وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي- جامعة الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

اطروحة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: إرشاد نفسي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط بمدينة بوسعادة بالمسيلة

من اعداد الطالبة: سعاد محمدي

إشراف: أ.د بن الطاهر تجاني
د.جرادي التجاني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
بوفاتح محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الاغواط	رئيساً
بن الطاهر تجاني	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفاً ومقرراً
جرادي التجاني	أستاد محاضر "أ"	جامعة الأغواط	مساعد مشرف
عون علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	عضواً مناقشاً
عمومن رمضان	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	عضواً مناقشاً
قدوري يوسف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	عضواً مناقشاً
شلالي لخضر	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي أفلو	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية 2020 / 2021

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ
وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾

سورة المجادلة: الآية 11 .

إلى التي أفنت شبابها لتزرعني بتربة العلم، أُهديها قطرة من بحرها العظيم حباً وطاعة وبراً، أمي الغالية بارك الله في عمرها.

إلى أبي الغالي بارك الله في عمره.

إلى إخوتي وأخواتي أبقاهم الله ذخرا لي في هذه الحياة.

إلى كل طالب وباحث علم.

أهدي لكم ثمرة هذا العمل المتواضع.

سعاد محمدي

اللهم لك الحمد حمداً أبلغ به رضاك أؤدي به شكرك وأستوجب به المزيد من فضلك اللهم لك الحمد والصلاة والسلام على صفوة الخلق أجمعين نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على منهجه واقتدى بسنته إلى يوم الدين واعترافا بالفضل والشكر لقوله تعالى: وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ ﴿٤٠ النمل﴾

اشكر الله سبحانه وتعالى على فضله وإحسانه وعلى ما انعم به عليّ من القدرة على إتمام هذا العمل، ثم الشكر بعد الله تعالى لأهل الفضل اعترافاً بفضلهم، وتقديراً لجهدهم وسعيهم.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ بن الطاهر تجاني الذي أشرف على هذه العمل، والاستاذ المشرف المساعد جرادي التجاني، اللذان وجدت منهما كل العطاء في علمهم، وخلقهم، وهو التزام ووفاء وتقدير وامتنان نظير ما قدماه لي جزاهما الله عني خير الجزاء.

واخص بالشكر والامتنان للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل، ونظير ما بذلوه من جهد وعناء لمراجعة هذه الدراسة.

ومن باب الاعتراف بالفضل لأهله أقدم كل شكري وتقديري لكافة الأساتذة الأفاضل الذين لم يبخلوا بخبراتهم وعونهم لي وأخص بالشكر الأستاذ علي عون، والأستاذ رمضان عمومن، والأستاذ محمد بوفاتح، جزاهم الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول إلى جميع من قدم لي يد العون لانجاز هذا العمل.

وفي الختام نسال الله تعالى أن يجعل ما قدمته من جهد في هذه الرسالة خالصاً لوجهه الكريم وأن ينفع به أمة سيدنا وشفيعنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

والله ولي التوفيق

الطالبة: سعاد محمدي

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط بمدينة بوسعادة بالمسيلة الذين لديهم انخفاض في مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي، وذلك بعد تطبيق اختبار الذكاء الاجتماعي المعدّ من طرف الطالبة، والبرنامج الارشادي المصمّم كذلك من طرف الطالبة، وتم تطبيقه على (32) تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة). باستخدام المنهج التجريبي، الذي يتماشى مع أهداف الدراسة. ومن أجل الوصول إلى تحقيق الغاية من هذا البرنامج تم طرح اشكالية البحث والاجابة عليها بعد المعالجة الاحصائية ،وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية:

برنامج إرشادي - معرفي سلوكي - مهارات الذكاء الاجتماعي - تلاميذ السنة ثالثة متوسط -

الملخص باللغة الإنجليزية:

Abstract:

The study aims to test the effectiveness of a knowledge and behavioral counseling program to develop social intelligence skills for third grade middle school students, to those with a drop in social intelligence level, at the city of BOUSAADA (State of M'SILA). And this after having applied a social intelligence test, as well as for the counseling program, that was prepared and designed by the student.

This program was applied to (32) pupils (school boys and school girls) divided into two groups (an experimental group and a control group), using a real experimental methodology which match the study objectives.

And in order to achieve the purposes of this program, the research posed the research problematic and was answered. The research results revealed the effectiveness of the counseling program in developing social intelligence skills among the sample studied, as follows:

- There are statistically significant differences between the means of the levels of the students of the experimental group and the means of the levels of the students of the control group in the skills of social intelligence after the application of the orientation program for the benefit of the experimental group.
- There are statistically significant differences in the average level of students in the experimental group for the level of social intelligence skills between the pre-test and the post-test.
- There are no statistically significant differences in the average level of students in the experimental group for the level of social intelligence skills between the post-test and the pursuer test.

Keywords:

Counseling program - knowledge and behavioral - social intelligence skills - third year middle school students.

الملخص باللغة الفرنسية:

Résumé:

L'étude visait à expérimenter l'efficacité d'un programme de counseling, de comportement et de connaissance pour développer des compétences en intelligence sociale chez les élèves de troisième année moyenne (A ceux qui ont une baisse de niveau), à la vile de BOUSAADA (l'Etat de M'SILA). Et ce après avoir appliqué le test d'intelligence sociale ainsi que le programme d'orientation préparé et conçu par la chercheuse.

Il a été appliqué à (32) élèves (écolier et écolière) répartis en deux groupes (un groupe expérimental et un groupe témoin) une approche expérimentale suivant les objectifs de la scolarisation.

Et afin d'atteindre l'objectif de ce programme, le problème de recherche a été posé. Et pour y répondre. Les résultats de la recherche ont montré l'efficacité du programme d'orientation dans le développement des compétences en intelligence sociale parmi l'échantillon étudié comme suit :

- L'existence de différences statistiquement significatives entre les moyennes des niveaux des élèves du groupe expérimental et les moyennes des niveaux des élèves du groupe témoin dans les compétences de l'intelligence sociale après application du programme d'orientation au profit du groupe expérimental.
- L'existence de différences statistiquement significatives dans la moyenne des niveaux des élèves du groupe expérimental pour le niveau de compétences en intelligence sociale entre l'avant-test et l'après- test.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la moyenne des niveaux des élèves du groupe expérimental pour le niveau de compétences en intelligence sociale entre l'après-test et le poursuivant.

Les mots clés :

Programme de counseling - connaissance et comportement - compétences en intelligence sociale - élèves de troisième année moyenne.

قائمة المحتويات

الموضوعات	الصفحة
آية قرآنية.	أ
إهداء.	ب
شكر وتقدير.	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية.	د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	هـ
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.	و
قائمة المحتويات.	ز
قائمة الجداول.	ي
قائمة الاشكال.	ك
مقدمة.	01
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	32-07
1. مشكلة الدراسة.	08
2. أهمية الدراسة.	13
3. أهداف الدراسة.	14
4. فرضيات الدراسة.	15
5. التعاريف الاصطلاحية والإجرائية للدراسة	15
6. الدراسات والبحوث السابقة.	19
الاطار النظري	
الفصل الثاني: البرامج الارشادية والإرشاد المعرفي السلوكي	56-33
تمهيد	34
أولا: البرامج الارشادية	34
1. مفهوم البرامج الارشادية.	34
2. أهداف البرامج الارشادية.	36
3. أسس بناء البرامج الارشادية.	38
4. أنواع البرامج الارشادية.	39
5. خطوات بناء البرامج الارشادية.	40
6. البرامج الارشادية في مرحلة التعليم المتوسط.	41
ثانياً: الارشاد المعرفي السلوكي	42

1. نشأة الارشاد المعرفي السلوكي.	43
2. تعريف الارشاد المعرفي السلوكي.	43
3. النظرية المعرفية السلوكية.	45
4. البرامج الارشادية وفق النظرية المعرفية السلوكية.	48
5. استراتيجيات الارشاد المعرفي السلوكي.	49
خلاصة الفصل.	56
الفصل الثالث: الذكاء الاجتماعي	85-57
تمهيد	58
1. تعريف الذكاء	58
2. نبذة تاريخية للذكاء الاجتماعي	59
3. مفهوم الذكاء الاجتماعي.	60
4. الأسس النظرية للذكاء الاجتماعي.	63
5. أهمية الذكاء الاجتماعي.	64
6. مؤشرات الذكاء الاجتماعي	65
7. أبعاد الذكاء الاجتماعي	67
8. نظريات الذكاء الاجتماعي.	69
9. مهارات الذكاء الاجتماعي.	80
10. استراتيجيات توظيف الذكاء الاجتماعي.	84
خلاصة الفصل.	85
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة	121-86
تمهيد	87
1. الدراسة الاستطلاعية.	87
2. الدراسة الأساسية.	100
2-1- المنهج المستخدم للدراسة.	100
2-2- حدود الدراسة.	101
2 -3- مجتمع وعينة الدراسة.	101
2 -4- أساليب المعالجة الإحصائية.	120

خلاصة الفصل.	121
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	144-122
تمهيد	123
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	123
2. مناقشة نتائج الدراسة	129
3. الاستنتاج العام	145
4. خاتمة	148
5. توصيات واقتراحات	150
قائمة المصادر والمراجع	152
الملاحق	A

قائمة الجداول والأشكال

1- قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يلخص اهداف البرامج الارشادية حسب كورمير.	37
02	جدول يمثل عبارات الاستبيان في الصورة الأولية والتعديلات وفقا لآراء المحكمين	90
03	جدول يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان بعد التحكيم	91
04	جدول يوضح الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الاجتماعي.	92
05	جدول يوضح نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الاجتماعي	93
06	جدول يوضح نتائج حساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الذكاء الاجتماعي.	94
07	جدول يوضح نتائج حساب ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي.	94
08	جدول يبين نتائج ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بالتجزئة النصفية	95
09	جدول يمثل مصادر بناء مقياس الذكاء الاجتماعي	98
10	جدول يوضح التصميم التجريبي للدراسة	100
11	جدول يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الاجتماعي	104
12	الجدول يمثل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي	105
13	جدول يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي.	106
14	جدول يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي والاجتماعي	107
15	جدول يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني	107
16	جدول يوضح تجانس العينة حسب متغير النوع	108
17	جدول يمثل مصادر بناء البرنامج الارشادي.	111
18	جدول يمثل جلسات البرنامج الارشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي	117
19	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية)	123
20	جدول يمثل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية	125

	والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي	
21	الجدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي	**126**
22	الجدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الذكاء الاجتماعي	**128**

2-قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يوضح نموذج العلاج العقلاني الانفعالي سلوكي عن اليس.	46
02	شكل يوضح تعريف الذكاء الاجتماعي حسب أهداف الدراسة.	63
03	شكل يمثل بروفيل الذكاء الاجتماعي.	67
04	شكل يوضح أنواع الذكاء الاجتماعي المتعدد حسب نظرية جاردنر.	78

مـــــقدمـــة

مقدمة:

يعتبر موضوع الذكاء من المواضيع الهامة التي شدّت انتباه العلماء منذ السنوات الأولى لتأسيس علم النفس ومازال هذا الاهتمام بالمفهوم قائماً إلى يومنا هذا. وقد احتل حيزاً واسعاً في عمليات البحث العلمي في محاولات تهدف للوقوف على حقيقته، تمثل ذلك في عدد لانهائي من الدراسات والبحوث التي سعت للوصول إلى تصور عن طبيعة الذكاء الإنساني من حيث مكوناته وخصائصه ومظاهره وأساليب التعبير عنه وقياسه، وفهم الفروق الفردية بين البشر في هذه العملية العقلية العليا.

بحيث انّتهت هذه الدراسات إلى أنّ للذكاء أنواع متعددة من بينها الذكاء الاجتماعي، وبالرغم من أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يعدُّ من المفاهيم حديثة العهد نسبياً، إلاَّ أن القرآن الكريم أشار إليه في عدّة مواضع متعددة ووجّه أنظار المسلمين تُجاهه –فعلى سبيل المثال لا الحصر قال تعالى: **(فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ)** سورة آل عمران- الآية 159.

أما بالرجوع إلى التراث السيكولوجي لمفهوم الذكاء الاجتماعي فأعتبره مفهوم واضح ومختلف عن القدرات العقلية الأخرى تعود بدايتها إلى ادوارد ثورندايك 1920 حين وصف الذكاء الإنساني بأنّه يتكوّن من ثلاثة أنواع كبرى، وهي الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي، والمتتبّع للدراسات السيكولوجية في الذكاء الاجتماعي يمكنه القول بأن دراسته مرّت بعدّة مراحل حيوية بين الإهمال والاهتمام. وبين التعدّد وبين التوحد؛ الأمر الذي جعل المفهوم غير مستقر إلى الآن. (غازي، 2008، ص. 31)

فبعد أن سادت ولفترة من الزمن الفكرة القائلة بوجود قدرة عامة واحدة للذكاء، ظهرت آراء جديدة تشيّر إلى أن الذكاء الإنساني مكوّن من عدد من القدرات وليس من قدرة واحدة، وممّن اتفق

على هذا الرأي العالم الأمريكي هوارد جاردنر (H. Gardner) والذي قدم تصوره للذكاءات المتعددة في كتابه الذي صدر عام 1983(أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة) Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences. حيث أكّد جاردنر على أنَ الذكاء يتضمنُ أبعاداً متعددة، وأن كُل بُعد من أبعاد الذكاء يمكن اعتباره ذكاء قائماً بذاته ينّمُو خلال فترة الحياة إذا تعرضَ الفردُ إلى خبرات مناسبة. (قطامي، واليوسف،2010،ص ص.17.16)

وعلى الرغم من أن الذكاء مقدار قوة العقل هي هبة الله تعالى، إلا أن الاهتمام بهذه الهبة هو الذي ينميّها ويصقلها ويظّهرُها، فقد تغيّر مفهوم التنمية في العقدين الأخيرين، واتجه نحو الاهتمام بالعنصر البشري بدلاً من الاهتمام بالثروات الطبيعية، ومن ثم برزت هذه النقلة التي تركز الاهتمام على تنمية قدرات البشر وإمكاناتهم العقلية ومهاراتهم.

ولكون الفرد يقضي معظم حياته بين الآخرين، وأن الحساسية تُجاه ما يفكر به الآخرون وما يشعرون بيه؛ هي مواهب أساسية في العلاقات الاجتماعية والتي تشكل أساس بناء شخصية الفرد التي يكتسبُها عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي، فعن طريقها يكتسب الفرد القيم والعادات والاتجاهات ويتعلم أنماط السلوك المختلفة. فلن يشكل امتلاك المعلومات في المستقبل فارقاً جوهرياً بين الأمم والأفراد، وإنّمَا ستأتي الفوارق الكبرى من مهارات الناس في استخدام المعلومات وتحليلها وتوظيفها، ولذا فإنّ تنّمية المهارات الفعلية لدى الأطفال ستكتسب أهمية إضافية لتنمية الجانب العقلي للأطفال.

ولما كانت تنمية ذكاء الفرد عملية حيّوية من أجل الحاضر والمستقبل فهي عملية ديناميكية، وعملية مكتسبة وليست متوارثة فقط، فالذكاء قابل للنمو والتطوير من خلال وسائط ومناشط متعددة وذلك إذا أعطى الاهتمام الواجب وقدمت المناشط منذ لحظة الميلاد. (ناسة، 2009، ص: 43)

والملاحظ أن الارشاد النفسي بتخصصاته المختلفة له دور مميز في الاسهام بتنّمية طاقات الفرد واستثمارها باعتباره مصدراً للتنمية الشاملة بجوانبها المختلفة، كما أضّفت الاهتمامات العالمية مشروعية خاصة للإرشاد لتمكيّن الإنسان من التعامل بفاعلية مع متغيرات العصر ومتطلباته وفي تنّمية مهاراته الحياتية للتعامل مع ضغوطات الحياة وتحدياتها بكفاءة عالية.

فقد ظهر في مطلع التسعيّنيات من القرن الماضي العديد من البرامج الإرشادية التي سعت إلى تنّمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال وإنّ تلك المهارات يتمُ اكتسابها من خلال التعلّم؛ إن تعلم مفهوم المهارة ومن ثم تحويله الى فعل ومراقبة أداء الطفل لها هو هدف تلك البرامج التي تركز على إحداث تغييرات سلوكية ومعرفية لدى الطفل(Gkonou, & Mercer. 2017, p 16)

بحيث يهتم الارشاد أساساً بالجانب الانمائي والجانب الوقائي، ويهتم بعد ذلك بالجانب العلاجي للتدخل في الأزمات لك يواجه التحديات ويؤدي دوره داخل المؤسسات، ونخص بالذكر مرحلة التعليم المتوسط التي تتميز بالنمو العقلي وبروز العمليات العقلية العليا والتفكير المجرد لدى التلاميذ، وبالتالي فإن الخدمات الارشادية يجب أن تنّزل من الدور العلاجي إلى الوقائي، ومن الدور النمائي إلى برامج التوعية والبرامج الارشادية التنموية.

حيث أشار كل من Marchiori et al. (2008) إلى أن العديد من الأهداف التى تسعى معظم البرامج الارشادية الخاصة بتنمية المهارات لدى الاطفال إلى تحقيقها والتي من أهمها اكساب الطفل وتسهيل ادائه للمهارات الاجتماعية، والتقليل من السلوكيات المشكلة لديه، بالإضافة إلى تسهيل تعميم المهارات والمحافظة عليها.(p.685).

وهذا ما دعانا إلى التطرق للبرامج الارشادية في تنمية المهارات الحياتية للفرد، وخصصّنا في الدراسة الحالية فئة التلاميذ المتمدرسين بالتعليم المتوسط باعتبارها مرحلة حساسة وانتقالية للأطفال بيّن سنّ الطفولة إلى سنّ المراهقة فتحدث تغييرات على جميع الجوانب، فحاولت الطالبة

استغلال هذا الجانب بتطبيق البرامج الارشادية على هذه الفئة، وركزت على جانب المهارات الاجتماعية وبصفة خاصة مهارات الذكاء الاجتماعي، وتنميتها لدى هذه الفئة باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي الذي يهتم بالجانب العقلي المعرفي والجانب السلوكي والانفعالي للفرد.

وإنّ توفير برامج تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية المكوّنة للذكاء الاجتماعي للأطفال في مرحلة التعليم المتوسط يسّهم كثيراً في اعداد الطفل للتعامل مع محيطه الاجتماعي بإيجابية؛ كما ويسّهم في اعداده لمراحل التعليم القادمة والحياة الاجتماعية، بحيث يصّبح الطفل قادراً على التعامل بشكل ايجابي ناجح مع الكثير من المشّكلات التي يمّكن أن تواجهه فيها، الأمر الذي ينعكس ايجاباً على أدائه الأكاديمي والمهني اللاحق.

حيث ساقتنا هذه المعلومات في البحث عن فاعلية برنامج ارشادي لتنّمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وكذا البحث عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي والتتبعي لدى افراد العينة في كل من مهارة قيادة المجموعات، ومهارات التواصل الاجتماعي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التحليل الاجتماعي، وذلك باستخدام المنهج التجريبي الحقيقي بتصميم المجموعات المتجانسة باختبار قبلي وبعدي للتحقق من فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وللقيام بالدراسة تم تقسيم البحث الى قسمين جانب نظري وجانب تطبيقي، حيث شمل الجانب النظري ثلاثة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها، وتم التطرق فيه إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، والتعريف بمصطلحات الدراسة، وكذا أهمية وأهداف الدراسة، وبالإضافة إلى الدراسات السابقة والتعليق عنها.

الفصل الثاني: البرامج الارشادية والإرشاد المعرفي السلوكي: تضمن تعريف البرامج الإرشادية أهدافها أهميتها، أسسها، أنواعها، خطوات بناءها. بالإضافة إلى الإرشاد المعرفي السلوكي تعريفه نظرياته، وكذا البرامج الارشادية وفق الارشاد المعرفي السلوكي، بالإضافة إلى استراتيجيات الإرشاد المعرفي السلوكي.

الفصل الثالث: الذكاء الاجتماعي: حيث تضمّن مفهوم الذكاء الاجتماعي وأهميته وأبعاده ومهاراته، بالإضافة إلى نظريات الذكاء الاجتماعي.

أما **الجانب التطبيقي** فقد احتوى على فصلين كالأتي:

الفصل الرابع الاجراءات المنهجية والميدانية للدراسة: حيث تضمن منهج الدراسة وعينة وحدود الدراسة بالإضافة إلى أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، والأساليب الاحصائية.

أما **الفصل الخامس**، فقد شمل تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات بالإضافة إلى الاستنتاج العام وتوصيات واقتراحات، وخاتمة الدراسة.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها:

1. مشكلة الدراسة.
2. أهمية الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. فرضيات الدراسة.
5. تحديد المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية للدراسة.
6. الدراسات والبحوث السابقة.

1- مشكلة الدراسة :

لقد نبع الشعور بمشكلة الدراسة من خلال ما لاحظنا في الآونة الأخيرة اهتمام الهيئات العالمية والمؤسسات التربوية بالطفل وهذا راجع إلى أهمية مراحل النمّو العقلية والانفعالية والاجتماعية للطفل في جميع المستويات التعليمية. حيث دعت إلى ضرورة تنّمية جميع قدراته وإمكانياته ومهاراته، وإعداده اعداداً شاملاً متكاملاً. لتكوين فرد ناجح في المستقبل. من خلال استثمار كل قدراته وطاقاته الكامنة وأهم عنصر يجب الاهتمام به في جوانب التكوين هو الذكاء الذي أصبح يملك مفهوم آخر يتعدى كونه ذكاء عام موحداً. بل أصبح الفرد يمتلك مجموعة من الذكاءات يستطيع أن يطوّر كلَّ واحد منّها. وقدّ أطلق عليه عالم النفس الأمريكي Howerd Gardner نظرية الذكاءات المتعددة.

ومن بيّن هذه الذكاءات المتعددة نجد الذكاء الاجتماعي، وذلك لكوّنه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء بين الفرد وغيره من الأفراد، والتفاعل عموماً والتفاعل التربوي بوجه خاص، وأكثر ما يؤكد أهمية الذكاء الاجتماعي أن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بمعلميهم أو زملائهم، رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدراتهم الفائقة، ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم، وهذا الفشل هو فشل اجتماعي أساس مصدره الضعف في مهارات هذا النوع من الذكاء (الغرابية،2012. ص ص. 275- 274)

وبما أن الإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة بأنفسهم وتنمية امكاناتهم لحل المشكلات التى تواجههم في حياتهم، كما أنها تهدف إلى تحقيق جودة الحياة للفرد، وتعزيز مهاراته وتنميتها. خاصة في الوسط المدرسي الذي يعتبر البيئة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة للتلاميذ. لذلك وجب ضرورة توفير الوسائل والأدوات والإمكانات التي تساعدهم على التوافق الاجتماعي من بين هذه الوسائل توفير برامج ارشادية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لتحقيق

التوافق والتكيف الاجتماعي في البيئة المدرسية، من أجل تحصيل دراسي جيد. بحيث تساهم في تطوير وتنمية مهارات التلاميذ كمجموعات وأفراد في الوسط المدرسي.

وحيث نلاحظ أن الذكاء الاجتماعي يمثل منطلق لنجاحاتهم في حياتهم الاجتماعية والتربوية، واستثمار لجميع امكانيات التلميذ، واكتساب مهارات الذكاء الاجتماعي مؤشر واضح على نجاح التلميذ، وتحفيز وتفجير لطاقاته من أجل التوافق الاجتماعي داخل المدرسة الذي بدوره يؤدي الي النجاح في المدرسة، لذلك أتت هذه الدراسة من أجل تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ خاصة تلاميذ التعليم المتوسط.

وهذا ما يؤكده ما توصل إليه مارلو واليفر ولي، وديفيفد سليفيرا، حيث أثبتوا علاقة إرتباطية مرتفعة بين مهارات الذكاء الاجتماعي وكل من زيادة التحصيل، ونمو الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا. (عريان، 2011،ص.62)

حيث أن تعليم الاطفال الكفايات الانفعالية والاجتماعية في وقت مبكر يؤثر ايجابياً في قدراتهم على تنظيم انفعالاتهم وقدرتهم على حل مشكلاتهم دون اندفاع مما يساعدهم على مواجهة صعوبات في التكيف مع العقبات المختلفة، كما يؤدي إلى تحصينهم ضد الضغوط التي يمكن أن يواجهوها اثناء مراحلهم الإنتقالية مما يساعدهم على النمو السليم ومن ثم النجاح على المستوى الشخصي والأكاديمي والمهني.(قطامي، و اليوسف،2010، ص.18)

ومع فترة تمدرسه يقيم الطفل علاقات أكثر مرونة مع الآخرين ويتوفر على تصور معين حول معيار التصرف بالمثل، حيث يكون في مقدوره ادراك الأشياء من منظور الآخرين وتتقلص بالتالي نزعة التمركز حول الذات، مادام في امكان الطفل التمييز بين وجهة نظر الآخرين، وبحكم أن علاقاته قد

اتسعت يصبح في امكانه ربط علاقات صداقة مع الآخرين والمحافظة عليها، والوعي بضرورة احترام المعايير السائدة. يبدو الطفل كمبدع اجتماعي.

والملاحظ أنه في هذه الفترة من التمدرس إلى بداية المراهقة تزداد درجة الحساسية الاجتماعية كما يحتد الوعي بدوافع الآخرين ويصبح فقدان صديق أمر مزعجاً، وتبدو الحياة مزعجة بالنسبة للذين يتعرضون للإقصاء، أو حزينة للذين يحتلون مكانة متواضعة في الجماعة، ويمكن أن يشعر الطفل بالوحدة إذا لم يكن قادراً على خلق علاقات فعالة مع الأفراد الآخرين. (أولاد الفقهي، 2012، ص ص. 109.108)

حيث اجريت دراسة في الولايات المتحدة الامريكية واوروبا من قبل **Center of creative leadership** لفهم أسباب فشل الكثيرين من الشباب والشابات ذوي المؤهلات العبقرية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن سبب الفشل هو تدني معدل الذكاء الاجتماعي والعاطفي، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين. فالفشل في العمل غالبا ما ينشأ عن أسباب اجتماعية عاطفية أكثر مما ينشأ عن المؤهلات التقنية، فالذكاء بدون حسن تواصل وجاذبية وتعاطف ليس كافياً. (وائل سمير، 2011، ص. 238)

بحيث أن ضعف الذكاء الاجتماعي لدى الفرد يجعله اكثر احتمالا للمعاناة من مخاطر الاضطرابات النفسية، كالاكتئاب، اضطراب العلاقات الشخصية، الشعور بالوحدة، والشعور بالعجز واليأس المكتسب. إذ أن الذكاء الاجتماعي يعتبر أحد المحددات الأساسية للصحة النفسية الإيجابية. حيث يظهر دور الذكاء الاجتماعي في التفاعل مع الأفراد الآخرين.

ففي الدراسة التي أجرها لاد Ladd (1990) على مجموعة من الأطفال التي أشار إليها ويليماز أشر (Williams & Asher , 1996) أكدت نتائجها على أن الأطفال الذين يتلقون تدريبات على

المهارات الاجتماعية، يكونون أقدر على تكوين صداقات مع نظرائهم ويظهرون أداءً تعليميا أفضل ومشاكل سلوكية أقل.

وعلى ذلك فإن امتلاك التلميذ للمهارات الاجتماعية المكونة للذكاء الاجتماعي يؤسس للانسجام مع الآخرين لفترة طويلة الأمد في حين نقص هذه المهارات يمكن أن يؤدي إلى مشكلات سلوكية كالجنوح ورفض النظير، وصعوبة في اكتساب الأصدقاء، وظهور حالات من العدائية تجاه الآخرين، وحالات من الفشل الأكاديمي، وضعف من مفهوم الذات، وفي بعض الحالات يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب. (قطامي، واليوسف،2010، ص ص . 20.19)

ويتفق ذلك مع الدراسة التي أجراها مكليلاند ومورسون(Mclelland, and Morrison 2003) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين اكتساب المهارات الخاصة بالذكاء الاجتماعي والأداء الأكاديمي في المدرسة. حيث توصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة كلما كانت لديها مهارات مكتسبة عالية كلما حققت نجاح أكاديمي.

الأمر الذي يجعل البرامج الإرشادية الخاصة بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي على درجة من الأهمية لمساعدة هؤلاء التلاميذ، وإعدادهم للتعامل مع محيطهم الاجتماعي بايجابية بحيث يصبح التلميذ قادراً على التعامل بشكل ناجح مع الكثير من المشكلات التي يمكن أن تواجهه فيها، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على أدائه الأكاديمي والمهني اللاحق. وهذا ما أدى بينا إلى بناء برنامج ارشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة من التعلبم المتوسط.

ونظراً لأهمية البرامج الإرشادية من أجل تحقيق التوافق النفسي، ولما لها من أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ، فإنه بات من الضروري التخطيط السليم والإعداد المتكامل لبرامج إرشادية تواكب المستجدات العلمية، والمهنية، والتربوية، لتوفير الاستقرار والتكيف السوي للتلاميذ. لذلك أن

هدف هذه البرامج مساعدة الدارس في أي مرحلة من مراحل التعليم باتباع الخطط الدراسية التي تتلاءم مع قدراته، وميوله، وذكائه، لتحقيق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي والتربوي في الوسط المدرسي والحياة الاجتماعية.

وباعتبار أن الخدمات الارشادية في مرحلة التعليم المتوسط تتميز بالنمو العقلي وبروز العمليات العقلية العليا والتفكير المجرد، ومن ثم فإن التلميذ في هذه المرحلة يستطيع أن يتحمل المسؤولية عن سلوكه، من خلال تقديم خدمات سيكولوجية تهدف الى تيسير السلوك الفعال للتلاميذ، وسلوك التلاميذ الفعال هو السلوك الذي يتحقق بواسطته انجاز التلميذ لمهام النمو وأدائه لأدواره بفعالية، واستراتيجيات هذا السلوك تتمثل في تعليم وتنمية المهارات، وتغيّر السلوك وتنميّه.

وذلك سوف يتم من خلال تطبيق برنامج ارشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط. ومن أجل الوصول الى تحقيق الغاية من هذا البرنامج تم طرح التساؤل الآتي:

ما فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط؟

وتفرعت عليه الاسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي والتتبعي؟

2- أهمية الدراسة:

يستمد البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي سنتناوله بالبحث والاستقصاء. وهو تصميم برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في جانبين جانب نظري وأخر تطبيقي وهي كالآتي:

2-1- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث المتمثلة في المراهقة المبكرة، المتمثلة في تلاميذ السنة ثالثة متوسط، بحيث تتميز هذه المرحلة بالنمّو العقلي وبروز العلميات العقلية العليا. و باعتبار الذكاء الاجتماعي نوعاً من القدرات المعرفية التي يجب أن يمتلكها التلميذ للتفاعل الاجتماعي الكفء في المدرسة وبين زملائه.

فنجد أن البرامج الارشادية أداة فعالة في احداث التغييرات على جميع الجوانب الشخصية للفرد وعلى جميع المجالات، خاصة البرامج الارشادية التي تهدف الى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال.

بحيث تساهم في اعداد الاطفال للتعامل الاجتماعي الايجابي في محيطهم المدرسي والاجتماعي ككل، ويصبحون قادرين على التعامل بشكل ناجح مع المشكلات التي قد تعترضهم في جميع مجالات حياتهم، وهذا الامر ينعكس ايجاباً على أدائهم المدرسي والمهني في المستقبل.

2-2- الأهمية التطبيقية:

- تفسح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال الواسع.
- نحسس التلاميذ والطاقم التربوي والإداري في المؤسسات التربوي إلى أهمية اكتساب مهارات الذكاء الاجتماعي في حياة التلميذ العلمية والعملية عندما يصبح راشداً.
- المساهمة في بناء أدوات قياس مهارات الذكاء الاجتماعي، وبرامج ارشادية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي من أجل تحقيق النمو والنجاح في الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي ككل.
- استحداث أداة لقياس الذكاء الاجتماعي.
- بناء برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.
- تقديم توصيات للتلاميذ والطاقم التربوي والإداري في الوسط المدرسي، للتعرف على تقنيات وأساليب تمكنهم من تنمية هذه المهارات لتحقيق توافق اجتماعي ونفسي في الوسط المدرسي.

3- أهداف الدراسة:

- بناء مقياس الذكاء الاجتماعي.
- بناء برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط.
- تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لتلاميذ السنة ثالثة متوسط.

4. فرضيات الدراسة:

صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1.4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي

2.4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي.

3.4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي والتتبعي.

5. التعاريف الاصطلاحية والاجرائية للدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم أو المصطلحات العلمية أمراً ضرورياً في البحث العلمي. فكلما اتسم التحديد بالدقة والوضوح سهل على القراء الذين يتابعون الدراسة ادراك المعاني والأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها. ولكي لا يختلف القراء في فهم ما تريد أن تعبر عنه الطالبة من مفاهيم ومصطلحات اتجه البحث في تحديدها بما يتفق وأهداف الدراسة.

1.5. الفاعلية: Efficiency

يعبر عن الفاعلية في الدراسات التجريبية عامة بحجم الأثر **(Effect size)** الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث. (الاهدل، 2009، ص: 202)

أما التعريف الإجرائي للفاعلية في الدراسة الحالية تعرف على أنها قدرة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ سنة ثالثة متوسط،.

2.5. **البرنامج الارشادي:** البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الاجراءات المنتظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته. وكما يشير حمدى عبد الله عبد العظيم: "بأنه الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية. يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات ارشادية فردية او جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة ارشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الايجابية والتفاعل المثمر لتحقيق الاهداف الارشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الارشادية المتكاملة في أفضل صورها.ص ص:49.48.

- **التعريف الاجرائي للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي:**

هو مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات التي تم تصميمها ووزعت على (12) جلسة ارشادية، في شكل جلسات جماعية محددة في مدة زمنية معينة بوسائل وأساليب فنية معرفية وسلوكية، بهدف تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (سنة ثالثة متوسط) وهي (مهارة قيادة المجموعات، مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، مهارة التحليل الاجتماعي)

3.5. الذكاء الاجتماعي:

عرفه جاردنر Gardner.H 1995 بأن الذكاء في العلاقات المتبادلة-الذكاء الاجتماعي- بين الناس هو القدرة على فهم الاخرين ، وكيف يمارسون عملهم وكيف نتعاون معهم، أما فيما يتعلق بذكاء

الشخصية وتميزها فقد حدد أربعة مهارات أساسية للذكاء الاجتماعي هي: القيادة، والقدرة على تنمية العلاقات والمحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حل الصراعات، مهارة في التحليل الاجتماعي. (العياصرة، 2014، ص: 174)

حيث ذكر **اولاد الفقهي (2012)** "أن جاردنر وهاتش **(Gardner.H & Hatch. Th)** حددوا مهارات الذكاء الاجتماعي بأنها تشمل مهارة التحليل الاجتماعي، مهارة تنظيم المجموعات (القيادة)، ومهارة الحلول التفاوضية (حل المشكلات)، ومهارة العلاقات الشخصية".

- وهناك تصنيفات مختلفة لمهارات الذكاء الاجتماعي وفي هذه الدراسة تم تبني هذه المهارات لقرب هذا التصنيف لمتطلبات وأهداف الدراسة الحالية وتتمثل مهارات الذكاء الاجتماعي فما يلي:
- **مهارة قيادة المجموعات:** هي مهارة تنظيم المجموعات والتنسيق بين جهود افرادها.
- **مهارة التواصل الاجتماعي:** تعرف كقدرة على التواصل الفعلي والايجابي مع الاخرين ومشاركتهم في الانشطة وهي قدرة تتواجد لدى الاشخاص الذين يبدون كفاءات متميزة في التفاعل مع الاخرين.
- **مهارة حل المشكلات:** هي مهارة تهدف إلى الحد من النزاعات أو تفادي وقوعها أو معالجتها. ص ص: 112.111.
- **مهارة التحليل الاجتماعي:**

تعرف على أنها كقدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين بنوع من الحدس الناقد الذي يمكن من معرفة اهتماماتهم ومشاعرهم والتعرف على دوافعهم، والقدرة على التعرف على مشاعر الاخرين لا تتجسد فقط في قراءة عواطفهم وانفعالاتهم من خلال الكلمات المنطوقة. بل أساسا عبر حدس التلميحات والإشارات والإيماءات والحركات ورنات الصوت

- **اما تعريف مهارات الذكاء الاجتماعي اجرائيا:**

فيقصد بمهارات الذكاء الاجتماعي في هذه الدراسة مجموع ما يمتلكه التلميذ من مهارات، وقدرات، وموارد وجدانية ومعرفية، وسلوكية، تظهر في تفاعله مع الغير في المواقف الاجتماعية التي تعترضه وتم تحديد مهارات الذكاء الاجتماعي في هذه الدراسة بجملة من المؤشرات تم وصفها بعبارات في المقياس المعد لقياسها، وذلك بتطبيقه على أفراد العينة، وتتمثل هذه المهارات في مايلي:

- **مهارة قيادة المجموعات:**

أن يكتسب التلميذ مهارة تنظيم الجماعة التي يعيش فيها وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والقدرة على التخطيط والعمل في الأنشطة الاجتماعية.

- **مهارة التواصل الاجتماعي:** وهي قدرة التلميذ على التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الاشخاص بطريقة فعالة وايجابية.
- **مهارة حل المشكلات:** اكتساب التلميذ مهارة حل الصراعات والنزاعات التي تواجهه ومحاولة وضع خطط واستراتيجيات للوقاية من وقوعه في مشاكل سواء له أو لغيره.
- **مهارة التحليل الاجتماعي:** يتعرف التلميذ على مشاعر الآخرين، ويفهم داوفعهم واهتماماتهم، وتمييز تعبيرات الوجه الدالة على مشاعر الحزن أو الفرح.

6- الدراسات والبحوث السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة تراث نظري في الأصل. ولكن ما يميزها عنه المعالجة المنهجية التي تطرح بها، وهذا ما سيتم مراعاته في عرضنا للدراسات السابقة التي تمت حيازتها والتي لم نتقيد بذكر مصادرها فحسب، وإنما كل العناصر المنهجية المكونة لها، والدراسات الآتي عرضها كانت متنوعة من محلية الى عربية وأجنبية. ويجدر الذكر أنه تم اختيار الدراسات الجد قريبة من الدراسة الحالية، وسيتم عرضها وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث مع تقديم تحليل ونقد العرض سعياً منا في تحقيق دورها كاملا لخدمة أغراض الدراسة الحالية.

6-1- الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الاجتماعي.

6-1-1- دراسة سميث (smith) 2009: تجارب العناية المبكرة بالأطفال وعلاقتها بالسلوكات والمهارات الاجتماعية للأطفال في الروضة.

هدفت الدراسة الى اختبار اثر تجارب العناية المبكرة بتنمية السلوك والمهارات الاجتماعية لديهم تبعا لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة من وجهة نظر معلميهم، واثر تجارب العناية المبكرة في سلوكات الطفل المستقبلية، التي تكون مهمة في نجاحه في المدرسة، ونجاحه باكتساب مهاراته الاجتماعية، وتجاوز مشكلاته السلوكية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانات، مقياس للتقدير تضمن بعديّن، واحد لقياس السمات المختلفة للمهارات الاجتماعية ، واخر لقياس السلوك المشكل، اقتصر بعد المهارات الاجتماعية على: التعاون الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، الاستقلال الاجتماعي. تكونت عينية الدراسة من (43) اب (07) معلمين و(140) طفل في رياض الاطفال في الولايات المتحدة.

تم التوصل الى النتائج الاتية:

- أن سلوك الاطفال الذكور المشكل أعلى على المقياس من درجات البنات.
- ظهر السلوك المشكل لدى الاطفال الذين ينتمون الى كل من الطبقتين الاجتماعيتين والاقتصاديتين المنخفضة والمرتفعة الذين تلقوا رعاية ابوية يومية من (5-3) سنوات مقابل سنوات الرعاية المقدمة من سنتين وأقل.
- حصل الاطفال من الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة على درجات أعلى على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجات منخفضة على مقياس السلوك المشكل مقارنة بأطفال الطبقة الاجتماعية الاقتصادية.

6-1-2- دراسة اخلاص حسن السيد عشرية (2015): العلاقة بين القبول الوالدي وتنمية الذكاء الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلم الموهوبين بمرحلة التعلم الاساسي لولاية الخرطوم.

هدفت الدراسة الى استقصاء العلاقة بين القبول الوالدي وتنمية الذكاء الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلم، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات، ثم اختيار عينة قصدية مكونة من (25) تلميذ وتلميذة من تلاميذ صعوبات التعلم، واعتمدت على مقياس القبول الوالدي. ومقياس الذكاء الاجتماعي، ولتحصيل البيانات استخدمت اساليب احصائية منها اختبار التباين، معامل الارتباط. وتوصل الى أهم النتائج التالية:

- هناك علاقة دالة احصائيا بين القبول الوالدي وتنمية الذكاء الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.
- عدم وجود علاقة ارتباطية احصائية بين درجات القبول الوالدي لهم مع المستوى التعليمي للوالدين.

- وجود فروق دالة احصائيا في القبول الوالدي للتلاميذ صعوبات التعلم تعزي للنوع لصالح الاناث.

6-1-3- دراسة ايمان عباس على الخفاف (2015): الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال الروضة.

هدفت الدراسة الى التعرف على الذكاء الاجتماعي لدى اطفال رياض الاطفال في البيئة العراقية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طفل وطفلة من (10) رياض اطفال في الصف التمهيدي، واستخدمت مقياس (الحيالي 2010) للذكاء الاجتماعي، وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- وجود نمو متقدم في درجات الذكاء الاجتماعي لدى اطفال عينة البحث. اذ جاءت بمتوسط حسابي اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء الاجتماعي لدى اطفال الروضة وفق متغير الجنس ولصالح الذكور.
- التحصيل الدراسي للأب في كافة المستويات الدراسية لم يكن له دور في ظهور الذكاء الاجتماعي لدى اطفال عينة الدراسة.
- أن التحصيل الدراسي للأم في كافة المستويات التعليمية كان له دور في ظهور الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال.

