المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، 125- 144

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب

أحمد العلوان*

تاريخ تسلم البحث 2010/8/25 تاريخ قبوله 2011/2/24

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن. ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق. (الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، المهارات الاجتماعية، أنماط التعلّق، طلبة الجامعة).

Emotional Intelligence and its Relationship with Social Skills and Attachment Styles of University Students in Light of Specialization and Gender

Ahmed F. Al-Alwan, *Faculty of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University, Ma`an, Jordan*

***Abstract**: This study aimed at investigating the relationship among emotional intelligence, social skills and attachment styles of university students. The sample consisted of (475) male and female students in Al- Hussein Bin Talal University in Ma'an, Jordan. To collect the data, three scales were used in this study including a scale of emotional intelligence, a scale of social skills and a scale of attachment styles. In order to answer the questions of the study, the means, standard deviations, two way ANOVA (2×2), correlation coefficients, and multiple regression were computed. The results of the study revealed that there is statistically significant differences in the emotional intelligence between male and female students in favor of female students. Also, the results revealed that there is statistically significant differences in the emotional intelligence between students specializing in the sciences as opposed to literature in favor of students of literature. In addition, the results of the study revealed that there is statistically significant correlation between emotional intelligence and both social skills and attachment styles. (**Keywords**: emotional intelligence, social skills, attachment styles, university students).*

مقدمـــة: حظـــي مفهـــوم الـــذكاء الانفعـــالي Emotional (Intelligence) في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً؛ نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه؛ وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعدّ مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent, 2003).

كما أكد جولمان (Goleman, 1995) أن العصر الحالي يتسم بتزايد جرائم العنف والقتل والاغتصاب، وارتفاع معدلات القلق والاكتئاب، وتسرب الطلبة من المدارس؛ ويعود السبب في ذلك إلى تدني مهارات الذكاء الانفعالي لهؤلاء الأفراد.

ونتيجة لذلك، فقد جذب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمام عدد من الباحثين في الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين.

ويعدّ الباحثان ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990) أول من استخدما مصطلح الذكاء الانفعالي عام 1990، حيث اعتبرا الذكاء الانفعالي نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالفرد والآخرين، والتمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة، واستخدام هذه القدرات لتوجيه طريقة التفكير والأفعال الخاصة؛ وذلك أثناء محاولتهما تطوير طريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات، وتوصلا إلى أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء انفعالي يعبرون عن انفعالاتهم، ويدركون انفعالات الآخرين، وينظمون عواطفهم (Johnson, 2008). وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي أهتم جولمان (Goleman, 1995) بأعمال ماير وسالوفي، وقدم في كتابه "الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence" رؤيته للذكاء الانفعالي من حيث طبيعته ودوره في مجالات الحياة،

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2011، إربد، الأردن.

واعتقد بأن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهما في نجاح الأفراد، وحدد تلك القدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وقد أفترض جولمان بأن الذكاء الانفعالي قدرة قابلة للتعلم. وقسم الكفاية الانفعالية إلى قسمين، هما: الكفاية الشخصية Personal (Competence) والتي تمكننا من إدارة أنفسنا، والكفاية الاجتماعية (Social Competence) والتي تمكننا من إدارة علاقاتنا مع الآخرين.

ويرى ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990) أن أصول الذكاء الانفعالي تعود إلى القرن الثامن عشر، حيث قسّم علماء النفس العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة (Cognition)، والانفعال (العاطفة) (Affect)، والدافعية (Motivation). وتتضمن المعرفة: العمليات العقلية المسؤولة عن اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وتشمل الذاكرة والاستنتاج والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار؛ وتتعلق المعرفة بالذكاء (Intelligence). أما العاطفة فتشير إلى الانفعالات والمزاج ومختلف المشاعر كالفرح والحزن والسرور والغضب والخوف والقلق. ويرى الباحثان أن ليس كل ما يربط المعرفة بالانفعال هو ذكاء انفعالي. ولقد عرّف الباحثان الانفعال بأنه استجابات لحدث ما بشكل داخلي أو خارجي ذات معانٍ ايجابية أو سلبية. وعرّف جولمان (Goleman, 1995) الانفعال بأنه حالة من المشاعر تقوم بنقل المعلومات والأفكار للآخرين. وعرّف ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997) الذكاء بأنه صفة تبين كيفية عمل المعرفة بشكل جيد بحيث يستطيع الفرد التعلم والتفكير واتخاذ القرار بشكل سريع. ويرى ماير وسالوفي وكاريوسو (Mayer, Salovey and Caruso, 2000) بأن الذكاء مجموعة من القدرات تبين كيفية قيام الفرد بجمع المعلومات وتعلمها، والاستنتاج من هذه المعلومات. وقد أدى تجميع مفهومي الانفعال والذكاء إلى بروز مفهوم الذكاء الانفعالي الذي يتضمن التفاعل المشترك والتأثير المتبادل بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية (Bar-on and Parker, 2000) . ويتبين مما سبق أن مفهوم الذكاء الانفعالي لا يزال مفهوما جديداً في ميادين علم النفس، وأنه ما زال قيْد الدراسة والبحث ولم يعرّف تعريفاً محدداً يتفق عليه معظم علماء النفس، ولكن يمكن استعراض بعض التعريفات لأشهر من كتبوا وبحثوا في هذا الموضوع. فقد عرفه ماير وديباولو وسالوفي (Mayer, Dipaolo and Salovey, 1990) بأنه الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية التي تتضمن تقييماً دقيقاً لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفي لها الذي يؤدي إلى النجاح وتحسن الحياة. وعرّفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة. وعرّفه بارون (Bar – on, 1997) بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في البيئة. أما موراي (Murray, 1998) فقد عرّف الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد في السيطرة على كبح المشاعر السلبية كالغضب والشك والتركيز على المشاعر الايجابية كالثقة والهدوء. وعرّفه جورج (George, 2000) بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين. وعرّف ماير وسالوفي وكاريوسو (Mayer, Salovey and Caruso, 2000) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق وأن الفهم الأكثر دقة للانفعال يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الانفعالية. ويمكن تعريف الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بأنه قدرة الفرد على فهم وإدراك مشاعره وتنظيمها وفهم وإدراك مشاعر وانفعالات الآخرين. ومن خلال التعريفات السابقة للذكاء الانفعالي فقد حدد الباحثون في مجال الذكاء الانفعالي أبعاد الذكاء الانفعالي، فقد قدم السيكولوجيان ماير وسالوفي نموذجاً في الذكاء الانفعالي عُرف بنموذج القدرة "Ability Model" ويشير نموذج القدرة إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية تساهم في التفكير المنطقي، وأن الانفعالات تعزز التفكير(Johnson, 2008). وتوصلا إلى أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي:

إدراك الانفعالات (Perceiving Emotions) ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار ولغة وأصوات وسلوك الأفراد الآخرين. وتتضمن القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة، والأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الانفعالات (Mayer, Salovey, 1997).

استخدام الانفعالات (Using Emotions) ويشير الى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الأخرى من خلال خبرات الفرد الانفعالية، وتتضمن تنشيط التفكير بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة. وهي القدرة على إيجاد واستخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفها في عمليات معرفية أخرى (Johnson, 2008). ويرى ماير وسالوفي (Mayer, Salovey, 1997) أن الكيفية التي نشعر بها هي الكيفية التي نفكر بها.

فهم وتحليل الانفعالات (Understanding and Analyzing Emotions) ويتضمن القدرة على تصنيف الانفعالات إلى انفعالات مركبة؛ كشعور الفرد بكل من الكره والحب للشخص نفسه، وانفعالات متتابعة متسلسلة؛ كأن يتعلم الفرد أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسلة أو ترتيب معين، فالغضب يزداد حدة ليصل إلى الهيجان مثلاً. ويتضمن هذا البعد أيضاً القدرة على فهم المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

إدارة الانفعالات (Managing Emotions) وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السالبة وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف. وتتضمن القدرة على الانفتاح على المشاعر ومراقبتها وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي.

أما بارون (Bar – on, 2000) فقد قام بمراجعة الأدب النفسي المتعلق بخصائص الشخصية الذي يفسر السبب الذي يجعل بعض الأفراد أكثر نجاحاً من البعض الآخر، وقدم نموذجاً في الذكاء عرف بالنموذج المختلط (Mixed Model)؛ إذ يضم قدرات عقلية كالوعي الذاتي الانفعالي، وخصائص شخصية تعدّ منفصلة عن القدرات العقلية كالاستقلالية في الشخصية (Personal Independence)، حيث عدّ الذكاء الانفعالي يتكون من (15) مهارة وكفاية موزعة على خمسة مكونات في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية تتعلق بنجاح الأفراد، وهذه المكونات هي:

المكونات الشخصية الداخلية (Intrapersonal Components) والتي تفسر علاقة الفرد مع نفسه، ويضم هذا المكون خمس قدرات هي: الوعي الذاتي الانفعالي، والتوكيد، واعتبار الذات (Self-Regard)، وتحقيق الذات (Self-actualization)، والاستقلالية.

