إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى

د. ياسرة محمد أبو هدروس
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الأقصى
yasera.ayoub@gmail.com

إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى

د. ياسرة محمد أبو هدروس
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الأقصى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة الذات، والذكاء الاجتماعي في ضوء النظام التمثيلي ومتغيرات أخرى لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، وتألفت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبةً متفوقةً، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة ثلاث أدوات هي: اختبار النظام التمثيلي، ومقياس مهارات إدارة الذات، ومقياس الذكاء الاجتماعي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين مهارات إدارة الذات والذكاء الاجتماعي، كما دلت النتائج على أن النظام التمثيلي الحسي الحركي هو أكثر الأنظمة التمثيلية شيوعاً لدى الطالبات المتفوقات، ودلت أيضاً على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات إدارة الذات بين الطالبات المتفوقات في التخصصات العلمية والأدبية لصالح الأخيرة، كما وجدت فروق في بعد إدارة الوقت لصالح الطالبات ذوات النظام التمثيلي الحسي الحركي، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، بينما كانت الفروق دالة فيما يتعلق ببعدي التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين فيما يتعلق بمتغيري المستوى الأكاديمي والنظام التمثيلي.

الكلمات المفتاحية: النظام التمثيلي، الذكاء الاجتماعي، الإدارة الذاتية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/١٢/٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/١/٨م

Relationship to Social Intelligence in Light of Representational Systems & Some Variables for A Sample of Best Female Students in Al-Aqsa University

Dr. Yasera M. Abu Hdros
College of Education
Al-Aqsa University

Abstract

The present study aimed to identify the relationship between self-management, & social intelligence in light of the representative system, and some variables for a sample of best female students in the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza. The study sample consisted of (160) of the best female students. To achieve this, the researcher used three tools: Representative System Test, Self-Management Skills Scale, and Social Intelligence Scale.

The results of the study showed that there was no statistically significant relationship between self-management skills and social intelligence, the results also showed that the Kinesthetic representative system was the most common systems among best female students. In addition, there was statistically significant differences in the level of self- management skills between best female students in scientific & literary colleges in favour of the last one. It also found differences in Time Management domain in favour of the female best students with Kinesthetic representative system. The results also showed that there was no significant differences in social intelligence level attributed to the type of study, while there was significant differences in the domains of acting in social situations, and identifying the psychological case of others regarding the academic level and the representative system.

Keywords: representational systems, social intelligence, self-management.

إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى

د. ياسرة محمد أبو هدروس
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الأقصى

المقدمة:

تهتم العديد من الدول المتقدمة في عصرنا الحالي اهتماماً بالغاً برعاية أبنائها المتفوقين، وتعمل على استثمار إمكاناتهم على أوسع نطاق؛ خدمةً لمجتمعهم في شتى المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية. وقد اتجهت الدول النامية إلى تبني هذا المنحى أيضاً، فحذت حذو الدول المتقدمة، وتزايد لديها الاهتمام بتربية المتفوقين من أبنائها.

وإن كان هناك اتجاهٌ إنسانيٌ وتربوي نحو الاهتمام بفئة المتخلفين عقلياً، ومنخفضي التحصيل من الطلبة، فإنه بات من الضروري أيضاً الاهتمام بفئة المتفوقين منهم؛ ويظهر هذا الاهتمام جلياً في حرص وزارة التربية والتعليم العالي على الارتقاء بمستوى أداء الطلبة المتفوقين دراسياً، ورعايتهم في شتى المجالات؛ وانطلاقاً من هذا الحرص، وما لاحظته الباحثة على أرض الواقع من تدنٍ واضح في مستوى أداء الطلبة بشكلٍ عام في كلية التربية بجامعة الأقصى، وتدني أعداد الطلبة المتفوقين ومعدلاتهم التراكمية بشكلٍ خاص، رأت الباحثة أن هذه الفئة من حقها علينا كمسؤولين، وتربويين، وباحثين أن تكون جديرةً بالبحث والاهتمام.

وفي هذا الصدد أجرت قنديل (٢٠٠٩) دراسةً أشارت فيها إلى أهمية تحقيق نموٍ شاملٍ في شتى المجالات لدى الطلبة المتفوقين؛ وانطلاقاً من هذه الأهمية تعتقد الباحثة أن السعيَ نحو تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين ينبغي أن يكون من أسمى الأهداف التي ننشد تحقيقها لديهم؛ باعتباره هدفاً مدخلياً يمكن من خلاله تحقيق بقية الأهداف المتعلقة بتربيتهم.ويمكن القول إن من أهم مؤشرات التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، اكتسابهم لمهارات إدارة الذات كمؤشرٍ على التوافق الشخصي، ولمستوى مرتفعٍ من الذكاء الاجتماعي كمؤشرٍ على التوافق الاجتماعي.

وانطلاقاً من أن أول الطريق للنجاح والتفوق في الحياة يبدأ من نجاح الفرد في إدارة ذاته، والتعامل مع نفسه بفاعلية، فالفشل مع النفس غالباً ما يؤدي إلى الفشل في الحياة عموماً،

ومن هنا ترى الباحثة أن إدارة الذات تعني بالدرجة الأولى قدرة الفرد على توجيه مشاعره، وأفكاره، وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، واستغلال ذلك كله الاستغلال الأمثل في تحقيق الطموحات والآمال، وهذه القدرة منها ما هو موجود لدى الفرد بالفعل، ومنها ما تكتسبه بالممارسة والتمرين.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الذات خاصةً الدراسات الأجنبية منها، وجدت أن معظمها قد تناولت إدارة الذات لدى عينات من الأشخاص المرضى المصابين بأمراض مزمنة كمرض القلب، ومرض السكر، والمرضى المصابين بأمراض الدم كمرض الهيموفيليا (عدم تخثر الدم)، ومن هذه الدراسات السابقة دراسة بودينهامسر وآخرين (Bodcnhcimer, Lorig, Holman & Grumbach. 2002)، ودراسة آنسيل (Ansell, 2002) التي تناولت إدارة الذات لدى مرضى عدم تخثر الدم، ودراسة جاريت وبلومي (Garrett & Blumi, 2005) التي تناولت إدارة الذات لدى مرضى السكر، وفي الوقت نفسه كانت الدراسات المتعلقة بإدارة الذات لدى عينات أخرى مختلفة نادرة الوجود؛ فلم تجد الباحثة – في حدود علمها – دراسات على عينات من الطالبات العاديات أو حتى ذوات الاحتياجات الخاصة؛ ولعل ذلك يعطي مبرراً قوياً للقيام بهذه الدراسة؛ خاصةً وأن الدراسات العربية في هذا الميدان نادرةً أيضاً، ولعل من أهمها دراسة عبد الغفار (٢٠٠٣) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة، حيث كونت عينتها من (٣٢٥) طالباً وطالبةً بالدراسات العليا بكلية التربية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين درجات التعلم الموجه ذاتياً، وبين أبعاد مقياس إدارة الذات بأبعاده المختلفة، ووجود ارتباط دال بين أبعاد مقياس إدارة الذات بأبعاده المختلفة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من طلاب الدبلوم الخاص، وطلاب الدبلوم العام في مستوى الوعي، والذكاء الاجتماعي لصالح طلبة الدبلوم الخاص.

ومن الجدير بالذكر أن نجاح الفرد في حياته لا يقتصر على نجاحه في إدارة ذاته فحسب، بل وفي إدارة علاقاته مع الآخرين من حوله في المجتمع، وذلك من خلال امتلاكه لمستوى من الذكاء الاجتماعي، يؤهله لتحقيق التوافق الاجتماعي السليم مع أفراد المجتمع؛ ومن هنا جاء اهتمام الباحثة به كمؤشر على ذلك التوافق؛ خاصةً وأن هناك فئة من الطلبة المتفوقين على الرغم من تفوقهم دراسياً، إلا أنهم يعانون من صعوبات في التكيف الاجتماعي وصعوبة في الحصول على أقران يشاطرونهم الاهتمامات نفسها؛ مما قد يشير إلى وجود مستوً متدنٍ من

الذكاء الاجتماعي والتوافق مع المجتمع لديهم (السرور، ١٩٩٨).

ويشير التراث التربوي إلى أن بوادر الاهتمام بمجال الذكاء الاجتماعي بدأت في القرن العشرين، وذلك في أعمال إدوارد ثورنديك Edward Thorndike عام ١٩٢٠، الذي أشار إلى وجود ثلاثة أنواع من الذكاء هي: الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي الذي عرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في إطار العلاقات الإنسانية، كما أشار إلى أن الذكاء الاجتماعي يختلف عن القدرة الأكاديمية باعتباره العامل الأساسي في نجاح الأفراد في حياتهم الاجتماعية. وفي عام ١٩٣٥ قام إدجار دول (Edgar Doll, 1935) بنشر أول مقياس صمم لقياس الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال (Reuven Bar-On, 2006)، بينما أشار جيلفورد (Guilford,1967) إلى أن الذكاء الاجتماعي هو قدرةٌ معرفيةٌ منفصلة عن الذكاء العام، وفي عام (١٩٨٥) طور جولمان (Goleman, 1985) مفهوم الذكاء الانفعالي الذي يتداخل ويتوافق مع الذكاء الاجتماعي (Gordon & Lamont, 2000).

