

الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة

محمد بن عليثة الأحمدى*

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من (الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها بالمدينة المنورة. كما هدفت إلى تعرف أثر كل من متغيرات (النوع، والعمر، والتخصص الدراسي، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة) على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين) لدى أفراد عينة الدراسة. وقد تكونت أدوات الدراسة من (1- مقياس الذكاء الوجداني، 2- اختبار الذكاء المصور، 3- استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية)؛ التي طبقت على عينة الدراسة المكونة من (126) طالباً وطالبة بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. وقد أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون، واختبار (ت) للمتغيرات ذات المستويين، وتحليل التباين الأحادي للمتغيرات الأكثر من مستويين. وأسفرت نتائج الدراسة في ضوء المعالجات الإحصائية عن أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي، في حين توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني بمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف). كما كشفت النتائج بوجه عام عن وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع، والعمر، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة) على الذكاء الوجداني، بينما لم يوجد تأثير

* أستاذ الصحة النفسية المشارك، قسم علم النفس، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

دال لمتغير (التخصص الدراسي) على الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وطالباتها من أفراد عينة البحث. وقدم الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

المصطلحات الأساسية: الذكاء الوجداني - الذكاء المعرفي - التحصيل الدراسي - الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين.

المقدمة:

يزخر التراث النفسي بالكتابات التي سعت إلى بلورة العلاقة بين مكونات النفس الإنسانية بشكل عام، ومكونات الجانبين المعرفي (العقلي) والوجداني (الانفعالي) بشكل خاص. وقدم وارديل و رويس Wardel & Royce عام 1978 تصوراً نظرياً في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذين الجانبين، وخلصا إلى أن النظام المعرفي والنظام الوجداني تربطهما علاقة قوية تنعكس على الشخصية الإنسانية وتؤثر على تكاملها. (فاروق عثمان و محمد رزق، 2001: 34؛ عبدالحى محمود، ومصطفى محمد، 2004: 56).

وقد اهتم المربون وعلماء النفس بدراسة موضوع الذكاء والبحث فيه قبل ذلك بكثير، لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية. فقد اهتم علماء النفس منذ مائة عام بوضع نظريات ومفاهيم فسرت الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة. (عبدالمعنى محمود، 2002: 229 - 230). وقد أحصى أوجدن Ogden (1952) أهم تعريفات الذكاء، فوجد أن أغلبها يؤكد عملية التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (فؤاد السيد، 1976: 202). ومن هنا أولت المؤسسات التعليمية اهتماماً خاصاً بالدور الفعال الذي يؤديه الذكاء المعرفي في عملية التعلم بصفة عامة، والتحصيل الدراسي بصفة خاصة، دون اهتمام يذكر بالأنواع الأخرى من الذكاء (كالذكاء الوجداني)، وهذا الاهتمام غير المتوازن بالحياة العقلية للفرد على حساب الانفعالات، هو ما جعل العواطف تتأخر كثيراً في أخذ مكانها المركزي في علم نفس السلوك البشري للأفراد والجماعات. (صلاح الدين محمد، وتحية عبدالعال، 2005: 159).

أما في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات، فقد ظهرت نظريات حديثة في الذكاء حلت محل النظريات القديمة، ومنها نظرية الذكاءات المتعددة على يد جاردنر Gardner (1983)، التي فتحت المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجداني.

وقد مثلت جهود كل من بار-أون Bar-On (1988) وماير وسالوفي Mayer & Salovey (1990) ثم جولمان Goleman (1995) بداية الاهتمام بهذا المتغير النفسي. وتوالى البحوث بعد ذلك لكشف طبيعة هذا النوع من الذكاء بوصفه أحد المتغيرات النفسية المهمة وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى. (محسن عبد النبي، 2001: 129؛ عبد المنعم محمود، 2002: 230؛ عبد الحكي محمود، ومصطفى محمد، 2004: 57).

ويرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997: 5-8) أنه لكي نثبت وجود ذكاء جديد بجانب أنواع الذكاء الأخرى المعروفة، يجب أن ندرس العلاقة بين هذا الذكاء الجديد وتلك الأنواع الأخرى من الذكاء.

كما أن هناك جانباً آخر، حيث يذكر نيوسم وآخرون (Newsome et al., 2000: 1008) أن الاختبارات التقليدية للذكاء تسبب (25%) من التباين في النجاح الدراسي، ومن ثم يبقى (75%) من التباين في الأداء الدراسي والتحصيلي دون تفسير. ومما يدعم هذا الرأي، ما ذكره جولمان (Goleman, 1995: 35) من أن مهارات الذكاء الوجداني يجب عدم إهمالها، حيث إن النجاح يعتمد على ذكاء متعدد وعلى الانفعالات، وإن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياساً للنجاح، بل تبين أن النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الانفعالية، وأن هذه العوامل الانفعالية هي الأساس الضروري للنجاح في جميع أشكال التعلم، كما أضاف أنه بينما تتنبأ نسبة الذكاء المعرفي بـ (20%) فقط من الأداء الوظيفي للأفراد، تتأثر (80%) منها بعوامل أخرى، أبرزها الذكاء الوجداني.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الذكاء الوجداني مصطلح حديث نسبياً يهدف إلى تكملة النظرة التقليدية إلى الذكاء من خلال التركيز على الخصائص الوجدانية والشخصية والاجتماعية للسلوك الذكي. (Dawda & Hart, 2000: 797).

مشكلة الدراسة:

يتضح من خلال العرض السابق كيف ربط الباحثون بين بعض مؤشرات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي، إلا أنه لم تجر دراسة في البيئة السعودية - في حدود علم الباحث - حيث أجرى بحثاً في "الإنترنت" كما راسل مراكز البحث العلمي والدوريات العلمية السعودية، واتضح له أنه لم تجر دراسة سعودية اهتمت بدراسة المتغيرات السابقة مجتمعة.

وفي ضوء ما سبق فإن الباحث الحالي يحاول دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته

بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي. وكذا دراسة الفروق بين مجموعات مختلفة في الذكاء الوجداني للتحقق ومعرفة إذا ما كان النوع والعمر والتخصص والوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة تؤدي دوراً في تحديد مستوى الذكاء الوجداني أم لا. هذا، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال التساؤلات الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في الذكاء المعرفي ودرجاتهم في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية)؟
- 2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية)؟
- 3- هل يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث؟
- 4- هل يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث؟
- 5- هل يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث؟
- 6- هل يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تعرف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) وكل من (الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها.
- تعرف الفروق في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) في ضوء متغيرات (النوع، والعمر، والتخصص الدراسي، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات، أهمها:

1- أنها تتناول أحد الجوانب الأساسية للشخصية الإنسانية، وهو الجانب الوجداني، الذي له دوره الفعال في التحكم في سلوك الإنسان؛ ذلك أن الانفعالات والعواطف كما يذكر (طلعت منصور وآخرون، 1989: 143) تعد جانباً أساسياً من الحياة النفسية الإنسانية، ومن دونها تكون الحياة كئيبة، باردة، آلية، ولا حراك فيها.

2- أن النواحي العقلية والمعرفية حظيت بكثير من البحث والدراسة، مقارنة بالنواحي الوجدانية التي لم يهتم بها الباحثون إلا فيما ندر، على الرغم من أهميتها القصوى لحياة الفرد، وهذا يشكل فجوة كبيرة بين ضلعي الحياة النفسية للإنسان (العقل والوجدان)؛ مما يحتاج إلى محاولة الإسهام فيها وتكثيف الجهود وإلقاء الضوء عليها.

3- أن متغير الذكاء الوجداني يعدّ من المتغيرات الحديثة نسبياً في الدراسات النفسية، وهو يقوم بدور كبير في جميع أنشطة الفرد وسلوكياته وعمليات تعلمه، كما أنه يؤثر على شخصية الفرد في شتى مناحي الحياة؛ فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ضعف الذكاء الوجداني يزيد من ارتفاع معدلات اضطرابات الشخصية، (رشا الديدي، 2005) كما يتسبب في الإصابة بالعديد من الأمراض الجسمية كالربو والصداع وقرحة المعدة ومرض القلب وضعف الجهاز المناعي، (Goleman, 1995)، ومن الناحية الاجتماعية يتصف ذوو الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقل شعبية ومكروهون بين أقرانهم، وهم أكثر تعرضاً للمشكلات السلوكية، وعندما يبلغون سن الشباب يتورطون في مشكلات مع القانون، ويرتكبون أكثر الجرائم عنفاً. (Henley & Long, 1999).

4- أن محاولة توضيح العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني ومتغيرات الدراسة الحالية، يساعد في فهم طبيعة هذا المفهوم الجديد.

5- أن الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الجامعي، يساعد على تفسير التباين بين الطلاب في التحصيل الدراسي؛ مما يساهم في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى وضع خطط وإستراتيجيات وبرامج تربوية تساعد الطلاب على تحقيق

النجاح الأكاديمي في ضوء ما لديهم من خصائص انفعالية، فقد أشار العديد من الباحثين أن النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة لا يتوقف على العوامل العقلية فقط، وإنما على التفاعل بين العوامل العقلية والانفعالية.

6- على الرغم من أن هناك من يجادل حتى الآن في استحالة تغير معامل الذكاء المعرفي بالتعلم والتدريب، فإنه من المتفق عليه أن العوامل الانفعالية يمكن تعليمها وتحسينها؛ مما يساعد في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى إمكانية إعداد برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، ومن ثم رسم السياسات التربوية للعمل على دمج قدرات الذكاء الوجداني ومهاراته ضمن المناهج التعليمية لبناء أساسيات الذكاء الوجداني عند الطلاب، حيث يؤكد جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الوجداني حجر الأساس الذي تبنى عليه جميع أنواع الذكاء الأخرى، ويرى أنه الأكثر إسهاماً في النجاح في الحياة، كما يعتقد أن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات، الفيزياء... إلخ) في التعليم على حساب المهارات الانفعالية والاجتماعية إنما ينذر بخطر نقص شديد أسماه "الأمية الانفعالية".

7- لا تزال الدراسات والبحوث في مجال الذكاء الوجداني قليلة مقارنة بأي متغير آخر في الشخصية، وقد يرجع ذلك إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني لا يزال غامضاً، وهذا الغموض يحتاج إلى المزيد من الفحص والتقصي والتحليل.

8- قلة أو ندرة الدراسات التي أجريت في البيئة السعودية، وتناولت الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية واحدة - في حدود علم الباحث - جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية.

9- إن معرفة العلاقات بين متغيرات البحث قد تسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منها في الآخر، ومن ثم يعمل على مساعدة كل من المتخصصين النفسيين والمربين في تحسين الصحة النفسية للأبناء وزيادة فاعليتهم وكفاءتهم الشخصية ونجاحهم في حياتهم بمختلف جوانبها الشخصية والاجتماعية والدراسية والمهنية.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة على النحو التالي:

الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

اختلف الباحثون في البيئة العربية حول ترجمة مصطلح "Emotional Intelligence"؛ فظهرت عدة مسميات له، منها "الذكاء الوجداني، والذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي، وذكاء المشاعر". وقد استقر الباحث الحالي على استخدام مصطلح "الذكاء الوجداني"؛ نظراً لأن الوجدان مصطلح عام يشير إلى الشعور والانفعال معاً. (أحمد عبد الخالق، 2004: 31). كما استقر محمد ناصف (2003: 318) بعد استعراضه للعديد من الترجمات والمسميات التي وردت لمصطلح "Emotional Intelligence" إلى استخدام "الذكاء الوجداني" باعتباره أكثر المسميات تعبيراً عن هذا المصطلح.