مكونات العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Components) والذي يفسر علاقة الفرد مع الأفراد الآخرين. ويضم هذا المكون ثلاث قدرات هي: العلاقات الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والتقمص العاطفي (التعاطف).

المكونات التكيفية (Adaptability Components) ويضم هذا المكون ثلاث قدرات هي: مهارات حل المشكلات، والمرونة، واختبار الواقعية (Reality Testing).

مكونات إدارة الضغوط والتوتر (Stress Management Components) ويضم هذا المكون قدرتين هما: تحمل الضغوط ومقاومة الاندفاع.

مكونات المزاج العام (General Mood) ويضم هذا المكون قدرتين هما: التفاؤلية

(Optimism) أي القدرة على النظر إلى الجانب المضيء في الحياة، والسعادة (Happiness) أي الشعور بالرضا في الحياة والتمتع بها (Bar-on, 2000).

وقدم جولمان (Goleman, 1995) نموذجاً في الذكاء الانفعالي تضمن خمسة أبعاد، تم تصنيفها ضمن مكونين رئيسيين، هما: المكونات الشخصية (Personal Components) وتضم ثلاثة أبعاد هي (الوعي الذاتي الانفعالي، وتنظيم وادراة الانفعالات، والدافعية وحفز الذات)، والمكونات الاجتماعية (Social Components) وتضم بعدين هما: التعاطف، والمهارات الاجتماعية. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت اربعة أبعاد في تحديد الذكاء الانفعالي؛ لتكون أكثر ملائمة في الكشف عن الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وهي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي. ويتضح من خلال استعراض النماذج السابقة للذكاء الانفعالي بأن المهارات الاجتماعية (Social Skills) مكوناً رئيساً من مكونات الذكاء الانفعالي والتي بدورها تمكّن الفرد من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية؛ إذ أنها تمكّن الأفراد من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وطاعة القوانين الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين (Yasemin, Sule and Deniz, 2003). ومما لا شك فيه أن هناك عدداً لا بأس به من العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي؛ كالنوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي للطالب. ففيما يتعلق بالنوع الاجتماعي، فقد جاءت نتائج الدراسات متضاربة، ففي الوقت التي أشارت فيه دراسة المصري (2007) إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث؛ فقد أشارت نتائج دراسة المصدر (2007) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور؛ في حين لم تظهر نتائج دراسة عجوة (2002) وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالتخصص، فقد جاءت نتائج الدراسات متضاربة ايضاً، ففي الوقت الذي أظهرت فيه نتائج دراسة المساعيد (2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلبة تعزى إلى التخصصات الدراسية وذلك لصالح الطلبة ذوي التخصصات الانسانية، فقد أظهرت نتائج دراسة الربيع (2007) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى للتخصص لصالح طلبة الكليات العلمية؛ في حين لم تظهر نتائج دراسة عجوة (2002) وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والطلبة ذوي التخصصات الانسانية في الذكاء الانفعالي.

علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية

يلعب الذكاء الانفعالي دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكّنهم من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة (Mayer and Salovey, 1997). ووفقاً لجولمان (Goleman, 1997) فان الذكاء الانفعالي عامل رئيس للنجاح في المدرسة والبيت والعمل. فعلى مستوى المدرسة، يرى جولمان بأن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي أكثر شعبية ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانية، ويكونون أكثر انتباهاً في مواقف التعلم، وبالتالي متعلمين فعّالين. وعلى مستوى البيت، فان الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر فعالية في حياتهم. أما على مستوى العمل، فالطلبة ذوو الذكاء الانفعالي يعززون عمل الفريق (Team work) بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فاعلية، ويعزز هؤلاء عمل الفريق؛ بسبب قدرة هؤلاء الطلبة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ويشجعون التعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية. ويرى الياس (Elias,1997) أن نجاح عمل الفريق يتطلب تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية؛ إذ أن تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية يؤثر في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وحل مشكلاتهم بهدوء؛ مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتوافق مع العوائق المختلفة، وهذا يساعدهم على النمو بشكل

سليم وبالتالي النجاح على المستوى ما بين الشخصي والمهني في المستقبل. وتؤكد القطان (2005) على أن الأفراد ذوي القدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للاضطرابات النفسية ومن ثم أكثر توافقاً.

وأشار كوبر وسواف (Cooper and Swaf, 1997) إلى أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي. لذلك يلعب الذكاء الانفعالي دوراً حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين (Schilling, 1996). وتشير الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى تحسّن مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة (Gottman, 2001; Sugai and Lewis, 1996)، وتقلل من المشكلات السلوكية وتحسن علاقات الطلبة مع زملائهم (Kamps and Kay, 2002; Maite, 2006). وتعود أسباب عدم أداء الطلبة لمهارات اجتماعية مناسبة إلى عدم معرفتهم بهذه المهارات أو عدم معرفتهم بكيفية ووقت استخدام هذه المهارات(Gresham, 2002; Saborine and Beard, 1990). ويؤكد بعض الباحثين أهمية المهارات الاجتماعية؛ إذ أنها تعدّ متطلبات سابقة للنجاح الأكاديمي؛ مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها للطلبة. ويؤكد الياس(Elias, 1997) أن النجاحينْ: الأكاديمي والمهني لا يمكن أن يتحققا بدون اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية. وعندما سُئل معلمو المدرسة الأساسية حول أسباب عدم استيعاب الطلبة لمستوى المهارات الاجتماعية المناسبة لأعمارهم، فقد أشار المعلمون إلى أن الوالدين هم السبب الرئيسي لذلك، فقد فسّرأسلوب تعامل الوالدين مع الطلبة ما نسبته(19%) من أسباب عدم استيعاب الطلبة لهذه المهارات، في حين فسّرعدم تعاون الوالدين مع المدرسة (School – Parent Cooperation) ما نسبته (76%) (Genc, 2005). ولقد حددت دراسات أخرى بان سلوكات واتجاهات الوالدين تعدّ عوامل مهمة في اكتساب المهارات الاجتماعية من قبل الطلبة (Park and Cheah, 2005). وأن النقص في المهارات الاجتماعية يرتبط بصعوبات يمكن ملاحظتها لدى الطلبة تتعلق بسلوكاتهم وتطورهم الانفعالي مستقبلاً (Awbrey, Longo, Lynd and Payne, 2008). بالإضافة إلى ذلك، فإن المهارات الاجتماعية تؤدي إلى انتباه الطلبة للمهام التعليمية، وتقلل من المشكلات السلوكية، وتطوّر علاقات اجتماعية حميمة أفضل بين الطلبة (Gottman, 2001)، في حين ينبئ التدني في المهارات الاجتماعية بصعوبات بالغة في حياة الأفراد في المستقبل (Mehaffey and Sandberg, 1992)، وترتبط المهارات الاجتماعية بمعالجة معرفية أفضل (Moskowitz, 2001).

ويرى يودر (Yoder, 2005) ضرورة تشجيع المدرسين للطلبة على امتلاكهم لبعض المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية؛ فبإجراء المحادثات البسيطة مثلاً تمكن الطلبة من أن يصبحوا واعين لانفعالاتهم المتغيرة في الغرفة الصفية؛ فأداء الطلبة يكون بصورته المثلى عندما يكون الجو الصفي آمناً وعاطفياً ومفتوحاً للتواصل. ففي المهارات الاجتماعية يتعلم الطلبة إدارة أنفسهم جيداً؛ ففي مهارة إدارة الذات (Self-Management Skill) يتعلم الطلبة كيفية إدارة وتحفيز أنفسهم، وهذا الإجراء يعزز ذكاءهم الانفعالي بحيث يصبحوا مدركين لمشاعرهم وسلوكاتهم كما يدركها الآخرون (Weisinger, 1998). فعلى سبيل المثال، لكي يتم ضبط الغضب يجب أن يدرك الفرد مسببات الغضب جيداً، فالشخص الذي يدرك نتائج الغضب سيتمكن من ضبط غضبه في المرات القادمة (Sarni, 2000). بالإضافة إلى أن تطوير مهارات الاتصال الجيدة، وبناء علاقات شخصية وضبط القدرات سيؤدي إلى أقصى حد ممكن من الذكاء الانفعالي، ويعدّ الوعي بالذات أساس كل مهارة من هذه المهارات (Weisinger, 1998). وان زيادة وعي الطلبة لقوتهم وضعفهم يسمح لهم بتصحيح أعمالهم وتغيير سلوكاتهم ليصبحوا أكثر فاعلية (Jordan and Ashkanasy, 2006). وتعدّ المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعدّ في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي.

