The level of emotional intelligence among Jordanian university students and the effect of some variables on it

Kulthum Ibrahim Sabih
United Arab Emirates
UAE Ministry of Education
For Academics and Professionals
ksbeih@gmail.com

Received :22/3/2023 Accepted 6/9/2023

Abstract:

This research seeks to uncover the degree of emotional intelligence in Jordanian university students and the influence of specific variables on it. A correlational descriptive method is employed. The study's demographic includes all undergraduate students registered in Jordanian universities, amounting to 279,488 students, divided as such: 201,193 students in public universities and 78,295 students in private universities for the academic year 2021-2022. The sample for the study included 1,667 students, chosen through stratified random sampling. The Emotional Intelligence Scale (Mayer and Salovey, 1997) is translated into Arabic, verified, and its psychometric characteristics are assessed.

The findings indicate that the emotional states of the participants are: "Needs development" (8 students, 0.5%) and "Needs improvement" (405 students, 0.24%). "Low," with a count of (461) at (28.0%). "High," with a count of (352) at (0.21%). "Capable," totaling (239) at (0.14%). "Robust," counting (142) at (0.9%). "Powerful and significant," counting (60) at (0.4%).

The findings indicate statistically significant differences across all emotional intelligence dimensions based on the type of faculty variable, with (Scientific) faculties showing advantages over (Humanities and Health). No distinctions are observed between (Humanities and Health). Statistically significant variations are identified in the dimensions (emotion regulation, emotion recognition, emotion experience, and emotional blend) based on the gender variable, with females showing advantages. Differences that are statistically significant are also observed in the aspects (emotional facilitation, emotional volatility, emotional control, experiencing emotions, and emotional mix) of the emotional intelligence scale based on the university variable, favoring (public).

Keywords: Emotional intelligence, Jordanian university students.

مستوى الذكاء الانفعاليّ لدى طلبة الجامعات الأردنيّة وأثر بعض المتغيّرات عليه

كلثوم إبراهيم جاد الله صبيح
الإمارات العربية المتحدة
وزارة التربية والتعليم الإماراتية
أخصائي أكاديمي ومهني
ksbeih@gmail.com

الاستلام : 22/3/2023 القبول : 6/9/2023

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي عند طلبة الجامعات الأردنية وأثر بعض المتغيرات عليه. وقد استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الأردنية جميعهم، وعددهم (279488) طالباً وطالبة، موزعين على النحو الآتي: (201193) طالباً وطالبة في الجامعات الحكومية، و(78295) طالباً وطالبة في الجامعات الخاصة لعام 2021–2022. وتكونت عينة الدراسة من (1667) طالبًا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وقد عُرِّبَ مقياس الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي (Mayer, Salovey,1997) كما جرى تقنينُه، واستُخرِجت الخصائص السيكوميترية.

أظهرت النتائج أن المستويات الانفعالية لدى أفراد العينة كانت كالتالي: "يحتاج إلى تطوير"، وعددهم (8) بنسبة (0.5). "يحتاج إلى تحسين"، وعددهم (405) بنسبة (0.24). "منخفض"، وعددهم (461) بنسبة (0.28). "مرتفع"، وعددهم (352) بنسبة (0.21). "كفء"، وعددهم (239) بنسبة (0.14). "قوي"، وعددهم (142) بنسبة (0.9)، "قوي ومؤثر"، وعددهم (60) بنسبة (0.4).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي جميعها تبعاً لمتغير نوع الكلية لصالح (علمية) مقارنة بـ(إنسانية، صحية)، وعدم وجود فروق بين (إنسانية وصحية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (التحكم بالمشاعر، وإدراك العواطف، والإحساس بالمشاعر، والخليط المكون للمشاعر) تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد (التسهيل العاطفي، وتقلبات المشاعر، والتحكم بالمشاعر، والإحساس بالمشاعر، والخليط المكون للمشاعر) لمقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجامعة لصالح: حكومية.

الكلمات المفتاحية:. الذكاء الانفعالي، طلبة الجامعات الأردنية.

المقدمة:

تناول علماء النفس مفهوم الذكاء لما له من تأثير في مجالات الحياة كافة؛ سواء التربوية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وحظي الذكاء الانفعالي بشكل خاص باهتمام الباحثين في مجال علم النفس لأهميته وتأثيره على الكثير من سلوكيات الأفراد. ويُعدّ مفهوم الذكاء مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها نقاش بين علماء النفس وتتباين آراؤهم حولها؛ ذلك لأنّ الذكاء عامة والذكاء الانفعالي خاصة يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية. ولم يَعُد يُنظَر للذكاء الانفعالي على أنّه رفاهية بالنسبة للمجتمعات، بل أصبح من الموضوعات الأساسية التي يجب التركيز عليها بمزيد من البحث والدراسة (Bar-On, 2005). ويعد البحث في الذكاء الانفعالي ذا أهمية؛ كونه يسهم في نجاح الفرد في التفاعلات مع الآخرين والعلاقات المهنية داخل العمل وفي المجالات كافة، إضافة إلى أنّه يساعده على فهم سلوك الآخرين والقدرة على التكيف مع هذا السلوك والاستجابة له، كما يساعد الفرد على التعامل مع المشكلات وتطوير تفكيره (Goleman, 1995). ويتضمن الذكاء الانفعالي القدرة على إدراك العواطف وفهمها وإدارتها من أجل التعامل مع التغيرات في البيئة الداخلية للفرد والخارجية من حوله (Perna, Menotti, Borriello, Cavedini, Bellodi, & Caldirola 2010,. وفي العموم، يُعَدّ الذكاء الانفعالي عاملًا للنجاح والتفوق في حياة الفرد؛ فقد يمتلك الأفراد قدراً من الذكاء العام ولكنهم يواجهون المشكلات في حياتهم ويعانون من القلق والاكتئاب، بينما هناك أفراد آخرون أقل ذكاء ولديهم مهارات تساعدهم في النجاح وتحقيق أهدافهم؛ وذلك لمقدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم والتواصل مع الآخرين وفهمهم بفاعلية أكبر (Goleman, 1995). وتتجلى أهمية تدريب الأفراد على الارتقاء بمهارات الذكاء الانفعالي من خلال زيادة وعيهم بمشاعرهم الضرورية للتفكير، خصوصاً التفكير العقلاني

(Goleman,2001). وتتضح أيضاً أهمية الذكاء الانفعالي في أنه يؤثر في عملية التفكير الفعالة والبناءة لمساعدة الأفراد على تفسير الأحداث بشكل منطقي والاستجابة لها بتكيف وبأقلّ مقدار من التوتر والانفعال (Epstein, 1989)؛ لذلك يتميز الأشخاص الأذكياء انفعالياً بأنهم يستطيعون استخدام المعلومات لاتخاذ حكم صحيح وفعال وتسهيل عملية صنع القرار (Salovey & Mayer, 1997).

قد يبدو مصطلح الانفعال كلمة بدَهِيّة وسهلة التعريف، ومع ذلك فقد واجه المصطلح لسنوات مشكلة في تحديده وتعريفه في مجال علم النفس (Lazarus, 1991)، خاصة من الناحية الفسيولوجية؛ إذ قلل علماء النفس قديماً من أهمية الجوانب الجسدية والتغيرات التي تحدث في الجسم، مثل عالم النفس جيمس (James, 1884)، فيما تربط النظريات الحديثة الانفعال بالأساس العصبي، ومؤخرًا جرى الاهتمام بالعوامل المعرفية والبيئية في تفسير الذكاء الانفعالي والتفاعل بين العوامل البيئية مع العوامل المعرفية وعلم وظائف الأعضاء في تكوين الانفعال (Lazarus, 1991). ومن الجدير بالذكر أن أول من حاول ربط الجانب الانفعالي بالقدرات العقلية هو جاردنر؛ إذ لاحظ أن الكثير من الأفراد الذين يتعرضون لإصابات في الدماغ يفقدون بعض القدرات الخاصة لديهم مثل القدرة اللغوية أو القدرة على التعبير الانفعالي (Gage and Berliner,1991). وقد رُكِّزَ في تعريف الذكاء الانفعالي على أن يتسق مع المفاهيم النفسية (Mayer and Solovey, 1997)؛ لذلك اختلفت تعريفات الذكاء الانفعالي باختلاف النظريات، فعرّف جولمان الذكاء الانفعالي بأنّه قدرة الفرد على مواجهة الإحباط في مواقف الحياة، والقدرة على التحكم في النزوات والرغبات، والقدرة على التفكير بشكل منطقي، والقدرة على التعاطف والشعور بالأمل (Goleman, 1995)، أما ماير وسالوفي فقد نظرا للذكاء الانفعالي بأنّه جزء من الذكاء الاجتماعي، ويتضمن القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية، ومراقبة انفعالات الآخرين، والقدرة على تمييز الانفعالات واستخدام المعرفة لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله الذاتية (Salovey & Mayer, 1997)، كما عرفه أونيل (O.Neil, 1996) بأنه قدرة الفرد على استخدام مشاعره في اتخاذ قراراته في الحياة، والقدرة على التعامل الجيد مع حالات القلق والتوتر، والسيطرة وضبط الانفعالات ومعرفة شعور الناس المحيطين به. أما بار–أون (Bar-on, 2001) فقد نظر للذكاء الانفعالي على أنه مجموعة منظمة من القدرات الانفعالية والاجتماعية والشخصية، وهذه القدرات مجتمعة تساعد الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به والتعامل مع صعوبات الحياة الضاغطة، ومع المشكلات في جوانب الحياة كافة. أما إليكسنن (Elksnin, 2003) فقد نظرت للذكاء الانفعالي على أنه القدرة على الملاحظة الدقيقة والتقييم للانفعالات بشكل يسهل عملية التفكير وفهم الانفعالات، مما يسهم في النمو الانفعالي والإدراكي للأشياء.

