



جامعة الإسكندرية  
كلية التربية بدمنهور  
قسم علم النفس

أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين

إعداد

الأستاذ الدكتور / محمود فتحي عكاشة  
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة الإسكندرية فرع دمنهور

## أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين الأستاذ الدكتور / محمود فتحي عكاشة

### ملخص الورقة

\*\*\*\*\*

درس الباحثون في العقود الثلاثة الأخيرة كثيراً من الموضوعات البحثية الجديدة يأتي في مقدمتها الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي (وشهدت هذه العقود أيضاً) استمراراً لدراسة القضايا البحثية المرتبطة بالموهبة والأطفال الموهوبين، خاصة الاهتمام بالاكشاف المبكر لهذه النوعية من الأطفال وتعهدها بالرعاية، والاهتمام بتفعيل إمكانات النمو النفسي لديهم إلى أقصى حد ممكن، وجاء الاهتمام ببرامج الكشف عن الموهوبين وتنمية الموهبة والإبداع متسقاً ومتجاوباً مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات والبحوث من أن الأطفال الموهوبين شأنهم شأن غيرهم من الأطفال عرضه للمعاناة من الاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد تخدم طاقة التميز والإبداع لديهم. وانطلقت الورقة الحالية من الافتراض بأن تنمية القابليات الوجدانية (الذكاء الانفعالي) لدى هؤلاء الأطفال قد يفضي إلى التقليل من هذه الاضطرابات، وبالتالي تحقق إمكانيات النمو لديهم. وقد حاولت هذه الورقة إبراز أدوار المعلم بصورة خاصة في رعاية وتربية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. وعليه تضمن المحور الأول من هذه الورقة موضوع الطفل الموهوب والمداخل النظرية المختلفة لنظم هذا التعريف ثم تناولت الخصائص النفسية والسلوكية لهذه الشريحة من الأطفال بالتأكيد على ما قد تسببه لهم هذه الخصائص من متاعب في إطار تناول التفصيلي للمشكلات النفسية والسلوكية لهم أشكالها، مؤشراتهما، ومحدداتها أو أسبابهما. وركزت في المحور الثاني على الذكاء الانفعالي : تعريفه وطبيعته وأبعاده والاتجاهات النظرية المختلفة المفسرة له، وفي المحور الثالث للورقة تم تناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي من ناحية والخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب من ناحية أخرى. وأفردت الورقة محوراً خاصاً بتنمية جوانب الذكاء الانفعالي في مواقف التعلم، ثم ختمت الورقة بالتركيز على أدوار

المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، كما حرصت الورقة تقديم عدد من الإجراءات والأنشطة المساعدة للمعلم للقيام بهذه الأدوار.

## فهرس المحتويات

- مقدمة
- أولاً: الطفل الموهوب: تعريفه، خصائصه والمشكلات النفسية والسلوكية لديه.
- ثانياً: الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له.
- ثالثاً: الذكاء الانفعالي في علاقته بالخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب.
- رابعاً: تنمية الذكاء الانفعالي للطفل الموهوب في مواقف التعلم.
- خامساً: أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي للطفل الموهوب.

## مقدمة

يحتل الأطفال مكانة خاصة في برامج التنمية البشرية للدول، ويتصدر النظام التعليمي قائمة المؤسسات التي يوكل إليها مهمة القيام بتنفيذ ما يخص تربية الأطفال وإعدادهم للمستقبل، ويحظى اهتمام النظام التعليمي بتربية ورعاية الأطفال الموهوبين متمسكاً ومتجاوباً مع هذه المسؤولية ومع التعامل الجاد مع المستقبل، ويفترض أن يستند النظام التربوي في الاضطلاع بهذه المهمة على ما كشفت عنه الدراسات العلمية مؤخراً في مجال العلوم التربوية والنفسية من نتائج تؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية ما لدى الأطفال عامة والموهوبين منهم خاصة من قابليات وجدانية يتم تناولها في التراث السيكولوجي المعاصر تحت مسمى "الذكاء الانفعالي" بالتكامل مع الاهتمام بتنمية الجوانب العقلية.

ويشهد عالمنا اليوم سباقاً عالمياً في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين من منطلق أن هذه الطاقات البشرية المتميزة تمثل الثروة القومية الحقيقية، وفي إطار هذا الاهتمام تنامت البحوث والدراسات في مجال تربية ورعاية الأطفال الموهوبين انطلاقاً من الخصائص النفسية والسلوكية المحددة للملامح البروفيل النفسي لهم، مع تحديد الاحتياجات النوعية المتميزة لهؤلاء الأطفال، والمشكلات النفسية والسلوكية المصاحبة للموهبة والإبداع (ولا نقول الناتجة عن الموهبة والإبداع) إذ يمكن الإدعاء بتحفظ أن معظم هذه المشكلات تعزى في جزء كبير منها إلى ردود أفعال المحيطين بالطفل تجاه سلوكياته، والتدعيمات الاجتماعية السلبية التي يتلقاها، ومن مختلف أشكال الإساءة التي يتعرض لها في ظل شيوع ثقافة التوسط والجذب التام للمجاراة والمسيرة الاجتماعية المختلفة.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء البشرى باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة **Theory of multiple intelligences** ومن ثم النظريات التي صاحبها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعالي" **Emotional intelligence** (التي أعطاها دانيال جولمان وزملاؤه شكلها المتعارف عليه في الوقت الراهن). وما تلي ذلك من تصورات نظرية تبرهن على وجود علاقة إيجابية بين كلاً من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي يظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم، ومن المفترض في ظل هذه التحولات أن تتغير أساليب وإستراتيجيات الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم وتربيتهم، ولكن ينبى واقع الحال في الكثير من النظم التربوية بغير ذلك إذ ما زال يُعطى وزناً نسبياً مبالغاً فيه للجانب المعرفي في شخصية الطفل الموهوب اعتماداً على أن الطفل الموهوب يظهر أداءً متميزاً في التحصيل الأكاديمي، واعتبار أن التفوق الدراسي دالة للموهبة، وقد يؤدي هذا التصور بطبيعة الحال إما إلى أن يكبر الأطفال الموهوبين بمواهبهم المدفونة، وينتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى دون أن يكشف النقاب عن مواهبهم التي تتضاءل إمكاناتها مع الزمن، أو يؤدي إلى حدوث تصدع

حقيقي في شخصيتهم مع اتساع الفجوة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي ليجدوا أنفسهم في نهاية المطاف أمام خيارات عديدة منها إما العزلة الاجتماعية أو الدخول في صراعات مع الآخرين أو مواجهة صعوبات توافقية معقدة أو تجاهل وحتى إنكار موهبتهم. (Sword, 2003).

ومن قراءة مجمل التراث النظري لميدان أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين وخصائصهم النفسية والسلوكية ونظم رعايتهم وتربيتهم ونوعية وطبيعة المشكلات النفسية والسلوكية لديهم أمكن التوصل إلى عدد من المنطلقات النظرية التي تستند إليها الورقة الحالية في تناول وهي:-

(1) وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين يصاحبها مشكلات نفسية وسلوكية يظن أنها مرتبطة عضويًا -إن جاز القول- بطبيعة الموهبة والإبداع مع أنها في تحليلها النهائي نتاج السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال

(Ma,1999,P.12;Morelock,1992,P.11;Smutny,1998;PP.10-15;Roedell,1984,PP.127-130)

(2) أن الموهوب والمبدع شأنه شأن غيره عرضة لنصيب وافر من المنغصات التي تأتيه من جهات متعددة، وجوانب متعددة ومتنوعة من الضغوط النفسية والانفعالية والاجتماعية ، وأن تأثير هذه الضغوط يتعاظم بالنسبة للموهوب والمبدع وذلك لتوافر ظروف خاصة بالنسبة له\* كما لخصها (عبد الستار إبراهيم، 2002، ص10).

(3) لا توجد علاقة إيجابية بالضرورة بين الموهبة العقلية أو المقدرة العقلية الفائقة، والنجاح في الحياة بشكل عام، أو الاشتراك النشط الإيجابي في فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية.

(4) تلعب المتغيرات الانفعالية دوراً حيوياً ومهماً في انتظام وسلامة مسار النمو النفسي بشكل عام.

(5) يؤدي الاهتمام المبالغ فيه بالجوانب المعرفية لدى الأطفال الموهوبين على حساب بقية مظاهر الارتقاء النفسي خاصة النمو الانفعالي إلى تداعيات نفسية سلبية على مجمل مظاهر الارتقاء النفسي وعلى نوعية وجودة حياة الموهوبين والمحيطين بهم في نفس الوقت.

(6) حتمية الاهتمام بتربية ورعاية ما يصطلح على تسميته بالذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، إذا ما أريد تكوين شخصية قادرة على المشاركة النشطة الإيجابية في فعاليات وخبرات الحياة الإنسانية.

(7) يقع العبء الأكبر في تربية ورعاية الذكاء الانفعالي وتعهده بالتنمية على الآباء والمعلمين، إذ يصح الإدعاء بأنهم :-

(أ) أول من باستطاعتهم التعرف على العلامات المنذرة بخطر معاناة طفلهم / تلميذهم الموهوب من عدم الإحساس بالأمن النفسي.

(ب) يمكن أن تؤدي أساليب معاملتهم وردود أفعالهم تجاه سلوكيات الطفل / التلميذ الموهوب إما إلى النمو الانفعالي السوي الإيجابي

المتسق مع معدل وسرعة النمو المعرفي، أو إعاقته هذا النمو وبالتالي اتساع الفجوة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة

النمو الانفعالي مع ما يقترن بذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة.

ولقد أثرت الحاجة والحال كذلك إلى تحديد ما يمكن أن يقوم به النظام التربوي بشكل عام والمعلم بشكل خاص في التغلب على هذه

الفجوة من خلال تنمية ما يعرف بالذكاء الانفعالي، إذ يعد المعلم المتميز المعد إعداداً جيداً هو السبيل إلى تلاقي حدوث الفجوة بين هذين النظامين وما يصاحبها من مشكلات نفسية وسلوكية ومن هنا تأتي الحاجة إلى توسيع نظرتنا إلى الأدوار التي يقوم بها المعلم لتنمية ورعاية

\* (أ) حاجاته الخاصة للنمو والارتقاء بعمله ، والتجويد في أدائه .

(ب) ظروفه الصحية والمادية والمعيشية التي قد يتعارض إشباعها على نحو شديد مع حاجاته إلى الاستمرار في عمله وممارسة واجباته الإبداعية.

(ج) والموهوب والمبدع في الوقت نفسه يعيش في مجتمع له متطلباته الخاصة التي يحاول فرضها على الفرد المبدع بما في ذلك القيمة التي يراها في إبداعات هذا الشخص ، ومدى ما يمنحه للعمل الإبداعي من اعتراف أو تقدير أدبي أو مادي .

(د) ناهيك عن الأخطاء الشخصية التي قد يرتكبها المبدع في حق نفسه أو في حق الآخرين ، وكل ما يتعلق بالعوامل المزاجية وسمات الشخصية وأساليب التعامل الاجتماعي الخاطئة والتقلبات الانفعالية .

الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين من تلاميذ التعليم الأساسي في إطار النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ، تمثيلاً مع ما تنادى به التوجهات العلمية المعاصرة من أن تنمية الموهبة والإبداع مدخل فعال في تحقيق الصحة النفسية. (راجع عبد الستار إبراهيم، 2002، ص ، 92 وما بعدها).

وتحاول الورقة الحالية رسم أهم ملامح أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين في ظل الخصائص النفسية والسلوكية لديهم وتجارباً مع أكدت عليه نتائج الكثير من الدراسات من وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين مما يصح معه الافتراض بأن هذه الفجوة تكمن وراء الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية التي قد يعاني منها هؤلاء الأطفال واتساقاً أيضاً مع الأطروحات النظرية المعاصرة التي تعطي وزناً نسبياً كبيراً لما يسمى بالتعلم الاجتماعي الانفعالي **Social-Emotional learning** وبالتالي يكون من المفترض أن للمعلم أدواراً ومهاماً محددة لتحقيق هذا التعلم وأن يسلك بكل متطلبات قيامه بهذا الدور.

### أولاً: الطفل الموهوب: تعريفه، خصائصه والمشكلات النفسية والسلوكية لديه :

تعددت الرؤى والمداخل النظرية التي تنطلق منها تعريف الموهبة والطفل الموهوب، وتحديد الخصائص والمؤشرات السلوكية الدالة على الموهبة والتميز، ويمكن بلورة مداخل تعريف الموهبة والأطفال الموهوبين في اتجاهين أساسيين :

#### **(1) الاتجاه الأول : المنحى السيكومتری التقليدي :-**

ويؤكد على الفروق الفردية في القدرة العقلية خاصة مع تطور وتعدد أدوات قياس الذكاء، فكلما ارتفعت درجة أو نسبة ذكاء الشخص كلما كان ذلك دالاً على ارتفاع رصيده من القدرات والمهارات الدالة على الموهبة والتميز، وكلما كان ذلك مؤشراً قوياً على النجاح الأكاديمي والتميز في أحد مجالات الموهبة، وعليه تعد القدرة العقلية العامة مقاسه باختبارات الذكاء ، والتحصيـل الأكاديمي مقاساً باختبارات التحصيل المدرسي من المحكات الأساسية التقليدية التي تستخدم للتعرف على الموهوبين ، ويستخدم مصطلح الموهبة في هذا المنحى للدلالة على مجموعة من الأفراد الذين يتميزون بذكاء مرتفع ، أو بتحصيل أكاديمي عالٍ ، وأحياناً بقدرات خاصة بارعة ، وبناء على ذلك ارتبطت المفاهيم الدالة على الموهبة بهذا التعريف والذي مفاده أن الموهبة تعني "قدرة عقلية خاصة غير عادية تقاس ببعض الأدوات السيكومترية". ويعد هذا الاتجاه المحك الأساسي للأساليب التي تستخدمها معظم النظم المدرسية في الكشف عن الأطفال الموهوبين وحظى المفهوم السيكومتری للموهبة بتأييد قوى من عمل لويس تيرمان (Lewis Terman, 1925) والدراسة الطولية التي أجراها تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1947) عن النمو والتطور العقلي للأفراد المتميزين أو المبرزين وكان المحك الأساسي الذي يعتد به هو حصول الفرد على نسبة ذكاء 130 أو أكثر كما تقاس بتطبيق اختبار استاتفورد بينيه وقد نتج عن هذا العمل الاعتقاد بثبات نسبة ذكاء الفرد على المدى البعيد مما انعكس أثره بالتالي على التصور السيكومتری للموهبة والتفوق إضافة إلى اعتبار الذكاء الفائق أو الحصول على درجة مرتفعة في اختبارات الذكاء المقننة حجر الزاوية في التعرف على / وتحديد الأطفال الموهوبين، ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم الذكاء مع ظهور كتابات تشارلز سبيرمان (Spearman, 1923) واقتراحه لما يسمى بالعامل العام للدلالة على القدرة العقلية العامة، وأعمال ريموند كاتل (Cattell, 1963) وتصنيفه للذكاء إلى ذكاء سائل **Fluid** وذكاء متبلور **Crystallized** (حيث يشير الذكاء السائل وفق رؤية كاتل إلى الجانب الفطري غير المتعلم من الذكاء ، والذكاء المتبلور يشير إلى جانب الذكاء الذي يتأثر بالبيئة وخبراتها) ، وإدوارد ثورنديك (Thurstone, 1927) في تقسيمه للذكاء إلى ذكاء اجتماعي وذكاء ميكانيكي وذكاء مجرد ، وتصورات ثرستون (Thurstone, 1952) لمكونات الذكاء والتي تتمثل في المعاني اللفظية والقدرة العددية والاستدلال وسرعة الإدراك والعلاقات المكانية والذاكرة والطلاقة اللغوية ، و بحوث جيلفورد (Guilford, 1967) وإضافته لما يعرف بالتفكير التباعدى أو المتشعب والذي يشير إلى

قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها أصالة وإبداع في مقابل التفكير التقاربي أو اللام الذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعبر عن حقائق بعينها هي الصحيحة ، وعليه قد يكون من المفيد في إطار نتائج بحوث جيلفورد تضمين مقاييس الذكاء التقليدية مقاييس فرعية تقيس الإبداع أو التفكير المتشعب (محمد عبد الله البيلى وآخرون ، 1996 ، ص ، 376) . وعلى الرغم من استمرار تأثير المنحى السيكومترى على مفهوم الموهبة والتميز والتفوق، إلا أن القدرة العقلية العامة "الذكاء" بوصفها ذات طابع ثابت ومستقر حسب رؤى أنصار هذا المنحى لا ترتبط بصورة مباشرة بمجتمع الأطفال، حيث تؤكد العديد من الدراسات على أن معامل الذكاء أو أن ذكاء الفرد غير ثابت ويخضع للتغير الدائم خاصة لدى صغار الأطفال . وتتسق هذه الفرضية مع ما كشفت عنه نتائج دراسة حديثة أجراها الجمعية البريطانية لعلم النفس مفادها أن تقييم معامل ذكاء الطفل يتم على أساس قدراته ومهاراته التواصلية وقدراته ومهاراته في إقامة علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الآخرين إضافة إلى درجته علي اختبارات الذكاء المقتنة بطبيعة الحال . (British Association of psychology, 2003; Hutchins et al, 1988; Maccoby&Jacklin,1974)

## (2) الاتجاه الثاني: المداخل النظرية البديلة :

لزمت الحاجة إلى رؤى ومداخل بديلة للتعرف على/ وقياس الموهبة والتميز والتفوق لدى الأطفال تأخذ في اعتبارها التوفيق بين كل من احتمالات تنوع وتغير الإمكانات النمائية لأطفال هذه المرحلة، والتنوع في احتمالات المؤشرات الدالة على القدرات الخاصة لدى هؤلاء الأطفال. ويوجد شبه اتفاق بين غالبية المتخصصين في مجال دراسة الموهبة والأطفال الموهوبين على أن الموهبة ليست محددة بمحرك أو بعد واحد ، ولكنها تعبر عن نفسها في مجالات متنوعة. ويمكن توضيح بعض المداخل النظرية البديلة لتعريف الموهبة والتفوق على النحو التالي :-

### ( أ ) مدخل تحديد المجالات التي تبدى فيها الموهبة:-

يعد تعريف مكتب التربية الأمريكي في التقرير المقدم للكونجرس الأمريكي للموهبة من أبرز التعاريفات تمثيلاً لهذا المدخل ومن أكثرها شيوعاً وانتشاراً في الأدب السيكولوجي وينص فيه على أنه "يمكن تعريف الأطفال الموهوبين أو المتفوقين بأهم ذوى على الأداء المرتفع والفائق بسبب قدراتهم وإمكاناتهم العقلية المتميزة والمرتفعة في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة (الذكاء)، الاستعداد الأكاديمي الخاص أو المحدد بمجال معين، التفكير الابتكاري أو الخلاق "المنتج" القدرة القيادية أو القدرة على القيادة، الفنون التشكيلية والبصرية، القدرة النفس - حركية (Marland,1979,p.180-184) .

ويبرز هذا التعريف اتساعاً وثراءً في المجالات التي يعبر بها الأطفال الموهوبون والمتفوقون عن موهبتهم وتميزهم بالإضافة إلى كونه يحدد مجالات الموهبة والتميز فإنه يجعله داله لعدد من القدرات والإمكانات العقلية الفائقة . ومع ذلك وجهت العديد من الانتقادات إلى هذا التعريف ، ويعد ريتزلي (Renzulli,1979) من أبرز منتقدي هذا التعريف، ويتمثل النقد الأساسي الذي قدمه في كون التعريف السابق يخلط بين ما يعتبره هو عملية Process معرفية وإبداعية أو إبتكارية، وما يندرج تحت مصطلح الأداء Performance "فني - أكاديمي". ويطرح ريتزلي مدخلاً ثلاثي الحلقات للموهبة أو التفوق، يؤكد فيه على أن المحددات الأساسية للسلوك الموهوب أو الفائق أو المبدع يتمثل في :

- قدرات أو مواهب غير عادية أو فوق المتوسط بصورة دالة وواضحة.
- قدرات أو إمكانات ابتكارية خاصة ومتميزة.
- التوحد مع المهمة أو الاندماج في المهمة.

وقد أضفى تأكيد ريتزلي على متغير التوحد مع المهمة أو ما يعرف بتأثير المتغيرات الدافعية مرونة عملية خاصة على مفهوم "الموهبة والتفوق" حيث يساعد ذلك في تفسير احتمال عدم اتساق سلوك الأطفال الموهوبين عموماً أو في مجالات نوعية خاصة، إذ قد يندمج الأطفال الموهوبون في مهمة معينة بصورة كبيرة ويتجاهلون الكثير من تفاصيل الموقف مما قد يجعل الآخرين يتصورون أنهم غير مباليين.

ومع اعتراف كل من ستيرنبرج ودافيدسون (Steinberg, 1986) & Davidson بتأثير النموذج الثلاثي لرويتزلي في صياغة مفهومهم وتعريفهم الخاص للموهبة، إلا أنهما يشككان كثيراً في استقرار أو ثبات ما أطلقا عليه (معنى Meaning) المصطلحات الثلاث لريتزلي عبر أو خلال مختلف مجالات الموهبة والتميز، ومع ذلك لم يوضحا ماذا يعنيان بالضبط بمصطلح "المعنى" ولا تصوراتهم عن طرق أو كيفية اختلاف ذلك المعنى في مجالات الموهبة المتعددة.

### (ب) مدخل التعريف بدلالة القدرات و المهارات المكونة للموهبة :-

طرح كل من (Sternberg & Davidson, 1986) تصنيفاً خاصاً للموهبة Taxonomy of giftedness آخذين في

الاعتبار عدد من الضوابط منها :-

\* أنه لا يوجد اتفاق تام بين المتخصصين على المهارات والسلوكيات التي يجب أن تحدد مكونات الموهبة وأبعادها بينما يوجد اتفاق نسبي فيما يتعلق بنوعية الأشياء التي يفترض أن يتم تجاهلها عند صياغة تعريف للموهبة يحدد هذه الأبعاد والمكونات.

\* أن مفهوم الموهبة يتأثر بشدة بالتوجهات والرؤى المجتمعية، أي بثقافة المجتمع وأحكامه القيمي الخاصة بالتميز والتقدير.

وينظم هذا التصنيف أربعة مكونات أساسية تمثل المهارات المكونة للموهبة كما تتكشف في مجالات محددة هي:- (أ) المهارات العقلية بكل أنواعها "لفظية - كمية - مكانية - متعلقة بالذاكرة...." (ب) المهارات الفنية بكل أنواعها "رسم - موسيقى - دراما...." (ج) مهارات الإعداد أو تجهيز بيئة العمل وتحديد متطلبات العمل بكل أنواعها مثل "تعديل وتشكيل كل من البيئة النفسية والفيزيائية الملائمة لطبيعة عمل الشخص" مثل المحاماة، الطب، الهندسة...."، وكل ذلك يؤدي إلى بيئة عمل تساعد على النجاح والتفوق. (د) المهارات البدنية بكل أنواعها "المهارات المطلوبة للرياضيين ومهارات التعامل مع الظروف الفيزيائية المختلفة. ويشير آريتي (Arieti, 1978) إلى وجوب توافر ثلاث خصائص في الطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً وهي:- التفوق والذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج، والإبداع كما يعبر عنه بالتفكير المتشعب أو التركيب ووضع الأشياء معاً لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً، والاستعداد الذي يتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

ويوجد في التراث السيكولوجي عدد آخر من النماذج النظرية للموهبة إضافة إلى العديد من قوائم السمات والخصائص التي صيغت في السنوات الأخيرة توفر معلومات مفيدة في صياغة خطط أو نظم التعرف إلي وقياس الموهبة لدى الأطفال ولكن تحتاج هذه المعلومات إلى المزيد من المراجعة والتعديل بما يتناسب مع مسار الارتقاء النفسي. وقد لاحظ كل من هيللر وفيلدهوسن (Heller & Feldhusen, 1985) أن تعريف الموهبة الذي طرحه تاننوم (Tannenbaum, 1983) هو أول تعريف يتضمن متغيرات الصدفة كمكون أساسي لأي نموذج نظري لتفسير الموهبة، وتضمنت نظرية تاننوم في تفسير الموهبة :- القدرة العقلية العامة، القدرات الخاصة، المتغيرات غير المعرفية، المتغيرات البيئية، ثم أكد فيما بعد على التأثير الكبير للعديد من المتغيرات الاجتماعية، والمعرفية، والمتغيرات المرتبطة بالبيئة الفيزيائية، وبالتالي يؤكد على أهمية قياس هذا التأثير على أداء الأطفال الموهوبين أو المتميزين والتفوقين. وعليه طرح كل من هيللر وفيلدهوسن (Heller & Feldhusen, 1985) نموذجاً عاماً للموهبة اعتماداً في صياغته على رؤى العديد من المنظرين والباحثين في مجال الموهبة والإبداع والقدرات العقلية أمثال (Bloom; Sosniak; Gardener; Sternberg) الذين أكدوا على أن الموهبة تتضمن قدرات عامة فائقة، فنجد أن ستيرنبرج يؤكد على ما يعرف بالمهارات المرتبطة بالتكوين أو التشكيل، ومهارات ما وراء المعرفة والتي تعرف بمهارات الوعي بعمليات ما وراء التفكير والتي ترتبط بادراك طبيعة عملية التفكير والخطوات التي يقوم بها الشخص أثناء تصديه لأداء مهام أو حل مشكلات معينة وأن يكون قادراً على التعبير اللفظي عن الاستراتيجيات والإجراءات والخطوات التي يتبعها أثناء تصديه لها. وما طرح في نموذج (Gardner, 1983) عن نظرية الذكاءات المتعددة multiple intelligence theory خاصة التأكيد على القدرات والمهارات التي تهيئ الأساس القاعدي للأطفال الموهوبين للتميز في مجال معين، والدور الحاسم لمفهوم الذات self-concept في الوصول إلى إنجاز ابتكاري وحلاق رفيع المستوى ودور المتغيرات الدافعية في التعليم والإنجاز. ولكن يتمثل الإسهام الحقيقي لكل من (Heller & Feldhusen, 1985) في توسيع دلالة ومعنى القدرات العامة لتشمل جوانب أكثر تعقيداً مثل: مهارات التفكير الفعال

والمنتج وقدرات تجهيز المعلومات وما يرتبط بها من استراتيجيات، نمو أو تطور الاستبصارات المطلوبة لحل المشكلات، مهارات ما وراء التفكير أو المعرفة.

ومع تأكيد هيللر وفيلدهيوسن (1985) على تأثير مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية على الإنجاز أو الأداء إلا أنهما يستبعدانها من أي نظم للتعرف على أو قياس الموهبة أو تحديد الأطفال الموهوبين والتميزين وذلك بسبب أن مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية تعد أهدافاً مناسبة للبرامج التربوية فتصدى البرامج التربوية لتنمية وبناء مفهوم ذات سوى وإيجابي لدى الفرد وإثارة دافعية التعلم لدية ضمان قوى لظهور وارتقاء القدرات والمهارات المرتبطة بالإنجاز الفائق والتميز أو ما يطلق عليه بالموهبة. وعليه لا بد أن يسمح للأطفال الموهوبين باكتشاف وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الفردية التي تؤدي إلى صورة واضحة وسوية للذات **self-image** تدفع إلى الإنجاز المتميز والفائق والمبدع في أي من مجالات التميز والإبداع، حيث تؤدي صورة الذات هذه إلى وضع الفرد لأهداف طموحة وفائقة وسعيه الدؤوب لتحقيقها عند مستوى إنجاز مرتفع وفائق ومتميز.

وهكذا يمكن القول بأن الطفل الموهوب هو " الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص التالية:

- ارتفاع القدرة العقلية العامة.
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة علي التحصيل الدراسي المرتفع.
- امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.
- توفر سمات شخصية معينة كالمثابرة والتحمل والدافعية المرتفعة وغيرها.

### الخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب:

وقد تصدت كثير من الدراسات لتحديد الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين وتعتبر دراسات لويس تيرمان في مطلع القرن العشرين حجر الزاوية في تحديد مثل هذه الخصائص إذ شكلت نتائج هذه الدراسات نقطة الانطلاق لكثير من الدراسات والبحوث اللاحقة . ويمكن بصورة عامة القول بأن الدراسات والبحوث التي تصدت لهذه القضية تتوزع علي المحورين التاليين:

**المحور الأولي:** الدراسات والبحوث التي نظمت الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين في إطار الأبعاد العامة للشخصية.

**المحور الثاني:** الدراسات والبحوث التي نظمت هذه الخصائص في إطار ما يعرف بالمؤشرات السلوكية الدالة علي الموهبة والتميز وذلك من خلال تطوير قوائم الكشف عن الموهوبين.

وفيما يتعلق بنتائج دراسات وبحوث المحور الأول فيلخصها كل من جيمس يزيلدايك وبوب آلجوزيني 1995 علي النحو التالي:

- (1) الخصائص المعرفية: ذاكرة فائقة، معلومات شديدة الثراء والتنوع، مستويات مرتفعة من التفكير المجرد، تفضيل التعامل مع المهام والتحديات المعقدة، قدرات غير عادية في تجهيز ومعالجة المعلومات، ومستويات مرتفعة من الابتكار والتفكير الابتكاري.
- (2) الخصائص المرتبطة بالأداء الدراسي: الأداء الدراسي المرتفع، سهولة التعلم بغض النظر عن صعوبة المهام التعليمية أو مستوي تعقيدها، قدرة عالية في حل المشكلات، الوصول إلي ما يعرف بحمد التمكن من التعلم.
- (3) الخصائص البدنية: التباعد بين القدرات البدنية والقدرات العقلية.
- (4) الخصائص السلوكية: حساسية غير عادية لمطالب واحتياجات الآخرين، روح الدعابة والمرح، كثافة وشدة التركيز، المثابرة والتوجه نحو تحقيق الأهداف بغض النظر عن المعوقات والعقبات.
- (5) خصائص التواصل: مستويات مرتفعة من النمو اللغوي، التمكن من مهارات الإنصات الجيد، رصيد مرتفع من المفردات اللغوية علي مستوى اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية. (Ysseldyke&Algozzine,1995,PP.214-219)

وكشفت نتائج دراسة (عبد الجليل الزوبعي وإبراهيم عبد الحسن الكناني، 1995، ص 65) عن أن الطلبة المتفوقين (الموهوبين) بالمقارنة بأقرانهم العاديين لديهم الخصائص النفسية ذات العلاقة المباشرة بالتعلم وهي الانتباه وتحمل المهام الدراسية متوسطة الصعوبة والتفوق الدراسي والمثابرة وتنظيم الإجابة والنشاط في العمل المدرسي والتعاون في الدراسة والاعتماد على النفس في الإنجاز والجرأة في طرح الأفكار والتحمس للمناقشة الصفية والتميز في استيعاب الدروس والتهيؤ السريع للإجابة الصحيحة. إضافة إلى توافر خصائص شخصية لدى هؤلاء الطلبة باعثة على التفوق بدرجة كبيرة مثل الحرص على الحضور للمدرسة واحترام المعلمين والاهتمام بالتعليمات المدرسية والرغبة في القيادة لأغراض السيطرة والمشاركة في الأنشطة المدرسية والرغبة في تحقيق علاقة اجتماعية حميمة مع الآخرين وعدم التهيب في التحدث أمام الآخرين والصدق في العلاقة مع الآخرين والانسجام مع الأقران والابتعاد عن الأنانية.

- أما فيما يتعلق بالبحر الثاني تعددت القوائم التي طرحها الباحثون لخصر الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين مثل القائمة التي أعدها توتيل وبيكر (Tuttle&Becker,1980) والتي تتكون من (12) بنداً يمكن من خلالها الكشف عن القابلية للتميز والتفوق لدى الطفل وتدور بنود هذه القائمة حول بعدين يضم الأول البنود من (1 إلى 7) ويسمى بالبعد الشخصي ، في حين يتكون البعد الثاني من البنود من (8 إلى 12) ويسمى ببعدها علاقات الطفل مع الآخرين ، وهذه البنود هي :-

(1) الفضول وحب الاستطلاع والشغف المعرفي . (2) القدرة على المثابرة والاحتفاظ بالاتجاه .(3)صاحب رؤية ووجهة نظر في مختلف الموضوعات والقضايا . (4) ناقد وحساس لجوانب القصور والخلل .(5) لديه روح مرحة ومحبة للفكاهة خاصة التعليقات اللفظية . (6) أكثر حساسية ووعياً بالظلم والغبن على المستوى الشخصي والعام . (7)لديه ميول ومهارات قيادية . (8) لا يقبل الآراء والحمل والاستجابات والتقويمات السطحية للأحداث أو المواقف . (9) يفهم المبادئ العامة بسهولة . (10) لديه قدرة متميزة على اكتشاف العلاقات بين التي الأفكار أو الموضوعات التي تبدو متناقضة . (11) يصدر العديد من الأفكار والحلول للمشكلات التي تعرض عليه . (12) يفضل الاستجابة للبيئة وأحداثها عن طريق وسائل الإعلام أكثر من الصيغ المطبوعة أو المكتوبة .

