

الذكاء الوجداني وعلاقتة بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة

إعداد: د. وحيد مصطفى كامل مختار

مدرس الصحة النفسية - كلية الآداب بيفرن / جامعة الجبل الغربي 2013

مقدمة والإطار النظرى:

مما لا شك فيه إن الإنسان يتضمن شبكة من الأنظمة المعرفية (العقلية) والوجدانية (الانفعالية)، والجسمية (البدنية والفسولوجية)، والاجتماعية، والتي طبقا لمفهوم الدينامية فى علم النفس تعمل وفق نظام كلى متكامل يتمخض عنه السلوكيات المتعددة والمتنوعة، حيث هناك عمليات تفاعل وإحالة متبادلة بين تلك الأنظمة، فحينما يعيش الإنسان خبرة ما أو موقف ما، فإن النظام الوجدانى (الانفعالى) يقوم بعمل تقدير سريع لتلك الخبرة أو الموقف والذى غالبا ما يؤدي إلى استجابة سريعة فى الأنظمة الجسمية والحركية، ثم يقوم النظام المعرفى بعمل تقدير أكثر تفصيلا للخبرة أو الموقف من خلال مماثلة هذه الخبرة أو ذاك الموقف مع الخبرات الأخرى وعلاقة تلك الخبرات ببعضها البعض استنادا إلى الخبرات والأفكار والعواطف (الانفعالات والمشاعر) الشعورية وقبل الشعورية.

ولا شك أيضا إن هذه العملية تقوم فى جوهرها على مبدأ حيوى ومعياري آخر وهو الاقتصاد أو الاقتصاديات النفسية، حيث تتحدد الدلالة الانفعالية لتلك الخبرات والمواقف التى يواجهها الفرد من الناحيتين الكمية والكيفية، ومن ثم تصدر الاستجابة الناتجة عن هذه العمليات من خلال الإحالة المتبادلة والتفاعل بين تأثير كل من النظام الوجدانى والنظام المعرفى، ومن تأثير النظام المعرفى فى النظام الوجدانى، حيث تتكامل تمثيلات الخبرة الماضية وتمثيلات الذات، ومن ثم يخبر الفرد المشاعر والانفعالات.

وكثيرا ما نلتقى لدى بعض الأشخاص بمشكلات من قبيل ضعف أو قصور فى القدرة على التعرف على المشاعر وتحديد ما ووصفها والتمييز بينها، هذا بالإضافة إلى إن مثل هؤلاء يتصفون بالتوجه الخارجى فى السلوك بدرجة أكثر من التوجه الداخلى (النابع من الذات)، على الرغم من إن طبيعة الإنسان الفطرية تولد لدى الفرد القدرة على التعرف على الانفعالات والمشاعر والتمييز بينها سيات لنفسه أو للآخرين، ولا يشك احد ولا يتمارى من إن الإحساس بالمشاعر والتعرف عليها والتمييز بينها تعد ميدان السبق الذى لا يضاهيه ميدان فى تحديد سلوكيات الإنسان، وإن من يفترق لهذه القدرة أو يعانى من قصور وضعف لها، والتى تتمثل فى معرفة وفهم وتمييز المشاعر والانفعالات، هذا بالإضافة إلى إن عدم القدرة أو قصورها وضعفها على نقل هذه المشاعر والانفعالات لفظيا وغير لفظيا يعد عائقا من عوائق تحقيق صحته النفسية.

(Taylor, 2000: 145)

وتؤكد كونستانس (2004 Constance) على إن طلاب الجامعة عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة والمتعددة التى يواجهونها فى حياتهم الجامعية، وتظهر فى إحساسهم بالاستقلالية، وتحمل المسئولية، واكتساب الدور الأكاديمى والمهنى (Constance, 2004: 515)، وهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع فى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ومن ثم سوء التوافق مع الحياة الجامعية.

هذا، ومصطلح الضغط ليس مفهوما جديدا، وإنما تمتد جذوره إلى القرن السابع عشر، بمعنى المشقة Hardship، والشدة Straits، والمحنة Adversity، أما فى نهاية القرن الثامن عشر، فقد استخدم بمعنى القوة والضغط، والإجهاد، وقد شهد القرن التاسع عشر، كما يقول لازاروس (1966 Lazarus)، تزايد الاهتمام بدراسة الضغط ليشير به إلى محاولات الجسم

الدفاع عن نفسه ضد العوامل الضارة، وفي القرن العشرين، برز مصطلح الضغط ليشير إلى عملية مواجهة مشاق الحياة ومشكلاتها والمشاعر السلبية التي تثيرها هذه المشاق (Kimble, 1990: 210).

ويعرف لازاروس (1976) الضغط بأنه يحدث عندما تفرض على الفرد متطلبات تفوق أو تزيد على مصادره التكيفية، ويميز بين الضغوط الفيزيائية (الظروف البيئية) مثل الحرارة أو البرودة الشديدة والإصابات الجسمية، والضغوط النفسية الاجتماعية مثل الظروف الاجتماعية التي قد تضر بالذات (Lazarus, 1976: 23).

ويذهب طلعت منصور وفيولا الببلاوى إلى إن الضغط هو تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية (فيولا الببلاوى وطلعت منصور، 1989: 6).

أما راوية دسوقي فتعرف ضغوط الحياة بأنها مجموعة من التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية نتيجة للأزمات والتوترات والظروف الصعبة أو القاسية، التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها، كما تتغير عبر الزمن تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد، بل أنها قد تبقى وقتاً طويلاً إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها، وتترك أثراً نفسية على الفرد (رواية دسوقي، 1991: 203 - 204).

ويعرفه فرج عبدالقادر طه وآخرون بأنه حالة يعانيها الفرد حين يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراعى حاد، أو خطر شديد (فرج عبد القادر طه وآخرون، 1993: 445).

هذا، وتصنف ماكنمارا (2000 McNamara) الضغوط التي تواجه الشباب في ثلاث فئات، أطلقت على الأولى الضغوط المعيارية، وتشمل على: التغيرات الجسمية وما يتصل بالدراسة الأكاديمية، والعلاقات بالوالدين والأقران، أما الفئة الثانية فهي الضغوط غير المعيارية وتضم: الطلاق بين الوالدين، وحالات الوفاة في الأسرة، والمرض العقلي لأحد الوالدين، أو وجود إعاقة جسمية لدى الفرد، في حين اشتملت الفئة الثالثة على: الضغوط اليومية، والمواقف المزعجة التي يواجهها الفرد (McNamara, 2000: 8).

ويؤكد كيسكر (1977 Kisker) على إن طلاب الجامعة في المرحلة الانتقالية بين مرحلتي المراهقة والرشد لهم أنماط خاصة من الضغوط التي يواجهونها في حياتهم، وتتمثل في مواجهة ضغوط الامتحانات، والمنافسة من أجل النجاح، وبعض المشكلات الجنسية، وإقامة بعض الطلاب بالمدن الجامعية، وتعرضهم للعديد من المشكلات العاطفية والاجتماعية، كل هذه الأشكال تخلق لدى هؤلاء مستويات مرتفعة من الضغوط (Kisker, 1977: 32).

كما أكدت بعض الأدلة الإمبريقية على أن الأفراد الذين يعانون من عجز / قصور القدرة على التعبير عن الشعور يفتقدون إلى الوعي الانفعالي بالذات، ويفتقدون إلى الإمباتية، ويعانون من صعوبة في إقامة علاقات حميمة ودافئة، وليس لديهم القدرة على أن يفكروا في انفعالهم ويستخدمونها للتعبير في المواقف الضاغطة (Alexndra, 2003: 733).

وفي عام (2004) أكد هانز Hans على وجود ارتباط قوى ودال بين صعوبة التعرف على المشاعر وكل من الاعتلال الجسمي، والإضطرابات السيكوباتولوجية، حيث تعد صعوبة التعرف على المشاعر منبئاً لمدى كبير من الأمراض النفسية، حيث أن المرضى النفسيين يواجهون إدراكات وتصورات وجدانية مزعجة وغريبة، والتي لا يمكن تحويلها إلى مشاعر هادفة وذات معنى، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى ميل الشخص إلى التشوش الوجداني في مواقف أو علاقات ضاغطة، وبالتالي ينشأ اضطراباً وجدانياً تعقبه استجابات سلوكية غير متكيفة (Hans, 2004: 1200).

وعليه، فإن ما تفرضه المرحلة الجامعية من مطالب وتحديات يؤدي الفشل في مواجهتها إلى ظهور مجموعة من المشكلات النفسية والاجتماعية من بينها السلبية، القلق، الاكتئاب، والمخاوف المرضية، الذي يعد طلاب الجامعة أكثر استهدافاً له بمقارنتهم بغير الدارسين من نفس العمر (أبو بكر موسى، 1997: 238).

ولا يرتبط الاستهداف بسوء التوافق بأساليب الفرد في التعامل مع الضغوط الداخلية فقط - كما تتمثل في الانفعالات والتغيرات الفسيولوجية - بل يرتبط أيضاً بالطريقة التي يتعامل بها الشخص مع الضغوط البيئية، فالتعرض لمثيرات المشقة

وأساليب الفرد في مواجهة هذه الضغوط تشكل عاملا أساسيا في وقوع الشخص في سوء التوافق النفسي، ويشير لازاروس إلى إن انخفاض قدرة الفرد على التكيف مع مصادر التهديد التي يخبرها بصاحبها تغيرات في الاستجابات الانفعالية وتغيرات في الصحة الجسمية (Wolman, 2000: 10).

