

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة

القصيم – دراسة مقارنة⁽¹⁾

د. سالم علي سالم الغرايبه

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في منطقة القصيم، ومعرفة ما اذا كان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء العاطفي الذي أعده عثمان ورزق (2001) بعد تطويره بما يناسب البيئة السعودية على عينة مكونة من (144: 72 من الموهوبين و 72 من العاديين) من طلبة المرحلة المتوسطة. وبعد تحليل البيانات المتجمعة لدى الباحث توصلت الدراسة الى نتائج تفيد بأن مستوى الذكاء العاطفي لدى الموهوبين كان مرتفعاً، في حين كان مستوى الذكاء العاطفي لدى العاديين متوسطاً. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين. وفي النهاية نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم اقتراح بعض التوصيات بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء، الذكاء العاطفي (الانفعالي، الوجداني)، الموهوبين، العاديين، علم النفس المعرفي.

Emotional Intelligence among gifted and Normal Achievers- A comparative Study

Abstract: This Study aimed at investigating the level of emotional intelligence among gifted and normal achievers students in qaseem area (KSA), and to examine whether there are significant differences in emotional intelligence between gifted and normal achievers students. To achieve the goals of the study, The researcher developed osman and rizi (2001) Emotional Intelligence Scale to suit saudi environment, after ensuring validity and stability. Then it was administrated to the study sample (n=144: 72 gifted and 72 normal achievers students). The results revealed that emotional intelligence level was high between gifted, and moderate between normal achievers students, the results also revealed that there were a significant

⁽¹⁾ هذا البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة القصيم.

differences in emotional intelligence between gifted and normal achievers students to gifted benefit.
results were discussed in light of previous studies, and some recommendations were suggested.

Keywords: Intelligence, Emotional intelligence, Gifted, Normal Student, Cognitive Psychology.

مقدمة:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة ومنها الذكاء العاطفي، والذكاء الاجتماعي وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعاً للعديد من البحوث التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات. واتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء، ومكوناته. وكانت المشكلة الأساسية التي واجهها هؤلاء العلماء هي ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية واحدة عامة، أم أنه قدرات عقلية متعددة؟ ولا يخفى ما لهذه المشكلة من آثار تربوية هامة تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية ككل، فإذا كان بعض الطلبة مثلاً متفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية، فهل يعني ذلك أنهم سيكونون متفوقين في معالجة الرموز اللغوية مثلاً؟ بمعنى، هل التفوق في مجال معرفي معين، يعني التفوق في مجال معرفي آخر، أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى؟ وقد اتجه العلماء في الإجابة على هذا السؤال باتجاهات متعددة (ايزنك وكامن، 1983).

وتزايد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة، الذكاء الاجتماعي، والذكاء العاطفي، وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعاً للعديد من البحوث الحديثة التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات، وقد عملت المنظمات والمؤسسات المختلفة على إيداع الاهتمام الجدي بالذكاء العاطفي بهدف العمل على زيادة جهد الموظفين بأقصى درجة ممكنة، وزيادة إنتاجيتهم وإرضاء زبائنهم (Mayer, Fletcher & Parker, 2004).

ويشير ازوباردي (2001) إلى أن الانفعالات تعتبر جانباً هاماً من جوانب السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف هذه الانفعالات من شخص لآخر، فمن الأفراد من يمتلك نضجاً انفعالياً، ويتمتع بالقدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين يعيش بينهم ومعهم، ومنهم من لا يمتلك هذا النضج بنفس القدر أو الدرجة، وهو غالباً ما يعاني من مشكلات التكيف

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

والتوافق مع أفراد محيطه الاجتماعي. إلا أنه يمكن القول بأن الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهي ضرورية لحياتنا اليومية، فهي تشبع حاجتنا اليومية، وتقود الإنسان، وتوجه قدراته، وتتحكم بقراراته، لذلك، فإنه من المهم جداً توفر الذكاء الانفعالي (العاطفي) عند الفرد مما يساعده على تكوين قيم أساسية وهامة تساعد على النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، فالمستقبل سيكون لأولئك الذين يمتلكون معدلات ذكاء عاطفي مرتفعة. ومن هنا أتى شعار القائل " الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، أما الذكاء العاطفي فهو الذي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة، والارتقاء نحو الأفضل"

وترى مايرز وتاكر (Myers & Tucker, 2005) أن أصول الذكاء العاطفي ترجع إلى نظرية الذكاء الاجتماعي لادوارد ثورندايك في العشرينات من القرن العشرين عندما عرّف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية. وأن نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة وكذلك نظرية ستيرنبرغ وواجنر التي حددا من خلالها نوعين من الذكاء هما الذكاء الأكاديمي والذكاء العملي كانتا هما البشير لنظرية الذكاء العاطفي.

فيما يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أن أصول الذكاء العاطفي تعود للقرن الثامن عشر، حيث كان العلماء يقسمون العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة، والعاطفة، والدافعية. ويرتبط الذكاء العاطفي بطريقة أو بأخرى، بالمنحى الأول والثاني أي المعرفة والعاطفة، ويحدث تكاملاً بينهما، إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحى المعرفي، والمنحى الانفعالي يمكن اعتباره ذكاء عاطفياً، على الرغم من التفاعل التبادلي بين الانفعال والتفكير، وأثر هذا التفاعل على سلوك الإنسان (عثمان ورزق، 2001).

ويمكن اعتبار أن نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين هي بداية استخدام مفهوم الذكاء العاطفي، حيث كان "جرينسبان" أول من قدم هذا المفهوم إلى التراث السيكولوجي في العام 1989 وذلك عندما حاول تقديم نموذج موحد للذكاء العاطفي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي، ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، حيث أشار هذا النموذج إلى أن الذكاء العاطفي يمر تعلمه بثلاثة مستويات هي أولاً: التعلم الجسمي الذي يتم فيه تعلم الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية، وثانياً: التعلم بالنتائج، وهو مستوى متداخل مع المستوى الأول، والمستوى الثالث، وفيه يتم تعلم

د. سالم الغرابيه

الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة (كآليات التعلم بالتعزيز)، وثالثاً: التعلم التركيبي التمثيلي الذي تحدث فيه أعلى درجات تعلم الأفكار، والمعاني، والانفعالات (عثمان ورزق، 2001).

تعريف الذكاء العاطفي:

هناك العديد من التعريفات للذكاء العاطفي (الانفعالي)، وهذه التعريفات وتعددتها، تؤكد على وجود الغموض في مفهوم الذكاء الانفعالي. ومن هذه التعريفات:

تعريف ماير وسالوفي: قدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990; 1997) العديد من التعريفات للذكاء العاطفي، لعل أشهرها: أن الذكاء العاطفي هو القدرة على تمييز الانفعالات، وإنتاجها، لمساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه، وتنظيم انعكاسه، وبالتالي يشجع التحسن في النمو الانفعالي والعقلي، وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاء، وتدفع الفرد لأن يفكر بانفعالاته بطريقة ذكية.

تعريف جولمان: (Goleman, 1998) الذكاء العاطفي هو قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته، وانفعالات الآخرين، للتمييز بينها، ولإستخدام هذه المعلومات كدليل للفرد في التفكير والسلوك.

تعريف بار – اون (Bar- On, 2000): الذكاء العاطفي هو مجموعة من القدرات الانفعالية والشخصية، التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات الحياة وضغوطاتها .