وفي نفس السياق طرح مارتن (Martin,1986) قائمة تتكون من (20) بنوداً للمؤشرات السلوكية التي تصلح للتمييز بالأطفال الموهوبين أو المتميزين ، فالطفل المحتمل أن يكون موهوباً :- (1) يظهر مستوى عال من التركيز والقدرة على استيعاب العديد من الموضوعات والاندماج معها في نفس الوقت . (2)شديد الفضول ولديه حب استطلاع مرتفع . (3) حاد الملاحظة خاصة للموضوعات والأشياء موضع ميوله واهتمامه (4)لديه قدر عال من الحيوية واليقظة الذهنية ، إذ يفكر بسرعة شديدة ، ويتوافق بسهولة مع كل ما يحدث ، ومغرم بعالم الكبار أو الراشدين . (5) لديه قدرة عالية على التأزر الحركي وضبط والسيطرة على تحركاته (6) عادة ما تسيطر عليه أحلام اليقظة ، ومن الصعب عليه أن يركز في الأعمال والمهام السهلة الروتينية إذ أنه يمل ويضجر من التكرار والروتين . (7) لا يحب ولا يرحب بالتواجد في الأماكن الضيقة . (8) يظهر قدرة عالية في استخدام الخيال اللغوي أو ما يعرف باللغة الخيالية . (9) عادة ما يطرح أسئلة يصعب في الكثير من الأحيان الإجابة عليها . (10) لا يقبل بسهولة الفشل أو الخسارة كما أنه لا يخلع الأعداء أو المبررات لفشله أو خسارته ، ويرى أن المثابرة والإصرار هما السبيل الوحيد لتجنب الفشل.(11) عادة ما يكون هو مصدر أو مرجعية نقد أداؤه أو مجهوداته . (12) يحب أداء المهام والأدوار المكلف بها ، وترك الآخرين يقومون بأدوارهم أو مهامهم .(13) لديه قدرة عالية على التوليف والتنسيق بين الموضوعات والأشياء المتناقضة . (14) يحب قضاء وقت طويل في العمل والتفاعل مع من هم أكبر منه سناً . (15) يتكلم مبكراً بالمقارنة بأقرانه ، ويشترك بجدية في الحوارات والمحادثات مع الآخرين . (16) لديه ذاكرة قوية ولكن ليست بالضرورة للوقائع والمسائل الروتينية إذ عادة ما ينسى مثل هذه الوقائع والأحداث . (17) يبحث بإصرار ومثابرة عن إرضاء أو إشباع الحاجات الخاصة وقد يبدو عدوانياً في جذب انتباه الآخرين له . (18) يعتمد عليه في أداء أو إنجاز المهام والتكليفات . (19) ليس بحاجة إلى الاستماع للوصف الكامل ليفهم الفكرة الكلية ، بمعنى توافر قدر عال من الفطنة والألمعية . (20) القدرة على التفكير العميق والاستدلال والتحليل والوصول إلى حلول عديدة للمشكلات .

وفي نفس الإطار يطرح دينوتن وبوستويث (Denton&Postwaithe,1985) قائمة لخصائص التلميذ المبدع أو الموهوب لتكون موجهة للمعلمين في التعرف على هؤلاء التلاميذ وهي غير محددة بمدى عمري معين بالنسبة للتلاميذ ويمكن الاستناد إليها في تعريف الطفل الموهوب، وهذه الخصائص هي :- (1)لديه قدرة فائقة في الاستدلال والتعامل مع المجردات، التعميم من الحقائق النوعية والجزئية، فهم

المعاني، ورؤية العلاقات أو النفاذ إلى العلاقات بين الآراء والأحداث والمواقف والمفاهيم. (2) ذو فضول وشغف معرفي عقلي كبير (3) يتعلم بسهولة وسرعة (4) لديه اهتمامات متنوعة. (5) لديه سعة انتباه واسعة تمكنه من التركيز والتعامل مع مدى واسع من المشكلات، وتنوع الاهتمامات. (6) لديه قوى حادة في الملاحظة. (7) يتعلم القراءة مبكراً قبل سن المدرسة، لديه قوى حادة في الملاحظة. (8) يتعلم القراءة مبكر قبل سن المدرسة. (9) لديه رصيد ثرى من المفردات اللغوية من حيث الكم والكيف بنفس المرحلة العمرية أي لديه ثراء لغوي واضح. (10) لديه القدرة على إنجاز العديد من الأعمال بصورة مستقلة عن الآخرين. (11) يظهر قدر عال من المبادأة بالأعمال العقلية الأصيلة والفريدة. (12) يظهر عدد هائل من البدائل والاستجابة السريعة للأفكار الجديدة. (13) قادر على التذكر بسرعة، أي لديه حضور ذهني. (14) لديه اهتمام كبير بأصل الإنسان والكون ومشكلات الأصل والمصير والوجود. (15) يمتلك خيال غير عادي. (16) يتبع التعليمات المعقدة بسهولة. (17) قارئ سريع وكفاء. (18) لديه هوايات متعددة. (19) لديه اهتمامات قرائية تغطي مدى واسع من الموضوعات. (20) يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة متواترة "متكررة". (21) متميز في الرياضيات خاصة في حل المشكلات الرياضية.

ولمثل هذه القوائم أهمية يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية: - (1) يمكن أن تكون أدوات فرز فعالة مبدئي للأطفال الموهوبين. (2) يمكن اعتبارها مساعدة في التعرف على المؤشرات المبدئية لأنماط القدرات وأنواع السلوك المرتبط بالاستعداد للتميز في مجال معين.

### المشكلات النفسية والسلوكية للطفل الموهوب:

وفيما يتعلق بالمشكلات النفسية والسلوكية لدى الطفل الموهوب فقد أدي سوء الإدراك والتصورات النمطية الشائعة عنه إلى الخطأ في فهمه، الأمر الذي أفرز ملامح نمطية لا تأخذ في حساباتها متغيرات النوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي ومن الأهمية بمكان أن نتذكر أن الموهوبين مجموعة غير متجانسة تنطوي على أوجه شبه واختلاف كبيرة مثل أي مجموعة أخرى من التلاميذ وهم يظهرون مجموعة كبيرة من الاستعدادات والقدرات والاهتمامات مما يصعب على الباحثين اختزال الموهبة في مجموعة محددة من الخصائص يمكن التعرف عليها، إلا أنه من المفارقات المثيرة للاهتمام أن بعض أنواع سلوك التلاميذ الموهوبين قد ينظر إليها على أنها مشكلات سلوكية، والسبب في ذلك أنهم يتعلمون المهارات الجديدة بسهولة وسرعة أكبر من أقرانهم، فيثيرون أعصاب معلمهم بصراخهم بالإجابة أو تعجلهم الانتقال إلى الموضوع التالي أو انغماسهم في أنواع من السلوك لا علاقة لها بالمهمة المطلوبة لترميمهم بالمنهج العادي، وهم يثيرون أيضاً حفيظة زملائهم عندما يحاولون السيطرة على المناقشات التي تدور في الفصل، ولحصولهم على أعلى الدرجات في الامتحانات بصورة مستمرة وللاهتمام الخاص الذي يتلقونه من المعلمين. (جوزيف ووكر وآخرون، 2003، ص 181) وقد ظهرت بعض الاتجاهات الخاطئة نحو خصائص الموهوبين الانفعالية والاجتماعية على وجه الخصوص منها على سبيل المثال: أنهم أكثر عزلة من الآخرين، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية، وقد يبدو ذلك صحيحاً بالنسبة لبعض الموهوبين وخاصة أولئك الذين يقعون إلى أقصى يمين منحني التوزيع الاعتدالي للذكاء (فاروق الروسان، 1996، ص 52) وكشفت العديد من الدراسات العلمية عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي، ومعدل سرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مما يؤدي إلى معاناة الأطفال الموهوبين من صور الاضطرابات النفسية والسلوكية خاصة المشكلات الانفعالية Emotional problems، إذ تظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين 20% إلى 25% مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين 6% إلى 16% بين الأطفال العاديين (Cassandra Ma, 1999, pp. 12-13) وتوزع هذه المشكلات على ثلاثة محاور: -

الأول: مشكلات تتجلى مؤشرات السلوكية behavior indicators في علاقة الطفل بذاته:

أو ما يمكن وضعه في ضوء النظرية الحديثة في مجال الذكاء تحت مسمى الذكاء الشخصي Personal intelligence بسبب سيطرة مشاعر الإحباط خاصة عندما يمتلك الطفل الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها، أو عندما تعجز قدراتهم البدنية عن ترجمة هذه المعلومات والمعارف في عمل حسي ملموس، بتعبير آخر يشعر هؤلاء الأطفال بسيطرة ما يمكن تسميته بضعف الطفولة Infantilized، وعندها يشعرون بأنهم غير مستعدين انفعالياً للتعامل مع ما يفهمونه معرفياً بصورة فائقة.

الثاني: مشكلات تتجلى مؤشرات السلوكية في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين:

أو ما يمكن وضعه تحت مسمى الذكاء الاجتماعي **social intelligence** مما قد يترتب عليه ما يعرف بظاهرة رفض الأقران **peer refusal** للدخول في علاقات اجتماعية مع الطفل الموهوب ولا يخفى على أحد ما لذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية لهذا الطفل.

الثالث مشكلات تتجلى مؤشرات السلوكية داخل الفصل المدرسي مثل :

أ- تدني أو انخفاض الإنجاز الدراسي **underachievement** إذ قد يرفض الطفل الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني أو انخفاض تقدير الذات **self-esteem** خاصة في ظل تلقيه تدعيمات طموحاتهم عليه وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وممكناته النفسية من إنجازها، وقد يميل الطفل إلى إخفاء موهبته أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة.

ب- العجلة ونفاذ الصبر: **Arrogance** ففي الكثير من الأحيان يدرك الأطفال الموهوبين تميز قدراتهم وربما يؤدي بهم ذلك إلى العجلة ونفاذ الصبر حال التعامل مع أقرانهم وعلى المدى البعيد تتطور مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لديهم، وبدون التصدي الإرشادي الصحيح يمكن أن يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في مجال النمو الانفعالي.

ج- الاغتراب **Alienation** خاصة في ظل استمرار الأطفال الموهوبين لا شعورياً في عزل أنفسهم عن أقرانهم. وبالنظر إلى هذه المشكلات يمكن القول بأنها مشكلات ترتبط بنواتج الأداء في مجال الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي وبالتالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي في إطار ما يسمى في الوقت الحاضر بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية **Social-Emotional Competence** لدى الأطفال الموهوبين أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات.

وعادة ما يسهل الكشف عن هذه المشكلات وغيرها من ملاحظة العديد من السلوكيات السلبية التي من المحتمل صدورها من التلاميذ الموهوبين والتي يلخصها (جوزيف ووكر وآخرون ، 2003 ، ص ، 183) في النقاط التالية :- (1) العناد . (2) مقاومة مقاطعته في أثناء الكلام . (3) الهروب إلى التزعة اللفظية . (4) صعوبة تقبل ما يجافى المنطق . (5) سهولة الانخداع في بعض الأحيان . (6) كثرة نقد الغير . (7) كثرة نقد الذات . (8) الشعور بالإحباط عند عدم إحراز تقدم أو عدم النشاط . (9) صعوبة العمل في مجموعة في بعض الحالات . (10) التمرد أحياناً على القيود . (11) كراهية الروتين والتكرار . (12) الحاجة للعديد من المهارات في مجالات الاهتمامات الأساسية . (13) الحاجة لإحراز النجاح والشعور بالتقدير والحساسية للنقد وسهولة جرح مشاعره عند رفض جماعة الرفاق له .

ويبدو أن هذه الصورة شديدة القتامة إذ تشير الدراسات الحديثة إلى خصائص مغايرة منها أن غالبية الموهوبين أكثر انفتاحاً على المجتمع الخارجي وأكثر نقداً لما يجري حولهم ، وأكثر مشاركةً وحساسيةً للمشكلات الاجتماعية ، وأكثر استقراراً من النواحي الانفعالية والاجتماعية، وأكثر التزاماً بالمهام الموكلة إليهم ، وأكثر دافعية في أدائها ، وأكثر حساسيةً لمشاعر الآخرين ، وأكثر استمتاعاً بالحياة، وأكثر شعبية ورتبة في سلم الوظائف والأعمال . (فاروق الروسان ، 1996 ، ص ، 53) وتتناقض هذه الصورة كذلك مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات العلمية التي تثبت أن الموهوبين بالمقارنة بأقرانهم العاديين أكثر تميزاً من حيث الجانب العقلي المعرفي مثل معدل النمو اللغوي ومستواه، المحادثة الذكية، القدرة على التذكر، دقة الملاحظة، القدرة على التفكير المنظم،....، ومن حيث الجانب الانفعالي الاجتماعي قوة العزيمة، المثابرة، الثقة بالنفس، الفطنة، بعد النظر، تحمل المسؤولية، المرح والابتهاج، التفاؤل، استقرار الحالة المزاجية، المشاركة الوجدانية، الحساسية بمشاكل الآخرين. (راجع بعض هذه الدراسات في سهير كامل أحمد، 1998 ، ص 281 وما بعدها). وقد ترتب على هذا التناقض اتجاه بحثي يوضع عادة تحت مسمى التشخيص السببي Etiology لمشكلات سوء التوافق الذاتي والاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين، وتعددت بطبيعة الحال التفسيرات السببية لهذه المشكلات إلا أنها توزعت بشكل عام على بعدين متفاعلين :-

البعد الأول:- متغيرات موقفية خارجية: Situational factors

تلعب العديد من المتغيرات الموقفية دوراً أساسياً في معاناة الطفل الموهوب من المشكلات النفسية والسلوكية (Webb,1993) فعلى الرغم من أن خصائص الأطفال الموهوبين مثل شدة التركيز والاندماج في المهمة، والحساسية للمشكلات والتناقضات، والتصورات المثالية، وعدم الكف عن التساؤل والاستفسار محل تقدير من الجميع، إلا أنها قد تكون غير محتملة أو مقبولة في نفس الوقت لكونها قد تمثل في

الكثير من المواقف خرقاً للمألوف والعادات والأعراف فعلاقة المبدع -مجتمعه تحفل - في واقع الأمر - بكثير من جوانب التوتر والصراع الاجتماعي، وليس من الضروري أن يكون النشاط الإبداعي لفرد ما مهدداً فعلياً لاستقرار المجتمع بل يكفي أن يراه الآخرون كذلك ليصبح موضوعاً للرفض الاجتماعي، وبسبب أن الأطفال الموهوبين يبدون وكأنهم أكبر سناً من أعمارهم الزمنية الحقيقية، يميل الكبار إلى معاملتهم بطرق لا يستطيعون التوافق معها ولا تشبع في نفس الوقت حاجاتهم الأساسية، ويقترن ميل الأطفال الموهوبين أنفسهم إلى الضغط على أنفسهم في سبيل إرضاء وإسعاد الكبار الذين يتوقعون منهم سلوكيات وإنجازات تفوق بكثير إمكاناتهم الارتقائية في عموميتها لأنها مؤسسة على التسليم بأن القدرة أو المهبة المعرفية الفائقة لدى هؤلاء الأطفال تؤهلهم تلقائياً لإنجاز أي مهام وبسبب إدراك الأطفال الموهوبين أنفسهم بعجزهم عن تحقيق توقعات الكبار يتطور لديهم قلقاً مزمناً يلون حياتهم الانفعالية بأكملها. ويمكن الإدعاء بصورة عامة بأن مشكلات العلاقات الإنسانية لدى الأطفال الموهوبين هي نتيجة جزئية لمشكلاتهم الشخصية الخاصة، فنظراً لتمييزهم وتفوقهم العقلي الشديد فهناك احتمال كبير أن يكون هذا التفوق مثيراً لمشاعر النقص والاستجابات الدفاعية لدى زملائهم خاصة الرفض والعدوان (سهير كامل أحمد، 1998 ص 287) ويوضح (شاكرا عطية قنديل، 1998، ص 926) هذا الموقف بقوله " إن الآباء والمعلمين والأقران يشعرون بالضيق والتهديد حين يتعاملون مع أطفال مبتكرين لأنهم عادة يعبرون عن أنفسهم من خلال تساؤلات غريبة، ويشيرون أفكاراً غير مألوفة، يعجز الكبار من حولهم بشأن تقويمها، أو في الإجابة على الأسئلة غير المألوفة، ولذا يصفون سلوكهم بالشذوذ، ويسمون تفكيرهم بالخلل، وينفرون منهم وقد يصابونهم بالعداء.

