العلاقة بين الذكاء والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين

د/أحمد حسين الشافعي
أستاذ علم النفس المساعد بآداب حلوان
أستاذ علم النفس المشارك بجامعة عجمان

ملخص الدراسة

استهدف الدراسة الحالية استجلاء العلاقة بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة الإماراتيين. وتكونت العينة من 130 طالباً (موزعين بالتساوي بين الجنسين) يدرسون في قسمي علم النفس والاجتماع بكلية الإعلام والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان (مقر الفجيرة). طُبِّقَ عليهم مقياس الذكاء للشباب (حامد زهران، 1977) ومقياس الذكاء الفعال لرشدي فام وآخرين (2001)، وتم استخراج معدل التحصيل التراكمي GPA للطلبة من سجلات الجامعة. وأوضحت النتائج وجود ارتباطات إيجابية دالة بين الذكاء من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى. كما أوضحت وجود تأثير رئيس دال إحصائيا لكل من الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني (عدا الإتقان) وكذلك مُجمل الذكاء الوجداني على التحصيل. في المقابل، لم يكن التأثير الرئيس لجنس المبحوث دال إحصائيا، كما لم يظهر تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين جنس المبحوث وكل من الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي باستثناء الإتقان (دال عند 0.01). وقد نوقشت النتائج في ضوء التراث البحثي المتاح.

مقدمة

يشير الذكاء - كمصطلح متداول يومياً - إلى قدرة الشخص على حل المشكلات، والتخطيط الجيد، والتعلم الجيد، والتعامل بمرونة وبصورة ملائمة مع المواقف. بعبارة أخرى، الذكاء يعني الكفاءة العقلية العامة **(Costa, 1991).**

والذكاء - في تعريف آخر - هو القدرة على التمكن من المعلومات والمهارات المطلوبة للنجاح ضمن سياق ثقافة معينة. وعلى هذا، يتضمن الذكاء مدى واسعاً من المهارات المعرفية مثل الإدراك والتعلم والذاكرة وحل المشكلة والاستدلال **(Matlin, 1995).**

والذكاء أمر مهم للشخصية مثل الجناحين للطائر. فكل استعداداتنا للتفكير أو الشعور أو التصرف بطرق تميزنا كأفراد تتأثر بالذكاء. بل حتى جنوحنا لعدم التفكير أو التصرف أو الشعور بطرق معينة يمكن أن تكون مرتبطة بعوامل ذهنية في كثير من الحالات **(Phares, 1991).**

ورغم هذه الأهمية، ثار جدل واسع حول مفهوم الذكاء من حيث طبيعته، تعريفه، تضارب النظريات حوله، طريقة قياسه، وما يزال هذا الجدل يلقي بظلاله حتى الآن على الجهود البحثية وطرق القياس.

وقد تم اقتراح العديد من النظريات؛ بعضها يؤكد الجوانب العصبية والبيولوجية، وبعضها يركز على التعلم والجوانب الارتقائية، إلا أن النظريات السيكومترية كان لها التأثير الأكبر **(Brody & Brody, 1976).**

وتسعى النظريات النفسية إلى فهم بنية الذكاء من خلال مجموعة من الأسئلة مثل: هل الذكاء شيء واحد أو عدة أشياء؟ ما العناصر التي يتكون منها؟ وما علاقة هذه العناصر ببعضها بعضاً؟ هل هي متساوية من حيث الأهمية، أم مرتبة هرمياً وفقاً للأهمية؟ ويستخدم المنظرون السيكومتريون اختبارات الذكاء التي تحتوي على مشكلات متنوعة تستلزم حلاً في وقت محدد سلفاً في الغالب. ويتم وضع النتائج في صورة نسب مئوية أو نسب ذكاء،

يكون متوسطها في العادة مائة (100) وانحرافها المعياري 15 أو 16 **(Sternberg, 1994).**

وقد أدت الإجابة على مثل هذه التساؤلات إلى بروز تيارات متعارضة داخل المعسكر السيكومترى كما سنرى لاحقاً. وظهرت مداخل تنظيرية أخرى لم يكن لها نفس تأثير المدخل السيكومترى، منها: المدخل الارتقائي المعرفي الذي ينسب إلى بياجيه، والذي ينظر إلى الذكاء باعتباره مجموعة من التمثيلات العقلية للمعلومات، ومجموعة من العمليات Processes التي تعمل مع هذه التمثيلات العقلية تتطور مع التقدم في العمر. أما المدخل المعرفي- السياقي فيتناول كيف تعمل العمليات المعرفية في السياقات البيئية المختلفة. ويتمثل المدخل الأخير- المدخل البيولوجي - في السعي إلى فهم الذكاء من خلال أسسه البيولوجية بصورة مباشرة، فيتناول بالدراسة وظيفة الدماغ ككل وتخصص النصفين الكرويين وموجات الدماغ وتدفق الدم والأشعة المقطعية للدماغ وموروثات الذكاء **(Ibid).**

ومن جهة أخرى وكرد فعل على إخفاق غالبية نظريات الذكاء في ربط القدرة العقلية العامة هذه بالأمور الحياتية التي يحياها الفرد ساعة بساعة، ظهر مفهوم موازٍ لمفهوم الذكاء هو "الذكاء الوجداني" The emotional intelligence. ومن خلال هذا المفهوم، يحاول الباحثون الإجابة على هذا التساؤل: ما العوامل التي تجعل مَنْ يتمتع بنسبة ذكاء عالية يتعثر في الحياة، بينما يحقق آخرون من ذوي الذكاء "الموضوعي" المنخفض نجاحاً مدهشاً؟ **(جولمان، 2000).**

وإذا أردنا تبسيط هذا التساؤل المركب نقول: ما دور الإرادة وضبط النفس والمثابرة والقدرة على حفز النفس في تحقيق النجاح الحياتي؟ بعبارة أخرى، ما دور العاطفة والوجدان في تسهيل أو تعويق الإمكانات والقدرات العقلية خلال عملها مع الخبرات الحياتية اليومية؟ ومن ثم، تحول النظر إلى الذكاء من ذكاء عام إلى قدرات عقلية (طائفية) والذي تطور لاحقا إلى ما يسمى بـ"الذكاءات"، ويقصد بها تعدد صور الذكاء. وفي هذا السياق، أتت محاولة سالوفي ومايرSalovey & Mayer (1990) لصياغة ما يسمى "بالذكاء الوجدانى"، والذي أصبح مثالاً يحتذى عند الالتفات إلى دور وأهمية العوامل الشخصية في إثراء الحياة النفسية للفرد جنباً إلى جنب مع دور العوامل العقلية.

ومن هذا المنطلق، سعى دانيل جولمان (1995) في كتابه "الذكاء الوجداني" إلى نشر هذا المفهوم، وقدمته صفاء الأعسر (1998) في صيغة مفهوم "السلوك الذكي" وأخيرا مفهوم رشدي فام وآخرين عن "الذكاء الفعال".

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية؛ حيث تحاول استجلاء وجه العلاقة بين الذكاء بمفهومه التقليدي أو نسبة الذكاء" والذكاء بمفهوم آخر هو "الذكاء الوجداني أو الفعال".

ومن جهة أخرى، أكدت العديد من الدراسات أهمية المناخ التعليمي في رفع مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ يجب أن يتضمن المناخ التعليمي ما يحرك مشاعر المتعلمين ويثير انفعالاتهم نحو عملية التعلم. ذلك أن الانفعالات تسهم في تنمية التفكير وتحفيزه وتساعد على التعلم الفعال، وهذا ما تم الاصطلاح عليه بـ "الذكاء الوجداني". وعلى هذا، تتضح أهمية الذكاء الوجداني في النجاح الدراسي. ذلك أنه يزودنا على - حد تعبير ماركيز وزملائه - بإطار تنظيري لدراسة دور القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي (Marques, *et al*., 2006: 118).

وبناءً على ما تقدم، تبلورت فكرة الدراسة الحالية في دراسة العلاقة بين كل من الذكاء والذكاء الوجداني من جهة وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

يعد الذكاء من الناحية التقليدية أحد العوامل المؤثرة إيجابا في التحصيل الدراسي. ذلك أنه كلما ارتفع ذكاء الطالب كلما ساهم في رفع تحصيله. من ذلك ما وجدته دراسة محمد أمزيان (2012) من وجود علاقة دالة بين الذكاء العام وأساليب التعليم والتحصيل الدراسي لدى مجموعة من طلبة المرحلة الإعدادية بالمغرب.

كما أن هناك جانبا آخر قد يمثل أهمية في رفع معدل تحصيل الطالب دراسيا وهو الجانب الوجداني، أو ما يطلق عليه الذكاء الوجداني. فقد تواترت أدلة إمبريقية عديدة على وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. فمثلا، كشف شيوت وزملاؤه Schutte, *et al.* عن أن الذكاء الوجداني يتنبأ في بداية العام الدراسي بمعدل الطالب عند نهايته بالنسبة لطلبة الفرقة الأولى في الجامعة (in: Bastian, *et al*., 2005: 1136). كما وجد باركر وزملاؤه أن طلبة المرحلة الثانوية الأعلى تحصيلاً كانوا أفضل من متوسطي ومنخفضي التحصيل في القدرات الاجتماعية وإمكانية التوافق وإدارة الضغوط، وكلها مكونات للذكاء الوجداني (Parker, *et al*., 2005: 3). ودعمت دراسة ماركيز وزملائه وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في إسبانيا.

إضافة لذلك، تحاول الدراسة الحالية استجلاء بعض من غموض علاقة الذكاء بمعناه التقليدي بالذكاء الوجداني.

وبناءً على ما تقدم، تتبلور فكرة الدراسة الحالية فيما إذا كان ثمة علاقة جوهرية تربط بين الذكاء التقليدي والذكاء الوجداني. هذا من جهة، ومن جهة أخرى هل يسهم كل من الذكاء التقليدي والذكاء الوجداني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة من طلبة المرحلة الجامعية. تحاول الدراسة استشراف الإجابة عن هذين السؤالين من خلال التساؤلات البحثية التالية:

1-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة الإماراتيين (الذكور)؟

2-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة الإماراتيات؟

3-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة الإماراتيين؟

4-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا للذكاء على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن جنس الطالب؟

5-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لجنس الطالب على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن الذكاء؟

6-هل يوجد تفاعل دال إحصائيا بين كل الذكاء وجنس الطالب في تأثيرهما على التحصيل الدراسي؟

7-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لمكونات الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن جنس الطالب؟

8-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لجنس الطالب على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن مكونات الذكاء الوجداني؟

9-هل يوجد تفاعل دال إحصائيا بين كل من مكونات الذكاء الوجداني وجنس الطالب في تأثيرهما على التحصيل الدراسي؟

هدف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية استجلاء العلاقة بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني من ناحية، وتأثير كل منهما على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة الإماراتيين من ناحية أخرى.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. استجلاء العلاقة بين الذكاء في صورته التقليدية (نسبة الذكاء) والذكاء الوجداني في إحدى البيئات الخليجية وهي دولة الإمارات العربية المتحدة.
2. الكشف عن علاقة كل من الذكاء في صورته التقليدية والذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية الذينى يدرسون العلوم الاجتماعية (علم النفس وعلم الاجتماع) في دولة الإمارات العربية المتحدة.

حدود الدراسة

1- تم تناول الذكاء من خلال اختبار ذكاء الشباب اللفظي الذي يقيس القدرة العقلية العامة (التجريدية) متمثلة في إدراك العلاقات بين الحروف أو الأرقام أو الكلمات، بالإضافة إلى القدرة على التحليل والتركيب والاستدلال اللفظي والعددي والدقة والتفكير والمعلومات العامة.

2- تم تناول الذكاء الوجداني من خلال مكوناته الخمسة (الإتقان – التروي – التفاؤل – التعامل الفعال مع الذات -التعامل الفعال مع الآخر).

3- تم التعامل مع التحصيل الدراسي على أنه المعدل التراكمي لكل طالب وطالبة في نهاية العام الدراسي GPA.

4- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات جامعة عجمان-كلية الإعلام – من قسمي علم النفس - الاجتماع والخدمة الاجتماعية مقر الفجيرة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018.

المصطلحات الإجرائية للدراسة

*** الذكاء**

يُعرف الذكاء من الناحية الإجرائية في الدراسة الحالية بأنه ما يقيسه الاختبار المستخدم - اختبار ذكاء الشباب اللفظي لحامد زهران (1977) - الذي يقيس القدرة العقلية العامة (التجريدية) متمثلة في إدراك العلاقات بين الحروف أو الأرقام أو الكلمات، بالإضافة إلى القدرة على التحليل والتركيب والاستدلال اللفظي والعددي والدقة والتفكير والمعلومات العامة **(حامد زهران، 1977: 5).**

*** الذكاء الوجداني :Emotional Intelligence**

ويعرف على أنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في كل مكون من مكونات مقياس الذكاء الوجداني. وتدل الدرجات المرتفعة على أن الفرد يتمتع بقدرة على التعبير عن انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين.

*** التحصيل الدراسي Academic achievement**

ويعرف بأنه المعدل التراكمي للطلبة GPA (أي المجموع النهائي في جميع المساقات التي درسها الطالب).

الإطار النظري للدراسة

يضم الإطار النظري لهذه الدراسة ثلاثة متغيرات أساسية هي الذكاء والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ونعرض لكل متغير فيما يلي:

أولا: الذكاء

على الرغم من أن مصطلح الذكاء intelligence يضرب بجذوره في أعماق الزمان، فهو يرجع إلى الكلمة اللاتينية intelligentia التي ابتكرها الفيلسوف الروماني شيشرون، فإن الفضل يرجع إلى هربرت سبنسر Spencer في إدخال مصطلح الذكاء في علم النفس الحديث أواخر القرن التاسع عشر. وقد حدد سبنسر الحياة بأنها التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية. ويتم التكيف لدى الحيوانات الدنيا بفضل الغرائز، أما بالنسبة للإنسان فيتحقق بواسطة الذكاء. وبهذا يرى سبنسر أن الوظيفة الرئيسة للذكاء هي تمكين الشخص من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة دائمة التغير **(سليمان الخضري، 1988).**

ورغم هذا البحث المتقادم في الزمن، ورغم هذا التحديد الواضح لطبيعة الذكاء لدى الإنسان على يد سبنسر، فإنه لا يوجد اتفاق تام على طبيعة الذكاء، أو على تعريف واحد متفق عليه لمفهومه ومعناه **(المرجع السابق).**

توجد إذن وجهات نظر كثيرة - كما يذكر ستيرنبرج وديتيرمان Sternberg & Detterman (1986) - حول طبيعة الذكاء وكيفية قياسه وفي أي وضع يجب توجيه جهودنا البحثية **(In: Phares, 1991: 403).**

وسنحاول في الجزء التالي التعرف على وجهات النظر المختلفة هذه، وتضم أربعة مداخل هي المدخل السيكومتري والمدخل الارتقائي والمدخل المعرفي والمدخل السياقي.

1- المدخل السيكومتري

يستمد المدخل السيكومتري أصوله من نظريتين كبريين؛ الأولى وضعها العالم الإنجليزي فرانسيس جالتون Galton والثانية وضعها الفرنسي ألفريد بينيه Binet. ففي عام 1893، اعتقد جالتون أن أساس الذكاء هو القدرة على العمل labor والحساسية للمثيرات الفيزيقية. وفي عام 1904، صاغ ألفريد بينيه وزميله سيمون Simon مجموعة من الاختبارات شملت مسائل المفردات اللغوية والاستدلال الحسابي والتصور البصري المكاني والسخافات اللفظية والمتشابهات وصور الاختلاف بين المفاهيم. وكان ذلك هو الأساس فيما عرف بعد ذلك بمقاييس ستانفورد - بينيه للذكاء.

