517
المجلد 14 العدد 4 ديسمبر 2013

أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة

د. فؤاد طه طلافحة
قسم علم النفس
كلية العلوم التربوية-جامعة مؤتة
fuadtalafha@hotmail.com

أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة

د. فؤاد طه طلافحة
قسم علم النفس
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة، تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات. وعدم وجود فروق في الذكاء العاطفي وأبعاده والقدرة على حل المشكلات وأبعادها تعزى للنوع الاجتماعي. ووجود فروق في الذكاء الانفعالي وبعديه (تنظيم الانفعالات، وإدارة الانفعالات) تعزى للتخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في بعد التعاطف تعزى للتخصص. في حين تبين وجود فروق في القدرة على حل المشكلات وأبعادها (الثقة، والتجنب، والضبط الشخصي) تعزى للتخصصات العلمية.

ولقد تم التوصية بمجموعة من التوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، القدرة على حل المشكلات، التحصيل الأكاديمي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١١/١٠/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/٩/٣٠م

The Effect of Emotional Intelligence and Achievement Problems Solving Ability of the First Level Students at Mutah University

Dr. Fuad T. Talafeh
Psychology Dept. Chairman
Mutah University

Abstract

This study aimed at detecting the effect of emotional intelligence and problem solving ability on achievement within first level students at Mutah University, and its relation to gender and major. The sample consisted of (486) male and female students randomly chosen. The results indicated that there was a positive relationship between the emotional intelligence and problem solving ability, and no significant differences in the dimensions of both emotional intelligence and problem solving ability due to gender.

The results also indicated that there were significant differences in the dimensions of emotional intelligence (emotions regulation and management) due to majors, and no differences in the dimension of empathy. Regarding the problems solving ability, differences were found in dimensions of confidence, avoidance, and personal control due to major. Discussion and recommendations were addressed accordingly.

Key words: emotional intelligence, problem solving, achievement

520
المجلد 14 العدد 4 ديسمبر 2013

أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة

د. فؤاد طه طلافحة
قسم علم النفس
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

المقدمة

يشكل البحث في القدرات العقلية عموماً محوراً أساسياً من محاور البحث في مجال القياس النفسي والتربوي، حيث بدأ الحديث فيها عن مفهوم الذكاء العام وتحول إلى الاعتقاد بوجود عاملين للذكاء اللفظي والذكاء الأدائي(غير اللفظي)، ثم ظهرت نظرية تقول بالذكاءات المتعددة التي تتعلق بجوانب أكثر تحديداً، كالذكاء الرياضي والموسيقي واللغوي والفني والعاطفي...الخ. وهكذا فقد برز الحديث عن مفهوم الذكاء العاطفي في العقدين الأخيرين، وإن كان ثورندايك من أوائل الذين انتبهوا له باعتباره واحداً من مظاهر الذكاء الاجتماعي الذي هو جزء من القدرات العقلية.

وتبدو أهمية الذكاء العاطفي في وقتنا الحاضر نتيجة لما يواجهه المجتمع من العديد من المشكلات المتعلقة بمختلف مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وليس ثمة شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط القدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل يجب أن يمتلك مهارات اجتماعية وعاطفية تتكامل مع ما لديه من المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة، والخروج من الأزمات التي يمر بها الفرد بين حين وآخر، ومن هنا يتضح أهمية هذه المهارات لدى الأفراد والقدرة على إدارتها والتعامل معها والانسجام بينهم بفاعلية، وهذا ما أدى إلى الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي لتأثيره القوي على ذلك (Pfeiffer, 2001).

وبدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي والمضمون المتعلق به في بداية نشأته وتم توجيهه نحو تنشئة وتربية الأطفال وتعليمهم كمفهوم مقصور على ذلك المجال، ولكنه بعد ذلك بدأ يمتد إلى أماكن العمل والعلاقات البشرية لما كان له من تأثير على الأفراد في بيئات عملهم المختلفة، حيث يسهم بفهم المشكلات بصورة أعمق، وفهم العلاقات الاجتماعية الناشئة بسبب العمل وكيفية إدارتها وتحسينها بصورة أفضل (شابيرو، ٢٠٠٧).

ولقد تنوعت الاتجاهات النظرية في تعريف مفهوم الذكاء العاطفي شأنه في ذلك

شأن الذكاء بالمفهوم التقليدي، على الرغم من حداثة المفهوم في التراث النفسي، وتواترت التفسيرات العلمية لذلك عبر قراءة متأنية عميقة لهذا البعد من قبل جولمان (Goleman) الذي أصدر كتابه في (الذكاء العاطفي) عام (١٩٩٥) وتناول فيه بإسهاب ارتباط حركة الانفعالات بالدماغ وتفاصيل تلك الارتباطات العصبية، وبالتالي تشكلت نظرية جولمان في الذكاء العاطفي في هذا الصدد، علما بأن تلك الارتباطات قد أشار إليها ديكارت في القرن السابع عشر، ولكن لم يلتفت أحد لمقولته، بأن الانفعالات لا ترتبط بحركة المشاعر بقدر ما ترتبط بأعصاب بالدماغ، باعتبارها المحرك والمؤجج (زيناتي،١٩٩٤). ولكن المقولة أخذت شهرتها في أواخر القرن العشرين، مع حركة جولمان لمحو الأمية الوجدانية، في ارتباط الانفعالات بالحركة العصبية بالدماغ، في حين توجهت رؤى باحثين آخرين نحو الذكاء العاطفي من خلال دراسة مهاراته أو قدراته أو أبعاده، وانطلاقاً مما سبق نبرز حالة تنوع الاتجاهات التي تناولت مفهوم الذكاء العاطفي.

فقد عرف ماير وسالوفي وكاريوسو الذكاء العاطفي بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

وعرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) على أنه نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على توجيه مشاعر الفرد والآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير وسلوكيات الفرد.

ويعرفه جولمان بأنه: مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة العاطفية وإدراك الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية (Goleman, 1995)، ويحدده بفهم الانفعالات الذاتية وإدارتها وتحفيز الذات والتعرف على انفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم (Goleman, 1996).

ويعرفه سالوفي وسوليتير (Salovey & Sluyter, 1997) بأنه: القدرة على الإدراك الدقيق والتقييم والتعبير عن الانفعالات والقدرة على توليد المشاعر عندما تعمل على تيسير وتسهيل التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفية.

ولقد تم تحديد مفهوم الذكاء العاطفي من وجهة نظر الباحث على أنه: عبارة عن منظومة من الكفايات العاطفية والاجتماعية الناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ، فتشكل مكوناً مندمجاً بينها، في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين لها، فيترتب عنها وعيه بذاته، وإدارة انفعالاته والتعاطف، مما يكسبه لغة مرنة

وإيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة، والقدرة على مواجهة الضغوط، وحل ما قد يواجهه من مشكلات.

