271
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

د. سالم علي سالم الغرايبة
قسم علم النفس-كلية التربية
جامعة القصيم

أ. د. عدنان يوسف العتوم
قسم الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

د. سالم علي سالم الغرايبة
قسم علم النفس-كلية التربية
جامعة القصيم

أ. د. عدنان يوسف العتوم
قسم الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاجتماعي بعد الخضوع للتدريب لبرنامجين تدريبيين في الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور تم توزيعهم عشوائيًّا على ثلاث مجموعات، خضعت المجموعة التجريبية الأولى لبرنامج الذكاء الاجتماعي، وخضعت المجموعة التجريبية الثانية لبرنامج الذكاء الانفعالي، ولم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي بعد تطويره ليلائم البيئة الأردنية، ومقياس عثمان ورزق للذكاء الانفعالي المطور للبيئة المصرية بعد تطويره ليلائم البيئة الأردنية.

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي البعديين يعزا إلى المجموعة، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبيتين. وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّا في أداء الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد التدريب على البرنامجين.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الانفعالي، المراهقة المبكرة، تنمية القدرات الاجتماعية، تنمية القدرات الانفعالية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/١٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٩/٢١م

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

The Effectiveness of A Training Program on Exploring the Relationship Between Social and Emotional Intelligence Among a Sample of 10th Grade Students

Dr. Salem A. AL–Gharaibeh
Dept. of Psychology
Qassim University

Prof. Adnan Y. Atoum
Dept. of Graduate Studies & Scientific Research
University of Sharjah

Abstract

This study aimed at investigating the relationship between emotional and social intelligence after training in both types of intelligence. A sample of (59) students were randomly divided into three groups: experimental group (social intelligence training program), experimental group (emotional intelligence training program), and a control group (no training). To achieve the goals of the study, the researchers developed two training programs to develop social and emotional intelligence and used the Sterenberg's Social Intelligence Scale and the Emotional Intelligence Scale after ensuring validity and reliability.

One way (ANCOVA) revealed that social intelligence-training program had a significant effect on student's performance on total scores of the social and emotional intelligence scales due to the group. Also results revealed that the emotional intelligence training program had a significant effect on student's performance on total scores of the social and emotional intelligence scale due to the group. The results also showed that there was a significant positive correlation between social intelligence scale scores and emotional intelligence scale scores in both of the pre test and post test scores.

Key words: social intelligence, emotional intelligence, early adolescence, promoting social abilities, promoting emotional abilities.

فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

د. سالم علي سالم الغرايبة
قسم علم النفس-كلية التربية
جامعة القصيم

أ. د. عدنان يوسف العتوم
قسم الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

المقدمة

اتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء، ومكوناته، وقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهها هؤلاء العلماء هي ما إذا كان الذكاء مكونًا من قدرة عقلية واحدة عامة، أم أنه قدرات عقلية متعددة؟ ولا يخفى ما لهذه المشكلة من آثار تربوية مهمة تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية ككل، فإذا كان بعض الطلبة مثلاً متفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية، فهل يعني ذلك أنهم سيكونون متفوقين في معالجة الرموز اللغوية مثلاً؟ بمعنى، هل التفوق في مجال معرفي معين، يعني التفوق في مجال معرفي آخر، أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى؟ (العتوم، ٢٠٠٤).

وتزايد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعًا للعديد من البحوث الحديثة التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات، وقد عملت المنظمات والمؤسسات المختلفة على إبداء الاهتمام الجدي بالذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي بهدف العمل على زيادة جهد الموظفين بأقصى درجة ممكنة، وزيادة إنتاجيتهم، وإرضاء زبائنها (Mayer, Fletcher & Parker, 2004).

ويُعَدُّ الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهمة في الشخصية، وذلك لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعًا من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد، وللتفاعل الإنساني عمومًا، والتفاعل في المجال التربوي بوجه خاص. وأكثر ما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي، أن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بمعلميهم أو زملائهم، رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدراتهم الفائقة، ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف قدرات الذكاء الاجتماعي لديهم، وهذا الفشل هو

فشل اجتماعي أساسًا، مصدره الضعف في قدرات هذا النوع من الذكاء (المطيري، ٢٠٠٠).

ويرى سلفيرا ومارتينيوسين وداهل (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001) أن الكثير منا لا يجد صعوبة في التفكير بأشخاص نعرفهم على أنهم ناجحون في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يواجهونها، ومثل هؤلاء الأشخاص ينالون إعجاب الآخرين وتقديرهم، فهم أشخاص يمتازون بالتوازن والارتياح حتى في أصعب المواقف الاجتماعية وأكثرها إرباكًا، ويمتازون كذلك بالنشاط واليقظة حتى في استجاباتهم للتلميحات والأحاديث الدقيقة. كما أنه من السهل علينا كذلك أن نفكر في أشخاص يعانون بشكل فعلي في المواقف الاجتماعية المختلفة، على الرغم من تمتعهم بالكفاءة في بعض الميادين الأخرى، ولكنهم ومع ذلك، يحصلون على أسوأ التفاعلات الاجتماعية. ومن خلال هؤلاء الأشخاص، يمكننا أن نفهم أن هناك فروقًا فردية تدفع الأشخاص المختلفين لأن يحصلوا على درجات متفاوتة من النجاح في المواقف الاجتماعية، وهذه الفروق غالبًا ما ترجع إلى الذكاء الاجتماعي.

لقد أوردت أدبيات علم النفس العديد من التعريفات للذكاء الاجتماعي نذكر منها:

- القدرة على فهم وتدبر الأمور من قبل الرجال والنساء، والأولاد والبنات، للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية (Thorndike, 1936).
- التعرف إلى المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين، والقدرة على بناء علاقات ناجحة معهم، والعمل في فريق، وإبداء التعاطف مع الآخرين (Gardner, 1983).
- هو درجة سهولة وفعالية الفرد في علاقاته الاجتماعية (Goldston, 1991).
- هو مجموعة المهارات التي تميز الشخص الذي لدية القدرة على التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين (Wawra, 2009).

وعلى الرغم من الاختلاف في تعريف الذكاء الاجتماعي، يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) أن الذكاء الاجتماعي يتألف من عنصرين أساسيين هما: أ-القدرة على ملاحظة حاجات ومشاكل الآخرين، ب-الاستجابة والتكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وفي ضوء ذلك، عرف الباحثان الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين، وبناء علاقات ناجحة معهم، والعمل في فريق، وإبداء التعاطف معهم.

وللتعريف بنظريات الذكاء الاجتماعي، يرى فورد (Ford, 1983) أنه على الرغم من أن العديد من الباحثين قاموا بدراسة الذكاء الاجتماعي والتنظير له منذ بدايات القرن العشرين حتى يومنا الحاضر، إلا أن أحداً منهم لم يتمكن من تزويدنا بصورة واضحة عن طبيعة الذكاء

الاجتماعي، ولم يتمكن هذا التنظير من الوصول إلى مستوى النظرية الواضحة المعالم، ويمكن تصنيف المجهود البحثي السابق في مجال الذكاء الاجتماعي إلى نوعين يمكن أن نطلق عليهما: النظريات الضمنية (Implicit Theories)، والنظريات الظاهرية (Explicit theories). وقد ميز مارين ودبرات (Dupeyrat & Mariné, 2005) بين هذين النوعين من خلال تحديد بعض الصفات المميزة لكل منهما، وذلك كما يأتي:

أولاً: النظريات الضمنية: وتقوم على استقصاء آراء مجموعات مختلفة من الناس حول مفهوم الذكاء الاجتماعي، وذلك عن طريق قوائم خاصة توضع لهذا الغرض، بحيث تبرز هذه القوائم عدداً من الخصائص التي تعبر عن الطبيعة الاجتماعية، ثم يتم عرضها على مجموعة من الخبراء والناس العاديين لوضع تقديراتهم عن الخصائص المميزة لمختلف أنواع السلوك، وبعد ذلك يتم إجراء التحليل العاملي من أجل التوصل إلى السمات الخاصة للذكاء الاجتماعي (Sternberg, 1984). ومن أشهر من تناول هذا الأسلوب في تحديد سمات الشخص الذكي اجتماعيًّا كوزمتزكي وجون (Kosmitizki & John, 1993) وفورد (Ford, 1983) الذي استطاع أن يتوصل إلى أربعة أفكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيًّا.

