الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين

(دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)

الدكتورة سهاد المللي

كلية التربية

جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث.

تتلخص مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الطلبة الموهوبين في مدارس المتفوقين والطلبة العاديين في مدارس العاديين حسب متغير الجنس.

وقد تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من 293 طالباً وطالبة مقسمة إلى 47 طالباً لحساب الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية، و246 طالباً للعينة الأساسية في

الدراسة الميدانية، ومنهم 85 طالباً وطالبة من المتفوقين (59 ذكور و26 إناث) اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق ، و161 طالباً وطالبة منهم (101 ذكور و60 إناث) من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق . واستخدم مقياس Bar-On المطوّر للشباب .

وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية كما يلي:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

2- توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بُعد التكيّف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.

3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين.

4-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث العاديات.

5- توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور المتفوقين.

6- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث المتفوقات .

مقدمة:

يعّد الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة، وإن كان من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينات، نظراً للتطور الذي يحدث للعصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء(Pfeiffer,2001,138)، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي تواجهه والتأثير على الأفراد الآخرين. حيث يشير مايير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, 4-7) إلى أن أصول الذكاء الانفعالي ترجع إلى القرن الثامن عشر، حيث قسم العلماء العقل إلى ثلاثة أقسام متباينة.

القسم الأول: المعرفة (cognition) ويشمل العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات المعرفية وما ينبثق منها.

القسم الثاني: العاطفة (Affect) ويشمل الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف والقلق والتبرم وعدم التحمل، وأبسط شكل للانفعالات ما يسمى باللون الانفعالي للأحاسيس.

والذكاء الانفعالي مرتبط بكل من القسم الأول والثاني بطريقة أو أخرى، أي أنه متغير مستعرض بين المعرفة والعاطفة (الانفعال) ويحدث تكامل بينهما.

القسم الثالث:الدافعية (Motivation) ويشتمل على الدوافع البيولوجية أو المتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها. ومن المفاهيم المقترحة في هذا المجال "الذكاء الدافعي "Motivational intelligence، وذلك من وجهة نظر مايار وجيهر (Mayer & Geher,1996,92) في تقسيمهما للذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: ذكاء معرفي، وذكاء انفعالي وذكاء دافعي، والأنواع الثلاثة مرتبطة ببعضها بدرجة ما. وتتفاعل الدوافع مع الانفعالات عندما تؤدي الحاجات المحبطة إلى زيادة الغضب والعدوان.

وتتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدي الحالات المزاجية الجيدة بالفرد إلى التفكير إيجابياً، وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال قد يؤدي إلى الذكاء الانفعالي.

وبذلك يعّد الذكاء الانفعالي التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والانفعال، ونقطة تحول في الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، وتلك المداخل التقليدية في مجال الانفعالات (خرنوب،2003).

وقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماماً عاماً، لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطويع مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة، وانتشاره في العديد من الكتب الحديثة والمقالات، وقد ظهر المفهوم ومكوناته الأساسية في أدبيات العلم عند بارون (Bar-on,1988). جاردنر (Gardner,1983)، سالوفي وماير (Salovey & Mayer,1990).

أشار جولملن goleman,1995 إلى أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياساً بالذكاء المعرفي، إذ إنه يلعب دوراً هاماً في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية.

إنّ قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية، والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً.

أما قياس هذه القدرة فقد تم العمل بها من وجهات نظر مختلفة ووفقاً لنماذج متعددة منها النموذج المختلط (التكاملي) Models of Emotional Intelligence Mixed . ويعّد بار-أون Bar-On من أهم من عمل بهذا النموذج. والذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج هو توسيع لمفهوم الذكاء الانفعالي كما قدمته نماذج القدرات، حيث إنه يرتبط بالمكونات الانفعالية والشخصية والاجتماعية للفرد ففيه تتكامل محاور فهم الذات

والآخر، وبناء العلاقات مع الآخرين والتكّيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة، وإدارة العواطف.(Bar-On ,2000,p:l).

ويعرّف الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون المختلط كما يلي: "إنه منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية، تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة. (Bar-On,2001,p: 33). فالنموذج المختلط الممثل في نموذج بار-أون للذكاء الانفعالي، يضيف إلى نموذج القدرات مكوناً هاماً هو المكون الاجتماعي، وذلك إلى جانب المكونات المعرفية والانفعالية، فينظر إلى الذكاء الانفعالي من منظورٍ أكثر تكاملاً واتساعاً. فهو يمثل هنا كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية، من حيث فهمها وإدراكها والتحكم فيها، بالإضافة إلى مهاراته في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها، وكذلك مهاراته الاجتماعية في إقامة علاقات أسرية وصداقاتٍ قائمة على أسسٍ سليمة تجعل من تلك العلاقات ذات طابعٍ إيجابي . (رزق الله ، 2006، ص61).

مهارات الذكاء الانفعالي وفق النموذج المختلط (نموذج بار-أون Bar-On):

تتوزع مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون المتكامل على خمس كفاءات هي:

1- مهارة الكفاءة الشخصية Intrapersonal:

وتضم خمس مهارات هي:

أ- فهم الذات الانفعالية: قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته والتمييز بينها، لمعرفة أسبابها وخلفياتها.

ب- التوكيدية: قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوبٍ بنّاء.

ج- تقدير الذات: احترام وتقبل الذات كما هي، وتقبل الجوانب الموجبة والسلبية، وهذا مرتبط بالشعور بالأمن الداخلي، وقوة الذات والثقة بها. فالشخص المقدِّر لذاته متقبل وراضٍ عن نفسه.

د- تحقيق الذات: مهارة الفرد في تحقيق إمكاناته الكامنة، إنها عملية تقدم مستمرة للسعي بأقصى جهدٍ ممكن لتنمية إمكانات الفرد ومواهبه، ويرتبط تحقيق الذات بالمثابرة لتحسين الأداء والنشاط والدافعية القوية للإنجاز. وإن مهارة تحقيق الذات مرتبطة بالرضا عن الذات.

هـ - مهارات الاستقلالية: هي القدرة على التوجه ذاتياً، وتحكم الفرد ذاتياً بتصرفاته وتفكيره والابتعاد عن الاعتمادية في التخطيط أو اتخاذ القرارات الهامة وتقوم الاستقلالية على درجة ثقة الفرد بنفسه، وإمكاناته الداخلية والرغبة في مواجهة وتحدي التوقعات والالتزامات .

2-مهارة الكفاءات الاجتماعية Interpersonal:

أ- مهارة التعاطف: هي مهارة وعي وفهم مشاعر الآخرين وتقديرها ومراعاتهم والاهتمام بهم والاندفاع لمساعدتهم.

ب- مهارة العلاقات الاجتماعية: هي مهارة إقامة علاقات تفاعلية، مُرضية، والحفاظ عليها مع الآخرين مضافاً إليها مشاعر الطمأنينة والراحة والتوقعات الموجبة في السلوك الاجتماعي.

ج- مهارة المسؤولية الاجتماعية: مهارة الفرد في أن يكون متعاوناً، ومشاركاً، وعضواً بناءً في جماعته الاجتماعية . وتتضمن هذه المهارة التصرف بأسلوبٍ مسؤول، ووعي اجتماعي واهتمام بالآخرين، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع ككل. وترتبط المسؤولية الاجتماعية بتقبل الآخرين، والتصرف تبعاً لما يمليه ضمير

الفرد والقواعد الاجتماعية.فالفرد الذي يفقد لهذه المهارة يظهر اتجاهات غير اجتماعية، ويصعب عليه العمل ضمن فريق عمل. (Bar-on,1997,p:17) .

3- مهارة إدارة الضغوط Stress Management:

أ- تحّمل الضغوط: وهي مهارة تحمل الأحداث غير الملائمة، والمواقف الضاغطة دون تراجع، والتعامل معها بإيجابية وفاعلية دون الاستغراق فيها.

ب- مهارة ضبط الاندفاع: وهي مهارة مقاومة الحافز الانفعالي للسلوك والتصرف الاندفاعي. يتميز الفرد الذي يملك هذه المهارة بتقبله للاندفاعات العدوانية، والهدوء والسيطرة على السلوك العدواني. بينما الفرد الذي يفتقد هذه المهارة أقل تحمّلاً للإصابات، وأكثر اندفاعية، وسلوكه الانفعالي سلبي.

4- مهارة التكيفية Adaptability :

أ- إدراك الواقع: مهارة الفرد في تقدير مدى التطابق بين خبراته الانفعالية مع ما هو موجود موضوعياً، مع الابتعاد عن المغالاة في الخيالات والأوهام. وهذه المهارة ترتبط بدرجة الوضوح الإدراكي في التعامل مع المواقف وتقديرها. وتفّحص الأساليب المستخدمة لذلك.

ب- المرونة: مهارة الفرد في تكييف انفعالاته وأفكاره وسلوكه مع المواقف والشروط المتغيرة.

ج- حل المشكلات: هي مهارة الفرد في تحديد المشكلة، وتوليد الحلول الفعالة، وتنفيذ هذه المهارة التي تتطلب من الفرد أن يكون منضبطاً منهجياً ومنظم التفكير، ودؤوباً على معالجة المشكلات، ولديه الرغبة في مواجهة المشكلات بدلاً من تجنبها. (Bar-On,1999,p:17-18).

5- مهارة كفاءة المزاج العام General Mood :

أ- مهارة التفاؤل: هي رؤية الجانب النيّر في الحياة. والأخذ بالاتجاه الموجب نحوها حتى عند مواجهة الظروف غير الملائمة.

ب- مهارة ممارسة السعادة: هي الرضا عن الذات والاستمتاع بمجريات الحياة. وترتبط السعادة بالرضا العام عن الذات. (Bar-on,1997, p:19) في (رزق الله،2006، ص66).

وانطلاقاً من هذا النموذج والتصور التكاملي للذكاء الانفعالي أو الانفعالي، فإن الدراسة الحالية سوف تسعى لدراسة الفروق بين مجموعة من الطلبة العاديين، والطلبة المتفوقين في مثل هذه القدرة.

مشكلة الدراسة:

يبدأ تنمية الذكاء الانفعالي وتربيته من المنزل، حيث يتعلم الأطفال مهارات التعامل مع مشكلات الحياة من خلال تفاعلهم مع الوالدين، حيث يساعدانه على تحديد وعنونة انفعالاته، واحترام وتقدير مشاعره. والبدء في الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وهذه تعد المعرفة الأساسية للفرد.

