

البحث الثامن

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين.

د. جمال عبد الله سلامة أبو زيتون*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. كما تسعى إلى تعرّف إلى طبيعة العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي، والحاجات والمشكلات الإرشادية لديهم، كذلك تحاول تفسير التباين في درجة الذكاء الانفعالي باستخدام الدرجات على قائمة تقدير الحاجات الإرشادية. تكونت عينة الدراسة من ٣٥٠ مفضوصاً من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية و مقياس الذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) لمتغير الذكاء الانفعالي على جميع الحاجات الإرشادية ولصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً. كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط في الاتجاه السالب بين درجة الذكاء الانفعالي والحاجات الإرشادية. كما أشارت النتائج إلى أن بعد حاجات العلاقة الاجتماعية وبعد الحاجات الجسمية فسراً معاً ٠,١٧ فقط من الذكاء الانفعالي.

* كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت - عمان، الأردن.

١- الخلفية النظرية:

ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين نظريات جديدة لتفسير الذكاء، والقدرات العقلية تتعارض مع تلك النظريات التي تبنت أحادية البعد للذكاء البشري باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة، والتي دعا إليها سبيرمان في عام ١٩٢٧ (Barnard & Olivarez, 2007)؛ إذ دعت النظريات الجديدة إلى تفتيت مفهوم الذكاء كقدرة مركبة عامة إلى عدة قدرات أو ذكاءات، ومن تلك النظريات الجديدة نظرية الذكاء المتعدد لجار دنر، الذي يعد كتابه "أطر العقل" frames of mind بمثابة الإعلان الرسمي عن دحض النظريات التي تبنت أحادية البعد للذكاء البشري باعتباره عاملاً عاماً (GardneWr, 1999, Gardner, 1983).

ومن النظريات الأخرى التي أدت دوراً مشابهاً نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان (Goleman, 1995, Salovey& Grewal, 2005) وقد أدى ظهور هذه النظريات إلى تنامي حركة البحث في مدى فعالية هذه النظريات في تفسير الذكاء الإنساني، وتفسير خصائصه الانفعالية والمعرفية، والتنبؤ بمشكلاته وحاجاته المختلفة وفهمها والتغلب عليها. لذا تحظى نظرية الذكاء الانفعالي هذه الأيام بالمزيد من الاهتمام والبحث، وذلك لأهميتها الكبيرة في فهم الانفعالات، وتفسيرها، ومن المجالات التي تهتم فيها هذه النظرية دور الذكاء الانفعالي في النجاح الأكاديمي لدى الطلبة العاديين، والطلبة الموهوبين والمتفوقين، ودوره في التكيف الانفعالي والاجتماعي لديهم في المدرسة، ودوره في الوضع النفسي لديهم (Bigelow, 2007, Lewkowicz, 2007, Richards, et, al.,2003, Chan,2003).

وقد برز الاهتمام السابق، نتيجة للمعاناة الناجمة عن عدم قدرة بعض القائمين على برامج الموهوبين والمتفوقين من معلمين، ومرشدين، ومديري البرامج على معالجة بعض المشكلات النفسية، والانفعالية، والاجتماعية التي يعاني منها هؤلاء الطلبة (Humphrey , et al 2007). ولا سيما في بعض البدائل التربوية التي تتطلب عزل الطلبة الموهوبين في مدارس أو مراكز رياضية خاصة، أو تلك البرامج التي تتبنى التسريع الأكاديمي مما قد يؤثر في النمو الانفعالي، والاجتماعي ويتسبب في العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية والتي ينبثق عنها حاجات إرشادية واضحة (Neihart,2007)، فعلى سبيل المثال فقد أشارت نتائج دراسة قام بها المحادين (٢٠٠٤) تهدف إلى الكشف عن الفروق في الوضع النفسي العام للطلبة في المدرسة العادية ومقارنته بوضعهم النفسي العام بعد التحاقهم في مدرسة خاصة بالموهوبين إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠.٠٥) في متوسطات الوضع النفسي العام، وفي مجالات القلق، والدافعية والإنجاز، والانضباط المدرسي والتعاون، لصالح وضع الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية. وهذا يعني أن وجود الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدرسة خاصة قد يرتبط ببعض المشكلات.

وضمن هذا الإطار، وفي ما يخص الطلبة الموهوبين والمتفوقين أشار عكاشة (٢٠٠٥) إلى أنه على الرغم من وجود تصورات نظرية تبرهن على وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الانفعالي، والجانب

المعرفي تؤثر في الشخصية الإنسانية بأكملها، إلا أن هناك فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الطلبة (عكاشة، ٢٠٠٥).

وبناء على ما سبق فقد يحدث نتيجة لهذا التفاوت والتباين لدى الموهوبين المتفوقين عدد من المشكلات النفسية ولاسيما في الجوانب الانفعالية، والاجتماعية، والعائلية، والدراسية، وقد تكون معاناتهم أكثر شدة من معاناة زملائهم العاديين، وبالتالي قد تؤثر هذه المشكلات الانفعالية والاجتماعية في قدراتهم الحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وهذا ما دعا الباحثين في السنوات القليلة الماضية إلى التركيز على الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين (Chan,2005). وقد دعمت الإحصائيات والدراسات ما سبق إذ بين بعضها أن الأطفال الذين يعيشون في أجواء محرومة من التبادل الانفعالي والتعبير عن العلاقات ينعكس ذلك على مستوى ذكائهم، لذلك فإن الأطفال المتفوقين بحساسيتهم المرهفة يقعون فريسة الشعور بالنقص والنقد الشخصي الدائم وعدم الثقة بالنفس، مما يجعلهم يشعرون دائماً بالاكتئاب، وقد يؤدي بهم هذا الشعور إلى المزيد من عدم الثقة، والضياع (ويب وآخرون، ١٩٨٥).

ويتفق ما سبق، مع ما أشار إليه إكستريما وآخرون (Extremera, et al.,2007) والذي مؤداه وجود صدق بنائي للذكاء الانفعالي المقاس بمقياس السمات الشخصية والمزاج، بحيث يمكن القول بأن المراهقين الذين لديهم إدراك مرتفع لقدراتهم الانفعالية لديهم قدرة على إدراك الرضا عن الحياة بشكل أعلى، كما يكون لديهم ضغوط نفسية أقل. ويمكن الاستنتاج مما سبق، أن الانفعالات، والخبرات الانفعالية، والاضطرابات الانفعالية قد تعتبر قلب التطبيقات العملية للصحة العقلية؛ إذ أكد العلاج النفسي وجود علاقة قوية بين المعرفة والسلوك. وبالتالي فإن الذكاء الانفعالي قد يعدّ إطاراً مرجعياً عاماً يسمح بالكشف عن مهارات محددة لفهم الخبرات الانفعالية بشكل أكبر، وهكذا فإن هذا الإطار العام قد يرتبط بالنمو الشخصي للإنسان (Chan,2005). ولعل ما سبق دعا جولمان (Goleman,1995) إلى أن يجادل بأن الذكاء العام يتنبأ بما يقارب (٢٠٪) فقط من عوامل نجاح الإنسان في الحياة. في حين يعود ٨٠٪ من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الانفعالي. لذلك يعتقد أن الذكاء الانفعالي في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوة، وتأثيراً في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث تظهر مساهماته العظيمة في النجاح في التعليم، وقلة السلوك العدواني، والقدرة الأفضل على اتخاذ القرار، وعدد من الخصائص الأخرى التي تسهم في نجاح الحياة (Goleman,1995).