وعلى منوال بينيه، ابتكر ديفيد وكسلر مقاييسه المختلفة للذكاء التي تستخدم من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة الرشد **(Sternberg, 1994: 665).**

ولكن أول مَنْ قدم نظرية رئيسة ضمن نطاق المعسكر السيكومتري هو عالم النفس البريطاني تشارلز سبيرمانSpearman خلال مقاله الرئيس الأول عن الذكاء عام 1904. ومن خلال التحليل العاملي الذي ابتكره، وجد سبيرمان (1927) نوعين من العوامل؛ العامل العام ويتخلل الأداء في كل المهام التي تتطلب ذكاءً بصرف النظر عن شكلها أو محتواها، والعوامل النوعية التي هي بمثابة العناصر المتفردة لأي اختبار فرعي للذكاء. وهكذا أدت تحليلاته العاملية إلى أن يستنتج أن الذكاء هو كيان كبير معمم. وفي المقابل، حدت تحليلات لويس ثرستون Thurstone (1938) العاملية به إلى ما أسماه بالعوامل الطائفية group factors؛ أي تلك العوامل التي ليست بالكبيرة لتصل إلى درجة العامل العام وليست بالصغيرة حتى تعد عوامل نوعية. وقد وصف سبعة عوامل طائفية هي: الفهم اللفظي، الطلاقة اللفظية، الأرقام، التصور المكاني (المسافة)، الاستدلال، الذاكرة، السرعة الإدراكية **(Phares, 1991: 404).**

وقد حاول عدد من المنظرين السيكومتريين التوفيق بين وجهتي نظر سبيرمان وثرستون من خلال النظر إلى القدرات على أنها مرتبة هرمياً: على قمة الهرم تقع القدرة العقلية العامة، بينما تقع القدرات النوعية عند مستويات أقل، وهكذا تسمح هذه الرؤية بوجود كل من العامل العام والقدرات العقلية الأولية. من هذا المنطلق، اقترح ريموند كاتل R. Cattell (1971) تقسيم القدرة العامة إلى نوعين آخرين من القدرات هما: القدرات المرنة والقدرات المتبلورة (أي: الطاقات التي تعزى إلى التعلم الذي يقوم على الثقافة). وتتمثل القدرات المرنة في القدرة على الاستدلال وحل المشكلة. واختبار مثل إكمال سلسلة من الأرقام يوائم القدرات المرنة. أما القدرة المتبلورة فهي الحصيلة الكلية من المهارات، واختبار مثل المفردات يتلائم مع هذه القدرة **(Ibid: 405).**

كما اقترح جوي جيلفورد J. Guilford (1967) نموذجاً يضم 120 قدرة عقلية أسماه نموذج بنية الذكاء. ويصنف النموذج الذكاء عبر ثلاثة أبعاد: خمسة أنواع من العمليات، أربعة أنواع من المحتويات، ستة أنواع من النواتج أو المحصلات. وتؤلف هذه الأبعاد الثلاثة 120 قدرة عقلية مختلفة بضربها في بعضها (5×4×6=120). والشيء الرئيس الباقي من نموذج جيلفورد يتمثل في التصنيف أكثر منه شرح النشاط العقلي **(سليمان الخضري، 1988).**

ويرى ستيرنبرج (1994) أن العصر الذهبي للنظريات السيكومترية قد انتهى. **وحدد لذلك ثلاثة أسباب هي:**

1- أن النظريات تميل إلى اللمعان ثم التلاشي بمرور الوقت. وقد استمر لمعان النظرة السيكومترية مدة طويلة قبل أن يبدأ في الضعف حالياً.

2- تميل النظريات السيكومترية المختلفة إلى الاختلاف ليس من حيث الأساس، ولكن من كيفية معالجة مناصريها لبيانات التحليل العاملي. فالتحليلات العاملية يمكن أن تؤيد نظرية أو أخرى بالاعتماد على طريقة المعالجة ليس إلا.

3- لا تقول النظريات السيكومترية إلا القليل عن العمليات العقلية، وفي بعض الحالات لا تقول شيئاً على الإطلاق **(Sternberg, 1994: 667).**

2- المدخل الارتقائى

يأتي المدخل الارتقائي كأحد بدائل المدخل السيكومتري. ويتركز هذا المدخل على التغيرات الارتقائية في كيفية إدراك الأطفال لبيئتهم وفهمهم لها وعملهم فيها. فبدلاً من الاعتماد على العمليات الإحصائية وخاصة التحليل العاملي، رأى جان بياجيه Piaget - المنظر الأول للمنظور الارتقائي - أنه يجب النظر إلى الذكاء من خلال بنى تنظيمية داخلية. هذه البنى وكذلك مظاهر الذكاء التي تنعكس على شكل سلوك تختلف باختلاف العمر. ومن هنا، قسم النمو العقلي إلى أربع فترات مستقلة كيفياً.

تبدأ الفترة الأولى - **الحسـ حركية** - منذ الميلاد حتى سن العامين. وخلال هذه الفترة، يتعلم الطفل كيف يعدل الانعكاسات الحركية بجعلها أكثر توافقاً من خلال تآزر الأفعال، كما يتعلم اكتشاف الأشياء المتوارية عن ناظريه ويبدأ في تمثل المعلومات عقلياً.

وتستمر الفترة الثانية - **فترة ما قبل العمليات** - من عامين حتى سبعة أعوام. وفيها تنمو لدى الطفل اللغة وكذلك التخيل العقلي. كما يتعلم التركيز في أبعاد إدراكية مفردة مثل اللون أو الحجم.

ويطلق على الفترة الثالثة **فترة العمليات المحسوسة،** وتمتد من سبعة إلى اثني عشر عاماً. وفيها ينمو لدى الطفل مهارات "المحادثة". وعندما يسئل الطفل الذي يمر بهذه الفترة عن أي الإناءين به ماء أكثر الطويل الرفيع أم الواسع القصير (بافتراض تساوي الماء في الإناءين)،

ستكون إجابته أن كمية الماء واحدة. أما الطفل في المرحلة الثانية فسيقول إن الإناء الطويل هو الذي به ماء أكثر.

وتبدأ **فترة العمليات الشكلية** - وهي الرابعة والأخيرة - من سن الثانية عشرة وتستمر مدى الحياة. ويطور اليافع في هذه الفترة مهارات التفكير بكل التوافيق المنطقية ويتعلم التفكير بمفاهيم مجردة **(Matlin, 1995: 311-312).**

وظهرت نظريات ارتقائية أخرى تأثرت بعمق بآراء بياجيه مثل نظرية بات أرلين P. Arlin التي وسعت نظرية بياجيه باقتراح مرحلة خامسة للنمو في مرحلة الرشد. ولكن يعيب على المدخل الارتقائي ومن قبله المدخل السيكومترى تأكيده على أهمية الكائن في النمو العقلي وإغفال البيئة والسياق (Sternberg, 1994: 668). بالإضافة إلى النظر إلى الذكاء أو القدرة العقلية العامة من جانب واحد هو الجانب العمري أو الارتقائي.

3- المدخل المعرفي

ينظر المدخل المعرفي إلى الذكاء على أنه تكوين فرضي؛ بمعنى أنه يتكون من مجموعة من التمثيلات العقلية للمعلومات، بالإضافة إلى مجموعة من العمليات التي يمكن أن تعمل مع هذه التمثيلات العقلية. فالشخص الذكي - وفقاً للمدخل المعرفي - هو الذي يتمثل المعلومات بصورة أكثر فعالية أو وضوحاً أو يقوم بتشغيل المعلومات بسرعة وكفاءة. ويضم هذا المدخل عدة نظريات سنلقي بعض الضوء على أهمها.

أ - نظرية الترابطات المعرفية Cognitive Correlates

تهتم هذه النظرية بدراسة الارتباطات بين المقاييس الخاصة بمعالجة المعلومات ودرجات الأفراد في اختبارات القدرات المقننة. وتشير نتائج هذه الدراسات - بصفة عامة - إلى أن ذوي الدرجات المرتفعة في القدرة اللفظية يكون أداؤهم:

1- أسرع عندما تتطلب المهمة استرجاع معلومات من الذاكرة طويلة المدى.

2- أفضل في مهام الاستدعاء المتتابع serial recall.

3- أسرع في فحص حروف الاسم عندما يتطلب الأمر إدراك الفروق الضئيلة عند مقارنة الأسماء أو الأشياء الفيزيقية **(سليمان الخضري، 1988: 245-246).**

ب - نظرية المكونات المعرفية Cognitive components

تستهدف نظرية المكونات المعرفية تحليل المهام كوسيلة لتحليل مكونات تشغيل ومعالجة المعلومات التي يتطلبها الأداء على مفردات الاختبارات العقلية المقننة، ثم قياس مقدار الفروق الفردية في هذه المكونات. فقد حاول كارول Carrol مثلاً تحليل الاختبارات السيكومترية كمهام معرفية (أي العمليات المتضمنة أثناء الأداء في الاختبارات العقلية) بهدف تحديد مكوناتها الأولية. كما قام ستيرنبرج بتحليل مكونات مجموعة كبيرة من المهام السيكومترية. وكان أكثر هذه التحليلات نجاحاً هو الذي تم لمهام الاستدلال بالتماثل ومهام استقراء القاعدة **(المرجع السابق).**

جـ - نظرية المحتويات المعرفية Cognitive Contents

تؤكد تلك النظرية على التوظيف الذكي للمعرفة، وخاصة توظيف الخبراء. فهذه النظرية تهدف إلى مقارنة أداء الخبراء وأداء المبتدئين في المهام المركبة مثل حل المشكلات الفيزيقية واختيار الحركات والاستراتيجيات في لعب الشطرنج وغيره. وتوضح النتائج أن الخبراء كان لهم قصب السبق إذا كانت القطع تشكل نمطاً ذا معنى في سياق لعبة الشطرنج. ولكن ليس الخبراء أفضل في جميع الأحوال، فقد اتضح مثلاً أنه بينما تكون ذاكرة الراشدين أفضل على طول الخط تقريباً من ذاكرة الأطفال، فإن الأطفال يظهرون أنهم الأفضل في الموضوعات التي يعرفونها جيداً مثل الديناصورات. ويصدق نفس الفهم عبر الثقافات.

فبينما يظهر سكان أمريكا الشمالية أفضلية في أداء الموضوعات المألوفة لديهم، فإن الذين ينتمون إلى ثقافة أخرى (مثل المغاربة الذين يصنعون السجاد الشرقي) يكون أداؤهم أفضل في موضوعاتهم المألوفة (كالسجاد الشرقي). وتثير مثل هذه النتائج شكوكاً حول العمومية الثقافية في الذكاء **(Sternberg, 1994: 669-670).**

4ـ المدخل السياقي

يعيب هذا المدخل على المدخل المعرفي إغفاله التام للسياق الذي يعمل فيه الذكاء. فما يعد شخصاً ذكياً في بيئةٍ ما قد لا يكون كذلك في بيئة أخرى. ذلك أنه إذا كان لدينا شخصان لهما نفس قدرات التشغيل المعرفي، فمن المحتمل إدراك قدراتهما بصورة مختلفة في سياقين مختلفين، بناءً على متطلبات البيئة. ويضم هذا المدخل عدة نظريات أهمها: نظرية النسبية الثقافية الراديكالية ونظرية المقارنة الظرفية ونظرية الذكاءات المتعددة وأخيراً النظرية الثلاثية في الذكاء.

أ ـ نظرية النسبية الثقافية الراديكالية Radical Cultural Relativism

تقوم على فكرة جون بيري Berry (1974) بأن العموميات الثقافية عبر الثقافات غير ملائمة ويجب إهمالها، وأنه ينبغي دراسة الذكاء بالنسبة لكل ثقافة؛ أي من داخل الثقافة دون إقحام أنظمة مفاهيمية مشتقة من ثقافات أخرى. ومن خلال هذه النظرية، تم وضع أربعة مستويات للسياق من حيث تأثيره في الذكاء. يأتي **السياق البيئي** ecological عند أعلى مستوى، ويضم كل أو أغلب الخصائص الدائمة في البيئة كالريف والحضر... الخ.

وهذا المستوى هو الموطن الثقافي الطبيعي الذي يحيا فيه الشخص. وثاني المستويات هو السياق الخبراتي أو نمط الخبرات المتجددة داخل السياق البيئي. وعندما يحاول علماء النفس ذوو التوجه عبر الثقافي تحديد المتغيرات المستقلة التي تؤثر في السلوك في موطنٍ معين، فإنهم في العادة يتعاملون مع مستوى السياق الخبراتي.

وثالث المستويات هو سياق الأداء الذي يندرج تحت النوعين السابقين، ويتكون من مجموعة محدودة من الظروف البيئية التي تفسر سلوكيات معينة عند فترة محدودة من الزمن. ورابع المستويات هو السياق التجريبي، ويتكون من الخصائص البيئية التي يعالجها علماء النفس لاستثارة استجابات معينة أو الحصول على درجات في اختبارٍ ما. ورغم أن هذا السياق لابد أن يقع داخل نطاق المستويات الثلاثة السابق ذكرها، فإنه ليس كذلك في الغالب. فحالة السياق التجريبي لا تمثل بصورة ملائمة الظروف التي يحيا فيها المبحوثون، ولذلك نطلق عليه "سياق مصطنع" **(Sternberg, 1994: 670).**

ب ـ نظرية المقارنة الظرفية Conditional Comparativism

وهي تمثل وجهة نظر أقل راديكالية من النظرية السابقة. وقد تبنى نظرية المقارنة الظرفية ميخائيل كول M. Cole وزملاؤه في معمل المعرفة الإنسانية المقارنة. يؤكد كول وزملاؤه (1982) على أن أصحاب النسبية الثقافية الراديكالية لا يأخذون في حسبانهم أن الثقافات تتفاعل. ويفترض كول وزملاؤه أن التعلم محدد السياق وأن الإنجازات العقلية المحددة بالسياق هي الأساس الأوَّلي للتطور الفعلي. وهم لا ينكرون وجود عمومية عبر سياقية للسلوك الذكي، فيذكرون تحديداً أن المقارنات بين الثقافات ممكنة إذا أخذ المرء في اعتباره كيفية قياس التكوينات الفرضية بصورة ملائمة داخل تلك الثقافات المختلفة **(Ibid: 670-671).**

جـ ـ نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences

تحت مظلة نظرية الذكاءات المتعددة، يذهب هوارد جاردنر **Gardner** (1983) صاحبها أبعد من التأكيد على أن الذكاء يتكون من قدرات متعددة، فهو يرى بأنه لا يوجد شيء واحد اسمه ذكاء. فمن وجهة نظره، هناك ذكاءات متعددة هي بالتحديد ستة: القدرة اللغوية والقدرة المنطقية - الرياضية والقدرة المكانية والقدرة الموسيقية والقدرة الحركية - الجسمية وأخيراً القدرة على فهم النفس. وقد اشتق جاردنر قائمته للذكاءات من مجموعة متنوعة من المصادر التي شملت دراسات: التشغيل المعرفي، تلف الدماغ، الأفراد غير العاديين،... الخ. وافترض جاردنر أنه بينما يشوب أغلب مفاهيم الذكاء النزعة العرقية والتحيز الثقافي، فإن نظريته عالمية الطابع تقوم على المعطيات البيولوجية وعبر الثقافية والأداء المعرفي لمجموعة متباينة من الناس **(Gardner, 1983).**

د - النظرية الثلاثية Triarchic Theory

صاغ النظرية الثلاثية في الذكاء روبرت ستيرنبرج (1985). فرغم اتفاقه مع جاردنر على أن الأفكار التقليدية عن الذكاء ضيقة للغاية، فإنه اعترض على مقولة أن يتضمن الذكاء قدرات مثل القدرة الموسيقية أو القدرة الحركية - الجسمية، فهي مواهب لأنها محددة بدرجة كبيرة وليست مطلوبة للتوافق في أغلب الثقافات **(Sternberg, 1994: 671).**

تقرر النظرية أن للذكاء ثلاثة جوانب. يشير الجانب **المكوناتي** إلى التفكير التحليلي، ويميز الشخص ذا الأداء الجيد على اختبارات التحمل. ويرتبط الجانب **الخبراتي** بالتفكير الإبداعي، ويميز الشخص الذي يمكنه فصل عناصر الخبرة وتوليفها بصورة واعية. وأخيراً، يتضح الجانب **السياقي** في الشخص البارع smart، أي ذلك الشخص الذي يمكنه - على سبيل المثال - ممارسة اللعب ومعالجة البيئة في نفس الوقت (كالذي يتحدث مع صاحبه بينما يقود السيارة). ويرى ستيرنبرج بأن أداءنا محكوم بهذه الجوانب الثلاثة للذكاء، ولكنه لم يركز على سرعة ودقة الأداء، بل على تخطيط وتوجيه الاستجابات **(Phares, 1991).**

5- المدخل البيولوجى

يتناول المدخل البيولوجي الذكاء في ضوء أسسه البيولوجية من خلال شقين اثنين: الأول دراسة وظيفة الدماغ من حيث وظائف النصفين الكرويين ونشاط الدماغ الكهربي وتدفق الدم إليه، والثاني هو المورثات.

