جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز- فاس

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان
تكوين الدكتوراه: آليات التفكير والديناميات النفسية والاجتماعية
تخصص: علم النفس

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة

إعداد الطالب الباحث:
يوسف محمد زنيبيل
ر.و.ط: **6053991374**

إشراف الأستاذ:
الدكتور الغالي أحرشاو

السنة الجامعية:
1439-1440هـ
2017-2018م

﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً ﴾

سورة الإسراء الآية (85)

الإهداء

إلى أبي وأمي أطال الله في عمرهما

إلى زوجتي وأبنائي محمد، أرين، أسيل. بهجة حياتي

إلى إخوتي وسندي

إلى عمتي الحبيبة

إلى من لهم مكانة بالغة في قلبي

أهدي هذا العمل المتواضع

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين أحمده حمد الشاكرين على فيض نعمه التي لا تعد ولا تحصى . والصلاة والسلام على الرسول محمد -ﷺ- وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين . أما وقد انتهيت من انجاز هذا البحث فإني أسجد لله سبحانه وتعالى شاكراً على حسن توفيقه وجزيل عطائه وموفور فضله، قال -ﷺ- " من صنع إليكم معروفاً فكافؤه" انطلاقاً من هذا الحديث الشريف وسيراً على الأدب الذي أنتم منهله، فإني أجد نفسي مديناً بالفضل والعرفان لأساتذتي الذين تعلمت على أيديهم ولا أستطيع أن أشير إلا إلى أبرزهم وفي مقدمة هؤلاء أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والامتنان والعرفان إلى من رعى هذا البحث منذ كان فكرة حتى وصل إلى ما آل إليه، إلى أستاذي الفاضل : **الأستاذ : الغالي أحرشاو** الذي وضع بصمته الأولى على هذا البحث فكان رمز العطاء الدائم لأبنائه الباحثين، فلم يبخل بوقته وجهده المستمر وتشجيعه الدائم لي، كما علمني كيف يكون العالم أباً وأخاً لتلاميذه، والأستاذ معلماً لأجياله، عرفاني بالجميل له على صبره معي وتحمله طول مدة إنجاز البحث، فأقول له " لك بر عليا بعد بر الوالدين، فجزاه الله عن خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص شكري إلى أساتذتي الفضلاء :(الاستاذ: الغالي أحرشاو) و(الاستاذ: علي أفرفار) و(الاستاذ: الزاهر) و(الاستاذ: محمد بنحدو)، على ما بدلوه معنا من جهد في التكوينات والتي كانت لها مدى واسع من الاستفادة وتطور كبير في الأفكار مما أحدث لنا نقلة نوعية كبيرة من التعلم والمعرفة فلهم منا كل الشكر والعرفان .

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكبرى القلاع العلمية الراسخة جامعة سيدي محمد بن عبد الله، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس- ظهر المهراز -أساتذةً وإدارة وموظفين وطلبة، على احتضانهم لنا وقبولهم برحابة صدر ومعاملاتهم الطيبة والراقية، فإننا نكبر فيكم التقدير والاحترام الكبيرين تجاهنا أيها السادة من بلد العلماء والسادة، وإنه من أعظم النعم أن كنت أحد

طلبة هذه الجامعة العريقة فهذا شرف لي نرانه التتلمذ على أيديكم والتشرف بقربكم حيث عرفت فيكم حب العلم وأهله والتشجيع عليه .

والشكر موصول إلى هذا **البلد المعطاء المملكة المغربية، ملكاً وحكومةً وشعباً**، الذين فتحوا صدورهم قبل دورهم، وعشت معهم في مدة دراستي أجمل الذكريات، وأروع اللحظات، أسأل الله العظيم أن يديم على هذا البلد الطيب أهله الأمن والرخاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى أستاذي الدكتور/ إيهاب جودة طلبة على توجيهاته ومراجعته للأساليب الإحصائية وإبداء رأيه وتصويباته بملاحظات تخدم البحث وكذلك مشكور على إرساله لي العديد من المراجع العربية والإنجليزية .

والشكر موصول لطلبة كلية التربية في جامعة مصراتة الذين شاركوا كعينة في هذا البحث .

كما يسعدني في هذه المناسبة أن أشكر السادة الكرام الذين تفضلوا وتكرموا بمشاركتي يومي هذا بكل ما فيه من مشاعر الرهبة والسعادة .

فلهم جميعاً كل التقدير والاعتزاز والحب ودعائي الخالص للجميع من الأعماق بدوام الصحة والسعادة .

وختاماً أسجد للّه شاكراً على إنجاز هذا العمل . فإن كنت قد وفقت فبفضل من الله وتوفيقه، أما إذا كان ثمة عيب أو تقصير فأدعو الله سبحانه وتعالى أن يعلمنا ما جهلنا وينفعنا بما علّمنا، وأن ينال هذا البحث القبول، فحسبي أنني اجتهدت والكمال للّه وحده وعلى الله السبيل .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة

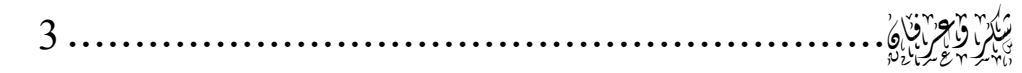
جامعة سيدي محمد بن عبدالله 1

كلية الآداب والعلوم الإنسانية 1

ظهر المهراز- فاس 1

الآية 1

الإهداء 2

 3

فهرس الموضوعات 5

فهرس الجداول 18

فهرس الاشكال 20

مدخل عام للبحث 21

مقدمة: 22

موضوع البحث: 26

أهمية البحث ودوافعه: 27

الأهمية النظرية: 28

الأهمية التطبيقية: 28

أطروحة البحث: 29

البنية العامة للبحث 30

الإطار النظري للبحث 31

الفصل الأول: الذكاء الانفعالي: مفاهيم ونماذج ومقاربات 31

الفصل الثاني: جودة الحياة النفسية: مفاهيم وأبعاد ونماذج 31
الفصل الثالث : الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية..... 31
الفصل الأول 32
الذكاء الانفعالي: مفاهيم ونماذج ومقاربات 32
1.1 تمهيد 33
2.1 مفهوم الذكاء الانفعالي: 35
3.1 أهمية الذكاء الانفعالي 39
1. الفوائد الممكنة من الذكاء الانفعالي 41
4.1 خصائص الذكاء الانفعالي 44
1. الخصائص النمائية: 44
2. الخصائص التنبؤية: 47
3. الخصائص العلاجية:..... 50
5.1 عناصر الذكاء الانفعالي: 51
1. المعرفة الانفعالية:..... 51
2. تنظيم الانفعالات: 53
3. إدراك انفعالات الآخرين:..... 54
4. إدارة العلاقات: 56
6.1 النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي: 58
1. نموذج جاردنر للذكاءات المتعددة كمصدر أساسي للذكاء الانفعالي: 58
2. نموذج جولمان (Goleman 1998):..... 59

3. نموذج سالوفي وماير (Salovey & Mayer ; 1997): 61

البعد الأول: إدراك الانفعالات: 65

البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير: 65

البعد الثالث: فهم الانفعالات:..... 66

البعد الرابع: إدارة الانفعالات:..... 66

4. نموذج بار – أون (Bar - On : 1997):..... 67

البعد الأول: أداء الوظيفة الذاتية:..... 68

البعد الثاني: المهارات الشخصية:..... 68

البعد الثالث: التكيفية: 69

البعد الرابع: إدارة الإجهاد:..... 69

البعد الخامس: المزاج العام:..... 69

5. نموذج ديولويس وهيجز (Dulewicz & Higgs, 2000): 70

7.1 مناهج قياس الذكاء الانفعالي:..... 71

1. منهج الأداء العقلي: 71

2. مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS): 72

3. اختبار الذكاء الانفعالي ماير وسالوفي وكارسيو (MSCEIT): 72

4. منهج التقرير الذاتي:..... 73

5. قائمة نسبة الذكاء العاطفي (لبار – أون): (Bar- on Emotional Quotient-Inventory (Bar- on EQ- i 73

6. اختبار جولمان (Goleman،1995):..... 74

7. منهج التقدير المعلوماتي: 75
8.1 الاساس العصبي للذكاء الانفعالي: 75
1. التكوين الشبكي: 77
2. مكونات الجهاز اللمبي الطرفي: 78
3. الحصين (حصان البحر):..... 78
4. اللوزة: 79
5. المهاد وما تحت المهاد (الثلاموس والهيبوثلاموس): 80
6. القشرة المخية: 81
7. الغدة الادرينالية (الكظرية):..... 81
8. التأثيرات العاطفية على الإدراك، الانتباه، والذاكرة:..... 81
خلاصة 87
– نموذج بار أون – ويسمى بالذكاء العاطفي والاجتماعي: 87
– نموذج ماير وسالوفي وكارسيو. 87
الفصل الثاني..... 89
جودة الحياة النفسية– مفاهيم وأبعاد ونماذج 89
1.2 تمهيد 89
2.2 مفهوم جودة الحياة النفسية..... 89
3.2 أهمية جودة الحياة النفسية 89
4.2 نماذج نظرية لمعالجة جودة الحياة النفسية..... 89
5.2 نموذج رايف وكيز (Ryff & Keyes , 1995) 89
6.2 قياس جودة الحياة النفسية 89
7.2 أبعاد جودة الحياة النفسية..... 89

8.2 العوامل المؤثرة في جودة الحياة النفسية 89
خلاصة..... 89
1.2 تمهيد: 90
2.2 مفهوم جودة الحياة النفسية..... 93
3.2 أهمية جودة الحياة النفسية:..... 98
4.2 اتجاهات ونماذج نظرية لمعالجة جودة الحياة النفسية 100
– الاتجاهات النظرية لوصف وتفسير جودة الحياة النفسية 100
– الاتجاه النفسي Attitude Psychological 100
– الاتجاه المعرفي Cognitive Perspective 102
– نظرية لاوتن (1996) Lawton Theory..... 102
– نظرية شالوك (2002) Schalok Theory:..... 103
– الاتجاه الاجتماعي Social Attitude: 104
– الاتجاه الطبي Medical Attitude 104
النماذج النظرية لجودة الحياة النفسية.....105
5.2 نموذج رايف وكيز (Ryff & Keyes , 1995) 105
6.2 قياس جودة الحياة النفسية 112
1. مقياس الصحة النفسية الإيجابية للشرقاوي: 112
2. مقياس جودة الحياة النفسية لفريتش (Fritch) 113
3. مقياس جودة الحياة النفسية لرايف Ryff وكيز Keyes 114
7.2 أبعاد جودة الحياة النفسية:.....117
1. تقبل الذات: Self – Acceptance 117

2. العلاقات الاجتماعية الايجابية: Positive Relations With Others. 118

3. الاستقلالية: Autonomy. 119

4. السيطرة على البيئة: Environmental masterv ... 121

5. الحياة الهادفة: Purpose in Life 124

6. النمو الشخصي Personal growth 124

8.2 العوامل المؤثرة في جودة الحياة النفسية: 124

خلاصة 126

الفصل الثالث 128

الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية 128

1.3 تمهيد 128

2.3 الذكاء الانفعالي والحياة الايجابية 128

3.3 الذكاء الانفعالي في البيئات التعليمية..... 128

4.3 الذكاء الانفعالي وثنائية النجاح والفشل 128

5.3 الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة..... 128

خلاصة..... 128

1.3 تمهيد:..... 129

2.3 الذكاء الانفعالي والحياة الايجابية: 129

3.3 الذكاء الانفعالي في البيئات التعليمية والجامعية: 135

4.3 الذكاء الانفعالي وثنائية النجاح والفشل:..... 141

5.3 الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة: 144

خلاصة 150

الإطار الميداني للبحث 151
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للبحث 151
الفصل الخامس: مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية 151
الفصل السادس: مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية 151
الفصل السابع: مظاهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية 151
الفصل الرابع 152
الإجراءات المنهجية للبحث 152
1.4 تمهيد 152
2.4 الاشكالية 152
3.4 فرضيات البحث 152
4.4 التحديد الإجرائي للمفاهيم 152
5.4 عينة البحث 152
6.4 أدوات البحث 152
7.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث 152
8.4 الهندسة المنهجية للبحث 152
خلاصة 152
1.4 تمهيد: 153
2.4 الاشكالية: 154
3.4 فرضيات البحث 156

الفصل الخامس: محور: مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين.....156

الفصل السادس: محور: مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين.....157

الفصل السابع: محور: مظاهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين.....157

4.4 التحديد الإجرائي للمفاهيم:.....157

1. الذكاء الانفعالي:.....158

2. التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي:.....158

3. مفهوم جودة الحياة النفسية:.....158

4. التعريف الإجرائي لجودة الحياة النفسية:.....159

5.4 عينة البحث: 160

6.4 أدوات البحث: 160

1. مقياس الذكاء الانفعالي (وفقاً لنموذج ماير وسالوفي 97): 161

وصف المقياس: 161

دراسة استطلاعية أولية:.....163

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية: 164

2. مقياس جودة الحياة النفسية (تعريب الباحث): 165

دراسة استطلاعية أولية:.....167

تحديد الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة النفسية ومظاهر صدقه: 167

ثبات مقياس جودة الحياة النفسية، بطريقة التجزئة النصفية:.....168

طريقة ألفا كرونباخ:.....168
7.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: 169
مقاييس النزعة المركزية والتشتت:.....169
تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) 170
معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).....170
تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression) 170
سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient).....170
ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).....170
8.1 الهندسة المنهجية للبحث: 171
خلاصة 172
الفصل الخامس.....174
مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين 174
1.5 تمهيد:.....175
2.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس. 176
- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس. 176
3.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين حسب متغير السن.....179
- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن..... 179
4.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي 182

- الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي 182

5.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص 186

- الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.. 186

خلاصة 189

الفصل السادس.....190

مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين 190

1.6 تمهيد 190

2.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس.....190

- استحضار الفرض الخامس..... 190
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها 190

3.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن. 190

- استحضار الفرض السادس..... 190
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها 190

4.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي.....190

- استحضار الفرض السابع..... 190
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها 190

5.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص. 190

- استحضار الفرض الثامن 190
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها 190

خلاصة 190

1.6 تمهيد: 191

2.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس 192

- الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الجنس. 192

3.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن 195

- الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير السن 195

4.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي 200

- الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي 200

5.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية حسب التفاعل بين الجنس والسن والتخصص. 203

- الفرض الثامن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص. 203

خلاصة 207
الفصل السابع 208
الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين 208
1.7 تمهيد 208
2.7 مظاهر الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين 208
خلاصة.....208
1.7 تمهيد:.....209
2.7 مظاهر علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين 209
• الفرض التاسع: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين وبغض النظر عن اختلاف الجنس وتباين السن وتنوع التخصص الأكاديمي..... 209
تحليل الانحدار للتحقق من قوة العلاقة:.....212
خلاصة 219
الخلاصة العامة للبحث 220
أولا: المرجعيات والنماذج النظرية 221
1- النماذج النظرية للذكاء الانفعالي 221
2- النماذج النظرية لجودة الحياة النفسية.....222
3- النماذج النظرية لعلاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية 224
ثانيا: الخطة المنهجية والاجراءات التجريبية 225
1. إشكالية البحث:.....225

2. فرضيات البحث: 225
ثالثا. النتائج الأساسية:.....227
البيبلوغرافيا 229
أولاً: المراجع العربية:.....229
ثانياً المراجع الأجنبية :- 246
نموذج ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي 277
مقياس الذكاء الانفعالي الصورة الأولية بعد تصويبات المحكمين 278
التعريف بالمقياس: 278
مقياس جودة الحياة النفسية الصورة الأولية بعد تصويبات المحكمين..282
لـ(Ryff & Keyes, 1995) 282
السادة الخبراء والمحكمين.....286
تقرير عن المقاييس.....286
مقياس الذكاء الانفعالي والذي تم تطبيقه على العينة لقياس الذكاء الانفعالي.....287
المقياس الأول: 289
مقياس جودة الحياة النفسية والذي تم تطبيقه على العينة لقياس جودة الحياة النفسية 292
المقياس الثاني: 294

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة

جدول (1) توزيع عناصر العينة حسب الجنس والعمر والتخصص 160
جدول (2) يبين توزيع فقرات على الابعاد واتجاه الفقرات 162
جدول (3) يبين مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس والابعاد الأخرى للمقياس وكذلك مع الدرجة الكلية (ن = 100)..... 163
الجدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل 164
جدول (5) يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس 165
جدول (6) يوضح توزيع العبارات على مقياس جودة الحياة النفسية..... 166
جدول (7) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد، والأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية (ن = 100)..... 167
جدول (8) يوضح معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل 168
جدول يوضح (9) يوضح معاملات ألفا كرونباخ للمقياس 169
جدول (10) الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) 176
جدول (11) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)..... 177
جدول (12) الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر (أقل من 23سنة، أكبر من 23 سنة) 180
جدول (13) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب متغير العمر (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة)..... 180
جدول (14) الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (أدبي، علمي) 183
جدول (15) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب متغير التخصص (أدبي، علمي) 183
جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة في متغير الذكاء الانفعالي 186

جدول (17) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات (ف) لمعرفة دلالة الفروق في متغير الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص 187
جدول (18) الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) 192
جدول (19) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة النفسية حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) 193
جدول (20) الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة) 196
جدول (21) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة النفسية حسب متغير العمر (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة).....196
جدول (22) الوصف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (أدبي، علمي) 200
جدول (23) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة النفسية حسب متغير التخصص (أدبي، علمي) 201
جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة في متغير جودة الحياة النفسية.....203
جدول (25) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات (ف) لمعرفة دلالة الفروق في متغير جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات (الجنس× العمر× التخصص) 204
جدول (26) يبين نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد جودة الحياة النفسية، وبين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية 210
جدول (27) يبين معامل التحديد 213
جدول (28) يبين تحليل التباين ANOVA للانحدار 214
جدول (29) يبين معاملات الانحدار 214

فهرس الاشكال

الشكل	الصفحة

شكل (2) نموذج القدرات الانفعالية (Goleman 1998) 61

شكل(3) يوضح نموذج الذكاء الانفعالي لـ(ماير، وسالوفي، 1997) 64

الشكل (4) يوضح قدرات – مكونات – الذكاء الانفعالي 64

شكل (5) يوضح العلاقات المتبادلة بين تكوينات ما تحت القشرية والقشرية الدماغية وحدوث الانفعال (السمادوني، 2007) 78

الشكل (6) أثر طبيعة البيئة على إدراك الفرد لجودة حياته النفسية (Brown,2009,P:25) 103

شكل (7) يوضح نموذج جودة الحياة النفسية لرايف وكيز (1995) 109

شكل (8) يوضح سمات جودة الحياة النفسية المرتفعة حسب نموذج رايف وكيز 110

شكل (9) يوضح نموذج مربع الصحة النفسية الإيجابية 113

شكل (10) الهندسة المنهجية للبحث 171

شكل (11) الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث 178

شكل (12) الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي حسب متغير السن (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة) 181

شكل (13) الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي حسب متغير التخصص (أدبي، علمي) 184

شكل (14) الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية بين الذكور والإناث .194

شكل (15) الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية بين الذين سنهم أقل من 23 وأكبر من 23 198

شكل (16) الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية حسب متغير التخصص (أدبي، علمي) 202

الشكل (17) معامل الانحدار الخطي للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية 213

مدخل عام للبحث

- مقدمة
- موضوع البحث
- أهمية البحث ودوافعه
- أطروحة البحث
- البنية العامة للبحث

مقدمة:

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس حيث حظي هذا المفهوم في العقدين الآخرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس المعرفي والتربوي حتي بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، ونظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهمته الواضحة في نجاحه وإكسابه القدرة على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، فقد استأثر باهتمام كثير من الباحثين الذين يرون أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعدَ مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent , 2003) كما أكد جولمان (Goleman 1995,) أن العصر الحالي يتسم بتزايد وارتفاع معدلات القلق والإحباط والاكتئاب، وعدم الرضا عن التخصص، ويعود السبب في ذلك إلى تدني مهارات الذكاء الانفعالي لهؤلاء الأفراد .

ونتيجة لذلك لقد جدب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمام عدد من الباحثين في الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين، حيث تعدَ نظرية الذكاء الانفعالي إحدى النظريات الحديثة التي ظهرت لتنبه إلى مكانة النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية. وفي الوقت نفسه ظهرت لتقف في وجه المداخل التقليدية التي كانت تري في العواطف نظاماً يعيق النشاط المعرفي ولا علاقة له بالذكاء. وبذلك فإن نقطة التحول تمثلت في كون أن الذكاء الانفعالي يمثل نتيجة تكامل منظومتي المعرفة والانفعال، إذ يقوم النظام المعرفي الاستدلالي المجرد بتوجيه الانفعال، بينما يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية (Mayer , 2001).

ويري روبينس وسكوت (2000) أن الوعي بالانفعالات والمشاعر هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي تُبنى عليها الكفاءات الشخصية كضبط النفس وغيرها. إذ أن المشاعر تلعب دوراً أساسيا في تسيير الحياة وما يصاحبها من قرارات شخصية. فبقدر ما تدفعنا مشاعر الحماسة والقلق الإيجابي والاستمتاع بما نقوم به، بقدر ما نحقق العديد من الانجازات في حياتنا. وهذا ما نعنيه حين نقول إن الذكاء الوجداني

طاقة تؤثر بشدة وعمق على كل القدرات الأخرى، إيجابا أو سلباً، تيسيراً أو إعاقة (روبنس وسكوت، 2000: 43-51).

فالأفراد الذين يتصفون بالذكاء الانفعالي المرتفع هم الذين يتميزون في العادة بالخصائص الإبداعية والابتكارية (موسي، والخطاب ،2003). كما يعمل الذكاء الانفعالي على خلق توازن لدى الفرد مع العالم وزيادة فاعليته وإرادته أكثر من العمل كرد فعل لمثيرات البيئة هامشك Hamachek (2000:35). وقد اعتبر كل من ماير Mayer وسالوفي salovey (1990) الذكاء الانفعالي كنوع من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن قدرات مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالفرد والآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه القدرات لتوجيه طريقة التفكير والأفعال الخاصة. فقد توصلا أثناء محاولتهما تطوير عملية قياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات، إلى أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء انفعالي يعبرون عن انفعالاتهم، ويدركون انفعالات الآخرين، وينظمون عواطفهم بشكل جيد (Johnson,2008).

وقد افترض جولمان بأن الذكاء الانفعالي قدرة قابلة للتعلم، وقسم الكفاءة الانفعالية إلى قسمين: الكفاءة الشخصية التي تمكننا من إدارة أنفسنا، والكفاءة الاجتماعية التي تمكننا من إدارة علاقاتنا مع الآخرين.

وبهذا المعنى يعتبر الذكاء الانفعالي منبئاً جيداً عما إذا كان الفرد في إمكانه تكوين شبكة علاقات اجتماعية جيدة أم لا لوبيز وآخرينLopes et al (2003). فهو يحظي بدور مؤثر وايجابي في مزاج الفرد وتقديره لذاته ساشاتي وآخرين Schutte et el (2002)، وبالتالي يحقق لهذا الأخير الرفاهية سالسكي Slaski وسارقيت carwright (2002) وسبينسي spence (2004)، والسعادة والرضاء عن الحياة ديلزري Delazzari (2001) حيث إن السعادة تعتمد كثيراً على المهارات الاجتماعية للفرد و التي اعتبرها جولمان العنصر الخامس في مكونات الذكاء الوجداني.

قديماً كان ينظر إلى الصحة النفسية من المنظور المرضي، لذلك انشغل علماء النفس بدارسة الاضطرابات النفسية والسلوكية والعقلية وركزوا على تشخيص

وعلاج هذه الاضطرابات من خلال الاقتصار على النموذج المرضي، ومن ثم تم تجاهل أو تناسي الجوانب الايجابية في الشخصية. كما تم تجاهل تماماً فكرة النظر إلى الفرد القادر على الإنجاز والعطاء المليء بالحيوية والتدفق والبهجة والسرور الساعي بكل ما أوتي من قوة إلى تحقيق الذات، بل ولم يقدر فكرة أن بناء القوة وتمكين البشر من أقوى الأساليب وأكثرها فاعلية في العلاج النفسي.

وأصبح الإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية – في ضوء هذا الاتجاه وأنصاره – هو الإنسان الخالي من المرض. وبناء عليه أصبح الشغل الشاغل لعلماء النفس والباحثين والمختصين هو الكشف عن حالات الاضطرابات النفسية والسلوكية وتحديد الطرق المناسبة للتدخل والعلاج، وقد كان هؤلاء يفترضون أنه إذا عولج المرض يمكن للإنسان أن يعود إلى حالة السواء ويحقق التكيف والتوافق، وهو ما لم يفلح علم النفس في إثباته بالرغم من الفترة الطويلة التي قضاها للتحقق من ذلك.

ونتيجة لذلك ظهر تيار جديد مند تسعينيات القرن الماضي على يد أشهر علماء النفس وهو مارتن سيلجمان (martin Seligman) عرف بعلم النفس الايجابي Psychology Positive، وهو مجال للنظريات والأبحاث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية، والسمات الفردية، أو مناحي القوة لشخصية الفرد، والمؤسسات الاجتماعية التي تجعل من الحياة فضاء للعيش إلى أقصى درجة. وهذا المجال معني على المستوى الانفعالي والمعرفي بالخبرات الايجابية في الماضي والحاضر والمستقبل مثل الرضا والسعادة والتفاؤل والمرح. وعلى المستوى الفردي فهو معني بالسمات الشخصية الايجابية مثل الشجاعة والوفاء والحكمة. أما على المستوى الجماعي فهو معني بالفضائل المدنية والمؤسسات التي تزيد من فعالية مشاركة الفرد كمواطن خلاق ومنتج ومبدع وناجح، متحمل المسئولية (APA Dictionary of Psychology,2007,p.713).

ولذلك ارتكز هدف علم النفس الايجابي على البحث في الجوانب الايجابية في التجربة الإنسانية للفرد وكيفية اكتسابها وتنميتها. كما سعى إلى تفعيل التغيير في علم النفس بشكل عام من التركيز فقط على إصلاح أسوء الأشياء في الحياة إلى

التركيز أيضا على بناء أفضل الصفات للحياة والرقي والازدهار النفسي من خلال بناء الايجابيات على المستويات المذكورة أعلاه. وهذا العلم ينظر إلى الإنسان نظرة مختلفة تماماً وهي أن الأصل هو "الصحة وليس المرض"، وأن الإنسان يستطيع أن يتكيف ويتوافق مع الوسط الاجتماعي إذا ما ركز على الجوانب الايجابية أو المضيئة في حياته وبث الأمل والتفاؤل والسعادة، والرضا عن الذات، والاستمتاع بالعلاقات مع الذات والآخرين، والمرونة النفسية والصمود النفسي.

ويرى ليتوين Litwin (1999) أن جودة الحياة النفسية لا تقتصر على تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدي ذلك إلى تنمية النواحي الايجابية. كما يذكر بارجر Barger (1998) أن الدراسات في مجال جودة الحياة النفسية تناقش المستوى الوظيفي للفرد وتقييمه لشخصيته في تأثيرها على جودة حياته النفسية.

فارتفاع مستوى الأفراد في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى تحسين مستوي ونوعية حياتهم، ومنها المشاركة في الحديث ومواصلته، واستخدام النبرة المناسبة للصوت، والتساؤل بهدف التوضيح، والمطالبة بالحقوق في صورة مهذبة، والتفاوض بلطف، والمرح، والثناء على سلوكيات الآخرين وتشجيعهم، والعناية بالمهام واستكمالها، ومتابعة التعليمات والتوجيهات، والعناية بالملبس والمظهر العام، وبذل الجهد .

موضوع البحث:

تلعب الجامعة دوراً رئيسياً في المجتمعات، حيث يمكننا وصفها بالقيادة الموجهة، لما تقوم به هذه المؤسسة التعليمية من دور في تطوير المعرفة، والتدريب التقني والمهني واعداد الطالب للحياة، من خلال تعليمه ومدَّه بالمعرفة وأدوات البحث وتحفيزه على بناء وتطوير طاقاته البشرية بما يواكب جميع التطورات التي تطرأ على مختلف مناحي الحياة المجتمعية.

لذلك تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل المفصلية في حياة الطالب، لكونها هي التي تحدد شكل حياته المستقبلية. فلكي يجتاز هذه المرحلة بنجاح يتوجب عليه بذل الجهد والمثابرة وتحمل الأعباء الدراسية والمتطلبات الجامعية، بالإضافة إلى مواجهة ضغوط الحياة اليومية. كما يتطلب ذلك أيضاً رضا الطالب واقتناعه بالتخصص الذي يدرسه، هذا فضلاً عن مستوى معين من الذكاء الانفعالي الذي يمكنه من تحقيق جودة حياته النفسية، ومن عبور هذه المرحلة بسلام.

وإذا ما نظرنا للجامعات بكلياتها المتعددة وتخصصاتها المختلفة، ودورها في إعداد الطلبة لبناء وتشكيل المستقبل؛ فإننا نجد أن كليات التربية لها دور فعال في بناء إنسان ومعلّم المستقبل. فكما نعلم إن مهنة التعليم هي عبارة عن مجموعة من المواقف التعليمية والسلوكية التي تتضمن تفاعلات بين المعلم وطلبته وأساليب وطرق التنشئة الفكرية والاجتماعية والانفعالية.

وانطلاقاً من مسعى الأمم المتقدمة باستمرار إلى الاستثمار الأمثل لطاقاتها البشرية المتجددة، وثرواتها الطبيعية المتعددة، فعليها أن تستخدم كل الطرق والأساليب الإيجابية لتنمية قدرات أبنائها ومواهبهم وطاقاتهم بما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة لكل فرد متعلم روحاً وجسداً وفكراً وذكاءً جمالياً وتوافقاً نفسياً واجتماعياً... وبعيداً عن النظرة التقليدية للذكاء، التي ما تزال تمارسها مؤسساتنا التعليمية.

ومن هنا تزايد الاهتمام العالمي في الآونة الأخيرة بالذكاء الانفعالي بوصفه نتاجا لروح العصر الجديد الذي كان يعتنق قديما وجهات نظر غير تقليدية بشأن الذكاء، وأصبح الاعتقاد لدى قطاعات عديدة في المجتمع بأن الذكاء الانفعالي يحمل وعداً بحل

العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة، حيث يمثل مظلة تغطي مجالاً واسعاً من المهارات والاستعدادات التي تقع خارج نطاق قدرات الذكاء التقليدية والتي تتضمن بشكل أساسي الوعي بالمشاعر وبتأثيرها في الجوانب المعرفية، وفهم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، والتمكن من إدارة وضبط الذات، والتصرف بذكاء وحنكة في المواقف المحرجة، والتفاهم المتبادل والتمكن من التصدي للمشكلات وحلها بطريقة إيجابية، والتخفيف من المواقف الضاغطة، وتهيئة بيئة خالية من القلق والتوتر، وخلق الروح الإيجابية، وتحقيق المرونة والسعادة النفسية والرفاه.

وبالتالي يلعب الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في تحديد مدى قدرة الفرد على الاتزان الانفعالي والمرونة والتكيف. والتي بدورها تساعده على المواجهة الواعية لظروف الحياة والمواقف الضاغطة التي قد تواجهه، وذلك على أساس أن الشخص الذكي انفعالياً يمتلك قدراً عالياً من جودة الحياة النفسية.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نقوم بدراسة ميدانية للبحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لطلبة كلية التربية بجامعة مصراتة، وذلك بهدف استنطاق طبيعة هذه العلاقة ومظاهر وجودها من عدم وجودها. فالأكيد أنه لم يعد اليوم مقبولاً الاكتفاء بإعداد الطالب إعدادا علمياً فقط وإهمال باقي الجوانب النفسية والاجتماعية، والقول بأننا نسعى لبناء أستاذ المستقبل أو إنسان الغد. والحقيقة أن تناول موضوع الذكاء الانفعالي في علاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة، يأتي كمطلب وطني، خاصة لما تشهده المؤسسات التعليمية عامة في ليبيا من تقاعس وإهمال للجوانب النفسية والاجتماعية في إعداد الطالب الكفء المتكامل معرفياً وعلمياً ووجدانياً وسلوكياً. بمعنى الطالب المواطن القادر على تحمل المسؤولية والمساهمة في بناء مجتمع العلم والمعرفة والرفاه .

أهمية البحث ودوافعه:

إن موضوع الأطروحة الحالية ينطوي على أهمية بحثية وعلمية كبيرة يمكن التعبير عنها من خلال الخصائص النظرية و التطبيقية التالية:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية البحث الحالي والحاجة إليه من أهمية الموضوع الذي نتصدى لدراسته، حيث إنه يسعى لدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة، كما تتضح أهميته أيضاً من خلال تناوله لمتغيرات إيجابية تنتمي لعلم النفس الإيجابي، متمثلة في الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية وهي متغيرات تتسم بالحداثة النسبية في مجال الدراسات النفسية. ويفترض أن هذا البحث بحداثة موضوعه سوف يساهم في تطوير منظومة البحث النفسي من خلال تبني مقاربة علم النفس الايجابي في بحث وتقصي أبعاد موضوع هذه الأطروحة.

ومن المبررات التي تعبر عن ضرورة إجراء هذا البحث، أهمية العينة التي نستهدفها، حيث يعتبر الطلبة محور العملية التعليمية في المؤسسة الجامعية، وفي كلية التربية بالتحديد التي تكوّن أساتذة المستقبل المعول عليهم في بناء الأجيال القادمة. فدراسة الذكاء الانفعالي لهؤلاء يحظى بأهمية بالغة في معرفة كيف يتصرفون في مواجهة المواقف الحرجة، وكيف يمكنهم المحافظة على توازن سلوكهم في المواقف الضاغطة، وكيف يجيدون معرفة انفعالاتهم وانفعالات الأخرين ثم كيف يمتلكون القدرة على ضبطها، وكذلك كيف يمكنهم امتلاكهم لجودة الحياة النفسية من القدرة على التصرف بروح الإيجابية والمعنوية العالية، وتكيفهم مع عملهم، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وبالتالي تنمية المجتمع وتقدمه.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في امكانية استحداث برامج تدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ومن ثم تحقيق مخرجات تعلم فعالة. كما يمكن لمخططي البرامج التدريبية التخطيط لبناء برامج فعالة لتحسين ورفع مستوى جودة الحياة النفسية للطلبة بكليات التربية، بناء على اعتماد واستثمار بعض نتائج هذا البحث.

أطروحة البحث:

إن اطروحتي التي سأقوم بعرضها وتقديمها والدفاع عنها، تتمّثل في كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة. فهي دراسة وصفية تحليلية وإن كانت مرحلة التعليم الجامعة قد حظيت باهتمامات من الباحثين النفسيين، ولكن كانت تتناول جميعها دراسة القطب السالب من الصحة النفسية مثل الإحباط والقلق والعنف والعدوان، إلا أن بحثي الحالي يُشكل خطوة جديدة في بيئة التعلم والدراسة، حيث يتناول القطب الموجب في شخصية الطالب ومكوناته النفسية وتأثيره في تفاعلاته وعلاقاته الإنسانية.

فالرهان العلمي للأطروحة الحالية يتخلص في تقديم صورة واضحة عن مدى توفر المتغيرات الإيجابية عند الطلبة، وما دور الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل في تعزيز وتدعيم جودة الحياة النفسية لدى هؤلاء كمتغير تابع.

وتجسيداً لهذه العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية، عمدنا في هذا البحث إلى التفصيل في مجموعة من الإشكاليات والمحاور النظرية عبر ثلاث فصول: أولها يتناول مفاهيم ونماذج ومقاربات الذكاء الانفعالي، وثانيها يعالج مفاهيم وأبعاد ونماذج جودة الحياة النفسية، و ثالثها يقارب علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية. وقد تمّ استثمار مضامين هذه الفصول النظرية الثلاثة في بناء إشكالية البحث وصياغة الفرضيات وإنجاز الدراسة الميدانية عبر أربعة فصول إضافية. تناولت في أولها الإجراءات المنهجية للبحث وبالخصوص الفرضيات والأدوات والعينة. وخصصنا ثانيها لمظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي، وثالثها لمظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية، ورابعها لمظاهر العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل وجودة الحياة النفسية كمتغير تابع.

البنية العامة للبحث

تتجلى البنية العامة للبحث في الشكل(1):

المدخل العام	الإطار النظري	الإجراءات المنهجية	الفصول الميدانية
• المقدمة • موضوع البحث • أهمية البحث • أطروحة البحث • البنية العامة للبحث	**الأول الفصل** الذكاء الانفعالي: مفاهيم ونماذج ومقاربات. **الفصل الثاني** جودة الحياة النفسية: مفاهيم وأبعاد ونماذج. **الفصل الثالث** الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية.	**الفصل الرابع** الإجراءات المنهجية للبحث ▪ الاشكاليـــة ▪ التحديد الإجرائي للمفاهيم ▪ فرضيات البحث ▪ عينة البحث ▪ أدوات البحث ▪ الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث ▪ الهندسة المنهجية	**الفصل الخامس** "ا مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوتين " **الفصل السادس** " مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوتين " **الفصل السابع** " الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوتين "

شكل (1) البنية العامة للبحث

الإطار النظري للبحث

الفصل الأول: الذكاء الانفعالي: مفاهيم ونماذج ومقاربات

الفصل الثاني: جودة الحياة النفسية: مفاهيم وأبعاد ونماذج

الفصل الثالث : الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية

الفصل الأول

الذكاء الانفعالي: مفاهيم ونماذج ومقاربات

1.1 تمهيد

2.1 مفهوم الذكاء الانفعالي

3.1 أهمية الذكاء الانفعالي

4.1 خصائص الذكاء الانفعالي

5.1 عناصر الذكاء الانفعالي

6.1 النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي

7.1 قياس الذكاء الانفعالي

8.1 الاساس العصبي للذكاء الانفعالي

خلاصة

1.1 تمهيد

يمكن إرجاع بوادر الإرهاصات التي أعتبرها علماء النفس الجذور التاريخية لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي إلى الحقبة الزمنية ما بين (1920–1930) للعالم إدوارد ثورندايك في محاولته لتوسيع مفهوم الذكاء ليكون أكثر شمولية، حيث ربط الذكاء بمدى نجاح الفرد في بيئته الاجتماعية. وكان له تأثير كبير في نشر فكرة معامل الذكاء خلال تلك الحقبة في مقاله المنشور في مجلة هاربر (Harber). وقد ذهب إلى تعريف الذكاء أنداك بكونه « قدرة الرجال والنساء والفتيان والفتيات على الفهم والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية»، وهو نفسه التعريف الذي طوره فيما بعد ليشمل الذكاء الاجتماعي ويشكل مقدمة لفكرة الذكاء المتعدد الأوجه (Thorndike, citado por Law & Wong, 2008, pp. 52).

ثم بعد ذلك فكر "ديفيد وكسلر"(1939) في "الجوانب غير المعرفية في الذكاء العام"، حيت كانت من ضمن اسهاماته تقديم تعريفً لقياس وفهم الذكاء الانساني. وقد تجلى سؤاله الأساسي في ما إذا كان الذكاء اللامعرفي الفعال وقدرات المنافسة تدخل ضمن عوامل الذكاء العام. وهذه مسألة يشير إليها في الاختبار الذي صممه لقياس الذكاء، المنشور عام (1939) والذي يمثل محاولة لقياس الجوانب المعرفية وغير المعرفية للذكاء العام، حيث تضمن المقياس أثنين من الاختبارات الفرعية هي (الفهم) و(ترتيب الصور) وأكّد بأنها عوامل ضرورية، في كتابه المشهور اختبار الذكاء المعرفي الذي يبدو أنه كان صمم لقياس جوانب الذكاء الاجتماعي. وبعد عام وصف وكسلر تأثير العوامل غير المعرفية على السلوك الذكي (1940). وفي منشورات تالية، ذهب فيها إلى التأكيد بأن أي نموذج للذكاء لن يكون كاملا حتى يصف بدقة هذه الجوانب اللامعرفية (1943). ومن هنا بدأ العلماء يحولون انتباههم عن وصف وتقييم الذكاء الاجتماعي لفهم الغرض من السلوك بين الأفراد والدور الذي يلعبه في التكيف الفعّال زيركيل Zirkel (2000). هذا الخط من البحوث ساعد على التعريف أو إظهار فعاليّة الإنسان من المنظور الاجتماعي، وعلى اعتبار الذكاء الاجتماعي كجزء مهم من الذكاء العام كما يتضح ذلك عند وكسلر في تعريفه

لهذا الأخير بأنه: «قدرة الفرد على التصرف بشكل هادف». بالإضافة إلى ذلك، ساعد هذا الموقف على دراسة الذكاء الاجتماعي والانفعالي بشكل أكثر عمقاً بار أون Bar-On (2006: 13)، كما يبدو ذلك من دراسة هوارد جاردنر Gardner (1983) التي تعتبر كتمهيد لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي وبالخصوص في نظريته للذكاءات المتعددة، حيث يرى أن للذكاء أبعاداً مختلفة تظم النواحي المعرفية واللامعرفية. وحسب جاردنر (1993) فإن الذكاء الانفعالي المجسد في الذكاء الضمنفردي والذكاء البينفردي الذي يتجلى في القدرة على فهم الآخرين ومعرفة ما يحفزهم، وإدراك كيفية العمل بشكل تعاوني معهم بار أون(2006) وشوبرا Chopra وكانجي Kanji (2010) وميرسيون Mersino (2007). ويشكل مقال "الذكاء العاطفي" الذي نشره كل من سالوفي Salovey ومايرMayer سنة 1990 أول محاولة لاستعمال مفهوم الذكاء الانفعالي حيث أشارا فيه إلى أن الذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي. ومن أهم وظائفه توجيه التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات، فضلاً عن كونه يشكل القدرة على مراقبة الشخص لذاته وانفعالاته ومشاعره الخاصة وانفعالات ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في توجيه وترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته، وأساليبه الملائمة لتحقيق التكيف والنجاح في الحياة. وفي عام 1995 أصدر جولمان Goleman كتابه الشهير " الذكاء الوجداني " وتناول فيه ما أسماه (بالعقل الانفعالي)، وطبيعة الذكاء الانفعالي والمجالات التي له دور فيها، ودوره في ابداع وبراعة الانسان وتقدمه في مجالات الحياة، حيث برهن فيه عن مسألة أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية من الذكاء.

وحديثاً بدأت البحوث في هذا المجال تميز بين الذكاء الانفعالي كسمة والذكاء الانفعالي كقدرة عقلية باتريدس Petrides وفارنهام Furnham (2000). وإذا كان يقصد بالذكاء الانفعالي كسمة نوعاً من الميول التفضيلية التي تشبه سمات الشخصية، فإن الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية يراد بها تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي ماير وآخرين (2000: 401) و ماير وآخرين(2003) وأنستيون وآخرونAustin et al (2005) وكونورO'Connor وليتليLittle (

2003) بمعنى أنه إذا كان يمثل كسمة " الفاعلية الذاتية الانفعالية " المرتبطة بالمعتقدات الذاتية للفرد وقدراته وميولاته لتنظيم انفعالاته بهدف تحقيق قدر من التوازن، فهو يشكل كقدرة الكفاءة المعرفية الانفعالية التي لها دور في تحسين الأداء الاكاديمي باتريدس وفهرنهام(2003).

2.1 مفهوم الذكاء الانفعالي:

مما سبق عرضه نلاحظ مند نشر الكتاب الأول لجولمان (1995)، أصبح مفهوم الذكاء الانفعالي من أهم المفاهيم انتشاراً وتداولاً في دول العالم المتقدمة بين المنظمات والشركات الكبرى، وكما نال الاهتمام نفسه على مستوى المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها وأسلاكها المدرسية والجامعية. وقد انتقل هذا الاهتمام إلى الأقطار العربية، حيث تعددت الترجمات العربية للمصطلح الإنجليزي (Emotional Intelligence) تحت مسمي الذكاء الانفعالي أو الذكاء الوجداني، أو ذكاء المشاعر، أو الذكاء العاطفي، ولازال من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميادين علم النفس المعرفي والقياس العقلي، وتكتنف دراسته بعض الغموض، وتتباين تعريفاته تبعاً لتباين العلماء واختلاف توجهاتهم النظرية المتعددة (سلامة حسين، وطه حسين، 2006: 26).

عرف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه: القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعي تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخر بشكل فعال (Golman , 1998 , p . 317)، بينما عرفه إبراهام Abraham بأنه: "القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية في حل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية" (Abraham , 1999, 211). كما عرفه إبيستن Epstein بأنه: مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين وفهمها لتؤدي به في النهاية إلى تنظيم مشاعره الخاصة. فهو يمثل حسب هذا الباحث القدرة العقلية ذات المظهرين: الأول يهم الفهم العقلي للعواطف، والثاني يتضمن تأثير العواطف في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار المبتكرة (Epstein, 1999 ,20).

في حين عرَفه جورج George بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر، بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين"، (George, 2000, 133). وتؤكد كريستن كاسبر Christine Casper على أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على الإحساس والفهم والتحكم واستخدام المعرفة والقوة الانفعالية كمصدر للطاقة الإنسانية والدافعية والتواصل والتأثير والإنجاز (Casper , 2001 , 17).

كما عرفه بدر (2002) بأنه القدرة على تقديم نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والنواتج الإيجابية المتمثلة في النجاح في الدراسة والعمل والحياة (بدر، 14: 2002).

ويعرف سينغ الذكاء الانفعالي بأنه " القدرة على ابتكار حاجات إيجابية في العلاقة مع النفس ومع الآخرين، وأن يتضمن العديد من المخرجات الإيجابية مثل الفرح والتفاؤل والنجاح في العمل والمدرسة والحياة" (سنغ،2003: 46).

في حين يعرفه العيتي (2004) بأنه: "قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه ولمن حوله" (العيتي، 2004).

وتعرفه الديدي (2005) بأنه :" قدرة الفرد على إدراك دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيداً وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانياً وتحقيق النجاح في التواصل معهم وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارات نفسية اجتماعية يحقق من خلالها الصحة النفسية" (الديدي، 2005).

ويعرف (Singh) الذكاء الانفعالي بأنه "استجابة الفرد الملائمة والناجحة للمثيرات الانفعالية، واسعة التنوع والتي تحرك من داخل الذات والبيئة القائمة و تدفع به إلى التعرف بصدق على ديناميات السلوك البشري، وتفسيره بأمانة وتناوله بلباقة (Singh,2006.P128-129).

ويعرف حسين عبد الهادي الذكاء الانفعالي على أنه " القدرة على إيجاد نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه والآخرين، وذلك من خلال معرفة عواطف الفرد وعواطف الآخرين، وتشمل النواتج الإيجابية كالتفاؤل والنجاح في المدارس والعمل والحياة" (حسين، 2006: 11).

بينما يرى كردي (2006) بأن الذكاء الانفعالي عبارة عن "منظومة من الكفايات والمهارات الشخصية والاجتماعية التي تعكس قدرة الفرد على إدراك عواطفه الذاتية والتعبير عنها بصورة إيجابية، وإدراك عواطف الآخرين، والتعاطف النفسي والعلمي معهم، مع القدرة على تحفيز الذات لإنجاز العمل " (كردي، 28: 2006).

في حين يعرف روتي الذكاء الانفعالي بأنه عملية تعلم لفهم انفعالاتنا وانفعالات الآخرين ومهارة لبناء استجابات إيجابية وإدراك استجابات الآخرين وقبولها (روتي، 2007: 16).

ويعرف عبدالعظيم المصدر الذكاء الانفعالي على أنه " قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى مجالات حياتهم".(المصدر، 2008: 58).

ويعرفه كل من ماير وسالوفي بأنه قدرة الفرد على إدراك ومراقبة انفعالاته الذاتية والتحكم فيها للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير، وعلى فهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو المتعلق بتلك الانفعالات. ماير وسالوفي(1993) وسالوفي وآخرون (1995) و ماير وسالوفي(1997). وفي دراسات لاحقة قاموا بتطوير تعريفهم السابق لذلك النوع من الذكاء وأضافوا عليه القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية والقدرة على توليد الانفعالات وتنظيمها والتعبير عنها، بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي ماير وكارسيو Caruso (2000) وسالوفي وآخرين(2004). وفي دراسات أكثر حداثة انحرفوا إلى

حد ما عن تعريفهم الأصلي. للذكاء الانفعالي فعرفوه بأنه: قدرة الفرد على الاكتشاف الدقيق لانفعالاته وفهمها بعمق، وقدرته على استخدام انفعالاته ومعرفته الانفعالية لتعزيز التفكير ماير وآخرون(2008:511). ونستخلص من تعريفات كل من ماير وسالوفي وزملائهم بأن الذكاء الانفعالي يتكون من عدة قدرات فرعية، تجعل الفرد يتجه إلى الدقة في إدراك انفعالاته والتعبير عنها واستيعابها واستخدامها في تسهيل عمليات تفكيره، وفهم معرفته الانفعالية لتنمية انفعاله المعرفي، بحيث يكون قادر على تنظيمها في نفسه مثقن التعامل بها مع الآخرين. ويوظفها في التخطيط بدافعية عالية للإنجاز في الحياة. حيث إن الذكاء الانفعالي كقدرة معرفية متميزة تقوم على العاطفة وتفعيلها في البيئة الاجتماعية للفرد.

ويعرفه كل من عثمان ورزق بأنه: "إدراك الفرد لقدرته على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (عثمان، ورزق، 2011).

ويعرف بار أون ودي فابيو الذكاء الانفعالي بأنه "المهارات والسلوكيات الانفعالية والاجتماعية المترابطة والمؤثرة في مدى فعالية الأفراد لفهم أنفسهم وفهم الآخرين ومواجهة المشاكل التي تعترضهم في حياتهم البيئية (Bar-On, 2010; Di Fabio, Palazzeschi & Bar-On, 2012).

في تعليقنا على أشكال ومضامين التعريفات السابقة لمفهوم الذكاء الانفعالي، نشير في نهاية هذه النقطة إلى ثلاث خلاصات أساسية:

- أولاها هي أن القراءة المتأنية لمضامين التعريفات السابقة، تكشف عن أنها متشابهة في كثير من الجوانب والأفكار التي تشكل تصورات ماير وسالوفي وجولمان مرجعها الأساسي.
- ثانيها هي أن الفحص العميق لمحتويات تلك التعاريف يفحص إلى التمييز بين وجهتين للنظر بخصوص تحديد مفهوم الذكاء الانفعالي:

وجهة النظر الأولي تتمثل في مجموعة التعريفات التي تنظر للذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من القدرات العقلية أو المعرفية التي يمتلكها الفرد ومنهم على سبيل المثال ماير وسالوفي (1990 - 1997)، و(ابستين 1999)، و(جورج 2000)

أما وجهة النظر الثانية فتتمثل في مجموعة التعريفات التي تنظر للذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من سمات الشخصية والقدرات العقلية والمهارات الاجتماعية ومنهم على سبيل المثال (جولمان 1998)، و(الديدي 2005)، و(كردي، 2006).

- الخلاصة الثالثة قوامها أن التعريف الذي نخلص إليه من خلال مختلف التعاريف السابقة هي أن الذكاء الانفعالي عبارة عن قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته وعواطفه تمام الإدراك، وكذلك إدراك مشاعر وعواطف وانفعالات الآخرين، وامتلاكه مهارة استيعابها وضبطها وإعادة بلورتها وحسن توجيهها وإخراجها، بشكل يمكنه من اكتساب مهارة وفن التواصل مع الآخرين، والدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، تشعره بالرضا عن نفسه وبقبول الآخرين، مما يحقق له رفاهية الحياة النفسية والرقي الذهني الاتزان الانفعالي.

3.1 أهمية الذكاء الانفعالي

لا شك أنّ لانفعالات الطالب وقدراته العاطفية تأثيراً كبيراً على قدراته الذكائية والتعليمية، وعلى مدى اندفاعه ورغبته في التعلم واكتساب المهارات والخبرات. وهذا أمر يصبح أكثر أهميةٌ عندما نعلم أنّ كل طالب يتميز بخصائصه الانفعالية الخاصة به، ومن الخطأ عدم الانتباه إلى الحالة العاطفية للمتعلم وتجاهل مشاعره التي تميزه. صحيح أنّ على المدارس أن تعلم الانضباط والطاعة والالتزام، ولكن يمكن تحقيق كل هذا في جو من احترام الطالب وصفاته الانفعالية، وفي جوّ من التعامل الحكيم مع ذكائه الانفعالي ومشاعره واحاسيسه. فالانفعالات تدفع الطالب إلى تكييف تفكيره بطريقة مناسبة للموقف حيث من المؤكد أن الانفعال

الإيجابي بوجه عام يوسع مجالات تفكير الطلبة، ويساعدهم على إنتاج أفكارٍ جديدةٍ، ويشجعهم على استكشاف احتمالات وفرص جديدة، كالسعادة التي عادة ما تستثير التفكير الإبداعي وتحرض على الابتكار والمثابرة.

فالذكاء الانفعالي عبارة عن تصور لمزج الانفعال بالتفكير بطريقة تسهم في تكيف الطالب مع مواقف الحياة المختلفة بطريقة سليمة (فارس،2013: 32-34). وهذا ما يوكده جولمان بأن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الانفعالي ويعرفون مشاعرهم وانفعالاتهم ويتعاملون معها، و مع مشاعر الآخرين بكفاءة، هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في كل مجالات الحياة. فهم الأكثر إحساساً بالرضا عن انفسهم والأكثر كفاءة في حياتهم والقدرة على تضبيط بنيتهم العقلية، مما يرفع من مردوديتهم. وفي المقابل فإن من يفتقدون الذكاء الانفعالي يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدراتهم على التركيز في مجال علمهم وعملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح (Goleman ,2000 , p:58).

كما يؤكد جولمان على أهمية التنمية الوجدانية والاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية، على أن تشمل الآباء والمعلمين وكل من يقوم بالريادة في المجتمع، ويؤدي هذا لأفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة، ويقوم بها مدربون أو معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة، ويتمتعون قبل كل ذلك بصحة وجدانية جيدة (روبنز وسكوت،2000: 17).

إن كثيراً من الآراء التعليمية الحالية ومنها عادات العقل تعترف بأهمية الذكاء الانفعالي وتفسح مكاناً للأدوار المتعددة للعاطفة في ميدان الذكاء، لكن يحدث أحياناً أن لا يكون هناك تفحص للطرق المتنوعة التي تسهم العواطف بها في التفكير، وربما تكون عادات العقل من الأكثر الطرق وضوحاً في التعبير عن العواطف، حيث تعتبر الميل صفة من صفات السلوك الذكي، وتعظم من سلوكيات فكرية محددة، وتؤكد على التقمص العاطفي، وعلى الإدارة العاطفية الانفعالية. بمعنى أن يتصرف الفرد وفقاً لقيمه والتزاماته الفكرية، وأن يختار أنماطاً معينة من

السلوك حتى في مواجهة قوى معارضة سائدة (أبو رياش، وعبدالحق، 2007: 287، 288).

لهذا يلعب الذكاء الانفعالي دورً هاماً في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي والاندماج العاطفي مع الآخرين وفي جميع مناحي الحياة، لأنه يشكل استعداد جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الشخص ويزيد من إيجابيتها. فالنقص في امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي، يؤدي إلى تفاقم المشاكل لدى الفرد من حيث عدم القدرة على التعاطف أو تفهم انفعالات الآخرين، بالإضافة إلى عدم القدرة على ضبط الانفعالات، وحل الصراعات والاندفاع في المواقف المختلفة.

ويُعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية، إذ أن الأفراد ذوي القدرات العالية من الذكاء الانفعالي هم أكثر نجاحاً في حياتهم، ويؤسسون علاقات شخصية قوية ويمتلكون مهارة قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات المنخفضة (Cooper & Sawaf, 1997). كما أن المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة، واستيعاب المتطلبات اليومية وتحمل الضغوط المحيطة به . فالذكي انفعالياً هو الذي يفهم ما يدور في نفسه ويعبر عنه بسهولة، كما يفهم الأمور المتعلقة بالآخرين، ويتحمل المتطلبات اليومية والضغوط الانفعالية (Bar-On , 2006).

1. الفوائد الممكنة من الذكاء الانفعالي

بعد بحث مستفيض، للذكاء الانفعالي، في العديد من الساحات الأكاديمية والأداء الإداري، أثبتت الدراسات والبحوث العلمية في معظمها، حقيقة أن الذكاء الانفعالي يمكنه أن يساعد الأفراد على تحقيق مجموعة متنوعة من الفوائد، سواء في حياتهم الاكاديمية أو المهنية أو الشخصية. وكما يحظى أهميته الكبرى في إعداد الناشئة والمسئولين والرؤساء والمدراء التنفيذيين، لهذا يعتمد عليه في علم إدارة الموارد البشرية، حيث يمكنه مساعدة المديرين لصنع أفضل الروابط بالآخرين واستخدام التعاطف لتعزيز التفاهم والتمتع بقدرة صنع القرار (Mersino, 2007). كما يتفق ميرسون مع جولمان (1998) في تأكيده أن الذكاء الانفعالي يمكن تعلمه

في أي مرحلة وفي أي وقت من حياة الفرد، مما يجعله من الأدوات البالغة الأهمية في تدبير الموارد البشرية.

ويؤكد جولمان أن القيادة الفعالة تتطلب "حصول القائد على درجة عالية على مقياس الذكاء الانفعالي" فالذكاء الانفعالي شرط لا غنى عنه للقيادة. دون ذلك، يمكن للشخص أن يكون ذكياً في الجانب العقلي كالهندسة مثلاً، لكن لا يمكنه أن يكون قائدا عظيما" (Goleman, 1998, p. 82).

كما وجد كراون(2013)، و ونق، وليو (2002) أن الذكاء الانفعالي يرتبط مع فوائد إيجابية أخرى مثل الأداء، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي يكون أفضل في إنجاز المهمات، وتكون مهاراته القيادية أكثر فعالية (Crowne, 2013; Wong & Law, 2002). وللذكاء الانفعالي فوائد أخرى وبالخصوص في الأداء المهني، حيث يساعد على تعزيز العلاقات المهنية الإيجابية وعلى تدعيم العمل الجماعي وبناء الرأس المال الاجتماعي سالوفي Salovey ولوبيز Lopes وكال Gall (2006:132).

وفضلا عن هذا يقدم كيرنيز Cherniss (1: 1999) خلاصة تسعة عشر حالة من الأعمال التي تفسر لماذا الذكاء الانفعالي "يكون بيت القصيد عند اختيار أي شخص للعمل في أي منظمة ". وقد برهن فيها بالأدلة العلمية كيف يساعد الذكاء الانفعالي عند توظيف أفضل العناصر في سلاح الجو الأمريكي من خلال المساعدة في اختيار أفضل المجندين، وزيادة الإنتاجية في وظائف عالية التعقيد، وزيادة دوران العمل والحد من الاستنزاف في الموظفين، وامكانية التنبؤ بالعاملين مستقبلاً بأنهم سيكونون أكثر دقة وعلى أعلى مستوى من التفاؤل، ومقاومين للإجهاد في مكان العمل. وبهذا الخصوص يستشهد جولمان (1995) بوجود العديد من الفوائد التي يمكن أن يوفرها الذكاء الانفعالي للفرد وتفيده أيضا في أماكن العمل. وفضلاً عن ذلك، فقد ذهب كثيراً من الباحثين في دراستهم للذكاء العاطفي إلى الاستشهاد بالعديد من الدراسات الأكاديمية التي تربط الذكاء الانفعالي بالإنجاز مع العالم الحقيقي بشكل مستقل جولمان Goleman وكارنيس Cherniss (2001).

كما كشفت العديد من الدراسات عن الآثار الايجابية للذكاء الانفعالي المترتبة على الصحة العقلية والعاطفية، والعلاقات، والتحفيز الذاتي والقدرة على التكيف، وحل المشكلات، مما يدل على أنه من دون هذه المهارات أو القدرات، فإن الأفراد لا يمكن أن يحققوا نجاحاً بار أون Bar-On (2006) و إلياس وآخرون Elias et al (2003).

ويرى جاريسكي وآخرون Graczyk et al (2000) أن المهارات العاطفية في نموذج التعلم العاطفي يمكنها أن تلقن وتُدَرَّس عبر تعميمها في مجالات العمل والتمدرس والحياة الاجتماعية وغيرها. فقد تمثل اقتراحهم في أن إدخال هذه المهارات قد يؤثر إيجابا على المناخ المدرسي، عن طريق غرس القيم الإيجابية المتعددة وتشجيع السلوك العاطفي الإيجابي، وبالتالي خلق مناخ أكثر إيجابية.

كما أشارت بعض الدراسات إلى فعالية الذكاء الانفعالي في مختلف مجالات الأداء البشري، ومن بينها المجال التنموي والتعليمي والسريري وتقديم المشورة، وعلم النفس الصناعي والتنظيمي. ومن هنا، كانت للذكاء الانفعالي ارتباطاته الايجابية والمميزة مع الصحة البدنية والعقلية (Ioannis & Ioannis, 2005)، والرضا عن الحياة وجودة الحياة النفسية (Martinez-Pons, 1997; Palmeret al., 2002)، والنجاح في الحياة (Bar-On, 2001; Goleman, 1995)، والتغلب على الإجهاد المهني (Bar-On et al., 2000; Nikolaou &Tsaousis, 2002; Slaski & Cartwright, 2002)، والنجاح الوظيفي والأداء (Dulewicz & Higgs, 1998; Vakola et al.,2004)، والأداء الفردي (Lam & Kirby, 2002)، والعلاقات الشخصية (Fitness, 2001; Flury & Ickes,2001)، التحصيل الأكاديمي (Van der Zee et al., 2002; Parker et al., 2004)، والقيادة (Palmer et al., 2000).

بصورة عامة، فالذكاء الانفعالي يحظى بأهمية بالغة في التطبيقات المهنية وفي مجالات علم النفس الاكاديمي والصناعي والتنظيمي. كما تبنته وعملت به الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير، واعتبرته من أهم الأدوات التي تحقق "أفضل

الممارسات" التي يجب غرسها في المنظمات لتنمية كفاءات الفرد ومهاراته في الإنجاز والمردودية (Cherniss & Adler, 2000).

4.1 خصائص الذكاء الانفعالي

رغم كثرة وتنوع الخصائص المميزة للذكاء الانفعالي، فإننا سنعمل في هذا المحور من بحثنا على توزيعها وفق ثلاثة أصناف: أولها يهم الخصائص النمائية، وثانيها يخص الخصائص التنبؤية وثالثها يتعلق بالخصائص العلاجية.

1. الخصائص النمائية:

لقد ازدهرت مؤخرا – وخاصة بين الأطفال– التدخلات التي تهدف إلى زيادة وتحسين الذكاء الانفعالي بهدف تزويد الفرد بالقدرات التي تمكنه من التعامل بمهارة مع الموضوعات التي كانت تشكل لديه صعوبات عاطفية. ولقد حققت برامج تنمية الذكاء الانفعالي المستخدمة مع الأطفال نتائج إيجابية كبرى وبفاعلية عالية (Zins et al., 2007).

ولقد طرح علماء النفس وخاصة المشتغلين على الذكاء الانفعالي العديد من التساؤلات حول امكانية تحسين وزيادة هذا النوع من الذكاء ومنها: هل تحسين الذكاء الانفعالي يكون مجدياً مع الكبار؟ وهل تستمر التغيرات ؟ وهل يؤدي هذا التحسين إلى تغييرات لاحقة في الشخصية؟ بالإضافة إلى تلك التساؤلات، طرح المشتغلون بعلم النفس الايجابي، تساؤلهم حول مدى دور زيادة الذكاء الانفعالي في تحسين مستوى جودة الحياة النفسية، والرفاه، والصحة والعلاقات الاجتماعية، والنجاح في العمل؟

وتهدف الدراسات الحديثة (Nelis et al., 2009, 2011) للإجابة على تلك الأسئلة مع تجنب أوجه القصور التي قد تنتقص من الأبحاث السابقة. لهذه الغاية، فعّد برنامج للتدخل يركز على تعليم الفرد المعرفة النظرية عن الانفعالات والمشاعر، وعلى تدريب المشاركين على تطبيق بعض المهارات العاطفية المحددة التي تخدمهم في حياتهم اليومية. لزيادة الذكاء الانفعالي وتضمن برنامج التدخل إما ثلاث جلسات كل واحدة تستغرق 6 ساعات (جلستين على التوالي في يومين والجلسة الأخيرة بعد أسبوعين من الجلسات الاولى) أو ست جلسات كل واحدة تستغرق 3 ساعات (جلسة واحدة في

الأسبوع لمدة 6 أسابيع)، أعطى هذا الفاصل الزمني بين الدورات للمشاركين، لتطبيق ما تعلموه في الحياة اليومية. وقد تركزت الدورات على الكفاءات العاطفية الأربعة الأساسية التالية: تحديد الهوية، فهم الانفعالات، تنظيم الانفعالات، واستخدام الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1999)، وقد تم تنظيم الدورة لتعزيز الكفاءة العاطفية المحددة في: فهم العواطف، تحديد الانفعالات الخاصة، تحديد مشاعر الآخرين، تنظيم الفرد لانفعالاته، تنظيم انفعالات الآخرين، استخدام الانفعالات الإيجابية لتعزيز الرفاه، جودة الحياة النفسية. محتوى كل دورة يتكون من المحاضرات القصيرة، والألعاب (لعب الأدوار)، مجموعة المناقشات. كما أعطيت للمشاركين مذكرات شخصية يكتب فيها تقريراً ذاتياً لتجربة عاطفية عاشها في يومه، ويتم تحليل هذه التجارب العاطفية في ضوء الأُطر النظرية التي قُدمت في الدورة.

في الدراسة الأولى (Nelis et al., 2009)، التي شملت مجموعتين من المشاركين: تجريبية وضابطة وبعد الانتهاء من قياس الذكاء الانفعالي لديهم قبل التدخل وفي نهايته بعد 6 أشهر، أظهرت النتائج أنه بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، فقد أظهرت المجموعة التجريبية، عن تحسن كبير في فهم الانفعالات، وتنظيمها، وعموما فالذكاء الانفعالي، كما كشف تحليل ديناميات التغيّر أن هذه التغييرات الأولية ظلت مستقرة على مدى فترة 6 أشهر، كما تَكْمُنْ أهمية هذه التغيرات في تأكيدها على أن التدريب لم يقتصر فقط على زيادة المعرفة المتعلقة بانفعالات المشاركين وقدراتهم ولكن أيضاً، والأهم من ذلك استخدام هذه المعرفة والقدرات في الحياة اليومية. وأخيرا، أدى التدخل إلى زيادة فورية في الانبساط، فضلا عن الزيادة التدريجية في التوافق وانخفاض تدريجي في العصابية، وذلك بعد 6 أشهر من التدريب. وعلاوة على ذلك، كشف التحليل أن هذه الوساطة تمت بوساطة التغيرات الجزئية في الزيادة في الذكاء الانفعالي، وتعلّم المشاركين المزيد من فهم وإدارة انفعالاتهم، وأصبحوا أكثر تباتاً واستقراراً من الناحية الانفعالية.

وفي الدراسة الثانية دَرَسَتْ نيلز وآخرون (Nelis et al., 2011)، ما إذا كانت التغييرات الملحوظة في الذكاء الانفعالي ترتبط، مع الرفاه النفسي، والصحة

الذاتيـة، ونوعيـة العلاقـات الاجتماعيـة، والنجـاح فـي العمـل، وجـودة الحيـاة النفسـية، للتأكد مما إذا كانت فوائد التدريب تعزى إلى التغيرات في الذكاء الانفعالي وليس إلى عوامـل أخـرى. واتسـاقا مـع النتـائج السـابقة، أظهـرت نتـائج هـذه الدراسـة أن الـذكاء الانفعـالي يمكـن أن يزيـد بعـد فتـرة وجيـزة مـن التـدريب، والأهـم مـن ذلـك فـأن تطـوير الـذكاء الانفعـالي يـؤدي إلـى تحسـين مجموعـة واسـعة، مـن المشـاعر الإيجابيـة، وأفـاد المشـاركون فـي مجموعـة التـدريب بأنـه " بعـد مـا تمتعنـا بمسـتوى مرمـوق مـن الـذكاء الانفعالي من خلال برامج التدريب أنعكس ذلك إيجابياً على تحسين صحتنا النفسية والبدنيـة وشـعورنا بالسـعادة والرضـا عـن الحيـاة، وجـودة حياتنـا النفسـية، وأدائنـا الاجتماعي"، وذلك بفضل زيادة الذكاء الانفعالي لديهم.

ومن الدراسات التي أجريت متوخرا، دراسة ديفابيو Di Fabio وكيني Kenny (2011) التي عملت على تقييم فعالية برنامج تدريبي يركز على تنمية الذكاء الانفعالي بين طلبة المدارس الثانوية الإيطالية، من خلال اعتماد نموذج تدريبي قائم على تنمية قدرة الذكاء الانفعالي، و يتضمن أربع جلسات كل جلسة تستغرق ساعتين ونصف، وتركز كل دورة على التدريب على واحد من أربعة فروع، من مقياس ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي، والذي يرمز له بـ(MSCEIT) والأبعاد هي (إدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات في تسهيل التفكير، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات)، وأظهرت النتائج زيادة كبيرة في فروع الذكاء الانفعالي في المجموعة التجريبية بعد التدخل. وعلاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن بالتـدريب علـى الـذكاء الانفعـالي انخفضـت مسـتويات التـردد فـي اتخـاد القـرار ومواجهـة الصعوبات المهنة.

عموما لقد اظهرت هذه النتائج أن الذكاء الانفعالي يعزز حياة الناس، ويحسن من جـودة حيـاتهم النفسية ويحقق لهـم الرفـاه النفسـي، وكمـا يسـمح للبـالغين بتطـوير كفاءاتهم العاطفية وبالخصوص على صعيد تعلم كيفية تحديد وفهم الانفعالات، وإدارة واستخدام العواطف حتى تصبح مفيدة بالنسبة لهم، فمثل هذه النتائج تزرع الأمل في نفوس الأشـخاص الـذين لـم تتح لهـم الفرصـة لتطـوير ذكـائهم الانفعـالي أثنـاء التنميـة الشخصية، من خلال التحفيز والتوجيه والمثابرة والمساعدة على التكيف مع العديد من مجالات الحياة وتطوير مهاراتهم الفعالة.

في الواقع، ومن خلال الدراسات السابقة يتبين بوضوح ارتباط موجب ودال بين الذكاء الانفعالي والرفاه الذاتي والنفسي، وجودة الحياة النفسية، والسعادة، وارتباط سلبي بين هذا النوع من الذكاء وبين الاعتلال في الصحة النفسية مثل القلق والاكتئاب. فقد أظهرت البرامج التدريبية للذكاء الانفعالي نتائج واعدة في تعزيز القطب الموجب من الصحة النفسية كالرفاه والسعادة، والحياة ذات معنى، والحد من القطب السالب من الصحة النفسية كالقلق والاحباط والاكتئاب وغيرها.

ويرى علم النفس الايجابي أن تنفيذ تلك البرامج التدريبية ليس فقط لتعزيز الجوانب الايجابية لدى الفرد الطبيعي، بل للحد أيضاً من الجوانب السلبية المتمثلة في التوتر والقلق والاكتئاب وغيرها.

كما أثبتت دراسة ماكينيرو وآخرون (Mcenrue et al.,2009): أنه من خلال برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي لـ(135) طالب جامعي، تم تحقيق المهارة القيادية لديهم وأصبحوا أكثر تقبلاً للملاحظات، وأعلى مستوى في الكفاءة الذاتية.

