المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 4، 2011، 419- 431

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين

احمد الزعبي*

تاريخ تسلم البحث 2011/9/8 تاريخ قبوله 2011/12/6

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية) لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، وشملت العينة (168) طالبا وطالبة من العاديين، و(165) طالبا وطالبة من المتفوقين من طلبة الصف العاشر في ثلاث مناطق في الأردن، واستخدمت الدراسة مقياس بص وبيري (Buss and Pery) لقياس السلوك العدواني الذي طوره للبيئة الأردنية سوالمة وحداد (1995)، كما تم تطوير واستخدام مقياس لقياس الذكاء الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاء اجتماعيا من العاديين، في حين كان الطلبة العاديون أكثر سلوكا عدوانيا وعدوانا جسديا ولفظيا من المتفوقين. وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني ككل، وشكلي العدوان الجسدي، واللفظي عند الطلبة العاديين. وظهرت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي عند المتفوقين.
(الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، السلوك العدواني، العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العدائية، الطلبة المتفوقين، الطلبة العاديين).

The Relationship between Social Intelligence and Aggressive Behavior among Gifted and Nongifted Students

Ahmad Al- Zoubi, *Alia Princes College, Al-Balqa Applied University.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the relationship between social intelligence and aggressive behavior in its four types (bodily, verbal, anger, hostility) among gifted and nongifted students. The sample consisted of tenth grade (168) non-gifted, and (165) gifted students tenth grade in three areas in Jordan. The study used Buss and Pery scale to measure aggressive behavior and another scale for social intelligence. The study showed that gifted students are more intelligent socially than the non-gifted ones, whereas non-gifted students showed that they are more aggressive physically and verbally. Moreover significant negative relationships were found between social intelligence and overall aggressive behavior, verbal and bodily aggression among nongifted students. A significant negative relationship between social intelligence and verbal aggression was found in gifted students. (**Keywords**: Social Intelligence, Aggression Behavior, Bodily Aggressive, Verbal Aggression, Anger, Hostility, Gifted Students, Nongifted Students).*

مقدمة: تتسارع التغيرات في أنماط الحياة الاجتماعية بتقدم وسائل الاتصال والتسارع المعرفي مع انتهاء العقد الأول من الألفية الثالثة؛ لذا فإن دراسة السلوك العدواني ينبغي أن تتناسب وهذه التغيرات مراعية المستجدات العلمية الحديثة فيما يتعلق بالنظرة الحديثة للذكاء عموما والذكاء الاجتماعي خصوصا، إذ صنفت هذه الاتجاهات الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد ضمن ذكاء مستقل يمثل قدرات الفرد في حل المشكلات الاجتماعية، والتعامل معها بشكل إيجابي بما يعود من فائدة على الفرد نفسه والآخرين على حدّ سواء. وتعد ظاهرة السلوك العدواني من التحديات النفسية والاجتماعية الملحوظة التي تواجه طلبة المدارس المراهقين سواء أكانوا متفوقين أم عاديين، إذ يوصف العدوان بأنه سلوك اجتماعي سلبي. ويبدو أن توافر الذكاء الاجتماعي للفرد قد يعمل على تقليل السلوكات السلبية لدى المراهقين مثل السلوك العدواني، وعلى النقيض من ذلك، فقد يستخدم بعض الأفراد ذكاءهم الاجتماعي في إيذاء الآخرين والاعتداء عليهم (Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 1992). وهذا يشير إلى أن السلوك العدواني في بعض أشكاله يحتاج إلى ذكاء اجتماعي؛

ومن هنا فقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر المراهقين المتفوقين والعاديين.

الذكاء الاجتماعي

ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) على يد العالم ثورنديك عام (1920)، الذي رأى بأن هذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد الفرعية المكونة للذكاء العام، ويمثل الذكاء الاجتماعي وفقا لثورنديك القدرة التي تساعد الفرد على إتمام مهاراته الشخصية (Kaukiainen, *et. al.*, 1999).

واستخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي في عقد السبعينات من القرن الماضي مرادفاً للكفاءة الاجتماعية، وتم تعريفه بمدى قدرة الفرد على تحقيق توقعات الآخرين في الأدوار الاجتماعية المختلفة، ولم يفصل علماء النفس في ذلك الحين الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، فالعالم سبيرمان وجنسن اعتبرا أن الذكاء هو ذكاء عام، ويطبق على الأوضاع الاجتماعية، في حين رفض العالم وكسلر (Wechsler) فكرةَ الذكاء الاجتماعي جملة وتفصيلا، إلا أنه لم ينكر أهمية دور المهارات الاجتماعية في الذكاء (Juchniewicz, 2008; McCallister and Nash, 1996).

* كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كما قدم جاردنر (Gardner, 1983) نظريته في الذكاءات المتعددة التي جعلت الذكاء الاجتماعي ذكاء مستقلا عن غيره من أنواع الذكاءات الأخرى، وخلص إلى أن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرات الفرد في الإدراك والاستجابة لأمزجة الآخرين، ودوافعهم، وحساسيتهم، ورغباتهم.

وخلص فورد وتيسك (Ford and Tesak, 1983) إلى وجود ثلاثة معايير استخدمتها الدراسات لتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي؛ يتضمن المعيار الأول استخدام المهارات الاجتماعية في قياس القدرات الاجتماعية، أما المعيار الثاني فيتضمن قدرة الفرد على فك رموز (شيفرات) المعلومات الاجتماعية من خلال قراءة الملمحات غير اللفظية، في حين يشير المعيار الثالث إلى قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي.

وقدم كينتور وكيلستروم (Cantor and Kihlstrom, 1989) وجهة نظر مختلفة حول الذكاء الاجتماعي؛ فالذكاء الاجتماعي لا يستخدم عمليات أو تركيبات معرفية منفردة، إنما يمثل معرفة إجرائية موجهة نحو الحياة الاجتماعية بشكل مباشر، وبهذا فإن الذكاء الاجتماعي يشير إلى فهم الفرد لذاته وللآخرين، بالإضافة إلى فهمه للأوضاع الاجتماعية المحيطة به.

ويوجد عدد من الجوانب التي تدخل في تركيبة الذكاء الاجتماعي؛ مثل القواعد التي تسيطر على الفرد أثناء تشكّل انطباعاته عن الآخرين، والعزو السببي، والأحكام الاجتماعية، والاستدلالات، بالإضافة إلى استخدام عمليات ما وراء المعرفية (Cantor and Kihlstrom, 1989).

وافترض جولمان (Goleman, 2006) أن الذكاء الاجتماعي لا يتكون فقط من المكونات المعرفية كما اعتقد الآخرون، إنما يتكون من المكونات المعرفية والانفعالية التي تعمل مع بعضها البعض بشكل متزامن؛ إذ يشمل الذكاء الاجتماعي صنفين واسعين؛ هما الوعي الاجتماعي والبراعة الاجتماعية. ويتحدد مقدار الوعي الاجتماعي لكل فرد من خلال أربع مهارات رئيسة؛ تتمثل بالتعاطف الأولي الذي يمثل القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وعواطفِهم غير اللفظية، والتناغم أو الملاءمة الذي يمثل القدرة على تأسيس الوئام بين الفرد والآخرين من خلال الانتباه والاستماع، أو غير ذلك، بالإضافة إلى التعاطف الدقيق الذي يمثل القدرة على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم ونواياهم، وأخيرا المعرفة الاجتماعية التي تمثل قدرة الفرد على فهم آلية عمل المحيط الاجتماعي.

وتتحدد البراعة الاجتماعية بأربع مهارات مختلفة؛ تتمثل بالتزامن الذي يمثل التفاعل الناجح على المستوى غير اللفظي، وتقديم الذات الذي يمثل فعالية الفرد أثناء تقديم نفسه للآخرين، والتأثير الذي يمثل القدرة على تشكيل تفاعل باستخدام الفطنة وضبط الذات، وأخيرا الاهتمام الذي يمثل القدرة على العناية بحاجات الآخرين والتصرف وفقا لذلك (Goleman, 2006).

