القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الوجداني

باستراتيجيات حل المشكلات في ضوء متغير النوع

أ/ مروة محمد علي

مدرس مساعد – علم النفس المعرفي

كلية الآداب – جامعة بني سويف

أ.د / غادة محمد عبد الغفار

أستاذ علم النفس المعرفي

كلية الآداب – جامعة بني سويف

الملخص:

هدفت الدراسة الراهنة لتحديد العلاقة التنبؤية بين الذكاء الوجداني بأبعاده باستراتيجيات حل المشكلات لدى عينة من الذكور والاناث من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالب وطالبة موزعين على جميع كليات جامعة بني سويف طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلات من اعداد الباحثتان. واظهرت النتائج تباين ابعاد الذكاء الوجداني المنبئة باستراتيجيات حل المشكلات لدى الذكور مقابل تلك المنبئة بها لدى الاناث ونوقشت النتائج في ضوء التراث.

الكلمات المفتاحية: الذكاءالوجداني،استراتيجيات حل المشكلات.

*****

مقدمة:

انصب اهتمام العلماء في الفترة الماضية على دراسة الجوانب المعرفية للأفراد كالذاكرة وحل المشكلات، والتركيز على فكرة العامل العام للذكاء (IQ) وتصنيف الأفراد الحاصلين على درجة (IQ) مرتفعة كأفراد أذكياء، ولكن على مدى العقود الماضية اهتمت البحوث والدراسات المختلفة بالجوانب الوجدانية ودراسة مدى تأثير الجوانب الاجتماعية والوجدانية على قدرة الفرد على حل مشكلاته اليومية والنجاح في مختلف مجالات حياته(Oz , Demirezen & Pourfeiz , 2015).

لم يول العلماء اهتمامًا للبحث في الذكاء الوجداني حتى نهاية القرن الماضى، فقد كان الإهتمام قاصرًا على البحث في الجوانب المرضية والعوامل العقلية فقط دون الاهتمام بالجوانب الإيجابية لعلم النفس المعرفي. ومنذ نهاية القرن العشرين حتى الآن توالت البحوث في الاهتمام بالذكاء الوجداني كأحد جوانب علم النفسى الإيجابى(Fabio & Saklofske , 2018).

وأشار العلماء وأهمهم جولمان في عام ١٩٩٨ إلى أهمية الذكاء الوجداني في نجاح الفرد في حياته أكثر من نسبة الذكاء العام، حيث إن (٨٠%) من نسبة نجاح الفرد في الحياة ترجع إلى الذكاء الوجداني؛ مقارنة

بنسبة بالذكاء العام والذي يمثل (٢٠%) فقط لنجاح الفرد في حياته وعلاقاته مع نفسه والآخرين (Zarezadeh , 2013).

وتمتد أهمية الذكاء الوجداني على المستوى العلمي والعملي فقد عرضت البحوث والدراسات ارتباط المهارات الوجدانية والاجتماعية بالنجاح في عديد من مجالات الحياة المختلفة منها المجال الطبي، ومجال العمل، وجودة وكفاءة العلاقات مع الآخرين، والأداء الأكاديمي[1]، والتعليم (Zafari & Biria , 2014 ; Gutierrez , 2017).

مشكلة الدراسة:

ظهرت الحاجة إلى دراسة عربية تجمع بين الذكاء الوجداني كونه يتكون من مجموعة من الكفاءات الفرعية الشخصية والاجتماعية والذي يعد عاملًا هامًا بجانب القدرات العقلية-وذلك كما أشار إليه وكسلر قبل عام ١٩٤٠ - وبين حل المشكلات التي لطالما تقابل الفرد يوميًا أثناء تفاعلاته مع الأسرة، والعمل، والمدرسة إذا كان طالبًا؛ أي العلاقات الاجتماعية في تفاعلاته مع الآخرين بوجه عام. والمقارنة داخل متغير الجنس للتعرف على النوع الأكثر ذكاء وجدانيًا. ومن هنا تبلورت تساؤلات الدراسة فيما يلى:

تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد مشكلات الدراسة الحالية من خلال التساؤلات التالية ينبثق منهم عدة تساؤلات فرعية كما يلي:

التساؤل الأول:

(أ) هل يسهم الذكاء الوجداني بأبعاده، في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات تبعًا للتباين في متغير النوع (ذكورًا، واناثًا)؟

وينبثق منه التساؤلات:

١. ما مدى اسهام أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الإناث؟

٢. ما مدى اسهام أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الذكور؟

- مبررات إجراء الدراسة:

(1) Academic Performance

١. لم يحظ الجانب الإيجابي في علم النفس بالقدر الكافي من الاهتمام وذلك حتى فترة قريبة حيث كان التركيز منصبًا على الجوانب المرضية والمشكلات النفسية والعقلية.

٢. كما لم يكن هناك اهتمام بالقدر الكافي من الباحثين في دراسة الذكاء الوجداني ودوره في نجاح الفرد في حياته فقد كان الاهتمام مقتصرًا على دراسة العامل العام فقط وحتى فترة قريبة إلى أن بدأ العلماء يلتفتون إلى دراسة وتنمية الجانب الإيجابي في الشخصية لخلق سلوك أكثر توافقًا والذي يعتبر الذكاء الوجداني أحد جوانبه، كما أنه يعد عامل هام لنجاح الفرد في حياته.

٣. ندرة الدراسات العربية- على حد علم الباحثتان– التي قد جمعت بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلات فقد ركزت الدراسات العربية على دراسة الذكاء الوجداني بالخصائص وسمات الشخصية والمتغيرات الوجدانية الأخرى.

٤. ندرة الدراسات الأجنبية التي جمعت بين هذين المفهومين فكانت أغلبها قائمة على دراسة بعض عناصر ومكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بحل المشكلات.

٥. أهمية دراسة متغيرات الدراسة من زاوية مقارنة العلاقة بينهم تبعًا للجنس -والتي هي محور الدراسة الحالية- لدى طلاب الجامعة، للاستفادة من نتائجها في مجال العمل بعد إنهاء المرحلة الدراسية، لما للذكاء الوجداني من أهمية كبرى في العمل والتعامل بين الأشخاص بوجه عام.

-أهمية الدراسة:

وتنقسم إلى نوعين هما:

(أ) الأهمية النظرية:

- أن الدراسات التي تناولتهم متغيرات بحثنا معًا أظهرت نتائج تباينات إن كان بينهم علاقات ارتباطية أم لا. على الرغم من أهمية العوامل غير العقلية في النجاح في الحياة بجانب القدرات العقلية، والتي تعد غير كافية لتعامل الفرد بكفاءة وفعالية مع مشكلاته اليومية والتي لا علاقة لها بنسبة ذكائه العام بقدر ما ترتبط بمستوى مهاراته وكفاءاته الشخصية والاجتماعية.

- كما أن الكثير من الباحثين قد اهتموا بدراسة الجوانب المرضية الإكلينيكية وأغفلوا دراسة الجوانب الإيجابية حتى وقت قريب.

- توضح الدراسة الفروق تبعًا للنوع في العلاقة بين متغيرات الدراسة مما يعطى مؤشرات للفروق في الكفاءات والقدرات والعوامل غير المعرفية كالذكاء الوجداني والمعرفية كاستراتيجيات حل المشكلات.

- تمد الدراسة المكتبة العربية بعرض وافٍ للتراث النفسي للعلاقة بين المتغيرات الثلاث محل الدراسة الراهنة.

(ب) الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في تصميم برامج قائمة على تنمية مهارات وكفاءات الذكاء الوجداني للتغلب على الصعوبات والمشكلات اليومية لطلاب الجامعة لتدريبهم على التعامل مع المشكلات في مجال العمل.

- قد تفيد نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية لاستراتيجيات حل المشكلات الفعالة لدى المراهقين والشباب.

مصطلحات الدراسة :

أولًا: الذكاء الوجداني:

عرف بار_أونBar-on عام ١٩٩٧ الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات والسمات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية " وهذا التعريف تبنته الباحثتانفي الدراسة الراهنة بمكوناته الخمسة عشر وهي:

(أ) الذكاء الشخصي: ويتكون من خمسة مكونات فرعية وهي (الوعي بالذات[١]، والتوكيدية، وتقدير الذات[٢]، والاستقلالية[٣]، وتحقيق الذات[٤]).

(ب) الذكاء بين الأشخاص: ويتكون من ثلاثة مكونات فرعية وهي (التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية).

(ج) القدرة على التكيف: وتضم ثلاثة مكونات فرعية وهي (اختبار الواقع، والمرونة، وحل المشكلات).

(د) إدارة الضغوط: وتضم مكونين فرعيين وهما (ضبط الاندفاع، وتحمل الضغوط).

(هـ) المزاج العام: ويضم مكونين فرعيين وهما (السعادة، والتفاؤل).

ثانيًا: استراتيجيات حل المشكلات:

تعرفها الباحثتانبأنها: الطرق العلمية التي يقوم بها الفرد لفهم وتنظيم ومعالجة المواقف الحياتية التي يمر بها والتي تمثل مواقف مشكلة، وذلك لتسهيل الوصول إلى حل مناسب للمشكلة ومن ثم تكراره في المواقف المشابهة.

---

(1) Self-Awareness

(2) Self Esteem

(3) Independence

(4) Self-Realization

الإطار النظرى:

أولًا:الذكاءالوجداني:

بالرغم من جهود الفلاسفة القديمة لتعريفه إلا أن بداية المصطلح ترجع إلى ثورنديك عام ١٩٢٠ الذي كتب عن الذكاء الاجتماعي ووصفه بأنه القدرة على الفهم والتعامل مع الآخرين بحكمة في العلاقات الإنسانية، ومع ذلك لم يذكر مفهوم الذكاء الشخصي حينما اقترح ثلاثة أنواع للذكاء الموضوعي وهم: " الذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد، والذكاء الاجتماعي" (Wood, Parker & Keefer, 2009 ; Hohlbein , 2015).

وعرض جيلفورد عام ١٩٥٦ نموذجه حول بنية العقل، وأعاد تعديله عام (١٩٦٧) على نحو أكثر تفصيلًا، وأشار فيه إلى عدة فئات منها فئة (المحتوى السلوكي[1]) على أنها معلومات غير لفظية تشمل التفاعل الاجتماعى وعرفها بأنها: قدرة الفرد على إدراك سلوكه وسلوك الآخرين وبهذا يعد جيلفورد قد دمج بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، إلا أن اهتمامه كان منصبًا فقط بالبحث في الذكاء الشخصي وأهمل الذكاء الاجتماعي(سامية الأنصاري، و حلمي الفيل، ٢٠٠٩).

وفي عام ١٩٧٣ قدم فؤاد أبو حطب تفسيرًا للعلاقة بين المعرفة والوجدان أثناء عرضه لنموذجه المعرفي الجديد حول بنية العقل وصنف من خلاله أنواع الذكاء إلى ثلاث فئات هي (الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني) وبهذا فإن أبو حطب يعد من أوائل الذين تحدثوا في الذكاء الوجداني وذكر المصطلح لفظًا، ولكنه أعاد تصنيفه عام ١٩٧٨ إلى سبع فئات تمتد من الذكاء الحسي وصولًا إلى الذكاء الاجتماعي، وهنا قد حذف الذكاء الوجداني واكتفي بذكر الذكاء الاجتماعي فقط وبالرغم من حذفه للمفهوم في تعديله للنموذج إلا أنه لابد من الاعتراف بأنه أول من توصل لصياغة المصطلح كما يستخدمة العلماء حتى الآن، كما أنه في هذا النموذج قد اتفق مع ثورنديك في تحديد ماهية الذكاء الاجتماعي وأخيرًا في عام (١٩٨٤) أدخل تعديلاً على هذا التصنيف وقسم الذكاءات إلى ثلاث فئات وهي " الذكاء الموضوعي[2]، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي "(سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠).

مع تعدد الجهود لتوضيح هذا المفهوم إلا أن الفضل يرجع إلى ماير وسالوفي عام ١٩٩٠ في انتشار مصطلح الذكاء الوجداني حيث قاموا عام ١٩٩٠-١٩٩٣ باستخدام تعبير الذكاء العاطفي من خلال نموذجهما في الذكاء العاطفي بعنوان " الخيال، المعرفة، الشخصية " واستخدم هذا التعبير لوصف الخواص الوجدانية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح والتي منها على سبيل المثال: " التقمص العاطفي، والاحترام، والمودة " (فارس صالح أحمد، ٢٠١٣؛ Sarwar , Nadeem & Aftab , 2017).

(1) Behavioral Content

(2) Objective Intelligence

ويرجع الفضل إلى جولمان عام ١٩٩٥ وكتابه " الذكاء العاطفي. لماذا هو مهم أكثر من نسبة الذكاء ؟ " وكان من أكثر الكتب رواجًا كما أنه كان له تأثير في انتشار المصطلح وجذب عديد من الأوساط العلمية للبحث فيه والذي تبعه بسلسلة كتب ومقالات تناولت الجوانب النظرية، وتطبيقات المفهوم في الميادين التربوية والتنظيمية والاجتماعية، والتي تدور حول فكرة أن: النجاح في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يعتمد على القدرات الذهنية فقط بل يحتاج لقدرات أخرى تتمثل لدى جولمان في مصطلح الذكاء العاطفي (Higgs & Dulewicz , 2016 ; Itzkovich & Dolev , 2016).

(١) تعريف الذكاء الوجداني :

(أ) تعريفات الذكاء الوجداني تبعًا لنموذج القدرة العقلية:-

يعتبر ماير وسالوفي Mayer & Salovey عام ١٩٩٠ أول من قدما مفهوم الذكاء الوجداني وقد تم تعريفه على أنه: قدرة الفرد على مراقبة ذاته ومراقبة مشاعر الآخرين والتعرف عليهما والتمييز بينهما، وكذلك القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين (Deniz & Sabahattin, 2013 ; Freed , 2016 ; Bradshaw , 2017).

وعرفاه في عام ١٩٩٣ على أنه إدراك الفرد وفهمه لعواطفه وعواطف الآخرين والقدرة على إدارة واستخدام هذه العواطف والاستفادة من هذه العواطف والتكيف معها (Abdallahi, Yaacob, Abo Talib & Ismail , 1993).

(ب) تعريفات الذكاء الوجداني تبعًا لنموذج السمات الشخصية لبار_أون:-

وظهر هذا المصطلح على يد بار_أونBar-On عام ١٩٨٥ عندما اقترح (EQ-i) معامل الكفاءة والذى يضم (١٥) كفاءة (Schrimpf, Lindsey ,Trief & Paula, 2013).

وأعاد تعريفه في عام ١٩٩٧ بأنه:- مجموعة من المهارات غير المعرفيه والقدرات والسمات والكفاءات[1] الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية (Pellitteri, Stern, Shelton & Ackerman, 2006 ; Alavinia , Bonyadi & Razavi , 2012).

(ج) تعريفات الذكاء الوجداني تبعًا للنموذج المختلط لجولمان:-

فقد عرفه جولمان Goleman عام ١٩٩٥ بأنه:- القدرة على فهم ومعرفة الفرد لانفعالاته والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية في مختلف المواقف. وأشار إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل

(1) Competencies

على الوعي بالذات، وتنظيم الذات[١]، والدافعية[٢]، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية[٣] (Kobe, Palmon & Rickers , 2001 ; Oz , 2015).