2. **الخصائص التنبؤية:**

أثبت جولمان أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بالأداء في مكان العمل، بحيث يمكن التنبؤ بقوة النجاح من خلال معرفة مدى امتلاك الفرد لقدرة الذكاء الانفعالي بشكل أكبر من ذكائه العام وذلك بالرغم من التفاعل الدائم بين النوعين من الذكاء. وكما يؤثر الذكاء الانفعالي بفاعلية على عملية اتخاذ القرارات التي تلعب دوراً هاماً في مكان العمل والدراسة والحياة الاجتماعية والحياة بصفة عامة. كما أن آثارها قد لا تتوقف على الحاضر فقط، بل في كثير من الاحيان تؤثر قراراتنا حتي على مستقبلنا وعلاقاتنا مع الآخرين الذين يتقاسمون معنا نفس الفضاء سواء في المدرسة أو العمل أو المحيط العام. فقد أثبتت العديد من الدراسات أن تشكيل مجموعة من المديرين التنفيذيين رفيعي المستوى بالاعتماد على الذكاء المعرفي لإعدادهم من الناحية الأكاديمية فقط، وتجاهل ذكائهم الانفعالي، يؤدي إلى سوء الاختيارات التي يمكن أن تكون كارثية بالنسبة للمؤسسات التي يديرونها. كما تظهر المعطيات أن المساهمة

النسبية للذكاء الانفعالي حازت على ارتباطات أعلى من الذكاء في الأداء الفعال. فرغم أن لكل منهما أهميته النظرية والعلمية والعملية، إلا أن الذكاء الانفعالي يوفر الأساس المنطقي والعلمي لاتخاذ قرارات أكثر توازنا، عند اختيار الطلبة لتخصصات ينسجموا معها وتحقق لهم النجاح في المستقبل.

يذكر جولمان في كتابه للذكاء العاطفي: "من أجل أداء متفوق في أي مجال وكل المهن" فإن أهمية الكفاءات العاطفية تعادل ضعف أهمية القدرات المعرفية وحدها. ومن أجل النجاح والوصول إلى مستوي اللامعين والبارزين داخل أي مجال معين، فإن الكفاءة العاطفية تلعب الدور كله تقريباً، بما أن الكفاءة العاطفية تشكل أكثر من ثلثي الأداء المتفوق فإن إيجاد الأشخاص الذين يمتلكون هذه القدرات أو تنميتها عند الأشخاص الحاليين يضيف قيمة هائلة إلى الأساس التي تقوم عليه أي مؤسسة. ومن هنا، أصبحت تنمية قدرة الذكاء الانفعالي من السياسات الاستراتيجية للشركات الكبرى والمنظمات العريقة والمؤسسات المتميزة التي تسعى للمنافسة، ومواكبة عجلة التقدم، حيت أصبح الذكاء الانفعالي من القدرات الأساسية في اختيار وتوظيف وتشجيع الافراد، وتطويرهم (جولمان، 1998). وقد استشهد جولمان بدراسات عديدة وفي مقدمتها دراسته لـ(181) موقع وظيفي متنوع من (121) شركة ومنظمة حول العالم، وقام بإجراء تحليلات، بحيث حدد الوظيفة والدور الذي تلعبه في أي حقل، ثم قام بمقارنة تبين أي من الكفاءات ستكون المميزة للأداء. وقد قسم هذه الكفاءات إلى ثلاثة أقسام هي: الكفاءات المعرفية والكفاءات الفنية والكفاءات العاطفية. وعلي سبيل المثال تم إعداد قائمة مكونة من خمسة عشر كفاءة لمدراء تكنولوجيا المعلومات مميزي الأداء في (شركة أموكو العالمية للصناعات البترولية والكيماوية)، فوجد جولمان أن هناك فقط أربع كفاءات هي الكفاءات " المعرفية" من ضمن الكفاءات الخمسة عشر، بينما باقي الكفاءات التي ميزت الأداء هي كفاءات عاطفية. ووجد أيضاً أن 73% من القدرات التي تميز أصحاب الأداء العالي في هذه الوظيفة هي كفاءات عاطفية. وعندما طبق طريقة التحليل هذه على (181) موقع وظيفي وجد جولمان أن ثلثي الكفاءات (67%) المميزة لأصحاب الأداء العالي هي كفاءات عاطفية. وعند مقارنة كل من الخبرة والذكاء المعرفي مع الذكاء الانفعالي،

وجد أن هذا الأخير يفوق الذكاء المعرفي بضعفين عند أصحاب الأداء المميز (Goleman,2006.P.31)

ومن هنا يمكن التطرق إلى كيفية ارتباط الذكاء العاطفي بالأداء الفردي للمهام والذي يعتمد على التفاعل الناجح مع الآخرين (الاساتذة، الزملاء، الموظفون). فالذكاء الانفعالي المعتمد على القدرات سوف يُحسِّن فهم التواصل والتفاعل الاجتماعي، وهكذا يمكن التنبؤ بالأداء. كذلك المدى الذي يتمتع به الطالب من السلوك المعاكس أو المجابه " كالعنف في محيط الكلية " ينشأ من افتقار الفرد إلى الضبط الانفعالي أو التحكم بالانفعالات، وعليه فإن الذكاء الانفعالي ينبغي أن يساعد الطلبة في إدارة انفعالاتهم الذاتية، وخلق بيئة إيجابية، وبالتالي تقليل السلوكيات العكسية والمجابهة.

كما يعتبر الذكاء الانفعالي أداة مناسبة للتنبؤ بالدافعية لأن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، قادرون على تنظيم انفعالاتهم واستخدامها في تحسين أدائهم. فهم قادرون على التركيز والمحافظة على مستوى الدافعية لديهم. كما يتنبأ الذكاء الانفعالي بمهارات الأداء الإجرائية لأن جزءاً من هذه المهارات يتكون من إدارة الذات ومهارة التواصل الاجتماعي وهما معاً يشكلان بعدين أساسيين للذكاء الانفعالي.

فضلاً عن هذا يرتبط الذكاء الانفعالي بشكل وثيق بالدافعية والتحفيز الذي له علاقة بالنوع الثالث من أنواع الأداء وهو السلوك التحفيزي. فالأفراد الذين يحافظون على نظرة تفاؤلية يستطيعون تجاوز الأثر السلبي للانهيار والاحباط والفشل والاجهاد (Law et al.,2007,P58).

ويؤكد بار أون قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بأداء الفرد في التفاعلات الاجتماعية، وفي المدرسة وفي مكان العمل فضلا عن تأثيره على الصحة البدنية والصحة النفسية، والرفاه الذاتي (Bar-On, 1997b, 2001,2003.2004, 2005; Bar-On et al., 2005; Krivoy et al., 2000).

3. **الخصائص العلاجية:**

يجب أن لا ينظر إلى الانفعالات على أنها سلبية أو إيجابية، فهي المصدر الأقوى للطاقة الإنسانية، فالشعور الإيجابي يزودنا بالحيوية والراحة. ويرى أداميز أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي هم أفضل قدرة في إدارة انفعالاتهم والتفاعل مع الآخرين، حيث يستخدمون جهداً أقل في حل المشاكل ويميلون إلى التفاؤل ويتفادون السلوك السلبي. فمثل هؤلاء الأفراد عادة ما ينجحون في إنشاء عائلات ويفلحون في تحقيق الأهداف (Adams,2013) ولديهم القدرة على التكيف مع التغيرات التي تحصل في البيئة المحيطة بهم (Bond & Mansr,2009).

لقد أكدت دراسة كولبي و ويد Kolbe & Weede,(2001) أنه تم علاج (65) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (3 – 5) سنوات كانوا يعانون من ضعف في مهارة التواصل الاجتماعي من خلال برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي . وقام طالب في جامعة بريتوريا بدراسة على 22 مريضاً تم اختيارهم عشوائيا من 58 مريضا نقلوا الى المستشفى بسبب قصور في عضلة القلب (Dunkley, 1996)، وتدريبهم على برنامج إدارة الإجهاد، الذي يتضمن إرشادات حول كيفية توجيه هؤلاء المرضى للتعرف على أفضل المصادر لإدارة الإجهاد في حياتهم وتنمية الذكاء الانفعالي لديهم بتطبيق الطرق الأكثر فعالية للتعامل مع المرض. وأستغرق البرنامج مدة خمسة أسابيع، وبعد الانتهاء توصلت الدراسة إلى تغيرات كبيرة ومهمة في جوانب الذكاء الانفعالي، حيث كانت الكفاءة الأكثر تغيراً هي تحمل الإجهاد (القدرة على إدارة المشاعر). وهذا البعد له أهميته الكبرى، إذ توصلت الدراسة إلى أن جميع الذين يعانون من قصور في عضلة القلب كانوا غير قادرين على إدارة مشاعرهم على أساس أن الإجهاد يعتبر واحداً من العوامل النفسية والاجتماعية الرئيسية التي تؤثر في القلب والأوعية الدموية وتحدث اضطرابات مثل قصور عضلة القلب. كما أشارت الدراسة إلى أن الذين ثم تدريبهم على نموذج الذكاء الانفعالي (بار أون) تحسنت قدرتهم على إدارة الإجهاد أكثر من غيرهم من المرضي الذين لم يشاركوا في البرنامج.

وقام توم Thom (2004)، ببناء برنامج لتنمية مهارة الذكاء الانفعالي والانفعالات الإيجابية ومعرفة تأثيره على مواجهة الضغوط لدى الطلبة، حيث طبق عدداً من الأدوات منها مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس القلق. كما استطاع الباحث أن يتتبع قياس نبضات القلب للطلبة باستخدام مقياس (HRV) أثناء التجربة واستمر البرنامج ثلاثة أشهر، تعرضت خلالها المجموعة التجريبية وقوامها(62) طالباً، لبعض المواقف والأحداث الاجتماعية الحياتية الايجابية، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة وعددها (37) طالباً إلى أي تدريب. وتشير النتائج إلى أن طلبة المجموعة التجريبية تمكنوا من تحقيق درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الانفعالي بفعل استفادتهم من الخبرات الإيجابية في مقاومة القلق والضغوط. كما توصلت دراسة كل من رودزا Roudzah و دونا Donna وفانسينت Vincnt (2004) إلى أن نمو الذكاء الانفعالي ساعد على مقاومة الضغوط وزيادة القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الرفاق والحد من السلوك المندفع. فضلاً عن ذلك فإن تنمية الذكاء الانفعالي ساعدت على خفض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق ونمو المهارات الاجتماعية.

5.1 عناصر الذكاء الانفعالي:

يتكون الذكاء الانفعالي من أربعة عناصر وهي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، وإدراك الانفعالات، وإدارة العلاقات، وسنتناولها بالشرح مع الإيجاز وفق العناصر التالية:

1. **المعرفة الانفعالية:**

اتفق علماء النفس الذين درسوا الذكاء الانفعالي على أن المعرفة الانفعالية أو (فهم الذات) يشكّل الحجر الأساس لعناصر الذكاء الانفعالي، وهو تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد حول كيفية رؤية ذاته و رؤية الآخرين(زهران، 2001:291). والحقيقة أن الفرد لا يتمكن من معرفة الانفعالات بدقة والتمييز بينها إلا إذا كانت لديه مؤشرات معرفية تبين وتحدد طبيعة هذا الانفعال. وهذا يعنى أن الاستثارة الفسيولوجية لا تكفي

لتوليد الانفعال بل لا بد من وجود جانب معرفي لطبيعة الموقف المحيط بالشخص حتى يتسنى له ذلك. فنحن بحاجة دائماً لمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لدينا، بشكل موضوعي. وهذا يمثل قدرة الفرد على الفهم وإمكانيته بأن يعي شعوره، وشعور الآخرين وأمزجتهم، والتمييز بينها، وتسميتها التسمية الصحيحة، مما يساعده على التبصَر في أفكاره وشعوره. فهذا الفهم الموضوعي للذات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها ويجعل قراراتنا أقرب للصواب (حسين، 40:2003). فخبرات الفرد بكل تنوعها تشكل مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته ومن أجل تسهيل استيعاب هذه الخبرات يضعها في فئات أبسط ويتبناها، وينظمها حتى تصبح إلى حد ما انعكاساً لثقافته الخاصة وأسلوباً ناجحاً لتنظيم خبراته وجعلها ذات معنى(الشيخ، 2003: 29). حيث أن الفرد يفهم ذاته من جوانب متعددة، وهذه الجوانب هي التي تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه ويشاركه فيه الأخرين، وأن هذا التصنيف يتوقف على عوامل مثل المدرسة، والتقبل الاجتماعي، والقدرة، والذكاء.

كما أن الفرد يستجيب لانفعالاته حسب فهمه لذاته وفقا لمستويين مختلفين: الأول عندما يكون فهمه للذات منخفضاً، وهنا يقوم بالاستجابة لانفعالاته بعد حدوثها. والثاني حينما يكون مستوى فهمه لذاته مرتفعاً فتحدث عملية الإحساس بالانفعالات وتحديدها والاستجابة لها بسرعة. وهنا يتضح أن فهم الذات هو المرحلة الحاسمة لدى الفرد كونه يحدد مسار حياته، ويتضمن القدرة على مراقبة انفعالاته لحظة بلحظة، وهو الأساس الذي يدعم كل مكونات الذكاء العاطفي، فالطلبة يجب عليهم معرفة أنفسهم وبماذا يشعرون، وأين هم الآن، وأين يجب أن يكونوا، وما يجب عليهم فعله، حتى يتمكنوا الوصول إلى غايتهم. ولكي يتحقق ذلك، فهم بحاجة إلى امتلاك الفهم العالي لذاتهم، من خلال تحديد نشاطاتهم ونقاط القوة والضعف لديهم، والتفاعل مع الآخرين وكسب ثقتهم، مع وجود الثقة العالية بالنفس، وتقييم دقيق للذات والأفراد والمواقف، ووضوح في القيم والأهداف الشخصية، وتشجيع التغذية الراجعة مع الآخرين، لتحديد نقاط الضعف ومكونات على الجانب الشخصي.

2. تنظيم الانفعالات:

تسمي إدارة الذات أو إدارة الانفعالات أو ضبط الانفعالات، في الوقت الذي تكون فيه الخطوة الأولي هي (فهم الذات) بمثابة الاستماع إلى الانفعال والتعلم منه، فإن الخطوة الثانية هي إدارة هذا الانفعال، حتى يعمل بفاعلية في الاتجاه المرغوب فيه. فالدوافع البيولوجية تقود انفعالات الفرد ومشاعره ولا يمكن التخلص منها، لكنه من الممكن ضبطها وتعديلها. وإدارة الذات هي جزء مكَون للذكاء الانفعالي، وهي القوة أو القدرة التي بها يستطيع الفرد أن يعمل على إعادة التوجيه الإيجابي لأمزجته ودوافعه،(صالح، وآخرين،2010 :256،255). وتعني إدارة الذات أيضاً القدرة التي تزود الفرد بالسيطرة على الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها والعمل على تحويلها إلى انفعالات ايجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية (مغربي، 19:2008)، بحيث من خلالها تتم السيطرة على المواقف الخارجية وتوجيهها بشكل نافع. فهي تشكل إلى جانب فهم الذات المقدرات الجوهرية التي تجعل من الأفراد نجوماً في الأداء، وتؤدي دوراً في المعالجة الجيدة للأزمات الانفعالية وتبني المبادرة التي تدفع بهؤلاء نحو الإنجاز بمستوىً عالٍ ومتناغم في المواقف التي يتعرضون فيها لضغوط شتى، ويتخلصون منها بحنكة وذكاء بدلاً من يبقوا أَسْرىَ لها. بمعنى أن يكون هؤلاء أسياد أنفسهم حينما يواجهون مواقف انفعالية قادمة من الحياة، فيديرونها بكفاءة عالية. فسيطرة انفعال معين على الفرد إلى الحد الذي يصبح عبداً له، ويصعب التحكم فيه، يعتبر حالة مَرَضِيّة، كما هو الحال في الاكتئاب والقلق والخوف. فالمطلوب إذاً ليس تجنب المشاعر السلبية كالحزن والاكتئاب ليتحقق الشعور بالسعادة؛ ولكن يجب الانتباه إلى مثل هذه المشاعر ومحاولة فهمها، حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية وتدمرها. فهناك الكثير ممن يمرون بمشاعر الغضب والاكتئاب لكنهم مع ذلك قد يشعرون بالرضا وتحسن الحال، إذا استطاعوا أن يعوضوا تلك المشاعر السلبية بمشاعر أخرى إيجابية" (معمرية، 2005 :65).

وإدارة الذات هي قدرة الفرد على إدارة الرغبات والشعور الانتقالي في حالات الغضب والخوف والانفعال. فالفرد الذي يفقد السيطرة على إدارة انفعالاته لا يمكنه

أن يتخذ قرارات سليمة وهذا عكس نظيره الذي يحسن إدارة ذاته بأيسر السبل وبالتالي السيطرة على انفعالاته واستثمارها بطرق أكثر نفعاً، من خلال الاختيار الواعي للاستجابات الانفعالية تجاه كل من الأفراد والمواقف أو الأحداث (صالح، وآخرين،2010 :257).

حيث إن حسن إدارة الذات تمكن الفرد من امتلاك قوة الإرادة والقدرة على التحكم في النفس وهذا ما يؤدي إلى السعادة والنجاح في الحياة، فإن إدارة الانفعال لا تعني تجاهل العواطف وكبتها، وإنما تفهمها والتعامل معها بطريقة إيجابية خلاقة، وفقاً للقاعدة الأساسية في الذكاء العاطفي التي تقول نحن لا نستطيع أن نقرر عواطفنا لكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل حيالها وهذا ما تقوم به إدارة الذات (العيتي، 2008:41-44). ونقلا عن معمرية، يورد دولف زيلمان D.Zillman طريقتين للتدخل(بام روبنس، جين سكوت، 2000:163،164): الأولى، هي التوقف عن الغضب ومناقشة الأفكار التي تستثيره وتعمل على تصعيده، والزمن هنا له دوره؛ أي كلما توقفنا مبكرا كانت إمكانيتنا في السيطرة عليه والتخلص منه أسرع وبالخصوص حينما يكون الغضب خفيفا. أما إذا كان الغضب شديداً وقويا، فيصاب الفرد بحالة العجز المعرفي، حيث تسوده حالة العجز عن التعقل ويصبح غير قادر على التفكير السليم. أما الطريقة الثانية، يكون فيها الدور لعامل المكان حيث يتوجب على الفرد الغاضب الانتقال إلى مكان لا يزيد من تصاعد واستثارة غضبه. فحينما يدور نقاش حاد وجدال عقيم بين شخصين مثلا، فعليهما أن يبتعدا عن بعضهما وينسحبان إلى أماكن هادئة لتهدئة الغضب وتلطيف المشاعر، بدلا من استمرار المواجهة. وهناك استراتيجيات يستخدمها الأفراد للتخفيف من الغضب، منها الانفراد مع النفس، كأن يمشي بمفرده، أو يستمع إلى موسيقى هادئة، أو مشاهدة التلفاز، والاسترخاء، والرسم، والقراءة. وقد وجد أن كتابة الأفكار الغاضبة فور ورودها في العقل يخفف من فورة الغضب، لأن تحديدها وتحريرها يسهل عملية تحليلها ومناقشتها(معمرية، 2005 :66،67).

3. إدراك انفعالات الآخرين:

أن إدراك انفعالات الآخرين أو ما يسمى بالتعاطف أو التقمص الانفعالي يشير إلى "الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، وأهمية اكتساب احترامهم" (أبوالديار،

190:2014). ويتضمن" القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم والقدرة على التقاط إشاراتهم الانفعالية. وإن هذه القدرة على الوعي بالانفعالات تعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الأعمال القيادية" (سعيد، 14:2008). كما يقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم وآرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم، ثم العمل على تطويرهم من خلال التوقع والتعرف على رغباتهم وتعزيز قدراتهم وتوجيهها نحو ما يخدم ميولاتهم وتطلعاتهم في التميز والإبداع والإنتاجية (جروان، وكمور،13:2008).

لذلك فإن إدراك انفعالات الآخرين يمثل القدرة على الإصغاء بفاعلية ودقة كافية حتى يستطيع الفرد أن يضع نفسه محل الأفراد الآخرين، أي أن يمتلك القدرة على الرؤية من خلال منظور أفراد آخرين، وأن يفهم المواقف والأحداث من وجهة نظرهم بالصورة الصحيحة، وأن يكون بارعاً في فهم رغباتهم وحاجاتهم، ومعرفة أثر اتخاذ القرار عليهم، هذا ما يعزز التعاون بين الأفراد ويطوَر القابليات إلى مستوي الطموح والتميز (صالح، وآخرين، 285:2010).

وإدراك انفعالات الآخرين يبنى على الوعي بالذات، لأنه بقدر ما يكون الفرد قادرا على تقبل مشاعره وإدراكها، يكون قادر على قراءة مشاعر الآخرين. فالفرد العاجز عن التعبير عن مشاعره، والمفتقد لأي فكرة يكون في ضياع كامل، ويبدو بطبيعة الحال عاجز تماماً عن معرفة مشاعر غيره حيث يلتزم الصمت التام حينما يطلب منه وصف مشاعر شخص أخر يعيش بجانبه، فهو شخص أصم أبكم عاطفياً. فالنغمات العاطفية التي تتردد من خلال كلمات الناس وأفعالهم، ونبرات الصوت المؤثرة أو الانتقال من حالة عاطفية إلى أخرى، أو حتى الصمت البليغ، كل هذه الحالات الانفعالية تمر عليه دون ملاحظة ودون فهم. عامة يحتاج الفرد إلى امتلاك قدرة إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين حيث تمارس هذه القدرة في جميع ميادين الحياة، في مواقف الشراء والبيع والإدارة والتدريس والأبوة والسياسة وغيرها. والواقع أن نقص مشاعر التعاطف مع الآخرين أو انعدامها تماماً غالباً ما يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية، والحوادث غير أخلاقية، وأنماط السلوك اللاسوي (معمرية، 69:2005،70).

وهذا ما يجعل التعاطف سمة إنسانية رائعة، يتميز بها قليل من الأفراد. ويمكن وصفها باعتماد صورة تبادل الأدوار، حيث المطلوب منك حين تريد الحكم على شخص آخر، أن تضع نفسك محله قبل وسمه بأي حكم كان. ببساطة فإن هذه السمة تتدرج من فهم الآخر إلى القدرة على أن تضع نفسك محله وتتبنَى مشاعره وأحاسيسه وآلامه. وهنا يندرج معنى المثل القائل "من يعد العصيّ ليس كمن يأكلها".

4. **إدارة العلاقات:**

إن إدارة العلاقات التي تسمى أيضاً بالتواصل الاجتماعي تتحدد في مهارة القابلية للتعامل مع مشاعر الآخرين والقدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية بصورة فعالة. وهي تتضمن بعض المقدرات الفرعية كالقدرة على التأثير، والتواصل، وإدارة النزاعات، وبناء وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، والتأثر، وإدارة الصراع (صالح، وآخرين، 258:2010).

ويمكن إجمال أهم مكونات وإجراءات إدارة العلاقات في العناصر التالية:

- التأثير: أي القدرة على احتواء الآخرين وإقناعهم والتأثير فيهم.
- التواصل: إتقان مهارة استخدام اللغة غير اللفظية من تعابير الوجه وإيماءات الجسم وإشارات اليدين، وكذلك اللغة اللفظية وحسن الإصغاء والتحدث بلباقة.
- إدارة النزاعات: القدرة على تهدئة الموقف والسيطرة عليه وحل نقاط الخلاف.
- القيادة: تحفيز وقيادة الإفراد والمجموعات.
- تسريع التغيير: أي المبادرة في التغيير وإدارته بفاعلية وبخطوات رصينة لإحداث الانتقال إلى الأفضل.
- بناء الروابط: إقامة شبكة من قنوات التواصل متمثلة في علاقات مثمرة مع الآخرين لكي تسهم في إنجاح عملية الاتصال.
- التعاون والتنسيق: أي العمل والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.
- قابليات الفريق: أي استثمار قوة الفريق الواحد من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

تشير إدارة العلاقات الاجتماعية إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين

ويتصرف معهم بطريقة ملائمة (معمرية، 71:2005). والواقع أن القدرات الاجتماعية التي يتمتع بها الإنسان هي التي تجعله قادراً على مواجهة الآخرين وتحريكهم وإقناعهم والتأثير فيهم وإقامة العلاقات الناجحة معهم. وتتحدد إحدى تلك القدرات في الكيفية التي يعبّر بها الأشخاص عن انفعالاتهم ومدى نجاحهم أو فشلهم في ذلك (جولمان، 69:2000).

فمهارة التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم وقيادتهم كلها عناصر تعبر عن المهارة الاجتماعية أو إدارة العلاقات الاجتماعية بصورة فعَالة (الخضر، 27:2002). فكلما كان الإنسان مزوداً بهذه المهارة ويتقن العمل بها كلما كانت قدرته على التعامل في المواقف الصعبة والأزمات أفضل، بعكس الشخص المفتقد لتلك المهارة والذي يبدو متخبطاً في قراراته ويعاني من اضطرابات سوء التوافق (أبو عمشة،52:2013). فإدارة العلاقات هي القدرة على التعامل مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم. وهذا ما يعني أن هذا المجال يشمل مهارتين: واحدة للتعامل مع مشاعر الآخرين، وأخرى التعامل بسلامة مع الآخرين (رشاد موسى، 30:2012).

ويتضح بأن إتقان مهارات فهم الذات وإدارتها وإدراك انفعالات الآخرين هي التي تسمح للفرد بامتلاك أفضل المهارات في علاقاته مع الآخرين. فحسن التعامل مع الآخرين هو فن يجب أن يتعلَمه ويتقنه كل فرد قائد، أستاذ، معلم، طالب، مدير مؤسسة تعليمية، أب ناجح، إذا كان يطمح إلى تحقيق أهدافه. فلا نجاح من غير علاقات، ولا نجاح من غير التعامل مع الآخرين والتعاون معهم.

ومهارة العلاقات الاجتماعية ليست سهلة كما يبدو، كونها لا تقتصر على الألفة والمودة الهامشية، بل إنها كفاءة اجتماعية تتمثل بالاتفاق مع الآخرين في المواقف الاجتماعية، ومخاطبة مشاعرهم، وقراءة ردود أفعالهم وتثمين جهودهم ومساهماتهم. فهي تحتاج إيجاد أرضية مشتركة، ومركز التقاء لنقاط الاختلاف مع الآخرين، قيادة فريق العمل بشكل فعال، بناء وتطوير شبكة علاقات واسعة مع الآخرين داخل المؤسسة(صالح، وآخرين، 259:2010). وهذا يتطلب الكفاية

الاجتماعية والمهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها. ويعتبر هذا البعد مطلباً هاماً في القيادات العليا والأعمال التي تطلب اتصالات مع المجتمع بشكل مكثف (سعيد،14:2008).

6.1 النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي:

على الرغم من تعدد وتنوع النظريات التي راهنت على تفسير مقومات الذكاء الانفعالي ومكوناته ومظاهره وعلاقاته بأنواع الذكاءات الأخرى، فإن اهتمامنا في هذا المضمار سينصب على عرض أربعة نماذج نظرية لها علاقة عضوية بموضوع أطروحتنا وأهدافها:

1. نموذج جاردنر للذكاءات المتعددة كمصدر أساسي للذكاء الانفعالي:

لقد مهد نموذج الذكاءات المتعددة الذي قدمه هوارد جاردنر H. Gardner في كتابه مكونات الذكاء، الطريق للعلماء والخبراء الحاليين في حقل الذكاء الانفعالي لتحديد مكوناته. فهذا النموذج يعتبر بمثابة بيان رسمي يدحض فكرة معامل الذكاء. فقد أعلن جاردنر أنه ليس هناك وحدة كلية من نوع واحد من الذكاء تعتبر العامل الحاسم للنجاح في الحياة، ولكن توجد تدرجات واسعة تشمل أنواعاً عديدة من الذكاء تضم سبعة مداخل أساسية. فهو يعرف الذكاء في حدود سنة 1999 بأنه مجموعة القدرات التي تسمح للفرد بحل المشكلات أو مجموعة إنجازات هذه القدرات في محيط ثقافي ما، وتجتمع هذه القدرات في سبعة ذكاءات تتمثل في:

- الذكاء اللغوي: وهو القدرة على الحساسية للغة المنطوقة والمكتوبة، والقدرة على تعلم اللغات، واستخدامها لتحقيق أهداف محددة.
- الذكاء المنطقي الرياضي: وهو القدرة على تحليل المشكلات بشكل منطقي، وتنفيذ العمليات الحسابية بكفاءة، والكشف عن القضايا بشكل علمي وكذلك القدرة على التفكير المنطقي.
- الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسيقي والانتاج الموسيقي والتعبير الموسيقي.

- الذكاء الجسمي الحركي: وهو قدرة استخدام الفرد لجسمه كلياً أو جزئياً مثل اليد أو القدم لحل المشكلات.
- الذكاء المكاني: وهو القدرة على إدراك ومعالجة نماذج المكان الفسيح كما يستخدمها الملاحون والطيارون بالإضافة إلى نماذج الأماكن المحددة مثل تلك التي يستخدمها الجراحون ولاعبوا الشطرنج والمعماريون. وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقة بين العناصر.
- الذكاء البينشخصي (الاجتماعي): وهو القدرة على فهم ما يهدف إليه الآخرون، ودوافعهم ورغباتهم والاشتراك بفاعلية معهم.
- الذكاء الشخصي: وهو قدرة الفرد على فهمه لذاته ورغباته ومخاوفه وقدراته ومعلوماته، وقدرته على استخدام هذه المعلومات بفاعلية في تنظيم حياته الخاصة (Gardner ,1999 :34-43).

ومن ذلك نلاحظ أن نموذج جاردنر يشتمل على نوعين أكاديميين من الذكاء هما البراعة اللفظية والبراعة الرياضية المنطقية. كما يوجد نوعان من الذكاء في نموذجه أطلق عليهما الذكاء البينشخصي، والذكاء الشخصي كتمهيد لبعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي، الأول يتمثل في بعد إدراك انفعالات الآخرين والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات والتعرف على أمزجة أصحابها ورغباتهم. والثاني يتمثل في قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات الذاتية والتمييز بين مشاعره وتسمية هذه الانفعالات واستخدامها في توجيه سلوكه، وتحديد امكانياته الذاتية والمعرفة الانفعالية.

2. نموذج جولمان (Goleman 1998):

يرى جولمان أن الذكاء الانفعالي هو الأساس الذي يُبْنَى عليه أي نوع آخر من الذكاءات. وهو القدرة العقلية التي يحتاجها الفرد أكثر من غيرها للنجاح والسعادة في الحياة وإن المهارات الانفعالية قابلة للتعلم من خلال البرامج التدريبية. ومدخل جولمان الانفعالي يبدأ بملاحظة الوعي بالمزاج العام والافكار تجاه هذا المزاج والملاحظة المحايدة للحالة الداخلية التي تنطوي على معرفة متى نستجيب للانفعالات والمشاعر الداخلية. ويرى أنه إذا لم ندرك انفعالاتنا ومشاعرنا لن نستطيع

إدراك انفعالات ومشاعر الآخرين. وكما يؤكد على أن الذكاء الانفعالي بني على مفهوم هوارد جاردنر في الذكاءات المتعددة (الهنائي،2011) .

وقد ذهب جولمان Goleman عام (1995) إلى تقديم خمس قدرات أساسية يشتمل عليها الذكاء الانفعالي، الثلاثة الأولي منها ترتبط بداخل الفرد نفسه ولا يدركها الآخرون وهي: فهم الذات، تنظيم أو إدارة الذات، والتحفيز الذاتي. أما الاثنتان المتبقيتان فتختلف بما هو بين الأفراد والتي يمكن ملاحظتها في السلوك وهي: التقمص العاطفي، العلاقات. وكل قدرة من هذه القدرات تشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية التي تصل في مجموعها العام إلى (25) مهارة. وقد ذهب جولمان (Goleman) عام (1998) إلى إعادة هيكلة نموذجه السابق عن القدرات الشعورية، حيث فضل التمييز في نموذجه الجديد بين أربعة أبعاد رئيسية بدلاً من الأبعاد الخمسة التي كان يتضمنها النموذج السابق. ويحتوي نموذجه هذا على (20) مهارة فرعية. وتتحدد القدرات الرئيسة التي تشكل الأبعاد الأربعة للذكاء الانفعالي في: (1) فهم الذات، (2) تنظيم الذات، (3) الفهم الاجتماعي، (4) المهارة الاجتماعية أو إدارة العلاقات، هذه القدرات، وفقا لجولمان، هي مكملة للقدرات المعرفية التي تقاس بواسطة اختبارات الذكاء. وهي التي تمكننا من التنبؤ بتحقيق الفرد للنجاح في الحياة، وفي مهنته لاحقاً. وقد شكّل هذا التعديل تطويراً ملحوظاً لنموذج جولمان السابق، حيث "لوحظ أن الذكاء الانفعالي عندما يرتبط في مدلوله بكفاءات الفرد المتمثلة في: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، فإنه يصبح ذو فعالية كافية ضمن النموذج الجديد" (Boyatzis, Goleman &Rhee, 2000, p.3). والذي يوضح مقوماته ومكوناته الشكل (2)

	داخل النفس	مع الآخرين
فهم	**فهم الذات** - فهم النفس الشعوري - تقييم دقيق للنفس - الثقة بالنفس	**الفهم الاجتماعي** - التقمص العاطفي - توجيه الخدمة - الفهم المنظمي

	إدارة الذات	إدارة العلاقات
إدارة	- الرقابة الذاتية - المعتمدية - الضمير الحي - التكيفية - قيادة الانجاز - المبادرة	- تطوير الآخرين - التأثير - الاتصال - إدارة الصراع - القيادة - دعم التغيير - بناء الروابط - فريق العمل والتعاون

شكل (2) نموذج القدرات الانفعالية (Goleman 1998)

3. نموذج سالوفي وماير (Salovey & Mayer ; 1997):

فضلاً عن التركيز على أدب الذكاء فقد ركز سالوفي وماير (Salovey & Mayer ; 1990 : 198) على أدب الشعور في وضع مفهوم الذكاء الانفعالي، والذي تضمن القدرة على مراقبة الشعور والأحاسيس الخاصة بنا وبالآخرين، وذلك للتمييز بينهما واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك كدليل للتفكير والأفعال. وقد افترض كل من سالوفي وماير Salovey & Mayerأنَ الأفراد يختلفون في قدراتهم على فهم المعلومات ذات الطابع الانفعالي، وفي قدرتهم على إرجاع الفهم الانفعالي إلى فهم معرفي أوسع، وأن مستوي الفرد في الذكاء الانفعالي يساهم في سعادته، ونموه الفكري والانفعالي (صالح، وآخرين،244:2010). وبالتالي فإن نجاح الفرد في جميع مجالات الحياة يتطلب منه أن يمتلك القدرة على إحداث التوازن بين منظومتي العقل والعاطفة. وهذا ما يحقق له التكيف ويقوي دافعيته ويُحَسَنْ من مستوى تخطيطه ويجعل منه فرداً منتجاً في الحياة.

وفي عام (1997) وسَع العالمان سالوفي وماير Salovey & Mayer من مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث سَعَيَا إلى تقديم نوع مميز من الذكاء الانفعالي في نموذجهم اللذان أسمياه بالقدرة العقلية أو نهج معالجة المعلومات ونظرا إليه بأنه "

مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية " وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدامها في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer et al ,2000 ;396). وابتكرا نموذجاً للذكاء الانفعالي تضمن أربعة تفرعات رئيسية وهي:

أ. إدراك الانفعالات الذي يمثل قدرة الفرد على التعرف على مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين.

ب. التيسير الانفعالي للتفكير الذي يتجلى في القدرة على توليد الانفعالات واستخدامها لتسهيل التفكر.

ج. فهم الانفعالات الذي يجسد القدرة على فهم العواطف والعلاقات المعقدة فيما بينها.

د. إدارة الانفعالات التي تتحدد في القدرة على إدارة عواطف النفس – الذات – والآخرين.(Mayer and Salovey, 1997; Salovey & Grewal, 2005).

وهذه المهارات الانفعالية تتطور بشكل تدريجي من المستوى الأساسي إلى المستوي الأكثر تعقيدا، ومن خصائصها أنها تنمو لدى الفرد، حيث أنها تصبح أفضل في تجهيز وتطبيق البيانات الانفعالية، في سياقات مختلفة مثل الأسرة والمدرسة والعمل، والجامعة (Rivers et al.,2012).

عندما بدأ ماير وسالوفي أول تطوير لمفهوم الذكاء العاطفي (Salovey & Mayer, 1990, p. 189)، كانت نيتهما أن يوجها اهتماما أكبر نحو العلاقة التعاونية بين العاطفة والعقل (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). فالبشر ليسوا، كائنات عقلانية فقط، ولا هم كائنات عاطفية فقط. بل هم كلاهما في آن واحد. معنى ذلك أن الانسان كائن عقلاني وعاطفي. وبالتالي فقدرات الناس على التكيف والتعامل في الحياة تعتمد على عمل متكامل بين القدرات الانفعالية والعقلانية. والنجاح في الحياة يعتمد على القدرة على التفكير حول التجارب الانفعالية وغيرها، وبالتالي فإن حصيلة المعلومات – المعرفة الانفعالية – والاستجابة غالباً ما تؤثر في أساليب التكيف انفعالياً وفي الذكاء الانفعالي عموما، بوصفه "القدرة على

الادراك والتعبير عن الانفعالات، وفهمها واستخدامها، وإدارة الانفعالات قصد تعزيز نمو الشخصية المتكاملة (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al.,2001.2004; Salovey & Grewal, 2005; Salovey& Mayer, 1990). إلا أن تعريف الذكاء الانفعالي بما يتضمنه من كفاءات، بما في ذلك القدرة على إدراك المشاعر بدقة، والقدرة على توليد الانفعالات لتسهيل الإدراك، والقدرة على فهم وتحليل المعلومات والاستفادة من المعرفة العاطفية، ثم القدرة على إدارة أو تنظيم الانفعالات في النفس ومع الآخرين من أجل تعزيز النمو الانفعالي والفكري.

وقد صاغ ماير وسلوفي نموذج الذكاء الانفعالي الذي يتكون من أربعة أبعاد رئيسة كل واحد منها يتفرع إلى أربعة فروع. وهو النموذج الذي اعتمدناه كأساس في هذه الأطروحة لبناء المقياس الذي سنقيس به سمة الذكاء الانفعالي، والشكل(3) يوضح تلك الأبعاد الأربعة بفروعها المختلفة:

1. إدراك الانفعالات (الإدراك، والتقييم، والتعبير الانفعالي)
- القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية وبالمشاعر والتفكير.
- القدرة على معرفة انفعالات الآخرين من سلوكهم وأحاديتهم ومظهرهم الخارجي.
- القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهده الانفعالات.
- القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة.

2. التيسير الانفعالي للتفكير (بمعنى تأثير الانفعالات بشكل إيجابي على التفكير).
- القدرة على توجيه الانتباه للمعلومات المهمة المرتبطة بالمواضيع أو الأحداث أو الأشخاص.
- القدرة على توليد أو محاكاة المشاعر الحية لتسهيل تذكرها وتقويمها.
- القدرة على الابتعاد عن التشاؤم والاقتراب من التفاؤل والاستفادة من وجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع.
- القدرة على حل المشكلات بصورة فعالة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والإبداع.

3. فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعالية.
- القدرة على تسمية الانفعالات بالكلمات الدالة عليها وتصنيفها وإدراك العلاقة بينها.
- القدرة على إدراك أسباب الانفعالات ونتائجها وعواقبها.

- القدرة على تحليل الانفعالات المركبة (مثال: الرهبة كانفعال مكون من الخوف والاندهاش).
- القدرة على إدراك امكانية التحول أو تبدل الانفعالات (كأن يتحول الغضب إلى رضا، أو الغضب إلى خزي أو عار.

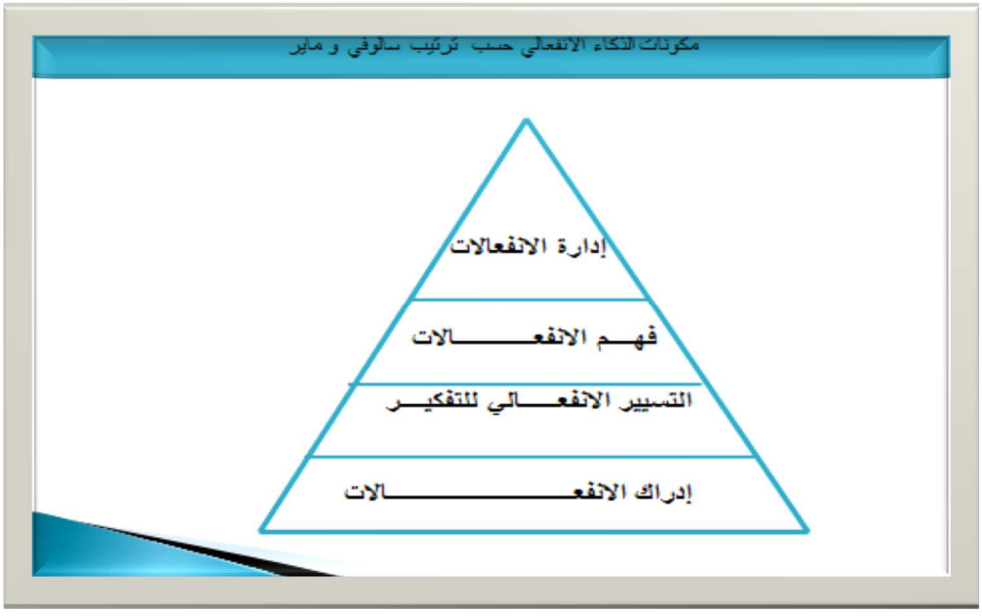
4. التنظيم الدقيق للانفعالات لتعزيز النمو العقلي والانفعالي.

- القدرة على الانفتاح على الانفعالات وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة.
- القدرة على الاندماج أو الابتعاد عن الانفعالات بناء على مدى فائدتها.
- القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين.
- القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وتعزيز الانفعالات الإيجابية .

Model emotional intelligence Mayer and Salovey (1997)

شكل(3) يوضح نموذج الذكاء الانفعالي لـ(ماير، وسالوفي، 1997)

وقد عملنا على ترتيب الفروع الاربعة لنموذج سالوفي وماير وفق شكل هرميً متدرج من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً حيث يكون إدراك الانفعالات في قاعدة الهرم، وإدارة الانفعالات في قمته كما يبين ذلك الشكل (4):



الشكل (4) يوضح قدرات – مكونات – الذكاء الانفعالي

وفيما يلي توضيح لأبعاد الذكاء الانفعالي طبقاً لنموذج القدرات العقلية:

البعد الأول: إدراك الانفعالات:

يمثل إدراك الانفعالات أولي درجات سلم الذكاء الانفعالي ويتضمن إدراك المشاعر والأفكار والتعبير عنها في ذات الفرد ولدى الآخرين. ويتضمن الإدراك الانفعالي تسجيل الرسائل العاطفية والانتباه لها، وفك شفرتها بمجرد التعبير عنها سواءً من خلال نبرة الصوت أو تعبيرات الوجه أو إيماءات الجسم، ومن خلال المظهر العام وحتى الملبس (صالح وآخرون، 246:2010). ويمكن فهم إدراك الانفعالات والتعبير عنها عن طريق إدراك النقيض المقابل له وهو ما يعرف "بالأليكسيثيميا" ويقصد بها عجز الفرد عن إدراك انفعالاته والتعبير عنها تعبيراً لفظياً.

ومن خلال ما سبق نعتقد أن إدراك الانفعالات له أهميته الكبرى في الموقف التعليمي، ويسهم في إحداث التغذية الراجعة بين المعلم والمتعلم، حيث أن هذه القدرة تمكن كليهما من معرفة ما إذا كان المعلم مثلا يستعمل لغة سليمة ومفهومة وما إذا كان يلتزم بموضوع الدرس وذلك بناء على تقاسيم وجوه المتعلمين ونظراتهم وحركات المعلم وأسلوبه البيداغوجي في التواصل والشرح والمعاملة.

البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير:

الفرع الثاني من الذكاء الانفعالي، يتمثل في القدرة على تسخير المشاعر لتسهيل مختلف الأنشطة المعرفية، مثل التفكير وحل المشكلات. (Mayer& Hanson, 1995). يختص هذا البعد بتأثير الانفعالات في الذكاء، ويركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويغير من المعرفة، إذ يمكن استخدام العاطفة كجزء من عمليات المعرفة مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات، أو في المجالات الإبداعية . (صالح، 30:2009).

تبعاً لما تقدم نعتقد أن التيسير الانفعالي يعني قدرة الطالب على توظيف انفعالاته في تسهيل التفكير واتخاذ قراراته أو حل مشكلة سواء في الكلية أو في المجتمع. ومن منطلق هذا البعد فحينما يختار أي باحث موضوع بحثه فإن الجانب الانفعالي – العاطفي هو الذي يولد لديه فكرة البحث والإحساس بموضوعه ومشكلته.

وهذا خير دليل على أن المشاعر هي التي تولد لدينا الأفكار وتحسنها لتمكننا من اتخاذ القرارات وحل المشكلات. ففي حل المشكلة واتخاذ القرارات مثلا عادة ما يكون الفرد عرضة للانفعال والقلق والتوتر كمظاهر سلوكية قد تساعده أو تعيقه في اتخاذ القرارات المناسبة وإيجاد الحلول الملائمة حسب حدة ومستوى هذه المظاهر.

البعد الثالث: فهم الانفعالات:

يتضمن هذا البعد القدرة على عنونة الانفعال والتمييز بين أنواع الانفعالات وإدراك العلاقة بين اختلافاتها ومعانيها، وفهم المعلومات التي تؤطر العلاقة الإيجابية، فضلاً عن تفسير الشعور المعقد وفهم مختلف الحالات الشعورية وتحولاتها كتجربة الفرح والخوف معاً على سبيل المثال(صالح وآخرين، 246:2010).

والواقع أن هذا البعد يرتبط بقدرة الطالب على تسمية عواطفه وتحديدها ومقدارها ومظاهر اتجاهها نحو إما الاشخاص أو المواضيع أو المؤسسات. بمعنى مدى قدرته على فهم عواطفه المختلفة وأسباب قلقه أو حزنه مثلا، وإمكانية التغلب عليها بتعديل أساليب تصرفاته وحركاته والبحث عن الهدوء والسكينة والسعادة وممارسة الرياضة واليوقا.

البعد الرابع: إدارة الانفعالات:

يعتبر هذا المكوّن كتتويج لعمل القدرات الأبعاد الثلاثة السابقة، حيث يتعلق بتنظيم الانفعالات بصورة تأملية واعية لتفعيل النمو الانفعالي والعقلي لدى الفرد ولدى الآخرين (كفافي، والدواش، 7:2006). كما أن الفرد الذي يمتلك إدارة الانفعالات له القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والعمل على تحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية بفاعلية.

ويشير النجار إلى أن الفرد الذي يمتلك قدرة إدارة انفعالاته والتحكم فيها يمتلك ضمنياً درجة قصوى من الذكاء الانفعالي. وهذا ما يدل على أن الفرد بمقدوره التعرف على انفعالاته وإدراكها والتحكم فيها. فالهدف السامي من إدارة الانفعالات ليس كبتها ولكن هو القدرة على التحكم فيها مما لا يعرضه للغضب الشديد أو القلق.

فنحن لا نستطيع أن نتحكم في نوع العواطف ولكن يمكننا أن نحدد إلى أي مدى تتحكم الانفعالات في سلوك الفرد (النجار، 433:2007).

ومما سبق عرضه بخصوص هذا البعد نرى أن إدارة الانفعالات تعني قدرة انفتاح الطالب على الانفعالات اللطيفة وغير اللطيفة، والفصل بين الانفعال الذي يستخدم للنمو الفكري والنمو الانفعالي، ثم قدرته على تعديل ما هو سلبي وتعزيز ما هو إيجابي في انفعاله وانفعالات الآخرين. وعلى أساس أن هذا البعد يمثل أرقي أبعاد الذكاء الانفعالي ويأتي تتويجاً للأبعاد الثلاثة التي سبقته، فإن الطالب الذي يمتلكه ويوظفه بشكل جيد هو الذي يتمتع بمستوى ذكاء انفعالي مرتفع ويتميز في علاقاته مع نفسه ومع الآخرين بإيجابية والحب والدعم والرضا عن النفس وجودة الحياة النفسية.

ويتبين مما تقدم أن نظرية سالوفي وماير Salovey & Mayer تمثل أول نموذج علمي محكم عن الذكاء الانفعالي. فهي توفر أسس الذكاء الانفعالي وبالخصوص الأسس النفسية والاجتماعية المتمثلة في إمكانية الفرد الذكي انفعالياً من التدبير الجيد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وكذلك الأسس الفسيولوجية العصبية التي تؤكد على تكامل عمل الجهازين المعرفي والانفعالي وإمكانية معرفة الفرد وإدراكه للأحاسيس المرافقة لانفعالات معينة. (شبيب، 43:2007،44).

وإننا نتبنى في هذا البحث نموذج القدرات العقلية للذكاء الانفعالي لدى سالوفي وماير Salovey & Mayer لأنه حدد الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من القدرات العقلية، فضلاً عن كونه يعدُ من أفضل النماذج التي نجحت إلى حد بعيد في تقديم مكونات ومحددات الذكاء الانفعالي بشكل واضح ومنسجم، الأمر الذي أَهَّلَهُ لأن يلاقي الانتشار الواسع في صفوف الباحثين.

4. نموذج بار- أون (Bar - On : 1997):

يشير بار أون إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من منظومة متعددة العوامل غير المعرفية والمهارات الانفعالية والاجتماعية المترابطة معاً والتي تساعد الفرد على إدارة انفعالاته ومواجهة ضغوط الحياة والتعامل معها بإيجابية. وهدفت نظريته إلى

فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يخفق آخرون؟. لهذا قام بمراجعة الأدبيات العلمية التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم(حسين، 45:2007)

ويفترض بار أون أنَ الأفراد الأذكياء انفعالياً هم أكثر نجاحاً في التعامل مع المطالب والضغوط البيئية، وأنَ عدم القدرة على التكيف مع البيئة هو أمر شائع لدى أولئك الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات ثانوية كحل المشكلات، وتجريب الواقع، وتحمل الضغوط، والتحكم في الاندفاعات. ويرى بار أون أنَ الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي يساهمان بشكل متساوٍ في تشكيل الذكاء العام للفرد؛ مما يوفر الدلالة على قدرات الفرد الكامنة في الحياة (Stys& Brown, 2004,p.11). وكما ذهب إلى التأكيد على أن نموذجه في الذكاء الانفعالي يرتبط بالاستعداد للذكاء بدلاً من الأداء العقلي. وهو يتكون من خمسة أبعاد أساسية، تتضمن في مجملها خمسة عشر عاملاً فرعياً وهي كما يلي:

البعد الأول: أداء الوظيفة الذاتية:

وهذا البعد يعني أن يمتلك الفرد القدرة على الوعي بمشاعره وفهم أحاسيسه وأن يعي ويفهم أفكاره، ويتضمن هذا البعد خمسة تفرعات هي:

- الفهم الشعوري للنفس: أي إدراك وفهم الشعور
- الإصرار: ويعني إظهار الأحاسيس والمعتقدات بشكل متفتح.
- احترام النفس: تقبل الذات وتقديرها.
- تحقيق الذات: إدراك إمكانياتنا والانشغال بالنشاطات التي تمتعنا.
- الاستقلالية: توجيه ورقابة النفس في التفكير والفعل.

البعد الثاني: المهارات الشخصية:

يتحدد هذا البعد في قدرات الفرد التي تمكنه من أن يعي ويفهم شعور الآخرين، ويتضمن الفروع الثلاثة التالية:

- الاعتناق العاطفي: فهم وتقمص شعور الآخرين.
- العلاقات بين الأفراد: إنشاء علاقة رضا متبادل تُظهر التقارب.

- المسؤولية الاجتماعية: الظهور كعضو متعاون في المجموعة، أي يساهم الفرد بشكل بنّاءٍ في نجاح تلك المجموعة.

البعد الثالث: التكيفية:

تعني قدرة الفرد على تكييف وملائمة انفعالاته بشكل مَرِن مع المواقف وطبيعتها. ويشتمل هدا البعد على ثلاثة تفرعات أيضاًهي:

- حل المشكلات: ابتكار ووضع الحلول للمشاكل الشخصية والاجتماعية.
- اختبار الحقيقة: تقييم التطابق بين مدركاتنا والواقع .
- المرونة: تكييف انفعالاتنا وأفكارنا ومعتقداتنا مع تغيَر المواقف.

البعد الرابع: إدارة الإجهاد:

ويشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على تحمَل الإجهاد النفسي والفكري والسيطرة على الانفعالات، وهو يتضمن فرعين اثنين:

- تحمَل الإجهاد: يقصد به مقاومة الأحداث المضادة والمواقف المرهقة.
- السيطرة على الاندفاع: التريث وعدم التسرع بالاتجاه نحو الشعور السيئ، والتصرف بعد التفكير برويه، تحقيق الهدوء في مواقف المشاحنة، أي مقاومة الاندفاع ومراقبة شعورنا.

البعد الخامس: المزاج العام:

يتعلق هذا البعد بقدرة الفرد على التحلي بالانفعالات الايجابية وإظهارها والاحتفاظ بالتفاؤل، ويتضمن فرعين اثنين:

- السعادة: وهي الإحساس بالرضا في حياتنا وإظهار شعور ايجابي.
- التفاؤل: وهو النظر إلى الجانب المضيء في الحياة والاحتفاظ بمواقف ايجابية تجاه التنوَع (خوالدة، 29:2004).

يتضح مما سبق أن نظرية بار أون اهتمت بالرفاهية الذاتية وركزت على الجوانب غير المعرفية للأداء، ونظرت إلى الذكاء الانفعالي على أنه نظام من

الإمكانات والمهارات. فقد توسعت هذه النظرية في تفسير الذكاء الانفعالي من خلال مزجه بالسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والمزاج .

5. نموذج ديولويس وهيجز (Dulewicz & Higgs, 2000):

قام كل من ديولويس وهيجز Dulewicz& Higgs بإنجاز دراسة تحليلية حول مفهوم الذكاء الانفعالي لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم. وقد توصلا إلى تحديد سبعة عناصر أو قدرات أساسية للذكاء الانفعالي:

- فهم الذات: يقصد بهذا البعد أن يفهم الفرد شعوره الذاتي ويكون قادراً على إدارته وتدبيره.
- سهولة التكيف الشعوري: ويقصد بهذا البعد أن يمتلك الفرد القدرة على الأداء بشكل جيد وثابت في المواقف التي يتعرض فيها للضغوط.
- الدافعية: وهي الطاقة التي يمتلكها الفرد لتحقيق النتائج، وموازنة الأهداف الطويلة والقصيرة الأمد، ومتابعتها لمواجهة التحديات.
- الحساسية بين الأفراد: وهي قدرة الفرد على فهم حاجات الآخرين ومشاعرهم، واستخدام هذا الفهم بفاعلية في التفاعل معهم والوصول إلى قرار مؤثر فيهم.
- التأثير: وهذا البعد يعني قدرة الفرد على متابعة الآخرين لتغيير وجهات نظرهم بخصوص مختلف القضايا، والمشاكل والقرارات.
- درجة الحدس أو البديهية: ويعني هذا البعد امتلاك الفرد القدرة على استخدام نفاذ البصيرة – لديه نظرة ثاقبة للأمور – والتفاعل للوصول إلى قرارات التنفيذ، في ظل مواجهة معلومات غير متكاملة وغامضة.
- الضمير الحي والاستقامة: وهو قدرة الفرد على إظهار الالتزام لمسايرة الفعل في مواجهة التحديات، والعمل بتوافق مع المتطلبات الأخلاقية المفهومة(Dulewicz & Higgs, 2000:341).

إذاً تبعاً لما تقدم يمكن الإقرار بأن تعدد النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي، يشكل أمرا طبيعيا، حيث يعود إلى اختلاف وجهات نظر العلماء والباحثين واختلاف المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها، وربما يرجع إلى حداثة هذا المفهوم في

الساحة النفسية. وإن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من النماذج التفسيرية للذكاء الانفعالي السابقة هي أن تفسير هذا المفهوم يتراوح بين اتجاهين مختلفين:

الاتجاه الأول يفسر الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية ومن رواده سالوفي وماير (Salovey & Mayer). أما الاتجاه الثاني فيتمثل في النموذج المختلط ومن رواده بار أون (Bar-On) وجولمان (Goleman) والذي يفسر الذكاء الانفعالي بأنه مزيج من السمات الشخصية والقدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية والعوامل المزاجية والدافعية وقد تسبب هذا الخلط في إرباك المفهوم وإحاطته لكثير من التشويش . وعلى هذا الأساس فقد فضلنا الاعتماد في هذه الأطروحة على نموذج القدرات العقلية لسالوفي وماير، نظراً لدقة مكوناته ووضوح مقوماته.

7.1 مناهج قياس الذكاء الانفعالي:

إن المتتبع لأدبيات الذكاء الانفعالي سيلاحظ أن تطور النماذج المفسرة له قد توازت مع تطور أدوات قياس مفهومه، ومثلما تعددت وجهات النظر حول مفهوم الذكاء الانفعالي ونماذجه المفسرة تعددت أيضاً المناهج التي استخدمها الباحثون لقياسه وقد قُسِمَتْ هذه المناهج إلى ثلاثة أصناف:

1. منهج الأداء العقلي:

وهو يضم المقاييس التي تقيس الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية ويمثله بالخصوص كل من ماير وسلوفي. وعادة ما يطلب من المبحوثين أثناء اعتماد هذا المنهج الإجابة عن مجموعة من المهام العقلية المقدمة لهم، والمتعلقة بحل جملة من المشكلات الانفعالية. ويسمح هذا المنهج بالكشف عن قدرات الفرد العقلية من خلال إنجازه بدل معتقداته. وقد لاقى قياس الذكاء الانفعالي من منظور القدرات تأييداً واسعاً للأسباب التالية:

- أن مقاييس القدرة تهتم بقياس مجموعة من القدرات الممثلة للذكاء الفعلي للفرد.
- أنها تقيس شيئاً ما جديداً لأنها لا تقتصر على قياس مهارات الأفراد أو ثباتهم الانفعالي بل تتعدى ذلك إلى قياس قدراتهم الحقيقية.

- أنها أقل عرضة لتأثير استجابة الفرد أو ما يسمى بعامل المقبولية الاجتماعية والقابلية للتزييف في الإجابة كما في أسلوب التقرير الذاتي (ناصف، 2003: 310-311).

ومن أهم مقاييس الذكاء الانفعالي كقدرة : مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS)، واختبار ماير وسالوفي وكارسيو، للذكاء الانفعالي (MSCEIT) وفيما يلي عرض مختصر لها.

2. مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS):

يعد مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل Multifactor Emotional intelligence scale (Mayer & Salovy& Caruso, 1997) أول بطارية شاملة تعتمد على نموذج القدرة. وقد صممه ماير وزملاؤه ونقله إلى العربية كفافي والدواش (2006) ويتكون من 402 مفردة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية (إدراك الانفعالات، استيعاب الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات). وهذه الأبعاد الرئيسية تقاس باثني عشر مقياساً فرعياً. ويطبق الاختبار على الأفراد من سن 17 فأكثر ويجاب على بنوده في فترة زمنية تتراوح ما بين (45 و75) دقيقة. وتقدر الاستجابات على هذا الاختبار باستخدام نسبة الاتفاق الجماعي وطريقة تقديرات الخبراء (كفافي والدواش،2006).

3. اختبار الذكاء الانفعالي ماير وسالوفي وكارسيو (MSCEIT):

يعد اختبار الذكاء الانفعالي Mayer, Salovey, Caruso, Michelin Intelligence test (MSCEIT) أكثر حداثة من مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS)، حيث قام ماير وزملاؤه (Mayer et al, 2001) بتحديثه بناء على التحسينات التي أدخلاها على خصائصه السيكومترية. ويقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على إنجاز المهمة وحل المشكلات الانفعالية (سعيد، 2006: 23).

كما قام هؤلاء الباحثون باختصار البطارية إلى 141 مفردة، وثمان مهمات بدلاً من اثنى عشر مهمة تندرج تحت أربعة أبعاد (إدراك الانفعالات، التسيير الانفعالي للتفكير، فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات). ويقاس كل بُعد بواسطة

اختبارين. ويصلح الاختبار للتطبيق على أفراد تمتد أعمارهم من سن 17 سنة فأكثر وتستغرق فترة الإجابة على المقياس ما بين (30 و45) دقيقة وقام بترجمته إلى العربية (السمادوني،2005). ويعتبر هذا المقياس من أكثر المقاييس التي تحظى بقبول من المجتمع الأكاديمي وأكثر شعبية (Salovey P., Mayer, Brackett, & Rivers, 2008).

وقد ظهرت بعض المقاييس القائمة على منهج الأداء العقلي مثل مقياس النبهان(2003). هذا فضلا عن كثير من الدراسات التي تبنت هذا المنهج وفي مقدمتها دراسة خوالدة (2003)، ودراسة أبو غزال (2004)، ودراسة دهلوي (2006)، ودراسة خرنوب (2003)، ودراسة السواح (2005)، ودراسة حسين (2007).

4. منهج التقرير الذاتي:

يضم هذا المنهج المقاييس التي تقيس الذكاء الانفعالي كخليط من السمات الشخصية والقدرات العقلية والمهارات الاجتماعية ويتزعمه كل من بار أون، وجولمان. وهو يحاول تقييم الذكاء الانفعالي بسؤال الأفراد عن اعتقاداتهم الذاتية نحو أنفسهم، باعتماد مجموعة من العبارات الوصفية. (عبد العال، 2007: 57).

ويندرج تحت هذا المنهج مجموعة من المقاييس التي تعتمد على قياس الذكاء الانفعالي كمزيج من السمات الشخصية والقدرات والمهارات الاجتماعية ومن أمثلتها، قائمة نسبة الذكاء العاطفي لبار– أون، واختبار جولمان اللذان سنعمل على عرضهما بايجاز فيما يلي:

5. قائمة نسبة الذكاء العاطفي (لبار – أون): (Bar- on Emotional Quotient-Inventory (Bar- on EQ- i

بدأ بار – أون في اعداد قائمة الذكاء الانفعالي (EQ) في عام 1980 واستمر العمل في اعدادها وتطبيقها والتحقق من صدقها حتى صدرت في عام 1997، وتتكون من (131) بندا موزعة على خمسة أبعاد (المقاييس الشخصية، المقاييس البينشخصية، ادارة الضغوط، القدرة على التكيف، والمزاج العام). وتطبق

في 30 دقيقة تقريبا، وتتم الإجابة عنها بطريقة التقرير الذاتي حيث تحدد درجة كلية للذكاء الانفعالي. وتتم الاستجابة لمفرداتها بطريقة " ليكرت " من خمس مستويات وهي صالحة للتطبيق على الأفراد من 16 سنة فأكثر(Bar-On, 2006).

وتعتبر هذه القائمة من أكثر مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي التي تم التحقق من مصدقيتها السيكومترية في عدة دراسات، وقد تمت ترجمتها إلى أكثر من 30 لغة (بار أون، 2006)، من بينها اللغة العربية، حيث قام على سبيل المثال علام (2001) ومحمد (2004)، بترجمتها وتقنينها على البيئة العربية.

وقد ظهرت بعض المقاييس القائمة على أسلوب التقرير الذاتي لبار – أون مثل مقياس الديدي (2005). كما ان هناك العديد من الدراسات التي استخدمت مقياس بار– أون مثل دراسة كل من علام (2001) و جاد الله (2004) و محمد(2004) و خليل (2005)، والسيد (2005) و محمد(2008) و على (2009) و محمد (2009) ثم صالح(2009)، كما ان هناك العديد من الدراسات التي اعتمدت في بناء مقاييسها على نموذج بار– أون مثل دراسة كل من هريدي(2003) و محمود ومحمد(2004) ثم رزق الله(2006).

6. اختبار جولمان (Goleman،1995):

إن هذا الاختبار الذي أعده جولمان سنة 1995 بناء على نموذجه المختلط، يتكون من 10 بنود/ مواقف يُشْتَرِطُ على كل مشارك فيه أن يقدم استجابته على كل واحدة منها. وقد حدد جولمان إجابة صحيحة واحدة لكل موقف، بحيث يشكل مجموع استجابات كل مبحوث حاصل ذكائه الانفعالي.

ويشتمل الذكاء العاطفي من منظور جولمان ضبط النفس وتحفيزها والحماس والمثابرة (Goleman, 1995, p. 28). فهو يتكون من الأبعاد التالية (معرفة العواطف، إدارة العواطف، التحفيز الذاتي، معرفة عواطف الأخرين، إدارة العلاقات). وقد قامت الأعسر بترجمته إلى اللغة العربية (روبنس، وسكوت، 2007: 112– 118).

وفي عام 1998 قام جولمان بتعديل نموذجه الأول حيث أصبح يشمل خمسة أبعاد هي (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية). وفي ضوء عدم وجود مقياس معرب أو أجنبي يشتمل على المجالات السابقة الذكر، فقد أتجه الباحثون إلى بناء مقاييس تغطي هذه الأبعاد كل حسب دراسته وما تشمله من عينات، اعتماداً على نموذج جولمان مثل دراسة كل من موسى والحطاب (2003) وكردي (2006)، ثم عبدالله (2006).

7. منهج التقدير المعلوماتي:

يضم هذا المنهج المقاييس التي تعتمد على تقديم معلومات لفظية كما يتجلى ذلك بالخصوص عند بوياتزيس وآخرين.

يعد مدخل المعلومات من المداخل التي تستخدم للحصول على بيانات حول كيفية فهم الشخص لنفسه أو من خلال الآخرين. ويعتمد على سؤال الملاحظ لتقدير الشخص المستهدف وأيضاً على تقويم الفرد لنفسه من خلال التقرير الذاتي. وهو مناسب لقياس رؤية الملاحظين وليس لقياس القدرات العقلية للفرد (جاد الله،2004: 253)، ومن أمثلة المقاييس المعتمدة على مدخل المعلومات قائمة الكفاءة العاطفية (الانفعالية) (ECI) لبوياتزيس وآخرين 1999، والتي تتكون من (20) كفاءة نتيجة لأبحاث جولمان (موسى، 2007: 31). وتندرج تلك الكفاءات تحت أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي (إدارة العلاقات الاجتماعية، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، والوعي بالذات).

ومن الدراسات التي استخدمت مقياس الكفاءة الوجدانية دراسة كل من ميهربانMehrabian (2000) و سعيد (2006).

8.1 الاساس العصبي للذكاء الانفعالي:

من أجل فهم الأساس العصبي للذكاء الانفعالي يجب أن نفهم أولاً كيف يعالج الدماغ البيانات وكيف يتم اتخاذ القرارات، حيث يوجد نوعان من العمليات: العمليات الانفعالية مقابل العمليات العقلانية. وهذا يعني فهم الميكانزيمات التي تقوم بها الأجزاء العصبية أثناء الانفعالات وتأثيرها على السلوك، حيث توجد شبكات من

التراكيب العصبية التي تتكامل مع بعضها البعض لتحدث السلوك الانفعالي. فالأنسجة العصبية تمتد من الجسم إلى الدماغ، ومن الدماغ إلى أجزاء الجسم أيضاً، محملة بالرسائل العصبية التي تساعد على اصدار العمليات الجسمية وما يصاحبها من انفعالات وأحاسيس تمر بنا بوصفها خبرات وتجارب. وهناك جانب آخر من الوعي الإنساني، مسؤولة عنه القشرة الدماغية، حيث يستثير الدوائر العصبية داخل الجهاز العصبي المركزي، ويعمل على تنظيم وتكامل الاستجابات التي تصدر أثناء الانفعال، وتشترك القشرة الدماغية (اللحاء) في تحديد البيانات الحسية، والسلوك، وتقويمه، واتخاد القرارات. وتؤدي كل من الأفكار والتوقعات والمدركات الناشئة أدوارها في المحافظة على السلوك والمشاعر المصاحبة له أو العمل على القضاء عليها وتلاشيها (خاطر،2001 :53)

والذكاء الانفعالي ليس مجرد مفهوم نظري يَعتمد على تطبيق اختبارات أو وضع نظريات، ولكنه قدرة يتحكم فيها جزء معين في المخ، مثل العديد من القدرات العقلية كالذاكرة أو الانتباه. فقد أشارت الدراسات الحديثة إلى الارتباط بين الجوانب البيولوجية والسيكولوجية للانفعالات ومالها من تطبيقات تربوية هامة. لذلك فعلي التربويين أن يطوروا معرفتهم بتلك الجوانب حتي يتمكنوا من تطبيقاتها في العملية التربوية والتعليمية.

فقد أكد "جولمان" أنه يجب على المدربين والمعلمين أن يعلموا المتعلمين بطرق مختلفة لتنمية الذكاء الانفعالي الذي تختص به مراكز مختلفة من المخ. كما تشير الدراسات إلى أن المنظومة الانفعالية منظومة مركبة شديدة التغير، وهي المسئولة على تحديد المعالم الأساسية ورسم شخصية الفرد. فعدد الألياف العصبية المسماة بالمحور الذي يتجه من المراكز الانفعالية للمخ إلى المراكز المنطقية، يفوق تلك التي تسير في الاتجاه المعاكس. لذلك فالانفعالات لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية (ريهام محي الدين،2005 : 42، سحر علام ،2001 : 75، محمود الخولي،2010: 71).

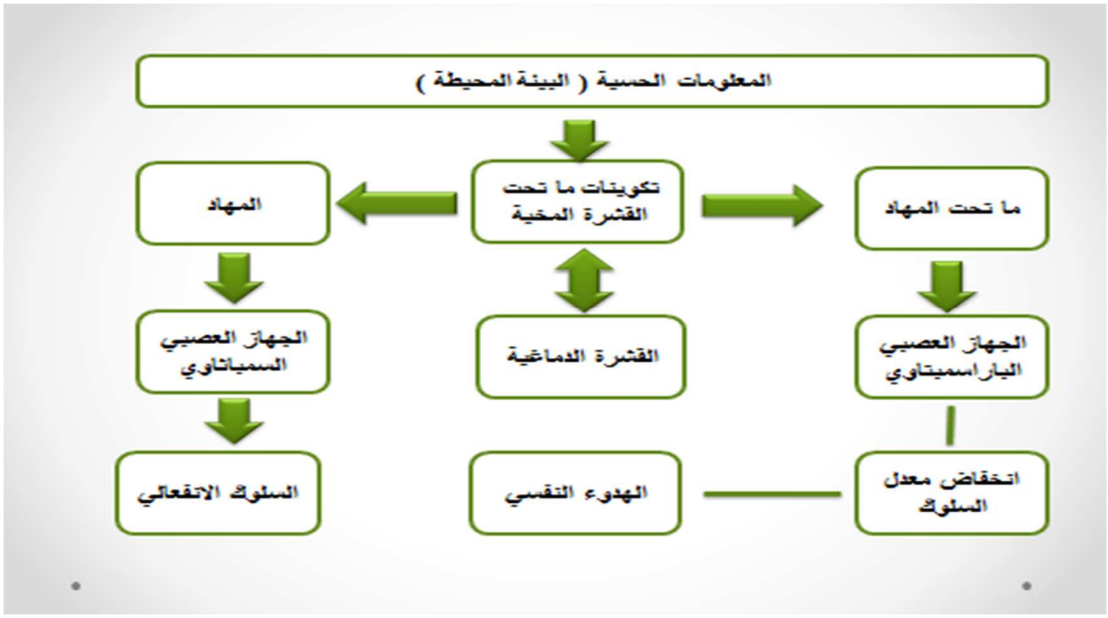
ويلعب كل انفعال في سجلنا العاطفي دوراً فريداً توضحه البصمات البيولوجية المتميزة. وقد تمكن الباحثون اليوم بالوسائل العلمية الجديدة بالغة التقدم من رؤية الجسم والمخ من الداخل واكتشاف تفاصيل الكيفية الفسيولوجية التي تتشبع فيها العاطفة بأنواع مختلفة من الاستجابة (جولمان،2000: 21-22).