ويعرف الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". (مسعد أبو العلا، 2004: 275). ويتضمن الذكاء الوجداني وفقاً لهذا التعريف المكونات الخمسة الآتية:

1- الوعي الانفعالي: Emotional Awareness

ويقصد به معرفة الفرد لمشاعره وانفعالاته، والاستخدام الأمثل لها في اتخاذ القرارات المناسبة والإيجابية في حياته.

2- إدارة الانفعالات الشخصية: Personal Emotions Management

ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية، والقدرة على التخلص منها أو تحويلها إلى مشاعر إيجابية، والقدرة على النجاح في حياته العاطفية، والتخلص من حالة الحزن أو القلق أو الغضب.

3- الدافعية الذاتية: Self-Motivation

ويقصد بها قدرة الفرد على مواجهة التحديات وتوجيه الانفعالات والمشاعر نحو تحقيق أهدافه في الدراسة أو العمل، وقدرته على التركيز وتجنب المشاعر السلبية عندما يحين وقت الأداء أو العمل.

4- التعاطف: Empathy

ويقصد به قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين واحتياجاتهم ومشكلاتهم، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وذلك دون إخباره بما يدور في وجدانهم ودون التعبير عن مشاعرهم بصورة مباشرة، وإنما يمكنه فهمها من خلال نبرة الصوت أو تعبيرات الوجه أو الإشارات الاجتماعية.

5- إدارة انفعالات الآخرين: Others' Emotions Management

ويقصد بها قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين، والتجاوب بفاعلية مع مشاعرهم ورغباتهم، وقدرته على تطوير مشاعر الآخرين ومزاجاتهم وتحسينها، ومساعدتهم على التخلص من المشاعر السلبية بمهارة.

ويعرف الذكاء الوجداني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس الذكاء الوجداني (إعداد: مسعد أبو العلا، 2004).

الذكاء المعرفي: Cognitive Intelligence

"هو ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية بما يعرف بالقدرة العقلية العامة، أي القدرة المسؤولة عن جميع أساليب النشاط المعرفي". (عبدالعال عجوة، 2002: 287).

ويعرف الذكاء المعرفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد صالح، 1978).

التحصيل الدراسي: Academic Achievement

"هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية في مقرر دراسي معين أو مجموعة مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة الحاصل عليها الطالب عن طريق الاختبارات التحصيلية المقننة أو عن طريق درجات الامتحانات العادية في نهاية العام الدراسي". (محسن عبدالنبي، 2001: 145).

ويعرف التحصيل الدراسي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه المعدل التراكمي للطلاب والطالبات وقت إجراء أدوات الدراسة عليهم (في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1426/1427هـ)، ويقصد به متوسط جميع الدرجات (نجاحاً أو رسوباً) للمواد الدراسية التي درسها الطالب في جميع السنوات منذ التحاقه بالجامعة حتى تاريخ احتساب ذلك المعدل.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة التي بلغ قوامها في صورتها النهائية (126) طالباً وطالبة من كليات مختلفة (علمية وأدبية) بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، خلال الفصل الدراسي الأول لعام (1426/1427هـ). كما تتحدد بالأدوات والمقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني، والذكاء المعرفي، وكذلك الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة.

الإطار النظري للدراسة:

الذكاء الوجداني:

يتناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة الخلفية النظرية والتاريخية للذكاء الوجداني على اعتبار أن هذا المتغير يعد حديثاً نسبياً في البيئة العربية، ويحتاج إلى توضيح نظري على العكس من بقية متغيرات البحث التي تناولها الدارسون كثيراً سواء في البحوث والدراسات أو الرسائل الجامعية للماجستير والدكتوراه أو الكتب والمراجع العلمية.

الخلفية التاريخية للذكاء الوجداني:

بالرجوع إلى التاريخ الطويل للأبحاث والنظريات التي تناولت الشخصية، يجد بعض الباحثين أن مصطلح الذكاء الوجداني ليس جديداً، كما أن القدرات المرتبطة به قد بحثت منذ سنوات كثيرة. فعلى الرغم من أن علماء النفس عندما بدأوا التفكير في الذكاء قد ركزوا على الجوانب المعرفية مثل الذاكرة وحل المشكلة، فإنه على مر السنين كان هناك كثير من المنظرين الذين قاموا بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس متضادين. ففي الفترة من عام (1920-1930) اعتبر ثورنديك Thorndike أن القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهر من مظاهر الذكاء، وسماه الذكاء الاجتماعي، وقدم هذه الفكرة في مجلة "هاربر".

وفي عام (1940) اعتبر وكسلر Wechsler أن الذكاء حاصل جمع الجوانب العقلية والجوانب غير العقلية، وأكد في عام (1943) أن الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة. (إسماعيل بدر، 2002: 8).

ولعل جهود الرواد الأوائل من أمثال وكسلر Wechsler وثورنديك Thorndike

قد أهملت حتى عام (1983)، عندما بدأ جاردنر Gardner في الكتابة عن نظريته في الذكاء المتعدد، حيث افترض سبعة أنماط مختلفة للذكاء. (فوقية راضي، 2002: 40).

ثم ظهر الذكاء الوجداني في بداية الأمر بوصفه مصطلحاً على يد بار-أون Bar-On (1985) عندما اقترح معامل الانفعالية. وقد قام بتصميم اختبار لقياس الذكاء الوجداني، ويعد أول اختبار من هذا النوع نشر عام (1996). (عبدالمعظم محمود، 2002: 237). وفي عام (1990) قدم سالوفي وماير Mayer & Salovey نموذجاً للذكاء الوجداني في كتابهما (الخيال - المعرفة - الشخصية). وقد تلا ذلك صدور كتاب جولمان Goleman (1995) (الذكاء الوجداني) الذي أسهم في انتشار هذا المفهوم الجديد وتوضيح أهميته. (صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفاقي، 2000: 77 - 78).

ويرى صلاح الدين محمد وتحية عبد العال (2005: 169 - 170) أنه على الرغم من أن كثيراً من الدراسات العربية والأجنبية قد تصدرت مقدماتها بأن مصطلح الذكاء الوجداني يعد حديث العهد نسبياً في الدراسات العربية والأجنبية، وأنه بدأ في الظهور مع دراسات كل من سالوفي وماير Mayer & Salovey (1990) وبار-أون Bar-On (1996) وكتابتهما وصدور كتاب جولمان Goleman (1995) عن الذكاء الوجداني، فإنه باستعراض أدبيات الكتابة النفسية حول هذه الدراسات في مجال الذكاء الوجداني، يمكن ملاحظة تعريفات تقارب في مضمونها ومحتواها ما انطوت عليه التعريفات الأجنبية. ولعل من أهم هذه الأطروحات تلك المحاولة التي قدمها فؤاد أبوحطب عام (1973) حينما استهدف تفسير العلاقة بين المعرفة والوجدان في أثناء عرضه لنموذجه المعرفي الجديد لبنية العقل، الذي اقترح من خلاله ثلاثة أنواع للذكاء الإنساني: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني؛ التي عمقت فكرة متصل (المعرفة-الوجدان). وقد استبدل أبوحطب في تحديثه وتعديله لأنواع الذكاء الإنساني (1983) بالذكاء الوجداني الذكاء الشخصي، أو ذكاء العلاقات داخل الشخص نفسه. ثم جاءت محاولة سامية القطان (2005) حيث تعاملت مع مفهوم الذكاء الوجداني والاتزان الانفعالي على أنهما وجهان لعملة واحدة، وأن الذكاء الوجداني هو نفسه الاتزان الانفعالي في ثوب جديد.

نظريات الذكاء الوجداني ونماذجها:

منذ بداية التسعينيات بدأ الاهتمام الواسع والمتزايد بمفهوم الذكاء الوجداني من قبل علماء النفس والأفراد العاديين، وليس أدل على هذا الاهتمام من اختيار

جمعية اللهجة الأمريكية لمصطلح الذكاء الوجداني من بين أكثر الكلمات والعبارات الجديدة المفيدة التي ظهرت في أواخر التسعينيات.

وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت أن تحدد أبعاد هذا المفهوم وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى، كما ظهرت محاولات عديدة لبناء أدوات لقياس الذكاء الوجداني بصورة موضوعية. ويمكن للقارئ لأدبيات الذكاء الوجداني أن يميز بين مدخلين أو تصورين مختلفين للذكاء الوجداني:

أولاً - الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من القدرات (نموذج القدرة):

ويصنف أصحاب هذا المدخل الذكاء الوجداني ضمن القدرات العقلية، بل ينظرون إليه على أنه المناظر أو المقابل للذكاء العقلي. وقد ظهرت التعريفات المبكرة للذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من القدرات في عام (1990) من خلال أعمال ماير وسالوفي Mayer & Salovey (محمد حسين، 2003: 142 - 143)؛ حيث عرفا الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على رصد الفرد لمشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وأن يميز بينهم وأن يستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكه وأفعاله". (Salovey & Mayer, 1990: 189). وتنظم تلك القدرات من وجهة نظرهما في أربعة مستويات، هي:

المستوى الأول: إدراك الانفعال وتقويمه والتعبير عنه.

المستوى الثاني: تيسير الانفعال للتفكير.

المستوى الثالث: فهم الانفعالات وتحليلها واستخدام المعلومات الانفعالية.

المستوى الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي. (عبدالعال عوجة، 2002: 258).

ويتفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه سالوفي وماير Mayer & Salovey من أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية؛ فقد ذكر إيبستين (Epstein, 1999: 20) أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين وفهمها، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يوجه القدرة على ضبط المشاعر وتنظيمها، وهو يتضمن جانبين؛ الأول: يتضمن الفهم الذهني للانفعال (العاطفة)، والآخر يتضمن تأثير الانفعال في الجانب الذهني لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية. والذكاء الوجداني مستقل وغير

معتمد على الحالة الانفعالية لدى الفرد؛ فقد يكون الفرد مكتئباً ولكن لديه ذكاء وجدانياً مرتفعاً.

ثانياً - الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من الخصائص غير المعرفية (النموذج المختلط):

وعلى الجانب الآخر ينظر أصحاب المدخل الثاني إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات؛ حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن عناصر الذكاء الوجداني عوامل شخصية وليست قدرة. وقد أطلق على هذا المدخل اسم النموذج المختلط، ولعل أهم الباحثين الذين يمثلون هذا الاتجاه جولمان Goleman وبار-أون Bar-On (محمد حسين، 2004: 106) وفيما يلي عرض لنموذج الذكاء الوجداني كما قدمه كل منهما:

1- نموذج بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني:

عرف بار-أون (Bar-On, 1997-A: 14) الذكاء الوجداني بأنه "تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية (غير المعرفية) التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغط"، وهو بذلك يركز على آثار الذكاء الوجداني ونتائجه، ووفائه بمتطلبات النجاح في الحياة العملية. كما اتفق بار-أون Bar-On مع تعريف ماير Mayer ومساعديه في أن مفهوم الذكاء الوجداني ينتمي إلى ميدان الإمكانيات العقلية أو القدرات، إلا أن هذه القدرات هي وجدانية معرفية، وليست معرفية محضة كما نظر إليها ماير Mayer ومساعدوه. (عبدالحى محمود، ومصطفى محمد، 2004: 62)

وتصور بار-أون Bar-On (1997) متعدد العوامل يقوم على مجموعة من (15) مركبة عاملية، وهذه المركبات - كما يذكر بار-أون (Bar-On, 1997-B: 6-8) - هي: أولاً - المكونات الشخصية الداخلية Interpersonal Components: وتتكون من مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي: (الوعي بالذات الوجدانية، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية).

ثانياً - مكونات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal Components: وتتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين، وهي: (التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية مع الآخرين).

