



النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية

إعداد

د. حنان خليل الحلبي
أستاذ مساعد- قسم علم النفس
كلية التربية ببريدة- جامعة القصيم

د. نسرین محمد سعید
أستاذ مساعد- قسم علم النفس
كلية التربية ببريدة- جامعة القصيم

النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية

إعرارو

د. حنان خليل الحلبی
أستاذ مساعد- قسم علم النفس
كلية التربية ببريدة- جامعة القصيم

د. نسرین محمد سعید
أستاذ مساعد- قسم علم النفس
كلية التربية ببريدة- جامعة القصيم

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية لدى عينة من الطالبات بمدينة بريدة (القصيم) والتوصل إلى النموذج البنائي الذي يفسر العلاقة بين الموهبة العلمية والذكاء الوجداني، وتم اختيار العينة الأساسية بطريقة عشوائية من طالبات كليات التربية والحاسبات والصيدلة بجامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ) حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على (٢٣٣) طالبة وتم استبعاد الطالبات اللاتي لم يكمن تطبيق أدوات الدراسة ووصلت العينة إلى (٢٢٠) طالبة بمتوسط عمر ٢١.٣ عام وانحراف معياري ١.٥٥ عام، وتكونت العينة من خلفيات جامعية علمية متنوعة (الأقسام العلمية بكلية التربية - حاسبات ومعلومات - صيدلة) . ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان باستخدام: اختبار الذكاء الوجداني الذي أعده السيد أبو هاشم وقام بتقنيه ليناسب البيئة السعودية، ومقياس الموهبة العلمية الذي أعدته نسرین سعید، وأكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية في البيئة السعودية وأنه توجد تأثيرات مباشرة من الموهبة العلمية كمتغير مستقل في الذكاء الوجداني كمتغير تابع، وتوجد تأثيرات موجبة غير مباشرة من الموهبة العلمية كمتغير مستقل في أبعاد الذكاء الوجداني كمتغيرات مشاهدة تابعة.

مقدمة :

شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم من زوايا مختلفة وعلى الرغم من هذا الاهتمام إلا أن مفهوم الذكاء الوجداني له جذوره البعيدة التي ترجع إلى نظرية ثورانديك الذي عرفه بمفهوم الذكاء الاجتماعي، حيث أشار إلى أنه القدرة على فهم وإدارة الأفراد، أي القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية. (حبشي و أبو المكارم ، ٢٠٠٤)

واتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء، ومكوناته، وتم طرح تساؤلات عن الذكاء عما إذا كان مكوناً من قدرة عقلية واحدة عامة، أم أنه قدرات عقلية متعددة، والتأثير التربوي الهام المتعلق بالعملية التعليمية ككل، فإذا كان بعض الطلبة مثلاً متفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية، فهل يعني ذلك تفوقهم في معالجة الرموز اللغوية مثلاً، وفي قول آخر، هل التفوق في مجال معرفي معين، يعني التفوق في مجال معرفي آخر، أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى؟ وقد اتجه العلماء في الإجابة على هذا السؤال اتجاهات متعددة (ايزنك وكامن ، ١٩٨٣)

ويؤكد جاردرنر (Gardner, 1983) على أهمية تدريب أطفالنا في المدارس على الذكاء الشخصي حتى يتمكنوا من النجاح في الحياة ، فمهما بلغت درجة معامل الذكاء لديهم مع فقدانهم الذكاء الوجداني كلية فلن يكون من السهل بالنسبة لهم التعامل مع الآخرين بنجاح .

ويشير ازوباردي (٢٠٠١) إلى أن الانفعالات تعتبر جانبا هاما من جوانب السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف هذه الانفعالات من شخص لآخر، فمن الأفراد من يمتلك نضجا انفعاليا، ويتمتع بالقدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين يعيش بينهم ومعهم، ومنهم من لا يمتلك هذا النضج بنفس القدر أو الدرجة، وهو غالباً ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق مع أفراد محيطه الاجتماعي. إلا انه يمكن القول بأن الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهي ضرورية لحياتنا اليومية، فهي تشبع حاجاتنا اليومية، وتقود الإنسان، وتوجه قدراته، وتتحكم بقراراته، لذلك، فإنه من المهم جدا توفر الذكاء الوجداني عند الفرد مما يساعده على تكوين قيم أساسية وهامة تساعده على النهوض مستقبلاً ومواكبة الحياة بنجاح، فالمستقبل سيكون

لأولئك الذين يمتلكون معدلات ذكاء عاطفي مرتفعة. ومن هنا أتى شعار القائل " الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، أما الذكاء الوجداني فهو الذي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة، والارتقاء نحو الأفضل"

وأكد كيم وكيم (Kim & Kim , 1999) أن الذكاء الوجداني للأطفال يرتبط بإيجابية مع الاستجابات السيكلوجية ، واستجابات الطفل الوجدانية الإيجابية، وعلى النقيض كان الارتباط سلبياً بين ذكاء الأطفال الوجداني والاستجابات النشطة وارتبطت درجات الذكاء الوجداني إيجابياً مع القدرة الإدراكية وخاصة القدرة الاستدلالية والإدراك بالحواس والإبداع وحل المشكلات والابتكار في التفكير.

وترجع أصول الذكاء الوجداني إلى نظرية الذكاء الاجتماعي لادوارد ثورنديك في العشرينات من القرن العشرين عندما عرف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية. وأن نظرية جاردر في الذكاءات المتعددة وكذلك نظرية ستيرنبرج وواجنر التي حددا من خلالها نوعين من الذكاء هما الذكاء الأكاديمي والذكاء العملي كانتا هما البشير لنظرية الذكاء الوجداني .

فيما يرى ماير وسالوفي (Mayer&Salovey, 1997) أن أصول الذكاء الوجداني تعود للقرن الثامن عشر، حيث كان العلماء يقسمون العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة، والعاطفة، والدافعية. ويرتبط الذكاء الوجداني بطريقة أو بأخرى، بالمنحى الأول والثاني أي المعرفة والعاطفة، ويحدث تكاملاً بينهما، إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحى المعرفي، والمنحى الانفعالي يمكن اعتباره ذكاء عاطفياً، على الرغم من التفاعل التبادلي بين الانفعال والتفكير، وأثر هذا التفاعل على سلوك الإنسان (عثمان ورزق ، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لقد أصبحت العناية بالموهوبين علمياً والكشف عنهم ودراساتهم ومعرفة خصائصهم وحاجاتهم من الاهتمامات الجوهرية في المجتمعات، ولاشك أن هناك تكامل في بناء شخصياتهم وفي مدى وعيهم بذاتهم. وفي ضوء ما سبق من الدراسات أصبحت الحاجة ملحة لإجراء العديد من الدراسات التي تكشف عن مستوى الكفاءة لدى الطلاب في الجوانب النفسية غير المعرفية ومنها الجانب الوجداني الذي يمثل عنصراً رئيسياً في شخصية الطالب ويساهم بشكل رئيسي في نجاح وإخفاق علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين،

وهذا ما أكده جولمان في كتابه الذكاء الوجداني (جولمان، ٢٠٠٠) حيث يذكر أن الذكاء يؤثر بنسبة ٢٠% على نجاحنا، بينما قد تؤثر الانفعالات كمسئول عن النجاح بنسبة ٨٠%.

ويعتبر جروان (١٩٩٩) أن الموهوبين من الثروات البشرية التي يجب أن نتعرف عليها ونعنتي بها لزيادة تفوقها وتوجيهها إلى المجال المناسب للاستفادة منها . وتكشف الدراسات النفسية عن أن الموهوبين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية ، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف عليهم، كما أنه يجعلنا نهئى المناخ المناسب لرعايتهم.

ويؤكد معاجيني (١٩٩٦) على أن الأفراد الموهوبين يتميزون بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم . وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دوراً هاماً في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في العمر ، بينما قد يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب ، وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم.

ويرى جروان (١٩٩٩) أن من الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تميز الموهوبين والمتفوقين عن غيرهم أنهم متوافقون اجتماعياً ومستقرون انفعالياً ، وبشكل عام يمكن القول أنهم يتميزون بضبط النفس والسيطرة والتحمل ، والثبات الانفعالي ، والقيادة ، والاكتفاء الذاتي ، والمرح والفكاهة ، والميل إلى المخاطرة والإقدام ، والتوافق الشخصي والاجتماعي ، وارتفاع مستوى القيم الاجتماعية كالمسايرة ، والاستقلال ، ومساعدة الآخرين.

وأوضحت العمران (٢٠٠١) أنه استناداً إلى التراث المتعلق بالخصائص النفسية للأطفال الموهوبين، والمشكلات التي يعانون منها في البيت والمدرسة، بين بعض الباحثين على ضرورة الاهتمام بالذكاء الانفعالي للأطفال الموهوبين وصولاً إلى النمو الشامل والمتوازن لأن الاهتمام بالذكاء العقلي وحده ليس كافياً.

كما بينت دراسة العمران (١٩٩٩) أن الموهوب يعاني من مشكلات خاصة في البيت كشعور الأسرة بالتنافر المعرفي والعجز لعدم قدرتها على التعامل مع الطفل الموهوب، وسيطرة الطفل الموهوب في الأسرة كوالد ثالث ينازع الأبوين على السلطة، والميل لدى

الأبوين إلى عزل الطفل الموهوب في شرنقة الحماية الأسرية خوفاً على موهبته من الضياع، ومشكلات الغيرة والتنافس مع الأخوة، وغيرها من المشكلات والأزمات لأسرة الطفل الموهوب، مما يستوجب التعامل معه بأسلوب يعامله كطفل أولاً وموهوب ثانياً.

وتشير مير، وآخرون (Meyer, Fletcher, & Parker , 2004) إلى أنه وتبعاً لماير وسالوفي فإن الذكاء الانفعالي يمكن فهمه كعملية تفاعل بين الانفعالات والذكاء، ويمكن تمييزه من خلال المهارات العملية التي يتم تعلمها بمرور الزمن.

مما سبق يتضح لنا مدى اهتمام الباحثين في الدراسات والبحوث لهذا الجانب فهي واضحة وظاهرة في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ والتي تشير إلى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال. ولعل أهم عنصر من عناصر نجاح الطالب في المدرسة هو فهمه لكيفية التعلم، فالعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم كما ذكرها دانيال جولمان في كتابه هي الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل والقدرة على التعاون وهي من عناصر الذكاء الوجداني. لقد برهن الذكاء الوجداني على أنه متنبئ جيد للنجاح في المستقبل ومن هنا جاء الاهتمام بالذكاء الوجداني (جولمان، ٢٠٠٠).

ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف على مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية، وأيضاً معرفة التأثيرات البنائية السببية المباشرة وغير مباشرة بين المتغيرات المستقلة والتابعة الكامنة فضلاً عن التأثيرات الكلية بين المتغيرات التابعة الكامنة لعلاقة الذكاء الوجداني بالموهبة العلمية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الراهنة في التساؤلات التالية:

- ١- هل تتحقق الخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية في البيئة السعودية لدى طالبات الجامعة؟
- ٢- ما النموذج البنائي الأفضل في تحديد العلاقات والتأثيرات البنائية السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات الذكاء الوجداني والموهبة العلمية؟



أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية لدى عينة من الطالبات بمدينة بريدة (القصيم) والتوصل إلى النموذج البنائي الذي يفسر العلاقة بين الموهبة العلمية والذكاء الوجداني

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من القول إن التمتع بقدر كبير من الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة وفي المدرسة من أهمية حاصل الذكاء (IQ)، فالاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني يبدأ بالمضمون المتعلق به لتنشئة أو تربية الأطفال وتعليمهم، ويمتد أيضاً من حيث أهميته إلى أماكن العمل، بل وإلى العلاقات البشرية بشكل عام

وبذلك فإن أهمية الدراسة تتضح في ما يلي:

١. إن الاهتمام بالموهوبين ودراساتهم وفهم متطلباتهم والوقوف على احتياجاتهم يعد هدفاً من أهداف أي مجتمع، من أجل النهوض بأفراده وتطوره ورفقيه.
 ٢. تعمل هذه الدراسة على توفير اختبار لقياس الموهبة العلمية يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة ومناسبة للبيئة السعودية .
 ٣. التعرف على النموذج البنائي الذي يفسر العلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية مما يساعد على إعداد برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.
- الإطار النظري والنظريات السابقة
- تزايد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني ، وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعاً للعديد من البحوث الحديثة التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات، وقد عملت المنظمات والمؤسسات المختلفة على إبداء الاهتمام الجدي بالذكاء الوجداني بهدف العمل على زيادة جهد الموظفين بأقصى درجة ممكنة، وزيادة إنتاجيتهم (Meyer, Fletcher, & Parker , 2004).