وقام جكنويكز (Juchniewicz, 2008) بمراجعة تعريفات الذكاء الاجتماعي فتوصل إلى أن مجمل التعريفات تركز على النواحي التالية: قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين، وعمق معرفته لمحيطه الاجتماعي، واستخدام قدرته ومرونته لتطبيق المعرفة الاجتماعية في حل مشكلاته، بالإضافة إلى قدرة هذا الفرد على استعمال مشاعره، وأفكاره، وسلوكه، وفهمه لذاته وللآخرين من أجل حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهه.

يتضح مما سبق أن الذكاء الاجتماعي يعدّ أحد الأبعاد المكونة للذكاء الكلي في بعض نظريات الذكاء التقليدية، لكن غاردنر فتح المجال للذكاء الاجتماعي لأن يكون ذكاء مستقلا قائما بذاته، وليس بالضرورة أن يرتبط بدرجة الذكاء الكلية. وأضاف كينتور وكيلستروم البعد الإجرائي للذكاء الاجتماعي، بالإضافة للبعد المعرفي وما وراء المعرفي، كما أضاف جولمان المكون الانفعالي للذكاء الاجتماعي، وبهذا بدأ مفهوم الذكاء الاجتماعي يتسع شيئا فشيئا منذ بداية عقد الثمانينات في القرن الماضي. واستنادا لما سبق يمكن تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة، وذلك من خلال فهمه لذاته، وللآخرين، وللمحيط الاجتماعي، ثم توظيف هذا الفهم في حل المشكلات الاجتماعية بطريقة سليمة.

الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين والعاديين:

كشفت بعض الدراسات عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي، ومعدل سرعة النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال المتفوقين مقارنة بالعاديين، مما يؤدي إلى معاناة الأطفال المتفوقين من بعض المشكلات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين، وعدم تقبل الأقران العاديين للمتفوقين (Cassandra, 1999).

وأشارت مكاليستر وناش (McCallister and Nash, 1996) إلى أن الكثير من نتائج الدراسات كشفت عن أن الكفاءة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين كانت حول المتوسط أو أقل. أما تقارير المعلمين والمرشدين، فكانت على الأغلب إيجابية في وصف كفاءة المتفوقين الاجتماعية وذكائهم الاجتماعي.

تضاربت الآراء ونتائج الدراسات في خصائص الطلبة المتفوقين على المستوى الاجتماعي، فقد أشار البعض إلى أنهم غير متكيفين اجتماعيا ومضطربين انفعاليا، في حين أجمعت الدراسات الحديثة على أن المتفوقين مقارنة بالعاديين يتمتعون باستقرار عاطفي أكثر، واستقلالية ذاتية، ومشاركة اجتماعية، والكثير منهم يلعبون أدوارا قيادية على المستوى الاجتماعي، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية، والعصابية من الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون حبهم لزملائهم (جروان، 2008). وقد يبدو ذلك صحيحا بالنسبة لبعض المتفوقين المتطرفين في ذكائهم نحو يمين المنحنى أي يزيد ذكاؤهم عن (140) درجة (الروسان، 1996). كما أن الدراسات التي أقرت بافتقار المتفوقين للمهارات الاجتماعية والذكاء

الاجتماعي معظمها قديم أي قبل الستينات من القرن الماضي (السرور، 2010).

أشارت السرور (2010) إلى وجود العديد من المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالب المتفوق، منها المشكلات داخل الأسرة، حيث إن ضغط الأهل على الأبناء المتفوقين في الجوانب الاجتماعية، والأكاديمية قد يولد ضغوطات، ومشكلات تؤدي في النهاية إلى عناد، وسلوك عدواني لدى الطالب المتفوق.

وعلى الرغم من أن تفوق الطلبة المتفوقين مقارنة بالعاديين في مفهوم الذات، والمعرفة الاجتماعية بوصفهما مكونات مهمة للذكاء الاجتماعي، إلا إن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية قد تؤثر سلبا على أداء المتفوقين الاجتماعي، مثل التوقعات العالية للطالب المتفوق من قبل الآخرين التي قد تسبب خيبات أمل متكررة للمتفوق نتيجة لعدم قدرته على مجاراة هذه التوقعات في أوضاع اجتماعية معينة (McCallister and Nash, 1996).

أجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين والعاديين وفقا لمتغيرات مختلفة، فمن الدراسات التي هدفت إلى مقارنة الذكاءين الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المتفوقين والعاديين. فقد توصلت الدراسة التي أجرتها عبد الغني (2010) إلى أن الطلبة المتفوقين تفوقوا على الطلبة العاديين في المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي. كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين التكيف الاجتماعي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين.

كما قام المطيري (2000) بدراسة هدفت إلى مقارنة الذكاء الاجتماعي بين الطلاب المتفوقين والعاديين، وشملت العينة (420) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في الكويت، وأشارت النتائج إلى تفوق الطلاب المتفوقين في الذكاء الاجتماعي مقارنة بالطلبة العاديين.

وأجريت دراسات أخرى هدفت إلى الكشف عن خصائص الطلبة المتفوقين الاجتماعية مقارنة مع الطلبة العاديين؛ فوجدت دراسة فايل وهيفن وسيروجي (Vialle, Heaven, and Ciarrochi, 2007) أن المعلمين يرون أن المشكلات السلوكية والاجتماعية لدى لطلبة المتفوقين أقل مما هي لدى الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين كانوا أقل رضا عن الدعم الاجتماعي المقدم لهم مقارنة بالطلبة العاديين.

وأشارت دراسة الزوبعي والكناني (1995) إلى أن الطلبة المتفوقين بالمقارنة مع أقرانهم العاديين يتميزون بالرغبة في تحقيق علاقات اجتماعية حميمة مع الآخرين، وعدم الخجل من التحدث أمامهم، والصدق في علاقته معهم، والانسجام مع الأقران.

وتوصل كروس وكوليمان (Cross and Coleman, 1993) إلى أن الطلبة المتفوقين يرون أن الخصائص المعرفية الاجتماعية التي تميزهم عن نظرائهم العاديين تتمثل بتفضيل العمل باستقلالية، والملل من الحديث القصير، لكنهم لم يؤيدوا الادعاء بأن الطلبة الآخرين يعيقون تعلمهم، في حين يرون أنهم لا يختلفون عن نظرائهم العاديين اجتماعيا. كما يعتقد الطلبة المتفوقون أن نظراءهم العاديين ينظرون إليهم بأن كل ما يريدون فعله هو الدراسة، وأنهم يتخلون عن التعليقات الصحيحة أمام زملائهم العاديين ليتجنبوا عزلهم.

وأشارت نتائج دراسة كولانجو وكيلي وسكليفر (Colangelo, Kelly and Schrefer, 1987) إلى أن مفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين كان أفضل منه لدى الطلبة العاديين.

وتوصل فنشام وبيرلنغ (Fincham and Barling, 1978) إلى أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ضبطا داخليا من الطلبة العاديين، في حين كان الطلبة العاديون أكثر ضبطا خارجيا من المتفوقين، وهذا يشير إلى أن الطلبة المتفوقين قادرين على التحكم الذاتي بسلوكاتهم أكثر من الطلبة العاديين.

وكشفت دراسة تابيا ومارش (Tapia and Marsh, 2001) عن أن الطلبة الأكثر تفوقا كانوا أكثر قدرة على ضبط الذات أثناء تفاعلهم مع الآخرين، وإقامة العلاقات من الطلبة العاديين؛ الأمر الذي يشير إلى امتلاك المتفوقين لذكاء اجتماعي يخدمهم بشكل أكثر مما لدى الطلبة العاديين.

يمكن الاستنتاج من بعض الدراسات أن الطلبة المتفوقين كانوا أفضل من الطلبة العاديين في بعض المتغيرات الاجتماعية، أو الذكاء الاجتماعي. وما يميز الذكاء الاجتماعي هو تنظيم علاقة الفرد بالآخرين، لإحداث التفاعلات الإيجابية، في حين توجد بعض السلوكات السلبية التي قد تنجم أثناء تفاعلات الفرد بالآخرين واحتكاكه بهم كالسلوك العدواني، الذي يعد سلوكا غير مرغوب لدى الطلبة سواء أكانوا متفوقين أم غير متفوقين.