أما بالنسبة لتعريف الذكاء الانفعالي فهناك تعريفات عدة منها تعريف جولمان (Goleman, 1995) والذي ينص على أن الذكاء الانفعالي: "مجموعة من القدرات الانفعالية تشمل ضبط النفس، والحماس والمثابرة، والقدرة على حفز النفس، والتي يمكن تعليمها لأطفالنا لنوفر لهم فرصاً أفضل (Goleman,1995). كذلك عرف ماير وآخرون (Mayer, et al, 2001) الذكاء الانفعالي من خلال ثلاثة تعريفات للمصطلح فقد ركز التعريف الأول على الذكاء الانفعالي كروح للعصر (Zeitgeist): بأنه اتجاه ذكائي أو عاطفي، يميز الموقف أو اللحظة التي يحدث فيها. أما التعريف الثاني

للذكاء الانفعالي لديهم فيركز أن الذكاء مجموعة من السمات الشخصية وهذا المعنى هو الأكثر انتشاراً للمصطلح. أما التعريف الثالث فيؤكد أن الذكاء مجموعة من القدرات العقلية ويتضمن ذلك معالجة المعلومات الانفعالية، وهذا المعنى الأخير يكافح المؤلفون من أجل اعتماده (Mayer, et al, 2001). ويعرف الباحث الذكاء الانفعالي بأنه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تهدف إلى زيادة تحكم الفرد بعواطفه وانفعالاته من خلال فهمه لنفسه ولعملياته الانفعالية وفهم الآخرين مما يسهم بتحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة والتي من أهمها النجاح في المجال الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والعاطفية، وتحقيق الرضا المهني، والوظيفي".

أما أبعاد الذكاء الانفعالي فقد اختلف المنظرون حول تحديد أبعاده، فعلى سبيل المثال حدد جولمان (Goleman, 1995) هذه الأبعاد بخمسة أبعاد هي البعد الأول: وتضمن الوعي بالذات وعرفه بالقدرة على معرفة الفرد لمشاعره ومعتقداته واتجاهاته مما يجعله قادراً على تقويم ذاته بشكل دقيق ويجعله قادراً على تحديد مواطن القوة والضعف. 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 وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، أما البعد الرابع فيتكون من التعاطف ويعني القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وهذا في الأساس يتطلب الوعي بالذات. ويتكون البعد الخامس في الذكاء الانفعالي لدى جولمان من المهارات الاجتماعية وتعني القدرة على التأثير الإيجابي القوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم والتصرف معهم بطريقة مناسبة (Goleman, 1995).

أما بالنسبة لماير وسالوفي وكارزو (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) فقد أشاروا إلى أربعة أبعاد للذكاء للانفعالي، البعد الأول: ويتضمن إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها ويقصد به القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين. ويتكون البعد الثاني: من الانفعالات وسيلة تسيّر التفكير ويقصد بذلك القدرة على توليد الانفعالات والإحساس بها واستخدامها، وذلك لأنها ضرورية لنقل المشاعر وتوظيفها في العمليات المعرفية الأخرى. أما البعد الثالث: فيتضمن فهم الانفعالات وتحليلها وتوظيفها، ويقصد بذلك القدرة على فهم المعلومات الانفعالية وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها. ويتكون البعد الأخير من التنظيم التأملي للانفعالات وتعزيزها ويقصد قدرة الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها وفقاً للانفعالات الذاتية من أجل فهم تلك المشاعر وتطوير النمو الانفعالي للفرد. (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000)

كذلك فقد حدد بارون Bar-On خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي، البعد الأول البعد الشخصي ويتكون من الوعي الذاتي بالانفعالات والتوكيد واعتبار الذات وتحقيقها واستقلاليتها، والبعد الثاني يتناول العلاقة بين الفرد والآخرين ويتكون من التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والقدرة على بناء العلاقات الشخصية. أما البعد الثالث فعن التكيف ويتكون من القدرة على التحقق من صدق الانفعالات والمرونة والقدرة على حل

المشكلات. ويعرض البعد الرابع 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). كما حدد تشبمان (Chapman,2001) خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: القدرة على إدراك الذات، والانفعالات الصادرة عنها، والقدرة على تحفيز الذات: ويقصد بها الدافعية والقدرة على إدارة الانفعالات، والسيطرة عليها، والقدرة على إدارة العلاقات والمهارات الاجتماعية (Chapman,2001).

وعلى الرغم من المعلومات القليلة المتوافرة عن الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين، والمتفوقين المراهقين إلا أن هناك الكثير من المعلومات المعروفة عن خصائصهم الانفعالية، فعلى سبيل المثال فهم يتصفون بالحساسية الزائدة، والتعاطف الاستثنائي مع الآخرين. كما يتصفون بعدم قدرتهم على دمج انفعالاتهم وقدراتهم المعرفية بأسلوب يجعلهم قادرين على التفاعل بنجاح مع البيئة المحيطة بهم، مما قد يجعلهم يواجهون خبرات انفعالية سلبية مثل الشعور بالذنب، والاكنتاب والشعور بعدم الكفاية، والشعور بالخوف، وبالتالي صعوبة التكيف مع البيئات الجديدة، والشعور بالوحدة (Woitaszewski, et al, 2004).

ونتيجة للخصائص الانفعالية السابقة، والتفاوت في النمو الانفعالي والمعرفي، فقد يحتاج الموهوبون والمتفوقون إلى العديد من خدمات الإرشاد التربوي، والنفسي، والتي تتطلب معالجة عدد من المشكلات التي تواجههم، والتي تتمثل في المشكلات المدرسية، وتتضمن المشكلات المعرفية أو الأكاديمية التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجال التربوي. ويمكن حصرها في مشكلات العلاقة بين الطلبة الموهوبين، والمتفوقين والمعلمين أو إدارة المدرسة (القذافي، ١٩٩٦). ومشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين مع زملائهم في المدرسة، وعدم توافر البرامج المناسبة لهم، وعدم تحدي محتويات المنهاج لقدراتهم لأنها مصممة في الأصل للطلبة العاديين. كذلك المشكلات الاجتماعية والتي تتضمن مشكلات العلاقات مع الأسرة والرفاق، وضعف المهارات الاجتماعية والميل للعزلة والوحدة، وأحياناً الشعور بالاعتزاز، والمشكلات الأسرية (شقيير، ١٩٩٨).