قدم علماء علم النفس تعريفات متعددة للذكاء الوجداني منذ بروزه وتكاد تكون جوانب الاتفاق بين هذه التعريفات أكثر من جوانب الاختلاف ، إلا أن بعض هذه التعريفات ركزت على أنه مجموعة من القدرات بينما تعريفات أخرى ركزت على أنه مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية .

ويعد بار-أون Bar-On من أوائل من عرضوا الذكاء الوجداني عام ١٩٨٥ على " أنه القدرة على التعامل بنجاح مع المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين " (Abi-samra, 2000)

كما يعد ماير و سالوفي (Mayer &Salovey, 1993) رائدين في تقديم تعريفات متعددة لهذا المفهوم . وقد اعتمدت كثير من التعريفات فيما بعد على أفكارهما عن هذا المفهوم ، وقد عرفا الذكاء الوجداني بأنه "التعبير والتحليل الدقيق للانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين والقدرة على تحديد مشاعر الفرد الخاصة وتصنيفها والتعبير اللفظي والوجهي عنها".

أما فيما يتعلق بالآخرين فإن التعاطف Empathy يشكل حجر الزاوية للتحليل الوجداني من خلال تقدير انفعالات الآخرين وإعادة معاشتها ومن ثم اختبار الاستجابات الاجتماعية التكيفية.

كما قدما تعريفاً آخر لا يختلف كثيراً، في مضمونه وهو أن الذكاء الوجداني هو التنظيم التكيفي للانفعالات The Adaptive Regulation of Emotions ويعنى التنظيم بالنسبة للذات تقديم نظام لتقييم المزاج الشخصي وتغييره إذا لزم الأمر ، أما أهم بعد في التنظيم التكيفي للانفعالات فهو تنظيم انفعالات الآخرين والقدرة على استثارة المرغوب منها .

وأخيراً توصل " ماير وسالوفي " إلى تعريف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على استخدام المعرفة الوجدانية في حل المشكلات وأشارا إلى أن القدرة على تغيير المزاج يمكن أن تساعد في التخلص من الروتين وإدراك العديد من الحلول البديلة للمشكلات ، كما أن الإدراك الذاتي للانفعالات يساعد في إعادة توجيه الاهتمام إلى الموضوعات ذات الأولوية (Mayer &Salovey, 1995).

وقد عرف (Golman, 1998) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على ضبط الانفعالات الوجدانية وقراءة الانفعالات الداخلية للآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وقد قدم عديد من الباحثين تعريفات مشابهة ، واعتبروا الذكاء الوجداني

مجموعة من القدرات ، حيث يرى بيرنت (Bernet,1996) أنه القدرة على المراقبة والمتابعة السريعة الدقيقة - دون جهد - للانفعالات التي يمر بها الفرد، والمهارة العالية في تحديد الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها وتوجيهها .

كما يرى كوبر وسواف (Cooper &Sawaf, 1997) ، أنه القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعال بقوة وفتنة الانفعالات بوصفها مصدراً للطاقة والمعرفة والتأثير في الروابط الإنسانية.

كما عرفه كل من عثمان و رزق (٢٠٠١) بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح و تنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والوجداني والمهني أو تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة .

ويرى ابستين(Epstein, 1999) أن الذكاء الوجداني EI هو مجموعة من القدرات العقلية Mental Abilities تساعد الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين وفهمها وتؤدي في النهاية إلى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره الخاصة .

ويرى هامر(Hammer, 2000) أن الذكاء الوجداني يعكس قدرة الفرد على فهم وإدارة الطاقة الوجدانية والتعبير عنها في صورة مهارات اجتماعية .

وتعددت المداخل التي تناولت الذكاء الوجداني بالدراسة، ومن أهم تلك المداخل :

نمشعبان،درة العقلية للذكاء الوجداني Ability Models التي تركز على الانفعالات ذاتها مع الفكر، ونماذج مختلطة للذكاء الوجداني Mixed Models التي تناولت القدرات العقلية، بالإضافة إلى خصائص أخرى كالدافعية وحالات الشعور (التدفق و النشاط الاجتماعي) (شعبان ، ٢٠٠٣).

وسيتم الاكتفاء هنا بعرض موجز لنماذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني التي تبنتها نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الوجداني والتي تشير إلى أن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية حيث استخدم ماير وسالوفي مصطلح الذكاء الوجداني لدعوة أصحاب نظريات الذكاء للتأمل في الدور الكبير الذي يلعبه النظام الوجداني في النظام المعرفي للقدرة البشرية ولتحدي المداخل التقليدية في مجال الانفعالات والتي تشير إلى أن الانفعالات معيقة للنشاط المعرفي وأن الانفعالات والذكاء مجالان منفصلان . (خرنوب ، ٢٠٠٣)

وفيما يلي كل مستوى والقدرات المتضمنة فيه:

المستوى الأول : الإدراك الوجداني :

يختص هذا المستوى بدقة الفرد في إدراك الانفعالات أو المحتوى الوجداني وتعد هذه الكفاءات الوجدانية مهمة ، حيث إن أولئك الذين يمكنهم تقييم انفعالاتهم والتعبير عنها بدقة وبسرعة يتميزون بالقدرة على الاستجابة للآخرين و البيئة المحيطة بهم بشكل جيد .ويقصد به قدرة الفرد على تحديد العواطف الكامنة في الوجوه أو الموسيقى أو التصنيفات. (ناصف ، ٢٠٠٣)

المستوى الثاني : التيسير الوجداني للتفكير :

وتتطلب من الفرد القيام بعملية ربط العاطفة بالإحساسات العقلية الأخرى مثل الطعم واللون، وكذلك قدرة الفرد على استخدام العاطفة في عمليات التفكير والاستدلال وحل المشكلات حيث يرى ماير وآخرون أن هذا الفرع يركز على دخول العواطف للنظام المعرفي وتبديل المعرفة بداخله بهدف مساعدة التفكير، فالمعرفة يمكن أن تكون مشتتة عن طريق القلق ، كما أن العواطف يمكن أيضاً أن تكون مرتبة حسب أهميتها أو حسب أولوياتها والنظام المعرفي يعني بعملية الترتيب عن طريق معرفة ماهية العواطف الأكثر أهمية. (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) .

المستوى الثالث : فهم وتحليل الانفعالات ، باستخدام المعلومات ذات الطابع الوجداني :

يعد هذا المستوى مشعباً معرفياً (Cognitively) بالمقارنة بباقي المستويات الأخرى ، بينما يوازن المستوى الرابع بين عدد من العوامل الوجدانية والمعرفية ويشتمل هذا المستوى على القدرة على تسمية الانفعالات، القدرة على تفسير المعاني الوجدانية ، القدرة على فهم المشاعر المعقدة، و القدرة على تحليل التحولات الممكنة بين الانفعالات

المستوى الرابع : التنظيم التأملي للانفعالات :

ينبغي أن يطور الأفراد كفاءاتهم لوضع معارفهم حول الانفعالات موضع التصرف ويختص هذا المستوى بالتنظيم الواعي للانفعالات وذلك لتحفيز النمو الوجداني والعقلي (Mayer & Salovey, 1993).

وقد قامت العديد من الدراسات التي استندت إلى نماذج القدرة ومنها دراسة الخضر (٢٠٠٦) التي قامت بتصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني وفقا لنموذج ماير وسالوفي المعرفي واستخدمت الدراسة عينة تطوعية مكونة من (٢٦٥) طالباً وطالبة (١٣٦ ذكوراً و١٢٨ إناثاً) جميعهم طلاب كويتيون في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت ، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٤) عاما بمتوسط (٢٠.٧) عاماً ، وانحراف معياري (١.٩) عاماً ، إذ يعكس ما افترضه كل من ماير وسالوفي من أن هناك أربعة مكونات للذكاء الوجداني (إدراك الانفعال ، وتوظيف الانفعال ، وفهم الانفعال ، وضبط الانفعال) ، استخرج التحليل العاملي لهذه الدراسة عامل واحد يمكن أن يطلق عليه الذكاء الوجداني العام ، استقطب جميع بنود الاختبار ال (٣٧) ، والتي استوعبت (٥٧%) من التباين الكلي وتشير النتائج أيضا إلى أن للمقياس معامل ثبات قدره (٠.٨٩) بطريقة ألفا كورنباخ ، (٠.٨٤) بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)، ودراسة عبد الوارث (٢٠٠١) التي استهدفت الكشف عن المكونات العاملة للذكاء الوجداني في ضوء نموذج ماير وسالوفي ، وعلاقته بكل من الذكاء العام، والتحصيل الدراسي ، على عينة تكونت من (٢٢٩) مفحوصا من طلاب الجامعة بكلية التربية بسلطنة عمان، استخدمت الدراسة اختبار توني للذكاء لقياس الذكاء العام.

وقد قامت الباحثتان بتبني مقياس الذكاء الوجداني لأبوهاشم في ضوء نموذج ماير وسالوفي (أبوهاشم، ٢٠٠٨)

ونظراً لاهتمام الباحثين والمربين بتنمية الذكاء العقلي لدى الطلبة وإهمال الذكاء الوجداني على الرغم من أهميته، وخاصة بالنسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين. فلقد أشارت العديد من الدراسات أن الموهوبين يعانون من بعض المشكلات النفسية، ولهم بعض الاحتياجات الخاصة نظراً لخصائصهم النفسية المتفردة، إذ تؤكد العديد من الأبحاث على أن الموهوبين يعانون من مشكلات أهمها: النمو اللامتزامن بين النمو العقلي والنمو الوجداني ، والحساسية المفرطة، والشعور بالتمايز والاختلاف، والميل إلى العزلة، والتفكير الثنائي (إما كل شيء أو لا شيء) ، والسعي للكمالية الزائدة. وهذه الخصائص تتسبب بمشكلات نفسية للطفل لا حصر لها (جروان، ١٩٩٩)

ولقد أصبحت العناية بالمتفوقين والموهوبين والكشف عنهم ودراساتهم ومعرفة خصائصهم ومشكلاتهم وحاجاتهم وظروف تنشئتهم من الاهتمامات الجوهرية في المجتمعات النامية، ناهيك عن المجتمعات المتقدمة. ويأتي اهتمام الدول والتوجيه نحو هذه الفئة من منطلق إنها فئة ذهبية وثرورة قومية تشكل رأس مال غالياً وثميناً، بالإضافة إلى أنه أفضل أنواع الاستثمار الذي يساعد الأمم على النمو والتقدم حاضراً ومستقبلاً ولاشك أن أكثر ما نتصوره من تحقق هذا التكامل في بناء شخصياتهم هم المتفوقون في مختلف المجالات ، مع ذلك فإن العديد من الدراسات لا تؤيد هذا التصور فتشير إلى معاناة فئة المتفوقين من الطلاب والطالبات بوجه خاص من كثير من المشكلات السلوكية، ومن صور الاضطراب في علاقاتهم بالآخرين، وفي مدى وعيهم بذاتهم، رغم امتلاكهم للقدرات المعرفية العالية والعديد من الخصال النفسية الإيجابية الأخرى المرتبطة بالتفوق والتميز على أقرانهم .

