# أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن


إعـــــــــداد

**معاويـــــة محمود أبو غـــزال**

المشـــــــــرف

**الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي**


**قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في**

**علم النفس التربوي**


**كلية الدراسات العليا**

**الجامعة الأردنية**


**كانون ثاني ٢٠٠٤**


المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

## نموذج تفويض

أنا معاوية محمود أبو غزال، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ:

**University of Jordan**

**Authorization From**

I, Moawiia Abo Gazal, authorize the University of Jordan to supply copies of my thesis to libraries or individuals on request.

Signature:

Date:

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: ٢٠٠٤/١/٦**

| **أعضاء لجنة المناقشة** | **التوقيع** |
| --- | --- |
| الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي، مشرفاً<br>أستاذ طفولة ومراهقة | ..... |
| الأستاذ الدكتور يوسف قطامي، عضواً<br>أستاذ تعلم/تعليم | ..... |
| الأستاذ الدكتور عدنان العتوم، عضواً<br>أستاذ علم نفس اجتماعي | ..... |
| الدكتوره رفعة الزعبي، عضواً<br>تعلم/تعليم | ..... |
| الدكتور عايش غرايبة، عضواً<br>قياس وتقويم | ..... |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الإهـــــــــــداء

إلـــــــى

والدي حفظه الله

والدتي حفظها الله

أخواتي وإخواني الأعزاء

كل طالب علم

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحـــث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## شكـــــر وتقديـــر

الحمد لله الذي أنعم عليّ وألهمني الصبر؛ لكي أتم هذا العمل. ولا يـسعني فـي هـذا المقام، إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي؛ لتفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، ولجهوده الكبيرة في رعايتها منذ بدايتها والوصول بها إلى الأهداف المرجوة، فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة وهم: الأسـتاذ الـدكتور يوسف قطامي، والأستاذ الدكتور عدنان العتوم، والدكتوره رفعة الزعبي، والـدكتور عـايش غرايبة، على تفضلهم بقراءة ومناقشة الرسالة.

وعظيم امتناني إلى الأستاذ الدكتور عدنان العتوم، والأستاذ الدكتور شـفيق علاونـة، والأستاذ الدكتور يوسف سوالمة، والدكتور عبد الناصر الجراح، الذين أمدوني بعلمهم الـوافر ونصائحهم الثمينة. وإني إذ أشكرهم على ما قدموه لي، أسأل الله أن يجعلهم نبراساً ينير طريق طالبي العلم.

وأزجي خالص شكري وعرفاني إلى الدكتور هاني عبيدات، والدكتور ثـائر غباريـة، والدكتور موفق بشارة، والسيد غسان عكور، والأستاذ ضيف الله أبو غزال والأسـتاذ مهنـد أبوغزال، والسيد مصدق طوالبة، والسيد مأمون غوانمة، والسيد زكريا المومني، والسيد رامي زيادة، والسيد أحمد الفالح فلهم مني كل احترام وتقدير.

وأخيراً، أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من لم يذكر اسمه صراحة ممن كانوا جنوداً مجهـولين فلهم عظيم الشكر والامتنان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات


| الموضـــــــــــوع | الصفحة |
|---|---|
| – قائمة الجداول ..... | ز |
| – قائمة الأشكال ..... | ح |
| – قائمة الملاحق..... | ط |
| – الملخص باللغة العربية..... | ي |
| **الفصل الأول: مقدمة الدراسة**..... | ١ |
| – تمهيد..... | ١ |
| – مشكلة الدراسة..... | ٧ |
| – سؤالي الدراسة..... | ٧ |
| – فرضيات الدراسة..... | ٨ |
| – أهمية الدراسة ..... | ٨ |
| – التعريفات الإجرائية ..... | ٨ |
| – محددات الدراسة ..... | ٩ |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري** ..... | ١٠ |
| * نظرية الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي: ..... | ١٠ |
| * أبعاد الذكاء الانفعالي ..... | ١٢ |
| البعد الأول: إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها ..... | ١٢ |
| البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير ..... | ١٢ |
| البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية ..... | ١٤ |
| البعد الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لترقية النمو الانفعالي والمعرفي.. | ١٥ |
| * معايير الذكاء الانفعالي..... | ١٦ |
| * **قياس الذكاء الانفعالي** ..... | ١٧ |
| – الذكاء الاجتماعي ..... | ٢٢ |
| – الذكاء بين الشخصي والذكاء بين الأشخاص ..... | ٢٣ |
| – الانفعال والمعرفة ..... | ٢٥ |
| – نماذج الذكاء الانفعالي..... | ٢٩ |
| – نموذج بار–اون ..... | ٢٩ |
| – نموذج جولمان..... | ٣٠ |
| * نقد نموذجي جولمان وبار–اون ..... | ٣٢ |
| – الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات..... | ٣٣ |
| – الدراسات السابقة..... | ٣٦ |
| **الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات** ..... | ٤١ |
| – أفراد الدراسة ..... | ٤١ |


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | |
|---|---|
| – تكافؤ مجموعتي الدراسة ..... | ٤١ |
| – أدوات الدراسة ..... | ٤٥ |
| – إجراءات الدراسة ..... | ٥٦ |
| – متغيرات الدراسة..... | ٥٨ |
| – منهج الدراسة ..... | ٥٨ |
| – المعالجات الإحصائية ..... | ٥٨ |
| **الفصل الرابع: نتائج الدراسة**..... | ٥٩ |
| **الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات** ..... | ٦٤ |
| – التوصيات..... | ٧٢ |
| – المصادر والمراجع..... | ٧٣ |
| – الملاحق..... | ٨٥ |
| – الملخص باللغة الإنجليزية..... | ١٥٤ |


المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

## قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | عينة الدراسة موزعة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس | ٤١ |
| ٢. | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة | ٤٢ |
| ٣. | نتائج تحليل التباين لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة | ٤٢ |
| ٤. | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة | ٤٣ |
| ٥. | نتائج تحليل التباين المتعدد الثنائي لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة. | ٤٣ |
| ٦. | نتائج تحليل التباين لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة. | ٤٤ |
| ٧. | نموذج إجابة الطفل | ٤٧ |
| ٨. | أبعاد اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال والدرجة الكلية لكل منها | ٤٨ |
| ٩. | معاملات ارتباط الفقرة بالبعد المصحح | ٥١ |
| ١٠. | معاملات ارتباط بيرسون لكل بعد من أبعاد الاختبار بالأبعاد الفرعية الأخرى | ٥٢ |
| ١١. | معامل ثبات كرونباخ ألفا للاختبارات الفرعية | ٥٢ |
| ١٢. | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة | ٥٩ |
| ١٣. | نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة | ٦٠ |
| ١٤. | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة المجموعة والجنس | ٦١ |
| ١٥. | نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة (المجموعة والجنس) والتفاعل بينهما | ٦٢ |
| ١٦. | تحليل التباين المصاحب للاختبارات الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة (المجموعة والجنس) | ٦٢ |


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## قائمة الأشكال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | أثر تفاعل المجموعة والجنس في اختبار الذكاء الانفعالي | ٦٠ |


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## قائمة الملاحق


| رقم الملحق | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال بصورته النهائية | ٨٥ |
| ٢. | البرنامج التدريبي بصورته النهائية | ١١٥ |


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن.

إعـــــداد
معاوية محمود أبو غزال
المشراف
الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظريـــة مـــاير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن، وللكشف عمـــا إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف المجموعة، وجنس الأطفال، والتفاعل بينهما. وقد تكونـــت عينة الدراسة من (٥٤) طفلاً وطفلة من أطفال قرى SOS في إربد، تراوحت أعمارهم بـــين (٨-١١)سنة تم توزيعهم وفق متغيري الجنس والعمر عشوائياً على مجمـــوعتين: تجريبيـــة وضابطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ بنى الباحث برنامجاً تدريبياً في الذكاء الانفعالي، تم تحكيمه من قبل أساتذة مختصين في علم النفس، والمناهج والتدريس، والتربية الفنية. تألف البرنـــامج من (٢٦) جلسة تدريبية، مدة كل منها (٤٥) دقيقة، غطت أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة وهي: (إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وفهم وتحليـــل الانفعالات، والتنظيم التأملي للانفعالات). وقد استمر تطبيق البرنامج (٩٣) يوماً.

استخدم في الدراسة اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال بعد تعديله؛ ليناسب البيئة الأردنية، حيث تم التأكد من صدق الأداة بعدة طرق منها: صدق المحكمين، وصدق البنـــاء. وعمل الباحث أيضاً على التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية: (٠,٨٧) لاختبـــار الوجـــوه، و (٠,٦٩) لاختبار القصص و(٠,٨٣) لاختبار الفهم، و(٠,٧٤) لاختبار الإدارة، في حين بلـــغ (٠,٩٤) للاختبار الكلي.

وقد كشف تحليل التباين المصاحب عن وجود أثر ذي دلالة للبرنامج التدريبي علـــى أداء الأطفال في اختبار الذكاء الانفعالي الكلي، يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما. كما كشف تحليل التباين المصاحب المتعدد عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد الثلاثة للذكاء الانفعالي: (إدراك وفهم، وإدارة الانفعالات) يعزى لمتغير المجموعة، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس، أو التفاعل بين المجموعة والجنس. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة وقدمت التوصيات المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الفصل الأول

## مقدمة الدراسة

**تمهيـــــد:**

يعيش العالم المتقدم اليوم عصر الثورة التقنية المتمثلة في انتشار وسائل الاتصال الحديثة. فهو عصر العولمة، حيث صار فيه العالم بلا حدود أو حواجز، وعصر التفجر المعرفي المذهل، وفي نفس الوقت، واكب هذا الرقي المعرفي كثرة الاضطرابات النفسية، والعنف والحروب المستمرة واختلال النسق القيمي، والتفكك الأسري، وحب الذات. فقد وصف شابيرو(Shapiro) الصورة القاتمة والمأساوية التي يعيشها شباب وأطفال اليوم، من حيث تضاعف عدد المشكلات التي يواجهونها كالانتحار، وارتكاب الأطفال لجرائم العنف، وفصل الآلاف من طلبة المدارس، وإدخال الكثير من الطلبة للبنادق للغرف الصفية. وقد عزا شابيرو هذا التفاقم الملحوظ لهذه المشكلات إلى ضعف مهارات الذكاء الانفعالي عند هؤلاء الشباب والأطفال(Shapiro, 1997).

كما وأكد جولمان (Goleman) أن العصر الحالي يتسم بتزايد جرائم العنف والقتل والاغتصاب، وزيادة معدل انتحار المراهقين، والشعور بالقلق، والاكتئاب، وارتفاع معدل العدوانية، والجنوح، والانسحاب، والمشكلات الاجتماعية، والتسرب من المدارس، وضعف الاهتمام بالعقائد الدينية. ويرى جولمان أن السبب في ذلك؛ هو تدني مهارات الذكاء الانفعالي لهؤلاء الأفراد (Goleman, 1995).

وعليه فإن الذكاء الانفعالي صار من الموضوعات المهمة في الأدب التربوي والنفسي، كدليل على انتشار هذا المفهوم واعتراف بأهميته 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.

ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي في بداية عام (١٩٩٠) على يد ماير وسالوفي، عندما نشرا أول مقالة علمية في هذا المجال، تضمنت أول تعريف للذكاء الانفعالي. وقد عرّف سالوفي وماير (Salovey& Mayer, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكيره وسلوكه.

تطور مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال عدد من المقالات العلمية مثل (Mayer & Salovey, 1997; Salovey &Mayer, 1990)، وأصبح يقوم على أساس النمو المتزايد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للأبحاث العلمية ذات العلاقة. ثم ظهر كتاب جولمان عام (١٩٩٥) (Goleman) تضمن الكثير مما كتب حول التفكير المنطقي، ومما أجري من أبحاث حول الانفعالات والدماغ، والسلوك الاجتماعي والبرامج المدرسية، التي صممت لمساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية. كما وركز الكتاب على الكيفية التي يمكن للأفراد الذين يتمتعون بمستوى جيد من الذكاء الانفعالي أن يصبحوا أكثر فعالية من الناحية الاجتماعية مقارنة بغيرهم(Goleman,1995).

ويرتبط الذكاء الانفعالي ارتباطاً وثيقاً بالصحة الذهنية السليمة والتي يمكن تحقيقها بتفهم مشاعر الآخرين ومشاعر الفرد نفسه، حيث تؤدي قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين والتواصل معها، إلى التنظيم الفعال للانفعالات، فالأفراد الأذكياء انفعالياً هم سعداء في نشاطاتهم الاجتماعية وقادرون على إدراك الانفعالات بشكل دقيق، واستخدام طرق رائعة وفعالة في تنظيم هذه الانفعالات أثناء تقدمهم نحو تحقيق أهداف مهمة. أما الأفراد الذين يعانون من ضعف في الذكاء الانفعالي فيواجهون مشكلات في قدرتهم على التكيف والتخطيط للحياة؛ وهذا يعود إلى عدم قدرتهم على فهم انفعالاتهم الذاتية، ومن الممكن أن يؤدي هذا إلى حالة من الاكتئاب، أو حتى الانتحار، ويقومون أخيراً بتطوير ثقافة فردية تدير انفعالاتهم بشكل غير ملائم؛ لهذا يكونون غير سعداء في حياتهم (Salovey &Mayer, 1990 ).

ويعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية. فقد أشار كيلي ومون (Kelly & Moon) إلى أن عناصر الذكاء الانفعالي هي متطلبات أساسية وملحة للنجاح في السياسة والقيادة والتعليم والإرشاد(Kelly & Moon, 1998). كما ويؤكد كوبر وسواف (Coopre&Sawaf) أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي هم أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي(Coopre&Sawaf,1997). كما وأن الذكاء الانفعالي يسهل القدرة على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكن الفرد من القدرة على التعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المحبطة. ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة(Mayer & Salovey, 1997).

ويلعب الذكاء الانفعالي دوراً بالغ التأثير في التطور الاجتماعي النفسي للأطفال، فضعف مهارات الذكاء الانفعالي عند الأطفال عامل رئيسي في نشوء المشكلات السلوكية والنفسية بكافة أشكالها من مثل: المستويات المنخفضة من التعاطف، وعدم القدرة على إدارة الانفعالات ( Ciarrochi,Chan & Caputi, 2000)، وعدم القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عنها لفظياً (Parker, Taylor & Bagby, 2001)، والمستويات المرتفعة من الاكتئاب والعصابية، والأمراض النفسجسمية، والضغوطات النفسية عند الأطفال (Bar-on,1997)، والمستويات المرتفعة من التدخين وشرب الكحول (Trinidad & Johnson, 2002).

إن الذكاء الانفعالي على درجة بالغة الأهمية للأطفال من أجل النجاح في الحياة والمحافظة على العلاقات الصحية مع العائلة والرفاق، فإذا لم يكن الأطفال واعين مدركين لانفعالاتهم؛ فسوف يجدون صعوبة في صنع قرارات منطقية وضبط انفعالاتهم الاندفاعية. ولكن عندما يتعلم الأطفال كيف يصنفون مشاعرهم وانفعالاتهم، ويستجيبون بعدم اندفاعية للضغوط، ويتواصلون مع الآخرين، فهم عندئذٍ يمتلكون فرصة للاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة بطرق صحية مسؤولة ومنطقية، ويتجنبون القرارات التي تفرز نتائج غير صحية (Elias & Weissberg, 2000).

وفيما يتعلق بإمكانية تعليم الذكاء الانفعالي وتنميته، أكد جولمان المشار إليه في (Salopek, 1998)، أن الذكاء الانفعالي يمكن تعليمه في أي وقت، وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر، كان ذلك أسهل. ويؤكد بار-أون (Bar-on, 1997) أن الذكاء الانفعالي يتطور مع مرور الوقت، ويتغير أثناء حياة الإنسان، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي. وفي هذا الصدد يرى ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يضيف مظهراً جديداً وهاماً لحياة الفرد وتربيته؛ فهو يعده للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة، ويزيد من فعالية نجاحه في حياته.

لذا تبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقاته في العديد من مجالات الحياة، ففي مجال التربية والتعليم، تم الحصول على معلومات من مختلف البرامج في الولايات المتحدة الأمريكية التي عملت على استثمار الذكاء الانفعالي في الغرفة الصفية، فقد قام مركز الدراسات التطورية في مدينة أوكلاند (Oakland) في كاليفورنيا بتطوير مشروع يهدف إلى التركيز على التعلم الانفعالي والاجتماعي والأخلاقي والفكري عند الأطفال، وهناك مؤسسة نورث إيست (Northeast) للأطفال في غرينفيلد (Greenfield) التي قامت بتطوير برنامج يركز على زيادة مهارات الأطفال البالغين في مجال التعاون والتعاطف والتحكم الذاتي. وقد تبنت مدرسة بلايموث (Plymouth) في كاليفورنيا هذا البرنامج. وقد أثبت البرنامج فعاليته، حيث أصبح الطلبة متعاطفين جداً مع بعضهم البعض، وأكثر قدرة على تفهم وجهات النظر الأخرى( Sadowski, 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي مدينة نيو هافان (New haven) تضمن مشروع التطوير الاجتماعي برنامجاً اشتمل على تعليم مهارات الإدارة الذاتية وحل المشكلات واتخاذ القرارات والاتصال، وقدم هذا البرنامج إلى الأطفال من سن الحضانة إلى الصف الثاني عشر، وكان من نتائج هذا البرنامج تحسن كل من سلوك واتجاهات الطلبة، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي في حل المشكلات والتحكم بالانفعالات والجنوح (Weissberg, et al., 1997).

وقد اقترح جولمان (Goleman, 1996) منهاجاً لتنمية الذكاء الانفعالي، يمكن للمربين أن يستخدموه في مدارسهم، حيث تضمن هذا المنهاج تقنيات الوعي الذاتي التي تشتمل على: عمليات مراقبة الذات، وإدراك العلاقة بين الانفعالات والسلوك، واتخاذ القرارات الذي يتطلب التركيز على إدارة الانفعالات، والتعامل مع حالات الإجهاد أو الضغط، والتقمص العاطفي الذي يمكن تعليمه للطلبة من خلال النمذجة: أي تقديم نماذج سلوكية معينة لتقليدها ولعب الدور أو ما يسمى بالمعالجة القرائية Bibliotherapy: أي تعديل سلوك الأطفال عن طريق قراءة سير شخصيات معينة. وتضمن المنهاج أيضاً خصائص أخرى يمكن تعليمها مثل: الكشف الذاتي والمسؤولية الشخصية، وآلية العمل الجماعي التي يمكن تعليمها من خلال نشاطات التعلم التعاوني، وتعليمه مهارات حل الصراع.

ويؤكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أن مجرد عقد ورشة عمل أو اجتماع عام يحضره جميع الأطفال في المدرسة يعتبر غير كافٍ لتعليمهم مهارات الذكاء الانفعالي، فهذا الموضوع يجب أن يتغلغل في المناهج المدرسية اليومية التي تساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم من أجل النجاح في المدرسة والحياة.

أما ستيفن نوفيكي Stephen Nowicki المشار إليه في جولمان (Gleoman, 1995) فقد صمم برنامجاً لتدريب الأطفال المنبوذين اجتماعياً، حيث تمحور البرنامج على شحذ قدرة الأطفال على القراءة والاستجابة السليمة لمشاعر الآخرين. وتضمن البرنامج تسجيل أفلام فيديو للأطفال أثناء ممارستهم التعبير عن مشاعرهم مثل: السعادة والحزن، وتدريبهم على تحسين التعبير عن انفعالاتهم. وقد نجح البرنامج بمعدل (٥٠%-٦٠%) في تنمية شعبية الأطفال المرفوضين اجتماعياً.

أما عن دور الذكاء الانفعالي في مواجهة العدوان والسيطرة على النزعات المعادية للمجتمع، فقد أشار جولمان (Goleman, 1995) إلى أن البرامج التدريبية التي صممت لمواجهة مثل هذه المشاكل قد لاقت نجاحاً باهراً، ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي أجريت في جامعة "ديوك" على المشاغبين من تلامذة مدرسة ابتدائية معروفين بشدة غضبهم، حيث تم تدريبهم على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعاطف مع الآخرين، وتعلميهم مهارات ضبط الغضب من خلال التعرف علـى احـساساتهم الجسمية التي ترافق شعورهم بالغضب.

ويؤكد إبراموفيتز (Abramovitz, 2001) أن البرامج التي تهدف إلى الوقاية من العدوان والتدخين وتعاطي العقاقير والهرب من المدرسة تصبح أكثر فعالية عندما تأخذ فـي اعتبارهـا عناصر الذكاء الانفعالي، فوفقاً للتقارير الصحية التي قدمها مركز واشنطن، فإن نصف حـالات الموت في الولادة المبتسرة تعزى إلى عوامل سلوكية يمكن ضبطها مثـل اسـتخدام الكحـول والتدخين والانغماس في نشاطات جنسية خطرة، فالذكاء الانفعالي يمكن أن يساعد في تجنـب أمراض القلب وبعض أنواع السرطانات، والتي تنتج غالباً عن الإساءة الجسمية وأساليب الحياة الخطرة(Styles of life) التي لا يمكنها السيطرة على الضغوطات الانفعالية.

وفيما يتعلق بدور الوالدين وأسلوب التنشئة الاجتماعية في الذكاء الانفعالي، أكد جولمان (Goleman, 1995) أن أسلوب الوالدين في معاملة أطفالهم سواءً أكان بنظام يتـسم بالقـسوة أم بتفهم متعاطف أم بعدم اكتراث أم بمشاعر دافئة، يترتب على هذا الأسلوب أو ذاك نتائج عميقة باقية الأثر في حياة الطفل الانفعالية، فالطفل الذي أنعم الله عليه بوالدين أذكياء انفعاليـاً يـستفيد فائدة عظيمة؛ لأن أسلوب تبادل المشاعر بين الوالدين فيما بينهم بالإضافة إلى تعاملهما المباشر مع الطفل يقدمان لأطفالهما دروساً عميقة اعتماداً على توافقهم مع عمليات التبادل الانفعالي في الأسرة.

ويرى ايزنبرغ وزملاؤه (Eisenberg et al, 1994) أن الوالدين الذين يشجعان أطفـالهم على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً من المتوقع أن يمتلكـوا أطفـالاً متعـاطفين ومعبرين عن انفعالاتهم. كما ويرى برك (Berk,1999) أن الفرص التي يوفرها الوالدان والتـي تتضمن أنواع وسائل الإعلام التي يعرضون أبناءهم لها، والأصدقاء الذين يلعبون مع أطفـالهم، تؤثر على تطور الضبط الانفعالي لديهم.

كما وأن الأبحاث التي تناولت مزاج الطفل قادت إلى التحقق من دور التعلق بالوالـدين في الضبط الانفعالي، حيث أشار ماير وسالوفي (Mayer&Salovey,1997) إلى أن روابط التعلق المبكرة تلعب دوراً أساسياً في الضبط الانفعالي عند الأطفال. فقد أشار الباحثـان مـن خـلال مراجعتهم للأدب النظري للتعلق، إلى أن الأطفال ذوي التعلق الآمن سوف يطورون مهـارات الكفاية الانفعالية، والتي تتضمن: الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييـز بـين انفعـالات الآخرين بناءً على المنبهات الموقفية والتعبيرية، و القدرة على الاندماج التعاطفي مع الآخرين،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و القدرة على التدبر التكيفي Adaptive Coping مع الانفعالات المؤلمة باستخدام استراتيجيات الضبط الذاتي.

وعلى النقيض من ذلك، يلعب التفكك الأسري دوراً بالغ التأثير في النمو الانفعالي للطفل، فقد أشارت العديد من الدراسات أن أهم نتائجه: الميول العدوانية، ونوبات الغضب، والغيرة، والانطوائية، وعدم التحكم بالانفعالات، وحدة هذه الانفعالات، حيث يقلل التفكك الأسري من الفرص أمام الطفل لتعلم السلوك الانفعالي السوي نتيجة لانعدام التبادل الانفعالي بينه وبين والديه، وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة، أو نتيجة لمعاناته الحرمان الانفعالي بشكل عام (الكردي، ١٩٧٦؛ Stoklosa, 1984; Friedman, 1992; Henry, 1992).

إن المتأمل فيما تقدم يلاحظ الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تكيف الفرد في كافة المجالات من خلال صلته الوثيقة بالمشكلات السلوكية التي يعانيها الفرد الذي يمتلك مهارات ذكاء انفعالي منخفضة، ونجاح البرامج المستندة إلى نظريات الذكاء الانفعالي في مواجهة العديد من المشكلات التي يعاني منها الفرد، وتطبيقاته الفعالة في مجال التربية والتعليم، ويلاحظ كذلك الدور الذي يؤديه الوالدان في تنمية هذه المهارات من خلال الدفء والتبادل الانفعالي والروابط التعلقية، والتي يبرز أثرها الواضح في الضبط الانفعالي الذي يعتبر المهارة الأرقى والأكثر تقدماً من مهارات الذكاء الانفعالي، وعلى العكس من ذلك يظهر الأثر السلبي الذي يتركه الحرمان الانفعالي من الوالدين في النمو الانفعالي للطفل، كما ويلاحظ أيضاً –وهو الأهم– أن الاهتمام بالذكاء الانفعالي قد تركز على الأفراد العاديين الذين يعيشون في بيئات وأسر سليمة. وإذا كان الذكاء الانفعالي على هذه الدرجة من الأهمية لهؤلاء الأفراد؛ فلعل الحاجة تكون ماسة أكثر للتركيز عليه لدى الفئات المحرومة انفعالياً واجتماعياً، الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بمثل هذه الجوانب لدى بعض هذه الفئات. ولعل أطفال قرى SOS (*): "وهم الأطفال الذين بحاجة ماسة للمساعدة بسبب فقدانهم لوالديهم، أو أنهم مجهولو النسب، أو تعاني أسرهم من التفكك الأسري، أو أنهم تخلوا عنهم لأي سبب كان" خير مثال على حالات الحرمان الانفعالي والاجتماعي.

فقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على هذه الفئة من المجتمع إلى معاناة هؤلاء الأطفال من صعوبات في التكيف تتمثل في كثرة المشكلات بكافة أنواعها. وقد أشارت

---

(*) اقترح عدة تعابير لرمز SOS منها:
أنقذوا أرواحنا Save our souls.
أنقذونا من الجوع Save our stomachs.
حرم البقاء Sanctuary of survival (جماينر، ١٩٨٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السردية(٢٠٠٣) أن أبرز المشكلات التي يمارسها أطفال دور رعاية الأيتام –ومن ضمنها قرى الأطفال SOS– هي المشكلات الانفعالية، تلتها المشكلات الاجتماعية، وحلت المشكلات المدرسية في المرتبة الأخيرة.

أما في مصر، فقد أشارت علي (١٩٩٢) إلى أن أهم المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى كل من أطفال المؤسسات وأطفال القرى هي السرقة والكذب والعدوانية والانطواء، بينما أشارت زكي (١٩٨٥) أن المشكلة الأولى لدى هؤلاء الأطفال من وجهة نظر الأمهات البديلات هي الأنانية تعبيراً عن افتقاد الحب ومن ثم عدم قدرتهم على إعطاء الحب للآخرين. ومن وجهة نظر المعلمين، تمثلت المشكلة الأولى في الشعور بالقلق والتوتر وعدم الاستقرار. أما الكردي (١٩٧٦) فقد أكدت على وجود فروق بين أطفال الأسر العادية، وأطفال القرى فيما يتعلق بالتكيف الشخصي لصالح أطفال الأسر العادية فأطفال القرى يحاولون دائماً إخفاء مشاعرهم الحقيقة عند محاولة التقرب منهم، كما أنهم أقل من أطفال الأسر الطبيعية من حيث الاستقرار الانفعالي، ولديهم شعور داخلي بعدم الإحساس بالأمان، والعدوانية الزائدة والانطواء.

**مشكلة الدراسة:**

إن الفئات المحرومة انفعالياً واجتماعياً تعاني من مشكلات سلوكية وانفعالية يمكن ان تعزى إلي ضعف في قدرات الذكاء الانفعالي بما ينعكس سلباً في قدرتها على ضبط انفعالاتها وحسن إدارة هذه الانفعالات وتوجيهها وجهة إيجابية لتجعل التفكير أسهل، والتكيف أفضل، وخاصة إذا كان الأطفال ضحايا لا ذنب لهم فيما انتهت إليه أحوالهم. ولعل أطفال قرى SOS هم الأشد حرماناً والأحوج للمساعدة والأخذ بيدهم وتنمية هذا الذكاء لديهم. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أطروحة مفادها: أن برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى نظرية ماير وسالوفي سوف ينمي قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن سؤالي الدراسة التاليين:

**سؤالي الدراسة:**

١- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي يعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟

٢- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي الثلاثة يعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**فرضيات الدراسة:**

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي يعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي الثلاثة يعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟

**أهمية الدراسة:**

تحاول الدراسة الحالية التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى الأطفال SOS في الأردن، وذلك بعد أن تبين في العديد من الدراسات أن لبرامج التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي أثراً بارزاً في زيادة الكفاية الاجتماعية، والأداء المعرفي، والتحصيل، والاتصال الانفعالي، والتعاون، وأساليب حل الصراع، والاستقرار الانفعالي، وتعزيز العلاقات بين الشخصية، ومعالجة العزلة الاجتماعية والمشكلات السلوكية المتعددة (McCarry, et al., 1999; Finley et al., 2000; Gore, 2000; Kolb & Weede, 2001; Yang & Wang, 2001; Webser-Stratton & Reid, 2002; الخوالدة،٢٠٠٣).

كما وتبرز أهمية أخرى للدراسة تنبثق من أدواتها، إذ قام الباحث بتطوير أداة لتناسب البيئة الأردنية، وهي اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، والتي تتيح جميعها للباحثين الأردنيين والعرب إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف تربوية أخرى تقع خارج أهداف الدراسة الحالية، حيث يمكن استخدام هذا الاختبار من قبل المرشدين النفسيين والمعلمين كأداة للتعرف على الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التكيف، أو ممن يعانون من مشكلات سلوكية متعددة. ويمكن استخدامه أيضاً في تقييم فعالية البرامج القائمة على نظرية الذكاء الانفعالي التي تهدف إلى تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال وتحسين فعاليتهم الانفعالية.

**التعريفات الإجرائية:**

- البرنامج التدريبي: مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات التي صممها الباحث، والتي اشتملت على (٢٦) جلسة تدريبية تضمنت قدرات الذكاء الانفعالي الأربعة وهي: (إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، فهم وتحليل الانفعالات، والتنظيم ألتأملي للانفعالات).
- الذكاء الانفعالي: قدرة الطفل على إدراك الانفعالات المقدمة في صور تعبر عن انفعالات مختلفة، وإدراكها لدى الشخصيات الرئيسية في القصص، والقدرة على فهم الانفعالات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذاتية، وانفعالات الآخرين، والقدرة على استخدام المهارات التكيفية عند الاستجابة للانفعالات الذاتية وتلك المدركة عند الآخرين والمقاسة من خلال أداء الأطفال على اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال، ويعبر عن هذا الذكاء بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على اختبار الذكاء الانفعالي.

- إدراك الانفعالات: قدرة الطفل على إدراك الانفعالات المقدمة في صور تعبر عن انفعالات مختلفة، وإدراكها لدى الشخصيات الرئيسية في القصص المقاسة من خلال أداء الأطفال على الاختبار الفرعي الأول والثاني في اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال، وتعبر عن هذه القدرة الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بعد إدراك الانفعالات في اختبار الذكاء الانفعالي .

- فهم الانفعالات: قدرة الطفل على فهم انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين، والمقاسة من خلال أداء الأطفال على الاختبار الفرعي الثالث في اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال، وتعبر عن هذه القدرة بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بعد فهم الانفعالات في اختبار الذكاء الانفعالي.

- إدارة الانفعالات: قدرة الطفل على استخدام المهارات التكيفية عند الاستجابة للانفعالات الذاتية، وتلك المدركة عند الآخرين، والمقاسة من خلال أداء الأطفال على الاختبار الفرعي الرابع في اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال وتعبر عن هذه القدرة الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بعد إدارة الانفعالات في اختبار الذكاء الانفعالي.

- قرى الأطفال SOS: قرى الأطفال التي تتبع لجمعية قرى الأطفال الخيرية. يتواجد فيها أطفال من الجنسين من سن الرضاعة إلى سن ١٤ سنة، والذين هم بحاجة ماسة للمساعدة إما بسبب فقدانهم لوالديهم، أو أنهم مجهولو النسب، أو تعاني أسرهم من التفكك الأسري، أو أنهم أصبحوا متخلى عنهم لأي سبب كان.

**محددات الدراسة:**

١- اقتصرت الدراسة على أطفال قرى SOS في محافظة إربد الذين تتراوح أعمارهم بين (٨-١١) سنة.

٢- اقتصر قياس قدرات الذكاء الانفعالي على قدرات: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

تشكل نظرية الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي وما أجري حولها من دراسات، وما نشر عنها من مقالات ناقدة، أو مدعمة الإطار النظري لهذه الدراسة . وعليه سيتم عرض هذه النظرية لبيان مفاهيمها الأساسية ومبادئها وكذلك الدراسات السابقة ذات العلاقة.

## نظرية الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي

ظهرت نظرية الذكاء الانفعالي "Emotional Intelligence Theory" في بداية عام ١٩٩٠ على يد ماير وسالوفي Mayer and Salovey من خلال أول مقالة لهما في هذا المجال، فقد أشارا إلى الأهمية الملحة لوضع نظرية تفترض نوعاً جديداً من أنواع الذكاء يركز على الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات الانفعالية. تضمنت هذه المقالة نتائج الدراسات في ميدان علم الجمال وأبحاث الدماغ وقياس الذكاء والذكاء الاصطناعي وعلم النفس الإكلينيكي، حيث اهتمت هذه الدراسات بكيفية تقييم الأفراد للانفعالات وكيفية استخدامها في التواصل وحل المشكلات. إلا أن هذه الدراسات افتقرت إلى إطار نظري يدمجها وينظمها، كما أن هذه الدراسات لم تهتم بالتفاعل بين المعرفة والانفعال؛ لأنها لم تركز على الذاكرة وإصدار الأحكام، بل كان اهتمامها الأكبر يركز على المساهمات الأكثر عمومية للانفعالية Emotionality في الشخصية الإنسانية. وتستند نظرية الذكاء الانفعالي إلى أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وأن الأفراد يختلفون في قدرتهم على هذه المعالجة، لذلك فإن قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين وقدرته على توظيف هذه المعلومات، تزيد من فعاليته، وكفاءته في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه.

وتبرز أهمية هذه المقالة في احتوائها على أول تعريف للذكاء الانفعالي، حيث عرف الذكاء الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين للتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه(Salovey & Mayer,1990).

ووفقاً لهذا التعريف، فإن الذكاء الانفعالي يتألف من ثلاثة أبعاد، كل منها يضم قدرة رئيسة ويعنى البعد الأول بتقييم الفرد لانفعالاته والقدرة على التعبير عنها بكفاءة والإدراك الدقيق لانفعالات الآخرين، أما البعد الثاني: فيتضمن القدرة على تنظيم الفرد لانفعالاته وانفعالات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الآخرين. ويتضمن البعد الثالث القدرة على استخدام الانفعالات بطريقة تكيفية من خلال التخطيط المرن وذلك بالنظر إلى الأمور من زوايا عديدة بسبب تقلبات المزاج والتفكير الابتكاري وتوجيه الانتباه نحو المشكلات الجديدة التي تثير انفعالات قوية، والدافعية(Salovey & Mayer, 1990).

وكذلك أشار سالوفي وماير في هذه المقالة إلى بعض المقاييس التي تقيس بعض جوانب الذكاء الانفعالي مثل: مقياس الكشيميا (Alexithymia)، ومقياس التعبير الانفعالي ( Emotional Expression)، (Salovey & Mayer, 1990).

أعاد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) تقييم نظرية الذكاء الانفعالي تصور عام (١٩٩٠) اعتماداً على نتائج الدراسات الامبريقية التي أجريت عليها، حيث وجدا أن تصور عام (١٩٩٠) يتضمن بعض المؤشرات على ارتباط هذه النظرية بسمات الشخصية، بالإضافة إلى أن التعريف القديم للذكاء الانفعالي اهتم بادراك الانفعالات وتنظيمها، ولم يتطرق إلى استخدام الانفعالات في عملية التفكير؛ مما افرغ النظرية من مضمونها الأساسي. وسعياً لإبقاء الذكاء الانفعالي ضمن دائرة الذكاء وفصله تماماً عن سمات الشخصية، أعيد تعريف الذكاء الانفعالي، بحيث يجمع التعريف الجديد بين فكرتين: أن الانفعالات تجعل التفكير اكثر ذكاءً، والتفكير بذكاء في الانفعالات. فاصبح التصور الجديد للذكاء الانفعالي كقدرة عقلية يتكون من أربع قدرات رئيسية، يتفرع من كل منها قدرات فرعية وهذه القدرات هي: "القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها لتعمل على تسهيل التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي. ويرى ماير وسالوفي أن قدرات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية مرتبة جميعها بشكل تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة (إدراك الانفعالات) إلى المعقدة: (تنظيم الانفعالات). كما وأن القدرات الفرعية أيضاً مرتبة ترتيباً تصاعدياً من القدرات البسيطة التي يمكن ملاحظتها بسهولة إلى العمليات النفسية الأكثر تعقيداً والأقل وضوحاً، كما ويرون أيضاً أن الأفراد الأذكياء انفعالياً أفضل من غيرهم في التعرف على انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعبير عنها بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين لهم، كما وأنه من المتوقع أن الأفراد الأذكياء انفعالياً يكتسبون هذه القدرات بشكل أسرع من غيرهم الأقل ذكاء انفعالي ( Mayer & Salovey, 1997).

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي "بقدراته الرئيسة والفرعية المتضمنة فيه:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## أبعاد الذكاء الانفعالي

### البعد الأول: إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها

**Perception, Appraisal, and Expression of Emotions**

وهو القدرة على إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين، بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء واللغة والقصص والموسيقى والمثيرات الأخرى( Mayer, et al, 2002).

يعتبر هذا البعد أبسط أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة، حيث يتعلق بدقة تحديد الانفعالات والمحتوى الانفعالي ويتضمن أربع قدرات فرعية هي:

**١- القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.**

إن الأطفال الصغار "Infant and young children يتعلمون تحديد انفعالاتهم وحالاتهم الانفعالية والتمييز بينها. كما يميز هؤلاء الأطفال بين التعابير الانفعالية لدى الوالدين. وعندما ينمو الأطفال يصبحون اكثر دقة في تحديد احساساتهم الجسمية والعضلية وبيئتهم الاجتماعية. أما الفرد الناضج Mature Individual فيستطيع مراقبة مشاعره الداخلية بدقة.

**٢- القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين.**

إن المشاعر لا يمكن التعرف عليها فقط عند الفرد ذاته بل عند الأشخاص الآخرين والموضوعات الأخرى، وعندما ينمو الطفل يستطيع أن ينسب تخيليا Imaginatively المشاعر للأشياء الحية والجامدة ، فهذا التفكير التخيلي ربما يساعد الطفل على تعميم انفعالاته على الآخرين. ومع تطور القدرة على التعميم يصبح الفرد قادراً على فهم انفعالات الآخرين من خلال صورهم، أو ما تتضمنه الرسومات المجردة واللوحات الفنية.

**٣- القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك الانفعالات.**

**٤- القدرة على التمييز بين الانفعالات الصادقة والكاذبة والانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة.**

ولكون الفرد الذكي انفعالياً يعرف كيف يعبر عن انفعالاته؛ فإنه سيكون حساساً جداً نحو التعابير المزيفة (Mayer & Salovey, 1997).

### البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير Emotional facilitation of thinking

يتضمن هذا البعد القدرة على توليد واستخدام الانفعالات والإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى (Mayer et al,2002).