ومن المشكلات الأخرى التي تواجه هؤلاء الطلبة المشكلات الانفعالية والتي من أهمها الحساسية الزائدة والحدة الانفعالية، والسعي للكمال أو البحث عن المثالية (المحاسنة، ٢٠٠١). ومن المشكلات الأخرى التي تواجه الموهوبين المشكلات المهنية، وتتمثل في صعوبة اختيار المهنة أو الاختصاص، وذلك لتعدد الخيارات بعد إنهاء المرحلة الثانوية بسبب تنوع القدرات، والاهتمامات، وقلة برامج الإرشاد المهني الموجهة إليهم.

أما المشكلات الصحية فتتضمن عادة الإصابة بالأمراض التي يعاني منها أفراد المجتمع وفقدان الشهية، والأرق واضطرابات النوم. وتتلو مشكلات الموهوبين والمتفوقين السابقة على شكل مجموعة من الحاجات الإرشادية يمكن حصرها في الحاجات العقلية أو المعرفية والتي من أهمها الحاجة إلى فهم المعلومات،

والاحتفاظ بها، وتذكرها بسرعة والحاجة إلى معالجة المعلومات، وربط الأفكار، وتحليلها. ومن الحاجات الأخرى للموهوبين الحاجات الانفعالية وتتضمن الحاجة إلى الوعي بالذات، وإدراك الاختلاف بينه، وبين الآخرين. والحاجة لاستثارة العواطف أو الانفعالات والحاجة إلى الثقة بالنفس، وتكوين مفهوم ذات مرتفع والحاجة للتكيف العالي مع النفس والآخرين، والحاجة للتوازن بين القدرات العقلية والانفعالية (ويب وآخرون، ١٩٨٥). أما الحاجات الاجتماعية فتتضمن الحاجة للتفاعل الاجتماعي الفعال مع الآخرين والحاجة إلى تحقيق الذات. والحاجة لتطوير مهارات قيادية تساعد على التفاعل الاجتماعي بكفاءة عالية، والحاجة إلى معالجة المشكلات الاجتماعية المتمثلة في علاقته مع أسرته أو مع زملائه أو معلميه. والحاجة للمشاركة في برامج الخدمة المجتمعية (ويب وآخرون، ١٩٨٥، King, 2003, Chan, 1986, Perrone, 2005).

٢- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي، و الحاجات والمشكلات الإرشادية مما قد يسمح بتطوير برامج إرشادية، وتدريبية، تأخذ بعين الاعتبار جوانب الذكاء الانفعالي وعلاقته بحاجات الطلبة الموهوبين ومشكلاتهم من حيث القوة والضعف. وبالتالي العمل على تطوير المهارات الانفعالية التي يظهر فيها الطلبة الموهوبون ضعفاً واضحاً، والتي قد يحتاجونها للتعامل مع المشكلات، والحاجات المختلفة لذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

٢-١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأذكياء انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين غير الأذكياء انفعالياً في تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية؟

٢-٢- هل توجد ارتباطات دالة بين درجة الذكاء الانفعالي والحاجات والمشكلات الإرشادية عند الطلبة الموهوبين والمتفوقين؟.

٢-٣- ما مقدار التباين في درجة الذكاء الانفعالي الذي يمكن تفسيره بدرجات قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية لدى أفراد الدراسة؟

٣- أهداف الدراسة:

٣-١- تعرّف طبيعة الفروق بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأذكياء انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين غير الأذكياء انفعالياً المتلتحقين في المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين.

٣-٢- تعرّف طبيعة العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي والحاجات الإرشادية عند الطلبة المتفوقين.

٣-٣- محاولة تفسير التباين في درجة الذكاء الانفعالي باستخدام الدرجات على قائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية.

٤- أهمية الدراسة:

أسهمت عوامل عدة في زيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي، 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 إلى التكيف الذي يركز على النشاطات المعرفية والأفعال،، لذلك ازداد الاهتمام بمهارات الذكاء الانفعالي لأنها مهمة لجميع الطلبة دون استثناء، فهي تساعدهم على التكيف والتغلب على المشكلات وتطوير فعاليتهم الذاتية، وتحسين أدائهم في مجالات التعلم والتعليم، والوظيفة، وبالتالي تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وتمكنهم من مواجهة المشكلات الانفعالية والاجتماعية. وعلى وجه التحديد تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

٤-١- على مستوى الدراسات، والأبحاث العربية والأردنية، يوجد القليل من الدراسات التي تناولت دراسة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين ولاسيما في البيئات التي تمارس العزل مثل المدارس الخاصة و المراكز الريادية، لذلك فهناك حاجة للمزيد من المعلومات التي قد تكون مهمة في فهم وتفسير الذكاء الانفعالي، والنمو الانفعالي، والخصائص الانفعالية للطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمثل هذه البرامج.

٤-٢- تمثل هذه الدراسة محاولة جادة لتعريف الذكاء الانفعالي، وعلاقته بالحاجات والمشكلات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، مما قد يسهم في فهم هذه المشكلات وعلاجها ويساعدهم على التوافق النفسي، والانفعالي، والاجتماعي، وبالتالي إشباع حاجاتهم الإرشادية.

٥- مصطلحات الدراسة:

٥-١- الطلبة الموهوبون والمتفوقون:

في الدراسة الحالية هم الطلبة الملتحقون بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، والذين يتم اختيارهم وفق شروط تحددها وزارة التربية والتعليم.

٥-٢- الذكاء الانفعالي:

مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تشمل الوعي الذاتي والسيطرة على الاندفاعات والمثابرة والحماس والتعاطف والتي يؤثر انخفاضها على تفكير الأفراد ونجاحهم المهني، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بمقياس الذكاء الانفعالي.

٥-٣- المشكلات والحاجات الإرشادية:

الحاجات والمشكلات الإرشادية هي المشكلات التي تواجه الطلبة في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية والتربوية والمهنية مما يجعل الطلبة بحاجة إلى المساعدة من الآخرين، ربما يساعدهم على التكيف مع أنفسهم ومجتمعهم ومع بيئتهم المدرسية. وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بقائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية.

٦- محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مدرستين من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، لذلك تتحدد إمكانية

تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً لنوعية الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والنفسية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في تلك المدارس. وفقاً لنوعية وخصائص أدوات الدراسة ومقاييسها المستخدمة.

٧- الدراسات السابقة:

نظراً لحدائثة الاهتمام في البحث في موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بالحاجات الإرشادية وارتباطه بها، ومدى تفسير الذكاء الانفعالي للتباين في المشكلات والحاجات الإرشادية بشكل مباشر، لم يجد الباحث دراسة تتناول هذه الجوانب، وسنعرض لبعض الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين وعلاقته ببعض المشكلات العائلية والضغط النفسي والصحة النفسية والتكيف النفسي، والسمات الشخصية.

٧-١- الدراسات العربية:

وأجرى القادر (Alkhadher, 2007) دراسة هدفت إلى فحص الارتباط بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية، وتكونت العينة من ١٩١ طالباً كويتياً من طلبة علم النفس، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط ضعيف بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية، كما أشار تحليل الانحدار إلى أن إدارة الانفعالات والوعي بالذات فسرا معظم التباين في الصحة النفسية مقاسة باختبارات الشخصية.