مما سبق يتبين أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية ؛ إلا أن الانفعالات تُعدّ عاملاً رئيساً، وقد أعطى جولمان (Goleman, 1995) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتشمل: الوعي بالذات، والتحكم بالانفعالات، والمثابرة، والدافعية الداخلية، والتقمص العاطفي، واللباقة الاجتماعية. كما أشارت الدارسات بأن تدني مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية. ويرى جريشهام واليوت (Gresham and Elliot, 1990) أن المهارات الاجتماعية لدى الطلبة تكمن في التعاون، وتأكيد الذات، وضبط الذات، والكفاية الاجتماعية، والبعد عن السلوك المشكل. أما ميرل (Merrell, 1993) فيصنف المهارات الاجتماعية ضمن ثلاثة أبعاد هي : المهارات الشخصية لإقامة علاقات مع الآخرين، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية. ويصنّف ميللر (Miller, 1995) المهارات الاجتماعية ضمن ثلاثة أبعاد هي: التعاون الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية الاجتماعية. ويرى الباحث في الدراسة الحالية أن المهارات الاجتماعية تضم ثلاثة أبعاد، هي: التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات؛ وتعدّ هذه الأبعاد أساسية وشاملة في قياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. وعرّف يودر (Yoder, 2005) المهارات الاجتماعية بأنها سلوك متعلم ومقبول يجعل الفرد قادراً على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكّنه من اظهار استجابات ايجابية تساعده في تجنب استجابات الآخرين

السلبية نحوه. أما غرايبة(2005) فقد عرّفها بأنها القدرة على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين. وعرّف جولمان (Goleman, 1995) المهارات الاجتماعية بأنها التأثير القوي والإيجابي في الآخرين عن طريق إدارك انفعالاتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة. أما جريشام واليوت (Gresham and Elliot, 1990) فقد عرّفا المهارات الإجتماعية بأنها سلوك متعلم ومقبول اجتماعياً يمكّن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين ويجنبه السلوكات غير المقبولة اجتماعياً. ويعرّف الباحث المهارات الاجتماعية بأنها سلوك متعلم يتمكن الفرد من خلاله اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين.

وقد بحث بعض الباحثين علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية، فقد أجرت البلوي (2004) دراسة حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك بلغ قوامها (290) طالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وقامت فينسينت (Vincent, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي- الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي على عينة تكونت من (45) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس (Mill Road) الأساسية في ولاية نيويورك الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة. وأجرى أبو ناشي (2002) دراسة هدفت إلى بحث بنية الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية والكشف عن تمايز تلك المفاهيم. تكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة ؛ بواقع (93) طالباً و(112) طالبة من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية؛ إذ وجدت علاقة ارتباطية دالة بين بعد إدارة الانفعالات لاختبار الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وقام غنيم (2001) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الانفعالي من خلال علاقته بمتغيرات شخصية وهي :الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي (الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي) والوقوف على مدى ارتباط مكونات الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (191) طالباً بكلية المعلمين في (بيشه) في المملكة العربية السعودية بمتوسط عمري (20) سنة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية. وأجرى نورمان وريتشاردسون (Norman and Richardson, 2001) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بولاية غرب ايلينوي الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة؛ بواقع (120) معلماً و(100) معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

علاقة الذكاء الانفعالي بانماط التعلّق

يسهم بعد التعاطف (القمص العاطفي) أو ما يسمى بالتعلّق (Attachment) إسهاماً رئيساً في الذكاء الانفعالي؛ إذ يرى بارون (Bar- on, 2006) أن تعلّق الأفراد بأشخاص آخرين يحسن من قدرات الذكاء الانفعالي لديهم. وتؤكد بعض الدراسات وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق، فكلاهما مفاهيم تؤثر في قدرة الأفراد على فهم وضبط انفعالاتهم (Konstantions, 2004). وتعدّ نظرية التعلق نموذجاً جيداً للتنظيم الانفعالي (Emotion-Regulation Model) (Feeney, 1995). فعلى سبيل المثال، يدرك الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن الانفعالات السالبة في التفاعلات الاجتماعية مقارنة بالأفراد ذوي النمط غير الآمن (Kobak and Sceery, 1988)، ويمتلكون انفعالات أكثر ايجابية في علاقاتهم الاجتماعية من الأفراد ذوي النمط غير الآمن (Simpson, 1990)، ومهارات تنظيم انفعالي ايجابية ايضاً (Cooper, Shaver, and Colins, 1998). مما يشير إلى أن لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن قدرات جيدة في الذكاء الانفعالي؛ أي لديهم قدرة جيدة على معرفة وتنظيم انفعالاتهم، وتعدّ هذه القدرات أبعاداً اساسية للذكاء الانفعالي,Searle and Meara (1999). ويرى اينزوورث وبولبي (Ainsworth and Bowlby, 1991) أن الأفراد القادرين على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً من المتوقع أن يكونوا أكثر تكيفاً وتوافقاً مع أصدقائهم. وفي هذا الصدد، يشير ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997) إلى أن أنماط التعلق تلعب دوراً أساسياً في الضبط الانفعالي لدى الأفراد، فقد أشار الباحثان من خلال مراجعتهم للأدب النظري للتعلق إلى أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن سوف يطوّرون مهارات الكفاية الانفعالية والتي تتضمن :الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبهات الموقفية والتعبيرية، والقدرة على الاندماج العاطفي مع الآخرين. وعلى النقيض من ذلك فان الأفراد ذوي نمط التعلق غيرالآمن يظهرون ضعفاً في المهارات الاجتماعية وتدنياً في الكفايات الانفعالية؛ إذ تشير الدراسات إلى أن التباين في أنماط التعلق يقترن بتباين في الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية (Bartholomew and Horowitz, 1991)، إذ ظهر أن النمط الآمن أكثر رضا وتوافقا في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين الآخرين (القلق والتجنبي). ويرى تيدويل وريس (Tidwell and Reis, 1996) أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات. فعلى سبيل المثال، يكون الفرد ذو نمط التعلق الآمن أكثر مرونة ويظهر ضبطاً انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس يسعى الفرد ذو النمط التجنبي إلى تجنب الآخرين، في حين أن الفرد ذا نمط التعلّق القلق يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية

وتفاعله مع الآخرين (Kim, 2005). وهناك اعتقاد بان الأفراد من ذوي نمط التعلق الآمن أقدر على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين من الأفراد ذوي النمطين الآخرين (القلق والتجنبي) (Konstantions, 2004). لذا يعرّف التعلّق بأنه رابطة نفسية من المشاعر والجاذبية بين الراشدين تأخذ شكل العلاقات الحميمة أو الصداقة(Kim, 2005) . ويعرّفه اينزوورث وبولبي (Ainsworth and Bowlby, 1991) بأنه نزعة الفرد الانساني إلى إقامة الروابط العاطفية الحميمة مع أشخاص معينين في محيطه. ويعرّفه الباحث في هذه الدراسة بأنه رغبة قوية لدى الفرد إلى أن يكون قريبا من شخص ما يعدّ المصدر الأساسي للراحة والسعادة والاطمئنان. وثمة اتفاق لدى معظم الباحثين (Hazan and Shaver, 1987; Ainsworth et al., 1987) بان أنماط التعلق ثلاثة هي :

1. النمط الآمن الذي يتمتع بالثقة بالآخر ويرتاح للقرب والحميمة في العلاقات بوجه عام.
2. النمط القلق المتناقض وجدانياً الذي يغرق في الاهتمام بالعلاقة ويغالي في طلب القرب المستمر من الآخر في العلاقة.
3. النمط التجنبي الذي يتصف بعدم الارتياح للقرب والحميميّة في العلاقات.

