13
المجلد 11 العدد 4 ديسمبر 2010

# الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

**د. جمال عبد الله أبو زيتون**
قسم الإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

# الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

**د. جمال عبد الله أبو زيتون**
قسم الإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وإلى التعرف إلى أثر متغيرات جنس الطالب، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين فيه. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٠ طالبا موهوبا ومتفوقا. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت مرتفعة، كما انهم حصلوا على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية، في حين أن اقلها كان في بعد إدارة العواطف. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي، وعلى بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات. كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الأم في بعد إدارة العلاقات فقط. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الصف والجنس، وعمل الآباء والأمهات في متغير الذكاء الانفعالي، وأبعاده المتبقية.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الانفعالي، الموهوبين والمتفوقين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٢/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٦/٨م

# Emotional Intelligence Among Gifted and Talented Students in Special Schools in the Light of Some Demographic Variables

**Dr. Jamal A. Abuzaitoun**
Faculty of Educational Sciences
Alal-Bayt University

## Abstract

The aim of this Study was to identify the level of emotional intelligence and the effect of grade, gender, the interaction of gender & grade, and parents' work on students' emotional intelligence. The sample of the study consisted of (350) gifted and talented students at King Abdullah II schools for gifted and talented students. The results revealed that students scored high degrees on the level of emotional intelligence as a whole. While they scored the highest degrees on self-motivation dimension, the students scored the lowest degrees on emotional management dimension. Also, the results revealed that there were significant differences that were attributed to the interaction between gender & grade on the whole degree of emotional intelligence as well as the emotional management and relationship management dimensions. Finally, the results revealed that there were significant differences due to mothers' work only on the relationship management. However, no significant effect to grade, gender and father's` work on emotional intelligence or its dimensions was found.

**Key words:** emotional intelligence, gifted and talented students.

# الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

**د. جمال عبد الله أبو زيتون**
قسم الإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

## المقدمة

حظي البحث في موضوع الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في السنوات القليلة الماضية، وما زال، بالمزيد من الاهتمام من قبل العديد من الباحثين من أمثال تشان (Chan, 2008) وزيندر ،وشاني–زينوفيتش وماثيوس وروبيرتز-(Zeidner, Shani-Zinovich; Matthews & Roberts, 2005)، وبارون (Bar-On, 2007)، وتيري ونوكيلينين (Tirri & Nokelainen, 2007)، ولي واولزيوسيكي (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006) ويعود هذا الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين في الذكاء الانفعالي لكونه من المفاهيم الحديثة في علم النفس، التي هي بحاجة للمزيد من البحث المتعمق لإزالة الغموض المرتبط بها، وبشكل خاص بالنسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وذلك للتباين في نتائج الدراسات التي أجريت على الخصائص والحياة الانفعالية لهذه الفئة.

وقد تناولت الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى هذه الفئة بعض المتغيرات مثل علاقته بالذكاء السيكومتري (Nettelbeck & Wilson, 2005)، وعلاقته بالإدراك الذاتي للإبداع والمشكلات الأسرية لديهم (Chan, 2005)، وعلاقته بالموهبة (Bar-On, 2007)، وعلاقته بالتكيف الاجتماعي والضغوط النفسية لديهم (Chan, 2005)، وعلاقته بمهارات القيادة (Chan, 2007)، وعلاقته بالأحكام الأخلاقية .(Lee & Olszewski-Kubilius, 2006)،وعلاقته بالفاعلية الذاتية (Kirk Schutte & Hine, 2008) وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية المختلفة (Harrood, 2005; Tapia & Marsh, 2001). وقد ولد مصطلح الذكاء الانفعالي وتبلور ولقي الشهرة بشكل واضح، وصريح على يد جولمان (Goleman, 1995).

أما من حيث التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الانفعالي فيجد المتتبع لهذا المفهوم أن هناك العديد من الجهود الجادة التي بذلت في مجال الانفعالات، والعواطف قبل جولمان فعلى

سبيل المثال ترجع أصول الذكاء الانفعالي إلى أكثر من ألفي عام حيث تحدث أرسطو عن الانفعالات، وحصرها في المحتوى الاجتماعي، والميل للقيام بالسلوك، وتمييز الاستثارة الجسمية (Solomon, 2000). أما في القرن الثامن عشر فكان العلماء يعتقدون أن العقل الإنساني ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة،والعاطفة، والدافعية (عثمان ورزق، ٢٠٠١، Mayer & Salovey, 1997). ومع استمرار الجهود في هذا المجال ظهرت نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر (Gardener, 1983) الذي تحدث عن سبعة أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي(الذكاء الانفعالي). كما أن ماير وسالوفي (Salovey & Mayer, 1990) في عام ١٩٩٠ عرضا ورقة عمل تناولت الدراسات التي قاموا بها حول الذكاء الانفعالي ومكوناته. وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين بشكل واضح، من خلال مساهمته في النجاح في الحياة الاجتماعية والأكاديمية (Woitaszewski & Aalsma, 2004)؛ فقد أعتقد جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الانفعالي في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوة، وتأثيرا في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، وخفض السلوك العدواني، والقدرة الأفضل على الأداء. كما أفاد بأن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب (٢٠٪) من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود ٨٠٪ من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الانفعالي. كذلك تنبع أهمية فهم الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي، والنمو الانفعالي لديهم (عكاشة، ٢٠٠٥)، مما قد يؤدى إلى العديد من المشكلات الانفعالية وأهمها: الحساسية الزائدة، والحدة الانفعالية، والسعي للكمال أو البحث عن المثالية، والضغط النفسي، وسوء التواصل الاجتماعي مع الآخرين، والاكتئاب (Rice; Leever, Christopher & Porter, 2006; Hebert & Kent, 2000; Garland & Zigler, 1999). التي قد تؤثر في مجالات النمو المختلفة، وفي نجاحهم المهني والأكاديمي وفي الحياة الاجتماعية.

أما من حيث المصطلحات فقد ترجم مصطلح Emotional Intelligence إلى اللغة العربية بالإضافة إلى الذكاء الانفعالي إلى الذكاء العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠، العيتي، ٢٠٠٤) وإلى الذكاء الوجداني (حسونة، ٢٠٠٦، السمادوني، ٢٠٠٧). أما من حيث التعريفات فيعد جولمان (Goleman, 1995) أول من عرفه بشكل صريح حيث أشار إليه بأنه" :اتحاد مجموعة من العوامل التي تسمح للفرد بأن يشعر ،ويقوم بالأشياء بدافعية ،وينظم مزاجه، ويسيطر على اندفاعه ،ويواجه الإحباط بإصرار ،مما يسمح له بالنجاح في الحياة اليومية". كذلك عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد

على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو العقلي المتعلق بتلك الانفعالات. ومن التعريفات التي تتناولها المراجع العربية تعريف العيتي (٢٠٠٣) الذي يشير إلى أن الذكاء الانفعالي: "هو قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين". كما يعرفه حسين (٢٠٠٣) بأنه: "مجموعة من الصفات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره، ومشاعر وانفعالات الآخرين، وتعطيه القدرة على التعامل الإيجابي معها محققا بذلك السعادة لنفسه، ولمن حوله". أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي فقد اختلف المنظرون في الذكاء الانفعالي حول هذا الجانب فعلى سبيل المثال أشار بيترايدز وفرنهام (Petrides & Furnham, 2001) نتيجة لدراسة اعتمدت على التحليل العاملي إلى أن أهم أبعاد الذكاء الانفعالي تتمثل في: القدرة على التكيف، وتوكيد الذات، وإدراك الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والاندفاعية، والعلاقات الشخصية، وتقدير الذات، والدافعية الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة الضغوط، والتعاطف، والشعور بالسعادة، والتفاؤل. أما بالنسبة لجولمان (Goleman, 1995) فقد حدد هذه الأبعاد بخمسة أبعاد هي الوعي بالذات وعرفه: بالقدرة على معرفة الفرد لمشاعره، ومعتقداته، واتجاهاته. أما البعد الثاني: فهو تنظيم الذات وعرفه: بقدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت في التحكم بها، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية. أما البعد الثالث: فهو الدافعية ويقصد بها حالة من الاستثارة والتوتر الداخلي، تدفعه إلى تحقيق هدف معين، أما البعد الرابع: فيتكون من التعاطف ويعني القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والتعايش معهم. ويتكون البعد الخامس من المهارات الاجتماعية وتعني: القدرة على التأثير الإيجابي القوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم، والتصرف معهم بطريقة مناسبة.

