي التعاطف والدافعية الذاتية والدرجة الكلية وذلك لصالح الإناث ، كما توصلت دراسة (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة الذكور والإناث لصالح مجموعة الذكور علي جميع مكونات الذكاء الانفعالي ، عدا بعدى التعاطف والمسئولية الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث ، وتوصلت دراسة (Parker et al., 2004) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة المزاج العام لصالح الإناث ، وتوصلت دراسة (رندا رزق الله ، ٢٠٠٥) إلي الفروق بين الجنسين فقد وجدت فروق بين متوسطات الذكور والإناث لصالح الذكور في مهارة

إدارة الانفعالات والتكيفية بينما كانت لصالح الإناث في مهارة التعاطف والدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، كما توصلت دراسة (Lyons & Schneider, 2005) إلي أن الإناث أعلى من الذكور في جميع أبعاد الذكاء الوجداني ما عدا بعد إدارة الانفعالات ، وتوصلت دراسة (Craig et al., 2009) إلي أن الإناث حققن درجات أعلي من الذكور فيما يتصل بالدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، وكذلك بعد التعاطف ، كما كان الذكور أعلي من الإناث في بعد الوعي بالذات ، وتوصلت دراسة (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أفراد العينة في كل أبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور، وتوصلت دراسة (عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة علي بعد التعاطف تعزى للنوع لصالح الإناث ، كما توصلت دراسة (مريم حميد أحمد ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين للذكور والإناث في الوعي الاجتماعي لصالح الإناث ، وتوصلت دراسة (Sanchez-Ruiz et al., 2010) إلي أن الإناث كن أكثر من الذكور في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي بعد التعاطف ، بينما كان الذكور أكثر من الإناث في بعد إدارة الانفعالات ، وتوصلت دراسة (كريمة محمود خطاب ، ٢٠١١) إلي أن الإناث أكثر ذكاءً وجدانياً وخاصة علي أبعاد الذكاء داخل الشخص والذكاء بين الأشخاص والقدرة علي التكيف بالمقارنة بالذكور ، كما توصلت دراسة (MacCann et al., 2011) إلي أن الإناث أعلي من الذكور في الدرجة الكلية وبعد التعاطف ، والذكور أعلي من الإناث في بعدي إدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة علي أنها تلتقي مع رؤية أوسع لمفهوم الذكاء الوجداني متفقة مع مقتضيات نجاح الأفراد من الجنسين في الحياة ، فقد تجاوب الأفراد من الذكور مع فنيات وأنشطة البرنامج التي تعد بحق الحجر الأساسي ومحور الارتكاز في تنمية مهارات الذكاء الوجداني ، وهي الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية ، حيث رغبوا في أن ينتهوا من البرامج وقد تعلموا ألا يقعوا تحت رحمة اندفاعهم وحدة انفعالهم ، وأن يثقوا في كل ما يتخذونه من قرارات ، كما تعلموا أن الوعي بالذات هو مفتاح النجاح في العلاقات مع الآخرين وإدارة الانفعالات وتوجيه السلوك ، أما التعاطف والدافعية الذاتية فهما مهارتان تتأسسا إنسانياً بشكل جوهري منذ سنوات النمو الأولى عند الإناث لتتبدى في موهبة التواصل وفن التعامل مع الآخرين ، ولذلك جاء إنجاز البنين خلال جلسات البرنامج تأسيسياً أولياً فيه

مكاسب سيكولوجية أعمق ، بينما تخطت الفتيات إلي ما تعتقدن أنه الأهم والأجدر وهو الدافعية الذاتية والتعاطف والتواصل وكسب ود الآخرين .

ويتضح من نتائج الدراسة تفوق الذكور علي الإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والتي تتمثل في الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية ، وهذا يعني أنهم أكثر قدرة علي التعبير عن مشاعرهم وأكثر مهارة في اتخاذ قراراتهم من الإناث ، كما أن لديهم مهارة تهدئة النفس ، ويعزى الباحث ذلك إلي عاملين الأول : وهو طبيعة الذكور والتي حباها الخالق لهم من قوة ورباطة جأش والبعد عن الاندفاعية واتخاذ القرارات العشوائية ، ففي ذلك فضلهم الله علي الإناث وأوكل لهم القوامة ، أما العامل الثاني : فهو أساليب التنشئة الاجتماعية والتي توجه الذكور إلي الاستقلالية وتحمل المسئولية والقدرة علي إدارة الانفعالات ، وكذلك تيسير إقامتهم للعلاقات الاجتماعية واتساع دائرة تواصلهم واتصالهم بالآخرين ، وتحفيزهم علي العمل والإنجاز منذ نعومة أظافرهم ، مما يوفر لهم فرصة تنمية ذكائهم الوجداني والتي قد لا تتوفر للإناث فتلكم طبيعة المجتمع وسماته (إسعاد عبدالعظيم البنا ، ٢٠٠٨ ، ٨٠) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء قدرة الذكور علي تحقيق الإنجازات وشعورهم بها، حيث يشعرون بالتفاؤل والتعبير عنه بيسر وسهولة أكثر من الإناث ، فإن الطلاب لديهم فرصة أكبر في التعامل مع مواقف الحياة العامة والتعليمية ، وبالتالي إنجازاتهم متاحة من خلال تلك الفرصة ، كما أن الثقافة في المجتمع تكلف الرجال بالمسئوليات الحياتية والأسرية أكثر من السيدات ، وبالتالي يشعر الطلاب بإنجازاتهم المتاحة لطبيعة جنسهم (عبدالعظيم سليمان المصدر ، ٢٠٠٨ ، ٦١٩) .

كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الدافعية الذاتية والتعاطف لصالح الإناث وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإناث أكثر اهتماماً بالتحصيل الدراسي ، والتميز في النواحي العلمية والاهتمام بالنواحي الشخصية ، فيتميزوا بتوافر القدرة علي تنظيم الانفعالات وتوجيهها لتحقيق الإنجاز والتفوق ، واستعمال المشاعر لاتخاذ أفضل القرارات ، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة ومعرفة مقدار تأثيرها ، كما أن الإناث ترى أنفسهن جزءاً من مجموعة مترابطة فيما بينهن ولذا يبحثن ويسعين إلي التواصل العاطفي ، كما نجدهن يتقن مهارات التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين ، وذلك لأن الإناث يهتمون كثيراً بالأفعال التي تصدر منهن في المواقف المختلفة ، ولذا فإنهن لا يصدرون أفعالاً غير محسوبة وبدون التفكير فيها ، ولذا أثبتت

الدراسات أن الإناث أكثر تعاطفاً من الذكور ، وأن العاطفة ضرورية لاستمرار العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ ، ١٧٢-١٩١) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدور المتغير للفتاة في الحياة العصرية ، قد منحها مجموعة من القدرات والأدوار التي تتقارب مع قدرات وأدوار الشباب ؛ مما جعلها تتطلع إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح إلا أن هناك خصائص تتميز بها الأنثى عن الذكر، وترتبط هذه الخصائص بالنواحي النفسية لديها ، إذ تتميز الأنثى عن الذكر في امتلاكها مجموعة من السلوكيات العاطفية (الشفقة ، والعطف ، والحساسية لمشاعر الآخرين) لذلك كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية بين أداء الطالبات وأداء الطلاب على بعدي الدافعية الذاتية والتعاطف لصالح الطالبات (عبداللطيف عبدالكريم المومني ، ٢٠١٠ ، ٣٢٠) .