وتمثل الموهبة giftedness تميزاً ملحوظاً في أحد جوانب الشخصية أو أكثر من تلك الجوانب التي تمثل مجالات أساسية لها، وعادة ما تكون مصحوبة بقدر مناسب من الابتكارية يتمكن ذلك الشخص بموجبه من تقديم أفكار جديدة، وحلول جديدة لمشكلات قائمة، كما أنها بجانب ذلك تتطلب نسبة ذكاء مرتفعة لا تقل عن انحراف معياري أعلى من المتوسط الذي يتحدد بمائة نقطة سواء على مقياس وكسلر Wechsler أو على مقياس ستانفورد - بينيه Stanford-Binet علماً بأن الانحراف المعياري عليهما يساوي ١٥، ١٦ على التوالي، وكلما ارتفع معدل الذكاء أصبح ذلك الفرد في وضع أفضل، إلا أن البعض مع ذلك ينظر إلى الموهبة مع تعدد مجالاتها على أنها إما قدرات أو استعدادات أكاديمية وهذه لا تتطلب ذلك المستوى المرتفع من الذكاء، وإن كان ارتفاع مستوى الذكاء يجعل الفرد في وضع أفضل فإنها مع ذلك تتطلب بوجه عام مستوى من الذكاء لا يقل بأي حال من الأحوال عن المستوى المتوسط. (علي ، ٢٠١٠)

ومنذ تعريف مارلاند Marland للموهبة والذي تم تقديمه في بدايات العقد الثامن من القرن الماضي وبالتحديد في عام ١٩٧٢م تم تحديد ستة مجالات عامة للموهبة، وتم تعريفها في هذا الإطار، إلا أنه مع ظهور النظريات والنماذج الحديثة المفسرة للموهبة ظهرت تعريفات لها ترتبط بمثل هذه النظريات أو النماذج، والموهبة تعبر عن استعداد فطري يولد الفرد مزوداً به، ومن ثم لا يكون له أي دخل في ذلك إذ إنه كاستعداد يعد بمثابة شيئاً موروثاً يتعلق بمجال معين أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني التي تم الاتفاق على

أنها تمثل مجالات للموهبة، يتم في ضوءها تعريف الموهبة بما تتضمنه من مجالات مختلفة بحسب ما ورد في تعريف مارلاند منذ بداية سبعينيات القرن الماضي، والمجالات التي تم تحديدها هي :

١- القدرة العقلية العامة أو الموهبة الأكاديمية.

٢- الاستعداد الأكاديمي الخاص.

٣- القدرة على التفكير الابتكاري.

٤- القدرة على القيادة.

٥- القدرة الحس حركية.

٦- الفنون البصرية أو الأدائية (عبد الله، ٢٠٠٤).

وقد تعددت تعريفات الموهبة فقد أشارت ريم (٢٠٠٣) إلى أن هناك العديد من التعريفات للموهبة، يأتي في مقدمتها تعريف مارلاند الذي يعرف الموهوبين على أنهم أولئك الأفراد الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيًا على أنهم يتمتعون بقدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه.

وأشار حنورة (٢٠٠٣) إلى الموهبة بأنها درجة عالية من القدرة في مهارة معينة، وهذا المصطلح يشير إلى امتلاك الفرد لموهبة محددة، قد تكون هذه الموهبة عقلية عامة أو موهبة خاصة محددة مثل الموسيقى أو لعب الشطرنج، إنه من الملاحظ أن هناك تشابهاً في استخدام المصطلحين Talent و Gift إلا أن موهبة المقدره Gift أهم من موهبة محددة (موروثة) Talent

وتعد الموهبة العلمية إحدى المجالات الهامة للموهبة وعرف كل من شيم وكيم (Shim & Kim, 2003) الأشخاص الذين يتمتعون بالموهبة العلمية بأنهم يجب أن تتوفر لديهم هذه الخصائص "الإنجاز العلمي، القيادة، أخلاق العلم، الابتكارية، الدافعية، والمذهب التجريبي المعرفي"

وأكد هوارد (Howard, 2009) على التعريف السابق بأن الموهوبين علمياً بأنهم أشخاص يجب أن تتوفر لديهم الخصائص التالية: الإنجاز العلمي، القيادة، أخلاق العلم،

الابتكارية، الدافعية، والمذهب التجريبي المعرفي، وفيما يلي وصف وتعريف لتلك الخصائص:

(١) الإنجاز العلمي :

- الإنجاز العلمي يتخطى حدود التأثير الزمني والمكاني والنتائج الإرشادية المعمول بها في ذات التخصص ، عبر حقب تاريخية حظي أم لم يحظ بالمقبولية والاعتراف به في حياة صاحبه من قبل أهل الحل و العقد في مجال التخصص العلمي على المستويين المحلي والعالمي ، ولذا يكون محل الحكم عليه هو تأثيراته الحالية أو المستقبلية .
- ويهتم الطلبة الموهوبون بالمشكلات المعقدة التي تدفعهم لمحاولة حلها بأكثر من فكرة. فهم يقومون بتحليل المشكلة من خلال خبرتهم (Soo-kyong, Kyung-hee & Ho-seong, 2005).

(٢) القيادة :

- عرف عوض (٢٠٠٢) القيادة على أنها القدرة على توجيه سلوك جماعة معينة لتحقيق هدف مشترك .
- عرف محمد (٢٠١٠) القيادة بأنها الخصائص الوجدانية والوظيفية الاجتماعية التي تميز تصرفات وسلوك القائد وأصل الجماعة .

(٣) أخلاقيات العلم :

هي قدرة الفرد على فهم الصواب والخطأ من خلال توفر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة أو بشكل أخلاقي في المواقف الأخلاقية التي يتعرض لها وتتضمن الأمانة العلمية ، والدقة والحذر، النزاهة والعدالة ، الانفتاحية ، الحرية ، التقدير ، التعليم والتدريب والمسئولية المجتمعية ، الضمير ، المراقبة الذاتية ، الاحترام المتبادل والتشريعية . (علي، ٢٠١٠) .

(٤) الابتكارية :

يرى جيلفورد أن الابتكار هو تنظيمات لعدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف باختلاف مجال الابتكار ومن هذه القدرات (الطلاقة اللفظية - المرونة التلقائية - الأصالة) (عبد الغفار ، ١٩٩٧) .

والأشخاص المبتكرون لديهم الإرادة للوقوف على المشكلات وتقديم الأفكار المنفردة وهم حساسون للغاية تجاه أي مشكلة (Soo-kyong, Kyung-hee & Ho-seong, 2005)

(٥) الدافعية :

- عرف جولمان الدافعية : بأنها الحالة الداخلية التي تدفع المتعلم وتوجهه نحو تحقيق أهدافه وتسهل عليه تحقيقها وتتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية هي ، المثابرة ، الالتزام ، المبادرة ، التفاؤل . (نوفل ، ٢٠٠٧) .

- وكذلك عرف خليفة (٢٠٠٥) الدافعية بأنها استعداد المتعلم لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التميز لتحقيق أهداف معينة ، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه ، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل .

كما أكد حنورة (٢٠٠٣) أهمية الدافعية للإنجاز في تنمية الموهبة في إطار نموذج متكامل قائم على الوعي والإدراك والحركة في اتجاه المستقبل .

(٦) المذهب التجريبي المعرفي :

- المذهب التجريبي المعرفي وهو يعتمد بالأساس على التجربة العلمية القائمة على قواعد المنهج العلمي ، مما يتيح فرصة عملية لاختبار الاستنتاجات للتأكد من تطابقها مع الحقائق الموضوعية .

- يمثل المذهب التجريبي أكثر العمليات العلمية تعقيداً أو تركيبياً، إذا تتكامل فيها طرائق العلم وعملياته ، بداية من التخطيط للتجربة ، ونهاية بإصدار الأحكام أو التوصل إلى الاستنتاجات العلمية المناسبة وفقاً لنتائج الدراسة واستنتاجاتها (علي ، ٢٠١٠) .

وهؤلاء الأشخاص يفضلون المغامرة ولا يترددون أن يتبعون أفكارهم الخاصة (Soo-kyong, Kyung-hee & Ho-seong, 2005)

وفيما يلي عرض مبسط للنماذج المفسرة للموهبة

صنف ستيرنبرج وديفيدسون (Sternberg & Davidson, 2005) النماذج المفسرة للموهبة إلى قسمين رئيسيين هما: النماذج الضمنية، والنماذج الصريحة، إذ تشير النماذج الضمنية (Implicit Models) إلى تعريفات ضرورية تقع داخل عقول واضعيها من خبراء ومتخصصين، وهي نماذج يصعب اختبارها تجريبياً، مثل نموذج تاننوم، رينزولي، جلاجار، فيلدهيوزن، وجانيه، والقريطي. أما النماذج الصريحة (Explicit Models) فتشير أولاً إلى تعريفات الموهبة، ومن أمثلة هذه النماذج نموذج ستيرنبرج للموهبة الثلاثي، والمواهب المتعددة لـ"جارندر".

النماذج الضمنية المفسرة للموهبة :

عرف علي (٢٠١٠) أن النموذج الضمني يمثل تصورات الخبراء والمتخصصين باختلاف خبراتهم عن الموهبة، وهو يمثل رافداً أساسياً للتعرف على ما يعتبر سلوكاً موهوباً وعلى ما لا يعتبر، وفق الإطار السياقي البيئي-الثقافي.

أ- نموذج الحلقات الثلاث لـ "رينزولي" (Renzulli)

عرف رينزولي و ريس (Renzulli & Reis, 2003) الموهبة بأنها القدرة على إظهار أو تحقيق مستويات عالية من الأداء في مجال من مجالات النشاط الإنساني النافعة اجتماعياً، وتتألف الموهبة من تفاعل ثلاثة مكونات هي: معدل فوق المتوسط من القدرات العامة، ومستوى عال من الالتزام بالمهمة (المثابرة)، ومستوى عال من الابتكارية.

ب- نموذج الاعتماد المتبادل الثلاثي للموهبة لـ"مونكس" (Monks):

رأى مونكس (Monks, 1992) أن الموهبة لا تتحدد بالمكونات الثلاث التي اقترحها رينزولي فحسب، وإنما بعوامل أخرى بيئية اجتماعية يمكن أن تدعم نمو الموهبة، أو تعوقها، ومن ثم طور مونكس نموذج رينزولي "الحلقات الثلاث للموهبة" إلى نموذج "الاعتماد المتبادل الثلاثي للموهبة"، إذا استبدل المعدل فوق المتوسط من القدرة العامة بالقدرة العقلية العالية، والالتزام بالمهمة بعامل الدافعية، الذي يتضمن الالتزام بالمهمة، والمخاطرة، والمنظور المستقبلي، وحسن التوقع والتخطيط.

ج- نموذج المواهب المتعددة لـ "تيلور" Taylor's Multiple-Talent Totem Poles

في عام ١٩٧٨م قدم تايلور ست مواهب سُميت بمواهب التفكير هي: (الأكاديمية، التفكير المنتج، الاتصال، التنبؤ، اتخاذ القرار، التخطيط والتصميم)، وهذه المواهب تسهم في تنمية الابتكارية وحل المشكلات ثم اتسع النموذج عام ١٩٨٦م ليشمل تسعة مواهب، مضيفاً ثلاثة مواهب جديدة هي: التنفيذ، والعلاقات الإنسانية، واغتنام الفرص (discerning opportunities)، وهي مواهب ضرورية لتنفيذ الأفكار (getting ideas into action). (علي ، ٢٠١٠)

د- نموذج جلاجار (Gallagher)

الموهوبون هم من لديهم قدرة الأداء الرفيع ويتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي؛ بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً. ويُقصد بالقدرة على الأداء الرفيع التحصيل المميز أو القدرة الكامنة في أي مجال من المجالات الآتية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة القيادية، التفكير الابتكاري، الفنون البصرية والأدائية، القدرة النفس حركية (علي ، ٢٠١٠).

هـ - نموذج تاننبوم (Tannenbaum)

تناول النموذج الذي طوره تاننبوم (Tannenbaum, 2003) وأطلق عليه نموذج نجمة البحر للموهبة العلاقات بين القدرة والإنجاز، وعرف الطفل الموهوب بأنه ذلك الطفل الذي يتوفر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار، في مجالات الأنشطة كافة، التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً، وقد حدد خمس متغيرات تؤثر في موهبة الفرد.

و - نموذج فيلدهيوزن (Feldhusen):

اقترح فيلدهيوزن (Feldhusen, 1992) أربعة مكونات نفسية للموهبة هي :

- القدرة العقلية العامة: وتقسّم إلى عوامل ذات مستويات متباينة، تسهل عملية اكتساب المعرفة، وتدعم التفكير العملي، وهذه المستويات تتغير من مجال معرفي إلى آخر، وتكون الحاجة إلى هذه المستويات أكثر في مجالات العلوم الفيزيائية والرياضيات.