وفي هذا الصدد عرف جاردنر (Gardener, 2004) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين، وكيفية عملهم، وما يشجعهم على هذا العمل في شكل تعاوني مع الآخرين، بينما يعرف ارمسترنج (Armstrong, 2006) الذكاء الاجتماعي بأنه المقدرة على إدراك وتمييز أمزجة، ونوايا، ودوافع، ومشاعر الأشخاص الآخرين، ويتضمن الحساسية تجاه تعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، والقدرة على التمييز بين عدة أنواع مختلفة من الإشارات البين شخصية، والمقدرة على التجاوب تجاه هذه الإشارات بطريقة واقعية فاعلة.

ويؤكد كارل البرشت Karl Albrecht ذلك؛ حيث يشير إلى أن من يتمتع بالذكاء الاجتماعي لا يمتلك القدرة على التفاعل مع الآخرين فحسب، بل واستقطابهم للتعاون معه؛ فالذكاء الاجتماعي يتشكل من مزيج متوازن من الشعور باحتياجات الآخرين، واهتماماتهم الصريحة والضمنية، ومن اكتساب مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من النجاح في التفاعل معهم في كل زمان ومكان، حيث يصف كارل كل من يتمتع بالذكاء الاجتماعي بمن يمتلك قرون استشعار، أو جهاز رادار يلتقط الإشارات، ويرسل موجات الاستجابة الدقيقة والمباشرة (الصمادي، ٢٠٠٦).

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الاجتماعي في تحقيق التوافق الاجتماعي لدى الفرد؛ فقد تعددت الدراسات التربوية والنفسية التي تناولته كمتغير أساسي فيها، فقد هدفت دراسة المطيري (٢٠٠٠) إلى معرفة مدى واتجاه الارتباط بين التفوق العقلي، وقدرات الذكاء الاجتماعي، ومعرفة مدى واتجاه الارتباط بين قدرات الذكاء الاجتماعي، والتخصص

الأكاديمي للطلاب، وأجريت الدراسة على عينةٍ قوامها (٤٢٠) طالباً بالصفين الثالث والرابع الثانوي بدولة الكويت، استخدم فيها الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي لسوليفان وجيلفورد، ومقياس المصفوفات المتدرجة لرجاء أبو علام، وقد أسفرت النتائج عن تميز الطلاب المتفوقين بالذكاء الاجتماعي بدرجةٍ أكبر من غير المتفوقين، وتميز طلاب التخصص العلمي عن طلاب التخصص الأدبي في واحدةٍ فقط من قدرات الذكاء الاجتماعي، وهي القدرة على فهم السلوك الاجتماعي.

ومن جانبٍ آخر هدفت دراسة اللحياني (٢٠٠٢) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الاجتماعية، وكلٍ من الذكاء الشخصي (الاجتماعي والذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب، وقد اشتملت عينة الدراسة (٤٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، واستخدمت الباحثة مقياس فاعلية الذات الاجتماعية لفان وماك ١٩٩٨، ومقياس الذكاء المركب ميداس لشرر (١٩٩٦)، بعد تعريب وتقنين الباحثة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطٍ موجبةٍ ودالةٍ إحصائياً بين فاعلية الذات الاجتماعية، وكلٍ من الذكاء الشخصي (الذاتي والاجتماعي)، كما دلت النتائج على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في الذكاء الشخصي بين طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية، كما أظهرت النتائج أن أكثر أنواع الذكاء ارتباطاً بالذكاء الشخصي الاجتماعي وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب، هو الذكاء اللغوي، والذكاء الشخصي الذاتي، والميول القيادية.

كما هدفت دراسة الكيال (٢٠٠٣) إلى معرفة البنية النفسية للذكاء الموضوعي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس، والتخصص الدراسي. وأجريت الدراسة على عينةٍ قوامها (٥٤٥) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى اختلاف البنية النفسية للذكاء الموضوعي، والاجتماعي والشخصي اختلافاً جزئياً بين الجنسين، إضافةً إلى عدم اختلاف البنية النفسية للذكاء الموضوعي، والاجتماعي، والشخصي باختلاف التخصص الدراسي. بينما هدفت دراسة القدرة (٢٠٠٧) إلى معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، حيث بلغت عينة الدراسة (٥٢٨) طالباً وطالبةً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوً مرتفع للذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كما دلت على وجود علاقة ارتباطٍ موجبةٍ دالةٍ بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ودرجاتهم على مقياس التدين.

ومن زاوية أخرى هدفت دراسة الحربي (٢٠٠٧) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الشخصي (الاجتماعي والذاتي) وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لعينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بالقسمين العلمي والأدبي، واستخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد العفيفي (١٩٨٨)، ومقياس الذكاءات المتعددة من إعداد شرر (Shearer, 1996) وتعريب اللحياني (٢٠٠٢)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في الذكاء الاجتماعي الشخصي بين طلاب القسم العلمي، وطلاب القسم الأدبي لصالح طلاب القسم العلمي، كما أوضحت النتائج أن أسلوب التوجيه والإرشاد للأم والأب يسهم إسهاماً متميزاً موجباً ودال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الشخصي والاجتماعي للأبناء.

وهدفت دراسة النواصرة (٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي، والاجتماعي، والخلقي لدى الطلبة الموهوبين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية الممثلة بالجنس، والمرحلة العمرية، والمستوى التعليمي للوالدين؛ ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي والصف الأول الثانوي، موزعين على كل من مدارس الملك عبد الله الثاني، ومدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن. وبلغ عدد العينة (٤٦١) طالباً وطالبةً. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المرحلة العمرية لصالح المرحلة العمرية ١٢ سنة.بينما هدفت دراسة عسقول (٢٠٠٩) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وتألفت عينة الدراسة من(٣٨١) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة بينما كان مستوى التفكير الناقد متوسطاً، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الذكاء الاجتماعي، بينما توجد فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى للتخصص الدراسي (علوم وآداب).

وفي هذا الصدد أيضاً جاءت دراسة شارما ويادافا (Sharma & Yadava, 2009) التي تناولت دراسة الذكاء الاجتماعي كمؤشر للصحة النفسية الإيجابية، حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) بالغ، منهم (١٧٠) ذكور و(١٣٠) إناث، واستخدم فيها الباحث مقياس أكسفورد للسعادة ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس الذكاء الاجتماعي.

وقد أظهرت نتائجها وجود ارتباطٍ إيجابي قوي بين الصحة النفسية الإيجابية، وبين ستة عواملٍ للذكاء الاجتماعي متمثلةٍ في: روح التعاون، والثقة، والحساسية للآخرين، والتعرف على البيئة الاجتماعية، وروح الدعابة، والذاكرة. وبذلك يمكن اعتبار الذكاء الاجتماعي مؤشراً على الصحة النفسية الإيجابية ممثلةً في السعادة والرضا عن الحياة.

وانطلاقاً من هذه النتيجة تعتقد الباحثة بضرورة إتقان الفرد لمهارات السيطرة الكاملة على نفسه؛ لكي يحقق صحةً نفسيةً إيجابيةً؛ وهذه السيطرة لن تتحقق إلا بالفهم العميق للنفس الإنسانية، وإدراك الدوافع الكامنة وراء التصرفات البشرية، وبيان كيفية استقبال الإنسان لمعلوماته وتلقيه لها، ولعل أولى الخطوات نحو فهم النفس، هي التعرف على نمط النظام التمثيلي السائد لدينا ولدى الآخرين، من خلال حسن إدارتنا لذاتنا، وسيطرتنا عليها؛ وبذلك نصل إلى أقرب الطرق لتغيير عاداتنا السيئة، واكتساب عاداتٍ أكثر قوةً وتأثيراً في الآخرين؛ مما يسهل الاتصال والتواصل معهم، ويحقق لدينا التكيف الشخصي، والاجتماعي، والصحة النفسية الإيجابية.

وفي هذا الصدد تعتقد الباحثة أن من الوسائل المعينة على تغيير سلوك الإنسان، وتفكيره، وعاداته السيئة، علمٌ جديد أطلق عليه علم البرمجة اللغوية العصبية ، وهو علم الهندسة النفسية، أو ما يصطلح عليه بالإنجليزية (Nauru Linguistic Programming NLP)، ويرى (الهاشمي، ٢٠٠٦) أن هذا العلم يعنى بتغيير النفس، والتأثير على الآخرين من خلال إصلاح التفكير، وتهذيب السلوك، وتحفيز الهمة، وتعديل العادات وتدعيم القدرات، ويمثل هذا العلم مجموعة قدراتنا على استخدام لغة العقل بطريقةٍ إيجابيةٍ تمكننا من تحقيق أهدافنا في الحياة ،وليس ذلك فحسب؛ حيث يعتقد (الفقي، ٢٠٠٨) أنه يمكن تطبيق NLP في العديد من المجالات المتعلقة بالنشاط الإنساني، كما يمكن أن يكون أداةً فاعلةً في تحقيق الاتصال الإيجابي مع الآخرين والتآلف معهم.

