291
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

د. عبداللطيف عبدالكريم المومني
قسم العلوم التربوية- كلية بنات إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

د. عبداللطيف عبدالكريم المومني
قسم العلوم التربوية- كلية بنات إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وإلى معرفة أثر متغيرات التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم والنوع في الذكاء الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طلاب ، منهم (١٧٦) طالباً و(٢٢٩) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق على العينة مقياس الذكاء الانفعالي.

ولقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– إن أداء الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وعلى أبعاد الذكاء الانفعالي يقع في المستوى المتوسط، باستثناء بعد التعاطف إذ كان أداء الطلبة يقع في المستوى المرتفع.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم(علمي، أدبي)، والنوع أو تعزى للتفاعل بين هذه المتغيرات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد التعاطف تعزى للنوع لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات تعزى للتفاعل بين نوع الطالب والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، المرحلة الثانوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٤/٨م

The Emotional Intelligence for the Secondary Stage Students in Light of Some Variables

Dr. Abdel Lattef A. Momani
Arbid University College
Al-Balgaa Applied University

Abstract

The present study aimed at identifying the emotional intelligence level of the secondary stage students in Jordan and to know the effects of gender, education type and academic achievement variables in the emotional intelligence. The study sample consisted of (405) students: (176) were males and (229) were females from the secondary stage in Irbid .An emotional intelligence test was applied on the sample to fulfill the study aims.

The study attained the following results:

- The student's performance on the emotional intelligence scale and its dimensions were in the average level, except the sympathy dimension which was in the high level.
- There were no statistically significant differences in the student's degrees about the emotional intelligence test attributed to the variables, the academic
- There were no statistically significant differences in the students degrees attributed to the gender and for female favor.
- There were statistically significant differences in the student's degrees about the passions organization in favor of the high and middle acquisition students comparing with the low acquisition students.
- There were statistically significant differences in the students degrees about the passions organization attributed to the interaction between the student's gender and the academic acquisition.

Key words: emotional intelligence, secondary stage.

الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

د. عبداللطيف عبدالكريم المومني
قسم العلوم التربوية- كلية بنات إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة

تؤدي الانفعالات دوراً حاسماً في حياة الفرد، فهي جانب رئيس من جوانب شخصيته، وتختلف الانفعالات من شخص إلى آخر باختلاف طبيعة الفرد وسلوكه، فمن الأفراد من هو ناضج انفعالياً إذ يتمتع بالقدر الكافي من النضج الذي يمكنه من التكيف مع الآخرين حوله، ومنهم من لا يمتلك القدرة والنضج الانفعالي مما ينعكس على تكيفه وتوافقه مع أفراد محيطه الاجتماعي.

تعدّ الانفعالات من ضروريات الحياة اليومية للفرد، فهي تقود الإنسان، وتوجه قدراته وتتحكم بقراراته، لذلك فإن من الضروري جداً توافر قدر كاف من الذكاء الانفعالي لدى الفرد ليتمكن من تكوين قيم أساسية ومهمة تساعده على النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، من هنا أتى الشعار القائل "إذا كان الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، فإن الذكاء الانفعالي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة والارتقاء بها نحو الأفضل" (ازوباردي، ٢٠٠١، ص٢٥).

إن القاعدة الأساسية في الذكاء الانفعالي تتضمن معرفتنا بانفعالاتنا، واستخدامها لصنع قراراتنا من خلال تعلم طرق التفكير التي تتضمن حل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والذكاء بين الشخصي، وذلك لمساعدة الأشخاص في نقل المهارات الاجتماعية، والشخصية، وتحويلها إلى المواقف الحياتية كأدوات لتعلم طويل المدى، وبذلك يتم تعلم الكفاءة الانفعالية بطريقة مباشرة (Davies, 2000).

ترجع أصول البحث في الذكاء الانفعالي إلى القرن التاسع عشر، ويعدُّ جرينسبان (Greenspan) أول من قدم هذا المفهوم للتراث السيكولوجي، وذلك عندما حاول تقديم أنموذج موحد لتعليم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه (Piagat) في النمو المعرفي، ونظريات التحليل النفسي (Greener, 1998). وقد تطور مفهوم الذكاء الانفعالي في كتابات

سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)، عندما نشرا أول مقالة علمية في مجال الذكاء الانفعالي، وقد تضمنت تلك المقالة أول تعريف له، إذ عُرِّف بأنّه "قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة لتوجيه سلوكه وتفكيره (Salovey & Mayer, 1990, p187).

كما قدم جولمان (Goleman, 1995) أدبيات عن الذكاء الانفعالي في كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي" الذي تناول فيه ما أسماه بالعقل الانفعالي وطبيعة الذكاء الانفعالي والمجالات التي لها دور فيها ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً إلى الذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية، وأشار جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة.

ويعدّ مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة في علم النفس، إذ ما زال يكتنفه بعض الغموض فهو مرتبط بالنظام المعرفي للفرد والنظام الانفعالي (عثمان ورزق، ٢٠٠١، ص ٣٣). إلا أنه تم التوصل إلى مكوناته الأساسية، إذ أشار الأدب السابق إلى أن الذكاء الانفعالي كل مركب من خمسة مكونات أساسية؛ وهي: المعرفة الانفعالية (Emotional Cognitive)، وإدارة الانفعالات (Management Emotions)، وتنظيم الانفعالات (Regulating Emotions)، والتعاطف (Empathy)، والتواصل (Communication Mayer & Salovey, 1990).

إن امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي من العوامل الأساسية التي تحدد نجاحه، إذ إن عناصر الذكاء الانفعالي تعدّ من المتطلبات الأساسية الملحة للنجاح في التعليم والقيادة والسياسية والإرشاد (Kelly & Moon, 1998, p744). كما أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المستمر أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاحاً مهنياً أكثر مقارنة مع نظرائهم من ذوي القدرات المحدودة في الذكاء الانفعالي (Cooper & Sawaf, 1997, p32). وقد توصل مايرز وتاكر (Myers & Tucker, 2005) إلى أن الأشخاص الأذكياء انفعالياً يعملون جيداً مع الآخرين، ويكونون موضع تقدير واحترام؛ لأنهم يعملون على تعزيز وتنشيط الذكاء الانفعالي في مؤسساتهم وأماكن عملهم.

وأكثر ما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي في مرحلة المراهقة إذ إنّ التغيرات الانفعالية والاجتماعية والجسدية والعقلية التي تحصل للمراهقين بحاجة إلى قدرات ذكية خاصة

للتكيف في ضوئها. كما تتميز مرحلة المراهقة بالتناقض الوجداني إذ قد تصل بالمراهق الحال إلى أن يشعر بالتمزق بين الإعجاب والكراهية وبين النفور والإعجاب مما يؤثر سلباً في تكيفه، لذلك يؤدي الذكاء الانفعالي دورا حماسيا في تخفيف وطأة هذه المرحلة ومصاعبها.

وفيما يتعلق بارتباط الذكاء الانفعالي بالنجاح الأكاديمي والتحصيل جاءت نتائج الكثير من الدراسات السابقة متناقضة. ففي دراسة شوتي ومالوف وهل وهاجتير وكوبر وجولدن ودورنهيم (Schutte, Malouff, Hall, Haggetry, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) التي هدفت إلى بيان قوة العلاقة بين متغير الأداء الأكاديمي المدرسي والدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأداء الأكاديمي لعينة الدراسة ارتبط بالذكاء الانفعالي بمعامل ارتباط بلغ (ر=٠,٣٢). كما أشارت دراسة تابيا (Tapia, 1999) إلى عدم وجود علاقة بين متغير الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي. كما أوضحت دراسة ويتاوزكي (Woitazwski, 2001) ذلك إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن الارتباط ما بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي ارتباط ضعيف، في حين توصل باركارد (Barchared, 2001) إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالتحصيل الأكاديمي. وأشارت نتائج دراسة كل من لام وكربي (Lam & Kirby, 2002) إلى أن الذكاء الانفعالي ككل وكتنظيم للانفعالات له قدرة تفسيرية للأداء المعرفي وللتحصيل الأكاديمي أكثر من الذكاء العام.

