المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، 53- 71

الخصائص السيكومترية للصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي

عبدالحافظ الشايب*

تاريخ تسلم البحث 2008/11/24 تاريخ قبوله 2010/1/14

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" **Wakeman** للذكاء الانفعالي عند طلبة المرحلة الجامعية في الأردن، والتحقق من فاعلية فقراته ودلالات صدقه وثباته. تكوّنت عيّنة الدراسة من (620) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في جامعة آل البيت في الأردن للعام الدراسي 2007/ 2008 في مختلف المستويات الدراسية. وقد أمكن التحقق من فاعلية فقرات الاستبيان حيث أشارت النتائج إلى أن الفقرات تتمتع بمؤشرات تمييز مقبولة، وتمتد على متصل الصعوبة بصورة مقبولةً أيضاً. وللتوصل إلى مؤشرات حول صدق البناء للاستبيان، تمّ إخضاع البيانات للتحليل العاملي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة المختلفة على بعدي الاستبيان في المستويات الدراسية الأربعة، بالإضافة إلى اختبار العلاقة بين درجات الأفراد على بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي معبّراً عنه بالمعدل التراكمي للطالب. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود عاملين اثنين هما عامل إدارة الذات غير المعرفية وعامل البراعة الاجتماعية. وأسفرت نتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي. وتبيّن أيضاً أن الاستبيان يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة كما تعكسه معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الاستقرار لكل بعد من بعدي الاستبيان.

(الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الذكاء الانفعالي، إدارة الذات غير المعرفية، البراعة الاجتماعية).

Psychometric Properties of the Arabic Version of the Wakeman Emotional Intelligence Questionnaire

Abdelhafez Al-Shayeb, *Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Al-Mafraq, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at adapting and validating an Arabic version of the Wakeman Emotional Intelligence Questionnaire (EIQu) for Jordanian university students. The data were collected from 620 male and female undergraduate students from different academic levels at Al al-Bayt University in Jordan in the academic year 2007/2008. Item analysis revealed an acceptable discrimination and difficulty indices. Construct validity has been investigated through examining the questionnaire factor structure, and testing the hypothesis concerning the mean score differences among the four academic levels, as well as the hypothesis concerning the relationship between each subscale scores and student grade point average. The results of the factor analysis identified two major factors: non-cognitive self-management and social dexterity. Two-way ANOVA results revealed significant mean score differences on each subscale due to the academic level variable. The results also revealed significant correlation coefficients between scores on each subscale and academic achievement. It has been found that the internal consistency and stability coefficients were significant. (**Keywords:** Psychometric Properties, Emotional Intelligence, Non-Cognitive Self-Management, Social Dexterity).*

خلفية الدراسة وأهميتها: تزايد الاهتمام في السنوات العشر الأخيرة بمفهوم الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence(EI). وقد تمثّل هذا الاهتمام بشكل واضح فى تزايد أعداد البحوث المنشورة في الدوريات الأجنبية التي تعالج هذا الموضوع من جوانب مختلفة. ولعل السبب وراء هذا الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم هو النظرة العامة التي تشير إلى أن بعض الأفراد متوسطي الذكاء يحالفهم النجاح في حياتهم، فيما يصارع البعض الآخر ويفشلون مع أنهم أكثر ذكاءً من غيرهم بمفهوم النظريات التقليدية للذكاء التي تنظر للذكاء كقدرة (Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006).

يُعدّ عالم النفس الأمريكي دانيال جولمان Daniel Goleman من رواد علماء النفس الذين اهتموا بمفهوم الذكاء الانفعالي، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهمية هذا المفهوم سواء على المستوى الشخصي للفرد أم على مستوى المجتمع. هذا ما دفع علماء النفس إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيّرات النجاح في مناحي الحياة المختلفة في ظل بروز نظرية الذكاءات المتعدّدة، إذ يعتقد البعض أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بالنجاح بشكل أفضل مما يتنبأ به الذكاء العام للفرد (Goleman, 1995; Sternberg, 1996; Tapia, 2001). فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن إثراء المناهج الدراسية بموضوع الذكاء الانفعالي يقلّل من المشكلات السلوكية التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلّم (Cohen, 1999). وبالمثل، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن إثراء المناهج الجامعية بموضوع الذكاء الانفعالي يؤدي إلى زيادة التحصيل (Hawkins, Von Cleave, & Catalano, 1991). وقد أشارت نتائج دراسة راضي

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

(2001) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي في الجامعة.

وتبيّن كذلك أن تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية ينعكس إيجاباً على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها (Cohen, 1999; Goleman, 1995; Topping, Holmes, & Bremmer, 2000). وقد أشارت نتائج دراسة الربيع (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية المختلفة لدى طلبة الجامعة. وتبيّن أيضاً وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي ودرجة التوافق مع الضغوط التي تواجه طلبة الجامعة أو الضغوط الوظيفية التي يواجهها الفرد في بيئة العمل (Loyd, 2004; Gardner, 2005).

كما تبيّن أيضاً أن تمتع مدرّسي الجامعة أنفسهم بقدر معقول من الذكاء الانفعالي يقلّل من تبنيهم للمعتقدات الخاطئة التي يتعلمها طلبتهم (Beck, 1976; Ellis & Dryden, 1987). ويؤكد كوهن Cohen (1999) على أن معرفة الفرد لذاته ومعرفته بمن حوله وقدرته على توظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه تشكّل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية. أضف إلى هذا أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة جيدة بذواتهم وبالآخرين من حولهم هم أكثر قدرة على اختيار المهنة المناسبة، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح المهني والرضا الوظيفي (Gelso & Fretz, 2001). وقد كشفت دراسة عواد (2003) عن وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. كما أشارت دراسة مارتينيز- بونز Martinez-pons (1997) إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وإتقان المهام.

من ناحية أخرى، فقد تبيّن أن للذكاء الانفعالي أثراً إيجابياً في الحياة الأسرية (Burke, Oberklaid, & Burgess, 2003; Stevens, Kiger, & Riley, 2002). كما تبيّن كذلك وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي عند الوالدين والنمو الاجتماعي عند الأبناء (Gottman, Katz, & Hooven, 1997; Hooven, Gottman, & Katz, 1995).

وبرغم تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي ومحاولات تطوير أدوات لقياسه، إلا أن تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي ما زال موضع جدل بين المهتمين بهذا الموضوع. وتُعدّ محاولة سالوفي وماير Salovey & Mayer (1990) من أوائل المحاولات في تعريف الذكاء الانفعالي، إذ أنهما عرّفا الذكاء الانفعالي بأنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات والاسترشاد بها في التفكير والسلوك. ويرى ويكمان Wakeman (2006) أن هذا التعريف لمفهوم الذكاء الانفعالي يعني أنه نوع من الاستعداد اللامعرفي، ولا علاقة له بالمكّون المعرفي التقليدي الذي يقود التفكير، مؤكداً على ضرورة التمييز بين مفهومي الذكاء الانفعالي (EI) والكفاية الانفعالية Emotional Competence (EC) لدى تطوير مقاييس الذكاء الانفعالي. ويؤكد ذلك سالوفي وكاروسو Salovey and Caruso المشار لهما في شيرنس Cherniss (2000, p. 4) بالقول بأن مفهوم الذكاء الانفعالي ليس أكثر من مفهوم مجرّد تؤشر عليه كفايات انفعالية لامعرفية تتطور وتظهر على شكل مهارات شخصية واجتماعية يمكن قياسها.

ونظراً للحداثة النسبية لمفهوم الذكاء الانفعالي، فلا يوجد سوى عدد محدود من المقاييس التي تم تطويرها لقياس هذا المفهوم، وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة. ولعل من أشهر هذه المقاييس "قائمة بار – أون للنسبة الانفعالية" Bar-On Emotional Quotient Inventory التي شاع استخدامها بعد أن قامت أنظمة الصحة المتعدّدة الكندية بتسويقها Multi-health Systems (MHS) (2003)، وهي تتكون من (60) فقرة تتوزع على خمسة عوامل من الدرجة الأولى (داخل الفرد Intrapersonal، بين الأفراد Interpersonal، إدارة الضغوط Stress Management، قابلية التكيّف Adaptability، المزاج العام General Mood)، يندرج تحت كل عامل من العوامل الخمسة عدد متفاوت من العوامل الفرعية من الدرجة الثانية. أما جولمان Goleman وبوياتزيس Boyatzis، فاعتمدا على نموذج جولمان Goleman الذي طوّره عام 1998 في بناء قائمة الكفاية الانفعالية Emotional Competence Inventory(ECI) التي تشتمل على مكوّنين رئيسين اثنين (الكفاية الشخصية Personal Competence، الكفاية الاجتماعية Social Competence)، ويندرج تحت كل منهما عاملان من الدرجة الثانية هما عاملا الوعي بالذات Self-awareness وإدارة الذات Self-management ضمن الكفاية الشخصية، وعاملا الوعي الاجتماعي Social Awareness وإدارة العلاقات Relationship Management ضمن الكفاية الاجتماعية، وينبثق عن كل عامل من الدرجة الثانية عدد متفاوت من العوامل الفرعية الأقل تعقيداً (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). كما طوّر فريق من الباحثين في الذكاء الانفعالي أداة أخرى لقياس الذكاء الانفعالي هي "استبيان جنيف للتقييم" Geneva Appraisal Questionnaire (GAQ)، والذي استند على المنهج النوعي في قياس الذكاء الانفعالي، ويقيس الذكاء الانفعالي من خلال خمسة عوامل (الجِدّة Novelty، السرور الداخلي Intrinsic Pleasantness، دلالة الحاجة أو الهدف Goal/Need significance، القدرة على التأقلم Coping Potential، الانسجام مع المعايير Compatibility with Standards)، ويندرج تحت كل منها عدد مختلف من العوامل الفرعية (Geneva Emotion Research Group, 2002). هذا بالإضافة إلى "استبيان الذكاء الانفعالي" Emotional Intelligence Questionnaire (EIQu) الذي قام بتطويره ويكمان Wakeman (2006) والذي يتكوّن من (40) فقرة تقيس بعدين رئيسين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية Non-Cognitive Self Management الذي يتضمن ست مهارات فرعية هي (الثقة بالنفس Self-Confidence، ضبط الذات Self-

Discipline، المبـــــادرة Initiative ، صـــــحوة الضـــــمير Conscientiousness، الموثوقيـــــة Dependability، الـــــوعي الانفعـالي Emotional Awareness)، وبعـد البراعـة الاجتماعيـة Social Dexterity والذي يتضمن سبع مهارات فرعية هي (القيادة Leadership، إدارة الصراع Conflict Management، التواصل Communication، التأثير Influence، العلاقات Relationships، التقمّص العاطفي Empathy، أخلاقيات الفريق Team Ethics). ومع أن المهارات التي تقيسها المقاييس المختلفة السابقة تتشابه إلى حدٍ بعيد، إلا أن هذه المقاييس تختلف عن بعضها في تصنيفها لهذه المهارات في عوامل أو تجمعات، وفي أسلوب القياس.