- ثالثاً - مكونات القدرة على التوافق (التكيفية) **Adaptability Components**: وتتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي: (اختبار الواقع، والمرونة، وحل المشكلات).
- رابعاً - مكونات إدارة التوتر **Stress Management Components**: مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وهي: (تحمل التوتر، وضبط الاندفاع).
- خامساً - مكونات المزاج العام **General Mood Components**: مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها وهي: (التفاؤل، والسعادة).

2- نموذج جولمان Golman للذكاء الوجداني:

يتفق جولمان Goleman مع ما توصل إليه بار-أون Bar-On من أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الوجدانية). ويرجع الفضل إلى هذا العالم في نشر مفهوم الذكاء الوجداني، وذلك من خلال كتابه الذي نشر عام (1995) بعنوان "الذكاء الوجداني" (محمد حسين، وجادالله جادالله، 2004: 288). وقد عرف جولمان (Goleman, 1995: 271) الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة المهارات الانفعالية التي يتمتع الفرد بها والتي تلزم للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة".

ولقد قدم جولمان Goleman في نظريته تصوراً للذكاء الوجداني على أنه مكون من خمسة مجالات أساسية هي: (معرفة الفرد لانفعالاته، والقدرة على إدارة الفرد لانفعالاته، والقدرة على حفز الذات، والقدرة على تعرف انفعالات الآخرين، والقدرة على إدارة العلاقات). ورأى مايير Mayer وآخرون أن نموذج جولمان Goleman قد خلط الذكاء الوجداني بوصفه قدرة على معالجة الانفعالات سواء داخل الفرد نفسه، أو داخل الأفراد الآخرين - بكفاءات ومهارات اجتماعية بالإضافة إلى الدافعية؛ ولذلك أطلق على هذا الاتجاه اسم النموذج المختلط. (محمد حسين، وجادالله جادالله، 2004: 288 - 289).

واستمر جولمان Goleman في دراسة الذكاء الوجداني، فأصدر كتاباً ثانياً بعنوان العمل مع الذكاء الوجداني عام (1998) عرف فيه الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيتنا ومعالجة انفعالاتنا

جيداً داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين" وقدم فيه نموذجاً حديثاً للذكاء الوجداني يتضمن الكفاءات التالية:

- 1- الكفاءة الشخصية: وتتضمن: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية).
 - 2- الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن الكفاءات التالية: (التعاطف، والمهارات الاجتماعية). (عبدالمعزم محمود، 2002: 240 - 242).
- وعلى الرغم من أن نموذج بار-أون Bar-On ونموذج جولمان Goleman متشابهان إلى حد كبير، فإنهما مختلفان حول عدد من النقاط المهمة:
- 1- يعتبر نموذج بار-أون Bar-On أكثر تقييداً من نموذج جولمان Goleman في تأكيدات الفوائد الجوهرية والمهمة المصاحبة لزيادة الذكاء الوجداني.
 - 2- خضع نموذج بار-أون Bar-On للعديد من الأبحاث والدراسات العلمية، كما اعتمد في بنائه على العديد من الأبحاث السابقة أكثر من نموذج جولمان Goleman.

3- يخاطب النموذجان نوعين مختلفين من الأفراد، فالمهتمون بنموذج جولمان Goleman يعملون في الحقل الاقتصادي والصناعي، بينما المهتمون بنموذج بار-أون Bar-On يعملون في المجال التربوي. (محمد حسين، وجادالله جادالله، 2004: 290).

ومن خلال استعراض العديد من التعريفات والنظريات وأدوات القياس التي تناولت الذكاء الوجداني خلص (محمد ناصف، 2003: 318 - 319) إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الوليدة التي قوبلت بالعديد من العقبات كما حققت الكثير من النجاحات.

وقد تمثلت التحديات التي واجهت هذا المفهوم في:

- غموض المفهوم وندرة الدراسات التي أجريت فيه.
- تعدد مسميات الذكاء الوجداني (الذكاء غير الأكاديمي، الذكاء غير المعرفي، الذكاء غير العقلي، الذكاء الوجداني، ذكاء المشاعر، الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي).
- النظر إليه على أنه يعد من الصيغ البديلة لمفهوم الذكاء التقليدي وليس من الصيغ المكمل له.
- قضية استقلالية مفهوم الذكاء الوجداني عن غيره من أنواع الذكاء الأخرى.

- نظرة الفكر الغربي لعقود طويلة من الزمن إلى عملية فصل العاطفة عن العقل، التي أخرجت من ولادة هذا المفهوم وخروجه إلى الوجود.
- أما عن النجاحات التي حققها مفهوم الذكاء الوجداني فتتمثل في:
- تحقيق التكامل بين مفهوم الذكاء الوجداني ومفهوم العاطفة بعد أن اتسعت الهوة بينهما لفترات زمنية طويلة.
- أن هذا المفهوم قد أسهم في فهم طبيعة العلاقة بين الأنظمة المعرفية والأنظمة الوجدانية للشخصية.
- أن الاختبارات التقليدية إذا كانت تسهم في تعرف (20%) فقط من العوامل المسهمة في تحديد نجاح الفرد في الحياة، فإن الذكاء الوجداني وغيره من أنواع الذكاء غير الأكاديمية قد تسهم بنسبة أكبر في التعريف من بقية هذه العوامل.

دراسات سابقة:

على الرغم من أن الذكاء الوجداني يعد من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، فإنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين في السنوات القليلة الماضية؛ وذلك لما له من أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه، وارتباطه بكل نواحي الحياة. لذلك قامت العديد من الأبحاث لدراسة بعض العوامل ذات العلاقة بالذكاء الوجداني. ومن خلال مراجعة الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من المتغيرات المستقلة في الدراسة الحالية؛ اتضح عدم الاتساق بين هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج. حيث خلص الباحث - بوجه عام - إلى ما يلي:

- 1- تعارض النتائج بين دراسات كل من (Tapia, 1999؛ Newsome et al., 2000؛ عبدالعال عجوة، 2002؛ محمد حسين؛ 2004) التي أوضحت عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي، وبين دراسات (Pelliteri, 1999؛ منى أبو ناشي، 2002) التي كشفت نتائجها عن علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي. وهذا التعارض في النتائج يؤكد أهمية بحث تلك العلاقة لتأييد مجموعة معينة من الدراسات دون غيرها، وهو ما يؤكد أيضاً أهمية البحث الحالي.
- 2- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (Tapia, 1999؛ Richardson, 2000؛ محسن عبد النبي، 2001؛ فوقية راضي، 2001؛ مسعد أبو العلا، 2004؛ حسين محمد، 2005) في حين أظهرت

دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (Sutarso, et al, 1996؛ Newsome et al, 2000؛ عبدالعال عجوة، 2002).

3- اتفقت جميع الدراسات الإنجليزية التي استعرضت على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني أو بعض مكوناته (Sutarso, et al, 1996؛ Bar-On, 1997؛ Schutte et al., 1998؛ Richardson, 2000)، بينما أنكرت دراسات عربية كثيرة وجود هذه الفروق على الإطلاق؛ ومنها دراسة (محمد هلال، 1999؛ عبدالمنعم محمود، 2002؛ محمد حسين، 2004؛ عبدالجبار السامرائي، 2005؛ عبدالعال عجوة، 2002؛ عبدالحى محمود ومصطفى محمد، 2004).

4- كشفت الدراسات التي تناولت تأثير متغير العمر على الذكاء الوجداني، وهي ثلاث دراسات عربية (عبدالعال عجوة، 2002؛ مسعد أبو العلا، 2004؛ عبدالجبار السامرائي، 2005) عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على الذكاء الوجداني لصالح الأفراد الأكبر عمراً.

5- اختلفت نتائج الدراسات السابقة في توضيح العلاقة بين التخصص الدراسي (العلمي - الأدبي) والذكاء الوجداني، ولم تصل فيها إلى نتائج واضحة ومحددة؛ فقد توصلت دراستا (سهاد عواد، 2003؛ محمد حسين، 2004) إلى وجود تأثير دال لمتغير التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني، في حين أشارت نتائج معظم الدراسات (محمد هلال، 1999؛ محسن عبد النبي، 2001؛ عبدالمنعم محمود، 2002؛ عبدالعال عجوة، 2002؛ حسين محمد، 2005) إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني يمكن إرجاعها إلى متغير التخصص الدراسي.

6- كانت الدراسة الوحيدة - في حدود علم الباحث - التي بحثت الفروق بين ذوي المستويات الاجتماعية والثقافية المختلفة في الذكاء الوجداني هي دراسة (عادل هريدي، 2003)؛ مما يشير إلى الحاجة لتأييد نتائج هذه الدراسة أو دحضها.

7- كانت الدراسات التي أجريت في البيئة السعودية وتناولت الذكاء الوجداني من حيث علاقته ببعض المتغيرات - وفي حدود علم الباحث - نادرة، وبعد إجراء مسح لهذا الموضوع بمراكز البحث العلمي في المملكة، اتضح أنه لا توجد سوى دراسة (محسن عبد النبي، 2001) التي تناولت الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة؛ وذلك نظراً لحداثة الاهتمام بالذكاء الوجداني، وهذا ما دفع الباحث إلى البحث والدراسة في هذا المجال.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وأهداف البحث ومشكلته، صاغ الباحث فروض بحثه صياغة صفرية، حيث يصاغ الفرض الصفري في حالة التآرجح بين الإثبات وعدمه؛ وذلك نتيجة للاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة، وكذلك لسهولة معالجة الفروض الصفرية إحصائياً، علماً بأن تحقق الفرض الصفري أو عدم تحققه إنما هو نتيجة. وفيما يلي عرض لفروض الدراسة:

1- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في الذكاء المعرفي ودرجاتهم في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية).

2- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية).

3- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث.

4- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث.

5- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث.

6- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وطرق التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وطرق جمع البيانات، والأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، حيث إن هذا المنهج يستطيع استجلاء الواقع في الاختلافات بين العينات أو الارتباطات بين المتغيرات، لذا استخدم هذا المنهج للإجابة عن أسئلة الدراسة وتوضيح طبيعة العلاقة بين متغيراتها، وإجراء المقارنات والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة المستقلة موضع البحث، ومعرفة دلالة هذه الفروق ووجهتها.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من مجتمع طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة وطالباتها بطريقة عشوائية بسيطة، من كليات مختلفة: (العلوم، والطب، وعلوم الحاسبات، والتربية والعلوم الإنسانية، والعلوم المالية والإدارية)؛ حيث طبقت أدوات الدراسة على (200) طالب وطالبة على النحو الآتي (50) طالباً بالكليات العلمية، (50) طالباً بالكليات الأدبية، (50) طالبة بالكليات العلمية، (50) طالبة بالكليات الأدبية]، وقد استبعد (74) منهم لوجود نقص في البيانات، وبذلك اعتمد (126) طالباً وطالبة يمثلون أفراد عينة البحث. ويبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات: النوع، والعمر، والتخصص الدراسي، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة.

جدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة

م	اسم المتغير	عدد أفراد العينة لكل مجموعة		المجموع
1	النوع	طلاب (ذكور)	54	126
		طالبات (إناث)	72	
2	التخصص	كليات علمية	77	126
		كليات أدبية	49	
4	العمر	18 - 20 عاماً	51	126
		21 عاماً فأكثر	75	
6	الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة	منخفض	45	126
		متوسط	59	
		مرتفع	22	

أدوات الدراسة:

1- استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية

(محمود منسي، 1984):

نظراً لأن الباحث الحالي قد قنن تلك الاستمارة على عينة من البيئة ذاتها في دراسة سابقة بعنوان "انخفاض المستوى التحصيلي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة"، (محمد الأحمد، 2002)، لم تكن هناك حاجة لإعادة التحقق من صدق الأداة وثباتها في البحث الحالي، حيث إن معاملات ثباتها وصدقها تؤكد صلاحيتها.