السلوك العدواني:

يعدّ السلوك العدواني محصلة لمجموعة متفاعلة من العوامل، بعضها داخلي يكمن في تكوين الفرد الجسدي والنفسي، وبعضها الآخر يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي يعيشها الفرد، بما فيها من إحباط وصراع، وثواب وعقاب، وإهانات، وإثارات، وغير ذلك، وهذا يعني أن السلوك العدواني يشمل الجانبين الوراثي والبيئي (مرسي، 1985).

عرف بارون وريتشارد (Baron and Richard, 1994) السلوك العدواني بأنه أي شكل للسلوك يوجه نحو هدف الأذى، أو الإصابة للفرد الآخر الذي يتحفز لتجنب ذلك.

توجد عدد من النظريات التي بحثت في السلوك العدواني، وحاولت تفسير دوافعه ومسبباته، ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي التي ترى أن الإنسان مزود بغرائز للموت، وأخرى للحياة، وأنّ غرائز الموت تسعى لتدمير الإنسان، وعندما تتحول إلى خارج ذات الإنسان، فإنها تصبح عدواناً على الآخرين. أما النظرية

الأثيولوجية فترى أن سلوك العدوان يمثل استجابة الكائن الحي للحفاظ على بقائه، لكن العدوان الإنساني يمثل الأساس لعدد كبير من مشكلاته الاجتماعية. في حين ترى النظريات السلوكية والتعلم الاجتماعي بأنّ معظم العدوان الإنساني سببه بيئي ومتعلم، ويرجع إلى عناصر التعلم الاجتماعي، والتعزيز، والظروف البيئية المحيطة (مرسي، 1985).

وضع كريك ودودجز (Crick and Dodge's) عام (1994) نموذج معالجة المعلومات المعرفية للسلوك العدواني، ويصف هذا النموذج كيف أن المعالجة المعرفية تحدث خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، لتؤثر بالتالي على السلوك العدواني، ويفترض أن الأطفال يطورون أنماطا داخلية متناسقة لتشفير المعلومات وفقا للنمط الخاص بكل حالة، وإن تشفيرهم للمعلومات المتعلقة بالسلوك العدواني يعكس استجاباتهم العدوانية (Gilbert and Daffern, 2010).

وطور هوزمان (Hussmann) عام (1998) نموذجا للسلوك العدواني يركز على الترابط بين السلوك العدواني للفرد ومخططاته المعرفية، ويفترض النموذج بأن هناك نوعين للعدوان تتعلق بمخططات الفرد الحالية؛ النوع الأول: وهو المخطط العدواني الذي يعمل على تحديد الحالات ويوجّه السلوك العدواني قبل القيام به، أما النوع الثاني: وهو الذي يخدم تنظيم السلوك العدواني أثناء القيام به، فهو يمثل الاعتقادات المعيارية التي يتبناها الفرد، وتشمل إدراكاته المتصورة لمدى ملاءمة العدوان؛ فالأفراد المعتادون على العدوان هم أولئك الذين تصوّر مخططاتهم العالم بأنه مكان عدائي، ثم يصدّقون اعتقاداتهم بأن العدوان هو شيء مقبول، ثم يرمزون في ذاكرتهم السلوك العدواني بشكل واسع، ثم يتكون لديهم اتصال جيد مع شبكات المخططات التي تتعرف على الاستجابات العدوانية، وهكذا يستطيع الأفراد العدوانيون أن يسترجعوا مخططاتهم العدوانية بانتظام، ويوظفونها في السلوك الاجتماعي (Gilbert and Daffern, 2010).

ويشير دينسون وزملاؤه (Denson, Capper, Oaten, Friese, and Schofield, 2011) إلى أن واحدا من الأسباب الرئيسة في السلوك العدواني والغضب هو إخفاق الأفراد في ضبطهم لذواتهم؛ لذا فإن التدريب على ضبط الذات يعمل على خفض السلوك العدواني، والغضب.

وأكد ديوول وزملاؤه (DeWall, Deckman, Gailliot and Bushman, 2011) على أن الدماغ يستهلك الكثير من الجلوكوز في حالة ضبط الذات، مما يسهم في إعاقة السلوك العدواني والعنف بشكل كبير.

وأشار بجوركفيست وزملاؤه (Bjorkqvist, et. al., 1992) إلى أن أشكال السلوك العدواني تتطور بتقدم الأطفال في العمر ضمن ثلاث مراحل؛ يبدأ السلوك العدواني خلال المرحلة الأولى عدوانا مباشرا أي موجها للإضرار الجسدي، ويكون ذلك عند الطفل في السنوات الأولى من عمره، ثم تظهر لدى الطفل في المرحلة الثانية المهارات اللفظية مع تقدمه في العمر، إذ يمكن للطفل استخدام هذه المهارات للتفاعل السلمي مع الآخرين، وأحيانا يستخدمها لأغراض عدوانية، أما المرحلة الثالثة من تطور السلوك العدواني فتتمثل في ظهور العدوان غير المباشر الذي لا يكون ظاهرا مثل العدوان الجسدي واللفظي.

علاقة الذكاء الاجتماعي بالسلوك العدواني:

كشفت نتائج الدراسة التي أجرتها كوكينين وآخرون (Kaukiainen, *et. al.*, 1999) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين العدوان غير المباشر والذكاء الاجتماعي، في حين لم تظهر علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين العدوان اللفظي والجسدي والذكاء الاجتماعي، من جهة أخرى أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين شكلي العدوان الجسدي واللفظي والتعاطف.

وأشارت نتائج دراسة أندريو (Andreou, 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين شكلي العدوان المباشر وغير المباشر والتفضيلات الاجتماعية (Social Preferences)، وهي المواقف الاجتماعية التي يفضل الفرد أن يتعامل خلالها مع الآخرين. كما وجدت الدراسة علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان المباشر (الجسدي، واللفظي).

وأظهرت دراسة بابو (Babu, 2007) أن الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في الهند كان متوسطا، في حين كانت درجاتهم فوق المتوسط على مقياس السلوك العدواني. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.

وتوصلت دراسة جونستون (Johnston, 2003) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين الجانب الاجتماعي المتضمن في الذكاء الانفعالي والعدوان الجسدي، والغضب، والعدوان ككل. في حين لم توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الجانب الاجتماعي وكل من العدوان اللفظي والعدائية.

وقد أجريت بعض الدراسات على بعض مظاهر السلوكات العدوانية الموجودة عند الطلبة المتفوقين، مثل ظاهرة التنمر والضحية (Bullying and Victimization) حيث توصل باركر (Parker, 2009) إلى أنه يوجد طلبة متنمرون وآخرون ضحايا من بين الطلبة المتفوقين، كما هو الحال عند الطلبة العاديين. ولم توفر النتائج دليلا على أن برامج المهارات الاجتماعية العامة التي تقدم للطلبة المتفوقين تجدي في تخفيض السلوكات العدوانية، لأن هذه البرامج تركز على المهارات العقلية بشكل أكبر من المهارات الاجتماعية.

كما درس كروس وبري وبول (Cross, Brey and Ball, 2002) التشريح النفسي (Autopsy) للانتحار بوصفه سلوكا

عدوانيا لدى الطلبة المتفوقين، فتوصلت دراستهم إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية أدت بالطلبة المتفوقين إلى الانتحار، ومنها؛ فقر العلاقات الاجتماعية، والصعوبات في إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم بما في ذلك العلاقات العاطفية، والإحباط، والغضب، والكبت؛ ذلك بأنهم كانوا يقمعون غيظهم بشكل أعلى من الحد الطبيعي، ومن العوامل الأخرى تقلب المزاج، والخوف من المستقبل، بالإضافة إلى تقدير الذات المنخفض، وبعض المحاولات في إيذاء الذات.