ويشير (الهاشمي، ٢٠٠٦) إلى أن مصطلح البرمجة اللغوية العصبية يشتمل على ثلاثة مفاهيم هي: (البرمجة) وتعني مجموعة الأفكار، والأحاسيس، والعادات التي تشكل صورة العالم الخارجي، و(اللغوية) وهي المقدرة الطبيعية على استخدام اللغة الملفوظة، أو غير الملفوظة، و(العصبية) وتشير إلى جهازنا العصبي، وهو سبيل حواسنا الخمس التي من خلالها نرى، ونسمع، ونشعر، ونتذوق، ونشم؛ والتي تشكل في مجملها ما يسمى بالأنظمة التمثيلية ضمن علم البرمجة اللغوية العصبية ؛ حيث يمثل الإحساس المتولد عن كل حاسة منها نمطاً، أو نظاماً خاصاً للإدراك، ولكل شخصٍ نظام يغلب عليه، فإما أن يكون سمعياً، أوٍ

بصرياً، أو حسياً. فأما البصري فعادةً ما يمثل عن نفسه بكلمات تحتوي على صور أو مشاهد، وأما السمعي فيمثل عن نفسه بكلمات تحتوي دلالات سمعية، وأما الحسي الحركي فيمثل عن نفسه بكلمات تحتوي على عواطف أو حسيات (شم - تذوق - لمس)، والإنسان عادةً ما تكون هذه الأنماط الثلاثة لديه، ولكن يغلب واحد منها على الأنظمة الأخرى؛ وبالتالي يعرف بها، فهذه الأنماط الثلاثة للنظام التمثيلي تتشارك وتتداخل في داخل عقل كل إنسان؛ لتكون صورة عما يشاهده، ويتعامل معه من أمور وقضايا حياته، ولكن هذه الأنماط لا تتساوى في المقدار، بل يميل كل شخص إلى نمط يصبح الطريق الأغلب عنده في استقباله للمعلومات، ويمثل البوابة الأكثر استخداماً في معالجته للمعلومات الواردة إلى عقله، وليس المقصود أنه ما دام الإنسان (بصرياً) على سبيل المثال، أن المشاعر السمعية، أو الحسية غير موجودة، أو ضعيفة، لكنها تأتي في الدرجة الثانية أو الثالثة (الهاشمي، ٢٠٠٦).

ويعتقد ستيفن وكيرسل وآخرون (Kercel. Vanhoozer. & Brown, 2001) أن هذه الأنماط الثلاثة من لأنظمة التمثيلية (البصرية والسمعية والحسية) هي الأساس في كيفية توليد خياراتنا الفاعلة، وأنظمة المعتقدات من خلال العمليات الحسية المشتقة، علاوةً على أن هذه الأنظمة التمثيلية تمدنا بالقدرة على نمذجة وتكرار العمليات المعرفية في العقل البشري. ويؤكد جونيور ماثانياس وآخرون (Junior. Menoonca. Farias & Henrique, 2010) ذلك؛ حيث يرى أنه استناداً لعلم البرمجة العصبية اللغوية، فإن الكلمات التي يختارها الفرد لوصف موقف ما تحدد النظام التمثيلي الداخلي لديه، وأن هذه الأنظمة التمثيلية تجسد ضمن سياق الكلام بصورة واضحة، وبهذه الطريقة فإن بعض الناس في سياقات كلامية محددة، ربما يفضلون التواصل أو التعلم من خلال واحد أو أكثر من الأنظمة التمثيلية الأساسية الثلاثة.

والجدير بالذكر أن الأنظمة التمثيلية لدى الفرد لا تستخدم بطريقة تبادلية منفردة، فمن الممكن أن يتم استدعاء صورة ذهنية تتضمن أصواتاً ومشاعرَ بطريقة متزامنة، ولكن ذلك نادراً ما يحدث، حيث لا تستخدم جميعها معاً طوال الوقت، والغالبية من الأفراد يميلون إلى تفضيل نظام واحد أو اثنين من الأنظمة التمثيلية، غير أنه من الممكن أن يطور الفرد نظاماً تمثيلياً محدداً لديه؛ لذلك فإنه إذا أراد أن يبني صلةً قويةً مع الآخرين، ويجعلهم يفهمونه بسهولة، عليه أن يتحمل مسؤولية الطريقة التي يتواصل بها معهم، وأن يستخدم كلمات تتناسب مع أنظمتهم التمثيلية المفضلة ليكون الاتصال ناجحاً (www.Purenlp.comapr, 2009).

ومن الجدير بالذكر أيضاً أن الخالق سبحانه وتعالى قد أشار في محكم كتابه العزيز إلى تلك الأنظمة التمثيلية في قوله: ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل

أولئك كان عنه مسؤولا سورة الإسراء آية ٣٦. فقد اشتملت الآية السابقة من سورة الإسراء على ثلاثة أنماطٍ هي بمثابة بواباتٍ تحكم تدفق المعلومات للعقل البشري، وبالتالي تتحكم في تصرفاته، وفي تكيفه مع ذاته ومع الآخرين، وهي التي أطلق عليها العلم الحديث مصطلح الأنظمة التمثيلية.

وقد تعددت جهود العلماء المهتمين بالتعرف على نمط النظام التمثيلي لدى الأفراد، حيث وضع ماكافي (Mcafee. 2006) اختباراً مؤلفاً من خمس فقرات؛ لتحديد النظام التمثيلي الأكثر شيوعاً لدى الفرد، ويرى أن هذا الاختبار يعطي مؤشراً للنظام التمثيلي المفضل لدى الفرد خلال تواصله مع الآخرين، كما قسم الأنظمة التمثيلية إلى أربعة أنظمةٍ أساسيةٍ هي: النظام الحسي (Kinesthetic) والنظام السمعي (Auditory)، والنظام البصري (Visual) والنظام الحسي السمعي (Digital Auditory)، ويفيد اختبار ماكافي في فهم الاختلافات بين الناس في أنظمتهم التمثيلية في عملية الاتصال والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، غير أن ماكافي يرى أنه على الفرد أن يكون قادراً على استخدام الأنظمة التمثيلية الأربعة اعتماداً على الموقف الاجتماعي، وأفضلية أي من هذه الأنظمة الأربعة في تحقيق ارتباطٍ، وتواصلٍ أفضل مع الشخص الآخر، وجعل الفرد أكثر حضوراً وتأثيراً في الآخرين.

بينما أضاف هودجسون تيم (Hodgson, 2007) نظاماً خامساً للأنظمة التمثيلية التي تحدث عنها ماكافي وهو النظام الحدسي (Intuitive System)، ويرى أن الشخص الذي يفضل استخدام هذا النظام في تواصله مع الآخرين، غالباً ما يعرف بالحدس ما يجري حوله من أمور، ويميل إلى الأحلام بالعيش في عالم آخر، ويميل إلى التأمل والتصورات الروحانية بعيداً عن الإدراك الحسي العادي، والتفكير المنطقي.

وختاماً لا يوجد هناك نظامٌ تمثيليٌ أفضل أو أسوأ من غيره من الأنظمة التمثيلية، فنمط النظام التمثيلي للفرد لا علاقة له بنمط شخصيته ووجوده الإنساني؛ لأنه ببساطة يلقي الضوء على كيفية التواصل مع الآخرين لدى الفرد، ويكشف عن إدارته لعلاقته الإنسانية معهم، وتأمل الباحثة أن تحقق الدراسة الحالية أهدافها خاصةً وأنها – في حدود علمها – الدراسة الأولى التي تجمع بين متغيري إدارة الذات، والذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطالبات المتفوقات في ضوء الأنظمة التمثيلية لديهن؛ فالدراسات العربية محدودة على هذه المتغيرات مجتمعةً.

مشكلة الدراسة:

تعد رعاية الطلبة وإرشادهم، وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم، وتعديل سلوكياتهم من

الأهداف الهامة للعملية التربوية، والتي لها بالغ الأثر في اختيار أساليب تدريسهم وانتقاء معلميهم، وتتزايد تلك الرعاية بتزايد أهمية تلك الفئة من الطلبة، خاصةً إذا كانت من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعد فئة الطلبة المتفوقين من الفئات الهامة التي تلقى مزيداً من الرعاية والاهتمام في مجتمعنا الفلسطيني؛ ذلك بحكم أن تلك الفئة هي التي يعول عليها في حركة تطوير المجتمع، ونمائه فكرياً، واجتماعياً، واقتصادياً.

وبالرغم من أن فئة المتفوقين تلقى رعايةً خاصةً من قبل القائمين على العملية التعلمية التعليمية؛ غير أن تلك الرعاية تبدو – من وجهة نظر الباحثة – قاصرةً على الجانب الأكاديمي فحسب، بينما هناك قصورٌ ملموس في تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم؛ ولعل هذا هو أحد الأسباب الكامنة وراء معاناة هؤلاء الطلبة المتفوقين من مشاكل نفسيةٍ واجتماعية؛ حيث تذكر السرور (١٩٩٨) أن بعض المتفوقين يعانون من عدم وجود استقرارٍ انفعالي، ومن صعوباتٍ في التكيف الاجتماعي، وانخفاضٍ في مستوى العلاقات الاجتماعية الفاعل، وعدم القدرةٍ على بناء صداقاتٍ جيدة، وأن مستوى النضج العاطفي لديهم أقل من مستوى النضج العقلي، ويؤكد ذلك ما لمسته الباحثة بحكم عملها في وحدة الإرشاد النفسي بالجامعة أثناء تعاملها مع تلك الفئة؛ حيث أفادت الإحصائيات الخاصة بتلك الوحدة وجود بعض المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى بعض الطالبات المتفوقات أكاديمياً اللاتي يترددن على الوحدة الإرشادية طلباً للمشورة والمساعدة في حل تلك المشكلات ؛و من هنا ولدت مشكلة الدراسة الحالية؛ حيث وجدت الباحثة نفسها أمام مشكلةٍ واقعيةٍ تعيشها الطالبات المتفوقات، خاصةً وأن طبيعة عملها كمحاضرةٍ بالجامعة جعلتها علىٍ احتكاكٍ مستمرٍ بهن وبمشكلاتهن؛ وعليه فإنه من حق تلك الفئة علينا أن توضع تحت المجهر؛ فكم هنَ الطالباتٍ المتفوقات أكاديمياً، ومع ذلك فهن غير ناضجات نفسياً، أو انفعالياً، أو اجتماعياً، كما يواجهن قصوراً جلياً في اتصالهن وتواصلهن مع الآخرين، وإدارتهن لشؤونهن الذاتية، وحيث إنه لا أحد يستطيع أن ينكر أن التحصيل الدراسي يعتبر محكاً يعتمد عليه في تحديد التفوق العقلي، معبراً عنه بالعلامات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات (العزة، ٢٠٠٢). غير أن التحصيل الدراسي أيضاً يعد محصلةً للعديد من العوامل منها: الذكاء، والتزام الطالب بالدراسة، وطريقة الاستذكار، والتكيف الاجتماعي لديه، وتواصله وتفاعله مع الآخرين؛ ومن هنا فقد كان لزاماً علينا كتربويين أن نولي اهتمامنا بتلك الجوانب في شخصية الطالبات المتفوقات. فلا يكون قاصراً على تحقيق التفوق في التحصيل الدراسي، بل نسهم في تحقيق نموٍ شاملٍ متكاملٍ لديهن في شتى المجالات الأكاديمية. والنفسية، والاجتماعية؛ وقد ارتأت الباحثة اقتصار هذه الدراسة