وقد أشار عثمان وعبد السميع (١٩٩٨) إلى أن الذكاء العاطفي يتكون من خمسة أبعاد هي:

§ المعرفة العاطفية: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينهما مع الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

§ إدارة الانفعالات: القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية ، مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

§ تنظيم الانفعالات: القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بانفعالات مختلفة ؟ وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى؟.

§ التعاطف: القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا مع فهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.

§ التواصل: التأثير الإيجابي القوي في الآخرين ومدى تتبعهم وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

أما جولمان (Goleman, 1999) فقد قسم الذكاء العاطفي إلى خمسة عوامل هي:

١- الوعي بالذات: ويتضمن هذا القسم معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته العاطفية ورؤية واضحة لانفعالاته.

٢- إدارة الانفعالات: ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة، بحيث يشعر بأنه سيد نفسه. وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).

٣- دافعية الذات (حفز الذات): بمعنى أن الذكاء العاطفي يؤثر بقوة وبعمق في كافة القدرات الأخرى إيجاباً أو سلباً؛ لأن حالة الفرد العاطفية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.

٤- التعاطف: ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.

٥- المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناءً على فهم ومعرفة مشاعرهم.

ويشير ليفنسون (Levinson, 1999) إلى أن الذكاء العاطفي يتألف من خمسة أبعاد

هي:-

§ الإدراك العاطفي : أي القدرة على معرفة الانفعالات التي تشعر بها مع توضيح العلاقة بين مشاعرنا وما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.

§ التحكم في المشاعر : وتعني إدارة المشاعر المندفعة ، والتفكير الواضح.

§ الثقة والضمير الحي : أي المحافظة على التكامل وتحمل المسئولية للأداء الشخصي.

§ فهم الآخرين : أي الحساسية لمشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها مع الاهتمام النشط تجاههم.

§ الحساسية لاحتياجات نمو الأفراد الآخرين ومساندتهم مع تدعيم قدراتهم.

وقد ركز جولمان (Golman) على أهمية الذكاء العاطفي في حل المشكلات من خلال إشارته إلى بعد المهارات الاجتماعية (Skills Social) (إدارة انفعالات الآخرين) كواحد من الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي التي يرى ضرورة توافرها في كل نشاط فردي أو جماعي، ويعني كيفية تكوين علاقات وصداقات الفرد وحسن إدارتها مع الآخرين، والتعامل مع المجتمع بكل مهارة واقتدار، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض (حسين، ٢٠٠٧).

ويشير (حسين، ٢٠٠٣) إلى منظور آخر للذكاء العاطفي، حيث إن للذكاء العاطفي ستة مكونات تشتمل على المهارات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي والتفكير وحل المشكلات والتفاعل الاجتماعي والنجاح الأكاديمي والعمل والعواطف وهي:

§ العواطف الأخلاقية: وتعني توفر العواطف والسلوكيات التي تتعلق بالاهتمام بالآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة وتغذية الآخرين بالأفكار السليمة وتكوين السلوكيات المطلوبة للأعمال الخيرية والتطوعية والتسامح واتباع النظم والقوانين الاجتماعية.

§ مهارات التفكير: وتشمل التفكير بشكل واقعي بالنسبة للمشكلات والهموم، والتفاؤل الذي يسهم بتغيير المشاعر والأفكار السلبية إلى مشاعر وأفكار إيجابية، وتغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير بالمشكلة أو الواقع.

§ حل المشكلات: وهنا يأتي دور بناء استراتيجية للتعامل مع المشاكل ومعالجتها، وتحديد المشكل بدقة، ومحاولة الوصول للحلول المختلفة، وإعداد البدائل.

§ المهارات الاجتماعية: وتشمل التفاهم مع الآخرين ومهارات التخاطب والتواصل معهم، والتعبير عن الاحتياجات بوضوح، والمشاركة مع الآخرين، والاهتمام المتبادل بين الفرد والآخرين.

§ النجاح العملي الأكاديمي: وتعني مهارات الإنجاز كتوقع النجاح والسيطرة أو التحكم بالبيئة

الخارجية والعزيمة والإصرار.

§ العواطف: وهنا يأتي دور تنمية العواطف ومعالجة وتنشيط الأجزاء العاطفية لدى الفرد، وبناء وإلهام الفرد عاطفياً.

ويضم مفهوم الذكاء العاطفي مجموعة كبيرة من المهارات الفردية والميول، يشار إليها بالمهارات داخل الشخص وبين الأشخاص، والتي تقع خارج نطاق المجالات التقليدية للمعرفة الخاصة والذكاء العام والمهارات الفنية والمهنية، ولكي يؤدي الفرد وظائفه كاملة، ويكون متوازناً فلا بد أن يتمتع بالذكاء التقليدي والذكاء العاطفي ، حيث إن النجاح في الحياة يحتاج إلى أكثر من مجرد المخ، والفرد يجب أن يكون قادراً على تنمية علاقاته الشخصية والمحافظة عليها، وأن يتيح لنا الفرصة كي نفكر بإبداع، وأن نستخدم عواطفنا لحل المشكلات (المصدر، ٢٠٠٨).

وتشير ادلر ليندا (Edler Linda) إلى أنه إذا أردنا التعرف على مفهوم الذكاء العاطفي بشكل جيد، فيجب القيام بعملية تحليل دقيقة لمفاهيم الذكاء ومفاهيم العاطفة، فمفهوم الذكاء عموماً يعني مقدرة الفرد على التعلم والاستفادة من التجربة، والاستجابة بنجاح إلى الخبرات الجديدة، والقدرة على حل المشكلات، والتوصل إلى نتائج بصورة مباشرة (ناصف، ٢٠٠٣).

وقد حاول كثير من علماء النفس الوقوف على مفهوم المشكلة وحلها فعرفها أورمرود (Ormrod, 1995) بأنها: عبارة عن موقف يحتاج إلى المعالجة والتجهيز، أو خبرة تبعث على الحيرة أو الإرباك يواجهها الفرد، وتتطلب منه اتخاذ القرارات بناء على خطة حل.

ويرى جانييه (Gagné) أن حل المشكلات عملية عقلية معقدة، وترتبط بعلاقة وثيقة بتعلم المبادئ، وهي قدرة تتطلب توفر عدد من القدرات والاستعدادات الضرورية السابقة المتدرجة، بحيث تبدأ من الخبرات السهلة والبسيطة ثم تنتقل إلى الخبرات الأكثر تعقيداً، وتؤدي جميع تلك الخبرات إلى تعلم الفرد لحل المشكلة، وتلك الخبرات تتدرج من المحسوس حتى تصل في قمتها إلى خبرات تتضمن قدراً أكبر من التجريد، ولذلك وضع جانييه حل المشكلات في قمة هرمه التعليمي (قطامي، ١٩٩٠).