ويشير ماير وسلوفي (Salovey & Mayer, 1990) إلى أنّ الذكاء الانفعالي مرتبط بالقدرات العقلية، ويعتقدان أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: (المعرفة، والانفعال، والدافعية)، وأنّ الذكاء الانفعالي يتمثل بالقدرة على الربط بين المكون المعرفي والمكون الانفعالي وإحداث التفاعل بينهما، ويريان أنّ المعرفة هي الوظائف العقلية والعمليات المعرفية المتمثلة بالذاكرة والتفكير واتخاذ القرار، في حين يشكّل المكوّن الانفعالي أحد جوانب المشاعر المرافقة للعمليات المعرفية سواء الإيجابية أو السلبية. وقد أشارا إلى أنّ الانفعالات تجعل التفكير أكثر فعالية ودقة، وأنّ التفكير يقود الى عقلنة الانفعالات وإدراكها بشكل واقعي؛ أي إنّ التفكير هو ذكاء الانفعالات.

كما أشار ماير وسالوفي إلى أن الذكاء الانفعالي يستند إلى أبعاد معرفية تتمثل في: بعد إدراك الانفعالات وتنظيمها والتعبير عنها، ويتمثل بالقدرة على إدراك الانفعالات لدى الفرد ولدى الآخرين، كما يتضمن إدراك الانفعالات في اللغة والقصص، إضافة إلى تضمُّنِه عدداً من العمليات العقلية المعرفية؛ من مثل: التعرف إلى الانفعالات، وتمييزها، والمقارنة بينها. أما البعد الثاني في هذه النظرية فيشير الى استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير؛ إذ يتضمن استخدام الانفعالات في العمليات المعرفية الأخرى، إضافة إلى تضمنه للقدرات العقلية؛ من مثل: توجية الانتباه إلى المعلومات المهمة، وإنتاج الانفعالات التي تساعد على إصدار الحكم الصحيح. ويتضمن نموذج ماير وسالوفي بُعدَ فَهْم الانفعالات وتحليلها وتوظيف المعرفة الانفعالية، الذي يعني القدرة على التنظيم الواعي للانفعالات والقدرة على تصنيفها وتفسير معانيها (Mayer & Salovey, 1997).

وتكمُن أهمية دراسة الذكاء الانفعالي في آراء جولمان (Goleman, 2001) الذي يرى أنّ العقل يتكون من مكوّنين هما: العقل العاطفي، والعقل المنطقي، وكلاهما يكملان بعضهما. وننظر في إطار هذه النظرية إلى أن المشاعر ضرورية للتفكير، كما أنّ التفكير مهمّ للمشاعر؛ فكلّما كانت المشاعر أكثر قوة زادت أهمية العقل العاطفي وأصبح العقل المنطقي أقلّ أهمية وفاعلية، ويعتقد جولمان أنّ العقلين الانفعالي والمنطقي يعتمدان على بعضِهما ويتناسقان لتحديد طريقة التفكير؛ فيرى أنّه عندما يختل التوازن فإنّ العقل الانفعالي يثور ويتولّى هو القيادة ويطغى على العقل المنطقي فيؤدّي ذلك إلى سلوك غير صحيح؛ لهذا يجب أن يكون العقلان متناسقين (Goleman, 2005).

كما يرى جولمان أن العقل والمشاعر يتفاعلان مع بعضهما لبناء الحياة العقلية المعرفية للفرد؛ فالوظيفة المنطقية للعقل تتمثل في الفهم والإدراك الكامل في حالة الوعي والتفكير بعمق والتأمل، أمّا الوظيفة العاطفية للعقل فتتمثل بالاهتمام بالانفعالات والاستجابة التلقائية تبعاً للانفعالات والحدس، كذلك يرى أن العقلين متكاملان في عملهما؛ إذ يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي والاعتراض عليها، وهما متناسقان ولكن شبه مستقلين عن بعضهما (جولمان،

2000)، من هنا فإنّ الذكاء الانفعالي برأيه يسهّلُ حلّ المشكلات ويؤدّي إلى النجاح في مجالات الحياة المختلفة.

ويشار إلى القدرات الانفعالية بأنها مكتَسَبة ويمكن تطويرها وتحسينها من خلال التدريب (Bar-On, 2006)، كما أن الذكاء الانفعالي يُمكِن تعلُّمُه إلى حدّ كبير، ويستمرّ في التّطوّر من خلال التجارب الحياتية (Goleman, 2001)، ويضاف إلى ذلك أن معدّل الذكاء العامّ يُسهم في حوالي 20 بالمئة من نسبة نجاح الفرد في حياته، وتُترَك 80% لعوامل أخرى سوى حاصل الذكاء العام (Goleman, 1995)؛ لهذا كان لا بد من النظر إلى أن الغرض الأساسي من التعليم المدرسي والجامعي ليس فقط أن يتقن الطلبة المهارات الأكاديمية بقدر إتقانهم المهاراتِ الانفعالية؛ فقد قُدِّم اقتراح بأن تعمل المؤسسات التعليمية على تقديم تدريب معين وبرامج تطوير لكفاءات الذكاء الانفعالي، بوصفها عنصراً لا يتجزأ من المناهج الدراسية (Vandervoort, 2006).

ويجب أن نؤكد على فكرة أن العواطف تؤثر بشكل كبير على القطاع الاقتصادي، وأنّ المجتمعات المعاصرة ترى أنه يجب أن يكون العمال والموظفون مجهّزين بشكل ممتاز ومتمتعين بمهارات الذكاء الانفعالي التي تعرف على نطاق واسع باسم "مهارات القرن الحادي والعشرين" (US National Research Council [USNRC], 2012)، وتشمل هذه المهارات مهارة حل المشكلات والتحليل والتواصل الفعال والتعامل مع الآخرين والقدرة على التكيف والإدارة والتعلم الذاتي (USNRC, 2012)، كما أنّ الذكاء العاطفي مؤشر للنجاح في مجالات مهمة؛ مثل الأداء الأكاديمي، والأداء الوظيفي، والقيادة، والثقة، والأسرة (Montemayor & Spee, 2004,Pekaar, Linden, Bakker, & Born, 2017).

كما يتمتع الأفراد الذين يتصفون بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي بامتلاكهم الآليات التي تمكنهم من التعامل مع الظروف الصعبة في الحياة، إضافة إلى توفّرهم على أساليب تكيُّفيّة تمكنهم من تقليل المشاعر السلبية (Mikolajczak & Luminet,2008). وفي هذا السياق، كان لا بد أن يكون هناك مقاييس وأدوات مسحية تقيس الذكاء الانفعالي بشكل فعلي، من خلال مقياس يعكس الأحداث التي تحصل في الحياة الواقعية.

قياس الذكاء الانفعالي:

شهدت العقود الأخيرة اهتماماً بمفهوم الذكاء الانفعالي بوصفه سِمَة، وقد تساءل الباحثون حول كيفية قياس الذكاء الانفعالي وما يمكن أن يَقيسَه؛ إذ أثّرت التعريفات المبكرة للذكاء الاجتماعي على الطريقة التي جرى بها تصوّر الذكاء الانفعالي لاحقًا؛ فقد كان سالوفي و ماير ينظرون في الأصل إلى الذكاء الانفعالي بوصفه جزءاً من الذكاء الاجتماعي(Salovy, Mayer 1990)، مما يشير إلى أنّ كلا المفهومين مترابطان. وعند ظهور فكر الذكاء المتعدِّد، أصبح التوجه الى تطوير أدوات مسحية متعدِّدة لقياس الذكاءات، وعليه تنوَّعَت المقاييس التي استُخدِمَت لقياس الذكاء الانفعالي تبعاً للنظرية التي انطلقت منها؛ إذ يقاس بوصفه قدرة عقلية أو بوصفه سِمَةً شخصية (Mayer, Salovey, 2019).

هذا الاختلاف في النظر للذكاء الانفعالي أدّى الى حدوث نقاش كبير حول طريقة قياسه؛ فيرى بعض العلماء أن الذكاء الانفعالي يختلف بوصفه مفهوماً عن السمات الشخصية، وأنّ النظر له بوصفه قدرة تساعد الأفراد على فهم مشاعرهم الذاتية ينعكس على الأداء الشخصي؛ فالقدرة تزداد مع العمر والخبرة وهذا ينعكس على الأداء.