بالنسبة **لعمل الدماغ ككل**، اقترح ألكسندر لوريا Luria (1980) نظرية مفادها أن الدماغ هو نظام متمايز يتكون من أجزاء مسؤولة عن جوانب مختلفة من الكل الموحد. بعبارة أخرى، تعمل مناطق القشرة المختلفة (والمنفصلة نسبياً عن بعضها بعضاً) لإنتاج مختلف أنواع التفكير والسلوك. وافترض لوريا أن الدماغ يتكون من ثلاث وحدات رئيسة. الأولى هي وحدة الاستثارة وتضم جذع الدماغ والدماغ الأوسط (هذه المناطق تشمل: النخاع المستطيل والتكوين الشبكي والقنطرة والمهاد والمهاد التحتاني). وثاني وحدات الدماغ هي وحدة الإدخال الحسي، وتشمل الفصوص الصدغية والجدارية والمؤخرية. وتضم الوحدة الثالثة القشرة الجبهية التي تدخل في مسائل التنظيم والتخطيط. وهكذا، لا تتناول هذه النظرية الذكاء من حيث هو ناتج التوظيف العقلي، ولكن تتناوله في ضوء أسسه البيولوجية المباشرة **(Sternberg, 1994: 671-672).**

كذلك وفق منظور عمل الدماغ ككل تأتي أبحاث **تخصص النصفين الكرويين** التي أوضحت أن النصف الأيسر هو الذي له السيادة لدى معظم الناس سواء في الجانب الحركي (اليد اليمنى مثلاً هي التي نستخدمها أكثر حيث يتولى أمرها النصف الأيسر). وللنصف الأيسر كذلك السيادة على مراكز الكلام وجوانب التفكير النقدي والتحليلي. ويعتبر النصف الأيمن في معظم الناس هو النصف الصامت أغلب الوقت، ولو أنه المسؤول عن الأنشطة والقدرات

ذات الطابع الفني والإبداعي والحدس والأمور التي تتطلب الانفعال والإحساس **(عبد الستار إبراهيم، 122:1987).**

كما أن هناك وجهة نظر ثالثة تتمثل في دراسة الذكاء من خلال **قياس النشاط الكهربائي** في مختلف أجزاء الدماغ. فمثلاً، قام كل من أرثر جنسن Jensen وتوني فرنون Vernon (1992) بقياس سرعة التوصيل العصبي وخرجا ببيانات توحي بأن سرعات التوصيل السريع في الذراع مثلاً ترتبط بمستويات عالية من الذكاء. ويختلف هانز أيزنك مع هذه الرؤية إلى حدٍ ما، حيث يرى أن الدقة العصبية (أي توصيل الرسائل العصبية إلى المكان الصحيح) وليس السرعة هي العامل الحاسم في الذكاء **(Sternberg, 1994: 671-672).**

وهناك نقلة جديدة نسبياً في بحوث الدماغ تتمثل في **قياس تدفق الدم** في الدماغ باعتبار ذلك مؤشراً مباشراً على النشاط الوظيفي لنسيج الدماغ. فمثلاً، اتضح أن تدفق الدم في المناطق المسؤولة عن التركيز واليقظة التلقائية وتشفير المعلومات الجديدة يتناقص لدى كبار السن، وهو ما قد يفسر ضعف الذاكرة والتركيز لديهم. وعلى صعيد آخر، يبدو أن ارتفاع الذكاء يرتبط بانخفاض استهلاك الطاقة العقلية في إكمال المهام. فقد اتضح أن ذوي الذكاء المرتفع يستهلكون طاقة عقلية أقل في حل المشاكل مقارنةً بذوي الذكاء المنخفض. كما ظهر أن الذين يؤدون ألعاباً على الكمبيوتر دون سابق معرفة بتلك الألعاب يستهلكون طاقة عقلية أكثر من الذين يلعبون وهم يعرفون اللعبة جيداً **(Ibid).**

أما **الجانب الوراثي**، فيحاول فهم الانتقال الجيني للذكاء. وتقوم الدراسات من هذا النوع بتطبيق اختبارات الذكاء على توائم متطابقة تربوا بصورة منفصلة لتثبيت آثار البيئة المشتركة، وتوائم أخوية (أي لا تشترك مع بعضها في الجينات إلا بمقدار 50٪)، وإيجاد الارتباط بين المجموعتين في كل فئة على حدة. وقد أدت مثل هذه الدراسات إلى جدل عنيف وصل لحد الاتهام كما في حالة سيرل بيرت Burt، كما أدت إلى تقديرات متباينة لنسبة مساهمة الوراثة في الذكاء، وما يزال الجدل محتدماً حول تلك المسألة **(عبد الستار إبراهيم، 1987 ;Phares, 1991).**

ومن هذا العرض الموجز للمذاهب الكبرى في تناول الذكاء يمكن الخروج **بالملاحظات التالية:**

1ـ يعاب على المداخل الثلاثة الأولى: السيكومتري والارتقائي والمعرفي تأكيدها المطلق على الكائن في مسألة الذكاء وإغفال دور البيئة والسياق تماماً.

2- إن المداخل التي تراعي دور الثقافة والسياق - كالمدخل السياقي - تنظر إلى الذكاء في الأغلب على أنه يختلف "كيفياً" من ثقافة لأخرى، بل ومن سياق لآخر. والمثال الأبرز على ذلك نظرية النسبية الثقافية الراديكالية. وفي المقابل يشوب أغلب تصورات الذكاء النزعة العرقية والتحيز الثقافي.

3- اختلاف تناول مفهوم الذكاء؛ فبينما تنظر أغلب المداخل إلى الذكاء باعتباره بناءً فرضياً Construct، فإن المدخل البيولوجي يتناوله بصورة مباشرة من خلال أسسه البيولوجية.

قياس الذكاء

إذا انتقلنا إلى مسألة قياس الذكاء، نجد أنه لا يقل إثارة للجدل والخلاف. فرغم الاتفاق على الجانب الإجرائي للقياس بجعل متوسط نسبة الذكاء مائة (100) والانحراف المعياري خمسة عشر أو ستة عشر (15 أو 16). وبقسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضربه في مائة، فإن الاختلاف يظهر في عدة صور أهمها: ما أفضل طريقة للتطبيق الفردية أم الجماعية؟ هل يفضل أن تكون الاختبارات متحررة من أثر الثقافة؟ وكيف ذلك؟ وهل يجب مراعاة العمر

الزمني وبالأخص كبر السن عند حساب نسبة الذكاء؟ ثم هناك قضية الدافعية والحالة المزاجية عند أداء الشخص على بنود الاختبار.

وبصورة عامة، ليس هذا هو المكان المناسب للخوض في تلك القضايا المثيرة للجدل، فمكانها المراجع المتخصصة. الشيء الذي يعنينا هنا هو اختيار المقياس المناسب. أغلب مقاييس الذكاء وأكثرها شهرة تقسم الذكاء إلى قسمين: لفظي وأدائي (مثل اختبار وكسلر)، وبعضها يستخدم أشكالاً هندسية مثل المصفوفات المتتابعة لريفين Raven (1938) أو الرسم مثل اختبار جودانف - هاريس للرسم The Goodenough - Harris Drawing Test كمحاولة للتحرر من أثر الثقافة culture-fair **(Phares, 1991:414)**.

على أن الجانب الأقرب إلى البحث الحالي (باعتباره يضم متغيراً رئيساً آخر هو الذكاء الفعال) هو القدرة العقلية العامة (حتى لا تستغرقنا تفاصيل المفاهيم الفرعية التي تقيسها الاختبارات الفرعية). ولعل من المناسب لقياس تلك القدرة العقلية العامة اختبار ذكاء الشباب اللفظي الذي أعده حامد زهران **(حامد زهران، 1977)**.

ثانياً: الذكاء الوجداني

لا يوجد اتفاق بين الباحثين العرب على ترجمة Emotional Intelligence؛ فمنهم مَنْ يسميه "الذكاء الانفعالي" (كترجمة حرفية)، ومنهم مَنْ يُطلِق عليه "الذكاء الشخصي"، ومنهم مَنْ يسميه "الذكاء العاطفي"، ومنهم مَن يسميه "ذكاء المشاعر"... الخ (نجمة **بلال، 2014**). إلا أن التسمية التي قد تكون أكثر دقة هي "الذكاء الوجداني". ذلك أن الوجدان هو المظلة الأشمل التي تضم الانفعالات والعواطف.

وللذكاء الوجداني جذورٌ ضاربة في تاريخ علم النفس، بل وقبل أن يتشكل في صورته المعاصرة عام 1879. فقد ذكر بار أون Bar-On (2006) أن تشارلز دارون – في منتصف القرن التاسع عشر – أبرز أهمية التعبير الانفعالي من أجل البقاء، كما تحدث ثورندايك عمَّا أسماه "الذكاء الوجداني" في بداية القرن العشرين ليشير به إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية **(فاطمة اليحيائي، 2013)**. ولكن مع سيطرة حركة "العقلنة" على علم النفس التي كانت ترى أن الانفعال والوجدان هي أمور مشوَّشة ويصعب ضبطها، اختفى الجانب الوجداني عند الحديث عن الذكاء **(محمد الحجري، 2013)**. ثم جاء فؤاد أبو حطب فكسر حاجز الصمت عندما تحدث عن الذكاء الشخصي عام 1973، وكان يعني به الدقة وحُسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية قابلة للملاحظة الخارجية **(غسان الزحيلي، 2011)**. ولكن بدأ الاهتمام الفعلي بالذكاء الوجداني عندما قدَّم هوارد جاردنر نظريته عن الذكاءات المتعددة عام 1983 **(المرجع السابق)**.

وهكذا يبدو أن المصطلح قد أُستخدِم منذ فترة طويلة في التراث النفسي، إلا أنه لم يظهر بشكل واضح إلا من خلال دراسة ماير وسالوفي Mayer & Salovey في عام 1990، وكذلك من خلال كتاب جولمان Goleman عام 1995 عن الذكاء الوجداني. ومنذ هذا التاريخ، انطلقت مئات الدراسات لتناول المصطلح. ويرى ماثيوس وزملاؤه Matthews, *et al.* أن الذكاء الوجداني في عديد من الأوجه من بين "المفاهيم الجديدة" الواعدة لانبثاق علم نفس يستهدف تحسين التوافق الاجتماعي (in: Kang, 2015: 67).

مفهوم الذكاء الوجداني

على مدار الخمسة عشر الماضية، تزايد الاهتمام بإمكانية أن تتوسط الانفعالات السلوك الذكي من خلال التأثير في رد فعل المرء وتفسيره للمعلومات (Bastian, *et al.*, 2005). ومعنى هذا أن النشاط الإنساني يتأثر بالانفعال، ويرى جولمان أننا بحاجة إلى الذكاء

الوجداني في معالجة الانفعال بصورة جيدة، ذلك أن الذكاء الوجداني يتعلق بحساسيتنا تجاه انفعالاتنا الخاصة وانفعالات الآخرين ومعالجتها بصورة حصيفة (Ibid).

تم صياغة مفهوم الذكاء الوجداني بطرقٍ مختلفة، الأمر الذي أدى إلى التباسٍ حول طبيعته وحول أفضل الطرق لقياسه (Ibid)، وبناءً على ذلك، فقد ظهر عدد من النماذج المتباينة والمتداخلة لمفهوم "الذكاء الوجداني"، إلا أن أغلب النماذج تضم مهارات مشتركة مثل: القدرة على التقدير الدقيق للانفعال والتعبير عنه، القدرة على تقدير انفعالات الآخرين، القدرة على تنظيم الانفعال بفعالية، وأخيراً القدرة على استخدام المشاعر في توجيه السلوك (Parker, *et al*., 2004b: 165).

وحسب باستيان وزملاؤه Bastian, *et al*., (2005)، ظهرت فئتان كبريان لنماذج الذكاء الوجداني يمكن أن نطلق عليهما "نماذج القدرة" و"النماذج المختلطة". ويتم قياس الذكاء الوجداني في نماذج القدرة باعتباره "قدرة" بمقاييس موضوعية تقيس أقصى أداء للمرء، وهي بذلك تشبه مقاييس نسبة الذكاء، وترتبط مثل هذه المقاييس بصورة عامة بالذكاء أكثر من ارتباطها بسمات الشخصية. وفي المقابل، يتم قياس الذكاء الوجداني في النماذج المختلطة بمقاييس التقرير الذاتي التي تميل إلى الارتباط أكثر بأبعاد الشخصية.

ويأتي تصور سالوفي وماير للذكاء الوجداني في إطار "نماذج القدرة". فهما يريان أن الذكاء الوجداني هو قدرة عقلية تتعلق بمقدرة المرء على معالجة وتفسير المعلومات المفعمة بالانفعال (Marques, *et al*., 2006). ويُشدِّدان على الفروق الفردية في المعالجة المعرفية للمعلومات الوجدانية (Bastian, *et al*., 2005). في المقابل، تضم النماذج المختلطة للذكاء الوجداني القدرات الانفعالية جنباً إلى جنبٍ مع خصائص الشخصية وصور الاستعداد الوجداني (Ibid). ذلك أن النماذج المختلطة تُعرِّف الذكاء الوجداني وتقيسه باعتباره مجموعة من مهارات إدراك الذات وكفاءات وسمات الشخصية بما فيها التفاؤل وتقدير الذات (Marques, *et al*., 2006). وتتبنَّى الدراسة الحالية أحد "النماذج المختلطة"، كما سنوضح بعد قليل.