وأشار إلى الذكاء الوجداني على أنه " طريقة مختلفة لتصبح ذكيًا " وقدم له عدة تعريفات حتى تعريف عام ٢٠٠٠ بأنه:- مجموعه من المهارات الوجدانية الضرورية لنجاح الفرد في حياته العملية والاجتماعية، وقدرته على فهم ومعرفة مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، ومن ثم التحكم في وجداناته وقدرته على إدارة علاقاته مع الآخرين بشكل فعال (عبد اللطيف محمد خليفة، ٢٠٠٨).

ظهر اتجاهان مختلفان لتفسير الذكاء الوجداني على يد أبرز ثلاثة علماء الذين حددوا ماهية الذكاء الوجداني وتوالت بعدهم الجهود وفقًا لما قدموه من وجهات نظر مختلفة. **(١) اتجاه القدرة**: ويضم نموذجًا واحدًا وهو نموذج القدرة ومن رواده (جون ماير، وبيتر سالوفي) وتبعهما مجموعة من العلماء.

(٢) الاتجاه المختلط:

ويضم نموذجين وهنا نجد (جولمان) كأحد أول من شاركوا وساهموا في نشر المصطلح بصورة كبيرة حيث يرجع له الفضل في انتشار ورواج المصطلح، وكذلك (بار- اون) والذي يعد أول من تكلم في المصطلح وأول من وضع نموذجه الذي يسبق نموذج القدرة وكذلك جهوده تسبق جهود جولمان، إلا أنه لم يحظ بنفس شهرتهم. ولهذا النموذج أيضًا مجموعة من العلماء الذين أكملوا اجتهاداتهم على نفس النمط المختلط لتفسير الذكاء الوجداني (Urquijo , Extremera & Nilla , 2016).

وتتبنى الباحثتان نموذج بار_أون Bar-on وتعريفه عام ١٩٩٧ للذكاء الوجداني، والذي عرفه بأنه " مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات والسمات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية ". ويضم النموذج خمسة عشر مكونًا فرعيًا داخل خمسة مكونات أساسية وهي:

١) الذكاء الشخصي(داخل الشخص): وهو أكثر جوانب النموذج تنوعًا، حيث يُغطي خمس قدرات مختلفة فيما يتعلق بالجوانب والسلوكيات الوجدانية للفرد ذاته وتتحدد مكوناته الفرعية في:

الوعي بالذات[٤]: وهو قدرة الفرد على التعرف والفهم لحالاته الوجدانية وقدرته على تسميتها وفهم الأسباب الداخلية لتلك المشاعر.

التوكيدية[١]: وتعد ثان عناصر الذكاء الشخصى وتعني قدرة الفرد على التعبير عن نفسه ومشاعره بسهولة ويسر وبأسلوب بناء.

---

(1) Self-Regulation
(2) Motivation
(3) Social Skills
(4) Self-Awareness

والكفاءات الثلاث الأخرى هي: **تقدير الذات، والاستقلالية، وتحقيق الذات** وكما عرفها التراث الأدبي كميسرات للسلوك الذكي وجدانيًا، فيمثل تقدير الذات درجة ثقة الفرد بنفسه وتقديره لذاته، ويعبر عن الاستقلالية بدرجة اعتماد الفرد على ذاته واستقلاله فكريًا عما يمكن أن يؤثر على آرائه، بينما يعبر عن تحقيق الذات بمدى قدرة الفرد على توجيه أهدافه ومقدار الدافعية الذاتية لديه.

٢) الذكاء بين الأشخاص[٢]: ويشمل القدرات والسلوكيات المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي والوجداني للفرد مع الآخرين وترجع جذور هذا المفهوم إلى الذكاء الاجتماعي لثورنديك عام ١٩٢٠، كما أن المفهوم يشمل عدة كفاءات فرعية تتمثل في:

التعاطف: وهي قدرة الشخص على أن يجعل أسلوبه واضحًا وميسرًا للآخرين وأن يستطيع تقدير انفعالات وعواطف الآخرين.

العلاقات بين الأشخاص[٣]: وتعد أساس المهارات الاجتماعية وتكمن في قدرة الفرد على تأسيس علاقات وجدانية متبادلة والمحافظة عليها.

المسؤولية الاجتماعية[٤]: تعبر عن اتجاهات الفرد وسلوكياته الإيجابية أو السلبية نحو المجتمع كما أنها ترتبط بدرجة السلوك التكيفي للفرد.

(٣) القدرة على التكيف[٥]، **(٤) وإدارة الضغوط**[٦]: وتعني القدرات والسلوكيات التي لها دور مباشر في التعامل والتكيف مع المواقف أو الحالات المشكلة وقدرة الفرد على التعديل فيها أو تغييرها.

وللقدرة على التكيف ثلاث كفاءات فرعية ترتبط بالاستخدام الفعال للوجدانات في تيسير عملية التفكير وهي:

اختبار الواقع[٧]: يشير إلى درجة الانتباه والوضوح وتقييم الفرد للواقع، بينما تتمثل **المرونة**[٨] في: درجة السهولة أو الصلابة التي يمكن للمرء أن يتكيف من خلالها مع الظروف غير المألوفة أو المتغيرة، في حين أن **حل المشكلات**[٩]: تشير إلى مدى تركيز وتوجيه الفرد لقدراته لحل مشكلة ما وقدرته على توليد بدائل حلول وتنفيذها.

---

(1) Assertiveness
(2) Interpersonal Intelligence
(3) Interpersonal Relationships
(4) Social Responsibility
(5) Adaptability
(6) Stress Management
(7) Reality Testing
(8) Flexibility
(9) Problem Solving

بينما تتكون **إدارة الضغوط**: من **ضبط الاندفاع**[١]، **وتحمل الضغوط**[٢] ويركزان على جوانب التنظيم، وجوانب التحكم والإدارة الفعالة للوجدانات الإيجابي منها والسلبي.

وأخيرًا المزاج العام[٣]: ويضم كفاءتين هما **السعادة**[٤]، **والتفاؤل**[٥]. ويعكس درجة رضا الفرد عن حياته ونظرته الإيجابية للمستقبل عامة(Wood , Parker & Keefer , 2009).

ثانيًا حل المشكلات:

(١) تعريف المشكلة:- تعرف المشكلة بأنها عبارة عن: حالة أو موقف يمثل خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب، ولذا فإن المشكلة تتكون من عدة أركان رئيسة وهي:

١- **المعطيات**: وهي المعلومات أو الحقائق التي تصف الحالة عند محاولة حل المشكلة.

٢- **الأهداف**: وهي الوضع المرغوب تحقيقه.

٣- **العقبات**: وتمثل الصعوبات التي تعترض عملية الوصول للحل أو الانتقال بالمشكلة من الوضع الراهن إلى الوضع المرغوب الوصول إليه (الهدف)(محمد حسن غانم، ٢٠١١).

كما يعرفها فتحى الزيات عام ١٩٩٥ بأنها" الفرق بين المفروض والواقع، أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن بالفعل"(فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٣٣٩).

(٢) تعريف حل المشكلات:-

كما أن للمشكلة عدة تعريفات، أيضًا توجد عدة تعريفات لحل المشكلة ومنها:

يعرفها كروليك ورودنك Krolik & Rodnik عام ١٩٨٢ بأنها العملية التي يستخدم الفرد فيها المعرفة المكتسبة سابقًا، والمهارات والفهم لتلبية مطالب المواقف والأحداث الغير مألوفه (Watanabe & Addison.Kent, 1991).

عرفها (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ٣٠٥) بأنها: " نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدمًا فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف.

استراتيجيات حل المشكلات[٦]:

---

(1) Impulse Control
(2) Stress Tolerance
(3) General Mood
(4) Happiness
(5) Optimism
(6) Problem Solving Strategies

يُعرفها حسن علي سلامه عام ١٩٩٥ بأنها العمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا معارفه العقلية لتحقيق الحل المرغوب للمشكلة (فاطمة مخلوفي، ٢٠٠٩).

ويُعرفها حسن شحاته، وزينب النجار عام ٢٠٠٣ بأنها اجراءات يلجأ إليها ويستخدمها الفرد القائم بالحل لتيسير الوصول لحل المشكلة (ايمان خلف فواز، ٢٠٠٩).

كما يذكر فتحي الزيات عام ١٩٩٥ بأن استراتيجيات حل المشكلات تعد نمطًا هامًا من الاستراتيجيات المعرفية وهي تعد نوعًا من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد.

ويعرف رو Row عام ١٩٨٥ استراتيجية حل المشكلة بأنها "خط متكرر من الاستجابة يستخدمة الفرد عندما يقوم بنشاط حل المشكلة" (محمد ابراهيم الخطيب، ٢٠٠٦، ٣٧).

كما يعرفها القفاص عام ١٩٦٦ بأنها سلسلة الإجراءات والأساليب المستخدمة لفهم المعلومات المتعلقة بالمشكلات واستحضارها والتي تساعده على بناء خطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية(محمد ابراهيم الخطيب، ٢٠٠٦، ٣٧).

وتعرفها الباحثتان بأنها: الطرق العلمية التي يقوم بها الفرد لفهم وتنظيم ومعالجة المواقف الحياتية التي يمر بها والتي تمثل مواقف مشكلة، وذلك لتسهيل الوصول إلى حل مناسب للمشكلة ومن ثم تكراره في المواقف المشابهة.

أنواع استراتيجيات حل المشكلات: -

يشير الأدب النظري إلى وجود بعض الطرق المستخدمةفي حل المشكلة والتي تستخدم خلال الخطوة الرابعة من خطوات حل المشكلات والتي يطلق عليها (البحث في فضاء المشكلة)، كما أن هناك طريقتين في حل المشكلات وهما:

(أ) الطرقة الخوارزمية (اللوغارتمية).

(ب) الطريقة الاستكشافية[1](رافع الزغول،وعماد الزغول، ٢٠٠٣).

ونحن بصدد دراسة بعض أنواع الطرق الاستكشافية التي تلائم أنواع المشكلات الحياتية للأفراد والمعنية بالدراسة الحالية وهي:

-استراتيجية تحليل الوسائل – الغايات:

تعني إنجاز هدف واحد في كل مرة حتى الوصول إلى الحالة النهائية أي الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، من خلال تجزئة الأهداف الرئيسة إلى أهداف فرعية لإزالة بعض العوائق، وتصلح هذه الاستراتيجية لأنواع المشكلات التي تتضمن عدد من الخطوات المنطقية للوصول للحل من خلال تحديد

(1) Exploration

الفرد للهدف، ثم تحديد العقبات التي يمكن أن تواجهه أثناء محاولته للوصول للهدف، وأخيرًا المحاولات التي يمكنه تنفيذها لتجاوز العقبات والوصول للحل (فتحي مصطفيالزيات، ١٩٩٥).

-استراتيجية العمل إلى الوراء:

تعد استراتيجية جيده لحل المشكلات يمكن استخدامها عندما يكون الهدف واضحًا؛ حيث يقوم الفرد بتحليل خطوات حل المشكلة من النهاية إلى البداية (أي: إلى الوضع الراهن أو الحالة الابتدائية) ثم تركيب صوره نهائية للحصول على خطوات الحل مرتبة ومنظمة.

- استراتيجية حل المشكلات بالقياس:

ويستخدم الفرد في هذه الاستراتيجية طريقة حل إحدى المشكلات لتوجهه إلى حل مشكلات أخرى مماثلة أو مشابهة لها من خلال مبدأ القياس وتكون الأهداف الجزئية في هذه الاستراتيجية هو نقل أو تحويل الخطوات المتبعة في حل المشكلات سابقة إلى الأمثلة أو المسائل الجديدة.

- التمثيل العقلي[1] للمشكله وأهميته:

وهي حالات المشكلة أو أوضاعها والتحركات المنفذة لتغيير حالتها من الحالة الإبتدائية إلى الحالة الهدفية وإذا كانت جميع الاستراتيجيات السابقة تهدف إلى مساعدة حلال المشكلة على اختيار التحرك المناسب، فإن طريقة تمثيل المشكلة لها دور فعال في تحقيق هذا الهدف، بمعنى أن أي طريقه تستخدم لحل المشكلة هي في الأساس تعبر عن نشاط عقلى يتم من خلال التمثيل العقلي للمشكلة للوصول من الحالة الابتدائية إلى الحالة الهدفية باستدعاء الخبرات المشابهة من الذاكرة أو بتحليل المشكلة إلى جزيئات أصغر وبهذا فإن هذه الطريقة تتداخل مع جميع الطرق السابقة (رافع الزغول،و عماد الزغول، ٢٠٠٣).

ويذكرجابرعام ١٩٩٩ عددًا من استراتيجيات حل المشكلات وهي:

١) **دراسة أمثلة محلولة:**وتكمن أهميتها في أن استراتيجيات الحل الواضحة والمتعارف عليهادائمًا ما يغفل استخدامها، كما وأنها استراتيجية فعالة في حل المشكلات.

٢) **العمل على تبسيط المشكلة:**وتتضح من خلال حل مشكلات أقل درجة من المشكلة الحالية حتى يتسنى للفرد القائم على حل تلك المشكلة فرصة للعثور على حل فعال تدريجيًا، وتطبيق ما تعلمه من المشكلة المثال على المشكلة الأساسية.

٣) **حل مشكلة مماثلة:** في حين عدم قدرة الفرد على حل مشكلة معينه بسبب نقص معرفته بموضوع المشكلة فمن الأفضل أن يعمل على حل مشكلة مشابهة لها عن موضوع أكثر دراية به ثم يستخدم نفس الحل في المشكلة السابقة، وهذا ما يعني أن يجعل الفرد الأشياء غير المألوفة مألوفة.

٤) **تقسيم المشكلة إلى أجزاء:** ويكمن محتوى هذه الاستراتيجية في أن يعمل الفرد على تجزئة

(1) Mental Representation

المشكلة إلى أجزاء قابلة للمعالجة[1] وتتوقف هذه الخطوة على مدى معرفة الفرد بموضوع المشكلة حيث إنه كلما زادت معرفة الفرد عن موضوع المشكلة كلما كان تجزئتها إلى أجزاء منطقية يمكن معالجتها بسهولة.

٥) **البدء من الخلف:** وتصلح هذه الاستراتيجية في حين أن يكون الهدف المراد الوصول إليه واضحًا بينما نقطة البدء غير واضحة (مها محمد العتيبي، ٢٠٠٩).

وتباين وجهة نظر المنظرين في تفسير عملية حل المشكلات حيث يذهب أنصار المدرسة السلوكية إلى تفسير عملية حل المشكلات كونها عملية آلية اعتبارًا بأنها علاقة ارتباطية بين المثير والاستجابة، فإذا وجد المثير تحدث الاستجابة وأغفلوا موقف الكائن الحي القائم على حل المشكلة فلم يهتموا بالكائن الحي كونه مادة متغيره ولا يتغير وفق نظام آلي ميكانيكي كالبحث في الفيزياء والكيمياء؛ فالوضع هنا مختلف فنحن بصدد دراسة سمات شخصية وليس مادة متجمدة. في حين أن أنصار الاتجاه الجشطلتي فلم يقدموا تفسيرًا مقبولًا منطقيًا للعلاقات التي قدموها بين المعطيات والأهداف في حال كنا بصدد دراسة موضوع مبهم المعطيات والأهداف كأن تكون المشكلة ذات الطابع الحدسي؛ فكثيرًا ما يواجه الفرد مشكلات لا يستطيع تحديد ما يريد الوصول إليه من حل تلك المشكلات، وقد تكون معطيات المشكلة ليست واضحة بالشكل الكافي ومع ذلك يمكنه النظر إليها من جوانب أخرى لتفسيرها ومن ثم التوصل لحلول مناسبة. ولذلك فإن اتجاه تجهيز المعلومات يعد أنسب الاتجاهات الثلاثة حيث يمكن للفرد من خلاله الربط بين المعطيات والأهداف، كما أنه يهتم بأسلوب حل المشكلات ويعوض النقص في المدرسة السلوكية حيث يركز على العمليات العقلية للفرد القائم بحل المشكلة.