ويشير عبد الستار إبراهيم (1998) إلى إن معالجة أحداث الحياة الضاغطة لا تعنى التخلص منها أو تجنبها، واستبعادها، من حياتنا، فوجودها في حياتنا أمر طبيعي، ولكل منا نصيبه من هذه الضغوط اليومية بدرجات متفاوتة، ووجودها لا يعنى إننا مرضى بقدر ما يعنى إننا نعيش ونتفاعل مع الحياة، ونحقق طموحات معينة، وخلال ذلك، وبسببه تحدث أمور متوقعة أو غير متوقعة، ومن ثم فإن علاج ضغوط الحياة لا يتم بالتخلص منها، وإنما يتم بالتعايش الإيجابي معها ومعالجة نتائجها السلبية (عبد الستار إبراهيم، 1998: 224).

ومما يدفعنا للعناية بمفهوم الذكاء الوجداني في علاقته بأحداث الحياة الضاغطة ما أصبح جليا في التراث البحثي من إن كلا من التعبير الزائد عن الانفعال وكبت الانفعال يؤدي في النهاية إلى الاستهداف للإصابة بأضرار جسمية ونفسية سيئة، وأفضل الطرق لحل هذه الأزمة هو الاعتدال في التعبير عن المشاعر السلبية والابتعاد عن كل من النشاط المغمم بالاستشارة والكبت وخنق المشاعر كما يشير سالوفي (2006 Salovey) ويتفق هذا أيضا مع ما أشار إليه بينبكر (Pennebaker 1997) وآخرون من إن الإفصاح الانفعالي المعتدل عن مشاعرنا وانفعالاتنا له آثار إيجابية على الصحة النفسية والعقلية للإفراد، حيث يقلل من الأعراض الجسمية والحزن والاكئاب (Jula, 1999: 1058).

ليس هذا فقط، بل إن إدراك الفرد وثقته في امتلاكه لهذه المهارات يكون له عظيم الأثر على صحته النفسية، حيث يكون للتعبير عن المشاعر والانفعالات الأثر الإيجابي على الصحة النفسية عندما تزداد ثقة الفرد في قدرته على تنظيم هذه الانفعالات (الذكاء الوجداني المدرك)، كما إن تنظيم الذات الفعال هو احد أوجه الذكاء الوجداني الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية، فالشخص غير القادر على التحكم في غضبه وعداوته هو شخص مستهدف للإصابة بالعديد من الأمراض والأعراض النفسية، كما إن عدم القدرة على تنظيم الانفعالات السلبية والاعتقاد في افتقاد المهارة في هذا المجال تجعل الشخص مستهدفا للشعور بالمشقة، فالأحداث العنيفة والضاغطة قد تنتهي، ولكن عندما تحدث هذه الأحداث لشخص يفتقد الثقة في مهارات تنظيم الانفعالات يكون هذا الشخص أكثر استهدافا للمرض النفسي (Salovey, 2006: 45).

وقد لاحظ كيروشي (2001 Ciarrochi)، إن سلوك الإنسان الانفعالي بدأ يميل نحو الرفض لما هو قائم الآن وأن طلاب المدارس بل والجامعات أكثر اضطرابا وأكثر شعورا بالوحدة، ولذلك أصبح من الضروري مراعاة جانب التحكم في العواطف والتخفيف من حدة التطرف الرفض، ولذلك كان الاتجاه نحو تحليل القدرات العقلية التي يمكن أن تسيطر على الجوانب العقلية الانفعالية وتقودها فأصبح تسليط الضوء على القدرة الذكائية الانفعالية، وأصبح موضوع الذكاء الانفعالي جديد على الساحة التربوية والنفسية والاجتماعية، إذ بدأ التفكير في هذا الموضوع من قبل كل من ماير وسالوفي Mayer & Salovey وكاريوس Caruso في الثمانينات من القرن الماضي ثم انتشر على يد جولمان Goleman، ويلعب الآباء والمربون دورا فاعلا في تنمية هذا النوع من الذكاء وتطويره لدى أبنائهم وطلبتهم، وللذكاء الانفعالي دور مهم في دفع الفرد للوصول إلى الهدف والأخذ بيده لتحقيق النجاح في حياته العملية والاجتماعية

وفي عام (1999) قدم ماير وسالوفي تعريفا للذكاء الوجداني، بوصفه القدرة على التعرف على معاني الانفعالات، وعلاقتها، وعلى التفكير وحل المشكلات المترتبة على تلك الانفعالات، ومن ثم يكون الذكاء الوجداني مسئولا عن إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها، وفهم المعلومات المتصلة بها وأدائها (Mayer, 2001: 134)، ثم قدما مع كاريوس مفهوما مفضلا للذكاء الوجداني بما يتضمنه من قدرات رئيسية، وأمثلة تطبيقية لكل منه، وهي:

1- الإدراك والتعبير الوجداني:

وهو القدرة على تحديد الأفعال المناسبة للحالة البدنية والمشاعر والأفكار والقدرة على التوحد الانفعالي مع الآخرين والتصميمات العملية والفنون وما إلى ذلك من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك، والقدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات المرتبطة بالمشاعر والقدرة على التمييز بين المشاعر الصادقة وغير الصادقة والصحيحة والخاطئة.

2- اليسر الوجداني في التفكير:

وتعنى مدى مناسبة الانفعالات للتفكير وتوجيه الانتباه للمعلومات الهامة، وكفاية الاتصالات وحيويتها كمحركات مساعدة على الحكم وذاكرة المشاعر وتغيير المزاج الانفعالي للفرد وفقا لأحوال لتتغير حالة الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم وقبول التعدد في وجهات النظر والعمل على تحفيز الحالة الانفعالية لكل المشاكل المحددة مثلما تيسر حالات السعادة في حدوث أفكار عقلانية وإبداعية.

3- فهم وتحليل الوجدانات وتوظيف المعلومات الوجدانية:

وهو القدرة على تحديد الانفعالات وإدراك العلاقات بين الكلمات والانفعالات نفسها مثل العلاقة بين الارتباط والحب، والقدرة على تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات وفقا لطبيعة العلاقات مثلما يصاحب الحزن حالات الفقد غالبا، والقدرة على فهم المشاعر الحركية مثل مشاعر الحب والكراهية والانفعالات الممزوجة مثل الرعب المصحوب بالخوف والدهشة، والقدرة على إدراك التحول أو الانتقال بين الانفعالات من الغضب إلى الارتياح أو من الغضب إلى الخزي.

4- انعكاس تنظيم الوجدانات على الارتقاء بالنمو الوجداني والعقلي:

بمعنى القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة والقدرة على الارتباط والانفصال عن أي انفعال من خلال الحكم على مدى الفائدة التي تعود على الشخص، والقدرة على إدراك الانفعالات داخل الشخص والآخريين بخفض الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية أو السارة بدون الكبت أو المبالغة في المعلومات التي ربما تحملها هذه الانفعالات (Hein, 2001: 1- 8).

وفي عام (1995)، وفي سياق محاولة جولمان Goleman، تبسيط مفهوم الذكاء الوجداني للعامّة، أحدث تغييرا طفيفا وجوهريا في مفهوم الذكاء كقدرة كما وضعه ماير وسالوفى، فأصبح للذكاء الوجداني عددا من المكونات الرئيسية والفرعية هي:

- 1- الوعي الذاتي: ويعنى ملاحظة الفرد لذاته وإدارة وفهم المشاعر الشخصية كما تحدث.
- 2- إدارة الوجدانات: وتعنى معالجة أو تناول المشاعر فى إطارها المناسب مع إدراك ما الذى يكون وراء هذه المشاعر وإيجاد الطرق المعالجة للمخاوف والقلق والغضب والحزن.
- 3- الدافعية الشخصية: بمعنى توجيه العواطف لخدمة الهدف والسيطرة على الانفعالات وتأجيل الإشباع وكبح الدفعات.
- 4- التعاطف: وتعنى الحساسية تجاه مشاعر الآخرين والاهتمام بهم ووضعهم فى الاعتبار وتقدير الاختلاف بين الناس فى التعبير عن مشاعرهم تجاه الأشياء.
- 5- معالجة أو تناول العلاقات: بمعنى تنظيم وإدارة الانفعالات فى التعامل مع الآخرين أو الكفاية الاجتماعية التى تشير الى مهارة فى التعامل مع الآخرين (Mayer, 2001:136).

ويتضح كم تأثر جولمان بالذكاء الشخصى لجاردنر، خاصة فى الوعي بالذات، وبالذكاء البيئى، وبهذا التعديل الطفيف إستحدث جولمان نظرية جديدة فى الذكاء الوجداني مزج فيها خصائص أخرى، كالدافعية، والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الوجدان، فقدم نموذجا مختلطا Mixed Model يمكن اعتباره نظرية فى الشخصية اعتمادا على السمات (سحر علام, 2001: 66).

