سلسلة علم النفس الإيجابي (2).
سيكولوجية التمكين وتحسين نوعية الحياة.

علم النفس الإيجابي للذكاء الوجداني[1].

من كلاسيكيات علم النفس الإيجابي التطبيقي
اختيار وترجمة /
محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة
مدرس الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة دمنهور

(2006)

المكتبة الالكترونية
www.gulfkids.com

[1] Peter Salovey , John D. Mayer ,& David Caruso (2002).The Positive Psychology of Emotional Intelligence in C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.) (2002). *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.

" إن ضل القلب فلا تعجب أن يسكن فيه الشيطان "

الفهرست التفصيلي للفصل

م	العناصر
1	مقدمة.
(1-1)	عقد الذكاء الوجداني.
(2-1)	تعريف الذكاء الوجداني.
(1-2-1)	إدراك، تثمين، تقييم، والتعبير عن الانفعالات بدقة وبطريقة تفيد المرء في التكيف أو التوافق مع الذات ومع عالم الخبرة الاجتماعية من حوله.
(2-2-1)	فهم الانفعالات والمعلومات الوجدانية.
(3-2-1)	تصنيع أو تخليق الانفعالات والمشاعر التي تيسر الأنشطة المعرفية والسلوك التكيفي أو التوافق.
(4-2-1)	وضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر الشخصية والانفعالات والمشاعر الخاصة بالآخرين.
(3-1)	مضامين أو دلالات تعريف الذكاء الوجداني في علاقته بعلم النفس الإيجابي.
2	تاريخ مفهوم الذكاء الوجداني.
3	النموذج الحالي للذكاء الوجداني [نموذج القدرة].
(1-3)	تعريف نموذج القدرة.
(2-3)	مكونات الذكاء الوجداني بناء على نموذج القدرة.
(1-2-3)	الإدراك والتعبير الوجداني.
(2-2-3)	التسهيل أو التيسير الوجداني.
(3-2-3)	الفهم الوجداني (فهم الانفعالات والمشاعر وتبين دلالاتها).
(4-2-3)	إدارة الانفعالات والمشاعر.
4	قياس الذكاء الوجداني.
5	نتائج البحوث الحالية في مجال الذكاء الوجداني.

6	صيغ التدخل لتحسين الذكاء الوجداني.
7	صيغ التدخل لتحسين الذكاء الوجداني في بيئة العمل.
8	اتجاهات البحوث المستقبلية في مجال الذكاء الوجداني.
9	المراجع.

1. مقدمة.

(1-1) عقد الذكاء الوجداني.

عُرفَ العقد الأخير من القرن العشرين بالنسبة لعلماء النفس بأنه (عقد الدماغ[2]). ولكن ظهرت حركات أثناء العشر سنوات الأخيرة أصبحت وسائل الإعلام الجماهيرية فيما يبدو نتيجة للتأثر بها عازمة على الترويج لتسميته (بعقد القلب) ليس وفق الصورة التي يتصوره (القلب) بها المتخصصون في فسيولوجيا الجهاز الدوري بل انعكاسًا لتزايد الاهتمام الشعبي بالانفعالات والمشاعر الإنسانية بصفة عامة والذكاء الوجداني كإطار ناظم لهذه الانفعالات والمشاعر بصفة خاصة. فقد صيغ خلال النصف الثاني من العقد الأخير للقرن العشرين مصطلح الذكاء الوجداني ومصطلح معامل الذكاء الوجداني (المعامل الوجداني)، (نفضل من جانبنا المصطلح الأول على المصطلح الأخير) بل تصدر هذين المصطلحين واجهة المجلات المشهورة في الولايات المتحدة الأمريكية (على الأقل اثنين من أهم هذه المجلات) (Gibbs,1995;Goleman,1995a).ثم تلي ذلك موجه واسعة من التغطية الصحفية العالمية لهذين المصطلحين

(e.g.,Alcade,1996;Miketta,Gottschling,Wagner,Roos,&Gib bs,1995;Thomas,1995) **. ليصبح معها مصطلح الذكاء الوجداني ومعامل الذكاء الوجداني أكثر الكلمات أو العبارات تداولاً على لسان المجتمع العام أو الشعبي الأمريكي(Brodie,1996). ثم جذب هذا المصطلح المسرحيون فراحوا يؤلفون مسرحيات هزلية تجسده مضامينه مثل مسرحية النشيط المغفل وديلبرت.**

(2-1). تعريف الذكاء الوجداني.

ما هو الذكاء الوجداني؟ لماذا نال كل هذا الاهتمام؟ وما طبيعة السحر الكامن فيه الذي يغري الجميع بالتحدث عنه؟

---

[2] **Brain □□□□ □□□□ □□□□ □□□□□□□□ □□□□□ □□□□ □□□□□□□ □□□□□□□.**

يجسد الذكاء الوجداني القدرة على:

(1-2-1) إدراك، تثمين، تقييم، والتعبير عن الانفعالات بدقة وبطريقة تفيد المرء في التكيف أو التوافق مع الذات ومع عالم الخبرة الاجتماعية من حوله.

(1-2-2) فهم الانفعالات والمعلومات الوجدانية.

(1-2-3) تصنيع أو تخليق الانفعالات والمشاعر التي تيسر الأنشطة المعرفية والسلوك التكيفي أو التوافق.

(1-2-4) وضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر الشخصية والانفعالات والمشاعر الخاصة بالآخرين (Mayer&Salovey,1997) .

(1-3) دلالات الذكاء الوجداني في علاقته بعلم النفس الإيجابي.

يشير مفهوم الذكاء الوجداني إلي القدرة على معالجة المعلومات الوجدانية بكفاءة واستخدامها لتوجيه الأنشطة المعرفية مثل حل المشكلة وتركيز الطاقة على السلوكيات المطلوبة. ويوحي هذا المصطلح للبعض بوجود طرق أخرى يكون بمقتضاها المرء ذكيًا بدلاً من الاختبارات المعيارية لمعامل الذكاء، ويمكن له أيضًا بمقتضاها تنمية قدراته المجسدة لهذا النوع الجديد من الذكاء. كما يوحي هذا المصطلح للبعض أيضًا أنه أهم من معامل الذكاء التقليدي في التنبؤ بنجاح المرء في علاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، في حياته الأسرية، وفي دنيا الأعمال والوظائف أو في الحياة المهنية بصفة عامة. والأكثر من ذلك أن نافذة الرجاء والأمل والوعد بالتغيير الإيجابي الذي يفتحه هذا المصطلح مقارنة بالأفكار التقليدية لما يعرف بالذكاء المتبلور يمكن البعض من اعتباره الموضوع المحوري لما يصطلح على تسميته في الآونة الأخيرة بعلم النفس الإيجابي. لكل هذه الأسباب ينتمي الذكاء الوجداني من وجهة نظرنا إلي دائرة علم النفس الإيجابي.

ويهدف الفصل الحالي إلي مراجعة تاريخ نشأة وتطور الذكاء الوجداني وتبيان الاتجاهات والقضايا البحثية الحالية في هذا المجال لنقرر في النهاية ما إذا كانت المقاييس الإيجابية التي طورناها له مفيدة أم مضللة؟!!

2. تاريخ مفهوم الذكاء الوجداني.

بالعودة إلي مجال علم النفس نجد إشارتين عن الذكاء الوجداني ظهرا قبل أن نشرع في نحتنا لهذا المفهوم. تعزى الإشارة الأولى إلي موريز 1960 عندما صرح بصورة مباشرة في عبارة بالغة الدلالة " بأن الانفعالات..... لا تستحق على الإطلاق أن تصبح نقيضًا للذكاء..... بل الانفعالات فيما يبدو نظامًا راقيًا للذكاء أي أرقى تجليات الذكاء" (Mowrer,1960,pp.307-308). بينما ترجع الإشارة الثانية إلي باين 1986/1983 عندما استخدم مصطلح الذكاء الوجداني في رسالة دكتوراه غير منشورة. ثم تلي ذلك طرح لإطار مرجعي، تعريف رسمي ، واقتراحات

علم النفس الإيجابي والذكاء الوجداني . إعداد د. محمد السعيد أبو حلاوة

لقياس الذكاء الوجداني في مقالين نشرناهما سنة 1990(Mayer,DiPaolo,&Salovey,1990;Salovey&Mayer,1990).

ويمكن تلمس الكثير من الإشارات التي تمثل الرؤى المعرفية لما يعرف بالذكاء والدور الإيجابي الذي تلعبه الانفعالات في حياة المرء في الكثير من الكتابات التي ترجع إلي العديد من القرون القديمة . على سبيل المثال اعتبر الفلاسفة الرواقيون Stoicism[3] في العصور الإغريقية القديمة أن الانفعال أمرًا فرديًا بحتًا وحالة ذاتية خاصة تتملك المرء وتلعب دورًا توجيهيًا لتصرفاته وتجعله أكثر حكمة واستبصارًا. ثم جاءت الحركة الرومانسية في أواخر القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر في أوربا لتؤكد على أن الانفعالات والحس المرهف والتعاطف تزود المرء بالبصيرة والحكمة التي يتعذر تحقيقهما بالعقل وحده.