6-1-4- دراسة هناء محمد على ادريس (2017) مهارات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الاطفال (طفولة مبكرة)بالخرطوم.

حيث هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين مهارات التواصل الاجتماعي والذكاء الاجتماعي لدى اطفال مرحلة الطفولة المبكرة ممن وجهة نظر مشرفات رياض الاطفال بولاية الخرطوم، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة البحث من (200) مشرفة تم اختيارهن عن طريق

العينة الطبقية العشوائية، تمثلت ادوات الدراسة في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس الذكاء الاجتماعي من اعداد الباحثة. تم تحليل البيانات بواسطة الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spps) بالاساليب الاحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون معامل ارتباط سيبرمان بروان، معادلة الفا كرومباخ، النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والتكررات، اختبار (ت) للعينة الواحدة، اختبار (ت) للعيينتي المستقلتين، اختبار (ف) لتحليل التباين الاحادي.

ومن أهم النتائج المتوصل اليها كالأتي:

- تتسم مهارات التواصل الاجتماعي لدى اطفال الطفولة المبكرة من وجهة نظر المشرفات بولاية الخرطوم بالارتفاع.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين مهارات التواصل الاجتماعي والذكاء الاجتماعي لدى اطفال الطفولة المبكرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التواصل الاجتماعي لدى الاطفال تبعا لمتغير نوع الطفل.

6-2- الدراسات التي تناولت البرامج الارشادية لتنمية الذكاء الاجتماعي.

6-2-1- دراسة سامية صابر الدندراوي (2005): تأثير برنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال المعاقيين سمعيا على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين.

هدفت لدراسة اثر البرنامج الارشادي لتنمية الذكاء على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي للطفل المعاق سمعيا مع الاخرين المحيطين به. وتم اجراء الدراسة بمدينة الاسماعيلية بمصر على عينة قوامها 18 طفل وطفلة من الاطفال الصم وضعاف السمع، وتم تطبيق البرنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي ومقياس توكيد الذات من اعداد الباحثة، وإعداد مقياس التوافق الاجتماعي حيث

استخدمت المنهج التجريبي، وأكدت نتائج الدراسة الآثر الايجابي للبرنامج في تنمية الذكاء الاجتماعي وأنشطته المتنوعة على زيادة توكيد الذات والتوافق الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين سمعيا.

أهم النتائج المتوصل اليها:

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.01، في ترتيب درجات الكسب في مقياس توكيد الذات بين المجموعة التجريبية التي درست البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج ولصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح اثر البرنامج في زيادة توكيد الذات بالنسبة بالنسبة للأطفال المجموعة التجريبية.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين بعدياً ولصالح المجموعة التجريبية في التوافق الاجتماعي، كما يقسيه مقياس توافق الاجتماعي.

6-2-2- دراسة ياسمين فتحي ابراهيم الصايغ (2010): فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة. حيث ثم اختيار العينة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال. وتكونت المجموعة الضابطة (30) طفل وطفلة من روضة بن الوليد الابتدائية وتكونت المجموعة التجريبية من (30) طفل وطفلة، واعتمدت الدراسة على الادوات الآتية اختبار ذكاء الأطفال مقياس الذكاء الاجتماعي المصور للطفل من اعداد الباحثة، برنامج لعب الأدوار واستخدمت المنهج التجريبي. وتم التوصل الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات رتب درجات الاطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي.

- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات اطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات اطفال في القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة لبعد القدرة على ادراك مشاعر الاخرين من خلال الاحساس بالتعبيرات الوجه وعدم القدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية وإيجاد الحلول المناسبة وبعد القدرة على تذكر الاشكال على مقياس الذكاء الاجتماعي.
- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الاجتماعي في اتجاه القياس التتبعي.

6-2-3- هويدا عباس ابو يزيد (2007): فعالية يرنامج ارشادي معرفي سلوكي جمعي في تحسين الذكاء الوجداني لبعض طالبات المرحلة الثانوية بالخرطوم.

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر تطبيق برنامج الارشاد المعرفي السلوكي الجمعي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج ارشادي معتمد على خمس مهارات للذكاء الوجداني، وهي مهارة ادراة الانفعال، مهارة الوعي بالذات مهارة التواصل مع الاخرين، مهارة تأجيل الاندفاع، ومهارة تحسين المزاج. وتم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية، وتكون مجتمع البحث الاصلي من (160) طالبة اختارت الباحثة (30) طالبة للمجموعة تجريبية للبحث. واستخدمت الباحثة عدد من الادوات تمثلت في مقياس الذكاء الوجداني وبرنامج لتحسين مهارات الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة. واستخدمت الباحثة لمعالجة البيانات برنامج الحزمة الاحصائية وتم تحليل البيانات باستخدام التكرارت، الانحراف المعياري، تحليل التباين، اختبار مربع ايتا.

توصلت الباحثة الى النتائج الاتية:

- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في بعد ادارة الانفعال لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في بعد الوعي بالذات لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في بعد التعامل بالحسنى لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في بعد اليسر الانفعالي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في بعد الحالة الميزاجية لصالح القياس البعدي.
- فعالية برنامج الارشادي المعرفي السلوكي الجمعي في تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- وجود أثر قوي للبرنامج في زيادة القدرة على ادارة الانفعال، وزيادة الوعي بالذات، والقدرة على التواصل مع الاخرين، والقدرة على اليسر الانفعالي في التفكير، وتحسين الحالة الميزاجية لدى افراد عينة البحث.

6-2-4- دراسة الترك سهى نجم الدين (2006) اثر برنامج للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الاطفال الايتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى.

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر برنامج تدريبي في المرحلة الطفولة الوسطى، واختلاف هذا الاثر باختلاف الجنس، ونوع المجموعة، وقد تألفت أفراد الدراسة من (60) طفل موجودين في دور الرعاية الاجتماعية، والأدوات المستخدمة برنامج للمهارات الاجتماعية ومقياس الذكاء الاجتماعي من اعداد الباحث تضمن خمسة ابعاد : تكوين الصداقات، السلوك القيادي، مهارات الاتصال، السلوك التوكيدي، والمهارات الاجتماعية.

ومن أهم النتائج المتحصل عليها كالاتي: هناك فروقا دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك على جميع الابعاد التي يقيسها مقياس الذكاء الاجتماعي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين من خلال النتائج ان البرنامج له تأثير ذو دلالة في جميع الأبعاد، حيث كانت نسبة مساهمة البرنامج في التباين عالية على ابعاد تكوين الصداقات والسلوك القيادي ومهارات الاتصال والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية.

6-2-5- دراسة عبد الله الخطيب (2010) برنامج ارشادي مقترح لتنمية المهارات الاجتماعية للاطفال بقطاع غزة.

حيث هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى ابناء الشهداء في محافظة خان يونس. وتم اختيار عينة من (30) طفل. وقد استخدم الباحث عدد من الادوات تمثلت في مقياس المهارات الاجتماعية وبرنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية من اعداد الباحث.

كما استخدم الباحث عدد من الاساليب الاحصائية منها (معامل الارتباط سبيرمان، الفا كرومباخ، تحليل التباين المكرر، تحليل المقارنات البعدية، معامل مربع ايتا الجزئي، كاي مربع، اختبار ت)

وقد اسفرت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها (مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة التذوق الاجتماعي، مهارة الحوار مع الآخرين، مهارة التعاطف مع الآخرين، مهارة التعاون مع الاخرين) لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات المتعددة (قبلي –بعدي-تتبعي) حيث بلغ مربع ايتا الجزئي 0.974، الامر الذي يدل على قوة وفاعلية البرنامج الارشادي.

6-2-6- دراسة آرام وسيلك Aram & shalk 2008: رياض الاطفال الآمنة- تحفيز التواصل ومهارات الاجتماعية بين الاطفال في رياض الاطفال.

هدفت الدراسة إلى تقييم استبانة معتمدة في البحث لتشجيع التواصل ومهارات العلاقات الاجتماعية بين الاطفال العاديين في مدارس الرياض في فلسطين، طور البرنامج بهدف التزويد بالأدوات والمعرفة لخلق تفاعلات أكثر فاعلية وأماناً ضمن مجموعات الاقران. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت برنامجا لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي عند الاطفال (الاستماع، الابداع، الحوار، بذل الجهد لفهم الاخرين الحاجات والمشاعر)

كذلك استخدم لعب الأدوار، واختبار معياري اجتماعي. طبق البرنامج على عينة قوامها (92) طفلاً من رياض الاطفال. وتم التوصل الى النتائج الاتية:

- تفوّق العينة التجريبية التي تعرضت لمهارات تواصلية في التعبير المعرفي والانفعالي ووصل أفرادها الى مستوى أعلى من أقرانهم في وصف صعوباتهم ومشاعرهم في حال تعرضوا للأذى.
- لا توجد فروق في مجال المهارات الاجتماعية بين اطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، فهم تقدموا في استنتاج المعلومة واستدعائها من الحالات الاجتماعية التي عرضت عليهم، وكان لديهم المقدرة في تحديد الحلول الفعالة لفض النزاعات بين الاطفال.
- اوضحت نتائج الاختبار المعياري الاجتماعي البعدي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بيم المجموعة التجريبية والضابطة، ولم يكن لمتغير الجنس اية دلالة للفروق بين الاطفال في الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي.

6-2-7- دراسة ليسلي (Lesley) 2009: تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ضمن سياق اللعب في رياض الاطفال.

حيث هدفت الدراسة لاختبار تأثير ثلاثة عناصر في تفاعلات التواصل الاجتماعي للأطفال الروضة الذي يعانون من تأخر في اللغة ولديهم مشكلات سلوكية. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام برنامج تدخل يعتمد على اللعب لتحسين التواصل عند الاطفال الصغار، وجاء التدخل وفق ثلاثة أنماط " تعلم الاطفال اللعب الحرّ، والتفاعل الاجتماعي بصورة عفوية، ثم تقييم الاطفال انفسهم اثناء تفاعلهم الحرّ". وكانت أهم النتائج:

ولوحظ الطفل في عدد سلوكات التواصل الاجتماعي، والتي تطوّرت بعد التدخل المتتابع، واعتمدت التصوير وتسجيل النطق في جلسات اللعب.

تزايد النمو اللغوي المركب عند الأطفال وحمل التدخل توقعا لتحسين اللغة المهددة بالخطر والسلوكيات غير الامنة عند هؤلاء الاطفال الذين يعانون من ضعف اللغة في مؤسسات ما قبل المدرسة.

6-2-8- دراسة سنن (Sinan، 2010): فاعلية الاهداف والنتائج المتعلقة بتعلم المهارات الاجتماعية في منهج رياض الاطفال على اكتساب الاطفال للمهارات الاجتماعية.

هدفت الدراسة الى تحقيق فاعلية الاهداف والنتائج المتعلقة بتعلم المهارات الاجتماعية في منهج رياض الاطفال على اكتساب الاطفال للمهارات الاجتماعية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة واحدة، بالاعتماد على مقياس المهارات الاجتماعية، ونشاطات المهارات الاجتماعية التي تتفق مع الاهداف والنتائج لمناهج هذه المرحلة، طبقت على عينة قوامها (23) طفل في الولايات المتحدة.

وكانت النتائج كالاتي:

- تطور مهارات التكيف لدى الاطفال، وتناقص الخجل، وزيادة مهاراتهم في التعبير عن أنفسهم، كذلك زيادة التعاطف مع الاخرين لدى هؤلاء الاطفال الذين تعرضوا للتجربة. وكانت زيادة ذات دلالة احصائية في مستويات التواصل، ممّا يؤكد أن مناهج رياض الاطفال تسهم في تطوير مهارات التواصل لديهم.
- لم يكن لمتغير الجنس أي دلالة في فروق بين مستويات الأطفال في المهارات الاجتماعية أو مستوياتهم في مهارات التواصل الاجتماعي.

3-7- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تحصلنا عليها عبر مراجعات الأدبيات يتبين أن هناك نقاط تشابه، واختلاف في نقاط عدة، مضمنها في المجالات الآتية:

- **التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الاجتماعي:**

أ. **من حيث الأهداف:** لقد اختلفت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة بدراسة موضوع الذكاء الاجتماعي من حيث الهدف حيث كان هدف الدراسة الحالية تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لتلاميذ السنة ثالثة متوسط. وتشابهت من حيث معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي مع دراسة ايمان عباس على الخفاف (2015) ، ودراسة هناء محمد على ادريس (2017).

ب. **من حيث العينة:** لقد اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما بينها في نوع العينات، وحجم العينات، فكل دراسات اعتمدت على العينة القصدية. ولقد تباينت عينات الدراسات السابقة التي تنوعت من حيث الطور الدراسي (رياض الاطفال- تلاميذ المرحلة الابتدائية- تلاميذ التعليم المتوسط- تلاميذ التعليم الثانوي). أما الدراسة الحالية فاعتمدت على تلاميذ الثالثة متوسط لعينة الدراسة، وهذا متشابه مع دراسة اخلاص السيد (2015).

ت. **من حيث المنهج:** لقد اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التجريبي، فكل الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.

ث. **من حيث الأدوات:** لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث الوسائل والأدوات المستخدمة فمعظم الدراسات السابقة استخدمت مقياس الذكاء الاجتماعي. وهذا الاختلاف في الدراسة الحالية حيث تم استخدام برنامج ارشادي.

- **التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والبرامج الارشادية**

أ. **من حيث الأهداف:** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بدراسة موضوع مهارات الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية واستخدامها البرامج الارشادية التنموية للرفع من مهارات الذكاء الاجتماعي كدراسة سامية الدندراوي 2005 ودراسة فتحي ابراهيم الصايغ 2010 ودراسة الترك (2006) ودراسة lesley 2009. واختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة sinan 2010، التي تهدف الى فاعلية الاهداف والنتائج المتعلقة بتعلم المهارات الاجتماعية في منهج رياض الاطفال على اكتساب الاطفال المهارات الاجتماعية، ودراسة aram & shalk 2008 التي اقتصرت على دراسة مهارة التواصل الاجتماعي من خلال تطبيق برنامج ارشادي، ودراسة هويدا أبو يزيد 2007 التي ركزت على الذكاء الوجداني.

ب. **من حيث العينة:** لقد اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما بينها في نوع العينات، وحجم العينات، فهناك دراسات اعتمدت على العينة القصدية، كدراسة هويدا ابو يزيد 2007، ودراسة الترك (2006) ودراسة عبد الله الخطيب 2016، ودراسة lesley 2009، ودراسة sinan 2010. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع العينة التي اعتمدنا فيها على العينة العشوائية، كدراسة سامية الدندراوي 2008، ودراسة aram&shalk 2008، ودراسة فتحي الصايغ 2010.

ولقد تباينت عينات الدراسات السابقة التي تنوعت من حيث الطور الدراسي (رياض الاطفال- تلاميذ المرحلة الابتدائية- تلاميذ التعليم المتوسط- تلاميذ التعليم الثانوي)

أما الدراسة الحالية فاعتمدت على تلاميذ الثالثة متوسط لعينة الدراسة، وهذا متشابه مع دراسة الترك (2006)

ت. من حيث المنهج: لقد تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التجريبي، الا دراسة هويدا أبو يزيد 2007 التي استخدمت المنهج الشبه التجريبي، ودراسة الترك (2006)، ودراسة الخطيب 2010، ودراسة lesley 2009، ودراسة sinan 2010 التي اعتمدت على المنهج التجريبي على عينة واحدة.

ث. من حيث الأدوات: لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث الوسائل والأدوات المستخدمة فمعظم الدراسات السابقة استخدمت البرامج الارشادية.

وبناء على ما تقدم يتبين وجود قلة في البحوث التي تناولت البرامج الارشادية المعرفية السلوكية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي. والدراسة الحالية ستجرى على مجتمع دراسة مختلف عن المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات السابقة، مما سيضفي على النتائج بعداً ثقافياً وخصوصية اجتماعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- تحديد المعالم النظرية للدراسة الحالية.
- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
- الاستعانة في صياغة مشكلة الدراسة وتعيين وأبعادها، وفي إثراء المشكلة بالعودة إلى الأصول النظرية، والنتائج السابقة.
- اختيار أداة الدراسة الملائمة وبناء المقياس والبرنامج الارشادي
- تحديد المنهج المناسب للدراسة.
- التعرف على الإجراءات المناسبة للدراسة.
- التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

الفصل الثاني: البرامج الارشادية والإرشاد المعرفي السلوكي

تمهيد.

أولا: البرامج الارشادية.

ثانيا: الارشاد المعرفي السلوكي

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الارشاد والتوجيه من الخدمات الأساسية المقدمة للأفراد والجماعات في مواقع مختلفة، وفي ميادين الحياة العامة، وفي المؤسسات الاجتماعية والتربوية والتعليمية والطبية وغيرها. فعملية التوجيه والإرشاد هي فن وعلم وفرع من فروع العلوم التربوية والنفسية وهي خدمة فنية متخصصة تمارس لتقديم مساعدة مباشرة أو غير مباشرة لفرد ما، أو جماعة ما ، لتحقيق التكيف الشخصي والتربوي والمهني وغيره. وهي فن من فنون العلاقات الاجتماعية، التي تقوم على أساس علمي وتدريب عملي، تهدف إلى تقديم كل مايخدم مصلحة الفرد والجماعة، لتحقيق أهداف حياتية خاصة بهم، وبالتالي المساعدة في تحقيق أهداف المجتمع بشكل عام.

أولا: البرامج الارشادية:

1. مفهوم البرامج الارشادية:

يقتضي مصطلح البرامج الارشادية وجود العناصر الارشادية مرشداً ومسترشد وعمل ارشادي، وتتضمن البرامج الارشادية إجراءات إرشادية منظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، تقدم اعتماداً على أسس علمية وعملية لتحقيق الاهداف الارشادية نمائياً ووقائياً، وعلاجياً، ويشير سليمان (2000) كما ذكر حمدي عبدعظيم (2013، ص.14) أنه يغلب على هذه البرامج صفة التعليم وتقديم المعلومات، ومن هذه البرامج تعليم مهارات اتحاذ القرارات وحل المشكلات وتخطيط ومهارات الدراسة، وغير ذلك.

يعرف ربارت 1985 Rebert البرنامج الارشادي على أنه خطة مهمة لبحث أي موضع يخص الفرد، وأن تكون هادفة لأداء بعض المعلومات المحددة.(ضيف الله، 2014، ص.22)

وتعرفه سعدية بهادر 1980: بأنه تكنيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد في تهيئة و إعداد الموقف الإرشادي بقاعة مجهزة ومحددة بمدة زمنية وفقاً لتخطيط وتصميم هادف محدد يعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه. (ضيف الله ،2014، ص:22)

تعد البرامج الارشادية واجهة الارشاد النفسي، ودليلاً على ان الممارسة الارشادية مجموع تفاعل (علم ، وفن ، وممارسة، وتعلم ، وتعليم).

والبرنامج الارشادي كما يعرفه حمدي عبد العظيم (2013): " هو مجموعة من الاجراءات المنظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية، وتربوية، تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته والتوافق معها. كما يضيف أنه الممارسة الارشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها واجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات ارشادية فردية أو جماعية، وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة بأنواعها وتقديم المساعدة الارشادية المتكاملة في أفضل صورها. (حمدي عبد العظيم، 2013، ص ص49.48)

ويعرفه نيللي حسين كامل 2015 على أنه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية مباشرة فردياً أو جماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختبار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها.ص: 119)

عرفه ميدلمان (Middleman1964) على أنه كل ما تؤديه الجماعة، سواء أكان لفظياً أو غير لفظي، فهو خطة عملية، تتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات المناسبة لتحقيق هدف ما، خلال فترة زمنية محددة.

2. أهداف البرامج الارشادية:

لا بد من تحديد الأهداف لأي عمل يقوم به الفرد، لان تحديد الهدف هو نقطة البداية لأي عمل، حيث تحديده يعني خط سيره ونقطة انطلاقه، وتحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجازه، وآلية التطبيق، وغير ذلك من المواد والأدوات اللازمة وتكلفتها. كما ويبعد الفرد عن الارتجال والعشوائية والتخبط أثناء العمل لأنه إن ضل أو زلّ مباشرة يرجع الى الهدف الذي وضعه ليمشي عليه، ونجد البرنامج الارشادي يحمل في طياته هدفين أحدهما عام ومشترك بين كل البرامج الارشادية وهو نفسه الهدف من الارشاد والعلمية الارشادية ويتمثل في تحقيق التوافق النفسي وتحقيق الذات والتمتع بالصحة النفسية، والأخر أهداف خاصة، وهذه تختلف باختلاف المستفيدين من البرنامج الارشادي وباختلاف مشكلاتهم. كما ولا نغفل أن أي برنامج ارشادي لا بد وأن يكون إما إنمائياً أو وقائياً أو علاجياً.(المعصوابي، 2015، ص.15)

ويرى الباحثون في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي أن ثمة مجموعة من الاهداف تسعى البرامج الارشادية إلى تحقيقها. وهذه الأهداف تتباين بتباين المشكلات التي يعاني منها الأفراد في مراحلهم العمرية المختلفة (أطفال، مراهقين، رجال، كبار السن) وديمومتها، وشدتها، وخطورتها على الصحة النفسية للفرد أو الجماعة.

ويمكن إجمال أهداف البرامج الارشادية كما ذكرها رياض نبيل الغاسمي (2012) كما يلي:

- إنقاص المعاناة النفسية وتحسين النمّو الشخصي بالسرعة الممكنة.
- تغيير السلوك السلبي إلى السلوك الايجابي.
- تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر ايجابية.
- تغيير الصورة العقلية السلبية للذات إلى الصورة الايجابية.
- تغيير الجوانب المعرفية غير منطقية إلى جوانب منطقية وتصحيح الافكار الخاطئة.
- إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة. (ص.36)

ويمكن تلخيص اهداف البرنامج الارشادي كما عبر عنها كورمير وكورمير Corrmer&Corrmer (1985) من خلال المخطط التالي:

جدول رقم (01) يوضح اهداف البرامج الارشادية حسب كور مير(رياض نبيل العاسمي،2012، ص.172)

-تحديد أهداف المسترشد في صورة موجبة. -تحديد إمكانية إحداث الهدف تغييراً في حياة المسترشد. واقعية الهدف الارشادي. تحديد مميزات الهدف الذي يسعى المسترشد في تحقيقه. تحديد مساوئ هدف المسترشد. التعرف إلى إمكانيات تطبيق الهدف.	-صياغة الهدف صياغة جيدة مع الأخذ بالاعتبار رأي المسترشد. -تحديد السلوك المطلوب تعديله. -مراجعة الظروف التي تساعد على احداث التغير. تحديد الأهداف الجزئية (المتعلقة بالعملية) لتحقيق الهدف النهائي. التعرف إلى صعوبات تحقيق الهدف. التعرف إلى عملية تقويم وتقييم الهدف.

3. أسس بناء البرامج الارشادية:

توجد بعض الأسس العامة التي تعتمد عليها في بناء البرامج الارشادية بصفة عامة وتتضمن هذه الأسس مجموعة من المسلمات والمبادئ التي تفسر السلوك بشكل عام، وتحدد مجموعة من القواعد التي تقوم عليها عملية الارشاد، وهذه الأسس يجب أن يلتزم بها المرشد في عمله، ومنها ماذكره عبد الله السدحان وأخرون (2018، ص.28) وهي كالأتي:

1.3. الأسس النفسية:

وترتبط بالمسترشد من حيث معرفة خصائصه وميوله ومطالب نموه، فلكل مرحلة من مراحل العمر التي يمر بها الفرد مطالب لابد من أن نحققها لكي يتم النمو للفرد بشكل سليم، بحيث نقدم لهم برامج تربوية ارشادية متكاملة تراعي ميولهم ومتطلباتهم في جميع نواحي النمو، والاستفادة منها في بناء البرامج الارشادية والتخطيط لها.

2.3. الأسس الاجتماعية:

كل فرد لا بد أن يعيش في واقع إجتماعي له معايير وقيم، وكل سلوك يقوم به فهو سلوك فردي وجماعي في الوقت نفسه، و يتأثر سلوكه بالجماعة التي يعيش فيها وينتمي إليها. وعلى ذلك تعنى الأسس الاجتماعية في بناء البرامج الارشادية الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر فيها. وتنطلق تلك الأسس بدراسة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المسترشد ومعرفة أهداف هذا المجتمع وموارده وما يسوده من عادات وتقاليد ، وذلك حتى يبني البرنامج بما يتناسب مع هذا المجتمع.

3.3. **الأسس التربوية:**

إنّ أهم العناصر التربوية التي تراعي البرنامج الارشادي في المؤسسة التربوية ما يلي كما ذكرها رياض نبيل العاسمي (2012):

- أن يكون هدف البرنامج الارشادي متماشياً مع الفلسفة العامة للمؤسسة التربوية التي يطبق فيها.
- أنّ يكون البرنامج الارشادي جزءا لا يتجزأ من العلمية التربوية والتعليمية ومكملا لها.
- الاهتمام بدور المرشد تربوياً وتدعيم تصرفاته وتفاعله في رسم الخطط والعمل عل تنفيذها.
- اعتبار المسترشدين المشتركين في البرنامج على درجة من السواء، تمكنهم في تلقي البرنامج. وما يتضمنه من خبرات ومهارات.
- الإعتماد على الواقع في اعداد وتنفيذ البرنامج الارشادي بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية. (ص. 38.37)

4.أنواع البرامج الارشادية:

تتعدد تصنيفات البرامج الارشادية، ومنها البرامج الارشادية الفردية والبرامج الارشادية الجماعية، وحتى تحقق البرامج الارشادية أهدافها يجب اختيار النوع المناسب والذي يتلاءم مع نوعية المسترشدين ومشكلاتهم حسب ماهية الاهداف المطلوب تحقيقها، هنا يكون المرشد في اثناء اعداده للأهداف ملماً بالأهداف المطلوبة من أجل الحصول على التغيرات السلوكية المستهدفة في المسترشد.

وهناك تصنيف للبرامج الارشادية كما ذكرها (عبد الله السدحان، 2018. نعرضه في الانواع التالية:

- **البرامج الارشادية الفردية:** وهي برامج لإرشاد مسترشد واحد في المشكلات الشخصية الخاصة جدا مثل المشكلات الزوجية والنفسية.

- **البرامج الارشادية الجماعية**: وهي برامج لإرشاد عدد من المسترشدين في جماعة ارشادية صغيرة بشرط أن تتشابه مشكلاتهم باستخدام أساليب متنوعة للإرشاد منها السيكو دراما، شرائط الفيديو، التمثيل الاجتماعي، الندوات والمناقشات.

- **البرامج الارشادية المباشرة**: وتمثل الارشاد المتمركز حول المرشد والذي يقوم فيه المرشد بدور نشط إيجابي بتأثير المباشر في شخصية السلوك ويستخدم ذلك مع المسترشدين المتعجلين ناقصي المعلومات، وذوي المشكلات الواضحة، وهو يقدم نصحا ويستخدم هناك الاختبارات والمقاييس لجمع المعلومات وتحليلها.

- **البرامج الارشادية غير مباشرة:** وتمثل الارشاد المتمركز حول المسترشد، حيث يوضع المسترشد في دائرة الاهتمام وتتم علاقته في جو نفسي يمكنه من تحقيق افضل نمو ودور المرشد هما بمثابة مرآة لوضوح الرؤية وأن يجعل المريض في جو خال من أي ضغوط أو تهديد. ص.36.

5.خطوات بناء البرامج الارشادية:

كما ذكر نبيل رياض العاسمي (2012) كما أشار اليها الزعبي (2007) مجموعة من خطوات المساعدة في بناء البرامج الإرشادية، يمكن إجمالها في الاتي:

- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد احتياجات الطلاب من الخدمات الارشادية.
- تحديد الوسائل لتحقيق أهداف البرنامج الارشادي.
- تحديد الامكانات الموجودة والمطلوب ايجادها لتنفيذ البرنامج.
- تحديد ميزانية البرنامج اللازمة لتنفيذه.
- تحديد الخدمات التي سيقدمها البرنامج.

- تحديد اجراءات تنفيذ البرنامج.
- تحديد اجراءات تقييم البرنامج ومدى فاعلية الوسائل المستخدمة فيه.(ص.133.132)

وتتحدد خطوات بناء البرامج الارشادية فيمايلي:

1- **تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج الإرشادي:** فالأهداف هي التغيرات السلوكية المرغوب احداثها عند العملاء ويجب أن تحدد بدقة وتصاغ في عبارات تصف التغير السلوكي المتوقع حدوثه في جميع جوانب شخصية المتعلم. (السدحان، 2018، ص.36)

2- **اختيار المحتوى:** تحديد البرنامج هو الذي يمكننا من تحقيق الاهداف ذلك لان تحيد الاهداف وحها ووضعها في صورة سلوك لا يكفي بل يجب وصف المادة التي ينجم عنها هذا السلوك. وهذه مجموعة من النقاط يجب مراعاتها عند اختيار محتوى البرنامج كما ذكرها عبد الله السدحان 2018،.وهي كالاتي:

- اختيار محتوى البرنامج بحيث يراعي اختيار أقرب الموضوعات الي حياة الأفراد نفعاً، وأقربها تحقيقا لأهدافهم وأكثرها عونا لهم لحل مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم.
- تنظيم المحتوى تنظيما سليماً يتناسب مع مستويات المسترشدين وقدراتهم ويتمشى مع اهتماماتهم.
- الاستفادة من الاطار المرجعي للدراسة للتعرف على مدى مناسبة محتوى مع المسترشدين. (ص.36)

6. البرامج الارشادية في مرحلة التعليم المتوسط:

تتفق المراحل التعليمية في تقديم مكونات الخدمات الارشادية، لكنها تختلف في طبيعة هذه المكونات، ومدى أهميتها في كل مرحلة.

اذ أن كل برنامج ارشادي يشتمل على أهداف وأساليب وتقويم وتشخيص وتقدير وأساليب تدخل مناسبة. لكن لكل من هذه المكونات تختلف باختلاف المرحلة العمرية للتلاميذ. (الخالدي، العلمي، 2008، ص.34)

ومن بين هذه المرحل التعليمية، مرحلة التعليم المتوسط التي تتميز بالنمو العقلي وبروز العلميات العقلية العليا والتفكير المجرد. ومن ثم فإن التلميذ في هذه المرحلة يستطيع أن يتحمل المسؤولية عن سلوكه، وبالتالي فإن الخدمات الارشادية يجب ان تأخذ في اعتبارها تفرد الفرد. كما يجب أن تأخذ بعين الاعتبار اهمية جماعة الرفاق بالنسبة للمراهق ومن اولويات الخدمات التي تقدمها البرامج الارشادية في هذه المرحلة كما ذكرها الخالدي، والعلمي (2008) وهي الاهتمام بالعمليات الجماعية، ثم الاهتمام ببرامج مساعدة الرفاق. وتنظيم وتنفيذ برنامج التوجيه لادوار الحياة للتلاميذ يشتمل على تقدير نضجهم المهني وتخطيط أدوار الحياة. (ص36.35)

ثانيا: الارشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الارشاد المعرفي السلوكي اتجاهاً يعمل على الدمج بين الارشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات، ويتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الابعاد. إذ يتعامل معها معرفياً وسلوكياً بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي وسلوكياً، كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد. (بلعربي،2018، ص. 67)

وإن من الأسباب التي تركتنا نختار الارشاد المعرفي السلوكي عن غيره هو أنه من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك، فالمبدأ الأساسي والمركزي للإرشاد المعرفي السلوكي، هو أن الأفكار والوجدان والسلوك والجوانب الفسيولوجية هي كلها مكونات لنظام موحد فالتغير الحادث في أي مكون منها يكون مصحوباً بتغيرات في المكونات الاخرى.

1. نشأة الارشاد المعرفي السلوكي:

يعد الارشاد المعرفي السلوكي أسلوبا علاجيا يهدف الى المحافظة على كفايات تعديل السلوك باستخدام الانشطة المعرفية للفرد من أجل التعامل مع السلوك، ويمثل العلاج المعرفي السلوكي المنهجية المتمثلة في التطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وقد بدأ العلاج المعرفي السلوكي في بداية السبعينات، وكان اول من اهتم به انصار التعلم الاجتماعي، حيث أن تغيير الافكار اللاعقلانية للمسترشدين كان الهدف الاساسي لكثير من المعالجين، ومن أشهرهم ألبرت أليس (Ellis) مؤسس مدرسة العلاج العقلي العاطفي. (القرعان، والعتيلي، 2016، ص.2105)

فالإرشاد السلوكي المعرفي ارشاد تعليمي يقوم بحل المشكلات النفسية على المدى القصير، وترجع نشأة هذا الاسلوب العلاجي الى بداية الستينات على يد العالم "آرون بيك (A.Beck) في علاج مرضى الاكتئاب، وفي وقت لاحق استخدم بيك، وزملائه هذا الاسلوب العلاجي مع مرضى اضطراب القلق ومرضى اضطراب الرهاب الاجتماعي.

وقد أثبت هذا الاسلوب العلاجي على مدار العقدين الماضيين فاعليته مع جميع اضطرابات القلق بل تعدى الامر ذلك، واستخدم في علاج بعض الاضطرابات النفسية والعقلية الاخرى.

2. تعريف الارشاد المعرفي السلوكي:

يشير الارشاد المعرفي السلوكي إلى مجموعة من المبادئ ولإجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، وأن هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية، ويختلف هذا الاسلوب الارشادي عن علاج الاستبصار التقليدي في أن معارف ال (هنا والآن) النوعية تكون هي الهدف في التغير من خلال اجراءات نوعية أكثر من التأكيد على الماضي كسبب للصعوبات الحالية؛

وتشتمل المعارف على الاعتقادات ونظم التفكير والتخيلات وتشمل العلميات المعرفية على طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات، وطرق تعلم تلك العمليات للتغلب على المشاكل أو حل المشكلات وطرق التنبؤ بالاحداث المستقبلية وتقييمها. (محمد علي، 2016، ص.639)

يعرفه جلاس وشيا 1986 "Glass & shea" كما أشار اليها جابر، وبومجان 2013، ص.210،211 "بأنه أحد التيارات الارشادية الحديثة والتي تهتم بصفة أساسية بالاتجاه المعرفي للاضطرابات النفسية، ويقوم هذا النوع من العلاج بإقناع المريض أن معتقداته غير منطقية وافكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل على أن يحل محلها طرقاً أكثر ملائمة للتفكير من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل.

ويعرف (ريتشارد Richard1997) الارشاد المعرفي السلوكي بأنه مجموعة من الاجراءات التي تجسد تصورات عن التغير وتضع أهمية أساسية على العملية المعرفية وتهدف بصورة اجرائية الى بعض الممارسات العلاجية لتبديل المظاهر المعرفية.(طوبال، 2017، ص.100)

كما عرفه أباظة (2002) كما أشار اليها القرعان، والعتيلي، 2016،: "بأنه مجموعة من المبادئ والاسس التي تؤثر في السلوك، وهذه المبادئ هي العمليات المعرفية التي لها علاقة بالسلوك المختل وظيفياً، وتعديل هذه العمليات يكون وسيطاً هاماً لانتاج تغير في السلوك، فالسلوك المختل ناتج عن نماذج تفكير مشوهة. (ص. 2106)

ويتحدد الارشاد المعرفي السلوكي عند بيك كما ذكرها رياض نبيل العاسمي (2012) بافتراضين وهما:

- العوامل المعرفية (المعتقدات- التخيلات- الذكريات...) ترتبط بالسولك المظطرب وظيفياً.

- تعديل هذه العوامل يرتبط ارتباطاً دالاً بحدوث أي تغيير في السلوك.ص 45.

ويقصد بالإرشاد المعرفي السلوكي في اطار هذه الدراسة بأنه التدخل المهني المخطط والمنظم وذلك من خلال جملة من الاساليب الارشادية للعمل مع تلاميذ عينة الدراسة، من اجل احداث تغير في العمليات المعرفية والسلوكية لمساعدتهم على تنمية مهاراتهم المعرفية والسلوكية في جانب الذكاء الاجتماعي.

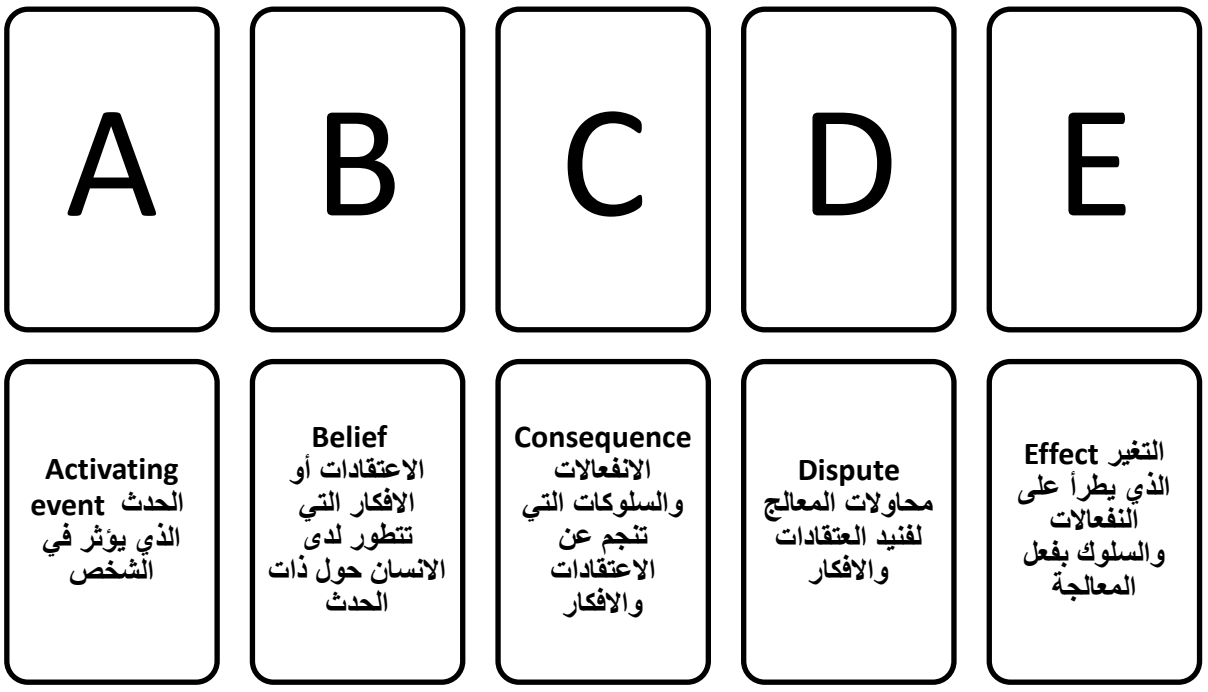
3. النظرية المعرفية السلوكية:

يعتبر الارشاد المعرفي السلوكي أحد طرق الارشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على مشاعرنا وسلوكتنا، وهو ليس تقنية ارشادية واحدة بعينها، بل مصطلح الارشاد المعرفي السلوكي هو مصطلح عام نطلقه على كل أشكال الارشاد التي تنطلق من نفس القاعدة. وحسب بيك فإن الارشاد المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع الاساليب التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدها على انواع معينة من الفنيات. (جابر، وبومجان، 2013، ص.206)

وهناك العديد من اشكال العلاج المعرفي السلوكي مثل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ ألبرت إليس A.Ellis وتعد محاولة اليس (Ellis) اكبر محاولة لإدخال المنطق والعقل في عملية العلاج، وقد بدأ أسلوبه في التطور عندما اقتنع بأن الخبرات المبكرة الخاطئة أو غير المنطقية تستمر وأنها لا تنطفئ رغم عدم تعزيزها من الخارج، لأن الافراد يعزون هذه الخبرات المتعلمة بتكرار تلقينها داخلياً لأنفسهم وبأنفسهم حتى تصبح فلسفة لهم ونظرة خاصة بهم تؤدي الى رفض العلاج، ولا يدعي اليس (Ellis) أن أسلوبه ذا فاعلية مع جميع أنواع الحالات، ويعترف بالقصور الموجود فيه، وبالفوائد الموجودة في الأساليب الأخرى. فطريقة اليس غير فعالة مع الحالات القاصرة في الذكاء من غير تحديد

نوع هذا القصور، وكذلك مع حالات الاضطراب الشديد والاختلاط العقلي البالغ والكبار المسنين وشديدي التأثير والحساسية الذاتية وغير المرنين. (العاسمي،2015،ص.17.16)

ولقد اوضح اليس من خلال نظريته (A.B.C) كيف تؤثر الافكار على الانفعال وتؤثر أيضاً السلوك حيث أشار إلى أن" لو أن حدث معين (A) مثل الرسوب في الامتحان قد اثار استجابة انفعالية (C) كالغضب أو الاكتئاب. قد يبدو اأن هذه الاستجابة جاءت نتيجة الموقف المحرض (A)، ولكن في الواقع لا يكون هو السبب الرئيسي لان الاستجابة الانفعالية تختلف باختلاف طريقة إدراك وتفسير وفهم الموقف(B) التي تعتبر مسئولة عن ذلك الانفعال مثل القلق المرتفع الذي يرجع بالدرجة الاولى الى الافكار غير المنطقية لدى الشخص، وعند مواجهة الافكار غير منطقية ودحضها بشكل فعال فإن الاضطراب يصل إلى أقل مستوى أو يختفي. (عبد العال، 2016، ص.651)



شكل رقم (02) يوضح نموذج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عند Ellis (عبد العال،2016، ص.652)

ونموذج العلاج المعرفي لـ بيك حيث يشير إلى أن الاضطرابات النفسية لدى الافراد لا تنشأ من الأحداث في ذاتها من قبيل حدث ضاغط، بل تنشأ من الافكار والتفسيرات والمعاني الخاطئة التي يعطيها الفرد للموقف والتي لا يكون على وعي بها، لأنها تحدث بطريقة تلقائية. فالموقف الواحد يثير استجابات انفعالية مختلفة لدى الافراد تبعا لاختلاف الطريقة التي يدركون بها الموقف، وعلى ذلك، يرى بيك أن الضغط هو استجابة يقوم بها الفرد نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته أو مشكلة ليس لها حل تسبب له احباطا وتعوق اتزانه. (جابر، وجومان، 2013، ص.222)

ويشير حسام عبد العال (2016)، أن نموذج بيك يتصف بما يلي:

- **استدلال تعسفي خاطئ**؛ أي أن الفرد يصل إلى استنتاج معين دون وجود دليل كافي.
- **تجريد انتقائي** يتم الوصول منه إلى استنتاج من خلال عنصر واحد من العناصر الكثيرة الممكنة.
- **المبالغة في التعميم**، أو عمل استنتاج شامل من نقطة بدء تافهة.
- **التضخيم** والتقليل اللذان يتضمنان أخطاء من الحكم على الأداء.
- **لوم الذات** وهو اساءة تفسير الوقائع وفقاً لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية. (ص.650)

وفي اطار التدخلات المعرفية السلوكية ظهر اتجاه علاجي معرفي أخر يعرف بالتعديل السلوكي المعرفي لـ ميكنبوم، ويقوم في جوهره على اعادة البناء المعرفي للفرد، حيث يتم مساعدته على تعديل انماط تفكيره السلبية واكتساب مهارات معرفية جديدة للتعامل مع المواقف.