يتّضح ممـا تقـدم أهميـة الـذكاء الانفعـالي علـى الصـعيدين الشخصي والاجتماعي للفرد على حدٍ سواء، مما يبرّر الحاجة إلى تطوير مقياس للذكاء الانفعالي في المستوى الجامعي، لا سيما أن جهـود البـاحثين فـي الـدول العربيـة تركّـزت حـول تطـوير مقـاييس للـذكاء الانفعـالي لـدى طلبـة المرحلـة الأساسـية، ولـم يلتفتـوا إلـى المرحلـة الجامعيـة. بالإضـافة لـذلك، فقـد يـوفر مقيـاس الـذكاء الانفعـالي لطلبـة المرحلـة الجامعيـة وسـيلة تمكّـن المختصـين مـن الكشف عن درجة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، والتنبـؤ بالنجـاح فـي الجوانـب المختلفـة مـن حيـاة الطالـب كدرجـة التوافـق مـع الضـغوط التـي يواجههـا بعـض الطلبـة أثنـاء مسـيرتهم الأكاديميـة أو تلـك المتعلقـة ببيئـة العمـل بعـد التخـرّج. لهـذا، سـعت الدراسـة الحاليـة إلـى تطـوير مقيـاس للـذكاء الانفعـالي فـي المسـتوى الجـامعي تتحقـق لـه فاعليـة فقـرات ودلالات صـدق وثبـات تمكّـن مـن الوثـوق بـه واسـتخدامه لأغـراض التشـخيص والإرشـاد المهنـي والتربوي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بـرغم أهميـة الـذكاء الانفعـالي فـي حيـاة الفـرد الشخصـية والمهنية، ومحـاولات البـاحثين تطـوير مقـاييس للـذكاء الانفعـالي فـي البيئـات العربيـة إلا أن هـذه المحـاولات مـا زالـت محـدودة. ولعـل المقياس الوحيد الذي تم تطويره لقياس الذكاء الانفعالي هو مقياس عثمان ورزق (2001) في البيئة المصرية، الـذي اعتمـد علـى قائمـة بـار-أون Bar – On الـذي لا يُمكّـن مـن تشـخيص جوانـب القصـور لـدى الفـرد، ويقـوم علـى اسـتخراج درجتـين فـرعيتين علـى بعـدي المقياس بالإضافة إلى الدرجة الكليّة. من هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتلخص في تطوير مقياس للذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن يتمتع بخصائص سيكومترية تمكّن من الوثوق به واستخدامه لغايات التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني على حدٍ سواء. وعلى وجه التحديد، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تطـوير صـورة معرّبـة لاسـتبيان "ويكمـان" Wakeman للـذكاء الانفعـالي لتلائم البيئـة الثقافيـة لطلبـة المرحلـة الجامعيـة فـي الأردن. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- مـا فاعليـة فقـرات الصـورة المعرّبـة لاسـتبيان "ويكمـان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟
2- مـا دلالات صـدق الصـورة المعرّبـة لاسـتبيان "ويكمـان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟
3- مـا دلالات ثبـات الصـورة المعرّبـة لاسـتبيان "ويكمـان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟
4- كيـف تتـوزّع درجـات أفـراد الدراسـة علـى الصـورة المعرّبـة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟

أفراد الدراسة:

تكـوّن مجتمـع الدراسـة مـن طلبـة المرحلـة الجامعيـة الأولـى المسـجّلين لمـواد الفصـل الدراسـي الأول مـن العـام الجـامعي 2008/2007 في الأقسام الأكاديمية للكليات والمعاهد في جامعة آل البيـت فـي الأردن والبـالغ عـددهم (11509) طالبـاً وطالبـة، موزّعين بحسب متغيّر الجنس إلى (4924) طالباً بنسبة (43%)، و (6585) طالبة بنسبة (57%). أما عيّنة الدراسة، فقد تكوّنت من (620) 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 عشوائياً وهي (الآداب، والعلـوم، والعلـوم التربويـة، والمـال والأعمـال)، واختيـار شـعبتين اثنتين عشـوائياً؛ شـعبة مـن شـعب مـواد المسـتوى الدراسـي الثـاني، وشـعبة ثانيـة مـن شـعب مـواد المسـتوى الدراسـي الرابـع وذلـك مـن شـعب المـواد التـي طرحتهـا كـل كليـة مـن الكليـات الأربـع فـي الفصـل الدراسي الأول من العام الجامعي 2008/2007. ويوضّح الجدول (1) توزيـع أفـراد الدراسـة بحسـب متغيّـرات الكليـة والمسـتوى الدراسي وجنس الطالب.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدراسة بحسب متغيّرات الكلية والمستوى الدراسي والجنس.

الكلية	المستوى الدراسي								المجموع
	أولى		ثانية		ثالثة		رابعة		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الآداب	13	22	15	21	18	24	16	24	153
العلوم	16	25	14	23	15	19	17	22	151
العلوم التربوية	21	25	16	24	20	26	18	26	176
المال والأعمال	10	18	12	21	14	27	13	25	140
المجموع	60	90	57	89	67	96	64	97	620

الصورة الأصلية لاستبيان ويكمان Wakeman:

يُعدّ استبيان "ويكمان" Wakeman واحداً من بين المقاييس التي تم تطويرها مؤخراً لقياس الذكاء الانفعالي، وهو يتميّز على المقاييس الأخرى بقياسه للكفايات الانفعالية التي تؤشر على الذكاء الانفعالي، متبنياً بذلك الفكرة ذاتها التي تقوم عليها المقاييس التقليدية للقدرة العقلية العامة، التي تقوم على قياس الكفايات الرياضية واللفظية والاستدلال المنطقي اللفظي وغير اللفظي التي يُعتقد بأنها مظاهر تؤشر على نسبة الذكاء (IQ) لدى الفرد. ويبرّر ويكمان Wakeman (2006) تبنيه لهذا الاتجاه في قياس الذكاء الانفعالي بقوله إن "الكفاية" هي الدليل الوحيد الملموس، والخاصيّة الوحيدة القابلة للقياس التي تؤشّر على وجود الذكاء الانفعالي في ظل غياب أدلة أخرى أكثر قابلية للقياس كتلك المتعلقة بالعوامل الوراثية. ويؤكد ذلك جولمان Goleman المشار له في اوستر و اوستر Oester & Oester (1997) بقوله إن الكفاية الانفعالية يمكن اكتسابها نتيجة التعلّم في أي وقت طوال حياة الفرد. وقد اعتمد ويكمان Wakeman(2006) في بناء مقياسه على تعريف ماير وسالوفي Mayer & Salovey عام 1997 لمفهوم الذكاء الانفعالي الذي استند إلى تعريفهما السابق لمفهوم الذكاء الانفعالي عام 1990، والذي يوضّح الفرق بين مفهومي الذكاء الانفعالي والكفاية الانفعالية. وقد أشار في هذا الصدد إلى أنه لا وجود للكفاية الانفعالية دون توفر العوامل الأساسية التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء الانفعالي واللازمة لتطوير الكفاية الانفعالية، كما أشار أيضاً إلى أن التعريف الذي ساقه ماير وسالوفي Mayer & Salovey يُجسّد الفرق بين مفهومي الذكاء الانفعالي والكفاية الانفعالية من حيث أن الذكاء الانفعالي يشير بوضوح إلى عوامل الذكاء اللازمة لتطوير الكفاية الانفعالية، مضيفاً بأن التعريف يشير بوضوح إلى أن الفرد القادر على عكس انفعالاته بشكل منظّم يكون قادراً على تطوير الكفاية الانفعالية المتعلقة بضبط الذات، كما أن الفرد القادر على إدراك أو ملاحظة انفعالاته يكون قادراً على تطوير كفاياته الانفعالية المتعلقة بالتعاطف أو إدارة الصراع، وفي كلا الحالتين يمكن التمييز بين العناصر الأساسية للمفهومين باعتبار أن عوامل الذكاء الانفعالي هي الأساس في تطور الكفاية الانفعالية (Wakeman, 2006).