ونستخلص مما سبق أن درجة نجاح أي فرد في حياته العلمية والدراسية تعكس درجته في الذكاء العام IQ ولكن الذكاء العام لا يمكنه أن يفسر نجاح وفشل الفرد في علاقاته مع الآخرين وإدارة حياته بكفاءة ولهذا فنحن بحاجة إلى معرفة ما يمكن أن يجعل الفرد ناجحًا مع ذاته ومع الآخرين في مختلف مواقف حياته وقدرته على حل مشكلاته بكفاءة وما يستخدمة من استراتيجيات فعالة ومناسبة لأنواع المشكلات الحياتية والتي يعبر عنها بدرجة (EQ) كما وضحها بار_أونفي نموذجه عام ١٩٩٨ فقد نجد فردًا لدية قدرة مرتفعة من الذكاء العام ولكنه ليس ناجحًا في علاقاته مع الآخرين وعلى الطرف الآخر قد نجد شخصًا لديه درجة ذكاء عام متوسطه ولكنه ناجح في حياته المهنية والاجتماعية والشخصية وأكثر قدرة على حل مشكلاته من ذو الذكاء العام المرتفع ولذلك فإن درجة نجاح الفرد أو فشله في حياته الشخصية والاجتماعية لا يتعلق بدرجة ذكائه العام- المختصه ترتبط بنجاحه الأكاديمي- بينما بمقدار ما يمكن أن يقوم بحل مشكلاته واستخدام أنسب الطرق الملائمة لكل مشكلة ويعد هذا ذكاء من نوع آخر لا يتعلق بالذكاء العام؛ بل يتعلق بذكاء إدارة الضغوط ومعرفة الحالات الانفعالية والعاطفية لنفسه وللآخرين وقدرته على التعامل معها وهذا ما يوضع علاقة الذكاء الوجداني بقدرة الفرد على حل مشكلاته ومدى اختياره للاستراتيجيات الملائمة تبعًا لطبيعة كل مشكلة. فالأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على حل مشكلاتهم وإدارة ضغوط الحياة

(1) Treatment

وتحكمًا في حالاتهم المزاجية وأكثر قدرة على التوافق مع تغيرات الحياة وفي علاقاتهم بالآخرين وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات التي تناسب نوع كل مشكلة بسهولة؛ على العكس من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض فنجدهم أكثر وقوعًا في مشاكل مع الآخرين وليست لديهم القدرة على حل مشاكلهم الشخصية وضعف قدرتهم على استخدام الاستراتيجية المناسبة لنوع كل مشكلة أو مواجهة صعوبة في تحديدها. ومن هنا تتبلور علاقة الدرجة المرتفعة والمنخفضة للذكاء الوجداني بمدى قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات الحل المناسبة لحل مشكلاته.

- الدراسات السابقة :

لم تجد الباحثتان - في حدود البحث- دراسات اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلات. ونستعرض الدراسات حول الفروق بين النوعين في الذكاء الوجداني وكذلك استراتيجيات حل المشكلات.

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بدراسة الذكاء الوجداني في ضوء التباين في النوع:

أظهرت دراسة جابر محمد عبدالله (٢٠٠٦) أثر وظائف نصفي المخ (الأيمن / الأيسر) على الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني لطلاب الجامعه وتحقيقًا لهذا الهدف اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من طلاب جامعة أم القرى عددها (١٨٠) طالبًا منهم (٩٠) طالبًا و(٩٠) طالبة وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات هي:- مقياس الذكاء الاجتماعي- مقياس الذكاء الوجداني-مقياس وظائف نصفي المخ. وقد أوضح التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة أنه:- لا توجد فروق بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني لدى عينتي الدراسه، وتوجد فروق في وظائف نصفي المخ لصالح الطلاب في وظائف النصف الأيمن ولصالح الطالبات في وظائف النصف الأيسر. وتوجد فروق لدى المرتفعين في نصفي المخ لصالح النصف الأيسر في الذكاء الاجتماعي والوجداني. كما أنه توجد فروق لدى المرتفعين في نصفي المخ بين الذكاء الاجتماعي الوجداني لصالح الذكاء الوجداني، ولا توجد فروق في النسب المئوية(النسبة الحرجة) بين عينتي الدراسة على بنود مقياس نصفي المخ.

وأشارت دراسة محمد انور فراج (٢٠٠٥) إلى علاقة الذكاء الوجداني بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسى بجامعة الأسكندرية. وقد تكونت عينة الدراسة من(١٤٢) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي بواقع (٦٥) طالبًا و(٧٧) طالبة. وتم تطبيق المقاييس الثلاثة لمتغيرات الدراسة عليهم، واستخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية التي تمت المقارنة فيما بينها في متغيرات الدراسة. وقد أسفرت النتائج عما يلي:- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر الغضب لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وفروق مماثلة في السلوك العدواني لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وفي مشاعر الغضب لصالح الذكور، وفي مشاعر العدوان لصالح الذكور، وفي الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

وهدفت دراسة جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦) إلى تحديد العلاقة بين أبعاد كل من الذكاء الوجداني، والكفاءة الذاتية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط (التهيؤ للمواجهة، والمواجهة التأملية، التخطيط الاستراتيجي، والمواجهة الوقائية، والبحث عن الدعم الوسيلي، والبحث عن الدعم الوجداني، وتجنب المواجهة)، ودراسة الفروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني وأبعاده، والكفاءه الذاتية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعًا للنوع (ذكورًا، إناثًا)، والتخصص الدراسى (علمي _ أدبي) وسنوات الخبرة بالتدريس، والتنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط وبالكفاءة الذاتية من خلال أبعاد الذكاء الوجداني، على عينة دراسة أساسة مكونة من (٤٢٥) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط ما عدا بعد تجنب المواجهة الذي ارتبط سلبيًا بالذكاء الوجداني. كما أن أبعاد الكفاءة الذاتية ترتبط إيجابيًا بكل أبعاد الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط ماعدا بعد تجنب المواجهة الذي ارتبط سلبيًا بالكفاءة الذاتية. لم يوجد دلالة للتخصص على الذكاء الوجداني وأبعاده. ولم توجد دلالة للتفاعل بين النوع والخبرة بالتنبؤ بالذكاء الوجداني وأبعاده. ووجدت فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وهو بعد التحكم في الانفعالات ولصالح الذكور، ولصالح الإناث في بعد التعاطف، والمهارات الاجتماعية، ولم توجد فروق في الوعي بالذات والدافعية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص على الذكاء الوجداني وأبعاده ما عدا بعد الوعي بالذات، ولم يوجد تأثير للتفاعل بين الخبرة والنوع على الذكاء الوجداني وأبعاده، ولم يوجد تأثير للتفاعل بين التخصص والخبرة على الذكاء الوجداني وأبعاده ما عدا بعديَ الوعي بالذات والتعاطف، وجد تأثير للتفاعل بين الخبرة والتخصص والنوع على التعاطف فقط. وجدت فروق دالة لصالح الذكور في بعد التحكم في الانفعالات. ولم يكن هناك دلالة لتأثير النوع والتخصص وسنوات الخبرة على درجة المعلمين في الكفاءة الذاتية وأبعادها. يوجد تأثير للتفاعل بين النوع، والتخصص والخبرة على استراتيجيات مواجهة الضغوط. كما وجد تأثير للنوع على استراتيجية البحث عن الدعم الوسيلي ولصالح الإناث. ويؤثر التفاعل بين التخصص والخبرة تأثيرًا سلبًا على استراتيجية التخطيط الاستراتيجي. وللتخصص تأثير على التهيؤ للمواجهة، والتخطيط الإستراتيجى، والمواجهة الوقائية لصالح التخصص الأدبي، بينما الخبرة لها تأثير دال على استراتيجية تجنب المواجهة. يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية. وجدت دلالة تنبؤية باستراتيجيات مواجهة الضغوط على أبعاد الذكاء الوجداني، حيث يتنبأ الوعي بالذات، والتحكم في الانفعالات، والدافعية باستراتيجية التهيؤ لمواجهة الضغوط، وتتنبأ الدافعية والمهارات الاجتماعية باستراتيجية المواجهة التأملية، في حين أن الوعي بالذات يتنبأ باستراتيجية التخطيط الاستراتيجي، ويتنبأ الوعي بالذات، والدافعية، والمهارت الاجتماعية باستراتيجية المواجهة الوقائية، في حين تتنبأ المهارات الاجتماعية باستراتيجية البحث عن الدعم الوسيلي، وتتنبأ المهارات الاجتماعية والتعاطف باستراتيجية البحث عن الدعم الوجداني، وتتنبأ الدافعية، والتحكم في الانفعالات، والوعي بالذات سالبًا باستراتيجية تجنب المواجهة.

استهدفت دراسة عبد العظيم المصدر(٢٠٠٨) بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني ومجموعه من

المتغيرات الانفعالية والتي تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل، وبلغ حجم العينة (٢١٩) طالبًا وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزه، وقد استخدم مجموعة من المقاييس للحصول على البيانات من أفراد العينة وهي:- مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس وجهة الضبط، ومقياس للخجل، ومقياس لتقدير الذات وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في وجهة الضبط والخجل. وأخيرًا وجود تأثير دال احصائيًا للذكاء الوجداني على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.

وأشارت دراسة صبيحة مكطوف، وسري غانم العبيدى (٢٠٠٨) إلى قياس مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، وقياس مستوى المسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والمسايرة الاجتماعية، وأخيرًا التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والمسايرة الاجتماعية وفقًا للمتغيرات الآتية: النوع (ذكورًا / إناثًا)، الاختصاص (علمي / إنساني) السنة الدراسية (الأولى / الرابعة)، وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية بلغت (١١٠٠) طالبًا وطالبة من السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة طبقًا للاختصاصات العلمية والإنسانية موزعين على (٦) كليات في جامعة الموصل واعتمدت الباحثتين على آداتين هما: مقياس الذكاء الوجداني (الناشئ، ٢٠٠٥) ومقياس المسايرة الاجتماعية (الأسدي، ٢٠٠٤) وجاءت النتائج كما يلي: تمتع طلبة الجامعة بمستوى عالٍ من الذكاء الوجداني، كما تمتعوا أيضًا بمستوى عالٍ من المسايرة الاجتماعية، كما وجدت علاقة دالة احصائيًا بين الذكاء الوجداني والمسايرة الاجتماعية، ووجدت علاقة دالة احصائيًا بين الذكاء الوجداني والمسايرة الاجتماعية وفقًا للمتغيرات الآتية: النوع (ذكورًا/ إناثًا)، والاختصاص (علمي / إنساني)، والصف (الأول / الرابع)، وكانت العلاقة دالة لصالح الإناث والاختصاصات الإنسانية وللسنة الدراسية الأولى.

وكان الغرض من دراسة جاكويس (Jacques, 2009) هو فحص العلاقات بين الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة في إحدى كليات المجتمع المحلي، وبين كل من (أ) الأداء الأكاديمي، و(ب) اختيار مجال التخصص بالإضافة إلى معرفة تأثير المتغيرات الديموجرافية الأساسة (كالعمر، والنوع، والمستوى، الاقتصادي، والاجتماعي، والعرق، والوضع الأكاديمي) على الذكاء الوجداني، والإنجاز الأكاديمي، واختيار مجال التخصص، وذلك على عينة مكونه من (٢٢١) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة محلية في نيويورك، وباستخدام اختبار الذكاء الوجداني العام (لمحرابيان، ١٩٩٥) تم التوصل للنتائج الآتية:- تنبأ النوع بالذكاء الوجداني، ولم يتنبأ العمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية والعرق والوضع الأكاديمي بالذكاء الوجداني. وتنبأ الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي في حالة التحكم في العمر والنوع والحالة الاجتماعية والاقتصادية والعرق وكذلك الوضع الأكاديمي. ولم يتنبأ اختيار الطالب أو عدم اختياره للتخصص بالذكاء الوجداني في حالة التحكم في العمر والنوع والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والعرق وكذلك الوضع الأكاديمي.

واهتمت دراسة فاتن صالح عبد الصادق (٢٠٠٩) باستكشاف العلاقة بين أعراض اضطراب الانتباه

وفرط الحركة والذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة، وما إذا كانت أعراض الاضطراب تُنبئ بالذكاء الوجداني ومكوناته، والتحقق من وجود فروق في متغيرات الدراسة من (٣٦١) مشاركًا (١٥٣ ذكور، ٢٠٨ إناث) بمتوسط عمري قدره (٥٨,١٩) عامًا، وانحراف معياري قدره (٤٢,١) عامًا، وباستخدام مقياس أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة من إعداد الباحثة، ومقياس الذكاء الوجداني إعداد عبدالمنعم الدردير، تم حساب معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتدرج وتحليل التباين لمعالجة البيانات، وجاءت النتائج مؤيدة لوجود علاقة دالة سالبة بين أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة والذكاء الوجداني ومكوناته؛ فيما عدا أعراض فرط الحركة التي ارتبطت بالذكاء الوجداني بعلاقة موجبة. كما تنبأ نمط اضطراب الانتباه بالذكاء الوجداني واشترك معه نمط فرط الحركة في التنبؤ. وأشارت النتائج إلى ظهور أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة بصفة عامة وأعراض فرط الحركة بصفة خاصة لدى الذكور أكثر من الإناث، وتميز الذكور بتنظيم الذات والإناث بالتعاطف ومع وجود فروق دالة بين مستويات التحصيل في متوسط درجات كل من الدرجة الكلية لأعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ونمط اضطراب الانتباه وكانت الفروق في اتجاه مستوى التحصيل المنخفض، وانعدام وجود فروق بين مستويات التحصيل في الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية.

وأشارت دراسة منى سعيد عوض (٢٠٠٩) إلى معرفة الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك أيضًا التعرف على أساليب التفكير المفضلة لهم، والفروق بين الجنسين في أساليب التفكير، وكذلك في الذكاء الوجداني، ومعرفة أثر مستوى الدخل على كل من الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، كما أنها هدفت أيضًا إلى التعرف على الفروق بين المستويين الرابع والأول في الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، وأخيرًا للتعرف على الفروق بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض في أساليب التفكير، وعلى هذا تكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر- غزه، وذلك بواقع (١٧٤) طالبًا، (١٨١) طالبة، وذلك خلال العام الدراسى ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩، وتم استخدام الأدوات التالية:- (١) مقياس الذكاء الوجداني: إعداد عبد المنعم دردير. (٢) اختبار أساليب التفكير: إعداد هارسون وبرامسون وتقنين مجدي حبيب. وأسفر التحليل الإحصائي عن النتائج التالية: ترتيب طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر- بغزة كانت على اختبار أساليب التفكير كالتالي (الأسلوب التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعًا لمتغير النوع (ذكورًا- إناثًا). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر على أساليب التفكير لمتغير المستوى الدراسي (الأول- الرابع). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على أساس التفكير تبعًا لمتغير دخل الأسرة. وأوضحت النتائج في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر بغزة وهي كالتالي: (الوعي بتنظيم الذات - تنظيم الذات - الدافعية- التعاطف - المهارات الاجتماعية) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور على الذكاء الوجداني ومتوسطات درجات الإناث على الذكاء الوجداني في الوعي بتنظيم الذات- تنظيم الذات - الدافعية. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور على الذكاء

الوجداني ومتوسطات درجات الإناث على الذكاء الوجداني في التعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح الذكور. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول - الرابع). ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب التركيبي والتحليلي والأسلوب الواقعي، بينما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب المثالي لصالح الذكاء الوجداني المرتفع. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر- بغزه مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب العملي لصالح منخفضي الذكاء الوجداني.