وعموماً، واجهت الباحثين صعوباتٌ لتطوير مقياس يقيس قدرات الذكاء الانفعالي، وكانت الصعوبة في تطوير خصائص سيكومترية جيدة (Petrides, Kostantinos, 2003). ومن التحديات الواضحة التي واجهتها في وقت مبكر أن مطوري اختبار الذكاء العاطفي يصمِّمون أسئلة تركز على العاطفة يمكن تسجيلها بمعايير موضوعية، بالمقارنة مع مقاييس القدرة المعرفية التي تقيس الذكاء الانفعالي على أن الإجابة إمّا أن تكون صواباً أو خطأ (Roberts, 2001). ويقاس الذكاء الانفعالي على أنه قدرة؛ وذلك من خلال طرح المشكلات على الأفراد لحلها، وفحص الأنماط الناتجة عن الإجابات الصحيحة (Carroll, 1993).

ومن أشهر اختبارات الذكاء الانفعالي اختبار (MSCEITTM) لماير وسلوفي، وهو عبارة عن اختبار يشير لقدرة الفرد على حل المشكلات المتعلقة بالانفعالات (Mayer, Solovey, 2004)، وهو مقياس مبنيّ على القدرة، ما يعني أنه يقيس كيفية استجابة الناس لمهمات معينة وقدرتهم على حل مواقف انفعالية. ويتكون المقياس من (141) فقرة موزعة على مجالين كالآتي: (Mayer, Salovey, 2019)

- التجريبي، ويتضمّن الفروع الآتية:

1- إدراك العواطف: ويشير إلى القدرة على التعرف إلى مشاعرك ومشاعر الآخرين من حولك. ويُقاس من خلال القسم (A) الذي يتضمن الوجوه، والقسم (E) الذي يتضمن الصور.

2- تسهيل الأفكار: ويشير إلى القدرة على إيجاد مشاعر واستخدامها كلما دعت الحاجة للتواصل أو توظيفها في العمليات المعرفية الأخرى. ويُقاس من خلال القسم (B) الذي يتضمن التسهيل العاطفي، والقسم (F) الذي يتضمن الإحساس بالمشاعر.

- الاستراتيجي، ويتضمن الفروع الآتية:

1- فهم الانفعالات: ويشير إلى القدرة على فهم الانفعالات البسيطة والمعقدة. ويُقاس من خلال القسم (C) الذي يتضمن تقلبات المشاعر، والقسم (G) الذي يتضمن الخليط المكوّن للمشاعر.

2- إدارة العواطف: وهي القدرة على التحكم بالانفعالات لديك ولدى الآخرين لتطوير الفهم الذاتي للعواطف. ويُقاس من خلال القسم

(D) الذي يتضمن التحكم بالمشاعر، والقسم (H) الذي يتضمن العواطف في العلاقات.

مشكلة الدراسة:

تُعَدّ فئة طلبة الجامعات من الفئات المهمة في المجتمعات كونها تشكل ثروة في المجالات جميعها، لذا من الضروري الاهتمام بهذه الفئة من حيث تدريبها وإعدادها إعداداً جيدًا لسوق العمل (Goleman, 1995). مع ذلك، لوحظ أنّ ثمّة نقصاً في قياس الذكاء الانفعالي على شكل أبعاد؛ إذ إنّ الدراسات جميعها التي أجرِيَتْ على المجتمع الأردنيّ إنّما استُخدِمَت فيها استبانات تدريج خماسي لا تقدِّم مواقف انفعاليّة مشابهة لما يتعرض له الفرد في الحياة الواقعية. أمّا الدراسة الحالية فقد استخدمت صورة معرَّبة من مقياس ماير وسلوفي الذي يقيس الذكاء الانفعالي بصورة مهارات وأبعاد، وهو مقياس مبنيّ على القدرة، وقد قُدِّمَ المقياس بصورة تناسب المجتمع الأردني من خلال تصوير مجموعة من المواقف الانفعالية التي تتطلب إجابة معينة، كما أنه لا توجد دراسة في الأردن عن مستوى الذكاء الانفعالي عند طلبة الجامعات جميعهم والمقارنة بينهم، سواء في الجامعات الخاصة أو الحكومية في ظل أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، ونوع الجامعة حكوميّةً وخاصة، وهذا يعطي أهمية في إمكانية تعميم النتائج على المجتمع.

كما يتضح من خلال قياس الذكاء الانفعالي مستوى الذكاء الانفعالي في الأبعاد الأربعة، ويمكن أن نحدد الأبعاد التي يحتاج الطلبة لتطويرها والتدريب عليها؛ إذ أشارت دراسة (Schutte & Malouff, 2002) إلى أنّ طلبة الجامعات الذين تلقوا تدريباً في الذكاء العاطفي خلال الدورة من الفصل الدراسي حصَلُوا على درجات أعلى بكثير مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا أي تدريب.

وتكمن أهمية الذكاء الانفعالي في ارتباطه بعدة مجالات، ففي مجال التدريس والتعلم يُدمَج الذكاء الانفعالي مع الخصائص الشخصية للمتعلمين (Hargreaves, 2001). ويمكن القول إنّ للذكاء الانفعالي علاقة أيضاً بالتفاعل الاجتماعي وتقدير الذات (Poulou, 2014)، كما أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يؤدي إلى أداء أكاديميّ أفضل وينعكس على جوانب الشخصية (Brackett & Katulak, 2007). ولتنمية قدرات الطلبة الدور الرئيسي في التعليم العالي لأنه بعد اجتياز هذه المرحلة يتعين على الطلاب أداء دورهم في الحياة العملية؛ لذلك يجب أن يكونوا مجهَّزين بالكامل (Parrish & Bern,2011).

أسئلة الدراسة:

- **السؤال الأول:** ما مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى طلبة الجامعات الأردنية؟
- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى طلبة الجامعات الأردنية تُعزى لمتغيرات الجنس (ذكر وأنثى)، ونوع الكلية (علمية، وإنسانية، وصحية)، ونوع السلطة المشرفة على الجامعة (جامعات حكومية، وجامعات خاصة)؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده عند طلبة الجامعة الأردنية.
2. الكشف عن مدى وجود فروق في مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر وأنثى)، ونوع الكلية (علمية، وإنسانية، وصحية)، ونوع السلطة المشرفة على الجامعة (جامعات حكومية، وجامعات خاصة).

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تأتي أهمية هذه الدراسة نظراً لندرة البحوث التي تناولت قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأردنية بشكل كامل، كما تكمن في معرفة أهم العوامل التي تسهم في الذكاء الانفعالي، وكذلك في وضع تصور عامّ يوضح العلاقة بين هذه المتغيرات. كما توفّر هذه الدراسة مادّة علمية يمكن أن تثري المكتبة الأردنية والعربية.
- **الأهمية التطبيقية:** تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضّوء على فهم الذكاء الانفعالي، ومساعدة المختصين في وضع الخطط والبرامج الوقائية والعلاجية والإرشادية؛ لتحسين التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة الجامعة. كما تساعد الدراسة على توفير أدوات ومقاييس واختبارات تتّسم بكفاءة سيكومترية مناسبة للبيئة الأردنية.

التعريفات النظرية والإجرائية:

- **الذكاء الانفعالي:** ويعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الصورة الأردنية لفقرات مقياس ماير وسلوفي للذكاء الانفعالي (Mayer, Salovey,1997).

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود البشرية:** تقتصر حدود الدراسة على أفراد العينة من طلبة الجامعات الأردنية لمرحلة البكالوريوس في الأردن.
- **الحدود الزمنية:** تقتصر حدود الدراسة الزمنية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021-2022.
- **الحدود المكانية:** تقتصر حدود الدراسة الجغرافية على دولة الأردن.

الدراسات السابقة:

أجرى ربيع (2019) دراسةً للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (420) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوًى متوسط من

اليقظة الذهنية، ومستوًى مرتفع من الذكاء الانفعالي، ووجود أثر ذي دلالة لمتغير الجنس على مستوى اليقظة الذهنية لصالح الذكور، ووجود أثر لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثانية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص ومستوى التحصيل، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير التحصيل لصالح المتوسط، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة المصدر (2015) إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة وعلاقته بتقدير الذات والخجل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (219) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الزهر بغزة بفلسطين، واستخدمت الدراسة مقياس للذكاء الانفعالي وتقدير الذات والخجل. وأظهرت النتائج أنّ مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كان عالياً، في حين كان مستوى تقدير الذات والخجل مرتفعاً، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات والخجل.

أما دراسة الديري (2015) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية، وقد بلغ إجمالي أفراد العينة (91) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في العراق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. ولغايات الدراسة، استُخدِمَ مقياس الذكاء الانفعالي المكون من (33) فقرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية، فكلما ارتفعت مستويات الذكاء الانفعالي انخفضت اضطرابات الشخصية.

وهدفت دراسة أوب (Opp, 2014) إلى الكشف عن العلاقات بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية غير دالة إحصائياً بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل، ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين تقدير الذات والتحصيل.

وهدفت دراسة ليندلي (Lindely, 2014) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية؛ كالانبساطية والتكيف. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (316) طالباً وطالبة من طلبة التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائياً بين الذكاء الوجداني ومتغير الانبساطية (كفاءة الذات، وتقدير الذات، والتفاؤل) والتكيف.

