مجلة العلوم التربوية

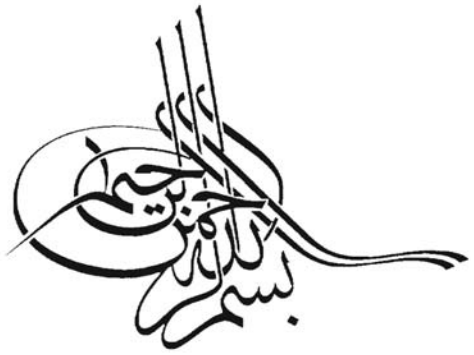
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والعشرون
رجب ١٤٤١هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa


بسم الله الرحمن الرحيم

الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء

د. يسرى زكي عبود
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل بالهفوف

الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء

د. يسرى زكي عبود
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل بالهفوف

تاريخ تقديم البحث: ٢٧ / ١٢ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ١٦ / ٧ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي إمكانية التنبؤ بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات من خلال ذكائهن الانفعالي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول والثاني الثانوي من عدد من مدارس محافظة الأحساء. وبلغ عدد أفراد العينة (٤٢) طالبة موهوبة، و(٦٦) طالبة عادية. واستخدم مقياس عثمان ورزق (٢٠٠٢) للذكاء الانفعالي الذي يتكون من (٥٨) بنداً موزعاً على أبعاد الذكاء الانفعالي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، واستخدم أيضاً مقياس مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) لروتر، بعد تعريبه وحساب مؤشرات صدقه وثباته. وبينت النتائج قدرة بعدي إدارة الانفعالات والتعاطف في مقياس الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للموهوبات كما استطاع مركز الضبط الداخلي التنبؤ بالتحصيل لديهن، وأن إدارة الانفعالات، والمعرفة الانفعالية كانت لهما القدرة التنبؤية على مركز الضبط، في حين كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الداخلي عند الطالبات الموهوبات، ولم تكن هناك علاقة بينهما عند الطالبات العاديات، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات الموهوبات ومتوسطات استجابات العاديات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (ما عدا بعد التواصل) وذلك لصالح الطالبات الموهوبات. وبينت النتائج وجود فروق بين الموهوبات والعاديات في مركز الضبط الداخلي لصالح الموهوبات، في حين لم تكن هناك فروق في مركز الضبط الخارجي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، مركز الضبط الداخلي، مركز الضبط الخارجي، الموهوبات.

المقدمة:

زاد الاهتمام بالآونة الأخيرة بالموهوبين، حيث أن الاستثمار فيهم بات الضمانة لمواكبة التقدم التقني والعلمي المتسارع، وقد تركز الاهتمام بالطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بغية تنمية مهاراتهم المعرفية وتطوير قدراتهم الأكاديمية؛ ولكن ما زالت الكثير من برامج الموهوبين تولي اهتماماً أكبر للجوانب العقلية والمعرفية على حساب الجوانب غير المعرفية مثل الدافعية للإنجاز ومركز الضبط، والذكاء الانفعالي وغيرها من الجوانب التي لا تقل أهمية عن الذكاء والقدرات من حيث تأثيرها على النجاح الدراسي من جهة والنجاح في الحياة ككل، لذا نجد أن الكثير من الدراسات والبحوث الحديثة باتت تسلط الضوء على الجوانب غير المعرفية عند فئة الموهوبين، ومن أهمها الذكاء الانفعالي حيث أصبح مصطلح " الذكاء الانفعالي" من أكثر المواضيع انتشاراً وتداولاً في المؤسسات التعليمية. وقد بدأت المدارس في الدول الغربية منذ أكثر من عشر سنوات تدريس هذه المهارات، وبعضهم أسماها حركة التعلم الاجتماعي الانفعالي(Elias and Weissberg , 1997) . وللذكاء الانفعالي علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية والعملية، في حين أن علاقة الذكاء الأكاديمي والذكاء العام بالحياة الانفعالية علاقة محدودة؛ فقد يفشل الشخص الذي يتمتع بمستوى عال من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته لعدم قدرته على مواجهة الإحباطات، وعدم التحكم بنزواته، وتنظيم حالته النفسية، والسيطرة على أحاسيسه بإشباع النفس وإرضاءها وقدرته على التعاطف والشعور بالأمل (Goleman,1998, p.22)؛ ففي هذ السياق بيّن باو Pau (٢٠٠٤) أن الذين

يتصفون بذكاء انفعالي مرتفع هم أكثر اتصافاً بالخصائص الابتكارية، وبينت الكثير من الدراسات تميز الموهوبين بذكائهم الانفعالي مقارنة مع العاديين (Bellamy, Gore and Stargis, 2012; Petrides, Frederickson & Furnham , 2004).

ويعتبر موضوع مركز الضبط Locus of control متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية، وهو حديث نسبياً (الأحمد، ١٩٩٩)، فمنذ أن طورت نظرية مركز الضبط من قبل جوليان روتر Rotter عام 1954 ؛ أصبح مركز الضبط من أهم المتغيرات الشخصية التي تعبر عن المعتقدات التي يحملها الفرد والتي تنعكس على حياته وقراراته، ويعرّف روتر Rotter (1966) مركز الضبط بأنه " الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم يعتمد على سلوكه وخصائصه هو، في مقابل الدرجة التي يدرك عندها أن المكافأة أو التدعيم محكومة بقوى خارجية، أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه (أبو زيتون، ٢٠١١، ص ٤). ويشير مركز الضبط عند الفرد إلى معتقداته واتجاهاته حول أسباب النتائج الجيدة أو السيئة في حياته في مجالات مختلفة من الحياة كالتحصيل والصحة وغيرها، وهكذا يعتقد الأفراد ذوي الضبط الداخلي أن الأحداث تكون نتيجة سلوكهم وأعمالهم الخاصة، مما يؤثر على دوافعهم للعمل والإنجاز في حين يعتقد ذوي الضبط الخارجي أنهم محكومون بالظروف وغير قادرين على السيطرة أو التحكم بالأحداث التي تمر بهم (الخطيب، ٢٠١٣، ص ٥٧). ويعتبر مركز الضبط أحد أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند العمل على تحسين الإنجاز الأكاديمي عند الطلاب وتحسين معتقداتهم التي يمتلكونها عن أدائهم الأكاديمي ؛ وقد بيّن

كول Cole (2002) أن مركز الضبط هو متنبأ جيد عن أداء الطلاب وانجازهم الأكاديمي، وأن المستويات العليا من مركز الضبط الداخلي تظهر ارتباطاً دالاً مع الإنجاز أكثر من الذكاء أو المستوى الاقتصادي، وبما أن أصحاب الضبط الداخلي يدركون أن لديهم سيطرة أكبر على البيئة من أصحاب الضبط الخارجي، فمن المتوقع أن يظهروا دافعية أكبر للإنجاز من أصحاب الضبط الخارجي الذين لديهم اعتقاد أنهم تحت رحمة الظروف وغير قادرين على التحكم بالأحداث التي تمر بهم، لذلك يعزون الأخطاء إلى العمل الشاق، وبالتالي فإن هذه المعتقدات تؤثر على إنجازهم الدراسي (Wu & Elliott, 2008). وعند مراجعة أدبيات البحث المتعلقة بالطلاب الموهوبين أكاديمياً بينت الدراسات أنهم يمتلكون مركز ضبط داخلي، في حين يمتلك الموهوبون ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض مركز ضبط خارجي(Knight,1995) وأكدت بعض الدراسات أن الموهوبين كفئة من الطلاب لديهم مراكز ضبط داخلية أعلى من أقرانهم العاديين (أبو زيتون، ٢٠١١ ؛ أنو وشنان، ٢٠١١ ؛ المصدر، ٢٠٠٨) وقد أيدت بعض الدراسات العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط كدراسة Gildea (2012) ودراسة Barbuto & Story (٢٠١٠) ودراسة Bellamy et al (٢٠١٢)؛ ويمكن أن تطبق فكرة مركز الضبط بسهولة على مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث يرتبط مركز الضبط الداخلي بما تعزو سبب سلوكك العاطفي، والأفراد الذين يمتلكون مركز ضبط داخلي يظهرون حالتهم العاطفية كنتيجة لتفكيرهم، في حين يظهر الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي عواطفهم كأنهم تحت ضغط عوامل خارجية، مثل الطريقة التي يتصرف بها الآخرون، وإذا شعر الناس بعدم قدرتهم على السيطرة على