وفى عام (1997)، قدم بار - أون Bar On تعريفاً للذكاء الوجداني بأنه، نسق من المؤهلات، والكفايات، والمهارات غير المعرفية التي تؤثر في قدرة الفرد لأن يكون ناجحاً في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها، وحدد خمسة مكونات أساسية للذكاء الوجداني هي:

- 1- الذكاء الوجداني البيئذاتي: وتعنى الوعي الانفعالي بالذات، التوكيدية، احترام الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية.
- 2- الذكاء الوجداني البيئشخصي: ويتضمن التعاطف، العلاقات البيئشخصية، المسؤولية الاجتماعية.
- 3- إدارة الإنضغاط: وتعنى القدرة على حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة.
- 4- التكيفية: وتعنى تحمل الإنضغاط، التحكم في الدفعات.
- 5- الحالة المزاجية العامة: وتعنى السعادة، التفاؤل (Bar On, 1997: 87).

وقد تأثر بار - أون بنظرية جارنر، إذ احتل الذكاء البيئذاتي والذكاء البيئشخصي صدارة مكونات الذكاء الوجداني، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة الأخيرة بنظرية وكسلر Wechsler 1943 في الذكاء بوصفه جماع مقدرة الفرد للتصرف بغرضية والتفكير بمنطقية، والتعامل مع البيئة بفعالية، وضرورة النظر للذكاء بوصفه نتيجة وأثر، لا كسبب، أي كنتيجة لقدرات متفاعلة، بما فيها من قدرات غير عقلية (Cherniss, 2000: 286).

ومن ثم صاغ بار - أون النظرية الثالثة في الذكاء الوجداني في إطار النموذج المختلط لمكوناته، وأصبح بالمجال نموذجان رئيسيان، نموذج القدرة، وتمثله نظرية ماير وسالوفى، والنموذج المختلط، والمعتمد على الكفايات والسماح، وهو الأكثر شيوعاً، وتمثله نظرية جولمان ونظرية بار - أون (Mayer, 2001: 138).

وإذا ما نظرنا لنموذج الذكاء الوجداني كقدرة لماير وسالوفى نجد أنه يركز فقط وبشكل أساسي على التفاعل بين الانفعال والمعرفة بشكل خاص، أما جولمان فيركز على كل من التفاعل بين المعرفة والانفعال وأيضا المهارات الشخصية والاجتماعية للفرد، وفي المقابل إذا ما نظرنا إلى نموذج بار - أون فسندجه يهتم بالقدرة على التكيف والمزاج العام، ومهارات إدارة المشقة، والمهارات الشخصية والاجتماعية المتعلمة.

ومن هنا جاء اهتمامنا بنموذج بار - أون - للذكاء الوجداني الاجتماعي - نظراً لما نتصوره من أنه نموذج متكامل يهتم بمستويات الشخصية المختلفة بدءاً من الجوانب البيولوجية والوراثية ثم الجوانب التفاعلية بين الدافعية والانفعال، التي تشكل الطرق التي يتبناها الشخص للتعامل مع الضغوط البيئية (البيئة الداخلية والخارجية) ومنتهياً بمهارات الشخص الذاتية والاجتماعية في الاستجابة للعالم الداخلي الذاتي، والعالم الخارجي الاجتماعي، والتي تهيء الفرد للتعامل الأمثل مع ذاته ومع الآخرين.

هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه الباحثون من إن النماذج التي تقيس الذكاء الوجداني كسمة (أو ما أطلق عليها النماذج المختلطة، ونموذج بار - أون على وجه التحديد) هي أكثر النماذج تنبؤاً بالصحة الجسمية والنفسية مقارنة بالنماذج التي تقيس الذكاء كقدرة (Rooke, 2006: 19 - 20).

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة؟
- 2- هل توجد فروق بين مجموعة مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة ومجموعة منخفضي أحداث الحياة الضاغطة على درجة الذكاء الوجداني؟
- 3- هل توجد فروق بين الجنسين في الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني؟
- 4- هل توجد فروق بين الجنسين في الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني؟
- 5- هل توجد فروق بين الجنسين في أحداث الحياة الضاغطة؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة هذا من ناحية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة. أهمية الدراسة:

نظرا لأن الوجدانات هي المنهل الذي يستقى منه الإنسان، والدليل الذي يسير الإنسان بهداه إلى مختلف الاتجاهات الايجابية والسلبية، ذلك أن النمو الحقيقي، والسعادة، وتحقيق الإيجابية، يقتضى على الإنسان أن يهتم بنمو وتسامى الوجدانات فى حياته، ومع عظم دورها يعظم تكليف الإنسان من أجل استخدامها وأداء دورها الحقيقي الإيجابي فى الحياة على خير وجه، ومهما امتلك الإنسان من عقل حتى ولو كان فائقا إلا أن الوجدانات هي التي تجعل من هذا العقل إما أن يكون إيجابيا بنائيا، وإما أن يكون سلبيا تدميريا، خاصة وإنما نعيش فى عصر تشهد أيامه بشكل مستمر تقلبات متعددة كان من نتيجتها أن سادت العديد من المشكلات والصراعات النفسية والتي ساعدت على انتشار العديد من الظواهر السلبية كالضغوط الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والجسمية، لدى العديد من الفئات العمرية المختلفة أبرزها مرحلتي المراهقة والرشد. مصطلحات الدراسة:

1- الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

يعرفه صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاى (1999) بأنه نظام متكامل من الإمكانيات الاجتماعية والوجدانية يتضمن القدرة على الوعي بالذات وفهمها والتعبير عنها والقدرة على الوعي بالآخرين وفهمهم والتعامل معهم بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع الانفعالات الشديدة والقدرة على التكيف وحل المشكلات سواء كان ذلك داخل الذات أو فى السياق الاجتماعي (صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاى، 1999: 92).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار الذكاء الوجداني للراشدين من إعداد: بار- أون، تعريب وتقنين / صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاى 1999، وقام الباحث بإعادة تقنينه.

2- أحداث الحياة الضاغطة: Stressfull Events

يعرف حسين ظاهر 1993 أحداث الحياة الضاغطة بأنها تلك العوامل الخارجية والداخلية الضاغطة على الفرد ككل، أو على أى عنصر فيه، الأمر الذى يؤدي إلى الشعور بالتوتر، أو الإخلال فى تكامل شخصيته، وعندما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك يفقده قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه مما كان عليه إلى نمط جديد (حسين ظاهر، 1993: 39).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس أحداث الحياة الضاغطة لطلاب الجامعة من إعداد: إيناس عبد الفتاح ومحمود نجيب (2002).

دراسات سابقة:

يعرض الباحث فى هذا القسم بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع دراسته كما يلي:

أولا: دراسات تناولت الذكاء الوجداني:

قدم محمد طه (2002) دراسة علمية ركزت على كيفية استغلال العواطف، بحيث تؤدي إلى تحقيق أقصى قدر ممكن من النجاح في العمل، وتم تصميم أداة لقياس الذكاء الوجداني بجوانبه الأربعة وهي (التعاطف، التنظيم الذاتي للمزاج، تأجيل الإشباع، إدارة التطلعات) وأدوات أخرى لقياس الذكاء العام والذكاء العملي، وقامت الدراسة على عينة مكونة من (116) طالبا ثانوي شاركوا في إجراء تجربة اختبارهم لوظيفة ما تحتوى على اختبارات ورقة وقلم ومقابلات مسجلة على شرائط فيديو، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن العوامل الوجدانية تؤدي دورا هاما للنجاح في التقدم للعمل، كما توصلت أيضا إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء العام والعملي من ناحية والذكاء الوجداني من ناحية أخرى.

كذلك نجد دراسة عادل هريدي ومحمد جبر (2003) والتي هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأعراض النفس جسمية بالإضافة إلى تحديد الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وذلك على عينة من طلبة الجامعة مكونة من (273) (180 من الذكور و 93 من الإناث) طبقت عليها قائمة الذكاء الوجداني التي أعدها عادل هريدي المستمدة من التصور النظري لبار أون وقائمة الأعراض النفس جسمية التي أعدها محمد جبر، أظهرت النتائج ارتباط الدرجة الكلية للذكاء الوجداني سلبيا بكل من الأعراض النفس جسمية العامة والنوعية، كما حققت ثلاثة من الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني (إدارة المشقة والتكيفية والحالة المزاجية) ارتباطا سلبيا دالا مع الأعراض النفس جسمية العامة والنوعية، وحققت أربعة مكونات فرعية للذكاء الوجداني (تحمل المشقة والتحكم في الاندفاعات والسعادة والتفاؤل) معاملات ارتباط سالبة دالة مع كل من الأعراض النفس جسمية العامة والنوعية، كذلك وجود فروق بين الجنسين على كل أبعاد بار أون للذكاء الوجداني وذلك لصالح الذكور ما عدا بعد العلاقات الاجتماعية فلم توجد فروق بين الجنسين عليه، وكانت الفروق على بعد التعاطف لصالح الإناث.