ولقد انطلق (ميكينيوم) من الفرضية التي تقول: بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دورا في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعميم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة، إن الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية يخلق الدافعية

عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارات المطلوبة، ويري (ميكينيوم) بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث، يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج. ويرى أن حدوث تفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد. (عبد العال،2016، ص.652)

والعلاج التقويمي المعرفي لـ ويسلر هانكين، والتصورات الشخصية لـ كيلي، والتعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura) حيث يرى أن عملية التعلم تتم من خلال ادراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة، والأحداث التي تليها تسمى النتائج، ويكون استخدام النتائج الايجابية لتغيير السلوكات المرضية. (طوبال، 2017، ص.102.101)

يرى (كيندال Kendall) أن الطرق المعرفية السلوكية هي محاولة دمج تهدف إلى تحديد التأثيرات الايجابية للنظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لإحداث تغيير علاجي.

لذلك تعتبر نظرية العلاج المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاث مدارس هي العلاج السلوكي، العلاج المعرفي، علم النفس الاجتماعي المعرفي.

4. البرنامج الارشادي وفق النظرية المعرفية السلوكية:

يشير السيد (2009) أن العلاج المعرفي السلوكي يعتبر من المداخل العلمية المعرفية في خدمة الفرد والذي اثبتت فاعليته في التعامل مع الافكار غير المنطقية والانفعالات غير المنطقية والسلوكات الخاطئة، وفي هذا تصحيح لفكر العميل ومشاعره، وربطه بالواقع الحاضر.

وتدعيم لمسؤوليته عن نفسه وعن قراراته. مما يجعله قادراً على الضبط الداخلي ولا يلقي بالمسؤولية على الاخرين ومساعدته على ان يكون شخص يتفاعل بايجابية مع الاحداث في ضوء انفعالات رشيدة وأفكار عقلية وسلوك سوي. (بلعربي،2018،ص. 68)

في الغالب تسيّر البرنامج الارشادي او العلاجي حسب النظرية المعرفية السلوكية كما اشار اليها نبيل العاسمي (2012) حسب الاتي:

- أقامة علاقة بناءة بين المرشد والمسترشد تجعل المسترشد يثق بالمعالج، ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف والاهتمام بالمسترشد، وكذلك الاحترام الصادق له، وحسن الاستماع.
- صياغة مشكلة المسترشد، وتحديد العوامل التي تساهم فيها، وتحديد الأفكار الحالية، والأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي له، والتعرف على السلوكات غير المرغوب فيها. ثم العوامل الاجتماعية التي أثرت على أفكاره عند ظهور اضطرابه، والأسلوب المعرفي الذي يفسر به المسترشد المواقف التي يتعرض لها.
- يتطلب الارشاد المعرفي السلوكي يشدد المرشد على اهمية التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق يشترك في وضع جداول وعمل للجلسات وفي اعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المسترشد.
- تزويد المسترشد بالمهارات الازمة لمنع عودة الاضطراب، واستخدام فنيات ومهارات متعددة لإحداث تغيير في التفكير والمزاج والسلوك. (ص.107.108)

5. استراتيجيات الارشاد المعرفي السلوكي:

يشير كل من بلاك وديهارت (Blake & Dehart , 1995) كما ذكرها القرعان والعتيلي 2016 إلى أنه يمكن بشكل عام تقسيم الأساليب المستخدمة في النظرية المعرفية السلوكية الى: معرفية، ومعرفية سلوكية، وأساليب سلوكية، ومن الاساليب المعرفية أسلوب وقف التفكير، وهناك اسلوب العلاج

العقلي العاطفي، وهو أسلوب معرفي سلوكي، أيضا أسلوب حل المشكلات، وكذلك اسلوب الضبط الذاتي، كما ويعد أسلوب التحصين ضد التوتر من الاساليب المعرفية السلوكية، أما الأساليب السلوكية فمنها الاسترخاء العضلي، وأسلوب ضبط المثير. (ص.2106)

وسنقدم شرح موجز حول بعض الاساليب المستخدمة في الارشاد المعرفي السلوكي كالأتي.

1.5. استرتيجية الاسترخاء:

الاسترخاء هو طريقة يتم فيها تدريب الطلاب على ايقاف كل الانقباضات التقلصات العقلية المصاحبة للتوتر والقلق، وتقوم هذه الاستراتيجية على تدريب الطالب على الاسترخاء، متى ما واجهه موقف صعب، وشعر خلاله بالتوتر والانفعال، ويمكن أداؤه على كرسي، ولكن يفضل أن يكون على الفراش، وممدداً جسمه عليه، مغلقا عينيه، ويواصل عندها التنفس ببطء وهدوء، ثم يركز على الاسترخاء والليونة وإزالة التوتر من كل جزء من أجزاء جسمه، ويبدا بالقدم اليمنى فأصابعها يليها القدم يسرى، وعلى عضلات ظهره وبطنه، ثم اصابع وذراع يده اليمنى فاليد اليسرى، ثم يترك كتفيه يسقطان الى جانبه بهدوء. ثم يركز على الاحساس العام على كل جسمه وأي عضلة بجسمه متوترة عليه أن يرخيها، ثم يدع نفسه تستمع لصوت تنفسه، وبهدوء، وارتياح يستمر في هذا الوضع مابين خمس وعشر دقائق. (عبد العظيم، 2013، ص.39)

2.5. استراتيجية تعديل الافكار:

تعد مناقشة التفكير غير العقلاني احد الاستراتيجيات العلاجية التي تم استخدامها في عدد من العلاجات المعرفية السلوكية، وقد وصف ديجيوسبي (Digiuseppe 1991) المناقشة بأنها عملية اعتراض على صحة أو صدق معتقدات العميل واعادة بناء معتقدات جديدة حيث تعتبر دور المعالج

هو اقناع العميل بالتخلي على المطالبة بالمعتقدات اللاعقلانية في محاولة لتحسين عملهم وأدائهم النفسي. (العاسمي،2015،ص ص. 25.24)

وتقويم على الاعتقاد بأن الافكار الخاطئة (غير العقلانية) تلعب أدواراً في ايجاد المعاناة الذاتية، وهنا يقوم الاخصائي النفسي بالفحص والتحري عن أغوار مشكلة الطالب، ثم محاولة تصحيح وتصويب أفكاره الخاطئة، على اساس المامه بعدد المعرف والمعلومات والحقائق التي تفيد في تغيير اتجاهاته وسلوكه. وتهدف هذه الاستراتيجية الى ادراك العلاقة الوظيفية بين الافكار غير العقلانية والاستجابات السلوكية غير التكيفية، والمساعدة على مواجهة هذه الافكار ومناهضتها، وتبني أفكار معرفية عقلانية يستوعبها الفرد ويدخلها في بنائه المعرفي. (عبد العظيم، 2013، ص.35)

حيث ذكر رياض نايل العاسمي 2015. ثلاث أصناف فرعية لهذه الاستراتيجية كالاتي:

- **الاستكشاف:** ويتألف من البحث والاستقصاء عن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية وخاصة الحتميات التي تقود إلى هدم الذات.
- **المناقشة أو التفكير:** ويتألف من عدد من الاسئلة يوجهها المعالج للعميل بحيث يساعد على التخلص من الافكار غير العقلانية.
- **التمييز:** ويتضمن مساعدة المعالج للعميل ليكون قادراً على التمييز بوضوح بين أفكاره أو تقييماته غير المطلقة النسبية، وتقييماته المطلقة الحتمية. (ص: 111)
- **الواجبات المنزلية:** تلعب دورا هاما في كل العلاجات النفسية ولها دوراً خاص في زيادة فاعلية الارشاد المعرفي السلوك، حيث انها الفنية الوحيدة التي يبدا ويختم بها المعالج المعرفي كل جلسة علاجية وارشادية تساهم في تحديد درجة التعاون والألفة بين المعالج أو المرشد والعميل. (الخطيب،2015، ص.39)

3-5 المناقشة النشطة الفعالة:

هي عملية ديمقراطية، فلا يقوم المعالج بتعليم العملاء وصف افكارهم العقلانية، كما ان المناقشة تسمح للعملاء بعمل العموميات الخاصة بهم، وهو ما يؤدي الى العديد من التغيرات السلوكية والانفعالية العميقة وعندا يتعلم العملاء كيفية المناقشة الذاتية، فانه من المحتمل ان يحققوا تحسناً على مدار الوقت، وأما فيما يتعلق بالأساليب المناقشة خلال عملية الارشاد فقد حددها بيال وآخرون (Beal et al 1996) أربعة أساليب للمناقشة كما اشار إليها رياض نايل العاسمي 2015، وهي كالأتي:

- **الطريقة الجدلية**
- **طريقة المناقشة الديمقراطية.**
- **أساليب التشبيه:** ويحتاج اسلوب التشبيه ان يأخذ العملاء المعتقدات اللامنطقية وأن يطبقوها على موضوعات مألوفة بالنسبة للعملاء.
- **أسلوب الفكاهة:** ويستخدم كل ما كان ذلك ملائماً، وهذه الطريقة هي محاولة لتشجيع العملاء على الضحك والسخرية من معتقداهم اللاعقلانية التافهة، وقد أكد اليس 1994 أن استخدام الدعابة في العلاج يسمح للعملاء بفحص معتقداتهم اللاعقلانية بأكثر واقعية. (26.25ص)

4.5. حل المشكلات:

ولقد أكد نزو وآخرون على مفاهيم ارشادية تساهم في حل بعض المشكلات أو المساهمة في التخفيف منها حيث ركزوا على التدريب في تحقيق الاهداف الارشادية كما اشار اليها بلعربي جموعي 2018 كالأتي:

- تحسين مهارات حل المشكلات بالطريقة الصحيحة.
- القدرة على تحديد وإسناد سبب المشكلات بشكل دقيق.
- التخفيف من الاتجاه السلبي للفرد نحو المشكلة.
- الميل إلى تقييم المشكلات الجديدة.
- خفض ميل الفرد لتجنب المشكلات حيث تحدث.(ص.73)

5.5. **النمذجة:**

وتقوم النمذجة على افتراض أن الانسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين وتعرضهم بصورة منظمة للنماذج، ويعطي للطفل فرصة لملاحظة ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج، ويمكن تعديل السلوك عن طريق النمذجة في مواقف متنوعة منها اكتساب السلوك الاجتماعي والمعرفي. ويمكن تقديم النماذج بعدة طرق كما اشار اليها عبد الله الخطيب 2010 كالاتي:

- **النماذج الحية:** ممثلة بالنموذج الاجتماعي كالرفاق أو المعلمين، واستخدام الفرد ذاته كنموذج من خلال مواقف السلوك التي كان فيها أداؤه جيداً كنموذج في السلوكات المقبلة، ومن ايجابيات النماذج الحية انها قد تزيد الدافعية لاكتساب السلوك الجيد.
- **النماذج بالمشاركة:** وتشمل على عرض للسلوك بواسطة نموذج، وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المسترشد مع توجيهات تقويمية من جانب المرشد للمسترشد. (ص.37)

6.5. لعب الأدوار: يعد لعب الاجتماعي الادوار منهجاً من مناهج التعلم يدرب بموجبه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها أو يحاول تعديل سلوكه بمقتضاها. وكما أشارت لميس حمدي 2014 أن هذا الاسلوب يتيح الكثير من فرص الممارسة المفيدة للطفل بشكل خاص، والذي بدونها لن يفكر بتجربة أي مهارات جديدة.

وهناك أربع مراحل لتعديل السلوك وفق استراتيجية لعب الادوار هي:

- عرض السلوك المطلوب تعلمه من نماذج تلفزيونية مرئية او تسجيلات صوتية.
- تشجيع الطفل على أداء الدور مع أشياء أو أشخاص.
- تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه، وتدعيم الجوانب الصحيحة.
- إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمعالج إتقان الطفل له. (ص.89)

7.5. التعزيز الايجابي:

هو العملية التي بمقتضاها زيادة أو تقوية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة عن طريق تقديم يعقب ظهورها هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه أي فرد، وهناك العديد من أنواع التعزيز إلى أشار اليها عبد الله الخطيب 2015، حيث يستخدم الباحث المعززات الاجتماعية نظرا لأهميتها في المواقف الاجتماعية.ويقصد بها بأنها مثيرات يمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة او لاحقا بعد نجاح السلوك المراد تعزيزه ومنها ما يلي:

- الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق.
- التربيت على الكتف أو المصافحة.
- التحدث ايجابياً عن الطفل امام زملائه والمعلمين أو الاقارب او الاصدقاء.
- نظرات الاعجاب والتقدير.
- التعزيز اللفظي، والمادي. (ص.40)
- الجلوس بجانب الطفل أثناء مشاركته.

8.5. السيكودراما:

ذكر (ولمان) كما اشار اليها الخطيب 2015، أن المسرحية التي تؤدى اثناء الجلسة السيكودرامية لا تكتب ولا تعد مشاهده أولاً يحدد موضوعها او توزع أدوارها قبل الجلسة، وإنّما يتم كله على نحو ارتجالي ويشترك فيه جميع الحاضرين سواء كانوا من العملاء أو أصدقائهم، أو من الفريق العلاجي. (ص:39)

وأشار (مورينو) أن من أهم المزايا التي تشترك فيه السيكو دراما مع غيرها من أساليب العلاج الجماعي على شبكة التركيز العلاقات البين شخصية، فالفرد هنا ينظر إليه على أنه وحدة مستقلة بل باعتباره عضوا في جماعة أو جزء من كيان أكبر أنه الوحدة التي تتخلص فيها كل خصائص الجماعة التي تنتمي اليها وهو ما يطلق عليه (مورينو) اسم الذرة الاجتماعية.(سعد، 2001، ص.152)

ونرى أن الاستراتجيات المستخدمة في البرامج الارشادية المعرفية سلوكية تتميز بتعددها بدرجة قد يصعب عرضها جميعاً في هذه الدراسة، والدراسة الحالية تعتمد بدرجة أساسية على اتقاء عدد من الاستراتيجيات ليس بشكل عشوائي، ولكن بما يخدم أهداف البرنامج الارشادي المعتمد في الدراسة الحالية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لأفراد عينة الدراسة الحالية، فهو يعتمد على تعديل وتنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي.

خلاصة الفصل:

تعتبر البرامج الارشادية أداة فعالة في إحداث التغيرات على جميع الجوانب الشخصية للفرد وعلى جميع مجالات الحياة. وهذا ما دعانا للتطرق للبرامج الارشادية في تنمية المهارات الحياتية للفرد، وخصصّنا في الدراسة الحالية فئة التلاميذ المتمدرسين بالتعليم المتوسط باعتبارها مرحلة حساسة وانتقالية للأطفال بين سن الطفولة إلى سن المراهقة فتحدث تغييرات على جميع الجوانب، ومن هذا الجانب حاولنا استغلال هذا الجانب بتطبيق البرامج الارشادية على هذه الفئة، وركزت على جانب المهارات الاجتماعية وتنميتها لدى هذه الفئة باستخدام الارشاد المعرفي السلوكي الذي يهتم بالجانب العقلي المعرفي والجانب السلوكي والانفعالي للفرد. حيث تطرقت في هذا الفصل للتعريف بالبرامج الارشادية وخطوات بنائها، وأهمية تطبيقها في مرحلة التعليم المتوسط ، بالإضافة إلى أسلوب الارشاد المعتمد في التطبيق أيّ الارشاد المعرفي السلوكي.

الفصل الثالث: الذكاء الاجتماعي

- تمهيد

1. تعريف الذكاء
2. نبذة تاريخية للذكاء الاجتماعي.
3. مفهوم الذكاء الاجتماعي.
4. الأسس النظرية للذكاء الاجتماعي.
5. أهمية الذكاء الاجتماعي.
6. مؤشرات الذكاء الاجتماعي
7. أبعاد الذكاء الاجتماعي.
8. نظريات الذكاء الاجتماعي.
9. مهارات الذكاء الاجتماعي.
10. استراتيجيات توظيف الذكاء الاجتماعي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعود بدايات الحديث عن الذكاء الاجتماعي إلى المحاولات الأولى لقياس المفهوم الاجتماعي للذكاء عام 1920، فقد انطلقت تلك المحاولات من مسلمة مؤداها أن الإنسان لا يعيش في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه. وأن لكل مجتمع حضارته بجانبها المادي والروحي، ولكل مجتمع عاداته وتقاليده في التفكير وأساليب السلوك. ولهذا فقد حاول بعض العلماء الربط بين الذكاء وبعض العوامل التي تعتبر نتاجاً للتفاعل الاجتماعي، والمرتبطة بنظم المجتمع أو مدى نجاح الفرد في هذا المجتمع.

وقد ظل الاهتمام بالمفهوم وفق تلك الرؤى حتى أصبح المفهوم يدرس في سياق الذكاء العام بسبب عدم الرغبة في دراسته كبناء مستقل. ويبدو أن الأوان قد حان لبذل أكبر جهد في مجال الذكاء الاجتماعي، حيث تتوافر الموجهات النظرية التي يمكن للباحثين الاستعانة بها والاسترشاد بنتائجها المستقبلية. وفي هذا الفصل سنتطرق أولا إلى الذكاء بصفة عامة ثم إلى الذكاء الاجتماعي كنوع من أنواع الذكاء العام، وستناول نشأة الذكاء الاجتماعي وتعريفه وأهميته وأبعاده ومهاراته والنظريات والنماذج التي تناولته.

1. تعريف الذكاء:

قبل التطرق إلى الذكاء الاجتماعي ارتأينا أن نعرف الذكاء بشكل عام فالذكاء عموماً: مصطلح يتضّمن عادة الكثير من القدرات العقلية بالقدرة على التحليل والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار.وسرعة التعلم. كما يتضمن أيضا حسب العلماء القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين. (كوامز، 2011، ص.09)

تعريف بينه: هو القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي. (محمد عليوات، 2007، ص. 13)

وفق تصور جاردنر عرف الذكاء على أنه: " إمكان بيوسيكولوجي لمعالجة المعلومات يمكن تنشيطه في سياق ثقافي لحل مشكلات أو خلق منتجات ذات قيمة في هذا السياق الثقافي. وبمعني آخر هو القدرة على حل المشكلات ومعرفة الأنماط الشكلية التي تعد من القيّم في ثقافة ما أو أكثر"(الدسوقي غازي، 2008، ص. 110).

كما أنه لم ينكر أن الجينات يمكن أن تلعب دوراً في الذكاء، وأن الثقافة والأسرة تؤثران في نمو ذكاء الطفل، وبرغم ذلك لم يتعرض تصور جاردنر ولو بشكل ضيق للضعف العقلي أو الجيني، ولكنه كان أكثر اهتماماً بفكرة المهارات والقدرات التي يمتلكها الإنسان وإمكانية تنميتها.

2. نبذة تاريخية للذكاء الاجتماعي:

ظهرت إشكالية الذكاء الاجتماعي مع بدايات القرن العشرين –حينما عرض ثورندايك 1920 لثلاثة أنواع من الذكاء وهي الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي- فقد كان مفهوم الذكاء الاجتماعي فكرة مهملة البحث، إلى أنّ جاء عام 1955 ووضع جليفورد نموذجه حول بنية العقل، وظهر الذكاء الاجتماعي كأحد محتويات النموذج. وعلى الرغم من ان هذا المحتوى لم يلق من الاهتمام والبحث ما لاقته محتويات النماذج الأخرى من دراسات وبحوث، وخلال العقود الثلاث الأخيرة نشطت حركة البحث في الذكاء الاجتماعي وتنوّعت مفاهيمه وتعددت طرق قياسه.

وقد افرزت حركة البحث هذه العديد من المفاهيم النظرية للذكاء الاجتماعي الأمر الذي نتج عنّه عدم الاستقرار حول مفهوم واحد تهتدي به الدراسات والبحوث فيما بعد.

حيث ظهر المفهوم مرتبطاً بمفاهيم نفسية أخرى لها تاريخها الفلسفي مثل التعاطف، الإدراك الاجتماعي، الادراك الشخصي، المعرفة الاجتماعية، الاستبصار الاجتماعي، وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية. (الدسوقي غازي، 2008، ص ص. 17.16)

3. مفهوم الذكاء الاجتماعي:

1.3. المفهوم المعجمي للذكاء الاجتماعي:

ما من شك في أن مصطلح الذكاء الاجتماعي لم يحظ من التناول داخل المعاجم الاجنبية والعربية بقدر ما حظى به مصطلح الذكاء العام وبعض المصطلحات العقلية الأخرى، إلا أنّه ذكر في بعضها، فحسب ما ذكر الدسوقي محمد غازي (2008، ص. 71) فقد عرف الذكاء الاجتماعي في موسوعة علم النفس (1977) بأنه: "ذلك النوع من الذكاء الذي يظهره الفرد في معاملاته مع الأخرين وفي ممارسته للعلاقات الاجتماعية، حتى أن الذكاء الاجتماعي العالي هو مرادف لمفهوم البراعة واللباقة، فهو القدرة على التكيّف وسط البيئة الاجتماعية والتصدى بصورة فعالة للعلاقات الاجتماعية.

من خلال التعريفيّن السابقيّن نجد أنهم في تعريفهم للذكاء الاجتماعي ركزوا على التكيف الاجتماعي و الكفاءة الاجتماعية في حسن التصرف في المواقف الحياتية التي تعترض الفرد.

2.2. المفهوم السيكولوجي للذكاء الاجتماعي:

لم يكن تناول مفهوم الذكاء الاجتماعي لدى علماء النفس بأسعد حظاً من تناوله داخل المعجم، وقد يعود ذلك إلى عدم الدقة في تحديده. فما من شك في أن الدقة في تعريف مصطلحات أيّ علم هي التي تيسّر للمشتغلين به أنّ يتبادلوا وجهات النظر، وهم يعملون في مجال واحد لظاهرة جيدة التعريف.

وفي هذه الحالة يتعرض علماء النفس للمعاناة المنهجية في تعاملهم مع المفاهيم عند موضعين؛ أحدهما عندما يحتاجون إلى مفهوم جديد لأن مجموعة المفاهيم فعلاً لا تفي بالغرض، أما الثاني فهو يتقدّمون نحو تعريف هذا المفهوم الجديد. (الدسوقي غازي، 2008،ص.72)

أما مارلو (Marlow1986) يؤكد أن مفهوم الذكاء الاجتماعي ارتبط بافتراض الباحثين وجود بناء مختلف من القدرات العقلية يتعامل معه المحتوى الاجتماعي يمكن تسميته بالذكاء الاجتماعي، ويشيّر إلى القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوك الأخرين في المواقف الاجتماعية، والتعامل الصحيح معهم وفق هذا الفهم، ويتكوّن من مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على حل المشكلات الاجتماعية، وتحقيق نواتج اجتماعية جيدة ومفيدة له وللآخرين. (Marlowe,1986,p72)

يعرفه جاردنر حسب ما ذكر عبد الحميد جابر **2003**: "بأنه القدرة على ادراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم، ودافعهم ومشاعرهم والتمييز بينهما، ويضم هذه الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإيماءات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك الايماءات بطريقة براغماتية (أي تؤثر في مجموعة من الناس ليتبعوا خطا معينا من الفعل)". (ص11)

تعريف جاردنر: هو قدرة الشخص فهم نوايا ودافع ورغبات الاشخاص الاخرين وبناء عليها يتفاعل معهم بكفاءة. (حسين، 2003، ص16)

ويذكر شواهين (2014) أن الذكاء الاجتماعي يتضمن النظر إلى خارج الذات نحو سلوك الآخرين ومشاعرهم ودافعهم، والقدرة على ادراك الحالات المزاجية للآخرين والتميّيز بينها وإدراك نواياهم، ودافعهم ومشاعرهم ويتضمن كذلك الحساسية للتعبيرات الوجه والصوت والايحاءات والمؤشرات المختلفة التي تؤثر في العلاقات الاجتماعية.

والأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يتمتعون بالعلاقات الاجتماعية ولديهم الكثير من الاصدقاء ويكرهون الوحدة وهم يحبون العمل ضمن مجموعات، والتعلم من خلال التفاعل ومشاركة الآخرين وهؤلاء يقومون عادة بدور الوسيط لحل النزاعات سواء في البيت أو المجتمع، وطريقة التعلم التعاوني كطريقة تعليمية مناسبة تماماً لهذه الفئة. (شواهين، 2014، ص ص. 10.9)

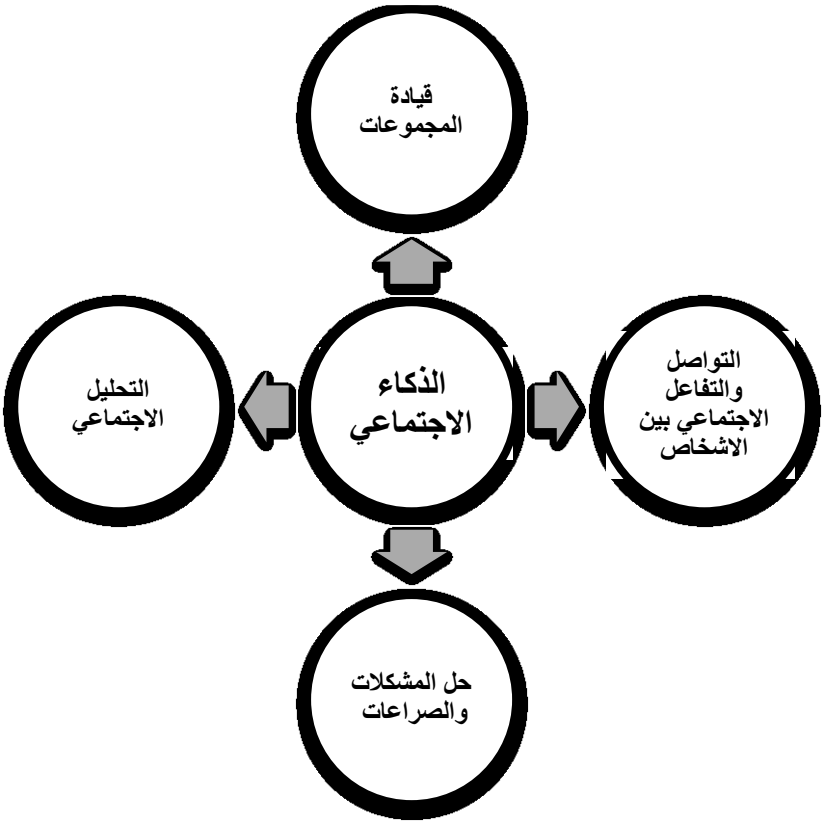
كما يمكننا القول أن الذكاء الاجتماعي ذكاء التعامل مع الآخرين مع القدرة على العمل التعاوني والقدرة على الاتصال الشفوي وغير الشفوي مع الآخرين ويتضمّن استعمال فهم الشخص لأهداف الآخرين ودافعهم ورغباتهم لكي يتفاعل معهم بطريقة مرضية كما يفعل السياسي والبائع.

بتحليل المفاهيم النظرية حسب ما ذكر الدسوقي محمد غازي (2008) من تصور ثورندايك عام (1920) وحتى نهاية القرن العشرين اتضح أنها تدور في فلك جانبين هما:

الأول: ويرتبط بفهم ومعرفة الشخص لما يتعلق بالآخرين وسلوكاتهم وعاداتهم وتقاليدهم وانفعالاتهم ونواياهم واتجاهاتهم ومشاعرهم، وهذا الجانب يمكن وصفه بأنه "جانب معرفي".

الثاني: ويتضمن تطبيق هذا الفهم وهذه المعرفة في التعامل مع الآخرين والتفاعل مع البيئة المحيطة، وهذا الجانب يمكن وصفه بأنه جانب سلوكي. (ص ص 152.151.)

بروفيل التعريف للذكاء الاجتماعي حسب الطالبة:



شكل رقم (02) يوضح تعريف الذكاء الاجتماعي حسب أهداف الدراسة.

4. الأسس النظرية للذكاء الاجتماعي S.I. Theoretical Foundations:

يمكن تفسير الأسس النظرية بالافتراضات التي يستند عليها الذكاء الاجتماعي والتي يمكن تحديدها كما ذكرها يوسف قطامي و رامي اليوسف (2010) كالآتي:

- الذكاء الاجتماعي ضروري لكل فرد لأن الإنسان اجتماعي بطبعه.
- الذكاء الاجتماعي استعداد كامن لدى كل فرد.
- يمكن تعلم مهارات الذكاء الاجتماعي في سياقات اجتماعية.
- الذكاء الاجتماعي مهارة بالثقافة التي يوجد فيها الطفل.
- الذكاء الاجتماعي ينمو ضمن سياقات اجتماعية.

- الذكاء مهارة موجودة وتحتاج الى نموه.
- يتحدد مستوى ثقافة ما بمخزونها الاجتماعي.
- تنتمي اوساط المجتمع المختلفة ومؤسساته للمهارات الاجتماعية.
- تمثل المهارات الاجتماعية مكوناً أساساً للذكاء الاجتماعي.
- يتباين أداء الاطفال لمهارتهم الاجتماعية المعبرة عن ذكائهم الاجتماعي.(ص ص. 43.42)

5. أهمية الذكاء الاجتماعي:

تكمن أهمية الذكاء الاجتماعي في كونه وسيلة للتفاعل مع الآخرين والتواصل معهم ومن الضروري أن تهتم بتوظيف الذكاء الاجتماعي لدى الطفل، وذلك عن طريق تنمية مهارات التوصل اللفظية وغير اللفظية عند الطفل وتنمية المهارات التعاونية، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي تقدم من خلال المنهج الدراسي، وغرس القيم في الطفل مثل الاحترام والقيادة والمشاركة مع الآخرين والتعاون معهم لتحقيق هدف معين. (محمد ناسه، 2009، ص.22)

وأن توفير برامج تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية المكوّنة للذكاء الاجتماعي للأطفال في مرحلة الروضة يسهم كثيراً في إعداد الطفل للتعامل مع محيطه الاجتماعي بايجابية كما ويسّهم في اعداده لمرحل التعليم المدرسي بحيث يصبح الطفل قادراً على التعامل بشكل ناجح مع الكثير من المشكلات التي يمكن أن تواجهه فيها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي والمهني اللاحق. (قطامي، اليوسف، 2010، ص: 21)

ويمكن تحديد أهمية الذكاء الاجتماعي لنجاح الطفل كما ذكرها يوسف قطامي (2009، ص. 39) بالآتي:

- لإعداد للحياة في المستقبل الذي يعيش فيه الطفل.
- تبني القائمة الاجتماعية للامتثال لها.

- سعي الطفل إلى التكيف لكي تلبى التوقعات المجتمعية.
- ابراز مهارات وجهود يسعى فيها الطفل لإبداء انتمائه.
- ينجح الطفل بتوقعات افراد مجتمعه، زملائه، والقطاع الذي ينتمي إليه.
- إن تبني أفكار المجتمع الذي يعيش فيه الطفل يظهر مدى فهمه واستعابه لقيم هذا المجتمع وقوانينه، وتعليماته، وذلك معبر عن ذكاء الطفل الاجتماعي.

6. مؤشرات الذكاء الاجتماعي:

نجد هذا النوع من الذكاء ناشطاً في الأشخاص الاجتماعيين بطبيعتهم، مثل هؤلاء الناس يحسنون العمل مع الاخرين وحساسون تماما تجاه اي تغييرات لو بسيطة في امزجة الناس ومواقفهم ورغباتهم، وكثيرا ما يكونون ودودين ومتفتحين. ويعرف معظم اصحاب هذا الذكاء كيف يقيمون امزجة الاخرين ويتطابقون معها ويتفاعلون حيالها، وهم بصورة عامة يحسنون العمل مع الفريق ويحققون افضل تعلمهم عندما يتمكنون من الاتصال بالناس الآخرين. (الكريدي، 2006، ص. 18)

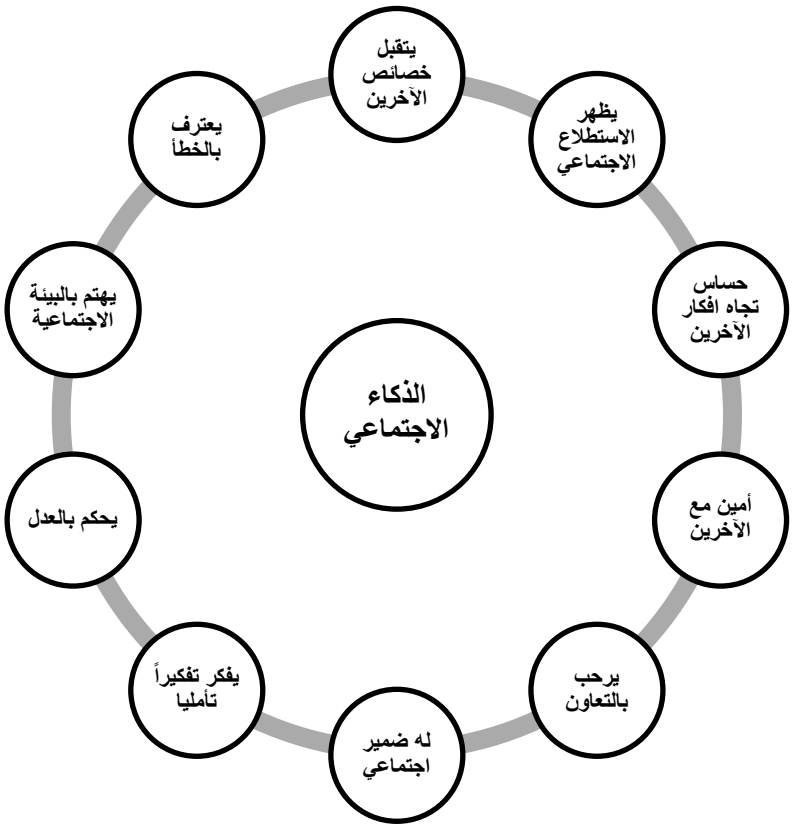
أما مؤشرات الذكاء الاجتماعي حسب ما ذكرها ارمسترونج وكامبل Armstrong & L.combell كما أشار إليها محمد عبد الهادي 2003 هي كالآتي:

- التمتع بإقامة علاقات اجتماعية مع الاصدقاء.
- الميل الى اتخاذ دور القائد للمجموعة والتمتع بروح القيادة.
- الميل الى الاشتراك في النوادي ليكون عضوا في المجموعة.
- يعطي النصيحة لأصدقائه الذين لديهم مشكلات.
- يحب الالعاب الجماعية مع اقرانه.(ص ص: 54.53)

ويرى **جاردنر** حسب ما ذكر الدسوقي محمد غازي (2008)أن لبّ قدرة الذكاء الاجتماعي هم الاشخاص الآخرين، والتي تتمثل في ملاحظة الاختلافات بينهم خصوصاً حالاتهم النفسية وما يتصل

بدوافعهم ومقاصدهم وحالاتهم المزاجية، ويتمثل في مهارة الشخص على قراءة مقاصد الآخرين ورغباتهم حتى وإن كانت غير ظاهرة. كما يتضمن الوعى بالمنبهات غير اللفظية للآخرين، ويصبح هؤلاء لديهم فهم للعلاقات الانسانية. ويتسم الأفراد الذين يمكن وصفهم بذلك النمط من أنماط الذكاء بالعديد من السمات لخصها عادل عبد الله 2005 فيما يلي:

- التعاون، ولعب الأدوار.
- المناقشة، والتواصل.
- العمل الجماعي.
- القدرة على ملاحظة كل وجهات النظر المختلفة لموضوع معين.
- ابداء مستوى جيد من الأداء في المشاريع الجماعية.
- إبداء التعاطف للآخرين.
- الاعجاب بالآخرين.
- إبداء قدرة جيدة ومهارة على القيادة.
- الحساسية لمشاعر الآخرين.
- ارشاد الآخرين وتوجيههم.
- التعلم من خلال المشاركة، والقصص، والمقارة، والتعاون. (ص. 112.111)



شكل رقم (03) يمثل بروفيل الذكاء الاجتماعي. (قطامي، واليوسف، 2010،ص. 28)

7. أبعاد الذكاء الاجتماعي:

يشير بعض السيكولوجين إلى أن تداخل مفهوم الذكاء الاجتماعي مع مفاهيم نفسية أخرى جعله كما يشير تشن ووليام 1993 بناء معقد جداً، كما أن نموذج البعد الواحد لم يعد كافياً لتفسيره، بل أنه مفهوم متعدد الأبعاد، ولعل جيلفورد أول من نبه إلى ذلك، حيث أشار إلى أن الذكاء الاجتماعي يتضمن على الأقل 30 بعداً اجتماعياً قابلة للقياس، وقد أكد تعددية أبعاد الذكاء الاجتماعي هذه العديد من الباحثين فيما بعد، منهم (مارلو 1984، تايلور 1990، براون وانتوني 1990، ، كورني واوليفر 1993، وونج واخرون1995، جونز ودي 1996، كيفن وسيدني 1998، جونج لي واخرون 2000، ديفد سيلفيرا واخرون 2001، محمد غازي 2002) وعلى الرغم من أن هذه الدراسات اشارت

إلى تعدد ابعاد الذكاء الاجتماعي إلا انهم اختلفوا في تحديد ماهيتها وعددها. (ابراهيم الغازي، 2008، ص ص. 85.84)

وباعتبار الذكاء الاجتماعي بناء معقد وله ابعاد معرفية وسلوكية، وقد اختلفت فيه الابعاد باختلاف الدراسات والخلفية النظرية التي يتبناها الباحثين (Marlow, 1985 ;Riggio, 1991 ;Wong, 1995) ويمكن تحديد هذه الابعاد على النحو الآتي:

1.7. الابعاد المعرفية: Congnitive Dimensions

اعتمد علماء النفس في تحديد الابعاد المعرفية للذكاء الاجتماعي على تحديد معايير مختلفة وهي:

- القدرة على تشفير التلميحات غير اللفظية
- **لادراك الاجتماعي:** اي القدرة على ترجمة السلوكات اللفظية وغير اللفظية للاخرين.
- **المهارات المعرفية:** فقد حددها مارلو 1986 من خلال الاتجاه الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، مهارات التعاطف، القلق الاجتماعي.
- **الاتصال الاجتماعي:** اهتم ريجيو وزملائه (Riggio, et al., 1991) من خلال دراسات المهارات الاساسية للاتصال الجماعي وهي : مهارة التعبير النفعالي مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة التحكم الانفعالي، مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة التحكم الاجتماعي.
- **المعرفة الاجتماعية:** أما ابحاث جونز وداى (Jones & Day, 1996, 1997) فقد اهتمت بتحديد الابعاد المعرفية للذكاء الاجتماعي بقدرة الفرد على استخدام المعرفة الاجتماعية بالمرونة في ايجاد الاستراتيجيات الفعالة عند مواجهة المواقف أو المشكلات الاجتماعية الجديدة من خلال عاملين أساسين وهما: المعرفة الاجتماعية المتبلورة، مرونة المعرفة الاجتماعية.(رجيعة، 2009، ص:186.185)

وكما ذكر الدسوقي محمد غازي (2008): فقد حدد اورليك Orloik 1978 خمسة مكونات للذكاء الاجتماعي هي:

- ادراك الآخرين (الحالات الداخلية والنفسية).
- القدرة العامة على التعامل مع الآخرين.
- معرفة العادات والأدوار في الحياة الاجتماعية.
- الاستبصار والحساسية للمواقف الاجتماعية المعقدة.
- استخدام الفنيات الاجتماعية في المعالجة الاجتماعية. (ص. 85)

8. نظريات الذكاء الاجتماعي:

1.8. نموذج العاملين لتشارلز سيبرمان 1904:

لقد مر مفهوم الذكاء الاجتماعي ونظرياته بتطورات كثيرة إلى أن أدرك المتخصصين في القياس النفسي الطبيعة المعقدة لهذا المفهوم فقاموا باستخدام التحليل العاملي للتعرف على مكوناته. فقدم سيبرمان (spearman ,1904) فرضاً علمياً يتلخص في أن جميع أساليب الأداء العقلي تشترك في وظيفة أساسية واحدة هي العامل العام. بالإضافة إلى أن كل أسلوب من هذه الأساليب له عامله النوعي أو الخاص. (ابو هاشم،2008، ص. 158)

حيث يرى سيرمان أن العامل العام يكمن وراء أي نشاط عقلي معرفي وتوصل إلى أن مفهوم الطاقة العقلية هو أفضل المفاهيم التي تصلح لتفسير طبيعة العامل العام، ودلت نتائج بحوثه على أن تشبع أي اختبار بالعامل العام يرجع في جوهرة إلى ثلاثة دائم أساسية أطلق عليها القوانين الإبتكارية وهي: إدراك الخبرة الشخصية، وقانون إدراك العلاقات، وقانون إدراك المتعلقات. وما يرتبط بموضوعنا مما سبق هو العلاقة السيكولوجية التي تعتمد في جوهرها على قانون إدراك الخبرة الشخصية؛ أي إدراك الفرد لخبرته وإدراكه لنفسه وهو يمر بهذه الخبرة، وإن كان ستيرنبرغ وآخرون