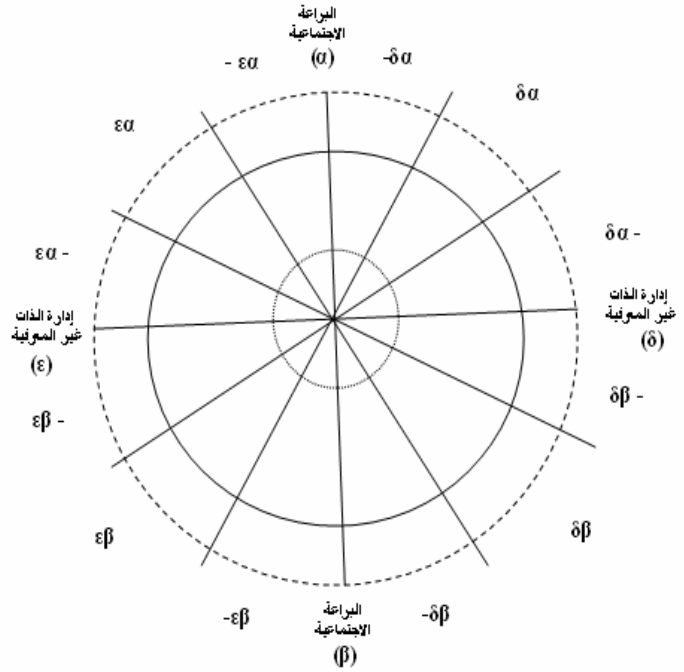
لعلّ من أبرز ما يميّز هذا الاستبيان عن المقاييس الأخرى هو أسلوب القياس الذي يقوم على استخدام قائمة الشطب بحيث يُطلب من المفحوص قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان واختيار العبارة التي تنطبق عليه من خلال وضع إشارة (√) مقابلها. ولا يخفى بساطة استخدام سلّم التدريج الثنائي مقارنة بأساليب التقدير الأخرى التي تشتمل على أكثر من فئتين وبخاصة لدى قياس السمات المعقّدة؛ إذ لا يحتاج المفحوص في قوائم الشطب إلى التمييز بين الفئات المختلفة الأمر الذي يعقّد مهمة المفحوص ويقلّل بالتالي من صدق الاستجابة (Guilford, 1954). هذا بالإضافة إلى سهولة التصحيح، وتجنّب الوقوع في أخطاء القياس الناتجة عن افتراض تساوي الفترات في سلالم التدريج التي تشتمل على أكثر من فئتين.

يتكوّن استبيان "ويكمان" Wakeman(2006) للذكاء الانفعالي من (40) فقرة تقيس بعدين رئيسين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية، وبعد البراعة الاجتماعية التي يندرج تحت كلٍ منهما عدد من المهارات. ويوضّح الجدول (2) بعدي الاستبيان الرئيسيين والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كلٍ منهما.

جدول (2): أبعاد استبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي والمهارات الفرعية التي يقيسها كل بعد.

إدارة الذات غير المعرفية (عدد الفقرات = 20 فقرة) Non-cognitive Self Management	البراعة الاجتماعية (عدد الفقرات = 20 فقرة) Social Dexterity
الثقة بالنفس Self-confidence	القيادة Leadership
ضبط الذات Self-discipline	إدارة الصراع Conflict Management
المبادرة Initiative	الاتصال Communication
صحوة الضمير Conscientiousness	التأثير Influence
الموثوقية Dependability	العلاقات Relationships
الوعي الانفعالي Emotional Awareness	التقمّص العاطفي Empathy
	أخلاقيات الفريق Team Ethics

وفيما يتعلق بمحتوى الفقرات التي تُشكّل الاستبيان، فهي مصمّمة لاختبار المظاهر الإيجابية والسلبية للمهارات الفرعية الثلاث عشرة الموضّحة في الجدول السابق. أما بالنسبة لآلية التصحيح واستخراج الدرجات على الاستبيان، فيتوفّر له آلية تصحيح فريدة تمكّن من تعيين المفحوص بحسب الدرجة التي يحققها على بعدي المقياس في واحد من بين (12) قطاعاً دائرياً ضمن دائرة مقسّمة إلى أربعة قطاعات كبيرة متساوية المساحة تمثّل أربعة أقطاب بحيث يشتمل كل قطاع كبير على ثلاثة قطاعات أصغر متساوية في المساحة أيضاً. وتمثّل الأقطاب الأربعة في الدائرة النهايات الإيجابية والسلبية على المحورين الأفقي الذي يمثّل بعد إدارة الذات غير المعرفية، والرأسي الذي يمثّل بعد البراعة الاجتماعية كما هو موضّح في الشكل (1).



شكل (1): القطاعات الدائرية الممثّلة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي.

وتتوزع فقرات الاستبيان الأربعون على بعدي إدارة الذات المعرفية والبراعة الاجتماعية بالتساوي وبواقع عشرين فقرة لكل منهما، بحيث تتولى عشر فقرات قياس المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 8، 11، 19، 20، 24، 26، 34، 37، 40)، كما تتولى عشر فقرات أخرى قياس المظاهر السلبية للبعد نفسه وهي الفقرات ذات الأرقام (3، 6، 9، 15، 16، 23، 27، 31، 35، 39) كما وردت في الملحق (1). أما بالنسبة لفقرات بعد البراعة الاجتماعية، فتقيس الفقرات ذات الأرقام (4، 5، 10، 13، 14، 22، 29، 30، 33، 36) المظاهر الإيجابية لهذا البعد، وتقيس الفقرات ذات الأرقام (2، 7، 12، 17، 18، 21، 25، 28، 32، 38) المظاهر السلبية للبعد نفسه كما وردت في الملحق (1). وبالنسبة للدرجات، فيُستخرج للمفحوص درجتان؛ واحدة تمثّل بعد إدارة الذات غير المعرفية، والثانية تمثّل بعد البراعة الاجتماعية. وفيما يتّصل بتفسير الدرجات، فيتم في ضوء موقع درجة الفرد في المستوى الديكارتي بحيث يتم تعيين موقع الفرد في قطاع معيّن من خلال الدرجتين الفرعيتين على بعدي الاستبيان. ويتم تفسير الدرجات في مستويين اثنين يختلفان عن بعضهما في درجة التفصيل؛ تفسير ذو صبغة عامة يتعلق بدرجة الفرد بحسب موقعها في أحد أرباع الدائرة الكبرى المتّصلة، وثانٍ ذو صبغة تفصيلية يتعلق بدرجة الفرد بحسب موقعها في الدائرة الصغرى أو النواة، أو على أحد المحورين الأفقي أو الرأسي مباشرةً، أو ضمن أي قطاع دائري من القطاعات الاثني عشر خارج النواة كما هو موضّح في الشكل (1). وتجدر الإشارة إلى أنه يُمكن الرجوع للباحث للحصول على دليل الاستبيان فيما يتّصل بتفسير الدرجات وبخاصة في حال استخدامه لأغراض التشخيص.

إجراءات تطوير الاستبيان:

تم الاسترشاد بمجموعة الإرشادات الصادرة عن لجنة الاختبار الدولية International Test Commission (2000) في عملية تطوير الاختبارات، التي تتناول محتوى الاختبار وآلية تطويره وتكييفه، بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الاختبار وتفسير الدرجات المتحققة عليه. وتنص هذه الإرشادات على ضرورة الاستناد إلى قرائن امبريقية منظّمة في كل خطوة من خطوات تطوير الاختبار. واستناداً إلى هذه الإرشادات، فقد مرّت عملية تطوير الاستبيان بالمراحل الآتية:

- قام الباحث بالإضافة إلى خبيرين اثنين يحملان درجة الماجستير في الترجمة ودرجة الدكتوراه في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية بترجمة فقرات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية على نحو مستقل، ثم التقى الباحث بخبيري الترجمة لمناقشة أوجه الاختلاف في الترجمة حيث أمكن التوصّل إلى صياغة أوليّة لفقرات الاستبيان. بعد ذلك، تمّ عرض الصورتين (الصورة الأصل باللغة الإنجليزية، والصورة المترجمة إلى اللغة العربية) على ثلاثة مختصين في أحد فروع علم النفس ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية للتحقق من تطابق الترجمة، وقد تمّ تعديل بعض النصوص في الصورة المترجمة إلى اللغة العربية بناءً على اقتراحاتهم.
- تمّ عرض الصورة العربية المعدّلة في ضوء التعديلات المقترحة على مختص في اللغة العربية، بهدف التأكد من

وضوح صياغة الفقرات وملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة حيث اقترح تعديل صياغة بعض الفقرات.

- بعد الأخذ بالمقترحات التي أبداها خبير اللغة العربية، وبهدف التحقّق من تطابق الترجمة تجريبياً، قام الباحث بتطبيق الصورتين العربية والإنجليزية على عيّنة مكوّنة من (50) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة آل البيت ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية، موزّعين بالتساوي على مجموعتين باستخدام تصميم المجموعات المتوازنة بحيث تم تطبيق الصورة العربية ثم الصورة الإنجليزية على أفراد المجموعة الأولى، وتطبيق الصورة الإنجليزية تليها الصورة العربية على أفراد المجموعة الثانية. وبعد ذلك تمّ تصحيح الإجابات باتباع تعليمات التصحيح في الاستبيان الأصلي حيث أعطيت الفقرة التي يختارها المفحوص الدرجة (1) بينما أعطيت الفقرة التي لم يخترها المفحوص الدرجة (صفر). ولدى حساب معاملات الارتباط بين إجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس في الصورتين العربية والإنجليزية، تبيّن أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.27 و 0.88). وكشف التحليل عن وجود ست فقرات يقل معامل الارتباط بين إجابات الأفراد عنها في الصورتين عن (0.40)، و (12) فقرة يتراوح معامل الارتباط بين إجابات الأفراد عنها في الصورتين بين (0.40 و 0.60)، و(20) فقرة يتراوح معامل الارتباط بين إجابات الأفراد عنها في الصورتين بين (0.61 و 0.80)، وفقرتين اثنتين يزيد معامل ارتباط إجابات الأفراد عنها في الصورتين عن (0.80).
- في ضوء النتائج التي تم التوصل لها في الخطوة السابقة، أخضعت الفقرات الست التي أظهرت معاملات ارتباط متدنية للمراجعة والتنقيح من الباحث مستعيناً بأحد خبيري الترجمة الذين قاموا بترجمة فقرات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، حيث تمّ إعادة ترجمة الفقرات الست من جديد ومقارنتها بالترجمة السابقة، وقد أمكن التوصل إلى تعديل الترجمة الأولى وصياغة الفقرات الست بصورة أخرى أكثر وضوحاً مع مراعاة عدم الإخلال بالمعنى الأصلي للفقرات بصورتها باللغة الإنجليزية.
- بعد إعادة صياغة الفقرات الست التي أظهرت معاملات ارتباط متدنية في المحاولة السابقة، تمّ تطبيق الاستبيان بصورتيه الإنجليزية والعربية على مجموعة أخرى مكوّنة من (40) طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة الإنجليزية، حيث تمّ تطبيق الصورة الإنجليزية أولاً تبعتها الصورة العربية بفارق زمني مقداره عشر دقائق بين مرّتي التطبيق. وتمّ حساب معاملات ارتباط إجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاستبيان بصورتية العربية والإنجليزية. وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع ملحوظ في قيم معاملات الارتباط بين إجابات الأفراد على الفقرات الست التي كشف التحليل السابق عن انخفاضها. وبشكل عام، تراوحت قيم معاملات الارتباط بين إجابات الأفراد على جميع فقرات الاستبيان بصورتيه العربية والإنجليزية بين (0.42 و 0.91) وهي معاملات ارتباط مقبولة. كما تمّ أيضاً حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاستبيان بصورته العربية حيث بلغ (20) دقيقة.