وما يدل على وجود علاقة بين أنماط التعلق والذكاء الانفعالي ما توصل إليه بعض الباحثين في دراساتهم، فقد أجرى هامارتا ودينيز وسالتالي (Hamarta, Deniz, and Saltali, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال أنماط التعلق. وتكونت عينة الدراسة من (463) طالباً وطالبة؛ بواقع (227) طالبة و(236) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من مختلف الكليات في جامعة Selcuk. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي؛ وأن نمط التعلّق الآمن يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الانفعالي. وأجرت ناريماني وباشاربوور (Narimani and Basharpoor, 2009) دراسة هدفت إلى مقارنة أنماط التعلق والذكاء الانفعالي بين النساء الرياضيات والنساء غير الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (250) امرأة رياضية و(30) امرأة غير رياضية تم اختيارهن من مدينة اردابيلي Ardabili الإيرانية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النساء الرياضيات أكثر ذكاء انفعالياً من النساء غير الرياضيات. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي، وأن النساء الرياضيات معظمهنّ من نمط التعلق الآمن. وقام كينزا (Qinza, 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة علاقة أنماط التعلق بالذكاء الانفعالي والتوافق الزواجي لدى عينة من الرجال والنساء الباكستانيات. تكونت عينة الدراسة من (209) رجلاً وامرأة؛ بواقع (91) رجلاً و(118) امرأة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي. وأجرى كونستانيونس (Konstantions, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة قدرات الذكاء الانفعالي بالتعلق لدى عينة من الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (239) طالباً تراوحت أعمارهم بين (19-66) سنة، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي المطوّر من قبل (Mayer, Salovey and Caruso, 2000). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ايجابي بين قدرات الذكاء الانفعالي والتعلق الآمن.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة؛ إذ أصبح هناك تزايد في ظهور بعض المشكلات السلوكية والانفعالية كالعدوان والانسحاب الاجتماعي والتخريب، وضعف في العلاقات الاجتماعية وأنماط الصداقة بين الطلبة وافتقار إلى السمات الاجتماعية الإيجابية؛ مما يؤثر في سلوك طلبة الجامعة العام ويخلق لديهم مشكلات في المؤسسات التعليمية تعيق تكيفهم الاجتماعي (Wallace and Gerelad, 1986). وبشكل أكثر تحديداً تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى تخصص الطالب أو نوعه الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟
3. هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم؟

أهمية الدراسة

لعل هذه الدراسة تستمد أهميتها من مجالين اثنين، أولهما: الأهمية النظرية، وثانيهما الأهمية العملية. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال؛ لذا، فإن الأهمية النظرية لهذه الدراسة تنبثق من أنها تحاول أن تستكشف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وتبين مدى ارتباطه بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لديهم. أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في امرين، هما:

تعريف اصحاب القرارفي المؤسسات التعليمية بالعوامل المرتبطة بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة لهم تعزز تنمية هذه العوامل.

تقديم الإرشادات للجهات المعنية في ارشاد الطلبة وتوجيههم في الجامعات بحيث تعزز نمط التعلق الآمن لدى الطلبة، والعمل على تطوير البرامج الارشادية التي تهدف إلى تغيير أنماط التعلق غير الآمنة لديهم.

وبشكل عام، فان الدراسات في العالم العربي عن الذكاء الانفعالي قليلة نسبياً حسب اطلاع الباحث. لذلك قد تمهد هذه الدراسة إلى بحوث ودراسات أخرى في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

الذكاء الانفعالي: قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على التفاعل بايجابية مع زملائه وحُسن التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي مع رفاقه، وكذلك التعرف على مشاعر زملائه وتلميحاتهم، وحُسن التصرف بما يناسب الموقف، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

التعلّق: رابطة انفعالية قوية تنشأ مع شخص معين بحيث يشعر الشخص الباحث عن العلاقة بالسعادة بوجود هذا الشخص، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال في مدينة معان في الأردن المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2010/2009. وعليه، فان تعميم النتائج سيقتصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الحسين بن طلال المنتظمين في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2010/2009 والبالغ عددهم وفقاً لسجلات دائرة القبول والتسجيل(5342) طالباً وطالبة، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (1).

جدول(1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري التخصص والنوع الاجتماعي

		النوع الاجتماعي		
		ذكور	إناث	المجموع
التخصص	كلية إنسانية	1426	1845	3271
	كلية علمية	932	1139	2071
المجموع		2358	2984	5342

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (475) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية باعتبار أن وحدة المعاينة هنا هي الشعبة، حيث تم اختيار أربع كليات من بين كليات الجامعة عشوائيا وهي (الاقتصاد وإدارة الأعمال، والعلوم التربوية، والعلوم، وهنسة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات)، واختيار شعبتين اثنتين عشوائياً وذلك من شعب المواد التي طرحتها كل كلية من الكليات الأربع في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2010/2009. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري التخصص والنوع الاجتماعي.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيريْ التخصص والنوع الاجتماعي

		النوع الاجتماعي		
		ذكور	إناث	المجموع
التخصص	كلية إنسانية	141	148	289
	كلية علمية	91	95	186
المجموع		232	243	475

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولا: مقياس الذكاء الانفعالي: بعد أن اطلع الباحث على مقاييس الذكاء الانفعالي التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (النبهان وكمالي، 2003؛ عثمان ورزق،1998 Mayer and Narimani and Basharpoor, 2009; Salovey, 1990; Mayer, Caruso, and Salovey, 1997;) طوّر مقياساً للذكاء الانفعالي؛ ليناسب طلبة المرحلة الجامعية؛ إذ أن بعض المقاييس التي اطلع عليها الباحث طُوّرت على عينات غير طلبة الجامعات، في

حين أنّ البعض الآخر منها لم يتضمن الأبعاد التي اعتمدها الباحث في دراسته أو قد أجريت على بيئات غير البيئة الأردنية. لذا فقد تكون المقياس الذي طوّره الباحث في صورته النهائية من (41) فقرة(ملحق 1)، موزعة على أربعة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

1. المعرفة الانفعالية: وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. ويمثل هذا البعد (9) فقرات، هي: (2، 3، 8، 16، 19، 20، 21 ، 22، 23).

2. تنظيم الانفعالات: ويقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلباً أو إيجاباً على نحو مناسب. ويمثل هذا البعد (10) فقرات،هي: (1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35).

3. التعاطف Empathy: وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم والاهتمام بها، والحساسية لانفعالاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها. ويمثل هذا البعد (13) فقرة، هي:(9، 14، 15، 29، 30 ،31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40).

4. التواصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويساندهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب. ويمثل هذا البعد (9) فقرات، هي: (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41).

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي: دائما وتعطى (5) درجات، وعادة وتعطى (4) درجات، وأحيانا وتعطى (3) درجات، ونادرا وتعطى (2) درجة، وأبدا وتعطى درجة واحدة. وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (205) بواقع (41×5) وأدنى درجة نظرية هي (41) درجة بواقع (41×1). ولتحديد الأوساط الحسابية الدالة على مستوى الذكاء الانفعالي، طلب من لجنة من المحكمين تحديد هذه الأوساط أخذين بعين الاعتبار أن درجة كل فقرة تتراوح بين (1– 5) درجات، وقد حددت هذه الأوساط على النحو التالي: من (3.50 – 5) مرتفعة، و(2.50 – 3.49) متوسطة، و(1 – 2.49) متدنية.

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الذكاء الانفعالي بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناءً على هذا المعيار ووفقا لآراء المحكمين تم حذف خمس فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (45) فقرة؛ لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (41) فقرة.

بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen Value) ≤ 1، وتفسر مجتمعة56.10 % من التباين كما يتضح في الجدول (3).

جدول(3): نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المُفسّر	النسبة التراكمية للتباين المفُسّر
1	2.94	16.41	16.41
2	2.87	14.52	30.93
3	2.83	11.20	42.13
4	2.77	13.97	56.10

وقد اختيرت الفقرات اعتماداً على معيار تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه على أن لا يقل عن30%، وقد انطبق ذلك على جميع فقرات المقياس والبالغة (41) فقرة، وقد أصبح المقياس يتألف بشكله النهائي من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد تفسر مجتمعة 56.10%. لذا، فقد أظهرت النتائج أن الفقرات التسع ذوات الأرقام (2، 3، 8، 16، 19، 21،20 ،22، 23) تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول المعرفة الانفعالية، وكانت معاملات تشبعها (0.32، 0.41، 0.37، 0.31، 0.40، 0.43 ،0.39، 0.35، 0.44) على التوالي. أما الفقرات العشرة ذوات الأرقام (1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35) فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول تنظيم الانفعالات، وكانت معاملات تشبعها (0.31، 0.36، 0.47، 0.30، 0.52، 0.45 ،0.33، 0.38، 0.42، 0.37)على التوالي. أما الفقرات الثلاثة عشر ذوات الارقام (9، 14، 15، 29، 30 ، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39 ،40) فهي تنتمي الى العامل الثالث وتدور مضامينها حول التعاطف، وكانت معاملات تشبعها (0.43، 0.40، 0.35، 0.38، 0.31، 0.52 ، 0.36، 0.47، 0.51، 0.49، 0.32 ، 0.40، 0.32) على التوالي. أما الفقرات التسع ذوات الارقام (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41) فهي تنتمي الى العامل الرابع وتدور مضامينها حول التواصل الاجتماعي، وكانت معاملات تشبعها (0.38، 0.44، 0.42، 0.36، 0.45، 0.32 ،0.37، 0.34، 0.40). وبهذا، يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الذكاء الإنفعالي ينطوي على أربعة عوامل تقيس الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة، وهذه العوامل هي: المعرفة الإنفعالية، وتنظيم الإنفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقه على (55) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل

الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ الفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.79، 0.82، 0.70 ، 0.74) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الثبات نفسها ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار(0.83، 0.85، 0.80، 0.86) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي.