النموذج البارز من "النماذج المختلطة" هو نموذج بار أون Bar-On للذكاء الوجداني. يتكون هذا النموذج من أربع كفاءات اجتماعية وانفعالية هي: (أ) القدرات الشخصية؛ أي فهم وإدراك مشاعر المرء الخاصة، (ب) القدرات الاجتماعية؛ أي التقمص وتفهم مشاعر الآخرين، (جـ) مهارات التوافق؛ أي كون المرء قادراً على التكيف مع تغير انفعالات المرء وسلوكياته عبر المواقف والأحوال، (د) مهارات إدارة الضغوط؛ أي مقاومة الاندفاع أو تأخيره (Parker, *et al*., 2005)

وتستخدم الدراسة الحالية نموذج "الذكاء الفعال" الذي يتشابه مع نموذج بار أون، والذي صاغه كل من رشدي فام وماجي وليم وأحمد الشافعي (2001). وحسب هذا النموذج، يضم الذكاء الفعال خمس خصائص هي: الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل بفعالية مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر **(رشدي فام وآخران، 2001)**.

وقد جاء وصف الذكاء بـ"الفعال" في هذا النموذج متوافقاً مع مفهوم الذكاء الوجداني إجمالاً. ذلك أن السلوك الفعال – حسب هرتزل Hertzell – "يفعل أكثر من مجرد السماح بتوافقنا مع التغير في البيئة أو النضال من أجل تحقيق مطالب البيئة. فعندما نكون {فعالين}، يكون سلوكنا مدفوعاً باعتبارات خارج نطاق القوى البيئية وحدها. فالسلوك الفعال يتغلب على البيئة أو على الأقل يعمل على تبديلها" (Hertzell, G., 2000: 3). وحسب هذا النموذج، فإن الذكاء الفعال يتكون من خمسة مكونات نعرض لها فيما يلي **(رشدي فام وآخران، 2001: 9-10)**:

1] **الإتقان**: ويعني إعطاء العمل حقه، وينعكس في السلوك من خلال المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك وتصحيح المسار.
2] **التروي**: ويتمثل في مقاومة الاندفاع والاستماع للآخرين وأخذ مشورتهم والاستفادة من خبرات الماضي ومراجعة الناس في الأمور المهمة وتحمل الغموض وإرجاء الإشباع الفوري.
3] **التفاؤل**: ويرتبط بالنظرة المشرقة للأمور والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة والنظر إلى تعدد الاختيارات. كما ينظر المتفائل إلى النكبات والأحداث المؤلمة باعتبارها ليست نهاية المطاف.
4] **التعامل الفعال مع الذات**: ويكمن في عدم فقد روح الدعابة حتى في التعامل مع الأمور الجادة، وأن تنبع السلوكيات من داخل الإنسان وليس بسبب الحوافز الخارجية، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، وأن يكون توجه المرء داخلي (الضبط الداخلي)، وأن يتسم بالتوكيدية في أقواله وأعماله.
5] **التعامل الفعال مع الآخر**: من خلال الاستماع إلى الطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخرين ايًّا كانوا، والقبول بالتعديل إن لم يتحقق التغيير الجذري في تصرفات الآخرين غير المناسبة. وإذا حدثت أزمة أو مشكلة، تكون الطريقة المنشودة للحل هي الاستماع لجميع الأطراف، ثم التعايش مع الاختلاف ايًّا كان.

الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني

أفادت العديد من الدراسات بأن الإناث تحتل مرتبة أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني (Bastian, *et al*., 2005). فقد أظهرت دراستا جيبسون Gibson (2004) ودوهرتي وزملائه Doherty, *et al*. (2013) أن الإناث من طلبة الدراسات العليا يحصلن على درجة أعلى من نظرائهن الذكور في الذكاء الوجداني. كما توضح دراسة جياوردينا Jayawardena (2012) التي أجريت على طلبة الماجستير في إدارة الأعمال أن الإناث حصلن على درجة أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني.
في المقابل، وجدت فاي وزملاؤها Faye, *et al*., (2011) أن الذكور المتزوجين من طلبة الدراسات العليا في الطب في مومباي كانوا أكثر ثقة وتعاطفاً من خلال قياس الذكاء الوجداني إذا قورنوا بالإناث. كما توضح دراسة بهسكار وزملائه Bhaskar, *et al*. (2013) أن الذكور من طلبة الدراسات العليا في الهند يحصلون على درجات أعلى من الإناث في أبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة في: الوعي بالذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية.
وعلى نقيض ما سبق، لم تجد دراسة بيركس وزملائه Birks, *et al*. (2009) فروقا دالة بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى ثلاث مجموعات هي: طلبة طب الأسنان، طلبة التمريض، الحاصلين على شهادات جامعية في مجال الرعاية العقلية. كما لم توضح دراسة كانج Kang (2015) فروقا بين الجنسين من طلبة الدراسات العليا في الذكاء الوجداني.
وبناءً على ما تقدم، يبدو أن العلاقة بين الجنس والذكاء الوجداني ليست واضحة تمام الوضوح.

ثالثاً: التحصيل الدراسي

يقصد بالتحصيل الدراسي تلك المعلومات والمعارف والمهارات والقدرة على حل المشكلات وسائر أهداف التعلم، وذلك بعد دراسة المتعلم لمحتوى الموضوعات الدراسية التي اكتسبها أو الخبرات التي تطورت لديه من خلال دراسة موضوعات دراسية مقررة. ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية

الفصل الدراسي. ويعبر عن التحصيل بما وصل إليه الطالب في تعلمه ومدى قدرته على التعبير عما تعلمه من معلومات وطرائق التفكير كما تقيسها الاختبارات التحصيلية المستخدمة في الجامعة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة أدائه للاختبار التحصيلي النهائي المقنن الذي يقدم له في نهاية الفصل الدراسي **(نادية الخضراء، 2005: 9)**.

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما حصله الطالب من معلومات ومهارات في المقررات الدراسية، ويقاس بمجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبارات الفصليين الدراسيين **(فتحي الجروان، 2007: 55)**.

يلعب التحصيل الدراسي دورا مهما في النظر في المناهج والبرامج التعليمية، إذ يعكس الصورة الحقيقية لمدى فعالية تلك البرامج. ويؤدي التحصيل الدراسي دورا أساسيا في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، فعليه يعود تحديد المسار المستقبلي للطالب لتخرجه من الكلية. لذا، فإن التحصيل الدراسي يعد متغيرا شديد الأهمية لأثره الأكاديمي والنفسي في الطالب والأسرة والمجتمع **(فاروق عثمان، 2005)**.

ويؤدي التحصيل الدراسي في التعليم دورا كبيرا في تشكيل عملية التعلم وتحديدها. وبالرغم من أهمية التحصيل إلا أنه ليس هو المتغير الوحيد في عملية التعلم نظرا لأن عملية التحصيل معقدة وتؤثر فيها عوامل عدة، ومن ثم فإن الدرجات التي يحصل عليها الطالب ليست معبرة بصورة صادقة دائما عن قدرته على التعلم. فكثيرا ما يتدخل في عملية التحصيل عوامل متعددة يتعلق بعضها بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وبعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والانفعالية والدافعية **(نادية الخضراء، 2005)**.

ونظرا لأن التحصيل الدراسي يعد أحد أهم مخرجات التعلم، لذا لابد من أن يرتبط بطريقة التفكير والحالة الانفعالية للمتعلم، أي يرتبط بالذكاء والذكاء الوجداني كمتغيرات أساسية في البحث الحالي. ونعرض هنا لعلاقة التحصيل الدراسي بالذكاء الوجداني.

علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي

ركزت الجهود البحثية المبكرة على العوامل المعرفية في النجاح الأكاديمي، إلا أنها لم تُفسِّر سوى قدر صغير نسبياً من التباين في هذا النجاح. ومن هنا، اتجه الباحثون إلى عوامل أخرى غير معرفية (Parker, *et al*., 2004: 1322) وكان أحد تلك العوامل الذكاء الوجداني. لكن سرعان ما أدت المناقشات الأولى حول علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي إلى التأكيد على وجود ارتباط قوي بينهما، واتضح لاحقاً أن هذه التأكيدات ما هي إلا مزاعم لا تقوم إلا على مجرد بيانات تمهيدية (Ibid). ولكن مع تقدم البحوث وتراكمها، اتضح أهمية الذكاء الوجداني في النجاح الدراسي. ذلك أن الذكاء الوجداني يزودنا بإطار تنظيري لدراسة دور القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي (Marques, *et al*., 2006: 118).

وبصورة عامة، توضح الدراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط بكلّ من: ازدياد التقمص، انخفاض التفاعلات السلبية مع الأقران، علاقات عالية الجودة قليلة الصراع، التلاحم مع الأصدقاء، مستويات منخفضة من العنف ومشكلات التعاطي بين الطبة (Ibid: 119). كما توحي دراسة باركر وزملائه بأن الكفاءات الانفعالية والاجتماعية (المكونة للذكاء الوجداني) هي عوامل هامة في الانتقال الناجح من المرحلة الثانوية إلى الجامعة (Parker, *et al*., 2005). إلى ذلك، وجد بتريدس وزملاؤه Petrides, *et al*. (2004) أن طلبة المدرسة الثانوية الإنجليز الذين يحصلون على درجات عالية في الذكاء الوجداني هم الأفضل تحصيلاً

والأقل في السلوكيات المخالِفة من قبيل التغيب عن المدرسة دون عذر، مقارنةً بالطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة في الذكاء الوجداني.
ويرى ماركيز وزملاؤه (Marques, *et al*., 2006) أن نظرية الذكاء الوجداني تزودنا بإطار تنظيري لدراسة القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي. ويبدو أن السر كما يوضح إكستريميرا وفرنانديز-بروكال Extremera & Fernandez-Berrocal - يكمن في الثبات الانفعالي الذي يتوسط العلاقة بين التقرير الذاتي عن الذكاء الوجداني ودرجات الطلبة (Ibid: 119)
هذا على الصعيد النظري، أما على الجانب الإمبريقي فيرى باركر وزملاؤه (2004) أن الجهود البحثية الصغيرة نسبياً التي سعت لبحث علاقة النجاح الدراسي بالذكاء الوجداني قد نتج عنها نتائج متضاربة (Parker, *et al*., 2004b:164). فمثلاً، لم يجد نيوصم وزملاؤه Newsome, *et al*. (2000) ارتباطاً بين الذكاء الوجداني والمعدل الدراسي التراكمي لطلبة الجامعة (ر= 0.01). وفي دراسة أوكنور وليتل O'Connor & Little وصل الارتباط بين المعدل التراكمي والذكاء الوجداني 0,08. وبعد ضبط متغيرات الشخصية، لم يجد براكيت وماير ارتباطاً دالا بين اختبار الاستعداد المدرسي اللفظي والذكاء الوجداني والمعدل التراكمي (in: Bastian, *et al*., 2005: 1137).
إلى ذلك، يرى ماركيز وزملاؤه أن ارتباط الذكاء الوجداني ودرجات التحصيل لدى طلبة الجامعة تتراوح من 0.20 إلى 0.25، وبالنسبة لطلبة المدارس الثانوية تتراوح من 0.28 إلى 0.32 (Marques, *et al*., 2006: 119). وعلى هذا، استنتج باركر وزملاؤه أنه لا توجد إلا فائدة محدودة من علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل (Parker, *et al*., 2004a: 1322).
في المقابل، تواترت أدلة إمبريقية عديدة على وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. فقد كشف شيوت وزملاؤه Schutte, *et al*. (1998) عن أن الذكاء الوجداني يتنبأ في بداية العام الدراسي بمعدل الطالب عند نهايته بالنسبة لطلبة الفرقة الأولى في الجامعة (in: Bastian, *et al*., 2005: 1136). إلى ذلك، وجد ترنداد وجونسون Trinidad & Johnson (2002) علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني والسلوكيات التي يتسم بها المتعثرون دراسيا مثل التدخين وتعاطي الكحول لدى عينة من المراهقين الأمريكيين. كما وجد باركر وزملاؤه (2005) أن طلبة المرحلة الثانوية الأعلى تحصيلاً كانوا أفضل من متوسطي ومنخفضي التحصيل في القدرات الاجتماعية وإمكانية التوافق وإدارة الضغوط، وكلها مكونات للذكاء الوجداني (Parker, *et al*., 2005: 3). ودعمت دراسة ماركيز وزملائه (2006) وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في إسبانيا.
وفي دراسة باستيان وزملائه (2005)، ارتبط الذكاء الوجداني سلبياً بـ: التعاطي غير القانوني بما فيه تعاطي الكحول، السلوك المنحرف، سوء العلاقات مع الأصدقاء، الانقطاع عن المدرسة دون عذر، الاستبعاد من المدرسة، الاكتئاب. وأخيراً توضح نتائج بهسكار وزملائه Bhaskar, *et al*. (2013) ارتفاع نسبة الذكاء الوجداني لدى طلبة الدراسات العليا في الهند الذين يدرسون الطب وطب الأسنان.
ولعل عدم الاتساق في نتائج علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي هو نتيجة لأمور منهجية. فحسب باركر وزملاؤه (2005)، وجدت الدراسات أن العلاقة بين المتغيرين في مرحلة ما بعد الثانوية تكون ضعيفة عندما تُعامَل المتغيرات كمتغيرات متصلة. أما إذا تم تقسيم الطلبة من حيث التحصيل إلى مجموعات متمايزة، يظهر ارتباط مرتفع بين التحصيل

والعديد من أبعاد الذكاء الوجداني. فالطلبة الأكثر تحصيلا يحصلون على درجات في القدرات الاجتماعية وإمكانية التوافق وإدارة الضغوط أعلى من الدرجات التي تحصل عليها المجموعة الأقل تحصيلاً (Parker, *et al*., 2005: 9).

وعلى أي حال، يميل التراث البحثي إلى دعم الفرض القائل – حسب ماركيز وزملائه – بوجود فائدة ممكنة عندما يتكامل الذكاء الوجداني مع الدروس التعليمية التي يتلقاها الطلبة (Marques, *et al*., 2006: 121).

الدراسات السابقة

خدمةً لهدف الدراسة، سيتم تقسيم الدراسات السابقة على ثلاثة محاور: الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي، والدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وأخيراً الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء بالذكاء الوجداني.

أ] الدراسات التي ربطت الذكاء بالتحصيل الدراسي

الدراسات في هذا المضمار قليلة جدا وتعود إلى عقود عديدة مضت، ولذلك نعرض هنا لدراستين اثنتين توضحان اتجاه العلاقة بين الذكاء التقليدي والتحصيل دون الدخول في تفاصيل دراسات مر عليها عشرات السنوات، وى تخدم أهداف الدراسة الحالية.