يتلو هذا البعد بعد إدراك وتقييم الانفعالات من حيث البساطة ويركز على تأثير الانفعالات في الذكاء، حيث يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد على المعالجة العقلية، ويتضمن هذا البعد الوظائف الانفعالية الفرعية التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**١- توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة.**

تخدم الانفعالات كنظام تنبيه أساسي منذ الولادة، فالرضيع يبكي عندما يحتاج إلى الحليب، ويضحك استجابة لابتسامات الآخرين والخبرات المفرحة الأخرى؛ لذلك تقدم لنا الانفعالات إشارات لحدوث تغيرات مهمة في الشخص نفسه وفي بيئته، وعندما ينضج الفرد تبدأ الانفعالات بتشكيل وتحسين التفكير من خلال توجيه انتباه الفرد نحو التغيرات المهمة في حياته، ومثال ذلك: شعور الطفل بالقلق فيما يتعلق بواجباته المدرسية عند مشاهدة التلفاز، وكذلك قلق المدرس إذا ما انشغل عن تحضيره لدروسه لليوم التالي؛ مما يدفعه لإنهاء أعماله قبل أن يؤثر قلقه على استمتاعه.

**٢- إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.**

إن الوظيفة الثانية للانفعالات في عملية التفكير هي توليد وإنتاج الانفعالات عند الحاجة من اجل فهمها جيداً فعندما يسأل الطفل عن شعور شخص في قصة ما، فربما ينتج الطفل مشاعر في نفسه من اجل وضع نفسه مكان هذا الشخص؛ مما يسمح له بالتعرف على المشاعر وخصائصها بشكل واقعي.

أما الأشخاص الأكبر سناً، فان قدرتهم على توليد المشاعر تساعدهم في التخطيط المستقبلي فالفرد يمكنه التنبؤ بالحال الذي ستكون عليه مشاعره حين يقرر الانتقال إلى عمل جديد أو مواجهة نقد اجتماعي، فالمشاركة بمثل هذه المشاعر تساعد الفرد على اتخاذ قراره، وبمعنى آخر يوجد ما يسمى "بالمسرح الانفعالي للعقل" Emotional theater of the mind، يتم فيه إنتاج الانفعالات والشعور بها ومعالجتها وتفحصها من اجل أن تصبح أكثر فهماً. وعندما يعمل هذا المسرح بدقة وواقعية اكثر؛ فانه يساعد الفرد على الاختيار بين البدائل بشكل افضل.

**٣- التأرجح الانفعالي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة.**

إن الانفعالية أو التأرجح الانفعالي (Emotionality) ربما تساعد الأفراد على اعتبار وجهات النظر المتعددة، فعندما يكون الفرد في حالة مزاجية جيدة؛ يتوجه إلى التفكير المتفائل، أما التفكير المتشائم، فيكون نتيجة للمزاج السيئ، فالتحول المزاجي هذا يدفع الأفراد إلى اعتبار احتمالات اكثر، والتي تعتبر إيجابية في حالات عدم اليقين أو الشك.

**٤- تقلب الحالات الانفعالية يشجع على مقاربة المشكلات.**

إن الوظيفة الأخيرة في هذا البعد هي إدراك أن أنماط العمل المختلفة والأشكال المختلفة من التفكير (مثال، الاستقراء، الاستنتاج) ربما تسهل بواسطة أنماط مختلفة من الأمزجة، كالسعادة التي تسهل الاستنباط والإبداع (Mayer & Salovey, 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات؛ توظيف المعرفة الانفعالية**

**Understanding and Analyzing Emotions; Employing Emotional Knowledge:**

وهي القدرة على فهم المعلومات الانفعالية وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها من خلال العلاقات من أجل تقدير معاني تلك الانفعالات ( Mayer et al, 2002). يركز هذا البعد على القدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية، ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

**١- القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات.**

فبعد أن يستطيع الطفل التعرف على الانفعالات، يبدأ بتصنيف هذه الانفعالات، وإدراك العلاقات بين هذه التصنيفات، وكذلك يبدأ بادراك التشابهات والاختلافات بين الانفعالات المتقاربة، مثل: الإعجاب والحب أو الانزعاج والغضب.

**٢- القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.**

قد تتزامن القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات مع تعلم الطفل معنى كل انفعال وأثره في العلاقات مع الآخرين، فالآباء يقومون بتعليم الطفل التفكير في الانفعالات عن طريق ربطها بالمواقف والظروف، فهم مثلاً يعلمون الطفل الربط بين الحزن والفقد عن طريق مساعدة الطفل مثلاً: على إدراك انه يكون حزيناً لان صديقه الوفي لن يتمكن من قضاء وقت طويل معه بعد الآن، وأنه خائف بسبب وجود تهديد لا يستطيع مقاومته. إن المعرفة الانفعالية تبدأ في مرحلة الطفولة، وتنمو خلال مراحل الحياة مع زيادة الفهم لهذه المعاني الانفعالية.

**٣- القدرة على فهم الانفعالات المركبة.**

مع تراكم الخبرة الانفعالية، يبدأ الفرد بادراك أن الانفعالات البسيطة قد تتحد معاً لتكون انفعالات مركبة، فالطفل يتعلم انه من المحتمل أن يشعر بكل من الحب والكره لنفس الشخص، ومن المحتمل عند هذا المستوى من التطور الاعتراف بوجود مزيج من الانفعالات، فعلى سبيل المثال فان الهيبة (awe) ينظر إليها أحياناً على أنها مركبة من الخوف والإعجاب، وكذلك فان الأمل انفعال مركب يضم الإيمان والتفاؤل.

**٤- القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.**

يتعلم الطفل أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسلة أو ترتيب معين، فالغضب يزداد حدة ليصل إلى الهيجان، ومن ثم قد يتحول إلى الرضا أو الذنب حسب الموقف. ويبدأ الفرد كذلك بالتفكير في نتائج الانفعالات، ومثال ذلك: رفض الشخص غير المحبوب رعاية واهتمام الآخرين لاقتناعه بأن النظرة تجاهه من الممكن أن تتطور لاحقاً لتصل إلى مستوى الرفض، فالتفكير في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقدم وتطـــور المشاعر في العلاقـــات بين الشخصية يعتبر أمـــراً أساسياً في الذكـــاء الانفعالـــي (Mayer & Salovey, 1997).

**البعد الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لترقية النمو الانفعالي والمعرفي.**

**Reflective Regulation of Emotions to promote Emotional and Intellectual Growth**

يتمثل هذا البعد في القدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها في الذات وفي الآخرين من أجل فهم تلك المشاعر وتطوير النمو الانفعالي للفرد (Mayer et al, 2002). ويعتبر هذا البعد أعلى مستويات الذكاء الانفعالي، حيث يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من اجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي للفرد ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

**١- القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.**

إن ردود الفعل الانفعالية يتم تقبلها وتحملها، سواء أكانت سارة أم غير سارة؛ ولهذا السبب، فإن أعلى مستويات الذكاء الانفعالي، يبدأ مع بداية الانفتاح على المشاعر Openness of feelings.

**٢- القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على فائدتها.**

عندما يكبر الطفل، يعلمه والداه عدم التعبير عن انفعالاته الأساسية، حيث يطلب منه الابتسام أمام الآخرين حتى لو كان يشعر بالحزن، والذهاب إلى غرفته عندما يسيطر عليه الغضب، وبشكل تدريجي يتذوت الطفل هذه التحولات بين المشاعر والسلوك، فالطفل يبدأ بتعلم أن الانفعالات يمكن أن تكون منفصلة أو مستقلة عن السلوك. والآباء أيضا يعلمون أبناءهم استراتيجيات الضبط الانفعالي الأولية (Rudimentary) من خلال بعض المهمات مثل: قم بالعد من (١-١٠) عندما تشعر بالغضب . ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال الاندماج engage مع بعض الانفعالات وعدم الاندماج مع البعض الآخر في الوقت المناسب، فالغضب الشديد rage ضد الآخرين أو ضد الظلم ربما يكون مفيداً من أجل التفكير في الموقف، ولكنه يكون اقل فائدة عندما يكون الانفعال في ذروته "At its climax"، وفي مثل هذا الموقف، ينسحب الشخص الناضج انفعالياً من الموقف، ويناقش الأمر بهدوء وبثقة مع نفسه With more cool- headed confidentants، ويستمد الفرد من هذا الموقف بصيرة انفعالية تقدم له العون في عملية التفكير، وربما تعمل على إثارة الدافعية لديه، أو تزوده بطرق تمكنه من إثارة غضب الآخرين من اجل مواجهة الظلم. وبشكل عام فإن الانفعالات يجب فهمها دون مبالغة أو تحجيم لأهميتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**٣- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات في علاقتها بالفرد وبالآخرين.**

عندما ينضج الفرد انفعاليا، يبدأ ظهور التأملات الواعية للاستجابات الانفعالية أو ما يسمى ما وراء الخبرة الانفعالية أو المزاجية Meta experience of mood and emotion، ومثال ذلك: قول الفرد لنفسه "أنا لا افهم حقيقة مشاعري"، أو "هذه المشاعر تؤثر في نمط تفكيري". مثل هذه الأفكار: هي تأملات واعية للاستجابات الانفعالية على العكس من الإدراكات البسيطة للمشاعر والأحاسيس. إن هذه القدرة تعتبر الجزء الأول من ما وراء الخبرة الانفعالية، والذي يسمى: ما وراء التقويم Meta Evaluation، ويقصد به مدى انتباه الفرد لمزاجه وكيفية رؤيته لحالته المزاجية من حيث وضوحها وتقبلها وتأثيرها عليه.

**٤- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة**

إن الجزء الثاني لما وراء الخبرة الانفعالية هو ما وراء التنظيم Meta Regulation، ويقصد به محاولة الفرد تحسين مزاجه السيئ وكبح Dampen مزاجه الجيد أو تجاهل الحالة المزاجية.

إن ما وراء الخبرة المزاجية يبدو أنها ترتبط بظواهر مهمة مثل طول فترة تأثر الفرد بالصدمات Traumatic experience. إن قوانين ما وراء الخبرة الانفعالية غير واضحة لغاية الآن، إلا أن من أهم خصائص ما وراء الخبرة الانفعالية، هو فهم الانفعالات بدون مبالغة أو التقليل من أهميتها. (Mayer & Salovey, 1997). كما وأن تنظيم الانفعالات لا يقتصر فقط على تنظيم الفرد لانفعالاته الذاتية، وإنما يتضمن أيضاً تنظيم انفعالات الآخرين. ومن الأمثلة على ذلك: اهتمام الفرد بملابسه وارتداء الأنيقة منها لتكوين انطباعات إيجابية عن نفسه لدى الآخرين (Salovey & Mayer, 1990).

## معايير الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Criteria:

ينبغي على "الذكاء الانفعالي" أن يحقق ثلاثة معايير رئيسية حتى يمكن اعتباره ذكاءً. هذه المعايير هي: المعيار المفهومي Conceptual، والمعيار الارتباطي Correlational، والمعيار التطوري Developmental ( Mayer, Caruso & Salovey, 1997).

إن القدرات التي يتألف منها الذكاء الانفعالي تشكل المعيار المفهومي (King, 1999)، فقد قام ماير وسالوفي بجمع ما كتب عن الانفعالات من أجل وضع إطار عام للذكاء الانفعالي. ويتألف هذا الذكاء من أربعة أبعاد تتراوح ما بين العمليات النفسية الأساسية والعمليات المركبة العالية المستوى (Mayer & Salovey, 1997)، فإدراك الانفعالات تقع في المستوى الأدنى، وتتعامل مع إدراك الانفعالات عند الشخص نفسه وعند الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما في المستوى الثاني، وهو مستوى تمثل الانفعالات (Assimilating Emotions)، يبدأ الفرد بفهم كيف يشعر الآخرون في ظروف معينة، وكيف يرى وجهات النظر المتعددة المختلفة. وأما المستوى الثالث وهو فهم الانفعالات فيتضمن فهم وتصنيف هذه الانفعالات. وعند هذا المستوى يستطيع الشخص أن يدرك الفرق بين الانفعالات. واما المستوى الأعلى فهو إدارة الانفعالات فيهتم بالقدرة على إدراك واحترام كلاً من المشاعر السارة وغير السارة عند الشخص نفسه وعند الآخرين، ويشكل الحكم على الانفعالات بواقعية واستخدامها من أجل التنمية الفكرية أساس هذا المستوى.

المعيار الثاني الذي يجعل الذكاء الانفعالي ذكاءً هو ضرورة أن يكون ارتباطياً، فالارتباط يعني أن يكون الذكاء مرتبطاً مع أنواع الذكاء الأخرى(Mayer & Salovey, 1993). فقد أشارت نتائج الدراسة الأولى التي أجراها ماير وزملاؤه (Mayer et al., 1997) أن الذكاء الانفعالي نستطيع أن نميزه عن أنواع الذكاء الأخرى، حيث بلغ معامل ارتباط الذكاء الانفعالي باختبار الذكاء اللفظي ٠,٣٦، وبلغ معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ومقياس التعاطف ٠,٣٣. إن معاملات الارتباط المتوسطة هذه تشير إلى أن الذكاء الانفعالي مرتبط مع مفاهيم أخرى، وأنه يختلف عن هذه المفاهيم.

المعيار الثالث هو أن تكون بنية الذكاء تطورية. وقد أظهرت الدراسة الثانية التي قام بها ماير وزملاؤه (Mayer et al., 1997) أن الذكاء الانفعالي قد حقق المعيار التطوري للنمو منذ سن المراهقة وحتى سن البلوغ المبكرة. وحسب نتائج الدراسة فقد حقق البالغون نتائج أعلى من المراهقين. واعتماداً على نتائج هاتين الدراستين، فإن الذكاء الانفعالي يعتبر نوعاً من أنواع الذكاء، حيث أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات (المعيار المفهومي)، ويرتبط مع غيره من أنواع الذكاء (المعيار الارتباطي)، ووجود نمو من سن المراهقة وحتى سن البلوغ الأولى (المعيار التطوري).

## قياس الذكاء الانفعالي

يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أن على الباحثين الاهتمام بثلاثة معايير عند تقديرهم للذكاء الانفعالي الأول: قياس قدرات محددة مثل القدرة على إدراك الانفعالات، وفهمها وتنظيمها. والثاني: عدم اقتصار القياس على التقرير الذاتي للأفراد، والثالث: عدم فصل القدرات المتعددة التي تميز الذكاء الانفعالي أثناء عملية تقدير هذا المفهوم.

ويرى ماير وكاروسو وسالوفي (Mayer, et al., 1997) أن الذكاء الانفعالي يقاس من خلال حل المشكلات الانفعالية، فمثلاً يطلب من الفرد أن يحدد الانفعالات المعبر عنها في قصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما ثم تقارن استجابة الفرد بمحك، وكذلك فإن صور التعابير الوجهية يمكن استخدامها لقياس قدرة الفرد على الإدراك الدقيق للمعلومات الانفعالية.

تحقق ماير وديبالو وسالوفي ( Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990) من قدرات الأفراد على إدراك المعلومات الانفعالية المتضمنة في الألوان والوجوه وتصاميم فنية، حيث تركزت دراستهم على العلاقة بين هذه القدرات والتقمص العاطفي. وقد اهتم هؤلاء الباحثون بكيفية تفسير هذه العلاقة لقدرة الإنسان على تحديد الانفعالات ونقلها إلى الآخرين، فقد طلب من (١٣٩) راشداً تحديد مدى تعبير الألوان وصور الوجوه والتصاميم الفنية عن ستة انفعالات أساسية هي: السعادة، والغضب، والحزن، والخوف، والدهشة والإشمئزاز، وطلب منهم أيضاً تكملة مقياس للتعاطف واستبيانات للشخصية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد القادرين على تفسير المعلومات الانفعالية التي تتضمنها الألوان والصور والتصاميم الفنية حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التعاطف. أما الاستنتاج الرئيسي من هذه الدراسة فكان أن عناصر الذكاء الانفعالي هي قدرات يمكن قياسها باستخدام مهمات إدراكية.

يرى ماير وزملاؤه (Mayer et al., 1997) أن قائمة نسبة الذكاء الانفعالي EQ المطورة من قبل بار–اون The Baron Emotional Quotient Inventory EQ تقيس عناصر الذكاء الانفعالي مع بعض المفاهيم النفسية الأخرى، فقد تألفت القائمة من مقاييس تقرير ذاتي تقيس اعتبار الذات والاستقلالية وحل المشكلات واختبار الواقعية وبعض الخصائص الأخرى. وأن هذه المقاييس يجب التحقق منها للتمييز بينها وبين الذكاء الانفعالي؛ ونتيجة لذلك قام ماير وزملاؤه بتطوير مقياس يستند إلى تعريف الذكاء الانفعالي الذي تبنوه عام (١٩٩٠)، والذي يسمى مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS). يتألف هذا المقياس من (١٢) مهمة تتوزع على أربعة أبعاد لقدرات الذكاء الانفعالي وهي: إدراك الانفعالات، وتمثل الانفعالات Assimilating، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

أجرى ماير وزملاؤه(Mayer et al., 1997) دراستين منفصلتين للتحقق من صدق اختبار الذكاء الانفعالي متعدد العوامل. تألفت عينة الدراسة الأولى من (٥٠٣) راشداً (١٦٤ ذكر، ٣٣٣ أنثى، ٦ لم يحددوا جنسهم)، وقد تراوح معامل ثبات كرونباخ ألفا بين ٠,٧٠– ٠,٩٤. وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن الاختبار يقيس ثلاثة أبعاد فقط هي: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. وتراوح معامل الارتباط بين المقياس واختبار الذكاء اللفظي ٠,٣٦، وبلغ معامل الارتباط بين المقياس ومقياس التعاطف ٠,٣٣. وتشير معاملات الارتباط المتوسطة هذه إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط مع مفاهيم نفسية أخرى، وأنه يختلف عن هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المفاهيم، واستنتج الباحثون أن الذكاء الانفعالي يظهر نمطاً جديداً ومنسقاً مع مجال جديد من الذكاء.

وقد أجرى ماير وزملاؤه (Mayer et al., 1997) الدراسة الثانية والتي هدفت إلى تحديد الطبيعة التطورية للذكاء الانفعالي. تألفت عينة الدراسة من (٢٢٩) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين ١٢-١٦ سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء الراشدين كان أفضل من أداء المراهقين. وكان معامل الارتباط في عينة المراهقين بين الذكاء اللفظي والتعاطف مشابه لما هو في عينة الراشدين (r= 45 and r= 0.3)؛ وبناءً على هذه النتائج استنتج الباحثون أن المراهقين كشفوا عن مستويات أدنى من الذكاء الانفعالي مقارنة بالراشدين.

وقد استخدم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل من قبل جريفز (Graves, 2000)، حيث هدفت دراستها إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي للذكاء الانفعالي، والذي يتم قياسه باستخدام النسخة المختصرة من المقياس والمسمى اختبار المعرفة الانفعالية. وقد توصلت الباحثة إلى أن الذكاء الانفعالي نوع جديد من الذكاء مستقل كمفهوم إلا أنه جزء من الذكاء، ويقيس قدرة عقلية غير متضمنة في الذكاء العام، كما وتوصلت الباحثة إلى أن الذكاء الانفعالي مفهوم منفصل عن الشخصية، فالذكاء الانفعالي يقيس قدرات عقلية وليس ميولاً واتجاهات أو سمات شخصية.

ونظراً لكثرة عدد فقرات اختبار الذكاء الانفعالي المتعدد العوامل والبالغ عددها (٤٠٢ ) فقرة، لجأ الباحثون الذين يريدون الاستفادة منه إلى استخدام النسخة المختصرة منه، وهو ما اصطلح على تسميته بـ اختبار المعرفة الانفعالية Emotional Knowledge Test بدلاً من النسخة الكاملة (Graves, 2000). ورغبة في تلافي جوانب القصور في هذا الاختبار وتحسين محتواه، تم تطوير المقياس وصدر المقياس المطور باسم جديد وهو اختبار ماير وسالوفي وكاروسو للذكاء الانفعالي Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test. تضمن الاختبار (١٢) اختباراً فرعياً، وبلغ مجموع فقراته (٢٩٢) فقرة، وتم تطوير هذا الاختبار مرة أخرى بهدف اختصار فقراته، فظهر الإصدار الثاني حيث تألف من (١٤١) فقرة. بلغ معامل كرونباخ ألفا لهذا الاختبار ما بين ٠,٧٣ و ٠,٨٧ للأبعاد الفرعية، بينما بلغ معامل كرونباخ ألفا للاختبار الكلي ٠,٩٠. وتم التحقق من صدق الاختبار بعدة طرق منها: صدق المحتوى، فهذا الاختبار يتمتع بصدق محتوى نظراً لكون فقراته تمثل معدلات مقبولة لمكونات الذكاء الانفعالي استناداً لنظرية ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي عام ١٩٩٧( Mayer , Salovey & Caruso, 1999).

وطور شوتي وزملاؤه ( Schutte et al., 1998) استبياناً لقياس الذكاء الانفعالي مستندين في ذلك إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي تصور عام ١٩٩٠. ويتألف الاستبيان من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٣٣) فقرة ويتمتع بمعاملات ثبات مقبولة حيث تراوح معامل كرونباخ ألفا ٠,٩٠ و ٠,٨٧ على عينتين مختلفتين، وبلغ معامل ثبات الإعادة ٠,٧٨ بفاصل زمني قدره أسبوعين، وقد ارتبطت الدرجة على الاستبيان بالأداء الأكاديمي للعينة في نهاية السنة الأولى (ر =٠,٣٢) إلا أنها لم ترتبط بمقاييس القدرات العقلية التي تم استخدامها في الدراسة (SAT) ولا بأي من المقاييس الشخصية (NEO, Personality Inventory) إلا في عامل الانفتاح على الخبرة (ر=٠,٥٤)، وعلى الرغم من تمتع الاستبيان بخصائص سيكومترية مقبولة، إلا أن شوتي وزملاؤه يرون أن الاستبيان غير مناسب في عملية الاختيار الوظيفي لاحتمال تأثره بالمرغوبية الاجتماعية.

أما سوليفان (Sullivan, 2003) فقد طورت اختبار لقياس الذكاء الانفعالي عند الأطفال The Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children (S-EISC) استناداً إلى نظرية ماير وسالوفي تصور ١٩٩٧ (Mayer & Salovey, 1997). يقيس الاختبار ثلاثة أبعاد من أبعاد الذكاء الانفعالي وهي: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات. تراوح الاتساق الداخلي النهائي للاختبار بين ٠,٦٧ للاختبار الفرعي للوجوه و ٩٠% للاختبار الفرعي لإدارة الانفعالات، وبلغ الثبات الكلي للاختبار ٨٥%.

أما روكهيل وغرينر (Rockhill & Greener, 1999) فقد هدفت دراستهم إلى تقييم قدرات الذكاء الانفعالي عند الأطفال، وهي: الانتباه الانفعالي Emotional Attention، والوضوح الانفعالي Clarity ، والضبط الانفعالي Repair ، والمقاسة باستخدام مقياس ما وراء الحالة المزاجية حيث تم تكييف هذا المقياس ليناسب الأطفال وأصبح المقياس المكيف يحمل اسم مقياس ما وراء الحالة المزاجية للأطفال. يتمتع هذا المقياس بدرجة كافية من الثبات الداخلي حيث تراوح معامل ثبات كرونباخ ألفا بين ٠,٥٨-٠,٧٦، وأن تقارير الأطفال حول كفايتهم الانفعالية ارتبطت وبدلالة مع كفايتهم الاجتماعية وتكيفهم.

يلاحظ مما تقدم أن الأدوات التي صممت لقياس قدرات الذكاء الانفعالي استناداً إلى نظرية ماير وسالوفي تنقسم إلى نوعين: استبيانات التقرير الذاتي: وفيها يطلب من المفحوص تقدير درجة ذكائه الانفعالي حسبما يقدرها هو ذاته، ومثال ذلك الاستبيان الذي طوره شوتي وزملاؤه (Schutte et al,. 1998). واختبارات الأداء والتي من خلالها يتم تقييم إجابات المفحوص وفقاً لمحك محدد مسبقاً. ومن الأمثلة عليها اختبار ماير وسالوفي وكاروسو Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test (MSSEIT)، ومقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale، ومقياس سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children وفيما يلي عرضاً للفروق بين النوعين (Ciarrochi, et al., 2001) :

١- تقيس اختبارات الأداء الذكاء الانفعالي الفعلي، بينما تقيس استبيانات التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك.

٢- يتطلب تطبيق اختبارات الأداء فترة زمنية أطول من استبيانات التقرير الذاتي، ذلك أن تقدير المفحوص لذكائه الانفعالي يتم من خلال فقرات محددة مثل: أجيد إدراك انفعالاتي، بينما يتطلب الوصول إلى مثل هذا الاستنتاج في اختبارات الأداء الإجابة على عدد كبير من الفقرات التي تقيس القدرة على إدراك الانفعالات.

٣- تتطلب استبيانات التقرير الذاتي أن يتمتع المفحوص بمعرفة كبيرة عن ذكائه الانفعالي، وهذا أمر لا يتوفر للكثير من المفحوصين.

٤- يميل المفحوص في وسائل التقرير الذاتي إلى إظهار ذاته بشيء من الإيجابية أو السلبية، بينما لا تسمح اختبارات الأداء بذلك؛ لذا فإن من سلبيات وسائل التقرير الذاتي تأثرها بالمرغوبية الاجتماعية.

ولأغراض هذه الدراسة فقد استخدم الباحث اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال لكونه اختبار أداء بالإضافة إلى مناسبته للفئة العمرية في الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص المبادئ الأساسية لنظرية ماير وسالوفي، والتي تمثل نموذج القدرات Ability model للذكاء الانفعالي التي وظفت لبناء البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية. هذه المبادئ هي:

١- يتكون الذكاء الانفعالي من أربع قدرات رئيسية هي: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، والتنظيم التأملي للانفعالات.

٢- تتكون القدرة على إدراك الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: التعرف على الانفعالات الذاتية، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات، والتمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة.

٣- يتضمن بعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير الوظائف الانفعالية الفرعية التالية: توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة، وإنتاج أو توليد الانفعالات، والتأرجح الانفعالي يساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر، وتقلب الحالات الانفعالية يشجع على تقارب المشكلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- تتكون القدرة على فهم الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: تصنيف الانفعالات، وربط الانفعالات بمسبباتها، وإدراك الانفعالات المركبة، وإدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.

٥- تتكون القدرة على تنظيم الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: الانفتاح على المشاعر وتقبلها، وتحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يجب تجنبها، والتأملات الواعية للانفعالات، وتنظيم الانفعالات.

٦- يتباين الأفراد فيما بينهم في قدرات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية.

٧- قدرات الذكاء الانفعالي قابلة للتعلم والتدريب.

**الذكاء الاجتماعي Social Intelligence:**

يعتبر ثورندايك أحد المفكرين الأوائل الذين حاولوا تعريف الذكاء الاجتماعي الذي نعرفه اليوم باسم الذكاء الانفعالي (Goleman,1995).أدرك علماء النفس أهمية الذكاء الاجتماعي كمجال للدراسة والبحث، فقد أقر "ستيرنبرغ" (Sternberg, 1985) بوجود ثلاثة مناحي لدراسة مفهوم الذكاء الاجتماعي تتضمن: المنحى التعريفي Definitional، والمنحى النظري Theoretical، والمنحى السيكومتري.

عرف ثورندايك (Thorndike) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم وإدارة الناس للتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية، فتعريف ثورندايك هذا تضمن كلاً من العناصر السلوكية والمعرفية؛ لذلك فقد تطورت مصطلحات مختلفة لكينونة الذكاء الاجتماعي مثل الإدراك الشخصي Personal Perception والكفاية بين الأشخاص Interpersonal Competence، (Sternberg, 1985).

إن الصعوبة الرئيسية التي تحيط بوصف الذكاء الاجتماعي هي مسألة مقاييس هذا الذكاء، فقد أشار ثورندايك (Thorndike).إلى أنه من أجل أن يكون اختبار الذكاء الاجتماعي صادقاً؛ فإن الفقرات يجب أن تركز على مواقف حياتية واقعية خبرها أشخاص حقيقيون، فبالرغم من ذلك كان أول اختبار ذكاء اجتماعي والذي طوره موس (Moss) وزملاؤه عام ١٩٢٥، كان ينقصه مؤشرات للصدق (Walker & Foley., 1973)، وقد سمي هذا الاختبار باختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي، حيث يتضمن هذا الاختبار اختبارات فرعية مثل أحكام الموقف الاجتماعي Social Situation Judgments والتعرف على الحالات العقلية Recognition of Mental States.

تبع ذلك العديد من الاختبارات التي طور كلاً منها باحثون يتبنون مواقف نظرية مختلفة مثال ذلك: الاختبارات المبكرة لوكسلر والتي نظرت إلى الذكاء الاجتماعي كتطبيق للذكاء العام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وليس كقدرة متميزة. ذهب "ولكر وزملاؤه" إلى إن المشكلة الرئيسية في تطوير اختبارات ذكاء اجتماعي صادقة هو فشل مصححي الاختبار Test markers في عمل تمييزات بين فهم سلوك الآخرين وبين التصرف بطريقة مقبولة اجتماعياً، وكان من نتائج هذه البحوث المبكرة ظهور دراسة مفهوم الذكاء الشخصي (Walker & Foley, 1973).

وقد تعرضت نظرية ماير وسالوفي إلى عدد من الانتقادات نتيجة لتداخل مفهوم الذكاء الذي تبنوه مع مفهوم الذكاء الاجتماعي. فالقدرة على فهم التعبيرات غير اللفظية كانت محوراً رئيسياً لكثير من دراسات الذكاء الاجتماعي (Barnes & Sterenberg, 1989) وكذلك تركز كلا النوعين من الذكاء على التقمص العاطفي والذي يعتبر جزءاً رئيسياً في كلا المفهومين (Graves, 2000) لذلك انتقد ماير وسالوفي بأن نظريتهما لم تقدم شيئاً جديداً، وإنما أعادت تسمية الذكاء الاجتماعي باسم جديد (Mayer & Salovey, 1993).

ورداً على ذلك، أشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) بأن الذكاء الانفعالي أوسع مدى من الذكاء الاجتماعي؛ فهو يتضمن انفعالات ذاتية خاصة ومهمة للنمو الشخصي، ولا يقتصر على انفعالات الآخرين كما هو الحال في الذكاء الاجتماعي. ومن جهة أخرى فإن الذكاء الانفعالي أكثر تركيزاً من الذكاء الاجتماعي؛ لأنه يقتصر فقط على الجوانب الانفعالية في حل المشكلات، ولا يتعداها إلى مختلف المجالات الاجتماعية؛ وهذا ما يجعل الذكاء الانفعالي مختلفاً عن أسئلة المعرفة الاجتماعية الموجودة أصلاً في العديد من اختبارات الذكاء اللفظي.

## الذكاء بين الشخصي والذكاء بين الأشخاص

## Intrapersonal and Interpersonal Intelligence

يؤكد جاردنر (Gardner,1983) في معرض حديثه عن نظرية الذكاء المتعدد أن اختبارات الذكاء التقليدية تقيس أنواعاً محددة من الذكاء مثل: الجانب اللغوي، والرياضي، والمكاني. وقد وصف الفروقات بين الأفراد على أنها نتيجة لثمانية أشكال مختلفة من الذكاء، فالذكاء اللغوي يصف القدرة على فهم الكلمات وكيف ترتبط الكلمات مع بعضها البعض لتشكل اللغة. والذكاء الرياضي المنطقي هو البعد الذي من خلاله نستطيع أن نرى الأنماط والنظام والتسلسل المنطقي للأشياء. والذكاء الموسيقي يعود إلى قدرة الفرد على تمييز النغمات والألحان وغيرها من الخصائص الموسيقية. والذكاء المكاني هو القدرة على الإدراك الدقيق للخصائص المرئية للعالم وأبعادها. والذكاء الجسدي Bodily kinesthetic يختص بقدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته، وأعصابه والتعامل مع الأشياء بمهارة. وقد وصف جاردنر أيضاً شكلين من أشكال الذكاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشخصي وهما: الذكاء بين الشخصي Intrapersonal، والذكاء بين الأشخاص Interpersonal وصرح جاردنر أن هذه الذكاءات تقوم على إمكانية النفاذ إلى حياة الفرد- أي عواطفه أو انفعالاته.

يركز الذكاء بين الشخصي على الداخل، وعلى إدراك وتقييم الانفعالات الشخصية أما الذكاء بين الأشخاص فيركز على الأفعال الخارجية، ويتضمن إدراك وتقييم انفعالات وأفعال الآخرين.

يصف جاردنر كيف أن المستويات الأكثر تقدماً للذكاء الشخصي واضحة وظاهرة، فالشخص الذي يمتلك قدرة على التعبير عن مشاعره بكلمات يمتلك مستويات مرتفعة من الذكاء بين الشخصي. ومثال ذلك الشاعر الكبير والروائي الضليع. وكذلك وحسبما يرى جاردنر فإن الأفراد أمثال غاندي أو الأشخاص الذين احترفوا مساعدة الآخرين Helping profession يمتلكون درجات مرتفعة من الذكاء بين الأشخاص. ويواصل جاردنر وصفه لكيفية تطور الذكاء بين الشخصي حيث يبدأ في مرحلة الطفولة Infancy ويستمر في التطور خلال مرحلة الشباب.

وفي كتابه الذكاء المتعدد وسع جاردنر (Gardner) وصفه للذكاء بين الشخصي والذكاء بين الأشخاص بتوضيحه لكيفية تحقيق كل منهما لمحكات ومعايير الذكاء، فقد اقترح أن كل واحد منهما يحتوي على أشكال لحل المشكلات Problem Solving Features، فالذكاء بين الأشخاص يمكن الفرد من فهم الآخرين والتعامل معهم، في حين أن الذكاء بين الشخصي يمكن الفرد من فهم الذات والتعامل معها. إن كل واحد من هذه المفاهيم مهم للذكاء الانفعالي (Gardner, 1993).

وقد أضاف جاردنر (Gardner, 1997) مؤخراً نوعين آخرين من أنواع الذكاء وهما: الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence) ويقصد به قدرة الفرد على التعرف على الأنماط في الطبيعة، وتصنيف الأشياء، وإتقان التصنيف، والحساسية للمظاهر الأخرى في العالم الطبيعي، وفهم المخلوقات المختلفة. والذكاء الوجودي ( Existential Intelligence) ويقصد به أن تكون الاستجابة الإنسانية مفعمة بالحيوية والنشاط في كل الطرق التي تظهر بها، وما زال جاردنر متشككاً حول وجود أدلة فسيولوجية في الدماغ لإثبات أن الذكاء الوجودي هو ذكاء منفصل.

ويرى ماير (Mayer,2001) أن الذكاء الانفعالي جزء من نظرية جاردنر للذكاء بين الشخصي؛ فقد وجد تداخلاً بين الذكاء بين الشخصي والذي يركز على إدراك وتقييم الانفعالات الذاتية مع الذكاء الانفعالي(Mayer & Salovey, 1993). بينما يُعتبر الذكاء بين الأشخاص والذي يركز على إدراك وتعميم انفعالات وأفعال الآخرين جزءاً من مفهوم الذكاء الاجتماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يُلاحظ من خلال عرضنا لمفهوم الذكاء الاجتماعي لثورندايك ومفهوم جاردنر للذكاء بين الشخصي والذكاء بين الأشخاص، أن أعمال هذين العالمين قد مهدت الطريق لظهور الذكاء الانفعالي، فالذكاء الانفعالي كما عبر عنه ماير وسالوفي له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي، حيث يمكن اعتبار الذكاء الانفعالي فرعاً من الذكاء الاجتماعي، كما قد وجد تداخلاً بين الذكاء بين الشخصي عند جاردنر والذكاء الانفعالي حيث يركز الاثنان على الانفعالات الذاتية.

**الانفعال والمعرفة:**

قدم علماء النفس تعريفات متنوعة للانفعالات فقد عرفها يونغ(Young) بأنها مصدر إزعاج حاد للفرد وهي ذات أساس نفسي ولكنها تؤثر على كل من السلوك، والخبرات الواعية والوظائف الحشوية (Salovey&Mayer,1990). بينما يعرفها ماير وسالوفي (Mayer &Salovey, 1997) بأنها خبرات داخلية تعكس علاقة الفرد ببيئته المحيطة، واستجابات منظمة تقطع حدود العديد من الأنظمة الفرعية النفسية والتي تتضمن الأنظمة الفسيولوجية، والمعرفية، والدافعية، والأنظمة الخبريّة (Experiential Systems). وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن معظم التعريفات التي قدمت اتفقت على أن الانفعالات تتألف من سلسلة من الأحداث وهي: (Rice, 1992)

١- توجيه مثيرات معينة تستجر ردود الفعل والسلوكات.
٢- توليد المشاعر: وهي خبرات شعورية سلبية أو إيجابية يعيها صاحبها.
٣- تولد إثارة فسيولوجية مصاحبة لتلك المشاعر ناتجة عن إفرازات هرمونية من الغدد الصماء.
٤- استجابة سلوكية مناسبة لتلك المشاعر والإثارة الفسيولوجية.

تلعب الانفعالات أدواراً هامة وعديدة في حياتنا (Barrett & Campos, 1987) فهي تؤدي وظيفة تكيفية للمحافظة على بقائنا واستمراريتنا، فالخوف الذي قد يشعر به الطفل بسبب هجوم كلب عليه يحفزه للهرب والفرار من الخطر والنجاة بنفسه. فالانفعالات أيضاً هي وسيلة اتصال (Russell, 1990) فالأطفال عندما يكونون غاضبين، أو حزينين فهم يوصلون رسالة أن هناك خطأ ما وكذلك عندما يكونون سعداء فإنهم يوصلون رسالة تشير إلى أن أمور عالمهم على ما يرام.

وتعتبر الانفعالات عنصراً حيوياً في العلاقات الاجتماعية، فهي فعالة في تشكيل الروابط بين البشر، أو إبقاء الآخرين بعيدين، كما تعتبر الانفعالات دوافع فعالة وقوية ولها تأثير فعال في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السلوك. فالطفل قد يصبح عدوانياً تجاه كل النساء لأن لديه أماً قاسية رافضة له وتسيء معاملته. إن الانفعالات أيضاً هي مصدر من مصادر السعادة أو الألم، فالأطفال الذين يشعرون بالسعادة والسرور قادرون على الاستمتاع بهذه المشاعر الإيجابية. وبنفس الوقت فإن الانفعالات السلبية من الغضب، والاشمئزاز أو الحزن تخلق مشاعر مضطربة يمكن أن تكون على درجة عالية من الألم، وبالتالي من غير الممكن تحملها. ومع هذا فإن الحياة بدون انفعالات، سواء أكانت سلبية أم إيجابية ستكون مملة وقاتمة. فالأطفال الذين تعلموا كبت مشاعرهم فإنهم ميتون انفعالياً فقدرتهم على الإحساس والشعور هي التي تضفي عليهم الحياة(Rice,1992).

في بداية نشوء علم النفس وإلى فترة طويلة، كان ينظر إلى الانفعالات والتفكير على أنهما متناقضان، فقد كانت الفكرة السائدة عن الانفعالات أنها استجابات غير منظمة تعمل على الإخلال بنظام الفرد وإزعاجه، حيث تعمل على عدم استمرارية الفرد في أي نشاط يقوم به قبل الانفعال. وترجع جذور هذه الفكرة التقليدية للانفعالات إلى النظرة العقلانية التي تنظر إلى الانفعالات على أنها أمر يجب تجاوزه لكي يصبح الفرد ذكياً(Leeper, 1948). ودعم فرويد هذه النظرة عندما أكد أن الانفعالات جزء من "الهو" الذي يجب التحكم فيه من قبل الأنا والأنا الأعلى. كما أكد على دور الانفعالات في المشكلات الجسمية مثل القرحة وضغط الدم، وفي المشكلات العقلية والتي يعبر عنها من خلال الطقوس القهرية والأمراض السيكوسوماتية. كما ويرى فرويد أيضاً أن ميكانزمات الدفاع النفسي لدى الأفراد الأسوياء وغير الأسوياء تعمل على حماية الذات من الانفعالات والأفكار والذكريات غير السارة (Lafreniere, 2000).