أما الاهتمام المعاصر بالذكاء الوجداني فجاء نتيجة لنوع مشابه من الجدل في مجال بحوث القدرات العقلية. فعلى الرغم من وجود تعاريف تحليلية للذكاء منذ بداية القرن العشرين يقر كرونباخ 1960 على سبيل المثال أن الذكاء الاجتماعي لم يُعَرْفُ بصورة دقيقة بل لم تصاغ له مقاييس تستهدف قياسه وتقييمه(Cronbach,1960). إلى أن جاء ستيرنبرج 1985 في بداية الثمانينات من القرن العشرين ليؤصل فكرة إمكانية تحليل صرح الذكاء إلي مكوناته الفرعية إذ استغرب ستيرنبرج في واقع الأمر من تجاهل الباحثون في مجال القدرات العقلية للأبعاد الابتكارية والعملية للذكاء (Sternberg,1985) . ليتابعه هيوارد جاردنر 1993/1983 بصك نوع من أنواع الذكاء ضمن نظريته عن الذكاء الوجداني هو الذكاء الشخصي أو ذكاء العلاقة مع الذات Iterapersonal Intelligence يهتم بالحياة الوجدانية للمرء ويمثل :القدرة على التعبير عن المشاعر، والقدرة على اعتبارها (الانفعالات والمشاعر) وسائل لفهم وتوجيه السلوك (Gardner,1983/1993) ثم أحيا هيرنستين وميوراى 1994 في كتابهما المثير للجدل (المنحنى الاعتدالي) الجدل فيما يتعلق بالأسس الجينية للتعاريف التقليدية للذكاء ولدرجة تأثر الذكاء بالظروف البيئية. وبدلاً من أن يفضي المنحنى الاعتدالي إلي بلورة فكرة الوضع الجيني للذكاء أثار المعلمين، الباحثين، بل والصحافيين ليزداد اقتناع الكثيرون منهم بأن التحليلات التقليدية للذكاء والتعاريف الناتجة عنها ضيقة جدًا إضافة إلي الاعتقاد بوجود عوامل أخرى تُمَكِنُ المرءُ من التميز والنجاح في الحياة.

---

[3] الفيلسوف الذي يتبع المذهب الرواقي أو الفلسفة الرواقية Stoicism وهو الشخص الذي يتحمل الألم والجوع وغيرها من الانفعالات المكدرة دون ضجر ودون شكوى مؤثر ا السكينة والهدوء. للمزيد عن الفلسفة الرواقية راجع من فضلك:

يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية دار القلم بيروت لبنان بدون تاريخ ص ص: 223 233.

وفي هذا السياق كتبنا العديد من المقالات سنة 1990 قدمنا فيها مصطلح الذكاء الوجداني بوصفه قدرة المرء على : فهم انفعالاته ومشاعره الذاتية وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين؛ واستخدامه لهذه الانفعالات والمشاعر كمعلومات توجه تفكيره وتصرفاته(Salovey&Mayer,1990). وحددنا في هذا الوقت بناء على قراءتنا وتنظيمنا للأدب السيكولوجي بدلاً من البحوث الإمبريقية ثلاث مكونات محورية للذكاء الوجداني هي: التقدير أو التقييم أو التثمين المعرفي والتعبير، الضبط والتنظيم، الاستخدام والتوظيف[4]. ثم كثفنا دراستنا ومراجعتنا لتصوراتنا النظرية منذ هذا الوقت لنصل في نهاية الأمر إلي صياغة مدخل نظري للذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد الأربعة الحالية (Mayer&Salovey,1997) والتي سنناقشها بالتفصيل في جزء لا حق من هذا الفصل.

وشجعت أعمالنا العملية العلماء المتخصصين في مجال علوم الأعصاب على الاهتمام بإظهار أن الاستجابات الوجدانية جزء رئيسي ومتكامل مع التفكير والعمليات المعرفية في صنع واتخاذ القرارات الرشيدة أو العقلانية (e.g.,Damasio,1995). وقد ساعد طرحنا النظري للمفهوم في واقع الأمر على قيام دانيال جولمان بتأليف كتاب الذكاء الوجداني ليصبح من أكثر الكتب مبيعًا في الولايات المتحدة الأمريكية ليحمل هذا الكتاب فكرة شديدة الإغراء في الحقيقة للعامة مفادها أن الذكاء الوجداني أكثر أهمية بكثير من الذكاء التحليلي[5] في نجاح المرء في المدرسة، العمل، في المنزل، وفي الحياة بصفة عامة (Goleman,1995b). وعلى الرُغْمِ من نقص الشواهد أو البيانات العلمية التي تدعم مزاعم جولمان فإن الاهتمام بالذكاء الوجداني أصبح موجه طاغية تنشر عنه الكثير من الكتب شهريًا يبرهن فيها مؤلفوها على أهمية وقيمة الذكاء الوجداني للتعليم (Schilling,1996)، تنشئة الأطفال (Gottman&DeClaire,1997;Shapiro,1997)، في العمل أو الحياة المهنية (Cooper&Sawaf,1996;Goleman,1998;Ryback,1998;Simmons &Simmons,1997;Weisinger,1998) ، وللنمو الشخصي السوي أو الإيجابي (Epstein,1998;Salerno,1996;Segal,1997;Steiner&Perry,1997). إلا أن الغالبية العظمى من هذه الكتابات لا تستند إلي شواهد علمية دقيقة ناتجة عن دراسات أو بحوث علمية إمبريقية منضبطة.

وظهر خلال الخمس سنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتطوير مقاييس تهدف إلي قياس الكفاءات المتضمنة المجسدة للذكاء الوجداني. وبالتالي من غير

[4] [illegible] (المترجم).

[5] [illegible]

المستغرب أن تقترح الكثير من مقاييس وبطاريات قياس الذكاء الوجداني يَدعىَ أن لها معالم أو خصائص سيكومترية جيدة (e.g.Bar,On,1997;Cooper&Sawaf,1997;Schutte,etal.,1998).

وفي الواقع فإن هذه الأدوات (يقصد مقاييس وبطاريات قياس الذكاء الوجداني) تتضمن الكثير من مكونات أو عوامل الشخصية وتعتمد في تطبيقها على صيغة القياس المعتمد على أسلوب التقرير الذاتي كما أنه ينقصها في الغالب ما يعرف بالصدق التمييزي وصدق المفهوم (Davies,Stankov,&Roberts,1998).

وكبديل نعتبر الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات التي يمكن قياسها تمكن المرء من تحقيق التوازن بين العقل والوجداني بما يؤدي به إلي حسن توجيه تفكيره وتصرفاته (Mayer,Salovey&Caruso,2000).

3. النموذج الحالي للذكاء الوجداني [نموذج القدرة].

(3-1) تعريف نموذج القدرة في الذكاء الوجداني.

على الرغم من الفائدة الإمبريقية التي قد تنتج من النظر إلي الذكاء الوجداني باعتباره مفهومًا موحدًا أو متكاملاً فإن معظم أعمالنا العلمية تتعامل معه كقدرة يمكن تقسيمها إلي أربعة فروع أو محاور. يتضمن الفرع الأول إدراك الانفعالات والمشاعر والتعبير عنها (الإدراك والتعبير الوجداني) إدراك ووضع المعلومات اللفظية وغير اللفظية المرتبطة بالانفعالات والمشاعر الموجودة في النظام الوجداني، ويشير الفرع الثاني التسهيل أو التيسير الوجداني (يشار إليه أحيانًا تحت مسمى استخدام الذكاء الوجداني) إلي استخدام الانفعالات كجزء من العمليات المعرفية كالابتكار وحل المشكلة. أما الفرع الثالث الفهم الوجداني فيتضمن المعالجة المعرفية للانفعال حيث يغلف بمقتضاها انفعال وشعور المرء بالتعقل والاستبصار. بينما يهتم الفرع الرابع إدارة الانفعال بضبط وتنظيم المرء لانفعالاته ومشاعره وانفعالات ومشاعر الآخرين.

فيما يلي وصف مختصر لنظرية القدرة للذكاء الوجداني ويوضح الجدول رقم (1) تفاصيل هذا النموذج ويمكن معرفة تفاصيل أكثر عن هذا النموذج في (e.g.,Mayer,Caruso,&Salovey,1999;Mayer&Salovey,1997;Sal .ovey,Bedell,Detweiler,& Mayer,2000;Salovey &Mayer,1990)

جدول رقم (1) نموذج الفروع الأربعة للذكاء الوجداني
(after Mayer & Salovey, 1997).