- هدفت **دراسة ستيرنبرج وزملائه Sternberg, *et al*., 1981** استجلاء مفهوم الذكاء، وتكونت من ثلاث تجارب. أجريت الأولى على مجموعة من الناس الذين يدرسون في الجامعة أو يتجولون في الأسواق المتكاملة (السوبر ماركت) أو ينتظرون في محطات السكك الحديدية، وطلب منهم وضع قائمة بالسلوكيات التي تميز الذكاء الأكاديمي والذكاء في الحياة اليومية أو تلك التي تميز انعدام الذكاء". وفي التجربة الثانية، طلب من الخبراء أن يقوموا بتقدير الوزن النسبي لكل صفة أو خاصية من قائمة السلوكيات هذه التي تم الحصول عليها في التجربة الأولى بالنسبة للذكاء. وفي التجربة الثالثة، أعطى للأشخاص غير المتخصصين أوصافاً مكتوبة للسلوكيات التي تميز أشخاصاً مفترضين، وطلب منهم تقدير ذكاء هؤلاء الأشخاص. وجد ستيرنبرج وزملاؤه أن لدى الناس طُرُزاً protoypes محددة جيداً عن الذكاء، بل وتتشابه مع الطرز التي وضعها الخبراء. بالإضافة لذلك، بدا الذكاء كتوليفة من سلوكيات متعددة، منها حل المشكلة والسهولة اللفظية والكفاءة الاجتماعية... الخ.

- واستهدفت **دراسة محمد أمزيان (2012)** إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العام وأساليب التعليم والتحصيل الدراسي لدى مجموعة من طلبة المرحلة الإعدادية بالمغرب. ووجدت الدراسة علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء العام والتحصيل في مادة الفيزياء.

ب] الدراسات التي ربطت الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي

- حاولت **دراسة غسان الزحيلي (2011)** استجلاء علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات وهي العمر والجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة التعليم المفتوح في قسميْ رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق. وأجريت الدراسة على 321 طالباً وطالبة في رياض الأطفال و97 من طلبة "معلم الصف"، طُبّق عليهم جميعاً مقياس الذكاء الفعال. واتضح من النتائج عدم وجود ارتباط دال بين مكونات الذكاء الوجداني وكلٍّ من العمر ونوع الدراسة. وتوضح النتائج وجود فروق بين الجنسين في بُعد التروي لصالح الإناث، ووجود فروق بين المجموعتين في بُعد التعامل الفعال مع الآخر لصالح طلبة رياض الأطفال.

- واستهدفت **دراسة الغيث والحلح (2014)** معرفة ما إذا كانت توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى الجنس أو التخصص أو التحصيل الدراسي. وتكونت العينة من 500 طالباً جامعياً، طُبّق عليهم مقياس الذكاء العاطفي. وتوضح النتائج أن الإناث أفضل من الذكور في الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية. كما توضح النتائج أن الذين حصلوا

على تقدير ممتاز كانوا أعلى بصورة دالة من الطلبة الحاصلين على تقدير مقبول في بُعديْ التنظيم الذاتي والدافعية، وهما من أبعاد الذكاء الوجداني.
- وتناولت **دراسة سالافيرا وآخرين Salavera, *et al.*, 2017** تأثير كل من الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية على فعالية الذات self-efficacy. وضمت العينة 1402 من طلاب المرحلة الثانوية نصفهم تقريبا من الذكور (أعمارهم من 12-17 سنة). وتوضح النتائج أن جنس المبحوث لم يكن له تأثير دال على كل من فعالية الذات أو الذكاء الوجداني، بينما ارتبطت فعالية الذات بكل من الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية.
- وهدفت **دراسة علي وصفي وزملائه** Vasefi, *et al.*, 2018 استجلاء تأثير الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية الطب في جامعة شيراز الإيرانية. وأوضحت النتائج وجود فرق دال في الذكاء الوجداني بين طلبة الطب الجدد والقدامى، بينما لم يكن الفرق بين الذكور والإناث دالا. واستنتجت الدراسة أن النجاح الأكاديمي لطلبة الطب لا يعتمد أساسا على الذكاء الوجداني.
- وأخيراً هدفت **دراسة زاهد أحمد وآخرين Ahmed, *et al.*, 2019** بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والجنس لدى الطلبة الباكستانيين. ضمت العينة 189 طالبا يدرسون في كلية الإدارة (106 ذكور، 83 أنثى). أكدت النتائج أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل الدراسي؛ فقد ارتبطت أغلب أبعاد الذكاء الوجداني إيجابيا بمعدل التحصيل التراكمي للطالب GPA. ووجدت فروق بين الجنسين في أبعاد الذكاء الوجداني، فقد أحرز الذكور درجات أعلى في التحكم الذاتي والهناء النفسي well-being، بينما حصلت الإناث على درجة أعلى في الانفعالية Emotionality. وقد أوصت الدراسة بإدراج الذكاء الوجداني ضمن العملية الدراسية.

جـ] الدراسات التي ربطت بين الذكاء والذكاء الوجداني

- وتمت **دراسة ولتر ميشيل Walter Mischel** في الستينيات على مجموعة من أطفال الحضانة التابعة لجامعة ستانفورد في عمر أربع سنوات. كان أمام الأطفال أحد خيارين: إما تناول قطعة واحدة من الحلوى على الفور، أو الانتظار لحين عودة المجرب وفي هذه الحالة يتم الحصول على قطعتين. استطاع بعض الأطفال الانتظار من 15 -20 دقيقة، بينما لم ينتظر آخرون حضور المجرب. وتم تعقب هؤلاء الأطفال إلى أن تخرجوا في المدرسة الثانوية. ظهرت في مرحلة المراهقة فروق واضحة بين الفريقين. فبعد من 12–14 عاماً، كان الذين قاوموا الإغراء أكثر كفاءة في الحياة الاجتماعية وأكثر ثقة في النفس، ويتحملون إحباطات الحياة أكثر، كما أنهم كانوا قادرين على المبادرة والمشاركة في المشروعات. وبعد عشر سنوات أخرى، ظلوا كما هم قادرين على تأجيل إشباع رغباتهم حتى يحققوا أهدافهم. بينما اتسم الفريق الذي تهافت على الحلوى بالخجل والعناد وعدم القدرة على حسم الأمور، والشعور بالقلق وعدم الثقة بالذات، كما اتسمت أمزجتهم بالحدة. بل ظهر تفوق الفئة الأولى (التي أجلت الإشباع) في الجانب الأكاديمي، حيث حصلت على درجات في اختبار الكفاءة الأكاديمية أعلى بفارق 21 نقطة (٪21). ويستنتج ميشيل أن ضعف التحكم في الاندفاع خلال الطفولة هو مؤشر قوى على التقصير والإهمال في مراحل العمر اللاحقة، بل إنه مؤشر أقوى في هذا الصدد من نسبة الذكاء **(عن: صفاء الأعسر، 2000:68-69؛ جولمان، 2000:119-123).**
- وبحثت **دراسة أشتون وزملائه Ashton, *et al.*, 2000** العلاقة بين الانفتاح العقلي - كأحد عوامل الشخصية الخمسة الكبار - والجوانب المرنة fluid والمتشكلة crystallized للذكاء. أكمل ما يقرب من خمسمائة (500) مبحوثاً استمارة البحث في الشخصية (PBF)

وبطاريـة الاستعداد متعددة الأبعـاد (MAB). وقـد ارتبط مقياس الانفتـاح العقلـي (ويضـم أربعة مقاييس فرعية هي: الفهم، النزعة الجمالية، التغير، التلقائيـة) بالاختبـارات الفرعيـة من بطاريـة الاستعداد متعددة الأبعـاد التـي تقيس المعرفـة المتشكلة (وهـي الاختبـارات الخاصـة بالجانب اللفظي باستثناء اختبار الحساب). ولكن كان ارتباطه ضعيفاً بالاختبارات الفرعية الخاصـة بالقـدرة المرنـة (المتمثلـة فـي الجانـب الأدائـي واختبـار الحسـاب). وقـد ارتبطـت الاختبارات الفرعية للقدرة المرنة - والتي تتضمن صوراً أو مثيرات بصريـة ذات مغزى - مع الانفتاح العقلي وإنْ بدرجةٍ ما، بينما لم ترتبط تلك التـي تتضمن أعداداً أو أشكالاً مجردة بالانفتاح العقلي.

- وهدفت **دراسة إبراهام Abraham, R., 2000** بحث دور التحكم في الوظيفة كعامل ملطف للتنافر الانفعالي والذكاء الوجداني. ووفقاً للدراسة، فالتحكم في الوظيفة هو الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالوظيفة والحصافة في اختيار المهارات الملائمة لإتمام المهمة. بينما يعرف التنافر الانفعالي بأنه الصراع بين الإفصاح أو عدم الإفصاح عن الانفعالات التي يمر بها المرء. وضمت العينة 121 شخصاً (من الجنسين) بمتوسط عمري = 50,3، وانحراف معياري = 12,6 سنة. وتمثلت أهم النتائج في أن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة أكثر رضا تحت ظروف التحكم القليل في الوظيفة، بينما كان الأفراد ذوو فعالية الذات المنخفضة أكثر رضا تحت ظروف التحكم المرتفع في الوظيفة. وقد فسر كل من الذكاء الوجداني والتحكم في الوظيفة قدراً دالاً من التباين في كل من الرضا الوظيفي والالتزام تجاه المؤسسة.

- واستهدفت **دراسة بيترايدز Petrides, 2004** بحث الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني الذي يتم قياسه موضوعياً ومن خلال التقرير الذاتي. شارك في الدراسة مائتان وستون (260) مبحوثاً غالبيتهم من البيض، طبق عليهم مقياساً لسمة الذكاء الوجداني. وتم تقدير درجاتهم على خمسة عشرة (15) وجهاً للذكاء الوجداني على توزيع اعتدالي متوسطه مائة (100) وانحرافه المعياري خمسة عشرة (15). حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور في عامل "المهارات الاجتماعية" من المقياس. إلا أنه عندما تم توحيد الخمسة عشرة وجهاً للذكاء الوجداني في مقياس واحد يتبع طريقة التقرير الذاتي، اتضح أن الذكور اعتقدوا أن لديهم ذكاء وجدانياً أعلى من الإناث. كانت معظم الارتباطات بين الدرجات المقاسة (موضوعياً) وتلك المقدرة ذاتياً إيجابية ودالة، مما يدل على أن المبحوثين يتمتعون ببعض البصيرة بالنسبة للذكاء الوجداني. وكانت الارتباطات بين الدرجات المقاسة موضوعياً وتلك الآتية من التقرير الذاتي أعلى - بصورة عامة - بالنسبة للذكور بالمقارنة بالإناث. وأوضح تحليل الانحدار أن الجنس gender كان منبئاً دالاً للذكاء الوجداني المقدر ذاتياً.

إجراءات الدراسة

أولا: العينة

تم تحديد عينة الدراسة الحالية من الطبة الإماراتين الذين يدرسون في قسمي علم النفس والاجتماع بكلية الإعلام والعلوم الإنسانية-جامعة عجمان (مقر الفجيرة)، جميعهم مسلمين وينتمون للطبقة الوسطى. تم تطبيق أدوات الدراسة على 137 طالبا (65 طالبا، 69 طالبة). ولمراعاة تساوي أفراد الجنسين، تم خفض عدد الطالبات بحيث يتساوى مع عدد الطلاب. وعلى هذا، بلغ عدد أفراد العينة النهائي 130 (65 طالبا، 65 طالبة)، تتراوح أعمارهم من 19-26 سنة، بمتوسط = 22,78 وانحراف معياري 2.36. وقد تم حساب اختبار ت لمتوسطي الذكور والإناث، فكانت قيمة ت 0,97 (غير دالة عند أي مستوى مقبول للدلالة). وبهذا لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في العمر الزمني.

ثانيا: الأدوات

لقياس متغيرات الدراسة الحالية، بالإضافة إلى المعدل التراكمي GPA الذي يعبر عن المعدل العام لتحصيل الطالب وتم الحصول عليه من سجلات الجامعة، استعان الباحث باختبار ذكاء الشباب اللفظي لحامد زهران (1977) وكذلك بمقياس الذكاء الفعال لرشدي فام وآخرين (2000). وفيما يلي استعراض لهذه الأدوات:

1- اختبار ذكاء الشباب اللفظي

يتكون اختبار ذكاء الشباب اللفظي - الذي أعده حامد زهران (1977) وقننه - من مائة (100) بند متدرجة الصعوبة. ويستخدم الاختبار في معرفة نسبة ذكاء الشباب فيما بين 12-18 سنة. وقد تم تقنينه على عينة قوامها 4004 طالباً وطالبة من مختلف المراحل الدراسية بدءاً من الصف السادس الابتدائي حتى الصف الأول الجامعي. وبالنسبة لزمن التطبيق، فيجب ألا يتجاوز ثلاثين (30) دقيقة.

وفيما يتعلق **بالثبات**، فقد تم إجراؤه بإعادة التطبيق بفاصل أسبوعين على مائة (100) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية، وكان معامل الثبات 0.936، وهو معامل مرتفع ويعبر عن استقرار جيد للاختبار **(حامد زهران، 1977).**

وقد حسب الثبات للاختبار في الدراسة الحالية على 20 طالباً وطالبة بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني أحد عشر (14) يوماً، وكان معامل الثبات 0.76.

أما بالنسبة **للصدق**، فقد أجرى مؤلف الاختبار عدداً من صور الصدق، منها ارتباط درجاته بالنجاح المدرسي، وكان معامل الصدق بمقياس بيرسون 0.741؛ وكذا ارتباطه باختبار المصفوفات المتتابعة، وكان معامل الصدق 0.731؛ وأخيراً ارتباطه باختبار ذكاء الشباب المصور؛ وكان الارتباط بينهما 0.704 **(المرجع السابق).**

2- مقياس الذكاء الفعال

يتكون المقياس الذي أعده كل من رشدي فام وماجي وليم وأحمد الشافعي (2001) من اثنين وثلاثين (32) بنداً؛ منها خمسة (5) بنود لتشتيت المستجيب عن الهدف من المقياس، وسبعة وعشرين (27) بنداً تقيس الذكاء الفعال.

وينقسم المقياس إلى خمسة أبعاد هى: الإتقان والتروى والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر. ويتم إعطاء المستجيب ست درجات؛ خمس درجات للأبعاد والدرجة الكلية التى تتراوح من صفر (أقل فعالية) إلى 81 (أقصى فعالية) **(رشدي فام وآخران، 2001).**

وبالنسبة **للصدق**، فقد اعتمد مؤلفو المقياس على صدق المحتوى من خلال تحليل ما يقيسه كل بند والمصدر الذي اشتقت منه فكرة كل بند **(المرجع السابق).**

أما بالنسبة **للثبات**، فقد تم حساب ثبات البنود (كل بند على حدة) بطريقة إعادة التطبيق على 35 طالباً وطالبة بفاصل زمني من أسبوعين إلى ثلاثة، باستخدام معامل التوافق. وتراوحت معاملات الارتباط من 0.45 إلى 0.77. كما تم حساب ثبات الأبعاد والمقياس الكلى بنفس الطريقة (إعادة التطبيق) باستخدام معامل ارتباط بيرسون على نفس العينة. وتراوحت معاملات الارتباط من 0.72 وحتى 0.85 **(المرجع السابق).**

وفي الدراسة الحالية، تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على 20 طالبا وطالبة (10 ذكور و10 إناث) من الذين يدرسون في قسمي علم النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية الإعلام والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان (مقر الفجيرة). ويوضح جدول (1) نتائج ثبات إعادة الاختبار هذه.