أما بالنسبة لماير وسالوفي وكارزو (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) فقد أشاروا إلى أربعة أبعاد للذكاء للانفعالي هي البعد الأول: ويتضمن إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها. أما البعد الثاني فيتكون: من الانفعالات كوسيلة تيسر التفكير ويقصد بذلك القدرة على توليد واستخدام الانفعالات والإحساس بها. أما البعد الثالث: فيتضمن فهم الانفعالات، وتحليلها، وتوظيفها. ويتكون البعد الأخير من التنظيم التأملي للانفعالات وتعزيزها. كذلك ميز بارون Bar-On خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي البعد الأول: ويتضمن البعد الشخصي، ويتكون من الوعي الذاتي بالانفعالات، والتوكيد، واعتبار الذات

وتحقيقها، والاستقلالية. ويتضمن البعد الثاني: العلاقة بين الفرد والآخرين، ويتكون من التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والقدرة على بناء العلاقات الشخصية. أما البعد الثالث: فيتضمن التكيف ويتكون من القدرة على التحقق من صدق الانفعالات، والمرونة، والقدرة على حل المشكلات. ويتكون البعد الرابع: من القدرة على إدارة الضغوط، ويعني القدرة على تحمل الضغوط، والسيطرة على الاندفاع، ومقاومته. أما البعد الخامس فهو المزاج: ويتكون من القدرة على التفاؤل، والشعور بالرضا، والسعادة (El Hassan & El Sader, 2005; Maree & Finestone, 2007; Bar-On, 2006).

أما في ما يخص الدراسات والأبحاث التي حاولت التعرف إلى طبيعة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومدى تأثره بالمتغيرات الديموغرافية فقد أجري القليل منها مثل دراسة ساترسو (Sutarso, 1996) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من ١٣٨ مفحوصا من طلبة الكليات. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس في الأداء العام على استبانة الذكاء الانفعالي. فقد كانت نتائج الإناث أعلى من الذكور في أبعاد التعاطف والوعي بالذات، و لم يوجد أثر دال للمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي.

كذلك أجرت تابيا ومارش (Tapia & Marsh, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي، وتكونت العينة من ٣١٩ (١٦٢طالبا، و١٥٧ طالبة) في إحدى الكليات في مدينة مكسيكو واستخدم نموذج تحليل التباين العاملي المتعدد المتغيرات التابعة لتحليل الذكاء الانفعالي الذي تضمن أربعة أبعاد هي: التعاطف، واستخدام المشاعر، وإدارة العلاقات،والسيطرة على الذات. وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس في الذكاء الانفعالي، بينما وجد اثر للتفاعل بين الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي في متغيرات إدارة العلاقات، والسيطرة على الذات. أما في ما يخص اثر المعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي فقد كان أداء الطلبة الذكور الذين يقعون ضمن فئة المعدلات من ٣ إلى ٣,٤٩ أقل من جميع فئات المعدلات الأخرى، أما في ما يخص الإناث فقد كان أداء الطالبات اللواتي يقعن ضمن فئة المعدلات من ٣,٥ إلى ٤ أعلى من الطالبات اللواتي معدلهن أقل من ٣. كما أجرى هارود وسير (Harrod & Schee, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالمتغيرات الديموغرافية التالية: العمر، والجنس، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الوالدين ومكان الإقامة. وتكونت العينة من ٢٠٠طالبٍ من الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٦–١٩ سنة. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي

كانت لدى الإناث أفضل من الذكور، كما كان هناك أثر لمتغيرات مستوى تعليم الوالدين، ومستوى الدخل في الذكاء الانفعالي. في حين لم توجد علاقات دالة بين الذكاء الانفعالي والعمر ومكان الإقامة.

كذلك أجرى السامرائي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل للمتفوقين في الأردن، كما هدفت التعرف إلى أثر الجنس، والعمر، والتفاعل بينهما في الذكاء الانفعالي لديهم. وتكونت العينة من ٨٣ مفحوصا من طلبة الصف التاسع والعاشر والحادي عشر. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي على الأداء الكلي، وكانت درجة الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات أعلى من الأبعاد الأخرى، في حين كانت الدرجة في بعد إدارة العواطف منخفضة وأقل من الأبعاد الأخرى. كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر على بعد الدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات، في حين لم تظهر لمتغيري الجنس، والتفاعل بين العمر والجنس في متغير الذكاء الانفعالي العام وأبعاده الفرعية.

ومن الدراسات الأخرى ضمن هذا المجال دراسة جولدنبيرغ وماتسون ومانتلير (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006) التي هدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي مع بعض المتغيرات الديموغرافية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٣ مفحوصا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والعمر ومستوى التعليم. ومن الدراسات العربية التي أجريت على الذكاء الانفعالي دراسة الأحمدي (Al-Hmadi, 2007) التي كان من أهدافها التعرف إلى أثر متغيرات الجنس والعمر والتخصص، والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة في الذكاء الانفعالي. وتكونت العينة من ١٢٦ مفحوصا من طلبة جامعة طيبة في المدينة المنورة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، والعمر، والمستوى الاجتماعي والثقافي في الذكاء الانفعالي، بينما لم يوجد أثر ذو دلالة لمتغير التخصص فيه. كذلك أجرى تشان (Chan, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الذكاء المدرك ذاتيا (ويقصد به في هذه الدراسة الذكاء المتعدد، والذكاء الانفعالي، والذكاء الناجح). وتكونت العينة من ٤٩٨ طالبا صينيا تم تصنيفهم في أربع مجموعات هي: الطلبة الأذكياء جدا، والطلبة الموهوبون والمتفوقون انفعاليا واجتماعيا، والطلبة الموهوبون والمتفوقون فنيا، والطلبة الموهوبون والمتفوقون بدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى اهتمام الطلبة الأذكياء جدا في مجالات القيادة والإبداع بشكل أعلى من المجموعات الأخرى. كذلك قوّم المعلمون الطلبة الأذكياء جدا بأنهم أقل نضجا في المجال الانفعالي من الطلبة

الموهوبين والمتفوقين انفعاليا واجتماعيا. كذلك أجرى العمران وبانامايكي (Alumran & Punmaki, 2008) دراسة كان من أهدافها التعرف إلى أثر الجنس والعمر في الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين في مملكة البحرين، وتكونت العينة من ٣١٢ مراهقا ومراهقة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي حيث تفوقت الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي، في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير العمر فيه. ومن خلال تحليل واستعراض الدراسات السابقة، يتبين أن دراسة ساترسو (Sutarso, 1996)، ودراسة تابيا ومارش (Tapia & Marsh, 2001) هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي. أما دراسة هارود وسير (Harrod & Scheer, 2005) فهدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات العمر، والجنس، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الوالدين ومكان الإقامة. في حين هدفت دراسة السامرائي (٢٠٠٥) ودراسة العمران وبانامايكي (Alumran & Punmaki, 2008) إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات الجنس، والعمر. أما دراسة جولدنبيرغ وماتسون ومانتلير (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006) فهدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات الجنس والعمر والتخصص، والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة. أما الدراسة الحالية فهدفت إلى التعرف إلى درجة الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين، ومدى اختلافه باختلاف متغيرات الصف، والجنس، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين.

**مشكلة الدراسة**

يعد الذكاء الانفعالي مكونا مهماً من مكونات السلوك الإنساني، وهو وثيق الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، لذا فهو ضروري لحياته اليومية، إذ قد يقوده، ويوجه قدراته، ويتحكم بقراراته، لذلك فإنه من المهم جداً توافر هذا النوع من الذكاء لديه. لذلك يفترض البعض أنه في حال فشل الإنسان في الحياة، فإن ذلك قد يعود إلى ضعف مهارات هذا الذكاء لديه. ومن ثم يمكن القول إنّ الناجحين في حياتهم ليسوا دائما من الموهوبين والمتفوقين. فهناك أمثلة حية لطلبة موهوبين متفوقين فشلوا في حياتهم المهنية. وأمثلة أخرى لأشخاص يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة لكنهم حققوا نجاحاً كبيرا في حياتهم العملية، ولعل الفارق بينهم مدى تمتعهم بمهارات الذكاء الانفعالي. ونظرا لأهمية الموهوبين والمتفوقين، في حياة الأمم والشعوب ازدادت الدراسات، والمؤتمرات الدولية التي تناقش موضوع الذكاء الانفعالي لديهم لأهميته في نجاحهم وتقدمهم.