البعد، الفرع، أو المحور	القدرات المكونة له
الإدراك والتعبير الوجداني	• القدرة على اكتشاف المرء لانفعالاته من خلال حالة بدنه وحالته النفسية. • القدرة على اكتشاف وإدراك انفعالات ومشاعر الآخرين. • القدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر والحاجات المرتبطة بها بدقة. • القدرة على التمييز بين المشاعر الدقيقة الصريحة أو الأمينة والمشاعر غير الدقيقة وغير الصريحة أو غير الأمينة.
التيسير الوجداني للتفكير (استخدام وتوظيف الذكاء الوجداني لتوجيه وتيسير التفكير).	• القدرة على إعادة توجيه وإعادة تحديد أولوية التفكير على أسس المشاعر المرتبطة به. • القدرة على تخليق أو إنتاج الانفعالات التي تيسر الحكم والذاكرة. • القدرة على الاستفادة من التغييرات المزاجية لتقدير وجهات النظر المتعددة. • القدرة على استخدام الحالات الوجدانية لتسهيل حل المشكلة والابتكار.
الفهم الوجداني (فهم/تفهم الانفعالات والمشاعر)	• القدرة على فهم/تفهم العلاقات بين الانفعالات المختلفة. • القدرة على إدراك أسباب وتداعيات الانفعالات والمشاعر. • القدرة على فهم/تفهم المشاعر المعقدة، الانفعالات المختلطة، و الحالات الوجدانية المتناقضة. • القدرة على فهم/تفهم التحولات في الحالات الوجدانية.
إدارة الانفعالات	• القدرة على التعبير الواضح الصريح عن المشاعر السارة

	والمكدرة. • القدرة على مراقبة والتأمل في الانفعالات والمشاعر. • القدرة على الاندماج، الاستمرار، أو الانفصال عن الحالة الوجدانية. • القدرة على إدارة (التعامل الإيجابي) مع الانفعالات والمشاعر الشخصية أو الذاتية. • القدرة على إدارة (التعامل الإيجابي مع) انفعالات ومشاعر الآخرين بطرق إيجابية مقبولة.

(2-3) مكونات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج القدرة:

بناءً على ما تقدم يتضح أن الذكاء الوجداني كقدرة يتكون من المحاور أو الفروع التالية:

(1-2-3) الإدراك والتعبير الوجداني.

يبدأ الفرع الأول للذكاء الوجداني من قدرة المرء على تقدير أو تثمين أو تقييم الانفعالات والمشاعر ثم التعبير عنها. ويستحيل وجود الذكاء الوجداني بدون الكفاءات المجسدة لهذا الفرع(see also Saarni,1990,1999). فإذا قام المرء في كل مرة يعاني فيها من مشاعر مكدرة بتجاهلها وعدم الانتباه إليها فلن يتعلم على الإطلاق كيف يتوافق مع هذه المشاعر. ويتضمن إدراك الانفعالات والمشاعر تسجيلها، الانتباه إليها، فهم الرسائل الوجدانية التي تتضمنها كما تعكسها تعبيرات الوجه ونغمة الصوت والتعبيرات الثقافية. فالشخص الذي يرى تعبيرات الخوف على وجه شخصٍ آخر يفهم الكثير عن الانفعالات والأفكار أكثر من الشخص الذي يفقد أو يتجاهل مثل هذه الإشارات أو التعبيرات.

(2-2-3) التسهيل أو التيسير الوجداني

يهتم الفرع الثاني من الذكاء الوجداني بتسهيل الانفعالات للأنشطة المعرفية. والانفعالات منظمات بالغة التعقيد تتضمن نظم فرعية نفسية، فسيولوجية، خبرية، معرفية، ودافعية. وتدخل الانفعالات النظام المعرفي كمشاعر مدركة كما في حالة تفكير المرء وقوله لنفسه " أنا حزين قليلاً الآن " وكمعارف بديلة أو محولة عندما يفكر ويقول المرء لنفسه " أنا لست على ما يرام ". ويركز في الفرع الثاني من الذكاء الوجداني (التيسير الوجداني للتفكير) على كيف تؤثر الانفعالات على النظام المعرفي كما ينعكس في على الحل الفعال للمشكلات، التعقل أو الاستدلال، صنع واتخاذ القرارات، والجهود الابتكارية. وقد تشوه الانفعالات بالطبع المعرفة أو العمليات المعرفية فانفعالات معينة مثل القلق والخوف مثلاً تؤثر بصورة سلبية على التفكير وقد تؤدي الانفعالات دورًا إيجابيًا في تمكين المرء من الانتباه إلي الأبعاد المهمة أو ذات الأولوية في بيئة التفاعل التي يعيش فيها

(Easterbrook,1959;Mandler,1975;Simon,1982)، والتركيز على ما يجب أن يفعل عندما تسيطر على الإنسان حالة مزاجية معينة (e.g.,Palfai&Salovey,1993;Schwarz,1990). وتغير الانفعالات المعارف وتجعلها إيجابية عندما يكون الشخص سعيدًا وسلبية عندما يكون المرء حزينًا (e.g.,Forgas,1995;Mayer,Gaschke,Braverman,&Evans,1992;Salovey&Birnbaum,1989;Singer&Salovey,1988). وتدفع هذه التغييرات النظام المعرفي للنظر إلي الأشياء من مختلف الزوايا، على سبيل المثال التحول بين الشك والتقبل. وفوائد مثل هذه التحولات للتفكير واضحة. فعندما تتحول وجهة نظر المرء بين الشك إلي التقبل يمكنه تلمس النقاط الإيجابية في ضوء تقييم التداعيات المرتبطة بكل وجهة نظر إضافة إلي تفكيره في المشاكل التي تعرضه بعمق وبطرق ابتكارية (e.g.,Mayer,1986;Mayer&Hanson,1995). ويمكن القول بصفة عامة أن تأثير الانفعالات على الأشخاص ذوي التقلبات المزاجية يفضي إلي مزيدًا من الابتكار أو الحلول الإبداعية للمشكلات التي تعترضهم (Goodwin&Jamison,1990).

(3-2-3) الفهم الوجداني (فهم الانفعالات والمشاعر وتبين دلالاتها).

يشمل الفرع الثالث للذكاء الوجداني تفهم دلالات الانفعالات والمشاعر والكفاءة الأكثر أهمية في هذا المستوي هي القدرة على وصف وتسمية الانفعالات بالكلمات والجمل وإدراك العلاقات بين الأمثلة المجسدة أو المكونة للقاموس الوجداني أو الوجداني. والفرد الذكي انفعاليًا قادرًا على إدراك أن المصطلحات المستخدمة لوصف الانفعالات والمشاعر مرتبة في فئات أو عائلات تجمع عدة انفعالات بناء على نمطها أو طبيعتها (Ortony,Clore&Collins,1988). والأكثر أهمية تبين العلاقات بين هذه المصطلحات كأن يعرف الشخص أن المضايقة أو الإزعاج والتوتر أو الضيق الوجداني يفضي إلي الحنق أو الغيظ والثورة والغضب إذا لم يتم تلطيف المثيرات أو أن الحقد غالبًا يعاني منه في سياقات معينة يمكن أن تنشط انفعال الغيرة (Salovey&Rodin,1986,1989). والشخص القادر على فهم الانفعالات والمشاعر من حيث معانيها، كيف تنتمي وترتبط مع بعضها، كيف تنشأ وتتطور منعم عليه بنعمة فهم الجوانب المهمة جدًا للطبيعة البشرية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.

(3-2-4) إدارة الانفعالات والمشاعر.

في ظل التأثر الجزئي بمختلف التصورات العامة أو الشعبية والضغوط المجتمعية التي تدفع باتجاه ضبط وتنظيم الانفعالات يميل الكثير من الناس إلي اعتبار الذكاء الوجداني مُجَسْدًا في الفرع الرابع وهو إدارة الانفعالات (يشار إليه بتنظيم الانفعال) إذ يأملون أن يؤدي الذكاء الوجداني في ظل هذا الفرع إلي تمكين المرء من التخلص من الانفعالات المزعجة وارتشاح الانفعالات في كل جوانب

العلاقات الإنسانية إلا أن الواقع يركز على إعطاء أولوية مطلقة للضبط الانفعالات والمشاعر.

