جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين

Emotional Intelligence and its Relation with Perceived Self-efficacy Among a Sample of Academically Superior Adolescents in Palestine

إعداد:

رائدة محمد إبراهيم عبد العال

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

كانون ثاني 2022م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين

Emotional Intelligence and its Relation with Perceived Self-efficacy Among a Sample of Academically Superior Adolescents in Palestine

إعداد:

رائدة محمد إبراهيم عبد العال

بإشراف

أ. د. محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

كانون ثاني 2022م

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين

Emotional Intelligence and its Relation with Perceived Self-efficacy Among a Sample of Academically Superior Adolescents in Palestine

إعداد:

رائدة محمد إبراهيم عبد العال

بإشراف

أ. د. محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2022/01/31م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً	.....
الدكتورة منى عبد القادر بلبيسي	جامعة القدس المفتوحة	عضواً	
الدكتور إبراهيم سليمان المصري	جامعة الخليل	عضواً	

أنا الموقع أدناه **رائدة محمد إبراهيم عبد العال**؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين**"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: رائدة محمد إبراهيم عبد العال

الرقم الجامعي: 0330011820008

التوقيع: .....

التاريخ: 2022/01/31م

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة، إلى نبي الرحمة سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من أبتغي رضاهما بعد رضا الله عز وجل ... إلى السند والقوة إلى من علماني التحدي والإصرار إلى المحفز القوي نحو العلم في سبيل الله...

(أمي وأبي العزيزين)

إلى جداري الصلب وشبلي القوي وفراشتاي الجميلات...

(إخوتي وأخواتي)

إلى رفيقي ... السند الدائم ... شريك الأيام والمُشجع للأفضل دائماً

(زوجي الغالي)

إلى الشخصية المثابرة ... إلى الجهود البناءة ... إلى الشخص المميز في رحلة الماجستير سيد العطاء ... المتفاني دوماً ... إلى القدوة

(الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين)

إلى من أفدوا هذا الوطن دمائهم وأعمارهم ... شهدائنا وجرحانا وأسرانا الأبطال.

أهدي ثمرة جهدي هذا

الباحثة

الشكر والتقدير

بعد الحمد لله على توفيقه، والصلاة والسلام على مبعوث الرحمة للعالمين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أقدم عظيم الشكر والعرفان إلى أستاذي ومعلمي الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين لك مني تحية إجلال وإكبار.

كما أتقدم بوافر الاحترام والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة: الدكتور إبراهيم المصري، والدكتورة منى بلبيسي، على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهما القيمة، فجزاهما الله عني خير جزاء.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإقرار والتفويض	د
الإهداء	هـ
الشكر والتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**12-1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	7
فرضيات الدراسة	8
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	10
حدود الدراسة ومحدداتها	11
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**50-13**
الإطار النظري	**36-14**
الدراسات السابقة	**50-36**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**63-51**
منهجية الدراسة	52
مجتمع الدراسة وعينتها	53
أدوات الدراسة وخصائصها	54
متغيرات الدراسة	61

إجراءات تنفيذ الدراسة	61
المعالجات الإحصائية	62
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**91-64**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	65
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	71
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	77
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	78
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	81
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	83
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	84
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	87
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	89
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	90
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**103-92**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها	93
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	94
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	95
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	96
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	97
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	98
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	99
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	101
التوصيات والمقترحات	**103**
المراجع باللغة العربية	**105**
المراجع باللغة الإنجليزية	**112**
الملاحق	**116**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية	53
2.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=40)	55
3.3	معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة كرونباخ ألفا	56
4.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=40)	58
5.3	معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقة كرونباخ ألفا	59
6.3	درجات احتساب مستوى شيوع والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة	60
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الذكاء الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	65
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التعاطف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	66
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المعرفة الانفعالية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	67
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إدارة الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	68
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تنظيم الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	69
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التواصل الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	70
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	71
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	72
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإصرار والمثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	73
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	74
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي	75

12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	76
13.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس	77
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن	78
15.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن	79
16.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الذكاء الانفعالي ومجال المعرفة الانفعالية لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن	80
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة	81
18.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة	82
19.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التعاطف لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة	83
20.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس	84
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن	85
22.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن	86
23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة	87
24.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة	88

25.4	**معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين (ن=203)**	89
26.4	**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين**	90

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	117
ب	قائمة المحكمين	122
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)	123
ث	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية	128
ج	كتاب تسهيل المهمة	132

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين

إعداد: رائدة محمد ابراهيم عبد العال

بإشراف: الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

2022

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والعلاقة بين هذين المتغيرين، والفروق في كل منهما بحسب متغير: الجنس، مستوى دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياسي: الذكاء الانفعالي، والكفاءة الذاتية المدركة، على عينة اختيرت بالطريقة المتيسرة، وضمت (203) مراهقاً ومراهقة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، في العام الدراسي 2022/2021.

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل بلغ (3.93)، بنسبة مئوية (78.6)، ومستوى مرتفع، وجاء مجال "التعاطف" بالمرتبة الأولى ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع أيضاً. وبلغ المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية المدركة (3.83)، بنسبة مئوية (76.6)، ومستوى مرتفع، وجاء "المجال المعرفي" بالمرتبة الأولى بمستوى مرتفع، بينما جاء "المجال الانفعالي" في المرتبة الأخيرة، بمستوى متوسط.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي ومجالاته لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، باستثناء مجال التواصل الاجتماعي لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في الذكاء الانفعالي ككل بين (مدينة) و (قرية/ بلدة)، لصالح (قرية/ بلدة)، وفي المعرفة الانفعالية لصالح كل من (قرية/ بلدة)، و(مخيم)، ووجود فروق دالة في مجال التعاطف لصالح المستوى

الاقتصادي المرتفع للأسرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها تعزى لمتغير الجنس، أو مكان السكن، أو المستوى الاقتصادي للأسرة.

وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.650)؛ بمعنى كلما ازدادت درجة الذكاء الانفعالي ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة. وأوضحت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لمجالات الذكاء الانفعالي في التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة، فقد وضحت مجالات: (إدارة الانفعالات، التواصل الاجتماعي، تنظيم الانفعالات) (44.5%)، من نسبة التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لم يسهم مجالي: (المعرفة الانفعالية، التعاطف)، بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، الكفاءة الذاتية المدركة، المراهقون المتفوقون دراسياً.

Emotional Intelligence and its Relation with Perceived Self-efficacy Among a Sample of Academically Superior Adolescents in Palestine

Preparation: Raida Mohammed Abd Elaal

Supervision: Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

2022

Abstract

The study aims to identify the level of emotional intelligence and perceived self-efficacy among academically superior adolescents in Palestine and the relation between these two variables, and the differences in each of them according to: gender, family income level, number of family members. The study relies on the descriptive correlative approach, through the application of emotional intelligence, and perceived self-efficacy scales, on an available sample of 203 male and female adolescents who excelled academically in the academic year 2021/2022.

The results show that the level of emotional intelligence and all its fields is high, with an average of 3.93, where the field of "empathy" ranked first and the field of "social communication" came last. The level of the perceived self-efficacy is also high with an average of 3.83, where the "cognitive field" ranked first with a high level, while the "emotional domain" came finally, with a moderate level.

The results indicate that there are no statistically significant differences in emotional intelligence and its domains, with the exception of social communication field in favor of males, and in emotional intelligence as a whole in favor of (village/town), and in emotional knowledge in favor of (village/town) and (camp), and in the field of sympathy in favor of the high family economic level. The results also indicate that there are no significant differences in the perceived self-efficacy and its domains due to: gender, place of residence, or the economic level of the family.

The results show the existence of a direct, statistically significant relation between emotional intelligence and perceived self-efficacy among the academically superior adolescents in Palestine; the value of the Pearson correlation coefficient is (.650). The results indicates that there is a statistically significant effect of emotional intelligence fields in predicting the level of perceived self-efficacy. The (emotion management, social communication, and emotion regulation) shows 44.5% of the percentage of variation in the level of perceived self-efficacy, while (emotional knowledge, empathy) domains have no contribute in predicting the level of perceived self-efficacy.

Keywords: Emotional intelligence, perceived self-efficacy, academically superior adolescents.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

1.1 مقدمة

يعتبر الذكاء الانفعالي مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة، فقد كانت من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينيات نظراً للتطور الذي يحدث للعصر الذي نعيش فيه، وأن العلاقة التي تربط الإنسان بالمجتمع هي علاقة تبادلية وليست علاقة سليبة أو متضادة، ومن أبرز معالمها أنها ديناميكية ملؤها التفاعل والتبادل المستمر، وبتأثير هذا التبادل والتفاعل للأدوار الاجتماعية فيحدث التكامل النفسي للفرد، والتكامل الاجتماعي للمجتمع ككل؛ فالفرد يحقق ذاته من خلال الجماعة، والجماعة تحقق وجودها من خلال مجموع أفرادها.

لقد ركز علماء النفس والباحثون في مجال الذكاء وقياس الذكاء على الذكاء العام والأبعاد المختلفة التي تعتبر ذات صلة بمجال الذكاء، مثل: اللفظي، والفهم والاستدلال، والحساب، وحل المشكلات، ... إلخ. وكان هناك باحثون أدركوا أهمية أن يأخذوا في الاعتبار الجوانب غير المعرفية الأخرى ذات الصلة، وبخاصة الذكاء الذي يعمل داخل إطار البيانات الاجتماعية والشخصية والعملية والعاطفية؛ حيث أدرك الباحثون في الممارسة منذ فترة طويلة أهمية الذكاء العاطفي، وتأثير هذا البناء في العديد من مجالات الحياة (مثل التعليم، والنجاح الأكاديمي، والعلاقات الشخصية، والتواصل بين الأشخاص، والقيادة، وتنمية الطفل وتعليمه، والصحة العقلية والرفاهية بشكل عام، وما إلى ذلك). وهناك فهم للاتجاه العام للرأي القائل بأن العمليات النفسية كانت تعتبر معرفية أو فكرية بحتة، إلا أن الواقع للممارسات في هذا الصدد قدم دليلاً على أنها تعتمد على التآزر بين الإدراك والعواطف، مدعومة بأشكال مختلفة من الإدراك (Metaj-Macula, 2017).

ويعد الذكاء الانفعالي من الموضوعات المهمة في علم النفس الإيجابي الذي تدور اهتماماته حول موضوعات الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية، مثل: الأمل، والتفاؤل، والتطلع للمستقبل، والثقة، وتنظيم الوقت، وتوجيه الذات، ولا يعني هذا أن دراسة الانفعالات السلبية والاضطرابات النفسية قد توقف الاهتمام بها، لكن يعني ذلك حدوث مزيد من الاهتمامات بموضوع علم النفس الإيجابي، ويرجع الفضل في هذا الموضوع إلى سليجمان "Seligman"، وهو صاحب مصطلح علم النفس الإيجابي، فقد ظهر هذا المصطلح في ثمانينيات القرن الماضي، ويقوم على ثلاثة أسس: دراسة الانفعالات الإيجابية، ودراسة السمات الإيجابية، ودراسة المؤسسات الإيجابية (سليجمان، 2005).

والذكاء الانفعالي مهم في حياة كل شخص من ناحية طريقة تفكيره وفي علاقته مع الآخرين وعواطفه وانفعالاته، فالتفكير مهم لكل شخص فهو مزيج ما بين الشعور والفكر، أو ما بين العقل والقلب، وإذا سيطرت العاطفة على التفكير أدى ذلك إلى تفكير غير سليم والوصول إلى قدرات غير صائبة. والأشخاص الذين يعانون من الاضطراب العاطفي وفقدان اتزانهم العاطفي لا يستطيعون السيطرة على عواطفهم والتحكم فيها حتى لو كانوا على مستوى عالٍ من الذكاء، وهذا يؤدي إلى عواقب وخيمة منها تناول الكحول ويدفعهم ذلك إلى ارتكاب الجريمة، فالذكاء الانفعالي منفصل عن مجالات الذكاء التي تخضع لاختبارات الذكاء المعروفة، وهو الذي يسيطر على الغضب، والقرارات المبنية على العاطفة مع مشاركة التفكير، فتكون قرارات المراهق مبنية على التفكير والعقلانية (المطرف، 2008).

ويعتبر الذكاء الانفعالي مفهوم واسع وعميق، بالرغم من كونه أحدث الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس، وفي ضوء التطور الهائل بالمعلومات والتقنيات في القرن الواحد والعشرين أدى ذلك إلى وجود رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء وما يحتاجه الفرد لحل مشكلاته والتأثير على المهارات العقلية والعاطفية للأخرين (الملي، 2010).

والذكاء الانفعالي يؤثر في الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن قدرة المرء على معرفة ومراقبة انفعالاته ومشاعره الشخصية، وانفعالات ومشاعر الآخرين، والقدرة على التمييز بين هذه الانفعالات والمشاعر سواءً أكانت للذات، أم للآخرين، والقدرة على استخدام القدرات الخاصة بها لتوجيه تصرفاته وتفكيره (عبد الملك، 2015).

وينظر للانفعالات باعتبارها سلوكات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على الحصيلة المعرفية للفرد، وعند الانفعالات يجد الفرد أن انتباهه وإدراكه في حالة استثارة تامة، ويستطيع السيطرة عليها من خلال مخزونه المعرفي (الريماوي، 2008). واعتبر ماير و آخرون (Mayer et al., 1997)، أن الذكاء الانفعالي يمثل قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته ومشاعره وضبطها والتمييز بينها، ومراقبة و مراعاة مشاعر الآخرين والتعامل معها.

ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه: "مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية التي يتمتع بها الفرد، وتتمثل في: الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والمثابرة والدافعية، والتمثل العاطفي، واللباقة الاجتماعية، واللازمة في تحقيق النجاحات المتعددة في الحياة" (جولمان، 2012: 42). في حين يعرفه بارن–أون (Bar-ON, 2006: 31) بأنه: "مجموعة منظمة من الكفايات والمهارات غير المعرفية والتي يتمتع بها الفرد من مختلف الجوانب، وتؤثر في قدرة الفرد على النجاح، وأشار إلى أن هناك عدة نماذج تطرق لها علماء النفس فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، ومنها: نموذج بار–أون، ونموذج ما ير والوفي، ونموذج دانيال جلمان".

وأشار جولمان (Goleman, 1995) إلى أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياساً بالذكاء المعرفي؛ إذ إنه يلعب دوراً مهماً للنجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية، وأن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً.

وبينت دراسة جوينر (Joyner, 2011) أن أهم الأسباب التي كانت وراء إدراج الذكاء الوجداني في البرامج المتطورة لطلبة ماجستير إدارة الأعمال في جامعة شرق إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية، تتمثل في: أنه يساعد على تحسين وتطوير القدرة على التفكير والتخطيط والقيادة بطرق مختلفة، وخلق بيئة عمل متكاملة، كما أنه يهيئ الطلبة للخروج إلى بيئة العمل الفعلي، ولكن يجب توفير الخبراء والمتخصصين الذين سيقومون بتدريب الطلبة ووضع خطط العمل لمثل هذا المشروع الذي سيخرج قادة المستقبل وصانعي القرار.

وترى الباحثة أهمية موضوع الذكاء الانفعالي بعد اطلاعها على العديد من الأبحاث والمراجع، فهو لم يجري تداوله من قبل الكثير من الباحثين، فوجدت أن من الأهمية تناول هذا المتغير في حياة الإنسان لأنه جزء من شخصيته، وبخاصة في مرحلة المراهقة.

وانتشر مفهوم الكفاءة الذاتية لدى كثير من الباحثين والمفكرين الذين تحدثوا في هذا المجال، وكان من أهمهم "ألبرت باندورا" في نظريته "الكفاءة الذاتية" Self- efficacy، والتي تعتبر من البناءات الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي، وتتضمن أن السلوك والمبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، كما يعتمد على مدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة به (Bandura, 2000).

فالفاعلية الذاتية المدركة هي اعتقاد الناس في قدراتهم على الأداء بطرق تتيح لهم التحكم في الأحداث، فإذا لم يعتقد الناس أن بإمكانهم إحداث نتائج فاعلة لسلوكهم فليس ثمة ما يحفزهم للأداء، وأن الاعتقاد في الكفاءة الذاتية يعمل على تنظيم الحالات الانفعالية والاستجابات الفسيولوجية للمشقة، كما ينظم نوعية الأداء النفسي خلال الدافعية والانفعالية والاستجابات الفسيولوجية للمشقة (Bandura, 2000).

ومن الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة اليوسف (2013)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت دراسة عجوة (2012) ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين الفلسطينيين. وأشارت دراسة كارتر (Carter, 2004) إلى أن الطلبة مرتفعي الفاعلية الذاتية وذوي التحكم الداخلي كان أداؤهم الأكاديمي مرتفعاً نسبياً مقارنة بمنخفضي المستوى، وفي دراسة الخلايلة (2010) دلّت النتائج على أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين كان مرتفعاً، وبينت دراسة الجمالي (2010) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة.

ومن بين الدراسات التي وجهت الاهتمام بالكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة نجد دراسة تونغ وسونغ (Tong & Song, 2004)؛ حيث توصلت إلى انخفاض دال إحصائياً لأداء الطلبة الأقل انتظاماً في فعالية الذات وجودة الحياة، وهناك ارتباط موجب دال إحصائياً لأداء الطلبة الأقل انتظاماً في فعالية الذات وجودة الحياة والرضا عن الحياة لدى الطلبة.

ويتضح من الاطلاع على الأدب النظري أن الكفاءة الذاتية تمثل الاعتقاد الذي يمتلكه كل فرد حول قدراته في الأداء. وتعتبر الكفاءة الذاتية من أهم العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة وتساعدهم على مواجهة المشكلات والصعوبات، وتمكّنهم من رفع استعداداتهم وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وبالتالي فإن تمتع الطلبة بمستوى جيّد من الكفاءة الذاتية المدركة مؤشر على سلامة العملية التعليمية التعلمية.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف إلى العلاقة ما بين الذكاء الانفعالي والكفاءة المدركة لدى عينة من المراهقين، ومدى تأثير كل منهما على الآخر، وهي تدرس عينة في مرحلة حرجة من النضج والنمو النفسي والجسمي لهم. وبالتالي فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في البحث حول

مستوى الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والعلاقة بين هذين المتغيرين، والفروق في كل منهما بحسب بعض المتغيرات الضابطة (الديمغرافية).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد بناء الأجيال مهماً لدى الآباء والمربين؛ إذ يقوم المربون والآباء على متابعة أبنائهم في مراحل حياتهم المختلفة وبخاصة في المرحلة الحرجة –مرحلة المراهقة–، والعمل على تجاوزهم لهذه المرحلة بسلام، إلا أن المشكلة تكمن عندما يصبح الآباء غير قادرين على مواجهة هذه المرحلة الحرجة نتيجة جهلهم ونقص خبراتهم في كيفية التعامل مع التغيرات الحاصلة في هذه المرحلة، وكذلك ردود وأفعال المراهقين وسلوكاتهم داخل المدرسة وخارجها، ويواجه المراهق في هذه المرحلة مشكلات انفعالية مثل القلق والتوتر، والعادات والتقاليد تشكل لديه مفهوماً خاصاً حول الجنس والعرق والدور والمكانة الاجتماعية، مما يجعله يمر في حالات متعددة الهوية.

وقد تباينت وجهات النظر حول خصائص الطلبة المتفوقين، سواءً أكانت خصائص نفسية، أم فكرية، أم اجتماعية، فبينت بعض الدراسات أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بتكيف إيجابي من الناحيتين الاجتماعية واالنفعالية، بينما أشارت دراسات أخرى إلى معاناتهم من صراعات داخلية وخارجية، وأنهم أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية مقارنة بالطلبة غير المتفوقين دراسياً (البحيري، 2007).