توفر في الأدب التربوي عدد من الدراسات التي بحثت علاقة بعض المتغيرات الاجتماعية بالسلوك العدواني لدى الطلبة عموما، دون تحديد ما إذا كانوا متفوقين أو عاديين، ومن هذه الدراسات دراسة بيكر (Baker, 2007) التي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالعدوان اللفظي والجسدي من خلال حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية، وأوصت الدراسة بأخذ هذين المتغيرين بالاعتبار عند بناء برامج الوقاية من العدوان.

وأشارت نتائج دراسة لي وزملاؤه (Lie, et al., 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين العدوان اللفظي والجسدي وقبول الأقران، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين تجنب الاتصال والكفاءة الاجتماعية المدركة، في حين ارتبط الانسحاب الاجتماعي سلبيا مع قبول الأقران والكفاءة الاجتماعية المدركة.

وكشفت نتائج دراسة يون وهيوز وكافل وثومبسون (Yoon, Hughes, Cavell and Thompson, 2000) عن أن الطلبة العدوانيين المرفوضين من أقرانهم أظهروا عجزا معرفيا اجتماعيا أكثر من الأطفال غير العدوانيين، كما كان كلّ من الأطفال العدوانيين المرفوضين وغير المرفوضين يمتلكون معتقدات اجتماعية مفادها بأنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم من خلال السلوك العدواني، في حين كانت هذه المعتقدات غير موجودة لدى الطلبة غير العدوانيين.

يتضح من الدراسات التي درست العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني أن بعضها أشار إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الاجتماعي وبعض أشكال السلوك العدواني، في حين لم يشر بعضها الآخر عن وجود ارتباطات بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني. ويلاحظ أيضا أن بعض الدراسات ركز على المقارنة بين الذكاء الاجتماعي بين الطلبة المتفوقين والعاديين، وبعضها الآخر ركز على السلوك العدواني عموما عند الطلبة المتفوقين والعاديين، وبعضها الآخر درس العلاقة بين الذكاء الاجتماعي أو بعض المتغيرات الاجتماعية والسلوك العدواني دون الأخذ بالاعتبار إن كان الطلبة متفوقين أم عاديين.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتدرس العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي توصل لها الباحث في عينتها المؤلفة من الطلبة المتفوقين والعاديين، كما تميزت الدراسة عن الدراسات العربية في الربط بين متغيري السلوك العدواني والذكاء الاجتماعي بوصفه ذكاء مستقلا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة من المنطلقات النظرية والعملية؛ وتكمن المنطلقات النظرية في تضارب نتائج الدراسات حول الجوانب الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين، فقد وجدت بعض الدراسات نقصًا في المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين مقارنة مع مهاراتهم وقدراتهم العقلية والأكاديمية (Cassandra, 1999)، في حين وجدت دراسات أخرى نضجا اجتماعيا وتميزا في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين مقارنة بالطلبة العاديين (جروان، 2008).

وتأتي المنطلقات العملية من ملاحظات المربين وكثرة شكواهم من تزايد ظاهرة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس المراهقين في الصف العاشر عموما، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الظاهرة تتفاوت أيضا بين هؤلاء الطلبة بشكل واضح، ويلاحظ أنها تزداد في بيئات مدرسية معينة، وبالمقابل تقل في بيئات أخرى.

ويلاحظ أن هناك تركيزا من المربين على فئات معينة من الطلبة فيما يخص السلوك العدواني مثل الطلبة العاديين مقارنة مع الطلبة المتفوقين، فالنظرة العامة من المحيطين للطلبة العاديين بأنهم أكثر عدوانا، في حين ينظر للطلبة المتفوقين بأنهم أقل عدوانا، على الرغم من أن السلوك العدواني قد يكون موجودًا عند كل فرد بصفة عامة؛ لأن الكثير من المحيطين بالطالب يركزون على الأشكال المباشرة للعدوان، ويهملون أو يجهلون أشكاله غير المباشرة؛ ذلك بأن هناك أشكالا قد تكون خارجية أو مباشرة كالعدوان الجسدي واللفظي، وأشكالا أخرى داخلية أو غير مباشرة تكون من مسببات السلوك العدواني كالغضب والعدائية. ونظرا لأهمية الذكاء الاجتماعي في ظاهرة السلوك العدواني، كون العدوان يعدّ مشكلة اجتماعية بين الأفراد، فقد جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين والعاديين. والأسئلة الآتية تحدد مشكلة الدراسة:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني الكلي، وأشكاله (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية)؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلبة العاديين والمتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة النظرية من أنها تقدم مزيدا من المعرفة حول الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، كما أن البحث في مجال السلوك العدواني لدى الطلبة المتفوقين تم إغفاله من الباحثين العرب، مثلما أغفلوا دراسة الكثير من السلوكات السلبية لدى هذه الفئة من الطلبة، على الرغم من أن الأدب النظري يشير إلى أن السلوك العدواني موجود عند جميع الأفراد وبدرجات متفاوتة.

أما الأهمية العملية للدراسة فتكمن في أنّ نتائجها يمكن أن تساعد المرشدين التربويين سواء في المدارس العادية، أم في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز المختصة بالطلبة المتفوقين على فهم ظاهرة السلوك العدواني، والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين العاديين، والمتفوقين؛ للتعامل معها بشكل سليم، ثم وضع البرامج الوقائية والعلاجية للسلوك العدواني مع مراعاة ذكائهم الاجتماعي. كما يمكن لهذه الدراسة أن تفيد المعلمين والآباء على فهم أفضل للسلوك العدواني وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر المراهقين، وهذا الفهم سيقود إلى التعامل السليم معهم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence): هو قدرات الطالب في الإدراك والاستجابة لأمزجة الآخرين، ودوافعهم، وحساسيتهم، ورغباتهم (Gardner, 1983). ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.
- السلوك العدواني (Aggression Behavior): هو السلوك الذي يظهر فيه الطلبة سلوكًا مؤذيا سواء للآخرين أم لأنفسهم، ويتمثل بأربعة أشكال هي العدوان الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية. ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس بص وبيري (Bussand Pery) المطور لقياس العدوان في البيئة الأردنية.
- العدوان الجسدي (Physical Aggression): قيام الفرد بإيذاء الآخرين أو ممتلكاتهم بشكل مقصود من خلال الضرب، أو القتال، أو الدفع، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان الجسدي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.
- العدوان اللفظي (Verbal Aggression): قيام الفرد بإيذاء الآخرين بشكل مقصود من خلال توجيه كلمات جارحة، أو شتائم، أو سخرية، أو توبيخ، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان اللفظي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني. .
- الغضب (Anger): هي الإثارة النفسية التي يتم من خلالها التحضير للعدوان، وتمثل المكون الانفعالي للسلوك العدواني، بحيث يشعر الفرد بحالة من التوتر يصاحبها التفكير في استخدام القوة، والغضب من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات الغضب المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.
- العدائية (Hostility): تتضمن مشاعر النوايا السيئة والشعور بالظلم، وتمثل المكون المعرفي للسلوك العدواني، والعدائية من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات بعد العدائية المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.
- الطلبة المتفوقون (Gifted Students): تبنت الدراسة الحالية تعريف الطالب المتفوق وفقا للتصنيف المعتمد في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وهو الطالب الذي حقق مجموعة من الشروط والمعايير للالتحاق بهذه المدارس منذ الصف السابع وحتى الصف الثاني الثانوي، وتتمثل المعايير بالحصول على نسبة ذكاء من (135 %) فأكثر، والتفوق في الاختبارات الأكاديمية؛ ممثلة بالمعدل المدرسي بحيث يكون معدله (95 %) فما فوق، بالإضافة إلى اجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها هذه المدارس، وعندما يتساوى طالبان في النسب يتم اختيار أحدهما من خلال امتلاكه المواهب المختلفة.
- الطلبة العاديون (Nongifted Students): هم الطلبة الذين يدرسون في المدارس الحكومية العادية في كل من مديريات تربية إربد الأولى، والزرقاء الأولى، وقصبة السلط، ويتراوح معدلهم الدراسي بين (60 -79)، ولم يرشحوا أو يصنفوا ضمن الطلبة المتفوقين أو الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، أو غيرها من المدارس المخصصة للمتفوقين والموهوبين.