أما دراسة الخوالدة (٢٠٠٣)، فقد هدفت إلى بيان أثر برنامج تعليمي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة، منهم (٦٠) طالباً، و(٦٠) طالبة، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل في مستوى الفهم والاستيعاب، وفي المهارات العقلية العليا تعزى إلى البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة كل من باركر وكرك وبارنهارت وهارس وماجسك ووود وبوند وهوجن (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majesk, wood, Bond & Hogan, 2004) إلى بيان قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦٧) طالبة من إحدى مدارس ألاباما (Aubuma)، واستخدمت الدراسة قائمة بار- أون للذكاء الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى أن التفوق الأكاديمي ارتبط بدرجة قوية جداً مع الذكاء الانفعالي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٨).

أما فيما يتعلق بالفروق بين النوعين في الذكاء الانفعالي، فقد أشارت دراسة الهنائي(٢٠٠٢)

إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في عاملين من عوامل الذكاء الانفعالي وهما الشفقة والوعي الذاتي، في حين أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين النوعين في عامل التناغم. كما أشارت الدراسات إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في القدرة على إدراك الانفعالات (Mayer & Geher, 1996) وهذا ما أكده كنج (King, 1999) إذ أشارت نتائج دراسته إلى تفوق الإناث على الذكور في كافة أبعاد الذكاء الانفعالي، في حين أشارت دراسة بيللتري (Pellitteri, 1999) إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع.

أما دراسة فان روي والونسو وفسوسفارن (Van Roy, Alonso & Viswesvaran, 2005) فقد هدفت إلى معرفة الفروق الجماعية في الذكاء الانفعالي حسب متغير النوع والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبة و(٥٩) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات حققن درجات أعلى من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي، وكانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية.

يلاحظ من عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، وجود تناقض واضح في نتائجها، إذ أشارت دراسات (Tapia, 1999؛ الخوالدة، ٢٠٠٣؛ Woitaszowski, 2001) إلى عدم وجود علاقة بين متغيري الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، في حين أشار بعضها الآخر (Barchard, 2001 ؛ Lam & Kirby, 2002, Parker et al., 2004, Schutte et al. 1998) إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين متغير الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي.

من هنا جاءت الدراسة الحالية محاولة الوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، وكذلك الكشف عن أثر التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم والنوع في الذكاء الانفعالي.

مشكلة الدراسة

أشار علماء النفس إلى العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الانفعالية والكفاءة المعرفية(القدرة على التحصيل) من جهة، والعديد من الاضطرابات الانفعالية، من جهة أخرى. من ذلك نجد أن تنمية المهارات الانفعالية تحقق مستوى عالياً من الصحة النفسية مما ينعكس إيجابيً على مفهوم الذات الذي يرتبط إيجاباً بالنجاح الأكاديمي. فقد أظهرت كثير من الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي، يظهرون تميزاً في مجالات أخرى، مما ينعكس على أدائهم داخل المدرسة وخارجها، كالتحصيل العلمي والتوجه نحو النشاطات

والمهام المختلفة، مع بذل الجهد والصبر وتحمل المسؤولية وغيرها من الإنجازات المختلفة.

لقد تضاربت آراء الباحثين فيما يختص بطبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، والنوع، ففي حين يرى بعض الباحثين أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالنجاح الأكاديمي يرى آخرون عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير النوع، ففي حين يرى بعض الباحثين تفوق الإناث على الذكور في بعض مجالات الذكاء الانفعالي، لم يتوصل آخرون إلى وجود فروق بين النوعين في امتلاكهم للذكاء الانفعالي.

ونتيجة لذلك شعر الباحث بضرورة دراسة أثر التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع في الذكاء الانفعالي، وذلك لأهمية هذا الموضوع في هذه المرحلة العمرية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وكذلك بيان أثر التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم الثانوي والنوع في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة هذه المرحلة.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

– تناولها لأحد المفاهيم السيكولوجية الحديثة ـ الذكاء الانفعالي ـ لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦–١٨) سنة. حيث تشكل هذه المرحلة من العمر مرحلة المراهقة المتوسطة، إذ يسعى المراهق فيها إلى الاستقلال، ويرغب في التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به وبخاصة الوالدان، ويستيقظ لدى المراهق في هذه المرحلة الإحساس بذاته وكيانه، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو أنها مرحلة انفعالات عنيفة، ويلاحظ أن تلك الانفعالات في تقلب مستمر، فالمراهق يقوم بحركات وتصرفات لا تشير إلى الاتزان الانفعالي

لذلك ستحاول الدراسة بيان مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة ممن هم في مرحلة المراهقة.

– من المؤمل أن تتمكن الإدارات التربوية، وعلى اختلاف مستوياتها، من الاستفادة من نتائجها من خلال تحسين السياسات التربوية بالنظر إلى طرق تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، واستخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق ذلك، وكذلك صقل شخصية الطلبة وزيادة وعيهم بذواتهم، هذا بالإضافة إلى تنمية ثقتهم بأنفسهم، وذلك لتكوين نظرة إيجابية لذاتهم بما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية بشكل عام.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها ـ حسب علم الباحث ـ من الدراسات الحديثة في البلاد العربية بشكل عام والمملكة الأردنية الهاشمية بشكل خاص، إذ لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر التحصيل الأكاديمي والنوع ونوع التعليم في الذكاء الانفعالي، وهذا يدعم الدراسة إذ يمكن للدراسات المستقبلية الاستفادة منها.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بمجموعة من المحددات من أهمها:

– اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، من ثَمَّ لايمكن تعميم نتائجها إلا على المجتمعات التي لها خصائص مجتمع الدراسة.

– تعتمد دقة النتائج التي تم التوصل إليها على مدى مصداقية إجابات المفحوصين على مقياس الذكاء الانفعالي الذي يعتمد على التقرير الذاتي للمفحوصين أثناء الإجابة على مقياس الذكاء الانفعالي.

التعريفات الإجرائية

الذكاء الانفعالي: هو القدرة على الانتباه والإدراك الحسي للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وتنظيمها، والإدراك الدقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية. والمعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الذكاء الانفعالي المعد لهذه الغاية.

التحصيل الأكاديمي: وهو معدّل علامات الطلبة لجميع المباحث التي درسوها في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ، وذلك بناءً على التقرير الذاتي للطالب نفسه.

نوع التعليم: وهو الفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه المفحوص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية الذين كانوا ملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، البالغ عددهم (٨٤٨٢) طالباً وطالبة موزعين على (٢٨٦) شعبة صفية، منها (١٦٢) شعبة للطالبات، و (١٢٤) شعبة للطلاب.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طلاب، موزعين على (٢٠) شعبة صفية تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية، إذ كانت الشعبة وحدة الاختيار، منهم (١٧٦) طالباً موزعين على (٨) شعب صفية، منها (٤) شعب للفرع العلمي تضم (٧٩) طالباً، و(٤) شعب للفرع الأدبي تضم (٩٧) طالباً، في حين بلغ عدد الطالبات (٢٢٩) طالبة موزعات على (١٢) شعبة صفية، منها (٦) شعب للفرع العلمي تضم (١١٠) طالبة، و(٦) شعب للفرع الأدبي تضم (١١٩) طالبة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع ونوع التعليم.