وقد يخطئ الآباء في تربية الانفعالات وترقيتها، ويتجاهلون مشاعر الأطفال، وتظهر الحاجة إلى ما يسمى بالتربية الانفعالية للأبناء (Salovey & Mayer,1995,205).

ويرى جولمان (Goleman, 1995) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا، وتنقسم الكفاءة الانفعالية إلى الكفاءة الشخصية Intrapersonal، والكفاءة الاجتماعية Interpersonal . وأن الذكاء المعرفي يسهم على

أحسن تقدير بنسبة محدودة من عوامل النجاح في الحياة، وأن للذكاء الانفعالي دوراً أكبر في نجاح الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي.

وأضاف جولمان (Goleman, 1995) أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية.

وأن العديد من العلماء العاملين في مجال الذكاء الانفعالي يشيرون بأن من أهم خصائصه التي يختلف فيها عن الذكاء المعرفي، أنه يمكن زيادته وترقيته بالممارسة والتدريب وورش العمل (رزق الله،2003 ،71).

وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الطلبة الموهوبين في مدارس المتفوقين والمدارس للعاديين حسب متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

- أكد عدد من العلماء مثل (جاردنر، 1983 – جولمان، 2000 – شابيرو، 2001- سالوفي ومايير، 1990، بار-أون، 1988) على أهمية تمتع الشخص بقدر عال من الذكاء الانفعالي، من أجل تمكنه من الحياة بمستوى معقول من الصحة النفسية. لا شك أن مفتاح السعادة العاطفية يكمن في ضبط الانفعالات المزعجة بصورة دائمة، هذا لأن التطرف المتزايد والمكثف في العواطف لفترة طويلة يؤدي إلى تقويض استقرار الفرد (جولمان، 2000، ص:78). كما أكدت الدراسات أعلاه على وجود ارتباط ضعيف بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي، وأن الذكاء العام لا يحدد مستوى سعادة الشخص في حياته المقبلة بدرجة دقيقة، بينما يتناول الذكاء الانفعالي

مهارات الفرد الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى المعرفية. ولا شك أن هذه الرؤية التعددية للذكاء تقدم صورة أكثر ثراء لقدرة الفرد وإمكانات نجاحه أكثر من معيار الذكاء (IQ)، (جولمان،2000، ص:62) عن (رزق الله، 2006ن ص:7).

- إعادة النظر في محكات الكشف عن الموهوبين التي تقتصر على الجوانب الأكاديمية بشكل عام.
- يعد الذكاء الانفعالي مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنةً بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح بالحياة الدراسية والأكاديمية. وهذا ما أكده جولمان (Goleman, 1995, 43) بأن الذكاء الأكاديمي (Academic Intelligence) له نصيب قليل من الإسهام في التعامل مع الحياة الانفعالية (Emotional life) للفرد مقارنة بالذكاء الانفعالي.
- الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة مهارات يمكن تعديلها من خلال التربية، فالدراسة تساعد على تحديد هذه المهارات وجعلها قابلة للقياس الكمي والموضوعي، ومحاولة اقتراح مناهج خاصة بالذكاء الانفعالي، وذلك لتنمية الذكاء الانفعالي في عدد كبير من البيئات كالتعليم ومواقع العمل.
- تطوير برامج تدريب الوالدين على أساليب التعامل التي تنمي الذكاء الانفعالي.
- تطوير برامج تدرب المعلمين بحيث تشمل بعض مكونات الذكاء الانفعالي..
- يعد الكشف عن الذكاء الانفعالي وارتباطه بالتحصيل الدراسي لكل من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين من المواضيع الحديثة، ومن الملاحظ وجود نقص في الدراسات المحلية والعربية على حد سواء، وحتى في الدراسات الأجنبية، بالرغم من سبقها في ظهور المفهوم والأبحاث المرتبطة به. هذا النقص يطول الدراسات العربية لأدبيات مفهوم الذكاء الانفعالي، مجال التحصيل الدراسي ومجال التفوق على حد علم الباحثة .

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين.
- الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين.
- الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الذكور العاديين.
- الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الإناث العاديات.
- الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الذكور المتفوقين.
- الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الإناث المتفوقات.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الذكور العاديين.

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الإناث العاديات.

الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الذكور -المتفوقين .

الفرضية السادسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الإناث المتفوقات.

التعريفات النظرية والإجرائية:

الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence):

يعرف بار-أون الذكاء الانفعالي أنه منظومة من القدرات الانفعالية والشخصية والاجتماعية، تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة (Bar-On ,2001,p:33).

ويتمثل الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بمجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بار- أون المطور للشباب، والتي تضم الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الشخصية، التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام، التعبير الإيجابي.

1- الكفاءة الاجتماعية: Interpersonal Competence

وتشمل التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقات بين الشخصية. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار-أون الفرعي للكفاءة الاجتماعية ويتكون من 6 فقرات.

2- الكفاءة الشخصية: Intrapersonal Competence

وتشمل تقدير الذات، والوعي الذاتي الانفعالي، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار-أون الفرعي للكفاءة الشخصية ويتكون من 12 فقرة.

3-التكيف Adaptability :

وتشمل إدراك الواقع، المرونة، حل المشكلات. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار-أون الفرعي للتكيف، ويتكون من 10 فقرات.

4- إدارة الضغوط Stress Management :

وتشمل تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار-أون الفرعي لإدارة الضغوط، ويتكون من 12 فقرة.

5- المزاج العام General Mood :

ويشمل التفاؤل والسعادة، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار-أون الفرعي للمزاج العام، ويتكون من 14 فقرة.

6-الانطباع الإيجابي Positive Impression :

قدرة الفرد على بذل الجهد لخلق الانطباع الذاتي الإيجابي العالي، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار-أون الفرعي للانطباع الإيجابي، ويتكون من 6 فقرات.

التحصيل الدراسي: هو ما يحققه الطلاب من درجات في المواد والموضوعات الدراسية، وما يحصلون عليه من اختبارات. والتحصيل الدراسي في الدراسة الحالية هو محصلة مجموع درجات الطلبة للفصلين الأول والثاني في جميع المواد الدراسية، أو ما يسمى بالمعدل العام لنهاية السنة الدراسية، وذلك للعام نفسه، حيث حصلت الباحثة على كشوف بأسماء الطلبة ومعدلات تحصيلهم المدرسية للعام الدراسي (2007).

-**الطلبة المتفوقون**: يعرّف آل شارع (2002) التلميذ الموهوب بأنه التلميذ الذي لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من

المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية (أنديجاني، 2005).

ويتمثل التعريف الإجرائي للطلبة المتفوقين في الدراسة بطلبة الصف الأول الثانوي، والمتواجدين في مدرسة المتفوقين بمدينة دمشق، والذين تم اختيارهم بناءً على عدة محكات منها درجة التفوق في التحصيل، وهي حصول الطالب على (85%) من مجموع الدرجات الكلية في الشهادة الإعدادية، وبناء على اختبار مركزي مُعد من قبل المتخصصين في وزارة التربية لقياس معلومات الطالب بمجالات مختلفة تعبر عن مستوى القدرات العقلية العامة.

-**الطلبة العاديون**: هم الطلبة العاديون الذين يواظبون في المدارس العامة، ويخضعون لشروط وتعليمات وزارة التربية. و يتمثل الطلبة العاديون في هذه الدارسة من طلبة الأول الثانوي لعينة من مدارس مدينة دمشق العامة.

الخلفية النظرية للدراسة والدراسات السابقة:

الذكاء الانفعالي:

من خلال دراسة تعريفات الذكاء الانفعالي، يقول عثمان (2001) إنه يمكن تقسيمها إلى قسمين: القسم الأول يعرف بالذكاء الانفعالي، وبأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم فيها، وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل في المواقف الحياتية، ويندرج في هذا القسم ما تناوله ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2002.) التعريف القاموسي للانفعالEmotion بأنه حالة شعورية عاطفية تشير إلى البهجة أو الحزن أو الخوف أو الحقد أو ما شابه ذلك. وتتكون عندما يمر الفرد بخبرة ما،

وتتمايز عن المعرفة والحالة الإرادية من الشعور، وأن الذكاء Intelligence مجموعة القدرات الإدراكية المعرفية التي تسمح لنا باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات. أما الذكاء الانفعالي Emotional intelligence هو دمج مكونين الانفعال والذكاء، ويعرفه (Mayer & Salovey, 1997,4) بأنه القدرة على إدراك معنى المشاعر والانفعالات، والعمل على استخدامها كمساعدان للتفكير وفهم الانفعالات في علاقات الفرد مع الآخرين. وامتلاك المعرفة الانفعالية لتعكس انفعالات ووجدانيات منظمة تشير إلى نمو الجوانب العقلية والانفعالية.

أي أن نموذج القدرة للذكاء الانفعالي هذا استخدام لينبه إلى الدور الكبير الذي يلعبه النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات البشرية، ولتحدي المداخل التقليدية في مجال الانفعالات، والتي تشير إلى أن الانفعالات معيقة للنشاط المعرفي، وأن الانفعالات والذكاء مجالان منفصلان (Salovey , Woolery, Mayer, 2001.P,279)، وقد نظر الباحثان إلى أن الانفعالات بكل أنواعها بوصفها مساهمة بشكل كامن في التفكير أكثر من أنها غير عقلانية.

فنموذج القدرة للذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات العقلية. والذي ينشأ نتيجة تكامل النظام المعرفي والنظام الانفعالي. إذ يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات بينما يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية. (خرنوب،2003).

أما القسم الآخر فيعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، اللازمة للنجاح المهني في الحياة. حيث يندرج في هذا القسم تعريف جولمان 1995 للذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك، فهمه لذاته، وكيفية إدراكها لمساعدته في حل المشكلات من أجل حياة ناجحة وفعالة (Goleman, 1995).

وحدد جولمان المكونات والعناصر التي تشكل الذكاء الانفعالي كما يلي:

(ضبط الـــذاتSelf –Control)، والدافعيـــة(Motivation)، والتعـــاطف(Empathy)، والمهارة الاجتماعية (Social skill)، والوعي الذاتي(self-awareness).

ويوصف الذكاء الانفعالي باعتباره أحد الاستطاعات، أو الكفاءات، أو المهارات التـــي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التوافق مـــع مطالـــب ومهـــام الحيـــاة العامـــة وضغوطها. فالذكاء الانفعالي هو مهارات ولباقات التعامل في الشارع، وفي العمـــل، وفي كل مناشط الحياة، ويعكس قدرة الفرد على التعامل بنجاح مـــع الآخـــرين علـــى اختلاف مشاعرهم وبيئاتهم الاجتماعية، والتعامل بنجاح مع ضغوط تلك العلاقات، وأن يكون له القدرة الجيدة في التأثير الإيجابي عليهم، ويكونوا هم بوجه عام سعداء بتلـــك العلاقات (Bar-on, 2002, 2).