وبالتالي كان لا بد من دراسة خصائص هؤلاء الطلبة وبخاصة النفسية منها، فتمثلت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير: الجنس، مستوى دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير: الجنس، مستوى دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

السؤال السادس: هل يعتبر الذكاء الانفعالي أحد المتنبئات بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة (الثالث، الرابع، الخامس، والسادس)، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير عدد أفراد الأسرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير عدد أفراد الأسرة.

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

الفرضية الثامنة: لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستويات كل من الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

2- معرفة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الكفاءة الذاتية باختلاف متغير: الجنس، مستوى دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة.

3- التعرف إلى العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

4- تطوير مقاييس مقننة على البيئة الفلسطينية لتطبيقها على أفراد العينة.

5.1 أهمية الدراسة

تنقسم أهمية هذه الدراسة إلى جزأين، هما:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال تناولها لموضوع مهم ويتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينه من المراهقين المتفوقين في فلسطين، وتعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في فلسطين –حسب علم الباحثة–، والتي تجري على هذه العينة وهذه الفئة، كذلك فإن هذه الدراسة تقدم إضافة مهمة للمكتبة العربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص عن هذا الموضوع، وسيشكل ذلك مرجعاً لكل الباحثين والمهتمين بموضوع هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

إن دراسة مثل هذا الموضوع المهم وما سينتج عنه من نتائج وتوصيات تشكل رافداً لكل المتخصصين والمرشدين التربويين والنفسيين في دراسة هذا الموضوع، وكذلك ستحقق الإفادة للمجال التعليمي في مدارس مديرية التربية والتعليم في كيفية التعامل مع المراهقين المتفوقين من خلال نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية للمراهقين المتفوقين تسهم في تحسين الصحة النفسية لديهم.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

الحد البشري: اقتصر مجتمع الدراسة وعينتها على المراهقين المتفوقين في مدارس محافظة رام الله والبيرة.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مدارس محافظة رام الله والبيرة.

الحد الزماني: نفذت الدراسة في العام الجامعي (2022/2021)م.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

وتتحدد نتائج الدراسة الحالية وإمكانات التعميم لهذه النتائج بالظروف القائمة أثناء تنفيذ الدراسة، وانعكاس ذلك على المتغيرات النفسية للأفراد ومنهم الطلبة، وبخاصة الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها لدى الطلبة المراهقين المتفوقين.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الذكاء الانفعالي: "قدرة الفرد على القراءة الوجدانية أو قراءة مشاعر الآخرين، حتى يمكن تكوين علاقات اجتماعية طيبة، وكذلك يتضمن الذكاء الانفعالي ضبط النفس والتحرك في نزاعاتنا ونزواتنا وهو قابل للتحكم والتعلم" (حسونة، 2006: 50).

ويعرف الذكاء الانفعالي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة.

الكفاءة الذاتية المدركة: "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات: عقلية، ومعرفية، وانفعالية، وحسية، وفسيولوجية، وعصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة (الزيات، 2001: 83).

وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة إجرائياً بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في الدراسة.

الطلبة المتفوقون: "هم أولئك الطلبة الذين تؤهلهم طاقاتهم العقلية للوصول إلى مستويات مرتفعة من تفكير التقويمي على نحو يسمح لهم بالوصول في المستقبل إلى مستويات مرتفعة من القدرة على حل المشكلات والاختراع وتقويم الثقافة، وذلك إذا ما توفرت لهم الخدمات والإمكانات التربوية المناسبة" (ماضي، 2011: 34).

ويتمثل **الطلبة المراهقين المتفوقين** إجرائياً في الدراسة الحالية بالطلبة من الصف السابع حتى الثاني عشر، الحاصلين على معدل (85%) فأعلى في تحصيلهم للعام الدراسي السابق حسب شهاداتهم السنوية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الذكاء الانفعالي

2.1.2 الكفاءة الذاتية المدركة

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى المراهقين

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يقدم في هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة، ففي الجزء الأول منه يركز العرض على متغيرات الدراسة الرئيسة، المتمثلة في: إدمان الإنترنت، والتوافق الأسري، والضغوط النفسية، أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فيتمثل في الدراسات السابقة التي لها صلة بالبحث الحالي؛ إذ وزعت بحسب متغيري الدراسة الرئيسين، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية.

1.2 الإطار النظري

العواطف جزء لا يتجزأ من الحياة والتفاعلات البشرية اليومية، فهي ترتبط إلى حد كبير بحالتنا الذهنية وتؤثر في النهاية على التفكير والسلوك للأفراد. كما إن العواطف لها تأثير في كيفية بناء الفرد لعلاقاته مع الآخرين، وكيف يدير الديناميكيات الاجتماعية في حياته اليومية. وتعد الكفاءة الذاتية المدركة مكوناً رئيساً في اعتقادات الفرد وإيمانه وثقته بقدرته على فعل شيء ما، وبالتالي فإن ذوي الدرجة المنخفضة في الكفاءة الذاتية المدركة (أو الثقة المتدنية على فعل شيء ما)، يقل عندهم احتمال تغيير أو إضافة عادة جديدة، وهي تختلف لدى الفرد نفسه، فقد تكون الثقة مرتفعة في جانب ما كالتحصيل العملي مثلاً، ومنخفضة في جانب آخر كالرياضة.

1.1.2 الذكاء الانفعالي

يُعتقد أن الكفاءات الانفعالية هي عامل مهم للتفاعلات الاجتماعية، فهي تخدم الوظائف الاجتماعية والتواصل، وقد أثبتت أنها حاسمة في الأداء المناسب للتفاعلات الاجتماعية (العلاقات الشخصية)، عن طريق نقل المعلومات عن آراء ومواقف الأفراد وتنسيق التفاعلات الاجتماعية (Matthews et al., 2002).

ومن ثم، فإن العواطف والانفعالات لها تأثير على قراراتنا وسلوكاتنا وطرق تفكيرنا ومواقفنا المهمة. وتشير الدراسات إلى أن الذكاء الانفعالي يبدأ بالتطور عند الولادة، ثم يبدأ ارتباط الذكاء الانفعالي لدى الطفل وتوفيره من خلال الأم لتلبية احتياجاتهم الكافية. هذا بالإضافة إلى العوامل الأخرى ذات الصلة في حياة الطفل، والتي يمكن أن يكون لها تأثير لتقوية أو إضعاف أبعاد الذكاء الانفعالي (على سبيل المثال: الآباء، والأشقاء، والأصدقاء، والمعلمون، ... إلخ) (Nezlek et al., 2008).

من خلال فهم هذا النهج، فإن من الأهمية بمكان أن يكون النظام التعليمي موجهاً نحو النهج المتكامل لتنمية الإنسان، من خلال الموازنة دائماً بين أبعاد الإدراك والانفعال. وحتى لو بدا أن هناك نقصاً في بعض الجوانب المتعلقة بالتعليم الانفعالي، فإن هذه هي المهمة التي يجب على جميع الجهات الفاعلة ذات الصلة التصرف والتعامل معها، وذلك بهدف تطوير المهارات الانفعالية لدى الأطفال، والتي لها تأثير كبير في تفاعلاتهم الاجتماعية ونجاحهم في مجالات الحياة المختلفة (Metaj-Macula, 2017).

1.1.1.2 مفهوم الذكاء الانفعالي

تعددت وتباينت التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي، وقد جاء التعدد والتباين في التعريفات نتيجة لمحاولة أصحابها التأكيد على بعض النواحي الخاصة بالذكاء الانفعالي، وكنتيجة منطقية لتزايد الاهتمام الأكاديمي بمفهوم الذكاء الانفعالي، والذي أدى إلى جعل المفهوم أكثر وضوحاً لدى الباحثين والكتاب.

واقترح جولمان (Goleman, 1995)، تعريفاً للذكاء الانفعالي باعتباره يمثل القدرة على المراقبة، والتمييز، واستخدام المعلومات العاطفية، وتوجيه تفكيرنا والإجراءات. وجرى لاحقاً إعادة صياغة هذا التعريف في إطار أربع مهارات مماثلة مرتبطة كل منها بالآخر، وهي: الإدراك، والاستخدام، وفهم العواطف، وإدارتها.

وفي إطار هذا المفهوم، الذي بموجبه يعمل الذكاء الانفعالي ضمن هذه القدرات، يعرف الذكاء العاطفي بأنه القدرة على إدراك العواطف والانفعالات بشكل صحيح، وعلى الفهم والتقييم والتحرك إلى الأمام، واستخدم العواطف من أجل تسهيل التفكير وإدارة العواطف بشكل فعال، لتعزيز الفكر والنمو العاطفي. كما يُعرّف الذكاء العاطفي بأنه: "القدرة على تحديد وتقييم وإدارة عواطفنا ومشاعر الآخرين، واستخدام هذه المشاعر بشكل مناسب" (Mayer et al., 2004: 198).

ووضع كل من "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey) تعريفاً للذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في إرشاد الفرد وتعديل أفكاره وتصرفاته. وهذا التعريف تناول فقط إدراك وتنظيم الانفعالات دون تناول التفكير في طبيعة المشاعر أو الانفعالات التي تنظم عمل هذه المشاعر أو التعبير عنها، لذا قدما تعريفاً آخر في عام (1997م) حاولا من خلاله تجاوز عيوب التعريف الأول؛ حيث عرفا الذكاء الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقديرها، والتعبير عنها،

والقدرة على الوصول إلى هذه المشاعر أو توليدها، والقدرة أيضاً على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتأملها والارتقاء بالنمو العقلي والانفعالي)" (محمد وعبد العال، 2005: 35).

وهناك العديد من التعريفات الأخرى لكتاب وباحثين أجانب وعرب، فقد عُرف بأنه: "قدرة الفرد على فهم ومعرفة ووصف نفسه، المعرفة والفهم والارتباط (Bar-On, 2004) بالآخرين، والتعامل مع الانفعالات القوية والتحكم في دوافعه، التهيؤ للتغيير وحل المشكلات المختلفة على المستوى الشخصي والاجتماعي" (إبراهيم، 2010: 67).

ومن أبرز تعريفات الباحثين والكتاب العرب لمفهوم الذكاء الانفعالي أنه" نوع من حساسية الفؤاد وفطنة القلب، ورهافة الشعور، وجيشان الانفعال، ونبل العاطفة" (محمد، 2005: 66)، كما يعرف الذكاء الانفعالي على أنه: "مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تثري المحتوى الوجداني للأفراد ما يتيح فهماً دقيقاً، ومعمقاً للانفعالات يسمح بمراقبتها وتنظيمها لتحقيق معالجة فعالة للمشكلات، ويتضمن: الوعي بالذات (أو المعرفة الانفعالية)، وإدارة الذات، والتحكم في الانفعالات السلبية، وحفز الذات أو الدافعية، والتعاطف (الإحساس بالآخر)، والمهارات الاجتماعية (القدرة على إدارة العلاقات الاجتماعية)" (حنصالي، 2013: 42).

2.1.1.2 نشأة وتطور الذكاء الانفعالي

يرى العديد من الباحثين أن بداية ظهور الذكاء الانفعالي كمفهوم تعود إلى القرن الثامن عشر، حين قسم العلماء العقل إلى ثلاثة أقسام، هي: المعرفة، والدافعية، والانفعال. وقد لفت انتباه العلماء في ذلك الوقت أن هناك أشخاصاً يتمتعون بنسبة ذكاء عقلي مرتفعة لكنهم غير ناجحين في حياتهم، وآخرين بنسبة ذكاء متوسطة ولكنهم ناجحون في حياتهم، وتوصلوا إلى أن اختبارات الذكاء العام لا تقدم صورة كاملة عن شخصية الفرد وقدراته ولا يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنجاح الفرد في

حياته، فقادهم ذلك إلى افتراض أن الذكاء الانفعالي قد لا يقل أهمية عن دور الذكاء التقليدي في تحديد سلوك الفرد وعلاقته بالآخرين (حسن، 2013).

وهناك من يقسم المراحل التاريخية التي مربها الذكاء الانفعالي إلى خمس مراحل، تبدأ الأولى من (1900–1969)، وتميزت بانفصال الدراسات السيكولوجية المهتمة بالذكاء الانفعالي من تلك المهتمة بالوجدان والعواطف (العتيبي، 2007)، أما المرحلة الثانية فتمتد من (1970–1989)، وفيها بدأت مؤشرات ودلائل الذكاء الانفعالي في الظهور، وظهرت نماذج ونظريات اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء والانفعال (نواصره، 2011)، وتمثلت المرحلة الثالثة في الفترة ما بين (1990–1993)، والتي شهدت بداية تحديد وتوضيح مفهوم الذكاء الانفعالي على يد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey)، وكانت المرحلة الرابعة في تاريخ وتطور الذكاء الانفعالي من (1994–1997)، والتي تميزت بشيوع الذكاء الانفعالي خارج الأوساط الأكاديمية، ومنذ عام (1998) إلى الوقت الحاضر بدأت المرحلة الخامسة، وهي المرحلة التي نعيشها الآن وتشهد اهتماماً متزايداً بالذكاء الانفعالي؛ حيث يحفل باهتمام أكاديمي جاد وتتنافس الدراسات التي تعنى بتنقية وتحديد مفهوم الذكاء الانفعالي ووضع مقاييس عملية لقياسه (دوتشيندورف، 2011).

3.1.1.2 أبعاد الذكاء الانفعالي

يتضمن الذكاء الانفعالي أربعة أبعاد، هي (سليمان، 2008):

1- الوعي والإدراك الانفعالي للذات: وهي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

2- الوعي والإدراك الانفعالي للآخرين: وهي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

3- الادارة الانفعالية للذات: وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات الذاتية.

4- الادارة الانفعالية للآخرين: وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين.

وقسم جولمان (Goleman, 1995) الذكاء الانفعالي إلى خمسة أبعاد، هي:

أ- الوعي بالذات: ويتضمن هذا القسم معرفة الفرد لحالته المزاجية، بحيث يكون لديه ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته، والوعي بالذات عنصر مؤثر في مشاعرنا، حيث إن الفرد الغاضب عندما يدرك أن ما يشعر به هو الغضب، فهذا يتيح له فرصة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور، والتخلص من قبضة هذا الغضب.

ب-إدارة الانفعالات: ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة وألا يكون عبداً لها؛ أي يشعر بأنه سيد نفسه، وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة و تنظيم الذات.

ت-دافعية الذات (حفز الذات): بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في جميع القدرات الأخرى إيجاباً أو سلباً، لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.

ث-التعاطف أو التفهم العطوف: ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير، مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.

ج- المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناءً على فهم ومعرفة مشاعرهم.

وقسمت صابر (2011: 217) أبعاد الذكاء الانفعالي إلى بعدين رئيسين، هما:

البعد الأول- أبعاد تتعلق بالذات، وتتضمن:

1- الوعي بالذات.

2- تنظيم الذات، إدارة الانفعالات، التحكم في الانفعالات.

3- الدافعية، وتحفيز الذات.

البعد الثاني– أبعاد تتعلق بالآخرين، وتتضمن:

1- التعاطف.

2- المهارات الاجتماعية (إدارة وتطويع انفعالات الآخرين).

مما سبق يتضح أن هناك أبعاداً متفق عليها بين الباحثين، هي: الوعي بالذات، والتحكم في الانفعالات، والمهارات الاجتماعية، ودافعية الذات، والتعاطف.

4.1.1.2 قياس الذكاء الانفعالي

هناك مدخلان لقياس الذكاء الانفعالي، كقدرة عقلية، وكسمة شخصية، وكان "ماير وسالوفي وكاروسو" (Mayer et al., 2000:416) أول من بدأوا بقياسه، فقد اتخذوا مهاماً أو مواقف محددة؛ ليتم فيها مطالبة الأفراد بالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي ضمن أشياء أخرى، والذكاء الانفعالي كسمة شخصية يقاس بواسطة مفردات اختبار للشخصية من النوع التقليدي تقريباً على النمط الذي وضعه بار–أون (Bar-on, 2000)، وحتى الآن فإن هذان المدخلان لم يُبحثا جيداً، ولم يتم التحقق من الصدق والثبات بأنواعها المختلفة في القياسات التي أجريت حتى الآن، ويحتمل أن يكون نموذج القدرة العقلية هو النموذج الأوحد الذي يمكن تسميته بالذكاء الانفعالي، في حين أن النموذج الآخر عام بدرجة كبيرة، يتعلق بمعاني الذكاء والوجدان (عبد العظيم، 2007).

وفي السنوات القليلة الماضية قدمت عدة مقاييس للذكاء الانفعالي تباينت وفقاً للنماذج النظرية المتمثلة لها، منها ما يقوم على أسلوب التقرير الذاتي Self- Report، مثل: مقياس جلمان Golman, (1995)، ومقياس بار –أون (Bar- on, 1997)، ومقياس كوبر (Cooper,1997)، ومقياس سكوت (Schutte, 1998)، ومقياس ديولويتيز وهيجز (Dulewicz & Higgs, 1996) (ناصر، 2011).

5.1.1.2 الذكاء الانفعالي والذكاءات المتعددة

يرى علماء النفس أن الذكاء الانفعالي تمتد جذوره إلى عام 1983م، أي إنه مفهوم حديث نسبياً، يعود إلى هاوارد جاردنر (Gardner, 1983) وفي نظرية الذكاءات المتعددة؛ حيث يرى إن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متعددة ومتنوعة، وحدد ثمانية أبعاد للذكاء، هي (روبنس وسكوت، 2000):

1- الذكاء اللغوي **Linguistic Intelligence:** ويعني القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً وكتابة.

2- الذكاء المنطقي الرياضي (العددي) **Logical Mathematical Intelligence:** ويعني القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على التفكير المنطقي.

3- الذكاء المكاني (البصري) **Spatial Intelligence:** ويعني القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، مثل: الصياد، والكشاف، والدليل، ويتضمن القدرة على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية، وكذلك تحديد الوجهة الذاتية.

4- الذكاء الجسمي أو الحركي **Bodily- Kinesthetic Intelligence:** ويعني الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن مشاعره وأفكاره، كما يبدو في أداء الممثل والرياضي.

5- الذكاء الموسيقي **Musical intelligence:** القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسيقي مثل الناقد الموسيقي، ويتضمن الحساسية للإيقاع، والنغمة، والميزان الموسيقي.

6- الذكاء في العلاقة مع الآخرين (الاجتماعي) **Interpersonal Intelligence:** ويعني القدرة على غدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينهما وإدراك نواياهم ومشاعرهم، والاستجابة لها بصورة عملية تؤثر في توجيه الآخرين.

7- الذكاء الشخصي الداخلي **Intrapersonal Intelligence:** ويعني معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة ويتضمن معرفة جوانب القصور والضعف في الذات، ووعي

الفرد بحالته المزاجية ونواياه ودوافعه ورغباته والقدرة على الضبط الذاتي والفهم الذاتي والاحترام الذاتي.

8- الذكاء الطبيعي **Naturalist Intelligence:** ويتمثل في القدرة على قراءة وفهم الطبيعة وجميع الكائنات الحيّة، فأولئك الذين يتمتعون بالذكاء الطبيعي لديهم تقارب للنباتات، والحيوانات، والتربة، وجميع جوانب الطبيعة.

6.1.1.2 أهم النظريات والنماذج المفسرة للذكاء الانفعالي

ظهرت النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي عند افتراض جاردنر (Gardener) بأن الذكاء له أبعاد مختلفة، تضم: النواحي المعرفية، وعناصر الذكاء الانفعالي أو الشخصي كما أطلق عليه، وهذا الذكاء الانفعالي يعتبر جزءاً يعبر عن أنواع الذكاءات المتعددة التي تضم نوعين أساسيين من الذكاء، هما (خليل، 2010):

- الذكاء الشخصي: ويعني قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية وقدرته على توظيف هذا الفهم، ويُعد أهم نماذج الذكاء.
- الذكاء الاجتماعي: ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين والذكاء الشخصي والاجتماعي كلاهما مها رات ذات قيمة في الحياة.