[٥] - نتائج الفرض الخامس و تفسيرها :

والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج ، كما تم حساب حجم التأثير (η^2) كما هو موضح في جدول (٢٦) التالي .

جدول (٢٦)

قيمة " ت " بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات / الأبعاد	نوع المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	η^2	مستوى التأثير
الوعي بالذات	علمي	٤٠	٩٥.٠٠٠	٢.٩٣٥	٥.٢٠٠	٠.٠١	٠.٢٤٦	كبير
	أدبي	٤٥	٩١.٥٣٣	٣.١٨١				
إدارة الانفعالات	علمي	٤٠	٩٦.١٢٥	٣.٠٩٨	٤.٣٨٥	٠.٠١	٠.١٨٨	كبير
	أدبي	٤٥	٩٢.٩١١	٣.٥٩٨				
الدافعية الذاتية	علمي	٤٠	٩٥.٣٠٠	١.٧١٣	٤.٥٠١	٠.٠١	٠.١٩٦	كبير
	أدبي	٤٥	٩٣.٥١١	١.٩٢٦				
التعاطف	علمي	٤٠	٨٦.٠٥٠	١.١٥٤	٤.٧٨١	٠.٠١	٠.٢١٦	كبير
	أدبي	٤٥	٨٧.٢٢٢	١.١٠٦				
المهارات الاجتماعية	علمي	٤٠	٩٥.٢٧٥	١.٣٥٩	٥.٣٥٥	٠.٠١	٠.٢٥٧	كبير
	أدبي	٤٥	٩٧.٠٦٧	١.٦٨٤				
الدرجة الكلية	علمي	٤٠	٤٦٧.٧٥٠	٤.٨٨٧	٤.٤٥٠	٠.٠١	٠.١٩٣	كبير
	أدبي	٤٥	٤٦٢.٢٤٤	٦.٣٢٢				

ن= ٨٣ ، قيمة ت = ١.٦٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ت = ٢.٣٧ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٦) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج ، حيث كانت قيم " ت " دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] كبيرة مما يشير إلي أثر البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وكانت الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، بينما كانت الفروق في بعدى [التعاطف – المهارات الاجتماعية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ، فضلاً عن وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ، ومن ثم يمكن رفض قبول صفرية هذا الفرض من فروض الدراسة ، حيث ثبت من خلال عرض النتائج أنه : " توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج " .

- **تفسير نتائج الفرض الخامس :**

تشير نتيجة هذا الفرض إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] بعد تطبيق البرنامج ، كما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في القياس البعدى للذكاء الوجداني في أبعاد [الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في القياس البعدي للذكاء الوجداني في بعدى [التعاطف – المهارات الاجتماعية] لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات العلمية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى التخصصات الأدبية في القياس البعدى للدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (محمد حبشي حسين ، جادالله أبوالمكارم جادالله ، ٢٠٠٤) والتي توصلت إلي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد تحقيق الذات والاستقلالية والمسئولية الاجتماعية لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، وتوصلت دراسة (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في بعدى إدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية ، وتوصلت دراسة (MacCann et al., 2011) إلي أن طلاب التخصصات الأدبية أعلي من الطلاب ذوي التخصصات العلمية في الدرجة الكلية وبعدى التعاطف والمهارات الاجتماعية ، وكان طلاب التخصصات العلمية أعلي في بعد إدارة الانفعالات.

تشير نتائج الفرض إلي تفوق طلبة التخصصات العلمية علي التخصصات الأدبية في الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية الذاتية والقدرة علي التكيف مع المواقف البيئية الضاغطة والمشكلات ، ويمكن تفسير النتيجة علي أساس تمتع الطلبة الملتحقين بالتخصصات العلمية بخصائص وسمات وقدرات معرفية ووجدانية بدرجة أكبر من طلبة التخصصات الأدبية ، ومع عدم تقديم مقررات التخصص لمدخلات واستثارات معرفية تعمل علي إكساب طلبة التخصصات الأدبية مهارات الذكاء الوجداني فيظل تفوق طلبة التخصصات العلمية رغم عدم تأثير مقررات التخصص العلمي علي مهارات الذكاء الوجداني لديهم (أمينة إبراهيم شلبي ، ٢٠١٠ ، ٩٣) .

ويمكن تفسير ذلك من خلال قراءات طلبة التخصصات العلمية حيث ينمو لديهم الوعي بالذات من خلال الفهم الأعمق لذواتهم والوعي بدوافع سلوكهم ، بينما لا تقدم لهم المقررات التخصصية الجوانب التطبيقية من أبعاد الذكاء الوجداني والتي تتطلبها أبعاد التعاطف والمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية وهي مهارات من المفترض أن تنميها هذه المقررات ، كما أن هذه النتيجة تعكس تميز طلبة التخصصات العلمية في القدرة علي الانتباه والإدراك الجيد للمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها ، والقدرة علي التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلي انفعالات ايجابية تمكنها من ممارسة مهارات الحياة بفاعلية ونجاح ، والقدرة علي تنظيم الانفعالات وتوجيهها نحو تحقيق العديد من الإنجازات ، والقدرة علي التأثير الايجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك مشاعرهم ومساندتهم .

كما أشارت النتائج إلي أن طلبة التخصصات الأدبية كانوا أكثر ذكاءً وجدانياً من طلبة التخصصات العلمية في بعدي التعاطف والمهارات الاجتماعية وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني ، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة التخصصات الأدبية يحصلون من خلال موادهم الدراسية علي معلومات أكثر حول التعامل الإنساني والمهارات الاجتماعية ، وعلى أهمية التوازن بكل مجالاته سواء الانفعالي أو الاجتماعي أو غيرها من المهارات التي تعتبر أساسية للذكاء الوجداني ، وخاصة أن الذكاء الوجداني يمكن تعلمه وتعليمه ، إضافة إلي أنه من الممكن أن يتوافر لطلبة التخصصات الأدبية الوقت والمجال الكافي للاحتكاك مع الآخرين والتعامل معهم أكثر من طلبة التخصصات العلمية ، وهذا بحد ذاته أحد الأسباب لتنمية الذكاء الوجداني عند الأفراد (أصلان صبح المساعيد ، ٢٠٠٩ ، ١٣٣) .