ثانيًا: النظريات الظاهرية: وتتعلق بالطرق النظرية الظاهرة، والتي تتضمن النظريات النفسية المقننة، ومنها نظريات القياس النفسي، والنظريات الاجتماعية التجريبية. ويتم فهم الذكاء الاجتماعي في نظريات القياس النفسي من خلال الدرجات على أنواع مختلفة من المقاييس والاختبارات النفسية. أما في النهج التجريبي الاجتماعي، فيتم استخدام مقاييس تتعلق بمهارات الذكاء الاجتماعي، ولكن هذه المقاييس هي اختبارات نفسية اجتماعية تجريبية أكثر منها نظرية. ومنها ما يعتمد على الأدب المتعلق بعلم النفس الاجتماعي التطوري، والتي تستخدم فيها قياسات معينة مثل تقدير الذات، وتقديرات المعلمين، وتقديرات المقابلين عن المقدرة الاجتماعية. وبعضها الآخر يتعلق بعلم النفس الاجتماعي الخاص بالاتصالات غير اللفظية والتي تستخدم قياسات للمهارات غير اللفظية في حل الرموز كأساس لتقييم الذكاء الاجتماعي (Sternberg, 1984). ومن أتباع هذه الطريقة في تفسير ماهية الذكاء جونز وداي (Jones & Day, 1997) وفورد (Ford, 1983) الذي تمكن من التوصل إلى وجود مجموعتين من القدرات تربطهما علاقات متبادلة، وهاتين المجموعتين هما:

- توكيد الذات: وهي القدرة على تكوين السعادة الذاتية، والحفاظ عليها في المواقف الاجتماعية.

- التكامل: وهي القدرة على التكيف مع الآخرين، ومع الجماعات التي ينتمي إليها الفرد.

واستطاع فورد (Ford, 1983) أن يحدد أربعة خصال للشخص الذكي اجتماعياً وهي الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، وامتلاك سمات قيادية ومهارات عالية في التواصل مع الآخرين، والاستمتاع في النشاطات الاجتماعية المختلفة، والاستبصار الجيد للذات خلال التفاعل مع الآخرين.

أما فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، فيشير أزوباردي (٢٠٠١) إلى أن الانفعالات تعد جانبًا مهمًّا من جوانب السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف هذه الانفعالات من شخص لآخر باختلاف طبيعة شخصية الفرد وسلوكه، فمن الأفراد من يمتلك نُضجًا انفعاليًّا، ويتمتع بالقدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين يعيش بينهم ومعهم، ومنهم من لا يمتلك هذا النضج بنفس القدر أو الدرجة، وهو غالبًا ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق مع أفراد محيطه الاجتماعي. إلا أنه يمكن القول بأن الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهي ضرورية لحياتنا اليومية، فهي تشبع حاجاتنا اليومية، وتقود الإنسان، وتوجه قدراته، وتتحكم بقراراته، لذلك، فإنه من المهم جداً توافر الذكاء الانفعالي عند الفرد مما يساعده على تكوين قيم أساسية ومهمة تساعده على النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، فالمستقبل سيكون لأولئك الذين يمتلكون معدلات ذكاء انفعالي مرتفعة. ومن هنا أكد أزوباردي على الشعار القائل "الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، أما الذكاء الانفعالي فهو الذي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة، والارتقاء نحو الأفضل".

ويمكن القول إن التمتع بقدر كبير من الذكاء الانفعالي (EQ) يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية نسبة الذكاء (IQ) الذي يتم قياسه باختبار مقنن من الذكاء اللفظي وغير اللفظي القابل للإدراك. وكان لكتاب دانيال جولمان الصادر عام (١٩٩٥) بعنوان الذكاء الانفعالي، الذي كان من أكثر الكتب رواجًا في تلك الفترة، الفضل في توصيل هذا المفهوم إلى الوعي العام للناس. فالاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي يبدأ بالمضمون المتعلق به لتنشئة أو تربية الأطفال وتعليمهم، ولكنه يمتد أيضًا من حيث أهميته إلى أماكن العمل، بل وإلى العلاقات البشرية بشكل عام. وقد أظهرت الدراسات أن نفس مهارات الذكاء الانفعالي التي تدركها في طفلك، كإصراره على التعلم، والتي يلحظها عليه مدرسه تكون محببة إلى أصدقائه عند ممارسة نشاطه معهم في الملعب (شابيرو، ٢٠٠٤).

وتعددت تعريفات الذكاء الانفعالي، وهذه التعريفات وتعددها، تؤكد على وجود الغموض في

مفهوم الذكاء الانفعالي. ومن هذه التعريفات: تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990; 1997) حيث قدما العديد من التعريفات للذكاء الانفعالي، لعل أشهرها: أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على تمييز الانفعالات، وإنتاجها، لمساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه، وتنظيم انعكاسه، وبالتالي يشجع التحسن في النمو الانفعالي والعقلي، وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاء، وتدفع الفرد ليفكر بانفعالاته بطريقة ذكية. كما عرف تيترك (Titrek, 2009) الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة الكفاءات الانفعالية والاجتماعية التي تحدد كيفية تواصل الفرد مع ذاته والآخرين من حوله.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف الذكاء الانفعالي على أنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

وهناك بعض النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء الانفعالي، ولعل من أكثرها شهرة، نموذج جولمان الذي تم الاستناد إليه في بناء البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة، ونظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي، ونموذج وايزنجر، ونموذج بار- اون، ونموذج مونتيماير وسبي.

أولاً: نموذج جولمان: حدد جولمان (Goleman, 1998) خمسة مكونات للذكاء الانفعالي يجب أن تتكامل وتوجد في كل أوجه النشاط، وهذه المكونات وهي الوعي بالذات والتنظيم الذاتي والدافعية والتقمص العاطفي والمهارات الاجتماعية.

ثانيًا: نظرية ماير وسالوفي: فقد أشارا إلى الأهمية الملحة لوضع نظرية تفرض نوعًا جديداً من أنواع الذكاء، يركز على الفروق الفردية بين الناس في معالجة المعلومات الانفعالية. وتستند هذه النظرية إلى فكرة أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق مختلفة عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وأن الأفراد يختلفون في قدرتهم على هذه المعالجة، لذلك فإن قدرة الفرد على التعرف إلى انفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على توظيف هذه المعلومات تزيد من فعاليته، وكذلك في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه (Mayer & Salovey, 1990).

ثالثًا: نموذج وايزنجر في الذكاء الانفعالي: استند وايزنجر (Weisinger, 2004) في بناء هذا النموذج على نظرية سالوفي وماير في الذكاء الانفعالي، حيث صور من خلال هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وهما الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية

الذاتية.

رابعًا: نموذج بار-أون: عرف بار-أون (Bar-on, 2000) الذكاء الانفعالي، بأنه مجموعة من القدرات الانفعالية بين الشخصية، وبين الأشخاص، التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع المتطلبات والضغوطات البيئية المحيطة. وحسب هذا النموذج، فإن الأذكياء انفعاليًّا، هم أولئك الأشخاص القادرين على التعرف إلى انفعالاتهم، والتعبير عنها، وهم القادرون على امتلاك اعتبار ذات إيجابي، وعلى تفعيل إمكاناتهم الكامنة في داخلهم، وقيادة أنفسهم نحو حياة سعيدة متوازنة، وهم كذلك القادرون على فهم مشاعر الآخرين، والطريقة التي يشعرون بها، وهم القادرون على إقامة علاقات متبادلة مسؤولية ومقنعة، ومرضية مع الآخرين، والحفاظ على هذه العلاقات.

خامسا: نموذج مونتيماير وسبي: أشار مونتيماير وسبي (Montemayor & Spee, 2004) إلى أن الذكاء الانفعالي الذي قدمته النماذج الأخرى يمكن تصنيفه في الفئات الآتية:

١. الوعي (الإدراك) الانفعالي للذات: وهي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

٢. الوعي (الإدراك) الانفعالي للآخرين: وهي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

٣. الإدارة الانفعالية للذات: وهي القدرة على السيطرة على الانفعالات الذاتية.

٤. الإدارة الانفعالية للآخرين: وهي القدرة على السيطرة على انفعالات الآخرين.

الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي: أشارت البحوث التي راجعت الأدب النظري للذكاء الانفعالي إلى أنه قد يكون شكلاً، أو جزءاً من الذكاء الاجتماعي (Abraham, 1999; Mayer & Salovey, 1993) ، فقد عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على التكيف، والتفاعل وفقا للظروف الاجتماعية المختلفة، كما زعما أن الذكاء الانفعالي هو مكون فرعي من الذكاء الاجتماعي، وهو يستلزم القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره، وانفعالاته، ليميز بينها، وليستخدم هذه المعرفة لإرشاد تفكيره وتصرفاته. في حين أننا لم نجد من قال إن الذكاء الاجتماعي يمكن اعتباره جزءاً من الذكاء الانفعالي.

وكما يتبين من تعريفات الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، فإن هناك تداخلاً بين بنيتي هذين النوعين من الذكاء، ومن هنا جاء النقد الذي وجه إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي بأنهما لم يقدما شيئًا جديداً، وإنما كانت نظريتهما عبارة عن إعادة صياغة للذكاء الاجتماعي (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001) فالقدرة على فهم التعبيرات غير اللفظية مثلاً، كانت محوراً رئيسًا لكثير من دراسات الذكاء الاجتماعي (Barnes & Sternberg, 1989)، كما تركز كل من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي

على التقمص العاطفي الذي يعد جزءاً رئيسًا من كلا المفهومين، هذا بالإضافة إلى أن المكون الخامس من مكونات الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان، وهو مكون "المهارات الاجتماعية" الذي يتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وبناء الروابط، والتعاون، والعمل الجماعي، تد من صميم اهتمامات الذكاء الاجتماعي (Graves, 2000) ولتبرير ذلك، دافع ماير وسالوفي عن نظريتهما بالقول إن الذكاء الانفعالي أكثر تركيزاً من الذكاء الاجتماعي، فهو يقتصر في تناوله لحل المشكلات على الجوانب الانفعالية في حل المشكلات، بعكس الذكاء الاجتماعي الذي يتناول الجوانب الانفعالية، والجوانب الاجتماعية على حد سواء في حل المشكلات المطروحة (Kobe, Reiter–Palmon & Rickers, 2001). كما أن الذكاء الانفعالي يتناول الانفعالات الذاتية التي تعد مهمة للنمو الشخصي، ولا يقتصر على انفعالات الآخرين كما هو الحال في الذكاء الاجتماعي (Mayer & Salovey, 1993).

كما أشار جولمان (Goleman, 1998) إلى أن الذكاء الاجتماعي الذي كان ثورندايك أحد المفكرين الأوائل الذين حاولوا تعريفه، هو نفسه ما يعرف اليوم باسم الذكاء الانفعالي. وهذا الطرح من قبل جولمان يعتبر تأييداً للنقد الذي تم توجيهه إلى ماير وسالوفي بأن نظريتهما في الذكاء الانفعالي لم تقدم شيئًا جديداً، وإنما هي عبارة عن إعادة تسمية للذكاء الاجتماعي بمسمى جديد.

ومن الدراسات التي تناولت متغيري الذكاء الاجتماعي والانفعالي، دراسة كوكيانين وزملاؤه (Kaukiainen et al., 1999) وهي دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي، والتقمص العاطفي، وثلاثة أشكال من السلوك العدواني. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٢٦) طفلاً من ثلاث مجموعات عمرية (١٠، ١٢، ١٤) سنة. وبعد تحليل البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة إلى أن التقمص العاطفي يرتبط بشكل سلبي ودال إحصائيًّا مع جميع أشكال العدوان لدى مجموعات الدراسة، ما عدا العدوان غير المباشر لدى أفراد المجموعة العمرية (١٢) سنة حيث تؤكد هذه النتيجة أن العدوان غير المباشر يتطلب ذكاء اجتماعيًّا أكثر مما تتطلبه الأشكال المباشرة للعدوان.

وأجرى بجركفست، وستيرمان، وكوكيانين (Bjrkqvist & Marine 2000) دراسة هدفت إلى مراجعة بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتقمص العاطفي، والسلوك في مواقف النزاع. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان من ضمنها: أن الذكاء الاجتماعي يعد متطلبًا أساسيًّا للتعامل مع جميع أشكال سلوكيات النزاع، سواء في السلوكيات المقبولة اجتماعيًّا، أو في السلوكيات غير الاجتماعية Antisocial. وكذلك

تبين أن الذكاء الاجتماعي، وفي ظل وجود سلوكيات التقمص العاطفي يلعب دوراً مهماً في مقاومة العدوان. أما عندما تم إبعاد متغير التقمص العاطفي، فقد زادت الارتباطات الإيجابية بين الذكاء الاجتماعي، وجميع أشكال العدوان، في حين نقصت الارتباطات الإيجابية بين الذكاء الاجتماعي وقرارات الحلول السلمية في حل النزاع.

كما أجرى كولب وويدي (Kolb & Weede, 2001) دراسة هدفا من خلالها إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على رفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة تكونت من (٦٥) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) سنة. وبعد تطبيق البرنامج الذي احتوى على نشاطات في التعليم التعاوني والتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في عينة الدراسة، أشارت النتائج إلى زيادة ملحوظة في الذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي عند أفراد عينة الدراسة تعزا للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

وأجرت كوب، وريتر-بالمون، وريكرز (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001) دراسة من أجل فحص قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي من جهة، والخبرات القيادية من جهة أخرى. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٢) طالبًا أكملوا مقاييس في الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، ومقياساً في الخبرات القيادية. وبعد إجراء تحليل الانحدار، بينت النتائج أن كلا من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي عملا على تفسير التباين في الخبرات القيادية، ولكن، وعلى الرغم من أن الذكاء الانفعالي قد فسر نسبة من التباين في الخبرات القيادية، إلا أنه لم يضف أي تباين جديد بعد الذكاء الاجتماعي. وتبين أن الذكاء الاجتماعي يلعب دوراً رئيسًا في المهارات القيادية أكثر من الذكاء الانفعالي.

ويشير لوبز وآخرون (Lopes, et al., 2004) إلى دراستين هدفتا إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية تم إجراؤهما على عينتين من الطلبة في إحدى المدارس الأمريكية الأولى بلغت ١١٨ طالبا وطالبة والثانية بلغت ١٠٣ طالب وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين القدرة على إدارة الانفعالات وجودة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.

وفي دراسة حديثة لفابيو وبلوستين (Fabio & Blustein, 2010) حول علاقة الذكاء الانفعالي باتخاذ القرارات خلال حالات الصراع على عينة من ٥٢٨ من طلبة المدارس الإيطالية، وجد الباحثان أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي من جهة وأنماط المواقف الايجابية في الصراع وعلاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي وأنماط المواقف السلبية في الصراع داعيًا إلى المزيد من البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمكونات الاجتماعية.

ويتضح من استعراض الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تم ذكرها، أن هناك تداخلا كبيراً بين مفهومي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، بل أن البعض يذهب أبعد من ذلك فيستخدم كلا المفهومين للدلالة على شيء واحد. كما نلاحظ أن هناك تباينًا واضحًا بين بعض هذه الدراسات من حيث طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي والمهارات المرتبطة بكليهما حيث أشارت دراسة كولب وويدي (Kolb & Weede, 2001) بوضوح إلى أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يعزز الذكاء الاجتماعي بينما استنتجت الدراسات الأخرى هذه العلاقة من خلال ربطهما مع متغيرات أخرى كالعدوان والقيادة (Kaukiainen et al., 1999; Bjrkqvist & Marine 2000; Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001).

يتضح مما سبق أن هناك وجهات نظر كثيرة تؤيد التداخل القائم بين مهارات كل من الذكاء الانفعالي والاجتماعي ويمكن رؤية ذلك بوضوح عند الحديث عن تعريفات كل منهما والمهارات الفرعية التي يتضمنها كل نوع في ضوء وجهات النظر السابقة. ويعزز عدم وضوح هذه العلاقة أهداف وأهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، على درجات الطلبة على مقاييس الذكاء الاجتماعي والانفعالي، وبالتالي الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

مشكلة الدراسة

يرى علماء النفس أن هناك ارتباطًا بين المهارات الاجتماعية، والمهارات الانفعالية من جهة، والعديد من الاضطرابات الانفعالية، خصوصًا الاكتئاب، واليأس، والشعور بالعزلة الاجتماعية من جهة أخرى (Goleman, 1998). لذلك أكد علماء النفس على ضرورة الاهتمام بتصميم برامج تدريبية لتنمية المهارات الانفعالية، والاجتماعية، والتدريب عليها، وذلك لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو الاجتماعي، والانفعالي، والصحة النفسية، مما ينعكس إيجابيًّا على مفهوم الذات الذي يرتبط ارتباطا إيجابيًّا بالسمات الشخصية المختلفة، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. فقد أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي، أظهروا تميزاً في الجوانب الاجتماعية، وهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم، وذوات الآخرين.