وعلى الرغم من أن من النواتج المحتملة للفرع الرابع من الذكاء الوجدانية مستويات مثالية من الضبط والتنظيم الوجداني فإن محاولات تقليل الانفعال أو التخلص منه كلية ربما إخماد أو خنق أو قتل الذكاء الوجداني. وضبط وتنظيم انفعالات ومشاعر الآخرين لا يعني قمع أو كبت أو خنق انفعالاتهم ومشاعرهم بل تهذيبها من خلال ردود الأفعال الإيجابية تجاهها. ويستخدم الأفراد مدى واسع من أساليب ضبط وتنظيم حالاتهم المزاجية. ويعتقد ثاير ونيومان وماككلين 1994 أن التدريب البدني الاستراتيجية الأكثر فعالية في تغيير المزاج السيئ حيث أن هذه الاستراتيجية تمكن الفرد من ضبط سلوكياته أو تصرفاته. ومن الاستراتيجيات الأخرى الفعالة في ضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر الاستماع إلي الموسيقي الهادئة، التفاعل الاجتماعي وإدارة الذات معرفيًا (من خلال فنية التحدث مع الذات)، أنشطة تصريف طاقة الانتباه إلي مسارات أخرى (التحدث مع الآخرين، الهوايات، الأنشطة الترفيهية، التسوق، القراءة، والكتابة). وهناك أساليب غير فعالة في هذا الصدد تشمل إدارة المزاج السلبي من خلال (مشاهدة التليفزيون، شرب القهوة والشاي بإفراط، الإفراط في الأكل أو النوم) التوجه إلي تخفيض التوتر من خلال (المخدرات، الخمور، وممارسة الجنس)، الانعزال وقضاء وقت طويل بمفرده، وتجنب الشخص أو الشيء الذي سبب المزاج السيئ.

وبصورة عامة فإن أكثر الطرق نجاحًا في تمكين المرء من ضبط وتنظيم انفعالاته ومشاعره تصريف الطاقة المرتبطة بها في أنشطة مفيدة وفنيات إدارة المزاج النشط التي تجمع بين الاسترخاء، إدارة الضغوط، المجهود المعرفي، والتدريبات البدنية عن طريق ممارسة الرياضة (Thayer,Newman,&McClain,1994). وتعد القدرة على تصريف الانفعالات والمشاعر واحدة من أهم خصائص الشخص الذكي انفعاليًا وقد يتم ذلك من خلال الكتابة أو التعبير الشفوي عن هذه الانفعالات والمشاعر لصديق. ودرس بينيباكير 1993،1989، 1997 تأثير الإفشاء أو الإعراب الكتابي والشفوي ووجد أن التعبير عن الانفعالات والمشاعر من خلال الكتابة يحسن من الصحة البدنية والنفسية للمرء (Pennebaker,1989, 1993, 1997).

4. قياس الذكاء الوجداني.

نعتقد أن المدخل الأقرب للدقة في قياس الذكاء الوجداني هو استخدام مقاييس القدرة المرتكزة على المهمة على الرغم من أن غالبية بطاريات التقرير

الـذاتي تقـيس مختلـف جوانـب أو أبعـاد الـذكاء الوجـداني قـد صـيغت وطـورت فـي السـنوات الأخيـرة (e.g.,Bagby,Parker,&Taylor,1993a,1993b;Bar,On,1997;Catanzaro&Mearns,1990;EQ Japan,1998;Giuliano&Swinkels,1992;Salovey,Mayer,Goldman,Turvey,&Palfai,1995; Schutte,etal.,1998;Swinkels&Giuliano,1995;Wang et al.,1997) وتقيس هذه البطاريات مفاهيم متنوعة يصعب تمييزها عن المفاهيم التي تقيسها اختبارات الشخصية الموجودة في المجال(Davies,etal.,1998). أكثر من ذلك يجب أن يحدد أولاً ما إذا كانت الدرجات التي يحصل عليها الأشخاص على اختبارات الذكاء الوجداني والكفاءات المكونة له بناء على أسلوب التقرير الذاتي ترتبط بصورة متسقة مع درجاتهم على اختبارات الذكاء الوجداني التي تعتمد على أسلوب أداء المهام أم لا (Mayer,Caruso,&Salovey,1999). ونحن نسأل القارئ أن يتخيل إذا ما كان هو شخصيًا مقتنعًا بالذكاء التحليلي لشخص آخر بناء على إجابته على سؤال مثل " هل تعتقد أنك متميزًا؟" أم لا. نحن لا نعتقد في ذلك ومنذ أن بدأنا العمل في مجال الذكاء الوجداني اقترحنا أن المهام التي تمثل الكفاءات المجسدة للذكاء الوجداني في اختبارات الذكاء الوجداني أكثر صدقًا من مقاييس التقرير الذاتي (e.g.,Mayer,DiPaolo,&Salovey,1990).

وطورت المقاييس المرتكزة على المهمة للقدرات الوجدانية على أسس أطر مرجعية نظرية أخرى ونرى من جانبنا أن هذا المدخل مفيد في قياس الذكاء الوجداني أيضًا. على سبيل المثال، في مقياس مستويات الوعي الوجداني The Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS) يسأل المستجيبون وصف مشاعرهم حول مختلف المثيرات ثم يتم تشفير استجاباتهم وفق الاختلافات في لغة المشاعرالمستخدمة (Lane,Quinlan,chwartz,Walker,&Zeitlin,1990).

ويوجد إمكانية أو محاولة قياس أخرى مثل اختبار أفيريل ونونليى للإبداع أو الابتكار الوجداني Averill and Nunley's test of emotional creativity (1992;see,also,Averill,1999) . وفيه يسأل المستجيبين الكتابة عن المواقف التي يعانون فيها من ثلاث انفعالات بالتزامن. وقد ظهرت مقاييس أخرى للقدرة على إرسال واستقبال الرسائل الوجدانية اللفظية وغير اللفظية (e.g.,Buck,1976;Freedman,Prince,Riggio,&DiMatteo,1980;Rosenthal,Hall,DiMatteo,Rogers,&Archer,1979).

ويعد مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل the Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) أول بطارية قياس شاملة متعمدة على نظرية واضحة للذكاء الوجداني ينظر من خلالها إليه بوصفه مجموعة من القدرات يمكن التعامل معها من خلال التفاعل مع برنامج للحاسب الآلي أو من خلال الورقة والقلم (Mayer,Caruso,&Salovey,1998,1999). ويتكون مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل من 12 قدرة موزعة على الفروع الأربعة المكونة للنموذج الذي طرحناه للذكاء الوجداني:

(أ) إدراك والتعبير عن الانفعالات والمشاعر.
(ب) استخدام الانفعالات والمشاعر لتسهيل التفكير وغيره من الأنشطة المعرفية.
(ج) فهم/تفهم الانفعالات والمشاعر.
(د) إدارة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالذات أو الخاصة بالآخرين (Mayer&Salovey,1997).

ويتكون الفرع الأول من مهام تقيس إدراك الانفعالات التي تعكسها الوجوه، الموسيقى، التصميمات، والقصص. ويتضمن الفرع الثاني مهام تقيس تكوين الأحكام (إلى أي مدى الغضب مزعج؟) والتحيز في المشاعر (تحويل الانفعالات الذاتية إلي أحكام تسقط على الآخرين). في حين يتضمن الفرع الثالث من ثلاث مهام تفحص فهم الانفعال ومن أمثلة الأسئلة التي تقيس هذا الفرع " يرتبط التفاؤل بانفعالين من المجموعات المعروضة عليك اختر واحدة منها؟ يجب أن يختار المفحوص (السرور والتوقع) من بين اختيارات أخرى مثل (السرور والبهجة). أما الفرع الرابع فيتكون من اختبارين لقياس إدارة انفعالات الذات والآخرين. ويطلب فيهما من المفحوصين قراءة سيناريوهات ثم تقدير أربعة ردود أفعال وفقًا إلي مدى فعالية سلوكيات إدارتهم لانفعالات الذات وانفعالات الآخرين.

ويوجد الكثير من القضايا التي يجب الانتباه إليها عند التعامل مع اختبارات الذكاء الوجداني المرتكزة على المهمة منها الاعتبارات التي توصف مكونات الإجابة الصحيحة. وبناء على الكثير من الدراسات والتجارب التي قمنا بها استطعنا تحديد أو صياغة ثلاث محكات لتحديد مواصفات الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الخاصة مثلاً باكتشاف وإدراك الانفعالات التي تعكسها تعبيرات الوجه بالإضافة إلي صنع الاقتراحات حول الطريقة الأكثر فائدة في التعامل مع الانفعالات في المواقف الصعبة. ويتضمن المحك الأول ما يعرف بمحك المستهدفون Targets وهنا يجب أن نسأل المفحوصين عن الصورة التي تعكس تعبير وجه معين وسؤاله عن ما الذي يشعر به الشخص الذي تعرضه الصورة. وبناء على ذلك يحكم على استجابة المفحوصين بالصواب أو الخطأ بناء على مدى تطابق الصورة المختارة مع الانفعال المسمي للمفحوص. أما المدخل أو المحك الثاني للحكم على صواب أو خطأ

الإجابات عن البنود هو محك الخبراء وفي هذه الاستراتيجية يفترض أن يقرأ الخبراء المتخصصون في مجال دراسات وبحوث الانفعالات مفردات الاختبار ويختاروا الاستجابات الصحيحة . وبناء على تطابق استجابات المفحوصين مع استجابات المفحوصين يتم تحديد صواب أو خطأ هذه الاستجابات. وأخيرًا يوجد ما يعرف بمحك الاتفاق الذي يتضمن معايير للاختبار بناء على تطبيقه على عينات غير متجانسة كبيرة العدد.