[٦] - نتائج الفرض السادس و تفسيرها :

والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، كما هو موضح في جدول (٢٧) التالي :

جدول (٢٧)

قيمة " ت " بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية]

المتغيرات / الأبعاد	القياس	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بعدي	٨٥	٩٢.٧٢٩	٢.٤٥٦	٠.٦٩٢	غير دالة
	تتبعي	٨٥	٩٢.٩٠٦	٢.٣٥٣		
إدارة الانفعالات	بعدي	٨٥	٩٤.٦٧١	١.٨٧٣	٠.٦٣٥	غير دالة
	تتبعي	٨٥	٩٤.٧٨٨	٢.١٦١		
الدافعية الذاتية	بعدي	٨٥	٩٢.٠٣٥	١.٣٦٧	٠.٥٠٥	غير دالة
	تتبعي	٨٥	٩٢.١٠٦	١.٤٦٤		
التعاطف	بعدي	٨٥	٨٧.٢٨٢	١.٣١٥	٠.٥٦٧	غير دالة
	تتبعي	٨٥	٨٧.٣٦٥	١.٢٧١		
المهارات الاجتماعية	بعدي	٨٥	٩٤.٧٢٩	٢.٢٨٠	٠.٧٢٤	غير دالة
	تتبعي	٨٥	٩٤.٨٩٤	٢.١٢١		
الدرجة الكلية	بعدي	٨٥	٤٦١.٤٤٧	٤.٢٦٤	١.٠٩٨	غير دالة
	تتبعي	٨٥	٤٦١.٩١٨	٤.٤٤٣		

ن= ٨٤ ، قيمة ت = ١.٦٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
ت = ٢.٣٧ عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٧) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، حيث كانت قيم " ت " غير دالة ، مما يعني استمرار الآثار الايجابية لفاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج ، وبذلك تثبت صحة الفرض السادس لهذه الدراسة .

- **تفسير نتائج الفرض السادس :**

كشفت المعالجة الإحصائية في الجدول (٢٧) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي وقياس المتابعة (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) علي مقياس الذكاء الوجداني [الأبعاد – الدرجة الكلية] ، مما يدل علي استمرار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب عينة الدراسة ، واحتفاظ المجموعة التجريبية بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة نقل الخبرة إلي المواقف المختلفة في الحياة اليومية ، وما ثبت للبرنامج من فاعلية في إحداث تحول واضح وملموس في تواصل أفراد العينة وتأثرهم بالبرنامج تأثراً حقيقياً

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت استمرار أثر فاعلية برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج حيث تشتمل علي العديد من المهارات المعرفية والوجدانية التي تم تنميتها من خلال فنيات تساعد أفراد المجموعة التجريبية علي التعلم وإعادة التعلم وتبادل الخبرات ، ومن هذه الدراسات : (أمل محمد حسونة ، منى سعيد أبو ناشي ، ٢٠٠٠ ؛ Finley et al., 2000 ؛ سحر فاروق عبدالحميد ، ٢٠٠١ ؛ سميرة أبو الحسن عبدالسلام ، ٢٠٠٣ ؛ محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٣ ؛ Slaski & Cartwright, 2003 ؛ إيمان علي شاهين ، ٢٠٠٥ ؛ رندا رزق الله ، ٢٠٠٥ ؛ سمية علي عبدالوارث ، ٢٠٠٥ ؛ علا عبدالرحمن علي ، ٢٠٠٥ ؛ خالد حمد علي ، ٢٠٠٦ ؛ خالد عبدالقادر يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ محمد رزق البحيرى ، ٢٠٠٧ ؛ أسماء ضيف الله العبد، ٢٠٠٨ ؛ رحاب عبدالله إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم ، ٢٠٠٨ ؛ مني مشارى عبدالعزيز ، ٢٠٠٨ ؛ هشام إبراهيم عبدالله ، ٢٠٠٨ ؛ Ogunyemi, 2008 ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ إيمان كامل فؤاد ، ٢٠٠٩ ؛ مريم سلطان على ، ٢٠٠٩ ؛ Nelis et al., 2009 ؛ Yimaz, 2009 ؛ فاطمة سعيد أحمد ، ٢٠١٠ ؛ نجاح عبدالشهيد إبراهيم ، ٢٠١٠ ؛ Chu, 2010 ؛ Clarke, 2010 ؛ حسني زكريا السيد ، ٢٠١١ ؛ Cojocariu & Nechita, 2011) .

وتشير هذه النتيجة إلي أن الطلاب قد تم تدريبهم بشكل كاف علي مهارات الذكاء الوجداني وقد يرجع ذلك إلي النموذج الذي اقترحه الباحث للتدريب علي مهارات الذكاء الوجداني والذي اعتمد عليه في إعداد البرنامج وتنفيذه ، فضلاً عن تكليف الطلاب بعمل منزلي " الواجبات المنزلية " والذي أتاح للطلاب الفرصة لممارسة المهارة خارج بيئة التدريب ، مع مراجعة تكليفات الطلاب في الجلسة التالية والذي أدي إلي تثبيت المهارة لدي الطلاب عينة الدراسة .

وبذلك تكشف نتائج الدراسة عن إمكانية تفسير انفعالاتنا ، وتقدم لنا طريقة للسيطرة عليها والتعامل معها ، والمساهمة في نشاطات سوية لاتخاذ قرارات حكيمة ، وذلك من خلال تقديم بعض الاحتمالات الممكنة للتعامل مع المواقف الاجتماعية ، فمن خلال البرنامج تم تدعيم الوعي الوجداني كأداة أولية لتغيير الحياة ، وترجمة المشاعر مما ساعد علي فهمها والتحكم فيها ، وذلك بعد أن أدركوا جميعاً الفارق بين أمرين جد مختلفين هما : القدرة علي التعبير عن الانفعالات ، والقدرة على استخدام هذه القدرة ذاتها ، وتلك الثانية هي التي يجب أن تكتسب كمهارة ويشجع علي تطويرها .