وتعود أصول الاتجاه التقليدي في فهم الانفعالات أيضاً إلى الفلسفة الرواقية "لزينون" والذي يصف الانفعال بأنه حركة لا تتفق مع العقل وتعارض الطبيعة، ويجب مقاومتها بالإرادة العاقلة(Cacioppo & Gardner, 1999).

أما الاتجاه المعاصر، والذي بدأ مع كتابات "ليبير" في الأربعينيات من القرن الماضي، افترض أن الانفعالات استجابات منظمة تحكمها قوانين (Frijda, 1988)، وكذلك تعتبر الانفعالات دوافع هامة، ليست مثل الدوافع البيولوجية، وإنما دوافع ذات مرتبة أعلى تشكل أهمية نفسية لحياة الإنسان (Leeper, 1948).

فقد أشارت "أرنولد" (Arnold, 1960) وهي صاحبة نظرية التقييم Appraisal Theory إلى أن الانفعالات تعتمد بشكل كبير على المعرفة، فالعملية الانفعالية تبدأ بإدراك المثيرات ثم تتبع هذه العملية بفعل تقييمي والذي يُفَعِّل بدوره الاستجابة الانفعالية. وكذلك وسعت أرنولد وجهة نظر ارستوتل (Aristotal) في الانفعالات، حيث أشارت إلى تأثير الانفعال في المعرفة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالانفعالات يمكن أن تشوه أو تنظم الإدراكات التالية، فهذه العملية تقود إلى أوضاع ومواقف تكون فيها عملية التقييم ثابتة ومعممة على نطاق واسع من الأفراد والموضوعات.

أما سكاكتر (Schachter) فقد أكد في نظريته والتي تسمى نظرية العاملين Tow factor theory على أن التقييم المعرفي للإثارة الفسيولوجية العامة هو الذي يحدد الانفعالات التي يشعر بها الفرد، فالعاملان هما: الإثارة الفسيولوجية، وتفسير هذه الاستثارة، واللذان يحددان معاً الانفعال، فالانفعال لا يعتمد على الإثارة التي يختبرها الفرد فقط، بل على كيفية تقييمه للسياق الذي تحدث به الإثارة (Schachter&Singer, 1962).

في حين طور لازاروس (Lazarus) نظرية أكثر شمولية وهي النظرية الارتباطية الدافعية– المعرفية Cognitive- Motivational-Relational theory، حيث تشير كلمة Cognitive إلى العملية التقييمية، و Motivation إلى حقيقة أن الأحداث تقيم على أساس صلتها بأهداف الفرد ورغباته، وRelational إلى علاقة الفرد المستمر مع البيئة المادية والاجتماعية (Lazarus, 1966).

وقد عرف لازاروس الانفعالات بأنها ردود فعل عضوية نمطية معقدة لكيفية تفكيرنا فيما نقوم به في حياتنا من جهود لتحقيق أهدافنا، فعندما نستجيب بانفعال ما وخصوصاً الانفعال القوي فإن انتباهنا وتفكيرنا وحتى أجسادنا تكون مشغولة، فكل انفعال محدد من خلال المعنى الناتج عن تقييمات الفرد للموقف والذي إما أن يكون معززاً لأهدافه أو محبطاً لها (Lazarus, 1991).

أما واينر (Weiner) فركز على كيفية إدراك الأفراد لعالمهم الاجتماعي، وكيفية تأثير هذا الإدراك في انفعالاتهم. فقد أشار "واينر" أن الانفعال ينشأ من العزو السببي الذي يشكله الأفراد حول الأحداث المهمة، إلا أن واينر لم يصرح بأن كل الانفعالات تنشأ من العزو السببي، فالانفعالات ذات الصلة بالدافعية الاجتماعية هي وحدها فقط التي تدرس من قبل المنظور العزوي مثل الغضب، والغرور والخجل والذنب(Weiner, 1986).

أما لويس ومايكلسون وكامبوس وبارت(Lewis, & Michalson, Campos & Barrett,) فقد أكدوا في نظريتهم المسماة بالوظيفية الجديدة A New Functionalism على الوظيفة التكيفية للانفعالات حيث أن للانفعالات وظائف أساسية ثلاثة هي: أن الانفعالات تنظم السلوك الاجتماعي وبين الشخصي من خلال عناصرها التعبيرية، وتنظم تدفق المعلومات وتحدد الاستجابة لها، وأخيراً فإن الانفعالات تحدد السلوك من خلال قنوات الاتصال الأساسية الفطرية والمحددة مسبقاً لدى الأفراد (Lewis & Michalson, 1984).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أضاف كامبوس وبارت (Campos & Barrett) جملة من الوظائف التكيفية للانفعالات، فانفعال الذنب وظيفته تعزيز السلوك الأخلاقي، والخوف وظيفته المحافظة على الحياة وتجنب الألم، أما الاكتئاب فوظيفته إثارة انفعالات ورعاية الآخرين (Campos & Barrett, 1984).

أما ماير وسالوفي فقد قدما آراءً أكثر حداثة فيما يخص الانفعالات عندما ربطا بين الانفعال والذكاء في نظرتهم المتعلقة بالذكاء الانفعالي، فالذكاء والانفعال يعملان معاً يداً بيد، حيث تعكس الانفعالات معلومات عن العلاقات بين الأفراد، فهي تعكس العلاقة بين المرء وصديقه وعائلته وبيئته المحيطة ومجتمعه، وبشكل أكثر خصوصية بين المرء وذاكرته أو تفكيره، فروح الدعابة مثلاً قد تكون مؤشراً على هوية الفرد ومدى نجاحه مع أصدقائه، والحزن قد يكون مؤشراً على الإحباط. ويرتبط الذكاء الانفعالي جزئياً بالقدرة على معرفة معاني هذه الأنماط الانفعالية والتفكير في المشكلات وكيفية حلها على أساس هذه المعاني، فمن الممكن استخدام الانفعالات في حل المشكلات في مواقف الحياة اليومية، فالتخطيط المرن مثلاً يعتمد على الحالة المزاجية للفرد، فالمزاج الجيد يؤدي بصاحبه إلى إدراك الأحداث الإيجابية على أنها أكثر حدوثاً وتكراراً مقارنة بالسلبية منها، بالإضافة إلى أن تذبذب المزاج يلعب دوراً رئيسياً في رسم الخطط المستقبلية، والقدرة على تحمل المسئولية، كما وأن التفكير المبدع يتأثر كذلك بالحالة المزاجية للفرد، فالأفراد الذين يتمتعون بحالة مزاجية إيجابية يكونون أكثر قدرة على طرح حلول بناءة للمسائل التقليدية. إن هذه النتائج لها تطبيقات مباشرة فيما يتعلق بأهمية الذكاء الانفعالي في مكان العمل والبيئات الأخرى التي يثمن فيها الإبداع، وكذلك تلعب الانفعالات دوراً مهماً في إعطاء الأولوية للنشاطات المهمة وتنظيم السلوكات الحالية، بحيث تزيد من درجة تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية(Salovey& Mayer, 1990 and Mayer & Salovey, 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## نماذج الذكاء الانفعالي:

نورد فيما يلي نموذجين من نماذج الذكاء الانفعالي وهما نموذج بار-اون (Bar-on,1997)، ونموذج جولمان (Goleman, 1995) وفيما يلي وصف تفصيلي لهذين النموذجين:

## نموذج Bar-on في الذكاء الانفعالي:

يعرف الذكاء الانفعالي حسب نموذج بار-اون (Bar-on) على أنه مجموعة من القدرات الانفعالية بين الشخصية وبين الأشخاص، والتي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع المتطلبات والضغوطات البيئية المحيطة؛ ولهذا فإن الذكاء الانفعالي يعتبر من العوامل المهمة في تحديد قدرات الفرد للنجاح في الحياة، فهو يؤثر بشكل مباشر في الكينونة الانفعالية العامة للشخص. وحسب هذا النموذج فإن " الناس الأذكياء انفعالياً هم أولئك القادرون على التعرف على انفعالاتهم والتعبير عنها، وهم القادرون على امتلاك اعتبار ذات إيجابي، وهم القادرون على تفعيل إمكاناتهم الكامنة في داخلهم وقيادة أنفسهم نحو حياة سعيدة متوازنة، وهم القادرون على فهم مشاعر الآخرين والطريقة التي يحسّون بها، وهم القادرون على إقامة علاقات متبادلة مسؤولة ومقنعة ومرضية مع الآخرين وإدامتها دون الاعتماد عليهم. هؤلاء الناس يتصفون بالتفاؤل والمرونة والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتكيف مع الضغوطات دون أن يفقدوا السيطرة على أنفسهم.

ولهذا، وحسب نموذج Bar-on، فإن الذكاء العام عند الشخص يتألف من جزأين رئيسيين هما: الذكاء المعرفي والذي يقاس بـ IQ، والذكاء الانفعالي ويقاس بـ EQ، فالشخص الناجح والسليم انفعالياً هو ذلك الشخص الذي يمتلك درجة كافية من الذكاء الانفعالي. ويشترك الذكاء الانفعالي مع محددات أخرى مهمة لقدرة الفرد على النجاح والتكيف مع المتطلبات البيئية عند الشخص مثل السمات الشخصية الأساسية والقدرات الفكرية المعرفية .

ويتضمن نموذج Bar-on للذكاء الانفعالي على خمسة أبعاد رئيسية هي: البعد بين الشخصي (علاقة الفرد مع نفسه)، والبعد بين الأشخاص (علاقة الفرد مع الآخرين)، والتكيف، وإدارة الضغوطات، والمزاج العام. وبالمقابل فإن كلاً من هذه الأبعاد الواسعة تتألف من عدد من الأبعاد الفرعية ترتبط مع قدرات الفرد ومهاراته.

يتألف البعد بين الشخصي من خمس قدرات هي: الوعي الذاتي الانفعالي وهو القدرة على معرفة وفهم المشاعر الذاتية، والتوكيد (Assertiveness): وهو القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار، واعتبار الذات: وهو القدرة على تقدير الذات بدقة، وتحقيق الذات: وهو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدرة على إدراك الإمكانات الكامنة عند الشخص، والاستقلالية: وهي القدرة على توجيه الذات والسيطرة على تفكيرها وتصرفاتها والتحرر من الاعتمادية الانفعالية.

ويتألف البعد بين الأشخاص من ثلاثة قدرات هي: التقمّص العاطفي وهو القدرة إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية: وهي القدرة على إظهار النفس كشخص متعاون ومشارك وبنّاء ضمن مجموعته الاجتماعية التي يعيش فيها، والعلاقات الشخصية: وهي القدرة على بناء علاقات متبادلة مُرضية مع الآخرين وإدامتها بحيث تتصف هذه العلاقات بالحميمية الانفعالية "Emotional Closeness".

ويضم بُعد التكيف ثلاث قدرات هي: اختبار الواقعية وهي القدرة على التحقق من صدق انفعالات الآخرين، والمرونة: وهي القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم، وحل المشكلات وهي القدرة على التعرف على المشكلة وتحديدها وإيجاد حل فعال لها.

وتتألف إدارة الضغوطات من قدرتين هما: تحمل الضغوطات أي القدرة على مقاومة الأحداث المناوئة لطبيعة الشخص، والظروف الصعبة دون الرضوخ لها وذلك عن طريق التكيف معها بشكل إيجابي وفعال، والسيطرة على الاندفاع: وهي القدرة على مقاومة الاندفاع والانفعال أو تأجيله والسيطرة عليه.

أما البعد الخامس في نموذج Bar-on وهو المزاج العام، فيعتبر من المتغيرات الدافعية المهمة والتي تعمل على تسهيل المكونات المختلفة الأخرى في الذكاء الانفعالي. ويتألف المزاج العام من عنصرين رئيسيين هما التفاؤلية: وهي القدرة على النظر إلى الجانب المضيء في الحياة والمحافظة على موقف إيجابي تجاهها حتى في الظروف القاسية. والسعادة: وهي القدرة على الشعور بالرضا في الحياة والتمتع بها مع النفس ومع الآخرين، والاستمتاع بالوقت والانبساط قدر الإمكان (Bar-on & Parker, 2000).

## نموذج جولمان:

يرى جولمان أن الذكاء الانفعالي يتضمن خمسة مكونات رئيسية وهي: معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعامل مع الآخرين(Goleman, 1995).

عدّل جولمان (Goleman, 1998) هذا التقسيم في كتابه المعنون "العمل بمعية الذكاء الانفعالي"(Working With Emotional Intelligence)، والذي يولي اهتماماً لتطبيقات الذكاء الانفعالي في الميدان المهني، حيث أصبح الذكاء الانفعالي يتألف من خمس وعشرون كفاءة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث يرى جولمان أن هذا الذكاء يتألف من خمس كفاءات رئيسية يتفرع من كل منها كفاءات فرعية على النحو التالي:

١- **الوعي الذاتي:** ويتألف من الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات والثقة بالنفس.

٢- **التنظيم الذاتي:** ويتألف من ضبط الذات، والشعور بالجدارة بالثقة، والضميريةConscientiousness، والتكيف والمبادأة.

٣- **الدافعية:** وتتألف من دافع الإنجاز، والالتزام، والمبادأة والتفاؤل.

٤- **التقمص التعاطفي:** ويتألف من فهم الآخرين، وتنمية الآخرين، والتوجه لخدمة الآخرين، وتنوع الفعالية Leveraging diversity، والوعي السياسي أو التقرب من المسؤولين.

٥- **المهارات الاجتماعية:** وتتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وتغيير طرق التحفيز Change Catalyst، وبناء الروابط والتعاون والعمل الجماعي.

وقد أطلق جولمان على كفاءة الوعي الذاتي وضبط الذات والدافعية اسم الكفاءة الشخصية، ويقصد بها الكفاءة التي تحدد كيفية تنظيمنا لأنفسنا، في حين أطلق اسم الكفاءة الاجتماعية والتي يقصد بها الكفاءات التي تحدد كيفية إدارتنا لعلاقاتنا مع الآخرين على كفاءة التعاطف وكفاءة المهارات الاجتماعية.

أشار جولمان في طروحاته حول درجة مصداقية التنبؤ لنموذجه بأن الذكاء الانفعالي عامل هام في نجاح الفرد في بيته و مدرسته و عمله. وهو الذي يقود الشباب إلى التخفيض من فظاظتهم وعدوانيتهم اتجاه الآخرين، وإلى المزيد من الشهرة والشعبية وإلى المزيد من القدرة على التعلم وتطويره، وإلى اتخاذ قرارهم بشكل أفضل حول مسائل هامة مثل المخدرات والتدخين والممارسات الجنسية. ففي مجال العمل يستطيع الذكاء الانفعالي أن يساعد الناس على العمل الجماعي وعلى التعاون وعلى التعلم الجماعي بشكل أكثر فاعلية. وعموماً فإن الذكاء الانفعالي يساهم بشكل إيجابي في أي مجال من مجالات الحياة سواء كانت رومانسية أو عاطفية أو حتى في اختيار القوانين التي تحكم نجاح القرارات السياسية.

وقد بين جولمان أنه في أحسن الأحوال فإن معامل الذكاء يساهم بحوالي ٢٠% من عناصر النجاح في الحياة، وهذا يعني أن هناك ٨٠% من النجاح تعود إلى عناصر أخرى. كما ويؤكد جولمان أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يكون بنفس قوة معامل الذكاء إن لم يكن أقوى منه أحياناً (Goleman, 1995).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## نقد نموذجي جولمان وبار–اون

إن تقييم أي نظرية تبحث في مجال الذكاء الانفعالي يتطلب تقييماً شاملاً للدرجة التي تبحث بها هذه النظرية للنقاط التقاطعية ما بين الانفعال والمعرفة ( Mayer, Salovey, Caruso., 2000)؛ لذا فبعد صدور المقالات الأولية حول الذكاء الانفعالي مباشرة، أدرك ماير وسالوفي أن أبحاثهم ستكون أكثر فائدة إذا عملوا على ربط الذكاء الانفعالي بالقدرات الذهنية، وفصله عن سمات الشخصية مثل الحزم والحنان، وبفصل مفهوم الذكاء الانفعالي عن هذه السمات يمكن تحليل المستوى الذي يساهم بشكل مستقل في سلوك الفرد، وقدرته على التكيف مع متطلبات الحياة العامة، وعلى الرغم من أن بعض سمات الشخصية كالحزم والحنان على درجة بالغة الأهمية للفرد، إلا أنه من الأفضل أن يتم التعامل معها مباشرة وبشكل مستقل عن الذكاء الانفعالي (Salovey & Mayer, 1997; Salovey et al., 1993).

يعتقد ماير وزملاؤه (Mayer, et al., 2000)، أن الكثير من الباحثين الذين اهتموا بالنظرية بعد صدور مقالتهم الأولى قد ركزوا على سمات الشخصية التي وردت في تلك المقالة باعتبارها محور الذكاء الانفعالي، ومن ضمنهم تصور "جولمان" ١٩٩٥، وتصور "بار–اون" عام ٢٠٠٠. حيث انتقد ماير وزملاؤه تصوري "بار–اون" و "جولمان" بحجة انهما جردا مفهوم الذكاء الانفعالي من مدلولاته الحقيقية، واعتبروا أن استخدام مصطلح الذكاء الانفعالي أمر مضلل؛ لأن نظريتيهما عن الذكاء الانفعالي لا تربط بين الذكاء والانفعالات فقط حسبما يفيد المصطلح، وإنما يضمان الكثير من سمات الشخصية التي لا تمت بصلة للذكاء، أو الانفعالات كالدافعية، أو اختبار الحقائق. ويمثل ارتفاع معاملات الارتباط بين هذين التصورين واختبارات الشخصية والتي تصل أحيانا إلى (٠,٧٤) دليلاً على التداخل بينهما.

يؤكد ماير وزملاؤه (Mayer et al., 2000) أن نموذج جولمان ١٩٩٥ ونموذج بار–اون ٢٠٠٠، قد عرفت الذكاء الانفعالي على أنه خليط من القدرات والسمات الشخصية الأخرى، فقد رأى جولمان (Goleman, 1995) أن هناك مصطلحاً قديماً يدل على المهارات التي يمثلها الذكاء الانفعالي وهو مصطلح الشخصية. وكذلك الحال بالنسبة لبارون حيث جمع في نموذجه بين القدرات الذهنية مثل الوعي الذاتي الانفعالي والسمات الأخرى، التي تعتبر منفصلة عن هذه القدرات مثل الاستقلال الشخصي واحترام الذات والمزاج العام؛ وهذا ما جعل نموذجه مختلطاً. وكان سبب توجه كل من جولمان وبار–اون هو الرغبة في تفسير الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من العناصر المتنوعة، والتي تكمن وراء نجاح الفرد وتتنبأ به؛ لذا فليس من المنطقي مثلاً أن تصف بعض السمات الشخصية للفرد كالتفاؤل عند جولمان على أنه عنصر من عناصر الذكاء الانفعالي؛ لأنه يتنبأ بالنجاح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما وأن الكفاءات الـــ ٢٥ التي تضمنها تصور جولمان عام ١٩٩٨، من غير الممكن لأي فرد أن يجمع بينها، وبالتالي قد تتعارض مع بعضها البعض، فكفاءة الالتزام بالقوانين قد تتعارض أحياناً مع كفاءة الإنجاز، كما وأن الثقة بالنفس المرتفعة تؤدي إلى استغلال الآخرين وليس خدمتهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن المقاييس التي طورت بناءاً على تصور جولمان وتصور بار–اون وهي قائمة الكفاءة الانفعالية Emotional Competence Inventory المعدة من قبل جولمان وبوياتز Boyatizis عام ٢٠٠٠، وقائمة نسبة الذكاء الانفعالي Emotional Quotient Inventory التي طورها بار–اون عام ١٩٩٧، تتشابهان من حيث المحتوى مع استبيان الشخصية الشاملة مثل استبيان كاليفورنيا النفسي California Psychological Inventory وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (McCare, 2000)، وبالتالي فإن هاتين الأداتين لا تقيسان مفهوماً جديداً، وتفتقران إلى صدق الإضافة Incremental Validity، أي أنهما لا تضيفان شيئاً جديداً إلى المقاييس الموجودة حالياً.

## الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات

يُعد موضوع الذكاء الانفعالي من المجالات الحديثة في علم النفس التربوي؛ مما دفع العديد من الباحثين إلى دراسته والكشف عن ماهيته وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية.

ففيما يتعلق بدور الذكاء الانفعالي في العلاقات بين الأشخاص، تبين أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً مع المراقبة الذاتية، والمهارات الاجتماعية، والاستجابات التعاونية، والرضى الزواجي، واعتبار وجهات نظر الآخرين التعاطفية، والتوجه السلوكي نحو العلاقات مع الآخرين والذي يتضمن الدرجة التي يرتبط بها الشخص مع الآخرين (Inclusion)، والاندماج العاطفي مع الآخرين (Affection) (Schutte et al., 2001).

كما وأن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً مع الرضى عن الحياة ورقي العلاقات مع الآخرين، فهو يفسر قدراً جديداً من التباين في محكات الحياة الواقعية، كما ويرتبط إيجابياً مع التقمص العاطفي، والانفتاح على المشاعر، والاعتزاز بالذات(Ciarrochi,Chan&Caputi,2000).

كما وقد تبين أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً مع السلوك الاجتماعي، فالأطفال ذوو السلوك الاجتماعي المرتفع يقدرهم معلموهم أنهم الأكثر إظهاراً للانفعالات الإيجابية، والأكثر دقة في فهم الانفعالات وتنظيمها، وهم الأكثر تقبلاً من رفاقهم (Greener, 19 98).

ويرى سيروتشي ودين (Ciarrochi & Dean, 2001) أن الأفراد ذوي المستويات المتدنية في مهارات إدارة الانفعالات، هم الأقل في الطلب الطوعي للمساعدة من عائلاتهم وأصدقائهم ومن الأخصائيين النفسين فيما يخص المشكلات الانفعالية والتفكير الانتحاري.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتلعب المعرفة الانفعالية أيضاً دوراً هاماً من حيث قدرتها على التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي والسلبي، فهي ترتبط إيجابياً مع التعاون وسلبياً مع الحركة الزائدة والمشكلات الداخلية المتمثلة في الوحدة والحزن والاكتئاب (Izard et al., 2001).

وهذا ما أكدت عليه فورمكا (Formica, 1998) إذ أشارت إلى أن الأفراد الأذكياء انفعالياً يظهرون مستويات منخفضة من المشكلات السلوكية كالتدخين وتعاطي العقاقير والمشاجرات واستخدام السلاح.

أما براكت (Brackett, 2001) فقد أشار إلى أن الأفراد الأذكياء انفعالياً أقل إظهاراً للمشكلات السلوكية التي تتضمن العدوان الجسدي، وشرب الكحول، والاستخدام غير القانوني للعقاقير، والتشاجر مع الأصدقاء، واستخدام البندقية والسكين.

وعلى العكس من ذلك، فإن الأفراد ذوي المستويات المنخفضة من الذكاء الانفعالي يكشفون عن مستويات مرتفعة من المشكلات السلوكية الداخلية مثل: الضغط النفسي، والاكتئاب، والشكوى الجسدية. وهم كذلك أكثر إظهاراً لمستويات مرتفعة من المشكلات الخارجية كالعدوان والجنوح (Liaw et al., 2003).

أما فيما يخص علاقة الذكاء الانفعالي بإدراك الضغوط النفسية وكيفية تعامل الأفراد معها، فقد تبين أن مهارات الضبط الانفعالي ترتبط إيجابياً مع إدراك الضغوط النفسية على أنها أقل تهديداً، وسلبياً مع التدبر السلبي كحالة وسمة، وإيجابياً مع التدبر كسمة واستخدام استراتيجية الإلهاء الذي يتبع المزاج السلبي (Salovey et al., 2002).

أما عن علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والنجاح الأكاديمي والأداء المعرفي، ترى تابيا (Tapia, 1999) عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء العام المقاس باستخدام اختبار اوتيس–لينون للقدرة المدرسية والنجاح الأكاديمي. ويرى أيضاً سيروتشي وزملاؤه (Ciarrochi, et al., 2001) عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام بمقياس رافن Ravens Matrices، كما وأكد ويتاوزكي (Woitazwski, 2001) عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من النجاح الأكاديمي والذكاء الاجتماعي عند المراهقين الموهوبين، وعلى العكس من ذلك يرى باركارد (Barchared, 2001) أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً مع كل من النجاح الأكاديمي والذكاء الاجتماعي. كما وقد أكد لام وكربي (Lam & Kirby, 2002) أن الذكاء الانفعالي ككل وتنظيم الانفعالات لها قدرة تفسيرية للأداء الفردي المعرفي اكثر من الذكاء العام.

وفيما يتعلق بعلاقة الذكاء الانفعالي بمتغير العمر، أشار ماير وزملاؤه (Mayer et al., 1997) إلى أن الذكاء الانفعالي يتحسن كلما تقدم عمر الفرد. بينما يرى (الهنائي، ٢٠٠٢) أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأداء على اختبار الذكاء الانفعالي لا يتحسن مع العمر إلا في بعد تنظيم الانفعالات والذكاء الانفعالي العام. كما وأكد كنج (King, 1999) أن القدرة على تنظيم الانفعالات كانت أفضل عند من قلت أعمارهم عن سن الأربعين مقارنة بالأفراد الذين تجاوزوا ذلك العمر.

كما وقد أكد العديد من الباحثين على وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغير الجنس، فالإناث تتفوق على الذكور في الذكاء الانفعالي العام وثلاثة من أبعاده باستثناء بعد إدراك الانفعالات (الهنائي، ٢٠٠٢)، كما وأن الإناث تتفوق على الذكور في اثنين من عوامل الذكاء الانفعالي وهي الشفقة أو الحنو compassion، والوعي الذاتي، في حين لم توجد فروق على عامل التناغم Attunement (Sutarso, 1996)، كما وأن الإناث تتفوق على الذكور في القدرة على إدراك الانفعالات (Mayer & Geher, 1996)، وتتفوق الإناث أيضاً على الذكور مع كافة أبعاد الذكاء الانفعالي (Mayer et al., 1997; king, 1999)، بينما يرى بيللتري (Pellitteri, 1999) عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

يلاحظ من الأدب التربوي السابق اتفاق معظم الباحثين على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تكيف الفرد طفلاً كان أم راشداً، من خلال مساهماته الواضحة في نجاح الفرد في علاقاته مع أفراد مجتمعه، فالأفراد الذين تنقصهم مهارات الذكاء الانفعالي يعانون من مشكلات سلوكية خطيرة، تعيق تفاعلهم الاجتماعي السليم، ويواجهون صعوبة واضحة في تعاملهم مع ضغوطات الحياة النفسية، وعلى العكس من ذلك تضاربت آراء الباحثين فيما يخص علاقة الذكاء الانفعالي بمتغير العمر والجنس والذكاء العام والنجاح الأكاديمي، فبينما يرى بعض الباحثين أن الذكاء الانفعالي يتحسن مع تقدم الفرد في العمر، يرى البعض الآخر عدم وجود أثر لمتغير العمر، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير الجنس، فبينما يرى بعض الباحثين تفوق الإناث على الذكور في بعض قدرات الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي العام، لم يتوصل البعض الآخر إلى وجود فروق بين الجنسين. أما عن علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والنجاح الأكاديمي فلم تختلف عن علاقة الذكاء الانفعالي بمتغير العمر والجنس، فالبعض قد توصل إلى وجود علاقة بينما، لم يجد البعض الآخر أية علاقة. وهذا ما برر دراسة هذا المتغير التصنيفي في الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الدراسات السابقة:**

نتناول فيما يلي عرضاً للدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الوصول إليها، والتي تتمحور حول برامج لتنمية الذكاء الانفعالي عند الأطفال، وأثر هذه البرامج على متغيرات أخرى:

أجرى ماكارتي واتكنسون وتوماسيون (McCarty, Atkinson&Tomasion1, 1999) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي على مهارات إدارة الذات الانفعالية على الأداء النفسي الاجتماعي، والشفاء التلقائي من الضغوطات النفسية لدى عينة تكونت من (٣٢) طالباً من طلبة الصف السابع، تراوحت أعمارهم بين ١٢-١٣ سنة (١٨ ذكراً، ١٤ أنثى) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة قد أظهروا تحسناً مهماً في مجالات إدارة الغضب والتوتر والسلوك الخطر وإدارة العمل والعلاقات مع الأسرة والأقران والمعلمين، وأمكن الاحتفاظ بهذا التحسن لفترة تزيد على ستة أشهر. وكذلك اقترحت الدراسة أن تعلم مهارات الكفاية الانفعالية في الطفولة ينمي أنماطاً فسيولوجية صحية تفيد في تعلم الأطفال وصحتهم على المدى البعيد، كما أكدت على ضرورة إدخال برامج مصممة لتعليم مهارات إدارة الذات انفعالياً إلى مدارس الأطفال.

أما جور (Gore,2000) فقد قام في دراسة له بتنفيذ وتقويم منهاج مصمم لمساعدة طلبة الصف السادس في إحدى مدن ولاية إيلينوي ذوي المستويات المختلفة من الذكاء الانفعالي على تحسين مهاراتهم الاجتماعية (Social Adeptness)، التي تم تحديدها باستخدام ملاحظات المعلم وسجلات سلوكية والاستبيانات الموجهة للطلبة. وقد أشار تحليل بيانات الأسباب المحتملة Analysis of probable causes data إلى افتقار الطلبة للمهارات بين الشخصية المتعلقة بالاتصال الانفعالي الفعَّال، والتعاطف مع الآخرين، والعمل التعاوني. وقد تركز البرنامج التدريبي على خمسة عناصر من عناصر الذكاء الانفعالي هي: التعاون، والاتصال، والتعبير عن الانفعالات، وحل الصراع، وتثمين التنوع Appreciation of diversity، وذلك لمدة أسبوعين وبواقع جلستين في كل أسبوع على كل عنصر من هذه العناصر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تحسن كلي في عدد الطلبة الذين مارسوا مهارات اجتماعية بين شخصية كالاتصال الانفعالي والتعاطف مع الآخرين والعمل التعاوني.

في حين أجرى فاينلي وزملاؤه (Finley et al, 2000) بحثاً إجرائياً لتقصي الأسباب المسؤولة عن ضعف المنهاج المعد للأطفال الموجودين في صفوف متنوعة الأعمار، (Multiage classroom) الذين يظهرون ضعفا في مهارتهم الشخصية والاجتماعية. تألفت عينة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة من أطفال تراوحت أعمارهم بين سن الرابعة والسادسة، تم تحديد المهارات الاجتماعية باستخدام عدد من الأساليب منها: ملاحظات المعلمة، وتقارير سلوكية يومية، وملفات الطلبة والمناقشات مع المعلمين الآخرين، وبعض الاختبارات. أظهرت البيانات وجود مشكلات متعددة تتعلق بضعف الاستماع، ومستويات مرتفعة من الاعتماد على الزملاء الأكبر سناً في الصف، والسلوك التخريبي الناتج عن مستويات مرتفعة من الإحباط، ومشاركة منخفضة في النشاطات الصفية وعدم القدرة على الانتقال من النشاطات الجماعية إلى النشاطات الفردية. أما بالنسبة للبيانات المتعلقة بتفحص محتوى المنهاج والاستراتيجيات التعليمية، فقد أشارت إلى وجود فرص قليلة أمام الطلبة للاختيار، وعدم احتواء المنهاج على مهارات اجتماعية مرغوبة، وتنفيذ غير ملائم لخطط المراقبة الفردية. أما بالنسبة للبرنامج التدخلي فقد استخدم الباحث برنامج الخطوة الثانية للوقاية من العدوان second step violence prevention program الذي يتضمن تدريبات على الكفاية الاجتماعية الانفعالية التي تتضمن ثلاثة عناصر رئيسية هي: مهارات التعاطف، وضبط الغضب، وحل المشكلات الاجتماعية. أشارت بيانات ما بعد التدخل إلى حدوث تطورات ملحوظة وخصوصاً في تطبيق المهارات الاجتماعية في مواقف حياتية فعليه وتطورات إيجابية في أسلوب حل الصراع، وزيادة في قدرة الأطفال على العمل التعاوني.

أجرى كولب وويدي ( Kolb & Weede, 2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على رفع مستوى المهارات الاجتماعية عند (٦٥) طفلاً، تراوحت أعمارهـــم بين (٣-٥) سنوات، حيث تضمن البرنامج التدريبي نشاطات في التعلم التعاوني، والتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، ودروس في الذكاء المتعدد، وبرامج للوقاية من العدوان. وقد تم اعتماد الملاحظات العرضية Anedotal والتسجيلات القصصية وقوائم الملاحظة Observational checklists لتقدير المشكلات المتعلقة بالسلوك الاجتماعي لدى (٣٩) طفلاً من هؤلاء الأطفال، حيث أظهر الأطفال ضعفاً في مهارات الذكاء الانفعالي، الذي بدوره منع تطور الكفاية الاجتماعية لديهم. فقد اظهر الأطفال عدم القدرة على حل الخلافات، وضعف العلاقات الاجتماعية، وعدم القدرة على استخدام اللغة التعبيرية في المواقف الانفعالية، ونقصاً في التعاون. أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة ملحوظة في الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي تعزى إلى البرنامج المستخدم.

أما يانغ ووانغ (Yang & Wang, 2001) فقد هدفت دراستهم إلى التحقق من أثر برنامج للإدارة الانفعالية في الاستقرار الانفعالي، والعلاقات بين الشخصية لدى (١٠٠) طالب من طلبة المدارس المهنية العليا التايوانية، موزعين بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث استمر البرنامج ١٥ ساعة بمعدل ساعة أسبوعياً. أكمل أفراد الدراسة استبيان الاستقرار الانفعالي، واستبيان العلاقات بين الشخصية المطورين من قبل الباحثين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين خضعوا للبرنامج التدريبي أظهروا مستويات مرتفعة من الاستقرار الانفعالي مقارنة بالأفراد الذين لم يخضعوا له. ولم يوجد أثر للبرنامج التدريبي في العلاقات بين الشخصية ككل، إلا أن الأفراد ذوي المهارات المهنية المرتفعة الذين خضعوا للبرنامج أظهروا مستويات مرتفعة من التفاعل مع الآخرين مقارنة بغيرهم من الذين لم يخضعوا للبرنامج. تشير هذه النتائج إلى أن برنامج الإدارة الانفعالية مفيد لهؤلاء الطلبة في استقرار انفعالاتهم ومساعدتهم على تعزيز علاقاتهم بين الشخصية.

أجرى وبستر–سترتون وريد ( Webster–Stratton & Reid, 2003) بحثاً هدف إلى التعامل مع المشكلات السلوكية وتقوية الكفاية الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من الأطفال، تراوحت أعمارهم بين (٤–٨) سنوات، جاءوا من عائلات طلبت المعالجة من عيادة الأباء في جامعة واشنطن. وقد تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً على أربع مجموعات: الأولى يتلقى فيها الأطفال فقط التدريب على الكفاية الاجتماعية والانفعالية، والثانية يتلقى فيها الآباء فقط التدريب على الكفاية الاجتماعية والانفعالية، والثالثة يتلقى فيها الآباء والأطفال معاً التدريب على الكفاية الاجتماعية والانفعالية، أما المجموعة الرابعة فلم تخضع لأي تدريب على الكفاية الاجتماعية والانفعالية. استخدم في الدراسة برنامج The Dina Dinosaor Treatment Program والذي يركز على التدريب على مهارات محو الأمية الانفعالية Emotional Literacy التي تتضمن تعليم الأطفال ضبط الانفعالات، والتعرف وفهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتعرف على الانفعالات البسيطة مثل الحزن، والغضب، والسعادة، والخوف، ثم التعرف تدريجياً على الانفعالات الأكثر تعقيداً مثل: الإحباط، والوحدة، وتعليمهم أيضاً استراتيجيات تغيير الانفعالات السلبية مثل: الغضب والحزن والإحباط إلى انفعالات إيجابية. وكذلك تضمن البرنامج تدريب الأطفال على التعاطف، أو اعتبار وجهات نظر الآخرين Perspective taking والصداقة، ومهارات الاتصال، وإدارة الغضب وحل المشكلات بين الشخصية، والقواعد المدرسية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي خضع فيها الآباء والأطفال للتدريب كانت الأكثر فعالية مقارنة بالمجموعة التي كان فيها الوالدان فقط. وكانت المجموعات التجريبية الثلاثة أكثر فعالية من المجموعة الضابطة. كما وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال الذين خضعوا للبرنامج كانوا أكثر إيجابية في تفاعلاتهم الاجتماعية مع رفاقهم مقارنة بالمجموعة التي خضع فيها آباؤهم فقط للتدريب وأطفال المجموعة الضابطة. كما وأن الآباء الذين خضعوا للتدريب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهروا سلوكات والدية أكثر إيجابية مثل: العاطفة الإيجابية والإطراء، وأقر الآباء عن مشكلات سلوكية أقل. كما وأظهرت النتائج أن أطفال المجموعات التجريبية الثلاثة أظهروا مشكلات سلوكية أقل، وسلوكات أكثر إيجابية مقارنة بالضابطة وقد استمرت هذه التحسنات لمدة سنة من الاختبار البعدي.

أما دراسة الخوالدة (٢٠٠٣)، فقد هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدينة مأدبا في الأردن، تألفت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً وطالبة، منهم ٦٠ ذكوراً موزعين بالتساوي على المجموعة التجريبية والضابطة، و ٦٠ منهم إناث موزعات بالتساوي على المجموعة التجريبية والضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$= ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى المعرفة تعزى للبرنامج التدريبي، في حين لم يظهر أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والطريقة في اختلافات متوسطات مجموعات الدراسة. كما وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$= ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى الفهم والاستيعاب، وفي مستوى المهارات العقلية العليا تعزى إلى أي من البرنامج التدريبي أو الجنس أو التفاعل بين الجنس والطريقة. وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha$= ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل ككل تعزى إلى البرنامج التدريبي، في حين لم يظهر أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والطريقة في اختلافات متوسطات مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل ككل.

يتضح من خلال الدراسات السابقة، أن هذه الدراسات ركزت على تنمية قدرات الذكاء الانفعالي، وعلى دور الذكاء الانفعالي في السلوك الاجتماعي، والاستقرار الانفعالي وتخفيض المشكلات السلوكية عند الأطفال. وفي هذا الجانب تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على تنمية قدرات الذكاء الانفعالي، إلا أن هذه الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة، من حيث أنها هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي مستندة في ذلك إلى نظرية ماير وسالوفي وهذا ما لم تقم به أي من ا لدراسات السابقة، حيث أن معظمها لم يستند فيها الباحثون إلى أي نظرية من نظريات الذكاء الانفعالي في بنائهم لبرامجهم وإنما قاموا ببناء برامجهم بصورة عشوائية.

كما وان هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة، في أنها تناولت بناء برنامج تدريبي لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن، حيث أن هؤلاء الأطفال هم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أكثر شريحة في المجتمع بحاجة إلى الرعاية والاهتمام الانفعالي؛ لأنهم يعانون من الحرمان الانفعالي. وهذا ما لم يقم به أي من الباحثين السابقين في الأردن.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على أربع قدرات رئيسية هي: إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، وفهم الانفعالات وتحليلها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، والتنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو المعرفي والانفعالي. وكل قدرة رئيسية من هذه القدرات يتفرع عنها أربع قدرات فرعية، وبالتالي يكون عدد القدرات التي تم التدريب عليها ١٦ قدرة، وهذا يعد إضافة جديدة إلى الدراسات السابقة. في حين ركزت بعض الدراسات السابقة وتحديداً دراسة مكارثي وزملاؤه (McCarty et al, 1999) ودراسة يانغ ووانغ (Yang & Wang, 2001) على مهارة إدارة الذات انفعالياً، والتي تعتبر واحدة من قدرات الذكاء الانفعالي. أما فاينلي وآخرون (Finley & et al., 2000) فقد تناولوا ثلاث مهارات من مهارات الذكاء الانفعالي وهي: التعاطف، وضبط الغضب، وحل المشكلات الاجتماعية. أما جور (Gore, 2000) فقد تناول خمسة عناصر من عناصر الذكاء الانفعالي وهي: التعاون، والاتصال، والتعبير عن الانفعالات، وحل الصراع، وتثمين النوع فقط.