نماذج الذكاء العاطفي ونظرياته: -

هناك العديد النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء العاطفي، ومنها نموذج جولمان (Goleman, 1998)، ونظرية ماير وسالوفي (Mayer and salovey, 1997) في الذكاء العاطفي، ونموذج وايزنجر (Weisinger, 2004)، ونموذج بار اون (Bar- On, 2000) ، ونموذج مونتيماير وسبي (Montemayer and Spee, 2004) . وسنكتفي هنا بعرض موجز لنظرية جولمان التي تعتبر أكثر نظريات الذكاء العاطفي شهرة وانتشاراً، وفيها حدد جولمان (Goleman, 1998) خمسة مكونات للذكاء العاطفي يجب أن تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط، وهذه المكونات هي: معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات الذاتية، وتحفيز الذات، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعامل مع الآخرين. ثم عدل جولمان هذا التقسيم، حيث أصبح الذكاء العاطفي يتألف من خمس كفاءات رئيسة،

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

وينتفرع عن كل واحدة من هذه الكفاءات، عدد من الكفاءات الفرعية، بحيث يتكون المجموع من خمس وعشرون كفاءة، وهذه الكفاءات هي كما يلي:

أولاً: الوعي بالذات **Self – Awareness** : وينتفرع منه الكفاءات الفرعية الثلاث التالية: الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.

ثانياً: التنظيم الذاتي **Self-Regulation** : وينتفرع منه الكفاءات الفرعية الخمس التالية: ضبط الذات، والشعور بالكفاءة والثقة، والضمير الحي، والتكيف، والابتكار.

ثالثاً: الدافعية **Motivation** : وينتفرع منها الكفاءات الفرعية الأربع التالية: دافع الإنجاز (التحصيل)، والالتزام، والمبادأة، والتفاؤل.

رابعاً: التقمص العاطفي **Empathy** : وينتفرع منه الكفاءات الفرعية الخمس التالية: فهم الآخرين، وتنمية الآخرين، والتوجه لخدمة الآخرين، وتنوع الفعالية، والوعي السياسي.

خامساً: المهارات الاجتماعية **Social Skills** : وينتفرع من المهارات الاجتماعية ثمان كفاءات فرعية حددها جولمان كما يلي: التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وتغيير أساليب التحفيز، وبناء الروابط، والتعاون، والعمل الجماعي.

وتشير مايرز وتاكر (Myers & Tucker, 2005) الى أن نظرية الذكاء العاطفي تقترح أن الأشخاص الأذكاء عاطفياً الذين يعملون بشكل جيد مع الآخرين يكونوا موضع تقدير واحترام لأنهم يعملون على تعزيز وتنشيط الذكاء العاطفي لمؤسساتهم وأماكن عملهم. ويمكن اعتبار الذكاء العاطفي مؤشراً على النجاح المهني، فإذا كانت مدارس وكيالات الأعمال مهتمة بتعليم طلبتها بطرق تتسجم مع النداء الذي يدعو إلى زيادة مهارات الاتصال بين الشخصين، فإن عليها أن تأخذ بعين الاعتبار العمل على تطوير الذكاء العاطفي لدى طلبتها بنفس القدر الذي تعمل فيه على تحسين المهارات المعرفية والكفاءة التقنية، وهناك طريقة واحدة لعمل ذلك، وهذه الطريقة هي تجسيد نظريات الذكاء العاطفي في المنهاج.

ويرى المصري (2007) أن هناك اهتماماً كبيراً من التربويين بالتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويبدو ذلك في محاولة الكشف عن العوامل التي يمكن أن تساهم في زيادة التفوق لتدعيمها وتعزيزها، فضلاً عن التعرف على العوامل التي قد تكون سبباً في إخفاق الطلبة في دراستهم. كما يعتبر التحصيل الدراسي محور الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية، ويعتبر احد

د. سالم الغرابيه

المعايير الأساسية في الحكم على العمل التعليمي والمفاضلة بين الطلبة. وفي هذا الصدد أكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) على أن تعليم الطلبة لمهارات الذكاء العاطفي يجب أن يتغلغل في المناهج الدراسية مما يساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم من أجل النجاح في المدرسة وفي الحياة.

كما أكد جولمان على أن الذكاء العاطفي يمكن تعليمه في أي وقت. وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر كان ذلك أسهل، فالذكاء العاطفي يتطور مع مرور الوقت، وهو يتغير أثناء حياة الإنسان، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي، كما أن التدريب على مهارات الذكاء العاطفي يضيف مظهرا جديدا وهاما لحياة الفرد وتربيته، فهو بعده للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة، ويزيد من فعالية نجاحه في حياته العملية (Mayer & Salovey, 1997).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:-

تتبقى مشكلة الدراسة من تفاوت نتائج الدراسات التي تناولت المقارنة بين الموهوبين والعاديين، والعلاقة بين الذكاء العاطفي، والذكاء العام. ويظهر ذلك بوضوح من خلال النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ما بين الذكاء العاطفي، والذكاء العام (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001; Tapia, 1999; Woitazwski & Aalsma, 2004). في حين توصلت دراسات أخرى إلى أن الذكاء العاطفي يرتبط بشكل إيجابي مع الذكاء العام، ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجراها باركارد (Barchard, 2001)، كما توصلت دراسة لام وكربي (Lam & Kirby, 2002) إلى أن الذكاء العاطفي يتمتع بقدرة تفسيرية لاداء الأفراد المعرفي أكثر من الذكاء العام. وأورد هاي (Huy, 2002) أن مهارات الذكاء العاطفي لا تعتبر النقيض لمهارات الذكاء المعرفي، أو لمهارات معدل الذكاء، ولكنها تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية على مستوى مقبول من المفاهيم، وكذلك في عالم الواقع، وبطريقة مثالية، يمكن لأي شخص أن يتفوق في كل من مهارات الذكاء المعرفي وفي المهارات الاجتماعية والانفعالية بنفس الوقت، وأن أهم ما يميز الذكاء العاطفي عن الذكاء العام، هو أن الذكاء العاطفي أقل تأثرا من حيث الوراثة الجينية، مما يعطي الفرصة للوالدين والمربين للقيام بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته لتحديد فرص نجاح الأطفال في الحياة.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

ونتشير ماير، وفلتشر، وباركر (Meyer, Fletcher & Parker, 2004) إلى أنه وتبعاً لماير وسالوفي (Mayer & Salovey)، فإن الذكاء الانفعالي يمكن فهمه كعملية تفاعل بين الانفعالات والذكاء، ويمكن تمييزه من خلال المهارات العملية التي يتم تعلمها بمرور الزمن. ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الموهوبين مقارنة بالعاديين، وتحديدًا، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى أداء الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الأبعاد الفرعية ؟
2. ما مستوى أداء الطلبة العاديين في منطقة القصيم على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الأبعاد الفرعية ؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أداء طلبة منطقة القصيم على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الأبعاد الفرعية تعزى إلى مستوى الطالب (موهوب، عادي)؟

اهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من القول إن التمتع بقدر كبير من الذكاء العاطفي (EQ) يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة وفي المدرسة من أهمية حاصل الذكاء (IQ) (Goleman, 1998). وقد كان لكتاب دانيال جولمان الصادر عام 1995 بعنوان الذكاء العاطفي، والذي كان من أكثر الكتب رواجاً في تلك الفترة، الفضل في توصيل هذا المفهوم إلى الوعي العام للناس، وتوجيه أنظار الناس إلى هذا النوع من الذكاء. فالاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي يبدأ بالمضمون المتعلق به لتتشأ أو تربية الأطفال وتعليمهم، ولكنه يمتد أيضاً من حيث أهميته إلى أماكن العمل، بل وإلى العلاقات البشرية بشكل عام (شابيرو، 2004).