ولعل هذه الدراسة تأتي ضمن هذا السياق، حيث تهدف إلى التعرف إلى مستوى الذكاء

الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين، كذلك تكوين قاعدة بيانات حول المتغيرات التي تؤثر في الذكاء الانفعالي مثل متغيرات الجنس، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين، وغيرها من المتغيرات المهمة. وخصوصا في البيئات العربية التي تفتقر لمثل هذا النوع من الدراسات. ومما يزيد أهمية الدراسة الحالية أن الواقع الحالي لاستخدام تطبيقات الذكاء الانفعالي مع هذه الفئة غير مرض، حيث وجدت الدراسات السابقة أن القليل من البرامج صممت للموهوبين والمتفوقين ضمن هذا الإطار، وهذا الواقع يجعل من المهم دراسة الذكاء الانفعالي لديهم في ظل عدم توفر قاعدة معرفية متكاملة عنه لديهم. هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

### أسئلة الدراسة

١- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغيرات جنس الطالب، وصف الطالب ،والتفاعل بين متغيري الصف، والجنس؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير عمل الوالدين؟

### أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

٢- التعرف إلى العلاقة بين متغيرات جنس الطالب، والصف، والتفاعل بينهما وعمل الوالدين على الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

### أهمية الدراسة

ساهمت العديد من العوامل في زيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي، وكان من أهمها: الحياة المعاصرة والتحديات الانفعالية التي تقدمها، وذلك نتيجة للضغوط الانفعالية الناجمة عن تحديات العصر، ومشكلاته لذلك يتضمن التعبير عن الانفعالات بشكل أساسي تنظيم

الاستجابات للوصول للتكيف الذي يركز بدوره على النشاطات المعرفية، والأفعال، لذلك ازداد الاهتمام بمهارات الذكاء الانفعالي لأنها مهمة لجميع الطلبة بدون استثناء، حيث إنها تساعدهم على التكيف، والتغلب على المشكلات، وتطوير فعاليتهم الذاتية، وتحسين أدائهم في مجالات التعلم والتعليم، والوظيفة، ومن ثم تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وتمكينهم من مواجهة المشكلات الانفعالية والاجتماعية. وعلى وجه التحديد تظهر أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أولا: على مستوى الدراسات، والأبحاث العربية والأردنية، يوجد القليل من الدراسات التي تناولت دراسة مستويات وطبيعة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين،وبشكل خاص في المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين. لذلك يوجد القليل من المعلومات التي قد تكون مهمة في التخطيط المستقبلي للتطبيقات، والبرامج التي يمكن استخدامها في هذا المجال.

ثانيا: حاولت الدراسة الحالية الحصول على بعض المعلومات المهمة المتعلقة بالذكاء الانفعالي، ولا سيما تلك المعلومات المتعلقة بعلاقته وتأثره ببعض المتغيرات مثل الجنس، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين.

## مصطلحات الدراسة

**الطلبة الموهوبون والمتفوقون:** في الدراسة الحالية هم الطلبة الملتحقون بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. الذين يتم اختيارهم وفق الأسس التي تستخدمها الوزارة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين. التي تتمثل في ترشيح ما نسبته ٥٪ من الطلبة الحاصلين على أعلى المعدلات في الصف السادس الأساسي للقبول في هذه المدارس، بالإضافة إلى اعتماد معيار ترشيح المعلمين والأهل، وترشيح الطلبة على أساس الخصائص السلوكية. ثم بعد ذلك يخضع الطلبة الذين انطبقت عليهم معايير الترشيح السابقة إلى اختبار القدرات العقلية الذي تجريه الوزارة وتشرف عليه. فيتم قبول الطلبة الذين حققوا أعلى العلامات في ضوء الطاقة الاستيعابية لهذه المدارس.

**الذكاء الانفعالي:** مجموعة من المهارات الانفعالية، والاجتماعية تشمل: الوعي بالذات، وإدارة العواطف،والدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف (Chapman, 2001; Weisinger, 1998). ويقاس إجرائيا في هذه الدراسة باستبانة الذكاء الانفعالي.

## محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة تبعاً لنوعية الخصائص الديموغرافية، والاجتماعية، والنفسية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بتلك المدارس. وتبعاً لنوعية، وخصائص أداة الدراسة المستخدمة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم في هذا البحث أسلوب البحث الوصفي.

### عينة الدراسة

تم توزيع ٤٠٠ نسخة من استبانة الذكاء الانفعالي على طلبة مدرستي الملك عبد الثاني للتميز في مدينتي إربد والزرقاء بالتساوي بعد الحصول على الموافقة المبدئية من إدارتي المدرستين على اشتراك طلبتهما في الدراسة، إذ تم توضيح تعليمات التطبيق للطلبة، وأجاب فقط على المقاييس ٣٥٠ طالبا موهوبا ومتفوقا حيث بلغت نسبة المقاييس المسترجعة ٧٨,٥٪. لذلك اعتبر المفحوصون الذين أجابوا عن المقاييس عينة للدراسة. وتم جمع البيانات في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة حسب المدرسة (مدرسة الملك عبدا لله الثاني للتميز فرع اربد، ومدرسة الملك عبدا لله الثاني للتميز فرع الزرقاء) والصفوف (الصف السابع، والصف الثامن، والصف التاسع) والجنس (الذكور، الإناث).

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد الدراسة حسب المدرسة والصف والجنس**

| الصف والجنس المدرسة | الصف السابع | | الصف الثامن | | الصف التاسع | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الذكور | الذكور | الذكور | الإناث | الذكور | الإناث | | |
| مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع اربد | ٣١ | ٢٥ | ٢٥ | ٢٥ | ٢٩ | ٣٤ | ١٦٩ | ٤٨٪ |
| مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع الزرقاء | ٣٧ | ٢١ | ٢٥ | ٤١ | ٢٥ | ٣٢ | ١٨١ | ٥٢٪ |
| المجموع | ٦٨ | ٤٦ | ٥٠ | ٦٦ | ٥٤ | ٦٦ | ٣٥٠ | ١٠٠٪ |

### أداة الدراسة

### استبانة الذكاء الانفعالي

استخدم الباحث لقياس الذكاء الانفعالي استبانة الذكاء الانفعالي The Emotional Intelligence Questionnaire التي تم بناؤها بالاعتماد على أعمال وزينجر (Weisinger, 1998) في الذكاء الانفعالي، التي تبناها تشبمان (Chapman, 2001) في كتابه لقياس الذكاء الانفعالي. الذي قام بترجمتها وتكييفها للبيئة للعربية السامرائي (٢٠٠٥). وتهدف هذه الاستبانة إلى قياس الذكاء الانفعالي. حيث تتكون من ٢٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالآتي:

١–الوعي بالذات self-awareness: ويتضمن الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

٢–إدارة العواطف emotional management: ويتضمن الفقرات ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠.

٣–الدافعية الذاتية self-motivation: ويتضمن الفقرات ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥.

٤–إدارة العلاقات relationship management: ويتضمن الفقرات ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠.

٥–تدريب العواطف emotional coaching: ويتضمن الفقرات ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥.

يجيب المشاركون في الدراسة عk الفقرات وفق مدرج ليكرت رباعي كآلاتي» دائما،أحيانا، ونادرا، وأبدا وبالقيم التالية على التوالي: ٤، ٣، ٢، ١. وتضمنت الصفحة الأولى من الاستبانة تعليمات الإجابة، بالإضافة إلى متغيرات الجنس، والصف، والمدرسة، وعمل الوالدين. وتتراوح الاستجابات على هذه الاستبانة من ٢٥–١٠٠، وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية من ٣–٤ درجات لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جدا، والمتوسطات من ٢–٢,٩٩ لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، والمتوسطات الحسابية من ١–١,٩٩ لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة، ولمتوسطات الحسابية من صفر– ٠,٩٩ لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة منخفضة.

### صدق الاستبانة

استخرج السامرائي (٢٠٠٥) دلالات صدق الاستبانة بطريقة صدق المحكمين بعد ترجمتها للغة العربية، حيث عرض فقرات الاستبانة على لجنة من المحكمين المتخصصين في كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الذكاء الانفعالي

لدى الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٤–١٨). الذين أظهروا اتفاقا عاليا على الفقرات. وبناء على ذلك يمكننا القول إنّ رأي الخبراء والمتخصصين وذوي الخبرة مؤشرٌ على صدق ما يراد قياسه في الأداة.

أما في هذه الدراسة، فقد قام الباحث أيضا باستخراج دلالات صدق الاستبانة بطريقتين هما:

**أ- صدق المحتوى**

وتم ذلك من خلال عرض فقرات الاستبانة على لجنة من المحكمين المتخصصين في القياس التربوي، وعلم النفس التربوي، والإرشاد والصحة النفسية في جامعة آل البيت. وذلك للحكم على مدى ملاءمتها لمستوى الطلبة الموهوبين في صفوف السابع، والثامن والتاسع الأساسية ومدى وضوح لغتها، ومدى تمثيلها لأبعاد الاستبانة التي وضعت لقياسها، وقد كانت ملاحظات المحكمين طفيفة جدا، لذا تم إجراء تعديلات لغوية طفيفة على بعض فقرات الاستبانة.