أما في ما يخص المشكلات والحاجات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين فقد قامت أبو جريس (١٩٩٤)، بدراسة هدفت إلى معرفة على الحاجات، والمشكلات الإرشادية بين الطلبة المتميزين، وغير المتميزين. على عينة قوامها (٣٢٧) طالباً وطالبة متميزين في عمان والسلط، وبالإضافة لعينة مكافئة من غير المتميزين. وأشارت النتائج إلى أن المشكلات الانفعالية وأوقات الفراغ لدى الطالبات المتميزات من أكثر المشكلات الانفعالية للطلاب المتميزين. كما أن المشكلات الأسرية والاجتماعية للطلبة المتميزين أكثر منها لدى الطالبات المتميزات. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين بالمشكلات الدراسية والصحية.

ومن الدراسات الأخرى في مجال الحاجات والمشكلات الإرشادية للطلبة الموهوبين الدراسة التي أجراها المحاسنة (٢٠٠١) والتي هدفت للكشف عن حاجات الطلبة المتميزين الملتحقين ببرامج المتميزين في الأردن ومشكلاتهم. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٩٩ طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر والأول الثانوي منهم ٧٥٣ من الطلبة الملتحقين ببرامج المتميزين. و٧٤٦ من غير المتميزين، وأشارت النتائج إلى أن أهم حاجات الطلبة المتميزين ومشكلاتهم هي مناقشة الكمال والمماثلة والمواد الدراسية غير المتحدية لقدراتهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الحاجات والمشكلات الإرشادية بين الطلبة المتميزين والعاديين ولصالح العاديين في الخوف من الفشل وعدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، والإحساس بالإحباط والعجز عن التغيير والافتقار للقدرة على اتخاذ القرار ومفهوم الذات، أما بالنسبة لحاجات مناقشة الكمال والمواد الدراسية غير المتحدية فكانت لصالح المتميزين. كذلك أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين

الذكور المتميزين والإناث المتميزات ولصالح الذكور في حاجات ومشكلات عدم تفهم الوالدين لحاجتهم الشخصية، والإحساس بالإحباط والعجز عن التغيير، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في مشكلة مناشدة الكمال.

٧-٢- الدراسات الأجنبية:

أجرى تشان (Chan, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإبداع المدرك ذاتياً والمشكلات العائلية، والذكاء الانفعالي للموهوبين الصينيين. وتكونت عينة الدراسة من ٢١٢. وبينت نتائج الدراسة أن المشكلات العائلية، والذكاء الانفعالي لهما يؤثران تأثيراً مباشراً ومنفصلاً في الإبداع المدرك ذاتياً، كما بينت النتائج أن المشكلات العائلية يمكن تفاعل أو تتنبأ ببعض عناصر الذكاء الانفعالي.

كذلك أجرى إكستريما وآخرون (Extremera, et al., 2007) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي المدرك مقياساً بمقياس السمات الشخصية والمزاج من خلال بعدي التفاوض والتشاؤم وعلاقته بالتكيف النفسي ولاسيما فيما يتعلق بالضغط النفسي المدرك والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين تكونت من (٤٩٨) مفحوصاً. وبالإضافة إلى ذلك حاولت الدراسة إلى معرفة المدى الذي يفسر به الذكاء الانفعالي الرضا عن الحياة والضغط النفسي في عينة الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات دالة بين المزاج والسمات الشخصية ولاسيما في بُعدَي التشاؤم والتفاعل والتي لها علاقة مباشرة في الرضا عن الحياة والضغط النفسي، بينما لم تظهر نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والتشاؤم والتفاعل. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود دلالة للانفعالات والمزاج من خلال التنبؤ بالضغط النفسي والرضا عن الحياة. كما أجرى ريس وآخرون (Reis, et al., 2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تنبؤ الذكاء الانفعالي بالفروق الفردية في العلاقات الاجتماعية بين الطلبة. وتكونت العينة من (٦٤) مفحوصاً وأشارت النتائج إلى قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة.

كما أجرى شات وآخرون (Schutte, et al., 2007) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والصحة النفسية، و العقلية و الجسمية، وتكونت العينة من ٧٨٩٨ مفحوصاً. وأشارت النتائج إلى ارتباط الذكاء الانفعالي المرتفع بالمفحوصين الذين يتمتعون بصحة عقلية ونفسية وجسمية أفضل. كما أشارت النتائج إلى ارتباط الذكاء الانفعالي بالصحة العقلية بشكل أعلى من الصحة النفسية والجسمية.

كما أجرى ماير وآخرون (Mayer, et al., 2001) دراسة هدفت إلى معرفة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وتكونت عينة الدراسة من ١١ مفحوصاً من الطلبة المراهقين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر قدرة على تحديد انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، كما أنهم يستخدمون المعلومات التي يحصلون عليها في توجيه أفعالهم، كما أنهم أكثر قدرة على مقاومة ضغوط الرفاق.

كذلك أجرى كل من (Woitaszewsky & Aalsma, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى

إسهام الذكاء الانفعالي في النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي للطلبة المراهقين المتفوقين باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) مفحوصاً من الطلبة المتفوقين المراهقين. وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن الذكاء الانفعالي لا يسهم بشكل دال في التكيف النفسي والنجاح الأكاديمي معرفة لهؤلاء الطلبة، وأقترحت الدراسة إجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة لافتقار الاتساق بين الدراسات في هذا الجانب.

ومن خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة واستعراضها، وأدب الموضوع المرتبط بالذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والمتفوقين يتبين أن نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى وجود ارتباط واضح بين الصحة النفسية والذكاء الانفعالي عند الموهوبين والمتفوقين.

٨- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

٨-١- منهجية الدراسة: استخدم في هذا البحث أسلوب البحث الوصفي والارتباطي .

٨-٢- المشاركون في الدراسة (أفراد الدراسة):

أرسلت ٤٠٠ نسخة من مقياسي الذكاء الانفعالي وقائمة تقدير الحاجات و المشكلات الإرشادية إلى طلبة مدرستي الملك عبد الله لثاني للتميز في مدينتي إربد والزرقاء المشاركين في الدراسة بالتساوي بعد الحصول على الموافقة المبدئية من إدارتي المدرستين على اشتراك طلبتهما في الدراسة، إذ أرسل باحثون ميدانيون بعد تدريبهما على تعليمات الدراسة والهدف منها وقاموا بتوزيع المقاييس على الطلبة الموهوبين، وتوضيح المطلوب منهم بالتنسيق مع مديري المدرستين، وأجاب على المقاييس ٣٥٠ طالباً موهوباً ومتفوقاً فقط حيث بلغت نسبة المقاييس المسترجعة ٨٧,٥٪. لذلك عُدد المفحوصون الذين أجابوا على المقاييس عينة للدراسة. وجمعت البيانات في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق المدرسة (مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع إربد، ومدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع الزرقاء) والصفوف (الصف السابع، والصف الثامن، والصف التاسع) والجنس (الذكور، الإناث)، و الجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق المدرسة والصف والجنس