ثانيا: مقياس المهارات الاجتماعية: بعد أن اطلع الباحث على مقاييس المهارات الاجتماعية التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Miller, 1995; Merrell,1993; Greesham and Elliott, 1990; عطار2007؛ السمادوني،1991) طوّر مقياساً للمهارات الاجتماعية؛ ليناسب عينة الدراسة الحالية، إذ أن المقاييس التي اطّلع عليها الباحث أجريت على بيئات غير البيئة الأردنية، والبعض الآخر منها طوّر ليناسب عينات غير طلبة الجامعات، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (22) فقرة (ملحق2)، موزعة على ثلاثة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

التعاون (Cooperation): ويتضمن سلوكات مثل طلب المساعدة من الآخرين، والمشاركة وطاعة الأنظمة والتعليمات. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (3، 5، 6، 14، 15، 16، 17).

عادات العمل (Working Habits): ويتضمن سلوكات المبادرة مثل الاستفسار من الآخرين عن المعلومات، وتقديم نفسه للآخرين والاستجابة لأفعال الآخرين بشكل مناسب. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (1، 2، 4، 10، 11، 12، 13، 18، 19).

ضبط الذات(Self Management): ويتضمن سلوكات مثل الاستجابة بشكل مناسب عند مضايقة الآخرين له، والتصرف في المواقف التي يوجد فيها خلاف وتحتاج إلى توفيق أو اتخاذ وجهات نظر مختلفة. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (7، 8، 9، 20، 21، 22).

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي: دائما وتعطى (5) درجات، وعادة وتعطى (4) درجات، وأحيانا وتعطى (3) درجات، ونادرا وتعطى (2) درجة، وأبدا وتعطى درجة واحدة. وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (110) بواقع (22 ×5) وأدنى درجة نظرية هي (22) درجة بواقع (22 ×1).

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس المهارات الاجتماعية بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين لم يتم حذف أي فقرة؛ وإنما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة.

بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) وأسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس، حيث أظهرت النتائج أن الفقرات السبع ذوات الأرقام (3، 5، 6، 14، 15، 16 ،17) تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول التعاون، وكانت معاملات تشبعها (0.56، 0.54، 0.39، 0.47، 0.43، 0.38 ،0.50) على التوالي. أما الفقرات التسع ذوات الأرقام (1، 2، 4، 10، 11، 12، 13، 18، 19) فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول عادات العمل، وكانت معاملات تشبعها (0.41، 0.46، 0.52، 0.48، 0.54، 0.40 ،0.35، 0.32، 0.37) على التوالي. أما الفقرات الست ذوات الارقام (7، 8، 9، 21،20 ، 22) فهي تنتمي الى العامل الثالث وتدور مضامينها حول ضبط الذات، وكانت معاملات تشبعها (0.51، 0.42، 0.33، 0.39، 0.48، 054.) على التوالي. ونتيجة لذلك تم استبعاد ثلاث فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (25) فقرة كانت تشبعاتها على الثلاثة عوامل الناتجة أقل من (0.30)، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (22) فقرة موزعة على ثلاثة عوامل.

تم التحقق من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية من خلال تطبيقه على (55) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ الفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.81، 0.79، 0.83) لأبعاد المقياس (التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات) على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الثبات نفسها ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.82، 0.78، 0.81) لأبعاد المقياس (التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات) على التوالي.

ثالثاً: مقياس أنماط التعلق: تم استخدام مقياس"اليرموك لأنماط تعلّق الراشدين" الذي طوّره ابوغزال وجرادات (2009)، وقد سبق وان طبق المقياس على عينات من الطلبة الجامعيين - 2009 – واظهر مستويات مرضية من الصدق والثبات. وتكون المقياس من (20) فقرة (ملحق3) موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

نمط التعلق الآمن (Secure Attachment Style) يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (6) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (30) درجة.

نمط التعلق القلق (Anxious – Ambivalent Attachment Style) يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (7) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (35) درجة.

نمط التعلق التجنبي (Avoidant Attachment Style) يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (7) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (35) درجة.

للتحقق من دلالات صدق المقياس، تم استخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي اليه من (0.52- 0.69)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل من (0.48- 0.72)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وعليه، فإن هذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتشير إلى أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسة. وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، تم حساب معاملات ثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للأبعاد الفرعية للمقياس، وبلغت قيم معاملات الثبات (0.78، 0.84، 0.79) لأبعاد المقياس (التعلّق الآمن، والتعلّق القلق، والتعلّق التجنبي) وتعدّ معاملات ثبات مقبولة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم إعداد المقاييس اللازمة لجمع البيانات، تم تحديد أفراد العينة بشكل دقيق، ثم جرى تطبيق المقاييس على عينة الدراسة والبالغ عددهم (475) طالباً وطالبة جميعاً وذلك من قبل الباحث نفسه خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي 2010/2009 م، وقد تم تفريغ الإجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقا لأسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة في التحليلات الإحصائية الأولى (تحليل التباين) على متغير تابع واحد، هو:الذكاء الانفعالي، وعلى متغيرين مستقلين، هما: التخصص: كلية إنسانية – كلية علمية، والنوع الاجتماعي للطالب: ذكور، إناث. أما في التحليلات اللاحقة (تحليل الانحدار)، فقد اشتملت على متغير تابع واحد (متنبأ به)، هو: الذكاء الانفعالي، وعلى متغيرين متنبئين، هما: المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي ككل وأبعاد المقياس كل على حدى. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المعرفة الانفعالية	3.85	0.72
2	تنظيم الانفعالات	3.94	0.78
3	التعاطف	4.15	0.81
4	التواصل الاجتماعي	4.01	0.75
	المقياس ككل	3.98	0.83

يتضح من الجدول (4) أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال مرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.98) للمقياس ككل. وبما ان مقياس الذكاء الانفعالي متعدد الأبعاد، فقد لوحظ أن بعد التعاطف جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15)، ويليه في المرتبة الثانية بعد (التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (4.01)، ثم في المرتبة الثالثة بعد (تنظيم الانفعالات) بمتوسط حسابي (3.94)، في حين جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد (المعرفة الانفعالية) بمتوسط حسابي (3.85).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى تخصص الطالب أو نوعه الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغيري تخصص الطالب ونوعه الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	إنسانية	4.12	1.72
	علمية	3.70	0.98
	الكلي	3.91	0.92
إناث	إنسانية	4.20	1.69
	علمية	3.82	0.83
	الكلي	4.01	1.51
ذكور وإناث معاً	إنسانية	4.16	0.87
	علمية	3.76	1.42
	الكلي	3.96	0.97

يتضح من الجدول (5) وجود فروقات ظاهرية في مستوى درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية؛ إذ بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (3.76)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.16). كما يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في مستوى درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث على مقياس الذكاء الانفعالي؛ إذ بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور (3.91)، في حين بلغ متوسط درجات الطالبات الإناث (4.01). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات ذات دلالة إحصائية وتعزى إلى التخصص والنوع الاجتماعي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي من نوع (2 ×2) لمقياس الذكاء الانفعالي، كما يتضح من الجدول (6).

الجدول (6): تحليل التباين الثنائي (2 ×2) لمقياس الذكاء الانفعالي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخصص	317.32	1	371.32	584.47	*0.000
النوع الاجتماعي	286.17	1	286.17	422.70	*0.000
التفاعل	224.43	1	361.43	371.04	*0.682
الخطأ	319.96	472	0.677		
الكلي	1201.88	472			

* دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (6) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية، حيث بلغت قيمة "ف" بدرجات حرية (472,1) 584.47. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات في الجدول (5) تبين أن هذه الفروقات جاءت لصالح طلبة الكليات الإنسانية؛ إذ بلغ متوسط درجاتهم (4.16) وهو يفوق متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (3.76). ويكشف الجدول (6) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال يعزى للنوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ف" بدرجات حرية (472,1) 422.70. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات في الجدول (6) تبين أن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث؛ إذ بلغ متوسط درجاتهن (4.01) وهو يفوق متوسط درجات الذكور (3.91). كما يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال يعزى للتفاعل بين متغيري التخصص والنوع الاجتماعي.

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياس الذكاء الانفعالي ككل بأبعاده المختلفة من جهة، وكل من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق بأبعادهم المختلفة أيضا، ويوضح الجدول (7) قيم معاملات الارتباط.