وهكذا فإن حل المشكلات نوع من التفكير يتطلب مهارة، ومن الممكن أن يتعلمه الفرد، ويتحسن عن طريق الممارسة، ويمكن تدريسه في المدارس. والفرد في حله للمشكلات التي يواجهها له أسلوب تفكير خاص به، وهذا الأسلوب يختلف من فرد إلى آخر.

أما ليستر (Lester) فيرى أن القدرة على حل المشكلات تتأثر بعدد من العوامل، كالعوامل

البنائية (Structural Variables) والتي تتعلق ببيئة المشكلة وصعوبتها، والعوامل الشخصية (Subject Variables) والتي تتعلق بالفرد ذاته مثل الذكاء والخبرة والعمر والاتجاهات والدافعية وتوقعات النجاح والفشل والتدريب الذي يتلقاه الفرد بالإضافة إلى الاستراتيجية المتبعة أثناء تعامله مع المشكلة (قطامي، ١٩٩٠).

وكما يذكر جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) أنه وبعد ثمانين سنة تقريباً من وضع أول اختبارات الذكاء جاء جاردنر ليقول: إن ثقافاتنا قد عرفت الذكاء تعريفاً ضيقاً جداً، وقدم عوضاً عن ذلك تعريفاً مقترحاً للذكاء: بأنه "القدرة على حل المشكلات، أو إبداع نتاجات ذات قيمة في بيئة ثقافية أو أكثر"، وهو تعريف يشير إلى التعددية في تعريف الذكاء.

ويرتبط الذكاء العاطفي إيجابياً مع النجاح الأكاديمي، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Barchared, 2001). كما أشارت دراسة (Wentzel, 1991) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل المدرسي والكفاية الاجتماعية، وأشارت دراسات إلى أن الذكاء العاطفي مؤشر دال على النجاح الأكاديمي كما في دراسة (Parker, J.D.A, et. al, 2002) حيث ارتبط النجاح الأكاديمي بكل بعد من أبعاد الذكاء العاطفي وبالذكاء العاطفي ككل، وبينت الدراسة بأن إدارة الضغوط أكثر ارتباطاً بالنجاح الأكاديمي، وقد أشار التقرير الصادر عن المركز القومي الإكلينيكي لبرامج الأطفال، إلى أن النجاح الأكاديمي لا يمكن التنبؤ به من خلال ما يمتلكه الطالب من المعارف، أو من خلال القدرة المبكرة على القراءة، بقدر ما تتنبأ به المقاييس العاطفية والاجتماعية والمتمثلة في ثقة الطفل بنفسه، وشعوره بالأهمية وقدرته على التحكم بسلوكه والالتزام بالتعليمات والانسجام مع الآخرين (Goleman, 1995).

ومنذ أن ظهر مفهوم الذكاء العاطفي أجريت العديد من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم، ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي تلك الدراسة التي قامت بها راضي (٢٠٠١) بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري، وذلك على عينة من طلاب الجامعة بلغت (٢٨٩) طالباً وطالبة، طبق عليهم اختبار الذكاء العاطفي من إعداد الباحثة. وأشارت النتائج إلى تفوق الإناث في بعدي الذكاء العاطفي(التعاطف، وإدارة العلاقات، والدافعية)، في حين لم توجد فروق بين الجنسين في بعد ضبط الانفعالات، وأن ذوي الذكاء العاطفي أكثر تحصيلاً دراسياً وأفضل في امتلاك قدرات التفكير الابتكاري من ذوي الذكاء العاطفي المنخفض.

كما أجرى (عجوة، ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء

العاطفي وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٥٨) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي، في حين كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والتوافق النفسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي تعزى للجنس والتخصص.

أما بالنسبة للقدرة التنبؤية للذكاء العاطفي بالتحصيل الأكاديمي فهدفت دراسة فيلا (Vela, 2003) إلى اختبار أثر الذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة، شملت عينة الدراسة (٧٦٠) طالباً وطالبة في جامعة جنوبي تكساس، وتم استخدام التقرير الذاتي لقياس مستوى الذكاء العاطفي، واختبار (SAT) للاستعداد الدراسي لتقدير درجات التحصيل الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، وأن استخدام علامات (SAT) بالاقتران مع مهارات الذكاء العاطفي يؤدي إلى تنبؤ أفضل بالتحصيل الأكاديمي.

وفيما يتعلق بأثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات على الأداء فهدفت دراسة كل من جوردان وتروث (Jordan & Troth, 2004) إلى الكشف عن أثر الذكاء العاطفي في أداء المجموعات. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) شخصاً يعملون في مجموعات تدار من خلال الذكاء العاطفي وباستخدام حل المشكلات في إطار الفرضية التي اقترحت وجود أثر إيجابي للذكاء العاطفي على أداء العاملين. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر واضح لاستخدام الذكاء العاطفي باستخدام حل المشكلات في أداء العاملين، وكذلك وجود أثر إيجابي في أداء المجموعات وكذلك المساهمة الفاعلة في استراتيجيات العمل والتوقعات المستقبلية.

كما أجرى ويليامز (Williams, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد الكفاءات التي ترتبط بالذكاء العاطفي وحل المشكلات التي تميز بين المديرين المتميزين والعاديين في إدارتهم بالمدارس، وطبقت الدراسة على (١٢) مديراً متميزاً، و(٨) مديرين عاديين، ومن أهم نتائجها أن الكفاءات التي ترتبط بالذكاء العاطفي هي: الثقة بالنفس، والتحكم الذاتي، والوعي بالذات، وتوجهات الإنجاز، والمبادرة، والوعي التنظيمي، والتأثير، والتعاون والعمل بروح الفريق، والتفكير التحليلي، كما وتبين وجود فروق بين المجموعتين في القدرة على التكيف مع متطلبات عملهم، وفي خلق المناخ الملائم للتعليم لصالح المديرين المتميزين.

وأجرت السميرات (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة، وتم استخدام اختبار ماير وسالوفي وكارسو، حيث طبقت

الدراسة على عينة تكونت من (٥٠٠) طالباً وطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات الإنسانية تعزى لمستوى الذكاء العاطفي أو للتفاعل بين الجنس ومستوى الذكاء العاطفي، وعدم وجود فروق في تحصيل طلبة الكليات الإنسانية تعزى لمستوى الذكاء العاطفي أو للتفاعل بين الجنس ومستوى الذكاء العاطفي، ووجود فروق في درجات الذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق في درجات الذكاء العاطفي تعزى لمتغير التخصص أو التفاعل بين التخصص والجنس.