وتتجاوب هذه النتيجة مع الفهم النظري العام المستخلص من أدبيات البحث ودراساته ، والتي تشير إلي أن الوعي بالحالة الانفعالية والسيطرة عليها يمكننا من توجيه انفعالاتنا إلي غاية مثمرة وصولاً إلي إنجاز أكثر فاعلية ، ويدل أيضاً على أن انفعالاتنا لها قدرة على توجيه جهودنا نحو المزيد من الايجابية ، وهو ما أظهره أفراد المجموعة التجريبية في تجاوبهم المثمر مع نشاطات البرنامج ، حيث تعلم أفراد المجموعة التجريبية خلال البرنامج كيف يسيطرون علي انفعالاتهم وكيف يستجيبون بود للآخرين ، ويحلون مشاكلهم معهم ، ويتشاركون معهم في أعمق المشاعر ، وإن كانت فاتتهم فرصة النمو الوجداني الأساسية فقد كان البرنامج بالنسبة لهم وبالنسبة للمرحلة العمرية التي يمرون بها علامة مبشرة بالأمل وتدريباً انفعالياً علي الأساسيات ، بحيث يكون ذلك مكسباً شخصياً يمكنهم من مواجهة الحياة المستقبلية ، فالذكاء الوجداني مفهوم واسع وشامل وله دوره الخطير وبخاصة في المرحلة الجامعية والتي تمثل منعطفاً خطيراً في حياة الفرد والمجتمع .

في ضوء ما سبق يشير تحليل نتائج الجداول السابقة إلي تحقق فروض الدراسة من حيث فاعلية إجراءات البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني ، كما يتضح من وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية بين

القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وأخيراً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية بين القياس البعدى والقياس التتبعي للبرنامج ، وتتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد لنتائج الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال ، حيث تشير معظم النتائج إلي الآثار الايجابية للبرامج التدريبية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد عينات متباينة فردية وجماعية ، وفي بيئات مختلفة مدرسية ومهنية نظراً لمرونة وفاعلية تلك البرامج ، وقدرتها على الاستيعاب حيث تعد أحد الجوانب التطبيقية للنظرية الإنسانية لعلم النفس من خلال تنمية إمكانات الفرد المعرفية والوجدانية بما يساعده علي فهم ذاته ، وبالتالي فهم بيئته وتحقيق أهدافه والاستفادة من إمكاناته بصورة حقيقية وفعالة بل ومتزايدة .

ومن ثم فقد أظهرت النتائج الموضحة في الجداول (٢٣ ، ٢٤ ، ٢٧) السابقة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وهذا ما يدعم من صحة فروض الدراسة التي سعت إلي التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في ضوء نموذج جولمان لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة .

توصيات الدراسة :

انطلاقاً من الإطار النظري وبناء علي ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن للباحث تقديم مجموعة من التوصيات والتي يمكن أن تثري العملية التعليمية وتفيد القائمين عليها وهي كالتالي :-

١- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني في كل المراحل التعليمة ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية ، لما لها من أهمية واضحة في تحقيق النجاح والأداء الأكاديمي والتفوق في أي عمل يقوم به الفرد .

٢- ضرورة الاهتمام بعقد الدورات التدريبية وورش العمل لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية المختلفة كي يتحقق النمو الشامل المتكامل لجميع جوانب الشخصية .

٣- ضرورة أن تشتمل برامج إعداد الطالب داخل الجامعات علي مقررات دراسية (نظرية – تطبيقية) في جميع الكليات ولجميع التخصصات تتعلق بالذكاء الوجداني عند بداية التحاق الطلبة بالجامعة وعلي مدار دراستهم الجامعية ، والتي قد تسهم في تنمية الجانب الوجداني لديهم لما لهذا الجانب من أهمية تساوى أهمية الجانب المعرفي في تحسين أداء الطالب في العملية التعليمية .

٤- علي المتخصصين بالجامعات إعداد البرامج التدريبية لتنمية المكونات الأساسية للذكاء الوجداني لدي الطلاب لما لذلك من علاقة وأثر ايجابي بالسلوك الصفي والمستوى العلمي والمشاركة والتفاعل داخل الصف أو أسلوب الطلبة والطالبات .

٥- توعية طلاب الجامعة علي أهمية الذكاء الوجداني في الحياة ، وذلك من خلال عمل معسكرات تتضمن أنشطة عملية للتعرف علي معني الذكاء الوجداني وأهميته وطرق تنميته وكيفية استخدامه في الحياة والتفاعل مع الآخرين فضلاً عن استخدمه في عملية التعليم والتعلم .

٦- توعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بأهمية تدريس مهارات الذكاء الوجداني للطلاب وتدريبهم عليه وذلك من خلال عقد الندوات والمحاضرات والتي توضح المهارات الخاصة به وكيفية تنميتها لديهم ، واعتباره من مفاتيح النجاح وتحقيق الأهداف في جميع مجالات الحياة .

٧- توعية الآباء والأمهات بضرورة الاهتمام بالتربية المتكاملة للأبناء والتي تجمع بين تنمية العقل والمعرفة وتنمية الوجدان والعاطفة ، وذلك من خلال عقد ندوات تدريبية وحملات توعية أسرية عبر وسائل الإعلام وضمن جهود الجمعيات الأهلية والنوادي الثقافية بالمجتمع ، للآباء والأمهات حول الذكاء الوجداني وأثره علي شخصية الأبناء .

٨- الاستفادة من الخبرات الإقليمية والعربية والعالمية في مجال تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وكذلك مواكبة الاتجاهات الحديثة في هذا المجال .

الدراسات والبحوث المقترحة :

بناء علي نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة :-

١- إجراء دراسة تتبعية لتطور الذكاء الوجداني عبر المراحل التعليمية المختلفة .

٢- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة الحالية من أجل إمكانية تعميم النتائج.

٣- إجراء دراسة عبر ثقافية علي مستوى الجامعات المصرية والعربية للكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعاً للمتغيرات الديموجرافية المختلفة .

٤- إجراء العديد من الدراسات والبحوث عن كيفية بناء برامج تربوية تعمل علي تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي المراحل العمرية المختلفة .

٥- دراسة أثر تنمية الذكاء الوجداني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وعلاقته بمستوى الذكاء الوجداني لدى طلابهم .

٦- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتعلق بالذكاء الوجداني وعلاقته بالمتغيرات الأخرى ، الأمر الذي قد يسهم في فهم طبيعته والتعرف علي العوامل التي قد توثر أو تتأثر به لدى المراحل التعليمية المختلفة .

٧- إعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينات من ذوى الاحتياجات الخاصة ، فقد أظهرت الأدبيات نقص هذا النوع من الدراسات والبحوث ، واقتصارها فقط علي الأسوياء.

مراجع الدراسة

اولا: المراجع العربية:

١- أحمد عثمان صالح (١٩٨٩) . أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبارات المصفوفات المتتابعة للذكاء على البيئة المصرية . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ١ (٣) ، ٢١٢-٢٤١ .

