# الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين

Emotional Intelligence and its Relation to Mental Abilities and Academic Achievement Among Gifted Students

## إعـــداد


**د/ نايف فهد الفريح**
**أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة**
**كلية التربية – جامعة القصيم**

**أ/ ريناد عبدالرحمن الفراج**
**ماجستير في الموهبة والتفوق العقلي**
**كلية التربية– جامعة القصيم**


*Blind Reviewed Journal*

**الملخص :**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى استخدام درجة اختبار التحصيل الدراسي للتخصصات العلمية ودرجة اختبار القدرات العقلية العامة الصادرين من قِبل هيئة تقويم التعليم والتدريب (المركز الوطني للقياس). واشتملت عينة الدراسة على (٤٩) طالبًا وطالبة في الصف الثالث الثانوي ممن صُنِّفوا موهوبين واجتازوا مقياس موهبة للقدرات العقلية للمشاركة في الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين كان مرتفعٌ بدرجة كبيرة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى الطلبة الموهوبين ولصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الوجداني والقدرات العقلية العامة لدى الطلبة الموهوبين ماعدا بُعد إدارة الانفعالات. وأخيرًا أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين ماعدا بُعدي إدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، القدرات العقلية، التحصيل الدراسي، الطلبة الموهوبين

**Abstract:**

The current study aimed to determine the relationship between emotional intelligence and mental abilities and academic achievement of gifted students. To achieve the objectives of the study, the emotional intelligence scale was applied. Also, the score of academic achievement for scientific specialties and the score of general mental abilities, which were issued by Education and Training Evaluation Commission (National Centre for Assessment) were used. The study sample included a (49) male and female gifted students in the third grade of secondary school who were classified as gifted and passed the Mawhiba Mental Abilities Scale to participate in the study. The results indicated that the emotional intelligence of the gifted students was very high, and there were statistically significant differences on emotional intelligence due to gender in favor to females. Also, the results indicated a positive statistically significance relationship between the emotional intelligence and the general mental abilities except the dimension of emotions management. In addition, the results indicated that were positive statistically significance relationship between the emotional intelligence and the academic achievement except the dimensions of emotions management and social contact.
Keywords: Emotional Intelligence, Mental Abilities, Academic Achievement, Gifted Students

**المقدمة:**

تسعى المجتمعات في مختلف البقاع إلى استثمار رأس المال البشري من خلال دراسة الإنسان وقدراته، وكيفية تعلمه، واستثمار مهاراته ومواهبه ليسهم في تقدّم مجتمعه وتطوره؛ لذا فقد حظي الذكاء الإنساني بتقدير خاص ومكانة عالية في مجالات العلوم التربوية؛ وعليه فقد اعتنى كثير من المختصين والخبراء بدراسة الذكاء وقياسه وفهم طبيعته، وبالرغم من ذلك الاهتمام والتوسع إلا أن مفهوم الذكاء خلال عقود طويلة من الزمن اقتصر على الذكاء المعرفي الذي يتضمن القدرات العقلية.

ومع التقدم المتواصل في تطوير الأبحاث التربوية ظهرت عدة نظريات تنتقد وجود ذكاء واحد لدى الإنسان، ومن أشهرها "الذكاءات المتعددة" على يد العالم جاردنر١٩٨٣م، الذي وسّع من خلالها مفهوم الذكاء، وأشار إلى أنه يشمل ثمانية أنواع، من أبرزها الذكاء الذاتي "الشخصي" الذي تطرق فيه إلى أحد الجوانب النفسية المهمة لدى الفرد، وهو العالم الداخلي وما يحوي من دوافع ومشاعر وانفعالات؛ بالإضافة إلى ذلك أشار جاردنر إلى نوع آخر من الذكاءات، وأسماه الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في قدرة الفرد على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في علاقاته معهم؛ وبذلك تكون "الذكاءات المتعددة" من أولى النظريات التي حاولت ربط القدرات العقلية بالجوانب الانفعالية والوجدانية؛ والتي أشارت إلى ضرورة التكامل بينهما؛ بالإضافة إلى أنها مهّدت لظهور أنواع جديدة ومتنوعة من الذكاء؛ مثل "الذكاء الوجداني"، أو ما يسمّى بالذكاء الانفعالي أو العاطفي، أو ذكاء المشاعر (العبوشي، ٢٠٠٩).

وفي نهاية القرن العشرين كانت بداية ظهور مفهوم الذكاء الوجداني بعد أن أدرك العلماء بأن الوجدان وما يحوي من مشاعر وانفعالات وميول واتجاهات يعد مكوناً أساسياً في الشخصية، ولا يمكن فصله عن التفكير والقدرات العقلية؛ نظراً للتداخل الكبير بين هاتين العمليتين ومستوى تأثيرهما على حياة الإنسان (معمرية، ٢٠٠٥)، وفي ذات السياق يرى بار أون وباركر ( Bar-on& Parker, 2000) والمزروع (٢٠٠٧) بأن الطلبة الذين يرتفع لديهم مستوى الذكاء الوجداني يتصفون بالاعتماد على أنفسهم، وتحمّل مسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية، كما أن لديهم مستوى

عالياً من التفاؤل، والقدرة على مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، وأن تأثير تلك السمات ينعكس إيجاباً على مستوياتهم التحصيلية وإنجازاتهم الأكاديمية.

كما تؤكد على ذلك نتائج دراسة يحيى وآخرون (Yahaya et al., 2012) والتي أشارت إلى أن ارتفاع الذكاء الوجداني يسهم في تحقيق الاتزان العقلي لدى الطلبة؛ ومن ثم تزيد قدرتهم على استيعاب المعلومات والمعارف، ويرتفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي. علاوة على ذلك، فقد جاءت نتائج تحليل عدة دراسات بلغ عددها ٤٤ دراسة؛ جميعها استهدفت بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية، والتي اتفقت نتائجها مع ما سبق ذكره بأن مهارات الذكاء الوجداني تؤثر بشكل ملحوظ على المهارات الأكاديمية والتحصيل الدراسي (Sanchez-Alvarez et al.,2020).

ويرى جولمان (٢٠٠٠) أن تأثير الذكاء الوجداني لا يقتصر على الجوانب الأكاديمية فقط؛ بل إنه يتسع لأبعد من ذلك فهو يجعل الأفراد أكثر نجاحا بمختلف جوانب الحياة مقارنةً بالذكاء المعرفي التقليدي، وتبعاً لذلك أشار جولمان إلى زاوية أخرى ينبغي عدم إغفالها، وهي أن بعض الموهوبين ممن يتميزون بارتفاع الذكاء العقلي "المعرفي" قد يفشلون ويخفقون نتيجة لضعف قدرتهم في السيطرة على انفعالاتهم ودوافعهم، وذلك لعدة أسباب من أبرزها أن الذكاء العقلي "المعرفي" يسهم في ٢٠% من العوامل التي تؤدي إلى نجاح الأفراد، وأن النسبة الأكبر في الاختلاف بينهم ترجع إلى عوامل غير معرفية، ومن أبرزها الجوانب الشخصية والوجدانية؛ كالقدرة على مواجهة الاحباطات والتحديات، والتحكم بالغرائز وتأجيل إشباعها للوقت المناسب.

ونستنتج مما سبق أن للعوامل غير المعرفية وعلى وجه الخصوص الذكاء الوجداني تأثيراً واضحًا وإسهاماً ملحوظاً على نجاحات الأفراد في مختلف المجالات؛ سواءً كانت داخلية؛ كالقدرات العقلية، والمهارات الأكاديمية، أو خارجية؛ كالعلاقات الاجتماعية، والتوافق الجيد مع الآخرين، والتكيف السليم مع البيئة المحيطة.

**مشكلة الدراسة:**

إن من أبرز الاتجاهات الحديثة في تربية الموهوبين ما يسمّى بنظام التعلم الاجتماعي الوجداني الذي يسعى إلى تعليم الطلبة الموهوبين المهارات الاجتماعية والوجدانية؛ إضافة إلى

المهارات الأكاديمية والمعرفية، كما أنه يسهم في تحسين جودة حياتهم وإكسابهم الوعي الذاتي والاتجاهات الإيجابية نحو ذواتهم والآخرين، والقدرة على اتخاذ القرارات بمسؤولية؛ وعلاوة أن امتلاكهم لهذه المهارات يساعد في خفض نسبة السلوكيات السلبية والمشكلات التي تظهر في مختلف مراحل حياتهم ولاسيما المرحلة الثانوية التي يواجه فيها كثير من الطلبة قرارات مصيرية وتحديات أكاديمية قد تؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي (حواس، ٢٠١٥).

كما تجدر الإشارة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع في كلٍّ من الذكاء المعرفي والوجداني هم الأقدر على التكيف والتوافق مع مختلف ظروف الحياة اليومية (معمرية، ٢٠٠٥)؛ فغالبية الموهوبين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بصحة نفسية جيدة، وعلاقات اجتماعية ناجحة، ولديهم تركيز عالٍ وإنجاز للمهام الدراسية المختلفة؛ مما يسهم في ارتفاع تحصيلهم الأكاديمي ونجاحهم مقارنة بأقرانه ذوي الذكاء الوجداني المنخفض (محمد، ٢٠١١)، وتؤكد على ذلك تجربة كثير من المدارس الأمريكية التي طبقت برامج أساسية ومخططة بعناية فائقة لتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى الطلبة الموهوبين؛ فقد أظهرت نتائجها ارتفاعاً ملحوظاً في مستوى التحصيل الأكاديمي والإنتاجية المعرفية، وانخفاضاً في المشكلات السلوكية (عثمان، ٢٠١٦)، في المقابل، يُلاحظ أن الجوانب الوجدانية هي الأقل حظاً في اهتمام المدارس والمعلمين (الفريح، ٢٠٢٠)، بالرغم من أهميتها في تطوير عملية الانتباه التي تؤثر على المعرفة، والتذكر، واتخاذ القرار، وحل المشكلات لدى الموهوبين (Rimm et al., 2018).

وفي ضوء ذلك تتابعت جهود المختصين لدراسة الجوانب الاجتماعية والوجدانية، ومدى تأثيرها وعلاقتها بالذكاء المعرفي؛ حيث أشاروا إلى أن الذكاء المعرفي وحده لا يضمن نجاح الموهوبين وتفوقهم، فهم بحاجة ماسة لتنمية مهاراتهم في الذكاء الوجداني، وتبعاً لذلك أشار ماير (Mayer, 2004) إلى أن المشاعر والعواطف تسهم في تحسين التفكير والمهارات العقلية، كما أنها تجعل الأفراد يتعاملون مع انفعالاتهم الوجدانية بذكاء واتزان. كما تجدر الإشارة أنه يوجد تباين في مستوى النمو العقلي والوجداني لدى العديد الموهوبين (Rimm et al., 2018)، وذلك يعني أن النمو العقلي يسبق نموهم الوجداني والعاطفي، لذا يواجهون عدة مشكلات على مستوى التكيف والتوافق النفسي تتمثل في القلق الزائد، والشعور بالعزلة والاكتئاب، والمبالغة في نقد الذات، والسعي

للكمالية والمثالية (جروان، ٢٠١٥). ولذلك نجد أن بعض الموهوبين قد يخفقون بسبب تمكّن مشاعر القلق والاكتئاب من السيطرة على حياتهم؛ وبالمقابل فهناك أشخاص أقل ذكاءً يتمتعون بمكانة اجتماعية مرموقة، ويحققون نجاحات كبيرة؛ بسبب امتلاكهم لمهارات الذكاء الوجداني التي تتمثل بالوعي الذاتي، والثقة بالنفس، وضبط المشاعر والسيطرة عليها، والقدرة على التحكم بالانفعالات وتوجيهها، وتأجيل إشباع الرغبات، والقدرة على مواجهة المشكلات، والتواصل الجيد (النواجحة والفرا،٢٠١٢).

وبناء على ما سبق تتضح أهمية دراسة الجوانب الوجدانية لدى الموهوبين وعلاقتها بقدرتهم العقلية ونجاحهم وتفوقهم الأكاديمي، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في محاولتها للتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير النوع (ذكوراً وإناثاً)؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية العامة لدى الطلبة الموهوبين؟
٤. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي من أهداف:

١. التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

٢. التعرف على الفروق في مستوى الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من الطلبة الموهوبين.
٣. التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية لدى الطلبة الموهوبين.
٤. التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.