وقد ذكر ستيرنبيرغ (Sternberg) في نظريته السياقية أن للذكاء ثلاثة جوانب، الجانب الذي يدل على التفكير والتحليل، والجانب المرتبط بالتفكير الإبداعي، والجانب السياقي المتضمن الشخص البارع، وبذلك يتسع مفهوم الذكاء ليشمل قدرات عقلية رئيسة مهمة لتوافق الفرد مع مواقف الحياة العامة وليست المواقف الأكاديمية فقط. وبصفة عامة، فإن من أبرز وأهم النظريات التي اهتمت بطبيعة الذكاء الانفعالي ما يلي:

نظرية بار–أون للذكاء الانفعالي Bar-on:

تُعد أولى النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي، وتشير تلك النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية، فقد عرفت الذكاء الانفعالي على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية Non Cognitive Competencies، وقد أعد (Bar–on, 1997) أول أداة لقياس الذكاء الانفعالي وصممت للتعرف إلى تلك الكفاءات غير المعرفية الشخصية.

وقد توصلت الأبحاث التي استخدمت مقياس (Bar–on) إلى أن الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشرا للنجاح، وهذا ما تقدمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي (الأكاديمي IQ)، وقد أوضح في نظريته أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمس كفاءات لا معرفية، هي:

1- كفاءات لا معرفية ذاتية **EQ Personal**: وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية، منها: الوعي الذاتي، والتوكيدية، وتقدير الذات، والرؤية الذاتية، وتحقيق الذات، والاستقلالية.

2- كفاءات ضرورية للعلاقة **Interpersonal**: وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية، منها: التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية).

3- كفاءات ضرورية لقابلية التكيف **Adaptability (EQ)**: وتتمثل في مجموعة من الكفاءات اللامعرفية، ومنها: حل المشكلات، وإدراك الواقع، والمرونة.

4- كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم **Free Management EQ**: وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية المتمثلة في: تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.

5- المزاج العام **General Model EQ**: وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية، منها: السعادة، والتفاؤل.

نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey:

أتت هذه النظرية على قياس الفروق الفردية؛ حيث إن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي وتشغيل الإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية، ويعرف الذكاء الانفعالي وفقاً لهذه النظرية بأنه" القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير بها، وتوصيل وتوليد الانفعالات لمساعدة التفكير، ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية"، فالذكاء الانفعالي عند "ماير وسالوفي" هو مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهم انفعالاتهم، وبشكل أكثر تحديداً هو القدرة على إدراك المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين، والشخص الذكي وجدانياً حسب تعريف "ماير وسالوفي" أفضل من غيره في التعرف إلى الانفعالات سواءً أكانت انفعالات الشخص ذاته أم انفعالات الآخرين (خليل، 2010).

7.1.1.2 أصناف نماذج الذكاء الانفعالي

تصنف نماذج الذكاء الانفعالي إلى (العتيبي، 2007):

نماذج السمات للذكاء الانفعالي: ويشير إلى الذكاء الانفعالي كمزيج من السلوكيات والطباع والصفات الشخصية والقدرات الذهنية، ويقاس هذا النوع باستخدام مقاييس التقرير الذاتي.

نماذج القدرة للذكاء الانفعالي: والتي تعرف الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية وكنوع من أنواع الذكاء، ويقاس هذا النوع من خلال مقاييس الأداء والقدرات.

النموذج المختلط: ويسعى هذا النموذج لمعرفة لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم؟ ويرى هذا النموذج أن امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي يهيئ للفرد إمكانية النجاح في الحياة، وهذه القدرات هي:

- المهارات الشخصية: وتتضمن القدرة على فهم وإدراك الذات والمشاعر والعواطف الشخصية، إلى القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار.
- مهارة العلاقات مع الآخرين (المهارات الاجتماعية): وتتضمن القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين، إضافة إلى القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.
- مهارات التكيف: وتتضمن القدرة على استخدام المشاعر والمعطيات الموضوعية، لتقييم الموقف وتغيير وتكييف الأفكار والمشاعر وفقاً لتغير المواقف، وذلك لحل المشكلات الشخصية أو الاجتماعية التي تواجه الفرد.
- مهارات إدارة الضغوط: وتتضمن القدرة على التكيف مع الضغوط والتحكم وضبط المشاعر والانفعالات القوية.
- الحالة المزاجية العامة: وتتضمن القدرة على التفاؤل وإسعاد الذات والآخرين، إضافة إلى القدرة على الإحساس والتعبير عن المشاعر الإيجابية.

8.1.1.2 خصائص الشخص الذكي انفعالياً

يتميز الشخص الذي يتمتع بدرجة مناسبة من الذكاء الانفعالي بعدد من الخصائص، أهمها (أبو سعده، 2005):

1. يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.
2. يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.
3. يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.
4. يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.
5. يتفهم المشكلات بين الأشخاص ويحل الخلافات بينهم بيسر.

6. يحترم الآخرين ويقدرهم.
7. يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين.
8. يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه.
9. يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم.
10. يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.
11. يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.
12. يواجه المواقف الصعبة بسهولة.
13. يشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة.
14. يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي.

2.1.2 الكفاءة الذاتية المدركة

تمارس الكفاءة الذاتية المدركة تأثيرها من خلال أربع عمليات رئيسة، هي: العمليات المعرفية، والتحفيزية، والعاطفية، والاختيارية. وهناك ثلاثة مستويات مختلفة تعمل فيها الكفاءة الذاتية المدركة كمساهم مهم في التطور الأكاديمي، وهي كالآتي: تحدد معتقدات الطلبة فاعليتهم في تنظيم تعلمهم، وإتقان الأنشطة الأكاديمية، وتطلعاتهم ومستوى التحفيز والإنجازات الأكاديمية. كما تؤثر معتقدات المعلمين في فاعليتهم الشخصية لتحفيز التعلم وتعزيزه على أنواع بيئات التعلم التي ينشئون فيها ومستوى التقدم الأكاديمي الذي يحققه طلتبهم، وتساهم معتقدات المعلمين في الفاعلية التعليمية الجماعية بشكل كبير في مستوى التحصيل الأكاديمي في مدارسهم، كما تؤثر خصائص جسم الطالب

في التحصيل على مستوى المدرسة بشكل أقوى من خلال تغيير معتقدات المعلمين في فاعليتها الجماعية أكثر من التأثير المباشر على التحصيل الدراسي (Bandura, 1993).

وتشير الكفاءة الذاتية المدركة إلى "الأحكام التي يتخذها الناس بخصوص قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مجموعات الإجراءات المطلوبة من أجل تحقيق الأنواع المتوقعة من العروض (Bandura, 1986). إنها تمثل إيمان الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ مسار العمل المطلوب من أجل توليد النتائج المطلوبة، وبالتالي هي ترتبط بمعتقدات الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على تعبئة التحفيز، والموارد المعرفية والسلوكية اللازمة للاستجابة لمتطلبات موقف معين (Bandura & Locke, 2003).

في الواقع، لا يتطلب تحقيق الأهداف فقط امتلاك كفاءات معينة، ولكن أيضاً وعياً بهذا الامتلاك. بمعنى آخر، إذا كان مستوى الكفاءة يؤثر على الأداء الذي تم الحصول عليه، ومعنى ذلك إن تأثيره يتم بوساطة المعتقدات المتعلقة بالفاعلية الشخصية. هذا يفسر سبب فشل الناس في تحقيق الأداء الأمثل عندما يشكون في قدراتهم على بلوغها، مع أنهم يمتلكون القدرات المطلوبة. فالمعتقدات في حد ذاتها يمكن أن تؤثر سلباً على أداء الأفراد عن طريق الحد أو حتى إبطال القدرات الشخصية الناتجة عن الشك الذاتي (Lecomte, 2004)، أو على العكس من ذلك، يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على الأداء إذا كان الأفراد واثقون من كفاءاتهم (Galand & Vandele, 2004).

1.2.1.2 مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من مفاهيم علم النفس الحديثة، وقد أشار إليه باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والقدرات المتعددة سواءً المباشرة أم غير المباشرة، لذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة

ابتكارية أو نمطية، ويمكن أن يشير هذا المسار إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (اليوسف، 2010).

ويرى آخرون بأن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى المعتقدات والآراء الخاصة بقدرة الفرد على تنظيم وأداء الأنشطة والأحداث المنوط به أداؤها لتحقيق مستويات معينة من الأداء وإنجازات محددة (رزق الله، 2009). وبالتالي فإن تنمية وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة يعتبر من أهم العوامل المحفزة للتعلم وتطوير قدراتهم الذاتية على خفض القلق وإكسابهم القدرة للدفاع عن حقوقهم والقدرة على مواجهة المشكلات، وتحديات الحياة وتحسين التواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يجنبهم خبرات الفشل والإحباطات لذا أصبحت الحاجة إلى تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلبة ضرورة وحاجة ملحة في ظل التغيرات السريعة في الحياة والتحديات التي تواجههم (مقدادي وأبو زيتون، 2010).

ووفقاً لشنك (Schunk, 1994)، فإن الطلبة يحددون الأهداف بناءً على النتائج التي يتوقعون قدراتهم على تحصيلها، وتؤثر الكفاءة الذاتية المدركة على مثابرتهم لتحقيق الأهداف، و إصرار كبير للطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية المدركة، وإذا واجه الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية المدركة مواقف إحباط أو فشل فإنهم لا يعزون ذلك إلى أنفسهم، بل يعزونه إلى أسباب موضوعية، بينما الطلبة ذوي الكفاءات الذاتية المدركة المتدنية فإنهم يعزون فشلهم إلى أنفسهم وتدني قدراتهم، رغم أنهم يمتلكون هذه القدرات حقاً.

وتتمثل الكفاءة الذاتية المدركة في الاعتقاد الراسخ لدى الأفراد في قدرة أفضل على تنظيم وإدارة الإمكانات الخاصة والمواهب الشخصية والفرص الموقفية، وتثبيت شعورهم بالرضا عن عملهم وإنجازهم لممارستهم العملية والتي تهدف لتعزيز الرفاه والعافية النفسية، وهذا ما أشار إليه باندورا "Bandura" من أن الإدراكات الذاتية وآليات التنظيم الذاتي مهمة جداً في فهم آليات العلاقة بين

المتغيرات البيئية والسلوك الناجح تجاهها، لأن عملية تنظيم الذات ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يحتاجان إلى خبرات ومعارف وممارسات تساعد على إدراك الذات، ثم تشكيل منظومة الذات بمختلف جوانبها (يعقوب، 2012).

وأشار "باندورا Bandura " في كتابه: "أسس التفكير والأداء"، بأن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدراته على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، إنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (قطامي، 2004).

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية مفهوماً أساسياً في النظرية الاجتماعية المعرفية، ويرى أصحاب هذه النظرية أنه مكون حاسم في إحساس الفرد بالانضباط الشخصي والسيطرة على المصير والتوافق مع الحياة، والتي تعمل– إذا تمت بنجاح –على التقليل من مستوى الضغوط النفسية (النصاصرة، 2009).

إن معتقدات الكفاءة الذاتية كبعد من أبعاد الشخصية تمثلت في قناعات الفرد الذاتية حول قدرته على التغلب على مشكلاته الصعبة (Schwarzer)، وتعتبر الكفاءة الذاتية إحدى استراتيجيات إدارة الذات، حيث كلما زادت قناعة الفرد بأن لديه القدرة التي تمكنه من حل مشكلاته وأداء مهامه بنجاح زادت دافعيته لتحويل هذه القناعات إلى سلوك واقعي (Cormier & Nurius, 2003).

ويُنظر إلى الكفاءة الذاتية على أنها تقدير من الفرد لذاته من حيث قدرته وفاعليته في التعامل مع الآخرين والعالم المحيط به، أي إنها تقييم ذاتي قائم عن مفاهيم الفرد حول ذاته. وقد عرف "باندورا" الكفاءة الذاتية بأنها أحكام الفرد ومعتقداته عن قدراته وتوقعاته لمستوى مهاراته لكي ينجح بالتعامل مع أحداث الحياة، ومن الممكن أن تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكن الناتجة عن الإنجاز والنجاح السابق، وكذلك الخبرات البديلة من ملاحظة الشخص لنجاح الآخرين المماثلين له

في الأعمال المتشابهة، ويلعب الإقناع الاجتماعي دوراً مهماً في تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية، وذلك من خلال التشجيع والتحفيز للأفراد على القيام بالمهمات وأنه قادر على ذلك (عجوة، 2012).

وقد اقترح باندورا (Bandura, 1997) مفهوماً للكفاءة الذاتية كنظرية للتعديل السلوكي معتمداً على افتراض رئيس مفاده أن الأنماط السلوكية للفرد ومهما كان شكلها، تعمل كوسائل لبلورة التوقعات عن مستوى الكفاءة الذاتية وتنميتها عند الفرد، وميز "باندورا" في هذه الرؤية بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج، فالأولى تعبر عن إيمان واعتقاد الفرد بالقدرة على أداء السلوك المطلوب وفي ظروف متغيره، وليحقق الأهداف بالمستوى المطلوب ضمن معايير محدده، بينما تؤكد توقعات النتائج باعتقاد الفرد أن هذا السلوك سوف يؤدي حتماً إلى ظهور نتائج معينة والتمييز بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات.

وتعد الكفاءة الذاتية بمثابة تقييم لمدى قدرة الفرد على أداء مهام خاصة ضمن ظروف ومعايير معينة، بينما يكون مفهوم الذات أكثر عمومية وأكثر تأثراً بالسياق، ويشمل تقييم الكفاءة والإحساس بالقدرة الذاتية المرتبطة بها، إضافة إلى أن مفهوم الذات يعتمد على معايير البيئة الثقافية والاجتماعية، بينما ليس هناك تأثير مباشر للكفاءة الذاتية في أية انعكاسات ثقافية أو اجتماعية (Erdem, 2007).

2.2.1.2 مصادر الكفاءة الذاتية المدركة

يرى باندورا (Bandura, 1997) أن للكفاءة الذاتية المدركة مصادر عديد ومهمة في نمو معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية، هي:

1- الخبرات الإتقانية أو إنجازات الأداء: إذ تعتبر الخبرات الناجحة التي يمر بها الفرد من أقوى المصادر في تشكيل الكفاءة الذاتية المدركة، فنجاحات الماضي يبنى عليها معتقدات القدرة على نجاحات المستقبل خاصةً إذا استطاع الفرد عبر إنجازات الماضي تلمس قدراته وإمكاناته، وفي

المقابل فإن خبرات الفشل والإحباط تقلل من إدراك الفرد لكفاءته الذاتية فتراكم الخبرات مهم جداً في هذا الصدد (Gibbs, 2003).

2- وجود النموذج الكفؤ: يلاحظ الأفراد نماذج كفؤة تساعدهم في تحقيق النجاحات من خلال التوحد مع النموذج، ويمكنه أيضاً من تلافي أخطاء الآخرين والبناء على خبراتهم، فنجاح الآخرين يدفع الفرد باتجاه تقليدهم واستسهال المهام والإنجاز فيها، أما ملاحظة نموذج رديء أو فاشل فيؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية المدركة (Pajares & Schunk, 2001).

3- الاقناع اللفظي والدعم الاجتماعي: إن التغذية الراجعة وتصحيح أداء الأفراد كي يبلغوا النجاح من خلال توجيهات وإرشادات الآخرين وتحفيزهم والثناء عليهم يسهم إسهاماً حقيقاً في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة، فالمعلم الذي يقنع طلابه بأنهم متميزون ولديهم القدرة على تخطي العقبات وتحقيق النجاحات يساعدهم في تبني معتقدات إيجابية نحو ذواتهم وكفاءتهم الذاتية، الأمر الذي يدفع الطلبة إلى المزيد من المثابرة والاجتهاد، كما إن قبول المعلم للطالب والأخذ بيده والوقوف إلى جانبه يسهم في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب.

4- الاستثارة السيكولوجية والوجدانية: إن المواقف التعليمية المفعمة بالنشاط والتحميس والتعاون والتنافس البناء، والقائمة على خفض مستويات القلق والتوتر والإحباط والإجهاد وغيرها في أثناء التفاعل الصفي يسهم إسهاماً مهماً في تحقيق الكفاءة الذاتية المدركة للمتعلمين والعكس صحيح، فالحالة المزاجية للمعلم وسماحته ومشاعره ولجوئه لإثارة التحدي في نفوس الطلبة تؤثر في الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة (Schunk et al., 2008).

3.2.1.2 الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية المدركة

يتسم ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة بأن لديهم إيمان قوي في قدراتهم، وهم بشكل عام يتميزون بما يلي (Bandura, 1997):

- لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- يتحملون المسؤولية.
- يبذلون جهوداً عالية.
- يمتلكون مهارات اجتماعية وقدرات عالية على التواصل مع الآخرين.
- يواجهون المعيقات بمثابره منقطعة النظير.
- يمتلكون طاقة واردة عالية.
- عندهم مستوى طموح عالٍ، ويضعون لأنفسهم غايات واهداف صعبة، ولا يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل إلى الجهد غير الكاف.
- متفائلون في حياتهم.
- يخططون للمستقبل في عناية.
- يتحملون الضغوط والشدائد.

أما سمات ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فهي (Bandura, 1997):

- يتعاملون مع المواقف الصعبة بخجل وتردد.
- يذعنون ويستسلمون بسرعة.
- طموحاتهم منخفضة.
- تعتريهم مشاعر النقص والضعف.
- ينشغلون بخبرات فشلهم والنتائج الفاشلة.

- يصعب عليهم النهوض من المحن والنكبات.
- تسيطر عليهم الضغوط والقلق والاكتئاب بسهولة.

ومن خلال استنتاجات "باندورا" عبر دراساته التطويرية الممتدة ما بين (1977–1988)م، توصل إلى أن الكفاءة الذاتية هي مكون يستخدمه الفرد كي يحكم كيف يخطط وكيف له أن ينجز الأداء تحقيق الهدف المطلوب؛ أي إن الفرد يعمل على تقييم نفسه وقدراته قبل وفي أثناء وبعد إنجاز المهمة، وفي هذا إشارة إلى التفكير الناقد. ويبدو أن الكفاءة الذاتية هي عملية إصدار أحكام من قبل الفرد على قدراته وإمكاناته، فإذا أخذنا بعين الاعتبار مكونات الكفاءة الذاتية الثلاثية العمومية والفعالية والقوة يتضح أمامنا أن الفرد لا بد له من أن يقيم ذاته في ضوء هذه المكونات، وهذا جوهر التفكير الناقد الموجه نحو الذات (عياد وصالحة، 2015).

4.2.1.2 أبعاد الكفاءة الذاتية وعواملها

تتكون الكفاءة الذاتية بالنسبة لباندورا من ثلاثة أبعاد، هي (حمدي، 2012):

البعد الأول: الكفاءة الذاتية السلوكية والمرتبطة بالمهارات الاجتماعية.

البعد الثاني: الكفاءة الذاتية المعرفية والمرتبطة بالمعتقدات والسيطرة على الأفكار.

البعد الثالث: الكفاءة الذاتية الانفعالية المرتبطة بالمزاج والسيطرة على المشاعر في مواقف الحياة.