اجراءات التطبيق والتصحيح:

تمّ التنسيق مع مدرسي الشعب التي تم اختيارها قبل البدء بعملية جمع البيانات، ثم قام الباحث بزيارة الشعب التي وقع عليها الاختيار حيث تمّ توضيح الهدف من الدراسة وأسلوب الإجابة والتأكيد على الجدّية في الإجابة، وقراءة جميع الفقرات. بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات التي استغرقت ثلاثة أسابيع، تمّ تصحيح إجابات أفراد الدراسة من خلال إعطاء الفقرة التي يختارها الفرد الدرجة (1) وإعطاء الفقرة التي لم يخترها الفرد الدرجة (صفر). وبعد ذلك تمّ حساب درجتين اثنتين لكل فرد؛ واحدة تمثّل بعد إدارة الذات غير المعرفية، والثانية تمثّل بعد البراعة الاجتماعية. وقد تمّ ذلك من خلال طرح عدد الفقرات التي لم يخترها الفرد والتي تمثّل المظاهر السلبية للبعد من عدد الفقرات التي اختارها الفرد والتي تمثّل المظاهر الإيجابية للبعد نفسه. وبهذا، فإن مدى الدرجات على كل بعد من بعدي الاستبيان يمتد بين (-10 و 10).

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman لقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن، والتحقق من فاعلية فقراته ودلالات صدقه وثباته. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تمخضت عنها نتائج الدراسة مرتّبة وفقاً لأسئلة الدراسة:

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة المتعلق بفاعلية فقرات الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، تمّ حساب مؤشرات التمييز وشيوع الإجابة لكل فقرة من الفقرات التي تمثّل المظاهر الإيجابية والمظاهر السلبية ضمن كل بعد من بعدي الاستبيان (إدارة الذات غير المعرفية، والبراعة الاجتماعية). وقد تمّ حساب معامل الارتباط الثنائي المتسلسل النقطي point-biserial(r_{pb}) بين الأداء على الفقرة والدرجة الفرعية على كل مظهر من مظهري بعدي الاستبيان والتي تنتمي له الفقرة كموشر على تمييزها، فيما تمّ حساب متوسط الأداء على الفقرة المعبّر عنه بنسبة الأفراد الذين اختاروا الفقرة كمؤشر على شيوعها (p)، ويوضّح الجدول (3) هذه المؤشرات.

جدول (3): مؤشرات التمييز (r_{pb}) والشيوع (p) لفقرات المظاهر الإيجابية والسلبية لُبعدي إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية.

إدارة الذات الإيجابية			إدارة الذات السلبية			البراعة الإيجابية			البراعة السلبية		
الفقرة	r_{pb}	p	الفقرة	r_{pb}	p	الفقرة	r_{pb}	p	الفقرة	r_{pb}	p
1	0.36	0.90	3	0.37	0.59	4	0.47	0.75	2	0.24	0.66
8	0.57	0.62	6	0.31	0.38	5	0.54	0.57	7	0.26	0.70
11	0.50	0.56	9	0.48	0.60	10	0.19	0.85	12	0.50	0.40
19	0.49	0.38	15	0.37	0.20	13	0.37	0.44	17	0.42	0.53
20	0.38	0.70	16	0.52	0.37	14	0.51	0.72	18	0.54	0.34
24	0.27	0.76	23	0.29	0.84	22	0.31	0.73	21	0.28	0.53
26	0.26	0.66	27	0.62	0.40	29	0.44	0.82	25	0.62	0.29
34	0.38	0.90	31	0.50	0.41	30	0.36	0.78	28	0.38	0.35
37	0.30	0.13	35	0.57	0.30	33	0.62	0.60	32	0.23	0.23
40	0.54	0.62	39	0.24	0.59	36	0.20	0.78	38	0.66	0.54

يتضح من الجدول (3) أن مؤشرات تمييز فقرات المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية تزيد عن (0.30) وهو الحدّ الأدنى لاعتبار الفقرة ذات مؤشر تمييز جيد باستثناء الفقرتين (24، 26) اللتين قلّ مؤشر تمييزهما عن هذا الحدّ، إلا أنه زاد عن الحدّ الأدنى لمؤشر التمييز المقبول وهو (0.20). وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية للبعد نفسه، فقد كشف التحليل عن وجود ثماني فقرات ذات مؤشر تمييز يزيد عن (0.30)، وفقرتين اثنتين هما الفقرتان (23، 39) اللتان بلغ معامل تمييزهما (0.29، 0.24) على الترتيب. أما فيما يتعلق بفقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية، فقد تبيّن وجود ثماني فقرات ذات مؤشر تمييز يزيد عن (0.30)، في حين بلغ مؤشّري تمييز الفقرتين (36، 10) (0.20، 0.19) على الترتيب. وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية، فقد زاد مؤشّر تمييز ست فقرات عن (0.30)، وقلّ مؤشّر تمييز أربع فقرات هي الفقرات ذات الأرقام (2، 7، 21، 32) عن (0.30)، إلا أنه زاد عن الحدّ الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة ذات مؤشر تمييز مقبول.

ويُلاحظ من الجدول (3) أيضاً أن مؤشرات الشيوع للفقرات التي تقيس المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية قد جاءت ضمن مدى جيد من الشيوع حيث تراوحت قيم مؤشرات شيوعها بين (0.30 و 0.70) باستثناء الفقرتين (1، 34) اللتين قفز مؤشر شيوعهما إلى (0.90)، والفقرة (37) التي تدنى مؤشر شيوعها ليصل إلى (0.13). وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية للبعد نفسه، فقد امتدت مؤشرات شيوعها على مدى يتراوح بين (0.30 و 0.70) باستثناء الفقرة (15) التي بلغ مؤشر شيوعها (0.20). وفيما يتّصل بمؤشر صعوبة فقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية، فقد تبيّن أن معظم مؤشرات شيوع فقراته تزيد على (0.70) وأن حدّها الأقصى بلغ (0.85) للفقرة (10). وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية للبعد نفسه، فقد تبيّن أن مؤشرات شيوع فقراته انحصرت في المدى بين (0.30 و 0.70)، باستثناء الفقرة (32) التي بلغ مؤشر شيوعها (0.23).

من جانب آخر تمّ استخراج معاملات الارتباط االثنائية بين أداء أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجات الفرعية الممثّلة لكل بعد من بعدي الاستبيان. ويوضّح الجدول (4) مصفوفة معاملات الارتباط التي أسفر عنها التحليل.

جدول (4): مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجات الفرعية الممثّلة لكل بعد من بعدي الاستبيان.

	الفقرة	الدرجة الفرعية على بعد إدارة الذات	الدرجة الفرعية على بعد البراعة الاجتماعية
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	1	**0.31	**0.15
	8	**0.40	**0.19
	11	**0.41	**0.22
	19	**0.46	**0.21
	20	**0.28	**0.17
	24	**0.23	0.04 -
	26	**0.22	**0.13
	34	**0.42	**0.14
	37	**0.21	0.02 -
	40	**0.51	**0.14
فقرات المظاهر السلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	3	**0.33 -	**0.18 -
	6	**0.19 -	0.02 -
	9	**0.45 -	**0.17 -
	15	**0.51 -	**0.23 -
	16	**0.49 -	**0.23 -
	23	**0.21 -	*0.09 -
	27	**0.64 -	**0.20 -
	31	**0.37 -	*0.08 -
	35	**0.50 -	**0.22 -
	39	**0.22 -	*0.08 -
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية	4	**0.27	**0.34
	5	**0.27	**0.60
	10	0.05	**0.25
	13	**0.17	**0.51
	14	**0.22	**0.38
	22	0.05	**0.22
	29	0.04	**0.24
	30	**0.13	**0.23
	33	**0.20	**0.51
	36	0.02	**0.21
فقرات المظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية	2	0.04	**0.20 -
	7	**0.12	**0.30
	12	**0.22 -	**0.52 -
	17	**0.28 -	**0.49 -
	18	**0.26 -	**0.57 -
	21	0.04 -	**0.17 -
	25	**0.22 -	**0.54 -
	28	**0.12 -	**0.20 -

الفقرة	الدرجة الفرعية على بعد إدارة الذات	الدرجة الفرعية على بعد البراعة الاجتماعية
32	**0.15 -	**0.23 -
38	**0.39 -	**0.62 -