وأوضحت دراسة بنيان باني الرشيدى (٢٠١٠) العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية ومهارات الذكاء الوجداني مع مراعاة بعض المتغيرات ذات العلاقة بمتغيري الدراسة، حيث قام الباحث بتطبيق البحث على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة حائل بواقع (١٠٠) طالب من طلاب التخصصات الطبيعية بكلية العلوم، وبواقع (١٠٠) طالب من طلاب التخصصات الإنسانية بكلية التربية، وتم تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في مقياس أساليب التنشئة الوالدية من إعداد الباحث، ومقياس مهارات الذكاء الوجداني من إعداد أبو العلا (٢٠٠٤) وأظهرت هذه النتائج: وجود علاقة إيجابية دالة احصائيًا بين الأسلوب المتقبل الديمقراطي ومهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة حائل، كما وجدت أن الأسلوب الوالدي الرافض المتسلط ذو علاقة دالة احصائيًا سلبية في أغلب مهارات الذكاء الوجداني (التعاطف، وإدارة الانفعالات الشخصية، والوعي الانفعالي) لدى طلبة جامعة حائل. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الذكاء الوجداني تعزي إلى متغير النوع بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في مهارات الذكاء الوجداني (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، التعاطف) تعزي إلى متغير المستوى الاقتصادي (المرتفع - المتوسط - المنخفض) وكانت الفروق لصالح طلبة جامعة حائل ذوي المستوى المرتفع. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مهارات (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، إدارة انفعالات الآخرين) تعزي إلى متغير مكان الإقامة (قرية - مدينة)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبه ساكني المدينة، كما لم تجد الدراسة فروق دالة إحصائيًا في الأسلوب المتقبل الديمقراطي بين الطلبه ساكني القرية أو المدينة، بينما وجدت الدراسه فروقًا دالة إحصائيًا في الأسلوب الرافض المتسلط بينهم، وكانت الفروق لصالح طلبة جامعة حائل ساكني القرية.

واهتمت دراسة ياسر عامر محمد (٢٠١٠) بالتعرف على السمة العامة المميزة للذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة سنار، وكذلك التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني حسب المتغيرات التالية: النوع (ذكورًا، إناثًا)، التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، مكان الإقامة (ريف، حضر)، الكليه (الطب، الهندسه، العلوم العربيه والإسلاميه، التربيه) ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغ حجم عينة البحث (٩١٤) طالبًا وطالبة، (٣٤٥) منهم ذكور، (٥٦٩) إناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس المصفوفات المتتابعة، والاختبارات الدراسية الدورية واستمارة

المعلومات الأولية، وأسفرت النتائج عن وجود ارتفاع دال إحصائيًا في درجات الذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة سنار، كما أثبتت النتائج عدم وجود أي ارتباط دال إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والذكاء العام، بينما لا توجد علاقة ارتباط دال إحصائيًا بين أبعاد الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي عدا بعد الدافعية الذي أظهر وجود علاقة ارتباط طردي بين المتغيرين؛ بالإضافة إلى ذلك فقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث في بعديَ المهارات الاجتماعية وتنظيم الذات وكانت الفروق لصالح الذكور في كلا البعدين، وفي متغير مكان الإقامة في بعديَ تنظيم الذات لصالح طلاب الريف وفي متغير الكلية في بعديَ الوعي بالذات وتنظيم الذات لصالح طلاب كليتيَ الهندسة والعلوم العربية والإسلامية. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الوجداني بين ذوي التخصصات الأدبية والعلمية.

وهدفت دراسة احمد العلوان (٢٠١١) إلى بحث علاقة الذكاء الوجداني بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٤٧٥) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي:مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية؛ بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

واهتمت دراسة ايمن غريب ناصر (٢٠١١) بتحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات إدارة الضغوط (تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع، والعقلانية)، ومعرفة درجة ودلالة الفروق بين السنوات الدراسية، وبين الجنسين على متغيرات الدراسة من الذكاء الوجداني وإدارة الضغوط، والتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب على إدارة الضغوط من خلال درجاتهم على مقاييس الذكاء الوجداني، وطبق عليهم مقياس بار_أونللذكاء الوجداني ترجمة (د. صفاءالأعسر)، ومقياس إدارة الضغوط من إعداد (قطب) على عينة مكونة من (٢٠٢) طالبًا وطالبة، منهم (٢١١) من الذكور، و (٩٠) من الإناث، وتحققت النتائج من وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الوجداني بمكوناته ومهارات إدارة الضغوط لدى طلاب الجامعة. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين السنوات الدراسية (الثانية / الرابعة) على كل من مقاييس الذكاء الوجداني الفرعية والدرجة الكلية ودرجاتهم على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لإدارة الضغوط لصالح طلاب السنوات الأعلى. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين (ذكورًا / إناثًا) على كل من مقاييس الذكاء الوجداني الفرعية والدرجة الكلية ودرجاتهم على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لإدارة الضغوط لصالح الإناث. إمكانية تنبؤ درجات الطلاب على مقاييس إدارة الضغوط من خلال درجاتهم على مقاييس الذكاء الوجداني.

وهدفت دراسة عدنان محمد القاضى (٢٠١٢) إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي ثم التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي والفروق في الذكاء الوجداني لدى الطلبة

المستجدين في كلية التربية جامعة تعز وفقًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)، والتخصص العلمي (علمي، إنساني) خلال العام (٢٠١٠، ٢٠١١)، حيث تكونت عينة البحث من (٣٤٠) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية، كما استخدم مقياس بار_أونللذكاء الوجداني (١٩٩٧) بأبعاده الخمسة الرئيسة وهي المجال] الشخصي، والبينشخصي، والتكيف، وإدارة الضغوط، والمزاج العام [، ومقياس الإندماج الجامعي (إعداد الباحث) والمتمثل بالمجالات الآتية (مجال الزملاء، ومجال المقررات الدراسية، ومجال أنظمة ولوائح الكلية، ومجال الأساتذه، والمجال الانفعالي، ومجال التخصص الدراسي)، وتوصلت نتائج البحث إلى أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي وكذلك مستوى منخفض من الذكاء الوجداني، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز بمعامل ارتباط (٨٥,٠) كما توصل البحث إلى أن هناك فروقًا في بعض مكونات الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠٥,٠) بحيث يتفوق الإناث عن الذكور ببعد المهارات الشخصية والذي يتضمن (مهارات التعاطف، والمهارات الاجتماعية) بينما يتفوق الذكور عن الإناث ببعد إدارة الضغوط والمزاج العام، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسة عند مستوى (٠٥,٠) وفقًا لمتغير التخصصات (علمية، إنسانية).

وتناولت دراسة دانيل (Daniel 2012) العلاقة بين الذكاء الوجداني، والعرق (الانتماء الأثيني)، والنوع، والقيادة، والأداء الأكاديمي للطلاب البيض والأثينيين في مؤسستين للتعليم العالي، وبلغ عدد العينه (٢٥٣) طالبًا، (٤٣) منهم من الطلاب البيض و(١٢١) من الأثينيين وغيرهم، (٨٩) طالبًا وطالبة من مؤسستين للتعليم العالي في إحدى الجامعات الأهلية، وإحدى الجامعات الخاصة -السنوات الأربع-، وباستخدام آداتين للقياس: اختبار -ماير-سالوفي-كارسو للذكاء الوجداني (ESCEIT)، وأداة القيادة المشتركه (LEI)، والتي طورت خصيصًا لهذه الدراسة لقياس المستويات الفعلية للانخراط القيادي، واختبر (MSCEIT) العوامل السبعة للذكاء الوجداني (EI)، كما استخدم المعدل التراكمي لقياس النجاح الأكاديمي، و(LEI) لقياس المشاركة في القيادة من حيث: المشاركة الفعلية، ومدة ومستوى ومسار المشاركة.وأظهرت نتائج فحص العلاقات بين المتغيرات بصورة منفصلة لكل حرم جامعي مايلي:- لم تكن هناك تأثيرات أساسة لدرجات العوامل السبعة وتفاعل العرق والجنس بالنسبة لكليات المجتمع. وكان هناك تأثير رئيس دال للعرق (الأصل الأثيني) على بعد الإدراك والتعرف على الانفعالات للطلاب البيض في السنوات الأربع للجامعة الخاصة. كما وجد ارتباط إيجابى دال بالنسبة للطلاب البيض للمعدل التراكمى والذكاء الوجداني للسنوات الأربع للجامعة الخاصة في درجة بعد الإدراك والتعرف على الانفعالات. ووجد أيضًا ارتباط إيجابي دال للقيادة للكلية الأهلية في المجال الاستراتيجي، ودرجة بعد إدارة الانفعالات. وكذلك وجد أيضًا ارتباط إيجابي دال للقياده للكلية الأهلية في المجال الإستراتيجى، ودرجة بعد إدارة الانفعالات. وأخيرًا وجد ارتباط بين المعدل التراكمي والذكاء الوجداني لنظم التشغيل الأثيني للكليات الأهلية في المجال الاستراتيجي، وإدارة الانفعالات، وبين الدرجه الكلية للذكاء الوجداني والمجال الاستراتيجي للسنوات الأربع من الجامعة الخاصة.

واهتمت دراسة أبو عمشة (٢٠١٣) إلى دراسة الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة، وبلغ عدد أفراد العينة (٦٠٣) من طلاب الجامعات في محافظة غزة (جامعة الأزهر ٢٩٠ طالبًا وطالبة)، و (الجامعة الإسلامية ٣١٣ طالبًا وطالبة)، وباستخدام أدوات الدراسة الآتيه:- مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد الباحث، ومقياس أكسفورد للسعادة: تعريب أحمد عبد الخالق (٢٠٠١)، وأسفرت الأساليب الإحصائية عن النتائج الآتية: مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات بمحافظة غزة جاءت على التوالي (٨,٧٦ (%، (٨,٧٣ (%، (٨,٦٨ %). وجدت علاقة موجبة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠١,٠) بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني بأبعاده ودرجته الكلية، والدرجة الكلية للشعور بالسعادة لدى أفراد العينة. وجدت فروق في الذكاء الاجتماعي تعزي إلى متغير الجنس لصالح مجموعة الإناث من أفراد العينة. لا توجد فروق في الذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تعزي إلى متغير الجنس من أفراد العينة. لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تبعًا لمتغير الكلية لدى أفراد العينة. توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تبعًا لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأزهر من أفراد العينة. وتبين أن تأثير الدرجة الكلية للذكاء الوجداني جاءت في أعلى مستوى بنسبة (٩, ٣٠ %)، وجاء تأثير الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أدنى من مستوى تأثير الذكاء الوجداني بنسبة (١,١٤(.

وأشارت دراسة احمد كمال البهنساوي (٢٠١٣) إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالعنف وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب الجامعة، بلغ قوامها (٢٨٨) طالبًا وطالبة منهم (١٠٨) من الذكور، (١٨٠) من الإناث، و(١٨٠) منهم من الريف، و(١٠٨) منهم من الحضر بمتوسط عمرى (٥٣,١٩) عامًا وانحراف معياري (٣١,١) عامًا للعينة ككل، وبلغ متوسط الذكور (٨١,١٩) عامًا وانحراف معياري (٣١,١) عام، وللإناث بلغ المتوسط (٣٧,١٩) عامًا وانحراف (٣١,١) عام، وبالنسبة لعينة الريف بلغ المتوسط (٥١,١٩) عامًا وانحراف (٣٢,١) عام، ولعينة الحضر بلغ المتوسط (٥٧,١٩) عامًا وانحراف (٣٠,١) عام، واستخدمت الدراسه مقياس الذكاء الوجداني كقدرة، ومقياس تشخيص العنف وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا سلبيًا بين الذكاء الوجداني وأبعاده بالعنف وأبعاده. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، والعنف وأبعاده الفرعية وفقًا لمتغير النوع، ومحل الإقامة، والتفاعل بينهما ماعدا على الدرجة الكلية للعنف، ويعد (العنف اللفظي، والعنف الجسدي المادي)، حيث كانت الفروق وفقًا لاختلاف النوع في اتجاه الذكور، كما يمكن التنبؤ بالعنف اللفظي والدرجة الكلية للعنف، والعنف الجسدي المادي، والعنف غير المباشر من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني بنسبة (٤,٢١)، (٦,٢٠)، (٩,١٦)، (٦,٦) على التوالي، بينما يمكن التنبؤ كذلك بالعنف الجسدي المادي من خلال بعد الوعي الوجداني بالذات بنسبة (٩,١٨).

وأوضحت دراسة سعاد سماوى (٢٠١٣) العلاقة بين السعادة والتدين من جهة، والذكاء الوجداني والتدين من جهة أخرى لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في عمان/الأردن، وتكونت العينة من (٦٥٠) طالبًا وطالبة للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم في هذه

الدراسة مقاييس السعادة، والذكاء الوجداني والتدين] مقياس أكسفورد للسعادة ل أرجايل وهيلز والذي يضم (٢٩) فقرة على ثمانية أبعاد[.] مقياس بار_أون(٢٠٠٢) للذكاء الوجداني، والمستخدم في دراسة الشمري (٢٠١١)، ويتكون من (٦٠) فقره موزعين على ستة مجالات[.] مقياس التدين وتم تحديد مجالين للمقياس من خلال الأدبيات السابقة وهما: (المجال الجوهري وعدد فقراته ١٠ فقرات)، و(المجال الظاهري وعدد فقراته ١١ فقرة) وجميع فقرات المقياس موجبة [. وأشارت النتائج إلى المستوى المرتفع في التدين، والذكاء الوجداني والمتوسط في السعادة، ووجود علاقة بين السعادة وكل من الذكاء الوجداني والتدين، وعدم وجود اختلاف في العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني والتدين باختلاف النوع، واختلافهما في التخصصات لصالح التخصصات الفقهية بين السعادة والتدين.

واهتمت دراسة محمد عبد العزيز الطالب (٢٠١٣) بالتعرف على الذكاء الوجداني لدى طلاب بعض الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٤٥) طالبًا وطالبة بواقع (١٧٧) طالبًا و (١٦٨) طالبة، واستخدم الباحث استمارة البيانات الأولية، ومقياس الذكاء الوجداني المُختصر من إعداد هشام عبد الله وعصام العقاد، وتوصلت النتائج إلى أن طلاب الجامعات والكليات السودانية يتسمون بمستوى مرتفع بدرجة دالة في الذكاء الوجداني، ولا توجد علاقة طردية دالة احصائيًا بين ابعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية والتحصيل الدراسي، ولا توجد فروق دالة احصائيًا في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية بين الطلاب والطالبات، ما عدا بعد إدارة الانفعالات فكانت الفروق فيه لصالح الذكور، كما وجدت فروق دالة في بعد التعاطف لصالح الإناث، كما وجدت عدم وجود فروق دالة احصائيًا في ابعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية تعزي لمتغير التخصص الدراسي، والموطن الأصلي.