ويرى "باندورا" أن للكفاءة الذاتية عوامل تؤثر بشكل كبير على دافعية السلوك لدى الفرد، والتي تتمثل في (الضمور، 2012):

1- اختيار الأنشطة: ويسعى الفرد من خلالها لاختيار الأنشطة التي يؤديها بنجاح والذي يدفع إلى كفاءة ذاتيه أعلى، وبذلك يتجنب الأنشطة التي تفوق قدراته ولا يستطيع التكيف معها.

2- الجهد والمثابرة: إن الفرد إذا واجه صعوبات وكانت لديه كفاءة ذاتية فإنه يبذل جهداً لإزالة المعوقات للوصول إلى النجاح في اي موضوع، فينتج جهداً كبيراً لتخطي المشكلات والقيام بأعماله بنجاح.

3- التعلم والإنجاز: إن الفرد الذي يمتلك كفاءة ذاتيه عالية يحقق درجات نجاح عالية في التعلم والإنجاز، وفكرته هذه عن نفسه تساعده على توليد قدرات ذات قابلية لتحقيق ما ينبغي.

4- التفكير واتخاذ القرار: الفرد الذي لديه إيمان بفاعليته في حل مشكلاته يكون لديه القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند إنجاز أي عمل معقد، ولا يكون نمط التفكير لديه سطحياً كمن لديهم عدم الثقة بكفاءتهم الذاتية.

5- ردود الفعل العاطفية: إن الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتيه مرتفعة يركزون على المهمة ومتطلباتها، ويؤدونها بنشاط وحماس وتفاؤل ولا يشعرون بالقلق والاحباط.

ويقول باندورا (Bandora, 1995) إن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تلعب دوراً أساساً في تنظيم الدافعية، ويشير إلى أن الأفراد يحفزون أنفسهم ويقومون بتشكيل المعتقدات حول ما يستطيعون القيام به، وهم يصيغون أهدافهم بأنفسهم ويخططون لتحقيق مستقبل ذو قيمة جيدة.

5.2.1.2 معتقدات الكفاءة الذاتية

هناك العديد من المعتقدات المرتبطة بالكفاءة الذاتية المدركة، ومن أهمها (العلوان ومحاسنة، 2011):

خبرات الاتقان: خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد؛ حيث إنه كلما زاد نجاح الفرد في أداء المهام تحسن لديه مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

خبرات الإنابة: والتي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة عندما يلاحظ أن من يمتلكون قدرات مماثلة قادرون على القيام بمهمة ما.

الإقناع: حيث إن معتقدات الفرد بكفاءته الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من الأشخاص الموثوق بهم.

الحالات الانفعالية الفسيولوجية: معتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بمستوى الاستثارة الانفعالية، فالإثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل المتوسطة منها على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية.

إن الكفاءة الذاتية يمكن أن تنبأ بالسلوك البشري من خلال خمس سمات؛ حيث إن:

- الكفاءة الذاتية تفحص تقدير الشخص لإمكاناته بدلاً من صفاته الشخصية.
- الكفاءة الذاتية تعترف باختلاف أحكام الناس على إمكاناتهم في الأبعاد المختلفة.
- إن باحثو الكفاءة الذاتية يحاولون دراسة كيف تؤثر السياقات المختلفة على حكم الشخص على إمكاناته، بالرغم من أن السياق ضروري كجزء بالكفاءة الذاتية وليس مطلب.
- الكفاءة الذاتية هي معيار السيطرة ويجب تحديدها على أساس بعض المعايير التي تعرف بقيم عددية.
- يجب أن تؤخذ القياسات قبل أن يؤدي المشاركون المهمة في الواقع (النشاوي، 2006).
- وبما يتعلق بالنظرية الوحيدة المفسرة للكفاءة الذاتية المدركة المتمثلة بنظرية "التعلم الاجتماعي"، وقد جرى تعريف تلك النظرية وفقاً لقاموس علم النفس للجمعية الأمريكية (ABA) على أنها: "الإطار الذي من خلاله تفسر الشخصية على أساس المحتوى المعرفي والوظائف المكتسبة من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي والثقافي" (Helena, 2011: 76).

- وركزت نظرية "باندورا" على تفاعل كل من العناصر البيئية والمعرفية لفهم سلوك الإنسان، وذلك في مقابل رفضه للسلبية التي عرضتها النظريات السلوكية، وحاولت هذه النظرية مزج النظرية بالمعايير العلمية والبيئات الثقافية مركزين على عمليات التوافق الاجتماعي. وطبقاً ل "باندورا"، فإن الفرد ليس متفاعلاً مجهولاً، ولا يتم تحفيزه فقط من خلال معرفة داخلية، ولكن تُبتكر هذه التفاعلات بين الفرد والسلوك والبيئة، ويعرف هذا المفهوم بالنموذج الثلاثي التبادلي (الشخصية، البيئة، السلوك)، وهو حجر الزاوية (الزعبي، 2014).
- ويتضح من هذه النظرية أن تعلم الفرد وأعماله تتوقف على الحكم الذي يكونه عن نفسه، وهذا سيؤثر بالفعل على سلوكه مستقبلاً سواءٍ بالسلب أم بالإيجاب (العبدلي، 2009).

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الدراسة الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وسوف يجري عرض الدراسات العربية والأجنبية من الاحدث إلى الاقدم، وقد قسمت إلى دراسات مرتبطة بالكفاءة الذاتية المدركة، وأخرى مرتبطة بالذكاء الانفعالي، بحيث تقسم الدراسات بحسب متغيرات الدراسة سواءً أكانت عربية أم أجنبية.

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الانفعالي

تناولت **دراسة وبانو (Wapano, 2021)** دور الذكاء العاطفي في الصحة النفسية، وحددت الصحة النفسية بالمكونات: (القلق، والاكتئاب، والفعالية الذاتية، والمرونة). استخدم المنهج الوصفي الارتباطي بتحليلات الانحدار لفحص العلاقات الترابطية بين المتغيرات، من خلال عينة ضمت (300) من المراهقين الفلبينيين. أظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يمثل متنبئاً سلبياً بالقلق والاكتئاب، والفاعلية، بينما كان أحد مكونات المرونة، ويظهر أنه يتنبأ بشكل إيجابي بين الفعالية الذاتية والمرونة

توفر هذه النتائج الدعم لفكرة أن الأفراد الأذكياء عاطفياً هم الأكثر احتمالاً لأن يكونوا مرنين وفاعلين ذاتياً، ولديهم إحساس بالكفاءة الذاتية، وهم أقل قلقاً وأقل اكتئاباً. كما تظهر النتائج القيمة التكيفية للذكاء العاطفي، أي إنه يسمح بالفرد للتعامل بشكل إيجابي والتكيف مع بيئته.

وركزت **دراسة فاجيرو دييجو وآخرون (Vaquero-Diego et al., 2020)** على ما إذا كانت هناك أي علاقة بين متغيرات السياق مثل الجنس أو عمر الوالدين أو العمل النشاط والتصور الذاتي للذكاء العاطفي. وطبقت أداة قياس الذكاء الانفعالي عل عينة من (11,370) مشاركاَ، تتراوح أعمارهم ما بين 12 و17 عاماً، في العامين السابع والتاسع من التعليم الأساسي، والسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للطلبة المسجلين في مدارس مدينة ساو باولو بالبرازيل. وقد طبق اختبار TMMS−24، الذي يشمل الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي المدرك: الانتباه، والوضوح، والإصلاح العاطفي. أظهرت النتائج انخفاضاً في الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي، وبالتالي استقراء الحاجة إلى مواصلة تعزيز الذكاء العاطفي أثناء التعليم في المدارس.

وهدفت **دراسة العدرة (2021)** للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة يطا والمسافر، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة يطا والمسافر والبالغ عددهم (26566) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة، وبينت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة كان بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات: الجنس ولصالح الإناث، والدخل الأسري لصالح الدخل أقل من 2000 شيكل، والتحصيل الدراسي لصالح

التحصيل الممتاز، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري: (المرحلة الدراسية وعدد أفراد الأسرة).

وحاولت **دراسة الدرابكة (2019)** التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في مدارس محافظة الكرك في الأردن وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بار أون (Bar–On) للذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب، منهم (50) طالباً متفوقاً، اختيروا بطريقة العينة المتيسرة من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، و(50) طالباً غير المتفوقين، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من مدرسة الأمير حسن الثانوية خلال العام (2018–2017)، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين جاء مرتفعاً، باستثناء بعد المزاج العام الذي جاء متوسطاً للطلبة غير المتفوقين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين.

وهدفت **دراسة آل الشيخ (2018)** للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكذلك التعرف إلى الفروق في الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية لدى الطالبات عينة الدراسة باختلاف متغيري: التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، والكشف عن مدى مساهمة الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى الطالبات عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وبلغت عينة الدراسة (400) طالبة من طالبات الإمام محمد بن سعود الإسلامية، اخترن بطريقة عشوائية طبقية، واستخدمت مقياسي: الذكاء الانفعالي، والمرونة النفسية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية إيجابية

في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمرونة النفسية، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري: التخصص، والمستوى الدراسي.

وحاولت **دراسة صالح (2016)** فهم العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده (معالجة المعلومات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، المهارة الاجتماعية)، مع التقدير الذاتي ومستوى الطموح الأكاديمي وأبعاده (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط، تجاوز العقبات الأسرية والأكاديمية) للمراهقين الفلسطينيين للتقرب من شخصيتهم وسلوكهم. تكونت عينة الدراسة من (778) مراهق، أعمارهم ما بين (13–18) عام من كلا الجنسين (المتوسط=(15.71) عام، والانحراف المعياري=1.44)، تّم أخذها في العام الدراسي 2014/2013م. حيث استخدم مقياس جامعة Tromso للذكاء الاجتماعي (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001)؛ لقياس التقدير الذاتي Rosenberg, (1965)؛ ومقياس الجبوري (2013) لمستوى الطموح الأكاديمي، ثم أُجريت التحاليل الإحصائية الملائمة. أظهرت النتائج مستوى مرتفع للذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى علاقة تبادلية ثنائية قوية بين الذكاء الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطلبة.

وسعت **دراسة السبيعي (2016)** إلى الكشف عن الذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات. ولتحقيق ذلك، تم تشكيل عينة الدراسة بواقع (878) فرداً، (436) ذكور، و(442) إناث، توزعت على (32) شعبة في (18) مدرسة غطت محافظات البحرين الخمس، وقد استخدام مقياس بار–أون للذكاء الوجداني (نسخة الصغار). وعند تحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع مكوناته الفرعية ما عدا مكون "القابلية للتكيف"، كما وجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكون "الوعي بالمشاعر الذاتية" فقط، وكذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الصف والنوع على مكون "الكفاءة الاجتماعية".

وحاولت **دراسة جابينام وخان (Jabeenam & Khan, 2012)** التعرف إلى الفروق في الذكاء العاطفي بين المتفوقات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لطالبات الصف التاسع. كانت عينة الدراسة عالية التحصيل (300) والمتفوقات منخفضات التحصيل (300)، اخترن عشوائياً من منطقتين تعليمتين (Budgam و Soibugh)، من منطقة Budgam. استخدم مقياس الذكاء العاطفي لهايدي وآخرون (Hyde et al., 2003) لقياس الذكاء العاطفي. تسلط نتائج الدراسة الضوء على أن المتفوقات يتمتعن بذكاء عاطفي مرتفع، ولديهن الكثير من "الوعي الذاتي"، و "التعاطف"، و "الدافع الذاتي" العالي، و "الاستقرار العاطفي" العالي. وهن قادرات على إدارة العلاقات، ولديهن "نزاهة" عالية، ويهتممن كثيراً بالتنمية الذاتية، ولديهن "توجه قيم" مرتفع، وقادرات على تلبية "الالتزامات"، ولديهن "سلوك محبوب"، بينما ينطبق العكس على الأشخاص ذوي الإنجازات المنخفضة. وكشفت الدراسة أيضاً أن هناك علاقة إيجابية وذات مغزى بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي للمجموعات ذات الإنجازات العالية والمنخفضة.

وهدفت **دراسة سالم (2012)** للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعايش الاجتماعي لدى المراهقين المتفوقين عقلياً، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، إذ طبقت أداتي الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني (إعداد سامية صابر، 2011)، ومقياس التعايش الاجتماعي، على عينة ضمت (50) مراهقاً ومراهقة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في نبها–مصر. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات التعايش الاجتماعي لدى كل من الذكور والإناث، وعدم وجود فروق في أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف) وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

وأجرى **برهومي (2012)** دراسة هدفت التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني ومستوى الطموح لدى الطلبة المبصرين والطلبة المكفوفين في الجزائر، والفروق في كل منهما بين الكفيف والمبصر، وباختلاف متغير: الجنس، والسن، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، اختيروا من (16) جامعة جزائرية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الذكاء الوجداني المعد من قبل الدردير والمكون من (88) فقرة، بالإضافة إلى مقياس مستوى الطموح المكون من (55) فقرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني ومستوى الطموح عند كل من المكفوفين والمبصرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني باختلاف الحالة (كفيف، ومبصر)، أو باختلاف كل من: الجنس، والسن.

كما أجرى **بانبولي وجوبو (Panboli & Gopu, 2011)** دراسة في الهند هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تشيناي، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، منهم (138) ذكور، و(86) أنثى، ومنهم (94) من طلبة الدراسات العليا، و(130) من طلبة السنة الرابعة في البكالوريوس. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الهندية؛ حيث تكون المقياس من (40) فقرة، موزعة على أبعاد: تقويم المشاعر السلبية، وتقويم المشاعر الإيجابية، والصراع الداخلي، والمهارات الشخصية، والمرونة، وتسهيل الانفعالات، وتوجهات الأهداف، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة ككل، مع وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الذكور.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة

فحصت **دراسة بكتاس وآخرون (Bektas et al., 2021)** آثار الكفاءة الذاتية ومحو الأمية الصحية للمراهقين الأتراك على سلوكاتهم الصحية، واستخدمت هذه الدراسة تصميماً وصفياً مقطعياً

مع عينة من (440) يافعاً، تتراوح أعمارهم ما بين (13–18) عاماً، وجمعت البيانات باستخدام نموذج البيانات الديموغرافية وتحليلها وفقاً لمقياس الكفاءة الذاتية للأطفال، ومقياس معرفة القراءة والكتابة الصحية، وملف تعريف نمط حياة المراهقين. وأظهرت النتائج من خلال تحليل الانحدار أن مستويات الكفاءة الذاتية ومحو الأمية الصحية للمراهقين تنبأت بسلوكات أسلوب حياتهم الصحية، وتنبأت الكفاءة الذاتية بين المراهقين بشكل كبير بجميع الأبعاد الفرعية لسلوكات أنماط الحياة الصحية، مثل: المسؤولية الصحية، والنشاط البدني، والتغذية، ونظرة الحياة الإيجابية، والعلاقات الشخصية، وإدارة الإجهاد، والصحة الروحية.

وسعت **دراسة تاحوليت (2020)** إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، على عينة نهائية قوامها (127) طالبة، اخترن بطريقة العينة العشوائية الطبقية من السنة الجامعية (2020–2019)، اعتماداً على المنهج الوصفي، وخلصت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة كان متوسطاً، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات داله إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.

وهدفت **دراسة مأمون وبن ساسي (2020)** إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، واعتمدتت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت العينة على (200) مراهق ومراهقة، بواقع (89 مراهق) و (111 مراهقة)، موزعين عبر مؤسسات الرعاية في ولايات: (ورقلة، باتنة، سطيف، الطارف، الوادي)، وطبقت أدوات البحث: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس جودة الحياة فأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، ولا تختلف طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة باختلاف متغير الجنس، كما لا تختلف طبيعة العلاقة بين الكفاءة

الذاتية المدركة وجودة الحياة باختلاف العمر ما عدا بين المراهقة الوسطى والمراهقة المتأخرة، فقد كان هناك فروق في العلاقة دالة إحصائياً؛ لصالح المراهقة المتأخرة.

وهدفت **دراسة روسي وزملاؤه (Rossi et al., 2020)** إلى التحقق من العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافع الداخلي والخارجي لدى المراهقين، والتحقيق في الاختلافات المحتملة المتعلقة بالجنس، والعمر (الأصغر سناً من 14 إلى 16 عاماً) وكبار السن (من 17 إلى 19 عاماً)). شارك (296) مراهقاً أعمارهم ما بين (14–19) عامًا في الدراسة، (57٪) منهم إناث والباقي ذكور، و (66٪) كانوا طلاباً من المدارس العامة، و (34٪) من المدارس الخاصة. استخدمت الدراسة النهج الوصفي الارتباطي باستخدام استبيان البيانات الاجتماعية والديموغرافية، ومقياس الكفاءة الذاتية العام المدرك، ومقياس تقييم الدافع للتعلم لطلبة المدارس الثانوية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتحفيز الذاتي، وعلاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية والدافع الخارجي. وأظهرت الإناث متوسطات أعلى في الدوافع الذاتية، بينما أظهر الذكور متوسطات أعلى في الدوافع الخارجية، ويحقق المشاركون الذكور مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية عند مقارنتهم بالفتيات، ولم يكن هناك فرق دال إحصائياً فيما يتعلق بالعمر.

وكانت **دراسة السعايدة وأبو كويك (2019)** تسعى إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، ومعرفة إذا ما كانت الفروق في الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة تُعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي). واتبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة طبقية عشوائية. وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الذكاء الروحي من إعداد كينج (King, 2008) و"تعريب الباحثان"، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة

لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة، وبلغ معامل الارتباط (.85)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير: (الجنس، المستوى الدراسي)، وكذلك إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بناءً على درجاتهم على مقياس الذكاء الروحي.

وبحثت دراسة **دومينيك دوتيريت وزملاؤه (Doménech-Betoret et al., 2017)** في العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومعتقدات الطلبة المتعلقة بالقيمة المتوقعة، ورضا عملية التدريس، والإنجاز الأكاديمي. وكان الهدف الرئيس هو تحديد بعض العمليات التحفيزية الأساسية التي من خلالها تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة على تحصيل الطلبة ورضاهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة ضمت (797) من طلبة التعليم الثانوي الإسباني من (36) بيئة تعليمية وثلاث مدارس، وطبقت المقاييس التي تشير إلى الكفاءة الذاتية ومعتقدات القيمة المتوقعة في بداية الدورة، بينما قيس رضا الطلبة وإنجازهم في نهاية الدورة، وأجري تحليل البيانات عن طريق نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM). كشفت النتائج أن معتقدات الطلبة المتوقعة (قيمة الموضوع، العملية المتوقعة، توقع الإنجاز، التكلفة المتوقعة) لعبت دور الوسيط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقة الإنجاز/ الرضا، وقدمت هذه النتائج أدلة تجريبية لفهم أفضل للآلية التي تتوسط الكفاءة الذاتية– الإنجاز والفعالية– علاقات الرضا عن الدورة التدريبية.

وكان الهدف من **دراسة بوسبلاثا وكاليفاني (Puspalathaa & Kalaivani, 2016)** هو قياس الكفاءة الذاتية للمراهقين من مستويات التحصيل الدراسي المختلفة في ماليزيا، باستخدام المنهج الوصفي. اختيرت عينة من (169) طالب من مختلف الأوساط الأكاديمية في ماليزيا، وتكون مقياس الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية للمراهقين من (16) عنصراً، مقتبساً من استبيان الكفاءة الذاتية للأطفال لتقييم الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية للأطفال. أشار تحليل البيانات إلى وجود فرق

كبير في الكفاءة الذاتية العاطفية عبر القدرة الأكاديمية. ومع ذلك، لا يوجد فرق كبير في الكفاءة الذاتية الاجتماعية عبر القدرة الأكاديمية بين المراهقين. علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة عدم وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية بين الجنسين.