وربما يعتقد المرء أن محك المستهدفون أو محك الاتفاق قد لا يكونا مدخلين مناسبين لتقييم درجات المهام التي تقيس الكفاءة الوجدانية. وبعد كل ذلك ألا يُضَلل الكثير من الناس فيما يتعلق بمشاعرهم الحقيقية؟ وبالتالي يجب الأخذ بالمحكات الثلاث (المستهدفون (المفحوصون)، الاتفاق، والخبراء) وننظر كيف تتداخل أو تترابط هذه المحكات عبر بعض مهام مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل. وقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود ارتباطات مرتفعة بين هذه المحكات إذ بلغت معاملات الارتباط أعلي من 0.52(Mayer,Caruso,&Salovey,1999) . وبصورة عامة يوجد ارتباط مرتفع بين محك الاتفاق ومحك الهدف أكثر من محك الخبراء. وبناء عليه نوصي إلي هذه اللحظة باستخدام مدخل الاتفاق لتسجيل الدرجات على مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل لعدة أسباب. فقد يميل المستهدفون (المفحوصون) في بعض الأحيان إلي التقليل من مشاعرهم السلبية عندما يسألون عنها (Mayer&Geher,1996). ولكن العينات المعيارية الكبيرة عندما تتجمع تميل إلي أن تمثل أحكامًا ثابتة (Legree,1995).

وتجدر الإشارة إلي أن الدراسات البحثية لمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل مازالت في مراحلها الأولية ولكن يوجد بعض النتائج التي يمكن تسجيلها(Mayer,Caruso,&Salovey,1999). وعموماً وجدنا شواهد تدعم نموذجنا النظري للذكاء الوجداني الذي وصفناه فيما سبق (Mayer&Salovey,1997). ففي دراسة تكونت عينتها من 503 بالغًا أو راشدًا طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل وجد ارتباطات موجبة بين مكوناته الفرعية ولكنها ليست مرتفعة إذ قيمة معاملات الارتباط بين 0.20 إلي 0.50 . إضافة إلي الكشف عن بناء عاملى للمقياس يستوعب نموذجين عاملين متساويين: (أ) من ثلاث إلي أربعة حلول عاملية أمكن عزلها لعوامل الإدراك الوجداني، الفهم الوجداني، وإدارة الانفعالات وفي أوقات أخرى استخدام الانفعالات لتسهيل الأنشطة المعرفية. أو (ب) بناء هرمي يصف أولاً العامل العام (Gei) كما أن الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني مرتفع: باستخدام درجات محك الاتفاق إذ تراوحت معاملات الارتباط وفق معامل ألفا كرونباخ ما بين 0.70 إلي 0.94 باستثناء مهام الفرع الثالث لصغر عدد المهام المكونة له. وقد بلغ معامل الارتباط

باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس كله 0.90 (Ciarrochi,Chan,&Caputi,2000). ويوجد ارتباط موجب عام بين مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل و الذكاء اللفظي (ولكن تراوحت معاملات الارتباط بين 0.35 إلي 0.45)، والتقرير الذاتي للتعاطف، والدفء الوالدي؛ بينما وجد ارتباط سالب بينه وبين القلق الاجتماعي والاكتئاب (Mayer,Caruso,&Salovey,1999). ولا يوجد ارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل والمقاييس غير اللفظية للذكاء مثل مصفوفة رافن (Mayer,Caruso,&Salovey,1999) . وأخيرًا يمكن القول من خلال التعلم والخبرة أن اعتبار الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات يتسق مع التحسن الذي يطرأ على درجات الأفراد على مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل مع تقدمهم في العمر (Mayer,Caruso,&Salovey,1999). وقد طور بناء على نتائج الدراسات التي أجريت على مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل مقياسًا جديدًا له معدلاً ومنقحاً أسميناه اختبار ماير، سالوفي، وكارسو للذكاء الوجداني أسس على اعتبار الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات التي ترتقي مع الزمن كما يتكون من مهام تتوزع أيضًا على الفروع الأربعة لنموذج الذكاء الوجداني الذي سبق وصفه لكنه يسمح بقياس الذكاء الوجداني في وحدة زمن أقل التي يستغرقها تطبيق مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل إضافة إلي حذف المفردات ذات الصياغة اللغوية غير الواضحة واشتقاق معايير له من التطبيق علي عينات كبيرة غير متجانسة.

5. نتائج البحوث الحالية في مجال الذكاء الوجداني.

مازلنا في مرحلة نشر نتائج الدراسات والبحوث التي استخدمت المقاييس المعتمدة على القدرة لقياس الذكاء الوجداني مثل مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل واختبار ماير، سالوفي، وكارسو للذكاء الوجداني (see Salovey,Woolery,&Mayer,in press, for a summary). ومع ذلك يوجد بعض النتائج التي يمكن عرضها في الصفحات الحالية يمكن بناء عليها التنبؤ ببعض النواتج السلوكية المهمة. وتجدر الإشارة إلي أن هذه النتائج لدراسات وبحوث لم تنشر بعد ولم يتم مراجعتها أو تحكيمها وبالتالي يجب التعامل معها بحذر واعتبارها مجرد تصورات أو اقتراحات. فقد أجرى ماير وزملاؤه دراسة طوروا فيها مقياسًا للمساحة الحياتية للفرد (وصف بيئة الفرد وفق استجاباته لموضوعات متفرقة، خارجية، ويمكن التحقق منها مثل كم عدد الأحذية التي تمتلكها؟ كم عدد المرات التي شاهدت فيها عروضًا مسرحية خلال هذه السنة؟) (see,Mayer,Carlsmith,&Chabot,1998). ووجد من هذه الدراسات أن حصول الأشخاص على درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل يرتبط بصورة منخفضة مع الدرجات التي يتم الحصول عليها من خلال أسلوب

التقرير الذاتي لمقاييس مساحة الحياة للاندماج في السلوك العدواني أو المضاد للمجتمع لدي طلاب الجامعة إذ بلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني وهذه المقاييس 0.40. وقد أثبت باحثون آخرون أم الذكاء الوجداني المرتفع يرتبك بمستويات منخفضة من السلوك غير الاجتماعي أو المضاد للمجتمع. على سبيل المثال وجد روبين 1999 ارتباطات سلبية بين نسخة من مقياس الذكاء الوجداني أعدت للمراهقين (the AMEIS) The adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale وتقديرات الأقران للعدوانية، كما أن السلوكيات الاجتماعية الإيجابية التي قدرها معلمو أطفال مرحلة المدرسة ارتبطت بصورة إيجابية بالذكاء الوجداني (Rubin,1999). وقد أجرى ترينداد وجونسون 1999 دراسة على المراهقين المتعاطين للمخدرات تتكون من 205 مراهقًا من خلفيات ثقافية متباينة من بين طلاب الصف السابع والثامن وطبق عليهم خمسة مقاييس فرعية من مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين. فوجد أن الذين حصلوا على درجات مرتفعة على هذا المقياس أقل ميلاً إلي تدخين السجائر كما أنهم أقل رغبة في شرب الخمور. ووجد كذلك ارتباطًا موجبًا بين ارتفاع مستوي الذكاء الوجداني والأداء الدراسي الجيد في المدرسة (Trinidad&Johnson,1999).

ويبدو أن الذكاء الوجداني كما يقاس بمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل مهمًا جدًا للنجاح في الحياة المهنية وبيئة العمل فقد أجرى رايس 1999 دراسة على 164 من العاملين في إحدى شركات التأمين طبق عليهم نسخة مختصرة من مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل ثم وجهت أسئلة لمدراء هؤلاء العاملين فيما يتعلق برضاهم عنهم وعن مدى فعاليتهم في العمل وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة بين درجات العاملين على مقياس الذكاء الوجداني وتقديرات المدراء لفعاليتهم وأيضًا ارتبط بمستوي الذكاء الوجداني بصورة عكسية بفترة إنجاز مطالب العملاء فكلما ارتفع الذكاء الوجداني للعامل كلما قلت مدة تلبيته لاحتياجات العميل (Rice,1999) .

6. صيغ التدخل لتحسين الذكاء الوجداني.