**ب- صدق البناء**

قام الباحث بحساب صدق البناء من خلال استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة، وبين الأداء على أبعادها، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٢)**
**معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة، وبين الأداء على أبعادها**

| | الأداء الكلي | الوعي بالذات | إدارة العواطف | الدافعية الذاتية | إدارة العلاقات | تدريب العواطف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء الكلي | ١ | ٠,٦٤٩* | ٠,٥٣٥* | ٠,٥٩١* | ٠,٧٥٣* | ٠,٧٣٩* |
| الوعي بالذات | ٠,٦٤٩* | ١ | ٠,١٨٤* | ٠,٢٧٦* | ٠,٣٦٩* | ٠,٣١٣* |
| إدارة العواطف | ٠,٥٣٥* | ٠,١٨٤* | ١ | ٠,٢١٩* | ٠,١٧٠* | ٠,١٧١* |
| الدافعية الذاتية | ٠,٥٩١* | ٠,٢٧٦* | ٠,٢١٩* | ١ | ٠,٣١٨* | ٠,٣١٣* |
| إدارة العلاقات | ٠,٧٥٣* | ٠,٣٦٩* | ٠,١٧٠* | ٠,٣١٨* | ١ | ٠,٥٥٩* |
| تدريب العواطف | ٠,٧٣٩* | ٠,٣١٣* | ٠,١٧١* | ٠,٣١٣* | ٠,٥٥٩* | ١ |

* دالة عند مستوى α ≤ ٠,٠١ .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة وبين الأداء على أبعادها × دالة عند مستوى α= ٠١,٠ وهذا يعني توافر صدق البناء لأداة الدراسة.

### ثبات الاستبانة

لبيان ثبات الاستبانة قام السامرائي (٢٠٠٥) بحساب معاملات ارتباط بيرسون لجميع الفقرات الـ (٢٥) ضمن مجالاتها الخمس، ومعاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية حيث كانت الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ما عدا الفقرة (١٥) وهذا يعكس ارتباط الفقرات بمجالاتها، وارتباطها بالدرجة الكلية، وهذا يشير إلى نوع من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، ويعكس انتماء الفقرات إلى مجالاتها، وحسب معادلة كرونباخ ألفا يعني ثبات المقياس. والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

**الجدول رقم (٣)**
**معاملات ارتباط فقرات الاختبار ضمن مجالاتها في الاختبار (تمايز الفقرات)**

| المجال | الفقرة | معامل الارتباط | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| الوعي بالذات | ١ | ٠,٥٣٥ | *٠,٣٢٦ |
| | ٢ | ٠,٣٢٧ | *٠,٤٢٠ |
| | ٣ | ٠,٥١٧ | *٠,٢٧٥ |
| | ٤ | ٠,٧١٦ | *٠,٣٠٣ |
| | ٥ | ٠,٦٦٢ | *٠,٤١٣ |
| الدافعية الذاتية | ٦ | ٠,٦٢٩ | *٠,٦٠٤ |
| | ٧ | ٠,٤١٩ | *٠,٢٦٥ |
| | ٨ | ٠,٤١٣ | *٠,٢٣٨ |
| | ٩ | ٠,٦٢٤ | *٠,٣٣٦ |
| | ١٠ | ٠,٦٥٠ | *٠,٣٩٣ |
| إدارة العواطف | ١١ | ٠,٤٨٣ | *٠,٤٠٥ |
| | ١٢ | ٠,٤٥١ | *٠,٤١٥ |
| | ١٣ | ٠,٦٥٣ | *٠,١٩٥ |
| | ١٤ | ٠,٤٩٢ | *٠,٣٣١ |
| | ١٥ | ٠,٢١٨ | ٠,٠٥١ |
| إدارة العلاقات | ١٦ | ٠,٥٥٠ | *٠,٤٦١ |
| | ١٧ | ٠,٥٥٥ | *٠,٤٨٤ |
| | ١٨ | ٠,٦٣٥ | *٠,٤٠٤ |
| | ١٩ | ٠,٣٦٦ | *٠,١٦٤ |
| | ٢٠ | ٠,٦٥٩ | *٠,٣٣٠ |
| تدريب العواطف | ٢١ | ٠,٣٦٥ | *٠,٥٢٥ |
| | ٢٢ | ٠,٥٩٨ | *٠,٢٨٥ |
| | ٢٣ | ٠,٦٠٣ | *٠,٣١٩ |
| | ٢٤ | ٠,٦٦٨ | *٠,٤٥٧ |
| | ٢٥ | ٠,٦٣٢ | *٠,٥٣٢ |

* دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠١ .

أما في الدراسة الحالية فقد استخرج الباحث ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاستبانة حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (٠,٧٥).

وبلغت معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد: الوعي بالذات، وإدارة العواطف، والدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف، على التوالي كما يلي: ٤، ٧٢، ٢، ٧٠،٦٩، ٥، ٦٨، ٧١. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة، وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

## إجراءات التنفيذ

– الحصول على موافقة مديري مدرستي الملك عبدا لله الثاني للتميز فرع إربد وفرع الزرقاء، وجمع المعلومات عن أعداد الطلبة والصفوف الموجودة في المدرستين، وطريقة الكشف المتبعة في الكشف عن الموهوبين.

– وبعد ذلك تم تحديد أعداد الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتمكنون من الاشتراك في الدراسة.

– ثم تم توزيع المقاييس على الطلبة بطريقة طبقية عشوائية، وتم طلب الإجابة منهم عن فقرات الاستبانة.

– وأخيرا تم تجميع المقاييس المسترجعة وتفريغها باستخدام برنامج SSPS تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤالين الثاني، والثالث، والرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار «ت» (Test-T).

## عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال المتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، وإلى التعرف إلى أثر المتغيرات التالية (جنس الطالب، الصف، والتفاعل بين الصف والجنس، وعمل الوالدين) على هذا الذكاء الانفعالي.

## عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين

الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على فقرات استبانة الذكاء الانفعالي، وترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة، والجدول رقم (٤) يبين هذه النتائج.

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على فقرات استبانة الذكاء الانفعالي مرتبة تنازليا**

| رقم الفقرة | مضمون الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| ٧ | أحاول جهد إمكاني أن أفي بوعدي | ٣,٧٦ | ٠,٥٠ |
| ٨ | أستطيع أن ادفع بنفسي للقيام بالعمل بنجاح عند الضرورة | ٢,٧١ | ٠,٥٤ |
| ٢ | أستطيع أن أعرف متى أصبح مدافعا عن نفسي | ٣,٥٧ | ٠,٦٤ |
| ١٠ | أشعر أن لدي القدرة على رفع مستوى طاقتي | ٣,٤٩ | ٠,٧٠ |
| ١٩ | أشعر بأني أتعاطف مع الآخرين | ٣,٤٧ | ٠,٧٣ |
| ١ | أستطيع معرفة مدى تغير مزاجي | ٠,٤٣ | ٠,٦٨ |
| ٢٢ | أعمل على عرض المساعدة على الآخرين بحرية | ٣,٣٦ | ٠,٧٨ |
| ٩ | أحاول تغيير الطريقة التي أقوم بها بعملي إذا لم تجد | ٣,٣٤ | ٠,٧٤ |
| ٣ | يمكن أن أعرف متى تؤثر مشاعري في أدائي | ٣,٣٣ | ٠,٧٥ |
| ٢٠ | أشعر بأن الآخرين يثقون بي وأني موضع أسرارهم | ٣,٢٨ | ٠,٧٤ |
| ١٦ | أبحث بنشاط عن طرق لحل مشكلاتي | ٣,٢٥ | ٠,٨٤ |
| ٢١ | لدي القدرة على رفع معنويات الآخرين | ٣,٢٣ | ٠,٧٥ |
| ٢٤ | عندي القدرة على توصيل مشاعري للآخرين | ٣,١٣ | ٠,٨٥ |
| ١٥ | أفقد تركيزي حالما اشعر بالقلق | ٠,٠٣ | ٠,٨٨ |
| ٥ | أدرك متى تتحول أفكاري لتصبح سلبية | ٠,٠١ | ٠,٩٠ |
| ١٨ | أرغب في القيام بدور المتحدث الرسمي عن الآخرين | ٣,٠٠ | ٠,٩٨ |
| ٤ | أستطيع أن أدرك بأني أفقد صوابي | ٢,٩٨ | ٠,٩٣ |
| ٦ | لدي القدرة على أن أعود لوضعي الطبيعي بسرعة بعد أي انتكاسه | ٢,٩٨ | ٠,٩٤ |
| ١٧ | لدي القدرة على التأثير في طريقة قيام الآخرين بأعمالهم | ٢,٩٥ | ٠,٨٣ |
| ٢٣ | أشعر بالقلق والغضب عندما يشعر الآخرون به وأتصرف إزاءه بشكل مناسب | ٢,٨٣ | ٠,٩٠ |
| ١٣ | الجأ إلى الكلام مع نفسي لأصرف شعوري عندما اغضب أو اقلق | ٢,٧١ | ١,٢٠ |
| ٢٥ | أساهم في إدارة النزاع في مجال العمل والعائلة | ٢,٦٨ | ١,٠٢ |
| ١٤ | أبقى هادئا في وجه غضب وعدوانية الآخرين | ٢,٥٧ | ٠,٩٧ |
| ١٢ | استمر بالقيام بأعمالي حتى عندما أكون غاضبا | ٢,٥٤ | ٠,٩٧ |
| ١١ | أستطيع الاسترخاء وأنا تحت الضغط | ٢,٣٣ | ١,٠٨ |