$0.05 > P$ *

$0.01 > P$ **

يُلاحظ من الجدول (4) أن أداءالأفراد على الفقرات التي تشكّل كل بعد من بعدي الاستبيان على حده (إدارة الذات غير المعرفية، والبراعة الاجتماعية) يرتبط ارتباطاً معنوياً بالدرجة الفرعية الممثّلة لذلك البعد، وهو في كل الأحوال أكبر من معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة في بعد معيّن والدرجة الفرعية على البعد الثاني. ويُلاحظ أيضاً أن أداء الأفراد على الفقرات التي تقيس المظاهر الإيجابية سواء تلك المتعلقة ببعد إدارة الذات غير المعرفية أو بعد البراعة الاجتماعية يرتبط ارتباطاً طردياً بالدرجة الفرعية للبعد ذي العلاقة، بينما يرتبط أداء الأفراد على الفقرات التي تقيس المظاهر السلبية ضمن بعد إدارة الذات غير المعرفية أو بعد البراعة الاجتماعية ارتباطاً عكسياً بالدرجة الفرعية للبعد ذي العلاقة. هذا ما يشير إلى وجود نوع من الاتساق بين ما تقيسه الفقرات منفردة وما تقيسه أبعاد الاستبيان.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة المتعلق بدلالات صدق الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، تمّ التحقق من دلالة صدق بناء الاستبيان من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات كمدخل لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان الأربعين بين (0.13 و 0.59)، وهي جميعها ذات دلالة إحصائية ($P < 0.05$)، مما يُشير إلى أن فقرات الاستبيان تقيس السمة ذاتها، ولا يوجد ما يبرّر حذف أي فقرة من فقرات الاستبيان في هذه المرحلة (Field, 2005). بالإضافة لذلك، أشارت قيم مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات الاستبيان إلى خلو المصفوفة من معاملات ارتباط تامة مما يوفّر أساساً سليماً لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، ويمكّن من الكشف عن إسهام الفقرات في تفسير البناء العاملي للاستبيان. وقد تأكّد هذا من خلال تفحّص قيمة محدّد مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات الاستبيان والتي بلغت (0.0007) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول وهو (0.00001) (Field, 2005). من جانب آخر، بلغت قيمة مؤشر Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العيّنة (0.61) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (0.50).

وبعد التأكد من ملاءمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، تمّ إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات الاستبيان لأسلوب تحليل المكوّنات الأساسية Principal Components Analysis (PCA)، وتدوير المحاور تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation باستخدام طريقة Varimax، وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص قبل التدوير. وقد أسفر التحليل عن وجود عاملين اثنين تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser ، وتفسّر ما مجموعه (62.00%) من التباين الكلي في أداء الأفراد على سمة الذكاء الانفعالي. ويوضّح الجدول (5) البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول (5): قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسّر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسّر	نسبة التباين التراكمي المفسّر
الأول	23.04	48.49	48.49
الثاني	10.43	13.51	62.00

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد حُسبت قيم تشبّع كل فقرة من فقرات الاستبيان بكل عامل، ويبيّن الجدول (6) هذه القيم.

جدول (6): قيم تشبّع فقرات الاستبيان بالعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	1	0.52	0.33
	8	0.68	0.25
	11	0.67	0.38
	19	0.76	0.26
	20	0.46	0.21
	24	0.38	0.12
	26	0.31	0.27
	34	0.69	0.16
	37	0.32	0.15
	40	0.78	0.41
فقرات المظاهر السلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	3	0.45	0.17
	6	0.32	0.10
	9	0.58	0.20
	15	0.76	0.19
	16	0.69	0.34
	23	0.34	0.12
	27	0.81	0.21
	31	0.51	0.07
	35	0.74	0.45
	39	0.33	0.26

	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية	4	0.29	0.41
	5	0.18	0.75
	10	0.11	0.31
	13	0.34	0.66
	14	0.27	0.40
	22	0.16	0.31
	29	0.12	0.36
	30	0.04	0.38
	33	0.13	0.69
	36	0.09	0.32
فقرات المظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية	2	0.06	0.31
	7	0.15	0.43
	12	0.23	0.72
	17	0.15	0.55
	18	0.27	0.71
	21	0.22	0.31
	25	0.19	0.64
	28	0.24	0.32
	32	0.17	0.35
	38	0.45	0.79

ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبّعاتها على العوامل المختلفة، فقد تمّ استخدام معيار جيلفورد Guilford الذي يُشير إلى أن الفقرة تنتمي لعامل معيّن إذا كان تشبّعها بهذا العامل أكبر من (0.30). ومع أنه يتبيّن من الجدول (6) أن بعض الفقرات مثل الفقرات (1، 11، 40، 16، 35) ضمن بعد إدارة الذات غير المعرفية، والفقرات (13، 38) ضمن بعد البراعة الاجتماعية زادت قيم تشبّعها بكلا العاملين عن (0.30)، إلا أنه يمكن القول أن هذه الفقرات تنتمي للبعد الذي تنتمي له أصلاً لأن الفروق بين قيم تشبُعاتها بالعامل الذي يقيس هذا البعد والعامل الثاني يزيد عن (0.10) بحسب معيار جيلفورد Guilford نفسه. وبهذا، يمكن القول أن البناء العاملي للصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي ينطوي على عاملين اثنين يقيسان مفهوم الذكاء الانفعالي بصورة عامة، وهذان العاملان هما: عامل إدارة الذات غير المعرفية وعامل البراعة الاجتماعية. بالإضافة لذلك، تمّ حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية على المظاهر الإيجابية والسلبية لبعدي الاستبيان كما يوضّحها الجدول (7).

جدول (7): مصفوفة معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية على المظاهر الايجابية والسلبية لبعدي الاستبيان والدرجات الكليّة على البعدين.

البعد	2	3	4	5	6
1. إدارة الذات الإيجابية	*0.35 -	*0.79	*0.45	*0.23 -	*0.41
2. إدارة الذات السلبية		*0.85 -	*0.27 -	*0.46	*0.45 -
3. إدارة الذات الكلّي			*0.43	*0.43 -	*0.52
4. البراعة الإيجابية				0.34 -	*0.79
5. البراعة السلبية					*0.84 -
6. البراعة الكلي					1.00

* $P < 0.01$

يتبيّن من الجدول (7) أن قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكوّنة للمظاهر الإيجابية والسلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية قد بلغت (- 0.35)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكوّنة للمظاهر الإيجابية وتلك المكونة للمظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية (-0.34)، هذا ما يُشير إلى وجود علاقة عكسية بين ما تقيسه الفقرات الإيجابية وما تقيسه الفقرات السلبية في كل بعد من بعدي الاستبيان. ويبيّن الجدول أيضاً أن الأداء على كلا النوعين من الفقرات الموجبة والسالبة يرتبط ارتباطاً معنوياً بالأداء على البعد الذي تنتمي له تلك الفقرات، وهو أكبر بشكل واضح من ارتباطها بالأداء على البعد الآخر. من جانب أخر، بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأداء على بعدي الاستبيان (0.52)، وهي قيمة تعكس علاقة متوسطة بصرف النظر عن دلالاتها الإحصائية، هذا ما يبرّر الاعتقاد بأن الاستبيان يقيس سمة الذكاء الانفعالي من خلال عاملين اثنين يرتبطان معاً بعلاقة من نوع ما هما إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية.

من ناحية ثانية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان بهدف الكشف عمّا إذا كانت درجات الأفراد على كل بعد من البعدين تختلف باختلاف متغيّر المستوى الدراسي أو متغيّر الجنس أو نتيجة التفاعل بين المتغيّرين، ويلخّص الجدول (8) النتائج التي تمّ التوصّل لها.

جدول (8): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان موزّعة بحسب متغيّري المستوى الدراسي والجنس.

البعد	المستوى	ذكور			إناث			المجموع		
		ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إدارة الذات غير المعرفية	أولى	60	0.42	3.09	90	0.63	3.18	150	0.55	3.14
	ثانية	57	0.96	2.97	89	1.27	3.04	146	1.15	3.01
	ثالثة	67	1.81	3.60	96	2.19	3.30	163	2.04	3.42
	رابعة	64	3.34	4.01	97	4.29	3.52	161	3.94	3.72
	الكلي	248	1.66	3.61	372	2.17	3.55	620	1.97	3.58
البراعة الاجتماعية	أولى	60	0.38	3.04	90	0.56	3.06	150	0.49	3.04
	ثانية	57	1.07	2.66	89	1.08	2.85	146	1.08	2.77
	ثالثة	67	1.62	3.21	96	2.06	3.24	163	1.88	3.22
	رابعة	64	2.95	3.81	97	4.17	3.41	161	3.72	3.60
	الكلي	248	1.52	3.33	3.72	2.05	3.45	620	1.84	3.41

يتبيّن من الجدول (8) أن متوسطات أداء الإناث بشكل عام يزيد عن متوسط أداء الذكور، وأن متوسط أداء الأفراد بشكل عام (ذكور وإناث) يزداد بزيادة المستوى الدراسي وذلك على كل بعد من بعدي الاستبيان. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان (إدارة الذات غير المعرفية، والبراعة الاجتماعية) تبعاً لمتغيّري المستوى الدراسي والجنس، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (2X4)، ويوضّح الجدول (9) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان تبعاً لمتغيّري المستوى الدراسي والجنس.

	مصدر التباين	م.م	د.ح	م.م.م	قيمة "ف"
إدارة الذات غير المعرفية	المستوى الدراسي	920.82	3	306.94	*27.38
	الجنس	31.6	1	31.6	2.77
	المستوى الدراسي*الجنس	12.33	3	4.11	0.37
	الخطأ	6860.42	612	11.21	
البراعة الاجتماعية	المستوى الدراسي	802.37	3	267.46	*26.41
	الجنس	31.35	1	31.35	3.10
	المستوى الدراسي*الجنس	32.30	3	10.77	1.06
	الخطأ	6197.28	612	10.13	

*$P < 0.05$

يتّضح من الجدول (9) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان تُعزى لمتغيّر الجنس. في المقابل، أشارت النتائج إلى وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على بعد إدارة الذات غير المعرفية تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي ($F_{(3,612)} = 27.38, p < 0.01$). وبالمثل، تبيّن أيضاً وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على بعد البراعة الاجتماعية تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي ($F_{(3,612)} = 26.41, p < 0.01$). وللكشف عن مصادر الفروق الإجمالية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيّر المستوى الدراسي والتي أسفر عنها تحليل التباين، تمّ اختبار دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات في المستويات الدراسية الأربعة على كل بعد من بعدي الاستبيان باستخدام اختبار شيفيه Scheffé، ويوضّح الجدول (10) نتائج المقارنات البعدية.