#### البعد الثاني: - متغيرات داخلية: Internal factors

وهي متغيرات مرتبطة بالبنية النفسية للطفل الموهوب وبالخصائص السلوكية والنفسية له، وتجدد الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تناولت الأطفال الموهوبين ركزت بصورة مبالغ فيها على الأبعاد العقلية خاصة ما هو متصل منها بالأداء الأكاديمي، ويزيد الاهتمام البحثي في الوقت الحالي بمتغيرات الشخصية (المتغيرات غير المعرفية) **personality factors** المرتبطة بالابتكار والقدرة العقلية الفائقة، وقد ثبت أن لهذه المتغيرات تأثيراً فعالاً على مجمل الأداء السلوكي للأطفال الموهوبين الذين تزيد معاملات ذكاؤهم عن 130 (Silverman, 1993, Webb, 1993, Winner, 2000).

وقد أمكن رصد علاقة بين بعض خصائص الأطفال الموهوبين وبعض الاستجابات السلوكية غير المرغوبة، لخصها (Silverman, 1993, Webb, 1993,) على النحو التالي :-

(1) التطرف الشديد، والاستغراق التام في المهام والأعمال: وتتجلى مؤشرات هذا التطرف الشديد حتى في الاستجابات الانفعالية، والمبادئ العقلية، وفي الصراع مع الأقران، والتضاد مع مصدر السلطة، والانسحاب الاجتماعي.

(2) نفاذ الصبر مع الذات ومع الآخرين وقد لخصت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ الموهوبين ينتظرون على الأقل من ربع إلى نصف الوقت في الفصل الدراسي المدرسي ليلحق بهم أقرانهم أي أنهم ينجزون المهام والأعمال المدرسية في ربع أو نصف الوقت المخصص لها، مما يثير الملل والآنزعاج لديهم وربما كان ذلك مصدراً لاضطراب العلاقات الاجتماعية مع الأقران العاديين

(Webb, Meckstroth & Tolan, 1982).

(3) الحساسية المفرطة **Extreme sensitivity** للانفعالات والأصوات، واللمس، والمذاقات فقد ينفجر هؤلاء الأطفال في نوبة بكاء

مرير حال سماعهم حدث محزن في الأخبار... الخ

(4) المثالية الزائدة والاهتمام المفرط بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية :- وهي مرتبطة بصورة عامة بالرغبة المسيطرة في الفهم، والتساؤل والبحث والقدرة على رؤية الاحتمالات والبدائل، وهذه النزعة المثالية ربما تفضي في ظل ظروف خاصة إلى القلق، والاكتئاب والتصادم الدائم مع الآخرين الذين لا يشاركونهم هذه الاهتمامات.

(5) القابلية للاستشارة والانفعال بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من خصائص بما فيها الانفعالية الزائدة والميل للغضب والدخول في صراعات اجتماعية غير مبررة . ( عبد الستار إبراهيم ، 2002 ، ص ، 137 ) .

ومن الغريب أن تكون الخصائص النفسية والسلوكية الإيجابية للأطفال الموهوبين سبباً في احتمال معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية خاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحة بتلك الخصائص ولا يتوافر فيها متطلبات تعهدها ورعايتها، وقد قابل الباحثون

(Clark, 1992,pp.123-124; Seago, 1974,p.p 410-411,Ysseldyke&Algozzine,1995,P.215)

بين خصائص محددة للأطفال الموهوبين، والمشكلات المحتملة أن ترتبط بها أو تترتب عليها كما هو موضح بالجدول (1).

جدول رقم (1) الخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب والمشكلات المترتبة عليها

مسلسل	الخصائص الإيجابية	المشكلات المحتملة
1	سرعة اكتساب واسترجاع المعلومات .	-عدم تحمل بطء الآخرين -رفض التدريبات والتمرينات النمطية الروتينية. -إمكانية رفض اكتساب المهارات الأساسية -الميل إلى التعامل مع المفاهيم شديدة التعقيد.
2	الفضول المعرفي، الاتجاه للاكتشاف، الدافعية الداخلية، البحث الدؤوب عن الدلالة والمعنى	الميل إلى الإكثار من الأسئلة الغامضة الحيرة. الإرادة الصلبة والتمسك بالرأي الشخصي. رفض ومقاومة التوجيهات والتعليمات. تنوع الميول والاهتمام والاستغراق التام فيها. توقع مشاركة الآخرين لهم في نفس الاهتمامات والميول.
3	القدرة على الفهم والتجريد والتركيب والاستمتاع التام بالنشاط العقلي وحل المشكلات	رفض وحذف التفاصيل التي لا لزوم لها من وجهة نظرهم. مقاومة التدريب والممارسة المفرطة المتكررة الروتينية. الاعتراض الدائم على إجراءات التدريس التقليدي.
4	القدرة على الإدراك الفوري لعلاقات السبب والنتيجة	صعوبات تقبل الأفكار غير المنطقية وما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بالعواطف والتقاليد أو التسليم المبدئي بالأشياء.
5	الولع بالبحث عن الحقيقة والمساواة واللعب النظيف	غير عملي قلق فيما يتعلق بالموضوعات الإنسانية.
6	الولع والاستمتاع بتنظيم الأشياء والبشر في فئات ذات تسلسل منطقي والبحث الدؤوب عن الاتساق	صياغة ووضع ضوابط ونظم بالغة التعقيد الميل إلى السيطرة ، والفضاظة ، والاستبداد
7	لديه رصيد لغوي ضخم ، وكفاءة لفظية، ومعلومات ثرية وعميقة في مجالات معرفية متعددة	ربما يستخدم الألفاظ للهروب أو تجنب المواقف الحرجة. النفور من المدرسة والزملاء. قد يرى من قبل الآخرين بأنه يعرف كل شيء.
8	قدرة فائقة على التفكير الناقد وصياغة توقعات شديدة المغالاة، الميل إلى نقد الذات، وتقويم الآخرين.	عدم التسامح مع الآخرين وتوجيه النقد اللاذع لهم. ربما يفقد أو تفتر همته لفقدان الأمل في التعايش مع الآخرين

وتطور مؤشرات أولية للاكتئاب. الترعة إلى الإتقان وعدم تقبل أنصاف الحلول.		
الإفراط في التركيز والاندماج التام لدرجة التوحد مع المهمة أو العمل. وربما كان من السهل الاحتيال عليه أو خداعه نظر لكون الموهوب يتعامل بدرجة عالية من الجدية مع ما يعرض عليه	9	قدرة حادة على الملاحظة، والولع بالموضوعات والأشياء غير المألوفة، والانفتاح الدائم على الخبرات الجديدة، مع توافر قدر مرتفع من المرونة العقلية
التوتر والانزعاج الشديد حال مقاطعة الآخرين. الميل إلى إهمال الواجبات الاجتماعية والمحيطين به حال التركيز في موضوعات الاهتمام. الميل الدائم إلى المشاكسة والعناد .	10	درجة مرتفعة من التركيز مع امتداد ما يعرف بسعة الانتباه ليغطي مجالات اهتمام متنوعة، وسلوك موجه بدقة بأهداف محددة، ودرجة عالية من المثابرة
الحساسية المفرطة للنقد أو الرفض من قبل الأقران. التوقع بأن الآخرين يؤمنون بنفس قيمه أو مبادئه. الحاجة الملحة إلى النجاح والاعتراف والتقدير. ربما يبدوون مختلفون ولديهم شعور بالغرابة.	11	الحساسية المفرطة، والقابلية للتعاطف مع الآخرين والرغبة في التقبل من الآخرين

ربما يعاني من الإحباط في فترات الكسل أو انعدام النشاط. حرق نظام وروتين عمل الآخرين. الحاجة الدائمة للتحفيز والإثارة وقد يفتقدها في سياق التفاعل اليومي الروتيني الممل. قد يرى بأن لديه نشاط حركي زائد.	12	طاقة عمل مرتفعة جداً، مصحوبة بدرجة عالية جداً من التيقظ والانتباه والشغف الدائم للتجديد وتكثيف الجهد لمدة طويلة.
الرفض المطلق لتدخل الأقران أو الآباء. الغايرة non- conformity . عدم الاقتناع أو التقبل الفوري للحقائق والآراء.	13	الميل إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، وتفضيل العمل الفردي مع درجة عالية من الثقة في الذات
قد يبدو مشتتاً وغير منتظم. الإحباط الناتج عن الإحساس بوطأة ضغط الوقت. قد يتوقع منه الآخرون استمراراً في الأداء الكفاء .	14	اهتمامات وقدرات شديدة التنوع مع براعة عالية في أكثر من مجال.

وعادة ما تتحول هذه المشكلات من دائرة الاحتمال إلى التحقق الفعلي حال قصور فهم الآباء والمعلمون وأخصائيو الصحة النفسية لهذه الخصائص وعدم توفير متطلبات رعايتها وتعهدها وتربيتها إضافة إلى الضغوط المرتبطة بمواقف التفاعل الاجتماعي وما ينظمه من قيم تدعو إلى التوسط والمجازاة أو المسابرة والتبعية كل ذلك يؤدي إلى العديد من المشكلات في مجال العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين **interpersonal problems** والتي عادة ما يرتبط بها إساءة تمييز الطفل الموهوب **miss - label** كأن يقال عنه أنه طفلٌ مزعجٍ مثير للمشاكل لحوج كثير المطالب، مما قد يؤدي بطبيعة الحال إلى التشخيص الخاطئ للأطفال الموهوبين كأن يوضعوا في فئات القصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، اضطراب السلوك المضاد للمجتمع، اضطرابات المزاج، اضطراب أو عصاب الوسواس القهري، صعوبات التعلم، اضطرابات النوم، اضطراب العلاقات مع الآخرين، اضطرابات التواصل.

وقد أجريت العديد من البحوث لتحديد مصادر هذه المشكلات وأسباب وجودها بشكل فعلي وخلصت نتائج معظم هذه الدراسات إلى تحديد أهم المصادر والأسباب علي النحو التالي :-

- 1- قصور ونقص الفهم والمساندة : **lack of understanding and support** للأطفال الموهوبين، بل عادة ما يتعرض هؤلاء الأطفال للعداء والنبذ من قبل الآخرين.
- 2- ثقافة ومعايير المدرسة: **School culture and norms** فالأطفال الموهوبين بحكم التعريف غير عاديين عندما يتم مقارنتهم بأقرانهم العاديين من نفس المرحلة العمرية على الأقل في القدرات المعرفية، ولذا فهم في حاجة ماسة إلى خبرات تربوية مختلفة (Kleine&Webb,1992) والمدارس بصورة عامة توزع الأطفال إلى مجموعات حسب أعمارهم الزمنية وهنا يجد الطفل الموهوب نفسه أمام مأزق حقيقي يتمثل في الصراع النفسي بين الانصياع أو مسايرة التوقعات المفترضة للطفل العادي أو مخالفة هذه التوقعات والخروج عليها أو مغايرتها.
- 3- توقعات الآخرين **Expectations by others** ومعروف أن الأطفال الموهوبين -خاصة الأكثر ابتكاره - مغايرون، والمغايريون **Non- conformists** يخرقون أو ينتهكون التقاليد والأعراف والعادات والقواعد والتوقعات، وهذه السلوكيات تثير عادة سخط الآخرين، ولما كان الأطفال الموهوبون شديدي الحساسية لغضب وسخط الآخرين فإنهم يميلون عادة إلى إخفاء قدراتهم بل وإنكار وجودها أصلاً. تحت وطأة ما يسمى المرغوبية الاجتماعية **social desirability** أو استحسان المعايير الاجتماعية والميل إلى مراعاتها.
- 4- العلاقة مع الأقران **Peer relationship** يحتاج الأطفال الموهوبين إلى جماعات أقران متنوعة وذلك بسبب التنوع الشديد في اهتماماتهم وعادة ما تؤدي مستوياتهم المرتفعة في القدرات المختلفة إلى تطلّعهم إلى الأطفال الأكبر سناً، وربما يختار هؤلاء الأطفال أقرانهم من خلال قراءة الكتب (Halsted,1994) ويسبب ذلك شعوراً قاتلاً بالوحدة النفسية في ظل الصراع بين الرغبة في الاندماج مع الآخرين والترعة المبالغ فيها إلى الاستقلال، وقد كشفت دراسات (Torrance,1962) للأطفال المبدعين أنهم يتعرضون للرفض الاجتماعي **Social Rejection** حتى من قبل المقربين من الأهل والأقارب منذ الفترات المبكرة من العمر ، وتبين بالفعل أن المبدعين يواجهون ضغوطاً شديدة لإنقاص الطاقة الإنتاجية والأصالة ، ومن مظاهر الضغوط التي لاحظها تورانس أن المبدعين في الأعمار الصغيرة والأعمار الكبيرة على السواء لا يلقون من زملائهم التقدير الكافي ، بل يلقون الإهمال والصد والسخرية ( تورانس 1962 ، في عبد الستار إبراهيم، 2002، ص 123) .
- 5- العلاقات الأسرية **Family Relationships** تؤثر الأسرة بشكل حاسم على ارتقاء الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وعندما تحدث مشكلة فإن ذلك لا يعزى إلى رغبة من الأباء في خلق صعوبات للأطفال الموهوبين ولكن يعزى إلى نقص وقصور معلومات الأباء فيما يتعلق بطبيعة الموهبة وخصائص الموهوبين والقصور الحاد في أساليب المعاملة الوالديه.
- 6- النقد الدائم من قبل الآخرين: فالأطفال الموهوبون موضع نقد دائم من قبل الآخرين وخاصة الأسرة.

### ثانياً : الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له:-

قد يكون من المتعذر الوصول إلى تعريف الذكاء الانفعالي وتحديد طبيعته وأبعاده في صيغته الحالية دون تناول الموجز لنشأة وتطور هذا المفهوم، ويمكن في هذا الإطار القول بأن أول ظهور لمصطلح الذكاء الانفعالي في المجال الأكاديمي كان عام (1983) عندما كتب (Paynt,1983) رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة يحمل عنوانها بشكل صريح مصطلح " الذكاء الانفعالي

Emotional Intelligence<sup>1</sup> ثم سرعان ما طرح هذا المصطلح في الدوريات العلمية المتخصصة من خلال أعمال كل من (John Mayer & Peter Salovey, 1990)، الذين كرّسا جهدهما لمحاولة تطوير عملية قياس الفروق بين قدرات الأشخاص في مجال فهم وإدارة الانفعالات<sup>2</sup> وقد وجدوا أن بعض الأفراد لديهم قدرة أفضل من الآخرين في التعرف على/ وتحديد انفعالاتهم الذاتية، والتعرف على/ وتحديد انفعالات الآخرين، وحل المشكلات التي تتضمن موضوعات ذات طابع انفعالي وقد انتهيا إلى صياغة اختبارين لقياس ما أسماه هكذا " الذكاء الانفعالي"<sup>3</sup> وبسبب اقتضار طرحهما لأعمالهما في المجال أو المجتمع الأكاديمي لم يكتب لأسميهما أو لنتائج بحثهما الشهرة أو الانتشار. وفي عام 1995 لمع اسم (دانيال جولمان Daniel Goldman) لجعله مصطلح الذكاء الانفعالي معروفاً ومتداولاً على ألسنة العامة وليس حكراً على الدوائر الأكاديمية المتخصصة نظراً لتوجهه بكتاباته إلى وسائل الإعلام المختلفة، وقد بدأ في عام 1994 التخطيط لكتابه مؤلف بعنوان " التنوير الانفعالي Emotional Literacy ولكي ينجز هذا الكتاب قام بزيارات متعددة للمدارس للوقوف على البرامج التي تستخدم في التربية أو التنوير الانفعالي وقد قرأ أيضاً الكثير مما كتب في مجال الانفعالات بشكل عام إلى أن قرأ أعمال ماير وسالوفي فقرر تغيير اسم هذا المؤلف ليصبح (الذكاء الانفعالي) الذي نشر عام 1995 مصحوباً بضجة إعلامية كبيرة لدرجة تصدره واجهة الصحف السيارة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد تعددت تعاريف الذكاء الانفعالي في ظل غموض عام ما زال يحيط بهذا المفهوم ويمكن تناول أهم التعاريف على النحو التالي:

#### - تعريف ماير وسالوفي 1990 (Mayer & Salovey, 1990, P.186)

الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات تمكن الفرد من :-

- التقدير والتعبير الدقيق عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- التنظيم الفعال للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- توظيف واستخدام الانفعالات لإثارة دافعية الذات للتخطيط وإنجاز الأهداف.