وبإلقاء نظرة على مكونات الذكاء الانفعالي ومكونات الذكاء الاجتماعي يمكن ملاحظة

أن هناك تداخلاً بين مكونات كلا المفهومين، حيث يركز كلاهما على التقمص العاطفي، كما أن القدرة على فهم التعبيرات غير اللفظية، كانت محوراً رئيسًا لكثير من دراسات الذكاء الاجتماعي، وينطبق هذا الكلام أيضًا على المهارات الاجتماعية التي تعد إحدى المكونات الفرعية في نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وهي في الوقت نفسه تحتل ركنًا رئيسًا في بنية الذكاء الاجتماعي.

وبناء على التداخل الكبير بين مفهومي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، فإنه يحق لنا أن نتساءل حول ما إذا كان الذكاء الانفعالي يمكن اعتباره بنية أو تركيبًا مستقلاً بذاته، أو يمكن تمييزه عن بنية الذكاء الاجتماعي.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- محاولة الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء في درجات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

٢- محاولة الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي في درجات الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي؟

٣- الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي قبل التدريب وبعده؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية في ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاجتماعي للكشف عن حقيقة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، قبل التدريب وبعده، والكشف عما إذا كان التدريب على مهارات أحد هذين النوعين من الذكاء يعمل على تحسين النوع الآخر، وذلك للوقوف على حقيقة أن الذكاء الانفعالي هو جزء من الذكاء الاجتماعي، أم أنه يعتبر مفهومًا مستقلاً وله بنيته الخاصة.

وهناك أهمية أخرى لهذه الدراسة تتعلق في توفير برامج تدريبية لمهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لطلبة الصف العاشر الأساسي ممن هم في عمر (١٥-١٦) سنة، حيث تعد هذه الفترة من العمر جزءاً من مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتد من عمر (١٢-١٦) سنة، حيث يسعى المراهق إلى الاستقلال، ويرغب في التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به. وأهم ما يميز هذه المرحلة هو أنها فترة انفعالات عنيفة، ويلاحظ على المراهق أيضا أن انفعالاته في تقلب مستمر، والمراهق إذا أثير أو غضب أو شعر حتى بالفرح، فإنه لا يستطيع التحكم بتصرفاته الظاهرية الناتجة عن حالته الانفعالية. لذلك يؤمل من نتائج الدراسة الحالية وبرامجها مساعدة المراهقين على التكيف السليم مع أنفسهم، ومع المحيطين بهم، ومن أجل الوصول إلى أفضل مستويات الصحة النفسية الاجتماعية والانفعالية.

تعريف المصطلحات:

الذكاء الاجتماعي: هو القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين، وبناء علاقات ناجحة معهم، والعمل في فريق، وإبداء التعاطف معهم. ويعبر عن هذا الذكاء في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي.

الذكاء الانفعالي: هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والمهني، وتعلمه المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ويعبر عن هذا الذكاء في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده عثمان ورزق وطوره الباحثان ليناسب البيئة الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم ضمن ثلاث مجموعات واختبارات قبلية (O1) وبعدية مع اعتماد التعيين العشوائي لتوزيع المجموعات الثلاث وفق التصميم الآتي:

المجموعة التجريبية الأولى: (R --- O1 O2 --- X1 --- O1 O2)

المجموعة التجريبية الثانية: (R --- O1 O2 --- X2 --- O1 O2)

المجموعة الضابطة: (R --- O1 O2 ---------- O1 O2)

حيث (X1) تساوي البرنامج التدريبي على الذكاء الاجتماعي، (X2) تساوي البرنامج التدريبي على الذكاء الانفعالي، (R) تساوي تعيين عشوائي، (O1) تساوي مقياس الذكاء الاجتماعي، (O2) تساوي مقياس الذكاء الانفعالي.

متغيرات الدراسة

واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: البرنامج التدريبي. وله ثلاثة مستويات:

١. البرنامج التدريبي للذكاء الاجتماعي (المجموعة التجريبية الأولى).

٢. البرنامج التدريبي للذكاء الانفعالي (المجموعة التجريبية الثانية).

٣. عدم وجود برنامج تدريبي (المجموعة الضابطة).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

١. الذكاء الاجتماعي.

٢. الذكاء الانفعالي.

وقد قام الباحثان باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) وذلك لضمان التجانس القبلي بين المجموعات الثلاث حيث يعمل اختبار وتحليل التباين الأحادي المصاحب على أخذ الفروق القبلية -إن وجدت- في الاعتبار من خلال تعديل قيم المتوسطات الحسابية البعدية.

٢. للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

عينة الدراسة

تم اختيار أفراد عينة الدراسة المكونة من (٥٩) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور في إحدى مدارس محافظة إربد-الأردن الحكومية بطريقة العينات المتيسرة، وذلك لتعاون المدرسة مع الباحثين. وتوزع أفراد عينة الدراسة في ثلاث شعب، وقام الباحثان بتوزيع الشعب على المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة عشوائيًّا، حيث كانت وحدة الاختيار هي الشعبة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على مجموعاتها الثلاث.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة على مجموعاتها الثلاث

المجموعة	الشعبة	عدد لطلبة
المجموعة التجريبية الأولى	جـ	٢٠
المجموعة التجريبية الثانية	أ	٢٠
المجموعة الضابطة	ب	١٩

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي

قام ستيرنبرغ (Sterenberg, 1984) بإعداد مقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك من خلال استقصائه للأدب النظري المتعلق بما يسمى بالنظريات الضمنية للذكاء الاجتماعي، وقد تكون المقياس من (٥٣) فقرة. وقد قام الباحثان بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، ثم تم عرضها على أحد الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، وبعد ذلك تمت ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى من قبل أستاذ آخر من الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية، وبعد التأكد من مطابقة النسخة الأصلية للمقياس بلغته الإنجليزية، مع النسخة المترجمة، بدأ الباحثان بعمل إجراءات استخراج الصدق والثبات للمقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

ثانيًا: مقياس الذكاء الانفعالي

قام عثمان ورزق (٢٠٠١) بصياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، التي تكونت من (٦٤) فقرة. وقد اعتمد الباحثان في صياغتهما لفقرات المقياس على التعريف الإجرائي الذي قاما بتحديده من خلال رصدهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الانفعالي من خلال ما قدمه كل من جولمان (Goleman, 1998)، وماير وسالوفي (Mayer &

(Salovey, 1990; 1993). وبعد صياغة فقرات المقياس تم فحصها من قبل الباحثين، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة المنصورة، وأسفر عن ذلك إجراء أربعة تعديلات في صياغة فقرات المقياس. وبعد إعداد تعليمات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٢) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة المنصورة. ثم استخدم أسلوب التحليل العاملي المتعامد، وأسفر التحليل عن انبثاق خمسة عوامل، واستبعاد (٦) فقرات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٥٨) فقرة.

صدق المقياسين

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياسين للتأكيد على صدق البناء، وذلك كما يأتي:

تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها ستة وخمسين طالبًا (ن=٥٦)، وذلك لأغراض التحقق من صدق البناء، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل مقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس. بعد ذلك، تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس وهما يجب أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع العلامة الكلية للمقياس، والمعيار الثاني يجب أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للمقياس عن (٠,٢٥).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياسين، تم استبعاد الفقرات التي لم تحقق المعيارين المعتمدين. حيث أصبح مقياس الذكاء الاجتماعي بشكله النهائي مكونًا من (٤٨) فقرة. فيما أصبح مقياس الذكاء الانفعالي مكونا من (٤٣) فقرة.