أما دراسة ريشمي (Reshmi, 2006) فسعت إلى الكشف عن أهمية متغيرات الذكاء العاطفي وحل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغيرات: الوظيفة، والسكن الجغرافي، والوظيفة والحالة الاجتماعية، وسمات الشخصية والدوافع الذرائعية والذاتية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) فتاة متزوجة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النساء اللواتي يتمتعن بنسبة ذكاء انفعالي عالٍ لديهن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والعائلية، وكذلك لديهن القدرة على إدارة منازلهن والعناية بأولادهن بشكل أفضل من غيرهن، إضافة إلى أن العواطف لديهن مرتفعة وتساهم بحل معظم المشكلات العائلية والزوجية، وكذلك أشارت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين طول فترة الزواج ودور الأمهات في حل المشكلات العائلية والمنزلية.

وأجرى الصمادي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالعلاقة بين الذكاء العام والذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية إربد الثانية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس: مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس التكيف الاجتماعي، ومصفوفة (رافن)، وتحصيل الطلاب من سجلاتهم المدرسية. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢٥٤) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الذكاء العاطفي بالتنبؤ في تفسير التباين في متغير التكيف الاجتماعي، كما أن لمتغيرات الذكاء العام والذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي قدرة تنبؤية في التحصيل الأكاديمي.

وأجرى المساعيد (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن وعلاقته بكل من دافع الإنجاز والتحصيل. وتألفت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من ذوي التخصصات العلمية والأدبية ومن مختلف المستويات الدراسية في الجامعة. وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي، واختبار دافع الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي وكل من دافع الإنجاز

والتحصيل، كما تبين وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي تعزى للتخصص ولصالح التخصصات الأدبية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمستويات الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يلاحظ بأن معظم الدراسات اهتمت بدراسة علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الأكاديمي، وتناول بعضها علاقة الذكاء العاطفي بالقدرة على حل المشكلات، في حين لم تتوفر أية دراسة عربية أو أجنبية بحثت في القدرة التنبؤية لكل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات على التحصيل الأكاديمي، سوى دراسة جوردان وتروث (Jordan & Troth, 2004) ودراسة ريشمي (Reshmi, 2006) واللتان لم تتناولا مجتمع الطلبة ومتغير التحصيل، إضافة إلى أنهما أجريتا على البيئة الأجنبية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسد فجوة في الدراسات العربية، وعلى الجامعات الأردنية على وجه الخصوص من حيث موضوعها ومن حيث عينتها.

مشكلة الدراسة

يلعب الذكاء عموماً ولا سيما العاطفي منه دوراً بارزاً في حياة المتعلمين على الصعيدين الاجتماعي والأكاديمي، وكذلك تعد مهارات حل المشكلات من المسائل الرئيسة نظراً لما يواجهه الطالب من كثير من المشكلات والعقبات. ومثل هذين المتغيرين يلعبان دوراً بارزاً في عمليات التكييف وتحقيق النجاح. ففي هذا الصدد أشار جولمان (Golman) إلى أهمية الذكاء العاطفي في التفاعلات الاجتماعية وفي التغلب على الصعوبات الحياتية التي تواجه الفرد ولا سيما على الصعيد المهني والأكاديمي. فمن خلال عملي في مكتب الإرشاد في عمادة شؤون الطلبة في جامعة مؤتة فقد لوحظ بأن العديد من طلبة السنة الأولى تنقصهم القدرة على حل المشكلات بحيث يلجأون إلى الآخرين في مساعدتهم على حلها. كما وجد أن هناك منهم من يعانون من مشكلات التكيف والتواصل والتفاعل مع الآخرين، وهذا ما شكل دافعاً قوياً لإجراء مثل هذه الدراسة للوقوف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة مؤتة والقدرة على حل المشكلات، حيث نتائج مثل هذه الدراسة قد تلقي الضوء على هذين المتغيرين بما يوفر المعلومات الكافية لاتخاذ الإجراءات المناسبة لتمكين الطلبة من تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

١- الكشف عن أثر كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة على التحصيل الأكاديمي.

٢- التعرف على الفروق في كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة السنة الجامعية الأولى تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

أسئلة الدراسة

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تتحدد تساؤلات الدراسة الحالية بالآتي:

١- ما مقدار ما يفسره متغيرا الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من محاولتها للكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات، مما يساعد في سد الثغرة، واستثارة أفكار بحثية جديدة في مجال مازال البحث فيه محدوداً. ولعل ما للذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات من أثر متوقع في الأداء الأكاديمي للطلبة يضيف لأهمية هذه الدراسة بعداً اخر.

كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من ناحيتين: الأولى هي المرحلة العمرية التي يمر بها هؤلاء الطلبة في الجامعة وهي مرحلة الشباب، وما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة المجتمع، حيث يمتلكون طاقات وإمكانيات غير محدودة في العطاء والبناء والتضحية والقدرات التي تؤهلهم نحو المواقع المتقدمة في مختلف المجالات. أما الناحية الثانية فتتمثل في أهمية جامعة مؤتة، فهي تؤدي دوراً مهماً في المجتمع، حيث تقوم الجامعة استناداً لما تؤديه من رسالة على إعداد الشباب وتأهيلهم لوظائف إنتاجية في المجتمع، وتساعدهم على النضج والتطور جسمياً ونفسياً واجتماعياً، وتوفر لهم أنشطة وفعاليات متعددة تسمح بنشوء

علاقات اجتماعية واسعة بين الشباب، يمتد تأثيرها إلى نواحٍ وجوانب متعددة من الحياة.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة، وتتحدد نتائجها بمدى صدق الأدوات الرئيسة وثباتها.

مصطلحات الدراسة

الذكاء العاطفي: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

حل المشكلات: ويعرف بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات المستخدم في الدراسة.

التحصيل الأكاديمي: ويعرف بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام، ٢٠٠٠)، ويعرف إجرائيا بأنه المعدل التراكمي للطالب في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس في جامعة مؤتة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ والبالغ عددهم(٣٧٦٥) طالبا وطالبة والجدول رقم (١) يبين توزيع الطلبة حسب التخصص والنوع الاجتماعي:

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	١٧١٠	٤٥,٤ ٪
	إناث	٢٠٥٥	٥٤,٦ ٪
المجموع		٣٧٦٥	١٠٠ ٪
التخصص	العلمية	١٣٩٥	٤٠ ٪
	الإنسانية	٢٢٥٩	٦٠ ٪
المجموع		٣٧٦٥	١٠٠ ٪

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٨٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية على مستوى الشعبة الواحدة من كل كلية، والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	٢٢٤	٤٦ ٪
	إناث	٢٦٢	٥٤ ٪
المجموع		٤٨٦	١٠٠ ٪
التخصص	العلمية	١٩٣	٣٩,٧ ٪
	الإنسانية	٢٩٣	٦٠,٣ ٪
المجموع		٤٨٦	١٠٠٪

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس الذكاء العاطفي الذي طوره واستخدمه (الصمادي، ٢٠٠٧) ويتكون من(٢٣) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: هي بعد التعاطف ويقاس بـ(١١) فقرة هي: "١، ٢، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٠"، وبعد معرفة وتنظيم الانفعالات ويقاس بـ (٧) فقرات هي: " ٣، ٤، ٥، ١٠، ١٦، ١٨، ٢٢"، وبعد إدارة الانفعالات يقاس بـ(٥) فقرات هي: " ٧، ١٤، ١٧، ٢١، ٢٣".