#### - تعريف ماير وسالوفي 1993 (Mayer & Salovey, 1993, p.434)

ثم قام الباحثان بتطوير وتعديل التعريف السابق بهدف تحديد أبعاد محددة للذكاء الانفعالي ووضع أداه لقياسه. ويعرفان الذكاء الانفعالي

في هذا الصدد على أنه: "القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من :

- التفكير الدقيق فيها.
- فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية بشكل عام.
- التنظيم الفعال للانفعالات بهدف ترقية التطور العقلي والانفعالي.

وفي إطار هذا التعريف وضعوا أداه لقياس الذكاء الانفعالي أطلقوا عليه اسم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد المتغيرات

The Multifactor emotional intelligence scale (MEIS(tm)) أربعة محاور للذكاء الانفعالي هي :

#### 1- التعرف على الانفعالات وتحديدتها Identifying emotions

وتتمثل في القدرة على إدراك الحالة الانفعالية للذات وللآخرين من خلال بعض المؤشرات السلوكية

#### 2- توظيف أو استخدام الانفعالات Using emotions

<sup>1</sup> يمكن الحصول على ملخص واف لهذه الرسالة من الموقع التالي على شبكة المعلومات العالمية:

<http://eqi.org/eibs2.htm#Astudyofemotionalintelligence>

<sup>2</sup> يمكن الحصول على ملخص واف لهذه الأعمال من الموقع التالي: <http://eqi.org/mayer.htm>

<sup>3</sup> يمكن الحصول على ملخص واف للاختبارين من الموقع التالي: <http://eqi.org/eitest.htm>

وتتمثل في القدرة على تخليق أو توليد الانفعالات، ومعرفة المبررات التي تكمن وراءها

### 3- فهم الانفعالات Understanding emotions

وتتمثل في القدرة على فهم الانفعالات المركبة، وإدراك ما يعرف بسلسلة الانفعالات وكيفية تغير الانفعالات من موقف إلى آخر.

### 4- إدارة الانفعالات Managing emotions

وتتمثل في قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والمساعدة في ضبط انفعالات الآخرين.

### - تعريف دانيال جولمان 1995 (Goleman, 1995, p. 160):

يعرف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من الحياة بصورة أكثر فعالية، ويتضمن الوعي الذاتي والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية. ويعرف الذكاء الانفعالي في موضع آخر بأنه " القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والحفاظة على روح الأمل والتفاؤل متى فشلت الإنسان في تحقيق أهدافه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تقوم على التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم".

### - تعريف ماير وسالوفي وكارسو 2000 (Mayer, Salovey, & Caruse, 2000, p. 268)

والذي ينص على أن الذكاء الانفعالي هو "القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية خاصة كما يتم تضمينها في إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات". وفي إطار هذا التعريف طرح (Salovey & Stuyter, 2000, p. 18) تصوراً للمكونات الأساسية للذكاء الانفعالي تتوزع على أربعة محاور أساسية تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي وهي :-

1- الإدراك والتقييم والتعبير الانفعالي perception/ appraisal and expression of emotion ويندرج تحت هذا البعد القدرات التالية :

أ- القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية، وبالمشاعر والتفكير.

ب- القدرة على معرفة انفعالات الآخرين من خلال سلوكهم وأحاديثهم والمظهر الخارجي.

ج- القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه الانفعالات.

د- القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة.

2- التيسير الانفعالي للتفكير Emotional facilitation of thinking. بمعنى تأثير انفعالات الفرد بشكل إيجابي على التفكير، ويندرج تحت هذا البعد :

أ- توجيه الفرد للانتباه للمعلومات المهمة.

ب- مساعدة الفرد على حسن تقويم الانفعالات وتذكرها.

ج- إبعاد الفرد عن التشاؤم وتقريبه من التفاؤل وتشجيعه على الالتفات لوجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع .

د- حل المشكلات بصورة فعالة ودقيقة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والابتكار.

3- فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعالية :- Understanding and analyzing emotions;

employing emotional knowledge ، ويندرج تحت هذا البعد :-

أ- القدرة على تسمية وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين الانفعالات والكلمات الدالة عليها.

ب- القدرة على تفسير المعاني المتضمنة في الانفعالات وإدراك العلاقات بينها، مثل الحزن أو الأسى المصاحب عادة للخسارة أو الفقد.

ج- القدرة على فهم الانفعالات المركبة (مثال: أن الرهبة انفعال مكون من الخوف والانداهاش).

د- القدرة على إدراك إمكانية التحول أو تبدل الانفعالات كأن يتحول الغضب إلى رضى ، أو الغضب إلى شعور بالخزى أو العار.

#### 4- التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي Reflective regulation of emotion to promote

emotional and intellectual growth ويتضمن هذا البعد :-

أ- القدرة على الانفتاح على الانفعالات وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة.

ب- القدرة على الاندماج أو الابتعاد عن الانفعالات بناء على مدى فائدتها.

ج- القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين.

د- القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وتدعيم الانفعالات الإيجابية دون كبت أو تضخيم.

وطرحت في هذا الصدد اتجاهات نظرية لتفسير الذكاء الانفعالي يمكن تناول أبرزها على النحو التالي :-

(1) اتجاه نظري يؤكد على أن جذور الذكاء الانفعالي ترجع إلى الذكاء الاجتماعي : بدأ الطرح العام له في تصنيف ثورنديك

(Thorndike, 1920, p.228) للذكاء إلى ذكاء مجرد، وذكاء ميكانيكي أو مادي، وذكاء اجتماعي والذي يعرفه بأنه القدرة على فهم

وإدارة الرجال والنساء، الأولاد والبنات وجعلهم يتصرفون بحكمه في العلاقات الإنسانية، وصولاً إلى جاردنر (Gardner, 1983) الذي

ضمن في نظريته عن الذكاء المتعدد ما يعرف بالذكاء الشخصي، والذكاء في العلاقة مع الآخرين اللذين يشكلان سوياً ما يصطلح على تسميته

بالذكاء الاجتماعي، ويعرف جاردنر (Gardner, 1983) الذكاء في العلاقة مع الآخرين interpersonal intelligence بأنه

القدرة على فهم الآخرين ، ما يحركهم، كيف يعملون، وكيف يتم العمل معهم بصورة متعاونة. في حين يعرف الذكاء الشخصي بأنه القدرة

على وضع نموذج دقيق للذات، واستخدامه بشكل فعال في الحياة. ويعد ماير وسالوفي من أنصار هذا الاتجاه إذ يعد الذكاء الانفعالي وفقاً

لتصوراتهم نمط من أنماط الذكاء الاجتماعي لكون الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على معرفة ورقابة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين،

والتمييز الدقيق بينها، وتوظيف المعلومات التي تتضمنها لتوجيه تفكير الشخص وأفعاله. (Mayer&Salovey, 1993, p.433) وعلى

ذلك فالذكاء الانفعالي من وجهة نظريهما يمثل نقطة التقاطع بين الذكاء الشخصي وذكاء العلاقة مع الآخرين في نظرية Gardner لكونه -

الذكاء الانفعالي- يتضمن قدرات يمكن تصنيفها في خمسة مجالات: -

أ - الوعي الذاتي: ويتضمن ملاحظة المرء وإدراكه لمشاعره.

ب- إدارة الانفعالات: ويتضمن إدراك ما وراء الانفعالات وتطويعها بشكل إيجابي كأن يتم التعامل الإيجابي مع انفعالات من قبيل

الخوف، القلق، الحزن.

ج- الدافعية الذاتية: وتتضمن جعل الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف وضبط الانفعالات الشديدة أو السلبية، والقدرة على

تأجيل أو إرجاء إشباع الاندفاعات.

د- التعاطف: ويشمل الحساسية لانفعالات الآخرين والاهتمام بهم وتقدير وجهات نظرهم، وتقبل اختلاف الآخرين في المشاعر

والانفعالات.

هـ- إدارة العلاقات: ويتضمن إدارة انفعالات الآخرين والكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.

وبالنظر إلى هذه المجالات يلاحظ أن الوعي الذاتي يمثل الذكاء الشخصي، بينما نجد أن التعاطف، وإدارة العلاقات يمثلان ذكاء العلاقة

مع الآخرين، وهما أبعاد أساسية للذكاء الاجتماعي.

ويؤكد ماير وسالوفي وكارسو 2000 (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) هذا الاتجاه في مقال لهم بعنوان "الذكاء

الانفعالي يقابل المحكات التقليدية للذكاء"<sup>4</sup> وفي إطار هذا الاتجاه صاغوا ما يعرف بنموذج القدرة ability model في تفسير

<sup>4</sup> يمكن الحصول على هذا المقال من الموقع التالي :

الذكاء الانفعالي كطرح مغاير لنموذج جولمان ونموذج بار- أون (Bar - on,1988) الذي يسمى بالنماذج المختلطة mixed models.

2- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي ضمن الإطار العام لنظرية الشخصية personality theory ويمثل هذا الاتجاه (McCance, 2000) و (Bar - on, 1988) خاصة نموذج الرفاهية الإنسانية well-being model ليبني في إطاره أول محاولة لقياس الذكاء الانفعالي، وقد استخدم Bar-on في رسالته للدكتوراه مصطلح " المعامل الانفعالي Emotional quotient ، وفي ضوء هذا النموذج يطرح ( Bar - on, 2000 ) تعريفاً عاماً للذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على القدرة الكلية للشخص في التوافق مع المطالب البيئية، ويتضمن :-

أ - القدرة على الوعي والفهم والتعبير عن الذات.

ب- القدرة على الوعي والدخول في علاقات فعالة مع الآخرين.

ج- القدرة على التعامل مع الانفعالات الشديدة وضبط الحفرات و الاندفاعات الذاتية.

د- القدرة في التوافق مع / وحل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية أو الاجتماعية.

وقد ضمن ( Bar - on, 1997 b ) نموذج التفسيري خمسة مجالات هي :

مهارات التعامل مع الذات Interpersonal skills، مهارات العلاقة مع الآخرين، القدرة على التكيف والمرونة Adaptability، إدارة الضغوط Stress management، المزاج العام General mood، واعتمد عليها في بناء بطارية معامل الكفاءة الانفعالية<sup>5</sup> Bar-on Emotional Quotient Inventory والتي تتكون من 133 مفردة موزعة على خمسة محاور أساسية و 15 مقياساً فرعياً لقياس الذكاء الانفعالي في علاقته بعدد من المفاهيم السيكولوجية. ويندرج تحت المحور الأول لهذه البطارية (ويسمى مقياس التعامل مع الذات) الأبعاد التالية: اعتبار الذات Self - regard ، الوعي بانفعالات الذات Emotional self awareness ، التوكيدية Assertiveness، الاستقلال Independence ، تحقيق الذات Self - actualization ، أما المحور الثاني (الذي يسمى بمقاييس التعامل مع الآخرين) فيتضمن: التعاطف Empathy والمسئولية الاجتماعية Social responsibility والعلاقة مع الآخرين Interpersonal relationship . في حين يسمى المحور الثالث (بمقاييس التوافق أو التوافقية) ويتضمن: اختبار الواقع Reality testing والمرونة Flexibility وحل المشكلة Problem solving، بينما يسمى المحور الرابع : بمقاييس إدارة لضغوط، ويتضمن تحمل الضغوط Stress tolerance ، والتحكم في الاندفاعات Impulse control، بينما نجد أن المحور الأخير والمسمى بالمزاج العام فيتضمن: التفاؤل Optimism والسعادة Happiness.

3- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي في إطار ما يعرف بنظرية الأداء ويمثله (Goleman,1998 b, 2000) الذي طور نموذج نظري يطلق عليه الذكاء الانفعالي المعتمد على نظرية الأداء والذي يتوجه من خلاله إلى دراسة الذكاء الانفعالي في إطار التطبيقات العملية له في مجال العمل وفعالية المؤسسات وخاصة للتنبؤ بالنجاح والتميز في الوظائف وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني والتي تشكل فيما بينها ما أسماه (Goleman, 1998 b) بالكفاءة الانفعالية Emotional Competence. ويعرض جولمان تصوره النظري لمكونات الكفاءات الانفعالية في الجدول التالي:

<sup>5</sup> يمكن الحصول على معلومات إضافية عن بطارية معامل الكفاءة الانفعالية لـ بار-أون من الموقع التالي: <http://eqi.mhs.com>

الكفاءة الاجتماعية Social competence	الكفاءة الشخصية الذاتية Self personal competence	الكفاءة الأداء
الوعي بالآخرين : - التعاطف - التوجه لخدمة الآخرين - الوعي بطبيعة مؤسسة العمل .	الوعي بالذات : - إدراك الانفعالات الذاتية - التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية - الثقة في الذات	التعرف الانفعالات وإدراكها Emotion Recognition
إدارة العلاقات مع الآخرين: - الارتقاء بالآخرين. - التأثير في الآخرين. - التواصل مع الآخرين. - إدارة الصراع. - القيادة. - تحفيز الآخرين. - بناء روابط قوية مع الآخرين. - التعاون والعمل مع الجماعة.	إدارة الذات : - ضبط الذات. - الإحساس بالقيمة والجدارة. - الشعور بالذات. - القدرة التكيفية. - الدافع للإنجاز. - المبادرة.	تنظيم الانفعالات Emotion Regulation

### ثالثاً: الذكاء الانفعالي في علاقته بالخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين :

أعتقد الكثيرون وهم يصدد التحدث عن الموهبة والابتكار ربطها بشكل مباشر بما يعرف بالتعبير الفني artistic expression . وعلى الرغم من أن التعبير الفني أحد المؤشرات المهمة المرتبطة بالابتكار فإنه لا يغطي الصورة الكاملة للابتكار والموهبة، إذ أن معظم تجليات الابتكار والموهبة تنضج أثناء حل ملايين المشكلات التي نواجهها كل يوم، وعندما تحتاج مشكلة معينة إلى ابتكاره نكون في حالة انفعالية مهيئه على الأقل للحل الابتكاري، ومعروف أن الخوف والتوتر والمشقة تنشيط الجهاز اللمبي The limbic system في قاعدة المخ الإنساني، ويؤدي ذلك إلى غلق المناطق المسئولة عن الابتكار وحل المشكلات في القشرة المخية، بينما نجد أن انفعال الحب والتواد يحرر هذه المناطق مما يدفع إلى مزيد من الابتكار وحل المشكلات. (Freeman,1983,PP481-485;Freeman,1998).