على الإناث فقط (الطالبات المتفوقات)؛ ذلك لأهمية الدور الذي تمارسه المرأة في المجتمع الفلسطيني خاصةً المرأة المتعلمة، فالطالبات المتفوقات هن زوجات المستقبل، ومربيات الأجيال القادمة، ويعول عليهن في تربية النشء على المبادئ والأخلاق الحميدة، والمشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية؛ ومن هنا جاء اهتمام الأهل بتعليم الإناث، وإعطائهن القدر الكافي من الحرية الشخصية في اختيار طبيعة التخصص الدراسي والعمل، هذا من جانب ومن جانبٍ آخر فإن عدد الإناث المتفوقات في جامعة الأقصى يفوق بكثير عدد الطلبة المتفوقين (الذكور)؛ مما حدا بالباحثة إلى استثناء الذكور من الدراسة، وهي تأمل أن تحقق أهدافها المنشودة لدى فئةٍ من الطالبات يعول عليهن في نهضة المجتمع، ورقيه، وتطوره؛ سيما وأن الدراسات النفسية على الطالبات المتفوقات محدودة ونادرة، ولم تتناول – في حدود علم الباحثة – متغيرات الذكاء الاجتماعي وإدارة الذات والأنظمة التمثيلية لديهن، فهي تكاد تكون الدراسة الأولى التي تتناول تلك المتغيرات مجتمعةً.

وترى الباحثة أنه في ضوء العرض السابق للأدب التربوي والدراسات السابقة، وفي ضوء مشكلة الدراسة ومبرراتها، فإنه يمكن تجسيد هذه المشكلة بصورةٍ أكثر دقة في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة إدارة الذات بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية ومتغيرات أخرى لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة نظرياً في التالي:

أهمية المتغيرات التي تتناولها، والمتمثلة في إدارة الذات والذكاء الاجتماعي لدى الطالبات المتفوقات في ضوء الأنظمة التمثيلية لديهن وبعض المتغيرات، وهذه المتغيرات تعد أدوات فاعلة جداً تمكن الفرد من الاتصال والتواصل بالآخرين؛ وبالتالي حسن التفاهم معهم؛ وتمنح الفرد آفاقا رحبة في الإقناع، وحسن المنطق، وإزالة الخلاف، كما أن هذه المتغيرات لها أهميتها البالغة في عملية التعليم، واكتساب المعلومات والمهارات الحياتية المختلفة.

أهمية العينة التي طبقت عليها، وهي عينة الطالبات المتفوقات باعتبارها فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي رعايتها، وتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية لدعمها أكاديمياً، ونفسياً، واجتماعياً، فهي الفئة التي يعول عليها في بناء مستقبل الأجيال، ورفعة المجتمعات ورقيها، خاصةً وأن مجتمعنا الفلسطيني بحاجةٍ إلى فئةٍ من الشباب المتفوق من

الجنسين في كافة الصعد والمجالات المتعلقة بمهارات إدارة الذات، وإدارة الأزمات، والخلافات، ومهارات الاتصال والتواصل، وحسن التفاوض مع الآخر، وهذا ما يحتمه الواقع الذي يعيشه الشعب الفلسطيني في الآونة الأخيرة.

الأهمية التطبيقية : تنبع أهمية الدراسة تطبيقياً في التالي:

من المتوقع أن تلقي نتائج الدراسة الضوء على مدى حاجة البرامج الأكاديمية، والخطط الدراسية بكليات التربية للتعديل، والتطوير، وإضافة مساقاتٍ جديدة تتعلق بتنمية مهارات الاتصال والتواصل، وإدارة الذات، والتوافق الاجتماعي لدى الطالبات المتفوقات بحيث لا يقتصر تفوقهن على الجانب الأكاديمي، فحسب وإنما يتعدى ذلك إلى التفوق في مختلف المجالات الاجتماعية، والنفسية، والمهنية.

كما يتوقع من الدراسة الحالية أن تسهم في إثراء المكتبة العربية، وتزويد الباحثين المتخصصين في المجال بما يحتاجونه من أدواتٍ يمكن تطبيقها في دراساتٍ جديدة على بيئات مغايرة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية معرفة:

١- الفروق في مستوى كل من الذكاء الاجتماعي، وإدارة الذات لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية والتي تعزى لمتغيرات: نمط النظام التمثيلي، والمستوى الأكاديمي، والتخصص الدراسي.

٢- طبيعة العلاقة بين إدارة الذات والذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى.

فروض الدراسة :

تفحص الدراسة الحالية صحة الفرضيات الصفرية التالية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى إدارة الذات تعزى لمتغيرات: المستوى الأكاديمي، والتخصص الدراسي، ونمط النظام التمثيلي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيرات: المستوى الأكاديمي، والتخصص الدراسي، ونمط النظام التمثيلي.

٣- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين إدارة الذات والذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى.

حدود الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المحددات التالية :

١- اقتصرت الدراسة الحالية على فئة الطالبات المتفوقات (ذوات التحصيل المرتفع ٩٠٪ فما فوق)، والمسجلات بكلية التربية في جامعة الأقصى بقطاع غزة للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢ وفقاً لإحصائيات عمادة القبول والتسجيل لذلك العام.

٢- كما اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام ثلاث أدواتٍ هي: اختبار النظام التمثيلي، ومقياس إدارة الذات، ومقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك بغرض جمع البيانات عن عينة الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، والتحقق من صحة فرضياتها، و سيتم استخلاص نتائج الدراسة الحالية من واقع تطبيق أدوات الدراسة على عينةٍ من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى وفق الظروف الزمنية، والمكانية المحددة؛ وعليه فإن النتائج المستخلصة يجب تعميمها فقط على المجتمع الأصلي للدراسة الذي اشتقت منه العينة.

مصطلحات الدراسة :

النظام التمثيلي Representational System: تعرف الباحثة النظام التمثيلي لدى الفرد في هذه الدراسة بأنه: ذلك النظام الإدراكي الخاص بالفرد، والذي يتمثل في مجموعةٍ من الأفكار، والمشاعر، والأحاسيس المتولدة عن كل حاسةٍ من الحواس، ويتجسد النظام التمثيلي لدى الفرد في النمط الأكثر استخداماً وفاعلية لديه في إدراك المعلومات، والتواصل بفاعلية مع الآخرين، فالفرد ذو النظام التمثيلي البصري عادةً ما يمثل عن نفسه بكلماتٍ تحتوي على صورٍ أو مشاهد، وأما الفرد ذو النظام التمثيلي السمعي فيمثل عن نفسه بكلماتٍ تحتوي دلالاتٍ سمعية، وأما الفرد ذو النظام التمثيلي الحسي الحركي فيمثل عن نفسه بكلماتٍ تحتوي على عواطف أو أحاسيس ومشاعر.

ويقاس النظام التمثيلي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كل فردٍ من أفراد العينة عند إجابته عن جميع فقرات اختبار النظام التمثيلي، حيث إن حصول الفرد على درجةٍ أعلى من (١١) في أي نظام من الأنظمة التمثيلية الثلاثة (أي بنسبة ٥٠ ٪ فما فوق من إجمالي المجموع الكلي لفقرات الاختبار) يعني أن هذا النظام هو نظامه التمثيلي الأكثر تفضيلاً لديه في إدراكه، وتواصله مع الآخرين.

الذكاء الاجتماعي Social Intelligence: تعرف الباحثة الذكاء الاجتماعي في الدراسة الحالية بأنه قدرة الفرد على حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة

النفسية للآخرين إضافةً إلى سلامة الحكم على السلوك الإنساني، حيث تؤدي تلك القدرة إلى مزيدٍ من التوافق الاجتماعي لدى الفرد. ويقاس الذكاء الاجتماعي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فردٍ من أفراد العينة عند إجابته عن جميع فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي بأبعاده الثلاثة، حيث تتراوح درجته الكلية بين (٥٣- ١٥٩) درجة.

إدارة الذات، Self Management: تعرف الباحثة إدارة الذات في الدراسة الحالية بأنها: قدرة الفرد الذاتية على إدارة أمور حياته المختلفة بفاعليةٍ ونجاح، وذلك من خلال امتلاك مجموعةٍ من المهارات الحياتية، والاجتماعية المتجسدة في مهارة العمل تحت الضغوط، ومهارة استثمارٍ الوقت وحسن إدارته، ومهارة التكيف والتوافق مع الظروف الطارئة، ومهارة التعامل مع المواقف المغضبة وإدارتها. وتقاس إدارة الذات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فردٍ من أفراد عينة الدراسة عند إجابته عن جميع فقرات مقياس مهارات إدارة الذات بأبعاده الأربعة، حيث تتراوح تلك الدرجة بين (٥٦ – ١١٢) درجة.