ثبات المقياسين

بعد الانتهاء من إجراءات صدق البناء، وحذف الفقرات التي لم تحقق المعيارين المعتمدين، تم حساب ثبات المقياسان بثلاث طرق هي: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، والاختبار-إعادة الاختبار كمؤشر على ثبات الاستقرار، وكان الفاصل الزمني بين الاختبار وإعادة الاختبار خمسة عشر يومًا، ويبين الجدول (٢) قيم الثبات لمقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

الجدول رقم (٢)
ثبات مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي

المقياس	التجزئةالنصفية	كرونباخ –ألفا	الإعادة
مقياس الذكاء الاجتماعي	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٨٠
مقياس الذكاء الانفعالي	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٧٩

مما سبق، تم اعتبار أن مقياسي الذكاء الاجتماعي و الذكاء الانفعالي يتمتعان بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياسين

عند تصحيح المقياسين، يعطى المفحوص ثلاث درجات عند إجابته بدرجة عالية، ودرجتين عند إجابته بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة عند إجابته بدرجة منخفضة. وبذلك تكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي هي الدرجة (٤٨)، في حين تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها هي الدرجة (١٤٤). أما على مقياس الذكاء الانفعالي فتكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي الدرجة (٤٣)، في حين تكون أعلى درجة هي الدرجة (١٢٩).

ثالثًا: البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي

الإطار النظري للبرنامج: بني هذا البرنامج على ما أسماه فورد (Ford, 1983) بالنظريات الضمنية للذكاء الاجتماعي التي ترى أن هناك أربع أفكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيًّا، وهذه الخصال تتمثل في: (الحساسية تجاه الآخرين، وامتلاك السمات القيادية والتواصل مع الآخرين، والاستمتاع في النشاطات الاجتماعية، والاستبصار الجيد للذات) نظرا لتقبل هذا التوجه من العديد من الباحثين.

افتراضات البرنامج: وقد تم الاستناد في بناء هذا البرنامج إلى ثلاثة افتراضات وهي:

١. يتكون الذكاء الاجتماعي من عدد من القدرات الرئيسة هي: الحساسية تجاه الآخرين، وامتلاك السمات القيادية ومهارات التواصل مع الآخرين، والاستمتاع في النشاطات الاجتماعية، والاستبصار الجيد للذات.

٢. يمكن بناء برامج تدريبية تساعد الطلبة في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم.

٣. توجد فروق فردية بين الناس في درجة امتلاكهم للذكاء الاجتماعي.

أهداف البرنامج: الهدف العام لهذا البرنامج هو: "تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة

الصف العاشر الأساسي الذكور". ويتفرع عن هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية. وقد قام الباحثان بتصميم أربعة مواقف تدريبية لكل مهارة من مهارات الذكاء الاجتماعي الفرعية سابقة الذكر، وبذلك تكون البرنامج من ستة عشر موقفًا تدريبيًّا، بالإضافة إلى لقاء تمهيدي يهدف إلى التعارف بين الباحث المشارك في التنفيذ والطلبة والتمهيد لتطبيق البرنامج التدريبي واستخدام جزء من الجلسة الأخيرة لختام البرنامج.

مكونات البرنامج: تكون البرنامج بصورته النهائية من أربعة مكونات وستة عشر موقفاً تدريبياً، وذلك كما يأتي:

المكون الأول: الحساسية تجاه الآخرين: ويشمل مواقف: استرجاع الذكريات الطيبة، وخالد ووالده، والرجل الضرير، والصداقة.

المكون الثاني: امتلاك السمات القيادية ومهارات التواصل مع الآخرين: ويشمل مواقف: الطالب المعلم، والإذاعة المدرسية، والقائد الناجح، وانتخابات الجمعية الطلابية.

المكون الثالث: الاستمتاع في النشاطات الاجتماعية: ويشمل مواقف: الرسم الجماعي، وتأليف القصص الجماعي، والخبرات الاجتماعية، ومشاركة الآخرين.

المكون الرابع: الاستبصار الجيد للذات: ويشمل المواقف: تمييز المشاعر، والتعبير عن المشاعر، وأنا، وطموحي للمستقبل.

رابعًا: البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي

الإطار النظري للبرنامج: بني هذا البرنامج بالاستناد إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، التي تعاملت مع الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات الرئيسة التي تتضمن: الوعي بالذات، والقدرة على إدارة الانفعالات، والدافعية، والتقمص العاطفي، والمهارات الاجتماعية. وينبثق عن كل من هذه المهارات الرئيسة عدد من المهارات الفرعية.

افتراضات البرنامج: لقد تم الاستناد في بناء هذا البرنامج إلى الافتراضات الآتية:

١.يتكون الذكاء الانفعالي من عدد من المهارات الرئيسة، هي التنظيم الذاتي، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتقمص العاطفي، والمهارات الاجتماعية.

٢. يمكن تنمية قدرات الذكاء الانفعالي، والتدريب عليها من خلال بناء برامج تدريبية تساعد الطلبة على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

٣. توجد فروق فردية بين الناس في درجة امتلاكهم للذكاء الانفعالي.

أهداف البرنامج: الهدف العام لهذا البرنامج هو : "تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة

الصف العاشر الأساسي الذكور". ويتفرع عن هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية. وقد قام الباحثان بتصميم ثلاثة مواقف تدريبية لكل مهارة من مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسة سابقة الذكر، وبذلك تكون البرنامج من خمسة عشر موقفًا تدريبيًّا، بالإضافة إلى لقاء تمهيدي يهدف إلى التعارف بين الباحث المشارك في التنفيذ والطلبة والتمهيد لتطبيق البرنامج التدريبي واستخدام جزء من الجلسة الأخيرة لختام البرنامج.

مكونات البرنامج: قام الباحثان بتصميم ثلاثة مواقف تدريبية لكل مهارة من مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسة سابقة الذكر، وبذلك تكون البرنامج من خمسة عشر موقفاً تدريبياً، بالإضافة إلى لقاء تمهيدي يهدف إلى التعارف بين الباحث والطلبة، وتحقيق نوع من الألفة التي تسهل مهمة الباحث في المواقف التدريبية مما ينعكس إيجابياً على عملية تطبيق البرنامج، وكذلك تحديد الهدف العام من البرنامج ومكوناته، وتقديم فكرة عن مهارات الذكاء الانفعالي. وقد تم تكييف هذا البرنامج في تخطيطه، وأهدافه، وافتراضاته، بطريقة تتلاءم مع الخصائص النمائية، وحاجات وميول واتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور ممن هم في عمر (١٥-١٦) سنة.

وقد تكون البرنامج بصورته النهائية من خمسة عشر موقفاً تدريبياً، وذلك كما يأتي

المكون الأول: الوعي بالذات: ويشمل نقد الذات، ووصفي لذاتي، وثقتي بنفسي.

المكون الثاني: التنظيم الذاتي: ويشمل ضبط الانفعال، ووظيفة الجغرافيا، والرسوب في الامتحان.

المكون الثالث: الدافعية: ويشمل: مواجهة الفشل وتجاوزه، وتوقع النجاح، والتخطيط للحصول على علامة عالية.

المكون الرابع: التقمص العاطفي: ويشمل فريق الطوارئ، والأصدقاء، وحازم والطفل.

المكون الخامس: المهارات الاجتماعية: ويشمل مهارات التخاطب، والتوسط بين الزميلين، ومسابقة الوسائل التعليمية.

المواد اللازمة لتطبيق البرنامجين: قام الباحثان عند تطبيق البرنامج باستخدام العديد من المواد هي: شفافيات، وجهاز عرض شفافيات (Overhead Projector)، وبطاقات، ونصوص، وحوارات، وأقلام، وأوراق بيضاء، وسبورة، وطباشير.

الإستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامجين: لتحقيق قدر من التوازن، وكمحاولة لضبط أثر الإستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامجين وحتى لا يكون لها أثر في تفسير التباين بين المجموعتين التجريبيتين وفي نتائج الدراسة، فقد قام الباحثان باستخدام إستراتيجيات

متشابهة في الجلسات التدريبية لكل من المجموعتين التجريبيتين، حيث استخدم الباحث في تطبيق البرنامجين التدريبيين عدداً من الإستراتيجيات، هي: الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والتأمل، والتخيل، والتغذية الراجعة.