الجدول رقم (١)
توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

نوع التعليم	النوع	المعدل			المجموع
		أقل من ٦٥٪	من ٦٥-٨٤٪	٨٥٪ فأكثر	
علمي	ذكور	١٤	٤٠	٢٥	٧٩
أدبي	إناث	١٤	٥٢	٤٤	١١٠
	ذكور	٥٤	٢٨	١٥	٩٧
	إناث	٥٥	٤٨	١٦	١١٩
المجموع		١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١). ويتألف المقياس في صورته الأولية من (٦٤) فقرة، تم صياغتها لتصف السلوكات التي تعبر عن الذكاء الانفعالي، وبعد صياغة فقرات المقياس وفحصها من قبل الباحثين، وثلاثة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة المنصورة. بعد ذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي والتدوير المتعامد للعوامل، وأسفر التحليل عن تحديد خمسة عوامل للذكاء الانفعالي، وتم استبعاد (٦) فقرات، ومن ثَمَّ أصبح المقياس في

صورته النهائية مكوناً من (٥٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للمقياس هي:
١. إدارة الانفعالات، ويتكون من (١٥) فقرة.
٢. التعاطف، ويتكون من (١١) فقرة.
٣. تنظيم الانفعالات، ويتكون من (١٠) فقرات.
٤. المعرفة الانفعالية، ويتكون من (١٠) فقرات.
٥. التواصل الاجتماعي، ويتكون من (٩) فقرات.

صدق المقياس

قام الغرايبة (٢٠٠٥) في دراسته بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:
١. صدق المحكمين، قام الباحث بعرض المقياس على أحد عشر محكماً من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والقياس والتقويم في كل من جامعة اليرموك وجامعة الزرقاء الأهلية، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة المقياس للبيئة الأردنية ولتحقيق أغراض دراسته. وبناءً على ملاحظات المحكمين على المقياس، قام بحذف الفقرات التي أجمع على عدم صلاحيتها ثلاثة محكمين فأكثر، وعلى ذلك تم حذف (٦) فقرات، كما تم تعديل صياغة (٢٤) فقرة لغوياً وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٥٢) فقرة.
٢. صدق البناء، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٥٦) طالباً، وذلك لأغراض التحقق من صدق بناء المقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس ككل، ومع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه الفقرة، بعد ذلك تم استبعاد (٩) فقرات كانت معاملات ارتباط درجاتها بدرجة البعد المنتمية إليه، وبالدرجة الكلية للمقياس ضعيفة تراوحت بين (٠,٣٠–٠,٤٢)، وبذلك أصبح المقياس في شكله النهائي مكوناً من (٤٣) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس كما يلي:
١. إدارة الانفعالات، ويتكون من (١٢) فقرة.
٢. التعاطف، ويتكون من (٦) فقرات.
٣. تنظيم الانفعالات، ويتكون من (١١) فقرة.
٤. المعرفة الانفعالية، ويتكون من (٧) فقرات.
٥. التواصل الاجتماعي، ويتكون من (٧) فقرات.

ولأغراض الدراسة الحالية، قام الباحث بعرض الصورة المعدلة من قبل (الغرايبة، ٢٠٠٥) لمقياس الذكاء الانفعالي على (١٠) من أساتذة علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية، من أجل إبداء آرائهم في مناسبة فقراته للمرحلة

الثانوية، واعتبر الباحث اتفاق (٧) محكمين معياراً لدرجة قبول الفقرة ومناسبتها، وحصل الباحث على أغلبية آراء الأساتذة، إذ أجمع أغلبهم على مناسبة المقياس وفقراته لطلبة المرحلة الثانوية.

ثبات المقياس

قام الغرايبة (٢٠٠٥) بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق وهي التجزئة النصفية، وكرونباخ ـ ألفا (Cronbachs alpha)، بوصفه مؤشراً على قياس التجانس الداخلي للمقياس، والمقياس وإعادة المقياس، كمؤشر على ثبات الاستقرار، وكان الفاصل الزمني بين المقياس وإعادة المقياس خمسة عشر يوماً، ويبين الجدول رقم (٢) قيم الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي.

الجدول رقم (٢)
ثبات مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	نوع الثبات		عدد الفقرات
	كرونباخ.ألفا	الإعادة	
إدارة الانفعالات	٠,٦٨	٠,٧١	١٢
التعاطف	٠,٦٩	٠,٧٤	٦
تنظيم الانفعالات	٠,٧٢	٠,٦٤	١١
المعرفة الانفعالية	٠,٥٨	٠,٥٩	٧
التواصل الاجتماعي	٠,٥٣	٠,٧٢	٧
المقياس ككل	٠,٨٦	٠,٧٩	٤٣

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، باستخدام معادلة كرونباخ ـ ألفا للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمقياس بين (٠,٦٥–٠,٨٤)، والجدول رقم (٣) يبين تلك القيم.

الجدول رقم (٣)
معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ـ ألفا

البعد	قيمة معامل الاتساق الداخلي
إدارة الانفعالات	٠,٧٥
التعاطف	٠,٦٧
تنظيم الانفعالات	٠,٧٢
المعرفة الانفعالية	٠,٦٩
التواصل الاجتماعي	٠,٦٥
المقياس ككل	٠,٨٤

وبناءً على ما تقدم من إجراءات التحقق من صدق وثبات المقياس، يمكن القول إن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة مما يبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

كان نمط الاستجابة على فقرات المقياس كالتالي (بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة مرتفعة)، وأعطيت الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي.

وعليه فإن أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس هي (٤٣) وأعلى درجة (١٢٩)، ولبيان مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة تمت قسمة مدى الاستجابة (٣-١=٢) على فئات الاستجابة الثلاث، وكان الناتج (٠,٦٦)، وقد اعتمدت هذه القيمة كطول للفئة التي تحدد مستوى الذكاء الانفعالي، وبذلك تكون مستويات الذكاء الانفعالي كالتالي:

- (١-١,٦٦) ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.
- (١,٦٧-٢,٣٢) ذوي الذكاء الانفعالي المتوسط.
- (٢,٣٣-٣) ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

إجراءات التنفيذ

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي، قام الباحث بإجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- الحصول على موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد لتطبيق دراسته على عينة من مدارسها الثانوية.
- توزيع المقياس على أفراد العينة بنفسه، إذ تم توزيع (٤٢٧) استبانة، وقد تم توضيح الهدف من الدراسة للطلبة، وتوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس، كما أجاب الباحث عن استفسارات الطلبة حول فقرات المقياس.
- بلغ عدد الاستبانات التي استوفت الشروط اللازمة للتحليل (مستكملة الإجابات) (٤٠٥ استبانة، أي ما نسبته (٩٥٪) من الاستبانات الموزعة.
- فرغت الاستبانات وأدخلت جهاز الحاسوب من أجل تحليلها.

متغيرات الدراسة

- التحصيل الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات (أقل من ٦٥٪، من ٦٥٪ إلى ٨٤٪ ، ٨٥٪ فأكثر).

– نوع التعليم: وله فئتان (علمي، أدبي).
– النوع: وله فئتان (ذكور، إناث).
– الذكاء الانفعالي: وله ثلاثة مستويات (١–١,٦٦ ، ١,٦٧–٢,٣٢ ، ٢,٣٣–٣).
وقد تم التعامل مع المتغيرات، التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع كمتغيرات مستقلة، في حين اعتبر الذكاء الانفعالي متغيراً تابعاً.

عرض والنتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟".للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وللمقياس ككل

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (إدارة الانفعالات)	٢,٢١	٠,٣٢٦
البعد الثاني (التعاطف)	٢,٣٦	٠,٣٨١
البعد الثالث (تنظيم الانفعالات)	٢,٢٣	٠,٣١٣
البعد الرابع (المعرفة الانفعالية)	٢,٢٩	٠,٣٣٥
البعد الخامس (التواصل الاجتماعي)	٢,٢٥	٠,٣٤٢
المقياس ككل	٢,٢٥	٠,٢٤٣

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء الانفعالي على المقياس ككل (٢,٢٥)، والانحراف المعياري (٠,٢٤٣)، مما يشير إلى أن أداء عينة الدراسة على المقياس ككل يقع في المستوى المتوسط، ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن أداء عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي كان متقارباً ويقع في المستوى المتوسط من الذكاء الانفعالي باستثناء بعد التعاطف الذي كان مرتفعاً، إذ كان المتوسط الحسابي لبعد إدارة الانفعالات (٢,٢١) ، أما على مجال تنظيم الانفعالات فقد كان المتوسط الحسابي (٢,٢٣).