وبعد تطبيق المعيار الذي استخدمه الباحث، الذي اعتمد المتوسطات الحسابية من ٣–٤ درجات لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جدا ،والمتوسطات

من ٢–٢,٩٩ لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، والمتوسطات الحسابية من ١–١,٩٩ لاعتماد الفقرة كدالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة، ولمتوسطات الحسابية من صفر– ٩٩,٠ لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة منخفضة. يتضح من الجدول رقم (٤) وجود ١٦ فقرة دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جدا، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات من ٣,٧٦ إلى ٣,٠٠. وهذه المتوسطات موزعة على جميع أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي. كذلك يتضح وجود ٩ فقرات دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات من ٢,٩٨ إلى ٢,٣٣، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين مرتفع بشكل ملحوظ.

وللتعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي مرتبا حسب المجالات أو الأبعاد، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة المتفوقين على استبانة الذكاء الانفعالي. والجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج.

**الجدول رقم (٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي مرتبة تنازليا.**

| أبعاد الذكاء الانفعالي | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|
| الدافعية الذاتية | ١٧,٢٧٤٣ | ١,٨٣٧٠ |
| الوعي بالذات | ١٦,٣١٧١ | ٢,٢٦٤٦ |
| إدارة العلاقات | ١٥,٩٥٧١ | ٢,٤٢٥٠ |
| تدريب العواطف | ١٥,٩٥٧١ | ٢,٤٢٥٠ |
| إدارة العواطف | ١٣,١٧١٤ | ٢,٣٨٤١ |

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسطات الدرجات على أبعاد الذكاء الانفعالي، تراوحت ما بين ١٧,٢٧٤٣ و١٣,١٧١٤. إذ يلاحظ أن الدافعية الذاتية أعلى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، في حين أن أقلها إدارة العواطف.

### عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغيرات جنس الطالب، وصف الطالب، والتفاعل بين متغيري الصف، والجنس؟". فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على استبانة الذكاء الانفعالي حسب متغيرات (الجنس، والصف، والتفاعل بينهما). والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حسب متغيري الصف والجنس**

| المتغير | الصف | الجنس | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | السابع | الذكور | ٧٨,٠٧٣٥ | ٧,٦٧٨٨ |
| | | الإناث | ٧٥,٨٢٦١ | ٨,٥٧٩٨ |
| | الثامن | الذكور | ٧٨,٠٧٣٥ | ٨,٢١٩٥ |
| | | الإناث | ٧٧,٠٧٥٨ | ٧,٥٣٩٣ |
| | التاسع | الذكور | ٧٦,٥٣٧٠ | ٦,١٠٥١ |
| | | الإناث | ٨٠,١٩٧٠ | ٦,٨٩٩٨ |
| الوعي بالذات | السابع | الذكور | ١٦,٤٧٠٦ | ٢,٤٢٧٩ |
| | | الإناث | ١٥,٤٧٨٣ | ٢,٦٨١١ |
| | الثامن | الذكور | ١٦,٥٤٠٠ | ٢,٤١٧٧ |
| | | الإناث | ١٦,٣٠٣٠ | ٢,١٤١٠ |
| | التاسع | الذكور | ١٦,٣٣٣٣ | ١,٩١٣٢ |
| | | الإناث | ١٦,٥٧٥٨ | ١,٩٦٩٥ |
| الدافعية الذاتية | السابع | الذكور | ١٧,٣٨٢٤ | ١,٧٠١٩ |
| | | الإناث | ١٧,١٠٨٧ | ٢,١٠٠٠ |
| | الثامن | الذكور | ١٧,٤٤٠٠ | ٢,١٩٦١ |
| | | الإناث | ١٧,٠٠٠٠ | ٢,٠٤٥٦ |
| | التاسع | الذكور | ١٧,٢٢٢٢ | ١,٢٨٣٧ |
| | | الإناث | ١٧,٤٦٩٧ | ١,٦٥٦٩ |
| إدارة العواطف | السابع | الذكور | ١٢,٧٥٠٠ | ٢,٢٠١٦ |
| | | الإناث | ١٣,٢٨٢٦ | ٢,٣٣٤٩ |
| | الثامن | الذكور | ١٣,٩٢٠٠ | ٢,٣٤٦٠ |
| | | الإناث | ١٢,٤٣٩٤ | ٢,٣٠٨٠ |
| | التاسع | الذكور | ١٢,٩٠٧٤ | ٢,٦٩٣٦ |
| | | الإناث | ١٣,٩٠٩١ | ٢,١٣٩٢ |
| إدارة العلاقات | السابع | الذكور | ١٦,٢٥٠٠ | ١,٩٤٢٣ |
| | | الإناث | ١٤,٩٣٤٨ | ٢,٦٧٨٣ |
| | الثامن | الذكور | ١٦,٠٦٠٠ | ٢,٣١٦٠ |
| | | الإناث | ١٥,٩٦٩٧ | ٢,٧١١٦ |
| | التاسع | الذكور | ١٥,٥٣٧٠ | ٢,٥٧٥٠ |
| | | الإناث | ١٦,٦٢١٢ | ٢,١١٧٨ |
| تدريب العواطف | السابع | الذكور | ١٥,٢٢٠٦ | ٢,٥٨٤٩ |
| | | الإناث | ١٥,٠٢١٧ | ٢,٦٣٧٢ |
| | الثامن | الذكور | ١٥,٥٢٠٠ | ٢,٨٢٢٩ |
| | | الإناث | ١٥,٣٦٣٦ | ٢,٤٨٤٦ |
| | التاسع | الذكور | ١٤,٥٣٧٠ | ٢,٨١٩٨ |
| | | الإناث | ١٥,٦٢١٢ | ٢,٤٧٩٢ |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الانفعالي الكلي

وعلى أبعاده حسب متغيرات الجنس والصف، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) تم حساب نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢) لفحص أثر متغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢) لفحص أثر متغيري الصف والجنس في الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده**