كما وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الفئة العمرية التي تناولتها، فقد تناولت الدراسة الحالية الأطفال من عمر ٨-١١ سنة. أما دراسة كولب وويدي ( Kolb & Weed, 2000) فقد تألفت عينة دراستهما الأطفال في عمر ٣-٥ سنوات. وأما ماكارتي وزملاؤه (McCarty et al, 1999) وجور (Gore, 2000) والخوالدة (الخوالدة، ٢٠٠٣) فقد تناولت الأطفال في عمر ١٢ سنة. في حين تناولت دراسة فاينلي وآخرون (Finley and ethers, 2000) الأطفال في عمر ٤-٦ سنوات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها مع إجراءات صدقها وثباتها، وطريقة تصحيحها، بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة والمنهجية المستخدمة، والأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وفيما يلي عرض لكل منها.

### أفراد الدراسة:

لقد اختيرت قرى SOS في محافظة إربد قصداً ومراعاة للظروف العملية والتطبيقية. وعليه فإن عينة الدراسة كانت بالطريقة المتيسرة. إن وحدة عينة الدراسة هي كل طفل يقع عمره ما بين (٨-١١) سنة، ويقيم في قرى SOS في محافظة إربد. وقد بلغ عدد هؤلاء الذين ينطبق عليهم هذان الشرطان (٥٤) طفلاً وطفلة، موزعين إلى (٢٨) طفلاً و (٢٦) طفلة. والجدول رقم ( ٢ ) يبين توزيع هذه العينة تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك توزيعهم عشوائياً وبطريقة القرعة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

جدول (١)

عينة الدراسة موزعة تبعاً لمتغيرات المجموعة والجنس

| الجنس | تجريبية | ضابطة | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ١٤ | ١٤ | ٢٨ |
| إناث | ١٣ | ١٣ | ٢٦ |
| المجموع | ٢٧ | ٢٧ | ٥٤ |

### تكافؤ مجموعتي الدراسة:

ولضمان تكافؤ المجموعتين؛ تم القيام بما يلي:

١. فيما يتعلق باختبار الذكاء الانفعالي الكلي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي لأطفال المجموعتين قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج المبينة في الجدول (٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

| المجموعة | الجنس | المتوسط | الانحراف | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ذكر | ٢٣,٧٩ | ٥,٥ | ١٤ |
| | أنثى | ١٩,٥٤ | ٥,٩ | ١٣ |
| | الكلي | ٢١,٧٤ | ٦,٠ | ٢٧ |
| التجريبية | ذكر | ٢٢,٨٦ | ٥,٦ | ١٤ |
| | أنثى | ١٨,٣٨ | ٥,٩ | ١٣ |
| | الكلي | ٢٠,٧٠ | ٦,١ | ٢٧ |
| الكلي | ذكر | ٢٣,٣٢ | ٥,٥ | ٢٨ |
| | أنثى | ١٨,٩٦ | ٥,٨ | ٢٦ |
| | الكلي | ٢١,٢٢ | ٦,٠ | ٥٤ |

يلاحظ من الجدول (٢)، أن هناك فرقاً ظاهراً بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار الذكاء الانفعالي القبلي بين الذكور والإناث والمجموعة الضابطة والتجريبية. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهر؛ فقد لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين (2 Way ANOVA) لاختبار الفروق في الذكاء الانفعالي القبلي حسب المجموعة والجنس، كما في الجدول (٣).

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | ١٤,٦٢ | ١ | ١٤,٦٢ | ٠,٤٤ | ٠,٥١ |
| الجنس | ٢٥٦,٢٦ | ١ | ٢٥٦,٢٦ | *٧,٨٠ | ٠,٠١ |
| المجموعة*الجنس | ٠,١٧ | ١ | ٠,١٧ | ٠,٠١ | ٠,٩٤ |
| الخطأ | ١٦٤٢,٣٨ | ٥٠ | ٣٢,٨٥ | | |
| الكلي | ١٩١٣,٣٣ | ٥٣ | | | |

يتبين من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً على اختبار الذكاء الانفعالي القبلي يعزى لمتغير الجنس. في حين لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على اختبار الذكاء الانفعالي القبلي يعزى لمتغير المجموعة، أو التفاعل بين المجموعة والجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. فيما يتعلق باختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبارات ذكاء الانفعالي الفرعية لأطفال المجموعتين قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج المبينة في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة

| الاختبار | المجموعة | الجنس | | | | | | الكلي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | | | أنثى | | | | | |
| | | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد |
| اختبار الوجوه القبلي | الضابطة | ١١,٠٠ | ١,٩ | ١٤ | ١١,٨٥ | ٢,٣ | ١٣ | ١١,٤١ | ٢,١ | ٢٧ |
| | التجريبية | ١٠,٤٣ | ٣,٢ | ١٤ | ١٠,١٥ | ٣,٣ | ١٣ | ١٠,٣٠ | ٣,٢ | ٢٧ |
| | الكلي | ١٠,٧١ | ٢,٦ | ٢٨ | ١١,٠٠ | ٢,٩ | ٢٦ | ١٠,٨٥ | ٢,٧ | ٥٤ |
| اختبار القصص القبلي | الضابطة | ٦,٧١ | ٣,٢ | ١٤ | ٤,٩٢ | ٢,٨ | ١٣ | ٥,٨٥ | ٣,١ | ٢٧ |
| | التجريبية | ٧,٣٦ | ٣,٢ | ١٤ | ٥,٦٩ | ٣,٤ | ١٣ | ٦,٥٦ | ٣,٣ | ٢٧ |
| | الكلي | ٧,٠٤ | ٣,١ | ٢٨ | ٥,٣١ | ٣,٠ | ٢٦ | ٦,٢٠ | ٣,٢ | ٥٤ |
| اختبار الفهم القبلي | الضابطة | ١٠,٩٣ | ٢,٤ | ١٤ | ٨,٦٩ | ٣,٤ | ١٣ | ٩,٨٥ | ٣,٠ | ٢٧ |
| | التجريبية | ٩,١٤ | ٢,٦ | ١٤ | ٧,٠٠ | ٢,٩ | ١٣ | ٨,١١ | ٢,٩ | ٢٧ |
| | الكلي | ١٠,٠٤ | ٢,٦ | ٢٨ | ٧,٨٥ | ٣,٢ | ٢٦ | ٨,٩٨ | ٣,١ | ٥٤ |
| اختبار إدارة الانفعال القبلي | الضابطة | ٦,١٤ | ١,٦ | ١٤ | ٥,٩٢ | ١,٤ | ١٣ | ٦,٠٤ | ١,٥ | ٢٧ |
| | التجريبية | ٦,٣٦ | ١,٦ | ١٤ | ٥,٦٩ | ١,٥ | ١٣ | ٦,٠٤ | ١,٦ | ٢٧ |
| | الكلي | ٦,٢٥ | ١,٦ | ٢٨ | ٥,٨١ | ١,٤ | ٢٦ | ٦,٠٤ | ١,٥ | ٥٤ |

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية تبعاً لاختلاف مستويات متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما.

وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرة؛ فقد لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين المتعدد (2 Way MANOVA)، فكانت النتائج المبينة في الجدول (٥).

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة

| الأثر | الاختبار المتعدد | قيمته | قيمة ف المحسوبة الكلية | درجة حرية البسط | درجة حرية المقام | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | هوتلينج t | ٠,٢٥ | ٢,٩٠* | ٤ | ٤٧ | ٠,٠٣ |
| الجنس | هوتلينجt | ٠,٣٠ | ٣,٥٥* | ٤ | ٤٧ | ٠,٠١ |
| المجموعة*الجنس | لامبدة ويلكس | ٠,٩٨ | ٠,٢٦ | ٤ | ٤٧ | ٠,٩٠ |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية للاختبارات الفرعية القبلية تعزى لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، حيث بلغت قيمة اختبار هوتيلينج لكل منهما (٠,٢٥) و (٠,٣٠) على الترتيب، في حين لم يظهر فرق دال إحصائياً نتيجة لتفاعلهما، وبهدف تحديد مصدر التباين؛ فقد لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين لكل من الاختبارات الفرعية القبلية، فكانت النتائج المبينة في الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار الوجوه القبلي | المجموعة | ١٧,٢٧ | ١ | ١٧,٢٧١ | ٢,٣٢٩ | ٠,١٣٣ |
| | الجنس | ١,١٠ | ١ | ١,١٠١ | ٠,١٤٨ | ٠,٧٠٢ |
| | الطريقة*الجنس | ٤,٢٣ | ١ | ٤,٢٣٤ | ٠,٥٧١ | ٠,٤٥٣ |
| | الخطأ | ٣٧٠,٨١ | ٥٠ | ٧,٤١٦ | | |
| | الكلي | ٣٩٢,٨١ | ٥٣ | | | |
| اختبار القصص القبلي | المجموعة | ٦,٧٢ | ١ | ٦,٧٢٠ | ٠,٦٨٦ | ٠,٤١١ |
| | الجنس | ٤٠,٢٦ | ١ | ٤٠,٢٥٧ | *٤,١١٠ | ٠,٠٤٨ |
| | المجموعة *الجنس | ٠,٠٥ | ١ | ٠,٠٥٤ | ٠,٠٠٥ | ٠,٩٤١ |
| | الخطأ | ٤٨٩,٧٦ | ٥٠ | ٩,٧٩٥ | | |
| | الكلي | ٥٣٦,٧٦ | ٥٣ | | | |
| اختبار الفهم القبلي | المجموعة | ٤٠,٧٧ | ١ | ٤٠,٧٧٠ | *٥,١٢٩ | ٠,٠٢٨ |
| | الجنس | ٦٤,٦٣ | ١ | ٦٤,٦٣٣ | *٨,١٣٢ | ٠,٠٠٦ |
| | المجموعة *الجنس | ٠,٠٣ | ١ | ٠,٠٢٩ | ٠,٠٠٤ | ٠,٩٥٢ |
| | الخطأ | ٣٩٧,٤١ | ٥٠ | ٧,٩٤٨ | | |
| | الكلي | ٥٠٢,٩٨ | ٥٣ | | | |
| اختبار إدارة الانفعال القبلي | المجموعة | ٠,٠٠ | ١ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٨٥ |
| | الجنس | ٢,٦٤ | ١ | ٢,٦٣٧ | ١,٠٩٣ | ٠,٣٠١ |
| | المجموعة *الجنس | ٠,٦٧ | ١ | ٠,٦٦٨ | ٠,٢٧٧ | ٠,٦٠١ |
| | الخطأ | ١٢٠,٦٢ | ٥٠ | ٢,٤١٢ | | |
| | الكلي | ١٢٣,٩٣ | ٥٣ | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بين الذكور والإناث على اختبار القصص واختبار الفهم لصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور على اختبار القصص (٧,٠٤) مقارنة بـ (٥,٣١) للإناث. كما وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على اختبار الفهم (١٠,٠٤) مقارنة بـ (٧,٨٥) للإناث. كما وجدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة والضابطة على اختبار الفهم لصالح المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩,٨٥) مقارنة بـ (٨,١١) للمجموعة التجريبية. في حين أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بقية الاختبارات الفرعية تعزى لمتغيري الدراسة والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**أدوات الدراسة:**

استخدم في هذه الدراسة أداتان: الأولى هي اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال (The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children)، والثانية هي البرنامج التدريبي الذي طوّر لأغراض هذه الدراسة. وفيما يلي عرض تفصيلي لكل منهما:

* **اختبار سوليفان (Sullivan,2003) للذكاء الانفعالي للأطفال.**

يقيس هذا الاختبار المكونات البنائية الأساسية للذكاء الانفعالي والتي تتضمن: القدرة على إدراك، وفهم، وإدارة الانفعالات. وقد أعد هذا الاختبار بناءً على الإطار النظري المقترح من قبل ماير وسالوفي، والذي يستند إلى افتراض مفاده: أن مكونات الذكاء الانفعالي الثلاثة ذات طبيعة هرمية متسلسلة. وقد قامت سوليفان بتطوير اختبارها بحيث اشتمل على (٤٩) فقرة موزعة إلى(٢٠) فقرة للاختبار الفرعي للوجوه، و(٨) فقرات للاختبار الفرعي للقصص، و(١٢) فقرة للاختبار الفرعي لفهم الانفعالات، و(٩) فقرات للاختبار الفرعي لإدارة الانفعالات. ويتضمن الاختبار أيضاً تعليمات عامة وتعليمات وأمثلة تقدم لكل اختبار فرعي قبل عملية التطبيق وفيما يلي وصف لهذه الأبعاد.

**إدراك الانفعالات:**

تُقاس هذه القدرة من خلال نوعين من المهمات وهي: مهمات الوجوه، ومهمات القصص، بحيث يقيس الاختبار الفرعي للوجوه قدرة الطفل على إدراك الانفعالات المقدمة في ثلاث صور تعبر عن انفعالات مختلفة. وتتطلب هذه المهمة استخدام دفتر قلاّب لتسهيل عملية التطبيق، وهو مناسب للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-١٠ سنوات، ويستغرق تطبيقه ٥-١٠ دقائق. أما الاختبار الفرعي للقصص فيقيس قدرة الطفل على إدراك الانفعالات لدى الشخصيات الرئيسية في القصص. ويرافق هذا الاختبار صفحة دليل الانفعال التي تتضمن صورة لوجه سعيد، ووجه حزين، ووجه خائف، ووجه مندهش. فقد صممت صفحة دليل الانفعال لتدعم استجابة الطفل ولتجعلها مختصرة وموجزة. فبعد أن يتعرف الطفل على انفعال الشخصية الرئيسية في القصة يتم توجيه سؤال نوعي له وهو سؤال لماذا؟ وهو مناسب للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-١٠ سنوات ويستغرق تطبيقه عشر دقائق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**فهم الانفعالات:**

يقصد بفهم الانفعالات قدرة الطفل على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين. وتقاس هذه القدرة من خلال مواقف تُقرأ للطفل بصوت مرتفع، ثم تتبع إجابة الطفل الكمية بسؤال نوعي تفسيري. وهو مناسب للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٠ سنوات ويستغرق تطبيقه من ٥-١٠ دقائق تبعاً لقدرة الطفل.

**إدارة الانفعالات:**

تتضمن هذه القدرة مدى استخدام الطفل للمهارات التكيفية عند الاستجابة للانفعالات الذاتية وتلك المدركة عند الآخرين. ويتطلب هذا الاختبار من الطفل عمل تفسيرات ملائمة للمواقف الاجتماعية والانفعالية التي يقرؤها مطبق الاختبار.

**العمر المناسب لتطبيق الاختبار:**

يناسب اختبار سوليفان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤-١١) سنوات.

## طريقة تطبيق الاختبار ووقته

إن هذا الاختبار مصمم ليطبق فردياً مع التسجيل اليدوي لاستجابة الأطفال على نموذج إجابة الاختبار، ويستغرق التطبيق الفردي للاختبار ما بين ٣٠-٤٥ دقيقة.

## صدق وثبات الاختبار في صورته الأصلية

١- صدق الاختبار:

تحققت سوليفان (Sullivan, 2003) من الصدق التلازمي للاختبار باستخدام مقياس التعاطف للأطفال، ومقياس تقدير المعلمين/ الوالدين كمحكات خارجية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات على اختبار الذكاء الانفعالي الكلية ومقياس التعاطف عند الأطفال (ر=٠,٧٦)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على اختبار الذكاء الانفعالي، والدرجات الكلية على مقياس تقدير المعلمين/ الوالدين (ر=٠,٢٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- ثبات الاختبار:

تحققت سوليفان (Sullivan, 2003) من ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي، فقد تراوح مدى الاتساق الداخلي النهائي للاختبار بين (٠,٦٧) للاختبار الفرعي للوجوه، و (٠,٩٠) للاختبار الفرعي لإدارة الانفعالات. وبلغ الثبات الكلي للاختبار (٠,٨٥). علما بأن الباحثة لم تقم بحساب الاتساق الداخلي للاختبار الفرعي للقصص والاختبار الفرعي لفهم الانفعالات.

## تصحيح الاختبار:

إن كل اختبار من الاختبارات الفرعية يجب أن يصحح في كلا الشكلين الكمي والنوعي باستثناء الاختبار الفرعي للوجوه مع حذف درجة لاستجابة الإذعان (الإجابة بنعم إرضاءً للفاحص)، والتي تحدث عادةً عند تقييم الأطفال الصغار. وفيما يلي وصف فقط لإجراءات تصحيح الشكل الكمي والشكل النوعي.

**أ- التصحيح الكمي:**

تنطوي الاختبارات الأربعة الفرعية في اختبار سوليفان على جزء كمي فبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، يتم تصحيح كل نموذج إجابة للطفل على النحو التالي:

جدول (٧)

نموذج إجابة الطفل

| شكل الاستجابة | الدرجات |
|---|---|
| استجابة صحيحة | ١ |
| استجابة خاطئة | ٠ |
| استجابة -لا أعرف- | ٠ |

بعد ذلك، يتم جمع الدرجات التي يحصل عليها كل طفل لتحديد الدرجات الكمية لكل اختبار فرعي، ولا يتم تضمين الأمثلة التي تسبق كل اختبار فرعي في درجة الطفل على الاختبار الفرعي، كما هو منصوص عليه في دليل الاختبار.

**ب- التصحيح النوعي**

تضمنت الاختبارات الفرعية لفهم الانفعالات وإدارة الانفعالات بالإضافة إلى الدرجة الكمية درجة نوعية. فبعد أن يجيب الطفل على السؤال الكمي يُقدم له سؤال لماذا؟ وبعد ذلك، تقارن الاستجابة النوعية بالاستجابة الكمية. مثال: فهم الانفعالات: الموقف الثاني.

أ- هل شعر رامي بالسعادة لأن كلبه قد تأذى؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجابة الطفل هي = لا.

لماذا؟

إجابة الطفل: رامي سيشعر بالحزن.

التصحيح: يحصل الطفل على درجة واحدة للإجابة الكمية الصحيحة، ويحصل أيضاً على درجة واحدة إذا قدم وصفاً مناسباً للانفعال.

## الدرجة الكلية للاختبار:

يحصل الطفل على درجة ذكاء انفعالي كلية بجمع الدرجات الكمية والنوعية على الاختبارات الأربعة، والجدول رقم ( ٨ ) يوضح ذلك:

جدول (٨ )

أبعاد اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال والدرجة الكلية لكل منها

| اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال | الدرجة الكلية: كمي+ نوعي |
|---|---|
| اختبار الوجوه/كمي | ٢٠ |
| اختبار القصص/كمي+نوعي | ١٦ |
| اختبار الفهم/كمي+نوعي | ٢٤ |
| اختبار الإدارة/كمي+نوعي | ١٨ |
| المجموع | ٧٨ |

## تطوير الاختبار:

١- الترجمة:

تم تعريب الاختبار وعرضه بنسختيه الإنجليزية والمعربة على ثلاثة من المختصين في مجال علم النفس التربوي ممن هم برتبة أستاذ، وعلى أستاذ جامعي متخصص في الترجمة لإبداء آرائهم في سلامة الترجمة، وقد كان لهم بعض الملاحظات اللغوية البسيطة التي تم الأخذ بها.

٢- صدق وثبات الصورة المعربة للاختبار:

ولأغراض الدراسة الحالية؛ فقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار في صورته المعربة بطريقتين:

**أ- صدق المحكمين:**

لقد تم عرض الاختبار على خمسة من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي، اثنين منهم تم ترتيب لقاء مُطول معهم، حيث استمر اللقاء ساعتين ونصف، تم التأكد فيه من:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قدرة الاختبار على تحقيق أهداف الدراسة، ووضوح التعليمات المقدمة لكل من مطبق الاختبار والطفل، ووضوح الفقرات والقصص والمواقف والأمثلة، ومناسبة الفقرات والقصص والأمثلة والمواقف لمجتمع الدراسة، ووضوح الصياغة واللغة، وكفاية الزمن المخصص لكل اختبار فرعي. وبناءاً على ملاحظاتهم؛ فقد تم تعديل الفقرات والأمثلة والمواقف التالية:

**١- المثال المقدم في الاختبار الفرعي للقصص حيث كان:**

"عندما عادت أم باسل من عملها، نزل باسل إلى الطابق السفلي ليُحيي أمه، أحضرت أمه معها طبقاً كبيراً من البيتزا، هذه البيتزا هي الوجبة المفضلة لباسل". وقد عدلت بناءاً على آراء المحكمين لتصبح: "عندما عادت أم باسل من عملها، أسرع باسل ليُحيي أمه، أحضرت أمه معها طبقاً كبيراً من الحلوى المفضلة لباسل".

**٢- اختبار القصص:**

قصة رقم (٢). "راشد وأمه يسيران ببطء خارج البيت، يحمل راشد صندوقاً كبيراً ويسير باتجاه الحديقة الخلفية للبيت، توقف راشد وأمه في المكان الذي اختاره لدفن سلحفاته التي ماتت". وقد عدلت لتصبح: "راشد وأمه يسيران ببطء خارج البيت، يحمل راشد صندوقاً كبيراً ويسير باتجاه الحديقة الخلفية للبيت، توقف راشد وأمه في المكان الذي اختاره لدفن عصفوره الجميل الذي مات".

قصة رقم (٣). "تُحب ختام الخيول كثيراً، علماً أنها لم تركب حصاناً حقيقياً من قبل، وفي أحد الأيام ذهبت مع عائلتها في نزهة إلى الريف، وعندما توقفت السيارة، خرجت منها وشاهدت الخيول في الحقل، وإسطبلاً كبيراً تعيش فيه الخيول. أخبرت ختام أنه بإمكانها أن تركب أحد هذه الخيول". وقد عدلت لتصبح:

"تحب ختام الخيول كثيراً، علماً أنها لم تشاهد حصاناً حقيقياً من قبل وفي أحد الأيام ذهبت مع عائلتها في نزهة إلى الريف، وعندما توقفت السيارة خرجت منها، وشاهدت الخيول في الحقل، وإسطبلاً كبيراً تعيش فيه الخيول. أخبرت ختام أنه بإمكانها إطعام أحد هذه الخيول".

قصة رقم (٦). "أكرم طفل عمره عشر سنوات، يشترك في المباراة الأخيرة لكرة القدم هذا العام، لم يستطيع والده حضور أي من مبارياته السابقة، وفي استراحة ما بين الشوطين، وبينما كان أكرم يخرج من الملعب، سمع أحداً يناديه باسمه، وعندما التفت شاهد والده يجلس مع الجمهور". وقد عُدلت لتصبح:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"أكرم طفل عمره عشر سنوات، يشترك في المباراة الأخيرة لكرة القدم هذا العـــام، لـــم تستطيع أمه حضور أي من مبارياته السابقة، وفي استراحة ما بين الشوطين، وبينما كان أكـــرم يخرج من الملعب، سمع أحداً يناديه باسمه، وعندما التفت شاهد أمه تجلس مع الجمهور".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**٣- اختبار فهم الانفعالات: الجزء الأول:**

"تتزلج رشا في الملعب ظهيرة يوم السبت، وعندما التفتت شاهدت صديقتها الحميمة حنين جالسة في طريقها، وهي تحاول إصلاح مزلاجها المكسور". وقد عدلت لتصبح:

"أثناء قيادة ثائر لدراجته الهوائية، شاهد صديقه خالداً جالس في طريقه وهو يحاول إصلاح دراجته المكسورة".

**الجزء الثاني:**

"عندما شاهدت رشا صديقتها "حنين" قررت التوقف ومساعدتها في إصلاح مزلاجها، ومن غير قصد داست على قدمها وهي تحاول الوقوف. فسقطت على الأرض بشدة" وقد عدلت لتصبح:

"عندما شاهد ثائر صديقه خالداً قرر التوقف ومساعدته في إصلاح دراجته الهوائية، ومن غير قصد داس على قدمه وهو يحاول الوقوف فسقط بشدة على الأرض".

**٤- اختبار إدارة الانفعالات:**

الفقرة الثانية:

" أنت تريد أن تستمع إلى بعض الموسيقى في غرفتك. إلا أنك لم تجد ألـ CD الجديد الذي حصلت عليه في عيد ميلادك، وقضيت وقتاً طويلاً وأنت تبحث عنه، وبعد ذلك شاهدت ألـ CD في غرفة أخيك عدنان، علماً بأنك طلبت من أخيك عدنان عدم أخذ أشيائك دون إذنك".

وقد عُدلت لتصبح: "أنت تريد أن تلعب الكرة، إلا أنك لم تجد كرتكِ الجديدة التي حصلت عليها في عيد ميلادك، وقضيت وقتاً طويلاً وأنت تبحث عنها، وبعد ذلك شاهدت كرتك في غرفة أخيك عدنان علماً بأنك طلبت من أخيك عدنان عدم أخذ أشيائك دون إذنك".

الفقرة الثالثة:

"طلب المدرس من كل واحد في غرفة الصف أن يعمل بهدوء تام، وفجأة تذكرت أنك ستذهب إلى حفلة بيتزا بعد انتهاء اليوم المدرسي، أصبحت سعيداً جداً، وبدأت تفكر فقط بتلك الأشياء السارة التي ستراها في الحفلة". وقد عدلت لتصبح، "طلب المدرس من كل واحد في غرفة الصف أن يعمل بهدوء تام، فجأة تذكرت أنك ستذهب في رحلة مع عائلتك بعد انتهاء اليوم المدرسي. أصبحت سعيداً جداً وبدأت تفكر فقط بتلك الأشياء السارة التي ستراها في الرحلة". والملحق رقم (١) يبين الأداة بصورتها النهائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ب- صدق البناء:**

تم التأكد من صدق البناء للأداة وذلك بحساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد المصحح (Corrected Item-Total Correlation)، على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٩) طفلاً وطفلة من أطفال قرى SOS في مدينة عمان، فكانت النتائج المبينة في الجدول (٩).

**جدول (٩)**
**معاملات ارتباط الفقرة بالبعد المصحح**

| الفقرة | الوجوه | القصص | الفهم | إدارة الانفعال |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,١٩* | ٠,٤٤ | ٠,٢ | ٠,٣٤ |
| ٢ | ٠,٤٨ | ٠,٥٤ | ٠,٣ | ٠,٤٧ |
| ٣ | ٠,٢٩ | ٠,٣٩ | ٠,٧ | ٠,٤٥ |
| ٤ | ٠,٥٣ | ٠,٣٣ | ٠,٤ | ٠,٣٢ |
| ٥ | ٠,٤٤ | ٠,٤ | ٠,٧ | ٠,٣٩ |
| ٦ | ٠,٤١ | ٠,٣٢ | ٠,٣ | ٠,٦٢ |
| ٧ | ٠,٣٦ | ٠,٤٣ | ٠,٥ | ٠,٦١ |
| ٨ | ٠,٤١ | ٠,٢٣ | ٠,٦ | ٠,٢١ |
| ٩ | ٠,٣٧ | | ٠,٦ | ٠,٤٩ |
| ١٠ | ٠,٤٢ | | ٠,٧ | |
| ١١ | ٠,٣٤ | | ٠,٤ | |
| ١٢ | ٠,٤٩ | | ٠,٥ | |
| ١٣ | ٠,٦١ | | | |
| ١٤ | ٠,٥٤ | | | |
| ١٥ | ٠,٦٥ | | | |
| ١٦ | ٠,٥٧ | | | |
| ١٧ | ٠,٥٨ | | | |
| ١٨ | ٠,٦ | | | |
| ١٩ | ٠,٢٩ | | | |
| ٢٠ | ٠,٥٧ | | | |

* معامل ارتباط الفقرة بالبعد المصحح غير دال عند مستوى دلالة (ألفا=٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (٩) بأن جميع معاملات ارتباط الفقرة ببعدها المصحح قد كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (ألفا=٠,٠٥) باستثناء الفقرة رقم (١) من بعد (الوجوه)، ونظراً لخصوصية هذه الفقرة لم يقم الباحث بحذفها من أداة الدراسة؛ علماً بأنّ الباحث قد اعتمد معيار (٠,٢٠) لأغراض استبقاء فقرات الأداة.

كذلك تم التأكد من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من أبعاد الاختبار بالأبعاد الفرعية الأخرى، كما هو موضح بالجدول (١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول ( ١٠ )

معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من أبعاد الاختبار بالأبعاد الفرعية الأخرى

| معامل ارتباط كل من | الوجوه | القصص | الفهم | إدارة الانفعالات |
|---|---|---|---|---|
| القصص | ٠,٧٨ | | | |
| الفهم | ٠,٨٨ | ٠,٧٢ | | |
| إدارة الانفعالات | ٠,٧٦ | ٠,٧٠ | ٠,٨١ | |
| الذكاء الانفعالي | ٠,٩٥ | ٠,٨٦ | ٠,٩٥ | ٠,٨٩ |

يلاحظ من الجول السابق أن معاملات الارباط بين اختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية مرتفعة تتراوح بين (٠,٧٠-٠,٩٥)، وهذا مؤشر على أن الاختبار يقيس سمة واحدة وهي الذكاء الانفعالي. ويعتبر كذلك مؤشر اتساق داخلي للاختبار، كما أنه مؤشر على صدق البناء للاختبار.

**٢- ثبات الاختبار:**

قام الباحث بحساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على عينة مؤلفة من (٣٩) طفلاً وطفلة من أطفال قرى الأطفال SOS/ عمان، فكانت النتائج المبينة في الجدول (١١):

جدول (١١)

معامل ثبات كرونباخ ألفا للاختبارات الفرعية

| **معامل الثبات** | كرونباخ ألفا |
|---|---|
| الوجوه | ٠,٨٧ |
| القصص | ٠,٦٩ |
| الفهم | ٠,٨٣ |
| إدارة الانفعالات | ٠,٧٤ |
| الذكاء الانفعالي | ٠,٩٤ |

*** البرنامج التدريبي:**

**الإطار النظري للبرنامج**

استند الباحث في بناءه للبرنامج إلى نظرية ماير وسالوفي(Mayer & Salovey, 1997) في الذكاء الانفعالي تصور عام ١٩٩٧، والتي تنظر إلى الذكاء الانفعالي كمجموعة من القدرات الذهنية التي تتضمن القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها كي تعمل على تسهيل التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الافتراضات الأساسية للبرنامج**

يشكل نموذج القدرات للذكاء الانفعالي الذي أشرنا إليه سابقاً الافتراضات الأساسية للبرنامج. هذه الافتراضات هي:

١- يتكون الذكاء الانفعالي من أربع قدرات رئيسية هي: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، والتنظيم التأملي للانفعالات.

٢- تتكون القدرة على إدراك الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: التعرف على الانفعالات الذاتية، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات، والتمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة.

٣- يتضمن بعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير الوظائف الانفعالية الفرعية التالية: توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة، إنتاج أو توليد الانفعالات، التأرجح الانفعالي يساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر، تقلب الحالات الانفعالية يشجع على مقاربة المشكلات.

٤- تتكون القدرة على فهم الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: تصنيف الانفعالات، وربط الانفعالات بمسبباتها، وإدراك الانفعالات المركبة، وإدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.

٥- تتكون القدرة على تنظيم الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: الانفتاح على المشاعر وتقبلها، وتحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يجب تجنبها، والتأملات الواعية للانفعالات، وتنظيم الانفعالات.

٦- يتباين الأفراد فيما بينهم في قدرات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية.

٧- قدرات الذكاء الانفعالي قابلة للتعلم والتدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**أهداف البرنامج**

يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية القدرة على إدراك وتقييم الانفعال والتعبير عنه، وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ- تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.

ب- تنمية القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين والأعمال الفنية من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك.

ج- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر.

د- القدرة على التمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة والدقيقة وغير الدقيقة.

٢-: يتضمن هذا البعد الوظائف الانفعالية الفرعية التالية والتي تسهل عملية التفكير:

أ- إكساب الأطفال وظيفة توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة.

ب- إكساب الأطفال وظيفة إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.

ج- إكساب الأطفال وظيفة تعدد وجهات النظر من خلال التأرجح الانفعالي.

د- إكساب الأطفال وظيفة مقاربة المشكلات من خلال تقلب الحالات الانفعالية.

٣- تنمية القدرة على فهم وتحليل الانفعالات، وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ- تنمية القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات.

ب- تنمية القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

ج- تنمية القدرة على فهم الانفعالات المركبة.

د- تنمية القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.

٤- تنمية القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ- تنمية القدرة على استمرارية الانفتاح على المشاعر السارة منها وغير السارة.

ب- تنمية القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على الأحكام القاطعة والاستخدامات.

ج- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات في علاقتها بالفرد وبالآخرين.

د- تنمية القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد ولدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الاستراتيجيات المتبعة**

استخدم الباحث في تطبيقه للبرنامج عدداً من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف البرنـــامج، وهي:

١- لعب الدور.
٢- العمل في مجموعات.
٣- العصف الذهني.
٤- التغذية الراجعة.
٥- الحوار والمناقشة.
٦- التركيز.
٧- التخيل.
٨- التأمل الذاتي.
٩- القصة.
١٠- الحديث الإيجابي للذات.

**الأدوات المستخدمة:**

استخدم الباحث عدداً من الأدوات وهي مرآة، وصور شخصية، ومـــسجل، ورســـومات كاريكاتورية، وتلفزيون، وفيديو، ومشاهد تلفزيونية، وجهـــاز عـــرض Data Show، وأقـــلام تلوين، وأوراق رسم، ومقطوعات غنائية، ورسومات فنية، وقـــصص مـــن مجـــلات أطفـــال متخصصة، وسبورة، وطباشير.

**تحكيم البرنامج**

١- بعد إطلاع الباحث على الأدب النظري المتعلق بموضوع الذكاء الانفعالي وتحديداً نظريـــة ماير وسالوفي ١٩٩٠ ونظريتهم المعدلة عام ١٩٩٧، تم التركيز على مكونات الـــذكاء الانفعالي: "الأبعاد الرئيسية" والفرعية. وتمكن الباحث من وضع قائمة بالأسئلة والمهام التي يمكن أن يطرحها الباحث على الطفل، بالإضافة إلى الأهداف التي يجب تحقيقهـــا، والاستراتيجيات والأدوات التي من الممكن استخدامها لتحقيق هذه الأهداف فـــي كـــل مهمة.

٢- بعد إعداد البرنامج بمهماته ومواقفه وأسئلته وإجراءات تنفيذه بصورته الأولية، تم عرضه على أربعة من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس التربوي وأستاذين في المناهج والتدريس. وأيضاً تم الترتيب لإجراء لقائين مع اثنين من الأساتذة المختصين في علـــم النفس التربوي، استمر كل لقاء ساعة ونصف، حيث قام كل أستاذ في اللقـــاء الأول – وبعد الإطلاع على البرنامج قبل يومين من موعد اللقاء- بإبـــداء آراءه حـــول درجـــة ملاءمة الأهداف الخاصة في كل جلسة، ودرجـــة ملاءمـــة الاســـتراتيجيات للأهـــداف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخاصة، وكفاية الزمن المخصص لكل مهمة، وملاءمة المهمات لدور كل من المدرب والمتدرب، ومدى كفاية عدد الجلسات لكل بعد فرعي ورئيسي في البرنامج. وقد قدم الأستاذين عدداً من الملاحظات، تركزت حول تعديل الزمن اللازم لإنجاز بعض المهمات، وتبسيط بعض المهمات لتتناسب مع الخصائص النمائية لعينة الدراسة، بالإضافة إلى تقديمهم بعض التعديلات اللغوية على البرنامج.

أما اللقاء الثاني فقد تركز على تحكيم أدوات البرنامج والتي تضمنت مشاهدة تلفزيونية، وأغاني، ورسومات فينة، ورسومات كاريكاتورية، وقصص أطفال، وألعاب. حيث تم حذف بعض المشاهد التلفزيونية وبعض الأغاني لعدم ملاءمتها للمرحلة العمرية لعينة الدراسة.

وبالإضافة إلى ذلك، تم عرض أدوات الدراسة على أستاذ متخصص في التربية الفنية حيث قدم ملاحظاته حول المشاهد التلفزيونية والأغاني والرسومات الفنية، وقد تم الأخذ بملاحظاته.

٣- قام الباحث بعد أخذ الموافقة من مسؤولين قرى SOS/إربد بتجريب بعض جلسات البرنامج على عينة مؤلفة من سبعة أطفال من خارج عينة الدراسة في قرى SOS/ إربد، تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٤ سنة لمعرفة آرائهم فيما يتعلق بوضوح المواقف ومدى فهمهم لها، وللتأكد من كفاية الزمن المخصص للمهمات المتضمنة في كل جلسة. وقد أظهر الأطفال تجاوباً كبيراً مع المواقف والمهمات وفهماً جيداً لها، إضافة إلى الزمن المخصص لكل جلسة. والملحق رقم (٢) يبين البرنامج التدريبي بصورته النهائية والمتضمنة: الإطار النظري للبرنامج وافتراضاته الأساسية، وأهداف البرنامج العامة والخاصة، والاستراتيجيات المتبعة، والأدوات المستخدمة، وإجراءات تقويم البرامج.

## إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة وفق عدد من المراحل وهي:

١- توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعتين فرعيتين: المجموعة (أ) وبلغ عددها(١٤) طفلاً والمجموعة (ب) وبلغ عددها(١٣) وذلك للتمكن من تطبيق الدراسة بصورة سليمة، ولسهولة ضبط الأطفال في كل مجموعة، ولضمان مشاركة وفعالية جميع الأطفال داخل كل مجموعة وقد خصصت ٤٥ دقيقة في اليوم الواحد للمجموعة (أ) و٤٥ دقيقة للمجموعة (ب). وقد قام الباحث أيضاً بتقسيم المجموعتين أ و ب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، بلغ عددها ثلاث مجموعات فرعية تألفت من ٤-٥ أطفال. وتم أيضاً توزيع مهمة "مقرر المجموعة"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لكل مجموعة فرعية، بحيث يكون كل طفل مقرراً في جلسة معينة، وتم السير على هـذا التقسيم طيلة تطبيق البرنامج.

٢- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعة التجريبية والضابطة، وقد استغرقت عملية التطبيـق ستة أيام متواصلة بمعدل خمس ساعات يومياً.

٣- تطبيق البرنامج: تم البدء بتطبيق البرنامج في ٢٠٠٣/٨/٣ وانتهى بتـاريخ٢٠٠٣/١١/٦، حيث بلغ عدد الجلسات التي تم تطبيقها (٢٦) جلسة. وقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثـة شهور وثلاثة أيام، بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق تطبيق كل جلسة ٤٥ دقيقة موزعة على النحو التالي: خمسة دقائق تمهيدية لمراجعة المهمة البيتية المقـررة فـي الجلـسة السابقة، (٣٥) دقيقة للتدريب على المهمات المعطاة للأطفال بواقع أربعة مهمات للجلـسة الواحدة، و خمسة دقائق لتكليفهم بالمهمة البيتية التالية.

٤- تقويم البرنامج: للتأكد من سلامة تطبيق البرنامج فقد تم القيام بالإجراءات التالية:

أ- الاستعانة باثنين من حملة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي كمقيمين زائـرين حضروا ستة جلسات من جلسات البرنامج التدريبي موزعة علـى النحـو التـالي جلستين في بداية تطبيق البرنامج، وجلستين في منتصف البرنامج، وجلستين في نهاية البرنامج، وتم الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم.

ب- توجيه الأسئلة للأطفال في أثناء التطبيق وبعده للتأكد من فهم الأطفال للمهمات ومـدى جاذبية أدوات الدراسة، واستمتاعهم في العمل التعاوني.

ج- تسجيل ملاحظات نوعية بعد الانتهاء من تطبيق كل جلسة من جلسات البرنامج تتعلـق بردود فعل الأطفال على المهمات، ومدى تفاعلهم في المجموعات التعاونية.