جدول (7): معاملات الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق بأبعادهم المختلفة.

المقياس	البعد	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الذكاء الانفعالي ككل
المهارات الاجتماعية	التعاون	0.37*	0.35*	0.46*	0.43*	0.41*
	عادات العمل	0.32*	0.38*	0.36*	0.34*	0.33*
	ضبط الذات	0.33*	0.34*	0.41 *	0.39*	0.36*
أنماط التعلّق	التعلّق الآمن	0.29*	0.31*	0.30*	0.34*	0.39*
	التعلّق القلق	-0.26*	-0.20*	-0.20*	-0.24*	-0.23*
	التعلّق التجنبي	-0.21*	-0.19*	-0.23*	-0.25*	-0.22*

*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية موجب؛ إذ أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق الآمن موجب؛ في حين أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ونمطي التعلّق القلق والتجنبي سالب، وأن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس أنماط التعلّق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ولمعرفة معاملات الارتباط بين مستوى المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده المختلفة ومقياس أنماط التعلق بأبعاده المختلفة أيضا، ويوضح الجدول (8) قيم معاملات الارتباط.

جدول (8): معاملات الارتباط بين مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده المختلفة ومقياس أنماط التعلق بأبعاده المختلفة.

البعد	التعلّق الآمن	التعلّق القلق	التعلّق التجنبي
التعاون	*0.43	*-0.21	*-0.17
عادات العمل	*0.39	*-0.18	*-0.24
ضبط الذات	*0.40	*-0.22	*-0.19

*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (8) وجود معامل ارتباط موجب بين نمط التعلّق الآمن وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية جميعاً دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتضح من الجدول (8) وجود معامل ارتباط سالب بين نمط التعلّق القلق وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يتضح من الجدول (8) وجود معامل ارتباط سالب بين نمط التعلق التجنبي وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ولمعرفة مدى مساهمة كل من متغيري المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويوضح الجدول (9) نتائج هذا التحليل.

جدول (9): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بمدى مساهمة كل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

المتغيرات المستقلة (المتنبئة)	المعامل B	مربع الارتباط المتعدد R^2	معاملالتغير R^2	فيقيمة "ف"	مستوى الدلالة
المهارت الاجتماعية	0.135	0.352	0.352	17.52	*0.000
أنماط التعلّق	0.109	0.526	0.174	14.50	*0.000

*دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) أن متغيري المهارات الاجتماعية، وأنماط التعلّق أسهما بنسبة دالة إحصائيا في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، حيث فسّر المتغيران معاً ما نسبته (0.526) من التباين في مستوى الذكاء الانفعالي، فقد فسر متغير المهارات الاجتماعية ما نسبته (35.2%) من التباين؛ في حين فسّر متغير أنماط التعلق ما نسبته (17.4%) من التباين.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وما إذا كان هناك فروق في مستوى ذكائهم الانفعالي يعزى إلى متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب والتفاعل بينهما. كما هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق. وقد تمت مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتهاعلى النحو الاتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال مرتفع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.98). ولعل السبب في ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة بصفة عامة يعزى إلى طبيعة البيئة الجامعية؛ إذ أنها بيئة اجتماعية يسودها التعاطف والحوار والتواصل الاجتماعي؛ مما يمنح الطلبة القدرة على اكتشاف مشاعر وأحاسيس أصدقائهم، وفهم مشاعر الأفراد المحيطين بهم، ومجاملة الأصدقاء والتعامل معهم بهدوء، ولديهم القدرة على بناء الصداقات والتواصل مع الآخرين، وجميعها مهارات وقدرات أساسية للتعاطف والتواصل مع الآخرين التي تعدّ أبعاداً أساسية للذكاء الانفعالي. وكذلك فان توقعات المجتمع من هذه الفئة من الطلبة الجامعيين قد تدفعهم للتصرف بما يتناسب وهذه التوقعات؛ فالمجتمع يتوقع من طلبة الجامعة التعامل الرزين والمتعاطف والذي يقدم العون والمساعدة للأفراد الآخرين.

وقد يعزى سبب ذلك أيضاً إلى طبيعة نضج طلبة الجامعة؛ فطلبة الجامعة على درجة من النضج، يمكّنهم من معرفة وتنظيم انفعالاتهم وهي أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي؛ فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، ولديهم حساسية جيدة لانفعالات ومشاعر الآخرين. ويعدّ الطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها والصمود والسيطرة في تنظيم انفعالاتهم؛ نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل علاقاتهم وتصرفاتهم مقبولة ومنظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم من خلال معرفتهم بطرق تنظيم الانفعالات لتحقيق أهدافهم في الحياة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال جاءت بمستوى مرتفع بالرغم من أن بعد التعاطف جاء بالمرتبة الأولى؛ في حين جاء بعد المعرفة الانفعالية بالمرتبة الرابعة، وقد يعود السبب في تباين مرتبة كل منهما إلى أن كُلاً منهما يعدّ كفاية خاصة؛ فبعد المعرفة الانفعالية يعدّ كفاية شخصية، في حين يعدّ بعد التعاطف كفاية اجتماعية (Goleman, 1995). ويفسّر هذا التباين ايضاً في ضوء النموذج المختلط في الذكاء الانفعالي المطوّر من قبل بارون (Bar-on,2000)؛ إذ يرى بارون أن بعد المعرفة الانفعالية هو أحد مكونات الشخصية في النموذج، في حين يعدّ بعد التعاطف أحد مكونات العلاقات بين الاشخاص.

وبالرغم من تنامي ظاهرة العنف في الحرم الجامعي بشكل عام؛ إلا أن نتيجة هذه الدراسة المتعلقة بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال قد تبدو متوقعة؛ إذ أن العنف في جامعة الحسين بن طلال لم يعدّ ظاهرة مقارنة مع الجامعات الاردنية الاخرى. وعليه، فان ذلك يعدّ مؤشراً على جهود

الجامعة في تحقيق رسالتها المتعلقة بتوطيد اواصر المحبة والتفاعل الاجتماعي بين طلبتها من جهة، وبين طلبتها ومدرسيهم من جهة اخرى. بالاضافة إلى ذلك، فإن ادارة الجامعة حريصة على توفير جو آمن وعاطفي ومفتوح للتواصل مع الطلبة من خلال الالتقاء المستمر مع الطلبة، وتقديم المحاضرات التوجيهية والارشادية لهم. وقد يعزى ذلك أيضاً الى أن هناك عوامل أخرى قد تكمن وراء ظاهرة العنف غير الذكاء الانفعالي لدى الطلبة؛ مما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن هذه العوامل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المصدر (2007) التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كان بمستوى مرتفع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية؛ وقد جاءت هذه الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولعل السبب في ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الكليات الإنسانية مقارنة مع طلبة الكليات العلمية يعزى إلى طبيعة التخصص؛ إذ أن مقررات الكليات الإنسانية تتناول قضايا تختص بالتعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية، وتشجع العلاقات الاجتماعية وتعزز الثقة بالنفس، وتتطلب هذه المقررات الاحتكاك والتعامل مع الآخرين أكثر من مقررات الكليات العلمية. بالإضافة إلى ذلك، تتطلب مقررات الكليات الإنسانية التواصل الاجتماعي، وتعالج قضايا إنسانية تتطلب التعاطف الإنساني مع الآخرين، ومراعاة مشاعر وعواطف الأفراد المحيطين، والوعي بعواطف وانفعالات الأفراد الآخرين؛ في حين أن طلبة الكليات العلمية يتعاملون مع الأرقام والمعادلات والقوانين بشكل عام. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المساعيد (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح طلبة الكليات الانسانية. وتختلف مع نتائج دراسة الربيع (2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الانسانية في الذكاء الوجداني لصالح الطلبة ذوي التخصصات العلمية. كما تختلف مع نتائج دراسة عجوة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الانسانية في الذكاء الوجداني. وقد يكون هذه الاختلاف عائداً إلى عوامل ديموغرافية أو اساليب التدريس وتعامل المدرسين مع الطلبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال يعزى للنوع الاجتماعي؛ وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث. وربما يعود السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث إلى طبيعة التنشئة الأسرية؛ إذ أن طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين. كما أن التنشئة الأسرية تؤكد على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث والاتزان الانفعالي كضرورة التصرف بهدوء، واللباقة في التعامل مع الآخرين ومجاملتهم، والصبر واحتواء مشاعر الإجهاد التي قد تعترضهن، وجميعها أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي. بالإضافة إلى ذلك، فان الإناث أقدر من الذكور في التعبير عن انفعالاتهن ومشاعرهن، حيث يسمح ذلك لهن بالغوص في أعماق شخصية الآخرين، وفهم انفعالاتهم بسهولة، وكل ذلك يسهم في جعلهن أعلى في مستوى الذكاء الانفعالي من الذكور. وقد يعود ذلك الى التكوين النفسي والبيولوجي للأنثى المتمثل في رقة عواطفها ورهافة مشاعرها بحيث تسعى دائماً إلى التواصل العاطفي وقراءة المشاعر الدفينة لدى الآخرين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المصري (2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الاناث. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المصدر(2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور. وتختلف مع نتائج دراسة عجوة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني. ومن المحتمل أن يعود سبب الاختلاف إلى عوامل ثقافية أو اجتماعية؛ فقد أجريت هاتان الدراستان اللتان اختلفت نتائجهما مع نتائج الدراسة الحالية في بيئات غير بيئة الدراسة الحالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية. وبهذا يمكن القول إن الذكاء الانفعالي إن كان عملا عقليا فانه يتأثر في جزء منه بسمات الطالب الشخصية كمهاراته الاجتماعية؛ فالمهارات الاجتماعية تمكّن الطالب من معرفة انفعالاته والوعي بها وتنظيمها جيداً. بالإضافة إلى ذلك، فان المهارات الاجتماعية تمكّن الفرد من التفاعل بايجابية مع الآخرين، والتعبير باتزان عن مشاعره الايجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، والتعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يناسب المواقف، وتمكّن الفرد من التعاون مع الآخرين بايجابية، وهذه جميعها تعدّ أبعاداً أساسية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد. كما أن المهارات الاجتماعية تمكّن الفرد من مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بالكفاءة الذاتية، مما يجعله يشارك الآخرين أنشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة والتمتع بصحة نفسية جيدة، وهذه أيضا تعدّ عناصر رئيسة للذكاء الانفعالي لدى الأفراد. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا انطلاقا من أن المهارات الاجتماعية تتضمن مهارات انفعالية تسهم في تيسير إقامة علاقات ودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم، ومن المهارات الرئيسة في هذا السياق مهارة التعاطف التي تعدّ مكوناً رئيسياً للذكاء الانفعالي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (البلوي، 2004؛ أبو ناشي، 2002؛ غنيم، 2001؛ نورمان وريتشاردسون (Norman and

