Emotional intelligence and its relation to the stressors of life
Among King Saud University students

Abstract: The aims of current study to identify more life stressors, and the dimensions of emotional intelligence prevalent from the point of view of male and female students at King Saud University. Also, to identify the relationship between emotional intelligence and the nature of life stressors faced by students at King Saud University. Identify the differences in emotional intelligence and life stressors for students of King Saud University, which attributed to sex, age, grade point average, and the type of study (scientific, literary). The study sample consisted of 426 male and female students at King Saud University. The results showed that there are significant differences between emotional intelligence and life stressors faced by students at King Saud University. It turns out that there are differences in emotional intelligence between males and females in favor of females; While there are no differences in both the type of study and age. Finally show that there are differences of stressors in a lifetime for the age group between 19-25; While there are no differences in both type , the type of study.
Keywords: emotional intelligence, life stressors, gender, students.

الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود

عبد الله بن أحمد الزهراني
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية– جامعة الملك سعود

الملخص:

هَدَفَ البحثُ إلى التعرف على أكثر الضغوط الحياتية وجودًا، و أكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشارًا ، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني و الضغوط الحياتية، والفروق في الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية والتي تعزى إلى كل من: الجنس، والعمر، والمعدل التراكمي، ونوع التخصص الدراسي (علمي، أدبي) لدى طلبة جامعة الملك سعود .

وتكونت عينة الدراسةمن (426) طالبًا وطالبة بجامعة الملك سعود.

وأظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية التي يواجهها الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود، ووجوهفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث؛ بينما لا توجد فروق ترجع إلى كل من التخصص والعمروأخيرا وجودفروق في الضغوط تعزى إلى العمر لصالح الفئة العمرية ما بين 19 –25؛ بينما لا توجد فروق ترجع إلى كل من النوع، والتخصص.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، الضغوط الحياتية، الجنس، طلبة الجامعة .

المقدمة:

مما لاشك فيه أن تربية الشباب بصورة عامة والشباب الجامعي المتعلم على وجه الخصوص ورعايته مسؤولية اجتماعية متكاملةالأبعاد تفرضها طبيعة التحولات التي أوجدتها عملية التغير الشاملة في المجتمع وما رافقتها من مشكلات وضغوط تستدعي إجراء المعالجات والنشاطات الفاعلة والعميقة في أسلوب تربية المتعلمين و إعدادهم (الغانم،1985، ص13).

و يوصف العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر الضغوط؛ ومن الثابت أن ضغوط الحياة، والانفعالات قد أصبحت من أخطر الظواهر التي تهدد حياة الإنسان المعاصر، وما تخلفه من جروح نفسية؛ فكلما زادت الحياة تعقيدًا كلما كثر تعرض الإنسان لما يعرف حديثًا بالجروح النفسية، وكذلك فإن الحياة العصرية تتسم بتعرض الإنسان لكثير من مواقف الفشل، والإحباط في تحقيق رغباته، وإشباع حاجاته، وما يتطلبه ذلك من عناء وإجهاد عقلي، ونفسي، وجسمي؛ مما أدى إلى وقوع الإنسان تحت وطأة الضغوط النفسية (عثمان، وأحمد2003، ص 275).

ولاشك أن هذه الضغوط التي يواجهها طالب الجامعة سواء في أسرته، أو جامعته، أو مجتمعه تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها، أو إنكارها؛ فإن لم يستطع الفرد مواجهتها والتكيف معها تصبح تلك المؤثرات بداية لكثير من الاضطرابات النفسية؛ كالقلق والاكتئاب (عوض،2000، ص 15).

ولهذا فنحن بحاجة إلى ذكاء لا يُعنى بالمعرفة العقلية التي وصلها المجتمع البشري فحسب؛ وإنما إلى ذكاء فاعل و عقول مستنيرة لدى جميع الأفراد؛ لا فئة معينة منهم، ويكون التطرق إليه، وتوضيح مظاهره الدالة عليه عبر آثاره في بناء ما في العالم من ثقافاتٍ وحضاراتٍ مختلفة، وإسهامًا في تنميتها وازدهارها، وأن لا يقف عند حدود ما وصلت إليه هذه الحضارات في مختلف ميادين العلم والمعرفة، وإنما يعمل على تجديدها وتطويرها؛ لتصل إلى

آفاق وأفكار جديدة، وتصبح منطلقاً لابتكارات جديدة (عدس، 1997، ص 279). ويرى إبيستين (1998) أننا نعمل بعقلين؛ **عقل منطقي** واع وهو (غير وجداني) نسبيًّا، ويمكن التحكم فيه بشكل معتاد وعقل تلقائي، **وخبري** يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعواطف والوجدان، ويعمل على مستوى اللاوعي، ويشمل الذكاء الاجتماعي، والعملي، والوجداني (في أبو ناشي، وحسونة 2006، ص ص 49–50).

والوجدان وما يتضمنه من مشاعر وانفعالات بمثابة القلب النابض للشخصية، وإلى جانب أهميته في التكوين الوظيفي لشخصية الإنسان؛ فإن له دورًا فاعلاً في كيفية رؤيتنا لعالمنا الخارجي (حسن، 2004، ص 233).

إن النظرة الحديثة للجانب الانفعالي تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه لا ينفصل عن عمليات التفكير لدى الإنسان بل كلها عمليات متداخلة مكملة لبعضها؛ فالجانب المعرفي لدى الطلاب يسهم إيجابيًّا في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي، وترميزه وتسميته، ومن خلال عمليات الإفصاح والتعبير عنه أيضًا (الخضر، 2002).

إن وجود قدر ملائم من الضغوط يعد ضرورةً لتحقيق مستويات متميزة من الأداء في العمل خاصة، ومنها: السرعة في الإنجاز، وتشجيع التفكير الابتكاري المبدع، وزيادة الدافعية للعمل، وارتفاع مستوى الأداء، وتشجيع العمل الجماعي، وخلق التنافس الإيجابي، وزيادة الإنتاجية، وتطور العمل... وغيرها (عبد المعطي، 2005، ص 88).

وقد أكد الباحثون أن معظم ما نشعر به من إجهاد ناتج من سلوكياتنا العقلية، والعاطفية؛ فالذي يرهقنا ليس العمل فحسب؛ بل هو عدم الشعور بالاحترام، أو الجزع، والقلق؛ فنحن إنما نتعب؛ لأن عواطفنا تنتج في أجسامنا توترًا عصبيًا (كرينجي، 2002، ص 401–402).

وهناك اعتقاد راسخ منتشر بين المختصين بالصحة مفاده أن الضغوط تؤثر على العواطف؛ إلا أن النظريات والأبحاث تؤكد باستمرار على أن التأثير يكون للعواطف على مواجهة الضغوط وليس العكس (Folkman & Lazarus, 1988, pp. 466 - 475).

ومما سبق يتضح أن معاناة الناس بشكل عام؛ وطلاب الجامعة على وجه الخصوص من الضغوط، ولذا يحاول الباحث التعرف على مدى تأثير الذكاء الوجداني على الضغوط التي يعاني منها هؤلاء الطلاب.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

لاحظ الباحث من خلال ما يتصدى له من مشكلات لدى الطلاب ـــــ في إطار عمل الباحث الحالي في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة ـــــ أن من بين الطلاب الذين يتعرضون للعديد من المشكلات والضغوط هم الطلاب الذين لا يستطيعون التعامل معها، وليس لديهم وعي بها أو بطبيعتها؛ فيقعون في شرك الاضطرابات النفسية.

وهو ما أكدته العديد من البحوث: أن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني، وعلى وعي بمشاعرهم، ولديهم القدرة على إدارتها والتعامل مع مشاعر الآخرين بكفاءة، هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر شعورًا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم والأجدر على السيطرة على بيئتهم العقلية؛ مما يدفع إنتاجهم قدمًا إلى الأمام، أما من يفتقدون إلى مهارات الذكاء الوجداني؛ فعادة يكون لديهم صراعات نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح وتمنعهم أيضًا من التكيف السليم (جولمان، 2000)؛ فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع سعداء في نشاطاتهم الاجتماعية وقادرون على إدراك الانفعالات بشكل دقيق، واستخدام طرق رائعة وفاعلة في تنظيم هذه الانفعالات أثناء تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم.

أما الأفراد الذين يعانون من ضعف في الذكاء الوجداني فيواجهون مشكلات في قدرتهم على التكيف والتخطيط

للحياة، وهذا يعود إلى صعوبة قدرتهم على فهم انفعالاتهم الذاتية، ومن الممكن أن يؤدي هذاالأمر إلى حالة من الاكتئاب؛ مما يؤدي إلى تطوير ثقافة فردية تدير انفعالاتهم بشكل غير سوي(Salovey & Mayer,1990).

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

(١) ما أكثر الضغوط الحياتية انتشارًا لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

(٢) ما ترتيب أبعاد الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

(٣) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للنوع أو والعمر أو التخصص (علمي، أدبي)؟

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للنوع، والعمر، والتخصص (علمي، أدبي)؟.

ثالثًا: أهداف البحث

تتلخص أهداف البحث الحالية في التعرف على:

(١) أكثر الضغوط الحياتية انتشارًا لدى الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود .

(٢) ترتيب أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود.

(٣) العلاقة بين الذكاء الوجداني وطبيعة الضغوط التي يواجهها الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود.