وكشفت **دراسة أبو زيد (2014)** عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة القدس في العام (2014/2013)، وتكونت عينة الدراسة من (700) من طلبة جامعة القدس، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياسي: الكفاءة الذاتية المدركة، ومهارات حل المشكلات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، بينما كانت هناك فروق في الكفاءة الذاتية المدركة، وكذلك مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وقام **أزار (Azar, 2013) بدراسة** هدفت للتعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتأجيل الأكاديمي كمتنبئ للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية في أورميه (Ormieh) في إيران، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبه منهم (100) طالب و(100) طالبه من الصفوف المختلفة في مدارس أورميه، واستخدمت الدراسة مقياس لاي (Lays Academic Procrastination) للتسويف الأكاديمي ومقياس هيرمان (Hermans Scale)، لدافعية الإنجاز مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكشفت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي إحدى وأفضل المتنبئات للتحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث، ووجود علاقة بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

واستقصت **دراسة اليوسف (2013)** العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، هي: الجنس، المستوى الدراسي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (290) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي.

وهدفت **دراسة يعقوب (2012)** إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة–المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز، على عينة مكونة من (115) طالب من طلاب كليات جامعة الملك خالد، اختيروا بالطريقة المتيسرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة، وأن متغير دافعية الإنجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ما نسبته (.679)، وأن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة؛ إذ بلغ تباينه المفسر (.603).

وحاولت **دراسة الكيكي (2011)** قياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتميزين وفقاً لمتغير الجنس، فاختيرت عينة عشوائية ضمت (96) طالباً وطالبة من الصف السادس في ثانويتي المتميزين والمتميزات في مركز

محافظة نينوى. استخدم مقياس الذكاء الانفعالي (للناشئ، 2005)، والمعدل والمطبق من قبل (العبيدي، 2006)، وبينت نتائج الدراسة تمتع الطلبة المتميزين بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتميزين وفقاً لمتغير الجنس.

ومن خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذه الدراسات كالآتي:

فيما يخص بالدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي، فقد أظهرت نتائج دراسة (العدرة، 2021) أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة كان بدرجة مرتفعة، وكان مرتفعاً أيضاً في دراسة (الدرابكة، 2019) لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في مدارس محافظة الكرك في الأردن، ومرتفعاً في دراسة (صالح، 2016) لدى الطلبة المراهقين الفلسطينيين، وأشارت دراسة (Jabeenam & Khan, 2012) إلى أن المتفوقات من طالبات الصف التاسع في منطقة Budgam يتمتعن بذكاء عاطفي مرتفع، ولديهن الكثير من "الوعي الذاتي"، وأظهرت دراسة (الكيكي، 2011) تمتع الطلبة المتميزين في مركز محافظة نينوى بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي، وكشفت نتائج دراسة (Panboli 2011 & Gopu,) عن وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تشيناي–الهند. أما دراسة (سالم، 2012)، فبينت وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في نبها–مصر، بينما بينت دراسة (Vaquero-Diego et al., 2020)، انخفاضاً في الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي لدى الطلبة المسجلين في مدارس مدينة ساو باولو بالبرازيل، وبالتالي استقراء الحاجة إلى مواصلة تعزيز الذكاء العاطفي أثناء التعليم في المدارس.

وبينت دراسة العدرة (2021) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات: الجنس ولصالح الإناث، والدخل الأسري لصالح الدخل أقل من 2000 شيكل، والتحصيل الدراسي لصالح التحصيل الممتاز، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري: (المرحلة الدراسية، وعدد أفراد الأسرة). وأظهرت دراسة (السعايدة وأبو كويك، 2019) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المراهقين في الذكاء الروحي تعزى لمتغير: (الجنس، المستوى الدراسي)، وكشفت دراسة آل الشيخ (2018) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري: التخصص، والمستوى الدراسي. وأشارت دراسة (السبيعي، 2016) إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكون "الوعي بالمشاعر الذاتية" فقط. وبينت دراسة (سالم، 2012) عدم وجود فروق في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني بين الذكور والإناث. وأظهرت نتائج دراسة (الكيكي، 2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتميزين في محافظة نينوى وفقاً لمتغير الجنس، كما كشفت نتائج دراسة (Panboli & Gopu, 2011) عن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الذكور.

وأظهرت نتائج دراسة (Wapano, 2021) أن الذكاء العاطفي لدى المراهقين الفلبينيين يمثل متنبئاً إيجابياً بالفاعلية الذاتية، وأن الأفراد الأذكياء عاطفياً هم الأكثر احتمالاً لأن يكونوا مرنين وفاعلين ذاتياً، ولديهم إحساس بالكفاءة الذاتية. وبينت دراسة (صالح، 2016) وجود علاقة تبادلية ثنائية قوية بين الذكاء الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطلبة. وبينت دراسة (سالم، 2012) وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات التعايش الاجتماعي لدى كل من الذكور والإناث. وبينت دراسة (برهومي، 2012) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني باختلاف كل من: الجنس، والعمر.

أما بخصوص الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة، فقد بينت دراسة (تاحوليت، 2020) أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة كان متوسطاً، كما أشارت دراسة (يعقوب، 2012) إلى أن غالبية طلبة كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة–المملكة العربية السعودية جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة، بينما أظهرت دراسة (Doménech-Betoret et al., 2017) وجود مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

وكشفت دراسة (تاحوليت، 2020) عن وجود فروق ذات داله إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي. وبينت دراسة (Rossi et al., 2020) أن المراهقين الذكور يحققون مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية عند مقارنتهم بالإناث، ولم يكن هناك فرق دال إحصائياً فيما يتعلق بالعمر. وأظهرت دراسة (السعايدة وأبو كويك، 2019) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الروحي تعزى لمتغير: (الجنس، المستوى الدراسي). وبينت دراسة (Puspalathaa & Kalaivani, 2016) عدم وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية بين الجنسين لدى الطلبة في ماليزيا، كما أشارت دراسة (أبو زيد، 2014) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس. أما دراسة (Azar, 2013)، فأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث، بينما أشارت نتائج دراسة (اليوسف، 2013) إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

وأظهرت دراسة (Bektas et al., 2021) أن مستويات الكفاءة الذاتية ومحو الأمية الصحية للمراهقين تنبأت بسلوكات أسلوب حياتهم الصحية، وأشارت دراسة (مأمون وبن ساسي، 2020) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة لدى المراهقين

في الجزائر. وبينت دراسة (Rossi et al., 2020) وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتحفيز الذاتي لدى الطلبة المراهقين، وعلاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية والدافع الخارجي. وأظهرت دراسة (السعايدة وأبو كويك، 2019) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة، وإمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بناءً على درجاتهم على مقياس الذكاء الروحي. وبينت دراسة (Doménech-Betoret et al., 2017) أن معتقدات الطلبة المتوقعة لعبت دور الوسيط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقة الإنجاز/ الرضا، وأشارت دراسة (أبو زيد، 2014) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس، وبينت دراسة أزار (Azar, 2013) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي إحدى وأفضل المتنبئات للتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية في إيران، وأشارت نتائج دراسة (اليوسف، 2013) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

ومن هنا، ترى الباحثة أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، مما دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المدركة؛ إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتع موضوع هذه الدراسة بالجدة والأصالة، حيث لم يجري دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدراسة وخصائصها

3. 4 متغيرات الدراسة

3. 5 إجراءات تنفيذ الدراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم عرض لمتغيرات الدراسة ومستوياتها، والإشارة إلى إجراءات تنفيذ الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراســـة من جميع الطلبة المراهقين المتفوقين في محافظة رام الله والبيرة، ويتمثلون في طلبة الصف السابع حتى الثاني عشر الحاصلين على معدلات (80%) فأعلى في الشهادة المدرسية للعام الدراسي السابق.

ثانياً- عينة الدراسة:

أولاً- العينة الاســـتطلاعية: اختيرت عينة اســـتطلاعية مكونة من (40) من عينة من المراهقين المتفوقين دراســـياً في محافظة رام الله والبيرة، وذلك بغرض التأكد من صـــلاحية أدوات الدراســـة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة الأصلية: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة لصعوبة حصر مجتمع الدراسة وإمكانية التواصل مع من تتضمنه العينةحسب اجراءات وزارة التربية والتعليم، وقد بلغ حجم العينة (203) مراهقاً ومراهقة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والجدول (1.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

الجدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	41	20.2
	أنثى	162	79.8
	المجموع	203	100
مكان السكن	مدينة	79	38.9
	قرية/ بلدة	88	43.3
	مخيم	36	17.7
	المجموع	203	100
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	14	6.9
	متوسط	176	86.7
	مرتفع	13	6.4
	المجموع	203	100

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وكما يلي:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الذكاء الانفعالي المستخدمة في بعض الدراسات، اعتمد على المقياس المستخدم في دراسة (العدرة، 2021)، وطور ليلائم أهداف الدراسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي

صدق المقياس: استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الذكاء الانفعالي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (9) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (25) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وعدلت صياغة بعض الفقرات، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (40) من عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة،

واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2.3) يوضح ذلك:

جدول (2.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=40)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التواصل الاجتماعي			تنظيم الانفعالات			إدارة الانفعالات	
1	.74**	.62**	**6**	.70**	.50**	11	.89**	.81**
2	.73**	.62**	7	.71**	.51**	12	.84**	.81**
3	.68**	.61**	8	.72**	.54**	13	.74**	.63**
4	.58**	.43**	9	.53**	.47**	14	.67**	.68**
5	.64**	.54**	10	.53**	.53**	15	.63**	.52**
درجة كلية للبعد	**.87****		**درجة كلية للبعد**	**.80****		**درجة كلية للبعد**	**.92****	
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المعرفة الانفعالية			التعاطف			–	–
16	.69**	.58**	21	.79**	.52**	-	-	-
17	.68**	.43**	22	.86**	.64**	-	-	-
18	.69**	.74**	23	.84**	.58**	-	-	-
19	.75**	.70**	24	.82**	.63**	-	-	-
20	.71**	.56**	25	.76**	.56**	-	-	-
درجة كلية للبعد	**.83****		**درجة كلية للبعد**	**.72****		-	-	-

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.43 - .89)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي:

للتأكد من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (25) فقرة، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3): معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التواصل الاجتماعي	5	.70
تنظيم الانفعالات	5	.63
إدارة الانفعالات	5	.81
المعرفة الانفعالية	5	.73
التعاطف	5	.87
الدرجة الكلية	**25**	.92

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجلات مقياس الذكاء الانفعالي تراوحت ما بين (.63-.87)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.92). وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدمة في بعض الدراسات، اعتمد على المقياس المستخدم في دراسة (سمار، 2017)، وطور ليلائم أهداف الدراسة.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

صدق المقياس: استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (9) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (43) فقرة؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وعُدلت صياغة بعض الفقرات، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (40) من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الكفاءة الذاتية المدركة)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4.3):

جدول (4.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=40)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المجال الانفعالي			المجال الاجتماعي			الإصرار والمثابرة	
1	.30*	.38*	11	.79**	.55**	20	.34*	.37**
2	.53**	.44**	12	.74**	.39*	21	.58**	.54**
3	.43**	.31*	13	.54**	.35*	22	.45**	.21
4	.71**	.54**	14	.46**	.45**	23	.64**	.58**
5	.57**	.57**	15	.53**	.38*	24	.53**	.25
6	.65**	.44**	16	.28	.14	25	.46**	.44**
7	.37*	.39*	17	.64**	.39*	26	.43**	.52**
8	.30*	.30*	18	.65**	.38*	27	.53**	.37*
9	.42**	.30*	19	.32*	.35*	-	-	-
10	.51**	.46**	-	-	-	-	-	-
	درجة كلية للبعد .85**			**درجة كلية للبعد .94****			**درجة كلية للبعد .79****	

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	–	–
	المجال المعرفي			المجال الأكاديمي				
28	.48**	.49**	36	.20	.40**	-	-	-
29	.44**	.32*	37	.63**	.30**	-	-	-
30	.59**	.26	38	.73**	.43**	-	-	-
31	.59**	.55**	39	.70**	.56**	-	-	-
32	.46**	.19	40	.67**	.41**	-	-	-
33	.30*	.37*	41	.75**	.59**	-	-	-
34	.61**	.47**	42	.17	.18	-	-	-
35	.36**	.52**	43	.36*	.30*	-	-	-
	درجة كلية للبعد .78**			**درجة كلية للبعد .76****		-	-	-

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) ****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط الفقرات: (16، 22، 24، 30، 32، 36، 42)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (30.-93.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا Garcia, (2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30.) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30.– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (16، 22، 24، 30، 32، 36، 42)، وأصبح عدد فقرات المقياس (36) فقرة.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (40) من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (36) فقرة، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3): معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المجال الانفعالي	10	.61
المجال الاجتماعي	8	.72
الإصرار والمثابرة	6	.65
المجال المعرفي	6	.60
المجال الأكاديمي	6	.78
الدرجة الكلية	**36**	.88

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجلات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تراوحت ما بين (.60-.78)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.88)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً– مقياس الذكاء الانفعالي: تكون مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (25)، فقرة موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للذكاء الانفعالي.

ثانياً– مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: تكون مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته النهائية من (36)، فقرة، موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفاءة الذاتية المدركة باستثناء الفقرات (2، 3- 7، 9، 14، 18، 24، 29)؛ إذ عكست الإوزان عند تصحيحها وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق إلى حد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2) درجتان، لا تنطبق (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى شيوع الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (6.3): درجات احتساب مستوى شيوع والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة (التصنيفية) والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات التصنيفية:

1. **الجنس:** وله مستويان، هما: (1- ذكر، 2- أنثى).
2. **مكان السكن:** وله ثلاثة مستويات، هي: (1- مدينة، 2- قرية/ بلدة، 3- مخيم).
3. **المستوى الاقتصادي للأسرة:** وله ثلاثة مستويات، هي: (1- منخفض، 2- متوسط، 3- مرتفع).

ب-المتغير التابع:

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة.

5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (40) من عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 26) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة، بمكان السكن المستوى الاقتصادي للأسرة.

5. اختبار بيرســـون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

6. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) لمعرفة إسْهام أبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الذكاء الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	5	**التعاطف**	4.12	0.644	82.4	**مرتفع**
2	4	**المعرفة الانفعالية**	4.06	0.658	81.2	**مرتفع**
3	3	**إدارة الانفعالات**	3.93	0.680	78.6	**مرتفع**
4	2	**تنظيم الانفعالات**	3.86	0.714	77.2	**مرتفع**
5	1	**التواصل الاجتماعي**	3.69	0.630	73.8	**مرتفع**
		الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	3.93	.534	78.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل بلغ (3.93)، وبنسبة مئوية (78.6%)، ومستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الذكاء الانفعالي فتراوحت ما بين (3.69–4.12)، وجاء مجال "التعاطف" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.12)، وبنسبة مئوية (82.4%)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وبنسبة مئوية (73.8%)، ومستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الذكاء الانفعالي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) التعاطف

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التعاطف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	21	لدي استعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة	4.44	0.833	88.8	**مرتفع**
2	23	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معها للبناء عليها	4.24	0.852	84.8	**مرتفع**
3	22	أحس باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها	4.12	0.912	82.4	**مرتفع**
4	25	أجيد التعامل مع انفعالات زملائي	3.90	0.980	78.0	**مرتفع**
5	24	أشعر بالانفعالات التي لا يضطر زملائي للإفصاح عنها	3.87	0.961	77.4	**مرتفع**
		التعاطف	4.12	0.644	82.4	**متوسط**

.

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لمجال التعاطف بلغ (4.12)، بنسبة مئوية (82.4%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التعاطف، فتراوحت ما بين (3.87–4.44)، وجاءت الفقرة "لدي استعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.44)، وبنسبة مئوية (88.8%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أشعر بالانفعالات التي لا يضطر زملائي للإفصاح عنها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وبنسبة مئوية (77.4%)، ومستوى مرتفع.

2) المعرفة الانفعالية

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المعرفة الانفعالية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة	4.22	0.945	84.4	**مرتفع**
2	16	أعتبر نفسي مسؤولاً عن انفعالاتي	4.20	0.985	84.0	**مرتفع**
3	19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي	4.07	0.983	81.4	**مرتفع**
4	17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق	4.00	1.126	80.0	**مرتفع**
5	20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار خاص بي أو بالآخرين	3.84	1.043	76.8	**مرتفع**
		المعرفة الانفعالية	4.06	0.658	81.2	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لمجال المعرفة الانفعالية بلغ (4.06)، بنسبة مئوية (81.2%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المعرفة الانفعالية، فتراوحت ما بين (3.84–4.22)، وجاءت الفقرة "أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.22)، بنسبة مئوية (84.4%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت

الفقرة "أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار خاص بي أو بالآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبنسبة مئوية (76.8%)، وبتقدير مرتفع.

3) إدارة الانفعالات

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إدارة الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	14	أستخدم الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر	4.21	0.985	84.2	**مرتفع**
2	11	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في مواجهة الضغوط	4.08	1.007	81.6	**مرتفع**
3	13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت والشكل المطلوب	3.91	0.955	78.2	**مرتفع**
4	15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي	3.75	1.113	75.0	**مرتفع**
5	12	أتحكم في مشاعري وتصرفاتي	3.70	1.118	74.0	**مرتفع**
		إدارة الانفعالات	3.93	0.680	78.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لمجال إدارة الانفعالات بلغ (3.93)، بنسبة مئوية (78.6%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إدارة الانفعالات، فتراوحت ما بين (3.70-4.21)، وجاءت الفقرة "أستخدم الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.21)، وبنسبة مئوية (84.2%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة " أتحكم في مشاعري وتصرفاتي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وبنسبة مئوية (74.0%)، ومستوى مرتفع.

4) تنظيم الانفعالات

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تنظيم الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات	4.07	0.922	81.4	**مرتفع**
2	7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به	3.93	1.101	78.6	**مرتفع**
3	8	أضع عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي	3.84	1.147	76.8	**مرتفع**
4	6	أنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر	3.77	1.126	75.4	**مرتفع**
5	10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة	3.67	1.078	73.4	**متوسط**
		تنظيم الانفعالات	3.86	0.714	77.2	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تنظيم الانفعالات تراوحت ما بين (3.67-4.07)، وجاءت فقرة " أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.07) وبنسبة مئوية (81.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبنسبة مئوية (73.4%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تنظيم الانفعالات (3.86) وبنسبة مئوية (77.2%) وبتقدير مرتفع.

5) التواصل الاجتماعي

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التواصل الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	3	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة وخارجها	4.11	0.943	82.2	**مرتفع**
2	4	أنظم أفكاري أثناء التواصل مع الآخرين	3.91	1.077	78.2	**مرتفع**
3	2	لدي القدرة في التأثير على زملائي لتغيير آرائهم الاجتماعية	3.51	0.946	70.2	**متوسط**
4	1	يسهل علي التواصل مع الغرباء	3.51	1.101	70.2	**متوسط**
5	5	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي	3.41	1.241	68.2	**متوسط**
		التواصل الاجتماعي	3.69	0.630	73.8	**مرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لمجال التواصل الاجتماعي بلغ (3.69)، بنسبة مئوية (73.8%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التواصل الاجتماعي، فتراوحت ما بين (3.41-4.11)، وجاءت الفقرة "أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة وخارجها" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.11)، وبنسبة مئوية (82.2%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وبنسبة مئوية (68.2%)، ومستوى متوسط.