وهدفت دراسة رشاد (2013) إلى معرفة تباين مستوى الضغوط بتباين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مصر. ولغايات الدراسة، استُخدِمَ مقياسا الضغوط والذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الذكاء الانفعالي كان متوسّطاً. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي مستويات الذكاء الانفعالي المختلفة في مواجهة الضغوط لصالح الطلاب ذوي مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع.

أما دراسة فورنهام (Furnham, 2013) فتناولت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والسعادة، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدَمَتِ الدراسة مقياسَيْ الذكاء الانفعالي والسعادة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين الذكاء الانفعالي والسعادة، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة المعرفية وكل من السعادة والذكاء الانفعالي.

أما دراسة عجوة (2012) فقد هدفت معرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي. واتبعت الدراسة المنهج الارتباطي، وأُعِدَّ مقياسٌ للذكاء الانفعالي ووُزِّعَ على عيّنة بلغت (258) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بفلسطين. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، أُعِدَّ مقياس للذكاء الانفعالي وآخر للمعرفي بالإضافي إلى إعداد اختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج أنّ مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة كان متوسطاً، وأنّ هناك علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي.

في حين تناولت دراسة عصام (2012) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وكلٍّ من أساليب التعلم المختلفة وبعض أبعاد الشخصية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (355) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مصر، واستخدَمَتِ الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي المكوّن من (41) فقرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والذكاء الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى أنّ الانبساط يرتبط بعلاقة موجبة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بمعظم أبعاد الذكاء الانفعالي، وهي: (إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والوعي بالذات).

وهدفت دراسة العلوان (2011) إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالباً من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي مرتفع لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح التخصصات الإنسانية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكلٍّ من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

وهدفت دراسة الخصاونة (2011) لتحديد مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة إلى جامعة البلقاء التطبيقية في محافظة إربد؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (672) من طلبة كلية الحصن الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة درجة متوسطة من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الكلية تعزى لمتغير (الجنس، والبرنامج الدراسي، ومكان الإقامة)، كما أشارت إلى وجود فروق دالّة في المستوى الدراسي، وكانت الفروق لصالح السنوات (أولى، وثالثة، ورابعة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتّضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تنوّع كبير في متغيراتها، ومنهجيتها، والمقاييس المستخدمة، وعينتها، ونتائجها؛ كدراسة (ربيع، 2019) ودراسة (العلوان، 2011) ودراسة (Lindely, 2014)، ودراسة (Opp, 2014). وفي ضَوء ما تقدم شعرت الباحثة بأنّ هناك حاجة لإجراء هذه الدراسة التي تُعَدّ –في حدود علم الباحثة– الدراسة الأولى في الأردنّ، وهي تتميّز باستخدام مقياس ماير وسلوفي بصورة معرَّبَة تناسب المجتمع الأردني لقياس مستوى الذكاء الانفعالي عند الطلبة، كما أنّها تميزت بعينة الدراسة الّتي تُعَدّ كبيرة مقارنة مع الدراسات السابقة، إضافة إلى أنّها أُجرِيَت على طلبة الجامعات الأردنية كلّها، وبالتالي يمكن تعميم نتائجها. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث منهجياتها، والمتغيرات، والأدوات، ونتائجها.

- **منهجية الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الأردنية جميعهم، وعددهم (279488) طالباً وطالبة، موزعين على (201193) طالباً وطالبة في الجامعات الحكومية، و(78295) طالباً وطالبة في الجامعات الخاصة. وذلك بحسب الإحصائيات الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عام 2022–2021.

جدول (1)توزيع الطلبة الملتحقين في الجامعات الاردنية بحسب إحصائيات وزارة التعليم العالي على متغيرات نوع البرنامج ونوع الجامعة وجنس الطالب

الإقليم	الجنس	حكومية			خاصة			المجموع
		إنسانية	علمية	صحية	إنسانية	علمية	صحية	
وسط	ذكر	30697	15803	9802	14301	3735	4726	**79064**
	أنثى	12837	21023	4053	16337	10905	3468	**68623**
شمال	ذكر	13262	8178	8662	3030	899	1003	**35034**
	أنثى	6854	9191	4684	5319	4275	859	**31182**
جنوب	ذكر	12235	5957	3082	22	16	39	**21351**
	أنثى	8912	8986	1453	19	80	46	**19496**
المجموع الكلي	ذكر	56194	29938	21546	17353	4650	5768	**135449**
	أنثى	28603	39200	10190	21675	15260	4373	**119301**
المجموع الكلي								**254750**

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (1667) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية؛ إذ مُثِّلَ الأفراد في عينة الدراسة بحسب المتغيرات: نوع الجامعة، ونوع الكلية، وجنس الطلبة.

أداة الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة، عُرِّبَ مقياس الذكاء الانفعالي Mayer, (Salovey,1997)، وفيما يلي الإجراءات المتعلقة بطريقة تعريب المقياس الذي تكون بصورته الأولية من ثمانية أقسام كالآتي:

- **القسم الأول A:** يتكون من ثلاث صور لوجوه بشرية، وعلى الطالب أن يحدد مقدار ما تعكسه كل صورة من المشاعر الخمس (السعادة، والخوف، والمفاجأة، والاشمئزاز، والحماس)، وجرى تدريج درجة الشعور على ليكرت خماسي، وتدلّ الدرجة (5) على شعور شديد، أما (1) فتدل على انعدام الشعور بشدّة.
- **القسم الثاني B:** يتكون من ثلاثة مواقف، وعلى الطالب أن يحدّد درجة شعوره في الموقف المحدد من المشاعر الثلاثة (الانزعاج، والملل، والإحباط) في الموقفين الأول والثاني، أما الموقف الثالث فكانت المشاعر (السعادة، ومشاعر وأحاسيس حيادية، والغضب والتحدي)، وجرى تدريج درجة الشعور على ليكرت خماسي، وتدل الدرجة (5) على شعور مفيد، أما (1) فتدل على شعور غير مفيد.
- **القسم الثالث C:** يتكون من (12) فقرة، وعلى الطالب أن يختار البديل الأنسب من البدائل الخمس لكل فقرة.
- **القسم الرابع D:** يتكون من أربع فقرات، وكل فقرة تحتوي على أربعة أفعال ممكنة، وعلى الطالب أن يحدد مدى فاعلية كل فعل منها؛ إذ استُخدِمَ تدريج ليكرت الخماسي لتحديد درجة فاعلية الأفعال، وتدلّ الدرجة (5) على: فعّال جدّاً، أما (4): فعال إلى حدّ ما، و(3): محايد، و(2): غير فعال إلى حدّ ما، وأخيراً (1): غير فعّال نهائيّاً.

- **القسم الخامس E:** يتكون من أربع صور مختلفة، وعلى الطالب أن يحدّد مقدار ما تعبر عنه كل صورة من المشاعر الخمسو (السعادة، والخوف، والغضب، والمفاجأة، والاشمئزاز)، وجرى تدريج درجة الشعور على ليكرت خماسي، وتدل الدرجة (5) على: درجة كبيرة جداً، أما (1) فتدل على: لا تعبّر مطلقاً.
- **القسم السادس F:** يتكون من ثلاث فقرات، وعلى الطالب أن يتخيل الشعور المطلوب منه تخيله في الموقف المحدد من ثلاثة مشاعر، وجرى تدريج درجة الشعور على ليكرت خماسي، وتدلّ الدرجة (5) على: يشبه شعوري كثيراً جداً، أما (1) فتدل على: لا يشبه شعوري.
- **القسم السابع G:** يتكون من سبعة أسئلة، وعلى الطالب اختيار البديل الأفضل بين البدائل الخمس المقترحة.
- **القسم الثامن H:** يتكون من فقرتين، كلّ فقرة تعرض موقفاً محدداً، وتعرض ثلاث استجابات يمكن أن تنتج بناءً على الموقف، وعلى الطالب أن يحدد درجة فاعلية الاستجابة، وتدل الدرجة (5) على: فعال جداً، أما (4): فعال إلى حد ما، و(3): محايد، و(2): غير فعال إلى حد ما، وأخيراً (1): غير فعال نهائيّاً.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي، فقد عُرِضَ على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي؛ وذلك بهدف تحكيم المقياس من حيث: مدى شمولية فقرات المقياس، ودقة الصياغة اللغوية. وقد جرى الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، واعتُمِدَت نسبة الاتفاق (80%) لقبول الفقرة.