المجموع	الصف التاسع		الصف الثامن		الصف السابع		الصفوف المدرسة والجنس
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
١٦٩	٢٩	٣٤	٢٥	٢٥	٢٥	٣١	مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع إربد
١٨١	٢٥	٣٢	٢٥	٤١	٢١	٣٧	مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع الزرقاء
٣٥٠	٥٤	٦٦	٥٠	٦٦	٤٦	٦٨	المجموع

٨-٣- أدوات الدراسة:

٨-٣-١- استبانة الذكاء الانفعالي (الملحق رقم ١):

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

- الوعي بالذات self-awareness: ويتضمن الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٥.
 - إدارة العواطف emotional management: ويتضمن الفقرات ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠.
 - الدافعية الذاتية self-motivation: ويتضمن الفقرات ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥.
 - إدارة العلاقات relationship management: ويتضمن الفقرات ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠.
 - تدريب العواطف emotional coaching: ويتضمن الفقرات ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥.
- يجيب المشاركون في الدراسة على الفقرات وفق مدرج ليكرت رباعي كالآتي " دائماً، أحياناً، ونادراً، وأبداً 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 دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جداً، والمتوسطات من ٢-٢،٩٩ لاعتماد الفقرة دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، والمتوسطات الحسابية من ١-١،٩٩ لاعتماد الفقرة دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة، والمتوسطات الحسابية من صفر- ٠،٩٩ لاعتماد الفقرة دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة منخفضة.

٨-٣-٢- صدق الاستبانة:

استخرج السامرائي (٢٠٠٥) دلالات صدق الاستبانة بطريقة صدق المحكمين بعد ترجمتها للغة العربية، إذ عرضت فقرات الاستبانة على لجنة من المحكمين المختصين في كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٤-١٨). والذين أظهروا اتفاقاً عالياً على الفقرات. وبناء على ذلك يمكننا القول أن رأي الخبراء والمختصين وذوي الخبرة يُعدُّ مؤشراً على صدق ما يراد قياسه في الأداة.

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

٨-٣-٢-١- صدق المحتوى:

وجرى ذلك من خلال عرض فقرات الاستبانة على لجنة من المحكمين المختصين 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 جداً، لذا أجريت تعديلات لغوية طفيفة على بعض فقرات الاستبانة.

٨-٣-٢-٢- 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 (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة، وبين الأداء على أبعادها

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

* دالة عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$

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

٨-٣-٣- ثبات الاستبانة:

ليبيان ثبات الاستبانة قام السامرائي (٢٠٠٥) بحساب معاملات ارتباط بيرسون لجميع الفقرات الـ(٢٥) ضمن مجالات الخمسة، ومعاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية حيث كانت الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ما عدا الفقرة (١٥) وهذا يعزز ارتباط الفقرات بمجالاتها، وارتباطها بالدرجة الكلية، وهذا يشير إلى نوع من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، ويظهر انتماء الفقرات إلى مجالاتها، وفق معادلة كرونباخ الفا يعني ثبات المقياس. والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

معاملات ارتباط فقرات الاختبار ضمن مجالاتها في الاختبار (تمايز الفقرات)

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

* دالة عند مستوى $\alpha = 0,01$

أما في الدراسة الحالية فقد استخرج الباحث ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاستبانة إذا 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, ٥٦٨, ٧١. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة، وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

٨-٤- قائمة تقدير المشكلات الإرشادية والحاجات الإرشادية:

استخدم الباحث أيضاً في هذه الدراسة قائمة تقدير المشكلات الإرشادية والحاجات الإرشادية التي قام ببنائها حمدي (حمدي، ١٩٩٨، الأشهب، ١٩٩٨)، وهي من المقاييس الشائع استخدامها من المرشدين التربويين في الأردن. والتي تهدف إلى قياس الحاجات الإرشادية والمشكلات السلوكية لدى الطلبة. وتتكون من ٥٠ فقرة موزعة على ستة أبعاد كالتالي:

- المشكلات الجسمية: وتتضمن الفقرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٣٤، ٤٢، ٤٣.
 - المشكلات الدراسية: وتتضمن الفقرات (٨، ٩، ١١، ١٠، ١٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩.
 - المشكلات الانفعالية: وتتضمن الفقرات (١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢، ٢١، ٢٣، ٤٨.
 - المشكلات الأسرية: وتتضمن الفقرات (٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٤٤، ٤٥.
 - مشكلات العلاقات الاجتماعية: وتتضمن الفقرات (١٩، ٢٢، ٣٢، ٤٦، ٤٧، ٥٠.
 - مشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت: وتتضمن الفقرات (٣٣، ٤٠، ٤١، ٤٩.
- ويستخدم مقياس ليكرت من خمسة بدائل هي: لا أعاني من هذه المشكلة، أعاني من هذه المشكلة بدرجة بسيطة، أعاني من هذه المشكلة بدرجة متوسطة، أعاني من هذه المشكلة بدرجة شديدة، أعاني من هذه المشكلة بدرجة جداً. وبالقيم التالية على التوالي: صفر، ١، ٢، ٣، ٤.

٨-٤-١- دلالات الصدق:

استخرجت دلالات الصدق بطريقة صدق المحكمين إذ عرّضت الأداة على لجنة من المحكمين والتي تتكون من عشرة محكمين من الحاصلين على درجة الدكتوراه في الإرشاد والصحة النفسية وعلم النفس التربوي من الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت والمرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم. وذلك للحكم على ملاءمة فقراته لمستوى عينة الدراسة و وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها وتمثيلها لمهارات الدراسة التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

٨-٤-٢- ثبات المقياس:

استخرج ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة الإعادة؛ إذ حُسب معامل الثبات بطريقة الإعادة وطُبق الاختبار على ١٥ طالباً من غير عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة نفسها. وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (٠,٧٦). أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات فكانت عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس (ألفا لكرونباخ) فكان (٠,٩٢٧). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

٨-٥- الإجراءات:

- قام الباحث بأخذ موافقة مديري مدرستي الملك عبد الله الثاني للتميز فرع إربد وفرع الزرقاء، ثم طلب من إدارة المدرستين معلومات عن أعداد الطلبة والصفوف الموجودة في المدرستين، وطريقة الكشف المتبعة

في الكشف عن الموهوبين.

- وبعد ذلك حُددت قائمة بأعداد الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين سيشترون في الدراسة.
- ثم وزع المقاييس على الطلبة بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وطلب منهم الإجابة عن فقرات المقياس.
- وأخيراً تم تفرغ المقاييس المسترجعة باستخدام برنامج SPSS تمهيداً لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

٨-٦- المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين باستخدام الوسيط لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي، وقد بلغت قيمة الدرجة الوسيطة ٧٩، وبذلك فإنّ الحاصلين على درجة ٧٩ أو أقل يشكلون المجموعة الأقل ذكاءً انفعالياً، والحاصلين على درجة ٨٠ أو أكثر يشكلون المجموعة الأكثر ذكاءً انفعالياً، كما استخدم تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات في أبعاد قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية بالنسبة لكل بعد والدرجة الكلية، كما استخرجت معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي والدرجات على قائمة الحاجات والمشكلات الإرشادية لكل بعد على جِدّة والدرجة الكلية، وأخيراً أُجري تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي كمتغير تابع والدرجات على الأبعاد الفرعية لقائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية كمتغيرات متنبئة.