الطالبة المتفوقة، Best Student: تعرف الطالبة المتفوقة بكلية التربية بجامعة الأقصى إجرائياً بأنها: الطالبة التي تحصل على معدلٍ تراكمي (٩٠٪ فما فوق) في تخصصها الدراسي، وذلك وفق معايير الدليل الأكاديمي بجامعة الأقصى للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧.

منهجية الدراسة إجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي العلائقي؛ نظراً لمناسبته لأهداف الدراسة، وطبيعة المتغيرات المستقلة التي لا تقبل المعالجة التجريبية التحكمية، وقد هدفت الباحثة بهذا المنهج التعرف على العلاقة بين مستوى إدارة الذات والذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى، والبالغ عددهن (٢٦٦) طالبةً، وذلك وفق إحصائية عمادة القبول والتسجيل بالجامعة للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٢/٢٠١١.

عينة الدراسة:

اشتقت عينة الدراسة الحالية من المجتمع الأصلي بطريقةٍ طبقيةٍ عشوائية حسب متغيرات

الدراسة المستقلة، حيث بلغ عدد العينة (١٦٠) طالبةً، والجدول رقم (١) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء متغيرات الدراسة

المستوى الأكاديمي	الأول والثاني	الثالث والرابع		المجموع
	١١٧	٤٣		١٦٠
التخصص الدراسي	تخصصات علمية	تخصصات أدبية		المجموع
	٤٩	١١١		١٦٠
نمط النظام التمثيلي	السمعي	البصري	الحسي الحركي	المجموع
	١٨	٣٤	١٠٨	١٦٠

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار النظام التمثيلي (إعداد الباحثة): Representational System Test:

يتكون اختبار النظام التمثيلي في الدراسة الحالية من مجموعة من المواقف الحياتية، يندرج تحت كل موقف ثلاثة خيارات، تجسد كل منها نمطاً من أنماط الأنظمة التمثيلية الثلاثة الشائعة، وهي (النظام السمعي، والنظام البصري، والنظام الحسي الحركي)، ويطلب من المفحوص أن يختار واحداً من تلك الخيارات، وبناءً على اختياره يحدد النمط التمثيلي للمفحوص، ويتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٣) فقرةً تمثل كل منها موقفاً يحتمل أن يكون المفحوص قد تعرض له في حياته، وقد قامت الباحثة ببناء تلك الفقرات بعد مراجعة العديد من الدراسات النظرية، والكتابات النفسية في مجال النظام التمثيلي، وكذلك مراجعة بعض الاختبارات العربية والأجنبية منها: اختبار اكتشف نظامك التمثيلي الأساسي (الهاشمي، ٢٠٠٦)، واختبار النظام التمثيلي لمكافي (McAfee & Kathy. 2006)، والأنظمة التمثيلية Representation Systems www.brefigroub.co.uk (٢٠٠٤)

ولحساب آلية تصنيف المفحوص وفق تلك الأنظمة التمثيلية الثلاثة، تصحح إجابات المفحوص على كل فقرة، وتجمع درجات الإجابات الخاصة بكل نمط من تلك الأنظمة التمثيلية، والنمط الذي يحصل فيه المفحوص على الدرجة الأعلى مقارنةً بالنمطين الآخرين، يتم تصنيف المفحوص على أنه يندرج تحت هذا النمط، وفيما يلي مثالاً لفقرةٍ من فقرات المقياس توضح ذلك:

** عندما أقابل شخصاً ما، فإن أكثر ما يجذبني هو:

أ. الطريقة التي يصافحني بها وتجعلني أحس به (حسي حركي).

ب. الطريقة التي ينظر إليّ بها وانجذابه نحوي (بصري).
ج. الكلمات التي يستخدمها ونبرة صوته عند الحديث معي (سمعي).

فإذا وقع اختيار المفحوص على البديل (أ) حصل على درجةٍ للنمط التمثيلي الحسي الحركي، وإذا وقع اختياره على البديل (ب) حصل على درجةٍ للنمط التمثيلي البصري، وإذا وقع اختياره على البديل (ج) أعطي درجةً للنمط التمثيلي السمعي، وهكذا يتم التعامل مع بقية استجابات المفحوص على جميع بنود المقياس وعددها النهائي (٢٢) بنداً، فإذا جمعت درجات النمط الحسي الحركي وكانت أعلى من (١١) درجة، أي (٥٠٪) من إجمالي الدرجات الكلية للمقياس، صنف المفحوص على أنه ذو نظامٍ تمثيلي حسي حركي، وهكذا مع النمطين السمعي والبصري.

صدق اختبار النظام التمثيلي:

الصدق المنطقي (صدق المحتوى) Content Validity:

بعد انتهاء الباحثة من بناء فقرات اختبار النظام التمثيلي، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعةٍ من السادة المحكمين (١٠) من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة كلية التربية – تخصص الصحة النفسية بجامعتي الأقصى والإسلامية بغزة؛ للتأكد من مدى صلاحيتها، وملاءمتها لتصنيف الطالبات وفق النظام التمثيلي لديهن، بمعنى أن مقياس النظام التمثيلي في الدراسة الحالية، هو مقياس اسمي يقيس متغيراً منفصلاً وليس متصلاً، مستقلاً وليس تابعاً، واستخدمت الباحثة مقياسه فقط لتصنيف عينة الطالبات المتفوقات إلى ثلاث مجموعاتٍ وفق أنظمتهن التمثيلية الشائعة السمعية، أو البصرية، أو الحسية الحركية، وبعد تحليل ملاحظات المحكمين، والأخذ بتوصياتهم وتعديلاتهم، تم حذف فقرةٍ واحدةٍ من فقرات الاختبار، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات الغامضة، وقد ساعد عرض المقياس على السادة المحكمين والأخذ بآرائهم، على الاطمئنان إلى الصدق المنطقي للمقياس حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس معياراً لصدقه، وبناءً على ذلك استبقيت العبارات التي حصلت على اتفاق (٨٠٪) فأكثر من المحكمين (السنبل، ٢٠٠٥)، وبذلك تألف الاختبار في صورته النهائية من (٢٢) فقرة.

ولمزيد من التحقق من صدق المحتوى، طبقت الباحثة الاختبار على عينةٍ استطلاعية من طلبة الجامعة، قوامها (٤٠) طالباً وطالبةً، حيث تم استفتاء الطلبة حول غموض بعض الفقرات، وحاجتها لمزيد من التوضيح، أو إعادة الصياغة. وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة على بعض الفقرات بالاستناد إلى مقترحات وآراء الطلبة أنفسهم.

ثبات اختبار النظام التمثيلي:

(أ) طريقة إعادة التطبيق Test-Re-Test: قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار النظام التمثيلي، وذلك بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها من الطلبة، ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع تقريباً، وتم مقارنة أنماط الأنظمة التمثيلية لأفراد العينة في التطبيقين، ومدى استقرار واحتفاظ كل فرد في العينة بنظامه التمثيلي، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ (٠,٧٨) وهو معامل ارتباط جيد يعطي مؤشراً على ثبات اختبار النظام التمثيلي، وصلاحيته للاستخدام والتطبيق في الدراسة.

(ب) طريقة الصور المتكافئة: كما قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار النظام التمثيلي، حيث طبقت اختبارين متكافئين من اختبارات النظام التمثيلي، وبعد تصحيح الاختبارين ورصد النتائج، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الصورتين، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٢)، وهو معامل مرتفع يعطي ثقةً في ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس إدارة الذات (إعداد الباحثة): Test Self-Management:

يتكون مقياس إدارة الذات في الدراسة الحالية من مجموعةٍ من الفقرات التي تعبر عن تصرفات الفرد تجاه أمورٍ تتعلق بحياته الخاصة، وأمام كل فقرة خيارين (نعم - لا)، والمطلوب من المفحوص أن يضع (√) تحت الاختيار الذي يعبر بصدق عن سلوكه، والمقياس من إعداد الباحثة، وقد استعانت في بناء فقراته بمجموعةٍ من المراجع العربية والأجنبية ، كدراسة ساليرنو ومارجوليز (Salerno & Margolies, 2008) التي تناولت هذا المجال، علماً بأنه في حدود علم الباحثة، لا توجد مقاييس عربية لقياس إدارة الذات. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٦٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: العمل تحت الضغوط، وإدارة الوقت، والقدرة على التكيف والتوافق، وإدارة الغضب.