- **ثانياً: الدلالات التمييزية ودرجات القطع:**

للتحقق من الدلالة التمييزية للفقرات وتحديد درجة القطع، طُبِّقَ المقياس على عينة تكونت من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، واستُخرِجَت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات على الفقرات والدرجة الكلية للمجال، إضافة إلى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات، كما هو مبين في **الجدول (1):**

الجدول (1)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالات التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي

المجال	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة التمييزية
إدراك العواطف	.1	0.51	0.25	0.63
	.2	0.47	0.25	0.50
	.3	0.45	0.25	0.67
	.4	0.60	0.35	0.47
	.5	0.63	0.31	0.50
	.6	0.57	0.27	0.51
	.7	0.58	0.26	0.47
	.8	0.68	0.29	0.60
	.9	0.69	0.28	0.65
	.10	0.65	0.27	0.47
	.11	0.50	0.32	0.38
	.12	0.71	0.29	0.35
	.13	0.57	0.27	0.36
	.14	0.60	0.25	0.64
	.15	0.41	0.31	0.35
تسهيل الأفكار	.16	0.79	0.24	0.70
	.17	0.81	0.29	0.82
	.18	0.72	0.29	0.73
	.19	0.81	0.21	0.50
	.20	0.60	0.26	0.63
	.21	0.85	0.17	0.68
	.22	0.54	0.25	0.51
	.23	0.56	0.27	0.47
	.24	0.69	0.28	0.60
فهم العواطف	.25	0.64	0.25	0.63
	.26	0.63	0.26	0.60
	.27	0.54	0.21	0.63
	.28	0.52	0.20	0.34
	.29	0.64	0.31	0.59
	.30	0.61	0.25	0.68
	.31	0.55	0.31	0.52
	.32	0.45	0.23	0.55
	.33	0.64	0.25	0.57
	.34	0.40	0.19	0.48
	.35	0.63	0.29	0.59
	.36	0.41	0.19	0.61

المجال	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة التمييزية
إدارة العواطف	.37	0.41	0.32	0.84
	.38	0.72	0.29	0.36
	.39	0.82	0.21	0.80
	.40	0.64	0.31	0.48
	.41	0.82	0.21	0.36
	.42	0.67	0.31	0.63
	.43	0.72	0.22	0.82
	.44	0.64	0.21	0.50
	.45	0.81	0.19	0.80
	.46	0.77	0.23	0.41
	.47	0.84	0.21	0.58
	.48	0.79	0.21	0.54
	.49	0.71	0.29	0.46
	.50	0.41	0.23	0.38
	.51	0.70	0.18	0.48
	.52	0.81	0.21	0.31
إدراك العواطف	.53	0.71	0.31	0.41
	.54	0.74	0.31	0.66
	.55	0.78	0.29	0.83
	.56	0.75	0.29	0.83
	.57	0.75	0.29	0.79
	.58	0.70	0.32	0.82
	.59	0.68	0.31	0.81
	.60	0.62	0.31	0.84
	.61	0.60	0.32	0.71
	.62	0.74	0.33	0.83
	.63	0.67	0.29	0.56
	.64	0.75	0.29	0.89
	.65	0.73	0.25	0.77
	.66	0.70	0.30	0.81
	.67	0.68	0.27	0.82
	.68	0.71	0.27	0.61
	.69	0.67	0.29	0.90
	.70	0.77	0.23	0.36
	.71	0.83	0.20	0.42
	.72	0.80	0.24	0.49
تسهيل الأفكار	.73	0.50	0.28	0.54
	.74	0.56	0.27	0.81
	.75	0.79	0.29	0.40
	.76	0.71	0.25	0.32
	.77	0.63	0.27	0.40
	.78	0.68	0.23	0.62
	.79	0.54	0.29	0.64
	.80	0.48	0.27	0.37
	.81	0.59	0.28	0.35
فهم العواطف	.82	0.35	0.48	0.48
	.83	0.11	0.32	0.44
	.84	0.28	0.45	0.35
	.85	0.37	0.49	0.31
	.86	0.25	0.44	0.49
إدارة العواطف	.87	0.63	0.31	0.63
	.88	0.64	0.28	0.38
	.89	0.57	0.21	0.80
	.90	0.78	0.20	0.36
	.91	0.55	0.26	0.49
	.92	0.67	0.29	0.70

يبيّن الجدول (1) أنّ معاملات الارتباط بين الفِقْرات والدرجة الكلية للمجال في المجال الأول قد تراوحت بين (0.35–0.67)، أما المجال الثاني فقد تراوحت بين (0.50–0.82)، وتراوحت في المجال الثالث بين (0.34–0.68)، وفي المجال الرابع تراوحت بين (0.31–0.84)، وفي المجال الخامس بين (0.41–0.90)، وفي المجال السادس بين (0.32–0.64)، وفي المجال السابع بين (0.31–0.49)، وأخيراً تراوحت في المجال الثامن بين (0.36–0.80).

وتبين قيم المتوسطات الحسابية درجة القطع لكل فقرة التي يمكن منها تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الانحرافات المعيارية التي تبعد الاستجابة عن المتوسط الحسابي، وأن قيم الانحرافات المعيارية

لفقرات المجال الأول تراوحت بين (0.25–0.35) درجة، أما المجال الثاني فقد تراوحت بين (0.17–0.29) درجة، بينما تراوحت في المجال الثالث بين (0.19–0.31) درجة، وفي المجال الرابع بين (0.18–0.32) درجة، أما المجال الخامس فتراوحت فيه بين .(0.20–0.33) درجة، وفي المجال السادس تراوحت بين (0.23–0.29) درجة، وفي المجال السابع تراوحت بين (0.32–0.49) درجة، وأخيراً تراوحت في المجال الثامن بين (0.20–0.31) درجة. وهي معاملات انحراف معياري متقاربة، مما يشير إلى تجانس الأداء على الفقرات.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي:

للتأكد من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي، احتُسِبَ معامل الاتساق الداخلي للمقياس وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا والثبات المصحح بطريقة التجزئة النصفية؛ إذ طُبِّقَ على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً جامعياً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول (2) يبين معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمجالات مقياس الذكاء الانفعالي والمقياس ككل:

الجدول (2) معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمجالات مقياس الذكاء الانفعالي والمقياس ككل

المجال	معامل الثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات المصحح بالتجزئة النصفية
إدراك العواطف	0.837	0.675
تسهيل الأفكار	0.820	0.701
فهم العواطف	0.814	0.840
إدارة العواطف	0.815	0.847
إدراك العواطف	0.946	0.953
تسهيل الأفكار	0.870	0.771
فهم العواطف	0.760	0.761
إدارة العواطف	0.711	0.644
الأداة الكلية	0.936	0.682

يُلحَظ من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للمجالات تراوحت بين (0.270–0.946)، أما للمقياس ككل فقد بلغت (0.936)، أما قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان براون للمجالات فتراوحت بين (0.471–0.953)، وأما للمقياس ككل فقد بلغت (0.682)، وهي معاملات مختلفة الارتفاع، ويمكن عزو ذلك إلى أنّ مضامين الفقرات تمثل أفكارَ الفرد وتوجّهاته نحو المواقف والأشياء المختلفة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصنيف أفراد عينة الدراسة على مستويات الذكاء الانفعالي المرتفع والمتوسط والمنخفض. وللإجابة عن السؤال الثاني، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية) لدى طلبة الجامعة الأردنية.

نتائج الدراسة:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟**

للإجابة عن السؤال الأول، قُسِّمَت مستويات الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة إلى سبعة مستويات، **والجدول (3) يبين النتائج:**

جدول (3)مستويات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده وأعدادهم ونسبتهم المئوية

مستوى الذكاء	مدى الدرجات المعيارية	الذكاء الانفعالي الكلي		المجال الخبراتي		المجال الاستراتيجي	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
يحتاج إلى تطوير	45 – فما دون	8	%0.5	12	%0.7	11	%1
يحتاج إلى تحسين	46–51	405	%24	484	%29	381	%23
منخفض	52–57	461	%28	365	%22	581	%35
مرتفع	58–63	352	%21	391	%23	275	%16
كفء	64–69	239	%14	213	%13	205	%12
قوي	70–75	142	%9	148	%9	158	%9
قوي ومؤثر	76 فما فوق	60	%4	54	%3	56	%3
المجموع		1667	%100	1667	%100	1667	%100

يبين الجدول رقم (3) مستويات الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة، وقد قُسِّمَت إلى سبعة مستويات، وكانت النتيجة كالتالي:

- يحتاج إلى تطوير، وكان عدد الأفراد (8) بنسبة (0.5) من عينة الدراسة.
- يحتاج إلى تحسين، وكان عدد الأفراد (405) بنسبة (0.24) من عدد أفراد عينة الدراسة.
- منخفض، وكان عدد الأفراد (461) بنسبة (0.28).
- مرتفع، وكان عدد الأفراد (352) بنسبة (0.21).
- كفء، وكان عدد الأفراد (239) بنسبة (0.14).
- قوي، وكان عدد الأفراد (142) بنسبة (0.9).
- قوي ومؤثر، وكان عدد الأفراد (60) بنسبة (0.4).