٢- أحمد العلوان (٢٠١١) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ٧ (٢) ، ١٢٥-١٤٤ .

٣- إسعاد عبدالعظيم البنا (٢٠٠٨) . علاقة الذكاء الوجداني بأساليب إدارة الصراع لدى طلاب الجامعة . مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ١٢ ، ٣٥-٨٩.

٤- أسماء ضيف الله العبد (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن . رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

٥- أسماء محمد عبدالحميد (٢٠٠٩) . علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٩ (٦٣) ، ٢٥-٦١ .

٦- أصلان صبح المساعيد (٢٠٠٩) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ٦ (٢) ، ١١١-١٣٧ .

٧- إلهام عبدالرحمن خليل ، أمينة إبراهيم الشناوي (٢٠٠٥) . الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار – أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة ، دراسات نفسية ، ١٥ (١) ، ٩٩-١٦١ .

٨- آمال جودة (٢٠٠٧) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢١ (٣) ، ٦٩٧-٧٣٨ .

٩- أمينة السيد الجندي (٢٠٠٩) . مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ،١٩ (٦٢) ، ١١-٦٩ .

١٠- أمل محمد حسونة ، مني سعيد أبو ناشي (٢٠٠٠) . برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني : دراسة تجريبية . مجلة دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ٤ (١٣) ، ٧١ – ٨٨ .

١١ – أمينة إبراهيم شلبي (٢٠١٠) . الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٠ (٦٦) ، ٥٥- ١٠٢ .

١٢- أنيس الحروب (١٩٩٩) . نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

١٣- إيمان علي شاهين (٢٠٠٥) . أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات علي تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٤- إيمان كامل فؤاد (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها .

١٥- إيناس محمد صفوت (٢٠٠٨) . البناء العاملي للذكاء الوجداني في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة الزقازيق . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٦- بام روبنز ، وجان سكوت (١٩٩٨) . الذكاء الوجداني (ترجمة : صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافي) ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

١٧- جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٣) . الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق . القاهرة : دار الفكر العربي.

١٨- جوين دوتي (٢٠٠٧) . تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلي الصف الثامن (ترجمة : مها قرعان) . رام الله : مركز القطان للبحث والتطوير التربوي .

١٩- جين آن كريغ (٢٠٠٥) . ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكائك (ترجمة : عبد الإله الملاح) . الرياض : مكتبة العبيكان .

٢٠- جيهان عيسى أبوراشد (٢٠٠٦) . الذكاء الوجداني لدي عينة الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة دمشق ، ٢٢ (٢) ، ١٣١-١٦٨ .

٢١- حسني زكريا السيد (٢٠١١) . برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهبين ذوى صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٧٠) ، ٨٧-١٤٦ .

٢٢- حسين عبدالعزيز الدريني ، محمد علي كامل (٢٠٠٦) . معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٦ (٥٢) ، ١- ٢٥ .

٢٣- خالد حمد علي (٢٠٠٦) . أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني في اكتساب بعض مهارات التفكير لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٢٤- خالد عبدالحميد عثمان (٢٠٠٠) . التربية السيكولوجية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٠ (٢٥) ، ٢١٤- ٢٣٦ .

٢٥- خالد عبدالقادر يوسف (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة . رسالة دكتوراه ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة سوهاج .

٢٦- داليب سنغ (٢٠٠٦) . الذكاء الانفعالي في العمل : دليل المحترفين (ترجمة : عبدالحكيم الخزامي) . القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .

٢٧- دانيل جولمان (٢٠٠٠) . الذكاء العاطفي (ترجمة : ليلي الجبالي) ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٢٦٢ .

٢٨- رحاب عبدالله إبراهيم (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٢٩- رشدى فام منصور (١٩٩٧) . حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٧ (١٦) ، ٥٧-٧٥ .

٣٠- رشدي فام منصور ، ماجي وليم يوسف ، أحمد حسين الشافعي (٢٠٠٢) . مقياس الذكاء الفعال . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣١- رندا رزق الله (٢٠٠٥) . برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس : دراسة تجريبية ميدانية في مدارس مدينة دمشق – سوريا. رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

٣٢- سحر فاروق عبدالحميد (٢٠٠١) . تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة . رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣٣- سعاد جبر سعيد (٢٠٠٨) . الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة . عمان : عالم الكتب الحديث .

٣٤- سلامة عبدالعظيم حسين ، طه عبدالعظيم حسين (٢٠٠٦) . الذكاء الوجداني للقيادة التربوية . الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

٣٥- سليمان محمد سليمان ، عبدالفتاح رجب مطر (٢٠٠٤) . مقياس الذكاء الانفعالي لمرحلتي الثانوي والجامعة . القاهرة : دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٦- سمية علي عبدالوراث (٢٠٠٥) . فعالية برنامج تدريبى مقترح لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار بسلطنة عمان . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، جامعة المنيا ، ١٩ (١) ، ١-٤٢ .

٣٧- سميرة أبوالحسن عبدالسلام (٢٠٠٣) . فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض الإضرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين . المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي ، الإرشاد النفسي وتحديات التنمية (المشكلة السكانية) ، المجلد الأول ، ٣٧٩-٤٧٩ .

٣٨- السيد كامل الشربيني (٢٠٠٧) . جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٧ (٥٧) ، ١-٨٠ .

٣٩- السيد محمد أبوهاشم (٢٠٠٨) . مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينهما لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين : دراسة مقارنة . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٨ (٧٦) ، ١٥٧-٢٢٤ .

٤٠- صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافي (٢٠٠٠) . الذكاء الوجداني . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٤١- صفاء الأعسر ، نادية شريف ، عزة خليل (٢٠٠٥) . العقل وأشجاره السحرية : كيف تنمي الذكاء والإبداع والوجدان السليم لدى طفلك من الميلاد وحتى المراهقة . القاهرة : دار الفكر العربي .

٤٢- صفوت فرج (١٩٩١) . التحليل العاملي في العلوم السلوكية (ط٢) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٣- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠) . القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . القاهرة : دار الفكر العربي .

٤٤- عبدالحي علي محمود ، مصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤) . الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الشخصية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٤ (٤٣) ، ٥٥-٩٧ .

٤٥- عبدالعال حامد عجوة (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٣ (١) ، ٢٥٠ – ٣٤٤ .

٤٦- عبدالعظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨) . الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة . مجلة الجامعة الإسلامية ، ١٦ (١) ، ٥٨٧-٦٣٢ .