جدول (1) يوضح نتائج ثبات إعادة الاختبار لمكونات مقياس الذكاء الفعال بفاصل زمني أسبوعين اثنين

مكونات مقياس الذكاء الفعال	معامل الثبات (لبيرسون)
الإتقان	0,71
التروي	0,72
التفاؤل	0,70
التعامل الفعال مع الذات	0,72
التعامل الفعال مع الآخر	0,70
المقياس ككل	**0,76**

وعلى هذا، يمكن القول إن مقياس الذكاء الفعال يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

جـ] الأساليب الإحصائية

تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل التباين لمتغيرين 2×2 ومربع إيتا واختبار أدنى فرق دال للمقارنات البعدية للتوصل إلى نتائج الدراسة. بالإضافة إلى استخدام عدد من مقاييس الإحصاء الوصفي كالوسيط والمتوسط والانحراف المعياري وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة وخصائص مجموعات الدراسة.

النتائـج ومناقشتهـا

يتمثل الهدف الأساسي للدراسة في التعرف على علاقة الذكاء بمكونات الذكاء الوجداني، وكذلك التعرف على تأثير كل من الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني من جهة، والنوع من جهة أخرى على التحصيل الدراسي. وعلى، هذا تم استخدام معامل الارتباط التتابعي في إيجاد العلاقات وتحليل التباين لمتغيرين (2×2) في التحقق من التأثير، ونعرض فيما يلي لتلك النتائج.

أولاً: علاقة الذكاء بمكونات الذكاء الوجداني

يوضح جدول (2) تحليل العلاقة بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني من خلال معامل الارتباط التتابعي لدى مجموعة من الطلاب والطالبات الإماراتيين ومجمل هاتين المجموعتين.

جدول (2) يوضح علاقة الذكاء بمكونات الذكاء الوجداني

المجموعة / المكونات	الذكور (ن=65)		الإناث (ن=65)		المجموع (ن=130)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الإتقان	0.384	0.001	0.316	0.001	0.409	0.001
التروي	0.327	0.001	0.254	0.01	0.377	0.001
التفاؤل	0.221	0.05	0.218	0.05	0.263	0.05
التعامل الفعال مع الذات	0.346	0.001	0.257	0.01	0.346	0.001
التعامل الفعال مع الآخر	0.217	0.05	0.222	0.05	0.258	0.01

يتضح من جدول (2) أن كل الارتباطات بين الذكاء ومكونات الذكاء الوجداني دالة إحصائيا، وأن عشرة (10) من خمسة عشر (15) ارتباطا كانت عند مستوى0.001، بينما كانت

الارتباطات الخمسة الأخرى دالة عند 0.05. ومعنى ذلك أن هناك علاقة بين الذكاء من جهة وكل من الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر، والتي تشكل مكونات الذكاء الوجداني. رغم ذلك، كان حجم الارتباط دون المتوسط في كل الحالات. وهذا يعني أن علاقة الذكاء بمكونات الذكاء الوجداني علاقة ضعيفة نوعا ما. وقد يكون هذا أمرا مفهوما؛ إذ أن مجالات عمل هذين النوعين من الذكاء مختلفة. فالذكاء لصيق بالجانب العقلي، بينما يتصل الذكاء الوجداني بالجوانب الاجتماعية والشخصية في الأساس.

توضح النتائج المعروضة في جدول (2) أن هناك علاقة دالة بين الذكاء وكل مكونات الذكاء الوجداني. ورغم أن التراث البحثي لم يولي أهمية لتناول علاقة الذكاء بالذكاء الوجداني، فإن هذه النتائج تتفق بصورة عامة مع ما توصل إليه كل من: Ashton, *et al*., 2000; Abraham, 2000. في القابل لا تتسق مع نتائج نادية بنا وأحد الشافعي (2002) التي تفيد بأن الصلة بين الذكاء الفعال وكل من الذكاء والنوع هي صلة غير جوهرية. ولذلك، يوصي الباحث بإجراء مزيد من البحث حول هذه العلاقة.

ثانياً: تأثير الذكاء وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي

تم إجراء تحليل التباين (2×2) لمعرفة التأثير الرئيس لكل من الذكاء وجنس الطالب على التحصيل الدراسي، مع العلم أنه تم إضافة مائة (100) درجة على معدل التحصيل الدراسي لكل مبحوث حتى يتم التخلص من الكسور العشرية. ويوضح جدول (3) نتائج تحليل التباين هذه.

جدول (3): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير الذكاء وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2(*)	حجم التأثير
العامل أ (الذكاء)	41464.51	1	41464.51	9.17	0.01	0.190	كبير
العامل ب (النوع)	257.13	1	257.13	0.06	-	-	
تفاعل أ × ب	1832.22	1	1832.22	0.38	-	0.003	صغير
الخطأ	602409.78	126	4781.03				
المجموع الكلي	**645963.64**	**129**					

(*) **يكون حجم التأثير صغيراً عندما إيتا^2 = 0,01 ومتوسطاً عندما إيتا^2 = 0.06 وكبيراً عندما إيتا^2 = 0.14 (فام، 1997، 65).**

يتضح من جدول (3) أن التأثير الرئيس للذكاء على التحصيل الدراسي قد وصل لحد الدلالة الإحصائية (ف= 9.17، دالة عند 0.01)، كما أن حجم تأثير هذا العامل كبير (إيتا^2= 0.19). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= 0.06، غير دالة)، ولم يظهر أثر لحجم هذا التأثير. وأخيرا يتضح من الجدول أن تفاعل الاستنتاج مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي غير دال (ف= 0.38، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= 0.003)، وهو حجم تأثير صغير للغاية.

هذا بالنسبة لنتائج التأثير الرئيسي الذي يوضح الفروق ككل. وبما أن إحدى النتائج دالةً، فعلينا حساب التأثير البسيط البسيط simple effect لمعرفة اتجاه الفروق. وهناك طرق عديدة لحساب التأثير البسيط، منها اختبار توكي (HSD) واختبار شيفيه، ولكن أبرزها اختبار أدنى فرق دالThe Least Significant Difference Test والمعروف اختصاراً بـ LSD **(أبو حطب وصادق، 527:1991)**.

وقد أسفر تطبيق الاختبار عن قيمة أدنى فرق دال= 47.37. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0.01

ويوضح جدول (4) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتعلق بالذكاء، ودلالة هذه الفروق.

جدول (4): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بالذكاء، ودلالة هذه الفروق (عند 0,01)

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو الذكاء / ذكور منخفضين	241.87 – 301.26	59.39	دال
2	ذكور مرتفعو الذكاء / إناث مرتفعات	305.34 – 301.26	4.08	-
3	ذكور مرتفعو الذكاء / إناث منخفضات	231.61 – 301.26	69.65	دال
4	ذكور منخفضو الذكاء / إناث مرتفعات	305.34 -241.87	63.47	دال
5	ذكور منخفضو الذكاء / إناث منخفضات	231.61 -241.87	10.26	-
6	إناث مرتفعات الذكاء / إناث منخفضات	231.61 -305.34	73.73	دال

يتضح من جدول (4) أن أربعة فروق من ستة وصلت لحد الدلالة الإحصائية. كما يوضح أن أعلى متوسط كان من نصيب الإناث المرتفعات في الذكاء (م= 305,34)، يليه متوسط الذكور مرتفعين الذكاء (م= 301.54)، ثم الذكور منخفضي الذكاء (م= 241.87)، وكان أقل المتوسطات لمجموعة الإناث منخفضات الذكاء (م= 231,61). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (4) بالنتائج الثلاث التالية:

1] بالنسبة لتأثير الذكاء، توضح النتيجتان الأولى والأخيرة من جدول (4) أن الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الذكاء يكونون أعلى تحصيلا من الذين يحصلون على درجة منخفضة فيه، سواء كانوا ذكورا (النتيجة الأولى) أو إناثا (النتيجة الأخيرة).

وتبدو هذه النتيجة منطقية، إذ أنه يُنظر إلى الذكاء تقليديا باعتباره أحد العوامل المؤثرة في التحصيل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد أمزيان (2012) التي أكدت على وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.

2] بالنسبة لجنس المبحوث، يوضح جدول (4) أن النتيجتين اللتين لم تصلا لحد الدلالة الإحصائية (رقم 2، رقم 4 من الجدول) تتعلقان بالفروق بين الجنسين، سواء كانت مجموعتي الذكور والإناث مرتفعتين في الذكاء (النتيجة الثانية) أو منخفضتين (النتيجة الخامسة من جدول 4). وهكذا لا يؤثر جنس المبحوث على تحصيله الدراسي إذا قمنا بتثبيت الذكاء.

ليس لدينا معطيات بحثية محددة حول تأثير جنس الطالب على مستوى تحصيله، ومن ثم فالأمر بحاجة لمزيد من التقصي والدراسة.

3] بالنسبة للتفاعل، يتضح من النتيجتين الثالثة والرابعة من جدول (4) أن الفرق بين الذكور مرتفعي الذكاء والإناث منخفضات الذكاء دال إحصائيا، وهو نفس الأمر بالنسبة للفرق بين الذكور منخفضي الذكاء والإناث المرتفعات فيه. ومعنى هذا أن هناك تفاعلا ما بين جنس المبحوث و الذكاء في تأثيرهما على التحصيل الدراسي، رغم أن تأثير التفاعل في تحليل التباين لم يكن دالا كما يوضح جدول (3). ليس لدينا أدلة بحثية تؤيد أو تنفي تأثير تفاعل الذكاء وجنس الطالب على تحصيله الدراسي، ولذا نحن بحاجة إلى دراسة في هذا المجال.

ثالثاً: تأثير مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي

يشمل الذكاء الوجداني خمسة مكونات هي: الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر. وفيما عرض لنتائج تحليل التباين (2×2) لكل مكون من هذه المكونات.

أ| الإتقان

تم إجراء تحليل التباين (2×2) لمعرفة التاثير الرئيس لكل من الإتقان وجنس المبحوث وكذلك التفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (5) هذا التحليل.

جدول (5): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير الإتقان كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامل أ (الإتقان)	131.03	1	131.03	0.033	-	-	
العامـــــــل ب (النوع)	352.16	1	352.16	0.090	-	0.001	صغير
تفاعل أ × ب	125341.27	1	125341.27	32026	0.01	0.206	كبير
الخطأ	493122.97	126	3913.67				
المجموع الكلي	**618947.4**	**129**					

يتضح من جدول (5) أن التأثير الرئيس للإتقان على التحصيل الدراسي لم يكن دالا (ف= 0.033، غير دالة)، كما لم يظهر أثر لحجم تأثير الإتقان. ويوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= 0.09، غير دالة)، وكان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= 0.001). وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل الإتقان مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي دال إحصائيا (ف= 32026، دالة عند 0.01)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل كبير (إيتا^2= 0.206).

هذا بالنسبة للتأثير الرئيس، وفيما يختص بالتأثير البسيط، أسفر تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = 48,13. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0,01

ويوضح جدول (6) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون الإتقان، ودلالة هذه الفروق.

جدول (6): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون الإتقان، ودلالة هذه الفروق (عند 0.01).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو الإتقان / ذكور منخفضين	99.89 –44.21	55.68	دال
2	ذكور مرتفعو الإتقان / إناث مرتفعات	99.89 – 106.67	6.78	-
3	ذكور مرتفعو الإتقان / إناث منخفضات	99.89 –32.17	69.82	دال
4	ذكور منخفضو الإتقان / إناث مرتفعات	106.67 -44.21	67.72	دال
5	ذكور منخفضو الإتقان / إناث منخفضات	32.17 -44.21	12.04	-
6	إناث مرتفعات الإتقان / إناث منخفضات	32.17 -106.67	74.50	دال

يتضح من جدول (6) أن أربعة من ستة فروق وصلت لحد الدلالة الإحصائية. وتتعلق هذه الفروق بتأثير كل من الإتقان (الفرقين الأول والأخير) والتفاعل (الفرقين الثالث والرابع).

بالنسبة للنتيجة الخاصة **بتأثير الإتقان** الذي ل يصل لحد الدلالة الإحصائية في تحليل التباين (جدول 5) بينما وصل لحد الدلالة في المقارنات البعدية (الفرقين الأول والأخير من جدول 5)، لا يوجد لدينا تفسير لهذا التضارب في النتائج، خاصة أن هذا المكون بمفرده هو الذي لم يكن دالا عكس بقية مكونات الذكاء الوجداني، بل من البديهي أن يسهم الإتقان في رفع

التحصيل. في نهاية الأمر عند ظهور موقف كهذا فالتوصية تكون بإجراء مزيد من الدراسة والتمحيص.

في المقابل، وفيما يتصل بتأثير جنس المبحوث على التحصيل الدراسي تتسق نتائج المقارنات البعدية (الفرقين الثاني والخامس في جدول 6) مع نتائج تحليل التباين (جدول 5). ليس لدينا تفسير لهذه النتيجة مع أن التراث البحثي قد يوحي بعكس هذه النتيجة من وجود فروق بين الجنسين على الأقل في بعض المراحل الدراسية. وقد يكون للخصوصية الثقافية لعينة الدراسة (إمارة الفجيرة في دولة الإمارات العربية المتحدة المعروفة بطابعها المحافظ بصورة عامة) أثر في خروج النتيجة بهذا الشكل، حيث تبذل الإناث قصارى جهدها لتثبت لنفسها وللآخرين أنها ليست أقل شأنا من الذكور.

أخيرا بالنسبة **للتفاعل بين الإتقان وجنس المبحوث** في تأثيرهما على التحصيل الدراسي، تظهر نتائج تحليل التباين أن هذا التاثير كان دالا (جدول 5)، بينما لم يكن دالا في المقارنات البعدية (الفرقين الثاني والخامس في جدول 6). في حالة تضارب النتائج - خاصة إذا لم تكن لدينا معطيات بحثية واضحة - فالأمر بحاجة لمزيد من الدراسة والاستقصاء، خاصة في المجتمعات الخليجية التي تعاني من ندرة نسبية في مثل هذه الدراسات.

ب] التروي

تم حساب تحليل التباين (2×2) لمعرفة التأثير الرئيس لكل من التروي وجنس المبحوث والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويمثل جدول (7) هذه البيانات.

جدول (7): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير التروي كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامل أ (التروي)	60117.62	1	60117.62	14.23	0.01	0.103	متوسط
العامل ب (النوع)	1589.78	1	1589.78	0.38	-	0.004	صغير
تفاعل أ × ب	4765.16	1	4765.16	1.13	-	0.010	صغير
الخطأ	532279.87	126	4224.44				
المجموع الكلي	**598752.4**	**129**					

يُظهر جدول (7) أن التأثير الرئيس للتروي على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= 14.23، دالة عند 0.01)، كما أن حجم تأثير هذا العامل متوسط (إيتا^2= 0.103). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= 0.38، غير دالة)، كان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= 0.004). وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل التروي مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= 1.13، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل كان صغيرا (إيتا^2= 0.01).

وفيما يتعلق بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = 46.43. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0.01 ويوضح جدول (8) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون التروي، ودلالة هذه الفروق.

جدول (8): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التروي، ودلالة هذه الفروق (عند 0,01).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو التروي / ذكور منخفضين	58.27– 92.36	34.09	-
2	ذكور مرتفعو التروي / إناث مرتفعات	97.32– 92.36	4.96	-
3	ذكور مرتفعو التروي / إناث منخفضات	38.47– 92.36	53.89	دال
4	ذكور منخفضو التروي / إناث مرتفعات	97.32 -58.27	39.05	-
5	ذكور منخفضو التروي / إناث منخفضات	38.47 -58.27	19.80	-
6	إناث مرتفعات التروي / إناث منخفضات	38.47 -97.32	58.85	دال

يوضح جدول (8) أن فرقين اثنين وصلا لحد الدلالة الإحصائية من أصل ستة فروق. وتتعلق هذه الفروق الدالة بمجموعتي كل من: الذكور مرتفعي التروي والإناث منخفضات التروي، الإناث مرتفعات التروي والإناث منخفضات التروي. يتعلق الفرق الأول بتأثير التفاعل (الفرق الثالث في جدول 8)، بينما يتعلق الفرق الثاني بتأثير التروي (الفرق الأخير من جدول 8).