2- اختبار الذكاء المصور (أحمد صالح، 1978):

وهو أحد الاختبارات العقلية التي تقيس أداء الفرد في مظهر معين من مظاهر السلوك الإدراكي أو المعرفي. وهو اختبار غير لفظي يعتمد على الصور والأشكال؛ حيث يطلب من المفحوص بيان العلاقة بينهما. ولعل السبب وراء اختيار هذا الاختبار غير اللفظي مع طلاب المرحلة الجامعية هو أنه أكثر مناسبة لهدف البحث وعملية القياس، كما أنه من أكثر المقاييس شيوعاً في البيئات العربية، مع سهولة التطبيق سواء من جهة الفاحص أو من جهة المفحوص. كما أن هناك كثيراً من الدراسات التي استخدمته بنجاح خلال السنوات الماضية في كثير من البلاد العربية (أحمد صالح، 1978)، وقد حسب صاحب هذا الاختبار معاملات ثباته في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها، وراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (0,75)، وهي أقل قيمة حصل عليها، و (0,85) وهي أكبر قيمة حصل عليها، ولا شك أن هذه الأرقام تدل على معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به علمياً. كما حسب صدق هذا الاختبار أيضاً في كثير من الدراسات بأكثر من طريقة، منها صدق المحك، التي توصله إلى معاملات ارتباط طيبة لها دلالتها الإحصائية، بعضها عند مستوى 0,01 والأخرى عند مستوى 0,05.

وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين قاموا باستخدام هذا الاختبار في البيئة السعودية، فإن الباحث الحالي قد أعاد التحقق من الخصائص القياسية للاختبار، فطبقه على عينة استطلاعية تكونت من (47) طالباً وطالبة من جامعة طيبة. حيث حسب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرنباخ، فبلغ معامل الثبات

(0,91). كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي باستخدام طريقة المجموعات الطرفية للاختبار، للتمييز بين مرتفعي الدرجة على الاختبار ومنخفضيها. فجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (2)، التي تشير إلى أن الفروق بين المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) على الدرجة الكلية لاختبار الذكاء المصور، إنما هي فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01)؛ مما يدل على صدق الاختبار.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لحساب الصدق التمييزي لاختبار الذكاء المصور

مستوى الدالة	قيمة (ت)	الإرباعي الأعلى (مرتفعو الذكاء) ن = 15		الإرباعي الأدنى (منخفضو الذكاء) ن = 15	
		ع	م	ع	م
0,01	13,395-	3,35	47,46	6,29	22,80

3 - مقياس الذكاء الوجداني (إعداد: مسعد أبو العلا، 2004):

وهو مقياس يقيس الذكاء الوجداني، ويتكون من (35) مفردة موزعة بالتساوي - (7) مفردات - على مكونات الذكاء الوجداني الخمسة الآتية: (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين). ويتم الاستجابة على جميع مفردات المقياس من خلال مقياس متدرج من أربع نقاط هي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً) وتأخذ التقديرات (1-2-3-4)، ويمكن الحصول على درجة كل مكون فرعي، وأيضاً الدرجة الكلية للمقياس بأسلوب الجمع الجبري.

وقد قام معد المقياس بالتحقق من صدقه مستخدماً عدة طرق؛ أولها صدق المحكمين؛ حيث عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بصحار، واستبقى الفقرات التي اتفق عليها أكثر من 80% من المحكمين. ثم طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (70) طالباً، وقام بحساب الصدق التلازمي للمقياس - معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة

الكلية لمقياس سابق هو مقياس الذكاء الوجداني (محسن عبد النبي، 2001) - فبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0,87). كما قام بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين؛ الأولى: إعادة الاختبار؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,84)، والثانية: ألفا كرنباخ؛ فبلغ معامل الثبات (0,91).

ونظراً لأن معد المقياس تحقق من صدق المقياس وثباته على طلاب في البيئة العمانية، فقد أعاد الباحث الحالي التحقق من الخصائص القياسية للمقياس ومدى ملائمتها لعينة الدراسة الحالية، فطبقه على عينة استطلاعية تكونت من (47) من طلاب جامعة طيبة وطالباتها. حيث حسب الصدق التلازمي للمقياس - معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة الكلية لمقياس سابق هو مقياس الذكاء الوجداني (عبدالجبار السامرائي، 2005) - فبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0,67)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (0,01).

وقام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة المكون الفرعي الذي تنتمي إليه، وأيضاً حسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح من خلال جدول (3)، ثم حسب معامل الارتباط بين درجة كل مكون فرعي من مكونات المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح من خلال جدول (4).

جدول (3)
نتائج الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الذكاء الوجداني

إدارة التفاعلات الأخرين			مكون التعاطف			مكون الدافعية الذاتية			مكون الانفعالات الشخصية			إدارة الانفعالي		
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمكون	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمكون	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمكون	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمكون	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالمكون	رقم المفردة
* _{0,31}	** _{0,55}	4	* _{0,44}	** _{0,69}	2	* _{0,46}	** _{0,59}	5	* _{0,47}	** _{0,55}	3	** _{0,47}	** _{0,66}	1
** _{0,40}	** _{0,53}	9	** _{0,38}	** _{0,61}	7	** _{0,41}	** _{0,42}	10	** _{0,38}	** _{0,47}	8	* _{0,33}	** _{0,60}	6
** _{0,65}	** _{0,76}	14	** _{0,38}	** _{0,48}	12	* _{0,57}	** _{0,75}	15	* _{0,34}	** _{0,44}	13	* _{0,36}	** _{0,62}	11
* _{0,40}	** _{0,58}	19	* _{0,29}	** _{0,55}	17	* _{0,49}	** _{0,63}	20	** _{0,45}	** _{0,62}	18	** _{0,46}	** _{0,67}	16
* _{0,48}	** _{0,62}	24	** _{0,51}	** _{0,70}	22	* _{0,64}	** _{0,74}	25	** _{0,57}	** _{0,61}	23	* _{0,34}	** _{0,46}	21
** _{0,55}	** _{0,58}	29	** _{0,62}	** _{0,70}	27	* _{0,35}	** _{0,57}	30	** _{0,43}	** _{0,57}	28	** _{0,40}	** _{0,47}	26
* _{0,51}	** _{0,72}	34	* _{0,47}	** _{0,64}	32	* _{0,42}	** _{0,65}	35	* _{0,48}	** _{0,61}	33	** _{0,46}	** _{0,50}	31

* دال عند مستوى (0,05) ** دال عند مستوى (0,01).

جدول (4) نتائج الاتساق الداخلي لمكونات مقياس الذكاء الوجداني

م	المكونات الفرعية للمقياس	معامل ارتباط المكون بالدرجة الكلية للمقياس
1	الوعي الانفعالي	0,70**
2	إدارة الانفعالات الشخصية	0,70**
3	الدافعية الذاتية	0,80**
4	التعاطف	0,76**
5	إدارة انفعالات الآخرين	0,77**

* دال عند مستوى (0,05) ** دال عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدولين (3) و (4) أن جميع معاملات الارتباط للمفردات والمكونات دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وفيما يلي معاملات الثبات الخاصة بكل مكون من مكونات المقياس، وبالمقياس كله بطريقة ألفا كرونباخ:

1 - الوعي الانفعالي	0,69
2 - إدارة الانفعالات الشخصية	0,73
3 - الدافعية الذاتية	0,62
4 - التعاطف	0,73
5 - إدارة انفعالات الآخرين	0,74
الدرجة الكلية للمقياس	0,88

مما سبق يتبين أن أداة الدراسة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

المتغيرات التي استخدمت في الدراسة:

أ - المتغيرات المستقلة: (الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي، والنوع، والعمر، والتخصص الدراسي، والوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة).

ب - المتغيرات التابعة: الذكاء الوجداني بصورة كلية ومكوناته الخمسة الآتية: (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين).

إجراءات الدراسة:

1- تحديد مجتمع الدراسة، ثم إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة، وذلك على عينة من المجتمع المستهدف مكونة من (47) طالباً وطالبة بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.

2- اختيار العينة الأساسية البالغ عدد أفرادها (126) من طلاب وطالبات الجامعة، وتطبيق أدوات الدراسة على أفرادها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1426/1427هـ.

3- الحصول على نتائج المعدلات التراكمية للطلاب من خلال الحصول على أرقام الكمبيوتر الخاصة بالطلاب والطالبات من أفراد عينة الدراسة، ومن ثم استخراج كشوف درجاتهم عن طريق موقع الجامعة الإلكتروني.

4- تصحيح أدوات الدراسة وتحليل البيانات وفق الأساليب الإحصائية المناسبة.

5- الخروج بنتائج البحث وتفسيرها.

6- إعداد التوصيات والمقترحات النهائية للبحث في ضوء نتائجه.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة:

أ - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

ب - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ج - اختبار (ت) للعينات المستقلة (t- test).

د - اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA).

هـ - اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

لقد جاءت الدراسة الحالية لتتحقق من صحة مجموعة من الفروض، وأسفر التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة عن النتائج الآتية:

1- ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في الذكاء المعرفي ودرجاتهم في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض أو بطلانه، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات طلاب جامعة طيبة وطالباتها من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني ومكوناته، ودرجاتهم في الذكاء المعرفي. وفيما يلي جدول (5) الذي يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة في الذكاء الوجداني بمكوناته وبين درجاتهم في الذكاء المعرفي

الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية	الوعي الانفعالي	إدارة الانفعالات الشخصية	الدافعية الذاتية	التعاطف	إدارة انفعالات الآخرين	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
معامل الارتباط بالذكاء المعرفي	0,165	0,072	0,055	—0,040	0,006	0,061

* دال عند مستوى (0,05) ** دال عند مستوى (0,01).

يلاحظ من الجدول السابق تحقق الفرض الأول؛ وذلك لعدم وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات في مكونات الذكاء الوجداني (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين) ودرجته الكلية، ودرجاتهم في الذكاء المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كل من (Tapia, 1999؛ Newsome et al., 2000؛ وعبدالعال عجوة، 2002؛ ومحمد حسين؛ 2004) فقد اتفقت نتائج هذه الدراسات جميعاً على أنه لا يوجد ارتباط دال بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي، إلا أنها تتعارض مع النتائج التي توصلت إليها دراستا كل من (Pelliteri, 1999؛ ومنى أبو ناشي، 2002) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي.

ويرجع الباحث هذا التعارض في نتائج الدراسات إلى اختلاف الأدوات التي استخدمت لقياس الذكاء الوجداني في كل منها، فبينما يقوم مقياس الدراسة الحالية (مسعد أبو العلا، 2004) على النموذج المختلط للذكاء الوجداني، نجد دراسة مثل دراسة (Pelliteri, 1999) قد استخدمت مقياس الذكاء الوجداني (إعداد: ماير وكارسو

وسالوفي) الذي يقوم على مدخل القدرات المعرفية، ومن هنا أشارت العديد من الدراسات التي لم تستخدم هذا المقياس وهذا التوجه، إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني.