ويعتبر اللحاء الجزء المفكر في المخ وله أهمية خاصة بالنسبة لفهم الذكاء الانفعالي، لأن اللحاء هو الذي يمكننا من الاحساس بانفعالاتنا ومشاعرنا بل وكذلك يجعل عندنا نوعا من البصيرة.(لورانس وشابيرو،2001: 19)

1. **التكوين الشبكي**:

هو عبارة عن تجمع نوع من الخلايا العصبية، توجد في أعلي نهاية الحبل الشوكي، من الجهاز الطرفي وتؤدي أداء مهماً على صعيد عمليتي الكف والاستثارة أو ظهورهما، وتنبه القشرة الدماغية للمعلومات الحسية العامة. ومن خلال الجهاز العصبي المركزي ترشح وتميز البيانات المتعلقة بالأحداث المستثيرة للانفعالات والعواطف.

عادة ما تحث التكوينات الشبكية القشرة على الانتباه و الحذر عند مواجهة طارئ ما؛ حتى تصدر الاستجابة الملائمة له. فهي تشكل مع التكوينات تحت القشرية المكونين الأساسيين في الجهاز اللمبي الطرفي. وهي عبارة عن مجموعة من الدوائر العصبية ذات العلاقة المتبادلة فيما بينها، تقع في الجزء المركزي من الدماغ، وتؤدي دوراً تنظيمياً في كل من الانفعالات والدوافع. وعندما تمر المعلومات الحسية من خلالها وهي في طريقها إلى القشرة الدماغية، ترسل القشرة بدورها الرسائل إلى أسفل (أي تلك التكوينات) والهيبوثلاموس أحد التكوينات المسؤولة عن تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي، الذي يستثير الغدة الكظرية في أثناء حدوث الطوارئ. فهو يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه ويخطر المخ بما يحدث داخل أجسامنا(بام روبنز، وجان سكوت،2000 : 196-197، والخولي،73:2010، وأبوالديار،2014 :194-195) والشكل(5) يوضح العلاقة المتبادلة بين تكوينات ما تحث القشرة الدماغية وحدوث الانفعال:



شكل (5) يوضح العلاقات المتبادلة بين تكوينات ما تحت القشرية والقشرية الدماغية وحدوث الانفعال (السمادوني، 2007)

كما إن الأبحاث الحديثة التي تناولت الجهاز العصبي أوضحت وجود أساس بيولوجي للقدرة على التعاطف كإحدى السمات التي ينبغي أن يتحلى بها الشخص الذكي انفعالياً. وعلاوة على ذلك؛ فإن التحليل البعدي لثمانين دراسة أثبت أن الارتباطات العصبية للانفعالات، تفترض أن التكوين الجبهي يُبين الانفعال الانساني باستخدام تجمعات مكانية متميزة ونشطة في الجزء الأوسط من الفص الأمامي بعيدا عن محور مستوى نقطة الالتقاء الداخلية. (أبو الديار،195:2014)

2. مكونات الجهاز اللمبي الطرفي:

يمكن القول بأن الذكاء الانفعالي تختص به مراكز مختلفة من المخ الإنساني الذي يتكون من ثلاث طبقات وهي: جذع المخ، والجهاز اللمبي، والقشرة المخية. ويتكون الجهاز اللمبي الذي يتحكم في الانفعالات والمشاعر والذاكرة من اللوزة، والحصين، والمهاد، وما تحت المهاد.(روبنس، وسكوت 2000)

3. الحصين (حصان البحر):

هو ذلك الجزء من الدماغ الذي يقوم بالاحتفاظ بالمعلومات والارقام ويؤدي دورا مهما بشأن الذاكرة، حيث يقوم بتحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (اللحاء)، كما أنه

يؤدى دوراً في درجة انتباه الفرد ويقظته، بسبب علاقته بالتكوين الشبكي، كما أنه يعطي إشارات استرخائية.

ومن الوظائف المرتبطة بالحصين تأتي في الدرجة الأولى عملية التذكر، وانتقاء ومعالجة وفهرسة المعلومات مع مقارنتها بالمعلومات التي سبق تخزينها. فالحصين يشكل مركز دورة مزدوجة المداخل تجعله على علاقة بالقشرة الجديدة(حيث يجري التخزين الحقيقي) بالدماغ المتوسط. قد يكون دور الحصين تمييز صفات كل معلومة واردة، وربما السماح بتخزينها، واكتشاف الجديد، والتحليل المكاني (تكوين خرائط مكانية)، والمحافظة على التصرفات، والحياة الانفعالية، ومراقبة مستويات النشاط، هذه التدخلات المختلفة للحصين تكشف بعض الاضطرابات الملاحظة عند الاصابات الصدغية (أعراض كلوفير وبوسي؛ الإضطرابات الذاكرية). (دورون، وبارو،F-P ،2012: 535).

4. **اللوزة:**

هي البناء الأساسي في الجهاز العصبي الطرفي وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية الموجودة في السطح الداخلي للفص الصدغي، وهذه النواة لها علاقة مهمة بالانفعال ونوعه وشدته. وتعمل اللوزة كمستودع للانطباعات والذكريات الانفعالية التي لم نعيها أبداً تمام الوعي، وتصل بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية (كالجهاز التنفسي والجهاز الدوري). كما تتصل اللوزة اتصالاً قوياً بمعظم مناطق المخ، بما فيها منطقة المخ الانفعالي الذي يقوم بفحص كل ما يقع لنا لحظة بلحظة ليتبين ما إذا كان ما حدث الآن يشبه حدثاً وقع في الماضي وتسبب لنا بالألم وإثارة الغضب. فإذا حدث هذا تدق اللوزة ناقوس الخطر لتعلن عن وجود طوارئ وتحرك السلوك في أقل من ثانية. وهي تقوم بهذا التحرك بسرعة تفوق ما يحتاجه العقل المفكر ليتبين ما حدث. وهذا ما يفسر كيف يسيطر الغضب أحياناً ويدفع الإنسان لارتكاب أفعال قد يندم على فعلها لاحقاً.

في الواقع تشكل اللوزة نوعاً من صمام الأمان الذي يراقب مستوى عمل بنى دماغية أخرى، مع خضوعها بدورها لميزان داخلي معقد من خلال التفاعل بين نواها

المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، فقد تتدخل في التذكر بمشاركتها في إعطاء دلالة للمثيرات المعروضة على الفرد(دورون، وبارو،A-E،2012: 73-74). وعلى هذا الأساس فإن وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية الانفعالية كخبرة أو كحدث ما. أما وظيفة الحصين هي معالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة. أو الحدث مثل: زمن حدوثه، أو محدداته الموضوعية. وعلي ذلك فإن اللوزة والحصين، يشكلان معاً قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية (جولمان،2000:33 ؛ والخولي،2010:72 ؛ وأبوالديار،2014 : 196-197).

5. المهاد وما تحت المهاد (الثلاموس والهيبوثلاموس):

الثلاموس والهيبوثلاموس مكونان أساسيان في الجهاز العصبي الطرفي، حيث أن الثلاموس "المهاد" هو مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد إلى الدماغ، وهو الذي يخبر الدماغ بما يحدث خارج الجسم. فهو يعد لوحة التوزيع حيث يتلقى المسارات الحسية الصاعدة كلها إلى النصفين الكرويين بالدماغ، ومنه إلى القشرة الدماغية، ويؤدي دوراً مهماً في عملية الوعي واليقظة والانتباه، عن طريق ارتباطه بالتكوين الشبكي. وكما يوجد على اتصال مباشر بالوزة، التي تسمح له بإرسال إشارات سريعة أو تقرير سريع واقعي ولكن محدود، وذلك في حالة وجود خطر أو تهديد. وما يحدث هو أن سرعة الاشارات الفائقة تسبق سرعة فهم الانسان لما يحدث بدقة، الأمر الذي يؤدي إلى صدور سلوك أو استجابة سريعة عن الانسان وهي ذات شحنة انفعالية. وهذه الآلية هي المسئولة عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة اليومية من دون تدبّر. أما الهيبوثلاموس "ما تحت المهاد" الذي يقع تحت الثلاموس، وتقع تحته الغدة النخامية، فهو يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه من إخطار المخ بما يحدث داخل أجسامنا. وحين يجد المخ نفسه عاجزاً أمام تهديد من الخارج يقوم الهيبوثلاموس بتنشيط استجابة المواجهة أو الهروب، وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية. وهو فضلا عن ذلك يرتبط بالمناطق المسئولة عن الوظائف الحشوية والوعائية والانفعالية؛ لذلك فهو يسيطر على الكثير من العمليات الحيوية التي تحدث داخل الجسم عن طريق مجموعة من الألياف العصبية التي تربطه بعدة أجزاء من الدماغ. فالسلوك الانفعالي يكون ناتجاً عن إثارة الجهاز

العصبي غير الإرادي (الاتونومى)، بشقية السمبثاوي، ويتحكم الهيبوثلاموس في استثارة أو كف استثارة هذا الجهاز، فإما أن يحدث سلوك انفعالي أو يحدث كف للاستجابة الانفعالية. فالهيبوثلاموس ينظم العمليات العصبية والهرمونية فيما يتعلق بالتعبير الانفعالي كله. فهو يلعب دوراً أساسياً في المحافظة على الضبط الذاتي وفي عمليات التكيف السلوكي.(دورون، وبارو،F-P،2012: 549)

6. **القشرة المخية:**

تشكل القشرة المخية (85%) من الحجم الكلي للدماغ، وهي صفيحة ضخمة من النسيج العصبي ذات تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي، وتحدث اتصالاتها الداخلية من خلال شبكة عصبية تتميز بالاستجابة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية حيث أن المخ يستقبل هذه الأخيرة تبعاً لطبيعتها، إمّا في الشق الأيمن أو الأيسر. فيمكن القول بأن المخ يستقبل المنبهات تبعاً لنظام مكاني وبنفس المناطق، ويصنف الأحداث تبعاً للزمن إلى أحداث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

7. **الغدة الادرينالية (الكظرية):**

تقع الغدة الكظرية فوق الكليتين، وعندما تحدث الخبرات المثيرة للانفعال، تفرز هذه الغدة الادرينالين والنورادرينالين، وتعمل حاملات الرسائل الكيميائية تلك على استثارة كثير من تلك المراكز، التي يكون نشاطها في الجهاز العصبي السمبثاوي بالفعل. ويستمر إفراز تلك الهرمونات ما دام الجسم لا يزال يقظاً ونشطاً بدرجة مرتفعة إلى أن تمر الأزمة، أو يتوقف الانهاك والتعب الشديد. (جولمان، 2000: 34 – 35؛ وأبوالديار،2014:198– 199؛ والخولي2010:73)

8. **التأثيرات العاطفية على الإدراك، الانتباه، والذاكرة:**

الزيادة في إفراز الغدة الدرقية تؤدي إلى نتائج سلوكية واضحة تشمل التفكير والانفعال والإدراك، حيث يتفكك التفكير ويطرأ الهذيان والخلط، ثم زيادة معدل الاحتراق والهدم في الجسم والأرق، وسرعة التهيج العصبي، وعدم الاستقرار الحركي، والتذبذب الانفعالي. لهذا نجد أنه في حالة عجز الغدة الدرقية عن قيامها بوظيفتها

تبدو على الفرد السمنة الزائدة وقلة النشاط وكثير النسيان وقليل القدرة على تركيز الانتباه الخولي (2010)

والواقع أن الانفعالات تؤثر على العمليات المعرفية بعدة طرق، حيث تتلقى اللوزة المدخلات من تجهيز المعلومات الحسية وتحتفظ بالذكريات والخبرات الانفعالية التي لا نعيها تمام الوعي. وتتحكم اللوزة في أفعالنا حتي قبل أن يتخذ العقل المفكر والقشرة المخية قراراً ما، حيث تتمثل بؤرة الذكاء الانفعالي في المهام التي تقوم بها اللوزة وفي دورها المتداخل مع القشرة المخية (Amaral et al., 1992; McDonald, 1998). وإن اللوزة هي التي تسمح للثلاموس "المهاد" بإرسال إشارة سريعة عند وجود خطر، وبالتالي الكشف عنه، وكما تعمل على إرسال التوقعات إلى القشرة المخية.

واللوزة قد توجه مواردها نحو الانتباه والمحفزات البيئية، عندما تكشف عن الخطر، فتشارك بإطلاق سراح ما يسمى بـ(هرمونات التوتر)، بما في ذلك الادرينالين والسكرية، فيحدث تغيير في معالجة المعلومات الحسية والمعرفة، حيث أنها تربط لمستقبلات محددة مع الحصين، وقشرة الفص الجبهي والمناطق القشرية الأخرى. فالادرينالين لا يدخل للدماغ مباشرة من مجرى الدم، ولكن يؤثر على مناطق في الدماغ عن طريق تغيير النشاط من العصب المبهم، وبعد ذلك من خلال العديد من التبدلات في الدماغ. والاشارة التي تعطيها اللوزة لعمل الهرمونات مثل الادرينالين والسكرية، يمكن أن تعدل قوة الذكريات، وخاصة الذكريات الواعية أو التقريرية أو العكس ،أي يمكنها أن تسبب ضعف الذكريات أو نسيانها. (McGaugh et al., 1995; Cahill & McGaugh1998; McGaugh, 2004).

ويفسر العلماء أن الاستثارة العاطفية تؤدي أحياناً إلى تعزيز الذاكرة وأحياناً إلى تفقيرها. وكمثال فقط، قد نجد أن بعض الناس ينتابهم شعور فجائي بالنسيان، مثل القول كانت الكلمة على طرف لسانه ثم نساها فجأة، والطالب الذي يقول إنه ذاكر كل دروسه جيداً ولكنه عندما وقف أمام الممتحن أو جلس إلى ورقة الإجابة نسي كل شيء. لا تقلق فالأمر ليس خطيراً وقواك العقلية سليمة تماماً، ولكن هناك

عوامل عديدة تؤثر في الذاكرة كالإجهاد، الضغط النفسي، القلق، الخوف. كلها عوامل تساعد على النسيان المؤقت للمعلومات. ولعلك قد حاولت مراراً تذكر شيئا معينا وأنت مرهق أو قلق أو خائف ولم تصل إلى نتيجة.. وبمجرد تحسن حالتك تجد نفسك قد تذكرت ما كنت تحاول استدعاءه.

ويفسر ذلك بأن كيمياء المخ والوصلات العصبية تعمل أفضل في حالة الاسترخاء، أما في حالة الشدة والضغط النفسي فيؤدي إلى افراز هرمون الكورتيزول من الغدة الكظرية الموجودة فوق الكلى، هذا الهرمون قاتل التركيز، فيؤدي إلى زيادة إفراز هرمون الانسولين ويمنع المخ وبالذات منطقة الحصين المسئولة عن الذاكرة من استعمال السكر بكفاءة. ويؤدي نقص الطاقة هذا إلى نقص كفاءة المخ كيميائياً ليس فقط في عمليات تخزين المعلومات الجديدة، ولكن أيضاً في عمليات استرجاع المعلومات المخزنة. (Corodimas et al., 1994;Conrad, Margarinos, et al., 1997; Conrad,Lupien, Thanosoulis, & McEwen, 1997; Kim& Diamond, 2002). كما تعتبر الذاكرة التقريرية من المهام الرئيسية للحصين (Squire & Zola,1996; Cohen & Eichenbaum, 1993)، وما يحدث عندما يتعرض الفرد للتوتر الشديد، تنخفض قدرة الدماغ لديه على تشكيل ذكريات واعية (تقريرية)، ولكن قد تكون لها القدرة على تشكيل الذكريات العاطفية. وهذه الملاحظة لها آثار هامة لفهم وتفسير عمليات مثل فقدان الذاكرة أثناء الصدمة والإجهاد.

لقد كشفت دراسات تنظيم العاطفة على الآليات العصبية التي يقوم عليها استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتغيير استجابات الخوف (Ochsner, Bunge, Gross, &Gabrieli, 2002; Beauregard, Levesque, &Bourgouin, 2001). فهذه الدراسات، والتي غالبا ما استخدمت المنبهات السلبية ومشاهد الإثارة، قد أظهرت أن التوظيف الناجح لاستراتيجية السيطرة على النتائج، قد أدى إلى انخفاض الاستجابة العاطفية وزيادة في منطقة جانبي قشرة الفص الجبهي (Preuss & Goldman-Rakic, 1991)، التي يعتقد أنها تكمن وراء وظائف العمليات المعرفية العُليا، مثل مراقبة السلطة التنفيذية (Smith &Jonides, 1999). مع

ذلك، فإن هذه المنطقة يربطها عدد قليل من الوصلات مباشرة مع اللوزة (McDonald,Mascagni, & Guo, 1996; Stefanacci & Amaral,2002). ونتيجة لذلك، فإن أي تأثير على وظائف العمليات المعرفية يكون سببه خلل في اللوزة.

وفي دراسة أخرى لتنظيم العاطفة لوحظ زيادة في استجابات BOLD في قشرة الفص الجبهي، عندما يتعرض الفرد لموقف عاطفي سلبي، وتتضاءل الاستجابة عند استخدام الاستراتيجية المعرفية (Beauregard et al., 2001; Urryet al., 2006) حيث يقلص هذا الاستخدام من التعبير الفسيولوجي المرتبط بالخوف. كما أن التدريب باستخدام الاستراتيجيات المعرفية المعقدة للسيطرة على المخاوف قد يستفاد منه في تنمية وتقوية منطقة وسط قشرة الفص الجبهي، والتي قد تلعب دوراً مهماً من تنظيم وتثبيط استجابة اللوزة باستخدام مجموعة من النماذج والتقنيات. (Delgado et al., 2004) (Ochsner et al., 2002)

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول دور اللوزة في تدابير التأثير العاطفي على مجموعة من الوظائف المعرفية والجوانب الاجتماعية، أن اللوزة هي المعنية بشكل حاسم في وضعها الطبيعي بتصور تعابير الوجه وتقسماته. فالمرضى الذين يعانون من ثنائية الضرر في اللوزة يعانون من صعوبة باستمرار في اظهار التعابير الاخرى غير الخوف، ولديهم شدة في تعابير الخوف (Adolphs et al., 1999). وقد أثبتت نتائج التصوير الوظيفي للأعصاب أن الوجوه المخيفة تؤدي إلى تفعيل اللوزة بشكل أقوى من الوجوه الغير مخيفة (Whalen et al., 1998). وفي دراستين حديثتين تم تحديد المكون من الوجوه المخيفة باستخدام الرنين المغنطيسي الوظيفي، أظهرت نتائج الأولى التي عرضت عيوناً مخيفة مقابل وجوه سعيدة أن العيون المخيفة تؤثر على قوة تنشيط اللوزة (Whalen et al.,2004). وجاءت نتائج الدراسة الثانية متناسقة مع هذه الخلاصة، مما يشير إلى أهمية العيون في كشف تعبيرات الخوف(2005).Adolphs et al.

كما تؤكد الدراسات العلمية أن اللوزة يمكنها أن تتوسط سلوكيات سيكولوجية الانتباه من قبيل الخوف من تعابير الوجه والتعبيرات الجسدية عامة (De Gelder, Snyder,Greve, Gerard, & Hadjikhani, 2004). كما تمكننا من القدرة على تحديد مصداقية المحفزات من الوجوه (Adolphs, Tranel, & Damasio, 1998;Winston, Strange, O'Doherty, & Dolan, 2002). ومن تصور مجموعة من الإشارات الاجتماعية، ثم من التوسط بالتأثيرات العاطفية على عدد من الوظائف المعرفية، وأبرزها الانتباه والذاكرة (Heberlein & Adolphs, 2004).

وفي دراسة أندرسون (2005) أتبت أن المرضى الذين يعانون من تلف اللوزة يفشلون في سيكولوجية الانتباه وهذا وميض تأثير العاطفة، مما يشير إلى أن للوزة دور حاسم في تيسير العاطفة والانتباه (Anderson,2005). كما تعمل على معالجة الإدراك الحسي من خلال الاتصالات المتبادلة مع مناطق القشرية البصرية (Amaral, Behniea, & Kelly, 2003). إن تأثير اللوزة على الانتباه قد يكون نتيجة لاضطراب اتصالاتها المتبادلة مع القشرة البصرية (Vuilleumier et al.,2004). وقد تجلى ذلك مؤخرا في كون أن عرض الوجوه المخيفة يعزز الكشف عن الميزات الحسية المبكرة المعروفة، عندما تكون مشفرة في وقت مبكر، من قبل القشرة البصرية على وجه التحديد، حساسية التباين (Phelps, Ling, &Carrasco, 2006)، للوزة أيضاً دور محدد في تعزيز الذاكرة وفي عملية التخزين (McGaugh, 2004). وقد تجلى ذلك في أن تنشيطها يؤدي إلى إثارة المحفزات المراد تخزينها في الذاكرة في وقت لاحق، (Canli, Zhao, Brewer, Gabrieli, & Cahill,2000; Hamann, Ely, Grafton, & Kilts, 1999).

لقد اعترف كثير من علماء النفس بخطئهم في إهمال دور العاطفة في النظرية السيكولوجية عامة. لذا فقد بدأوا يتحدثون مؤخراً عن الفرضية التي تنص على "أن آلية الوعي هي نفسها بالنسبة لآلية العاطفة" وبالتالي انخرطوا في دراسة المشاعر وعلاقتها بالوعي. حيث تحدث عملية التمثيل بين المحفزات الحالية والمخزنة في الذاكرة العاملة عن طريق التفاعلات بين مناطق الفص الجبهي، ونظام

المعالجة الحسية التي تكون على المدى القصير بمثابة مخازن للذاكرة، فضلاً عن معالجات الإدراك الحسي، وعلى المدى الطويل نظام الذاكرة التصريحية التي تشمل الحصين والمناطق الزمنية المرتبطة بالفص، قد تنطوي على تفاعلات الذاكرة العاملة بين عدة مناطق من الفص الجبهي، بما في ذلك الحزامية الأمامية، والانعزالية، ومناطق القشرية المدارية، وكذلك قشرة الفص الجبهي الخلفي (D'Esposito et al., 1995; Gaffan,Murray, & Fabre-Thorpe, 1993; Smith &Jonides, 1999; Muller & Knight, 2006;Ranganath et al., 2003; Rolls, 1999; LeDoux,2002; Posner & Dehaene, 1994; Pasternak &Greenlee, 2005; Constantinidis & Procyk,2004; Curtis, 2006).

وبالتالي فإنه يمكن أن يؤثر على تشغيل عمليات الإدراك الحسي والذاكرة قصيرة الأجل، وكذلك العمليات في المناطق العليا.

خلاصة

بعد تخصيصنا في هذا الفصل الإطار النظري للذكاء الانفعالي نستخلص أن التراكم النظري لهذا المفهوم يتغدى من ثلاثة نماذج رئيسة هي التي تهيمن بشكل رئيسي إلى وقتنا الرّاهن على التنظير والتفسير لهذا النوع من الذكاء وهي:

- نموذج بار أون – ويسمى بالذكاء العاطفي والاجتماعي:

لقد سعى بار أون إلى تحديد الصفات والمهارات التي من شأنها أن تساعد الناس على التكيّف مع المطالب الاجتماعية والعاطفية في حياتهم. ويتكون نموذجه من خمسة مكونات رئيسية هي: مهارات داخل الشخص نفسه، مهارات بين الأشخاص، القدرة على التكيف، إدارة الإجهاد، ثم المزاج العام. وتشتمل هذه الصفات قدرة الفرد على فهم نفسه والتعبير عنها، وقدرته على معرفة وفهم الآخرين والتواصل معهم، ثم قدرته على التكيف والسيطرة على المشاعر وذلك بهدف حل مشاكله الشخصية والاجتماعية والمحافظة على اتزانه وصفوة مزاجه.

- نموذج جولمان – ويتكون من عدة نظم من الكفاءات تحدد في أربع مجموعات أساسية هي: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، وتشكل تدابير "مقاييس جولمان" للذكاء الانفعالي المرتبطة بهذا النموذج ما سماه بمخزون الكفاية العاطفية.

- نموذج ماير وسالوفي وكارسيو.

سعى هؤلاء الباحثون إلى تقديم نوع مميز من الذكاء الانفعالي من خلال نموذجهم للقدرة الذهنية أو معالجة المعلومات. وقد اعتمدوا في اعدادهم لمقياس الذكاء الانفعالي على سلسلة من الاختبارات المعرفية عملاً بمنظورهم الذي يربط هذا النوع من الذكاء بكل ما هو معرفي وذهني وشخصي. ويتكون نموذجهم من أربعة فروع هي: القدرة على إدراك الانفعالات، القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، القدرة على فهم الانفعالات، القدرة على إدارة الانفعالات.

ويجدر بنا الإشارة هنا إلى أن النماذج الثلاثة المذكورة أعلاه كشفت على الآثار الايجابية للذكاء الانفعالي المترتبة على الصحة العقلية والعاطفية، والعلاقات، والتحفيز الذاتي، والقدرة على التكيف، وحل المشكلات، مما يدل على أنه من دون هذه المهارات أو القدرات، لا يمكن للأفراد أن يحققوا نجاحا.

كما نستخلص من هذا الفصل أن الطالب الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي يكون مدركاً لانفعالاته ومشاعره ومتقبلاً لها كما هي. فبقدر ما يكون على فهم وتقبل لانفعالاته بقدر ما يكون قادراً على قراءة انفعالات الآخرين وفهمها وادراكها. وهذا ما يؤدي به إلى امتلاك القدرة على تنظيم انفعالاته الخاصة به. بمعنى السيطرة على الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، ويكون له تأثير قوى وايجابي في الآخرين، ومعرفته متى يكون قائدا ومتى يكون تابعا، وبالتالي يستطيع ممارسة مهاراته الحياتية بفاعلية، ويحقق النجاح المبتغى.

وقبل الانتقال إلى الفصل الثاني الذي سنتطرق فيه إلى جودة الحياة النفسية من خلال مفاهيمها وأبعادها ونموذجها كطرف ثان في عنوان هذه الأطروحة، نرى ضرورة التأكيد على أن النماذج الثلاثة السالفة الذكر، ورغم أهميتها كلها في توصيف وتقعيد مكونات الذكاء الانفعالي ومظاهره ومفاهيمه وتفسيراته، فإننا وبحكم طبيعة إشكالية بحثنا ونوعية أهدافه ومستوى رهاناته العلمية، قد ارتأينا تبني النموذج الثالث الذي صاغه كل من ماير وسالوفي وكارسيو حول طبيعة الذكاء الانفعالي وإمكانية تقييمه وقياسه. وهذه مسألة سنعود إليها أثناء حديثنا عن إشكالية البحث وعن أدوات قياسه

الفصل الثاني

جودة الحياة النفسية – مفاهيم وأبعاد ونماذج

1.2 تمهيد

2.2 مفهوم جودة الحياة النفسية

3.2 أهمية جودة الحياة النفسية

4.2 نماذج نظرية لمعالجة جودة الحياة النفسية

5.2 نموذج رايف وكيز (Ryff & Keyes , 1995)

6.2 قياس جودة الحياة النفسية

7.2 أبعاد جودة الحياة النفسية

8.2 العوامل المؤثرة في جودة الحياة النفسية

خلاصة

1.2 تمهيد:

لقد بدأ يسود في مجال البحث في علم النفس والصحة النفسية تيار جديد، سرعان ما احتل مكان الصدارة بين البحوث وبدأ العلماء يطرقون موضوعات لم تكن متناولة من قبل مثل السعادة والرفاه الذاتي ونوعية الحياة وجودة الحياة النفسية، مما أحدث نقله نوعية في مجال الاهتمام البحثي. فلم يعد البحث يقتصر على مجرد تناول موضوعات نفسية مرضية كالقلق والخوف والاكتئاب والعدوان والانحراف، بل تعداه إلى مجال أوسع يشمل أبرز الجوانب الإيجابية ومكامن القوة في الشخصية. لقد أصبح متغير جودة الحياة بصفة عامة وجودة الحياة النفسية psychological wellbeing بصفة خاصة من أكثر المتغيرات تناولاً لما له من دور في تحقيق التوافق والسعادة والرضا لدى الأفراد (عكاشة، وسليم، 2010 :1).

ويذكر كل من رايف Ryff وسنجر Singer " (10: 1998) أن فهم الجسم في حالات جودة الحياة النفسية بدلاً من فهمه في حالات المرض، هو التحول الأساسي في التفكير في الصحة. ويعتقدان أن الانفعال هو الذي يشكل الرابط الأساسي بين الخبرات المعيارية في الحياة والأداء الوظيفي البيولوجي. فأغراض الحياة التي نشعر بها بعمق وجودة العلاقات مع الآخرين تؤثر على الجسم لأنها محملة انفعالياً، ومع ذلك فإن ما يحدث للجسم عندما يكون العقل منخرطا تماماً في الحياة والحب، هو الذي يحمل في طياته معنى الصحة الإيجابية للإنسان.

كما يذكر كرستوفر Christoph ونول noll (2003:522) أن جودة الحياة well being تختلف حتى داخل التخصص الواحد. ففي مجال البحث في المؤشرات الاجتماعية مثلا تتم مقارنة جودة الحياة Quality of life or Well Being أو الرفاهية Welfare للأفراد داخل وحدات جغرافية مختلفة.

ويشير الغندور (1999: 28) أن المدقق في مباحث علم النفس ونظرياته سوف يجد أن لهذا العلم السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على نوعية حياة الإنسان. ويرجع ذلك بالدرجة الأولى لكون نوعية الحياة في النهاية هي تعبير عن إدراكها الذاتي من لدى الانسان.

ويواجه الأفراد الكثير من التحديات والمصاعب التي ربما تؤثر بصورة مباشرة على جودة حياتهم النفسية، بل وعلى إحساسهم الشخصي بنوعيتها وطبيعتها من حيث الرضا، وعدم الرضا، وغير ذلك من المؤشرات المتعلقة بالصحة النفسية الإيجابية لديهم.

وفيما يتعلق بالطالب الجامعي بصفة خاصة تتسع نطاق هذه التحديات والمصاعب لدرجة ربما يجد نفسه فيها محاصراً بالكثير من الأسئلة المصيرية إن جاز التعبير، منها على سبيل المثال كيف يقرر القيم والمثل التي يجب أن ينظم حياته في سياقها ؟ وكيف يقرر المهنة التي يود العمل بها في المستقبل؟ ما صورة الحياة التي يودّ أن يحياها؟ لهذه الأسئلة في واقع الأمر علاقة مباشرة بجودة الحياة النفسية للطلبة عامة في تحركهم نحو مرحلة الرشد.

وإذا كانت جودة الحياة النفسية تتلخص غي أسلوب الاستمتاع بالأشياء، فإن هذا الأمر يتطلب فهم الفرد لذاته وقدراته واستخدامها في إدراك جوانب الحياة المختلفة. وتتحقق جودة الحياة النفسية عندما يجدّ الفرد ويتفاعل ويؤدي ما يريد أن يؤديه بدون انقطاع ولا توقف، وبالتالي تطوير اهتمامات وطموحات تجعله يستمر في التفاعل الايجابي والاستمتاع بجوانب الحياة بشكل مستمر. هذا التفاعل الإيجابي مع جوانب الحياة المختلفة ينمي لديه مهارة التغلب على مشكلات الحياة، فتصبح الحياة ذات هدف ومعنى وجدوى ورفاهية وسعادة، ويكون دائما مندفعاً نحو تحقيق أهدافه (إبراهيم،2011: 343)

ويتفق ذلك مع ما ذكره هاس Hass (1999:738) بشأن تعريف جودة الحياة Quality of life بأنها عبارة عن شعور ذاتي وتقييم متعدد الأبعاد لحياة الفرد الحالية في سياق الثقافة التي يعيشها والقيم التي يتمسك بها. فهي تتكون من مؤشرات بدنية ونفسية واجتماعية وروحية وموضوعية أيضاً.

ويرى "فالس Falce وبيريط Perry (1995) أن جودة الحياة النفسية هي بوجه عام تضم الصفات الموضوعية والتقييم الذاتي لكل من جودة الحياة البدنية

والروحية والاجتماعية والوجدانية معاً، لبيان مدى نمو الشخص والانشطة الهادفة في ضوء مجموعة من القيم الشخصية.

ويرى "تشالوك Schalock (2000:121) أن جودة الحياة مفهوم يعبر عن الظروف المعيشية المرغوبة والتي ترتبط بثمانية أبعاد أساسية لحياة الفرد وهي (جودة الحياة الانفعالية Emotional Well Being والعلاقات الاجتماعية، وجودة الحياة المادية Material Well Being والنمو الشخصي، وجودة الحياة البدنية Physical well being وتقرير مصير الذات Self Determination والاندماج الاجتماعي وحقوقه).

في حين يذكر ريان Ryan وديسي Deci (2001:142) أن جودة الحياة تشير إلى الأداء النفسي الأمثل والخبرة. فهي لا تركز فقط على الاستفسارات اليومية البينشخصية مثل كيف حالك، ولكن أيضاً التدقيق العلمي المكثف، على الرغم من أن السؤال كيف حالك قد يبدو بسيطاً بما فيه الكفاية. ولكن يجدر بنا الإشارة إلى أن موضوع جودة الحياة معقد ومثير للجدل. فقد كان مثار جدل كبير مند بدايات التاريخ الفكري حول ما يعرف بالخبرة المثلى وما يشكل الحياة الجيدة. من الواضح أن النقاش النظري والتطبيقات العملية بخصوص كيف نحدد تأثير جودة الحياة على ممارستنا في كل من المجتمع والتعليم والعلاج وتربية الأولاد، كلها ممارسات ونقاشات تستهدف الترقي بالبشر نحو الأفضل.

ويرى دينر وآخرون (1999) أن جودة الحياة النفسية تتمثل في كيفية رصد الفرد لتقدير إدراكه لمختلف جوانب حياته النفسية. فعلى سبيل المثال إلى أي مدى يشعر الفرد بقدرته على السيطرة على حياته الشخصية؟ وإلى أي مدى يشعر بأن حياته الشخصية ذات معنى وقيمة، وما هي قدرته على اكتساب علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين (Diener , et al 1997,PP . 276 – 302).

2.2 مفهوم جودة الحياة النفسية

يعد مفهوم جودة الحياة النفسية من المفاهيم المعقدة نسبياً؛ إذ يسهم فيه مجموعة متنوعة من المكونات، كما يختلف من مجتمع لآخر، بل ومن وقت لآخر. ويرجع ذلك إلى اختلاف جودة الحياة النفسية التي يتحقق من خلالها وفي إطارها، إشباع حاجات الأفراد من مجتمع لآخر، وهي بمثابة مظلة عامة يندرج تحتها الكثير من المعاني كالقناعة والرضا عن الحياة وتحقيق الذات والأمن النفسي والسعادة ثم الرفاهية (فوزي، وآخرون، 2009 : 474). لذلك ينبغي النظر لمفهوم جودة الحياة النفسية باعتباره مفهوماً شاملاً ومتكاملاً، فهو يضم كل جوانب الحياة التي تتضمن متغيرات تساعد على إشباع الحاجات الأساسية للفرد.

فهو يتضمن الجانب المادي، الذي يضم البيئة الفيزيقية من مسكن، وملبس، وخدمات، والحالة الصحية، والجانب المعنوي، والأمن والطمأنينة والسعادة، والاستقرار الأسري، والانتماء الاجتماعي، والجانب الذاتي وتحقيق التعلم (الجوهري،1994: 48).

بينما يرى ثيودوثي Theodossiou (1997:86) أن جودة الحياة النفسية مفهوم واسع المدى إذ أنه يهتم بمشاعر الأفراد المتعلقة بالأنشطة اليومية المتراوحة بين الحالات النفسية السلبية (عدم الشعور بالرضا وعدم الشعور بالسعادة وتقدير الذات المنخفضة) والحالات الإيجابية التي يتجاوز فيها الفرد حالات عدم الرضا.

ويعرف ستيورات براون (2000) جودة الحياة النفسية بأنها حالة كلية ذاتية تظهر عندما يتوازن داخل الفرد مدى واسع من المشاعر كالحيوية والإقبال على الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة، الهدوء، الاهتمام بالآخرين (Stewart-Brown,2000: 35).

وقدمت أدموندز وستيوارت براون (2002) تعريفاً آخر لجودة الحياة النفسية مفاده "أنها حالة عامة من الاتزان الانفعالي تنظم إيقاع حياة الفرد في سياق علاقاته مع ذاته وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين نتيجة سيطرة مشاعر الاقبال،

الحيوية، الثقة، المرح، السعادة، الهدوء، حب الآخرين والاهتمام بهم على أسلوب حياتهم" (Edmunds & Stewart- Brown, 2002:23).

ترى رايف وآخرون (2006) أن مفهوم جودة الحياة النفسية يتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد المؤشرات السلوكية الدالة على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية ذات قيمة ومعنى واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، والاحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية (Ryff et al. ,2006: 86).

يتضح من خلال هذا المفهوم أن جودة الحياة النفسية ترتبط بشكل مباشر بالفرد ذاته، وأنها شعور داخلي لديه يعبر عن مدى حسن الحال والسعادة والرضا والطمأنينة النفسية، ويستدل عليها من خلال مؤشرات سلوكية معينة كالسعي لتحقيق أهداف ذات معنى ومغزى، والاستقلالية والعلاقات الاجتماعية.

وفي حقيقة الأمر إن مثل هذه المؤشرات السلوكية رغم اعتمادها على المدخل الذاتي، إلا أنه يمكن قياسها موضوعياً، وذلك بفعل تطور أدوات القياس النفسي وتنوعها بشكل يتيح لنا إمكانية الوصول إلى تقييمات وتقديرات دقيقة لها.

وهناك بعض المفاهيم النفسية التي يمكن اعتبارها مؤشرات قوية ودالة على جودة الحياة النفسية بل عندما يتمتع بها الفرد تكون لديه جودة نفسية عالية وهي (Diener,2000: 95) (الشرقاوي،2002: 42):

- معنى الحياة Meaning of life.
- الرضا عن الحياة Life satisfaction .
- أسلوب الحياة Life style .
- الهدف من الحياة The Purpose of life .

يعرف الشرقاوي (2002) جودة الحياة النفسية بأنها "كل ما يستخدمه الفرد من أجل تنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتياً، والتدريب على حل المشكلات واستخدام

أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والعمل على مساعدة الآخرين للوصول إلى الرفاهية المجتمعية. وينظر لجودة الحياة النفسية من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية، مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الايجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقلال والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مواجهة الضغوط البيئية. ويؤكد أنّ تمتع الفرد بمستوى عالٍ من الصحة النفسية هو مؤشر قوي على تحقيق جودة الحياة النفسية (الشرقاوي،2002: 15).

ويعرف دينر Diener وبيسواس Biswas (2002) جودة الحياة النفسية بأنها الإدراكات الحسية للفرد اتجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في مجتمعه، ورضاه عن نفسه من مدى تحقيقه لأهدافه المتوخاة، حسب توقعاته ومعتقداته وتشمل أوجه الحالة النفسية ومستوى استقلاله الشخصي.

ويرى رينيه Ruinie وآخرون بأن جودة الحياة النفسية هي إحساس الفرد بالسعادة والرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية، وأنها تتأثر بأحداث الحياة وتغير حدة الانفعال والوجدان وأنّ الارتباط بين تقييم جودة الحياة الموضوعية والذاتية يتأثر باستبصار الفرد (Ruinie, et al, 2009:297).

كما يذكر رايت Wright وكروبانزانو Cropanzano (2004:341) أن جودة الحياة النفسية هي خبرة ذاتية لدى الأفراد تتضمن كلاً من الوجود النسبي للانفعالات الإيجابية والغياب النسبي للانفعالات السلبية. وهي حكم عام، يشير إلى حياة الفرد ككل ولا يرتبط بأي موقف معين.

بينما عرفت عبدالمقصود (2006: 3-21) مفهوم السعادة النفسية Psychological well being بأنه شعور إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة والطمأنينة النفسية والبهجة والاستمتاع والضبط الداخلي وتحقيق الذات والقدرة على التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاء وفاعلية.

ويرى هيرقوبين (2006) أن جودة الحياة النفسية هي إدراك الارتباط بالتحديات الوجودية في الحياة وتفحّص الازدهار المدرك المتعلق بتلك التحديات مثل

توطيد علاقات تتمز بالثقة مع الآخرين والتحلي باتجاه إيجابي نحو الذات والإحساس بالتوجه نحو الحياة والنماء كشخص (Hurgobin, 2006:9).

ويعرف المنسي وكاظم (2006) جودة الحياة النفسية بأنها حالة يعيشها الفرد ترتبط بتحقيق المفهوم الايجابي للذات، والرضا عن الحياة وعن العمل والحالة الاجتماعية، ثم السعادة التي يشعر بها. كما ترتبط ببعض العوامل الموضوعية التي يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها، مثل الإمكانات المادية المتاحة، والدخل والمسكن والنظافة، والحالة الصحية، والمكانة الوظيفية، ومستوى التعليم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد. وهذه العوامل الذاتية والموضوعية هي التي تجعل تقدير جودة الحياة النفسية أمراً ضرورياً لدى الفرد، لأنه يتفاعل مع غيره من أفراد مجتمعه والبيئة من حوله، فيحاول جاهداً وبكل طاقته وامكاناته تحقيق مستوى معيشياً مرموقاً، لا يقل على المستوى الذي كان يعيشه في الماضي (المنسي، وكاظم، 2006).

ويعرفها هانشيزوم Hanshizume وكاناكواك Kanagwak (2001) بأنها درجة شعور الفرد بالسعادة النفسية الناتجة من رضاه بظروف حياته اليومية (مبارك، د ت: 720). في حين يعرفها جسام (2009: 33) بأنها درجة الرضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الإنساني. وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة وبأفكار الفرد حول حياته وسلوكيات تواصله الاجتماعي وأنشطته وإنجازه للمواقف.

كما يعرفها (سليم 2010 : 306) بأنها تدل على التفاعل بين عوامل متعلقة بالفرد بما يتضمنه من كفاءات ثقافية وإمكانيات شخصية والاستهداف الشخصي لعوامل الخطورة، والمعايير الثقافية وأساليب التنشئة الاجتماعية ومصادرها، إضافة إلى أن مصادر الضغوط الاجتماعية كلها تدفع الشخص إما إلى الرضا عن حياته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية وبالتالي تمكنه من الصحة النفسية الإيجابية، أو العكس في حالة عدم الرضا، حيث يزيد احتمال معاناته من الضيق والكدر النفسي.

كما يعرف المنشاوي (2011 : 320) الرفاهة النفسية كشعور إيجابي يترجم حالة الفرد الإيجابية ومختلف المؤشرات السلوكية الدالة عليها.

ويعرف الكرخي (2011) جودة الحياة النفسية بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على اشباع الحاجات المرتبطة بأبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل النمو الشخصي، والسعادة، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية (مبارك، د ت: 720)

كما عرفها ياسين، وآخرون (2014 : 358) بأنها عبارة عن شعور المرء بالسعادة والرضا عن الحياة في مظاهرها السلوكية والدينية والصحية والاجتماعية مع تحلي الفرد بالفاعلية في إدارة الذات.

ومن العرض السابق لمفاهيم جودة الحياة النفسية يمكن القول إن مختلف الباحثين يجمعون على أن جودة الحياة النفسية مفهوم متعدد الأبعاد ولكنهم يختلفون في تصنيفه كشعور إيجابي أم سلبي أم الاثنين معاً. فقد تضمن الشعور الإيجابي والسلبي كما في تعريف تادسيون Theodossiou (1997) إن كان ينتقد هذا التعريف لكونه أقرب إلى مفهوم الصحة النفسية، بينما تناوله كل من ادماندز Edmunds و ستاورت Stewart و براون Brown (2002:23) والمنشاوي (2011) وعبدالمقصود (2006) كشعور إيجابي، وقد اتفق معهم كيس وأخرون Keyes (2002) ولكن بطريقة ملتفة، حيث يرى أن إدراك التحديات وما قد يرتبط بها من مفاهيم إيجابية لها تأثير على جودة الحياة النفسية. فالتحديات والمشكلات قد تكون في حالة التغلب عليها والتحكم فيها بنجاح ذات مغزي إيجابي، ولكن إن لم يستطع الفرد مواجهة ما يقابله من عقبات فقد تنعدم هذه المشاعر الإيجابية وهو ما افتقد التعريف إليه، حيث اقتصر على الجانب الإيجابي، بينما تناوله الشرقاوي (2002) بأنه تقييم عقلي انفعالي. ولقد اختلف عنهم تعريف سليم (2010) في طرحه لمفهوم جودة الحياة النفسية بأنه دليل على التفاعل بين كفاءات وإمكانيات الفرد والعوامل الثقافية، وهو بذلك يعتبر الباحث الوحيد في حدود ما تم الاطلاع عليه الذي تناول العوامل الثقافية، ونعتقد أن هذا ما أدى إلى اختلافه عن الباحثين في عرض المؤشرات السلوكية الدالة عليه.

ولقد أخترنا في هذا البحث مفهوم جودة الحياة النفسية لكونه يمثل المفهوم المناسب لمسار البحث. كما أنه يتضمن جوانب عقلية وأدائية وانفعالية، وبذلك فهو

يكاد يشكل المفهوم الشمولي الذي يستوعب جميع هذه الجوانب، هذا فضلاً عما أصبح يمثله من أهمية على مستوى الاستخدام العالمي في مختلف مجالات الحياة وفي مقدمتها: جودة التعليم والتطبيب والتشغيل والإنتاج ...إلخ.

3.2 أهمية جودة الحياة النفسية:

إن الشخصية السوية بما تتمتع به من سمات تدل على الإيجابية متمثلة في جودة الحياة النفسية، والتفاؤل، والمرونة، والسعادة، وحسن الحال، والحياة الهادفة، ونوعية الحياة الجيدة، والرضا عن الذات والآخرين، وتوفر الفرد على إمكانات و طاقات التطوير والارتقاء. فكل هذه المتغيرات تشكل حصيلة جهد الفرد في سعيّه للاستفادة من امكاناته وقدراته والعمل على تنميتها لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي خاصة في ظل ظروف الحياة المعاصرة التي توصف بأنها ظروف منتجة لكافة أشكال الضيق والكدر الانفعالي.

ومن هذا المنطلق بدأ يتبلور تيار جديد في علم النفس والصحة النفسية يسمى بعلم النفس الإيجابي. وهو اتجاه في البحث النفسي يتناول بالدراسة والتقصي موضوعات لم تكن مطروقة من قبل، منها على سبيل المثال السعادة والرفاهية والأمل ونوعية الحياة وجودة الحياة النفسية، مما أحدث نقلة نوعية في مجال الاهتمام البحثي، فلم يعد الأمر يقتصر على مجرد تناول موضوعات كلاسيكية كالقلق والخوف والاكتئاب، والعدوان...إلخ، بل أصبح الاهتمام ينصب على مجال أوسع قصد إبراز الجوانب الإيجابية ومكامن القوة في الشخصية، والعمل على تشغيلها واستخدامها الاستخدام الأمثل في تحسين باقي جوانب الشخصية والارتقاء بها لخلق الانسان المبدع والمتميز والخلاق.

وعليه أصبح متغير جودة الحياة النفسية يتصدر اهتماما كبيرا من قبل علم النفس الإيجابي الذي دخل المسار الأكاديمي في أواخر التسعينيات عندما تناوله "مارتن سلجمان" سنة 1998 في خطابه للدورة الافتتاحية للجمعية الامريكية لعلم النفس، والذي ينظر إلى الانسان نظرة مختلفة تماماً وهي أن الأصل هو الصحة وليس المرض (Crystal, Park,2003:3). وأن الإنسان يستطيع أن يتكيف

ويتوافق مع مجتمعه إذا ما ركز على الجوانب الإيجابية والمضيئة في حياته وبث الأمل، والتفاؤل، والسعادة، والرضا عن الذات، والاستمتاع بعلاقات مع الذات والآخرين، والمرونة النفسية. فعلم النفس الإيجابي فرع من فروع علم النفس يؤكد على دراسة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسن الأداء النفسي والوظيفي للكائن البشري بما يتجاوز نطاق أو حدود الصحة النفسية العادية.

وقد تم تكريس الكثير من الأبحاث لدراسة جودة الحياة النفسية بوصفها البناء الجديد. للارتقاء بالفرد إلى الإيجابية. فقد تبث أن الفرد صاحب جودة الحياة النفسية العالية يتمتع بالسعادة والتفاؤل والصحة ويعيش بسلام في بيئته وعلى العكس فإن نظيره الذي يشعر بانخفاض في جودة حياته النفسية، يحس بخيبة أمل وتنعدم السعادة لديه، ويغلب عليه طابع التشاؤم ونجده في صراع وتأزم مع بيئته سيلنجر Cloninger وزوهار Zohar (2011). ووفقاً لنهج علم النفس الإيجابي، يستند تحقيق جودة الحياة النفسية إلى موقف الشخص من تجربة إيجابية ليتمتع بحالة سارة، تقوده إلى السعادة في الحياة، ويصبح بإمكانه أن ينتج الطاقة والحيوية والحياة الديناميكية. فجودة الحياة النفسية هي بمثابة درع يحمي الإنسان من الإجهاد الذهني والبدني ويضمن له الصحة العقلية هالس Hills وأرجيلند Argyleand (2001). تابلين Tublin (2011). والتوافق مع توقعاته الواقعية ومع بيئته، حيث يغمره التفاؤل والابتهاج والاستجابة للظروف والأحداث بطريقة أكثر إيجابية وأكثر تكيفاً، هذا فضلاً عن انخفاض مستوى الإجهاد لديه. فالجهاز المناعي لدى الفرد الذي يمتلك جودة الحياة النفسية والسعادة يكون أقوى بعكس ذلك الذي يشعر بالإحباط والتشاؤم ليبوميرسكي وآخرون (Lybomirsky et al.,2005). فالسعادة عادة ما تحد من التوتر وتزيد من قدرة الشخص على القيام بالعمل جاماسي (Jamasy, 2011) وتعمل على تحسين الوضع الصحي، والنوم والذاكرة والعلاقات الأسرية، والصداقات، والحالة الصحية العقلية. فجودة الحياة النفسية من منظور علم النفس الإيجابي لها أهميتها الكبرى والمشروطة خاصةً في مجالات علم النفس التنموي والاسري والمدرسي، حيث تمكن الفرد من اكتساب ديناميكية التكيف الإيجابي "عملية المرونة"، واستخدام امكاناته وقدراته بأعلى طاقته، مما يمكنه من التكيف والنجاح في

التعامل السوي حتى في ظل المواقف غير السارة جاماني وآخرين (Samani et al., 2009) وفيلبي وآخرين (Vulpe et al., 2012)، حيث يمتلك الفرد الكفاءة في مواجهة الأحداث المؤلمة، بنشاط وحيوية ويتعامل معها بحنكة ومرونة ويقوم على بلورتها ويحولها إلى جهد بناء في البيئة. وهذه القدرة الفردية تساعده في المحافظة على إحداث التوازن العقلي كونير ودافيدسون (Conner & Davidson, 2003).

4.2 اتجاهات ونماذج نظرية لمعالجة جودة الحياة النفسية

- **الاتجاهات النظرية لوصف وتفسير جودة الحياة النفسية**

تمهيداً لعرض النماذج والنظريات المفسرة لجودة الحياة النفسية نستحضر الاتجاهات النظرية المعتمدة في هذا الإطار. فمفهوم جودة الحياة النفسية يستخدم للتعبير عن الرقي في مستوى الحالة الذاتية والموضوعية للفرد، وكذلك في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم أحياناً للتعبير عن إدراك هؤلاء لقدرة هذه الخدمات على اشباع حاجاتهم المختلفة، حسب أربعة اتجاهات رئيسة وهي:

- **الاتجاه النفسي Attitude Psychological**

يركز الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي لجودة الحياة النفسية، ويعتمد هذا المنحنى على عدة مفاهيم أساسية تمتد من مفهوم القيم ومفهوم الإدراك الذاتي والحاجات النفسية وإشباعها والاتجاهات وتحقيق الذات وتقدير الذات والاستقلالية ومستوى الطموح لدى الأفراد، إلى مفاهيم الرضا والتوافق والصحة النفسية. وعليه يمكن القول بأن العنصر الأساسي لجودة الحياة النفسية يتضح في العلاقة الانفعالية الإيجابية القوية بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته. فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية هي التي تُكَوِّنْ التمثيلات للمخرجات التي تظهر من خلالها جودة الحياة النفسية للفرد. (صالح إسماعيل عبدالله، 2010: 43)

ويلخص علماء النفس جودة الحياة النفسية في الحالة الحسنة والرضا عن الحياة، وقدرة الفرد على إشباع حاجاته ومشاعره واتجاهاته واستجابته للحياة ككل أو

بعض جوانبها، مع إبراز الجانب المعرفي وأهميته وتحقيق الذات على أساس أن الإنسان كائن سيكولوجي (الداهري،2008).

كما يُنظر إلى مفهوم جودة الحياة النفسية وفقاً لهذا المنحى على أنه البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، وهذا يتطلب أن يفهم الفرد ذاته وقدراته وامكاناته وتوافق ميوله وقدراته مع اختياراته بما يمكنه من التوافق النفسي والصحة النفسية، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية.

وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة انتقالية جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة. ونتيجة لذلك يظهر الرضا في حالة الإشباع، أو عدم الرضا في حالة عدم الاشباع. وهذا يتوقف على مدى توفر مستوى مناسب من جودة الحياة النفسية.

ومن هنا يمكننا القول إن جودة الحياة النفسية تتضمن الاستمتاع بالتكيف مع الظروف المادية في البيئة الخارجية والاحساس بحسن الحال والرفاه والسعادة والمتعة، وإشباع الحاجات، والرضا عن نوعية الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة وأن حياته ذات مغزى، إلى جانب الصحة الجسمية والعقلية والنفسية الإيجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولاً إلى العيش حياة متناغمة متوافقة مع جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع (Ryff, 2014).

وحسب المنحى النفسي فجودة الحياة النفسية هي إحساس الفرد بالتحسن المستمر في جوانب شخصيته ومقوماته النفسية مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والانجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات وكذلك تعلم حل المشكلات واستخدام أساليب التوافق والتكيف.

- **الاتجاه المعرفي Cognitive Perspective**

يركز علماء النفس المعرفي في تفسيرهم لجودة الحياة النفسية على فكرتين أساسيتين: الاولى مفادها أن طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة حياته النفسية. والثانية مؤداها أنه في اطار الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الافراد، فإن العوامل الذاتية هي الاقوى أثراً من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة النفسية.

ووفقاً لهذا المنحى تبرز لدينا نظريتين لتفسير جودة الحياة النفسية هما:

- **نظرية لاوتن Lawton Theory (1996)**

والذي طرح فيها مفهوم طبيعة البيئة ليوضح فكرته عن جودة الحياة النفسية، والتي تدور من جهة حول الظرف المكاني الذي يتميز بتأثير بيئة الفرد على ادراكه لجودة حياته النفسية. فطبيعة البيئة لها تأثيران احدهما مباشر على جودة الحياة النفسية للفرد كتأثير الصحة مثلاً، والأخر غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات ايجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها. وتدور من جهة أخرى حول الظرف الزماني الذي يتمثل في إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته النفسية ويكون أكثر ايجاباً كلما تقدم في العمر، حيث يصبح أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وأكثر إيجابية في شعوره بجودة الحياة النفسية. أرجيلي(Argyle,1999,P:353-373). والشكل(6) يوضح ذلك:

الشكل (6) أثر طبيعة البيئة على إدراك الفرد لجودة حياته النفسية (Brown,2009,P:25)

- **نظرية شالوك (2002) Schalok Theory:**

والتي قدم فيها تحليلاً مفصلاً لمفهوم جودة الحياة النفسية وتتكون في نظره من ثمانية مجالات، وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات وهي: 1- مجال السعادة الوجدانية ومؤشراته: الرضا، مفهوم الذات، انخفاض الضغوط. 2- العلاقات البين شخصية ومؤشراته: قوة العلاقة، التفاعلات، مدى الاسناد. 3- السعادة المادية ومؤشراته: الحالة المادية، العمل، المسكن. 4- النمو الشخصي ومؤشراته: التعليم، الكفاءة الشخصية، الأداء. 5- السعادة البدنية ومؤشراته: الصحة، والانشطة اليومية، ووقت الفراغ. 6- تقرير المصير ومؤشراته: الاستقلالية، الاهداف، الاختيارات. 7- الاندماج الاجتماعي ومؤشراته: التكامل والترابط الاجتماعي، الأدوار الاجتماعية. 8- الحقوق البشرية والقانونية ومؤشراته: الحقوق الفردية، حقوق الجماعة، القانون والعمليات الواجبة. كما تؤكد جميعها على أثر الابعاد الذاتية كونها المحددات ذات الأهمية الأكثر مقارنة بالأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة حياته النفسية، وفي نظره أن درجة الشعور نسبية، والعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته النفسية (عبدالرحمن، 2007: 338).

- **الاتجاه الاجتماعي Social Attitude:**

يركز علماء الاجتماع في دراستهم لمفهوم" جودة الحياة النفسية" ويفسرونه حسب هذا المنحى من حيث المؤشرات الخارجية، مثل دراسة نوعية المساكن، والاسرة من حيث تكوينها وبناؤها والمساندة الأبوية للأبناء، والمجتمع من حيث العادات والتقاليد والأعراف وشبكة العلاقات الاجتماعية، والمتطلبات الحضارية والبيئة، والمستويات التعليمية لأفراد المجتمع، والقدرة الاستيعابية والقبول في مراحل التعليم المختلفة والمتغيرات الاجتماعية الأخرى.

وتمثل جودة الحياة النفسية المحيط الاجتماعي للفرد ومستوى معيشته، والدخل والعمل، وما يمكن أن يوفره العمل من فرص للحراك المهني والمكانة المهنية، ومدى نطاق شبكة علاقاته بالأخرين، وعلاقاته الحميمية، ومدى قدرته على تحقيق أهدافه في الحياة. فالفرد يكتسب مفهومه عن ذاته، ومعنى الحياة من إدراكه لجودة الحياة النفسية التي يعيشها. باركر (Parkr,2004).

- **الاتجاه الطبي Medical Attitude**

اعتمد الاتجاه الطبي على تحديد مؤشرات جودة الحياة النفسية، ولم يحدد تعريفاً واضحاً لهذا المفهوم. وقد زاد اهتمام الأطباء والمتخصصين في الشئون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية بتعزيز ورفع جودة الحياة النفسية لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم.

ويحدد المتخصصون في الطب جودة الحياة النفسية بالوظيفة العضوية، بينما المتخصصون النفسيون ينظرون إلى جودة الحياة النفسية في إطار اقتران العلاقات المتداخلة بين المجال العضوي والانفعالي والاجتماعي والبيئي فالوفيلد (Fallowfield, 1990).

وبعد أن عرضنا بعض الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة النفسية يجدر بنا الإشارة أنه، وبحسب تخصصنا وطبيعة دراستنا أننا نسير على خطئ الاتجاه النفسي لتفسير جودة الحياة النفسية، وسوف ننتقل الآن لطرح أفضل النظريات النفسة التي فسرت جودة الحياة النفسية.

النماذج النظرية لجودة الحياة النفسية

5.2 نموذج رايف وكيز (Ryff & Keyes , 1995)

يرى الأشول (2005 :6) أن جوهر نوعية الحياة Quality of life يكمن في دراسة "ماسلو" عن الحاجات الإنسانية والنظرية الاقتصادية عن المتطلبات الإنسانية والتي تتمثل في: الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة للانتماء، الحاجة للمكانة الاجتماعية، الحاجة إلى تقدير الذات. ويمثل المستوى الأول مستوى الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الفرد حياً، وفي المستوى الثاني تأتي الحاجة إلى الأمن والسلامة والتطلع إلى المستقبل مع الرغبة في إشباع هذه الحاجات بأقل جهد ودون ألم. أما فيما يتعلق بالحاجة إلى الانتماء والمكانة الاجتماعية، فإن الخاصية المميزة لهما تتمثل في أن مكان العمل ليس الموقع الوحيد المؤهل لإشباعها. فانتماء الإنسان يتوزع عادة على جماعات متعددة دون أن يقتصر على جماعة واحدة، سواء كان جماعة الدراسة أو الأصدقاء أو العمل. أما الحاجة الخامسة فيعتبرها ماسلو أرقى الحاجات الإنسانية. وتتمثل في الحاجة إلى تقدير الذات وبالتالي نجاح الفرد في أن يصبح على الصورة التي يبتغيها لنفسه وأن يمارس العمل الذي يحبه ويحظى من خلاله في الوقت نفسه بتحقيق كافة الحاجات الأخرى.

بينما ترى رايف Ryff (1998)، وريان Ryan و ديسي Deci (2001:159) أن الأبحاث حول جودة الحياة النفسية توزع على وجهتين طبقاً للتعريف المستخدم. وجهة أولى تركز على المتعة الشخصية وتهتم بجودة الحياة الذاتية التي تتساوى مع مفهوم السعادة وتعبِّر عن المزاج الإيجابي والرضا عن الحياة. ثم هناك وجهة نظر السعادة التي تركز على جودة الحياة النفسية وتعرف على نطاق واسع من خلال الأداء الكامل للفرد والذي تمت صياغته إجرائياً في (6) أبعاد.

ويدعم ذلك بحث وجيسبلات Wajsblat (2011: 59-60) الذي توصل من خلال استخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن الرضا عن الحياة والتأثيرات الإيجابية والسلبية والسعاد الذاتية تندرج في متغير واحد وهو جودة الحياة من منظور

المتعة Hedonic well Being وهي تفسر 59.13% من التباين الكلي بينما اندرجت جودة الحياة النفسية تحت عامل سمي جودة الحياة من منظور السعادة Eudaimonic Well-Being والتي تفسر 56.30% والتي يندرج أسفلها الأبعاد التالية (التمكن البيئي – النمو الشخصي – العلاقات الإيجابية مع الآخرين – تقبل الذات) وذلك على عينة من الخريجين وغير الخريجين.

ويذكر كل من ريان Ryan وديسي deci (2001:143-144) أن تكافؤ جودة الحياة مع منظور المتعة أو السعادة له تاريخ طويل يرجع إلى "ارستوبس" فيلسوف يوناني من القرن الرابع قبل الميلاد والذي ذكر أن الهدف من الحياة هو التعرض لأكبر قدر ممكن من المتعة، وأن السعادة هي مجمل لحظات المتعة للفرد، بينما يرى هوبز أن السعادة تكمن في نجاح الفرد في السعي وراء شهواته الدنيا، وديساد الذي اعتقد أن الإحساس والمتعة يمثلان الهدف النهائي للحياة. كما ذهبت الفلسفة النفعية بزعامة "تشام" إلى أن بناء المجتمع الصالح يتم من خلال محاولة الأفراد تحقيق أقصى قدر من المتعة. ومن ثم فجودة الحياة من منظور المتعة تشير بأشكال متنوعة تختلف عن التركيز الضيق نسبياً على المتعة الجسدية إلى التركيز على الرغبات الواسعة والمصالح الذاتية. ويرى دينر Diener وآخرين (1999) أن الآراء السائدة بين علماء نفس المتعة هي أن جودة الحياة تتكون من السعادة الشخصية والاهتمام بخبرة المتعة مقارنة بالاستياء من تفسيرها على نطاق واسع لتشمل جميع الأحكام حول العناصر الجيدة، والسيئة للحياة، فالسعادة بالتالي لا يمكن اختزالها في مذهب المتعة الجسدية. كما أن الفلاسفة وعدداً كبيراً من العلماء قد أساءوا فهم متعة السعادة. ويتفق ذلك مع ما ذكره كل من رايف Ryff وسنجر Singer (1998) في أن الأفراد ذوي الطموحات الخارجية مثل الثروة والشهرة يشعرون بالسعادة عندما يحققوا هذه النتائج إلا أنها قصيرة المدى ولا تسفر عن جودة الحياة النفسية. وعلى النقيض من ذلك فإن السعي إلى تحقيق الطموحات والعلاقات ذات المعنى الأكثر توافقاً مع الحاجات النفسية الأساسية تميل إلى تعزيز الإحساس الكامل والأكثر بقاء بجودة الحياة النفسية وهو ما يصفه هذان الباحثان بمصطلح فلسفة السعادة (Eduamina).

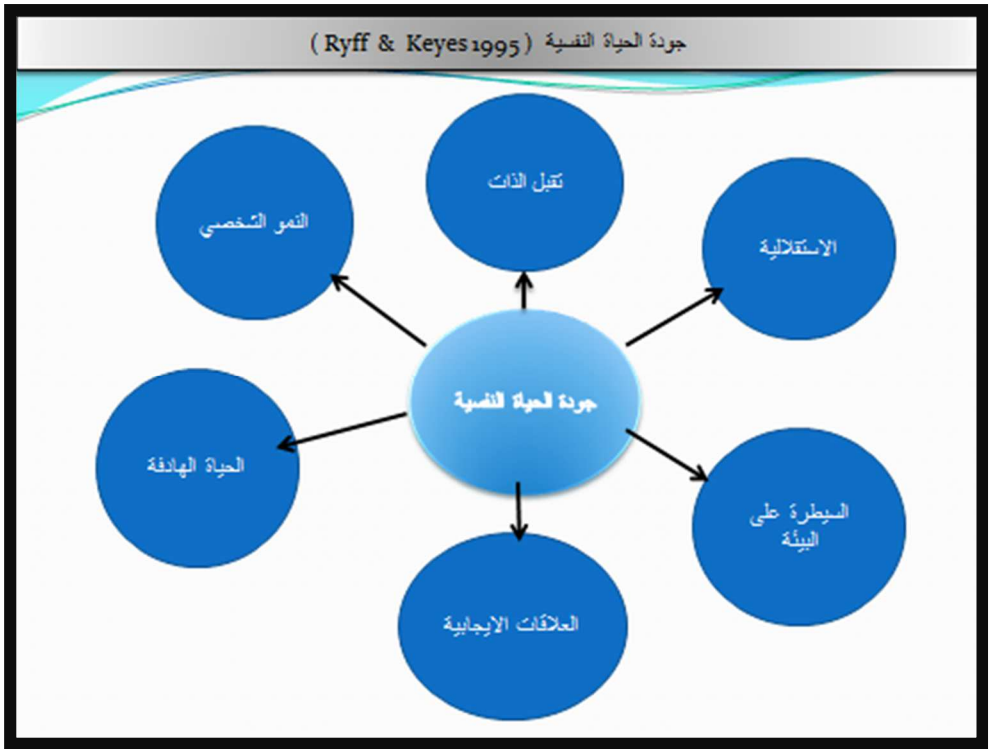
كما ذكر ريان Ryan وديسي deci (144-143 :2001) أن "أرسطو" وجد أن متعة السعادة مبتذلة لأنها تجعل البشر مستعبدين لرغباتهم. ولذلك فقد افترض بدلاً من ذلك أن السعادة الحقيقية تتمثل في التعبير عن الحقيقة. ولقد أشار إرك فروم إلى أن جودة الحياة المثلى تتطلب التمييز بين تلك الرغبات التي تؤدي إلى الشعور الذاتي بالارتياح والمتعة لحظية وبين تلك الاحتياجات التي تضرب بجذورها في الطبيعة البشرية وتسهم في النمو البشري وتنتج السعادة. وبعبارة أخرى يجب التمييز بين الشعور الذاتي والجوانب الموضوعية الصالحة للاستخدام وفقاً لمتطلبات الطبيعة البشرية، أي ليس فقط اللذة ولكن السعي نحو الكمال بتحقيق إمكانات الفرد. كما يشير مصطلح السعادة إلى أن جودة الحياة تتميز عن السعادة في حد ذاتها. وهذه مسألة تؤكدها نظريات السعادة التي نجدها تتحفظ فيما يتعلق بربط كل الرغبات الشخصية بتحقيق الرفاهية رغم ما تنتجه من متعة. فبعض النتائج لا تكون دائماً جيدة بالنسبة للناس ولن تعزز الصحة. كما يرى ريانRyan وديسي Deci (2001:154) أن كلاً من النظرتين لجودة الحياة سواء المتعة (Hedonic)، أم السعادة (Eudaimonic) تؤكد أن طريق المال لا يمكن الاعتماد عليه في تحقيق السعادة أو جودة الحياة، حيث أن العلاقة بين الثروة والمال والسعادة هي أحد العناصر الأقل إيجابية في ارتباطها بجودة الحياة. على الرغم من أن الدعم المادي يعزز بشكل واضح حصول الفرد على الموارد التي تعتبر مهمة في تحقيق الذات والسعادة. ولكن توفر المال لا يعني بالضرورة بتحقيق السعادة وجودة الحياة.

كما يبرر رايف Ryff وسنجر Singer (1998:9) تبنيهم لمفهوم السعادة (Eudaimonic) والمؤشرات السلوكية المعبرة عنه بقولهما إنهما استهدفا من الحياة وجودة العلاقات مع الأخرين التأكيد على أنها تشكل أحد العناصر الأساسية للأداء الوظيفي الإيجابي المدرج في قوائم الفلسفة للخبرات المعيارية والروايات العلمية الاجتماعية وبالتالي الخصائص الأساسية للصحة الإيجابية للإنسان، ليس بسبب انتشارها وهيمنتها في الواقع في الصياغات الفلسفية والأخلاقية ولكن بسبب قدرتها على الدمج بين العقل والجسم. كما يشيران إلى أن هناك خبرات معيارية أخرى يمكن تضمينها بحكمة لإعادة تشكيل معنى للصحة الإيجابية للإنسان من قبيل الخصائص

الذاتية (حب الذات وتقديرها وقبولها والإحساس بالفعالية والتمكن). وهي جزء من الجهود التي بذلت في الوصف الأمثل للحياة.

ويذكر رايف وسنجر (1998:21-22) أن معرفة الصحة النفسية والجسمية تتطلب التوسع في توجيه أسئلة معيارية مثل: ما هي أعمالك اليوم؟ وهل كان لها مغزى وحققت إنجازاً؟ هل يحبك الآخرون؟ هل تحب الآخرون؟ هل تهتم بالآخرين؟ هل يهتم بك الآخرين؟ هل لحياتك كرامة واتجاه؟. وهذه أسئلة كلها تدور حول أساليب التدخل وفرص الانخراط والمشاركة في الحياة. كما يذكر رايف أن للسعادة النفسية الإيجابية تضمينات لفهم الشقاء من خلال الخلل الوظيفي النفسي، أي أن القدرة على تحديد الأهداف من الحياة واختيار جودة العلاقات مع الآخرين والشعور بالتمكن وقيمة الذات يمكن أن تلعب أدواراً حاسمة في استعادة الصحة النفسية. ومن ثمة توليد ما هو إيجابي والتخفيف مما هو سلبي. وتشير جودة الحياة النفسية الإيجابية إلى المكونات المهمة في تقيم فعالية العلاج سواء كان سبيل العلاج عقاقير أو ما هو نفسي.

و تعتبر نظرية رايف من أكثر النظريات حداثة في جودة الحياة النفسية، حيث صاغ كل من رايف وكيز نموذجهما الذي يعرف باسم نموذج العوامل الستة أبعاد لجودة الحياة النفسية والشكل رقم يوضح ذلك.