وهدفت دراسة نعمات علوان، و زهير النواجحه (٢٠١٣) إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى طلبة الأقصى بمحافظات غزة، وتكونت العينة من (٢٤٧) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس الذكاء الوجداني إعداد: فاروق محمد، وعثمان عبد السميع (١٩٩٨)، ومقياس الإيجابية إعداد نعمات علوان، وزهير النواجحه، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتفاع في درجات الذكاء الوجداني، كما وجدت أيضًا ارتفاع في درجات الإيجابية، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والإيجابية، كما ظهرت فروق دالة احصائيًا بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، والإيجابية لصالح الإناث، وتوصلت ايضًا إلى وجود فروق دالة احصائيًا في الذكاء الوجداني والإيجابية تعزي للتخصصات الدراسية ولصالح التخصصات العلمية، وأظهرت النتائج أيضًا تدنى مستوى الإيجابية لدى البعض يعزي إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية، وانخفاض مستوى الأسرة الإقتصادي والاجتماعي والثقافي.

واهتمت دراسة عبد الله الزهراني (٢٠١٤) بالتعرف على أكثر الضغوط الحياتية وجودًا، وأكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشارًا، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية، والفروق بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية، والتي تعزي إلى كل من: النوع، والعمر، والمعدل التراكمي، والتخصص الدراسي (أدبي، علمي) لدى طلبة جامعة الملك سعود، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٤٢٦)

طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائيًا بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الذكاء الوجداني لصالح الإناث؛ بينما لا توجد فروق تعزي إلى التخصص، والعمر، وأخيرًا وجدت فروق دالة إحصائيًا في الضغوط تعزي إلى العمر ولصالح الفئة العمرية ما بين ١٩-٢٥ عام، بينما لم تكن هناك فروق تعزي إلى كل من النوع والتخصص في الضغوط الحياتية.

وهدفت دراسة خالد عبد الحميد عثمان (٢٠١٦) إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء متغيري النوع (ذكور، وإناث) والتخصص الدراسي (الشعبه الأدبية، والشعبة العلمية)، وتحديد القدرة التنبؤية لمكونات الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وذلك من خلال تطبيق مقياس للذكاء الوجداني من إعداد: خالد عبدالحميد عثمان على غرار مقياس جولمان (١٩٩٥) مكون من (٦٠) عبارة موزعين على أربعة أبعاد بالتساوي وهي أبعاد: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والمهارات الاجتماعية، على عينة بلغ عددها (٥٤٥) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (١٩,٢) عامًا وانحراف معياري (١,٧) عامًا موزعين تبعًا للنوع والتخصصات الدراسية بواقع (٢٧٠) من الذكور، و(٢٧٥) من الإناث، و(١٥٠) من طلاب الشعبة العلمية، و(٣٩٥) من طلاب الشعبة الأدبية وخلصت النتائج إلىعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الطلاب والطالبات للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، بينما توجد فروق لصالح البنات في بعد المهارات الاجتماعية. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات طلاب التخصص العلمي والأدبي على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكذلك أبعاده المختلفة. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الطلاب الأعلى والأدنى تحصيلًا في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي بعدىّ الوعي بالذات والمهارات الاجتماعية؛ بينما وجدت فروق بين متوسطات الطلاب الأعلى والأدنى تحصيلًا على بعدىَ تنظيم الذات والدافعية ولصالح الطلاب الأعلى تحصيلًا. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على أبعاد الذكاء الوجداني تعود إلى النوع أو التخصص الدراسي أو التفاعل بينهما. وأخيرًا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال بعدىَ الدافعية وتنظيم الذات على التوالي.

واهتمت دراسة(Ranasinghe, Wathurapatha, Mathangasinghe & Ponnamperuma, 2017)بالتحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني واستقبال الضغوط والأداء الأكاديمي وارتباط العوامل لدى طلاب كلية الطب، واستخدمت الدراسة مقياس الإدارة الذاتية لاستقبال الضغوط ومقياس Schutte التقدير الذاتي للذكاء الوجداني. وخلصت النتائج إلى: حصول الإناث على درجات أعلى في الذكاء الوجداني عن الذكور. كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات الذكاء الوجداني وعدد النشاطات الخارجية. وفيما يتعلق بالطلاب ذوي الدرجة المرتفعه في الرضا بشأن دراستهم للطب وممن يخططون لاستكمال دراسات ما بعد التخرج فقد حصلوا على درجات مرتفعة في ودالة إحصائيًا في الذكاء الوجداني ودرجات منخفضه على استقبال الضغوط. وفيما يخص طلاب السنة النهائية قبل التخرج، فإن الطلاب الذين اجتازوا فحص العلوم الإكلينيكية من المحاولة الأولى فقد حصلوا على درجات مرتفعة في الذكاء الوجداني ومنخفضة على استقبال الضغوط.

واهتمت دراسة سعاد رحمانى (٢٠١٧) بمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ المستوى الثانوي ومعرفة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، بتطبيق مقياس للذكاء الوجداني ومقياس لتقدير الذات على عينة مكونة من (١٠٤) تلميذ منهم (٧٠) من الإناث،و(٣٤) من الذكور. وخلصت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات للعينة الكلية؛ بينما وجدت علاقة عكسية ضعيفة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الذكور، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الإناث. لم توجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وتقدير الذات.

وفحصت دراسة زهاو، تان، جاو، وانج (Zhao, Tan, Gao &Wang, 2017) كل من التأثيرات الوسيطة للذكاء الوجداني والتدعيم الاجتماعي على العلاقة بين الخجل والوحدة لدى عينة من طلاب الجامعة الصينيين بلغ عددهم (٤٩٧) طالب جامعي، وتراوحت أعمارهم من (١٩:٢٣) سنة، قاموا بتطبيق مقياس (Cheek & Buss) للخجل، ومقياس (Wong & Low) للذكاء الوجداني، ومقياس التدعيم الاجتماعي متعدد الأبعاد، ومقياس الوحدة الاجتماعية والوجدانية. وخلصت نتائج النموذج البنائي أن التدعيم الاجتماعي يتوسط جزئيًا العلاقة بين الخجل والوحدة، كما توصل النموذج النهائي أيضًا إلى وجود علاقة اتصال دالة للخجل بكل من الذكاء الوجداني والتدعيم الاجتماعي للوحدة، وأخيرًا كشفت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

وهدف بحث احمد علي الكبير، وناجي محمد درويش (٢٠١٧) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك لدى عينة من المراهقين، ومعرفة الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وفقًا للنوع (ذكور / إناث)، والخلفية الثقافية (حضر / ريف)، والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج، تراوحت أعمارهم من (١٧ عامًا و ٨ شهور) إلى (١٨ عامًا، و٨ شهور) بمتوسط عمري (١٨) عامًا، وانحراف معياري (٤,٨) عام، وباستخدام اختبار الذكاء الوجداني، واختبار اضطراب الإدراك من إعداد: أحمد محمد ابراهيم الكبير، وناجي محمد حسن درويش. فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك لدى عينة البحث. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الوجداني وفقًا للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث في الذكاء الوجداني، ولصالح الذكور في اضطراب الإدراك. ولم توجد فروق في الذكاء الوجداني ترجع للخلفية الثقافية؛ بينما وجدت فروقًا دالة إحصائية بشكل جزئي في اضطراب الإدراك في بعدىَ: تغيير الواقع المحيط، والهلوسة والضلالات العديمة ولصالح طلاب الريف. ووجدت فروقًا تعزي للتخصصات ولصالح التخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني وأبعاده؛ بينما كانت الفروق لصالح التخصصات العلمية في اضطراب الإدراك. كما أظهرت الدراسة إمكانية الذكاء الوجداني في التنبؤ باضطراب الإدراك لدى عينة البحث.

تعليق على دراسات المحور الأول:

من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسات المحور الاول:

(١) وفي فكرة التباين تبعًا للنوع فقد تنوعت نتائج الدراسات فالبعض وجد الفروق في الذكاء الوجداني لصالح الإناث كدراسة جابر محمد عبدالله (٢٠٠٦) ودراسة ايمن غريب ناصر (٢٠١١) ودراسة احمد العلوان (٢٠١١)، ودراسة نعمات علوان، وزهير النواجحه (٢٠١٣) ودراسة عبد اللهالزهراني (٢٠١٤)،ودراسة احمد علي الكبير، وناجي محمد درويش (٢٠١٧). بينما البعض الآخر وجد الفروق لصالح الذكور كما في دراسة محمد انور فراج (٢٠٠٥)، ودراسة عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨). كما تبين أن هناك بعض أبعاد الذكاء الوجداني دالة لصالح الإناث كبعد التعاطف، وبعضها دالة لصالح الذكور كبعد إدارة الانفعالات في دراسة محمد عبد العزيز الطالب(٢٠١٣). وفي دراسة فاتن عبدالصادق(٢٠٠٩) تميز الذكور بتنظيم الذات؛ بينما تميز الإناث بالتعاطف. وفي دراسة ياسر عامر محمد (٢٠١٠) وجدت دلالة في بعدىَ المهارات الاجتماعية، وتنظيم الذات لصالح الذكور. وأوضحت دراسة منى سعيد عوض (٢٠٠٩) دلالة الفروق في بعدىّ التعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح الذكور. ووجدت دلالة لبعد المهارات الشخصية بمكوناته الفرعية التعاطف، والمهارات الاجتماعية لصالح الإناث، وفي بعد إدارة الضغوط والمزاج العام لصالح الذكور في دراسة عدنان محمد القاضي (٢٠١٢).

(٣) وعلى نحو اخر فقد تعارضت بعض النتائج حول وجود تباين وفقًا للنوع، فقد تبين أنه لم تكن هناك فروق تبعًا للنوع في الذكاء الوجداني كما في دراسة جابر محمد عبدالله (٢٠٠٦)، ودراسة بنيان ناني الرشيدي(٢٠١٠)، ودراسة ابراهيم أبو عمشة (٢٠١٣)، ودراسة زهاو، تان، جاو، وانج Zhao, Tan, Gao &Wang , 2017))، ودراسة سعاد رحماني (٢٠١٧). كما أنه لم توجد فروق في بعض أبعاد الذكاء الوجداني كبعد الوعي بتنظيم الذات، وبعد تنظيم الذات، وبعد الدافعية تبعًا لدراسة منى سعيد عوض (٢٠٠٩). ودراسة خالد عبد الحميد عثمان (٢٠١٦) في عدم وجود فروق تبعًا للنوع إلا في بعد المهارات الاجتماعية.

(٤) كما تنبأ النوع كمتغير ديموجرافي بالذكاء الوجداني جاكويس(Jagues 2009).

المحور الثاني:الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق في استراتيجيات حل المشكلات وفقًا للتباين في النوع.

أشارت دراسة بيرج (Berg 1987) إلى معرفة فاعلية استراتيجيات حل المشكلات اليومية للطفل، وكيفية استخدام الأطفال لهذه المعرفة حينما تتغير جوانب هذه المشكلات اليومية. وقدم (٢١٧) طفل من أعمار الخامسة، والثامنة، والأحد عشر عامًا (٢٠) موقفًا يوميًا من خبراتهم المدرسية أو غير المدرسية. أظهروا الفاعلية في (٦) استراتيجيات لحل تلك المشكلات والتي قدمت كحلول للمشكلات. وأظهرت النتائج التفضيلات الواضحة لبعض استراتيجيات حل المشكلات على الأخرى والتي كانت ثابتة لحل المشكلات المدرسية وغير المدرسية ولجميع المستويات الدراسية وكذلك للجنسين. وجد أن تصنيفات الطلاب الأكبر سنًا والإناث كانت أكثر توافقًا مع تصنيفات المعلمين عن الطلاب الأصغر سنًا أو الطلاب الذكور. ولم تكن هناك علاقة بين تأثير المستوى الدراسي والنوع وبين تردد الأطفال الأصغر سنًا أو الذكور، وإنما لتغيير

تصنيفاتهم للفاعلية في الاستجابة للعناصر المتغيرة في المشكلات اليومية، كما لم تكن هذه التأثيرات فقط بسبب الألفة أو الخبرة. قدرة الطلاب على استخدام خبراتهم الاستراتيجية يرتبط بتقييم الذات، والمعلمين، والأبوين للمهارات الذهنية العملية للطلاب. ارتبطت القدرة على استخدام الخبرات الاستراتيجية بدرجات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب سن الخامسة فقط.

وهدفت دراسة نهاد محمد الشنيقات (١٩٩٦) إلى تقصي علاقة كل من: النوع، والتخصص، والمعدل التراكمي بالاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات الشخصية (الاتجاه نحو المشكلة، وتعريف المشكلة وتشكيلها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم، والتحقق من صحة الحل)، لدى طلبة السنة الأولى، والسنة الرابعة في مرحلة البكالوريوس، في مختلف التخصصات الدراسية في جامعة اليرموك / اربد. وتم استخدام الصورة المعربة من مقياس هبنر وتبرسون لحل المشكلات الشخصية في هذه الدراسة، وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة السنة الأولى والرابعة في جامعة اليرموك، وبلغ عدد أفرادها (٨٨٧) طالبًا وطالبة، منهم (٤٥٦) طالبًا و (٤٣١) طالبة موزعين كالتالي: (٤٤٠) طالبًا وطالبة بالسنة الأولى، و(٤٤٧) طالبًا وطالبة من بالسنة الرابعة، موزعين على التخصصات الدراسية المختلفة بواقع (٦٦٦) طالبًا وطالبة من طلبة الكليات الإنسانية، و(١٢٨) طالبًا وطالبة من طلبة الكليات العلمية، و(٩٣) طالبًا وطالبة من طلبة التخصصات المهنية، وبلغ عدد الطلبة ذوي التخصص التحصيل المتدني (١٤٩) طالبًا وطالبة، وبلغ عدد الطلبة ذوي التحصيل العالي (٢٥٠) طالبًا وطالبة. وتوصلت النتائج إلى أن نسبة استخدام كل استراتيجية من استراتيجيات حل المشكلات الشخصية لأفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي: (٩,٧٨ %) على استراتيجية اتخاذ القرار، و(١,٧٤%) على استراتيجية تعريف المشكلة وتشكيلها، و(٧,٧١%) على استراتيجية التقييم والتحقق من صحة الحل، و(٧,٦٧%) على استراتيجية الاتجاه العام نحو المشكلة، و(٤,٦٦%) على استراتيجية توليد البدائل. كما أنه وجد أثر ذو دلالة إحصائية للنوع لصالح الذكور، على استراتيجية الاتجاه العام نحو المشكلة، وعلى استراتيجية توليد البدائل، ولصالح الإناث على استراتيجية تعريف المشكلة وتشكيلها، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة تعزي للنوع على استراتيجيات اتخاذ القرار، والتقييم والتحقق من صحة الحل. وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للجنس لصالح الذكور، على عامل الثقة في حل المشكلات، في حين لم تظهر النتائج أي أثر دال إحصائيًا على أي من العاملين الآخرين: الإحجام عن/ الإقدام على مواجهة المشكلات، والسيطرة الشخصية. وأوضحت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيًا للتخصص (كليات إنسانية، وكليات عملية، وكليات مهنية)، على أي من استراتيجيات وأبعاد حل المشكلات الشخصية. كما أنه لم يوجد أي أثر دال إحصائيًا للمعدل التراكمي (عالٍ، متدن) على أي من استراتيجيات حل المشكلات الشخصية، واتضح وجود أثر دال إحصائيًا للمعدل التراكمي (عالٍ، متدن) لصالح مرتفعي التحصيل، على عامل السيطرة الشخصية في حل المشكلات، في حين لم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائيًا للمعدل التراكمي على كل من عامل الثقة في حل المشكلات، وعامل الإحجام عن/ الإقدام على مواجهة المشكلات. كما أظهرت النتائج أيضًا وجود أثر دال إحصائيًا للمستوى التعليمي (أولى، رابعة)، لصالح السنة الرابعة على استراتيجية توليد البدائل، ووجد أثر دال إحصائيًا

للمستوى التعليمي (أولى، رابعة) على أبعاد حل المشكلات الشخصية.