صدق مقياس مهارات إدارة الذات:

(أ) صدق المحتوى: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحتوى بطريقةٍ منطقيةٍ من خلال عرض فقرات مقياس مهارات إدارة الذات على مجموعةٍ من المحكمين المتخصصين في الصحة النفسية بجامعتي الأقصى والإسلامية بغزة؛ وذلك لإبداء الرأي والتعقيب على فقرات المقياس وصلاحيتها، ومدى تمثيلها للهدف الذي وضعت لقياسه وإمكانية تعديل صياغتها، أو حذفها، أو إضافة فقراتٍ جديدةٍ للمقياس، وتقدير مدى صلاحية الفقرات وشموليتها، ومناسبة سلم التقدير لها. وقد قامت الباحثة بتعديل الفقرات التي اتفق المحكمون عليها، كما حذفت (٧) فقرات لعدم انتمائها للبعد وتكرار مضمونها، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مؤلفاً

من (٥٧) فقرة، موزعة على الأبعاد الأربعة منها: (١٥) فقرةً للبعد الأول تتراوح درجات المفحوص عليه من (١٥-٣٠)، و(١٤) فقرةً للبعد الثاني تتراوح درجات المفحوص عليه من (١٤-٢٨)، و(١٦) فقرةً للبعد الثالث تتراوح درجات المفحوص عليه من (١٦-٣٢)، و(١٢) فقرةً للبعد الرابع تتراوح درجات المفحوص عليه من (١٢-٢٤)، بينما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٥٧- ١١٤)، ويصنف المفحوص على أنه يمتلك مستوى مرتفعاً من مهارات إدارة الذات إذا تراوحت الدرجة التي يحصل عليها بين (٨٥-١١٤)، أما المفحوص الذي يحصل على درجةٍ منخفضةٍ دون (٨٥) فإنه يصنف على أنه يمتلك مهاراتٍ محدودةٍ من إدارة الذات وهو بحاجةٍ إلى تدريبٍ في هذا المجال.

(ب) الصدق التمييزي: حيث طبقت الباحثة مقياس مهارات إدارة الذات على العينة الاستطلاعية نفسها وقوامها (٤٠) طالباً وطالبةً، وبعد التصحيح ورصد النتائج لأفراد العينة، تم فرز المجموعة العليا (التي حصلت على مستوى مرتفع على مقياس مهارات إدارة الذات)، والمجموعة الدنيا (التي حصلت على مستوى منخفض على مقياس مهارات إدارة الذات)، حيث إن نسبة كل مجموعة (٢٧٪) من العينة الاستطلاعية، أي بعدد (١١) فرداً لكل مجموعة، وقد راعت الباحثة ضرورة التأكد من اعتدالية التوزيع لبيانات العينتين خاصةً وأن عدد المفحوصين أقل من (١٥) فرداً، ولمعرفة مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من العينتين يذكر السيد (١٩٧٨) أنه كلما اقترب الالتواء من الصفر كلما كان التوزيع اعتدالياً، حيث إن التوزيع الاعتدالي لا التواء له، وبينت النتائج الإحصائية أن التواء التوزيع التكراري لبيانات المجموعة العليا = (٠,٥٣٩)، أما التواء التوزيع التكراري لبيانات المجموعة الدنيا = (٠,٦٦٤)، وهما التواءان قريبان جداً من الصفر، وبذلك يصلح استخدام اختبار (ت) لحساب دلالات الفروق بين متوسطيهما. وتم حساب T.Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)
يوضح قيمة (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس مهارات إدارة الذات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العليا	١١	١٠١,٩٠٩	٤,٥٩٢	٧٣,٥٩٧	٠,٠١
الدنيا	١١	٩٠,٥٤٥	٢,٤٦٤		

** قيمة (ت) الجدولية = (٢,٥٢٨) عند درجة حرية (٢٠) ومستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يشير

إلى قدرة مقياس مهارات إدارة الذات على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا في السمة المراد قياسها؛ مما يعني تمتع المقياس بصدقٍ تمييزيٍ مرتفع يؤهله للاستخدام والتطبيق في هذه الدراسة.

ثبات مقياس مهارات إدارة الذات:

(أ) الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Re-Test: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات إدارة الذات بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبقت المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها مرتين متتاليتين بفاصلٍ زمني ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيق الأول والثاني حيث يشير معامل الارتباط إلى معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٤)، وهو معامل يشير إلى تمتع المقياس بدرجةٍ جيدةٍ من الثبات تجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة.

(ب) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات إدارة الذات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث طبقت المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس كله.

الجدول رقم (٣)
معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات وللمقياس كله

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
١	العمل تحت الضغوط.	٠,٤١
٢	إدارة الوقت.	٠,٦٠
٣	القدرة على التكيف والتوافق	٠,٥٦
٤	إدارة الغضب	٠,٦٧
المقياس كله		٠,٧٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة، وللمقياس كله هي معاملاتٌ جيدة، وتشير إلى درجة ثباتٍ تؤهل المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية.

ثالثاً: مقياس الذكاء الاجتماعي (إعداد الباحثة): Social Intelligence Test:

تكون مقياس الذكاء الاجتماعي في الدراسة الحالية من مجموعةٍ من الفقرات التي تعبر عن سلوكياتٍ اجتماعيةٍ يمارسها الفرد في حياته اليومية، وأمام كل فقرة تدريج ثلاثي (بدرجةٍ كبيرة – بدرجةٍ متوسطة – بدرجةٍ قليلة)، ويطلب من المفحوص أن يضع إشارة

(√) أمام الاختيار الذي يراه مناسباً له، والمقياس من إعداد الباحثة، ويتألف في صورته الأولية من (٦٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين، وسلامة الحكم على السلوك الإنساني، وقد استعانت الباحثة في بنائها لفقرات المقياس وتحديد أبعاده، بمجموعة من المقاييس العربية، والأجنبية للذكاء الاجتماعي منها: مقياس الذكاء الاجتماعي (الغول، ١٩٩٣)، ومقياس الذكاء الاجتماعي لجولمان وبوياتزس (Goleman & Bayatzis, 2008).

صدق مقياس الذكاء الاجتماعي:

(أ) الصدق المنطقي (صدق المحتوى): تحققت الباحثة من الصدق المنطقي للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وعلم الاجتماع؛ وذلك بهدف مراجعة فقراته وتعرف مدى صحتها وملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله، ومن خلال مراجعة الباحثة لتوجيهات وملاحظات السادة المحكمين قامت بتعديل صياغة بعض الفقرات التي يشوبها الغموض، كما حذفت بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على عدم أهميتها، أو تكرارها. وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٣) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس، منها (٢٤) فقرة للبعد الأول تتراوح درجات المفحوص عليه من (٢٤-٤٨)، و(١٣) فقرة للبعد الثاني تتراوح درجات المفحوص عليه من (١٣-٢٦)، و (١٦) فقرة للبعد الثالث تتراوح درجات المفحوص عليه من (١٦-٣٢)، بينما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٥٣- ١٠٦)، ويصنف المفحوص على أنه يمتلك مستوى مرتفعاً من الذكاء الاجتماعي إذا تراوحت الدرجة الكلية التي يحصل عليها بين (٨٧-١٠٦)، أما المفحوص الذي يحصل على درجة تتراوح بين (٧٠ - ٨٧) فإنه يصنف على أنه متوسط الذكاء الاجتماعي، بينما تتراوح درجة منخفضي الذكاء الاجتماعي بين (٥٣-٧٠) درجة.

(ب) صدق الاتساق الداخلي: تحققت منه الباحثة إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، وبين الدرجة الكلية للمقياس. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
يوضح معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التصرف في المواقف الاجتماعية	٢٤	٠,٨٥	٠,٠١
٢	والتعرف على الحالة النفسية للآخرين	١٣	٠,٨٢	٠,٠١
٣	سلامة الحكم على السلوك الإنساني	١٦	٠,٧٤	٠,٠١

** قيمة معامل الارتباط الجدولية (٠,٤٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٣٨)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالمقياس كله، كانت ما بين متوسطة كما في البعد الثالث، ومرتفعة كما في البعدين الأول والثاني؛ وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجةٍ من الاتساق الداخلي تشجع على استخدامه في الدراسة الحالية.

(ج) الصدق التمييزي: قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي لاختبار الذكاء الاجتماعي بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الذكاء الاجتماعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العليا	١١	١٣٠,٥٤٥	٣,٢٠٥	١٣٥,٠٨٨	٠,٠١
الدنيا	١١	١٠٨,١٨١	٣,٦٠٠		

** قيمة (ت) الجدولية = (٢,٥٢٨) عند درجة حرية (٢٠) ومستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (T) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث إن التواء المجموعة العليا (٠,٤٢٥) والتواء المجموعة الدنيا (٠,١٥١)، وهما التواءان قريبان جدا من الصفر، وبذلك يصلح استخدام اختبار (ت) لحساب دلالات الفروق بين متوسطيهما؛ مما يشير إلى قدرة مقياس الذكاء الاجتماعي على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا في تلك السمة؛ وهذا يعني تمتع المقياس بصدقٍ تمييزيٍ مرتفع يؤهله للاستخدام في هذه الدراسة.

ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي:

(أ) طريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي حيث طبقت المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها، والجدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس كله.

الجدول رقم (٦)
معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وللمقياس كله

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
١	التصرف في المواقف الاجتماعية.	٠,٦٣
٢	التعرف على الحالة النفسية للآخرين.	٠,٧٤
٣	سلامة الحكم على السلوك الإنساني.	٠,٥٤
المقياس كله		٠,٨٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة، وللمقياس كله هي معاملات جيدة، وتشير إلى درجة ثباتٍ تؤهل المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية.

(ب) الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Re-Test: حيث أعادت الباحثة تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي بفاصلٍ زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية نفسها، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيقين، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٨)، وهو معامل ثبات يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة.

إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالإجراءات التنفيذية التالية:

١- جمع الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

٢- إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية.

٣- تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة منه، وتطبيقها خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢.

٤- تفريغ إجابات أفراد العينة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (S.P.S.S).

٥- استخراج نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات الدراسة الحالية:

١- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار (ت) المستقل Independent. T. Test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

٣- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test).