2.1.4 نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والجدول (7.4) يوضح ذلك:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	4	**المجال المعرفي**	4.02	0.517	80.4	**مرتفع**
2	3	**الإصرار والمثابرة**	4.00	0.598	80.0	**مرتفع**
3	5	**المجال الأكاديمي**	3.97	0.700	79.4	**مرتفع**
4	2	**المجال الاجتماعي**	3.91	0.655	78.2	**مرتفع**
5	1	**المجال الانفعالي**	3.45	0.554	69.0	**متوسط**
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة			3.83	0.442	76.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل بلغ (3.83)، وبنسبة مئوية (76.6%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، فتراوحت ما بين (3.45–4.02)، وجاء "المجال المعرفي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.02)، وبنسبة مئوية (80.4%)، ومستوى مرتفع، بينما جاء "المجال الانفعالي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وبنسبة مئوية (69.0%)، ومستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) المجال المعرفي

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	26	أرغب في فهم آلية عمل كل الأشياء التي أتعامل معها	4.36	0.780	87.2	**مرتفع**
2	30	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة	4.23	0.889	84.6	**مرتفع**
3	27	يمكنني أن أقدر قيمة الكتاب الجيد	4.01	1.055	80.2	**مرتفع**
4	28	لدي القدرة على تذكر الأشياء	3.90	0.977	78.0	**مرتفع**
5	25	أتمتع بامتلاكي معلومات عامة واسعة	3.89	1.033	77.8	**مرتفع**
6	29	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ	3.73	1.242	74.6	**مرتفع**
		المجال المعرفي	4.02	0.517	80.4	**مرتفع**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي للمجال المعرفي بلغ (4.02)، وبنسبة مئوية (80.4%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المجال المعرفي، فتراوحت ما بين (3.73–4.36)، وجاءت الفقرة "أرغب في فهم آلية عمل كل الأشياء التي أتعامل معها" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.36)، وبنسبة مئوية (87.2%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أجد صعوبة في فهم ما أقرأ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وبنسبة مئوية (74.6%)، ومستوى مرتفع.

2) مجال الإصرار والمثابرة

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإصرار والمثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	21	أعمل باجتهاد إذا فشلت	4.29	0.899	85.8	**مرتفع**
2	20	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات	4.27	0.900	85.4	**مرتفع**
3	22	أصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة	4.05	0.996	81.0	**مرتفع**
4	23	لدي القدرة على التركيز في عمل يتطلب مدة طويلة	4.02	0.995	80.4	**مرتفع**
5	19	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما	3.88	1.141	77.6	**مرتفع**
6	24	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة	3.52	1.279	70.4	**متوسط**
		درجة مجال الإصرار والمثابرة	4.00	0.598	80.0	**مرتفع**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لمجال الإصرار والمثابرة بلغ (4.00)، وبنسبة مئوية (80.0%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الإصرار والمثابرة، فتراوحت ما بين (3.52-4.29)، وجاءت الفقرة "أعمل باجتهاد إذا فشلت" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.29)، وبنسبة مئوية (85.8%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، وبنسبة مئوية (70.4%)، ومستوى متوسط.

3) المجال الأكاديمي

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	32	أعتقد أنني شخص ذكي	4.11	0.880	82.2	**مرتفع**
2	33	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا	4.09	0.915	81.8	**مرتفع**
3	35	يمكنني استثمار المصادر المتوافرة لخدمة دراستي	3.97	1.000	79.4	**مرتفع**
4	34	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة	3.97	1.087	79.4	**مرتفع**
5	36	أرغب بالمشاركة في الأنشطة المدرسية	3.85	1.279	77.0	**مرتفع**
6	31	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول	3.82	1.148	76.4	**مرتفع**
		المجال الأكاديمي	3.97	0.700	79.4	**مرتفع**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي للمجال الأكاديمي بلغ (3.97)، وبنسبة مئوية (79.4%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الأكاديمي، فتراوحت ما بين (3.82–4.11)، وجاءت الفقرة "أعتقد أنني شخص ذكي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.11)، وبنسبة مئوية (82.2%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وبنسبة مئوية (76.4%)، ومستوى مرتفع.

4) المجال الاجتماعي

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	11	لدي القدرة على التحدث مع الآخرين	4.20	1.053	84.0	**مرتفع**
2	17	أستطيع كسب محبة الآخرين بسهولة	4.18	.970	83.6	**مرتفع**
3	13	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم	4.11	0.974	82.2	**مرتفع**
4	12	لدي القدرة على تكوين صداقات جديدة	4.11	1.091	82.2	**مرتفع**
5	16	أستطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقاربي	3.90	1.148	78.0	**مرتفع**
6	14	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين	3.75	1.227	75.0	**مرتفع**
7	15	أنظر إلى أصدقائي بإعجاب	3.58	1.234	71.6	**متوسط**
8	18	أتردد في تقديم النصيحة لأنني أرى أنه لا أحد يستحقها	3.47	1.317	69.4	**متوسط**
		المجال الاجتماعي	3.91	0.655	78.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي للمجال الاجتماعي بلغ (3.91)، وبنسبة مئوية (78.2%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الاجتماعي، فتراوحت ما بين (3.47–4.20)، وجاءت الفقرة "لدي القدرة على التحدث مع الآخرين" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.20)، وبنسبة مئوية (84.0%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أتردد في تقديم النصيحة لأنني أرى أنه لا أحد يستحقها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وبنسبة مئوية (69.4%)، ومستوى متوسط.

5) المجال الانفعالي

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجال الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	10	أستطيع أن أسترخي عندما أريد ذلك	3.95	1.168	79.0	**مرتفع**
2	8	يمكنني الجلوس هادئاً لوقت طويل	3.86	1.291	77.2	**مرتفع**
3	6	أتصف بأنني شخص هادئ ومتزن	3.85	1.109	77.0	**مرتفع**
4	1	أستطيع التحكم في مشاعري	3.74	1.140	74.8	**مرتفع**
5	5	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية	3.68	1.071	73.6	**مرتفع**
6	7	أفقد القدرة على المشاركة في الضحك والمزاح	3.63	1.403	72.6	**متوسط**
7	4	أستطيع التغلب على شعوري بالقلق	3.23	1.222	64.6	**متوسط**
8	9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص	3.21	1.420	64.2	**متوسط**
9	3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب	2.69	1.381	53.8	**متوسط**
10	2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية	2.67	1.248	53.4	**متوسط**
		المجال الانفعالي	3.45	0.554	69.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسط الحسابي للمجال الانفعالي بلغ (3.45)، وبنسبة مئوية (69.0%)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الانفعالي، فتراوحت ما بين (2.67-3.95)، وجاءت الفقرة "أستطيع أن أسترخي عندما أريد ذلك" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.95)، وبنسبة مئوية (79.0%) ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، وبنسبة مئوية (53.4%)، ومستوى متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13.4) تبين ذلك:

الجدول (13.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	ذكر	41	3.87	0.601	2.118	.035*
	أنثى	162	3.64	0.630		
تنظيم الانفعالات	ذكر	41	3.99	0.721	1.339	.182
	أنثى	162	3.82	0.710		
إدارة الانفعالات	ذكر	41	4.04	0.638	1.138	.256
	أنثى	162	3.90	0.690		
المعرفة الانفعالية	ذكر	41	4.04	0.737	-0.219	.827
	أنثى	162	4.07	0.638		
التعاطف	ذكر	41	4.07	0.690	-0.468	.640
	أنثى	162	4.13	0.634		
الدرجة الكلية	ذكر	41	4.00	0.527	0.976	.330
	أنثى	162	3.91	0.536		

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي ومجالاته باستثناء مجال التواصل الاجتماعي كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي ومجالاته باستثناء مجال التواصل

الاجتماعي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على مجال التواصل الاجتماعي وجاءت الفروق لصالح ذكر.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن.

لاختبار الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير مكان السكن، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير مكان السكن، والجدولان (14.4) و(15.4) يبينان ذلك:

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل الاجتماعي	مدينة	79	3.62	0.647
	قرية/ بلدة	88	3.74	0.591
	مخيم	36	3.71	0.684
تنظيم الانفعالات	مدينة	79	3.72	0.681
	قرية/ بلدة	88	3.97	0.682
	مخيم	36	3.87	0.820
إدارة الانفعالات	مدينة	79	3.82	0.697
	قرية/ بلدة	88	3.99	0.648
	مخيم	36	4.04	0.706
المعرفة الانفعالية	مدينة	79	3.88	0.709
	قرية/ بلدة	88	4.19	0.554
	مخيم	36	4.16	0.698
التعاطف	مدينة	79	4.01	0.670
	قرية/ بلدة	88	4.19	0.561
	مخيم	36	4.15	0.755

	مدينة	79	3.81	0.545
الدرجة الكلية	قرية/ بلدة	88	4.02	0.454
	مخيم	36	3.98	0.644

يتضـح من خلال الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسـطات الحسـابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصـلت لمسـتوى الدلالة الإحصـائية اسـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15.4) يوضح ذلك:

جدول (15.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	.642	2	0.321	.808	.447
	داخل المجموعات	79.442	200	0.397		
	المجموع	80.084	202			
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	2.738	2	1.369	2.733	.067
	داخل المجموعات	100.199	200	0.501		
	المجموع	102.937	202			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	1.725	2	0.863	1.879	.155
	داخل المجموعات	91.789	200	0.459		
	المجموع	93.514	202			
المعرفة الانفعالية	بين المجموعات	4.364	2	2.182	5.258	.006*
	داخل المجموعات	83.003	200	0.415		
	المجموع	87.367	202			
التعاطف	بين المجموعات	1.409	2	0.705	1.712	.183
	داخل المجموعات	82.333	200	0.412		
	المجموع	83.743	202			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.926	2	0.963	3.461	.033*
	داخل المجموعات	55.640	200	0.278		
	المجموع	57.566	202			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي ومجال المعرفة الانفعالية كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على مجالات: (التواصل الاجتماعي، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات، التعاطف).

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الذكاء الانفعالي ومجال المعرفة الانفعالية لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD)، والجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الذكاء الانفعالي ومجال المعرفة الانفعالية لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن

المتغير	المستوى	المتوسط	مدينة	قرية/ بلدة	مخيم
المعرفة الانفعالية	مدينة	3.88		-.310*	-.275*
	قرية/ بلدة	4.19			
	مخيم	4.16			
الذكاء الانفعالي ككل	مدينة	3.81		-.208*	
	قرية/ بلدة	4.02			
	مخيم	3.98			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (16.4) وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في الذكاء الانفعالي ككل لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن بين (مدينة) و (قرية/ بلدة)، وجاءت الفروق لصالح (قرية/ بلدة). كما أظهرت النتائج أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في المعرفة الانفعالية تعزى لمتغير مكان السكن بين (مدينة) من جهة وكل من (قرية/ بلدة)، و(مخيم) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (قرية/ بلدة)، و(مخيم).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

لاختبار الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، والجدولان (17.4) و(18.4) يبينان ذلك:

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل الاجتماعي	منخفض	14	3.79	0.836
	متوسط	176	3.67	0.601
	مرتفع	13	3.86	0.772
تنظيم الانفعالات	منخفض	14	3.86	0.832
	متوسط	176	3.84	0.700
	مرتفع	13	4.12	0.768
إدارة الانفعالات	منخفض	14	4.09	0.767
	متوسط	176	3.91	0.671
	مرتفع	13	3.98	0.746
المعرفة الانفعالية	منخفض	14	4.20	0.757
	متوسط	176	4.05	0.649
	مرتفع	13	4.12	0.700
التعاطف	منخفض	14	4.30	0.701
	متوسط	176	4.07	0.641
	مرتفع	13	4.55	0.425
الدرجة الكلية	منخفض	14	4.05	0.695
	متوسط	176	3.91	0.519
	مرتفع	13	4.13	0.529

يتضـح من خلال الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسـطات الحسـابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصـلت لمسـتوى الدلالة الإحصـائية اسـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (18.4) يوضح ذلك:

جدول (18.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	.594	2	0.297	0.748	.475
	داخل المجموعات	79.490	200	0.397		
	المجموع	80.084	202			
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	0.987	2	0.494	0.968	.381
	داخل المجموعات	101.950	200	0.510		
	المجموع	102.937	202			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	0.419	2	0.209	0.450	.638
	داخل المجموعات	93.096	200	0.465		
	المجموع	93.514	202			
المعرفة الانفعالية	بين المجموعات	0.345	2	0.172	0.396	.674
	داخل المجموعات	87.023	200	0.435		
	المجموع	87.367	202			
التعاطف	بين المجموعات	3.369	2	1.684	4.191	.016*
	داخل المجموعات	80.374	200	0.402		
	المجموع	83.743	202			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.792	2	0.396	1.395	.250
	داخل المجموعات	56.774	200	0.284		
	المجموع	57.566	202			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الذكاء الانفعالي ومجالاته باستثناء مجال التعاطف كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي ومجالاته باستثناء مجال التعاطف لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال التعاطف لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD)، والجدول (19.4) يوضح ذلك:

جدول (19.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التعاطف لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
التعاطف	منخفض	4.30			
	متوسط	4.07			-.486*
	مرتفع	4.55			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (19.4) وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في مجال التعاطف لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة بين (متوسط) و(مرتفع)، وجاءت الفروق لصالح (مرتفع).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية الرابعة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (20.4) تبين ذلك:

الجدول (20.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الانفعالي	ذكر	41	3.51	0.636	.788	.431
	أنثى	162	3.44	0.532		
المجال الاجتماعي	ذكر	41	4.02	0.506	1.224	.222
	أنثى	162	3.88	0.687		
الإصرار والمثابرة	ذكر	41	4.06	0.527	.632	.528
	أنثى	162	3.99	0.615		
المجال المعرفي	ذكر	41	4.01	0.494	-.115-	.908
	أنثى	162	4.02	0.524		
المجال الأكاديمي	ذكر	41	4.09	0.594	1.287	.200
	أنثى	162	3.94	0.723		
الدرجة الكلية	ذكر	41	3.90	0.388	1.138	.256
	أنثى	162	3.81	0.454		

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاته؛ كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن.

لاختبار الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير مكان السكن، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير مكان السكن، والجدولان (21.4) و(22.4) يبينان ذلك:

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الانفعالي	مدينة	79	3.35	0.608
	قرية/ بلدة	88	3.51	0.525
	مخيم	36	3.53	0.474
المجال الاجتماعي	مدينة	79	3.88	0.665
	قرية/ بلدة	88	3.86	0.658
	مخيم	36	4.10	0.611
الإصرار والمثابرة	مدينة	79	3.90	0.630
	قرية/ بلدة	88	4.08	0.562
	مخيم	36	4.05	0.595
المجال المعرفي	مدينة	79	3.97	0.536
	قرية/ بلدة	88	4.03	0.505
	مخيم	36	4.11	0.503
المجال الأكاديمي	مدينة	79	3.88	0.660
	قرية/ بلدة	88	4.02	0.717
	مخيم	36	4.01	0.745
الدرجة الكلية	مدينة	79	3.75	0.445
	قرية/ بلدة	88	3.86	0.444
	مخيم	36	3.92	0.416

يتضح من خلال الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (22.4) يوضح ذلك:

جدول (22.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الانفعالي	بين المجموعات	1.250	2	0.625	2.061	.130
	داخل المجموعات	60.677	200	0.303		
	المجموع	61.927	202			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	1.562	2	0.781	1.833	.163
	داخل المجموعات	85.230	200	0.426		
	المجموع	86.792	202			
الإصرار والمثابرة	بين المجموعات	1.397	2	0.699	1.975	.141
	داخل المجموعات	70.738	200	0.354		
	المجموع	72.135	202			
المجال المعرفي	بين المجموعات	0.515	2	0.257	0.963	.384
	داخل المجموعات	53.483	200	0.267		
	المجموع	53.998	202			
المجال الأكاديمي	بين المجموعات	0.916	2	0.458	0.933	.395
	داخل المجموعات	98.126	200	0.491		
	المجموع	99.042	202			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.818	2	0.409	2.117	.123
	داخل المجموعات	38.634	200	0.193		
	المجموع	39.452	202			

يتبين من الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاته؛ كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

لاختبار الفرضية السادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، والجدولان (23.4) و (24.4) يبينان ذلك:

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الانفعالي	منخفض	14	3.47	0.412
	متوسط	176	3.44	0.570
	مرتفع	13	3.52	0.473
المجال الاجتماعي	منخفض	14	3.98	0.769
	متوسط	176	3.90	0.648
	مرتفع	13	3.98	0.677
الإصرار والمثابرة	منخفض	14	3.87	0.723
	متوسط	176	4.01	0.588
	مرتفع	13	4.05	0.621
المجال المعرفي	منخفض	14	4.05	0.473
	متوسط	176	4.02	0.529
	مرتفع	13	4.01	0.427
المجال الأكاديمي	منخفض	14	3.86	1.033
	متوسط	176	3.97	0.672
	مرتفع	13	4.04	0.698
الدرجة الكلية	منخفض	14	3.81	0.496
	متوسط	176	3.82	0.444
	مرتفع	13	3.88	0.385

يتضـح من خلال الجدول (23.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسـطات الحسـابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصـلت لمسـتوى الدلالة الإحصـائية اسـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (24.4) يوضح ذلك:

جدول (24.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الانفعالي	بين المجموعات	0.081	2	0.041	0.131	.877
	داخل المجموعات	61.846	200	0.309		
	المجموع	61.927	202			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	0.148	2	0.074	0.171	.843
	داخل المجموعات	86.644	200	0.433		
	المجموع	86.792	202			
الإصرار والمثابرة	بين المجموعات	0.294	2	0.147	0.409	.665
	داخل المجموعات	71.842	200	0.359		
	المجموع	72.135	202			
المجال المعرفي	بين المجموعات	0.011	2	0.006	0.021	.979
	داخل المجموعات	53.986	200	0.270		
	المجموع	53.998	202			
المجال الأكاديمي	بين المجموعات	0.239	2	0.119	0.242	.785
	داخل المجموعات	98.803	200	0.494		
	المجموع	99.042	202			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.042	2	0.021	0.106	.900
	داخل المجموعات	39.411	200	0.197		
	المجموع	39.452	202			

يتبين من الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاته؛ كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

لاختبار الفرضية السابعة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والجدول (25.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (25.4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين(ن=203)

	الكفاءة الذاتية المدركة					
الذكاء الانفعالي	المجال الانفعالي	المجال الاجتماعي	الإصرار والمثابرة	المجال المعرفي	المجال الأكاديمي	الكفاءة الذاتية المدركة ككل
	معامل ارتباط بيرسون					
التواصل الاجتماعي	.442**	.485**	.385**	.282**	.418**	.566**
تنظيم الانفعالات	.476**	.259**	.554**	.337**	.443**	.559**
إدارة الانفعالات	.355**	.503**	.476**	.288**	.513**	.588**
المعرفة الانفعالية	.338**	.444**	.430**	.357**	.392**	.534**
التعاطف	.160*	.391**	.205**	.245**	.280**	.353**
الذكاء الانفعالي ككل	.444**	.515**	.516**	.377**	.512**	**.650****

.

يتضح من الجدول (25.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (**.650)، وجاءت العلاقة طرية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة الذكاء الانفعالي ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة.

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا توجد قدرة تنبؤية دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤.05) لأبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

من أجل قياس مدى إسْهام (أبعاد الذكاء الانفعالي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، والجدول (26.4) يوضح ذلك:

جدول (26.4): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
الثابت	2.324	.148		15.730	.000			
إدارة الانفعالات	.382	.037	.588	10.319	.000	.588[a]	.346	.343
الثابت	1.944	.157		12.359	.000			
إدارة الانفعالات	.255	.043	.393	5.981	.000			
التواصل الاجتماعي	.238	.046	.340	5.172	.000	.651[b]	.423	.418
الثابت	**1.868**	.157		11.879	.000			
إدارة الانفعالات	**.195**	.047	.300	4.127	.000			
التواصل الاجتماعي	**.191**	.048	.272	3.940	.000			
تنظيم الانفعالات	**.127**	.046	.205	2.775	.006	.667[c]	**.445**	.437

قيمة "ف" المحسوبة إدارة الانفعالات= 106.475 دالة عند مستوى دلالة 000.