واهتمت دراسة ماكفل (Mcfall 2007) إلى معرفة فاعلية استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات اليومية للفرد تبعًا للعمر والنوع ومحتوى المشكلة، ومع الآخرين لدى عينة مكونة من (١٤٨) فرد موزعين بالتساوي على كبار وصغار السن. وأوضحت النتائج فعالية الاستراتيجية عن وجود اثنين من التفاعلات بين النوع ومحتوى المشكلة، وبين العمر ومحتوى المشكلة. درجة الفاعلية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث في المشكلات المالية عن مشكلات النميمة (القيل والقال). كما أظهرت النتائج أن أداء صغار السن من الذكور كان أسوأ من الذكور كبار السن، والإناث صغار السن وكبار السن على مشكلات النميمة.

وهدفت دراسة شبير (٢٠١١) إلى معرفة استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٣) طالبًا وطالبة اختيروا عشوائيًا من طلبة الصف الثامن الأساسي من ستة مدارس من المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس بفلسطين، لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. بالإضافة إلى (١٣٩) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي اختيروا عشوائيًا من مدرستين قسموا لمجموعتين لتطبيق الدراسة، إحداهما المجموعة التجريبية والتي تكونت من (٦٩) طالبًا وطالبة، والأخرى المجموعة الضابطة وتكونت من (٧٠) طالبًا وطالبة.استخدم الباحث اختبار] تشخيصي / تحصيلي [وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠١,٠) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠١,٠) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠١,٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة عند مستوى دلال أقل من (٠١,٠) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات وأقرانهم طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات في التطبيق البعدي تعزي لمتغير النوع ولصالح الذكور.

تعليق على المحور الثاني: -

أوضحت نتائج دراسات هذا المحور الفروق بين الجنسين في استراتيجيات حل المشكلات كالتالي:

(١) اختلفت نتائج الدراسات في هذا المحور فمنها ما وجد فروق في استراتيجيات حل المشكلات تعزي للنوع ومنها ما لم يجد فروقًا في الاستراتيجيات تعزي للجنس كدراسة1987) Berg) التي أظهرت عدم وجود

فروق بين الجنسين في تصنيفات استراتيجيات حل المشكلات وتفضيل استخدام بعضها تبعًا لدراسة، بينما اختلفت تلك التصنيفات تبعًا لاختلاف السن فالأكبر سنًا لديهم تصنيفات مختلفة عن الأصغر سنًا، وارتبطت قدرة الطلاب على استخدام خبراتهم بتقييمهم لأنفسهم وبتقييم معلميهم ووالديهم، كما ارتبط بالإنجاز الأكاديمي للصغار فقط.

(٢) وعلى النحو الآخر فقد وجدت دراسة نهاد محمد الشنيقات (١٩٩٦) فروقًا دالة لصالح الذكور على بعض استراتيجيات حل المشكلات مثل: استراتيجية الاتجاه العام نحو المشكلة، واستراتيجية توليد البدائل. كما ظهر عامل الثقة في حل المشكلات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. بينما كانت الفروق لصالح الإناث في استراتيجية تعريف المشكلة وتشكيلها، كما وجدت بعض الاستراتيجيات التي تبين عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على تلك الاستراتيجيات كاستراتيجيات اتخاذ القرار، والتقييم، والتحقق من صحة الحل. كما أظهرت دراسة ماكفل (Mcfall٢٠٠٧) فاعلية استراتيجيات حل المشكلات لدى الذكور أعلى من الإناث في بعض المشكلات كالمشكلات المتعلقة بالأمور المادية.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة نستخلص الفروض الآتية:

(١) الفرض الأول:

(أ) يسهم الذكاء الوجدانيو أبعاده بشكل دال احصائيافي التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات تبعًا للتباين في متغير النوع (ذكورًا،و اناثًا).

وينبثق منه الفروض الفرعية:

١. تسهم أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية بدرجة دالة احصائيا في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الإناث.

٢. تسهم أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية بدرجة دالة احصائيا في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الذكور.

- منهج الدراسة :

أولًا:التصميم المنهجي للدراسة:

التصميم المستخدم في هذه الدراسةهو "التصميم الوصفي الارتباطي"لتوضيح مدى اسهام أبعاد الذكاءالوجداني كمتغيرات مستقلة بالتنبؤ بالمتغيرات التابعة وهياستراتيجيات حل المشكلات تبعًا للنوع(ذكورًا - إناثًا).

ثانيًا:مجتمع الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة طلاب جامعة بني سويف من كل الكليات العملية والنظرية بجميع المستويات والصفوف الدراسية.

ثالثًا :عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع البحث بطريقة العينة المتاحة(الصدفة)،وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب جامعة بنى سويف بلغ عددهم (٧٥٠) طالب وطالبة من التخصصات الدراسية المختلفة،(٣٠٠)من طلاب الكليات النظرية(الآداب،والتجارة،والإعلام،والحقوق،ورياض أطفال،كليات التربية الأقسام النظرية)،و(٤٥٠)من طلاب الكليات العملية(الطب،وطب الأسنان،والطب البيطرى،والصيدلة،والتمريض،والهندسة،والعلوم،والتربية الرياضية،والزراعة منقسمين بالتساوى تبعًا لمتغير النوع بواقع(٣٧٥) من الذكور،و(٣٧٥) من الإناث،وتراوحت أعمار العينة من(١٨:٢٢) سنة،بمتوسط حسابي قدره (٢٠) سنة وبانحراف معياري قدره(١,٢١) كما توزعت العينة على جميع المستويات الدراسية الأربع بواقع(١٩٥،١٠٦،٢١٩،٢٣٠) طالب وطالبة للمستوى الدراسي الأول والثاني والثالث والرابع على التوالي.

رابعًا:الأدوات:

استخدمت الباحثتان اختبار للذكاء الوجداني، واختبار استراتيجيات حل المشكلات من إعدادالباحثتان

(١) **اختبارالذكاءالوجداني:**

قامت الباحثتان بعدة خطوات تدريجية لتكوين اختبار لقياس الذكاء الوجداني وهي كالآتي:

١-البحث في التراث النظري السابق لتحديد المفهوم تبعًا لنظرية السمات التي أعدها(بار_أون) والتي تتكون من خمسة أبعاد رئيسة تضم خمسة عشر بعدًا فرعيًا للذكاءالوجداني.

٢-توجيه خمسة أسئلة مفتوحه تبعًا لعدد الأبعاد الرئيسة إلى(٤٣) فردًا من المجتمع البحثي للدراسة(طلاب وطالبات جامعيين من تخصصات مختلفة)وتدور هذه الأسئلة حول

- ما أكثر المشكلات الشخصية التي تواجه الفرد مع نفسه؟
- و ما أكثر المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الفرد في علاقته بمن حوله؟
- اذكر أكثر مشكلات التكيف شيوعًا من وجهة نظرك؟
- ما أكثر الحالات المزاجيه المنتشره لدى الأفراد من وجهة نظرك؟
- اذكر رأيك في ما إذا كنت تستطيع التحكم في انفعالاتك عند تعرضك للضغوط مثلاً؟

وفي كل سؤال يطلب من المشاركين ذكر مواقف حدثت بالفعل أومواقف يفترض حدوثها له أومن حوله ويراها تنطبق مع كل سؤال تأكيدًا لفهمه للسؤال وللخروج منه بصياغة بنود أكثر واقعية ولابتكار صياغة محدده للبنود،وقد تم استخلاص إجابات الأفراد(٤٣) من المستجيبين واستخلاص(٨٢) بندًا تعد كصورة أولية للاختبار.

٣- تم عرض الاختبار في صورته المبدئية (٨٢) بند موزعين على خمسة عشر مكونًا فرعيًاعلى ثمانية من المحكمين المتخصصين في علم النفس لتحديد ما إذا كان البند يرتبط بالمكون الذي وضع لقياسه مثلاً،وما إذا كانت الصياغة تتسم بالوضوح أوتفقده،وفي ضوء تعديلاتهم قامت الباحثتان بتعديل الاختبار وبلغ عدد البنود(١٢٧) بندًا لنفس المكونات الخمسة عشر الفرعية،والخمسة الرئيسة.

٤-تجربة الصياغة: بعد التعديل تبعًا لما ذكره المحكمون تم عرض الاختبار على(٢٥) فردًا من طلاب وطالبات الجامعة،وطلب منهم تحديد ما إذا كانت صياغة البنود واضحة أم غير واضحة واقتراح التعديلات المناسبة،وأجمع أفراد العينة على وضوح الصياغة وعدم وجود ملاحظات جوهريةعلى صياغة البنود.

وجاءت بدائل الإجابة كالتالي: (٥) تنطبق تمامًا،(٤) غالبًا،(٣) أحيانًا،(٢) نادرًا،(١) لاتنطبق أبدًا، مع العلم بوجود بنود معكوسة.

٢- اختبار استراتيجيات حل المشكلات:

١- البحث في التراث السابق لتحديد مفهوم الاستراتيجية وأنواع الاستراتيجيات المعنية بالدراسة والوقوف على نموذج محدد لدراسة المفهوم على أساسه.

٢- توجيه سؤال مفتوح لنفس العينة السابق ذكرها في الإختبارات السابقه وينم عن ما أكثر الطرق التي تتبعها في حل المشكلات التي تواجهك مع ذاتك؟ ومع الآخرين من حولك؟ واستخلاص(٣٨) بند كصورة أولية للاختبار.

٣- تم عرض الاختبار على نفس المحكمين السابقين لتحديد مدى وضوح البنود ومدى ارتباطها بالمفهوم التي تقيسه وإجراء التعديلات المقترحة، وبعد تعديلات لإعادة صياغة بعض البنود،وحذف وإضافة بعضها وصل عدد البنود إلى(٣٦) بند.

٤- تجربة الصياغة:تم عرض الاختبار بعد التعديلات وفقًا لما أجمع عليه المحكمون على نفس العينة السابقة للتجربة الاستطلاعية لتحديد درجة وضوحا لعبارات من حيث صياغتها،وأجمع أفراد العينة على وضوح الصياغة. وجاءت بدائل الإجابة كالتالي: (٥) دائمًا،(٤) غالبًا،(٣)أحيانًا،(٢) نادرًا،(١) أبدًا.

- الخصائص السيكومترية للمقاييس :

(١)الصدق:تم حساب الصدق من خلال طريقتين هما:

- اختبار الذكاء الوجداني:

(أ) صدق المحكمين[١]:

(١) أ.د محمد نجيب الصبوة، أ.د طريف شوقى محمد فرج، أ.د هشام عبدالحميد تهامى، أ.د هبة الله محمود أبوالنيل، أ.د فؤاد أبو المكارم، أ.د خالد عبد الوهاب، د. محمد أحمد صديق، د. طه محمد مبروك.

تم عرض اختبار الذكاء الوجداني في صورته المبدئية المكونة من(٨٢) بند على ثمانية من المحكمين والذين أجمعوا على وجود عدة تعديلات متنوعة على البنود والتي تمثلت في تعديلات على صياغة بعض البنود، وإضافة البعض الآخر،وفصل بعض البنود لتكوين بندين منفصلين من بند واحد،وكذلك حذف بعض البنود التي لم تكن متصلة بالمكونات وبعد إجراء التعديلات أصبح الاختبار مكون من(١٢٦) بنداً موزعين على خمسة عشر مكونًا فرعيًا داخل خمسة أبعاد رئيسة للذكاء الوجداني وهذه البنود هي التي أجريت عليها تجربة فهم الصياغة.

(٢) الصدق التكويني:

تم حساب الصدق التكويني لبنود الاستخبار على عينة مكونة من(٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة،كماتم حذف البنود التي وجد لها معامل ارتباط أقل من(٠,٢٥%) حتى وصل عدد بنود الاستخبار النهائي إلى (١٠٤) بند موزعين على الأبعاد الرئيسة والفرعية للذكاء الوجداني، **وتكون الوعي بالذات:** من (٩) بنود وهي البنود (١، ١٣، ٢٦، ٣٣، ٤٥، ٤٧، ٥٣، ٨٢، ٩٧). وتم حذف البنود (١، ٥٣، ٨٢) لضعف معاملات ارتباطها وإعادة حساب معاملات الارتباط بعد حذف هذه البنود ووجد أنها تراوحت ما بين (٠,٣٦) و (٠,٥٣) وبهذا أصبح عدد بنود هذا المكون (٦) بنود.

بينما تكونت التوكيدية: من (٩) بنود وهي (٦، ١٨، ٢٥، ٣٦، ٤٩، ٥٨، ٧٣، ٩٩، ١١٥). وعند حذف البنود (٦، ٧٣، ٩٩،١١٥) لضعف معاملاتها وإعادة حساب معاملات الارتباط وتراوحت من (٠,٤٢) إلى (٠,٥٤) ليصبح عدد البنود (٥) بنود.

وتكون تقدير الذات: من (٩) بنود وهي (١٠، ٣٠، ٣٤، ٥٠، ٥٦، ٧٢، ٨٩، ٩٣، ١٠٠). وبعد حذف البند (٨٩) لضعف معامل ارتباطه وإعادة حساب الصدق التكويني مره أخرى لتتراوح معاملات الارتباط من (٠,٢٨) إلى (٠,٦٣) وأصبح عدد البنود (٨) بنود.

وتكون بعد تحقيق الذات:من (٨) بنود وهي (٤، ١٧، ٢٣، ٢٨، ٤٨، ٦٢، ٦٧، ٩٤). وبعد حذف البنود (٢٣، ٤٨، ٦٧) لضعف معاملاتها وإعادة حساب معاملات الارتباط وتراوحت ما بين (٠,٣٨) و (٠,٥٩) ليصبح عدد البنود (٥) بنود.

وبلغ عدد بنود الاستقلالية:تكونت من (٨) بنود وهي (٢، ١٢، ٢٧، ٣٢، ٤٠، ٥٤، ١١٠، ١٢٢).تراوحت معاملات الارتباط من(٠,٢٨) إلى (٠,٦٤).

وكان عدد بعد التفهم والتواؤم:(٧) بنود وهي (٨، ١٩، ٣١، ٤١، ٥٢، ٥٩، ٨٠). وبعد حذف البنود (٥٩، ٨٠) وإعادة حساب معاملات الارتباط لتتراوح مابين (٠,٣٢) و (٠,٥٢). ووصل عدد البنود إلى (٥) بنود.

وبلغ عدد بنود المسؤولية الاجتماعية: (٩) بنود وهي (١٦، ٢٤، ٣٩، ٤٦، ٧١، ٨٦، ٩٨، ١١٣، ١٢٥).ووصلت معاملات الارتباط ما بين(٠,٣٩) إلى (٠,٧٨).

بينما كان عدد العلاقات الاجتماعية: (٨) بنود (٣، ١١، ٢٢، ٣٥، ٥٥، ٦٥، ٧٥، ٨٥).وتراوحت

معاملات الارتباط ما بين(٣٨, ٠) و (٦٥,٠).