وفي دراسة جان (Jain, 2005) والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والشعور بالمشقة على عينة مكونة من (176) طالب وطالبة، أظهرت النتائج ارتباط الارتفاع في الذكاء الوجداني بقلّة الشعور بالمشقة، كما أتضح أن الذكور يستخدمون أساليب لمواجهة المشقة تختلف عن الإناث، فالذكور يميلون لاستخدام استراتيجية التركيز على المشكلة بينما تستخدم الإناث استراتيجية التركيز على الانفعال.

وأخيرا دراسة نهى الزيات (2006) والتي قامت بدراسة تنمية أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة (إدراك الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان) لدى الأطفال المضطربين سلوكيا في مرحلة الروضة باستخدام أنشطة اللعب، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا، (30) مجموعة تجريبية، و (30) مجموعة ضابطة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السلوكية.

ثانيا: دراسات تناولت أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة:

أجرت كيرز (Kurz, 1992) دراسة للتعرف على إدراك الطلاب من الجنسين للضغط - التوتر، والدور الأسرى في التخفيف عما ينشأ عنها من أمراض، تكونت العينة من (256) طالبا وطالبة، توصلت في نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين من حيث إدراك الضغوط، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين ما تتسم به الأسرة من خاصيتي المحافظة والمرونة، والأعراض المرضية لدى الطلاب.

وفي نفس السياق أجرى تشارلز (Charles, 1993) دراسة للتعرف على العوامل المهمة التي تشكل الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب المراهقين، تكونت العينة من (700) طالب من المراهقين الأمريكيين، (400) طالب من المراهقين الإنجليز، طبق عليهم مقياس الضغوط الأكاديمية، أظهرت النتائج أن الضغوط الأكاديمية تتشابه لدى كل من هاتين العينتين وأن مصادر هذه الضغوط تتمثل في الأصدقاء والوالدين والمدرسة وكذلك الخوف من الفشل والضغوط الاجتماعية والشخصية. وفي دراسة مالكوفا (Malakoff, 1993) لتقييم تأثيرات الضغوط الذهنية على السلوك العدواني لدى طلاب الجامعة من الجنسين، ممن تعرضوا للقيام بمهام على الحاسوب تؤدي إلى الإحباط، تكونت العينة من (44) طالبا وطالبة، أوضحت النتائج ارتفاع مستوى العدوان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأهتم نوبى (Newby, 1997) بالتعرف على العلاقة بين ضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة والأداء الأكاديمي، تكونت العينة من (142) طالبا وطالبة، طبقت قائمة الضغوط النفسية وطبق مقياسا للقراءة، توصلت النتائج إلى أن التأقلم غير الفعال مع الضغوط يعد عاملا قويا في الأداء الأكاديمي المنخفض.

واستهدف شو (Cho, 2001) تحديد العوامل التي تمكن من التنبؤ بالضغوط النفسية لدى الطلاب الأجانب الذين يدرسون بالولايات المتحدة، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط بين الضغوط وسمة القلق، وإن التفاعل الاجتماعي والحالة الصحية من أهم العوامل التي تشير إلى مدى ما يعانيه الطلاب من ضغوط، كما أن التفاعل الاجتماعي وجنسية الطالب من المؤشرات التي تمكن من التنبؤ بالإصابة بالاكتئاب، إضافة إلى أن كلا من طول فترة الدراسة والحالة الصحية للطالب يعدان بمثابة مؤشر للتنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- 1- توجد ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، حيث تناولت الدراسات الذكاء الوجداني كمتغير له علاقة بالنجاح في العمل والأعراض النفس جسمية والشعور بالمشقة والإضطرابات السلوكية.
 - 2- توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة على أبعاد الذكاء الوجداني.
 - 3- أن الذكاء الوجداني له دور مهم في تحديد قابلية الشخص للاستهداف لسوء التوافق خاصة في مواقف المشقة.
 - 4- لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة على أحداث الحياة الضاغطة.
- فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري، وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، يتسنى للباحث أن يفترض الفروض التالية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة.
- 2- توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعة مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة ومجموعة منخفضي أحداث الحياة الضاغطة على درجة الذكاء الوجداني، لصالح مجموعة منخفضي أحداث الحياة الضاغطة.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني.
- 5- لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة على أحداث الحياة الضاغطة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (100) طالب وطالبة، من كلية الآداب بيفرن، جامعة الجبل الغربي، السنة الثانية (علم نفس، خدمة اجتماعية، اجتماع، لغة عربية، لغة إنجليزية، جغرافيا)، متوسط أعمارهم (6, 17) سنة، بانحراف معيارى قدرة (1, 33)، يعيشون مع أسرهم، ولهم آباء وأمهات لا تقل مؤهلاتهم العلمية عن التعليم الثانوي أو المهني ولا تزيد على التعليم الجامعي.

1- استمارة جمع بيانات أولية: إعداد: الباحث

وتشمل على بيانات: الاسم، الجنس، السن، الكلية، القسم، السنة الدراسية، محل الإقامة، معيشة الطالب، مستوى تعليم الأب والأم.

2- اختبار الذكاء الوجداني:

اعد هذا الاختبار بار أون، وقام بتعريبه وتقنيته صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاى (1999)، ويتكون الاختبار من (133) بندا، تتم الإجابة عنها بالتقرير الذاتى وذلك على متصل يبدأ من (لا ينطبق تماما) إلى (ينطبق تماما)، ويقيس الاختبار خمسة أبعاد يندرج تحتها 15 بندا فرعيا وهى كالتالى:

1- بعد الذكاء داخل الشخص، يتضمن أبعادا فرعية هى، الوعى بالذات الانفعالية، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية.

2- الذكاء بين الأشخاص، يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هى، التعاطف، والعلاقات بين الأفراد، المسؤولية الاجتماعية.

3- القدرة على التكيف، تتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هى، حل المشكلة، اختبار الواقع، المرونة.

4- إدارة الضغوط، تتضمن بعدين فرعيين هما، تحمل الضغوط، ضبط الاندفاعات.

5- المزاج العام، يتضمن بعدين فرعيين هما، السعادة، التفاؤل.

هذا، وقد تم إعادة تقنين الاختبار على عينة التقنين وقوامها (100) طالب وطالبة من كلية الآداب بيفرن بأقسام (علم النفس، خدمة اجتماعية، اجتماع، لغة عربية، لغة إنجليزية، جغرافيا)، وتم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق العاملى، حيث تشبعت أبعاد الاختبار على عامل واحد يستوعب (2, 80 من التباين)، وهو صدق مرتفع، كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، وكان معامل الارتباط بين درجات العينة فى التطبيقين (0,88) وبطريقة القسمة النصفية بلغ (0,86) وبذلك يكون للمقياس ثبات مقبول.

3- مقياس أحداث الحياة الضاغطة:

اعد هذا المقياس إيناس عبد الفتاح ومحمود نجيب (2002) بهدف التعرف على مستوى الضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من (60) عبارة، تتم الإجابة باختيار واحد من ثلاثة اختيارات هى: (دائما، أحيانا، أبدا)، ويقيس المقياس سبعة أبعاد هى: الضغوط الأسرية: وتنشأ نتيجة العلاقات بين أفراد الأسرة، الضغوط الأكاديمية: تتصل بالمجال الدراسى وأسلوب الامتحانات، الضغوط الاقتصادية: تتضمن المشكلات ذات الطبيعة المالية، الضغوط الاجتماعية: تشير إلى المعوقات التى تؤثر على فاعلية التواصل الاجتماعى، الضغوط البيئية: تتضمن المثيرات ذات الطبيعة الفيزيقية والمسببة للإحساس بالتوتر والضييق، الضغوط الثقافية: تتصل بالتباين بين معايير وقيم متعارف عليها وأخرى مستحدثة، وأخيرا الضغوط الشخصية: تتضمن مدى تحقيق الفرد لأهدافه ورؤيته لمستقبله.

هذا، وقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق العاملى، حيث تشبعت أبعاد الاختبار على عامل واحد يستوعب (2,

80 من التباين)، وهو صدق مرتفع، كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، وكان معامل الارتباط بين درجات

العينة فى التطبيقين (0,82) وبطريقة القسمة النصفية بلغ (0,80) وبذلك يكون للمقياس ثبات مقبول.

خطوات الدراسة:

1- تم تطبيق كل من استمارة جمع بيانات أولية، ومقياس أحداث الحياة الضاغطة على (117) طالبا وطالبة بكلية الآداب بيفرن بأقسام (علم النفس، خدمة اجتماعية، اجتماع، لغة عربية، لغة إنجليزية، جغرافيا)، وبعد تصحيح المقياس تم استبعاد (10) طالبا لم يستكملوا الاختبار، و (4) طلاب غائبين، و (3) طالبات رفضن التطبيق.

- 2- تطبيق اختبار الذكاء الوجداني على أفراد العينة المتبقية (100) طالبا وطالبة.
 3- حساب الارتباط للعينة الكلية (ن = 100) بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة.
 4- قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج، ثم تفسيرها.

الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة:

- 1- استخدمت الدراسة معاملات الارتباط لبيرسون بهدف معرفة نوع العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى أفراد العينة.
 2- استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على انه: توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجة الذكاء الوجداني ودرجة أحداث الحياة الضاغطة، لدى طلاب الجامعة.
 وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط لبيرسون، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (1)

يوضح العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب الذكور (ن = 40) والإناث (ن = 60) والعينة الكلية (ن = 100)

معامل الارتباط	العينة
** 0,546-	ذكور
** 0,648-	إناث
** 0,544-	العينة الكلية

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول رقم (1) أنه يوجد ارتباط سالب بين كل من الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب، ذكور وإناث، والعينة الكلية، وأعلى نسبة للارتباط عند الإناث، مما يدل على أنهم أقل في ضغوط الحياة من الذكور.
 ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة، ودرجات مجموعة منخفضي أحداث الحياة الضاغطة على متغير الذكاء الوجداني، وذلك لصالح مجموعة منخفضي أحداث الحياة الضاغطة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة، ومنخفضي أحداث الحياة الضاغطة عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة

ومنخفضي أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب والطالبات

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت
الذكاء الوجداني	مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة	55	15,6	4,6	** 4,71
	منخفضي أحداث الحياة الضاغطة	45	18,7	5,07	

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول رقم (2) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة ومنخفضي أحداث الحياة الضاغطة على متغير الذكاء الوجداني، وهذه الفروق لصالح منخفضي أحداث الحياة الضاغطة، وهذا يؤيد صحة الفرض الثاني.

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (3)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني

قيمة " ت "	ذكور (ن = 40)		إناث (ن = 60)		الأبعاد الأساسية
	ع	م	ع	م	
* 3,10	14,07	95,54	14,65	104,3	الذكاء الشخصي
*** 3,42	16,13	94,74	11,21	104,1	الذكاء الاجتماعي
1,14	10,84	76,25	13,04	78,98	القدرة على التوافق
** - 2,72	8,9	64,72	12,96	57,00	إدارة الضغوط
* - 2,25	7,6	57,34	8,41	53,46	الحالة المزاجية

* دال عند مستوى 0,05, ** دال عند مستوى 0,01, *** دال عند مستوى 0,001,

يتضح من الجدول رقم (3) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق ببعضين فقط من أبعاد الذكاء الوجداني، وهما إدارة الضغوط والحالة المزاجية، حيث كان الذكور أفضل من الإناث على هذين البعدين، بينما وجدت فروق في اتجاه الإناث، وذلك فيما يتعلق بالذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، أما بعد القدرة على التوافق فلم توجد فروق بين الذكور والإناث عليه، وهذا يؤيد صحة الفرض الثالث.

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (4)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث على الأبعاد

الفرعية للذكاء الوجداني

قيمة " ت "	ذكور (ن = 40)		إناث (ن = 60)		الأبعاد الفرعية
	ع	م	ع	م	
* 2 ,11	4 ,07	26 ,94	5 ,89	29 ,05	الوعي بالذات الانفعالية
* 2 ,10	1 ,48	6 ,60	1 ,91	7 ,39	التوكيدية
*** 3 ,54	6 ,51	33 ,23	5 ,09	37 ,33	اعتبار الذات
1 ,89	4 ,64	28 ,76	5 ,15	30 ,60	تحقيق الذات
1 ,45	2 ,39	10 ,37	2 ,63	11 ,98	الاستقلالية
*** 3 ,67	4 ,86	21 ,50	3 ,19	24 ,50	التعاطف
*** 4 ,04	5 ,04	23 ,03	3 ,23	26 ,42	المسئولية الاجتماعية
1 ,76	7 ,15	39 ,82	5 ,92	42 ,11	علاقات اجتماعية
1 ,78	3 ,92	25 ,58	5 ,47	27 ,27	حل المشكلة
* 2 ,15	4 ,62	27 ,64	5 ,43	29 ,80	اختبار الواقع
* - 1 ,99	4 ,51	23 ,01	6 ,31	21 ,90	المرونة
* - 2 ,04	4 ,24	29 ,29	5 ,94	27 ,15	تحمل الضغوط
** 2 ,89	5 ,38	34 ,43	8 ,37	29 ,86	ضبط الاندفاع
* 2 ,05	4 ,43	30 ,11	5 ,73	28 ,27	السعادة
* 2 ,02	3 ,99	27 ,03	4 ,07	25 ,29	التفاؤل

* دال عند مستوى 05, ** دال عند مستوى 01, *** دال عند مستوى 001,

يتضح من الجدول رقم (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق ببعض الأبعاد الفرعية مثل، المرونة، تحمل الضغوط، ضبط الاندفاعات، السعادة التفاؤل، وذلك لصالح الذكور. بينما كانت الإناث أفضل فيما يتعلق بالوعي بالذات الانفعالية، اعتبار الذات، التعاطف، المسئولية الاجتماعية، اختبار الواقع، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية الأخرى والتي تتضمن تحقيق الذات، الاستقلالية، العلاقات بين الأفراد، حل المشكلات، وهذا يؤكد صحة الفرض الرابع.

ينص الفرض الخامس من فروض الدراسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس أحداث الحياة الضاغطة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (5)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس

أحداث الحياة الضاغطة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "
أحداث الحياة الضاغطة	ذكور	40	56,66	11,09	3,43 **
	إناث	60	50,33	7,21	

** دال عند مستوى 01,

يتضح من الجدول رقم (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح الذكور، وهذا يدحض صحة الفرض الخامس.
تفسير النتائج ومناقشتها:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين الذكاء الوجداني وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة (ذكور وإناث)، مما يعنى أن مجموعة الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة تميل درجاتهم على اختبار الذكاء الوجداني إلى أن تكون منخفضة، والعكس صحيح، وهذا يتفق مع ما ذكره كاروزو (Karuso, 2002) من أن بعض طلاب الجامعة يفتقدون لبعض الاستعدادات التوافقية والتي تتمثل فى المرونة كأحد القدرات المعرفية، وبعض الاستعدادات المزاجية والتي تتمثل فى الافتقاد للشعور بكل من التفاؤل والسعادة وتشكل الأرضية التي يقوم عليها بناء الشخصية (Karuso, 2000:360) على نحو ما يشير بار أون (2005) وهى أيضا من أهم العوامل المهيئة للتوافق الأمثل مع الذات، والسياق الاجتماعي، وتتبدى مظاهر ضعف المرونة هنا فى عدم القدرة على التوافق مع الظروف الجديدة أو تغيير العادات القديمة (Bar – On, 2005:18).

وفيما يتعلق بالاستعدادات المزاجية فقد أكدت دراسة بار أون (2004) أن القدرة على الاحتفاظ بالمزاج الإيجابي أو الاستعداد التفاؤلي كانت من أكثر أبعاد الذكاء الوجداني ارتباطا بالصحة النفسية، كما أكدت أن الاستعداد المزاجي التفاؤلي يعتبر أحد الميسرات المهمة للسلوك الذكي الوجداني الاجتماعي (Bar – On, 2004: 1112) وهو أيضا ما أكدته دراسة كريفوى (Krivoy, 2000) حيث أكدت أن الاستعداد المزاجي التفاؤلي كان أكثر أبعاد الذكاء الوجداني افتقارا لدى بعض الفئات النوعية لمرضى الإضطرابات النفسية والجسمية (Krivoy, 2000: 382)، وهو ما أبرزته أيضا دراسات ووليرى وسالوفى (Woolery, Salovey, 2004) والتي أوضحت إن طلاب الجامعة الذين يستطيعون تنظيم انفعالاتهم وتعديل حالتهم المزاجية يميلون لإدراك الضغوط على أنها أقل تهديدا وهم أقل استخداما للأساليب السلبية فى المواجهة، وأكثر قدرة على الاستجابة للمشقة بشكل توافقي.

ومن ناحية أخرى، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات كل من مجموعة الطلاب والطالبات مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة ومجموعة الطلاب والطالبات منخفضي أحداث الحياة الضاغطة على متغير الذكاء الوجداني، وذلك لصالح مجموعة الطلاب والطالبات منخفضي أحداث الحياة الضاغطة.

ويرجع ذلك إلى أن مرتفعي أحداث الحياة الضاغطة لديهم ضعف وقصور فى مهارات إدارة المشقة حيث يفتقدون القدرة على تحمل الضغوط وضبط الاندفاعات والتحكم فى الغضب وهو ما يتسق مع دراسة بار أون (2004) حيث أن القدرة على إدارة الانفعالات والتعامل مع المشقة كانت أيضا من أكثر جوانب الذكاء الوجداني ارتباطا بالصحة النفسية والجسمية وهو ما أكده كذلك عادل هريدى ومحمد جبر (2003) اللذان أجريا دراستهما بغرض استكشاف العلاقة بين المشكلات النفسية والسلوكية كما تعكسها قائمة سمات الشخصية والذكاء الوجداني ووجدا فى الدراسة أن ثلاثة من الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني (إدارة الانضغاط والقدرة على التكيف والحالة المزاجية الإيجابية) ارتبطت ارتباطا سلبيا دالا بالمشكلات النفسية والسلوكية، كما حققت أربعة مكونات فرعية للذكاء الوجداني (تحمل الانضغاط والتحكم فى الاندفاعات والسعادة والتفاؤل) معاملات ارتباط سالبة دالة مع المشكلات، مما يعنى إن الأشخاص الذين يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية مرتفعة يفتقدون

لبعض مهارات الذكاء الوجداني المتمثلة في إدارة الانضباط والقدرة على التكيف، وتحمل الانضباط، والتحكم في الاندفاعات) عادل هريدي، محمد جبر، 2003: (20 - 21).