شكل (7) يوضح نموذج جودة الحياة النفسية لرايف وكيز (1995)

وهذا النموذج يتضمن ستة أبعاد وهي: الاستقلالية، السيطرة على البيئة، النمو والتطور الشخصي، العلاقات الاجتماعية الإيجابية، الحياة الهادفة، وتقبل الذات. وكلما توفرت هذه الأبعاد الستة لدى الفرد كلما تحققت له جودة الحياة النفسية. وفضلاً عن ذلك فإن كل بعد من هذه الأبعاد يوفر مجموعة من السمات التي تعتبر ذات أهمية بالغة في حياة الفرد، مما يجعله على كفاءة عالية يمكن التنبؤ من خلالها بإمكانية نجاحه وفي الحياة وفي الإنتاجية العالية والتكيف الإيجابي مع مكونات البيئية. وهذه مسألة توضحها مضامين الشكل (8):

م	ابعاد جودة الحياة النفسية	السمات التي يتمتع بها الأفراد ذوي جودة الحياة النفسية المرتفعة
1	الاستقلالية	استقلالية الفرد، القدرة على اتخاد القرار الذاتي، القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية، التفكير والتفاعل، الضبط الداخلي للسلوك، تقييم الذات بمعايير شخصية
2	السيطرة على البيئة	الإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة البيئة، الضبط والتحكم في الأنشطة الخارجية، العمل بفاعلية على استخدام الاحتياجات المناسبة، القدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة للحاجات والقيم الشخصية
3	النمو والتطور الشخصي	الشعور بالنمو المستمر للشخصية، الانفتاح على الخبرات الجديدة، الشعور بالتفاؤل، التغير في التفكير كانعكاس للمعرفة الذاتية والفاعلية، الشعور بالتحسن المستمر للذات والسلوكيات بمرور الوقت
4	العلاقات الاجتماعية الإيجابية	الدفء والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، الاهتمام بسعادة الآخرين، القدرة على التفهم والتأثير والصداقة والأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية
5	الحياة الهادفة	الإحساس بالتوجه والأهداف في الحياة، الشعور بمعنى الحياة في الوقت الحاضر والماضي، الثقة والموضوعية في تحديد أهداف الحياة
6	تقبل الذات	الاتجاهات الموجبة نحو الذات، تقبل المظاهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات، الشعور الإيجابي عن الحياة الماضية

شكل (8) يوضح سمات جودة الحياة النفسية المرتفعة حسب نموذج رايف وكيز

إن نموذج الأبعاد الستة لجودة الحياة النفسية الذى وضعه رايف وكيز يسهل عملية التقييم الشامل لسمات جودة الحياة النفسية وأبعادها الأساسية. فالفرد يكون علاقات إيجابية مع الآخرين وبالخصوص عندما يكون راضياً على ذاته وقادراً على

السيطرة على بيئته وتوجهه أهداف محدودة ومضبوطة في الحياة(Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998).

وباختصار، فإن نموذج متعدد الأبعاد يسمح لنا أن نرى التفاعل بين الأبعاد كما يحدث في الحياة اليومية للفرد. وهكذا نلاحظ كيف يمكن للفرد أن يستخدم الموارد المتاحة له في كل مجال من مجالات النموذج وكيف تتفاعل المجالات فيما بينها.

كما لوحظ، أن نموذج الأبعاد الستة لجودة الحياة النفسية يسهل التقييم الشامل للفرد من وجهة نظر الأداء العام. وقد يكوّن الأفراد المزيد من القوة في بعض المناطق أكثر من غيرها، حيث أن التوازن ليس في وزن كل بعد من الأبعاد، ولكن في وجود نظرة تنموية شاملة، حيث أن كل بعد من هذه الأبعاد ينضج ويتطور بوتيرة مختلفة، حسب مفهومه وأفضليته وأهميته لدى الفرد، ووفقاً للمرحلة العمرية الانتقالية التي يتواجد فيها.

من المفيد إذن أن نذكر أن مراكز الاستشارة في مجال الصحة العقلية والنفسية والمهنية والتعليمية، وأساليب قياسها لجودة الحياة النفسية ذهبت إلى الاعتماد على نموذج الأبعاد الستة لرايف مند ظهوره إلى وقتنا الراهن. وكما يشير مركز الاستشارة بأنه أكثر النماذج فعالية في عملية الإرشاد الفردي والجماعي أو كليهما.

وتتمثل جودة الحياة النفسية في تطوير المهارات وتنمية الشخصية، حيث يظهر الفرد المؤشرات الإيجابية للأداء دييز وآخرين (2006). وهذا ما نجده في النموذج الأبعاد الستة الذي حددته رايف وكيز (1995) لتقييم استمرارية وبناء الايجابية في المواطن السلبية للوصول إلى جودة الحياة النفسية. فهذا النموذج يعطي وزنا أكبر للأداء الإيجابي بوساطة تنمية المهارات ونمو الشخصية لدى طلبة الجامعات. ويمكن أيضا أن يكون عاملا نفسيا حاسما في النجاح الأكاديمي. لذا يجب أن يكون الإرشاد والصحة النفسية في وئام مع احتياجات الطلبة بحيث يمثل التعاون بين مراكز الخدمة النفسية وإدارة الجامعة، مفتاح تعزيز الصحة العامة وجودة

الحياة النفسية (Diaz et al., 2006). والمساهمة في المهمة المؤسسية لتقديم الخدمات التي تعمل على تحسين الحالة النفسية للطلبة (Schwitzer, 2008).

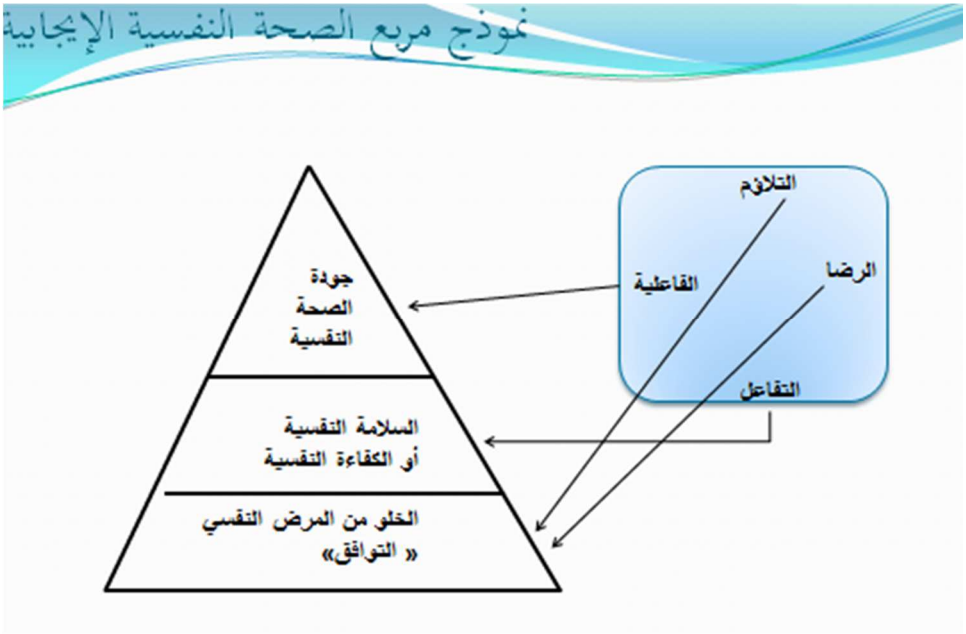
وتبعاً لما تقدم نشير إلى أننا نتبنى في الأطروحة الحالية نموذج رايف Ryff وكيز Keyes (1995) كنموذج أساسي لدراسة متغير جودة الحياة النفسية الذي يمثل الطرف الثاني من عنوان هذا العمل العلمي. وقد ارتأينا الاعتماد على هذا النموذج نظراً لأهميته النظرية ونجاعته التطبيقية، حيث يتضمن مجموعة من المؤشرات الدالة على الأداء الوظيفي الإيجابي، ويحتوي على خصائص أساسية للصحة الإيجابية، هذا فضلاً عن قدرته على الدمج بين العقل والجسم.

6.2 قياس جودة الحياة النفسية

الواضح من الفحص المتأني للدراسات والأبحاث النفسية التي قاربت جودة الحياة النفسية أن مختلف الباحثين قد استخدموا أدوات ومقاييس تختلف باختلاف طبيعة وأهداف كل بحث. ونقدم فيما يلي عرض مختصر عن أهم هذه الأدوات والمقاييس:

1. مقياس الصحة النفسية الإيجابية للشرقاوي:

والذي قدمه مصطفى الشرقاوي (1999) في دراسته نموذج للصحة النفسية الإيجابية، يوضح فيه كيفية تحقيق جودة الحياة النفسية، ثم قامت صفاء الغرباوي (2005) بالتحقق من صحة هذا النموذج على عينة من الطلبة في مرحلة المراهقة أطلق عليه " نموذج مربع الصحة النفسية" (P. H. S-M). والشكل (9) يبين الأبعاد المكونة لهذا النموذج وفق تصور صفاء الغرباوي (2005، 13):



شكل (9) يوضح نموذج مربع الصحة النفسية الإيجابية

وهذا النموذج يمثل إطاراً نظرياً لتفسير مستويات الصحة النفسية بجانبيها الصحي والمرضي، والجانب الصحي يبدأ بـ:

- المستوى الأول: الخلو من المرض، ويتضمن كلاً من التوافق ببعديه:" التلاؤم، والتكيف"، وكذلك الرضا.
- المستوى الثاني: ويتضمن تحقيق السلامة أو الكفاءة النفسية، ويعبر عنه عنصر التفاعل الذي يحتل الضلع الثالث من المربع.
- المستوى الثالث: يشمل جودة الصحة النفسية والتي عندها تتحقق الفاعلية وهو يعبر عن الضلع الرابع للمربع. ففي إطاره يصل الفرد إلى الجودة أو الفاعلية كأعلى مستوى في قمة الصحة التي تعني " مبادأة الفرد بالتنمية الذاتية لطاقته النفسية والبدل والعطاء للأخرين"، وتتميز هذه الحالة بالشعور بالسعادة والرغبة في الفيض بهذا الشعور على الأخرين (الشرقاوي، 1999: 114).

2. مقياس جودة الحياة النفسية لفريتش (Fritch)

وضع فريتش هذا المقياس لقياس الرضا عن الحياة، واستخدمه الكثير من الباحثين لقياس جودة الحياة النفسية وذلك بفعل تساوق أبعاده مع هذه الأخيرة، حيث يرى هؤلاء الباحثون أن الفرد حينما يكون راضياً الحياة تكون جودته النفسية عالية.

فضلاً عن ذلك فإن هذا المقياس يقيس المؤشرات الذاتية والموضوعية التي تنبؤنا بجودة الحياة النفسية، حيث يتضمن أربعة عشر مجالاً للحياة، منها على سبيل المثال، العمل والصحة، وقت الفراغ، العلاقات مع الآخرين والأبناء، مستوى المعيشة، فلسفة الحياة والعلاقات مع الأقارب والجيران والعمل...إلخ. يطلب فيه من المفحوص تقدير الرضا عن الحياة وفق سلم تدريجي يشمل مختلف مجالات الحياة المرتبطة بتحقيق السعادة لديه.

3. مقياس جودة الحياة النفسية لرايف Ryff وكيز Keyes

يمثل هذا المقياس أكثر المقاييس استخداماً في مختلف الأبحاث التي أهتمت بجودة الحياة النفسية كموضوع. فمن خلال تصفحنا لبعض هذه الأبحاث، وفي مقدمتها دراسة هاوسير وآخرين Hauser et at (2005) التي اشتغلت على بيانات واسعة لكل من جامعة ويسكونسن ماديسن (من 1993 إلى 2004) والمسح الوطني للعائلات (من 1992 إلى 2007)، لاحظنا بأن النتائج في الدراستين معاً تؤكد على تحقيق هذا المقياس لدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين مختلف الأبعاد فيما بينها، وأن معامل استقرار البنية العاملية مرتفع (ر= 0.85)، الأمر الذي يسمح بالقول بأن هذا النموذج القياسي قد حقق شروط حسن مطابقة جيدة.

وتتأثر سلوكيات الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة بحالتهم المزاجية، وأن كلا من التمكن البيئي، والهدف في الحياة، وتقبل الذات تسهم بحوالي (20% – 29%) في هذه السلوكيات، بينما يسهم كل من النمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية بحوالي (16% – 27%) (Ryff,1995). ويرى (Uskul & Greenglass,2005) أن (30%) من جودة الحياة النفسية ترجع إلى حالة الفرد، و(18%) ترجع إلى الرضا عن الحياة لدى الأتراك – الكنديين. وكما يوجد ارتباط موجب ودال إحصائياً بين جودة الحياة النفسية وكل من التفاؤل وأساليب التكيف. وأخيراً هناك فروق في جودة الحياة النفسية ترجع للعمر والمستوى التعليمي.

وفحص أبوط وآخرون Abbott et al (2006) الخصائص السيكومترية لمقياس رايف لجودة الحياة النفسية، وتوصلوا إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً

بين الابعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية، وكذلك فيما بينها. وقد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق التنبؤي للصحة النفسية، بالإضافة إلى تحقق شوط حسن مطابقته.

هدفت دراسة لاتلي وآخرون Linley et al (2002) إلى التعرف على البناء العاملي لمقياس جودة الحياة النفسية وفق نموذج الابعاد الستة (العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، السيطرة على البيئة، القبول الذاتي، الحياة الهادفة، والنمو الشخصي)، وقد أجريت الدراسة على عينة مختلفة الأعمار طبق عليها مقياس الرضا عن الحياة لزاهنق Zhang ونورفيليتز Norvilitis (2002)، ومقياس المؤثرات السلبية والايجابية (PANAS)، ومقياس جودة الحياة النفسية لرايف Ryff وكيز Keyes (1995). أكدت النتائج استقلالية عوامل جودة الحياة النفسية، وارتباطها إيجابيا بدلالة مع الرضا عن الحياة والمؤثرات الإيجابية، وكان ارتباطها سلبياً مع المؤثرات السلبية للحياة.

وقام فرناندس وآخرون Fernandes (2010) بالبحث في الخصائص السيكومترية لمقياس رايف لجودة الحياة النفسية من خلال تطبيقه على عينة من الطلبة البرتغاليين في المرحلتين الثانوية والجامعية، وأكدت النتائج تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي وصدق استخدامه في البيئة البرتغالية.

وتناول ناجوفان Negovan (2010) أبعاد جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة من كليات علم النفس والعلوم التربوية، طبق عليهم مقياس دينر Diener وسلجمان Seligman (2002)، ومقياس رايف Ryff وكيز Keyes (1998) لجودة الحياة النفسية، أكدت هذه الدراسة أيضاً تمتع مقياس رايف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والصدق المرتبط بالمحك، وكذلك الصدق البنائي، حيث حقق النموذج سداسي الابعاد شروط حسن المطابقة.

وفي هذا السياق نشير إلى تعدد وتباين المقاييس المعتمدة في تقييم جودة الحياة النفسية بناء على مداخل متعددة؛ بحيث لاحظنا من خلال اطلاعنا على

مجموعة من الدراسات أن أغلبها ركزت على المدخل الذاتي والموضوعي في قياسها لجودة الحياة النفسية.

المدخل الذاتي: إدراكات الفرد لظروفه من خلال تقويم الجوانب النفسية، ويركز هذا التقويم على قياس الرفاهية النفسية والرضا والسعادة الشخصية، كما يقيس المشاعر الإيجابية لدى الأفراد وتوقعاتهم للحياة.

المدخل الموضوعي: هذا المدخل يركز على البيئة الخارجية، ويتضمن الظروف الصحية والرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم والأمن والسكن والانشطة.(الشيراوي، 2013: 67-96).

وهناك نهجان رئيسيان لدراسة جودة الحياة النفسية: نهج (SWB) ونهج ذاتي والنفسي (برنامج العمل والميزانية)، (Ryan & Deci, 2001).

نهج SWB الذي ينظر إلى تجارب الحياة التي يعيشها الفرد إما كتجارب حياتية سارة وإما كتجارب حياتية غير سارة، بحيث أن بعض التجارب تكون أكثر ملاءمة وحفاظاً على جودة الحياة النفسية. فهذا النهج يرتبط بقوة بالفروق الفردية المتعلقة بالإيجابية والسلبية. فهو ينظر إلى جودة الحياة النفسية في بعديها الإيجابي والسلبي ديفادسون Davidson (2004). ونهج النمط العاطفي الإيجابي يجعل الفرد يتمتع بشخصية إيجابية وذلك لانفتاحه على الخبرات العاطفية والحياتية الإيجابية، وبعكس ذلك الشخص الذي تسيطر عليه الخبرات والعواطف السلبية .

يعتبر برنامج العمل والميزانية باعتباره مؤشرا على قوة ومدة SWB، والذي يضم بعض الخصائص كقبول الذات، الحياة الهادفة، والسيطرة على البيئة، والاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية، ونمو الشخصية سولنجر Cloninger (2004). وكما أظهرت النتائج الأخيرة هذا البرنامج يساعد على تقدير مؤشر السيطرة على الشخصية والديموغرافية بيرنس Burns وميشين Machin (2010).

تبعاً للطرح السابق نشير إلى أننا سنعتمد في هذه الأطروحة على قياس جودة الحياة النفسية وفقاً لنموذج العوامل الستة الذي وضعه كل من رايف وكيز. وسنعمل

في الفصل الرابع على وصف مقومات هذا المقياس ومفتاح تصحيحه وما يتمتع به من صدق وتبات، كما سنتحقق من صدقه وثباته من خلال عينة دراستنا.

7.2 أبعاد جودة الحياة النفسية:

سنتناول أبعاد جودة الحياة النفسية وفقاً لنظرية رايف وبالخصوص أبعادها المتمثلة في تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية الإيجابية، الاستقلالية، السيطرة على البيئة، الحياة الهادفة، والنمو الشخصي:

1. تقبل الذات: Self – Acceptance

وهو القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به القدرات والامكانيات، النضج الشخصي، والاتجاه الإيجابي نحو الذات. ويشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة، وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية، أي مدى قدرة الفرد على تكوين موقف إيجابي تجاه نفسه، وبالتالي الاعتراف بقبول جوانب متعددة من النفس، أي الشعور الإيجابي تجاه الحياة الماضية (Ryff & Singer 2008).

وإذا كان قبول الذات يتطلب من الفرد قبول الماضي والحاضر، فإن الماضي يعتبر من الحقائق التي عاشها وبالتالي فعليه وعيها وإدراكها وتقبلها، ليمتلك القدرة على الانتقال للعيش في الحاضر بمختلف مجالاته العاطفية والمعرفية والجسدية. فذكريات الفرد في الماضي تعتبر كجزء أساسي من التجربة والخبرة حين الوقوف أمام مواقف مماثلة في اللحظة الحاضرة. فهي التي تمكنه من التفكير بشكل أفضل والتدخل والعمل على توجيه خبراته والتعلم منها في تطوير تصرفاته وصدور سلوك حسن ومقبول ، والبدء في عيش أفضل. (Rodriguez,2012.,p14). فقبول الفرد لذاته يعد الخطوة الأولى التي تساعده على التعرف على النقاط الحسنة والنقاط السيئة في شخصيته ولكن قبوله هذا. لا يعني أن يقبل ما لديه من نقاط سلبية دون أن يفعل شيئاً ازاءها وكأنها قدر محتوم لا مفر منه. ولا يعني أيضاً قبوله بكل ما فيها من سمات تعكر صفو مزاجه وتعرقل قدراته على التقدم والاستمتاع بالحياة.

فقبول الذات يعني أن يفهم الفرد سلوكه وعاداته وشخصيته، وأن يكون شجاعاً بما فيه الكفاية لأن ينظر إلى نفسه بعين ثاقبة وذكية. فمعرفة الفرد لنفسه تمكنه من فهم شخصيته وعاداته، وتفتح له الطريق ليدرك نقاط قوته ونقاط ضعفه أيضاً، وتقدم له الفرصة لتحسين نفسه وتحسين حياته.

والتحسين هنا يتطلب من الفرد تطوير قوة إرادته، وقوة الارادة هي القدرة على السيطرة على النزعات غير الضرورية والمؤذية. وهي القدرة على التوصل إلى القرارات السليمة والعمل على تنفيذها إلى أن يتحقق الهدف المنشود. وكذلك هي القدرة النفسية على تجاوز العادات السيئة وعلى المقاومة المعرفية لتحقيق أعمال ذات مغزى. فقوة الارادة هي أساس من أساسات النجاح في الحياة.

وتسير قوة الارادة جنباً إلى جنب مع الانضباط الذاتي الذي يشكل قدرة الفرد علي العمل والمثابرة. فهو الذي يساعده على مواجهة مصاعب الحياة في مظاهرها البدنية والنفسية والعقلية. وعلى رفض النزوات والملذات الآنية من أجل مكاسب بعيدة المدى وأكثر أهمية، ويتطلب تحقيقها بذل جهد ووقت.

وكثيراً ما يَحُولُ التهاون أو الخجل أو الضعف بين الفرد وبين ما يريد عمله. والأكيد أن هذا الأخير بإمكانه أن يحقق كفاءته الذاتية وأن يطور قدراته على اتخاذ المبادرة والقرار. فليس من المتعذر عليه أن يطور قوة إرادته وانضباطه الذاتي إذا كان بالفعل يريد ذلك(مانتو،2011: 376-377).

2. **العلاقات الاجتماعية الايجابية: Positive Relations With Others.**

وهي قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، قائمة على أساس من الثقة المتبادلة والمتمثلة في القدرة على التعاطف القوي والتواد والألفة والتفاهم والتأثير والدفء والصداقات الحميمية والقدرة على التوحد مع الآخرين والقدرة على الأخذ والعطاء وغيرها من العلاقات الإنسانية التي تعتبر من أهم عناصر جودة الحياة النفسية لأنها تعد معيارا للنضج والتوافق والقدرة على تحقيق الذات وتقاسم الوقت مع الآخرين.(جودة، 2007).

تمثل العلاقات الاجتماعية عنصراً مهماً في الشعور بجودة الحياة النفسية. فهي تشير إلى التفاعل الاجتماعي ومدى اتساع شبكة العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء والأقارب والجيران، وما لها من دور في تحقيق مستوى عالٍ من الرضا عن الحياة. فكلما كان الفرد يمتلك مهارة مرموقة من التفاعل الاجتماعي وتكوين شبكة متينة من العلاقات الاجتماعية، كلما زاد رضاه عن الحياة والإحساس بجودة الحياة النفسية.

كما تعمل شبكة العلاقات الاجتماعية بأطيافها المختلفة على تحقيق تقدير الفرد لذاته من خلال الدعم الاجتماعي والمساندة الاجتماعية واشباعه لحاجته من الحب والأمن والصحبة. وهذا ما يبني قاعدة رصينة من الثقة لدى الفرد ويزيد من إيجابيته وتمكنه من المشاركة في الانشطة مع الرفع من مستوى الشعور بالرضا عن الحياة وجودة الحياة النفسية.

كما تسهم شبكة العلاقات الاجتماعية في التخفيف من العناء النفسي بأشكاله المختلفة كاضطرابات المزاج والقلق والشعور بالوحدة والاكتئاب، حيث تعمل هذه الشبكة على تحسين الصحة النفسية للفرد وعلى تحقيق جودة الحياة النفسة.(إبراهيم، 2011: 44)

وبإمكان الفرد الذي يمتلك مهارة إقامة العلاقات الاجتماعية الإيجابية أن يحافظ على علاقات حميمة ومستقرة مع الآخرين وبالخصوص الأقارب والاصدقاء الذي يثق فيهم. فالقدرة على التواصل مع الآخرين تشكل عنصرا أساسيا لتعزيز علاقات متينة وجيدة وموثوقة. كما يساهم التواصل مع الآخرين في تسهيل التفاعل، ودمج المجموعات المتنوعة، مما يعمل على تقليل التفاعلات العنيفة أو العدوانية وزيادة كمية ونوعية اللقاءات التي تعمل على بناء الصداقات والعلاقات ذات المغزى .(Rodriguez, 2012, p15).

3. **الاستقلالية: Autonomy.**

وهي استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار، وعلى التفكير والتصرف بطرق معينة وتقييم نفسه وفقاً للمعايير الاجتماعية. بمعنى مدى قدرته على تحديد ذاته

والثقة في أرائه الخاصة، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وضبط السلوك الشخصي الداخلي أثناء التفاعل مع الآخرين. وكما تشكل قدرة الفرد على تقرير مصيره بنفسه، والاعتماد على ذاته في استقلاله وفي اتخاذ قراراته بنفسه دون الاعتماد على الآخرين، وفي ضبط وتنظيم السلوك الشخصي (جودة،2007).

فالاستقلال يدل، بالتعارض مع التبعية، على العملية التي بها يكتسب إنسان معين أو مجموعة من البشر، قواعد سلوكية ذاتية. وهذا ما يعني أن القدرة على الاستقلال الذاتي تنتج عن استبطان القواعد والقيم، إثر عملية تفاوض شخصي مع مختلف الأنظمة المعيارية للترابط والضغوط الاجتماعية.

فالاستقلال في علم النفس المعرفي يعني حسب بياجيه أن الفرد، في تصرفاته تجاه الآخر، يمر من أخلاق تابعة تحكمها قواعد السلوك والتقويم الأخلاقية التي تُفْرَض من قبل الآخر، أو تُستَعار منه دون تقويم أخلاقي عقلاني؛ وقد تشوبها بعض المصالح الأنوية، إلى أخلاق مستقلة يتطلب تكوينها دمج التبادل في العلاقات بين الأفراد المعترف بهم في خصوصيتهم الذاتية ولكنهم متساوون شكلياً.

أما من منظور التحليل النفسي الدينامي فإن تحقيق الاستقلال الذاتي يرتبط ببناء الهوية خلال المراهقة، فهو يعود للعملية الثانية في الانفصال التَّشَخْصُنْ التي تنتج عن تبدلات المثال الأعلى للأنا وعن التماهيات، وكذلك عن التغيُّر في اقتصاد الاندفاعات.

والاستقلال هو القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والتفكير وتوجيه التصرف بطريقة معينة وتقييم القيم والسلوكيات المنضوية المستندة إلى المعايير. ويمكن إجراء مقاربة للتقييم الذاتي للطالب وفقا للمعايير الشخصية، بحيث يمكن للشخص تأسيس منظومة قيم ومعايير لتقويم نفسه وليس الآخرين فقط. كما تسهم هذه المنظومة في تنظيم سلوك الفرد والسيطرة على قراراته وتحسين تقرير مصيره وتحقيق الاستقلاله (Rodriguez,2012.,p14).

4. **السيطرة على البيئة: Environmental masterv**

تشير إلى القدرة على اختيار وتخيل البيئات المناسبة، والمرونة الشخصية أثناء التواجد في السياقات البيئية. فهي قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف المحيطة به، ومدى الاستفادة منها بطريقة فعالة وتوفير البيئة المناسبة، والمرونة الشخصية ومدى الإحساس بالكفاية والقدرة على إدارة البيئة حتى ولو كانت على درجة من التعقيد، والتحكم في كثير من الأنشطة (جودة،2007).

يشير رودريغيز Rodriguez (2012) إلى أن جودة الحياة ترتبط ببيئة الفرد، وعواملها التي تعتبر من المحددات الأساسية لإدراكه لجودة الحياة النفسية. وهذا يبدو من خلال تركيز العديد من الدراسات على جودة الحياة في بيئات محددة.

فالبيئة هي مكان حياة فرد معين، أو جماعة معينة أو جنس معين (نموذج بيئوي خاص)، وهو يشمل الوسط المادي والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيها الفرد، ويؤثر بشكل مباشر على مظاهر نموه المختلفة. وسنركز في هذا الإطار على بيئة ما بعد الولادة ومظاهر تأثيرها على جودة الحياة النفسية كطرف ثان في موضوع هذه الأطروحة، والتي تتمظهر حسب نموذج رايف في الأنواع التالية:

أ- البيئة الأسرية:

تشكل الأسرة البنية الاجتماعية الأولى والبيئة الاساسية التي ترعى الفرد. فهي تعتبر الروابط الاجتماعية الوثيقة الصلة بين أعضائها وموطن العلاقات الدافئة والحميمية بين الوالدين والأبناء والإخوة والأخوات. فكلما حظيت هذه البنية بمناخ يسوده الدفء والمودة والالفة والمحبة والثقة المتبادلة والاحترام، كلما حظي الفرد بمستوى جيد من الصحة الجسمية والنفسية، وبالتالي كمؤشر على جودة الحياة النفسية لديه. وفي المقابل كلما ساد التفكك والصراع داخل الأسرة كلما تولدت عن ذلك مصاعب ومشاكل ذات طابع اجتماعي وانفعالي.

وتنطوي البيئة الأسرية على الكثير من العوامل التي تؤثر على نمو وتطور شخصية الفرد من مختلف جوانبها المعرفية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية والجسمية. ومن هذه العوامل: ثقافة الوالدين وصحتهما الجسمية والنفسية، المستوى

الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، اسلوب المعاملة الوالدية للأبناء، طبيعة العلاقة بين الزوجين، المشكلات الأسرية والطلاق، اليتم...إلخ

ب- البيئة الأكاديمية التعليمية:

تمثل بيئة التعلم العامل الأهم في تحديد مدى وكيفية التعلم. فما يتعلمه الطلبة هو انعكاس لمدى حبهم للتعلّم، كما أن حبهم للتعلّم يرتبط بشكل وثيق بمدى معرفتهم وإدراكهم لأنفسهم. فالبيئة الإيجابية تشجع على التعلّم، بعكس البيئة السلبية التي تخلق عجزاً عصبياً، وتدمر التشجيع والحماس نحو التعلّم.

ويستطيع المعلّمون أن يحدثوا أكبر الأثر على تعلّم طلبتهم، ومن أبرز ما يمكن أن يقوموا به هو إزالة التهديدات من بيئة التعلّم. فمهما كان المعلّم متحمساً بشأن إضافة عناصر إيجابية للبيئة، فهو مطالب بالعمل أولاً على إزالة العناصر السلبية ومنها الإحراج، والاتهام، والمواعيد غير الواقعية، والإذلال، والسخرية...إلخ.

وهناك العديد من العناصر التي يمكن تضمينها في البرامج التعليمية بهدف إثراء بيئة التعلّم وبالتالي إثراء دماغ المتعلّم، كأن يكون التعلّم مثيراً للتحدي مع تقديم معلومات أو تجارب جديدة. فالتحدي عنصر مهم، غير أنه يجب مراعاة موقف التحدي بمراعاة مستوى الطلبة، فإن كان كبير جداً أو قليلاً جداً سيؤدي بهؤلاء إلى الانسحاب أو الشعور بالملل. ويمكن أن يتحقق التحدي الفكري بتقديم مادة جديدة أو إضافة درجة من الصعوبة، أو استخدام الاستراتيجيات التعليمية: كالحاسوب، والمجموعات الثنائية، وغيرها (أبو رياش، عبدالحق، 2007: 351 – 362).

إن البيئة التعليمية تعمل على بناء الفرد من مختلف جوانبه العقلية والنفسية والاجتماعية، ففضلاً عن تمكين هذا الأخير من المعارف والمعلومات الضرورية قصد الارتقاء بمستوى نضجه العقلي وتنمية مداركه، فهي توفر الفرص التعلُّمية للمتعلم لكي يتقبل السلطة ومفهوم القيادة والمنافسة الشريفة والتعاون والتضحية، والعديد من السمات التي تؤثر في نموه الاجتماعي والخلقي. فبدورها هذا تفسح المجال وتتيح الفرصة لإثبات وجود الطالب في مجالات النشاطات المختلفة وبناء الصداقات الحميمية مع الأقران والزملاء.

ت- البيئة الثقافية:

تشتمل البيئة الثقافية على الكم المتراكم من القوانين المدونة وغير المدونة والمعارف والمعتقدات والعادات والقيم التي يكتسبها الفرد من الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه. وهذا الكم يؤلف نمطاً ثقافيا خاصاً بكل وسط اجتماعي وموجهاً لسلوك الفرد وتصرفاته ونموه الشخصي.

ث- البيئة الداخلية للفرد:

وهي مجموعة العمليات الفيزيولوجية المتفاعلة داخل الجسم التي تؤدي إلى الضبط الذاتي المتميز بالمحافظة على ثوابت بيولوجية خاصة بالنوع. تتجه الأوليات الفيزيولوجية إلى توازن وثبات الوسط الداخلي الموحد الشكل، حيث تتطور المبادئ التي تسمح بحياة الفرد واستقلاله بالنسبة إلى الوسط الخارجي. فالفرد يضع شروط حياته الحرة وحتميته الخاصة. وهناك إذن علاقة بين اللاحتمية الخارجية وحتمية داخلية معينة يؤمنها الجسم ويتحمّلها. فالفرد ينكفئ إذن عن المحيط وينتج عالمه الخاص، والسلوك هو الذي يمكِّنْ من ربط الوسط الداخلي بالوسط الخارجي.

كما يحتل كل جنس موقعاً خاصاً في الوسط كما يعبر عن ذلك النموذج البيئوي الذي يأخذ، آخذاً بالاعتبار استعداداته الفيزيولوجية وطبعه الوراثي المورفولوجي والسلوكي، ومجمل العلاقات التي يقيمها في النظام البيئوي. وبهذا يظهر السلوك كالوسيط الذي يستطيع أي فردٍ معين أن يجد بواسطته مكانه ويمارس دوره في محيطه. (دورون، بارو،2012: 695 – 744؛ F-P)

فالسيطرة على البيئة تتلخص في كفاءة إدارتها والقدرة على اختيار أو خلق بيئات مواتية لتلبية رغبات واحتياجات الفرد. ويشمل امتلاك حسن السيطرة والتأثير على الوسط الذي يعيش فيه الفرد وقدرته على التخطيط لتغيير بيئته باستراتيجية، ويكون متفائلاً بتوقع الأشياء الجيدة، ويحسن السيطرة على مجموعة متنوعة من الانشطة الخارجية، ويخلق البيئات المناسبة التي تلبي احتياجاته وتوفر له راحته وسعادته (Rodriguez,2012.,p15).

5. الحياة الهادفة: Purpose in Life

وهي قدرة الفرد على وضع وتحديد أهداف قابلة للتحقق في الحياة وتكون بشكل موضوعي، وأن يكون له هدف ورؤية واضحة توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والإصرار على تحقيقها، والعمل بجدية على إزالة كل المنغصات التي قد تحول دون ذلك. فالفرد الناجح الذي يتمتع بجودة حياته النفسية دائماً ما يحمل أهدافاً وأفكاراً توفر له المعنى الواضح لحياته وعلى يقين وإيمان بأن أفعاله في الماضي والحاضر كانت ذات معنى ومغزى، وتساعده في التوجه بحيوية ودافعية نحو المستقبل، وتجعله مدركاً للغرض من الحياة وإيجاد المعنى التام لها.(جودة،2007)

6. النمو الشخصي Personal growth

ويشير إلى قدرة الفرد على تنمية قدراته وامكانياته، وزيادة فاعليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة، لإثراء حياته الشخصية والشعور بالتفاؤل. فالنمو الشخصي هو قدرة الفرد على إدراك طاقاته والارتقاء بها لكى تتطور وترتقي باستمرار حتى يكون منفتحاً ومستعداً لتلقي أي خبرات جديدة تتضاف إلى رصيده من الخبرات التي تساهم في مثل هذا التطور، بحيث يكون لديه الإحساس بالواقعية التي تجعله يتطور مع مرور الزمن، حيث تصبح الحياة من منظوره عبارة عن عملية مستمرة من النمو والتعلم والتغير. (عكاشة، وسليم، 2010)

8.2 العوامل المؤثرة في جودة الحياة النفسية:

هناك عدة عوامل يمكنها أن تؤثر في جودة الحياة النفسية لدى الفرد بحيث أن كل عامل من هذه العوامل يؤثر بطريقة معينة. كما قد يختلف تأثير العامل نفسه من فرد لفرد آخر، حيث يتضمن البناء النفسي لكل منهما مكامن قوة ومواطن ضعف. وإذا أردنا أن نحسن جودة الحياة النفسية لفرد ما، علينا التركيز على كل جانب من جوانبها وبالخصوص في أبعادها الستة مع استخدام كل القدرات وكافة الامكانيات المتاحة لهذا الغرض.

كما علينا الأخذ بعين الاعتبار الظروف الداخلية والخارجية للفرد. والتي تتمثل في الخصائص البدنية والنفسية والاجتماعية التي ترتبط بذاتية الفرد، ثم العوامل الخارجية الخارجة عن إرادته والمرتبطة بتأثيرات الآخرين، وبالبيئة التي يعيش فيها.

ويمكن إجمال أهم العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في جودة الحياة النفسية للفرد في الآتي:

- قدرة الفرد على اختيار نمط الحياة المناسب وعلى اتخاذ القرارات وتنفيدها.
- مستوى الخبرات الحياتية.
- روح الدعابة والمرح.
- مدى توفر مصادر المساندة من شبكة العلاقات الاجتماعية.
- مستوى الرعاية الصحية والتغذية التي يتلقاها الفرد.
- ظروف المعيشة والمسكن الذي يعيش فيه الفرد.
- مستوى التعليم الخاص بالفرد.
- مدى رؤية وإدراك الفرد لذاته وللحياة التي يحياها ومدى تكيفه معها.
- الظروف المهنية التي يعيشها الفرد ومدى قدرته على إنجاز أعماله وتحقيق ذاته.
- الخبرات الحياتية السلبية.
- سوء لظروف المعيشية.
- ضغوط أحدات الحياة.
- فقدان الشعور بمعنى الحياة.
- عدم توفير سبل الرعاية الصحية الكاملة للفرد.
- الافتقاد إلى مهارة الذكاء الانفعالي.
- التأخر التكنولوجي. (علي، 2011).

خلاصة

تعتبر جودة الحياة النفسية من أهم مستجدات علم النفس الحديث. فميدانها المتمثل في السيكولوجيا الإيجابية، أصبح يحظى بأهمية متزايدة في مجالات علم النفس المختلفة وبالخصوص التنموية والمعرفية، والمدرسية والأسرية.

فجودة الحياة النفسية تمكّن الطالب خاصة من اكتساب ديناميكية التكيف الايجابي (عملية المرونة) واستخدام امكاناته وقدراته بأعلى مستويات طاقاته، مما يمكنه من التكيف والنجاح في التعامل السوي حتى في ظل المواقف غير السارة، حيث يتمكن من امتلاك الكفاءة لمواجهة الأحداث المؤلمة، بنشاط وحيوية ودافعية ويتعامل معها بحنكة ومرونة قصد بلورتها وتحويلها إلى جهد بناء في البيئة، وتحقيق أهداف ذات معنى وقيمة.

فتمتع الطالب بجودة الحياة النفسية يعني أنه يتقبل ذاته كما هو وهذا ما يدفعه إلى العمل بجد إلى تطوير شخصيته واكتساب استقلاليته وبالتالي تحقيق هدفه في الحياة مع تكوين شبكة علاقات اجتماعية متميزة. وهذه العوامل جميعها تمكنه من إدراك طبيعة بيئته وسهولة السيطرة عليها .

ويعبِّر مفهوم جودة الحياة النفسية عن حالة كلية ذاتية لدى الفرد توجد عندما يتوازن داخله مدى واسع من المشاعر منها: الحيوية والنشاط، الاقبال على الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات والآخرين، البهجة والمرح والسرور، السعادة والهدوء، الشعور بحسن الحال، الرضا عن الحياة، وإقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين. فهي ما يمكن تسميته بحالة من الاتزان الانفعالي الايجابي التي تنظم إيقاع حياة الفرد.

ومن أفضل النماذج النظرية التي فسرت جودة الحياة النفسية يوجد نموذج رايف الذي يسمى بنموذج العوامل الستة المتمثلة في: الاستقلالية، السيطرة على البيئة، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات. وهي العوامل التي تسمح لنا بالكشف عن التفاعل بين الأبعاد كما يحدث في الحياة اليومية للفرد، وبالتالي نرى كيف يمكن لهذا الأخير أن يستخدم الموارد المتاحة له في كل مجال من مجالات النموذج.

ويكشف هذا النموذج عن الأداء العام والشامل للفرد، بحيث يحقق نوعاً من التوازن في نمو واشتغال كل بعد من الأبعاد الستة السابقة الذكر، على أساس كلاً منها يتطور بوثيرة مختلفة حسب مفهومه وأهميته والمرحلة العمرية والانتقالية التي يتواجد فيها كل فرد.

ونظراً لأهمية هذا النموذج، النظرية والتطبيقية، فقد اخترنا الاعتماد عليه في هذه الأطروحة وبالخصوص على صعيد حصر وتحديد المكونات الأساسية والأبعاد الجوهرية لمفهوم جودة الحياة النفسية كمتغير تابع في هذا البحث، ومن ثمة على مستوى توظيفه كمقياس إجرائي لتشخيص طبيعة جودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة.

الفصل الثالث

الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية

1.3 تمهيد

2.3 الذكاء الانفعالي والحياة الايجابية

3.3 الذكاء الانفعالي في البيئات التعليمية

4.3 الذكاء الانفعالي وثنائية النجاح والفشل

5.3 الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة

خلاصة

1.3 تمهيد:

يتأثر الطلبة بمختلف مستوياتهم التعليمية بمجموعة من الانفعالات والمشكلات السلوكية، كما يتأثر بعضهم بانتقالهم من بيئة المدارس الثانوية إلى بيئة الحياة الجامعية. فطبيعة المراحل الدراسية في ليبيا تجمع بين الطلبة ذكوراً وإناثاً في المرحلة الابتدائية، ثم يفصل الطلبة في مدارس حكومية خاصة بالذكور، ومدارس خاصة بالإناث في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ثم يجمع بينهما في المرحلة الجامعية من جديد، حيث يزاوج النظام الجامعي بين الطلبة الذكور ولإناث، وبين التخصصات العلمية والأدبية في بيئة واحدة. فيحاول هؤلاء التوافق والتعايش مع الظروف الجديدة بما تحتويه من متغيرات، ولكن البعض منهم يفتقرون إلى المهارات الانفعالية الضرورية فيصعب عليهم التوافق والتكيف.

ففي هذه البيئة الجديدة التي ينخرط فيها الطلبة البالغون 18 سنة تقريباً تتهيأ الظروف للجمع بين الذكور والإناث ونسج علاقات الزمالة والتواصل والحوار بينهما، وبالتالي مواجهة جملة من المواقف والمشاكل غير المألوفة التي كثيراً ما تثير قلق وانفعالات هؤلاء وتذمرهم من ظروف الحياة القاصية، الأمر الذي يفضي بكثير منهم إلى الفشل الدراسي والإخفاق في علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم الانسانية.

وتختلف انفعالات وردود انفعالات الطلبة وتفاعلهم في المدرسة عن الجامعة أو ما بعد الجامعة. ولهذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أسلوب التفاعل من انفعال الطلبة، وهي ضرورة من ضروريات العمل التربوي الذي يمارسه المعلم في المدرسة والأستاذ في الجامعة، وذلك من أجل تنمية انفعالات الطالب وتفاعله بشكل ايجابي مما يساعد المجتمع في الحصول على مخرجات عملية راقية ومتفوقة، تعمل على تطوير مؤسسات المجتمع، لتواكب عجلة التقدم الذي يشهده العالم اليوم في كافة مجالاته وخلق الحياة الايجابية وتحقيق النجاح.

2.3 الذكاء الانفعالي والحياة الايجابية:

الواقع أن للذكاء الانفعالي تأثير كبير على الأداء الناجح والسعادة والرفاه والسعي للحصول على حياة أكثر إيجابية (Seligman & Csikszentmihalyi,

2000). تشير النظريات علم النفس الإيجابي الحالية ونتائج البحوث المتعلقة بالإيجابية في جوانب النفس البشرية إلى أن الذكاء الانفعالي يعتبر من العوامل الرئيسية التي تساهم في الصحة النفسية الإيجابية. وتتشابه هذه العوامل مع خصائص الأفراد كما جاءت عند ماسلو وبالخصوص تلك التي تتمثل في القبول الذاتي، وتقرير المصير، والادراك الذاتي، والمرونة، والعلاقات الشخصية، والإجهاد ،والتسامح واختبار فعالية الواقع، وقبول الواقع، وكفاءة الأداء، والتكيف، وحل المشكلات، والإنجاز في المجالات الهامة للحياة. ويمكن اعتبار كلا من ماسلو وجهادا من رواد ومؤسسي الحركة الإنسانية في علم النفس أو ما يسمى اليوم بعلم النفس الإيجابي. وبالإضافة إلى ذلك فإن غالبية خصائص الإنسان الإيجابية التي وصفاها أضحت حاليا تشكل محور الدراسة في علم النفس الإيجابي الذي يمكن تعريفه "بالدراسة العلمية للخصائص الإيجابية ونقاط القوة التي تمكن الأفراد من الازدهار". بمعنى الدراسة التي تعتقد أن الناس يرغبون في إعطاء معنى للحياة وذلك بزراعة ما هو أفضل داخل أنفسهم، وتعزيز خبراتهم من الحب والعمل والمرح "(Bar-On, 2010). وأن علم النفس الإيجابي الذي صار يشكل أحد ميادين علم النفس (Gable & Haidt, 2005). أصبح يغطي مجموعة واسعة من المجالات والتخصصات الرئيسية في علم النفس (Seligman et al., 2005). ويتحدد هدف هذه الحركة في الحاجة إلى "إعادة التوازن" إلى دراسة النفس من خلال تعزيز خصائصها الإيجابية وخبراتها ونتائجها (Gable & Haidt,2005). وكانت المقاصد الرئيسة وراء الأبحاث التي بدأت سنة 1983 هي بناء نموذج مفاهيمي للذكاء الانفعالي، وتحسين الجوانب النفسية، وذلك بمحاولة وصف الأداء العاطفي والاجتماعي، في خط تدريجي متواصل يبدا بالاضطرابات والامراض النفسية، وينتهي بالرفاه (Bar-On, 1988).

وإن الجوانب الإيجابية التي تمثل أكثر العوامل البشرية انتشارا، أضحت حالياً تشكل محور الدراسات النفسية التي تقارب الصدد الذاتي والقبول الذاتي على أساس الوعي الذاتي، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين (أي الوعي الاجتماعي والتعاطف)، والقدرة على التفاعل بين الأفراد (أي المهارات الاجتماعية)، والرحمة، والإيثار، والنزاهة،

والمسؤولية، والتعاون، والعمل الجماعي، والتنظيم الذاتي (أي الضبط الانفعالي للنفس)، وحل المشكلات، والموهبة، والتفاؤل، والأمل (Gable& Haidt, 2005; Positive Psychology Center, 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman etal., 2005). فهذه العوامل، بدورها، يكون لها تأثير على نتائج الدراسات الموالية التي اهتمت بموضوعات: الصحة الجسدية والنفسية المثلى، والأداء الناجح، والإنجاز، وصنع القرار الذكي، والإبداع، وتحقيق الذات، وإيجاد معنى في الحياة، والقدرة على النماء، والازدهار، والسعادة، والرفاه. وهي موضوعات تتداخل فيها اشكاليات علم النفس الإنساني سابقا واشكاليات ما يسمى حاليا بعلم النفس الإيجابي.

للذكاء الانفعالي تأثير كبير على (أ) الأداء البشري، (ب) السعادة، (ج) الرفاهية و(د) السعي للمعنى في الحياة، وكلها محاور وموضوعات تحظى باهتمام علم النفس الإيجابي (Bar-On, 2010,p.57) .

كما توفر الانفعالات معلومات مهمة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل أن يتوافقوا مع المواقف بشكل أكثر ذكاء.

وعلى الرغم من الصلة بين الذكاء الانفعالي والرفاه، فقد قاربت بعض الدراسات العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الاكتئاب والقلق. حيث اتضح من أهم نتائجها أن الذكاء الانفعالي كان منخفضاً عند الأفراد الّذين يعانون من الاكتئاب والقلق، وأن لبرامج تنميته آثار مباشرة في الحد من هذه الاضطرابات. كما أبانت عن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي للأفراد الذين يتمتعون بجودة حياة نفسية وسعادة عالية (Austin et al., 2005; Furnham & Petrides, 2003).

وقام شوت Schutte et al وآخرون (1998) بكتابة تقرير شامل عن الدراسات التي أنجزت حول الذكاء الانفعالي لطلبة الجامعات، واتضح منه أن هذا النوع من الذكاء جاء مرتفعاً عند الطلبة الّذين يتمتعون بالتفاؤل، بينما كان منخفضاُ عند أنظارهم المتشائمين ولديهم ميول اكتئابية.

وعلاوة على ذلك، قام داودا Dawda وهارتHart (2000) بتقييم مقياس بار أون للذكاء الانفعالي (EQ-I) وجدت، استنادا منطقيا لبناء المقياس. كما وجدت ارتباطات سلبية للذكاء الانفعالي مع مقياس بيك الكساد (BDI). وأظهرت أيضا أن الأفراد الايجابيين الّذين يتمتعون بحيوية ونشاط لديهم ذكاء انفعالي مرتفع ويمتلكون القدرة عن التعبير وعلى إدارة عواطفهم وعواطف الآخرين، وعلى تمالك أنفسهم في المواقف العصبية. فهم أقل تفكيرا في الانتحار، وأقل اكتئابا، وأقل يأسا، ويحسنون التعبير عن عواطفهم، ويحظون بالدعم الاجتماعي مما يزيد من حمايتهم من المشاعر السلبية، Ciarrochi et al. (2002) .

وفي دراسة أخرى تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب في ارتباطها بمتغيرات التأثيرات الثقافية والفروق بين الذكور والإناث، توصل فيرناندیز بيروكال وآخرون,.Fernandez-Berrocal et al (2005)، إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى جيد من الثقافة لديهم ذكاء انفعالي مرتفع ويظهرون عن مستوى عالي من جودة الحياة النفسية. وقد اتضح أيضا أن للإناث قدرة على التعبير العاطفي أكثر من الذكور، وأن الارتباط بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب جاء سلبا.

كما توصلت دراسة كل من كوادباخ Quoidbach وهانسين Hansenne (2009) عن الرعاية الصحية لفريق التمريض، وأوجدت أن هذا الأخير يتمتع بجودة حياة نفسية وذلك نتيجة ما يمتلكه من ذكاء انفعالي جيد.

كما أظهرت دراسة مارتينيز بونس Martinez-Pons (1997) أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون في الغالب بالإيجابية على صعيد الرضا عن الحياة، وبالسلبية على صعيد أعراض الاكتئاب.

كما أظهرت دراسة ساكلوفسكي وآخرون Saklofske et al (2003) . عن وجود ارتباطات سلبية بين كل من (الذكاء الانفعالي والحياة الاجتماعية والأسرية والرومنسية) و(الشعور بالوحدة)، وكذلك بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب، فيما جاء الارتباط ايجابيا بين الذكاء الانفعالي والسعادة الذاتية، والزمانية في الماضي، والرضا عن الحياة المتزامنة بين طلبة المرحلة الجامعية.

كمـا توصـل، بـراون Brown وشـوت Schutte (2006)، مـن دراسـتهما للعلاقة بين الذكاء الانفعالي والانهاك والتعب الذاتي لدى طلبة الجامعات، إلى أن الطلبة الّذين يتمتعون بذكاء انفعالي عالي كانوا أقل عرضة للإنهاك والتعب الذاتي، وربما بسبب أن الذكاء الانفعالي يسمح للأفراد بتطوير استراتيجيات المواجهة، مثل صحة المزاج، فضلا عن إيجاد سبل أكثر تكيفاً عن تفسير العالم، ويحظون بدعم اجتماعي، مما يساعدهم على تخفيف الآثار الجسدية والضغوط التي يسببها ذلك الانهاك والتعب.

كما توصلت دراسة أكس ترايمر tremera وفيرناندیز بيروكال-Fernandez Berrocal (2006) باستخدام سمة ميتا ومقياس المزاج (TMMS) أن الأفراد أصحاب المستويات المنخفضة من الوضوح العاطفي، وإصلاح المزاج (أي يفتقرون التنظيم العاطفي) يشكون من مستويات عالية من الاكتئاب.

وفـي دراسـة هانسـن Hansenne وبيـانكي Bianchi (2009) أوضـحت النتائج أن مرضى الاكتئاب كان لديهم مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي ومن التفاؤل، وتنظيم المزاج والتقييم العاطفي، حين دخولهم للمصحات. ومن المثير للاهتمام، أن هؤلاء المرضى في مرحلة الإيواء والّذين حظوا بالتدخل العلاجي المعرفي عبر برنامج بناء الذكاء الانفعالي، حدث تحسن في مستوى ذكائهم الانفعالي وتنظيم مجازهم وتفاؤلهم مقارنة مع درجاتهم أثناء حالة الاكتئاب في بداية دخولهم للمصحات. فهذه هي الدراسة الأولى التي حققت في العلاقات بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب في علاقتهما بالآثار الطبية العامة وبجدوى اعتماد استراتيجيات التدخل العلاجي بناء على الذكاء الانفعالي للمرضى.

ويرى هاذان الباحثان هاند سينHansenne وبيناشي Bianchi (2009) أن استراتيجيات التدخل العلاجي النفسي تهدف إلى تعزيز القدرة على الحفاظ على مزاج إيجابي والحد من المزاج السلبي. فدورها جد مهم على صعيد التخفيف والعلاج من الاكتئاب، على النحو الذي اقترحه بالمر وآخرون Palmer et al (2002).

فهي التي تساعد على منع الانتكاسات الاكتئابية المستقبلية، وكذلك تحسين جودة الحياة النفسية.

حسب تايلور Taylor (2001) إذا كنت ذكيا عاطفيا حينها يمكنك التعامل بشكل أفضل مع تحديات الحياة والسيطرة على الانفعالات بفاعلية، وكلاهما تسهم في الصحة العقلية وصحة بدنية جيدة. فالذكاء الانفعالي من منظور هذا الباحث يرتبط بقوة مع كل من الصحة الجسدية والعقلية، وجودة الحياة النفسية. وعلاوة على ذلك فقد اقترح سلوفي Salovey (2001) أن لمظاهر الانفعالات " تأثيرا إيجابيا على الصحة الجسدية عندما يكون الفرد يمتلك قدرة عالية على إدارة انفعالاته وتنظيمها. إن أفضل طريقة للتعامل مع التعبير عن مشاعرنا من حيث صحتنا يكون حسب هذا الباحث من خلال سيادة "الوسطية"، "قد نحتاج للتعبير عن المشاعر السلبية، ولكن بطريقة متوسطة غير حماسية وغير مرتفعة جداً بحيث لا يجب كبتها أوخنقها " (Salovey, 2001, p.170).

للذكاء الانفعالي تأثير كبير على السعادة، بالإضافة إلى قيمته التحفيزية، (Bar-On, 1997b, 2000). فهو يتدخل إيجابياً في تحسين مزاج الأفراد ويمكنهم من إيجاد الطريقة المُثْلَّى التعامل مع المطالب اليومية، والتحديات، والضغوط، وهذا المزاج الإيجابي، الذي مصدره الطاقة العاطفية، يساعد الفرد على زيادة مستوى القدرة التحفيزية ويُمَكِّنه من انجاز أعماله، بنجاح وحسب اختياراته وقراراته.

وقام بار أون بدراسة العلاقة بين السعادة والذكاء العاطفي، بعد التخلي عن مجال السعادة من مقياسه للذكاء العاطفي والاجتماعي الشامل، لغرض التخلص من العلاقة المصطنعة بين المقياسين. وتكونت عينة الدراسة من (51623) من الأفراد الذين تم اختيارها عشوائيا من نطاق واسع من شمال قاعدة أمريكية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية(0.78) بين السعادة والذكاء العاطفي، الأمر الذي يدعم بقوة العلاقة بين الذكاء العاطفي والسعادة (Bar-On 2010). وباستخدام مختلف مقياس التقرير الذاتي للذكاء العاطفي، توصلت دراسة فيرنهام Furnham

وبتريس Petrides (2008) إلى وجود علاقة ارتباطية (0.07) بين الذكاء العاطفي والسعادة. وهذه نتيجة تعزز ما توصل إليه بار أون (Bar-On, 2010).

ويرى الباحث مما تقدم طرحه أن التمتع بمستوى مرموق من الذكاء الانفعالي يساعد على البناء الايجابي لمكونات شخصية الطالب، مما يجعله يقبل ذاته ويدركها ويحسن إدارتها، ويجيد فن التعامل مع الآخرين ويتمكن من بناء شبكة علاقات واسعة، وهذا بدوره يجعله يتمتع بحياة إيجابية.

3.3 الذكاء الانفعالي في البيئات التعليمية والجامعية:

في مجال التعليم، فإن معظم البحوث في الذكاء الانفعالي تركز على إدماج الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلبة الاسوياء وذلك من خلال برامج تعليمية لتطوير وتقييم أساليب التدخل وتحسين الذكاء الانفعالي لديهم، ودراسة تأثيراتها على المتغيرات المختلفة مثل الأداء الأكاديمي، والمهارات المعرفية، وفعالية المعلم ورضاه. وبناء على ذلك قام ماشبورن وآخرون Mashburn at al (2014) بتصميم برامج للتعلم الاجتماعي والانفعالي وذلك لتحسين نوعية التفاعلات الاجتماعية في المدارس. وتوصلت النتائج إلى أن الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية كان يمتلكها أفضل الطلبة على نطاق واسع من المدارس خلال النشاطات الصفية. كما قام بوند Bond ومانسير Manser (2009) بتصميم العديد من البرامج التي تهدف إلى تعزيز المهارات الانفعالية والاجتماعية، عبر تدعيم استراتيجيات التفكير البديلة (مسارات). وهي برنامج مصممة للوقاية والحد من العنف في المؤسسات التعليمية بمختلف أسلاكها ومستوياتها. كما قام جرينبيرغ Greenberg (2006)، بتصميم برنامج آخر لتعزيز مهارات الذكاء العاطفي، بنهج محكم يطبق من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، ويشمل المعلمين والإداريين والطلبة. ويستهدف هذا النهج تنمية وتطوير خمس من المهارات العاطفية وهي : الاعتراف بالعواطف، وفهم الانفعالات والنتائج المترتبة عليها، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، وتنظيم وإدارة الانفعالات والسيطرة عليها وتوجيهها نحو الهدف (Rivers et al., 2013). كما أجريت بعض الدراسات التي تسعي إلى تطوير الذكاء العاطفي لطلبة الكلية،

مثل الدراسة التجريبية التي أجراها داكربول Dacre Pool وكالتر Qualter (2012) وأظهرت نتائجها حقيقة أثر تدريس البرنامج على تحسين مستويات الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لمختلف التخصصات لطلبة الكلية. فبرنامج التدخل المعتمد يستغرق 11 أسبوعا وفقا لنموذج ماير وسلوفي ويتكون من أربعة فروع للذكاء العاطفي الذي يتضمن: إدراك الانفعالات، استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات. وتضمن البرنامج مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل المحاضرات ثم لعب الدور داخل وخارج الحرم الجامعي. وأشارت النتائج إلى ظهور تحسن كبير في فهم الانفعالات وإدارتها. وفي دراسة أكثر حداثة أجراها ساكلوفيسكي Saklofske وفيسلي Vesely(2014) واعتمدا فيها على برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي، يستغرق خمسة أسابيع من التطبيق على المعلمين قبل الخدمة اتضح أن البرنامج يتميز بفعالية في تطوير الذكاء الانفعالي وتحسين العوامل النفسية.

وفضلاً عما تقدم عرضه عن دور وأهمية الذكاء العاطفي في بيئة التعلم، حيث اعترف مؤخرا بالذكاء الانفعالي والكفاءات العاطفية باعتبارهما جزءا هاما من التعليم والتعلّم، نشير أن دراسات وبحوث عديدة تم تخصيصها للتحقق من طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي، في مختلف المراحل التعليمية ومختلف التخصصات. وقد أظهرت نتائج أغلب هذه البحوث والدراسات أهمية بالغة للذكاء الانفعالي من حيث صلتها بالنجاح الأكاديمي (Barchard 2003; Fernandez, Salamonson & Griffiths, 2012; Parker et al., 2004). وفضلا عن ذلك فإن التراكم العلمي النفسي والتربوي يكشف عن زيادة قدرة الذكاء الانفعالي وأهميته في مجال التعلّم والتعليم. فقد وجدت دراسات أخري أجريت على الذكاء الانفعالي فيما يتعلق ببعض المتغيرات الأخرى مثل المهام المعرفية، وفعالية المعتقدات والمواقف التنظيمية أن الذكاء الانفعالي ينفرد بارتباط كبير مع مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المعلمين قبل الخدمة (Erozkan, 2013) ومهارات ما وراء المعرفة وارتفاع مستوى طلبة المدارس (Sharei, Kazemi, & Jafari, 2012). كما فحص بينروزبيري Penrose, Perry وبال Ball (2007) العلاقة بين المعلم والكفاءة الذاتية والذكاء الانفعالي لعينة تتألف من (211) من المعلمين الأستراليين أثناء الخدمة. وأشارت

نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين هذه المتغيرات. وفي دراسة أخرى تمّ فحص العلاقة بين فعالية التعليم والذكاء الانفعالي، حيث اتضح أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية وهامة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية التعليم لدى عينة المعلمين قبل الخدمة في تركيا (Kocoglu, 2011).

وينظر إلى الطلبة في مؤسسات التعليم العالي باعتبارهم قادة الغد، والهدف الرئيسي لديهم هو النجاح الأكاديمي، ويعملون جاهدين على تحقيق هذا الهدف، وهذا يتطلب التفاني والجدية والتضحيات، والانضباط الذاتي، ووجود الدافع القوي، وإقامة علاقات ودية مع الأساتذة، مع الكثير من المسؤوليات والتحديات. وهذا الثقل يقع على كاهن الطلبة (Imonikebe, 2009)، مما قد يؤدي في بعض الأحيان إلى التوتر، وبالتالي الحاجة إلى الصحة النفسية الجيدة، ليكونوا قادرين على تحقيق النجاح في المجال الأكاديمي، وإنشاء علاقات اجتماعية جيدة، والوثوق في قدراتهم على تلبية هذه المطالب (Dwyer & Cummings, 2001).

فالطلبة حينما تواجههم صعوبات في التعامل مع الضغوطات التي تعترضهم، غالبا ما يؤدي ذلك إلى تراجع في الأداء الأكاديمي لديهم، وفي مستوى الثقة بأنفسهم، إذ نجدهم يتخذون المواقف السلبية تجاه التعلّم (Dwyer & Cummings, 2001; Salami, 2006). كل هذه التحديات تبرز أهمية الحاجة إلى تنمية الذكاء الانفعالي في مجال التعليم، وذلك لتحقيق الكفاءة الذاتية، والصحة النفسية (السعادة، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة النفسية) وتجنب من الاكتئاب، حيث يعتبر الذكاء الانفعالي من الموارد الهامة لتعزيز التعلّم لدى الطلبة والنجاح والجودة في التعليم، (Adeyemo & Adeleye, 2008; Salami, 2004; Salami & Ogundokun, 2009; Tagliavia, Tipton, Giannetti & Mattei, 2006; Wong, Wong & Chau, 2001)، وتحقيق الكفاءة الذاتية (Adeyemo & Adeleye, 2008; Faulkner & Reeves, 2009; Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2001; Salami 2004; Salami & Ogundokun, 2009; Schwarzer and Fuchs, 2005; Yalcinalp; 2009)، وتحقيق جودة الحياة النفسية والرضا عن الحياة والسعادة (Khramtsova, Sarrnio, Gordeeva, & Williams, 2007; Salami, 2008).

إن الطلبة الّذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي، لديهم كفاءة ذاتية عالية، ويتمتعون بالسعادة، والرضا عن الحياة وأقل عرضة للاكتئاب. كما يمكن أن يسهم ذلك في التنبؤ بسلوكيات هؤلاء في المواقف التي قد يتعرضون فيها لبعض المشاكل والصعوبات والتحديات ذات الطابع الأكاديمي والعلائقي. فضلاً عن ذلك إن الطلبة الّذين لديهم دوافع ذاتية، وانضباط ذاتي، يحسنون التصرف بإيجابية في المواقف التفاعلية مع أساتذتهم.

وتتمثل المجالات الثلاثة الأكثر أهمية للنظر في سلوك الطلبة واتجاهاتهم في: التحفيز الداخلي الذي يمثل الرغبة في الدراسة بناء على المصلحة الشخصية ورضا النفس، والانضباط الذاتي الذي يعني القدرة على ضبط النفس عند التعرض للمواقف المثيرة للجدل، ثم القدرة على التصرف بإيجابية في المواقف التفاعلية مع الأساتذة. (Khramtsova, Saarnio, Gordeeva & Williams, 2007).

ويعتبر الذكاء الانفعالي من العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي، ومن أكثر أبعاده تأثيراً الفشل أو الحجز في إدارة الانفعالات والتعامل مع الإجهاد، والقدرة على وضع الأمور في نصابها الصحيح، وعلى حل المشاكل ذات الطبيعة الشخصية، والتعامل مع الآخرين. ويعتبر ذلك محرك رئيسياً لضبط وتحقيق الأهداف الشخصية، وتحقيق التفاؤل (Bar-On, 2007). ومن المهم التأكيد على أن هذه العوامل تدرس حالياً في "علم النفس الإيجابي"، Brackett and Salovey (2004). كما اتضح أيضا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي، في عدد من الدراسات التي أجريت خلال العقد الماضي (Bar-On, 1997b, 2004,2006a, 2006b; Bar-On, Handley, & Fund, 2006; Ruderman & Bar-On, 2003). كما أبانت دراسات أخرى عن علاقة قوية جداً بين الذكاء الانفعالي والأداء المهني، حيث بلغ متوسط التنبؤية لمعاملات الارتباطات التي تدعم صحة هذه الدراسات 0.55 (Bar-On, 2006b). وقد دعمت صحة هذه النتائج دراسة برايكت Brackett وسلوفي Salovey (2004)، وكشفت عن معاملات ارتباط تتراوح بين 0.22 و0.46. وهناك شبه إجماع تتقاسمه نتائج مختلف الدراسات السابقة قوامه أن الذكاء الانفعالي كان من أقوى المساهمين

في الأداء المهني من خلال أبعاده التالية : (أ) القدرة على إدراك وقبول الذات، (ب) القدرة على إدراك مشاعر الآخرين، (ج) القدرة على إدارة المشاعر، (د) القدرة على التعامل مع الأمور بواقعية ووضعها في نصابها الصحيح، (هـ) القدرة على التفاؤل والتصرف بإيجابية. بالإضافة إلى الدراسات المذكورة أعلاه،، هناك مجموعة متزايدة من الأدلة التجريبية تشير إلى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بشكل كبير على أشكال أخرى من أداء السلوك البشري، مثل التفاعل الاجتماعي (Bar-On, 1997b, 2000, 2006b; Brackett,Warner, & Bosco, 2005)، وقدرة الفرد على التعامل مع المشاكل الطبية والمرونة في مواجهة الظروف الصحية التي تهدد حياته (Bar-On, 2004, 2006b, 2007b; Bar-On & Fund2004; Dunkley, 1996; Krivoy, Weyl Ben-Arush, & Bar-On, 2000).

ويشير لوبس Lopes وسالوفي Salovey (2001, p p. 23-24) إلى أن القدرات الانفعالية قد تكون مهمة للإنجاز الاكاديمي. فمثلاً قد يكون الوعي الانفعالي مهماً للتعبير الفني والكتابي، وقد تساعد القدرة على استخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير لدى الطلبة وفي تحديد الأنشطة التي يركزون عليها بالاعتماد على ما يشعرون به. كما أن المزاج يعزز من التفكير التباعدي والتخيل، في حين أن القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات تساعد الطلبة على معالجة المواقف المثيرة للقلق.

وينظر إلى الذكاء الانفعالي ومهاراته من منظور انفعالي واجتماعي على أنه يتضمن القدرة على الأبداع العلمي، كما يمكن من خلال تعلم مهاراته السيطرة على العواطف والانفعالات، فضلا عن مساهمته في التكيف مع التغيرات والمستجدات الحاصلة في المؤسسات التعليمية كانتقال الطلبة من المدرسة إلى الجامعات والكليات (Bond & Manser ,2009).

ويؤكد الباحثون في مجال الذكاء الانفعالي على أهمية تغلغل مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج التدريسية اليومية، التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم لغاية تحقيق النجاح في الأداء الاكاديمي والحياة. ويعني ذلك أن الذكاء الانفعالي يتوجه أساسا لطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته. فمن خلاله يمكن للفرد أن

يقيم علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية، وبين تفكير الآخرين الّذين يتعامل معهم، وانفعالاتهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة جسر لبلوغ النجاح في المجالات المختلفة من الحياة (سعيد، 2006).

وفي دراسة لوبيز وآخرين Lopes et , al (2004), والتي هدفت إلى استقصاء أثر تطبيق برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي لدى طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود علاقة بين القدرة على تنظيم الانفعالات والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة زيدان والأمام (2003) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من أساليب التعلّم وأبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم التي مثل التعلم الحسي – الحركي أعلاها. كما كشفت عن علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والانبساط، وعلاقة سالبة بين الذكاء الانفعالي والعصابية، التي تربطها علاقة سالبة بجميع أساليب التعلم.

وهدفت دراسة المساعيد(2008) إلى معرفة الذكاء الانفعالي عند طلبة جامعة آل البيت وعلاقته بكل من: دافع الانجاز والتحصيل والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي. وقد خلصت إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الانجاز والتحصيل الدراسي، وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة.

تستخلص من الطرح السابق أن الذكاء الانفعالي يسهم بشكل إيجابي في عملية التعلّم، كما يساعد في توفير مناخ ملائم للدراسة والبحث وفتح الآفاق للطلبة من خلال إثاره الايجابية في تحسين بيئة التعلّم، مما يخلق الإثارة والحافزية الايجابية نحو التعلم الفعال عند أغلبية هؤلاء.

4.3 الذكاء الانفعالي وثنائية النجاح والفشل:

تعترف النظرة الحديثة للانفعالات بأهميتها المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنها ليست عملية منفصلة عن سيرورة تفكير الإنسان ودافعيته، بل هي عملية مندمجة تكمل هذه الأخيرة. ويأتي مفهوم الذكاء الانفعالي اعترافاً بأهمية دور انفعالاتنا وعواطفنا في نجاحنا أو فشلنا في مواقف الحياة. وانطلاقاً من أن الذكاء الانفعالي مطلب ضروري لأي مرحلة من مراحل النمو وبخاصة المرحلة الجامعية، فإن العديد من المتغيرات والمستجدات التي تعرفها هذه المرحلة، تتطلب امتلاك الطالب لمهارة الذكاء الانفعالي. وأن أي نقص في هذه المهارة خلال هذه المرحلة التي ينتقل فيها الطلبة من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي، ستكون له آثار وخيمة على صعيد التوافق الأكاديمي والنجاح في التحصيل والنتائج، فأي خصاص في الذكاء الانفعالي سيجعل هؤلاء الطلبة عرضة للمشاكل والصعوبات؛ حيث سيواجهون ضغوطات كثافة الدروس وتعدد الحصص واختلاف الأجواء وغيرها من المستجدات التي تؤدي ببعضهم إلى الانسحاب قبل تخرجهم نتيجة افتقارهم إلى مثل هذه المهارات الانفعالية والكفاءات الاجتماعية ذات الدور الفعال في التفوق والنجاح الأكاديمي.(Jdaitawi , Ishak, Taamneh, Gharaibeh & Rababah, 2011).

إن الطلبة في الجامعة يواجهون مشكلات واحباطات كثيرة من قبيل تدني مستواهم الدراسي والخوف من المستقبل ومن التعامل مع الآخرين والشعور بالقلق النفسي وقلة الطمأنينة وضغط الحياة (الصواف،2008). وعلى هذا الأساس فإن الطلبة الّذين يشكون من انخفاض في مستوى الذكاء الانفعالي، تظهر لديهم مشكلات انفعالية عديدة. فمع زيادة التحديات والضغوطات والاجهاد النفسي، وضعف العلاقات الاجتماعية والافتقار للسمات الإيجابية، وتملك الخوف والقلق، تتغير سلوكياتهم وينسد المستقبل في وجههم ويكون مآلهم الفشل بدل النجاح. وهكذا يصبحون فريسة لمشكلات وتحديات كثيرة، يجملها الباحث الشهير جولمان Goleman في مشكلة واحدة هي الافتقار إلى الذكاء الانفعالي وانخفاض في مهاراته لدى هؤلاء الطلبة (جولمان، 2000: 44)، (الجاسر، 2007؛ بقيعي،2010؛ العلوان،2011).