ولا تول الكثير من المؤسسات التربوية الاهتمام الكاف للموهوبين للاعتقاد بأن الموهوب لا يحتاج إلى رعاية خاصة، فتفوقه كفيل بأن يسهل الأمر له ويجعله يحقق مستويات عالية من النجاح دون عناء، إلا أن هذه النظرة تغفل حقيقة هامة وهي أن الموهوب لا يقل احتياجاً للرعاية والاهتمام عن غيره من أقرانه، والموهوبون بحاجة إلى شعور الآخرين بهم وتيسير السبل لهم كي يشعروا بالاستقرار العاطفي، ويبتكروا ويبدعوا،

د. سالم الغرابيه

وبذلك فإن أهمية الدراسة تتضح من خلال النقاط التالية:

1. إن الاهتمام بالموهوبين ودراساتهم وفهم متطلباتهم والوقوف على احتياجاتهم يعد هدفاً من أهداف أي مجتمع، من أجل النهوض بأفراده وتطوره ورفقيه.
2. إن الوقوف على مستوى الذكاء العاطفي للطلبة (العاديين والموهوبين) يعد جزءاً من العملية التربوية.
3. تعمل هذه الدراسة على توفير اختبار لقياس الذكاء العاطفي يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة ومناسبة للبيئة السعودية.

مما سبق، تتضح أهمية هذه الدراسة في محاولتها للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة (الموهوبين والعاديين)، كمقدمة للعمل على رفع مستوى هذا النوع من الذكاء عند الطلبة الذين لا يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء العاطفي، سواء كانوا موهوبين أو عاديين على حد سواء، وذلك لما لهذا النوع من الذكاء من أهمية بالغة في النجاح المدرسي وكذلك النجاح في الحياة العامة وأيضاً في العمل وفي العلاقات مع الذات ومع الآخرين. كما أن له أهمية كبيرة للمربين والمدرسين والمؤسسات التعليمية والتربوية، ومؤسسات التربية الخاصة، والقائمين على العملية التربوية عموماً.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديين، وذلك للتعرف على مستوى هذا النوع من الذكاء لدى الفئتين السابقتين (الموهوبين والعاديين)، وكذلك لإجراء مقارنة ما بين مستوى الذكاء العاطفي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وذلك للتعرف على ما إذا كان هناك فروق في متوسط أداء الفئتين على مقياس الذكاء العاطفي.

التعريفات الإجرائية:

- الذكاء العاطفي: هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء العاطفي الذي أعده عثمان ورزق وطوره الباحث ليناسب البيئة السعودية.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

- الطلبة الموهوبين: هم جميع الطلبة الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين في مدينة بريدة في منطقة القصيم، والذين تنطبق عليهم شروط المركز لتصنيفهم ضمن الموهوبين وهذه الشروط هي حصول الطالب على رمز (1) في التقويم المستمر الذي تجريه المدرسة وحصوله على 75% كحد أدنى على مقياس السمات السلوكية، ثم حصوله على درجة (120) فما فوق على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.
- العاديين: وهم الطلبة الملتحقون بالمدارس الحكومية في مدينة بريدة في منطقة القصيم، والذين لم تنطبق عليهم شروط مركز رعاية الموهوبين في مدينة بريدة لتصنيفهم ضمن فئة الموهوبين.

محددات الدراسة:

- يعتمد تعميم النتائج على خصائص العينة ودرجة تمثيلها للمجتمع المأخوذة منه.
- اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة (الموهوبين من الملتحقين في مركز رعاية الموهوبين في مدينة بريد، والعاديين من الملتحقين في متوسطة ابن عثيمين في مدينة بريدة) ممن هم في المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1429/1430 هـ الموافق 2008/2009م.
- الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت متغير الذكاء العاطفي وعلاقته بمتغيرات مختلفة، كما أن هناك العديد من الدراسات على المستوى العالمي حاولت إجراء مقارنات بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على متغيرات مختلفة منها الذكاء العاطفي، ومن هذه الدراسات: دراسة ديفابيو وبالازينشي (Difabio & Palazzeschi, 2009) التي هدفت الى إلقاء الضوء على قدرة عدد من المتغيرات منها الذكاء العاطفي، وسمات الشخصية بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (124) طالبا من الطلبة الملتحقين بإحدى المدارس الثانوية في البرازيل أكملوا مقياس ايزنك للشخصية، ومقياس ماير وسالوفي وكاروسو في الذكاء العاطفي، ومقياس بار-اون في الذكاء العاطفي. وقد أشارت نتائج الدراسة الى قدرة الذكاء العاطفي على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة.

د. سالم الغرايبه

ودراسة كوالتر ووايتلي ومورلي ودوديلاك (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) لمعرفة العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي والمثابرة الدراسية والنجاح في الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (465) من طلبة إحدى الجامعات الاسترالية. وتوصلت الدراسة الى نتائج تفيد بأن الطلبة الذين يمتلكون مستوى أعلى من الذكاء العاطفي هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية الى المستوى التالي، كما تبين أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء العاطفي أصبحوا أكثر مثابرة في دراستهم.

وأجرت العمران وبونامكي (Alumran & Punamaki, 2008) دراسة بهدف التعرف الى الفروق الجنسية والعمر في الذكاء العاطفي. وتكونت عينة الدراسة من (312) من المراهقين البحرينيين تم اختيارهم عشوائيا من مدارس متوسطة، وثانوية، وطلبة من جامعة البحرين. أكملوا مقياس بار-اون للذكاء العاطفي. وتوصلت الدراسة الى أن هناك ارتباطا ايجابيا دالا احصائيا بين متغير الجنس والذكاء العاطفي لصالح الاناث. وكذلك بين متغير العمر والذكاء العاطفي لصالح طلبة الجامعة.

وأجرى تشان (Chan, 2008) دراسة على عينة مكونة من (498) طالبا في هونج كونج نصفهم من الطلبة الموهوبين لفحص العلاقة بين كل من الذكاء العاطفي والنضج الانفعالي، والسمات القيادية، والعلاقات الاجتماعية. وقد توصلت الدراسة الى نتائج متعددة من بينها أن الطلبة الموهوبين كانوا أكثر اهتماما بالنشاطات القيادية وسلوك حل المشكلات، إلا أنهم كانوا أقل ذكاء انفعاليا، وأقل اهتماما بالآخرين.

كما أجرى المصري (2007) دراسة هدفت الى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (98: 25 ذكور، 73 إناث) من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة. وبعد تطبيق مقياس الذكاء العاطفي وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا، توصلت الدراسة الى مجموعة نتائج كان من أبرزها أن هناك تفوقا للإناث على الذكور على بعد التعاطف، وكذلك على المقياس الكلي، في حين لم تظهر فروق دالة احصائيا في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا والعاديين لا على المقياس الكلي ولا على الأبعاد الفرعية للمقياس.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

وهدفت دراسة تيري ونوكلاينين (Tirri & Nokelainen, 2007) الى مقارنة عينة مكونة من (249) من الطلبة الموهوبين والعاديين في الصفوف من السابع الى التاسع على كل من الحساسية الأخلاقية، والذكاء العاطفي. وبعد تطبيق مقياس الحساسية الأخلاقية، ومقياس الذكاء العاطفي وتحليل البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة الى نتائج كان من أبرزها ان الاناث كن أكثر حساسية أخلاقية من الذكور، كما كان الطلبة الموهوبين أكثر حساسية أخلاقية وأكثر ذكاء عاطفيا من الطلبة العاديين. كما أجرى تشان (Chan, 2005) دراسة هدفت الى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي، والتعامل الاجتماعي، وطلب العون النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (624) من الطلبة الموهوبين في هونج كونج. وقد توصلت الدراسة الى عدد من النتائج كان من أبرزها أن الذكاء العاطفي له أثرا دالا احصائيا في خفض مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي والعلاقات الاجتماعية.

