

الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين

ماجد مصطفى العلي(*)

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات النفسية، وهي: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية، لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت من الجنسين، وهم من المستويين العاشر والحادي عشر؛ التشعيب العلمي والأدبي؛ حيث $n = 206$ ، بواقع (101 من الذكور، 105 من الإناث)، راوحت أعمارهم بين 15 - 16 سنة؛ بمتوسط عمر زمني، مقداره 15,4 سنة وانحراف معياري 1,6، كما تهدف إلى دراسة الفروق بين درجات الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الأربعة، بالإضافة إلى ذلك بحث مدى إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع، وهو الذكاء الوجداني من خلال المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة، وأخيراً تحديد أثر كل من التخصص الدراسي والجنس والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية. واستعين بالأدوات التالية: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد توفيق الربيعية (2006)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد إلبرت (Albert, 2005)؛ ترجمة أحمد النجدي (2006)، ومقياس القلق الاجتماعي من إعداد لوبيز (Liebowitz, 2004)؛ ترجمة مروان السليمان (2007)، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد روسيل (Rusell, 1980)؛ ترجمة عبدالرقيب البحيري (1985). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الكلية.

- توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة

(*) مدير إدارة الأنشطة التربوية، منطقة الأحمدية التعليمية، دولة الكويت.

على درجات متغيرات الدراسة التالية: الذكاء الوجداني لصالح الذكور، والقلق الاجتماعي لصالح الإناث.

- يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية مرتبة بحسب الأهمية: المهارات الاجتماعية، ثم القلق الاجتماعي، في حين لم يتضح أي أثر للشعور بالوحدة النفسية للتنبؤ بالذكاء الوجداني.

- يوجد أثر دال للجنس على الذكاء الوجداني، في حين لم يحدد أي أثر لكل من التخصص الدراسي والتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية.

المصطلحات الأساسية: الذكاء الوجداني، المهارات الاجتماعية، القلق الاجتماعي، الوحدة النفسية.

المقدمة:

حظي الدور المحوري الذي تؤديه القدرات العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني باهتمام العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، وحديثاً بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني كبنية نفسية، يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني؛ ولذلك تعددت الدراسات والبحوث التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية (Van and Viswesvaran, 2004).

بدأت فكرة الذكاء الوجداني بالظهور في أوائل الثمانينيات؛ حين أشار جاردنر Gardner إلى أن "جميع الأفراد لديهم قدرات عقلية ومعرفية مختلفة بما فيها أنواع الذكاءات، التي تساعد الأفراد على فهم أنفسهم بصورة كاملة مع إمكانية إحاطتهم بالأساليب التي تجعلهم يتكيفون مع المواقف الاجتماعية المختلفة" (Gardner, 2000:13) في حين ظهر مصطلح الذكاء الوجداني لأول مرة في أوائل التسعينيات على يد اثنين من علماء النفس، هما بيتر سالوفي Peter Salovey من جامعة ييل، وجون ماير John Mayer من جامعة نيوهامبشير في الولايات المتحدة، وذلك في بحثين نشرهما عام 1990 وعام 1993 (محمد طه، 2006)، وفي عام 1996 نشر دانيال جولمان Daniel Goleman كتابه باسم "الذكاء الوجداني"؛ حيث أشار فيه إلى العديد من أفكار جاردنر وآرائه (Goleman, 1996).

ونظراً لما تواجهه مجتمعاتنا البشرية في الوقت الحالي من أزمات وتحديات

على مختلف المستويات من انحرافات سلوكية وأمراض نفسية كالالاكتئاب والوحدة النفسية والقلق الاجتماعي ودخول الأسر إلى عالم القلق والخوف، وما يعانيه الطلبة من مشكلات انفعالية وظهور العنف الطلابي وانتشار الانحرافات بمختلف أشكالها (فائقة الإبراهيم وآخرون، 2000)، "بالإضافة إلى صعوبة تعامل الطلبة مع المشكلات الاجتماعية، وتوجيه قدراتهم الوجدانية والعقلية إلى مسارهما الصحيح". (محمود خوالدة، 2004:44) - فإن ذلك فرض على المخطط التربوي تغيير خطته واستراتيجياته التربوية والنفسية لمواجهة كل ما يتعلق بالآزمات والتحديات المجتمعية المفروضة عليه، وقد بدئ مؤخراً الاهتمام بتنمية القدرات العقلية والوجدانية في جميع الأنشطة المدرسية وغير المدرسية من أجل توجيهها بصورة صحيحة (Richburg and Fletcher, 2002)، لذا من الأهمية بمكان أن نضيف الذكاء الوجداني إلى قائمة احتياجاتنا إن كنا راغبين في تحقيق النجاح في حياتنا العملية أو الحصول على القناعة والرضا عن أنفسنا (صالح التميمي، 2002).

كان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي ينفصل عن الانفعالات الإنسانية لدى الفرد، أما الآن فقد أثبتت نتائج الدراسات أن العمليات الانفعالية لدى أي فرد إنما تلتقي وتتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية، ولذلك بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للفرد بصفة عامة وداخل بيئة العمل بصفة خاصة (Leible and Snell, 2004). "تري الحكمة التقليدية أن نسبة الذكاء IQ هو أفضل معيار لنجاح الشباب في مختلف مجالات حياتهم" (Gorg, 2000:13). "أشارت الأبحاث إلى أن معظم نسب الذكاء تسهم بنحو 20% في تحديد عوامل نجاح الشباب، في حين تعود 80% إلى عوامل أخرى تشكل ما يسمى بالذكاء الوجداني EQ" (Goleman, 1996:13) الذي تعتبر دراساته في بداياتها الأولى، ومازالت نظرياته محل نقاش وجدل بين بعض المدارس النفسية، إلا أنه في خضم الآزمات الاجتماعية والنفسية اليومية التي يواجهها الشباب، فإن التركيز على الذكاء الوجداني بمكوناته واتجاهاته بدأ يأخذ الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، وتمثل ذلك بزيادة الأنشطة والبرامج والفعاليات الاجتماعية والتربوية والنفسية التي تركز على الذكاء الوجداني واستراتيجيات التنمية، وليس ذلك على مستوى الطلبة فقط بل على مستوى جميع الأعمار والأجناس من أجل التحكم في إدارة المشاعر والانفعالات والعواطف السارة وغير السارة (Barrett and Gross, 2001)، وعلى

النحو نفسه فإن أساس مشاعر الإيثار إنما يكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين؛ أي القدرة على قراءة عواطفهم، أما العجز عن الإحساس بحاجات الآخرين، أو مشاعرهم فمعناه عدم الاكتراث، " وإذا كان هناك موقف أخلاقي يستلزمه العصر الحالي فهو - على وجه التحديد - ضبط النفس " (Goleman et al., 2002: 55).

من هنا فإن أهمية الذكاء الوجداني تتمثل في الصلة بين الإحساس والشخصية والاستعدادات الأخلاقية الفطرية، وإن المواقف الأخلاقية الأساسية في الحياة إنما تنبع من قدرات الإنسان الانفعالية والقدرة على التحكم وإدارة الانفعالات عند مواجهة مختلف المواقف الحياتية. " فالقدرة على السيطرة على الانفعال هي أساس الإرادة وأساس الشخصية، وإن أساس مشاعر الإيثار إنما يكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين دون خوف أو خجل " (محمود خوالدة، 2004: 47)، فهناك وعي متنام بأن القدرات والاتجاهات والكفاءات - بأنواعها - لها علاقة مباشرة بالذكاء الوجداني، وهي تسير بانسجام مع الذكاء المعرفي (Web, 2009; Cherniss, 2001). يرى جولمان أن هناك فرقاً بين الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية؛ فالكفاءة الوجدانية تشير إلى القدرات والمهارات الاجتماعية والشخصية التي تقود إلى الإنجاز المتميز في العمل، ومثل هذه القدرات والمهارات متصلة ومعتمدة في طبيعتها ونموها على الذكاء الوجداني (Goleman, 1998).

وبعد القيام بمسح علمي للعديد من قواعد البحث العلمي والدوريات المختلفة، لوحظ أن الدراسات النفسية والتربوية التي بحثت في الذكاء الوجداني قليلة على مستوى الدراسات العربية النفسية - وذلك بحسب علم معد هذه الدراسة - وكذلك الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات أساسية في تكوين الشخصية، تتعلق بالدافعية والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية والمهارات الاجتماعية، ومن ثم تبرز الحاجة إلى هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

يؤدي الذكاء الوجداني دوراً كبيراً في حياتنا؛ فهو يضم مجموعة كبيرة من القدرات التي درست بوساطة اختبارات لقياس قدرات محددة، فعلى سبيل المثال وليس الحصر صمم وأعد مقياس Seligman's SASQ لقياس التفاؤل؛ حيث اعتبر على قدر عال من الكفاءة لتعرف الطلبة ذوي الأداء المرتفع والمندوبين المتميزين والرياضيين من خلال تفاؤلهم في مجال عملهم، في حين تستطيع مقاييس الذكاء

الوجداني وقدراته ومكوناته المختلفة أن ترفع وتزيد أداء الفئات المذكورة في مجالات عملها المختلفة وليس تعرفها فقط (Emmerling and Goleman, 2003).

أشار فايل Vaill إلى "أن هناك العديد من الأسباب التي تجعل بعض الأفراد ناجحين، في حين يفشل الآخرون على الرغم من امتلاكهم العديد من المواهب والقدرات، ويتمثل هذا الفشل فيما ينتابهم من حالات القلق أو الخوف أو عدم السعادة أو القدرة على مواجهة مختلف المواقف الاجتماعية، حيث يكمن هذا الفشل في العديد من الأسباب، من ضمنها الفشل في إدارة الانفعالات بالصورة السليمة" (Vaill, 2005:16)، بالإضافة إلى ذلك عدم المعرفة الكافية بآلية تنظيم الذات وإدراكها، ناهيك عن الحاجة إلى المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل وإقامة جسور من التفاهم والتواصل مع أفراد المجتمع.

أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن تقييم الكفاءات والقدرات الوجدانية تساعد في تحديد طبيعة الشخصية ومدى قدرتها على النجاح في دورها التنظيمي في المؤسسات المختلفة، وذلك بصورة أفضل من التركيز على الثغرات الأدائية في مجال التدريب التنموي للعاملين؛ مما يساعد على تحقيق أعلى معدلات الأداء المطلوبة من خلال: التركيز على نقاط القوة، التعبير عن رؤية شخصية، تطوير الكفاءات الوجدانية لتحقيق تلك الرؤية، وأخيراً توفير بيئة داعمة للتطوير (Csikszentmihalyi, 1990; Lock and Latham, 1990). لذلك فإن عملية توجيه الأفراد لاكتشاف مواطن القوة لديهم وتحديد رؤية شخصية لتحقيق النمو والأداء المتميز في مستوى ذكائهم الوجداني مع توفير التغذية الراجعة في بيئة داعمة - يعتبر من أفضل المؤشرات لزيادة هذا الذكاء.

إن الذكاء الوجداني - كغيره من أنواع الذكاءات - يتكون من العديد من المكونات الأساسية التي تميزه عن غيره، على الرغم من عدم وجود حدود فاصلة ومحددة بين الذكاء الوجداني وبقية أنواع الذكاءات الأخرى كالذكاء المعرفي مثلاً؛ حيث تتداخل مكونات كل من الذكاءين معاً بصورة تفاعلية، "إلا أن ما يميز الذكاء الوجداني عن غيره تركيزه على الجوانب الوجدانية والمهارات الاجتماعية لتحقيق النجاح والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة كالخجل، وانعكاس ذلك إيجابياً على زيادة دافعية حب الاستطلاع لدى الفرد، واكتشاف كل ما هو جديد وغير مألوف، بالإضافة إلى زيادة دافعية الإنجاز لديه" (Steven, 2001:40).

فالذكاء الوجداني يعتبر بنية مركبة تتضمن العديد من القدرات والمكونات التي يمكن استخدامها في أي شكل وصورة، وهناك باحثون يرون أنه بالإمكان تعلم الذكاء الوجداني أو تطويره، في المقابل يرى آخرون أنه قدرة تعلم للتفكير بصورة تتميز بالحكمة السلوكية (Darwin et al., 2007). وترى كاثي (Kathy, 2001) أن الذكاء الوجداني يتضمن العديد من المكونات، من ضمنها التدريب الذاتي والقدرة على التحكم بالانفعالات، وفي كلا المكونين ما يميز الذكاء الوجداني عن غيره من أنواع الذكاءات، وهما من منبئات النجاح في العمل أو المدرسة أو أي موقع آخر.