- قدرة متميزة (موهبة): في مجال ما، من المجالات التالية: العلوم، القيادة، الابتكار، الفن، الكتابة، التمثيل، الموهبة الفيزيائية، الموهبة الميكانيكية.
 - مفهوم الذات الإيجابي: لتشجيع الموهوبين على تطوير أفكار وابتكارات وإنجازات جديدة، من خلال إشراكهم في دراسات ومشروعات تمكنهم من إظهار قدراتهم .
 - الدافعية للإنجاز: وهي تحتاج إلى جهود من المعلمين وأولياء الأمور لتحفيزها واستمرارها.
- ز- نموذج جانيه الفارق للموهبة :

(DMGT) (Gagne Differentiated Model Giftedness and Talent)

حدد جانيه (2003, Gagne) في نموذجه ستة مكونات متفاعلة هي: الموهبة، والمصادفة، والمحفزات الشخصية، والمحفزات البيئية، والتعلم والممارسة، والتفوق، وعرف الموهبة بأنها امتلاك القدرات الطبيعية أو الفطرية غير المدربة واستخدامها، والمعبر عنها تلقائياً (استعدادات أو مواهب) في واحد أو أكثر من ميادين القدرة إلى الدرجة التي تضع الفرد ضمن أعلى ١٠% من أقرانه الذين هم في عمره الزمني، وحدد مجالات الموهبة في أربعة قدرات عامة هي: (القدرة العقلية، الابتكارية، الانفعالية الاجتماعية، النفس حركية).

ط- نموذج الأداء الإنساني الفائق :

يشمل نموذج القريطي (٢٠٠٥) مجموعة من المتغيرات الوسيطة التي تصل بين الموهبة وبين المستويات التالية من الأداء، أو تنقل تلك الاستعدادات والطاقات الفطرية إلى طور الفاعلية والتحقق خلال الأداء المتفوق، أو الابتكاري أو العبقرى. وتتمثل هذه المتغيرات في العوامل الشخصية والدافعية والعوامل البيئية (الأسرية والمدرسية والمجتمعية)، وعمليات التعلم والمران والممارسة.

- النماذج الصريحة المفسرة للموهبة :

وهي نماذج تفسر الموهبة في ضوء مكونات وأبعاد ذات علاقات متبادلة مع نماذج ونظريات نفسية وتربوية أخرى، وهي نماذج قابلة للاختبار؛ إذا ما تم الالتزام بالتعريف الإجرائي لها . وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج :

أ- النموذج الثلاثي لستيرنبرج (Sternberg's Triarchic Theory):

أكد ستيرنبرج (Sternberg, 2000) أن الموهبة لا يمكن حصرها في الذكاء العام (IQ)، ولكن يمكن تحديدها في ثلاثة أنواع من المواهب هي:

- الموهبة التحليلية Analytic giftedness: تمثل الموهبة الأكاديمية، وتقاس باختبارات الذكاء، والقدرة على التفسير والتحليل، والفهم، لكنها لا تتضمن القدرة على إنتاج الأفكار.
- الموهبة التركيبية أو الابتكارية Synthetic giftedness: تشير إلى القدرة على الابتكار، والاستبصار، والحدس، والتجديد، والتعامل مع المواقف والمثيرات الجديدة بشكل توافقي يؤدي إلى حل مشكلة قديمة أو إلى إنتاج إبداعي جديد .
- الموهبة العملية (practical giftedness) : تتضمن القدرة على استخدام الموهبة التحليلية و/ أو التركيبية الابتكارية في الحياة اليومية والمواقف العملية (pragmatic situations).

وقد أكد ستيرنبرج (Sternberg, 2003) أن جميع الأفراد قادرين على استخدام القدرات الثلاث السابقة، ولكن الموهبة تكون في الانسجام بينها، ومعرفة متى وكيف يمكن استخدامها مجتمعة أو على حدة أي الإدارة المتوازنة والمتكاملة لها، لذا فالموهوب هو الفرد القادر على إدارة عقله ذاتياً (mental self-manager).

وقد قامت الباحثتان بتبني النماذج الضمنية للموهبة نظرا للتكامل الموجود بينها، وكذلك لأن النماذج الضمنية لم تقف عند تعريف الموهبة فقط، لكنها أيضا فسرت مضمون مفاهيم هذه النماذج للموهبة العلمية، بالإضافة إلى التوضيح المباشر للظاهرة نفسها، ولتواجد اختبارات ليست من خلال ملاحظة أداء الأفراد الموهوبين ولكن من خلال أسئلة الأفراد ماذا يعنون بالموهبة أو بالمفاهيم المرتبطة بها (Sternberg , Conway, Ketron , Benstein, 1981 &)

الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة :

تناولت الكثير من الدراسات العلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة بصفة عامة، ومنهم من أشار إلى أبعاد الموهبة العلمية كالقيادة والدافعية للإنجاز وغيرها من الأبعاد.

فقد هدفت دراسة لي و أولزبوسكي (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006) إلى دراسة الذكاء الوجداني للمراهقين الموهوبين أكاديمياً، اختبرت فيه مستوى الذكاء الوجداني لأكثر من ٢٠٠ طالب موهوب مشترك في برنامج أكاديمي من خلال معهد جامعي للموهوبين وأكدت النتائج على ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني عند الطلاب الموهوبين .

ويشير كلا من ياسيني وميهرداد (Yassini & Mehrdad, 2014) في دراسة مقارنة للذكاء الوجداني وحس الدعابة لدى الطلبة الموهوبين و غير الموهوبين إلى وجود ارتفاع كبير في درجات الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين عنها لدى الطلبة غير الموهوبين .

وأكدت دراسة كوالتر ووايتلي ومورلي ودوديا (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) التي أجريت لمعرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني والمثابرة الدراسية والنجاح في الجامعة إلى نتائج تفيد بأن الطلبة الذين يمتلكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى التالي، كما تبين أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أصبحوا أكثر مثابرة في دراستهم.

وأجرى تشان (Chan, 2008) دراسة على عينة مكونة من (٤٩٨) طالباً في هونج كونج نصفهم من الطلبة الموهوبين لفحص العلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والنضج الانفعالي، والسمات القيادية، والعلاقات الاجتماعية. وقد توصلت الدراسة الى نتائج متعددة من بينها أن الطلبة الموهوبين كانوا أكثر اهتماماً بالنشاطات القيادية وسلوك حل المشكلات، إلا أنهم كانوا أقل ذكاء انفعالياً، وأقل اهتماماً بالآخرين.

وهدفت دراسة تيري ونوكلاينين (Tirri & Nokelainen, 2007) الى مقارنة عينة مكونة من الطلبة الموهوبين والعاديين في الصفوف من السابع الى التاسع على كل من الحساسية الأخلاقية، والذكاء الوجداني وبعد تطبيق مقياس الحساسية الأخلاقية، ومقياس الذكاء الوجداني وتحليل البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة الى نتائج كان من أبرزها ان الاناث كن أكثر حساسية أخلاقية من الذكور، كما كان الطلبة الموهوبين أكثر حساسية أخلاقية وأكثر ذكاء عاطفياً من الطلبة العاديين.

وأجرى وويتاسزبوسكي والسما (Woitaszewski & Aalsma, 2004) دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة ما بين الذكاء الوجداني ، والتحصيل الأكاديمي، والنجاح الاجتماعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل

الأكاديمي لدى كل من الموهوبين والعاديين، كما توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة بشكل دال إحصائياً. وعند مقارنة عينة الموهوبين بعينة العاديين وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين كان أعلى منه لدى العاديين، كما وجد أن الذكاء الوجداني لدى عينة الموهوبين يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي أكثر منه لدى العاديين.

وأجرى سايجيلي (Saygili, 2015) دراسة هدفت إلى العوامل التي تؤثر في الذكاء الوجداني لدى الأطفال الموهوبين وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين جنس ، عمر، أداء الرياضيات، أو الدرجة التعليمية للآباء من جانب وأبعاد الذكاء الوجداني للموهوبين من جانب آخر، بينما تأثرت معدلات الذكاء الوجداني للموهوبين بالسلب عند المقارنة بين الأطفال الذين يمارسون ألعاب الكمبيوتر والموهوبين الذين لا يقومون بذلك.

وفي دراسة شويان وآخرون (Schwean, et.al, 2006) للذكاء الوجداني للأطفال الموهوبين أكاديمياً وفكرياً، تم قياس معدلات الذكاء الوجداني للأطفال الموهوبين والمقارنة بينها وبين معدلات الذكاء الوجداني للأطفال العاديين ومتوسطي القدرات وأظهرت النتائج ميل الأطفال الموهوبين إلى إظهار كفاءات ذكاء وجداني متطورة.

وتوصل ماير وآخرون (Mayer, et.al, 2001) في دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة، إلى أنه كلما زادت درجة الذكاء الوجداني في ظل وجود الموهبة الوجدانية كلما أدى إلى زيادة القدرة على التحكم في ردود الأفعال ومقاومة الضغوط الخارجية من قبل الأفراد.

وبحث (الدردير ، ٢٠٠٢) الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (١٤٧) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا ، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ، وقائمة الذكاءات المتعددة ، واختبار التفكير الابتكاري، واختبار التفكير الناقد ، ومقياس سمات الشخصية. وأظهرت النتائج تشبع مقياس الذكاء الوجداني بالذات الواعي بالذات ، وتنظيم الذات ، والدافعية ، والتعاطف ، والمهارات الاجتماعية ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني بمكوناته المختلفة . ووجد ارتباط موجب دال

إحصائياً بين الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات (اللغوي ، والاجتماعي ، والشخصي) وكذلك بعض المتغيرات المعرفية والمزاجية .

وحددت (عبد الخالق ، ٢٠٠٤) أربعة مكونات للذكاء الوجداني هي : الوعي بالذات ويعنى قدرة الفرد على إدراك مصادره النفسية وإحساساته ، ومشاعره وانفعالاته ، وكيفية التمييز بينها ، والوعي بالعلاقة بينها وبين الأحداث والمواقف المختلفة . وتنظيم الذات ويقصد به قدرة الفرد على تحريك طاقته الانفعالية وتنظيمها ومراقبة تحولها من حالة إلى أخرى ، والتحكم فيها والمهارة في استخدامها لصنع أفضل القرارات والإنجازات وممارسة الحياة بفاعلية . والتعاطف وهو قدرة الفرد على إدراك وقراءة انفعالات الآخرين والتناغم معها والاستجابة لها بموضوعية تضمن تجنب سوء الفهم بين الأفراد ، والأخذ في الاعتبار مشاعر الآخرين عندما يكون الفرد بصدد اتخاذ قرارات حكيمة، والتواصل من غير أن يكون الفرد محملاً بانفعالات شخصية، والمهارات الاجتماعية وهي القدرة على إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين ، والتفاعل معهم بإيجابية ، والقيام بالأدوار الاجتماعية بصبر ومرونة ومسئولية ومثابرة وانفتاح.

وأظهرت نتائج دراسة (محمود و حسيب ، ٢٠٠٤) حول الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاء العام) واللامعرفية (سمات الشخصية) على عينة مكونة من (٢٨٥) طالباً وطالبة بالجامعة عدم وجود تأثير دال للجنس على الذكاء الوجداني ومكوناته : الحالة المزاجية العامة ، والقدرة على إقامة علاقات خارجية ، وقدرة الفرد على التكيف مع الواقع ، والقدرة على إدارة الضغوط ، والقدرة على إقامة علاقات داخلية مع الذات .

التعليق على الدراسات السابقة

١- بمراجعة الدراسات السابقة يتبين أن العديد منها يركز على موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته أو تأثره بمتغيرات أخرى مثل السمات القيادية والعلاقات الاجتماعية (Chan, 2008)، والعلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الدراسية والنجاح في الدراسة (Qualter, et.al, 2009) والعلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي والنجاح الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين (Woitaszewski & Aalsma, 2004

- ٢- لا توجد دراسات عربية كافية في حدود علم الباحثين، هدفت إلى قياس الموهبة العلمية، كما لا توجد دراسات عربية حاولت التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية في البيئة السعودية والعربية.
- ٣- لا توجد دراسات في حدود علم الباحثين تعرضت بشكل مباشر إلى العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الموهبة العلمية.