كما يفسر الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني أو أي من مكوناته؛ بأن الذكاء الوجداني تكوين مستقل عن المجال المعرفي في شخصية الفرد، وأنه غير مرتبط بالنواحي المعرفية التي تتطلب معالجة القضايا والموضوعات معالجة ذهنية (عقلية)، فبينما يعتمد الذكاء الوجداني على ما يتلقاه الفرد خلال مراحل نموه من تعلم وتدريب وخبرات تساعد الفرد على اكتساب مهارات فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها، نجد أن الذكاء المعرفي يتأثر معظمه بالعامل الوراثي في شخصية الفرد. ومما يؤكد وجهة النظر الحالية ما توصلت إليه العديد من الدراسات حول إمكانية تنمية الذكاء الوجداني، وأنه مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها واكتسابها بيسر من خلال التدريب عليها، كدراسات (Kolb & Weede, 2001؛ أمل حسونة ومنى أبو ناشي، 2001؛ وإسماعيل بدر، 2002) التي كشفت نتائجها جميعاً عن وجود تأثيرات دالة إحصائية لبرامجها المقدمة على تنمية الذكاء الوجداني لدى المبحوثين.

2- ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض أو بطلانه، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات طلاب جامعة طيبة وطالباتها من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني ومكوناته، وبين درجاتهم للتحصيل الدراسي. وفيما يلي جدول (6) الذي يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة في الذكاء الوجداني بمكوناته ودرجاتهم في التحصيل الدراسي

الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية	الوعي الانفعالي	إدارة الانفعالات الشخصية	الدافعية الذاتية	التعاطف	إدارة انفعالات الآخرين	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
معامل الارتباط بالتحصيل الدراسي	*0,204	0,112	*0,202	0,098	*0,184	*0,216

* دال عند مستوى (0,05) ** دال عند مستوى (0,01).

يلاحظ من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الثاني بشكل عام، وذلك لوجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات في ثلاثة من مكونات الذكاء الوجداني (الوعي الانفعالي - الدافعية الذاتية - إدارة انفعالات الآخرين) ودرجته الكلية، وبين درجاتهم في التحصيل الدراسي.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات في مكوني (إدارة الانفعالات الشخصية، و التعاطف) ودرجاتهم في التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كل من (Tapia, 1999؛ Richardson, 2000؛ محسن عبد النبي، 2001؛ فوقية راضي، 2001؛ مسعد أبو العلا، 2004؛ حسين محمد، 2005)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. إلا أنها تختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من (Sutarso et al., 1996؛ Newsome et al., 2000؛ عبدالعال عوجة، 2002) في عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

ويفسر الباحث النتيجة الحالية في ضوء ما يتوافر لدى الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني من صفات ميسرة للتعليم. فقد أبرز تقرير صادر عن المركز القومي الإكلينيكي لبرامج الأطفال في أمريكا، أن النجاح الدراسي لا ينبئ به رصيد المتعلم من المعارف، بقدر ما تنبئ به المقاييس الانفعالية والاجتماعية، تلك المقاييس المتمثلة في ثقة الفرد بنفسه، وأن يكون مهتماً، وكيف يكبح ميله إلى التصرف الخطأ، وأن يكون قادراً على الترقب والانتظار، والتزام التوجيهات، واللجوء إلى مدرسيه لمساعدته، والتعبير عن احتياجاته عندما يكون منسجماً مع الآخرين. ويضيف التقرير أن معظم متواضعي المستوى من الطلاب في التحصيل الدراسي يفتقرون إلى عنصر أو أكثر من عناصر الذكاء الوجداني، ويقدم التقرير سبعة أسس لتكوين المقدرة الحاسمة على التعلم ترتبط جميعها بالذكاء الوجداني، وهي: الثقة، وحب الاستطلاع، والإصرار، والسيطرة على النفس، والقدرة على تكوين العلاقات والارتباط بالآخرين، والقدرة على التواصل، والتعاون. (دانييل جولمان، 2000).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى أساليب التقويم الشائعة في مؤسساتنا التعليمية التي تقيس في معظمها مدى ما يحفظه الطالب من معلومات وليس ما لديه من قدرات عقلية ومهارات مختلفة (فهم، تحليل، تركيب، تطبيق، تقويم). ويحتاج الحفظ والاسترجاع في حقيقة الأمر إلى كثير من مهارات الذكاء الوجداني (كضبط النفس والتحمل وقوة الدوافع للتعلم) أكثر من أي قدرة أخرى من القدرات العقلية.

كما يرجع الباحث عدم وجود علاقة بين (إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف) - بوصفهما مكونين فرعيين للذكاء الوجداني - وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات، إلى أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي تناولت العلاقة بين المتغيرات والدرجة الكلية للذكاء الوجداني فقط دون أن تتناول هذا المتغير بجميع مكوناته وأبعاده. وهذا مما يؤكد الحاجة إلى دراسات لاحقة تتناول العلاقة بين الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية لتؤيد ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج أو تدحضه.

3- ينص الفرض الثالث على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض أو بطلانه، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من أثر متغير النوع في اختلاف وتباين الدرجات التي حصل عليها طلاب الجامعة وطالباتها من أفراد عينة البحث في كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له. وفيما يلي جدول (7) الذي يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني ومكوناته لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع

المكون	الطلاب (الذكور) (ن=54)		الطالبات (الإناث) (ن=72)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م	ع	م	ع			
الوعي الانفعالي	18,16	2,56	19,94	3,06	3,45-	0,01	(الإناث)
إدارة الانفعالات الشخصية	15,01	3,56	16,20	3,39	1,90-	غير دالة	-
الدافعية الذاتية	16,81	2,92	18,38	4,03	2,53-	0,05	(الإناث)
التعاطف	18,94	3,75	20,65	4,04	2,42-	0,05	(الإناث)
إدارة انفعالات الآخرين	16,35	4,10	18,00	3,80	2,32-	0,05	(الإناث)
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	85,29	11,36	93,19	13,69	3,53-	0,01	(الإناث)

* تشير (ن) لعدد أفراد المجموعة، و(م) للمتوسط الحسابي، و(ع) للانحراف المعياري.

يلاحظ من الجدول السابق أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع على درجات أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية الآتية (الوعي الانفعالي - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين)؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) ذي الطرفين بالنسبة لمكونات الذكاء الوجداني السابقة على التوالي (-3,45)، (-2,53)، (-2,42)، (-2,32)، وبلغت قيمته بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (-3,53)، وجميعها قيم دالة إحصائياً، عند مستوى (0,05) بالنسبة لمكونات الدافعية الذاتية، والتعاطف، وإدارة انفعالات الآخرين، وعند مستوى (0,01) في مكون الوعي الانفعالي، وفي الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة طلاب الجامعة الذكور ومجموعة طالبات الجامعة الإناث من أفراد عينة البحث في مكونات الذكاء الوجداني (الوعي الانفعالي - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين)، وفي درجته الكلية، وكانت الفروق في صالح مجموعة الطالبات الإناث في جميع مكونات الذكاء الوجداني السابقة، وفي الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع على درجات أفراد عينة البحث في مكون إدارة الانفعالات الشخصية؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) ذي الطرفين بالنسبة لهذا المكون (-1,90) وهي دون القيمة الحدية المطلوبة لكي تصبح (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) على الأقل. مما يعني أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب الذكور ومجموعة الطالبات الإناث من أفراد عينة البحث في مكون إدارة الانفعالات الشخصية.

وهكذا، يتبين أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بخصوص الفرض الثالث الموضوع لها، تشير إلى عدم تحقق هذا الفرض بشكل عام، حيث أوضحت النتائج أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع في تبين الدرجات التي حصل عليها الطلاب الذكور والطالبات الإناث من أفراد عينة البحث في أربعة من مكونات الذكاء الوجداني وفي الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية.

وهذه النتائج تتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2000) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث

في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الإناث. كما تتفق مع نتائج دراسة راضي (2001) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني (التعاطف- إدارة العلاقات- الواقعية الذاتية - والدرجة الكلية)، وذلك في صالح الإناث. كما جاءت النتائج متسقة على نحو كبير مع نتائج دراسة (عادل هريدي، 2003)؛ حيث حققت الإناث تفوقاً دالاً على الذكور في أبعاد (الوعي الانفعالي بالذات، والتوكيدية، والتعاطف، والتفاؤل، والذكاء البين شخصي، والتكيفية).

وتتفق النتائج الحالية جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة شوت وآخرين (Schutte et al., 1998) من حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور في كل من (وضوح المشاعر، والتحكم في السلوك الاندفاعي) وذلك لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة في الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني. كما تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سوتارسو وآخرين (Sutarso et al, 1996) من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في بعدي (التعاطف، والوعي بالذات)، بينما لم يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير الجنس في بعد الانسجام والتآلف. وكذلك تتفق جزئياً مع ما كشفت عنه نتائج دراسة رشا الديدي (2005) من وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في بعدي (المشاركة الوجدانية، ومعالجة العلاقات الشخصية المتبادلة) في اتجاه الإناث، بينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية تختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من (محمد هلال، 1999؛ عبدالمنعم محمود، 2002؛ عبدالعال عوجة، 2002؛ عبد الحي محمود ومصطفى محمد، 2004؛ حسين محمد، 2005؛ عبدالجبار السامرائي، 2005) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث في الذكاء الوجداني. وتختلف أيضاً عما كشفت عنه نتائج دراسة فاتن علي (2004) من أن الذكور هم أكثر تمتعاً بالذكاء الوجداني من الإناث. وكذلك دراسة محمد حسين (2004) التي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق دالة في بعض أبعاد الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لصالح مجموعة الذكور على جميع مكونات الذكاء الوجداني الآتية (اعتبار الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية، وحل المشكلة، واختبار الواقع، والمرونة، وتحمل الضغوط، وضبط الانفعالات، والسعادة، والتفاؤل).

كما تختلف جزئياً مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة بار-أون (Bar-On, 1997)

التي أظهرت عدم وجود فروق بين النوعين في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وأن الذكور قد تفوقوا على الإناث في أبعاد (التوكيدية، واعتبار الذات، والاستقلالية، وحل المشكلة، والمرونة، وتحمل الضغط، والسعادة)، في حين جاءت نتائج الدراسة الحالية متسقة مع نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بتفوق الإناث على الذكور في أبعاد (الوعي بالذات الانفعالية، والتعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والمسؤولية الاجتماعية).

وتختلف بشكل عام عما توصلت إليه دراسة إسماعيل بدر (2002ب) من وجود فروق لصالح الذكور في بعد (الدافعية الذاتية)، ولصالح الإناث في بعد (التواصل مع الآخرين)، بينما لم تظهر أي فروق دالة بينهم في أبعاد (الوعي بالذات - التحكم في الانفعالات - التفهم العطوف).

ويرجع الباحث نتائج الدراسة الحالية التي تعني تفوق الطالبات (الإناث) على الطلاب (الذكور) في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية (الوعي الانفعالي، والدافعية الذاتية، والتعاطف، وإدارة انفعالات الآخرين)، إلى أن الثقافة والتنشئة الاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا العربية - وفي المجتمع السعودي بشكل خاص - تؤكد عملية التنميط الجنسي، لذا لا تعطي القدر الكافي من تطور الانفعالات والعلاقات الاجتماعية لدى أبنائها الذكور بالقدر الذي توليه لدى بناتها الإناث، نظراً لاختلاف الأنوار الاجتماعية لكل من الجنسين. حيث يربى الأولاد مفتقرين لكل ما يستثمر استعداداتهم الوجدانية والاجتماعية، على العكس من الوضع مع بناتهن الإناث؛ فغالباً ما تستثمر استعداداتهن الوجدانية والاجتماعية إلى حد كبير، لأن الدور الأهم الذي ترى الأسر أن على الفتاة أن تتقلده في المستقبل؛ هو دور الزوجة والأم، وهذا الدور يعتمد قبوله واستحسانه في المجتمع على ما لدى المرأة من سمات التعاطف والتآلف والتفاعل مع الآخرين، ومن هنا يلاحظ أن الإناث ينشأن ولديهن مهارات انفعالية واجتماعية أكثر من الذكور، فيتصفن بأنهن اجتماعيات ومهذبات، ويملن إلى التعاطف مع الآخرين ومشاركتهن وجدانياً، كما يرغبن دائماً بإقامة علاقات متبادلة مع صديقاتهن من خلال الأحاديث " التليفونية "، ويكن أكثر رغبة من الذكور في التآلف والانسجام والتوافق الاجتماعي مع الآخرين. وهذا ما أكدته حامد زهران (2003: 414) من أن الإناث في مرحلة الشباب يكن أكثر رغبة في المساييرة والتوافق الاجتماعي من الذكور، كما أن علاقاتهن بمن حولهن تكون أقوى من علاقات الذكور.