تشير الأبحاث المتعلقة بالتعلّم القائم على الدماغ إلى أن الصحة العاطفية أساسية وضرورية لحدوث التعلم الفعّال، وأن العنصر الأكثر أهمية لنجاح الطالب في المدرسة والجامعة هو فهم كيف يتعلّم. وعليه فإن المكونات الرئيسية لهذا الإدراك هي: الثقة، والفضول، والقصدية، إدارة الانفعالات، والربط، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على التعاون. وتعتبر جميع هذه السمات عناصر رئيسية للذكاء الانفعالي، بحيث أن الطالب الذي يتعلّم كيف يتعلم يكون أكثر قدرة على تحقيق النجاح. ولهذه الأسباب تم الاهتمام بالذكاء الانفعالي من قبل المؤسسات والجامعات والمدارس. كما أن فكرة الذكاء الانفعالي قد أدت في الدول المتقدمة إلى تطوير الأبحاث والمناهج. فقد استنتج كثير من الباحثين بأن الأشخاص الّذين يستطيعون إدارة انفعالاتهم وعواطفهم الخاصة بشكل جيد ويتعاملون مع الأفراد الآخرين بطريقة ناجحة، هم الأكثر قدرة على العيش حياة راضية هادئة ناجحة.(أبورياش، وعبد الحق، 2007: 356-357)

وفي هذا الصدد تتدرج دراسة سوارت Swart (1996) التي كشفت عن علاقة الذكاء الانفعالي بالنجاح الجامعي في جنوب افريقيا لدى الطلبة الناجحين في الدراسة وغير الناجحين، حيث وجدت فرقاً كبيراً في الذكاء الانفعالي بن هاتين الفئتين لصالح الطلبة الناجحين. وتم تأكيد هذه النتائج من خلال دراسة هاندلي Handley (1997) على طلبة الجامعات في الولايات المتحدة، حيث اتضح أن الّذين يتمتعون منهم بالذكاء الانفعالي هم الأكثر تميزا ونجاحا في أدائهم الأكاديمي، بينما الّذين لا يملكون مهارة الذكاء الانفعالي، يتعثرون في دراستهم وينخفض مستوى أدائهم الأكاديمي (Bar-On,2006,p,.19) .

كما كشفت دراسة الغرايبة، (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، عن نتائج قوامها أن الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين كان مرتفعاً، في حين جاء متوسطا لدى العاديين. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين هاتين الفئتين من الطلبة وكانت لصالح الموهوبين.

بينما هدفت دراسة أبو العلا، (2004) إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم للنجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين النجاح الأكاديمي والذكاء العاطفي.

كما كشفت دراسة باركر وزملاؤه Parker, D , A , et al (2004) التي هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية، عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، بحيث أن نسبة 17% على الأقل من التحصيل الدراسي يعزى إلى الذكاء الانفعالي.

بإيجاز نشير إلى أن نتائج الأبحاث والدراسات العديدة حول الذكاء الانفعالي تؤكد أن لهذا النوع من الذكاء دورا مهما في حل المشكلات والتكيف والتحفيز الذاتي. فالأفراد الّذين يفتقرون لهذا الذكاء لا يحققون النجاح، أما الّذين يمتلكونه بمستوى جيد فعادة ما يكونون شبكة واسعة من العلاقات الاجتماعية وهم أكثر قابلية للتعلّم. ويرى سالوفي أن الأفراد الّذين يستطيعون تنظيم انفعالاتهم هم أفضل صحة، لأنهم يدركون ويقدرون بدقة حالاتهم الانفعالية، ويستطيعون أن يعبروا عن مشاعرهم (Shabani & et al. , 2010).

ويرى المصري (2007) أن هناك اهتماماً كبيرا من قبل التربويين وعلماء النفس للتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلمين. ويبدو ذلك في محاولة الكشف عن العوامل التي يمكن أن تسهم في زيادة التفوق لتدعيمها وتعزيزها، فضلاً عن التعرف على العوامل التي قد تكون سبباً في الإخفاق والفشل الدراسيين. كما يعتبر التحصيل الدراسي محور الاهتمام في العملية التعليمية التعلّمية، ويشكل أحد المعايير الأساسية في الحكم على العمل التعليمي والتمييز بين المتعلمين.

إن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، ينعكس إيجاباً على تنمية شخصيتهم من جميع جوانبها. وكما تبين أن تمتع أساتذة الجامعة بمهارات الذكاء الانفعالي يميزهم في أسلوب تعليمهم، ويقلل من المعتقدات الخاطئة التي يحملها طلبتهم. فمعرفة الطالب بذاته حق المعرفة، ومعرفته بمن يتواجد في البيئة

المحيطة به، تمكنه من امتلاك القدرة على توظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه في بيئة التعلم. وهذا ما يشكل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية، وينعكس إيجابياً عليهم في مستقبلهم ويمكنهم من اختيار المهنة المناسبة، ويحققون النجاح المهني والرضا الوظيفي (الشايب، 2010).

وقد أكدت دراسة كوالتر Qualter ووايتلي Whiteley ومورلي Morley ودوديـاك Dudiac (2009) علـى أهميـة العلاقـة بـين مسـتوى الـذكاء الانفعـالي والمثابرة الدراسية والنجاح في الجامعة، حيث توصلت إلى أن الطلبة الّذين يمتلكون مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي هم أكثر قابلية للنجاح والانتقال إلى المستوى الموالي وبالتالي الأكثر تميزاً على صعيد الجهد والمثابرة

وهذا ما أكده أنصار الذكاء الانفعالي أمثال بيتر سالوفي وجون ماير وبار اون ودانيال جولمان، في أشارتهم إلى أهمية الذكاء الانفعالي في إدارة التحديات الانفعالية للحياة اليومية، وأن الأذكياء انفعالياً هم أقدر من غيرهم على إقامة علاقات حميمية مع الآخرين، وهم يتمتعون بنجاح أوفر في دراستهم ومهنهم وزواجهم وتربية أطفالهم وتنظيم عواطفهم، وهم لا يعانون من القلق وقادرون على التحكم في انفعالاتهم وتوجيهها توجيهاً سليماً (Passer & Ronald, 2001, P: 347).

5.3 الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة:

عند البحث في متغيرات الدراسة عن الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية، تبين أن هناك كمية هائلة من الأبحاث وثقت وجود علاقة إيجابية بين سمة الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية والمتغيرات ذات الصلة بهما (Zeidner et al., 2009)، من مثل الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين تنظيم الانفعالات، والكفاءة العاطفية، والجرد العاطفي التي تمثل وبقوة الذكاء الانفعالي؛ وبين الرفاه، والرضا عن الحياة والسعادة، ومعنى الحياة التي تدل على جودة الحياة النفسية. فمن المهم أن تكون النتائج متطابقة من الناحية النظرية بخصوص المكونات والأبعاد (Matthews et al., 2002)، وتؤكد هذه الدراسات أن الطلبة أصحاب الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية، تكون علاقاتهم الاجتماعية أفضل من غيرهم

ويجيدون تكوين العلاقات الشخصية، ويحققون النجاح في دراستهم، ومهنهم المستقبلية والمحافظة عليها، كما يجيدون مختلف المهارات الحياتية.

في الواقع، إن الطلبة الأذكياء انفعاليا غالبا ما يستمتعون بالحياة، والسعادة النفسية الخالية من أي اجهاد أو انهاك. فلديهم قدرة جيدة على التدبير الجيد لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وعلى تقليص الإرهاق والضغط في ساعات العمل. كما يعبّر التعاطف والدعم الاجتماعي الّذي كانوا يحضون به، من العوامل التي تحميهم من الانغماس في المشاعر السلبية، والانفتاح على المشاعر الإيجابية.

وفي اهتمامها بطبيعة العلاقة بين سمة الذكاء الانفعالي واحترام الذات وسمة القلق أوضحت دراسة جيروشي وآخرون Ciarrochi et al., (2001) التي أنجزت على عينة واسعة من المراهقين، أن سمة الذكاء الانفعالي جاء ارتباطها موجبا مع احترام الذات والدعم الاجتماعي والارتياح والدفء الوالدي، وسالبا مع سمة القلق. والمثير للانتباه هو أن مستوى ارتباط الذكاء الانفعالي بالدعم الاجتماعي المقدم من قبل الأصدقاء والأقارب كان أعلى من مستوى ارتباط نفس الذكاء بنفس الدعم المقدم من لدن الآباء والإخوة.

كما قام أوستين Austin et al (2005) بدراسة على عينة كبيرة من البالغين من الشباب، أظهرت نتائجها ارتباط الذكاء الانفعالي إيجابياً مع حجم الشبكة الاجتماعية، والرضا عن الدعم الاجتماعي، والرضا الزمني للحياة.

وفي نفس السياق بينت دراسة أوستين وآخرون Austin et al (2010) على الطلبة الجامعيين في بداية الفصل الدراسي وقبل امتحانات الدورة الأولى، أن الطلبة الّذين لديهم انخفاض في درجات الذكاء الانفعالي أرتفع مستوى التوتر لديهم بشكل ملحوظ قبل امتحانات الفترة.

ركزت الدراسات النفسية في السابق على الاستراتيجيات العلاجية، لتحسين مستوى جودة الحياة النفسية والرفاه لدى الأفراد الّذين يعانون من اضطرابات جسدية ونفسية، والاكتئاب والقلق المرضي، ولكن حالياً يتم تكتيف الجهود لتحسين مستوى جودة الحياة النفسية والرفاه والسعادة لدى الأفراد الأسوياء وذلك بناء على مستجدات

ما أصبح يُعْرَف مؤخرا بعلم النفس الإيجابي (Peterson, 2006; Wood et al., 2010).

في دراسة أجراها بار أون Bar-On (2005)، لفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرفاهية الذاتية، (شعور بالارتياح في الصحة البدنية والنفسية بشكل عام، العلاقات الوثيقة بين الأفراد، حسن الحالة المادية)، اتضح أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين هذين المتغيرين. وكما تبين أن أبعاد الذكاء الانفعالي مثل : فهم الانفعالات، وقبول الذات، القدرة على السعي لتحديد وتحقيق الأهداف الشخصية، القدرة على التحقق من المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين، هي التي تمكن الفرد من التعبير الدقيق والصحيح عن مشاعره وامكانية استخدامها بشكل سليم. وهذه القدرات هي التي تساعد الأفراد على امتلاك الرفاهية الذاتية وتعزيزها. كما تدعم صحة هذه النتائج دراسة بريكليت Brackett ومايير Mayer (2003) التي استخدمت مقاييس مختلفة للذكاء الانفعالي والرفاهية الذاتية.

للذكاء الانفعالي إذن تأثير كبير على معنى الحياة ويشمل التحقيق الذاتي والرفاه، وكل ما يستلزمه ذلك قدرات وكفاءات للوصول إلى حياة أكثر جدوى، تتمتع بالإيجابية والجودة النفسية. فهي التي تمدُّ الفرد بالقدرة الكافية لتحديد وتحقيق الأهداف الشخصية وتفعيل إمكانياته الداخلية بار أون Bar-On ((2010, p,.58).

كما توصلت دراسة سلاسكي Slaski وكارتارايت Cartwight (2003) التي هدفت من خلال برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي للخفض من التوتر ورفع مستوى الصحة والرفاهية النفسية لدى الطلبة في المملكة المتحدة، إلى وجود أثر إيجابي لدور الذكاء الانفعالي على تحسين الصحة وزيادة الرفاهية النفسية (جودة الحياة النفسية).

كما هدفت دراسة فورنهام Furnham وبيترنس Petrides (2003) إلى التعرف على سمة الذكاء الانفعالي والسعادة لدى طلبة الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والسعادة، من جهة وبين

السعادة والانبساط والانفتاح من جهة أخرى، بينما جاءت تلك العلاقة ارتباطية سالبة بين السعادة والعصابية.

كما توصلت دراسة جودة (2007) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس، وإلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع.

ومن جهته أجرى الكعبي (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة كربلاء مع تحديد دلالة الفروق بينهم وفق متغيرات: الجنس(ذكور – إناث)، التخصص (علمي – ادبي)، والمرحلة (أول – رابع)، فضلا عن بيان العلاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية. وكان من أهم النتائج هذه الدراسة أن طلبة عينة الدراسة يتمتعون بذكاء انفعالي عالٍ ولا توجد فروق بينهم بهذا الخصوص وفقا للمتغيرات الثلاثة السابقة. كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية، وهذا المؤشر يؤكد أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي ارتفع مستوى الصحة النفسية وتحققت جودة الحياة النفسية.

كما هدفت دراسة هاشم (2004) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العقلي والصحة النفسية حسب متغيري سن وجنس عينة من طلبة الثانوي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود ارتباط دال وموجب بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية، وأن الذكاء الانفعالي يرتبط بالذكاء العقلي التقليدي إلا أنه ليس نسخة منه، كما أن الذكاء الانفعالي ينمو بازدياد عمر الطالب.

كما بحثت أيستين وآخرون Austin, et al (2005) في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشخصية والصحة والسعادة، وبينت النتائج أن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بكل من الرضا عن الحياة وجودة العلاقات الاجتماعية، كما يمكن التنبؤ بالسعادة من الحالة الصحية والعلاقات الاجتماعية للفرد.

كما توصلت دراسة عجاجة (2007) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة. كما توصلت دراسة عثمان، والفضلي (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السعادة وجميع درجات الذكاء الانفعالي الكلية والفرعية، لدى طلبة الجامعة. وهذا ما توصلت إليه أيضاً دراسة مافروفلي وآخرون Mavroveli, et al (2007) حيث هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي والسعادة والكفاءة الاجتماعية. كما توصلت البلوي (2004) إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. وأسفرت دراسة بنهان (2008) على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

وقام ساكس Sacka وكرن Kern (2008) بدراسة مقارنة بين المراهقين المضطربين انفعالياً وسلوكياً والمراهقين العاديين في جودة الحياة، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لدى المراهقين المضطربين انفعالياً وسلوكياً مقارنة بالمراهقين العاديين.

وتوصلت دراسة مهيربان Mehrabian (2000) إلى أن الأفراد الّذين لديهم ذكاء انفعالي مرتفع يسجلون مستوى عالٍ من التكيف، والسعادة، وتقدير الذات، بينما الأفراد الّذين لديهم ذكاء انفعالي منخفض تكاد تنعدم لديهم السعادة، وغير متكيفين، ولا يقدرون ذاتهم، وتبدو عليهم أعراض اكتئابية.

وقام ستيفن Steven (2004) بتصميم تجريبي لدراسة أثر نمو الكفاءات العاطفية على النمو الخلقي وجودة الحياة، بين مراهقي المرحلة المبكرة والمتأخرة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الانفعالي بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. كما أسفرت النتائج عن أن نمو الكفاءات العاطفية يساعد الطلبة على التحكم في الانفعالات والسعي للسلوك الايجابي مع الآخرين والنجاح في الحياة. كما أكدت

الدراسة أن نمو الذكاء الانفعالي يشعر الطالب بالرضا عن حياته ويزيد من قدرته على التواصل والسعي المستمر لتحقيق الأهداف، والنجاح في الحياة والقدرة على مسايرة المجتمع سلوكياً وأخلاقياً، وتحقيق جودة الحياة.

خلاصة

وفي ضوء ما تم عرضه في الفصل الثالث نستنتج أن تمتع الطالب بمستوى مرموق من الذكاء الانفعالي يجعله يتمتع بعيش حياة ايجابية وذلك لما له من تأثير كبير على الأداء الناجح واسهاماته في تحقيق السعادة والرفاه والحصول على حياة أكثر إيجابية وأن الأفراد أصحاب الذكاء الانفعالي العالي كانوا أكثر إيجابية بالنسبة للحياة عامة وأقل عرضة للإنهاك والاكتئاب والتعب الذاتي.

ويلعب الذكاء الانفعالي والكفاءات العاطفية دورا كبيرا في بيئة التعلم وبالخصوص على صعيد المساهمة في رفع مستوى فاعلية التعلم، وزيادة الدافعية، ومهارة حل المشكلات، التي تؤدي بدورها إلى تحقيق النجاح الأكاديمي فالذكاء الانفعالي يعتبر من الموارد الهامة في تعزيز وتجويد التعلم لدى الطلبة، وتحقيق الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، والسعادة والتمتع بجودة الحياة النفسية.

ويأتي مفهوم الذكاء الانفعالي اعترافا بأهمية دور انفعالاتنا وعواطفنا في نجاحنا أو فشلنا في مواقف الحياة. وهذا ما يحتّم علينا ضرورة تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، سعياً منّا لبناء شخصية الطالب من جميع جوانبها بناءً ايجابيا.

فالطلبة الدين يتمتعون بالذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية تكون علاقاتهم الاجتماعية أفضل من غيرهم ويجيدون تكوين العلاقات الشخصية، ويحققون النجاح في دراستهم، ومهنهم المستقبلية، والمحافظة عليها، وفي مختلف المهارات الحياتية.

تبعا لتصورات ونتائج مختلف النماذج والدراسات التي تم استحضارها بخصوص علاقة الذكاء الانفعالي مع جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة، نرى ضرورة التأكيد على أن الذكاء الانفعالي يسهم فعلياً في تجويد الحياة النفسية لدى هؤلاء والتنبؤ بها من خلال معرفة مستوى ذكائهم الانفعالي، وهذه واقعة تجمع عليها مختلف نتائج تلك النماذج والدراسات، بحيث تكاد كلها أن تؤكد على العلاقة الطردية الايجابية بين متغيري الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية، إذ كلما كان الذكاء الانفعالي مرتفع كلما صاحبه ارتفاع في مستوى جودة الحياة النفسية وبطبيعة الحال ستشكل هذه النتيجة اطارا مرجعيا لفرضيات أطروحتنا واجراءات وأهداف دراستنا الميدانية.

الإطار الميداني للبحث

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للبحث

الفصل الخامس: مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية

الفصل السادس: مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية

الفصل السابع: مظاهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

1.4 تمهيد

2.4 الاشكالية

3.4 فرضيات البحث

4.4 التحديد الإجرائي للمفاهيم

5.4 عينة البحث

6.4 أدوات البحث

7.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

8.4 الهندسة المنهجية للبحث

خلاصة

1.4 تمهيد:

بعدما عملنا في الفصول الثلاثة السابقة على عرض واستنطاق المرتكزات النظرية والتصورات المرجعية التي تؤطر أبعاد وأهداف هذا البحث، سنعمل في الفصل الحالي على تقديم الخطوات والاجراءات المنهجية المعتمدة في المعالجة التجريبية والميدانية للإشكالية المطروحة.

فمن خلال تعاملنا مع الأدبيات العلمية الأجنبية والعربية المرتبطة بدور الذكاء الانفعالي في تجويد الحياة النفسية، لاحظنا الندرة النسبية المميزة لهذه الأدبيات، حيث لا توجد في المجتمع المحلي، حسب علمنا، دراسات تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين وبالخصوص لدى طلبة الجامعة، مما يظهر الحاجة إلى دراسة هذين البعدين وبخاصة في المرحلة الجامعية نظرا لأهمية هذا الموضوع. فمسعانا من خلال دراسة هذا الموضوع يتحدد في معرفة طبيعة العلاقة بين مفهوم الذكاء الانفعالي كمتغير أساسي في تكوين الشخصية، ومفهوم جودة الحياة النفسية كإحدى السمات المميزة لهذه الأخيرة لدى طلبة الجامعة. وهذا يتطلب خطة منهجية مضبوطة تحكمها اجراءات المنهج التجريبي في علم النفس، قوامها تمكيناً من المعالجة الدقيقة لموضوع هذه الأطروحة، سواء على مستوى تحديد اشكاليتها ومفاهيمها وفرضياتها وأدواتها وعينتها، أو على مستوى تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ومناقشتها.

كما تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية لهذا البحث في أهمية المرحلة الجامعية باعتبارها مرحلة الإعداد لممارسة الجانب الوظيفي المتمثل في مهنة التدريس التي تختص ببناء الأجيال. وفضلا عن ذلك فإننا نراهن على أن نتائج هذا البحث سيستفيد منها المهتمون بتكوين وإعداد طلبة كلية التربية من خلال التعرف على الصورة الواقعية للذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لديهم، وبالتالي وضع البرامج الملائمة لتدعيم هذا التكوين والإعداد. وتكمن أهمية البحث أيضا في دراسة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة باعتباره من العوامل التي تؤثر في جودة الحياة النفسية لهؤلاء وفي تعديل وتطوير تصرفاتهم وسلوكياتهم وبالخصوص على صعيد التعامل

مع المواقف المختلفة وأيضا على صعيد علاقاتهم مع الآخرين، هذا فضلا عن ادراكهم الجيد لمعارفهم وأبعاد شخصيتهم. وكما نأمل من هذا البحث توفير معطيات ونتائج يمكن استثمارها في التخطيط لدراسات المستقبلية ستفيد في إثراء الموضوع من جوانبه المختلفة، حيث لم يحظى حسب علمنا موضوع الذكاء الانفعالي في علاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة بالبحث والتقصي في ليبيا. لذا فمن أبرز أهدافنا من هذه الأطروحة التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة وفقاً لمتغيرات الجنس والسن والتخصص. بمعنى محاولة الكشف عن مظاهر العلاقة القائمة بين هذين البعدين اللذين يشكلان بالتتابع المتغير المستقل (الذكاء الانفعالي) والمتغير التابع (جودة الحياة النفسية) لإشكاليه هذه الأطروحة.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن فرضيات الدراسة اعتمدت على الأبعاد التي انطلقت منها إشكالية البحث الحالي. لذا فقد قمنا ببناء مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج ماير وسالوفي، وتعريب مقياس جودة الحياة النفسية لرايف، لاستخدامهما كأداة لجمع مادة الدراسة وفق التحديد الذي تمّ اتباعه في صياغة إشكالية البحث وفرضياته.

وقد اخترنا عينة البحث من طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة بمدينة مصراتة، من التخصصات الأدبية والعلمية، ومن الجنسين ذكور وإناث، وبعمر أقل من 23 سنة وأكبر من 23 سنة. وهي العينة التي سنطبق عليها أدوات القياس وذلك بهدف جمع البيانات والمعطيات التي سنخضعها للمعالجة الإحصائية وبالتالي للتحليل والتفسير والمناقشة على ضوء مضامين العلاقات الكمية التي تتبني عليها فرضيات البحث.

2.4 الاشكالية:

انطلاقاً من أن الذكاء الانفعالي أصبح بؤرة اهتمام العالم اليوم، بل وأصبح مطلبا ضروريا لأي فرد من أي شريحة وبخاصة الطالب الجامعي، وذلك لضمان تحقيق جودة الحياة النفسية لديه، وباعتبار أن هذه المرحلة التي ينتقل فيها الطالب

من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، تختلف عن سابقتها في العديد من الأمور، مما يجعل الطلبة يعانون من العديد من المشكلات التكيفية. وهذا ما يتطلب ذكاءا انفعاليا، لتجاوز تلك المشكلات التي قد تؤثر بدورها على سعادتهم وعلاقاتهم الايجابية. فهو يشكل عاملاً مهما في جودة الحياة النفسية، إذ يشير بيطون Betton (2004) بأن جودة الحياة النفسية هي بمثابة "تقييم معرفي انفعالي للحياة يشتمل على الحالة المزاجية للفرد، وردود أفعاله الانفعالية تجاه الأحداث أو الحكم على انجازاته في الحياة، والرضا عن الحياة مع الشعور بالتوافق"، والإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية. فكلما كانت بيئة الطلبة خالية من العوائق فإنها تسهم في تكوين راحة البال والطمأنينة النفسية والسعادة. أما إذا شكلت عاملاً سلبياً بما تحمله من عوائق وعوامل حرمان ومشكلات، وإن لم يتم التعامل معها بذكاء انفعالي، فإنها بالتأكيد ستؤثر في جودة حياتهم النفسية. وتبرز مشكلة البحث في أن طلبة كلية التربية ممن سيساهمون في تكوين واعداد جيل المستقبل وتنشئته على قيم العلم والمعرفة والحرية والديمقراطية واحترام الحقوق والواجبات ثم الاستقلالية والمسؤولية، سيتأثرون بدون شك بأي خلل في شخصيتهم وبالتالي سيواجهون صعوبات ومشاكل على صعيد دراستهم وعلاقاتهم الاجتماعية والانسانية فضلا عن حياتهم النفسية الخاصة. وهذه مسألة يمكن التعبير عنها في هذا البحث من خلال ما لاحظناه من مظاهر الخوف والتردد والاحساس بالإحباط والانحطاط في مستوى الذكاء الانفعالي من خلال تصرفاتهم مع بعض المواقف والإشكاليات التي تواجههم في التحصيل المعرفي " والتربية العملية " وهذا بدوره يمكن أن ينعكس على جودة الحياة النفسية لديهم، حيث يشعرون بالاستياء وعدم الرضاء عن أنفسهم، مما يتسبب في عدم توافقهم مع زملائهم وبيئتهم وعملهم ومطامحهم. فعدم امتلاكهم لمهارات الذكاء الانفعالي يفقدهم القدرة على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، ويؤدي إلى انخفاض في جودة حياتهم النفسية. إضافة لذلك فإن ما يؤكد مشكلة البحث أن نظرة المجتمع لمهنة المعلم ضعيفة، بحيث لم تعد تحظى بمنزلة رفيعة كما كانت في السابق، وذلك نتيجة لمستوى دخل المعلم البسيط والمستجدات التي يعرفها المجتمع الليبي نتيجة الحروب والتصدعات المختلفة. ويمكن لهذه النظرة الخاطئة لمهنة

التدريس أن تخلق نوعاً من عدم التوافق الدراسي لدى الطلبة، مما يؤثر على جودة حياتهم النفسية وبالتالي على مفهوم الذات لديهم.

وقد استطلع الباحث جمع آراء عدد من طلبة كلية التربية من خلال تقديم سؤال مفتوح حول مشكلاتهم التكيفية، أظهروا من خلاله أن هناك العديد من المشكلات التكيفية التي يعانون منها. وهذا ما دفع بنا إلى إجراء هذا البحث الذي يستهدف دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته. وهو بحث يحاول الكشف عن مظاهر ومقومات هذه العلاقة من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة والتحقق من أربع فرضيات أساسية.

3.4 فرضيات البحث

إنّ تناول موضوع الذكاء الانفعالي في علاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية يتطلب من الباحث استحضار وملامسة المتغيرات المختلفة للإشكالية المطروحة، لنقدم تصوراً متكاملاً للأدبيات النظرية لهذه الدراسة منعاً للبس والغموض. وتمهيداً للدراسة الميدانية سنعرض الفرضيات الإجرائية الأساسية التي فضلنا توزيعها حسب فصول الإطار الميداني لهذا البحث على ثلاثة محاور أو فصول. أولها (الفصل الخامس) سنهتم فيه بتوضيح مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين. وثانيها (الفصل السادس) سنخصصه لتشخيص مظاهر الفروق بين الطلبة المبحوثين بخصوص جودة الحياة النفسية. أما المحور الثالث (الفصل السابع) فسنفرده للحديث عن مظاهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين ونقدم فيما يلي توصيفا لهذا التحديد:

الفصل الخامس: محور: مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس بين الطلبة المبحوثين.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن لدى الطلبة المبحوثين.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي بين الطلبة المبحوثين.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص بين الطلبة المبحوثين.

الفصل السادس: محور: مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الجنس بين الطلبة المبحوثين

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير السن بين الطلبة المبحوثين.

الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي بين الطلبة المبحوثين.

الفرض الثامن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص بين الطلبة المبحوثين.

الفصل السابع: محور: مظاهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

الفرض التاسع: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين وبغض النظر عن اختلاف الجنس وتباين السن وتنوع التخصص الأكاديمي.

4.4 التحديد الإجرائي للمفاهيم:

بالعودة إلى عنوان أطروحتنا الموسومة بـ "الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته" سنعمل في هذه الخطوة على تقديم التعاريف الاجرائية لأهم مفاهيم هذا العنوان وبالخصوص مفهوم الذكاء

الانفعالي كمتغير مستقل في هذه الأطروحة، ومفهوم جودة الحياة النفسية كمتغير تابع تم مفاهيم كلية التربية وجامعة مصراته ومدينة مصراته وطلبة كلية مصراته.

1. الذكاء الانفعالي:

يعرفه سالوفي وماير Salovey & Mayer (1997) على أنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقيمها والتعبير عنها، والقدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات؛ بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي. ونستخلص من هذا التعريف بأن الذكاء الانفعالي يتكون من عدة قدرات فرعية، تجعل الفرد يتجه إلى الدقة في التعبير عن انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتنظيمها بفاعلية، وتقديرها، واستخدام هذه الانفعالات في التخطيط وبدافعية عالية للإنجاز في الحياة (Salovey et al ., 2004 , p . 35).

2. التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه ما يمتلكه الفرد من مهارات تجعله يحسن فهم انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين وضبطها والتعبير عنها بصورة إيجابية تمكنه من تكوين شبكة علاقات اجتماعية متينة يتقن إدارتها بنجاح ويحافظ على استمراريتها وتطويرها. ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عناصر عينة البحث من خلال إجابتهم عن جميع بنود المقياس المعتمد في قياس ذكائهم الانفعالي.

3. مفهوم جودة الحياة النفسية:

تعرفه رايف وآخرون Ryff et al (2006) جودة الحياة النفسية كإحساس ايجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية الدالة على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، والاحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية (Ryff et al. ,2006: 86).

4. **التعريف الإجرائي لجودة الحياة النفسية:**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها عبارة عن الخصائص الايجابية التي يمتلكها الشخص لتساعده على التوافق مع نفسه وبيئته وتحرره من الصفات السلبية والأعراض المرضية التي تعوق هذا التوافق. ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطلبة المبحوثين من خلال إجابتهم عن جميع بنود مقياس جودة الحياة النفسية المعتمد في البحث الحالي.

1. **طلبة كلية التربية:** هم جميع الطلبة بجنسيهم (ذكور، إناث)، وتخصصاتهم (الأدبية، والعلمية) وبمختلف أعمارهم بكلية التربية بجامعة مصراتة بمدينة مصراتة المستمرين بالدراسة للعام الجامعي (2016–2017) والبالغ عددهم (2862) طالباً وطالبة.
2. **كلية التربية:** هي إحدى كليات جامعة مصراتة والتي تضم مجموعة من الأقسام الأدبية المتمثلة بالخصوص في أقسام: التربية وعلم النفس، التربية الخاصة، رياض الاطفال، معلم فصل، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التربية الفنية، التربية الموسيقية والتي يحصل منها الطلبة عند تخرجهم على شهادة الليسانس في التربية. كما تضم مجموعة من الأقسام العلمية للفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الرياضيات، الحاسوب، التي يتحصل فيها الطلبة عند تخرجهم على شهادة البكالوريوس في التربية. وجميع طلبة كلية التربية بعد تخرجهم يمتهنون التدريس في مجال التعليم الأساسي، والإعدادي والثانوي.
3. **جامعة مصراتة:** هي إحدى المؤسسات التربوية التعليمية في ليبيا والتي تمنح شهادة البكالوريوس واللسانس والماجستير في مختلف التخصصات العلمية والأدبية وتقع بمدينة مصراتة.
4. **مدينة مصراتة:** مدينة مصراتة تقع عند النهاية الغربية لخليج سرت وعن التقاء خط طول 15.6 درجة شرقاً ودائرة عرض 32.23 شرقاً وعلى ارتفاع 6 أمتار عن مستوى سطح البحر وتقع على الطريق الساحلي على بعد 210 كيلو متر شرق مدينة طرابلس وعلى بعد 820 كيلو متر غرب مدينة بنغازي وتقدر مساحتها بنحو (594 كم^2) (حمدان،1977: 280).

5.4 عينة البحث:

نظراً لأن دراستنا تتحدد في معرفة مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية فقد قررنا عن قصد أن تكون العينة متجانسة بين الذكور والإناث وبين التخصصات الأدبية والعلمية وبين من هم أعمارهم أقل من 23 سنة والذين أعمارهم أكبر من 23 سنة. وقد طبقنا المقاييس على (200) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجموع الكلي لطلبة كلية التربية بمصراته، بواقع (25) طالباً من كل فئة من الفئات التي سبق ذكرها. وهذه مسألة توضحها معطيات ومضامين الجدول التالي:

جدول (1) توزيع عناصر العينة حسب الجنس والسن والتخصص

المتغيرات	السن	أقل من 23 سنة		أكبر من 23 سنة		المجموع
	الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
	أدبي	25	25	25	25	100
	علمي	25	25	25	25	100
المجموع		50	50	50	50	200

تبعا لمعطيات وبيانات الجدول السابق، نشير إلى أن العينة التي سنطبق عليها مقاييس البحث للذكاء الانفعالي ولجودة الحياة النفسية، تضم (200) طالب مبحوث يمثلون مختلف الشرائح الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تتضمنهم كلية التربية بجامعة مصراته، وقد تم توزيعهم بالتساوي إلى (25) طالب مبحوث حسب متغيرات الجنس والسن والتخصص الأكاديمي.

6.4 أدوات البحث:

إذا كانت طبيعة بحثنا هذا تتطلب استخدام أداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بعينة البحث فقد ارتأينا اعتمّاد أداتين أساسيتين لقياس متغيري البحث وجمع المعلومات المطلوبة. ونقدم فيما يلي عرضا لهذه الأدوات والإجراءات وبالخصوص من حيث الإعداد والصدق والثبات والتقنين على البيئة المحلية:

1. مقياس الذكاء الانفعالي (وفقاً لنموذج ماير وسالوفي 97):

وصف المقياس:

لقد أطلعت على مجموعة كبيرة من الدراسات العربية، وبها مقاييس الذكاء الانفعالي، ولكن لا يمكنني أن أستخدم أحداً منها بشكل مباشر وذلك للسببين التاليين.

- جميع الدراسات التي توصلت اليها بها مقاييس للذكاء الانفعالي إما وفق نموذج جولمان للأداء الإداري، أو نموذج بار أون والذي يعتبر الذكاء الانفعالي كمزيج من سمات الشخصية والمهارة .
- يوجد تباين كبير بين المقاييس المستخدمة في الدراسات التي توصلت اليها من حيث "انتماء البنود أو فقرات المقياس للبعد الذي يقيسه" حيث لاحظت أن نفس الفقرة تختلف في انتمائها للبعد من دراسة إلى دراسة أخرى.

وبالتالي اعتمدت على نموذج ماير Mayer وسالوفي Salovey (1997) للذكاء الانفعالي (أنظر الملحق 1) الذي قمت بترجمته للغة العربية. يرى ماير وسالوفي في نموذجهم هذا، أن الذكاء الانفعالي عبارة عن "قدرات عقلية" ويتكون من أربعة أبعاد رئيسية وهي: (ادراك الانفعالات)(التسيير الانفعالي للتفكير)، (فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعالية)، (التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي). وكل بعد من هذه الأبعاد الرئيسية يتضمن أربع قدرات فرعية (أنظر الشكل 3). فقمت ببناء المقياس وذلك بوضع أربع فقرات لكل قدرة فرعية، منها ما هو بخبرتي المتواضعة، ومنها ما استسقيته من بعض الدراسات العربية والأجنبية. وكان المقياس يتكون من (64) فقرة، وبعد عرضه على السادة المحكمين، (أنظر الملحق 4)، الذين قاموا بتعديل بعض الفقرات وإضافة فقرة على كل قدرة فرعية في كل بعد ليصبح المقياس يتكون من (80) فقرة. (الملحق 2) يوضح المقياس بعد تصويب المحكمين، والملحق(5) يوضح المقياس الذي سيوزع على المفحوصين والذي يشتمل على (80) فقرة بدون ذكر الأبعاد فيه. كما عملنا في بنائه على اعادة تنظيم وصياغة الفقرات بتسلسل جديد حيث أدمجنا الأبعاد

في بعضها البعض، إذ أخذنا الفقرة الأولى من كل بعد، ثم الثانية، فالثالثة، حتى يطمئن المبحوث عند إجابته على المقياس إذا ما انتابه شعور الملل أو القلق أو غيره مما يكون له تأثير على جميع الأبعاد ولا يقتصر على بعد بعينه، ويبين الجدول التالي توزيع تلك الفقرات في مقياس الذكاء الانفعالي على الابعاد الرئيسية بواقع (20) فقرة لكل بعد.

جدول (2) يبين توزيع الفقرات واتجاهها على الابعاد

البعد	الفقرات									
إدراك الانفعالات (الإدراك، والتقييم، والتعبير الانفعالي)	1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
	41	45	49	53	57	61	65	69	73	77
التيسير الانفعالي للتفكير (بمعني تأثير الانفعالات بشكل ايجابي على التفكير)	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
	42	46	50	54	58	62	66	70	74	78
فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الايجابي للمعلومات الانفعالية	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
	43	47	51	55	59	63	67	71	75	79
التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
	44	48	52	56	60	64	68	72	76	80

* 13 عبارة سالبة وقس على ذلك

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمس تدرجات وهي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق). وتعطي الدرجات عند تصحيح المقياس بتسلسل تنازلي (5، 4، 3، 2 ،1)، حيث تأخذ أوافق بشدة 5 درجات، وتأخذ، لا أوافق 1 درجة واحدة بالنسبة للفقرات ذات الاتجاه الموجب. كما تعطي الدرجات عند تصحيح المقياس بتسلسل تصاعدي (1، 2، 3، 4، 5)، حيث تأخذ لا أوافق 5 درجات، وتأخذ أوافق بشدة 1 درجة للفقرات ذات الاتجاه السالب. وبذلك تكون أعلي درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المبحوث هي (400) بواقع (80×5) وأدني درجة نظرية هي (80) بواقع (80×1). وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب المبحوث بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي.

دراسة استطلاعية أولية:

لقد قمنا بدراسة استطلاعية أولية للتأكد من ثبات وصدق المقياس على عينة من خارج المفحوصين. وكان ذلك يتوخى تحقيق عدة أهداف، منها أن نتمكن من اتخاذ قرار صائب للحكم على مدى صلاحية المقياس للاستخدام من عدمه. وهذا ما تطلب منا تطبيق المقياس وتصحيحه وتفريغ البيانات واللجوء إلى استخدام الاحصاء ببرنامج الإحصائي للعلوم النفسية والتربوية (SPSS)، واستخراج كل من نسب الاتساق الداخلي، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس قبل التعديل وبعده باعتماد معادلة ألفا كرونباخ. كما ساعدنا ذلك على احتساب الوقت الذي يستغرقه المبحوث للإجابة على المقياس، والذي تم تحديد في (45 دقيقة). ونستعرض فيما يلي وبشيء من التفصيل الاجراءات والخطوات التي اعتمدناها في التأكيد من الصلاحية السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي.

تحديد الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي ومظاهر صدقه:

للتحقق من الاتساق الداخلي للأبعاد قمنا بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتكون من (100) طالب وطالبة من كلية التربية، من خارج عينة البحث الأساسية، ثم عمدنا إلى استخلاص معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والأبعاد الأخرى، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الابعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية (ن = 100)

مقياس الذكاء الانفعالي	إدراك الانفعالات	التسيير الانفعالي للتفكير	فهم وتحليل الانفعالات	التنظيم الدقيق للانفعالات	الدرجة الكلية
إدراك الانفعالات	1	--	--	--	--
التسيير الانفعالي للتفكير	.674	1	--	--	--
فهم وتحليل الانفعالات	.521	.593	1	--	--
التنظيم الدقيق للانفعالات	.651	.719	.510	1	--
الدرجة الكلية	.865	.865	.752	.847	1

0.01**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس فيما بينها قد انحصرت بين (0.510 و 0.719)، وتراوحت بين (0.752 و 0.865) بالنسبة لتلك الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. وقد تميزت جميعها بدلالة احصائية مؤكدة عند مستوى (0.01). وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة وطالبات كلية التربية، من خارج عينة البحث الأساسية، ثم احتساب الفقرات الفردية، والفقرات الزوجية للمقياس، وذلك لاستخلاص قيمة معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس قبل التعديل وبعده

السمة	العدد	ارتباط بيرسون	ارتباط سبيرمان براون	قيمة الارتباط الجدولية	مستوى الدلالة
ارتباط مقياس الذكاء الانفعالي	60	0.63	0.77	0.414	0.001

يتضح من هذا الجدول أن معامل الثبات (0.77) دال إحصائياً عند مستوى (0.001). وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات مما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

طريقة ألفا كرونباخ للذكاء الانفعالي:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) معامل ألفا كرونباخ للمقياس

السمة	العدد	ألفا كرونباخ
مقياس الذكاء الانفعالي	100	0.826

يتضح من هذا الجدول أن معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.826) قد استوفى الحد المطلوب لثبات المقياس وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث على تطبيقه على عينة البحث الواسعة.

تبعا للخطوات والإجراءات السابقة يمكن الإقرار بأن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية وهو مطمئن للاستخدام والتطبيق لقياس متغير الذكاء الانفعالي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث موضوع الدراسة، وقد أذن لنا الأستاذ المشرف بتطبيق المقياس تطبيقاً نهائياً.

2. مقياس جودة الحياة النفسية (تعريب الباحث):

وصف المقياس: يشكل هذا المقياس صورة مختصرة من مقياس رايف ryff وكيز Keyes (1995) حيث قام باختصاره سبرينجر Springer وهاوزر Hauser (2006) في دراستهما لتقييم مدى صلاحية بنية الابعاد الستة لجداول رايف لجودة الحياة النفسية. ويتكون هذا المقياس من (54) عبارة موزعة على ستة أبعاد كل بعد يتضمن (9) عبارات. وهذه الابعاد هي: تقبل الذات، والعلاقات الاجتماعية الايجابية، والاستقلالية، والسيطرة على البيئة، والحياة الهادفة، والنمو الشخصي. والملحق (3) يوضح المقياس في صورته الأولية بعد تعديل وتصويب صياغة بعض الفقرات وتغيير في بعض اتجاهاتها من قبل السادة الخبراء والمحكمين (أنظر الملحق 4). ويصحح المقياس بتدرج خماسي وفقاً لسلم قوامه (أوافق بشدة، أوافق، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق). وتعطي الدرجات عند تصحيح المقياس وفقاً لما يلي : في حالة العبارات الموجبة (أوافق بشدة تأخذ 5 درجات، أوافق تأخذ 4 درجات، أوافق بدرجة متوسطة تأخذ 3 درجات، أوافق بدرجة ضعيفة تأخذ 2 درجتان، لا أوافق وتأخذ 1 درجة واحدة). ويكون العكس في حالات العبارات السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المبحوث هي

(270) درجة بواقع (54×5)، وأدنى درجة نظرية هي(54) بواقع (54×1) وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب بجودة حياة نفسية عالية، والملحق (6) يوضح المقياس في صورته النهائية التي تم تطبيقها على عينة البحث الواسعة. ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس جودة الحياة النفسية واتجاهاتها.

جدول (6) توزيع عبارات مقياس جودة الحياة النفسية على عوامله الستة

العوامل	العبارات
الاستقلالية	1، 7، **13**، **19**، 25، 31، **37**، **43**، 49
السيطرة على البيئة	2، **8**، 14، **20**، **26**، 32، 38، **44**، **50**
النمو الشخصي	**3**، 9، **15**، 21، **27**، **33**، **39**، 45، **51**
العلاقات الايجابية	4، 10، **16**، **22**، 28، 34، 40، **46**، **52**
الحياة الهادفة	5، **11**، 17، **23**، **29**، 35، **41**، 47 ،**53**
تقبل الذات	**6**، 12، 18، **24**، 30، **36**، **42**، 48، 54

***13** مثال للعبارة السالبة

تشير نتائج دراسة سبرينجر Springer وهاوزر Hauser (2006) إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات حيث طبق على عينات بلغ عددها (9240) فرداً في أعمار زمنية مختلفة امتدت من (25 إلى 74) سنة. وكانت معاملات البنود بالبعد الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً، وأن نموذج الستة أبعاد لقياس جودة الحياة النفسية يعتبر أفضل نموذج في تحقيق شروط حسن المطابقة، حيث حظيت العوامل الستة بأعلى تشبعات للبنود. وأشارت النتائج إلى استقرار البنية العاملية لجودة الحياة النفسية، ووجود ارتباطات عالية جدا (في القيمة المطلقة) بين الابعاد الكامنة لا سيما بين تقبل الذات والحياة الهادفة (0.976)، وتقبل الذات والسيطرة على البيئة (0.971)، والسيطرة على البيئة والحياة الهادفة (0.958). يرتبط النمو الشخصي أيضا وبشكل واضح مع تقبل الذات (0.951)، والحياة الهادفة (0.958) والسيطرة على البيئة (0.908)، وكذلك وجود ارتباطات دالة إحصائياً بينها وبين الأبعاد المكونة للصحة النفسية بشكل عام (Springer & Hauser ,2006).

دراسة استطلاعية أولية:

لقد أنجزنا دراسة استطلاعية أولية للتأكد من ثبات وصدق المقياس على عينة من خارج عينة البحث الأساسية. وقد كان هدفنا من ذلك العمل على التمكن من اتخاذ قرار صائب للحكم على مدى صلاحية المقياس للاستخدام من عدمه. وهذا ما تطلب منا تطبيق المقياس وتصحيحه وتفريغ البيانات واللجوء إلى استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم النفسية والتربوية (SPSS)، واستخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي، والثبات بطريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس قبل التعديل وبعده باعتماد طريقة ألفا كرونباخ. كما ساعدنا ذلك على احتساب الوقت الذي يستغرقه المبحوث للإجابة على المقياس، والذي تم تحديده في (35 دقيقة). ونقدم فيما يلي الاجراءات والخطوات التفصيلية التي اعتمدناها للتحقق من الصلاحية السيكومترية لمقياس جدوة الحياة النفسية.

تحديد الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة النفسية ومظاهر صدقه:

للتحقق من الاتساق الداخلي للأبعاد عمدنا إلى تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتكون من (100) طالب وطالبة من كلية التربية، من خارج عينة البحث الواسعة ثم قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والأبعاد الأخرى، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية (ن = 100)

جودة الحياة النفسية	تقبل الذات	الحياة الهادفة	العلاقات الإيجابية	النمو الشخصي	السيطرة على البيئة	الاستقلالية	الدرجة الكلية
تقبل الذات	1	--	--	--	--	--	--
الحياة الهادفة	.531	1	--	--	--	--	--
العلاقات الإيجابية	.651	.662	1	--	--	--	--
النمو الشخصي	.559	.512	.578	1	--	--	--
السيطرة على البيئة	.669	.617	.666	.606	1	--	--
الاستقلالية	.693	.527	.646	.618	.714	1	--
الدرجة الكلية	.821	.774	855	.787	.860	.840	1

0.01**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس فيما بينها قد انحصرت بين (0.512 و 0.714)، وتراوحت بين(0.774 و 0.860) بالنسبة لتلك الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. وقد تميزت جميعها بدلالة احصائية مؤكدة عند مستوى (0.01). وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات مقياس جودة الحياة النفسية، بطريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة وطالبات كلية التربية، من خارج عينة البحث الأساسية، ثم احتساب الفقرات الفردية، والفقرات الزوجية للمقياس، وذلك لاستخلاص قيمة معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس قبل التعديل وبعده

السمة	العدد	ارتباط بيرسون	ارتباط سبيرمان براون	قيمة الارتباط الجدولية	مستوى الدلالة
ارتباط مقياس جودة الحياة النفسية	60	0.902	0.95	0.414	0.001

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات (0.95) دال إحصائياً عند مستوى (0.001) وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات مما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ (9) يوضح ذلك:

جدول (9) معاملات ألفا كرونباخ للمقياس

السمة	العدد	ألفا كرونباخ
مقياس جودة الحياة النفسية	100	0.971

يتضح من هذا الجدول أن معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.971) قد استوفى الحد المطلوب لثبات المقياس وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث على تطبيقه على عينة البحث الواسعة.

تبعا للخطوات والإجراءات السابقة يمكن الإقرار بأن مقياس جودة الحياة النفسية يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية وهو مطمئن للاستخدام والتطبيق لقياس متغير جودة الحياة النفسية (المتغير التابع) لدى عينة البحث موضوع الدراسة، وقد أذن لنا الأستاذ المشرف بتطبيق المقياس تطبيقاً نهائياً.

7.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

بعد ترميز بيانات الدراسة الميدانية وادخالها إلى الحاسوب بمساعدة أستاذ متخصص في المعالجة الاحصائية لبيانات البحث باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Tatistical package for social sciences " ومختصره "SPSS" النسخة الحادية والعشرون، قمنا بتحديد درجة الثقة في (99%)، و(95%) في الاختبارات بما يعني أن احتمال الخطأ يساوي (1%)، أو (5%)، حيث إن هذه النسبة مناسبة لطبيعة البحث.

مقاييس النزعة المركزية والتشتت:

قمنا باستخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت ومنها المتوسط الحسابي Mean وذلك لمعرفة نقطة توازن البيانات ومركز تقلها، والانحراف المعياري (Standard deviation) والخطأ المعياري Standard Error(SE) لمعرفة مدى تباعد القيم بعضها عن بعض وبالتالي مدى تجانسها أو العكس.

اختبار ت لعينتين مستقلتين (2- Samples t- test)

استخدمنا اختبار ت لاختبار الفرضية الصفرية، بحيث أنه إذا كانت قيمة هذا

الاختبار أكبر من ت الجدولية بدرجة حرية وبمستوى دلالة احصائية مؤكدة، هنا يتم رفض الفرضية الصفرية للإقرار بوجود فروق جوهرية ودالة احصائيا، أما إذا كانت تلك القيمة أقل من ت الجدولية فيتم قبول الفرضية الصفرية وبالتالي القول بعدم وجود فروق دالة وجوهرية.

تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)

استخدمتُ تحليل التباين الثنائي لمعرفة التفاعل بين الجنس والعمر التخصص.

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

استخدمت معامل ارتباط بيرسون لقياس مدى وجود علاقة خطية بين متغير الذكاء الانفعالي ومتغير جودة الحياة النفسية، وهو معامل تتراوح قيمته المطلقة بين (1+، 1−)، فالإشارة السالبة تدل على ارتباط عكسي، والموجبة تدل على الارتباط الطردي. وكلما اتجهت القيمة نحو (1) الصحيح كانت أقوى، وكلما اتجهت نحو الصفر كانت أضعف، ويتم معرفة مستوى دلالته من عدمها عن طريق (ر) الجدولية، وتكون درجة الحرية (ن – 2).

تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression)

استخدمتُ تحليل الانحدار لمعرفة مدى قوة العلاقة والوصول إلى دالة تربط بين المتغير المستقل (الذكاء الانفعالي) والمتغير التابع (جودة الحياة النفسية)، أي معرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)

بعد تحديد القيم المطابقة للعبارات الفردية والزوجية للمقياس تم احتساب معامل الارتباط بين النصفين، وبالتالي تعديل تصحيح هذا الأخير، باستخدام معادلة سبيرمان براون.

ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

وذلك لحساب معامل التميّز لكل فقرة من فقرات المقياس، وحذف الفقرة التي معامل تميزها ضعيف أو سالب.

8.1الهندسة المنهجية للبحث:

وبعد ما انتهينا من العرض الكامل لمضامين المدخل العام للبحث ولفصوله النظرية الثلاثة ثم فصله الإجرائي المنهجي، نرى ضرورة تقديم الهندسة المنهجية للأطروحة الحالية من خلال محتويات وعناصر الشكل التالي:

المدخل العام	الفصول النظرية	فرضيات البحث	العينة	الأدوات
. مقدمة . أهمية البحث ودوافعه . أطروحة البحث .البنية العامة لبحث	**الفصل الأول** الذكاء الانفعالي: مفاهيم ونماذج ومقاربات. **الفصل الثاني** جودة الحياة النفسية: مفاهيم وأبعاد ونماذج. **الفصل الثالث** الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية.	**الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس** **الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن** **الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي** **الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص.** **الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الجنس** **الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير السن** **الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي** **الفرض الثامن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص.** **الفرض التاسع: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين**	تتكون عينة البحث من 200 طالب وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة مصراته (25) ذكور، و(25) إناث تخصص أدبي أعمارهم أقل من 23 سنة، ومتلهم تخصص علمي و(25) ذكور، و(25) إناث تخصص أدبي أعمارهم أكبر من 23 سنة، ومتلهم تخصص علمي.	استخدم الباحث أداتين هما: **المقياس الأول** مقياس الذكاء الانفعالي والذي أعده الباحث وفقاً لنموذج ماير وسالوفي . **المقياس الثاني** مقياس جودة الحياة النفسية لرايف والذي قام باختصاره Springer & Hauser (2006)، وقام الباحث بترجمته للعربية.

شكل (10) الهندسة المنهجية للبحث

خلاصة

أثناء عرضنا للإجراءات المنهجية في الفصل الحالي تبينّ أن إشكالية بحثنا تتمّركز في ثلاثة محاور رئيسية وقد تمّ على ضوء هذه المحاور بناء ثلاثة فصول ميدانية لعرض نتائج الدراسة الميدانية وهي:

- **الفصل الخامس:** مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين
- **الفصل السادس:** مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية بين الطلبة المبحوثين
- **الفصل السابع:** مظاهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين.

وقد تمّ اتخاذ هذه المحاور كمحددات رئيسية في بلورة فرضيات البحث، والتي وضعت كأساس في بناء الفصول المنهجية وفقاً للمتغيرات المراد دراستها ومعالجتها من خلال جمع المعلومات والبيانات، وإتباع الإجراء التقني للتحقق من هذه الفرضيات على المستوى الميداني.

ونظراً لأن هذا البحث يهدف إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته، فقد اتجهنا إلى اعتمّاد أداتين إجرائيتين، للتحقق من وجود العلاقة ونوعها من عدمها، أولاها عبارة عن مقياس للذكاء الانفعالي، وثانيهما عبارة عن مقياس جودة الحياة النفسية.

ويعد هذا الفصل، فصلاً مخصصا للإجراءات التي اتبعناها كمنطلق للبحث في الفصول الميدانية، والتي ستمكننا من خلال نتائج البحث الميداني من معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية، لكي نضع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في عين الاعتبار والاخذ في الحسبان أهمية هاته المتغيرات في بناء شخصية طلبتهم لما لها من أهمية في تحقيق أعلى مستويات النجاح الأكاديمي والمهني والاجتماعي والحياتي.

وأخيراً فإنَّ عرضنا للإجراءات المنهجية للبحث الحالي، ما هو إلا إجراء عملية ضبط عام لمتغيرات البحث، وتحديدها تحديداً يجعل الجانب النظري متناغماً تماماً مع الجانب الميداني، الذي سيفرز لنا النتائج البحثية التي سيختبر الباحث من خلالها فرضيات أطروحته ويصوغ الأجوبة المقنعة التي تتماشى مع الأسئلة الجوهرية لإشكاليته.

الفصل الخامس

مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين

1.5 تمهيد

2.5 الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

- استحضار الفرض الأول
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

3.5 الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة)

- استحضار الفرض الثاني
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

4.5 الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص (أدبي، علمي)

- استحضار الفرض الثالث
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

5.5 الفروق في الذكاء الانفعالي حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص

- استحضار الفرض الرابع
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

خلاصة

1.5 تمهيد:

بعـد أن استعرضـنا فـي الفصـول النظريـة، وبالخصـوص الأول والثالـث، الأدبيات العلمية المرتبطة بالذكاء الانفعالي في علاقته بجودة الحياة النفسية، وبعد أن خصصنا الفصل الرابع لمختلف الخطوات المنهجية الإجرائية للبحث وبالخصوص الفرضيات والأدوات والعينات والأساليب الاحصائية، سنفرد هذا الفصل الخامس للمعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة الميدانية التي طبقنا في اطارها مقياس الذكاء الانفعالي على العينة الواسعة للبحث.

وقد ارتأينا ضرورة استحضار وتقديم كل فرضية قُبَيْلَ عرض النتائج المرتبطة بها، وذلك توخيا للدقة والوضوح، ومن ثم عرض النتائج في شكل جداول إحصائية وصفية، يليها عرض النتائج على شكل جداول إحصائية استدلالية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ومن ثمّ يتبع عرض وقراءة النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، وبالتالي التحقق من الفرضيات المعتمدة بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج وخلاصات حول مظاهر الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين.

وقد تطلبت منا عملية بناء وهندسة هذا الفصل التركيز على أربعة محاور أساسية:

1- مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس.
2- مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن.
3- مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي.
4- مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والسن و التخصص لدى الطلبة المبحوثين.

وسنعمل فيما يلي على استحضار ومعالجة البيانات والنتائج المرتبطة على التوالي بكل محور من هذه المحاور الأربعة:

2.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس.

- **الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر عينة الدراسة حسب متغير الجنس. (ذكور، إناث) والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) متوسطات وانحرافات أجوبة الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة للوسط 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
(إدراك الانفعالات)	ذكر	100	71.1100	8.37492	.83749	69.4482	72.7718
	أنثى	100	68.8700	8.89519	.88952	67.1050	70.6350
(التسيير الانفعالي للتفكير)	ذكر	100	71.1800	6.59565	.65957	69.8713	72.4887
	أنثى	100	70.7100	6.72594	.67259	69.3754	72.0446
(فهم وتحليل الانفعالات)	ذكر	100	66.9600	7.79655	.77966	65.4130	68.5070
	أنثى	100	66.2900	7.13406	.71341	64.8744	67.7056
(التنظيم الدقيق للانفعالات)	ذكر	100	70.6900	8.66981	.86698	68.9697	72.4103
	أنثى	100	68.4100	8.14651	.81465	66.7936	70.0264
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	ذكر	100	280.2400	26.37152	2.63715	275.0073	285.4727
	أنثى	100	274.3700	25.64507	2.56451	269.2815	279.4585
	ذكر+أنثى	200	277.3050	26.11170	1.84638	273.6640	280.9460

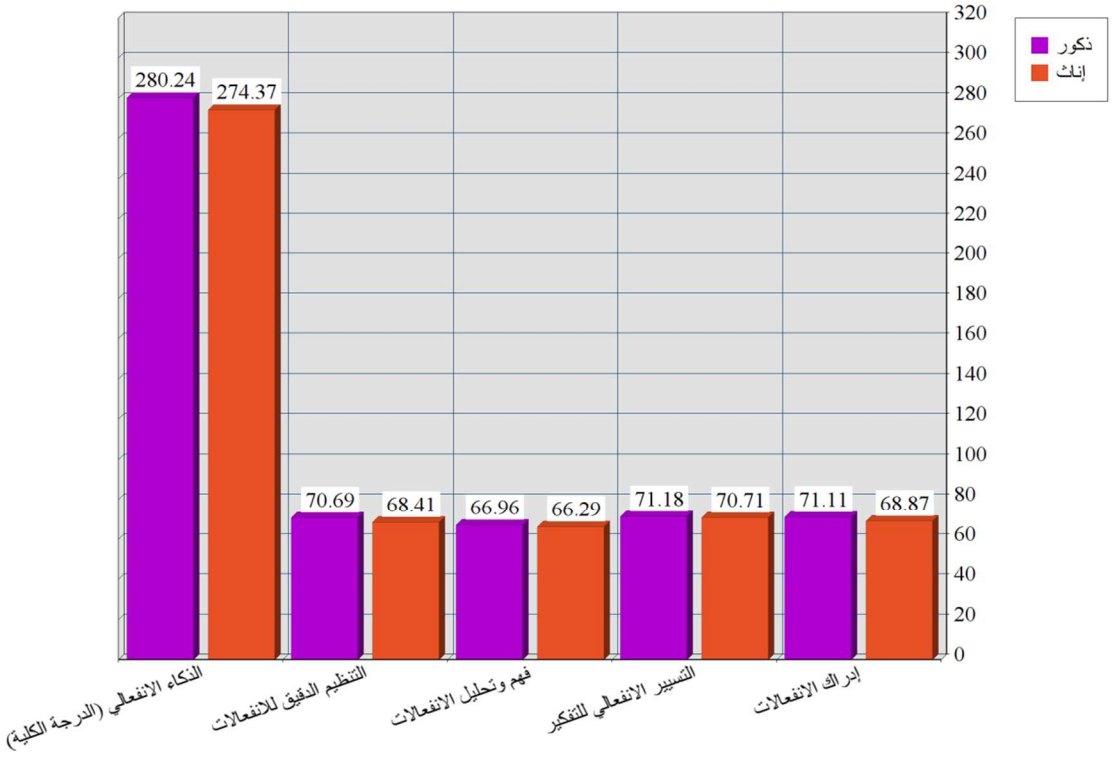
وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة عناصر عينة الدراسة حسب متغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب نفس المتغير، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطات أجوبة المبحوثين في الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	الوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
إدراك الانفعالات	ذكور	100	198	71.11	8.37492	1.833	0.068	غير دال
	إناث	100		68.87	8.89519			
التسيير الانفعالي للتفكير	ذكور	100	198	71.18	6.59565	0.499	0.618	غير دال
	إناث	100		70.71	6.72594			
فهم وتحليل الانفعالات	ذكور	100	198	66.96	7.79655	0.634	0.527	غير دال
	إناث	100		66.29	7.13406			
التنظيم الدقيق للانفعالات	ذكور	100	198	70.69	8.66981	1.917	0.057	غير دال
	إناث	100		68.41	8.14651			
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	ذكور	100	198	280.24	26.37152	1.596	0.112	غير دال
	إناث	100		274.37	25.64507			

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.05) = 1.98

الواضح من القيم الكمية الواردة في الجدول السابق، أن جميع قيم (ت) المستخلصة تبدو أصغر وأقل من قيم (ت) النظرية عند الحد الأول (0.05) من حدود الدلالة الاحصائية، سواء بخصوص الدرجة الكلية أو بخصوص درجات جميع أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث لا ترتقي في مجملها إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة. وهذا ما يدل على صدقية الفرض الصفري الذي يسلم بعدم وجود فوارق دلالية. تعزى إلى الجنس بين الطلبة المبحوثين بالنسبة لمتغير الذكاء الانفعالي كما يوضح ذلك الشكل (11) الموالي:



شكل (11) الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث

وعليه ليس هناك تمايز بين عناصر العينة في مستوى الذكاء الانفعالي يُعزى إلى كونهم ذكوراً أو إناثاً. وهذه نتيجة تتماشى من حيث مضمونها ومصداقية فرضيتها مع نتائج عديد من الدراسات التي قاربت نفس موضوع أطروحتنا، وفي مقدمتها دراسات: براون وآخرون Brown, et al. (2003) والحمصي(2006) وبنهان(2008) والشال (2008) ويوسف(2010) وعجوة (2002) والدردير (2002) ومجدي محمد (2007) وعادل خضر(2010) والناشئ(2005) وآمال جودة (2007) ثم النواجحة (2006) التي خلصت بدورها إلى غياب الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث. وفي المقابل فإن هذه النتيجة تتعارض من حيث مضمونها ومصداقيتها مع نتائج عديد من الدراسات التي اهتمت بنفس موضوع بحثنا وفي مقدمتها دراسات: المصدر (2008) وفراج (2005) وعلى(2004) وعطية (2005) والعجمي(2006) ثم وهبة (2006)، التي أوضحت أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين متغير الجنس والذكاء الانفعالي وكان ذلك الارتباط لصالح الذكور. والأمر نفسه يصدق على دراسات: براكيت وآخرون Brackett et al (2004)

والخضـر (2006) ومكطـوف، والعبيـدي، (2008) والأحمـدي (2007) وحسـين (2007) والمصـري(2007) وأبـولبن(2008) والعمـران Alumran وبونامـاكي Punamaki (2008) ومحمد(2009) ثم خليل(2010) التي أوضحت أيضاً وجود فـروق بـين متغيـر الجـنس والـذكاء الانفعـالي وكانـت الفـوارق لصـالح الإنـاث. كمـا تعارضت نتيجتنا أيضاً مع دراسات: بظاظو(2010) وجمالي وآخرون Jamali et al (2008) وجولمـان(2000) و ضـاهر(2009) ثـم أمينـة شـلبي(2010) التـي أوضـحت أيضـاً وجـود تمـايز بـين متغيـر الجـنس والـذكاء الانفعـالي، بحيـث جـاءت تقديرات الذكور عالية في بعض مكونات هذا النوع من الذكاء في مقابل تقديرات عالية للإناث في مكوناته الأخرى.

إذن، وبالاحتكام بفحوى نتيجتنا المتعلقة بمظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بـين الطلبـة المبحـوثين حسـب متغيـر الجـنس، إلـى نتـائج الدراسـات السـابقة فـي الموضوع، نلاحظ أن هناك نوعا من التباين بين الباحثين أصحاب تلك الدراسات بخصوص دور هذا المتغير من عدمه في مظاهر تلك الفروق في هذا النوع من الذكاء. فهناك من هؤلاء من يؤكد على غياب تلك الفروق حسب الجنس وهناك من يؤكد على وجودها لصالح الذكور أحيانا والإناث أحيانا أخرى. المهم بالنسبة للبحث الحالي، فقد خلصنا إلى نتيجة قوامها عدم وجود أي فرق أو تمايز بين المبحوثين الذكور والإناث بخصوص مستوى ذكائهم الانفعالي، وبالتالي فإن فرضيتنا الأولى قد تحققت.

3.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين حسب متغير السن.

- **الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر عينة الدراسة حسب متغير السن (أقل من 23سنة، أكبر من 23 سنة)، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) متوسطات وانحرافات أجوبة الطلبة المبحوثين حسب متغير السن

البعد	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة للوسط 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
(إدراك الانفعالات)	أقل من 23	100	70.3100	7.87875	.78787	68.7467	71.8733
	أكبر من 23	100	69.6700	9.46130	.94613	67.7927	71.5473
(التسيير الانفعالي للتفكير)	أقل من 23	100	71.1200	6.46401	.64640	69.8374	72.4026
	أكبر من 23	100	70.7700	6.85618	.68562	69.4096	72.1304
(فهم وتحليل الانفعالات)	أقل من 23	100	66.2100	7.51872	.75187	64.7181	67.7019
	أكبر من 23	100	67.0400	7.41813	.74181	65.5681	68.5119
(التنظيم الدقيق للانفعالات)	أقل من 23	100	69.4400	8.78971	.87897	67.6959	71.1841
	أكبر من 23	100	69.6600	8.17760	.81776	68.0374	71.2826
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	أقل من 23	100	277.7100	24.35358	2.43536	272.8777	282.5423
	أكبر من 23	100	276.9000	27.87653	2.78765	271.3687	282.4313
	أقل من 23+ أكبر من 23	200	277.3050	26.11170	1.84638	273.6640	280.9460

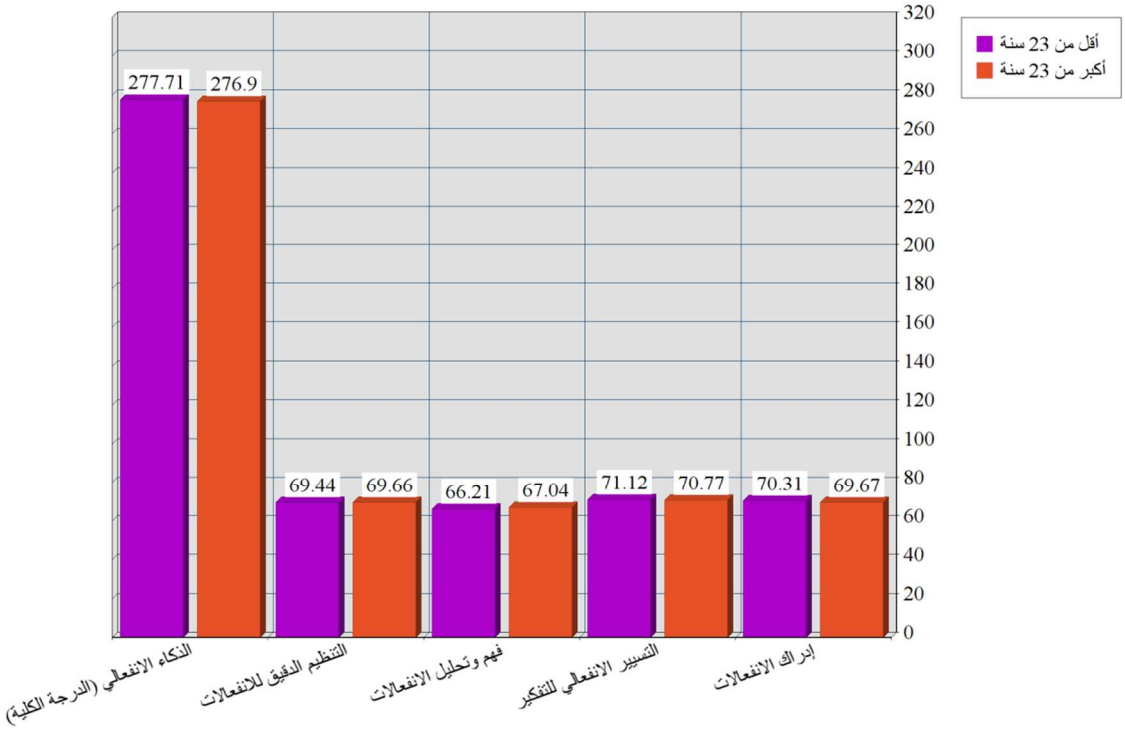
وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة عناصر عينة الدراسة حسب متغير السن، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب نفس المتغير، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول(13) دلالة الفروق بين متوسطات أجوبة المبحوثين في الذكاء الانفعالي حسب متغير السن

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	الوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
إدراك الانفعالات	أقل 23	100	198	70.31	7.87875	0.520	0.604	غير دال
	أكبر 23	100		69.67	9.46130			
التسيير الانفعالي للتفكير	أقل 23	100	198	71.12	6.46401	0.371	0.711	غير دال
	أكبر 23	100		70.77	6.85613			
فهم وتحليل الانفعالات	أقل 23	100	198	66.21	7.51872	0.786	0.433	غير دال
	أكبر 23	100		67.04	7.41813			
التنظيم الدقيق للانفعالات	أقل 23	100	198	69.44	8.78971	0.183	0.855	غير دال
	أكبر 23	100		69.66	8.17760			
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	أقل 23	100	198	277.71	24.35358	0.219	0.827	غير دال
	أكبر 23	100		276.90	27.87653			

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.05) = 1.98

الواضح من القيم الكمية الواردة في الجدول السابق، أن جميع قيم (ت) المستخلصة تبدو أصغر وأقل من قيم (ت) النظرية عند الحد الأول (0.05) من حدود الدلالة الاحصائية، سواء بخصوص الدرجة الكلية أو بخصوص درجات جميع أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث لا ترتقي في مجملها إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة. وهذا ما يدل على صدقية الفرض الصفري الذي يسلم بعدم وجود فوارق دلالية. تعزى إلى السن بين الطلبة المبحوثين بالنسبة لمتغير الذكاء الانفعالي كما يوضح ذلك الشكل (12) الموالي:



شكل (12) الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي حسب متغير السن (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة)

وعليه ليس هناك تمايز بين عناصر العينة في مستوى الذكاء الانفعالي يُعزى إلى كونهم أقل من 23 سنة أو أكبر من 23 سنة. وهذه نتيجة تتماشى من حيث مضمونها ومصداقية فرضيتها مع نتائج عديد من الدراسات التي قاربت نفس موضوع أطروحتنا، وفي مقدمتها دراسات: الناشئ (2005) واسماعيل الصاوي(2006) وعثمان الخضر(2006) ثم ضاهر(2009) التي خلصت بدورها إلى غياب الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذين سنهم أقل من 23 سنة والذين سنهم

أكبر من 23 سنة. وفي المقابل فإن هذه النتيجة تتعارض من حيث مضمونها مع نتائج دراسات أخرى اهتمت بنفس موضوع بحثنا وبالخصوص دراسة ماير وآخرون Mayer, et al.,(2000) وهاشم (2004) وأبو العلا (2004) والأحمدي (2007) وخالد النجار (2007) ثم دراسة العمران Alumran وبوناماكي Punamaki (2008) التي أوضحت أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين متغير السن والذكاء الانفعالي، بحيث جاءت تقديرات الأكبر سناً عالية في هذا النوع من الذكاء. كما تعارضت أيضاً هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: مكطوف، والعبيدي (2008) حيث جاءت تقديراتها لصالح منهم أصغر سناً.