(2000) يشيرون إلى أن نموذج سيبرمان لم يخصّص مكاناً للذكاء الاجتماعي بين مكوناته فمن خلالها يستطيع الفرد أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينهما وبين عالمه الداخلي وهي تقترب بما يسمي بالذكاء الاجتماعي. (ابراهيم غازي، 2003، ص. 91)

2.8. نظرية ثورندايك 1920:

نظرية ثورندايك 1920 التي يعتقد بها أن الذكاء عبارة عن عدد كبير من القدرات الخاصة المنفصلة عن بعضها البعض والتي ترتبط فيما بينها بوصلات عصبية، وأن الذكاء في جوهره يعتمد على عدد ونوعية هذه الارتباطات أو الوصلات العصبية التي يمتلكها الفرد، والتي تصل بين المثيرات أو الاستجابات. وقد ميز بين ثلاثة انواع من الذكاء على أساس تشابهها في طبيعة المشكلة أو الموقف، أو الموضوع الذي يهتم به، وهي الذكاء النظري، الذكاء العملي او الميكانيكي، الذكاء الاجتماعي التفاعلي. (العنيزات، 2009، ص.27)

وقد قسم ثورندايك الذكاء إلى ثلاثة انواع كما ذكر الدسوقي محمد غازي (2008)هي :

- **الذكاء الميكانيكي:** ويبدو في المهارات العملية اليدوية الميكانيكية.
- **الذكاء المجرد:** ويبدو في القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة.
- **الذكاء الاجتماعي:** ويبدو في القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم. (ص. 93)

حيث وصف ثورندايك **أن** الذكاء الاجتماعي ناتج عن التفاعل الاجتماعي. وأوضح أن الذكاء ليس وظيفة بسيطة او ملكة مستقلة، بل هو وظيفة تآلفية تتكامل فيها مقومات عقلية وانفعالية واجتماعية. (ابو المكارم،وفرحاتي السيد، 2015، ص. 08)

ولعل نموذج ثورندايك هو أول نموذج يظهر به الذكاء الاجتماعي كنوع من أنواع الذكاء، إلا أنه أهمله ولم يحاول قياسه، لكنه دعا للإهتمام به، ووضع اختبارات جيدة لقياسه، ونبه إلى ضرورة

الجوء لمواقف طبيعية وتنجب الرسوم والصور والمحتوى السينمائي في إعداد اختبارات قياسه. وقد كانت فكرته اللبة الاولى لنماذج العوامل المتعددة فيما بعد والتي ترفض فكرة وجود العامل العام وتقدم بديلا عنه وهو العوامل الطائفية. (ابراهيم غازي، 2003، ص.93)

3.8. نموذج بينة العقل لجيلفورد (Guliford, 1955):

في عام1967 طور جيلفورد (Guliford) نماذج الذكاء السلوكي، افترض نظام مالا يقل عن (120) من القدرات الفكرية المنفصلة. حيث اوضح كانتور وكيهلستروم (Canter & Kilhstrom, 2011) أن **جيلفورد (Guliford)** وزملائه كانوا ناجحين في وضع اجراءات لمجالين مختلفين من الذكاء الاجتماعي على النحو التالي: المجال الاول فهم سلوك الاشخاص، المجال الثاني التعامل مع سلوك الاشخاص الاخرين.(Gkonou & **Mercer**, p 35.2017)

حيث يرى جيلفورد (Guliford) في نموذجه عن القدرات العقلية أن القدرات المتضمنة لمعلومات سلوكية تمثل أساساً لفهم الذكاء الاجتماعي، وأن الذكاء الاجتماعي ينتمي إلى المعلومات عن الحالات العقلية والسلوكية للآخرين والمنقولة عن أوضاعهم وحركاتهم التعبيرية. ويمثل الذكاء الاجتماعي بـ (36) قدرة هي (6) قدرات في المعرفة السلوكية، (12) في الذاكرة السلوكية، (6) في الانتاج التقاربي، (6) في الانتاج التباعدي، (6) في التقيم السلوكي. (رجيعة، 2009، ص.173)

ويعتبر هذا النموذج فاتحة خير لمفهوم الذكاء الاجتماعي في العودة الى لساحة الاهتمام بعد الاهمال الذي كان يعاني منه لفترة طويلة –منذ تصور ثورندايك 1920- من التخبط والارتجال في فترة حار فيها المفهوم بين مفاهيم نفسية عديدة كالتعاطف والاستبصار الاجتماعي والإدراك الاجتماعي، وغيرها الى ان استقر في وضعه الصحيح واصبح يتناول كمفهوم واضح محدد، وكان هذا النموذج هو ميلاد للذكاء الاجتماعي واطار مرجعياً لبحوثه فيما بعد. (الدسوقي غازي، 2008، ص. 98)

4.8. النموذج المعرفي المعلوماتي لفؤاد ابو حطب، 1973:

عرض نموذجه المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية في عام (1973) والذي اشار فيه الى تصنيف انواع الذكاء الى قلاث فئات هي: االذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، واستمر في تطويره حيث اقترح في عام (1978) تصنيف الذكاء الى سبع فئات هي: الحسي الحركي، الادراكي، الرمزي، السينمائي، الشخصي، الاجتماعي. وفي عام (1983)، استخدم التصنيف الثلاثي لأنواع الذكاء في ضوء متغير التعليمات وهي: الذكاء الموضوعي، او غير الشخصي، والذكاء الاجتماعي، أو العلاقات بين الأشخاص والذكاء الشخصي. (ابو هاشم، 2008، ص. 159)

والافتراض الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج هو أن القدرة العقلية (الذكاء) تفهم أفضل "كعملية معرفية" عن كونها "بناء معرفي" كما اكدت نماذج التحليل العاملي الكلاسيكية "سيبرمان، بيروت،فرنون، ثيرستون، جيلفورد". كما يقوم على افتراض اخر وهو ان الموقف المشكل الذي يثير السلوك المعرفي عند الفرد قد ينشأ عن نقص المعلومات التي تلعب دور متغير التحكم او المتغير المستقل، ثم يصل الى الحل الذي يلعب دور متغير التنفيذ، أو متغير التابع، وهناك افتراض ثالث وهو أن العملية المعرفية لا يمكن استنتاجها من متغيرات التنفيذ وحدها وأنها لا بد أن تستنتج من أربع أبعاد للمتغيرات هي: أحكام ما قبل التحكم، متغيرات التحكم، متغيرات التنفيذ، متغيرات أحكام ما بعد التنفيذ. (الدسوقي غازي، 2008، ص. 99)

5.8. النموذج الثلاثي للذكاء الانساني لستيرنبرغ 1981:

حيث ادرك **ستيرنبرغ** محدودية مفهوم الذكاء كما يستخدم في اختبارات الذكاء التقليدية، وقد طور ما اسماه "الذكاء الناجح" وهو الذكاء اللازم للنجاح في الحياة بوجه عام وليس فقط في السياق الاكاديمي، يعني حيث به "استخادم مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة"كما يتحدد هذا النجاح في سياق اجتماعي ثقافي معين.

وبالتالي فهو يعتمد على قدرة الفرد على تعرف جوانب القوة والضعف لدبه. وعلا ضوء ذلك حدد ستيرنبرغ تصوره عن الذكاء في ثلاثة انواع هي : الذكاء التحليلي والقائم على المكونات المعرفية، والذكاء الابداعي القائم على جوانب الخبرة في الحباة، اما النوع الثالث فهو الذكاء العملي القائم على الجوانب الاجتماعية السياقية والذي يتضمن القدرة على فهم وتحليل المواقف في الحياة اليومية. (الدسوقي غازي، 2008، ص ص. 103.102)

وطبقا لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني يمكن فهم الذكاء من علاقته بثلاثة أشكال هي العالم الداخلي للفرد، خبرة الفرد، العالم الخارجي للفرد، ويفسر ذلك بأن التمثلات والمعالجات العقلية المتضمنة في الذكاء تكون ثابتة داخل الأفراد. لكن الذكاء يستخدم هذه العمليات في الحياة اليومية بشكل غير ثابت ومن شخص ومن ثقافة لأخرى.

وفي هذه الدراسة فإن نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة هي الموجهة في انتقاء المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي والتي تم بناء مقياس الذكاء الاجتماعي بالإعتماد عليها وفيمايلي عرض لهاته النظرية:

6.8 . نظرية الذكاءات المتعددة Howerd Gardner 1983:

قدم Howerd Gardner استاد بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الامريكية هذه النظرية لأول مرة في عام 1983 في كتاب بعنوان "أطر العقل" (Frames of mind) واستمر في تطويرها لما يزيد على عشرين عاماً.

خلافا لنظريات الذكاء التقليدية التي تعتبر العقل البشري يعمل كوحدة كلية واحدة ، وبعد عقود من اختلافات حول مفهوم وطبيعة وأنواع الذكاء جاء هوارد جاردنر مختلفا من خلال كتابه اطر العقل، عما سبقه عن اعتقادات شاعت حول الذكاء. فقد تصور في بداية السبعينيات وجود الدليل المقنع على ان هنالك العديد من القدرات الفكرية الذايتة في البشر، حيث صاغ نظريته عن

الذكاء باسم الذكاءات المتعددة مستعرضا مجموعة ضخمة من الادلة والمصادر المتنوعة تمثلت بالدراسات التي قام بها على الافراد الموهوبين والعباقرة ومرضى تلف المخ والمعاقين عقليا والأسوياء من الاطفال والبالغين. (ابو حامد، 2011، ص.180)

ويعرفه **Gardner** الذكاء وفقا لنظريته الذكاءات المتعددة بأنه القدرة على حل المشكلات، أو نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة واحد على الأقل وسياق خصب وموقف طبيعي، كما يرى أن أي فرد يمتلك ثمان ذكاءات. (سيد احمد، 2007،ص.156)

- **المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاء المتعدد:**

حسب ما اشار ناصر الدين ابو حامد 2011 فقد ذكر جاردنر مجموعة من المبادئ كما وردت في أعماله هي كما يلي:

- إن الذكاء ليس نوعا واحدا بل هو انواع متعددة ومختلفة.
- إن لكل شخص متميز وفريد من نوعه ويتمتع بخليط من انواع الذكاء الديناميكية.
- إن انواع الذكاء تختلف في النمو والتطور، إن كان على الصعيد الداخلي للشخص أو على الصعيد البيني فيما بين الأشخاص.
- إن كل انواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية.
- يمكن تحيد وتمييز أنواع الذكاء ووصفها وتعريفها.
- يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكائه وتطويره وتنميته.
- إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء اخر.
- إن مقدار الثقافة الشخصية وتعددها لهو جوهري وهام للمعرفة بصفة عامة ولكل انواع الذكاء بصورة خاصة.

- إن انواع الذكاء كلها توفر للفرد مصادر وقدرات كامنة لتجعله اكثر انسانية بغض النظر عن العمر او الظرف. (ص ص. 190.189)

أما تعريف الذكاءات المتعددة فهي نظرية أتى بها عالم النفس الامريكي **Howerd Gardner** في عام (1983)حيث توصل لنظرية جديدة أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة، ثم قام بتطويرها عام (1993) حيث تختلف عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء؛ لأنه يرى أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي، وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية ولذلك سعى في نظريته هذه الى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء، ولذلك نجد أن العديد من برامج ومناهج التعليم للأطفال، قد إعتمدت في الفترة الأخيرة على هذه النظرية، وانطلاقا من هذا التصور يرى "الفقيهي" حسب ما ذكره " جاردنر " أنه يجب أن لا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة على التلقين المحض، وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته. وهذه الذكاءات نشرحها على النحو الآتي:

- **الذكاء اللغوي اللفظي:** وهو القدرة على الاستخدام العملي للغة والكلمات بكفاءة كوسيلة للتعبير والاتصال ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة الأداء اللغوي، الصوتيات، المعاني.
- **الذكاء البصري المكاني:** هو القدرة على إدراك العالم البصري بدقة، والقدرة على خلق خبرات بصرية ويتضمن القدرة على رؤية الشكل واللون والمعيشة والصفة المميزة والعمق المكاني. (عفانة، والخزندار، 2014، ص.201)
- **الذكاء المنطقي الرياضي:** القدرة على إدراك الأنماط والإستدلال والتفكير المنطقي الرياضي، والتمكن من حل العمليات الرياضية والتعامل مع الأرقام. (قاسم ، 2014، ص ص.09.10)

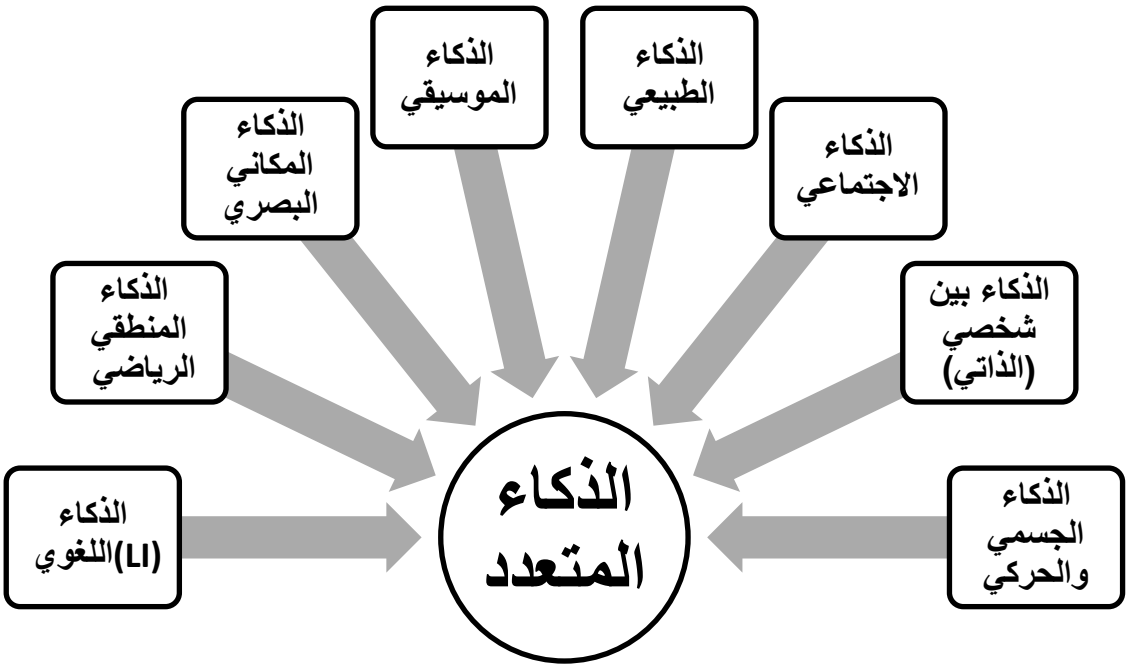
- **الذكاء الجسمي الحركي:** يتصل هذا الذكاء بالذات البدنية ويتحكم المرء بجسمه إذّ يستطيع أصحاب هذا الذكاء أن يعالجوا الأشياء، أو أن يقوموا بحركات جسمية دقيقة بسهولة نسبياً. حاسة اللمس عندهم حسنة التطوّر ويستمتعون بالتحديات البدنية، وأفضل تعلم يمكن لهؤلاء أن يحققوه ذلك الذي يأتي عن طريق عمل الأشياء وتحريكها وتمثيلها.
- **الذكاء الموسيقي:** وهو القدرة على إنتاج الأنغام والإيقاع، وفهم وتقدير وتشكيل الآراء الموسيقية وتبدو مظاهر الذكاء الموسيقي على كل الناس القادرين على الغناء، وفقاً للمفاتيح الموسيقية، أو المحافظة على درجة سرعة الغناء.
- **ذكاء ضمنشخصي (العلاقة مع النفس):** وهو المقدرة على الوصول الى مشاعر المرء الذاتية وحالاته العاطفية. وأصحاب هذا الذكاء يختارون عادة العمل بمفردهم ويستخدمون فهمهم لأنفسهم ولفتهم بها كموجة في تصرفاتهم. وهم على اتصال دائم بمشاعرهم الداخلية ويمكنهم أن يضعوا أهدافاً وتصورات واقعية لأنفسهم. (الكردي، 2006، ص.09)
- **الذكاء بينشخصي (الإجتماعي):**

هو القدرة على ادراك أمزجة الأخرين ومقاصدهم، ودافعهم ومشاعرهم والتمييز بينهما، ويضم هذه الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإيماءات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك الإيماءات بطريقة برغماتية.(عبد الحميد جابر، 2003،ص11)

- **الذكاء الطبيعي:**

ويوجد عند هؤلاء المتوجهين بقوة نحو العالم الطبيعي بما فيه من نباتات وحيوانات ونحو الجغرافيا الطبيعية والأشياء الطبيعية، الذين يمتلكون ذكاء طبيعيا عالي المستوى يحبون أن يكونوا في الهواء الطلق ويميلون الى ملاحظة الأشياء الخارجة عن المألوف في الأوضاع البيئية التي يواجهونها. وهم ماهرون في استخدام هذه الأنماط والمعالم في تبويب وتصنيف الأشياء الطبيعية والحيّة، ويظهرون تقديرهم للبيئة ويفهمونها فهماً عميقاً. (الكردي، 2006، ص.09)

بالإضافة الى تلك الأنواع يشير جاردنر (2003) إلى وجود أنواع أخرى للذكاء الروحي والذي يتضمن الاهتمام بالقضايا الكونية والخبرات فوق الحسية وتقديرها، والذكاء الوجودي والذي يشير إلى الاهتمام بالقضايا الأساسية للوجود الإنساني والعدم ومصير الإنسان. إلا أن جاردنر يرى أن الأبحاث اللازمة لإثبات وجود هذين النوعين من الذكاء لازالت في مرحلة مبكرة لا تتعدى حيز التأملات، بل ويذهب جاردنر لأبعد من ذلك إذ يرى في خطابه الذي القاه أمام جمعية البحث التربوي الأمريكية عام (2003) بمناسبة مرور 20 عاماً على تقديم النظرية لأول مرة؛ أن المستقبل قد يحمل أنواعاً جديدة من الذكاء مثل الذكاء الرقمي والذكاء الجنسي. (الدسوقي غازي، 2008، ص: 109)



شكل رقم (04) يوضح انواع الذكاء المتعدد حسب نظرية جاردنر (قطامي، 2010، ص.57)

ومن خلال استعراض الذكاءات الثمانية السابقة، تبدو الإجابة أكثر وضوحاً في عملية تصنيف الأشخاص. فهنالك من تظهر الموهبة أو الذكاء لديه في المجال الحركي. وآخرون تبدو جلية في الذكاء اللغوي بينما فئات أخرى تتميز في الجانب المنطقي الرياضي، وآخرون يتميزون بذكاء اجتماعي تفاعلي بين الأشخاص وبين أنفسهم، وآخرون يظهرون ذكاء موسيقياً. ونلاحظ أن هذه الذكاءات الثمانية لا تقتصر على فرد معين بل هناك أشخاص يمتلكون جوانب قوة وجوانب ضعف في ذكاءاتهم.

حيث نجد أن جاردنر أعاد صيغة مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقاً مع مقتضيات النجاح في الحياة، فلا يوجد ذكاء واحد، ولكن يوجد ذكاءات متعددة، فالاعتقاد الذي ساد سابقاً أشار إلى أن الذكاء في جوهره يستمر مع الإنسان مدى الحياة. وأن الطفل الذي يمتلك قدرات ذكائية افضل من غيره ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل أو التغيير، إلا أن الاعتقاد الحديث للذكاء كما اوضحه جاردنر يفيد أن الذكاء لا يوصف على أنه كمية ثابتة؛ أي أن الذكاء قابل للزيادة والتطوير والنمو والتدريب

والتعلم كما أنه متعدد ولديه أنوا ع مختلفة وكل نوع مستقل عن الآخر، وينمو ويتطور بمعزل عن أنواع الذكاء الأخرى. (قطامي ، واليوسف، 2010، ص. 57)

وأحد هذه القدرات التي تناولها نموذج جاردنر: الذكاء الاجتماعي والذي يسميه جاردنر "الذكاء بين الأشخاص ويعني بالقدرة على فهم الاخرين ودوافعهم واهتماماتهم وأمزجتهم ومشاعرهم ومقاصدهم والتميز بينها. ويضم ايضا حساسية الفرد لتعبيرات الوجوه والصوت والإيماءات والقدرة على التواصل والتفاعل مع الاخرين وإقناعهم والتجاوب معهم وأصحابه يظهرون مهارات قيادية. ويعتبر هذا النوع من الذكاء ضرورة من ضرورات تفعيل عمل الفريق وإتاحة المجال أمام الناس بالعمل بصورة جماعية. وجميع الاشخاص الذين يحتلون مواقع اجتماعية قيادية بحاجة لهذا النوع من الذكاء. لذلك يمكن مساعدة الطلبة في تطويره لديهم من خلال انشطة التي تتطلب حل المشكلات. وعند النظر الى الاطفال الذين يتمتعون بهذه القدرات نجد سماتهم: الميل الى اللفظية؛ بمعنى الرغبة في الحديث. وبناء العلاقات الاجتماعية إلى جانب الرغبة في التعلم من خلال التعلم التعاوني. فهم يتمتعون بمهارات رفيعة المستوى بالاتصال الشخصي والاجتماعي والقدرة على التميز بين الاشخاص في ضوء معايير محددة وتقدير احتياجات الاخرين وسلوكياتهم المختلفة. (ابو حامد،2011، ص ص. 196.195)

كما ذكر الدسوقي محمد غازي 2008 فقد حدد له كلا من جاردنر وهاتش أربع مهارات منفصلة بوصفها مكوناته وهي:

- **تنظيم المجموعات:** وهي قدرة عقلية تستلزم جهود مجموعة مشتركة من الأفراد، ويتمتع بها المخرجون والعسكريون ورؤساء المنظمات والقادة.
- **الحلول التفاوضية:** وهي قدرة عقلية تعني موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو ايجاد حلول لها، ويتمتع بها القضاة السياسيون والمديرون.

- **العلاقات الشخصية:** وهي القدرة على المواجهة، أو التعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة، وهو فن العلاقات بين البشر، هؤلاء الأشخاص نراهم اعضاء بارزين في الفرق الرياضية ، ومعلمين بارزين ممتازين.
- **التحليل الاجتماعي:** وهو القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم. (ص. 111)

9. مهارات الذكاء الاجتماعي:

لتحديد المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي -لأغراض هذه الدراسة- تم الاطلاع على ما أشار إليه العديد من الباحثين من مهارات مكونة لهذا النوع من الذكاء بالإضافة إلى نظرية الذكاء المتعدد التي تم الإشارة غليها آنفاً حيث وجدت مايلي:

لقد وضح تايلور 1990 كما ذكر الدسوقي محمد غازي 2008، أن الذكاء الاجتماعي يندرج ضمن مسمى الادراك الاجتماعي، حيث يحتوي على ثلاث مهارات هي كالأتي:

- فهم الحالات السلوكية والنفسية للآخرين.
- القدرات التنبؤية.
- القدرة على التصرف بطرق متوقعة في سياق النظام الاجتماعي. (ص. 82.81)

وأشار كل من سيلبرمان وهانسبرج (sillberman & hansburg2000) كما ذكرها قطامي يوسف ورامي اليوسف2010، أن الذكاء الاجتماعي يتكون من المهارات الآتية:

- فهم الناس والتعاطف معهم.
- التعبير عن الذات بشكل واضح.
- التأثير في الآخرين.

- حل النزاعات.
- المحافظة على العلاقات مع الآخرين. (ص. 62)

و حدد كلا من جاردنر وهاتش"كما ذكر محمد غازي 2008 أربع مهارات منفصلة بوصفها مكوناته وهي:

- **تنظيم المجموعات:** وهي قدرة عقلية تستلزم جهود مجموعة مشتركة من الأفراد، ويتمتع بها المخرجون والعسكريون ورؤساء المنظمات والقادة.
- **الحلول التفاوضية:** وهي قدرة عقلية تعني موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو ايجاد حلول لها، ويتمتع بها القضاة السياسيون والمديرون.
- **العلاقات الشخصية:** وهي القدرة على المواجهة، أو التعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة، وهو فن العلاقات بين البشر، هؤلاء الأشخاص نراهم اعضاء بارزين في الفرق الرياضية ، ومعلمين بارزين ممتازين.
- **التحليل الاجتماعي:** وهو القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم. (ص. 111)

ويشير إلى أن هذه المهارات إذا اجتمعت معاً فسوف تصبح مادة لصقل وتهذيب العلاقات بين الناس بعضهم البعض، كما أن الذين يتمتعون بالكفاءة في الذكاء الاجتماعي يسهل عليهم الارتباط بالناس من خلال ذكائهم في قراءة انفعالات الناس ومشاعرهم، ويستطيعون معالجة المنازعات قبل نشوبها في أي نشاط إنساني. (Marchiori, Henkin, & Hawk, 2008, p.29)

أما بانتون شيرر Shearer -وهو باحث في مجال الذكاءات المتعددة في جامعة ولاية كنت- كما ذكرها قطامي يوسف ورامي اليوسف 2010، فيشير إلى أن الذكاء الاجتماعي بين الأشخاص يتضمن المهارات الآتية:

- القدرة على ملاحظة الفروق الفردية.
- القدرة على التعرف على مشاعر وأمزجة ووجهات نظر ودوافع الآخرين .
- القدرة على إدارة وقيادة المجموعات. (ص.63)

في حين أشار كامبل Campbell إلى أن الذكاء الاجتماعي بين الأشخاص يتكون من ثلاث مهارات أساسية (قطامي يوسف، ورامي اليوسف، 2010، ص 63) هي:

- فهم دوافع الآخرين.
- فهم حاجات الآخرين.
- العمل بشكل جيد مع الفريق.

ولأغراض هذه الدراسة تم انتقاء أربع المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي والتي تم الإشارة إليها في نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر التي حظيت بدعم وشبه اتفاق من الباحثين الآخرين المشار إليهم أعلاه، ذلك لتنميتها لدى تلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط من خلال برنامج ارشادي. بحيث تم الأخذ بعين الاعتبار ملائمتها للخصائص العمرية المستهدفة والوسط الاجتماعي في هذه الدراسة أما تلك المهارات التي تم اختيارها فهي كالآتي:

- قيادة المجموعات.
- التواصل.
- حل المشكلات. والتحليل الاجتماعي.

- التحليل الاجتماعي.

فتعتبر مهارة التواصل مع الآخرين "عملية تسمح للأفراد بتبادل المعلومات بعدة طر بحيث يستخدم جميع الاطراف المشاركين فيها لغة مشتركة متبادلة بما في ذلك اللغة الشفهية وغير الشفهية، كلغة الجسد ولغة الاشارة" (قطامي، واليوسف، 2010، ص. 27)

ويعرفه عكاشة وعبد الحميد (2012) كما أشارت اليه الصوافية 2015، على أنه: " قدرة الطفل على التفاعل مع أقرانه في المواقف الاجتماعية وقدرته على تكوين صداقات معهم والتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي بصورة مرنة خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الاقران وتعديله بما يتلاءم مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات وتتضمن مهاراتي التواصل الفظي وغير اللفظي"(ص.14)

ويذّكر Colline, S. (2009) أن التواصل الاجتماعي لا يكون فقط شفوياً فحسب لكنّه يتضمن مهارات لا شفهية والتي تتضمن عادة القدرة على ارسال رسالة عاطفية، وحين يمتلك الفرد مهارات اجتماعية يعتمد فيها على التحكم الذاتي بسلوكه غير الشفهي في حالة تواصله مع الآخرين، حينما يتّسم سلوكه هذا بالكفاءة الاجتماعية ويكون تقييمه ايجابي من قبل الآخرين.(Colline, 2009, p52)

ومن أشكال مهارة التواصل الاجتماعي اللفظي ، مهارة الإصغاء والإنصات التي تعتبر من أهم مهارات التعبير اللفظي ويتلخص الإصغاء الجيد في فعل إنساني مركب يتألف من الإدراك الجيد لمشاعر المتحدث أثناء حديثه، وإدراك الانفعالات المصاحبة لمتابعة الحديث مع التركيز والانتباه والالتزام بآداب الإنصات، وإدراك معاني المفردات اللغوية في ضوء سياق الكلام، مما يعني أن الاصغاء يتضمن تحريك العواطف والشعور بما وراء الكلمات اكثر من الكلمات بحدّ ذاتها. & .Craig-Unkefer, Kaiser, 2002, p 11)

وبذلك يعد الإصغاء من المهارات التي تحتاج إلى التطوير، والإصغاء الجيد يحتاج الي تدريب وممارسة لكي تتوافر لدى الفرد الكفاية الانفعالية التي تجعله يشعر بشعور الاخرين ويعبر عن رأيه من غير اساءة أو تجريح. (Collins ; 2009 , p30)

10. استراتيجيات توظيف الذكاء الاجتماعي:

لقد ذكر ايناس محمد ناسه 2009 مجموعة من الإستراتيجيات الممكن استخدامها في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال ومن بينها ما يلي:

- **مشاركة الأقران:**

تعد المشاركة أسهل استراتيجيات الذكاء المتعدد في التنفيذ، وتكون على اشتراك مجموعة من الأطفال في أداء عمل أو نشاط ومن الممكن أن يشترك الطفل مع نفس الطفل الذي يشترك معه كل مرة أو مع الأطفال آخرين في نفس الصف، وقد تكون المشاركة قصيرة أو ممتدة.

- **الجماعات التعاونية:**

أن تستخدم الجماعات الصغيرة لتحقيق أهداف اجتماعية أو تعلمية مشتركة هو المكون المحوري للتعلم التعاوني، مثل هذه المجموعات تعمل بفاعلية عالية ويتراوح اعضاؤها (3)أو (8) أفراد، ولكل منهم دور محدد، وقد تقوم الجماعة بتحديد دور كل فرد وتجدهم يتعاونون فيما بينهم وكل منهم دور محدد كما لو كان عمل سينمائي، وهذا في حد ذاته يعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ويساعدهم في الواقع الفعلي بعد ذلك. (ص29)

خلاصة الفصل:

يتميز الانسان عن باقي المخلوقات الأخرى في قدرته على التفكير الذي يساعده في التواصل والتفاعل مع الاشخاص الآخرين، ويكون هذا التواصل ناجحا بقدر امتلاكه لمهارات الذكاء الاجتماعي، التي يكتسبها عبر التدريب والملاحظة والمحاكاة التي تعرض عليه في برامج إرشادية معرفية سلوكية تتضمن أنشطة متعددة، مثل المسرح والقصة والمشاريع التعاونية بالإضافة إلى الأنشطة الموسيقية تتمثل فيها الخبرات السمعية والبصرية واللغوية والعاطفية والاجتماعية، حيث تؤدي البرامج الارشادية دوراً هاماً في تنمية المهارات التعبيرية والاجتماعية للطفل حيث تسعى إلى تنمية استعداداته وقدراته على التفاعل والتواصل واكتساب مهارة القيادة الاجتماعية وتعكس علاقات الطفل مع الاقران تطور حياته الاجتماعية الناضجة التي لا تأتي إلا بالتدريب عليها من قبل مربيين مهتمين بالتنمية الاجتماعية للأطفال يستخدمون جميع الاساليب والأنشطة لتطويرها، ويمتلك الطفل مهارات الذكاء الاجتماعي تساعده على التواصل مع الاخرين بعيداً عن النزاعات، فهو يتعلم الممارسة والتفاوض ويتعلم الاصغاء والحوار وعدم مقاطعة الاخرين ويتعلم الاعتذار عند الخطأ والتسامح والتعاطف، وهذه المهارات كلها تؤسّس لشخصية سوية من الناحية النفسية والاجتماعية والوجدانية.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة

تمهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. الدراسة الأساسية.

2-1-المنهج المستخدم للدراسة.

2-2-حدود الدراسة.

2-3- مجتمع وعينة الدراسة.

2-4- أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهـــيد:

بعد ما تطرقنا إلى الجانب النظري، وتناولنا إشكالية الدراسة، وفرضياتها وقدمنا التعريف بمتغيراتها، نتناول في هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعناها في تنفيذ الدراسة من حيث زمان ومكان الدراسة وأدواتها، بالإضافة الى الخصائص السيكومترية لأداة القياس، والأساليب الاحصائية التي وظفناها في هذه الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة استكشافية وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان وهدفها هو ضبط متغيرات البحث والتأكد من وجود عينة الدراسة ومعرفة ما إذا كانت الأدوات المستعملة ملائمة للدراسة، من خلال التأكد من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة (صدق، وثبات)، وضبط مختلف متغيرات الدراسة ضبطا علميا دقيقا، لتتماشى مع أهداف الدراسة.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد العينة المراد دراستها.
- بناء استمارة البحث النهائية.
- بناء البرنامج الارشادي.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية للبحث تم القيام بدراسة استطلاعية لاستكشاف ميدان ومجتمع الدراسة، الامر الذي يتطلب القيام ببعض الاجراءات وترتيب بعض القاءات المتمثلة فيما يلي:

- الذهاب إلى مديرية التربية لولاية المسيلة وبالتحديد مصلحة التكوين والتفتيش (مكتب التكوين) من أجل أخذ ترخيص للذهاب إلى المتوسطات التابعة لبلدية بوسعادة. من أجل التعرف على مجتمع الدراسة. وذلك بالحصول على قوائم اسمية للفئة المستهدفة وإحصاء أفراد المجتمع.
- اختيار العينة الاستطلاعية (عينة التقنين).
- إخضاع أداة الدراسة الخاصة بالذكاء الاجتماعي المعدة من طرف الباحثة للتحكيم من طرف أساتذة مختصين في علوم التربية وعلم النفس والقياس النفسي، ثم توزيعها على العينة الاستطلاعية من أجل التأكد من صدق وثبات أداة البحث، للخروج بأداة الدراسة النهائية.
- اختيار عينة الدراسة الأساسية.

1-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

1-3-1- الحدود الزمانية:

امتدت الدراسة الاستطلاعية من 03-01-2018 إلى 21-10-2018 ابتداء من حصر المجتمع الأصلي بمساعدة مصلحة التكوين والتفتيش وصولا إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

1-3-2- الحدود المكانية: تمت الدراسة الاستطلاعية في متوسطة محمد شعباني بمدينة بوسعادة ولاية المسيلة.

1-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

وللتحقق من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة قمنا باختيار عينة عشوائية منتظمة من تلاميذ السنة ثالثة متوسط تكونت من 149 تلميذ وتلميذة، (77ذكر) و (72 انثى)، وقد تم استبعادهم من العينة الأساسية.

1-5- إخضاع أداة الدراسة للتحكيم:

ان عملية جمع المعلومات تتطلب العديد من الوسائل والأدوات لجمع البيانات. وفي دراستنا هذه تم استخدام الاستبيان باعتباره وسيلة مناسبة للدراسة التي نقوم بها وبما أن الاستبيان المعتمد في الدراسة يقيس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط، فإننا قمنا بتقسيمه إلى أربعة مجالات. التي تتكون مما يلي:

المجال الأول: قيادة المجموعات يتكون من(13) عبارة .

المجال الثاني: التواصل الاجتماعي يتكون من (13) عبارة .

المجال الثالث: حل المشكلات يتكون من (13) عبارة .

المجال الرابع: التحليل الاجتماعي يتكون من (13) عبارة.

عرض في صورته الأولية على نخبة من الأساتذة المختصين في مجال علوم التربية وعلم النفس والقياس النفسي التابعيين لجامعات داخل الوطن، حيث بلغ عددهم **(07)** أستاذ وأستاذة، كما هو موضح في **الملحق رقم (01)**، حيث طلب منهم تحكيم كل عبارة بمراعاة ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى ملائمة بدائل الأداة للإجابة عن فقرات الاستبيان.
- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.
- مدى صلاحية بنود الاستبيان.
- اقتراح تعديلات على البنود غير الملائمة.

وفي ضوء الاقتراحات والملاحظات التي قدمها الأساتذة المحكمين**(انظر الملحق رقم02)**، تم إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف بعض العبارات غير الملائمة منها، التي لم تحصل على نسبة

90% من الموافقة من طرف الأساتذة، وقد نتج عن ذلك حذف (31) بند من بنود الاستبيان وبذلك أصبح يحتوي على (52) موزعة على أربع مجالات بعدما كان يحتوي على (83) بند.

والجدول الأتي يوضح التعديلات الطارئة على الاستبيان الأولي كما يلي:

جدول رقم (02) يمثل عبارات الاستبيان في صورته الأولية والتعديلات وفقا لآراء المحكمين.

الرقم	العبارة قبل التعديل لآراء المحكمين	العبارة بعد التعديل لآراء المحكمين
01	أحب أن أقوم بتدريس الأطفال الأقل مني سناً	أعتقد أنّني استطيع أن أدرّس الأطفال الأقل سناً منّي.
02	يمكنني قيادة فريق والعمل في مشروع ما	يمكنني قيادة زملائي في القسم لإنجاز مشروع ما.
03	أُثق في قدراتي في انجاز ما أتوقع إنجازه	أشعر أن لدي قدرات تؤهلني لقيادة زملائي في الصف.
04	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الاجتماعية مع الاخرين	أعتقد أنني أتفاهم بسهولة مع زملائي في القسم.
05	أحب ان أكون منشطاً في نشرة الاخبار التلفاز	أعتقد أنه باستطاعتي أن أكون منشط في نشرة الأخبار.
06	أستطيع اقناع زملائي بعمل النشاطات بأسلوبي الخاص	أستطيع اقناع زملائي بممارسة أي نشاط.
07	أستطيع أن أتكلم بكل طلاقة مع الآخرين	أعتقد أن زملائي يفهمونني عندما أحدثهم.
08	أستغرق وقتاً طويلاً للتواصل مع الآخرين	أستغرق وقتاً طويلاً في الحديث مع الآخرين
09	أجيد مهارة الاستماع الواعي للآخرين	أعتقد انني أجيد الاستماع لحديث الآخرين.
10	أستطيع التنبؤ ببعض أفكار اصدقائي أثناء الدردشة	أستطيع فهم بعض أفكار اصدقائي الغامضة أثناء الدردشة
11	أتنبأ بالطرق التي يستجيب بها الآخرين رداً على تصرفاتي	أفهم الطريقة التي يعاملني بها الآخرين رداً على تصرفاتي

جدول رقم (03) يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان بعد التحكيم:

المحور	الفقرات	التبرير المنهجي
المحور01 قيادة المجموعات	**3-2-1**	عبارات تفوق مستوى العمر الزمني والعقلي لعينة الدراسة
	9	لا تقيس ما وضع لأجله
	16	المصطلحات غامضة وغير مفهومة للعينة المقصودة
المحور02	**09-03-01**	المصطلحات غامضة وغير مفهومة للعينة المقصودة
التواصل الاجتماعي	**10-15-12**	لا تقيس ما وضع لأجله
المحور03	**-09-07-04**	عبارات تفوق مستوى العمر الزمني والعقلي لعينة الدراسة
حل المشكلات	**17-14**	
المجال04 التحليل الاجتماعي	**-02-01**	عبارات تفوق مستوى العمر الزمني والعقلي لعينة الدراسة

1-6- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي:

بعد ما تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة المتكونة من تلاميذ السنة ثالثة متوسط بمدينة بوسعادة ولاية المسيلة ، والبالغ عددهم (149) تلميذ وتلميذة، بهدف حساب الخصائص السيكومترية للمقياس؛ باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء التحليل الاحصائي للفقرات. تحصلنا على النتائج الآتية:

4-2-1- مؤشرات الصدق:

إن تقدير صدق المقياس يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، ويعني الصدق جودة الاختبار بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه، وميزة الصدق من أكثر الصفات أهمية التي يجب أن يتصف بها أي مقياس.

للتأكد من صدق المقياس قمنا بحساب الصدق كالأتي:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال علوم التربية وعلم النفس المقدر عددهم (08). وانطلاقا من ملاحظات واقتراحات الأساتذة، قمنا بتعديلات على المقياس الأولي شملت البناء اللغوي ترتيب البنود، تغيير بعضها، حذف بعض العبارات غير الملائمة. حيث كانت عباراته قبل التحكيم (83) عبارة، وبعد استبعاد العبارات المحذوفة أصبح عدد عباراته (52) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لكونه الطريقة التي تحسب الارتباط بين كل بعد من ابعاد المقياس ودرجته الكلية، وجاءت النتائج كالأتي:

جدول (04) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الاجتماعي.

أبعاد المقياس	درجة ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس
مهارة قيادة المجموعات	.701**
مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي	.764**
مهارة حل المشكلات	.815**
مهارة التحليل الاجتماعي	.726**

** تعني أنها دالة عند مستوى 0.00

يتبين من خلال الجدول اعلاه أن هناك درجة مقبولة في الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي المطبق على عينة الدراسة الحالية، ما يعني ان المقياس يتمتع بصدق مقبول.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

تم سحب (27%) من طرفي التوزيع الدرجات التي حصل عليها (149) تلميذ وزع عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي، وبعد ترتيبها من من اعلى إلى أدنى درجة، اخذنا من كل طرف (40) تلميذ، وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة على حدا. ثم تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين، وفي ما يلي نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الاجتماعي.

جدول(05) يوضح نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الاجتماعي

المجموعات	N	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
العليا	40	80,14	07,32	52	27,94	,000	دال عند
الدنيا	40	29,37	05,95				0,05

قيمة "ت" دالة عند (0.05)

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة اختبار t لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة احصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أن للمقياس القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدقه.

4-2-2- **ثبات المقياس:**

- **طريقة التباين باستخدام معادلة ألفاكرونباخ Cronbach Alpha:** تعتمد معادلة الفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قام الباحثون بحساب معامل الثبات للمقياس، وذلك حسب صيغة معادلة

الفاكرونباخ كما هو متاح على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (25)، حيث تم حساب ثبات المقياس على عينة تتكون من (149) تلميذ وتلميذة . والجدول الآتي يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس:

جدول (06) يوضح نتائج حساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الذكاء الاجتماعي.