انفعالاتهم (ذلك أن السبب فيما يشعرون به يأتي من أمر خارج عنهم)، فإنهم على الأرجح لا يبحثون عن حلول لمشكلاتهم العاطفية، وبالتالي يبدو الأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي أفضل من أولئك الذين لديهم مركز ضبط خارجي، ويتمتعون بالقدرة على التحكم بالأمور التي يمكنهم التأثير فيه؛ خصوصاً تلك التي مصدرها عاطفتهم (Cornwall, 2011). وأن معظم الخصائص الانفعالية للطالب الموهوب مثل قدرته على تفهم ذاته، واحتياجاته، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وكفاءة التفاعل مع الآخرين، ومرونته وواقعيته وفاعليته في التكيف مع المتغيرات المحيطة به، وقدرته على العمل جيداً تحت الضغوط دون اندفاع، ونظرته الإيجابية وغيرها من الخصائص التي تسهم في توافقه كموهوب ونجاحه في حياته الاجتماعية- ترتبط بقدرته على ضبط ذاته والتحكم بها؛ وعلى الرغم من كون الذكاء الانفعالي مكون ضمن إطار الذكاء إلا أن الدراسات قد أظهرت دليلاً قوياً على ارتباط الذكاء الانفعالي بالشخصية أكثر من ارتباطه بالذكاء والنجاح الأكاديمي (Gildea, 2012,p.13) .

وما تسعى إليه الدراسة الحالية، تحديد دور الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء.

* * *

مشكلة الدراسة:

تلح الاتجاهات التربوية الحديثة على دور المدرسة في تشكيل التكوين الانفعالي للطلاب، والمدرسة التي لا تقوم بدور كهذا تفقد دورها في تحقيق التوافق الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم (راضي، ٢٠٠١)، ودور المدرسة في تنمية الموهبة لدى طلابها لا يشمل الاهتمام بتطوير قدراتهم العقلية ومهاراتهم المعرفية فحسب وإنما يتحدد بفعل عوامل كثيرة تمثل التفاعل بين بناء الشخصية والظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، فالمدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءا بمرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا، وإن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه على المواقف التعليمية فيقل تحصيله. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بالذات وبقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية، وقد أشار Salovey & Mayer(١٩٩٧) إلى أن أهم وظائف الذكاء الانفعالي هو توجيه التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات (p. 205). وفي حين يقرّ Salovey & Sluyter(١٩٩٧) أن الأفراد الأذكياء انفعالياً أفضل من غيرهم في تعرف انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعبير عنها بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين لهم، كما أنه من المتوقع أن الأفراد الأذكياء انفعالياً يكتسبون هذه القدرات بشكل أسرع من غيرهم ممن هم أقل ذكاء انفعالياً (p.156).

ويمتاز الموهوبون بخصائص انفعالية تميزهم عن العاديين كالقدرة على إقامة العلاقات العامة، والتوقعات العالية من الذات والآخرين، والحساسية المفرطة والتعاطف والرغبة بأن يكونوا مقبولين من الآخرين، وهم مستقرون عاطفياً وأقل ميلاً للعصبية والتشويش الذهني من الأطفال العاديين، ولديهم الإدراك الإيجابي عن أنفسهم ولديهم اهتمامات واسعة ومتنوعة، وهم مثابرون على العمل ويحصلون على السرور من إنجازهم ولديهم الدافعية لإيجاد طرق جديدة للعمل، وهم أكثر تحدياً ولديهم صعوبة في التراجع إلى الخلف، ويتميزون بالتفكير المتشعب، والإثارة والإدراك العميق والتضحية (Winner, 1996, p. 29)

تسلط هذه الدراسة الضوء على متغيرين مهمين من المتغيرات غير المعرفية التي غفلت عنها الكثير من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالموهوبين وهما الذكاء الانفعالي ومركز الضبط، حيث كان الاهتمام في تلك الدراسات منصباً لفترة طويلة على الجوانب المعرفية مثل القدرات والتحصيل الدراسي والذكاء، ولكن مع مرور الوقت تبين أن الجوانب الوجدانية لا يمكن اغفالها فالمتعلم الموهوب لا تنمو موهبته بتأثير من ذكاءه وقدراته بل يحتاج إلى ما أكثر بكثير لتستمر جذوة الموهبة لديه، ففهم الموهوب لانفعالاته الذاتية وتنظيمها وإدارتها وفهم انفعالات الآخرين هي أبعاد للذكاء الانفعالي، وترتبط تلك الأبعاد بقدرة الموهوب على التحكم بانفعالاته واتخاذ قرارات سليمة تتصل بقدرته على التعامل مع المشكلات التي تواجهه في حياته المدرسية أو المجتمع في ضوء معتقداته واتجاهاته نحو أسباب النتائج الجيدة والسيئة في حياته.

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات من خلال درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة؟

٢- هل يمكن التنبؤ بمركز الضبط للطالبات الموهوبات من خلال درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات الموهوبات وأداء الطالبات العاديات على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات الموهوبات وأداء الطالبات العاديات على مقياس مركز الضبط الداخلي - الخارجي؟

أهداف الدراسة:

- التنبؤ بكل من مركز الضبط والتحصيل الدراسي للطالبات من خلال الذكاء الانفعالي.
- تعرف الفروق إن وجدت بين الطالبات العاديات والموهوبات في ذكائهن الانفعالي ومركز الضبط.
- تقنين مقياس الذكاء الانفعالي على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الاحساء
- تقنين مقياس مركز الضبط على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الاحساء.

أهمية الدراسة: يمكن النظر لأهمية الدراسة الحالية في جانبين:

أ. الأهمية النظرية: تركز الدراسة على متغيرين مهمين في علم النفس وهما الذكاء الانفعالي ومركز الضبط، حيث يعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المتغيرات الحديثة نسبياً وازدادت الحاجة إليه في الآونة الأخيرة نظراً لتعدد تطبيقاته في مجالات الحياة اليومية، حيث يعد المفهوم من الركائز الأساسية في حل المشكلات من خلال مساهمته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم، وقد اعتبر جولمان Golman(١٩٩٨) أن النجاح في الحياة يتطلب (٨٠٪) ذكاء انفعالي؛ و(٢٠٪) ذكاء عام. ويعتبر مركز الضبط متغير هام من متغيرات الشخصية (الأحمد، ١٩٩٩) وهو متنبأ جيد عن أداء الطلاب وانجازهم الأكاديمي، وأن المستويات العليا من مركز الضبط الداخلي تظهر ارتباطاً دالاً مع الإنجاز أكثر من الذكاء أو المستوى الاقتصادي. وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين وتأثيرهما على التحصيل الدراسي عند فئة الموهوبين في مرحلة مهمة وهي المرحلة الثانوية التي تمثل فترة المراهقة بالنسبة للطالبات الموهوبات.