قيمة "ف" المحسوبة إدارة الانفعالات و التواصل الاجتماعي= 73.430 دالة عند مستوى دلالة 000.

قيمة "ف" المحسوبة إدارة الانفعالات و التواصل الاجتماعي و تنظيم الانفعالات= 53.160 دالة عند مستوى دلالة 000.

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتضح من الجدول (26.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) لمجالات الذكاء الانفعالي في التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة، ويلاحظ أن مجالات: (إدارة الانفعالات، التواصل الاجتماعي، تنظيم الانفعالات) قد وضحت (44.5%)، من نسبة التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، أما فيما يتعلق بأبعاد (المعرفة الانفعالية، التعاطف)، فإنها لم تسهم بشكل دال إحصائياً في

التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الخمسة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (y= **1.868** + **.195** + **.191** + **.127**)، أي كلما تغير مجال إدارة الانفعالات درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة الذاتية المدركة بمقدار (.195)، وكلما تغير مجال التواصل الاجتماعي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة الذاتية المدركة بمقدار (.191). وكلما تغير مجال تنظيم الانفعالات درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة الذاتية المدركة بمقدار (.127).

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

3.1.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

11.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادي عشر ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس
تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة الأسئلة والنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المستخدمة في هذه الدراسة، كما تضمن هذا الفصل النتائج والتوصيات التي يمكن تقديمها في ضوء نتائج هذه الدراسة.

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

أشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين كان بدرجة مرتفعة، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الذكاء الانفعالي فتراوحت ما بين (412-3.69) وجاء مجال التعاطف في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.12) وبتقدير مرتفع، بينما مجال التواصل الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69) وبتقدير مرتفع.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العدرة، 2021)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس في يطا والمسافر كان بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات، وكذلك دراسة (الدرابكة، 2019) التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين جاء

مرتفعاً، ومع دراسة (Panboli & Gopu, 2011) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة ككل.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة المدرسية التي يسودها أجواء من التعاطف والحوار والتواصل الاجتماعي بين مختلف الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية، مما يمنحهم قدرة على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم والتواصل مع غيرهم، وينعكس ذلك كله إيجاباً على طبيعة البيئة التي يعيشها الطلبة، فيسودها تنظيم انفعالاتهم وتعاطفهم وإدارتهم وتواصلهم الاجتماعي، وتكون قدرتهم على معرفتهم الانفعالية شكلاً ناجحاً يعبرون فيه عن مشاعرهم وانفعالاتهم والسيطرة على تصرفاتهم بشكل جيد وسليم، وبالتالي فإنهم لا يعطون الانفعالات السلبية اهتماماً، وهذا يدل على أنهم يعيشون في جو مملوء بالهدوء والطمأنينة والأمان والنجاح الذي يساعدهم على ممارسة حياتهم اليومية بنجاح.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل بلغ (3.83) وبنسبة مئوية (76.6) وبتقدير مرتفع، وجاء المجال المعرفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.02) وبتقدير مرتفع، بينما جاء المجال الانفعالي في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.45) وبتقدير متوسط.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (تاحوليت، 2020) في أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة كان متوسطاً، واختلفت كذلك مع نتائج دراسة (يعقوب،

2012)، التي أشارت إلى أن غالبية طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة–المملكة العربية السعودية جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى ان الطلبة الموهوبين المتفوقين يسهل عليهم على أن يدركوا كفاءتهم الذاتية، وهم قادرون بإمكاناتهم العقلية المتقدمة مقارنة بأقرانهم أن يقيموا أنفسهم وما يمتلكونه من قدرات ومهارات، وأن عملية إدراك الذات تستمر في طور النمو واكتساب الخبرات؛ إذ إن الطلبة في هذه المرحلة قاموا بالاعتماد الكلي على الذات، والتي تتمثل في بناء العديد من المهارات التي تساعدهم على اتخاذ القرار واكتساب الخبرات التي تدعم المعلومات المباشرة وغير المباشرة، وتكون كذلك اتجاهات إيجابية لقدرات الفرد وإمكاناته، وبالتالي تعمل على رفع قدرة الفرد على مواجهة الأحداث واتخاذ مواقف حيالها.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على مجال التواصل الاجتماعي وجاءت الفروق لصالح الذكور.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Panboli & Gopu 2011)، التي أظهرت وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الذكور، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العدرة، 2021)، التي أشارت إلى وجود ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي

تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك مع دراسة (برهومي، 2012) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني باختلاف الجنس، ومع دراسة (Aminuddin et al., 2009)، في وجود نسبة من الفروق لصالح الإناث.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة، فهناك اهتمام من الطلبة الموهوبين المتفوقين ذكوراً وإناثاً بالتعليم، ما شكل لديهم قدرة كافية للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم وانفعالاتهم بصورة مناسبة وفي إطار سليم، إضافة إلى أنهم يعيشون نفس الظروف البيئية التعليمية التي لم تترك فرقاً بين الجنسين.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير دخل الأسرة، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على مجالات (التواصل الاجتماعي، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات، التعاطف)، وجاءت الفروق لصالح الدخل المرتفع.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (اليوسف، 2013)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العدرة، 2021)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الذكاء الانفعالي تبعاً للدخل الأسري لصالح الدخل أقل من 2000 شيكل.

وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف البيئة التي يعيش فيها أفراد العينة؛ إذ إن البيئة التي يعيش بها الطلبة ذوي الدخل المرتفع هم أكثر قدرة على التعلم وتحقيق طموحاتهم والتقليل من انفعالاتهم ومشاعرهم تجاه القلق أو الخوف على مستقبلهم، على عكس ذوي الدخل المنخفض؛ حيث إنهم يعيشون في بيئة تكثر فيها المشكلات والانفعالات، مما يقلل لديهم الفرصة بالتعليم أو تخفيض أحاسيسهم أو مشاعرهم.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال المعرفة الانفعالية لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن، بين (مدينة) من جهة وبين كل من (قرية وبلدة ومخيم) ولصالح قرية وبلدة ومخيم.

ولم تتفق نتيجة هذه الدراسة أو تختلف مع الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذا البحث حول الذكاء الانفعالي. وقد تفسر هذه النتيجة بالنظر إلى أن الطلبة الذين يعيشون في كل من القرية والبلدة والمخيم يتعرضون لظروف مشابهة، لكنها تختلف عن الظروف التي يتعرض لها طلبة المدينة؛ حيث إن طلبة القرية والبلدة والمخيم يعيشون في ظروف تحتاج إلى التعاون بين أفراد المجتمع في القيام بالأعمال التي تعتمد في إنجازها على أفراد الأسرة نتيجة الوضع الاقتصادي والحالة الاقتصادية التي يعيشونها، والتي هي بحاجة لتعاون أفراد الأسرة جميعاً لتجاوزها، مما يخلق لديهم نوع من المسؤولية والاعتماد على الذات وتشجع لديهم المسؤولية المجتمعية وتجعل لديهم ذكاء انفعالي أكثر من طلبة المدينة.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجالات الكفاءة الذاتية المدركة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتضح بأن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Rossi et al., 2020)، حينما أظهرت أن الذكور يحققون مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية عند مقارنتهم بالفتيات، ومع دراسة (اليوسف، 2013)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (مأمون وبن ساسي، 2020)، التي بينت أنه لا تختلف طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة باختلاف متغير الجنس، واختلفت كذلك مع دراسة (السعايدة وأبو كويك، 2019)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك دراسة (Puspalathaa & Kalaivani, 2016)؛ حيث أظهرت الدراسة عدم وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية بين الجنسين، ودراسة (أبو زيد، 2014) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة (الكيكي، 2011)، التي وضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتميزين وفقاً لمتغير الجنس، ودراسة (Azar, 2013)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث.

وقد تعزى هذه النتيجة بالنظر إلى أن لكل من الجنسين مصادر خارجية مختلفة تساعد في تشكيل الكفاءة الذاتية المدركة وبخاصة في هذه المرحلة، حتى في ظل تشابه الظروف الأكاديمية والتعليمية والاجتماعية المسؤولة عن تشكيل وتعزيز الكفاءة الذاتية المدركة؛ فالذكور يعتمدون على تقييم الأقران والرفاق، في حين أن الإناث تعتمدن على تقييمات الأهل بالدرجة الأولى، وبالتالي فإنه في المحصلة النهائية نجد أن لدى كل من الذكور والإناث مصادر لتعزيز الكفاءة الذاتية المدركة، لكن مجالاتها واكتسابها وتحقيقها أسهل لدى الذكور.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجالات الكفاءة الذاتية المدركة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين باختلاف مكان السكن.

ولم تتفق هذه النتيجة أو تختلف مع أي دراسة من الدراسات السابقة التي وردت في هذا البحث. وقد تفسر هذه النتيجة باعتبار أن توافر مستوى اجتماعي واقتصادي لأسرة الطالب يزيد من فرصته للتعرض لخبرات جديدة، وبالتالي فإن ثقته بنفسه ستزداد ويزداد لدية القدرة والفرصة للتعرض لخبرات جديدة، وهذا يؤدي إلى زيادة اعتقاده بالقدرة على النجاح في العديد من المهمات التي يقوم بها، مهما كان مكان سكنه سواءً أكان في المدينة، أم القرية، أم المخيم.

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في مجالات الكفاءة الذاتية المدركة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (اليوسف، 2013)؛ حيث أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، وكانت الفروق لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لا تختلف بين الطلبة بحسب المستوى الاقتصادي للأسرة، فسواءً أكان دخل الأسرة مرتفعاً، أم متوسطاً، أم منخفضاً، فإن الأسرة الفلسطينية وباعتبار الظروف السياسية والأمنية والاقتصادية والاجتماعية الخاصة التي تعيشها تحت الاحتلال، تؤقلم نفسها مع هذه الظروف ضمن مفهوم الصمود والتحدي، وبالتالي فإن الطلبة المراهقين المتفوقين لديهم نفس الإدراك والاهتمام والشعور بالمسؤولية واتخاذ القرارات، كونهم يعيشون نفس الظروف التعليمية والبيئية المدرسية، ويتلقون نفس المواد والأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي تساعدهم على تنمية تفكيرهم وإدراكهم ووعيهم بالكفاءة الذاتية المدركة لديهم من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم.

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين في فلسطين، وجاءت العلاقة طردية موجبة أي كلما ازدادت درجة الذكاء الانفعالي ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Rossi et al., 2020)؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتحفيز الذاتي، كما اتفقت مع نتائج دراسة (السعايدة وأبو كويك، 2019)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة، ومع دراسة (آل الشيخ، 2018)؛ إذ بينت وجود علاقة طردية إيجابية في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمرونة النفسية، بينما اختلفت مع دراسة (صالح، 2016)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة تبادلية ثنائية قوية بين الذكاء الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطلبة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الذكاء الانفعالي المرتفع المستوى يساعد الطالب على إدراك الكفاءة الذاتية العالية التي تمكنه من حل المشكلات التي تعترضه بمختلف أصنافها، سواءً أكانت دراسية، أم نفسية، أم اجتماعية، وتساعده هذه المقومات للتعامل بفاعلية مع الضغوط والتغلب عليها، وإيجاد الفرص لتحقيق التوافق وتذليل كل الصعوبات التي تواجهه، وبالتالي فإن العلاقة ما بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة هي علاقة طردية، فكلما كان الطالب ذكياً انفعالياً ولدية توافق مع ذاته ومع البيئة من حوله وبخاصة المقربين منه، كانت ولديه خبرات ومهارات تساهم في زيادة الكفاءة الذاتية لديه.

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد قدرة تنبؤية دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤.05) للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.

أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، لمجالات الذكاء الانفعالي في التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة، ويلاحظ أن مجالات (إدارة الانفعالات، والتواصل الاجتماعي، وتنظيم الانفعالات)، قد وضحت (44.5%) من نسبة التباين في الكفاءة الذاتية المدركة، أما بما يتعلق بمجال (المعرفة الانفعالية والتعاطف)، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السعايدة وأبو كويك، 2019)؛ حيث أشارت هذه الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بناءً على درجاتهم على مقياس الذكاء الروحي، ومع دراسة (Doménech-Betoret et al., 2017)؛ حيث كشفت النتائج أن معتقدات الطلبة المتوقعة (قيمة الموضوع، العملية المتوقعة، توقع الإنجاز، التكلفة المتوقعة) لعبت دور الوسيط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقة الإنجاز/ الرضا، وقدمت هذه النتائج أدلة تجريبية لفهم أفضل للآلية التي تتوسط الكفاءة الذاتية– الإنجاز والفعالية– علاقات الرضا عن الدورة التدريبية، واختلفت مع دراسة (Puspalathaa & Kalaivani, 2016)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق كبير في الكفاءة الذاتية العاطفية عبر القدرة الأكاديمية، وأنه لا يوجد فرق كبير في الكفاءة الذاتية الاجتماعية عبر القدرة الأكاديمية بين المراهقين.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطالب لمستوى مناسب من الذكاء الانفعالي يمنحه القدرة على التخلص السريع من حالات التعب والإرهاق والملل والضيق والقلق والتوتر وغيرها من الانفعالات السلبية، واستبدالها بالانفعالات الإيجابية المصاحبة لعملية التعلم، وينتج عن ذلك زيادة الشغف والدافعية والإصرار والمثابرة، والاستمرار في بذل الجهد وتحسين معتقدات الطلبة المتفوقين دراسياً عن التحصيل الدراسي والمواقف، وبالتالي يحقق الطالب الأهداف الأكاديمية المنشودة والمرجوة منه،

وهذا بدوره ينعكس على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، فالخبرات والتجارب تزيد من درجة الكفاءة الذاتية المدركة.

4.5 التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد خلصت إلى التوصيات الآتية:

1- تضمين البرامج الإرشادية المدرسية مكونات هادفة لتوعية الطلبة وأولياء الأمور، بالتغيرات المرحلية التي يمر بها أبنائهم في مرحلة المراهقة وانعكاسها على امتلاكهم للقدر الكافي من الذكاء الانفعالي.

2- تنفيذ أقسام الإرشاد والمرشدين في المدارس لأنشطة وبرامج هادفة لتعزيز مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وبخاصة في المجال الانفعالي لدى الطلبة بشكل عام والمتفوقين منهم على وجه الخصوص.

3- تكثيف الإدارات المدرسية لدور كل مكونات البيئة المدرسية بما فيها المرشدين، والمعلمين، وأولياء الأمور في رعاية الطلبة المتفوقين وتحين إدراكهم ومستوى ذكائهم في مجال التواصل الانفعالي، وبخاصة للإناث وسكان المدينة.

4- على المرشدين التربويين المدرسيين الأخذ بالاعتبار مكونات الذكاء الانفعالي، وبخاصة مجالات (إدارة الانفعالات، التواصل الاجتماعي، تنظيم الانفعالات) في أثناء تعاملهم مع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المتفوقين.

5- مقترح إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول متغير الذكاء الانفعالي، وتقصي علاقاته المباشرة وغير المباشرة مع متغيرات نفسية أخرى لما لهذا الموضوع من أهمية كبيرة.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

اولاً- المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، السمادوني. (2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهن للمعلم- دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي. **مجلة عالم لتربية**، (13)، 61-101.

أبو زيد، خالد حسن. (2014). **الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية شندي وعلاقته بتحصيلهم في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو معلميها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

أبو سعدة، مصطفى. (2005). **الذكاء الوجداني**. دبي: مركز النخبة.

أبو كويك، باسم والسعايدة، إكرام. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة. **مجلة جامعة الأزهر- سلسلة العلوم الإنسانية**، 21(2)، 137-174.

آل الشيخ، غزل بنت عبد الرحمن. (2018). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

البحيري، محمد رزق. (2007). تنمية الذكاء الوجدانى لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً. **رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين**، 17(3)، 585-641.

برهومي، سمية. (2012). **الذكاء الوجداني تأثيره على مستوى الطموح وسمات الشخصية: دراسة مقارنة بين الكفيف والمبصر**. عمان: دار ابن بطوطة للنشر والتوزيع.

تاحوليت، عادل. (2020). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة. **دراسات نفسية وتربوية**، 13(2)، 27-43.

الجمالي، فوزية. (2010). مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعوقين عقلياً من القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية والمدارس المدمجة، **مجلة كلية التربية:** جامعة الاسكندرية، كلية التربية، 19(3)، 64-107.

جولمان، دانيال. (2012). **ذكاء المشاعر- الذكاء الانفعالي**، (ترجمة هشام الحناوي)، ط2، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع (1973).

حسن، أنعام هادي. (2013). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسونة، أمل. (2006). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.

حمدي، محمد نزيه. (2012). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، 217-234.

حنصالي، مريامه. (2013). **إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية بجامعة محمد بن خيضر**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بن خيضر، بسكره، الجزائر.

الخلايلة، هدى أحمد. (2010). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية**، فلسطين، 25(1)، 1-24

خليل، سامية خليل. (2010). **الذكاء الوجداني: مفاهيم ونماذج وتطبيقات**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الدرابكة، محمد. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتوفقين. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(5)، 68-85.

دوتشيندورف، هارفي. (2011). **النوع الآخر من الذكاء: طرق بسيطة لتعزيز الذكاء العاطفي للتمتع بدرجة أكبر من الكفاءة الشخصية والنجاح**. الرياض: مكتبة جرير.

رزق الله، رندا. (2009). العلاقة بين مهارة الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، 24(1)، 485-512.

روبنس، بام وسكوت، جام. (2000). **الذكاء الوجداني**. (ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (1974).

الريماوي، محمد. (2008). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزعبي، أمل. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءات الذاتية المهنية لدى طالبات معلمات التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم). **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 15(2)، 200-286.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). **علم النفس المعرفي**. القاهرة: دار الجامعات للنشر والتوزيع.

سالم، مروة. (2012). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعايش الاجتماعي لدى عينة من المراهقين المتفوقين عقلياً**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة نبها، مصر.

السبيعي، وهيبة. (2016). الذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات. **المجلة الدولية للابتكارات التربوية**، 4(1)، 38-64.

السعايدة، إكرام مسعود وأبو كويك، باسم علي. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة. **مجلة جامعة الأزهر (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 21(2)، 61-85.

سليجمان، مارتين. (2005). **السعادة الحقيقية.** (ترجمة صفاء الأعسر وآخرون)، القاهرة: دار العين للنشر (1970).

سليمان، عبد العظيم. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية،** 16(1)، 587–632.

سمار، ميادة. (2017). **الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى التفكير الناقد وعلاقتهما بمدى اتقان مهارة التعميم الرياضي خارج الصف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

صابر، سامية محمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية– جامعة طنطا،** (43)، 200–261.

صالح، كلاب. (2016). **الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الضمور، محمد مسلم. (2012). **الفاعلية الذاتية الأكاديمية،** ورقة عمل منشورة، مصر: الموقد.
https://basiceducation.uobabylon.edu.iq/service_showarticle.aspx?pubid=6861

عبد العظيم، سليمان. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية– سلسلة الدراسات الإنسانية،** 16(1)، 111–137.

عبد الملك، حبي. (2015). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر.

العبدلي، سعد بن حامد. (2009). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العبيدي، سري غانم. (2006). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

العتيبي، هند حمد مبارك. (2007). **السلوك القيادي والذكاء الوجداني**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، الملكة العربية السعودية.

عجوة، عبد الفتاح. (2012). **القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العدرة، حمزة جهاد. (2021). **الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة يطا والمسافر**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

العلوان، أحمد ومحاسنة، رندة. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(4)، 399-418.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.