إن إدراكنا الكامل لمكونات الذكاء الوجداني يعتبر من الأهمية بمكان لإقامة جسور من العلاقات الاجتماعية المتزنة، والقدرة على فهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين والتحكم بها (David, 2003)، بالإضافة إلى ذلك القدرة على التنبؤ بأفكار الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم، من خلال قراءتها قبل ظهورها علناً، وعليه، "يمكننا التهيؤ والاستعداد لمثل تلك المشاعر والانفعالات؛ بحيث تكون مناسبة وطبيعية" (Leonard and Brunce, 2003: 43). لقد استعرض جولمان مكونات الذكاء الوجداني، وأوضح أن تلك المكونات تتمثل فيما يلي: الوعي العاطفي، وإدارة الانفعالات، وتوظيف العواطف والانفعالات بشكل متميز، وقراءة الانفعالات والمشاعر، والتحكم بالعلاقات (Goleman, 1996)، ومن جانب آخر أشار شابيرو (Shapiro, 2002) إلى تلك المكونات، فرأى أنها تتمثل فيما يلي: الشعور الأخلاقي، والمهارات الفكرية، وحل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، وتحقيق المهارات والدوافع الذاتية، والقدرة على التعاطف مع الآخرين، في حين اقترح سالوفي (1995 Salovey et al.) عدداً من القدرات الخاصة بالذكاء الوجداني، وهي:

1- فهم الشخص لعواطفه: فالأشخاص متى ما استطاعوا فهم عواطفهم وإدراكها، ومعرفة سلبياتها وإيجابياتها استطاعوا تحقيق أهدافهم وخططهم بصورة أسرع من غيرهم.

2- إدارة العواطف: متى استطاع الأشخاص فهم عواطفهم بصورة شبه كاملة فإن ذلك سيقودهم إلى إمكانية التحكم بها وإدارتها، ومن ثم رسم صورة الحياة السعيدة ومعالمها، وإمكانية تكوين الأجواء الإيجابية لمختلف المواقف الحياتية، ومن ثم إمكانية توظيف سلوكياتنا بصورة إيجابية بحيث تكون متوافقة مع طبيعة مشاعرنا.

- 3- تحفيز النفس: إن الأشخاص القادرين على إدارة مشاعرهم في اتجاه إيجابي يستطيعون السيطرة على دوافعهم؛ بحيث يكونون مسؤولين عن تصرفاتهم.
- 4- فهم مشاعر الآخرين: إن القدرة على فهم مشاعر الآخرين ينعكس إيجابياً على توثيق أو اصر العلاقات الاجتماعية؛ بحيث تكون أكثر انسجاماً وترابطاً دون أي خلافات بينية أو صراعات فردية أو طبقية من خلال فهم تلك المشاعر وتجانسها.
- 5- إدارة العلاقات: إن فن التأثير على الأشخاص وإقناعهم يتطلب مهارات في إدارة عواطف الآخرين، بحيث تكون متوافقة مع ما يطمح إليه الفرد، ولذلك فإن إدارة العلاقات والتحكم بها يعتبر من أنجح الوسائل في تحقيق الأهداف المرجوة، وفي تكوين العلاقات الاجتماعية المتوافقة.

لقد أشارت بعض الدراسات كدراسة (عثمان الخضر، و هدى الفضلي، 2007) إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط بصورة إيجابية مع بعض المتغيرات الإيجابية كالسعادة، والتوافق الاجتماعي (Robert, 2007)، والمهارات الاجتماعية (Lawrence, 2005) ودافعية الإنجاز (Smith, 2004)، والتحصيل الدراسي (محمد الأحمدى: 2007)، في حين يرتبط بصورة عكسية مع متغيرات أخرى ذات طبيعة سلبية كالإكتئاب (David, 2006)، والقلق (Robert, 2006)، والخجل (Smith, 2005). إن قدرة الإنسان على فهم ذاته، وإدراكه لجميع جوانب شخصيته، والتفاعل الإيجابي مع مختلف مواقف بيئته، بالإضافة إلى "إمكانية قراءة الانفعالات والمشاعر والتنبؤ بها؛ إذ هي مقومات رئيسة في ارتفاع مستوى دافعية حب الاستطلاع لدى الأفراد" (Viron, 2007: 21)، ومن هذا المنطلق فإنهم سيزيدون من بحثهم ومتابعتهم لإدراك واكتشاف المواقف والمنبهات المثيرة وغير المألوفة في بيئاتهم، وكلما أدركوا واكتشفوا تلك المواقف المثيرة زادت لديهم دافعية الاستطلاع لاكتشاف المزيد منها؛ لأن ذلك سيشبع رغباتهم الملحة في إدراك ما يحيطهم من مواقف ومثيرات غير مألوفة، معتمدين على ما لديهم من مكونات الذكاء الوجداني. أشار سميث Smith إلى أنه "متى استطعنا فهم ذاتنا من خلال معرفة سلبياتها وإيجابياتها، فإن ذلك يعتبر أحد العوامل الرئيسية لنجاح تفاعلنا وتواصلنا الاجتماعي مع الآخرين" (Smith, 2003: 44)، ولذلك فإنه من الأهمية بمكان استخدام مالدينا من قدرات ومهارات في مختلف المواقف لضمان نجاحنا في مختلف أنماط التفاعلات الاجتماعية، "ومن المسلم به وجود العديد من الطلبة

الموهوبين والمبدعين الذين لا يستطيعون استثمار قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم بالصورة المطلوبة حيث يصطدمون دائماً بعائق الخجل أو القلق الاجتماعي أو الوحدة النفسية، وبعد دراسة حالاتهم بصورة فردية اتضح أنهم لا يملكون وسائل الاتصال والتوافق الاجتماعي من جانب، ويخافون من شعورهم بالفشل لعدم إدراكهم لذاتهم بصورة كاملة من جانب آخر " (Adam, 2005:15)، فإذا سلمنا بحقيقة أن الشعور بالخجل أو القلق أو الوحدة النفسية ما هو إلا نوع من مظاهر حياة الأبناء العاطفية وخاصة صغار السن، فإنه - إذا استمر حتى مرحلة المراهقة - لابد من التدخل السريع لعلاج، "وخاصة فيما يتعلق بالقلق المرتبط بالاحتكاك والتفاعل مع بقية أفراد المجتمع باستخدام جملة من المهارات الاجتماعية، وإمكانية التحكم وقيادة الانفعالات لتحقيق التوافق والمخالطة الاجتماعية" (لورانس شاير، 2002: 111)، وكثير من الخجولين يقولون لأنفسهم إن الخجل الذي يشعرون به ويعانونه إنما هو جزء من تكوينهم لا حيلة لهم فيه، "بينما يؤكد علماء النفس أن أشد حالات الخجل يمكن أن تتلاشى بالعلاج، وذلك بالمحاولة مرة ومرة للاندماج الاجتماعي، والتدريب بشيء من الجهد والعزيمة والإدراك على التوغل أكثر وأكثر في العلاقات الاجتماعية، وذلك من خلال الوعي بسلبيات ذاتنا وإيجابياتها، ومعرفة آلية توجيه مشاعرنا وإدارتها وكيفية فهم مشاعر الغير وسلوكياته" (يوسف الأقصري، 2004: 7).

يفرض الذكاء الوجداني نفسه كأحد الطرق الرئيسة لعلاج العديد من السلوكيات غير الطبيعية بما تتضمنه مكوناته العديد من القدرات الاجتماعية والوجدانية التي تضمن التفاعل الاجتماعي، والشعور بالرضا الذاتي، بالإضافة إلى زيادة دافعية الإنسان لإنجاز ما يوكل إليه من أعمال ومهام، بحكم أن دافعية الإنجاز ليس فطرياً فحسب، بل فيها ما يمكن اكتسابه من الآباء ومن باقي أفراد الأسرة، فالدافع للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به، "ولذلك تعتبر دافعية الإنجاز دافعاً يتولد لدى الفرد يجعله في موقف تنافسي" (Albert, 2005: 22)، "وقد تكون الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، فينمي لديه السعي نحو القدرة على تحمل المسؤولية والإنفاق والتميز والقدرة على تحديد الهدف" (ربيعة الرندي

وآخرون، 1996: 19)، ومثل هذه الصفات لا يمكن التحلي بها وتنميتها دون فهم ذاتنا والوعي بها؛ لأن نجاح الإنسان في بيئته ترجمة لدافعية إنجازة بالصورة المطلوبة، بحيث لا تتم بصورة فردية بحتة بل من خلال التفاعل المباشر مع جميع أفراد أسرته ومحيط بيئته، "من خلال فهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين وترجمتها إلى سلوكيات ومواقف حياتية مفيدة لجميع الأطراف المشاركة في العملية الاجتماعية" (Alen, 2005:133).

مما لاشك فيه أن الإنسان - بطبيعته - لديه العديد من الدوافع والحاجات وهو دائماً يسعى إلى إشباعهما، وأن الأفراد الذين يتميزون بدافعية عالية للإنجاز هم أكثر حظاً للنجاح سواء في مدارسهم أو أعمالهم الوظيفية (Anna et al., 2005)، وعادة تكون هذه الدافعية غير ثابتة في مستواها؛ فتارة تكون منخفضة وتارة عالية وأحياناً تكون ثابتة - نسبياً - بصورة مؤقتة، ومثل هذه المستويات في الدافعية تحكمها العديد من الظروف والعوامل والمتغيرات البيئية والأسرية والاجتماعية والنفسية، ومن ضمنها الذكاء الوجداني، فمتى استطعنا فهم ذاتنا وإدراكها بسلبياتها وإيجابياتها مع بناء قنوات للاتصال بالآخرين مستخدمين وموجهين مشاعرنا وانفعالاتنا بالطريقة المناسبة لتعزيز هذه القنوات وتدعيمها، بالإضافة إلى ذلك استخدام بعض المهارات الاجتماعية في ترسيخ تفاعلنا مع الآخرين - فإن مثل تلك المميزات تعتبر محفزاً لارتفاع دافعية الإنجاز لدى الفرد؛ "لأنه سيحقق العديد من المكاسب، ويستطيع إشباع حاجاته من خلال ما ينجزه من مهام صعبة توكل إليه" (Danial, 2005:50)، أو توجيه نشاطه نحو التخطيط للعمل وإنجاح المهام الصعبة بالسرعة الممكنة (أحمد دانية، وحسن محمد، 1998).

فمتى استطعنا توظيف قدرات الذكاء الوجداني ومكوناته استطعنا ضمان الحصول على مهارات اجتماعية عالية المستوى؛ فتسهل علينا الحصول على الحافز المطلوب للإنجاز، إضافة إلى القاعدة الاجتماعية القوية المبنية على قدرات الذكاء الوجداني (Priti, 2009). ومما لاشك فيه أن مثل تلك القدرات والمكونات ستجد الشخص أكثر تفاعلاً واجتماعياً مع مختلف المواقف الاجتماعية في محيط مجتمعه، بالإضافة إلى ذلك ستقضي على شعوره بالخوف والقلق الاجتماعي وتخرجه من عزلته ووحدته النفسية - إن كان يشكو منها - من خلال ما يملكه من مكونات وقدرات خاصة بالذكاء الوجداني.

أهداف الدراسة:

في ضوء ما سبق، يمكننا تحديد الأهداف الرئيسة للدراسة بالآتي:

- 1 - تحديد العلاقات الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها بدولة الكويت.
- 2 - دراسة الفروق بين الجنسين في المتغيرات التالية: الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية.
- 3 - تحديد مدى إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى المراهقين من الطلاب من الجنسين من خلال المتغيرات التالية: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية.
- 4 - اكتشاف أثر كل من التخصص الدراسي والجنس والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

- تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم أدلة على ما للذكاء الوجداني من أهمية في رفع كفاءة الطالب من خلال إدراكنا ودراستنا لطبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء الوجداني وبقيّة المتغيرات ذات العلاقة موضوع الدراسة الحالية، إذا ما أردنا له تعزيز قدرته المتمثلة في الصلة بين الإحساس والشخصية والاستعدادات الأخلاقية، ودور ذلك في التعامل مع الآخر، وتعزيز الروابط الاجتماعية، وتقوية مشاعر الانتماء الاجتماعي، خاصة أن العصر الحالي يشهد نزعة تفككية، ربما يقدرها من هم أعلى قدراً على مقياس الذكاء التقليدي.