فروض البحث

بناء على ما سبق عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واستخلاص العديد من الملاحظات، فإنه يمكن صياغة فروض هذه الدراسة من خلال صياغة نماذج بنائية مقترحة للعلاقات البنائية بين المتغيرات الكامنة المستقلة والتابعة لمحددات الدراسة، وهذه النماذج متنافسة بما يشير إلى أن أحد هذه النماذج فقط هو الأفضل للتعبير عن العلاقة بين هذه المتغيرات، وقد وضعت فروض النماذج في ضوء التوقعات عن طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة كما يلي:

- الفرض الأول: يحقق مقياس الموهبة العلمية خصائص سيكومترية جيدة في البيئة السعودية.
- الفرض الثاني: يوجد علاقات سببية مباشرة وغير مباشرة وكلية بين متغيرات الذكاء الوجداني والموهبة العلمية.

التعريفات الإجرائية:

الذكاء الوجداني: مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بالقدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الفرد لانفعالاته وقدرته على استخدامها في تيسير وتسهيل عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات.

الموهبة العلمية:

إنجاز الفرد أداء مرتفع في كل من الإنجاز العلمي ، والقيادة، وأخلاقيات العلم، والابتكارية، والدافعية، والمذهب التجريبي المعرفي(Shim & Kim, 2003)0

الطريقة والإجراءات:

يعتمد تقييم البحث: ج على خصائص العينة ودرجة تمثيلها للمجتمع المأخوذة منه، اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من طالبات جامعة القصيم في مدينة بريدة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م وتضمنت العينة عدد من الكليات العلمية بجامعة القصيم وهي (الصيدلة - الحاسبات والمعلومات - الكلية العلمية قسمي العلوم والرياضيات)

(أ) منهج البحث :

اعتمدت الدالبحث:حالية على استخدام المنهج الوصفي في الدراسات الارتباطية والعملية، والذي يقوم على جمع البيانات من الميدان في محاولة لتحديد ووصف الارتباطات بين متغيرات الدراسة وكذلك تحديد التأثيرات المباشرة والكلية لتحديد أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية.

(ب) عينة البحث :

(١) عينة الدراسة الاستطلاعية :

لما كانت الدراسة تسعى إلى تحديد النموذج البنائي للذكاء الوجداني والموهبة العلمية، فقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من طالبات الكليات العلمية بجامعة القصيم بمدينة بريدة للعام الجامعي (١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ) ، بواقع ١٠١ طالبة (ن = ١٠١) بمتوسط عمر ٢٠.٢ عام وانحراف معياري قدره ١.٣٢ عام وقد اختيرت العينة بغرض التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة ، وقد تكونت العينة من خلفيات علمية متنوعة بكليات (تربية [الأقسام العلمية] - صيدلة - حاسبات ومعلومات) بإجمالي ١٠١ طالبة ، وقد استبعدت هذه العينة من العينة الأساسية للدراسة .

(٢) عينة الدراسة الأساسية :

تم اختيار العينة الأساسية بطريقة عشوائية من طالبات كليات التربية والحاسبات والصيدلة بجامعة القصيم للعام الجامعي (١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ) حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على (٢٣٣) طالبة وتم استبعاد الطالبات اللاتي لم يملن تطبيق

أدوات الدراسة ووصلت العينة إلى (٢٢٠) طالبة بمتوسط عمر ٢١.٣ عام وانحراف معياري ١.٥٥ عام، وتكونت العينة من خليات جامعية علمية متنوعة (تربية [الأقسام العلمية] - حاسبات ومعلومات - صيدلة) .
المقاييس المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان باستخدام:

أ- اختبار الذكاء الوجداني الذي أعده أبو هاشم (٢٠٠٨) وقام بتقنيه ليناسب البيئة السعودية، وقد اعتمد في اختياره لأداة القياس أن تكون في ضوء نموذج ماير وسالوفي المبني على أساس التقدير الذاتي لقياس الذكاء الوجداني كقدرة واستخدام لذلك ثلاث مقاييس هي الأكثر استخداماً بالإضافة إلى تمتعها بمؤشرات جيدة للصدق والثبات ومناسبتها لطلاب الجامعة وهي :

١- قائمة التقرير الذاتي Schutte Self - Report Inventory

٢- مقياس التقدير الذاتي للذكاء الوجداني لماير وسالوفي Self - Rated Emotional Intelligence Scale

٣- مقياس الذكاء الوجداني Wong and Law EI Scale

وقام الباحث بتعريب المقاييس الثلاثة وعرض الترجمة والنسخ الأجنبية على اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية بجامعة الملك سعود ، وتم تعديل صياغة بعض المفردات بحيث تجمع لدى الباحث (٦٨) مفردة لقياس الذكاء الوجداني تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من كليتي التربية جامعتي الزقازيق ، والملك سعود بهدف التعرف على مدى ملائمة مفردات المقياس للهدف منها ، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل مفردة من مفردات المقياس . ووفقاً لآرائهم تم حذف (٧) مفردات أجمع غالبية المحكمين على حذفها نتيجة لتشابه مضمونها وتكرارها في المقاييس الثلاثة ، وبحساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ، وجد أن نسبة الاتفاق بينهم على المفردات انحصرت بين (٩٠% - ١٠٠%) وأصبح العدد النهائي لمفردات مقياس الذكاء الوجداني (٦١) مفردة ، ويتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين خمس تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة هي (لا أوافق بشدة ، لا أوافق ، غير متأكد ، أوافق ، أوافق بشدة)

النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية

وجميع المفردات في الاتجاه الإيجابي ما عدا المفردات أرقام (٤٨ ، ٥٨ ، ٥٩) ،
٤٦ ، ٣٩ ، ٣٥ ، ٣٣ ، ٣٠ ، ٢٥ ، ٩) في الاتجاه السلبي. والدرجة الكلية
للمقياس تتراوح ما بين (٦١ ، ٣٠٥) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ذكاء وجداني
مرتفع، وقد تم التأكد من ثبات وصدق المقياس من خلال مؤشرات جودة المطابقة
على بيانات العينة المصرية والعينة السعودية و باستخدام معاملات الارتباط، وتم
حساب ثبات المكونات الفرعية عن طريق حساب معامل ألفا لكل مكون على حدة
فكانت قيم معاملات الثبات للمكونات الخمس الفرعية مرتفعة حيث انحصرت قيم
معامل ألفا بين (٠.٨٧٦ ، ٠.٦١٦) للعينة المصرية ، وبين (٠.٨١١ ،
٠.٦١٢) للعينة السعودية . (أبو هاشم، ٢٠٠٨)

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني

أولاً : صدق المقياس :

في الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل
العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية ، وأسفرت عن مطابقة النموذج للبيانات
مطابقة جيدة حيث كانت جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي كما
في الجدول

جدول (١) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الوجداني

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
اختبار مربع كاي X^2	٤.٠٥٨	$P=0.541$ غير دالة
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨٤	صفر - ١
مؤشر المطابقة المعيارية NFI	٠.٩٨٩	صفر - ١
جذر متوسط مربع خط التقريب RMSEA	٠.٠	صفر - ٠,١
جذر متوسط مربع البواقي RMR	٠.٠٢١٧	صفر - ٠,١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠٠	صفر - ١

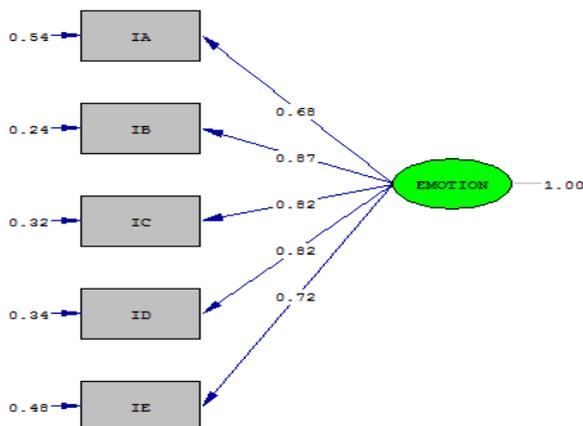
يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة . وكذلك أظهرت النتائج وجود تشبعات جيدة ودالة إحصائياً للعوامل الخمس للذكاء الوجداني على عامل كامن واحد وذلك كما هو بالجدول التالي :

جدول (٢) نتائج تشبعات العوامل الخمس للذكاء الوجداني

المتغير المشاهد	التشبع على عامل كامن واحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
التنظيم الوجداني	٠.٦٧٥	٠.٠٩١٨	**٧.٣٥٤
استخدام الوجدان	٠.٨٦٩	٠.٠٨٢٣	**١٠.٥٥٩
المشاركة	٠.٨٢٣	٠.٠٨٤٨	**٩.٧٠٦
التقييم الوجداني	٠.٨١٥	٠.٠٨٥٢	**٩.٥٧٤
الإدراك الوجداني	٠.٧٢٠	٠.٠٨٩٨	**٨.٠٠٨

يتضح من الجدول السابق أن عوامل الذكاء الوجداني قد تشبعت على عامل كامن واحد، حيث كانت قيم التشبعات جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وقد أظهر النموذج مؤشرات حسن مطابقة جيدة جدا حيث كانت قيمة مربع كاي ٤,٠٦ وهي غير دالة مما يشير إلى مطابقة النموذج مطابقة جيدة .

شكل (١) التحليل العائلي التوكيدي للذكاء الوجداني



Chi-Square=4.06, df=5, P-value=0.54113, RMSEA=0.000

مما سبق يتضح صدق مقياس الذكاء الوجداني مما يتيح الفرصة لاستخدامه في هذه الدراسة .

ثانياً : ثبات المقياس :

في الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية عن طريق إيجاد معامل ألفا كرونباخ لكل مقياس فرعي على الترتيب

جدول (٣) معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني (ن=١٠١)

العوامل الخمس للشخصية	ألفا على العينة الاستطلاعية
التنظيم الوجداني	٠,٧٥
استخدام الوجدان	٠,٧٨
المشاركة	٠,٧٩
التقييم الوجداني	٠,٧٧
الإدراك الوجداني	٠,٧٨

ويتضح من جدول (٣) أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بمعاملات ثبات جيدة حيث انحصرت قيم معامل ألفا بين (٠.٧٥ ، ٠.٧٩) .
بناء على ما سبق فقد أوضحت النتائج السابقة تمتع مقياس الذكاء الوجداني بصدق وثبات جيد .

ب- مقياس الموهبة العلمية الذي أعدته سعيد (٢٠١٣) واعتمد المقياس على:

١- مراجعة الإطار النظري لمفهوم الموهبة العلمية في ضوء الكتابات النظرية والبحوث العربية و الأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة والتي تناولت الموهبة العلمية وتحديد أبعادها .

٢- الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية في مجال الموهبة ومن هذه المقاييس :

- مصفوفات ريفين التتابعية المتقدمة (جمعي)، أعد الاختبار ريفين عام ١٩٣٨ ويهدف هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة بطريقة جمعية أدائية غير لفظية ويتكون الاختبار من (٤٨) فقرة مقسمة إلى (١٢) فقرة للجزء التدريبي و(٣٦) فقرة للجزء العملي ويستخدم مع الأفراد من عمر ١١-٢٥ عاما .

- اختبارات تورانس في التفكير الابداعي، أعد الاختبار بول تورانس عام ١٩٦٢ يهدف الاختبار إلى قياس القدرات الإبداعية لدى الأفراد وقد شملت أبعاد النسخة القديمة منه ثلاث مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ويستخدم مع الأفراد من عمر الروضة وحتى سن الرشد .

- مقياس وكسلر (Wisc-R)، أعد (ديفيد وكسلر) الاختبار عام ١٩٤٩ وتمت مراجعته عام ١٩٧٤ ويهدف اختبار وكسلر الى قياس القدرة العقلية للمفحوص ويتكون الاختبار من جزأين ، الجزء اللفظي ويتكون من ٣٣ فقرة، والجزء الأدائي ويتكون من ١٩٣ فقرة و بذلك يكون عدد فقرات المقياس كاملا ٣٢٦ فقرة، وهو يطبق على الأفراد من سن ١٧ فما فوق .

ت- مقياس ستانفورد بينية (١٩٨٦)، ويهدف الاختبار إلى قياس القدرات العقلية العامة (الذكاء العام) لدى الطلبة من عمر الثانية إلى سن الرشد .