٩- النتائج:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. كما تسعى إلى معرفة طبيعة العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي، والحاجات والمشكلات الإرشادية لديهم، كذلك حاولت تفسير التباين في درجة الذكاء الانفعالي باستخدام الدرجات على قائمة تقدير المشكلات، والحاجات الإرشادية. للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً في الدرجات على قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟" حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستويات المختلفة للأبعاد الفرعية للمقياس لدى كل من مجموعتي الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات الإرشادية لدى كل من مجموعتي الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً، والطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	مجموعة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً		المشكلات والحاجات
		الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	
٢٥,٣٩٣	٤٦,٤٦٣	٢٠,١٩٤	٣٣,٤٨٧	الدرجة الكلية
٧,٠٤٦	١٣,٢٢١	٥,٩٩٥	١٠,٠١٩	الجسمية
٦,٦٤٤	١٣,٥١٨	٦,٣٦٦	٩,٩٤٨	الدراسية
٩,٤٠٩	٩,٨٨١	٥,١٣٧	٧,٠٨٩	الانفعالية
٦,١٢١	٥,٩٠٦	٤,٧٣٢	٣,٩٦١	الأسرية
٤,٥٢٢	٥,٠٢٥	٣,٢٤٤	٢,٩٤٨	العلاقات الاجتماعية
٣,٣٩٩	٤,١٤٤	٢,٥٨١	٢,٩٩٣	الاختيار المهني وتنظيم الوقت

ولمعرفة في أي من الأبعاد الفرعية لقائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية (الجسمية والدراسية والانفعالية والأسرية والعلاقات الاجتماعية و الاختيار المهني وتنظيم الوقت) ظهرت هذه الفروق الدالة إحصائياً وأجري تحليل التباين الأحادي، ويعرض الجدول رقم (٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين لمتغير الذكاء الانفعالي وتأثيره على الحاجات الإرشادية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	التباين	الحاجات الإرشادية
*,٠	٢٧,٠٠٢	١٤٥٦٠,٩٣٨	١	١٤٥٦٠,٩٣٨	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		٢٣٩,٢٥٦	٣٤٨	١٨٧٦٦,٢	داخل المجموعات	
			٣٤٩	٢٠٢٢٢٢,٢	الكلية	
*,٠	٢٠,٢٧٩	٨٨٣,٥٤٩	١	٨٨٣,٥٤٩	بين المجموعات	الجسمية
		٤٣,٥٦٩	٣٤٧	١٥١١٨,٤١١	داخل المجموعات	
			٣٤٨	١٦٠٠١,٩٦٠	الكلية	
*,٠	٢٥,٨٤٤	١٠٩٩,١٣٥	١	١٠٩٩,١٣٥	بين المجموعات	الدراسية
		٥٣٠,٤٢	٣٤٧	١٤٧٥٧,٧٧٦	داخل المجموعات	
			٣٤٨	١٥٨٥٦,٩١١	الكلية	
*,٠	١٩,٥١٢	٦٧٣,٩	١	٦٧٣,٩	بين المجموعات	الانفعالية
		٣٤,٥٣٧	٣٤٨	١٢٠١٩,٠١٧	داخل المجموعات	
			٣٤٩	١٢٦٩٢,٩١٧	الكلية	
*,٠,٠١	١٠,٦٢٠	٣٢٦,٤٢٥	١	٣٢٦,٤٢٥	بين المجموعات	الأسرية
		٣٠,٧٣٨	٣٤٧	١٠٦٦٦,٠٩٠	داخل المجموعات	
			٣٤٨	١٠٩٩٢,٥١٦	الكلية	

*,٠	٢٣,٢٧١	٣٧٣,٠٣٩	١	٣٧٣,٠٣٩	بين المجموعات	العلاقات الاجتماعية
		١٦,٠٣٠	٣٤٨	٥٥٧٨,٤٦١	داخل المجموعات	
		٣٤٩		٥٩٥١,٥	الكلية	
*,٠,٠١	١٠,٦٢	١١٤,٥٠٢	١	١١٤,٥٠٢	بين المجموعات	الاختيار المهني وتنظيم الوقت
		٩,٣٧٦	٣٤٨	٣٢٦٢,٩٥٢	داخل المجموعات	
			٣٤٩	٣٣٧٧,٤٥٤	الكلية	

* (دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = ٠,٠٠$)

يتضح من الجدول السابق وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) لمتغير الذكاء الانفعالي على جميع الحاجات الإرشادية النفسية والاقتصادية والاجتماعية والمعلوماتية والأسرية. فيما يتعلق بالدرجة الكلية على قائمة تقدير الحاجات الإرشادية فتبين النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) لمتغير الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي مؤثر في الحاجات الإرشادية لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً؛ إذ كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (٤٦,٤٦٣)، بينما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (٣٣,٤٨٧) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (٣). أما فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية في الجانب الجسمي فتبين النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) لمتغير الذكاء الانفعالي.

وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي مؤثر في الحاجات الإرشادية في الجانب الجسمي لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، إذ كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (١٣,٢٢١)، بينما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (١٠,٠١٩) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (٣). أما بالنسبة للحاجات الإرشادية الدراسية فتبين النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) لمتغير الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي كان له أثر في الحاجات الإرشادية الدراسية لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، حيث كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (١٣,٥١٨)، أما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (٩,٩٤٨) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (٣).

أما الحاجات الإرشادية في الجانب الانفعالي فبينت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) لمتغير الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي كان له أثر في الحاجات الإرشادية

الانفعالية لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، حيث كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (٩,٨٨١)، بينما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (٧,٠٨٩) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (٣). أما بالنسبة للحاجات الإرشادية في الجانب الأسري فبينت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,0$) لمتغير الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي كان له أثر في الحاجات الإرشادية الأسرية لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، إذ كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (٥,٩٠٦)، بينما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (٣,٩٦١) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (٣).

أما بالنسبة للحاجات الإرشادية في جانب العلاقات الاجتماعية فبينت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,0$) لمتغير الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي كان له أثر في الحاجات الإرشادية في جانب العلاقات الاجتماعية لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، إذ كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (٥,٠٢٥)، بينما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (٢,٩٤٨) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (٣). أما الحاجات الإرشادية في جانب الاختيار المهني وتنظيم الوقت فبينت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,0$) لمتغير الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي كان له أثر في الحاجات الإرشادية في جانب الاختيار المهني وتنظيم الوقت لدى مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين، والتي هي لصالح مجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، حيث كان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً (٤,١٤٤)، بينما كان متوسط أداء مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً (٢,٩٩٣) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (٣).