٥- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد استغرقت عملية التطبيق ستة أيام متواصلة بمعدل خمسة ساعات يومياً.

٦- تحليل البيانات التي تم التوصل إليها باستخدام برنامج (SPSS)، ثم التوصل إلـى النتـائج وتقديم التفسيرات بصورة علمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: المجموعة (تجريبية، ضابطة).

المتغير التصنيفي: الجنس (ذكر، أنثى).

المتغيرات التابعة: الذكاء الانفعالي بأبعاده الثلاثة وهي:

١- إدراك الانفعالات.

٢- فهم الانفعالات.

٣- إدارة الانفعالات.

## منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي في البحث وفق التصميم التالي:

| المجموعات | قبلي | التجربة | بعدي |
|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (الضابطة) | **قدرات الذكاء الانفعالي** | بدون تجربة | قدرات الذكاء الانفعالي |
| المجموعة الثانية (التجريبية) | قدرات الذكاء الانفعالي | تجربة | قدرات الذكاء الانفعالي |

ويعبر عنه رياضياً:

$$R \quad G_1 \quad O_1 \quad - \quad 0_2$$
$$R \quad G_2 \quad O_3 \quad X \quad O_4$$

## المعالجات الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسات من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات التابعة حسب متغيرات الدراسة. كما تم إجراء تحليل التباين المصاحب الثنائي لمعرفة أثر المتغير المستقل على التابع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الفصل الرابع

# نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة كل على حدة. حيث سيتم تناول النتائج المتعلقة بأداء الأطفال الكلي على اختبار الذكاء الانفعالي، ثم تناول النتائج المتعلقة بـــأداء الأطفال على الاختبارات الفرعية لاختبار الذكاء الانفعالي.

**السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة ( ∝ ≤ ٠,٠٥) فـــي أداء الأطفال على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي يعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي البعدي حسب متغيري المجموعة والجنس كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

| المجموعة | الجنس | المتوسط | الانحراف | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ذكر | ٣٦,٢١ | ٤,٤ | ١٤ |
| | أنثى | ٢٩,٧٧ | ٥,٥ | ١٣ |
| | الكلي | ٣٣,١١ | ٥,٩ | ٢٧ |
| التجريبية | ذكر | ٥٨,٩٣ | ٢,١ | ١٤ |
| | أنثى | ٥٦,٨٥ | ٤,٩ | ١٣ |
| | الكلي | ٥٧,٩٣ | ٣,٨ | ٢٧ |
| الكلي | ذكر | ٤٧,٥٧ | ١٢,١ | ٢٨ |
| | أنثى | ٤٣,٣١ | ١٤,٧ | ٢٦ |
| | الكلي | ٤٥,٥٢ | ١٣,٤ | ٥٤ |

يتضح من الجدول (١٢) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لمستويات كل من متغيري الدراسة(المجموعة والجنس) والتفاعل بينهما.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (2-Way ANCOVA) حيث تم ضبط الفروق القبلية إحـــصائياً عـــلاوة علـــى الـــضبط التجريبي الذي وفره الباحث من خلال التوزيع العشوائي ويبين الجدول رقم (١٣) نتائج تحليـــل التباين المصاحب الثنائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٣)

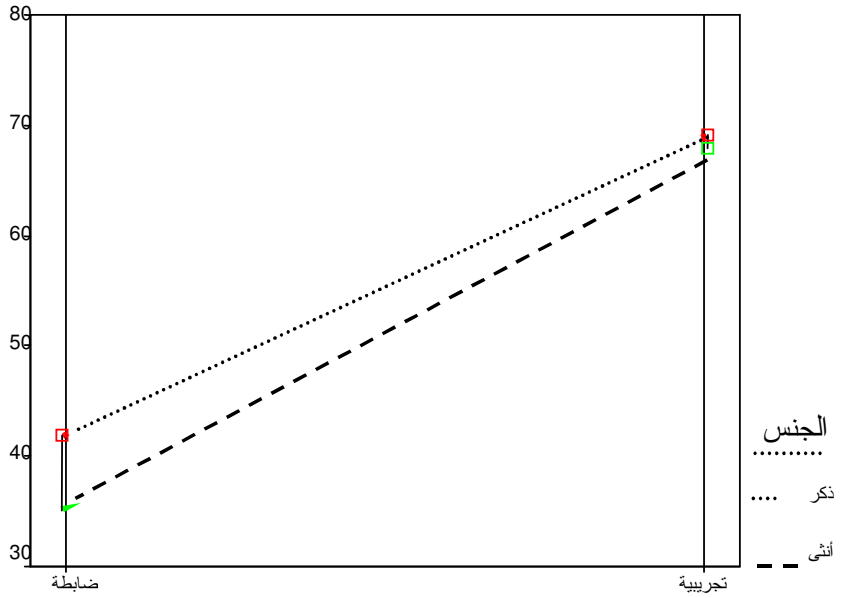
نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار الذكاء الانفعالي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٩٣,١٦ | ١ | ٢٩٣,١٦ | *٢١,٧٦ | ٠,٠٠ |
| المجموعة | ٨٥٧٧,٢٧ | ١ | ٨٥٧٧,٢٧ | *٦٣٦,٦٧ | ٠,٠٠ |
| الجنس | ٦٨,٣٩ | ١ | ٦٨,٣٩ | *٥,٠٨ | ٠,٠٣ |
| المجموعة*الجنس | ٦٦,٩٧ | ١ | ٦٦,٩٧ | *٤,٩٧ | ٠,٠٣ |
| الخطأ | ٦٦٠,١٣ | ٤٩ | ١٣,٤٧ | | |
| الكلي | ٩٥٧٥,٤٨ | ٥٣ | | | |

يلاحظ من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف= ٦٣٦,٦٧) ولصالح المجموعة التجريبية.

يلاحظ من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف= ٥,٠٨) ولصالح الذكور.

كما ويلاحظ من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف= ٤,٩٧) وذلك كما هو مبين في الشكل (١).




المجموعة

شكل (١)

أثر تفاعل المجموعة والجنس في اختبار الذكاء الانفعالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الشكل(١) أن متوسط (أداء الذكور) على اختبار الذكاء الانفعالي كان أعلى قبل التجربة وبعدها، ويلاحظ أيضاً أن أداء الذكور والإناث قد ارتفع بعد تنفيذ التجربة أي في الأداء البعدي لاختبار الذكاء الانفعالي.

**السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي الثلاثة يعزى للمجموعة، والجنس والتفاعل بينهما؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات الفرعية البعدي تبعاً لمتغيري الدراسة (المجموعة والجنس) وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة المجموعة والجنس

| البعد | الاختبار الفرعي | المجموعة | الجنس | | | | | | الكلي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ذكر | | | أنثى | | | | | |
| | | | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد |
| إدراك الانفعالات | اختبار الوجوه البعدي | الضابطة | ١٢,٢١ | ١,٨ | ١٤ | ١٠,٩٢ | ٣,٠ | ١٣ | ١١,٥٩ | ٢,٥ | ٢٧ |
| | | التجريبية | ١٧,٥٠ | ٠,٩ | ١٤ | ١٧,٠٨ | ١,٤ | ١٣ | ١٧,٣٠ | ١,٢ | ٢٧ |
| | | الكلي | ١٤,٨٦ | ٣,١ | ٢٨ | ١٤,٠٠ | ٣,٩ | ٢٦ | ١٤,٤٤ | ٣,٥ | ٥٤ |
| | اختبار القصص البعدي | الضابطة | ٨,٣٦ | ١,٨ | ١٤ | ٦,٤٦ | ٢,١ | ١٣ | ٧,٤٤ | ٢,٢ | ٢٧ |
| | | التجريبية | ١٤,٧١ | ٠,٩ | ١٤ | ١٣,٧٧ | ٢,٠ | ١٣ | ١٤,٢٦ | ١,٦ | ٢٧ |
| | | الكلي | ١١,٥٤ | ٣,٥ | ٢٨ | ١٠,١٢ | ٤,٣ | ٢٦ | ١٠,٨٥ | ٣,٩ | ٥٤ |
| فهم الانفعالات | اختبار الفهم البعدي | الضابطة | ١٠,٠٧ | ١,٥ | ١٤ | ٧,٥٤ | ٢,٦ | ١٣ | ٨,٨٥ | ٢,٤ | ٢٧ |
| | | التجريبية | ١٤,٦٤ | ٠,٩ | ١٤ | ١٤,٥٤ | ١,٢ | ١٣ | ١٤,٥٩ | ١,٠ | ٢٧ |
| | | الكلي | ١٢,٣٦ | ٢,٦ | ٢٨ | ١١,٠٤ | ٤,١ | ٢٦ | ١١,٧٢ | ٣,٤ | ٥٤ |
| إدارة الانفعالات | اختبار إدارة الانفعال البعدي | الضابطة | ٥,٥٧ | ٢,٥ | ١٤ | ٤,٨٥ | ١,٩ | ١٣ | ٥,٢٢ | ٢,٢ | ٢٧ |
| | | التجريبية | ١٢,٠٧ | ٠,٩ | ١٤ | ١١,٤٦ | ١,١ | ١٣ | ١١,٧٨ | ١,٠ | ٢٧ |
| | | الكلي | ٨,٨٢ | ٣,٨ | ٢٨ | ٨,١٥ | ٣,٧ | ٢٦ | ٨,٥٠ | ٣,٧ | ٥٤ |

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالاختبارات الفرعية البعدية لمستويات كل من متغيري الدراسة (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي(2- WAY MANCOVA)، حيث تم ضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً علاوة على الضبط التجريبي الذي وفره الباحث من خلال التوزيع العشوائي. ويبين الجدول(١٥) نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبارات الذكاء الانفعالي الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

| الأثر | الاختبار المتعدد | قيمته | قيمة ف المحسوبة الكلية | درجة حرية البسط | درجة حرية المقام | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار الوجوه القبلي | ويلكس لامبدا | ٠,٩٧ | ٠,٣٣ | ٤ | ٤٣ | ٠,٨٥ |
| اختبار القصص القبلي | ويلكس لامبدا | ٠,٩١ | ١,١٢ | ٤ | ٤٣ | ٠,٣٦ |
| اختبار الفهم القبلي | ويلكس لامبدا | ٠,٧٣ | *٤,٠٥ | ٤ | ٤٣ | ٠,٠١ |
| اختبار إدارة الانفعال القبلي | ويلكس لامبدا | ٠,٩٧ | ٠,٢٨ | ٤ | ٤٣ | ٠,٨٩ |
| المجموعة | هوتلينج t | ١١,٠٦ | *١١٨,٩٣ | ٤ | ٤٣ | ٠,٠٠ |
| الجنس | هوتلينج t | ٠,١٧ | ١,٧٩ | ٤ | ٤٣ | ٠,١٥ |
| المجموعة*الجنس | ويلكس لامبدا | ٠,٨٦ | ١,٧٠ | ٤ | ٤٣ | ٠,١٧ |

يتبين من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (٠,١٧)، وهي غير دالة إحصائياً. وبلغت كذلك قيمة اختبار لامبدة ويلكس (٠,٨٦)، وهي كذلك غير دالة إحصائياً، في حين أنه وجد فرق ذو دلالة إحصائية على الاختبارات الفرعية البعدية يعزى لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة الاختبار المتعدد (هوتلينج) (١١,٠٦) وهي دالة إحصائياً، ويبين جدول (١٦) نتائج تحليل التباين المصاحب للاختبارات الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة.

جدول (١٦)

تحليل التباين المصاحب للاختبارات الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)

| الاختبار الفرعي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار الوجوه البعدي | اختبار الوجوه القبلي | ٠,٠١ | ١ | ٠,٠١ | ٠,٠٠ | ٠,٩٦ |
| | المجموعة | ٤٢٨,٤٤ | ١ | ٤٢٨,٤٤ | *١٧٩,٦٦ | ٠,٠٠ |
| | الجنس | ٠,٢٧ | ١ | ٠,٢٧ | ٠,١١ | ٠,٧٤ |
| | المجموعة*الجنس | ٢,١١ | ١ | ٢,١١ | ٠,٨٩ | ٠,٣٥ |
| | الخطأ | ١٠٩,٦٩ | ٤٦ | ٢,٣٨ | | |
| | الكلي | ٦٣٩,٣٣ | ٥٣ | | | |
| اختبار القصة البعدي | اختبار القصص القبلي | ٧,٩٣ | ١ | ٧,٩٣ | ٢,٩٠ | ٠,١٠ |
| | المجموعة | ٥٣٠,٦٥ | ١ | ٥٣٠,٦٥ | *١٩٣,٩٢ | ٠,٠٠ |
| | الجنس | ٨,٤٩ | ١ | ٨,٤٩ | ٣,١٠ | ٠,٠٨ |
| | المجموعة*الجنس | ٣,٥١ | ١ | ٣,٥١ | ١,٢٨ | ٠,٢٦ |
| | الخطأ | ١٢٥,٨٧ | ٤٦ | ٢,٧٤ | | |
| | الكلي | ٨١٦,٨١ | ٥٣ | | | |
| اختبار الفهم البعدي | اختبار الفهم القبلي | ١١,٢٥ | ١ | ١١,٢٥ | *٤,٢١ | ٠,٠٥ |
| | المجموعة | ٤٠٢,٣١ | ١ | ٤٠٢,٣١ | *١٥٠,٤١ | ٠,٠٠ |
| | الجنس | ٦,٢٤ | ١ | ٦,٢٤ | ٢,٣٣ | ٠,١٣ |
| | المجموعة*الجنس | ١٨,١٩ | ١ | ١٨,١٩ | ٦,٨٠ | ٠,٠١ |
| | الخطأ | ١٢٣,٠٤ | ٤٦ | ٢,٦٧ | | |
| | الكلي | ٦٢٨,٨٣ | ٥٣ | | | |
| اختبار إدارة الانفعال البعدي | اختبار إدارة الانفعال | ٢,٣٠ | ١ | ٢,٣٠ | ٠,٧٤ | ٠,٣٩ |
| | المجموعة | ٤٢٢,٨٩ | ١ | ٤٢٢,٨٩ | *١٣٧,٠٦ | ٠,٠٠ |
| | الجنس | ٥,١٦ | ١ | ٥,١٦ | ١,٦٧ | ٠,٢٠ |
| | المجموعة*الجنس | ٠,٠٥ | ١ | ٠,٠٥ | ٠,٠٢ | ٠,٩٠ |
| | الخطأ | ١٤١,٩٣ | ٤٦ | ٣,٠٩ | | |
| | الكلي | ٧٣٣,٥٠ | ٥٣ | | | |

* عند مستوى دلالة إحصائية (ألفا = ٠,٠٥)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (١٦) وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المجموعة على كل من الأبعاد التالية:

١- الاختبار البعدي الفرعي للوجوه لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١٧,٣٠) مقارنة بالضابطة والبالغ متوسطها الحسابي ١١,٥٩.

٢- الاختبار البعدي الفرعي للقصص لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١٤,٢٦) مقارنة بالضابطة والبالغ متوسطها الحسابي (٧,٤٤).

٣- الاختبار البعدي الفرعي للفهم لصالح المجموعة التجريبية، مقارنة بالضابطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي ( ١٤,٥٩) مقارنة بالضابطة والبالغ متوسطها الحسابي ( ٨,٨٥).

٤- الاختبار البعدي لإدارة الانفعالات لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١١,٧٨) مقارنة بالضابطة والبالغ متوسطها الحسابي (٥,٢٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

يخصص هذا الفصل لمناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، والتوصيات المنبثقة عنها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة وفيما يلي عرض لهذه المناقشة.

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ∝ ≤ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي يعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟**

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (2-Way ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، ومتغير الجنس ولصالح الذكور، وأثراً للتفاعل بين المجموعة والجنس.

ففيما يتعلق بمتغير المجموعة، يمكن رد تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج الذي استهدف تنمية قدرات الذكاء الانفعالي. فقد أشار منظرو الذكاء الانفعالي إلى أن قدرات الذكاء الانفعالي يمكن التدريب عليها وتنميتها، فهي تعد الفرد لتكيف أفضل، وتزيد من فرص نجاحه في الحياة( Mayer, Salovey & Caruso, 2002). كما وأن الذكاء الانفعالي يتطور مع مرور الوقت، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي (BarOn, 1997)، ويمكن تعليمه في أي وقت، وكلما كان ذلك في وقت مبكر كان ذلك أسهل(Salopek, 1998). لذا يرى الباحث أن الأنشطة والمهمات والأدوات والمواقف التي تضمنها البرنامج كانت على درجة عالية من الجاذبية بسبب ملاءمتها للخصائص النمائية لعينة الدراسة، إذ ركز الباحث على استخدام أدوات حسية تنسجم مع مستوى النمو المعرفي للأطفال كالتلفزيون، والفيديو، وجهاز عرض البيانات Data Show، والقصص، والأغاني، والألعاب، والتي تعتبر أكثر الأدوات جاذبية للأطفال في هذه المرحلة، مما ساهم في فاعلية البرنامج التدريبي. كما ويمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي بمهماته وأنشطته ومواقفه مع العديد من المواقف والمشكلات الحياتية التي يواجهها الطفل في المدرسة والبيت وغيرها من البيئات الاجتماعية التي يتفاعل فيها الطفل، مما جعل الأطفال أكثر نشاطاً ودافعية للتعلم إبان جلسات البرنامج التدريبي. ومن الأمثلة على هذه المواقف:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- طارق طالب في الصف الثالث. اكتشف عند خروجه للفرصة أن مصروفه اليومي قد سُرق، فاقترب منه صديقه عندما رآه لا يأكل شيئاً، فذكر له ما حدث، فاشترى له قطعة من الحلوى وعصيراً. بماذا تشعر نحو هذا الموقف؟
- زيد طالب في الصف الخامس، يحضر دروسه باستمرار، ويطلب أن يشارك في حصة اللغة العربية، ويرفع إصبعه باستمرار، لكن المعلم يتجاهله، فشعر بالحزن، ولم يعد يرفع إصبعه، وآثر السكوت والتزام الصمت وعدم المشاركة في المناقشات الصفية في الحصص التالية. ضع نفسك مكان زيد، بماذا تشعر؟ هل تعتقد أن زيد أحسن التصرف؟

كما ويمكن رد تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة لما وفره الباحث من خبرة جذابة، غنية لأطفال محرومين من والديهم، مما ساهم في شعور الأطفال بأنهم مركز الاهتمام والرعاية، وبالتالي زيادة في فاعلية البرنامج.

ومما عزز ذلك فعالية الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج ومناسبتها للخصائص النمائية للأطفال. فقد استخدم الباحث مجموعة من الاستراتيجيات منها: **استراتيجية القصة**. فالقصة تحتل مكانة الصدارة في مختلف مراحل الطفولة بالنسبة لفنون أدب الأطفال المختلفة، لذا فقد استخدم الباحث قصص البطولة والمغامرة لكون الأطفال في هذه المرحلة النمائية ميالون إلى هذا النوع من القصص، حتى أن هذه المرحلة (٨-١٢) سنة تسمى مرحلة المغامرة والبطولة(الشيخ، ١٩٩٤). فالأطفال يتخيلون أنفسهم أبطالاً، ويجدون من الشخصيات قدوةً ومثالاً لهم. فكانت للقصص المقدمة للأطفال في البرنامج التدريبي درجة عالية من الجاذبية والتشويق، مما ساهم في فاعلية البرنامج.

أما الاستراتيجية الثانية فقد كانت **لعب الدور**. فالأطفال يميلون عادة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم لا باللغة الكلامية فقط، بل مضافاً إليها الإشارات والحركات وتعبيرات الوجه، لذا فقد اندمج الأطفال في مهمات لعب الدور التي تم تكليفهم بها،واندمجوا أيضاً مع أدوار الممثلين التي طلب منهم مراقبتهم في المشاهد التلفزيونية، وتجاوبوا معها بحركاتهم وكلامهم الخاص وتعليقاتهم. ولكون لعب الدور عملية ذهنية يتقمص فيها الطفل تفاصيل شخصيات أخرى، فربما ساعد ذلك الأطفال على اكتساب مهارة التعبير عن الانفعالات الذاتية وزيادة السيطرة عليها وضبطها، فموقف لعب دور هو موقف إعادة خلق وإظهار للمشاعر، كما وربما ساعد لعب الدور الأطفال على كسب تعلم الإنصات واحترام الرأي الآخر.

وفيما يخص **استراتيجية العمل في مجموعات** فقد كانت على درجة عالية من الفعالية في إثارة التنافس بين الأطفال في المجموعات الفرعية المختلفة، وكذلك بين أطفال المجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواحدة، فقد كان الأطفال متشوقين جداً لأداء مهمة مقرر المجموعة، ولربما ساهمت هذه الاستراتيجية في خلق جو من الأمن والألفة التي قد يكون مثل هؤلاء الأطفال المحرومين بأشد الحاجة إليه.

أما **استراتيجية التخيل**، فقد قدمت فوائد هامة في نجاح البرنامج التدريبي فربما تكون ساعدت في زيادة دافعية الأطفال للتعلم من جلسات البرنامج، فأصبح الأطفال أكثر انتباهاً وأقل تشويشاً وأكثر مشاركة في العمل التعاوني والاستمتاع بالمهمات المقدمة لهم، وربما قد مكن التخيل الأطفال أن يكونوا أكثر وعياً بذواتهم ومشاعرهم وحركات أجسادهم، وأكثر وعياً بالمشاعر والأحاسيس التي ينقلها لهم الآخرون.

أما **استراتيجية التغذية الراجعة**، فقد ساهمت في شد انتباه الأطفال وزيادة رغبتهم في الملاحظة والنقد، عندما كان يطلب منهم ملاحظة ما يقوم به زملاؤه من أدوار، فقد يكون ذلك أدى إلى زيادة تركيزهم في المهمات الموكلة إليهم، وبالتالي زيادة فرص تعلمهم من مهمات البرنامج.

وهذا أيضاً ما ساهمت به **استراتيجية التركيز**، حيث عملت على زيادة انتباه الأطفال، وربما ساعدت في فعاليتها طبيعة المهمات التي استخدمت في تنفيذها، حيث استخدمت هذه الاستراتيجية مع أكثر المهمات جاذبية للأطفال، وهي مهمات ملاحظة بعض المشاهد التلفزيونية والأغاني والرسومات الكاريكاتورية والصور الشخصية التي تعبر عن انفعالات مختلفة.

أما **استراتيجية الحوار**، فقد كانت للأسئلة التي تم طرحها من خلال هذه الاستراتيجية أثرها في إثارة انتباههم ودافعيتهم وإلى مزيد من التفاعل بينهم مثل: ما الحالة الانفعالية التي تعتقد أنها مناسبة عند تحضيرك باقة من الورد لتقديمها لعيد ميلاد صديقك؟ وكيف تطورت انفعالات الشخصيات في المشاهد التلفزيونية التي شاهدتها؟ فبعد أن يقرر مقرر كل مجموعة فرعية ما اتفقت عليه مجموعته، كانت المجموعة تتلقى أفكار وآراء ونقد المجموعة الأخرى مما قد يكون ساهم في إثارة تفكير الأطفال ومساعدتهم على توليد أفكار جديدة وتعديل بعض هذه الأفكار. وهذا ما ساهم في منع تسلل الملل إلى الجلسة التدريبية، وبالتالي زيادة فاعلية البرنامج.

بينما ساهمت **استراتيجية التأمل الذاتي**، في إثارة استمتاع الأطفال وتفكيرهم، حيث كان الأطفال يستمتعون في التحدث عن خبراتهم الذاتية التي مروا فيها بانفعالات معينة وكيفية تأثير هذه المواقف على تفكيرهم وسلوكهم، ومراقبة أنفسهم في أيام لاحقة وتسجيل ملاحظاتهم للمواقف التي خبروا فيها انفعالات معينة. كما وقد لاحظ الباحث استمتاع الأطفال في التحدث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عن مواقف انفعالية سعيدة ومواقف أخرى حزينة، مما قد يكون ساهم في تفاعل أكثر للأطفال مع جلسات البرنامج التدريبي.

أما **استراتيجية العصف الذهني**، فقد استمتع الأطفال عند تطبيق هذه الاستراتيجية، وخصوصاً عندما كان يطلب منهم كتابة أفكارهم على السبورة، وكتابة أكبر قدر من الحلول للمشكلات التي تم تقديمها لهم، مما قد يكون أثار روح المنافسة بين الأطفال وزيادة دافعيتهم للتعلم من مهمات البرنامج التدريبي، مما أسهم في فاعلية البرنامج.

أما **استراتيجية الحديث الإيجابي للذات**، فقد ساعدت الأطفال لأن يكونوا أكثر وعياً وتأملاً لانفعالاتهم، وزيادة قدرتهم على الضبط والسيطرة على انفعالاتهم، وخصوصاً عندما تم تقديم مواقف على صلة وثيقة بحياتهم ومشكلاتهم اليومية لهم مثل: أحد الطلبة تقدم لامتحان مادة الرياضيات، خرج من الامتحان حزيناً لأنه لم يؤد الامتحان كما يحب، بدأ هذا الطالب يردد عبارات، ما هي هذه العبارات؟ وربما تكون هذه الاستراتيجية على درجة من الجدة بالنسبة للأطفال، مما زاد في درجة جاذبيتها وتشويقها، وهذا ساهم في تفاعل أكبر من قبل الأطفال مع مهمات البرنامج.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية والمتعلقة بتنمية قدرات الذكاء الانفعالي مع الدراسات الأجنبية والعربية التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي وأثر هذه البرامج على متغيرات أخرى مثل المشكلات السلوكية، والمهارات الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية، والاستقرار الانفعالي، والعلاقات مع الآخرين، والتعاطف، والعمل التعاوني، والاتصال الانفعالي والتحصيل (McCarry, et al., 1999; Finley et al., 2000; Gore, 2000; Kolb & Weede, 2001; Yang & Wang, 2001; Webser-Stratton & Reid, 2002؛ الخوالدة، ٢٠٠٣).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الذكور. وهذه النتيجة تتعارض مع العديد من نتائج الدراسات الأجنبية التي أثبتت تفوق الإناث على الذكور في مهارات الذكاء الانفعالي (Mayer & Geher, 1996; King, 1999; Mayer et al., 1997).

كما وقد تعارضت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات التي أجريت في الأردن والوطن العربي، حيث لم تظهر دراسة الخوالدة(٢٠٠٣) وجود فرق يعزى لمتغير الجنس. في حين أظهرت نتائج دراسة الهنائي (٢٠٠٢) وجود فرق يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث على ثلاثة من أبعاد الذكاء الانفعالي. وهي: فهم الانفعالات، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، والتنظيم التأملي للانفعالات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد يعود ذلك إلى أن الأطفال الذكور كانوا أكثر تعاوناً من الإناث أثناء تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لكون الباحث ذكر، فقد لاحظ الباحث أثناء تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي القبلي والبعدي أن الذكور كانوا أكثر جدية في الإجابة على فقرات الاختبار، حيث كانوا أكثر تساؤلاً عن مدى صحة إجاباتهم وعن العلامة التي حصلوا عليها.

كما وقد لاحظ الباحث أن الأطفال الذكور أكثر اندماجاً وتفاعلاً من الإناث طيلة جلسات البرنامج، وأنهم الأكثر طرحاً للأسئلة التي تتعلق بمهمات البرنامج، وأكثر تعاوناً مع بعضهم البعض أثناء تقسيمهم إلى مجموعات فرعية، ربما أيضا لكون الباحث ذكر. أما الإناث فكن أكثر إظهاراً لعلامات الانزعاج والغضب أثناء وجودهن في المجموعات التعاونية الفرعية. إذ أظهر العديد منهن رغبتهن في العمل والجلوس مع زميلات محددات، وعندما لم يكن بالإمكان تحقيق ذلك – إذ كان الباحث يقوم بتوزيع الأطفال على المجموعات الفرعية مراعياً التنوع العمري في المجموعات الفرعية– ظهر عليهن علامات الغضب وعدم الرغبة في التعاون. كما وقد لاحظ الباحث أن الإناث أكثر خجلاً وتحفظاً في أداء بعض المهمات التي كان الباحث يكلفهن بها، وعلى العكس من ذلك كان الأطفال الذكور أكثر تنافساً مع بعضهم البعض وأكثر رغبة في الظهور والمشاركة أمام الأطفال الآخرين، كما وقد كانوا أكثر جرأة في لعب الأدوار التي تم تكليفهم بها.

كما وقد يعود سبب ذلك إلى أن الإناث في هذه العينة الخاصة من أطفال قرى SOS أكثر تأثراً بحالات الحرمان الوالدي. فقد أشارت العديد من الدراسات أن الإناث أكثر إظهاراً للمشكلات الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة، نتيجة للانفصال عن الوالدين مقارنة بالذكور، وتتمثل هذه المشكلات بكثرة اضطرابات القلق والخوف (Last, 1989; Miller, Boyer & Rodeletz, 1990). كما وقد أظهرت دراسات أخرى أن الإناث أكثر إظهاراً للمشكلات الانفعالية في المرحلة الانتقالية ما بين الطفولة والمراهقة. (Brooks-Gunn & Peterson, 1991; Forehand, Neighbors & Wierson, 1991).

وكشفت أيضاً سلسلة الدراسات الطولية التي أجرتها ولسترين وزملاؤها Wallestrein and her Colleagues حول أثر الطلاق على الأطفال منذ لحظة انفصال الوالدين وحتى ١٠ سنوات بعد الانفصال، أن الإناث أكثر تأثراً بحالات الحرمان الانفعالي من الوالدين مقارنة بالذكور، والتي تتمثل في ارتفاع مستويات الشعور بالوحدة، والقلق، والغضب، وصعوبة تشكيل العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (Wallestrein & Blackeslee, 1989; Wallestrein, Cobin &

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Lewis, 1988). كما وقد أكد سايمونز وآخرون ( Simmons et al., 1987) أن الإناث أقل كفاءة في إدارة المواقف الانفعالية الضاغطة في مرحلة المراهقة مقارنة بالذكور.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة والجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، فقد كان الفرق بين درجات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة أفضل من الفرق بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ مما يدلل على تحسن درجات الإناث في المجموعة التجريبية أكثر من الذكور.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي الثلاثة يعزى للمجموعة، والجنس والتفاعل بينهما؟**

أظهرت نتائج استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (2-WAY MANCOVA) وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المجموعة. فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي الثلاثة وهي: إدراك الانفعالات، والمقاس من خلال الاختبار الفرعي للوجوه، والاختبار الفرعي للقصص، وبعد فهم الانفعالات، وبعد إدارة الانفعالات. ويمكن رد ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية هذه الأبعاد، فالمهمات والأدوات التي تم استخدامها في البرنامج كانت على درجة عالية من الجاذبية وملاءمة للخصائص النمائية لعينة الدراسة. ففيما يتعلق ببعد إدراك الانفعالات فقد تم التدريب عليها باستخدام أكثر الأدوات والمهمات جاذبية وإثارة كالأغاني والمشاهد التلفزيونية، والرسومات الكاريكاتورية، والرسومات الفنية وقراءة القصص والتي لها تأثير فعال في إثارة انتباه الأطفال واستدامة تركيزهم، طيلة الجلسات التدريبية. ومما أكد ذلك كثرة إلحاح الأطفال لسماع المزيد من الأغاني ومشاهدة الرسومات الفنية والقصص والصور الشخصية، وخصوصاً عندما تم تقديمها باستخدام جهاز عرض البيانات Data Show. وكان كذلك أيضاً عندما تم استخدام الرسومات للتعبير عن الانفعالات الذاتية. وهذا ما تحقق أيضاً بالنسبة لبعد فهم الانفعالات فالمشاهد التلفزيونية والصور الشخصية والمواقف التي تم تقديمها لهم ذات الصلة الوثيقة بالبيئات والمواقف الاجتماعية التي يتفاعلون معها في البيت والمدرسة كانت قادرة على تحفيز الأطفال على التفاعل الإيجابي مع البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بعد إدارة الانفعالات فقد تم التدريب على استخدام ألعاب محببة للأطفال ومواقف حياتية لها قدرة على إثارة تفكير الأطفال، مما جعل الأطفال أكثر اندماجاً مع جلسات البرنامج مما انعكس إيجابياً في تنمية هذا البعد، وبالتالي فعالية البرنامج التدريبي المستخدم.

وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي ككل وفي تنمية كل قدرة من هذه القدرات على حدة. فلم يكن البرنامج متحيزاً لقدرة دون أخرى، الأمر الذي يعني أنه يمكن التدريب عليه عند الأفراد الذين يعانون ضعفاً في قدرة معينة من قدرات الذكاء الانفعالي، فمثلاً الفرد الذي يعاني من ضعف في قدرة تنظيم الانفعالات ويتميز بمستوى جيد من القدرات الأخرى، فإنه يمكن استخدام البرنامج لتحسين قدرة تنظيم الانفعالات من خلال التدريب عليها.

كما وقد اتفقت نتائج الدراسة مع الدراسات الأجنبية والعربية التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية أبعاد الذكاء الانفعالي وأثر هذه البرامج على المتغيرات الأخرى، مثل المشكلات السلوكية، والمهارات الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية، والاستقرار الانفعالي، والعلاقات مع الآخرين، والتعاطف، والعمل التعاوني، والاتصال الانفعالي، والتحصيل (McCarty et al., 1999; Finley et al., 2000; Gore, 200; Kolb & Weede, 2001; Yang & Wang, 2001; Webser-Stratton & Reid, 202; الخوالدة، ٢٠٠٣).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس على الأبعاد الفرعية الثلاثة لاختبار الذكاء الانفعالي رغم دلالة العلامة الكلية للاختبار، حيث قد يعزى ذلك إلى صغر حجم العينة، وقلة عدد الفقرات التي وردت في كل بُعد. فقد اتفقت نتائج الدراسة مع بعض الدراسات الأجنبية وتحديداً دراسة بيللتري (Pellitteri, 1999) حيث لم يظهر أثر للجنس على أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة، وهي: إدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات، والتنظيم التأملي للانفعالات. كما وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الخوالدة(٢٠٠٣) في البيئة الأردنية، حيث لم يظهر أثر للبرنامج التدريبي في التحصيل يعزى لمتغير الجنس.

كما وقد اتفقت الدراسة مع نتائج دراسة الهنائي (٢٠٠٢) في عُمان، حيث لم يظهر فرق بين الذكور والإناث على بعد إدراك الانفعالات فقط. كما وقد اتفقت الدراسة مع دراسة مايير وجير (Mayer & Geher, 1996)، حيث لم تظهر فروقاً على بعد فهم الانفعالات وبعد تنظيم الانفعالات، وظهرت الفروق فقط على بعد إدراك الانفعالات ولصالح الإناث. وعلى العكس من ذلك تعارضت نتائج الدراسة مع دراسة (Mayer et al., 1997) ودراسة (King, 1999)، حيث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث على كافة أبعاد الذكاء الانفعالي. وقد يعود سبب هذا التناقض في نتائج الدراسة إلى اختلاف عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات التي أثبتت وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات الذكاء الانفعالي، إذ استخدمت الدراسة الحالية عينة أطفال تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنة، بينما استخدمت الدراسات الأخرى عينات من الراشدين. فمن المتعارف عليه في الأدب التربوي والنفسي أن الفروق في الخصائص النفسية بين الجنسين تصبح أكثر وضوحاً عندما يزداد عمر الأفراد، حيث يفسح المجال أمام التباين في أساليب التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين وكذلك التباين في نوعية الخبرات المتوفرة لكلا الجنسين، كما ويرى الباحث أن الفروق على الأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالي على الاختبار البعدي كانت صغيرة ولصالح الذكور، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية. ولكن عندما تم جمع هذه الفروق على الاختبار الكلي أصبح لها دلالة إحصائية.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس. رغم توفر هذه الدلالة على العلامة الكلية للاختبار وذلك بسبب صغر حجم العينة، وقلة عدد الأسئلة التي وردت في كل بُعد من أبعاد الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**التوصيات:**

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- بناء برامج تدريبية لتنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى الأمهات البديلات المقيمات في قرى SOS وتعليمهن كيفية تطبيق هذه البرامج على أطفال قرى SOS واختبار فاعلية مثل هذه البرامج.

٢- إجراء مقارنات في فعالية البرامج المستندة إلى نظريات الذكاء الانفعالي بين أطفال قرى SOS والأطفال العاديين.

٣- تطبيق البرنامج التدريبي الذي طوّر في هذه الدراسة من قبل المرشدين والمعلمين في مواجهة المشكلات السلوكية والانفعالية التي قد يعاني منها الطلبة في المدارس.

٤- تطبيق البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي على فئات مختلفة عن عينة الدراسة وعلى مراحل عمرية أخرى للتأكد من فاعلية البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# قائمة المصادر والمراجع

## المراجع العربية


جماينر، هيرمان. (١٩٨٥). **قرى الأطفال**. (ترجمة حسين علي فراج)، منظمة قرى الأطفال الدولية: عمان.

الخوالدة، محمود. (٢٠٠٣). **أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة عمان العربية.

زكي، عزة حسين. (١٩٨٥). **المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية**. رسالة ماجستير غير منشورة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

السردية، مها. (٢٠٠٣). **المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور رعاية الأيتام**. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة اليرموك، اربد.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٩٩٤). **أدب الأطفال وبناء الشخصية**. دبي، دار القلم.

علي، فاتن، السيد. (١٩٩٢). **دراسة مقارنة للمشكلات السلوكية التي يتعرض لها كل من أطفال المؤسسات وأطفال قرية الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة الإسكندرية.

الكردي، مها. (١٩٧٦). التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجئ" اللقطاء". **المجلة الاجتماعية القومية**، ١٧، ١-٣.

الهنائي، طالب. (٢٠٠٢). **اختبار الذكاء الانفعالي: تعريبه وتحليل خصائصه السيكومترية في البيئة العمانية**. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة السلطان قابوس، عُمان.


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## المراجع باللغة الإنجليزية


Abramovitz, M. (2001). **What's your Emotional IQ? Current Health2, 28,** (4), 13-16.

Arnold, M.B. (1960). **Emotion and Personality: Psychological Aspects.** New York: Columbia University Press.

Barchard, K.A. (2001). **The Relation of Emotional Intelligence to Academic Success**. University of British Columbia Vancouver, BC. Manusaript in Preparation.

Barnes, M.L., & Sternberg, R.J. (1989). Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues. **Intelligence, 13**, 263-287.

Bar-On, R. (1997). **Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Multi- Health System.

Bar-On, R. & Parker, J. (2000). **Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Baron EQ-I:YV): Technical Manual**. New York: MHS.

Barrett, K.C., & Campos, J.J. (1987). A Functionalist Approach to Emotions. In J.D Osofscky (ED), **Handbook of Infant Development**. New York: Wiley.

Berk, L., E. (1999). **Infants children and adolescents**. New York: Allyn and Bacon.


المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Brackett, M. (2001). **Describing the Life Space and it's Relation to Emotional intelligence**. Unpublished Master's Thesis: University of New Hampshire, Durham, NH.

Brooks-Gunn, J., & Peterson, A. (1991). Studying the Emergence of Depression and Depressive Symptoms During Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence, 20**, 115-119.

Cacioppo, J.T., & Gardner, W.L. (1999). Emotional. **Annual Review of Psychology, 50**, 191-214.

Campos, J.J., & Barrett, K. C. (1984). Toward a New Understanding of Emotions and Their Development. In C.E. Isard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), **Emotion, Cognition, and Behavior** ( pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In J. D. Mayer, J. Ciarrochi, & J. P. Forgas (Eds.) **Emotional Intelligence and Everyday Life: A scientific inquiry**. (25-45). Philadelphia: Psychology press.

Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. **Personality and Individual Differences, 28,** 539-561.

Ciarrochi, J. U., & Deane, F. P. (2001). Emotional Competence and Willingness to Seek Help From Professional and non Professional Sources. **British Journal of Guidance & Counseling, 29** (2), 233-246.

Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). **Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations**. New Yourk: Grosser/Putnam.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Moszk, P. Smith, M., O'Boyle, C., & Such, K. (1994). The Relations of Emotionality and regulation to dispositional and Situational Empathy, Related Responding. **Journal of Personality and Social Psychology, 66**, 776-797.

Elias, M., & Weisberg, R.P. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. **Journal of School Health, 70** (5), 186-191.

Finley, D., Pettinger, A., Rutherford, T. & Timmes, V. (2000). Developing Emotional intelligence in a multiage classroom. **(ERIC, Document Reproduction Service, No. ED 442571).**

Forehand, R., Neighbors, B., & Wierson, M. (1991). The Transition to Adolescence: The Role of Gender and Stress in Problem Behavior and Competence. **Journal of Child Psychiatry and Psychology, 32,** 929-937.

Formica, S. (1998). **Description of the Socio-Emotional Life Space: Life Qualities and Activities Related to Emotional Intelligence.** Unpublished Senior Honors Thesis: University of New Hamphsire, Durham, NH.

Friedman, S. 1992). **A comprehensive longitudinal stud of young children's lives.** The international conference on child day care health. Atlanta , GA. June 15-17.

Frijda, N. (1988). The law of Emotion. **American Psychology, 43**, 349-358.

Gardner, H. (1983). **Frame of Mind**. New York: Basic books.

www.manaraa.com

Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligence**. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1997). Multiple Intelligence as a Partner is School Improvement. **Educational Leadership, 55** (1), 20-21.

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

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ. **Learning, 24**, 49-50.

Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence**. London: Basic Books.

Gore, Scott. W. (2000). Enhancing students emotional intelligence and social adeptness. **(ERIC, Document Reproduction Service, No. ED442572).**

Graves, M.L. (2000). **Emotional Intelligence, General Intelligence and Personality: Assessing the Construct Validity of an Emotional Intelligence Test Using Structural Equation Modeling**. Unpublished Doctoral Dissertation: California School of Professional Psychology.

Greener, S. H. (1998). The Relationships Between Emotional Predispositions Emotional Decoding and Regulation Skills and Children Personal Behavior. **Dissertation Abstract International, 59** *(*8), p. 4509.

Henry, P. S. (1992). **Leading the way: Children first**. PTA. Today. 17.4.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotional Knowledge as a Predictor of Social Behavior

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

and Academic Competence in Children at Risk. **American Psychosocial Society, 12** (1), 18-23.

Kelly, K. R., & Moon, S.M. (1998**).** Personal and Social Talents. **Phi Delta Kappan, 79**, 743-749.

King, D.H. (1999). **Measurement of Differences in Emotional Intelligence of Pre-Service Educational Leadership Students and Practicing Administrators as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale**. Unpublished Doctoral Dissertation: East Carolina University.

Kolb, K., & Weede, S. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligence behavior. **(ERIC, Document Reproduction Service, No. ED456916)**.

Lafreniere. P. J. (2000). **Emotional Development**. Wadsworth: Canada.

Lam, L. &, Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance, **Journal of Social Psychology, 142** (1), 133-144.

Last, C. G. (1989). Anxiety Disordres. In T. H. Ollendick & M. Hersen (eds.), **Handbook of Child Psychopathology**. New York: Plenum.

Lazarus, R.S.(1966). **Psychological Stress and the Coping Process**. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R.S. (1991). **Emotion and Adaptation**. Oxford: Oxford University Press.

www.manaraa.com

Leeper, R.W. (1948). A Motivational Theory of Emotion to Replace "Emotion as Disorganized Response". **Psychological Review**, 55, 5-21.

Lewis, M., & Michalson, L. (1984). **Children's Emotion and Moods**. New York: Plenum.

Liaw, A., K., Liau, A., Teoh, G., & Liau, M. (2003). The case for Emotional Literacy: The Influence of Emotional Intelligence on Problem Behaviours in Malaysian Secondary School Students. **Journal of Moral Education, 32**, (1), 51-66.

Martin, R.A., Berry, G. E., Dobransik, t., & Horne, M. (1996). Emotion Perception Thresholds: Individual Differences in Emotional Sensitivity. **Journal of Research in Personality, 30,** 290-305.

Mayer, J.D. (2001). **A Field Guide of Emotional Intelligence Popular or Scientific Psychology? APA Monitor, 30, 50 ( shared Perspectives column).** Washington, DC: American Psychological Association.

Mayer J.P., Dipaole. M., & Salovey, p. (1990). Perceiving Affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence**. Journal of personality Assessment, 57,** 772-781.

Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotional. **Intelligence, 22**, 89-113.

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

Mayer, J.D., & Salovey, P., (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). **Emotional Development and**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

**Emotional Intelligence: Educational Implication (3-31)**. New York: Basic books.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, R. (1997). Emotional Intelligence Meets Evaditional Standards for an Intelligence. **Intelligence, 27,** 267-298.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). **Models of Emotional Intelligence. In R.J Sternberg (Ed).**, Handbook of Intelligence, (396-420) Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (1999). **Test Booklet For MSCEIT V.2. Multi Health Systems.** Toronto: Canda.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002**). Mayer –Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).** User's Manual, New York: HMS.

McCrae, R.R., (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. In R. Bar-on & J.D.A. Parker (Eds). **Handbook of Emotional Intelligence** (263-276). New York: Jossey-Bass.

McCarty, R., Atkinson, M., & Tomasion, D. (1999) the Impact of an emotional self management skills course of psychological functioning and Autonomic recovery to stress in middle school children. **Integrative physiological and Behavioral science,34 (4), 246**.

Miller, S.M., Boyer, B.A., & Rodeletz, M. (1990) Anxiety in Children: Nature and Development. In M. Lewis & S.M. Miller (Eds.),

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

**Handbook of Developmental Psychopathology**. New York: Plenum.

Parker, J.D., Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (2001). The Relationship Between Emotional Intelligence and Alexithymia. **Personality and Individual Differences, 30**, 107-115.

Pellitteri, J. (1999). The Relationships Between Emotional Intelligence Cognitive Reasoning, and Defense Mechanisms. **Dissertation Abstract International, 60** (1), p 403.

Rice, F. (1992). *Human Development. A life Span Approach.* New York: Macmillan Publishing Company.

Rockhill, C.M., & Green, S.H. (1999). Development of the Trait Meta-Mood Scale for Elementary School Children. **(ERIC, Document Reproduction Service, No. ED430688).**

Russell, J.A. (1990). The Perschooler's Understanding of the Causes and Consequences of Emotion. **Child Development 61**, 1842-1881.

Sadowski, M. (1998). Programs Fostering "Emotional Intelligence" show Promise. **The Harvavd Education Letter, 14**, 4-7.

Salopek, J. (1998). Train Your Brain. **Training and Development, 52,** 26-33.

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

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, And Symptom Reports:

www.manaraa.com

Further Explorations Using the Train Meta-Mood Scale. **Psychology and Health, 17** (5), 611-627.

Schachter, S., & Singer, J.E. (1962). Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State. **Psychological Review, 69,** 379-399.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggetry, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. **Personality and Individual Differences**, 25, 167-177.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendoorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. **The Journal of Social Psychology, 141** (4), 523-536.

Shapiro, L. E. (1997). **How to raise a Child with a High EQ**. New York: Harper Collins.

Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D.A. (1987). The Impact of Cumulative Change in Early Adolescence. **Child Development, 58**, 1220-1234.

Sternberg, R.J. & Kaufman, J.C. (1998). Human Abilities. **Annual Review of Psychology, 49**, 419-502.

Sternberg, R.J. (1985). **Beyond IQ**. Cambridge: Cambridge University Press.

Stoklosa, B. (1984). **Specific Conditions for the child growing up in the incomplete family**.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Sullivan, A., K. (2003). **The Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children (S-EISC)**. Administration and Technical Manual. Sullivan Educational Services Randleman, NC. USA.

Sutarso-Toto, (1996). Effect of Gender and GPA on Emotional Intelligence. **(ERIC Document Reproduction Service No. ED 406410).**

Tapia, Martha. (1999). The Relationship of Emotional Intelligence Inventory. **(ERIC) Reproduction Document Service. No. ED. 448207**.

Trinidad, D.R., & Johnson, C.A. (2002). The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use. **Personality and Individual Differences, 32**, 95-105.

Walker, R.E. & Foley, J.M. (1973). Social Intelligence: Its History and measurement. **Psychological Reports 33**, 839-864.

Wallestrein, J.S., & Blaskeslee, S. (1989). **Second Chances: Men, Women and Children a Decade After Divorce**. New York: Ticknor & Fields.

Wallestrein, J.S., Cortin, S.B., & Lewis, J.M. (1988). Children of Divorce: A 10 Years Study. In E.M. Hetherington & J.D. Arasteh (Eds.), **Impact of Divorce, Single Parenting and Stepparenting on Children.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Webster S.C., & Reid, J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program. **Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 11**, (3), 130-145.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Weiner, B. (1986). **An Attribution Theory of Motivation and Emotion**. New York: Springer-Verlag.

Weissberg, R., Shriver, T., Bose, S., & Defalco, K. (1997). Creating a Districtwide Social Development Project. **Educational Leadership, 54**, 37-39.

Woitaszowski, S. (2001). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents. Doctoral Dissertation, Ball- State University, 2001. **Dissertation Abstract International, AAC 3002128**.

Yang, Ming-Kung & Wang, Gwo-Shing. (2001). The Effects of an Emotional Management Program on the Work Emotional Stability and Interpersonal Relationships of Vocational School Students. **Global Journal of Engng Education, 5** (2), 175-184.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

# ملاحق الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## ملحق رقم (١)

### اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال

### The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children

### الصورة الأردنية

**تعليمات تمهيدية**

**يقول الفاحص للطفل:**

**"سنعمل معاً لفترة قصيرة. حيث ستشاهد صوراً لتعابير الوجه، وتستمع إلى قصص لتقرر نوعية شعور كل شخصية رئيسية فيها، وتساعد في حل المشكلات المتعلقة بانفعالات مختلفة. سأقوم بتسجيل الزمن اللازم لإكمال كل مهمة. لست بحاجة للاستعجال في إجاباتك، سأقوم بتدوين إجاباتك لتساعدني في تعلم طرق فهم الناس للانفعالات".**

**اختبار إدراك الانفعالات ويتألف من اختبارين فرعيين هما:**

**أ- اختبار الوجوه :**

**- وصف الاختبار:**

يهدف اختبار الوجوه إلى قياس قدرة الأطفال على إدراك الانفعالات في صور لتعابير الوجه، هذا الاختبار مناسب لكل الأطفال من عمر ٤-١٠ سنوات. يتكون من عشرين فقرة يستغرق تطبيقها من ٥-١٠ دقائق اعتماداً على قدرة الطفل، تقدم الفقرات على شكل "اختيار من متعد"د الذي يعتبر النموذج الملائم لهذا العمر.

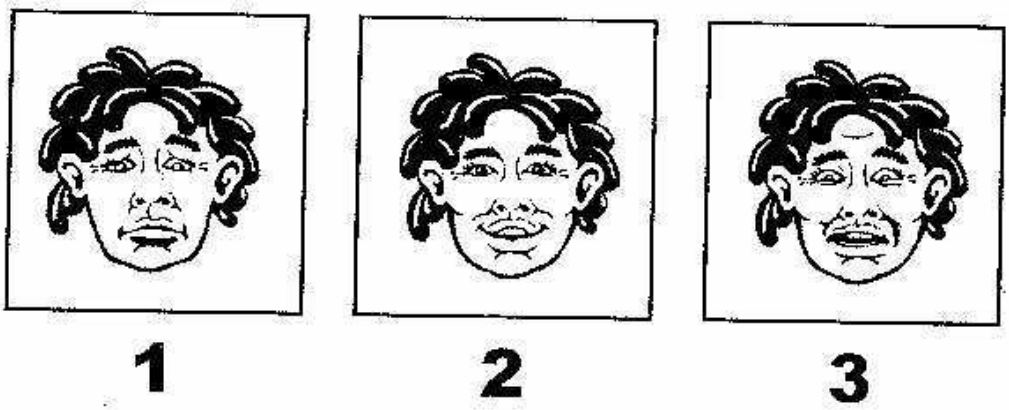
**تعليمات:**

**- يقول الفاحص للطفل:**

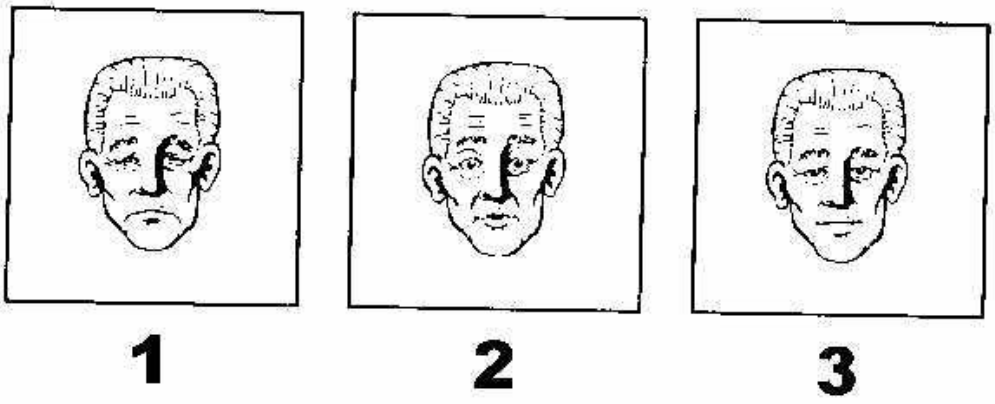
**"سأعرض عليك بعض الصور لوجوه مختلفة. انظر إلى كل صورة بدقة وبعد ذلك سأطلب منك أن تشير إلى الصورة السعيدة أو الحزينة أو الخائفة أو المندهشة. بعض هذه الصور سيكون سهلاً جداً، وبعضها الآخر ستكون أكثر صعوبة. أرجو منك أن تبذل قصارى جهدك في الإجابة عن هذه الفقرات. هل لديك أية أسئلة قبل أن نبدأ؟**

**دعنا نجرب اثنتين كمثال، هل أنت جاهز؟"**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com




مثال (١): أشر إلى صورة الوجه السعيد .



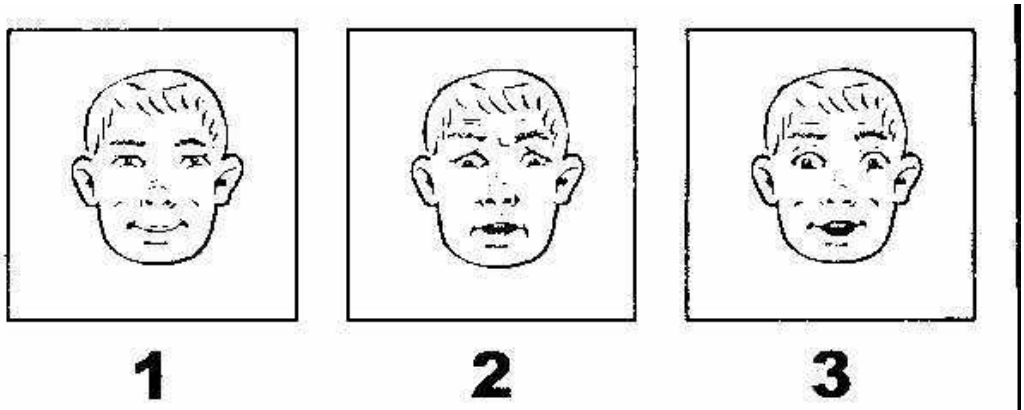

مثال (٢): أشر إلى صورة الوجه الحزين .

يفتح الفاحص كراسة الوجوه، وينتقل إلى صورة المثال الأولى، ويستخدم القاعدة الموجودة بحيث تكون الصور مواجهة للطفل، والتعليمات مواجهة للفاحص. يقرأ الفاحص التعليمات للطفل مبتدءاً بالمثال الأول ثم الثاني، ويتأكد من فهم الطفل للمهمة. يبدأ الفاحص بعرض الصور الواحدة تلو الأخرى، ويسجل استجابات الطفل في كل مهمة على نموذج الإجابة. ويسجل الوقت الذي استغرقه الاختبار في المكان المخصص على نموذج الإجابة.

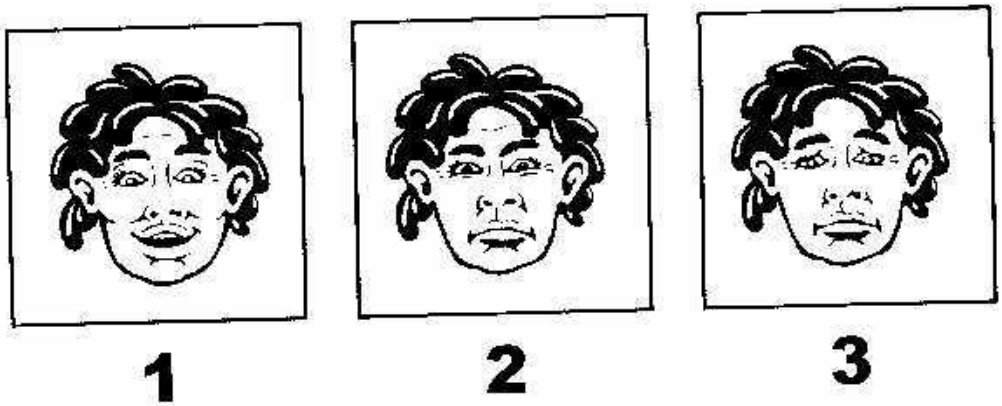
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقرة رقم (١): أشر إلى صورة الوجه الخائف.

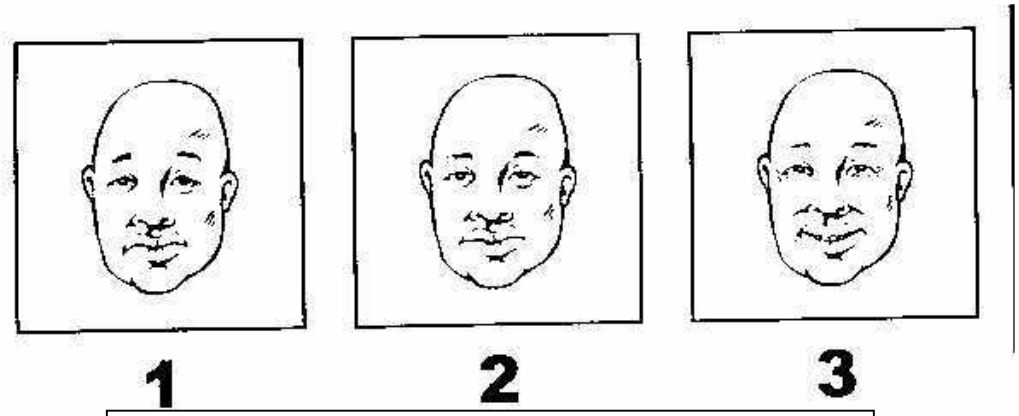



فقرة رقم (٢): أشر إلى صورة الوجه المندهش.

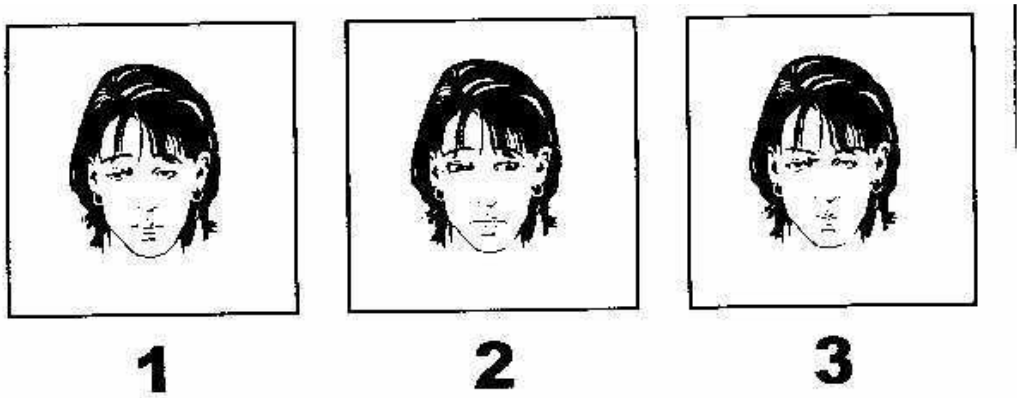



فقرة رقم (٣): أشر إلى صورة الوجه الغاضب.

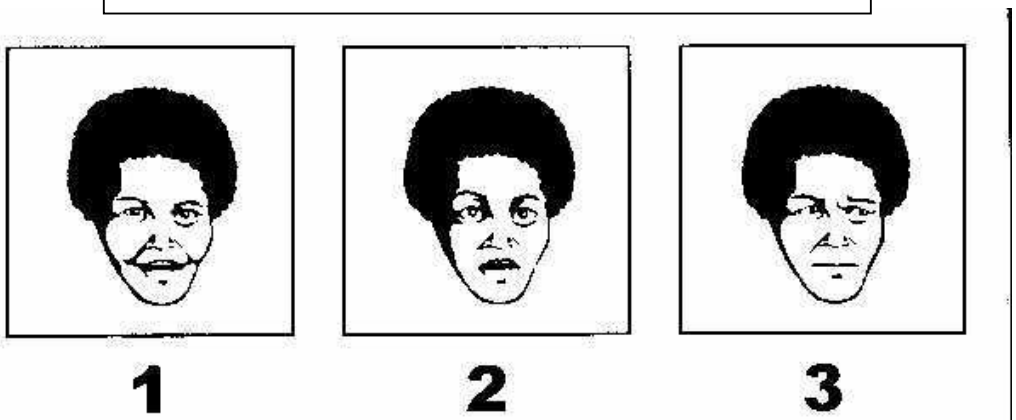
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com




فقرة رقم (٤): أشر إلى صورة الوجه السعيد .

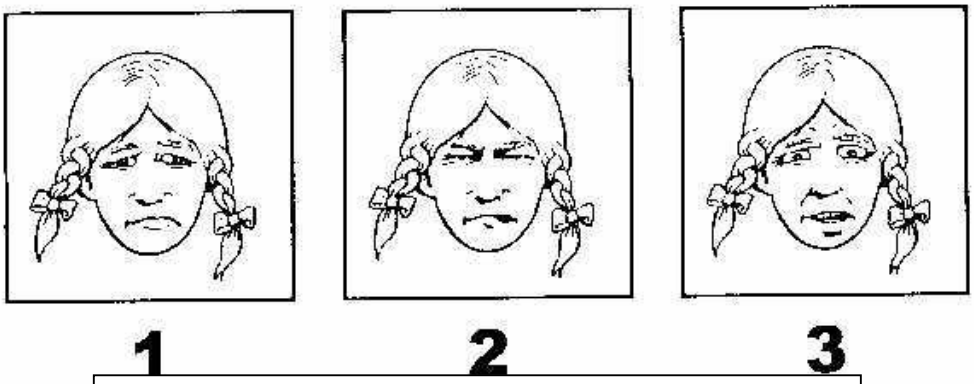



فقرة رقم (٥): أشر إلى صورة الوجه الحزين .

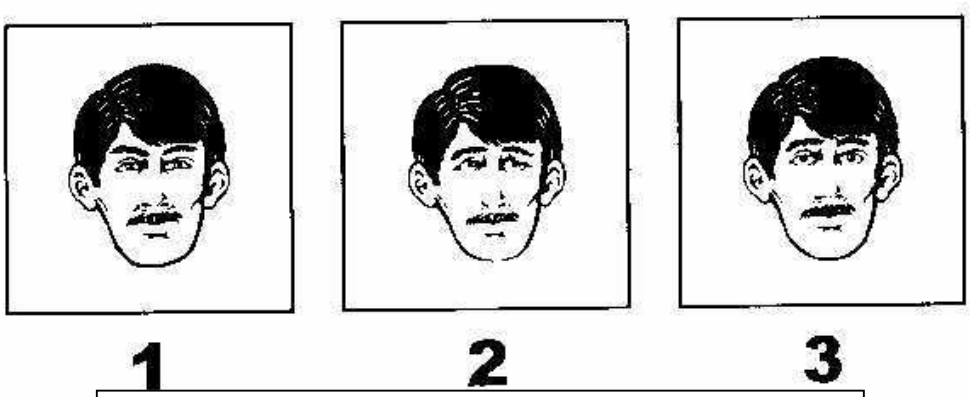



فقرة رقم (٦): أشر إلى صورة الوجه المندهش .

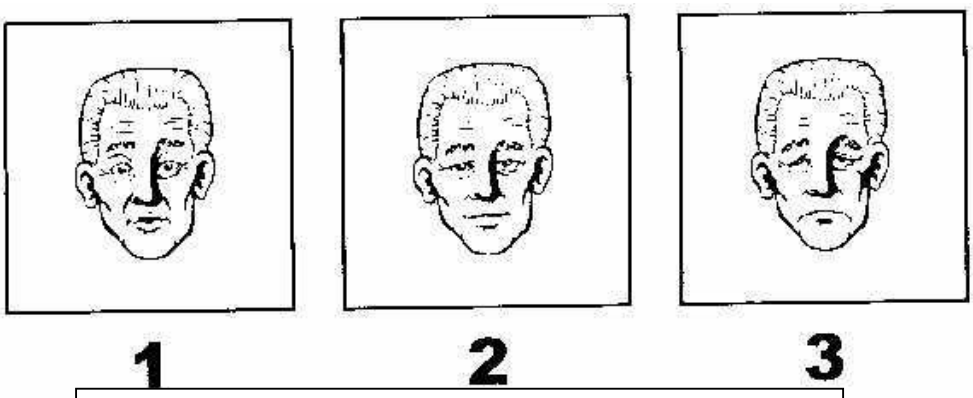
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com




فقرة رقم (٧): أشر إلى صورة الوجه الخائف.




فقرة رقم (٨): أشر إلى صورة الوجه الغاضب.

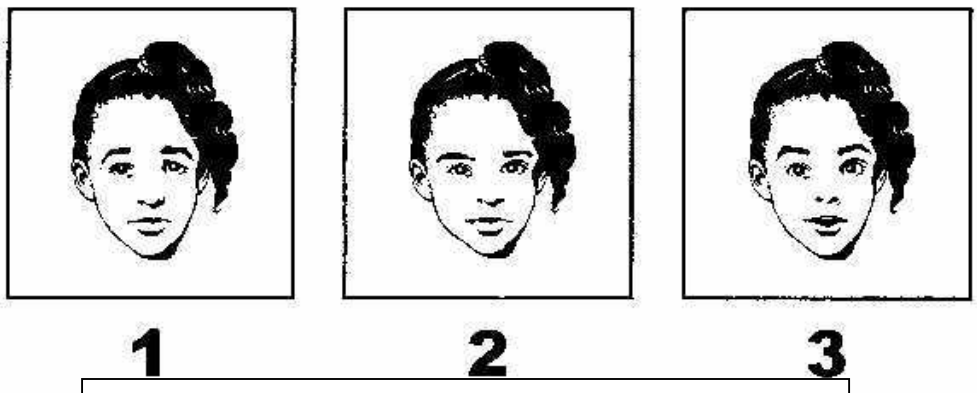



فقرة رقم (٩): أشر إلى صورة الوجه المندهش.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

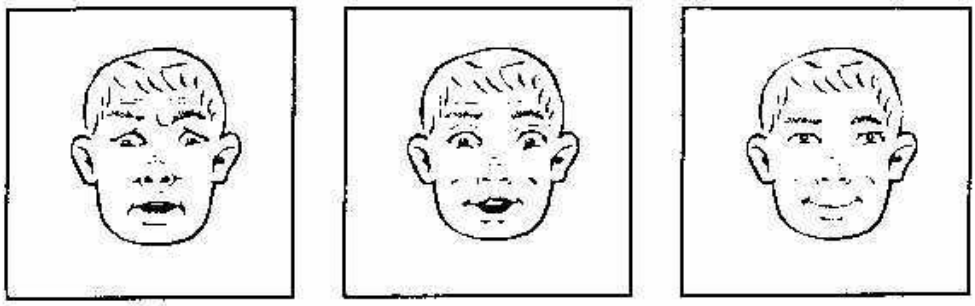
فقرة رقم (١٠): أشر إلى صورة الوجه الغاضب.

فقرة رقم (١١): أشر إلى صورة الوجه الخائف.




فقرة رقم (١٢): أشر إلى صورة الوجه المندهش.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

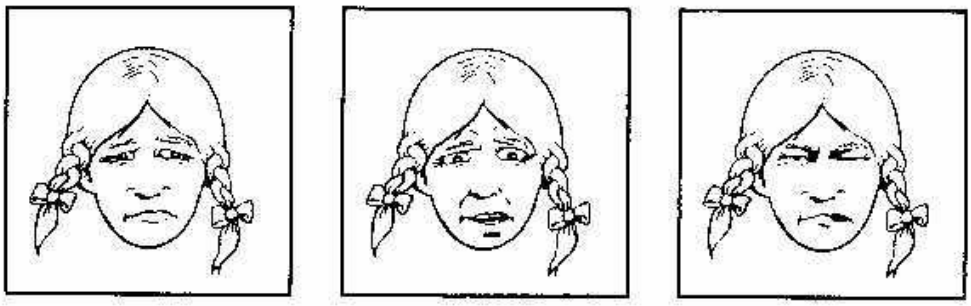


1 2 3

فقرة رقم (١٣): أشر إلى صورة الوجه الخائف.

1 2 3

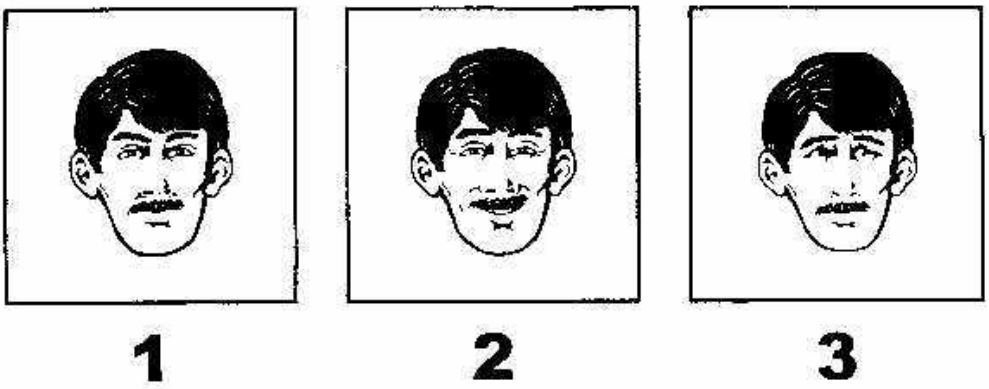
فقرة رقم (١٤): أشر إلى صورة الوجه الغاضب.



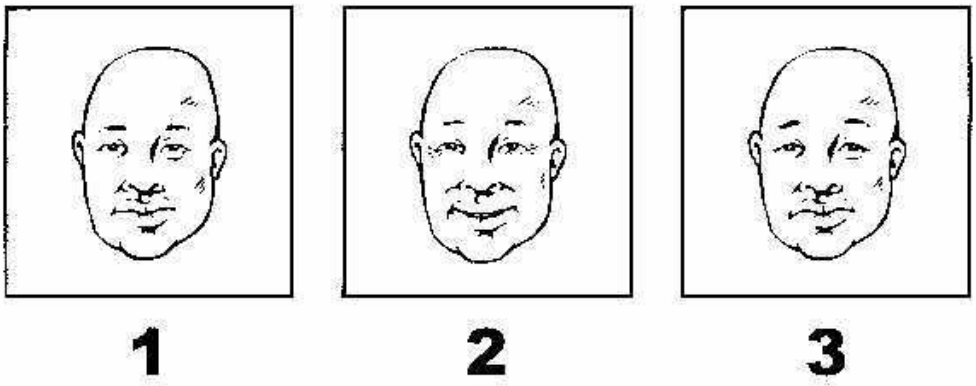
1 2 3

فقرة رقم (١٥): أشر إلى صورة الوجه الحزين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com




فقرة رقم (١٦) : أشر إلى صورة الوجه السعيد .




فقرة رقم (١٧) : أشر إلى صورة الوجه الحزين .

فقرة رقم (١٨) : أشر إلى صورة الوجه المندهش .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1 2 3

فقرة رقم (١٩): أشر إلى صورة الوجه الخائف.

1 2 3

فقرة رقم (٢٠): أشر إلى صورة الوجه السعيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ورقة الإجابة**

الفاحص ..... التاريخ :.....

اسم الطالب :..... تاريخه الميلاد :.....

الصف ..... الجنس :.....

١. إدراك الانفعالات

أ- الاختبار الفرعي للوجوه.

ضع إشارة (√) في المربع المناسب لإجابة الطالب، سجل أية تعليقات في المكان المخصص لذلك.

| | ١ | ٢ | ٣ | لا أعرف | تعليقات |
|---|---|---|---|---|---|
| مثال أ : سعيد | | | | | |
| مثال ب : حزين | | | | | |
| فقرة ١ : | | | | | |
| فقرة ٢ : | | | | | |
| فقرة ٣ : | | | | | |
| فقرة ٤ : | | | | | |
| فقرة ٥ : | | | | | |
| فقرة ٦ : | | | | | |
| فقرة ٧ : | | | | | |
| فقرة ٨ : | | | | | |
| فقرة ٩ : | | | | | |
| فقرة ١٠ : | | | | | |
| فقرة ١١ : | | | | | |
| فقرة ١٢ : | | | | | |
| فقرة ١٣ : | | | | | |
| فقرة ١٤ : | | | | | |
| فقرة ١٥ : | | | | | |
| فقرة ١٦ : | | | | | |
| فقرة ١٧ : | | | | | |
| فقرة ١٨ : | | | | | |
| فقرة ١٩ : | | | | | |
| فقرة ٢٠ : | | | | | |

الدرجة : ..... مدة الاختبار : .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مفتاح الإجابة لاختبار الوجوه.**

تمثل إشارة ( √) في المربع الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار الفرعي.

| | ١ | ٢ | ٣ | لا أعرف | تعليقات |
|---|---|---|---|---|---|
| مثال أ : سعيد | | / | | | |
| مثال ب : حزين | / | | | | |
| فقرة ١ : خائف | / | | | | |
| فقرة ٢ : مندهش | | | / | | |
| فقرة ٣ : غاضب | | / | | | |
| فقرة ٤ : سعيد | | | / | | |
| فقرة ٥ : حزين | / | | | | |
| فقرة ٦ : مندهش | | / | | | |
| فقرة ٧ : خائف | | | / | | |
| فقرة ٨ : غاضب | / | | | | |
| فقرة ٩ : مندهش | / | | | | |
| فقرة ١٠ : غاضب | | / | | | |
| فقرة ١١ : خائف | | / | | | |
| فقرة ١٢ : مندهش | | | / | | |
| فقرة ١٣ : خائف | / | | | | |
| فقرة ١٤ : غاضب | / | | | | |
| فقرة ١٥ : حزين | / | | | | |
| فقرة ١٦ : سعيد | | / | | | |
| فقرة ١٧ : حزين | | | / | | |
| فقرة ١٨ : مندهش | | / | | | |
| فقرة ١٩ : خائف | | | / | | |
| فقرة ٢٠ : سعيد | | | / | | |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ب- اختبار القصص:**

يهدف اختبار القصص إلى قياس قدرة الطفل على إدراك الانفعالات للشخصية الرئيسية في كل قصة، هذا الاختبار مناسب للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين٤-١٠ سنوات يتألف الاختبار من ثمان فقرات تستغرق عشر دقائق تقريباً اعتماداً على قدرة الطفل.

**تعليمات للفاحص:**

يعرض الفاحص نموذج دليل الانفعال، ثم يقرأ التعليمات التالية للطفل بصوت مرتفع:

"**تظهر هذه الصور بعض الطرق المختلفة التي نستخدمها للتعبير عما نشعر به (يشير الفاحص بيده إلى الصور) هنا صورة لوجه سعيد ووجه حزين ووجه خائف ووجه غاضب. في هذا الجزء سوف أقرأ بعض القصص القصيرة حول شخصيات تشعر بأحاسيس مختلفة، وعندما انتهي من القراءة سأطلب منك أن تشير إلى أفضل صورة تعبر عن شعور الشخص في كل قصة. لنجرب واحدة كمثال. هل أنت جاهز؟**"

مثال :

يقرأ الفاحص القصة التالية للطفل:

عندما عادت أم باسل من عملها، نزل باسل إلى الطابق السفلي ليُحيي أمه. أحضرت أمه معها طبقاً كبيراً من الحلوى المفضلة لدى باسل. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور باسل؟ لماذا تعتقد أنه يشعر بهذه الطريقة؟

القصص :

يقرأ الفاحص القصص الواحدة تلو الأخرى، ويستمر كما في المثال:

١) هذا وقت نوم رشا، سمعت رشا قطرات المطر تتساقط على سطح البيت، وعندما بدأت تستعد للنوم، ملأ ضوء البرق غرفتها، ودوّى صوت الرعد المرتفع فجأة، فمنعها من النوم. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور رشا. لماذا تعتقد أنها تشعر بهذه الطريقة؟

٢)راشد وأمه يسيران ببطء خارج البيت. يحمل راشد صندوقاً كبيراً ويسير باتجاه الحديقة الخلفية للبيت. يتوقف راشد وأمه في المكان الذي اختاره لدفن عصفوره الجميل الذي مات. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور راشد. لماذا تعتقد أنه يشعر بهذه الطريقة؟

٣) ختام تحب الخيول كثيراً، علماً بأنها لم تشاهد حصاناً حقيقياً من قبل. وفي أحد الأيام ذهبت مع عائلتها في نزهة إلى الريف، وعندما توقفت السيارة خرجت منها، وشاهدت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخيول في الحقل وإسطبلاً كبيراً تعيش فيه الخيول. أخبرت ختام أنــه بإمكانهــا أن تطعم أحد هذه الخيول. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور ختام. لماذا تعتقد أنها تشعر بهذه الطريقة؟

٤) مشى أكرم في غرفة الصف ومعه سيارته الجميلة التي بناها من مكعبات، وضع ســيارته على مقعد الدراسة، واستعد لعرض سيارته واللعب بها مع زملائه، وبعد ذلك ذهــب ليبرى قلمه، وعندما عاد إلى مقعده، وجد أن أحداً قد كسر عجلات سيارته، أصــبح وجه أكرم أحمراً، وأخذ ينظر حوله في غرفة الصف. أشر إلى الصورة التي تعتقــد أنها تعبر عن شعور أكرم. لماذا تعتقد أنه يشعر بهذه الطريقة؟

٥) نضال عمره أربع سنوات، ذهب مع أمه إلى السوبر ماركت، مشى نضال بجانب أمــه ولفت انتباهه جناح الألعاب، واشترت له أمه لعبة جميلة، وبينما كــان يــتفحص اللعبة أدرك أن أمه قد غادرت المكان، ولم يعد يراها. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور نضال. لماذا تعتقد أنه يشعر بهذه الطريقة؟

٦) سالم طفل عمره عشرُ سنوات، يشترك في المباراة الأخيرة لكرة القدم هذا العام. لم تستطع أمه حضور أي من مبارياته السابقة، وفي استراحة ما بين الشوطين، وبينما كان سالم يخرج من الملعب، سمع أحداً يناديه باسمه، وعندما التفت شاهد أمــه تجلــس علــى المدرج مع الجمهور. أشر إلى الصورة التي تعتقد أنها تعبر عن شعور سالم. لمــاذا تعتقد أنه يشعر بهذه الطريقة؟

٧) في أحد الأيام لعبت نجاح وصديقتها في الملعب. حيث كانتا تقفان في الــدائرة وترميــان الكرة الزرقاء بينهما. وعندما رُميت الكرة لنجاح، لم تستطع التقاطهــا، وتــدحرجت الكرة في الملعب. أسرعت نجاح لالتقاط الكرة فشاهدت طفلة أخرى تلــتقط الكــرة وتمشي بها بعيداً، وعندما طلبت منها نجاح أن ترجع الكرة، سخرت منهــا وتابعــت مشيها قائلة لن أعطيك إياها. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور نجــاح. لمــاذا تعتقد أنها تشعر بهذه الطريقة؟

٨) معتصم عمره ثماني سنوات، ذهب مع أمه إلى حديقة الحيوانات، وهو متشوق جــداً منــذ أسابيع لمشاهدة الحيوانات وخاصة الدب القطبــي. وعنــدما وصــلا إلــى حديقــة الحيوانات، وبدءا يسيران باتجاه المدخل الأمامي للحديقة، شاهدا لافتة مكتوب عليها أن الحديقة مغلقة من أجل الإصلاح. أشر إلى الصورة التي تعبر عن شعور معتصم. لماذا تعتقد أنه يشعر بهذه الطريقة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ب. الاختبار الفرعي للقصص**

سجل إجابة الطفل بوضع (√) في المربع المناسب للصورة المختارة.