وأجرى وويتاسزويسكي والسما (Woitaszewski & Aalsma, 2004) دراسة على عينة تكونت من (39) طالبا وطالبة من الموهوبين (معدل ذكاءهم 129) تتراوح أعمارهم ما بين (15-18 سنة) في الصفين الحادي عشر والثاني عشر تمت مقارنة عينة بماتلة (39) من الطلبة العاديين للتعرف على طبيعة العلاقة ما بين الذكاء العاطفي، والتحصيل الأكاديمي، والنجاح الاجتماعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى كل من الموهوبين والعاديين، كما توصلت الدراسة الى أن الذكاء العاطفي يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة بشكل دال احصائيا. وعند مقارنة عينة الموهوبين بعينة العاديين وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين كان أعلى منه لدى العاديين، كما وجد أن الذكاء العاطفي لدى عينة الموهوبين يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي أكثر منه لدى العاديين.

وهدفت دراسة باركر وزملائه (Parker et al., 2004) إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي، والتحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية، على عينة مكونة من (667) طالبة من مدارس هنت سفييل في الاباما. تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات حسب مستوى تحصيلهن الأكاديمي (مرتفع، متوسط، منخفض)، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام قائمة بار - اون للذكاء العاطفي (EQ-I)، وتمت مقارنة الطالبات على قائمة الذكاء العاطفي مع تحصيلهن الأكاديمي. وبعد تحليل

د. سالم الغرابيه

البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي ارتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء العاطفي.

كما أجرى الخوالده (2003) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في تطوير مهارات الذكاء العاطفي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدينة مادبا بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة (60 ذكور و 60 إناث تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى المعرفة تعزى إلى البرنامج التدريبي. في حين لم يظهر أثرا للجنس، أو التفاعل بين الجنس والطريقة في اختلافات متوسطات مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل. كما وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى الفهم والاستيعاب، وفي مستوى المهارات العقلية العليا، تعزى إلى أي من البرنامج التدريبي، أو الجنس، أو التفاعل بين الجنس والطريقة. كما وأشارت النتائج إلى وجود فروقا دالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل ككل تعزى إلى البرنامج التدريبي. في حين لم يظهر أثرا للجنس، أو للتفاعل بين الجنس والطريقة في اختلاف متوسطات مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل ككل.

بمراجعة الدراسات السابقة التي تم ذكرها في هذه الدراسة، نلاحظ ان العديد منها يركز على موضوع الذكاء العاطفي وعلاقته أو تأثيره بمتغيرات أخرى، مثل النضج الانفعالي والسمات القيادية (Chan, 2008)، والعلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي (Difabio & Palazzeschi, 2004; Woitaszewski & Aalsma, 2004; Parker et al., 2009)، ومع التعامل الاجتماعي وطلب العون النفسي (Chan, 2005)، والمقارنة بين المتفوقين والعاديين (المصري، 2007)، والفروق الجنسية والعمرية بين الطلبة (Alumran & Punamaki, 2008).

منهج البحث:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب المنهج الوصفي المقارن الذي يعتمد على تحديد ووصف الظواهر والحقائق المتعلقة بهذه الظواهر في الموقف الراهن، ووصفها وصفا تفسيريا بدلالة الحقائق المتوفرة (عوده وملكوي، 1992).

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة المتوسطة (الموهوبين والعاديين) في منطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (144) طالبا من طلبة المرحلة المتوسطة الذكور في مدينة بريدة في منطقة القصيم، وتقسّم العينة الى عيّنتين فرعيتين هما: عينة الموهوبين التي تم اختيارها من نوع العينة المتيسرة وتكونت من (72) طالبا من الطلبة الموهوبين الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين في مدينة بريدة، وعينة العاديين التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية من الطلبة الملتحقين بمدارس مدينة بريدة في منطقة القصيم وكانت الشعبة هي وحدة الاختيار (تم اختيار إحدى إدارات التعليم بطريقة عشوائية، ومنها وقع الاختيار العشوائي على متوسطة ابن عثيمين، وبعدها وقع الاختيار العشوائي على الصف الثالث المتوسط، ومنه تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية هما الشعبة "أ" والشعبة "د") وبلغ عددهم (72) طالبا تم تصنيفهم على أنهم عاديون بناء على عدم انطباق شروط مركز رعاية الموهوبين بمدينة بريدة عليهم. حيث يشترط مركز رعاية الموهوبين في مدينة بريدة لتصنيف الطالب ضمن الموهوبين عددا من الإجراءات هي:

1. حصول الطالب على رمز (1) في التقويم المستمر الذي تجريه المدرسة.
2. تطبيق مقياس السمات السلوكية على الطلبة الذين ينطبق عليهم الشرط (أ).
3. تطبيق مقياس القدرات العقلية على الطلاب الحاصلين على 75% في الشرط (ب).
4. حصول الطالب على درجة (120) فما فوق على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام اختبار الذكاء العاطفي الذي أعده عثمان ورزق وذلك بعد تقنيه ليناسب البيئة السعودية. وكان عثمان ورزق (2001) قد قاما بصياغة فقرات الاختبار اعتمادا على التعريف الإجرائي الذي قاما بتحديداه من خلال رصدتهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء العاطفي من خلال ما قدمه كل من جولمان (Goleman, 1998)، وماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990; 1993) . وبعد صياغة فقرات الاختبار تم فحصها من قبل عثمان ورزق، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة المنصورة، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي الذي حدده الباحثان. وأسفر عن ذلك إجراء تعديلات على أربع فقرات، وبعد إعداد تعليمات الاختبار تم تطبيقه على عينة مكونة من (42)

د. سالم الغرابيه

طالبا وطالبة في كلية التربية في جامعة المنصورة، وكان الهدف من ذلك هو التحقق من وضوح معاني كل كلمة في الاختبار والفهم الواضح للتعليمات. وأسفرت تجربة الصياغة اللفظية للاختبار عن ثماني تعديلات في صياغة الفقرات. بعد ذلك تم استخدام أسلوب التحليل العملي المتعامد، وأسفر التحليل عن انبثاق خمسة عوامل، واستبعاد (6) فقرات، وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (58) فقرة موزعة على خمسة عوامل هي: إدارة الانفعالات ويتكون من 15 فقرة. والتعاطف ويتكون من 11 فقرة. وتنظيم الانفعالات ويتكون من 13 فقرة. والمعرفة الانفعالية ويتكون من 10 فقرات. والتواصل الاجتماعي ويتكون من 9 فقرات.

صدق الاختبار:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين هما صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

اولا: صدق المحكمين.