(٤) الفروق في الذكاء الوجداني لطلاب وطالبات جامعة الملك سعود والتي تعزى للنوع، والعمر، والتخصص (علمي، أدبي).

(٥) الفروق في الضغوط الحياتية التي يواجهها لطلاب وطالبات جامعة الملك سعود والتي تعزى للنوع، والعمر، والتخصص (علمي، أدبي).

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في النقاط التالية:

(١) أصبح مصطلح الذكاء الوجداني من أكثر الموضوعات انتشارًا وتداولاً في المؤسسات التعليمية ، وقد بدأت تلك المؤسساتفي الدول الغربية تدريس ما يدعم تنمية المهاراتذات الصلة، وبعضهم أسماها حركة التعلم الاجتماعي الوجداني. (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, et al 1997) ؛وهو ما تفتقد إليه مؤسساتنا التعليمية.

(٢) ركزت كثير منالبحوث على الجوانب المعرفية فقط في ذكاء الطلاب، ولم تتطرق إلى الجوانب غير المعرفية في ذكائهم؛ مع أن العديد من البحوث في المرحلة الحالية تبين أن تنمية الجوانب الاجتماعية والوجدانية أمر ضروري فقد ظهرت برامج للتنمية الاجتماعية والوجدانية التي استخدمت في الكثير من مدارس الدول المتقدمة (جابر2004).

(٣) يعد إدخال موضوع الذكاء العاطفي إلى مدارسنا أمرًا مهمًّا، وبخاصة في ظل عدم وجود مرشدين للطلبة في بعض المدارس، أو عدم كفاية عددهم ، وفي ظل غياب الأهل معظم الوقت خارج المنزل. كذلك أيضًا ازدياد العنف في المدارس بين الطلبة أنفسهم من ناحية، وبين الأساتذة والطلبة من ناحية أخرى. وكما أسلفنا سابقًا لارتباط الذكاء العاطفي بعملية التعلم وكذلك لكون الذكاء العاطفي من متطلبات النجاح في الحياة بشكل عام.

مصطلحات البحث:

(١) الضغوط الحياتية: "هي المثيرات، والمتطلبات الخارجية للحياة، أو النزعات، والرغبات، والأفكار الداخلية التي تتطلب من الفرد التكيف، وقد تكون هذه الضغوط أسرية، أو دراسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو شخصية، أو تتعلق بالبيئة الجامعية". وتتحدد إجرائيًّا

بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الضغوط الحياتية بأبعاده المختلفة .

(٢) الذكاء الوجداني: "إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها، وقدرته على تنظيم انفعالاته ومشاعره وضبطها والتحكم فيها، واستخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات، وتطوير السلوكيات الإيجابية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين ، والتعاطف مع مشاعرهم". وتتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة .

الإطار النظري:

(١) <u>الذكاء الوجداني</u>

لاحظ الباحث أن المصطلح الانجليزيEmotional Intelligence يقابله العديد من المصطلحات المترجمة باللغة العربية؛ فمنها ذكاء المشاعر (جولمان ، 2004)، والذكاء العاطفي (جولمان ، 1995؛ والخوالدة، 2004؛ وأبو رياش، والصافي، وعمور، وشريف، 2006؛ وعجين، 2009)، والذكاء الوجداني (وبنز، وسكوت ، 2000)، والذكاء الانفعالي (عثمان ورزق، 2001؛ وراضي،2001؛ والعبوشي، 2009) وإن كانت الترجمة الحرفية لهذا المصطلح هي الذكاء الانفعالي؛ إلا أن الباحث تبنى مصطلح "الذكاء الوجداني" إذ وجد في الجذور العربية لتلك الكلمات ما يفسر سبب اختياره، وذلك على النحو التالي:

(١) (العاطفة) مشتقة من عطف أي أشفق، والعاطفة هي أسباب القرابة، والشفقة. وفي علم النفس هي: استعداد نفسي ينزع بصاحبه إلى الشعور بانفعالات معينة والقيام بسلوك خاص حيال فكرة، أو شيء (المعجم الوجيز، 1995، ص 423).

(٢) (المشاعر) مشتقة من شَعَرَ أي عَلِمَ، والمشاعر هي ما يحسه المرء ويجده في نفسه. وفي علم النفس المشاعر هي: إدراك المرء لذاته، وأحواله، وأفعاله إدراكًا مباشرًا، وهو أساس كل معرفة، وله مراتب متفاوتة الوضوح، ومظاهره ثلاثة: الإدراك، والوجدان، والنزوع (المعجم الوجيز،1995، ص 344).

(٣) (الانفعال) مشتقة من انفعل بكذا؛ أي: تأثر به انبساطًا، أو انقباضًا، فهو منفعل (المعجم الوجيز، 1995، ص 476).

(٤) (الوجدان) مشتقة من وَجَدَ فلان يجدُ وَجْدًا: حَزِن، و وجد عليه موجدةً : غضب، والوجدان في علم النفس: جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان كالحب والبغض واللذة والألم، ويقابل الفكر والنزوع، وإلى هذه الثلاثة ترجع الظواهر النفسية كلها (المعجم الوجيز، 1995، ص 661).

وهكذا يتبين مما سبق أن العاطفة تركز على الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما، أما المشاعر تركز على إدراك المرء لذاته، بينما يركز الانفعال على اضطراب حاد يشمل الفرد كله، و قد يكون سلبيًّا، أو إيجابيا؛ ولكن إذا نظرنا للوجدان نجد أنه يشمل كلا من العاطفة والانفعال حيث أنه يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان، كذلك فإنه يعد مظهرًا من مظاهر المشاعر. وعلى ذلك نجد أن استخدام مصطلح "الذكاء الوجداني" لترجمة مصطلح emotional intelligence هو أكثر المفاهيم المناسبة.

وهو ما سبق أن أكده الخضر(2002) من أنه على الرغم من أن الترجمة الحرفية لمصطلح هي emotional intelligence الذكاء الانفعالي؛ إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر مصطلح الانفعال في جوانبه غير السارة، أو المرضية؛ مثل: الخوف، أو الغضب، أو الحزن، ومصطلح العواطف في جوانب الانفعالات السارة؛ مثل: السرور، أو الحب؛ لذا قد يكون استخدام مصطلح الذكاء الوجداني أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة، وأكثر تقبلاً لدى أوساط العامة.

وفي سنة1990 قدم سالوفي، وماير Salovey and Mayer نموذجًا للذكاء الوجداني في كتابهما: الخيال،

والمعرفة، والشخصية Imagination, Cognition and Personality كما أنهما قدما عام (1993) مقالاً بعنوان الذكاء الوجداني، وأشارا فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو: نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه إرشاد التفكير، وتخفيض القدرات التي تسهم في حل المشكلات" (عثمان، 2001، ص 169).

وفي عام 1995 أصدر دانيال جولمان Goleman, D. كتابه الذكاء الوجداني، لماذا يعني أكثر مما تعني معامل الذكاء ؟ (روبنز وسكوت، 2000، ص 78). والذي تناول فيه ما أسماه "بالعقل الانفعالي"، وطبيعة الذكاء الوجداني، والمجالات التي له دور فيها، ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياسًا بالذكاء الأكاديمي، الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية (عثمان، 2001، ص 169).

مفهوم الذكاء الوجداني

لازال مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبيًّا، ولا زال يكتنف دراسته بعض الغموض؛ لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الوجداني.

عرف سالوفي وماير (Salovey and Mayer, 1990, p.189) الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العاطفي والعقلي للفرد".

أما بار – أون (Bar – On, 1997) فقد عرف الذكاء الوجداني بأنه: "تنظيم من المهارات، والكفاءات الشخصية، والوجدانية، والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط"(p.14).

فيما عرف إبراهام (Abraham, 2000, p. 169) الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات، واكتشاف الملامح العاطفية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد".

بينما عرف كل من ديولكس وهيكس Dulewicz and Higgs الذكاء الوجداني فيما أورده الخضر (2002، ص 29) بأنه: "معرفة المشاعر، وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء، وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين؛ مما يؤدي لعلاقة ناجحة معهم".

ويعرفه جولمان (2004) بأنه: أي قدرات مثل التمكن من تشجيع الذات، والإصرار رغم الإحباطات، والتحكم في الاندفاع، وتأجيل الإشباع، والتحكم في المزاج الشخصي، وعدم السماح للاكتئاب بتشويش التفكير، وتقمص مشاعر الآخرين والأمل (جولمان، 2004، ص 77).

أبعاد الذكاء الوجداني

وقد قسم ديولكس وهيكس Dulewicz and Higgs, (1999) الذكاء الوجداني إلى خمسة مكونات هي:

(١) الوعي بالذات: معرفة الفرد لمشاعره، واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.

(٢) تنظيم الذات: إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعيقه، والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات.

(٣) حفز الذات: استخدام الفرد لقيمة وتفضيلاته العميقة، من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.

(٤) التعاطف: الإحساس بمشاعر الآخرين، والقدرة على فهمها، وعلى إدارة نزاع وانفعالات الآخرين.

(٥) المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين؛ من خلال علاقته معهم، وإظهار الحب، والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع، والتفاوض، وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات ناجحة، والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة (في الدردير، 2002، ص ص 242–243).

بينما حدد جولمان (2004) خمسة أبعاد للذكاء الوجداني تشمل على ما يلي:

(١) الوعي بالذات Self- Awareness: وتعني أنَّ معرفة الفرد لعواطفه و وعي الفرد بذاته وإدراك مشاعره حال حدوثها هو أساس الثقة بالنفس وهو الأساس الذي يبني عليه الفرد قراراته التي يتخذها في مجمل الأمور وشؤون حياته التي تتطلب اتخاذ القرارات.