محددات الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على عينة الدراسة ممثلة بطلبة الصف العاشر الأساسي العاديين في المدارس الحكومية في مديرية تربية إربد الأولى ومديرية قصبة السلط، ومديرية تربية الزرقاء الأولى، بالإضافة إلى طلبة الصف العاشر المتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد والسلط والزرقاء، خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2010/ 2011)م.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف العاشر الأساسي العاديين والمتفوقين المسجلين في المدارس الحكومية في الفصل الدراسي الأول من العام (2010/ 2011)م في مدن إربد والسلط والزرقاء.

وقد تكونت عينة الدراسة من (333) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي العاديين والمتفوقين. وبلغ عدد الطلبة العاديين (168) طالبا وطالبة (85 طالبا، و83 طالبة)، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة بطريقة القرعة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في كل من مدارس تربية إربد الأولى، وتربية الزرقاء الأولى، وقصبة السلط، حيث وقع الاختيار على مدرستي فوعرا للذكور والقادسية الأساسية للبنات من مديرية تربية إربد، ومدرستي أم جوزة للذكور وسكينة بنت الحسين للإناث في مديرية قصبة السلط، ومدرستي ابن الأثير للبنين، والأميرة رحمة للإناث في مديرية تربية الزرقاء الأولى، وتم اختيار إحدى شعب الصف العاشر من كل مدرسة بطريقة القرعة. وفيما يتعلق بعينة الطلبة المتفوقين، فقد بلغ عددهم (165) طالبا وطالبة، (82 طالبا، و83 طالبة)، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة بطريقة القرعة من طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدن إربد والسلط والزرقاء.

أدوات الدراسة: شملت أدوات الدراسة مقياسي السلوك العدواني، والذكاء الاجتماعي.

مقياس السلوك العدواني:

تم استخدام مقياس السلوك العدواني لبص وبيري (Buss and Bery, 1992) الذي طوره للبيئة الأردنية سوالمة وحداد (1995)، ويتكون المقياس بصورته المعدلة من (30) فقرة بتدريج خماسي تقيس أربعة أبعاد للعدوان وهي؛ العدوان الجسدي (6 فقرات)، واللفظي (5 فقرات)، والغضب (8 فقرات)، والعدائية (11فقرة)، ولتصحيح المقياس تم اعتماد المعيار الآتي: (ينطبق دائما، 5 درجات) و(ينطبق كثيرا، 4 درجات) و(ينطبق أحيانا، 3 درجات) و(لا ينطبق، درجتان) و(لا ينطبق نهائيا، درجة واحدة) للفقرات الإيجابية، وبشكل معكوس للفقرات السلبية، حيث تتراوح الدرجات على هذا المقياس من (30) إلى (150).

استخرج بص وبيري (Buss and Bery, 1992) صدق البناء للمقياس الأصلي، حيث أفرزت نتائج التحليل العاملي أربعة عوامل، وهي الأشكال الأربعة للسلوك العدواني (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية). وقام سوالمة وحداد (1995) باستخراج معاملات الصدق في البيئة الأردنية، من خلال الصدق الظاهري، وصدق البناء، حيث تم أفرزت نتائج التحليل العاملي العوامل الأربعة للسلوك العدواني التي تم التوصل لها في المقياس الأصلي.

قام بص وبيري (Buss and Bery, 1992) بالتأكد من ثبات المقياس الأصلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد كانت معاملات الثبات لأشكال العدوان الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية)، على النحو التالي بالترتيب (0.85، 0.72، 0.83، 0.77). وقام سوالمة وحداد (1995) باستخراج معاملات الثبات للمقياس في البيئة الأردنية، فبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.85) بطريقة الإعادة، و(0.88) بطريقة كرونباخ ألفا. وفيما يتعلق بثبات المقياس لأشكال العدوان الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية)، فقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة بالترتيب (0.77، 0.56، 0.77،0.76)، وبلغ بطريقة كرونباخ ألفا (0.77) للمقياس ككل، ولأشكال العدوان الأربعة بالترتيب (0.68، 0.81، 0.83،0.83).

وللتحقق من المزيد من ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية، تم حساب معادلة كرونباخ ألفا على فقرات المقياس، فبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.88)، و(0.73) لبعد العدوان الجسدي، و(0.70) لبعد العدوان اللفظي، و(0.73) لبعد الغضب، و(0.84) لبعد العدائية.

مقياس الذكاء الاجتماعي:

تم تطوير مقياس الذكاء الاجتماعي لأغراض الدراسة الحالية بالاستناد إلى مقياس كوكينين وزملائه (Kaukiainen, *et. al.*, 1999) للذكاء الاجتماعي، وقائمة جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (15) فقرة تقيس الذكاء الاجتماعي لدى الأفراد، ولتصحيح المقياس يتم اعتماد المعيار الآتي: (ينطبق دائما، 5 درجات) و(ينطبق كثيرا، 4 درجات) و(ينطبق أحيانا، 3 درجات) و(لا ينطبق، درجتان) و(لا ينطبق نهائيا، درجة واحدة) للفقرات الإيجابية، وبشكل معكوس للفقرات السلبية، حيث تتراوح الدرجات على هذا المقياس من (15) إلى (75) درجة.

قام كوكينين وزملائه (Kaukiainen, *et. al.*, 1999) بالتأكد من صدق المقياس بطريقتي الصدق الظاهري، والصدق الداخلي للفقرات. وقد قام الباحث في الدراسة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين هما:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس والقياس والتقويم في بعض الجامعات الأردنية، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات، حيث تم الأخذ بآرائهم وإعادة صياغة الفقرات، وتم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها (80%) فأعلى من المحكمين.

فاعلية فقرات المقياس: تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة في الصف العاشر، للتعرف

على دلالة فاعلية فقرات المقياس كمؤشر على الصدق الداخلي للمقياس، والجدول الآتي يظهر النتائج.

الجدول (1) معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.45	5	*0.57	9	*0.46	13	*0.52
2	*0.42	6	*0.58	10	*0.58	14	*0.49
3	*0.57	7	*0.55	11	*0.47	15	*0.31
4	*0.50	8	*0.56	12	*0.71		

يتضح من الجدول (1) وجود ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.001$) بين فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31، و 0.71)، وهذا مؤشر على أن الفقرات تمتلك قدرة تمييزية مناسبة تعدّ مؤشرا على صدق المقياس لقياس الذكاء الاجتماعي.

قام كوكينين وزملائه (Kaukiainen, *et. al.*, 1999) باستخراج معامل ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة الاتساق الداخلي، من خلال تطبيقه على عينة من (514) طالبا وطالبة مراهقة، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس (0.95).

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، فقد تم احتساب معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة في الصف العاشر، وطريقة الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.82)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.87)، وتعد معاملات الثبات هذه عالية، ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت لها الدراسة مرتبة حسب تسلسل أسئلتها:

أولا- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- Test) لاستجابات الطلبة المتفوقين والعاديين على مقياس الذكاء الاجتماعي، والجدول الآتي يظهر النتائج.

الجدول (2) اختبار (ت) لقياس الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في الذكاء الاجتماعي

الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاديون	168	50.2	10.7	2.395	*0.017
المتفوقون	165	53.1	10.8		

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي، إذ بلغت قيمة (ت) (2.395) بمستوى دلالة (0.017) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبالنظر للمتوسطات الحسابية يتضح أن متوسط المتفوقين أعلى من متوسط العاديين، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح المتفوقين، وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاء اجتماعيا من الطلبة العاديين.

ثانيا- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على "هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني الكلي، وأشكاله (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- Test) لاستجابات الطلبة المتفوقين والعاديين على مقياس السلوك العدواني، والجدول الآتي يظهر النتائج.