تم عرض الاختبار بصورته الأولية على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والتربية الخاصة في من جامعة القصيم (كلية التربية، والسنة التحضيرية) وذلك بهدف التحقق من ملائمة الاختبار لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب من المحكمين أن يحكموا على كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله، وكذلك من حيث ملائمتها للمرحلة العمرية التي تنتمي إليها عينة الدراسة، والوقت اللازم لتطبيق الاختبار، وكذلك من حيث ملائمة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار. وبناء على ملاحظات المحكمين، فقد قام الباحث بحذف الفقرات التي أجمع ثلاثة محكمين أو أكثر (30% فما فوق) على أنها ضعيفة، وبذلك فقد تم حذف (6) فقرات، كما تم تعديل صياغة (24) فقرة لغويا بناء على ملاحظات المحكمين. وبذلك أصبح الاختبار مكونا من (52) فقرة.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي.

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة (ن = 43) تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث عمل الباحث على اختيار إحدى إدارات التعليم في مدينة بريدة بطريقة عشوائية، ومنها وقع الاختيار العشوائي على "متوسطة الغافقي"، ثم قام الباحث وبالتعاون مع إدارة المدرسة باختيار أحد الصفوف حيث وقع الاختيار على الصف الثاني المتوسط ومنه تم اختيار الشعبة (ب) بطريقة عشوائية أيضا، حيث كانت الشعبة هي

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

وحدة الاختيار. وذلك لأغراض التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك مع العلامة الكلية للاختبار. وبعد حساب ارتباط الفقرات تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في الاختبار، وبناء على ذلك، يجب أن تحقق الفقرة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1. يجب أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للاختبار، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
2. يجب أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للاختبار عن (0.25).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات الاختبار، تم استبعاد (9) فقرات لعدم تحقيقها المعيارين المعتمدين معاً، وبذلك يصبح الاختبار بشكله النهائي مكوناً من (43) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: إدارة الانفعالات ويتكون من (12) فقرة، والتعاطف ويتكون من (6) فقرات، وتنظيم الانفعالات ويتكون من (11) فقرة، والمعرفة الانفعالية ويتكون من (7) فقرات، والتواصل الاجتماعي ويتكون من (7) فقرات. ويبين الملحق رقم (1) ارتباط فقرات اختبار الذكاء العاطفي بالأبعاد الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار قبل حذف الفقرات التسع التي لم تحقق المعيارين السابقين.

ثبات الاختبار:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق البناء، وحذف الفقرات التي لم تحقق المعيارين المعتمدين، تم حساب ثبات الاختبار بثلاث طرق هي: التجزئة النصفية، وكرونباخ - ألفا كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاختبار، والاختبار - إعادة الاختبار كمؤشر على ثبات الاستقرار، وكان الفاصل الزمني بين الاختبار، وإعادة الاختبار أسبوعين، ويبين الجدول (1) قيم الثبات لاختبار الذكاء العاطفي.

الجدول (1)

قيم ثبات اختبار الذكاء العاطفي

البعد	نوع الثبات			عدد الفقرات
	التجزئة النصفية	كرونباخ - ألفا	الاعادة	
ادارة الانفعالات	0.71	0.73	0.76	12 فقرة
التعاطف	0.65	0.74	0.79	6 فقرات
تنظيم الانفعالات	0.75	0.77	0.69	11 فقرة
المعرفة الانفعالية	0.69	0.63	0.64	7 فقرات
التواصل الاجتماعي	0.61	0.58	0.80	7 فقرات
المقياس الكلي	0.87	0.88	0.81	43 فقرة

من القيم السابقة، تم اعتبار أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار:

عند تصحيح الاختبار، يعطي المفحوص الدرجات التالية بناء على استجابته على الفقرات: بدرجة عالية: ثلاث درجات، بدرجة متوسطة: درجتان، بدرجة منخفضة: درجة واحدة. وبذلك تكون الدرجة (43) هي اقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على الاختبار الكلي، في حين تكون أعلى درجة هي الدرجة (129)، علماً بأن جميع فقرات الاختبار هي فقرات إيجابية. ويصنف الطالب الذي يحصل على درجة تتراوح ما بين (43 الى اقل من 62.5) ضمن فئة منخفضي الذكاء العاطفي، أما الطالب الحاصل على درجة تتراوح ما بين (62.5 الى اقل من 107.5) فيصنف على أنه من ذوي المستوى المتوسط، بينما يصنف الحاصل على درجة تتراوح ما بين (107.5 الى 129) على أنه من أصحاب الذكاء العاطفي المرتفع. وقد تم الاعتماد في عملية تصنيف الأفراد إلى الفئات الثلاث (ذكاء عاطفي منخفض، ومتوسط، ومرتفع) على معيار تم فيه تقسيم الدرجة العظمى لأداء الطلبة على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم الى أربعة ارباع، بحيث يمثل الربع الأدنى ذوي الذكاء العاطفي المنخفض، ويمثل الربع الأعلى ذوي الذكاء العاطفي المرتفع، بينما يمثل الربعين الأوسطين ذوي الذكاء العاطفي المتوسط.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: مستوى الطلبة، وله مستويان: (موهوبين، وعاديين).

المتغير التابع: الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على اختبار الذكاء العاطفي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- للإجابة على السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة مستوى أداء الطلبة الموهوبين على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الأبعاد.
- للإجابة على السؤال الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة مستوى الطلبة العاديين على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الأبعاد.
- للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) (T – test) للعينات المستقلة لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين أداء الطلبة الموهوبين والعاديين على اختبار الذكاء العاطفي الكلي، كما تم استخدام تحليل التباين الاحادي المتعدد لمعرفة دلالة الفروق على أبعاد الاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

كان السؤال الأول في هذه الدراسة: ما مستوى أداء الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الأبعاد الفرعية ؟
وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة الموهوبين إلى الدرجة العظمى على اختبار الذكاء العاطفي، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة الموهوبين
الى الدرجة العظمى على اختبار الذكاء العاطفي وابعاده

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للدرجة على البعد الى الدرجة العظمى للكلي
إدارة الانفعالات	29.86	3.31	23.15%
التعاطف	15.29	2.09	11.85%
تنظيم الانفعالات	28.54	2.42	22.12%
المعرفة الانفعالية	18.40	1.97	14.26%
التواصل الاجتماعي	17.77	2.28	13.78%
الكلي	109.86	8.64	85.16%

يتضح من الجدول (2) أن بُعد (إدارة الانفعالات) قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (29.86) وانحراف معياري (3.31)، يليه بُعد (تنظيم الانفعالات) بمتوسط حسابي (28.54) وانحراف معياري (2.42)، ثم بُعد (المعرفة الانفعالية) بمتوسط حسابي (18.40) وانحراف معياري (1.97)، ثم بُعد (التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (17.77) وانحراف معياري (2.28)، وأخيراً بُعد (التعاطف) بمتوسط حسابي (15.29) وانحراف معياري (2.09). في حين بلغ متوسط أداء الطلبة الموهوبين على الاختبار الكلي (109.86) بانحراف معياري قدره (8.64). وهذا يعني أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، وذلك كما اتضح من مستوى أدائهم على الاختبار الكلي، حيث بلغ (109.86) علماً بأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على الاختبار الكلي هي (129)، وأدنى درجة هي (43).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Tirri & Nokelainen, 2007) التي توصلت إلى أن الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً مقارنة بالعادين. بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Chan, 2008) التي أشارت إلى انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

ويمكن عزو هذه النتيجة الى ارتفاع القدرات العقلية لدى الموهوبين، التي من المتوقع أن يؤدي ارتفاعها الى ارتفاع الذكاء العاطفي، كونه أحد أنواع الذكاءات المتعددة حسب نظرية جاردنر (العتوم، علاونه، جراح، أبوغزال، 2008)، حيث تعمل هذه القدرات على ان يكون الموهوب قادرا على فهم التعبيرات غير اللفظية مثلا، والتي هي من مهارات الذكاء الانفعالي، وقد تكون مرتبطة بشكل أو بآخر بالقدرات اللغوية التي ترتبط بالذكاء اللغوي الذي هو أحد أنواع الذكاء أيضا حسب نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (العتوم، علاونه، جراح، وابو غزال، 2008)، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه جولمان (Goleman, 1998) من أن تطور اللغة، وامتلاك المهارات اللغوية لدى الموهوبين يجعلهم أكثر قدرة ومهارة في استخدام الكلمات للكشف عن ردود أفعالهم العاطفية.