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه Scheffé للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في المستويات الدراسية الأربعة على كل بعد من بعدي الاستبيان.

البعد	المستوى	المتوسط	المستوى			
			أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
إدارة الذات	أولى	0.55	-	0.60	*1.49	*3.39
	ثانية	1.15		-	0.89	*2.79
	ثالثة	2.04			-	*1.53
	رابعة	3.94				-
البراعة	أولى	0.49	-	0.59	*1.39	*3.23
	ثانية	1.08		-	0.80	*2.64
	ثالثة	1.88			-	*1.84
	رابعة	3.72				-

$P^* < 0.01$

يبيّن الجدول (10) أن متوسط درجات طلبة السنة الدراسية الرابعة على كل بعد من بعدي الاستبيان يختلف اختلافاً جوهرياً ($P < 0.01$) عن متوسط درجات الطلبة في المستويات الدراسية الثلاثة الأخرى. وتبيّن أيضاً أن متوسط درجات طلبة السنة الدراسية الثالثة يختلف اختلافاً جوهرياً ($P < 0.01$) عن متوسط درجات طلبة السنة الدراسية الأولى.

بالإضافة إلى ذلك، أمكن التوصّل إلى دلالة ثالثة لصدق المفهوم للصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي من خلال اختبار الفرضية التي تُشير إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي (راضي، 2001؛ Cohen, 1999؛ Hawkins, Von Cleave, & Catalano, 1991). وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء أفراد الدراسة على بعد إدارة الذات غير المعرفية والتحصيل الأكاديمي معبّراً عنه بالمعدّل التراكمي للطالب (0.82)، مما يعني أن ما يزيد عن (67%) من التباين في التحصيل الأكاديمي يفسّره أداء الطالب على بعد إدارة الذات غير المعرفية من الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي. وبلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على بعد البراعة الاجتماعية والمعدّل التراكمي (0.79)، مما يشير إلى أن نسبة التباين المشترك بين المتغيّرين بلغت (62%) وهي بلا شك نسبة مرتفعة.

ثالثاً- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بالتحقق من دلالات ثبات الصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي، تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا لكل بعد من بعدي الاستبيان، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لبعد إدارة الذات غير المعرفية (0.91)، فيما بلغ معامل الاتساق الداخلي لبعد البراعة الاجتماعية (0.90). من جانب آخر، تمّ حساب معامل الاستقرار من خلال تطبيق الاستبيان على عيّنة مكوّنة من (60) فرداً وإعادة تطبيقه على الأفراد بفارق أسبوع واحد بين مرّتي التطبيق، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عيّنة الثبات في مرّتي التطبيق. وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.89، 0.87) لكل من بعدي الاستبيان؛ إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية على الترتيب. وتشير معاملات الثبات المستخلصة إلى أن الاستبيان يتمتع بمعاملات اتساق داخلي واستقرار مقبولة.

رابعاً- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة المتعلق بتوزيع درجات أفراد عيّنة الدراسة على بعدي الاستبيان، تمّ حساب تكرار درجات أفراد الدراسة على بعدي الاستبيان بحسب موقعها في أحد القطاعات الدائرية الأربعة من المستوى الديكارتي كما هو موضّح في الجدول (11).

جدول (11): التوزيع التكراري والنسب المئوية* لدرجات أفراد الدراسة** بحسب موقعها في القطاعات الدائرية الأربعة موزّعة بحسب المستوى الدراسي والجنس.

المستوى	الجنس	القطاع				
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	كلي
أولى	ذكور	28 (47.46)	10 (10.17)	13 (22.03)	8 (10.17)	59
	إناث	46 (51.68)	16 (17.98)	14 (15.73)	13 (14.61)	89
	مجموع	74 (50.00)	26 (14.86)	27 (18.24)	21 (12.84)	148
ثانية	ذكور	30 (53.57)	9 (16.07)	11 (19.64)	6 (10.71)	56
	إناث	48 (55.17)	17 (19.54)	15 (17.24)	7 (8.04)	87
	مجموع	78 (54.54)	26 (18.18)	26 (18.18)	13 (9.09)	143
ثالثة	ذكور	38 (58.46)	10 (15.38)	11 (16.92)	6 (9.23)	65
	إناث	55 (59.14)	15 (16.13)	9 (9.68)	14 (15.05)	93
	مجموع	93 (58.86)	25 (15.82)	20 (12.66)	20 (12.66)	158
رابعة	ذكور	42 (66.67)	7 (11.11)	6 (9.52)	8 (12.70)	63
	إناث	69 (74.19)	12 (12.90)	5 (5.38)	7 (7.53)	93
	مجموع	111 (71.15)	19 (12.18)	11 (7.05)	15 (9.61)	156
كلي	ذكور	138 (56.79)	36 (14.81)	41 (16.87)	28 (11.52)	243
	إناث	218 (60.22)	60 (16.57)	43 (11.88)	41 (11.32)	362
	مجموع	356 (58.84)	96 (15.87)	84 (13.88)	69 (11.40)	605

* النسبة المئوية بين الأقواس.

** تم استثناء (15) فرداً من أفراد عيّنة الدراسة لأن درجاتهم تقع على أحد المحاور.

يُلاحظ من الجدول (11) أنه في حين كانت نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة الذين يتّصفون بتدني الكفايات الانفعالية على كلا البعدين للاستبيان (13.88%)، بلغت نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول من الدائرة والذين يتمتعون بدرجة معقولة من الكفايات الانفعالية على بعدي الاستبيان (58.84%). من جانب آخر، بلغت نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثاني للدائرة (15.87%)، وهي أكبر من نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الرابع للدائرة والتي بلغت (11.40%)، مما يشير إلى أن الأفراد بشكل عام يمتلكون كفايات اجتماعية جيدة نسبياً كما يعكسها بعد البراعة الاجتماعية إذا ما قورنت بالكفايات الشخصية التي يعكسها بعد إدارة الذات غير المعرفية. ويتّضح أيضاً من الجدول بشكل عام أن نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول من الدائرة تزداد بزيادة المستوى الدراسي، بينما تنخفض نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة بزيادة المستوى الدراسي. بالإضافة لذلك، تبيّن أن زيادة نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول بزيادة المستوى الدراسي تنطبق على الذكور وعلى الإناث على حدٍ سواء. كما أن هذا الأمر ينسحب أيضاً على الانخفاض في نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة.

وللكشف عن قدرة كل من متغيّري المستوى الدراسي والجنس في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة، فقد تم استخدام تحليل الانحدار اللوجستي متعدّد فئات المتغيّر التابع Multi-nominal Logistic Regression Analysis. وقد أشارت النتائج إلى أن النموذج الذي يشتمل على المتغيّرين المستقلين (المستوى الدراسي والجنس) يلائم البيانات ويمكّن من التنبؤ بالمتغيّر التابع (موقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة) بشكل مقبول، حيث بلغ الفرق بين قيمتي (χ^2) للنموذج الصفري والنموذج الكامل (24.26) وهو ذو دلالة إحصائية بمستوى يقل عن (0.05) عند درجات حرية مقدارها (12). وقد تأكد ذلك من خلال قيمة (χ^2) لمقياس ديفيانس Deviance التي بلغت (3.20) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية مقدارها (9). ويلخّص الجدول (12) نتائج تحليل الانحدار اللوجستي.

جدول (12): ملخّص نتائج تحليل الانحدار اللوجستي للكشف عن قدرة متغيّري المستوى الدراسي والجنس في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة.

الأثر	(-2) لوغاريتم الأرجحية	χ^2	د.ح
ثابت الانحدار	98.06	0.00	0
المستوى	119.18	*21.11	9
الجنس	101.36	3.29	3

* P < 0.05

للكشف عن قدرة كل من متغيّري المستوى الدراسي والجنس في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية

وبينما يبيّن الجدول (12) أن متغيّر المستوى الدراسي يُسهم بشكل فاعل في تفسير موقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة، يتّضح من الجدول ذاته أن متغيّر الجنس لا يُسهم في التنبؤ بموقع درجة الفرد في قطاع معيّن من القطاعات الدائرية الأربعة.

مناقشة النتائج:

استهدفت الدراسة الحاليّة تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي عند طلبة المرحلة الجامعية الأولى في الأردن بحيث يتوفر له خصائص سيكومترية مقبولة تمكّن من استخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني. ويمكن القول أنه في ضوء النتائج التي تمخّضت عنها نتائج الدراسة، أمكن التوصّل إلى مؤشرات إمبريقية حول الخصائص السيكومترية للاستبيان بصورته المعرّبة في البيئة الثقافية لطلبة المرحلة الجامعية الأولى تبرّر استخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، وتوفر للمهتمين بمفهوم الذكاء الانفعالي، وللمشتغلين بالإرشاد النفسي والتربوي أداة تمكّن من الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة فيما يتعلق بالكفايات الشخصية المتعلقة ببعد إدارة الذات غير المعرفية، والكفايات الاجتماعية المتعلقة ببعد البراعة الاجتماعية.

ففيما يتّصل بفاعلية فقرات الاستبيان، بيّنت النتائج أن مؤشرات تمييزمعظم الفقرات تزيد على (0.30) وهو الحدّ الأدنى لاعتبار الفقرة ذات مؤشر تمييز جيد، فيما انخفض مؤشر تمييز البعض منها عن هذا الحدّ إلا أنه في الوقت نفسه لم يقلّ عن الحدّ الأدنى المقبول وهو (0.20) (Nunnally & Bernstein, 1994). وأشارت النتائج أيضاً إلى أن مؤشرات صعوبة معظم فقرات الاستبيان تراوحت بين (0.30 و 0.70)، مما يُشير إلى أن فقرات الاستبيان بصورته المعرّبة تمتد على مدى جيد للصعوبة وتوفر كماً جيداً من المعلومات حول الفروق الفردية في الذكاء الانفعالي (Allen & Yen, 1979). من جانب آخر، أشارت النتائج إلى وجود اتساق بين ما تقيسه كل فقرة من فقرات الاستبيان وما يقيسه البعد الذي تنتمي له الفقرة. وبشكل عام، يمكن القول أن هذه المؤشرات ما هي إلا نتيجةً لسلامة الإجراءات التي مرّت بها عملية تطوير فقرات الاستبيان بدءاً بآلية ترجمة فقرات الاستبيان الأصلي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومروراً بإجراءات التحقق من تطابق الترجمة نظرياً، ثم وصولاً إلى التحقق من ملاءمة الفقرات للفئة المستهدفة إمبريقياً، وهي الخطوات الواردة في إرشادات لجنة الاختبارات الدولية International Test Commission (2000).