وترى الباحثة أن هذه النسبة في مجتمع طلبة الجامعة تشير إلى الحاجة الملحة لتنمية الذكاء الانفعالي عند طلبة الجامعات الأردنية. وحسب علم الباحثة، أشارت الدراسات السابقة إلى مستوى مرتفع أو منخفض أو متوسط في مستوى الذكاء، ولكنْ لم تقسِّم هذه الدراساتُ الذكاء الانفعالي إلى مستويات. وأشارت دراسة كلّ من (الربيع، 2019)، و(العلوان، 2011) إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات. وأشارت دراسة الخصاونة (2011) إلى وجود مستوى متوسّط من الذكاء الانفعالي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن الفترة الزمنية بين الدراسات طويلة؛ فهناك اختلاف في النتائج في الوقت الحالي، وأيضاً يمكن تفسير المستوى المنخفض في الذكاء الانفعالي بأنّ المناهج المدرسية والجامعية لا تركز على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي بشكل عام، كما أنّ أسلوب التنشئة في الأسرة الأردنية لا يشجع ثقافة التركيز على مهارات الذكاء الانفعالي وضبط الانفعالات لدى الطفل منذ الصغر؛ إذ إنّه أسلوب تقليدي، ويُعَدُّ موضوع الانفعالات رفاهية للأسرة. وأشار جولمان (1995) إلى أن هناك اختلافاً كبيراً بين الثقافات في الكيفية التي تنشّئ الأسر أطفالها عليها للتعبير عن مشاعرهم وضبط انفعالاتهم، ثم يأتي دور المدرسة بعد دور الأسرة. ونجد أنّ المدارس تركّز على الجانب الأكاديمي فقط ولا تعطي أهمية للجانب الانفعالي.

وكان من المهم تطوير الذكاء لدى الطلبة لأن النجاح في الحياة العملية يعتمد أكثر على ارتفاع نسبة مهارات الذكاء الانفعالي (Bar-On, 2006)، كما يمكن ألّا يتعرض الطالب خلال الحياة الجامعية للكثير من المواقف التي تحتاج إلى مهارات عالية في الذكاء الانفعالي، فما تزال أغلب مشكلات الطلاب في هذه المرحلة مشكلات أكاديمية؛ لذلك لا بد أن نشير إلى أن أغلب مهارات الذكاء الانفعالي تحتاج إلى تحسين. وقد أشار البحث إلى أنّ النسبة كانت مرتفعة نوعاً ما، فقد كانت (24%.)، أما مستوى "بحاجة تطوير" فقد كانت (5%.) وهي منخفضة بالنسبة للمجتمع، والنسبة الأكبر "تحتاج الى تحسين"، وهذا يعني أن طبيعة الحياة الجامعية تعمل بشكل ملحوظ على تحسين مهارات الذكاء؛ إذ إنهم في مستوى نضج معرفي وانفعالي ويتسم تفكيرهم بالمرونة، وهم قادرون على مواجهة المشكلات وحلها، كما أنّ تطوير مهارات الذكاء الانفعالي ينعكس على الحياة الجامعية وعلاقتهم مع زملائهم والأساتذة وعلى حياتهم العملية بعد التعليم الجامعي (Parrish, &Bern ,2011). ويمكن أيضاً تفسير هذه النسبة بأنّ الطلبة يعدون من الشرائح الاجتماعية الواعية والمثقفة. كما تتسم طبيعة المجتمع الأردني ككل بأنّها يسودها التعاطف والتواصل والمحبة والتسامح.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية)؟**
- **أولاً: الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي ككل لدى طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية).**

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعاليّ، التي تعزى لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية) لدى طلبة الجامعة الأردنية، **والجدول (4) يبين النتائج:**

الجدول (4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية)

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	23.9	7.762	419
	أنثى	25.6	7.635	1245
الجامعة	حكومة	25.4	7.866	1463
	خاصة	23.4	6.108	201
الكلية	إنسانية	24.7	7.113	416
	علمية	25.8	7.883	1001
	صحية	23.3	7.578	247

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق

الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استُخدِمَ تحليل التباين (3 WAY ANOVA)، **والجدول (5) يبين النتائج:**

الجدول (5)نتائج تحليل التباين تبعاً لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية) والتفاعل بينها

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	مستوى الدلالة
الجنس	131.998	1	131.998	2.319	.128
الجامعة	28.065	1	28.065	.493	.483
نوع الكلية	60.525	2	30.262	.532	.588
الخطأ	94108.174	1653	56.932		
الكلي	98642.187	1663			

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات: الجنس، والجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية (إنسانية، علمية، صحية)، إذ كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائياً.

وهذا يختلف مع دراسة الخصاونة (2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة تبعاً لمتغيرات الدراسة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ توزيع العينة كان توزيعاً طبيعيّاً، كما يشير إلى تجانس الأداء على الفقرات. ولا توجد أسباب منطقية ونظرية لوجود فروق ذات دلالة بين جميع المتغيرات معاً، وإلى ضرورة وجود تفاعل بينها، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة تعرّضوا لخبرات تعليمية وبيئية متشابهة نوعاً ما، كما أنّ أفراد العينة من مستويات عمرية متقاربة. وكما أنّ طلبة الجامعة متقاربون من حيث النضج المعرفي، فإنّهم في مرحلة عمرية تمكّنهم من معرفة انفعالاتهم وتنظيمها والقدرة على التحكم بتصرفاتهم وردود افعالهم للمواقف، كما أنّ طلبة الجامعة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً يشتركون في الجوانب الانفعالية والاجتماعية والنفسية مما يفسر عدم وجود فروق دالة. علماً أنّ نمو مهارات الذكاء الانفعالي ترتبط بالتجربة الحياتية بشكل أكبر، وذلك بالنّظر إلى أنّ الطلبة يتفاعلون مع محيط اجتماعيّ متشابه نوعاً ما يدعم نمو الذكاء الانفعاليّ بشكل متشابه. كما تعزو الباحثة النتيجة إلى أنّ الذكاء الانفعالي لا يرتبط بالذكاء العامّ، وذلك كما أشار جولمان (Goleman, 1995) إلى أنّ الذكاء الانفعالي عامل للنجاح والتفوق في حياة الفرد، فقد يمتلك الأفراد قدراً من الذكاء العام، ولكنهم يواجهون المشكلات في حياتهم ويعانون من القلق والاكتئاب، بينما هناك أفراد آخرون أقلّ ذكاء ولديهم مهارات تساعدهم في النجاح وتحقيق أهدافهم؛ وذلك لمقدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم والتواصل مع الآخرين وفهمهم بفاعلية، وهذا يفسّر عدم وجود فروق دالة بين التخصصات الأكاديمية؛ فالذكاء الانفعالي يُعَدّ مهارة لا تولد مع الإنسان، بل يكتسبها من خلال التجارب والخبرة.

- **ثانياً: الفروق في مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأردنية التي تعزى للكلية**

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرِجَتِ المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لنوع الكلية لدى طلبة الجامعة الأردنية، **والجدول (6) يبين النتائج:**

الجدول (6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي باختلاف نوع الكلية

الأبعاد	نوع الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
إدراك العواطف	إنسانية	.26	.131	416
	علمية	.29	.148	1001
	صحية	.26	.128	247
	المجموع	.27	.142	1664
تسهيل الأفكار	إنسانية	.21	.141	416
	علمية	.21	.142	1001
	صحية	.17	.136	247
	المجموع	.21	.141	1664
فهم العواطف	إنسانية	.26	.139	416
	علمية	.30	.125	1001
	صحية	.28	.128	247
	المجموع	.29	.130	1664
إدارة العواطف	إنسانية	.28	.102	416
	علمية	.26	.102	1001
	صحية	.26	.104	247
	المجموع	.26	.102	1664
إدراك العواطف	إنسانية	.35	.193	416
	علمية	.38	.192	1001
	صحية	.32	.193	247
	المجموع	.36	.194	1664
تسهيل الأفكار	إنسانية	.23	.178	416
	علمية	.23	.178	1001
	صحية	.20	.177	247
	المجموع	.23	.178	1664
فهم العواطف	إنسانية	.30	.205	416
	علمية	.31	.245	1001
	صحية	.24	.226	247
	المجموع	.30	.234	1664
إدارة العواطف	إنسانية	.16	.190	416
	علمية	.12	.155	1001
	صحية	.17	.186	247

	المجموع	14.	.171	1664

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي باختلاف نوع الكلية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) **والجدول (7) يبين النتائج:**

الجدول (7) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير (نوع الكلية)

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	مستوى الدلالة	مربع ايتا
نوع الكلية قيمة لامبدا (0.931) قيمة F (7.541) الدلالة الإحصائية (0.000)	إدراك العواطف	.339	2	.169	8.521	.000	.010
	تسهيل الأفكار	.310	2	.155	7.846	.000	.009
	فهم العواطف	.433	2	.216	12.985	.000	.015
	إدارة العواطف	.097	2	.048	4.630	.010	.006
	إدراك العواطف	.858	2	.429	11.581	.000	.014
	تسهيل الأفكار	.152	2	.076	2.397	.091	.003
	فهم العواطف	1.085	2	.543	10.025	.000	.012
	إدارة العواطف	.743	2	.372	12.957	.000	.015
الخطأ	إدراك العواطف	33.037	1661	.020			
	تسهيل الأفكار	32.851	1661	.020			
	فهم العواطف	27.690	1661	.017			
	إدارة العواطف	17.329	1661	.010			
	إدراك العواطف	61.522	1661	.037			
	تسهيل الأفكار	52.528	1661	.032			
	فهم العواطف	89.924	1661	.054			
	إدارة العواطف	47.626	1661	.029			
الكلي	إدراك العواطف	33.376	1663				
	تسهيل الأفكار	33.162	1663				
	فهم العواطف	28.123	1663				
	إدارة العواطف	17.425	1663				
	إدراك العواطف	62.380	1663				
	تسهيل الأفكار	52.679	1663				
	فهم العواطف	91.009	1663				
	إدارة العواطف	48.369	1663				