التقويم المستمر للبرنامجين: حرص الباحثان على التفاعل مع الطلبة، وفتح الحوارات خلال الجلسات التدريبية، حول مدى فهم الطلبة للإجراءات التي يتم استخدامها في الجلسات التدريبية، ومدى استيعاب الطلبة للمواقف التدريبية، ومعرفة آرائهم بكل ما يتعلق بعملية تطبيق البرنامجين، كما حرص الباحثان على تقديم التغذية الراجعة، والإجابة عن أسئلة الطلبة المتعلقة بالبرنامج وافتراضاته، وأهدافه، وإجراءات تطبيقه، وأية أسئلة أو استفسارات قام الطلبة بطرحها، لأن كل ذلك كان من شانه أن يساعد المدرب في عملية تقويم مدى نجاح تطبيق وتنفيذ البرنامج، وسلامة إجراءاته، ومدى مناسبة كل من الإستراتيجيات، والأهداف الخاصة، والأدوات المستخدمة في البرنامج. وقد كان هناك توجه كبير من الطلبة للاستفسار، وطرح الأسئلة خلال الجلسات التدريبية، حيث أبدى كثير من الطلبة اهتماماً من خلال استفساراتهم التي تتعلق بالبرنامجين التدريبيين، كما كانت هناك بعض الاستشارات من قبل بعض الطلبة حول بعض المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الشخصية، وكيفية الاستفادة من محتوى البرنامجين في التغلب على هذه المشكلات أو التعامل معها.

تحكيم البرنامجين: بعد الانتهاء من إعداد البرنامجين بمهماتهما، ومواقفهما، وإجراءات تنفيذهما، بصورتها الأولية تم عرضهما على عدد من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، ومناهج التدريس بلغ عددهم سبعة محكمين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على البرنامجين. وبعد الانتهاء من عملية التحكيم تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وتم إعداد البرنامجين بصورتهما النهائية تمهيداً للبدء بتطبيقهما على عينة الدراسة. ومن الجدير بالذكر أنه قد طلب من المحكمين النظر في مدى تداخل البرنامجين من حيث طبيعة الأنشطة والأهداف والمهارات التي تم التدريب عليها وقد أجمع المحكمون على استقلالية كل برنامج رغم وجود بعض التشابه المحدود في المهارات التي تم التدريب عليها ولذلك حاول الباحثان تعميق استقلالية الأنشطة من خلال تقريب الأنشطة المتوافرة في برنامج الذكاء الاجتماعي إلى المواقف والمهارات الاجتماعية وكذلك تقريب المواقف في برنامج الذكاء الانفعالي نحو المواقف والمهارات الانفعالية.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد البرنامجين التدريبيين، وتحكيمهما، واستخراج الصدق والثبات لأدوات الدراسة، قام الباحثان باختيار المدرسة التي أجريت فيها الدراسة، وتم تحديد الشعب الثلاث التي طبقت عليها إجراءات الدراسة في مدرسة بشرى الثانوية الشاملة للبنين ووزعت عشوائيًّا على مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة)، بعد ذلك تم الحصول على الموافقات الإدارية من الجهات الرسمية وزيارة المدرسة والتعرف إلى مديرها وطلبتها وإعلامهم بأهداف الدراسة ومدتها.

تم إجراء الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث على مقياسي الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي. ثم بدأت عملية تطبيق البرنامجين التدريبيين على المجموعتين التجريبيتين بينما بقيت المجموعة الضابطة على وضعها الطبيعي دون معالجة. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامجين، تم إجراء الاختبار البعدي لمجموعات الدراسة الثلاث على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. وكانت هذه الإجراءات وفق جدول زمني استمر حوالي سبعة أسابيع، حيث كان التطبيق بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًّا. بعد ذلك أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، وتم تحليلها باستخدام برنامج (SPSS) للتوصل إلى النتائج.

وعمل الباحثان على حساب التجانس القبلي في المتوسطات الحسابية القبلية لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الذكاء الاجتماعي للمجموعات الثلاث رغم استخدام الباحثين لتحليل التباين المصاحب، وقد أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً (٠,٠٥) بين متوسطات مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الذكاء الاجتماعي.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن هذا السؤال "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟". قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة البعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي حسب المجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي حسب المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى (تدريب اجتماعي)	٢٠	٢,٤٠	٠,١٨
المجموعة التجريبية الثانية (تدريب انفعالي)	٢٠	٢,٣٤	٠,٢٢
المجموعة الضابطة (بدون تدريب)	١٩	٢,١٨	٠,٢١
الكلي	٥٩	٢,٣١	٠,٢٢

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي حسب مجموعات الدراسة. ومن أجل اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) الذي يعمل على ضبط الفروق القبلية إحصائيًّا وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لمقياس الذكاء الاجتماعي البعدي حسب المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي للذكاء الاجتماعي	٠,٣٥٧	١	٠,٣٥٧	*٩,٤٧	٠,٠٠٣
المجموعة	٢,٣٦	٢	٠,٧٨٩	*٢٠,٩٥	٠,٠٠١
الخطأ	٢,٠٧	٥٥	٠,٠٣٧		
الكلي	٣١٨,٥٦٥	٥٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب يعزا لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٠,٩٥) . ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات الدراسة، قام الباحثان باستخدام اختبار (LSD) * للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار (*LSD) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة الثلاث على المقياس البعدي للذكاء الاجتماعي

المجموعة	المتوسط	التجريبية الأولى (اجتماعي)	التجريبية الثانية (انفعالي)	المجموعة الضابطة
التجريبية الأولى (اجتماعي)	٢,٤٠	–	٠,٠٦٢	*٠,٢١٨
التجريبية الثانية (انفعالي)	٢,٣٤	–	–	*٠,١٥٥
المجموعة الضابطة	٢,١٨	–	–	–

* LSD: Least Significance Differences.

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه وعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة التجريبية الثانية أن هناك فرقًا بسيطًا في متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي يميل لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على برنامج الذكاء الاجتماعي، إلا أن هذا الفرق لم يرق إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة، تبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وعند مقارنة المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، تبين أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على الذكاء الانفعالي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن هذا السؤال "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟". قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي حسب المجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي حسب المجموعة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى (تدريب اجتماعي)	٢٠	٢,٣٢	٠,٢٣
المجموعة التجريبية الثانية (تدريب انفعالي)	٢٠	٢,٢٨	٠,١٧
المجموعة الضابطة (بدون تدريب)	١٩	٢,١٣	٠,١٣
الكلي	٥٩	٢,٢٥	٠,٢٠

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي حسب مجموعات الدراسة. ومن أجل اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لمقياس الذكاء الانفعالي البعدي حسب المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي للذكاء الانفعالي	٠,١٩٤	١	٠,١٩٤	٥,٩٧٤*	٠,٠١٨
المجموعة	٢,٣٠٣	٢	٠,٧٦٨	٢٣,٦٢٩*	٠,٠٠١
الخطأ	١,٧٨٧	٥٥	٠,٠٣٢		
الكلي	٣٠١,٤٥٤	٥٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزا لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة ف (٢٣,٦٢٩). ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات الدراسة، قام الباحثان باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة الثلاث على المقياس البعدي للذكاء الانفعالي

المجموعة	المتوسط	التجريبية الأولى (اجتماعي)	التجريبية الثانية (انفعالي)	المجموعة الضابطة
التجريبية الأولى (اجتماعي)	٢,٣٢	–	٠,٠٤٣	٠,١٩٢*
التجريبية الثانية (انفعالي)	٢,٢٨	–	–	٠,١٤٩*
المجموعة الضابطة	٢,١٣	–	–	–

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أنه وعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة التجريبية الثانية أن هناك فرقًا بسيطًا في متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي يميل لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على الذكاء الاجتماعي، إلا أن هذا الفرق لم يرق إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وعند مقارنة المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، تبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) على مقياس الذكاء الانفعالي ولصالح المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية على التوالي.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ودرجاتهم على مقياس الذكاء

الانفعالي قبل التدريب وبعده؟". قام الباحثان بحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس الذكاء الانفعالي قبل وبعد الخضوع للبرنامجين التدريبيين، ويبين الجدول رقم (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين أداء أفراد الدراسة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد التدريب.