ويرى جولمان 1995 أن كلاً من الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي ليـــسا متعارضـــين، ولكنهما منفصلان وكل فرد لديه مقدار معين في كليهما. ومن النادر أن تجد شخـــصاً لديه درجة عالية في أحدهما، ومنخفضة في الآخر(دانيال جولمان، 1995).

كما لاحظ جولمان أنه في أفضل الأحوال أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنحو 20% في العوامل المحددة للنجاح في الحياة. مما يدع 80% للعوامل الأخـــرى، وأن البيانـــات المتوافرة تدل على أنه قد يكون الذكاء الانفعالي بقوة الذكاء المعرفي نفـــسه وأحيانـــاً أكثر قوة (Mayer, Saloveym, Caruso, 2000(b) 402-403).

وأكدّ أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالذكاء العام بدرجة من الأدنى إلى المتوســـط، لكنـــه يتميز عنه ليمثل ذكاءً مختلفاً وجديداً وفريداً (خرنوب، 2003، ص:11). إذ لا يمكـــن اعتبار الذكاء الانفعالي نوعاً مميزاً من أنواع الذكاء إذا حقق إحدى الحالتين: أولهمـــا أن يرتبط ارتباطاً مرتفعاً بالذكاء العقلي العام، لأنه في هذه الحالة يعتبر غير مـــستقل عنه. وثانيهما ألا يرتبط على الإطلاق بالذكاء العقلي العام، فعندما يكون مختلفاً عنـــه،

ولا يمكن اعتباره نوًعا من أنواع الذكاء. أما في حال وجود ارتباط جزئي بين الـذكاء الانفعالي والذكاء العقلي العام، فعندها يمكن اعتبار الذكاء الانفعالي نوعاً مـن أنـواع الذكاء. (رزق الله،2006،43).

بالرغم من التباين الظاهري في وجهات النظر، حول علاقة الذكاء الانفعالي بالـذكاء العقلي المعرفي، إلا أنه من المؤكد أن كلا النوعين من الذكاء مطلـوب فـي تحقيـق النجاح الأكاديمي والتحصيل المرتفع .

ويرى كلارك وريد Clark&reed,2000 أن مستوى الذكاء الانفعالي يستخدم في تقيـيم الفروق بين الأفراد في مجالات التخطيط، والمعرفة والتحصيل، ولتوضيح الفروق بين الأفراد في النجاح في الحياة، وليس كمقياس نوعي للـذكاء التقليـدي (سـيد، 2005، ص2-4).

نخلص مما سبق، أن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي العقلي العام، ليسا متعارضين، بل هناك علاقة متلازمة، ولكنها محدودة بين الجانبين، مما يؤكد على كـون الـذكاء الانفعالي نوعاً من أنواع الذكاء. وأن اختلاف نتائج الأبحاث التي تناولت تلك العلاقـة بالدراسة، يعود بالدرجة الأولى إلى اختلاف المقاييس المعدة وفق أحد نموذجي الذكاء الانفعالي (نموذج القدرات أو النموذج المختلط).

وأخيراً إن الضعف في مهارات الذكاء الانفعالي، يعيق أداء العقل جزئياً أو كلياً كعـدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والتحكم بها، في حين أن امتلاك زمام الأمور، وفهم الانفعالات الذاتية والتحكم بها، والتواصـل الإيجـابي، والـضبط الذاتي، والقدرة على حل المشكلات، والتفاؤل بالرغم من المعوقات، كلها أمور تيـسر الأداء العقلي وتمكنه من العمل بأقصى طاقاته الإبداعية. (رزق الله،2006،44).

الموهبة والتفوق:

يرى جروان من خلال مراجعته لكثير مما كتب في موضوع الموهبة والتفوق في المراجع العربية أن هناك حالة خلط هلامية في تعريف مفهومي الموهبة والتفوق. وقد تغير التعريف عبر السنين من الاتجاه الذي يسوي بين الموهبة والتفوق ونسبة الذكاء المرتفع Terman, 1925 إلى الاتجاهات التي ترى الموهبة والتفوق مفهومان مختلفان مركبان من عناصر عقلية وغير عقلية Tannenbaun,1983. في (جروان، 2002، 47).

وأنّ الأبعاد التي ينطوي عليها تعريف الموهبة والتفوق يمكن تصنيفها على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها.

التعريفات الكمية:

وهي تعريفات تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرات العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعيNormal distribution curve، والذي يمكن ترجمته مئينات أو نسب مئوية أو أعداد. وأن تعريف الموهبة أو التفوق هو تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية. وأن تيرمان قد اتخذ نسبة الذكاء 140 حداً فاصلاً cut off point للموهبة والتفوق، وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربين في دراسات وبرامج كثيرة مع الفارق في نقطة القطع التي وصفوها كحد فاصل بين الموهوب أو المتفوق وغير الموهوب أو المتفوق. (جروان، 2002، 51-50).

وفي عام (marland,1972) قدم مارلاند تقريره إلى الكونغرس الأمريكي تعريف التلاميذ الموهوبين أنهم القادرون على الأداء بدرجة مرتفعة في مجال واحد أو أكثر من بين المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرة على التفكير الابتكاري والإنتاج، والقدرة على القيادة والريادة، والقدرة في الفنون البصرية أو الأدائية، والقدرة النفسية الحركية.

ويرى اليماني وفخرو (1997,191)عدم جدوى اختبارات الذكاء والقدرات العقلية وكفايتها في تحديدها للموهوبين والمتفوقين. وحصول الفرد على معدل مرتفع في اختبار الذكاء لا يعني أن لديه موهبة وقدرات ابتكارية لأن الارتباط بين الذكاء والموهبة ضعيف.

التعريف بالخصائص السلوكية:

الموهوبون والمتفوقون يظهرون أنماطاً من السمات أو السلوك تميزهم من غيرهم، ومن أبرز السمات للموهوبون والمتفوقون حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة. ورأى بعض الباحثين أن السمات السلوكية تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على الموهوبين والمتفوقين وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يستخدمها أشخاص يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لوجود السمة أو عدم وجودها تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما.

ومن التعريفات تعريف(در،durr) الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول والتعبير في الاتصال والتخطيط، التعلم الدافعية، الإبداعية، القيادية، البراعة الفنية.

ومن أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المختلفة المقاييس العشر التي طورها رينزولي وآخرون، وقد شملت هذه المقاييس السمات التالية: الموسيقى، المسرح، دقة الاتصال (Renzullie,et al,1976). في (جروان، 2002، 53-54).

التعريف المرتبط بحاجات المجتمع وقيمه:

وينطوي على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. وأن هذه التعريفات تتأثر بمحددات الزمان والمكان، ويعرف ويتي (Witty) الطفل الموهوب والمتفوق هو الذي يكون أداؤه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني.

التعريفات التربوية:

وهي جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عدة.

يعرّف جالجر Gallagher الموهبة والتفوق في كتابه تعليم الطفل الموهوب 1985 أنّهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي، بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً.

وأن القدرة على أداء رفيع المستوى كما يراها جالجر هم الأطفال الذين يظهرون تحصيلاً متميزاً أو قدرة كامنة في أي من المجالات التالية / القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة القيادية، التفكير الإبداعي أو المنتج، الفنون البصرية والأدائية، القدرة النفس حركية. (جروان، 2002، 59).

التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين على أساس أنه يعد أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد. ومن

مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة. (أبو هاشم،2003 ،41).

ويشير رالف كالو(1985) إلى أن الولايات المتحدة كانت أكثر بلاد العالم استخداماً لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين، وذلك باستخدام السجلات المدرسية، وأن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشراً سهلاً للكشف عن التلاميذ المتفوقين الذين سجلوا نجاحاً دراسياً ممتازاً كتعبير عن هذا التفوق، إلا أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين لا يحققون نجاحاً بارزاً في التحصيل الدراسي، وهذه الفئة أصبحت ظاهرة متكررة ومؤكدة في كثير من الدراسات.

(المعايضة والبواليز، 2004، 27).

لا بد في حال استخدام محك التحصيل الدراسي، على المتفوقين عقلياً، من الانتباه إلى ضرورة استخدام وسائل أخرى للكشف عن المتفوقين عقلياً الذين لم يسجلوا إنجازاً طيباً في مجال التحصيل الدراسي، نتيجة بعض العوامل الشخصية أو الدافعية أو البيئية، وذلك لمساعدتهم كي يستطيعوا التعبير عن طاقاتهم العقلية بصورة سرية.

وقد أشارت بريكنل في نتائج دراستها إلى أن هناك عوامل متشابكة أدت إلى ضعف الإنجاز عند الطلبة المتفوقين، منها توتر العلاقات العائلية، وعدم وجود نظام ثابت، ونقص في الفرص التي تتيح الاستقلال وتكوين علاقات اجتماعية.

كما أن هناك اتجاهات والدية غير سوية نحو العمل المدرسي حيث كانت توقعات الآباء إما متدنية جداً أو مرتفعة جداً. كما أن المؤثرات الثقافية في المنزل كانت أدنى من المتوسط عند حوالي 20% من أفراد المجموعة.

وأن اعتماد محك التحصيل يقتضي استخدام اختبارات تحصيل مقننة، أو الاعتماد على السجل المدرسي للطالب. ولكن لا بد أن يسجل هذا السجل تفوق الطالب المستمر في

التحصيل، لأن هذه الاستمرارية بحد ذاتها هي المؤشر أو المنبئ الأساسي الذي يدل على تفوق الطالب عقلياً. (المعايضة والبواليز، 2004، 3).

على الرغم من تميز اختبارات التحصيل بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة. ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج. وإذا توافرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في نهاية مراحل دراسية معينة، فإنه يمكن استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين (جروان، 1999،172). ولكن لم تحدد قيمة ثابتة أو درجة فاصلة واحدة يعتمد عليها في جميع البحوث والدراسات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، فقد امتدت النسبة المئوية بين (85%-90%). أو يكون ضمن أفضل مجموعة عليا في مستوى التحصيل الدراسي، ومدى هذه المجموعة يتراوح ما بين(5%-30%).

ويرى أبو هاشم أنه يجب أن تؤخذ نتائج الاختبارات التحصيلية بحذر عند استخدامها كأحد المحكات لتحديد الموهوبين والمتفوقين. وعدم الاعتماد عليها كلياً بل ننظر إليها على أنها واحدة من المحكات المختلفة التي تتم وفقاً لها عملية التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم. (أبو هاشم، 2003، 43).