ويفسر الباحث تفوق الإناث في مكون الدافعية الذاتية على الذكور، بأن الفتيات - خاصة في المجتمع السعودي - ينشأن مع الشعور بأن الأسرة والمجتمع يفضل الذكور على الإناث، ولا يتيح لهن الحرية نفسها أو الفرص الاجتماعية أو الدراسية أو المهنية التي تتاح للرجال، مما يزيد من دافعيتهن الذاتية للعمل بأقصى ما لديهن من إمكانيات وقدرات ليثبتن لأسرهن ولمجتمعهن أنهن يستطعن الوصول إلى مستويات متقدمة قد تفوق ما يصل إليه الرجال. ومما يؤكد ذلك ما لاحظته الباحثة عند تدريسه لطلاب الجامعة وطالباتها، أن الطالبات يحصلن دوماً على درجات أفضل من الطلاب؛ لأنهن غالباً ما يسعين إلى بذل أقصى ما لديهن من طاقات في الدراسة والبحث من الذكور، ومن ثم يحصلن دوماً على درجات أعلى من الطلاب، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية لدى الإناث.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي توصل إليها البحث الحالي، التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مكون (إدارة الانفعالات الشخصية)، فيمكن إرجاعها إلى أن ثقافة المجتمع وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة فيه؛ التي تفرض على كلا الجنسين التحكم في انفعالاته وضبطها، وإن اختلفت صور هذا التعبير. حيث إن ثقافة المجتمع تفرض على الذكور الحرص على عدم إظهار مشاعر الحزن أو الضعف في مختلف المواقف، بينما تتيح للإناث التعبير عن هذه المشاعر بكل يسر وسهولة وتتقبلها منها لأن القوة والصلابة ليست من السمات المرغوبة في المرأة. ومن ناحية أخرى فإن هذه الثقافة ذاتها تتيح الحرية للذكور في التعبير عن أنفسهم أو إظهار غضبهم أو عنفهم أو سلطتهم، بينما نجدها تفرض على الفتيات قيوداً فيما يتعلق بهذه الانفعالات، وهذا ما يقود إلى عدم وجود اختلاف دال بين الذكور والإناث في درجة إدارة انفعالاتهم الشخصية.

4- ينص الفرض الرابع على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض أو بطلانه، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من أثر متغير العمر في اختلاف وتباين الدرجات التي حصل عليها طلاب الجامعة وطالباتها من أفراد عينة البحث في كل مكون من

مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له. وفيما يلي جدول (8) الذي يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني ومكوناته لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر

المكون	الطلاب الأصغر عمراً (18 - 20 عاماً) (ن= 51)		الطلاب الأكبر عمراً (21 عاماً فأكثر) (ن= 75)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	ع	م	ع	م			
الوعي الانفعالي	18,82	2,65	19,42	3,18	1,11-	غير دالة	-
إدارة الانفعالات الشخصية	15,21	3,90	16,02	3,19	1,27-	غير دالة	-
الدافعية الذاتية	17,05	4,15	18,16	3,26	1,66-	غير دالة	-
التعاطف	18,92	4,37	20,60	3,59	2,35-	0,05	الطلاب الأكبر عمراً
إدارة انفعالات الآخرين	16,23	4,37	18,01	3,58	2,49-	0,05	الطلاب الأكبر عمراً
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	86,25	14,39	92,22	11,98	2,52-	0,05	الطلاب الأكبر عمراً

يلاحظ من الجدول السابق أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على درجات أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والمكونين الفرعيين (التعاطف، وإدارة انفعالات الآخرين)؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) بالنسبة لهذين المكونين (-2,35)، (-2,49)، على التوالي، وبلغت قيمته بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني (-2,52)، وجميعها قيم دالة إحصائياً، عند مستوى (0,05). مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة طلاب الجامعة وطلابها الأصغر عمراً (18 - 20 عاماً)، وبين مجموعة الطلاب والطالبات الأكبر عمراً (21 عاماً فأكثر) في مكوني (التعاطف، وإدارة انفعالات الآخرين)، وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، لصالح مجموعة الطلاب والطالبات الأكبر عمراً.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على درجات أفراد عينة البحث في مكونات الذكاء الوجداني الآتية (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية)؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) ذي الطرفين بالنسبة لهذه المكونات (-1,11)، (-1,27)، (-1,66)، على التوالي، وجميعها دون القيمة الحدية المطلوبة لكي تصبح (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) على الأقل. مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب الأصغر عمراً ومجموعة الطلاب الأكبر عمراً من أفراد عينة البحث في ثلاثة من مكونات الذكاء الوجداني، وهي (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية).

وهكذا، يتبين أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بخصوص الفرض الرابع الموضوع لها، تشير إلى تحقق هذا الفرض بشكل عام، حيث أوضحت النتائج أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر في تباين الدرجات التي حصل عليها الطلاب الأصغر عمراً والطلاب الأكبر عمراً من أفراد عينة البحث في اثنين من المكونات وفي الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (مسعد أبو العلا، 2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني وجميع مكوناته بين الطلاب التقليديين والطلاب غير التقليديين لصالح الطلاب غير التقليديين (أي الأكبر عمراً). كما تتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراستي (عبدالعال عوجة، 2002؛ وعبدالجبار السامرائي، 2005)؛ حيث أشارت نتائجهما إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر على الذكاء الوجداني لصالح الطلاب الأكبر عمراً. وكذلك جاءت هذه النتيجة متسقة - إلى حد كبير - مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عادل هريدي، 2003)؛ حيث تفوقت مجموعة الأفراد الأكبر عمراً في الذكاء الوجداني وجميع مكوناته الرئيسية والفرعية على بقية مجموعات البحث الأصغر عمراً، باستثناء أبعاد (تحقيق الذات، وحل المشكلات، واختبار الواقع، والتحكم في الدفقات).

ويفسر الباحث هذه النتيجة التي تشير إلى تفوق مجموعة الطلاب والطالبات (21 عاماً فأكثر) على مجموعة الطلاب والطالبات الأصغر عمراً (18 - 20 عاماً) في مكوني (التعاطف، وإدارة انفعالات الآخرين)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الذكاء

الوجداني، في ضوء خصائص مكونات الذكاء الوجداني لدى مجموعة الطلاب الأكبر عمراً؛ حيث توضح النتائج أن هؤلاء الطلاب ذوو ذكاء وجداني أعلى، كما يتميزون بتفهمهم وتعاطفهم مع الآخرين والقدرة على التأثير الإيجابي فيهم؛ وذلك لأن مجموعة الطلاب الأكبر عمراً، يمكن وصفهم بأنهم في مرحلة (الرشد)؛ حيث يصل الإنسان إلى رشده عند بلوغ (الحادية والعشرين) من العمر، وهي الفترة التي يتسع فيها العالم الاجتماعي للفرد، ويشمل وجهات نظر مختلفة وأدواراً اجتماعية عديدة، ويكون لديه قيم وإدراكات جديدة للوعي بمشاعر الآخرين ومشكلاتهم، وتنوع القيم لدى الناس، بحيث يصبح الفرد قادراً على شغل مكانته في المجتمع والقيام بمسؤولياته فيه. كما يتميز الفرد في هذه الفترة بأنه يصبح أقل تأثراً برغباته الخاصة في علاقاته مع الآخرين إذا ما قورن بالمراهق أو الشاب، وهذه الحرية تسمح له بتنمية علاقات مع الآخرين تتفق مع الخصائص والحاجات التي يتسم بها الآخرون، حيث يصبح أقل اهتماماً بذاته مما ييسر عليه تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين. كما يتزايد اتجاه الفرد في هذه المرحلة نحو التعاطف مع الآخرين، ولا يقتصر على الأشخاص الذين يعرفهم أو يتعامل معهم فحسب (كالأسرة والأقارب)، وإنما يشمل ذلك أشخاصاً قد لا يعرفهم الفرد شخصياً، ويكونون من الفئات الأقل حظاً في المجتمع كالفقراء والمرضى والمقهورين. (أمال صادق وفؤاد أبوحطب، 1995: 427 - 457).

وفي المقابل يفسر الباحث عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر في ثلاثة من مكونات الذكاء الوجداني (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية) إلى أنه على الرغم من أن مجموعة الطلاب الأصغر عمراً ومجموعة الطلاب الأكبر عمراً من أفراد عينة الدراسة الحالية ينتمون إلى مرحلتين نمو مختلفتين؛ حيث يقع أفراد المجموعة الأولى (18 - 20 عاماً) ضمن مرحلة المراهقة المتأخرة أو كما يسميها البعض مرحلة الشباب (حامد زهران، 2003: 400)، ويقع أفراد المجموعة الثانية (21 عاماً فأكثر) ضمن مرحلة الرشد، فإن حقيقة الأمر أن معظم أفراد المجموعة الثانية (الطلاب الأكبر عمراً) في بداية مرحلة الرشد؛ مما يستوجب أن تؤخذ هذه النتيجة بالحرص وعدم التعميم لكونها في حدود عينة الدراسة التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات اللاحقة على عينات يوجد بينها تفاوت أكبر في العمر.

5- ينص الفرض الخامس على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي على درجة وجود الذكاء الوجداني كله ومكوناته الفرعية لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض أو بطلانه، استخدم الباحث اختبار (ت) للتحقق من أثر متغير التخصص الدراسي في اختلاف وتباين الدرجات التي حصل عليها طلاب الجامعة وطالباتها من أفراد عينة البحث في كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له. وفيما يلي جدول (9) الذي يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني ومكوناته لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

المكون	الطلاب والطالبات ذوو التخصصات العلمية (ن=77)		الطلاب والطالبات ذوو التخصصات الأدبية (ن=49)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الوعي الانفعالي	19,41	2,93	18,81	3,05	1,10	غير دالة
إدارة الانفعالات الشخصية	15,45	3,50	16,08	3,51	0,97-	غير دالة
الدافعية الذاتية	17,55	3,71	17,95	3,63	0,59-	غير دالة
التعاطف	19,87	4,15	20,00	3,77	0,17-	غير دالة
إدارة انفعالات الآخرين	17,02	4,04	17,71	3,94	0,94-	غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	89,32	13,04	90,57	13,77	0,51-	غير دالة

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي على درجات أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع مكوناته الفرعية (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - الدافعية الذاتية - التعاطف - إدارة انفعالات الآخرين)؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) ذي الطرفين بالنسبة لمكونات الذكاء الوجداني على التوالي (1,10)، (0,97-)، (0,59-)، (0,17-)، (0,94-)، وبلغت قيمته بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني (0,51-)، وجميعها دون القيمة الحدية المطلوبة لكي تصبح دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) على الأقل. مما

يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب والطالبات ذوي التخصصات العلمية ومجموعة الطلاب والطالبات ذوي التخصصات الأدبية من أفراد عينة البحث في الذكاء الوجداني بصورة كلية ومكوناته الفرعية.