العينة	عدد العبارات	معامل الفا كرومباخ	القرار
149	**52**	**0.797**	**دال**

يوضح الجدول اعلاه معامل ألفا كرومباخ للعنية عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول (07) يوضح نتائج حساب ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي.

ابعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الفا كرومباخ
مهارة قيادة المجموعات	13	0.450
مهارة التواصل	13	0.591
مهارة حل المشكلات	13	0.521
مهارة التحليل الاجتماعي	13	0.567

يوضح الجدول اعلاه معامل ألفا كرومباخ للعينة عند مستوى الدلالة 0.01.

- **التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وتطبيق معادلة بيرسون، ثم المعادلة التصحيحة لسبرمان براون، وحساب معامل الارتباط لأبعاد المقياس، بالاضافة لدرجة الكلية للمقياس ككل. والجدول الاتي يوضح ذلك

جدول رقم (08) يبين نتائج ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بالتجزئة النصفية

الأبعاد	العينة	عدد البنود	معامل بيرسون	معامل سيبرمان براون
مهارة قيادة المجموعات		13	0.322	0.488
مهارة التواصل		13	0.374	0.549
حل المشكلات	149	13	0.381	0.552
التحليل الاجتماعي		13	0.377	0.548
الدرجة الكلية للمقياس		52	0.665	0.799

يتبين من خلال الجدول اعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين نصفي المقياس قد بلغت (0.665) وبعد تصحيحها بمعادلة سيبرمان براون ارتفعت إلى (0.799) وهي قيمة مقبولة، ووهذا ما يدل على ثبات المقياس.

يستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للأداة الجيدة

- **1-7- أدوات الدراسة:**

1-7-1- مقياس الذكاء الاجتماعي:

- **مبررات بناء المقياس** : قمنا ببناء مقياس الذكاء الاجتماعي على الرغم من وجود بعض المقاييس التي تناولت الذكاء الاجتماعي وذلك لعدم مناسبة أغلبية المقاييس لهدف الدراسة الحالية، وهذا لكونها لا تتناسب مع عينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية. لذلك حاولنا بناء مقياس يتناسب مع المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية.
- **تحديد أبعاد وفقرات المقياس:**

اعتمدنا في بناء مقياس الذكاء الاجتماعي على تعريف Silvera et al (2001) للذكاء الاجتماعي بوصفه: "قدرة الفرد على فهم مشاعر وأفكار الأخرين ومعرفة سلوكياتهم في المواقف الاجتماعية

المختلفة، وردود افعالهم تجاه سلوكياتهم معهم وكذلك قدرته على التواصل الاجتماعي مع الاخرين وبناء علاقات اجتماعية ناجحة معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية الجديدة". Silvera et al (2001 ;pp313.391)

بالإضافة على ما ذكره جاردنر Gardner.H 1995 بأن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الاخرين والذي يحركهم، ويكف يمارسون عملهم وكيف نتعاون معهم، أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية وتميزها فقد حدد أربعة مهارات أساسية هي: القيادة، والقدرة على تنمية العلاقات والمحافظة على الاصدقاء،والقدرة على حل الصراعات، ومهارة التحليل الاجتماعي. (العياصرة، 2014، ص: 174)

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية التعريف الاجرائي للذكاء الاجتماعي والذي نصه كالأتي:

هو مجموع ما يمتلكه التلميذ من مهارات، وقدرات، وموارد وجدانية ومعرفية، وسلوكية، تظهر في تفاعله مع الغير في المواقف الاجتماعية التي تعترضه وتم تحديد مهارات الذكاء الاجتماعي في هذه الدراسة بجملة من المؤشرات تم وصفها بعبارات في المقياس المعد لقياسها.

وتتمثل هذه المهارات في ما يلي :

- قيادة المجموعات.
- التواصل والتفاعل الاجتماعي.
- حل المشكلات.
- التحليل الاجتماعي.

ولقد مثلت هذه المجالات الأربعة، أبعاد تصميم الأداة الحالية؛ بحيث تعبر الفقرات التي تم صياغتها عن استجابات سلوكية لمواقف اجتماعية تعترض الطفل في مختلف المواقف الحياتية سواء في

الوسط المدرسي أو البيت، أو الشارع، لتترجم مهارات الذكاء الاجتماعي الواجب اكتسابها من طرف الطفل.

- **خطوات بناء المقياس:**عند بناء الاستبيان تم المرور بمجموعة من المراحل والخطوات. وسنوضحها فيما يلي:

1- القراءة والإطلاع على الأدب التربوي والتراث النظري المتعلق بالذكاء الإجتماعي، الذي من خلاله تمكنا من جمع قدر وفير من المعلومات. والعبارات ذات الصلة بالموضوع.

2- أخذ بعض العبارات وانتقاءها من بعض المقاييس ذات الصلة بالموضوع لدراسة الحالية.

3- الاعتماد على المعلومات والمعطيات الميدانية. مع مراعاة الشروط العلمية والمنهجية في ذلك وهي كالآتي:

- ضرورة وضوح ودقة العبارات في المقياس. والابتعاد عن التكرار.
- أن تكون كل عبارة تعبر عما وضعت لأجله.
- السلامة اللغوية، والابتعاد عن اللغة المعقدة والمصطلحات الغامضة.
- أن تكون كل عبارة مرتبطة بالمحور الذي اعد من اجلها.

4-صياغة عبارات الاستبيان في صورته الأولية التي تكون عددها (83) عبارة .

والجدول الأتي يوضح كيفية بناء المقياس:

الجدول رقم (09) يمثل مصادر بناء مقياس الذكاء الاجتماعي.

نوع المصدر	المصدر المعتمد
المقاييس	- مقياس Gardner.H 1995: الذكاء المتعدد. - اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي. - مقياس السيد ابو هاشم: قائمة الذكاء المتعدد. - مقياس جيهان سيد بيومي القط: الذكاء الاجتماعي - مقياس silvera 2001: الذكاء الاجتماعي. - مقياس كوكينين وزملائه 1999:الذكاء الاجتماعي. - قائمة الذكاء المتعدد لـ: Gardner.H
الكتب والدراسات السابقة	- ناصر الدين ابو حماد (2011): اختبارات الذكاء. - نبيل محمد ابراهيم (2011): الذكاء المتعدد. - محمد عبد الهادي(2003): قياس وتقييم الذكاءات المتعددة - خير سليمان شواهين(2014): نظرية الذكاءات المتعددة - طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد(2008): الذكاءات المتعددة. - جابر عبد الرحمان جابر (2003): الذكاء المتعدد والفهم، تنمية وتعميق. - جاد الله ابو المكارم، الفرحاتي السيد محمود (2015): الذكاءات المتعددة اسهامات تربوية. - محمد بكر نوفل(2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف.

- نيفين عبد الله صلاح(2012): تنمية الكاء للاطفال.
- ايناس السيد ناسه(2009): الاعلام المرئي وتنمية الذكاءات المتعددة.
- محمد عدنان عليوات(2007): الذكاء وتنميته لدى اطفالنا.
- توني بوزان(2008): قوة الذكاء الاجتماعي.

- **اعداد تعليمات المقياس:**

لقد قمنا بتطبيق المقياس على مجموعة من التلاميذ مكونة من (40) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية، كان الغرض منها معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم التلاميذ لفقرات المقياس والبدائل، وتبين من هذا التطبيق الاستطلاعي أن التعليمات والفقرات كانت واضحة ومفهومة واستغرق متوسط الاجابة مدة عشر دقائق علما أنه لم يحدد زمن للإجابة.

- **تصحيح المقياس:**

إن تصحيح المقياس يعني وضع درجة لاستجابة التلاميذ على مواقف المقياس، إذ أن هناك موقفين حدد لهما درجتين بحسب قوتهما في تمثيل الذكاء الاجتماعي، وهذه الدرجتين هي (0.1) التي عندما يختار التلميذ البديل الأعلى ذكاءا ، والدرجة الثانية عندما يختار الدرجة اقل من الاولى، يجمع درجات استجابات المقياس نحصل على الدرجة الكلية ، والتي في ضوئها يمكن تقييم مستوى الذكاء الاجتماعي للتلميذ .

1-7-2- استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي:

تم الاعتماد على استمارة المستوى الثقافي من اعداد (عبد الله عادل راغب شراب، 2013)، وقد تم تقنينها لتتلاءم مع بيئة وعينة الدراسة الحالية .

1-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم التوصل من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى جملة من النقاط الآتية:

- إحصاء المجتمع الأصلي للدارسة من تلاميذ السنة ثالثة متوسط بمدينة بوسعادة ولاية المسيلة والمقدر عددهم (900) تلميذ وتلميذة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (149) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية تم استبعادهم من العينة الأساسية.

2- الدراسة الأساسية :

2-1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم في كل دراسة من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته للحصول على نتائج بطريقة علمية، ويعود استعمال كل منهج تبعا لطبيعة موضوع الدراسة، وقد اعتمدنا هذه الدراسة المنهج التجريبي لأنه يتلاءم مع تساؤلات وفرضيات الدراسة.

2-1-1- التصميم التجريبي للدراسة: اعتمدنا في دراسنا على تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حسب التخصيص العشوائي للأفراد بقياس بعدي.

شكل رقم (10) يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
الضابطة	------	-------	Yb
التجريبية	------	x	Yb

تشير yb الى القياس البعدي، و x تشير الى البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي،

2-2- متغيرات الدراسة:

- **متغيرات الدراسة الأساسية:**
- **المتغير المستقل**: البرنامج الارشادي
- **المتغير التابع:** مهارات الذكاء الاجتماعي.
- **متغيرات الدراسة غير التجريبية:** هي متغيرات يجب ضبطها لك لا تأثر على متغير مهارات الذكاء الاجتماعي، وتتمثل في : المستوى الدراسي، العمر الزمني، إعادة السنة الدراسية.
- **إعادة السنة:** غير معيدين.
- **المنطقة الجغرافية:** تم اختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية من نفس المنطقة الجغرافية.

2-3- حدود الدراسة:

- **الاطار المكاني للدراسة:** تم اجراء الدراسة الاساسية في متوسطة دفي خليفة بمدينة بوسعادة ولاية المسيلة.
- **الاطار الزماني للدراسة:** امتدت الدراسة الاساسية من 03-11 -2018 إلى 21-10-2019

3- اجراءات تطبيق الدراسة:

3-1- مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موقع الاهتمام في البحث والدراسة، ويشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة الظاهرة قيد الدراسة، ومن أجل أن تكون الدراسة ذات طابع علمي، وتتسم بالموضوعية والواقعية، لابد من تحديد المجتمع الأصلي للدراسة، من أجل تحديد نوع العينة، وجمع المعطيات المطلوبة من أفرادها عن طريق استخدام الوسائل والأدوات المناسبة.

ويشمل مجتمع الدراسة الحالية تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة بوسعادة بالمسيلة للموسم الدراسي 2019/2018 البالغ عددهم (900)

- **عينة الدراسة:** تشمل عينة الدراسة على (32) تلميذ وتلميذة، بحيث تتكون المجموعة التجريبية من (16) تلميذ وتلميذة منهم (08) ذكور، و (08) اناث ، والمجموعة الضابطة تكونت من (16) تلميذ وتلميذة منهم (08) ذكور، و (08) اناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطة واحدة. لأن اختيار التلاميذ من متوسطات مختلفة وتجميعهم خارج مؤسساتهم الاصلية التي يدرسون بها غير متاح من الناحية العملية ، بالإضافة الى وجود صعوبات في التسهيلات الإدارية. وكما أن الوقت والإمكانات المتاحة لا تسمح في تحقيق ذلك.

- **كيفية اختيار العينة:** لقد قمنا في اختيار عينة الدراسة الحالية بإتباع الخطوات الآتية:

- كتابة اسماء المتوسطات المتواجدة في مدينة بوسعادة في قصصات ورقية، ثم سحب احدى الأوراق وكانت هذه الورقة تحمل اسم متوسطة دفي خليفة بمدينة بوسعادة، وقد قامنا بتطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة متوسط البالغ عددهم (199) تلميذ وتلميذة ، منهم (98) ذكور، و (101) اناث.
- أما بالنسبة للخطوة الثانية بعد استرجاع كل استمارات؛ وذلك راجع إلى أننا كنّا متواجدين مع التلاميذ أثناء الاجابة على الاستبيان واسترجاع جميع الاستمارات في نفس اليوم. وبعد الحصول على جميع الاستمارات من التلاميذ البالغ عددهم (199).
- وبعد تفريغ بيانات الأداة. تم استخراج التلاميذ الذين تحصلوا على أقل درجات ضعيفة على مقياس الذكاء الاجتماعي، بحيث وضع درجة لاستجابة التلاميذ على مواقف الاستبيان، إذ أن هناك موقفين حدد لهما درجتين بحسب قوتهما في تمثيل الذكاء الاجتماعي، وهذه الدرجتين هي (0.1) التي عندما يختار التلميذ البديل الأعلى ذكاءا ، والدرجة الثانية عندما يختار الدرجة

أقل من الأولى يجمع درجات استجابات المقياس نحصل على الدرجة الكلية ، والتي في ضوئها يمكن تقييم مستوى الذكاء الاجتماعي للتلميذ، بحيث ينحصر مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض في المجال الأول (1-26) ومستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع في المجال الثاني (27-52)

بهذا تشكلت عينة الدراسة الحالية من 32 تلميذ وتلميذة، من بينهم (16) تلميذ، و(16) تلميذة،حيث تحصلنا على مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (16) تلميذ وتلميذة، والمجموعة الضابطة تكونت من (16) تلميذ وتلميذة.

3-2- تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة:

وقبل ان نقوم بتطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لعينة الدراسة تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية وضابطة، باعتبار أن المنهج التجريبي يتطلب تحقيق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة للدراسة، لذلك قامت الباحثة بالاختيار والتعيين العشوائي لعينة الدراسة لضمان الدقة المنهجية والعلمية وذلك من خلال توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية، بين المجموعتين بالنسبة للمتغيرات التي تؤثر على المتغير المستقل كالمستوى الثقافي والاجتماعي والعمر الزمني والنوع، ولقد قمنا بمراعاة الظوابط التجريبية الاتية:

- تجانس المجموعتين في مقياس الذكاء الاجتماعي.
- تجانس المجموعتين في المستوى الثقافي والاجتماعي.
- تجانس المجموعتين في العمر الزمني.
- تجانس المجموعتين في النوع.

3-2-1- تجانس المجموعتين في مقياس الذكاء الاجتماعي:

- **التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات :**

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة، للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الاجتماعي

مهارات الذكاء الاجتماعي	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المجموعة الضابطة	0.206	16	0.068	0.912	16	0.124	غير دال
المجموعة التجريبية	0.148	16	0.200*	0.957	16	0.613	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار كولموغروف سميرنوف وكذا إختبار شبيرو ويلك أن كل القيم بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يؤكد أن بيانات المجموعتين الضابطة والتجريبية تتوزع توزيعا طبيعيا.

ومن ثم قمنا باستخدام اختبار "ت" لاختبار الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي على مقياس الذكاء الاجتماعي والجدول الاتي ويضح ذلك.

الجدول رقم (12) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي

مهارات الذكاء	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	**المجموعة الضابطة**	16	18.88	2.06	30	0.085	0.93	**غير دال**
	المجموعة التجريبية	16	19	5.13				

من خلال الجدول اعلاه والذي يمثل الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الذكاء الاجتماعي، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي، الأمر الذي يؤكد تجانس العينتين في المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي.

3-2-2- تجانس المجموعتين في المستوى الثقافي والاجتماعي:

- **التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات :**

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(13) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي.

مهارات الذكاء الاجتماعي	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المجموعة الضابطة	0.216	16	0.044	0.938	16	0.327	غير دال
المجموعة التجريبية	0.218	16	0.041	0.935	16	0.288	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار كولموغروف سميرنوف وكذا إختبار شبيرو ويلك أن كل القيم بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يؤكد ان بيانات المجموعتين الضابطة والتجريبية تتوزع توزيعا طبيعيا.

ولمعرفة تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى االثقافي والاجتماعي. والجدول الاتي يوضح ذلك

الجدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي والاجتماعي

المستوى الثقافي	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
والاجتماعي	**المجموعة الضابطة**	16	3	1.75	30	0.68	0.49	**غير دال**
	المجموعة التجريبية	16	3.44	1.88				

من خلال الجدول اعلاه والذي يمثل الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الثقافي والاجتماعي، نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المستوى الثقافي والاجتماعي، الأمر الذي يؤكد تجانس العينتين في المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي.

3-2-3- تجانس المجموعتين في العمر الزمني:

الجدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

مهارات الذكاء	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	**المجموعة الضابطة**	16	2.19	0.403	30	0.00	1.00	**غير دال احصائيا**
	المجموعة التجريبية	16	2.19	0.403				

من خلال الجدول اعلاه والذي يمثل الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للعمر الزمني، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي في العمر الزمني.

4-2-3- تجانس المجموعتين حسب متغير النوع:

لضمان تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير الجنس تم توزيع الذكور والاناث في كلا المجموعتين وقد تضمنت كلا المجموعتين (08) ذكور و (08) اناث.والجدول الاتي وضح ذلك

جدول رقم (16) يوضح تجانس العينة حسب متغير النوع

المجموعات	الذكور	النسبة المئوية	الاناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	08	%50	08	50%	16	50%
المجموعةالضابطة	08	%50	08	50%	16	50%
المجموع	16	%50	16	50%	16	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الاناث في كل مجموعة قدر بـ (08) بنسبة (50%) وعدد الذكور بـ (08) بنسبة (50%) وهو العدد نفسه في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث النوع.

4- البرنامج الارشادي: برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي

4-1- مفهوم البرنامج الإرشادي (اصطلاحا):

البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الاجراءات المنتظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف الى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته. وكما يشير **حمدى عبد الله عبد العظيم**: "بأنه الممارسة الإرشادية

المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية. يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات ارشادية فردية او جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة ارشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الايجابية والتفاعل المثمر لتحقيق الاهداف الارشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الارشادية المتكاملة في أفضل صورها.ص ص:49.48.)

- **تعريف الاجرائي للبرنامج الارشادي:**

من خلال الاطلاع السابق على الادبيات النظرية حول البرامج الإرشادية والهدف من الدراسة، يمكن تعريف البرنامج الإرشادي على أنه سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة مبنية على مبادئ وأسس علمية من أجل تقديم خدمات لمساعد الفئة المستهدفة في الدراسة؛ من اجل تقديم الخدمات الارشادية في شكل جلسات جماعية محددة في مدة زمنية معينة بوسائل وأساليب فنية لتحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة في الدراسة. وإجرائيا فهو برنامج ارشادي معرفي لتنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (سنة ثالثة متوسط)

وإجرائيا يعرف على أنه مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات التي تم تصميمها ووزعت على (12) جلسة ارشادية، في شكل جلسات جماعية محددة في مدة زمنية معينة بوسائل وأساليب فنية معرفية وسلوكية، بهدف تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (سنة ثالثة متوسط) وهي (مهارة القيادة، مهارة التواصل، مهارة حل المشكلات، مهارة التحليل الاجتماعي)

4-1-1. عناصر البرنامج:

- الهدف العام.
- الاهداف الاجرائية للبرنامج.
- مصادر بناء محتوى البرنامج الارشادي.
- أسس بناء البرنامج الارشادي.
- الاساليب والفنيات الارشادية المتبعة داخل البرنامج.

أ- الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الارشادي الحالي إلى تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي لتلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط، وذلك في ضوء النظرية المعرفية السلوكية.

ب- الأهداف الاجرائية للبرنامج الارشادي:

يمكن حصر الاهداف الاجرائية للبرنامج فيما يلي:

- أن يتعرف التلميذ على مفهوم الذكاء الاجتماعي.
- يتعرف التلميذ على مهارات الذكاء الاجتماعي اللازم امتلاكها للتعامل مع الاخرين.
- تنمية مهارة القيادة الاجتماعية لدى التلاميذ.
- تنمية مهارة التواصل والعلاقات الاجتماعية.
- تنمية مهارة حل المشكلات والنزاعات مع الاصدقاء.
- تنمية مهارة التعرف على مشاعر الاخرين.

ج- مصادر بناء محتوى البرنامج الارشادي:

في بناء محتوى البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بالإطلاع على التراث النظري والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة من كتب ومقالات ودراسات سابقة وبرامج إرشادية. منها تم تحديد المهارات اللازم توفرها ضمن البرنامج الذي يهدف الى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لأعضاء المجموعة التجريبية. والجدول التالي يوضح اهم المصادر المعتمد عليها في بناء البرنامج الإرشادي.

الجدول رقم (17) يمثل مصادر بناء البرنامج الارشادي.

نوع المصدر	المصدر المعتمد
الكتب والدراسات السابقة	- ناصر الدين ابو حماد (2011): اختبارات الذكاء. - نبيل محمد ابراهيم (2011): الذكاء المتعدد. - محمد عبد الهادي(2003): قياس وتقييم الذكاءات المتعددة - خير سليمان شواهين(2014): نظرية الذكاءات المتعددة - طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد(2008): الذكاءات المتعددة. - جابر عبد الرحمان جابر (2003): الذكاء المتعدد والفهم، تنمية وتعميق. - جاد الله ابو المكارم، الفرحاتي السيد محمود (2015): الذكاءات المتعددة اسهامات تربوية. - محمد بكر نوفل(2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف. - نيفين عبد الله صلاح(2012): تنمية الذكاء للأطفال. - ايناس السيد ناسه(2009): الاعلام المرئي وتنمية الذكاءات المتعددة. - محمد عدنان عليوات(2007): الذكاء وتنميته لدى اطفالنا. - توني بوزان(2008): قوة الذكاء الاجتماعي.

د- أسس بناء البرنامج الارشادي:

هناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها عند تصميم البرنامج الارشادي نذكر منها مايلي:

- أن يتناسب محتوى البرنامج الارشادي مع طبيعة المرحلة العمرية المقصودة في البحث وحاجاتهم.
- أن يتضمن محتوى البرنامج الارشادي أنشطة حركية إجتماعية لغوية ، وتشكيلية مشوقة تثير دافعية الاطفال للمشاركة العالية، وتحقق أداء، واندماج اجتماعي.
- أن يتسم محتوى البرنامج الارشادي بالتنوع والتغيير تجنباً لملل الاطفال عينة البحث.
- تقديم مهارات الذكاء الاجتماعي التي توفر فرص النجاح للأطفال في الاداء وتزيد من درجة التواصل الفظي وغير لفظي... الخ.
- مراعاة عامل الامن والسلامة أثناء تطبيق جلسات البرنامج الارشادي لعينة البحث.

وإضافة لما سبق توجد أنواع من الاسس يجب مراعاتها كذلك في بناء البرامج الارشادي وسنتناولها كالأتي:

- **الاسس الفلسفية:**

وذلك من خلال تبني فلسفة واضحة بالنسبة لطبيعة عينة البحث، واستخدام اساليب التفكير المنطقي في تحليل مشكلاتهم وفهم سلوكهم والحفاظ على كرامته وحقوقهم الانسانية.

- **الأسس النفسية:**

ونقصد بها أن النمو الانساني عملية مركبة متدرجة ومستمرة، حيث يعد تسهيل النمو الانساني من الاهداف الرئيسية لمختلف اتجاهات الارشاد النفسي، ويتوجب على اختصاصي الارشاد

أن يستوعبوا جيدا العمليات المعقدة التي تؤدي إلى اكتساب السلوك أو تعديله كي يمكنهم القيام بمهام الارشاد، والوقاية والتنمية والعلاج.

بالإضافة الى أن السلوك الانساني يتصف بالثبات النسبي وقابيلة للتغير وهذا ما يفيد في التنبؤ بالسلوك وتنميته عند أطفال عينة البحث.

- **الأسس الاجتماعية:**

إن سلوك الفرد غالبا ما يتقرر وفقا لتواصله وتفاعله الاجتماعي وعلاقته مع الاخرين كأفراد، وكعضو في الجماعة، وهذا التفاعل والتواصل عادة ما ينظم في أنماط من العلاقات تأخذ شكل التنظيم الاجتماعي، وخلال هذه التنظيمات تتأثر حياة الفرد بالآخرين، وهنا يتوجب علينا أن نعي جيدا أنماط التنظيمات الاجتماعية التي من خلال يقوم الاطفال بتفاعلاتهم الاجتماعية. والاهتمام بالفرد كعضو في الجماعة من خلال استخدام الجماعة الارشادية كوسيلة لمساعدة الاطفال على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

- **الأسس الأخلاقية:**

وتتحدد هذه الاسس القواعد الخاصة بأخلاقيات العمل الارشادي، من حيث دور المرشد ومهاراته الارشادية، والتزاماته أتجاه المسترشدين (الاطفال)

هـ- الاساليب والفنيات الارشادية المستخدمة في البرنامج الارشادي:

يستند البرنامج الارشادي الحالي على النموذج المعرفي السلوكي الذي يعتقد بأن شخصية التلميذ تنظيم معقد من الأفكار والسلوكات التي لها أهمية في تشكيل شخصيته مستقبلا، ويبني من خلالها سلوكاته وتصرفاته مستقبلا، لذلك تقوم النظرية المعرفية السلوكي بتوجيه وتنمية سلوكات

وأفكار ومعتقدات التلميذ من خلال تصحيح أفكاره وتدريبه على اكتساب مهارات جديدة لمواجهة المواقف الطارئة في حياته، وتعزيز السلوكات والمعتقدات الإيجابية. وإطفاء وتعديل السلوكات والأفكار السلبية. وقد اعتمدت الباحثة على أساليب متنوعة جمعت بين الارشاد المعرفي والإرشاد السلوكي وهي:

المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، حل المشكلات، الحوار الذاتي الايجابي، الاسترخاء، تعديل الأفكار الغير عقلانية، الواجب المنزلي.

وسوف يتم تطبيق جلسات البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي من خلال الارشادي الجمعي الذي يكون بين المرشد (الباحثة)، ومجموعة من المسترشدين (التلاميذ) الذي لديهم ضعف في مهارات الذكاء الاجتماعي.

4-1-2. مراحل البرنامج الارشادي:

يحتوي البرنامج الارشادي على مجموعة من المراحل وهي كالأتي:

- **مرحلة البدء:**

تمثلت هذه المرحلة في التعارف بين الباحثة والتلاميذ عينة البحث (المجموعة التجريبية) تناولنا فيها محتويات البرنامج الارشادي وأهدافه، وكيفية العمل والاتفاق مع المجموعة الارشادية على موعد ومكان تطبيق جلسات البرنامج الارشادي، مع مراعاة احترام توقيت الحضور والالتزام بالحضور الدائم في جلسات البرنامج الارشادي من أجل الاستفادة منه.

- **المرحلة الانتقالية:**

تم خلالها التطرق الى مفهوم الذكاء الاجتماعي، وتوضيح اهمية الذكاء الاجتماعي للتلميذ، وآثاره الايجابية على حياته الاجتماعية والمدرسية. وتم هذا في الجلسة الثانية والثالثة.

- **مرحلة العمل والبناء:**

وتم في هذه المرحلة التعرف على مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، ومعرفة معيقات التواصل الاجتماعي وكيفية التغلب عليها. والتطرق الى كيفية ممارسة فنيات ومهارات التواصل مع الاخرين. والتطرق الى كيفية الاصغاء الجيد أثناء تحد الاخرين معنا. وهذا كان في الجلسة الرابعة والخامسة. ثم التطرق الى مهارة التحليل الاجتماعي من خلال مساعدة التلاميذ على الاستكشاف الذاتي والتعبير عن المشاعر الداخلية. وكيفية فهم مشاعر الاخرين. وذلك في الجلسة السادسة والسابعة من البرنامج الارشادي، ثم تناولنا مهارة قيادة المجموعات من خلال التطرق الى كيفية التعاون والعمل بروح الجماعة واتخاذ القرارات الجماعية والاتفاق عليها. بالاضافة الى كيفية العبير عن الرأي في الفريق الجماعي وقيادة الجماعة وذلك كان في الجلسة الثامنة والتاسعة.واخر مهارة كانت مهارة حل المشكلات في الجلسة العاشرة والحاد عشر تطرقنا فيها الى أهمية مساعدة الاخرين في حل مشكلاتهم وكيفية تقديم حلول لها، ثم كيفية التعاون وفض النزاعات بين الاخرين.

- **مرحلة الانهاء والتقييم:**

إنهاء العلاقة الارشادية. وتلخيص ومراجعة جماعية لما تم التطرق اليه في جلسات البرنامج الارشادي وتطبيق الاختبار البعدي. والاتفاق على تحديد موعد التطبيق التتبعي.

- **مرحلة المتابعة:**

وهي مرحلة تم فيها متابعة تلاميذ عينة البحث بعد انهاء البرنامج الارشادي، من أجل معرفة الأثر الذي أحدثه البرنامج الارشادي، من خلال إعادة تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على العينة التجريبية (تلاميذ) وهوما يسمى بالقياس التتبعي.

4-1-3. تقييم البرنامج الارشادي:

- **التقييم القبلي للبرنامج الارشادي:**

يتم التقييم القبلي للبرنامج الارشادي من خلال تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على عينة البحث المتمثلة في المجموعة التجريبية (تلاميذ السنة ثالثة متوسط) من أجل معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض التي من خلالها تمكننا من تطبيق البرنامج الارشادي على العينة المقصودة في الدراسة.

- **تقييم جلسات البرنامج الارشادي:**

يتم تقييم جلسات البرنامج الارشادي من خلال استمارات التقييم الخاصة بالجلسات توزع على المجموعة التجريبية عينة البحث، حيث يطلب من كل عضو في المجموعة اعطاء رأيه في محتوى الجلسة ودرجة قناعته بالحلول المجودة فيها، ومدى استفادته من الجلسة ، مع اعطاء مقترحات في الجلسات المستقبيلة. والهدف من تقييم جلسات البرنامج الارشادي من طرف أعضاء المجموعة هو معرفة الباحثة مدى التحسن الذي يحدث على تصرفاتهم أثناء تطبيق جلسات البرنامج الارشادي.

- **التقييم البعدي للبرنامج الارشادي:**
- يتم التقييم البعدي من خلال إعادة تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي من طرف الباحثة على أعضاء المجموعة التجريبية، في الجلسة الختامية، لمعالجته احصائيا، للتعرف على مدى فاعلية البرنامج الارشادي، والأثر الذي أحدثه على عينة البحث، والتأكد من تحقيق أهداف البرنامج الارشادي.

4-1-4. **جلسات البرنامج الارشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي:** قمنا بتلخيص أهداف الجلسات والأساليب والوسائل المستخدمة مع المدة الزمنية في كل جلسة

جدول رقم (18) يوضح جلسات البرنامج الارشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي

المهارات	عدد وعنوان الجلسات	الهدف العام من الجلسة	الأساليب المستخدمة	الوسائل المستخدمة	زمن الجلسة
الجلسة 01	بناء العلاقة الارشادية	التعارف بين المرشد والمجموعة الارشادية	مناقشات جماعية.	أوراق بيضاء وأقلام	60 د
الجلسة 02	أتعرف على الذكاء الاجتماعي	التعريف بالذكاء الاجتماعي وأهمية إكتسابه لدى التلميذ	المناقشات الجماعية التعلم التعاوني الواجب المنزلي	مطوية حول مفهوم وأهمية الذكاء الاجتماعي حاسوب. جهاز ماسح ضوئي	90 د
مهارة التواصل الاجتماعي	**الجلسة 03: مهارة التواصل مع الاخرين**	التعرف على مهارات التواصل وفنياته. وتنمية القدرة على ممارسة مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين.	الاسترخاء المناقشة الجماعية لعب الدور الحوار الايجابي. التصحيح الزائد. العصف الذهني.	أوراق بيضاء وأقلام	60 د
مهارة التواصل الاجتماعي	**الجلسة 04: التواصل الفعّال مع الأخرين**	يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة ان يكون قادراً على الاصغاء بشكل جيد لحديث الاخرين؟	اللعب الجماعي. التخيل. التلوين.	مسجل صوتي أوراق، واقلام للتلوين	60 د

مهارة التواصل الاجتماعي	**الجلسة 05: الاصغاء الجيد لحديث الاخرين**	يدرك فوائد الاصغاء الجيد للاخرين. وكيفية الاصغاء الجيد للاخرين	سرد القصة النمذجة لعب الدور التخيل	جهاز الماسح الضوئي جهاز حاسوب	90 د
مهارة التحليل الاجتماعي	**الجلسة 06: ماذا أشعر؟**	يساعد الاطفال على الاكتشاف الذاتي والتعبير عن المشاعر الداخلية	الاسترخاء. لعب الدور. النمذجة. التخيل	قصاصات اوراق بيضاء صندوق خشبي. أقلام	45 د
مهارة التحليل الاجتماعي	**الجلسة07: فهم مشاعر الاخرين**	إدراك كيف يفهم مشاعر الاخرين الغير لفظية، ويعرف كيف يبني افكاره من خلال مشاعر الاخرين، وتمييز مشاعر الاخرين بشكل جيد	الاسترخاء. اعطاء التعليمات. التعاطف. التعلم التعاوني. التخيل	أقلام ملونة. أوراق بيضاء.	45 د
مهارة قيادة المجموعات	**الجلسة08: التعاون والعمل بروح الفريق**	الحوار وإتخاذ القرارت الجماعية والاتفاق عليها.	اللعب الجماعي اعطاء التعليمات المناقشات الجماعية	أكياس بلاستيكية بعض من النقود. ساعة لضبط الوقت.	45 د
مهارة قيادة المجموعات	**الجلسة09: التعبير عن الرأي في الفريق الجماعي**	أعطاء فرصة للأطفال بتطوير مهارات التعبير عن الرأي بأسلوب ديمقراطي داخل المجموعة	.التعلم التعاوني. .الحوار الايجابي. .تعديل الافكار اللاعقلانية .لعب الدور .الواجب المنزلي	ورق مقوى. اقلام. غراء لاصق.	45 د

مهارة حل المشكلات	**الجلسة 10: كيف أساعدك؟**	يدرك أهمية مساعدة الاخرين. يدرك كيف يقدم حلولا لمشاكل الاخرين من أجل مساعدتهم.يبادر لمساعدة الاخرين	سرد القصة. التخيل. اللعب الجماعي. النمذجة.	أوراق بيضاء واقلام.	60 د
مهارة حل المشكلات	**الجلسة 11: التعاون وفض النزاع**	ان يبتكر التلميذ أفكار ابداعية. ويتعاون مع الاخرين في حل المشكلة. يتفاوض مع الاخرين أثناء حل المشكلة.	اللعب التمثيلي. التخيل. المناقشة الجماعية. توليد الافكار.	صناديق فارغة. أوراق بيضاء واقلام. مسجل صوتي. جهاز حاسوب.	45 د
الجلسة 12	**جلسة الانهاء والتقييم**	إنهاء العلاقة الارشادية. وتلخيص ومراجعة جماعية لما تم التطرق اليه في جلسات البرنامج الارشادي وتطبيق الاختبار البعدي. الاتفاق على تحديد موعد التطبيق التتبعي.	مناقشة جماعية	مقياس الذكاء الاجتماعي اقلام وأوراق بيضاء.	60 د

وتوجد جلسات البرنامج الارشادي بشكل مفصل في الملحق رقم (05)

5. الأساليب الاحصائية المستخدمة:

استخدمنا أساليب احصائية متنوعة في معالجة البيانات من خلال برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعي (spss) حيث تنوعت الاساليب وهي:

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل الارتباط سبيرمان.
- اختبار "ت" **T-test** لدلالة الفروق.
- معامل الفا كرونباخ (**Cronbach Alpha**) لحساب ثبات بنود المقياس.
- طريقة التجزئة النصفية (معامل ارتباط جولمان **Guttman**) لحساب ثبات بنود المقياس.

خلاصة الفصل:

احتوى هذا الفصل على المنهجية المطبقة في البحث الحالي بطريقة متسلسلة بدءا من تحديد نوع المنهج المتبع في الدراسة المتمثل في المنهج التجريبي ذو المجموعتين متجانستين ثم تطرقنا الى مجتمع وعينة الدراسة وخطوات اختبارها. بعد ذلك تم التطرق الى الدراسة الاستطلاعية من أجل التحقق من صدق وثبات الادوات المستخدمة في الدراسة الحالية، بعدها قمنا بعرض الادوات المستخدمة في الدراسة وكيفية تطبيقها. وأخيراً تناولنا الاساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة الحالية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد

1. **عرض وتحليل نتائج الدراسة.**
2. **مناقشة نتائج الدراسة.**
3. **الاستنتاج العام.**
4. **خاتمة.**
5. **توصيات واقتراحات.**

تمهيد:

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الاجتماعي لتلاميذ السنة ثالثة متوسط، وللتحقق من هذا الهدف تم تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي على عينة الدراسة المتكونة من (32) تلميذ وتلميذة .

وسوف نقوم في هذا الفصل الهام من الدراسة بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة، والتحقق من فروضها. وقد تم جمع البيانات وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا للإجابة على أسئلة الدراسة، والتعرف على فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه توجد فاعلية للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط. وللتحقق من صحة الفرضية تم إستخدام إختبار "ت" للمجموعة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الآتية:

جدول رقم (19) يوضح نتائج إختبار "ت" للمجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية)

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الاختبار البعدي	16	26	41.000	1.788	15	91.67	0.000	دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (19) نستنتج أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على الاستبيان ككل بعد التطبيق والذي بلغ (41.00) أنه أعلى من المتوسط الفرضي للاستبيان والمقدر بـ (26)، وبالتالي توجد فاعلية كبيرة للبرنامج الارشادي على افراد عينة الدراسة، كما أن قيمة "ت" بلغت (91.67)، بمستوى دلالة قدر بـ (0.00) وهي قيمة دالة عند (0.05)، وهذا ما يؤكد على فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الاولى على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي.**

وللتحقق من صحة الفرض طبق مقياس الذكاء الاجتماعي على افراد العينة الحالية ككل (تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي، تم حساب الفروق بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي، والجدول الاتي يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الآتية:

الجدول رقم (20) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي

مهارات الذكاء	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	المجموعة الضابطة	16	16.37	5.07	30	21.07	0.00	دال احصائيا
	المجموعة التجريبية	16	44.93	1.91				

يمثل الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي، والذي يشير الى أن قيمة "ت" (21.07) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.00)، وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي بلغ (16.37) بانحراف معياري مقدر بـ (5.07)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (44.93) بانحراف معياري قدر بـ (1.91). وعليه فإن الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات الذكاء الاجتماعي في القياس البعدي دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية (ذو المتوسط الحسابي الاكبر)

وهذا ما يدل على أن للبرنامج الارشادي فاعلية على أفراد المجموعة التجريبية، وانهم استفادوا من البرنامج الارشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي. وهذا ما يؤكد تحقق فرضية البحث الاولى كلياً. وعلى ضوء هذه النتائج نقبل الفرض البديل لتحققه.

وبالتالي قبول فرضية البحث القائلة "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجربية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية".

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثانية على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي.**

ولتحقق من صحة الفرضية طبقنا مقياس الذكاء الاجتماعي على افراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، وتم حساب المقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي باستخدام الاسلوب الاحصائي "ت" لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والجدول الاتي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

الجدول رقم (21) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي

مهارات الذكاء	التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	قبلي	16	18.87	2.06	15	-47.93	0.00	دال
	بعدي	16	44.93	1.91				احصائيا

يمثل الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات نتائج افراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والبعدي لمهارات الذكاء الاجتماعي، والذي يشير الى أن قيمة ت تساوي (47.93-) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.00). وبما أن المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي بلغ (19.00) بانحراف معياري مقدر بـ (5.53)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي بـ(44.93) بانحراف معياري مقدر بـ (1.91)، وعليه فإن الفرق بين القياس القبلي والبعدي في مهارات الذكاء الاجتماعي دال احصائيا لصالح القياس البعدي ذو المتوسط الحسابي الاكبر. مما يدل على تأثير الاستراتيجيات والفنيات

المستخدمة في جلسات البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي على تلاميذ المجموعة التجريبية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم، وهذا ما يؤكد تحقق فرضية البحث الثالثة كلياً. وعلى ضوء هذه النتائج نقبل الفرض البديل لتحققه وبالتالي قبول فرضية البحث القائلة " أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي"

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة في مقياس الذكاء الاجتماعي.**

وللتحقق من صحة الفرضية طبق مقياس الذكاء الاجتماعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مدة شهر من تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الآتية:

الجدول رقم (22) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الذكاء الاجتماعي

مهارات الذكاء	التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	بعدي	16	44.93	1.91	15	-7.60	0.00	دال احصائيا
	تتبعي	16	47.18	1.83				

يمثل الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات نتائج افراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي لمهارات الذكاء الاجتماعي، والذي يشير الى أن قيمة ت تساوي (7.60-) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.00). وبما أن المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي بلغ (44.93) بانحراف معياري مقدر بـ (1.91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق التتبعي بـ(47.18) بانحراف معياري مقدر بـ (1.83)، وعليه فإن الفرق بين القياس البعدي والتتبعي في مهارات الذكاء الاجتماعي دال احصائيا لصالح القياس التتبعي ذو المتوسط الحسابي الاكبر. مما يدل على استمرار تأثير الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي على تلاميذ المجموعة التجريبية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم، ومحافظة افراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي على التحسن الذي حققوه بعد تطبيق البرنامج الارشادي والمحافظة عليه حتى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي بمدة شهر، بمعنى ثبات فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي واستمرار هذا الفاعلية في هؤلاء التلاميذ بشكل ايجابي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الارشادي ونجاحه في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط عينة الدراسة الحالية.

2- مناقشة نتائج الدراسة :

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه توجد فاعلية للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط.