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات الدراسة الحالية؛ فإن ذلك سيساعدنا على الإحاطة بالعديد من جوانب هذا المفهوم بأبعاده ومكوناته.

- قلة الدراسات التي أجريت في دولة الكويت حول الذكاء الوجداني، حيث لا تزال الدراسات والبحوث في هذا المجال قليلة مقارنة بأي متغير آخر، ولا يزال الغموض يعتري هذا المفهوم؛ مما يحتاج - والحالة هذه - إلى إجراء مزيد من الدراسات.

- يتميز العصر الحالي بتفكك بنية المجتمع بصورة متسارعة، وانتشار

ظواهر مثل العنف والفراغ الروحي والمشكلات العاطفية والانفعالية المختلفة، وهو ما يجعل الساحة البحثية العربية النفسية في أمس الحاجة إلى دراسات حول الذكاء الوجداني لفهم انفعالاتنا وإدراكها، ورسم الاستراتيجيات التربوية والاستفادة من الأنشطة المدرسية لتبيان أهمية مهارتنا الاجتماعية ومشاعرنا واستثمارها بما يعود علينا بالفائدة، وبما أننا مازلنا في مرحلة اكتشاف مكونات الذكاء الوجداني وعلاقته بمتغيرات الدراسة الحالية، فإن أي دراسة في هذا المجال تعد فرصة مناسبة وجيدة للتأكد من أهمية الذكاء الوجداني للطلبة، من ثم علاقته بمتغيرات الدراسة.

- تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين عدد من المتغيرات لم يسبق أن جمعت معاً في دراسة واحدة - في حدود علم معدها - وذلك على مستوى التراث النفسي الشرقي؛ مما يعطي للدراسة الحالية أهمية ومبرراً ذات أبعاد متعددة.

مشكلة الدراسة:

يمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- 1 - هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني من جهة، ومن جهة أخرى درجاتهم في كل من: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية؟
- 2 - هل توجد فروق جوهريّة ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من: الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية؟
- 3 - هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الوجداني من خلال كل من: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية، وذلك لدى عينة الدراسة؟
- 4 - هل يوجد أثر لكل من التخصص الدراسي والجنس والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني؟

مصطلحات الدراسة:

1- الذكاء الوجداني:

يرى سالوفي وماير - كما ورد في (Margaret, 2004: 54) - أن الذكاء الوجداني هو " قدرة الفرد على الإدراك والفهم، والتعبير عن المشاعر والانفعالات

بدقة وإدارتها، وبمعنى آخر فإن الذكاء الوجداني يعبر عن طبيعة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وطبيعة الانفعالات السلبية والإيجابية، وكيف يتم تحويلها من سلبية إلى إيجابية، بالإضافة إلى إمكانية التأثير، ومن ثم تغيير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم لتحقيق تفاعلات اجتماعية إيجابية". ويعرف الذكاء الوجداني إجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار "الذكاء الوجداني" من إعداد توفيق الربيع (2006).

2- المهارات الاجتماعية:

يمكن تعريف المهارات الاجتماعية على أنها "مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من البيئة والتي تمكنه من التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات المؤدية إلى العقوبة أو النبذ من الآخرين، كما تدفعه إلى إدراك حاجات الآخرين ورغباتهم وانطباعاتهم بدقة. وهي مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدراً من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق أو حتى مع الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع" (سعد إبراهيم، 1994: 9).

وتعرف المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد Albert (2005) ترجمة أحمد النجدي (2006).

3- القلق الاجتماعي:

يرى كونجي (Konji, 2008) أن القلق الاجتماعي هو الخوف الذي يعترينا في الوضعيات التفاعلية مع الآخرين، إنه ذلك الإحساس الفيزيولوجي والنفسي الذي نشعر به حين نجد أنفسنا بين جمع من الناس، أو أمام شخص نهابه، أو شخص يطرح علينا أسئلة، أو في مواجهة عدائي متسلط. ويعرف القلق الاجتماعي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار القلق الاجتماعي، من إعداد (Liebowitz 2004)، ترجمة مروان السليمان (2007).

4- الشعور بالوحدة النفسية:

يمكن تعريف الشعور بالوحدة النفسية على أنه "خبرة غير سارة لدرجة كبيرة مرتبطة بإبراز غير كاف للحاجة إلى الألفة الإنسانية المتبادلة" (عبد الرقيب البحيري، 1985: 8).

ويعرف الشعور بالوحدة النفسية في هذه الدراسة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار الوحدة النفسية من إعداد (Russell, 1980)، ترجمة عبد الرقيب البحيري (1985).

الدراسات السابقة:

دراسة نورمان وريتشاردسون (Norman and Richardson, 2001)؛ إذ سعت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بولاية غرب إلينوي الأمريكية؛ حيث $n = 220$ ؛ بواقع 120 من الذكور و100 من الإناث. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الجنسين.

دراسة منسي أبو ناشي (2002)؛ شملت الدراسة (205) طلاب وطالبات: (93 طالباً، 112 طالبة) من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، وقد استخدم في الدراسة اختبار الذكاء الوجداني، واختبار المهارات الاجتماعية، والبروفيل الشخصي، واختبار الذكاء العام. أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين التعاطف لاختبار الذكاء الوجداني والذكاء العام، كما يوجد ارتباط دال بين إدارة الانفعالات لاختبار الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية، وظهر أيضاً وجود ارتباط دال بين الوعي بمشاعر الذات من اختبار الذكاء الوجداني وكل من المهارات الاجتماعية، والسيطرة، والالتزان الانفعالي، ووجود ارتباط دال بين التعاطف وكل من المهارات الاجتماعية والسيطرة والمسؤولية، ووجود ارتباط دال بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من المهارات الاجتماعية والسيطرة والالتزان الانفعالي.

دراسة عادل هريدي (2003)؛ حيث شملت الدراسة 149 مبحوثاً: 90 من الذكور و59 من الإناث؛ بمتوسط عمري 31,7، واستخدمت قائمة الذكاء الوجداني لتشمل الذكاء الوجداني البينشخصي والبيئذاتي وإدارة الانضباط والتكيفية والحالة المزاجية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات دالة للنوع على الذكاء البينشخصي وعلى التكيفية، ووجود تأثيرات دالة للعمر على كل من التكيفية والحالة المزاجية العامة، ولم تظهر تأثيرات للتعليم أو المهنة أو الدخل على الذكاء الوجداني أو أي من مكوناته. وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين حققت الإناث تفوقاً على الذكور في المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني، وكانت الفئة التي حققت أعلى مستوى

من الذكاء الوجداني - في حدود عينة الدراسة - هي فئة الإناث نوات التعلم المرتفع.

دراسة جون ولوري (John and Lori, 2005)؛ هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مهارات الذكاء الوجداني من خلال اكتشاف مهارات البينشخصية ومهارات القيادة ومهارات إدارة الذات لدى عينة من معلمي طلبة المرحلة الابتدائية. شملت عينة الدراسة 15 معلماً، يعملون في مدرسة بالمرحلة الابتدائية تضم 216 طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات الذكاء الوجداني قد نُمتت في مدرسة العينة ولكنها تحتاج إلى مزيد من الدعم والحافز، وعكست درجات المتوسط عدم وجود قوة ملاحظة للقدرة الوجدانية لدى عينة الدراسة، وأخيراً حصل معظم عينة الدراسة - على المقاييس المستخدمة التي تعكس في النهاية مهارات الذكاء الوجداني - على درجات عادية وليست مرتفعة.

دراسة سميث (Smith, 2005)؛ وقد هدفت إلى دراسة العلاقات بين الذكاء الوجداني والخجل وتقدير الذات لدى عينة من طلبة المعهد التجاري بنيويورك؛ حيث (ن = 300 طالب وطالبة)، وقد استخدم الباحث مقاييس عدة، متمثلة في الآتي: مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، وعلاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء الوجداني والخجل.

دراسة الخضر والفضلي (2007)؛ حيث سعت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة. شملت الدراسة (297) طالباً من جامعة الكويت: (153) طالباً، و (144) طالبة، متوسط أعمارهم (20,1 سنة $\pm$ 1,60). أظهرت النتائج ارتباطات إيجابية دالة إحصائية بين السعادة وجميع مقاييس الذكاء الوجداني الكلية والفرعية، وأشارت معادلة الانحدار للتنبؤ بدرجة السعادة من خلال المقاييس الفرعية لكل من مقياس الذكاء الوجداني إلى أن 44,6% من التباين في درجة السعادة يمكن التنبؤ بها بصورة جوهرية من خلال أربعة مقاييس فرعية، هي: تنظيم الذات، والدفاعية الشخصية، الوعي بالذات (استبانة الذكاء الانفعالي) والتقدير والتعبير عن الوجدان (مقياس الذكاء الوجداني)، ولم تسفر النتائج عن فروق جوهرية بين الجنسين في مقياس الذكاء الوجداني وجميع المقاييس الفرعية لها.

دراسة كريستال وآخرين (Crystal et al., 2008)؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى

تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية، وقد بلغ عدد العينة 118 متدرباً أجابوا على مقاييس الدراسة الحالية التي تضمنت مقياس تقدير الكفاءة الذاتية ومقياس الذكاء الوجداني. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المقياسين المذكورين، وأن الذكاء الوجداني يعتبر مفتاحاً أساسياً للذين يرغبون في العمل في مجال الاستشارات الوظيفية.

دراسة هودا وآخرين (Hooda et al., 2008)؛ وقد سعت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والصحة الإيجابية المتمثلة في المتغيرين التاليين: السعادة والتفاؤل. شملت الدراسة عينة من الشباب العاملين بواقع ن=170 من الذكور، و130 من الإناث، اختيروا بطريقة عشوائية من أربع مدن هندية مختلفة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وكل من: السعادة والتفاؤل لدى عينة الدراسة من الجنسين.

دراسة رايتا (Raita, 2008)؛ وقد سعت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من: دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي؛ حيث اشتملت عينة الدراسة على الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسل الإنجليزية بواقع ن=220 من الذكور، و200 من الإناث، بمتوسط عمري 16,1 سنة، وانحراف معياري 1,4. أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تمثلت في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين، وعدم وجود أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة المذكورة.

دراسة لين وآخرين (Lane et al., 2009)؛ وقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجية الأداء، حيث صممت هذه الاستراتيجية لتقييم ثماني استراتيجيات نفسية، تستخدم في المنافسات المختلفة، وتلك الاستراتيجيات هي: التنشيط، التلقائية، التحكم الوجداني، ضبط الغايات، المجاز، التفكير السلبي، الاسترخاء، المحاورة الذاتية. طبقت هذه الدراسة على عينة بلغت 54 من الطلبة الذكور المشتركين في الألعاب الرياضية (الهوكي والركبي)، متوسط أعمارهم 21,1 سنة وانحراف معياري 2,92. أهم النتائج التي أشارت إليها هذه الدراسة هي: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات الأداء.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وأهداف البحث ومشكلته، صيغت فروض الدراسة على النحو الآتي:

- 1 - توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الكلية.
- 2 - توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية.
- 3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين في متغيرات الدراسة: الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية.
- 4 - تسهم كل من: المهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية في التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية.
- 5 - هناك أثر دال لكل من التخصص الدراسي والجنس والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل أفراد عينة الدراسة الحالية طلبة مدارس دولة الكويت في المرحلة الثانوية بمنطقة الفروانية التعليمية من الكويتيين في المستويين الدراسيين العاشر والحادي عشر خلال العام الدراسي 2008/2009، واختيروا من تلك المنطقة لما لاحظته الباحثة في أثناء زيارته للمدارس والاطلاع على سجلات الطلبة - بحكم طبيعة عمله في تلك المنطقة، وملاحظات الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين - من انتشار ظاهرة القلق الاجتماعي والوحدة النفسية، بالإضافة إلى قلة إدراك الطلبة لأهمية الأساليب والمهارات الاجتماعية في أثناء تعاملهم اليومي داخل أسوار المدرسة وخارجها؛ مما يؤدي إلى فشلهم في الانسجام والنجاح في تفعيل علاقاتهم الاجتماعية في بيئتهم المحيطة، مع أهمية ربط تلك المتغيرات بالذكاء الوجداني كمتغير يفرض نفسه في جميع المؤسسات والمدارس التربوية والتعليمية. بالإضافة إلى ذلك فإن معد هذه الدراسة يعمل مراقباً بمنطقة الفروانية التعليمية، ومن ثم تتوافر إمكانية الحصول

على تسهيلات إدارية وفنية كبيرة في المدارس، بعيداً عن الروتين والإجراءات الرسمية الكثيرة في أثناء الرغبة في دخول مدارس من مناطق تعليمية أخرى لتطبيق مقاييس الدراسة على العينة المختارة. وأخيراً، فإن الخصائص الديموغرافية لطلبة منطقة الفروانية التعليمية تختلف عن بقية المناطق التعليمية. من هنا جاء اختيار عينة الدراسة الحالية من تلك المنطقة للمبررات السابقة الذكر.