**أهمية الدراسة:**

- تركز الدراسة الحالية على الذكاء الوجداني، والذي يُعدّ مفهوماً حديثاً نسبياً في مجال الموهبة، ولما له من أهمية كبيرة في نجاح الفرد وإنجازه في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والمهنية والأكاديمية.
- تسهم الدراسة في إبراز وتحديد مهارات الذكاء الوجداني نظرياً.
- تركز الدراسة على الموهوبين من طلبة المرحلة الثانوية لما لها من تغيرات كبيرة في حياتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية
- قد تسهم الدراسة في توسيع محكات الكشف عن الموهوبين التي غالباً ما تقتصر على الجانب المعرفي والأكاديمي.
- قد تساعد نتائج الدراسة في تخطيط وتطوير البرامج التدريبية لمعلمي وأولياء أمور الطلبة الموهوبين، وإرشادهم إلى كيفية التعامل مع الذكاء الوجداني وتنميته وتطويره.
- ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية في مجال تربية الموهوبين.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على الذكاء الوجداني بأبعاده: (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الوجدانية، التواصل الاجتماعي) وعلاقته بالقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية.

**الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على مدارس وفصول الموهوبين في المدارس الأهلية والحكومية والمحافظات والقرى التابعة لإدارة الموهوبين ولإدارة تعليم القصيم.

**الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على مجتمع طلبة الصف الثالث الثانوي الموهوبين في التخصص العلمي (ذكوراً وإناثاً).

**الحدود الزمانية:** تم التطبيق في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ

**مصطلحات الدراسة:**

**- الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence)**

تتبنى الدراسة الحالية تعريف عثمان ورزق (٢٠٠١) والذي يشير إلى أنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة"(ص٣٦)، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

**- القدرات العقلية (Mental Abilities)**

عُرفت القدرات العقلية "بأنها مقدرة الفرد العقلية على إنجاز عمل ما، أو التكيف في العمل بنجاح، وهي تتحقق بأفعال حسية وذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة، كما أن هناك قدرات عامة، وهي تمثل عاملاً مشتركاً بدرجات متفاوتة بدرجات متفاوتة مع جميع القدرات الخاصة، أو مع مجموع منها" (متولي،٢٠١٤، ص٣٨). وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة في مقياس القدرات العقلية العامة التابع للمركز الوطني للقياس "قياس"، والذي يستهدف قياس مجموعة من القدرات العامة؛ كالقدرة التحليلية، والقدرة الاستدلالية؛ حيث ينقسم الاختبار إلى جزأين لفظي (لغوي)، والآخر كمي (رياضي).

**- التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement)**

يعرفه الفاخري (٢٠١٨) بأنه "حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات ونتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي، ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية" (ص٢١). ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة في اختبار التحصيل الدراسي للتخصصات العلمية المقدم من المركز الوطني للقياس "قياس".

**- الطلبة الموهوبون (Gifted students)**

يعرّف الموهوب بأنه من يمتلك استعداد وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة قد لا تتوافر له بشكل متكامل في منهج المدرسة العادية (دليل فصول الموهوبين،٢٠١٧). ويعرّف الموهوبون إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الملتحقون بمدارس وفصول الموهوبين في منطقة القصيم والذين اجتازوا مقياس موهبة للقدرات العقلية التابع للمركز الوطني للقياس "قياس".

**الإطار النظري:**

**الذكاء الوجداني**

ظهر مصطلح الذكاء الوجداني "الانفعالي" وانتشر بشكل كبير في الدراسات والأبحاث العلمية، فقد بدأ بعد جهود العديد من العلماء ومنهم ماير وسالوفي (1990) واللذان ركزا على كيفية قياس الجوانب الانفعالية المختلفة لدى الأفراد بطريقة علمية صحيحة من خلال اختبار أطلقا عليه " ذكاؤنا الانفعالي" وذلك بسبب ملاحظتهما تفاوتا كبيراً في قدرات الأفراد على فهم وإدراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين من حولهم؛ فقد أشارا إلى أن جذور الذكاء الوجداني ترتبط بشكل وثيق بالذكاء الاجتماعي؛ مع اعتقادهم بأن الذكاء الوجداني أشمل وأكثر اتساعاً من الذكاء الاجتماعي (الخفاف، ٢٠١٦). ومن زاوية أخرى فقد سعى جولمان (1995) إلى دراسة الجوانب الانفعالية من خلال زيارة المدارس، وبعد الاطلاع والبحث المطول، قام بتأليف كتاب أسماه "الذكاء الوجداني" الذي أشار فيه إلى أن الذكاء الشخصي والاجتماعي وجهان لعلمة واحدة، وهي الذكاء الوجداني الذي يعد من أهم القدرات العقلية التي تساعد الفرد على النجاح ومواجهة تحديات الحياة المختلفة (عثمان،٢٠١٦).

وفي هذا الإطار، فقد تعددت تعريفات الذكاء الوجداني نظراً لكثرة الدراسات والأبحاث التي تناولت الجوانب الوجدانية لدى الأفراد؛ إضافة إلى ذلك فقد تركزت جهود علماء النفس وخبراء التربية على تطوير ذلك المفهوم لدراسة طبيعته، وتفسير أبعاده وقياسها. وتبعاً لذلك فقد اختلفت ترجمة مصطلح (الذكاء الوجداني)؛ فبعضها يشير إلى (العاطفة) الذي يعبر عن الحب والعطف، وهي جزء من المشاعر الإيجابية. والبعض الآخر يشير إلى مصطلح الانفعال الذي يعبر عن المشاعر السلبية

مثل الغضب؛ أما كلمة وجدان فهي أعم وأشمل؛ حيث إنها تشير إلى انفعالاتنا السلبية والإيجابية بمختلف أنواعها (عثمان،٢٠١٦). ويعرفه بار أون (Bar–On, 2007) بأنه مجموعة من الكفاءات والمهارات والقدرات الوجدانية والاجتماعية المترابطة؛ والتي تمكّن الفرد من فهم ذاته ومشاعره والتعبير عنها، والقدرة على فهم الآخرين والتواصل معهم، والقدرة على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية بنجاح. كما يعرفه عثمان (٢٠١٦) بأنه" مجموعة من القدرات العقلية الوجدانية التي تعمل جنباً إلى جنب مع القدرات العقلية المعرفية، وتأتي من ذات مركز التحكم في الدماغ، وهي تعالج جوانب المشاعر والانفعالات التي تؤثر على نجاح وسعادة الفرد في مختلف مجالات الحياة من خلال العديد من المهارات الوجدانية الناتجة عن التعلم والتربية والخبرة الجيدة" (ص٣٠).

وبالرغم من تعدد التعريفات للذكاء الوجداني إلا أنها تنحصر في ثلاث اتجاهات رئيسية تم استنباطها من النماذج والنظريات التي تفسر الذكاء الوجداني؛ الأول ويسمى اتجاه القدرة، وهو ما تبناه ماير وسالوفي والدر، فوصفوا الذكاء الوجداني بأنه عبارة عن قدرات عقلية تساعد الفرد في التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وأشاروا بأنه يتفرع من الذكاء العقلي العام ولا علاقة له بالسمات الشخصية؛ أما الاتجاه الثاني فيسمى اتجاه السمات، وأبرز من عمل به بترايدز وفورنهام وسينج، ويشير ذلك الاتجاه إلى أن الذكاء الوجداني سمة من سمات الشخصية، ولا يرتبط بالقدرات العقلية، أما الاتجاه الثالث والذي تبناه جولمان وبار أون فيسمّى الاتجاه المختلط؛ فقد وصف طبيعة الذكاء الوجداني بأنه يتكون من مجموعة من السمات الشخصية والكفايات الاجتماعية؛ إضافة إلى كونه قدرة عقلية، لذا فهو يجمع بين الاتجاهين الأول والثاني ويعد الأكثر شيوعاً واستخداماً من بين النماذج الأخرى لذا تم استخدامه في الدراسة الحالية .

ويؤكد السمادوني (٢٠٠٧) على أن التعدد في وجهات النظر التي تفسر الذكاء الوجداني مؤشرٌ واضحٌ لمدى الاهتمام بالجوانب الوجدانية لدى الخبراء والباحثين، ويوضح النشاط البحثي الكبير في ذلك المجال؛ وتبعاً لذلك فإن ذلك التعدد لا يُعدّ ضعفاً وتزعزعاً في الأساس النظري لمفهوم الذكاء الوجداني، ولا يعد تشكيكاً في مقاييسه؛ بل إنه يقدم لنا صورة متكاملة لفهم طبيعته، كما أن ذلك يشبه ما حدث مع مفهوم الذكاء المعرفي العقلي في أولى مراحل ظهوره؛ حيث اختلفت الآراء والاتجاهات في تفسيره؛ ولكن مقابل ذلك أثمرت كل تلك الجهود في تحديد دقيق للذكاء

الإنساني، ووضع مقاييس تتناسب مع مختلف الفئات والأعمار والمجالات العلمية والعلمية.

وبشكل عام، فإن معظم تعريفات ونظريات الذكاء الوجداني رغم اختلاف اتجاهاتها إلى أنها تتفق في عدة نقاط مشتركة وهي: أولًا: أن وعي الفرد وفهمه لمشاعره المتنوعة؛ حيث إنه لا يمكن للفرد أن يدرك انفعالات الآخرين ويقرأ مشاعرهم ويفهمها بشكل جيد وهو لم يعِ مشاعره وانفعالاته المتنوعة، ثانياً: إدراك وفهم مشاعر الآخرين من حوله، ثالثاً: التحكم بالانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتوجيهها بالشكل الصحيح، رابعاً: استثمار الانفعالات المتنوعة والاستفادة منها في تطوير المهارات الشخصية وبعض العادات السلوكية الإيجابية كالتحفيز الذاتي، والدافعية، خامساً: التواصل والتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، ورفع مستوى المهارات الاجتماعية لتحقيق النجاح.

**أبعاد الذكاء الوجداني**

تعددت أبعاد الذكاء الوجداني تبعاً لتنوع الاتجاهات النظرية التي تفسره، فقد تبع كل نموذج عدة أبعاد، بعضها يصنف من الأسس التي اتفقت عليها جميع الاتجاهات؛ أما البعض الآخر من الأبعاد فقد ورد ذكرها في الاتجاهات التي وسعت مفهوم الذكاء الوجداني، فمن خلال تتبع النظريات الشهيرة كنموذج القدرة الذي أسسه ماير وسالوفي؛ والذي يسمّى بالاتجاه الأكثر تحفظاً نلاحظ بأنه يتضمن عدداً قليلاً من الأبعاد والمكونات؛ نظراً لكونه يصف الذكاء الوجداني بأنه قدرة عقلية؛ أما النماذج المختلطة التي تفترض أن الذكاء الوجداني عبارة عن خليط من القدرات العقلية والسمات الشخصية فتعد الأكثر تحرراً وشمولية؛ لذا اتسعت فيها الأبعاد بسبب اشتمالها على بعض السمات الشخصية .

وتبعاً لذلك يرى عثمان ورزق (٢٠٠١) بأن الجمع بين هذين الاتجاهين مطلب ضروري لفهم الذكاء الوجداني وتفسيره بنظرة تكاملية وشمولية، ويؤكدان على أن القدرة على إدراك الانفعالات والوعي الذاتي؛ بالإضافة إلى القدرة على إدراك وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين ينبع منهما مهارات وسلوكيات انفعالية واجتماعية وشخصية تسهم في تطوير القدرات العقلية والمهنية لدى الفرد؛ ويتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد أساسية تفسر الذكاء الوجداني، وهي:

١. المعرفة الوجدانية: وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

٢. إدارة الانفعالات: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.
٣. تنظيم الانفعالات: وهي القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة.
٤. التعاطف: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بانفعالات الشخصية.
٥. التواصل الإجتماعي: ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود، ومتى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة (عثمان ورزق،٢٠٠١).

**الذكاء الوجداني والموهوبون**

أشارت هولينجورث من خلال أبحاثها التي بدأتها في عام ١٩١٦م واستمرت حتى ١٩٤٢م، إلى أن الموهوبين يعانون من مشكلات نفسية وانفعالية وهم بحاجة ماسة للخدمات الإرشادية التي تساعدهم على تجاوز تلك المشكلات والتي تتمثل في الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، ونقد الذات، والكمالية، والعزلة، وسوء التوافق مع الأقران، وصعوبة تكوين الصداقات (Rimm et al., 2018). وفي ذات السياق أشارت سلفرمان (٢٠١١) إلى أبرز السلوكيات التي ترتبط بالنواحي الانفعالية لدى الموهوبين هي التطرف بالمشاعر سواء كانت إيجابية كالحب أو سلبية كالكراهية؛ والمشاعر المعقدة والمتناقضة، والخوف، والخجل، والشعور بالذنب، أو الشعور بالنقص والقلق، ونقد الذات؛ بالإضافة إلى الاهتمام ببعض الموضوعات التي تتعلق بالموت، والاكتئاب، وصعوبة التكيف مع البيئات الجديدة، والذاكرة الوجدانية القوية، والحس الأخلاقي المرتفع، والاهتمام بتحقيق العدالة.