وتكون اختبار الواقع: من (٩) بنود وهي(٥، ٣٧، ٤٣، ٦٠، ٧٠، ٧٦، ٩٦، ١٠٢، ١٤).وعند حذف البنود (٩٦، ١٢٧) تراوحت معاملات الارتباط مابين(٣٧,٠) و (٥٨,٠) وأصبح عدد البنود (٧) بنود.

وبلغ عدد بنود المرونة التكيفية: (٨) بنود وهي (٧، ٢٩، ٤٢، ٥٧، ٦٤، ٧٧، ١٠١، ١٢٤).وتراوحت معاملات الارتباط من(٢٨,٠) إلى (٥٥,٠).

وبلغ عدد بنود حل المشكلات:(١٠) بنود وهي (٩، ٣٨، ٤٤، ٦٣، ٧٨، ٩٠، ١٠٣، ١٠٩، ١١٩، ١٢٦). وعند حذف البنود (١٠٣، ١٠٩) وإعادة حساب معاملات الارتباط فقد تراوحت ما بين (٤٧,٠) و (٦٨,٠) ليصبح عدد البنود (٨) بنود.

بينما تكون بعد تحمل الضغوط: من (٨) بنود وهي (١٥، ٥١، ٦٩، ٨٤، ٩١، ١٠٥، ١١٤، ١٢٠). وبعد حذف البند (٦٩) بلغت معاملات الارتباط ما بين (٣٠,٠) و (٦٧,٠) ليصبح عدد البنود (٧) بنود.

وتكون ضبط الاندفاع:من (١٠) بنود وهي (٢٠، ٦٨، ٨١، ٨٧، ٩٢، ٩٥، ١٠٨، ١١١، ١١٧، ١٢٣). وتراوحت معاملات الارتباط ما بين(٣٣,٠) و (٦٧,٠).

وبلغ عدد بنود بعد السعادة:(٦) بنود وهي (٢١، ٦١، ٧٤، ٨٣، ١٠٦، ١١٨).وتراوحت معاملات الارتباط من(٤٩,٠) إلى (٧٩,٠).

وتكون التفاؤل: من (٨) بنود وهي (٦٦، ٧٩، ٨٨، ١٠٤، ١٠٧، ١١٢، ١١٦، ١٢١). وصلت معاملات ارتباطها من(٣٣,٠) إلى (٧٨,٠).

لم يتم حذف أي من بنود بعد **الذكاء الشخصي** وتراوحت معاملات الارتباط للبعد ما بين (٢٥,٠-٦٧,٠)، بينما تم استبعاد بند واحد من بنود **الذكاء بين الأشخاص** في بعد التفهم والتواؤم البند(٥٢) لضعف معامل ارتباطه وإعادة حساب معاملات الارتباط التي تراوحت ما بين (٢٥,٠) و (٧٩,٠) ليصبح عدد بنود المكون الفرعي(٤) بنود وعدد بنود بعد الذكاء بين الأشخاص.(٢١) واستبعاد(٤) بنود من بعد **القدرة على التوافق**،بندين من المقياس الفرعي اختبار الواقع (٥،٣٧) ليصبح عدد بنوده (٥) بنود، وحذف بندين من المقياس الفرعي المرونة التكيفية (٧٧، ١٢٤) ليصبح عدد بنوده (٦) بنود، وتراوحت معاملات الارتباط للبعد ما بين (٢٦,٠) و (٧١,٠)، ويصل عدد بنوده إلى (٢٠) بند. بينما تراوحت معاملات الارتباط لبعد **التحكم في الضغوط** ما بين (٢٥,٠) و (٦٥,٠)، وفيما يخص بعد **الحالة المزاجية** فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٣٣,٠) و (٧٨,٠).

- اختبار استراتيجيات حل المشكلات:

(١) صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على نفس المحكمين السابقين في صورتها لأولية المكونة من (٣٨) بند لتحديد مدى

وضوح البنود ومدى ارتباطها بالمفهوم التي تقيسه وإجراء التعديلات المقترحة، وتم التعديل وفقاً لإجماع المحكمين على حذف بعض البنود لعدم ارتباطها بما يقيسه الاختبار، وإعادة صياغة بعض البنود،فقد وصل عدد البنود إلى(٣٦) بند.

(٣) الصدق التكويني:

تم حساب الصدق التكويني لبنود اختبار على نفس العينة السابق مشاركتها في الاختبارات السابقة، كما تم حذف البنود التي وجد لها معامل ارتباط أقل من(٠,٢٥%)وكانت البنود التي لها ارتباط ضعيف وتم حذفها هي البنود (١، ٢، ٣، ٤، ٩، ١١، ١٧، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦)،وإعادة حساب معاملات الارتباط مرة أخرى وتراوحت ما بين (٠,٢٧) إلى (٠,٦٥)،وبلغ العدد النهائي لبنود الاختبار(٢٠) بند.

(ب) الثبات:

تم حساب الثبات من خلال أسلوبين للثبات وهما ثبات ألفا كرونباخ، وثبات إعادة الاختبار بعدأسبوعين من التطبيق الأول على عينة الثبات المكونة من ٥٠ طالبًا وطالبة من الجامعة.

(١) اختبار الذكاء الوجداني:

حساب الثبات من خلال إعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات من خلال معامل إعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ للمكونات الفرعيه وكانت النتائج كالتالي:

جدول(١) نتائج معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات إعادة الإختبار للأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني (ن = ٥٠)

المكونات الفرعية	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معاملات الارتباط
الوعى بالذات	٠,٧٠	٦٩,٠
التوكيدية	٠,٧٠	٦٥,٠
تقدير الذات	٠,٧٥	٧٢,٠
تحقيق الذات	٠,٦٩	٦٦,٠
الاستقلالية	٠,٧٨	٧٨,٠
التفهم والتواؤم	٦٩,٠	٦٩,٠
المسؤولية الاجتماعية	٠,٨٧	٧٠,٠
العلاقات الاجتماعية	٨٢,٠	٧١,٠
اختبار الواقع	٧٥,٠	٧٥,٠
المرونة التكيفية	٧٤,٠	٧٤,٠
حل المشكلات	٨٥,٠	٧٨,٠
تحمل الضغوط	٧٧,٠	٦٨,٠

المكونات الفرعية	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معاملات الارتباط
ضبطالاندفاع	٨٣,٠	٧٢,٠
السعادة	٨٦,٠	٨٧,٠
التفاؤل	٨٠,٠	٨١,٠

تراوح معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للذكاءالوجداني ما بين(٦٨,٠)و (٨٧,٠)،وعند حساب الثبات بطريقة إعادة الإختبار تراوحت هذه معاملات الثبات لنفس الأبعاد ما بين(٦٨,٠) و (٧٨,٠) وتعد هذه النسب مقبولة فهي تتراوح ما بين المتوسط و المرتفع.

جدول(٣) نتائج ثبات ألفا كرونباخ وثبات إعادة الاختبار للأبعاد الرئيسة للذكاء الوجداني ودرجته الكلية

الأبعادالرئيسة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معاملالإرتباط
الذكاءالشخصي	٩٠,٠	٨٢,٠
الذكاءالبينشخصي	٩٠,٠	٧٩,٠
القدرةعلى التوافق	٨٧,٠	٨٤,٠
التحكم في الضغوط	٨٧,٠	٧٤,٠
الحاله المزاجية	٩٠,٠	٩٠,٠
الدرجة الكلية للاختبار	٠,٩٠	٠,٨٩

تراوح معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الرئيسة للذكاء الوجداني ودرجته الكليه ما بين(٨٧,٠) و (٩٠,٠)، بينما تراوحت معاملات ثبات إعادة التطبيق لنفس الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار ما بين(٧٤,٠) و (٩٠,٠) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

٢) اختبار استراتيجيات حل المشكلات

بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ نحو(٠,٨٨) وبلغ باعادة الاختبار نحو(٠,٨٣).

ما يشير إلى تمتع المقاييس بدرجة صدق وثبات مقبولين.

خامساً:الإجراءات:

قامت الباحثتان بتطبيق اختبارات الدراسة الحالي بشكل جمعي بمعمل القياس النفسي لأغلب الكليات والتي توجد داخل الحرم الجامعي

-أما الكليات خارج الحرم الجامعى فقد اعدت الباحثتان موافقة رسمية من عميد الكلية للتطبيق بداخل الكلية واستخدام المدرجات التي وفرته الكليات للتطبيق،حيث استمر زمن التطبيق(٢٦) يوماً بدءً من ٢٤/ ١١ / ٢٠١٦ وحتى ١٥ /١٢ / ٢٠١٦ واستغرقت الاختبارات ما بين (٢٥:٢٠) دقيقة بعدد جلسات(٢١)، وقامت بتقديم اختبارات الدراسة وتعليماتها بالترتيب اختبارالذكاءالوجداني ثم اختبار استراتيجيات حل المشكلات.

سادسًا: التحليلات الإحصائية

- تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى إمكانية أبعاد الذكاء الوجداني على التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي والثبات بطريقة إعادة الإختبار.

- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

- عرض النتائج:

تستعرض الباحثتان النتائج في ضوء الفروض الفرعية للبحث وللتحقق من صدق الفرض الاول " تسهم أبعادالذكاءالوجداني بالتنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الإناث." تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة المرحلي للتأكد من قدرة أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية على التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات في ضوءالتباين في النوع(الذكور- الإناث) وتوضح الجداول المتغيرات المستقلة والتابعة ومعاملات الانحدار ودلالة تلك المعاملات وتوضيح قيمة ثابت الانحدار ودلالته.

جدول (٣)إسهام أبعاد الذكاء الوجداني بالتنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الاناث

المتغيرات المستقلة	نموذج (١)		نموذج (٢)		نموذج (٣)		نموذج (٤)	
	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت
حل المشكلات	٠,٣٣٧/ ٨٧,٦**		٠,٢٧٩/ ٣٩,٥**		٠,٢٣٩/ ٥٢,٤**		٠,١٩٤/ ٤٢,٣*	
التوكيدية			٠,١٦٤/ ١٨,٣*		٠,١٦٣/ ١٩,٣*		٠,١٥٧/ ٧,٣*	
المرونة التكيفية					٠,١٥١/ ٤,٣*		٠,١٢٨/ ٥١,٢*	
السعادة							٠,١١٦/ ٩,٢*	
معامل الارتباط	٣٣٧,٠		٣٧٠,٠		٣٩٨,٠		٤١٠,٠	
مربع الارتباط	١١٣,٠		١٣٧,٠		١٥٨,٠		١٦٨,٠	
الاسهام في مربع الارتباط	١١١,٠		١٣٣,٠		١٥١,٠		١٥٩,٠	
قيمة (ف)	٢٤,٤٧**		٢٦,٢٩**		١,٢٣.**		٥٢,١٨**	
* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١								

يتضح من الجدول أن: المتغير الأكثر إسهامًا في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الإناث هو متغير حل المشكلات، حيث أسهم بنسبة (١١%) من التباين في المتغير التابع. وتزداد نسبة الإسهام في التباين _كما هو موضح في النموذج الثاني_ إلى (١٣%). وبإضافة متغير المرونة التكيفية إلى النموذج الثالث فقد أصبحت نسبة الإسهام للمتغيرات الثلاثة (١٥%). وأخيرًا في النموذج الرابع لم يكن هناك دور جوهري لمتغير السعادة في الإسهام بالتباين فياستراتيجيات حل المشكلات كما هو موضح من النموذج.

نتائج الفرض الثاني "**تسهم أبعاد الذكاء الوجداني بالتنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى**

الذكور".

جدول(٤)اسهام أبعاد الذكاء الوجداني بالتنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الذكور

المتغيرات المستقلة	نموذج (١)		نموذج (٢)		نموذج (٣)		نموذج (٤)		نموذج(٥)		نموذج (٦)	
	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت	بيتا	قيمة ت
تقدير الذات	/٤٣٢,٠	**٢٣,٩	/٣١٤,٠	**.٢,٦	/٢٢٧,٠	**١٤,٥	/٣٠٦,٠	**٥٤,٥	/٢٧٩,٠	**٩٥,٤	/٢٥٠,٠	**٣٥,٤
المسؤولية الاجتماعية			/٢٤٤,٠	**٦٧,٤	/١٩٧,٠	**٥٩,٣	/٢٢٢,٠	**٩٨,٣	/١٨٨,٠	*٢٦,٣	/١٩٣,٠	*٣٧,٣
حل المشكلات					/١٣٥,٠	*٥٣,٢	/١٥٧,٠	*٨٩,٢	/١٤١,٠	*٦٠,٢	/١١٧,٠	*١٣,٢
الوعي بالذات							/١١٥,٠-	*١٦,٢*	-/١٢٣,٠-	*٣١,٢	/١٤٣,٠-	*٦٧,٢
السعادة									/١٢٣,٠	*٢٨,٢	/١١٩,٠	*٢٣,٢
الاستقلالية											/١١١,٠	*١٧,٢
معامل الارتباط	٤٣٢,٠		٤٨٢,٠		٤٩٥,٠		٥٠٥,٠		٥١٥,٠		٥٢٤,٠	
مربع الارتباط	١٨٧,٠		٢٣٢,٠		٠,٢٤٥		٢٥٥,٠		٢٦٥,٠		٢٧٤,٠	
الاسهام في مربع الارتباط	١٨٥,٠		٢٢٨,٠		٢٣٩,٠		٢٤٧,٠		٢٥٥,٠		٢٦٣,٠	
قيمة (ف)	**٢٤,٨٥		**٩٤,٥٥		**٩٧,٣٩		**٤٤,٣١		**٤٨,٢٦		**.٧,٢٣	
* دال عند ٠,٠٥. ** دال عند ٠,٠١.												

يتضح من الجدول أن: متغير تقدير الذات هو الأكثر تنبؤًا باستراتيجيات حل المشكلات لدى الذكور حيث أسهم بنسبة (١٨%) من التباين في المتغير التابع. وبإدراج متغير المسؤولية الإجتماعية إلى تقدير الذات كما هو موضح في النموذج الثاني فقد أصبحت نسبة الإسهام في التباين (٢٢%). وبإدراج متغير حل

المشكلات إلى المتغيرين السابقين في النموذج الثالث فقد أسهمت المتغيرات معًا بنسبة (٢٣%). وبإضافة متغير الوعي بالذات في النموذج الرابع، ومتغير السعادة في النموذج الخامس، ومتغير الإستقلالية في النموذج السادس فقد تبين عدم وجود دور جوهري لإسهام هذه المتغيرات بالإضافة إلى متغيرات النماذج الثلاث الأولى في التباين في المتغير التابع، حيث جاءت نسب الإسهام للنماذج الرابع، والخامس، والسادس على التوالى كالتالي: (٢٤%)، (٢٥%)، (٢٦%).

- مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج الحالية تحقق الفرضين جزئياً مع اختلاف النماذج المفسرة للتنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الإناث عنه لدى الذكور.وأظهر متغير حل المشكلات أعلى نسبة تأثير في التنبؤ باستراتيجيات حل المشكلات لدى الإناث، في حين أظهر متغير تقدير الذات إلى نسبة تأثير في التباين في المتغير التابع لدى الذكور. كما أسهم النموذج الرابع لدى الإناث في أعلى نسبة تأثير، في حين أسهم النموذج السادس لدى الذكور في أعلى نسبة تأثير في التباين فياستراتيجيات حل المشكلات.