ب. الأهمية التطبيقية: تتجلى في الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي عند الطالبات الموهوبات وعلاقته بمركز الضبط لديهن وإيجاد ما إذا كانت هناك فروق بين الطالبات الموهوبات والعاديات في المتغيرين، وما يمكن أن يترتب على ذلك من إعادة النظر في محكات الكشف الموهوبين التي تقتصر على المحكات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي أو المكونات المعرفية بشكل عام. ويمكن توظيف نتائج ربط الذكاء الانفعالي بمركز الضبط في تطوير الخدمات المقدمة للموهوبين وتصميم برامج الرعاية تأخذ بعين الاعتبار التركيز على

تنمية كلا المتغيرين مما يسهم في تطوير أداء الموهوبين وتزويدهم بركيزة تساعدهم في التغلب على المشكلات التي يواجهنها، والتصدي للتحديات وإدارة الضغوط التي تضعف موهبتهم.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالعناصر الآتية:

(١) اقتصرت الدراسة على عينة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول والثاني الثانوي، وعينة مماثلة من الطالبات العاديات ممن تراوحت أعمارهن بين (١٦ – ١٧) سنة.

(٢) اقتصر قياس الذكاء الانفعالي على استخدم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس مركز الضبط، والدرجات التحصيلية للطالبات الموهوبات والعاديات.

(٣) حددت الحدود الزمانية بالعام الدراسي (١٤٣٨- ١٤٣٩).

(٤) حددت الحدود المكانية بمدارس التعليم العام الثانوية والتي تتضمن برامج رعاية الموهوبات.

مصطلحات الدراسة:

- **الطالبة الموهوبة**: هي الطالبة التي تظهر أداءً متميزاً، أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية، وفق معايير: الترشيح باستخدام قائمة رينزولي؛ الحصول على درجة مئينية تقع ضمن أعلى ٥٪ على اختبار القدرات[١]؛ تحصيل دراسي يتراوح بين ٩٠- ١٠٠ ٪.

١- اختبار القدرات المتعددة للتعرُّف على الموهوبين والموهوبات في التعليم العام. والاختبار يأتي بالتعاون بين ثلاثة جهات (مؤسسة الملك عبدا لعزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، ووزارة التربية والتعليم ومركز "قياس")

- **التحـصيل الدراسـي**: يـشير التحـصيل الدراسـي إلى المعلومـات والمهارات التي تحصل عليها الطالبة من خلال عملية التعليم والتعلم، ويقاس ذلك الجهد ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المعدة لهذا الغرض؛ في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩

- **الطالبة العادية:** هي الطالبة في المدارس الأساسية بمحافظة الأحساء التي لم تكتشف من قبل المتخصصين كطالبة موهوبة، ولم يوضع لهم برامج إثرائية مناسبة.

- **الذكاء الانفعالي:** هو قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها بالإضافة الى استخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك، وفهمه لذاته وكيفية ادراكها لمساعدته في حل المشكلات من أجل حياة ناجحة وفاعلة (Goleman. 1998). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب والعادي على مقياس الذكاء الانفعالي الذي قامت الباحثة باحتساب صدقه وثباته ليناسب عينة الدراسة والبيئة.

- **مركز الضبط**: هو الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم يعتمد على سلوكه وخصائصه هو، في مقابل الدرجة التي يدرك عندها أن المكافأة أو التدعيم محكومة بقوى خارجية، أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب والعادي على مقياس مركز الضبط الذي قامت الباحثة بترجمته وتعديله وتقنينه على البيئة السعودية.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي ربطت متغيرات الدراسة، وتم استعراض الدراسات العربية ثم الاجنبية وتم ترتيبها وفق تاريخ اجراء الدراسة كما يبينها جدول .١

اسم الدراسة وتاريخها	هدف الدراسة	العينة	أهم النتائج
العنيزات (٢٠١٧)	تعرّف الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطالبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر	طلبة الصف السابع والعاشر من المتفوقين والعاديين بلغ عددهم (٥٠٥)	عدم وجود فروق بين المجموعتين على المقياس ككل باستثناء بعد التكيف لصالح المتفوقين اكاديمياً، ووجود فروق بين الذكور والاناث في الكفاءة الاجتماعية والتكيف والمزاج العام والتعبير الإيجابي لصالح الاناث
دراسة الرقاد (٢٠١٦)	تعرّف مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن	(١٠٠) طالب وطالبة في الصف العاشر	ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق تبعا لمستوى تعليم الأب ما عدا بعد ادارة الضغوط لصالح المستوى الجامعي، وكذلك تبعاً لمستوى الدخل.
الفرا والنواجحة (٢٠١٢)	تعرف العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الدراسي	٣٠٠ طالب في جامعة القدس المفتوحة	وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الذكاء الوجداني.
أنو وشنان (٢٠١١)	الكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة الأساس بولاية الجزيرة في مركز التحكم ومفهوم الذات	(٢٠٠) تلميذ وتلميذة، موهوبون وعاديون مناصفة	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين في مركز الضبط، في حين كانت هناك علاقة ارتباطية سالبة بين مركز التحكم ومفهوم الذات.

اسم الدراسة وتاريخها	هدف الدراسة	العينة	أهم النتائج
أبو زيتون (٢٠١١)	تعرف نوع مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت	(٧٩) من طلبة الدراسات العليا في جامعة آل البيت	يمتلك طلبة الدراسات العليا مركز الضبط الخارجي، ويمتلكون مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الذكاء الانفعالي
الحويلة والرشيد (٢٠١٠)	تعرف علاقة وجهة الضبط وقوة الأنا بأنماط الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في دولة الكويت	(٦٠) طالباً جامعياً	وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني وقوة الأنا ووجهة الضبط الداخلية لدى الموهوبين والعاديين، ووجود فروق بين الموهوبين والعاديين في قوة الأنا ووجهة الضبط لصالح الموهوبين.
دراسة المصدر (٢٠٠٨)	دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية منها وجهة الضبط	(٢١٩) طالبة وطالباً من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة	وبينت وجود تأثير دال للذكاء الانفعالي على وجهة الضبط، وكذلك عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط
Al- Hamdan, Jasem and Abdulla (٢٠١٧)	القاء الضوء على الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي القدرات الاستثنائية المراهقين في البحرين	(٨٠) طالباً مراهقاً موهوباً، و(٨٠) طالباً متميزاً من الصفوف ٩- ١٢	هناك فروقاً في مستويات الذكاء الانفعالي كما لصالح الطلاب الموهوبين في جميع أبعاد المقياس، وامتلاك الموهوبين الذكور ذكاء انفعالياً اعلى من الفتيات، في حين تفوقت الفتيات المتميزات في الذكاء بين شخصي أكثر من الذكور.
Onu, Asogwa and Obetta (٢٠١٣)	دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة	(٢٥٠) طالباً متخرجاً تم اختيارهم من خمس ولايات في نيجيريا	وجود علاقة قوية موجبة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط. وكذلك الكفاءة الذاتية.