كما أن امتلاك الطلبة الموهوبين للقدرة على تقمص الآخرين عاطفيا، وكذلك قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم التي ينقرع عنها القدرة على فهم الآخرين وتمييزهم، والتوجه لخدمتهم، وتنوع الفعالية، والوعي السياسي. وكذلك امتلاكهم لمستوى جيد من المهارات الاجتماعية، حيث يعتبر مكون "المهارات الاجتماعية"، والذي يتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وبناء الروابط، والتعاون، والعمل الجماعي يعتبر من صميم اهتمامات الذكاء الاجتماعي (Graves, 2000) حيث يعتبر الذكاء الاجتماعي أيضا أحد أنواع الذكاءات المتعددة حسب "جاردنر" (العتوم، وعلاونه، وجراح، وابو غزال، 2008). وتتسجم هذه العلاقة مع ما اشارت اليه بعض الدراسات من ان هناك علاقة ارتباطية موجبه دالة إحصائيا بين مهارات الذكاء الاجتماعي ومهارات الذكاء العاطفي (الغراييه، 2005). كما تتفق مع ما أشار اليه ثورندايك (Thorndike, 1936) من أن الذكاء العاطفي ما هو إلا جزء من الذكاء الاجتماعي. كل هذه الأسباب قد يكون لها أثر واضح في امتلاك الطلبة الموهوبين مستوى مرتفعا من الذكاء العاطفي.

ثانيا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

كان السؤال الثاني في هذه الدراسة: "ما مستوى أداء الطلبة العاديين في منطقة القصيم على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الابعاد الفرعية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة العاديين الى الدرجة العظمى على اختبار الذكاء العاطفي، وذلك كما هو

مبين في الجدول رقم (3)

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة العاديين الى الدرجة العظمى على اختبار الذكاء العاطفي وابعاده

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للدرجة على البعد الى الدرجة العظمى للكلية
إدارة الانفعالات	26.11	3.52	20.24%
التعاطف	12.16	2.27	9.43%
تنظيم الانفعالات	24.69	3.36	19.14%
المعرفة الانفعالية	15.00	2.35	11.63%
التواصل الاجتماعي	14.23	2.60	11.03%
الكلية	92.20	10.78	71.47%

يتضح من الجدول (3) أن بُعد (إدارة الانفعالات) قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (26.11) وانحراف معياري (3.52)، ثم بُعد (تنظيم الانفعالات) بمتوسط حسابي (24.69) وانحراف معياري (3.36)، ثم بُعد (المعرفة الانفعالية) بمتوسط حسابي (15.00) وانحراف معياري (2.35)، ثم بُعد (التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (14.23) وانحراف معياري (2.60)، واخيرا بُعد (التعاطف) بمتوسط حسابي (12.16) وانحراف معياري (2.27). في حين بلغ متوسط أداء الطلبة العاديين على الاختبار الكلي (92.20) بانحراف معياري قدره (10.78). وهذا يعني أن مستوى الذكاء العاطفي للطلبة العاديين كان متوسطا، وذلك كما اتضح من أدائهم على الاختبار، حيث بلغ متوسط ادائهم على الاختبار الكلي (92.20).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Tirri & Nokelainen, 2007) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة العاديين كان متوسطا مقارنة بالموهوبين. بينما تعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Chan, 2008) التي أشارت الى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة العاديين مقارنة بالموهوبين.

ويمكن للباحث أن يعزو هذا المستوى المتوسط للطلبة العاديين في الذكاء العاطفي إلى عدد من الأسباب منها ما أشار اليه جولمان (Goleman, 1998) عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

واللغة. حيث من المتوقع أن مستوى المهارات اللغوية لدى الطلبة العاديين سيكون في مستوى متوسط، وهذا سينعكس على قدرتهم في التعبير اللفظي، وإظهار مشاعرهم للآخرين، كما أن مهارتهم في استخدام الالفاظ والكلمات للكشف عن ردود افعالهم العاطفية ستكون متوسطة أيضا. وهذا ينعكس على قدرتهم على إدراك حالتهم الانفعالية او حالة غيرهم. وكل هذا ربما كان له اثر في امتلاك الطلبة العاديين لمستوى متوسط من الذكاء العاطفي.

كما يمكن أن يكون لطبيعة المناهج الدراسية، والنشاطات المنهجية التقليدية السائدة، وعدم وجود نشاطات لامنهجية بشكل كافٍ في المدارس التي ينتمي اليها الطلبة العاديين أثر في الحد من تطور الذكاء العاطفي لديهم، فحجم النشاطات ومستواها ، وكذلك التعليم التقني الذي يتلقاه الطلبة، قد لا يساعد في تطور قدرتهم على إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي مما ينعكس على مستوى الذكاء العاطفي لديهم.

ويمكن عزو التعارض في نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Chan, 2008) الى طبيعة عينتي الدراسيتين، والمرحلة العمرية التي تمثلانها، وخصائص النمو لكل عينة، وكذلك لطبيعة المجتمع، والعادات، والتقاليد، والقيم السائدة في كل مجتمع من مجتمعي الدراسيتين.

ثالثا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

كان السؤال الثالث في هذه الدراسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في اداء طلبة منطقة القصيم على اختبار الذكاء العاطفي الكلي وكذلك على الابعاد الفرعية تعزى الى مستوى الطالب (موهوب، عادي)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (T – test) للعينات المستقلة لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين اداء الطلبة الموهوبين والعاديين على اختبار الذكاء العاطفي، حيث كانت الفروق لصالح عينة الموهوبين، وقد بلغت قيمة (ت) (-10.765) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

وللإجابة عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ على أبعاد اختبار الذكاء العاطفي الخمسة تعزى لمتغير مستوى الطالب (موهوبين، عاديين). قام الباحث باستخدام تحليل التباين الاحادي المتعدد، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم(4).

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الاحادي المتعدد One Way MANOVA على أبعاد اختبار الذكاء العاطفي حسب متغير مستوى الطالب (موهوب، عادي)

أبعاد الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة	Hotelling's Trace	Sig.
إدارة الانفعالات	506.250	1	506.250	43.313	*0.000		
التعاطف	351.562	1	351.562	73.536	*0.000		
تنظيم الانفعالات	532.840	1	532.840	62.062	*0.000	1.010	0.000
المعرفة الانفعالية	416.840	1	416.840	88.435	*0.000		
التواصل الاجتماعي	451.562	1	451.562	75.311	*0.000		

يتضح من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$) باستخدام اختبار (Hotelling's Trace) حيث بلغت قيمته (1.010). كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على الأبعاد التالية:

أولاً: إدارة الانفعالات: حيث بلغ متوسط أداء الموهوبين (29.86) وهو أكبر من متوسط أداء العاديين والبالغ (26.11) وبفارق حسابي قدره (3.75) لصالح الموهوبين.