على الرغم من ندرة بيانات الصدق التنبؤي للذكاء الوجداني طورت العديد من صيغ التدخل التي تهدف إلي رفع أو تحسين الذكاء الوجداني في سياقات متنوعة. ففيما يتعلق بصيغ التدخل في السياق التعليمي تنامي الاهتمام نتيجة تزايد المواد التعليمية التي تمكن المعلمين من تحسين الذكاء الوجداني في المدارس خلال العقد الأخير بإعداد وتطوير برامج تعليمية تستهدف مباشرة تنمية قدرات الذكاء الوجداني يعتمد في تطبيقها بصورة مباشرة على البيئة المدرسية

(Mayer&Cobb,in,press;Salovey&Sluyter,1997). على سبيل المثال صيغت أدلة إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني وتضمين أنشطة وخبرات تنميته في المناهج التعليمية لطلاب المدارس الأساسية فقد صاغ شيللنج 1996 وحدات تعليمية تستهدف تنمية قدرات ومهارات الوعي بالذات، إدارة المشاعر، صنع القرارات، إدارة الضغوط، المسئولية الشخصية، مفهوم الذات، التعاطف، التواصل، ديناميات الجماعة، وحل الصراع لدي التلاميذ (Schilling,1996). ويجب أن يكون واضحًا أن الذكاء الوجداني اتخذ كأساس لصياغة برامج ومناهج تعليمية تستهدف تنمية مدى واسع من المهارات الاجتماعية الوجدانية. ونتيجة لذلك صممت العديد من برامج التدخل المرتكزة على المدرسة لترقية الذكاء الوجداني تحت مظلة أوسع منه وضعت تحت مسمى برامج التعلم الاجتماعي الوجداني Social and Emotional Learning (SEL) Programs (Cohen,1999a;Elias,etal.,1997) . ويوجد بالولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 300 برنامج تعليمي متضمن في المناهج ومتعمد أو مؤسس على المدرسة لتعليم المهارات الاجتماعية والوجدانية المجسدة تحت مظلة التعلم الاجتماعي الوجداني (Cohen,1999b). وتتوزع هذه البرامج على مدى واسع يمتد من التدريب على مهارات حل المشكلات الاجتماعية (e.g.,Elias&Tobias,1996)،إلي البرامج التي تستهدف تنمية استراتيجيات حل الصراع (e.g.,Lantieri&Patti,1996) ،إلي برامج واسعة منظمة حول موضوعات عامة مثل النمو الخلقي (Lickona,1991). ويعد منهج تنمية السلوك الاجتماعي الذي طبق بالمدارس العامة في كونكتيكت من أقدم برامج التعلم الاجتماعي الوجداني التي ركزت بصورة مباشرة على تنمية الذكاء الوجداني كنقطة الأساس لتعليم الأطفال السلوك الاجتماعي الإيجابي (Shriver,Schwab,Stone,&DeFalco,1999;Weissberg,Shriver,Bose,&DeFalco,1997). ويتضمن برنامج نيو هيفين للنمو الاجتماعي منهجًا تعليميًا يطبق على الأطفال منذ مرحلة الرياض إلي الصف الثاني عشر ويهدف إلي تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والوجدانية في سياق برامج الوقاية (e.g., AIDS prevention, drug use prevention, teen pregnancy prevention; see also,Durlak,1995) .

ويتكون هذا المنهج من دروس متعاقبة تضم وحدات تعليمية لتعليم مهارات مراقبة الذات، الوعي بالمشاعر، اتخاذ منظور الآخر (التعاطف)، فهم التواصل غير اللفظي، إدارة الغضب، والكثير من الموضوعات الأخرى التي تتطابق مع نموذجنا النظري للذكاء الوجداني. وعلى الرغم من أن هذه البرامج لم تقيم بعد على أسس تجريبية منضبطة إلا أنه يمكن القول بناء على بعض الشواهد بأنها برامج فعالة في تحسين الذكاء الوجداني كما يستدل على ذلك من وجود اتجاهات إيجابية لدي الأطفال، نقص معدل العدوان بالمدرسة والتناقص الدال في مشاعر اليأس أو العجز لدي الأطفال (Shriver,etal.1999).

ومن المناهج المعروفة جيدًا للذكاء الوجداني هو البرنامج المعروف بعلم الذات والذي طور وتم اختباره في مدرسة نويفا بهيلسبورو بكاليفورنيا على تلاميذ الصف الثاني إلي الثامن (Stone,McCown,Jensen,Freedman,&Rideout,1998).

ويبدأ برنامج علم الذات بثلاثة افتراضات هي: لا يوجد تفكير بدون شعور ولا يوجد شعور بدون تفكير؛ كلما زاد وعي المرء بانفعالاته ومشاعره كلما زادت إمكانية تعلمه وكلما تعلم بسرعة؛ والمعرفة بالذات جزء مندمج في/ومتكامل مع التعلم. ومنهج علم الذات أو العلم بالذات منهج مرن ويتكون من 54 درسًا تهدف إلي تحقيق عشرة أهداف. على سبيل المثال يطلق على الهدف الثالث " أن يصبح المتعلم أكثر وعيًا بالمشاعر المتعددة" ويتحقق هذا الهدف من خلال دروس مثل تسمية المشاعر، ما هي المشاعر؟، قراءة لغة الجسد، الرموز الوجدانية، تنشيط الانفعالات، التعامل مع الانفعالات والتعبير عنها، مصادر المشاعر، والمسئولية عن المشاعر.

ويركز مدخل العلم بالذات أو علم الذات بصورة مباشرة على الانفعالات والمشاعر فيما لا يقل عن نصف الدروس التي يتضمنها. وتشمل أهداف منهج علم الذات أو العلم بالذات: التحدث عن الانفعالات والمشاعر والاحتياجات النفسية والاجتماعية؛ الإنصات، المشاركة ورعاية الآخرين؛ التعلم من الصراع والتنوع؛ وضع الأهداف والتخطيط الجيد لتحقيقها؛ التفاعل الإيجابي مع الآخرين؛ صنع واتخاذ القرارات؛ خدمة المجتمع (Stone,McCown,etal.,1998).

وأخيرًا تجد الكثير من صيغ التدخل لتنمية الذكاء الوجداني لدي الأطفال مكانًا بارزًا في العديد من برامج الوقاية المتخصصة. والمثال الجيد لذلك برنامج حل الصراع بطرق ابتكارية The Resolving Conflict Creatively Program (RCCP). والذي بدأ في تطبيقه في المدارس العامة بمدينة نيويورك (Lantieri&Patti,1996). وتشمل أهداف هذا البرنامج: زيادة وعى الأطفال بالبدائل المختلفة المتاحة أمامهم لحل أو للتعامل مع الصراعات؛ تنمية مهارات صنع القرارات؛ تشجيع الأطفال على احترام خلفيتهم الثقافية وخلفيات الآخرين الثقافية في نفس الوقت؛ تعليم الأطفال كيفية اكتشاف التحيز أو الظلم ومواجهته بطرق إيجابية؛ وزيادة وعى الأطفال بدورهم في خلق مجتمع آمن يسود فيه السلم والوئام. ولكي يتم تدريب المعلمين على متطلبات تنفيذ هذا المنهج صيغت لهم جلسات تدريبية لمدة خمس وعشرين ساعة وأعد كذلك برنامجًا تدريبًا يؤكد فيه على توسط الأقران الأكبر سنًا ثم صيغ برنامج تدريبي مكمل وجه إلي أسر الأطفال سمي ببرنامج السلام في الأسرة حيث تم فيه إكساب الآباء استراتيجيات حل الصراع. ويؤكد برنامج حل الصراع بطرق ابتكارية (RCCP) علي اكتشاف وتحديد المرء لمشاعره أثناء مواقف الصراع واتخاذ منظور الآخر وتقييم الأمور من وجهة نظره

والتعاطف مع انفعالات ومشاعر الآخرين. وطبق هذا البرنامج على 5.000 طفلاً بمدارس مدينة نيويورك حيث قيست لديهم ما يعرف بالإعزاءات العدائية وتقرير المعلمون للسلوك العدواني لدي هؤلاء الأطفال وكشفت نتائج التقييم عن وجود فروق إيجابية دالة في عزو العدوان لصالح الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج مقارنة بالأطفال الذين لم يطبق عليهم كما كشفت النتائج عن تناقص حاد في السلوك العدواني لدي الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج (Aber,Brown,&Henrich,1999;Aber,Jones,Brown,Chaudry,& Samples,1998). وعلى الرغم من وجود دراسات هدفت إلي تقييم فعالية عددًا من برامج التعلم الاجتماعي الوجداني (e.g.,Elias,Gere,Schuyler,Branden,Muller,&Sayette,1991;Gre enberg,Kushe,&Quamma,1995). فإن الكثير من هذه البرامج لم تخضع بعد للتجريب الإمبريقي الدقيق. ولا يوجد تقارير بحثية إلي الآن تفيد أن مثل هذه النوعية من البرامج فعالة في تنمية القدرات والمهارات المفصلة في نموذجنا للذكاء الوجداني.

7. صيغ التدخل لتحسين الذكاء الوجداني في بيئة العمل.