٢- مقياس حل المشكلات الذي طوره واستخدمه (الصمادي، ١٩٩٢).

أولاً: مقياس الذكاء العاطفي

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الذكاء العاطفي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام ثلاثة أنواع من الصدق هي: صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس والإرشاد والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم تحكيم الفقرات من حيث صياغتها اللغوية ومدى انتمائها للبعد الذي تمثله كل فقرة، وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها (٨٠٪) من المحكمين. أما بالنسبة للنوع الثاني من أنواع الصدق فتم استخدام صدق البناء الداخلي بحيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال الكلي

والبعد الذي تنتمي إليه وقد تحقق للمقياس معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠١) تراوحت بين (٠,٢٦و٠,٧٢) مع المجال الكلي وبين (٠,٢٤و٠,٨٦) مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة. كما تم التحقق من الصدق التلازمي وذلك بتطبيق مقياس آخر على ذات العينة الاستطلاعية، حيث استخدم مقياس (النبهان وكمالي) الذي طبقه (الشواوره، ٢٠٠٦) على طلبة الجامعة واستخرج له صدق محك تباعدي بلغ (-٠,٦٠) وصدق تحليل عاملي حيث فسرت فقراته الأربعون ما نسبته (٥٢,٣٪) من التباين الكلي على المقياس. وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياس والمحك (٠,٧١).

وقام (الصمادي، ٢٠٠٧) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام ثبات الإعادة وتراوح بين(٠,٧٣-٠,٧٨). كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة للمقياس وأبعاده بهذه الطريقة وتراوح بين(٠,٧٣-٠,٨٦).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: ثبات الاستقرار وبطريقة ثبات الإعادة (Test–Retest) حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) طالباً وطالبة وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين مرتي التطبيق، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق للمقياس والأبعاد، حيث تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة للمقياس وأبعاده بين درجات الطلاب على المقياس بين مرتي التطبيق بين (٠,٧١-٠,٨٢). كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة للمقياس وأبعاده بهذه الطريقة بين (٠,٧٨-٠,٨٦)، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
معاملات الثبات بطريقة الإعادة وبمعادلة كرونباخ ألفا لمقياس الذكاء العاطفي وأبعاده

البعد	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
التعاطف وإدارة العلاقات	٠,٧٥	٠,٨٣
معرفة وتنظيم الانفعالات	٠,٧١	٠,٨٠
إدارة الانفعالات	٠,٧٣	٠,٧٨
الكلي	٠,٨٢	٠,٨٦

ثانياً: مقياس القدرة على حل المشكلات

تم استخدام قائمة حل المشكلات (Personal Problem-Solving Inventory«PPSI») وقد قام بتطوير هذه القائمة الباحثان هيبنر وبيترسن (Heppner & Pererson) عام (١٩٨٢)

وتألف المقياس بصورته الأولية من (٣٢) فقرة، وتم التحقق من صدق المقياس باستخراج الصدق العاملي، حيث طبق على (٢١٢) طالباً وطالبة في مستوى السنتين الجامعيتين الأولى والثانية، حيث هدف هذا الإجراء للتعرف على مكونات عملية حل المشكلات، فتبين وجود ثلاثة عوامل رئيسة هي: عامل الثقة ويضم (١١) فقرة، وعامل التجنب وتقيسه (١٦) فقرة، وعامل التحكم أو الضبط الشخصي وتقيسه (٥) فقرات.

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس القدرة على حل المشكلات

قام الباحثان هيبنر وبيترسن (Heppner & Pererson) بالتّحقق من ثبات المقياس باستخدام ثبات الاتساق الداخلي، وقد بلغ (٠,٨٥) لعامل الثقة، ولعامل التجنب (٠,٨٤) ولعامل الضبط الشخصي فبلغ (٠,٧٢)، وللمقياس ككل بلغ (٠,٩٠). أما ثبات الإعادة فبلغ (٠,٨٥) لعامل الثقة، ولعامل التجنب (٠,٨٨)، و(٠,٨٥) لعامل الضبط الشخصي، وبلغ (٠,٨٩) للمقياس ككل.

وفي الصورة المعربة للمقياس قام (الصمادي، ١٩٩٢) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية حيث تم عرضه على (١٠) محكمين من أساتذة كليتي التربية في الجامعتين الأردنية واليرموك، وقد تم تثبيت جميع فقرات المقياس. كما وتم التحقق من صدقه باستخدام التحليل العاملي من خلال تطبيقه على (١٦١) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، واستناداً إليه تم حذف خمس فقرات بسبب ارتباطها الضعيف مع الدرجة الكلية، وبذلك استقر المقياس على سبع وعشرين فقرة. كما قام (الصمادي، ١٩٩٢) باستخدام ثبات الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا)، وقد بلغت معاملات الثبات (٠,٨٤) لعامل الثقة، ولعامل التجنب (٠,٧٧) ولعامل الضبط الشخصي فبلغ (٠,٧٨)، وللمقياس ككل بلغ (٠,٨٩). أما ثبات الإعادة فتم تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة حيث بلغ للمقياس ككل (٠,٧٣).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس باستخدام ثلاثة أنواع من الصدق هي: صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس والإرشاد والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم تحكيم الفقرات من حيث صياغتها اللغوية ومدى انتمائها للبعد الذي تمثله كل فقرة، وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها (٨٠٪) من المحكمين. أما بالنسبة للنوع الثاني من أنواع الصدق فتم استخدام صدق البناء الداخلي بحيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال الكلي وقد تحقق للمقياس معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة (α≤٠,٠١) تراوحت بين (٠,٢٣و٠,٣٧) مع المجال الكلي. كما تم التحقق من الصدق التلازمي وذلك بتطبيق مقياس آخر على ذات العينة الاستطلاعية، حيث استخدم المقياس الذي طوره (حمدي، ١٩٩٨) والذي طبقه (المسيعدين، ٢٠٠٧) على طلبة الجامعة والبالغ عدد فقراته (٤٠) فقرة. وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياس والمحك (٠,٧٧).