سجل السؤال التالي وأية تعليقات في المكان المخصص لذلك.

| | سعيد | حزين | غاضب | خائف | لا أعرف | تعليقات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مثال | | | | | | |
| قصة : ١ | | | | | | |
| قصة : ٢ | | | | | | |
| قصة : ٣ | | | | | | |
| قصة : ٤ | | | | | | |
| قصة : ٥ | | | | | | |
| قصة : ٦ | | | | | | |
| قصة : ٧ | | | | | | |
| قصة : ٨ | | | | | | |

الدرجة : .....  مدة الاختبار :.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مفتاح الإجابة لاختبار القصص**

تمثل إشارة ( √) في المربع الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار الفرعي.

| | سعيد | حزين | غاضب | خائف |
|---|---|---|---|---|
| المثال | / | | | |
| قصة : ١ | | | | / |
| قصة : ٢ | | / | | |
| قصة : ٣ | / | | | |
| قصة : ٤ | | | / | |
| قصة : ٥ | | | | / |
| قصة : ٦ | / | | | |
| قصة : ٧ | | | / | |
| قصة : ٨ | | / | | |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**٢- اختبار فهم الانفعالات:**

**- وصف الاختبار:**

تعتبر القدرة على فهم الانفعالات من مهارات الذكاء الانفعالي المتقدمة، والمبنية على قدرة الأفراد على إدراك الانفعالات. هذا الاختبار مناسب للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٠ سنوات. في هذه المهمة يطلب من الطفل الاستماع إلى مواقف متعددة ويجيب على أسئلة متعلقة بالانفعالات المبنية على تلك المواقف. يتكون الاختبار من ثلاثة مواقف ويتألف كل موقف من جزأين ويتألف كل جزء من سؤالين بحيث يحتوي الاختبار على(١٢) سؤالاً. يستغرق تطبيق هذا الاختبار من (٥-١٠) دقائق حسب قدرة الطفل.

**التعليمات :**

يقرأ الفاحص التعليمات التالية للطفل بصوت مرتفع.

"**يمر الناس بالعديد من المشاعر عندما تحدث لهم بعض الأشياء، في هذا الجزء سوف أصف أحداثاً، أو أشياء تحدث لبعض الأشخاص. استمع لها جيداً وعندما أنتهي سأطلب منك أن تخبرني عن نوعية شعور كل شخص في القصة. لنجرب واحدة كمثال. هل أنت جاهز؟**

يسجل الفاحص استجابات الأطفال بوضع إشارة ( √) في المكان المناسب الكائن في نموذج الإجابة، ويتبع استجابة الطفل بسؤال لماذا؟

يسجل الفاحص أية تعليقات إضافية في المكان المخصص لذلك. يقرأ المثال الأول ثم المثال الثاني ويتأكد من فهم المثالين. يستمر الفاحص بقراءة كل موقف وأسئلته الواحدة تلو الآخر، ويسجل الوقت الذي يستغرقه الاختبار على نموذج الإجابة.

**- المثال الأول :**

سلمى طفلة سافرت بالباص لزيارة جدتها، وهي آخر شخص صعد إلى الباص قبل أن يغادر. نظرت سلمى حولها، فلم تجد مقعداً وأدركت أنها سوف تبقى واقفة طول الرحلة.

أ- هل شعرت سلمى بالسعادة لأنها لم تجد مقعداً؟

- لماذا ؟

**-المثال الثاني :**

شاهدت سيدة أن سلمى لا تستطيع الوقوف بأمان في الباص وعرضت عليها أن تجلس في مقعدها.

هل شعرت السيدة بالغضب لأنها أعطت مقعدها لسلمى؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– لماذا ؟

**مواقف الاختبار:**

**الموقف الأول.**

**الجزء الأول:**

أثناء قيادة ثائر لدراجته الهوائية، شاهد صديقه خالداً جالساً في الطريق، يحاول إصلاح دراجته المكسورة.

أ– هل شعر ثائر بالحزن لأن دراجة صديقه خالد قد كسرت؟

لماذا؟

ب– هل شعر ثائر بالغضب لأن صديقه خالداً جالس في طريقه؟

لماذا ؟

**الجزء الثاني :**

عندما شاهد ثائر صديقه خالداً، قرر التوقف ومساعدته في إصلاح دراجته الهوائية، ومن غير قصد داس على قدميه، وهو يحاول الوقوف، فسقط على الأرض بشدة.

ج. هل شعر خالد بالسعادة لأن ثائراً أراد مساعدته؟

لماذا ؟

د. هل شعر خالد بالغضب من ثائر لأنه داس على قدمه؟

لماذا ؟

**الموقف الثاني**

**الجزء الأول :**

يلعب رامي وكلبه الكبير في الحديقة. قذف رامي الكرة بقدمه، فارتطمت بالأرض، وخرجت خارج الحديقة، فركض الكلب بسرعة في الشارع لإحضار الكرة، فصدمته شاحنة.

أ. هل شعر رامي بالسعادة لأن كلبه قد تأذى؟

لماذا ؟

ب. هل شعر رامي بالغضب من كلبه لأنه قد تأذى؟

لماذا ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الجزء الثاني :**

أوقف السائق شاحنته، واندفع بسرعة ليطمئّن على الكلب. لم يتأذى الكلب كثيـــراً، إلا أن مقدمة الشاحنة قد تضررت.

ج. هل شعر السائق بالحزن لأنه آذى الكلب؟

لماذا؟

د. هل شعر السائق بالغضب من الكلب، لأنه تسبب بإلحاق الضرر بالشاحنة؟

لماذا ؟

**الموقف الثالث.**

**الجزء الأول :**

تلعب حنين في الملعب المخصص للأطفال. أدركت أنها فقدت أســوارتها، وبحثــت عنها، لكنها لم تجدها في أي مكان، وبدأت تشعر وكأنها لن تجدها أبداً.

أ- هل شعرت حنين بالحزن لأنها فقدت أسوارتها؟

لماذا ؟

ب- هل شعرت حنين بالسعادة لأنها لم تجد أسوارتها؟

لماذا ؟

**الجزء الثاني:**

جاءت المعلمة لمساعدة حنين في إيجاد أسوارتها، وبحثتا معاً فــي الملعــب. وجــدت المعلمة الاسوارة، وأعادتها لحنين.

ج- هل شعرت حنين بالغضب من المعلمة لأنها حاولت مساعدتها؟

لماذا ؟

د- هل شعرت المعلمة بالسعادة لأنها وجدت اسوراة حنين؟

لماذا ؟

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

## ورقة الإجابة

### ٢. اختبار فهم الانفعالات

سجل إجابة الطفل بوضع (√) في المربع المناسب، سجل إجابة السؤال التالي وأية تعليقات في المكان المخصص لذلك.

**فهم الانفعالات : مثال**

أ.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

**فهم الانفعالات : الموقف الأول**

**الجزء الأول :**

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الجزء الثاني**

ج.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

د.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

تعليقات إضافية

| |
|---|
| |

**فهم الانفعالات : الموقف الثاني :**

**الجزء الأول :**

أ.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

**الجزء الثاني**

ج.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

د.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

**تعليقات إضافية**

| |
|---|
| |

**فهم الانفعالات : الموقف الثالث**

**الجزء الأول**

أ.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا اعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

**الجزء الثاني:**

ج.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

د.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

تعليقات إضافية

| |
|---|
| |

الدرجة : ..... مدة الاختبار

:.....

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

## مفتاح الإجابة لاختبار فهم الانفعالات

تمثل إشارة ( √) في المربع الإجابة الصحيحة على كل فقرة في الاختبار الفرعي

**فهم الانفعالات : المثال**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل شعرت سلمى بالسعادة لأنها لم تجد مقعداً؟ | | | / |
| ب. هل شعرت السيدة بالغضب لأنها أعطت مقعدها لسلمى؟ | | | / |

**فهم الانفعالات : الموقف الأول :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل شعر ثائر بالحزن لأن دراجة صديقه خالدٍ قد كسرت؟ | / | | |
| ب. هل شعر ثائر بالغضب لأن صديقه خالداً جالس في طريقه؟ | | | / |
| ج. هل شعر خالد بالسعادة لأن ثائراً أراد مساعدته؟ | / | | |
| د. هل شعرخالد بالغضب من ثائر لأنه داس على قدمه؟ | | | / |

**فهم الانفعالات : الموقف الثاني :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل شعر رامي بالسعادة لأن كلبه قد تأذى؟ | | | / |
| ب. هل شعر رامي بالغضب من كلبه لأنه قد تأذى؟ | | | / |
| ج. هل شعر السائق بالحزن لأنه آذى الكلب؟ | / | | |
| د. هل شعر السائق بالغضب من الكلب لأنه تسبب بإلحاق الأذى بالشاحنة ؟ | | | / |

**فهم الانفعالات : الموقف الثالث :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل شعرت حنين بالحزن لأنها فقدت أسوارتها؟ | / | | |
| ب. هل شعرت حنين بالسعادة لأنها لم تجد أسوارتها؟ | | | / |
| ج. هل شعرت حنين بالغضب من المعلمة لأنها حاولت مساعدتها؟ | | | / |
| د. هل شعرت المعلمة بالسعادة لأنها وجدت أسوارة حنين؟ | / | | |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**٣- اختبار إدارة الانفعالات:**

**- وصف الاختبار:**

تتضمن إدارة الانفعالات استخدام المهارات التكيفية للاستجابة للانفعالات التي نشعر بها والمدركة عند الآخرين. يعد هذا المستوى من مستويات الذكاء الانفعالي الأكثر تقدماً وهو يعتمد على قدرتي إدراك الانفعالات وفهمها. هذا الاختبار مناسب للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٠ سنوات. يتطلب هذا الاختبار من الأطفال تقديم تفسيرات مناسبة لثلاثة مواقف اجتماعية انفعالية. كل فقرة من الفقرات التسعة معروضة على شكل قصة.

**تعليمات للفاحص:**

يقرأ الفاحص التعليمات التالية للطفل بصوت مرتفع :

"**في هذا الجزء سأقرأ لك قصة. سأقرأ جزءاً من القصة، وبعد ذلك سأخبرك بعض الأشياء التي عليك أن تقوم بها، وعندما أنتهي أريد منك أن تخبرني فيما إذا كنت تعتقد أنه يتوجب عليك عمل شيء ما، أو أنه لا يتوجب عليك ذلك. أنك تعرف. دعنا نجرب واحدة كمثال. هل أنت مستعد؟**"

يسجل الفاحص استجابات الطفل بوضع إشارة ( √) في المربع المناسب في نموذج الإجابة. ويتبع استجابة الطفل بسؤال لماذا ؟

يسجل الفاحص أية تعليقات إضافية في المكان المخصص لذلك، ويقرأ المثال، ويتأكد من فهم الطفل له، وعندما يفهم الطفل المثال، يستمر الفاحص بقراءة كل موقف وأسئلته واحداً تلو الآخر، ويسجل الوقت الذي يستغرقه الاختبار على نموذج الإجابة.

مثال :

افترض أنه أثناء حفلة عيد ميلاد في بيتك، شاهدت محموداً يشد شعر سُهى، وبدأت سُهى تبكي، ولا يوجد أحد على الإطلاق حولها يستطيع مساعدتها.

أ- هل يجب عليك أن تشد شعر محمود مقابل ما عمله؟

لماذا ؟

ب- هل يجب عليك أن تطلب من محمود التوقف عن شد شعر سهى؟

لماذا ؟

**الفقرة الأولى :**

أنت تلعب مع أصدقائك في الملعب، وفجأة سخرت منك صديقتك إيمان، وجرحت مشاعرك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- هل يجب عليك أن تخبر إيمان أنك لا تحب أن تسخر منك؟

لماذا ؟

ب- هل يجب عليك أن تصرخ على إيمان؟

لماذا ؟

ج. هل يجب عليك أن تسخر من إيمان رداً عليها؟

لماذا ؟

**الفقرة الثانية :**

أنت تريد أن تلعب الكرة، إلا أنك لم تجد كرتك الجديدة التي حصلت عليها في عيد ميلادك، وقضيت وقتاً طويلاً وأنت تبحث عنها، وبعد ذلك شاهدت كرتك في غرفة أخيك عدنان، علماً بأنك طلبت من أخيك عدنان عدم أخذ أشيائك دون إذنك.

أ- هل يجب عليك أن تصرخ على عدنان لأنه أخذ كرتك؟

لماذا ؟

ب- هل يجب عليك أن تقتحم غرفة أخيك عدنان، وتسترجع الكرة ؟

لماذا ؟

ج. هل يجب عليك أن تذكر أخاك عدنان إنه بإمكانه أخذ الكرة إذا طلب منك؟

لماذا ؟

**الفقرة الثالثة :**

طلب المدرس من كل واحد في غرفة الصف أن يعمل بهدوء تام. وفجأة تذكرت أنك ستذهب في رحلة مع عائلتك بعد انتهاء اليوم المدرسي. أصبحت سعيداً جداً، وبدأت تفكر بكل الأشياء السارة التي ستراها في الحفلة فقط.

أ- هل يجب عليك أن تقفز في مقعدك فرحاً بهذه المناسبة؟

لماذا ؟

ب- هل يجب عليك أن تخبر زملاءك عن مدى سعادتك في تلك اللحظة؟

لماذا ؟

ج. هل يجب عليك أن تبقى هادئاً وتنتظر لتخبر زملاءك فيما بعد؟

لماذا ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## ورقة الإجابة

### ٣. اختبار إدارة الانفعالات

سجل إجابة الطفل بوضع ( √) في المربع المناسب. سجل إجابة السؤال التالي وأية تعليقات في المكان المخصص لذلك.

**إدارة الانفعالات : مثال**

أ.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

تعليقات إضافية

| |
|---|
| |

**إدارة الانفعالات : الفقرة الأولى**

أ.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ج.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

تعليقات إضافية

| |
|---|
| |

**إدارة الانفعالات : الفقرة الثانية**

أ.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ج.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

تعليقات إضافية

| |
|---|
| |

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

**إدارة الانفعالات : الفقرة الثالثة :**

أ.

| نعم | لا اعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ب.

| نعم | لا اعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

ج.

| نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|
| | | |

لماذا ؟ _____

_____

_____

تعليقات إضافية

| |
|---|
| |

الدرجة : .....  مدة الاختبار :.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مفتاح الإجابة لاختبار إدارة الانفعالات:**

**إدارة الانفعالات : مثال :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل يجب عليك أن تشد شعر محمود مقابل ما عمله؟ | | | √ |
| ب. هل يجب عليك أن تطلب من محمود التوقف عن شد شعر سهى؟ | √ | | |

**إدارة الانفعالات : الفقرة الأولى :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل يجب عليك أن تخبر إيمان أنك لا تحب أن تسخر منك؟ | | | √ |
| ب. هل يجب عليك أن تصرخ على إيمان؟ | | | √ |
| ج. هل يجب عليك أن تسخر من إيمان رداً عليها؟ | | | √ |

**إدارة الانفعالات : الفقرة الثانية :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل يجب عليك أن تصرخ على عدنان لأنه أخذ كرتك؟ | | | √ |
| ب. هل يجب عليك أن تقتحم غرفة أخيك عدنان وتسترجع الكرة؟ | | | √ |
| ج. هل يجب عليك أن تذكر أخاك عدنان إنه بإمكانه أخذ الكرة إذا طلب منك؟ | √ | | |

**إدارة الانفعالات : الفقرة الثالثة :**

| | نعم | لا أعرف | لا |
|---|---|---|---|
| أ. هل يجب عليك أن تقفز من مقعدك فرحاً بهذه المناسبة؟ | | | √ |
| ب. هل يجب عليك أن تخبر زملاءك عن مدى سعادتك في تلك اللحظة ذاتها؟ | | | √ |
| ج. هل يجب عليك أن تبقى هادئاً تنتظر لتخبر زملاءك فيما بعد؟ | √ | | |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## صفحة الملخص

الفاحص : ..... التاريخ : .....

اسم الطالب : ..... تاريخ الميلاد :.....

الصف : ..... الجنس : .....

| الاختبار | الدرجة كمي + نوعي | الزمن |
|---|---|---|
| **١- إدراك الانفعالات** | | |
| أ- الوجوه | | |
| ب- القصص | | |
| **٢- فهم الانفعالات** | | |
| **٣- إدارة الانفعالات** | | |

| ملخص التعليقات للتحليل النوعي وملاحظات المشاهدة |
|---|
| |

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

# ملحق (٢)
## البرنامج التدريبي بصورته النهائية

### الإطار النظري للبرنامج

بني هذا البرنامج على نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) في الذكاء الانفعالي تصور عام ١٩٩٧، والتي تنظر إلى الذكاء الانفعالي كمجموعة من القدرات الذهنية التي تتضمن القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتعميمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها، حتى تعمل على تسهيل التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي، وتستند النظرية إلى الافتراضات التالية:

١- يتكون الذكاء الانفعالي من أربع قدرات رئيسية هي: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، واستخدام الانفعالات، وتسهيل التفكير، والتنظيم التأملي للانفعالات.

٢- تتكون القدرة على إدراك الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: التعرف على الانفعالات الذاتية، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات، والتمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة.

٣- يتكون بعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير من الوظائف الانفعالية الفرعية التالية: توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة، وتوليد الانفعالات، وتعدد وجهات النظر من خلال التأرجح الانفعالي، ومقاربة المشكلات من خلال التأرجح الانفعالي.

٤- تتكون القدرة على فهم الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: تصنيف الانفعالات، وربط الانفعالات بمسبباتها، وإدراك الانفعالات المركبة، وإدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.

٥- تتكون القدرة على تنظيم الانفعالات من القدرات الفرعية التالية: الانفتاح على المشاعر وتقبلها، وتحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يجب تجنبها، والتأملات الواعية للانفعالات، وتنظيم الانفعالات.

٦- يتباين الأفراد فيما بينهم في قدرات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية.

٧- قدرات الذكاء الانفعالي قابلة للتعلم والتدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# أهداف البرنامج

يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية القدرة على إدراك وتقييم الانفعال والتعبير عنه، وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ- تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.

ب- تنمية القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين والأعمال الفنية من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك.

ج- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر.

د- القدرة على التمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة والدقيقة وغير الدقيقة.

٢-: يتضمن هذا البعد الوظائف الانفعالية الفرعية التالية والتي تسهل عملية التفكير:

أ- إكساب الأطفال وظيفة توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة.

ب- إكساب الأطفال وظيفة إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.

ج- إكساب الأطفال وظيفة تعدد وجهات النظر من خلال التأرجح الانفعالي.

د- إكساب الأطفال وظيفة مقاربة المشكلات من خلال تقلب الحالات الانفعالية.

٣- تنمية القدرة على فهم وتحليل الانفعالات، وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ- تنمية القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات.

ب- تنمية القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

ج- تنمية القدرة على فهم الانفعالات المركبة.

د- تنمية القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.

٤- تنمية القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ- تنمية القدرة على استمرارية الانفتاح على المشاعر السارة منها وغير السارة.

ب- تنمية القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على الأحكام القطعية والاستخدامات.

ج- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات في علاقتها بالفرد وبالآخرين.

د- تنمية القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد وعند الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الاستراتيجيات المتبعة

استخدم الباحث في تطبيقه للبرنامج عدداً من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف البرنـــامج، وهي:

١- لعب الدور.
٢- العمل في مجموعات.
٣- العصف الذهني.
٤- التغذية الراجعة.
٥- الحوار والمناقشة.
٦- التركيز.
٧- التخيل.
٨- التأمل الذاتي.
٩- القصة.
١٠- الحديث الإيجابي للذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الأدوات المستخدمة

استخدم الباحث عدداً من الأدوات وهي: مرآة، وصور شخصية، ومسجل، ورسومات كاريكاتورية، وتلفزيون، وفيديو، ومشاهد تلفزيونية، وجهاز عرض Data Show، وأقلام تلوين، وأوراق رسم، ومقطوعات غنائية، ورسومات فنية، وقصص من مجلات أطفال متخصصة، وسبورة، وطباشير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# توزيع المدة الزمنية لتطبيق البرنامج

| الأبعاد الرئيسية | الأبعاد الفرعية | عدد الجلسات |
|---|---|---|
| ١- إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها. | أ- القدرة على التعرف على الانفعال من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار. | ٢ |
| | ب- القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين والأعمال الفنية من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك. | ٢ |
| | ج- القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر. | ٢ |
| | د- القدرة على التمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة والدقيقة وغير الدقيقة. | ١ |
| ٢- استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير | أ- توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة. | ١ |
| | ب- إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر. | ٢ |
| | ج- التأرجح الانفعالي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة. | ٢ |
| | د- تقلب الحالات الانفعالية يشجع على مقاربة المشكلات. | ١ |
| ٣- فهم وتحليل الانفعالات | أ- القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات. | ١ |
| | ب- القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات. | ٢ |
| | ج- القدرة على فهم الانفعالات المركبة. | ٢ |
| | د- القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها. | ٢ |
| ٤- التنظيم التأملي للانفعالات | أ- القدرة على استمرارية الانفتاح على المشاعر السارة منها وغير السارة. | ١ |
| | ب- القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها عن تلك التي يمكن تجنبها اعتمادا على الأحكام القاطعة والاستخدامات. | ١ |
| | ج- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات في علاقتها بالفرد وبالآخرين. | ٢ |
| | د- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة. | ٣ |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## تطبيق البرنامج التدريبي

**وذلك من خلال الخطوات التالية:**

١- الحصول على موافقة لتطبيق البرنامج من مدير قرى أطفال SOS من اجل تسهيل المهمة.

٢- قام الباحث بزيارة تمهيدية إلى قرى أطفال SOS/ إربد للتعرف على الأطفال وإعطاءهم التعليمات الواجب اتباعها أثناء تطبيق البرنامج.

٣- قام الباحث بتقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعتين: المجموعة (أ) وبلغ عددها (١٤) طفلاً والمجموعة (ب) وبلغ عددها(١٣) طفلاً، وذلك ليتمكن الباحث من تطبيق الدراسة بصورة أفضل، ولسهولة ضبط الأطفال في كل مجموعة، ولضمان مشاركة وفعالية جميع الأطفال داخل كل مجموعة، وقد خصص الباحث ٤٥ دقيقة في اليوم الواحد للمجموعة (أ) و٤٥ دقيقة للمجموعة (ب)، وقام الباحث أيضاً بتقسيم المجموعة أ و ب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، بلغ عددها ثلاث مجموعات فرعية، تألفت من ٤-٥ أطفال. وقام الباحث أيضاً بتوزيع مهمة "مقرر المجموعة" لكل مجموعة فرعية بحيث يكون كل طفل مقرراً في جلسة معينة، وسار الباحث على هذا التقسيم طيلة تطبيق البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# لقاءات البرنامج التدريبي

بلغ عدد اللقاءات التي قام الباحث بتطبيقها ٢٦ لقاء، وقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة شهور وثلاثة أيام بواقع لقاءين أسبوعياً واستغرق تطبيق كل لقاء ٤٥ دقيقة موزعة على النحـــو التالي:

- ٥ دقائق تمهيدية لمراجعة المهمة البيتية المقررة في اللقاء السابق.
- ٣٥ دقيقة للتدريب على المهارات المقدمة للأطفال من قبل الباحث بواقع أربع مهمات للقاء الواحد.
- ٥ دقائق لتكليفهم بالمهمة البيتية التالية.

هذا إضافة إلى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## تقويم البرنامج

للتأكد من سلامة تطبيق البرنامج فقد قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- الاستعانة باثنين من حملة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي كمقيمين زائرين حضروا ستة لقاءات من لقاءات البرنامج التدريبي موزعة على النحو التالي: لقاءان في بداية تطبيق البرنامج، ولقاءان في منتصف البرنامج، ولقاءان في نهاية البرنامج وتم الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم.

ب- توجيه الأسئلة للأطفال في أثناء التطبيق وبعده للتأكد من فهم الأطفال للمهمات وعن مدى جاذبية أدوات الدراسة واستمتاعهم في العمل التعاوني.

ج- تسجيل ملاحظات نوعية بعد الانتهاء من تطبيق كل لقاء من لقاءات البرنامج، تتعلق بردود فعل الأطفال على المهمات، ومدى تفاعلهم في المجموعات التعاونية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# اللقاء التمهيدي

**التاريخ: ٢٠٠٣/٨/٣**

يعد اللقاء الأولى لقاءً تمهيدياً، يسهم في بناء علاقة جيدة ما بين المدرب والأطفال وتعريف الأطفال بمفهوم الذكاء الانفعالي، وكذلك تعريفهم بأهداف البرنامج وفوائده.

**أهداف اللقاء التمهيدي:**

- تحقيق درجة من الألفة بين المدرب والأطفال.
- إعطاء فرصة للتعارف بين الأطفال والباحث.
- تحديد الهدف العام من البرنامج ومكوناته.
- إعطاء فكرة بسيطة عن قدرات الذكاء الانفعالي.
- الاتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات وضرورة الالتزام بها.

**إجراءات اللقاء التمهيدي:**

- يقوم المدرب بتقديم نفسه للأطفال ومن ثم الطلب من كل طفل تقديم نفسه أمام الأطفال الآخرين.
- يقوم المدرب بتقديم فكرة عن البرنامج، من حيث مكوناته والهدف منه، حيث يقول المدرب للأطفال بأن البرنامج يتكون من ٢٦ جلسة، كل جلسة تتضمن تدريبات ومناقشات وألعاب، والهدف من هذه الجلسات تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لديهم.
- يقوم المدرب بتقديم تعريف مبسط لمفهوم الذكاء الانفعالي، حيث يقول المدرب للأطفال بأن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها، ومعرفة أسبابها، والتحكم بها.
- يقوم المدرب بإعطاء فكرة مختصرة عن فوائد التدريب على الذكاء الانفعالي، حيث يزيد هذا التدريب من قدرة الفرد على فهم نفسه أكثر، ويزيد من قدرته على التكيف مع ضغوطات الحياة، ويزيد من فعالية الفرد في مواجهة المشكلات التي تواجهه، ويزيد من كفاءته في المواقف الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ١ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/٧

**البعد الرئيسي:** إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار (١)

**الأهداف الخاصة:**

١- أن يعي الأعراض الفسيولوجية للانفعال.

٢- أن يعي الأعراض النفسية للانفعال.

**الاستراتيجية:**

١- لعب الدور.

**الأدوات:** مرآة.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مثل انفعالاً واحداً مما يلي:<br>الغضب، الخوف، الحزن.<br>* راقب نفسك في المرآة.<br>* راقب ما تلاحظه على زميلك الذي يمثل الدور وقدِّم له تغذية راجعة. | * يتطوع بعض الأطفال للعب الدور الانفعالي.<br>* يُراقب ذاته في المرآة<br>* يلقى تغذية راجعة من زملائه<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تذكر موقفاً خبرته شعرت فيه بانفعال ما.<br>* قيّم شدة هذا الانفعال من خلال التدريج (قوي، متوسط، ضعيف). | * يتطوع بعض الأطفال للحديث عن تقديراتهم للمواقف الانفعالية التي خبروها.<br>( ١٠ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* مثل دور من يشعر بواحد من الانفعالات التالية (الغضب، الخوف، الحزن، الدهشة). | * يتطوع بعض الأطفال للعب الدور الانفعالي ووصف إحساساتهم الجسمية التي تنبههم إلى وجود الانفعالات.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:** (بيتية)<br>* راقب نفسك في الأيام القادمة، وسجل ملاحظاتك عن أي موقف انفعالي تعيشه | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٢ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/١٠

**البعد الرئيسي:** إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار (٢)

**الأهداف الخاصة:**

١- يدرك الانفعال كحالة.

٢- يدرك الانفعال كوظيفة تكيفية.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل في مجموعات.

٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** صور شخصية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال لعرض نتائج ملاحظاتهم.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* ماذا كان يدور في عقلك عندما كنت تعيش الموقف الانفعالي؟ | * كل مجموعة تسمع إلى كل فرد من الأفراد إلى ما كان يدور في عقله في المواقف الانفعالي.<br>* في ختام هذا النشاط تلخص كل مجموعة من الأفكار التي راودتها أثناء المواقف الانفعالية.<br>( ١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تقدم للمجموعة صورة تحمل حالة انفعالية. تأمل الصورة ثم فكر ماذا كان عليه الحال قبل الصورة وماذا سيترتب على حاضر هذه الصورة ومستقبلها؟ | * تتداول كل مجموعة أفكارها حول الصورة المعروضة.<br>* كل مجموعة يتحدث مقررها عن ماضي الصورة ومستقبلها.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:**<br>أرو موقفاً انفعالياً عشته، تحدث عما سبق هذا الموقف وعما تلاه. | يتطوع بعض الأطفال لسرد ما هو مطلوب وتلقي تغذية راجعة من الأطفال الآخرين.<br>(١٠ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٣ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/١٤

**البعد الرئيسي:** القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين (١)

**الأهداف الخاصة:**

١- أن يتعرف على انفعالات الآخرين.

٢- أن يتعرف على الانفعالات المصممة في الأعمال الفنية.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل في مجموعات.

٢- لعب الدور.

**الأدوات:** مسجل، رسومات كاريكاتورية، مقطوعات غنائية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى: لعبة التمثيل الصامت**<br>* اختر أحد الانفعالات التالية(الحزن، الغضب، الخوف، السعادة، الدهشة)، مثّل هذا الانفعال تمثيلاً صامتاً.<br>* تعرف على نوعية الانفعال الذي مُثّل. | * يقوم بعض الأطفال المتطوعين باختيار أحد الانفعالات وتمثيله ويتطوع أطفال آخرون بالتعرف على الانفعال الذي تم تمثيله.<br>( ١٠ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* استمع جيداً إلى المقطوعة الموسيقية التالية، حدد اسم الانفعال الذي تعبر عنه تلك الأغنية.<br>* تتكرر هذه المهمة مع مقطوعتين أخريين. | * تتشاور المجموعة حول اسم الانفعال الذي تعبر عنه كل مقطوعة.<br>* يعلن مقرر كل مجموعة ما اتفقت عليه مجموعته.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تمعن في الرسومات الكاريكاتورية التالية.<br>* حدد الانفعال الذي يعبر عنه كل رسم. | * يتطوع بعض الأطفال للتعرف على الانفعال الذي يعبر عنه كل رسم.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:** (بيتية)<br>اختر أغنية من الأغنيات التي سمعتها في الأيام الماضية، والتي يعبر صاحبها عن انفعال معين واستعد لغنائها أمام زملائك في الجلسة القادمة معبراً عن الانفعال نفسه. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٤ ) التاريخ:٢٠٠٣/٨/١٧

**البعد الرئيسي:** القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين (٢).

**الأهداف الخاصة:**

١- يتعرف على انفعالات الآخرين من خلال تعابير الوجه.

٢- يتعرف على انفعالات الآخرين المتضمنة في الرسومات الفنية.

**الاستراتيجية:**

١- التركيز.

**الأدوات:** تلفزيون، وكمبيوتر، وفيديو، وجهاز عرض data show، ومشاهد تلفزيونية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال بأداء الأغنية وتمثيل الانفعال الذي تعبر عنه.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تمعن في المشاهد التلفزيونية التي ستعرض عليك.<br>* تأمل وجه الشخص الذي يقف على اليمين في المشهد الأول والثاني، وتأمل وجه الشخص الذي يقف على اليسار في المشهد الثالث.<br>* حاول أن تتعرف على انفعالات الأشخاص من خلال تعبيرات وجوههم. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن انفعالات الأشخاص في المشاهد التلفزيونية الثالثة.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تمعن في الرسومات الفنية التالية:<br>* حدد الحالة الانفعالية لصاحبها عندما قام برسمها. | * تتشاور كل مجموعة حول الحالة الانفعالية للفنان الذي رسم اللوحة.<br>* يعلن مقرر المجموعة الحالة الانفعالية لصاحب اللوحة.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الرابعة:**<br>* تمعن في الصور التي سيتم عرضها عليك باستخدام جهاز عرض البيانات.<br>* خمن الانفعال الذي تعبر عنه كل صورة. | * تتشاور كل مجموعة في المهمة المكلفة بها وتنجزها.<br>* تراجع كل مجموعة ما أنجزته المجموعة الأخرى.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الخامسة: (بيتية)**<br>تابع مسلسلا تلفزيونياً في الأيام القادمة، واختر منه مشهداً يعبر عن حالة انفعالية. ما هي تلك الحالة؟ وكيف تنقلها إلى زملائك تمثيلاً؟ | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٥ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/٢١

**البعد الرئيسي:** القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التعبير عن الانفعالات(١).

**الأهداف الخاصة:**

١- يعبر عن انفعالاته لفظياً.

٢- يعبر عن انفعالاته بالرسم.

٣- يعبر عن انفعالاته جسدياً.

**الاستراتيجية:**

١- لعب الأدوار. ٢- التغذية الراجعة.

**الأدوات:** أقلام تلوين، أوراق بيضاء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الاطفال للتحدث عن المشهد ويبين الحالة الانفعالية تمثيلاً.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* اختر واحد من الانفعالات التالية(الحزن، الغضب، السعادة، الدهشة)، هب أنك تعيش هذا الانفعال، كيف تعبر عنه لفظياً؟ | * يتطوع بعض الأطفال لاختيار أحد الانفعالات ثم التعبير عنه لفظياً.<br>* يتلقى تغذية راجعة من زملائه<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تمعن ثانية "ببطاقة الانفعالات" اختر انفعالاً آخر غير الذي ورد في المهمة الأولى.<br>* هب أنك تعيش أحد هذه الانفعالات كيف تعبر عنه جسمياً؟ | * يتطوع بعض الاطفال لاختيار أحد الانفعالات التي لم ترد في المهمة الثانية، ثم يعبر عنه جسمياً، ويتلقى تغذية راجعة من زملائه.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الرابعة:**<br>* تمعن البطاقة مرة ثالثة: اختر انفعالاً من غير التي وردت في المهمتين الثانية والثالثة، هب أنك تعيش هذا الانفعال، كيف تعبر عنه بالرسم؟ | * يتطوع بعض الأطفال لاختيار أحد الانفعالات التي لم ترد في المهمتين الثانية والثالثة ثم يعبر عنها بالرسم ويتلقى تغذية راجعة من زملائه.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الخامسة: (بيتية)**<br>* اختر إحدى الحالات الانفعالية التي عشتها. بين الأفكار التي دارت في عقلك عندما كنت تعيش تلك الحالة. | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٦ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/٢٤

**البعد الرئيسي:** إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التعبير عن الانفعالات (٢).

**الأهداف الخاصة:**

١- يتعرف على الحاجات المترتبة على كل انفعال.

٢- يشبع صحياً تلك الحاجات.

**الاستراتيجيات:**

١- التأمل الذاتي. ٢- التغذية الراجعة.

**الأدوات:** صور شخصية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الحالة الانفعالية والأفكار المعاشة في تلك الحالة.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تأمل "بطاقة الانفعالات" اختر أحد هذه الانفعالات، بين الحاجة أو الحاجات المترتبة على تلك الحالة، وكيف تشبعها إشباعاً صحياً. | * يتطوع بعض الأطفال لتأمل البطاقة واختيار الانفعال، وإعلانه لزملائه، ويبين الحاجة أو الحاجات المترتبة على هذا الانفعال، وكيف يشبعها.<br>* يلقى تغذية راجعة من زملائه.<br>( ١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تمعن الصورة التالية خمن الحالة الانفعالية لصاحب الصورة. ما هي الحاجات المترتبة على هذه الحالة؟ وكيف يشبعها إشباعاً صحياً؟ | * تؤدي المجموعات نفس أداءاتها في المهمة السابقة.<br>( ١٠ دقائق) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* راقب أحد الأشخاص القريبين منك عندما يكون في حالة انفعال، خمن ما الحاجة المترتبة على تلك الحالة؟ وكيف يشبعها إشباعاً صحياً؟ | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٧ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/٢٨

**البعد الرئيسي:** القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.

**البعد الفرعي:** القدرة على التمييز بين الانفعالات الصادقة وغير الصادقة والدقيقة وغير الدقيقة.

**الأهداف الخاصة:**

١- يميز بين الانفعالات الصادقة وغير الصادقة.

٢- يميز بين الانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة.

**الاستراتيجيات:**

١- لعب الأدوار. ٢- عصف ذهني.

**الأدوات:** لا شيء

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الحالة الانفعالية التي خبرها أحد المقربين منه والحاجة المترتبة عليها وكيفية إشباعها إشباعاً صحياً.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* اختر شخصاً تحبه دون أن تذكر اسمه، ثم تحدث عن ذلك الشخص على أساس أنك تكرهه. | * يتطوع طفل للتحدث عن الشخص الذي اختاره ويتحدث عنه على أساس أنه يكرهه.<br>* تقوم كل مجموعة بتحليل مدى مصداقية انفعالات الطفل الذي يتحدث عن الشخص المفترض أنه يكرهه.<br>* يتطوع طفل آخر للتحدث عن أشخاص آخرين.<br>( ٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* استمع جيداً إلى الموقفين التاليين:<br>- **الموقف الأول:** ذهب علي للمشاركة في تقديم التعازي لأحد جيرانه، وخلال وجود علي في بيت العزاء، دخل صديقه محمود، وجلس بجانبه، وبدأ علي يبتسم ويضحك بصوت عالٍ.<br>هل انفعال علي مناسب للموقف؟<br>ما الانفعال المناسب للموقف الذي يجب على علي أن يظهره؟<br>- **الموقف الثاني:** عاد أسامة من السفر بعد غياب استمر ثلاث سنوات، وعندما التقى صديقه نضال قابله نضال بدون سعادة كأنه لا يعرفه.<br>- هل انفعال نضال مناسب للموقف؟<br>- ما الانفعال المناسب للموقف الذي يجب على نضال أن يظهره؟ | * يتطوع بعض الأطفال للإجابة على الأسئلة المذكورة.<br>* نفس طريقة الموقف الأول.<br>(١٥ دقائق) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* تحدث عن حالة انفعالية خبرها أحد المقربين منك موضحاً مدى مناسبتها للموقف. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٨) التاريخ: ٢٠٠٣/٨/٣١

**البعد الرئيسي:** استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

**البعد الفرعي:** توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة.

**الأهداف الخاصة:**

يدرك أهمية الانفعالات في توجيه انتباهه إلى المعلومات الهامة وإدراكها.