وكذلك بالنسبة لبعد المعرفة الانفعالية، فقد كان المتوسط الحسابي (٢,٢٩) ، أما بعد التواصل الاجتماعي فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٥) ، في حين يشير الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لبعد التعاطف (٢,٣٦).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟" وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتناول الإجابة في جزأين، يتناول الأول منهما مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

أما الثاني فيتحدث عن مدى اختلاف درجات أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة

نوع التعليم	النوع	التحصيل الأكاديمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	أقل من ٦٥٪	١٤	٢,٢٥	٠,٢٤
		من ٦٥-٨٥٪	٤٠	٢,٢٧	٠,١٢
		أكثر من ٨٥٪	٢٥	٢,٣٢	٠,٢٠
		المجموع	٧٩	٢,٢٨	٠,٢١
	إناث	أقل من ٦٥٪	١٤	٢,٢١	٠,١٦
		من ٦٥-٨٥٪	٥٢	٢,٢٢	٠,٢٨
		أكثر من ٨٥٪	٤٤	٢,٣٢	٠,٢٣
		المجموع	١١٠	٢,٢٦	٠,٢٥
	الكلي	أقل من ٦٥٪	٢٨	٢,٢٣	٠,٢٠
		من ٦٥-٨٥٪	٩٢	٢,٢٤	٠,٢٥
		أكثر من ٨٥٪	٦٩	٢,٣٢	٠,٢٢
		المجموع	١٨٩	٢,٢٧	٠,٢٣

تابع الجدول رقم (٥)

نوع التعليم	النوع	التحصيل الأكاديمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أدبي	ذكور	أقل من ٦٥٪	٥٤	٢,٢٤	٠,٢٠
		من ٦٥-٨٥٪	٢٨	٢,٢٩	٠,١٩
		أكثر من ٨٥٪	١٥	٢,١٤	٠,٣٣
		المجموع	٩٧	٢,٢٥	٠,٢٠
	إناث	أقل من ٦٥٪	٥٥	٢,٢٢	٠,٢٥
		من ٦٥-٨٥٪	٤٨	٢,٢٢	٠,٣٠
		أكثر من ٨٥٪	١٦	٢,٤٠	٠,١٣
		المجموع	١١٩	٢,٢٣	٠,٢٧
	الكلي	أقل من ٦٥٪	١٠٩	٢,٢٣	٠,٢٣
		من ٦٥-٨٥٪	٩٢	٢,٢٥	٠,٢٦
		أكثر من ٨٥٪	١٥	٢,٣١	٠,٢٤
		المجموع	٢١٦	٢,٢٤	٠,٢٤
الكلي	ذكور	أقل من ٦٥٪	٦٨	٢,٢٤	٠,٢١
		من ٦٥-٨٥٪	٧٨	٢,٢٨	٠,٢٠
		أكثر من ٨٥٪	٣٠	٢,٢٩	٠,٢٣
		المجموع	١٧٦	٢,٢٦	٠,٢١
	إناث	أقل من ٦٥٪	٦٩	٢,٢٢	٠,٢٤
		من ٦٥-٨٥٪	١٠٦	٢,٢٢	٠,٢٩
		أكثر من ٨٥٪	٥٤	٢,٣٤	٠,٢٢
		المجموع	٢٢٩	٢,٢٥	٠,٢٦
	الكلي	أقل من ٦٥٪	١٣٧	٢,٢٣	٠,٢٢
		من ٦٥-٨٥٪	١٨٤	٢,٢٥	٠,٢٥
		أكثر من ٨٥٪	٨٤	٢,٣٢	٠,٢٢
		المجموع	٤٠٥	٢,٢٥	٠,٢٤

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن هناك فروقاً ظاهريه بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، أجرى تحليل التباين الثلاثي(3 Way ANOVA) ، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات الدراسة الثلاثة، التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات.

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
نوع التعليم	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠,٢٠٣	٠,٦٥٣
النوع	٠,٠١٣	١	٠,٠١٣	٠,٢٢٦	٠,٦٣٥
التحصيل الأكاديمي	٠,١٤١	٢	٠,٠٧٠	١,٢٠٦	٠,٣٠٠
نوع التعليم × النوع	٠,٠٩٨	١	٠,٠٩٨	١,٦٧٢	٠,١٩٧
نوع التعليم × التحصيل الأكاديمي	٠,٠٣٠	٢	٠,٠١٥	٠,٢٦١	٠,٧٧١
النوع × التحصيل الأكاديمي	٠,٣٠٤	٢	٠,١٥٢	٢,٥٩٩	٠,٠٧٦
نوع التعليم × النوع × التحصيل الأكاديمي	٠,١٦٠	٢	٠,٠٨٠	١,٣٧٢	٠,٢٥٥
الخطأ	٢٢,٩٤٥	٣٩٣	٠,٠٥٨		
الكلي	٢٣,٨١١	٤٠٤			

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثاني، وهو معرفة مدى اختلاف درجات الطلبة على أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة والتفاعل بينها، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجداول من (٧) إلى (١١) تبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد إدارة الانفعالات

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
إدارة الانفعالات	علمي	ذكر	س- =٢,٢٦	٢,١٧	٢,٣٣	٢,٢٤
			ع=٠,٢٧٥	٠,٢٤٩	٠,٢٧٨	٠,٢٧٠
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,١٧	٢,١٦	٢,٢٦	٢,٢٠
			ع=٠,٢٨٢	٠,٣٤٦	٠,٣٥٢	٠,٣٤٢
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٢٢	٢,١٦	٢,٢٩	٢,٢٢
			ع=٠,٢٧٧	٠,٣٠٦	٠,٣٢٧	٠,٣١٤
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٢٨	٢,٠٣	٢,٢٤
			ع=٠,٢٨٧	٠,٣٠٩	٠,٤٦٦	٠,٣٠٧
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧
		أنثى	س- =٢,٢٠	٢,١٤	٢,٣٠	٢,١٨

تابع الجدول رقم (٧)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
إدارة الانفعالات	أدبي	أنثى	ع=٠,٣٥٥	٠,٣٨١	٠,٢٠١	٠,٣٥٨
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٢٢	٢,٢٠	٢,٢١	٢,٢١
			ع=٠,٣٢٢	٠,٣٥٨	٠,٣٢٤	٠,٣٣٧
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٤	٢,٢٢	٢,٢٨	٢,٢٤
			ع=٠,٢٨٣	٠,٢٨٤	٠,٣٢٦	٠,٢٩٠
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٢٠	٢,١٥	٢,٢٧	٢,١٩
			ع=٠,٣٤٠	٠,٣٦٣	٠,٣٢٨	٠,٣٥٠
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٢٢	٢,١٨	٢,٢٧	٢,٢١
			ع=٠,٣١٢	٠,٣٣٣	٠,٣٢٦	٠,٣٢٦
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد إدارة الانفعالات وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
تنظيم الانفعالات	علمي	ذكر	س- =٢,١٩	٢,٣٥	٢,٢٨	٢,٣٠
			ع=٠,٢٣٩	٠,٢٦٦	٠,٣٣١	٠,٢٨٦
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٠٥	٢,١٦	٢,٣٠	٢,٢٠
			ع=٠,٢٣٦	٠,٣٠٦	٠,٣١٨	٠,٣١٣
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,١٢	٢,٢٤	٢,٢٩	٢,٢٤
			ع=٠,٢٤٤	٠,٣٠٣	٠,٣٢٠	٠,٣٠٥
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٣٤	٢,٠٧	٢,٢٧
			ع=٢٥٨	٠,٢٧٣	٠,٣٧٢	٠,٢٧٦
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧
		أنثى	س- =٢,١١	٢,٢٢	٢,٢٥	٢,١٧