ثانياً: التعاطف: حيث بلغ متوسط أداء الموهوبين (15.29) وهو أكبر من متوسط أداء العاديين والبالغ (12.16) وبفارق حسابي قدره (3.13) لصالح الموهوبين.

ثالثاً: تنظيم الانفعالات: حيث بلغ متوسط أداء الموهوبين (28.54) وهو أكبر من متوسط أداء العاديين والبالغ (24.69) وبفارق حسابي قدره (3.85) لصالح الموهوبين.

رابعاً: المعرفة الانفعالية: حيث بلغ متوسط أداء الموهوبين (18.40) وهو أكبر من متوسط أداء العاديين والبالغ (15.00) وبفارق حسابي قدره (3.4) لصالح الموهوبين.

خامساً: التواصل الاجتماعي: حيث بلغ متوسط أداء الموهوبين (17.77) وهو أكبر من متوسط أداء العاديين والبالغ (14.23) وبفارق حسابي قدره (3.54) لصالح الموهوبين.

وتتفق نتيجة هذا السؤال المتعلقة بأداء الطلبة على الاختبار الكلي (والتي تنص على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط أداء الموهوبين ومتوسط أداء العاديين ولصالح الموهوبين

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

على اختبار الذكاء العاطفي ككل وعلى الأبعاد الخمسة للاختبار) تماما مع نتيجة دراسة (Tirri & Nokelainen, 2007) التي أشارت الى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الذكاء العاطفي. بينما تعارضت مع نتيجة دراسة (Chan, 2008) التي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين أقل ذكاء عاطفيا من العاديين.

ويمكن رد هذه النتيجة إلى البرامج التدريبية والمنهجية، والنشاطات التي يخضع لها الطلبة الموهوبين في مركز موهوبين بريدة الذي أخذت منه عينة الموهوبين حيث يقدم المركز للموهوبين برامج ونشاطات ومواقف تدريبية، وأنشطة متنوعة في أغلبها أنشطة تطبيقية داخل المركز وتمتد كذلك إلى البيت من خلال المهمات البيتية التي يكلف الطلبة القيام بها في المنزل وذلك بهدف الحفاظ على استمرارية تأثير هذه النشاطات والمواقف في المركز والعمل على انتقال أثرها إلى البيئة المحيطة بالطالب الموهوب بما فيها المنزل، حيث تعتمد البرنامج والنشاطات التي يتلقاها الموهوب على العديد من المواقف التدريبية التي تتطلب تعاوناً ما بين الطلبة الموهوبين أنفسهم من جهة، وتعاونهم مع ذويهم في المنزل من جهة أخرى.

كما يعتبر افتقار المنهاج المدرسي للعدد الكاف من النشاطات اللامنهجية من الأمور التي تعمل على جعل الطلبة الموهوبين أكثر تشوقاً وإقبالاً على مضمون البرامج التي يتلقونها في المركز بكل تفاصيلها كونها تعتبر جديدة عليهم ولم يسبق لهم أن تلقوا تعليماً مشابهاً، الأمر الذي أدى إلى رفع مستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين وتفوقهم على العاديين الذين يتلقون تعليماً تقليدياً يركز على الجانب التحصيلي أكثر من أي شيء آخر، كما أن الطلبة العاديين لم يأخذوا الفرصة التي اتاحت للطلبة الموهوبين من خلال التحاقهم بمركز الموهوبين، وهكذا فإن الفرق في مستوى النشاطات المنهجية واللامنهجية، والفرق في مستوى التعليم الذي يتلقاه الطلبة الموهوبين، وكذلك في مستوى تأهيل المعلمين القائمين على عملية التدريس مقارنة بما يتلقاه العاديين أدى إلى ظهور هذا الفرق. ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه الأدب النظري من أن الذكاء العاطفي يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (Goleman, 1998 ; Bar – on 2000) ، ويمكن تعليمه في أي وقت (Goleman, 1998). كما تتفق مع ما أشار إليه الأدب التربوي من أن الذكاء العاطفي هو أحد أنواع الذكاءات المتعددة التي تحدث عنها جاردنر، وأطلق على هذا النوع اسم الذكاء الشخصي، وعرفه بأنه القدرة على معرفة الذات وفهمها والتعرف على أوجه الشبه بين الفرد والآخرين، وتحديد السمات التي

د. سالم الغرايبه

يختلف عنهم فيها (العنوم، علاونه، جراح، وابوغزال، 2008). فإذا كان الفرد قادراً على امتلاك مستويات مرتفعة من كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، فمن البديهي أن مجموع هذه الذكاءات والذي يشكل في النهاية الذكاء العام سيكون مرتفعاً أيضاً. وهذا يفسر تفوق الموهوبين الذين يتمتعون بنسب ذكاء تتراوح ما بين (120-130) على اختبار ستانفورد بينيه على العاديين في هذا النوع من الذكاء، بمعنى أن امتلاك الطلبة الموهوبين للكل (الذكاء العام)، هو نتيجة امتلاكهم للأجزاء، وأحد هذه الأجزاء الذكاء العاطفي.

كما قد يكون للاهتمام المتزايد بالموهوبين من قبل الأهل والمجتمع ومؤسسات الدولة، دوراً في اكتسابهم لقدرات الذكاء العاطفي. وهناك سبب آخر قد يكون له أثر في ظهور الفرق في متوسط أداء الموهوبين والعاديين، وهو الجدية والالتزام التي لاحظها الباحث على الموهوبين أثناء تطبيق الاختبار. ويمكن عزو الاختلاف في نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Chan, 2008) إلى طبيعة عينتي الدراستين، والمرحلة العمرية التي تمثلانها، وخصائص النمو لكل عينة، وكذلك لطبيعة المجتمع، والعادات، والتقاليد، والقيم السائدة في كل مجتمع من مجتمعي الدراسة الحالية ودراسة (Chan, 2008).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. اهتمام البرامج التعليمية والمناهج الدراسية بتسمية مهارات الذكاء العاطفي لما لها من أهمية في شخصية الفرد وكذلك في تحصيله وتفوقه.
2. تصميم برامج تدريبية للعمل على رفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة العاديين.
3. إتاحة فرص النشاط والتفاعل للطلبة مما له أثر في إكسابهم مهارات مفيدة وهامة في الحياة مثل مهارة إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي وذلك من خلال نشاطات منهجية ولامنهجية، وإشراكهم في أنشطة تفيد المجتمع المحلي.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

المراجع العربية والاجنبية:

1. ازوباردي، جل (2001). **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي**. (ط1)بيروت: دار النهضة.
2. ايزنك، هانز وكامن، ليون (1983). **الذكاء. طبيعته، تشكيله، وعواقبه الاجتماعية**. (ترجمة: عمر حسن الشيخ). عمان: دار الفرقان.
3. الخوالدة، محمود (2003). **اثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الاساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة عمان العربية.
4. شابيرو، لورانس (2004). **كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي**. (مترجم). الرياض: مكتبة جرير.
5. العنوم، عدنان؛ وعلاونه، شفيق؛ جراح، عبدالناصر؛ وابو غزال، معاوية (2008). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، (ط2). عمان: دار المسيرة.
6. عثمان، فاروق ورزق، محمد (2001). **الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه**. مجلة علم النفس. (35).
7. عوده، احمد و ملكاوي، فتحي (1992). **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**. اربد: مكتبة الكتاني.
8. الغرايبه، سالم (2005). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة اليرموك.
9. المصري، محمد (2007). **الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية**. مجلة كلية التربية، 31، جامعة عين شمس.
10. Alumran , J. & Punamaki, R. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahrain Adolescents. **Individual Differences Research**, 6 (2), 104-116.
11. Barchard, K. (2001). **The Relation of Emotional Intelligence to Academic Success**. University of British Columbia Vancouver, BC. Manuscript in Prepatation.
12. Bar-On, R. (2000). **Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Multi-Health Sysyem.