الجدول (3) اختبار (ت) لقياس الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في السلوك العدواني

العدوان	الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجسدي	العاديون	168	15.2	4.4	4.829	**0.000
	المتفوقون	165	13	4		
اللفظي	العاديون	168	10.6	3.4	2.851	**0.005
	المتفوقون	165	9.4	3.8		
الغضب	العاديون	168	21.9	4.8	1.841	0.066
	المتفوقون	165	20.9	5.1		
العدائية	العاديون	168	32.1	9.7	0.664	0.507
	المتفوقون	165	31.4	9.3		
الكلي	العاديون	168	20	4.1	2.764	**0.006
	المتفوقون	165	18.7	4.2		

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في شكلي العدوان الجسدي واللفظي، فقد بلغت قيمة (ت) للعدوان الجسدي (4.829) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت قيمة (ت) للعدوان اللفظي (2.851) بمستوى دلالة (0.005) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وبالنظر للمتوسطات الحسابية يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح الطلبة العاديين، وهذا يعني أن الطلبة العاديين كانوا أكثر عدوانا جسديا ولفظيا من الطلبة المتفوقين. في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الطلبة العاديين والمتفوقين في شكلي العدوان الغضب والعدائية، وهذا يعني عدم اختلاف الطلبة العاديين عن المتفوقين في الغضب والعدائية.

وبالنظر لنتائج السلوك العدواني الكلي في الجدول (3) يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني ككل، حيث بلغت قيمة (ت) (2.764) بمستوى دلالة (0.006)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة العاديين أكثر عدوانا من الطلبة المتفوقين.

ثالثا- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نصّ السؤال الثالث على "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلبة العاديين والمتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني؟"

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlate Two- Tailed) بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة لدى الطلبة العاديين والمتفوقين للإجابة عن هذا السؤال، والجدول الآتي يظهر ذلك.

الجدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي وأشكال السلوك العدواني

العاديون			المتفوقون		
شكل الذكاء الاجتماعي			شكل	الذكاء الاجتماعي	
العدوان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العدوان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجسدي	-0.204	**0.008	الجسدي	-0.149	0.056
اللفظي	-0.171	*0.027	اللفظي	-0.163	*0.037
الغضب	-0.061	0.429	الغضب	-0.087	0.269
العدائية	-0.140	0.07	العدائية	-0.03	0.704
الكلي	-0.192	*0.012	الكلي	-0.114	0.146

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر العاديين من جهة وعدوانهم الجسدي واللفظي وسلوكهم العدواني الكلي من جهة أخرى؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والعدوان الجسدي (0.204-) بمستوى دلالة (0.008)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). كما بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي (0.171-) بمستوى دلالة (0.027)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني الكلي (0.192-) بمستوى دلالة (0.012)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). في حين أشارت النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي وشكلي العدوان الغضب والعدائية لدى الطلبة العاديين. وهذه النتائج تعني أنه كلما زاد الذكاء الاجتماعي نقص العدوان الجسدي والعدوان اللفظي والسلوك العدواني الكلي لدى طلبة الصف العاشر العاديين أو العكس. لكن لا يتأثر الغضب والعدائية بزيادة أو نقصان الذكاء الاجتماعي.

وتشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين وعدوانهم اللفظي، إذ بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي (0.163-) بمستوى دلالة (0.037)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). في حين لم تكشف النتائج الواردة في الجدول (4) عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين وعدوانهم الجسدي، أوغضبهم، أو عدائيتهم، أو سلوكهم العدواني الكلي. وهذه النتائج تعني أنه كلما زاد الذكاء الاجتماعي نقص العدوان اللفظي أو العكس. في حين لا يتأثر العدوان الجسدي أو الغضب أو السلوك العدواني الكلي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين بزيادة أو نقصان الذكاء الاجتماعي.

مناقشة النتائج:

- **الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين:**

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن طلبة الصف العاشر المتفوقين كانوا أكثر ذكاء اجتماعيا من الطلبة العاديين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى امتلاك الطالب المتفوق رؤية وفهم أفضل للمحيط الاجتماعي من الطالب العادي، بالإضافة إلى حساسيته تجاه مطالب الآخرين وميولهم، والقدرة على الاستدلالات الصحيحة أثناء التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى إجادة مهارات ما وراء المعرفية التي يستطيع تطبيقها في الجانب الاجتماعي مثلما يطبقها في الجوانب العقلية والأكاديمية، ومن الجوانب التي يمكن أن تعزز هذه القدرات البيئة الاجتماعية السائدة في المدرسة التي تعمل على التفاعل الإيجابي مع الطالب من قبل المعلمين والزملاء، وما هو ملحوظ فعلا في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز أن طبيعة تعامل المعلمين مع الطلبة تختلف عن طبيعتها في المدارس العادية، هذا بالإضافة إلى جوانب شخصية يتميز بها الطالب المتفوق مقارنة مع الطالب العادي مثل الثقة بالنفس ومفهوم الذات الإيجابي، والقدرة على إظهار الاحترام المتبادل مع الآخرين. وعلى الرغم من أن الطلبة المتفوقين كان ذكاؤهم الاجتماعي أعلى منه لدى الطلبة العاديين، فقد كان مستوى الذكاء لدى الفئتين معا ليس مرتفعا، وقد يرجع ذلك إلى انعدام الاستقرار النفسي والانفعالي لديهم لأنهم ما زالوا يعانون من أزمة الهوية وفقا لنظرية إريكسون في النمو الشخصي والاجتماعي. وتنسجم هذه النتيجة مع آراء يزلديك وألجونزي (Ysseldyke and Algozzine, 1995) اللذين يؤكدان وجود العديد من الخصائص الاجتماعية الإيجابية للطلبة المتفوقين مقارنة بالطلبة العاديين؛ كالحساسية غير العادية لمطالب واحتياجات الآخرين، وروح الدعابة والمرح، بالإضافة إلى خصائص التواصل المتمثلة بالمستويات المرتفعة من النمو اللغوي، والقدرة على الإنصات، وامتلاك رصيد مرتفع من المفردات على مستوى اللغة التعبيرية، واللغة الاستقبالية، والحساسية والوعي بالظلم الذي يقع عليهم أو على الآخرين.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من المطيري (2000)، وعبد الغني (2010) اللتين أشارتا إلى تفوق الطلبة المتفوقين في الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين، كما اتفقت الدراسة مع نتائج دراسات كل من فايل وزملائه (Vialle, *et. al.*, 2007)، والزوبعي والكناني (1995)، وكروس وكوليمان (Cross and Coleman, 1993)، وكولانجو وآخرين (Colangelo, *et. al.*, 1987) التي أشارت إلى تفوق الطلبة المتفوقين في بعض المهارات والخصائص الاجتماعية مقارنة مع العاديين.

- **السلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين:**

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن الطلبة العاديين كانوا أكثر عدوانا من الطلبة المتفوقين في العدوان الجسدي واللفظي، في حين لم يختلف الطلبة العاديين عن المتفوقين في الغضب والعدائية، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين كانوا أكثر سلوكا عدوانيا من المتفوقين، ويمكن الاستدلال من خلال هذه النتائج على تأثير نتائج كل من العدوان الجسدي واللفظي على النتيجة الكلية للسلوك العدواني، وهذه النتيجة منطقية من منظور الفكرة الاجتماعية السائدة بأن الطلبة العاديين أكثر عدوانا من الطلبة المتفوقين، لكنها ليست منطقية بالاستناد إلى المنظور نفسه في تفسير عدم اختلاف العاديين عن المتفوقين في الغضب والعدائية، إنما يمكن القول بأن تفوق العدوان الجسدي واللفظي لدى الطلبة العاديين قد يفسر المنظور الاجتماعي في أن الطلبة العاديين يكونون أكثر عدوانا عموما من المتفوقين؛ وذلك لأن شكلي العدوان سواء الجسدي، أم اللفظي قد يكونان أكثر وضوحا في سلوك الفرد من الغضب والعدائية، وبالتالي تطغى على كافة أشكال السلوك العدواني.