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد ارتباطات دالة بين درجة الذكاء الانفعالي والحاجات والمشكلات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني". فقد حُسبت معاملات الارتباط بين درجة الذكاء الانفعالي والدرجات على قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة الذكاء الانفعالي والدرجات على قائمة تقدير الحاجات الإرشادية

المتغير	درجة الارتباط
الدرجة الكلية لقائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية	-٠,٣٦٥
المشكلات الجسمية	-٠,٣٣٧
المشكلات الدراسية	-٠,٣٣٦
المشكلات الانفعالية	-٠,٣٢٣
المشكلات الأسرية	-٠,٢٢٦
مشكلات العلاقات الاجتماعية	-٠,٣٦٠
مشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت	-٠,٢١٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الارتباط بين درجة الذكاء الانفعالي كان في جميع الحالات في الاتجاه السالب وكان دالاً إحصائياً بمستوى الفا = ٠,٠٠٥ مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الذكاء الانفعالي والحاجات الإرشادية.

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على: "ما مقدار التباين في درجة الذكاء الانفعالي الذي يمكن تفسيره بدرجات قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية لأفراد الدراسة؟". فقد حسب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لاستقصاء نسبة الذكاء الانفعالي والذي يمكن تفسيره بأبعاد المشكلات والحاجات الإرشادية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) تحليل الانحدار المتعدد باستخدام درجة الذكاء الانفعالي كمتغير تابع والمقاييس للمشكلات والحاجات الإرشادية كمتغيرات متنبئة

الخطوة	المتغير	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	قيمة ف	مستوى الدلالة
	مشكلات العلاقات الاجتماعية	٠,٣٧	٠,١٤	٥٥,٦٦٣	٠,٠٠
	مشكلات العلاقات الاجتماعية + المشكلات الجسمية	٠,٤١	٠,١٧	٣٤,٠٤٢	٠,٠٠

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الدرجة على مقياس مشكلات العلاقة الاجتماعية قد فسرت ٠,١٤ من التباين في الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة، وقد أضافت الدرجة على مقياس المشكلات الجسمية ٠,٠٣ على التباين المفسر، وبذلك فقد فسر المتغيران معاً ٠,١٧ من الذكاء الانفعالي.

١٠- مناقشة النتائج:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً ومجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، إذ جرى توزيع أفراد الدراسة اعتماداً على درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي إلى مجموعتين هما المجموعة الأكثر ذكاءً انفعالياً، والمجموعة الأقل ذكاءً انفعالياً. وقد استخدم الوسيط نقطة قطع Cutpoint، وهذا يعني أن التوزيع السابق

توزيعاً إحصائياً وليس توزيعاً إكلينيكياً بمعنى أن بعض الطلبة الذين صنفوا ضمن الأكثر ذكاءً انفعالياً قد لا يكونون من الأكثر ذكاءً انفعالياً بالمعنى الإكلينيكى، فضلاً عن ذلك تسعى الدراسة لتعرف طبيعة العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي والحاجات والمشكلات الإرشادية لدى هؤلاء الطلبة، كذلك تحاول تفسير التباين في درجة الذكاء الانفعالي باستخدام الدرجات على قائمة تقدير المشكلات والحاجات الإرشادية. وسيتم في ما يلي تفسير وشرح النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

١٠-١- مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بالسؤال الأول، والذي نصه "هل هناك فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الطلبة المتفوقين الأكثر ذكاءً انفعالياً، ومجموعة الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً في الدرجات على قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية في مدارس الملك عبد الله الثاني" وقد استخدم تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة وذلك لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسائية على كل من الأبعاد الفرعية التي تتألف منها قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية. وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$)، لتغير الذكاء الانفعالي على جميع المشكلات والحاجات الإرشادية النفسية والاقتصادية والاجتماعية والمعلوماتية والأسرية وذلك لصالح الطلبة المتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً، وهذا يعني أنه كلما قل الذكاء الانفعالي ازدادت المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويمكن تفسير ذلك في إطار ما أشار إليه عكاشة (2005) حول وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، كما ينسجم ذلك مع ما أشار إليه تشان (Chan, 2005) التي ترى أن العديد من المشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية قد ترتبط بمستوى الذكاء الانفعالي للأفراد (Chan, 2005). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة تشان (Chan, 2005) التي ترى أن المشكلات العائلية يمكن أن تتفاعل أو تتنبأ ببعض عناصر الذكاء الانفعالي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ريس وآخرون (Reis, et al., 2007) والتي أشارت إلى قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة.

١٠-٢- مناقشة نتائج السؤال الثاني: فيما يتعلق بالسؤال الثاني:

والذي نصه "هل توجد ارتباطات دالة بين درجة الذكاء الانفعالي والحاجات والمشكلات الإرشادية عند الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني". فقد حُسبت معاملات الارتباط بين درجة الذكاء الانفعالي والدرجات على قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية، وأشارت النتائج إلى أن الارتباط بين درجة الذكاء الانفعالي والمشكلات والحاجات الإرشادية كان في جميع الحالات في الاتجاه السالب وكان دالاً إحصائياً بمستوى ($\alpha=0,05$)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي والمشكلات الإرشادية. ولعل هذه العلاقة تدعم نتيجة السؤال الأول، إذ انطبقت هذه العلاقة على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الأقل ذكاءً انفعالياً. مما يعني أنه كلما ازدادت المشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية قل الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويمكن تفسير ذلك في إطار

ما أشار إليه (ويب وآخرون، ١٩٨٥) والذي مفاده بأن الأطفال الذين يعيشون في أجواء محرومة من التبادل الانفعالي يتأثر مستوى ذكائهم مما يجعلهم عرضة للمزيد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شات وآخرون (Schutte, et al., 2007) والتي أشارت إلى ارتباط الذكاء الانفعالي المرتفع بالمفحوصين الذين يتمتعون بصحة عقلية ونفسية وجسمية أفضل. كما تتفق مع نتائج دراسة إكستريما وآخرون (Extremera, et al., 2007) والتي أشارت إلى وجود علاقات دالة بين المزاج والسماة الشخصية ولاسيما في بعدي التشاؤم والتفاعل والتي لها علاقة مباشرة في الرضا عن الحياة ومشكلة الضغط النفسي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القادر (Alkhadher, 2007) والتي أشارت إلى وجود ارتباط ضعيف بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية.

١٠-٣- مناقشة نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على أنه: "ما مقدار التباين في درجة الذكاء

الانفعالي الذي يمكن تفسيره بدرجات قائمة تقدير الحاجات والمشكلات الإرشادية لدى أفراد الدراسة؟". فقد حُسب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لاستقصاء نسبة في الذكاء الانفعالي والذي يمكن تفسيره بأبعاد المشكلات والحاجات الإرشادية، وقد أشارت النتائج إلى أن الدرجة على مقياس مشكلات العلاقة الاجتماعية قد فسرت ٠,١٤ من التباين في الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة، وقد أضافت الدرجة على مقياس المشكلات الجسمية ٠,٠٣ على التباين المفسر، وبذلك فقد فسر المتغيران معاً ٠,١٧ من الذكاء الانفعالي.