(٢) معالجة الجوانب الوجدانية Managing Emotions: وهو يعد البعد الثاني من الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي، ويهتم بكيفية معالجة وتعامل الفرد مع المشاعر التي قد تزعجه، أو تؤذيه، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية.

(٣) الدافعية Motivation: وهي تقدم الفرد والسعي نحو دوافعه، كما يعد الأمل محفزًا ومكونًا للدافعية لكثير من الأفراد مما يجعلهم يتمسكون بتحقيق أحلامهم وطموحاتهم بكل عزيمة وإصرار.

(٤) التعاطف العقلي Empathy: ويعني التفهم ففي حين اهتمت الأبعاد الثلاثة السابقة لذكاء العاطفي بذات الفرد وما يدور في داخله، اهتم هذا البعد بعلاقاته بالآخرين، فهو يعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف على تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وحتى تلميحاتهم.

(٥) المهارات الاجتماعية Skills Social: ويعني كيفية علاقات وصداقات الفرد وحسن إدارتها مع الآخرين والتعامل مع المجتمع بكل مهارة واقتدار، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض.

بينما حدد سالوفي وماير(Mayer and Salovey, 1997) أربعة أبعاد للذكاء الوجداني هي:

(١) إدراك المشاعر والتعبير عنها: ويشمل القدرة على التعرف على المشاعر الشخصية، وعلى مشاعر الآخرين، والقدرة على التعبير عن المشاعر بشكل دقيق وملائم اجتماعيًّا.

(٢) وضوح التفكير من خلال التحكم في المشاعر: وفيه تصبح المشاعر جزءًا من العملية المعرفية كالإبداع، أو حل المشكلات، أو الذاكرة، واتخاذ القرار، أي توظيف المشاعر للتأثير في وضوح عمليات التفكير وإضفاء المناخ الانفعالي لإدارة العقل للمشاعر.

(٣) فهم الانفعالات: ويشمل الإمكانات المعرفية في معالجة المعلومات الانفعالية، وتتضمن القدرة على الفهم من خلال الاستبصار بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة لأسباب وعواقب هذه الانفعالات، وكذلك استيعاب الانفعالات، والتغيرات التي تحدث لحظة الانفعالات لدى الفرد والجماعات.

(٤) إدارة الانفعالات: وتشمل القدرة على تنظيم الانفعالات، ومراقبتها، وضبطها، و توجيهها لدى الشخص في المواقف الاجتماعية المتنوعة مع الآخرين. وقد أصبح هذا البعد يدرس الآن في علم النفس فيما يطلق عليه (الميتاانفعالية) أي الوعي بالانفعالات وإدارتها.

فيما ذكر خوالدة (2004) أن هناك خمسة أبعاد للذكاء العاطفي، وهي :

(١) الوعي بالذات: وهو أساس الثقة بالنفس، فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساسًا لقراراته.

(٢) معالجة الجوانب الانفعالية: وهو أن يعرف الفرد كيف يتعامل ويعالج المشاعر السلبية التي قد تؤثر بشكل سلبي على حياته العامة، أو النفسية.

(٣) التعاطف العقلي، أو التفهم: ويعني القدرة على قراءة مشاعر الآخرين سواء من تعبيراتهم، أو أصواتهم، أو تلميحاتهم ووجوههم.

(٤) الدافعية: فالطموح والتقدم والسعي ووجود الأمل كلها تعد مكونات أساسية في الدافعية والتي هي البعد الرابع للذكاء العاطفي، فالفرد الذي يكون لديه

هدف ويحدد ويعرف خطواته نحو تحقيق هدفه ويكون لديه الحماس والمثابرة والأمل في تحقيق هدفه هو المقصود بالدافعية لدى الفرد.

(٥) المهارات الاجتماعية: وتعني مقدرة ومهارة الفرد على تهدئة نفسه والتغلب على حالته المزاجية السيئة، والقدرة على التزامن في المزاج مع الآخرين وحدوث تفاعل بين الفرد والآخرين والذي يعكس عمق الاندماج والارتباط بين الأفراد (ص ص 36 -37).

(٢) **الضغوط الحياتية:**

عرف عبد المعطي (1992، ص 88) الضغوط بأنها " أي مثيرات، أو تغيرات فى البيئة الداخلية، أو الخارجية على درجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيفية للفرد إلى حده الأقصى، والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى المرض. وبقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية، أونفسية غير مريحة".

بينما يعرف الطريري (1994) الضغوط بأنها: " حالة يعانيها الفرد حين يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراع حاد" (ص9).

أما النيال، وعبد الله (1997، ص 86) فيعرفان الضغوط بأنها: " المثيرات، والمتطلبات الخارجية للحياة، أو النزعات، والرغبات، والأفكار الداخلية التي تتطلب منا التكيف، وقد تتضمن الضغوط الاختناقات المرورية، أو التلوث في المدنية، ويمكن أن تشمل الضغوط أيضًا العمل الذي يبدو أنه لا ينجز أبدًا، ويمكن أن نلاحظ أن بعض هذه الضغوط تأتي من البيئة الخارجية، وبعضها الآخر من صراعاتل الداخلية، وقد تأتي من كلا المصدرين".

فيما يعرفها أبو راسين (2003، ص 162) بأنها: "أي ظرف طبيعي، أو اجتماعي جديد يواجه الفرد، ولا تكفي استجاباته العادية لمواجهته، مما يحدث خللاً في توازنه النفسي، وقد يكون هذا الحدث بسيطًا في شدته، وقد يكون شديدًا، ومؤذيًا بحيث يهدد حياة الشخص".

ويمكن تقسيم الضغوط حسب استمراريتها مع الفرد إلى:

(١) الضغوط المزمنة: هي ضغوط تحيط بالفرد لفترة زمنية طويلة، ولا يستطيع الفرد مواجهتها، وخاصة إذا كان الموقف الضاغط أشد صعوبة من مقدرة الفرد على التحمل، وهذا بدوره سيعرضه إلى الآلام المزمنة، وهذه الضغوط المزمنة تعد ضغوط سالبة حيث يجمع الفرد طاقاته لمواجهة هذه الضغوط، ونتيجة لذلك يظهر على الفرد أعراض نفسية فسيولوجية (منصور، والبيلاوى1989، ص 7).

(٢) الضغوط المؤقتة: هي ضغوط تحيط بالفرد لفترة زمنية قصيرة ثم تنتهي؛ مثل: ضغوط الامتحانات، أو مواجهة موقف صعب مفاجئ، أو الزواج الحديث إلى غير ذلك من الظروف المؤقتة التي لا تدوم آثارها لفترة طويلة، ومعظم هذه الضغوط تكون سوية (عجاج،1992، ص 23).

وتؤكد يونس (1993، ص 309) أن الضغوط السلبية تحدد بالصعوبات التي تواجه الفرد وتتطلب منه مطالب قد تفوق قدراته وإمكاناته؛ مما قد يؤدي إلى تعرضه للتأزم النفسي.

كما ترى الفقي (1997، ص23) أن الضغوط نوعان تتمثل في:

(١) ضغوط سوية (موجبة): وهى مواقف ضاغطة تتضمن مطلبًا في حدود إمكانات الفرد وتمكن من إشباعها، وإن إشباع هذه الرغبات يساعد على التوافق والترابط وتكوين الصداقات.

(٢) ضغوط غير سوية (السالبة): والتي تشتمل على مطالب تفوق إمكانات وقدرات واستعدادات الفرد العقلية، وفي هذه المواقف ترتب عليها عدم التوافق مظاهر سلوكية وانفعالية لا تنتمي للسوية.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى الطلاب وعلاقته ببعض المتغيرات:

قام مايرز، وكاريسو، وسالوفي Mayer, Caruso and Salovey, (1999) بدراسة ملامح الذكاء الوجداني لمعايير الذكاء التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (١١ –١٨) عامًا، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل الذي قاموا بإعداده. وكشفت النتائج : أنَّ الذكاء الوجداني يتصل بالسلوك الواقعي للفرد، أكثر من اتصاله بقدراته العقلية أو سماته الشخصية. كما أن الإناث أكثر تفوقًا من الذكور في الذكاء الوجداني بشكل عام . وأخيرًا المراهقون الأكبر سنًّا (ذكورًا وإناثًا) أعلى كفاءة في الذكاء الوجداني من الأصغر سنًّا

وللكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الوجداني قام كل من مارثا وجورج (Martha and George, 2001) بدراسة طبقت على عينة من (319) طالبًا وطالبة، بالمدارس المتوسطة بمدينة المكسيك، وكشفت النتائج عن أثر متغيرات الدراسة في أبعاد الذكاء الوجداني كان ضعيفًا، ولكن البيانات الإحصائية أظهرت أثرًا لمتغيري الجنس ، والتحصيل الدراسي في بعدين من أبعاد الذكاء الوجداني (تدبير العلاقات والانخراط بها، وضبط النفس).