وبالنسبة لدلالات الصدق، فقد كشف التحليل العاملي عن أن سمة الذكاء الانفعالي تنطوي على عاملين اثنين هما إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية يفسّران ما نسبته (62.00%) من التباين الكلي في أداء الأفراد على فقرات الاستبيان، وهي نسبة مرتفعة بلا شك. وفي حين تشبّعت الفقرات التي تقيس المظاهر الإيجابية والسلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية بالعامل الأول، تشبّعت الفقرات التي تقيس كلا المظاهر الإيجابية والسلبية لبعد البراعة الاجتماعية بالعامل الثاني وبمعاملات تشبّع مقبولة. وتُشير هذه النتيجة إلى أن البناء العاملي للصورة المعرّبة للاستبيان ينسجم مع المفهوم النظري لسمة الذكاء الانفعالي، والذي يشير إلى أن الذكاء الانفعالي هو مفهوم مجرّد يؤشر عليه نوعان من الكفايات الانفعالية اللامعرفية هما الكفايات الشخصية كالوعي بالذات وإدارة الذات، والكفايات الاجتماعية كالوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، وأن هذه الكفايات بنوعيها يمكن التعبير عنها بمواقف قابلة للقياس تعكس المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الفرد كما هو الحال في معظم المقاييس المصمّمة للكشف عن الذكاء الانفعالي مثل قائمة بار – أون للنسبة الانفعالية (Multi-health Systems (MHS), 2003)، وقائمة الكفاية الانفعالية (Boyatzis, Gleman, & Rhee, 2000)، واستبيان جنيف لقياس الذكاء الانفعالي (Geneva Emotion Research Group, 2002). ومن جهة ثانية، أمكن التوصل إلى دلالة ثانية حول صدق المفهوم من خلال اختبار الفرضية التي تشير إلى أن الكفايات الانفعالية هي كفايات مكتسبة يمكن تعلّمها بمرور الوقت كما يشير جولمان Goleman المشار له في اوستر و اوستر Oester & Oester (1997)، إذ تبيّن أن متوسط أداء طلبة السنتين الثالثة والرابعة على كل بعد من بعدي الاستبيان يختلف اختلافاً جوهرياً عن متوسط أداء طلبة السنتين الأولى والثانية ولصالح طلبة السنتين الثالثة والرابعة. وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام الطالب في السنتين الأخيرتين من دراسته الجامعية، وبخاصة طالب السنة الرابعة، بتنظيم خبراته الشخصية والاجتماعية التي اكتسبها أثناء دراسته الجامعية بشكل يؤهله للاعتماد على نفسه والاستعداد للانتقال إلى مرحلة جديدة في حياته كالحياة المهنية والأسرية، بينما يحاول الطالب في السنتين الأولى والثانية من حياته الجامعية التكيّف مع نمط آخر من الحياة الدراسية يختلف عن نمط حياته أثناء دراسته في المرحلة الثانوية. وفي هذا السياق، يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى للكشف عن قدرة الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي في التمييز بين مستويات دراسية أكثر تمايزاً من المستويات المستخدمة في هذه الدراسة كطلبة المرحلة الثانوية وطلبة الدراسات العليا، إذ أنه من المتوقع أن تختلف درجات الأفراد على الاستبيان باختلاف الفئات العمرية طالما أن مفهوم الكفاية الانفعالية الذي بُني على أساسه الاستبيان يفترض بأن الكفايات الانفعالية هي كفايات متعلّمة. ومن جانبٍ ثالث، ولدى اختبار العلاقة بين درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي للطالب معبّراً عنه بمعدّله التراكمي، فقد تبيّن أن درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان ترتبط ارتباطاً معنوياً ذو دلالة إحصائية بالمعدّل التراكمي للطالب. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت له الدراسات السابقة في هذا السياق والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة راضي (2001)، ودراسة كوهن Cohen (1999)، ودراسة هاوكنز ورفاقه Hawkins, Von Cleave, & Catalano (1991). ومع أن المعدّل التراكمي الجامعي قد يبدو مشوّهاً إلى الحدّ الذي يبرّر الشك في الاعتماد

عليه كمؤشر على التحصيل الأكاديمي، إلا أن استخدامه في هذه الدراسة قد يُعدّ أمراً مقبولاً في ظل عدم توفّر مؤشر آخر على التحصيل الأكاديمي أكثر صدقاً وثباتاً. لهذا، يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى بهدف اختبار العلاقة بين الدرجات على استبيان الذكاء الانفعالي ببعديه ومقاييس أخرى للتحصيل الأكاديمي أكثر صدقاً وثباتاً من المعدّل التراكمي الجامعي.

أما بالنسبة لدلالة ثبات الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، فقد أمكن التوصّل إلى مؤشرات مقبولة حول دلالتي الاتساق الداخلي والاستقرار لكل بعد من بعدي الاستبيان مما يبرّر الثقة بالاستبيان، واستخدامه كمؤشر على مدى امتلاك طلبة المرحلة الجامعية الأولى للكفايات الشخصية كمؤشر على إدارة الذات غير المعرفية، والكفايات الاجتماعية كمؤشر على البراعة الاجتماعية وبدرجة مقبولة من الدقة في القياس.

وفي سياق الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة المتعلق بتوزيع درجات الأفراد على الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، فقد أشارت النتائج لدى مقارنة نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الدائري الأول بنسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الدائري الثالث أن نسبة الأفراد الذين أمكن تصنيفهم بأنهم يمتلكون قدراً معقولاً من كلا النوعين من الكفايات الشخصية والاجتماعية بلغت (58.84%)، وهي نسبة مرتفعة نسبياً مقارنة بنسبة الأفراد الذين يتّصفون بتدني كفاياتهم الشخصية والاجتماعية على حدٍ سواء والتي بلغت (13.88%). من هنا، يُمكن القول بأن درجات الأفراد على استبيان الذكاء الانفعالي تتوزّع بشكل يقترب من التوزيع الطبيعي، وأن توزيع سمة الذكاء الانفعالي يشبه إلى حدٍ ما توزيعات معظم السمات النفسية الأخرى. ومن جهة ثانية، ولدى مقارنة الكفايات الشخصية التي ينطوي عليها بعد إدارة الذات غير المعرفية بالكفايات الاجتماعية التي ينطوي عليها بعد البراعة الاجتماعية عند أفراد الدراسة، فقد تبيّن أن درجة امتلاك الأفراد بشكل عام للكفايات الاجتماعية كالقيادة وإدارة الصراع والاتصال والعلاقات والتقمّص العاطفي أفضل نسبياً مقارنة بالكفايات الشخصية كالثقة بالنفس وضبط الذات والمبادرة وصحوة الضمير والوعي الانفعالي. وقد يُعزى ذلك إلى أن الكفايات الاجتماعية يمكن اكتسابها تلقائياً وبصورة ذاتيّة من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومحاولة التكيّف مع الظروف المحيطة مقارنة بالكفايات الشخصية التي تحتاج إلى خبرات تعلّم أكثر تنظيماً. ومع أن نتائج التحليل لم تكشف عن اختلاف نسب الدرجات الواقعة في القطاعين الأول والثالث من الدائرة باختلاف متغيّر الجنس، إلا أنه تبيّن أن هذه النسب تختلف باختلاف المستوى الدراسي للطالب اختلافاً جوهرياً. وقد تأكد ذلك من خلال النتائج التي كشف عنها تحليل الانحدار اللوجستي التي أشارت إلى أن متغيّر المستوى الدراسي يُسهم بشكل فاعل في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة. ولعل السبب وراء عدم اختلاف النسب باختلاف الجنس يعود إلى عدم اختلاف أنماط التنشئة الأسرية باختلاف الجنس. في المقابل، ربما يعود سبب اختلاف النسب باختلاف المستوى الدراسي للطالب إلى الخبرات التراكمية المكتسبة أثناء مرحلة الدراسة الجامعية، وتغيّر اهتمامات الطالب تمهيداً للانتقال إلى نمط جديد من الحياة بعد التخرّج من الجامعة. وهذا ما يفسّره الارتفاع الواضح في نسبة طلبة السنة الرابعة الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول من الدائرة مقابل الانخفاض الواضح في نسبة طلبة السنة الرابعة الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة مقارنة بالسنوات الثلاث الأخرى.