ومن خلال عرض نتائج الفرضية العامة للبحث الحالي المتمثل في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي من خلال تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي، وبالرجوع الى ما تم التطرق اليه في الادبيات النظرية والبحوث والدراسات السابقة، وانطلاقا من أهداف البحث الحالي والإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى أنه توجد فاعلية للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط، بحيث يمكن تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي من خلال استراتيجيات الارشاد المعرفي السلوكي على مهارات الذكاء المتعلقة في مهارة قيادة المجموعات ومهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي ومهارة حل المشكلات ومهارة التحليل الاجتماعي. ويمكن مناقشة نتائج الدراسة على مهارات الذكاء الاجتماعي الاربع كالاتي:

أ- **مهارة التحليل الاجتماعي**:

حيث تفوق أداء التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج الارشادي على الفقرات الممثلة لمهارة التحليل الاجتماعي، وقد دلت على ان للبرنامج الارشادي أثر فعال في تنمية مهارة التحليل الاجتماعي لدى التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج الارشادي، ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو الاتي:

- قد يعود السبب الى وجود فروق في الاداء على مهارة التحليل الاجتماعي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الى ان البرنامج الارشادي اخذ بعين الاعتبار التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسات الارشادية، كالعمل في مجموعات تعاونية، ولعب الدور

والاستماع والقصص والتخيل والنمذجة والتعاطف، التي ساهمت في ايجاد تفاعل بين التلاميذ أتاح الفرصة لتعلمهم مهارة التحليل الاجتماعي مع الاخرين والتعبير عنها من خلال سلوكاتهم والتي ابرزها التعرف على مشاعر الاخرين والتعبير عن الاحساس بالمشاعر الداخلية.

- وحسبما أشار اليه بياجيه فان الاطفال مع نهاية هذه المرحلة يبدأون في التخلص من تمركزهم حول ذواتهم، بحيث يميلون الى الاخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الاخر والذي يعتبر مكونا من مكونات التعاطف مع الاخرين، فاذا توافر للاطفال بيئة داعمة وخبرات اجتماعية هادفة فان ذلك قد يسرع في تخلصه من تمركزه حول ذاته (قطامي، اليوسف، 2010،ص: 566)
- بالاضافة الى ما أشار اليه باندورا "Bandura" في نظريته العرفية الاجتماعية والمتعلق بالاثر الكبير الذي تلعبه النمذجة في حياة الطفل، حيث يؤكد على أن نمذجة الطفل للانماط السلوكية الاجتماعية المقبولة بما تتضمن من مشاعر وانفعالات تساعده على الشعور بالتقبل والامن وتطوير مفهوم ذات ايجابي، وهذا ما تم الحرص على تضمينه في جلسات البرنامج الارشادي، بحيث احتوت الجلسات الخاصة بمهارة التحليل الاجتماعي تقديم تعليمات ونماذج وصور تنمي مهارة التحليل الاجتماعي.

ولعل هذا ما وفره البرنامج الارشادي لأفراد المجوعة التجريبية كما جعل أداء اتهم على مهارة التحليل الاجتماعي أفضل من أداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج الارشادي.

وهذا الامر الذي قد يشير الى ضرورة توفير برامج ارشادية للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية يمكن أن يحسن من ادائه على هذه المهارة حتى وان اختلفت الثقافة والبيئة، مادام البرنامج الارشادي الذي تم اعداده يأخذ بعين الاعتبار البعد البيئي والثقافي للفئة المستهدفة وهو ما حرصت الباحثة على توفيره في جلسات البرنامج الارشادي المستخدم في الدراسة الحالية.

ب- مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي:

كذلك اشارت النتائج الى وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح من تعرض للبرنامج الارشادي على الفقرات الممثلة لمهارة التواصل الاجتماعي، مما يدل على أن للبرنامج الارشادي أثر فعال في تنمية هذه المهارة لدى التلاميذ، مما يشير إلى أن للبرنامج تأثير ذا دلالة عملية في الاداء على هذه المهارة، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال الاشارة الى مايلي:

- تنوع الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في البرنامج، كالتعلم التعاوني، ولعب الدور والحوار الايجابي، والعصف الذهني، التي ساهمت في ايجاد تفاعل بين الاطفال أتاح لهم الفرصة لتعلمهم مهارات التواصل الاجتماعي الفعال كالإصغاء الجيد والتواصل البصري والحديث بنبرة صوت ملائمة للموقف واحترام وتفهم وجهات نظر بعضهم البعض في الوقت نفسه الذي يقومون فيه بالتعبير عن وجهات نظرهم.

وهذا ما يتفق مع ما أشار اليه بياجيه من ان الطفل فرد نشط معرفياً، يستدل على القواعد ويلتقط المفاهيم من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، بالاضافة الى مايتفق مع ما ذكره باندورا حول تأثير البيئة الخارجية وبشكل خاص تأثير النماذج فيما يتعلمه الاطفال من مفاهيم وما يذوتون من سلوكات.

كما ويؤيد ما ذهب اليه هوز (Howes) من ان امتلاك الفرد للاستجابات النوعية والكمية غير اللفظية من مثل التواصل ابصري، والتعبيرات الوجهية والجسدية والاجابات الفظية النوعية مثل: نغمة الصوّت وشدّته، ومعدّله، ووضوح الكلام جميعا لها تأثير بالغ في تحديد مستوى نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية.(القطامي،واليوسف، 2010،ص:568)

فما وفره البرنامج الارشادي من انشطة ومهمات تتطلب من التلاميذ العمل الجماعي، بحيث كان تواصلهم في بينهم ومع الباحثة أمرا حتمياً، وكذلك ما وفره البرنامج من قصص تناولت مهارات التواصل مع الاخرين بشكل مباشر، بالإضافة الى استخدام استراتيجيات كلعب الدور والحوار لإكساب التلميذ مهارة عملية في مجال التواصل مع الآخرين. كل ذلك وفر بيئة غنية بالخبرات الداعمة لمهارة التواصل الفعال مع الاخرين.

وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة سنن (Sinan، 2010): التي هدفت الي معرفة فاعلية الاهداف والنتائج المتعلقة بتعلم المهارات الاجتماعية في منهج رياض الاطفال على اكتساب الاطفال للمهارات الاجتماعية. حيث توصل الى زيادة مهاراتهم في التعبير عن أنفسهم، كذلك زيادة التعاطف مع الاخرين لدى هؤلاء الاطفال الذين تعرضوا للتجربة. وكانت زيادة ذات دلالة احصائية في مستويات التواصل.

بالإضافة الى ما اتفق مع نتائج دراسة ليسلي (Lesley) 2009: تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ضمن سياق اللعب في رياض الاطفال، حيت توصل الى زيادة عدد سلوكات التواصل الاجتماعي، والتي تطوّرت بعد التدخل المتتابع، واعتمدت التصوير وتسجيل النطق في جلسات اللعب.

كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آرام وسيلك Aram & shalk 2008 التي هدفت الى تحفيز التواصل ومهارات الاجتماعية بين الاطفال، حيث توصلت الى تفوّق العينة التجريبية التي تعرضت لمهارات تواصلية في التعبير المعرفي والانفعالي ووصل أفرادها الى مستوى أعلى من أقرانهم في وصف صعوباتهم ومشاعرهم في حال تعرضوا للأذى.

ت- مهارة قيادة المجموعات:

وبالنسبة لمهارة قيادة المجموعات فقد أشارت نتائج الدراسة الى تحسن اداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي، وهذا يدل ايضا على فاعلية البرنامج في تنمية مهارة قيادة المجموعات، ويمكن تفسير هذه النتيجة كالاتي:

- يرد هذا التحسن الى ما وفره البرنامج الارشادي للتلاميذ الذين تعرضوا لجلسات البرنامج الارشادي من انشطة وتمارين ومهمات على مهارة قيادة المجموعات والتي تضمنت العمل بروح الفريق والتعبير عن الرأي في الفريق الجماعي مع الالتزام بمجموعة من المبادئ العامة في الجماعة، مثل الاحترام المتبادل، والتقيد بالقوانين، والتعليمات.
- تنوع جلسات البرنامج في الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية المتضمنة في مهارة قيادة المجموعات كاللعب الجماعي، واعطاء التعليمات، والتعديل الافكار، المناقشات الجماعية، كلها ساهمت في تنمية مهارة قيادة المجموعات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث ادرك التلاميذ أن العمل بروح الفريق والحرص على التعاون مع الاخرين ومساعدتهم هما من اهم اسرار النجاح في المهمات التي كانوا يكلفون بها.

ويمثل النجاح الذي كان يحققه التلاميذ في المهمات والأنشطة التي كانوا يكلفون بها تتطلب تعاونا وقيادة مع زملائهم، شكلاً من اشكال التعزيز الذي يسهم في تذويت التلميذ لمهارة قيادة المجموعات.

وذلك ما يتفق مع ما أشار اليه اصحاب الاتجاه السلوكي، الذين يؤكدون على أن النتائج الايجابية التي تتبع السلوك تملك دافعاً بحيث يحث الفرد على تكرار نفس السلوك في المرات اللاحقة، ولعل هذا

ايضا يفسر جزءا من التحسن الذي طرأ على اداء التلاميذ الذين تعرضوا لجلسات البرنامج الارشادي في الاداء على مهارة قيادة المجموعات.

ث- مهارة حل المشكلات:

كذلك اشارت النتائج الى وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح من تعرض للبرنامج الارشادي على الفقرات الممثلة لمهارة حل المشكلات، مما يدل على أن للبرنامج الارشادي أثر فعال في تنمية هذه المهارة لدى التلاميذ، مما يشير إلى أن للبرنامج تأثير ذا دلالة عملية في الاداء على مهارة حل المشكلات، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال التنويع في الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية المستخدمة في البرنامج، كاللعب الجماعي، ولعب الدور والحوار الايجابي، وتوليد الافكار، والمناقشات الجماعية، والنمذجة وسرد القصة والتخليل، التي ساهمت في ايجاد تفاعل بين الاطفال أتاح لهم الفرصة لتعلمهم مهارات حل المشكلات. التي اتحات للتلاميذ ادراك اهمية مساعدة الاخرين وكيفية تقديم المساعدة لمشاكل الآخرين وابتكار حلول وأفكار ابداعية للمشكلات التي تواجههم، والتعاون مع الاخرين في حل المشكلات التي تعترضهم، بالاضافة الى التفاوض مع الاخرين أثناء حل المشكلة.

وهذا ما تفق مع نتائج دراسة آرام وسيلك Aram & shalk 2008 التي هدفت الى تحفيز التواصل ومهارات الاجتماعية بين الأطفال حيث توصلت الى تفوّق العينة التجريبية وكان لديهم المقدرة في تحديد الحلول الفعالة لفض النزاعات بين الاطفال.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض طبق مقياس الذكاء الاجتماعي على افراد العينة الحالية ككل (تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي، تم المقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مهارات الذكاء الاجتماعي، بحيث تم التحقق من فرضية البحث الثانية. وعلى ضوء هذه النتائج نقبل الفرض البديل لتحققه وبالتالي قبول فرضية البحث القائلة: " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجربية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا ما يدل على أن للبرنامج الارشادي فاعلية على أفراد المجموعة التجريبية، وانهم استفادوا من البرنامج الارشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.

وترجع الباحثة هذه الفروق الى كون المجموعة التجريبية قد لقت جلسات ارشادية جماعية فيها العديد من الانشطة والتدريبات والنقاشات العميقة ذات فعالية عالية كانت قائمة على أسس علمية ومنهجية منظمة ومدروسة لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم، وتفسر الباحثة النتيجة المتوصل اليها في اطار التفاعل الذي ابداه أفراد العينة التجريبية وسعيهم للوصول الى درجة من احداث التغيير في سلوكاتهم وتنمية مهاراتهم الشخصية، بناء على التغير في أفكارهم وسلوكاتهم، وبالتالي فإن السعى الى التنمية والتغيير والتأكيد عليه في الممارسة الارشادية يعد جانبا مهماً في تحقيق الاهداف المرجو الوصول اليها.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة سامية صابر الدندراوي (2005) كان هدفها تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال المعاقيّن سمعيا على توكيد الذات والتوافق اللاجتماعي مع الآخرين. حيث توصلت الى وجود فروق بين المجموعتين بعدياً ولصالح المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى ما يتفق مع نتيجة دراسة الصايغ (2010) التي هدفت الى تنمية الذكاء الاجتماعي، حيث توصل الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الاطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات اطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

ونفسر استمرار انخفاض مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة الى عدم تمكنهم من الاستفادة من البرنامج الارشادي الخاص بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، ومن اساليب التدخل المتبعة في جلسات البرنامج الارشادي، ولم يخضعوا لأي مساعدة ارشادية، ولم يتم تعرضهم لنفس الخبرات التي تعرض لها افراد المجموعة التجريبية، لذا وجب تطبيق برامج الارشاد النفسي في المؤسسات التربوية كنتيجة حتمية لمواكبة التطور الحاصل في العالم، لأن المدرسة الحديثة اصبحت تركز على تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ لمواجهة الحياة.

وباعتبار أن النجاح الاكاديمي من المتغيرات المعرفية التي ترتبط بها الذكاء الاجتماعي وهذا ما يؤكده عمر نصر الله (2004) كما ذكرها عبد العظيم رجعية، 2009، ص 175) أن للعوامل الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية دور كبير في تدني أو ارتفاع الانجاز الاكاديمي للطالب الامر الذي يؤكد اهمية الذكاء الاجتماعي في حياة الفرد لارتباطه بالكثير من المتغيرات الشخصية والنفسية.

وبهذا نفسر عدم وجود فروق في أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي الى عدم وجود الفرص التعليمية المعرفية والانفعالية والسلوكية التي اتيحت لأعضاء المجموعة التجريبية وحاجة أعضاء المجموعة التجريبية الي تبصيرهم بالأساليب السلوكية الصحيحة والسوية، الامر الذي يعزز من مهارات الذكاء الاجتماعي، والعمل على تنميتها، وذلك كان عاملاً مؤثراً في عدم حدوث اي تغيير في سلوك تلاميذ المجموعة الضابطة.

وهذا أيضا يتفق مع ما جاء في نتيجة دراسة الترك (2006) حيث هدفت الدراسة إلى تنمية الذكاء الاجتماعي من خلال برنامج يعتمد على المهارات الاجتماعية ومن اهم النتائج المتوصل إليها أن هناك فروقاً دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك على جميع الابعاد التي يقيسها مقياس الذكاء الاجتماعي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث تبين من خلال النتائج أن البرنامج له تأثير ذا دلالة في جميع الأبعاد. حيث كانت نسبة مساهمة البرنامج في التباين عالية على أبعاد تكوين الصداقات والسلوك القيادي ومهارات الاتصال والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية.

3-2- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات افراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمهارات الذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي. حيث ظهر أثر البرنامج الارشادي المستخدم في الدراسة الحالية في رفع مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي الكلي على المقياس بمهاراته الاربعة المكونة له.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال المؤشرات الآتية:

1. هدف البرنامج الارشادي إلى تنمية أربع مهارات مكونة للذكاء الاجتماعي روعي في اختيارها أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية، وفي الوقت نفسه أن هذه المهارات الأربع متداخلة ومترابطة في ما بينها فهي ليست مستقلة عن بعضها البعض، بل أن كل منها يؤثر في الآخر، فمهارة قيادة المجموعات تتطلب امتلاك التلميذ لبعض مهارات التفاعل والتواصل مع الاخرين.

وكذلك عند الحديث عن مهارة التواصل والتفاعل فإننا نجد مهارة التحليل الاجتماعي معهم مطلباً من متطلبات ذلك، وحل مشكلات الفرد مع نفسه ومع الاخرين يساعده في المحافظة على العلاقات معهم وهكذا فان التداخل بين المهارات المستهدف تنميتها في البرنامج الارشادي جعلها أكثر ترابطاً وتماسكاً الأمر الذي قد يكون له دور في جعل البرنامج الارشادي الخاص بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي اكثر فاعلية وأثر مما جعل اداء أفراد المجموعة التجريبية أفضل على مقياس ذكاء الاجتماعي (اي القياس البعدي) من أداء التلاميذ الذي لم يتعرضوا للبرنامج الارشادي (أي افراد المجموعة الضابطة).

وهذا ما اكده جاردنر كما اشار اليها (قطامي، واليوسف، 2010، ص:57): ان ذكاء الطفل قابل للزيادة والتطوير والنمو والتدريب والتعلم، كما انه متعدد ولديه انواع مختلفة وكل نوع مستقل عن الاخر وينمو ويتطور بمعزل عن الانواع الذكاء الاخرى. وهذا ما دعا بنا الى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.

3- بالإضافة إلى ما وفره البرنامج الارشادي من بيئة آمنة خالية من أي تهديد ومفعمة بمشاعر المودة والاحترام والتفهم بين المرشد (الباحثة) والمسترشدين (تلاميذ المجموعة التجريبية) من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة اخرى، الامر الذي يؤكده caine & caine المشار اليهما في قطامي واليوسف 2010، فإن الاطفال يظهرون عجزاً في القدرة على تولي العناية بإجاباتهم اذا تضمنت بيئة التعلم أي مظهر من مظاهر التهديد في حين تتطور الكفاءة الذاتية لدى الطفل كلما توافرت في بيئة التعلم عناصر الدعم والتشجيع وهو ما تم الحرص على توفيره أثناء تنفيذ البرنامج الارشادي بحيث وفر البرنامج الدعم المعنوي والمادي (التشجيع والثناء والتصفيق، حلويات عصائر ... الخ).

وهذا ما أكده نبيل رياض الغاسمي (2012، ص:107) حيث ان البرنامج الارشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية يركز على اقامة علاقة بناءة بين المرشد والمسترشد تجعل المسسترشد يثق بالمعالج ويطبق قدرة المرشد على التعاطف ولاهتمام بالمسترشدين وكذلك الاحترام الصادق له وحسن الاستماع، ويركز على أهمية التعاون والمشاركة النشطة، والعمل كفريق . هذا كله يساهم في نجاح البرنامج الارشادي المعد لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.

وهذا ما يتفق مع نتائج الدراستى التي أجرها السحيمي (1995) والتي تؤكد على دور التدعيم الايجابي في اكساب الاطفال السلوكات الاجتماعية.كما ينسجم مع ما أشارت اليه النظرية السلوكية التي اكدت على دور التعزيز المادي والمعنوي في زيادة فرص تكرار الفرد السلوكات التي تلقى تعزيزاً عليها.وكما ذكر عبد الله الخطيب (2015) أن استخدام الباحث للمعززات الاجتماعية نظرا لأهميتها في المواقف الاجتماعية، ويقصد بأنها مثيرات يمكن تقديمها بعد نجاح السلوك المراد تعزيزه لزيادة وتقوية تكرار الفرد السلوك الاجتماعي الصحيح.

4- الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج الارشادي والتي كانت منها سرد القصص ولعب الدور، وتعديل الافكار اللاعقلانية، والمناقشة والتعزيز الايجابي والعروض الصوتية والمتلفزة، والالعاب الجماعية، والعمل ضمن مجموعات، يبدو انه كان لها دور في تفعيل دور البرنامج الارشادي وفي اضفاء جو من التشويق والمتعة والفائدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما أثر ايجابيا على أدائهم البعدي.

وهذا ما يتفق مع دراسة ابراهيم الصايغ (2010) التي هدفت الى تنمية الذكاء الاجتماعي من خلال برنامج قائم على لعب الدور، حيث أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

بالإضافة الى ما توصلت اليه نتائج دراسة عبد الله الخطيب (2010) التي هدفت الى تنمية المهارات الاجتماعية من خلال برنامج ارشادي حيث توصل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها (مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة التذوق الاجتماعي، مهارة الحوار مع الآخرين، مهارة التعاطف مع الآخرين، مهارة التعاون مع الآخرين) لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة في مقياس الذكاء الاجتماعي.**

وللتحقق من صحة الفرض طبق مقياس الذكاء الاجتماعي على أفراد المجموعة التجريبية (تلاميذ المجموعة التجريبية) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي بمدة شهر كامل، حيث تم المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي المجموعة التجريبية على مهارات الذكاء الاجتماعي، بعد التطبيق بحيث تم التحقق من فرضية البحث الرابعة، وعلى ضوء هذه النتائج نقبل الفرض البديل لتحققه وبالتالي قبول فرضية البحث القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة في مقياس الذكاء الاجتماعي ". وهذا ما يدل على أن للبرنامج الارشادي فاعلية مستمرة على أفراد المجموعة التجريبية، وأنهم استفادوا من البرنامج الارشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.

ونفسر هذه النتائج في ضوء الاثر الايجابي للبرنامج الارشادي في استفادة عينة الدراسة (تلاميذ المجموعة التجريبية) في تنمية الخبرات والمهارات التي عاشها طيلة مدة تطبيق البرنامج الارشادي الذي

يستند على الارشاد المعرفي السلوكي، وباعتبار أن الارشاد المعرفي السلوكي هو ارشاد قصير المدى، وعلى الرغم من ذلك فإن اثاره الايجابية تستمر لفترات طويلة بعد الانتهاء من الإرشاد وهو ما يتوافر في كثير من انواع الارشاد والعلاجات الأخرى، فهو يعتمد على تعليم المسترشد الفنيات التي يمكن بتا تغيير سلوكاته وانفعالاته السلبية، وهي خبرة يمكن الاستفادة منها على المدى البعيد، حيث يؤكد ألبرت اليس أن الارشاد المعرفي السلوكي يعد منحى علاجيا يؤكد على اهمية العمليات المعرفية في تحديد وتشكيل السلوك الانساني. (نيللي حسين كامل،2015، ص:126)

وهذا ما يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا حيث يرى ان عملية التعلم تتم من خلال ادراك الناس لمواقف حياتهم، ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الاحوال البيئية التي تؤثر على سلوكياتهم بطريقة تبادلية والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة والأحداث الي ويكون استخدام النتائج الايجابية لتغيير السلوكيات المرضية أو السلوكيات غير سوية. (طوبال ، 2017، ص:102.101)

وإن من الاسباب التي تركتنا نختار الارشاد المعرفي السلوكي عن غيره هو انه من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك فالمبدأ الاساسي والمركزي للإرشاد المعرفي السلوكي هو أن الافكار والوجدان والسلوك والجوانب الفيسولوجية هي كلها مكونات لنظام موحد فالتغير في أي مكون مصحوبا بتغييرات في المكونات الاخرى للفرد.

حيث يعد الارشاد لمعرفي السلوكي اسلوبا علاجيا يهدف الى المحافظة على كفايات تعديل السلوك باستخدام الانشطة المعرفية للفرد من اجل التعامل مع السلوك، ويمثل الارشاد المعرفي السلوكي المنهجية المتمثلة في مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤثر في السلوك، وهذه العمليات المعرفية التي لها علاقة بالسلوك المختل وظيفياً وتعديل العمليات يكون وسيطاً هاماً لانتاج تغيير في السلوك، فالسلوك المختل ناتج عن نماذج تفكير مشوهة. (القرعان، والعتيلي، 2016، ص: 21)

وهذا ما ظهر جليا في سلوكيات تلاميذ المجموعة التجريبية عند استقبالهم من طرف الباحثة حيث بدوا اكثر ثقة في انفسهم على التواصل والاستماع الجيد، وكذا المشاركة في الحوارات دون تردد وتحدثهم على مدى استفادتهم من جلسات البرنامج الارشادي في حياتهم اليومية. بالإضافة الى قدرتهم على ادراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين ومواجهة المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية.

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة الصايغ التي هدفت الى معرفة فاعلية برنامج قائم على لعب الادوار في تنمية الذكاء الاجتماعي، حيث توصل الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات اطفال في القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة لبعد القدرة على ادراك مشاعر الاخرين من خلال الاحساس بالتعبيرات الوجه وعدم القدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية وإيجاد الحلول المناسبة على مقياس الذكاء الاجتماعي.

بالإضافة الى نتائج دراسة عبد الله الخطيب (2010) حيث هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات المتعددة (قبلي –بعدي-تتبعي) الامر الذي يدل على قوة وفاعلية البرنامج الارشادي.

كما نرجع استمرار أثر البرنامج الارشادي على عينة الدراسة التجريبية إلى ما بعد انتهاء تطبيق الجلسات الارشادية، إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية للدراسة قد اصبحوا على درجة من ادراك مقومات مهارات لذكاء الاجتماعي، إذا انهم تعرضوا لبعض الخبرات الجديدة من خلال الجلسات الارشادية الامر الذي مكنهم من تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، كما اكسبهم القدرة على التعامل والتواصل الفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة، والقدرة على التحليل الاجتماعي، بالإضافة إلى حل المشكلات التي قد تعترضهم في حياتهم اليومية، فقد استفاد أفراد المجموعة التجريبية من الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج الارشادي الخاص بتنمية مهاراتهم في الذكاء

الاجتماعي، التي ساعدتهم على تغير نمط تفكيرهم الي الجانب الايجابي، اذا أن العمل على تعديل السلوك الانساني يعتمد في المرحلة الاولى على تعديل نظام الافكار لدى الفرد، وذلك من خلال العمل على اعادة تقييم هذه الافكار ومعالجتها ومحاولة ترجمتها الى افكار ايجابية عقلانية.

وهذا ما يؤكده النموذج العلاجي المعرفي لـ بيك حيث يشير الى أن الاضطرابات النفسية لدى الافراد لا تنشأ من الاحداث في ذاتها من قبيل حدث ضاغط، بل تنشأ من الافكار والتفسيرات والمعاني الخاطئة التي يعطيها الفرد للموقف والتي لا يكون على وعي بها، لانها تحدث بطريقة تلقائية. فالموقف الواحد يثير استجابات انفعالية مختلفة لدى الافراد تبعا لاختلاف الطريقة التي يدركون بها الموقف، وعلى ذلك، يرى بيك ان الضغط هو استجابة يقوم بها الفرد نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته او مشكلة ليس لها حل تسبب له احباطا وتعوق اتزانه. (جابر، وجومان، 2013، ص:222)

بالاضافة الى ما يؤكده ميكينيوم ان تعديل السلوك المعرفي يقوم في جوهره على اعادة البناء المعرفي للفرد، حيث يتم مساعدته على تعديل انماط تفكيره السلبية واكتساب مهارات معرفية جديدة للتعامل مع المواقف. ولقد انطلق (ميكينيوم) من الفرضية التي تقول: بأن الأشياء التي يقولها الناس لانفسهم تلعب دورا في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الافراد تعميم بواسطة الابنية المعرفية المختلفة، ان الحديث الداخلي او المحادثة الداخلية يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارات المطلوبة، ويري (ميكينيوم) بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث، يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج. ويرى ان حدوث تفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد. (عبد العال،2016، ص:652)

بحيث تعد مناقشة التفكير غير العقلاني احد الاستراتيجيات العلاجية التي تم استخدامها في جلسات البرنامج الارشادي للدراسة الحالية الخاص بتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، وقد وصف

ديجيوسبي (Digiuseppe 1991) المناقشة بأنها عملية اعتراض على صحة أو صدق معتقدات العميل وإعادة بناء معتقدات جديدة حيث تعتبر دور المعالج هو اقناع العميل بالتخلي على المطالبة بالمعتقدات اللاعقلانية في محاولة لتحسين عملهم وأدائهم النفسي. (العاسمي،2015،ص: 25.24)

وتقويم هذه الاستراتيجية على الاعتقاد بأن الافكار الخاطئة (غير العقلانية) تلعب أدواراً في ايجاد المعاناة الذاتية، وهنا يقوم الاخصائي النفسي بالفحص والتحري عن أغوار مشكلة الطالب، ثم محاولة تصحيح وتصويب أفكاره الخاطئة، على اساس المامه بعدد المعرف والمعلومات والحقائق التي تفيد في تغيير اتجاهاته وسلوكه. وتهدف هذه الاستراتيجية الى ادراك العلاقة الوظيفية بين الافكار غير العقلانية والاستجابات السلوكية غير التكيفية، والمساعدة على مواجهة هذه الافكار ومناهضتها، وتبني أفكار معرفية عقلانية يستوعبها الفرد ويدخلها في بنائه المعرفي. (عبد العظيم، 2013، ص:35)

وبالتالي نستنتج أن للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط فاعلية في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

كان الهدف من الدراسة الحالية هو تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط، وذلك من خلال بناء وتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي، ففي بادئ الامر كان صعباً تحديد جميع المهارات للذكاء الاجتماعي وحصرها في مجتمع الدراسة، فقمنا بتحديد مجموعة من المهارات التي بحاجتها عينة الدراسة، ورجوعاً الى متطلبات عينة الدراسة من مهارات في حياتهم الاجتماعية، وذلك من خلال الملاحظة العلمية الدقيقة من اجل تحديد اهم المهارات اللازمة توافرها لدى التلاميذ لمواجهة تحديات الحياة الاجتماعية والدراسية والمهنية مستقبلاً، من خلالها تصميم مقياس الذكاء الاجتماعي لقياس مستوى اكتساب عينة الدراسة مهارات الذكاء الاجتماعي.

وبعد التحقيق العلمي والمنهجي تم ضبط عينة الدراسة وتطبيق البرنامج الارشادي المعدّ من طرف الباحثة، المستند على الارشاد المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي المتمثلة في المهارات الآتية (مهارة قيادة المجموعات، مهارة حل المشكلات، مهارة التواصل، مهارة التحليل الاجتماعي)

ومن خلال عرض ومناقشة النتائج العامة للبحث الحالي المتمثل في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي ، وبالرجوع الى ما تم التطرق اليه في التراث الادبي والبحوث والدراسات السابقة، وانطلاقا من أهداف البحث الحالي والإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى تحقق كل فرضيات البحث بما يعني أنه توجد فاعلية للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط، بحيث يمكن تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي من خلال استراتيجيات الارشاد المعرفي السلوكي على مهارات الذكاء المتعلقة في مهارة قيادة المجموعات ومهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي ومهارة حل المشكلات ومهارة التحليل الاجتماعي.

ولقد تحققت جميع فرضيات البحث الحالي على النحو الاتي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي والتتبعي.

خـــــــاتمة

لقد أتت هذه الدراسة لسد النقص في مجال الذكاء الاجتماعي للأطفال في مرحلة التعليم المتوسط، وتردّ قيمة هذه الدراسة بالإضافة الى ذلك للبرنامج الارشادي الذي ينمي ويساعد الاطفال على تعلم مهارات الذكاء الاجتماعي وتطوّره، وبما في ذلك وفرت هذه الدراسة مقياساً مناسباً له دلالات احصائية مناسبة، وبذلك جاءت هذه الدراسة بقيمة في هذا المجال، حيث قدمت تطبيقات عملية لنظرية الذكاء الاجتماعي، وقد تم توضيح النظرية المعرفية السلوكية وتطبيقاتها في تحقيق تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

حيث توصلت نتائج الدراسة إلى امكانية تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط، وذلك من خلال تعريف التلاميذ على تلك المهارات بتطبيق اساليب الارشاد المعرفي السلوكي، وتم ذلك ببناء برنامج ارشادي يتوافق مع الفئة العمرية لعينة الدراسة مع مراعاة الخصائص المعرفية و العقلية والسلوكية لديهم، وطبق هذا البرنامج على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) متجانستين في كل الجوانب المراد قياسها باختبار قبلي وبعدي وكذا اختبار تتبعي.

وتم التحقق من فاعلية البرنامج الارشادي المعد لغرض الدراسة في جميع ابعاده وتفوق درجة الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال جعلهم مؤهلين لفهم أنفسهم وزملائهم، وتصرفاتهم اصبحت ذكية فطنة، وأداء حسن المواقف الاجتماعية، وفهم مشاعر اقرانهم الآخرين بالإضافة إلى تكوين صدقات والتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات وفضّ النزاعات التي قد تعترض حياتهم الشخصية أو الاكاديمية.

كما أن اكتساب التلاميذ للذكاء اجتماعي كوّن لديهم درجة عالية من الوعي بالذات والآخرين والقدرة على التواصل بأشكاله وصوره، وممارسة القيادة في المواقف الفردية ومع الزملاء، كما أنهم مؤكدين لذاواتهم وأرائهم واقتراحاتهم، ومشاريعهم وهو في النهاية يسلكون سلوكاً اجتماعيا لبقاً.

وهذا ما يؤكد ضرورة اكتساب مهارات الذكاء الاجتماعي للفرد بصفة عامة، و تلاميذ التعليم المتوسط بصفة خاصة لكونهم يمرون بمرحلة انتقالية حرجة تلزمهم اكتساب مهارات اجتماعية تمكنهم من تجاوز الصعوبات التي يتلقونها في المدرسة.

- **توصيات واقتراحات:**

بعد عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، يمكننا استخلاص مجموعة من التوصيات العلمية، وذلك من أجل الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء النتائج المتوصل اليها يمكن أن نوصي بما يلي:

- ضرورة اكتساب المهارات الاجتماعية للتلاميذ في جميع الاطوار الدراسية من خلال تفعيل دور مستشار التوجيه المدرسي في بناء وتطبيق البرامج الارشادية التنموية في الوسط المدرسي.
- تكوين مختصين لإعداد البرامج الارشادية، وتدريب مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في تطبيق البرامج الارشادية، والاستفادة منها في مساعدة التلاميذ على تكوين شخصياتهم في جميع جوانبها.

بالإضافة إلى النتائج المتوصل إليها ومن أجل مواصلة البحث في هذا الموضوع، نقترح اجراء بحوث ودراسات في المستقبل حول ما يلي:

- دراسة فاعلية برامج ارشادية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة فاعلية برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى عينات في مراحل عمرية مختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: القران الكريم.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة العربية:

ابراهيم، محمد الغازي. (2003). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي العشرين*. مصر: مكتبة الايمان.

أبو المكارم، جاد الله.، والفرحاتي السيد، محمود. (2015). *الذكاءات المتعددة اسهامات تربوية*، الاسكندرية، مصر : المكتبة التربوية.

ابو حماد، ناصر الدين. (2011). *اختبارات الذكاء "الدليل والمرجع الميداني"*. الاردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد. (2008). *مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينهما لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين*. جامعة بنها، مجلة كلية التربية، 18(76)، 158-169.

أسعد، سعد. (2001). *مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي للعمل مع الجماعات لخفض بعض المخاوف الشائعة لدى تلميذات المدارس الابتدائية في مرحلة الطفولة*. اطروحة دكتوراه غير منشورة. مصر: جامعة عين الشمس.

أولاد الفقهي، عبد الواحد. (2012). *الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي*، تقديم احمد اوزي، (ط1). المغرب: منشورات مجلة علوم التربية .

بن حمدان العتيبي، ضيف الله. (2014)، *فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجن*. رسالة دكتوراه منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، قسم علم النفس.

بن ناصر السدحان، عبد الله.وآخرون. (2018). *تصميم البرامج الارشادية في الارشاد الاسري*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

جابر، نصر الدين،. وبومجان، نادية. (2013). *الاتجاهات الرائدة في الارشاد المعرفي والسلوكي، مجلة علوم الانسان والمجتمع، 6*(20)، 205-234.

حسن السيد عشرية، اخلاص. (2015). *العلاقة بين القبول الوالدي وتنمية الذكاء الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والموهوبين بمرحلة التعليم الاساسي*. كلية التربية. السودان: الخرطوم.

حسين كامل العمروسي، نيللي. (2015). *فعالية برنامج ارشادي نفسي (معرفي سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من المراهقين والمراهقات في المجتمع السعودي، جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية النفسية، 3*(10)، 111-155.

حمدي عبد الله، عبد العظيم. (2013). *البرامج الارشادية للأخصائيين النفسيين، وطرق تصميمها، مجموعة عملية ونماذج تطبيقية، (ط1)*. مصر: مكتبة اولاد الشيخ للتراث.

الدسوقي، محمد غازي .(2008). *الذكاء الاجتماعي لمشرفي الانشطة التربوية قدرة فائقة في النجاح المهني*. مصر: دار المكتب الجامعي الحديث.

رفيق العياصرة، وليد. (2014). *الطفل ونموه –بناؤه. ذكاؤه. تعلمه- (ط1)*. الأردن: دار عمان الدين للنشر والتوزيع.

زين صادق الاهدل، أسماء. (2009). *فاعلية أنشطة وأساليب التدريب القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة*، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 191-242.

سليمان القرعان، جهاد.، وشفيق العتيلي، خولة. (2016). *فاعلية برنامج ارشادي جمعي يستند الى العلاج المعرفي السلوكي في نقص سلوك العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة* دراسات العلوم التربوية، 43(5)، 2105-2117.

سليمان شواهين، خير. (2014). *الذكاءات المتعددة النظرية والتطبيق وتصميم المناهج الدراسية* (ط1)، الاردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

السيد على أحمد سيد (2007) *نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم* . المجلة العربية للتربية الخاصة، (10)، 127-156.

السيد محمد ناسه، ايناس. (2009). *الاعلام المرئي وتنمية ذكاءات الطفل العربي*. (ط1)، عمان، الاردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

صابر محمد الدندراوي، سامية. (2005). *تأثير برنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين سمعياً على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي مع الاخرين*، كلية التربية، جامعة قناة السويس، الاسماعلية، مصر. *مجلة القراءة والمعرفة*، (67)، 120-155

طوبال، فطيمة. (2017). *فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقيين المتمدرسين بالثانوية* .اطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة سطيف..

عباس ابو زيد نور الدين، هويدا. (2007). *فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي جمعي في تحسين الذكاء الاجتماعي على طالبات المرحلة الثانوية لخرطوم*. اطروحة دكتوراه، جامعة السودان.

عبد الحميد جابر، جابر. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق* (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العظيم رجعية، عبد الحميد. (2009). *التحصيل الاكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية. 19* (1)، 185-186.

عبد الله صلاح، نيفين. (2010). *تنمية الذكاء عند الاطفال، (ط1)*. مصر: الجيزة، دار النهضة للنشر

عبد الهادي حسين، محمد. (2003). *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، (ط1)*. الاردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الهادي عبد الرحمان الخطيب، عبد الله. (2010). *برنامج ارشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى ابناء الشهداء في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: الجامعة الاسلامية، غزة.

عفانة عزو اسماعيل، والخزندار نائلة نجيب. (2014)، *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. (ط3). الاردن: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

علي سالم الغرابية، سالم.، ويوسف العتوم، عدنان. (2012). *فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر اساسي، مجلة العلوم التربوية، 13* (1)، 271-304.

العنيزات، صباح. (2009). *نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، برنامج تعليمي لتعلم مهارات القارءة والكتابة، (ط1)*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

فتحي ابراهيم الصايغ، ياسمين. (2010). *فاعلية برنامج قائم على لعب الدور في تنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة*. كلية رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

فؤاد الخالدي، عطاءالله.، وسعد الدين العلمي، دلال. (2008). *الارشاد المدرسي والجامعي، النظرية والتخطيط، (ط1)*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

خضر، قاسم على. (2014) *فاعلية يرنامج قائم على انشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

قطامي، يوسف.،واليوسف، رامي. (2010). *الذكاء الاجتماعي للأطفال النظرية والتطبيق، (ط1)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كوامز، وليام. تر: سمير، وائل. (2011). *محاور الذكاء السبع، (ط1)*. دار الخلود للتراث.

مجمع اللغة العربية. (1992). *المعجم الوجيز*. مصر: طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم

محمد عبد العال، حسام.، علي، محمد. (2016). *سلسلة تنمية مهارات الاخصائي النفسي المدرسي، برامج تعديل السلوك وطرق تصميمها*،(ط1). مكتبة اولاد الشيخ للتراث.

محمد علي ادريس، هناء. (2017). *مهارات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الاطفال بالخرطوم*. رسالة ماجستيير غير منشورة، جامعة افريقيا العالمية، السودان.

نايل العاسمي، رياض. (2012). *المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الارشاد النفسي (ط1)*. دمشق: دار العراب والنور للدراسات والنشر والترجمة.

نايل العاسمي، رياض. (2015). *العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية فاعلية الذات*. جامعة بور سعيد، *مجلة كلية التربية، 21*.

ثالثا: المراجع باللغة الاجنبية:

Gkonou, C., & Mercer, S. (2017). Understanding emotional and social intelligence among English language teachers. University of Essex. London, ELT. research papers 17.03.

Marchiori, D. M., Henkin, A. B., & Hawk, C. (2008). Social communication skills of chiropractors: implications for professional practice. *Journal of manipulative and physiological therapeutics, 31*(9), 682-689.

Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(1), 3–13. doi: 10.1177/027112140202200101

Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*(4), 313-319. doi: 10.1111/1467-9450.00242

Colline, S. (2009). *Effective communication, knowledge and skills for social core worker's series*. Jessica Kinsley publishers London and Philadelphia, National Vocational Qualification in health and social core.

Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 52–58. doi: 10.1037/0022-0663.78.1.52

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة المحكمين

الاسم واللقب	الوظيفة	المؤسسة
محمد بوفاتح	أستاذ التعليم العالي	جامعة الاغواط
علي عون	أستاذ التعليم العالي	جامعة الاغواط
رمضان عمومن	أستاذ التعليم العالي	جامعة الاغواط
التيجاني جرادي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الاغواط
عواطف مام	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة
بلدية بن زطة	أستاذ محاضر "ب"	جامعة المسيلة
لبصير سفيان	أستاذ محاضر "ب"	جامعة الاغواط

الملحق رقم (02): الاستبيان النسخة الاولية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي - الاغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان أراء المحكمين

الأستاذ الفاضل.... الأستاذة الفاضلة...

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه الطور الثالث، تخصص الارشاد النفسي نريد القيام بدراسة: "**فاعلية برنامج ارشادي معرفي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لتلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط**

1- **الهدف من المقياس:** صممت الاداة لقياس مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي.
2- **عينة الدراسة :** المقياس موجه لعينة من تلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط.