13. Chan, D. (2005). Emotional Intelligence, Social Coping, and Psychological Distress among Chinese Gifted Students in Hong Kong. **High Ability Studies**, 16 (2), 163-178.
14. Chan, W. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly**, 52 (1), 40-54.
15. Ciarrochi, J.; Forgas, P. & Mayer, D. (2001). **Emotional Intelligence In Every Day Life**. Printed by Edwards Brothers. NC.
16. Difabio, A. & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth Look at Schoolastic Success: Fluid Intelligence, Personality Traits or Emotional Intelligence?. **Personality and Individual Differences**, 46 (5/6), 581-585.
17. Goleman, D. (1998). **Working With Emotional Intelligence**. New York: Bantam.
18. Graves, M. (2000). **Emotional Intelligence, General Intelligence, and Personality: Assessing The Construct Validity of an Emotional Intelligence Test Using Structural Equation Modeling**: Unpublished Doctoral Desertation: California School of Professional Psychology.
19. Huy, Q. (2002). Emotional Balancing of Organizational Continuity and Radical Changes: The Contribution of Mind Managers. **Administrative Science Quarterly**, 47 (1), 31-70.
20. Lam, L. & Kirby, S. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. **Journal of Social Psychology**, 142 (1), 133-144.
21. Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence Imagination, **Cognition and Psychology**, (9), 185-211.
22. Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. **Intelligence**, (17), 733-772.
23. Mayer, J. & Salovey, P. (1997). **What is Emotional Intelligence?** In P. Salovey and Sluyter (Ed's). **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication** (3-31). New York: Basic Books.
24. Meyer, Barbara; Fletcher, Teresa & Parker, Sarah (2004). Enhancing Emotional Intelligence in the Health Care Environment, **The Health Care Manager**, 23 (3), 225-234.
25. Montemayor, E. & Spee, J. (2004). The Dimentions of Emotional Intelligence Construct Validation Using Manager and Self-rating. **Academy of Management Best Conference Paper 2004 OB:C1**.

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

26. Myers, Lura & Tucker, Mary (2005). Increasing Awareness of Emotional Intelligence in A business Curriculum. **Business Communication Quarterly**, 68, (1).
27. Parker, J. ; Creque, R.; Barnhart, D.; Harris, J.; Majeski, Sarah; Wood, Laura; Bond, Barbara & Hong, M. (2004). Academic Achievement in High School: Dose Emotional Intelligence Matter?. **Personality & Individual Differences**, 37 (7), 1321-1331.
28. Qualter, P.; Whiteley, H.; Morley, A. & Dudiak, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in The Decision to Persist With Academic Studies in High Education. **Research in Post-Compulsory Education**, 14 (3), 219-231.
29. Tapia, Martha (1999). The Relationship of Emotional Intelligence Inventory. (ERIC, Document Reproduction Service. No. ED448207).
30. Thorndike, E. L. (1936). The relation between intellect morality in rules. **American Journal of Sociology**, 42 (3), 321-554.
31. Tirri, K. & Nokelainen, P. (2007). Comparison of Academically Average and Gifted Students Self-Rated Ethical Sensitivity and Emotional Intelligence. **Educational Research and Evaluation**, 13 (6), 587-601.
32. 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 – Adolescents Version. **Roeper Review**, 27 (1).

الملحق (1)

ارتباط فقرات اختبار الذكاء الانفعالي بالأبعاد والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	الفقرة	البعد الذي تنتمي إليه الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالاختبار الكلية
1	تؤثر مشاعري السلبية في حياتي الشخصية بشكل إيجابي.	الأول	**0.37	*0.29
2	أستمع لمشاكل الآخرين.	الثاني	**0.49	*0.32
3	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.	الثالث	*0.27	**0.36
4	أستخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في توجيه حياتي.	الرابع	**0.61	**0.38
5	أحافظ على هدوئي حتى عندما يضايقني الناس بأسئلتهم.	الخامس	**0.40	**0.47
6	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح.	الأول	**0.37	**0.35
7	أجيد فهم مشاعر الآخرين.	الثاني	**0.64	*0.28
8	أصبر عندما لا أحقق نتائج سريعة.	الثالث	*0.30	0.22
9	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.	الرابع	**0.47	0.21
10	أنتبه للإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	الخامس	*0.30	0.19
11	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.	الأول	**0.50	**0.43
12	أقرأ مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	الثاني	**0.71	**0.37
13	أستمع بالأعمال التي أقوم بها.	الثالث	**0.47	*0.27
14	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	الرابع	**0.47	**0.37
15	أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة.	الخامس	**0.41	*0.32
16	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.	الأول	**0.54	*0.33

الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة

17	أتحسس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	الثاني	*0.32	0.09
18	أُتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.	الثالث	**0.52	**0.40
19	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.	الرابع	**0.50	**0.42
20	أستطيع التأثير في الآخرين.	الخامس	**0.63	**0.36
21	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	الأول	*0.37	*0.31
22	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	الثاني	**0.76	**0.47
23	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.	الثالث	**0.63	**0.43
24	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.	الرابع	0.23	*0.28
25	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	الخامس	*0.31	**0.43
26	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ظروف أتعرض لها.	الأول	**0.60	**0.60
27	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرين للإفصاح عنها.	الثاني	**0.61	*0.27
28	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال.	الثالث	**0.60	**0.39
29	أستطيع التعبير عن مشاعري.	الرابع	**0.38	*0.28
30	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.	الخامس	**0.51	*0.30
31	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.	الأول	*0.33	*0.29
32	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.	الثاني	**0.44	*0.34
33	أشعر بالارتياح حتى في وجود الضغوط.	الثالث	**0.41	**0.47
34	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.	الرابع	**0.66	**0.54
35	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.	الخامس	**0.56	*0.34
36	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية عند الضرورة.	الأول	**0.62	**0.59
37	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.	الثالث	**0.57	**0.43

د. سالم الغرابيه

38	أستطيع الاستفادة من انفعالاتي السلبية.	الرابع	**0.63	**0.46
39	يرى الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	الخامس	**0.53	**0.46
40	أستطيع التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.	الأول	**0.55	**0.47
41	أستطيع أن انهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي.	الثالث	**0.54	*0.27
42	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	الرابع	*0.34	**0.42
43	أظهر الهدوء عند التعامل مع الآخرين.	الخامس	*0.31	0.22
44	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفاكهة ببسر.	الأول	**0.45	0.25
45	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.	الأول	0.18	0.16
46	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.	الثالث	**0.61	**0.44
47	أستطيع أن انحي عواطفى جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	الثالث	**0.56	**0.37
48	تغمرني السعادة.	الرابع	*0.28	0.09
49	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.	الأول	**0.47	**0.37
50	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام فشلي.	الأول	**0.45	*0.29
51	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	الثالث	**0.36	**0.35
52	أواجه صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط بسهولة.	الأول	**0.43	**0.37

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01