اختيرت العينة من ست مدارس محددة بناء على توصيات مراقبة الخدمات الاجتماعية والنفسية في منطقة الفروانية التعليمية؛ حيث يتميز الطلاب فيها بالالتزام الدراسي والجدية في الإجابة عن الاستبانات، بالإضافة إلى تعاونهم السابق في مختلف الأنشطة والفعاليات والدراسات التي أجريت من قبل المنطقة؛ مما يساعدنا في الحصول على إجابات دقيقة تعكس واقعهم الحالي، وليست إجابات عشوائية وغير دقيقة، مع تميزهم بخصائص ديموغرافية مشتركة تتمثل في الخصائص التالية: العمر الزمني بين 15-16 سنة، إجمالي دخل الأسرة (الأب والأم معاً)؛ فقد كان بين فئة 1750-2000 دينار كويتي، استخدام المركبة الخاصة بالأسرة - بالدرجة الأولى - كوسيلة للتنقل، وليست وسائل المواصلات الأخرى، على سبيل المثال الباص أو التاكسي، طبيعة السكن (تملك)، عدم وجود إعاقات جسمية أو عقلية، الديانة الإسلامية، جميع أفراد العينة من سكان منطقة الفروانية التعليمية ومن الجنسية الكويتية...إلخ، بالإضافة إلى تشابه ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية كوجودهم في المنزل مع أولياء أمورهم (الأب والأم معاً) في حالة اجتماعية مستقرة وطبيعية دون انفصال، وأن كلاهما يعمل، وقد تؤكد من تلك الخصائص الديموغرافية والظروف المحيطة بأفراد العينة من خلال الرجوع إلى ملفات الطلبة ودراساتها بالتعاون مع الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين في المدرسة.

وللتأكد من صدق مقاييس الدراسة وثباتها، قام الباحث الحالي بحساب صدق مقاييس الدراسة على مستويين، المستوى الأول كان على مستوى الارتباط بين درجة المكونات الفرعية للمقياس، كل على حدة، مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. أما المستوى الثاني فكان باستخراج معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد حسب ثبات المقاييس بطريقة ألفا كرونباخ للحصول على القيمة المطلوبة التي ستشير إلى مستوى ثبات المقياس؛ حيث إن الهدف من تلك المعالجة الإحصائية في

هذه الخطوة هو الوصول إلى تحديد درجة الثقة المطلوبة من تلك المقاييس، ومن ثم تحقيق الأهداف العلمية المنشودة من استخدامها الحالي في الدراسة.

قام الباحث بتطبيق دراسته في البداية على عينة التقنين؛ حيث $n=100$ من الذكور والإناث من طلبة منطقة الفروانية التعليمية من الكويتيين من المرحلة الثانوية في المستويين الدراسيين العاشر والحادي عشر، وذلك من أربع مدارس من المنطقة التعليمية نفسها، وبعد التأكد من ذلك طبقت المقاييس نفسها على عينة أخرى شملت 206 طلاب وطالبات؛ بواقع (ن = 101 من الذكور، و 105 من الإناث) من المستويين الدراسيين أنفسهم، وقد اختير هذان المستويان؛ لأنهما يمثلان مستوى ما قبل نهاية التعليم الأساسي، ومن ثم ضمان النضج والمستوى العقلي لأفراد العينة بما ينسجم والمقاييس المستخدمة؛ حيث راوحت أعمارهم بين 15-16 سنة، بمتوسط عمر زمني للعينة 15,4 سنة وانحراف معياري 1,6، وجميعهم ينتمون إلى التشعيين العلمي والأدبي، وطبقت جميع أدوات الدراسة عليهم؛ وذلك للتأكد من فروض الدراسة ومصادقيتها، ونستطيع أن نلاحظ خصائص العينة الأساسية طبقاً من خلال جدول (1).

جدول (1)
خصائص عينة الدراسة الكلية

البيان	المستوى الدراسي العاشر			المستوى الدراسي الحادي عشر			التشعيب العلمي			التشعيب الأدبي		
	الجنس	العدد	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	العدد	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	العدد	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس	النسبة المئوية من إجمالي العينة بحسب الجنس
الذكور	55	54,4%	26,6%	44,5%	22,3%	50	49,5%	24,2%	51	50,4%	24,7%	
الإناث	60	57,1%	29,1%	42,8%	21,8%	47	44,7%	22,8%	58	55,2%	28,1%	
الإجمالي	115	—	—	91	—	97	—	—	109	—	—	

ن = 206 طلاب وطالبات بواقع (101 من الذكور، 105 من الإناث)

أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاء الوجداني:

قام بتصميم هذا المقياس وإعداده توفيق الربيعية (2006)؛ حيث يتألف من 26 بنداً، وطبقاً لمكونات التفكير الوجداني فإن بنود هذا المقياس موزعة على الأبعاد التالية: إدارة الوجدان وتنظيمه، الوعي الذاتي، طبيعة تبادل العلاقات الشخصية، الدافعية الذاتية، ويجاب عن بنود المقياس من خلال مقياس ليكيرت المتدرج من أربعة اختيارات (يحدث كثيراً، يحدث أحياناً، يحدث قليلاً، يحدث نادراً)، وتأخذ التقديرات (4-3-2-1)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص 26 درجة، وأعلىها 104 درجات، وكلما كانت درجة المفحوص مرتفعة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لديه، والعكس صحيح. قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس الحالي على مستويين؛ المستوى الأول كان على مستوى الارتباط بين درجة المكونات (الأربعة) الفرعية كل على حدة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وجدول (2) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (2)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مكون فرعي والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني

المكونات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
معامل الارتباط	**0,74	**0,65	**0,54	**0,59

حيث (ن = 100)، ** دالة عند مستوى (0,01).

يتضح من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01 مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بصدق مناسب؛ بحيث يمكننا الوثوق به في التطبيق الحالي. أما المستوى الثاني فكان باستخراج معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث راوحت قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الذكاء الوجداني بين 0,66 و 0,87، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05، 0,01؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد حسب ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث كانت قيمة معامل ألفا = 0,81، وهي مناسبة جداً لأغراض الدراسة الحالية، ويمكن الإشارة هنا إلى أن المقياس يتمتع

بصدق وثبات مناسبين؛ بحيث يمكننا الوثوق بهما في استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

2 - مقياس المهارات الاجتماعية:

قام بتصميم هذا المقياس وإعداده إلبرت (Albert, 2005)، وترجمه إلى العربية أحمد النجدي (2006)؛ لقياس عدة مكونات خاصة بالمهارات الاجتماعية، وهي مهارات الاتصال، ولغة الجسد، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، حيث يتألف من 18 بنداً، محتوياً على مقياس ليكيرت المتدرج من ثلاثة اختيارات (دائماً، أحياناً، نادراً)؛ حيث تأخذ التقديرات (3، 2، 1)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب 18 درجة، وأعلىها 54 درجة، والدرجة العالية تشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية، والعكس صحيح. قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس الحالي على مستويين؛ الأول كان على مستوى الارتباط بين درجة المكونات (الأربعة) الفرعية كل على حدة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وجدول (3) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (3)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مكون فرعي والدرجة الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية

المكونات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
معامل الارتباط	**0,66	**0,52	**0,71	**0,69

حيث (ن = 100)، ** دالة عند مستوى (0,01).

يتضح من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01؛ مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بصدق مناسب؛ بحيث يمكننا الوثوق به في التطبيق الحالي. أما المستوى الثاني فكان باستخراج معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث راوحت قيم معاملات الارتباط لبندود مقياس الذكاء الوجداني بين 0,71 و 0,85، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05، 0,01؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. أما ما يتعلق بثبات المقياس فقد حسب ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث كانت قيمة معامل ألفا = 0,85، وهي مناسبة جداً لأغراض الدراسة الحالية، ويمكن الإشارة هنا إلى أن المقياس يتمتع

بصدق وثبات مناسبين؛ بحيث يمكننا الوثوق بهما في استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

3 - مقياس القلق الاجتماعي:

قام بتصميم هذا المقياس وإعداده لوبيز (Liebowitz, 2004)، وترجمه إلى العربية مروان السليمانى (2007)؛ لقياس مستوى القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة من خلال مكوناته: التفاعل الاجتماعي، والخوف، والأعراض الجسدية، وطبيعة المعتقدات؛ حيث يتألف المقياس من 16 بنداً، وأجيب عن بنود المقياس من خلال مقياس ليكيرت المتدرج من ثلاثة اختيارات، وهي (دائماً، أحياناً، لا ينطبق) وتأخذ التقديرات (1,2,3)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي 16 درجة، وأعلىها هي 48 درجة، وكلما كانت درجة المفحوص مرتفعة فإن ذلك مؤشر على ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي لديه، والعكس صحيح. قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وذلك طبقاً لجدول (4) وذلك على مستويين؛ الأول كان على مستوى الارتباط بين درجة المكونات (الأربعة) الفرعية كل على حدة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وجدول (4) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (4)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مكون فرعي والدرجة الكلية على مقياس القلق الاجتماعي

المكونات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
معامل الارتباط	**0,77	**0,64	**0,69	**0,71

حيث (ن = 100)، ** دالة عند مستوى (0,01).

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01؛ مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بصدق مناسب بحيث يمكننا الوثوق به في التطبيق الحالي. أما المستوى الثاني فكان باستخراج معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث راوحت قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس الذكاء الوجداني بين 69، و 77، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 05، 01؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد حسب ثبات

المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث كانت قيمة معامل ألفا = 0,83، وهي مناسبة جداً لأغراض الدراسة الحالية، ويمكن الإشارة هنا إلى أن المقياس يتمتع بصدق وثبات مناسبين؛ بحيث يمكننا الوثوق بهما في استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

4- مقياس الشعور بالوحدة النفسية:

قام بتصميم هذا المقياس وإعداده روسيل (Russel, 1980)، وترجمه إلى العربية البحيري (1985)؛ حيث يتكون من 20 بنداً، ويجب عن بنود المقياس من خلال مقياس ليكرت المتدرج من أربعة اختيارات، وهي (أبداً، نادراً، أحياناً، دائماً)، وتأخذ التقديرات (1، 2، 3، 4)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي 20 درجة، وأعلىها هي 80 درجة، وكلما كانت درجة المفحوص مرتفعة فإن ذلك مؤشر على انخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديه، والعكس صحيح. وطبقاً لمكونات مقياس الوحدة النفسية فإن بنوده موزعة على الأبعاد التالية: تقدير الذات، والوحدة، والاكتئاب، والانبساطية، والقلق. قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس الحالي على مستويين؛ الأول كان على مستوى الارتباط بين درجة المكونات (الخمسة) الفرعية كل على حدة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وجدول (5) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (5)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مكون فرعي والدرجة الكلية على مقياس الشعور بالوحدة النفسية

المكونات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
معامل الارتباط	**0,77	**0,64	**0,69	**0,71	**0,74

حيث (ن = 100)، ** دالة عند مستوى (0,01).