عياد، اسماعيل وصالحة، ياسر. (2015). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 19(8)، 65-94.

قطامي، نايفة. (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الكيكي، محسن محمود. (2011). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية- جامعة نينوى**، 10(2)، 1-22.

ماضي، يحيى. (2011). **المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

مأمون، عبد الكريم وبن ساسي، عقيل. (2020). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب. **دراسات نفسية وتربوية**، 13(2)، 27-43.

محمد، صلاح الدين عراقي وعبد العال تحية محمد. (2005). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم**، ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي الثاني عشر بمركز الإرشاد النفسي (2005)، القاهرة: جامعة عين شمس، مصر.

محمد، عبد الباسط. (2005). **المنهج النبوي في تربية الطفل**، القاهرة: دار الفا للنشر والتوزيع.

المطرف، العنود. (2008). الذكاء العاطفي. **مجلة الملتقى**، 2(2)، 5-60.

مقدادي، يوسف موسى وابو زيتون، جمال عبدالله. (2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. **مجلة الجامعة الإسلامية- سلسلة الدراسات الإنسانية**، (2)، 521-555.

الملي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين في مدينة دمشق). **مجلة جامعة دمشق**، (26)3، 135-191.

ناصر، أيمن غريب (2011). الذكاء الوجداني كمنبيء بمهارات ادارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر، دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير في مصر، **ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، عقد عام 2011، 154–202.

النشاوي، كما أحمد. (2006). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. **مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة**. عقد في 2010/3/21، جامعة صنعاء، اليمن.

النصاصرة، فؤاد صالح. (2009). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في بئر السبع**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نواصره، فيصل عيسى. (2011). **الذكاء العاطفي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين**، عمان: دار عماد الدين للنشر والتوزيع.

يعقوب، نافذ. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة–المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(3)، 71–98).

اليوسف، رامي محمود. (2010). **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية**. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامي محمود. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21(1)، 328–365.

ثانياً– المراجع باللغة الإنجليزية:

Albulena Metaj – Macula, A. (2017). The Relationship between Emotional Intelligence and Perceived Social Support. **Journal of Educational and Social Research**, 7(1), 168-172.

Azar, A. (2010). In-serves and preserves secondary scene. Teachers, self-efficacy beliefs about their professional identity**. Educational Research and Reviews**, 5(4), 148–165.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.

Bandura, A. (1995). **Self- Efficacy in Changing**. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). S**elf-Effiacacy: The Exercise of Control.** New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy**. Current Direction in Human Science,** 9 (3), 73-75.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. **Journal of Applied Psychology**, 88(1), 87–99. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87.

Bar- On, R. (1997). **The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual**. North Tonawanda, NY, Multi- Health Systems.

Baron, R. & Parker, J. (2000). **Bar –on emotional quotient inventory: Youth version (Bar-On EQ-I: YV)**. Toronto Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). **Bar-On Emotional Quotient Inventory**, Youth Version, MHS, USA.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), **Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy**. Hauppauge, NY: Nova Science.

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

Bektasm I., Kudubes, A., Ayar, D., & Bektas, M. (2021). Predicting the Healthy Lifestyle Behaviors of Turkish Adolescents Based on their Health Literacy and Self-Efficacy Levels. **PMID,** 59, 20-25. DOI: 10.1016/j.pedn.2021.01.016.

Carter, V. (2004). Effects of Self-efficacy, Locus of control and Self-esteem on academic Performance of Students enrolled in adulticide. Education and general education development**. Program Dissertation Abstracts International,** 64(12), 197-205.

Cooper, R. & Swaf, A. (1997). **Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations.** New York: Grosser Putnam.

Cormier, S. & Nurius, P. (2003). **Interviewing and Change Strategies for Helpers**, Brooks/Cole: Thomson learning Academic Resource Center. **Differences,** 51(3), 331-336

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. **Front Psychology,** 8:1193. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01193.

Dulewicz, S.V.D. & Higgs, M.J. (1996). Can Emotional Intelligence be measured and developed? **Leadership and Organization Development**, 20 (5), 242–252

Erdem, E. D. (2007). Teacher self-efficacy belief. **Social Behavior and Personality.** 35(5), 573-586.

Galand, B. & Vandele, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? **Saviors,** 5, 91–11.

Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of multiple intelligence**. New York: Basic Books.

Gibbs, C. (2003). **Effective Teaching: Exercising Self-efficacy and thought control of Action**. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.

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

Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence; why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books.

Helena, T. (2011). **L'auto-efficacite et le stage d'enseignement**: le cas du condidat Anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire en ontario, Mémoire de maitrise, Université de laval.

Jabeenam S. & Khan, M. (2012). A study on emotional intelligence of high and low achievers. **Journal of Applied Research in Education**, 17(1), 10-24.

Joyner, F. (2011). Developing Emotional Intelligence in MBA Students: A case Study of One Program's Success, **American Journal of Business Education,** 4(10), 59-73.

King, K. (2008). The relation of gender and academic achievement to self –efficacy and interest's .**Gifted Child Quarterly**, 37(2), 59-64.

Lecomte, J. (2004). Applications of Self-Efficacy**. Saviors**, 5, 59-90. https://www.cairn-int.info/journal-savoirs-2004-5-page-59.htm.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). **Emotional intelligence: Science and myth**. MIT Press.

Mayer, D., Salovey, P., & Caruso, R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. Department of Psychology. University of New Hampshire; Yale University. **Psychological Inquiry**, 15(3), 197-215.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, A. (1997). **Models of Emotional Intelligence. Handbook of Intelligence.** Cambridge University Press.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, A. (2000). **Models of Emotional Intelligence. Handbook of Intelligence.** Cambridge University Press.

Metaj-Macula, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social support. **Journal of Educational and Social Research**, 7(1), 168-172.

Nezlek, J., Kafesios, K., & Smith, C. (2008). Emotions in Everyday Social Encounters. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 39(4), 366-372.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). The Development of Academic Self-efficacy. Development of Achievement Motivation. **Educational Psychology,** 2002, Pages 15-31. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6.

Panboli, S, & Gpou, J. (2011). The Level of Emotional Intelligence of University Students in Chennai, India. Paper **presented to the preceding of the International Research Conference and Colloquium Contemporary Research Issues and Challenges in Emerging Economies**, 144-159.

Puspalathaa, A. & Kalaivani, Ch. (2016). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analyzed interdependencies within and across academic achievement level. **International Journal of Adolescence and Youth**, 21(3), 279-288. DOI: 10.1080/02673843.2015.1067894.

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. **Acta Colombiana de Psicología,** 23(1), 264-271. doi: http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12.

Schunk, D. H. (1994). **Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings**. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 75–99). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). **Motivation in education: theory, research, and applications (3rd ed.)**. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Schutte, N. et al. (1998). Development and validation of a Measure of Emotional: Theory, Research and Applications. **Personality and Individual Differences**, 25, 167-177.

Tong, Y. & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective welbeing of low ses college students chinese University. C**ollege Student Journal** , 38(4), 637-642.

Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. **Australian Journal of Psychology**, 67(1), 47–54 https://doi.org/10.1111/ajpy.12065.

Wapano, M. R. (2021). Emotional Intelligence and Mental Health Among Adolescents. **International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)**, 5(5), 467-481.

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

ج. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين**". ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقياس الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج هذه الأداة بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: رائدة عبد العال

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

القسم الأول– البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

مستوى دخل الأسرة: ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐ سيء ☐

عدد أفراد الأسرة: أدنى من 5 أفراد ☐ 5-7 أفراد ☐ أكثر من 7 أفراد ☐

القسم الثاني– مقاييس الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي:

يعرف الذكاء الانفعالي بأنه: "مجموعة من الكفايات والمهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، اللازمة للنجاح المهني في الحياة" (العدرة، 2021: 3). ويرى غولمان (Goleman, 2000) الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك. سيطور مقياس الذكاء الانفعالي لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس الذكاء الانفعالي في دراسة (العدرة، 2021).

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
أولاً– التواصل الاجتماعي						
1	يسهل علي التواصل مع الغرباء					
2	لدي القدرة في التأثير على زملائي لتغيير آرائهم الاجتماعية					
3	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة وخارجها					
4	أنظم أفكاري أثناء التواصل مع الآخرين					
5	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي					
المجال الثاني: تنظيم الانفعالات						
6	أنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر والقلق					
7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
8	أضع عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي					
9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات					
10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة					

المجال الثالث: إدارة الانفعالات						
11	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح في مواجهة الضغوط					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت والشكل المطلوب					
14	أستطيع استخدام الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي					
المجال الرابع: المعرفة الانفعالية						
16	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري وانفعالاتي					
17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق					
18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة أغلب الأوقات					
19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي					
20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار خاص بي أو بالآخرين					
المجال الخامس: التعاطف						
21	لدي استعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة					
22	أحس باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها					
23	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معها للبناء عليها					
24	أشعر بالانفعالات التي لا يضطر زملائي للإفصاح عنها					
25	أجيد التعامل مع انفعالات زملائي					

ثانياً– مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

عرف الزيات الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته وقدراته الذاتية، وما تنطوي علية من مقومات معرفية، وعقلية، وانفعالية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمشكلات والمهام أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة" (الزيات، 2001: 83). سيطور مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص الذكاء الانفعالي لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة في دراسة (سمار، 2017).

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
أولاً- المجال الانفعالي						
1	أستطيع التحكم في مشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية					
3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
4	أستطيع التغلب على شعوري بالقلق					
5	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية					
6	أتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
7	أفقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح					
8	يمكنني الجلوس هادئاً لوقت طويل					
9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص					
10	أستطيع أن أسترخي عندما أريد ذلك					
المجال الثاني: المجال الاجتماعي						
11	لدي القدرة على التحدث مع الآخرين					
12	لدي القدرة على تكوين صداقات جديدة					
13	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم					
14	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
15	أنظر إلى أصدقائي بإعجاب					
16	ليس بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيئون إلي					
17	أستطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقاربي					
18	أستطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
19	أرى أنه لا أحد يستحق النصيحة					
المجال الثالث: الإصرار والمثابرة						
20	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
21	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
22	أترك المهام والأعمال قبل إتمامها					

23	أعمل باجتهاد إذا فشلت					
24	أتراجع بسهولة عند مواجهة المشكلات					
25	أصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة					
26	لدي القدرة على التركيز في عمل يتطلب مدة طويلة					
27	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة					
المجال الرابع: المجال المعرفي						
28	أتمتع بامتلاكي معلومات عامة واسعة					
29	أرغب في فهم آلية عمل كل الأشياء التي أتعامل معها					
30	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية					
31	يمكنني أن أقدر قيمة الكتاب الجيد					
32	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت					
33	لدي القدرة على تذكر الأشياء					
34	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ					
35	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة					
المجال الخامس: المجال الأكاديمي						
36	أجد صعوبة في تحضير واجباتي المنزلية					
37	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول					
38	أعتقد أنني شخص ذكي					
39	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا					
40	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة					
41	يمكنني استثمار المصادر المتوافرة لخدمة دراستي					
42	أتباطأ في تنفيذ جدول دراسي وضعته لنفسي					
43	أرغب بالمشاركة في الأنشطة المدرسية					

الفقرات (2، 3، 7، 9، 14، 16، 19، 22، 24، 27، 30، 32، 34، 36، 42) هي فقرات سلبية تصحح عكسياً.

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ. د. حسني عوض	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	أ. د. مجدي زامل	أستاذ	أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
3	أ. د. محمد الطيطي	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	أ. د. سامي أبو اسحق	أستاذ	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
5	د. عمر الريماوي	أستاذ مشارك	علم نفس معرفي	جامعة القدس
6	د. فايز محاميد	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح
7	د. إياد أبو بكر	أستاذ مساعد	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
8	د. فاخر الخليلي	أستاذ مساعد	علاج نفسي	جامعة النجاح
9	د. إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل

الملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالب/ الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا–جامعة القدس المفتوحة؛ وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: رائدة عبد العال

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

أولاً– المتغيرات التصنيفية:

الجنس: □ ذكر □ أنثى

مكان السكن: □ مدينة □ قرية/ بلدة □ مخيم

المستوى الاقتصادي للأسرة: □ منخفض □ متوسط □ مرتفع

ثانياً– مقياس الذكاء الانفعالي: يرى غولمان (Goleman, 2000) الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك.

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق إلى حد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
أولاً– التواصل الاجتماعي						
1	يسهل علي التواصل مع الغرباء					
2	لدي القدرة في التأثير على زملائي لتغيير آرائهم الاجتماعية					
3	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة وخارجها					
4	أنظم أفكاري أثناء التواصل مع الآخرين					
5	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي					
المجال الثاني: تنظيم الانفعالات						
6	أنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر					
7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
8	أضع عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي					
9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات					
10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة					
المجال الثالث: إدارة الانفعالات						
11	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في مواجهة الضغوط					
12	أتحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت والشكل المطلوب					
14	أستخدم الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي					
المجال الرابع: المعرفة الانفعالية						
16	أعتبر نفسي مسؤولاً عن انفعالاتي					
17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق					
18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة					
19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي					

20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار خاص بي أو بالآخرين					
المجال الخامس: التعاطف						
21	لدي استعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة					
22	أحس باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها					
23	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معها للبناء عليها					
24	أشعر بالانفعالات التي لا يضطر زملائي للإفصاح عنها					
25	أجيد التعامل مع انفعالات زملائي					

ثانياً– مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: عرف الزيات الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته وقدراته الذاتية، وما تنطوي علية من مقومات معرفية، وعقلية، وانفعالية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمشكلات والمهام أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة" (الزيات، 2001: 83). **الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً:**

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق إلى حد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
أولاً– المجال الانفعالي						
1	أستطيع التحكم في مشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية					
3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
4	أستطيع التغلب على شعوري بالقلق					
5	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية					
6	أتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
7	أفقد القدرة على المشاركة في الضحك والمزاح					
8	يمكنني الجلوس هادئاً لوقت طويل					
9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص					
10	أستطيع أن أسترخي عندما أريد ذلك					
المجال الثاني: المجال الاجتماعي						
11	لدي القدرة على التحدث مع الآخرين					
12	لدي القدرة على تكوين صداقات جديدة					
13	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم					

14	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
15	أنظر إلى أصدقائي بإعجاب					
16	ليس بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيئون إلي					
17	أستطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقاربي					
18	أستطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
19	أتردد في تقديم النصيحة لأنني أرى أنه لا أحد يستحقها					
المجال الثالث: الإصرار والمثابرة						
20	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
21	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
22	أترك المهام والأعمال قبل إتمامها					
23	أعمل باجتهاد إذا فشلت					
24	أتراجع بسهولة عند مواجهة المشكلات					
25	أصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة					
26	لدي القدرة على التركيز في عمل يتطلب مدة طويلة					
27	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة					
المجال الرابع: المجال المعرفي						
28	أتمتع بامتلاكي معلومات عامة واسعة					
29	أرغب في فهم آلية عمل كل الأشياء التي أتعامل معها					
30	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية					
31	يمكنني أن أقدر قيمة الكتاب الجيد					
32	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت					
33	لدي القدرة على تذكر الأشياء					
34	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ					
35	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة					
المجال الخامس: المجال الأكاديمي						
36	أجد صعوبة في تحضير واجباتي المنزلية					
37	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول					
38	أعتقد أنني شخص ذكي					
39	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا					

40	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة					
41	يمكنني استثمار المصادر المتوافرة لخدمة دراستي					
42	أتباطأ في تنفيذ جدول دراسي وضعته لنفسي					
43	أرغب بالمشاركة في الأنشطة المدرسية					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالب/ الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا–جامعة القدس المفتوحة؛ وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: رائدة عبد العال

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

أولاً– المتغيرات التصنيفية:

الجنس: □ ذكر □ أنثى

مكان السكن: □ مدينة □ قرية/ بلدة □ مخيم

المستوى الاقتصادي للأسرة: □ منخفض □ متوسط □ مرتفع

ثانياً– مقياس الذكاء الانفعالي: يرى غولمان (Goleman, 2000) الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك.

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق إلى حد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
أولاً– التواصل الاجتماعي						
1	يسهل علي التواصل مع الغرباء					
2	لدي القدرة في التأثير على زملائي لتغيير آرائهم الاجتماعية					
3	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة وخارجها					
4	أنظم أفكاري أثناء التواصل مع الآخرين					
5	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي					
المجال الثاني: تنظيم الانفعالات						
6	أنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر					
7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
8	أضع عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي					
9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات					
10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة					
المجال الثالث: إدارة الانفعالات						
11	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في مواجهة الضغوط					
12	أتحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت والشكل المطلوب					
14	أستخدم الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي					
المجال الرابع: المعرفة الانفعالية						
16	أعتبر نفسي مسؤولاً عن انفعالاتي					
17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق					
18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة					
19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي					

20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار خاص بي أو بالآخرين					
المجال الخامس: التعاطف						
21	لدي استعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة					
22	أحس باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها					
23	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معها للبناء عليها					
24	أشعر بالانفعالات التي لا يضطر زملائي للإفصاح عنها					
25	أجيد التعامل مع انفعالات زملائي					

ثانياً– مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: عرف الزيات الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته وقدراته الذاتية، وما تنطوي علية من مقومات معرفية، وعقلية، وانفعالية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمشكلات والمهام أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة" (الزيات، 2001: 83). **الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً:**

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق إلى حد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
أولاً– المجال الانفعالي						
.1	أستطيع التحكم في مشاعري					
.2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية					
.3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
.4	أستطيع التغلب على شعوري بالقلق					
.5	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية					
.6	أتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
.7	أفقد القدرة على المشاركة في الضحك والمزاح					
.8	يمكنني الجلوس هادئاً لوقت طويل					
.9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص					
.10	أستطيع أن أسترخي عندما أريد ذلك					
المجال الثاني: المجال الاجتماعي						
.11	لدي القدرة على التحدث مع الآخرين					
.12	لدي القدرة على تكوين صداقات جديدة					
.13	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم					
.14	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
.15	أنظر إلى أصدقائي بإعجاب					

.16	أستطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقاربي					
.17	أستطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
.18	أتردد في تقديم النصيحة لأنني أرى أنه لا أحد يستحقها					
المجال الثالث: الإصرار والمثابرة						
.19	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
.20	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
.21	أعمل باجتهاد إذا فشلت					
.22	أصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة					
.23	لدي القدرة على التركيز في عمل يتطلب مدة طويلة					
.24	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة					
المجال الرابع: المجال المعرفي						
.25	أتمتع بامتلاكي معلومات عامة واسعة					
.26	أرغب في فهم آلية عمل كل الأشياء التي أتعامل معها					
.27	يمكنني أن أقدر قيمة الكتاب الجيد					
.28	لدي القدرة على تذكر الأشياء					
.29	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ					
.30	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة					
المجال الخامس: المجال الأكاديمي						
.31	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول					
.32	أعتقد أنني شخص ذكي					
.33	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا					
.34	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة					
.35	يمكنني استثمار المصادر المتوافرة لخدمة دراستي					
.36	أرغب بالمشاركة في الأنشطة المدرسية					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ح): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies
and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

الرقم: ع. د. ب. ع./21/1903

التاريخ: 2021/10/17

الموضوع: تسهيل مهمة

تهديكم جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة **(رائدة محمد عبد العال)** بإعداد رسالة ماجستير في تخصص ارشاد نفسي وتربوي بعنوان: **(الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين)**، وعليه آمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة، وتوزيع أداة الدراسة، وذلك لأغراض البحث العلمي واتمام رسالته، شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة العلم وأهله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

17/10/2021

أ.د. حسني عواد

عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:

- الملف.