وبشكل عام، يمكن القول أنه تمّ التوصّل إلى صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تبرّر استخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، ويمكن توظيفها في تصنيف الأفراد وفقاً لدرجة امتلاكهم للكفايات الانفعالية التي يقيسها الاستبيان من خلال تحديد موقع الفرد في أحد القطاعات الدائرية الاثني عشر، وهي خاصية لا تتمتع بها مقاييس الذكاء الانفعالي الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن استخدام الاستبيان يقتصر على أغراض التشخيص والكشف عن الكفايات التي تحتاج إلى تطوير عند الأفراد، وربما مساعدتهم في اختيار المهنة المناسبة وفقاً لدرجة امتلاكهم للكفايات التي يقيسها الاستبيان، وإرشادهم نحو السبل التي تمكّنهم من تطوير بعض الكفايات عندهم من خلال ما يوفره الاستبيان من معلومات تشخيصية تتعلق بالكفايات الانفعالية الإيجابية والسلبية في شخصية الفرد. هذا ومع أنه يمكن استخدام الاستبيان في المستويات الدراسية الأعلى، إلا أنه لا يُنصح باستخدامة لدى الطلبة الذين يقل مستواهم الدراسي عن المرحلة الثانوية بسبب تفاوت النضج اللغوي. وتجدر الملاحظة أيضاً إلى أنه لا يقتصر استخدام الاستبيان على أغراض الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة أو المدرسة، بل يمكن استخدامه كذلك لأغراض الإرشاد المهني وانتقاء الأفراد للوظائف المختلفة بسبب ارتباط الذكاء الانفعالي بالرضا الوظيفي والنجاح المهني (عواد، 2003 & Gelso ;Fretz, 2001; Martinez-pons, 1997). هذا ويوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن دلالات أخرى لصدق الاستبيان كالعلاقة بين الأداء على الاستبيان ومقاييس أخرى للذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى اختبار قدرة الصورة المعرّبة للاستبيان بالتنبؤ بالنجاح المهني.

المصادر والمراجع

راضي، فوقية. (2001). أثر الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، (45)، 169- 204.

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

عثمان، فاروق ورزق، محمد. (2001). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، (58)، 32-50.

عواد، سهاد. (2003). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, CA: Wadsworth.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders.* New York: International Universities Press.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from Emotional Competence Inventory (ECI), in R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.

Burke, R. J., Oberklaid, F., & Burgess, Z. (2003). Organizational values, work experiences, and satisfactions among Australian psychologists. *Journal of Organizational Analysis, 11,* 123-135.

Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters, paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, 15 April.

Cohen, J. (Ed.) (1999). *Educational minds and hearts: Social emotional and the passage into adolescence.* New York: Teachers College Press.

Ellis, A., & Dryden, W. (1987). *The practice of rational emotive therapy.* New York: Springer.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition).* London: Sage.

Gardner, L. (2005). *Emotional Intelligence and Occupational Stress*. PhD Thesis, University of Pennsylvania.

Gelso, C., & Fretz, B. (2001). *Counseling Psychology* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Geneva Emotion Research Group. (2002). *Geneva Appraisal Questionnaire (GAQ)*. Retrieved January 16, 2007, from http://www.unige.ch/fapse/emotion.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J.(2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86(1)*, 33-45.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Theory* (pp. 271-274). New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Hawkins, J. D., Von Cleave, E., & Catalano, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30,* 208-217.

Hooven, C., Gottman, J. M., Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion, 9,* 229-264.

International Test Commission. (2000, April 21). *ITC test adaptation guidelines.* Retrieved February, 21, 2007, from http://www.intestcom.org/test_adaptation.htm.

Loyd, R. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates, a qualitative study. *Educational Psychology Research, (197:4)*, pp. 209-265.

Martinez-pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personality functioning. *Imagination, Cognition, and Personality, 17(1)*, 3-13.

Multi-health Systems (MHS). (2003). *Emotional intelligence*, human resource and career development booklet. Toronto: MHS.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill, Inc.

Oester, T. K., & Oester, D. F. (1997). *Life long learning to be productive*. Paper presented at the Conference on Education, Beijing, People's Republic of China. (ERIC Document Reproduction Service No. ED425409).

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

Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Report, 80,* 18-23.

Stevense, D. P., Kiger, G., & Riley, P. J. (2002). Coming unglued? Workplace characteristics, work satisfaction, and family cohesion. *Social Behavior and Personality, 30,* 289-302.

Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports, 88,* 353-364.

Topping, K., Holmes, E. A., & Bremmer, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 411-432). San Francisco: Jossey-Bass.

Wakeman, C. (2006). Emotional intelligence, testing, measurement and analysis. *Research in Education, 75,* 71-83.

ملحق (1)

عزيزي الطالب،،

يشتمل هذا المقياس على (40) عبارة تعكس انطباعك عن ذاتك في مواقف معيّنة، الرجاء قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة، ووضع إشارة (√) في المربع الموجود أمام العبارة التي تنطبق عليك فقط، أما في حال كانت العبارة لا تنطبق عليك فاترك المربع فارغاً. كما أرجو منك أن تكمل البيانات الأساسية قبل البدء بالإجابة.

البيانات الأساسية:

- المستوى الدراسي: أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-التخصص :.....

-المعدّل التراكمي :.....

1- لا أشك في أي شخص إلا إذا قام بما يدعو للشك.....	☐
2- أعتقد أن إيجابيات العمل الجماعي ضمن فريق تفوق سلبياته.....	☐
3- عادةً ما يتملكني الغضب مما يترتب عليه سوء أدائي.....	☐
4- عندما يختلف زملائي في وجهات النظر، أقوم بتسوية الأمور أو الاختلاف.....	☐
5- أشعر بأنني قادر على التأثير على الآخرين لأنني أمتلك شخصية قويّة.....	☐
6- أنا شخص لا أقبل الأشياء كما هي، لهذا تعرضت لعدد من الخلافات الحادة مع الآخرين على مرّ السنين.....	☐
7- أفضّل أن أعمل بنفسي لتحقيق أهدافي الشخصية بدلاً من الاعتماد على الآخرين من أعضاء الفريق.....	☐
8- إذا طُلب مني التحدث أمام مجموعة كبيرة من الناس فإنني أستعدّ بشكل جيد ولا أترك مجالاً للخطأ.....	☐
9- غالباً ما أسعى جاهداً لإبداء وجهة نظري أو رأيي خلال الاجتماعات لكنني في الغالب لا أقوم بذلك.....	☐
10- إذا تعرّض أحد رفاقي أو زملائي لمشكلة ما فإنني أحاول وضع نفسي مكانه حتى أستطيع تفهّم مشاعره.....	☐
11- لدي آراء ووجهات نظر قويّة تجاه الأشياء والقضايا التي أرغب بطرحها في الاجتماعات أو المناقشات.....	☐
12-يعتقد الآخرون أحياناً أن قدراتي الأكاديمية محدودة لأنني لا أستطيع التعبير عنها بشكل جيد.....	☐
13-عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أرغب بتولي دور قائد الفريق أو المجموعة.....	☐
14-عندما أتعرض لنزاع أو مواجهة فإنني عادةً أحاول تسوية الأمور بشكل دبلوماسي.....	☐
15-أفضّل أن لا أكون ملاحَظاً أو عضواً فاعلاً في الاجتماعات أو الندوات.....	☐
16-من الأسهل لي التعبير عن آرائي في حوار ما من خلال الانترنت مقارنة بالحوار العادي وجهاً لوجه.....	☐
17-عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أكون سعيداً عندما يتولى عضو آخر غيري دور قيادة الفريق أو المجموعة.....	☐
18-غالباً لا أمتلك قوة الشخصية للتأثير في الآخرين حتى عندما أشعر بأن لدي بعض الأفكار الجيدة.....	☐
19-عادة ما أتطوع لتقديم تغذية راجعة لبقية أعضاء المجموعة بعد أي ندوة أو نشاط جماعي.....	☐
20-عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أرغب في المبادرة لتسيير الأمور.....	☐
21-إذا اختلفت في الرأي مع أحد زملائي أو رفاقي، فإنني أميل إلى الإصرار على رأيي والدفاع عنه بصلابة.....	☐
22-أنا من مناصري العمل الجماعي الذي يعتمد فيه الأفراد على بعضهم بعضاً.....	☐
23-عندما لا أحب شخصاً أو لا أميل له، فعادةً أبتعد عنه ولا أتعامل معه.....	☐

24-أحب إقامة علاقات مع الجميع، لذلك أتغاضى عن الهفوات حتى أكون مريحاً ولطيفاً في التعامل مع الآخرين..... ☐

25-أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخص تابع ولست قائداً..... ☐

26-إذا أغضبني شخص ما فإنني أتمهل حتى أهدأ ولا أتسرع في الردّ الذي قد أندم عليه لاحقاً..... ☐

27-أشعر بأن درجة ذكائي مرتفعة لكن شخصيتي وعدم ثقتي بنفسي تمنعاني من تحقيق ما أصبو إليه..... ☐

28-إذا اختلف زملائي أو رفاقي في الرأي فإنني لا أتدخل حتى ينتهي الأمر..... ☐

29-أستمتع فعلاً بالتعرّف إلى أشخاص جُدد أو العمل معهم ضمن فريق أو مجموعة..... ☐

30-إذا اختلفت في الرأي مع أحد زملائي أو رفاقي فإنني دائماً أحاول أن أكون مرناً أثناء الحوار وذلك للوصول إلى حل توفيقي..... ☐

31-إذا غضبت من شخص ما فإنني أقول ما لدي أثناء الموقف ولكنني أندم على ما قلت بعد ذلك..... ☐

32-أحياناً لا أهتم بمشاعر الآخرين طالما أسعى لتحقيق أهدافي الشخصية..... ☐

33-أشعر أنني قادر على التعبير عن أفكاري بشكل جيد عندما أتحدث أمام أعضاء المجموعة أو الفريق..... ☐

34-عندما أعمل ضمن مجموعة أو فريق فإنني أعمل بجد حتى لا أخذل الآخرين..... ☐

35-ينتابني شعور بالعصبية عندما يُطلب مني التحدّث أمام مجموعة كبيرة من الناس..... ☐

36-أحاول أن أبني علاقات عمل جيدة مع كل الذين أعمل معهم سواء كنت أحبهم أو لا أحبهم..... ☐

37-لا أرغب بالعمل ضمن فريق أو مجموعة لأنني عادةً أجد الآخرين ليسوا بنفس درجة وعيي..... ☐

38-أشعر أن لديّ بعض الأفكار الجيدة لكنني لا أنجح في إيصالها للآخرين..... ☐

39-إذا ضايقني أحد زملائي أو رفاقي فإنني عادة لا أجد حرجاً في إبداء رأيي فيه..... ☐

40-أستدرك جوانب القصور الأكاديمي عندي من خلال استعراض ثقتي بنفسي وقوة شخصيتي..... ☐