اسم الدراسة وتاريخها	هدف الدراسة	العينة	أهم النتائج
Gildea (٢٠١٢)	دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضبط الداخلي للطلاب	(٩٤) من الطلاب الجامعيين	وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والضبط الداخلي عند الطلاب، وكانت الطالبات أفضل أداء من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي.
Bellamy et al (2012)	تفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي، مركز الضبط، والكفاءة الذاتية عند الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج الصيفي للموهوبين	(٥٧) طالب من المرحلة الثانوية (٢٤ ذكور؛ ٣٣ إناث)	وجود ارتباط دال بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والكفاءة الشخصية لدى الطلاب الموهوبين، وعند القياس القبلي والبعدي للذكاء الانفعالي لبيان أثر البرنامج أسفرت النتائج عن وجود فروقات تعبر عن نمو الذكاء الانفعالي.
Ogundokun & Adeyemo (٢٠١٠)	معرفة تأثير كل من الذكاء الانفعالي والعمر والدافعية للإنجاز على الانجاز الأكاديمي	١٥٦٣ (ذكور: ٨٢٦؛ إناث: ٧٣٧) في المرحلة الثانوية في نيجيريا	وجود تأثر دال للذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي.
Deniz, Tras and Aydogan (٢٠٠٩)	معرفة أثر الذكاء الانفعالي على مركز الضبط والتأجيل الأكاديمي	(٤٣٥) منهم ٢٧٣ طالبة، و١٦٢ طالب جامعة (Selcuk)	بعدي القدرة على التكيف والمزاج العام تنبئا بدرجات مركز الضبط لدى الطلاب
Petrides et al (2004)	معرفة دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي	(٤٥٥) من طلاب الثانوية	لا يوجد تأثير للذكاء الانفعالي على درجات الطلاب في امتحان شهادة إتمام التعليم الثانوي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها ركزت بالمجمل على موضوع الذكاء الانفعالي عند الموهوبين أو العاديين، مما يدل على أهمية الموضوع وحيوته، لدرجة أننا نجد أن بعض تلك الدراسات قد اقتصر على تعرف مستويات الذكاء الانفعالي كدراسة الرقاد (٢٠١٦)، ودراسة Al- Hamdan, Jasem and Abdulla(٢٠١٧)، ونظراً لتأثير الذكاء الانفعالي فقد ربطته بعض الدراسات بالتحصيل الدراسي كدراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢)، ودراسة Petrides et al (٢٠٠٢)، وبعضها الآخر ركز على علاقة مركز الضبط مع التحصيل عند الموهوبين مثل دراسة أنو وشنان (٢٠١١) في حين ركزت بعض الدراسات على ربط الذكاء الانفعالي ومركز الضبط عند العاديين مثل دراسة أبو زيتون (٢٠١١) والمصدر (٢٠٠٨) ودراسة Gildea (٢٠١٢)؛ والدراسات التي ركزت على ربط المتغيرين عند الموهوبين كانت أجنبية كدراسة Bellamy et al, 2012، والحويلة والرشيد (٢٠١٠)، وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها يلاحظ أنها ركزت على الذكاء الانفعالي وتأثيره إما على التحصيل الدراسي أو مركز الضبط، وعند أحد الفئتين الموهوبين أو العاديين، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تمثل إضافة تسهم في إلقاء الضوء على الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات والعاديات في الصفين الأول والثاني الثانوي في محافظة الأحساء.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين: العينة الأولى لدراسة الصدق والثبات وقد بلغ عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة ؛ والعينة الثانية للدارسة الأساسية بلغ عدد الطالبات فيها (١١٠) طالبة تراوحت أعمارهن بين ١٥ – ١٧ سنة كما يبينها الجدول .٢ :

الجدول.٢ يبين خصائص العينة

المجموعة	موهوبات	م	ع	نسبة السحب	عاديات	م	ع	نسبة السحب
أول ثانوي	٢٠	15.42	.56	٪١٨	٣٣	15.50	.59	٪٣٠
ثاني ثانوي	٢٢	16.54	.51	٪٢٢	٣٣	16.85	.36	٪٣٠
كلية	٤٢	15.98	.77	٪٤٠	٦٦	١٦.١٤	٠.٨٤	٪٦٠

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، حيث يعد المنهج المناسب لدراسة مشكلة الدراسة، ويهدف إلى وصف الظواهر والأحداث وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي:

١. وصف المقياس: وضع هذا المقياس كلاً من عثمان ورزق (١٩٩٨) لقياس الذكاء الانفعالي، ويقيس هذا المقياس خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي، هي:

• **إدارة الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الإيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفعالية، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (٤- ٦- ٩- ١١- ١٢- ١٣- ١٦- ١٧- ١٨- ٢٦- ٢٨- ٣١- ٥٠- ٥٣- ٥٦)

• **التعاطف:** ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال لهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٧- ٣٨- ٤٠- ٤١- ٤٤- ٥٤- ٥٥- ٥٧)

• **تنظيم الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (١٥- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٧- ٢٩- ٣٠- ٣٢- ٥٨)

• **المعرفة الانفعالية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التميز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (١- ٢- ٣- ٥- ٧- ٨- ١٠- ١٤- ٤٩- ٥١)

• **التواصل الاجتماعي:** وتشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين، ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالغضب والضيق، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (٣٦- ٣٩- ٤٢- ٤٣- ٤٥- ٤٦- ٤٧- ٤٨- ٥٢)، وقد توصل الباحثان إلى هذه الأبعاد الخمسة من خلال التحليل العاملي للبنود، وذلك على عينة مكونة من (١٦٣) من طلاب كلية التربية جامعة المنصورة (عثمان ورزق، ٢٠٠١)

٢. تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (٥٨) بنداً، يمثل كل منها عبارة تقريرية يستجيب عليها المفحوص بطريقة ليكرت وفق مقياس متدرج من (٥) احتمالات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادرًا، أبداً) وتقدر درجة المفحوص بإعطائه درجة تتراوح بين (٥- ١) على التوالي كل بند بناءً على مفتاح تصحيح الاختبار. والعبارات السالبة رقم (٣٦، ٥١، ٥٦) أما بقية العبارات فهي ذات اتجاه موجب. وتحسب الدرجة الكلية على كل مقياس فرعي من مجموع درجات الطالبة على عبارات المقياس، ثم تجمع درجات الطالبة على الفروع الخمسة للمقياس لتمثل الدرجة الكلية للطالبة في الذكاء الانفعالي.