وهكذا، يتبين أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بخصوص الفرض الخامس الموضوع لها، تشير إلى تحقق هذا الفرض، حيث أوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير دال إحصائية لمتغير التخصص الدراسي في تباين الدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وجميع مكوناته الفرعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كل من (محمد هلال، 1999؛ محسن عبد النبي، 2001؛ عبد المنعم محمود، 2002؛ عبدالعال عجوة، 2002؛ حسين محمد، 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني يمكن إرجاعها إلى متغير التخصص الدراسي. إلا أنها تختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراستا (سهاد عواد، 2003؛ محمد حسين، 2004) من وجود تأثير دال لمتغير التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني.

ويفسر الباحث هذه النتيجة التي توضح عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني أو أي من مكوناته الفرعية تعزى إلى تأثير متغير التخصص الدراسي، بأن المناهج والمقررات الدراسية لذوي التخصصات العلمية - مهما اختلفت في طبيعتها - لا تختلف عن المناهج والمقررات الدراسية لذوي التخصصات الأدبية في كونها لا يتضمنان ما يشجع أو يستثمر بعض جوانب الذكاء الوجداني ومكوناته، حيث يذكر دانييل جولمان (2000: 58) أن مؤسساتنا التعليمية تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية، متجاهلة الذكاء الوجداني الذي له أهميته البالغة في مصيرنا من حيث كوننا أفراداً. وإذا كان هذا هو حال المؤسسات التعليمية الأمريكية تجاه الذكاء الوجداني، فإنه من غير المنطقي أن تظهر فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني -، ولا سيما أنه من المسلم به أن المناهج في معظم مؤسساتنا التعليمية تقدم بأساليب وطرق تدريس تكاد تكون متشابهة. ومن هنا يتساوى الطلاب على اختلاف تخصصاتهم العلمية في الوعي الانفعالي، وإدارتهم لانفعالاتهم، ودافعيتهم الذاتية، وتعاطفهم مع الآخرين، وتفهمهم وانسجامهم معهم.

6 - ينص الفرض السادس على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة على درجة وجود الذكاء الوجداني (بمكوناته ودرجته الكلية) لدى الطلاب والطالبات من أفراد عينة البحث " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض أو بطلانه، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) للتحقق من أثر متغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في اختلاف وتباين الدرجات التي حصل عليها طلاب وطالبات الجامعة من أفراد عينة البحث في كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له. وفيما يلي جدول (10) الذي يوضح ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لتوضيح أثر متغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة على درجة وجود الذكاء الوجداني بصورة كلية ومكوناته الفرعية لدى أفراد عينة البحث

م	الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدالة الإحصائية
1	الوعي الانفعالي	بين المجموعات	90,497	2	45,249	5,444	0,01
		داخل المجموعات	1022,304	123	8,311		
		المجموع	1112,802	125			
2	إدارة الانفعالات الشخصية	بين المجموعات	130,111	2	65,055	5,689	0,01
		داخل المجموعات	1406,429	123	11,434		
		المجموع	1536,540	125			
3	الدافعية الذاتية	بين المجموعات	60,268	2	30,134	2,277	غير دالة
		داخل المجموعات	1627,446	123	13,231		
		المجموع	1687,714	125			
4	التعاطف	بين المجموعات	67,574	2	33,787	2,154	غير دالة
		داخل المجموعات	1929,633	123	15,688		
		المجموع	1997,206	125			
5	إدارة انفعالات الآخرين	بين المجموعات	134,084	2	67,042	4,410	0,05
		داخل المجموعات	1870,051	123	15,204		
		المجموع	2004,135	125			
	الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	بين المجموعات	2256,587	2	1128,293	7,000	0,01
		داخل المجموعات	19824,842	123	161,178		
		المجموع	22081,429	125			

يتضح من جدول (10) أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة على درجات أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وفي جميع مكوناته، باستثناء بعدي (الدافعية الذاتية و التعاطف). حيث بلغت قيمة إحصاء (ف) الخاصة بتأثير متغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة بالنسبة لمكونات الذكاء الوجداني (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - إدارة انفعالات الآخرين) (5,444)، (5,689)، (4,410)، على التوالي، وبلغت قيمته بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (7,000)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، باستثناء القيمة الفائية لمكون إدارة انفعالات الآخرين حيث كانت دالة عند مستوى (0,05).

ولمعرفة وجهة دلالة الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في المتغيرات التابعة (الوعي الانفعالي - إدارة الانفعالات الشخصية - إدارة انفعالات الآخرين - الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني)، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، في المقارنة بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد كل مجموعتين من مجموعات المستويات الاجتماعية الثقافية الأسرية الثلاثة (المنخفض - المتوسط - المرتفع)، وهو ما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (11)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة وجهة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات ودلالات هذه الفروق تبعاً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في مقياس الذكاء الوجداني ومكوناته

اتجاه الدلالة	متوسط الفروق ودلالات اختبار شيفيه		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مجموعات المقارنة تبعاً لمتغير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة	الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية
	متوسط	منخفض					
—		— —	2,37	18,24	45	منخفض	الوعي الانفعالي
—		1,09—	3,09	19,33	59	متوسط	
لصالح مرتفعي الوضع الاجتماعي الثقافي	1,34—	**2,43—	3,21	20,68	22	مرتفع	
—		— —	3,44	14,88	45	منخفض	إدارة الانفعالات الشخصية
—		0,63—	3,53	15,52	59	متوسط	
لصالح مرتفعي الوضع الاجتماعي الثقافي	*2,29—	**2,92—	2,73	17,81	22	مرتفع	
—		— —	3,52	16,08	45	منخفض	إدارة انفعالات الآخرين
—		1,48—	3,94	17,57	59	متوسط	
لصالح مرتفعي الوضع الاجتماعي الثقافي	1,42—	*2,91—	4,49	19,00	22	مرتفع	
—		— —	10,19	85,11	45	منخفض	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
—		5,49—	14,15	90,61	59	متوسط	
لصالح مرتفعي الوضع الاجتماعي الثقافي	6,66—	**12,16—	13,13	97,27	22	مرتفع	

* دال عند مستوى (0,05) ** دال عند مستوى (0,01).

يتضح من جدول (11) ما يلي:

— وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي) الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في مكون الوعي الانفعالي، حيث كانت متوسطاتها (18,24، 19,33، 20,68) على التوالي. وقد أوضحت نتائج اختبار شيفيه أن هذه الفروق كانت بين مجموعة منخفضي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة وبين مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في اتجاه مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة، ويتضح من ذلك أن مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات

مستوى اجتماعي وثقافي مرتفع لديهم وعي انفعالي أكثر من مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي منخفض.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي) الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في مكون إدارة الانفعالات الشخصية، حيث كانت متوسطاتها (17,81، 15,52، 14,88) على التوالي. وقد أوضحت نتائج اختبار شيفيه أن هذه الفروق كانت عند مستوى (0,01) بين مجموعة منخفضي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة وبين مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في اتجاه مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة. كما وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين مجموعة متوسطي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة وبين مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في اتجاه مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة. ويتضح من ذلك أن مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي مرتفع هي أكثر المجموعات إدارة لانفعالاتها الشخصية مقارنة بباقي المجموعات الأخرى.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي) الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في مكون إدارة انفعالات الآخرين، حيث كانت متوسطاتها على التوالي (19,00، 17,57، 16,08). وقد أوضحت نتائج اختبار شيفيه أن هذه الفروق كانت بين مجموعة منخفضي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة وبين مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في اتجاه مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة، ويتضح من ذلك أن مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي مرتفع لديهم قدرة على إدارة انفعالات الآخرين أكثر من مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي منخفض.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي) الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، حيث كانت متوسطاتها على التوالي (97,27، 90,61، 85,11). وقد أوضحت نتائج اختبار شيفيه أن هذه الفروق

كانت بين مجموعة منخفضي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة وبين مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة في اتجاه مجموعة مرتفعي الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة، ويتضح من ذلك أن مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي مرتفع لديهم نكاه وجداني أكثر من مجموعة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي منخفض.

وتعني هذه النتائج - بشكل عام - ارتفاع الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية (الوعي الانفعالي وإدارة الانفعالات الشخصية، وإدارة انفعالات الآخرين) بارتفاع المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة.

وتتفق النتائج السابقة - بصورة عامة - مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عادل هريدي، 2003) التي أشارت إلى وجود فروق دالة تعزى لمتغير البيئة الثقافية والحضارية (بين ساكني المدن وساكني القرى) في المجموع الكلي للذكاء الوجداني، ومكونيه الرئيسيين (الذكاء البيذاتي، والذكاء البيشخصي)، وأبعاده الفرعية (احترام الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية) لصالح ساكني المدن. وكذلك وجود فروق دالة تعزى إلى متغير مستويات الدخل على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكونيه الأساسيين (الذكاء البيذاتي، والحالة المزاجية العامة، وكذلك الأبعاد الفرعية (الوعي الانفعالي بالذات، حل المشكلات، والتفاوض) لصالح مرتفعي الدخل. هذا بالإضافة إلى وجود فروق دالة تعزى لمتغير مستوى التعليم على الذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسة (إدارة الانضباط، والحالة المزاجية العامة) لصالح فئة التعليم الأعلى (دراسات عليا).

ويرى الباحث أن هذه النتائج، التي تشير إلى أن الذكاء الوجداني يتأثر بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، تتسم بالواقعية. ويفسرهما في ضوء أنه غالباً ما يقل الوعي بقيمة أهمية المشاعر والنواحي الوجدانية والمهارات الاجتماعية، ومن ثم يقل العمل على استثمارها وتنميتها في البيئات والأسر التي ينخفض مستواها الاجتماعي والثقافي - والتي تنتمي فئة كبيرة منهم إلى القرى -، في حين أن طبيعة حياة المدن وتعدد مجالاتها واتساع شبكة علاقات الفرد فيها، توفر للفرد خلال نشأته فرصاً للتدرب والتمرس على مختلف أنواع العلاقات التفاعلية، واكتساب العديد من المهارات الانفعالية والاجتماعية، كما تتعدد الوسائل والمثيرات

البيئية والاجتماعية التي تساعد الفرد على الوعي بانفعالاته، وتستحسن التحكم في تلك الانفعالات وضبطها، كما تشجع على حسن التصرف مع الآخرين والتعامل معهم بتفهم ودبلوماسية.

خلاصة الدراسة واستنتاجاتها:

انتهت النتائج العامة للدراسة إلى أن الذكاء الوجداني تكوين مستقل ومتميز عن الذكاء المعرفي، حيث لم يوجد أي ارتباط دال بين المتغيرين، بينما أسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أهمية هذا المتغير في عملية التعلم والنجاح الدراسي.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود ثلاثة متغيرات تؤثر في الذكاء الوجداني هي (النوع، والعمر، والمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة)، حيث إن مجموعة الطالبات الإناث، ومجموعة الطلاب الأكبر عمراً، وكذلك مجموعة الطلاب مرتفعي المستوى الاجتماعي والثقافي، هم أكثر مجموعات البحث تمتعاً بالذكاء الوجداني، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات لها تأثير على الذكاء الوجداني، بينما لم يوجد تأثير دال لمتغير التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وطالباتها. وتعتبر هذه النتائج إضافة علمية، حيث لم يجد الباحث - في حدود علمه - دراسة سابقة جمعت هذه المتغيرات، كما أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وأي من متغيرات البحث الحالي، قد تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، دون تناول هذا المتغير بجميع مكوناته وأبعاده. وهذا مما يؤكد الحاجة إلى دراسات لاحقة تتناول الذكاء الوجداني بجميع مكوناته.

توصيات الدراسة:

من خلال استعراض ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية:

1- الاهتمام بالذكاء الوجداني في جميع المراحل التعليمية؛ ابتداء من مرحلة الطفولة حتى الجامعة؛ لما له من أهمية واضحة في النجاح في الحياة والتفوق في الدراسة وفي أي عمل يقوم به الفرد.

2- توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني

والذكاء المعرفي، مما يشير إلى اقتراب الذكاء الوجداني من الجانب الانفعالي في الشخصية أكثر من الجانب المعرفي، ومن ثم يتضح إمكانية تحسينه وتنميته من خلال التعليم والتدريب. لذا يمكن للأباء والمربين إرساء المهارات والعادات الانفعالية السليمة لدى الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو، كما يجب أن يتضمن التعليم مناهج لغرس مهارات التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وزيادة دافعيّتهم وتحكمهم في نواتهم، وتأجيل الإشباع لديهم.

3- تسير البرامج التعليمية والحياة الأكاديمية في الجامعة في اتجاه التحصيل الدراسي، مع غياب الأنشطة التي يمكن من خلالها رفع مستويات الذكاء الوجداني لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى إفراز أشخاص في المجتمع لديهم قدرات تحصيلية ومعرفية مع قصور في الذكاء الوجداني. وحيث كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، لذا لابد من الاهتمام بإعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بالدرجة نفسها للاهتمام بالنمو المعرفي لديهم، لأن تجاهل هذه الجوانب في العملية التعليمية يوجّد فجوة كبيرة بين التعليم النظري والواقعي.

4- أن تهتم الجامعات بتقديم مقررات دراسية (نظرية وعملية) في جميع الكليات ولجميع التخصصات تتعلق بالذكاء الوجداني عند بداية التحاق الطلاب بالجامعة، بحيث توضح أهميته، وتساعد على تنميته. كما أن على مراكز الإرشاد في الجامعات أن تقوم بدورها في وضع البرامج التدريبية لرفع مستويات الذكاء الوجداني لدى طلابها.

5- الاهتمام بتنمية المشاركة الاجتماعية والتفاعل داخل الجامعة، وتشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الطلابية المختلفة التي تساعدهم على التعبير عن أنفسهم، والتعاطف مع الآخرين.

6- من الضروري أن يعمل أولياء الأمور على استثمار الاستعدادات الوجدانية والاجتماعية لدى أبنائهم من الجنسين، ومساعدتهم على إتقان مهارات الذكاء الوجداني المختلفة بأساليب التنشئة الاجتماعية والتعليم والتثقيف والتربية الجيدة، من خلال عدم تجاهل مشاعر أبنائهم وانفعالاتهم، بل تقبلها واستخدام طرق إيجابية للتعامل معها، وأهمها أن يكونوا هم أنفسهم قدوة فيما يقولونه ويفعلونه، فيقدمون

نموذجاً جيداً يتيح لأبنائهم فرصاً متكافئة يتعلمون منها كيفية التعبير عن انفعالاتهم والتحكم فيها، والوعي بمشاعرهم، ومساعدة الآخرين وفهمهم.

7- الاهتمام بضرورة توفير خلفية معرفية من خلال وسائل الإعلام ومراكز خدمة المجتمع في الجامعات، تعرف الأسر بأهميته الذكاء الوجداني لنجاح أبنائهم في جميع مناشط الحياة، والأسس التي يقوم عليها، وأهمية ما يؤديه من دور في تنمية الذكاء الوجداني لدى أبنائهم، والطرق التي تساعد على إكساب أبنائهم المهارات والعادات الانفعالية السليمة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة.

8- إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي في مراحل التعليم (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، وعدم الاقتصار على التعليم الجامعي؛ الأمر الذي قد يسهم في فهم طبيعة الذكاء الوجداني.

9- إجراء دراسات لاحقة تتناول الذكاء الوجداني ومكوناته في علاقتها بمتغيرات أخرى، وعلى مجتمعات متنوعة، خاصة في البيئة السعودية.

10- الاهتمام بقياس الذكاء الوجداني لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد أظهرت الأدبيات نقص هذا النوع من الأبحاث واقتصارها على الأسوياء فقط.

المراجع:

- أحمد زكي صالح (1978). اختبار الذكاء المصور. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد محمد عبد الخالق (2004). معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية. الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- إسماعيل إبراهيم محمد بدر (2002). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الرقازيق، المجلد (12) العدد 51، إبريل: 11 - 67.
- إسماعيل إبراهيم محمد بدر (2002). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، السنة العاشرة، العدد 15: 1 - 50.
- آمال صادق و فؤاد أبو حطب (1995). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. ط3، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
- أمل محمد حسونة ومنى سعيد أبو ناشي (2001). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني: دراسة تجريبية. دراسات طفولة، المجلد (4) العدد 13، أكتوبر: 71 - 87.

- حامد عبدالسلام زهران (2003). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. ط6، القاهرة: عالم الكتب.
- حسين أحمد حسان محمد (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- دانييل جولمان (2000). الذكاء العاطفي، ط1، ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة: محمد يونس، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- رشا عبد الفتاح الديدي (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس. مجلة علم النفس العربي المعاصر، مركز المعادي النفسي، م (1) ع (1) يناير-مارس، القاهرة: 69 - 112.
- سهاد عمر يوسف عواد (2003). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة مؤتة، الأردن.
- صفاء الأعسر و علاء الدين كفاقي (2000). الذكاء الوجداني، القاهرة، دار قباء.
- صلاح الدين عراقي محمد وتحيه محمد عبدالعال (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم. بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس بعنوان "الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات"، المنعقد في الفترة ما بين 25-27 ديسمبر، مركز الإرشاد النفسي: 159-224.
- طلعت منصور، و أنور الشرقاوي، و عادل عزالدين، و فاروق أبو عوف (1989). أسس علم النفس العام، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- عادل محمد هريدي (2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية-الاجتماعية. دراسات عربية في علم النفس، المجلد (2) العدد 2، إبريل 2003: 57 - 108.
- عبد الجبار ناصر محمد السامرائي (2005). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس اليوبيل. بحث مقدم إلى "مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول"، المنعقد 26-27/4/2005، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبدالحى علي محمود و مصطفى حسيب محمد (2004). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (14) العدد 43، إبريل: 55 - 99.
- عبد العال حامد عجوة (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (13) العدد 1: 249 - 396.
- عبد المنعم أحمد الدريد محمد (2002). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (8) العدد 4، يوليو: 229 - 322.
- فاتن علي حلمي علي (2004). التنبؤ بالذكاء الوجداني في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة

من الأحداث الجانحين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الثاني، العدد 28: 57 - 105.

فاروق السيد عثمان، و محمد عبد السميع رزق (2001). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة (15) العدد 58، إبريل - يونيه: 32 - 50.

فؤاد البهي السيد (1976). الذكاء، ط4، القاهرة: دار الفكر العربي.

فوقية محمد راضي (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 45، يناير: 172 - 204.

فوقية محمد راضي (2002). أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي والانفعالي والاجتماعي) للأطفال. المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، م 12، ع 36، يوليو: 27 - 87.

محسن محمد أحمد عبد النبي (2001). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع127: 127 - 165.

محمد إبراهيم جودة هلال (1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد (10) العدد40، أكتوبر: 53 - 143.

محمد الأحمدى (2002). انخفاض المستوى التحصيلي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. التربية المعاصرة، العدد (62)، السنة (19): 217 - 250.

محمد حبشي حسين (2003). البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحققي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة (18) العدد 2: 137 - 195.

محمد حبشي حسين (2004). نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (14) العدد 42، إبريل: 99 - 170.

محمد حبشي حسين و جادالله أبو المكارم جادالله (2004). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. دراسات نفسية، رابطة الاختصاصيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد (14) العدد 3، يوليو 2004: 281 - 336.

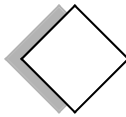
محمد يحيى حسين السيد ناصف (2003). نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني. مجلة

- البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الثاني، العدد الثاني، يوليو: 287 - 323.
- محمود عبدالحليم منسي (1984). استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية، دن.
- مسعد ربيع عبدالله أبو العلا (2004). علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي. *التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (126)، الجزء الثاني، ديسمبر 2004: 267 - 297.*
- منى سعيد أبو ناشي (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية: دراسة عاملية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12، العدد 35، إبريل: 145 - 188.*
- Bar-On, R. (1997) *Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. Paper session presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, IL.
- Bar-On, R. (1997-B) *Bar-On emotional quotient inventory, Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Dawada, D. & Hart, S. (2000) Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-on emotional quotient inventory (E.Q.-I) in University Students. *Personality and Individual Differences*, Vol. 28: 797-812.
- Epstein, R. (1999) *The key to our emotions. Psychology Today*, Vol32, No. 4, p. 20-21.
- Goleman, D (1995) *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Henley, M. & Long, N. (1999) Teaching emotional intelligence to impulsive aggressive Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, Vol. 7, No. 4, p. 224-229.
- Kolb, K. & Weede, S. (2001) Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior. Master Thesis in Teaching & Leadership, The Graduate Faculty of the School of Education, Saint Xavier University, Educational Resources Information Center (Eric): ED456916, PS029759: p.1-112.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997) *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional Development & Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York: Basic Books.
- Newsome, S., Day, A., & Cantano, V. (2000) Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, Vol. 29: 1005-1016.
- Pelliteri, J. (1999) The relationship between emotional intelligence, Cognitive reasoning, and defense mechanisms. *Dissertation Abstracts International., Vol. 60, No. 1B, 0403.*
- Richardson, T. (2000) Emotional intelligence as a mediator of transition trauma in students progressing from elementary to middle school. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee.

- Salovey, P. & Mayer, J. (1990) Emotional intelligence imagination. *Cognition, and Personality*, Vol. 9, p. 185 - 211.
- Schutte, N. Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. and Dornheim, L. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality & Individual Differences*, Vol. 25, No. 2, p. 167-177.
- Sutarso, T., Baggett, L., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996) *Effect of gender and GPA on emotional intelligence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Tuscaloosa-AL., November).
- Tapia, M. (1999) A study of the relationships of the emotional intelligence inventory. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Point Clear, AL, November 16-19, 1999).

قدم في: أغسطس 2006

أجيز في: يناير 2007



Emotional Intelligence and its Relation with Cognitive Intelligence & Academic Achievement to a Sample of Taibah University Students in Al-Madinah

Mohammed A. Al-Ahmadi*

The present study aimed to explore the relationship between emotional intelligence and both (the cognitive intelligence & academic achievement) to a sample of Taibah university students in Al-Madinah. It also aimed to know the effects of variables of (sex, age, academic major and cultural social level of family) on the whole degree of emotional intelligence and its components: (the emotional awareness, personal emotions management, self-motivation, empathy and others' emotions management) in the members of the sample.

The research tools consisted of (1. Emotional Intelligence Measure, 2. Intelligence Figured Test, 3. Educational & Social State Form) which were applied with a sample of (126) males & females students of Taibah University in Al-Madinah. The statistical data processing was executed using Simple Pearson Correlation, (t-test) for variables of two levels, and (MANOVA) for variables of three levels.

According to the statistical processing, the findings suggested that there was no statistically significant relationship between the emotional intelligence and cognitive intelligence. However, there was a positive significant relationship between the academic achievement and the emotional intelligence with its components and whole degree; except (personal emotions management & empathy) components.

While, in general, the Findings revealed that there were significant

* Dept of Physcology, Faculty of Education and Humanities, Taibah University, The Kingdom of Saudi Arabia.

differences contributed to variables of (sex, age, and cultural social level of family) in the emotional intelligence. However, there was no significant effect to variable of (academic major) on the emotional intelligence nor its components. The researcher concluded with some suggestions and recommendations through the findings of his study.

Keywords: Emotional intelligence, Cognitive intelligence, Academic achievement, Emotional awareness, Personal emotions Management, Self-motivation, Empathy, Others' Emotions Management.