(Richardson, 2001 التي أشارت نتائج دراساتهم إلى وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلّق. ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بوجود علاقة بين نمط التعلق الآمن والذكاء الانفعالي؛ إذ أن نمط التعلق الآمن يسهل على أفرد هذا النمط الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعرون بالارتياح لان الآخرين يثقون بهم، ويتفاعلون مع الآخرين بمرونة، ويتقبلونهم ويتعاونون معهم. بالإضافة إلى ذلك، فان لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن نظرة ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وهذا يمكنهم من تأسيس علاقات اجتماعية مع الآخرين بسهولة، ويعدّ بناء وتأسيس العلاقات الاجتماعية والتعاون مع الآخرين أبعاداً رئيسة للذكاء الانفعالي. بالإضافة إلى ذلك، فان الأفراد ذوي النمط الآمن أكثر مرونة ويظهرون ضبطا انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس فان الأفراد ذوي نمط التعلق التجنبي يميلون إلى تجنب الآخرين، في حين أن الأفراد ذوي نمط التعلق القلق يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية وتفاعله مع الآخرين (Kim, 2005). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هامارتا وديتيزوسالتالي (Hamarta, Deniz, and Saltali, 2009)؛ وناريماني وباشاربوور (Narimani and Basharpoor, 2009)؛ وكينزا(Qinza, 2005)؛ كونستانيونس (Konstantions, 2004) التي أشارت نتائج دراساتهم إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلق والذكاء الانفعالي.

وأظهرت نتائج الدراسة ايضاً وجود معامل ارتباط موجب بين المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق الآمن؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن لدى الأفراد ذوي نمط التعلّق الآمن مهارات وكفايات اجتماعية عالية مقارنة مع الأفراد ذوي نمط التعلّق غير الآمن. كما يتميز الأفراد ذوي نمط التعلّق الآمن بالثقة في علاقاتهم مع الآخرين؛ مما يسهل عليهم التفاعل الاجتماعي مع زملائهم، في حين أن الأفراد ذوي نمط التعلّق القلق والتعلّق التجنبي يتميزون بالضعف في علاقاتهم الاجتماعية والتدنّي في كفاياتهم الاجتماعية ايضاً؛ مما يجعلهم مترددين في إقامة علاقات اجتماعية مع زملائهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

بناء برامج تدريبية من قبل المختصين بارشاد الطلبة في الجامعات؛ تهدف إلى تغيير أنماط التعلّق غير الآمنة (القلق والتجنبي) لدى الطلبة بحيث تصبح أنماط التعلق لديهم آمنة.

ضرورة إكساب الطلبة لبعض المهارات الاجتماعية من خلال طرح بعض المساقات التي تُعنى بديناميات الجماعة، وتشجيع المشاريع الأكاديمية التعاونية، وإقامة بعض الأنشطة الجماعية من قبل عمادات شؤون الطلبة في الجامعات؛ نظراً للعلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي.

المصادر والمراجع:

أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5 (1)، 45 – 57.

أبو ناشي، منسي. (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية والشخصية: دراسة عاملية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 12 (35)، 145 – 188.

البلوي، خولة. (2004). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الربيع، فيصل. (2007). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السمادوني، السيد (2001). **الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم**: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. عالم التربية،3 (1)، 61-151.

عثمان، فاروق ورزق، محمد. (1998). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. **مجلة كلية التربية بالنصورة**، 38(1)،31-1.

عجوة، عبد العال. (2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالاسكندرية**، 13 (1)، 250 – 344.

عطّار، إقبال. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية: التربية وعلم النفس**، 31(2)،57-84.

غرايبة، سالم (2005). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

غنيم، محمد. (2001). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية. دراسة عاملية. **مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق**، 12، 67-47.

القطـان، سـامية. (2005). **الـذكاء الوجـداني**. مكتبـة الانجلـو المصرية، القاهرة.

المسـاعيد، اصـلان. (2008). الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه بكـل مـن التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعـض المتغيـرات. **مجلـة جامعـة الشـارقة للعلـوم الإنسـانية والاجتماعية**، 6 (2)، 111 – 137.

المصـدر، عبـد العظيـم. (2008). الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه ببعض المتغيـرات الانفعاليـة لـدى طلبـة الجامعـة. **مجلـة الجامعـة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 16 (1)، 587 – 632.

المصـري، محمـد. (2007). الـذكاء الانفعـالي: دراسـة مقارنـة بـين المتفـوقين تحصـيلياً والعـاديين مـن طلبـة المرحلـة الجامعـة. **مجلـة كليـة التربيـة**، جامعـة عـين شـمس، 31 (2)،157 – 175.

النبهـان، موسـى وكمـالي، محمـد.(2003). **مقيـاس الـذكاء العـاطفي لـدى طلبـة وزارة التربيـة والتعلـيم والشـباب فـي دولـة الامـارات العربيـة المتحـدة**. رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، جامعة الامارات العربية المتحدة.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., and Wall, S. (1987). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Ainsworth, M., and Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychological*, 46, 333 – 341.

Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A., and Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and playing*. Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Bar – On, R. (1997). Bar – *On emotional quotient inventory (EQ – I): Technical manual*. Toronto: Multi – Health system.

Bar – On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar – On and J. D. Parker (Eds.), *the Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass.

Bar – On, R. (2006). The Bar – on model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13 – 25.

Bar – On, R., and Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass.

Bartholomew, K., and Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of four – category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226 – 244.

Berk, L. (1999). *Infancy, Children and adolescent*. (3rd ed), Boston: Allyn and Bacon.

Cooper, M. Shaver, P., and Colins, V. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1380 – 1397.

Cooper, R., and Swaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosser Putnam.

Elias, M. (1997). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1, 20 – 25.

Feeney, J. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships*, 2, 143 – 159.

Genc, Z. (2005). Parents' involvement in an adolescents' peer relationships: a comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655 – 668.

George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027 – 1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Batman Books.

Goleman, D. (1997). Emotional intelligence in context. In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Education implications*, (P. Xiii – Xvi). New York: Basic Books.

Gottman, J. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from martial conflict. In C.. D. Ryff and B. H. singer (Eds.), *Emotion, Social, Relationships, and Health*, (pp. 23 – 40). New York: Oxford University Press.

Gresham, F., and Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Hamarta, E., Deniz, M., and Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1), 213 – 229.

Hazan, C., and Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (31), (511 – 524).

Johnson, G. (2008). *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Leaner*. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U.S.A.

Jordan, P., and Ashkanasy, N. (2006). Emotional Intelligence, emotional self – awareness, and team effectiveness. In V. U. Druskat, F. Sal, and G.