٣- توجيه عدد من الأسئلة المفتوحة إلى (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية والتي تتعلق بالتعرف على أبعاد الموهبة من خلال المفهوم العام لها مثل:

- ما المقصود بالموهبة العلمية؟
 - ما الخصائص التي يجب أن تكون لدى الموهوبين علمياً؟
 - هل يتبع الموهوبون علمياً المنهج العلمي في التفكير؟
- ٤- بعد استيفاء الخطوات السابقة تم وضع تعريف إجرائي للموهبة العلمية، وهو إنجاز الفرد آداءات مرتفعة في كل من الإنجاز العلمي ، والقيادة، وأخلاقيات العلم، والابتكارية، والدافعية، والمذهب التجريبي المعرفي
- يتكون مقياس الموهبة العلمية من (٧٦) مفردة وضع أمام كل منها خمسة بدائل للإجابة يختار المفحوصين من بينهم وهذه البدائل هي (تنطبق تماماً- تنطبق كثيراً- تنطبق أحياناً - تنطبق قليلاً -لاتنطبق) و ذلك وفقاً لتوزيع الدرجات بطريقة ليكرت الخماسي من ١: ٥ درجات (سعید، ٢٠١٣)

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول وتفسيره

الفرض الأول ينص على أن "مقياس الموهبة العلمية يحقق خصائص سيكومترية جيدة في البيئة السعودية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية"

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الموهبة العلمية من حيث الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية ن = ١٠١ طالبة بالمرحلة الجامعية وكانت النتائج كالتالي:

أولاً: صدق المقياس :

(١) صدق المحكمين :

أعدت مفردات المقياس في صورتها المبدئية ، وعرضت على ثمانية من الخبراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة القصيم بهدف الحكم على فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة السؤال

للمحتوى الموضوع فيه ومدى الملائمة للهدف الذي يقيسه ، ومدى الملائمة من حيث الصياغة، وكذلك إبداء أي ملاحظات أخرى يراها السادة المحكمون حول كل سؤال .

وقد تم تفريغ نتائج التحكيم وأسفرت تلك النتائج عن اتفاق بين معظم السادة المحكمين حول فقرات القياس وكانت نسبة الاتفاق بينهم تساوي ٩٩% وكان لهم بعض الملاحظات التي تمثلت في اقتراح بعض السادة المحكمين بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات والأسئلة، وقد أخذت الباحثة بالآراء المتفق عليها في تعديل صياغة أي من عبارات أو فقرات المقياس.

(٢) الصدق العاملي التوكيدي :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ١٠١) مع إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق العاملي باستخدام برنامج ليزرل (٨,٥) وتشبعت أبعاد الموهبة العلمية كمتغيرات كامنة من الدرجة الأولى على متغير كامن من الدرجة الثانية وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة ، حيث كانت جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر ، كما بالجدول التالي:

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي للمقياس

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
اختبار مربع كاي X^2	٩.١٤٢	$P = 0.424$ غير دالة
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٧٠	صفر - ١
مؤشر المطابقة المعيارية NFI	٠.٩٧٩	صفر - ١
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠١٨٤	صفر - ٠,١
جذر متوسط مربع البواقي RMR	٠.٠٣٢٢	صفر - ٠,١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	صفر - ١

(ن) = ١٠١

النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر ، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة .

كما كانت تشبعات معظم المفردات كمتغيرات مشاهدة طبقاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥ ، كما هو موضح بجدول (٢)

جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس الموهبة العلمية وفقاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي

المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	ت	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	ت
١	٠.٤١٨	٠.١٠١	**٤.١١٤	٣٩	٠.٦٩٠	٠.٠٨٩٦	**٧.٧٠٢
٢	٠.٥١٥	٠.٠٩٨٨	**٥.٢١٣	٤٠	٠.٥٥٦	٠.٠٩٤٧	**٥.٨٧٥
٣	٠.٦١١	٠.٠٩٥٤	**٦.٣٩٨	٤١	٠.٣١٣	٠.١٠١	**٣.١٠٧
٤	٠.٥٦٢	٠.٠٩٧٢	**٥.٧٧٨	٤٢	٠.٣٥١	٠.١٠٤	**٣.٣٦٤
٥	٠.٥٧٢	٠.٠٩٦٩	**٥.٩٠٨	٤٣	٠.٥٥٨	٠.٠٩٨٨	**٥.٦٤٩
٦	٠.٤٤٩	٠.١٠١	**٤.٤٦٢	٤٤	٠.٥٢٣	٠.١٠٠٠	**٥.٢٣٣
٧	٠.١٧٢	٠.١٠٦	١.٦٢٧	٤٥	٠.٥١٢	٠.١٠٠	**٥.١٠٧
٨	٠.٧٦٠	٠.٠٨٩٠	**٨.٥٤٠	٤٦	٠.٧٤٦	٠.٠٩١٣	**٨.١٧١
٩	٠.٦٣٢	٠.٠٩٤٦	**٦.٦٨٦	٤٧	٠.٦١٩	٠.٠٩٦٦	**٦.٤٠٣
المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	ت	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	ت
١٠	٠.٥٧٨	٠.٠٩٦٧	**٥.٩٧٧	٤٨	٠.٧١٨	٠.٠٩٢٥	**٧.٧٦٤
١١	٠.٤٠٩	٠.١٠٢	**٤.٠١٩	٤٩	٠.١٢٣	٠.١٠٨	١.١٣٨
١٢	٠.٦٦١	٠.٠٩٣٢	**٧.٠٩٢	٥٠	٠.٥٣٣	٠.٠٩٧٤	**٥.٤٧٩
١٣	٠.٦٥١	٠.٠٩٣٦	**٦.٩٥٤	٥١	٠.٧٨١	٠.٠٨٧١	**٨.٩٧٠
١٤	٠.٣٣٣	٠.١٠٣	**٣.٢٣٤	٥٢	٠.٦٩٢	٠.٠٩١٣	**٧.٥٨٢
١٥	٠.٥٣٣	٠.٠٩٧٩	**٥.٤٤٠	٥٣	٠.٧٢١	٠.٠٩٠٠	**٨.٠٠٥
١٦	٠.٥٥٣	٠.٠٩٧٢	**٥.٦٩٢	٥٤	٠.٥٠٨	٠.٠٩٨٢	**٥.١٧٥
١٧	٠.٦٢٠	٠.٠٩٤٨	**٦.٥٤٠	٥٥	٠.٥٩١	٠.٠٩٥٤	**٦.١٩٢
١٨	٠.١٥٧	٠.١٠٦	١.٤٨٣	٥٦	٠.٥١٣	٠.٠٩٨٠	**٥.٢٣٠
١٩	٠.٥٨٦	٠.٠٩٦١	**٦.١٠٣	٥٧	٠.٦٢٠	٠.٠٩٤٣	**٦.٥٧٨
٢٠	٠.٦٥٧	٠.٠٩٣٣	**٧.٠٤٢	٥٨	٠.٥٣٢	٠.٠٩٧٤	**٥.٤٦٥
٢١	٠.٧٥١	٠.٠٨٩١	**٨.٤٢٧	٥٩	٠.٣٦١	٠.١٠٢	**٣.٥٤٣
٢٢	٠.٥٧٥	٠.٠٩٦٥	**٥.٩٦٣	٦٠	٠.١٨٤	٠.١٠٥	١.٧٦١
٢٣	٠.٣٧١	٠.١٠٢	**٣.٦٢٩	٦١	٠.٥٣٧	٠.٠٩٧٣	**٥.٥٢٢

**٣.٨١٢	٠.١٠١	٠.٣٨٧	٦٢	**٧.٢٧٧	٠.٠٩٠٨	٠.٦٦١	٢٤
*٢.٣٤٩	٠.١٠٤	٠.٢٤٤	٦٣	**٦.١٠٨	٠.٠٩٤١	٠.٥٧٥	٢٥
**٣.٧٦١	٠.١٠٢	٠.٣٨٢	٦٤	**٥.٢٥٧	٠.٠٩٦٣	٠.٥٠٦	٢٦
**٣.٩٨٧	٠.١٠١	٠.٤٠٣	٦٥	**٦.٩٦٥	٠.٠٩١٧	٠.٦٣٩	٢٧
**٤.٩٦٨	٠.٠٩٩٦	٠.٤٩٥	٦٦	**٧.٨٨٦	٠.٠٨٩١	٠.٧٠٢	٢٨
**٧.١٤٦	٠.٠٩٣٣	٠.٦٦٧	٦٧	**٦.٩٣٤	٠.٠٩١٨	٠.٦٣٧	٢٩
**٧.٢١٦	٠.٠٩٣١	٠.٦٧٢	٦٨	**٨.٠٦٨	٠.٠٨٨٥	٠.٧١٤	٣٠
**٣.٤١٩	٠.١٠٣	٠.٣٥٣	٦٩	**٨.٦٤٢	٠.٠٨٦٨	٠.٧٥١	٣١
**٥.٠٩٧	٠.٠٩٩٢	٠.٥٠٦	٧٠	**٦.٣١٨	٠.٠٩٣٥	٠.٥٩١	٣٢
**٧.٠٦٧	٠.٠٩٣٦	٠.٦٦١	٧١	*٢.٤٩٩	٠.١٠٢	٠.٢٥٤	٣٣
**٨.٣٤٥	٠.٠٨٩٧	٠.٧٤٨	٧٢	**٨.٢٣٩	٠.٠٨٨٠	٠.٧٢٥	٣٤
**٧.٢٠٨	٠.٠٩٣١	٠.٦٧١	٧٣	**٧.٦٣٦	٠.٠٨٩٨	٠.٦٨٦	٣٥
**٦.٤٤١	٠.٠٩٥٤	٠.٦١٥	٧٤	**٥.٢٥٥	٠.٠٩٦٣	٠.٥٠٦	٣٦
**٢.٩٧٠	٠.١٠٤	٠.٣٠٩	٧٥	**٦.١٣٦	٠.٠٩٤٠	٠.٥٧٧	٣٧
**٣.٢٩٧	٠.١٠٣	٠.٣٤١	٧٦	**٨.١٩٢	٠.٠٨٨٢	٠.٧٢٢	٣٨

*دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

ونظرا لانخفاض تشبع المفردات أرقام (٧) ، (١٨) ، (٤٩) ، (٦٠) ، حيث قيمة ت غير دالة إحصائيا، ويجب حذفها، وفقا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي وبلغ عدد المفردات التي تم حذفها ٤ مفردة.

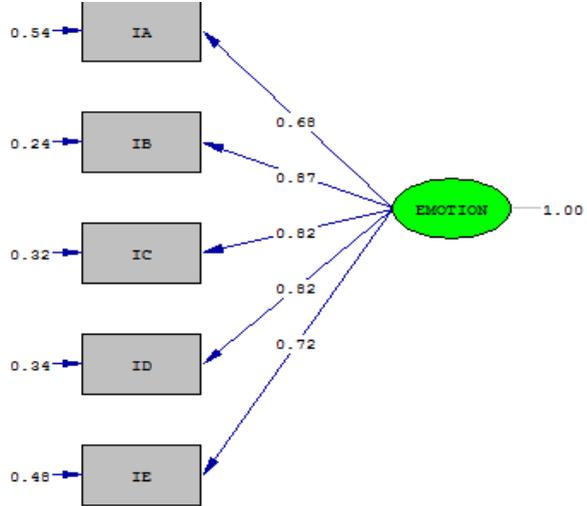
جدول (٦) تشبع أبعاد الموهبة العلمية كمتغيرات كامنة من الدرجة الأولى على متغير كامن من الدرجة الثانية في نموذج التحليل العاملي التوكيدي

الأبعاد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	ت ودالاتها	معامل الثبات
الدافعية	٠.٨٠٣	٠.٠٨٦٨	**٩.٢٤٦	٠.٦٤٥
القيادة	٠.٦٨٨	٠.٠٩٢٢	**٧.٤٦٠	٠.٤٧٤
الابتكارية	٠.٨١١	٠.٠٨٦٤	**٩.٣٨٩	٠.٦٥٨
المذهب التجريبي	٠.٧١٤	٠.٠٩١١	**٧.٨٣٩	٠.٥١٠

المعرفي				
الإنتاج العلمي	٠.٦٦١	٠.٠٩٣٤	**٧.٠٨٠	٠.٤٣٧
أخلاقيات العلم	٠.٧٠٤	٠.٠٩١٥	**٧.٦٩٠	٠.٤٩٦

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد الموهبة العلمية قد تشبعت بشكل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ على عامل كامن واحد مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

شكل (٢) التحليل العاملي التوكيدي للموهبة العلمية



Chi-Square=4.06, df=5, P-value=0.54113, RMSEA=0.000

(٣) التجانس الداخلي لمقياس الموهبة العلمية :