إليكم محاور التحكيم: 1. مدى ملائمة المجالات للموضوع:

المجال	مناسب	غير مناسب	البديل
القيادة الاجتماعية			
التواصل والعلاقات الاجتماعية			
مهارة بناء وتنمية العلاقات مع الأصدقاء			
حل المشكلات والصراعات الاجتماعية			
التحليل الاجتماعي			

1- مدى ملائمة عدد الفقرات لكل مجال: (مجموع عبارات المقياس 83 عبارة)

المجال	عدد العبارات	مناسبة	غير مناسبة	البديل
المجال الاول	17			
المجال الثاني	15			
المجال الثالث	18			
المجال الرابع	18			
المجال الخامس	15			

2- مدي ملائمة بدائل الاجابة عن المقياس:

البدائل	مناسبة	غيرمناسبة	البديل
دائماً			
أحياناً			
أبداً			

3- تعليمات المقياس:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة...

يوجد في هذه الورقة مجموعة من الأسئلة حول ما كنت ستفعل لو كنت في مثل هذه المواقف، أرجو منك أن تختار واحدة من الاجابات التى ترى أنها تماما ما سوف تفعله.

حاول أن تجيب على كل الأسئلة بصدق حتى نفهم منك ما كنت ستفعله حقيقة.

كما أن هذه الأسئلة ليست امتحاناً مدرسياً،فهي مشاركة منك في التعرف على ما سيفعله الأطفال في مثل سنك في بعض المواقف في الحياة اليومية. ضع علامة (x) امام إجابتك

التعليمات	واضحة	غيرواضحة	البديل

أساتذتي أود معرفة آرائكم السديدة وحكمكم في مدى ملائمة بنود هذا الاستبيان لمجالات مهارات الذكاء الإجتماعي، وذلك بتدوين ملاحظاتكم إذا كانت العبارة تحتاج إلى تعديل أو إعادة صياغة أو إضافة عبارة أخرى.

اسم الاستاذ المحكم:.....

الدرجة العملية:.....

التخصص:.....

إعداد الطالبة:

سعاد محمدي

العبارة	المجال الأول : القيادة الاجتماعية	تقيس	لا تقيس	ملاحظات
01	أظّهر رغبة في تحمل المسؤولية الاجتماعية			
02	أميل إلى اتخاذ دور القائد للمجموعة			
03	اتمتع بروح القيادة الجماعية			
04	أحب أن أقوم بتدريس الأطفال الأقل مني سناً			
05	يمكنني قيادة فريق والعمل في مشروع ما			
06	أُثق في قدراتي في انجاز ما أتوقع إنجازه			
07	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وأقنعهم بوجهة نظري			
08	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الاجتماعية مع الاخرين			
09	يزيد انتاجي في العمل الجماعي مقارنة بالعمل الفردي			
10	أحب ان أكون منشطاً في نشرة الاخبار التلفاز			
11	أحب ان أتقمص قائد فريق رياضي			
12	لدى القدرة على التخطيط لحفلة مع زملائي			
13	أستطيع اقناع زملائي بعمل النشاطات بأسلوبي الخاص			
14	أستطيع الكلام بطلاقة عندما يطلب مني زملائي الكلام نيابة عنهم			
15	في معظم الأوقات أكون قائداً في عمل نشاطات داخل المدرسة			
16	أتمكن من الاشراف على زملائي في الانشطة المدرسية			
17	أعتمد على نفسي في إلقاء خطاب لمجموعة من زملائي			

العبارة	المجال الثاني: التواصل والعلاقات الاجتماعية	تقيس	لا تقيس	ملاحظات
01	أهتم بشأن الاخرين.			
02	أميل إلى الاشتراك في الرحلات المدرسية			
03	أستطيع إدراك الحالات النفسية للآخرين			
04	أشعر بالراحة أثناء التعامل مع الجماهير			
05	أحب أن أوقاتي في حفلة خارجية على قضائها في البيت بمفردي			
06	أميل إلى الاشتراك في النوادي الثقافية			
07	أحب ممارسة الألعاب الجماعية مع أصدقائي			

08	أستطيع أن أتكلم بكل طلاقة مع الآخرين
09	يمكنني إدارة حوارات بدون الإعداد المسبق لها
10	أفهم حالة الآخرين بمجرد النظر إليهم
11	أستغرق وقتاً طويلاً للتواصل مع الآخرين
12	يمكنني فهم الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم
13	أستخدم الأمثلة لتوضيح وجهة نظري للآخرين
14	أجيد مهارة الاستماع الواعي للآخرين
15	أملك القدرة على التأثير في الاخرين

العبارة	المجال الثالث: مهارة بناء وتنمية العلاقات مع الأصدقاء	يقيس	لا يقيس	ملاحظات
01	أبحث لنفسي عن الصحبة			
02	لدي على الأقل ثلاثة أصدقاء منغلقين على أنفسهم			
03	أتمتع بإقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء			
04	أقضي وقت عصيب في الانسجام مع الاخرين-			
05	أعايش ظروف أصدقائي الصعبة التي يمرون بتا			
06	أبذل قصارى جهدي لمساعدة أصدقائي			
07	يغضب مني أصدقائي عندما أقول ما أفكر فيه اتجاههم			
08	تواجهني صعوبات في إيجاد موضوعات للمحادثة مع أصدقائي			
09	لدي القدرة على معرفة سبب غضب صديقي مني			
10	لدي القدرة على التأثير في أراء اصدقائي			
11	أتقبل مناقشة اصدقائي لأخطائي وأعترف بها			
12	أحترم اصدقائي أثناء اللعب			
13	أشتم صديقي حينما يغضبني-			
14	وجودي مع أصدقائي يشعرني بالنشاط			
15	أسارع لمصالحة صديقي عندما نتشاجر			
16	أحافظ على علاقتي مع اصدقائي			
17	أشارك ألعابي مع اصدقائي			
18	أدعو للمصالحة بين اصدقائي المتشاجرين			

العبارة	المجال الرابع: حل المشكلات والصراعات الاجتماعية	يقيس	لا يقيس	ملاحظات
01	ألجأ إلى الآخرين حينما تكون لدي مشكلة			
02	أعطي النصيحة لأصدقائي الذين لديهم مشكلات			
03	أفكر في إيجاد طرق فعالة لحل المشكلة التي تواجهني			
04	عندما تواجهني مشكلة اقارن كل الخيارات المطروحة لاختيار افضلها			
05	أستطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديداً دقيقًا			
06	عندما تواجهني مشكلة لا أحب تدخل اصدقائي فيها-			
07	أستخدم مهاراتي المعرفية لحل المشاكل			
08	أحل النزاعات الحاصلة بين أصدقائي			
09	أمتلك القدرة على الاستدلال لبناء توقعاتي حول المشكلة			
10	أستطيع تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول إلى أسبابها الفعلية			
11	أقارن نتائج المشكلة مع ما كنت أتوقع حدوثه			
12	عندما تواجهني مشكلة استحضر الى ذهني المشكلات السابقة المشابهة لها			
13	أحرص على مشاركة الاخرين في حل مشكلاتهم			
14	أملك مهارة التفاوض مع الاخرين			
15	أستطيع إرضاء جميع الاطراف في المواقف الصعبة			
16	أستطيع تقديم بدائل متعددة لحل مشكلات الاخرين			
17	أقدم المساندة للآخرين في وقت الأزمات			
18	لا أحب التدخل في مشكلات الآخرين-			

العبارة	المجال الخامس: التحليل الاجتماعي	يقيس	لا يقيس	ملاحظات
01	أستطيع التنبؤ بسلوك الاخرين في المواقف المختلفة			
02	أشعر بالشك في الشخصيات التي أقابلها أول مرة			
03	يدهشني ردود فعل أصدقائي على ما أفعله			
04	يمكنني فهم تعبيرات الغير لفظية للآخرين			
05	أستطيع التمييز بين ردود أفعال المختلفة للآخرين			

06	أستطيع التنبؤ ببعض أفكار اصدقائي أثناء الدردشة
07	أدرك فروق الثقافات في تعاملي مع الاخرين
08	أراعي السلوكيات المرغوبة في علاقاتي الاجتماعية
09	يدهشني في بعض الاوقات ما يفعله الناس
10	يغضب مني كثير من الأشخاص دون معرفتي لأسباب ذلك
11	أستطيع القول أنه لا يمكنني التنبؤ بسلوكيات بعض الأشخاص
12	يبدو لي وكأن الناس تغضب مني عندما أعبر عن أفكاري
13	أتسبب في إذاء الآخرين دون أن أدرك ذلك
14	أشعر بردود فعل الآخرين لما افعله
15	أتنبأ بالطرق التي يستجيب بها الآخرين رداً على تصرفاتي

الملحق رقم (03): استبيان الذكاء الاجتماعي في صورته النهائية

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة...

يوجد في هذه الورقة مجموعة من الأسئلة حول ماذا ستفعل لو كنت في مثل هذه المواقف، أرجو منك أن تختار واحدة من الاجابات التى ترى أنها مطابقة لما سوف تفعله.حاول أن تجيب على كل الأسئلة بصدق حتى نفهم منك ما كنت ستفعله حقيقة. كما أن هذه الأسئلة ليست امتحاناً مدرسياً،فهي مشاركة منك في التعرف على ما سيفعله الأطفال في مثل سنك في بعض المواقف في الحياة اليومية.

ضع علامة (x) أمام اختيارك.

الاسم و اللقب: ..... عمرك: .....

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

اسم المتوسطة التي تدرس فيها: ..... القسم: .....

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	أعتقد أنّني استطيع أن أدرّس الأطفال الأقل سناً منّي.		
02	يمكنني قيادة زملائي في القسم لإنجاز مشروع ما.		
03	أشعر أن لدي قدرات تؤهلني لقيادة زملائي في الصف.		
04	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وأقنعهم بوجهة نظري.		
05	أعتقد أنني أتفاهم بسهولة مع زملائي في القسم.		
06	أعتقد أنه باستطاعتي أن أكون منشط في نشرة الأخبار.		
07.	في معظم الاوقات أحب اللعب وحدي.		
08	لدى القدرة على التخطيط لحفلة مع زملائي.		
09	أستطيع اقناع زملائي بممارسة أي نشاط.		
10	استطيع الكلام بطلاقة عندما يطلب مني زملائي الكلام نيابة عنهم.		
11	اعتمد على نفسي في القاء قصيدة شعرية على زملائي في القسم.		
12.	أجد صعوبة في الحديث أمام زملائي في القسم.		
13	أحب أن أتقمص دور قائد فريق رياضي.		
14	أعتقد أنّ المشاركة في الرحلات المدرسية شيء مهم.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
15	أشعر بالراحة أثناء التعامل مع أصدقائي.		
16	أحبّ الاحتفال مع زملائي خارج البيت.		
17	أميل إلى الاشتراك في النوادي الثقافية.		
18	أحبّ اللعب مع زملائي.		
19	أعتقد أن زملائي يفهمونني عندما أحدثهم.		
20	لدي القدرة على التأثير في أراء اصدقائي.		
21	أتقبل مناقشة اصدقائي لأخطائي وأعترف بها.		
22.	أستغرق وقتاً طويلاً للحديث مع الآخرين.		
23	أستخدم الأمثلة لتوضيح وجهة نظري للآخرين.		
24	أعتقد انني أجيد الاستماع لحديث الآخرين.		
25.	أجد صعوبة في الانسجام مع تلاميذ جدد في القسم.		
26	أشارك ألعابي مع أصدقائي.		
27	ألجأ إلى الآخرين حينما تكون لدي مشكلة		
28	أعطي النصيحة لأصدقائي الذين لديهم مشكلات		
29	أفكر في إيجاد طرق فعالة لحل المشكلة التي تواجهني		
30	استطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا		
31.	عندما تواجهني مشكلة لا أحب تدخل اصدقائي فيها		
32	أحلّ المشكلة الحاصلة بين اصدقائي		
33	استطيع تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول الي اسبابها الفعلية		
34	اقارن نتائج مشكلتي مع ما كنت اتوقع حدوثه.		
35	عندما تواجهني مشكلة استحضر إلى ذهني المشكلات السابقة المشابهة لها		
36	أحرص على مشاركة الآخرين في حل مشكلاتهم		
37	استطيع إرضاء جميع الاطراف المتشاجرة في المواقف الصعبة		
38	أستطيع تقديم بدائل متعددة لحل مشكلات الآخرين		
39.	لا أحبّ التدخل في مشكلات الآخرين		
40.	أستطيع القول أنه لا يمكنني فهم تصرفات بعض الأشخاص.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
41	يمكنني فهم تعبيرات الغير لفظية للآخرين		
42	أستطيع تمييز تصرفات زملائي المختلفة .		
43	أستطيع فهم بعض أفكار اصدقائي الغامضة أثناء الدردشة		
44	أراعي التصرفات الحسنة في تعاملي مع الآخرين.		
45	يدهشني في بعض الاوقات ما يفعله الناس من تصرفات خاطئة.		
46	يغضب مني كثير من الأشخاص دون معرفتي لأسباب ذلك		
47	يدهشني ردود فعل اصدقائي على ما افعله من تصرفات جيدة		
48	يبدو لي وكأن الناس تغضب مني عندما أعبر عن أفكاري		
49.	أتسبب في إذاء الآخرين دون أن أدرك ذلك		
50	أشعر بردود فعل الآخرين لما افعله		
51	أفهم الطريقة التي يعاملني بها الآخرين رداً على تصرفاتي		
52.	معظم وقتي أجلس وحدي.		

الملحق رقم (04): استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي

استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي

البيانات الشخصية:

الاسم: العمر بالسنوات:

عدد أفراد الاسرة:

عدد افراد الاسرة	الاجابة
4 افراد فأقل	
من 05 الى 07 افراد	
من 08 فأكثر	

السكن:

عدد غرف السكن	الاجابة
أقل من 20 غرف	
من 2 الى 04 غرف	
أكثر من 04 غرف	

الاجهزة المتوفرة بالمنزل:

الاجهزة المتوفرة بالمنزل	متوفر	غير متوفر
تلفاز		
هاتف نقال		
حاسوب		
اشتراك انترنت		

المستوى التعليمي للوالدين:

مستوى تعليم الوالدين	الاب	الام
أمي (لا يقرا ولا يكتب)		
مستوى ابتدائي		
مستوى متوسط		
مستوى ثانوي		

حاصل على شهادة اليسانس		
دراسات عليا		

وظيفة الوالدين:

نوع الوظيفة	الاب	الام
قيادية (مدراء)		
أطباء .مهندسون.محامون		
موظفون		
أصحاب مشروعات		
عمال مهنيين		
باعه جائلون		
لا يعملون		

المحددات الثقافية والاجتماعية:

المحدد	نعم	لا
توجد مكتبة في المنزل		
تذهب الى المكتبة العامة		
يحب افراد اسرتك القراءة		
تشاهد الاسرة البرامج الدينية		
الثقافية		
السياسية		
تشاهد الاسرة محطات الاخبار		
تشتري الاسرة مجلة دورية		
تشتري الاسرة كتب متنوعة		
توجد صيدلية في المنزل		
تتعالج الاسرة في المستشفيات الحكومية		
تتعالج الاسرة في المستشفيات الخاصة		

الملحق رقم (05): البرنامج الارشادي

اسم البرنامج: برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي

1- مفهوم البرنامج الإرشادي (اصطلاحا):

البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الاجراءات المنتظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف الى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته. وكما يشير **حمدى عبد الله عبد العظيم**: "بأنه الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية. يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات ارشادية فردية او جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة ارشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الايجابية والتفاعل المثمر لتحقيق الاهداف الارشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الارشادية المتكاملة في أفضل صورها.**ص ص:49.48.)**

2- تعريف الباحثة للبرنامج الارشادي:

من خلال الاطلاع السابق على التراث النظري حول البرامج الإرشادية والهدف من الدراسة، يمكن تعريف البرنامج الإرشادي على أنه سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة مبنية على مبادئ وأسس علمية من أجل تقديم خدمات لمساعد الفئة المستهدفة في الدراسة؛ من اجل تقديم الخدمات الارشادية في شكل جلسات جماعية محددة في مدة زمنية معينة بوسائل وأساليب فنية لتحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة في الدراسة. وإجرائيا فهو برنامج ارشادي معرفي لتنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (سنة ثالثة متوسط)

عناصر البرنامج:

1- الهدف العام.

2- الاهداف الاجرائية للبرنامج.

3- الاساليب الارشادية المتبعة داخل البرنامج.

أولاً: الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الارشادي الحالي إلى تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي لتلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط، وذلك في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

ثانياً: الأهداف الاجرائية للبرنامج:

يمكن حصر الاهداف الاجرائية للبرنامج فيما يلي:

1- أن يتعرف التلميذ على مفهوم الذكاء الاجتماعي.

2- يتعرف التلميذ على مهارات الذكاء الاجتماعي اللازم امتلاكها للتعامل مع الاخرين.

3- تنمية مهارة القيادة الاجتماعية لدى التلاميذ.

4- تنمية مهارة التواصل والعلاقات الاجتماعية.

5- تنمية مهارة حل المشكلات والنزاعات مع الاصدقاء.

6- تنمية مهارة التعرف على مشاعر الاخرين.

مصادر بناء محتوى البرنامج:

في بناء محتوى البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بالإطلاع على التراث النظري والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة من كتب ومقالات ودراسات سابقة وبرامج إرشادية. منها تم تحديد المهارات اللازم توفرها ضمن البرنامج الذي يهدف الى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لأعضاء المجموعة التجريبية. والجدول التالي يوضح اهم المصادر المعتمد عليها في بناء البرنامج الإرشادي.

الجدول رقم (01) يمثل مصادر بناء البرنامج.

نوع المصدر	المصدر المعتمد
الكتب والدراسات السابقة	• ناصر الدين ابو حماد (2011): اختبارات الذكاء. • نبيل محمد ابراهيم (2011): الذكاء المتعدد. • محمد عبد الهادي(2003): قياس وتقييم الذكاءات المتعددة • خير سليمان شواهين(2014): نظرية الذكاءات المتعددة • طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد(2008): الذكاءات المتعددة. • جابر عبد الرحمان جابر (2003): الذكاء المتعدد والفهم، تنمية وتعميق. • جاد الله ابو المكارم، الفرحاتي السيد محمود (2015): الذكاءات المتعددة اسهامات تربوية. • محمد بكر نوفل(2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف. • نيفين عبد الله صلاح(2012): تنمية الذكاء للأطفال. • ايناس السيد ناسه(2009): الاعلام المرئي وتنمية الذكاءات المتعددة. • محمد عدنان عليوات(2007): الذكاء وتنميته لدى اطفالنا. • توني بوزان(2008): قوة الذكاء الاجتماعي.

جلسات البرنامج الارشادي:

الجلسة الأول (بناء العلاقة الارشادية)

1- **الهدف العام:** التعارف بين المرشد والمجموعة الارشادية

2- **اهداف الجلسة:**

- التعارف ما بين الباحثة وأعضاء المجموعة التجريبية.

- تعارف اعضاء المجموعة التجريبية فيما بينهم.
- تهيئة أعضاء المجموعة التجريبية للبدء في البرنامج الارشادي.
- توضيح أهمية البرنامج الإرشادي وآثاره الإيجابية على كل عضو في المجموعة.
- الاتفاق على القوانين والقواعد الواجب احترامها في جلسات البرنامج الارشادي.والاتفاق على جدول الجلسات الإرشادية من حيث: الزمان والمكان.

3- الفنيات المستخدمة في الجلسة:

- مناقشات جماعية.

4- الوسائل المستعملة في الجلسة:

- أوراق بيضاء وأقلام.
- مطوية تحمل تصور حول البرنامج الإرشادي وأهدافه.

5- إجراءات الجلسة:

5-1- قامت الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية كلاّ منهم على حداً، وهذا من خلال تعريف الباحثة عن نفسها ومجال تخصّصها ومؤهلاتها العلمية.

5-2- التعريف بالأعضاء فيما بينهم وذلك يمنح كل عضو فرصة لتقديم نفسه، وهذا لنشر المحبة والألفة بين الأعضاء. من اجل ازالة التوتر والارتباك بينهم وإظهار التقبل والاهتمام.

5-3- قامت الباحثة بتوضيح القواعد الواجب السير عليها أثناء تطبيق البرنامج الارشادي والمتمثلة في مايلي:

- وجوب التزام الاعضاء بحضور جلسات البرنامج واحترام مواعيدها الزمنية.

- وجوب حفظ أسرار الجلسات وما يحدث أثنائها. والتأكيد على أن نتائج هذه الدراسة والتي سنحصل عليها عند نهاية تطبيق البرنامج هي لتقييم نجاح البرنامج ومعرفة أثره في تعديل السلوك.
- ضرورة تفاعل الأعضاء مع موضوع الجلسات والنشطات التي تتخللها لأهمية ذلك في إرشاد سلوك اعضاء المجموعة ومدى تأثير ذلك في تنمية الذكاء الاجتماعي.
- حرية التعبير عن الرأي لكل عضو في المجموعة. والتدخل عند اللزوم وعليه احترام وتقدير باقي الأعضاء، وحفظ أسرار الأعضاء وعدم السخرية أو الاستهزاء بهم. وتوضيح ضرورة التكافل والانسجام والتعاون بين الاعضاء.
- الانضباط داخل الجلسات مع احترام مواعيد الحضور لترابط الجلسات. وتوضيح مدى اهمية جلسة في البرنامج لما تحويه من نشاطات ومعلومات مهمة لهم.

وفي نهاية الجلسة تؤكد الباحثة على أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. وأن إجابة كل عضو في المجموعة بدقة سوف تساهم في زيادة استفادتك من البرنامج. يتم توزيع استمارة تقييم الجلسة وتشكر الباحثة الاعضاء على الحضور وحسن التفاعل والإصغاء مع تحديد موعد للجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: (الذكاء الاجتماعي مفهومه، وأهميته)

1- **الهدف العام:** التعريف بالذكاء الاجتماعي وأهمية إكتسابه لدى التلميذ.

2- **أهداف الجلسة:**

- فتح باب للمناقشة حول موضوع الجلسة وتوضيح أهمية تفاعل التلاميذ داخل الجسلة.
- أن يشارك التلاميذ في تحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي وأهميته في حياة التلميذ.

- التعريف بالذكاء الاجتماعي، وتوضيح اهمية الذكاء الاجتماعي للتلميذ، وآثاره الايجابية على حياته الاجتماعية والمدرسية.

3- الفنيات المستخدمة:

- المناقشات الجماعية.
- التعلم التعاوني.
- الأنشطة.
- الواجب المنزلي.

4- الوسائل المستعملة:

- مطوية حول مفهوم وأهمية الذكاء الاجتماعي.
- حاسوب
- جهاز الماسح الضوئي.
- سبورة
- أوراق بيضاء وأقلام.

5- إجراءات الجلسة:

الترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم، والتزامهم بالحضور في الموعد المحدد.

وتقديم شرح مبسط عن مفهوم الذكاء الاجتماعي، وأهمية إكتسابه، وآثاره الايجابية على التكيف الاجتماعي لكل فرد منا.

النشاط الأول:

تقوم الباحثة بتقسيم أعضاء المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات، أربع تلاميذ لكل مجموعة، ثم قامت الباحثة بتوزيع الأوراق والأقلام، وطلبت من الأعضاء تحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي حسب تصورهم له.

الوقت: 15د

الهدف من النشاط:

- محاولة توضيح مفهوم الذكاء الاجتماعي من خلال تصور التلاميذ لهذا المفهوم.
- بعد الانتهاء من الإجابة يتم مناقشة ما توصل إليه المجموعات. من خلال دمج الافكار وإعطاء تصور عام لمفهوم الذكاء الاجتماعي.

النشاط الثاني:

من خلال ما تم مناقشته عن مفهوم الذكاء الاجتماعي حدد أهمية هذا الذكاء في حياتك وتتم الإجابة بنفس الطريقة السابقة.

الوقت المخصص: 15د

الهدف من النشاط:

- أن يدرك التلميذ أهمية اكتساب الذكاء الاجتماعي في الحياة اليومية.
- يتم مناقشة ما توصلت له المجموعات من إجابات حول أهمية الذكاء الاجتماعي في حياة الفرد.

وبعد ذلك تقوم الباحثة بتوزيع مطويات تحوي موضوع الجلسة وهذا لإعطاء تصور عام لمفهوم الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في: "قدرة الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين ومعرفة سلوكياتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، وردود افعالهم تجاه سلوكياتهم معهم وكذلك قدرته على التواصل

الاجتماعي مع الاخرين وبناء علاقات اجتماعية ناجحة معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية الجديدة".

ثم يتم التطرق إلى أهمية اكتساب الذكاء الاجتماعي في الحياة اليومية. حيث ترجع أهمية الذكاء الاجتماعي إلى أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه. ويعيش ضمن إطار بشري وأفراد يتعامل معهم في حياته. فهو بحاجة الى الأمن الذي لا يتم إلا خلال تواجده في مجتمع يتفاعل معه. ويكوّن علاقات اجتماعية وأصدقاء، والفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة على بناء علاقات فعالة مع اقرانه وتنمو المهارات الاجتماعية التي تحقق له التوافق الاجتماعي الجيد وتحقق له مكانة في المجتمع وينمو ذكائه الاجتماعي.

بالإضافة الى ذلك يعتبر الذكاء الاجتماعي نوعاً من القدرات المعرفية التي يمتلكها التلميذ للتفاعل الاجتماعي الكفء في المدرسة وبين زملائه.

والهدف مما تم التطرق إليه هو:

الوصول إلى أهمية الذكاء الاجتماعي والمتمثلة في مايلي:

تكمن أهمية الذكاء الاجتماعي في كونه وسيلة للتفاعل مع الآخرين والتواصل معهم وذلك عن طريق:

- تنمية مهارات التوصل اللفظية وغير اللفظية.
- تنمية المهارات التعاونية.
- تنمية الاحترام والقيادة والمشاركة مع الآخرين والتعاون معهم لتحقيق هدف معين.
- الانسجام والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين.
- يساعد على تجاوز معالجة المشكلات التي قد تعترضك.

- يساعد في فهم مشاعر الآخرين وتقديم المساعدة لهم.

ثم تقوم الباحثة بطرح سؤال حول ملخص ما تم ذكره في هذه الجلسة، والمشاركة من طرف الاعضاء تكون اختيارية وليست إجبارية، أي حسب رغبتهم مع التحفيز.

ثم تم اعطاء اعضاء المجموعة واجب منزلي المتمثل في:

حدد ماذا يعني لك الذكاء الاجتماعي شخصياً، ويطلب من أعضاء المجموعة عن السؤال كل حسب وجهة نظره. حيث تأكد الباحثة على أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن إجابتك سوف تساهم في زيادة استفادتك من البرنامج.

وفي أخر الجلسة تم توزيع استمارة تقييم الجلسة، وتشكر الباحثة الاعضاء على الحضور وحسن التفاعل والإصغاء مع تحديد موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة:مهارة التواصل الاجتماعي:

1- **الجلسة 03: مهارة التواصل الاجتماعي مع الاخرين.**

2- **أهداف الجلسة الارشادية:**

- يتعرف التلاميذ على فنيات التواصل مع الاخرين.
- يتعرف التلاميذ على مهارات التواصل مع الاخرين.
- يتعرف التلميذ على معيقات التواصل وكيف يمكن التغلب عليها.
- تنمية القدرة على ممارسة فنيات ومهارات التواصل مع الاخرين.

3- **الأساليب المستخدمة في الجلسة:**

- الاسترخاء.
- المناقشة الجماعية.
- لعب الادوار.

- الحوار.
- التصحيح الزائد.
- الحديث الذاتي الايجابي.
- التعزيز الايجابي.

4- إجراءات الجلسة:

- تشكر الباحثة التلاميذ على حضورهم وتطمئن على حالتهم، ويتم ممارسة الاسترخاء. (5د)
- تتحدث الباحثة عن كيفية تعامل الفرد مع الآخرين وما أهمية التواصل مع الآخرين وتجري اللقاء على شكل حوار مفتوح ونقاش مع التلاميذ، وتوزع ورقة عمل عن مكونات عملية التواصل. (20 دقيقة)
- توزع الباحثة ورقة عمل توجز فيها بعض العناصر المهمة في مهارة التواصل الاجتماعي. (20 دقيقة).

اجب عن الاسئلة الآتية:

1- ماهي آداب رد السلام على الاخرين؟

.....

2- لماذا علينا أن نشكر الاخرين؟

.....

3- اذكر خمسة عبارات تمدح بها الاخرين؟

.....

4-اذكر موقف قم لك فيه الشكر من قبل الاخرين، وموقف قدمت انت فيه الشكر للآخرين؟

.....

- **تعرض الباحثة مهارات التواصل مع الاخرين:** (عصف ذهني، مناقشة) (20 دقيقة)
  - البشاشة والابتسامة في وجه الاخرين.
  - إفشاء السلام على الاخرين.
  - تقديم الشكر للاخرين.
  - تقدم المدح للاخرين والثناء عليهم.
  - مناداة الاخرين بأحب الاسماء إليهم.
- تقوم الباحثة بشرح هذه المهارات، بشئ من التفصيل مع التلاميذ ويتم النقاش حول هذه المهارات.
- تطلب الباحثة من التلاميذ بأنه سيتم تطبيق هذه المهارات مع بعضنا في كل لقاء من لقاءات البرنامج، ويتم الان لعب الادوارة بيننا، حيث سيتم تقسيم التلاميذ الى مجموعتين وتبادل المهارات بين افراد المجموعة الاخرى. (10 دقائق).
- بعد تطبيق هذه المهارات، تسأل الباحثة عن معيقات التواصل بيننا، وكيف يمكن التغلب عليها. ثم تناقش الباحثة أهم معيقات التواصل مع الاخرين(10دقائق.)
- الواجب المنزلي: ماهي أداب التعامل مع الأم والاخوة والاصدقاء؟
- تشكر الباحثة التلاميذ على تفاعلهم ونشاطهم في هذا اللقاء وتقدم استمارة التقييم. (10دقائق)

5- **عنوان الجلسة01:** التواصل الفعّال مع الآخرين

6- **أهداف الجلسة:** يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من هذا الجلسة أن يكون قادراً على أن يصغي بشكل جيد عندما يتحدث إليه الآخرون.

7- **الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسة:**

- اللعب الجماعي.

- التلوين.

8- الأدوات المستعملة في الجلسة:

- مسجل صوتي.
- شريط سجلت عليه مجموعة من الأصوات (طفل يتحدث مع أمه، طفل يضحك، جرس...)
- أوراق تحمل رسم غير ملون (طفل مع أخته ينظران من النافذة)
- أقلام تلوين.

9- اجراءات الجلسة:

1- بدأت الباحثة اللقاء بالترحيب بالتلاميذ، ثم ذكرتهم بأهم ما قيل في اللقاء السابق.5د

2- وضحت الباحثة للتلاميذ ما سيتم تنفيذه خلال الجزء التالي من اللقاء قائلة لهم: سنلعب الآن معاً لعبة الانصات (ماذا أسمع؟)...عندي شريط مسجل عليه مجموعة مختلفة من الأصوات سأقوم بتشغيله من خلال المسجل. والمطلوب منكم أن تصمتوا جميعاً، وسأقوم باختيار واحد منكم سأذكر اسمه بصوت عال ليغمض عينيه ويستمع إلى الصوت الذي يصدر من المسجلة ثم يفتح عينيه ويقول لنا ماذا سمع؟... سنفعل ذلك مع كل واحد منكم.

3- نفذت الباحثة لعبة (ماذا أسمع؟) مع الأطفال بحيث حرصت على تشجيع ودعم استجابات الأطفال وتقديم المساعدة الضرورية كلما اقتضى الموقف ذلك.

4- في الجزء الذي تبقي من اللقاء وزعت الباحثة على كل طفل أقلام تلوين وورقة بيضاء تحمل الرسم التالي:

5- طلبت الباحثة من الاطفال الاحتفاظ بالورقة وتلوينها في المنزل ثم احضارها في القاء القادم.

6- قامت الباحثة بتسجيل اسم كل طفل على الورقة التي سوف يقوم بتلوينها.

7- ثم شكرت الباحثة الاطفال على مشاركتهم، ثم وزعت عليهم بعض القطع من الحلويات وودعتهم متمنية لهم أوقات سعيدة، حتى تلتقيهم في اللقاء القادم.

عنوان الجلسة02: الاصغاء الجيّد لحديث الاخرين.

1- **أهداف الجلسة:** يتوقع من الطفل بعد الانتهاء من هذه الجسلة أن يكون قادراً على أن:

- يدرك فوائد الاصغاء.
- يدرك كيفية الاصغاء الجيد.
- يصغي للآخرين بشكل جيد .

2- **استراتيجيات الجلسة:**

- سرد قصة.
- النمذجة.
- لعب الدور.

3- **الأدوات المستعملة في الجلسة:**

- جهاز عرض البيانات. (Data show)
- جهاز الحاسوب.

4- **إجراءات الجلسة:**

1- بدأت الباحثة القاء بالترحيب بالأطفال والسؤال عن أحوالهم، ثم ذكرتهم بأهم النقاط التي تم الحديث فيها في اللقاء السابق، وشكرتهم على تلوينهم للصور، وأثنت عليهم وشجعت الاطفال الذين لم يحضروها بأن يحضروها في اليوم التالي.

2- ذكرت الباحثة للأطفال عنوان هذا اللقاء ثم وضحت لهم بأنهم سيستمعون منه ويشاهدون من خلال جهاز العرض قصة (.....) وبعد الانتهاء من القصة سيقوم الاطفال بلعب تلك اللعبة.

3- بدأت الباحثة بعرض القصة .

القصة:.....

4- سألت الباحثة الأطفال: هل أعجبتكم القصة؟ ماذا اعجبكم فيها؟

5- قالت الباحثة للأطفال: سألعب دور.... من منكم يحب ان يلعب دور....

6- قدمت الباحثة نموذجاً لطريقة الاصغاء الجيد من خلال لعبة لدور.... وإصغائها انتباه لما حولها ثم قالت: أنا أسمع صوت (.....)، أن اسمع صوت (باص)....

مهارة التحليل الاجتماعي:

1- عنوان الجلسة01: ماذا أشعر؟

2- **الهدف من الجلسة:** هذا النشاط يساعد الأطفال على الاستكشاف الذاتي. والتعبير عن المشاعر الداخلية.

3- استراتيجيات الجلسة:

- الاسترخاء.
- لعب الدور.

4- الأدوات المستعملة في الجلسة:

- قصصات أوراق بيضاء.
- صندوق خشبي.
- أقلام.

5- إجراءات الجلسة:

1- أكتب الجمل التالية على ورقة كبيرة ثم ضعها في صندوق ماذا أشعر عندها:

- لم يتم اختيارك في لعبة؟

- تنجح في حل مسائل الحساب؟
- أخذ زميل لك شيئا بالقوة؟
- تشارك مع زميل في عمل ما؟
- تكسب مباراة؟
- تريد الحصول على شيء يمتلكه آخرون ؟
- تترك في البيت بمفردك؟
- تقبلك أمك وتعانقك؟
- يخبرك شخص ما بأنك ذكي ولطيف ومهذب؟
- عندما يلعب معك أخوك الأكبر؟

2- الجلوس في شكل دائري.

3- اختر بالتناوب قائدا في وسط الدائرة، يلتقط ورقة من الورق ويقرأ الجملة التي بها بصوت عال.

4- اطلب منه أن يختار شخصاً ما من الدائرة ليتفاعل معه بالرد. على أن يبدأ جملة رده بكلمة: "أنا أشعر..... " ويمكنه أن يعبر بالكلمات أو التعبيرات الوجه والجسم.

االجلسة 02: الرسم الجماعي

1- عنوان الجلسة: فهم مشاعر الاخرين.

5- **هدف الجلسة:** يتوقع من الطفل بعد الانتهاء من هذه الجلسة أن يكون قادراً على أن:

- يدرك كيف يفهم مشاعر الآخرين الغير لفظية.
- يميز مشاعر الآخرين بشكل جيد.
- يعرف كيف يبني افكاره من خلال مشاعر وأفكار الآخرين.

2- الاستراتيجات المستخدمة في الجلسة:

- الاسترخاء.
- اعطاء التعليمات.
- التعاطف.

3- الادوات المستعملة في الجلسة:

- **اقلام ملونة.**
- **اوراق بيضاء.**

4- اجراءات الجلسة:

5- أجسلوا معاً في دائرة.

6- أعط كل طفل قطعة من الورق وقلما ملوناً.

7- اطلب منهم أن يكتبوا اسمائهم على الاوراق.

8- اطلب منهم أن يبدأ كل منهم في رسم أي شيء في خياله.

9- بعد دقيقة واحدة أطلب من كل واحد منهم أن يمرر الورقة لليمين (زميله)

10-أطلب منهم أن يرسم مرة أخرى ، اكمالا على ما في الورقة التي وصلتهم من رسم، وهكذا استمر في تمرير الورق كل دقيقة إلى أن يعود لصاحبها الأول.

وعند وصول كل ورقة إلى صاحبها الأول. اطلب من الجميع أن يستمر في الرسم هذه المرة لمدة (4.5) دقائق.

- ناقش كيف يمكن لكل منهم أن يبني على أفكار الآخرين، وكيف أن يفهم أعمال الآخرين ويضيف إليها.
- علقّ كل الرسومات، واحتفلوا معاً.

مهارة قيادة المجموعات:

الجلسة الثامنة: عنوان الجلسة : التعاون والعمل بروح الفريق.

1- **الهدف من الجلسة**: تهدف الجلسة الى مايلي:

- اتخاذ القرارات الجماعية والاتفاق عليها.
- الحوار مع الاخرين.
- استخدام الاسلوب المناسب في طريقة الحوار والاقناع.

2- **التقنيات المستخدمة في الجلسة:**

- اللعب الجماعي.
- التعليمات.

3- **الوسائل المستعملة في الجلسة:**

- أكياس بلاستيكية.
- بعض من النقود.
- ساعة ضبط الوقت.

4- **مدة الجلسة:**

5- **اجراءات الجلسة:**

- قامت الباحثة بشرح فاعلية هذا النشاط بشكل مختصر للتلاميذ، وذلك بإحضار الاكياس البلاستيكية، وطلبت من كل تلميذ دفع ما ستطيع من المال ووضعه في الكيس، وبعدا قامت الباحثة باستفزاز الفريق، بأنها ستأخذ المال إذا لم يخرجوا بقرار واحد ، واذا لم يحددوا ماذا سيفعلون بالمال.

- حددت الباحثة واحد من التلاميذ بشكل سري لمعارضة أي قرار تتخذه المجموعة وإلى فترة معينة فقط. ثم اتفقت الباحثة مع التلميذ الذي حددته للمعارضة أن يوافق في نهاية المطاف على قرار المجموعة.

الجلسة التاسعة: مهارة قيادة المجموعات

1- **عنوان الجلسة:** التعبير عن الرأي في الفريق الجماعي.

2- **الهدف:** يهدف هذا النشاط بإعطاء فرصة للتلاميذ بتطوير مهارات التعبير عن الرأي بأسلوب ديمقراطي داخل المجموعة.

3- **التقنيات المستخدمة في الجلسة:**

- التعلم التعاوني.
- الحوار الايجابي.
- تعديل الافكار اللاعقلانية.
- لعب الدور.
- الواجب المنزلي.

4- **الوسائل المستعملة في الجلسة:**

- ورق مقوى.
- أقلام.
- غراء

5- **اجراءات الجلسة:**

- تطلب الباحثة من التلاميذ بصناعة صندوق من الورق المقوى.
- توزع الباحثة قصصات من الورق والأقلام على التلاميذ.

- تطلب الباحثة من كل تلميذ أن يقوم بكتابة رأيه في خطة لتنظيم حفل نهاية الدراسة وذلك من خلال: تحديد مكان وزمان وتحديد قائد المجموعة، وتحديد الضيوف في الحفلة.
- تطلب الباحثة من كل تلاميذ طي القصصات ووضعها في الصندوق.
- تطلب الباحثة بالجلوس في وضع دائري واختيار قائد للمجموعة.
- يتم تمرير الصندوق على المشاركين ويقوم كل تلميذ باختيار ورقة.
- يقوم كل تلميذ بقراءة الورقة التي قام باختيارها من الصندوق، ثم يتناقش مع قائد المجموعة على خطة التي وجدها في القصاصة.
- تقوم الباحثة بشكل سري تحديد تلميذ لكي يعارض خطة زملائه.
- تطلب الباحثة من قائد المجموعة أن يقنع زملائه بالخطة التي وضعها.
- تطلب الباحثة عن التلاميذ بالخروج بخطة يتفق عليها جميع أعضاء المجموعة واختيار قائد لتنظيم الحفلة وتحديد المكان والزمان.
- في أخر النشاط تطلب الباحثة من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في المنزل مع أفراد أسرتهم، أو مع أصدقائهم خارج المنزل. مع تحديد أهم الصعوبات التي واجهتهم في إعداد (لتنظيم حفل أو تنظيم مباراة كرة القدم) وفي الجلسة القادمة مناقشة ما حدث لهم.

الجلسة العاشرة: مهارة حل المشكلات:

1- **الهدف**: يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من هذه الجلسة ان يون قادراً على ان:

- يدرك أهمية مساعدة الاخرين.
- يدرك كيف يقدم حلولا لمشاكل الاخرين من أجل مساعدتهم.
- يبادر لمساعدة الاخرين.

2- **الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

- سرد القصة.
- التخيل.
- اللعب الجماعي.
- النمذجة.

3- الوسائل المستعملة في الجلسة:

- اوراق بيضاء و اقلام.

4- اجراءات الجلسة:

- بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالتلاميذ والسؤال عن احوالهم، ثم ذكرتهم بما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة.
- ذكرت الباحثة للتلاميذ عنوان الجلسة، ثم وضحت لهم ببأنهم سيستمعون منها الى قصة ممتعة عنوانها (كيف نساعدك يا أمي؟)

القصة:

أمل طفلة عمرها عشرة سنوات تذهب كل يوم الى المدرسة وهي مسرورة وفرحة، فهي تستيقظ كل يوم باكراً لتجد أمها قد أعدت لها طعام الافطار، فتغسل وجهها ثم تتناول طعامها مع إخوتها فادي وسعيد والصغيرة ريم، ثم تمشط لها والدتها شعرها ، وتقف في ساحة المنزل حتى يحضر الباص للذهاب الى المدرسة، وعندما تعود من المدرسة تجد امها في استقبالها..