يمكن أن نجد الكثير من برامج التدخل التي هدفت إلي زيادة الذكاء الوجداني لدي العاملين في بيئات وأنواع العمل أو الوظائف المختلفة (e.g.,Caruso,Mayer,&Salovey,in,press;Cherniss&Goleman,19 98;Goleman,1998). ومع ذلك فإن مثل هذه البرامج مازالت في مراحلها الأولي أيضًا مثلها مثل البرامج التي تهدف إلي تنمية الذكاء الوجداني لدي الأطفال في المدارس. إضافة إلي أن برامج تنمية الذكاء الوجداني المطبقة في بيئات العمل تتضمن صيغ تدريبية تقليدية وتتضمن جلسات تدور حول موضوعات عامة جدًا مثل: العلاقات الإنسانية؛ الدافع إلي الإنجاز؛ إدارة الضغوط؛ وحل الصراع. ومن البرامج الواعدة في هذا المجال برنامج Weather head MBA الذي طورته إحدى الجامعات الأمريكية حيث يدمج التدريب على الكفاءة الاجتماعية والوجدانية في مناهج تعليم قادة رجال الأعمال في المستقبل (Boyatzis,Cowen,&Kolb,1995). وعلى الرغم من أنه لا يركز مباشرة على الانفعالات من البداية إلا أن برنامج MBA يقدم للتلاميذ خبرات تنمي لديهم المبادرة، المرونة، الدافع للإنجاز، التعاطف، الثقة بالذات، الإقناع، تكوين شبكات اجتماعية، ضبط الذات، وإدارة الجماعة. إضافة تضمين أنشطة التدريب البدني مهارات التواصل الوجداني (Kramer,Ber,&Moores,1989). وربما يكون برنامج التدريب المطبق في هيئة خبراء التمويل بالولايات المتحدة الأمريكية من البرامج التي تستهدف بصورة مباشرة الذكاء الوجداني في ذاته من خلال تدريب

العملاء على الكفاءة الوجدانية لمساعدة المدراء ليصبحوا في المستقبل مدربين انفعاليين لموظفيهم أي يقومون بتدريب هؤلاء الموظفين أو المستخدمين على الذكاء الوجداني لرفع مستواهم فيه. ويركز التدريب على دور الانفعالات في بيئة العمل وتحسين وعى العاملين بردود أفعالهم الوجدانية وتحسين مهارات إدراكهم لانفعالات الآخرين التي تؤثر على الممارسات الإدارية.

وعلى الرغم من أن نتائج تقييم فعالية مثل هذه النوعية من البرامج لم تنشر بعد وجد زيادة واضحة في معدل العمل والكسب المالي (المال محل التوظيف أو الإدارة) لدي مؤسسات العمل التي طبق على مدرائها هذه البرامج مقارنة بالمؤسسات أو الشركات التي لم يدرب مديروها على الذكاء الوجداني (Cherniss,1999).

8 اتجاهات البحوث المستقبلية في مجال الذكاء الوجداني.

على الرغم من تسارع وتيرة الاهتمام بالذكاء الوجداني فإن عملية قياس الذكاء الوجداني باستخدام المؤشرات المعتمدة على القدرة مازالت في مراحلها الأولي. وتوجه في الوقت الحالي الكثير من الانتقادات للنماذج النظرية للذكاء الوجداني خاصة ما نتج عنها من مقاييس يدعي أنها تقيس الذكاء الوجداني وقد ارتبطت هذه الانتقادات بصورة مباشرة بالخصائص السيكومترية لهذه المقاييس خاصة ما يتعلق بالصدق بصورة عامة وصدق المفهوم بصفة خاصة(Davis,etal.,1998). وتجدر الإشارة إلي أنه من المبكر جدًا في واقع الأمر التوصل إلي مثل هذه الاستنتاجات العامة فمازال أمام الباحثين عمل علمي معملي منضبط بإجراءات قياس تكمل رحلة تحديد الخصائص أو المعالم السيكومترية لمقاييس الذكاء الوجداني المرتكزة على القدرة.

ومازال مجال الذكاء الوجداني يحتاج إلي المزيد من الدراسات والبحوث لتنقيح أدوات قياس الذكاء الوجداني التي تعتبره مجموعة من القدرات ثم دراسة الصدق التنبؤي للذكاء الوجداني فيما يتعلق بالنواتج التي قد ترتبط به في المدرسة، العمل، الأسرة، العلاقات الاجتماعية. وبناء على الوضع الراهن لأدوات قياس الذكاء الوجداني خاصة ما يتعلق بصدق هذه الأدوات نشجع الباحثين على التركيز على تطوير وتعديل أدوات قياس الذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة على الرغم من ارتياحنا للمعالم السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل وحفيده اختبار ماير، سالوفي، كارسو للذكاء الوجداني.

كما نحتاج إلي مزيد من الدراسات لنحدد طريقة رصد الدرجات المناسبة لتقييم استجابات المفحوصين على أدوات قياس الذكاء الوجداني (محك المستهدفون،

الخبراء، أو الاتفاق). ومن الضروري أن ندرس مدى تحرر أدوات قياس الذكاء الوجداني من أثر الثقافة. والحقيقة أننا مازلنا في مرحلة مبكرة من البحث في مجال الذكاء الوجداني خاصة في بعدى قياسه كقدرة ، والتنبؤ بالنواتج التي يمكن بموجبه التنبؤ بها. وبعد تنقيح وتعديل أدوات قياس الذكاء الوجداني نأمل أن يشاركنا الكثير من الباحثين في الكشف عن ما يمكن أن يتم التنبؤ به بناء على مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة عامة وكمجال يمكننا من رسم بروفيل مكامن القوة وبواطن الضعف لدي الفرد.

والمجالات التي يتصور أن يلعب فيها الذكاء الوجداني دورًا مهمًا محدودة جزئيًا إلي الآن وتعتمد فقط على مجرد تخيل الباحثين لدراسة هذه القدرات ونأمل أن نرى موجة كبيرة من البحوث في المستقبل القريب تثبت أن الذكاء الوجداني يسهم بوزن نسبي كبير في الكثير من النواتج السيكولوجية مثل الصحة النفسية والصحة البدنية ربما أكثر من إسهام الذكاء التقليدي (معامل الذكاء). وأخيرًا وتجاوبًا مع دلالات هذه السلسلة (سلسلة علم النفس الإيجابي) نحتاج إلي أن نولي اهتمامًا بالغًا في الحقيقة بالإجابة عن السؤال التالي كيف يمكن تنمية الذكاء الوجداني خلال دورة حياة الإنسان. ونشك كثيرًا في واقع الأمر في برامج تعليم القدرات المرتبطة بالانفعال استنادًا إلى فكرة منحنى التوزيع الاعتدالي للقدرات العقلية (الذكاء). ونرى من جانبنا أن كل أنماط طرق إثراء الخبرات الوجدانية يجب أن تدمج في حياة المرء. ونحتاج إلي أن نذكر أنفسنا على أية حال أن العمل في مجال الذكاء الوجداني مازال في مرحلة المهد وأن هذا المجال يحتاج إلي الكثيرُ من الباحثين الجادين لمواصلة إجراء البحوث الإمبريقية لتأصيل المجال وتطوير أدوات قياس للذكاء الوجداني يتوافر لها المزيد من الخصائص السيكومترية الجيدة وصياغة برامج تعليمية تستهدف بصورة مباشرة تنمية القدرات والمهارات المجسدة له.

9. المراجع.

1) Aber, J. L., Brown, J. L., & Henrich, C. C. (1999). Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention. New York: National Center for Children in Poverty, The Joseph L. Mailman School of Public Health, Columbia University.
2) Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. Development and Psychopathology 10, 187-213.

3) Alcalde, J. (1996, December). Inteligencia emocional? Muy Interesante, p. 41-46.
4) American Dialect Society (1995). American Dialect Society: e-mail from Allan Metcalf. http://www.americandialect.org/excite/collections/adsl/011272.shtml.
5) American Dialect Society (1999). American Dialect Society: Words of the Year. http://www.americandialect.org/woty.
6) Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. Journal of Personality, 67, 331-371.
7) Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). Voyages of the heart: Living an emotionally creative life. New York: Free Press.
8) Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1993a). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. Journal of Psychosomatic Research, 38, 23-32.
9) Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1993b). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. Journal of Psychosomatic Research, 38, 33-40.
10) Bar-On, R. (1997). BarOn Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto, ON: Multi-Health Systems, Inc.
11) Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. (1995). Innovation in professional Positive Psychology of education: Steps on a journey to learning. San Francisco: Jossey-Bass.
12) Brodie, I. (1996, January 5). Newtron bomb fall-out changes slang. The Times (Overseas News Section). Times Newspapers Limited, p. 26.
13) Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies. Human Communication Research, 2, 162-171.
14) Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (in press). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. - Riggio & S. Murphy (Eds.), Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15) Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. Journal of Personality Assessment, 54, 546-563.
16) Cherniss, C. (1999). Model program summaries. A technical report issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (available at www.eiconsortium.org).