وقد تناولت كاسندرا ما (Cassandra Ma,1999,PP.23-24) بصورة تفصيلية أنواع المشكلات التي قد يواجهها الأطفال الموهوبين عندما يزداد معدل وسرعة النمو المعرفي عن سرعة النمو الانفعالي، وقد أكدت على أن المتغيرات الانفعالية تلعب دوراً شديداً الأهمية في مرحلة الطفولة المبكرة. لاحظت أن الدراسات العلمية خلصت إلى أن القدرة المعرفية والموهبة العقلية لا ترتبط بالضرورة ارتباطاً مرتفعاً بالنجاح في الحياة فيما بعد، وان الموهبة المعرفية لا تتطابق بالضرورة كذلك والسعادة أو الإنتاجية في الحياة، وعليه من الضروري تنمية ورعاية الذكاء الانفعالي بنفس درجة الاهتمام بالذكاء المعرفي إذا ما أريد الوصول بإمكانات الارتقاء النفسي لدى الأطفال الموهوبين إلى كامل

تحقيقها ليصبحوا راشدين على درجة عالية من الثقة في الذات والقدرة على المشاركة الإيجابية الفعالة في أنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية، لذلك تحذر كاسندرا ما من المبالغة في الاهتمام بالنمو المعرفي على حساب النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، وعليه يجب على الآباء والمعلمين أن يكونوا شديدي الحساسية للعلامات المنذرة بخطر احتمال صراع الطفل الموهوب في سبيل الأمن النفسي. وقد خلصت أيضاً من تحليلها لإشكالية العلاقة بين النمو المعرفي والنمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين إلى تحديد بعض المتغيرات ذات الطابع الانفعالي التي تسهم بوزن نسبي مساوٍ للوزن النسبي الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح الدراسي والنجاح في الحياة بشكل عام وهي :

### 1- الثقة : Confidence

والتي تعني إحساس الفرد بقدرته على السيطرة وضبط الذات، إضافة إلى الإحساس بالتفاؤل والاستبشار بالمستقبل، مما يؤدي بطبيعة الحال إلى الإحساس بالقدرة على الإنجاز والثقة في القدرة على النجاح.

### 2- حب الاستطلاع والفضول المعرفي Curiosity :

ويتدعم هذا الفضول حال اكتشاف التلميذ للأشياء الجديدة واستمتاعه بهذا الاكتشاف والابتهاج العام عند تعلم ومحاولة تقصي الحقائق الجديدة، والإقبال على المخاطرة والتصدي للمجهول.

### 3- القصد واستقرار النية والسلوك الهادف Intentionally :

ويقصد بها أن يظهر الأطفال رغبة في التأثير على مجمل الظروف البيئية، مما يدعم المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف حتى وإن بدت بعيدة المنال، وبما يدعم كذلك ميل هؤلاء الأطفال إلى حل المشكلات والتغلب عليها.

### 4- الارتباط بالآخرين Relatedness :

وتشير إلى القدرة على الاندماج الاجتماعي مع الأطفال الآخرين، مما يدعم إمكانية النجاح في المدرسة واكتساب العديد من المهارات الاجتماعية.

### 5- القدرة على التواصل Capacity to communicate :

وتتمثل في القدرة على فهم وتبادل المعلومات الانفعالية مع الآخرين، والقدرة على معالجتها معرفياً واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

### 6- التعاونية Cooperativeness :

ويقصد بها إحداث نوع من التوازن بين الحاجات الذاتية، وحاجات الآخرين.

وترى (كاسندرا ما) أيضاً أن معظم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال الموهوبين تعزى في جزء منها إلى أنهم تنقصهم القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الانفعالية الذاتية والحالة الانفعالية للآخرين، وأهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفي بسرعة ودقة مقارنة بالمعلومات الانفعالية، إذ أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن لدى الأطفال الموهوبين مهارات فائقة لمعالجة وتجهيز المعلومات، فعندما يتلقى الأطفال الموهوبين معلومات من البيئة فإن قدرتهم على معالجة وتجهيز هذه المعلومات تختلف عن غيرهم من الأطفال، إذ يميل الأطفال الموهوبين إلى قضاء مدة زمنية أطول في حل المشكلة، وتحليل الموقف بشكل عام قبل استخلاص دلالات أو استنتاجات معينة، وتقييم معارف الأطفال الموهوبين إلى أن تكون عامة global مقارنة بتركيز الأطفال العاديين على التفاصيل، إذ يبدو أن الطفل / التلميذ الموهوب قادر على التفكير الموضوعي والإحاطة التامة بمختلف أبعاد المهمة أو المشكلة التي تعرض عليه، والمثابرة لمدة طويلة من الوقت في محاولة فهم متطلبات حل المشكلة أو أداء المهمة أكثر من الأداء الفعلي للمهمة أو الحل الفعلي للمشكلة، ويميل الأطفال الموهوبين كذلك إلى طرح حلول جديدة ومتنوعة وغير تقليدية مع إظهار قدر مرتفع من القدرة على تغيير الوجهة الذهنية أو المرونة بشكل عام. وعلى الرغم من أن هذه الخصائص رائعة إلا أنها قد تسبب نوع من التنافر للطفل خاصة عندما يوضع الطفل في فصل مع تلاميذ ذوي مستويات متوسطة من الإنجاز الدراسي، وعادة ما يدرك الطفل من قبل الآخرين بناء على

توافر الخصائص السابقة بأنه مختلف، ويؤدي به تعاضم هذا الشعور إلى الإحساس بالعزلة والاعتزاب، مما يؤدي بالطفل على نحو ما ترى (Carol Morreale, 1999) إلى إنكار أو إخفاء موهبته.

ويجب على المعلمين في هذا الإطار إدراك الحاجات الاجتماعية والانفعالية الفريدة والمميزة للأطفال الموهوبين والعمل على إشباعها إذا ما أريد التقليل من المشكلات التي سبق الإشارة إليها، ويتضمن الجانب الانفعالي لهؤلاء الأطفال حاجات لا بد من إشباعها ليتمكن هؤلاء الأطفال من إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الأقران، والتفاعل الإيجابي مع الكبار والحاجة إلى تعلم تقبل قدراتهم الذاتية. (Ysseldyke & Algozzine, 1995, p. 218)

#### رابعاً: تنمية الذكاء الانفعالي للطفل الموهوب في مواقف التعلم:

درس الباحثون عدد من المتغيرات النفسية مثل المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والنضج الانفعالي والوعي الانفعالي وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالذكاء الانفعالي، و يري البعض أن تنمية الذكاء الانفعالي قد يحسن من الأداء السلوكي للشخص في المجالات التي تتجسد فيها المؤشرات السلوكية لها. وكان من المنطقي أن يتم تضمين فعاليات وخبرات وأنشطة التعلم المدرسي ما يشار إليه في الوقت الحاضر بمسمى التعلم الانفعالي الاجتماعي **Emotional-Social Learning** وتأتي وجاهة هذا التأكيد من تحليل محددات الصحة النفسية الإيجابية للأطفال بصفة عامة والأطفال الموهوبين منهم بصفة خاصة، إذ يشير كثير من الباحثين إلى وجود ثلاثة أبعاد أساسية للحكم على جودة الحياة النفسية أو الصحة النفسية للأطفال وهي بالترتيب (1) مدى قدرة الأطفال على ضبط وتنظيم والتعبير عن الانفعالات والمشاعر. (2) مدى قدرة الأطفال على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية آمنة مع الآخرين. (3) مدى قدرة الأطفال على التعلم واستكشاف البيئة. وبالتالي قد يصبح القول بأن مصطلح الصحة النفسية لصغار الأطفال يترادف مع التعلم الانفعالي الاجتماعي، كما أن التعلم الانفعالي الاجتماعي لا تقل أهميته للنجاح في الحياة المدرسية عن أهمية المهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية الأساسية. وتأخر أو قصور النمو الانفعالي الاجتماعي يجعل الأطفال أكثر احتمالاً للمعاناة من مخاطر الكثير من صور الاضطرابات النفسية الخطيرة مثل الاكتئاب، اضطرابات التعلق أو الارتباط بالآخرين، والاضطرابات التالية للصدمة والتي يطلق عليها الاضطرابات اللاحقة للتعرض لظروف عصبية. وتتضمن عدة أعراض هي القلق، الاضطراب الوجداني والتشويش المعرفي واضطراب العلاقات الشخصية والاضطرابات الفسيولوجية والتهيب من مواجهة المواقف اللاحقة والشعور بالعجز واليأس المكتسب. أكثر من ذلك تشير نتائج دراسة حديثة أجريت في مقاطعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن كثيراً من أطفال مرحلة الرياض والأطفال الملقون ببرامج ونظم الرعاية يطردون من هذه البرامج بسبب المشكلات السلوكية التي يعانون منها ويطلب من 42% من أسر هؤلاء الأطفال سحب أطفالهم من هذه البرامج بسبب عدم القدرة على التغلب على المشكلات الاجتماعية والانفعالية للطفل مثل ( العض و نوبات الغضب والهياج العصبي غير المرر، الضرب، تخريب وبعثرة الأشياء، البكاء والصراخ بدون سبب واضح، ومشكلات النوم). ويعاني 16% إلى 24% من الأطفال الصغار من عديد من المشكلات الانفعالية الاجتماعية. يضاف إلى ذلك الندرة الشديدة في برامج التدخل الوقائي والعلاجي والقصور الواضح في البرامج الحالية (Shonkoff,&Phillips,2000,P14;Zeanah,etal.,2000,P.35).

وتظهر نتائج البحوث والخبرات الحياتية بوضوح أنه على الرغم من أن بعض جوانب الشخصية الإنسانية ثابتة نسبياً فإن الطريقة التي نعر بها عن خصائصنا الشخصية تتوقف على اختياراتنا الشخصية، بمعنى آخر نحن لا نختار خصائصنا، ولكننا نمارس ضبطاً وسيطرة على سلوكنا أثناء إقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين، ونحن لا نختار كذلك العديد من الأحداث التي تحدث لنا، ولكننا نمتلك الطريقة التي نتفاعل بها مع الأحداث، عليه إذا طرح سؤال مفاده ما أهمية الذكاء الانفعالي ؟ فإن الإجابة المنطقية تأتي من كوننا نؤمن بأنه من الأشياء المهمة في الحياة الإنسانية: الانتماء والحب والتواد والسعادة والرضا والبهجة والنجاح وكلها ترتبط بشكل مباشر بالانفعالات والعواطف، وحتى حال الادعاء بأن أهم ما في الحياة هو القوة والسيطرة والمكانة والمال، فإن الإنسان يمكن أن يحصل عليها من خلال استخدام الذكاء الانفعالي، لذا يتعاضم الاهتمام بتنمية ورعاية الذكاء الانفعالي، لأن أهم عنصر لتحقيق حياة آمنة يتمثل في تنمية وعينا بالانفعالات والتواصل الانفعالي مع الآخرين. كما أن كل مجالات التعلم والتطور تعتمد في جزء منها على الذكاء الانفعالي، وأن المخ الانفعالي إن جاز التعبير هو المكان الذي تقرر

فيه الأشياء الجديرة بالانتباه، و المعلومات التي يجدر بنا الاحتفاظ بها وأولويات الاهتمامات والأنشطة، وقد قال أفلاطون قديماً: " كل التعلم له أساس انفعالي (Freedman, 1999).

وقد بدأ المعلمون تدريس مبادئ الذكاء الانفعالي في ظل ظهور ما يعرف بمنهج التعلم الذاتي ومن خلال التأكيد على الاهتمام بالنمو الاجتماعي والتعلم الاجتماعي الانفعالي والذكاء الشخصي لترقية ما يعرف بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية التي هي أساس النجاح المهني والنجاح في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. وبناء على ذلك بدأ النفسيون في التوظيف التربوي للتراث النظري المتعلق بالذكاء الانفعالي وذلك بصياغة برامج تربوية وصياغة بيئة التعلم المناسبة لتنمية الذكاء الانفعالي. ويعد (Goldsworthy,2000) من الرواد الأول في هذا المجال في ظل متابعتة للتصورات النظرية (لدانيال جولمان) وتأكيدة على أهمية تضمين المهارات الاجتماعية كأحد أهم المكونات الأساسية للذكاء الاجتماعي والانفعالي في المناهج الدراسية وذلك بسبب التسليم بأن التعلم محكوم أساساً بالسياق الاجتماعي learning is a socially conceptualized. وقد أشار بوضوح إلى إن مجال تصميم التعليم يواجه تحدياً كبيراً يتمثل في إجراءات خلق تعليم يحقق تعلم انفعالي اجتماعي فعال، كما أشار أيضاً إلى إمكانية تحقيق هذا التعلم باستخدام أنشطة التعلم التعاوني والجمعي collaborative and cooperative learning activities .

#### خامساً: أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين :-

التعليم هو الآلية المرشحة دون غيرها للقيام بمسئولية تربية أبناء المجتمع، ويحى الاهتمام بالموهبة والقدرات الفردية الخاصة متنسقاً ومتجاوباً مع هذه المسئولية ، فالموهبة التي يمتلكها الطفل الصغير الآن يمكن أن ترتقى إمكاناتها وتتعظم معطياتها إذا ما اكتشفت وتعهدها وسائط التربية الرسمية وغير الرسمية بالرعاية والتنمية في ظل مناخ تربوي تعليمي دافع للابتكار والتميز ، يؤدي إلى تفتح مجمل قابلياتها، ويأتي المعلم على رأس المقومات الحاسمة في رعاية وتربية الموهوبين ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان معلماً متميزاً فعندئذ سيكون بمقدوره الكشف عن الإمكانيات الإبداعية لدى تلاميذه ، وتقدير أهميتها والعمل على استدعائها من بين تلاميذه وتبنيها وتعهدها بالرعاية والتربية ( السيد سلامة الخمسي ، 1999،ص،4).

ويدرك الكثير من الباحثين العلاقة بين النمو الاجتماعي والانفعالي، والنجاح في التعلم المدرسي بصفة عامة وتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بصفة خاصة (Raver&Knitzer,2002). ويعتقد بعض الباحثين أن الانفعالات Emotions بمثابة الدوافع والمنظمات الأساسية لكل مجالات النمو والتعلم (Hyson,1994). ونحن نؤدى الأعمال والمهام التي نكلف بها بصورة أفضل عندما نعلم أننا محل تقدير واحترام من قبل الآخرين خاصة ذوي الأهمية والمكانة في حياتنا. وتطبق هذه الحقيقة على الأطفال أيضاً. وتعد علاقات التفاعل الاجتماعي السوية بين الأطفال والراشدين أو الكبار المحيطين بهم مفتاح النمو النفسي السوي لدى الأطفال. فعندما يشعر الأطفال أن الكبار والمحيطين بهم يقدرهم ويحترمهم يستجيبون بصورة إيجابية سوية، وعندما يشعرون بالتقبل من قبل الآخرين يتعلمون أكثر. ويميل الأطفال لربط كل ما يتعلمونه بالانفعالات والأفعال التي تشكل جزءاً من حياتهم اليومية. وبهذه الطريقة من المحتمل أن يستمر الأطفال في استخدام ما يتعلموه في المواقف الحقيقية في المستقبل. لذا طرحت في الآونة الأخيرة عدد من التصورات لمساعدة المعلم على تحويل المعلومات النظرية المرتبطة بالذكاء الانفعالي إلى ممارسات تربوية يمكن من خلالها تنمية هذا الذكاء، ويؤخذ على محمل الجد أن المعلمين لديهم الإمكانية والمهارة لرفع المستوى العام للذكاء الانفعالي لدى التلاميذ وخاصة الموهوبين إذ تتماثل حاجات الأطفال الموهوبين تقريباً مع حاجات الأطفال العاديين، ويمكن بشكل عام تحديد أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي على النحو التالي :-

1- تهيئة بيئة تعلم إيجابية: وتتلخص خصائص هذه البيئة في النقاط التالية :

أ - بيئة آمنة والتحرر أو الخلو من أي خوف سواء كان مصدره مادي أو نفسي، والخلو من الألم النفسي والإساءة بشكل عام والخلو التام من التهديد والإجبار العقاب والإكراه والاستغلال، والضغط والترويع.

ب- الحرية وذلك بأن يتوفر للتلاميذ حرية حقيقية في اختيار والاشتراك التطوعي في مختلف الأنشطة.

ج- الاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ وقبول الاختلاف في المشاعر والانفعالات وقبول التنوع والاختلاف.

د- المساندة والدعم ومراعاة الفردية ورعاية ودعم التباين في القدرات والخصائص: وذلك بتقدير الاحتياجات الفردية لكل تلميذ وتقديم مختلف أشكال المساندة والدعم.

هـ- بيئة داعمة ومثيرة للذكاء الانفعالي: من خلال تقدير الانفعالات المختلفة ومناقشتها، وأن يكون الذكاء الانفعالي جزء مدمج في المناهج الرسمية وغير الرسمية.

و- بيئة تعلم محددة الأهداف وواضحة المعنى وذات طابع عملي: وذلك بأن تعين كل مواد وأدوات التعلم التلميذ في حل مختلف المشكلات التي يتعرض لها في مختلف مواقف الحياة، وإكسابه المهارات الحياتية المختلفة، وتعليمه مهارات الدخول والاستمرار في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

ز- التعاطف والاهتمام: وذلك بتقبل وفهم كل من المعلم والتلميذ انفعالات الآخرين، والمشاركة الانفعالية بينهم.