٤٧- عبداللطيف عبدالكريم المومني (٢٠١٠) . الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، ١١ (١) ، ٢٩١-٣٢٣ .

٤٨- عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية . مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٨ (٤) ، ٢٢٩- ٣١٧ .

٤٩- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٦) . تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته . دراسات نفسية ، ١٦ (٢) ، ٢٠٩-٢٨٩ .

٥٠- علا عبدالرحمن على (٢٠٠٥) . فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره علي التفكير الابتكاري للأطفال . رسالة دكتوراه ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٥١- فؤاد أبوحطب (١٩٧٩) . تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية المنطقة الغربية . مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ٢١- ٥٩ .

٥٢- فؤاد أبوحطب (١٩٩١) . الذكاء الشخصي : النموذج وبرنامج البحث . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، أبحاث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ٢-٤ سبتمبر ١٩٩١ ، ١٥-٣٢ .

٥٣- فؤاد عبداللطيف أبوحطب (١٩٩٦) . القدرات العقلية (ط٥) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٤- فؤاد عبداللطيف أبوحطب ، آمال أحمد مختار صادق (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي (ط٦) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٥- فاتن فاروق عبدالفتاح (٢٠٠٥) . الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدي طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٥ (٦٠) ، ١٠٥ – ١٣٤ .

٥٦- فاروق السيد عثمان ، محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠١) . الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه . مجلة علم النفس ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٥ (٥٨) ، ٣٢ – ٥٠ .

٥٧- فاطمة سعيد أحمد (٢٠١٠) . فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار- أون لدى مجموعة من الفتيات المرهقات . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٠ (٦٨) ، ٣٨٥-٤١٠ .

٥٨- فوقية محمد راضي (٢٠٠١) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٤٥ ، ١٦٩- ٢٠٤ .

٥٩- فوقية محمد راضي ، السيد عبدالحميد أبوقله (٢٠١٠) . دراسة مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب السعوديين الموهوبين بالمرحلة الثانوية باستخدام اختبار بار- أون (Bar-ON-EQ-I) . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٠ (٦٧) ، ٢٩٥ – ٣٢٥ .

٦٠- كريمة محمود خطاب (٢٠١١) . تأثير كل من أبعاد الذكاء الوجداني وتوكيد الذات علي الشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢١ (٧١) ، ٣٤٥-٣٧٨ .

٦١- لورانس شابيرو (٢٠٠٣) . كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي (ترجمة : مكتبة جرير) . الرياض : مكتبة جرير .

٦٢- ليلي عبدالله السليمان (٢٠٠٧) . الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى . دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٣ (٣) ، ١١-٤٩ .

٦٣- محسن محمد أحمد (٢٠٠١) . العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ١٦ (٣) ، ١٢٧ - ١٦٦ .

٦٤- محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩) . دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتهما بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٠ (٤٠) ، ٥٣-١٤٣ .

٦٥- محمد حبشي حسين ، جادالله أبو المكارم جادالله (٢٠٠٤) . المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي . دراسات نفسية ، ١٤ (٣) ، ٢٨١ - ٣٣٦ .

٦٦- محمد رزق البحيرى (٢٠٠٧) . تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً . دراسات نفسية ، ١٧ (٣) ، ٥٨٥-٦٤١ .

٦٧- محمد عباس المغربي ، جليلة عبدالمنعم مرسي (٢٠٠٧) . إستراتيجية قياس الذكاء الانفعالي لطلاب الجامعة في ضوء مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٧ (٥٥) ، ١٩١-٢٤٧ .

٦٨- محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٣) . مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف – جامعة أم القرى . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، جامعة أم القرى ، ١٥ (٢) ، ٦٢-١٣١ .

٦٩- مريم حميد أحمد (٢٠١٠) . القيمة التنبؤية للسلوك العدواني من الذكاء الانفعالي وقدراته لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٠ (٢/٦٩) ، ٢٤١-٢٩٥ .

٧٠- مريم سلطان علي (٢٠٠٩) . تنمية الذكاء الوجداني كعامل وسيط في النجاح المدرسي لدى فئات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٧١- مصطفي حفيضة سليمان ، رضا أحمد الأدغم (٢٠٠٨) . فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين . دراسات نفسية ، ١٨ (٤) ، ٧٣٥-٧٩٥ .

٧٢- معمر نواف الهوارنة (٢٠٠٧) . مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٧٣- مني سعيد أبو ناشئ (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام ، والمهارات الاجتماعية والشخصية : دراسة عاملية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٢ (٣٥) ، ١٤٥-١٨٨ .

٧٤- مني مشاري عبدالعزيز (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية والتفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت . رسالة دكتوراه ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٧٥- نجاح عبد الشهيد إبراهيم (٢٠١٠) . أثر برنامج تدريبي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢١ (٨٣) ، ٤٧-٩٠ .

٧٦- هشام إبراهيم عبدالله (٢٠٠٨) . فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الرضا المهني لدى المرشد المدرسي . مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، ١٢ ، ٤٧-١٠٠ .

٧٧- هشام إبراهيم عبدالله ، وعصام عبداللطيف العقاد (٢٠٠٨) . الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، ١٩ ، ١٦٧-٢٣٢ .

ثانيا: المراجع الاجنبية:

1- Abraham, R. (1999). Emotional Intelligence in Organizations: A Conceptualization. Genetic, Social and General Psychology Monographs, 125(2), 209-224.

2- Abraham, R. (2000). The Role of Job Control as a Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence-Outcome Relationships. Journal of Psychology, 134(2), 169-184.

3- Adelson, J. (1996). Up with Feelings. Commentary, 101(1), 59-61.

4- Adeyemo, D. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the link between Academic Self-Efficacy and Achievement of University Students. Psychology and Developing Societies, 19(2), 199-213.

5- Akers, M. & Porter, G. (2003). Your EQ skills: Got what it Takes? Journal of Accountancy, 195(3), 65-69.

6- Austin, E.; Saklofske, D. & Egan, V. (2005). Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences, 38(3), 547–558.

7- Austin, E.; Saklofske, D.; Huang, S. & Mckenney, D. (2004). Measurement of Trait Emotional Intelligence: Testing and Cross-Validating a Modified Version of Schutte et al's (1998) Measure. Personality and Individual Differences, 36, 555-562.

8- Barbuto, J. & Burbach, M. (2006). The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: a Field Study of Elected Officials. The Journal of Social Psychology, 146(1), 51-64.

9- Bar-On, R. (1997a). The Ability of Emotional Measure to Evaluate the Development of Emotional and Social Skills after Receiving an Emotional Training Program. Personality and Social Psychology, 19(3), 366-379.