وإذا لعبت بألعابها تتركها ملقاة على الأرض ولكن أمل لا تساعد امها في شيء .. فهي تلقي بملابسها على الارض عند عودتها الى المنزل وكذلك حقيبتها وحذائها، واذا تناولت طعامها تترك الصحون في أمكانها .. وفي يوم من الايام .. عادت أمل من المدرسة الي المنزل، وكعادتها ألقت بملابسها وحقيبتها على الأرض .. بحثت على أمها .. فوجدتها مريضة ونائمة في فراشها لأنها لا تستطيع الحركة بسبب المرض .. أسرعت أمل الى امها وقبلتها....

قالت أمل لامها: ما بك ياأمي؟ انا أحبك كثيرا يا أمي..

قالت الأم: بأنها بخير ولكنني مريضة، وقد نصحني الطبيب بأن أبقى في الفرش هذا اليوم.

عاد الاخوة فادي وسعيد من المدرسة، ففادي في الصف الثالث الاساسي أما سعيد الصف الثاني أساسي.

حيث وجدا امهما مريضة فأسرعا إليها وعانقاها... ثم ذهب كل منهما إلى غرفتيهما فوجدا سريريهما غير مرتبين كما تركاهما صباحاً فأمهما لم ترتب الاسرة هذا اليوم بسبب مرضها.

جلس فادي وسعيد وأمل إلى جوار أمهما فسمعا صوت أختهم ريم التي تبلغ من العمر عاماً واحدا تبكي ... فقال الأطفال الثلاثة لأمهم معاً: كيف نساعدك يا أمي؟ كيف نساعدك يا أمي؟

- بدأت الباحثة بعرض القصة بصوتها مؤكدة على ضرورة الإصغاء الجيد أثناء سردها للقصة.
- عند هذا الجزء توقفت الباحثة عن متابعة سرد القصة، وسألت التلاميذ: كيف يمكن لأمل وفادي وسعيد أن يساعدوا امهم المريضة؟ لنفكر معاً في حلول يمكن أن يساعدوا أمهم من خلالها.

- استمعت الباحثة لمشاركات التلاميذ واستجابتهم بحيث حرصت على تشجيع جميع التلاميذ في المشاركة، حتى وإن كان بعضها غير منطقي لتتيح للتلاميذ مزيداً من تدفق الافكار. وكلنا شعرت الباحثة بأن الاطفال يكررون بعض الافكار أو أنهم غير قادرين على توليد أفكار جديدة كانت تطرح عليهم عددا من الاسئلة المحفزة من مثل: ماذا يمكن أن تفعل أمل بملابسها الملقاة على الارض؟ ماذا يمكن ان يفعل فادي وسعيد بسريريهما اللذين لم ترتبهما أمل؟ ماذا يفعل الاطفال الثلاثة مع أختهم الصغيرة رسم؟... الخ
- أكملت الباحثة سرد القصة بعد ذلك بالقول بأن الاطفال الثلاثة فادي وسعيد وأمل فعلوا الاشياء التي اقترحها التلاميذ المشاركون في البرنامج، وقامت بذكرها قائلة: فعلوا كذا وكذا... الخ
- اقترحت الباحثة على التلاميذ لعب الدور بحيث طلبوا من استاذة الصف لتعلب دور الام، وطلبت الباحثة من الاطفال اختيار اربعة منهم ليلعبوا دور فادي وسعيد وأمل وريم. ثم قاموا بتمثيل القصة بحيث طبقوا بعض الحلول المقترحة بمساعدة وتوجيه الباحثة.
- شكرت الباحثة الاطفال الاربعة لمشاركتهم وأثنت عليه ثم سألت بقية التلاميذ: ماذا نستفيد عندما نساعد الأخرين؟ استمعت الباحثة لإجاباتهم ثم أكدت على فائدتين رئيستين هما: أننا نحصل على محبة الأخرين، ونكون قادرين على حل مشاكلنا.
- في أخر الجلسة شكرت الباحثة مشاركات التلاميذ ولخصت ما تم الاشارة اليه في هذه الجلسة مركزة على أهمية مساعدة الاخرين وفوائدها وتنوع اشكالها. كم أأعطتهم واجب منزلي متمثل في السؤال الاتي:

- كيف يمكن أن نساعد بعضنا في المدرسة؟

الجلسة الحادي عشر: حل المشكلات

1- **عنوان الجلسة:** التعاون وفض النزاع

2- **الاهداف من الجلسة الارشادية:**

- ان يبتكر التلميذ أفكار ابداعية.
- أن يتعاون مع الاخرين في حل المشكلة.
- أن يتفاوض مع الاخرين أثناء حل المشكلة.

3- الاساليب المستخدمة في الجلسة:

- اللعب التمثيلي.
- التخيل.
- المناقشة الجماعية.
- توليد الافكار.

4- الوسائل المستعملة في الجلسة:

- صناديق فارغة.
- أوراق بيضاء واقلام.
- مسجل صوتي.
- جهاز حاسوب.

5- إجراءات الجلسة:

- يوزع الاطفال الى قسمين متساويين من المجموعات أو الازواج الضغيرة، يتخيل افراد كل مجموعة صغيرة بأنهم على متن سفينة ، وأوشكت أن تغرق وهم يمثلون حركة التميال مع الأمواج. ولديهم قارب نجاة يسمح لهم بأخذ عشرة أغراض فقط من السفينة، وعليهم التفكير فيما بينهم بعشرة مواد لأخذها معهم، تحدد فترة زمنية للتفاوض للمجموعات الضغيرة وهي دقيقة واحدة لتنضم هذه المجموعات الى بعضها الواحدة تلوى الاخرى للبحث في أخذ الاغراض العشرة، ثم تجتمه وتتفاوض المجموعة كاملة في موضوع المواد العشرة بشكل نهائي لمدة ثلاث دقائق، تضع الباحثة موسيقي صاخبة وسريعة الايقاع التي تمثل الامواج العالية التي تضرب السفينة، ومسيقة هادئة في فترة التشاور، بعد توقف الموسيقي

يصعد الاطفال الى قارب النجاة ومعهم الاغراض التي سيأخذونها الى اليابسة القريبة التي توجد فيها جزيرة من يتأخر عن الصعود يخسر ويخرج من اللعبة.

6- التقويم:

- هل ساعدتك أفكارك في اختيار الاغراض العشرة؟
- هل واجهت صعوبة في التشاور مع رفاقك بخصوص الاغراض العشرة التي يمكن اخذها بقارب النجاة؟
- ما الاغراض التي تخليت عنها لتنجو أنت ورفاقك؟

المهارات	عدد وعنوان الجلسات	الهدف العام من الجلسة	الأساليب المستخدمة	الوسائل المستخدمة	زمن الجلسة
الجلسة 01	بناء العلاقة الارشادية	التعارف بين المرشد والمجموعة الارشادية	مناقشات جماعية.	أوراق بيضاء وأقلام	60 د
الجلسة 02	أتعرف على الذكاء الاجتماعي	التعريف بالذكاء الاجتماعي وأهمية إكتسابه لدى التلميذ	المناقشات الجماعية التعلم التعاوني الواجب المنزلي	مطوية حول مفهوم وأهمية الذكاء الاجتماعي حاسوب. جهاز ماسح ضوئي	90 د
مهارة التواصل الاجتماعي	**الجلسة 03: مهارة التواصل مع الاخرين**	التعرف على مهارات التواصل وفنياته. وتنمية القدرة على ممارسة مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين.	الاسترخاء المناقشة الجماعية لعب الدور الحوار الايجابي. التصحيح الزائد. العصف الذهني.	أوراق بيضاء وأقلام	60 د
مهارة التواصل الاجتماعي	**الجلسة 04: التواصل مع الفعّال**	يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة ان يكون قادراً على الاصغاء بشكل جيد	اللعب الجماعي. التخيل.	مسجل صوتي أوراق، واقلام للتلوين	60 د

	الأخرين	لحديث الاخرين؟	التلوين.		
مهارة التواصل الاجتماعي	**الجلسة 05: الاصغاء الجيد لحديث الاخرين**	يدرك فوائد الاصغاء الجيد للاخرين. وكيفية الاصغاء الجيد للاخرين	سرد القصة النمذجة لعب الدور التخيل	جهاز الماسح الضوئي جهاز حاسوب	90 د
مهارة التحليل الاجتماعي	**الجلسة 06: ماذا أشعر؟**	يساعد الاطفال على الاكتشاف الذاتي والتعبير عن المشاعر الداخلية	الاسترخاء. لعب الدور. النمذجة. التخيل	قصاصات اوراق بيضاء صندوق خشبي. أقلام	45 د
مهارة التحليل الاجتماعي	**الجلسة07: فهم مشاعر الاخرين**	إدراك كيف يفهم مشاعر الاخرين الغير لفظية، ويعرف كيف يبني افكاره من خلال مشاعر الاخرين، وتمييز مشاعر الاخرين بشكل جيد	الاسترخاء. اعطاء التعليمات. التعاطف. التعلم التعاوني. التخيل	أقلام ملونة. أوراق بيضاء.	45 د
مهارة قيادة المجموعات	**الجلسة08: التعاون والعمل بروح الفريق**	الحوار وإتخاذ القرارت الجماعية والاتفاق عليها.	اللعب الجماعي اعطاء التعليمات المناقشات الجماعية	أكياس بلاستيكية بعض من النقود. ساعة لضبط الوقت.	45 د
مهارة قيادة المجموعات	**الجلسة09: التعبير عن الرأي في الفريق الجماعي**	أعطاء فرصة للأطفال بتطوير مهارات التعبير عن الرأي بأسلوب ديمقراطي داخل المجموعة	.التعلم التعاوني. .الحوار الايجابي. .تعديل الافكار اللاعقلانية .لعب الدور .الواجب المنزلي	ورق مقوى. اقلام. غراء لاصق.	45 د

مهارة حل المشكلات	**الجلسة 10: كيف أساعدك؟**	يدرك أهمية مساعدة الاخرين. يدرك كيف يقدم حلولا لمشاكل الاخرين من أجل مساعدتهم.يبادر لمساعدة الاخرين	سرد القصة. التخيل. اللعب الجماعي. النمذجة.	أوراق بيضاء واقلام.	60 د
مهارة حل المشكلات	**الجلسة 11: التعاون وفض النزاع**	ان يبتكر التلميذ أفكار ابداعية. ويتعاون مع الاخرين في حل المشكلة. يتفاوض مع الاخرين أثناء حل المشكلة.	اللعب التمثيلي. التخيل. المناقشة الجماعية. توليد الافكار.	صناديق فارغة. أوراق بيضاء واقلام. مسجل صوتي. جهاز حاسوب.	45 د
الجلسة 12	**جلسة الانهاء والتقييم**	أنهاء العلاقة الارشادية. وتلخيص ومراجعة جماعية لما تم التطرق اليه في جلسات البرنامج الارشادي وتطبيق الاختبار البعدي. الاتفاق على تحديد موعد التطبيق التتبعي.	مناقشة جماعية	مقياس الذكاء الاجتماعي اقلام وأوراق بيضاء.	60 د

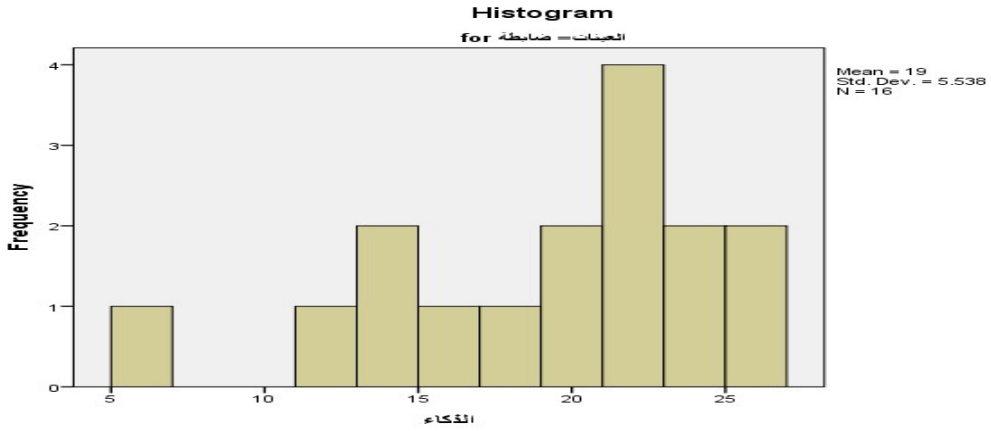
ملحق رقم (06): اختبار اعتدالية التوزيع لتجانس العينيتن في الذكاء الاجتماعي

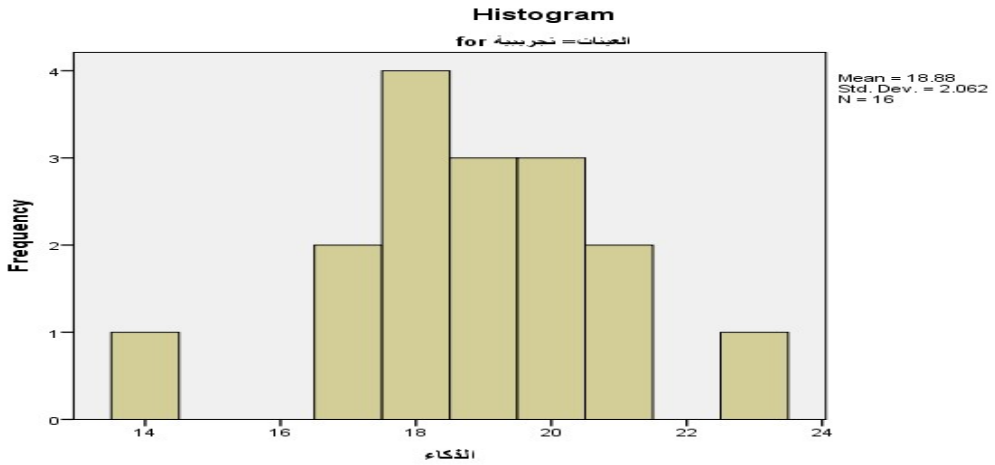
Case Processing Summary

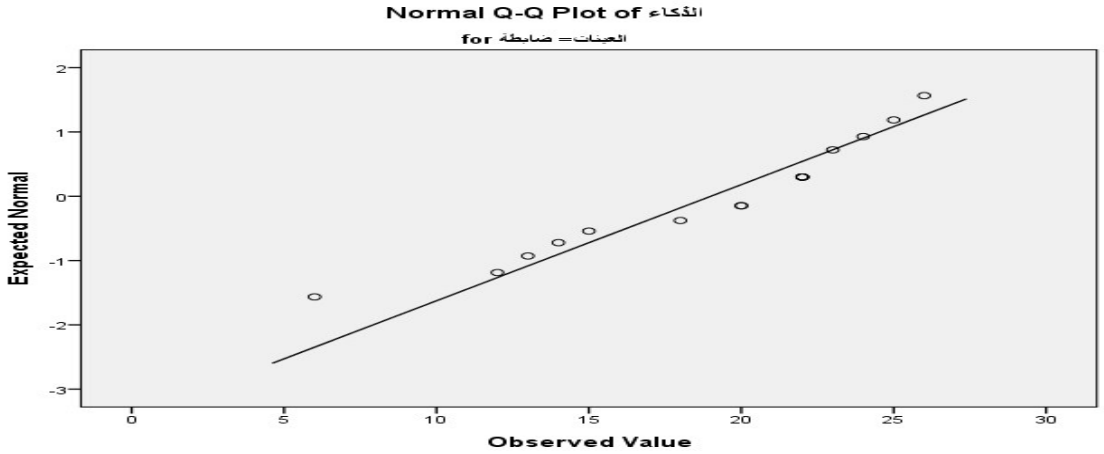
العينات		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
الذكاء	ضابطة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
	تجريبية	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Tests of Normality

العينات		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذكاء	ضابطة	.206	16	.068	.912	16	.124
	تجريبية	.148	16	0.200*	.957	16	.613




Histogram
for العينات= تجريبية
Mean = 18.88
Std. Dev. = 2.062
N = 16
Frequency
الذكاء


Normal Q-Q Plot of الذكاء
for العينات= ضابطة
Expected Normal
Observed Value

الملحق رقم (07):اختبار التجانس بين العينتين في مستوى الذكاء الاجتماعي

T-Test

Group Statistics

	العينات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء	ضابطة	16	19.00	5.538	1.384
	تجريبية	16	18.88	2.062	.515

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الذكاء	Equal variances assumed	13.114	.001	.085	30
	Equal variances not assumed			.085	19.079

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
الذكاء	Equal variances assumed	.933	.125	1.477	-2.892
	Equal variances not assumed	.933	.125	1.477	-2.966

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
الذكاء	Equal variances assumed	3.142
	Equal variances not assumed	*3.216*

ملحق رقم (08): نتائج تجانس العنتين في مستوي ثقافي الاجتماعي اختبار اعتدالية التوزيع

Case Processing Summary

العينات		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
الثقافي	ضابطة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
	تجريبية	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Descriptives

العينات				Statistic	Std. Error
الثقافي	ضابطة	Mean		3.00	.438
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.07	
			Upper Bound	3.93	
		5% Trimmed Mean		2.94	
		Median		2.50	
		Variance		3.067	
		Std. Deviation		1.751	
		Minimum		0	
		Maximum		7	
		Range		7	
		Interquartile Range		2	
		Skewness		.596	.564
		Kurtosis		.465	1.091

		Mean		3.44	.465
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.45	
			Upper Bound	4.43	
		5% Trimmed Mean		3.43	
		Median		3.50	
		Variance		3.463	
	تجريبية	Std. Deviation		1.861	
		Minimum		0	
		Maximum		7	
		Range		7	
		Interquartile Range		3	
		Skewness		.183	.564
		Kurtosis		-.487	1.091

Extreme Values

العينات			Case Number	Value
		1	7	7
		2	11	5
	Highest	3	15	5
		4	1	4
		5	9	4[a]
ضابطة				
الثقافي		1	10	0
		2	16	1
	Lowest	3	14	2
		4	12	2
		5	8	2[b]
تجريبية	Highest	1	23	7

		2	27	6
		3	17	5
		4	29	5
		5	31	5
		1	26	0
		2	32	2
	Lowest	3	30	2
		4	24	2
		5	21	2[b]

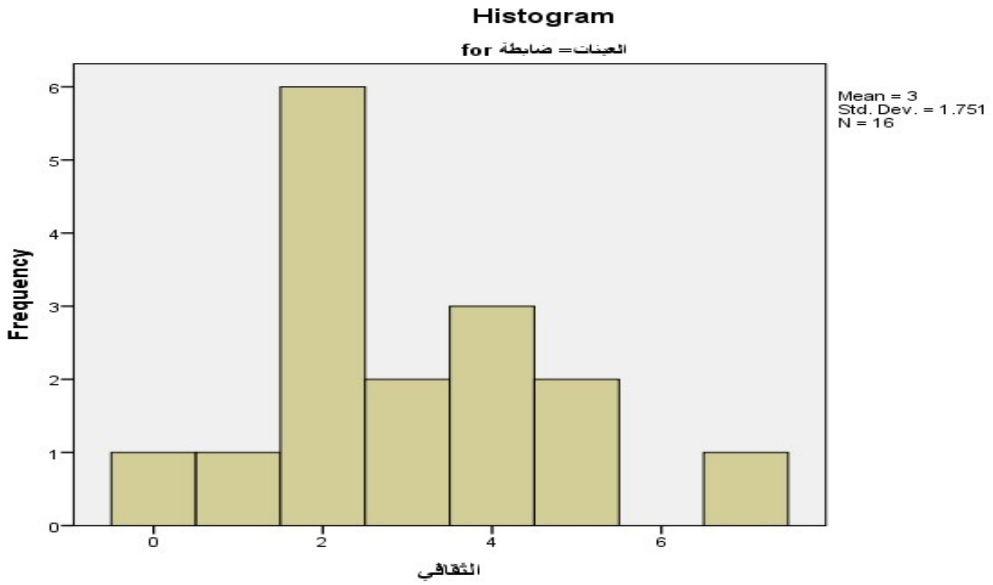
a. Only a partial list of cases with the value 4 are shown in the table of upper extremes.

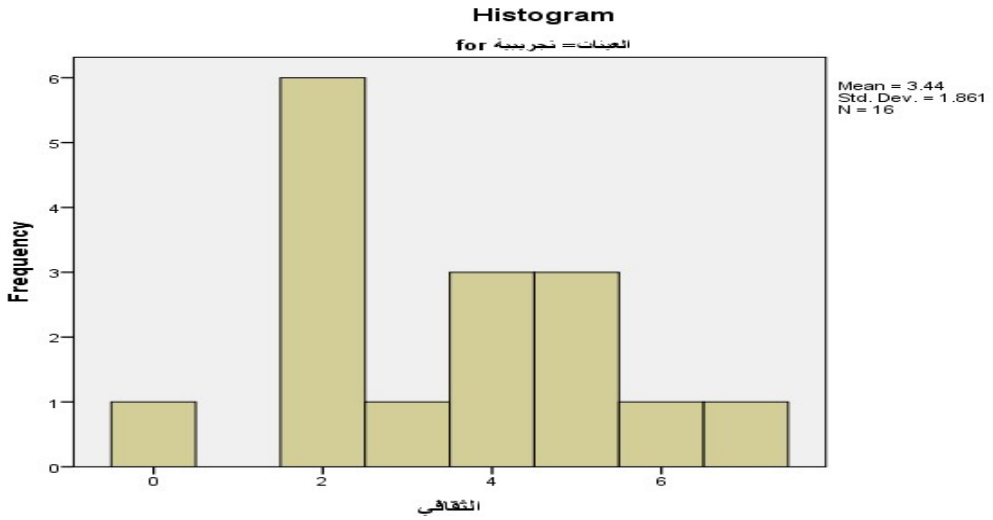
b. Only a partial list of cases with the value 2 are shown in the table of lower extremes.

Tests of Normality

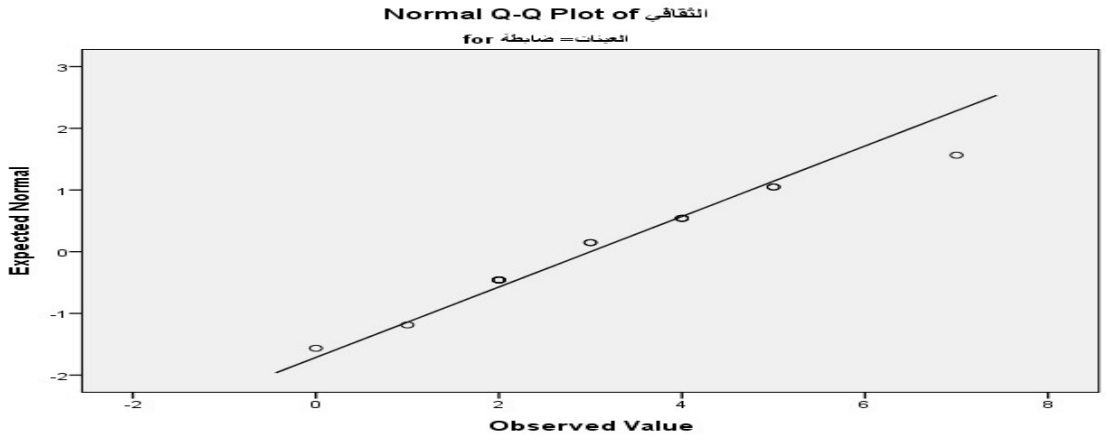
	العينات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الثقافي	ضابطة	.216	16	.044	.938	16	.327
	تجريبية	.218	16	.041	.935	16	.288

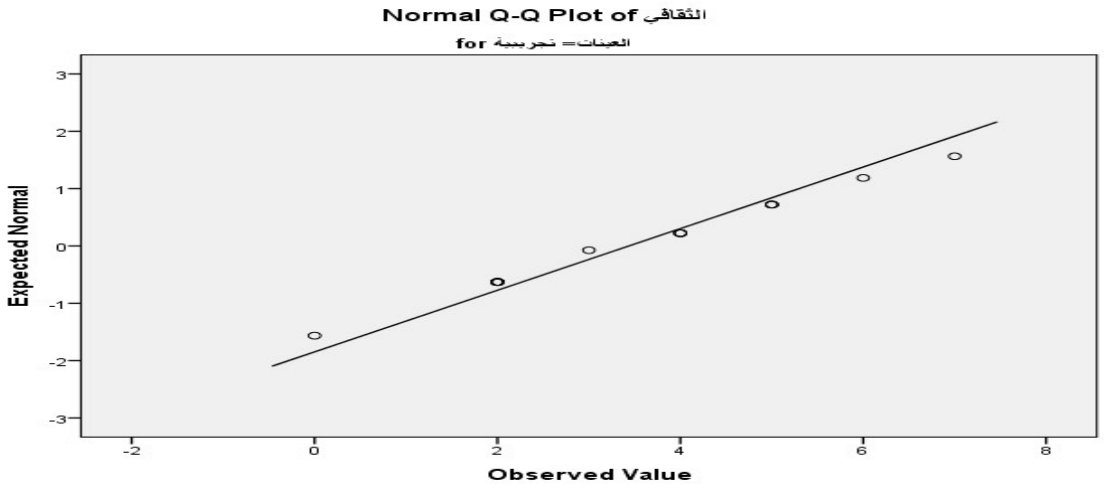
a. Lilliefors Significance Correction



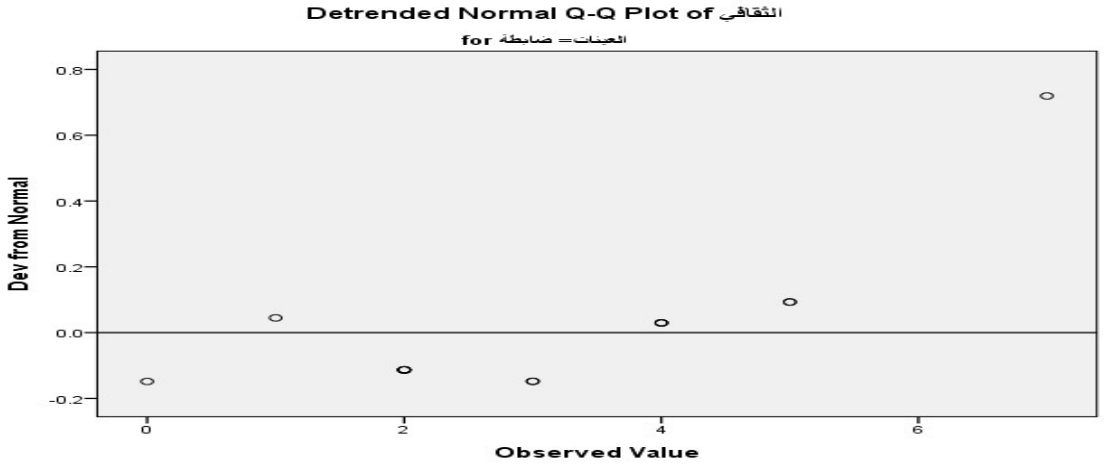


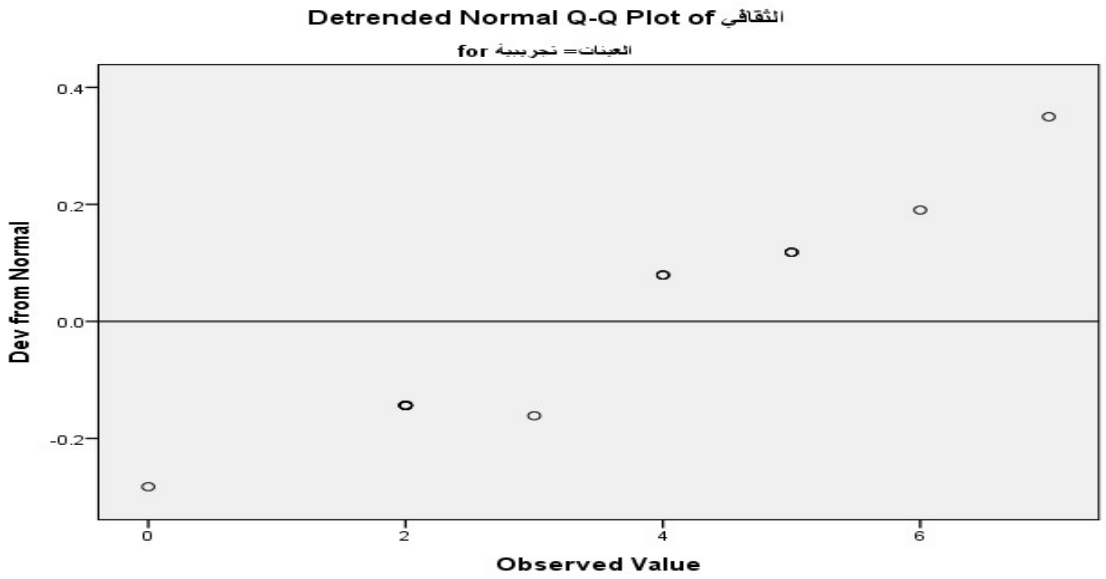
Normal Q-Q Plots

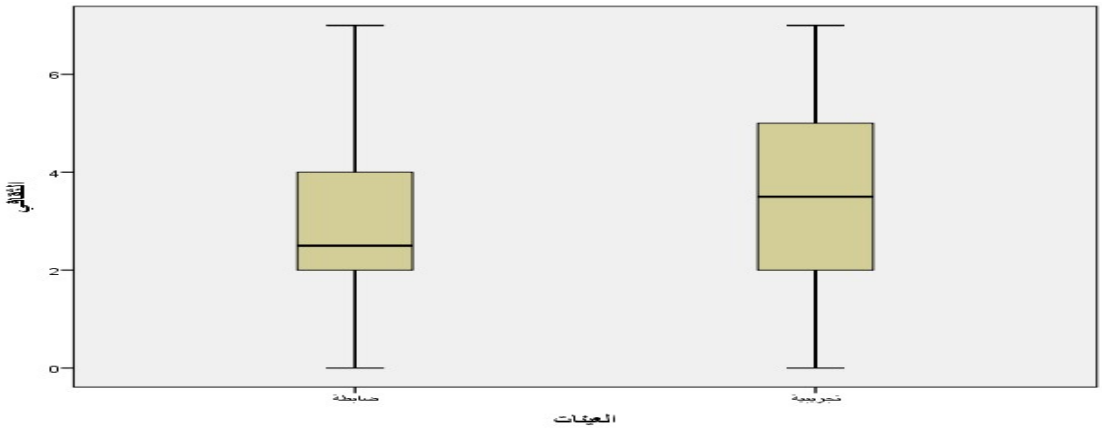


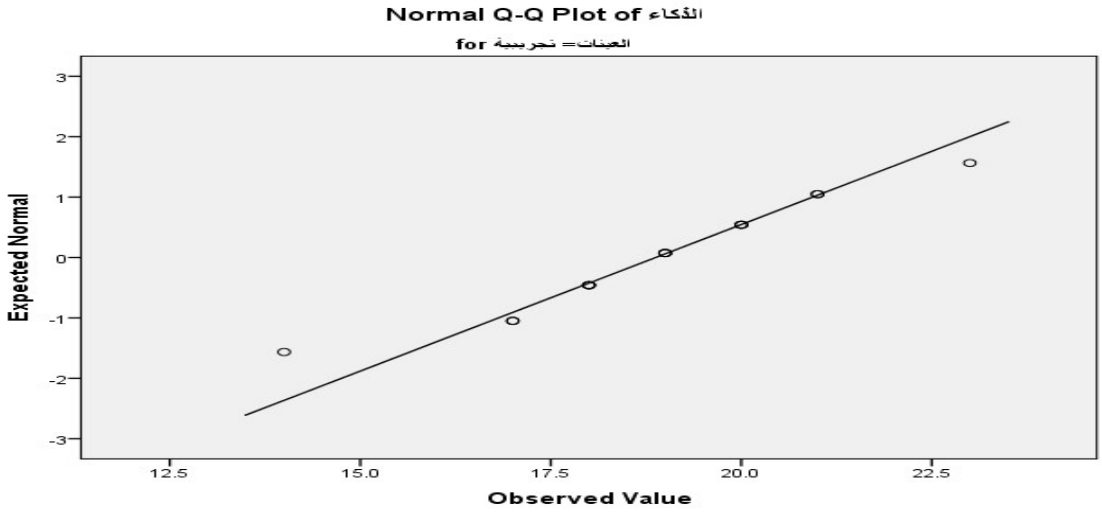


Detrended Normal Q-Q Plots

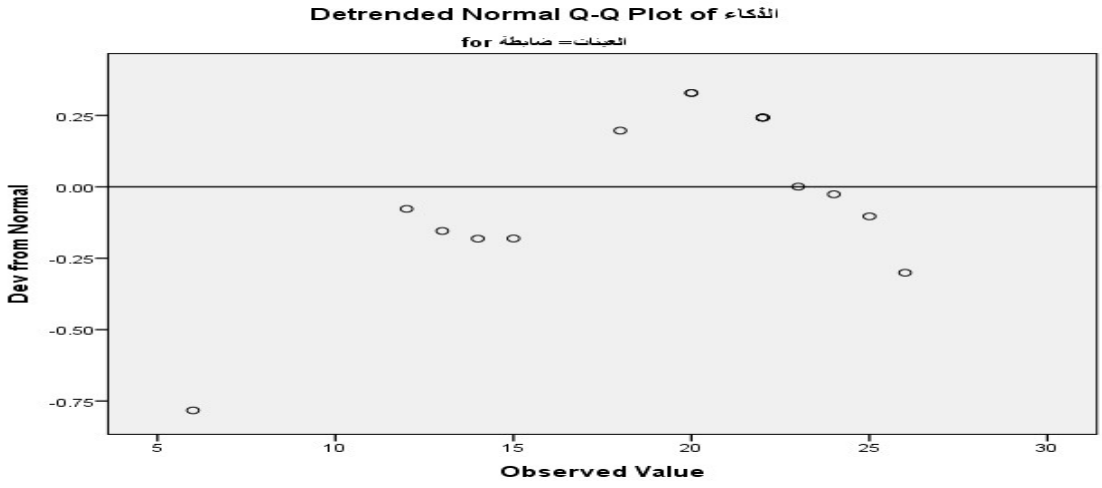


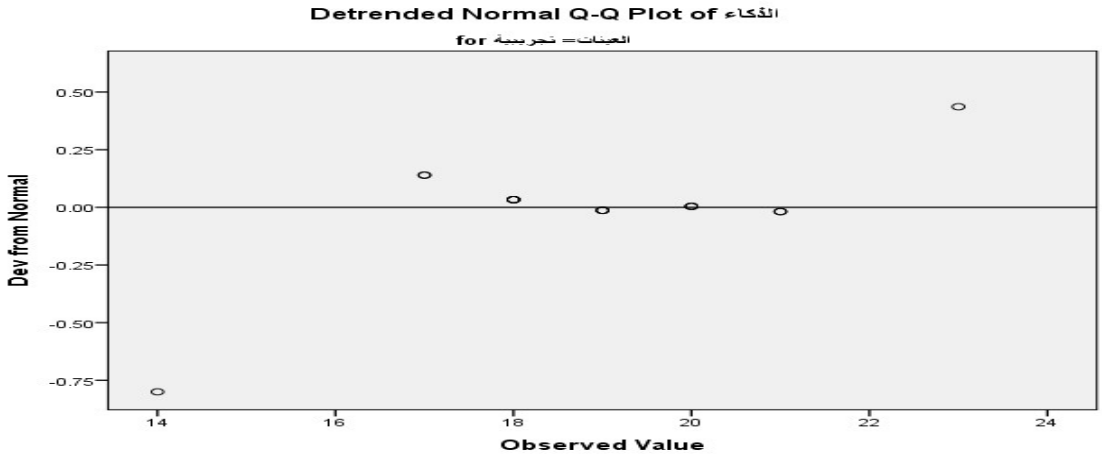


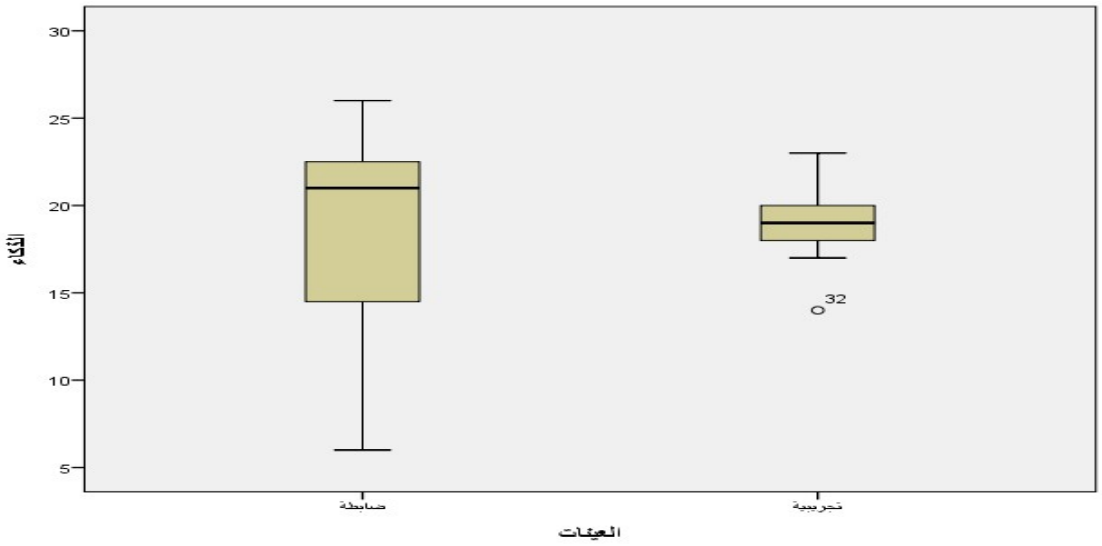




Detrended Normal Q-Q Plots




Detrended Normal Q-Q Plot of الذكاء
for العينات= تجريبية
Dev from Normal
0.50
0.25
0.00
-0.25
-0.50
-0.75
14
16
18
20
22
24
Observed Value


الذكاء
30
25
20
15
10
5
32
ضابطة
تجريبية
العينات

ملحق رقم (09): اختبار التجانس بين العينتين في المستوى الثقافي والاجتماعي

T-Test

Group Statistics

	العينات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الثقافي	ضابطة	16	3.00	1.751	.438
	تجريبية	16	3.44	1.861	.465

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الثقافي	Equal variances assumed	.295	.591	-.685	30
	Equal variances not assumed			-.685	29.890

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
الثقافي	Equal variances assumed	.499	-.438	.639	-1.742
	Equal variances not assumed	.499	-.438	.639	-1.742

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
الثقافي	Equal variances assumed	.867
	Equal variances not assumed	.867

الملحق رقم (10): نتائج تجانس المجموعتيين في العمر الزمني

T-Test

Group Statistics

	العينات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العمر_الزمني	ضابطة	16	2.19	.403	.101
	تجريبية	16	2.19	.403	.101

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
العمر_الزمني	Equal variances assumed	.000	1.000	.000	30
	Equal variances not assumed			.000	30.000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
العمر_الزمني	Equal variances assumed	1.000	.000	.143
	Equal variances not assumed	1.000	.000	.143

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
العمر_الزمني	Equal variances assumed	-.291	.291
	Equal variances not assumed	-.291	.291

الملحق رقم (11): نتائج الاتساق الداخلي بين المقياس والابعاد لمقياس الذكاء الاجتماعي

Correlations

		الدرجة_كلية	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4
الدرجة_كلية	Pearson Correlation	1	.701**	.764**	.815**	.726**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	149	149	149	149	149
البعد1	Pearson Correlation	.701**	1	.463**	.418**	.248**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.002
	N	149	149	149	149	149
البعد2	Pearson Correlation	.764**	.463**	1	.537**	.333**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	149	149	149	149	149
البعد3	Pearson Correlation	.815**	.418**	.537**	1	.525**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	149	149	149	149	149
البعد4	Pearson Correlation	.726**	.248**	.333**	.525**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000	
	N	149	149	149	149	149

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (12): نتائج حساب ثبات الفا كرومباخ لمقياس الذكاء الاجتماعي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	149	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	149	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.788	52

ملحق رقم (13): نتائج ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بالتجزئة النصفية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	149	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	149	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	1.000
		N of Items	1[a]
	Part 2	Value	1.000
		N of Items	1[b]
	Total N of Items		2
Correlation Between Forms			.665
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.799
	Unequal Length		.799
Guttman Split-Half Coefficient			.799

a. The items are: الجزء_فردي

ملحق رقم (14) نتائج حساب فرضيات الدراسة بـspss:

ملحق الفرضية الاولى فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط.

One-Sample Statistics

	N	*Mean*	*Std. Deviation*	*Std. Error Mean*
VAR00001	*16*	*41,0000*	*1,78885*	*,44721*

One-Sample Test

	Test Value = 26					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	*df*	*Sig. (2-tailed)*	*Mean Difference*	*Lower*	*Upper*
VAR00001	*91,679*	*15*	*,000*	*41,00000*	*40,0468*	*41,9532*

ملحق الفرضية الثانية توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

Group Statistics

	VAR00007	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00006	1,00	16	44,9375	1,91377	,47844
	2,00	16	16,3750	5,07116	1,26779

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00006	Equal variances assumed	6,480	,016	21,078	30	,000	28,56250	1,35506	25,79509	31,32991
	Equal variances not assumed			21,078	19,188	,000	28,56250	1,35506	25,72819	31,39681

ملحق الفرضية الثالثة توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار القبلي والبعدي.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00004	18,8750	16	2,06155	,51539
	VAR00005	44,9375	16	1,91377	,47844

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00004 & VAR00005	16	,403	,121

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00004 - VAR00005	-26,06250	2,17466	,54367	-27,22130	-24,90370	-47,938	15	,000

ملحق الفرضية الرابعة توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الذكاء الاجتماعي بين الاختبار البعدي والتتبعي.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00008	44,9375	16	1,91377	,47844
	VAR00009	47,1875	16	1,83371	,45843

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00008 & VAR00009	16	,801	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00008 - VAR00009	-2,25000	1,18322	,29580	-2,88049	-1,61951	-7,606	15	,000