على الجانب الآخر نجد بعض الجوانب الإيجابية في أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطلاب والطالبات منخفضة أحداث الحياة الضاغطة في الدراسة الحالية تمثلت في امتلاكهم وعيا عاليا بانفعالاتهم واستخدامهم للأساليب الفعالة للتحكم في الانفعال، ومن ثم القدرة على التوافق مع الظروف الجديدة بالإضافة على توليد المشاعر الإيجابية (المزاج العام) وتوليد الدافعية الذاتية متمثلة في الاستعدادات المزاجية الإيجابية كالشعور بالسعادة والتفاؤل تجاه الآخرين وتجاه الحياة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة ريكونن (Raikkonen, 1999) التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الوجداني المدرك والصحة النفسية، فالأشخاص الذين يعتقدون أنهم واعون بحالتهم الانفعالية وتعديل حالتهم المزاجية يميلون للتوافق بشكل فعال مع مساحة عريضة من المواقف الضاغطة (Raikkonen, 1999: 49).

هذا، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني فيما يتعلق ببعدين فقط من أبعاد الذكاء الوجداني، وهما إدارة الضغوط والحالة المزاجية، حيث كان الذكور أفضل من الإناث على هذين البعدين، بينما وجدت فروق في اتجاه الإناث، وذلك فيما يتعلق بالذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، أما بعد القدرة على التوافق فلم توجد فروق بين الذكور والإناث عليه.

أيضا كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق ببعض الأبعاد الفرعية مثل، المرونة، تحمل الضغوط، ضبط الاندفاعات، السعادة التفاؤل، وذلك لصالح الذكور. بينما كانت الإناث أفضل فيما يتعلق بالوعي بالذات الانفعالية، اعتبار الذات، التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، اختبار الواقع، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية الأخرى والتي تتضمن تحقيق الذات، الاستقلالية، العلاقات بين الأفراد، حل المشكلات.

وفي هذا السياق، أكد العديد من الباحثين اختلاف الجنسين فيما يتعلق بالذكاء الوجداني، فقد أظهرت دراسة حبشى (2003) وجود فروق بين الذكور والإناث على كل أبعاد بار - أون للذكاء الوجداني وذلك لصالح الذكور ما عدا بعد العلاقات الاجتماعية فلم توجد فروق بين الجنسين عليه، وكانت الفروق على بعد التعاطف لصالح الإناث، وأشارت دراسة فاطمة وهبه (2006) إلى أن متوسط درجات الإناث أعلى من الذكور على بعد المهارات الاجتماعية ولكن على مقياس التقدير الذاتي للذكاء الوجداني كان متوسط درجات الذكور أعلى من الإناث، كما أشارت نتائج دراسة على مفتاح (2005) إلى أن الذكور يستخدمون أساليب لمواجهة المشقة تختلف عن الإناث فالذكور يميلون لاستخدام استراتيجية التركيز على المشكلة بينما تستخدم الإناث استراتيجية التركيز على الانفعال، كما أظهرت دراسة مایسة شكرى (2005) إن الذكور أكثر استخداما لأساليب قمع الأنشطة البدنية والبحث عن الدعم الواسلي وعدم الانشغال السلوكي وإعادة التفسير الإيجابي بينما الإناث أكثر استخداما للبحث عن الدعم الانفعالي والتركيز على الانفعال واللجوء إلى الدين.

ومما سبق يمكن ملاحظة إن الإناث يتمتعن ببعض المهارات الاجتماعية والذاتية فهن أكثر وعيا بمشاعرهن وتأكيذا لذاتهن، كما إن لديهن ثقة عالية بالنفس مما يجعلهن في سعي دائم وراء التفاعلات الاجتماعية لإشباع هذه الحاجة والتعبير عن أنفسهن وتحقيق ذاتهن، ومما يساعدهن على ذلك ويدفعهن أيضا إليه أنهن يتميزن بمهارات اجتماعية كالتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم وتحمل المسؤولية الاجتماعية، وهذه يجعلهن عرضة لمواجهة العديد من الضغوط في السياق الاجتماعي ويقفن وجها لوجه أمام الصراعات الناتجة عن افتقادهن لمهارات إدارة المشقة كما تتمثل في عدم القدرة على مواجهة المشاكل بدون عصبية وعدم التحكم في القلق وعدم الاحتفاظ بالهدوء والتماسك في المواقف الصعبة وصعوبة مواجهة الأحداث غير السارة وافتقاد القدرة على ضبط الاندفاعات والتحكم في الغضب، مما ينتج عنه خلق العديد من المشكلات أثناء التفاعل الاجتماعي والناتجة عن عدم القدرة على التحكم في الاندفاعات، بالإضافة للمزاج السيء والوصول بسهولة للشعور بالانفجار من شدة الغضب، كما يفتقدن لبعض جوانب القدرة على إدارة التغيير البيئي وحل المشكلات الذاتية والاجتماعية كالمرونة والقدرة على التوافق مع الظروف الجديدة.

وعلى هذا فإن الفرد إذا ما أراد أن يصل إلى التوافق النفسي الأمثل فعليه أن يتحكم في هذه الانفعالات أو أن يصدر استجابة توافقية إيجابية وهذا ما بينته دراسة كل من أحمد عبد الخالق (1998) أمنية الشناوي (2005). كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، وهذه الفروق لصالح الذكور.

ويرجع ذلك الاختلاف إلى كون الأنثى بحكم تكوينها الفسيولوجي والسيكولوجي أكثر قدرة من الرجل على قراءة المشاعر وخاصة الدفينة، وهى فى نفس الوقت تمتلك من المقدرة على أن تكون أكثر حدة فى إظهار مشاعرها، وأكثر مهارة من الرجل فى استخدام الكلمات لكشف ردود الأفعال العاطفية، كما أنها مقارنة بالرجل أقل استثارة، وأكثر قدرة على إدراك حالتها الانفعالية وإدارتها أكثر من الرجل، هذا بالإضافة إلى أنها أكثر حساسية وأكثر قدرة على مراعاة مشاعر الآخرين.

ولا شك أن طبيعة التنشئة وخاصة العلاقات الوالدية تلعب دورا فعلا فى جعل الأنثى على هذا النحو، فغالبا ما يميل الآباء إلى استخدام كلمات عاطفية مع الإناث أكثر من الذكور، كما يفرض النمو الفسيولوجي غالبا على الإناث أن يقابلن الانفعالات الزائدة بهدوء، ويعترفن بخطئهن بسرعة أكثر من الذكور، وهذا ما يساعد على أن تكون الإناث أكثر تميزا عن الذكور، كذلك طبيعة الدور الاجتماعي للأنثى تفرض عليها الكثير من القيود التى تجعلها أكثر قدرة من الذكور على إخفاء مشاعرها لآخرين سواء كان الإخفاء لفظيا أو غير لفظيا، كما تستطيع أيضا أن تخفى مشاعرها لفترة أطول من الذكور.

ولا شك إن تربية الذكور تختلف عن تربية الإناث، فالذكورة محكومة دائما بالسيطرة، وعدم التعبير عن المشاعر، لأن التعبير عن المشاعر هو علامة من علامات الضعف بالنسبة للرجال، فالبكاء والخوف، والغضب، مرفوض بينما المجال للأنثى فهو مجال مفتوح، فالذكورة تعنى القيادة والإدارة والمسئولية فى ثقافة المجتمعات الشرقية، بالإضافة إلى أتساع نطاق المطالب والحاجات لدى الذكور، ومن ثم، فإن الدور الرجولي يفرض على الرجل الكثير من الضغوط، بينما تقل الضغوط بالنسبة للأنثى. واستنادا إلى نتائج الدراسة الحالية، يقدم الباحث برنامج تدريبي مقترح:

يقوم البرنامج على محورين أساسيين هما:

الأول: من خلال الارتباط الإيجابي - للضغوط الحياتية (ضغوط أسرية، ضغوط أكاديمية، ضغوط اقتصادية، ضغوط اجتماعية، ضغوط بيئية، ضغوط ثقافية، ضغوط شخصية) مما يشير إلى إن أى تعديل فى احدهما سيؤدى إلى تعديل الأخر، هذا بالإضافة إلى إمكانية خفض حدتهم - والارتباط السلبي بينهما والذكاء الوجداني والذي يشار أيضا إلى إن أى تنمية له ستؤدى إلى خفض حدتهم.

الثاني: ومن خلال نموذج الذكاء الوجداني - المختلط - الذى اقترحه بار أون، والذي يرى فيه إن الذكاء الوجداني هو نتيجة لتفاعل الخصائص والسمات الوجدانية والاجتماعية والعمليات المعرفية (جولمان، 2000: 262) يمكن صقل وتدعيم الجوانب الإيجابية للذكاء الوجداني لدى الطلاب ذوى أحداث الحياة الضاغطة المرتفع. من هنا، نجد إن البرنامج التدريبي المقترح يجب أن يتضمن المكونات الآتية:

أولا: إعطاء معلومات:

تقديم معلومات حول طبيعة أحداث الحياة الضاغطة، دور العلاج النفسي والسلوكي فى التخفيف من الضغوط والتعايش معها، وذلك لشحن دافعية الأفراد وزيادة اهتمامهم بالتدريب.