ويمكن تفسير ذلك بالدور الذي يؤديه غياب مهارات التفاعل الاجتماعي والتي تُعدّ من عناصر الذكاء الانفعالي الرئيسية والتي يؤدي غيابها إلى حدوث المشكلات الاجتماعية، أما بالنسبة للمشكلات الجسمية والصحية فهي تؤثر على انفعالات الشخص ومفهومه لذاته مما يجعله ينظر لنفسه بشكل سلبي وهذا يؤثر على الذكاء الانفعالي لديه، ولكن النسبة التي يفسرها هذان المتغيران من التباين في الذكاء الانفعالي نسبة قليلة، لذا فنحن بحاجة للمزيد من الدراسات للتعرف إلى المتغيرات الأخرى التي تؤدي دوراً مهماً في تفسير هذا التباين. وتختلف نتائج الدراسة الحالية في ما يخص السؤال الحالي مع إحدى نتائج دراسة القادر (Alkhadher, 2007) والتي أشارت إلى أن إدارة الانفعالات والوعي بالذات فسّرا معظم التباين في الصحة النفسية. ومع دراسة إكستريما وآخرون (Extremera, et al., 2007) والتي أشارت تحليل الانحدار المتعدد فيها إلى وجود دلالة للانفعالات والمزاج بالتنبؤ بالضغط النفسي والرضا عن الحياة. كما علينا الإشارة إلى أن الدراسات التي تناولت المشكلات والحاجات الإرشادية مثل دراسة أبو جريس (١٩٩) والمحاسنة (٢٠٠١) بينتا أن المشكلات الانفعالية، والمشكلات الأسرية والاجتماعية من أكثر مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وهذا يؤكد الدور الذي يقوم به الذكاء الانفعالي في الصحة النفسية والعقلية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

١١- المقترحات: يمكن تقديم المقترحات الباحث الخاصة في هذه الدراسة كما يلي:

- ١١-١- 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.
- ١١-٢- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال تدريب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الأخرى على مهارات الذكاء الانفعالي مثل الطلبة المضطربين انفعالياً و وذوي صعوبات التعلم والمعاقين إعاقة عقلية بسيطة وغيرها من هذه الفئات.
- ١١-٣- 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.
- ١١-٤- اعتماد تدريب الطلبة على مهارات الذكاء الانفعالي جزءاً من البرامج التعليمي بحيث يتم اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان تحقيق ذلك.
- ١١-٥- تصميم برامج تدريبية في الذكاء الانفعالي في مرحلة مبكرة من المرحلة الأساسية والتدريب عليها وتدرسيها من خلال المنهاج .

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جريس، فاديا. (١٩٩٤). الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الاحزم، لطف الله علي. (٢٠٠٤)، الحاجات الإرشادية للمتأخرين دراسيا وفق سماتهم الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.
- الأشهب، جواهر. (١٩٩٨). المادة التدريبية في المقاييس والاختبارات: برنامج تدريب المرشدين، المديرية العامة للتدريب التربوي، عمان، الأردن: من منشورات وزارة التربية والتعليم.
- حمدي، نزيه. (١٩٩٨). فعالية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات. بحث مقدم ضمن فعاليات الورشة العربية الثانية للعلوم النفسية، الجمعية السورية للعلوم النفسية بالتعاون مع كلية التربية في جامعة دمشق.
- شقير، زينب محمود. (١٩٩٨). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- المحادين، عثمان عبد اللطيف عبده. (٢٠٠٤). الوضع النفسي للطلبة المتميزين قبل تسجيلهم في مدرسة المتميزين وبعده: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- المحاسنة، عبد الرحيم فاضل سلمان. (٢٠٠١). حاجات ومشكلات الطلبة المتميزين والمتفوقين ببرامج المتميزين في الأردن مقارنة مع الطلبة المتميزين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Alkhadher, O. (2007). Emotional Intelligence and Psychological Health in a Sample of Kuwaiti College Students. *Perceptual & Motor Skills*,104(3), 923-936.
- Barchard, K. A.(2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational & Psychological Measurement*, 63(5), 840-859.
- Barnard, L. & Olivarez, A.(2007). Self-Estimates of Multiple, g Factor, and School-valued Intelligences. *North American Journal of Psychology*, 2007, 9 (3), 501-510.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 , 13-25.
- Bastian, V. A.; Burns, N. R.& Nettelbeck, T. (2005).Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality & Individual Differences*, 39 (6) 1135-1145.
- Bigelow, D. (2007). The Other Kind of Smart: Boost Your Emotional Intelligence for Greater Power and Joy at Home, Work, and Play. *Library Journal*, 132(19), 68-68.
- Books.
- Caruso, David R. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131-137.
- Chan, D. W. (2003).Dimensions of Emotional Intelligence and their Relationships with Social Coping among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth & Adolescence*, 32 (6). 409 - 418.
- 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. (2005).Emotional Intelligence, Social Coping, and Psychological Distress among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16 (2), 163 -178.
- Chapman, M. (2001). *The Emotional Intelligence, Management Emotional Intelligence*. Pocket Books LTD Hampshire, UK
- El Hassan, K. ; El Sader, M. (2005). Adapting and Validating the BarOn EQ-i:YV in the Lebanese Context. *International Journal of Testing*. 5(3), 301-317.
- Extremera, N.; Durán, A. & Rey, L. (2007).Perceived Emotional intelligenceand dispositional optimism –pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality & Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- Furnham, A.& Christoforou, I. (2007).Personality Traits, Emotional Intelligence, and Multiple Happiness. *North American Journal of Psychology*, 9 (3) ,439-462.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Batman.
- King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice- Exceptional Students. *Council For Exceptional Children*, 16-20.
- Lewkowicz, A. B. (2007). Teaching Emotional Intelligence: Strategies and Activities for Helping Students Make Effective Choices. *School Library Journal*, 53, 81-81.
- 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.
- Mavroveli, S.; Petrides, K. V.; Rieffe, C. ; Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mayer, J. D. Salovey, P. & Catuso, D. R. (2001). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, as Mental Ability, Chapter in: Bar-On, R. & Parker J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models Of Emotional Intelligence In Sternberg R. J. (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*. New York: Basic Books.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective Impact of Acceleration and ability grouping: recommendations for best Practice. *Gifted child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Reis, D. L.; Brackett, M. A. ; Shamosh, N. A.; Kiehl, K. A.; Salovey, P. & Gray, J. R. (2007). Emotional Intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *NeuroImage*, 35(3), 1385-1391.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 281-285.
- Schutte, N. S.; Malouff, J. M.; Thorsteinsson, E. B.; Bhullar, N.; Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality & Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Woitaszewski, S. A. & Aalsma, M. 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.