ولذا تجدر الإشارة إلى أن منبع تلك المشكلات الانفعالية قد يكون سببه عدم معرفة الموهوبين لذواتهم، والتقليل من قدراتهم ومهاراتهم المتميزة نظراً لشعورهم بالاختلاف عن أقرانهم ممن

في فئتهم العمرية. كما أن الاستقرار والاتزان الانفعالي يتحقق عندما يكون الفرد قادراً على فهم ذاته فهماً جيدًا؛ أي ما يسمّى بالوعي الذاتي، وهي حجر الزاوية في الذكاء الوجداني وأهم أبعاده الأساسية. ومن زاوية أخرى فإن انخفاض الوعي الذاتي لدى الموهوبين قد يعرضهم لوضع معايير عالية وأهداف مثالية غير قابلة للتنفيذ تتجاوز قدراتهم الفعلية؛ مما يسبب لهم سوء التوافق النفسي، والشعور ببعض المشاعر السلبية، ونقداً للذات بشكل مستمر (جروان، ٢٠١٥). ونستنتج من ذلك أن للوعي الذاتي بشكل خاص والذكاء الوجداني بشكل عام أهمية كبرى في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والتقليل من حدة المشكلات لدى الموهوبين في مختلف الجوانب؛ حيث إن ارتفاع الذكاء الوجداني لدى الموهوبين يمكنهم من وضع أهداف واقعية يستطيعون تحقيقها؛ بالإضافة إلى أن قدرتهم على إدارة مشاعرهم السلبية عند حدوث الأخطاء أو الوقوع بتجارب الفشل تجعلهم قادرين على تحويلها لخبرات إيجابية تسهم في تطوير مهاراتهم. وقد أكد على ذلك كلا من أبو زيتون (٢٠١٤) ورابح ورابح (٢٠١٦) إلى أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني انخفضت المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية لدى الموهوبين.

وفي المقابل فإن بعض الموهوبين يتميزون باتزان انفعالي وتوافق نفسي ملحوظ يسهم في رفع مستوى ذكائهم الوجداني كما أشار إلى ذلك تيرمان في دراسته الطولية التي استنتج منها بأن اختلاف الموهوبين وتميزهم عن أقرانهم لا يقتصر فقط على قدراتهم العقلية أو درجات الذكاء التي يحققونها على مقاييس الذكاء؛ بل إن تميزهم يعود بالأصل لبعض سماتهم الانفعالية واستثمارهم لها بشكل مناسب. وفي ضوء ذلك أكد الرقاد (٢٠١٦) أن الخصائص الانفعالية المميزة لدى الموهوبين تسهم في ارتفاع ملحوظ في مستوى ذكاؤهم الوجداني؛ وفسر ذلك بأن أبعاد الذكاء الوجداني تتقاطع مع الخصائص الوجدانية والانفعالية المميزة لدى الموهوبين؛ كالنضج الانفعالي، والحساسية الانفعالية تجاه مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ومحاولة فهمها واحتوائها؛ مما جعل ذلك يسهم إيجاباً في مستوى ذكائهم الوجداني.

**القدرات العقلية:**

يعتقد أنصار المدرسة السلوكية بأن القدرات العقلية تتمثل في الأداء والنشاط العقلي وما ينتج عنه من قدرات إدراكية وعددية وإبداعية، كما أنها تتمثل في حل المشكلات عن طريق قوة أداء

الاستجابة؛ أي إن القدرة العقلية تظهر في القوة والقدرة التي تمثلها الاستجابة؛ وذلك بسبب أن اتجاه المدرسة السلوكية قائم على نظرية عاملي المثير والاستجابة (متولي،٢٠١٤؛ غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٤). ومن جانب العلوم الاجتماعية فقد عُرفت القدرات العقلية بأنها مقدرة الفرد العقلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح وهي تتحقق بأفعال حسية وذهنية؛ وقد تكون فطرية أو مكتسبة، كما أن هناك قدرات عامة وهي تمثل عاملاً مشتركاً بدرجات متفاوتة مع جميع القدرات الخاصة، أو مع مجموع منها (متولي، ٢٠١٤).

وبالرغم من شيوع مصطلح الذكاء بشكل كبير في الأوساط التربوية وبين عامة الناس، إلا أنه يضل مفهوماً واسعاً وغامضاً ويندرج تحته العديد من القدرات العقلية، منها العامة وبعضها خاصة بمجالات محددة. كما أنه يصعب قياسه بشكل دقيق إلا إن عُرِّف إجرائياً في سياق محدد مع تحديد القدرات التي يتضمنها في مجال معين، وهذا ما تعبر عنه الاتجاهات الحديثة والنظريات التي وسعت مفهوم الذكاء، وأشارت إلى عدة ذكاءات متمايزة كما في نظرية الذكاءات المتعددة التي اقترح فيها جاردنر سبعة أنواع للذكاء؛ حيث يرى أن الذكاء هو القدرة على حل المشكلات، أو إنتاج ابتكارات وإبداعات ذات قيمة، ويرى أن الذكاء متنوع وفقاً لتنوع النشاط العقلي للفرد.

ونظراً لاتساع جهود العلماء في محاولات فهم ودراسة كيفية عمل الدماغ البشري وحدوده وإمكاناته، فقد تنوعت الأبحاث وتعددت الاتجاهات والنظريات وفقًا للمجال الذي تنشأ فيه، وللعينة التي استُهدِفت في البحث والدراسة؛ فقد قسمت النظريات إلى فئتين أساسيتين، الفئة الأولى: نظريات التحليل العاملي بنمطيها الكلاسيكي والتصنيفي الهرمي، وتبنى في أساسها على التحليل العاملي الذي يعد من أشهر الأساليب الإحصائية، ويستهدف دراسة ومعرفة طبيعة العلاقة بين مجموعة كبيرة من المتغيرات عن طريق حساب معاملات الارتباط، كما أنه يسهم في تحدد العوامل الأساسية والأبعاد التي تحكم هذه العلاقات. الفئة الثانية: النظريات المعرفية، ولها نوعان؛ الأول: نماذج تجهيز المعلومات. والثاني: يسمّى النماذج التصنيفية التي تتعارض مع الاتجاه الأول؛ حيث ترى بأن الفرد مخلوق بعقل نشط يفكر ويتأمل، ويبحث عن المعلومات والمعارف التي تساعده في حل مشكلاته واتخاذ قراراته، وإن لم يجدها فهو قادر على تجهيزها والابتكار فيها (أبو حطب،٢٠١١)؛ إضافة إلى ذلك تفترض هذه النماذج أن الذكاء عبارة عن عمليات وسمات تنمو وتتغير بشكل

مستمر وليست سمة ثابتة، وأن العمليات والوظائف العقلية من الصعب قياسها بدقة وشمولية من خلال الأساليب الإحصائية (الزهراني،٢٠١٢).

**القدرات العقلية والموهوبون:**

أسهمت حركة قياس القدرات العقلية باكتشاف الموهوبين والمتفوقين بالرغم من أن الهدف الأول من إعداد اختبارات القدرات العقلية ومحور اهتمام الباحثين والمختصين كان تمييز الطلبة الضعاف في المدارس الذين يحتاجون إلى خدمات خاصة، ومع تطور تلك الاختبارات وتعددها صُنِّف واكتُشِف الطلبة الذين يتمتعون بقدرات عقلية مرتفعة يصحبها خصائص وسمات تختلف عن أقرانهم ممن في مرحلتهم العمرية (جروان،٢٠١٥). وتبع ذلك محاولات لوضع تعريف للموهوبين ووُصِفوا بأنهم من يتمتعون بنسب ذكاء عالية وفقاً لنتائج الاختبارات السيكومترية؛ حيث أشار تيرمان إلى أن الموهوب هو من تكون نسبة ذكائه عن١٤٠ فأكثر؛ لذا فقد كان أول تصنيف لتلك الفئة يركز على تميزهم في الوظائف العقلية؛ كالذاكرة القوية، وسرعة الإدراك، والتفكير المنطقي (مصطفى وعلي، ٢٠١٤)

أما في التعريفات الحديثة للموهوبين فوسعت المجالات التي يمكن أن يتميز بها أي فرد، ولم تعد تقتصر على القدرات العقلية التي تقيسها اختبارات الذكاء التقليدية؛ فقد عرّف مارلاند في مكتب التربية الأمريكي الذي أشار فيه إلى أن الموهوبين هم الذين يظهرون قدرة عالية على الإنجاز والتفوق في أحد المجالات الآتية: القدرات العقلية العامة، مجالات أكاديمية خاصة ومحددة، مجالات إبداعية وإنتاجية، قدرات قيادية، قدرات فنية في مجالات الفنون البصرية والتمثيلية، وقدرات نفسحركية؛ ولتطوير واستثمار هذه القدرات فهم بحاجة إلى برامج وخدمات وأنشطة خاصة، وتختلف عما تقدمه المدارس العامة لكي تساعدهم على تطوير أنفسهم ومجتمعهم ( National Association for Gifted Children, 2021)، ونلاحظ اتساع التعريف حيث أصبحت القدرة العقلية العامة أحد أبعاد الموهبة وليس مركزها الأساس كما في السابق.

كما ظهر –أيضاً– مصطلح الموهبة العقلية التي تتمثل في الغالب بالتفوق العقلي لدى الفرد؛ والذي عرفه رينزولي بأنه خليط أو تداخل ثلاث سمات أو قدرات، أولها قدرة عقلية عامة، ثم قدرة ابتكارية وإبداعية عالية، وتتمثل في إنتاج أفكار أصيلة وجديدة تسهم في حل المشكلات؛ ومن

ثم ثالث هذه القدرات الالتزام القوي بالمهام التي يقصد بها الدافعية والرغبة بإتمام الأعمال (أبو حطب،٢٠١١).

**التحصيل الأكاديمي**

يعد التحصيل الأكاديمي حجر الزاوية في العملية التعليمية لذا تبنى عليه الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها ومجالاتها، ومن خلاله يقاس مدى إنجاز تلك الأهداف، كما أنه يساعد على تقييم المؤسسات التربوية، وتحسين جودة عملها؛ فالتحصيل الأكاديمي يُعد بمثابة المعيار الذي يقاس عليه نجاحها أو إخفاقها في تحقيق أهدافها وبرامجها. وإضافة إلى ذلك فالتحصيل الأكاديمي هدف رئيس في حياة كل فرد؛ لأنه يسهم في إشباع حاجاته النفسية؛ كالسعادة، والرضا، والثقة بالنفس، وتحقيق الذات، ويلبي متطلباته المعرفية وفضوله العلمي، كما أن له دوراً فعالاً في تطوير الفرد لقدراته، واكتشاف مواهبه، وتحقيق التوافق والتكيف مع بيئته الاجتماعية ومتطلبات الحياة المختلفة، ولا تقتصر أهميته على الفرد فقط؛ بل إن التحصيل الأكاديمي الجيد يبني كفاءات بشرية ذات مستوى رفيع مدربة للعمل في مختلف القطاعات والأعمال والمهن، وبذلك تتحقق نهضة المجتمع وازدهاره (الفاخري،٢٠١٨؛ الغاوي،٢٠١١)

ولا يقتصر مفهوم التحصيل الأكاديمي على اكتساب المعلومات وفهم المعارف؛ بل ظهر له عدة تعاريف واختلفت تبعاً لتعدد وجهات النظر لخبراء التربية وعلماء النفس وتنوع آرائهم وأبحاثهم، فيعرّف بأنه مخرجات التعليم التي توضح كيف حقق الأفراد أهدافهم التعليمية في النظام التعليمي؛ ويتمثل في الدرجة التي تصف مدى اكتساب الطلبة للمعلومات والقدرات والكفاءات التي تعلموها عن طريق المعلم، ويمكن قياس التحصيل الأكاديمي بالاختبارات التحصيلية أو التقييم، كما أنه لا يوجد اتفاق حول أفضل طريقة لاختبارات التحصيل الأكاديمي (Liswandi & Hutabarat, 2019). ويعرفه بن سليم وسويسي (٢٠١٩) بأنه ما يتلقاه الطالب أو التلميذ من معلومات ومعارف تساهم في تنمية مهاراته خلال مساره الدراسي.

**العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي**

نظراً لكون التحصيل الأكاديمي عملية أساسية ومركزية في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها عملية معقدة وترتبط بعدة جوانب؛ لذا فقد أشارت العديد من الدراسات التي استهدفت بحث

أسباب انخفاض أو ارتفاع التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بمختلف المراحل إلى أنه يتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية، حيث يأتي الذكاء والقدرات العقلية كواحدة من تلك العوامل الداخلية. فعادة ما يتمتع الأشخاص ذوو الذكاء العقلي المرتفع بإنجاز أكاديمي مرتفع نظراً لامتلاكهم بعض القدرات العقلية المتميزة كالذاكرة القوية، والانتباه، والإدراك، والقدرة على الاستدلال المنطقي، والفضول العلمي، والقدرة على التفكير بالمستويات العقلية العليا؛ كالابتكار، والتفكير المجرد، والتحليل، والاستنتاج؛ فجميع تلك العوامل تعد أساسية وضرورية وتسهم بشكل واضح في ارتفاع تحصيلهم الأكاديمي وتميزهم عن بقية أقرانهم (الفاخري،٢٠١٨؛ أحليلي، ٢٠١٢). وتبعاً لذلك فقد أشار الصمادي وعلاونة (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين التحصيل الأكاديمي والذكاء العام، ويتضح من ذلك مدى أهمية القدرات العقلية وتأثيرها الملحوظ على تحصيل الطلبة وإنجازهم الأكاديمي وأهدافهم التعليمية.

كما تُعد كذلك الصحة النفسية أحد العوامل الداخلية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، والتي تعد متطلباً ضرورياً للنجاح التعليمي والإنجاز الأكاديمي، فهي تتمثل بقدرة الطالب على التوافق السليم مع نفسه ومع البيئة المحيطة به. كما أن أبرز أسباب الفشل الدراسي يتمثل في سوء التكيف النفسي الذي يتمثل على هيئة اضطرابات نفسية بعضها يمكن ملاحظته من خلال الأعراض الظاهرة، وبعضها الآخر يصعب اكتشافه وعلاجه، ومن أمثلتها الخوف، والقلق، والتوتر، والانطواء؛ وبدورهما يؤثران سلباً على التحصيل الأكاديمي للطالب (زيدان، ٢٠٠٧). ويتبع ذلك الثقة بالنفس، حيث إن بعض الدراسات أشارت إلى أنه يرتفع التحصيل الأكاديمي للطالب كلما زاد معدل ثقته بنفسه وإيمانه بقدراته وإمكاناته (الفاخري،٢٠١٨). كما أن الدافعية كذلك من أهم العوامل التي ترفع من مستوى التحصيل الأكاديمي وهي التي تقف خلف سعي الطلاب نحو تحصيل مختلف المعارف والمعلومات كما أنها تسهم في دفع وتحفيز الطلبة لتحقيق أهدافهم وبلوغ غاياتهم الكبرى (الغاوي، ٢٠١١)، وتبعاً لذلك أشارت تيلا (Tella, 2007) إلى أنه يوجد اختلاف ملحوظ في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية ذوي الدوافع المرتفعة وذوي الدوافع المنخفضة؛ حيث إن المتفوقين والناجحين أكاديمياً يتصفون بدافعية عالية وإيجابية نحو التعلم.

ومن زاوية أخرى، فهناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي

والتي يأتي في مقدمتها الأسرة والمناخ الأسري، وهو الأكثر تأثيراً في تحصيل الطالب وبناء شخصيته والإسهام في تطوير قدراته؛ بالإضافة إلى أساليب التنشئة الجيدة التي يستخدمها الآباء في تربية أبنائهم وطرق التوجيه والرعاية الأسرية. ويؤكد على ذلك أن معظم الطلبة الذين حققوا إنجازات دراسية كبيرة ومميزة قد نشؤوا في بيئات أسرية إيجابية تعزز من ثقتهم بأنفسهم وتنمي لديهم روح المبادرة والتنافس، حيث يتسم المناخ الأسري بالاحترام والتقدير لمختلف القدرات والمهارات والمواهب والميول (سليمان، ٢٠١٣). وفي ذات السياق أشار تشين (chen, 2008) إلى أن تأثير الطبقة الاجتماعية للأسرة على التحصيل الأكاديمي؛ فالحرمان، وضعف مستوى الأمن الاقتصادي، ومشكلات العوز يصحبه نقص في الاحتياجات الأساسية للأبناء ولاسيما المتطلبات المدرسية؛ كما أشار أيضا إلى أن المستوى التعليمي المنخفض للوالدين يقف حاجزاً أمام تقديمهم المساعدة لأبنائهم. ويؤكد على ذلك إراتلي وساهين (Eratli & Sahin, 2020) واللذان أشارا إلى أن تعليم الوالدين يُعدّ عاملا مؤثر في إنجاز الأبناء ونجاحهم الأكاديمي.

علاوة على ذلك، فإن المناخ المدرسي الإيجابي يعد أحد العوامل الخارجية التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي، فهو يسهم في تحقيق مستويات عالية ومتميزة في التحصيل الأكاديمي، كما أنه يقلل من تأثره بالظروف الأسرية الصعبة؛ كالعوز، والحرمان الاقتصادي، وتدني الطبقة الاجتماعية (berkowitz, 2017). إضافة إلى ذلك، فإن للمعلم تأثيراً واضحاً على إنجاز الطلبة وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي، وأن رغبة الطلبة وشغفهم وفضولهم نحو الموضوعات المدرسية يرتبط بأسلوب المعلم وطريقة تقديمه للمادة التي كلُف بها؛ بالإضافة إلى دور المعلم الأساسي وهو التوجيه والإرشاد والدعم المناسب (Eratli & sahin, 2020؛ chen, 2008). وعلى النقيض من ذلك يرى أبو زريق (٢٠١٨) أن بعض المشكلات في البيئة المدرسية كنقص الوسائل التعليمية، وكثرة أعداد الطلبة في الفصول، وازدحام الجداول الدراسية بالمواد تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى التحصيل الأكاديمي. ويؤكد على ذلك عبدي (٢٠١٧) حيث أشار إلى وجود علاقة عكسية واضحة بين الضغط المدرسي والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية، وأوضح بإن الضغط المدرسي يشتمل على المضايقات والصراعات، وأسلوب القيادة التسلطي والاستبدادي.

**التحصيل الأكاديمي والموهوبون**

يتمتع الموهوبون بخصائص عقلية معرفية وانفعالية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم ممن في فئتهم العمرية، وهي التي أسهمت في الكشف عن قدراتهم؛ ولذا اهتم خبراء التربية وعلماء النفس بدراسة تلك الخصائص وتجميع الطلبة بناء عليها ووضع برامج مناسبة لهم (الجغيمان،٢٠١٨)، ومن أبرز تلك الخصائص التي حظيت باهتمام كبير الخصائص العقلية المعرفية التي تظهر في سن مبكرة لدى الموهوبين؛ كحب الاستطلاع، وقوة التركيز والذاكرة، وتنوع الاهتمامات، والقدرة المتميزة على إنتاج أفكار أصيلة، والقدرة على التفكير المجرد وإيجاد العلاقات بين مختلف الموضوعات؛ بالإضافة إلى الميل للقراءة مع ثراء وتطور لغوي ملحوظ (جروان،٢٠١٥). بالإضافة إلى ذلك فإن تلك السمات والخصائص التي تميز بها الموهوبون تساعدهم على اكتساب المعرفة، وتؤهلهم لتحقيق نجاحات أكاديمية باهرة، كما أن التحصيل الأكاديمي يعد بعداً أساسياً في تكوين الموهبة، ومؤشراً مهماً للكشف عن الطلبة الموهوبين الذين يتمتعون بقدرة عقلية عامة تميزهم عن أقرانهم (حسانين،٢٠١٨).

ومن زاوية أخرى قد تظهر لدى بعض الموهوبين مشكلات معرفية بعضها يرتبط بعدم كفاية المناهج الدراسية العادية لقدراتهم العالية؛ أي إنها لا تثير فضولهم ولا تتحدى قدراتهم؛ بالإضافة إلى أن بعض أساليب التدريس التقليدية لا تتناسب مع دافعيتهم العالية ورغبتهم في التنوع؛ مما يجعلهم محبطين وغير متكيفين مع المناخ المدرسي، وقد ينتج عن ذلك غياب متكرر أو تسرب من المدرسة (جروان، ٢٠١٥)؛ أما الجانب الآخر من المشكلات المعرفية فهي تتمثل في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي الذي يعرف على أنه تناقض واختلاف بين درجات التحصيل الأكاديمي وأداء الطالب في المدرسة مقارنة بقدراته الفعلية؛ مثل الذكاء، والإبداع، أو سجلات الملاحظة اليومية (Rimm et al.,2018).

ومن أبرز أسباب انخفاض التحصيل لدى الموهوبين تدني مفهوم الذات، والقلق والخوف من الإخفاق والفشل، والرغبة بالكمال، ونقد الذات، وانخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم (Rubenstein et al., 2012)، وتؤكد على ذلك دراسة موفيلد وباركر (Mofield & Parker, 2019) التي أشارت إلى أن النزعة للكمالية لدى الموهوبين قد تعيق إنجازهم، وتخفض من مستوى

تحصيلهم الأكاديمي؛ لذا فهم بحاجة إلى برامج إرشادية تستهدف الجوانب الوجدانية والانفعالية لديهم؛ بالإضافة إلى بعض الأسباب التي ترتبط بالبيئة الأسرية؛ كوجود مشكلات بين الوالدين، أو تعرض الموهوب للتمييز من بين الأخوة مما يثير بعض المنافسات والصراعات، أو استخدام أساليب تنشئة غير سوية؛ كالقسوة، والتسلط (القريطي،٢٠١٤).

**الدراسات السابقة:**

تعدد الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني، فقد استهدف البعض منها المقارنة بين الموهوبين والعاديين وفقا لعدة متغيرات منها العمر الزمني والجنس والتخصص الدراسي ونمط التفكير، والبعض الآخر استهدف بحث علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات اجتماعية وانفعالية أو متغيرات أكاديمية كالتحصيل الأكاديمي والتفوق العقلي، وفي هذا الإطار فقد أجرى رشوان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض القدرات العقلية (الذكاء اللفظي، ومعاني الكلمات، الإدراك المكاني، التفكير الاستدلالي) كما هدفت إلى التعرف على مدى إسهام الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، حيث تكونت العينة من ٢١٦ طالب وطالبة في جامعة جنوب الوادي متوسط أعمارهم ١٩.٥٥، حيث أظهر النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية المتمثلة بالذكاء اللفظي والتفكير الاستدلالي، كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء اللفظي يسهم في التنبؤ بالذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية وأن الذكاء الوجداني لا يسهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بجانب القدرات العقلية.

كما هدفت دراسة الغرايبة (٢٠١١) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في منطقة القصيم، حيث اشملت عينة الدراسة ١٤٤ طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المرحلة المتوسطة حيث كان ٧٢ منهم من الطلبة الموهوبين الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين ببريدة و٧٢ طالب من مدرسة عادية، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الوجداني كان مرتفع لدى الطلبة الموهوبين بينما كان متوسط لدى العاديين، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

في حين هدفت دراسة المالكي (٢٠١٣ ) إلى التعرف على طبيعة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة الثانوية والجامعة، حيث شملت العينة على ١٩٠٦ من الطلبة، واشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى طلبة الثانوية في الذكاء الوجداني وأبعاده باستثناء متغير النوع الاجتماعي (ويظهر في بعدي التعاطف وإدارة الذات والآخرين لصالح الاناث)، أما نتائج المرحلة الجامعية أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده باستثناء متغير النوع الاجتماعي (ويظهر في بعد الوعي بالذات والدرجة الكلية لصالح الاناث)، وأخيراً عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى للمرحلة الدراسية (ثانوية، جامعية) بإستثناء بعد التعاطف لصالح المرحلة الثانوية، وبعد الوعي بالذات وإدارة الذات والآخرين وضبط العواطف لصالح المرحلة الجامعية.

أما دراسة سرور (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والموهبة والتفوق العقلي لدى طلاب وطالبات الثانوية بولاية الخرطوم، حيث شملت العينة ٧٧ طالبا وطالبة تم اختيارهم من مدرسة الموهبة والتميز بأم درمان، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والإبداع والموهبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتفوق لدى طلاب المرحلة الثانوية، واخيرًا أشارت النتائج إلى إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين الطلاب المتفوقين تحصيليا والعاديين تحصيليا.