فيما يتعلق **بتأثير التروي** على التحصيل الدراسي ثبت من خلال تحليل التباين (جدول 7) والمقارنات البعدية (الفرق الأخير من جدول 8) وجود تأثير دال للتروي على التحصيل الدراسي؛ بمعنى أن التروي يرفع معدل التحصيل. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه ماركيز وزملاؤه (Marques, *et al*., 2006: 118) من أن الذكاء الوجداني يزودنا بإطار تنظيري لدراسة دور القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي. كما تتفق ماتوصل إليه زاهد أحمد وزملاؤه (Ahmed, *et al*., 2019) والغيث والحلح (2014) من أن التفوق الدراسي يرتبط بارتفاع الذكاء الوجداني، ولكنه لا يتسق مع ما خلص إليه علي وصفي وزملاؤه (Vasefi, *et al*., 2018) من أن التحصيل الدراسي لا يعتمد على الذكاء الوجداني. وقد يكون هذا الاختلاف ناتج من اختلاف تخصصات الطلبة.

وبالنسبة **لتأثير جنس المبحوث** على التروي فلم يثبت دلالة تأثيره من خلال تحليل التباين (جدول 7)، ولم يكن دالا في المقارنات البعدية ؛ وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الجنسين في التروي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آمال جودة (2007) التي لم تجد فروقا بين الجنسين في الذكاء الوجداني بصورة عامة، رغم غالبية الأبحاث الخاصة بالفروق بين الجنسين تؤكد تفوق الإناث على الذكور وهو ما تؤكده نتائج غسان الزحيلي (2011) التي وجدت طالبات الجامعة أكثر ترويا من نظرائهن الطلاب. ويمكن تفسير ذلك بأن التروي كمكون نوعي من مكونات الذكاء الوجداني قد لا يختلف فيه الجنسان.

أما فيما يتعلق **بالتفاعل**، فلم يثبت تأثيره في تحليل التباين (جدول 7) على التروي، بينما ظهر تأثيره في المقارنات البعدية (الفرق الثالث من جدول 8). إلا أن هذا التأثير للتفاعل لم يظهر في الفرق الآخر (الفرق الرابع من جدول 8). ليس لدينا معطيات بحثية تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وبالتالي الموضوع بحاجة لمزيد من البحث.

جـ] التفاؤل

تم تنفيذ تحليل التباين(2×2) لتحديد التأثير الرئيس لكل من التفاؤل وجنس المبحوث والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويبين جدول (97) هذا التحليل.

جدول (9): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير التفاؤل كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	ف	مستوى	إيتا^2	حجم

	المربعات	الحرية	المربعات		الدلالة		التأثير
العامـــــــل أ (التفاؤل)	70150.24	1	70150.24	13.982	0.01	0.116	متوسط
العامـــــــل ب (النوع)	248.68	1	248.68	0.049	-	-	
تفاعل أ × ب	4046.87	1	4046.87	0.807	-	0.010	صغير
الخطأ	632147.61	126	5017.04				
المجموع الكلي	**706593.4**	**129**					

يظهر من جدول (9) أن التأثير الرئيس للتفاؤل على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= 13.982، دالة عند 0.01)، كما أن حجم تأثير هذا العامل متوسط (إيتا^2= 0.116). ويوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= 0.049، غير دالة)، كما لم يظهر أثر لحجم التأثير. وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل التفاؤل مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= 0.807، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= 0.01).

وفيما يختص بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = 47.94. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0.01

ويوضح جدول (10) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون التفاؤل، ودلالة هذه الفروق.

جدول (10): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التفاؤل، ودلالة هذه الفروق (عند 0.01).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو التفاؤل / ذكور منخفضين	53.65– 91.77	38.12	-
2	ذكور مرتفعو التفاؤل / إناث مرتفعات	99.73 – 91.77	7.96	-
3	ذكور مرتفعو التفاؤل / إناث منخفضات	38.47– 91.77	53.30	دال
4	ذكور منخفضو التفاؤل / إناث مرتفعات	99.73 -53.65	46.08	-
5	ذكور منخفضو التفاؤل / إناث منخفضات	38.47 -53.65	15.18	-
6	إناث مرتفعات التفاؤل / إناث منخفضات	38.47 -99.73	61.26	دال

يوضح جدول (10) أن فرقين اثنين وصلا لحد الدلالة الإحصائية من ستة فروق. وتتعلق هذه الفروق الدالة بمجموعتي: الذكور مرتفعي التفاؤل والإناث منخفضات التفاؤل، الإناث مرتفعات التفاؤل والإناث منخفضات التفاؤل. يتعلق الفرق الأول بتأثير تفاعل التروية مع جنس المبحوث، بينما يتعلق الفرق الأخير بتأثير التروي على التحصيل.

فيما يتعلق **بتأثير التروي** على التحصيل ثبت من خلال تحليل التباين (جدول 9) والمقارنات البعدية (الفرق الأخير من جدول 10) وجود تأثير دال للتروية على التحصيل؛ بمعنى أن التروي يرفع من معدل التحصيل. ولا غرو في هذا، ذلك أن الطالب المتفائل يختلف في نظرته للحياة بكل أمورها بما فيها الدراسة عن نظرة غير المتفائل. فالتفاؤل يعطي طاقة من الأمل وتوقع الخير مما يرفع من دافعية الطالب للتحصيل. وتتفق هذه النتيجة مع وجده بتريدس وزملاؤه Petrides, *et al.* (2004) من أن طلبة المدرسة الثانوية الإنجليز الذين يحصلون على درجات عالية في الذكاء الوجداني هم الأفضل تحصيلاً والأقل في السلوكيات

المخالِفة من قبيل التغيب عن المدرسة دون عذر، مقارنةً بالطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة في الذكاء الوجداني.

أما فيما يتعلق **بالتفاعل**، فلم يثبت تأثيره في تحليل التباين (جدول 9)، بينما ظهر تأثيره في المقارنات البعدية (الفرق الرابع من جدول 10)، إلا أن هذا التأثير للتفاعل لم يظهر في الفرق الآخر (الفرق الثالث من جدول 10). ليس لدينا معطيات بحثية تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وبالتالي الموضوع بحاجة لمزيد من البحث.

د] التعامل الفعال مع الذات

تم حساب تحليل التباين (2×2) لتحديد التأثير الرئيس لكل من التعامل الفعال مع الذات وجنس المبحوث والتفاعل بينهما في التأثير على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (11) ذلك.

جدول (11): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير التعامل الفعال مع الذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامل أ (الذات)	82175.37	1	82175.37	19.55	0.01	0.137	كبير
العامل ب (النوع)	331.43	1	331.43	0.08	-	0.001	صغير
تفاعل أ × ب	2971.92	1	2971.92	0.71	-	0.006	صغير
الخطأ	529583.71	126	4203.05				
المجموع الكلي	**615062.4**	**129**					

يتضح من جدول (11) أن التأثير الرئيس للتعامل الفعال مع الذات على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= 19.55، دالة عند 0.01)، كما أن حجم تأثير هذا العامل كبير (إيتا^2= 0.137). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= 0.08، غير دالة)، وكان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= 0.001). وأخيرا يوضح الجدول أن التفاعل بين التعامل الفعال مع الذات وجنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي دال إحصائيا (ف= 0.71، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= 0.006).

وفيما يختص بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = 48.53. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0.01

ويوضح جدول (12) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون التعامل الفعال مع الذات، ودلالة هذه الفروق.

جدول (12): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التعامل الفعال مع الذات، ودلالة هذه الفروق (عند 0.01).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو التعامل مع الذات / ذكور منخفضين	93.52 –49.49	44.03	-
2	ذكور مرتفعو التعامل مع الذات / إناث مرتفعات	93.52 –96.37	2.85	-
3	ذكور مرتفعو التعامل مع الذات / إناث منخفضات	93.52 –35.72	57.80	دال
4	ذكور منخفضو التعامل مع الذات / إناث مرتفعات	96.37 -49.49	46.88	-
5	ذكور منخفضو التعامل مع الذات / إناث منخفضات	35.72 -49.49	13.77	-
6	إناث مرتفعات التعامل مع الذات / إناث منخفضات	35.72 -96.37	60.65	دال

يوضح جدول (12) أن فرقين اثنين وصلا لحد الدلالة الإحصائية من ستة فروق. ويتعلق هذان الفرقان بمجموعتي كل من: الذكور مرتفعي التعامل الفعال مع الذات والإناث المنخفضات، الإناث مرتفعات التعامل الفعال مع الذات والإناث المنخفضات.

فيما يتعلق **بتأثير التعامل الفعال مع الذات**، يتفق الفرق الأخير من جدول (12) مع نتائج تحليل التباين (جدول 11) من أن للصداقة تأثير رئيس دال على التعامل الفعال مع الذات. وقد يبدو هذا منطقيا، لأن مَنْ يعرف ذاته جيدا (نقاط القوة ونقاط الضعف) يمكنه استثمار ما لديه من إمكانات أفضل ممن يفتقر إلى هذه المعرفة بالذات. وتتسق هذه النتيجة مع ما وجده ترنداد وجونسون Trinidad & Johnson (2002) من علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني والسلوكيات التي يتسم بها المتعثرون دراسيا مثل التدخين وتعاطي الكحول لدى عينة من المراهقين الأمريكيين. ويرى ماركيز وزملاؤه أن ارتباط الذكاء الوجداني ودرجات التحصيل لدى طلبة الجامعة تتراوح من 0.20 إلى 0.25، وبالنسبة لطلبة المدارس الثانوية تتراوح من 0.28 إلى 0.32 (Marques, *et al.*, 2006: 119).

وفيما يتعلق **بتأثير جنس المبحوث**، يتضح من تحليل التباين (جدول 11) والمقارنات البعدية (جدول 12) عدم وجود تأثير رئيس دال لجنس المبحوث على التحصيل. قد يكون ذلك راجع لخصائص عينة الدراسة الحالية؛ فقد كانوا في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسة الولى لهم في الجامعة. ولذا، فالموضوع يحتاج مزيدا من الاستقصاء والبحث.

وأخيرا فيما يتعلق **بالتفاعل** بين التعامل الفعال مع الذات وجنس المبحوث، يوضح جدول (12) أن الفرق الثالث (الذكور مرتفعي التعامل مع الذات والإناث المنخفضات) قد وصل لحد الدلالة الإحصائية. وتناقض هذه النتيجة نتائج تحليل التباين (جدول 11)، التي أظهرت عدم وجود تأثير رئيس دال لجنس المبحوث على التحصيل كما تناقض نتيجة المقارنة الأخرى الخاصة بالتفاعل (الفرق الرابع في جدول 12). ليس لدينا معطيات بحثية تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وبالتالي الموضوع بحاجة لمزيد من البحث.

هـ] التعامل الفعال مع الآخر

تم إجراء **تحليل التباين (2×2) لمعرفة التأثير الرئيس للتعامل الفعال مع الآخر وجنس المبحوث والتفاعل بينهما في التأثير على التحصيل الدراسي. ويمثل جدول (13) هذه التحليلات.**

جدول (13): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير التعامل الفعال مع الآخر كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامل أ (الذات)	71758.72	1	71758.72	16.62	0.01	0.118	متوسط
العامل ب (النوع)	403.15	1	403.15	0.09	-	0.001	صغير

تفاعل أ × ب	1037.37	1	1037.37	0.24	-	0.002	صغير
الخطأ	544107.94	126	4318.32				
المجموع الكلي	**617307.2**	**129**					

يتضح من جدول (13) أن التأثير الرئيس للتعامل الفعال مع الآخر على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= 16.62، دالة عند 0.01)، كما أن حجم تأثير هذا العامل صغير (إيتا²= 0.118). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= 0.09، غير دالة)، كان حجم التأثير صغيرا (إيتا²= 0.001). وأخيرا يوضح الجدول أن التفاعل بين التعامل الفعال مع الآخر وجنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= 0.24، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا²= 0.002).

وفيما يتعلق بالتأثير البسيط، أسفر تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = 48.86. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0.01

ويوضح جدول (14) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يختص بمكون التعامل الفعال مع الآخر، ودلالة هذه الفروق.

جدول (14): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التعامل الفعال مع الآخر، ودلالة هذه الفروق (عند 0.01).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو التعامل مع الآخر / ذكور منخفضين	96.23 –51.18	45.05	-
2	ذكور مرتفعو التعامل مع الآخر / إناث مرتفعات	96.23 -97,79	1.56	-
3	ذكور مرتفعو التعامل مع الآخر / إناث منخفضات	96.23 - 41.83	54.40	دال
4	ذكور منخفضو التعامل مع الآخر / إناث مرتفعات	97,79 -51.18	46.61	-
5	ذكور منخفضو التعامل مع الآخر / إناث منخفضات	41.83 -51.18	9.35	-
6	إناث مرتفعات التعامل مع الآخر / إناث منخفضات	41.83 -97,79	55.96	دال

يوضح جدول (14) أن فرقين اثنين من أصل ستة وصلا لحد الدلالة. ويتصل هذان الفرقان بمجموعتي: الذكور مرتفعي التعامل الفعال مع الآخر والإناث مالنخفضات (ويتصل هذا الفرق بتأثير التفاعل)، الذكور منخفضي التعامل الفعال مع الآخر والإناث المرتفعات (ويتعلق هذا الفرق بتأثير التعامل الفعال مع الآخر).

وعلى هذا، يتضح **تأثير التعامل الفعال مع الآخر** على التحصيل، سواء من خلال تحليل التباين (جدول 13)، أو المقارنات البعدية (الفرق الأخير من جدول 14). وتتسق هذه النتيجة مع ما وجده باركر وزملاؤه (Parker, *et al.*, 2005) من أن طلبة المرحلة الثانوية الأعلى تحصيلاً كانوا أفضل من متوسطي ومنخفضي التحصيل في القدرات الاجتماعية وإمكانية التوافق وإدارة الضغوط، وكلها مكونات للذكاء الوجداني وتخص التعامل مع الآخر. ودعمت دراسة ماركيز وزملائه (2006) وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في إسبانيا.

ومن جهة أخرى، لم يظهر من تحليل التباين تأثير رئيس دال **لجنس المبحوث** على التعامل الفعال مع الآخر، كما لم يظهر من المقارنات البعدية (الموضحة في الفرقين الثاني والخامس من جدول 14). لا توجد معطيات بحثية حسب اِطِّلاع الباحث تؤيد أو تنفي هذه النتيجة، وبالتالي تعد نتيجة موحية لمزيد من الدراسات اللاحقة.

وأخيرا بالنسبة لتأثير التفاعل بين التعامل الفعال مع الآخر وجنس المبحوث على التحصيل، أظهر تحليل التباين (جدول 13) أن هذا التأثير غير دال إحصائيا. رغم أن المقارنات البعدية أظهرت فرقا واحدا دالا (الثالث من جدول 14). في غياب دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، فنحن بحاجة إلى إثباتات بحثية أخرى لتأكيد هذه النتيجة أو نفيها.