٣. الخصائص السيكومترية للمقياس: قامت خولة البلوي (٢٠٠٤) في دراسة عن الذكاء الانفعالي بتقنين المقياس على المجتمع السعودي على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بتبوك، ولاختلاف العينة والبيئة وقدم التقنين اعادت الباحثة حساب معاملات الصدق والثبات كما يلي:

- **الصدق البنائي:** تم حساب الصدق الداخلي لأبعاد المقياس، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط بيرسون بيم أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له كم في جدول .٣

جدول .٣ يبين معاملات الارتباط بين أبعاد لمقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له

الأبعاد	ر= دراسة البلوي	ر= الدراسة الحالية
إدارة الانفعالات	❖❖٠,٧٤٢	❖❖٠,٨٣٢
التعاطف	❖❖٠,٦٦٤	❖❖٠,٧٥٥
تنظيم الانفعالات	❖❖٠,٦٦٤	❖❖٠,٧٤١
المعرفة الانفعالية	❖❖٠,٤٨٢	❖❖٠,٦٥٩
التواصل الاجتماعي	❖❖٠,٧٤٢	❖❖٠,٦٨٨

❖❖ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أم معاملات الارتباط بيرسون لمقياس الذكاء الانفعالي كانت جيدة، وهذا يدل على تماسك البنود داخلياً، وفي كل بعد من أبعاده، وعليه يمكن اعتبار المقياس صادق بدرجة جيدة مما يجعله مناسب للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما يبينها جدول .٤ :

جدول. ٤ يبين معاملات ألفا كرونباخ

الأبعاد	ألفا كرونباخ = دراسة البلوي	ألفا كرونباخ= الدراسة الحالية
إدارة الانفعالات	٠,٨٧	٠,٧٧
التعاطف	٠,٦٣	٠,٦١
تنظيم الانفعالات	٠,٨٩	٠,٦٦
المعرفة الانفعالية	٠,٧٥	٠,٧١
التواصل الاجتماعي	٠,٦٩	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٠,٩١	٠,٨٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة كانت مرتفعة، مما يؤهله ليكون صالحاً للاستخدام في هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي:

قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر (Rotter, 1966) للضبط الداخلي – الخارجي بعد أن قامت بتعريبه وتقنينه على البيئة السعودية، ويتكون المقياس من ٢٩ زوجاً من البنود يعبر (٢٣) زوجاً منها عن الضبط الداخلي الخارجي، في حين وضعت ستة بنود للتمويه على المفحوص، تعطى درجة (١) إذا كان اتجاه المفحوص نحو الضبط الخارجي، والدرجة (٠) إذا كان اتجاهه نحو الضبط الداخلي، وبالتالي يصنف المفحوصون إلى ذوي مركز الضبط الداخلي ويحصلون على درجات من (٠- ٩)، وذوي مركز الضبط الخارجي ويحصلون على درجات من (١٠- ٢٣).

- **صدق مقياس روتر (النسخة الأصلية) وثباته:**

قام روتر (Rotter,1966) بإجراء تحليل عاملي للبيانات المجتمعة من تطبيق المقياس على ٤٠٠ فرد (٢٠٠) ذكور ومثلهم إناث، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن نسبة كبيرة من التباين قد تجمعت في عامل واحد، وأن عدة عوامل منفصلة شكلها عدد من البنود فسر كل منها قدراً من التباين بشكل يسير، لذا وكونها لم تتمتع بدرجة كافية من الثبات لتكوين مقاييس فرعية، فقد تم إجراء تحليل تمييزي للبيانات على مجمعات مختلفة في مستويات التكيف، واستطاع المقياس التمييز بين هذه المجموعات مما يؤكد انسجام المقياس مع البناء النظري الذي انطلق منه. واستخرجت دلالات ثبات المقياس

من خلال معاملات الارتباط المتحصلة عن التجزئة النصفية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بطريقة سبيرمان براون (٠,٧٣) وبلغت معاملات الارتباط بطريقة كودر ريتشارسون (٠,٧٣) أيضاً، وتراوح معامل الارتباط عند إعادة تطبيق المقياس (٠,٥٥- ٠,٧٨).

- **تعريب المقياس**: قامت الباحثة بترجمة المقياس الأصلي لروتر إلى العربية، وقد عرضت المقياس على متخصصين باللغة الإنكليزية[١]، الذين أبدوا رأيهم بترجمة المقياس وكانت لديهم عدة ملاحظات تتعلق بالترجمة مثل البند الثاني (ب) ينص بالإنكليزي " People misfortunes result from mistakes they make" كانت ترجمته على الصورة التالية: تنتج معظم مشكلات الناس عن أخطاء اقترفوها ؛ تم تعديل الترجمة وفق مقترحات ٧٢٪ من المحكمين لتصبح " محن الناس هي نتيجة الأخطاء التي اقترفوها". والبند التاسع (ب) ينص بالإنكليزي " Trusting to fate has never turned out as well making decision to take ..." كانت ترجمته على النحو التالي" لم يكن عند للثقة بالقدر أية أهمية عند اتخاذي لقرار حاسم يحقق هدفي" وتم تعديل الترجمة وفق ٥٥٪ من آراء المحكمين لتصبح " التسليم للقدر، لم يكن

١- علي سعود حسن: أستاذ طرائق تدريس اللغة الإنكليزية، كلية التربية، جامعة دمشق ؛ سيناء الخطيب: أستاذ مشارك في طرائق تدريس اللغة الإنكليزية، كلية التربية، جامعة دمشق، مها ميرزا: أستاذ مساعد في قسم اللغة الإنكليزية / جامعة حلب، جمانة الضحاك: أستاذ مشارك في قسم اللغة الإنكليزية، جامعة دمشق، هيفاء البقاعي: أستاذ مساعد في قسم التقويم والقياس، جامعة طيبة.

عندي بأهم من اتخاذ قرار حاسم لتحقيق عمل معين". وكذلك البند الثامن عشر (ب) وينص على "I really is no such thing as luck"، تمت ترجمته على النحو التالي" لا أؤمن حقيقة بشيء اسمه حظ" ليصبح وفق آراء ٦٩٪ من المحكمين " ليس هناك شيء اسمه حظ في الحقيقة"

أ. صدق المقياس:

- **صدق المحتوى**: ولحساب هذا النوع من الصدق قامت بعرضه بصورته المعربة والمعدلة على مجموعة من المحكمين[1] للحكم على اتجاه البنود داخلية أو خارجية، وسلامة صياغتها، وحقق المحكمون نسبة اتفاق تبلغ (٨٨٪) على اتجاه البنود وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي:** وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كم يبينها جدول ٤ :

جدول ٤. يبين معاملات الارتباط بين بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
1	0.77**	11	0.63**	21	0.46*
2	0.76**	12	0.45*	22	0.46*
3	0.74**	13	0.48*	23	0.45*
4	0.62**	14	0.66*	24	0.61**
5	0.64**	15	0.63**	25	0.69**

١- د.رنا قوشحة: تخصص قياس قدرات عقلية، د.هيفاء البقاعي: تخصص تقويم وقياس، د. سليم المصمودي: تخصص علم النفس المعرفي، د.ناهد الحمد: تخصص تربية خاصة، د. نيرة عز السعيد عبد الفتاح: تخصص رياض أطفال.

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
6	0.71**	16	0.60**	26	0.71**
7	0.54**	17	0.68**	27	0.70**
8	0.63**	18	0.66**	28	0.65**
9	0.67**	19	0.74**	29	0.64**
10	0.70**	20	0.49*		

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة وتراوحت بين (0.45-0.77) مما دل على الصدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب. ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون حيث بلغ معامل الثبات ٠,٧٨ ، وتم حساب الثبات بطريقة الإعادة حيث تم تطبيق المقياس وبعد أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة ذاتها وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٧٦ . **مما دل على صدق وثبات المقياس على البيئة السعودية.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات من خلال الذكاء الانفعالي وأبعاده (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الوجدانية، التواصل الاجتماعي)؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن التحصيل هو المتغير التابع أو المتنبأ به والذكاء الانفعالي وأبعاده هي المتغيرات المستقلة، ونتائج تحليل الانحدار يبينها جدول.٥

جدول .٥ يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

بين الذكاء الانفعالي والتحصيل عند الموهوبات

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي × الذكاء الانفعالي	٠,٦١٢	٠,٣٧٤	٠,٣٦٩	٠,٨١٤

ويتضح من الجدول أن مربع معامل الارتباط المتعدد (R square) أو ما يسمى معامل التحديد يساوي (٠,٣٧٤) وهذا يعني أن المتغير يفسر ٣٧٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) وهي كمية مقبولة من التباين المفسر. والجدول ٦. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