يبيّن الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) في أبعاد الذكاء الانفعالي جميعها تبعاً لمتغير نوع الكلية؛ إذ كانت قيم ف جميعها دالّة إحصائياً، عدا مجال (F) حيث كانت قيم ف غير دالّة إحصائياً. ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق لصالح مَنْ، أجرِيَ اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (8) يوضح النتائج:

الجدول (8)نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير نوع الكلية

(I)نوع الكلية		متوسط الفروقات(I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إنسانية	علمية	-1.0966-*	.44015	.045
	صحية	1.4280	.60609	.063
علمية	صحية	2.5246*	.53607	.000

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي تبعًا لمتغير نوع الكلية لصالح (علمية) مقارنة بـ(إنسانية، صحية)، وعدم وجود فروق بين (إنسانية وصحية)، إذ إنّ الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a=0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيع (2007) التي أشارت إلى وجود فروق في الكليات العلمية، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة العلوان (2011) حيث كانت النتائج لصالح الكليات الإنسانية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجتمع الجامعي متجانس من حيث الخبرات التي يتعرض لها الطلبة، وهذا ينعكس على مهارات الذكاء الانفعالي. وكما ذكر جولمان (Goleman,2000) فإنّ الذكاء الانفعالي مهارة يكتسبها الفرد نتيجة الخبرات التي يمر بها وتستمر في النمو خلال المراحل المختلفة، وخلال المرحلة الجامعيّة يتواصل الطلبة ويتفاعلون بشكل أكبر مع المحيط الاجتماعي، وتتميّز هذه المرحلة بحب التواصل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية، والانتماء لمجموعات والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، مما يعمل على نمو مهارات الذكاء الانفعالي عندهم. فالذكاء الانفعالي لا ترتبط نتيجته بنوع التخصص الذي يدرسه الطالب ولا بنوع الكلية التي ينتسِب إليها بشكل مباشر، بل بالخبرات التي يتعرّض لها، وهي متشابهة بين الكليات الجامعية.

- **ثالثاً: الفروق في مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأردنية، التي تعزى للجنس**

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً للجنس لدى طلبة الجامعة الأردنية، والجدول (9) يبين النتائج:

الجدول (9)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
إدراك العواطف	ذكر	.27	.150	422
	أنثى	.28	.139	1245
	المجموع	.27	.142	1667
تسهيل الأفكار	ذكر	.20	.135	422
	أنثى	.21	.143	1245
	المجموع	.21	.141	1667
فهم العواطف	ذكر	.28	.131	422
	أنثى	.29	.130	1245
	المجموع	.29	.130	1667
إدارة العواطف	ذكر	.24	.099	422
	أنثى	.27	.103	1245
	المجموع	.26	.103	1667
إدراك العواطف	ذكر	.34	.208	422
	أنثى	.37	.188	1245
	المجموع	.36	.194	1667
تسهيل الأفكار	ذكر	.21	.173	422
	أنثى	.23	.179	1245
	المجموع	.23	.178	1667
فهم العواطف	ذكر	.27	.232	422
	أنثى	.31	.234	1245
	المجموع	.30	.234	1667
إدارة العواطف	ذكر	.14	.171	422
	أنثى	.14	.170	1245
	المجموع	.14	.170	1667

يبين الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استُخدِمَ تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، **والجدول (10) يبين النتائج:**

الجدول (10)تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير (الجنس)

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس قيمة هوتلينغ (0.016) قيمة F (3.341) الدلالة الإحصائية (0.001)	إدراك العواطف	.016	1	.016	.800	.371	.000
	تسهيل الأفكار	.047	1	.047	2.387	.123	.001
	فهم العواطف	.017	1	.017	1.000	.317	.001
	إدارة العواطف	.178	1	.178	17.067	.000	.010
	إدراك العواطف	.428	1	.428	11.468	.001	.007
	تسهيل الأفكار	.252	1	.252	8.000	.005	.005
	فهم العواطف	.371	1	.371	6.822	.009	.004
	إدارة العواطف	.000	1	.000	.000	.999	.000
الخطأ	إدراك العواطف	33.405	1665	.020			
	تسهيل الأفكار	33.132	1665	.020			
	فهم العواطف	28.113	1665	.017			
	إدارة العواطف	17.327	1665	.010			
	إدراك العواطف	62.136	1665	.037			
	تسهيل الأفكار	52.462	1665	.032			
	فهم العواطف	90.667	1665	.054			
	إدارة العواطف	48.427	1665	.029			
الكلي	إدراك العواطف	33.421	1666				
	تسهيل الأفكار	33.180	1666				
	فهم العواطف	28.129	1666				
	إدارة العواطف	17.504	1666				
	إدراك العواطف	62.564	1666				
	تسهيل الأفكار	52.714	1666				
	فهم العواطف	91.039	1666				
	إدارة العواطف	48.427	1666				

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) في الأبعاد (D, E, F, G) لمقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث؛ إذ بلغت قيم ف بالترتيب **(17.067)**، **(11.468)**، **(8.000)**، **(6.822)**، وبلغت قيمة مربع إيتا (.010)، (.007)، (.005)، (.004)، وهي دالة إحصائياً، كما تَبيَّنَ عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) في أبعاد (A, B, C, H)، التي تمثل إدراك الانفعالات، وإدارة العواطف، وفهم العواطف، وتسهيل الأفكار؛ إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائياً.

ويظهر الاختلاف بين الجنسين في مهارات الذكاء الانفعالي؛ إذ إنّ للإناث قدرةً أكبر في قراءة الإشارات الانفعالية والتعبير عن الانفعالات، أما الذكور فهم أقدر على الحدّ من الانفعالات التي تعرّضهم للانتقاد أو الشعور بالذنب والخوف (Golman ,1995)، ويعزى ذلك لدور الأسرة الكبير في هذا الجانب بشأن تنشئة الإناث في البيئة العربية، كما أن الأنثى في البيئة الأردنية أقلّ خجلاً في التعبير عن مشاعرها، وإن طبيعة الأسرة الأردنية تكثر فيها المناقشة بالتعبير عن المشاعر بين الأمهات والإناث بشكل أكبر من مناقشة المشاعر مع الأبناء الذكور ما يسمح للفتاة بالتعبير عن مشاعرها بشكل أكبر من الذكور. وأشار (جولمان، 2000) إلى أنّ الإناث أكثر قدرة من الذكور على التعبير عن مشاعرهن وقراءة المشاعر. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2011).

كما يمكن إرجاع النتيجة إلى خصوصية الضغوطات النفسية والاجتماعية التي تواجهها الإناث في المجتمع الجامعي، والتي تتطلب منها التصرف بذكاء انفعالي أعلى يمكِّنُها من اكتساب مهارات التصرف في المواقف الانفعالية، كما أنّ التكوين النفسي للإناث يتميّز برفاهية الحس والتعاطف مع الآخرين.

- **رابعاً: الفروق في مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأردنية، التي تعزى لمتغيرات الجامعة**

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً للجامعة (حكومية، خاصة) لدى طلبة الجامعة الأردنية، **والجدول (11) يبين النتائج:**

الجدول (11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي باختلاف الجامعة (حكومية، خاصة)

الأبعاد	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
إدراك العواطف	حكومية	.27	.142	1466
	خاصة	.27	.137	201
	المجموع	.27	.142	1667
تسهيل الأفكار	حكومية	.21	.143	1466
	خاصة	.17	.118	201
	المجموع	.21	.141	1667
فهم العواطف	حكومية	.29	.132	1466
	خاصة	.25	.107	201
	المجموع	.29	.130	1667
إدارة العواطف	حكومية	.27	.103	1466
	خاصة	.23	.090	201
	المجموع	.26	.103	1667
إدراك العواطف	حكومية	.36	.194	1466
	خاصة	.37	.189	201
	المجموع	.36	.194	1667
تسهيل الأفكار	حكومية	.23	.180	1466
	خاصة	.17	.152	201
	المجموع	.23	.178	1667
فهم العواطف	حكومية	.31	.238	1466
	خاصة	.22	.179	201
	المجموع	.30	.234	1667
إدارة العواطف	حكومية	.14	.170	1466
	خاصة	.16	.173	201
	المجموع	.14	.170	1667

يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي باختلاف الجامعة (حكومية، خاصة). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استُخدِم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، **والجدول (12) يبين النتائج:**

الجدول (12)تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير (الجامعة)

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجامعة قيمة هوتلينغ (0.039) قيمة F (8.016) الدلالة الإحصائية (0.000)	إدراك العواطف	.003	1	.003	.144	.704	.000
	تسهيل الأفكار	.255	1	.255	12.904	.000	.008
	فهم العواطف	.247	1	.247	14.734	.000	.009
	إدارة العواطف	.250	1	.250	24.158	.000	.014
	إدراك العواطف	.001	1	.001	.038	.846	.000
	تسهيل الأفكار	.802	1	.802	25.738	.000	.015
	فهم العواطف	1.328	1	1.328	24.640	.000	.015
	إدارة العواطف	.116	1	.116	3.995	.046	.002
الخطأ	إدراك العواطف	33.419	1665	.020			
	تسهيل الأفكار	32.925	1665	.020			
	فهم العواطف	27.883	1665	.017			
	إدارة العواطف	17.254	1665	.010			
	إدراك العواطف	62.563	1665	.038			
	تسهيل الأفكار	51.911	1665	.031			
	فهم العواطف	89.711	1665	.054			
	إدارة العواطف	48.311	1665	.029			
الكلي	إدراك العواطف	33.421	1666				
	تسهيل الأفكار	33.180	1666				
	فهم العواطف	28.129	1666				
	إدارة العواطف	17.504	1666				
	إدراك العواطف	62.564	1666				
	تسهيل الأفكار	52.714	1666				
	فهم العواطف	91.039	1666				
	إدارة العواطف	48.427	1666				

يبيّن الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) في أبعاد (التسهيل، والأفكار، وفهم العواطف، وإدارة العواطف) لمقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجامعة لصالح: حكومية؛ إذ بلغت قيم ف بالترتيب **(12.904)**، **(14.734)**، **(24.158)**، **(25.738)**، **(24.640)**، وبلغت قيمة مربع إيتا (.008)، (.009)، (.014)، (.015)، (.015)، وهي دالة إحصائياً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) في أبعاد (إدراك العواطف، والعواطف في العلاقات)؛ إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائياً.