تم التحقق من التجانس الداخلي كمؤشر للصدق البنائي لمقياس الموهبة العلمية من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة، وبين الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجات طلبة العينة الاستطلاعية على كل مفردة وبين الدرجة الكلية

(ن = ١٠١)

الدافعية		القيادة		الابتكارية		المذهب التجريبي المعرفي		الإنجاز العلمي		أخلاقيات العلم	
المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط
١	**٠.٤٠٣	١٢	**٠.٥٣١	٢٤	**٠.٧٢٠	٤٢	*٠.٢٥٣	٥٠	**٠.٥٥٠	٦٦	**٠.٥٥٢
٢	**٠.٥٣٠	١٣	**٠.٤٦٨	٢٥	**٠.٥٣٦	٤٣	**٠.٥٧٧	٥١	**٠.٦٢٥	٦٧	**٠.٥١٠
٣	**٠.٥٦٢	١٤	**٠.٣٩٤	٢٦	**٠.٤٢٧	٤٤	**٠.٤٣٧	٥٢	**٠.٥١٢	٦٨	**٠.٤٩٢
٤	**٠.٥٠٥	١٥	**٠.٤٥٩	٢٧	**٠.٥٢٩	٤٥	**٠.٤٠١	٥٣	**٠.٥٥٧	٦٩	**٠.٣٦٩
٥	**٠.٤١٨	١٦	**٠.٤٤٣	٢٨	**٠.٥٨٨	٤٦	**٠.٥٦٤	٥٤	**٠.٣١٧	٧٠	**٠.٢٩١
٦	**٠.٤٠٤	١٧	**٠.٥٩٥	٢٩	**٠.٥٣٠	٤٧	**٠.٥٠٩	٥٥	**٠.٤٦٢	٧١	**٠.٤٦٩
٧	٠.١٩٥	١٨	٠.٢٤٥	٣٠	**٠.٥٨١	٤٨	**٠.٥٩٥	٥٦	**٠.٤٧٦	٧٢	**٠.٤٧٩
٨	**٠.٦٤٦	١٩	**٠.٤٣٨	٣١	**٠.٦٠٠	٤٩	*٠.٢١٢	٥٧	**٠.٤٩٩	٧٣	**٠.٤٥٥
٩	**٠.٥١٣	٢٠	**٠.٥٨١	٣٢	**٠.٥٢٠			٥٨	**٠.٥٨٤	٧٤	**٠.٤٢٣
١٠	**٠.٤٨٧	٢١	**٠.٦٢٢	٣٣	**٠.٣٣٤			٥٩	**٠.٤١٠	٧٥	**٠.٣٢٥
١١	**٠.٣٩٩	٢٢	**٠.٥٦٦	٣٤	**٠.٦٠٠			٦٠	**٠.٣٣٦	٧٦	**٠.٣٨٥
		٢٣	**٠.٤٨٤	٣٥	**٠.٦١٣			٦١	**٠.٥٨٧		
				٣٦	**٠.٤٨٣			٦٢	**٠.٣٢٢		
				٣٧	**٠.٥٠٧			٦٣	٠.١٠٢		
				٣٨	**٠.٦٢١			٦٤	*٠.٢٤٠		
				٣٩	**٠.٦٨٦			٦٥	**٠.٣٢٤		
				٤٠	**٠.٥٩٤						
				٤١	**٠.٣٢٦						

*دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

**دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط درجات كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس المهوبة العلمية جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، ومستوى دلالة ٠.٠٥، فيما عدا المفردات (٧)، (٦٣) فقد كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية غير دالة نظرا لانخفاض قيم تشبعاتها وعدم دلالتها إحصائياً.

النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية

مما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من التجانس الداخلي كمؤشر للصدق البنائي وكذلك يوجد اتساق داخلي جيد بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له عند مستوى دلالة ٠,٠١ وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٩٨٩ ، ٠.٩٩٣) وهي درجة مقبولة من الارتباط الداخلي .

مما سبق يتضح أن مقياس الموهبة العلمية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة .
وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٧١ عبارة في صورته النهائية موزعة على أبعاده الست كما بالجدول التالي:

جدول (٨) جدول توزيع مفردات مقياس الموهبة العلمية على أبعاده في الصورة النهائية للمقياس

الأخلاقيات	الإنجاز	المذهب التجريبي المعرفي	الابتكارية	القيادة	الدافعية	البعد
١١	١٤	٧	١٨	١١	١٠	عدد المفردات

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

وينص علي " يوجد علاقات سببية مباشرة وغير مباشرة وكلية بين متغيرات الذكاء الوجداني والموهبة العلمية "

وللتحقق من الفرض الثاني تم طرح النموذج البنائي التالي:

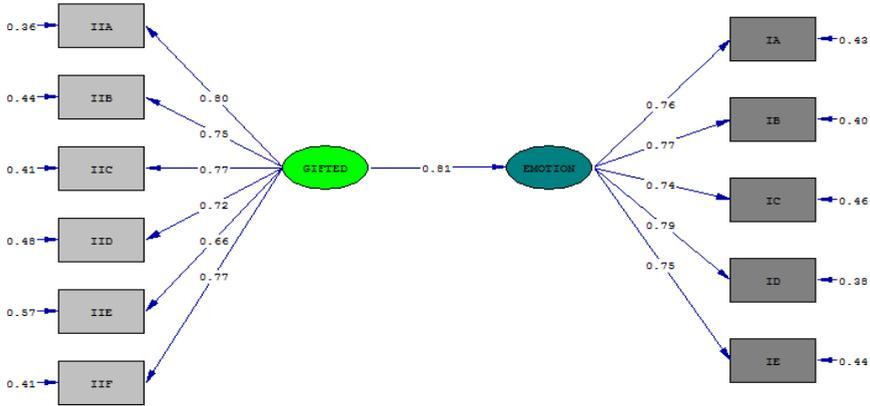
توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وغير مباشرة وكلية للعلاقات بين الذكاء الوجداني كمتغير تابع والموهبة العلمية كمتغير مستقل.

سعت الباحثة إلى اختبار فرض النموذج باستخدام برنامج ليزرل ٨.٥٤ وكانت النتائج كما بالشكل التالي:**

شكل (٣) النموذج البنائي للعلاقات بين الذكاء الوجداني كمتغير تابع والموهبة العلمية كمتغير مستقل

وقد حقق النموذج مؤشرات حسن مطابقة للبيانات، حيث جاءت المؤشرات الخاصة بالنموذج كما بالجدول التالي:

جدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي



Chi-Square=57.26, df=43, P-value=0.07146, RMSEA=0.058

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
اختبار مربع كاي (X^2)	٥٧.٢٦	غير دالة $P=0.071$
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٦	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٩	صفر إلى ١
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٤٥	صفر إلى ٠,١
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥٨	صفر إلى ٠,١
معيار معلومات أكايك AIC	١٠٣.٢٦	أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر اتساق معيار أكايك CAIC	١٨٦.٤١	أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع

**IA التنظيم الوجداني، IB استخدام الوجدان، IC المشاركة، ID التقييم الوجداني، IE الإدراك الوجداني، IIA الدافعية، IIB القيادة، IIC الابتكارية، IID المذهب التجريبي المعرفي، IIE الانجاز، IIF الأخلاقيات، GIFTED الموهبة العلمية، EMOTION الذكاء الوجداني

النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة العلمية

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات حسن المطابقة تدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات حيث تقع القيمة في المدي المثالي لكل مؤشر وبذلك يتضح أن النموذج الافتراضي يطابق البيانات موضع الاختبار بطريقة جيدة ويمثل اقتراباً جيداً من مجتمع العينة.

ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير مباشرة والكلية لهذا النموذج كما بالجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير الكامن المستقل على المتغير الكامن التابع للنموذج البنائي

الموهبة العلمية		نوع التأثير	المتغير الكامن التابع
التأثير	الخطأ		
٠,٨١	٠,١٢	مباشر	الذكاء الوجداني
----	----	غير مباشر	
٠,٨١	٠,١٢	كلي	

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن:

- يوجد تأثير مباشر وكلي موجب دال إحصائياً من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل في الذكاء الوجداني كمتغير كامن تابع .
- وأوضحت النتائج أيضاً أنه توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة وكلية للمتغيرات المستقلة الكامنة في المتغيرات التابعة المشاهدة كما بالجدول التالي:

جدول (١١) نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المستقلة الكامنة في المتغيرات التابعة المشاهدة للنموذج البنائي

الموهبة العلمية			المتغيرات التابعة المشاهدة
قيمة (ت)	الخطأ	التأثير	
**٦,٩٧	٠,٠٩	٠,٦١	التنظيم الوجداني

استخدام الوجدان	٠.٦٣	٠.٠٩	**٧.١٠
المشاركة	٠.٦٠	٠.٠٩	**٦.٧٩
التقييم الوجداني	٠.٦٤	٠.٠٩	**٧.٢٦
الإدراك الوجداني	٠.٦١	٠.٠٩	**٦.٩٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن:

- ١- توجد تأثيرات كلية غير مباشرة موجبة دالة إحصائياً من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل على التنظيم الوجداني كمتغير تابع مشاهد.
- ٢- توجد تأثيرات كلية غير مباشرة موجبة دالة إحصائياً من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل على استخدام الوجدان كمتغير تابع مشاهد.
- ٣- توجد تأثيرات كلية غير مباشرة موجبة دالة إحصائياً من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل على المشاركة كمتغير تابع مشاهد.
- ٤- توجد تأثيرات كلية غير مباشرة موجبة دالة إحصائياً من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل على التقييم الوجداني كمتغير تابع مشاهد.
- ٥- توجد تأثيرات كلية غير مباشرة موجبة دالة إحصائياً من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل على الإدراك الوجداني كمتغير تابع مشاهد.

خلاصة نتائج البحث وتفسيرها :-

أكدت نتائج التحليل العاملى التوكيدى صدق البناء لمقياس الموهبة العلمية في البيئة السعودية، حيث أظهرت تشبعات أبعاد الموهبة العلمية معاملات صدق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

وباستخدام مؤشرات حسن المطابقة فقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث كانت مؤشرات حسن المطابقة مقبولة إلى درجة كبيرة

وأوضحت النتائج أن النموذج البنائي المفروض هو الأفضل في ضوء مؤشرات المقارنة، وفيما يلي خلاصة النتائج الخاصة بهذا النموذج وتفسيرها:

يوجد علاقات مباشرة وكلية موجبة من الموهبة العلمية كمتغير كامن مستقل في الذكاء الوجداني كمتغير كامن تابع ويتفق هذا مع ما أورده هاي (Huy, 2002) من أن مهارات الذكاء الوجداني لا تعتبر النقيض لمهارات الذكاء المعرفي، أو لمهارات معدل الذكاء، ولكنها تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية على مستوى مقبول من المفاهيم، وكذلك في عالم الواقع، وبطريقة مثالية، يمكن لأي شخص أن يتفوق في كل من مهارات الذكاء المعرفي وفي المهارات الاجتماعية والانفعالية بنفس الوقت وبنظرة أكثر تفحصا لتأثيرات الموهبة العلمية في أبعاد الذكاء الوجداني نجد أن الموهبة العلمية كانت الأكثر تأثيراً في بعد التقويم الوجداني في الاتجاه الموجب، بينما كانت الأقل تأثيراً في بعد المشاركة في الاتجاه الموجب، واتفقت هذه النتائج مع دراسة ماير وفليتشير وباركر (Meyer, Fletcher, parker, 2004) في أن الذكاء الوجداني يمكن تمييزه من خلال المهارات العملية التي تمثل بعد المذهب التجريبي المعرفي للموهبة العلمية وتتضمن أكثر العمليات العلمية تركيباً، بداية من التخطيط للتجربة ونهاية بالتوصل إلى الاستنتاجات، وأيضا دراسة (المران، ١٩٩٩) التي توصلت إلى أن الأطفال الموهوبين يعانون من مشكلات خاصة كالشعور بالعجز لعدم قدرتهم مع الآخرين ولذلك يميل الأبوين إلى عزل الطفل الموهوب، واتفقت النتائج أيضا مع دراسة (الغرابية، ٢٠١١) حيث توصلت إلى نتائج تفيد بأن مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين كان مرتفعا، في حين كان مستوى الذكاء الوجداني لدى العاديين متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين، تتفق مع ما أشار إليه الأدب التربوي من أن الذكاء الوجداني هو أحد أنواع الذكاءات المتعددة التي تحدث عنها جاردر، وأطلق على هذا النوع اسم الذكاء الشخصي، وعرفه بأنه القدرة على معرفة الذات وفهمها والتعرف على أوجه الشبه بين الفرد والآخرين، وتحديد السمات التي يختلف عنهم فيها فإذا كان الفرد قادرا على امتلاك مستويات مرتفعة من كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، فمن البديهي أن مجموع هذه الذكاءات والذي يشكل في النهاية الذكاء العام سيكون مرتفعا أيضا وهذا يفسر تفوق الموهوبين الذين يتمتعون بنسب ذكاء عالية على اختبار ستانفورد بينيه على العاديين في هذا النوع من الذكاء، بمعنى أن امتلاك الطلبة الموهوبين لكل (الذكاء العام)، هو نتيجة امتلاكهم للأجزاء، وأحد هذه الأجزاء الذكاء الوجداني . (الغرابية، ٢٠١١)

ثانياً: استخلاصات البحث

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فإنه يمكن صياغة استخلاصات البحث في الآتي:

١- أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق البناء العاملي والخصائص السيكمترية لمقياس الموهبة العلمية في البيئة السعودية حيث أظهرت النتائج تشبع أبعاد الموهبة العلمية على عامل كامن واحد في البيئة السعودية وتتفق هذه النتائج مع نتائج المقياس في البيئة المصرية.