| المصدر | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف | الأداء الكلي | ١٤١,١٥٣ | ٢ | ١٤١,١٥٣ | ٧٠,٥٧ | ١,٢٥ | ٠,٢٨٠ |
| | الوعي بالذات | ١٦,١١٥ | ٢ | ١٦,١١٥ | ٨,٠٥٨ | ١,٥٨٥ | ٠,٢٠٦ |
| | الدافعية الذاتية | ١,٠٣٤ | ٢ | ١,٠٣٤ | ٠,٥١٧ | ٠,١٥٣ | ٠,٨٥٩ |
| | إدارة العواطف | ٨,٨٨٨ | ٢ | ٨,٨٨٨ | ٤,٤٤٤ | ٠,٨١٨ | ٠,٥٢١ |
| | إدارة العلاقات | ١٥,٦٩٧ | ٢ | ١٥,٦٩٧ | ٧,٨٩٤ | ١,٣٧٨ | ٠,٢٥٣ |
| | تدريب العواطف | ٩,٠١٣ | ٢ | ٩,٠١٣ | ٤,٥٠٦ | ٠,٦٥٣ | ٠,٥٢١ |
| الجنس | الأداء الكلي | ٩,٣٤٤ | ١ | ٩,٣٤٤ | ٩,٣٤٤ | ٠,١٦٦ | ٠,٦٨٤ |
| | الوعي بالذات | ٩,٢٥٢ | ١ | ٩,٢٥٢ | ٩,٢٥٢ | ١,٨٢٠ | ٠,١٧٨ |
| | الدافعية الذاتية | ٢,٠٦٥ | ١ | ٢,٠٦٥ | ٢,٠٦٥ | ٠,٦٠٩ | ٠,٤٣٦ |
| | إدارة العواطف | ٢,٧٣٨ | ١ | ٢,٧٣٨ | ٢,٧٣٨ | ٠,٠٠٥ | ٠,٩٤٣ |
| | إدارة العلاقات | ٠,٩٨١ | ١ | ٠,٩٨١ | ٠,٩٨١ | ٠,١٧٢ | ٠,٦٧٨ |
| | تدريب العواطف | ٥,٠٤٨ | ١ | ٥,٠٤٨ | ٥,٠٤٨ | ٠,٧٣٢ | ٠,٣٩٣ |
| الصف×الجنس | الأداء الكلي | ٦٩٥,٥٣ | ٢ | ٦٩٥,٥٣ | ٣٤٧,٧٦ | ٦,١٨٦ | *٠,٠٠٢ |
| | الوعي بالذات | ٢١,٩٨ | ٢ | ٢١,٩٨ | ٢,١٦٣ | ١,١٧٠ | ٤,٣٢ |
| | الدافعية الذاتية | ٧,٥٠ | ٢ | ٧,٥٠ | ٣,٧٥٢ | ١,١٠٦ | ٠,٣٣٢ |
| | إدارة العواطف | ٩٩,٨٨ | ٢ | ٩٩,٨٨ | ٤٩,٩٤٤ | ٩,١٩٧ | *٠,٠٠ |
| | إدارة العلاقات | ٨٢,١١ | ٢ | ٨٢,١١ | ٤١,٠٥٩ | ٧,٢٠ | *٠,٠٠١ |
| | تدريب العواطف | ٣٠,٨٨ | ٢ | ٣٠,٨٨ | ١٥,٤٤١ | ٢,٢٣٨ | ٠,١٠٨ |
| الخطأ | الأداء الكلي | ١٩٣٣٨,٢٠ | ٣٤٤ | ١٩٣٣٨,٢٠ | ٥٦,٢١ | | |
| | الوعي بالذات | ١٧٤٨,٩٠ | ٣٤٤ | ١٧٤٨,٩٠ | ٥,٠٨ | | |
| | الدافعية الذاتية | ١١٦٦,٦٠ | ٣٤٤ | ١١٦٦,٦٠ | ٣,٣٩ | | |
| | إدارة العواطف | ١٨٦٨,٠٠ | ٣٤٤ | ١٨٦٨,٠٠ | ٥,٤٣ | | |
| | إدارة العلاقات | ١٩٥٩,٢٧ | ٣٤٤ | ١٩٥٩,٢٧ | ٥,٦٩ | | |
| | تدريب العواطف | ٢٣٧٣,٣٧ | ٣٤٤ | ٢٣٧٣,٣٧ | ٦,٨٩ | | |
| المجموع | الأداء الكلي | ٢٠١٥٥,٢٦ | ٣٤٩ | | | | |
| | الوعي بالذات | ١٧٨٩,٧٩ | ٣٤٩ | | | | |
| | الدافعية الذاتية | ١١٧٧,٦٦ | ٣٤٩ | | | | |
| | إدارة العواطف | ١٩٨٣,٧١ | ٣٤٩ | | | | |
| | إدارة العلاقات | ٢٠٥٢,٣٥ | ٣٤٩ | | | | |
| | تدريب العواطف | ٢٤١٦,٧٨ | ٣٤٩ | | | | |

* دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ .

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير صف الطالب في الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حيث بلغت قيم ف للدرجة الكلية (١,٢٥)، ولبعد الوعي بالذات (١,٥٨٥)، ولبعد الدافعية الذاتية (٠,١٥٣)، ولبعد إدارة العواطف(٠,٨١٨)، ولبعد إدارة العلاقات (١,٣٧٨)، ولبعد تدريب العواطف (٠,٦٥٣)، وهي جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). كما يتضح من نفس الجدول عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير جنس الطالب في الذكاء الانفعالي وأبعاده حيث بلغت قيم ف للدرجة الكلية (٠,١٦٦) ولبعد الوعي بالذات (١,٨٢٠)، ولبعد الدافعية الذاتية (٠,٦٠٩)، ولبعد إدارة العواطف (٠,٠٠٥)، ولبعد إدارة العلاقات (٠,١٧٢)، ولبعد تدريب العواطف (٠,٧٣٢)، وهي جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

كذلك يتضح من نفس الجدول وجود أثر لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي، حيث بلغت قيمة ف (٠,٠٠٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). ويتبين بالرجوع إلى الجدول رقم (٧) أن هذا التفاعل ناتج عن أن الذكاء الانفعالي في الصفين السابع والثامن أعلى لدى الذكور في حين كان في الصف التاسع أعلى لدى الإناث. كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في بعد إدارة العواطف، حيث بلغت قيمة ف (٩,١٩٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) . ويتبين بالرجوع إلى الجدول رقم (٦) أن هذا التفاعل ناتج عن أن أداء الطلاب على إدارة العواطف في الصفين السابع والتاسع كان أعلى لدى الإناث في حين كان في الصف الثامن أعلى لدى الذكور.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في بعد إدارة العلاقات، حيث بلغت قيمة ف (٧,٢٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) . ويتبين بالرجوع إلى الجدول رقم (٦) أن هذا التفاعل ناتج عن أن أداء الطلاب على بعد إدارة العلاقات في الصفين السابع والثامن أعلى لدى الذكور بينما في الصف التاسع أعلى لدى الإناث. أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي الأخرى فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في أبعاد الوعي بالذات، والدافعية الذاتية، و تدريب العواطف حيث بلغت قيم ف على التوالي: (١,١٧٠)، (١,١٠٦)، (٢,٢٣٨)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

## عرض نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير عمل الوالدين؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار «ت» (test-t) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب متغير عمل الأمهات. والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٨)**
**نتائج اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حسب متغير عمل الأمهات**

| المتغير | الأمهات | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | درجات الحرية | قيمة «ت» | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء الكلي | تعمل | ١٤٨ | ٧٨,٧٨٤ | ٧,١٨٠ | ٣٤٨ | ١,٧٥٣ | ٠,٠٨ |
| | لا تعمل | ٢٠٢ | ٧٧,٣٤٧ | ٧,٨٥٥ | | | |
| الوعي بالذات | تعمل | ١٤٨ | ١٦,٥٠٧ | ٢,٣٠٨ | ٣٤٨ | ١,٣٤٢ | ٠,١٨٠ |
| | لا تعمل | ٢٠٢ | ١٦,١٧٨ | ٢,٢٢٨ | | | |
| الدافعية الذاتية | تعمل | ١٤٨ | ١٧,٢٨٤ | ١,٧٣٤ | ٣٤٨ | ٠,٠٨٣ | ٠,٩٣٤ |
| | لا تعمل | ٢٠٢ | ١٧,٢٦٧ | ١,٩١٣ | | | |
| إدارة العواطف | تعمل | ١٤٨ | ١٣,١٨٢ | ٢,٤٢٧ | ٣٤٨ | ٠,٠٧٤ | ٠,٩٤١ |
| | لا تعمل | ٢٠٢ | ١٣,١٦٣ | ٢,٣٥٨ | | | |
| إدارة العلاقات | تعمل | ١٤٨ | ١٦,٢٩٧ | ١,١٩٦ | ٣٤٨ | ٢,٢٥٩ | *٠,٠٢٤ |
| | لا تعمل | ٢٠٢ | ١٥,٧٠٨ | ٢,٥٥٧ | | | |
| تدريب العواطف | تعمل | ١٤٨ | ١٥,٥١٤ | ٢,٤٣٧ | ٣٤٨ | ١,٧٠٤ | ٠,٠٩٨ |
| | لا تعمل | ٢٠٢ | ١٥,٠٢٩ | ٢,٧٥٣ | | | |

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الذكاء الانفعالي الكلي وعلى أبعاده حسب متغير عمل الأمهات، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) تم حساب اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي ،حيث أشارت النتائج إلى

أن قيمة" ت "في الأداء الكلي ،وأبعاد الوعي بالذات ،والدافعية الذاتية ،وإدارة العواطف، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف كانت على التوالي: (١,٧٥٣)، (١,٣٤٢)، (٠,٠٨٣)، (٠,٠٧٤)، (٢,٢٥٩)، (١,٧٠٤)، إذ يلاحظ وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الآباء على الذكاء الانفعالي فقط في بعد إدارة العلاقات.