ثانيا: التدريب على تعلم ضبط الاندفاعات والتحكم فى الغضب:

من الضروري تعلم الوعي بالأفكار والمشاعر المرتبطة بالعنادية والغضب وذلك من خلال ملاحظتها والتصريح بها

ووصفها أو كتابتها كما يشعر بها الشخص فعلا (Goleman, 2001: 216).

كما تتطلب تعلم بعض التقنيات الإجرائية التى من الممكن أن يستخدمها الفرد فى الحياة اليومية مثل التنبؤ بالدخول فى

هذه الحالة منذ البداية تفاديا لتفاقمها، بالإضافة للتدريب على وصف المشاعر والسلوك فى المواقف التى استطاع الشخص

فيها التحكم فى مشاعر الغضب والعداية، وتتضمن الخطوة التالية للوعي بهذه المشاعر تعلم بعض الاستراتيجيات التى تساعد على التحكم فيها والتى من قبيل:

- 1- تيسير عملية التفكير من خلال تعلم زيادة الوعي بالحديث الذاتى الإيجابى أو السلبي فى موقف الغضب (Stenberg, 2004: 87).
- 2- محاولة مقاومة الأفكار المرتبطة بمشاعر الغضب والعداية من خلال إيقافها الفورى وخاصة فى بدايتها مما يقل من احتمال استمرارها (Williams & Williams, 1997: 12).
- 3- الاستبدال المتعمد للأفكار غير المنطقية بأفكار منطقية وإعادة تشكيل الموقف الذى آثار الغضب ورؤيته بشكل آخر بناء على المنطق وتفهم الموقف (Williams & Williams, 1997:13).
- 4- تهدئة الجسد والعقل بالابتعاد عما يثير مشاعر الغضب داخلنا وهنا يمكن زيادة الوعي بطبيعة العلاقة بين الانفعال والمخ ومفهوم المواجهة أو الهرب وعلاقته بالانفعالات (Stenberg, 2004: 78).
- 5- تعلم طرق التعاطف مع الآخرين وتبنى وجهة نظرهم للتخلص من مشاعر العداية تجاههم، ومواجهة مصدر الغضب بأسلوب ايجابى فعال (Goleman, 2001: 214).
- 6- تعلم تكنيكات الاسترخاء العضلي المنظم للتخلص من القلق والتوتر المرتبط بمواقف الغضب والعداية.
- 7- زيادة وعى الشخص بأهمية الدافعية الذاتية فى الحياة (Briones, 2007: 33).
- 8- إكساب الشخص بعض مهارات التحكم فى الاندفاعات ويمكن هنا استخدام بعض التكنيكات الإجرائية وربطها بالمواقف الحياتية اليومية من قبيل المقارنة بين المواقف التى نستطيع التحكم فيها فى اندفاعاتنا وتأجيل الإشباع، والمواقف التى نعجز فيها عن ذلك بالإضافة تحديد المشاعر التى يشعر فيها الفرد بالموقف الذى يستطيع أن يتحكم فيه فى رغباته واندفاعاته.

ثالثاً: تعلم إدارة الضغوط:

يعرف وولتر (Walter, 1992) تعلم إدارة الضغوط على تعلم الفرد لمجموعة من الأساليب (التكنيكات) تساعد على رفع قدرته على مواجهة الضغوط وتقليل مستوى المشقة الذاتية لديه، والتى تشمل تنمية الوعي المعرفى لدى الأفراد بطبيعة الضغوط والقلق واكتساب مهارات تؤدى إلى المواجهة الإيجابية لهذه الضغوط ثم التدريب والممارسة الفعلية لهذه الأساليب فى مواقف فعلية حتى تصبح جزءاً من الحياة اليومية للفرد.

أما بايبرشتين (Biberstein, 2006) فيشير إلى إن التدريب على إدارة الضغوط يتضمن شقا معلوماتيا وآخر تجريبيا، يمكن توضيحهما فيما يلى:

- 1- الشق الأول المعرفة المعلوماتية ويشمل تقديم معلومات حول الموضوعات التالية:
نظرية المشقة والاستجابة - ممارسة الرياضة الجسمية وأثرها - التأمل - السيطرة على القلق - توقيف الأفكار - دحض الأفكار غير المنطقية - تحديد الأهداف وإدارة الوقت.
 - 2- أما الشق الثانى فيتضمن المعرفة التجريبية ويشمل التدريب على:
تكنيكات تنظيم التنفس - الوعي بالجسم - الاسترخاء العضلي - التوليد الذاتى - التخيل - التدريب السلوكي على عملية إدارة الذات (عثمان على، 2007: 123 - 126)، وفى المقابل يشير لاندروم (Landrum, 1999) إلى إن البرامج فى مجال إدارة المشقة تنحصر فى ثلاثة مجالات تتمثل فى التكنيكات الجسدية والتكنيكات المعرفية والتكنيكات المختلطة التى تدمج ما بين التكنيكات المعرفية والجسدية.
- ومن الواضح إن التدريب على إدارة الضغوط يتطلب معرفة أساليب المواجهة المختلفة التى يستخدمها الفرد عند مواجهة الضغوط، وذلك من خلال الفهم الواضح لمفهوم الضغوط والصراع الناتج عنها، ومحاولة الربط بين الأسباب التى تؤدى إلى الدخول فى مواقف الصراع والنتائج التى يؤدى إليها هذا الدخول، وتحديد الأساليب التى يستخدمها الشخص فعليا عند مواجهة

الصراع وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، والقيام بالمواجهة الايجابية للصراع بناء على فهم الموقف ووضع خطة تمكن الشخص من أن يقلل من الاستراتيجيات الأقل كفاءة وزيادة استخدام الاستراتيجيات الأكثر كفاءة (سحر علام، 2001: 14). ومن الاستراتيجيات الفعالة في هذا الإطار:

1- تحسين مهارات اتخاذ القرار:

وذلك من خلال تحديد المواقف السابقة التي كان اتخاذ القرار غير ملائم وتحديد المترتبات السلبية التي نتجت عن اتخاذ القرار غير الملائم (Moore, 2005: 118)، كما تتضمن تحديد المشكلة واستخدام التفكير لتحديد البدائل وتقييم البدائل والعمل على اتخاذ القرار وإعادة تقييم القرار المتخذ (Briones, 2007: 45).

2- تعلم مهارات حل المشكلات:

الحل الابداعي للمشكلات، يمكن التدريب على نموذج الحل الابداعي للمشكلات ذي المراحل الست لايزاكسن وتريفنجر، والذي يتضمن (اكتشاف المأزق واكتشاف البيانات واكتشاف المشكلة واكتشاف الفكرة واكتشاف الحل وقبول الحل)، كما يتم تعلم التمييز بين دور كل من التفكير الافتراضي والتفكير الالتقائي في كل مرحلة من هذه المراحل (ايمن عامر، 2007: 223).

3- أسلوب الاستبدال وصرف الانتباه عن موضوع الضغوط:

وذلك من خلال المحاولة الايجابية للتعامل مع المواقف الضاغطة بالاندماج في أنشطة أخرى بديلة مثيرة للبهجة من قبيل ممارسة الهوايات والتدريبات الرياضية (Birones, 2007: 14)، كما يمكن أن تستخدم استراتيجية اللعب لخفض التوتر والقلق والانفعال الزائد، ويطلق اللعب على كل الأعمال غير الجدية التي تتجلى فيها الحالة التلقائية وعدم التقيد بقيد ما غير قانون اللعبة، وعدم الشعور بالمسؤولية والشعور باللذة والارتياح أثناء ممارسة اللعب والمثابرة والاستمرار من اجل الحصول على اكبر قسط من اللذة (عثمان خضر، 2002: 34)، وهذه الاستراتيجيات من الاستراتيجيات الفعالة في مواجهة الضغوط التي لا يكون للفرد دور فعال في حلها، مثل فقد عزيز، أو مرض عضال.

4- طلب الدعم من الآخرين:

وهو من الأساليب الفعالة في إدارة الضغوط على المستوى الأجرائي والمعرفي والانفعالي.

5- إعادة الهيكلة المعرفية:

وهي المحاولة الايجابية لتغيير وجهة نظر الشخص عن الموقف الضاغط والنظر إليه بطريقة أكثر إشراقاً، والتي تتضمن استراتيجيات من قبيل التفكير الايجابي والتفاؤلي (Briones, 2007: 30).

6- استراتيجيات تهدف إلى التوصل إلى اللياقة البدنية:

يجب أن تهدف هذه الاستراتيجيات في مجملها جعل النشاط البدني جزءاً من الممارسة اليومية للفرد وتشجيعه على الاستمرار، وتشمل هذه الاستراتيجيات ممارسة الرياضة البدنية وممارسة تمارين التنفس، وتعتبر هذه الاستراتيجيات من الأساليب التخفيفية التي تشمل كل من الاسترخاء وتحويل التفكير من مصدر الضغوط إلى نشاط آخر أكثر إثارة للبهجة. (على الخوادة، 2003: 78)

رابعاً: تعلم استراتيجيات تساعد الفرد على تغيير الحالة المزاجية السلبية:

ويمكن هنا استخدام استراتيجيات من قبيل:

1- زيادة وعي الأشخاص بحالتهم المزاجية.