10- Bar-On, R. (1997b). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

11- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). In Bar-On, R. & Parker, J. (Eds.), Handbook of Emotional Intelligence (PP. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.

12- Bar-On, R. (2003). How Important is it to Educate People to be Emotionally and Socially Intelligent and Can it be Done?. Perspectives in Education, 21(4), 3-13.

13- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence(ESI). Psicotherma, 18, 13-25.

14- Bar-On, R. & Handley, R. (1999). Optimizing People: A Practical Guide for Applying Emotional Intelligence to Improve Personal and Organizational Effectiveness. New Braunfels, TX: Pro-Philes Press.

15- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV), Technical Manual. Toronto Canada: Multi-Health Systems, Inc.

16- Bar-On, R.; Brown, J.; Kirkcaldy, B. & Thome, E. (2000). Emotional Expression and Implications for Occupational Stress: An Application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Journal of Personality and Individual Differences, 28, 1107-1118.

17- Bastian, V.; Burns, N. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence Predicts Life Skills, But Not as Well as Personality and Cognitive Abilities. Personality and Individual Differences, 39(6), 1135–1145.

18- Benson, G.; Ploeg, J. & Brown, B. (2010). A Cross-Sectional Study of Emotional Intelligence in Baccalaureate Nursing Students. Nurse Education Today, 30(1), 49-53.

19- Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Psicothema, 18(1), 34-41.

20- Brackett, M.; Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behavior. Personality and Individual Differences, 36(6), 1387-1402.

21- Brown, R. & Schutte, N. (2006). Direct and Indirect Relationships between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students. Journal of Psychosomatic Research, 60(6), 585-593.

22- Buzan, T. (1988). Master your Memory, U.K : David & Charles.

23- Cahoy, E. (2004). Put Some Feeling Into It. Knowledge Quest, 32(4), 25-28.

24- Castro-Schilo, L. & Kee, D. (2010). Gender Differences in the Relationship between Emotional Intelligence and Right Hemisphere Lateralization for Facial Processing. Brain and Cognition, 73(1), 62-67.

25- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. In, Bar-On, R. & Parker, J. (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace, (PP. 433-458). San Francisco : Jossey-Bass.

26- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

27- Cherniss, C.; Extein, M.; Goleman, D. & Weissberg, R. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate?. Educational Psychologist, 41(4), 239-245.

28- Chu, L. (2010). The Benefits of Meditation Vis-A-Vis Emotional Intelligence, Perceived Stress and Negative Mental Health. Stress & Health, 26(2), 169-180.

29- Ciarrochi, J.; Chan, A. & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence. Construct, Personality and Individual Differences, 28(3), 539-561.

30- Ciarrochi, J.; Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship between Stress and Mental Health. Personality and Individual Differences, 32, 197-209.

31- Clarke, N. (2010). Developing Emotional Intelligence Abilities Through Team-Based Learning. Human Resource Development Quarterly, 21(2), 119–138.

32- Cojocariu, V. & Nechita, Z. (2011). On a Programme for Stimulating the Elementary Pupil's Emotional Intelligence Through the Educational Process. Teachers for the Knowledge Society,11, 261-265.

33- Cooper, R. (1997). EQ - Map Questionnaire: Mapping your Emotional Intelligence: An Integrated EQ Assessment & Individual Profile. Q-Metrics, 4, 1-18.

34- Craig, A.; Tran, Y.; Hermens, G.; Williams, L.; Kemp, A.; Morris, C. & Gordon, E. (2009). Psychological and Neural Correlates of Emotional Intelligence in a Large Sample of Adult Males and Females. Personality and Individual Differences, 46(2), 111-115.

35- Davies, M.; Stankov, L. & Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. Journal of Personality and Social Psychology, 75(4), 989-1015.

36- Dawda, D. & Hart, S. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in University Students. Personality and Individual Differences, 28(4), 797-812.

37- Diamond, M. & Hopson, J. (1998). Magic Trees of the Mind: How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence. New York: Penguin Putnam.

38- Donaldson-Feilder, E. & Bond, F. (2004). The Relative Importance of Psychological Acceptance and Emotional Intelligence to Workplace Well-Being. British Journal of Guidance & Counselling, 32(2), 187-203.

39- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1998). Emotional Intelligence: Can it be Measured Reliably and Validly Using Competency Data. Competency, 6(1), 1-15.

40- Durlak, J. & Weissberg, R. (2005). A Major Meta-Analysis of Positive Youth Development Programs. Presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

41- Emmerling, R. & Goleman, D. (2005). Leading with Emotion: Emotional Intelligence Predicts Success. Leadership Excellence, 22(7), 9-10.

42- Epstein, R. (1998). Constructive Thinking: The key to Emotional Intelligence. Westport: Greenwood Publishing.

43- Epstein, R. (1999). The Key to Our Emotions, Psychology Today, 32(4), 20-21.

44- Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 421-436.

45- Feuerstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, M. & Miller, R. (1980). Instrumental Enrichment, An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, MD: University Park Press.

46- Finley, D.; Pettinger, A.; Rutherford,T. & Timmes, V. (2000). Developing Emotional Intelligence in a Multiage Classroom. Eric No: ED 442 571.

47- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books.

48- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. Leadership & Organization Development Journal, 23(2), 68-78.

49- Goldenberg, I.; Matheson, K. & Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. Journal of Personality Assessment, 86(1), 33 – 45.

50- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ?. New York: Bantam Books.

51- Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

52- Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ?10th Anniversary Edition. New York: Bantam Books.

53- Harrod, N. & Scheer, S. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. Journal of Adolescence, 40(159), 503-512.

54- Henley, M. & Long, N. (1999). Teaching Emotional Intelligence to Impulsive-Aggressive Youth. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 7(4), 224-229.

55- Jaeger, A. & Eagan, M. (2007). Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance, NASPA Journal, 44(3), 512-538.

56- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional Intelligence and Job Satisfaction: Testing the Mediatory Role of Positive and Negative Affect at Work. Personality and Individual Differences, 44 (3), 712–722.

57- Karahan, T. & Yalcın, B. (2009). The Effects of an Emotional Intelligence Skills Training Program on the Emotional Intelligence Levels of Turkish University Students. Eurasian Journal of Educational Research, 36, 193-208.

58- Kihlstrom, J. & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 2nd ed. (pp. 359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

59- Kooker, B.; Shoultz, J. & Codier, E. (2007). Identifying Emotional Intelligence in Professional Nursing Practice. Journal of Professional Nursing, 23(1), 30-36.

60- Koonce, R. (1996). Emotional IQ, A New Secret of Success?. Training & Development, 50(2), 19-21.