تابع الجدول رقم (٨)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
تنظيم الانفعالات	أدبي	أنثى	ع=٠,٣٢٢	٠,٣٧٣	٠,٣٠٨	٠,٣٤٨
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,١٧	٢,٢٧	٢,١٩	٢,٢٢
			ع=٠,٢٩٧	٠,٣٣٩	٠,٣٢٩	٠,٣٥٣
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٢	٢,٣٥	٢,٢٥	٢,٢٨
			ع=٠,٢٥٣	٠,٢٦٨	٠,٣٤١	٠,٢٨٠
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
	الكلي	أنثى	س- =٢,١٠	٢,١٩	٢,٢٩	٢,١٩
			ع=٠,٣٠٦	٠,٣٤٢	٠,٣١٤	٠,٣٣١
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,١٦	٢,٢٦	٢,٢٧	٢,٢٣
			ع=٢,٨٧	٠,٣٢١	٠,٣٢٢	٠,٣١٣
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد المعرفة الانفعالية

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
المعرفة الانفعالية	علمي	ذكر	س- =٢,١٤	٢,١٤	٢,٣٣	٢,٢٤
			ع=٠,٣٧٢	٠,٣٥٠	٠,٣١٥	٠,٣٤٥
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٢٨	٢,٢٩	٢,٤٠	٢,٣٣
			ع=٠,٢٦٠	٠,٣٦٥	٠,٢٧٦	٠,٣٢٢
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٢١	٢,٢٦	٢,٣٧	٢,٢٩
			ع=٠,٣٢٢	٠,٣٥٨	٠,٢٩١	٠,٣٣٤
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٥	٢,٣١	٢,٣١	٢,٢٨
			ع=٠,٣٠٦	٠,٢٩٣	٠,٥٢٩	٠,٣١٢
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧

تابع الجدول رقم (٩)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
المعرفة الانفعالية	أدبي	أنثى	س- =٢,٢٩	٢,٢٦	٢,٤٤	٢,٢٩
			ع=٠,٣٧٣	٠,٣٥٩	٠,٢٢٨	٠,٣٥٧
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٢٧	٢,٢٨	٢,٤٠	٢,٢٨
			ع=٠,٣٤٠	٠,٣٣٣	٠,٣٤٢	٠,٣٣٧
	الكلي	ذكر	ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
			ع=٠,٣٢٠	٠,٣٢٤	٠,٣٤٨	٠,٣٢٧
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٢٨	٢,٢٨	٢,٤١	٢,٣١
			ع=٠,٣٥١	٠,٣٦٠	٠,٢٦٦	٠,٣٤١
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٢٥	٢,٢٧	٢,٣٨	٢,٢٩
			ع=٠,٣٣٦	٠,٣٤٥	٠,٢٩٩	٠,٣٢٥
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد المعرفة الانفعالية وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد التعاطف

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التعاطف	علمي	ذكر	س- =٢,٤٢	٢,٤٢	٢,٣٣	٢,٣٩
			ع=٠,٤٤٧	٠,٣٢٧	٠,٣٨٨	٠,٣٦٧
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٤٨	٢,٣٩	٢,٥٠	٢,٤٤
			ع=٠,٣٢٦	٠,٤٠٧	٠,٤٠٧	٠,٣٩٨
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٤٥	٢,٤٠	٢,٤٤	٢,٤٢
			ع=٠,٣٨٥	٠,٣٧٢	٠,٤٠٥	٠,٣٨٥
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٥	٢,٢١	٢,٢٧	٢,٢٣
			ع=٠,٣٥٧	٠,٣٤٨	٠,٤٨٠	٠,٣٥٦
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧

تابع الجدول رقم (١٠)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التعاطف	أدبي	أنثى	س- =٢,٣٤	٢,٣٥	٢,٦٢	٢,٣٧
			ع=٠,٣٥١	٠,٣٦٠	٠,٢٧٣	٠,٣٧١
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٣٠	٢,٢٩	٢,٥٠	٢,٣١
			ع=٠,٣٧٣	٠,٣٦٠	٠,٣٧٨	٠,٣٧٠
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٨	٢,٣٢	٢,٣٢	٢,٣٠
			ع=٠,٣٨٠	٠,٣٥٢	٠,٣٩٦	٠,٣٦٩
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٣٧	٢,٣٧	٢,٥٢	٢,٤١
			ع=٠,٣٧٦	٠,٣٨٢	٠,٣٨٧	٠,٣٨٥
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٣٣	٢,٣٥	٢,٤٥	٢,٣٦
			ع=٠,٣٧٩	٠,٣٧٠	٠,٣٩٩	٠,٣٨١
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد التعاطف وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد التواصل الاجتماعي

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التواصل الاجتماعي	علمي	ذكر	س- =٢,٢٦	٢,٢٣	٢,٣٤	٢,٢٧
			ع=٠,٢٩٧	٠,٣١٦	٠,٢٩١	٠,٣٠٥
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٢٢	٢,٢٣	٢,٢٥	٢,٢٣
			ع=٠,٢٧٩	٠,٤٠٢	٠,٣٤١	٠,٣٦٢
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٢٤	٢,٢٣	٢,٢٨	٢,٢٥
			ع=٠,٢٨٣	٠,٣٦٦	٠,٣٢٥	٠,٣٣٩
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٢٥	٢,١٧	٢,٢٣
			ع=٠,٣٠١	٠,٣٣٥	٠,٥٩٢	٠,٣٢٩
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧

تابع الجدول رقم (١١)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التواصل الاجتماعي	أدبي	أنثى	س- =٢,٢٤	٢,٢٠	٢,٥٦	٢,٢٥
			ع=٠,٣٤١	٠,٣٦٤	٠,٣٠٥	٠,٣٥٩
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٢٣	٢,٢٢	٢,٤٣	٢,٢٤
			ع=٠,٣٢٠	٠,٣٥١	٠,٤٤٢	٠,٣٤٥
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٢٤	٢,٣١	٢,٢٥
			ع=٠,٢٩٨	٠,٣٢٤	٠,٣٥٠	٠,٣١٨
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٢٤	٢,٢١	٢,٣٠	٢,٢٤
			ع=٠,٣٢٨	٠,٣٨١	٠,٣٥٣	٠,٣٦٠
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٢٣	٢,٢٣	٢,٣١	٢,٢٥
			ع=٠,٣١٢	٠,٣٥٧	٠,٣٥٠	٠,٣٤٢
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على التواصل الاجتماعي وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لكل إبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١٢) يبيّن تلك النتائج.

الجدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين المتعدد الثلاثي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	قيمة التباين المتعدد (ويلكس لامبدا) (Wilk's Lambda)	(ف) المحسوبة	درجة الحرية الفرضية	درجة الحرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
نوع التعليم	٠,٩٨٠	١,٥٩	٥	٣٨٩	٠,١٦٢
النوع	٠,٩٦٣	٢,٩٩	٥	٣٨٩	×٠,٠١٢
التحصيل	٠,٩٣٣	٢,٧٦	١٠	٧٧٨	×٠,٠٠٢
نوع التعليم ×النوع	٠,٩٨٤	١,٢٢	٥	٣٨٩	٠,٢٩٦
نوع التعليم × التحصيل	٠,٩٧٨	٠,٨٦٩	١٠	٧٧٨	٠,٥٦٢
النوع × التحصيل	٠,٩٧٩	٠,٨٣٢	١٠	٧٧٨	٠,٥٩٨
النوع × نوع التعليم × التحصيل	٠,٩٦٧	١,٣٠٥	١٠	٧٧٨	٠,٢٢٣

* ذات دلالة إحصائية

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن قيمة ويلكس لامبدا (Wilk's Lambda) لمتغير النوع (٠,٩٦٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١٢) عند درجات الحرية الفرضية (٥) ودرجات الحرية الخطأ (٣٨٩)، كما يلاحظ أن قيمة ويلكس لامبدا (Wilk's Lambda) لمتغير التحصيل (٠,٩٣٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) عند درجات الحرية الفرضية (٥) ودرجات الحرية الخطأ (٧٧٨).

لهذا تم إجراء تحليل التباين الثلاثي للكشف عن مصدر التباين على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١٣) يبين تلك النتائج.

فيما يتعلق بالبعد الأول «إدارة الانفعالات» يلاحظ من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الانفعالات تعزى لأي من متغيرات الدراسة أو للتفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة.