الجدول ٦. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٤٢,٨٨١	٢	٤٢,٨٨١	٦٤,٦١٣	٠,٠٠
باقي الانحدار	٧١,٦٧٤	١٠٨	٠,٦٦٤		
الكل	١١٤,٥٥٥	١٠٩			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى أقل من ٠,٠٠١) للمتغير المستقل الذكاء الانفعالي على المتغير التابع (التحصيل) ويعرض جدول٧. معاملات الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B ، والخطأ المعياري للمعامل البائي Str. Error ، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة ت ودلالتها الإحصائية :

جدول ٧. يبين نتائج الانحدار

المتغيرات	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
	B المعامل البائي	الخطأ المعياري			
الثابت	٠,٠٥٣	٠,٤٥٦		٠,١١٦	٠,٩٠
إدارة الانفعالات	٠,٢١٩	٠,٠٢٧	٠,٧٠٤	٨,٠٣٣	٠,٠٠
التعاطف	٠,٥١	٠,٠٢٢	٠,١٧٩	٢,٣٢٦	٠,٠٢

يتضح من الجدول أن هناك متغيران فقط وهما إدارة الانفعالات والتعاطف لديهما القدرة على التنبؤ بالتحصيل في حين لم تستطيع باقي المتغيرات التنبؤ به. مما يدل على أن تنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي كمتغيرين من أبعاد الذكاء الانفعالي يعدان مؤشران يمكن من خلالهما التنبؤ بتطوير ونمو التحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات، وبالتالي يمكن القول أن الطالبة الموهوبة التي تستطيع تنظيم انفعالاتها والتحكم بها وتوجيهها تستطيع أن تحقق انجاز دراسي أفضل، وكذلك فإن التواصل كبعد في الذكاء الانفعالي يساهم في زيادة قدرة الطالبات الموهوبات على التفاعل بفعالية مع الزميلات والمجتمع مما يسهم في جودة التفاعلات الاجتماعية ولو نظرنا إلى ما تعانيه الموهوبات من ضعف العلاقات الاجتماعية بسبب من شعورهن بالتميز أو احساس زميلاتهن باختلافهن عنهن لأدركنا أهمية وجود تميز في التواصل الاجتماعي من حيث مساهمته بتحسن وتيسير العلاقات وبالتالي التركيز على التحصيل الدراسي والتميز به (parker, et al, 2004) . وتتفق نتائج هذه الدراسة دراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢) التي أظهرت وجود علاقة بين

الـذكاء الوجـداني والتحـصيل عنـد طـلاب جامعـة القـدس المفتوحـة ، ولكنهـا تعارضـت مـع دراسـة Petrides et al (2004) الـتي هـدفت إلى معرفـة دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي وقد توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير للذكاء الانفعالي على درجات الطلاب. واتفقت مع دراسة Ogundokun & Adeyemo (٢٠١٠) الـتي بينـت وجـود تـأثير دال للـذكاء الانفعـالي علـى التحصيل ، وبالتالي فإن نجاح للطلاب يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي (Parker, 2004) وأن الذكاء الانفعالي في النجاح الدراسي الموهوبين.

السؤال الثاني : هل يمكن التنبؤ بمركز الضبط للطالبات الموهوبات من خلال درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن هـو المتغير التـابع هـو مركـز الـضبط أو المتنبأ بـه والمتنبئ هـو أبعـاد الـذكاء الانفعالي هي المتغيرات المستقلة ، ونتائج تحليل الانحدار يبينها الجدول. ٨

جدول .٨ يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين متغيرات الذكاء الانفعالي ومركز الضبط عند الموهوبات :

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري	Durbin-Watson
1النموذج	.561	.315	.308	3.40258	
2النموذج	.592	.350	.338	3.32907	.651

ويتضح من الجدول أن مربع معامل الارتباط المتعدد (R square) أو ما يسمى معامل التحديد يساوي (٠,٣١٠) وذلك في حالة النموذج الثاني وهو النموذج الذي يحتوي على متغيرين مستقلين هما (إدارة الانفعالات ، والمعرفة الانفعالية) وهذا يعني أن المتغيرين يفسران مجتمعين ٣٥٪ من التباين الكلي في

درجات المتغير التابع (مركز الضبط) وهي كمية مقبولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين. والجدول ٩. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذجين.

جدول ٩. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذجين

مصدر التباين		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج ١	الانحدار	574.391	574.391	49.613	٠,٠٠
	باقي الانحدار	1250.372	11.578		
	الكل	1824.764			
النموذج ٢	الانحدار	638.912	319.456	28.825	٠,٠٠
	باقي الانحدار	1185.852	11.083		
	الكل	1824.764			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى أقل من ٠,٠٠١) للمتغيرين المستقلين (إدارة الانفعالات والمعرفة الانفعالية) على المتغير التابع (مركز الضبط).

ويعرض جدول١٠. معاملات الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي Str. Error، وقيمة معامل بيتا Beta، ثم قيمة ت ودلالتها الإحصائية:

المتغيرات		معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	ت	الدلالة
		Bالمعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا		
النموذج ١	(الثابت)	7.951	1.218		6.530	.000
	ادارة	.581	.082	.561	7.044	.000
النموذج ٢	(الثابت)	6.303	1.373		4.590	.000
	ادارة	.492	.089	.475	5.542	.000
	المعرفة	.212	.088	.207	2.413	.018

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت ٠,٣٥ ، مما يعني أن المتغيرين المستقلين (إدارة الانفعالات ، والمعرفة الانفعالية) من أبعاد الذكاء الانفعالي قد فسرا نسبة تباين مقدارها (٠,٣٥) من متغير مركز الضبط ، أما النسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى. والمتغيران لهما القدرة التنبؤية على مركز الضبط حيث بلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠) مما يدل على قدرة المتغيرين على التنبؤ بمركز الضبط للطالبات الموهوبات. وهذا ينسجم مع عدد من الدراسات كدراسة Deniz et al (٢٠٠٩) التي بينت قدرة بعدا القدرة على التكيف والمزاج العام على التنبؤ بمركز الضبط ، ودراسة المصدر (٢٠٠٨) التي بينت تأثير الذكاء الانفعالي في مركز الضبط ولكن لدى الطلاب العاديين. وبينت دراسة أبو زيتون (٢٠١١) أنه لا يوجد ارتباط بين مركز الضبط (داخلي – خارجي) ودرجة الذكاء الانفعالي ، وبالمقابل بينت دراسة Gildea (٢٠١٢) ودراسة Onu et al (٢٠١٣) وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني ومركز الضبط عند الطلاب الجامعيين. وبالنسبة للعلاقة بين المتغيرين عند الموهوبات فهذه النتيجة منطقية فقد أكد بيرنت Perent أن مركز الضبط يرتبط بالذكاء الانفعالي ، حيث يمتلك الموهوبين مركز ضبط داخلي يمكنهم من عزو سبب سلوكهم العاطفي بناء على نمط تفكيرهم ، وبالتالي يبدون أفضل من الطلاب الذين لديهم مركز ضبط خارجي ، وهم يدركون أن لديهم تحكم بالأمور التي يمكنهم التأثير فيها ويكونون ناجحين في التحكم بها والسيطرة عليها (Onu, Asogwa and Obetta, 2013; Cornwall, 2011) في حين يظهر الطلاب العاديون ذوي مركز الضبط الخارجي عواطفهم كأنهم تحت ضغط عوامل خارجية ، ويشعرون بعدم قدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم ذلك