ولمعرفة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة من الجنسين، والتعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الإبداعي قامت راضي (2001) بدراسة على عينة مكونة من (289) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنصورة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني لصالح الإناث. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني

أما كارن وميلاني ولوللي Karen, Melanie and Lolle (2002) فقد استهدفت دراستهم التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي وأنماط الشخصية الخمسة، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (116) طالبًا، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة بين الذكاء الأكاديمي والذكاء الوجداني، ووجد علاقة قوية بين الاستقرار العاطفي والانبساطية، وبينت الدراسة كذلك أن أبعاد الذكاء الوجداني تستطيع التنبؤ بالنجاح الأكاديمي بشكل أعلى من المؤشرات التقليدية للذكاء الأكاديمي

بينما استهدفت دراسة الخوالدة (2003) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الوجداني فى تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي فى مدينة مأدبا بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة (60 ذكورًا، و60 إناثًا) تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين (التجريبية والضابطة). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى المعرفة تعزى إلى البرنامج التدريبي؛ في حين لم يظهر أثرٌ للجنس، أو التفاعل بين الجنس والطريقة فى اختلافات متوسطات مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى الفهم، والاستيعاب، وفى مستوى المهارات العقلية العليا، تعزى إلى أي من البرنامج التدريبي، أو الجنس، أو التفاعل بين الجنس والطريقة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل ككل تعزى إلى البرنامج التدريبي، فى حين لم يظهر أثرٌ للجنس، أو للتفاعل بين الجنس والطريقة فى اختلاف متوسطات مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل ككل.

وللتحقق من قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالتحصيل الدراسي والسلوك المنحرف للمدارس الثانوية قام كل من بتريدز، وفيرنهام، وإيركسون Petrides, Furnham, and Erickson (2004) بدراسة تم تطبيقها على عينة تكونت من (650) طالبًا وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى أن الذكاء المعرفي يفسر (76%) من التباين في درجات التحصيل الدراسي للطلاب، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني على درجات الطلاب في شهادة الثانوية العامة، ويوجد تأثير دال للذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في جميع المواد عدا مادة الرياضيات، ويوجد تأثير دال للذكاء المعرفي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لمادة العلوم واللغة الانجليزية في مجموعة الطلبة ذوي الذكاء المعرفي المنخفض، ويوجد تأثير سلبي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية في مجموعة الطلبة ذوي الذكاء المعرفي المرتفع

وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني، والتحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية قام باركر، كريبي، وبارنهارت، هاريس، وماجيسكي Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, S, et al., (2004) بتطبيق أدوات دراستهم على عينة مكونة من (667) طالبة من مدارس هنت سفيل فى الاباما، تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات حسب مستوى تحصيلهن الأكاديمي (مرتفع، متوسط، منخفض)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة بار-أون للذكاء العاطفي (EQ-I)، وتمت مقارنة الطالبات على قائمة الذكاء الوجداني مع تحصيلهن الأكاديمي، وبعد تحليل البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي ارتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني.

وأجرى كل من باركر ، وسيمرفيلدت، هوجان، وماجيسكي Parker, Summerfeldt, Hogan, and Majeski, (2004) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، وتم تطبيق مقياس بار – أون للذكاء الوجداني على عينة من السنة الدراسية الأولى من الجامعة (372) طالبًا في جامعة أنتاريو (Ontario)، وقد أظهرت النتائج أن النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء الوجداني

للتعرف على طبيعة العلاقة ما بين الذكاء الوجداني، والتحصيل الأكاديمي، والنجاح الأكاديمي قام ويتاسزيوسكى، والسما Woitaszewski and Aalsma, (2004) بدراسة على عينة تكونت من (39) طالبًا وطالبة من الموهوبين (معامل ذكاؤهم 129) تتراوح أعمارهم ما بين (15 – 18 سنة) تمت مقارنتهم بعينة مماثلة (39) من الطلبة العاديين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى كل من الموهوبين والعاديين، كما توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يتنبأ بشكل دال إحصائيًّا بالتحصيل الأكاديمي، وعند مقارنة عينة الموهوبين بعينة العاديين وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين كان أعلى منه لدى العاديين، كما وجد أن الذكاء الوجداني لدى عينة من الموهوبين يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي أكثر منه لدى العاديين.

أما دراسة زيندر، وزينوفيش، وماتيوس، وريتشارد Zeidner, Zinovich, Matthews, and Richard, (2005) فقد استهدفت التعرف على ما إذا كان طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديميًّا يحصلون على درجات أعلى من الطلبة غير الموهوبين في اختبارات الذكاء الوجداني القائمة على القدرة. وتكونت العينة من (208) طالبٍ وطالبة منهم (83) موهوبًا (125) غير موهوب، وكشفت النتائج أن علامات الطلبة الموهوبين أعلى من غير الموهوبين في الدرجات الكلية، كما حصل الموهوبين على درجات أعلى من الطلبة غير الموهوبين على اثنين من أبعاد الاختبار (فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات)

وأجرى العمران وبوناماكي Alumran and Punamaki, (2008) دراسة بهدف التعرف على الفروق

بين الجنسين والعمر فى الذكاء الوجداني. وتكونت عينة الدراسة من (312) من المراهقين البحرينيين تم اختيارهم عشوائيًّا من مدارس متوسطة، وثانوية، وطلبة من جامعة البحرين. أكملوا مقياس بار– أون للذكاء الوجداني. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطًا إيجابيا دالًّا إحصائيًّا بين متغير الجنس والذكاء الوجداني لصالح الإناث، وكذلك بين متغير العمر والذكاء الوجداني لصالح طلبة الجامعة.

ودراسة كوالتر ووايتلي ومورلي ودودياك Qualter, Whitely, Morley and Dudiac, (2009) لمعرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني والمثابرة الدراسية والنجاح فى الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (465) طالبًا بأحد الجامعات الأسترالية. وكشفت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى التالي، كما تبين أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أصبحوا أكثر مثابرة فى دراستهم.

فيما استهدفت الدراسة التي قامت بها العبوشي (2009) الكشف عن الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات السنة الثانية للأقسام العلمية في الكلية الجامعيةبالليث – جامعة أم القرى. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الفرقة الثانية للأقسام العلمية (فيزياء – كيمياء – رياضيات) في الكلية الجامعية بالليث – جامعة أم القرى، للعام الدراسي2008– 2009 م وعددهم (150) طالبة، منهم (60) طالبة متفوقة تحصيليًّا و(90) طالبة عادية (وذلك حسب التقدير العام للسنة الدراسية الأولى). وقد صممت استبانة تكونت في صورتها النهائية من (42) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الوجداني التالي: (المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي)، وبعد تحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الوجداني عند طالبات العينة وفقًا لإجابات الطالبات على مقياس الذكاء الوجداني، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليًّا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاد المقياس التالية: (المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات) وذلك لصالح الطالبات المتفوقات تحصيليًّا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليًّا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على كل من بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالأنشطة الجماعية التي من شأنها أن تقوي مهارات الذكاء الوجداني، وترسخ مفهوم المناقشة والحوار بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

بينما استهدفت دراسة دبفابيو وبالازيتشى Difabio and Palazzeschi, (2009) قدرة عدد من المتغيرات منها الذكاء الوجداني، وسمات الشخصية بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة، وتكونت العينة من (124) طالبًا من الملتحقين بإحدى المدارس الثانوية بالبرازيل وقد تم تطبيق مقياس أيونك للشخصية، ومقياس ماير وسالوفي وكاروسو فى الذكاء الوجداني، ومقياس بار – أون فى الذكاء الوجداني. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة.

دراسات تناولت الضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

استهدفت دراسة الزيود (2003) التعرف على أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخدامًا من قبل الطلبة في جامعة قطر، بأخذ المتغيرات التالية بعين الاعتبار: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والتخصص، والجنسية، وأثر هذه المتغيرات على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية. واستخدم الباحث مقياس عمليات تحمل الضغوط كوسيلة لجمع البيانات وطبقت هذه الأداة على عينة من طلبة جامعة قطر

شملت (284) طالبًا وطالبة موزعة على (144 طالبًا) (140) طالبة من مختلف كليات الجامعة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية داخل كل كلية. وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختباري (ت) (L.S.D) وتحليل التباين. وقد توصلت الدراسة إلى: أن أكثر الأساليب شيوعًا التي يستخدمها الطلبة هي التفكير الإيجابي واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس. كما لا يوجدفروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنسية، والكلية، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي.

في حين استهدفت دراسة ريتز Raetz, (2002) التعرف على الضغوط ووسائل التكيف معها وعلاقتها بجنس الفرد أجراها على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة جورجيا الأمريكية بلغ عددهم (209) طالبٍ وطالبة وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط. كما أن هناك فروقًا جوهرية بين الجنسين في استخدام وسائل التكيف مع الضغوط.

كما أجرى العويضة (2003) دراسة عن مصادر الضغوط وأساليب التدبر لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والجنسية والمستوى الدراسي على عينة بلغت (184) طالبًا وطالبة، حيث طبق عليهم مقياس الضغوط النفسية ومقياس أساليب التدبر وكان من أهم النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل تعزى إلى متغير الجنس، تمويل الدراسة، الجنسية، الكلية، المستوى الدراسي.

وفي دراسة عن التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية طبقت العلمي (2003) على عينة تكونت من (696) طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة عدة مقاييس للتوتر والاكتئاب والضغط النفسي ومهارات التعامل مع الضغوط. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في الجامعات الفلسطينية يتعرضون إلى ضغوط نفسية شديدة بينما يتعرض الطلبة في الجامعات الأردنية إلى ضغوط نفسية متوسطة القوة. كما أن الطلبة في الجامعات الفلسطينية يميلوا إلى استخدام مهارات التكيف بكثرة وبشدة أكثر من طلبة الجامعات الأردنية. وإن هناك فروقًا بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين طلبة الجامعات الأردنية الذكور والإناث في استخدام مهارات التكيف.

دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية :

استهدفت دراسة هنت وإيفانس Hunt and Evans (2004) التعرف على إمكانية توقع الذكاء الوجداني لاستجابات الأفراد للضغوط الصدمية. وتكونت عينة الدراسة من (414) مشاركًا من الرجال والنساء. ومن أهم نتائج الدراسة: أن للأحداث الصدمية تأثيرًا على النساء أكبر من الرجال حيث أن الرجال لديهم ذكاء وجداني أعلى من النساء.

فيما استهدفت الدراسة التي قامت بها إسماعيل (2008) إلى التعرف على علاقة الذكاءالوجداني بكل من نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط، وذلك على عينة مكونة من (180) من القادة الإداريين،بلغ عدد الذكور منهم (80) مدير، وبلغ عدد الإناث (100) مديرة . وتم اختيار أفراد العينة من مديري مؤسسات التربية والتعليم من الروضة والمدارس الابتدائية و الإعدادية والثانوية (45 مديرًا، و85 مديرة)، ومن مديري المستشفيات الحكومية (10 مديرين،10مديرات)،ومن مديري المصانع الحكومية (20 مديرًا)، وكذلك مديري المكتبات العامة الحكومية (5 مديرين، 5 مديرات). تراوحت أعمارهم ما بين 35، 58 عامًا. طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لـــ

(ماير و آخرون)2000 Mayer etal , (إعداد الباحثة)، ومقياس نمط القيادة (إعداد الباحثة)، واستبيان أساليب مواجهة أحداث الحياة لـــ(حسن مصطفى عبد المعطي). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث على مقياس الذكاء الوجداني و أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث على مقياس الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط السلبية، وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين نمط القيادة التبادلي والديمقراطي ونمط القيادة مركزية المبادئ والنمط التحويلي و بين أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، وكذلك وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين نمط القيادة الأوتوقراطي و الفوضوي وبين أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، بينما وجد ارتباط موجب دال بين نمط القيادة الأوتوقراطي و الفوضوي وبين أساليب مواجهة الضغوط السلبية، ووجود تأثير دال إحصائيًّا لارتفاع الذكاء الوجداني على أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، وأن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني، وأن الدرجة الكلية للذكاءالوجداني تليها إدارة الانفعالات، ثم فهم الانفعالات، ثم العلاقات الاجتماعية هي المتغيرات الأكثر أهمية في التنبؤ بنمط القيادة الذي يتبعه الفرد في قيادته لأتباعه.

بينما استهدفت دراسةالأسطل (2010) التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي ومهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٠٣) من طلبة كليات التربية بجامعات غزة (الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر من المستوى الرابع (١١٩) طالبًا و(٢٨٤) طالبة.وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي من إعداد فاروق عثمان، ومحمد رزق، ومن تقنين عبد العظيم وقننته آمال جودة على البيئة الفلسطينية وقام الباحث بالاستعانة بهذا المقياس ومقياس مهارات مواجهة الضغوط وهو من إعدادالباحث.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة كما أن مستوى مهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة وتوجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالةمستوى الذكاء العاطفي العام وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط ومهاراتها أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زادت مستوى مهارات مواجهة الضغوط.كما توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مهارات مواجهة الضغوط ومستوى الذكاء العاطفي وأبعاده أي أنه كلما زادت مستوى مهاراتمواجهة الضغوط زاد مستوى الذكاء العاطفي وأبعادهكما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ال ذكور، والإناث) في جميع أبعاد الذكاء العاطفي وفي مهارات مواجهة الضغوط وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (الذكور، والإناث) وكانت الفروق لصالح الذكور في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وفي مهارات مواجهة الضغوط في المهارات "الأولى ، والثالثة " وفي الدرجة الكلية للمقياس وكانت أيضا لصالح الذكور. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعات في البعد الأول والخامسوالدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وفي المهارة الأولى والمهارة الخامسة لمقياس مهاراتمواجهة الضغوط.وتوجد فر وق بين جامعة الأقصى وجامعة الأزهر في بعد التعاطف وكانت الفروق لصالحجامعة الأزهر و لم يتضح فر وق في الجامعات الأخرى.وأيضًا بين الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر في بعد تنظيم الانفعالات وبعد المعرفة الانفعالية وكانت الفروق لصالح جامعة الأزهر ولم يتضح فوق في الجامعات الأخرى.وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعات في المهارات " الثانية، والثالثة ، والرابعة" والدرجة الكلية لمقياس مهارات مواجهة الضغوط وفي البعد " الثاني، والثالث، والرابع " لمقياس الذكاء العاطفي.

كما استهدفت دراسة حسن (2011) فحص العلاقة بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر، و الكشف عن الفروق في الضغوط النفسيةوالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغير البلد (اليمن/ الجزائر)، والجنس. وتكونت العينة ككل من (1000) طالب وطالبة، بمعدل (500) طالبًا وطالبة لكل بلد، تألفت عينة اليمن من (168) ذكورًا، و(332) إناثًا، بينما تكونت عينة الجزائر من (206) ذكورًا، و(294) إناثًا. وطبق الباحث مقياس ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة إعداد وهبان(2008)، وكذا مقياس الذكاء الوجداني إعداد الدردير (2002)، تم تطبيقه من قبل نسيمة طالب (2009) في البيئة الجزائرية وقد تم إعادة التأكد من خصائصهما السيكومترية في البحث الحالي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية (اليمن والجزائر) ككل. غير أنه وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في الجزائر، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغير البلد اليمن والجزائر.

من خلال تحليل الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

أ. فيما يتعلق بالعينات المستخدمة في الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

١. بالنسبة للعمر الزمني تراوحت الأعمار فيما بين (11 – 18) عامًا.

٢. أما فيما يتعلق بحجم العينات المستخدمة في الدراسات فقد تراوحت بين (120 – 1000) طالبٍ وطالبة.

ب. أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة فيتبين ما يلي:

١. تباينت نتائج الدراسات حول متغير الجنس فيما يتعلق بالذكاء الوجداني حيث أكدت عدد من الدراسات أن الإناث أكثر تفوقًا من الذكور في الذكاء الوجداني ومن بينها دراسة كل من: (Mayer, et al. ,1999)؛ راضي (2001)؛ Alumran and Punamaki, (2008) بينما كشفت دراسات أخرى أنه لا توجد فروق بينهما ومنها دراسة الخوالدة (2003).

٢. كما أكدت الدراسات أن متغير العمر له تأثير على كفاءة الذكاء الوجداني إذ تبين أن الأكبر عمرًا أفضل من الأصغر سنًا (Mayer, et al. ,1999; Alumran and Punamaki, 2008).

٣. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط Raetz, (2002)؛ العويضة (2003).

٤. كشفت النتائج أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية Hunt and Evans (2004) إسماعيل (2008)؛ الأسطل (2010)؛ حسن (2011).

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل **مجتمع الدراسة الحالية** طلاب جامعة الملك سعود بتنوع تخصصاتهم الأكاديمية وباختلاف مستوياتهم الدراسية 0 وقد اختيرت هذه الجامعة لثلاثة اعتبارات: يتمثل الاعتبار **الأول** في أن جامعة الملك سعود هي أكبر جامعات المملكة وتستقطب طلابًا من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، والاعتبار **الثاني** أن عدد الكليات والتخصصات الموجودة بها يفوق ما هو متاح في جامعات أخرى، أما الاعتبار **الثالث** فكون الباحث هو أحد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة فإن ذلك سهل عملية جمع البيانات . و تكونت عينة الدراسة الحالية من (426) طالبًا وطالبة بجامعة الملك سعود، موزعين على النحو التالي:

جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتغير الفرعي	العدد
النوع	ذكور	200
	إناث	226
التخصص	أدبي	210
	علمي	216
العمر	من 19 –25	294
	من 25 فأكثر	132

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

(١) مقياس الذكاء الوجداني:

قام الباحث بإعداد مقياس يلائم البيئة السعودية وطلاب الجامعة وقد تكون المقياس من خمسة أبعاد هي: الإدراك الوجداني بالذات والمعرفة العقلية الوجدانية ، والتعاطف الوجداني ، وإدارة الانفعالات ، والتواصل الاجتماعي. وقد قام الباحث بمراجعة التراث النفسي لعدد من المقاييس من بينها:

(أ) مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS): إعداد سالوفي وكاروس–و (Salovey & Caruso,2000, pp.396-420) وينقسم المقياس إلى أربعة فروع، تتضمن اثني عشر اختبار قدرة هى: الإدراك الوجداني – السهولة الوجدانية فى التفكير – عملية الفهم الوجداني – الإدارة الوجداني.

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني، عن طريق حساب ارتباط المفردات بالأبعاد

(ب) اختبار الذكاء الوجداني إعداد ماير وسالوفي وكاروسو (MSCEIT): وهو من السابق ، إذ جرى تحسين الخصائص السيكومترية (MEIS)، وتقصير البطارية إلى (30 دقيقة)، بالإضافة إلى أنه أفضل شكلاً من (MEIS)، ويتضمن ثماني مهمات بدلاً من اثنتي عشرة مهمة (Corso, 2002) .