كما سعت دراسة النواصرة (٢٠١٦) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في مدارس محافظة عجلون، حيث شملت العينة ١٠٠ من الطلبة الموهوبين و١٧٢ من الطلبة العاديين من الصفوف الأساسية العليا والثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين والموهوبين كان مرتفعا باستثناء بعد المزاج العام، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى الموهوبين والعاديين تُعزى لمتغير الجنس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده والتحصيل الاكاديمي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين.

كما هدفت دراسة إدريس(٢٠١٦) إلى معرفة العلاقة بين المهارات القيادية والذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين، حيث شملت العينة ٨٩ طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس التميز والموهبة الثانوية بولاية الخرطوم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى القيادة والذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين القيادة والذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة لدى طلاب الموهبة والتميز بولاية الخرطوم تعزى لتعليم الوالدين، ولا توجد علاقة ارتباطية بين سمة القيادة والترتيب الولادي لدى طلاب الموهبة والتميز بولاية الخرطوم.

كما أجرى باركر وآخرون (Parker et al., 2017) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين النجاح الاكاديمي (إكمال الدرجة الجامعية) والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في أونتاريو بكندا، حيث شملت العينة على ١٧١ طالب متفوق يتراوح مستوى تحصيلهم من ٩٠% فأكثر، حيث أكمل جميعهم مقياس الذكاء الوجداني بعد المرحلة الثانوية وتم الاحتفاظ بدرجاتهم، تم تتبع تطورهم الاكاديمي خلال ٦ سنوات في المرحلة الجامعية، وقد أظهرت النتائج أن الذين أكملوا درجة البكالوريوس من أفراد العينة هم الذين حققوا سابقا أعلى الدرجات على مقياس الذكاء الوجداني مقارنة بزملائهم الذين رسبوا أو انسحبوا ولم يكملوا الدراسة بعد الثانوية، فهؤلاء كانت درجاتهم في الذكاء الوجداني منخفضة، وبذلك أشارت تلك النتائج إلى أن ارتفاع درجة الذكاء الوجداني قد تكون مؤشراً على النجاح الأكاديمي في مرحلة ما بعد الثانوي.

كما قام الدرابكة (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في مدراس محافظة الكرك/ الأردن، حيث اشملت العينة على ١٠٠ طالب، منهم ٥٠ متفوقين تم اختيارهم من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، و ٥٠ طالب غير متفوق، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، توصلت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي كان مرتفعاً لدى جميع أفراد العينة باستثناء بُعد المزاج العام، حيث جاء متوسطا لدى الطلبة غير المتفوقين، كما أن لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى المتفوقين وغير المتفوقين.

أما في دراسة أوزباي وآخرون (Ozbey et al., 2018) فقد هدفت إلى مقارنة مستويات الذكاء الوجداني والادراك للمسؤوليات الاجتماعية والوعي المجتمعي عند الطلاب الموهوبين وأقرانهم غير الموهوبين، حيث أشملت العينة على ١٢٢ طالب موهوب و٢٤٦ غير موهوبين (ذكور واناث) من مرحلتي المتوسط والثانوي في مدينة أزمير في تركيا، وأشارت النتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين أعلى بكثير من أقرانهم العاديين، وأن الموهوبين حصلوا على نتائج أعلى في الادراك للمسؤوليات الاجتماعية والوعي المجتمعي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني للموهوبين وبين الادراك للمسؤوليات الاجتماعية والوعي المجتمعي، وأن الإحساس العالي بالمجتمع وإدراك القيم الاجتماعية لدى الموهوبين يرجع إلى ارتفاع الذكاء الوجداني لديهم.

كما هدفت دراسة راباها وسيكيا (Rabha & Saikia,2019) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا، حيث شملت العينة ٤٠٠ طالب وطالبة من مدارس منطقة كامروب الريفية في ولاية آسام بالهند، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة يمتلكون ذكاء وجداني متوسط ونسبه قليلة تساوي ٩% لديهم ذكاء وجداني عالي، كما أنه يوجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الثانوية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والأداء الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أجرى العظيمي والبشراوي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة مدارس المتميزين وطلبة مدارس العاديين في بغداد، والفروق بينهما تبعا لمتغير الجنس، حيث اشتملت العينة على ٨٠٠ طالبا وطالبة موزعة بالتساوي بين المدارس العادية ومدارس التميز في بغداد، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة بشكل عام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس سواء لعينة العاديين أو المتميزين، كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين أفراد العينة ولصالح طلبة مدارس العاديين.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

- أن معظم الدراسات السابقة التي استهدفت البحث في الذكاء الوجداني تبنت المنهج الوصفي وتحديداً نمطه الارتباطي؛ نظراً لا تساعه واتساقه مع متغيراتها، كما أن معظمها طُبقت فيها الاستبانة كأداة أساسية لجمع المعلومات، وذلك مما أتاح للدراسة الحالية تحديد المنهج العلمي والأدوات المناسبة لأهداف الدراسة الحالية.
- أشارت معظم توصيات الدراسات السابقة إلى الحاجة لأبحاث تستهدف الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية نظراً لكونها مرحلة مفصلية في المسار التعليمي للطلبة، وفيها يحدث الكثير من المتغيرات والعوامل التي تستوجب جمع المعلومات عنها وتحليلها وتفسيرها، مما أرشد الدراسة الحالية إلى تحديد المجتمع البحثي والعينة المستهدفة.
- بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، فقد لُوحظ وجود فجوة بحثية لم يتُم التطرق لها رغم أهميتها وهي أن قلة من الدراسات استهدفت الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات العقلية لدى الموهوبين، وهو ما أنار الطريق للدراسة الحالية.
- يلاحظ من تتبع المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة أنها اعتمدت على مقاييس ذات نطاق محدود كدرجات الاختبارات المدرسية في نهاية العام أو اختبارات من إعداد معلم الصف، أما في الدراسة الحالية فقد تم استخدام مقياس ذا نطاق واسع ويتسم بصدق وثبات عالي، إضافة على أنه من إعداد مجموعة من المختصين في المركز الوطني للقياس والتقويم، كما أنه صالح للتطبيق على مختلف الطلبة رغم تنوع مناطقهم الجغرافية ومدن إقامتهم في المملكة العربية السعودية.
- ساهمت الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية، كما أنها أسهمت في إثراء الإطار النظري وتتبع الأسس العلمية والنظريات الحديثة التي تمتد منها وتستند إليها الدراسة الحالية.

**منهج الدراسة وإجراءاتها**

**منهج الدراسة:**

نظراً لطبيعة المتغيرات وتحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي حيث يمكن من خلاله التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

**مجتمع الدراسة:**

يتكون من جميع الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في العام الدراسي (١٤٤١/ ١٤٤٢هـ) والبالغ عددهم تقريباً ٨٩ طالب وطالبة في فصول الموهبة في مدارس التعليم العام أو في مدارس الموهوبين والموهوبات في منطقة القصيم.

**عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٧) من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية وذلك للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

**عينة الدراسة الأساسية:**

تم التطبيق على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم جميع الطلبة الموهوبين في الصف الثالث ثانوي بمنطقة القصيم، أما عدد الاستجابات التي تم الحصول عليها فقد تكونت من (٤٩) طالباً وطالبة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، جميعهم من تخصص العلوم الطبيعية (علمي)، والجدول التالي يوضح توزيع طلاب العينة الأساسية وفقاً للنوع:

جدول (1): توزيع طلاب عينة الدراسة الأساسية حسب النوع

| النوع | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ذكور | ١٩ | %٣٨.٨ |
| إناث | ٣٠ | %٦١.٢ |

يتضح من جدول السابق أن النسبة الأكبر من طلاب عينة الدراسة الأساسية كانوا من الإناث بنسبة بلغت ٦١.٢%، يليهم الذكور بنسبة بلغت ٣٨.٨%.

**أدوات الدراسة:**

**١. مقياس الذكاء الوجداني:**

تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (٢٠٠١) المكون من (٥٨) فقرة تمثل مجموعة من السلوكيات التي يتفاعل بها الأفراد مع أحداث الحياة المختلفة (عبارات تقريرية)، ويجيب عنها المفحوص باستخدام التدرج الخماسي (يحدث دائما، يحدث عادة، يحدث أحيانا، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً)، وأعلى درجة يحصل عليها الفرد هي (٢٩٠) وأدنى درجة (٥٨)، وتم تعديل عبارات المقياس لتتناسب مع البيئة السعودية والفئة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية، وقد توزعت عبارات المقياس على خمسة أبعاد وهي كالتالي:

١. المعرفة الانفعالية: وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويتكون من ١٠ عبارات.

٢. إدارة الانفعالات: القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وضبط القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، ويتكون من ١٥ عبارة.

٣. تنظيم الانفعالات: القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون مع الانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى، ويتكون من ١٣ عبارة.

٤. التعاطف: القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملا بانفعالات شخصية، ويتكون من ١١ عبارة.

٥. التواصل الاجتماعي: ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة، ويتكون من ٩ عبارات.

**الشروط السيكومترية للمقياس:**

**أ- الصدق:**

في دراسة عثمان ورزق (٢٠٠١)؛ فحصا الباحثان صدق المقياس من خلال استخدام عدة أساليب، حيث أنه تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم تم تطبيقه على مجموعة من الطلبة للتحقق من وضوح معنى كل كلمة والفهم الواضح للتعليمات، ومن ثم إجراء التحليل العاملي باستخدام أسلوب التحليل العاملي المتعامد، فقد كان عدد الفقرات (٦٤) ثم أصبحت (٥٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد في الصورة النهائية للمقياس. كما تحقق الباحثان من صدق المفردات (الصدق التمييزي) وهو قدرة الفقرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس واعتمدا في ذلك أسلوب الإرباعيات (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) وتم ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن والأقل من ٢٥% لعينة الدراسة المستهدفة. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٤٣- ٠,٥١٢) ثلاثة فقرات منها دالة عند مستوى(٠,٠٥) وبقية المفردات عن مستوى (٠,٠١)، وبذلك يتضح مما سبق بإن المقياس يتمتع بصدق عالٍ وصالح لأغراض الدراسة.

**أما في الدراسة الحالية:** تم التأكد من صدق المقياس عن طريق التالي:

- **صدق المحكمين:**

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة- الموهبة والتفوق- وعلم النفس وطلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث الانتماء وسلامة الصياغة، فجاءت آراء المحكمين مجمعه (بنسبة أعلى من ٨٠%) على انتماء عبارات المقياس وسلامة صياغتها اللغوية، مع بعض التعديلات في الصياغة وهو ما تم مراعاته في النسخة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **الاتساق الداخلي:**

تم كذلك التحقق من صدق المقياس الحالي عن طريق التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات كل بعد وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من

عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة وذلك بعد حذف درجة البعد منها، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها

| البعد الأول: المعرفة الإنفعالية | | البعد الثاني: إدارة الانفعالات | | البعد الثالث: تنظيم الانفعالات | | البعد الرابع: التعاطف | | البعد الخامس: التواصل الإجتماعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
| ١ | ٠.٨٥٨** | ٤ | ٠.٤٧٣* | ١٥ | ٠.٤٩٠** | ٣٣ | ٠.٤٧٢* | ٣٦ | ٠.٨٠٩** |
| ٢ | ٠.٥٦٠** | ٦ | ٠.٥٨٢** | ١٩ | ٠.٤٥٨* | ٣٤ | ٠.٦٦١** | ٣٩ | ٠.٧٩١** |
| ٣ | ٠.٤١٥* | ٩ | ٠.٧٨٦** | ٢٠ | ٠.٤٩٠** | ٣٥ | ٠.٦٣٤** | ٤٣ | ٠.٧٨٧** |
| ٥ | ٠.٦٦٤** | ١١ | ٠.٧٩٧** | ٢١ | ٠.٥٤٩** | ٣٧ | ٠.٧٥٤** | ٤٦ | ٠.٥٩٩** |
| ٧ | ٠.٥٩٨** | ١٢ | ٠.٧٨٢** | ٢٢ | ٠.٥٤٧** | ٣٨ | ٠.٤٤٨* | ٤٨ | ٠.٤١٤* |
| ٨ | ٠.٤٨٧** | ١٣ | ٠.٥٨٢** | ٢٣ | ٠.٧٨٩** | ٤٠ | ٠.٦٦٩** | ٤٢ | ٠.٤٣٤* |
| ١٠ | ٠.٣٩٢* | ١٦ | ٠.٣٩١* | ٢٤ | ٠.٨٣٠** | ٤١ | ٠.٦٢٧** | ٤٥ | ٠.٤٩٤** |
| ١٤ | ٠.٥٣١** | ١٧ | ٠.٧٩٩** | ٢٥ | ٠.٦٨٦** | ٤٤ | ٠.٦٣٢** | ٤٧ | ٠.٨١٣** |
| ٤٩ | ٠.٥٧٩** | ١٨ | ٠.٣٩٣* | ٢٧ | ٠.٦٥٧** | ٥٤ | ٠.٦١٥** | ٥٢ | ٠.٥٣٥** |
| ٥١ | ٠.٦٧٦** | ٢٦ | ٠.٤١٢* | ٢٩ | ٠.٥٢٤** | ٥٥ | ٠.٧٢٤** | – | – |
| – | – | ٢٨ | ٠.٧٠٥** | ٣٠ | ٠.٤٠٧* | ٥٧ | ٠.٨٤١** | – | – |
| – | – | ٣١ | ٠.٤٠٤* | ٣٢ | ٠.٦٣١** | – | – | – | – |
| – | – | ٥٠ | ٠.٣٨٧* | ٥٨ | ٠.٧٦٠** | – | – | – | – |
| – | – | ٥٣ | ٠.٧٠٤** | – | – | – | – | – | – |
| – | – | ٥٦ | ٠.٦٣٢** | – | – | – | – | – | – |