أن السبب فيما يشعرون به يأتي من أمر خارج عنهم، فإنهم على الأرجح لا يبحثون عن حلول لمشكلاتهم العاطفية، وهذا ينعكس على إنجازهم الأكاديمي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الموهوبين وأداء الطلبة العاديين على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من الموهوبين والعاديين على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وكانت على النحو الذي يظهره جدول.11

جدول .١١ يبين فروق المتوسطات بين الطالبات الموهوبات والعاديات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
إدارة الانفعالات	موهوبات (ن=٤٤)	١٥.٨٦٣	٤.٦١٨	٣.٧٥٤	١٠٨	٠.٠٠٠
	عاديات (ن= ٦٦)	١٣.١٣٦	٣.٠٠٧			
التعاطف	موهوبات (ن=٤٤)	١٧.٣٤٠	٣.٣٠٥	٢.٥١٥	١٠٨	٠.٠١٣
	عاديات (ن= ٦٦)	١٥.٩٦٧	٢.٤١١			
تنظيم الانفعالات	موهوبات (ن=٤٤)	١٧.٣١٨	٣.٦٧٧	٢.٧٣٣	١٠٨	٠.٠٠٧
	عاديات (ن= ٦٦)	١٥.٦٠٦	٢.٨٧٦			
المعرفة الانفعالية	موهوبات (ن=٤٤)	١٤.٨٦٣	٤.٦٣٨	٢.٤٣٣	١٠٨	٠.٠١٧
	عاديات (ن= ٦٦)	١٣.٠١٥	٣.٣٣٠			
التواصل الاجتماعي	موهوبات (ن=٤٤)	٢١.٣١٨	٣.٨٥٠	٠.٤٨٠	١٠٨	٠.٦٣٢
	عاديات (ن= ٦٦)	٢٠.٩٨٤	٣.٣٦٧			
الدرجة الكلية	موهوبات (ن=٤٤)	٨٦.٧٠٤	١٦.٢٥	٣.٣٥٨	١٠٨	٠.٠٠١
	عاديات (ن= ٦٦)	٧٨.٧١٢	٨.٥٨٤			

يبين الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (p ≤٠.٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات الموهوبات ومتوسطات استجابات الطالبات العاديات على جميع أبعاد المقياس (ما عدا بعد التواصل الاجتماعي) لصالح الموهوبات ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في بعد التواصل الاجتماعي أن بعض الموهوبات منعزلات بسبب ميولهن المتعددة وانشغالاتهن بمتابعتها لتنمية مواهبهم والتركيز على غاياتهم من أجل التفوق وهذا يتفق مع دراسة الحويلة والرشيد. كما تتفق مع ما أشار كولمان (Coleman and Fararo, 1992) من أن بعض الموهوبين منعزلون لأن قدراتهم العقلية قوية، فتكون حاجتهم أقل لتطوير ذكائهم الانفعالي، وهذا يؤثر في تواصلهم الاجتماعي مع الأهل والأصدقاء، وأن قلة خبرة الأهل بأساليب الرعاية المناسبة لأطفالهم الموهوبين يؤثر في نمو الكفاءة الاجتماعية والانفعالية. وهذا يتفق مع دراسة الحويلة والرشيد (٢٠١٠) ودراسة Al- Hamdan, Jasem and Abdulla (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق دالة بين الطلاب الموهوبين والعاديين في الذكاء الانفعالي لصالح الموهوبين، ودارسة العنيزات (٢٠١٧) ودراسة الرقاد (٢٠١٦) التي بينت وجود فروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين في بعد التكيف لصالح المتفوقين.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات الموهوبات وبين أداء الطالبات العاديات على مقياس مركز الضبط؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت

لاستجابات عينة الموهوبات والعاديات على مقياس مركز الضبط كما يبينها جدول .١٢

جدول .١٢ يبين فروق المتوسطات

بين الطالبات الموهوبات والعاديات على مقياس مركز الضبط

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
مركز الضبط الداخلي	موهوبات	١٦.٤٣١	٣.٨٨	١٣.٥٧١	١٠٨	٠.٠٠٠
	عاديات	١٠.٠٧٥	٣.٠١			
مركز الضبط الخارجي	موهوبات	١١.٦٢١	١.٣٩٩	٠.٤٦٤	١٠٨	٠.٦٤٤
	عاديات	١٠.٧٥٠	١.٢٤١			
الدرجة الكلية	موهوبات	٢٠.٠٠٠	٢٠٥١٥	١٢.٠٨٢	١٠٨	٠.٠٠٠
	عاديات	١٣.٦٩٧	٢.٧٨٤			

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الموهوبات ومتوسطات استجابات عينة العاديات في مركز الضبط الداخلي لصالح الموهوبات. في حين لم تكن هناك فروق بين المجموعتين في مركز الضبط الخارجي، فالطلاب الموهوبين كما تشير بعض الدراسات (Knight, 1995 ؛ الحويلة والرشيد، ٢٠١٠) هم من ذوي الضبط الداخلي ويعزون الأحداث وفقاً لسلوكهم وأعمالهم الخاصة، مما يؤثر على دوافعهم للعمل والإنجاز؛ والطلاب الموهوبين لديهم مراكز ضبط داخلية أعلى من أقرانهم العاديين كما في دراسة Wu & Elliott (٢٠٠٨) ودراسة Moore (2006)ودراسة أنو وشنان(٢٠١١). كذلك دراسة المصدر (٢٠٠٨) ودراسة أبو زيتون (٢٠١١).

* * *

التوصيات

- ضرورة إدخال اختبار الذكاء الانفعالي ضمن محكات الكشف عن الموهوبين في المدارس وبناء الأنشطة والمهارات التي تنمي الذكاء الانفعالي مما له أثر عند الموهوبين.

- ضرورة إجراء برامج إرشادية تعنى بتعليم الموهوبين بطريقة تنمي ذكائهم الانفعالي.

- تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة العاديين لارتباطها بالتكيف الاجتماعي والنجاح في الحياة.

- الاستفادة من النتائج التي بينت إمكانية التنبؤ بتحصيل الطالبات من خلال بعدي إدارة الانفعالات والتعاطف وتدريب الموهوبات على إدارة انفعالاتهن بشكل جيد، وتعزيز قدرتهن على التعاطف مع الآخرين، مما يسهم في تحسين وتطوير موهبتهن.

البحوث المقترحة:

- العلاقة بين أنماط العزو والذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين.

- أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب.

- الاسهام النسبي للحكمة في تنمية الضبط الذاتي (مركز التحكم) للطلاب الموهوبين.

* * *

المراجع العربية:

- أبو زيتون، جمال عبد الله (٢٠١١). مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة العلوم التربوية والنفسية ٢١(٤).
- الأحمد، أمل (١٩٩٩). العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط: دراسة ميدانية لدى على طلبة جامعة دمشق، مجلة العلوم التربوية في جامعة دمشق، ٢(١٥).
- أنو، فاطمة أحمد وشنان، أحمد محمد الحسن (٢٠١١). الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٢ (٣).
- البلوي، خولة سعد (٢٠٠٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.
- الحويلة، أمثال هادي والرشيد، ملك جاسم (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بوجهة الضبط وقوة الأنا دراسة مقارنة بين هينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في دولة الكويت. حوليات آداب عين شمس، ٣٨(٣).
- الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣) . تعديل السلوك الإنساني، عمان: دار الفكر.
- راضي، فوقية محمد. (٢٠٠١) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ١٤(٤٥)، ٧٣- ١٠٣.
- الرقاد، هناء خالد سالم (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٢(٨)، ١- ١٦.
- عثمان، فاروق السيد ورزق ومحمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، ١٥(٥٨)، ٣٢- ٥٠.