وتم تقنين المقياس على عينة مكونة من (100) طالبًا وطالبة بجامعة الملك سعود، على النحو التالي:

صدق المقياس :

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس بعد تصميمه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء المفردة إلى البعد الذي تندرج تحته، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة، أو حذف لأي مفردة، وبذلك اعتبر المقياس صادقًا بناء على صدق المحكمين.

التي تحتويها وحساب ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (2)، (3) يوضحان نتائج ذلك.

1–ارتباط المفردات بالأبعاد التي تحتويها:

جدول (2)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لأبعاد الذكاء الوجداني

الإدراك الوجداني بالذات		المعرفة العقلية الوجدانية		التعاطف الوجداني		إدارة الانفعالات		التواصل الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.567	8	**0.645	15	**0.642	22	**0.537	29	**0.651
2	**0.578	9	**0.542	16	**0.421	23	**0.643	30	**0.578
3	**0.657	10	**0.676	17	**0.542	24	**0.478	31	**0.632
4	**0.731	11	**0.489	18	**0.597	25	**0.542	32	**0.567
5	**0.576	12	**0.528	19	**0.672	26	**0.572	33	**0.467
6	**0.543	13	**0.678	20	**0.578	27	**0.721	34	**0.542
7	**0.721	14	**0.587	21	**0.468	28	**0.687	35	**0.681

جميع المعاملات دالة عند0.01

يتضح من الجدول (2) أن جميع المعاملات دالة إحصائيًّا عند (0,01)؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تحتويها.

2 – ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس :

جدول (3)

ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	معامل الارتباط
الإدراك الوجداني بالذات	**0.745
المعرفة العقلية الوجدانية	**0.678
التعاطف الوجداني	**0.789
إدارة الانفعالات	**0.756
التواصل الاجتماعي	**0.696

يتضح من الجدول (3) أن جميع المعاملات دالة إحصائيًّا عند (0,01)؛ مما يؤكد على وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

وفيما يلي مفتاح تصحيح المقياس:

جدول (4)

مفتاح تصحيح مقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	عدد العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
الإدراك الوجداني بالذات	7-1	(1، 2، 3، 4)	(5، 6، 7)
المعرفة العقلية الوجدانية	8- 14	(8، 9، 10، 11)	(12، 13، 14)
التعاطف الوجداني	15-21	(15، 16، 20، 21)	(17، 18، 19)
إدارة الانفعالات	22- 28	(22، 23، 24، 28)	(25، 26، 27)
التواصل الاجتماعي	29-35	(30،29، 32)	(33، 34، 35، 36)

(٢) مقياس الضغوط الحياتية كما يدركها طلاب الجامعة:

قام الباحث بإعداد مقياس يلائم البيئة السعودية وطلاب الجامعة وقد تكون المقياس من ستة أبعاد هي: الضغوط الأسرية، والضغوط المالية، والضغوط الدراسية، والضغوط الشخصية، والضغوط الاجتماعية، وضغوط البيئة الجامعية. وتم تقنين المقياس على عينة الدراسة الحالية على النحو التالي:

صدق المقياس

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس بعد تصميمه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء المفردة إلى البعد الذي تندرج تحته، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة، أو حذف لأي مفردة، وبذلك اعتبر المقياس صادقًا بناء على صدق المحكمين.

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط الحياتية عن طريق حساب ارتباط المفردات بالأبعاد التي تحتويها وحساب ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (5)، (6) يوضحان نتائج ذلك.

1- ارتباط المفردات بالأبعاد التي تحتويها:

جدول (5)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحاور لمقياس الضغوط

الضغوط الأسرية		الضغوط المالية		الضغوط الدراسية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.567	12	**0.726	23	**0.527
2	**0.672	13	**0.519	24	**0.692
3	**0.734	14	**0.782	25	**0.728
4	**0.625	15	**0.614	26	0.192
5	**0.569	16	**0.527	27	**0.690
6	**0.629	17	**0.489	28	**0.710
7	**0.724	18	**0.571	29	**0.652
8	**0.489	19	**0.602	30	**0.564
9	**0.698	20	**0.730	31	0.022

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
10	0.711**	21	0.549**	32	0.589**
11	0.543**	22	0.654**	33	0.678**
الضغوط الشخصية		الضغوط الاجتماعية		ضغوط البيئة الجامعية	
34	0.657**	45	0.721**	56	0.657**
35	0.568**	46	0.876**	57	0.876**
36	0.628**	47	0.675**	58	0.790**
37	0.625**	48	0.768**	59	0.782**
38	0.765**	49	0.678**	60	0.123
39	0.192	50	0.700**	61	0.654**
40	0.573**	51	0.675**	62	0.567**
41	0.622**	52	0.567**	63	0.678**
42	0.710**	53	0.013	64	0.765**
43	0.572**	54	0.782**	65	0.681**
44	0.679**	55	0.672**	66	0.670**

يتضح من الجدول (5) أن جميع المعاملات دالة إحصائيًّا عند (0,01) فيما عدا (6) عبارات؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تحتويها.

2 – ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6)

معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط

الأبعاد	معامل الارتباط
الضغوط الأسرية	0.687**
الضغوط المالية	0.790**
الضغوط الدراسية	0.803**
الضغوط الشخصية	0.789**
الضغوط الاجتماعية	0.711**
ضغوط البيئة الجامعية	0.675**

يتضح من الجدول (6) أن جميع المعاملات دالة إحصائيًّا عند (0,01)؛ مما يؤكد على وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

وفيما يلي مفتاح تصحيح المقياس:

جدول (7)

مفتاح تصحيح مقياس الضغوط الحياتية

الأبعاد	أرقام العبارات
الضغوط الأسرية	(3، 5، 6، 8، 31، 34، 43، 46، 53، 56، 57)
الضغوط المالية	(11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 39، 52)
الضغوط الدراسية	(2، 12، 22، 23، 25، 26، 27، 30، 58)
الضغوط الشخصية	(4، 28، 29، 47، 51، 54، 55، 59، 60)
الضغوط الاجتماعية	(9، 10، 18،24، 32، 33، 35، 36، 37، 40)
ضغوط البيئة الجامعية	(1، 7، 38، 41، 42، 44، 45، 48، 49، 50)

إجراءات الدراسة

قام الباحث بعدد من الإجراءات التي تمت من خلال الخطوات التالية:

(أ) إعداد مقياسي الذكاء الوجداني، ومقياس الضغوط الحياتية كما يدركها طلاب الجامعة وتقنينهما على عينة الدراسة الحالية.

(ب) تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الحالية.

(ج) تفريغ البيانات، وحساب المعاملات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب المعاملات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS وذلك على النحو التالي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار (ت)T test.

نتائج الدراسة:

التساؤل الأول: ما أكثر الضغوط الحياتية انتشارًا كما يدركها الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود؟.

لاختبار التساؤل السابق تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وترتيب الأبعاد في ضوء المتوسطات.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط الحياتية(ن = 426)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف	الترتيب
الضغوط الأسرية	□□.□□	□.□□	□
الضغوط المالية	□□.□□	□.□□	□
الضغوط الدراسية	□□.□□	□.□□	□
الضغوط الشخصية	□□.□	□.□□	□
الضغوط الاجتماعية	□□.□□	□.□□	□
ضغوط البيئة الجامعية	□□.□□	□.□□	□

يتضح من الجدول (8) أن ضغوط البيئة الجامعية جاءت في المرتبة الأولى، ثم الضغوط الأسرية، تليها الضغوط الاجتماعية، ورابعًا الضغوط المالية، وجاءت الضغوط الدراسية في المرتبة الخامسة، وأخيرًا الضغوط الشخصية.

وهكذا يتضح من النتيجة السابقة أن ضغوط البيئة الجامعية تتصدر الضغوط الحياتية التي يشعر بها طلاب الجامعة وهو أمر منطقي حيث يتعرض الطلاب والطالبات في تلك البيئة للعديد من المشكلات والعقبات والتي تتداخل في كثير من الأحيان مع ضغوط أخرى كالضغوط الدراسية، والشخصية، والمالية، الأمر الذي يعظم من شعور الطلاب والطالبات بتلك الضغوط.

التساؤل الثاني: ما ترتيب أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود؟.

لاختبار التساؤل السابق تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وترتيب الأبعاد في ضوء المتوسطات.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء الوجداني (ن 426)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الإدراك الوجداني بالذات	□□□□	□□□□	□
المعرفة العقلية الوجدانية	□□□□	□□□□	□
التعاطف الوجداني	□□□□	□□□□	□
إدارة الانفعالات	□□□□	□□□□	□
التواصل الاجتماعي	□□□□	□□□□	□

يتضح من الجدول (9) أن التعاطف الوجدانيجاء في الترتيب الأول ثم إدارة الانفعالات، يليها التواصل الاجتماعي، ثم الإدراك الوجداني بالذات ، ورابعًا إدارة الانفعالات، وأخيرًا المعرفة العقلية الوجدانية

ويرجع الباحث تلك النتيجة لطبيعة التنشئة الأسرية في المجتمع السعودي والذي يحث أبناءه على التعاطف مع الآخرين تماشيًا مع تعاليم الدن الحنيف ولذلك جاء التعاطف الوجداني في المركز الأول.