*دالة عند مستوى ٠.٠٥، ** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول السابق أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠٥ أو مستوى ثقة ٠.٠١ وهو ما يؤكد تجانس واتساق عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

تم كذلك التأكد من صدق المقياس الحالي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس من جهة؛ ومن جهة أخرى بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس وتماسك أبعاده مع بعضها البعض، وهو ما يتضح من جدول (3):

جدول (3): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المختلفة؛ وبين الأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد منها

| الذكاء الوجداني | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل الاجتماعي |
|---|---|---|---|---|---|
| إدارة الانفعالات | ٠.٧٩١** | | | | |
| تنظيم الانفعالات | ٠.٧٤٧** | ٠.٧١٩** | | | |
| التعاطف | ٠.٧٦٤** | ٠.٦٢٥** | ٠.٥٥١** | | |
| التواصل الاجتماعي | ٠.٦١٦** | ٠.٦٤٣** | ٠.٧٢٤** | ٠.٦٤٥** | |
| الدرجة الكلية (بعد حذف درجة البعد) | ٠.٨٩٥** | ٠.٨٨٧** | ٠.٨٧٣** | ٠.٨٢٣** | ٠.٨٣٥** |

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الحالي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١، كذلك يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

**ب- الثبات:**

في دراسة عثمان ورزق (٢٠٠١) تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وكانت الدرجات كالتالي:

جدول (4): قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

| الأبعاد | إدارة الانفعالات | التعاطف | تنظيم الانفعالات | المعرفة الانفعالية | التواصل الاجتماعي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | ٠,٥٥ | ٠,٧٧ | ٠.٦٤ | ٠,٤٩ | ٠,٥٨ | ٠,٨١ |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات دالة إحصائيا عن مستوى ٠,٠١ وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في تقدير الذكاء الوجداني.

**أما في الدراسة الحالية** تم التأكد من ثبات المقياس الحالي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بجدول (5):

جدول (5): معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني

| الأبعاد | معامل الثبات | الأبعاد | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| المعرفة الانفعالية | ٠.٨١٧ | التعاطف | ٠.٨٤١ |
| إدارة الانفعالات | ٠.٨٢٥ | التواصل الاجتماعي | ٠.٨٥٣ |
| تنظيم الانفعالات | ٠.٨٤٩ | المقياس ككل | ٠.٩٤٥ |

يتضح من جدول السابق أن لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠.٩٤٥ بينما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين ٠.٨١٧ و٠.٨٥٣ وهي معاملات ثبات مُرضيه، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية في الكشف عن الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين.

وتتم الاستجابة لعبارات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي بأن يتم الاختيار ما بين خمس اختيارات تعبر عن درجة الموافقة وتتمثل في (يحدث دائما، يحدث عادة، يحدث أحيانا، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً) لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ وتم الاعتماد على المحكات الموضحة في الجدول التالي في الحكم على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين:

جدول (6): محكات الحكم على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

| الاستجابة | متوسط العبارة | نسبة التوافر | | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| لا يحدث أبدا | أقل من ١.٨ | (عدد العبارات × متوسط الاستجابات) مقسوماً على النهاية العظمى للدرجة | أقل من ٣٦% | ضعيف جداً |
| يحدث نادراً | من ١.٨ لأقل من ٢.٦ | | من ٣٦% لأقل من ٥٢% | ضعيف |
| يحدث أحياناً | من ٢.٦ لأقل من ٣.٤ | | من ٥٢% لأقل من ٦٨% | متوسط |
| يحدث عادة | من ٣.٤ لأقل من ٤.٢ | | من ٦٨% لأقل من ٨٤% | مرتفع |
| يحدث دائماً | من ٤.٢ فأكثر | | من ٨٤% فأكثر | مرتفع جداً |

وحُدّدت تلك المحكات بناء على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل، وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٤)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٤/٥ = ٠.٨)؛ وبالتالي نحصل على سعة المحكات الموضحة بالجدول السابق.

**٢- اختبار القدرات العقلية العامة:**

ويقيس هذا الاختبار القدرات التحليلية والاستدلالية ويتضمن مجموعة من القدرات العقلية وهي كالتالي: القدرة على فهم المقروء، والقدرة على إدراك العلاقات المنطقية، والقدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية، والقدرة على الاستنتاج والقدرة على القياس. ينقسم الاختبار إلى جزئين: الجزء الأول وهو (اللفظي) ويشتمل على: استيعاب المقروء، إكمال الجمل، التناظر اللفظي، الخطأ السياقي، الارتباط والاختلاف. أما الجزء الثاني وهو (الكمي) ويركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل، وتتنوع الأسئلة في اختبار التخصصات العلمية كالتالي: أسئلة حسابية وهندسية وجبرية وتحليلية وإحصائية ومقارنة لكل نوع منها نسبة محددة في الاختبار.من حيث النتائج فلايوجد في الاختبار نجاح أو رسوب ولكن يحصل الطالب على درجة محددة لها وزن معين عند الجهة التي يتقدم إليها بعد المرحلة الثانوية وأقصى درجة للاختبار (١٠٠) (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢١).

**٣- اختبار التحصيل الدراسي للتخصصات العلمية:**

ويمكن تعريف اختبار التحصيل الدراسي للتخصصات العلمية التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية بأنه مقياس موحد لجميع خريجي المرحلة الثانوية ليكون

معيارًا عادلًا ودقيقًا للجميع، مما يساعد الجهات التعليمية فيما بعد الثانوية العامة على اختيار الطلاب الأكثر تحصيلا في مقررات المرحلة الثانوية، يقيس الاختبار مدى تحصيل الطالب في عدد من المواد الدراسية خلال دراسته في القسم العلمي من المرحلة الثانوية، ويقدم باللغة العربية وتركز أسئلة الاختبار على المفاهيم العامة في المواد العلمية الأساسية وهي الأحياء والكيمياء، والفيزياء، الرياضيات، كما أن الأسئلة تشتمل على جميع مستويات المرحلة الثانوية من الصف الأول إلى الثالث، بالإضافة إلى ذلك فهي متنوعة ومتدرجة وفقا لمستويات المعرفة التي وصفها بلوم والتي تبدأ من أدنى مستوى وهو المعرفة إلى أعلى مستوى وهو التركيب. أما عن النتائج بعد انتهاء الاختبار فتُصحّح الإجابات باستخدام المصحح الآلي وتُحلَّل النتائج، وتراجع معلومات المختبرين وتصحح وتُدقّق بمقر الهيئة بالرياض، علما بأنه ليس هناك نجاح أو رسوب في هذا الاختبار، ولكن يحصل المختبر على درجة (أقصاها ١٠٠درجة) لها وزن معين عند الجهة التي يتقدم إليها (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢١).

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS V. 22* كالتالي:

١- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.

٣- المتوسطات *Mean* والانحرافات المعيارية *Std. Deviation* للتعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، واختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Samples T-Test* لمقارنة متوسط الدرجات مع متوسط فرضي للإجابة عن السؤال الأول وذلك للتعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين.

٤- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية وذلك للكشف عن مدى اختلاف الذكاء الوجداني باختلاف النوع (ذكور، إناث).

٥- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالقدرات العقلية على مقياس موهبة وبالتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية في الإجابة عن السؤال الثالث والرابع.

**نتائج الدراسة وتفسيراتها**

**أولاً: نتائج السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول للدراسة على "ما مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في مقارنة متوسط درجات الطلاب عينة البحث الحالي بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي مساوياً (٣.٤×عدد العبارات) حيث الدرجة ٣.٤ هي بداية درجة الاستجابة (يحدث عادة) ونهاية درجة الاستجابة (يحدث أحياناً) في تدريج الاستجابات في مقياس الذكاء الوجداني (في حالة التدريج خماسي الاستجابة) بعد تحويل الدرجات إلى درجات متصلة وذلك لمعرفة ما إذا كان مستوى الذكاء الوجداني وصل للمستوى المرتفع أم لا، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (7) مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين (درجة الحرية = ٤٨)

| الذكاء الوجداني | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | نسبة التوافر | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة الانفعالية | ٣٤ | ٣٧.٣٨٨ | ٥.٥٨٦ | ٤.٢٤٥** | %٧٤.٧٧٦ | **مرتفع** | ٤ |
| إدارة الانفعالات | ٥١ | ٥٤.٨١٦ | ٨.٧٧٩ | ٣.٠٤٣** | %٧٣.٠٨٨ | **مرتفع** | ٥ |
| تنظيم الانفعالات | ٤٤.٢ | ٤٩.١٢٢ | ٨.٣٠٨ | ٤.١٤٧** | %٧٥.٥٧٢ | **مرتفع** | ٢ |

| الذكاء الوجداني | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | نسبة التوافر | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعاطف | ٣٧.٤ | ٤٢.٥٣١ | ٧.٨٦٦ | **٤.٥٦٦ | %٧٧.٣٢٩ | **مرتفع** | ١ |
| التواصل الاجتماعي | ٣٠.٦ | ٣٣.٧٧٦ | ٦.٢٣٦ | **٣.٥٦٥ | %٧٥.٠٥٨ | **مرتفع** | ٣ |
| الدرجة الكلية | ١٩٧.٢ | ٢١٧.٦٣٣ | ٣٣.١٦٤ | **٤.٣١٣ | %٧٥.٠٤٦ | **مرتفع** | |

** دالة عند مستوى ثقة ٠.٠١؛ "تم حساب نسبة التحقق باعتبارها نسبة المتوسط للدرجة الكلية"

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في الذكاء الوجداني والمتوسط الفرضي، والفروق لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين مرتفعاً، وجاء بنسبة توافر ٧٥.٠٤٦%.

ويمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى التنشئة الاجتماعية والبيئة التي يعيش فيها الموهوبين، حيث إن طبيعية المنطقة التي يعيش فيها أفراد العينة تتميز بالروابط الاسرية القوية، وتتفق مع ذلك نتائج دراسة (الغرايبة،٢٠١١) والتي استهدفت دراسة الذكاء الوجداني لدى الموهوبين في منطقة القصيم، حيث أظهرت نتائجها ارتفاع في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة بشكل عام وارتفاع ملحوظ لدى الموهوبين بشكل خاص. كما يؤكد على ذلك ما أشار إليه سينج ( Singh, 2006) أن الذكاء الوجداني يرتفع في البيئات التي تنشأ فيها علاقات أسرية قوية وتهتم منذ الصغر في التربية الوجدانية، وأنه على العكس من ذلك تنخفض مهارات الذكاء الوجداني لدى الأفراد في المجتمعات الحديثة الاقتصادية والتي تضعف فيها الصلات الاجتماعية بين أفراد الأسرة الواحدة نظراً لارتباط أفرادها بالعمل لساعات طويلة خارج محيط الأسرة أو خارج المدينة بأكملها.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة الدراسة لأفراد العينة حيث إن المرحلة الثانوية مرحلة تحديد مصير مهني وتعليمي لذا فهي تتطلب الثقة بالنفس والوعي العالي بالذات ومعرفة نقاط القوة والضعف وهذا ما يتميز به الموهوبين، لذا فجميع تلك السمات وعلى رأسها الوعي بالذات ساهمت في ارتفاع المهارات الوجدانية لديهم، وهذا هو الذي اتفقت عليه معظم النماذج التي

فسرت الذكاء الوجداني. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى سمات وخصائص الموهوبين الوجدانية، حيث أشار الرقاد (٢٠١٦) إلى أن ارتفاع الذكاء الوجداني لدى الموهوبين يرجع لتمتعهم بخصائص انفعالية ووجدانية مميزة كالنضج الانفعالي والحساسية الانفعالية تجاه مشاعرهم ومشاعر الآخرين مما يجعلهم في محاولات مستمرة لفهم هذه المشاعر واحتوائها، وتلك المحاولات تسهم في تطوير المهارات الوجدانية لديهم. وبشكل عام، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ادريس (٢٠١٦)، ودراسة النواصرة (٢٠١٦)، ودراسة الدرابكة (٢٠١٨)، ودراسة أوزباي وآخرون (Ozbey et al., 2018)، حيث أشارت جميعها إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

**ثانياً: نتائج السؤال الثاني:**

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين تعزى لاختلاف الجنس (ذكور واناث)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب الموهوبين في الذكاء الوجداني فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (8):

جدول (8): دلالة الفروق في الذكاء الوجداني لدى الموهوبين باختلاف الجنس

| الذكاء الوجداني | الجنس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة الانفعالية | ذكور | ٣٥.٠٥٣ | ٦.١١٤ | ٢.٤٤٧ | ٠.٠١ |
| | إناث | ٣٨.٨٦٧ | ٤.٧٥٤ | | |
| إدارة الانفعالات | ذكور | ٥٢.٢١١ | ٩.٧٦٧ | ١.٦٨٥ | ٠.٠٥ |
| | إناث | ٥٦.٤٦٧ | ٧.٨١٦ | | |
| تنظيم الانفعالات | ذكور | ٤٤.٧٣٧ | ٩.٠٣٠ | ٣.٢١٤ | ٠.٠١ |
| | إناث | ٥١.٩٠٠ | ٦.٥٦٢ | | |
| التعاطف | ذكور | ٣٨.٥٢٦ | ٧.٩٧٥ | ٣.٠٧٥ | ٠.٠١ |
| | إناث | ٤٥.٠٦٧ | ٦.٧٦٧ | | |

| الذكاء الوجداني | الجنس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التواصل الاجتماعي | ذكور | ٣١.٢١١ | ٦.٥٧٩ | ٢.٤٠٤ | ٠.٠١ |
| | إناث | ٣٥.٤٠٠ | ٥.٥١٩ | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | ٢٠١.٧٣٧ | ٣٧.٨٧٥ | ٢.٨٦٣ | ٠.٠١ |
| | إناث | ٢٢٧.٧٠٠ | ٢٥.٦٨٣ | | |

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٤٧ ومستوى ثقة ٠.٠٥ و٠.٠١ تساوي على الترتيب ١.٦٧٦ و٢.٤٠٣

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ في الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى الموهوبين، ماعدا بعد إدارة الانفعالات فكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠٥، والفروق في جميع الحالات لصالح الإناث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد الدراسات التي تطرقت لبحث الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الوجداني ومن أبرزها دراسة فرناندیز وآخرون (Fernandez et al., 2012) والتي تم بناءها على تساؤل هام وهو (هل الاناث أكثر ذكاء وجداني من الذكور؟) وتم استهداف هذا المجال نظراً لتتبع صحة الاعتقاد في الادبيات السابقة أن الاناث يتفوقن على الذكور في فهم المشاعر وإدراكها، فقد اتفقت نتائجها مع ذلك الاعتقاد حيث حصلت الاناث على درجات أعلى في غالبية الابعاد الفرعية للذكاء الوجداني، ويرجع ذلك لعدة أسباب أولها التنشئة الاجتماعية، فيرى جولمان (٢٠٠٠) بانه منذ الطفولة يميل الوالدين لمناقشة الأمور العاطفية والوجدانية بشكل أكبر مع الابنة أكثر من الابن، كما أن الأم غالبا تتحدث عن العواطف بتفاصيل أكثر مع ابنتها. أما السبب الآخر فيعود إلى أن اللعب في الطفولة يختلف لدى الجنسين، فالإناث يحرصن على التعاون والمشاركة ويعتقدن بأنهن جزء من المجموعة، أما الذكور الصغار يميلون إلى التفكير العقلاني الذي يتسم بالجدية ويفخروا بتفردهم الذاتي واستقلالهم عن الآخرين.

أما من زاوية أخرى، يعزو جولمان (٢٠٠٠) بعد مراجعة العديد من الابحاث الاجتماعية إلى أن سبب تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الوجداني هو التطور الملحوظ والسريع في مهارتهن

اللغوية سواء كانت لفظية أو غير لفظية، لذا يكون لديهن قدرة عالية على فهم المشاعر وقراءتها. وتؤكد ذلك نتائج دراسة رشوان (٢٠١١) التي أشارت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي وفسر ذلك بأن جزء كبير من مهارات الذكاء الوجداني تتطلب التعبير عن الانفعالات وفهم الالفاظ التي تصدر من الآخرين.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسات التي لم تتفق بشكل كلي على تفوق الاناث في جميع أبعاد الذكاء الوجداني قد أظهرت أنهن يتفوقن في بعد الكفاءة الاجتماعية والقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين ويمكن تفسير ذلك إلى أنهن أكثر التزاما بالحياة الاجتماعية والترابط العائلي والاسري، ويتفق مع ذلك ما ورد في دراسة (الاحمدي،٢٠٠٧) والذي أشارت إلى أن الثقافة السائدة في المجتمعات العربية بالأخص المجتمع السعودي لا تعطي اهتمام كبير بالتنشئة العاطفية والوجدانية لدى أبنائها الذكور ولكن تحرص على ذلك لدى الاناث بسبب اختلاف الأدوار الاجتماعية لكلاً منهما، فالأنثى يتم تنشئتها منذ الصغر على التربية الوجدانية لتقوم بدور الأم والزوجة الصالحة، لذا فمن أبرز سمات هذه الأدوار اتقان التعاطف والتفاعل مع الآخرين وفهم تعبيراتهم ومشاعرهم. كما تؤكد على ذلك نتائج دراسة شهرزاد ومحمود (Shehzad & Mahmood, 2013) التي أظهرت تفوق الاناث في المهارات الاجتماعية والقدرة على التفاعل مع الاخرين بشكل جيد.

وبشكل عام، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة راباها وسيكيا ( Rabha & Saikia,2019) التي أشارت إلى أن الذكور أعلى من الاناث في مستوى الذكاء الوجداني، كما تختلف أيضا مع دراسة النواصرة (٢٠١٦) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لاختلاف الجنس، بينما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (٢٠١٣) والعنيزات (٢٠١٧)، التي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس. إضافة على ذلك، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج المراجعة التحليلية التي قام بها عبدالله Abdulla et al., 2020) والتي استهدفت تحليل ٢٥ من الدراسات والأبحاث والأطروحات والتقارير في مجال الذكاء الوجداني لدى الموهوبين من (عام ١٩٩٠ إلى ٢٠١٨) والتي أظهرت تفوق للإناث على الذكور في أبعاد الذكاء الوجداني.

**ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:**

ينص السؤال الثالث على "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية العامة؟".

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation*، في الكشف عن دلالة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العامة فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (9):

جدول (9): معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين ودرجة القدرات العامة

| الذكاء الوجداني | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل الاجتماعي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القدرات العامة | ٠.٣٧٨** | ٠.٢٠٣ | ٠.٤٣٠** | ٠.٤٢٤** | ٠.٣٩٨** | ٠.٤٠٠** |

** دالة عند مستوى ثقة ٠.٠١، (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٤٩ ومستوى ثقة ٠.٠٥ و٠.٠١ تساوي على الترتيب ٠.٢٧٣٢ و٠.٣٥٤١)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين وبين درجة القدرات العامة، ماعدا بعد إدارة الانفعالات فقد كانت العلاقة غير دالة إحصائياً.

ويمكن عزو نتيجة الدراسة الحالية إلى ما أشار إليه أصحاب الاتجاه وعلى رأسهم ماير وسالوفي، والذين يرون أن الذكاء الوجداني يمثل قدرة عقلية، ويتفرع من الذكاء العقلي العام ويرتبط به، وفي الوقت ذاته فهو يختلف عن الذكاء العام في مهاراته وأبعاده ولذا فهو يقدم أبعاداً جديدة عن شخصية الفرد. إضافة إلى ذلك أشار رشوان (٢٠١١) في دراسته إلى أن الذكاء الوجداني عندما يقاس في اختبارات الأداء التي تُستخدم في الاتجاه الذي يصنف الذكاء الوجداني كقدرة عقلية؛ فإن النتائج غالباً تُظهر ارتباطاً واضحاً بالقدرات العقلية.

في المقابل، أشارت نتائج دراسة عجوة (٢٠٠٢) التي اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية في جزء واتفقت معها في أجزاء أخرى؛ فقد استهدفت بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي العام (القدرات العقلية)، واستخدمت ثلاثة مقاييس للذكاء الوجداني؛ الأول: يستند إلى النموذج المختلط للذكاء الوجداني (مقياس بارأون ١٩٩٧) والثاني والثالث يستندان إلى نموذج القدرة (ماير

وسالوفي ١٩٩٨)، وكذلك استخدم عدة اختبارات للذكاء بنوعيها اللفظي وغير اللفظي، وتوصل في نتائجه إلى أنه سبعة من أصل تسعة من معاملات الارتباط بين مقاييس الذكاء الوجداني والذكاء العقلي غير دالة إحصائياً؛ وأن أثنين من معاملات الارتباط فكانتا ذات دلالة إحصائية، وهي التي تربط مقاييس الذكاء الوجداني الثاني والثالث (نموذج القدرة) مع اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، وفسّر هذا الارتباط بأن جميع هذه الاختبارات الثلاثة تعتمد على المكونات المعرفية والقدرات العقلية؛ أي إنها لم تتأثر بالمثيرات اللفظية أو السمات الشخصية كما يحدث ذلك في بعض النماذج المختلطة للذكاء الوجداني والاختبار اللفظية للذكاء العقلي.

وبشكل عام، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رشوان (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والمتمثلة في التفكير الاستدلالي والذكاء اللفظي، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سرور (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والموهبة والإبداع لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية؛ بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الاحمدي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي.

**رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:**

ينص السؤال الرابع على "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية؟".

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في الكشف عن دلالة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (10):

جدول (10): معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين

| الذكاء الوجداني | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل الاجتماعي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الأكاديمي | ٠.٣٨٢** | ٠.٢٥٥ | ٠.٤٤٦** | ٠.٣٢٥* | ٠.٢٥٤ | ٠.٣٦٨** |

** دالة عند مستوى ثقة ٠.٠١، (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٤٩ ومستوى ثقة ٠.٠٥ و٠.٠١ تساوي على الترتيب ٠.٢٧٣٢ و٠.٣٥٤١)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية وبين التحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين ما عدا بُعد التعاطف فكانت دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وغير دالة إحصائيا في بعدي إدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي.

ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن من أبرز سمات ذوي الذكاء الوجداني المرتفع المثابرة وتحمل الصعاب، وتأجيل إشباع الرغبات في سبيل تحقيق الإنجازات الكبرى؛ بالإضافة إلى قدرتهم على إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم وتوجيهها لتساعدهم في تحقيق أهدافهم، ويتبع ذلك تمتعهم بالدافعية العالية والتحفيز الذاتي، وعلية فإن جميع تلك السمات تسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق التحصيلي وترتبط به بشكل وثيق. وتؤكد على ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة باركر وآخرون (Parker et al., 2017) والتي تتبعت مجموعة من الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية وبعد تخرجهم، وتوصلت إلى أن الذين حققوا درجات عالية على مقياس الذكاء الوجداني في المرحلة الثانوية هم الذين استطاعوا إكمال المرحلة الجامعية واجتياز درجة البكالوريوس بتفوق؛ أما أقرانهم ممن حصلوا على درجات منخفضة في الذكاء الوجداني فأخفقوا ولم يحصلوا على المؤهل الجامعي؛ لذا خلصت تلك الدراسة إلى أن ارتفاع الذكاء الوجداني منبئ جيد للنجاح والتفوق الأكاديمي.