- العنيزات، صباح حسن حمدان (٢٠١٧). الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطالبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر، مجلة العلوم التربوية، ٩، ٤٢٩- ٤٨١.
- الفرا، اسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأزهر، ١٤(٢)، ٥٥- ٦٨.
- المصدر، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٦(٥٨)، ٥٨٧- ٦٣٢.
- Al- Hamdan, N.S, Jasem, F.A and Abdulla, A.M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent student in th Kindom of Bahrian, Roeper Review, 39. 132-142.
- Barbuto, J, E & Story, J, S. (2010). Antecedents of Emotional intelligence an empirical Study, Journal of leadership Education, 1(9).
- Bellamy, A, Gore, D and Sturgis, J. (2012). Examining the relevance of emotional intelligence within Educational programs for the gifted and talented, Electronic Journal of research in educational psychology, 3-6 (2) 53-78.
- Coleman, J& Fararo, T. (1992). Rational choice theory, SAGE pub.
- Cornwall, M. (2011). Emotional Intelligence, Micheal corn Wall, phd, Ipcc, csw.
- Deniz,E; Tras Z and Aydogan,D.(2009). An Investigation of academic procrastination, Locus of control, and emotional intelligence. Educational sciences: Theory &practice 9 (2) 623-632.
- Elias, M. J., & Weissberg R. P. (1997). Promoting Social and Emotional learning. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freedman, J. & Jensen, A. (1999). Joy and Loss: The Emotional lives of Gifted Children. Training and materials for emotional intelligence. Available (on line): www.acgt.org.jo
- Gildea, S. (2012). Emotional intelligence and locus of control. Dublin Business School. Copyright link: http://esource.dbs.ie/xmlui/copyright
- Goleman, D.G. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Knight, B. A. (1995). The influence of locus of control on gifted and talented students. Gifted Education International, 11(1), 31-33. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62546438?accountid=142908

- Lovecky, D.V. (1992). Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children: A review Supporting Emotional needs of the Gifted. (SENG) 15(1) 18-25.
- Moore, M, M. (2006). Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students. Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Ogundokun, M, O & Adeyemo,D,A.(2010). Emotional intelligence and academic achievement,The African Symposium, 10(2).
- Onu, F; Asogwa,V and Obetta,E.J . (2013). Emotional intelligence, Locus of control and self- Efficacy as determine of graduates' self-employment in agricultural occupations in south – east, Nigeria.
- Parker, J. D. A., Creque, R., Harris, J., Majeski, S. A. Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2003). Academic Success In High School: Does Emotional Intelligence Matter? Personality and individual differences, 36, 163-172.
- Parker,J. D. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Available (on-line):// a: EBSCOhost. Htm.
- Petrides, K. V.; Frederickson & Furnham. (2004).The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. Personality and Individual Differences, 36(2), 267-276
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 9(3), 185-211.
- Salovey & D.J.Sluyter. (1997). Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Book.
- Stottlemyer, B. (2002). An Examination of Emotional Intelligence: It is Relationship to Achievement and the Implication of Education. 63 (2), 572.
- Winner, E. (1996). Gifted Children: Myths and Realities. New York: Basic Books.
- Woitaszewski; Scott A., & Aalsma, Matthew 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), 6-25.
- Wu, S. C., & Elliott, R. T. (2008). A study of reward preference in Taiwanese gifted and non-gifted students with differential locus of control. Journal for the Education of the Gifted, 32(2), 230-244. Retrievedfrom:http://search.proquest.com/docview/61839929.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abu Zeitoun, Jamal Abdullah (2011). Locus of Control and its Relation to Emotional Intelligence among Graduate Students in the Faculty of Educational Sciences at Al-Bayt University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 21 (4).
- Ahmed, Amal (1999). The relationship between academic motivation and locus of control: A field study on students of Damascus University, Journal of Educational Sciences, University of Damascus, 2 (15).
- Ano, Fatima Ahmed and Shannan, Ahmed Mohamed El Hassan (2011). The differences in locus of control and the self-concept among the gifted and ordinary students in preparatory schools, the Arab Journal for the Development of Excellence, 2 (3).
- Blawi, Khawla Saad (2004). Emotional intelligence and its relationship to psychological compatibility and social skills among students of the Faculty of Education in Tabuk. Master dissertation, Faculty of Education.
- Al-Huwailah, Amthal Hadi and Al-Rashid, Malak Jassim (2010). Emotional intelligence and its relation to the locus of control and the power of the ego: A comparative study between a sample of gifted and average students in Kuwait. Journal of Humanities at Ain Shams University, 38 (3).
- Khatib, Jamal Mohammed. (2013). Modification of Human Behavior, Amman: Dar Al-Fikr.
- Radi, Fawqiyah Mohammed. (2001). Emotional intelligence and its relation to academic achievement and the ability of critical thinking among university students. Journal of the College of Education, 14 (45), 73-103.
- Rikdad, Hana Khaled Salem (2016). Emotional intelligence among the gifted students in Jordan. The Arab Journal for Science and the publishing Research, 2 (8), 1-16.
- Osman, Farouk El Sayed, Rizk and Mohamed Abdel Samie (2001). Emotional intelligence: Concept and measurement. Journal of Psychology, 15 (58), 32-50.
- Al- Enizat, Sabah Hassan Hamdan (2017). Emotional intelligence: A comparative study between high achiever and average students at preparatory schools in Jordan and its relation to gender and age variables, Journal of Educational Sciences, 9, 429-481.
- Al-Farra, Ismail Saleh and Al-Nawajha, Zuhair Abdel-Hamid (2012). Emotional intelligence and its relationship to the quality of life among students at Al-Quds Open University, Al-Azhar University Journal, 14 (2), 55-68.
- Source, Abdel Azim Soliman (2008). Emotional intelligence and its relation to some variables among university students. Journal of the Islamic University, 16 (58), 587-632.

❊ ❊ ❊

Emotional Intelligence as predictor of locus of control and academic achievement of gifted and non-gifted student in high school in Al-AHasa

Dr. Yousra Zaki Abboud
National Center for Giftedness and Creativity, KFU, Al-Hofouf

Abstract:

This study aims to investigate the possibility to predict internal- external locus of control and academic achievement among gifted and non- gifted female students based on their emotional intelligence (EI). To achieve this goal, a random sample of 42 gifted and 66 average students in level one and two of secondary schools in Al-Ahsa has been selected. The scale of Othman and Rizq (2002) has been used. It consists of 58 items related to the dimensions of EI: emotional knowledge, management of emotions, controlling emotions, empathy and social communication. Rotter's scale of internal locus of control has been used after translation and testing its validity and reliability. The results show that dimensions of emotional management and empathy in EI were good predictors for the academic achievement of the gifted. It also showed the potential prediction of the management of emotions and emotional knowledge (ILOC). The results also indicate that there was a significant relationship between EI and ILOC in the gifted females, unlike the average students. The findings also revealed that there were significant differences between the gifted and the average students in the dimensions of EI inclining to the gifted students, and between both of them in terms of (ILOC) for the gifted students as well.

Keywords:
Emotional intelligence, internal- external locus of control, gifted student.