٤- معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيره

ونص هذا الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى إدارة الذات تعزى لمتغيرات: المستوى الأكاديمي، والتخصص الدراسي، ونمط النظام التمثيلي. ، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت

الباحثة اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات عينتين غير مرتبطتين، والجداول رقم (٧، ٨) تبين هذه الفروق فيما يتعلق بمتغيري المستوى الأكاديمي، والتخصص الدراسي، بينما استخدمت اختبار كروسكال ولاس لحساب دلالة الفروق فيما يتعلق بنمط النظام التمثيلي؛ وهو اختبار من الاختبارات اللابارامترية البديلة لتحليل التباين الأحادي لفيشر في حالة صغر حجم العينات المستقلة أو عدم توفر شرط تجانس التباين لثلاث عينات مستمدة من مجتمع واحد ،كما أنه يمكن أن يستخدم في حالة العينات الكبيرة وذلك باستخدام جدول مربع كاي (عفانة، ١٩٩٨). والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
يوضح قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي

م	أبعاد المقياس	المستوى الأول والثاني (ن=١١٧)		المستوى الثالث والرابع (ن=٤٣)		قيم ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
		م	ع	م	ع		
١	العمل تحت الضغوط	٢٦,١٣	٢,٠٧٥	٢٦,٦٥	١,٨٢٤	١,٥٢٢	غير دالة
٢	إدارة الوقت	٢٣,٤١٨	٢,٣٤٩	٢٤,٢٠٩	٢,٤٢٥	١,٨٤٣	غير دالة
٣	القدرة على التكيف والتوافق	٢٩,٧٥٢	١,٨٥٦	٣٠,٤٨٨	١,٩٤٤	٢,١٤٩	دالة
٤	إدارة الغضب	١٨,٧٠٩	٢,٥٢٩	١٨,٥٥٨	٢,٤٣٢	٠,٣٤٥	غير دالة
٥	المقياس كله	٩٨,٠١٧	٥,٨٥٣	٩٩,٩٠٧	٥,٩٤٣	١,٧٩٠	غير دالة

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ١٥٨ يساوي ١,٩٦٠

يتضح من جدول (٧) أن قيم (ت) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في مستوى مهارات إدارة الذات لدى الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، وذلك بالنسبة للأبعاد المتعلقة بالعمل تحت الضغوط وإدارة الوقت وإدارة الغضب وكذلك المقياس بمجمله؛ وهذا يعني قبول الفرض الصفري، بينما كانت الفروق دالة بالنسبة للبعد المتعلق بالقدرة على التكيف والتوافق.

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة تكاد تكون واقعية ومنطقية، وربما ترجع في مجملها إلى خصائص وسمات شخصية الطالبات المتفوقات في كافة المستويات الدراسية، فالطالبة المتفوقة هي طالبةٌ متفوقةٌ في كافة المستويات الأكاديمية التي تجتازها في مراحلها التعليمية المختلفة، وهي بطبيعتها تحسن إدارة ذاتها، والسيطرة على رغباتها، والتخطيط لمستقبلها، وتحقيق أهدافها في الحياة، كما انعكس ذلك بدوره على مهارة العمل تحت الضغوط، ومهارة إدارة الوقت، فبرغم كل المعاناة التي يعانيها الطلبة المتفوقون في مجتمعنا الفلسطيني – من

تدنٍ للأوضاع الاقتصادية، ودمارٍ للبيوت، واستشهادٍ لبعض ذويهم، وعيش بعضهم الآخر قريباً من المناطق الحدودية، إلا أن كل تلك الضغوط جعلتهم أكثر قوةً، وصلابةً، وقدرةً على التحدي، والصبر، والمثابرة فطورت لديهم تدريجياً مهارة العمل تحت الضغوط، ومهارة إدارة الوقت، إذ يمكن للطالبات المتفوقات أن يستثمرن وقتهن بطريقةٍ مثلى، فهن يحرصن على عدم قضائه فيما لا يفيد، بل يوزعنه ما بين عبادةٍ، وعلم، وعملٍ، وترفيه. وتعتقد الباحثة أن للوازع الديني دوراً كبيراً في ذلك، حيث تحرص الطالبات المتفوقات على استثمار أوقاتهن فيما يفيد، كما أوصتنا بذلك السنة النبوية الشريفة. ويمكن القول إن النتيجة السابقة ليست مطلقة، ولا تنطبق بالضرورة على عيناتٍ أخرى، فهي مرتبطةٌ فقط بعينة الدراسة الحالية؛ لذا ينبغي الحذر عند التعميم.

وقد أشارت الباحثة في الدراسة الحالية إلى مجموعةٍ من خصائص الطلبة المتفوقين بصورةٍ عامة، إذ غالباً ما يتميز الطلبة المتفوقون بمهاراتٍ خاصةٍ في إدارة الذات، وذلك بغض النظر عن الجنس، فالطالبات المتفوقات لديهن المقدرة على العمل تحت الضغوط، وتحمل أعباء أكثر من عملٍ في آن واحد كما يستطعن إدارة وقتهن وتنظيمه، وتوزيعه حسب أولويات أعمالهن، إضافةً إلى قدرتهن على التكيف والتوافق اجتماعياً، ونفسياً، وأكاديمياً، ويتمتعن بقدرٍ من ضبط النفس في المواقف المغضبة، ويؤكد (العزة، ٢٠٠٢) تلك الخصائص والصفات، حيث يشير إلى أن من أهم الصفات التي يتميز بها الطلبة المتفوقون عامةً الاستقرار النفسي، والاتزان والنضج الانفعاليين، وتحمل المسؤولية، والرغبة في المخاطرة والمجازفة وتحمل الغموض في المواقف التعليمية، كما أنهم يتميزون بعدم العصبية وضبط الذات، علاوةً على أنهم يتمتعون بطاقةٍ ممتازةٍ للعمل، وانجاز المهمات والواجبات بعزيمةٍ وتصميم، كما أنهم يتكيفون بسرعةٍ مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة؛ وهذه جميعها تعكس مهاراتٍ خاصة في إدارة الذات لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين، وهي مهاراتٌ تعكس مستوً مرتفعاً من مهارة إدارة الذات.

وتعتقد الباحثة أن هذه الخصائص ليست قاصرةً على مستوً أكاديمي محدد، ولكنها مشتركةٌ لدى كافة الطالبات المتفوقات في المستويين الأول والثاني، والمستويين الثالث والرابع من طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى، وهذا الاشتراك في تلك الخصائص والسمات جعل دور المستوى الأكاديمي هامشياً وثانوياً في تأثيره على مهارات إدارة الذات؛ خاصةً وأن طبيعة النظام الجامعي تعتمد على نظام الساعات المعتمدة، وليس على النظام السنوي؛ مما سهل تواصل الطالبات مع بعضهن البعض، وتحديداً في المحاضرات المتعلقة بمساقات متطلبات الجامعة والكلية بغض النظر عن المستوى الأكاديمي؛ وهذا جعل الفروق بين الطالبات المتفوقات

في مستوى مهارات إدارة الذات ضئيلة، وغير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة للبعد المتعلق بالقدرة على التكيف والتوافق، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين المستويين الأول والثاني والمستويين الثالث والرابع، وذلك لصالح طالبات المستوى الثالث والرابع، وترى الباحثة أن تلك النتيجة منطقية؛ ذلك لأن الطالبات في المستويين الأول والثاني مستجدات على الدراسة الجامعية وأنظمة الجامعة وقوانينها؛ وبالتالي فهن بحاجةٍ إلى فترةٍ من الزمن لتحقيق التكيف والتوافق معها، بخلاف الطالبات من المستويين الثالث والرابع اللاتي اكتسبن خبرةً ودرايةً أكثر بالنظام الجامعي وبناء العلاقات الاجتماعية.

الجدول رقم (٨)
يوضح قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

م	أبعاد المقياس	التخصصات العلمية (ن=٤٩)		التخصصات الأدبية (ن=١١١)		قيم ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	العمل تحت الضغوط	٢٥,٧٧٥	٢,١٣٣	٢٦,٤٩٥	١,٩٣٤	٢,٠٢٣	× دالة
٢	إدارة الوقت	٢٢,٩١٨	٢,٧٣٧	٢٣,٩٤٥	٢,١٥٦	٢,٣٢٨	× دالة
٣	القدرة على التكيف والتوافق	٢٩,٧٩٥	١,٩٨٩	٣٠,٠١٨	١,٨٦٨	٠,٦٦٣	غير دالة
٤	إدارة الغضب	١٧,٥١٢	٢,٥٠٩	١٩,١٨٠	٢,٣٢٤	٣,٩٦٧	دالة ××
٥	المقياس كله	٩٦,٠٠	٥,٥٤٦	٩٩,٦٣٩	٥,٧٧٥	٣,٨٠١	دالة ××

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ١٥٨ يساوي ١,٩٦٠

** قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية ٥٨ يساوي ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات كانت دالةً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة للمقياس ككل وللبعد الأول العمل تحت الضغوط، والبعد الثاني إدارة الوقت، والبعد الثالث إدارة الغضب ؛ مما يشير إلى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، وهذا يعني وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في مستوى إدارة الذات لدى الطالبات المتفوقات بكلية التربية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح الطالبات المتفوقات في التخصصات الأدبية، في حين لم تكن هذه الفروق دالةً إحصائياً فيما يتعلق ببعد القدرة على التكيف والتوافق.