ح- إثارة دافعية التعلم: وذلك بأن تدفع مواد وبيئة التعلم التلميذ للشغف والفضول المعرفي والرغبة في المزيد من التعلم.

ط- المرونة: وذلك بإدخال تعديلات تدريجية وبصورة تشاركية على بيئة التعلم عند الحاجة.

2- على المعلم أن يساعد تلاميذه على :-

أ - تعلم المفردات والعبارات التي يمكن من خلالها تسمية وتصنيف الانفعالات.

ب- الإحساس بأنهم محل رعاية واهتمام وتقدير.

ج- تحديد انفعالاتهم الذاتية وفهمها وإدراك علاقتها بالأحداث والمواقف المثيرة لها.

د- فهم وتقدير انفعالات المعلم.

ويمكن ترجمة هذه الإرشادات بشكل إجرائي في الجدول التالي :-

جدول رقم (3) إجراءات تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال ( نقلاً بتصرف عن Hein, 1999).

الإجراءات	الأمثلة
- عبر بشكل صريح عن انفعالاتك بدلاً من طرح الأوامر على التلاميذ	1- بدلاً من أن تقول للتلميذ لا تفعل كذا، يمكن أن تقول أخشى أن تؤذي نفسك بفعلك.. 2- وبدلاً من أن تقول للتلميذ كف عن كذا...، يمكن أن تقول أخشى أن صوتك ربما يزعج ويشتت انتباه زملائك. 3- لقد ساءني رؤيتك تأخذ الأشياء من زملائك دون استئذان، أخشى أن تفقد صداقاتهم.

- تعلم أن تتحمل مسؤولية انفعالاتك الذاتية بدلاً من لوم التلاميذ	كأن تقول أشعر بأي لست على ما يرام اليوم، بدلاً من أن تقول لقد سببتم لي ضيقاً وإزعاجاً.
- اهتم بتسمية انفعالاتك الذاتية بدلاً من الاهتمام المبالغ فيه بتسمية انفعالات التلاميذ	- كأن تقول أشعر بأن الوقت يمر بسرعة، بدلاً من أن تقول للتلميذ يالك من تلميذ بطيء. - وكان تقول أشعر بالاندهاش لعد عملك للواجب، بدلاً من أن تقول له يالك من تلميذ كسول
- حاول أن تتعرف على مشاعر لتلميذ قبل الحكم على سلوكه	- كأن تقول له أرى أنك متوتر جداً اليوم.
- شجع التعاون التطوعي بدلاً من فرض التعاون بالإكراه	- كأن تقول للتلميذ هلا أسديت إلى معروفاً بخفض صوتك.
- قدم عوناً غير مشروط للتلاميذ في حل صراعاتهم الذاتية	وذلك بتشجيعهم على التحدث عن هذه الصراعات بأمانة ودون خوف، مع تشجيع التشارك في وضع حلول لهذه الصراعات.

- تشجيع التلاميذ على التعبير الحر عن انفعالهم باستخدام مفرداتهم اللغوية

وذلك بالاستفسار الدائم عن حالة التلاميذ الانفعالية وتنمية رصيدهم اللغوي ليتمكنوا من التعبير عن انفعالهم.

### والسؤال ما الذي يمكن للمعلم فعله بالتحديد لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال ؟

تعد الانفعالات مكوناً متضمناً أو مندمجاً في كل فعل أو نشاط يقوم به الأطفال. وكمقدمي رعاية سواء بوعي أو بدون وعي تؤثر طريقة ردود أفعالكم تجاه سلوكيات ومشاعر الأطفال علي المخرجات السلوكية الاجتماعية والانفعالية للأطفال إما بالسلب أو الإيجاب (Raver&Knitzer,2002). ولا تتطلب مساعدة الأطفال علي النمو الانفعالي والاجتماعي بالضرورة إعداد مناهج تعليمية يدور محتواها حول المهارات الاجتماعية والانفعالية هكذا بصورة مباشرة. بل أن يكون الاهتمام بالانفعالات والموضوعات الاجتماعية محل تدعيم في كل مواقف وبرامج تعليم الأطفال، ضع في ذهنك أن كل شيء يحدث في سياق علاقات تفاعل اجتماعي وينتج عن هذه العلاقات انفعالات وأفكار ومعانٍ خاصة (Elicker&Fortner-Wood,1995).

### (1) كن علي وعي أو دراية بأسلوبك الانفعالي: Becoming Aware of Emotion Style

يُعد إظهار أو التعبير الانفعالي واحداً من الطرق الفريدة للتعبير عن أنفسنا. ولكننا كمسؤولين عن تربية ورعاية الأطفال ربما نشعر بضرورة إخفاء مشاعرنا قدر المستطاع عندما نتعامل مع مطالب الآخرين في مختلف مواقف الحياة اليومية، علماً بأن هذا الشعور خطأ لأن قدرتنا علي اكتشاف وتحديد مشاعرنا الذاتية والتصرف حيالها بصورة مناسبة من أهم مفاتيح تدعيم النمو الاجتماعي والانفعالي لدي الأطفال، ومن المهم جداً بالنسبة لنا أن ندرك بوضوح كيف نقيّم ونعبّر عن انفعالنا وكيف نتصرف بصورة ملائمة اجتماعية. والمعلمون لديهم مستويات مختلفة من التحمل فيما يتعلق بمختلف أنماط الخبرات الانفعالية، وربما يتأثر الأسلوب الانفعالي للشخص بالثقافة التي يعيش في ظلها، وبطبيعة ونوعية الحياة الأسرية، وبالحالة المزاجية التكوينية العامة له، وينظم المعتقدات الشخصية (Hyson,1994). وربما يفضي وعينا بمستوي الارتياح وبالأسلوب الذي ندير به انفعالنا ومشاعرنا إلي إمكانية تحديد أنسب طرق مساعدة الأطفال علي القيام بنفس الفعل.

= نشاط تدريبي: حاول تذكر وتدوين مشاعرك وانفعالاتك في يوم من الأيام وأجب علي الأسئلة التالية:

(أ) ما الظروف التي أثارت هذه الانفعالات والمشاعر لديك؟

(ب) كيف أثرت عليك هذه المشاعر؟ صف ردود أفعالك البدنية، والأفكار التي دارت في ذهنك؟

(ج) كيف أدت هذه الانفعالات والمشاعر؟ علي سبيل المثال هل حاولت تجاهلها وتحتيتها جانباً؟ هل فعلت شيئاً ما بصورة فورية استجابة

لها، إذا نعم فما ذلك الفعل؟

(د) هل عبرت عن مشاعرك وانفعالاتك للآخرين؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف عبرت عن ذلك؟ ماذا قلت لهم؟ وكيف استجاب الآخرون؟

مع نهاية هذا اليوم وبعد مراجعة الانفعالات التي تعايشت معها خلاله وردود أفعالك حيالها، هل رأيت أي أنماط أو اكتسبت أي

استبصارات جديدة تتعلق بأسلوب تعبيرك عن الانفعالات والمشاعر الذاتية؟ علي سبيل المثال إذا كانت انفعالاتك متشابهة ( الغضب أو

الإحباط مثلاً) ماذا يعني ذلك بالنسبة لك والأطفال الذين ترعاهم وتتفاعل معهم؟ ماذا يحدث لو عانيت أو عايشت انفعالات متنوعة ولم

تعبّر عنها للآخرين بصورة مناسبة؟ ماذا لو لم تكن علي دراية أو وعي بأي مشاعر أو انفعالات خلال ذلك اليوم؟. اعلم أنه لا يوجد

إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لهذه الأسئلة، لكن هذا التدريب يساعدك علي أن تكون أكثر ألفة بمستوي أو أسلوبك الانفعالي وكيف

يؤثر هذا الأسلوب عليك وعلي الآخرين من حولك (زملاء العمل، الأطفال الذين ترعاهم وتتفاعل معهم، والأسرة). وربما يحتاج المرء

لممارسة هذا التدريب لأيام كثيرة ليتمكن من تفهم أسلوبه الانفعالي. وكما سبق القول لا يمكن فصل أو عزل الانفعالات عن أنشطة الحياة

اليومية. وكون المرء علي دراية أو وعي بكيف يعايش ويعبر عن الانفعالات خطوة أساسية في مسار انتظام وسلامة تفاعلاته الاجتماعية

مع الآخرين. ولا شك أن علاقات التفاعل الاجتماعي الإيجابية بين الأطفال والكبار المحيطين بهم خاصة الآباء والمعلمين الضمانة الأساسية

لتدعيم النمو الاجتماعي والانفعالي لهؤلاء الأطفال.

(2) تنمية علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الأطفال:

تعد قدرتك علي التفاعل مع وتقبل الطفل كفرد متغيراً مهماً آخر في مساعدة الأطفال علي النمو الانفعالي الاجتماعي السوي. وإظهار الاهتمام بالطفل وتقبله كما هو مطلباً أساسياً لبناء علاقات تفاعل اجتماعي تؤهل الأطفال للتعلم (Elias et al., 1997) فمع إظهار الاهتمام والتقبل والصراحة والاستجابة لاحتياجات صغار الأطفال نوفر بيئة تعلم آمنة دافعة للمزيد من التعلم. وعلينا أن نجعل إقامة علاقات تفاعل سوي مع الأطفال أولوية وذلك بتقبل مشاعر وانفعالات الأطفال والاستجابة لاحتياجاتهم خاصة حاجتهم للمعرفة، الانتماء، والراحة وبمساعدة الأطفال علي تسمية انفعالاتهم والتعبير عنها بصراحة وبطريقة مناسبة اجتماعية. وخلال أنشطة وروتين الحياة اليومية يوماً إثر يوم يلاحظ الأطفال ويتذكرون ويتعلمون من ردود الأفعال الانفعالية للآباء والكبار المحيطين بهم. وتتيح هذه الأنشطة وذاك الروتين فرصاً كثيرة جداً لنمذجة الانفعالات بصورة طبيعية. وعلينا أن لا نمل من القيام بهذه النمذجة لان ليس كل التعلم سهلاً أو ممتعاً (Hyson, 1994). فقيام الآباء والكبار بنمذجة كيفية ضبط وإدارة الانفعالات السلبية والمواقف الاجتماعية طريقة مهمة جداً لمساعدة الأطفال علي التعلم. وتذكر أنه مهما كانت المصاعب فالأشياء والأفعال الصغيرة التي تحدث بصورة متواترة يوماً بعد يوم ذات تأثير تراكمي بعيد المدى علي النمو النفسي للأطفال فكل يوم نخبر أطفالنا عبر مئات التفاعلات الاجتماعية إذا ما كان هؤلاء الأطفال مرغوب فيهم، لهم مكانة وتقديراً في حياتنا أو العكس. حاول أن تسترجع بعض من التفاعلات الاجتماعية السابقة مع الأطفال وفكر فيما قلته أو فعلته معهم؟ ومن وجهة نظرك ما الرسالة التي تنقلها مثل هذه الأفعال والأقوال إلي الأطفال؟ إذا سكب طفلك الذي يبلغ من العمر أربع سنوات، هل تنهره وتعتته بأوصاف مثل الغبي، المهمل، 00000000؟ (Warren, 1997).

= نشاط تدريبي: لنفترض أنك علي دراية بأسلوب تفاعلك الاجتماعي مع الأطفال في المواقف الاجتماعية كم من السلوكيات الاجتماعية والانفعالية التالية تظهرها لهؤلاء الأطفال كل يوم؟ هل:

- (أ) تلقي التحية علي الأطفال عند قدومهم وتنادي عليهم بأسمائهم؟
- (ب) تقييم تواصل بصري مع الأطفال حال التحدث معهم؟
- (ج) تظهر الاحترام، التقبل، التقدير، والتواد لكل الأطفال الذين ترعاهم؟
- (د) تتعامل مع الأطفال بنبرة صوت دالة علي الاحترام؟
- (هـ) تقبل ارتكاب الأطفال لأخطاء وحوادث دون اللجوء إلي أساليب القسوة والعنف في المعاملة؟
- (و) تشارك مع الأطفال في اللعب عندما يكون ذلك مناسباً؟
- (ز) تنصت إلي الأطفال باهتمام؟
- (ح) تظهر التعاطف والتقبل لانفعالات الأطفال؟
- (ط) تساعد الأطفال علي إدراك، التعبير، وإدارة انفعالاتهم بصراحة وبصورة مناسبة اجتماعياً؟
- (ك) تساعد الأطفال علي التفكير المستقل ومشاركة الآخرين الأفكار والمشاعر والانفعالات؟
- (ل) تتجنب إصدار الأحكام السلبية علي الأطفال؟
- (م) تحترم احتياجات الأطفال وشخصياتهم وخصائصهم المتباينة؟
- (ن) تزود الأطفال بفرص اختيار من البدائل المختلفة؟
- (ش) تتيح فرص للأطفال لحل المشكلات بمفردهم ومساعدتهم فقط عند الحاجة؟
- (ر) تتواصل مع آباء وأسر الأطفال الذين تتولى تربيتهم ورعايتهم؟

(المصدر بتصرف من (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, 1998). ومن المهم أن نكون علي وعي أو دراية بالسلوكيات والمواقف التي تدعم النمو الاجتماعي والانفعالي. فعن طريق الاندماج الهادف في تدعيم هذه السلوكيات يمكن أن نزيد من فرص الارتقاء النفسي السوي للأطفال.

## (3) كيف تكون نموذجاً سلوكياً إيجابياً للأطفال؟

هل قلت يوماً ما لطفلك شيئاً تعلم أنه كان يتعين عليك أن لا تقوله له؟ هل سمعت طفلك يردد الألفاظ التي سمعها منك و كنت تود أن لا يرددوها؟ يفهم كل شخص يقضي وقتاً في التعامل مع الأطفال أن الأطفال ملاحظون فعالون منذ سن مبكر. فالأطفال يراقبون بدقة كل ما يفعله المحيطون بهم بل يميلون إلي تقليد السلوكيات التي يشاهدونها بانتظام. ويمكن أن يكون ذلك أمراً حسناً إذا كانت الكلمات التي يسمعونها والأفعال التي يرونها إيجابية. ويحتاج الأطفال في كل الأعمار نماذج دور إيجابية يتعلمون منها ويقلدونها وقد يتوحدون معها. وفي الواقع يبحث الأطفال عن نماذج الدور من المحيطين بهم. ويعد الآباء والأقران، وأعضاء الأسرة الممتدة، وأبطال الرياضة، ونجوم الإعلام نماذج دور يتأثر بها الأطفال منذ مرحلة عمرية مبكرة. ويشغل الآباء ومقدمي الرعاية الأساسيين نماذج الأدوار هذه في المرحلة العمرية المبكرة من حياة الأطفال. ومع تقدم الأطفال في العمر ربما يبحثون عن نماذج دور في جماعة الأقران ونجوم الإعلام. وبغض النظر عن العمر يحتاج الأطفال إلي نماذج دور إيجابية يتعلمون منها ويرتدون إليها طلباً للنصح والتوجيه. ونحن كأباء ومعلمون نختل موقعاً فريداً يمكننا من التأثير علي سلوك الأطفال بطرق سوية. وفيما يلي مجموعة من الإرشادات التي قد نجعلنا نماذج سلوكية إيجابية فعالة. (Green,2004).

(أ) تجنب التعامل مع الأطفال وفق مبدأ أفعّل ما أمرك به، نفذ ما أقول وليس ما أفعّل:

علم أن الأطفال قادرون علي اكتشاف التناقض في سلوك الكبار. فعندما تقول شيئاً وتفعل العكس فأنت تؤسس نمطاً سلبياً يؤدي إلي إرباك الأطفال. فلا تتعجب إذا نهج الأطفال نفس نهجك. فإذا أحررت أطفالك أنه من المهم ترتيب وتنظيف المكان بعد اللعب كن متأكداً أنك تقوم بنفس الفعل حال قيامك بعمل مماثل. فقيادة الأطفال عن طريق الأفعال أكثر فعالية من قيادتهم علي مستوي الكلمات حيث أن الأفعال أعلي صوتاً دائماً من الأقوال.