كما أن التواصل الاجتماعيجاء في المرتبة الثانية وذلك لأهميته في حياة الطالب الجامعي؛ فهو جزء من التعامل اليومي بين الطلاب مع بعضهم في إطار التعاون وتبادل المصالح فيما بينهم. أما عن الإدراك الوجداني بالذات واحتلاله للمركز الثالث فهو يعبر عن مدى إدراك الطلاب لذواتهم أو سعيهم نحو ذلك الأمر. فيما جاء في المركز الرابع إدارة الانفعالاتوالذي جاء في مرتبة تعد متأخرة إلى حدٍّ ما الأمر الذي يعني حاجة هؤلاء الطلاب للتدريب على مهارات إدارة انفعالاتهم للسيطرة عليها وكبح جماحها، وينطبق الأمر نفسه على المعرفة العقلية الوجدانيةوالتي جاءت في المرتبة الأخيرة.

الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود

ولاختبار صحة الفرض الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد كل من الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية وكذلك الدرجة الكلية.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود

المتغيرات	الإدراك الوجداني بالذات	المعرفة العقلية الوجدانية	التعاطف الوجداني	إدارة الانفعالات	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
الضغوط الأسرية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**
الضغوط المالية	[illegible]*	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**
الضغوط الدراسية	[illegible]**	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**
الضغوط الشخصية	[illegible]**	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**
الضغوط الاجتماعية	[illegible]*	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**
ضغوط البيئة الجامعية	[illegible]	[illegible]**	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**
الدرجة الكلية للضغوط	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]**	[illegible]**

* دالة عند [illegible] **دالة عند [illegible]

وهكذا يتضح من الجدول (10) أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية والدرجة الكلية.

فقد كشفت دراسة جيري Geery (1997) بأن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون بأنهم: يستخدمون معارفهم للحفاظ على الهدوء، والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤوا، ويحاولوا جادين إلى إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي، وكما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوكيات غير لفظية ناعمة تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثرون في الآخرين ويستخدمونهم بحكمة، وينمون، ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين كأساس لبناء العلاقات عليها، ويتوقعون الصراعات، ويديرونها بفعالية (في عثمان،2001، ص 173).

كما أظهرت نتائج دراسة إسماعيل (2008) وجود تأثير دال إحصائيًّا لارتفاع الذكاء الوجداني على أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

دراسة الأسطل (2010) توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى الذكاء الوجداني العام وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط ومهاراتها أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زاد مستوى مهارات مواجهة الضغوط.

كما توصلت دراسة حسن (2011) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن.

إن الاتزان الانفعالي (الوجداني) له دور كبير في النشاط العقلي المعرفي، وذلك لأن الغاضب لا يستطيع أن يفكر بوضوح؛ لأن جيشان عواطفه، وطغيان انفعالاته، يحول بينه وبين الحالة العقلية المناسبة للإفادة من معامل ذكائه (السيد،1994، ص 194).

ويشير سالوفي وسلوتر (Salovey, and Sluyter, 1997) إلى أن أهم وظائف الذكاءالوجداني هو توجيه التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات؛ مما يؤثر بشكل إيجابي على شخصية الفرد. فهو الذكاء الوجداني أفضل من غيرهم في التعرف على انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعبير عنها بصورة دقيقة، تمنع سوء فهم الآخرين لهم

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من الذكاء الوجداني، أكثر ضبطًا لانفعالاتهم واندفاعاتهم، مما يجعلهم أكثر تسامحًا، وأكثر فهمًا لوجهات نظر الآخرين وعمل علاقات جيدة في العمل، وتدير أمر الضغوط وقدرة التخطيط للعمل، والوصول إلى الأهداف، والمثابرة في وجه التحديات كما أنهم أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات التي تحدث في بيئاتهم (Mayer, 2000).

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للنوع، والعمر، والتخصص (علمي، أدبي).

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم حساب اختبار "ت" لحساب الفروق في الذكاء الوجداني.

جدول (11)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق في الذكاء الوجداني

وفقا لكل من: النوع، والعمر، والتخصص (علمي، أدبي)

المتغير		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
النوع	ذكور	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	دالة
	إناث	[illegible]	[illegible]	[illegible]			
التخصص	أدبي	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	غير دالة
	علمي	[illegible]	[illegible]	[illegible]			
العمر	من 19 –25	294	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	غير دالة
	من 25 فأكثر	132	[illegible]	[illegible]			

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروقًا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لصالح الإناث؛ بينما لا توجد فروق في كل من التخصص والعمر.

فيما يتعلق بالنوع تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة ماير وآخرون Mayer, et al. (1999) من أن الإناث أكثر تفوقًا من الذكور في الذكاء الوجداني بشكل عام، وهو أيضا ما أكدته نتائج دراسة راضي (2001) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني لصالح الإناث

كما أظهرت نتائج دراسة مارثا وجورج Martha and George, (2001) أثر متغيري الجنس في بعدين من أبعاد الذكاء الوجداني (تدبير العلاقات والانخراط بها، وضبط النفس) لصالح الإناث.

أما المصري (2007) فقد كشف أن هناك تفوقًا للإناث على الذكور في بعد التعاطف، وكذلك على المقياس الكلي للذكاء الوجداني.

بينما تختلف مع نتائج دراسة إسماعيل (2008) والتي توصل فيها إلى أن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني.

أما فيما يتعلق بالعمر فقد اختلفت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة ماير وآخرين Mayer, et al. (1999) من أن المراهقين الأكبر سنًّا (ذكورًا وإناثًا) أعلى كفاءة في الذكاء الوجداني من الأصغر سنًّا

ويشير (جولمان، 2000) في هذا الصدد إلى أنه عند التساؤل عما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني؛ فينبغي التعرف على خصائص كل نوع منهما وفقًا لمعامل ذكائه الوجداني. فقد أشار إلى أن الرجال ذوي الذكاء الوجداني المرتفع متوازنون اجتماعيًّا، صرحاء ومرحون، ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضًا بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا، وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون، وتتسم حياتهم العاطفية بالثراء، فهي حياة مناسبة، وهم راضون فيها عن أنفسهم، وعن الآخرين، وعن المجتمع الذي يعيشون فيه. بينما تشير الدراسات إلى أن النساء الذكيات وجدانيًا يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، يثقن في مشاعرهن، وللحياة بالنسبة لهن معنى، وهن أيضًا مثل الرجال، اجتماعيات غير متحفظات (بل أكثر من ذلك فقد يندمن بعد ثوراتهن الانفعالية على صراحتهن)، كما أنهن أيضًا يستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي وتكوين علاقات جديدة، وعندما يمزحن ويهرجن يشعرن بالراحة، فهن تلقائيات، ومتفتحات على الخبرة الحسية. ومن النادر أن يشعرن بالذنب، أو القلق، ولا يستغرقن في التأمل (ص71).

ويبدو مما سبق أن الاختلاف طفيف بين الرجل والمرأة في الذكاء الوجداني؛ بل إن هناك قدرًا كبيرًا من الاتفاق بينهما، فكلاهما يتسم بالاتزان الاجتماعي والمرح، لا يميلون للاستغراق في القلق، بينما نجد قليلاً من الاختلافات بينهما، فنجد أن الرجال صرحاء بينما تندم النساء على صراحتهن المصحوبة بالثورة الانفعالية.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة الضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للجنس، والعمر، والمعدل التراكمي، والتخصص (علمي، أدبي).

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم حساب اختبار "ت" لحساب الفروق في الذكاء الوجداني.

جدول (12)

قيمة " ت " للفروق فيالضغوط الحياتية

وفقًا لكل من: النوع، والعمر، والتخصص (علمي، أدبي)

المتغير	المتغير الفرعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
النوع	ذكور	□□□	□□□□□	□□□□□	□□□	□□□	غير دالة
	إناث	□□□	□□□□□	□□□□□			
التخصص	أدبي	□□□	□□□□□	□□□□□	□□□	□□□	غير دالة
	علمي	□□□	□□□□□	□□□□□			
العمر	من 19 –25	□□□	□□□□□	□□□□□	□□□	□□□	دالة
	من 25 فأكثر	□□□	□□□□□	□□□□□			

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقًا في الضغوط الحياتية في العمر لصالح الفئة العمرية ما بين من (19 –25)؛ بينما لا توجد فروق في كل من النوع، والتخصص.

فيما يتعلق بشعور الطلاب والطالبات في الفئة العمريةما بين من (19 –25) بالضغوط بشكل أكبر من أقرانهم ممن يزيد عمرهم عن25 عامًا يمكن أن نرجع ذلك إلى أن معظمهم في بداية المرحلة الجامعية، وما يكتنفها من علاقات جديدة وأسلوب لم يعهده في التعامل من قبل يختلف عن جو المدرسة؛ بالإضافة إلى اختيار التخصص،

أما الأكبر عمرًا فيبدو أنهم أصبحوا أكثر استقرارًا وتأقلمًا مع الجو الجامعي، ومن ثم هم أقل شعورًا بالضغوط.

أما فيما يتعلق بالنوع فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الإناث والذكور وهو ما أكدته نتائج دراسة ريتز (Raetz, (2002 من عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط.

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها العويضة (2003) في دراسته من أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي.

ويعتقد الباحث أن تلك النتيجة تعزى إلى أن ما يتعرض له الطلاب والطالبات من ضغوط متقارب إلى حد كبير، ومن ثم لم يظهر بينهما فروق تصل إلى حد الدلالة.

كذلك الأمر فيما يتعلق بالتخصص فسواء كانت الكليات التي يتبعا الطلاب أدبية أو علمية فهم يتعرضون لنفس الضغوط.