في دراسة مارلاند (1972) تم فيها استفتاء 204 من الخبراء في تعليم الموهوبين عن أهم الطرق التي تستخدم في التعرف على الموهوبين، والكشف عنهم، والتي يوصون بأهمية استخدامها جاء التحصيل الدراسي بالدرجة الثانية بعد اختبار الذكاء الفردي، وحصل على 78% من أراء الخبراء.

إلا أن التحصيل الدراسي ترد عليه كثير من المآخذ والسلبيات تحد من قيمته كمؤشر على الموهبة، وتجعله غير صالح عندما يستخدم كوسيلة وحيدة للتعرف على الموهوبين.

1- لا يقيس التحصيل الدراسي في الغالب إلا جانب القدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات.

2- الامتحانات المدرسية هي وسيلة تقويم للتحصيل الدراسي منخفضة الصدق والثبات.

3- عدم تحقيق المتفوقين تفوقاً في التحصيل الدراسي بسبب أن التحصيل الدراسي مبني على مستوى غالبية التلاميذ العاديين، وبذلك لا يتحدى قدرات الموهوبين، وتظهر ظاهرة التلميذ المنخفض التحصيل.

4- العوامل الشخصية للتلميذ مثل وضعه الأسري والاجتماعي، والاقتصادي التي تؤثر على مستوى تحصيله بالرغم من امتلاكه الاستعدادات والقدرات.

(آل شارع وآخرون، 2000، 31-32).

الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين:

تكشف الدراسات النفسية عن أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بسمات محددة سواءً من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية. ولذلك اتفق الباحثون في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف عليهم، واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة (جروان، 1999، 123). وأهم الخصائص التي يتميز بها الموهوبون والمتفوقون:

(أ) خصائص عقلية:

يتميز الأفراد الموهوبون والمتفوقون بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من عمرهم. إلا أن الموهوبين والمتفوقين ليسوا مجتمعاً متجانساً. ولن يتوقع أن يظهر كل الموهوبين والمتفوقين الخصائص نفسها أو السمات العقلية

المعرفية. بل يظهرون مدى شاسعاً من الفروق الفردية. وليس هناك خاصية واحدة تمثل الموهبة والتفوق بشكل قاطع، وكلما ازدادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد، ازدادت درجة تفرده عن غيره. وأن الخصائص العقلية المعرفية ليست ثابتة أو جامدة، ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع البيئة بدرجات متفاوتة. ولذلك ليست خصائص الموهوبين والمتفوقين جميعها إيجابية، فهناك العديد من الخصائص التي يعدها المجتمع سلبية أو غير مرغوب فيها (معاجيني، 1996 ، 69) .

إن أهم صفة عقلية يتميز بها الموهوبون والمتفوقون هي أن معدلات ذكائهم تعادل معدلات ذكاء من يكبرهم سناً بعام أو أكثر، أي أن عمرهم العقلي يفوق عمرهم الزمني، وأن لديهم تقدم في اللغة والتفكير يعكس تمتعهم بقاعدة من المعارف والمفردات المتنامية، وهذا يعني وجود قدرات عقلية وقدرة على التجريد متطورة بمقدار يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيدة (زحلوق، 1998، 136)، وتذكر ريم وديفيز(Davis & Rimm, 1989) أن عمليات التفكير عند الأطفال المتفوقين تتصف بالسرعة والمنطقية مقارنةً بالأطفال العاديين.

ويلخص ويب (Webb,1989) الخصائص العقلية للمتفوقين أنهم يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، والاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات وسرعة تعلم المهارات الأساسية، وحب واضح للاستطلاع وإجراء التجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأشياء والأفكار بطريقة غير مألوفة، كما أن بديهتهم حاضرة.

(سليمان وأبو هاشم، 2005، 74).

(ب) خصائص اجتماعية:

إن من أهم الصفات الاجتماعية التي يتميز بها الأطفال المتفوقون والموهوبون هي قدرتهم القيادية في المدرسة وخارجها، فهم قادرون على قيادة أقرانهم، وبمقدورهم حل

المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين، وإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤهم.

كما أنهم محبوبون من أقرانهم. والميل إلى المبادرة للمشاركة، والاستعداد لبذل الجهد وتقديم المساعدة للآخرين، والقدرة على تكوين الصداقات. والتمتع بسمات مقبولة اجتماعياً، وأنه طموح، يعتز بنفسه، ويثق بها، ويملك القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه، وأنه يتقبل الاقتراحات والنقد من الآخرين دون أن يؤثر ذلك في استعداداته، وأنه يميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة، وأن تفاعلاته الاجتماعية واسعة وشاملة، لأنه يندمج سريعاً في الجماعات (أبو علام وشريف، 1989، 171).

(ج) خصائص انفعالية:

من الخصائص الانفعالية التي تميز الموهوبين والمتفوقين عن غيرهم أنهم متوافقون اجتماعياً ومستقرون انفعالياً، عموماً، يمكن القول إنهم يتميزون بضبط النفس والسيطرة والتحمل، والثبات الانفعالي، والقيادة، والاكتفاء الذاتي، والمرح والفكاهة، والميل إلى المخاطرة والإقدام، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

وتتفق نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الموهبة والتفوق على أن معظم الأفراد الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار وجداني أو انفعالي، واستقلالية ذاتية. وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من زملائهم العاديين

(جروان، 1999، 136).

إن الواضح في النمو الانفعالي للأطفال الموهوبين حساسيتهم الانفعالية، وشدتها أحياناً تكون ظاهرة، وأحياناً تكون غير ظاهرة (gallghen,1985)، وأن الأطفال الموهوبين طريقتهم الفريدة في الإدراك وفهم أكثر قدرة على الإدراك المجرد، ويصلون إلى النتائج المتطورة في عمر أبكر. وهم غالباً منعزلون، ولكن الجمع بين الإدراك الفريد

والعزلة يسبب فراغاً عاطفياً لدى الأطفال الموهوبين، لأن النمو الانفعالي يتطور من خلال التفاعل مع الآخرين والى حدٍ ما فإن الميول المتعددة تعزز الشعور بالوحدة لأغلبية الأطفال الموهوبين، فتمنحهم الفرصة لتنمية مواهبهم، والتركيز على غاياتهم كما يشاؤون، وكما يجب من أجل التفوق (Freedman& Jensen, 1999) في (الجندي، 2006، 18).

إن الخصائص الانفعالية هي تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، ويشمل ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية.

وأن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي للطالب، لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل في النمو الانفعالي الذي ليس له مكان في المنهج المدرسي. ويضيف جروان (2004) أن الباحثين قد أوردوا عدداً من الخصائص الانفعالية أهمها: النضج الأخلاقي، القيادة، الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية، الكمالية وحس الدعابة. (الجندي، 2006، 19).

إن الخصائص المعرفية والانفعالية تميز الأطفال الموهوبين منذ البداية، ولكن من المحتمل أن ترافقها مشكلات من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم كالأهل والمدرسة والأقران. فتؤدي إلى نماذج متنوعة من السلوكيات والمشاكل لدى الموهوبين.

وقد أورد ويب(Webb,1994) أمثلة متعددة لهذه النماذج السلوكية على النحو الآتي:

1- النمو غير المتوازن: قد يعاني بعض الموهوبين من الإحباط الناتج عن عدم تجاوب قدراتهم الحركية مع خيالهم الواسع.

2- اجتناب المخاطر: معاناة بعض الموهوبين من قصور في الإنتاج نتيجة قدرتهم في إدراك المشكلات التي يمكن أن تواجههم، والإناث الموهوبات أكثر عرضة من

الذكور في اجتناب المخاطر نتيجة قدرتهم على إدراك خطر العلاقات الاجتماعية، لأنها تتعارض مع توجيهاتهن السلوكية أو ثقافة المجتمع.

3- النقد الذاتي الزائد: الأطفال الموهوبون لديهم مستوى عال من الاستنتاج الفكري والإدراك الذاتي بقدراتهم مما يجعلهم يتعرضون للنقد الذاتي عند تقاعسهم في عملهم.

4- المثالية: يسعى الموهوبون وراء المثالية مما يؤدي إلى التوقعات العالية لأنفسهم بطريقة غير واقعية ، قد تقودهم إلى الفشل حتى لو كانت ذات مستوى عالٍ بنظر الآخرين.

5- الانعزال: يواجه بعض الأطفال الموهوبين مشكلات في الانسحاب الاجتماعي. وذلك بسبب قدراتهم العقلية المرتفعة، والفروق في التفكير بينهم وبين العاديين. كما أن التسارع في النمو المعرفي يكون أكثر منه في النمو الانفعالي.

6- تعدد الإمكانات لدى الأطفال الموهوبين: غالباً العديد من الإمكانات التي تسبب لهم الحيرة والتوتر في اتخاذ قرار المهنة، بالإضافة إلى خلق المشكلات لأسرهم .

7- الاكتئاب: يشعر الطفل الموهوب أحياناً بالغضب من نفسه، أو من وصفه، وهذا يؤدي إلى تدني إنجازاته العلمية ويشعر بالاكتئاب.

وهناك مشكلات أخرى مثل عدم فهم الأسرة والمدرسة والإقران للطفل الموهوب فيتسببون ببعض المشاكل .

مثل تصنيفهم حسب العمر في المدرسة، مما يؤدي إلى الاستياء والملل من الخبرات الأكاديمية والأنشطة العادية غير الفعالة أو التوقعات العالية من قبل الآباء والمدرسين لتحصيل الموهوبين تجعلهم يتكلون عليهم بالدروس والأنشطة والعمل الإضافي دون مراعاة للوقت اللازم للجانب الاجتماعي والانفعالي، إلى جانب أن سماتهم التي

يتمتعون بها تشعرهم بالاختلاف عن أقرانهم. مما يؤثر سلباً على علاقاتهم مع الآخرين. أما في مجال علاقات الأسرة، فإن عدم خبرة الأسرة برعاية الطفل الموهوب بشكل مناسب يؤدي إلى حدوث المشكلات العديدة. وبذلك تؤثر الأسرة في نمو الكفاءة الاجتماعية أو الانفعالية لديه. وتقول روسن(Rosen, 1998) إن الذكاء العام لا يحقق السعادة والنجاح في حياة الأطفال الموهوبين. وتؤكد أهمية الاهتمام بالذكاء الانفعالي إلى جانب الذكاء العام، وأن الأطفال الموهوبين هم أكثر تعرضاً للمشكلات الانفعالية من الأطفال العاديين. (الجندي، 2006، 18-21).