ويمكن تفسير زيادة السلوك العدواني الكلي لدى الطلبة العاديين مقارنة بالمتفوقين من خلال تفسير زيادة السلوك العدواني لدى الطلبة العاديين في شكلي العدوان الجسدي واللفظي، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الطالب المتفوق يمتلك قدرة على ضبط الذات وتنظيمها، وحساب عواقب الأمور بشكل أفضل من الطالب العادي، وإن شكلي العدوان الجسدي واللفظي يكونان متوجهين عند الطالب للخارج أكثر، بعكس شكلي العدائية والغضب اللذين يكونان داخليين أكثر، والمعروف عن الطالب المتفوق أنه متميز في أدائه الأكاديمي مقارنة بالطالب العادي، فالأداء الأكاديمي يتطلب من الطالب تنظيم الذات وضبطها بشكل صحيح من أجل استغلال وقت الدراسة، والاهتمام حينما تكون هناك متطلبات ملقاة عليه، وهذا كله يمتلكه الطالب المتفوق الذي يحرص على الوصول إلى أهدافه بشكل صحيح. وبالنظر للفكرة الاجتماعية الموسومة بالطالب المتفوق، فإن الطالب المتفوق يعيبها لأنه لو ارتكب عدوانا لفظيا، أو جسديا يكون ذلك واضحا للعيان، وبالتالي سينهال عليه اللوم أكثر من الطالب العادي. فقد توصل فنشام وبيرلنغ (Fincham and Barling, 1978) إلى أن الطلبة المتفوقين تميزوا بأن ضبطهم كان داخليا، في حين تميز الطلبة العاديون بأن ضبطهم كان خارجيا، وهذا ما أكدته دراسة دينسون وزملائه (Denson, *et al.*, 2011) التي وجدت أن التدريب على ضبط الذات، وزيادته لدى أفراد العينة عمل على تخفيض السلوك العدواني لديهم، ودراسة ديوول وزملائه (DeWall, *et al.*, 2011) التي أكدت على أن ضبط الذات لدى الأفراد يعمل على تقليل السلوك العدواني لأن الدماغ في حالة ضبط الذات يستهلك الكثير من الجلوكوز. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نتيجة السؤال الأول التي أشارت إلى تفوق الطلبة المتفوقين في الذكاء الاجتماعي مقارنة مع الطلبة العاديين، لأن هذا النوع من الذكاء يجعل الطالب أكثر وعيا وبراعة اجتماعية، وبالتالي قدرة على التعامل الإيجابي مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول التي أشارت إلى تفوق الطالب المتفوق في الذكاء الاجتماعي مقارنة بالطالب العادي، الأمر الذي ينسجم مع الأدب النظري المتعلق بالذكاء الاجتماعي والذي يفسر نجاح العلاقات الاجتماعية، وقلة الصراعات بمختلف أشكالها، ومنها السلوك العدواني لدى الأفراد الذين يتمتعون به بشكل جيد، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باركر (Parker, 2009) التي أكدت وجود سلوكات عدوانية عند الطلبة المتفوقين، ودراسة كروس وآخرين (Cross, *et. al.*, 2002) التي كشفت عن وجود صعوبات لدى الطلبة المتفوقين في التكيف الاجتماعي.

- **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين:**

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للسلوك العدواني، وشكلي العدوان الجسدي واللفظي لدى الطلبة العاديين، ولم تشر النتائج إلى وجود دلالات إحصائية للعلاقة الارتباطية السلبية بين الذكاء الاجتماعي وشكلي العدوان الغضب والعدائية لدى الطلبة العاديين.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للسلوك العدواني، والعدوان اللفظي للطلبة المتفوقين، في حين لم تشر النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وأشكال العدوان الجسدي، والغضب والعدائية لدى الطلبة المتفوقين.

ويمكن أن يرد الارتباط السلبي بين كل من شكلي العدوان الجسدي واللفظي والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين إلى مجموعة من العوامل؛ منها أن الطلبة في الصف العاشر يقعون في مرحلة المراهقة، وتطرأ على أجسامهم زيادات كمية ملحوظة الأمر الذي يجعل من هذه الزيادة مؤشرا للطالب أنه أصبح قويا جسديا، ويستطيع أن يضع لنفسه مكانة في المجتمع مختلفا عن المكان الذي وضع فيه طيلة فترة الطفولة، لكن هذه الزيادة إن كانت تفتقر للمهارات الاجتماعية، والاستراتيجيات السليمة ستؤدي إلى الزيادة في استغلال البنية الجسدية لتحقيق الأهداف؛ إذ ترتبط أهداف الطالب في هذه المرحلة بالعمل على إثبات هويته الذاتية، وبذلك

فقد تتصارع أهدافه الذاتية مع المتطلبات الاجتماعية المختلفة كاحترام الآخرين، والتنازل عن شيء مرغوب لمصلحة الجماعة، وقد تتولد لدى الطالب حالات من عدم القدرة على التعبير اللفظي عن ميوله ورغباته الذاتية بطريقة سليمة، فتنشأ حالات خلاف تؤدي إلى إطلاق عبارات وألفاظ تؤذي الآخرين. وما يميز الطالب المتفوق على الرغم من امتلاكه الخصائص النمائية الجسدية نفسها لدى الطالب العادي هو القدرة على ضبط الذات، والتحكم بالانفعالات أمام الآخرين الذين يطبعون صورة إيجابية عن سلوكه، علاوة على طريقة معاملة الآخرين لهذا الطالب، حيث إنهم يحملون توقعات عنه بأنه ذكي يستعمل عقله في التعامل معهم، ولا يستخدم طريقة العدوان الجسدي، فيتعاملون معه على هذا الأساس الأمر الذي يجعل ردة الفعل الجسدية أقل احتمالًا لدى الطالب المتفوق منها لدى الطالب العادي، وبهذا يكون ذكاؤه الاجتماعي قد خدمه في التقليل من الدخول في العدوان الجسدي.

وفيما يتعلق بارتباط العدوان اللفظي لدى الطالب العادي والمتفوق على حد سواء بالذكاء الاجتماعي، فإن هذا الارتباط مؤشر قوي على أن زيادة الذكاء الاجتماعي تقلل من العدوان اللفظي للطلبة عموما، سواء أكانوا متفوقين أم عاديين. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بالألفاظ، وطرق التعبير، والتواصل مع الآخرين والتعامل معهم، فالطالب العادي أو المتفوق الذي يمتلك مهارات اجتماعية متميزة سيكون بلا شك أكثر قدرة على ضبط ألفاظه بحيث لا تكون مؤذية للآخرين، ومن هنا سيقل العدوان اللفظي لديهم، والعكس صحيح، وهذا ما تؤكده دراسة ميس ورفرز وونجيت (Meece, Rivers and Wingate, 2009) التي أشارت إلى أن البيئة اللفظية الإيجابية لدى الأفراد تعزز إحساسهم القوي بذواتهم، وتعمل على زيادة شعورهم بالأمان، وتخلق جوا ملائما لتطوير مهاراتهم الاجتماعية الإيجابية، مما يقلل من العدوان اللفظي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أندريو (Andreou, 2006) التي وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان المباشر (اللفظي والجسدي).كما تتفق مع نتائج دراسات كل من بيكر (Baker, 2007)، ودراسة لي وزملاؤه (Lie, *et al.*, 2005)، وجونستون (Johnston, 2003) التي وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين بعض المتغيرات الاجتماعية والعدوان الجسدي واللفظي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من كوكينين وآخرين (Kaukiainen, *et. al.*, 1999)، ودراسة بابو (Babu, 2007) التي لم تظهر علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي والجسدي.