أما الثبات في الدراسة الحالية فتم التحقق منه بطريقتين هما: ثبات الاستقرار وثبات الإعادة (Test-Retest) حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) طالباً وطالبة وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين مرتي التطبيق، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق للمقياس والأبعاد حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠,٧٣). كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠,٧٥) والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)
معاملات الثبات بطريقة الإعادة وبمعادلة كرونباخ ألفا لمقياس القدرة على حل المشكلات وأبعاده

البعد	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
الثقة	٠,٧٣	٠,٧١
التجنب	٠,٧١	٠,٦٩
الضبط الشخصي	٠,٦٩	٠,٦٧
الكلي	٠,٧٣	٠,٧٥

ثالثاً: التحصيل الأكاديمي: وتم الحصول عليه من خلال المعدل التراكمي للطالب في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة لكل سؤال من أسئلة الدراسة وهي:-

١- تحليل الانحدار المتعدد التدرجي (Stepwise Multi Regression) ومعادلة الانحدار

٢- اختبار (ت) للعينات المستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها

أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج عديدة، وتسهيلاً لعرضها، تم تصنيفها في مجموعات حسب أسئلة الدراسة، ومناقشة كل سؤال بعد إظهار نتيجته، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على" ما مقدار ما يفسره متغيرا الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدرجي (Stepwise Multiple Regression) والجدول رقم (٥) يبين ذلك:

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدرجي للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال متغيري الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات

المتغير	معامل الارتباط (R)	R^2	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	٠,١٥٩	٠,٠٢٥	٥١٢,٩٦٦	١	٥١٢,٩٦٦	١٢,٦٢٣	٠٠٠ دالة
			١٩٦٦٨,٠١٤	٤٨٤	٤٠,٦٣٦		
			٢٠١٨٠,٩٧٩	٤٨٥			
الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات	٠,١٨٢	٠,٠٣٤	٦٧٦,٥٧٤	٢	٣٣٨,٢٨٧	٨,٣٧٧	٠٠٠ دالة
			١٩٥٠٤,٤٠٥	٤٨٣	٤٠,٣٨٢		
			٢٠١٨٠,٩٧٩	٤٨٥			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٥) أن متغير الذكاء العاطفي لوحده قد فسر ما نسبته (٢,٥٪) من التباين الكلي في متغير التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ف) =١٢,٦٢٣ ومستوى دلالتها (٠٠٠)، وقد فسر متغير الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات مجتمعين ما نسبته (٣,٤٪) من التباين الكلي في متغير التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ف) = ٨,٣٧٧، ومستوى دلالتها (٠٠٠)، في حين فسر متغير القدرة على حل المشكلات لوحده ما نسبته (٠,٩٪) ويبن الجدول رقم (٦) معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال متغيري الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات:

الجدول رقم (٦)
معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال متغيري الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات

البعد	B	الخطأ المعياري	Beta	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٦١,٤٤٧	٣,٥٧٤		١٧,١٩١	٠,٠٠٠
الذكاء العاطفي	٠,٠٩٥	٠,٠٣٩	٠,١٢٠	٢,٤٧٣	٠,٠١٤
حل المشكلات	٠,٠٩٧	٠,٠٤٨	٠,٠٩٨	٢,٠١٣	٠,٠٤٥

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود علاقة إيجابية بين متغيري الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات من جهة، والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على الصورة التالية بدلالة الثقة:

التحصيل الأكاديمي = ٦١,٤٤٧+٠,٠٩٥* الذكاء العاطفي + ٠,٠٩٧* القدرة على حل المشكلات.

أشارت النتائج إلى أن الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات قد أسهما بما نسبته (٣,٤٪) من التباين في تحصيل الطلبة، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب الذي يمتلك مهارات وقدرات في الذكاء العاطفي أكثر قدرة على التعامل مع المواد الدراسية من حيث خبرته التي اكتسبها من الآخرين لأنه أكثر تفاعلاً، وبالتالي فإن قدرته على معرفة الطرق والوسائل التي يكتسب بها الآخرون المعرفة والمعلومات تصبح أفضل، إضافة إلى أن هذا التفاعل مع الآخرين يزيد من خبرته وسعة أفقه ووضع أهدافه البعيدة التي تعمل كدافع للتحصيل الأكاديمي، كما أنه يكون أكثر قدرة على التواصل مع المدرسين والاستفسار عن المادة الدراسية، وأيضاً فالطالب الذي يتميز بالذكاء العاطفي المرتفع يكون أكثر ثقة بنفسه وأكثر تفاؤلاً وانبساطاً مما ينعكس بالتالي وبشكل إيجابي على تحصيله الأكاديمي.

أما بالنسبة لوجود علاقة إيجابية بين القدرة على حل المشكلات والتحصيل الأكاديمي، فقد يرجع ذلك إلى أن المتفوقين تحصيلياً يشعرون بمكانتهم الاجتماعية وتفوقهم وتقديرهم لذواتهم، مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على حل المشكلات، كما أن امتلاك الطالب للقدرة على حل المشكلات يجعله أكثر قدرة على التعامل مع الاختبارات وخاصة بما تتضمنه من أسئلة صعبة ومفتوحة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المساعيد، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والتحصيل لدى طلبة الجامعة، كما اتفقت مع دراسة (الصمادي، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال الذكاء العاطفي، واتفقت أيضا مع ما توصلت إليه دراسة (راضي، ٢٠٠١) التي توصلت إلى أن ذوي الذكاء العاطفي أكثر قدرة في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري من ذوي الذكاء العاطفي المنخفض. كما اتفقت مع دراسة فيلا (Vela, 2003) التي أشارت إلى أن استخدام علامات (SAT) بالاقتران مع مهارات الذكاء العاطفي يؤدي إلى تنبؤ أفضل بالتحصيل الأكاديمي. في حين اختلفت مع نتائج دراسة (عجوة، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي.

ثانياً : نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤٠,٠٥) في الذكاء العاطفي وأبعاده تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة؟"

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم ما يلي:

أولاً: بالنسبة للنوع الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي، والجدول رقم (٧) يبين ذلك:

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
التعاطف	ذكور	٢٢٤	٣٤,٢٢	٥,٠١٢	٤٨٤	١,٢٠-	٠,٢٣٢
	إناث	٢٦٢	٣٤,٧٦	٤,٩٠			
تنظيم الانفعالات	ذكور	٢٢٤	٢١,٠٩	٢,٩٨		٠,٤٢-	٠,٦٧٥
	إناث	٢٦٢	٢١,٢٠	٢,٩٤٨			
إدارة الانفعالات	ذكور	٢٢٤	١٤,٤٥	٢,٥٩		٠,٩٩٦	٠,٣٢٠
	إناث	٢٦٢	١٤,٢٢	٢,٥١			
الكلي	ذكور	٢٢٤	٦٩,٧٦	٨,٤٢		٠,٥٧-	٠,٥٦٩
	إناث	٢٦٢	٧٠,١٩	٧,٩٤			

يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق في متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) =(-١,٢٠) للدرجة الكلية، في حين بلغت (-.٤٢، -٠,٩٩٦، -٠,٥٧) لأبعاد الذكاء العاطفي (التعاطف، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات) على الترتيب.