الدراسات السابقة:

- دراسة مايير وآخرون (Mayer , et al. ,1990):

استهدفت تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته، ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المستوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب. وتم ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (139) طالباً جامعياً، طلب منهم تقدير حالتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار. وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

- دراسة نيوسام وكاتانو (Newsame ,S;Day.AL.& Catan , V.M, 2000) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: قياس القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي.

وهدفها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً، و(118) طالبة من الدراسة الجامعية طبقت:

أ- قائمة الذكاء الانفعالي إعداد بار-أون.

ب- اختبار القدرة المعرفية إعداد وندرليك (Wonderlik).

وأشارت النتائج إلى أنه توجد معاملات ارتباط ضعيفة بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية مقداره (0,08)، والتحصيل الدراسي مقداره(0,01). وهما غير دالين إحصائياً، مما يؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي.

- **دراسة فوقية راضي(2001)**:

استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الابتكاري لدى (289) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين، بتطبيقها لمقاييس لهذه المتغيرات الثلاثة: أ- اختبار الذكاء الانفعالي، ب- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري.

وتوصلت إلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث عند مستوى (0,05) لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث.
- وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0,01) بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

- دراسة مارثا وجورج (Martha & George , 2001):

والتي استهدفت الكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الانفعالي لدى (319) طالباً وطالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك. وتم استخدام قائمة جرد تدعى قائمة جرد الذكاء الانفعالي المعدّلة(Tapia & Burry – Stuck, 1998):لقياس أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة المشاعر، تدبير العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس). وأشارت النتائج:

- دلت البيانات الإحصائية على وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الانفعالي (تدبر العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس، التعاطف وإدارة المشاعر).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس والتحصيل الدراسي لصالح الإناث.

-دراسة ستوتليمر (Stottlemyer.B.G,2002):

عنوان الدراسة: فحص الذكاء الانفعالي في علاقته بالإنجاز وتطبيقاته التربوية.

وهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب من المرحلة الثانوية من مدارس شمال تكساس وأدوات الدراسة:

أ-قائمة الذكاء الانفعالي (EQ-1) (Bar – on , 1997).

ب-تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي.

-دراسة أوكونر وريموند (Oconnor , Raymond, 2003):

استهدفت هذه الدراسة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال استخدام اختبار ماير وسالوفي وكارسو للذكاء الانفعالي، كقياس قائم على القدرات Mayer, Salovey, Caruso، واختبار بار-أون للذكاء الانفعالي كقياس قائم على التقدير الذاتي Bar-on Emotional Quotient inventory.

وأشارت النتائج:

- الذكاء الانفعالي ليس متنبئاً قوياً بالتحصيل الأكاديمي بصرف النظر عن الأداة المستخدمة في قياسه.
- أشار اختبار الصدق التلازمي إلى أن اختبار ماير وسالوفي يرتبط بقوة بالقدرة المعرفية، وقلما يرتبط بأبعاد الشخصية.
- وأن اختبار بار-أون يرتبط بقوة بأبعاد الشخصية، ويفشل بالارتباط بالقدرة المعرفية.

- دراسة باركر(Parker, 2004):

هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي. حيث طبق بار-أون الذكاء الانفعالي بصورته المختصرة (Bar-on, E Q –i: short) على عينة من (372) طالباً في جامعة أنتاريو (Ontario)، في الشهر الأول من السنة الدراسية الأولى. ثم قورنت السجلات الأكاديمية للطلاب في نهاية السنة الدراسية في ضوء مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي المختصر. وكانت النتائج:

- النجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي، فالطلاب الذين تجاوزت معدلاتهم التراكمية 80% أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات المقياس من أولئك الذين تبلغ معدلاتهم 59% فما دون.

-دراسة كلاهان وآخرون (Callahan et al, 2004).

دراسة بعنوان النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال الموهوبين.

هدفت إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية والانفعالية عند الموهوبين المراهقين، وأثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (457) مراهقاً موهوباً. ودراسة معمقة لإحدى الأسر في محاولتها للتعامل مع القضايا ذات العلاقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي لموهوب مراهق ذكر. وكشفت النتائج:

- ظهور ضعف في مهارة التكيف لدى الموهوبين، وأوصت الدراسة أن على الأهل والمدارس مراعاة آليات التكيف لمساعدة الأطفال الموهوبين والمراهقين لتنمية مهارات التكيف الاجتماعي والانفعالي.

- دراسة ويتز وسكي وآخرين (Woitase wski, et al, 2004):

بعنوان مساهمة الذكاء الانفعالي في النجاح الاجتماعي والأكاديمي للمراهقين الموهوبين.

وهدفت إلى قياس الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة حسب نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) للكشف عن درجة مساهمته في النجاح الاجتماعي والأكاديمي عند المراهقين الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً وطالبة من المراهقين الموهوبين من الصف الحادي عشر والثاني عشر الملتحقين بمدرسة ثانوية بالوسط الغربي من الولايات المتحدة، تراوحت أعمارهم من (15-18) سنة، وتم استخدام مقياس Multifactor Emotional Intelligence –Scale- Adolescent version (MEIS-A).

الذي طوّر من قبل ماير وسالوفي وكارسو (1996) لقياس الذكاء الانفعالي، ونظام التقييم السلوكي Behavior Assessment System for children (BASC) Raynolds & Komphous, 1992) لقياس البعد الاجتماعي. كما تم استخدام

Test of Cognitive Skills/second Edition (TCS/2)(1993) لقياس البعد الأكاديمي.

كشفت النتائج بأن الذكاء الانفعالي ليس له مساهمة ذات قيمة بالنسبة للنجاح الاجتماعي والأكاديمي لهؤلاء المراهقين الموهوبين.

- **دراسة غادة الجندي(2006)**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي على عينة (420) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين 15-17سنة حيث طبقت مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي وكشفت النتائج عن :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط والعلاقة الكلية لمجموع الأبعاد الأربعة الأولى وبعدي المزاج العام والانطباع الإيجابي، وذلك لصالح الطلبة الموهوبين.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لجميع أفراد عينة الطلبة الموهوبين باستثناء بعد إدارة الضغوط.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين الذكور باستثناء بعد إدارة الضغوط والمزاج العام.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين من الإناث.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

حدود الدراسة:

- حدود زمانية: تم تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2006-2007.

- حدود مكانية: عينة من مدارس مدينة دمشق للعاديين والمتفوقين.

- حدود بشرية: وهم الطلبة الذين تم تطبيق الدراسة عليهم، وكان عددهم 293 طالباً وطالبة.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي المتواجدين في المدارس العامة لمدينة دمشق، ويخضعون لشروط وتعليمات وزارة التربية، إضافةً إلى طلبة مدرسة المتفوقين في مدينة دمشق.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة مؤلفة من 47 طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق لدراسة صدق وثبات المقياس، وتكونت عينة الدراسة من 246 طالباً وطالبة من مجموع طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية للعاديين والمتفوقين في مدينة دمشق للعام الدراسي 2006-2007. وقد اعتمدت الباحثة العينة العشوائية العنقودية في بحثها لعينة طلاب مدارس العاديين الحكومية؛ حيث جرى اختيار المدارس بصورة عشوائية بعد تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية

تمثل الجهات الخمس، ثم اختيرت مدرسة من كل منطقة جغرافية وبطريقة عشوائية، ثم اختيرت شعبة واحدة من الصف الأول الثانوي من كل مدرسة وبشكل عشوائي، البالغ عددهم 161 طالباً وطالبة (101 ذكور و60 إناث) من الطلبة العاديين. وقد تم اختيار جميع طلاب الأول ثانوي الموجودين في مدرسة المتفوقين الوحيدة في مدينة دمشق، والبالغ عددهم 85 طالباً وطالبة (59 ذكور و26 إناث)، كما هو مبين في الجدول رقم /1/.

الجدول رقم /1/

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس / **نوع الطلبة**	ذكور	إناث	المجموع
الطلبة المتفوقون	59	26	85
الطلبة العاديون	101	60	161
المجموع	160	86	246

تصميم الدراسة:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الوقائع وتحليلها إحصائياً. حيث طبق بار-أون للذكاء الانفعالي على عينة الدراسة المؤلفة من مجموعتين مختلفتين. المجموعة الأولى من الطلبة المتفوقين في مدرسة المتفوقين الثانوية، والمجموعة الثانية من الطلبة العاديين في عينة من مدارس مدينة دمشق الثانوية. حيث تم الحصول على كشوف بأسماء الطلبة عينة الدراسة، ثم تم التطبيق الجمعي، وذلك بعد أن تم شرح فقرات المقياس المستخدم وطريقة الإجابة والغرض العلمي من هذا التطبيق. وتم الحصول على معدلات التحصيل المدرسية للطلاب عينة الدراسة للعام الدراسي (2007) وهي مجموع درجاتهم للفصلين الأول والثاني في المواد الدراسية جميعها (المعدل العام لنهاية السنة الدراسية 2007). وتمت مقارنة

درجات الذكاء الانفعالي على مقياس بار-أون بين مجموعة الذكور ومجموعة الإنـــاث من الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين .

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي، وهو مصمم لقياس الـــذكاء الانفعالي للطلبة من أعمار 7-18 سنة. ويتضمن مقياس بـــار-أون لقيـــاس الـــذكاء الانفعالي في صورته الأصلية (60) فقرة موزعة على ستة مقاييس فرعيـــة للأبعـــاد التالية (ملحق رقم 1).

1- مقياس الكفاءة الشخصية(Intrapersonal Scale) ويتألف من (6) فقـــرات أخـــذت الأرقام الآتية: 7-17-28-31-43-53.
2- مقياس الكفاءة الاجتماعية (Interpersonal Scale) ويتألف من (12) فقرة أخـــذت الأرقام الآتية:2-5-10-14-20-24-36-41-45-51-55-59.
3- مقياس إدارة الضغوط (Stress Management Scale) ويتألف مـــن (12) فقـــرة أخذت الأرقام الآتية: 3-6-11-15-21-26-35-39-46-49-54-58.
4- مقياس التكيف (Adaptability Scale) ويتألف من (10) فقرات أخـــذت الأرقـــام الآتية: 12-16-22-25-30-34-38-44-48-57.
5- مقياس المزاج العام (General Mood Scale) ويتألف مـــن (14) فقـــرة أخـــذت الأرقام الآتية:1-4-9-13-19-23-29-32-37-40-47-50-56-60.
6- مقياس الانطباع الايجابي (Positive Impression Scale) ويتألف من (6) فقـــرات أخذت الأرقام الآتية: 8-18-27-33-42-52.