واتفقت نتائج دراسة (Johnson, 2005) مع نتائج الدراسة الحالية جزئياً،حيث أظهرت عدم وجود دلالة للعلاقة بين الحالة المزاجية وحل المشكلات تعزي للنوع؛ بينما وجدت دلالة إيجابية لتأثير تحسين مهارات وطرق حل المشكلات على تحسين العلاقة بين الحالة المزاجية و حل المشكلات.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(جابر محمد عبدالله، ٢٠٠٦) والتي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط وأظهرت وجود فروق في بعد التحكم في الانفعالات لصالح الذكور وفي التعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح الإناث،ولم تجد دلالة للفروق في بعدا الوعي بالذات والدافعية تعزي للنوع.

توضح النتائج أن الإناث أكثر قدرة على حل المشكلات من الذكور، وقد يرجع هذا إلى طبيعة الأنثى العاطفية وتميزها بالعطاء ويؤثر ذلك على اختيار أنسب الاستراتيجيات لحل المشكلات الحياتية. أي أن الإناث تستطيع التأثير في الآخرين أكثر من الذكور لارتفاع قدرتها على التعبير عن المشاعر مما يساعدها على تنوع طرق حل المشكلات؛ بين ما تميز الذكور بتقدير الذات فإذا كانت طبيعة الأنثى عطوفة، فطبيعة الرجل تلزم الحكمة والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ قرار، ويعد وعي الفرد بذاته وبالآخرين هو أول طريق لهذه السمات. وهذا الوعي الواقعي يجعله قادرًا عل تفهم وتقدير من يتعامل معه وفهم إمكانات وقدرات نفسه والآخرين وبهذا يستطيع انتقاء أنسب طرق التعامل مع كل فرد وتبعًا لطبيعة كل مشكلة. كما أن هذه الدرجة من الوعي تلزمها درجة مرتفعة من الثقة بالنفس لتعزيزها فالفرد الواعي بقدراته وإمكاناته ومهاراته والواثق في ذلك أكثر ثقة في حكمه على الأمور لما لديه من رؤية مسبقة.

وفيمايرجع للتأثير من خلال النموذج التكاملي فقد أظهرت الإناث قدرة على التفاعل من خلال مهارات حل المشكلات والتوكيدية والمرونة التكيفية والسعادة، في حين أن الذكور أظهروا نسبة تأثير مرتفعة من خلال تفاعل بعض المكونات الاخرى للذكاء الوجداني كتقدير الذات، والمسؤولية الاجتماعية، وحل

المشكلات، والوعي بالذات، والسعادة، والإستقلالية. ويمكننا التفسير أن الإناث تتعرضن لنفس ظروف الحياة نتيجة للانفتاح الحضارى والثقافي والذي يوفر للأنثى سبل التعامل في مختلف مجالات الحياة كالطب والهندسة والتعليم، وعليه فإن الذكور والإناث يتلقون نفس التعليم وبنفس ظروف المعيشة وتحصل الإناث على نفس رفاهية الذكور حتى في إمكانية السفر والانفتاح الحضارى مما يزيد قدرة كلا النوعين على التعليم من تجارب الآخرين وتنوع وجهات النظرووسائل التعامل مع المشكلات.

وترى الباحثتان أنه يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالى في عمل برامج للذكور والإناث تعتمد على المهارات التي يتفوق فيها كل من هم على الآخر لتنمية الجانب المهاري وتحسينا لكفاءات والجانب الإيجابي في شخصيتهم. كذلك الاستفاده من اختبارات البحث الحالى في قياس الاستراتيجية لحل المشكلات،وتصميم اختبارات أخرى أكثر تفصيلًا للمفاهيم، وتصميم اختبارات أدائية أيضاً،وتدريس الذكاء الوجداني كمقرر في المدراس،وعمل برامج لتنميته لدى الأطفال والمراهقين مايجعلهم مؤهلين للمرحلة الجامعية.

ويمكن التعامل مع تلك الدراسة كبداية لتشجيع الباحثين على اثراء التراث بمزيد من البحوث في مجال حل المشكلات خاصة المتعلقة بالمشكلات الحياتية، وحسم التعارض بين الدراسات الموضحه للفروق تبعًا للنوع والتخصص الدراسي بمزيد من البحوث،ومحاولة وضع نموذج للعلاقة بين استراتيجيات حل المشكلات المختلفة وأبعاد الذكاء الوجداني يتضح فيها من الاكثر اسهاما في الاخر في ضوء احتمالية أن تكون العلاقات ثنائية تبادلية التأثير،وبحث العلاقة بين ابعاد الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة وصورة الذات لدى فئات مرضية مختلفة.

- المراجع:

إبراهيم باسلأبو عمشة (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزه، *رسالة ماجيستير منشورة، كلية التربية*، جامعة الأزهر، غزة.

أحمد العلوان (٢٠١١). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرىّ التخصص والنوع الاجتماعي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (٧)، ٢، ١٢٥-١٤٤.

أحمد على إبراهيم الكبير،و ناجي محمد حسن درويش (٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بإضطراب الإدراك لدى عينة من المراهقين،*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٥، ٤٤٧-٤٨٦.

أحمد كمال عبدالوهاب الهنساوي (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعنف وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب الجامعة، *دراسات عربية في علم النفس*، ١(١٢)، ٣٧-٧٩.

إيمان خلف عبد المجيدفواز (٢٠٠٩).*عمليات ما وراء الذاكرة وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات لدى التلاميذ المتروبين والمندفعين*،(رسالة ماجيستير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أيمن غريب قطب ناصر (٢٠١١). الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر:

دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة ٢٥ يناير بمصر،*المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسى بجامعة عين شمس* (الإرشاد النفسي وإرادة التغيير. مصر بعد ثورة ٢٥ يناير)، ١، ١٥٣-٢٠٢.

بنيان باني الرشيدي (٢٠١٠). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمهارات الذكاء الإنفعالي في ضوء بعض المتغيرات النفسية لدى طلبة جامعة حائل، *المجلة التربوية*، ٢، (١٠٥)، ٨٥-١٠٤.

جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الإبتدائية،*مجلة دراسات عربية في علم النفس*،٣(٥)، ٥٣٣-٦٤١.

خالد عبدالحميد عثمان (٢٠١٦). الذكاء الوجدانى في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بتربية حلوان،*دراسات تربوية وإجتماعية*،مصر، (٢٢)، ١، ٥٨١-٦١٤.

دانيال جولمان (٢٠٠٤). *ذكاء المشاعر*.ترجمة: هشام الحناوي. القاهرة. مكتبة الأسرة: دار هلا للنشر والتوزيع.

رافع النصير الزغول، و عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣).*علم النفس المعرفي*. عمان. الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع

ساميه الأنصاري، و حلمي الفيل (٢٠٠٩).*ما وراء معرفة الذكاء الوجداني*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

سعاد رحماني (٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،٩، ٢٢٢-٢٣٨.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠).*المخ الإنساني والذكاء الوجداني*.الأسكندرية: دار الوفاء.

سليمان عبد الواحديوسف (٢٠١١).*العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات*.ط١.القاهرة: دار الكتاب الحديث

صبيحة ياسر مكطوف، و سري غانم محمود العبيدي (٢٠٠٨). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة،*مجلة كلية التربية والعلوم*، كلية التربية، جامعة الموصل، (١٥)، ٣، ٣٣٧-٣٦٢.

عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨). الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيراتالإنفعالية لدى طلبة الجامعة،*مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، غزة،فلسطين، (١٦)، ١، ٥٨٧-٦٣٢.

عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٨). العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي دراسة على عينة من الأزواج والزوجات المصريين، بحث منشور،*حولية مركز البحوث والدراسات النفسية*، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الرابعة، الرسالة الأولى.

عبدالله احمد الزهراني (٢٠١٤). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(٤١)، ٣، ٧٦٣-٧٨٣.

عدنان محمد عبدهالقاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعى لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، (٣)، ٢٦، ٤-٨٠.

فاتن صالح عبد الصادق (٢٠٠٩). أعراض اضطراب الإنتباه وفرط الحركة وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة، *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الخامسة، الرسالة العاشرة.

فارس صالح صادق أحمد (٢٠١٣).*الذكاء العاطفي في تدريس اللغة العربية*. ط١. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

فاطمة مخلوفي (٢٠٠٩).*علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثه متوسط بورقلة*، (رسالة ماجيستير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، بورقلة.

فتحى مصطفي الزيات (١٩٩٥).*الأسس المعرفية للتكوين العقلي والمعرفي وتجهيز المعلومات*. ط١. القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد ابراهيم احمد الخطيب (٢٠٠٦).*أثر النمط المعرفيواستراتيجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية*، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

محمد أنورفراج (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة، *دراسات عربية في علم النفس*، (٤)، ١، ٩٣-١٥١.

محمد حسنغانم (٢٠١١).*مقدمة في سيكولوجية التفكير*.القاهرة: المكتبة المركزية، جامعةالقاهرة.

محمد عبدالعزيز الطالب (٢٠١٣). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٣٧)، ١، ١٧١-٢١٠.

منى سعيد يحى عوض (٢٠٠٩). *الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلابوطالبات كلية التربية - جامعة الأزهر- غزة*، (رسالة ماجيستير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مصعب محمد شعبان علوان (٢٠٠٩).*تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، (رسالة ماجيستير منشورة)*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.

مها محمد بن حميد العتيبي (٢٠٠٩). *القدرة على التفكير الإستدلالي والتفكير الإبتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الإبتدائي بمدينة مكة المكرمة*،(رسالة دكتوراه منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

نعمات علوان، و زهير النواجحه (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة،*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (٢١)، ١، ١-٥١.

نهاد محمد عبدالحميد الشنيقات (١٩٩٦). *استراتيجيات حل المشكلات الشخصية عند طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي،(رسالة ماجيستير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنيه، الأردن.

ياسر عامر محمد محمد (٢٠١٠). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سنار*، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.

Alavinia. Parviz,Bonyadi. Alireza, Razavi. Nasim (2012). On The Correlation between Teachers' Emotional Intelligence and Learners' Motivation: The case of Iranian EFL Learners**.** *Journal of Education and Practice*,13,(3),100-111.

Berg, Cynthia. Ann. (1987). Children's Knowledge of Effective Strategies in the Solution of Everyday Problems, Degree pf Doctor, Yale University.

Bradshaw, Yasmine (2017). The Relationship between Stress Management and Emotional Intelligence among Federal Air Marshals. Degree of Doctor of Philosophy. Capella University.

Daniel, Loera.L.(2012). Emotional Intelligence And Student Success Among White And First-And Second- Generation Latina/O College Students, Degree Of Doctor Of Education, College Of Education, University Of Laverne, Laverne, California.

Deniz, Sabahattin.(2013).The Relationship between EmotionalIntelligence and Problem Solving Skills in Prospective Teachers, Academic Journal,8(24), 2339-2345.

Fabio, Annamaria. Di & Saklofske, Donald. H.(2018). The Contributions of Personality and Emotional Intelligence to Resiliency. Personality and Individual Differences. 123. 140-144.

Freed, Curt. Alan (2016). The Role of Emotional Intelligence in Community College Leadership. Degree of Doctor of Philosophy. Washington State University.

Gutierrez, Antoinette. Fulcher (2017). The Impact of Educational Intelligence on the Leadership of Public School Superintendents. Degree of Doctor of Philosophy. Brandan University Irvine, California.

Higgs, Malcolm, Dulewiz, Victor.(2016).Leading With Emotional Intelligence.United States: Congress.

Hohlbein, Patricia. J (2015). The Power of Play In developing Emotional Intelligence Impacting Leadership Success: A Study of the Leadership Team in A Midwest Private, Liberal Arts University.Degree of Doctor of Education. Pepperdine University.

Itzkovich. Yariv,Dolev. Niva (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Perceptions of Faculty Incivility in Higher Education. Do Men and Women Differ?CurrentPsychology. 36. 905-918.

Jacques, Erin. T.(2009). The Relationships between Emotional Intelligence and the Academic Performance and Selection ofA major Of College Students, Degree of Doctor of Philosophy, Faculty of the College of Education, TUI University.

Johnson, Jeremy. L (2005). Effects of Mood on Social Problems Solving. Degree of Doctor of Philosophy. Faculty of the College of Graduate Studies. Central Michigan University.

Kobe, Lisa.M, Palmon, Roni Reiter, Rickers, Jon.D.(2001).Self-Reported Leadership Experiences in Relation to Inventoried Social and Emotional Intelligence, Current Psychology: Development. Learning.Personality.Social,20,154-163.

Mayer, John.D, Salovey, Peter, Caruso, David.R.(2006).MSCEIT Mayer-Salvey-Caruso Emotional Intelligence Test.Personal Summary Report. Psichothema. 18. 34-41.

Mcfall, Joseph. P. (2007). Examining the Effectiveness of Older and Younger Adults Strategies for Solving Interpersonal and Individual Everyday Problems. Degree of Master of Science in Psychology, Eberly College of Arts and Sciences, West Virginia University.

Oz, Huseyin (2015). Emotional Intelligence as a Predictor of L2 Communication. Social and Behavioral Sciences. 186, 424-430.

Oz, Huseyin & Demirezen, Mehmet & Pourfeiz, Jafar.(2015). Emotional Intelligence and Attitudes towards Foreign Language Learning: Pursuit of Relevance and Implications. Social and Behavioral Sciences. 186, 416-423.

Pellitteri, John, Stern, Robin, Shelton, Claudia, Ackerman, arbara.Muller.(2006).Emotionally Intelligent School Counseling. London: New Jersey.

Ranasinghe. P, Wathurapatha. W. S, Mathangasinghe.Y&Ponnamperuma. G. (2017). Emotional Intelligence, Perceived Stress and Academic Performance of Srilankan Medical Undergraduate. BMC Medical Education. 17-41.

Sarwar. Huma,Nadeem. Kashif &Aftab. Juhaid (2017). The Impact of Psychological Capital on Project Success Mediating Role of Emotional Intelligence in Construction Organizations of Pakistan. Journal of Global Enter Premiership Research, 7 (22), 1-13.

Urquijo. Itziar,Extremera. Natalio &Nilla. Aurelio (2016). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. Applied Research Quality Life,11, 1241-1252.

Wang, Xiaolei.(2007). Amodel ofthe Relationship of Sex-Role Orientation to Social Problem-Solving, Springer Science, Sex Roles,57,397-408.

Watanabe, Addison.Kent.(1991).The Effects of A mathematical Word Problem Solving Performance by Middle School Students with Mild Disabilities,Degree of Doctor of Philosophy, University of Florida.

Wood, Laura.M, Parker, James D.A, Keefer,Kateryana.V.(2009).Assessing Emotional Intelligence. London: New York.

Zafari, Meysam & Biria, Reza. (2014). the Relationship between Emotional Intelligence and Language Learning Strategy Use. Social and Behavioral Sciences, 98, 1966-1974.

Zarezadeh, Tayebeh. (2013). the Effect of Emotional Intelligence in English Language Learning. Social and Behavioral Science, 84, 1286-1289.

Zhao. Jingjing, Tan. Mange, GAO. Li & Wang. Yonghui. (2017). shyness and Loneliness: Contributions of Emotional Intelligence and Social Support. Current

Psychology, 1-7.

*****

Predictive ability of emotional intelligence dimensions of problem-solving strategies in the light of different sex

Marwa Mohammed Aly

Demonstrait, Beni-suife University

Ghada Mohamed Abdelgafar

Professor, Beni-suife University

Abstract:

The present study aimed to determine the predictive relationship between emotional intelligence by dimensions of problem-solving strategies in a sample of male and female university students. The sample of the study consisted of 300 students distributed to all faculties of Beni-Suef University. Dimensions of emotional intelligence predictive strategies of problem-solving in males versus those predicted by females and discussed the results in the light of sex.

Key words: emotional intelligence, problem-solving strategies

*****