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01؛ مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بصدق مناسب؛ بحيث يمكننا الوثوق به في التطبيق الحالي. أما المستوى الثاني فكان باستخراج معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث راوحت قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس القلق الاجتماعي بين 65، و 71، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05، 0,01؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية

من الاتساق الداخلي. أما ما يتعلق بثبات المقياس فقد حسب ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة معامل ألفا = 0,74 وهي مناسبة جداً لأغراض الدراسة الحالية، ويمكن الإشارة هنا إلى أن المقياس يتمتع بصديق وثبات مناسبين؛ حيث يمكننا الوثوق بهما في استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

حدود الدراسة:

انحصرت حدود الدراسة بالفئة العمرية التي استعين بها في عينة الدراسة من طلبة المستويين العاشر والحادي عشر وطالباتهما، من المرحلة الثانوية - التشعيب العلمي والأدبي، وذلك بمنطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت؛ حيث (ن = 206)، بواقع (101 طالب و105 طالبات)، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة والمقاييس الحالية.

إجراءات الدراسة:

وجهت مراقبة الأنشطة المدرسية بمنطقة الفروانية التعليمية كتاباً رسمياً إلى مديري مدارس المرحلة الثانوية، موضحاً فيه بيان بأهداف الدراسة الحالية، وأهمية تعاون المدارس في تطبيق مقاييس الدراسة الحالية، وبعد تدقيق جميع درجات الطلبة على المقاييس الأربعة، استبعد بعض منها لعدم صلاحيتها، أو عدم التزامها بالتعليمات، ثم أدخلت البيانات بعد ذلك في الحاسب الآلي بعد تنسيقها وتعريفها طبقاً لمتغيرات الدراسة.

جمع البيانات وتحليلها:

طبقت المقاييس وجمعت للحصول على درجات الطلبة في العام الدراسي 2008/2009؛ حيث تعبر تلك المقاييس عن متغيرات الدراسة الأربعة السابقة، واستخدم برنامج (SPSS)، وهو برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ وذلك لتحليل البيانات إحصائياً وأجريت التحليلات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، معاملات ارتباط بيرسون، تحليل التباين، تحليل الانحدار.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيعرض الباحث نتيجة كل فرض متبوعة بمناقشتها هذه النتيجة.

أولاً - نتائج الفرض الأول: نص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ارتباطية

طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الكلية. ولاختبار صحة هذا الفرض حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل من الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية. والجدول التالي (6) يوضح ما توصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول (6)
قيمة معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية
لدى عينة الدراسة الكلية

م	المجموع		العينة الكلية (ن = 206)
	المتغير	معاملات الارتباط بالذكاء الوجداني	مستوى الدلالة
1	المهارات الاجتماعية	0,259**	0,01

(ن = 206).

يتضح من جدول (6) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث إن قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية بلغت مستوى الدلالة 0,01، وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الأول؛ بمعنى أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث إن القدرات والمكونات الفعالة للعقل البشري تتصل بصورة مباشرة بالذكاء الوجداني، وإن القدرات الشخصية والقدرات الوجدانية - لكي نستطيع فهمها والتحكم بها - لا بد أن يكون مستوى الذكاء الوجداني لدينا مرتفعاً، ومن ثم نستطيع ضمان الحصول على مخرجات تتميز بالرقى المطلوب (Mayer and Salovey, 1997).

إن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى أن مكونات الذكاء الوجداني وقدراته متى استثمرت بالأساليب المختلفة فإن ذلك سينعكس بالإيجاب على ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى المراهقين؛ حيث تعتبر مكونات الذكاء الوجداني مفاتيح تسهل للفرد التكيف مع المواقف المختلفة لاكتشاف بيئته والبحث عن مثيراتها وتحقيق أهدافه بالصورة والسرعة المطلوبتين، فالفرد الذكي وجدانياً يمتلك قدرات أعلى من غيره في التحكم بانفعالاته ومشاعره؛ مما يحقق له التكيف الناجح

والمطلوب في مختلف التفاعلات الاجتماعية. إن قدرة الفرد على الوعي والاستبصار بانفعالاته وسلوكاته وإمكانية إدارة مشاعره في اتجاه إيجابي لها انعكاسات إيجابية في السيطرة والتحكم بدوافعه المختلفة، ومن ثم سهولة تنميتها، ولذلك فالفرد الذكي وجدانياً يكون مستوى المهارات الاجتماعية لديه أعلى من غيره؛ بما يمتلكه من مقومات نفسية ومعرفية تجعله أكثر قدرة من غيره على إدراك ما يدور من حوله، وعلى الرغم مما يعترضه أحياناً من محبطات فإن جميع القدرات سابقة الذكر مهمة في تكيف الفرد الفعال مع مواقف حياته، ومهمة أيضاً لتحقيق أهدافه الشخصية؛ مما يعزز فرص شعوره بسهولة تكيفه وتقبله مواجهة المواقف الحياتية؛ الأمر الذي يرفع من مستوى ثقته بنفسه وشعوره بالرضا العام عن الحياة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Norman and Richardson, 2001) ودراسة أبو ناشي (2002)؛ "حيث إن مكونات الذكاء الوجداني وقدراته لا تتضمن فقط الذكاء الاجتماعي والقدرة العملية لفهم الجوانب السلوكية والوجدانية للآخرين والتحكم بها، ولكن تتضمن أيضاً القدرة على الإدراك والإحاطة بالجوانب السلوكية والوجدانية وتنظيمها بنجاح؛ مما يساعد الأفراد في القدرة على استغلال مهاراتهم الاجتماعية أفضل استغلال في بيئاتهم المحيطة، ومن ثم القدرة على التأثير بالآخرين والتفاعل معهم (Junko and Mayumi, 2007, 215). فعلى سبيل المثال وليس الحصر يستطيع المعلم (المتدرب مسبقاً على المهارات الاجتماعية) أن يعلم طلابه المهارات الاجتماعية المطلوبة، والخطوات الإجرائية لتطبيق تلك المهارات، وعلاقة تلك المهارات بمختلف مواقف الطالب داخل المدرسة وخارجها (Elksnin and Elksnin, 1995). فدراسة (Lane et al., 2009)، بحثت طبيعة العلاقة بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس استراتيجيات الأداء كانت من ضمن نتائجها أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المقياسين المذكورين، وهذه إشارة قوية إلى أن الذكاء الوجداني من شأنه أن يرفع من مستويات العديد من الجوانب الشخصية والمعرفية والسلوكية للأفراد متى استثمرت مكوناتها أفضل استثمار.

ثانياً - نتائج الفرض الثاني: نص الفرض الثاني على أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من القلق الاجتماعي والوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية. ولاختبار صحة هذا الفرض حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في الذكاء الوجداني والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية. والجدول التالي (7) يوضح ما توصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول (7)
قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني بكل من
القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية

م	المجموع		العينة الكلية (ن = 206)
	المتغير	معاملات الارتباط بالذكاء الوجداني	مستوى الدلالة
1	القلق الاجتماعي	$-0,230^{**}$	0,01
2	الشعور بالوحدة النفسية	$-0,213^{**}$	0,01

(ن = 206).

يتضح من جدول (7) أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث إن قيم معاملات الارتباط بينهما بلغت مستوى الدلالة 0,01، وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الثاني؛ بمعنى أن هناك علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية. إن تفسير هذه النتيجة الحالية يتم في ضوء ما يتوافر لدى الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني من صفات وقدرات يمكنهم بسهولة من تفاعلهم واندماجهم مع أفراد مجتمعهم؛ الأقرباء منهم والغرباء. يرى جون كاسيبو - John Cacippo - كما ورد في (محمود خوالدة، 2004) - أن مجرد رؤية شخص يعبر عن شعور ما يمكن أن يثير لديه حساً مرهفاً للحالة النفسية نفسها سواء أدرك أم لم يدرك أنه يقلد تعبيرات وجهه، فهذا الموقف يحدث لنا جميعاً؛ فهناك إيقاع وتزامن ونقل للانفعالات والعواطف فيما بيننا، وهذا التزامن في المزاج هو الذي يحدد إن كنت تشعر بأن التفاعل بينك وبين الآخرين كان تفاعلاً جيداً أم لا، يسوده الخوف والقلق والتوتر أم لا، وأن طبيعة هذا التفاعل - تلقائياً - تحدد درجة الخجل ومستواه لدى الأفراد، وهو يتحدد بمدى قدرتك على التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة، وهنا تأتي مكونات الذكاء الوجداني التي تؤدي دوراً كبيراً في توجيه هذه التفاعلات والأمزجة والتأثير فيها. لقد حدد جاردنر أربع قدرات اعتبرت مكونات الذكاء المتفاعل بين الأفراد، من ضمنها العلاقات الشخصية، التي وصفها بأنها موهبة التعاطف والتواصل، وهي من المواهب التي تسهل القدرة

على المواجهة وكسر حاجز الخجل (Gardner, 1995)، فتعرف عواطف الآخرين ومشاعرهم - بشكل مناسب - يعتبر من العلاقات الاجتماعية بين البشر؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه القدرة نجدهم أشخاصاً لامعين في جميع المواقف الحياتية، ويمتيزون في مختلف أوجه الحياة، حتى الأطفال القادرون على قراءة مشاعر الآخرين وعواطفهم تظل أيضاً علاقاتهم طبيعية دائماً مع كل الناس دون خوف أو خجل أو توتر، ويسهل على أقرانهم مشاركتهم في اللعب، ويشعرون بالسعادة وهم يقومون بذلك، وهم محبوبون بين زملائهم في المدرسة، بعكس الأفراد والأطفال الذين لا يتمتعون بقدرات الذكاء الوجداني، فنجدهم انطوائيين خجولين يخشون المواجهة والتفاعل الإيجابي.

وفي هذا المجال يرى آدم (Adam, 2005) أن إمكانية الفرد وقدرته على التنبؤ بسلوكيات الآخرين تسهل عليه الوصول إلى أهدافه، وأن بعض الأفراد لديهم الحاسة السادسة أو ما يسمى بالتفكير الحدسي، وعليه، أفتعتبر الحاسة السادسة أو التفكير الحدسي جزءاً من مكونات الذكاء الوجداني، أم لا؟ بحكم أن أحد مكونات الذكاء الوجداني يتمثل في القدرة على التنبؤ بسلوكيات الغير، وهل يمكن تنمية تلك الحاسة لخفض مستوى القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية إذا كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين تلك الحاسة والذكاء الوجداني؟ ومتى ما اكتشفنا نظرياً طبيعة العلاقة بين الحدس والذكاء الوجداني، وعلاقتهما بالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية فسنكون هنا أمام دراسات جديدة وعديدة في هذا الميدان.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث (Smith, 2005) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء الوجداني والخجل؛ كون الخجل يؤدي إلى القلق الاجتماعي، وفي هذا الصدد أشار أليس (Ales, 2005:13) إلى "أن من أسباب الخجل عدم قدرتنا على فهم عواطفنا ومشاعرنا، ومن ثم عدم القدرة على إدارتها والتحكم بها، ولذلك نشعر بالخوف والقلق الاجتماعي والتوتر حين مواجهة الآخرين في مختلف المواقف الحياتية"، ومن ثم فإن تنمية قدراتنا الوجدانية من شأنها أن تعزز الثقة بأنفسنا وتجعلنا أكثر قوة وصلابة وتحملًا في تفاعلاتنا مع الآخرين، سواء على مستوى طبيعة الأجناس البشرية أو مستوياتهم الثقافية.

إن المراهقين الذين لا يمتلكون القدرات الوجدانية والمهارات الاجتماعية سيقعون في العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية كالانسحاب والانطواء، وهذا - مما لا شك فيه - سيزيد من شعورهم بالقلق الاجتماعي والوحدة النفسية (Richardson, 2000)،

فالمفترض على المعلم في المدرسة أن يقوم بتدريب طلابه على جميع المهارات والتقنيات ذات العلاقة بالاندماج الاجتماعي والتفاعل مع مختلف المواقف المحيطة باستخدام المهارات الاجتماعية المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهنا يأتي دور الأسرة المكمل للمدرسة؛ فالعديد من الآباء يعتقدون أن تعليم أبنائهم المهارات السابقة الذكر من اختصاص المدرسة وليس الأسرة (Nazario, 1990). يرى إيلياس وآخرون (Elias et al, 1997) أنه من الضرورة القصوى تعليم الطلبة وتدريبهم على تنمية مهاراتهم في الجوانب الوجدانية والمعرفية والسلوكية. من هنا نستطيع إدراك الدور الفعال والمؤثر للذكاء الوجداني في مواجهة العديد من الظواهر والسلوكيات والجوانب غير المقبولة كالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية.