التوصيات:

(١) أن يتعرف المسؤولون بالجامعات وأعضاء هيئة التدريس والعاملون بوحدات ومراكز الإرشاد على دور الذكاء الوجداني في خفض الضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة.

(٢) ضرورة تقديم دورات تدريبية لتنمية المهارات المرتبطة بالذكاء الوجداني لدى الطلاب.

(٣) التركيز على الذكور في البرامج التدريبية نظرًا لانخفاض مهارات الذكاء الوجداني لديهم عن الإناث.

المراجع

أبو راسين، محمد (2003). العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السعوديين، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الزقازيق، (143)، 160-176.

أبو رياش، حسين، والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة، وشريف، سليم (2006). ***الدافعية والذكاء العاطفي*** . عمان: دار الفكر.

أبو ناشي، منى سعيد وحسونة ، أمل محمد (2006). ***الذكاء الوجداني*** القاهرة: الدار العالمية.

الأسطل، مصطفى رشاد (2010). **الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهةالضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة)، *رسالة م اجستير غير منشورة*،** كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

إسماعيل، بشري (2008 إبريل). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من نمط القيادة و أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من القادة الإداريين*مجلة كلية التربية*،** جامعة الزقازيق، (59)، 135-213.

جابر، عبد الحميد (2004). ***نحو تعلم أفضل إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني*** القاهرة: دار الفكر العربي

جولمان. دانيال (1995). **الذكاء العاطفي** (ترجمة ليلي الجبالي). ***مجلة عالم المعرفة*** (262)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

جولمان، دانيال (2004). ***ذكاء المشاعر*** (ترجمة هشام الحناوي). القاهرة: دار هلا للنشر والتوزيع.

حسن، صادق عبده (2011). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر** (دراسة مقارنة)، ***رسالة م اجستير غير منشورة*،** كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر.

الخضر، عثمان حمود (2002). **الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟ *دراسات نفسية*.** 12 (1)، 5-41.

الخوالدة، محمود (2003). **أثر برنامج تدريبى مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالى فى تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي ، *رسالة دكتوراه غير منشورة*،** جامعة عمان العربية.

الخوالدة، محمود (2004). ***الذكاء العاطفي*** . عمان: دار الشروق.

الدردير، عبد المنعم أحمد (2002). **الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*** ، كلية التربية، جامعة حلوان، (8)، 4، ص ص309-312.

راضي، فوقية محمد (2001). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدارس والقدرة على التفكير الابتكاري ، *مجلة كلية التربية*** جامعة المنصورة، (45)، 73-103.

روبنز، ب. وسكوت. ج (2000). **الذكاء الوجداني** (ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي). القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

الزيود، نادر فهمي (2003). **استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيرات، *مجلة رسالة الخليج العربي*** (99)، 47-87.

السمادوني، السيد إبراهيم (2007). ***الذكاء الوجداني*** . عمان: دار الفكر.

شابيرو، لورانس (٢٠٠). ***كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي؟ دليل الآباء للذكاء العاطفي*** (ترجمة قسم الترجمة بمكتبة جرير) الرياض: مكتبة جرير.

حسن، أماني عبد التواب (2004). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات ، *رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية الدراسات الإنسانية،جامعة الأزهر ، مصر.

الطريري، عبد الرحمن (1994). ***الضغط النفسي: مفهومه، تشخيص، طرق علاجه ومقاومته*** ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

عبد المعطي، حسن مصطفى (1992). **ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية**، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، (9) 270-298.

عبد المعطي، حسن مصطفى (2005). ***ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العبوشي، نوال عبد الرؤوف (2009). ***الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي*** ، تم استرجاعها في 13/ 4/ 2013 م http://www.gulfkids.com/pdf/Daka_Nawal.pdf

العتوم، عدنان.(2004) ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة

عثمان، إسهام، وأحمد، عاشور (2003). **الضغوط الأسرية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض الاضطرابات السيكوماتية لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*** 16 (4)، 275-296.

عثمان، فاروق السيد (2001). ***القلق وإدارة الضغوط النفسية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان، فاروق السيد، رزق، محمد عبد السميع (2001). **الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه *مجلة علم النفس*** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب،(5)2، 32 - 50 .

عجاج، خيري المغازى (2002). ***الذكاء الوجداني: الأسس النظرية والتطبيقات*** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عجاج، سيد أحمد (1992). **دراسة القلق لدى الأطفال من حيث علاقته بالضغوط الوالدية*رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها)، مصر.

عجين، علي إبراهيم (2009). **الذكاء العاطفي الذاتي وتطبيقاته في السنة النبوية *المنارة***، 15، (2)، 47-77.

عدس، محمد عبد الرحيم (1997). ***الذكاءات من منظور جديد*** (ط2). عمان: دار الفكر.

عوض، رئيفة (2000). **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة: التشخيص والعلاج.** القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

الغانم، عبد العزيز (1985). **تربية الشباب في دولة الكويت، المؤتمر التربوي الخامس عشر تحت عنوان تربية الشباب في ضوء تحديات العصر** ، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت 23 – 3/28.

الفقي، آمال إبراهيم (1997). **ضغوط الوالدية وعلاقتها ببعض اضطرابات النطق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة*** كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها)، مصر.

كرينجي، ديل (2002). ***دع القلق وابدأ الحياة*** (ترجمة محمد فكري أنور). القاهرة: مكتبة مدبولي.

مايسة النيال وهشام إبراهيم عبد الله (1997). **أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر، *المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس بعنوان الإرشاد النفسي والمجال التربوي*** القاهرة، 2–4/ 12.

المعجم الوجيز (1995). ***مجمع اللغة العربية*** . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

منصور، طلعت، والببلاوى، فيولا (1998). ***الضغوط النفسية للمعلمين، دليل التعرف على الصحة النفسية للمعلمين.*** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يونس، انتصار (1993). ***السلوك الإنسانى*** (ط 9). القاهرة: دار المعارف.

Abraham. R. (2000). The role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional Intelligence-outcome relationships. *Journal of Psychology*, 134 (2),169-186.

Alumran, J. & Punamaki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahrain adolescents. *Individual Differences Research*, 6 (2), 104-116.

Bar – On , R. (1997). *Emotional quotient inventory: Measure of emotional quotient inventory*. Toronto, Ontario: Mutti-Health Systems.

Brearley, M. (2001). *Emotional intelligence in the classroom: Creative learning strategies for 11-18s*. UK: Bell & Pain Limited.

Chain, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409-418.

Corso, L. J. (2002). *Social intelligence: Social skills competence and emotional intelligence in gifted adolescents*. Bowling Green: Ky.

Difabio, A. & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at schoolastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence?. *Personality and Individual Differences*, 46 (5/6), 581-585.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R, Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., et al (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD).

Folkman, S. & Lazarus, R. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, (3), 466-475.

Gohm C., Corser G., Dalsky D. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant?. *Personality and Individual Differences*. 39 (6), 1017–1028.

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

Hunt, N & Evans, D. (2004): Predicting Traumatic Stress Using Emotional Intelligence. *Journal of Behavior Research and Therapy*, 42, (7), 791-798.

Kalyoncu, Z, Guney, S., Arslan, A., Guney, S., Ayranci, E. (2012). Analysis of the relationship between emotional intelligence and stress caused by the organisation: A study of nurses. *Business Intelligence Journal*, 5 (2), 334- 346.

Karen,V., Melanie,T., & Lolle,S. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and

in Post-Compulsory Education, 14 (3), 219-231.

Raetz, W. & Teresa, K. (2000) Stress coping in the first year student and gender schema *ph. D.* university of Georgia, D.A.I. A63/02, 454.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3), 185-211.

Salovey,P. & Sluyter D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication*. New York: Basic Books.

Schilling, D. (1996). *50 Activities for teaching emotional intelligence, level 1: Elementary*. California: Inner choice Publishing.

Smith, W. & Hebatella, E. (2000). The typologies of successful students in the core subjects of language arts mathematics, and social studies using the theory of emotional intelligence in a high school environment in tennessee. *Eric Database ED449190.*

Wang, C. (2002). Emotional intelligence, general self efficancy, and coping style of juvenile delinquents, *Journal of Chinese Mental. Health*, 16 (8), 565-567.

Zeidner, M., Zinovich, I., Matthews, G., & Richard, D.(2005). Assessing emotional, intellectual in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, (33) pp.369-391.

the big five. *European Journal of Personality*, (16), 103-125.

Martha, T. & George, M. (2001). *Emotional Intelligence: The effect of gender, GPA, ethnicity. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.* http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/ detailmini.sp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED464086&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED464086.

Mayer, J. (2000). Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence. In J. P. Forgas (Ed), The Handbook Of Affect and Social Cognition (pp. 410-431). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, inc.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp.267-298.

Mayer, J., & Salovey , P.(1997), *What is emotional intelligence ?*. New York: Basic Books,

Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* , 17 (4), 433-442.

Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.

Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S, Wood, L, et al. (2004). Academic achievement in high school: Dose emotional intelligence matter?. *Personality & Individual Differences*, 37 (7), 1321-1331.

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

Petrides, K., Furnham, A., & Erickson, F.(2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Journal of Personality and Individual Differences*, 36 (2), pp.267-276.

Qualter, P., Whiteley, H., Morley, A. & Dudiac, H. (2009). The role of emotional i ntelligence in the decision to persist with academic studies in high education. *Research*