أما البعد الثاني «التعاطف» فيلاحظ من الجدول رقم (١٣) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٩) لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة (ف) (٦,٩٤٧)، مما يشير إلى أن وجود أثر لنوع الطالب على بعد التعاطف، ويشير الجدول (٧) إلى أن تلك الفروق كانت لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (٢,٤١) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٢,٣٠).

الجدول رقم (١٣)
نتائج تحليل التباين الثلاثي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
إدارة الانفعالات	نوع التعليم	٠,٠٤٢	١	٠,٠٤٢	٠,٤٠٣	٠,٥٢٦
	النوع	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٠٧٩	٠,٧٧٨
	التحصيل	٠,١٠٤	٢	٠,٠٥٢	٠,٤٩٤	٠,٦١١
	نوع التعليم × النوع	٠,١٠٩	١	٠,١٠٩	١,٠٣٦	٠,٣٠٩
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٢٨٠	٢	٠,١٤٠	١,٣٣١	٠,٢٦٥
	النوع × التحصيل	٠,٢٧٦	٢	٠,١٣٨	١,٣٠٩	٠,٢٧١
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٥٢٣	٢	٠,٢٦٢	٢,٤٨٤	٠,٠٨٥
	الخطأ	٤١,٣٨٤	٣٩٣	٠,١٠٥		
	الكلي	٤٢,٨٦٦	٤٠٤			
التعاطف	نوع التعليم	٠,٤٠٢	١	٠,٤٠٢	٢,٨٦٨	٠,٠٩١
	النوع	٠,٩٧٣	١	٠,٩٧٣	٦,٩٤٧	*٠,٠٠٩
	التحصيل	٠,٢٦٨	٢	٠,١٣٤	٠,٩٥٨	٠,٣٨٥
	نوع التعليم × النوع	٠,٢٥٢	١	٠,٢٥٢	١,٧٩٧	٠,١٨١

تابع الجدول رقم (١٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التعاطف	نوع التعليم × التحصيل	٠,٢٥٨	٢	٠,١٢٩	٠,٩٢١	٠,٣٩٩
	النوع × التحصيل	٠,٣٥٥	٢	٠,١٧٧	١,٢٦٧	٠,٢٨٣
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٠٨٠	٢	٠,٠٤٠	٠,٢٨٧	٠,٧٥١
	الخطأ	٥٥,٠٤٩	٣٩٣	٠,١٤٠		
	الكلي	٥٨,٦٢٧	٤٠٤			
تنظيم الانفعالات	نوع التعليم	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,١٥٥	٠,٦٩٤
	النوع	٠,٢٣٥	١	٠,٢٣٥	٢,٥١٨	٠,١١٣
	التحصيل	٠,٨٧١	٢	٠,٤٣٥	٤,٦٦٧	*٠,٠١٠
	نوع التعليم × النوع	٠,١٠٥	١	٠,١٠٥	١,١٢٨	٠,٢٨٩
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٠٢٥٣	٢	٠,١٢٧	١,٣٥٨	٠,٢٥٨
	النوع × التحصيل	٠,٥٧٩	٢	٠,٢٨٩	٣,١٠١	*٠,٠٤٦
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٠٤٢	٢	٠,٠٢١	٠,٢٢٤	٠,٨٠٠
	الخطأ	٣٦,٦٦٣	٣٩٣	٠,٠٩٣		
	الكلي	٣٩,٦٤٧	٤٠٤			
المعرفة الإنفعالية	نوع التعليم	٠,٠٦٧	١	٠,٠٦٧	٠,٥٩٧	٠,٤٤٠
	النوع	٠,٢٤٦	١	٠,٢٤٦	٢,١٩٥	٠,١٣٩
	التحصيل	٠,٥٣٥	٢	٠,٢٦٨	٢,٣٩٢	٠,٠٩٣
	نوع التعليم × النوع	٠,٠٣٧	١	٠,٠٣٧	٠,٣٢٨	٠,٥٦٧
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٠١٦	٢	٠,٠٠٨	٠,٠٧٠	٠,٩٣٣
	النوع × التحصيل	٠,١٣٦	٢	٠,٠٦٨	٠,٦٠٧	٠,٥٤٥
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٠٥٩	٢	٠,٠٣٠	٠,٢٦٥	٠,٧٦٧
	الخطأ	٤٣,٩٦٦	٣٩٣	٠,١١٢		
	الكلي	٤٥,٤٢٥	٤٠٤			
التواصل الاجتماعي	نوع التعليم	٠,٠٢٥	١	٠,٠٢٥	٠,٢١٦	٠,٦٤٣
	النوع	٠,٠٨٠	١	٠,٠٨٠	٠,٦٨٧	٠,٤٠٨
	التحصيل	٠,٣٦٧	٢	٠,١٨٤	١,٥٧٤	٠,٢٠٩
	نوع التعليم × النوع	٠,٣٦٦	١	٠,٣٦٦	٣,١٣٧	٠,٠٧٧
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٢٨	٠,٢٣٨	٠,٧٨٨
	النوع × التحصيل	٠,٢٧١	٢	٠,١٣٦	١,١٦٢	٠,٣١٤
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٥٨٦	٢	٠,٢٩٣	٢,٥١٢	٠,٠٨٢
	الخطأ	٤٥,٨٣٢	٣٩٣	٠,١١٧		
	الكلي	٤٧,١٩١	٤٠٤			

*ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥)

وفيما يتعلق بالبعد الثالث "تنظيم الانفعالات" فيلاحظ من الجدول رقم (١٣) وجود

أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١٠) لمتغير التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ف) (٤,٦٦٧)، مما يشير إلى أن هناك فروقاً في تنظيم الانفعالات تعزى للتحصيل الأكاديمي، وللكشف عن اتجاه الفروق بين المستويات الثلاثة للتحصيل الأكاديمي على بعد تنظيم الانفعالات، استخدم مقياس توكي (Tukey HSD) وكانت النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤)
نتائج مقياس توكي للمقارنات البعدية بين مستويات التحصيل الأكاديمي الثلاثة على بعد تنظيم الانفعالات

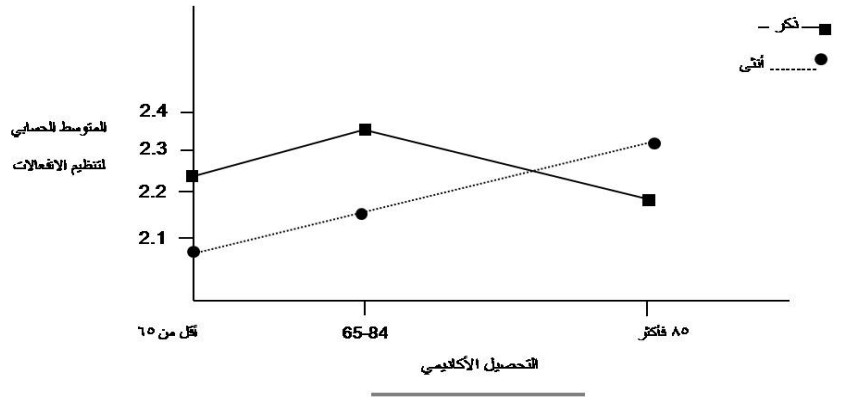
المتوسط الحسابي	التحصيل الأكاديمي	أقل من ٦٥٪	من ٦٥-٨٤٪	٨٥٪ فأكثر
٢,١٦	أقل من ٦٥٪		*	*
٢,٢٦	من ٦٥-٨٤٪			
٢,٢٧	٨٥٪ فأكثر			

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) عند مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض (٢,١٦) مع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المتوسط (٢,٢٦)، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، ونجد تلك الفروق كذلك عند مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض (٢,١٦) مع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المرتفع (٢,٢٧)، مما يشير إلى أن الطلبة في المستويين التحصيليين المتوسط والمرتفع يمتلكون مهارة تنظيم الانفعالات بدرجة أكبر من الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض.

ويشير الجدول رقم (١٣) فيما يتعلق ببعد تنظيم الانفعالات، إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات يُعزى للتفاعل بين نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي، إذ كانت قيمة (ف) (٣,١٠) ودلالتها الإحصائية (= α ٠,٠٤٦).