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث: نص الفرض الثالث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في متغيرات الدراسة التالية: الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة مدى اختلاف وتباين الدرجات التي حصل عليها الطلبة من أفراد عينة البحث في متغيرات الدراسة. وفيما يلي جدول (8) يوضح لنا ما توصل إليه البحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق في درجات العينة من الجنسين طبقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الذكور (ن = 101)		الإناث (ن = 105)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	إتجاه الدلالة
	ع	م	ع	م			
الذكاء الوجداني	50,8	6,5	48,7	6,8	2,2	0,005 (دالة)	(الذكور)
المهارات الاجتماعية	40,6	6,4	40,9	4,8	.316	غير دالة	—
القلق الاجتماعي	28,7	5,7	30,4	5,7	2,1	0,005 (دالة)	(الإناث)
الشعور بالوحدة النفسية	39,0	9,5	41,8	11,8	1,8	غير دالة	—

(ن = 206).

يلاحظ من جدول (8) أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات

الذكور والإناث في متغيرات الدراسة: الذكاء الوجداني (لصالح الذكور)، والقلق الاجتماعي (لصالح الإناث)، وذلك وفقاً لقيم (ت)؛ حيث كانت على التوالي: (2,2)، (2,1)، وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا بالطبع يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من أفراد عينة البحث في متغيرات الدراسة. أما بالنسبة إلى بقية المتغيرات فكانت قيمة (ت) تساوي (316). في متغير المهارات الاجتماعية، و (1,8) في متغير الشعور بالوحدة النفسية، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستوى الدلالة المطلوبة. وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول جزئي للفرض الثالث الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين في متغيرات الدراسة، وهي الذكاء الوجداني؛ والمهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية. وتتناقض نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هريدي (2003) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، وذلك في الجزئية الخاصة فقط في متغير الذكاء الوجداني، حيث أشارت دراسته إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في الذكاء الوجداني، على الرغم من أن دراسة الخضر والفضلي (2007) لم تسفر بنتيجتها عن أي فروق جوهرية بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

وترجع نتائج الدراسة الحالية التي تعني تفوق الذكور على الإناث في درجاتهم في الذكاء الوجداني، وتفوق الإناث على الذكور في درجاتهن في القلق الاجتماعي - إلى أن طبيعة مجتمع عينة الدراسة الحالية المتمثلة في الأسرة والبيئة المحيطة والثقافة السائدة بهذين النطاقين المحيطين بأفراد عينة الدراسة تفرض عليهم طبيعة ونوعية محددة من السلوكات والعادات والقيم والتفاعلات والتنشئة الاجتماعية التي تختلف من الذكور إلى الإناث باعتبارهم ينتمون إلى مجتمع شرقي محافظ، ومن ثم انعكست هذه المحاور بالإيجاب أو السلب على الذكور والإناث، لذا لا تعطى الفرصة الكافية لتفعيل الانفعالات والعلاقات الاجتماعية وتنميتها لدى الإناث بالقدر الذي تولى للذكور؛ نظراً لتباين الأدوار الاجتماعية لكل من الجنسين؛ حيث يربي الذكور على الانفتاح الاجتماعي وإمكانية التواصل وسهولة التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها دون محاسبة دقيقة في الغالب، ناهيك عن الأنشطة والتجمعات والمناسبات الاجتماعية شبه اليومية التي يواصل الذكور المشاركة فيها باستمرار تأكيداً لذاتهم ولأسرتهم ولقبيلتهم، وذلك على العكس من الإناث اللاتي يرببن تحت المراقبة الأسرية والمجتمعية في ظل مجموعة من قيود العادات والتقاليد الاجتماعية

الموروثة، ولذلك فإن فرص الذكور للتفاعل والاحتكاك مع بقية أفراد الأسرة والمجتمع أكثر من فرص الإناث، ومن ثم فإن الإناث يفتقرن إلى المواقف والتجارب الحياتية التي يشعرون من خلالها أنهم فعلاً قد اكتسبوا ما يكفي من الخبرات والقدرات الاجتماعية المختلفة. هذا من جانب، ومن جانب آخر حتى الأنشطة المدرسية الصفية وغير الصفية تختلف بين الذكور والإناث كمّاً ونوعاً، على الرغم من أن وزارة التربية تعممها على كلا الجنسين، وهذا - مما لا شك فيه - راجع إلى أن الثقافة والتنشئة الاجتماعية لأفراد العينة من الإناث تؤثر بصورة كبيرة على اختيارهن لنوعية الأنشطة المدرسية المطروحة في المدرسة كالمسرح والغناء والرياضة.. إلخ، ومن ثم انعكاس اختيارهن على العديد من جوانبهن الشخصية والعقلية، ولذلك كان متوسط درجات الذكور في الذكاء الوجداني أعلى من متوسط درجات الإناث، في حين كان متوسط درجات الإناث في القلق الاجتماعي أعلى من متوسط درجات الذكور.

رابعاً - نتائج الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على إمكانية إسهام كل من: المهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية في التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية. واختبار صحة هذا الفرض استخدم تحليل الانحدار لبيان أثر المتغيرات المستقلة، وهي: المهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية على المتغير التابع، وهو الذكاء الوجداني؛ حيث إن دالة الانحدار توليفة خطية من المتغيرات المستقلة تختار لقوتها وتأثيرها على المتغير التابع، وشكل هذه الدالة الخطية على نحو ما يلي:

$$Y_j = B_0 + B_1 X_{1j} + B_2 X_{2j} + \dots + B_k X_{kj}$$

حيث:

Y_{ij} قيمة التابع للمفردة j ،

B_0 الثابت،

B_i معاملات الانحدار (أوزان) للمتغير المستقل i ،

X_{1j} المتغير المستقل i للمفردة j ،

وباستخدام طريقة الانحدار المتدرج Stepwise Regression (حيث تدخل المتغيرات المستقلة في النموذج بحسب قدرتها على التمييز والتأثير على المتغير التابع بالترتيب)، وبالتطبيق على البيانات باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية

للعلوم الاجتماعية (SPSS) أمكن الحصول على نموذج مناسب يتوافق مع البيانات التي استخدمت في هذه الدراسة، كما أجري تحليل التباين لحساب قيمة (ف) لمتغيرات الدراسة، وذلك لدى عينة الدراسة الكلية. والجدول التالي (9) يوضح ما توصل إليه من نتائج بالنسبة إلى المتغيرات ذات الدلالة.

جدول (9)

تحليل التباين والنسبة الفائية لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الكلية

النموذج	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	متوسط مجموعة المربعات ms	قيمة (ف) f	مستوى الدلالة Sig
الانحدار (المهارات الاجتماعية) البواقي المجموع	634,7 8830,0 9464,8	1 204 205	634,7 43,2 ---	14,6	0,0001
الانحدار (القلق الاجتماعي) البواقي المجموع	1053,2 8411,5 9464,8	2 203 205	526,6 41,4 ---	12,9	0,0001

(ن = 206).

يتضح من جدول (9) أن قيم (ف) لدى العينة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,0001 في المتغيرين التاليين: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي؛ حيث كانت قيم (ف) على التوالي: 14,6، 12,9، في حين لم تظهر لنا قيمة (ف) بالنسبة إلى متغير الوحدة النفسية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن درجة الثقة المرتبطة بنموذج الانحدار في جدول (9) عالية جداً؛ إذ بلغت (99,9%)؛ بحيث يمكن الثقة في استخدام النموذج لتفسير المتغير محل الدراسة. وجدول (10) يوضح نتائج الانحدار لإمكانية إسهام المهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية في التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى العينة الكلية.

جدول (10)

ملخص لنتائج الانحدار المتدرج لإمكانية مساهمة كل من: المهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية في التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى العينة الكلية

المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	قيمة (ت) t - value	مستوى الدلالة Sig	نسبة التفسير R2
المهارات الاجتماعية	.310	.259	0,081	3,8	0,0001	0,216
القلق الاجتماعي	-0,248	-0,211	0,078	-3,1	0,0001	0,188

(ن = 206).

يتضح من نتائج الانحدار المتدرج في جدول (10) أن التباين الكلي للمتغير التابع قد بلغ 40,4%، وذلك من خلال جمع قيم R2 في كلا المتغيرين، وأن أهم متغير مستقل يمكن التنبؤ من خلاله بالمتغير التابع (الذكاء الوجداني) هو المهارات الاجتماعية، ويفسر من المتغير التابع 21,6% (وهو قيمة R2) من التغيرات في الذكاء الوجداني ثم القلق الاجتماعي، ويفسر من المتغير التابع 18,8%، ولم يظهر أي أثر لمتغير الوحدة النفسية للتنبؤ بالذكاء الوجداني. وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول جزئي الفرض الرابع الذي نص على إمكانية مساهمة كل من: المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية، في التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية.

من هنا نستطيع إدراك الدور الكبير والمؤثر، الذي تؤديه كل من المهارات الاجتماعية، والقلق الاجتماعي في التنبؤ بالذكاء الوجداني. يرى (Smekal, 2005) أنه بالإمكان التنبؤ بالذكاء الوجداني في ظل العديد من المتغيرات، من ضمنها المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، حيث إن مكونات الذكاء الوجداني، وهي: فهم الشخص لعواطفه، وإدارة العواطف، وتحفيز النفس، وفهم مشاعر الآخرين. وإدارة العلاقات تعتبر من المكونات المهمة والرئيسية لبناء الشخصية الناجحة في المجتمع، وتتميز بالديناميكية التفاعلية والانبساطية والاندماج الطبيعي مع جميع المواقف المحيطة؛ لما تؤديه المكونات السابقة من عوامل وقدرات فاعلة في التأثير على الشخص نفسه وانعكاساتها الإيجابية على المحيطين به، وإن انعكاسات المهارات الاجتماعية تجعل الأفراد يتميزون بالمرونة والانفتاح والتوسع في إقامة علاقاتهم الاجتماعية بما لديهم من استعدادات وجدانية وقدرات تفاعلية بحكم تنشئتهم

الاجتماعية وطبيعتها، وهذا بالطبع انعكس على اتساع مداركهم وإحاطتهم بكل ما حولهم في نطاق بيئتهم الداخلية والخارجية، ومن ثم تعرفهم العديد من البيئات وتعرضهم لمختلف المواقف؛ مما رفع من مستوى مهاراتهم الاجتماعية لاكتشاف ما يدور من حولهم بحكم إيمانهم بحرية حركاتهم دون قيود وأعراف اجتماعية مقيدة، وتحقيق الأفراد أهدافهم بالسرعة الممكنة تأكيداً لذواتهم، بحكم علاقاتهم المختلفة وتفاعلهم مع جميع الأوساط الاجتماعية؛ مما ولد لديهم خبرات وتجارب حياتية مختلفة، وإطلاعهم على مجريات الأحداث في مجتمعهم، ومثل هذه الظروف - مما لا شك فيه - يرفع مستوى الذكاء الوجداني لديهم لطبيعة عمليات التنميط الاجتماعي ذات المرونة والانفتاح، وهذا - بالطبع - يؤدي إلى اختفاء القلق الاجتماعي لدى الأفراد أو تدن كبير في مستواه، ولذلك متى ما كان الشخص يعاني نقصاً في تلك القدرات أو يمتلكها ولكن بمستويات متدنية فإن ذلك سيؤثر بالسلب على سلوكياته وانفعالاته وحياته العامة، ومن ضمن الجوانب التي سيتأثر بها أن مهاراته الاجتماعية ستكون متدنية وسيعاني ارتفاعاً في مستوى القلق الاجتماعي بين أوساط بيئته؛ وذلك لعدم امتلاكه لمكونات الذكاء الوجداني أو امتلاكها ولكن بدرجة متدنية؛ فهذه القدرات والمهارات تعتبر - بلا شك - مفاتيح لسعادة الإنسان ونجاحه، ومن ثم - تلقائياً - متى ما كان الشخص يعاني تدنياً في مهاراته الاجتماعية وارتفاعاً في مستوى القلق لديه، فإن ذلك مؤشر قوي يمكن التنبؤ من خلاله بأن هناك مشكلة تتمثل في انخفاض أو عدم توافر القدرات الخاصة بالذكاء الوجداني أو عدم كفايتها. من هنا أشارت نتيجة تحليل الانحدار إلى أن المهارات الاجتماعية والوحدة النفسية يمكن التنبؤ من خلالهما بالذكاء الوجداني، وكون عدم ظهور الوحدة النفسية في نتائج تحليل الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بالذكاء الوجداني لا يعني عدم أهميتها في هذا التنبؤ، وهذا يحتاج إلى مزيد من التقصي والدراسات المستقبلية، وذلك على عينة مجتمعية تتميز بالكبر والتنوع الديموغرافي والثقافي، وبضوئها يمكن أن تتضح أهمية الوحدة النفسية ودورها في التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة.