(ب) كن أميناً مع الأطفال:

إذا ارتكبت خطأ اعترف به. علي سبيل المثال إذا سمعت الطفل يردد كلمات غير لائقة سبق أن تفوهت بها أمام الطفل، اشرح للطفل أنك كنت منخطئاً في استخدام هذه اللغة وأنت لن تكرر هذا الخطأ مرة ثانياً وأنت تتوقع أن يفعل الطفل نفس الفعل. علينا أن ندع الأطفال يعرفون أن كل شخص يخطئ حتى الكبار ولكن من المهم جداً أن نحاول ونتجنب تكرار نفس الأخطاء.

(ج) أظهر احتراماً للآخرين:

إذا أردت أن يحترمك الأطفال عليك أن تحترمهم أولاً وأن تحترم الآخرين في نفس الوقت. هل أنت مهذباً؟ هل تحترم مشاعر وأفكار الأطفال الذين ترعاهم وتربيههم؟ هل تحترم الانتماء إلي الآخرين؟ فقد يأخذ الأطفال وقتاً طويلاً في تفهم ما يعنيه مصطلح الاحترام بالكلمات ولكنهم يدركونه عندما يرونه بالأفعال.

(د) فكر في الخصائص الإيجابية التي تود أن يكتسبها الأطفال وتأكد من أنك تجسد هذه الخصائص سلوكياً أمامهم:

إذا أردت أن يستمع الأطفال إليك استمع أنت إليهم أولاً. إذا أردت أن يحترمك الأطفال عليك أنت أولاً أن تحترمهم. إذا أردت أن يتناول الأطفال الطعام بصورة صحيحة تناول أنت أولاً أمامهم الطعام بصورة صحيحة. إذا أردت أن يكون الأطفال نشطاء بدنياً كن أنت أولاً نشيطاً بدنياً. إذا أردت أن يهتم الأطفال بالكتب والقراءة أظهر لهم المتعة التي يتحصل عليها الإنسان من القراءة.

ولكي يقوم المعلم بمثل هذه الأدوار لابد وأن يتوافر فيه خصائص معينة أهمها تمتعه بقدر مرتفع من الذكاء الانفعالي ليتمكن من تهيئة بيئة تعلم صفى داخلة ومرقية للذكاء الانفعالي لدى التلاميذ، وأهم متغيرات الذكاء الانفعالي ذات التأثير على أداء المعلم تتمثل في مدى قدرته في إدارة والتعامل مع انفعالاته الذاتية خاصة الانفعالات السلبية منها، فالمعلم الفعال والناجح هو القادر على إدارة وضبط انفعالاته السلبية بطريقة سوية وواقعية، ويمكن أن تلخص دور المعلم في هذا الإطار على النحو التالي:-

1- ضبط وإدارة انفعالاتك الذاتية :- وذلك من خلال :

أ- حدد انفعالاتك الخاصة: عن طريق :-

أسأل نفسك : كيف أشعر ؟

\* أجب باستخدام كلمات تبدأ ب: أن أشعر ب.....

\* اهتم بتسمية انفعالاتك الذاتية وليس انفعالات التلميذ أو الموقف.

ب- تحمل أنت وحدك مسؤولية انفعالاتك:

\* لا توجه لوماً للأطفال بسبب انفعالاتك.

\* حاول أن تبحث عن أسباب داخلية لانفعالاتك.

\* تذكر أنه توجد مساحة بين المثير والاستجابة، وتكمن قوتك في استغلال هذه المساحة لتحديد ردود أفعالك.

2- استخدم الوعي الذاتي لتتعلم الكثير عن شخصيتك :

\* أعلم أن انفعالاتك السلبية تكشف عن حاجاتك الانفعالية.

\* ولكن تذكر أنك موكول إليك إشباع حاجات التلاميذ، فلا تتوقع أو توظف التلاميذ لإشباع حاجاتك.

3- أعمل جهد طاقتك لتريد من مساحة التقبل من كل التلاميذ:

\* لاحظ أنه عندما تشعر بأنك على ما يرام فاعلم أنك : أكثر تقبلاً، وأكثر استحساناً، وأكثر أمناً، وأكثر هدوءاً، مما يؤدي في

النهاية إلى تقدير ذات سوى.

## المراجع

أولاً المرجع العربية

\*\*\*\*\*

(1) الجمعية البريطانية لعلم النفس (2003) . المدرسون يفضلون التلاميذ الشرارون . منشورة على صفحة [ppcarabic.com](http://ppcarabic.com) ليوم

. 2003-8-26

- (2) السيد سلامه الخمسي (1999): من يعلم الطفل الموهوب، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد (32) الجزء الأول، يوليو 1999، (ص ص 3-5).
- (3) سهير كامل أحمد (1998). سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ج.م.ع.
- (4) جوزيف ووكر ، كولين أورورك ، وبيجي جين (2003) . الطلاب الموهوبون . في رونالد كولاروسو ، وكولين أورورك (محرران) تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ، كتاب لكل المعلمين ، الفصل الحادي عشر ، (ص ص 177-210) . ترجمة ، أحمد الشامي وآخرون ، مراجعة الترجمة محمد عناني . مركز الأهرام للترجمة والنشر .
- (5) شاكر عطية قنديل (1998) سيكولوجية الطفل المبتكر، ومتطلباته الإرشادية، لإصدارات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، "الإرشاد النفسي والتنمية البشرية" المنعقد في الفترة من 1 إلى 3 ديسمبر 1998، المجلد الثاني، (ص ص 925 - 950).
- (6) فاروق الروسان (1996) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة . الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- (7) عبد الجليل، إبراهيم عبد الحسن الكنانى(1995). تقويم الخلفية الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المسرعين في العراق. المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني (شعبان 1416 هـ/ديسمبر 1995 م) ص ص (55-76) . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- (8) عبد الستار إبراهيم (2002) . الحكمة الضائعة ، الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع . علم المعرفة ، العدد 280 أبريل 2002 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
- (9) محمد عبد الله البيلى ، جميل محمود الصمادى ، أحمد سعد جلال (1996) . الصورة الإماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، الخصائص السيكمترية والمعايير. دراسات نفسية ، المجلد السادس ، العدد الرابع ، أكتوبر 1996 ، ص ص (475-507) رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية .
- (10) نهي يوسف اللحامى (1998) ديناميات شخصية الطفل الموهوب، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، المجلد(22) الجزء (3)، (ص ص 87 - 121) الناشر: مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- (11) هوا رد جارد نر: رعاية التباين في الذكاء بتقدم التعليمي المناسب لكل شخص، ما يترتب على تصور جديد للذكاء البشرى، ترجمة: محمد العقدة، مجلة مستقبلات، المجلد (27)، العدد 3، سبتمبر 1997، (ص ص 385 - 405).

- 1) Abraham, R. (2000). The Role of Job Control as a Mediator of Emotion Dissonance and Emotional Intelligence. *Journal of Applied Interdisciplinary Psychology*, Vol.134, Issue 2, PP. 169-189.
- 2) Arieti, S. (1976). *Creativity: The Magic Synthesis*. New York: Basic Books.
- 3) Bar-on, R. (1988). The development of an operational concept of psychological well – being. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, south Africa.
- 4) Bar-on, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-I): technical manual. Toronto, Canada: multi- health systems.
- 5) Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory in R. Bar-on & J.D.A parker (eds.), *handbook of emotional intelligence*, san Francisco. Jossey – Bass.
- 6) Baum, S. (1990) gifted but learning disabled: Apuzzling paradox. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: [http:// www.kidsources.com / kidsources/ content / gifted- learning- disabled.htm# credits](http://www.kidsources.com/kidsources/content/gifted-learning-disabled.htm#credits).
- 7) Brown, A, L., & Delocge, J.S.(1978). Skills, plans and self-regulation. In R.S. siegler (ED.) *children’s thinking: what develops?* Pp. 3-35. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 8) Calsted, J.W. (1994), *some of my best friends are books: Guiding gifted readers*. Dayton, OH: Ohio psychology press.
- 9) Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*, (4<sup>th</sup> ed.). New York: Macmillan.
- 10) Denton, C., & Postwaithe, K. (1985). *Able children identifying them in classroom*. Philadelphia, PA: infer – nelson.
- 11) Elias, M J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R.
- 12) Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 13) Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). “Adult-child relationships in early childhood programs.” *Young Children*, November 1995, 69-78.
- 14) Freeman, I. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- 15) Freeman, J. (1998). Creativity for emotional intelligence: Ideas and activities, Available at: [http:// www.kidsources.com / kid sources/ content / creativity.eq. Html# credits](http://www.kidsources.com/kid%20sources/content/creativity.eq.html#credits).
- 16) Freedman, J. (1999). Emotional intelligence: why you should care, what it is, and how you can build more! Available at: [http:// www.kidsources.com / kidsources/ content4 / emot.intel. Html credits](http://www.kidsources.com/kidsources/content4/emot.intel.html#credits).
- 17) Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: basic books.
- 18) Cassandra Ma (1999). *Understanding the tension between the cognitive and the emotional development of gifted children*. the family Institutes North Western University press.
- 19) Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning,(1998). *Inventory of Practices for Promoting Children’s Social and Emotional Competence*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- 20) Goleman, R. (1987). Cognitive development, *Annual review of psychology*, 29, 297-332.
- 21) Gentner, D. (1977). Children’s performance on spatial analogies task. *Child development* 48, 1034-1039.
- 22) ladsworthy, R. (2000). Designing instruction for emotional intelligence. *Educational Technology*, vol 40, #5, p. 43.
- 23) Goleman, D. (1998 b) what makes a leader? *Harvard business review*, November – December.
- 24) Goleman, D. (2000) *An EI-based Theory of Performance*, Available at: [http:// www. Eiconsortium.org/research/ li-theory-performance.htm](http://www.Eiconsortium.org/research/li-theory-performance.htm)

- 25) Green,S.(2004). Being a Positive Role Model for Children.  
{<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/parenting/modeling.cfm>}
- 26) Hein, S. (1999). EQ in education. Available at: [http:// eqi. Org](http://eqi.Org)
- 27) Hein, S.(2003) definition and history of emotional intelligence Available at: [http:// eqi. Org/ index.htm](http://eqi.Org/index.htm)
- 28) Heller, K.A.,& Feldhusen, J, F. (1985). Identifying and nurturing the gifted: An Interactional perspective. Lewiston, NY Hans Huber.
- 29) Hutchins, T.A., Hamilton, S.E., Town, P.A., Gaddis, L.R., & Presley, R. (1988). The stability of IQ in the preschool population: a review, (unpublished manuscript.)
- 30) Hyson,M, C. (1994). *Emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* .New York: Teacher's College, Columbia University.
- 31) Kleine, P.A., & Weeb, J.T. (1992). Community links as resources. In challenge in gifted education: developing potential and investing in knowledge for the 21<sup>st</sup> century (pp. 63-72) Columbus, OH: Ohio department of education.
- 32) Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). The psychology of sex differences, Stanford, CA: Stanford university press.
- 33) Maier, M.d.(1999). Move over Technology to make room for Emotion.TME Journal, Vol19,Issue7, PP.34-36.
- 34) Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented report to congress of the United States by the commissioner of education, Washington, DC: u.s. office of education.
- 35) Martin, D. (1986). Is my child gifted? :A guide for caring parents. Springfield, IL: Thomas.
- 36) Mayer, D.J, Salovey, P, & Caruse, D. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267 – 298.
- 37) Mayer, J.D. & Salovey, P.(1993) the intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- 38) McCrance, R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five – factor model of personality, in R. Bar-on & J.D. parker, (Eds.) handbook of emotional intelligence, san Francisco. Jossey – Bass.
- 39) Morelock. M. (1992). Giftedness: The View From Within. *Understanding Our Gifted* 4(3) (1) 11-15.
- 40) Morreole, C. (1999). Stimulating creativity in the home, New York: bantam books.
- 41) Novick, R. (2002). Learning to read the heart: Nurturing emotional literacy. *Young Children*, May 2002, 84-89.
- 42) Payne, W.L. (1983).A Study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-regulation; Relating to fear, Pain and Desire. *Dissertation abstracts international*, 47, (01), p 203 A
- 43) Plybon,D.,L.,(2003). Supporting children's Social and Emotional Growth. *Family Child Care*, Vol,12. No,3.PP. 1-4
- 44) Raver, C, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, Volume XVI, Number 3. Ann Arbor: Society for Research in Child Development.
- 45) Raver, C, & Knitzer, J. (2002). Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper No. 3: Ready to Enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year old children. New York: National Center for Children in Poverty.
- 46) Renzulli, J.S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappa*, 60. 180-184.
- 47) Reed W.M.A.,&Clarke,R.d.(2000). Put Some Feeling into It. *Black Enterprise*, Vol.30, Issue 10, P.68.
- 48) Roedell, W.C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review* 6 (3) 127-130.
- 49) Salovey, P. & Mayer, D.J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- 50) Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.) (2000). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: basic.
- 51) Silverman, L.K., (1993). Counseling the gifted and talented. Denver love publishing.
- 52) Seago, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children, in R. Martinson, (Ed.), the identification of the gifted and talented Ventura, CA: office of the Ventura country superintendent of schools.
- 53) Shonkoff, J. & Phillips, D. (eds.) (2000) From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press
- 54) Smutny (1998). Recognizing and honoring the sensitivities of gifted Children. Communicator, CAG. 29 (3) 10-11.
- 55) Sword, L. (2003). Understanding The Emotional, Intellectual and Social Uniqueness Of Growing Up Gifted. Available at <http://www.nswagtc.org/inf/articles/index.html>
- 56) (56) Sternberg, R.s., & Davidson, J. (Eds)(1986) conceptions of giftedness. New York: Cambridge university press.
- 57) Tannenbaum, A.J., (1983). Gifted children: psychological and educational perspectives, New York: Macmillan.
- 58) Terman, L.M. (1925). Genetic studies of genius: vol. I, mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford university press.
- 59) Terman, L.M., & Oden, M.H. (1947). Genetic studies of genius: vol. IV, the gifted child grows up: twenty – five years, follow – up of a superior group. Stanford, CA: Stanford university press.
- 60) Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. Harper’s magazine, 140., 227-235.
- 61) Torrance, F. P., & caropreso, E.J (1986) assessment of preschool giftedness: intelligence and creativity. Available at: <http://search.Cas.psu.edu/pde/>.
- 62) Tuttle, F.B., & Beaker, L.A. (1980). Characteristic and identification of gifted and talented students. Washington, DC: national educational association.
- 63) Warren, R M. (1997). Caring: Supporting Children’s Growth. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- 64) Webb, J. T(2000) Mis – diagnosis and dual diagnosis of gifted children. In M. Neihart, chair, symposium on “cutting edge minds – what ii means to be exceptional” paper presented at the American psychological association, annual convention, Washington, DC, gifted psychology press, Inc, [http:// www. Giftedbooks. Com/](http://www.Giftedbooks.Com/)
- 65) Webb, J.T, & Latimer, D. (1993). ADHD and children who gifted. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: [http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content / adhd and – gifted. htm](http://www.kidsourcs.com/kidsourcs/content/adhdand-gifted.htm).
- 66) Webb, J.T, (1993). Nurturing social – emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F.J. monks, A.H. passow (Eds.), international handbook of research and development of giftedness and talent. (pp. 383 – 407) Austin, TX: pro-ed.
- 67) Webb, J.T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S.S (1982). Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers. Scottsdale, AZ: gifted psychology press (formerly Ohio psychology press).
- 68) Willard – Holt, C. (2000). Dual Exceptionalities. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: [http:// www.kidsourcs.com / education/ dual. Exception. Html](http://www.kidsourcs.com/education/dual.Exception.Html).
- 69) Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness American psychologist. (55, No.7), 159-169.
- 70) Ysseldyke, J.E & Algozzine, B. (1995) special education apractical approach for teachers (3rd Ed.) Houghton Mifflin company, U.S.A.
- 71) Zeanah, C., Boris, N., Bakshi, S. & Lieberman, A.. (2000). Attachment disorders of infancy. In World Association of Infant Mental Health Handbook of Infant Mental Health, Vol. 4, Infant mental health in groups at high risk. Osofsky, J. & Fitzgerald, H. (eds) (2000). NY: John Wiley & Sons, Inc.

إعداد

الأستاذ الدكتور / محمود فتحي عكاشة .

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة الإسكندرية فرع دمنهور.

(المراسلة: جمهورية مصر العربية، محافظة البحيرة، مدينة دمنهور، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي)

صندوق بريد 22514

هاتفياً منزل: 0453318021

فاكس: 0453320268