الجدول رقم (٩)
معاملات ارتباط (بيرسون) بين أداء أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء الانفعالي

المتغيرات	الذكاء الانفعالي (قبلي)	الذكاء الانفعالي (بعدي)
الذكاء الاجتماعي (قبلي)	*٠,٦٦	*٠,٣٤
الذكاء الاجتماعي (بعدي)	*٠,٤٤	*٠,٤٩

*دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

يلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات الطلبة في جميع المقارنات، وجميع هذه العلاقات دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على برنامج الذكاء الاجتماعي ومتوسط أداء المجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على برنامج الذكاء الاجتماعي وفق درجات مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي. في حين إنه ظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. وكذلك أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وكل هذه الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

فيما يتعلق بالمقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يمكن أن تعزا هذه النتيجة إلى أن كلاً من البرنامجين قد عملا على رفع درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة بصورة متقاربة جداً أدت إلى عدم ظهور فرق دال إحصائيًّا بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي. وهذا يعني أن التدريب على مهارات

الذكاء الاجتماعي قد عمل على تحسين درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى. كما أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي قد عمل أيضًا على تحسين درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي يتمتع بالقدرة على تنمية الذكاء الاجتماعي.

ويرى الباحثان أن التحسن الذي طرأ على مهارات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يمكن رده إلى التداخل الكبير بين مكونات كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. فهناك العديد من الأبعاد أو المكونات الفرعية التي تتداخل بين المفهومين رغم محاولات الباحثان خلق أكبر درجات التمايز بين البرنامجين التدريبين من حيث طبيعة الأنشطة والمواقف الاجتماعية أو الانفعالية التي تضمنها كل برنامج تدريبي. وتؤيد هذه النتيجة ما جاء في الأدب النظري من أن الذكاء الانفعالي قد يكون شكلاً أو جزءاً من الذكاء الاجتماعي (Abraham, 1999; Mayer & Salovey, 1993). وتتفق كذلك مع نتيجة ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) اللذين أشارا إلى أن الذكاء الانفعالي هو مكون فرعي من الذكاء الاجتماعي. كما أشار جولمان (Goleman, 1998) إلى أن الذكاء الاجتماعي الذي كان ثورندايك أحد المفكرين الأوائل الذين حاولوا تعريفه هو نفسه ما يعرف اليوم باسم الذكاء الانفعالي. وتأتي نتيجة هذه المقارنة متفقة تمامًا مع هذا الطرح حول طبيعة العلاقة ما بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بتفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في الذكاء الاجتماعي فيمكن رده إلى فعالية البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي الذي صممه الباحثان خصيصًا لأغراض هذه الدراسة بمهماته وأنشطته ومواقفه التدريبية التي تضمنت العديد من الأدوار والمواقف الاجتماعية الحياتية التي يواجهها ويتعامل معها الطلبة. كما يمكن اعتبار افتقار المنهاج المدرسي لأي مادة تتناول أنشطة ومهارات الذكاء الاجتماعي أحد العوامل التي أسهمت إلى حد بعيد في إقبال طلبة المجموعة التجريبية الأولى على البرنامج التدريبي وتنفيذ مضمونه ومهماته البيتية بشكل دقيق، وبدافعية عالية لاكتساب أكبر قدر من الفائدة، مما أسهم في تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت للبرنامج التدريبي في مهارات الذكاء الاجتماعي على المجموعة الضابطة بشكل دال إحصائيًّا من خلال أدائهم على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي. كما يمكن للباحثين رد جزء من التحسن الذي طرأ على أداء طلبة المجموعة التجريبية الأولى في مستوى الذكاء الاجتماعي إلى

الخصائص النفسية والميول الاجتماعية التي يتمتع بها المراهق في هذه المرحلة العمرية من خلال بحثه عن تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة التي تشعره بالأمن والاستقرار الاجتماعي.

أما عن نتيجة مقارنة المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، التي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية، فيمكن أن تُفَسَّر هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي الذي خضعت له المجموعة التجريبية الثانية يتمتع بقدرة كبيرة على تحسين وتنمية مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة. وهذا يعني أن تعرض طلبة المجموعة التجريبية الثانية للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي أدى إلى تحسن مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم بشكل واضح، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن هناك على تداخلاً كبيراً بين مكونات كل من الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والعوامل المؤثرة في كل منهما رغم التباينات في البرنامجين. وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في المقارنة الأولى من هذا السؤال بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، حيث كان الفرق بين المجموعتين قليل جداً، وميل لصالح المجموعة التجريبية الأولى. كما أظهرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائياًّ عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة، حيث كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى. في حين ظهر أنه يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ففيما يتعلق بالمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، التي ظهر من خلال هذه المقارنة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي في مهارات الذكاء الاجتماعي الذي خضعت له المجموعة التجريبية الأولى قد أسهم بشكل أو بآخر في رفع درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى كما فعل برنامج التدريب على المهارات الانفعالية، ومن هنا لم يظهر الفرق بين المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي

البعدي. ومن هنا يمكن القول إنَّ التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي قد عمل على تحسين ورفع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى.

ويمكن رد هذه النتيجة إلى التداخل والتشابه الكبيرين بين مكونات كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي كما تم مناقشته في نتائج السؤال الأول.

أما عند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، فقد أظهرت النتائج أن هناك فرقًا دالاًّ إحصائيًّا بين المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ومن هنا يمكن أن نقول إنَّ التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي الذي خضعت له المجموعة التجريبية الأولى قد عمل على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية الأولى.

وهذه النتيجة تؤيد ما جاء في المقارنة الأولى من هذا السؤال بين المجموعتين التجريبيتين التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبيتين في أدائهم على مقياس الذكاء الانفعالي الكلي، حيث إن عدم وجود فرق بينهما يعود إلى التداخل بين المكونات لمقياسي الذكاء الانفعالي والاجتماعي كما تم عرضه في مناقشة نتائج السؤال الأول نظراً للتشابه الكبير بين مكوناتهما وأبعادهما الفرعية. كما تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول التي أظهرت أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي الذي عزاه الباحثان إلى التشابه الكبير والتداخل بين مكونات كلا النوعين من الذكاء.

وتؤيد هذه النتيجة ما جاء في الأدب النظري للذكاء الانفعالي كما تم شرحه في مناقشة نتائج السؤال الأول. وتعد هذه النتيجة مؤيدة لطرح جولمان، وكذلك للنقد الموجه إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي بأنهما لم يقدما شيئًا جديداً، وإنما كانت نظريتهما عبارة عن إعادة صياغة للذكاء الاجتماعي (Kobe, Reiter-palmon & Rickers, 2001).

أما عند مقارنة المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، فيلاحظ أن النتائج أظهرت أن هناك فرقًا دالاًّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ويمكن رد هذه النتيجة إلى ما احتواه البرنامج من مواقف تدريبية، وأنشطة كانت في أغلبها أنشطة تطبيقية داخل غرفة الصف، وامتدت كذلك إلى البيت من خلال المهمات البيتية التي كان الباحث يكلف الطلبة القيام بها في المنزل، وذلك بهدف الحفاظ على استمرارية تأثير المواقف التدريبية المطبقة في غرفة الصف والعمل على انتقال أثرها إلى البيئة المحيطة بالطالب

بما فيها المنزل، حيث احتوى البرنامج على العديد من المواقف التدريبية التي تتطلب تعاونًا ما بين الطلبة أنفسهم من جهة، وتعاونهم مع ذويهم في المنزل من جهة أخرى. كما يعد افتقار المنهاج المدرسي لأي مادة تتناول أنشطة الذكاء الانفعالي أو مهاراته الفرعية من الأمور التي ساعدت على جعل الطلبة أكثر تشوقًا وإقبالاً على مضمون البرنامج بكل تفاصيله كونه يعدجديداً عليهم ولم يسبق لهم أن تلقوا تعليمًا مشابهًا، الأمر الذي أسهم في جعل البرنامج التدريبي أكثر فعالية وفائدة في رفع مستوى مهارات الذكاء الانفعالي لدى لطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب النظري للذكاء الانفعالي، من حيث إن قدرات الذكاء الانفعالي يمكن التدريب عليها وتنميتها (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما أشار إليه الأدب النظري من أن الذكاء الانفعالي يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (Bar–on, 2000; Goleman, 1998)، ويمكن تعليمه في أي وقت (Goleman, 1998). كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، ومن هذه الدراسات دراسة كولب وويدي (Kolbe & Weede, 2001)، ودراسة جور (Gore, 2000)، ودراسة يانغ ووانغ (Yang & Wang, 2001)، ودراسة ماير وفلتشر وباركر (Meyer, Fletcher & Parker, 2004).