و] مُجمل الذكاء الوجداني

تم إجراء تحليل التباين (2×2) لتحديد التأثير الرئيس لمُجمل الذكاء الوجداني وكذلك التأثير الرئيس لجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، وكذا التفاعل بينهما. ويمثل جدول (15) هذه التحليلات.

جدول (15): يوضح تحليل التباين (2×2) بالنسبة لتأثير مُجمل الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامل أ (الصداقة)	2921,86	1	2921,86	31.98	0.001	0.222	كبير
العامل ب (الجنس)	251.14	1	251.14	2.74	-	0.020	صغير
تفاعل أ×ب	31.23	1	31.23	0.34	-	0.001	-
الخطأ	11512.18	126	91.37				
المجموع الكلي	**14716.41**	**129**					

يُظهر جدول (15) أن للصداقة تأثيراً رئيساً دالاً على **مُجمل الذكاء الوجداني** [ف=31.98؛ دالة عند مستوى 0.001] بصرف النظر عن جنس المبحوث، وأن حجم التأثير كان كبيرا (**إيتا^2** = 0.222). كما يوضح الجدول أن ليس لجنس المبحوث تأثير رئيس دال على **مُجمل الذكاء الوجداني** [ف=02.74؛ غير دالة] بصرف النظر عن الصداقة، وأن حجم التأثير صغير (**إيتا^2** = 0.02).. وأخيراً، يوضح الجدول أن التفاعل بين الصداقة وجنس المبحوث لم يكن له تأثير دال على **مُجمل الذكاء الوجداني** [ف=0.34؛ غير دالة]، وأن حجم التأثير صغير للغاية (**إيتا^2** = 0.002).

ويدعم هذه النتائج بصورة عامة حجم التأثير الذي كان كبيراً بالنسبة للصداقة (0.244) ولا يكاد يذكر بالنسبة لجنس المبحوث (0.020)، وكذلك بالنسبة لحجم تأثير التفاعل على مُجمل الذكاء الوجداني (0.002). ويمكن قراءة قيم مربع إيتا بطريقة أخرى من خلال نسبة التباين المُفسَّر؛ فقد فسَّرت الصداقة 22,2٪ من التباين الكلي لمُجمل الذكاء الوجداني، بينما لم يفسر جنس المبحوث سوى 2٪ من نسبة هذا التباين، كما لم يُسهم التفاعل إلا بنسبة 0,2٪ في هذا التباين.

تتعلق النتائج الموضحة في جدول (15) بالتأثير الرئيس. وبما أن هذا التأثير كان دالاً بالنسبة للصداقة، يستلزم الأمر حساب التأثير البسيط من خلال المقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق.

وقد أسفر تطبيق الاختبار عن قيمة أدنى فرق دال= 9,93. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو 0,01 ويوضح جدول (16) هذه النتائج.

جدول (16): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمُجمل الذكاء الوجداني، ودلالة هذه الفروق (عند 01.0).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
1	ذكور مرتفعو الذكاء الوجداني / ذكور منخفضين	277.13 – 289.23	12,10	دال
2	ذكور مرتفعو الذكاء الوجداني / إناث مرتفعات	291,08- 289.23	1,85	-
3	ذكور مرتفعو الذكاء الوجداني / إناث منخفضات	281.25 - 289.23	7,98	-
4	ذكور منخفضو الذكاء الوجداني / إناث مرتفعات	291,08 -277.13	13,95	دال
5	ذكور منخفضو الذكاء الوجداني / إناث منخفضات	281.25 -277.13	4,12	-
6	إناث مرتفعات الذكاء الوجداني / إناث منخفضات	281.25 -291,08	9,83	دال

يتضح من جدول (16) أن ثلاثة من ستة فروق وصلت لحد الدلالة الإحصائية. وتتعلق هذه الفروق بمجموعات: الذكور مرتفعي الذكاء الوجداني والذكور منخفضي الذكاء الوجداني، الإناث مرتفعات الذكاء الوجداني والإناث المنخفضات (ويرتبط هذان الفرقان بتأثير الذكاء الوجداني)، الذكور منخفضي الذكاء الوجداني والإناث المرتفعات (ويرتبط هذا الفرق بالتفاعل).

بالنسبة للنتيجة الخاصة بتأثير **الذكاء الوجداني** الذي وصل لحد الدلالة الإحصائية في كلا التحليلين: التباين (جدول 14) والمقارنات البعدية (الفرقين الأول والأخير من جدول 15). ومعنى هذا أن ارتفاع الذكاء الوجداني يرفع من معدل التحصيل الدراسي. بصورة عامة، توضح الدراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط بكلٍّ من: ازدياد التقمص، انخفاض التفاعلات السلبية مع الأقران، علاقات عالية الجودة قليلة الصراع، التلاحم مع الأصدقاء، مستويات منخفضة من العنف ومشكلات التعاطي بين الطبة (Marques, *et al*., 2006: 118).

في المقابل، وفيما يتصل بتأثير **جنس المبحوث** مجمل الذكاء الوجداني، تتسق نتيجة المقارنات البعدية (الفرق الثاني في جدول 15) مع نتائج تحليل التباين (جدول 14) بينما لا تتسق مع الفرق الرابع من جدول (15). ليس لدينا تفسير لهذه النتيجة مع أن التراث البحثي قد يوحي بعكس هذه النتيجة، من أن الإناث أعلى في الذكاء الوجداني من الذكور. وقد يكون للخصوصية الثقافية لعينة الدراسة (إمارة الفجيرة في دولة الإمارات العربية المتحدة المعروفة بطابعها المحافظ بصورة عامة) أثر في خروج النتيجة بهذا الشكل.

أخيرا بالنسبة للتفاعل بين الصداقة والحالة الاجتماعية في تأثيرهما على مجمل الذكاء الوجداني، تظهر النتائج سواء من تحليل التباين أن هذا التاثير لم يكن دالا. لم نعثر على نتائج من الدراسات السابقة تؤكد أو تنفي هذه النتيجة. وبالتالي الموضع بحاجة لمزيد من الدراسة والاستقصاء، خاصة في المجتمعات الخليجية التي تعاني من ندرة نسبية في مثل هذه الدراسات.

المراجع

- **جولمان، دانييل (2000).** الذكاء العاطفي (ترجمة ليلى الجبالى). الكويت: عالم المعرفة، العدد 262.
- **حامد عبد السلام زهران (1977).** اختبار ذكاء الشباب اللفظي. القاهرة: عالم الكتب.
- **رشدي فام (1997).** حجم التأثير الوجه المكمِّل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7 (16)، ص ص 57-75.
- **رشدي فام؛ ماجي وليم؛ أحمد الشافعي (2001).** مقياس الذكاء الفعال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **سعاد منصور غيث؛ لمى محمد الحلح (2014).** مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2 (7)، ص 273-306.

- **سليمان الخضرى الشيخ (1988).** الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة: دار الثقافة في للطباعة والنشر، ط 3.
- **صفاء يوسف الأعسر (2000).** الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- *صفاء يوسف الأعسر (1998).* ***مقياس السلوك الوجداني. القاهرة: منشورات مركز تنمية الإمكانات البشرية بكلية البنات - جامعة عين شمس.***
- *عبد الستار إبراهيم (1987).* ***أسس علم النفس. الرياض: دار المريخ للنشر.***
- **غسان الزحيلي (2011).** دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، المجلد السابع والعشرين، العددين الثالث والرابع، ص ص 233-278.
- **فاطمة بنت علي بن سعيد اليحيائي (2013).** الذكاء الوجداني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير بقسم التربية والدراسات الإنسانية – كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.
- **فاروق السيد عثمان (2005).** سيكولوجية التعليم والتعلم - أسس نظرية وتطبيقية. القاهرة: دار الأمين.
- **فتحي عبد الرحمن الجروان (2007).** تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي.
- **فؤاد أبو حطب؛ آمال صادق (1991).** مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **محمد أمزيان (2015).** علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب. مجلة الطفولة العربية، العدد 65 (ديسمبر)، 32-8.
- **محمد بن راشد بن سعيد الحجري (2013).** الذكاء الانفعالي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى العاملين في الوظائف الدينية بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير بقسم التربية والدراسات الإنسانية – كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.
- **نادية عادل الخضراء (2005).** تعليم التفكير الابتكاري والناقد: دارسة تجريبية. الأردن: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- **نادية بنا وأحمد الشافعي (2002).** الذكاء الفعال: تباينه ومغزاه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **نجمة بلال (2014).** الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة؛ دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي (تامدة) بجامعة تيزي وزو. رسالة ماجستير في علوم التربية– كلية العلوم الإنسانية - جامعة مولود معمري (تيزي وزو).

- **Abraham, R. (2000).** The role of job controle as a modertor of emotional dissonance and emotional intelligence-Outcome relationship. The Journal of Psychology,Vol. 134, N. 2, pp. 169-184.

- **Adams, M., Whitlow, J., Stover, L., Johnson, K. (1996)**. Critical thinking as an educational outcome: An evaluation of current tools of measurement. *Nurse Educator, 21*, pp.23-32
- **Ahmed, Z., Asim, M. & Pellitteri, J. (2019)**. Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. The International Journal of Management Education, 17, 286–293.
- **Ashton, M.; Lee, K., & Vernon, P. (2000).** Fluid intelligence, crystallized intelligence, and the openness intelligect factor. Journal of Research Personality, Vol. 34, pp. 198-207.

- **Bar-On**, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. Psicothema, Issue 18, Supl, pp.13-25.
- **Bastian, V., Burns, N., & Nettelbeck, T. (2005)**. Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. Personality and Individual Differences, Vol. 39, pp. 1135-1145.
- **Bhaskar, D. J., Aruna, D. S., Rajesh, G., Suganna, M., & Suvarna, M. (2013)**. Emotional intelligence of padodontics and preventive dentistry postgraduate students in India. European Journal of Dental Education, 17(1), pp. 5-9.
- **Birks**, **Y., McKendree, J., & Watt, I. (2009)**. Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. BMC Medical Education, 9, 61. doi:http://dx.doi.org/10.1186/1472-6920-9-61.
- **Brody, E. & Brody, N. (1976).** Intelligence: Nature, determinants, and consequence. New York: Academic Press.
- **Costa, A. L. (1991).** Developing minds: Arsource book teaching (Vol. 1). Virginia: Association for Supervuision and Curriclum Development
- **Doherty, E. M., Cronin, P. A., & Offiah, G. (2013)**. Emotional intelligence assessment in a graduate entry medical school curriculum. BMC Medical Education, 13, pp. 38-43
- **Ebrahimi, M. R., & Moafian, F. (2012)**. Does emotional intelligence or self-efficacy have something to do with high school English teachers' critical thinking, considering demographic information? International Journal of Linguistics, 4(4), pp. 224-242.
- **Faye, A., Kalra, G., Swamy, R., Shukla, A., Subramanyam, A., & Kamath, R. (2011)**. Study of emotional intelligence and empathy in medical postgraduates. Indian Journal of Psychiatry, 53(2), pp.140-144.
- **Fernandez, R., Salamonson, Y. & Griffiths, R. (2012)**. Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first year accelerated graduate entry nursing students. Journal of Clinical Nursing, 21(dec.), pp. 23-24
- **Gardner, H. (1983).** Frames of mind: The theory ofmultiple Intelligenc. New York: Basic books.
- **Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2009)**. The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes. The Journal of Social Psychology, 37, pp. 708-718.
- **Gibson, G. J. (2004)**. Emotional intelligence and performance in a graduate school counseling program. The University of North Dakota). ProQuest Dissertations and Theses, p. 113.
- **Greene, J., & D Oliveria, M. (1999).** Learning to use statistical tests in Psychology. Buckingham: Open University Press, 2nd.ed.

- **Hartzell, Gary (2000)**. Being proactive. Book Report, Vol. 18, Issue 5 (Mars, April), pp. 1-10.
- **Jayawardena, L. N. A. C. (2012)**. Transformational leadership and emotional intelligence of graduate managers. Management and Production Engineering Review, 3(3), 28-33.
- **Kang, Fong-Laun (2015)**. Contribution of emotional intelligence towards graduate students' critical thinking. International Journal of Education & Literacy Studies, Vol. 3, No. 4, pp. 6-17.
- **Liam O'Hare1 & Carol McGuinness(2009)**: Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates, *The Irish Journal of Psychology*, Vol. 30 No. 3-4 pp. 123-131
- **Marques, P., Martin, M., & Brackett, M. (2006)**. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. Psicothema, Vol. 18, pp. 118-123.
- **Matlin, M.W. (1995).** Psychology. New York: Harcourt Brace College Publishers, 2nd ed.
- **Newsome, S.; Day, A. & Catano, V. (2000)**. Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29(6), pp. 1005-1016.
- **Norris, S. (1985)**. Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership, pp. 40-45.*
- **Parker, J., Duffy, J., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2005)**. Academic achievement and emotional intelligence: Predicting to the successful transition from high school to university. Journal of the First-Year Experience, Vol. 17, pp. 1-12.
- **Parker, J., Creque, R., Barbhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B. & Hogan, M. (2004a).** Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? Personality abd Individual Differences, 37, pp. 1321-1330.
- **Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004b)**. Emotional Intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, Vol. 36, pp. 163-172.
- **Petrides, K.; Frederickson, N. & Furnham, A. (2004)**. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, pp. 277-293.
- **Phares, E. J. (1991).** Introduction to Personality. Harper College Publishers, 3 rd. Ed.
- **Salavera, C.; Pablo Usan, P. & Jarie, L. (217).** Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education

students. Are there gender differences? Journal of Adolescence, 60, 39-46.

- **Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990).** Emotional intelligence. Imagination, Cognitive, and Personality, Vol. 9, pp. 185-211.

- **Sternberg, R., (1994).** IntelLigence. Encyclopedia of Human Behavior, Vol. 2, pp. 663-673.

- **Sternberg, R. J.; Conway, B. E.; Kerton, J. L., & Bernstien, M. (1981)**. People's conception of intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 37, pp. 37-55.

- **Trinidad, D. & Johnson, C. (2002)**. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. Personality and Individual Differences, 32, pp. 95-105.

- **Vasefi, A.; Dehghani, M. & Mirzaaghapoor, M. (2018)**. Emotional intelligence of medical students of Shiraz University of Medical Sciences: Cross sectional study. Annals of Medicine and Surgery, 32, 26–31.

The Relationship between Intelligence, Emotional Intelligence and the Academic Achievement Among
Arab Emiratian' University Students

Ahmed H. El-Sahfey
Helwan University, Assistant Professor of Psychology, College of Arts, Cairo, Egypt

ABSTRACT

The present study aimed at exploring the relationship between intelligence, components of emotional intelligence and the level of academic achievement of a sample of university students in the United Arab Emirates (UAE). The sample consisted of 130 students (equally divided between

male and female) studying at the Department of Psychology and Department of Sociology, College of Mass Communication and Humanities, Ajman University (Fujairah campus), UAE. The Youth Intelligence (Hamid Zahran, 1977) and the Emotional Intelligence Test (Rushdie Fam, *et al*. (2001) were applied to them. GPA for all particepants were obtained also. The results show a positive relationships between intelligence and emotional intelligence components for male group, female group and whole sample. Results also show a statistically significant main effects of both intelligence and most of the components of emotional intelligence on academic achievement, except perfection. In contrast, the main effect of the student's gender was not statistically significant, nor did there appear to be a statistically significant effect on the interaction between the student's sex and critical thinking skills and the components of emotional intelligence on academic achievement, except perfection. The results were discussed in light of the available literatures.