2- تعلم ملاحظة الحوار الذاتي أثناء الحالات المزاجية المختلفة.

3- التعديل المعرفي للأفكار السلبية، القائم على التحليل الموضوعي للموقف وللأفكار السلبية بالمزاج السلبي.

4- التدريب على ممارسة خبرة الإفصاح عن المشاعر وتعلم الاستراتيجيات التي تساعد على الوصول لهذه الخبرة.

5- استخدام تكتيكات إجرائية من قبيل المقارنة بين أداء الأعمال في الحالة المزاجية الجيدة وأداء نفس الأعمال في الحالة المزاجية السيئة.

- 1- أحمد عبد الخالق (1998). الصدمة النفسية مع إشارة خاصة إلى العدوان العراقي على دولة الكويت، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.
- 2- أبو بكر موسى (1997). أزمة الهوية والأكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي، دراسات نفسية، 3 (7)، 236 - 248.
- 3- أمنية الشناوي (2005). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار أون لنسبة الذكاء الوجداني فى التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية، 15 (1)، 99 - 161.
- 4- إيناس عبد الفتاح ومحمود نجيب (2002). مقياس أحداث الحياة المضاعطة لطلاب الجامعة، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 5- حسين طاهر (1993). أثر الضغوط النفسية على الأطفال والكبار - ودور أولياء الأمور تجاه المواقف المضاعطة، مجلة التربية، الكويت، 4 (2)، 36 - 42.
- 6- دانييل جولمان (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلي الجبالي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- 7- راوية دسوقي (1991). ضغوط الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية للمتزوجين والمطلقين " دراسة مقارنة بين عينة سعودية وأخرى مصرية "، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 14 (4)، 200 - 226.
- 8- سحر علام (2001). تقييم فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 9- صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاى (1999). الذكاء الوجداني للراشدين، كراسة التعليمات، القاهرة: دار القباء للطباعة والنشر.
- 10- صلاح مراد (2000). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 11- طلعت منصور وفيولا الببلاوى (1989). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين - دليل للتعرف على الصحة النفسية للمعلمين، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 12- عادل هريدى (2003). علاقة الذكاء الوجداني بالأعراض النفسجسمية، مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، 12 (1)، 32 - 53.
- 13- عبد الستار إبراهيم (1998). الأكتئاب - اضطرابات العصر الحديث - فهمه وأساليب علاجه، مجلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- 14- عثمان خضر (2002). الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد، دراسات نفسية، 18 (2)، 12 - 41.
- 15- عثمان على (2007). فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الإبتكارى للأطفال، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 16- على الخوالدة (2003). أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي فى تحصيل طلبة الصف السادس الأساسى، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- 17- على مفتاح (2005). الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي لدى الشباب الجامعي، مجلة الخدمة النفسية، جامعة عين شمس، 1 (1)، 91 - 152.

- 18-فاطمة وهبة (2006). التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع اقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 19-فرج عبد القادر وآخرون (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، بيروت: دار سعاد الصباح.
- 20-مايسة شكرى (2005). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بأساليب مواجهة المشقة، دراسات نفسية، 9 (3)، 387 - 416.
- 21-محمد حبشى (2003). مقارنة البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحققي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 18 (2)، 137 - 149.
- 22-محمد طة (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع والإنجاز الكاديمي - دراسة عبر ثقافية - مجلة العلوم التربوية، الأردن، 1 (1)، 29 - 88.
- 23-نهى الزيات (2006). تنمية الذكاء الوجداني - باستخدام أنشطة اللعب - وأثره على خفض الإضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- 24- Alexndra B. (2003). Machiavellianism: an Alexthymic perspective, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (6), 730 – 744.
- 25- Bar – On R. (1997). *The Emotional quotient inventory: Users manual*. Toronto, Canada: Multi – health system.
- 26- Bar – On R. (2004). Emotional expression and implications for occupational stress: An application for the emotional quotient Inventory [E Q – I]. *Personality and Individual Differences*. 28 (4), 1107 – 1118.
- 27- Bar – On R. (2005). The Bar – On model of emotional of emotional social intelligence, In: Berrocalf .P. Extremena N. (Guest Editors) special Issue on emotional intelligence. *Psicothema*, I V.
- 28- Briones J. (2007). A stress management and coping skills classroom guidance: Program for elementary school students. (Electronic Version).Unpublished doctoral dissertation school of Education Texas.
- 29- Charles A .(1993).Academic stress role of social support , *Journal of Nervous and Mental Disease* , 40 (165), 303 – 320 .
- 30- Cherniss C .(2000).Implementing emotional intelligence programs in organizations .In:D.Goleman , C.Cherniss (Eds).How to select for , measure , and improve emotional intelligence in individuals groups , and organizations . San Francisco, Jossey – Bass AWiley Company, 285 – 303.
- 31- Cho S. (2001). Across cultural study of factors that predict stress among international college students . *Journal of Abnormal Psychology*, 48 (10), 77 – 85.
- 32- Constance H. (2004). Intergenerational transmission of depression test of an interpersonal stress model in a community sample . *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 72 (3), 511 – 522.
- 33- Goleman D. (2001). Training for emotional intelligence model, In: D. Goleman, C.Cherniss (Eds). How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. San Francisco, Jossey – Bass, AWiley Company, 209 – 223.
- 34- Hans J. (2004). Alexithymia and personality in relation to dimensions of psychopathy , *American Journal Psychiatry* , 161 (7) , 1299 – 1301 .
- 35- Hein S. (2001). Definition and history of emotional intelligence: Building an emotion – centered curriculum. New York: Teachers College, Columbia University.
- 36- Jain C. (2005). Emotional control , stress , and health , *Journal of Psychology Health* , 14 (5) , 813 – 827 .

- 37- Jula A. (1999). Alexithymia a facet of essential hypertension .*Journal of Psychosomatic Research* , 15 (33) , 1057 – 1061 .
- 38- Karuso D. (2002). Effects psychological of research on coronary heart disease , *Annual Review of Psychology* , 53 (1) , 354 – 369 .
- 39- Kimble C. (1990). *Social psychology. Studying human Interaction.* W M. C. Brown Publishess. U. S. A.
- 40- Kisker G. (1977). *The disorganized personality.* Third Edition. McGraw – Hill Company Publisher. U .S .A.
- 41- Krivoy E. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. *Medical & Pediatric Oncology*, 35, (3), 382. (Abstract Psycho I N F O).
- 42- Kurz M. (1992). The Influence of family structure on the relationship between stressful life and illness, *Journal of Counseling Psychologist*, 7 (47), 2141 – 21 59.
- 43- Lazarus R. (1976). *Patterns of adjustment (3rd Ed)* . McGraw – Hill Book Company. New York.
- 44- Malakoff S. (1993). Blood platelet responsively to acute mental stress. *Psychosomatic Medicine*, 55 (6), 477 – 482.
- 45- Mayer J .D. Salovey P. Caruso D. (2001). Models of emotional intelligence, In: R. Sternberg (Eds) *Hand Book of Intelligence.* Cambridge, U K.
- 46- McNamara S. (2000). Stress in young people – whets new and what can we do? *Journal of Developmental Psychology*, 18 (1), 5 – 20.
- 47- Newby F. (1997). Social support, self – efficacy and assertiveness as mediators of student stress, *Journal of Human Behavior*, 50 (34), 51 – 62.
- 48- Pennebaker J. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process, *Psychological Science*, 40 (8), 162 – 166.
- 49- Raikkonen K. (1999). Effects of hostility on ambulatory blood pressure and mood during daily living in health adults, *Health Psychology*, 18 (1), 44 – 53.
- 50- Rooke S. (2006). Ameta – Analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health personality and individual differences, *Journal of Psychology Monographs*, 125 (2), 10 – 30.
- 51- Salovey P. (2006). Applied emotional intelligence regulating emotions to become healthy, wealthy , and wise , In : Ciarrochi J. Forgas J. P, Maye J. D, (Eds) *Emotional intelligence in everyday life* , Psychology Press Taylor & Francis Group N. Y.45.
- 52- Stenberg M. (2004). The impact of emotional intelligence training and coaching on student's attrition in private post secondary education. (Electronic Version). Unpublished Master Dissertation, Royal Roads University, U .S A.
- 53- Taylor J. (2000). Recent developments in a lexithymia theory and research, *Canadian, Journal of Psychiatry*, 45 (2), 140 – 152.
- 54- Williams V. & Williams R. (1997). *Working with emotional intelligence .* Personal Psychology, 52 (3), 10 – 25.
- 55- Wolman B. (2000). *Psychosomatic disorders*, London, Plenum Medical Book Company.
- 56- Woolery A. & Salovey P. (2004). Emotional intelligence and physical health, In: Nylicek I. Temoshok L. (Eds) *emotional expression and health advances in theory, assessment and clinical applications*, N. Y. Brunner Routhedge.