ولبيان طبيعة تلك الفروق تم رسم شكل التفاعل بين المتغيرين كما هو موضح في الشكل رقم (١).

يلاحظ من الشكل أن تنظيم الانفعالات لدى الطلاب في المستويين للتحصيل الأكاديمي المنخفض والمتوسط أعلى منه لدى الطالبات، في حين يشير الشكل كذلك إلى أن تنظيم الانفعالات لدى الطالبات في المستوى التحصيلي المرتفع أعلى منه لدى الطلاب في ذلك المستوى.



الشكل رقم (١)
شكل التفاعل بين متغير النوع، والتحصيل الأكاديمي وأثره في بعد تنظيم الانفعالات

وفيما يتعلق بالبعد الرابع "المعرفة الانفعالية" يلاحظ من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الانفعالية تعزى لأي من متغيرات الدراسة، أو التفاعل بين تلك المتغيرات.

ويشير الجدول رقم (١٣) كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصاية في البعد الخامس "الاتصال الاجتماعي" تعزى لأي من متغيرات الدراسة، أو التفاعل بين تلك المتغيرات.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أداء الطلبة عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أربعة أبعاد للمقياس وهي: أدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي يقع في المستوى المتوسط للذكاء الانفعالي . حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل (٢,٢٥)، وكانت نسبة الطلبة في المستوى المتوسط تقارب (٥٦٪) من أفراد العينة، وكان المدى للأوساط الحسابية للأبعاد الأربعة يتراوح ما بين (٢,٢١) ولغاية (٢,٢٩)، وكانت نسبة الطلبة في المستوى المتوسط للأبعاد الأربعة تقارب (٥٥٪) من أفراد العينة.

ويفسر الباحث وقوع معظم أفراد العينة في المستوى المتوسط للذكاء الانفعالي وللأبعاد

الأربعة بمدى العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي التي أشار إليها الأدب التربوي والنفسي في هذه المرحلة (Kelly & Moon,1998, p747؛ عثمان ورزق، ٢٠٠١، ص ٣٤)، إذ إن عملية فهم الذات وتنظيمها وإدراكها بشكل عام والفهم الذاتي للانفعالات، وتنظيمها وتطورها بشكل خاص، ما زال في طور النمو، وأن الأفراد في هذه المرحلة لم يصلوا إلى مرحلة الاعتماد الكلي على الذات والتصرف الذاتي، إذ هم في مرحلة بناء للعديد من المهارات التي تساعدهم على اتخاذ قراراتهم الانفعالية. فهم بحاجة إلى اكتساب الخبرات التي تعمل بشكل مباشر وغير مباشر على تكوين الاتجاهات الانفعالية الإيجابية التي ترفع قدرة هؤلاء الطلبة على مواجهة الأحداث الانفعالية وتنظيمها واتخاذ المواقف حيالها.

ولا بد من الإشارة إلى أن الإدراكات الذاتية للانفعالات وآليات التنظيم الذاتي لها، ذات أهمية في فهم آليات العلاقة التي تجري بين المثيرات البيئية والسلوك الناجح تجاهها، إذ إن تنظيم الذات ورفع مستوى الذكاء الانفعالي بحاجة إلى نشاطات ومثيرات لكي تعمل على تنمية الإدراك والفهم بغية تشكيل المنظومة الانفعالية عند الفرد.

أما فيما يتعلق ببعد التعاطف، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء الطلبة على هذا البعد يقع ضمن المستوى المرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على هذا البعد (٢,٣٦)، كما بلغت نسبة الطلبة في المستوى المرتفع لهذا البعد (٦٣٪) من أفراد العينة، وهي نسبة عالية نسبياً مقارنة بنسبة الأبعاد الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الطلبة في هذه المرحلة (المرحلة الثانوية) يمرّون بمرحلة المراهقة التي تتسم بالعاطفة الحادة التي يمتلكها المراهق تجاه الآخرين والأحداث من حوله، ففي هذه المرحلة تتشكل لدى المراهق العاطفة الجيّاشة والحادة تجاه الرفاق من النوع نفسه، وتجاه الأفراد من النوع الآخر. فالمراهق في هذه المرحلة العمرية تسيطر عليه العاطفة أكثر من العقل، مسيطرة بذلك على تفكيره وإدراكاته وأنشطته وسلوكاته.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

فيما يتعلق بالجزء الأول من السؤال الثاني، الذي تناول مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع والتفاعل بين هذه المتغيرات، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للمتغيرات: التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم والنوع، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات.

ويفسر الباحث عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي يعزى للتحصيل

الأكاديمي، بأن الطلبة عينة الدراسة من فئات عمرية متقاربة، إذ إن المدى العمري لهم سنتان، ولهؤلاء الطلبة صفات نفسية متشابهة (التحصيل، والذكاء الانفعالي، والاندفاعية، والميل لتكوين الصداقات....) لأنهم يمرون بمرحلة نمائية محددة. كما أنه لابد من الإشارة إلى أن أفراد العينة تتشابه ظروفهم البيئية والاجتماعية والثقافية، مما أدى إلى مزيد من التماثل فيما بينهم مما جعل خصائصهم النمائية– الأكاديمية والانفعالية والنفسية والاجتماعية– تسير في الاتجاه نفسه بتوازن.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الخوالده، ٢٠٠٣) ، إذ أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، وفي امتلاكهم للمهارات العقلية العليا تعزى إلى البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي كما اتفقت هذه الدراسة مع ما توصل إليه باحثون آخرون (Tapia, 1999; Woitaszowski, 2001) إذ كشفت نتائج دراستين عن عدم وجود علاقة ما بين متغير الذكاء الانفعالي ومتغير التحصيل الأكاديمي، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كلٌّ من (Barchard, 2002; Parker et al., 2004)، إذ أشارت نتائج الدراستين إلى وجود علاقة قوية ما بين متغير التحصيل الأكاديمي ومتغير الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع التعليم (عملي، أدبي) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي يعزى إلى نوع التعليم، مما يشير إلى أن أداء الطلبة في الفرع العلمي على مقياس الذكاء الانفعالي لا يختلف عن أداء الطلبة في الفرع الأدبي على مقياس الذكاء الانفعالي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التداخل الكبير بين فرعي الثانوية العامة، العلمي والأدبي في المقررات والمواد الدراسية التي يتلقاها الطلبة في المدرسة، هذا بالإضافة إلى تشابه الظروف البيئية والمدرسية عند الطلبة في كلا الفرعين، فالطلبة في الفرعين، العلمي والأدبي من بيئة ثقافية واجتماعية واقتصادية واحدة، ويتلقون التعليم في مدرسة واحدة، ومن المعلمين والمعلمات أنفسهم مما يؤدي إلى تشابه المؤثرات والمثيرات لدى الطلبة في الفرعين، من ثَمَّ لا يلمس أثر واضح في الذكاء الانفعالي لديهم، بل كل ذلك يعمل على تقارب وتماثل خصائصهم الانفعالية وغيرها. وقد يكمن السبب وراء هذه النتيجة أيضاً، في أن الطلبة في الفرعين، العلمي والأدبي هم من الفئة العمرية نفسها مما يؤدي إلى مزيد من التماثل فيما بينهم، من ثَمَّ عمل هذا التماثل على تقليص الفجوة بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مستوى الذكاء الانفعالي لديهم.

وفيما يتعلق باتفاق هذه النتيجة واختلافها مع نتائج دراسات سابقة، لم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت أثر هذا المتغير (نوع التعليم) في الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بمتغير النوع، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لنوع الطالب، مما يشير إلى أن أداء الطلاب متقارب مع أداء الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدور المتغير للفتاة، قد أدى إلى تقارب وتشابه نظرة الشاب والفتاة للحياة العصرية وتعقيداتها، وما يترتب على ذلك من تكوين انفعالات متقاربة حول المثيرات والأحداث المحيطة بهم، فأصبح كل منهما يدرك الأحداث حوله وينظم انفعالاته ويوجه طاقاته نحوها؛وذلك لإثبات وجوده، و ذلك يرجع إلى طبيعة الحياة التي يعيشها المجتمع سيما مع توافر حرية الرأي والتعليم ونظرة المجتمع إلى الفتاة المتعلمة بأنها أقدر على فهم متغيرات العصر، مما جعلها تتطلع إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات والأنشطة الأكاديمية والانفعالية.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Pellitteri, 1999) إذ أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى للنوع. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كلٌّ من (Mayer& Geher, 1996; King, 1999 ;الهنائي، ٢٠٠٢) إذ أشارت نتائج دراساتهم إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء الانفعالي.

لقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الدراسة: التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع – ويفسر الباحث ذلك بعدم وجود أثر لكل من المتغيرات الثلاثة كل على حدة على الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بمناقشة النتائج المتعلقة بالجزء الثاني من السؤال الثاني، الذي تناول مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين تلك المتغيرات، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجات الطلبة على بعد التعاطف تعزى لأثر النوع، وبالعودة إلى الجدول رقم (١٠) ، الذي يشير إلى تلك الفروقات، نجد أن متوسط أداء الإناث على بعد التعاطف (٢,٤١) في حين كان متوسط أداء الذكور (٢,٣٠) مما يبرز تفوق الإناث على الذكور فيما يتعلق بأدائهم على بعد التعاطف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدور المتغير للفتاه في الحياة العصرية، قد منحها مجموعة

من القدرات والأدوار التي تتقارب مع قدرات وأدوار الشاب؛ مما جعلها تتطلع إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح. إلاّ أنّ هناك خصائص تتميز بها الأنثى عن الذكر، وترتبط هذه الخصائص بالنواحي النفسية لديها. إذ تتميز الأنثى عن الذكر في امتلاكها مجموعة من السلوكيات العاطفية (الشفقة، والعطف، والحساسية لمشاعر الآخرين، .....) لذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات وأداء الطلاب على بعد التعاطف ولصالح الطالبات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، وعند إجراء المقارنات البعدية، كشفت النتائج عن أنّ الفروقات كانت لصالح الطلبة في المستويين –التحصيل المتوسط والتحصيل المرتفع– مقارنة بالطلبة في مستوى التحصيل المنخفض، مما يشير إلى أن الطلبة متوسطي التحصيل ومرتفعي التحصيل كان أداؤهم على بعد تنظيم الانفعالات أفضل من الطلبة ذوي التحصيل المتدني. وقد تعزى هذه النتيجة إلى مهارة أنّ تنظيم الانفعالات بحاجة إلى قدرات معرفية وإدراكية بالإضافة إلى القدرات الانفعالية عند الفرد، من ثَمَّ يتميز الطلبة في مستوى التحصيلي المرتفع ومستوى التحصيل المتوسط عن نظرائهم ذوي التحصيل المتدني بالقدرات المعرفية التي تجعلهم أقدر على تنظيم انفعالاتهم بطرق أكثر إيجابية.

وقد يعود السبب وراء هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون خصائص وقدرات إلى جانب تحصيلهم الأكاديمي المرتفع نسبياً، منها مهارة تنظيم الانفعالات، المفهوم الإيجابي عن الذات والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والاستقلالية مما يميزهم عن نظرائهم ذوي التحصيل المنخفض بامتلاكهم مهارة تنظيم انفعالاتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Lam & Kirby, 2002) إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن الذكاء الانفعالي ككل وكمنظم للانفعالات له قدرة تفسيرية للأداء المعرفي وللتحصيل الأكاديمي أكثر من الذكاء العام.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات تعزى للتفاعل بين نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي. إذ يلاحظ من الشكل رقم (١) أن تنظيم الانفعالات لدى الطلاب في مستويي التحصيل الأكاديمي– المرتفع والمتوسط– أعلى منه لدى الطالبات، ويشير الشكل رقم (١) كذلك إلى أن تنظيم الانفعالات لدى الطالبات في المستوى التحصيلي المرتفع أعلى منه لدى الطلاب في ذلك

المستوى. ويلاحظ من الشكل رقم (١) أن تنظيم الانفعالات يزداد مع ازدياد التحصيل الأكاديمي لدى الإناث. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للتحصيل الأكاديمي المرتفع على بعد تنظيم الانفعالات في حين يشير الشكل إلى أن تنظيم الانفعالات عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع انخفض مقارنة مع الطلاب (الذكور) ذوي التحصيل المتدني والطلاب ذوي التحصيل المتوسّط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي ما يزالون تحت تأثير مرحلة المراهقة التي تتّصف بعدم الثبات والاستقرار الانفعالي مما ينعكس على تذبب انفعالاتهم، وبالتالي على قدراتهم على تنظيم تلك الانفعالات. ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بأن الطلاب الذكور ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يولون اهتماماتهم للتحصيل الأكاديمي وللأسلوب العلمي في التفكير على حساب الجوانب الأخرى من النمو، ومنها النمو الانفعالي، وبالتالي يعد هؤلاء أكثر عقلانية ومنطقية، محيدين بذلك الجوانب العاطفية والانفعالية من أسلوب تفكيرهم.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

– إعداد برامج توجيهية وتثقيفية للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة وبالذات في مرحلة التعليم الثانوي التي تتقارب مع مرحلة المراهقة، بهدف تنمية إدراكات الطلبة لذواتهم وانفعالاتهم، وتنظيم تلك الانفعالات هذا إضافة إلى تنمية قدرات الطلبة على التواصل الاجتماعي.

– ضرورة قيام المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المختلفة بتفهم حاجات وانفعالات الطلبة وتوجيه تلك الانفعالات بطرق سليمة.

– ضرورة القيام بدراسات أخرى على عينات أخرى لقياس مستوى الذكاء الانفعالي وربطه مع متغيرات شخصية أخرى مثل الذكاء العام والذكاء الاجتماعي.

المراجع

أزوباردي، جل (٢٠٠١). **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي** (ط١). بيروت: دار النهضة.

الخوالدة، محمود (٢٠٠٣). **أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة عمان العربية.

عثمان، فاروق ورزق، محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس، ٣٥**(١)، ص ٣٢–٥٠.

الغرايبة، سالم (٢٠٠٥). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الهنائي، طالب (٢٠٠٢). **اختبار الذكاء الانفعالي: تعريبه وتحليل خصائصه السيكومترية في البيئة العمانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

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

Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). **Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations.** New Yurok: Grosser/Putnam.

Davies, L. (2000). **Addressing emotional intelligence through the thinking skills.** San Francisco: Jossey Bass INC.

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

Greener, S. H. (1998). The relationships between emotional predispositions emotional decoding and regulation skills and children personal behavior. **Dissertation Abstract International, 59**(8), P. 4509.

Kelly, K. R., & Moon, S. M. (1998). Personal and social talents. **Phi Delta Kappan, 79,** 743-749.

King, D. H. (1999). **Measurement of differences in emotional intelligence of pre-Service educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale.** Unpublished doctoral dissertation, East Carolina University.

Lam, L. & Kirby, S. L. (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.

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

Mayer, J.D., & Geher, D. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotional. **Intelligence, 22,** 89-113.

Myers, Laura & Tucher, Mary. (2005). Increasing awareness of emotional intelligence in a business curriculum. **Business Communication Quarterly, 68,** (1).

Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, Sarah; Wood Laura, Bond, Barbara & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. **Personality & Individual Differences. 37** (7), 1321-1331.

Pellitteri, J. (1999). The relationships between emotional intelligence cognitive reasoning, and defense mechanisms. **Dissertation Abstract International, 60** (1), P. 403.

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

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggetry, D. J., Cooper J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences, 25,** 167-177.

Tapia, Martha. (1999). The relationship of emotional intelligence inventory. **(ERIC) Reproduction Document Service.** No. ED. 448207.

Van Roy, D.; Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. **Personality & Individual Differences, 38**(3), 689-701.

Woitaszowski, S. (2001). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. doctoral dissertation, ball-state university, 2001. **Dissertation Abstract International, AAC 3002128.**