وللتعرف على أثر عمل الآباء في الذكاء الانفعالي، تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار «ت» (test-t) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب متغير عمل الآباء. والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٩)**
**نتائج اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حسب متغير عمل الآباء**

| المتغير | الآباء الذكور | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | درجات الحرية | قيمة «ت» | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء الكلي | يعمل | ٣٢٨ | ٧٧,٨٠٥ | ٧,٦٣٥ | ٣٤٨ | ١,٤٢٢- | ٠,١٥٦ |
| | لا يعمل | ٢٢ | ٨٠,١٨١ | ٦,٨٢٩ | | | |
| الوعي بالذات | يعمل | ٣٢٨ | ١٦,٢٦٥ | ٢,٢٥٩ | ٣٤٨ | ١,٦٦٠- | ٠,٠٩٨ |
| | لا يعمل | ٢٢ | ١٧,٠٩٠ | ٢,٢٦٦ | | | |
| الدافعية الذاتية | يعمل | ٣٢٨ | ١٧,٢٨٤ | ١,٨٣٦ | ٣٤٨ | ٠,٣٦٣ | ٠,٧١٧ |
| | لا يعمل | ٢٢ | ١٧,١٣٦ | ١,٨٨٥ | | | |
| إدارة العواطف | يعمل | ٣٢٨ | ١٣,١٧٠ | ٢,٣٩٤ | ٣٤٨ | ٠,٠٢١- | ٠,٩٨٣ |
| | لا يعمل | ٢٢ | ١٣,١٨١ | ٢,٢٨١ | | | |
| إدارة العلاقات | يعمل | ٣٢٨ | ١٥,٩١٨ | ٢,٤٥٩ | ٣٤٨ | ١,٧٦- | ٠,٢٤٠ |
| | لا يعمل | ٢٢ | ١٦,٥٤٦ | ١,٧٩٢ | | | |
| تدريب العواطف | يعمل | ٣٢٨ | ١٥,١٦٨ | ٢,٦٥٣ | ٣٤٨ | ١,٨٣٤- | ٠,٠٦٧ |
| | لا يعمل | ٢٢ | ١٦,٢٢٧ | ٢,٠٩١ | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الذكاء الانفعالي الكلي وعلى أبعاده حسب متغير عمل الآباء، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) تم إجراء اختبار "ت" (test-t) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده. فقد أشارت النتائج إلى أن قيمة "ت" في الأداء الكلي، وأبعاد الوعي بالذات، والدافعية الذاتية، وإدارة العواطف، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف كانت على التوالي: (-١,٤٢٢)، (-١,٦٦٠)، (٠,٣٦٣)، (-٠,٠٢١)، (-١,٧٦)، (-١,٨٣٤)، وهي جميعها غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الآباء على الأداء الكلي في الذكاء الانفعالي، وكذلك على أبعاده.

## مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، وكذلك التعرف إلى علاقته

بمتغيرات (جنس الطالب، الصف، التفاعل بين الصف والجنس، وعمل الوالدين). وتاليا تفسير وشرح النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

فيما يتعلق بالسؤال الأول، الذي نصه: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين". فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين مرتفع بشكل عام على مستوى الفقرات والأبعاد، ولكن كانت متوسطات بعد الدافعية الذاتية أعلاها، في حين كانت متوسطات إدارة العواطف أقلها، ويمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من التباين بين القدرات المعرفية والانفعالية يكون النضج الانفعالي لديهم أعلى من أقرانهم العاديين، وهذا مؤشر واضح على أنهم يتمتعون بالصحة النفسية والقدرة على التكيف. أما بالنسبة لحصولهم على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية فيمكن تفسيره بأهمية عنصر الدافعية لدى الموهوبين والمتفوقين، حيث إنها تمثل أحد العناصر الرئيسة والحيوية في الذكاء الانفعالي بحيث يكون لدى الفرد هدف موجه يسعى نحوه بقوة، ولديه الحماس له والمثابرة عليه والسعي المستمر لتحقيقه، وبذلك تجعل الدافعية الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف، وضبط الانفعالات الشديدة أو السلبية، والقدرة على تأجيل، أو إرجاء إشباع الاندفاعات، لذلك فإنها تعد من أهم خصائص هؤلاء الطلبة. ويمكن تفسير حصول الطلبة الموهوبين والمتفوقين على أقل الدرجات في بعد إدارة العواطف بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في بعض الأحيان لا يدركون ما وراء انفعالاتهم، ومن ثمّ لا يستطيعون تطويعها بشكل إيجابي، مما يؤدي إلى إدارتها بشكل غير مناسب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السامرائي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي على الأداء الكلي، كما اتفقت الدراستين على أن درجات المفحوصين في الدراستين في بعد إدارة العواطف أقل من الأبعاد الأخرى. كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السامرائي (٢٠٠٥) من حيث درجة الذكاء الانفعالي على الأبعاد إذ كانت درجة الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات أعلى من الأبعاد الأخرى. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تشان (Chan, 2008) التي أشارت إلى أن المعلمين قوّموا الطلبة الأذكياء جدا بأنهم اقل نضجا انفعاليا لأنهم أقل اهتماما بالآخرين.

ويمكننا الاستنتاج مما سبق أن الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع على الرغم من التباين في سرعة معدل النمو المعرفي والانفعالي. ومع ذلك يمكن القول إن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين ما زال موضع جدل ونقاش، ويحتاج للمزيد من

الدراسة والبحث.

فيما يتعلق بالسؤال الثاني. الذي نصه "هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير جنس الطالب على الذكاء الانفعالي؟".فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير جنس الطالب على الذكاء الانفعالي وأبعاده. وهذا يعني أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى المتفوقات من الإناث لا يختلف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين الذكور.ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة سواء كانوا ذكورا أم إناثا في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز يتعرضون لنفس الظروف البيئية والخبرات التربوية، مما يجعل نوعا من التشابه في الجوانب الانفعالية لديهم. وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة تابيا ومارش (Tapia & Marsh, 2001) التي أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في الذكاء الانفعالي. وكذلك تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة السامرائي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الأداء الكلي أو في أي بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي. ولكنها لا تدعم نتائج دراسة هارود وسير (Harrod & Scheer, 2005) التي أشارت إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي ارتبطت بشكل إيجابي بالإناث، كذلك لا تدعم نتائج دراسة ساترسو (Sutarso, 1996) التي أشارت إلى وجود أثر للجنس في الأداء العام على استبانة الذكاء الانفعالي. كذلك لا تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة العمران ويانامايكي (Alumran. & Punmaki, 2008) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي إذ تفوقت الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي. وكذلك لا تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة الأحمدي (Al-Hmadi, 2007) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي. ويجعلنا هذا التباين في نتائج الدراسات حول أثر الجنس في الذكاء الانفعالي غير متأكدين بشكل قاطع حول مدى التأثير الذي يمكن أن يتركه متغير الجنس في الحياة الانفعالية للموهوبين والمتفوقين.

أما فيما يتعلق بمتغير صف الطالب، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لهذا المتغير في الدرجة الكلية لمتغير الذكاء الانفعالي في أي بعد من أبعاده. وهذا يعني عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة حسب الصف، ويمكن تفسير ذلك بمشاركة الطلبة في جميع النشاطات الإثرائية المشتركة، والنشاطات الاجتماعية المشتركة، مما يجعلهم يتبادلون الخبرات في الجانب الاجتماعي والانفعالي. وتتراوح أعمار الطلبة في هذه الدراسة من ١٣سنة إلى ١٥سنة وهي تقابل الصف السابع والثامن والتاسع.

ويلاحظ أن الأعمار متقاربة وتمر في العادة في نفس مراحل النمو الانفعالي والاجتماعي، وهذا قد يفسر كذلك غياب الاختلافات في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الملتحقين في هذه الصفوف، لأنهم يمرون بخبرات انفعالية متشابهة.

وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة جولدنبيرغ وماتسون ومانتلير Goldenberg & Matheson, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والعمر. كذلك تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة الأحمدي (Al-Hmadi, 2007) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر في الذكاء الانفعالي. كذلك فإن نتائج الدراسة الحالية لم تدعم نتائج دراسة هارود وسير (Harrod & Scheer, 2005) التي كان من نتائجها عدم وجود علاقات دالة بين الذكاء الانفعالي والعمر. كذلك لم تدعم نتائج دراسة العمران وبانامايكي (Alumran & Punmaki, 2008) التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر في الذكاء الانفعالي. وهكذا في ظل التباين الواضح في نتائج الدراسات لا يمكن الحسم أو البت في مدى تأثير العمر في الذكاء الانفعالي خصوصا في الأعمار المتقاربة.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الصف والجنس على الذكاء الانفعالي، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على استبانة الذكاء الانفعالي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات من أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي، في حين لم تشر النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس على بقية أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي. وهذا يعني أن متغير التفاعل بين الصف والجنس له تأثير كبير في الحياة الانفعالية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. أما في ما يخص تأثير التفاعل بين الصف والجنس في بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات فالتعبير الانفعالي والنضج الانفعالي يبدأ تدريجيا بالتبلور في هذه المراحل، وهذا يتطلب من الطالب إدارة انفعالاته الذاتية، وعلاقاته مع الآخرين، ولعل للخبرات الانفعالية التي يوفرها هذا المتغير دورا فعالا في ذلك. ولم تدعم نتيجة الدراسة الحالية نتائج دراسة السامرائي (٢٠٠٥) والتي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين العمر والجنس على الأداء الكلي على الاستبانة، أما من حيث النتائج على مستوى الأبعاد فلم تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة السامرائي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في جميع أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي.

ونلاحظ قلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير بالبحث مما يتيح المجال للباحثين الآخرين بتناوله بمزيد من الدراسة والبحث.

فيما يتعلق بالسؤال الثالث، الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير عمل الوالدين؟". فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير عمل الأمهات في الأداء الكلي متغير الذكاء الانفعالي. وهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف في الذكاء الانفعالي بين أفراد العينة يعزى لمتغير عمل الأمهات ويمكن تفسير ذلك بأنّ هناك تشابهاً في النمو الانفعالي أو الخبرات الانفعالية التي يمر بها أبناء العاملات وغير العاملات. أما بالنسبة للأبعاد فلم يوجد أثر ذي دلالة إحصائية إلا لبعد إدارة العلاقات ولصالح أبناء الأمهات العاملات. ويمكن تفسير ذلك بأن عمل الأمهات يتيح لأبنائهن الفرص للاعتماد على النفس في التفاعل مع الآخرين مما يزيد من قدرتهم على إدارة العلاقات بشكل ناجح، أما أبناء غير العاملات فأمهاتهم يقمن بإدارة جزء أكبر من المواقف الحياتية وهنا يحدث الفارق.

أما في ما يخص عمل الآباء فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير عمل الآباء في الأداء الكلي على استبانة الذكاء الانفعالي وكذلك في أبعاده. ويمكن تفسير ذلك بنفس الطريقة التي فسرت النتائج لدى الأمهات فإنّ هناك تشابهاً في النمو الانفعالي أو الخبرات الانفعالية التي يمر بها أبناء الآباء العاملين وغير العاملين. ويجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث لم يجد أي دراسة تناولت متغير عمل الوالدين على الذكاء الانفعالي.

## التوصيات

يمكن تقديم توصيات الباحث الخاصة في هذه الدراسة كما يلي:

١- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بحيث تتناول متغيرات جديدة لم يتم تناولها في الدراسة الحالية مثل متغيرات مستوى الدخل، والوعي الثقافي، والطبقة الاجتماعية، والفقر والحرمان، وغيرها.

٢- تأهيل المعلمين وتدريبهم على تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والمتفوقين من خلال إعداد برامج ودورات أو ورش عمل متخصصة تتضمن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي وكيفية تعليمها للطلبة الموهوبين والمتفوقين. كذلك جعل تدريب الطلبة على

مهارات الذكاء الانفعالي جزءا من البرامج التعليمية بحيث يتم اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان تحقيق ذلك.

٣- تصميم برامج تدريبية في الذكاء الانفعالي في مرحلة مبكرة من المرحلة الأساسية والتدريب عليها وتدريسها من خلال المنهاج.

## المراجع

جولمان، دانيال (٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

حسونة، أمل محمد (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **تربويات المخ البشري** (ط ١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وقياسه. **مجلة علم النفس التربوي، ٥٨** (١٥)، ٣٢-٥٠.

عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. **مجلة الدراسات الاجتماعية، ٢**، ١٣-٤٩.

العيتي، ياسر (٢٠٠٣). **الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة** (ط١). دمشق: دار الفكر.

العيتي، ياسر (٢٠٠٤). **الذكاء العاطفي في الاسرة** (ط١). دمشق: دار الفكر.

السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني:أسسه تطبيقاته، تنميته**. عمان: دار الفكر.

السامرائي، عبد الجبار ناصر (٢٠٠٥). **الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل الأردنية**. ورقة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، المنعقد في الفترة الواقعة ما بين ٢٦-٢٧/٤/ ٢٠٠٥، الجامعة الأردنية، عمان.

السامرائي، عبد الجبار ناصر (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدرسة اليوبيل الأردنية. **مجلة كلية التربية بالفيوم**، (٣)،٣١٥-٣٤٠.

Al-Hmadi, M.A. (2007). Emotional intelligence and its relation with cognitive intelligence & academic achievement to a sample of Taibh University students in Al-Madinha. **Journal of Social Sciences, 35**(4), 57-105.

Alumran, J.I. & Punmaki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement. emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. **Individual Differences Research, 6**(2), 104-119.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema, 18,** 13-25.

Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable ei model. **Organizations & People, 14,** 27-34.

Bar-On. R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. **Gifted Education International, 23**(2), 122-137.

Chan, D.W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. **Journal of Secondary Gifted Education, 16**(2/3), 47-56.

Chan, D.W. (2007). Leadership and intelligence. **Roeper Review, 29**(3), 183-189.

Chan, D.W. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences preview. **Gifted Child Quarterly, 52**(1), 40-54.

Chapman, M. (2001). **The emotional intelligence management.** Hampshire, UK: Pocket Books LTD.

El Hassan, K. & El Sader, M. (2005). Adapting and validating the Bar-On EQ–i:YV in the Lebanese Context. **International Journal of Testing, 5**(3), 301-317.

Gardener, H. (1983) .**Frames of mind: The theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books.

Garland, A.F. & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. **Roeper Review, 22**(1), 41-44.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. **Journal of Personality Assessment, 86**(1), 33-45.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence.** New York. Bantam Books.

Harrod, R. & Scheer, D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. **Adolescence, 40**(159), 503-512.

Hebert, P. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. **Roeper Review, 22**(3), 167-171.

Kirk, A., Schutte, S., & Hine, D.W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. **Personality & Individual Differences, 45**(5), 432-436.

Lee. S. & Olszewski-Kubilius. P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents preview. **Journal for The Education of The Gifted, 30**(1), 29-67.

Maree. J. G.. & Finestone, M. (2007). The impact of emotional intelligence on human modeling therapy given to a youth with bipolar disorder. **International Journal of Adolescence & Youth, 13**(3), 175-194.

Mayer, D, Salovey, P. & Catuso, R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist. as personality, as mental ability. Chapter In: R. Bar-On. R. & J. D. A. (Eds.). **The handbook of emotional intelligence** (pp. 92-117). New York: Basic Books.

Mayer, D., Salovey, P. & Caruso, R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). **Handbook of human intelligence,** (2nd Ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Mayer, J.D., & Salovey. P. (1997). What is emotional intelligence? In Mayer. J. D. & Salovey. P. (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Nettelbeck, T. & Wilson, C. (2005). Intelligence and IQ: What teachers should know preview. **Educational Psychology, 25**(6), 609-630.

Petrides. K.V. & Furnham. A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European Journal of Personality, 15.** 425-448.

Rice, K.G., Leever, B.A., Christopher, J. & Porter, D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis) connection: A short-term study of hopelessness. depression, and academic adjustment among honors students. **Journal of Counseling Psychology, 53**(4), 524-534.

Salovey, P. & Mayer. D. (1990). Emotional intelligence, imagination, and cognition. **Personality, 9,** 185-211

Solomon, R.C. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis. & J. M. Haviland-Jones (Eds.). **Handbook of emotions** (pp. 3-15). New York. NY: The Guilford Press.

Sutarso, T. (1996). **Effect of gender and gpa on emotional intelligence.** paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association. Tuscaloosa. 1-16. (ERIC_NO: ED406410).

Tapia, M., & Marsh, E. (2001). **Emotional intelligence: The effect of gender, GPA, and ethnicity.** Paper presented at the annual meeting of the Mid-South educational research association, 30th. Little Rock, AR, 1-15.

Tirri, K. & Nokelainen, P. (2007) .Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity preview. **Educational Research and Evaluation, 13**(6), 587-601.

Weisinger, H. (1998). **Emotional intelligence at work.** New York: Jossey-Bass.

Woitaszewski. A. & Aalsma, C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence scale - adolescent version. **Roeper Review, 27**(1), 25-30.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. **Preview Intelligence, 33**(4), 369-391.