خامساً - نتائج الفرض الخامس: نص الفرض الخامس على وجود أثر دال لكل من التخصص الدراسي والجنس والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية. وللتحقق من صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين وفقاً لجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين (التخصص الدراسي - الجنس) على الذكاء الوجداني

النموذج	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	متوسط مجموعة المربعات ms	قيمة (ف) f	مستوى الدلالة Sig
التخصص الدراسي (أ)	.407	1	.407	.009	—
الجنس (ب)	221,8	1	221,8	*5,0	(دالة)
أ × ب	9,5	1	9,5	.215	—
الخطأ الكلي	7879,9	178	44,2		
	458649,0	182			

حيث: (ن = 206)، * دالة عند مستوى 0,05.

أظهرت نتائج تحليل التباين الواردة في جدول (11) أن الذكاء الوجداني قد تأثر بدرجة دالة إحصائية ($p > .05$) بالنسبة إلى متغير الجنس؛ حيث كانت قيمة (ف) 5,0، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة المطلوبة، في حين لم تشر قيم (ف) إلى أي دالة إحصائية لإبراز أثر التخصص الدراسي أو التفاعل بينه وبين الجنس معاً، على الذكاء الوجداني؛ حيث كانت قيمتا (ف) بالتوالي (0,009 ، 215)، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستوى الدلالة المطلوبة، وهذا يشير إلى أن كلاً من التخصص الدراسي أو تفاعله مع الجنس ليس له أي أثر على الذكاء الوجداني. وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول جزئي للفرض الخامس الذي نص على وجود أثر دال لكل من التخصص الدراسي والجنس والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الكلية. ولذلك فإننا نحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات النفسية والتربوية لتوضيح أثر التخصص الدراسي وتحديد تفاعله مع الجنس على الذكاء الوجداني في ظل ندرة الدراسات التي أجريت حول الذكاء الوجداني وأثر التخصص الدراسي فيه، في حين كان أثر الجنس واضحاً في التأثير على الذكاء الوجداني، وقد شرحنا مسبقاً طبيعة عينة الدراسة الحالية ومختلف الظروف الاجتماعية والأسرية المحيطة بها، وانعكاسات تلك الظروف بالإيجاب أو السلب على الجوانب المعرفية والسلوكية لأفراد عينة الدراسة الحالية؛ حيث إن التفاوت في القيود والظروف الاجتماعية - خاصة - والبيئية - عامة - المحيطة بعينة الدراسة

من كلا الجنسين قد أثر بصورة إيجابية على الذكور وبصورة سلبية على الإناث، كما شرح سابقاً، لذلك فإن مثل هذا التفاوت في تأثير البيئة الاجتماعية المحيطة بالعينة سواء من الذكور أو الإناث قد أثر بصورة واضحة على درجات الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة، وكان مستوى الذكاء الوجداني لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وانعكست تلك النتيجة على نتائج اختبار تحليل التباين في جدول (11)، الذي أظهر أثر الجنس في التأثير على الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة الحالية. من ثم فإننا نحتاج إلى مزيد من الدراسات المستقبلية التي تتميز بالعينة الكبيرة؛ بحيث تكون ممثلة - بصورة أكبر - للمجتمع، مع وجود متغيرات ديموغرافية متنوعة، يمكن من خلالها الإسهام في إبراز دور الجنس أو تفاعله مع التخصص الدراسي في التأثير على الذكاء الوجداني.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن أهم التوصيات التي توصل إليها تتمثل في الآتي:

1- زيادة الاهتمام بمختلف الجوانب ذات العلاقة بالذكاء الوجداني في جميع المراحل التعليمية، سواء كانت في المواد الدراسية أم الأنشطة الصفية واللاصفية، لما له من انعكاسات إيجابية مؤثرة وأهمية كبيرة وواضحة على الطلاب في التفوق والنجاح في جميع الشؤون الاجتماعية والدراسية؛ لأن التحدي الحقيقي للنهضة الحضارية التي ننشدها لمجتمعنا هو مدى قدرتنا على تنمية مختلف الجوانب الوجدانية لدى فئة الطلبة لتفعيل دورهم الاجتماعي وإقامة شبكة من العلاقات الاجتماعية على جميع المستويات من جانب، ولاستغلال قدراتهم الوجدانية لتنمية دافعيتهم للإنجاز وحب الاستطلاع والتفوق الأكاديمي من جانب آخر.

2- في ظل ندرة الدراسات التي بحثت في الذكاء الوجداني - وذلك على مستوى الدراسات السابقة - فإنه من الأهمية بمكان إجراء مزيد من الدراسات حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية، وعلى سبيل المثال وليس الحصر، التفكير الإبداعي، التفكير النقدي، التعلم التعاوني، الإنجاز الأكاديمي، المسؤولية الاجتماعية، الحكم الخلفي، الخصائص الديموغرافية... إلخ؛ لإلقاء الضوء على طبيعة تلك العلاقات وفهمها ودراساتها واستثمارها على مختلف المستويات التربوية والاجتماعية والتعليمية.

3- إن للمؤسسات الإعلامية والقنوات الفضائية دوراً إعلامياً كبيراً، ومن المهم استثمار طاقاتها وإمكاناتها الإعلامية في نشر الوعي العلمي والثقافي حول أهمية الذكاء الوجداني، وذلك على جميع المستويات، بما تمتلكه من برامج ثقافية وإعلامية وتربوية... إلخ.

4 - تنظيم برامج تدريبية متنوعة وتفعيلها لتنمية مختلف جوانب الذكاء الوجداني لدى جميع الشرائح الوظيفية العاملة في مختلف المؤسسات التربوية عامة وفي المدارس خاصة، وذلك ابتداء من مدير المدرسة ومعلميها... إلخ؛ لإمكانية استغلال تلك الجوانب واستثمارها في العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب المحور الرئيس؛ لضمان الحصول على مخرجات تربوية ترقى إلى الأهداف المنشودة.

5- توفير مقاييس الذكاء الوجداني في جميع الكليات الجامعية والمعاهد الأهلية والحكومية والمدارس بمختلف مراحلها، بحيث تسهل إمكانية استخدامها من قبل جميع الشرائح المجتمعية، وهو ما يوفر الوقت والمال والجهد.

6- تضمين مقاييس الذكاء الوجداني اختبارات التقدم لشغل الوظائف القيادية أو الحصول على الترقية الوظيفية أو في أثناء اختيار الطلاب للمشاركة المحلية أو الدولية؛ لضمان تحقيق قدر عال من الانسجام والتفاعل بين تلك الشرائح ومختلف المواقف المحيطة بهم.

7- قيام الجامعات - بكلياتها المختلفة - بتقديم مقررات دراسية بشقيها: النظري والعملي، تتعلق بالذكاء الوجداني؛ بحيث تقدم بصورة خاصة للطلاب المستجدين بالجامعة لتنمية مهاراتهم الاجتماعية ومعرفة مختلف جوانبهم الشخصية وكيفية التعامل والتفاعل مع مختلف المواقف المحيطة بهم.

8- ضرورة استثمار أولياء الأمور الاستعدادات والقدرات الوجدانية لدى أبنائهم، ومساعدتهم على استغلال مهارات الذكاء الوجداني ومكوناته وتفعيلها بمختلف الأساليب وطرق التنشئة الاجتماعية، مع أهمية وجود الحوافز لضمان ارتفاع مستوى الدافعية لدى الأبناء لتحقيق الأهداف المنشودة.

المراجع:

- أحمد دانية، وحسن محمد (1998). علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات والطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي. 46(12): 197-231.
- أحمد النجدي (2006). *مقياس المهارات الاجتماعية*. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض: مطبعة الجامعة.
- توفيق الربيعة (2006). *مقياس الذكاء الوجداني*، عمان: مطبعة الإرشاد.
- ربيعة الرندي، وزينب الشيخ، وإيتسام الخليفة (1996). *علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت*. الكويت: مطبعة المقهوي.
- سعد إبراهيم (1994) تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم: دراسة تجريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، كفر الشيخ، جامعة طنطا.
- صالح التميمي (2002). *التفكير الوجداني*، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
- عادل هريدي (2003). *الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية والاجتماعية*. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 2(2): 57-108.
- عبد الرقيب البحيري (1985). *مقياس الشعور بالوحدة النفسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عثمان الخضر، و هدى الفضلي (2007). *هل الأنكباء وجدانياً أكثر سعادة؟* مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 35(2): 3-36.
- فائقة الإبراهيم، وعادل سراج الدين، وعلي علي، وعبدالفتاح فتحي (2000). *مظاهر العنف وأسبابه بين طلاب وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت*. الكويت: مطبعة الرسالة.
- لورانس شايبير (2002). *كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي*. الرياض: مكتبة جرير.
- محمد الأحمد (2007). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة*. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، 35(4): 57-105.
- محمد طه (2006). *الذكاء الإنساني، اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية*. مجلة عالم المعرفة، الكويت.
- محمود خوالدة (2004). *الذكاء العاطفي*. عمان: دار الشروق للنشر الجامعي.
- مروان السليمان (2007). *مقياس القلق الاجتماعي*. كلية التربية، جامعة الخليج العربي، المنامة: مطبعة الحكومة.
- منسي أبو ناشي (2002). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية*، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 12(35): 145-188.
- يوسف الأقصري (2004). *كيف تتخلص من عقدة الخجل*. القاهرة: دار اللطائف للنشر والتوزيع.
- Adam, H. (2005a). *The educations and the live*. London: The Science Press.
- Albert, B. (2005b). *Social skills scale*. New York: Education Press.

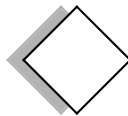
- Albert, T. G. (2005). *Dictionary of psychology*. New York: American Publishers.
- Alen, P. (2005). *Social psychology*. Toronto: Toronto Press.
- Ales, E. (2005). *The shyness*. Washington D. C: R. C. Publisher.
- Anna, E. F., Mingun, I., & Alongo, C. (2005). Achievement motivation and out come in social work field education. *Journal of Social Work*, 14 (1): 115-125.
- Barrett, L.F., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence. *A process model of emotion representation and regulation*. NJ: S.T Publishers Group.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss and D. GoLman (Eds.), *The emotional intelligent work place* (pp.3 - 26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Crystal, E., William, E. M., & Sheilah, W. (2008). Emotional intelligence and implications for counseling self-efficacy: Phase II. *Counselor Education and Supervision*, 47(4): 218-232.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Danial, A. F. (2005). *Our education and creativity*. London: Oxford Press.
- Darwin, B. N., Gary, R. L., & Ross, E. (2007). Emotional intelligence: Atransformative theory and applied model of positive personal change. *Journal of the American Psychotherapy Association*, 10: 18-30.
- David, S. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Education Press.
- David, W. P. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping along gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6): 404-416.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Fery, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Ston, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning & guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills*. San Diago: Singular.
- Emmerling, R., & GoLeman, D. (2003). Emotional intelligence: Issue and common misunderstandings, written for Consortium Research on Education Intelligence in Organization.
- Gardner, H. E. (1995). *The intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatis, R. E., & Mckee, A. (2002). *Primal leadership, realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business Publishing.
- Gorg, S. W. (2000). *Enhancing emotional intelligence and social adeptness*. Master's Action Research Project, Saint, Xavier University: University Press.