باستعراض المقارنات السابقة، نلاحظ مدى التداخل والتشابه بين نتائج المقارنات التي أجريت بين مجموعات الدراسة على كل من مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. كما نلاحظ أنه وفي معظم المقارنات أنّ النتيجة كانت تصب في باب أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي هما مفهومان متداخلان إلى درجة قد تصل بنا إلى عدم القدرة على تمييزهما أو فصلهما عن بعضهما البعض. وأن التدريب على أحدهما يؤدي إلى رفع مستوى الآخر. فإذا كان الأمر كذلك، فهل من المنطق أن نتعامل مع الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي على أنهما مفهومين مختلفين؟ أو حتى التعامل معهما على أنهما نوعين من الذكاء وليس نوعاً واحداً؟.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن هناك ارتباطاً إيجابيًا دالاً إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي الكلي عند مستوى دلالة (α=٠,٠١) قبل وبعد الخضوع للبرنامجين التدريبيين.

ويمكن تفسير وجود هذا الارتباط بأن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي، وبحكم قدرتهم على إدارة انفعالاتهم، وقدرتهم على التعاطف مع الآخرين

وتقمصهم انفعاليًّا، وكذلك بحكم قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم، ومعرفتهم بانفعالات الآخرين، وقدرتهم على التواصل الاجتماعي، فإن كل ذلك من شأنه أن يسهم بدرجة كبيرة في امتلاكهم الحساسية تجاه الآخرين، وتمتعهم بالقدرة على الاهتمام بالآخرين، وإبداء التعاطف معهم، وتمييز حالاتهم المزاجية في المواقف المختلفة، وكذلك قدرتهم على الاستمتاع بالنشاطات الاجتماعية، والتكيف الاجتماعي، والانفتاح على الآخرين وتفهمهم، وكذلك امتلاك مفهوم ذات إيجابي، والقدرة على التعرف إلى مشاعر الآخرين وتسميتها والتعامل معهم على أساسها.

وينطبق هذا الأمر على العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي مع درجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي، حيث كانت العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي القبليين إيجابية ودالة إحصائيًّا، إلا أنه وعند حساب قيمة الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي والذكاء الاجتماعي البعدي، انخفضت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما لتصبح أقل من الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي، ويعد هذا الانخفاض في قيمة الارتباط أمراً منطقيًّا كون التدريب عمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، مما وسع الفارق بين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي، ومن هنا فإنه من الطبيعي أن تخفض العلاقة الارتباطية بسبب ضيق مدى توزيع درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع النقد الموجه إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي بأنهما لم يقدما جديداً، وإنما كانت نظريتهما عبارة عن إعادة تسمية وصياغة للذكاء الاجتماعي الذي قدمه ثورندايك في العام ١٩٢٠ (Kobe, Reiter-palmon & Rickers, 2001). وتنسجم هذه العلاقة الإيجابية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة بين المتغيرين أو ارتباطهما بمتغيرات مشتركة (Bjrkqvist & Marine 2000; Lopes, et al., 2004; Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001; Fabio & Blustein, 2010). كما تنسجم نتيجة هذا السؤال مع نتائج السؤالين الأول والثاني من هذه الدراسة اللذين أشارت نتائجهما إلى أن التدريب على الذكاء الاجتماعي يعمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، وكذلك التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يعمل على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي، الأمر الذي يعد مؤشراً على تداخل هذين المفهومين معًا.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثين يقترحان التوصيات الآتية:

١- نظراً لقدرة الذكاء الاجتماعي على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي، وقدرة الذكاء الانفعالي في تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي، يوصي الباحثان أنه وعند الاهتمام بتنمية هذين النوعين من الذكاء أن يتم التدريب عليهما معًا لما لكل منهما من أثر في تحسين الآخر.

٢- العمل على إجراء المزيد من الدراسات باستخدام منهجيات وتصاميم بحثية وعينات مختلفة من أجل سبر غور حقيقة العلاقة ما بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

٣- التوصية إلى واضعي المناهج والكتب الدراسية والمعلمين بشكل عام بضرورة تضمين الكتب المدرسية والمناهج التربوية والأنشطة الصفية المختلفة بأنشطة متنوعة تعمل على تطوير الذكاء الانفعالي والاجتماعي لما لهما من أهمية في التطور الذهني والمعرفي للمتعلمين.

المراجع

أزوباردي، جل (٢٠٠١). **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي**، (ط١). بيروت: دار النهضة.

شابيرو، لورانس (٢٠٠٤). **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي**، (ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي**. عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق ورزق محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، ٥٨(١٥)، ٣٢-٥٠.

المطيري، خالد (٢٠٠٠). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين، دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليًّا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organization: A conceptualization. Genetic. **Social and General Psychology Monographs, 125,** 209-224.

Bar-On, R. (2000). **Emotional quotient inventory: Technical manual.** Toronto: Multi- Health System.

Barnes, M. & Sternberg, R. (1989). Social; intelligence and decoding of nonverbal cues. **Intelligence, 13,** 263-287.

Bjrkqvist, C. & Marine, C. (2000). The social intelligence. **Aggression and Violent Behavior, 5**(2), 191-200.

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. **Contemporary Educational Psychology, 30**(1), 43-59.

Fabio, A. & Blustein, D. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles. **Journal of Career Assessment, 18**(1), 71-81.

Ford, E. (1983). **The nature of social intelligence: Processes and outcomes.** Paper presented at the annual convention of the American psychological association. April, 1983, Chicago, Ill.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligence's.** New York: Basic Book.

Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence.** New York: Bantam.

Gore, W. (2000). **Enhancing students emotional intelligence and social adeptness.** (ERIC, Document Reproduction Service, ED. 442572).

Graves, M. (2000). **Emotional intelligence, general intelligence, and personality.** Unpublished doctoral dissertation, California school of professional psychology, California.

Goldston, J. (1991) **Revolution and rebellion in the early modern world.** Berkeley, University of California Press.

Jones, K. & Day, J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. **Journal of Educational Psychology, 89**(3), 486-497.

Kaukiainen, A., Bjrkqvist, K., Lagerspetz, K., Sterman, K., Samivalli, A., & Ahlborn, (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. **Aggression Behavior, 25**(2), 81-89.

Kobe, L., Reiter-palmon, A. & Rickers, J. (2001). Self-reported leadership in relation to inventoried social and emotional intelligence. **Current Psychology, 20**(2), 154-163.

Kolb, K. & Weede, S. (2001). **Teaching pro-social skills to young children to increase emotionally intelligence behavior.** (ERIC, Document Reproduction Service, ED. 456916).

Kosmitiski, C. & John, O. (1993). The implicit use of explicit conception of social intelligence. **Personality & Individual Differences, 15,** 11-23.

Lopes, P., Brackeh, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. **Personality and Social Psychology Bulletin, 30**(8), 1018-1034.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence imagination. **Cognition and Psychology, 9,** 185-211.

Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. **Intelligence, 17,** 733-772.

Mayer, J, & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. salovey and sluyter (Ed's). **Emotional development and emotional intelligence: Educational implication** (3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. **Intelligence, 27,** 267-298.

Meyer, B., Fletcher, T. & Parker, S. (2004). Enhancing emotional intelligence in the health care environment. **The Health Care Manager, 23**(3), 225-234.

Montemayor, E. & Spee, J (2004). **The dimensions of emotional construct validation using manger and self-rating.** Academy of Management Best Conference, April, 2004 OB: CI.

Silvera, D., Martinussen, M. & Dahl, T. (2001). The tromso social intelligence scale, a self- reported measure of social intelligence. **Scandinavian Journal of Psychology, 42**(4), 313-319.

Sterenberg, R. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. **Behavioral & Brain Science, 7,** 269-315.

Thorndike, E. L. (1936). The relation between intellect morality in rules. **American Journal of Sociology, 42**(3), 321-554.

Titrek, O. (2009). Emotional intelligence (EQ) levels of the senior students in secondary education system in Turkey based on teacher's perceptions. **International Journal of Human Sciences, 6**(1), 712-730. Available: http://www.insanbilimleri.com/en.

Wawra, D. (2009). Social intelligence. **European Journal of English Studies, 13**(2), 163-177.

Weisinger, H. (2004). Emotional intelligence broker can close deaf. **Broker Magazine, 6**(4), 70-72.

Yang, M. & Wang, G. (2001). The effects of an emotional management program on the work emotional stability and interpersonal relationship of vocational school students. **Global Journal of Enhancing Education, 5**(2), 175-184.