إذن، وبالاحتكام بفحوى نتيجتنا المتعلقة بمظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين حسب متغير السن، إلى نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، نلاحظ أن هناك نوعا من التباين بين الباحثين أصحاب تلك الدراسات بخصوص دور هذا المتغير من عدمه في مظاهر تلك الفروق في هذا النوع من الذكاء. فهناك من هؤلاء من يؤكد على غياب تلك الفروق حسب السن وهناك من يؤكد على وجودها لصالح الأكبر سناً والأصغر سناً أحيانا أخرى. المهم بالنسبة للبحث الحالي، فقد خلصنا إلى نتيجة قوامها عدم وجود أي فرق أو تمايز بين المبحوثين الذين سنهم أقل من 23 سنة أو أكبر من 23 سنة بخصوص مستوى ذكائهم الانفعالي، وبالتالي فإن فرضيتنا الثانية قد تحققت.

4.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي

- **الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر عينة الدراسة حسب متغير التخصص الأكاديمي (أدبي، علمي) والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14) متوسطات وانحرافات أجوبة الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي

البعد	التخصص	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة للوسط 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
(إدراك الانفعالات)	أدبي	100	72.5600	9.07023	.90702	70.7603	74.3597
	علمي	100	67.4200	7.49570	.74957	65.9327	68.9073
(التسيير الانفعالي للتفكير)	أدبي	100	72.5400	5.59115	.55912	71.4306	73.6494
	علمي	100	69.3500	7.24238	.72424	67.9130	70.7870
(فهم وتحليل الانفعالات)	أدبي	100	68.1800	7.58305	.75830	66.6754	69.6846
	علمي	100	65.0700	7.03707	.70371	63.6737	66.4663
(التنظيم الدقيق للانفعالات)	أدبي	100	71.9400	7.88147	.78815	70.3761	73.5039
	علمي	100	67.1600	8.39639	.83964	65.4940	68.8260
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	أدبي	100	285.0400	24.75574	2.47557	280.1279	289.9521
	علمي	100	269.5700	25.23516	2.52352	264.5628	274.5772
	أدبي+علمي	200	277.3050	26.11170	1.84638	273.6640	280.9460

وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة عناصر عينة الدراسة حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب نفس المتغير والجدول (15) يوضح ذلك:

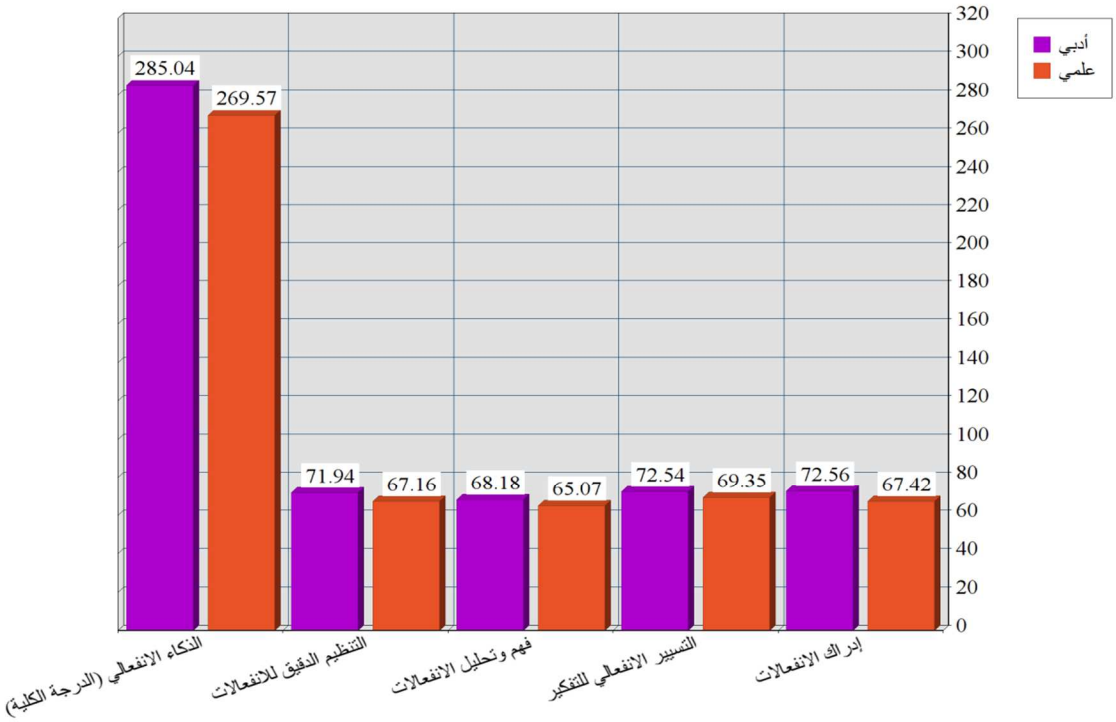
جدول (15) دلالة الفروق بين متوسطات أجوبة المبحوثين في الذكاء الانفعالي حسب متغير التخصص الأكاديمي

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	الوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
إدراك الانفعالات	أدبي	100	198	72.56	9.07023	4.368	0.000	دال
	علمي	100		67.42	7.49570			
التسيير الانفعالي للتفكير	أدبي	100	198	72.54	5.59115	3.487	0.001	دال
	علمي	100		69.35	7.24238			
فهم وتحليل الانفعالات	أدبي	100	198	68.18	7.58305	3.006	0.003	دال
	علمي	100		65.07	7.03707			
التنظيم الدقيق للانفعالات	أدبي	100	198	71.94	7.88147	4.151	0.000	دال
	علمي	100		67.16	8.39639			

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	الوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	أدبي	100	198	285.04	24.75574	4.376	0.000	دال
	علمي	100		269.57	25.23516			

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.01) = 2.61

الواضح من القيم الكمية الواردة في الجدول السابق، أن جميع قيم (ت) المستخلصة تبدو أكبر وأعلى من قيم (ت) النظرية عند الحد الثاني (0.01) من حدود الدلالة الاحصائية، سواء بخصوص الدرجة الكلية أو بخصوص درجات جميع أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث ترتقي في مجملها إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وهذا ما يدل على دحض الفرض الصفري لعدم صدقيتة. وبالتالي نقرر أنه توجد فوارق دلالية تعزى إلى التخصص الأكاديمي(أدبي، علمي) بين الطلبة المبحوثين. ومن خلال قيمة الوسط الحسابي جاءت التقديرات والفوارق لصالح طلبة التخصص الأدبي في الدرجة الكلية وفي جميع أبعاد الذكاء الانفعالي كما يوضح ذلك الشكل (13) الموالي:



شكل (13) الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي حسب متغير التخصص (أدبي، علمي)

وعليه هناك فوارق بين عناصر العينة في مستوى الذكاء الانفعالي يُعزى للتخصص الأكاديمي وكان التمايز لصالح طلبة التخصص الأدبي وبمقارنة متوسطات أبعاد الذكاء الانفعالي لهؤلاء نجد أن هناك تمايز بين مستويات أبعاد الذكاء الانفعالي لديهم، حيث كان متوسط بعد إدراك الانفعالات (72.56)، ويليه بعد التسيير الانفعالي للتفكير حيث كان متوسطه (72.54)، ويليه بعد التنظيم الدقيق للانفعالات بمتوسط (71.94)، ويأتي في المرتبة الأخيرة بعد فهم وتحليل الانفعالات وكان متوسطة (68.18)، حيث كان ترتيب مكونات الذكاء الانفعالي لدى طلبة التخصص الأدبي مماثلة في التدرج من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً. وكان ذلك التدرج مطابقاً لنموذج ماير وسالوفي (1997) الذي تبنيناه كنموذج أساسي للمتغير المستقل في أطروحتنا. وهذه نتيجة تتماشى من حيث مضمونها ومصداقيتها مع نتائج عديد من الدراسات التي قاربت نفس موضوع أطروحتنا، وفي مقدمتها دراسات: ماير Mayer وسالوفي Salovey (1997) ومكطوف والعبيدي(2008) وأمينة شلبي(2010) وزيدان والإمام(2003) ثم السيد السمدوني(2007) التي أوضحت أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين متغير التخصص الأكاديمي والذكاء الانفعالي، بحيث جاءت تقديرات التخصص الأدبي عالية في بعض الدراسات لهذا النوع من الذكاء في مقابل تقديرات عالية لطلبة التخصص العلمي في بعض الدراسات الأخرى. وفي المقابل فإن هذه النتيجة تتعارض من حيث مضمونها مع نتائج دراسات أخرى اهتمت بنفس موضوع بحثنا وفي مقدمتها دراسات: عبدالمنعم الدردير (2002) وعجوة (2002) ومحمد وجادالله (، 2004) ثم محسن عبدالنبي (2001) التي خلصت بدورها إلى غياب الفروق في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة.

إذن، وبالاحتكام بفحوى نتيجتنا المتعلقة بمظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي، إلى نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، نلاحظ أن هناك نوعا من التباين بين الباحثين أصحاب تلك الدراسات بخصوص دور هذا المتغير من عدمه في مظاهر تلك الفروق في هذا النوع من الذكاء. فهناك من هؤلاء من يؤكد على غياب تلك الفروق حسب التخصص الأكاديمي وهناك من يؤكد على وجودها لصالح طلبة التخصص الأدبي أحيانا والعلمي أحيانا أخرى. المهم بالنسبة للبحث الحالي، فقد خلصنا إلى نتيجة

قوامها وجود فروق أو تمايز بين المبحوثين لصالح التخصص الأدبي بخصوص مستوى ذكائهم الانفعالي، وبالتالي لم تحقق فرضيتنا الثالثة.

ويفسر الباحث أنه قد يرجع السبب في ذلك إلى أن طلبة التخصص العلمي بحكم دراستهم ومناهجهم العلمية البحثة لا يهتمون كثيراً بالأمور المتعلقة بالمشاعر والعلاقات الإنسانية مقارنة بأقرانهم من طلبة التخصص الأدبي والّذين تتوفر لديهم مجالات أوسع للاختلاط مع الطلبة الآخرين وبناء علاقات بناءة معهم على أساس التعاطف والاحترام والانسجام كما أنهم يسعون إلى تكوين شبكة علاقات اجتماعية قوية من خلال إظهار المسايرة لها واحترام قوانينها.

5.5 مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص

- **الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعات المكونة لعينة البحث في متغير الذكاء الانفعالي، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة في متغير الذكاء الانفعالي

المتغيرات	العدد	الجنس	التخصص	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الذكاء الانفعالي	25	ذكور	أدبي	أقل من 23	288.36	23.98937	50	288.36	23.74332
	25			أكبر من 23	288.36	23.98937			
	25		علمي	أقل من 23	271.48	22.17448	50	272.12	26.58574
	25			أكبر من 23	272.76	34.09091			
	25	إناث	أدبي	أقل من 23	281.52	28.42845	50	281.72	25.53352
	25			أكبر من 23	281.92	22.86540			
	25		علمي	أقل من 23	269.48	23.20761	50	267.02	23.80232
	25			أكبر من 23	264.56	24.60705			

المتغيرات	العدد	الجنس	التخصص	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	50	ذكور وإناث	أدبي	أقل من 23	284.94	26.26118	100	285.04	24.75574
	50	ذكور وإناث		أكبر من 23	285.14	23.42074			
	50	ذكور وإناث	علمي	أقل من 23	270.48	20.04916	100	269.57	25.23516
	50	ذكور وإناث		أكبر من 23	268.66	29.71470			
	200	العينة ككل	علمي +أدبي	أقل من 23 + أكبر من 23	277.30	26.11170	200	277.30	26.11170

وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعات المكونة لعينة البحث في متغير الذكاء الانفعالي، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات (ف) لمعرفة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي للمبحوثين والتي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص، والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17) دلالة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي للمبحوثين حسب تفاعل متغيرات الجنس والسن والتخصص باعتماد التباين المتعدد (ف)

المتغيرات	الذكاء الانفعالي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	إحصاءات ف	المعنوية
الجنس × العمر	(إدراك الانفعالات)	8.820	1	8.820	.127	.722
	(التسيير الانفعالي للتفكير)	.125	1	.125	.003	.957
	(فهم وتحليل الانفعالات)	2.205	1	2.205	.040	.841
	(التنظيم الدقيق للانفعالات)	72.000	1	72.000	1.096	.297
	الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	105.125	1	105.125	.166	.684
الجنس × التخصص	(إدراك الانفعالات)	38.720	1	38.720	.557	.456
	(التسيير الانفعالي للتفكير)	6.125	1	6.125	.143	.706
	(فهم وتحليل الانفعالات)	31.205	1	31.205	.572	.450
	(التنظيم الدقيق للانفعالات)	128.000	1	128.000	1.948	.164
	الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	29.645	1	29.645	.047	.829
العمر × التخصص	(إدراك الانفعالات)	25.920	1	25.920	.373	.542
	(التسيير الانفعالي للتفكير)	15.125	1	15.125	.352	.554
	(فهم وتحليل الانفعالات)	9.245	1	9.245	.169	.681
	(التنظيم الدقيق للانفعالات)	24.500	1	24.500	.373	.542
	الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	51.005	1	51.005	.081	.777

المتغيرات	الذكاء الانفعالي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	إحصاءات ف	المعنوية
الجنس × العمر × التخصص	(إدراك الانفعالات)	12.500	1	12.500	.180	.672
	(التسيير الانفعالي للتفكير)	1.125	1	1.125	.026	.872
	(فهم وتحليل الانفعالات)	18.605	1	18.605	.341	.560
	(التنظيم الدقيق للانفعالات)	25.920	1	25.920	.394	.531
	الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	136.125	1	136.125	.215	.644

يبدو من خلال القراءة الفاحصة لمعطيات هذا الجدول، أن القيم المعبرة عن مستويات وحدود الدلالة الاحصائية P-Value المرتبطة بمختلف مظاهر علاقات التفاعل بين متغيرات الجنس × السن × التخصص، جاءت كلها متجاوزة للحد الأول من حدود الثقة (95%) والشك (5%). وهذا ما يدل على مصداقية فرضيتنا الرابعة التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مؤكدة في مستوى الذكاء الانفعالي للمبحوثين، تعزى للتفاعل بين تلك المتغيرات الثلاثة.

الحقيقة أنه حتى وإن كانت هذه النتيجة والفرضية الرابعة المرتبطة بها، تشكل تحصيل حاصل لكون أن غياب الفروق ودلاليتها بين المبحوثين في الذكاء الانفعالي سبق التأكيد عليه وبالخصوص بالنسبة للفرضيتين الأولى والثانية من هذا البحث اللتان تفرضان بالتتابع بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المبحوثين في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس والسن. أما الفرضية الثالثة المرتبطة بمتغير التخصص الأكاديمي فقد تم دحضها بهذا الخصوص وذلك بفعل وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين ولصالح طلبة التخصص الأدبي.

خلاصة

لقد علمنا في هذا الفصل على تحليل وتفسير ومناقشة مظاهر الفروق بين أداءات الطلبة المبحوثين بخصوص الذكاء الانفعالي في علاقته بمتغيرات الجنس والسن والتخصص إما بشكل مستقل وإما بشكل تفاعلي. ومن أبرز النتائج التي خلصنا إليها هو أن هناك غياب واضح للتمايز بين الطلبة المبحوثين في مستويات ذكائهم الانفعالي ومكوناته حسب جنسهم وسنهم. بينما أظهرت النتائج أن طلبة التخصص الأدبي يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي مقارنة بنظرائهم من التخصص العلمي. هذا فضلا عن عدم وجود فوارق ذات دلالة احصائية مؤكدة بين مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المبحوثين، تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص.

الفصل السادس

مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

1.6 تمهيد

2.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس.

- استحضار الفرض الخامس
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

3.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن.

- استحضار الفرض السادس
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

4.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي.

- استحضار الفرض السابع
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

5.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص.

- استحضار الفرض الثامن
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

خلاصة

1.6 تمهيد:

بعد أن استعرضنا في الفصول النظرية، وبالخصوص الثاني والثالث، الأدبيات العلمية المرتبطة بالذكاء الانفعالي في علاقته بجودة الحياة النفسية، وبعد أن خصصنا الفصل الرابع لمختلف الخطوات المنهجية الإجرائية للبحث وبالخصوص الفرضيات والأدوات والعينات والأساليب الاحصائية، سنفرد هذا الفصل السادس للمعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة الميدانية التي طبقنا في اطارها مقياس جودة الحياة النفسية على العينة الواسعة للبحث.

وقد ارتأينا ضرورة استحضار وتقديم كل فرضية قُبَيْلَ عرض النتائج المرتبطة بها، وذلك توخيا للدقة والوضوح، ومن ثم عرض النتائج في شكل جداول إحصائية وصفية، يليها عرض النتائج على شكل جداول إحصائية استدلالية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ومن ثمّ يتبع عرض وقراءة النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، وبالتالي التحقق من الفرضيات المعتمدة بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج وخلاصات حول مظاهر الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية بين الطلبة المبحوثين.

وقد تطلبت منا عملية بناء وهندسة هذا الفصل التركيز على أربعة محاور أساسية:

1. مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس.
2. مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن.
3. مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي.
4. مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية حسب التفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص لدى الطلبة المبحوثين.

وسنعمل فيما يلي على استحضار ومعالجة البيانات والنتائج المرتبطة على التوالي بكل محور من هذه المحاور الأربعة:

2.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس

- **الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الجنس.**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18) متوسطات وانحرافات أجوبة الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة للوسط 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الاستقلالية	ذكر	100	33.2900	4.30479	.43048	21.00	44.00
	أنثى	100	31.9900	4.98583	.49858	21.00	43.00
السيطرة على البيئة	ذكر	100	32.2400	4.55521	.45552	19.00	42.00
	أنثى	100	32.0900	3.92118	.39212	24.00	41.00
النمو الشخصي	ذكر	100	31.4700	4.90198	.49020	22.00	42.00
	أنثى	100	31.4100	4.52177	.45218	21.00	43.00
العلاقات الايجابية	ذكر	100	33.0900	5.31454	.53145	17.00	44.00
	أنثى	100	32.1000	4.22236	.42224	23.00	42.00
الحياة الهادفة	ذكر	100	31.9600	4.08476	.40848	23.00	40.00
	أنثى	100	30.8500	4.58230	.45823	21.00	42.00
تقبل الذات	ذكر	100	32.3000	5.19615	.51962	17.00	42.00
	أنثى	100	32.7200	4.22374	.42237	21.00	44.00
الدرجة الكلية جودة الحياة النفسية	ذكر	100	194.2500	23.86341	2.38634	124.00	248.00
	أنثى	100	191.1900	21.49545	2.14955	146.00	242.00
	ذكر+أنثى	200	192.7200	22.70505	1.60549	124.00	248.00

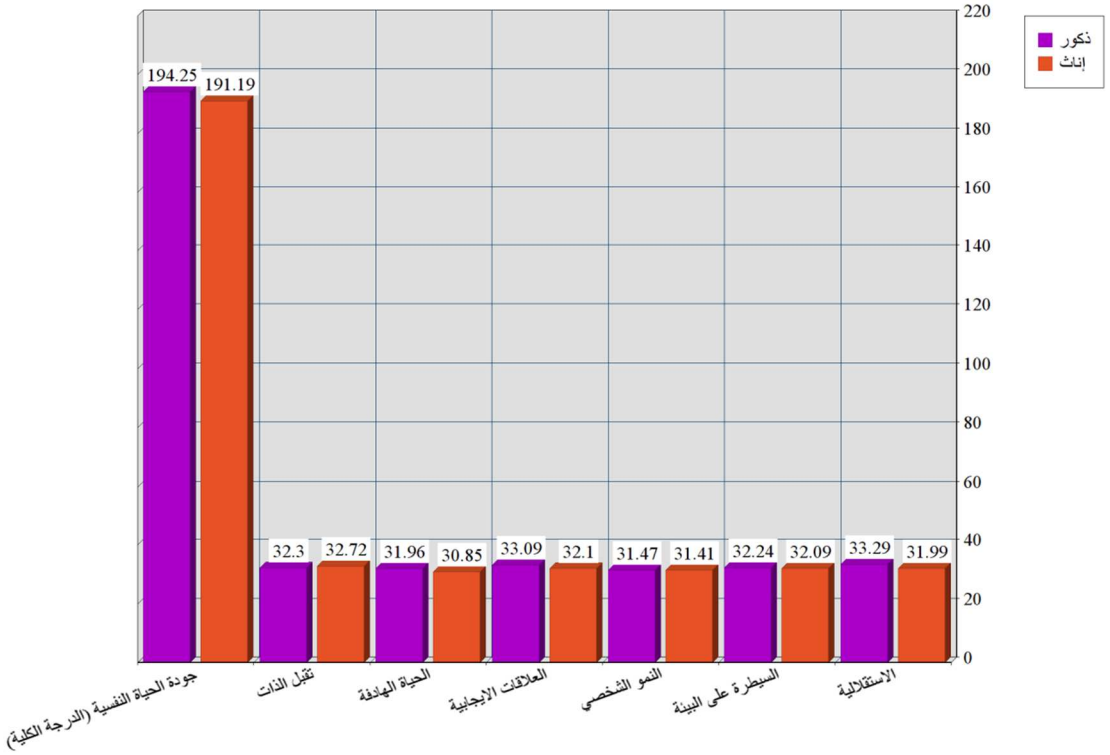
وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة عناصر عينة الدراسة حسب متغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة النفسية حسب نفس المتغير، والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19) دلالة الفروق بين متوسطات أجوبة المبحوثين في جودة الحياة النفسية حسب متغير الجنس

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
(الاستقلالية)	ذكور	100	198	33.29	4.30479	1.974	0.050	غير دال
	إناث	100		31.99	4.98583			
(السيطرة على البيئة)	ذكور	100	198	32.24	4.55521	0.250	0.803	غير دال
	إناث	100		32.09	3.92118			
(النمو الشخصي)	ذكور	100	198	31.47	4.90198	0.90	0.928	غير دال
	إناث	100		31.41	4.52177			
(العلاقات الايجابية)	ذكور	100	198	33.09	5.31454	1.459	0.146	غير دال
	إناث	100		32.10	4.22236			
(الحياة الهادفة)	ذكور	100	198	31.96	4.08476	1.808	0.072	غير دال
	إناث	100		30.85	4.58230			
(تقبل الذات)	ذكور	100	198	32.30	5.19615	0.627	0.531	غير دال
	إناث	100		32.72	4.22374			
الدرجة الكلية(جودة الحياة النفسية)	ذكور	100	198	194.25	23.86341	0.953	0.342	غير دال
	إناث	100		191.19	21.49545			

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.05) = 1.98

الواضح من القيم الكمية الواردة في الجدول السابق، أن جميع قيم (ت) المستخلصة تبدو أصغر وأقل من قيم (ت) النظرية عند الحد الأول (0.05) من حدود الدلالة الاحصائية، سواء بخصوص الدرجة الكلية أو بخصوص درجات جميع أبعاد جودة الحياة النفسية، حيث لا ترتقي في مجملها إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة. وهذا ما يدل على صدقية الفرض الصفري الذي يسلم بعدم وجود فوارق دلالية. تعزى إلى الجنس بين الطلبة المبحوثين بالنسبة لمتغير جودة الحياة النفسية كما يوضح ذلك الشكل (14) الموالي:



شكل (14) الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية بين الذكور والإناث

وعليه ليس هناك تمايز بين عناصر العينة في مستوى جودة الحياة النفسية يُعزى إلى كونهم ذكوراً أو إناثاً. وهذه نتيجة تتماشى من حيث مضمونها ومصداقية فرضيتها مع نتائج عديد من الدراسات التي قاربت نفس موضوع أطروحتنا، وفي مقدمتها دراسات: الفنجري (2006) و بيريس وآخرون Burris & et al., (2009) والسيد أبوهاشم (2010) وبنهان(2010) وتيلوقلي وآخرون.Tellioglu et al (2010) والمنشاوي (2011) والمغازي (2002) وأبوشلاق (2009) وياسين وآخرين (2014) ثم بدر (2014) التي خلصت بدورها إلى غياب الفروق في جودة الحياة النفسية بين الذكور والإناث. وفي المقابل فإن هذه النتيجة تتعارض من حيث مضمونها مع نتائج دراسات أخرى اهتمت بنفس موضوع بحثنا وبالخصوص دراسات: رجيعة (2009) والجمال (2013) وباكبشي وآخرونBakbshi, et al (2010) وممتاز وآخرون Momtaz, et al(2011) وعبدالمقصود (2006) والحربي والنجار (2012) كالاي Kallay, (2013)، التي أوضحت أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين متغير

الجنس وجودة الحياة النفسية، بحيث جاءت تقديرات الذكور عالية في بعض مكونات هذا النوع من الجودة في مقابل تقديرات عالية للإناث في مكوناته الأخرى.

إذن، وبالاحتكام بفحوى نتيجتنا المتعلقة بمظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية بين الطلبة المبحوثين حسب متغير الجنس، إلى نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، نلاحظ أن هناك نوعا من التباين بين الباحثين أصحاب تلك الدراسات بخصوص دور هذا المتغير من عدمه في مظاهر تلك الفروق في هذا النوع من الجودة. فهناك من هؤلاء من يؤكد على غياب تلك الفروق حسب الجنس وهناك من يؤكد على وجودها لصالح الذكور أحيانا والإناث أحيانا أخرى. المهم بالنسبة للبحث الحالي، فقد خلصنا إلى نتيجة قوامها عدم وجود أي فرق أو تمايز بين المبحوثين الذكور والإناث بخصوص مستوى جودة حياتهم النفسية، وبالتالي فإن فرضيتنا الخامسة قد تحققت.

ونفسر ذلك بأن الذكور والإناث يحظون بتعامل مرموق من أساتذتهم بالكلية بدون تمييز أو تفرقة وبتقدير واحترام متبادل وعطف. وبالتالي يكوّن الطلبة انطباعات جيدة عن أساتذتهم وكليتهم ومهنتهم المستقبلية، فضلاً عن ذلك لهم نفس الأهداف والآمال والطموحات وهذا ما يجعل علاقاتهم إيجابية مع بعضهم البعض ومع من يتعاملون معه. حيث أن تطلعاتهم للرفاهية والسعادة والرضا لا تختلف عن بعضها البعض.

3.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير السن

- **الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير السن**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر عينة الدراسة حسب متغير السن (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة) والجدول(20) يوضح ذلك:

جدول (20) متوسطات وانحرافات أجوبة الطلبة المبحوثين حسب متغير السن

البعد	العمر	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة للوسط 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الاستقلالية	أقل من 23	100	32.0200	4.82623	.48262	21.00	43.00
	أكبر من 23	100	33.2600	4.49156	.44916	21.00	44.00
السيطرة على البيئة	أقل من 23	100	31.5100	4.12554	.41255	21.00	42.00
	أكبر من 23	100	32.8200	4.27201	.42720	19.00	42.00
النمو الشخصي	أقل من 23	100	30.8400	4.56982	.45698	22.00	42.00
	أكبر من 23	100	32.0400	4.78195	.47820	21.00	43.00
العلاقات الايجابية	أقل من 23	100	32.2600	4.71966	.47197	22.00	43.00
	أكبر من 23	100	32.9300	4.90569	.49057	17.00	44.00
الحياة الهادفة	أقل من 23	100	31.2600	4.43726	.44373	21.00	42.00
	أكبر من 23	100	31.5500	4.30967	.43097	22.00	40.00
تقبل الذات	أقل من 23	100	32.3000	4.72368	.47237	21.00	44.00
	أكبر من 23	100	32.7200	4.74625	.47462	17.00	42.00
الدرجة الكلية جودة الحياة النفسية	أقل من 23	100	190.1100	22.40035	2.24003	148.00	248.00
	أكبر من 23	100	195.3300	22.81903	2.28190	124.00	248.00
	أقل من 23+ أكبر من 23	200	192.7200	22.70505	1.60549	124.00	248.00

وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة عناصر عينة الدراسة حسب متغير السن، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة النفسية حسب نفس المتغير، والجدول (21) يوضح ذلك:

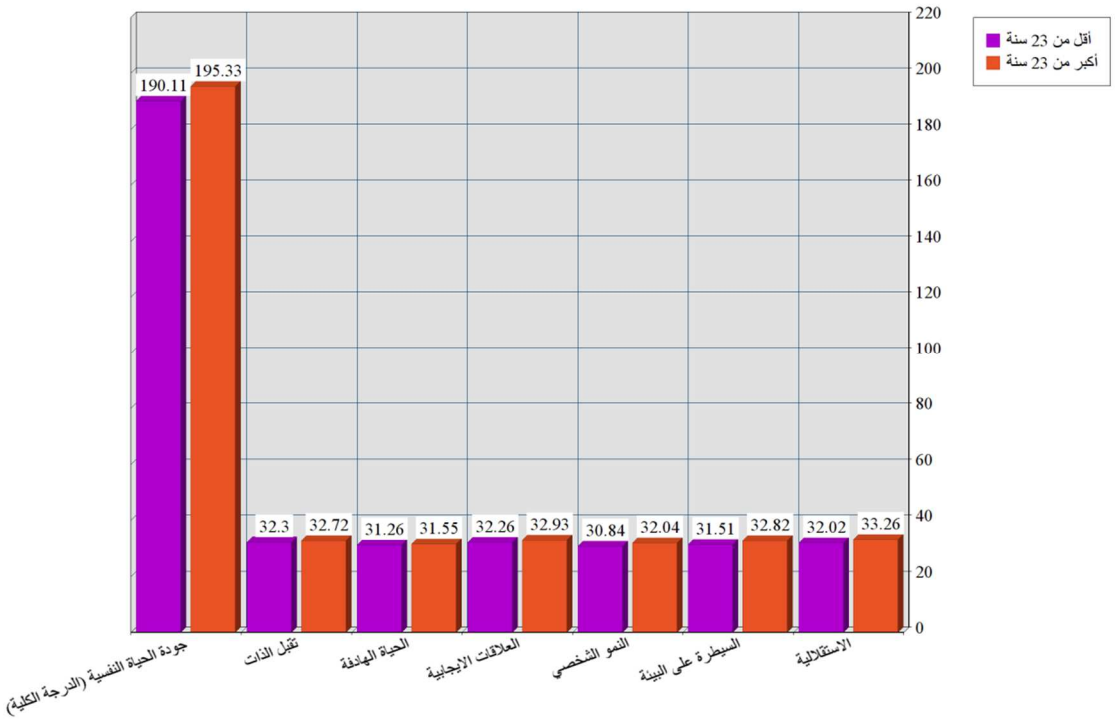
جدول (21) دلالة الفروق بين متوسطات أجوبة المبحوثين في جودة الحياة النفسية حسب متغير السن

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
(الاستقلالية)	أقل 23	100	198	32.02	4.82623	1.881	0.061	غير دال
	أكبر 23	100		33.26	4.49156			
(السيطرة على البيئة)	أقل 23	100	198	31.51	4.12554	2.206	0.029	**دال**
	أكبر 23	100		32.82	4.27201			

البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
(النمو الشخصي)	أقل 23	100	198	30.84	4.56982	1.814	0.071	غير دال
	أكبر 23	100		32.04	4.78195			
(العلاقات الايجابية)	أقل 23	100	198	32.26	4.71966	0.984	0.326	غير دال
	أكبر 23	100		32.93	4.90569			
(الحياة الهادفة)	أقل 23	100	198	31.26	4.43726	0.469	0.640	غير دال
	أكبر 23	100		31.55	4.30967			
(تقبل الذات)	أقل 23	100	198	32.30	4.72368	0.627	0.531	غير دال
	أكبر 23	100		32.72	4.74625			
الدرجة الكلية(جودة الحياة النفسية)	أقل 23	100	198	190.11	22.40035	1.632	0.104	غير دال
	أكبر 23	100		195.33	22.81903			

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.05) = 1.98

الواضح من القيم الكمية الواردة في الجدول السابق، أن جميع قيم (ت) المستخلصة تبدو أصغر وأقل من قيم (ت) النظرية عند الحد الأول(0.05) من حدود الدلالة الاحصائية، سواء بخصوص الدرجة الكلية أو بخصوص درجات الأبعاد التالية: الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الايجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات، والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية. حيث لا ترتقي في مجملها إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة. وهذا ما يدل على صدقية الفرض الصفري الذي يسلم بعدم وجود فوارق دلالية. تعزى إلى السن بين الطلبة المبحوثين بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد السالفة الذكر لمتغير جودة الحياة النفسية. ما عدا بعد **السيطرة على البيئة** فقيمة (ت) المستخلصة تبدو أكبر من قيمة (ت) النظرية عند الحد الأول(0.05) من حدود الدلالة الاحصائية، حيث يرتقي ويتمايز إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وبالتالي يتم دحضها في هذا البعد وذلك بفعل وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ذلك البعد من جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين ولصالح الذين سنهم أكبر من 23 سنة كما يوضح ذلك الشكل (15) الموالي:



شكل (15) الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية بين الذين سنهم أقل من 23 وأكبر من 23

وعليه ليس هناك تمايز بين عناصر العينة في مستوى: الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الايجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية يُعزى إلى كونهم أقل من 23 سنة أو أكبر من 23 سنة. وهذه نتيجة تتماشى من حيث مضمونها ومصداقية فرضيتها مع نتيجة دراسة ديو Dew وهوينز Huebne (1994) التي قاربت نفس موضوع أطروحتنا، التي خلصت بدورها إلى أن جودة الحياة النفسية غير متأثرة بالسن. وفي المقابل فإن هذه النتيجة تتعارض من حيث مضمونها مع نتائج دراسات أخرى اهتمت بنفس موضوع بحثنا وبالخصوص دراسات: فيري رودريقز Rodriguez Veray (2007) وبالمر Palomar(2004) وبالمر وآخرون Palomar et al (2005) والسبيعي(2007) وعبدالله (2008) وساكس Sacks وكرن Kern (2008) التي أوضحت أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين متغير السن وجودة الحياة النفسية، بحيث جاءت التقديرات في تلك الدراسات لصالح المتقدمين في السن. وفي المقابل نتيجة تلك الدراسات تتفق مع النتيجة التي توصلنا إليها في بعد السيطرة على البيئة. حيث نفسر التمايز والفوارق في هذا المكون الذي جاءت تقديراته لصالح المبحوثين الذين سنهم أكبر من

23 سنة. أن هؤلاء تزداد خبرتهم في الحياة نتيجة الموقف الحياتية والتعليمية التي يمرون بها، حيث نمو نضجهم الانفعالي يساعدهم على الضبط الانفعالي وإدراكهم للمتغيرات التي تحصل في فضائهم وبالتالي يتمكنون من السيطرة على بيئتهم وهذا ما توكده نظرية لاوتن Lawton Theory, (1996) في توضيح فكرته لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته النفسية. حيث كلما تقدم الفرد في السن كان اكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير اكثر ايجابية على شعوره بجودة الحياة النفسية (Argyle,1999, p:353-373). كما نفسر عدم التمايز بين عناصر العينة في باقي الأبعاد والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية يُعزى إلى كونهم أقل من 23 سنة أو أكبر من 23 سنة أن جميعهم من طلبة كلية التربية ولديهم نفس الميول المهنية المستقبلية مما يجعلهم يتقاربون في مشاعرهم أتجاه تقبلهم لذواتهم، وهدفهم في الحياة، ونموهم الشخصي، واستقلاليتهم، وعلاقاتهم الإيجابية وهذا ما يعدم الاختلاف بين متوسطات متغير السن في تلك الأبعاد والدرجة الكلية لذلك النوع من الجودة.

إذن، وبالاحتكام بفحوى نتيجتنا المتعلقة بمظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية بين الطلبة المبحوثين حسب متغير السن، إلى نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، نلاحظ أن هناك نوعا من التباين بين الباحثين أصحاب تلك الدراسات بخصوص دور هذا المتغير من عدمه في مظاهر تلك الفروق في هذا النوع من الجودة. فهناك من هؤلاء من يؤكد على غياب تلك الفروق حسب السن وهناك من يؤكد على وجودها لصالح من هم أكبر سناً. المهم بالنسبة للبحث الحالي، فقد خلصنا إلى نتيجة قوامها عدم وجود أي فرق أو تمايز بين المبحوثين أقل من 23 سنة وأكبر من 23 سنة بخصوص مستوى جودة حياتهم النفسية في الدرجة الكلية والمكونات التالية: الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الايجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات. فضلاً عن ذلك توصلنا لوجود تمايز في مستوى مكون السيطرة على البيئة وكان لصالح المبحوثين الذين تجاوزت سنهم 23 سنة، وبالتالي فإن فرضيتنا السادسة قد تحققت بالنسبة للدرجة الكلية وجميع الأبعاد، ما عدا بعد السيطرة على البيئة لم تتحقق.

4.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي

- **الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر عينة الدراسة حسب متغير التخصص (أدبي، علمي)، والجدول (22) يوضح ذلك:

جدول (22) متوسطات وانحرافات أجوبة الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة للوسط 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الاستقلالية	أدبي	100	33.8800	4.53779	.45378	21.00	43.00
	علمي	100	31.4000	4.53271	.45327	21.00	44.00
السيطرة على البيئة	أدبي	100	33.3800	33.3800	.41822	21.00	42.00
	علمي	100	30.9500	30.9500	.39578	21.00	39.00
النمو الشخصي	أدبي	100	31.3500	4.66748	.46675	21.00	43.00
	علمي	100	31.5300	4.76192	.47619	22.00	42.00
العلاقات الايجابية	أدبي	100	33.4600	5.04609	.50461	22.00	43.00
	علمي	100	31.7300	4.42640	.44264	17.00	44.00
الحياة الهادفة	أدبي	100	32.5900	4.45651	.44565	22.00	42.00
	علمي	100	30.2200	3.95066	.39507	21.00	38.00
تقبل الذات	أدبي	100	33.6100	5.05504	.50550	21.00	44.00
	علمي	100	31.4100	4.11476	.41148	17.00	39.00
الدرجة الكلية جودة الحياة النفسية	أدبي	100	198.2600	23.69871	2.36987	146.00	248.00
	علمي	100	187.1800	20.31290	2.03129	124.00	236.00
	أدبي + علمي	200	192.7200	22.70505	1.60549	124.00	248.00

وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة عناصر عينة الدراسة حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة النفسية حسب نفس المتغير، والجدول(23) يوضح ذلك:

جدول (23) دلالة الفروق بين متوسطات أجوبة المبحوثين في جودة الحياة النفسية حسب متغير التخصص

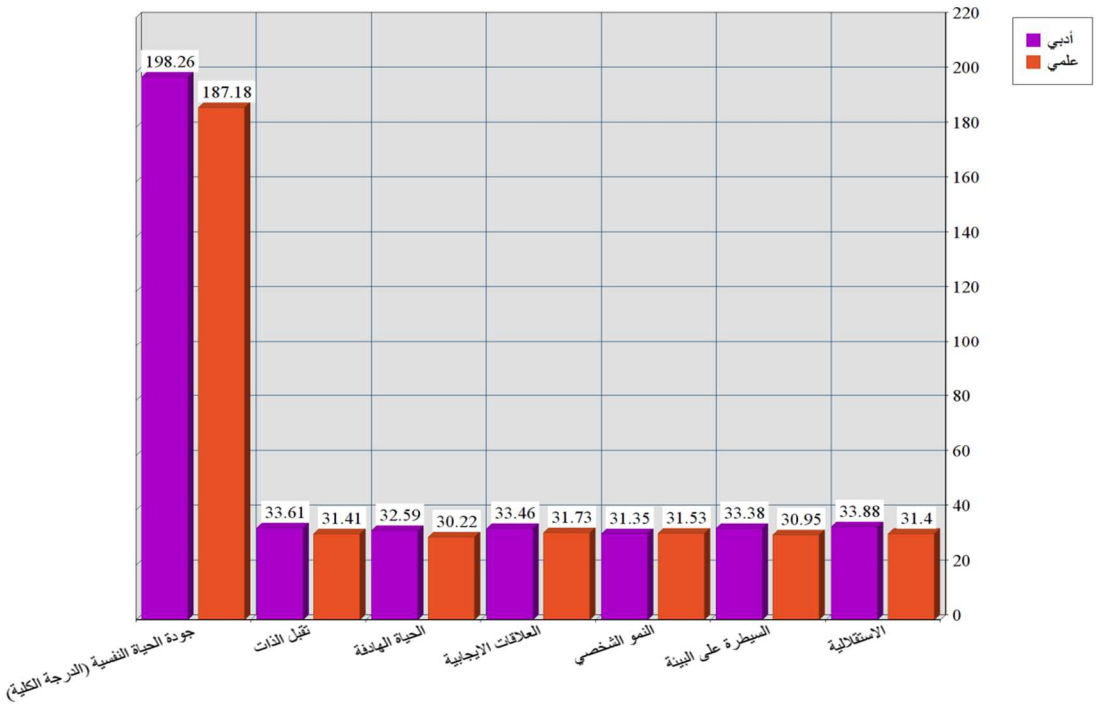
البعد	متغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المستخلصة	مستوى الدلالة	الدلالة
(الاستقلالية)	أدبي	100	198	33.88	4.53779	3.867	0.000	دالة
	علمي	100		31.40	4.53271			
(السيطرة على البيئة)	أدبي	100	198	33.38	4.18217	4.220	0.000	دالة
	علمي	100		30.95	3.95780			
(النمو الشخصي)	أدبي	100	198	31.35	4.66748	0.270	0.787	غير دالة
	علمي	100		31.53	4.76192			
(العلاقات الايجابية)	أدبي	100	198	33.46	5.04609	2.577	0.011	دالة
	علمي	100		31.73	4.42640			
(الحياة الهادفة)	أدبي	100	198	32.59	4.45651	3.980	0.000	دالة
	علمي	100		30.22	3.95066			
(تقبل الذات)	أدبي	100	198	33.61	5.05504	3.375	0.001	دالة
	علمي	100		31.41	4.11476			
الدرجة الكلية(جودة الحياة النفسية)	أدبي	100	198	198.26	23.69871	3.550	0.000	دالة
	علمي	100		187.18	20.31290			

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.01) = 2.61

(ت) النظرية عند درجة حرية (198)، ومستوى دلالة (0.05) = 1.98

الواضح من القيم الكمية الواردة في الجدول السابق، أن جميع قيم (ت) المستخلصة تبدو أكبر وأعلى من قيم (ت) النظرية عند الحد الثاني (0.01) من حدود الدلالة الاحصائية، سواء بخصوص الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية أو بخصوص درجات مكوناتها التالية: الاستقلالية والسيطرة على البيئة والحياة الهادفة وتقبل الذات. وكانت قيم (ت) المستخلصة أكبر من قيم (ت) النظرية عند الحد الأول (0.05) من حدود الدلالة الاحصائية لمكون العلاقات الايجابية. حيث ترتقي في مجملها إلى مستوى الدلالة الإحصائية. مما يدل على دحض الفرض الصفري لعدم صدقيته. وبالتالي نقرر أنه توجد فوارق دلالية تعزى إلى التخصص الأكاديمي(أدبي، علمي) بين الطلبة المبحوثين. ومن خلال قيمة الوسط الحسابي جاءت التقديرات والفوارق لصالح طلبة التخصص الأدبي في الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية وفي الأبعاد السالفة الذكر. ما عدا بعد النمو الشخصي فقيمة (ت) المستخلصة تبدو أصغر وأقل من قيم (ت) النظرية عند الحد الأول (0.05) من حدود الدلالة الاحصائية، حيث لا ترتقي إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة. وهذا ما يدل على

صدقية الفرض الصفري الذي يسلم بعدم وجود فوارق دلالية. تعزى إلى التخصص بين الطلبة المبحوثين في ذلك المكون كما يوضح ذلك الشكل (16) الموالي:



شكل (16) الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية حسب متغير التخصص (أدبي، علمي)

وعليه هناك فوارق وتمايز بين عناصر العينة في مستوى الاستقلالية والسيطرة على البيئة والعلاقات الإيجابية والحياة الهادفة وتقبل الذات والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية يُعزى للتخصص الأكاديمي وكان التمايز لصالح طلبة التخصص الأدبي. وهذه نتيجة تتماشى من حيث مضمونها ومصداقيتها مع نتائج محدودة من الدراسات التي قاربت نفس موضوع أطروحتنا، وبالخصوص دراسة فائق وآخرون(2013) والدليم(2005) اللتان أوضحتا أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين متغير التخصص الأكاديمي وجودة الحياة النفسية والتي جاءت تقديراتها لصالح طلبة التخصص العلمي. وفي المقابل فإن هذه النتيجة تتعارض من حيث مضمونها مع نتائج دراسات أخرى اهتمت بنفس موضوع بحثنا وبالخصوص دراسات أبوعمشة (2013) والجمال (2013) ورجيعة (2009) التي خلصت بدورها إلى غياب الفروق في جودة الحياة النفسية بين طلبة التخصص الأدبي والعلمي. وفي المقابل نتيجة هذه الدراسات المذكورة سالفاً تتفق مع نتيجتنا في مكون النمو الشخصي التي فحواها عدم وجود فروق بين طلبة التخصص الأدبي والعلمي في ذلك المكون.

إذن، وبالاحتكام بفحوى نتيجتنا المتعلقة بمظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية بين الطلبة المبحوثين حسب متغير التخصص الأكاديمي، إلى نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، نلاحظ أن هناك نوعا من التباين بين الباحثين أصحاب تلك الدراسات بخصوص دور هذا المتغير من عدمه في مظاهر تلك الفروق في هذا النوع من الجودة. فهناك من هؤلاء من يؤكد على غياب تلك الفروق حسب التخصص وهناك من يؤكد على وجودها. المهم بالنسبة للبحث الحالي، فقد خلصنا إلى نتيجة قوامها وجود فروق أو تمايز بين المبحوثين من التخصص الأدبي والعلمي بخصوص مستوى جودة حياتهم النفسية في الدرجة الكلية والمكونات التالية: الاستقلالية، السيطرة على البيئة، العلاقات الايجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي. فضلاً عن ذلك توصلنا لعدم وجود تمايز بخصوص مستوى مكون النمو الشخصي وبالتالي فإن لم نتحقق من الفرض السابع بالنسبة للدرجة الكلية وباقي الأبعاد، بينما تحققت الفرضية بالنسبة لبعد النمو الشخصي فقط.

5.6 مظاهر الفروق في جودة الحياة النفسية حسب التفاعل بين الجنس والسن والتخصص.

- **الفرض الثامن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص.**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات المكونة لعينة البحث في متغير جودة الحياة النفسية، والجدول (24) يوضح ذلك:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة في متغير جودة الحياة النفسية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة في متغير جودة الحياة النفسية									
المتغيرات	العدد	الجنس	التخصص	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جودة الحياة النفسية	25	ذكور	أدبي	أقل من 23	201.60	22.40350	50	201.60	22.17371
	25			أكبر من 23	201.60	22.40350			
	25		علمي	أقل من 23	182.64	18.49297	50	186.90	23.42269
	25			أكبر من 23	191.16	27.20858			
	25	ا ا	أدبي	أقل من 23	192.48	25.49039	50	194.92	24.9054

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة في متغير جودة الحياة النفسية									
المتغيرات	العدد	الجنس	التخصص	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	25			أكبر من 23	197.36	24.58129			0
	25		علمي	أقل من 23	183.72	18.22434	50	187.46	16.87797
	25			أكبر من 23	191.20	14.84363			
	50	ذكور وإناث	أدبي	أقل من 23	197.04	24.19307	100	198.26	23.69871
	50	**ذكور وإناث**		**أكبر من 23**	**199.48**	**23.37471**			
	50	**ذكور وإناث**	**علمي**	**أقل من 23**	**183.18**	**18.17903**	**100**	**187.18**	**20.31290**
	50	**ذكور وإناث**		**أكبر من 23**	**191.18**	**21.69143**			
	200	**العينة ككل**	**علمي +أدبي**	**أقل من 23 + أكبر من 23**	**192.72**	**22.70505**	**200**	**192.72**	**22.707055**

وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات المكونة لعينة البحث في متغير جودة الحياة النفسية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات (ف) لمعرفة الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية للمبحوثين والتي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص، والجدول (25) يوضح ذلك:

جدول (25) دلالة الفروق في مستوى جودة الحياة النفسية للمبحوثين حسب تفاعل متغيرات الجنس والسن والتخصص باعتماد التباين المتعدد (ف)

المتغيرات	جودة الحياة النفسية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	احصاءت ف	المعنوية
الجنس × العمر	الاستقلالية	36.980	1	36.980	1.853	.175
	السيطرة على البيئة	11.045	1	11.045	.672	.413
	النمو الشخصي	12.500	1	12.500	.578	.448
	العلاقات الإيجابية	2.645	1	2.645	.117	.733
	الحياة الهادفة	4.805	1	4.805	.272	.603
	تقبل الذات	24.500	1	24.500	1.141	.287
	الدرجة الكلية(جوة الحياة النفسية)	46.080	1	46.080	.095	.759
الجنس × التخصص	الاستقلالية	36.980	1	36.980	1.853	.175
	السيطرة على البيئة	4.205	1	4.205	.256	.614
	النمو الشخصي	76.880	1	76.880	3.553	.061
	العلاقات الإيجابية	21.125	1	21.125	.934	.335
	الحياة الهادفة	4.205	1	4.205	.238	.626
	تقبل الذات	38.720	1	38.720	1.803	.181

المتغيرات	جودة الحياة النفسية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	احصاءات ف	المعنوية
	الدرجة الكلية(جوة الحياة النفسية)	655.220	1	655.220	1.347	.247
العمر × التخصص	الاستقلالية	6.480	1	6.480	.325	.569
	السيطرة على البيئة	1.125	1	1.125	.068	.794
	النمو الشخصي	74.420	1	74.420	3.440	.065
	العلاقات الإيجابية	4.805	1	4.805	.212	.645
	الحياة الهادفة	37.845	1	37.845	2.140	.145
	تقبل الذات	1.280	1	1.280	.060	.807
	الدرجة الكلية(جوة الحياة النفسية)	386.420	1	386.420	.794	.374
الجنس × العمر × التخصص	الاستقلالية	.020	1	.020	.001	.975
	السيطرة على البيئة	23.805	1	23.805	1.449	.230
	النمو الشخصي	11.520	1	11.520	.532	.466
	العلاقات الإيجابية	17.405	1	17.405	.769	.381
	الحياة الهادفة	3.645	1	3.645	.206	.650
	تقبل الذات	.720	1	.720	.034	.855
	الدرجة الكلية(جوة الحياة النفسية)	109.520	1	109.520	.225	.636

يبدو من خلال القراءة الفاحصة لمعطيات هذا الجدول، أن القيم المعبرة عن مستويات وحدود الدلالة الاحصائية P-Value المرتبطة بمختلف مظاهر علاقات التفاعل بين متغيرات الجنس × السن × التخصص، جاءت كلها متجاوزة للحد الأول من حدود الثقة (95%) والشك (5%). وهذا ما يدل على مصداقية فرضيتنا الثامنة التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مؤكدة في مستوى جودة الحياة النفسية للمبحوثين، تعزى للتفاعل بين تلك المتغيرات الثلاثة.

الحقيقة أنه حتى وإن كانت هذه النتيجة والفرضية الثامنة المرتبطة بها، تشكل تحصيل حاصل لكون أن غياب الفروق ودلاليتها بين المبحوثين في جودة الحياة النفسية سبق التأكيد عليه وبالخصوص بالنسبة للفرضيتين الخامسة والسادسة من هذا البحث اللتان تفرضان بالتتابع بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المبحوثين في مستوى جودة الحياة النفسية تعزى لمتغيري الجنس والسن. أما الفرضية السابعة المرتبطة بمتغير التخصص الأكاديمي فقد تم دحضها بهذا الخصوص وذلك

بفعل وجود فروق دالة احصائيا في مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين ولصالح طلبة التخصص الأدبي.

خلاصة

لقد علمنا في هذا الفصل على تحليل وتفسير ومناقشة مظاهر الفروق بين أداءات الطلبة المبحوثين بخصوص جودة الحياة النفسية في علاقته بمتغيرات الجنس والسن والتخصص إما بشكل مستقل وإما بشكل تفاعلي. ومن أبرز النتائج التي خلصنا إليها هو أن هناك غياب واضح للتمايز بين الطلبة المبحوثين في مستويات جودة حياتهم النفسية ومكوناته حسب جنسهم وسنهم. بينما أظهرت النتائج أن طلبة التخصص الأدبي يتمتعون بمستوى عالٍ من جودة الحياة النفسية مقارنة بنظرائهم من التخصص العلمي. هذا فضلا عن عدم وجود فوارق ذات دلالة احصائية مؤكدة بين مستويات جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين، تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص.

الفصل السابع

الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

1.7 تمهيد

2.7 مظاهر الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

- استحضار الفرض التاسع
- عرض النتائج المتعلقة بالفرض وتفسيرها ومناقشتها

خلاصة

1.7 تمهيد:

بعد أن قمنا في الفصول النظرية السابقة، الأول والثاني والثالث، بتحديد أهم مرتكزات المتغير المستقل (الذكاء الانفعالي)، والمتغير التابع (جودة الحياة النفسية) واجراءات تناولهما بالبحث والتقصي في الدراسة الميدانية التي أنجزناها على عينة واسعة من طلبة التربية بجامعة مصراتة، وبعد أن عرضنا في الفصل الرابع مختلف الخطوات المنهجية الإجرائية التي وظفناها في انجاز الجزء الميداني لهذه الأطروحة، سنخصص هذا الفصل السابع والأخير للمعالجة الإحصائية لبيانات الجزء الخاص من الدراسة الميدانية بالكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي مع جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين، وذلك من خلال تحليل وتفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بهذه العلاقة. فاهتمامنا سينصب أساسا على تحليل وتفسير ومناقشة المعطيات والنتائج الناجمة عن تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية على عناصر عينة الدراسة، وذلك من خلال عرضها في جداول احصائية وصفية واستدلالية، قوامها الكشف عن قيمها الكمية ودلالتها الكيفية وبالتالي التنصيص على مدى تصدقيها أو نفيها للفرضية المعتمدة في هذا الاطار، وبالخصوص مدى تأكيدها أو تكذيبها لصدقية العلاقة بين مستويات الذكاء الانفعالي للطلبة المبحوثين ومظاهر جودة الحياة لديهم. وسنتطرق فيما يلي إلى أهم الخطوات وأبرز الاجراءات المرتبطة باستخلاص واستنطاق القيم والنتائج المعبرة عن تلك العلاقة.

2.7 مظاهر علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

- **الفرض التاسع: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين وبغض النظر عن اختلاف الجنس وتباين السن وتنوع التخصص الأكاديمي**

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد جودة الحياة النفسية، ثم بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية والجدول (26) يوضح ذلك:

جدول (26) معاملات الارتباط بين أبعاد ودرجة الذكاء الانفعالي وأبعاد ودرجة جودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين

الذكاء الانفعالي / جودة الحياة النفسية	إدراك الانفعالات	التسيير الانفعالي للتفكير	فهم وتحليل الانفعالات	التنظيم الدقيق للانفعالات	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي
النمو الشخصي	0.467**	0.471**	0.390**	0.446**	0.523**
العلاقات الإيجابية	0.565**	0.560**	0.566**	0.516**	0.654**
الحياة الهادفة	0.519**	0.493**	0.451**	0.429**	0.553**
تقبل الذات	0.538**	0.465**	0.430**	0.452**	0.554**
الدرجة الكلية (جودة الحياة النفسية)	0.640**	0.611**	0.566**	0.597**	0.709**

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 (ر الجدولية عند درجة حرية 198، ومستوى دلالة 0.01 = 0.114)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الابعاد الفرعية للذكاء الانفعالي والابعاد الفرعية لجودة الحياة النفسية، وكذلك بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية. وبذلك تتحقق صحة الفرض التاسع للدراسة الحالية، بحيث يبدو أنه كلما زاد الذكاء الانفعالي لدى الشخص زادت جودة الحياة النفسية لديه.

وتتماشى فكرة نتيجة هذه الفرضية الأخيرة من بحثنا مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والسعادة من جهة أولى أبوعمشة (2013)، الخضر والفضلي(2007)، وفورنهام Furnham وبيتردس Petrides (2003)، والسعادة والثقة بالنفس من جهة ثانية جودة (2007) والسعادة والأمل القاسم (2011)، وجودة الحياة والشعور بالسعادة من جهة ثالثة فريش Frisch وكلارك Clark ورويس Rous وريد Rudd (2005) وجودة الحياة من جهة خامسة الفزي (2015)، والرضا عن الحياة وكم ونوعية شبكة العلاقات الاجتماعية من جهة سادسة أوستاين وآخرون Austin at el (2005) ثم الرفاهية النفسية من جهة سابعة داي وأخرينDay at el (2005) كما أن لتنمية الذكاء الانفعالي تأثيرا موجبا ودال في التقليل من الشعور

بـالتوتر وتحسـين مسـتوى الصـحة والشـعور بالرفاهيـة النفسـية سلاسـكي Slaski وكارترويقـة Cartrwight(2003) حيـث إن فاعليـة الـذكاء الانفعـالي تسـاهم فـي تحسين جودة الحياة النفسية وتنمية الرضا عن الحياة وتحقيق أعلى مستوى من السعادة الشخصية بار أون Bar-On (2005) فالذكاء الانفعالي هو سمة هامة من سمات الصحة النفسية يعقوب (2009). فالأفراد الّذين يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الانفعالي يمتلكون صحة عقلية جيدة، تمكنهم من الحياة السعيدة، ومن التعلم الناجح والتفكير الخلاق. فقد أوضح عدد من الباحثين أن الذكاء الانفعالي يرتبط ايجابياً وبشكل كبير مع مستوى عال من احترام الذات شوت وآخرون (2002)؛ ومستوى منخفض مع الاكتئاب مارتينيز بونس (1997)؛ ومستوى عالٍ من الصحة النفسية بنهان (2008) والرضا عن الحياة Ciarrochi et al., (2000) Martinez-Pons, (1997) والتفاؤل,Schutte et al (1998)، Schutte, Hollander, and McKenley (2002) Malouff, Simunek والتوجه نحو تحقيق الأهداف في الحياة Martinez (1997) والانبساط والسعادة Furham, (2003)، الخضر والفضلي(2007) والراحة النفسيةMavroveli al et (2007) وجودة الحياة عجاجة (2007).

وللذكاء الانفعالي أهميته الكبرىً في تأثيره على الأداء الناجح والسعادة والرفاه وجودة الحياة النفسية وتنميتها، وهي كلها مواضيع تندرج ضمن اهتمامات ما أصبح يسمى بمجال علم النفس الإيجابي سلجمان آخرون Seligman at el (2000)، Bar-On, (2010) فيرهام Furham وباتريدس Petrides (2008).

كما توصل كومار وريجارام إلى أن الذكاء الانفعالي يلعب دوراً هاماً في تنمية جودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل داخل المؤسسات التعليمية، حيث تبين أن 80% من موظفي هذه المؤسسات الّذين عملوا على تعزيز وتنمية الذكاء الانفعالي لاحظوا تغيرات ايجابية في جودة حياتهم الوظيفية Kumar & Rajaram, (2012).

وبالاحتكام إلى الأدبيات العلمية التي سبق استحضار تفاصيلها في الفصول النظرية لهذه الأطروحة، نعتقد بأن الطالب الذي يتسم بالذكاء الانفعالي المرتفع لابد وأن يتمتع بمستوى عال بخصوص ادراك الانفعالات ووعي مشاعره وضبط توتراته فلديه القدرة على التسيير الانفعالي لتفكيره، حيت نجده يربط العواطف بآلية التفكير والمحاكاة وحل المشاكل، على أساس أن العواطف هي التي تساعده على تركيب أولوياته الفكرية وتوجيه انتباهه وتثمين المعلومات الأكثر أهمية وتركيزه على الموضوعات المهمة في الحياة الدراسية واليومية عامة. كما تمكنه قدرته على فهم وتحليل الانفعالات من تفهم العواطف المتداخلة والمعقدة كما هو الحال مثلا في حالة امتزاج مشاعر الحب والبغض والخوف بعنصر المفاجأة. وفي نفس الاتجاه نشير إلى أن قدرته على تنظيم انفعالاته تنظيماً دقيقاً، تساعده على تحمل المسؤولية الذاتية عنها وعن سعادته، وتحويل الانفعالات السلبية إلى تعلمات وخبرات ايجابية، هذا فضلا عن انفتاحه وتفاعله مع العواطف سواء الجيدة أو غير الجيدة. وهذا ما أكدته دراسة سالوفي Salovey ومايير Mayr, (1997) من خلال الإقرار بأن الذكاء الانفعالي هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها، وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها. فعملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بدقة تعزز من النمو الانفعالي والعقلي للفرد. وعرف الحاج (2010:3) الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الانسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الاخرين، بحيث يحقق قدراً من السعادة النفسية، لنفسه ولمن حوله عن طريق تحفيز نفسه وإدارة انفعالاته بشكل سليم. ومن هنا يتضح أن مكونات الذكاء الانفعالي ذات تأثير ايجابي على الفرد، حيث تساعده في اكتساب جودة الحياة النفسية وتنميتها. وهذا ما أكدته الدراسات التجريبية للذكاء الانفعالي وأثرها على تحسين جودة الحياة النفسية.

تحليل الانحدار للتحقق من قوة العلاقة:

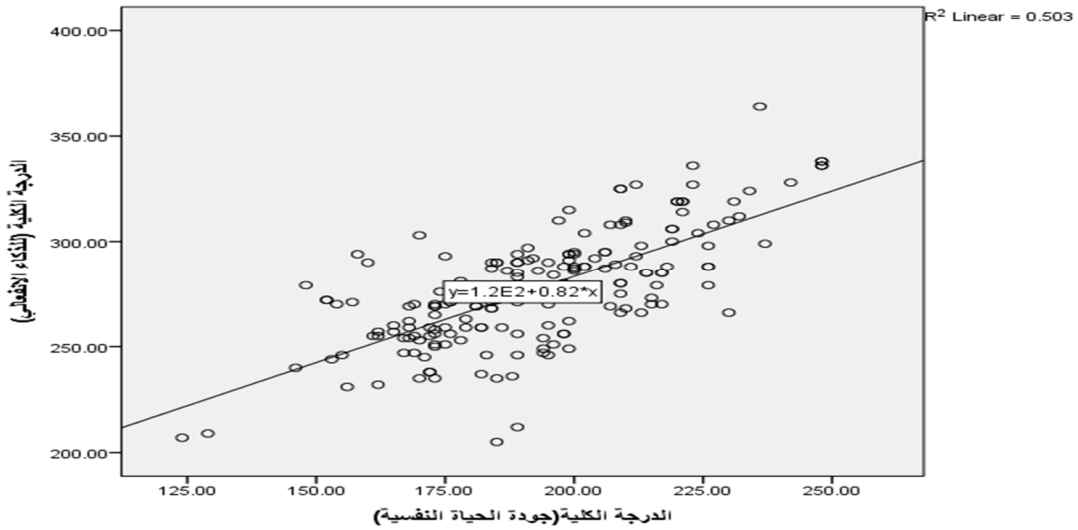
بعد اعتماد معامل الارتباط كإجراء احصائي أساسي للكشف عن طبيعة العلاقة التي تجمع الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية وبعد الانتهاء إلى وجود علاقة داله إحصائياً بينهما أيضا ضرورة استخدام أسلوب معامل الانحدار لمعرفة

مدى قوة هذه العلاقة وبالتالي مدى قوة دلالتها الاحصائية بخصوص الربط بين الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل، وجودة الحياة النفسية كمتغير تابع والجدول (27) يوضح ذلك:

جدول (27) علاقة الذكاء الانفعالي مع جودة الحياة النفسية وفق معامل الانحدار

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
0.709	0.503	0.500

توضح معطيات هذا الجدول أن قيمة معامل التحديد تتحدد في (50%) مما يدل على أن معادلة الانحدار تفسر (50%) من التغير على المتغير التابع وهو جودة الحياة النفسية. وهذا ما يعني أن الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل يفسر (50%) من التغير الحاصل على جودة الحياة النفسية، والشكل (17) يوضح معامل الانحدار الخطي لمعرفة مدى قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية:



الشكل (17) معامل الانحدار الخطي للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية

يتضح من الرسم البياني السابق أن البواقي تتبع التوزيع الطبيعي، مما يدل على صلاحية النموذج للتنبؤ. وبعد ما بينا معامل التحديد والرسم البياني لمعامل الانحدار سنعمل فيما يلي على توضيح طبيعة التباين للانحدار من خلال قيم الجدول (28):

جدول (28) تحليل التباين ANOVA للانحدار

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى المعنوية
الانحدار	51551.709	1	51551.709	199.998	0.000
الخطأ	51036.611	198	257.761	--	--
الكلي	102588.320	199	--	--	--

الواضح من معطيات هذا الجدول أن قيمة حدود الدلالة المستخلصة (0.000) وهي أقل بكثير من الحد الأول لحدود الثقة (95%) والشك (5%)، مما يؤكد دلالية نموذج الانحدار ككل وصلاحية التنبؤ بطبيعة العلاقة الايجابية الطردية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين. وهذه مسألة تعبر عنها قيمة معامل الانحدار ومستوى دلالته الاحصائية كما تعبر عن ذلك معطيات وقيم الجدول (29):

جدول (29) معاملات الانحدار

	قيمة معاملات B	الخطاء المعياري	إحصاءت ت	مستوى المعنوية	قيمة الثقة	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
الثابت	21.790	12.140	1.795	0.074	-2.150-	45.730
الذكاء الانفعالي	0.616	0.044	14.142	0.000	--	--

يتضح من معطيات هذا الجدول أن معادلة الانحدار التي تتحدد في (جودة الحياة) = 21.790 + 0.616 (الذكاء الانفعالي)، تكشف على أن مستوى الدلالة لمتغير الذكاء الانفعالي بلغ حده الأعلى (0.000) الذي يقل بكثير عن الحد الأول من حدود الثقة (95%) والشك (5%). وهذا ما يؤكد على الدور الحاسم للذكاء الانفعالي في تجويد الحياة النفسية للطلبة المبحوثين، وبالتالي مصداقية فرضيتنا

التاسعة التي تسلم بوجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين هذا النوع من الذكاء وتجويد الحياة النفسية لهؤلاء الطلبة المبحوثين.

إذن، فالواضح من فحص النتائج المعبرة عن علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية أن الطلبة الّذين يمتلكون ذكاء انفعالي مرتفعاً، هم أكثر وعياً وإدراكا لانفعالاتهم، وأكثر قدرة على تنظيم هذه الانفعالات، ولا يعانون من الضيق والكدر. فهؤلاء الطلبة غالبا ما ينخرطون في بناء شبكة من العلاقات الانسانية والاجتماعية الواسعة المبنية على ما يمتلكونه من مهارات ومؤهلات للتواصل والحوار والصداقة والحب والايجابية والتكيف والحفاظ على البيئة. وهي كلها علاقات ومهارات تساهم في تطوير وتجويد حياتهم النفسية في أبعادها الايجابية ومظاهرها البناءة.

وتدعيما لمصداقية الفرضية التاسعة للبحث الحالي والقائلة بوجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة احصائية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية للطلبة المبحوثين، كان بالإمكان العمل في هذا الفصل الأخير على تخصيص ثلاثة محاور فرعية تشخص وتستحضر على التوالي معطيات وقيم اضافية تتعلق بمظاهر هذه العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتجويد الحياة النفسية للمبحوثين حسب متغيرات الجنس والسن والتخصص الأكاديمي، إلا أننا فضلنا عدم الانخراط في هذا المشوار وذلك تفاديا للإطناب الذي قد ينتج عن تردد وتكرار نفس النتائج والخلاصات التي سبق التنصيص عليها في الفصلين الخامس والسادس المخصصين على التوالي لمظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي وفي جودة الحياة النفسية. وهي النتائج والخلاصات التي تؤكد من جهة أولى صحة معظم فرضياتنا الثمانية لهذا البحث (باستثناء الفرضيتين الثالثة والسابعة الخاصتين على التوالي بمتغير التخصص الأكاديمي في علاقته بمظاهر الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وفي مستوى جودة الحياة)، وتدعم من جهة ثانية مصداقية فرضيتنا التاسعة والأخيرة التي تحققت فعليا من خلال الوجود الفعلي لعلاقة ايجابية دالة احصائيا بين متغير الذكاء الانفعالي ومتغير جودة الحياة النفسية للطلبة المبحوثين. وهذه مسألة يمكن التفصيل فيها بناء على ما تتضمنه الوقائع التالية:

لقد أوضحت نتائج البحث في الفصلين الخامس والسادس عدم وجود أية فروق أو تمايزات بين المبحوثين بخصوص مستوى الذكاء الانفعالي من جهة ومستوى جودة الحياة النفسية من جهة أخرى، تعزى إلى متغيري الجنس والسن. وهذا ما يسمح لنا بالإقرار بتحقق فرضياتنا الأولى والثانية (الفصل 5) والخامسة والسادسة (الفصل 6). فبالاحتكام بفحوى هذه الخلاصة حول مظاهر الفروق في الذكاء الانفعالي وفي جودة الحياة النفسية بين الطلبة المبحوثين حسب متغيري الجنس والسن، إلى نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، سنلاحظ أن هناك نوعا من التباين والتذبذب بين الباحثين بخصوص دور هذين المتغيرين من عدمه في ظهور تلك الفروق بخصوص الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية. فهناك من هؤلاء من ذهب إلى القول بغياب تلك الفروق حسب المتغيرين المذكورين، وهناك من يؤكد على وجودها لصالح الذكور أحيانا والاناث أحيانا أخرى. وبخصوص نتائج هذه الأطروحة يبدو أننا نصطف إلى جانب الباحثين الذين لم يكشفوا في دراساتهم عن فروق ذات دلالة احصائية مؤكدة بين المبحوثين في مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة جودة الحياة النفسية تعزى إلى متغيري الجنس والسن.

في المقابل يبدو من نتائج البحث في الفصلين نفسهما وجود فروق وتمايزات بين المبحوثين بخصوص مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى جودة الحياة النفسية، تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث جاءت كفة هذه الفروق راجحة لصالح طلبة التخصص الأدبي الذين تتوفر لديهم امكانيات ومجالات أكثر للاختلاط والدخول في علاقات انسانية تفاعلية واجتماعية وعاطفية مع الآخرين، على عكس أقرانهم من طلبة التخصص العلمي الذين وبحكم تخصصهم ونوعية مناهجهم الدراسية لا يهتمون كثيرا بتلك العلاقات ومختلف تفاعلاتها الانسانية وحمولاتها العاطفية التي تشكل الزاد المغذي لذكائهم الانفعالي وجودة حياتهم النفسية، وبذلك يمكن الاقرار بعدم تحقق فرضيتنا الثالثة (الفصل 5) والسابعة (الفصل 6) اللتان تصدران على التوالي بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مؤكدة بين الطلبة المبحوثين في مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى جودة الحياة النفسية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

أما بخصوص مظاهر الفروق بين الطلبة المبحوثين في مستوى الذكاء الانفعالي من جهة ومستوى جودة الحياة النفسية من جهة أخرى وحسب التفاعل بين متغيرات الجنس والسن والتخصص الأكاديمي، فيبدو من نتائج البحث في الفصلين الخامس والسادس أن فرضيتنا الرابعة والثامنة القائلتين على التوالي بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مؤكدة بين الطلبة المبحوثين في مستوى ذكائهم الانفعالي وجودة حياتهم النفسية تعزى للتفاعل بين المتغيرات المذكورة، قد تحققنا. لكن الواضح أن هذه النتيجة تكاد أن تشكل تحصيل حاصل لكون أن غياب الفروق ودلاليتها بين المبحوثين بخصوص ذكائهم الانفعالي وجودة حياتهم النفسية سبق التأكيد عليه وبشكل خاص في النتائج المتعلقة على التوالي بالفرضيات الأولى والثانية (الفصل 5) والخامسة والسادسة (الفصل 6)، رغم أن الفرضيتين الثالثة (الفصل 5) والسابعة (الفصل 6) المرتبطين على التوالي بمتغير التخصص الأكاديمي جاءت نتائجها على عكس المفترض، بحيث لم تتحققا معا.