توجد دراسة في المجتمع الأردني بحثت العلاقة بين نوع الجامعة (حكومية أو خاصة) ومستوى الذكاء الانفعالي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الجامعات الحكومية من بيئات أكثر تنوّعًا من الجامعات الخاصة، كما أنّ عدد طلبة الجامعات الحكومية في الأردن أكثر من عدد طلبة الجامعات الخاصة. وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة في أبعاد (A,E) –التي تمثل إدراك العواطف والتي قِيسَتْ من خلال الصور– إلى أن أغلب طلبة الجامعات لديهم مهارة متقاربة في هذا البعد؛ فهو يُعَدّ من أبسط مهارات الذكاء الانفعالي، فكان الطلبة يتمكنون بسهولة من الإجابة عن دلالة الصور حول القدرة على تعرّف الشخص إلى مشاعره ومشاعر الآخرين. كما تعزو الباحثة النتيجة إلى أنّ طلبة الجامعة يعيشون في بيئات متشابهة من حيث العادات والتقاليد والثقافة، فينعكس على التشابه في السمات الشخصية. لذلك؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في أغلب أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة.

التوصيات:

1. اهتمام الباحثين في موضوع الذكاء الانفعالي، من حيث تطوير أداوت لقياسه بشكل منطقي وواقعي، وضرورة تطوير مقاييس باللغة العربية مبنية على نظريات ماير وسلوفي وجولمان، تناسب المجتمعات العربية وتكون سهلة التطبيق ومتوفرة للباحثين والدارسين.
2. الاهتمام بتدريب الطلبة على ممارسة مهارات الذكاء الانفعالي من خلال المساقات الدراسية، على نحو ينعكس إيجابًا على الجانب الأكاديمي والاجتماعي في حياة الأفراد.
3. اقامة فعاليات وأنشطة اجتماعية من خلال النوادي الطلابية؛ لما لها من دور في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي. وبناء برامج تدريبية من قبل مختصي الإرشاد الطلابي في الجامعات تهدف إلى زيادة التفاعل الطلابي وتكسبهم مهارات اجتماعية.
4. إعداد دراسات وإيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي ونوع الكليات حكومية وخاصة لإيجاد علاقة ارتباطية؛ إذ لا تتوفر دراسات في المجتمع الأردني حول هذا الجانب.

المراجع العربية:

- جولمان، دانييل (2000)، **الذكاء الانفعالي**، عالم المعرفة، (ط2) ليلى الجبالي، مترجم.
- الخصاونة، عون علي محمد (2011). **الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية: التابعة إلى جامعة البلقاء التطبيقية في محافظة إربد**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، س40، ع175.
- الديري، رشا (2015). العلاقة بين الذكاء الانفعالي بابعاده المختلفة واضطرابات الشخصية. **مجلة علم النفس العربي المعاصر**. 1(4)، 69–113.
- الربيع، فيصل (2019). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- رشاد، محسن (2013). تباين مستوى الضغوط بتباين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. 7(2)، 69–88.
- عجوة، عبد العال (2012). العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية بالاسكندرية**. 1(4)، 250–344.
- عصام، زيدان (2012). العلاقة بين الاذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وكل من أساليب التعلم المختلفة وبعض ابعاد الشخصية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. 3(17)، 1–41.
- العلوان، أحمد (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، 125–144.
- المصدر، عبد العظيم (2015). مستوى الذكاء الانفعالى لدى الطلبة وعلاقته بتقدير الذات والخجل. **مجلة الجامعة الاسلامية**، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Bar-on, R. (2001), **Emotional intelligence and self-Actualiztion.in J Ciarrochi, psychology press**.Philadelphia.p.33.

unpublished Ph.D. thesis, university of low state. USA.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence?** In P. **Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 3-31). New York, NY. Basic Books.
- Mayer, J. D., Bryan, V., Phillips, K. G., & Salovey, P. (2019). **Measuring emotional and personal intelligence. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures**, (pp. 233–245).
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). **Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry**, 15(3), 197–215.
- Mikolajczak, Moïra, and Olivier Luminet. **"Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study." Personality and individual differences.** 44(7) (2008): 1445-1453.
- Montemayor & Spee, (2017). **THE DIMENSIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE CONSTRUCT VALIDATION USING MANAGER AND SELF-RATINGS. Published Online:** 13 Dec 2017https://doi.org/10.5465/ambpp.2004.**13857819** .
- O'Neil, H. F., Jr., & Abedi, J. (1996). **Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. The Journal of Educational Research,** 89(4), 234–245.
- Opp, .D. (2014**). A Study of the relationship between public School elementary gifted students and the variable of intelligence, self – esteem, and academic achievement. Dissertation Abstract International**. 54(07A) .2536.
- Parrish, D., &Bern, P. L. (2011). **Developing Emotionally Intelligent Leadership in Higher Education**. New York: Oxford.
- Perna, G., Menotti, R., Borriello, G., Cavedini, P., Bellodi, L., & Caldirola, D. (2010). Emotional intelligence in panic disorder. Retrieved N
- Petrides, Kostantinos V., and Adrian Furnham. "**Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction." European journal of personality** 17(1) (2003): 39-57
- Bar-On, R. (2005). **The Emotional Quotient Intelligence on Subjective Well-Being. Perspectives in Education**. 23(2), 41-62.
- Bar-On, R. (2006). **The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI**). Psicothema, 18 (Suplem 1), 13-25.
- Brackett, Katulak. (2007). **Regulating anger and sadness: an exploration of discrete emotions in emotion regulation.**
- Carroll, J. B. (1993). **Human cognitive abilities: A survey of factor-apliticstudies. CambridgeUniversityress**. https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003).**Fostering social-emotional learning in the classroom. Education**, 124, 63-48.
- Epstein, J. L. (1989). **Family structures and student motivation: A developmental perspective**. In C. Ames and R. Ames (Eds.), Research on motivation in education (pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Furnham, A. (2013) Trait Emotional Intelligence and Happiness. Social behavior and Personality. 3(31), 815-901.
- Gage, N., & Berliner, D. (1991). **Educational psychology** (5th ed.). Boston: Houghton, Mifflin.
- Goleman, D, (1995). **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Booke.
- Goleman, D. (2001). **Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance**. In C. Cherniss & D. Goleman (eds.): The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. P. (1995). **Emotional intelligence**: **Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement**. New York: Bantam Books.
- Hargreaves, A. (2001). **Emotional geographies of teaching. Teachers College Record**, 103(6), December 2001, 1056–1080.
- James, W. (1884). **What is an emotion? Mind**, ix, 188–205.
- Lazarus, R. (1991). **Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. American Psychologist**, 46(8), 819–834. Bradley, M. M., Codispoti, M., Cuthbert, B. N., & Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation: Defensive and appetitive reactions in picture processing. Emotion, 1(3), 276–298. doi:10.1037//1528-3542.1.3.276.
- Lindley, L. (2014). **Personality, other dispositional variables, and human adaptability**.

- Schutte, Malouff, (2002). **Characteristic emotional intelligence and emotional well-being.** Pages 769-785. Published online: 09 Sep 2010.
- USNRC. (2012). **Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. (Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills**, J. W. Pellegrino & M. L. Hilton, Eds., Tran.). Washington, DC, USA: National Academies Press. Retrieved from
- Vandervoort, D. J. (2006). **The importance of emotional intelligence in higher education. Current Psychology**, 25(1), 3-7.
- Poulou, M. S. (2014). **How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioral difficulties in adolescents? Educational Psychology**, 34(3), 354-366.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., and Matthews, G. (2001). **Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. Emotion** 1:196. doi: 10.1037/1528-3542.1.3.196J. Person. 15, 425-448. doi: 10.1002/per.416.
- Saloey, p., & Mayer, J.d. (1990). **Emotional intelligence Imagination, Cognition, and personality,** (9), 185,211.