بالإضافة إلى مقياس لتحديد مصداقية الطالب في اختيار الإجابات المناسبة له.

إعداد المقياس في صورته السورية:

- تم ذلك بعرض المقياس على عدد من أساتذة كلية التربيـــة فـــي الأقـــسام "التقـــويم والقياس وعلم النفس، والتربية الخاصة" للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين. وبنتيجة التحكيم لم يحتاج المقياس الى تعديل أي من بنوده .
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لحساب دلالات صدق وثبات المقياس للتأكد من صلاحيته.

إجراءات تصحيح المقياس:

يحتوي مقياس بار-أون على أربعة خيارات لكل فقرة، يختار منها الطالب / الطالبة ما يناسبه من الخيارات وهي كالتالي:

1) نادراً جداً ما ينطبق على. 2) نادراً ما ينطبق على. 3) أحياناً ينطبـــق علـــى. 4) غالباً ينطبق على.

بحيث تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي عند المفحـــوص، باستثناء أرقام الفقرات الآتية: 6-15-21-26-28-35-37-46-49-53-54-58. بحيث تصبح كالتالي:

(4- نادراً جداً ما ينطبق على. 3- نادراً ما ينطبق على. 2- أحياناً ينطبق على. 1- غالباً ما ينطبق على). وبذلك تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي عند المفحوص. انظر الملحق رقم (3) والملحق رقم (4).

وقد تراوحت الدرجات على كل بُعد بما يتناسب وعدد الفقرات، كما هو موضح فـــي الجدول/2/.

جدول رقم /2/

عدد فقرات ومدى الدرجات لكل بعد من أبعاد المقياس في صورته الأصلية

الأبعاد	عدد الفقرات	مدى الدرجات
الكفاية الشخصية	6	24-1
الكفاية الاجتماعية	12	48-1
التكيف	12	48-1
إدارة الضغوط	10	40-1
المزاج العام	14	56-1
الانطباع الايجابي	6	24-1

دلالات صدق المقياس وثباته:

أ- صدق المقياس:

تم فحص صدق المقياس بعددٍ من الطرق وهي:

1) صدق المحتوى Content Validity:

عرضت الباحثة الصورة الأردنية لمقياس بار أون الذي أعدته الجندي (2006) على لجنة تحكيم مكونة من سبعة من الأساتذة في جامعة دمشق، وطلبت الباحثة من لجنة التحكيم الحكم على مدى ملائمة البنود في النسخة الأردنية، وكذلك مدى ارتباط كل بند بالبعد الذي وضع له. وأشارت نتيجة لجنة التحكيم إلى الإبقاء على البنود كما هي دون تعديل، نظراً لتعديل النسخة الأصلية للمقياس على البيئة الأردنية المشابهة للبيئة السورية.

2) صدق البناء:

جرى التأكد من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول رقم /3/.

جدول رقم /3/

معاملات ارتباط أبعاد مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية حسب لأفراد العينة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة الشخصية	.707**	0.01	دال
الكفاءة الاجتماعية	.644**	0.01	دال
التكيف	.663**	0.01	دال
إدارة الضغوط	.374**	0.01	دال
المزاج العام	.400**	0.01	دال
الانطباع الإيجابي	.487**	0.01	دال

ظهر من خلال الجدول /3/ أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي مما يدل على صدقه البنيوي.

ب- ثبات المقياس:

جرى حساب الثبات بطرائق ثلاث هي:

1. **الثبات بالإعادة**: إذ استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة من 47 طالباً من طلاب ثانوية التجارة الثانية الصف الأول الثانوي في العام الدراسي 2006-2007. ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وجرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون Pearsoon) بين التطبيقين الأول والثاني.
2. **ثبات التجزئة النصفية**: وكذلك استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول حيث ن= 47.
3. **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا**: كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث ن= 47 . وفيما يلي يبين الجدول /4/ نتائج معاملات الثبات:

جدول رقم /4/

الثبات بطريقة الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية و كرونباخ ألفا

البعد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
الكفاءة الشخصية	.36	.70	.30
الكفاءة الاجتماعية	.65	.72	.60
التكيف	.60	.76	.73
إدارة الضغوط	.48	.57	.24
المزاج العام	.64	.61	.65
الانطباع الإيجابي	.69	.44	.49

بالنظر إلى الجدول /4/ يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين 0.36 في بُعد الكفاءة الشخصية إلى 0.69 في بُعد الانطباع الإيجابي، وهذه المعاملات تعتبر مقبولة لأغراض الدراسة. أما معاملات ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين 0.44 في بُعد

الانطباع الايجابي إلى 0.76 في بُعد التكّيف . وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية أيضاً مقبولة لأغراض الدراسة.

أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا فقد تراوحت بين 0.24 في بُعد إدارة الضغوط إلى 0.74 في الدرجة الكلية للمقياس، وهي معاملات ثبات مقبولة باستثناء بُعدي إدارة الضغوط والكفاءة الشخصية.

أما معاملات ثبات المقياس بصورته الأردنية، فكانت كما في الجدول /5/:

جدول رقم /5/

معاملات ثبات الصورة الأردنية لمقياس بار أون

البعد	معاملات الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
الكفاية الاجتماعية	0.95	0.86
الكفاية الشخصية	0.84	0.74
التكيف	0.94	0.85
إدارة الضغوط	0.91	0.86
مجموع الأبعاد الأربعة	0.95	0.85
المزاج العام	0.88	0.86
الانطباع الإيجابي	0.65	0.53

وبمقارنة نتائج ثبات الصورة السورية بالصورة الأردنية يلاحظ أن معاملات ثبات الصورة الأردنية كانت أعلى نسبياً من معاملات ثبات الصورة السورية.

نتائج الفرضيات ومناقشتها:

الفرضية الأولى :لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

وللتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى العاديين. كما هو موضّح في الجدول التالي رقم /6/:

جدول رقم/6/

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مقياس بار- أون والتحصيل الدراسي لدى العاديين

		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف	المزاج العام	التعبير الإيجابي	المجموع
التحصيل الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	-0.085	0.124	-0.026	0.138	0.079	0.153	0.094
	مستوى الدلالة	0.293	0.079	0.75	0.085	0.327	0.055	0.241
	العدد	157	157	157	157	157	157	157

يلاحظ من الجدول السابق رقم /6/ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ليست ذات دلالة إحصائية. وبالتالي فإننا نقبل بالفرضية الصفرية "أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين".

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين.

وللتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى المتفوقين. كما هو موضّح في الجدول التالي رقم /7/:

جدول رقم/7/

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى المتفوقين

		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف	المزاج العام	التعبير الإيجابي	المجموع
التحصيل الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	0.037	0.039	0.118	0.246*	0.02	0.032	0.176
	مستوى الدلالة	0.751	0.736	0.302	0.03	0.863	0.782	0.123
	العدد	78	78	78	78	78	78	78

** دال عند 0.01؛ * دال عند 0.05

يلاحظ من الجدول السابق رقم /7/ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ليست ذات دلالة إحصائية عند الطلبة المتفوقين إلاّ بين بُعد التكيف والتحصيل الدراسي، وذلك عند مستوى الدلالة 0.05، في حين لم تكن أي من معاملات الارتباطات الأخرى دالة إحصائياً.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار -أون والتحصيل الدراسي لدى الذكور العاديين.

وللتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس بار- أون، والتحصيل الدراسي لدى الذكور العاديين. كما هو موضّح في الجدول التالي رقم /8/:

جدول رقم /8/

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مقياس بار أون والتحصيل الدراسي لدى الذكور العاديين

		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف	المزاج العام	التعبير الإيجابي	المجموع
التحصيل الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	-0.018	0.055	0	0.101	0.131	0.178	0.081
	مستوى الدلالة	0.864	0.593	0.997	0.324	0.02	0.082	0.433
	العدد	97	97	97	97	97	97	97

يلاحظ من الجدول السابق رقم /8/ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ليست ذات دلالة إحصائية. وبالتالي فإننا نقبل بالفرضية الصفرية " أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس بار أون والتحصيل الدراسي لدى الذكور العاديين".

الفرضية الرابعة:لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار أون والتحصيل الدراسي لدى الإناث العاديات.

وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى الإناث العاديات. كما هو موضّح في الجدول التالي رقم /9/:

جدول رقم /9/

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى الإناث العاديات

		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف	المزاج العام	التعبير الإيجابي	المجموع
التحصيل الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	0.18-	0.18	0.032-	0.176	0.039-	0.001-	0.098
	مستوى الدلالة	0.168	0.168	0.809	0.178	0.767	0.2992	0.454
	العدد	60	60	60	60	60	60	60

يلاحظ من الجدول السابق رقم /9/ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ليست ذات دلالة إحصائية. وبالتالي فإننا نقبل بالفرضية الصفرية "أنــه لا توجــد علاقــة ذات دلالــة إحصائية بين مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى الإناث العاديات" .

الفرضية الخامسة :لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقيــاس بــار أون والتحصيل الدراسي لدى الذكور المتفوقين .

وللتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعــاد مقيــاس بار- أون والتحصيل الدراسي لدى الذكور المتفوقين. كما هو موضّح فــي الجــدول التالي رقم /10/:

جدول رقم /10/

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى الذكور المتفوقين

		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف	المزاج العام	التعبير الإيجابي	التحصيل الدراسي
التحصيل الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	-.159	.103	.094	.331(*)	.035	-.006	0.165
	مستوى الدلالة	.252	.461	.499	.014	.802	.965	0.233
	العدد	54	54	54	54	54	54	54

يلاحظ من الجدول السابق رقم /10/ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ليست ذات دلالة إحصائية عند الذكور المتفوقين إلاّ بين بُعد التكيف والتحصيل الدراسي، وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 في حين لم تكن أي من معاملات الارتباطات الأخرى دالة إحصائياً.

الفرضية السادسة :لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الإناث المتفوقات.

وللتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس بار- أون والتحصيل الدراسي لدى الإناث العاديات. كما هو موضّح في الجدول التالي رقم /11/:

جدول رقم /11/

يبين معامل ارتباط بيرسون بين مقياس بارأون والتحصيل الدراسي لدى الإناث المتفوقات

		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف	المزاج العام	التعبير الإيجابي	المجموع
التحصيل الدراسي	معامل ارتباط بيرسون	.249	-.189	.011	.116	-.124	-.168	0.088
	مستوى الدلالة	.241	.376	.958	.589	.563	.433	0.681
	العدد	24	24	24	24	24	24	

يلاحظ من الجدول السابق رقم /11/ أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ليست ذات دلالة إحصائية. وبالتالي فإننا نقبل بالفرضية الصفرية "أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس بار-أون والتحصيل الدراسي لدى الإناث المتفوقات " .