بالعودة إلى نتائج البحث في هذا الفصل السابع، نلاحظ أن مظاهر علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين قد تجسدت فعليا في علاقة ارتباطية ايجابية ودالة احصائيا بين هذين الطرفين وبغض النظر عن اختلاف الجنس وتباين السن وتنوع التخصص الأكاديمي. فالعلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية تبدو في معاملات ارتباطها ايجابية وذات دلالة احصائية مؤكدة عن الحد الثاني من حدود الثقة (99%) والشك (1%) بالنسبة لجميع الطلبة المبحوثين المكونين لعناصر عينة البحث، ذكورا كانوا أم اناثا، من الأعمار (أقل من 23 سنة) أم (أكثر من 23 سنة)، من أصحاب التخصص الأدبي أم التخصص العلمي. وهذا ما يؤكد مصداقية فرضيتنا التاسعة التي تقول بوجود علاقة سببية دالة احصائيا بين ذكاء هؤلاء الانفعالي وجودة حياتهم النفسية، بحيث كلما كان مستوى الذكاء الانفعالي للطالب المبحوث جيدا أو مرتفعا كلما كان مستوى جودة حياته النفسية جيدا ومرتفعا أيضا. وفي المقابل فإن المستوى المنخفض أو المنعدم للذكاء الانفعالي يؤدي إلى افتقار الطالب المبحوث إلى

عنصر جودة الحياة النفسية وكل ما يرتبط بها من سمات ومشاعر العاطفة والسعادة والثقة والعلاقات الانسانية والاجتماعية الجيدة.

خلاصة

لقد فردنا في هذا الفصل للتحقق من العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة.

وتحققنا من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية وهذا كان من أهم ما نسعى إلية في دراستنا وهو الهدف المنشود الذي أوصلنا إلى حقيقة مفادها أنه كلما زاد مستوى الذكاء الانفعالي لذى شخص ما، زاد مستوى جودة الحياة النفسية لدى ذلك الشخص.

وبالتالي يمكننا القول من خلال تلك النتائج العلمية التي توصلنا إليها أن الذكاء الانفعالي من شأنه أن يسهم في رفع مستوى جودة الحياة النفسية لذى الفرد.

الخلاصة العامة للبحث

لقد ظهر تيار علم النفس الايجابي كاتجاه جديد في علم النفس على يد مارتن سيلجمان منذ تسعينات القرن العشرين، وهو اتجاه حظي بأهمية متزايدة في مختلف مجالات علم النفس وبالخصوص في أبعاده النمائية والمعرفية والتطبيقية. وهو يشكل المجال الخصب للنظريات والأبحاث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية، والسمات الفردية، ومناحي القوة الخلاقة التي تسعف الإنسان في عيش الحياة في أقصى درجاتها. وهذا المجال معني على المستوى الانفعالي والمعرفي بالخبرات الإيجابية في الماضي والحاضر والمستقبل، وعلى المستوى الفردي بالسمات الشخصية الإيجابية، وعلى المستوى الجمعي بالفضائل المدنية والمؤسساتية التي تزيد من فاعلية مشاركة الفرد كمواطن خلاق ومبدع ومنتج وناجح في المجتمع.

وفي اطار هذا التطور الذي عرفه علم النفس الحديث بفعل ظهور اتجاه علم النفس الايجابي، ذهبنا في هذه الأطروحة إلى دراسة دور الذكاء الانفعالي في تجويد الحياة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة مصراته. وكما تم التأكيد على ذلك في ثنايا هذا البحث فإن ماير (Mayer,2001) يرى أن الذكاء الانفعالي هو نتيجة تكامل منظومتي المعرفة والانفعال، إذ يقوم النظام المعرفي الاستدلالي المجرد بتوجيه الانفعال، بينما يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية. وهذا يعني أن المشاعر تلعب دوراً أساسياً في تسيير الحياة وما يصاحبها من القرارات الشخصية، فبقدر ما تدفعنا مشاعر الحماسة والاستمتاع بما نقوم به من عمل وكذلك مشاعر القلق المتزن الإيجابي فإننا نحقق العديد من الإنجازات في حياتنا.

والذكاء الانفعالي يحقق لدى الفرد ارتفاعا في مستوى جودة الحياة النفسية حيث يرى رايت Wright وكروبانزانو Cropanzano (2004) أن جودة الحياة النفسية هي خبرة ذاتية لدى الفرد تتضمن كلاً من الوجود النسبي للانفعالات الإيجابية، والغياب النسبي للانفعالات السلبية. وهي عبارة عن ارتفاع في مستوى رضا الفرد، وتحقيق السعادة والبهجة والسرور، والاقبال عن الحياة بوجه عام.

ونقدم فيما يلي خلاصة تركيبية لأهم تصورات ونتائج هذه الأطروحة وبالخصوص الخلاصات الجوهرية المتعلقة بمرجعياتها النظرية واجراءاتها المنهجية ونتائجها الأساسية:

أولا: المرجعيات والنماذج النظرية

1-النماذج النظرية للذكاء الانفعالي

بعد تخصيصنا في هذا الفصل الإطار النظري للذكاء الانفعالي نستخلص أن الأدبيات العلمية المرتبطة بهذا المفهوم تكشف عن ثلاث نماذج رئيسة تهيمن بشكل رئيسي إلى وقتنا الرّاهن على هذا الحقل وهي:

- نموذج بار أون: المسمى بالذكاء العاطفي والاجتماعي ويستهدف تحديد الصفات والمهارات التي من شأنها أن تساعد الناس على التكيّف مع المطالب الاجتماعية والعاطفية في حياتهم. ويتكون هذا النموذج من خمسة مكونات رئيسية وهي: (مهارات داخل الشخص نفسه)، (مهارات بين الأشخاص)، (القدرة على التكيف)، (إدارة الإجهاد)، (المزاج العام). وتشتمل هذه المكونات القدرة على معرفة وفهم وتعبير الفرد عن نفسه، والقدرة على معرفة وفهم الآخرين والتواصل معهم، والقدرة على السيطرة على المشاعر، والقدرة على التكيف مع التغيير وذلك لحل المشاكل الشخصية أو الاجتماعية التي يتعرض لها، والمحافظة على صفوة مزاجه.
- نموذج جولمان الذي يتكون من عدة نظم من الكفاءات تحدد في أربع مجموعات أساسية هي: (الوعي بالذات)، (إدارة الذات)، (الوعي الاجتماعي)، (إدارة العلاقات)، وقد شكلت تدابير "مقاييس جولمان" للذكاء الانفعالي المرتبطة بهذا النموذج ما أسماه بمخزون الكفاية العاطفية.
- نموذج ماير وسالوفي وكارسيو الذي سعى فيه هؤلاء الباحثون إلى تقديم نوع مميز من الذكاء الانفعالي، حيث يعتبرون أن نموذجهم يعبر عن " القدرة العقلية" أو نهج "معالجة المعلومات". وكانت طريقة تصميمهم لبناء مقياس في الذكاء الانفعالي على أساس ربطها مع الاختبارات المعرفية، حيث كانت زاوية نظرهم للذكاء الانفعالي من منظور علم النفس المعرفي، ونظريات الشخصية، والقدرات العقلية. ويتكون نموذجهم من أربعة عناصر أو فروع وهي: (القدرة على إدراك الانفعالات) (القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير) (القدرة على فهم الانفعالات) (القدرة على إدارة الانفعالات). ونظرا لأهمية هذا النموذج ومصداقية مكوناته العلمية والتطبيقية، فقد عملنا في هذه الأطروحة على اعتماده

كأساس لتأطيرنا النظري وبناء المقياس الذي وظفناه في قياس مستوى الذكاء الانفعالي للطلبة المبحوثين.

ويجدر بنا الإشارة هنا إلى أن النماذج الثلاثة المذكورة أعلاه كشفت كلها على الآثار الايجابية للذكاء الانفعالي المترتبة على الصحة العقلية والعاطفية، والعلاقات، والتحفيز الذاتي، والقدرة على التكيف، وحل المشكلات، مما يدل على أنه من دون هذه المهارات أو القدرات، لا يمكن للأفراد أن يحققوا نجاحا.

كما نستخلص من هذا الفصل أن الطالب الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي يكون على وعي بانفعالاته ومشاعره ومتقبلا لها كما هي. فبقدر ما يكون على ادراك وفهم وتقبل لانفعالاته، يكون قادر على قراءة انفعالات الآخرين وفهمها وادراكها. وهذا ما يؤدي به إلى امتلاك القدرة على تنظيم انفعالاته الخاصة، أي السيطرة على الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، ويكون له تأثير قوي وايجابي في الآخرين، ومعرفته متى يكون قائدا ومتى يكون تابعا، وبالتالي يستطيع ممارسة مهاراته الحياتية بفاعلية، ويحقق نجاحا مرموقاَ.

2-النماذج النظرية لجودة الحياة النفسية

بعد فردنا هذا الفصل لمفهوم جودة الحياة النفسية، نستخلص أن جودة الحياة النفسية لها أهميتها الكبرى والمشروطة، وخاصة في مجالات علم النفس مثل علم النفس التنموي والمعرفي والأسرى والمدرسي.

فجودة الحياة النفسية تمكّن الطالب خاصة من اكتساب ديناميكية التكيف الايجابي – عملية المرونة–، واستخدام امكاناته وقدراته بأعلى مستويات طاقاته، مما يمكنه من التكيف والنجاح في التعامل السوي حتى في ظل المواقف غير السارة حيث تمكن الطالب من أن يمتلك الكفاءة في مواجهة الأحداث المؤلمة، بنشاط وحيوية ودافعية ويتعامل مع تلك الأحداث بحنكة ومرونة ويقوم بتبديلها وبلورتها وبالتالي يستطيع أن يحولها إلى جهد بناء في البيئة، وتحقيق أهداف ذات معنى وقيمة.

فتمتع الطالب بجودة الحياة النفسية هاته يعني أنه يتقبل ذاته كما هي. وهذا ما يدفعه إلى العمل بجد للتنمية وتطوير شخصيته واكتساب استقلاليته وبالتالي تحقيق هدفه في الحياة

والقدرة على تكوين شبكة علاقات اجتماعية. وهذه العوامل جميعها تمكنه من إدراك طبيعة البيئة التي هو بصددها مما يسهل عليه تماما اكتساب القدرة على السيطرة على بيئته.

و يعبِّر مفهوم جودة الحياة النفسية عن حالة كلية ذاتية توجد عندما يتوازن داخل الفرد مدى واسع من المشاعر منها الحيوية والنشاط، والاقبال على الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات والآخرين، البهجة والمرح والسرور، السعادة والهدوء، الشعور بحسن الحال، الرضا عن الحياة، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين. وهي التي يمكن أن نسميها بحالة من الاتزان الانفعال الايجابي التي تنظم إيقاع حياة الفرد.

ومن أفضل النماذج التي فسرت جودة الحياة النفسية يوجد نموذج رايف الذي يسمى بنموذج العوامل السته المتمثلة في: (الاستقلالية، السيطرة على البيئة، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات). ومن خلال هاته العوامل يمكن ملاحظة التفاعل بين الأبعاد كما يحدث في الحياة اليومية للفرد، وكيف يمكن للفرد أن يستخدم الموارد المتاحة له في كل محال من مجالات النموذج.

وهذا النموذج يسهل تقديم شامل للفرد من وجهة نظر الأداء العام، حيث التوازن فيه لا يرتبط باستقلالية الأبعاد بل بتفاعلها وتكاملها. ولهذا يمكن أن ينمّي لدى الأفراد المزيد من القوى في بعض المناطق أكثر من غيرها

وعلى هذا الأساس، فقد تبنينا هذا النموذج في هذه الأطروحة كأساس للتأطير النظري لموضوع جودة الحياة النفسية واختيار مقياس رايف الذي قمنا بتعريته كأداة لتقييم جودة الحياة النفسية لدى عناصر عينة الدارسة.

3-النماذج النظرية لعلاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة النفسية

تتحدد أهم خلاصة يؤكد عليها فصلنا الثالث في أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرموق من الذكاء الانفعالي عادة ما يحظى بعيش حياة ايجابية وذلك لما له من تأثير كبير على الأداء الناجح واسهاماته في تحقيق السعادة والرفاه والتمتع بحياة أكثر إيجابية. فقد اتضح من أبحاث كثيرة أن الأشخاص أصحاب الذكاء الانفعالي المرتفع غالبا ما يتميزون بالإيجابية والسعادة، في حين أن أنظارهم الذين يفتقرون إلى هذا النوع من الذكاء يتميزون بالسلبية وأعراض الاكتئاب والانهاك والتعب الذاتي.

ويلعب الذكاء الانفعالي والكفاءات العاطفية دورا كبيرا في بيئة التعلم وذلك لإسهاماته في رفع مستوى فاعلية التعلم، وزيادة الدافعية، ومهارة حل المشكلات، التي تؤدي بدورها إلى تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث يعتبر الذكاء الانفعالي من الموارد الهامة في تعزيز التعلم لدى الطلبة والجودة في التعليم، وتحقيق الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، والسعادة والتمتع بجودة الحياة النفسية.

وعادة ما يستخدم مفهوم الذكاء الانفعالي كتعبير عن أهمية دور انفعالاتنا وعواطفنا في نجاحنا أو فشلنا في مواقف الحياة. وهذا ما يحتّم علينا ضرورة تنمية مهارات هذا النوع من الذكاء لدى طلبة الجامعة، وذلك من أجل بناء شخصيتهم من جميع جوانبها بناءً ايجابيا. فالطلبة الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية تكون علاقاتهم الاجتماعية أفضل من غيرهم ويجيدون تكوين العلاقات الشخصية، ويحققون النجاح في دراستهم ومهنهم المستقبلية، كما يُجِيدُون مختلف المهارات الحياتية.

تبعاً لما تقدم طرحه بخصوص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة، نشير مع كثير من الدراسات إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في تحقيق جودة الحياة النفسية لدى الطلبة، كما يسمح بالتنبؤ بجودة حياتهم النفسية من خلال معرفة مستوى ذكائهم الانفعالي، حيث أن جودة الحياة النفسية تتأثر بمستوى امتلاك الطالب للذكاء الانفعالي. وأن معظم الدراسات التي وظفناها بهذا الخصوص تؤكد على العلاقة الايجابية الطردية بين هذين المتغيرين، إذ كلما كان مستوى الذكاء الانفعالي للطالب جيدا، كلما ارتفعت وتحسنت معه جودة حياته النفسية.

ثانيا: الخطة المنهجية والاجراءات التجريبية

1. إشكالية البحث:

انطلاقاً من أن الذكاء الانفعالي أصبح بؤرة اهتمام العالم اليوم، بل أصبح مطلباً ضرورياً لأي فرد من أي شريحة وبخاصة الطالب الجامعي وما يضمنه له من جودة في حياته النفسية. وذلك لضمان تحقيق جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة. وباعتبار أن المرحلة الجامعية تختلف عن سابقتها في العديد من الأمور، مما تجعل الطلبة يعانون من العديد من المشكلات التكيفية، الأمر الذي يتطلب ذكاء انفعاليا، لمقاومتها والحد من تأثيرها على

سعادتهم وعلاقاتهم الايجابية. فهو يشكل عاملاً مهما في جودة الحياة النفسية لدى مختلف طلبة كلية التربية الذين سينخرطون مستقبلا في سيرورة تربية وتعليم وتنشئة جيل الغد. فأي خلل في شخصيتهم يمكنه أن ينعكس على من يتعاملون معهم، وهذا ما دفع بنا إلى إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراته.

2. فرضيات البحث:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير السن.

الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

الفرض الثامن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.

الفرض التاسع: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى الطلبة المبحوثين وبغض النظر عن متغيرات تفاوت الجنس أو السن أو التخصص الأكاديمي.

3. أدوات البحث:

للتحقق من فرضيات البحث تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي والذي كان معامل ثباته (0.77) ودال عند مستوى (0.001)، كما طبقنا مقياس جودة الحياة النفسية لرايف المترجم من قبل الباحث وكان معامل ثباته (0.95) ودال عند مستوى (0.001)، على عينة تتكون من (200) عنصر من طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة مقسمة بواقع (25) ذكور و(25) إناث،

أعمارهم أقل من 23 سنة، تخصص أدبي، ومثلهم تخصص علمي؛ (25) ذكور و(25) إناث، أعمارهم أكبر من 23 سنة، تخصص أدبي، ومثلهم تخصص علمي. وبعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية SPSS، وقمنا باستخراج القيم الاحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري وألفا كرونباخ وسبيرمان براون واختبار t لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار الخطي البسيط .

ثالثا. النتائج الأساسية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في متغير الذكاء الانفعالي سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية، تعزي لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
2. لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في متغير الذكاء الانفعالي سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية، تعزي لمتغير السن (أقل من 23 سنة، أكبر من 23 سنة).
3. توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية وجميع أبعاد الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصص (الأدبي، والعلمي) وكانت الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي.
4. لا توجد اختلافات معنوية في متغير الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.
5. لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في جودة الحياة النفسية سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية، تعزي لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
6. لا يوجد تمايز من حيث السن بين طلبة كلية التربية في متغير جودة الحياة النفسية سواء في الدرجة الكلية أو جميع الأبعاد الفرعية لها، ما عدا في مكون (السيطرة على البيئة) يوجد تمايز فيه لصالح الطلبة الذين سنهم (أكبر من 23 سنة).
7. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة التخصص(الأدبي، والعلمي) في الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية والأبعاد الفرعية (الاستقلالية، السيطرة على البيئة، العلاقات الايجابية، الحياة الهادفة، تقبل الذات) لصالح طلبة التخصص الأدبي. بينما لا توجد فروق في بعد (النمو الشخصي بين طلبة التخصص(الأدبي، والعلمي).

8. كما توصلنا أنه لا يوجد تمايز بين طلبة عينة البحث في متغير جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.
9. وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية دالة احصائياً عند مستوى (0.01) بين الابعاد الفرعية للذكاء الانفعالي والابعاد الفرعية لجودة الحياة النفسية، وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية. وذلك بغض النظر عن متغيرات تفاوت الجنس والسن والتخصص منه الطلبة المبحوثين.

وفي ضوء ما أسفرت عنه أطروحتنا من نتائج أمكن لنا تقديم مجموعة من التوصيات المتعلقة بالاهتمام بفئة طلبة الجامعة خاصة. وطلبة مختلف المستويات التعليمية عامة. والتأكيد على تضافر الجهود والإمكانات للعمل على تنمية الذكاء الانفعالي لهؤلاء من أجل تنمية شخصيتهم وتحسين جودة حياتهم النفسية.

- عقد ندوات ومحاضرات دورية حول مفهوم الذكاء العاطفي وجودة الحياة النفسية.
- بناء برنامج لتنمية مهارة الذكاء الانفعالي والانفعالات الإيجابية ومعرفة تأثيره على مواجهة الضغوط لدى الطلبة
- الاهتمام بالذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية وإكسابهما للطلبة في مختلف المستويات التعليمية.
- الاستفادة من المقاييس التي استخدمناها في اطروحتنا من قبل الأخصائي النفسي لقياس سمة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.
- العمل على تفعيل برنامج الدعم النفسي والإرشاد داخل المجتمع الليبي وخاصة الجامعات.
- تصميم برنامج تدريبية مختلفة لجميع مراحل التعليم يتعلم من خلالها الطلبة مهارات إدراك الانفعالات والتسيير الانفعالي للتفكير وفهم الانفعالات وإدارتها .
- تصميم برنامج تدريبية مختلفة لجميع مراحل التعليم يتعلم من خلالها الطلبة مهارات الاستقلالية والسيطرة على البيئة والنمو والتطور الشخصي و العلاقات الاجتماعية الإيجابية والهدف من الحياة وتقبل الذات.

- تصميم برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي لتنمية ضعف مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذين تتراوح اعمارهم ما بين (3 و 5) سنوات.
- العمل على تضمين وتطبيق برنامج إرشادي معرفي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الذين يفتقرون إلى ذلك النوع من الذكاء.

إيماناً من أن البحث العلمي بناء تراكمي للمعرفة الإنسانية. يفتح الأبواب أمام رؤيات ومشكلات جديدة مثيرة للبحث والتقصي، لذا نقترح بعض الموضوعات كرؤية استشراقية لأفق البحث في ضوء ما تناولناه في أطروحتنا الحالية:

- إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى من مراحل تعليمية مختلفة، وفي بيئات مختلفة.
- إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات من نزلاء مستشفى الأورام بمدينة مصراتة.
- إجراء دراسة: الذكاء العاطفي مقابل الذكاء العام لدى مدراء وموظفين المؤسسات الحكومية.
- إجراء دراسة: فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لرفع مستوى جودة الحياة النفسية لدى موظفين بعض المؤسسات الحكومية بمدينة مصراتة.
- إجراء دراسة: فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية مهارة إدارة الإجهاد لدى المرضى الذين يعانون من قصور في عصلة القلب.
- إجراء دراسة: فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية مهارة الذكاء الانفعالي وجودة الحياة النفسية لدى نزلاء مستشفى الأورام بمدينة مصراتة.
- إجراء دراسة لبحث أثر الذكاء الانفعالي على مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

البيبلوغرافيا

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف (2011). علم النفس العام. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. ط1.
2. أبو الديار، مسعد (2014). البناء الوجداني للطفل. الكويت: دار الكتاب الحديث. ط1.
3. أبو العلا، مسعد ربيع (2004). *علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي*. جامعة الأزهر: مجلة التربية. العدد (126) الجزء 2. 267-297.
4. أبو حلاوة، محمد سعيد (2010). *جودة الحياة، المفهوم والأبعاد*. ورقة بحثية ضمن إطار فاعليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة كفر الشيخ.
5. أبو رياش، حسين، وعبدالحق، زهرية (2007).علم النفس التربوي. الأردن: دار المسيرة لطباعة والنشر. ط1.
6. أبو عمشة، إبراهيم باسل (2013). *الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدي طلبة الجامعة في محافظة غزة*. مصر:. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر قسم علم النفس.
7. أبو غزال، معاوية محمود (2004). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن*. الأردن: رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية.
8. أبو هاشم، السيد محمد، والقدور، *سماح ممدوح (2012). صدق وثبات مقياس السعادة النفسية على عينات مصرية وسعودية وسورية من طلبة الجامعة*. مصر: مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق. العدد(75). ص ص (101- 134).
9. أبو هشام، السيد محمد (2010). *النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة*. مصر: مجلة كلية التربية جامعة بنها. (81). 269-350.

10. الأحمدي، محمد بن علية (2007). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة*. المملكة السعودية: مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 35، (4) 57-107.
11. الأشول، عادل عزالدين (2005). *نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي*، المؤتمر العلمي الثالث. تحث عنوان الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. المنعقد في الفترة (15- 16) مارس. كلية التربية جامعة الزقازيق. ص ص (3- 23).
12. بدر، إسماعيل إبراهيم (2002). *الوالدية الحنونة كما يدركها الابناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم*. مصر: جامعة عين شمس. مجلة الارشاد النفسي العدد15.
13. بظاظو، عزمي محمد (2010). *أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي للأونروا*. غزة: الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة.
14. بقيعي، نافز (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 25(1)، 49-82.
15. البلوي، خولة بنت سعد(2004). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات. بمدينة تبوك*. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس.
16. بنهان، بديعة حبيب (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية*. مصر: جامعة عين شمس مجلة كلية التربية. 4 (32) 65-147.
17. بنهان، بديعة حبيب (2010). *الاسهام النسبي لكل من الكمالية السوية والذكاء الانفعالي في التنبوء بجودة الحياة المدركة لدى طلبة الجامعة الموهوبين أكاديمياً*، المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهبين بين الواقع والمأمول). 647-732.

18. البهاص، سيد أحمد (2009). *العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة*. مجلة الإرشاد النفسي، (23)، 327-378.
19. بوشلاق، نادية (2009). *الحاجة إلى الاستقلالية الذاتية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي بمدينة ورقلة*. مجلة دراسات عربية في علم النفس.(3) 501-532.
20. جاد الله، جاد الله أبو المكارم (2004). *النموذج البنائي لمكونات الذكاء الانفعالي المساهمة في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة*. مجلة كلية التربية. 14 (58) 241- 286.
21. الجاسر، البندري عبدالرحمن محمد (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول-الرفض الوالدي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة أم القرى*. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
22. جبر، محمد جبر (2005). *علم النفس الإيجابي*. المؤتمر العلمي الثالث. تحث عنوان الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. المنعقد في الفترة (15- 16) مارس. مصر: كلية التربية. جامعة الزقازيق. ص ص (87-103).
23. جروان، فتحي، وكمور، ميماس (2008). *أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكات العدوانية ولاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن*. الأردن: مجلة الطفولة العربية. 10 (37) ص8-35.
24. جسام، سناء احمد (2009). *فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين*. العراق: الجامعة المستنصرية كلية التربية. اطروحة دكتوراه غير منشورة.
25. الجمال، سمية أحمد (2013). *السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة تبوك*. مصر: مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية بالزقازيق. العدد (78). 171-230.

26. جنيدي، أحمد فوزي، وعبد الرحمن، فوزي، وعزت، فوزي (2009). *البنية العاملة لجودة الحياة النفسية لنموذج رايف*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. (63) 463- 482.
27. جودة آمال (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 21(3) 697-738.
28. الجوهري، هناء محمد(1994). *المتغيرات الاجتماعية الثقافية المؤثرة في تشكيل جودة الحياة في المجتمع المصري*. مصر: رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب جامعة القاهرة.
29. الحربي، عبدالله، والنجار، أروى (2012). *الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن*. مصر: مجلة القراءة والمعرفة. العدد (131). 38-68.
30. حسين، جميل حسن (2007). *الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين*. القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
31. حسين، سلامة عبدالعظيم، وحسين، طه عبدالعظيم (2006):الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الأردن: دار الفكر. ط1.
32. حسين، محمد عبدالهادي (2003). تربويات المخ البشري. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
33. الحمصي، باسم محمد (2006). *أنماط الرعاية المؤسسية وأثرها على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأطفال*. الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.
34. خاطر، شيماء (2010). *فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني والروحي في تخفيض حدة بعض الضغوط النفسية لدى المعاقين حركياً*. مصر: جامعة طنطا كلية الآداب. رسالة دكتوراه غير منشورة.

35. خرنوب، فتون محمود (2003). *بعض الاساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية*. مصر: جامعة القاهرة معهد الدراسات والبحوث التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة.

36. خضر، عادل سعد (2010). *البناء العاملي الوجداني في علاقته بكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام كما يدركه المعلم لدى طلبة الصف الأول*. مصر: جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. بحث مقدم للمؤتمر السنوي السادس والعشرين لعلم النفس في مصر والعربي الثامن عشر. 15-2/17.

37. الخضر، عثمان (2002). *الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم نفسي جديد*، مجلة دراسات نفسية. مجلد (12). العدد(1). ص5-41.

38. الخضر، عثمان حمود (2006). *تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه وارتباطاته*. مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. 16 (2). 259-289.

39. الخضر، عثمان، والفضلي، هدى (2007). *هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة*. الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 35، العدد (2).

40. خليل، إلهام عبدالرحمن (2005). *مدى إمكانية قائمة بار- أون لنسبة الذكاء الوجداني للتمييز بين فئات إكلينيكية مختلفة*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. 15 (46) 99- 155.

41. خليل، نعيمة محمد (2010). *الذكاء الوجداني في علاقته بدافعية الإنجاز المدرسي لدى طلبة وطالبات التعليم الثانوي العام والأزهري*. مصر: مجلة علم النفس. (84-87) 226-251.

42. خوالدة، محمود عبدالله (2003). *أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: رسالة دكتوراه غير منشورة.

43. خوالدة، محمود عبدالله (2004). الذكاء العاطفي- الذكاء الانفعالي. الأردن: دار الشروق للنشر. ط1.
44. الخولي، محمود سعيد (2010). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية الفنية*. مصر: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
45. الداهري، صالح حسن (2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسس والنظرية). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ط1.
46. الدردير، عبدالمنعم أحمد (2002). *الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية*. مصر: مجلة دراسات نفسية واجتماعية. 10(3) 229-321.
47. دهلوي، مرفت بنت فيصل (2006). *أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. المملكة السعودية: جامعة أم القرى. كلية التربية قسم علم النفس. رسالة ماجستير غير منشورة.
48. دورون، رولان، وبارو، فرنسو (2012). موسوعة علم النفس- معجم مصطلحات وشرح المعاني. بيروت: المجلد الثاني. F-P. تعريب فؤاد شاهين. دار عويدات للنشر والطباعة.
49. دورون، رولان، وبارو، فرنسو (2012). موسوعة علم النفس- معجم مصطلحات وشرح المعاني. بيروت: المجلد الأول. A-E. تعريب فؤاد شاهين. دار عويدات للنشر والطباعة.
50. الديدي، رشا (2005). *الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لذى عينة من دارسي علم النفس*. مجلة علم النفس العربي المعاصر. 1(1). 69-113.
51. الديدي، رشا عبدالفتاح (2005). استبيان الذكاء الانفعالي. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
52. الديلم، فهد عبد الله (2005). *الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، كلية التربية*. المملكة السعودية: جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

53. رجيعة، عبدالحميد عبدالعظيم (2009). *التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلبة كلية التربية بالسويس*. مصر: جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية. (1) 173-227.

54. رزق الله، رندا سهيل (2006). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي*. سوريا: جامعة دمشق كلية التربية قسم علم النفس رسالة دكتوراه غير منشورة.

55. روبنس، بام، وسكوت جاك (2000). الدكاء الوجداني. ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

56. روبنس، بام، وسكوت، جاك (2007). الذكاء الوجداني. ترجمة الأعسر وعلاء الدين كفافي. المملكة السعودية: الرياض. دار الزهراء للنشر والتوزيع. ط2.

57. روتي، جوين، (2007). *"تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلى الصف الثامن" استراتيجيات ممكنة وأنشطة معمقة للتطبيق*. ترجمة مهى قرعان. الناشر مركز القطان. ط1.

58. زهران، حامد عبدالسلام (2001). علم نفس النمو والطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب. ط5.

59. زيدان، عصام، والإمام، كمال (2003). *الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية*. دراسات عربية في علم النفس. 2 (1) 61-11.

60. السبيعي، منال مهنا (2007). *الشعور بالسعادة وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والتفاؤل ووجهة الضبط لدى المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء المتغيرات الديموغرافية*، المملكة السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة.

61. سعيد، سالي على (2006). التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مكونات الذكاء الوجداني. مصر: جامعة الاسكندرية كلية رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة.

62. سعيد، سعاد جبر (2006). *اثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لد طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. الأردن: رسالة دكتوراه غير منشورة.
63. سعيد، سعاد جبر (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. الأردن: عالم الكتاب الحديث. ط1.
64. سليم، عبدالعزيز إبراهيم (2010). التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء توجهات أهداف الانجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلبة كلية التربية. مصر: جامعة الاسكندرية. مجلة كلية التربية بدمنهور. العدد (1)، 191-265.
65. السمادوني، إبراهيم (2005). مقياس الذكاء الوجداني. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للتوزيع.
66. السمادوني، إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته). الأردن. دار الفكر. ط1.
67. السواح، منار عبد الحميد (2005). *فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة*. مصر: جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. رسالة دكتوراه غير منشورة.
68. السيد، رأفت السيد (2005). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالاضطرابات العقلية بالمقارنة بالأسوياء*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. 15 (48) 193-242.
69. الشال، رحاب عبدالله (2008). *فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة*. مصر: جامعة عين شمس قسم الدراسات النفسية للأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة.
70. الشايب، عبدالحافظ (2010). *الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي*. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 6(1) 53-71.

71. شبيب، بارعة محمد (2007). *فاعلية برنامج إثرائي لتعليم مهارات الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين تحصيلياً في الصف الثاني الثانوي (دراسة تجريبية في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق)*. سوريا: جامعة دمشق قسم التربية وعلم النفس. رسالة دكتوراه غير منشورة.

72. الشربيني، السيد كمال (2008). *جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. 16 (57) 1- 69.

73. الشرقاوي، أحمد رفعت (2002). *نوعية الحياة والذكاء الوجداني ومستوى التوافق النفسي لدى عينة من ذوي التوجه الديني الجوهري والظاهري*. مصر: جامعة المنيا كلية الآداب. رسالة ماجستير غير منشورة.

74. الشرقاوي، مصطفى خليل (1999). *مقياس جودة الصحة النفسية*. مصر: جامعة الأزهر . مجلة كلية التربية العدد (84) 111-127.

75. شلبي، أمينة إبراهيم (2010). *أثر اختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الجامعية*. مصر: جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. بحث مقدم للمؤتمر السنوي السادس والعشرين لعلم النفس في مصر والعربي الثامن عشر 15-2/17.

76. الشيخ، دعد (2003). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة. دمشق: دار كيوان.

77. الشيراوي، مريم عيسى (2013). *السلوك التكيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلميذات المعاقات ذهنيا بدرجة بسيطة في دولة قطر*. مجلة الطفولة العربية. (54) 67-96.

78. صالح، أحمد والعزاوي، بشري وخليل، ابراهيم (2010). الإدارة بالذكاءات. الأردن. دار وائل للنشر. ط1.

79. صالح، نسرين على (2009). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم نفس إيجابي*. مصر: جامعة القاهرة معهد الدراسات التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة.

80. الصاوي، إسماعيل (2006). *مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج بار – أون، وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي لدي الطلبة المعاقين سمعيا من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية 16 (51) 79–170.

81. الصواف، محمد بن ناصر بن سعيد (2008). *مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوي*. نزوي: جامعة نزوى: رسالة ماجستير غير منشورة.

82. ضاهر، محمد، (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصرامة العقلية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة* . غزة: جامعة الأزهر كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

83. عبد الرحمن، سعيد (2007).*استخدام بعض استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدى المعوقين سمعياً* . الندوة الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم. تطوير التعليم والأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع.

84. عبد العال، نصرة منصور (2007). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية*. مصر: جامعة القاهرة كلية الآداب قسم علم النفس. رسالة ماجستير غير منشورة.

85. عبد المعطي، حسن مصطفى (2005). *الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر*. المؤتمر العلمي الثالث. تحث عنوان الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. المنعقد في الفترة (15– 16) مارس. مصر: جامعة الزقازيق كلية التربية. ص ص (13– 23).

86. عبد النبي، محسن (2001). *العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات*. مصر: مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية. (3) 128–165.

87. عبدالله، جابر محمد (2006). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية*. مجلة دراسات عربية في علم النفس. 5 (3) 533–641.

88. عبدالله، هشام إبراهيم (2008). *جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافيا*. مصر: جامعة حلوان كلية التربية مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 14 (4)، 137-180.

89. عبدالمقصود، أماني عبد الوهاب (2006). *السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين*. مصر: جامعة المنوفية. مجلة البحوث النفسية والتربوية (1) 255-308.

90. عثمان، فاروق السيد، ورزق، محمد عبدالسميع (2011). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

91. عجاجة، صفاء (2007). *النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. مصر: جامعة الزقازيق كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

92. العجمي، محمد سعود (2006). *الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون الخليجي العربي*. عمان: جامعة عمان. رسالة دكتوراه غير منشورة.

93. عجوة، عبدالعال حامد (2002). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة*. مصر: جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية 13 (1)، 212-242.

94. العدل، عادل محمد (2011). *جودة الحياة المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم واشباع حاجاتهم غير الأكاديمية*. المؤتمر العلمي بقسم الصحة النفسية، المعنون بـ " نحو حياة أفضل للجميع" (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة). المنعقد في الفترة (17- 18) يوليو. جامعة بنها كلية التربية. ص ص (93- 114).

95. عزب، حسام الدين محمود (2004). *برنامج إرشادي لخفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من معلمي المستقبل*. المؤتمر العلمي السنوي الثالث، في الفترة (28- 29) مارس، تحت عنوان "التعليم للجميع". التربية وأفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي. ص ص (575- 605).

96. عطية، سميحة محمد (2005). *الذكاء الانفعالي لدى الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات*. مصر: جامعة عين شمس معهد الدراسات العليا للطفولة. رسالة دكتوراه غير منشورة.

97. علام، سحر فاروق (2001). *تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة*. مصر: جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. رسالة دكتوراه غير منشورة.

98. العلوان، أحمد (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي*. الأردن: المجلة الأردنية للعلوم التربوية.7 (2) 125-144.

99. على، السيد فهمي (2011). *التوجه الإيجابي نحو الحياة وعلاقته ببعض سمات الشخصية السوية لدى عينة من طلبة الجامعة من الجنسين*. الكويت: المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس.

100. على، زينات يوسف (2009). *الصحة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات الذكاء الوجداني في مجال العمل*. مصر: جامعة عين شمس كلية الآداب. رسالة دكتوراه غير منشورة.

101. على، فاتن على (2004). *التنبؤ بالذكاء الوجداني في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من الأحداث الجانحين*. مجلة كلية التربية. 2 (28) 57-105.

102. عودة، فاطمة يوسف (2003). *المناخ النفسي والاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة*. غزة: الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة.

103. العيتي، ياسر (2004). الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة. دمشق: دار الفكر. ط1.

104. العيتي، ياسر (2008). الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة. دمشق: دار الفكر. ط2.

105. الغرايبة، سالم (2005). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي*. الأردن: جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة.
106. الغرايبة، سالم (2011). *الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم دراسة مقارنة*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية). 9 (1) 567-596.
107. الغرباوي، صفاء محمد (2005). *فاعلية التدخل الإرشادي النفسي الوقائي في تنمية أبعاد نموذج مربع الصحة النفسية*. مصر. جامعة عين شمس. رسالة دكتوراه غير منشورة.
108. الغندور، العارف بالله محمد (1999). *أسلوب حل المشكلات وعلاقتها بنوعية الحياة، دراسة نظرية*. القاهرة: جامعة القاهرة. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي . جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين. 1-177.
109. فارس، (صالح صدقي) أحمد محمد (2013).الذكاء العاطفي في تدريس اللغة العربية. الاردن: دار أسامة للنشر والتوزيع. ط1.
110. فائق، نائلة حسن، وعلام، سحر فاروق، وسري، هبة، إسماعيل، وعبدالهادي، شاهيناز، اسماعيل، والشعراوي، سحر محمد، والصواف، منى محمد، وسيف، رباب عبد المنعم (2013). *جودة الحياة لدى طالبات كلية البنات (دراسة استطلاعية/مسحية)*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. 23 (80)، 379-465.
111. فراج، محمد (2005). *الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلبة الجامعة*. دراسات عربية في علم النفس. 159 - . 4(1) ص 9.
112. الفزي، سعد رزيق (2015). *الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة ينبع*. المملكة السعودية. جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة.
113. الفنجري، حسن عبدالفتاح (2006). السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية. مصر: بنها. موسوعة الإخلاص للطباعة والنشر.

114. القاسم، موضي محمد (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى*. المملكة السعودية. جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة.
115. كردي، ساندي بنت فاروق (2006). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية جوانب الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة بالمدينة المنورة*. المملكة السعودية: كلية التربية للبنات قسم التربية وعلم النفس. رسالة ماجستير غير منشورة.
116. الكعبي، علياء نصير (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية*. العراق: جامعة كربلاء مجلة الباحث (1) 219–220.
117. كفافي، علاء الدين، والدواش، فؤاد (2006). مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للراشدين والمراهقين. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للتوزيع.
118. لورانيس، شايبرو (2001). كيف تنشي طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي. دليل الآباء للذكاء العاطفي. الرياض. مكتبة جرير. ط1.
119. مانتو، روبنز (2011). أهتم بذاتك. مصر: دار الخلود للتراث. ط1.
120. مبارك، بشرى عناد (د.ت). *جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج*. جامعة ديالي. مجلة كلية التربية. (99) 714–771.
121. محمد، أميرة محمد بدر (2014). *المناخ المدرسي وعلاقته بكل من سلوكيات المواطنة التنظيمية وإدراك جودة الحياة النفسية لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية*. مصر: جامعة الزقازيق كلية التربية. اطروحة دكتوراه غير منشورة.
122. محمد، سالي (2009). *تقييم فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني (الذكاء الشخصي، الاتزان الانفعالي، تدعيم السلوك العقلاني) لعينة من طلبة المرحلة الثانوية*. مصر: جامعة عين شمس كلية الآداب. رسالة ماجستير غير منشورة.
123. محمد، مجدي فرغلي (2007). *الذكاء الوجداني والذكاء العام*. مصر: مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. 17 (2) 481–511.

124. محمد، محمد جاد الله، جاد الله (2004). *المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلبة التعليم الثانوي*. دراسات نفسية. 14 (3).
125. محمد، محمد حبشي (2004). *نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية*. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 14 (43) 99- 169.
126. محمد، نهاد محمد (2008). *الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضياً وتلاميذ المدارس العادية*. مصر: جامعة عين شمس معهد الدراسات العليا للطفولة. رسالة دكتوراه غير منشورة.
127. محمود، عبد الحي على، ومحمد، مصطفى حسيب (2004). *الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. 14 (43) 55- 97.
128. محي الدين، ريهام (2005). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضى المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي*. مصر: جامعة الزقازيق كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
129. مرسي، جليلة عبدالمنعم (2011). *جودة الحياة والذكاء الخلقي لدى عينة من كلية التربية (دراسة تنبؤية)*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. (7) 137- 213.
130. المساعيد، أصلان صباح (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*. الشارقة: مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية 6(2) 111- 137.
131. المصدر، عبد العظيم (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة* . مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. 16 (1) 587-632.

132. المصري، محمد (2007). *الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية*. مصر: جامعة عين شمس مجلة كلية التربية. 2 (31) 157-175.
133. معمرية، بشير (2005). *الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس*. المملكة المغربية: الدار البيضاء. مجلة عالم التربية. مطبعة النجاح. (16) 50-80.
134. المغازي، إبراهيم محمد بدوي (2002). *دراسة الاستقلالية كسمة ابداعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الابتدائية*. مصر: جامعة الأزهر. مجلة التربية (101) 233-295.
135. مغربي، عمر بن عبدالله (1429هـ) (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدي عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. المملكة السعودية: جامعة أم القري كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
136. مكطوف، صبيحة ياسر، والعبيدي، سري غانم (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة*. العراق: جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم. 15 (3) 377-362.
137. المنسي، محمود، عبد الحليم، وكاظم على، مهدي (2006). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
138. المنشاوي، عادل محمود(2011). *الرفاهية النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية*. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (70) 315-366.
139. موسى، رشاد على، والحطاب، سهام أحمد (2003). *الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس لدى المراهق الأزهري*. مجلة كلية التربية. 2 (27) 153- 195.
140. موسى، فاطمة عبدالرحمن (2007). *قياس الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة*. مصر: جامعة الاسكندرية كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

141. موسي، رشاد علي عبدالعزيز (2012). الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة. مصر. عالم الكتاب القاهرة. ط1.
142. الناشئ، وجدان عبد الأمير، (2005). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية الذات لدى المدرسين*. العراق: الجامعة المستنصرية كلية الآداب. أطروحة دكتوراه غير منشورة.
143. ناصف، محمد يحي (2003). *نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني*. مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة. مجلة البحث التربوي. 2 (2) 285- 323.
144. النبهان، موسى (2003). مقياس الذكاء العاطفي. الإمارات العربية المتحدة.
145. النجار خالد عبدالرزاق (2007). *الذكاء الوجداني لدى الاطفال، قياسه وتمايز أبعاده*. مصر: مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية. 17 (2) 423- 479.
146. النواجحة، زهير (2006). *الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة*. مصر: جامعة الأزهر. رسالة ماجستير غير منشورة.
147. هاشم، سامي محمد (2001). *جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلبة الجامعة*. مصر: جامعة عين شمس. مجلة الإرشاد النفسي. (13) 125- 180.
148. هاشم، سامي محمد (2004). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. مصر: مجلة دراسات عربية في علم النفس. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة. 3 (3) 131-196.
149. هريدي، عادل محمد (2003). *الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية / الاجتماعية*. مجلة دراسات عربية في علم النفس. 2 (2) 57- 108.
150. الهنائي، سهام ناصر (2011). *فاعلية برنامج ارشاد جمعي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة الحلقة الأولى*. نزوى: جامعة نزوى. رسالة ماجستير غير منشورة.

151. وهبة، فاطمة محمد (2006). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع إقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية*. مصر: جامعة عين شمس معهد الدراسات العليا للطفولة. رسالة دكتوراه غير منشورة.

152. ياسين، حمدي محمد، وسرميني، هباء صابر، ومصطفى، إيمان (2014). *الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة*. مصر: جامعة بنها. مجلة كلية التربية (97) 351-379.

153. يوسف، جهاد فتحي (2010). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال ذوي صعوبة القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة*. مصر: جامعة عين شمس معهد الدراسات العليا للطفولة. رسالة ماجستير غير منشورة.

154. يونس، مرعي سلامة ودولفافي، انتونيلا (2012). علم النفس الإيجابي للجميع: مقدمة ومفاهيم وتطبيقات في العمر المدرسي. مصر: القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً المراجع الأجنبية :-

155. Abbott, R, Ploubidis, G, Huppert, F, Kuh, D, Wadsworth, M & Croudace, T (2006). Psychometric Evaluation and Predictive Validity of Ryff's Psychological Well- Being Items in a UK Birth Cohort Sample of Woman, Health and Quality Of Life Outcomes, 1-16.

156. Abraham. R.(1999). Emotional Intelligence in organizations, A conceptualization, Genetic. Scial and General psychology Mongraph, 2-125.209-244.

157. Adams, N. (2013). Emotional Intelligence amongst Undergraduate Students at a Higher Education Institution. Unpublished MA, University the Western Cape.

158. Adeyemo, D.A. & Adeleye, A.T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. Europes Journal of Psychology February, 2005.

159. Adolphs, R., Tranel, D., & Damasio, A. R. (1998). The human amygdala in social judgment. Nature, 393,470-474.

160. Adolphs, R., Tranel, D., Hamann, S., Young, A. W., Calder, A. J., Phelps, E. A., et al. (1999). Recognition of facial emotion in nine individuals with bilateral amygdala damage. Neuropsychologia, 37, 1111-1117.
161. Alumran, J. & Punamaki, R. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahrain Adolescents. Individual Differences Research, 6 (2), 104-116.
162. Amaral, D. G., Behna, H., & Kelly, J. L. (2003). Topographic organization of projections from the amygdala to the visual cortex in the macaque monkey. Neuroscience, 118, 1099-1120.
163. Amaral, D. G., Price, J. L., Pitkanen, A., & Carmichael, S. T. (1992). Anatomical organization of the primate amygdaloid complex. In J. P. Aggleton (Ed.), The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction (pp. 1-66). New York: Wiley- Liss.
164. American Psychological Association. (2007) APA dictionary of psychology. Wasshington, DC: Author.
165. Anderson, A. K. (2005). Affective influences on the attentional dynamics supporting awareness. Journal of Experimental Psychology: General, 134, 258-281.
166. Argyle, M. (1999): Causes and correlates of happiness and. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds), well - being: The foundations of hedonic psychology, pp. (353-373).
167. Austin, &., Saklofske, DH., & Egan, V., (2005): Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence, personality and individual defferences,vol.38 (3) 547-558.
168. Austin, E., Saklofske, D.H., & Mastoras, S.M. (2010). Emotional Intelligence, Coping andExam-Related Stress in Canadian Undergraduate Students. Australian Journal ofPsychology, Vol.62, No.1, (March 2010), pp. 42-50, ISSN 0004-9530.
169. Baddeley, A. (1986). Modularity, mass-action and memory. Quarterly Journal of Experimental Psychology A, 38, 527-533.

170. Baddeley, A. (1993). Verbal and visual subsystems of working memory. Current Biology, 3, 563-565.
171. Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences,4.417 to 423.
172. Bakbshi. A, Sood. S. (2012) Psychological well-being and quality of life among Kashmiri Migrants, Indian Journal of Gerontology, 26(3), p 386-395.
173. Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success ?. Educational and Psychological Measurement, 63 (5), 840-858.
174. Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
175. Bar-On, R. (1997b). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
176. Bar-On, R. (2000a). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
177. Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, & John D. Mayer (eds.): Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry. (pp. 82-97) New York: Psychology Press.
178. Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done? Perspectives in Education,21.3 to 13.
179. Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (ed.): Measuring emotional intelligence: common ground and controversy. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
180. Bar-On, R. (2005). Emotional intelligence and subjective wellbeing. Manuscript submitted for publication.

181. Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. Perspectives in Education, 23, 41-61.
182. Bar-on, R. (2006). The Bar-on Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Psicothema. 18(1). 13-25.
183. Bar-On, R. (2006a). EQ-i leadership user's guide. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
184. Bar-On, R. (2006b). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18 (1), 13-25.
185. Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J.G. Maree, & M. Elias (Eds), Educating people to be emotionally intelligent. Westport, CT: Praeger, pp. 1-14.
186. Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. South African Journal of Psychology, 40 (1), 54-62.
187. Bar-On, R., & Fund, S. (2004). The impact of emotional and social intelligence on self-perceived physical health. Unpublished manuscript.
188. Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Personality and Individual Differences, 28 1107-1118.
189. Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. In Vanessa Druskat, Fabio Sala, &Gerald Mount (eds.): Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
190. Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). The impact of emotional and social intelligence on performance. In Vanessa Druskat, Fabio Sala, & Gerald Mount (Eds), Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-19.

191. Beauregard, M., Levesque, J., & Bourgouin, P. (2001) .Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. Journal of Neuroscience, 21, RC165.
192. Bond, B & Manser, R. (2009). Emotional Intelligence Interventions to Increase student success. Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario.
193. Bourey, J. Miller, A. (2001): Do you know what your emotional IQis?(Cover story), public Management, vol 83 (9), p p 4-11.
194. Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), Hand book of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
195. Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity ofcompeting measures of emotional intelligence. Personality and Social Psychology Bulletin, 29,1147-1158.
196. Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In Glenn Geher (Ed.), Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 181-196.
197. Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. Personal Relationships, 12, 197-212.
198. Brackett, M., (2004): Emotional intelligence and its relation to every day behavior, Personality and Individual Differences, vol.36, pp. 1387-1402.
199. Brown, p. (2009): Quality of life and effect across the adult life span, was hington university.
200. Brown, R.F., & Schutte, N.S., (2006). Direct and Indirect Relationships between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students. Journal of Psychosomatic Research, Vol.60, No.6, (June 2006), pp. 585-593, ISSN 0022-3999.

201. Burns, R.A., & Machin, M.A. (2010). Indentifying Gender Differences in the Independent Effects of Personality and Psychological Well-Being on Two Broad Affect Components of Subjective Well-Being. Personality and Individual Differences, Vol.48,No.1, (January 2010), pp. 22-27, ISSN 0191-8869.
202. Burris, J, Brechting, E, Salsman, J and Carlson, C (2009).Factors Associated With The Psychological Well-Being and Distress of University Students, Journal Of American College Health, 57 (5), 536-543.
203. Cahill, L., & McGaugh, J. L. (1998). Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. Trends in Neurosciences, 21, 294-299.
204. Canli, T., Zhao, Z., Brewer, J., Gabrieli, J. D., & Cahill, L. (2000). Event-related activation in the human amygdala associates with later memory for individual emotional experience. Journal of Neuroscience,20, RC99.
205. Casper, C.(2001). From now on with passion: A guide to Emotional Intelligence. CA: Cypress House.
206. Cherniss, C. (1999). The Business Case for Emotional Intelligence. Rutgers University: Consortium for Reserach on Emotional Intelligence in Organizations.
207. Cherniss, C., & Adler, M. (2000). Promoting emotional intelligence in organizations. Alexandria, VA:American Society for Training and Development.
208. Chopra, P. K., & Kanji, G. K. (2010). Emotional intelligence: A catalyst for inspirational leadership and management excellence. Total Quality Management, 21 (10), 971-1004.
209. Christoph, B. & Noll , H.(2003): Subjetive Well Being in European Unilon During the goies Humanities, Social and law, Social indicators Research 64(3),Pp . (521- 546).
210. Ciarrochi et al. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences, 28 (3), 539-561.
211. Ciarrochi, D.R., Deane, F.P., & Anderson, S. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents.

Personality and Individual Differences, Vol.31, No.7, (November 2001),pp. 1105-1119, ISSN 0191-8869.
212. Ciarrochi, D.R., Deane, F.P., & Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health. Personality and Individual Differences, Vol.32, No.2, (January 2002), pp. 197-209, ISSN 0191-8869.
213. Cloninger CR and Zohar AH (2011). Personality and the perception of health and happiness. Journal of Affective Disorders 128 24-32.
214. Cloninger, C.R. (2004). Feeling Good: The Science of Well-Being, Oxford University Press, ISBN0-195-05137-8, New York.
215. Cohen, N. J., & Eichenbaum, H. (1993). Memory, amnesia, and the hippocampal system. Cambridge, MA:MIT Press.
216. Cohen, N. J., & Eichenbaum, H. (2001). Memory, amnesia, and the hippocampal system. Cambridge, MA:MIT Press.
217. Conner KM and Davidson JRT (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety 18 76-82.
218. Conrad, C. D., LeDoux, J. E., Margarinos, A. M., &McEwen, B. S. (1997). Repeated restraint stress fear conditioning independently of causing hippocampalCA3 dendritic atrophyh. Behavioral Neuroscience,113.902 to 913.
219. Conrad, C. D., Lupien, S. J., Thanosoulis, L. C., &McEwen, B. S. (1997). The effects of Type I and Type II corticosteroid receptor agonists on exploratory behavior and spatial memory in the Y-maze. Brain Research, 759, 76-83.
220. Constantinidis, C., & Procyk, E. (2004). The primate working memory networks. Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience, 4, 444-465.
221. Cooper, R.K., & Sawaf. A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York: Grosset / Putnam

222. Corodimas, K. P., LeDoux, J. E., Gold, P. W., & Schulkin, J. (1994). Corticosterone potentiation of conditioned fear in rats. Annals of the New York Academy of Sciences, 746, 392-393.
223. Crowne, K. A. (2013). Cultural Exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. International Journal of Cross Cultural Management, 13 (1), 5-22.
224. Crystal L. Park (2003), BRIEF REPORTS Coping Style as a Predictor of Health and Well-Being Across the First Year of Medical School, Copyright by the American Psychological Association, Vol. 22, No. 6.627 to 631.
225. Curtis, C. E. (2006). Prefrontal and parietal contributions to spatial working memory. Neuroscience, 139,173-180.
226. Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. Learning and Individual Differences, 22 (3), 306-312.
227. Davidson, R.J. (2004). Well-Being and Affective Style: Neural Substrates and Biobehavioural Correlates. Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B-Biological Sciences, Vol.359, No.1449, (September 2004), pp. 1395-1411, ISSN 0962-8436.
228. Dawda, D., & Hart, S.D. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. Personality and Individual Differences, Vol.28, No.4, (April 2000), pp. 797-812, ISSN 0191-8869.
229. Day, A., Therrien, L. & Carroll, A. (2005). "Predicting psychological health: Assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type a behavior, and daily hassles ". European Journal of Personality. (19). 519-536.
230. de Gelder, B., Snyder, J., Greve, D., Gerard, G., & Hadjikhani, N. (2004). Fear fosters flight: A mechanism for fear contagion when perceiving emotion expressed by a

whole body. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 101, 16701-16706.
231. De Lazzari, S. (2001). "Emotional intelligence, meaning, and psychological well- being: A comparison between early and late adolescence". Unpublished master's thesis Trinity Western University, Canada.
232. Delgado, M. R., Trujillo, J. L., Holmes, B., Nearing, K.I., LeDoux, J. E., & Phelps, E. A. (2004). Emotion regulation of conditioned fear: The contributions of reappraisal. Paper presented at the 11th Annual Meeting of the Cognitive Neuroscience Society, San Francisco.
233. D'Esposito, M., D'etre, J., Alsop, D., Shin, R., Atlas, S.,& Grossman, M. (1995). The neural basis of the central executive system of working memory. Nature,378.279 to 281.
234. Dew, T., & Huebner, S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. Journal of School Psychology, 32 (2), 185-199.
235. Di Fabio, A., Palazzeschi, L., & Bar-On, R. (2012) .The role of personality traits, core self-evaluation, andemotional intelligence in career decision-making difficulties. Journal Of Employment Counseling, 49 (3),118-129. doi: 10.1002 / j.2161-1920.2012.00012.x
236. Diaz, D., Rodriguez- Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jimenez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptacion espanola de las Escalas de Bienestar Psicologico de Ryff. Psicothema, 18 (3), 572-577.
237. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychology, 55 (1), 34-43.
238. Diener, E. and E.M. Suh: (1997), 'Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators', Social Indicators Research 40, pp. 189-216.
239. Diener, E. and M.E.P. Seligman: (2002), 'Very happy people', Psychological Science13, pp. 81-84.

240. Diener, E. y Biswas, R. (2002). Will money increase subjective well-being? Social Indicators Research, 57, 119-169.
241. Donna, Vincent. (2004). The evaluation of a social-emotional intelligence program: Effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors. Dissertation Abstracts International. Vol. 66, No. 01, P. 2688.
242. Dulewicz, V. & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation stud. Journal of Managerial Psychology, 15 (4), 341-372.
243. Dulewicz, v., & Higgs, M. (1998). Emotional intelligence: Can it be measured reliably and validly using competency data. Competency, 6, 1-15.
244. Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content, construct and criterion validity. Journal of Managerial Psychology, 18 (5), 405-420.
245. Dunkley, J. (1996). The psychological well-being of coronary heart disease patients before and after an intervention programme. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, South Africa.
246. Dwyer, A.L. & Cummings, A.L 2001. Stress, self-efficacy, social support and coping strategies in University Students. Canadian Journal of Counselling, 35 (3): 208--220.
247. E. Diener, E.M. Suh, R.E. Lucas, and H.L.Smith, (1999): " Subjective Well-Being: Three Dec-ades of Progress, " Psychological Bulletin 125. Pp 276-302.
248. Edmunds, L. & Stewert- Brown,S.(2002) Assessing Emotional And Social Competence In Primary School And Early Years Settings; A Review Of Approaches Unit, Institute Of Health Sciences, University Of Oxford, Old Road Headington. Oxon
249. Elias, M & Arnold, H. & Hussey, C. (2003): EQ + 1Q =Best leadership practices for caring and successful school News and World; California, vol. 2, p: 264.
250. Epstein, R (1999): The key to our emotion , psychology, vol 32(4), p p 20-21.

251. Erozkan, A. (2013). Assessment of Social Problem Solving with Respect to Emotional Intelligence. Online Journal Of Counseling & Education, 2 (3), 16-32.
252. Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. Spanish Journal of Psychology, Vol.9, No.1, (May 2006), pp. 45-51, ISSN 1138-7416.
253. Falee, D. & perry, J. (1995): Quality of life: its definition and measurement research in developmental Disabilities,16(1).Pp. 51- 74.
254. Fallowfield LJ, Hall A, Maguire GP and Baum M (1990) Psychological outcomes of different treatment policies in women with early breast cancer outside a clinical trial. B M J 301: 575-580.
255. Faulkner, G. & Reeves, C. 2009. Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes towards teaching physical education.
256. Fernandes, H, Vasconelos - Raposo, J and Maria Teixeira, C (2010). Preliminary Analysis of the Psychometric Properties of Ryff's Scales of Psychological Well-Being in Portuguese Adolescents, The Spanish Journal of Psychology, 13 (2), 1032-1043.
257. 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, (23-24): 3485-92. doi: 10.1111 / j.1365-2702.2012.04199.x.
258. Fernandez-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural Influences on the Relation between Perceived Emotional Intelligence and Depression. International Review of Social Psychology, Vol.18, No.1, (January 2005),pp. 91-107, ISSN 0992-986X.
259. Fitness, J. (2001). Emotional intelligence and intimate relationships. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds),Emotional intelligence in every day life: A scientific inquiry (pp. 98-112). Philadelphia, PA: Psychology Press.

260. Flury, J., & Ickes, W. (2001). Emotional intelligence and empathetic accuracy. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds), Emotional intelligence in every day life: A scientific inquiry (pp. 113-132). Philadelphia, PA: Psychology Press.
261. Frisch, M., Clark, M, Rouss. & Rudd. M., (2005): Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory, Assessment, vol. 12 (1) 66-78.
262. Furnham, A. dan Petrides, K.V. (2003). Traits emotional intelligence and happiness. Social Behavior and Personality, 31 (8), 815-824.
263. Furnham, A., & Petrides, K. V. (2008). Trait emotional intelligence and happiness. In J. C. Cassady, & M.A. Eissa (Eds), Emotional intelligence: Perspectives on educational and positive psychology. New York: Peter Lang, pp. 121-129.
264. Fuster, J. M. (2000). The prefrontal cortex of the primate: A synopsis. Psychobiology, 28, 125-131.
265. Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? Review of General Psychology, 9,103-110.
266. Gaffan, D., Murray, E. A., & Fabre-Thorpe, M. (1993).Interaction of the amygdala with the frontal lobe in reward memory. European Journal of Neuroscience,5.968 to 975.
267. Gardner , Howard (1999) "Intelligence Reformed, Multiple Intelligences For the 21 st Century. " New York, Basic Books.
268. Gavala, J. R, (2005) Influential factors moderating academic enjoyment and Psychological Well- Being for Maori University students at Masses University. New Zeeland Journal of Psychology, V34N(1),p52-65.
269. George, J. M (2000) Emotions and Leadership: The role of Emotional Intelligence . Human Relations, 53.1027-1055.
270. Goldman-Rakic, P. S. (1987). Circuitry of primate prefrontal cortex and regulation of behavior by representational memory. In F. Plum (Ed.), Handbook of physiology: Section 1. The nervous system. Vol. 5.Higher

functions of the brain (pp. 373-418).Bethesda, MD: American Physiological Society.
271. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
272. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New. York: Bantam.
273. Goleman, D. (1998a), November-December. What makes a leader? Harvard Business Review,pp. 92-102.
274. Goleman, D. (2000a). Emotional intelligence. In B. Sadock & V. Sadock (Eds.), Comprehensive textbook of psychiatry (7th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
275. Goleman, D. (2006). Working with emotional intelligence. New. York: Bantam.
276. Goleman, D., & Cherniss, C. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace. Hoboken NJ: John Wiley & Sons Inc.
277. Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Elias, M. J., & Zins, J. E. (2000). The role of the collaborative to advance social and emotional learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. Journal of Educational and Psychological Consultation, 11 (1), 3-6.
278. Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094 (1), 139-150.
279. Groves, Kevin S; McEnroe, Mary Pat; Shen, Winny. (2008)."Developing and measuring the emotional intelligence of leaders Journal of Management Development. Vol. 27 no. 2, pp. 225-250.
280. Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. & Biddle, S. J. H. 2001. The influence of self-efficacy and past behaviour on the physical activity intensions of young people. Journal of Sports Sciences, 19 (9): 711--725.
281. Hamann, S. B., Ely, T. D., Grafton, S. T., & Kilts, C. D.(1999). Amygdala activity related to enhanced memory for pleasant and aversive stimuli. Nature Neuroscience,2.289 to 293.

282. Handley, R. (1997, April). AFRS rates emotional intelligence. Air Force Recruiter News.
283. Hanmachek, D. (2000). "Dynamics of self- understand and self- Knowledge: Acquistion advantages, and relation to emotional intelligence". Journal of Humanistic counseling, Educational Psychology. 89 (3). 486 - 497.
284. Hansenne, M., & Bianchi, J. (2009). Emotional Intelligence and Personality in Major Depression: Trait versus State Effects. Psychiatry Research, Vol.166, No.1, (March2009), pp. 63-68, ISSN 0165-1781.
285. Hass, B. (1999): A muhidisciplinary Concept Anayasis of Quality of life, Hestern Jornal of Nursing Research. (216). Pp. (727- 742).
286. Hauser, R, Springer, K & Pudrovska, T (2005). Temporal Structures of Psychological Well- Being: Continuity or Change? , Paper Was Presented at The Annual Meetings Of The Gerontological Society Of America, Orlando, FL (November 20).
287. Heberlein, A. S., & Adolphs, R. (2004). Impaired spontaneous anthropomorphizing despite intact perception and social knowledge. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 101, 7487-7491.
288. Hills p and Argyle M (2001). Happiness, introversion-extraversion and happy introvert. Personality and Individual Differences 30 595-608.
289. Hunt, N., & Marshall, K., (1995) Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education. Boston: Houghton Mifflin Company.
290. Hurgobin, S. (2006): Autogenie Training (AT) for reducing anxiety and promoting psychological Well- being MASTER Thesis Faculity of Zululand.
291. Imonikebe, B.U. (2009). Strategies for promoting the nutritional and health status of students in higher institution of learning in Nigeria for sustainable national development. Paper presented at the fourth regional conference of higher education for sustainable development in Africa. Organized

by HERPNET in collaboration with Kampala International University, Kampala, Uganda. August 17th-20th, 2009.
292. Ioannis, T., & Ioannis, N. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological functioning. Stress and Health, 21, 77-86.
293. Jamali, D. et al.,(2008) "Emotional intelligence and management development implications ", Emerald Group Publishing Limited, Journal of Management Development, Vol.27, No.3.
294. Jdaitawi, M-T, Ishak, N-A, Taamneh, M-A, Gharaibeh, M-N & Rababah, L-M. (2011). The Effectiveness of Emotional Intellignce Training Program on Social and Academic Adjustment among First Year University Students. International Journal of Business and Social Science, 2 (24), 284-251.
295. Jmasy M (2011). The relationship between social anxiety, emotional intelligence and happiness with homesickness and depression in students of Tehran University. Master's thesis.
296. Johnson, G. (2008). Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Leaner. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U.S.A.
297. Kallay, E, (2013). The investigation of subjective and Psychological Well- Being in a sample of Transylvanian Hungarian- pilot. Cognition, Brain, behavior and Interdisciplinary Journal, xvv1 (2).p89-107.
298. Khramtsova, I .; Sarrino, D.A .; Gordeeva, T. & Williams. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. American Journal of Psychological Research, 3 (1): 8--16.
299. Kim, J. J., & Diamond, D. M. (2002). The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. Nature Reviews Neuroscience, 3, 453-462.
300. Kocoglu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. Teacher Development, 15 (4), 471-484.

301. Kolb, K & Weeds. (2001). Theahing Prosocial Skills To Yong Children To Increase Emotionally Intelligent Behavior. (ERIC, Document Reproduction Service, ED. 456-919).
302. Krivoy, E., Weyl Ben-Arush, M., & Bar-On, R. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. Medical and Pediatric Oncology,35.382.
303. Kumar, S. & Rajaram, I. (2012). Emotional Intelligence and Quality of Work-Life among Employees in the Educational Institutions. SIES Journal of Management, Vol.8 (2): 21.
304. Lam, L., & Kirby, S. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. The Journal of Social Psychology, 142 (1), 133-143.
305. Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligenceon job performance and life satisfaction for the research and development scientists inChina. Asia Pacific Journal of Management, 25, 51-69. 10.1007 / s10490-007-9062-3.
306. Law, Kenneth S. et al.,(2007) "The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China ", Springer Science.
307. LeDoux, J. E. (2002). Synaptic self: How our brains become who we are. New York: Viking.
308. Leitman, J., (1999) Can City Quality of Life Indicators Be Objective Relevant? Towards Participatory Tool For Sustaining Urban Development. Local Environment, Vol. 4 (2) PP. 169 - 181.
309. Linley, P, Maltby, J, Wood, A, Osborne, G and Hurling, R (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures, Personality and Individual Differences, 47, 878-884.

310. Lopes, P. & Salovey, P. (2004): Toward Broader Education: Social Emotional, andpractical skills. In J.E. Zins., R..P. weisberg, & H. walberg (Eds), Social and Emotional learning and school success. New York: Teacher college press.
311. Lopes, P., Salovey, P.& Straus, R. (2003). "Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships" Journal of Personality and Individual Differences. (35). 641 - 658.
312. Lybomirsky S, Sheldon KM and Schkade D (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. The General Psychology 9 (2) 111-131.
313. Maria, P. & Teva, Á. (2003): The Relationship Between Emotional Intelligence, Emotional Stability And Psychological Well Being, Journal: Universitas Psychological, Vol (2). Issue (1) .pp 27-32.
314. Martinez-Pons, M., (1997). The Relation of Emotional Intelligence with Selected Areas of Personal Functioning. Imagination, Cognition and Personality, Vol.17, No.1, (January1997), pp. 3-13, ISSN 0276-2366.
315. Mashburn, A. J., Downer, J. T., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Martinez, A. (2014). Improving the power of an efficacy study of a social and emotional learning program: Application of generalizability theory to the measurement of classroom-level outcomes. Prevention Science, 15 (2), 146-155.
316. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). Emotional Intelligence. Science and Myths, The MIT press, ISBN 0-262-63296-9, Cambridge, MA.
317. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns, Oxford University Press, ISBN 978-0-19-518189-0, New York.
318. Mavroveli, S., Petrides, K., Rieffe, C. & Bakker, F., (2007): Trait emotional intelligence, personality well-being and peer- rated social competence in adolescence, british journal of developmental psychology, vol. 25 (2) 263-275.

319. Mayer, J .; et. al. (2000): Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence, 27 (4), 267 -298.
320. Mayer, J. (2000). Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence. In J. P . Forgas (ed), The Handbook of Affect and Social Cognition, (Pp. 410-431). Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Assoiates.
321. Mayer, J. D., & Hanson, E. (1995). Mood-congruent judgment over time. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 237-244.
322. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?, In: Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), 3-31, Basic Books, ISBN 0-465-09587-9, New York, NY.
323. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 24, 267-298.
324. Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. Annual Review of Psychology, 59, 507-536.
325. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15, 197-215.
326. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63, 503-517.
327. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), version 2.0. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
328. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G.(2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion, 1, 232-242.
329. Mayer, J., Dipaolo, M., and Salovey, P. (1990), Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli, Journal of Personality Assessiment, 50: 7772-781.

330. Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. Emotion, 3, 1, 97-105.
331. Mayer, J.D (1993): The Intelligence and emotional intelligence, J. of educational psychology, vol. 17 (4), pp:433-442.
332. Mayer, J.D, Caruso, D.R & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Yale University, New Haven, CT, USA, Intelligence, 27 (4), 267-298.
333. Mayer, J.D. (2001)(b) Emotion, Intelligence, and emotional intelligence in forgas, J.P., Handbook of Affect and Social cognition, Mahwah, N J: Lawrence Erlbum Associates, Publishers.
334. McDonald, A. J. (1998). Cortical pathways to the mammalian amygdala. Progress in Neurobiology, 55,257-332.
335. McDonald, A. J., Mascagni, F., & Guo, L. (1996). Projections of the medial and lateral prefrontal cortices to the amygdala: A Phaseolus vulgaris leucoagglutinin study in the rat. Neuroscience, 71, 55-75.
336. McEnrue, Mary Pat; Groves, Kevin S; Shen, Winny. (2009). "Emotional intelligence development: leveraging individual characteristics ".Journal of Management Development. Vol. 28, no. 2, pp. 150-174.
337. McGaugh, J. L. (2004). The amygdala modulates the consolidation of memories of emotionally arousing experiences. Annual Review of Neuroscience, 27, 1-28.
338. McGaugh, J. L., Mesches, M. H., Cahill, L., Parent, M. B., Coleman-Mesches, K., & Salinas, J. A. (1995).Involvement of the amygdala in the regulation of memory storage. In J. L. McGaugh, F. Bermudez-Rattoni, & R. A. Prado-Alcala (Eds.), Plasticity in the central nervous system (pp. 18-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
339. Mehrabian, A., (2000): Beyond IQ: Broad-Based measurement of individual potentional or emotional

intelligence, Genetic, Social. & General Psychology Monographs, vol. 126, pp. 133-239.

340. Mersino, A. C. (2007). Emotional Intelligence for Project Managers: The People Skills You Need to Achieve Outstanding Results. New York: American Management Association - Project Management Institute
341. Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. Annual Review of Neuroscience, 24, 167-202.
342. Momtaz, Y, Ibrahim, R, Hamid, T, & Yahaya, N, (2011). Sociodemographic Predictors of elder's Psychological Well- Being in Malasia, Agin & Mental Health, 15 (4). P. 437-445.
343. Muller, N. G., & Knight, R. T. (2006). The functional neuroanatomy of working memory: Contributions of human brain lesion studies. Neuroscience, 139, 51-58.
344. Negovan, V (2010). Dimensions of student's psychosocial well - being and their measurement: Validation of a student's Psychosocial Well Being Inventory, Europe's Journal of Psychology, 2, 85-104.
345. Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Kotsou, I., Weitens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M.(2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. Emotion, Vol.11, No.2, (April2011), pp. 354-366, ISSN 1528-3542.
346. Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Possible? Personality and Individual Differences, Vol.47, No.1,(July 2009), pp. 36-41, ISSN 0191-8869.
347. Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. International Journal of Organizational Analysis, 10 (4), 327-342.
348. Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J.D. (2002). Rethinking feelings: An FMRI study of the

cognitive regulation of emotion. Journal of Cognitive Neuroscience, 14, 1215-1229.
349. O'Connor, R. & Little, I. (2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence : Self-Report Versus Ability-Based Measures. Personality and Individual Differnces, 35, 1893-1902.
350. Palmer, B., Donalson, C., & Tough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction Personality andIndividual Differences 33, 1091-1100.
351. Palomar, J. (2004). Poverty and subjective well-being in Mexico. Social Indicators Research,68.1 to 33.
352. Palomar, J., Lanzagorta, N. y Hernández, J. (2005). Poverty, psychological resources and subjective well-being. Social Indicators Research, 73, 375-408.
353. Parak, K ... K. B. (2011): componeneht of Ryff Theory, J. psychology, vol (4) .N. (3), p: (66 - 77).
354. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, (36),163-172.
355. Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B.J. &Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter ?. Personality and Individual Differences, 37 (7), 1321-1330.
356. Passer, Michael W. & Ronald E. smith (2001), psychology frontiers and applications, printed acid free paper.
357. Pasternak, T., & Greenlee, M. W. (2005). Working memory in primate sensory systems. Nature Reviews Neuroscience, 6, 97-107.
358. Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. Issues in Educational Research, 17 (1), 107-126.

359. Peterson, C. (2006). A Primer in Positive Psychology. Oxford University Press, ISBN 978-0-19-518833-2, New York.
360. Petrides, K. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self- Estimated Trait Emotional Intelligence. Sex Roles, 42, 5/6, 449-461.
361. Petrides, K. & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioral Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction European Journal of Personality, 17, 39-57.
362. Phelps, E. A., Ling, S., & Carrasco, M. (2006). Emotion facilitates perception and potentiates the perceptual benefits of attention. Psychological Science, 17, 292-299.
363. Positive Psychology Center Website (January 2, 2009). Positive psychology. www.ppc.sas.upenn.edu.Ruderman, M., & Bar-On, R. (2003). The impact of emotional intelligence on leadership. Unpublished manuscript.
364. Posner, M. I., & Dehaene, S. (1994). Attentional networks. Trends in Neurosciences, 17, 75-79.
365. Preuss, T. M., & Goldman-Rakic, P. S. (1991).Ipsilateral cortical connections of granular frontal cortex in the strepsirhine primate Galago, with comparative comments on anthropoid primates. Journal of Comparative Neurology, 310, 507-549.
366. Qualter, P .; Whiteley, H .; Morley, A. & Dudiac, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in The Decision to Persist With Academic Studies in High Education. Research in Post-Compulsory Education, 14 (3), 219-231.
367. Quoidbach, J., & Hansenne, M. (2009). The Impact of Trait Emotional Intelligence on Nursing Team Performance and Cohesiveness. Journal of Professional Nursing,Vol.25, No.1, (January 2009), pp. 23-29, ISSN 8755-7223.
368. Ranganath, C., Johnson, M. K., & D'Esposito, M.(2003). Prefrontal activity associated with working memory and episodic long-term memory. Neuropsychologia, 41, 378-389.

369. Raudzah, S.(2004). Posttraumatic Stress disorder, Emotional Intelligence, and Gender Differences Among Refugee Children from the Middle East(Iraq, Lebanon, Palestine) Dissertation Abstracts International. Vol. 65, No. 3, P. 1547.
370. Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. Journal of Psychoeducational Assessment, 30 (4), 344-366.
371. Rivers, S. E., Tomeney, S., O'bryon, E., & Brackett, M. A. (2013). Developing emotional skills in early childhood settings using Preschool RULER. The Psychology of Education Review, 37, 20-25.
372. Rodriguez,Yarimar Rosa Ph.D. (2012), (Psychological well-being in the process of helping college students), Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicologia, Revista Griot (ISSN 1949-4742) Volumen 5, Numero. 1, Bienestar El bienestar psicologico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios1psicologico. Universidad de Puerto Rico.
373. Rolls, E. T. (1999). The brain and emotion. Oxford: Oxford University Press.
374. Ruderman, M., & Bar-On, R. (2003). The impact of emotional intelligence on leadership. Unpublished manuscript.
375. Ruini, C., & Fava, G. (2009). Well-being therapy for generalized anxiety disorder. Journal of Clinical Psychology, 65 (5), 510-519.
376. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, Vol.52,(January 2001), pp. 141-166, ISSN 0066-4308.
377. Ryff & Singer (1998): The Contours of positive human health, psychological inquiry. (1) Pp. (1- 28).

378. Ryff, C & Keyes, L (1995). The Structure of Psychological Well- Being Revisited, Journal of Personality and Social Psychology, 69 (4), 719-727.
379. Ryff, C & Singer, B (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudemonic Approach To Psychological Well- Being, Journal of Happiness studies, 9.
380. Ryff, C (1995). Psychological Well - Being in Adult Life, Current Directions in Psychological Science, 4 (4), 99-104.
381. Ryff, C, Love, G., Urry, H., Muller, D., Rosen Kranz. M., Friedman. E., Davidson. R, & Singer. B. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates ?. Psychotherapy Psychosomatics,75.85 to 95.
382. Ryff, C. D. (1989). Happiness Is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality & Social Psychology, 57 (6), 1069-1081.
383. Ryff, D, (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia, Psychother Psychosom,. (83). Pp 10-28.
384. Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence, Guilford Press, ISBN 1-57230-433-2, New York, NY.
385. Sacks, G., & Kern, L., (2008): A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities, journal of behavioral education, vol. 17 (1) 111-127.
386. Saklofske, D. H., Nordstokke, D., & Vesely, A. (2014). EI training and pre-service teacher well-being. Personality and Individual Differences, 65, 81-85.
387. Saklofske, D.H., Austin, E., & Minski, P.S. (2003). Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure. Personality and Individual Differences, Vol.34, No.4,(March 2003), pp. 707-721, ISSN 0191-8869.
388. Salami, S.O. & Ogundokun, M.O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performance. Perspectives in Education 25 (3): 175--185.

389. Salami, S.O. (2004). Affective characteristics as of determinants of academic performance of school-going adolescents: Implication for Counselling and practice. Sokoto Educational Review. 7: 145-160.
390. Salami, S.O. (2006). Management of stress among trainee-teachers through cognitive behavioral therapy. Personality Study and Group Behaviour. 26: 1-25.
391. Salami, S.O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. Journal of Social Sciences, 16 (2): 155--162.
392. Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J.Ciarrochi, & J.P. Forgas (Eds), Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry (pp. 168-184).PhiladelphiaPA: Taylor & Francis.
393. Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. Current directions in psychological science, 14 (6), 281-285.
394. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, (9), 185-211.
395. Salovey, P., Bracket, M.A., & Mayer, J.D. (eds). (2003). Emotional Intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model.Portchester. Ny: Dube. Press.
396. Salovey, P., Lopes, P. N., Kadis, J., & Gall, M. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect attitudes at work. Psicothema, 18.132-138.
397. Salovey, P., Mayer, J. D., Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2008). Measuring Emotional Intelligence as a Set of Mental Abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts, The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns (pp. 230-257). New York: Oxford University Press.
398. Samani S, Jokar B and Sahragard N (2009). Resiliency, mental health and life satisfaction. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology 13 (3).

399. Schalok, R. (2000): Three Decades of quality of life focus on autism and other development disabilities, Journal of Hammill Institute on Disabilities, 5(2) Pp(116- 127).
400. Schutte et al., (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25, 167-177.
401. Schutte, N., Malouff, M., Simunek, M., Mckenley, J.& Hollander, S.(2002). "Characteristic emotional intelligence and emotional well-being". Cognition and Emotion. 16 (6). 769-785.
402. Schwarzer, R. & Fuchs, R. (2009). Self-efficacy and health behaviours. In M. Conner & P Norman (Eds.) Predicting health behaviour: Research and practice in social cognition models. Buckingham: Open University Press.
403. Schwitzer, A. M. (2008). College Student Health, Mental Health, and Well-Being. Journal of College Counseling, 11 (2), -100. doi: 10.1002 / j.2161-1882.2008.tb00027.x
404. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. American Psychologist, (55), 5-14.
405. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60, 410-421.
406. Shabani, J, Hassan, S.A, Ahmad, AlBaba, M. (2010). Exploring the Relationship of Emotional Intelligence Early Adolescents. International Journal of Psychological Studies, 2 (2), 209-216.
407. Sharei, M., Kazemi, F. & Jafari, M. (2012). Investigation the effect of emotional intelligence skills and metacognitive capabilities on student's mathematical problem solving. Educational Research, 3 (11), 844-850.
408. Singh, Dalip, (2006) " Emotional Intelligence At Work ", New Delhi, Response Books, 3rd Edition, p 128-129
409. Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). "Emotional intelligence training and its implications for stress, health, and performance, Stress &Health ". Journal of the International Society for the Investigation of Stress. 19 (4). 233-239.

410. Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. Journal of International Society for the Investigation of Stress, 18 (2), 63-68.
411. Smith, E. E., & Jonides, J. (1999). Storage and executive processes in the frontal lobes. Science, 283, 1657-1661.
412. Solovey, P., Mayer, J., Goleman, D., Turuey, c. and Palfia, T (1995): Emotional attention clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the trial metamood scale. In p.w James, etal. (Eds).
413. Squire, L. R., & Zola, S. M. (1996). Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 93, 13515-13522.
414. Stefanacci, L., & Amaral, D. G. (2002). Some observations on cortical inputs to the macaque monkey amygdala: And anterograde tracing study. Journal of Comparative Neurology, 451, 301-323.
415. Steven, A (2004) .Emotional Intelligence, Meaning, and Psychological Wellbeing: A Comparison between early and late Adolescence. Psychological Developmental, Vol.40, P.P 620-625.
416. Stewart – Brown, S. (2002): " Parenting, Well – Being Health And Diseases" , In A. Buchanan & B . Hudson (Eds), Promoting Childern's Emotional Well – Being, Oxford University Press, p. 28-47.
417. Stys, Y., & Brown, S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Research Branch Correctional Service of Canada, 1-68.
418. Swart, A. (1996). The relationship between well-being and academic performance. Unpublished master's thesis, University of Pretoria, South Aftrica.
419. Tagliavia, N.A .; Tipton, D.J .; Giannetti, V.J. & Mattei, T. (2006). An investigation of the correlation between pharmacy students' level of professionalism and emotional intelligence (EI). Paper presented at the annual meeting of the American Association of College of Pharmacy,

Sheraton San Diego Hotel & Marina, San Diego, California, USA.
420. Taylor, G. J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, & J.P. Forgas (Eds), Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry (pp. 67-81). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
421. Tellioglu, J., Yilmaz, A. dan Gultekin, F. (2010). Investigation of teacher trainee psychological wellbeing in terms of time management. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 342-248.
422. Theodossiou. (1998): The effects of law pay and unemployment on psychological Well- being: Alogistic Regression Approach, Journal of Health Economic. 17. Pp(185).
423. Thom, M. (2004). Effects of positive emotional refocusing on Emotional intelligence and autonomic recovery from Stress in high school Students. Of Dissertation Abstracts International. Vol. 36, No. 09B.P. 4889.
424. Tublin P (2011). Live happily ever after with realistic expectations [Online]. Available: Self Growth.
425. Urry, H. L., van Reekum, C. M., Johnstone, T., Kalin, N. H., Thurow, M. E., Schaefer, H. S., et al. (2006).Amygdala and ventromedial prefrontal cortex are inversely coupled during regulation of negative affect and predict the diurnal pattern of cortisol secretion among older adults. Journal of Neuroscience, 26,4415-4425.
426. Uskul, A & Greenglass, E (2005). Psychological wellbeing in a Turkish-Canadian sample, Anxiety, Stress, and Coping, 18 (3): 269- 278.
427. Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The effects of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. Journal of Managerial Psychology, 19, 88-110.
428. Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. European Journal of Personality, 16, 103-125.

429. Vera, J.A. y Rodríguez, J. (2007). La felicidad y sus correlatos en los estudiantes de la Universidad de Sonora. Revista de la Universidad de Sonora, octubrediciembre,19.17 to 19.
430. Vincent, D.(2003), The Evaluation of a social - emotional intelligence program: effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors.
431. Vuilleumier, P., Richardson, M. P., Armony, J. L., Driver, J., & Dolan, R. J. (2004). Distant influences of amygdala lesion on visual cortical activation during emotional face processing. Nature Neuroscience, 7,1271-1278.
432. Vulpe A and Dafinoiu L (2012). Positive emotions, coping strategies and ego-resiliency: A mediation model. Procedia - Social and Behavioral Sciences 33 308-312.
433. Whalen, P. J., Kagan, J., Cook, R. G., Davis, F. C., Kim, H., Polis, S., et al. (2004). Human amygdala responsivity to masked fearful eye whites. Science,306.2061.
434. Whalen, P. J., Rauch, S. L., Etcoff, N. L., McInerney, S.C., Lee, M. B., & Jenike, M. A. (1998). Masked presentations of emotional facial expressions modulate amygdala activity without explicit knowledge. Journal of Neuroscience, 18, 411-418.
435. Winston, J. S., Strange, B. A., O'Doherty, J., & Dolan, R. J. (2002). Automatic and intentional brain responses during evaluation of trustworthiness of faces. Nature Neuroscience, 5, 277-283.
436. Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. The Leadership Quarterly, 13, 243-274.
437. Wong, C; Wong, P & Chau, S. (2001). Emotional intelligence, students' attitude towards life and the attainment of education goals: An exploratory study in Hong Kong. New Horizons in Education- the Journal of Education, Hong Kong Teachers Association (HKTA, 44: 1--11.

438. Wood, A.M., Froh, J.J., & Geraghty, A.W.A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. Clinical Psychology Review, Vol.30, No.7, (November 2010),pp. 890-905, ISSN 0272-7358.
439. WRIGHT THOMAS A. & CROPANZANO RUSSELL (2004): The Role of Psychological Well-Being in Job Performance: A Fresh Look at an Age-Old Quest, Organizational Dynamics, Vol. 33, No. 4, pp. 338-351.
440. Zeidner, M., & Olnick- Shemesh, D. (2010). Emotional Intelligence and Subjective Well-Being Revisited. Personality and Individual Differences, Vol.48, No.4, (March 2010), pp. 431.435, ISSN 0191-8869.
441. Zeidner, M., Matthews, G., & Robert, R. (2009). What we Known about Emotional Intelligence. How it Affects Learning, Work, Relationship, and our Mental Health, MIT Press, ISBN978-0-262-25501-0, Cambridge, MA.
442. Zhang, J & Norvilitis, J (2002). Measuring Chinese Psychological Well - Being With Western Developed Instruments, Journal Of Personality Assessment, 79 (3), 492-511.
443. Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance, In: The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns, G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts, (Eds.), 376-395,Oxford University Press, ISBN 978-0-19-518189-0, New York.
444. Zirkel, S(2000). Social intelligence: the development and maintenance of purposive behavior. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.

الملاحـــق

ملحق (1) نموذج ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي

ملحق (2) مقياس الذكاء الانفعالي في صورته الأولية

ملحق (3) مقياس جودة الحياة النفسية في صورته الأولية

ملحق (4) السادة الخبراء والمحكمين لمقاييس الدراسة

ملحق (5) مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية

ملحق (6) مقياس جودة الحياة النفسية في صورته النهائية

ملحق (7) إفادة بتطبيق مقاييس البحث لغرض التأكد من ثباتها

ملحق(8) إفادة بالتطبيق النهائي لمقاييس البحث على عناصر العينة

ملحق(9) الدرجات الخام لأجوبة المبحوثين على مقياسي البحث

ملحق (1)

نموذج مايير وسالوفي للذكاء الانفعالي

Model emotional intelligence Mayer and Salovey (1997)

Perception, Appraisal, and Expression of Emotion

- Ability to identify emotion in one's physical and psychological states
- Ability to identify emotion in other people and objects.
- Ability to express emotions accurately, and to express needs related to those feelings.
- Ability to discriminate between accurate and inaccurate, or honest and dishonest, expressions of feelings.

Emotional Facilitation of Thinking

- Ability to redirect and prioritize one's thinking based on the feelings associated with objects, events, and other people.
- Ability to generate or emulate vivid emotions to facilitate judgments and memories concerning feelings.
- Ability to capitalize on mood swings to take advantage of multiple points of view; ability to integrate these mood-induced perspectives.
- Ability to use emotional states to facilitate problem solving and creativity

Understanding and Analyzing Emotional Information

- Ability to understand how different emotions are related.
- Ability to perceive the causes and consequences of feelings.
- Ability to interpret complex feelings, such as emotional blends and contradictory feeling states.
- Ability to understand and predict likely transitions between emotions.

Regulation of Emotion

- Ability to be open to feelings, both those that are pleasant and those that are unpleasant.
- Ability to monitor and reflect on emotions.
- Ability to engage, prolong, or detach from an emotional state depending upon its judged in formativeness or utility.
- Ability to manage emotion in oneself and others.

1	**البعد الاول: إدراك الانفعالات (الإدراك، والتقييم، والتعبير الانفعالي)**

ملحق (2)

مقياس الذكاء الانفعالي الصورة الأولية بعد تصويبات المحكمين

التعريف بالمقياس:

صممتُ هذا المقياس وفقاً لنموذج ماير وسلوفي للذكاء الانفعالي واللذان يعتبران أن الذكاء الانفعالي "قدرات عقلية" وعرفوه بأنه "القدرة على الادراك والتعبير عن الانفعالات، واستخدام الانفعالات في استيعاب وتسهيل التفكير، وفهم المعرفة الانفعالية، وتنظيم والانفعالات في النفس ومع الآخرين".

يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية وهي مترجمة من نموذج ماير وسالوفي وهي كالتالي:

البعد الاول: إدراك الانفعالات (الإدراك، والتقييم، والتعبير الانفعالي).

البعد الثاني: التيسير الانفعالي للتفكير(بمعني تأثير الانفعالات بشكل ايجابي على التفكير).

البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الايجابي للمعلومات الانفعالية.

البعد الرابع: التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي.

ويتفرع من كل بعد رئيسي أربعة أبعاد فرعية وهي مترجمة من نموذج ماير وسالوفي أيضاً.

وكل بعد فرعي له خمسة بنود أو أسئلة لقياسه، وكل بعد رئيسي له (20) عشرون بنداً لقياسه، ليكون المقياس في صورته الأولية وبعد تصويب وتعديل وإضافات السادة الخبراء والمحكمين كالتالي.

	ر.م	الفقرة	اتجاهها
1.1	القدرة علي معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية وبالمشاعر والتفكير		
	1. 1.1	عندى القدرة على نقل مشاعرى للآخرين.	+
	2. 1.1	لدي القدرة علي معرفة صفاتي الايجابية	+
	3. 1.1	لدي فهم جيد لانفعالاتي	+
	4. 1.1	عندما أشعر بالقلق أعرف بالضبط التغيرات الفسيولوجية التي تنتابني	−
	5. 1.1	أشعر بالراحة والرضا مع الشكل العام لجسمي.	+
2. 1	القدرة علي معرفة انفعالات الآخرين من سلوكهم وأحاديتهم ومظهرهم الخارجي		
	1. 2. 1	أجد صعوبة فى قراءة مشاعر أصدقائي من تعبيرات وجوههم.	−
	2. 2. 1	لدي القدرة علي معرفة انفعالات زملائي من سلوكياتهم وتصرفاتهم	+
	3. 2. 1	استطيع التعرف علي الحالة الانفعالية لشخص ما بمجرد التحدث معه	+
	4. 2. 1	أعتبر نفسي موضع ثقة من الأخرين	+
	5. 2. 1	افتقر إلى القدرة على اقناع الاخرين.	−
3. 1	القدرة علي التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه الانفعالات		
	1. 3. 1	أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة	+
	2. 3. 1	أجد صعوبة في اخبار الآخرين عن مشاعري	−
	3. 3. 1	لدي قدرة علي التأثير في الآخرين	+
	4. 3. 1	أبتسم عند لقائي بالآخرين لاكتساب ودهم	+
	5. 3. 1	أجد صعوبة فى التعبير عن مشاعرى	−
4. 1	القدرة علي التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة		
	1. 4. 1	أستطيع ادراك مشاعري الصادقة	+
	2. 4. 1	من الصعوبة عليّ معرفة ما إذا كان زميلي خجول أم غاضب	−
	3. 4. 1	أستخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في توجيه حياتي	+
	4. 4. 1	لدي القدرة علي فهم الإشارات الاجتماعية من الآخرين	+
	5. 3. 1	من الصعوبة لدى تحديد المشاعر التى تؤثر إيجابيا على أدائى للموقف	−
2	البعد الثاني: التيسير الانفعالي للتفكير (بمعني تأثير الانفعالات بشكل ايجابي على التفكير)		
1. 2	القدرة على توجيه الانتباه للمعلومات المهمة المرتبطة بالمواضيع أو الأحداث أو الأشخاص		
	1. 1. 2	أركز انتباهي في المعلومات المهمة ذات الصلة بالمواضيع التي	+

	تستهويني		
	2. 1. 2	استطيع عرض المعلومات والأحداث التى تمثل أهمية بالنسبة للآخرين	+
	3. 1. 2	يصعب على تركيز انتباهي في المعلومات المهمة في الدُروس والتي يُعطيها الأساتذة تلك الأهمية في الشرح.	–
	4. 1. 2	لا أعرف الطريقة التي يستخلص بها زملائي المعلومات المهمة من شرح الأساتذة	–
	5. 1. 2	دائماً أفكر في الموضوعات التي أشعر بأنها ذات أهمية في مستقبلي	+
2. 2		القدرة على توليد أو محاكات المشاعر الحية لتسهيل تذكرها وتقويمها	
	1. 2. 2	عندما يحكي لي شخص ما عن حدث مهم في حياته أعايشه نفس المشاعر	+
	2. 2. 2	يصعب على محاكاة مشاعر الآخرين وبالتالى لا استطيع إقناعهم بوجهة نظري	–
	3. 2. 2	عندما أتذكر موقف ما بكل تفاصيله فإننى استدعى مشاعري العميقة نحوه	+
	4. 2. 2	الحديث مع النفس أسلوب جيد لضبط الانفعالات	+
	5. 2. 2	نادرا ما تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	–
3. 2		القدرة على الابتعاد عن التشاؤم والاقتراب من التفاؤل والاستفادة من وجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع	
	1. 3. 2	أجتهد في دراستي لأملي في النجاح وليس خوفي من الفشل	+
	2. 3. 2	افتقر إلى الاصرار والعزيمة في الوصول بالعمل إلي نهايته	–
	3. 3. 2	من السهل عليّ التوافق مع الظروف الجديدة	+
	4. 3. 2	الّتفت إلى وجهات نظر متعددة قبل التصدي لأي حدث أو موضوع ما	+
	5. 3. 2	أشعر بصعوبة في عرض أفكاري عندما يصر الآخرون فى الإجابة عن تساؤلاتهم.	–
4. 2		القدرة على حل المشكلات بصورة فعّالة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والابداع	
	1. 4. 2	عندما أواجه مشكلة أتذكر كيف تغلبت على المشكلات المماثلة لها	+
	2. 4. 2	هناك بعض الأحداث الحياتية الهامة جعلتني أعيد تقييم ما هو مهم وغير مهم	+
	3. 4. 2	حينما أجد صديق لي في مشكلة فإنني افتقر إلى عرض الحلول التي	–

		تساعده في حل المشكلة.	
	4. 4. 2	حينما تواجهني مشكلة أجمع المعلومات حولها وتدارسها وأقترح بعض الحلول وأختار أنسبها	+
	5. 4. 2	انفعالاتي غير السارة تعيق تفكيري في المواضيع وتذكري للأشياء	–
3	البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الايجابي للمعلومات الانفعالية		
1. 3	القدرة على تسمية الانفعالات بالكلمات الدالة عليها وتصنيفها وإدراك العلاقة بينها		
	1. 1. 3	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عالٍ	+
	2. 1. 3	أشعر بالخجل في المواقف الاجتماعية	–
	3. 1. 3	أجد صعوبة في التحدث أمام عدد كبير من الناس	–
	4. 1. 3	أتبادل مع زملائي المقربين مني الافكار والخبرات والمهارات	+
	5. 1. 3	اعرض الأفكار التى تمثل مصدر أهمية بالنسبة لى.	+
2. 3	القدرة على إدراك الأسباب وعواقب الانفعالات. (بمعني القدرة على فهم الانفعالات ونتائجها)		
	1. 2. 3	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج	–
	2. 2. 3	تزداد دافعيتي عندما أشعر بنجاحي	+
	3. 2. 3	أحاول التنفيس عن نفسي بين الحين والآخر للحفاظ على قوة تركيزي	+
	4. 2. 3	المشاعر الصادقة تساعد على النجاح	+
	5. 2. 3	لا استطيع الاستجابة لتغيير أفكارى إذا كانت لا تمثل أهمية للآخرين	–
3. 3	القدرة على تحليل الانفعالات المركبة (مثال:الرهبة انفعال مكون من الخوف والاندهاش)		
	1. 3. 3	أحياناً ما احب وأكراه شيء ما في آنٍ واحد	–
	2. 3. 3	أشعر بالحيرة إذا عرض عليّ شيئين محببين وطلب مني أن أختار بينهم	–
	3. 3. 3	أشعر بالخوف والدهشة حينما أكون مرتهبة من شيءٍ ما	–
	4. 3. 3	ليس لدي القدرة على مساعدة الآخرين علي تحسين شعورهم للأفضل عند شعورهم بالكراهية والغضب	–
	5. 3. 3	أفقد القدرة على تحسين فكرة شخص ما علي شخص أخر عندما يكون حاملاً له مشاعر الكراهية والحسد والبغض	–
4. 3	القدرة على إدراك امكانية التحول أو تبدل الانفعالات (كأن يتحول الغضب إلى رضى، أو الغضب إلي خزي أو عار)		
	1. 4. 3	اجد صعوبة فى التحول من المشاعر السلبية إلي المشاعر الايجابية عند الضرورة	–
	2. 4. 3	اتظاهر بالسعادة رغم الحزن الّذي أعيشه	+
	3. 4. 3	استطيع بسهولة أن أنفصل عن أحلام اليقظة وأتصل بالواقع الراهن	+

	4. 4. 3	عندما أرسب في الامتحان أمقت نفسي .	–
	5. 4. 3	عندما يكون أحد زملائي في حالة مزاجية سيئة أقوم بمساعدته لكي يهدأ ويشعر بحالة أفضل	+
4	البعد الرابع: التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي		
1. 4	القدرة علي الانفتاح علي الانفعالات وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة		
	1. 1. 4	مشاعري تدفعني دائما إلي الانفتاح علي افكار جديدة	+
	2. 1. 4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية	–
	3. 1. 4	أحب سماع رأي الآخرين مهما كان مخالفاً لرأي	+
	4. 1. 4	أواجه صراعات الحياة ومشاعر القلق والاحباط بسهولة	+
	5. 1. 4	تؤثر مشاعر الآخرين فى عرض أفكارى ومشاعرى حول موضوع محدد	–
2. 4	القدرة على الاندماج أو الابتعاد عن الانفعالات بناء على مدى فائدتها		
	1. 2. 4	عندما أعيش انفعال إيجابي لا أعرف كيف أجعله يستمر أطول فترة ممكنة	–
	2. 2. 4	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	+
	3. 2. 4	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال التي استمتع بها وأنجزها بدقة	+
	4. 2. 4	أستطيع أن انحي عواطفي جنباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي	+
	5. 2. 4	اجد صعوبة فى السيطرة على انفعالاتى عندما أواجه مشكلة ما.	–
3. 4	القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين		
	1. 3. 4	احرص دائماً بأن تكون انفعالاتي متناسبة مع الموقف الدي أنا بصدده	+
	2. 3. 4	أجد صعوبة فى أستيعاب ردود فعل الآخرين تجاه أفعالي	–
	3. 3. 4	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشتي وحواراتي مع الآخرين	+
	4. 3. 4	أراقب مشاعري عند أدائى لمهمة ما	+
	5. 2. 3	اجد صعوبة فى الانتباه لمشاعر الآخرين عندما اتفاعل معهم	–
4. 4	القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وتعزيز الانفعالات الإيجابية		
	1. 4. 4	أساند زميلي واشجعه علي الابتسامة عند تعرضه لمواقف محبطة	+
	2. 4. 4	لدي القدرة على مساعدة الآخرين وجعلهم ينظرون لأنفسهم بصورة حسنة	+
	3. 4. 4	افقد هدوئي في المواقف الضاغطة وذلك للحفاظ علي صفاء ذهني	–
	4. 2. 4	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بسهولة	+
	5. 2. 4	افتقر إلى القدرة على تعديل انفعالاتى السلبية تجاه المواقف الضاغطة	–

الملحق (3)

مقياس جودة الحياة النفسية الصورة الأولية بعد تصويبات المحكمين

لـ(Ryff & Keyes, 1995)

والمختصر من قبل سبرينجر وهاوزر Springer & Hauser (2006)

تعريب وإعداد
يوسف محمد زنيبيل

مراجعة الأستاذ
الغالي أحرشاو

م	الفقـــــــرات	اتجاه الفقرات
	المحور الأول: الاستقلالية	
1.1	لا تتأثر قراراتي بما يفعله الآخرون.	+
2.1	أمتلك ثقة في آرائي حتى لو كانت متعارضة مع الاتجاه العام.	+
3.1	أمتلك ثقة في قراراتي حتى لو كانت مختلفة عن الطريقة التي يفكر بها الآخرون.	–
4.1	اشعر بالقلق عندما يتجه تفكير الآخرين نحوى.	–
5.1	أحيانا أغير من تفكيري حول القرارات إذا لم يتفق عليها أصدقائي أو أسرتي.	+
6.1	لا أخشى التعبير عن آرائي حتى لو كانت متناقضة مع أراء معظم الناس.	+
7.1	الشعور بالسعادة النفسية أكثر أهمية بالنسبة لي من تقدير الآخرين.	–
8.1	أجد صعوبة في التعبير عن آرائي في الموضوعات الجدلية.	–
9.1	أميل إلي التأثر بالآخرين ذوى الآراء والخبرات القوية.	+
10.1	أحكم بنفسي علي ما أعتقد أنه هام، وليس بما يعتقد الآخرون أنه هام.	+
	المحور الثاني: السيطرة علي البيئة	
1.2	أنظم وقتي بصورة جيدة بما يحقق الانسجام مع الأشياء التي تتطلب التنفيذ.	+
2.2	أشعر أحيانا أني غارق في مسؤولياتي.	_
3.2	أشعر أني جيد في إدارة مسؤولياتي في حياتي اليومية.	+
4.2	لا استطيع التكيف مع الناس والمجتمع المحيط بي.	_
5.2	لدى صعوبة في تنظيم حياتي بالطريقة التي ترضيني.	_

م	الفقـــــــرات	اتجاه الفقرات
6.2	امتلك القدرة علي إيجاد أسلوب حياة لنفسي يناسب ميولي.	+
7.2	اهتم بأموالي وشؤوني الخاصة بدرجة جيدة.	+
8.2	عموما أشعر بأنني محور الموقف الذي أعيشه.	_
9.2	غالبا ما ترهقني متطلبات حياتي اليومية.	_
	المحور الثالث: النمو الشخصي	
1.3	لا اهتم بالأنشطة التي توسع من آفاقي.	_
2.3	لدى شعور بأني تطورت كثيراً بمرور الوقت.	+
3.3	أعتقد أنه من المهم امتلاك الخبرات الجديدة التي تتحدى تفكيري تجاه نفسي والعالم.	_
4.3	لا أرغب في تطوير حياتي، فأنا أراها جيدة كما هي.	+
5.3	لا أرغب في التعامل مع المواقف الجديدة التي تتطلب منى تغيير طرقي المعتادة في التفكير عند التعامل مع الأشياء.	_
6.3	أرى أن الحياة عملية مستمرة من التعلم والتغير والنمو.	+
7.3	منذ فترة طويلة ابتعد عن محاولة تحسين أو تغيير في حياتي.	_
8.3	يصدق المثل القائل " لا يمكن تعليم شخص كبير حيلاً جديدة "	_
	المحور الرابع: العلاقات الايجابية	
1.4	لا أجد من ينصت لي عندما أتحدث.	+
2.4	استمتع بالمحادثات الشخصية والمتبادلة مع أفراد أسرتي وأصدقائي.	+
3.4	أشعر بالوحدة لوجود عدد قليل من الأصدقاء المقربين لي الذين يشاركون اهتماماتي.	_
4.4	يوجد لدى قليل من الأصدقاء مقارنة بالآخرين.	_
5.4	**يصفني الناس بأني شخص معطاء ولدى الرغبة في مشاركة الآخرين.**	+
6.4	معظم الناس يروني شخص محبوب وحنون.	+
7.4	لدى القدرة علي الثقة بأصدقائي وأعلم أنهم يثقون بي.	+
8.4	من الصعب الحفاظ علي العلاقات الحميمة المحيطة بي.	_
9.4	لا امتلك خبرة وجود علاقات حميمة وعلاقات ثقة مع الآخرين.	_
	المحور الخامس: الحياة الهادفة	
1.5	استمتع بوضح خطط للمستقبل والعمل علي تحقيقها في الواقع	+

م	الفقـــــــرات	اتجاه الفقرات
2.5	أنشطتي اليومية غالبا تبدو لي غير مهمة.	_
3.5	أرى نفسي شخص نشيط في تنفيذ الخطط التي وضعتها لي.	+
4.5	**أفكر دائما في الحاضر ولا أفكر في المستقبل لأنه يجلب لي المشكلات.**	_
5.5	لا امتلك فهماً جيداً لما أحاول عمله في حياتي.	_
6.5	أشعر دائماً بأنه من الضروري فعل كل شيء في الحياة.	+
7.5	كنت أضع أهدافاً لنفسي لكن حالياً أرى أنها مضيعة للوقت.	_
8.5	بعض الناس ليس لديهم أهداف في الحياة وأنا لست منهم.	+
9.5	أعيش اليوم بيومه ولا أفكر بجدية في المستقبل.	_
	المحور السادس: تقبل الذات	
1.6	أشعر كالعديد من الناس أني لم أنل حظي من الحياة كما استحق.	_
2.6	أشعر عادة بالثقة والإيجابية تجاه نفسي.	+
3.6	أشعر بأني شخص جيد عندما أقارن نفسي بأصدقائي وزملائي.	+
4.6	اتجاهي نحو نفسي ليس إيجابيا كما يشعر العديد تجاه أنفسهم.	_
5.6	ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي ولكنى أشعر أنها خطوة نحو الأفضل.	+
6.6	لا أرغب في تغيير الماضي بمزاياه وعيوبه.	_
7.6	في معظم الأحيان أشعر بخيبة أمل تجاه انجازاتي في الحياة.	_
8.6	عندما استعرض قصة حياتي أشعر بالسعادة بما حققته من أشياء.	+
9.6	أحب بعض الجوانب في شخصيتي.	+

ملحق (4)

السادة الخبراء والمحكمين

ملخص الردود التي تلقيتها بشأن تحكيم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس جودة الحياة النفسية من الخبراء والمحكمين أساتذتي الأفاضل وهم:

ذ . الغالي أحرشاو

ذ. إيهاب جودة طلبة

ومركز الاستشارات البحثية والتربوية الذي من ضمن الفريق البحثي به، د. إيهاب جودة طلبة.

مركز الاستشارات البحثية والتربوية
Research and Educational Counseling Center

تقرير عن المقاييس

ابننا العزيز / يوسف

تحية طيبة وبعد

1. توجد عبارات باللون الأزرق تم تعديلها في الصياغة في مقياس الذكاء الانفعالي.
2. توجد عبارات باللون الأزرق تم إضافتها في مقياس الذكاء الانفعالي حتى يشتمل كل محور على خمس عبارات، وبحيث يتسق الصدق والثبات لها عندما تعامل إحصائيا.
3. توجد عبارات باللون الأحمر تم تعديلها في الصياغة في مقياس جودة الحياة النفسية.
4. قمنا بتغيير بعض اتجاهات العبارات حيث يجب أن يكون اتجاه العبارة موجبا أو سالبا متساويا بقدر الإمكان في المقياس، فهذا له تأثيره على معدلات الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

عمل جيد وبالتوفيق

ملحق (5)

مقياس الذكاء الانفعالي والذي تم تطبيقه على العينة لقياس الذكاء الانفعالي

جامعة سيدي محمد بن عبدالله ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية –ظهر المهراز – فاس

مركز الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

برنامج تكوين الدكتوراه في علم النفس

آليات التفكير والديناميات النفسية والاجتماعية

بيانات الطالب(ة) جامعة..... كلية .....

الجنس..... العمر ..... التخصص.....

أخي الطالب ... أختي الطالبة تحية طيبة،،،

ستجد في المقياس الذي أضعه بين يديك سلسلة من الفقرات التي تتضمن بالتتابع مجموعة من السمات والقدرات الموزعة بين الناس بشكل مختلف في الكم وغير متساو في الدرجة. والمطلوب منك هو أن تقيم استجابتك وتمنح لنفسك درجة بخصوص كل فقرة من الفقرات وذلك تبعا لفكرتك أنت عن نفسك أو تبعا لما تراه من حيث مدى امتلاكك وتوفرك على تلك السمة أو القدرة.

ولإنجاز المطلوب منك أنصحك بقراءة كل فقرة من فقرات هذا المقياس ثم أجب وفقاُ للتعليمات الآتية:

1. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة كبيرة جداُ فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة كبيرة جداُ أو دائما)
2. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة كبيرة أو غالبا)
3. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة متوسطة فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة متوسطة أو أحيانا)
4. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة قليلة فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة قليلة أو ناذرا)
5. إذا كانت الصفة لا تنطبق عليك فضع علامة (✓) في خانة (لا أوافق أبداُ أو لا نهائيا)

وفي انتظار إجابتكم الصريحة الصادقة عن جميع فقرات هذا المقياس الذي يندرج في مسار خدمة البحث العلمي والمعرفة السيكولوجية العربية، أود أن أحيطكم علما بأن كل إجابة من إجاباتكم لا يمكن اعتبارها إلا كإجابة صريحة وصحيحة لا مكان فيها للخطأ لأنها تعكس صدق مشاعركم وأحاسيسكم وعمق أفكاركم وتمثلاتكم وموضوعية استجاباتكم وأحكامكم.

مع خالص الشكر وعمق التقدير على تعاونكم ورحابة صدركم

الباحث

المقياس الأول:

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا نهائيا
1	أفتقر إلى القدرة على نقل مشاعري للآخرين.					
2	أركز انتباهي على المعلومات المرتبطة بالمواضيع التي تستهويني					
3	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عالٍ					
4	مشاعري تدفعني دائما إلى الانفتاح على افكار جديدة					
5	لدي القدرة على معرفة صفاتي الايجابية					
6	استطيع تقديم المعلومات والأحداث ذات الأهمية بالنسبة للآخرين					
7	أشعر بالخجل في المواقف الاجتماعية					
8	مشاعري السلبية عبارة عن عنصر مساعد في حياتي الشخصية					
9	لدي فهم جيد لانفعالاتي					
10	يصعب على تركيز انتباهي على المعلومات المهمة الواردة في شروح الأساتذة للدروس.					
11	أجد صعوبة في التحدث أمام عدد كبير من الناس					
12	أحب سماع رأي الآخرين مهما كان مخالفاً لرأيي					
13	لا أتقبل التغيرات الفسيولوجية التي تنتابني نتيجة القلق					
14	أجهل الطريقة التي يستخلص بها زملائي المعلومات المهمة من شروح الأساتذة					
15	أتبادل مع زملائي الافكار والخبرات والمهارات					
16	أواجه مشاكل الحياة ومشاعر القلق والاحباط بسهولة					
17	أشعر بالراحة والرضا على الشكل العام لجسمي.					
18	أفكر دوما في الموضوعات التي أشعر بأنها ذات أهمية بخصوص مستقبلي					
19	أعبر عن الأفكار التى تمثل مصدر أهمية بالنسبة إلي.					
20	تؤثر مشاعر الآخرين فى مشاعري وأفكاري حول موضوع محدد					
21	أجد صعوبة فى قراءة مشاعر أصدقائي من قسمات وتعبيرات وجوههم.					
22	عندما يحكي لي شخص ما عن حدث مهم في حياته أعايشه نفس المشاعر					
23	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج (غامض وغير دقيق)					
24	عندما أعيش انفعالا إيجابيا لا أعرف كيف أحافظ عليه لأطول فترة ممكنة					
25	لدي القدرة على معرفة انفعالات زملائي من سلوكياتهم وتصرفاتهم					

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا نهائيا
26	يصعب على محاكاة مشاعر الآخرين وإقناعهم بوجهة نظري					
27	تزداد دافعيتي عندما أشعر بنجاحي					
28	أستطيع احتواء مشاعر التعب والإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي					
29	استطيع التعرف على الحالة الانفعالية لشخص ما بمجرد التحدث معه					
30	عندما أتذكر موقفا ما بتفاصيله فإنني استدعى مشاعري العميقة نحوه					
31	أحاول التنفيس عن نفسي بين الحين والآخر للحفاظ على قوة تركيزي					
32	أستطيع تركيز انتباهي على الأعمال التي استمتع بها وأنجزها بدقة					
33	أعتبر نفسي موضع ثقة من الأخرين					
34	الحديث مع النفس أسلوب جيد لضبط الانفعالات وتلطيفها					
35	المشاعر الصادقة تساعد على النجاح					
36	أستطيع أن أتجرد من عواطفي حينما أقبل على إنجاز أعمالي					
37	افتقر إلى القدرة على اقناع الاخرين.					
38	ناذرا ما تسعفني مشاعري على اتخاذ قرارات هامة في حياتي					
39	لا استطيع تغيير أفكاري إذا كانت غير مرغوبة لدى الآخرين					
40	اجد صعوبة في السيطرة على انفعالاتي عندما أواجه مشكلة ما.					
40	أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة					
42	أجتهد في دراستي رغبة في النجاح وليس خوفا من الفشل					
43	في بعض الأحيان أشعر في آن واحد بحبي وكراهيتي لنفس الشيء					
44	احرص دائماً على ملاءمة انفعالاتي مع المواقف التي أواجهها					
45	أجد صعوبة في الاندماج والتواصل مع الآخرين					
46	افتقر إلى الاصرار والعزيمة في الوصول بالعمل إلي نهايته					
47	أشعر بالحيرة أمام الاختيار بين شيئين محببين معروضين علي					
48	أجد صعوبة في استيعاب ردود فعل الآخرين تجاه أفعالي					
49	لدي قدرة كبيرة على التأثير في الآخرين					
50	من السهل عليّ التوافق مع الظروف الجديدة					
51	أشعر بالدهشة والخوف حينما أجد نفسي أمام شيءٍ يرهبني					
52	أنتبه لكل أفعالي أثناء حواري وتواصلي مع الآخرين					
53	أبتسم عند لقائي بالآخرين لاكتساب ودهم					
54	أستحضر وجهات نظر متعددة قبل التصدي لأي حدث أو موقف					
55	أعجز عن جعل الآخرين يتجاوزن مشاعرهم المحملة بالكراهية والتعصب					

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا نهائيا
56	أراقب مشاعري عند أدائي لمهمة ما					
57	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري					
58	أجد صعوبة في عرض أفكاري أمام إصرار الآخرين على الإجابة عن تساؤلاتهم.					
59	أعجز عن تغيير مشاعر حقد وحسد شخص ما لشخص آخر					
60	اجد صعوبة في الانتباه لمشاعر الآخرين عندما اتفاعل معهم					
61	أستطيع ادراك مشاعري الصادقة					
62	عندما أواجه مشكلة أتذكر كيف تغلبت على المشكلات المماثلة لها					
63	اجد صعوبة في التحول من المشاعر السلبية إلي المشاعر الايجابية عند الضرورة					
64	أساند زميلي واشجعه على المرح والانبساط عند تعرضه لمواقف محبطة					
65	من الصعوبة عليّ معرفة ما إذا كان زميلي خجولا أم غاضبا					
66	تعلمت من بعض تجارب الحياة كيف أقيم الأشياء المهمة وغير المهمة					
67	اتظاهر بالسعادة رغم المشاكل الّتي أعيشها					
68	لدي القدرة على مساعدة الآخرين وجعلهم ينظرون لأنفسهم بصورة إيجابية					
69	أستخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في توجيه حياتي					
70	حينما يواجه أحد أصدقائي مشكلة ما يتعذر علي مساعدته على حلها.					
71	استطيع بسهولة أن أستفيق من أحلام اليقظة لأعيش الواقع كما هو					
72	افقد هدوئي في المواقف الضاغطة وذلك للحفاظ علي صفاء ذهني (غامض وغير دقيق)					
73	لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية للأشخاص الآخرين					
74	حينما تواجهني مشكلة ما أتأملها جيدا قبل اختيار الحل المناسب لها.					
75	حينما أرسب في الامتحان أكره نفسي وأمقتها.					
76	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بسهولة					
77	أجد صعوبة في تحديد المشاعر المؤثرة إيجابيا على أدائي للمواقف					
78	انفعالاتي غير السارة تعيق تفكيري في المواضيع وتذكري للأشياء					
79	حينما تسوء الحالة المزاجية لأحد زملائي أتدخل لمساعدته على تجاوزها					
80	افتقر إلى القدرة على تعديل انفعالاتي السلبية تجاه المواقف الضاغطة					

ملحق (6)

مقياس جودة الحياة النفسية والذي تم تطبيقه على العينة لقياس جودة الحياة النفسية

جامعة سيدي محمد بن عبدالله ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية – ظهر المهراز – فاس

مركز الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

برنامج تكوين الدكتوراه في علم النفس

آليات التفكير والديناميات النفسية والاجتماعية

بيانات الطالب(ة) جامعة..... كلية .....

الجـنس..... العمـر .....

التخصص.....

أخي الطالب ... أختي الطالبة

تحية طيبة،،،

ستجد في المقياس الذي أضعه بين يديك سلسلة من الفقرات التي تتضمن بالتتابع مجموعة من السمات والقدرات الموزعة بين الناس بشكل مختلف في الكم وغير متساو في الدرجة. والمطلوب منك هو أن تقيم استجابتك وتمنح لنفسك درجة بخصوص كل فقرة من الفقرات وذلك تبعا لفكرتك أنت عن نفسك أو تبعا لما تراه من حيث مدى امتلاكك وتوفرك على تلك السمة أو القدرة.

ولإنجاز المطلوب منك أنصحك بقراءة كل فقرة من فقرات هذا المقياس ثم أجب وفقاُ للتعليمات الآتية:

1. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة كبيرة جداُ فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة كبيرة جداُ أو دائما)
2. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة كبيرة أوغالبا)

3. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة متوسطة فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة متوسطة أو أحيانا)
4. إذا كانت السمة تنطبق عليك بدرجة قليلة فضع علامة (✓) في خانة (أوافق بدرجة قليلة أو ناذرا)
5. إذا كانت الصفة لا تنطبق عليك فضع علامة (✓) في خانة (لا أوافق أبداُ أو لا نهائيا)

وفي انتظار إجابتكم الصريحة الصادقة عن جميع فقرات هذا المقياس الذي يندرج في مسار خدمة البحث العلمي والمعرفة السيكولوجية العربية، أود أن أحيطكم علما بأن كل إجابة من إجاباتكم لا يمكن اعتبارها إلا كإجابة صريحة وصحيحة لا مكان فيها للخطأ لأنها تعكس صدق مشاعركم وأحاسيسكم وعمق أفكاركم وتمثلاتكم وموضوعية استجاباتكم وأحكامكم.

مع خالص الشكر وعمق التقدير على تعاونكم ورحابة صدركم

الباحث

المقياس الثاني:

م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق أبداً
1	لا تتأثر قراراتي بما يفعله الآخرون					
2	أمتلك ثقة في آرائي حتى لو كانت متعارضة مع الاتجاه العام					
3	أمتلك ثقة في قراراتي حتى لو كانت مختلفة عن الطريقة التي يفكر بها الآخرون.					
4	اشعر بالقلق عندما يتجه تفكير الآخرين نحوي.					
5	أحيانا أغير من تفكيري حول القرارات إذا لم يتفق عليها أصدقائي أو أسرتي.					
6	لا أخشى التعبير عن آرائي حتى لو كانت متناقضة مع آراء معظم الناس.					
7	أجد صعوبة في التعبير عن آرائي بخصوص الموضوعات المثيرة للجدل والخلاف.					
8	أميل إلي التأثر بالآخرين ذوى الآراء والخبرات القوية.					
9	أحكم بنفسي على ما أعتقد أنه هام، ولا يهمني ما يعتقده الآخرون بهذا الخصوص.					
10	أنظم وقتي بصورة جيدة تستجيب لما يحقق الانسجام مع الأشياء المطلوب تنفيذها.					
11	أشعر أحيانا أني غارق في التزامات ومسؤوليات حياتي اليومية .					
12	أدير التزامات ومسؤوليات حياتي اليومية بشكل جيد.					
13	لا استطيع التكيف مع المجتمع والناس اللذين يحيطون بي.					
14	أشعر بعدم الرضا عن الطريقة التي تنتظم وتسير بها حياتي.					
15	من السهل إيجاد أسلوب حياة يتناسب مع ميولي.					
16	أدير أموالي وشؤوني الخاصة بدرجة جيدة.					
17	أشعر دوما بأنني أشكل محور الموقف الذي أعيشه.					
18	غالبا ما ترهقني متطلبات حياتي اليومية.					
19	استطيع أداء المهام التي أريد القيام بها.					
20	يؤثر الفشل في قدرتي على إنجاز ما أسعى إليه.					
21	لا اهتم بالأنشطة التي تطور وتوسع من آفاقي المستقبلية.					
22	لذي شعور بأنني قد تحسنت وتطورت كثيراً مع مرور الوقت.					

م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق أبداً
23	من الضروري امتلاك خبرات جديدة تتحدى تفكيري تجاه نفسي والعالم.					
24	لا أرغب في تطوير حياتي لأنني راض عنها كما هي.					
25	لا أرغب في التعامل مع المواقف الجديدة التي تتطلب منى تغيير طرقي المعتادة في التفكير.					
26	أرى أن الحياة عملية متواصلة من التعلم والنمو والتغيير.					
27	أتفادى أية محاولة يمكنها أن تحسِّن أو تغيِّر من حياتي.					
28	لا أجد من ينصت إلي عندما أتحدث.					
29	استمتع بالتواصل والحوار الشخصي مع أفراد أسرتي وأصدقائي.					
30	أشعر بالوحدة بسبب افتقاري لكثير من الأقارب والأصدقاء الذين يشاركونني اهتماماتي.					
31	يوجد لدي عدد قليل من الأصدقاء مقارنة بالزملاء الآخرين.					
32	معظم الناس يعتبرونني شخصا كريما لديه الرغبة في مشاركة الآخرين.					
33	قليل من الناس يعتبرونني شخصا حنونا ومحبوبا.					
34	توجد ثقة متبادلة بيني وبين أصدقائي.					
35	من الصعب الحفاظ على العلاقات الحميمية مع أقاربي.					
36	استطيع بناء علاقات قوية وبناءة مع الآخرين.					
37	استمتع بمشاركة الآخرين لي في اهتماماتي.					
38	استمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على تحقيقها في الواقع					
39	أنشطتي اليومية غالبا تبدو لي غير مهمة.					
40	أشعر بنشاط حينما أنفِّذ الخطط التي وضعتها لنفسي.					
40	أفكر دائما في الحاضر ولا أفكر بجدية في المستقبل لاعتقادي بأنه يأتي بالمشكلات.					
42	لا امتلك الإدراك والفهم الجيد لما سأحاول القيام به في حياتي.					
43	اعتقد أن خبرات الفشل والإحباط تعدُّ خطوات أولى للنجاح.					
44	كنت أضع أهدافاً لنفسي لكن حالياً أرى أنها مضيعة للوقت.					
45	بعض الناس يفتقرون إلى أهداف في الحياة وأنا لست منهم.					
46	أشعر بأني لم أنل حظي من الحياة كما استحق.					

م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق أبداً
47	أشعر عادة بالثقة والإيجابية تجاه نفسي.					
48	أشعر بأني شخص جيد عندما أقارن نفسي بأصدقائي وزملائي.					
49	اتجاهي نحو نفسي ليس إيجابيا كما يشعر العديد تجاه أنفسهم.					
50	ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي ولكنى أشعر أنها خطوة نحو الأفضل.					
51	لا أرغب في الاستفادة من الماضي بمزاياه وعيوبه.					
52	في معظم الأحيان أشعر بخيبة أمل لما حققته من انجازات في الحياة.					
53	عندما استعرض قصة حياتي أشعر بالسعادة بفعل ما حققته من إنجازات.					
54	أرى أن هناك جوانب سلبية وأخرى إيجابية في شخصيتي.					
55	تشكل السعادة النفسية بالنسبة لي شعورا أكثر أهمية من تقدير الآخرين لي.					
56	يصدق المثل القائل "لا يمكن تعليم الشخص الكبير حيلاً جديدة"					

ملحق (7)

إفادة بتطبيق مقاييس البحث لغرض التأكد من ثباتها:

جامعة مصراتة
MISURATA UNIVERSITY

وزارة التعليم
جامعة مصراتة
Ministry of Education
Misurata University

رقم إشاري: 2018/428/ت

التاريخ: 2018/07/21

إفـــادة

إلـــى مـــن يهمـــه الأمـــر :

تحية طيبة وبعد،،،

تفيدكم،،، كلية التربية – جامعة مصراتة - ليبيا بأن **السيد/ أ. يوسف محمد يوسف زنيبيل**، أحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية، الموفد حالياً للدراسة بدولة المغرب للحصول على الدرجة الدقيقة (**الدكتوراه**).

قد قام خلال الفصل الدراسي **ربيع** (**2016**) بتطبيق مقياسين لغرض **التحقق من الصدق** هما:

- مقياس الذكاء الانفعالي.
- مقياس جودة الحياة النفسية.

أعطيت له هذه الإفادة بناءً على طلبه لاستعمالها فيما يسمح به القانون

تفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. إبراهيم عثمان إرحيم

عميد كلية التربية جامعة مصراتة

صورة إلى:
ملف الإفادات
د. إرحيم
أبوسكسكة

051/2627203 2627202 2627350
www.misuratau.edu.ly 2478
E-mail: info@misuratau.edu.ly
Misurata - Libya مصراتة - ليبيا

ملحق (8)

إفادة بالتطبيق النهائي لمقاييس البحث على عناصر العينة:

وزارة التعليم
جامعة مصراتة
Ministry of Education
Misurata University

جامعة مصراتة
MISURATA UNIVERSITY

رقم إشاري : 2018/420/ت

التاريخ : 2018/7/21

إفادة

إلى من يهمه الأمر :

تحية طيبة وبعد،،،

تفيدكم،،، كلية التربية – جامعة مصراتة - ليبيا بأن **السيد/ أ. يوسف محمد يوسف زنيبيل**، أحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية، الموفد حالياً للدراسة بدولة المغرب للحصول على الدرجة الدقيقة (**الدكتوراه**).

قد قام خلال الفصل الدراسي **خريف** (2017-2018) بتطبيق مقياسين **بشكل نهائي** هما:

- مقياس الذكاء الانفعالي.
- مقياس جودة الحياة النفسية.

أعطيت له هذه الإفادة بناءً على طلبه لاستعمالها فيما يسمح به القانون

تفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. إبراهيم عثمان إرحيم

عميد كلية التربية جامعة مصراتة

صورة إلى
ملف الإفادات
د. إرحيم
أبوسكسكة

051/2627203 2627202 2627350
www.misuratau.edu.ly 2478
E-mail: info@misuratau.edu.ly
Misurata - Libya مصراتة - ليبيا

ملحق (9)

الدرجات الخام لأجوبة المبحوثين على مقياسي البحث:

ت	ذ1	ذ2	ذ3	ذ4	مج ذ	ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	مج ج
.1	63	60	57	69	249	30	27	27	34	29	27	174
.2	64	68	56	66	254	27	30	25	25	28	28	163
.3	71	72	68	65	276	35	33	30	35	32	37	202
.4	62	71	65	73	271	29	35	37	31	37	34	203
.5	69	58	62	66	255	30	32	30	31	27	33	183
.6	54	61	67	66	248	25	28	28	29	23	28	161
.7	69	59	71	64	263	31	34	31	37	44	25	202
.8	62	65	65	54	246	28	26	28	17	23	30	152
.9	76	75	74	76	301	31	32	32	32	30	31	188
.10	59	57	54	73	243	23	27	29	23	29	29	160
.11	89	89	81	94	353	43	42	40	42	41	42	250
.12	55	65	60	64	244	31	30	32	32	30	30	185
.13	66	65	65	68	264	36	35	26	36	31	27	191
.14	78	79	72	78	307	29	36	33	36	31	38	203
.15	66	70	65	52	253	33	32	36	30	34	34	199
.16	64	53	53	58	228	25	23	29	33	26	30	166
.17	82	74	77	71	304	36	31	35	33	29	32	196
.18	75	70	55	70	207	31	31	28	36	33	35	194
.19	65	67	58	67	257	28	31	29	30	29	31	178
.20	69	65	71	65	270	31	34	33	36	44	30	208
.21	62	64	65	57	248	29	27	28	25	26	30	165
.22	78	79	73	76	306	30	36	34	35	32	39	206

مج ج	ج6	ج5	ج4	ج3	ج2	ج1	مج ذ	ذ4	ذ3	ذ2	ذ1	ت
206	38	33	35	32	33	35	279	66	69	73	71	.23
196	33	30	32	35	32	34	301	76	74	75	76	.24
197	29	32	36	27	36	37	264	69	64	65	66	.25
221	40	37	42	29	35	38	319	73	84	81	81	.26
214	38	36	39	29	36	36	285	72	67	70	76	.27
202	35	28	37	34	31	37	274	68	66	70	70	.28
199	35	34	30	31	35	34	294	67	75	74	78	.29
185	29	29	32	32	29	34	290	73	72	70	75	.30
219	36	35	35	39	38	36	306	75	80	76	75	.31
202	31	32	35	37	33	34	288	77	68	69	74	.32
248	42	40	43	40	42	41	336	96	71	81	88	.33
189	33	30	32	32	30	32	279	76	69	76	67	.34
182	31	31	30	32	30	28	259	63	64	66	66	.35
209	36	33	35	34	34	37	280	69	72	71	68	.36
196	34	33	31	30	32	36	273	74	58	66	75	.37
200	39	34	31	31	33	32	287	74	56	76	81	.38
152	21	24	22	23	29	35	272	77	59	68	68	.39
184	28	27	33	28	33	35	268	66	68	75	59	.40
176	29	32	27	29	27	32	271	70	62	69	70	.41
172	29	31	27	30	26	29	238	56	63	63	56	.42
217	38	36	40	30	37	36	285	72	67	70	76	.43
189	30	30	32	32	30	35	290	73	70	72	75	.44
248	42	40	43	40	42	41	338	96	72	82	88	.45
196	34	33	31	30	32	36	273	74	58	66	75	.46
185	28	27	33	28	37	32	272	77	59	68	68	.47
209	29	39	34	36	38	33	325	83	72	83	87	.48

مج ج	ج6	ج5	ج4	ج3	ج2	ج1	مج ذ	ذ4	ذ3	ذ2	ذ1	ت
220	39	38	41	29	35	38	319	73	84	81	81	.49
226	40	36	42	35	36	37	288	73	67	72	76	.50
173	27	32	32	25	30	27	235	55	66	53	61	.51
168	29	26	28	29	27	29	262	67	59	68	68	.52
223	32	38	38	41	38	36	336	82	81	83	90	.53
223	34	39	35	41	34	40	327	82	73	80	92	.54
184	35	34	30	28	29	28	287	66	70	73	78	.55
175	36	30	26	22	31	30	270	68	62	69	71	.56
196	34	27	35	33	34	33	276	71	62	73	70	.57
162	23	27	28	27	31	26	257	64	64	72	57	.58
158	26	27	29	26	26	24	294	75	78	75	66	.59
237	40	37	40	42	38	40	299	75	68	78	78	.60
183	37	35	31	25	32	23	246	64	64	63	55	.61
189	32	37	28	31	28	33	271	73	56	74	68	.62
219	36	37	39	30	38	39	300	69	81	72	78	.63
185	32	32	35	32	27	27	235	58	49	67	61	.64
187	28	32	32	30	32	33	286	75	66	75	70	.65
189	29	32	33	30	33	32	285	74	66	75	70	.66
160	26	25	23	28	29	29	290	67	81	76	66	.67
197	36	35	34	29	30	33	310	75	73	78	84	.68
242	44	42	40	38	35	43	328	83	81	83	81	.69
153	26	26	23	24	26	28	244	68	54	65	57	.70
226	39	37	38	39	38	35	298	74	68	78	78	.71
181	34	30	29	28	31	29	269	67	62	69	71	.72
189	36	34	30	28	32	29	246	64	65	62	55	.73
189	30	31	33	30	33	32	283	73	66	74	70	.74

مج ج	ج6	ج5	ج4	ج3	ج2	ج1	مج ذ	ذ4	ذ3	ذ2	ذ1	ت
224	39	37	38	32	38	40	304	73	81	72	78	.75
199	34	31	34	32	33	35	291	68	76	76	71	.76
232	41	37	39	33	41	41	312	76	75	75	86	.77
215	36	37	34	36	35	37	270	68	71	71	60	.78
201	34	29	34	29	38	37	274	76	69	72	57	.79
207	33	33	35	32	37	37	308	75	75	79	79	.80
234	40	39	42	43	37	33	324	83	69	83	89	.81
204	40	29	31	34	36	34	292	75	66	74	77	.82
146	25	22	25	21	26	27	240	53	52	68	67	.83
161	35	24	27	21	33	21	255	64	60	69	62	.84
206	36	32	36	27	37	38	287	66	73	74	74	.85
173	27	30	33	30	28	25	265	61	65	66	73	.86
178	32	33	31	26	28	28	281	70	71	70	70	.87
230	39	37	38	33	41	42	310	75	74	75	86	.88
217	37	36	34	36	36	38	270	68	70	71	61	.89
209	34	33	35	32	38	37	308	75	75	79	79	.90
155	26	24	26	24	28	27	246	56	55	68	67	.91
167	27	24	27	27	32	27	254	63	60	69	62	.92
175	30	31	30	27	28	29	293	71	73	74	75	.93
215	35	37	35	33	37	38	273	69	72	70	62	.94
179	29	31	31	30	28	30	259	62	64	67	66	.95
198	39	28	30	33	35	33	288	74	65	73	76	.96
202	32	33	34	31	36	36	304	73	74	79	78	.97
195	33	28	33	28	37	36	270	75	68	71	56	.98
209	35	36	33	35	34	36	266	67	70	70	59	.99
227	40	36	38	34	39	40	308	75	74	74	85	.100

ت	ذ1	ذ2	ذ3	ذ4	مج ذ	ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	مج ج
101.	72	70	71	73	286	34	33	36	30	35	32	200
102.	61	67	65	66	259	31	30	24	31	27	32	175
103.	63	71	61	64	259	31	30	28	31	28	24	172
104.	65	69	68	57	259	22	26	23	38	36	23	168
105.	69	69	61	71	270	26	21	25	29	28	25	154
106.	65	63	49	57	279	24	22	24	29	25	24	148
107.	69	75	66	66	276	28	32	26	27	29	32	174
108.	70	71	55	55	251	34	33	32	30	33	34	196
109.	78	62	72	74	286	33	32	33	31	28	36	193
110.	79	80	71	79	309	39	32	36	36	33	34	210
111.	69	74	67	79	298	37	35	36	37	33	35	213
112.	67	70	73	65	275	35	32	37	31	33	35	203
113.	65	70	66	77	278	32	31	27	26	27	34	177
114.	71	71	63	68	273	37	31	31	28	30	33	190
115.	62	68	66	67	263	30	31	25	32	28	33	179
116.	60	66	64	65	255	30	29	23	30	26	31	169
117.	64	68	67	56	255	21	25	22	37	35	22	162
118.	65	68	69	58	260	25	27	26	30	29	28	165
119.	69	74	66	67	276	28	32	28	27	29	38	176
120.	79	80	72	79	310	39	33	36	35	33	34	210
121.	69	70	55	55	249	34	33	31	30	33	33	194
122.	67	70	72	66	275	35	32	33	31	32	34	197
123.	69	69	62	71	271	26	23	25	29	28	26	157
124.	70	69	59	58	256	35	34	33	30	32	34	198
125.	71	70	59	59	259	35	32	31	30	28	30	186
126.	68	63	55	65	251	31	30	25	31	30	26	173

مج ج	ج6	ج5	ج4	ج3	ج2	ج1	مج ذ	ذ4	ذ3	ذ2	ذ1	ت
200	36	35	39	33	26	31	294	68	73	80	73	.127
200	33	36	34	33	32	32	275	73	64	74	64	.128
171	28	30	30	29	26	28	245	61	54	64	66	.129
189	32	29	31	33	32	32	294	68	75	76	75	.130
194	34	30	30	36	32	32	254	58	63	67	66	.131
195	32	30	38	33	32	30	290	74	70	76	70	.132
236	30	38	44	42	38	44	364	90	91	92	91	.133
218	35	35	38	41	34	35	288	71	73	73	71	.134
212	34	31	39	35	36	37	293	74	68	72	79	.135
124	17	23	17	23	19	25	207	59	52	54	42	.136
226	38	38	34	40	38	38	279	70	67	73	69	.137
231	38	28	44	42	39	40	319	81	83	81	74	.138
206	30	37	36	35	36	32	295	76	76	70	73	.139
188	32	29	30	32	35	30	236	61	61	54	60	.140
173	26	30	30	26	30	31	256	65	60	63	68	.141
167	25	29	30	24	29	30	247	64	54	62	67	.142
196	33	36	34	32	31	30	276	73	65	74	64	.143
184	32	29	31	32	31	29	290	67	74	75	74	.144
191	33	30	30	36	32	30	291	74	71	76	70	.145
172	26	30	31	25	30	30	255	64	60	63	68	.146
216	32	36	34	40	38	36	279	70	67	73	69	.147
182	30	29	30	31	32	30	237	62	61	54	60	.148
129	20	23	19	23	19	25	209	59	58	55	43	.149
206	30	37	36	35	36	32	295	76	76	70	73	.150
169	30	21	31	30	28	29	247	58	66	57	66	.151
207	35	28	37	38	32	37	269	69	53	78	69	.152

ت	ذ1	ذ2	ذ3	ذ4	مج ذ	ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	مج ج
.153	75	74	74	74	297	34	29	30	33	32	33	191
.154	72	58	60	46	254	29	25	31	27	24	32	168
.155	80	81	73	81	315	27	35	36	34	37	30	199
.156	72	68	77	75	292	30	32	29	32	32	37	192
.157	73	70	59	68	270	29	26	28	29	27	30	169
.158	65	64	59	65	253	26	30	33	24	26	31	170
.159	59	77	65	68	269	26	28	28	30	26	30	168
.160	62	81	58	74	275	34	39	35	34	34	33	209
.161	70	74	69	76	289	32	31	35	42	32	36	208
.162	52	58	58	63	231	24	26	27	27	25	27	156
.163	63	76	68	73	280	32	36	34	32	34	30	198
.164	65	67	64	61	257	27	28	27	29	33	21	165
.165	65	67	53	71	256	36	33	31	32	32	34	198
.166	74	79	75	86	314	40	38	36	37	33	37	221
.167	75	79	60	64	278	28	32	35	29	32	31	187
.168	67	58	67	59	251	30	29	31	32	22	31	175
.169	71	57	59	45	232	28	24	30	26	23	31	162
.170	65	66	58	64	253	29	30	32	28	27	32	178
.171	70	74	69	75	288	35	31	35	42	33	35	211
.172	65	67	64	62	258	27	29	28	27	33	29	173
.173	59	77	65	68	269	26	28	28	30	26	30	168
.174	62	70	59	65	256	26	28	29	33	26	34	176
.175	66	58	67	59	250	30	28	30	31	24	30	173
.176	63	63	61	59	246	35	32	34	32	30	32	195
.177	65	62	66	63	256	33	31	34	29	30	32	189
.178	90	84	75	78	327	36	32	37	34	34	39	212

ت	ذ1	ذ2	ذ3	ذ4	مج ذ	ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	مج ج
.179	67	71	67	76	272	32	30	26	33	29	35	185
.180	69	71	59	71	270	26	28	34	28	26	31	173
.181	61	69	70	69	269	26	32	29	29	28	29	173
.182	75	72	63	74	284	30	38	37	29	26	36	196
.183	68	80	71	76	295	40	30	36	34	23	37	200
.184	52	66	58	59	235	27	29	28	29	28	29	170
.185	70	69	62	68	269	31	31	26	30	33	30	181
.186	67	77	63	59	266	41	38	39	39	38	35	230
.187	66	67	68	65	266	35	33	37	39	32	37	213
.188	47	58	54	46	205	29	31	33	29	36	27	185
.189	63	62	62	60	247	34	32	33	32	30	33	194
.190	66	63	67	64	260	34	32	35	30	31	33	195
.191	66	70	66	75	277	31	29	25	32	28	34	179
.192	70	72	60	72	274	27	29	35	29	27	32	179
.193	68	74	71	75	288	39	32	35	33	25	36	200
.194	70	69	63	69	271	32	32	27	30	33	30	184
.195	66	67	69	66	268	36	33	36	38	31	36	210
.196	61	69	70	69	269	26	32	29	29	28	29	173
.197	50	58	55	49	212	30	31	33	30	36	29	189
.198	64	63	62	60	249	36	33	35	33	31	31	199
.199	66	64	67	65	262	35	33	34	32	32	33	199
.200	70	71	65	71	277	29	28	34	29	27	30	177