أما بخصوص عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الغضب والعدائية لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، فقد يرد ذلك إلى أن هذه الأشكال هي أشكال داخلية، وليست مباشرة للعدوان؛ فالذكاء الاجتماعي يكون موجهًا من الفرد ذاته للآخرين، وبالتالي لا يمكن معرفة فيما إذا كان الأكثر ذكاء اجتماعيا سيتحكم بغضبه أم لا، أو يؤذي نفسه أم لا، وبالتالي هل يكن عدائية للآخرين أم لا. وبما أن الطالب في الصف العاشر عموما سواء أكان متفوقا أم عاديا ما زال يعاني من اضطراب الهوية، فإن المتغيرات الذاتية كالغضب والعدائية من الصعب أن تستقر في هذه المرحلة لتشكل علاقات ارتباطية واضحة يمكن الركون إليها مع الذكاء الاجتماعي، فقد أشار بجوركفيست وآخرون (Bjorkqvist, *et. al.*, 1992) إلى أن المراهقين يستخدمون العدوان غير المباشر (العدائية والغضب) أكثر من العدوان المباشر (الجسدي واللفظي).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كوكينين وآخرين (Kaukiainen, *et. al.*, 1999) دراسة ولينيوز وزملائه (Wallenius, *et. al.*, 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين العدوان غير المباشر الذي يتضمن العدائية والغضب، والذكاء الاجتماعي. واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة جونستون (Johnston, 2003) التي وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد الاجتماعي والعدائية، بينما اختلفت معها بشأن العلاقة بين البعد الاجتماعي والغضب.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية فإنها توصي بضرورة:

- دراسة استراتيجيات تعامل المتفوقين مع العدوان الجسدي واللفظي والاستفادة منها لتدريب الطلبة العاديين عليها.
- إدراج الذكاء الاجتماعي ضمن برامج السلوك العدواني الوقائية أو العلاجية لطلبة الصف العاشر العاديين.
- إجراء دراسات أخرى، مثل:
  - علاقة الغضب والعدائية بذكاءات أخرى مثل الذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين.
  - علاقة العدوان الجسدي واللفظي بالذكاءين اللغوي والجسدي/ الحركي لدى الطلبة المتفوقين.

المراجع

جروان، فتحي. (2008). **الموهبة والإبداع والتفوق.** دار الفكر، الأردن، عمان.

الروسان، فاروق (1996). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة.** الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص: 52.

الزوبعي، عبد الجليل، والكناني، إبراهيم. (1995). تقويم الخلفية الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة

المسرّعين في العراق. **المجلة العربية للتربية.** 25 *(2)*، 55- 76.

السرور، ناديا. (2010). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين.** دار الفكر، الأردن، عمان.

سوالمة، يوسف، وحداد، عفاف. (1996). الخصائص السيكومترية لمقياس (بص وبيري) للعدوان المعدل للبيئة الأردنية، **مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية".** 12 *(3)*، 147- 181.

عبد الغني، وسام. (2010). **الذكاء الانفعاليّ وعلاقته بالتكيف الاجتماعيّ ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.

مرسي، كمال. (1985). سيكولوجية العدوان. **مجلة العلوم الاجتماعية،** 13 *(2)*، 45 - 64.

المطيري، خالد. (2000). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين: دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

Andreou, E. (2006). Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence: Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International,* 27 (3), 339- 351.

Babu, S. (2007). *Social Intelligence and Aggression among Senior Secondary School Students: A Comparative Sketch*, Eric, Ed. 500484.

Baker, B. and Wade, R. (2007). *The Relationship between Social and Cognitive Problem Solving and Aggression in College Students*. Unpublished Master Dissertation, Mississippi State University, USA.

Baron, R. and Richardson, D. (1994). *Human Aggression, 2ed*., New York. Plenum Press.

Bjorkqvist K, Osterman K. and Kaukiainen, A. (1992). The Development of Direct and Indirect Aggressive Strategies in Males and Females. in: Bjorkqvist K., Niemela P., Editors. of Mice and Women: Aspects of Female Aggression. *San Diego, CA, US: Academic Press*. p 51–64.

Cantor N. and Kihlstrom J. (1989). Social Intelligence and Cognitive Assessments of Personality, in: Wyer, R., Srull, T., Editors. *Advances in Social Cognition. Volume II: Social Intelligence and Cognitive Assessments of Personality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p.1–59.

Cassandra, M. (1999). Understanding the Tension between the Cognitive and the Emotional Development of Gifted Children. *the Family Institutes North Western University press*, p:12-13.

Colangelo, N., Kelly, K. and Schrepfer, R. (1987). A Comparison of Gifted, General, and Special Learning Needs Students on Academic and Social Self-Concept. *Journal of Counseling and Development*; 66 (2), 73- 77.

Cross, T. and Coleman, L. (1993). The Social Cognition of Gifted Adolescents: An Exploration of The Stigma of Giftedness Paradigm. *Roeper Review*; 16 (1), 37- 40.

Cross, T., Brey, K. and Ball, B. (2002). A Psychological Autopsy of the Suicide of an Academically Gifted Student: Researchers' and Parents' Perspectives. *Canada Gifted Child Quarterly*; 46 (4), 247-264.

Denson, Th., Capper, M., Oaten, M., Friese, M. and Schofield, T. (2011). Self-Control Training Decreases Aggression in Response to Provocation in Aggressive Individuals. *Journal of Research in Personality;* 45 (2), 252-256.

DeWall, N., Deckman, T., Gailliot, M. and Bushman, B. (2011). Sweetened Blood Cools Hot Tempers: Physiological Self-Control and Aggression. *Aggressive Behavior;* 37 (1), p73-80.

Fincham, F. and Barling, J. (1978). Locus of Control and Generosity in Learning Disabled, Normal Achieving, and Gifted Children. *Child Development;* 49 (2), 530-533.

Ford, M. and Tisak M. (1983). A Further Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*; 75,196–206.

Gardner, M. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gilbert, F. and Daffern, M. (2010). *Integrating Contemporary Aggression Theory with Violent Offender Treatment: How Thoroughly Do Interventions Target Violent Behavior? Aggression and Violent Behavior;* 15, 167–180.

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York: Bantam Dell.

Johnston, A., W. (2003). *A Correlational Study of Emotional Intelligence and Aggression in Adolescents.* Unpublished Master Dissertation, University of Windsor, Canada.

Juchniewicz, J. (2008). *The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, USA.

Tuttle, F. and Becker, L. (1980). *Characteristics and Identification of Gifted And Talented Students*. Washington, DC: National Education Association.

Vialle, W., Heaven, P.and Ciarrochi, J. (2007). On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, Emotional, and Academic Outcomes of Gifted Students in The Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*; 13 (6), 569 – 586.

Wallenius, M., Punamaki, Raija, L., Rimpela, A. (2007). Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication. *Journal of Youth and Adolescence;* 36 (3), 325-336.

Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. and Thompson, B. (2000). Social Cognitive Differences between Aggressive-Rejected and Aggressive-Nonrejected Children. *Journal of School Psychology*; 38 (6), 551- 570.

Ysseldyke, J., and Algozzine, B. (1995) *Special Education Practical Approach for Teachers*, (3rd ed.) Houghton Mifflin Company, U.S.A. P. 214-219.

Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerpetz, K., Oysterman, K. Salmivalli, Ch., Rothberg, S.and Ahlbom, A. (1999). *The Relationships between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. Aggressive Behavior*; 25 (1), 81-89.

Lie, Ch., Lie, L., Kin, k., Hongyun, L., Boliang, G., Yan, W. and Fung, K. (2005). Peer Acceptance And Self-Perceptions of Verbal and Behavioral Aggression and Social Withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*; 29 (1), 48-57.

McCallister, C., and Nash, W. (1996). *The Social Competence of Gifted Children: Experiments and Experience.* Roeper Review; 18 (4), 273- 276.

Meece, D., Rivers, L. and Wingate, K. (2009). *Establishing Positive Verbal Environments: Strategies for Promoting Social Development through Positive Guidance*, Presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington. DC, 11/21/2009.

Parker, M. (2009). *A Comparison of Bullying and Victimization Rates among Gifted and High-Achieving Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville, USA.

Tapia, M. and Nash, G. (2001). *Emotional Intelligence: The Effect of Gender, G. P. A. and Ethnicity*, Paper Presented at The Annual Meeting of the American Psychological Association, p: 14-16.