- Hooda, D., Sharma, N. R., & Yadava, A. (2008). Emotional intelligence as a predictor of positive health in working adults. *Journal of Health Psychology*, 2 (2): 196-207.
- John, A. K., & Lori, R. J. (2005). The analysis of emotional intelligence skills and problem areas of elementary educators. *Journal of Education*, (125) 4: 595-615.
- Junko, T., & Mayumi, O. (2007). The relationship between emotional intelligence of mothers and problem behavior in their young children: A longitudinal Analysis. *Journal of Prenatal & Parital Psychology Health*, 21(3): 215-229.
- Kathy, N. (2001). Emotional intelligence and social skills: Necessary components of hand-on learning in science classes. *Journal of Elementary Science Education*, 13(2): 22-34.
- Konji, J. (2008). <http://www.balagh.com/thaqafa/Jmldgpq.html>.
- Lane, A.M., Thelwell, R. C., Lowther, J., & Devon port, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athelets. *Social Behavior Personality: an International Journal*, 37 (2): 195-201.
- Lawrence, R. (2005). Emotional intelligence and social skills. *Journal of Psychology*, 45 (4): 35-41.
- Leible, T., & Snell, W. (2004). Border Line personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 37, 393-404.
- Leonard, M., & Brunce, W. (2003). Emotional intelligence and how it contributes to officer safety. *Magazine of Corrections Today*, 65(3): p.43.
- Liebowitz, R. S. (2004). *Social anxiety scale*. N. J: New Book.
- Lock, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, N.J: Practice Hall.
- Margaret, C. (2004). *Emotional intelligence*. London: M.P. Ltd Publisher.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Shyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). New York.
- Nazario, S. L. (1990). School teachers say it's wrong headed to try to teach students what's right. *Wall Street Journal* : April 6: 8-22..
- Norman. K., & Richardson, C. (2001). Emotional intelligence and social skills: Necessary components of hands-on learning in science classes. *Journal of Elementary Science Education*, 13(2): 12-25.
- Priti, S. M. (2009). Emotional intelligence in the occupational setting: A literature-based analysis of the concept and its measurement. *Journal of South A Sian of Management*, 16(3): 75-86.
- Raita, H. L. (2008). Study the relationship between emotional intelligence with achievement motivation and academic achievement among adolescents. *Journal of Education*, 12(3): 23-38.
- Richardson, R. C. (2000). Teaching social and emotional competence. *Journal of Children & Schools*, 22(4): 246-251.

- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directiong achild's emotional education. *Journal of Child Study*, 32(1): 31-38.
- Robert, F. (2006). *The intelligence*. Washington: Psychology Press.
- Robert, S. (2007). The concept of emotional intelligence, its role in life long learning and success. *Journal of American Psychologist*, (10): 1037-1043.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). *Emotional attention, Clarity, and reprise: Exploring emotional intelligence using meta-mode and scale*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Shapiro, F. (2002). From race psychology studies in prejudice: Some observations on the thematic reversal in social psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14: 265-278.
- Smekal, F. (2005). *The psychology of the social live*. New York: H.P Press.
- Smith, B. (2004). Relationship between emotional intelligence and some personality variables among secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 2(2): 20-35.
- Smith, B. S. (2003). *Emotional intelligence*. Washington: P.B Publisher.
- Smith, R. K. (2005). *The difference between emotional intelligence, shyness, and self esteem of the commercial institute students*. *Journal of Cognitive Psychology*, 22, (5): 30-39.
- Steven, I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Journal of Roeper Review*, 23(3): 138-149.
- Vaill, P. B. (2005). *Learning as a way of being: Strategies for survival in a ward of permanent white water*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van, R., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: Ameta-analytic investigation of predictive validity and nomolical. *Journal of Vocational Behavior*, 85: 71-95.
- Viron, P. R. (2007). *Our social skills*. New York: I.M. Publisher.
- Web, K. S. (2009). Why emotional intelligence should matter to management: A survey of the Literature. *SAM Advanced Management Journal*, 4: 15-25.

قدم في: نوفمبر 2010

أجيز في: فبراير 2011



Emotional Intelligence in Relation to some Psychological Variables among Adolescents

*Majed M. Al-Ali **

The study explores the relationship between emotional intelligence and some psychological variables namely: social skills, social anxiety and loneliness. It also seeks to identify differences between males' and females' scores across the variables under study. Moreover it studies the best predictors of emotional intelligence, and finally explores the effect of academic specialization and gender on emotional intelligence. The samples comprised students (N= 206, 101 males, 106 females), M= 15.4 yrs, SD= 1.6 from secondary school of tenth and twelve grades. Four tools were used: Emotional Intelligence by Alrabi'a (2006), Social Skills by Albert (2005), Social Anxiety by Liebowitz (2004) and loneliness by Al-Behery (1985). Findings indicate a significant positive correlation between emotional intelligence and social skills among the total samples; it identified a significant negative correlation between emotional intelligence and social anxiety and loneliness; there were differences between gender across the variables of emotional intelligence and social anxiety. The best predictors of the emotional intelligence in the total samples were social skills and social anxiety. Finally, the significant effect of gender on emotional intelligence has been clearly noticed.

Keywords: Emotional intelligence, Social skills , Social Anxiety , Loneliness.

* Director of Educational Activities Department , Al-Ahmadi Educational District , Kuwait.

مقياس الشعور بالوحدة النفسية

إعداد: Russell - 1980

ترجمة وتقنين: عبدالرقيب البحيري، 1985
القاهرة - مكتبة النهضة المصرية

التعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات التي يمكن أن يشعر بها أي منا في مواقف الحياة اليومية... اقرأ كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيك، وذلك من بين الخانات الأربع التي توجد أمام كل عبارة، لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وهي تكون صحيحة عندما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله. لا تتوقف كثيراً في الإجابة عند عبارة. مدة الإجابة خمس عشرة دقيقة.

م	العبارات	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1	أشعر بأنني على وفاق مع المحيطين بي				
2	أشعر بأنني أفقد الصلابة				
3	ليس هناك شخص يمكنني أن أميل إليه				
4	لا أشعر بأنني وحيد				
5	أشعر بأنني عضو في مجموعة أصدقاء				
6	لي تأثير واضح على المحيطين بي				
7	لا تدوم علاقتي بأحد لفترة طويلة				
8	لا يشاركني أحد من حولي اهتماماتي وأفكاري				
9	إنني شخص منطوق				
10	هناك أناس أشعر أنني قريب منهم				
11	أشعر أنني مهمل بالنسبة إلى من حولي				
12	علاقتي الاجتماعية سطحية				
13	لا أحد يعرفني جيداً				

14	أشعر بأنني معزول عن الآخرين				
15	أستطيع أن أجد الصحبة عندما أرغب في ذلك				
16	هناك أناس يفهمونني حقاً				
17	إنني مخلوق تعس لأنني منسحب				
18	يحيط بي الناس ولكنهم بعيدون عني				
19	هناك أناس يمكنني التحدث إليهم				
20	هناك أناس يمكنني الميل إليهم				

مقياس القلق الاجتماعي

إعداد: Liebowitz 2004

ترجمة وتقنين: مروان السليمان (2007)

كلية التربية، جامعة الخليج العربي، المنامة، مطبعة الحكومة

فيما يلي مجموعة من السلوكيات والمواقف الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة، وهي تعتبر مهارات الحياة وفنونها التي يفضلها كل منا بدرجة ما، والمطلوب منك أن تضع علامة (✓) تحت الاختيار الذي يناسبك، ولاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مدة الإجابة عشر دقائق.

م	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	المشاركة في الأعمال التطوعية مع جمعيات نفع عام كمساعدة المعوقين			
2	أعتقد أنني لا أستطيع أن أكون رئيساً لمجلس طلاب المدرسة			
3	أصاب بالصداع قبل حدوث أي ملاقة اجتماعية			
4	أتخيل أن الكل سيلومني عندما أرتكب أي خطأ في أثناء مشاركتي الاجتماعية			
5	أشعر دائماً برود أفعال جسدي كالحكة والألم والتعرق والشعور بالإقياء - مثلاً - عندما أكون مع الآخرين			
6	أعتقد أنني أستطيع أن أكون مؤثراً في مناقشاتي الاجتماعية			
7	مناقشة الأصدقاء من خارج المدرسة في القضايا السياسية والاجتماعية			
8	أكون متوتراً جداً قبل حدوث موقف اجتماعي ما			
9	أشعر وكأنني مشلول عندما أفكر في لقاء علي القيام به مع أشخاص آخرين			
10	إلقاء خطاب أو تقديم كلمة أمام جمهور من المستمعين والكل ينظر إليك			
11	ألاحظ أنني أشعر بالخوف قبل حدوث أي موقف اجتماعي			

12	يخفق قلبي عندما أكون بين الآخرين في موقف اجتماعي ما			
13	تكون تصوراتي غامضة حول أهمية مشاركتي الاجتماعية			
14	المشاركة بالأنشطة الشبابية خارج الدوام الرسمي كمراكز الشباب والأندية			
15	أكون متوتراً في أثناء وجودي بين الآخرين			
16	يكون قلبي جافاً عندما أكون بين الآخرين			

مقياس الذاكر الوجداني

إعداد: توفيق الربيعة (2006)

عمان، مطبعة الإرشاد

عزيزي الطالب: فيما يلي مجموعة من العبارات تعكس طبيعة انفعالاتك وعلاقاتك مع الآخرين وأبعادها، ضع علامة (✓) تحت الاختيار الذي يناسبك، ولاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مدة الإجابة خمس عشرة دقيقة.

م	العبارات	يحدث كثيراً	يحدث أحياناً	يحدث قليلاً	يحدث نادراً
1	أستخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي				
2	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين				
3	أستطيع أن أترك عواطفني جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي				
4	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي				
5	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري				
6	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج				
7	لا أعطي الانفعالات السلبية أي اهتمام				
8	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين				
9	أستطيع نسيان مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة				
10	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر				
11	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل				
12	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي				
13	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة				

14	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال			
15	في وجود الضغوط نادراً ما أشعر بالتعب			
16	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بسهولة			
17	أجيد فهم مشاعر الآخرين			
18	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم			
19	أستطيع توقع نوعية الانفعالات التي تصدر عن الآخرين			
20	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة			
21	لا أجد صعوبة في التحدث مع الآخرين			
22	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي			
23	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمال على الرغم من التحدي وضغوط الحياة			
24	أستطيع التعبير عن مشاعري			
25	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط			
26	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج			

مقياس المهارات الاجتماعية

إعداد: (2005) Albert ترجمة وتقنين: أحمد النجدي (2006)

كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، مطبعة الجامعة

عزيزي الطالب، فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس بعض أنماط السلوك، أمام كل منها ثلاثة اختيارات، اقرأ العبارات بتمعن، ثم ضع علامة (✓) تحت الإجابة التي تنطبق عليك أمام كل بند منها، يرجى الإجابة عن جميع البنود باختيار إجابة واحدة فقط، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة؛ فالإجابات تختلف وفقاً لحالة كل منكم، مدة الإجابة عشر دقائق.

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	لا أقول أو أعمل أشياء عديمة الفائدة وتزعج أصدقائي			
2	عندما أتكلم مع شخص ما، فإنني أنظر إلى عينه مباشرة			
3	هناك أوقات أحتاج فيها فعلاً إلى أصدقائي ليكونوا بقربي وأستشيرهم			
4	في المناسبات الاجتماعية أحب التقرب إلى أشخاص غرباء لأتعرّفهم			
5	أشعر بالحاجة إلى الدفاع عن نفسي عندما يواجهني انتقاد			
6	لا أميل إلى الانسحاب من الناس بصورة عامة وعدم الاختلاط بهم			
7	أقبل انتقادات الأشخاص القريبين مني، وانتقادات الغرباء أيضاً			
8	عندما أخطئ فإنني لا أخشى الاعتراف بذلك			
9	أنا مرن وسهل التعامل مع الأشخاص الغرباء			
10	أستطيع إيجاد أوقات خاصة لأصدقائي للترفيه، في حال انشغالي المستمر في الدراسة			
11	أستطيع أن أسامح من أخطأ بحقي			
12	عندما أتعرض لخلافات من أي نوع، أستطيع مواجهتها بكل سهولة			
13	أصدقائي ينزعجون مني لو قدمت لهم نصائح غير مرغوبة			

14	الناس يخبرونني بأنني أتصرف بصورة غير مقبولة في المناسبات المختلفة			
15	الناس يخبرونني بأنني أسيء أحياناً فهم كلامهم وتصرفاتهم			
16	عندما أخرج مع أصدقائي فإنني أستطيع التحكم في كلامي؛ بحيث يكون مقبولاً			
17	أستطيع التكيف والانسجام مع مختلف المواقف الاجتماعية من دون أي تذمر			
18	أحاول أن تكون مناقشاتي مع الأصدقاء مقبولة ولا تثير غضبهم وسخطهم عليّ			