٢- توجد تأثيرات مباشرة من الموهبة العلمية كمتغير مستقل في الذكاء الوجداني كمتغير تابع.

٣- توجد تأثيرات موجبة غير مباشرة من الموهبة العلمية كمتغير مستقل في أبعاد الذكاء الوجداني كمتغيرات مشاهدة تابعة.

ثالثاً: توصيات البحث

١- إعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني والعمل على تفعيل دورها في تنمية الموهبة العلمية.

٢- مراعاة الفروق الفردية لدى الأفراد الموهوبين علمياً.

رابعاً: البحوث المقترحة

١- برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني

٢- برامج تدريبية لتنمية الموهبة العلمية.

المراجع

١. أبو هاشم، السيد (٢٠٠٨). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين " دراسة مقارنة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، كلية التربية، المجلد الثامن عشر، العدد ٧٦ ، ص ص ١٥٧ - ٢٢٤
٢. ازوباردي، جل (٢٠٠١). *اختبر ذكائك العقلي والعاطفي*. بيروت: دار النهضة.
٣. الدريد، عبد المنعم (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، جامعة حلوان، كلية التربية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (٨)، العدد (٤) أكتوبر، ص ص ٢٢٩ - ٣٢٢
٤. العمران، جيهان (١٩٩٩) . دور الأسرة في الكشف عن الطفل الموهوب وتنميته ورعايته. ورقة عمل، المؤتمر العلمي الثاني " الطفل الموهوب: استثمار للمستقبل"، الجمعية البحرينية لتنمية الطفل الموهوب، المنامة، البحرين.
٥. العمران، جيهان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٢، العدد الثاني، ص ص ١٣١-١٦٨
٦. الغرابية، سالم (٢٠١١). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم - دراسة مقارنة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص ص ٥٦٧ - ٥٩٦
٧. القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*، القاهرة: دار الفكر العربي.
٨. أيزنك، هانز و كامن، ليون (١٩٨٣). *الذكاء، طبيعته، وتشكله وعواقبه الاجتماعية*. (ترجمة: عمر حسن الشيخ). عمان: دار الفرقان
٩. جروان، فتحي (١٩٩٩) . *الموهبة والتفوق والإبداع*، العين، دار الكتاب الجامعي
١٠. جولمان، العاطفي. (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي* . (العدد ٢٦٢) ليلي الجبالي (ترجمة)، عالم المعرفة- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت

١١. حبشي، محمد و أبو المكارم، جاد الله (٢٠٠٤): المكونات العملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث، ص ص ٢٨١-٣٣٦ .
١٢. حنورة، مصري (٢٠٠٣). الإبداع وتمييزه من منظور تكاملي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٣. خرنوب، فتون (٢٠٠٣): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
١٤. خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٥). مقياس الدافعية للإنجاز، القاهرة، مكتبة دار غريب للطباعة.
١٥. ريم، سيلفيا (٢٠٠٣). رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين، ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة، دار الرشاد.
١٦. سعيد، نسرين (٢٠١٣). الصدق البنائي لنظرية السيطرة العقلية الذاتية لستيرنبرج وعلاقتها بسمات الشخصية والموهبة العلمية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر
١٧. شعبان، زينب (٢٠٠٣): الذكاء الانفعالي، المفهوم والقياس، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .
١٨. عبد الخالق، منال (٢٠٠٤). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ذوي الميول الاندفاعية العدوانية ، مجلة كلية التربية بالقازيق ، العدد (٤٨)، ص ص ٢٢٣-٢٨٥
١٩. عبد الغفار، عبد السلام (١٩٩٧). التفوق العلمي والابتكار، القاهرة، دار النهضة العربية.
٢٠. عبد الله، عادل (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، القاهرة، دار الرشاد.
٢١. عبد الوارث، سمية (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي: مكوناته العملية وعلاقته بكل من الذكاء العام والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

٢٢. عثمان، فاروق و رزق، محمد ، (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس. العدد (٣٥)
٢٣. علي، حمدان (٢٠١٠). الموهبة العلمية وأساليب التفكير، نموذج لتعليم العلوم في ضوء التعلم البنائي المستند إلى المخ، القاهرة، دار الفكر العربي.
٢٤. عوض، عباس (٢٠٠٢). القيادة و الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٢٥. محمد، عايدة (٢٠١٠). الانتماء والقيادة والشخصية لدى الأطفال الموهوبين والعاديين، مكتبة جرير، الأردن.
٢٦. محمود، عبد الحي و حسيب، مصطفى (٢٠٠٤). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٣) إبريل، ص ص ٥٥-٩٧
٢٧. معاجيني، أسامة (١٩٩٦). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقى لدى طلابهن، رسالة الخليج العربي، العدد (٥٨) ص ص ٥٧-٩٤.
٢٨. ناصف، محمد (٢٠٠٣): نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الثاني، العدد الثاني.
٢٩. نوفل، محمد (٢٠٠٧). الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر.

30. AbiSamra, N. (2000): The relationship between emotional intelligence & academic achievement in eleventh graders, Research in Education, Auburn University at Montgomery, Alabama, USA.
31. Bernet, M. (1996). Emotional Intelligence: Components and Correlates. 104th Annual Convention of the American Psychological Association, (pp. 1-14). Toronto, Ontario, Canada.
32. Chan, W. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong. Gifted Child Quarterly, 52 (1), 40-54.
33. Cooper, R. & Sawaf, A. (1997): Executive E.Q New York: A perigee Book.

34. Epstein, R. (1999). The key to our emotion: An interview with J. Mayer .Psychology Today, Jul/Aug 99.
35. Feldhusen, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education (TIDE). Sarasota, FL: Gifted Child Quarterly, 36, 123.
36. Gange, F. (2003). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, In N. Colangelo and G.A, Davis (Eds.), Handbook of gifted education, (3rd ed., pp 60-74), Boston, MA: Allyn& Bacon.
37. Golman, D. (1998): Working with emotional intelligence, New York, Bantam Books.
38. Hammer, R. D. (2000): New approaches to psychodrama: international, Journal of Action Methods; Vol. 52(4), PP.155-162.
39. Howard, D. W. (2009). Scientifically Gifted, Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent, Vol. 2, pp 773-775.
40. Kim, K. H., & Kim, K. H. (1999): Construct validation of young children's emotional intelligence: Korean Journal of Developmental Psychology, Vol. 12(1), pp. 25-38.
41. Lee, S.-Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006).The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents.Journal for the Education of the Gifted. Vol. 30, No. 1, pp. 29-67
42. Mayer, J &Salovey P. (1997): What is emotional intelligence? (in) P. Salovey& D. Slugter (Eds) Emotional Intelligence. New York, Basic Books.
43. Mayer, J. D. &Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. Intelligence; Vol. 17 pp.433-442.
44. Mayer, J. D. &Salovey, P. (1995): Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings; Applied & Preventive Psychology Traditional Standards Vol. 4 (3), pp. 197-208.
45. Mayer, J. D.; Caruso, D. R. &Salovey, P. (2000): Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence, Intelligence Vol. 27 (4), pp. 267-298.

46. Mayer, J. D.; Dipaolo, M. &Salovey, P. (1990): Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4) pp.772-781.
47. Mayer, J.; Perkins, D.; Caruso, D. &Salovey, P. (2001): Emotional Intelligence and Giftedness, *Roeper Review*, Vol.23, No.3, pp. 131-137.
48. Meyer, Barbara; Fletcher, Teresa & Parker, Sarah (2004). Enhancing Emotional Intelligence in the Health Care Environment, *the Health Care Manager*, 23 (3), 225-234.
49. Monks, F.J., (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming. In: Monks, F.J., Peters, W.A.M (Eds.), *Talent for the future*, The Nederland's, Van Gorcum.Available at:
www.phil.muni.cz/psych/nadane/page1.html
50. Qualter, P.; Whiteley, H.; Morley, A. &Dudiac, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in the Decision to Persist With Academic Studies in High Education. *Research in Post-Compulsory Education*, 14 (3), 219-231.
51. Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2003). The school wide enrichment model: developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo and G.A, Davis (Eds.).*Handbook of Gifted Education*, (3rd ed., pp. 184-203), Boston, MA: Allyn& Bacon.
52. Saygili, G. (2015). The factors affecting emotional intelligence of gifted children. *Research journal of recent sciences*, vol 4(3), p.p. 41-47
53. Schwan, V., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J., &Kloosterman, P. (2006).: Emotional Intelligence. 2, *E-Journal of Applied Psychology* p. p. 30-37.
54. Shim, J. Y., & Kim, O. J. (2003).A study of the characteristics of the gifted in science based on implicit theory. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 17, 241–255.
55. Soo-Kyong Park & Kyung-Hee Park & Ho-SeongChoe, (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness

- in Korea, *Journal of Secondary Gifted Education*, Vol. 16(2/3), pp 87-97.
56. Sternberg, R. (2000a). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23(2), 60–64.
57. Sternberg, R. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives*, (pp. 55–77).
58. Sternberg, R. J.; Davidson, J. E., eds. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press
59. Sternberg, R.J., Conway, B.E., Ketron, J.L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, p.p.37-55.
60. Tannenbaum, A.J., (2003). Nature and nurture of giftedness in school and society. In N. Colangelo and G.A, Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*, (3rd ed., pp. 45-59), Boston, MA: Allyn& Bacon.
61. Tirri, K. & Nokelainen, P. (2007). Comparison of Academically Average and Gifted Students Self-Rated Ethical Sensitivity and Emotional Intelligence. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 587-601.
62. Woitaszewski, A. & Alsma, C. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to The Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by The Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescents Version. *Roeper Review*, 27 (1).
63. Yassini, L., Mehrdad H., (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and nongifted students. *Indian J.Sci.Res.8*, p.p. 48 – 53.

Structural Model of the Relationship between Emotional Intelligence and Scientific Talent

Research Summary

The present study aims to detect the extent to which the psychometric properties of the scientific giftedness scale are achieved among a sample of university students in Buraidah (Qassim, KSA), and to determine the structural relationships with direct and indirect effects for emotional intelligence and scientific giftedness. The study is depend on descriptive method which is built on collecting data from the field, tools of the study were implemented to 220 female students with age mean 21.3 years and standard deviation 1.55 years. Samples are taken from faculty of education (scientific sections), faculty of computer sciences, and faculty of pharmacy in Qassim University. The tools used were “Emotional Intelligence Scale prepared and codified by A.Abo Hashim to suit the Saudi environment”, and “Scientific Giftedness Scale prepared by N.Saeed”. Confirmatory factor analysis results confirm the psychometric properties and structural validity of the scientific giftedness scale in the Saudi environment. Results indicate that there are direct effects from scientific giftedness as an independent variable in emotional intelligence as dependent variable. Also results shows that scientific giftedness has positive indirect effects as independent variable in all emotional intelligence dimensions as observed dependent variable.