وفي ذات السياق أشار تشيرنس وآخرون (Cherniss et al.,2006) إلى أن تنمية المهارات الوجدانية والانفعالية لدى الطلبة أسهمت في تحسين نتائجهم الأكاديمية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي، ومن أبرز تلك المهارات الوعي بالذات، والتحفيز، والدافعية، والثقة بالنفس. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه بيندو وتوماس ( Bindu& Thomas ,2006) إلى أن السمات المعرفية والشخصية تتفاعل بطرق معقدة وتحدد أداء الفرد في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني؛ مما يعني ذلك أنه يمكننا التنبؤ بأداء الفرد في المجال المعرفي بشكل أفضل إذا كانت لدينا معلومات عن المجال غير المعرفي لديه مثل الذكاء الوجداني.

في المقابل، أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود علاقة بين بُعدي إدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي وبين التحصيل الأكاديمي للموهوبين، ويمكن عزو ذلك إلى أن البرامج المدرسية والمناهج الخاصة بالموهوبين لا تتضمن طرقاً عملية لكيفية إدارة الانفعالات والمشاعر؛ أما في بعد التواصل الاجتماعي فمعظم برامج الموهوبين الخاصة تختلف نوعياً عما يقدم لأقرانهم في الصفوف العادية؛ نظراً لكونها مصممة وفقًا لقدراتهم ومهاراتهم الاستثنائية، فكل طالب يحتاج إلى خطة تعليمية مختلفة؛ لذا قد تتنوع البرامج ويقل عدد المشتركين فيها، وغالبا ما يكون العمل في برامج الموهوبين فردياً أو ضمن مجموعات صغيرة، وقد يكون ذلك هو سبب انخفاض مهارات التواصل الاجتماعي، كما أن بعض الموهوبين يفضلون الانعزال والتفرد بأعمالهم .

وبشكل عام، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النواصرة (٢٠١٦)، وسرور(٢٠١٣)، ودراسة راباها وسيكيا (Rabha & Saikia,2019)، واللاتي أشارت جميعها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي؛ بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الدرابكة (٢٠١٨) ودراسة ياحي وخلافية (٢٠١٨)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج، توصّلت الدراسة الحالية إلى عدة توصيات، وهي:

- توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي والقدرات العقلية العامة؛ مما يستدعي إدراج المهارات الوجدانية والانفعالية ضمن البرامج الإثرائية المقدمة لهم، والسعي لتطويرها بطرق منتظمة.
- ضرورة نشر الوعي لدى أولياء أمور الطلبة الموهوبين لأهمية التربية الوجدانية منذ الصغر وفي مراحل التعليم المبكرة.
- ينبغي الاستفادة من الخبرات المحلية والعالمية المتخصصة في مجال الذكاء الوجداني وتقديمها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمين والطلبة في المدارس والجامعات.
- توصلت الدراسة إلى فروق في مستوى الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث ولصالح الإناث؛ لذا ينبغي توعية مدارس البنين بضرورة التوعية بأهمية المهارات الوجدانية، ومدة تأثيرها على الإنجاز الأكاديمي والنجاح المهني.
- التوسع في تنمية مهارات الذكاء الوجداني المختلفة خارج نطاق المدرسة من خلال البرامج الصيفية والنوادي الطلابية.

## المراجع

**أولا:المراجع العربية :**


- أحليلي، فتحية. (٢٠١٢). مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المركز العالي للمهن الشاملة بالخمس. *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية*، *٩* (١٧)، ٤٧٣-٥١٠.
- الأحمدي، محمد بن عليثة. (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ٣٥ (٤)، ٥٧ – ١٠٧.
- الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات. (٢٠١٧). *دليل فصول الموهوبين*. أسترجع من: https://2u.pw/6Ljtb
- إدريس، عثمان النور.(٢٠١٦). *سمة القيادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم* [رسالة ماجستير]. جامعة النيلين.
- ابن سليم، حسين؛ وسويسى، أحمد. (٢٠١٩). الذكاء الوجداني ودوره في تنمية المهارات المعرفية والتحصيل الدراسي: قراءة في المفهوم والأسباب. *مجلة آفاق للعلوم*، جامعة زيان عاشور الجلفة، ٤ (١٦)، ٢١٣-٢٢٠.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٥). *الموهبة والتفوق*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الجغيمان، عبدالله . (٢٠١٨) *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة*. العبيكان للنشر.
- جولمان، دانيال. (٢٠٠٠). *الذكاء الانفعالي*. (ليلى الجبالي، مترجم). سلسلة عالم المعرفة، مطابع الوطن.
- حسانين، عواطف محمد. (٢٠١٨). *سيكولوجية القدرات العقلية والتكوين العقلي: (الموهبة والإبداع)*. المكتبة الأكاديمية.
- أبو حطب، فؤاد. (٢٠١١). *القدرات العقلية*. دار الأنجلو المصرية.
- حواس، خضرة. (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. *مجلة دراسات وأبحاث*، جامعة الجلفة، *٧* (٢٠)، ١٠٧-٨٦.

- الخفاف، إيمان. (٢٠١٦). *الذكاء الانفعالي "تعلم كيف تفكر انفعاليًا"*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدرابكة، محمد. (٢٠١٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (٥)، ٦٨-٨٥.
- رابح، المعز؛ ورابح، أنس. (٢٠١٦). بعض المشكلات النفسية لدي الموهوبين وعلاقتها بتقدير الذات: دراسة على الطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم. *مجلة الدراسات العليا: جامعة النيلين*، ٥ (٢٠)، ١-٢٥.
- الرقاد، هناء. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢ (٨)،١-١٦.
- رشوان، ربيع عبده. (٢٠١١). الذكاء الوجداني وقدرته التنبؤية في ضوء علاقته بسمات الشخصية وبعض القدرات العقلية. *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، جامعة القصيم، ٤ (١)، ٣٦٧-٤٤٣.
- أبو زريق، ناصر. (٢٠١٨). أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مديرية التربية للواء الرمثا للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م . *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٥ (٣)، ٢٠١-٢٢٨.
- الزهراني، سعيد بن سعد. (٢٠١٢). *القدرات العقلية والذكاء الإنساني*. دار الناشر الدولي للتوزيع.
- أبو زيتون، جمال. (٢٠١٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، جامعة دمشق،١٢ (٢)،١٩٣-٢١٧.
- زيدان، محمد. (٢٠٠٧). *دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام*. دار ومكتبة الهلال؛ دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سرور، سمية أبو بكر. (٢٠١٣). *الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب*

*وطالبات المرحلة الثانوية: دراسة مقارنة بين مدرسة الموهبة والتميز والمدارس الجغرافية* [رسالة ماجستير]. جامعة أم درمان الإسلامية.

- سليمان، شاهر خالد. (٢٠١٣). المؤثرات غير المدرسية في التحصيل الدراسي للطلبة. *مجلة أفنان*، النادي الأدبي بتبوك، (٢١)، ٩٨-١٠٨.
- السمادوني، السيد إبراهيم. (٢٠٠٧). *الذكاء الوجداني: أسسه- تطبيقاته- تنميته*. دار الفكر.
- الصمادي، محمد؛ وعلاونة، شفيق. (٢٠٠٧). *العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل: دراسة مقارنة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- عبدي، سميرة. (٢٠١٧). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية نموذجًا. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (١٠)، ٨٨-١٠٤.
- العبوشي، نوال عبد الرؤوف عارف. (٢٠٠٩). *الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي*. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين- رعاية الموهوبين ضرورة حتميه لمستقبل عربي أفضل: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، ١، ٣٢٣ -٣٤٠.
- عثمان، حباب عبدالحي. (٢٠١٦). *الذكاء العاطفي: مفاهيم وتطبيقات*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عثمان، فاروق؛ ورزق، محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٥ (٥٨)، ٣٢-٥١.
- عجوة، عبدالعال. (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، ١٢ (١)، ٢٥٠-٣٤٤.
- العظيمي، علي؛ والبشراوي، شاكر. (٢٠١٩). الذكاء العاطفي لدى طلبة مدارس المتميزين وطلبة مدارس العاديين في بغداد: دراسة مقارنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٨)، ١-٢٤.

- العنيزات، صباح. (٢٠١٧). الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديميًّا والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود، (٩)، ٤٢٩-٤٨١.
- الغاوي، أحمد حمود. (٢٠١١). آليات وأسس تشخيص وقياس التحصيل الدراسي. وزارة التربية والتعليم، (٣٤)، ٢٦-٣٧.
- غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد. (٢٠١٤) *القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الغرايبة، سالم علي (٢٠١١). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم: دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية بغزة، ١٩* (١)، ٥٦٧- ٥٩٦.
- الفاخري، سالم. (٢٠١٨). *التحصيل الدراسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- الفرا، إسماعيل، والنواجحة، زهير. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، ١٤(٢)، ٥٧-٩٠.
- الفريح، نايف فهد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنيّة لدى معلّمي الطلاب الموهوبين. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١ (٦)، ١١١-١٣٥.
- القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٤) *الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافاتهم ورعايتهم*. دار عالم الكتب.
- سلفرمان ، ليندا. (٢٠١١). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. (سعيد حسني العزة، مترجم). دار الثقافة للنشر والتوزيع. (نُشر العمل الأصلي ٢٠٠٠).
- المالكي، فاطمة محمد هلال. (٢٠١٣). *الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدة طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- متولي، فكري لطفي. (٢٠١٤). *القدرات العقلية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- محمد، أحمد علي. (٢٠١١). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (١٢: ١٥) في ضوء نموذج دانيال جولمان. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ١٧* (٢)، ٤٣٣-٤٨٢.
- المزروع، ليلى عبد الله. (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ١٣* (٣)، ١١-٤٩.
- مصطفى، علي أحمد؛ وعلي، محمد محمود. (٢٠١٤). *مقاييس الذكاء والقدرات العقلية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- معمرية، بشير. (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس. *مجلة عالم التربية*، (١٦)، ٥١-٨٠.
- النواصرة، فيصل عيسى عبد القادر. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة، ٢٤* (٣)، ١٥٢-١٧٠.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢١). *اختبار التحصيل الدراسي للتخصصات العلمية*. أُسترجع من: https://2u.pw/f8cTi
- ياحي، جمال؛ وخلافية، محمد. (٢٠١٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانوية شريف مساعدية بالمسيلة. مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٧٢)، ٥٣- ٧٥.

**ثانيا: المراجع الاجنبية:**


- Abdulla Alabbasi, A., A. Ayoub, A., & Ziegler, A. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 1-29.
- Bar-On, R. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers.
- Bar-on, R.& Parker, D. (2000). *The handbook of emotional intelligence*: Theory development, assessment, and application at home, school and in the workplace. Jossey-Bass.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, *87*(2), 425-469.
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological studies-university of calicut*, *51*(4), 261.
- Chen, J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, *29*(2), 183-198.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate. *Educational psychologist*, *41*(4), 239-245.
- Eratlı Şirin, Y., & Şahin, M. (2020). Investigation of Factors Affecting the Achievement of University Students with Logistic Regression Analysis: School of Physical Education and Sport Example. *SAGE*, *10*(1), 21-58.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, *20*(1), 77-89
- *Liswandi, & Hutabarat, E. (2019). Students Perception of the Role of Emotional Intelligence on Academic*

*Achievements. International*

- Mayer, J. (2004). "What is Emotional Intelligence?" *UNH Personality Lab*. 8. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8.
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *42*(2), 107-134.
- National Association for Gifted Children. (2021). *Frequently Asked Questions about Gifted Education* (Is there a definition of "gifted"). Retrieved from: https://2u.pw/p1nrv.
- Ozbey, A., Sarıçam, H., & F. Firdevs, A. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences* and Psychology, *6* (2).
- Parker, J., Saklofske, D., & Keefer, K. (2017). Giftedness and academic success in college and university: performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.
- Rabha, B., & Saikia, P. (2019). Emotional intelligence and academic performance of higher secondary school , *Sciences and Psychology*, *8*(2), 64-79.
- Rimm, S., Siegle, D., & Davis, G. (2018). *Education of the gifted and talented*. (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Rubenstein, L., Siegle, D., Reis, S., McCoach, D., & Burton, M. (2012). A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*, 678-694
- Sanchez-Alvarez, N., Berrios Martos, M., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in psychology*, *11*, 1517.
- Shehzad, S., & Mahmood, N. (2013). Gender Differences in Emotional Intelligence of University Teachers. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, *11*(1).

- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. Eurasia Journal of Mathematics. *Science and Technology Education, 3*(2), 149-156.
- Yahaya, A., Bachok, N. S. E., Yahaya, N., Boon, Y., Hashim, S., & Goh, M. L. (2012). The impact of emotional intelligence element on academic achievement. *Archives Des Sciences, 65*(4), 2-17.