Moskowitz, J. (2001). Emotions and Coping. In T. J. Mayne and G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current Issues and Futuer Directions*, (PP. 311 – 336). New York: Guilford Press.

Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence Matter in the Work Places?. *American Psychological Social*, 29 (7): 196-213.

Narimani, M., and Basharpoor, S. (2009). Comparison of attachment styles emotional intelligence between athlete women and non – athlete women. *Research Journal of Biological Science*, 4 (2), 216 – 221.

Norman, K.., and Richardson, C. (2001). Emotional intelligence and social skills: necessary components of hands – on learning in science classes. *Journal of Elmentary Science Education*, 13 (2), 12 – 25.

Park, S., and Cheah, C. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Developmental*, 29, 24 – 34.

Qinza, J. (2005). *Attachment styles and emotional intelligence in martial statisfaction among Pakistan men and women*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tenncssee state university.U.S.A.

Saborine, E., and Beard, G. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children,* 23, 35 – 38.

Sarni, C. (2000). Emotional Competence: Developmental Perspective. In R. Bar – on and J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (pp. 68 – 91). San Francisco: Jossey Bass.

Schilling, D. (1996). 50 *Activities for teaching motional intelligence, level I: Elementary*. Human Sciences Press, Inc.

Searle, B., and Meara, N. (1999). Affective Dimensions of Attachment Style: exploring self – reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (2), 147 -158.

Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and social Psychology,* 59 (5), 971 – 980.

Sugai, G., and Lewis, T. (1996). Preferred and promising practices for social skills Instruction. *Focus Exceptional Children*, 29 (4), 1 – 16.

Tidwell, M., and Reis, H.. (1996). Attachment, attractiveness, and social interaction : A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (4), 729 – 745.

Mount. *Linking emotional intelligence and Performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, (PP. 145–163). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kamps, D., and Kay, P. (2002). Preventing Problems through social skills instruction. In P. Kay and B. Algozzzine (Eds.), *Preventing Problem behavior: A handbook of successful preventing strategies,* (pp. 57 – 84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913 – 923.

Kobak, R., and Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. *Child Development*, 59, 135 – 146.

Konstantions, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities cross the life Course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129 – 145.

Maite, G. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (2),
182 – 192.

Mayer, J., Caruso, D., and Salovey, P. (1997). Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence. *Inelligence*, 27(2), 267-298.

Mayer, J., Dipaolo, M., and Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli. *Journal of Personality Assessment*, 50: 772 – 781.

Mayer, J., and Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185 – 211.

Mayer, J., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In P. salovey, and D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Iintelligence*, (pp. 3 – 31). New York : Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P., and Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In. R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*. (pp. 396 – 420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mehaffey, J., and Sandberg, S. (1992). *The School Counselor*, 40, 61 – 67.

Merrell, K. (1993). *School Social Behavior Scale*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.

Miller, R. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation and social skills. *Journal of Personality*, 63(2), 315-339.

Vincent, D. (2003). *The Evaluation of a social - emotional intelligence program : effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A.

Wallace, K., Gerelad, J. (1986). *Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. (3rd ed). Columbus : Merrill Publishing Company.

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: An untapped edge for success*. San Francisco: Jossey – Bas.

Yasemin, A., Sule, T., and Deniz,S. (2003). Identifying parents views regrding social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1507 – 1512.

Yoder, D. (2005). Organizational Climate and emotional intelligence An appreciative inquiry into a "leaderfull " community college. *Journal of Research and practice*, 29 (1), 45 – 62.

ملحق(1)

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	الفقرة	دائماً	عادةً	احياناً	نادراً	أبداً
1	استمتع عند قيامي بانجاز مهمة ما.					
2	يسهل عليّ التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.					
3	استطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
4	استطيع انجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي.					
5	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
6	استطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
7	اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
8	أنا حساس لما يحتاجه الآخرين.					
9	لديّ القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					
11	يصعب عليّ التحدث مع الغرباء.					
12	لديّ القدرة في التأثير على الآخرين.					
13	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
14	افهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيداً.					
15	استطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
16	استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.					
17	أتحكم في مشاعري الخاصة؛ لكي يكون عملي كما أريد.					
18	اغضب بسهولة.					
19	أدرك أن لديّ مشاعر رقيقة.					
20	لديّ القدرة على معرفة صفاتي الايجابية.					
21	لديّ فهم جيد للانفعالات.					
22	لديّ فهم حقيقي بما اشعر.					
23	أدرك مشاعري في تعاملي مع الآخرين بدقة كما هي فعلا.					
24	استطيع أن انحي عواطفي جيدا عند أقوم بانجاز أعمالي.					
25	عندما أقرر انجاز أعمالي فإنني ابدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينها.					
26	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
27	لديّ قدرة في التأثير على الآخرين.					
28	اشعر أنني طيب مع الآخرين.					
29	أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
30	لديّ القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكاتهم.					
31	أتأثر بردود أفعال الآخرين.					
32	اتصف بالهدوء في تعاملي مع الآخرين.					
33	استطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنطوقة.					

34	لديّ القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.					
35	استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.					
36	لديّ القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.					
37	أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.					
38	اغضب من الأسئلة المحرجة الموجهة من الآخرين.					
39	لديّ القدرة على فهم الاشارت الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
40	استمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.					
41	استطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصهم.					

ملحق(2)

مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	العبارة	دائما	عادة	أحيانا	نادراً	أبدا
1	استخدم وقت الفراغ بشكل مناسب.					
2	افتخر بأعمالي.					
3	أبادر إلى إجراء محادثات مع الآخرين.					
4	استطيع انجاز الأعمال المطلوبة مني في الوقت المحدد.					
5	أدعو زملائي للانخراط في الأنشطة.					
6	اكوّن صداقاتي بسهولة.					
7	اضبط أعصابي عندما اغضب.					
8	التزم بأنظمة وتعليمات الجامعة.					
9	أحافظ على هدوئي عند حدوث مشكلات معينة.					
10	اتبع التعليمات بعناية.					
11	أتجاهل المشتتات الصادرة من زملائي بسهولة أثناء عمل الواجبات .					
12	أثابر على انجاز العمل المطلوب.					
13	اعتقد أن عملي جيد ويتناسب مع أدائي وجهدي.					
14	اعبّر عن عدم ارتياحي بشكل مناسب.					
15	اعمل على مساعدة زملائي عندما يحتاجون إلى مساعدة.					
16	أتعاون مع زملائي في انجاز الأنشطة الصفية بدون حث منهم.					
17	أتفاهم مع رفاقي عندما يستدعى الأمر ذلك.					
18	انتقل من موضوع إلى آخر بشكل سليم وملائم.					
19	لديّ تقدير ذات عالي.					
20	استطيع الانتظار حتى يتم تلبية احتياجاتي.					
21	أتقبل النصح والتوجيه من الآخرين.					
22	الاستجابة بشكل مناسب عندما يضايقني الآخرين.					

ملحق(3)

مقياس أنماط التعلق

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
1	ألاحظ أن الآخرين لا يرغبون الاقتراب مني.					
2	من الصعب عليّ أن أثق بالآخرين تماماً.					
3	لأنني اقترب من الناس كثيراً، أجد أنهم يفضلون البقاء بعيدين عني.					
4	أكون مرتاحاً عندما أكون قريباً من الآخرين.					
5	من المهم بالنسبة لي أن أكون مستقلاً عن الآخرين.					
6	لا يقدّرني أو يحترمني الآخرون تماما كما أقدّرهم أو احترمهم.					
7	لا أقلق عندما يقترب مني شخص ما كثيراً.					
8	أفضل أن يكون الآخرون مستقلين عني.					
9	رغبتي في الاقتراب من الآخرين تفوق غالبا رغبتهم في الاقتراب مني.					
10	أعرف أنني سأجد من يساعدني عندما احتاج إلى مساعدة.					
11	لا يوجد مشكلة بالنسبة لي إذ اعتمد الآخرون عليّ.					
12	لا اقلق عندما أكون وحيدا،فانا لست بحاجة ماسة للآخرين.					
13	لديّ انطباع أنني أحب الآخرين أكثر مما يحبونني.					
14	من السهل عليّ أن أكوّن علاقات حميمة مع الآخرين.					
15	أفضل أن أقوم بواجباتي بنفسي دون مساعدة من الآخرين.					
16	ارغب في الاقتراب من الآخرين كثيراً مما يجعل الناس أحيانا يبتعدون عني.					
17	اشعر أن الناس الآخرين لا يحبونني.					
18	أحب أن أكون مكتفيا ذاتيا.					
19	إنني واثق أن الآخرين سوف يساعدونني إذا احتجت لهم.					
20	أكون مرتاحا عندما لا يتدخل الآخرون في شؤوني الخاصة.					