ثانياً: بالنسبة للتخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للتخصص، والجدول رقم (٨) يبين ذلك:

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للتخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
التعاطف	إنسانية	٢٩٣	٣٤,٢٩	٤,٩٥	٤٨٤	١,٢٥-	٠,٢١٢
	علمية	١٩٣	٣٤,٨٦	٤,٩٦			
تنظيم الانفعالات	إنسانية	٢٩٣	٢٠,٨٧	٢,٧٢		٢,٥٥-	٠,٠١١
	علمية	١٩٣	٢١,٥٧	٣,٢٥			
إدارة الانفعالات	إنسانية	٢٩٣	١٣,٩٥	٢,٤٨		٤,٠٥-	٠,٠٠٠
	علمية	١٩٣	١٤,٨٩	٢,٥١			
الكلي	إنسانية	٢٩٣	٦٩,١٢	٧,٨٩		٢,٩٤-	٠,٠٠٣
	علمية	١٩٣	٧١,٣٢	٨,٣٩			

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق في الذكاء العاطفي وبعديه (تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات) تعزى للتخصص، حيث كانت قيمة (ت) =(-٢,٩٤) للدرجة الكلية، في حين بلغت (-٢,٥٥، -٤,٠٥) لبعدي (تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات)على الترتيب، ويتبن من المتوسطات الحسابية بأن الفروق تعود لصالح التخصصات العلمية، في حين يلاحظ عدم وجود فروق في بعد التعاطف تعزى للتخصص حيث كانت قيمة (ف)= (-١,٢٥).

بالنسبة للتخصص: أشارت النتائج إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر ذكاء عاطفياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الكليات العلمية أكثر ذكاء عاطفياً لما تفرضه عليهم موادهم ودراساتهم، فالمواد العلمية تحتاج من الطالب ضبطاً لانفعالاته وتحكماً بعواطفه، وخصوصاً كونها تتضمن حلاً للمسائل والمشكلات التي تواجهه.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (المساعيد، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن الفروق في الذكاء العاطفي تعود لصالح التخصصات الإنسانية. كما واختلفت مع نتائج دراسة كل من (عجوة، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي بين التخصصات.

بالنسبة للنوع الاجتماعي: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الذكاء العاطفي، فيمكن رد ذلك إلى الأسباب التالية:-

١- التغيرات الثقافية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الأردني بشكل عام، ومحافظة الكرك على وجه الخصوص التي توجد فيها جامعة مؤتة، حيث طرأت خلال السنوات الأخيرة

طفرة في كافة المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية، حيث خرجت المرأة إلى كل الميادين العلمية، وشاركت واندمجت في كل قطاعات المجتمع، كما وتفاعلت مع الرجال، في الجامعة والمدرسة ومختلف المؤسسات، كما احتلت المرأة أيضاً مواقع مرموقة في مختلف المؤسسات، ولعل هذا التقارب في الأدوار الاجتماعية وفي المشاركة الاجتماعية بين الجنسين هو ما أكسبهم القدر ذاته سواء أكان في الذكاء العاطفي أو القدرة على حل المشكلات التي يمكن أن يتعرضوا لها.

٢- تزايد الوعي لدى الكثير من الأسر بما تنتجه أساليب التنشئة الاجتماعية من تأثير خطير على سلوكيات أبنائهم وشخصياتهم، وعليه تخلى معظم الآباء عن الأساليب الوالدية غير المناسبة في تربية أبنائهم وعلى وجه الخصوص الإناث، فقد أولوا بناتهم اهتماماً كما أولوه لأبنائهم الذكور، وبذلك تشابهت الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث، حيث يقوم الوالدان بتشجيع أبنائهم على الاعتماد على أنفسهم، والاستقلالية في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بهم وبمستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي، إضافة إلى توسيع مجالات الحرية لهم كي يتصرفوا بشكل كامل في مختلف شؤون حياتهم الشخصية والاجتماعية والجامعية، وهذا ما أكدته دراسة(سليمان ورجب، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء العاطفي.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الدردير، ٢٠٠٢) و(جودة، ٢٠٠٧) ودراسة (عجوة، ٢٠٠٢) والتي دلت نتائجها على عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد الذكاء العاطفي. واختلفت مع نتائج دراسة (المصدر، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق تعود لصالح الإناث. أما بالنسبة لدراسة (راضي، ٢٠٠١) فاختلفت الدراسة الحالية معها من حيث إشارتها إلى تفوق الإناث في بعدي الذكاء العاطفي(التعاطف، وإدارة العلاقات، والدافعية)، واتفقت معها من حيث عدم وجود فروق بين الجنسين في بعد ضبط الانفعالات.

ثالثاً : نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة؟"

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة تم الآتي:

أولاً: بالنسبة للنوع الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار(ت) للعينات

المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي، والجدول رقم (٩) يبين ذلك:

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
الثقة	ذكور	٢٢٤	٢٨,٣٤	٣,٥٥	٤٨٤	٠,٣٥٩	٠,٧٢٠
	إناث	٢٦٢	٢٨,٢١	٤,٤٨			
التجنب	ذكور	٢٢٤	٣٥,٢٦	٣,٦٧		٠,٢١٣-	٠,٨٣١
	إناث	٢٦٢	٣٥,٣٣	٣,٤٩			
الضبط الشخصي	ذكور	٢٢٤	١٤,٤٤	٢,٠٥		١,٧٣-	٠,٠٨٤
	إناث	٢٦٢	١٤,٧٦	١,٩٨			
الكلي	ذكور	٢٢٤	٧٨,٠٤	٦,٩		٠,٤٠٥-	٠,٦٨٥
	إناث	٢٦٢	٧٨,٢٩	٦,٨٦			

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق في القدرة على حل المشكلات وأبعاده تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) =(-٠,٤٠٥) للدرجة الكلية، في حين بلغت (٠,٣٥٩، -٠,٢١٣، -١,٧٣) لأبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة، والتجنب، والضبط الشخصي) على الترتيب.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات وقد يعزى ذلك إلى ما طرأ من تغيرات في طرق التنشئة في المجتمع العربي عموماً والمجتمع الأردني بشكل خاص، إذ أصبحت تتاح فرصاً متساوية للذكور والإناث للتفاعل مع البيئة، والانخراط مع قضايا الحياة اليومية ومشكلاتها وهو ما أكسبهم القدر ذاته من القدرة على حل المشكلات التي يمكن أن يتعرضوا لها، حيث لم يعد التفاعل الواسع خارج البيت مقتصراً على الذكور دون الإناث، كما كان سائداً، وخصوصاً في مجتمع طلبة الجامعات، وجامعة مؤتة بشكل خاص.