مناقشة النتائج:

تشير النتائج في كل من الفرضية الأولى والثانية إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى كل من الطلبة العاديين

والمتفوقين من الذكور والإناث، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من وايتزوسكي وآخرين (Woitaszewski, Aalsma, Mathew, 2004) التي أظهرت أن الذكاء الانفعالي ليس له مساهمة ذات قيمة بالنجاح الأكاديمي عند المراهقين الموهوبين. كما اتفقت مع نتائج دراسة أوكونور وريموند(O,connor, Raymond, 2003)، والتي أظهرت نتائجها أن الذكاء الانفعالي ليس متنبئاً قوياً للتحصيل الأكاديمي، بصرف النظر عن الأداة المستخدمة في قياسه. وتطابقت مع نتائج دراسة مارثا وجورج (Martha& George, 2001) التي أشارت إلى أن متغيرات الدراسة (التحصيل الدراسي، والجنس) في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف وإدارة المشاعر وتدبير العلاقات والانخراط بها وضبط النفس) كان ضعيفاً. وتوصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها والتحصيل الدراسي لصالح الذكور. بينما الدراسة الحالية لم تظهر وجود علاقة بين كل من الذكور والإناث العاديين. وأظهرتها في بعد /التكيف/ بالنسبة للطلاب المتفوقين لصالح الذكور.

وفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضبط النفسي والتحصيل الدراسي وذلك لصالح الإناث . بينما الدراسة الحالية لم تظهر أية فروق ذات دلالة بين الإناث المتفوقات والعاديات من حيث أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجندي2006 بالنسبة لعينة المتفوقين من حيث عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الطلبة الموهوبين جميعهم باستثناء بعد إدارة الضغوط، وكان بعُد التكيف في الدراسة الحالية، وذلك كون مهارة التكيف تتضمن إدراكاً للواقع، والمطابقة بين الخبرات الانفعالية مع ما هو موجود موضوعياً، أو الابتعاد عن المغالاة في الخيالات والأوهام والمرونة والرغبة في حل المشكلات بدلاً

من تجنبها، والتفكير المنهجي المنظم، وهذه الأمور كلها من خصائص الأشخاص المتفوقين.

وقد أشار جولمان goleman إلى أن الذكور أكثر تفاؤلاً، ويستطيعون التحكم بالمواقف الغاضبة بشكل أفضل من الإناث.

واختلفت مع نتائج هذه الدراسة بالنسبة لعينة الطلاب العاديين من حيث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي (التكيف وإدارة الضغوط والعلامة الكلية وبين معدل علامات التحصيل الدراسي لجميع العينة ذكورا وإناثاً باستثناء بعد الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية حيث لم يكن دالاً ، وعدم وجود علاقة ارتباطية بالنسبة لعينة العاديين ذكورا وإناثاً في الدراسة الحالية بين أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الأكاديمي . واتفقت من حيث وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعدي إدارة الضغوط والمزاج العام ومعدل علامات التحصيل الدراسي لعينة الطلبة الموهوبين من الذكور، وكان التكيف في الدراسة الحالية لعينة الطلبة الموهوبين من الذكور. واتفقت على عدم وجود ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لعينة الطلبة الموهوبين من الإناث، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة نيوسام وكاتانو (Newsamems; Day. Al. & Catan, v. M, 2000)

حيث أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج كل من الدراسات التالية من حيث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل والنجاح الأكاديمي عند كل من ماير وآخرين mayer,et al,1990 وفوقية راضي2001 وباركر parker 2004 . بينما

أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود هذه العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل والنجاح الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات الذكاء الانفعالي لم تحظى بمرتبة ثابتة من الاهتمام والممارسة عند الطلبة مع عدم حصول أي محاولات لتنمية هذا النوع من الذكاء لديهم، ويذكر جولمان1998goleman أن ارتفاع معدل الذكاء الانفعالي لا يعني أن الفرد قد أتقن المهارات الانفعالية بل يعني أنه يمتلك القدرة الفائقة على تعلم هذه المهارات، ومثال ذلك أن يتميز الفرد بالقدرة على التعاطف مع الآخرين، ولكنه لم يتعلم المهارة القائمة على التعاطف، والتي تأخذ شكل المعاملة الجيدة مع الآخرين. وبدون تعلم المهارة الانفعالية لن يستطيع الفرد تحقيق أي شيء بالرغم من امتلاكه للذكاء الانفعالي اللازم.

كما أن المنهاج المدرسي لا ينمّي هذا الذكاء الانفعالي بالشكل الأمثل، على الرغم من تأكيد الباحثين على أهمية العوامل الانفعالية في النجاح الدراسي. حيث يذكر جولمان أن مؤسساتنا التعليمية تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية متجاهلة الذكاء الانفعالي الذي له أهميته البالغة في مصيرنا كأفراد.

ويرى جولمان 1998 أن الوصول للنجاح يبدأ بالقدرة العقلية، ولكنه لا يكفي وحده لتحقيق التفوق والتميز، إذ لا بد من وجود الكفاءة الانفعالية أيضاً لضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية، والمعرفية إلى أقصى درجة ممكنة (بدوي والسيد، 2002، 12).

كما يؤكد السمادوني 2001 على ما أشارت إليه الدراسات الحديثة من أن هناك بعض العوامل الانفعالية تكون هامة في النجاح الشخصي، ويكون إسهامها في هذا النجاح أكبر مما تسهم به القدرات المعرفية. فيرى المهتمون بالمجال الانفعالي أن الذكاء الانفعالي قوة كامنة تسهم بنسبة 80% من النجاح في الحياة، بينما يسهم الذكاء الأكاديمي بنسبة 20% من هذا النجاح (السمادوني، 2001، 133).

لا بد أن تتكامل مهارات الذكاء الانفعالي مع مهارات الذكاء المعرفي لتدعيم التفوق في الأداء، وكلما زادت صعوبة العمل الذي يؤديه الفرد زادت أهمية الذكاء الانفعالي حيث أن أي قصور في هذه المهارات يمكن أن يعيق استخدام الفرد للقدرات العقلية التي يمتلكها.

يواجه التلاميذ من خلال مراحل الدراسة المختلفة العديد من الأعباء الأكاديمية، مما يحتم عليهم إتقان بعض المهارات الأكاديمية اللازمة التي تؤهلهم لمواجهة مطالب الدراسة المتلاحقة، وكثيراً ما يواجه التلاميذ عدداً من المواقف والمشكلات الضاغطة التي تسبب لهم توتراً وقلقاً يؤثر في حالتهم النفسية والدراسية معاً، وهذا يتطلب تدريب التلاميذ على كيفية استخدام العمليات اللازمة لتنظيم هذه الانفعالات، وضبط توقيت استخدامها، ويستطيع المعلمون تنمية مهارات ضبط النفس لدى التلاميذ بتشجيع السلوك الموضوعي الذي يستبعد أشكال السلوك غير الفعال. حيث يستطيع المعلم داخل الفصل أن يشجع التلاميذ على الكلام عن مشاعرهم وانفعالاتهم. أو تشجيع الأنشطة التي تؤكد التدعيم الانفعالي مثل الألعاب الجماعية والرحلات والمناقشات الجماعية، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، والأنشطة الفنية. كل هذه الأنشطة من شأنها أن تشجع المساندة الانفعالية، وترفع الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ. وهذا ما تفتقد إليه مدارس العاديين والمتفوقين على حد سواء. حيث يتم الاهتمام بالأمور التحصيلية والأكاديمية على حساب تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذكوراً وإناثاً، وفي دراسة هيلمث وفان أكين (Helmathe& Van aken, 1995) على عينة مكونة من (197) طالباً بالمدارس العليا. توصلت نتائجه إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين منظور الطلاب عن حياتهم الانفعالية في المواقف الحياتية وكفاءتهم الأكاديمية. ويتضح من هذه النتيجة أن فهم التلميذ لنفسه، وعلاقته بالآخرين، وتعامله مع المواقف اليومية منفصل تماماً عن أدائه الأكاديمي. وتعتبر هذه النتيجة شديدة الخطورة على اعتبار أن هدف التربية هو إعداد الشخصية المتكاملة للطالب، وهذا لا يتسنى إلا حين

تدمج مهارات الذكاء الانفعالي ضمن المنظومة التعليمية، وأن تدرس بشكل واضح وصريح ومباشر، وتصبح هدفاً معلناً للمعلم والمتعلم.

إن مسؤولية المدرسة لابد وأن تشمل تنمية شخصية التلميذ ككل، بما يحقق التوازن بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية معاً. خاصةً وأنه قد تبين من نتائج دراسات عديدة استقلال الذكاء الانفعالي عن الذكاء الأكاديمي، وأن العلاقة بين النجاح المدرسي والصحة الانفعالية ضعيفة أو منعدمة. (الأعسر وكفافي،2000 ،47)

ولما كانت النتائج والمقررات الدراسية لا تهتم، ولا تتضمن ما يشجع بعض جوانب الذكاء الانفعالي كانت الاختبارات التحصيلية تعتمد وتقوم بدرجة ما في محتواها على المثيرات اللفظية، بينما الذكاء الانفعالي يتعلق بدرجة ما بالاتصال غير اللفظي بين الأفراد، ومن ثم تكون الاختبارات التحصيلية مختلفة على الأقل في المحتوى عن الذكاء الانفعالي، وبالتالي لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

وتعتقد الباحثة أن هذه النتائج توضح الحاجة الكبيرة لاستخدام نظرية الذكاء الانفعالي في تحقيق أهداف المنهاج المدرسي.

ومن المفيد في رأي الباحثة الإشارة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي هو أن الطالب المتفوق ذاته من حيث انتشار وجوده في مدارس العاديين أحياناً أكثر من مدارس المتفوقين، وذلك لاعتبارات كثيرة. منها انخفاض انتشار مدارس المتفوقين في سوريا؛ ففي مدينة دمشق توجد مدرسة واحدة للمتفوقين، والتحاق الطالب بهذه المدرسة يعني الانتقال المكاني اليومي للطالب بما يتضمنه من بذل للجهد والوقت. ويضاف إليها الانتقال المعنوي والنفسي. حيث أن انتقال الطالب المتفوق إلى مدرسة المتفوقين يكلفه التخلي عن جماعته المرجعية (الشلة) من الأصدقاء والزملاء والبيئة المدرسية التي خبرها واعتادها إلى بيئة جديدة

ومرحلة دراسية جديدة قد تبعث في نفسه المزيد من القلق والتوتر. لما لهذه المرحلة من خصوصية من حيث إنها نهاية المرحلة الثانوية التي تقرر المستقبل الدراسي للطالب. كل هذه العوامل مجتمعةً تدفع في كثير من الأحيان بالطالب المتفوق الالتزام بجماعته المرجعية، والبيئة التي اعتادها عن الالتحاق بمدارس المتفوقين.