17) Cherniss, C., & Goleman, D. (1998). Bringing emotional intelligence to the workplace. A technical report issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in
18) Organizations (available at www.eiconsortium.org).
19) Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences, 3, 539-561.
20) Cohen, J. (Ed.) (1999a). Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence. New York: Teachers College Press.
21) Cohen, J. (1999b). Social and emotional learning past and present: A psycho-educational dialogue. In J. Cohen (Ed.), Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence (pp. 2-23). New York: Teachers College Press.
22) Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1996). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York: Grosset/Putnam.
23) Cronbach, L. J. (1960). Essentials of psychological testing. New York: Harper and Row.
24) Damasio, A. R. (1995). Descartes' error : Emotion, reason, and the human brain. New York: Avon.
25) Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 989-1015.
26) Durlak, J. A. (1995). School-based prevention programs for children and adolescents. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
27) Easterbrook, J. A. (1959). The effects of emotion on cue utilization and the organization of behavior. Psychological Review, 66, 183-200.
28) Elias, M. J., Gere M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. American Journal of Orthopsychiatry, 61, 409-417.
29) Elias, M. J., & Tobias, S. E. (1996). Social problem solving interventions in the schools. New York: Guilford Press.
30) Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

31) Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Praeger, Westport, CT.
32) EQ Japan, Inc. (1998). Emotional Quotient Inventory. Tokyo, Japan: Author.
33) Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). Psychological Bulletin, 117, 39-66.
34) Freedman, H. S., Prince, L. M., Riggio, R. E., & DiMatteo, M. R. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The Affective Communication Test. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 333-351.
35) Gardner, H. (1983/1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. (10th Anniversary Edition). New York: Basic Books.
36) Gibbs, N. (1995, October 2). The EQ factor. Time, p. 60-68.
37) Giuliano, T., & Swinkels, A. (1992, August). Development and validation of the Mood Awareness Scale. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
38) Goleman, D. (1995a, September 10). Why your emotional intelligence quotient can matter more than IQ. USA Weekend, p. 4-8.
39) Goleman, D. (1995b). Emotional intelligence. New York: Bantam.
40) Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam.
41) Goodwin, F. K., & Jamison, K. R. (1990). Manic-depressive illness. New York: Oxford University Press.
42) Gottman, J., & DeClaire, J. (1997). The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child. New York: Simon and Schuster.
43) Greenberg, M. T., Kushe, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. Development and Psychopathology, 7, 117-136.
44) Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). The bell curve: Intelligence and class in American life. New York: Free Press.
45) Kramer, D., Ber, R., & Moores, M. (1989). Increasing empathy among medical students. Medical Education, 23, 168-173.
46) Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. Journal of Personality Assessment, 55, 124-134.

47) Lantieri, L., & Patti, J. (1996). Waging peace in our schools. Boston: Beacon Press.
48) Legree, P. J. (1995). Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure. Intelligence, 21, 247-266.
49) Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam.
50) Mandler, G. (1975). Mind and emotion. New York: Wiley.
51) Mayer, J. D. (1986). How mood influences cognition. In N. E. Sharkey (Ed.), Advances in cognitive science (pp. 290-314). Chichester, West Sussex: Ellis Horwood Limited.
52) Mayer, J. D., Carlsmith, K. M., & Chabot, H. F. (1998). Describing the person's external environment: Conceptualizing and measuring the life space. Journal of Research in Personality, 32, 253-296.
53) Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1998). Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS). (Available from John D. Mayer, Department of Psychology, University of New Hampshire, Conant Hall, Durham, NH 03824.)
54) Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence. Intelligence, 27, 267-298.
55) Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (in press). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? Review of Educational Psychology.
56) Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment, 54, 772-781.
57) Mayer, J. D., Gaschke, Y., Braverman, D. L., & Evans, T. (1992). Mood-congruent judgment is a general effect. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 119-132.
58) Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. Intelligence, 22, 89-113.
59) Mayer, J. D., & Hanson, E. (1995). Mood-congruent judgment over time. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 237-244.
60) Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds)., Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators
61) (pp. 3-31). New York: Basic Books.

62) Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), The handbook of intelligence (2nd edition, pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
63) Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (in press). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence. New York: Jossey-Bass.
64) Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (in preparation). Mayer, Salovey, and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Toronto, ON: Multi-Health Systems, Inc.
65) Miketta, G., Gottschling, C., Wagner-Roos, L., & Gibbs, N. (1995, October 9). Die neue Erfolgsformel: EQ. Focus, p. 194-202.
66) Mowrer, O. H. (1960). Learning theory and behavior. New York: Wiley.
67) Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). The cognitive structure of emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
68) Palfai, T. P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. Imagination, Cognition, and Personality, 13, 57-71.
69) Payne, W. L. (1983/1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. Dissertation Abstracts International, 47, p. 203A. (University Microfilms No. AAC 8605928). [Doctoral Dissertation at the Union Graduate School, Cincinnati, OH. Original dissertation work submitted and accepted, May, 1983].
70) Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 22, pp. 211-244). New York: Academic Press.
71) Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. Behavior Research and Therapy, 31, 539-548.
72) Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. Psychological Science, 9, 162-166.
73) Rice, C.L. (1999). A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance. Unpublished master's thesis, Pepperdine University, Los Angeles, CA.
74) Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P., & Archer, D. (1979). Sensitivity to nonverbal communication: A profile approach to the measurement of individual differences.

75) Baltimore: Johns Hopkins University Press.
76) Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Unpublished manuscript, Immaculata College, Immaculata, PA.
77) Ryback, D. (1998). Putting emotional intelligence to work: Successful leadership is more than IQ. Boston: Butterworth-Heinemann.
78) Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation. (Vol. 36, pp. 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
79) Saarni, C. (1999). Developing emotional competence. New York: Guilford.
80) Salerno, J. G. (1996). Emotional quotient (EQ): Are you ready for it? Oakbank, Australia: Noble House of Australia.
81) Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), Coping: The psychology of what works (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
82) Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (2nd edition, pp. 504-520). New York: Guilford Press.
83) Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). The influence of mood on health-relevant cognitions. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 539-551.
84) Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition,and Personality, 9, 185-211.
85) Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), Emotion, disclosure, and health (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
86) -Salovey, P., & Rodin, J. (1986). Differentiation of social-comparison jealousy and romantic jealousy. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 1100-1112.
87) Salovey, P., & Rodin, J. (1989). Envy and jealousy in close relationships. Review of Personality and Social Psychology, 10, 221-246.

88) Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds). (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books.
89) Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (in press). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. Fletcher & M. Clark (Eds.). The Blackwell handbook of social psychology. London: Blackwell.
90) Shriver, T. P., Schwab-Stone, M., & DeFalco, K. (1999). Why SEL is the better way: The New Haven Social Development Program. In J. Cohen (Ed.), Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence (pp. 43-60). New York: Teachers College Press.
91) Schilling, D. (1996). Fifty activities for teaching emotional intelligence: Level I: Elementary. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.
92) Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Copper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25, 167-177.
93) Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & E. M. Sorrentino (Eds.), Handbook of motivation and cognition (Vol. 2, pp. 527-561). New York: Guilford Press.
94) Segal, J. (1997). Raising your emotional intelligence: A practical guide. New York: Holt.
95) Shapiro, L. E. (1997). How to raise a child with a high EQ: A parents' guide to emotional
96) intelligence. New York: HarperCollins.
97) Simon, H. A. (1982). Comments. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), Affect and cognition (pp. 333-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
98) Singer, J. A., & Salovey, P. (1988). Mood and memory: Evaluating the Network Theory of Affect. Clinical Psychology Review, 8, 211-251.
99) Simmons, S., & Simmons, J. C. (1997). Measuring emotional intelligence. Arlington, TX: Summit Publishing Group.
100) Steiner, C., & Perry, P. (1997). Achieving emotional literacy: A personal program to increase your emotional intelligence. New York: Avon.
101) Sternberg, R. J. (1985). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Penguin.

102)Stone-McCown, K., Jensen, A. L., Freedman, J. M., & Rideout, M. C. (1998). Self-science: The emotional intelligence curriculum (2nd edition). San Mateo, CA: Six Seconds.
103)Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 934-939.
104)Thayer, R. E., Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. Journal of Personality and Social Psychology, 67, 910-925.
105)Thomas, B. (1995, December 13). A la recherche du QE perdu. Le Canard Enchaîné, p. 5.
106)Tomkins, S. S. (1962). Affect, imagery, and consciousness (Vol. 1: The positive affects). New York: Springer.
107) Trinidad, D. R., & Johnson, C.A. (1999). Unpublished data, University of Southern California. Personal communication, 2 November 1999.
108) Wang, A. Y., Tett, R. P., Fisher, R., Griebler, J. G., & Martinez, A.M. (1997). Testing a model of emotional intelligence. Manuscript in preparation, University of Central Florida.
109) Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work: The untapped edge for success. San Francisco: Jossey-Bass.
110) Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Bose, S., & DeFalco, K. (1997). Creating a district wide social development project. Educational Leadership, 54, 37-39.