ثانياً: بالنسبة للتخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تبعاً للتخصص، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك:

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في متغير القدرة على حل المشكلات وأبعاده تبعاً للتخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
الثقة	إنسانية	٢٩٣	٢٧,٦٠	٣,١٩	٤٨٤	٤,٥٣-	٠,٠٠٠
	علمية	١٩٣	٢٩,٢٨	٤,٩٧			
التجنب	إنسانية	٢٩٣	٣٤,٩٦	٣,٤٥		٢,٥٣-	٠,٠١٢
	علمية	١٩٣	٣٥,٨٠	٣,٧٠			
الضبط الشخصي	إنسانية	٢٩٣	١٤,٤١	١,٩٢		٢,٧٦-	٠,٠٠٦
	علمية	١٩٣	١٤,٩٢	٢,١٢٦			
الكلي	إنسانية	٢٩٣	٧٦,٩٨	٥,٩٠		٤,٨٦-	٠,٠٠٠
	علمية	١٩٣	٨٠,٠٠	٧,٨٠			

يتبين من الجدول رقم (١٠) وجود فروق في القدرة على حل المشكلات وأبعاده تعزى للتخصص، حيث كانت قيمة(ت) =(-٤,٨٦) للدرجة الكلية، في حين بلغت (-٤,٥٣، -٢,٥٣، -٢,٧٦) لأبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة، والتجنب، والضبط الشخصي) على الترتيب، كما يتبين بأن الفروق تعود لصالح التخصصات العلمية.

أشارت النتائج إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر قدرة على حل المشكلات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الكليات العلمية أكثر قدرة على حل المشكلات لما تفرضه عليهم موادهم ودراساتهم، فالمواد العلمية تتضمن حل للمسائل والمشكلات مما يساعد الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم، وهذا أيضاً ما جعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات؛ فالمسائل الرياضية على سبيل المثال هي عبارة عن مشكلات، وتتطلب من الطالب القدرة على حلها.

التوصيات

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول علاقة الذكاء العاطفي بمتغيرات شخصية أخرى مثل دافع الإنجاز وأنماط الشخصية وأنماط التعلم، بالإضافة إلى متغيرات ديمغرافية أخرى كالجنس والعمر والتخصص ومكان السكن للوقوف على فهم أفضل لهذا المتغير وعوامله ومتغيراته .

٢- توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تقوم على حل المشكلات من أجل تنمية مهارات

الطلبة على حل المشكلات ولا سيما في التخصصات الإنسانية .

المراجع

جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**. القاهرة، دار الفكر العربي.

جودة، آمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢١(٣)، ٦٩٧-٧٣٨.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **تربويات المخ البشري**. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٧). **الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي**. العين: دار الكتاب الجامعي.

حمدي، نزيه (١٩٩٨). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. **مجلة الدراسات**، الجامعة الأردنية، ٢٥(١)، ٩-٩٤.

الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالمتغيرات المعرفية والمزاجية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٨(٤)، ٢٢٩-٣٢٢.

راضي، فوقية محمد (٢٠٠١). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، (٤٥)، ١٧٣-٢٠٤.

زيناتي، جورج (١٩٩٤). **انفعالات النفس**. بيروت: دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع.

السميرات، غادة (٢٠٠٥). **الذكاء العاطفي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

سليمان، محمد سليمان ورجب، عبد الفتاح (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء العاطفي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١١١)، ٥٠-٨٨.

شابيرو، لورانس (٢٠٠٧). **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء العاطفي** (ط٥). الرياض: مكتبة جرير.

الشواورة، ياسين (٢٠٠٦). **علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الصمادي، عبد الله (١٩٩٢). **أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الصمادي، محمد عبد الغفور (٢٠٠٧). **العلاقة بين الذكاء العام والذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي والتحصيل: دراسة تنبؤية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك.

عثمان، فاروق؛ ورزق، محمد عبد السميع (١٩٩٨). الذكاء العاطفي، مفهومه وقياسه، **مجلة كلية التربية بالمنصور**، (٣٨)١، ١-٣١.

عجوة، عبد العال (٢٠٠٢). الذكاء العاطفي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ١٣(١)، ٢٥٠-٣٤٤.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف محمود (١٩٩٠). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المساعيد، أصلان صبح (٢٠٠٨). الذكاء العاطفي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٢)، ١١١-١٣٧.

المسيعدين، محمد خضر (٢٠٠٧). **علاقة الذكاء العاطفي والتفكير المنطقي في أساليب حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المصدر، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨).الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات العاطفية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، جامعة الأزهر، ١٦(١)، ٥٨٧-٦٣٢.

ناصف، محمد يحيى (٢٠٠٣). نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء العاطفي. مجلة البحث التربوي، **المركز القومي للبحوث التربوي**، مصر، ٢(٢)، ٢٨٧-٣٢٣.

Barchard, K., A.(2001). *The relation of emotional intelligence to academic success*. Manuscript in preparation, University of British Columbia Vancouver, BC.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Batman Books.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.

Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. London UK: Bloomsbury Publishing.

Jordan, J. Peter & Troth, C. Ashlea. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance, 17*(2), 195–218.

Levenson, R., W.(1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition And Emotion, 13*(5), 481-504.

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

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence. Intelligence, 27(4), 267-298.

Ormrod, J. (1995). *Educational psychology: Principles and applications*. Ohio: Merrill, and imprint of Prentice hall.

Parker, J.D.A.; Summerfield, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.

Pfeiffer, S. (2001). Emotional intelligence. Popular but elusive contrast. *Roper Review, 3*(23), 138-142.

Reshmi, P. O.(2006). *Emotional Intelligence social problems solving and demographics as predictor of well-being in women multiple roles*. Theses, Adelphi University, (3181636).

Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and Emotional Intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Vela, R. (2003). *The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University-Kingsville. Abstracts(UMI NO,3111388).

Williams, R.(2004). *Validity and reliability of phi delta kappa's measure of teacher self-efficacy and responsibility.* A dissertation presented to the Graduate Faculty of the University of Virginia in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62*(5), 1066-1078.