ويؤخذ بالحسبان جانب الضغط النفسي الذي يمارس على الطالب المتفوق في مدارس المتفوقين من حيث التنافس الشديد بين الزملاء. وأنه مهما تفوق فهناك متفوق آخر يقف له بالمرصاد. أما في مدارس العاديين فإن الضغوط النفسية تبلغ درجة معقولة ويجد الطالب المتفوق نفسه متفوقاً باطمئنان.

أما الفرضيات التي تناولت متغير الجنس، وقد أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الذكور الموهوبين باستثناء بعد/التكيف/. أما بالنسبة لعينة الذكور العاديين، فلم تظهر أي فروق ذات إحصائياً.

أما بالنسبة للإناث لم تظهر الدراسة أي نتائج ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى كل من عينة الإناث المتفوقات والعاديات.

ويمكن تفسير الموضوع من حيث أنه إذا استبعدنا متغير الجنس، فإن الحياة الانفعالية تكون أكثر ثراءً لدى الأكثر ملاحظة وانتباهاً لحياته الانفعالية. هذه الحساسية الانفعالية تعني أن أقل استثارة تنطلق فيها انفعالات جياشة سواءً إيجابية أو سلبية، وعلى عكس الطرف الآخر من هذا البعد الذين لا ينتبهون لخبراتهم الانفعالية حتى في أصعب المواقف (الأعسر وكفافي، 2000، 112-113). ويتضح أن جميع الدراسات سواءً العربية والأجنبية. توصلت إلى نتيجة تكاد تكون متفقة معاً ومؤادها أنه لا يوجد اختلافات بين الذكور والإناث في جميع مهارات الذكاء الانفعالي. إلا أن الإناث ارتفعت درجاتهن في مهارة التعاطف عن الذكور (بدوي، 2002، 25) فمن الملاحظ

أهمية دور التنشئة الاجتماعية في تناول مهارات الذكاء الانفعالي بالنسبة للذكور والإناث على اعتبار أنه يمكن للآباء وخاصةً لو توافر لديهم قدر معقول من الذكاء الانفعالي. إرساء المهارات الانفعالية السليمة لدى الأبناء في مرحلة الطفولة، وبالتتابع مع كل مرحلة من مراحل النمو. (بدوي، 2002، 26).

فالآباء ذوو الذكاء الانفعالي لهم التأثير الأكبر على تعليم أبنائهم مبادئ الذكاء الانفعالي، أي تعليمهم كيف يميزون مشاعرهم، وكيف يتعاملون معها، وكيف يتحكمون فيها.

بالإضافة إلى تعليمهم التعاطف والتعامل مع مشاعر الآخرين، وتكوين علاقات قوية معهم(Golman, 1995)، وأن الأثر الانفعالي لحياة الطفل في الأسرة قوي وحاسم في نوعية العلاقات التي يقيمها الطفل في المجال المدرسي الخاص والاجتماعي العام (خوالدة، 2004، 30).

المقترحات:

1- تعليم مهارات الذكاء الانفعالي لكل من الطلبة العاديين والمتفوقين لارتباطها بالتكيف الاجتماعي والنجاح في الحياة.

2- تضمين المناهج الدراسية تدريبات وممارسات كافية على كيفية التعرف على الانفعالات، والتمييز بينها، وتكثيف ذلك بشكل خاص في المناهج الدراسية للطلاب.

3- البيئة المدرسية التي تؤكد على الألعاب الجماعية، والمناقشة الجماعية، والرحلات، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، بما يرفع كفاءة التلميذ المعرفية والانفعالية.

4- برامج إرشادية لإعداد المعلم الفعال بهدف شحذ الطاقات الانفعالية للتلاميذ وجعلها ذات تأثير إيجابي على الحالة العقلية لديهم.

5- تقديم برامج من عدة مرحل يتعلم من خلالها التلاميذ المهارات الانفعالية من مرحلة الحضانة إلى مرحلة المراهقة مع مراعاة نوعية الأنشطة في كل مرحلة من هذه المراحل.

6- برامج إرشادية للآباء حول أساليب المعاملة الو الدية التي تنمي الذكاء الانفعالي عند الأبناء .

7- الاهتمام بمدارس المتفوقين في سورية من حيث الانتشار ومعايير القبول والمناهج وطرائق التدريس فيها.

8-القيام بالمزيد من الأبحاث حول القلق وعدم التكيف، ونقص المهارات البين شخصية (وهي عوامل لها صلة بالذكاء الانفعالي)، وتدهور المستوى التحصيلي للطلاب.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو علام، رجاء ونادية شريف(1989) **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، الكويت، دار القلم.
- أبو هاشم، السيد (2003) **محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين(دراسة مسحية لبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى عام 2002)**، المجلة العربية للتربية الخاصة. العدد الثالث، الرياض ص31-73.
- الأعسر، صفاء، كفافي، علاء الدين(2000)**الذكاء الانفعالي**، القاهرة، دار قباء.
- آل شارع، عبد الله النافع، وآخرون (2000) **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية اللجنة الوطنية للتعليم 83- الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أنديجاني، عبد الوهاب مشرب (2005) **الحاجات النفسية لدى التلاميذ الموهوبين بمدينة مكة المكرمة**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
- بدوي، منى حسن (2002) **الذكاء الانفعالي**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- جروان، فتحي(1999) **الموهبة والتفوق والإبداع**، العين، دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبد الرحمن(2002) **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
- الجندي، غادة مظهر (2006) **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان.

- جولمان (دانيال)(2000) **الذكاء الانفعالي**، ترجمة ليلى الحبالى، الكويت، عالم المعرفة.
- خرنوب، فتون (2003) **بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، والذكاء الانفعالي المنخفض لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- خوالدة، محمود عبدالله (2004)**الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي**، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن ، طبعة أولى.
- رزق، محمد عبد السميع (2003) **مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلبة والطالبات في كلية التربية بالطائف**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ج15، ع2،(ص ص62-131).
- رزق الله، رندة (2006) **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
- زحلوق، مها(1994)**التربية الخاصة للمتفوقين**، منشورات جامعة دمشق،دمشق، مطبعة الاتحاد.

- زحلوق، مها(1998) **نحو برنامج لتربية المتفوقين عقلياً: سورية نموذجاً**، مجلة شؤون اجتماعية، العدد(57).
- سليمان،عبد الرحمن سيد) ، أبو هاشم حسن،السيد محمد (2005) **الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسياً كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام**. المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد السابع، الرياض.

-السيد، ابراهيم السمادوني(2001) **الذكاء الانفعالي والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي**، مجلة عالم التربية، العدد الثالث، (ص ص 63-151).

-السيد، علي أحمد(2005) **البنية العاملية للذكاء الانفعالي وعلاقته بسمات الفائقين**، مجلة كلية التربية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثاني، يوليو، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

- محمد راضي، فوقية محمد(2001) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد45، (ص ص107-204).

- معاجيني، أسامة(1996) **أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية**. جامعة الكويت، المجلة التربوية،العدد(2)/ص ص31-110

-المعايضة، خليل عبد الرحمن)، البواليز،محمد عبد السلام (2004) **الموهبة والتفوق**، الطبعة الثانية دار الفكر، عمان، الأردن.

- اليماني.سعيد، وفخرو أنيسة(1997) **الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحرين ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدولة الخليج العربية**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص 191-216.

References:

- Bar-On ,R (1997**) Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**, Toranto : Multi-Health Systems Inc.

- Bar-On ,R .(1999) **Emotional Intelligence and self-Actualization .**In J.Ciarrochi., J.P.Forgas .,& J.D.Mayer (Eds) , **Emotional Intelligence in everyday life : A scientific inquiry** .Philadelphia :Psychology Press.(p p .82-97).

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

- Bar-on, R.(2001)**Emotional intelligence and self- Actualization**. In j Ciarrochi, psychology press. Philadelphia.

-Mayer, J.D. Dipalo, M.,& Salovey,P.(1990) **Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence**. Journal of personalty assessment ,.N54.

-Mayer, J.D.,& Salovey,P.(1995) Emotional **intelligence and construction and regulation of feeling.** Applied and Preventive psychology., 4.

-Mayer, J.D.,& Geher.G.(1996**) Emotional intelligence and the identification of emotion Intelligence**.,N 22.

-Mayer, J.D.,& Salovey,P.(1997) **What is Emotional intelligence**?. In P, Salovey, & D, Sluyter,. Emotional development and emotional itelligence : Educational Implication. USA. New York. Pp4-7.

-Mayer , J . D., Salovey , p., & Caruso , D.R. (2000) : Models of emotional intelligence . In R.J. Sternberg (ED), **Handbook of intelligence** .Cambridge University Press. (p p. 396-420).

-Mayer, J.D.,& Salovey,P.(2002) **About Emotional intelligence.** http:// www. Emotionaliq.com/EL.htm.

-Marttha, T.& George,M.(2001**). Emotional intelligence: the effect of gender,GPA,ethnicity. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational research Association**. Mexico city, November 14-16.

-Newsame, S. Day, A, L& Catano, V.M(2000) **Assessing the predictive validity of emotional intelligence**. Personality and individual differences .N29. pp 1005-1016.

-O.Conner, Jr., & Raymond, M.(2003) **Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability – based measures**. Available(on line):// A: ebsco host. Htm.

-Parker, j.D(2004) **Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university**. Available on- line: ebsco host.htm.

-Pfeiffier, SI.,(2001)**Emotional intelligence popular and elusive construct**, Roeper Review, vol23.iss 3.

-Salovey,P., Woolery ,A., & Mayer ,J.D.(2001): **Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement.** In G.J.O. Fletcher., & M.S. Clark (Eds) , **Blackwell Handbook of Social Psychology**: **Interpersonal Processes** , Malden , MA : Blackwell Publishers . (p p. 279-307)

-Stottlemyer, B.G. (2002) **An examination of Emotional Intelligence : its relationship to achievement and implications for Education**. Diss,abs,inter. Vol (63) N(2), (p.572).

-Woitaszewski, scott,A & Aalsma, Matthew, C.,(2004) **the contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor emotional intelligence** .Scale-Adolescent version. Vol (27) (1).pp6-25. .

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2008/3/24.