**الاستراتيجية:**

١- التركيز. ٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** جهاز عرض Data show

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الحالة الانفعالية التي خبرها أحد المقربين منه موضحاً مدى مناسبتها للموقف.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تمعن في المواقف الموجودة على شاشة العرض.<br>**الموقف الأول:**<br>* إيمان طفلة عمرها ثماني سنوات، تحب الحلويات كثيراً. في مساء أحد الأيام تناولت إيمان بعض الحلويات، وذهبت إلى سريرها استعداداً للنوم، وفجأة تذكرت إيمان نصائح طبيب الأسنان لها فشعرت بالخوف.<br>أ- ما الذي جعل إيمان تشعر بالخوف؟<br>ب- بماذا فكرت إيمان بعد شعورها بالخوف؟<br>ج- ماذا فعلت إيمان بعد أن فكرت؟<br>**الموقف الثاني:**<br>* محمد طالب في الصف الخامس. غادر مدرسته باتجاه البيت، وبدأ يقوم بإنجاز أعماله الاعتيادية فنزع ملابسه، وبدأ يستعد لتناول طعام الغداء وتبادل الحديث مع أمه، فتذكر المشاجرة التي دارت بينه وبين زميله أحمد، فأدرك أنه كان السبب في بدء المشاجرة فبدأ يشعر بالذنب.<br>ما الذي جعل محمداً يشعر بالذنب؟ بماذا فكر محمداً بعد شعوره بالذنب؟ ماذا فعل محمد بعد شعوره بالذنب؟<br>**الموقف الثالث:**<br>* جهاد طالب في الصف السادس، تذكر جهاد قبل تناوله لفطوره في شهر رمضان المبارك جيرانه الفقراء الذين لا يملكون نقوداً لتناول طعام جيد، فشعر بالحزن الشديد. ما الذي جعل جهاداً يشعر بالحزن؟ بماذا فكر جهاد بعد شعوره بالحزن؟ ما الذي فعله جهاد بعد شعوره بالحزن؟ | * يتطوع بعض الأطفال للإجابة عن التساؤلات الثلاثة.<br>* يشارك أكثر من طفل في الإجابة عن التساؤلات.<br>* بنفس طريقة الموقف الأول.<br>* بنفس طريقة الموقف الأول. |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | |
|---|---|
| **الموقف الرابع:**<br>* باسل طفل عمره تسع سنوات، عند وصوله إلى مدرسته وحضوره الحصة الأولى، تذكر باسل أنه قد نسي طلب المدرس المشاركة في تنظيف حديقة المدرسة، فبدأ يشعر بالخجل. ما الذي جعل باسلاً يشعر بالخجل؟ بماذا فكر باسل بعد شعوره بالخجل؟ ماذا فعل باسل بعد شعوره بالخجل؟ | * بنفس طريقة الموقف الثاني. |
| **الموقف الخامس:**<br>محمد وسالم صديقان يبلغان من العمر عشر سنوات، وفي أحد الأيام قررا الذهاب إلى مدينة الملاهي للتزحلق وممارسة الألعاب المختلفة، وفي أثناء مسيرهم نحو مدينة الملاهي، تذكر محمد موعد زفاف أحد أقاربه الذي سيكون بعد ساعة، فبدأ يشعر بالسعادة.<br>ما الذي جعل محمداً يشعر بالسعادة؟ بماذا فكر محمد بعد شعوره بالسعادة؟ ماذا فعل محمد بعد شعوره بالسعادة؟ | * بنفس طريقة الموقف الثاني. |
| **الموقف السادس:**<br>أحمد طالب في الصف الثالث، وفي يوم الجمعة بعد تناوله لإفطاره أخذ كرته، وذهب مع رفاقه إلى الملعب للمشاركة في مباراة كرة القدم. وأثناء المباراة تذكر أن يوم الغد هو يوم امتحان الرياضيات الذي لم يستعد له، فبدأ يشعر بالقلق.<br>ما الذي جعل أحمد يشعر بالقلق؟<br>بماذا فكر أحمد بعد شعوره بالقلق؟<br>ماذا فعل أحمد بعد شعوره بالقلق؟ | * بنفس طريقة الموقف الثاني.<br>(٣٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* راقب نفسك في الأيام القادمة، وسجل موقفاً انفعالياً تخبره موضحاً أهمية الانفعال الذي خبرته في توجيه انتباهك إلى الأشياء المهمة في بيئتك. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٩ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/٤

**البعد الرئيسي:** استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

**البعد الفرعي:** إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.

**الأهداف الخاصة:**

أن يضع نفسه مكان الآخرين.

**الاستراتيجية:**

١- التخيل.

**الأدوات:** لا شي.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن نتائج ملاحظاتهم المتعلقة بفائدة الانفعالات في توجيه التفكير نحو الأشياء المهمة.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>تخيل نفسك في أحد المواقف التالية:<br>١- اشتريت دراجة هوائية جديدة، وأثناء خروجك لتجريبها، اكتشفت أنها مستخدمة، وأن البائع قد غشك.<br>أ- ما الانفعال الذي تشعر به؟<br>ب- ما القرار الذي تتخذه؟<br>ج- كيف ساهم هذا الانفعال في اتخاذك لهذا القرار؟<br>- تكرر هذه الأسئلة مع المواقف التالية:<br>٢- استلمت رسالة من صديق حميم يخبرك فيها بأنه سوف يصل بعد يومين.<br>٣- استلمت علامتك في مادة الرياضيات وسمعت أن طالباً كسولاً حصل على أعلى علامة، بماذا تشعر؟<br>٤- علمت أن صديقاً لك فقد مبلغاً كبيراً من المال.<br>٥- أثناء عودتك إلى البيت ليلاً شاهدت شخصاً ملثماً بدأ بالنظر إليك.<br>٦- أثناء تناولك لوجبة الإفطار في أحد المطاعم شاهدت شيئاً يتحرك في طعامك. | * يتطوع بعض الأطفال للإجابة عن الأسئلة.<br>* يشارك أكثر من طالب للإجابة على السؤال الواحد ويدور حوار بين الطلبة حول تلك الإجابات.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>استمع جيداً إلى المواقف التالية:<br>١- طارق طالب في الصف الثالث. اكتشف عند خروجه للفرصة أن مصروفه اليومي قد سرق، فاقترب منه صديقه علي، فرآه لا يأكل شيئاً فذكر له ما حدث، فاشترى له علي قطعة من الحلوى وعصيراً.<br>* بماذا تشعر نحو هذا الموقف؟<br>* ضع نفسك مكان طارق. بماذا تشعر؟<br>* ضع نفسك مكان علي. بماذا تشعر؟<br>ما الأحكام التي تصدرها على هذا الموقف؟ | * تتشاور المجموعة حول المواقف.<br>* يعلن مقرر المجموعة ما اتفقت عليه مجموعته.<br>* تتلقى المجموعة تغذية راجعة من زميلاتها. |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | |
|---|---|
| ٢- قرر محمد وصديقه سالم الذهاب إلى مدينة الملاهي لممارسة الألعاب المحببة لهم. وأثناء ممارستهم لهذه الألعاب، تزحلق محمد وجرحت ساقه، فأراد سالم مساعدة صديقه محمد، إلا أنه دعس على قدم محمد من دون قصد.<br>بماذا تشعر نحو هذا الموقف؟<br>ضع نفسك مكان محمد. بماذا تشعر؟<br>ضع نفسك مكان سالم. بماذا تشعر؟<br>ما الأحكام التي تصدرها حول هذا الموقف؟ | * بنفس طريقة الموقف الأول<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* ارو موقفاً حدث بين اثنين من المقربين لك شعر كل منهما بانفعال مختلف.<br>* صف مشاعر كل منهما بعد أن تضع نفسك مكان كل واحد منهما. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ١٠ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/٧

**البعد الرئيسي:** استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

**البعد الفرعي:** إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنمية ذاكرة المشاعر.

**الأهداف الخاصة:**

١- أن يضع نفسه مكان الآخرين.

٢- التعرف على المشاعر وخصائصها بشكل واقعي.

**الاستراتيجيات:**

١- لعب الدور. ٢- التخيل.

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال برواية الموقف الانفعالي ووصف مشاعر الأشخاص المقربين منهم بعد أن يضع نفسه مكان كل واحد منهم.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>استمع جيداً إلى كل موقف من المواقف التالية، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:<br>١- حمزة طالب في الصف السادس، ذهب مع زميله لؤي إلى السوق، فاشترى قميصاً وبنطالاً وقص شعره متمشياً مع الموضة الجديدة. وعندما عاد إلى منزله، نظرت إليه أمه، وانتقدته على ملابسه وقصة شعره، فشعر بالغضب، وبدأ بالصراخ والشتم، ودارت مشاجرة كلامية مع أمه، فجرح مشاعرها وبدأت بالبكاء.<br>ضع نفسك مكان حمزة بماذا تشعر؟<br>هل تعتقد أن حمزة قد أحسن التصرف؟<br>إذا لم يحسن التصرف ما التصرف البديل؟<br>٢- زيد طالب في الصف الخامس، يحضر دروسه باستمرار، ويطلب أن يشارك في حصة اللغة العربية، ويرفع أصبعه باستمرار، لكن المعلم تجاهله، فشعر بالحزن، فلم يعد يرفع اصبعه، وآثر السكوت والتزام الصمت وعدم المشاركة في المناقشات الصفية في الحصص التالية،<br>ضع نفسك مكان زيد بماذا تشعر؟<br>هل تعتقد أن زيد قد أحسن التصرف؟<br>إذا لم يحسن التصرف ما التصرف البديل؟<br>٣- أكرم طالب في الصف الرابع، وفي أثناء تحضيره لامتحان الرياضيات الذي سيعقد غداً، لم يستطع حل العديد من المسائل الرياضية، فشعر بالخوف الشديد، ولم يستطع التركيز فترك كتبه وذهب للنوم.<br>ضع نفسك مكان أكرم بماذا تشعر؟<br>هل تعتقد أن أكرم قد أحسن التصرف؟<br>إذا لم يحسن التصرف ما التصرف البديل؟ | * تتشاور المجموعة حول الموقف المقدم لهم.<br>* يعلن مقرر المجموعة ما اتفقت عليه مجموعته حول الحكم على مناسبة السلوك الذي صدر عن أبطال السلوك، والموقف البديل.<br>* بنفس طريقة الموقف الأول<br>* بنفس طريقة الموقف الثاني<br>(٢٠ دقيقة) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | |
|---|---|
| **المهمة الثالثة:**<br>* تحدث عن شيء أردت القيام به ثم عدلت عن ذلك تجنباً للمشاعر السلبية التي من الممكــن أن تنتج عن قيامك بهذا الشيء.<br><br>* تحدث عن شيء قمت به لأنك تتوقــع بــأن مشاعرك ستكون سارة. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الأشياء التي عدلوا عن القيام بها تجنباً للمشاعر السلبية التـــي من الممكن أن تنتج .<br><br>* يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الأشياء التي قاموا بها لتوقعهم بأن مشاعرهم ستكون سارة<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* تذكر قصة قرأتها سابقاً.<br>* ضع نفسك مكان بطل القــصة ثــم صـــف مشاعرك. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (١١) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/١١

**البعد الرئيسي:** استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

**البعد الفرعي:** التأرجح الانفعالي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة.

**الأهداف الخاصة:**

يعي أثر التأرجح الانفعالي في إصدار الأحكام.

**الاستراتيجية:**

١- التأمل الذاتي.

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال لتقديم وصف لمشاعرهم بعد قراءة القصة ووضع أنفسهم مكان بطل القصة.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تذكر موقفاً كنت فيه بحالة انفعالية سيئة حيث طلب منك إبداء رأيك في قضية ما.<br>كيف كان رأيك تجاه هذه القضية؟<br>هل أثرت حالتك الانفعالية في رأيك؟<br>* تذكر موقفاً كنت فيه بحالة انفعالية جيدة، حيث طلب منك إبداء رأيك في قضية ما، كيف كان رأيك تجاه هذه القضية؟<br>هل أثرت حالتك الانفعالية في رأيك؟ | * يتطوع بعض الأطفال لوصف حالتهم الانفعالية وآرائهم التي نتجت عن هذه الحالة.<br>( ٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تحدث عن مواقف أصدرت بها أحكاماً مختلفة تجاه موضوع واحد بسبب تقلبات حالتك الانفعالية.<br>مثال: (موقفك من مدرسك أو زميلك أو أحد المقربين لك). | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن تقلبات حالهم الانفعالية وما نتج عنها من أحكام مختلفة .<br>( ١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* اكتب أفكاراً تشاؤمية وأخرى تفاؤلية قلتها لنفسك ،ثم صف حالتك الانفعالية في كلتا الحالتين. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (١٢) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/١٤

**البعد الرئيسي:** استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

**البعد الفرعي:** التأرجح الانفعالي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة.

**الأهداف الخاصة:**

أن يعي أثر التأرجح الانفعالي في إصدار الأحكام.

**الاستراتيجيات:**

١- التركيز. ٢- التخيل. ٣- الحوار.

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن أفكارهم التشاؤمية والتفاؤلية ووصف حالتهم الانفعالية وكتابتها على السبورة.<br>يتلقى الأطفال التغذية الراجعة من زملائهم.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>١- تعتزم مجموعة من الأطفال كسر زجاج سيارة وسرقة بعض الأشياء الثمينة الموجودة بداخلها، وبعد فترة من التفكير، قرر الأطفال الامتناع عن سرقة السيارة.<br>- صف الانفعال الذي شعر به الأطفال قبل اتخاذ قرار السرقة؟<br>- صف الانفعال الذي شعر به الأطفال بعد اتخاذ قرار عدم السرقة؟<br>- ما الذي ساهم في اتخاذ قرار الامتناع عن السرقة؟<br>٢- قررت مجموعة من الأطفال في أحد الامتحانات استخدام وسائل الغش للحصول على علامات مرتفعة في إحدى المواد الدراسية، وبعد فترة من التفكير، قرر الأطفال عدم استخدام هذه الوسائل.<br>صف الانفعال الذي شعر به الأطفال قبل اتخاذ قرار الغش؟<br>صف الانفعال الذي شعر به الأطفال بعد اتخاذ قرار الغش؟<br>ما الذي ساهم في اتخاذ قرار عدم الغش؟<br>٣- قررت مجموعة من الأطفال زيارة صديق مريض، لكنهم لم يكونوا يملكون نقوداً لشراء هدية لصديقهم، فقرروا إلغاء فكرة الزيارة.<br>صف الانفعال الذي شعر به الأطفال قبل اتخاذ قرار الزيارة؟<br>صف الانفعال الذي شعر به الأطفال بعد اتخاذ قرار عدم الزيارة؟<br>ما الذي ساهم في اتخاذ قرار عدم الزيارة؟ | * يتطوع بعض الأطفال للإجابة عن الأسئلة.<br>* يشارك أكثر من طفل في الإجابة على السؤال الواحد ويدور حوار بين الطلبة حول تلك الإجابات.<br>* بنفس طريقة الموقف الأول<br>* بنفس طريقة الموقف الثاني.<br>(٣٥ دقيقة) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ١٣ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/١٨

**البعد الرئيسي:** استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

**البعد الفرعي:** تقلب الحالات الانفعالية يشجع على مقاربة المشكلات.

**الأهداف الخاصة:**

١- يعي دور الانفعالات في أداء مهمات تتطلب التفكير.

٢- يعي دور الانفعالات في الأفكار التشاؤمية والتفاؤلية.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل التعاوني. ٢- الحوار. ٣- التغذية الراجعة.

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* طفلة تعاني من مشكلة، وهي حصولها على أقل الدرجات في مادة العلوم.<br>* اكتب أفكاراً تشاؤمية وأخرى تفاؤلية قد تسيطر على تفكير هذه الطفلة. | * تتشاور المجموعة حول الأفكار التشاؤمية والتفاؤلية التي قد تسيطر على تفكير هذه الطفلة.<br>* يعلن مقرر المجموعة ما اتفقت عليه مجموعته ويقوم بكتابة الأفكار على السبورة.<br>* تتلقى المجموعة تغذية راجعة من باقي المجموعات.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثانية:**<br>* ما الحالة الانفعالية التي تعتقد أنها مناسبة لإنجاز المهمات التالية؟<br>(الاستعداد لامتحان صعب، البحث عن أسباب مشاجرة حدثت بين صديقين لك كل منهما يقدم أسباباً مختلفة، تحضير باقة من الورود لتقديمها لعيد ميلاد صديقك). | * تتشاور المجموعة حول الحالة الانفعالية المناسبة لكل مهمة.<br>* يعلن مقرر المجموعة ما اتفقت عليه مجموعته.<br>* تتلقى المجموعة التغذية الراجعة من المجموعات الأخرى.<br>(٢٥ دقيقة) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ١٤ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/٢١

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية.

**البعد الفرعي:** القدرة على تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التصنيفات.

**الأهداف الخاصة:**

١- يتعرف على الانفعال ويعنونه.

٢- يصنف الانفعالات وفق قاعدة يختارها.

**الاستراتيجيات:**

١- التركيز. ٢- العمل التعاوني.

**الأدوات:** صور شخصية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* يعرض المدرب عدداً من الصور لوجوه بحالات انفعالية مختلفة.<br>* عنون كل وجه من هذه الوجوه. | * يتطوع بعض الطلبة لعنونة الوجوه، تكتب قائمة الانفعالات على السبورة.<br>( ٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تأمل الصور مرة أخرى ثم صنف هذه الصور تبعاً للتشابه بينها. | * تتشاور المجموعات في هذه المهمة، يقدم مقرر المجموعة ما اتفقت عليه المجموعة، وتتلقى المجموعة تغذية راجعة من المجموعات الأخرى.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تأمل بكل انفعالين متناظرين مما يلي وحدد أوجه الشبه والاختلاف بينهما:<br>الإعجاب- الحب<br>الخجل – الذنب<br>الانزعاج – الغضب | * تتشاور المجموعات في إنجاز هذه المهمة.<br>* يقوم مقرر المجموعة ما اتفقت عليه مجموعته وتتلقى تغذية راجعة من المجموعات الأخرى.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* ابحث عن انفعالات ثنائية متناظرة على غرار ما تم بينهما بالمهمة الثالثة، وبين أوجه الشبه والاختلاف. | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ١٥ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/٢٥

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية

**البعد الفرعي:** القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات(١).

**الأهداف الخاصة:**

يدرك أسباب الانفعالات.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل التعاوني. ٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن نتائج ملاحظاتهم.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>تفسير الانفعال.<br>* تذكر موقفاً شعرت به بواحد من الانفعالات التالية(الحزن، الغضب، السعادة، الدهشة، الاشمئزاز، الفخر، الذنب، الخوف، الحزن).<br>* اذكر الأسباب التي جعلتك تشعر بهذا الانفعال؟ | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن موقف واحد وذكر الأسباب المسؤولة عن حالتهم الانفعالية.<br>( ٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تحدث أمام زملائك عن مواقف خبرت فيها انفعالاً ما.<br>* تعرف على أسباب الانفعال الذي تم التحدث عنه. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن مواقف خبروها.<br>* تتشاور المجموعة حول سبب الانفعال ويعلن مقرر المجموعة الأسباب المسؤولة عن الانفعال، وتتحاور المجموعات حول التفسير المقدم<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:** (بيتية)<br>* تذكر موقفاً خبره أحد معارفك المقربين شعر خلاله بانفعال ما، فسر ذلك الانفعال. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (١٦ ) التاريخ: ٢٠٠٣/٩/٢٨

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية.

**البعد الفرعي:** القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات(٢).

**الأهداف الخاصة:**

يدرك أسباب انفعالات الآخرين.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل التعاوني. ٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** صور شخصية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن أسباب شعور أحد معارفهم بانفعال ما.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تمعن في الصور التي تم عرضها عليك.<br>* ما الانفعال الذي يشعر به صاحب الصورة؟<br>* خمن الأسباب التي جعلت صاحب الصورة يشعر بذلك الانفعال. | * تتشاور المجموعة حول الانفعال الذي يعبر عنه صاحب الصورة.<br>* يعلن مقرر المجموعة اسم الانفعال وذكر الأسباب المسؤولة عن الانفعال الذي يعبر عنه صاحب الصورة.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تأمل جيداً البطاقات الخمسة التي وزعت عليك والتي تتضمن مواقف خبرها أشخاص وشعروا فيها بانفعالات سارة.<br>* خمن الأسباب المسؤولة عن هذه الانفعالات واكتبها على جانب كل بطاقة.<br>* تبادلوا البطاقات بحيث تراجع كل مجموعة ما كتبته زميلتها. | * تنفيذ المهمات الفرعية المطلوبة.<br>( ١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:**<br>* تأمل جيداً البطاقات الخمسة التي وزعت عليك والتي تتضمن مواقف خبرها أشخاص وشعروا فيها بانفعالات غير سارة.<br>* خمن الأسباب المحتملة للشعور بهذه الانفعالات واكتبها على جانب كل بطاقة.<br>* تبادلوا البطاقات بحيث تراجع كل مجموعة ما كتبته زميلتها | * تنفيذ المهمات الفرعية المطلوبة<br>(١٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (١٧ ) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/٢

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية.

**البعد الفرعي:** القدرة على فهم الانفعالات المركبة(١).

**الأهداف الخاصة:**

١- يميز بين الانفعالات الأولية المتعاكسة.

٢- يميز بين الانفعالات المركبة المتعاكسة.

**الاستراتيجيات:** ١- التركيز. ٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** قرص الانفعالات.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* تذكر موقفاً شعرت فيه بانفعالين متعاكسين تجاه شخص واحد.<br>مثال: الحب والكره | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الموقف الانفعالي وبيان الانفعالات المتعاكسة.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تأمل في قرص الانفعالات الذي بين يديك والذي يتألف من أربع انفعالات أولية.<br>* اكتب اسم الانفعال المعاكس لكل واحد من هذه الانفعالات في المكان المخصص لذلك في قرص الانفعالات.<br>* تأمل قرص الانفعالات الذي يحتوي على الانفعالات المعاكسة لها، ثم تأكد من صحة إجابتك. | * تنفيذ المهمات الفرعية المطلوبة.<br>( ١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تأمل في قرص الانفعالات الذي بين يديك، والذي يتألف من انفعال مركب واحد، وهو انفعال التفاؤل والانفعالات الأولية التي يتألف منها.<br>* اكتب اسم الانفعال المركب المعاكس لانفعال التفاؤل والانفعالات الأولية الذي يتألف منها الانفعال المعاكس.<br>* تأمل في قرص الانفعالات الذي بين يديك، والذي يحتوي على الإجابات الصحيحة ثم تأكد من إجابتك.<br>* تتكرر هذه المهمة مع ثلاثة انفعالات مركبة أخرى وهي الحب، والعدوانية، والخضوع. | * تنفيذ المهمات الفرعية المطلوبة.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* كون جدولاً من خانتين. في الأولى انفعال أولي ما وفي الثانية الانفعال المعاكس.<br>* كون جدولاً من خانتين. في الأولى انفعال مركب، وفي الثانية انفعال مركب معاكس. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (١٨ ) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/٥

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية.

**البعد الفرعي:** القدرة على فهم الانفعالات المركبة (٢).

**الأهداف الخاصة:**

يحلل الانفعالات المركبة إلى انفعالاتها الأولية.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل التعاوني. ٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** سبورة، وطباشير.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الطلبة لعرض الجداول التي انتهوا منها.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* كون قائمة بانفعالات مركبة.<br>* يضيف المدرب ما يراه مناسباً | * يتطوع بعض الطلبة باقتراح الانفعالات وتسجيلها على السبورة.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* على كل مجموعة أن تختار أحد هذه الانفعالات، وتقوم بتحليلها إلى الانفعالات الأولية التي تتكون منها. | * تتشاور المجموعة لإنجاز المهمة ثم يعلن مقرر المجموعة ما انتهت إليه مجموعته.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* تابع في الأيام القادمة مسلسلاً تلفزيونياً، واختر منه مقطعاً تشعر به إحدى الشخصيات بانفعال مركب. حلل هذا الانفعال إلى مكوناته الأولية. | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (١٩) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/٩

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية.

**البعد الفرعي:** القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها (١).

**الأهداف الخاصة:**

يدرك الانفعالات التي تميل إلى الحدوث في نسق وترتيب معين.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل التعاوني. ٢-الحوار

**الأدوات:** تلفزيون، وفيديو.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال بالتحدث عن المشاهد التي توفرت لهم.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تمعن في المشاهد التلفزيونية التي ستعرض عليك وعددها خمسة مشاهد.<br>* ناقش كيف تطورت انفعالات الشخصيات في كل مشهد من المشاهد التلفزيونية. | * تتشاور المجموعة حول تطور انفعالات الشخصيات في المشاهد التلفزيونية.<br>* يعلن مقرر المجموعة ما اتفقت عليه مجموعته.<br>* تتلقى كل مجموعة تغذية راجعة من المجموعات الأخرى.<br>(٣٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة: (بيتية)**<br>* تابع في الأيام القادمة مسلسلاً تلفزيونياً واختر منه مشهداً يظهر فيه كيفية تطور الانفعالات في هذا المشهد. | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٢٠ ) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/١٢

**البعد الرئيسي:** القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالية.

**البعد الفرعي:** القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها (٢).

**الأهداف الخاصة:**

يدرك الأحداث التي تقع بين انفعالين مختلفين.

**الاستراتيجيات:**

١- العمل التعاوني. ٢-التغذية الراجعة

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن كيفية تطور الانفعالات في المشهد التلفزيوني.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>اقرأ جيداً المواقف المكتوبة على البطاقات التي بين يديك وعددها عشرة. يختبر بطل القصة في كل واحد منها انفعالين مختلفين.<br>استنتج الشيء الذي حدث بين الانفعالين.<br>* تبادلوا البطاقات بحيث تراجع كل مجموعة ما كتبته زميلتها. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن خبرته الانفعالية.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تذكر موقفاً خبرت فيه انفعالاً ما.<br>* كيف تحولت حالتك الانفعالية إلى حالة انفعالية أخرى؟ | * تتشاور المجموعة حول الشيء الذي من الممكن حدوثه بين الانفعالين في كل بطاقة.<br>* يكتب مقرر كل مجموعة الشيء الذي من المحتمل حدوثه بين الانفعالين.<br>* تتبادل المجموعات بطاقاتها وتقدم التغذية الراجعة لبعضها البعض.<br>( ٣٥ دقيقة) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٢١ ) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/١٦

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.

**الأهداف الخاصة:**

١- التفكير فيما وراء الانفعال السار وغير السار.

٢- تقبل الانفعالات غير السارة.

**الاستراتيجيات:**

١- التأمل الذاتي. ٢-العمل التعاوني. ٣- القصة.

**الأدوات:** قصة من مجلة ماجد المخصصة للأطفال.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* تذكر موقفاً انفعالياً ساراً خبرته.<br>* وما هي الأفكار التي راودتك بعد معايشتك لهذا الموقف؟<br>* يمكن للمدرب إضافة أفكار أخرى. | * يتطوع بعض الأطفال للحديث عن الأفكار التي تلت الموقف الانفعالي.<br>* من كل متطوع يسجل على السبورة فكرة أو أكثر.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تذكر موقفاً انفعالياً غير سار خبرته، ما هي الأفكار التي راودتك بعد انتهاء الموقف؟ | * نفس الأداء في المهمة الأولى.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* فكروا في مجموعة الأفكار الناتجة عن الانفعالات السارة والانفعالات غير السارة. ما هي؟<br>* هل يمكنك اتخاذ موقف من الانفعال في ضوء هذه الأفكار؟ | الإجابة عن السؤالين.<br>( ١٠ دقائق) |
| **المهمة الرابعة:**<br>اقرأ القصة التالية: تأمل الموقف الانفعالي الذي عاشه بطل القصة، تعرف على هذا الموقف. تحدث عما دار في رأسه من أفكار بعد انتهاء الموقف الانفعالي. | * الإجابة عن المهمتين الفرعيتين.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الخامسة: (بيتية):**<br>أثناء مشاهدتك لبعض البرامج التلفزيونية ركز على موقف انفعالي عاشه البطل أو البطلة. تعرف على هذا الانفعال والأفكار التي راودته بعد انتهاء الموقف. | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم ( ٢٢ ) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/١٩

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على فائدتها

**الأهداف الخاصة:**

١- أن يحدد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها.

٢- أن يحدد الانفعالات التي يمكن تجنبها.

**الاستراتيجيات:**

١- الحوار ٢- التأمل الذاتي ٣- القصة.

**الأدوات:** قصص قصيرة من مجلة ماجد المخصصة للأطفال.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الموقف الانفعالي المتلفز وعن الأفكار التي راودت البطل بعد انتهاء الموقف.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تحدث عن موقف خبرت فيه الغضب الشديد.<br>ما النتائج السلبية التي ترتبت على غضبك الشديد؟<br>* ما النتائج الإيجابية التي ترتبت على تجنبك لغضبك الشديد؟<br>* تتكرر هذه المهمة مع انفعالين آخرين. وهما: الخوف الشديد والحزن الشديد. | * إنجاز المهمات الفرعية.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تذكر أوقاتاً شعرت فيها بانفعال سار.<br>* تحدث عن الإجراءات أو الأشياء التي قمت بها للمحافظة على هذا الانفعال. | يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الإجراءات المستخدمة للمحافظة على الحالة المزاجية.<br>(١٥ دقائق) |
| **المهمة الرابعة:( بيتية)**<br>* توزع قصص على الأطفال<br>**المطلوب:**<br>* قراءة جزء من القصة يحدده المدرب.<br>* ما النتائج التي تترتب على الانفعال الوارد في القصة؟<br>* ماذا كان يمكن أن يحدث لو تجنب البطل هذه الانفعال؟ | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٢٣) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/٢٣

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على التأمل الواعي بالانفعالات في علاقتها بالفرد وبالآخرين

**الأهداف الخاصة:**

يتأمل في أثر الانفعالات على الذات.

**الاستراتيجية:**

١- التأمل الذاتي.

**الأدوات:** تلفزيون، فيديو، مشاهد تلفزيونية.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن النتائج التي ترتبت على الانفعال الوارد في القصة وعن نتائج تجنب البطل لهذا الانفعال.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تذكر موقفاً انفعالياً خبرته سابقاً<br>ما درجة وضوح هذا الموقف؟<br>* ما درجة تأثير الموقف في تفكيرك وفي سلوكك مع الآخرين؟ | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الموقف الانفعالي ودرجة تأثيره على تفكيرهم وسلوكهم .<br>(١٥ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تأمل المشهد التلفزيوني التالي، وبينّ مدى مناسبة الأفعال للموقف المعروض | تتشاور كل مجموعة حول المشهد ثم تعبر عن رأيها.<br>(١٥ دقائق) |
| **المهمة الرابعة: (بيتية)**<br>* راقب نفسك في الأيام القادمة، وسجل ملاحظاتك على أي موقف انفعالي تعيشه من حيث تأثيره على تفكيرك وسلوكك. | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٢٤) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/٢٦

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة

**الأهداف الخاصة:**

- تعليم الطفل التحدث الإيجابي للذات.

**الاستراتيجية:**

١- الحديث الإيجابي للذات

**الأدوات:** أقلام، وأوراق بيضاء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن العبارات السلبية والإيجابية التي تم تسجيلها في الأيام السابقة.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* تذكر موقفاً انفعالياً سلبياً خبرته.<br>* أكتب أي شيء يخطر ببالك عند تذكرك لهذا الموقف.<br>* مزق هذه الورقة أو ارمها في سلة المهملات.<br>* بماذا تشعر بعد تمزيقك للورقة؟ | * يقوم جميع الأطفال بكتابة الأفكار التي تخطر ببالهم عند تذكرهم للموقف السلبي، ويتطوع بعض الأطفال لوصف مشاعرهم بعد تمزيقهم للأوراق.<br>( ١٥ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تحدث عن موقف انفعالي غير سار خبرته سابقاً.<br>* أكتب أول فكرة سلبية قلتها لنفسك.<br>واستبدل هذه الفكرة بفكرة إيجابية. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن الموقف الانفعالي وكتابة أفكارهم السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية، ويتلقون التغذية الراجعة من بعضهم البعض.<br>(١٥ دقائق) |
| **المهمة الرابعة:( بيتية)**<br>عندما تشعر بانفعال الغضب أو الحزن من شيء يقع خارج نطاق سيطرتك. ماذا تفعل لتهدئة حالتك الانفعالية السيئة؟ | (٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٢٥) التاريخ: ٢٠٠٣/١٠/٣٠

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد والآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية، وتعزيز السارة منها دونما مبالغة أو تبسيط، لما تحمله من معاني.

**الأهداف الخاصة:**

١- أن يدير انفعالاته السلبية باستخدام أسلوب حل المشكلة.

٢- أن يدير انفعالاته السلبية باستخدام استراتيجية الإلهاء.

**الاستراتيجية:**

١- العصف الذهني.

**الأدوات:** لا شيء.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن استراتيجيتهم لتلطيف حالتهم الانفعالية عندما يشعرون بالغضب والحزن من شيء، يقع خارج نطاق سيطرتهم.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>تحدث عن مشكلة واجهتك في حياتك اليومية، شعرت معها بالخوف الشديد أو الحزن الشديد، أو الغضب الشديد. | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن المشكلات التي واجهتهم والمشاعر المصاحبة لها.<br>( ١٥ دقائق) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* تأمل في بطاقة حل المشكلات الموزعة عليك والتي تتـــألف من خمس خطوات.<br>* تأمل في البطاقة التي بين يديك، والتي تتضمن مواقف واجه بها بطلها مشكلة ما، ثم حدد خطوات حل هذه المشكلة من خلال ما ورد في البطاقة.<br>* تتكرر هذه المهمة مع مهمتين أخريين. | * تتشاور المجموعة حول المشكلة التي واجهها بطل القصة.<br>* يعلن مقرر كل مجموعة خطوات حل هذه المشكلة ويكتبها على السبورة.<br>( ٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:( بيتية)**<br>* يوزع المدرب مجموعة من البطاقات في كل منها مشكلة ما.<br>* بين خطوات حل المشكلة. | ( ١٥ دقيقة) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٢٦) التاريخ: ٢٠٠٣/١١/٢

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد والآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية، وتعزيز السارة منها دونما مبالغة أو تبسيط، لما تحمله من معاني.

**الأهداف الخاصة:**

١- يتدرب على تقنيات ضبط الغضب

٢- يدرك السلوكات التي تنظم انفعالات الآخرين.

**الاستراتيجيات:**

١- الحديث الذاتي ٢- لعب الدور.

**الأدوات:** صور غير ملونة، ولعبة Puzzells، ومكعبات.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال لتوضيح خطوات حل المشكلة.<br>(٥ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* يتفق المدرب مع ثلاثة أطفال، ليمثل كل منهم الدور المخصص له على النحو التالي:<br>الطفل الأول: تلوين صور غير ملونة.<br>الطفل الثاني: استفزاز الطفل الأول.<br>الطفل الثالث: مراقبة ردود فعل الطفل الأول.<br>* بعد انتهاء الموقف، يتحدث الطفل الثالث للمجموعة حول ردود الفعل التي لاحظها.<br>* تتكر المهمة مع بناء المكعبات، ولعبة Puzzells الألغاز. | * المجموعات تراقب الموقف وتقدم تغذية راجعة للطفل الأول.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>قدم نصائح للطفل الأول حتى يكون انفعاله أكثر هدوءاً.<br>يتدخل المدرب بإضافة نصائح أخرى. | * يتطوع بعض الطلبة لتقديم هذه النصائح.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:( بيتية)**<br>* لو كنت أنت الطفل الأول كيف تعمل على تهدئه انفعالاتك؟<br>* ويتدخل المدرب بإضافة ما يراه مناسباً. | يتطوع بعض الطلبة لإنجاز هذه المهمة.<br>( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء رقم (٢٧) التاريخ: ٢٠٠٣/١١/٦

**البعد الرئيسي:** القدرة على التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي.

**البعد الفرعي:** القدرة على التأمل الواعي للانفعالات في علاقاتها بالفرد والآخرين.

**الأهداف الخاصة:**

١- أن يتأمل في أحاديثه الذاتية.

٢- أن يعي أثر انفعالاته على سلوكه وتفكيره.

**الاستراتيجيات:**

١- الحديث الذاتي. ٢- العصف الذهني.

**الأدوات:** سبورة، وطباشير.

| المدرب | المتدرب |
|---|---|
| **المهمة الأولى:**<br>* مراجعة المهمة البيتية | * يتطوع بعض الأطفال للتحدث عن نتائج ملاحظاتهم حول الموقف الانفعالي وكيفية تأثيره على تفكيرهم وسلوكهم وسلوك الآخرين.<br>(١٠ دقائق) |
| **المهمة الثانية:**<br>* أحد الطلبة تقدم لأداء امتحان مادة الرياضات، خرج من الامتحان غاضباً حزيناً لأنه لم يؤد الامتحان كما يجب. بدأ هذا الطالب يردد عبارات، ما هي هذه العبارات المتوقعة؟<br>* تتكرر هذه المهمة مع مواقف أخرى إيجابية وسلبية( فقدان صديق، النجاح بالامتحان)، الحصول على جائزة، التعرض لعقاب غير عادل) | * يتطوع بعض الأطفال لتقديم العبارات ويكتبونها على السبورة، فنحصل على مجموعة من العبارات.<br>(١٥ دقيقة) |
| **المهمة الثالثة:**<br>* صنف العبارات المكتوبة على السبورة | * تقوم كل مجموعة بالتصنيف الذي تراه.<br>* تعرض ما تقترحه وتتلقى تغذية راجعة.<br>(٢٠ دقيقة) |
| **المهمة الرابعة:( بيتية)**<br>* سجل المواقف الانفعالية التي تحدث معك خلال الأيام القادمة، ثم سجل العبارات الإيجابية والسلبية التي ترددها بينك وبين نفسك. | ( ٥ دقائق) |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# *The Effect of A Training Program Based on (Mayer & Salovey) Theory on promoting Emotional Intelligence Abilities Among SOS Children in Jordan*

*By*

*Moawiia Abo Gazal*

*Supervisor*

*Prof. Mohamed Rimawi*

## Abstract

This study aimed at determining the effect of a training program based on (Mayer & salovey) theory on promoting emotional intelligence abilities among SOS children in Jordan; and whether that effect differs according to children's gender or the interaction between group and gender. A sample of (54) children from Irbid ranging in age between 8-11 years, were randomly divided into a control, and an experimental group. To achieve the goals of the study, a training program, consisting of (26) sessions was developed. It was refereed by a number of specialits in psychology, C&I, and fine arts. Each session lasted for 45 minutes and covered the four EI dimensions (Perception, Appraisal and Expression of emotions, Emotions facilitation of thinking, Understanding and Analyzing emotions, and Reflective regualtion of emotions). Application of the program lasted for (93) days.

The researcher used a modified form of Sullivan emotional intelligence scale after ensuring face and Construct validity. Cronback Alpha coefficient was found to be (0.87; 0.69; 0.83; 0.74), and (0.94) for face, stories, understanding, management subtests, and for the scale as a whole, ensuring internal consistency of the scale.

www.manaraa.com

Two Way ANCOVA revealed that the training program had a significant effect on children's performance on total scores of the emotional intelligence scale due to the group, gender and the interaction between them. Moreover, two Way MANCOVA revealed that the training program had a significant effect on children's performance on the three subtests of the scale (perception, understanding, and Managing emotions) due to the group variable. However, there were no significant differences on the subtests due to children's gender, or the interaction between group and gender. The results were discussed in light of previous studies, and a number of recommendations were suggested.

www.manaraa.com

# *The Effect of A Training Program Based on (Mayer & Salovey) Theory on promoting Emotional Intelligence Abilities Among SOS Children in Jordan*

*By*

*Moawiia Abo Gazal*

*Supervisor*

*Prof. Mohamed Rimawi*

## Abstract

This study aimed at determining the effect of a training program based on (Mayer & salovey) theory on promoting emotional intelligence abilities among SOS children in Jordan; and whether that effect differs according to children's gender or the interaction between group and gender. A sample of (54) children from Irbid ranging in age between 8-11 years, were randomly divided into a control, and an experimental group. To achieve the goals of the study, a training program, consisting of (26) sessions was developed. It was refereed by a number of specialits in psychology, C&I, and fine arts. Each session lasted for 45 minutes and covered the four EI dimensions (Perception, Appraisal and Expression of emotions, Emotions facilitation of thinking, Understanding and Analyzing emotions, and Reflective regualtion of emotions). Application of the program lasted for (93) days.

The researcher used a modified form of Sullivan emotional intelligence scale after ensuring face and Construct validity. Cronback Alpha coefficient was found to be (0.87; 0.69; 0.83; 0.74), and (0.94) for face, stories, understanding, management subtests, and for the scale as a whole, ensuring internal consistency of the scale.

www.manaraa.com

Two Way ANCOVA revealed that the training program had a significant effect on children's performance on total scores of the emotional intelligence scale due to the group, gender and the interaction between them. Moreover, two Way MANCOVA revealed that the training program had a significant effect on children's performance on the three subtests of the scale (perception, understanding, and Managing emotions) due to the group variable. However, there were no significant differences on the subtests due to children's gender, or the interaction between group and gender. The results were discussed in light of previous studies, and a number of recommendations were suggested.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com