61- Laabs, J. (1999). Emotional Intelligence at Work. Workforce, 78(7), 68-71.

62- Lopes, P.; Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. Personality and Individual Differences, 35(3), 641-658.

63- Lopes, P.; Grewal, D.; Kadis, J.; Gall, M. & Salovey, P. (2006). Evidence that Emotional Intelligence is Related to Job Performance and Affect and Attitudes at Work. Psicothema, 18(1), 132-138.

64- Low, G. & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: Effectively Bridging the Gap from High School to College. Texas Study of Secondary Education, 8 (2),7-10.

65- Lunenburg, F. (2011). Emotional Intelligence in the Workplace: Application to Leadership, International. Journal of Management, Business and Administration, 14(1), 1-6.

66- Lyons, J. & Schneider, T. (2005). The Influence of Emotional Intelligence on Performance. Personality and Individual Differences, 39(4), 693-703.

67- Lyusin, D. (2006). Emotional Intelligence as a Mixed Construct: Its Relation to Personality and Gender. Journal of Russian & East European Psychology, 44(6), 54-68.

68- MacCann, C.; Fogarty, G.; Zeidner, M. & Roberts, R. (2011). Coping Mediates the Relationship between Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement. Contemporary Educational Psychology, 36(1), 60-70.

69- Mayer, J. & Salovey, P. (I995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. Applied and Preventive Psychology, 4(3), I97-208.

70- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (PP. 3-31). New York : Basic Books.

71- Mayer, J.; Roberts, R. & Barsade, S. (2008A). Human Abilities: Emotional Intelligence. Annual Review of Psychology, 59, 507-536.

72- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), The Handbook of Intelligence (PP.396-420). New York: Cambridge University Press.

73- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2002a). Mayer-Salovey-Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. New York: Multi-Health Systems Inc.

74- Mayer, J. ; Salovey, P. & Caruso, D. (2002b). Mayer-Salovey-Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Items Booklet. New York: Multi-Health Systems Inc.

75- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2008B). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. American Psychologist, 63(6), 503–517.

76- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. Emotion, 3(1), 97–105.

77- Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). Trait Emotional Intelligence and the Cognitive Appraisal of Stressful Events: An Exploratory Study. Personality and Individual Differences, 44(7), 1445-1453.

78- Mikolajczak, M.; Luminet, O.; Leroy, C. & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. Journal of Personality Assessment, 88(3), 338–353.

79- Moon, Y. (1996). Measuring Emotional Intelligence: A Case in Korea. The SNU. Journal of Educational Research, 6, 11-30.

80- Murphy, L. (2009). Developing Emotional Intelligence as a Means to Increase Team Performance. World Review of Entrepreneurship Management and Sustainable Development, 5(2), 193 - 205.

81- Nelis, D.; Quoidbach, J.; Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Possible?. Personality and Individual Differences, 47(1), 36-41.

82- Newsome, S. ; Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences, 29(6), 1005–1016.

83- Obiakor, F. (2001). Developing Emotional Intelligence in Learners with Behavioral Problems: Refocusing Special Education. Behavioral Disorders, 26(4), 321-331 .

84- O'Connor, R. & Little, I. (2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-report Versus Ability-Based Measures. Personality and Individual Differences, 35(8), 1893-1902.

85- Ogunyemi, A. (2008). Measured Effects of Provocation and Emotional Mastery Techniques in Fostering Emotional Intelligence among Nigerian Adolescents, Electronic. Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 281-296.

86- Oldershaw A.; Hambrook D.; Rimes K.; Tchanturia K.; Treasure J.; Richards S.; Schmidt U. & Chalder T. (2011). Emotion Recognition and Emotional Theory of Mind in Chronic Fatigue Syndrome. Psychology & Health, 26(8), 989-1005.

87- Palmer, B. & Stough, C. (2006). Workplace SUEIT: Swinburne University Genos Emotional Intelligence Test – Technical Manual. Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University, Australia.

88- Palomera, R.; Fernandez-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 437-454.

89- Palmer, B.; Manocha, R.; Gignac, G. & Stough, C. (2003). Examining the Factor Structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian General Population Sample. Personality and Individual Differences, 35(5), 1191-1210.

90- Parker, J.; Summerfeldt, L.; Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. Personality and Individual Differences, 36(1), 163-172.

91- Perez, J.; Petrides, K. & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. Roberts (Eds.), Emotional intelligence: An International Handbook (pp. 181-201). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

92- Petrides, K. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. Sex Roles, 42, 5(6),449-461.

93- Petrides, K.; Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. Personality and Individual Differences, 36(2), 277-293.

94- Richburg, M. & Fletcher, T. (2002). Emotional Intelligence: Directing a Child's Emotional Education. Child Study Journal, 32 (1), 31-38.

95- Roberts, R.; Zeidner, M.; Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. Emotion, 1(3), 196-231.

Abstract

The Effectiveness of a Training Program in Developing Emotional Intelligence of University Students In the light of Goleman's Model

(Psychometric-Experimental study)

Prepared By

Dr. Yasser Abd-Allah Hofny Hassan
Lecturer of Educational Psychology
Qena Faculty of Education, South Valley University

The study aimed at identifying the effectiveness of a training program in developing the emotional intelligence of university students. The sample consisted of (170) students aged from (19.5-20.9), M (20.16), SD (0.38) years at the faculties of Education, Arts and Science at South Valley University. The sample was divided into experimental and control groups with (85) students for each. The sample homogeneity was put in consideration in terms of intelligence, age, emotional intelligence, economic, social, cultural levels of families among the sample of the study. The tools included: Rafen Matrix, standardized by Ahmed Osman Saleh in 1989. The economic, social, cultural levels of families scale by Moamer Nawaf Alhawarna (2007). Emotional Intelligence Scale and the training were prepared by the researcher. The training program consisted of 20 sessions, two per week, two hours per each session. The statistical techniques used for processing data were two way ANOVA, T-test and effect size. The results indicated the existence of statistically significant effects of the interaction between the gender (males / females) and the academic specialty (scientific / literary) in terms of emotional intelligence (total and dimensions scores) of the study sample. In addition, the results indicated the effectiveness of the training program in developing the emotional intelligence for the experimental group in terms of the total and dimensions scores. The differences were in favor of boy students in terms of (self-awareness, Managing Emotions, and social skills). The differences were in favor of girl students in terms of (self-motivation, Empathy). The total scores were in favor of girl students. The differences were in favor of scientific specialties students in terms of (self-awareness, Managing Emotions, and self-motivation). The differences were in favor of literary specialties students in terms of (Empathy, social skills). The total scores were in favor of literary specialties students. The positive effects of the program continued for three months in the follow-up test. The study continued (193) references, (27) tables, and (10) figures.