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة ربما تكون منطقيةً وملموسةً في حياة الطالبات المتفوقات من التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية، حيث يمكن القول إن طبيعة تلك التخصصات تلقي بظلالها على سمات وخصائص الشخصية لدى الطالبات المتفوقات، وربما تؤثر في مدى اكتسابهن لمهارات إدارة الذات لدرجةٍ تجعل الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات

الأدبية فروقاً دالةً إحصائياً، ولصالح الطالبات المتفوقات في التخصصات الأدبية، وترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن طبيعة المساقات الدراسية التي تطرحها التخصصات الأدبية في كلية التربية تكسب الطالبات المتفوقات مهارات إدارة الذات، خاصةً مهارة إدارة المواقف المغضبة أكثر من المساقات التي تطرحها التخصصات العلمية؛ خاصةً المساقات التي تندرج تحت تخصصات العلوم الإنسانية، و الإرشاد النفسي، والتعليم الأساسي، وحيث إن التخصصات الأدبية أكثر سهولةً، ومرونةً، وحيويةً، وتعاطياً للقضايا الإنسانية والمجتمعات من التخصصات العلمية، فإنها تمس الجوانب الإنسانية، والاجتماعية، والانفعالية لدى الطالبات المتفوقات، بعكس التخصصات العلمية التي تعد أكثر تعقيداً، وتجريداً، وصعوبةً، وجموداً، ولا تمس سوى الجانب الفكري والمنطقي البحت من شخصية الطالبة؛ ولعل ذلك ينعكس بدوره على شخصية الطالبة المتفوقة من كلا التخصصين؛ حيث تتميز الطالبات المتفوقات من التخصصات الأدبية بالقدرة على إدارة ذواتهن، وضبط النفس، والاتزان الانفعالي في التعامل مع المواقف المغضبة، كما أنهن أقل عصبيةً وتوتراً من أقرانهن في التخصصات العلمية، حيث يتعاملن مع تلك المواقف بهدوءٍ وروية. أما بالنسبة لبعد التكيف والتوافق فتعتقد الباحثة أنها مهارة من السهل على الطالبات المتفوقات من التخصصات العلمية والأدبية اكتسابها وممارستها على حدٍ سواء بغض النظر عن طبيعة التخصص الدراسي، فالطالبة المتفوقة لديها قدرة على التكيف والتوافق النفسي مع كافة الظروف الاجتماعية بغض النظر عن طبيعة تخصصها الدراسي؛ خاصةً وأن مجتمعنا الفلسطيني عاش ولا زال يعيش ظروفاً اجتماعية وسياسيةً صعبة، ساهمت في اكتسابها القدرة على التكيف والتوافق.

الجدول رقم (٩)

يوضح قيم (كا٢ Chi- Square) في اختبار كروسكال والاس لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغير نمط النظام التمثيلي

م	نمط النظام التمثيلي	العدد	مهارات إدارة الذات									
			العمل تحت الضغوط		إدارة الوقت		القدرة على التكيف والتوافق		إدارة الغضب		المقياس كله	
			متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢
١	السمعي	١٨	٨٧,٤٤	٣,٤٢٠	٦٩,٢٥	١,٣٩٥	٦٢,٥٠	٦,١٤٦	٦٦,٦١	١,٩٣٤	٦١,٣٩	٥,٢٢٥
٢	البصري	٣٤	٦٧,٨٧		٧٩,٠٣		٧١,١٣		٨٤,٢٦		٧٣,٧٢	
٣	الحسي الحركي	١٠٨	٨٣,٣٢		٨٢,٨٤		٨٦,٤٦		٨١,٦٣		٨٥,٨٢	
مستوى الدلالة			غير دالة		غير دالة		دالة *		غير دالة		غير دالة	

* قيمة (كا٢ Chi- Square) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٢ يساوي ٥,٩٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) كانت غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات إدارة الذات في جميع الأبعاد، فيما عدا بعد القدرة على التكيف والتوافق ؛حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لدى الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى تعزى لمتغير النظام التمثيلي لصالح الطالبات ذوات النظام التمثيلي الحسي الحركي.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين الطالبات المتفوقات من الأنظمة التمثيلية الثلاثة بالنسبة للمقياس كله، ولأبعاد العمل تحت الضغوط، وإدارة الوقت، وإدارة الغضب، فتعتقد الباحثة أن مثل تلك المهارات في إدارة الذات، يكاد يكون مستواها متقارباً لدى الطالبات من الأنظمة التمثيلية الثلاثة؛ مما ينتج عنه تضاؤل حجم الفروق بينهم، وعدم دلالتها إحصائياً؛ وربما يعود ذلك إلى ما ذكر آنفاً من خصائص الطلبة المتفوقين بصفةٍ عامة دون أن ترتبط تلك الخصائص بنمط النظام التمثيلي لديهم، فهي سماتٌ مشتركةٌ لدى كافة المتفوقين.

أما من حيث كون اتجاه هذه الفروق في بعد القدرة على التكيف والتوافق لصالح الطالبات المتفوقات ذوات النمط التمثيلي الحسي الحركي؛ فربما يعود ذلك – من وجهة نظر الباحثة – إلى أن نمط النظام التمثيلي الحسي الحركي هو أكثر نمط من أنماط الأنظمة التمثيلية تفعيلا للحواس وللطاقة الجسدية، حيث يشير (الهاشمي، ٢٠٠٦) إلى أن أصحاب هذا النظام التمثيلي صامتون معظم الأحيان، وتعتقد الباحثة أن تلك الصفة قد تشير إلى مستوى من التركيز والتفعيل الجيد في استخدام الحواس؛ للتعامل مع البيئة المحيطة والتكيف والتوافق معها، كما أنهم صبورون مع شرح التفاصيل للأمور من حولهم، ويتعلمون عن طريق الحركة والفعل والعمل واللمس، وهي في اعتقاد الباحثة أساليب واستراتيجيات فاعلة في ترسيخ المعلومات في الذاكرة سواء على الصعيد الأكاديمي أو الاجتماعي، علاوة على أنهم يأخذون فترات راحة متكررة مع المذاكرة، ويحبون الحركة أثناء التعلم، ويتحدثون بنبرةٍ هادئةٍ، ويحفظون الحقائق ويعملون بيدهم، ويتعلمون أكثر عن طريق المدخل العملي، وتلك الصفات من وجهة نظر الباحثة ربما تجعلهم أكثر نجاحاً من غيرهم في إدارة ذواتهم، وأمور حياتهم بشتى مجالاتها، ويجعلهم قادرين على التكيف والتوافق مع كافة الأحداث والمواقف التعليمية والاجتماعية.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير حصول نمط النظام التمثيلي الحسي الحركي على النسبة الأكثر شيوعاً لدى الطالبات المتفوقات، من خلال الاطلاع على خصائص المتعلمين ذوي النمط

التمثيلي الحسي الحركي، حيث يرى (الهاشمي، ٢٠٠٦) أن من أهم خصائصهم: أنهم يحبون تعلم الحقائق، ويستخدمون الطرق المعروفة، ويواجهون صعوبةً مع المجردات والمواد النظرية، كما يعتمدون على حفظ الحقائق، والعمل بأيديهم، وقد يتشتتون بسبب حاجتهم للنشاط والاستكشاف، وهم يفضلون تعلم الحقائق مثل: حل المشكلات باستخدام طرقٍ معروفة، ولديهم قدرةٌ جيدة على تذكر الحقائق، ويفضلون التعلم المرتبط بالحياة الحقيقية، ويحبون الحركة أثناء التعلم. ويتعلمون عن طريق الفعل والاشتراك البدني، ويستخدمون الألوان الصارخة لتوضيح الأفكار في قطعة قراءة، ويقومون بتصفح المادة المقروءة للحصول على الأفكار الأساسية قبل البدء في قراءة التفاصيل.

وبالاطلاع على الخصائص السابقة، نجد أنها في غالبيتها متوفرة لدى الطالبات المتفوقات؛ مما يعطي تلك النتيجة صبغةً منطقية، كما قد يعكس ذلك طبيعة استراتيجيات التعلم السائدة بين المحاضرين في الجامعة؛ حيث ترى ساندرا وجولي (Sandra & Julie, 2007) أن التدريس بما يتناسب مع أسلوب تعلم الفرد هو استراتيجية فاعلة، وأنه عندما يتم تدريس الطلاب باستخدام مداخل و مصادر تتماشى و تشبع أساليب التعلم لديهم. فإن تحصيلهم يزداد بصورةٍ واضحة؛ كما أنه كلما زاد عدد الحواس التي نستخدمها أثناء عملية التعلم، كلما احتفظنا بالمعلومات لفترةٍ أفضل؛ حيث إن المتعلمين يحتفظون أثناء تعلمهم ب ٢٠٪ مما يقرؤون، و٣٠٪ مما يسمعون، و٤٠٪ مما يرون، و٥٠٪ مما يقولون، و٦٠٪ مما يفعلون، و٩٠٪ مما يقرؤون ويسمعون ويرون ويقولون ويفعلون (الهاشمي، ٢٠٠٦)، وترى الباحثة أن هذه النسب تتناسب طردياً مع مستوى تحصيل الطلبة، وطريقتهم في معالجة وحفظ المعلومات؛ وكذلك مع عدد الحواس التي يستخدمها المتعلمون في تعلمهم، وهذا ينسجم مع خصائص المتفوقات ذوات النمط التمثيلي الحسي الحركي، حيث إنهن يستخدمن كل من حاستي السمع والبصر، وكذلك الحركة والانفعالات؛ مما يفسر ارتفاع نسبة النظام التمثيلي الحس الحركي لديهن.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيره

وينص هذا الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيرات: المستوى الأكاديمي، والتخصص الدراسي، ونمط النظام التمثيلي، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات عينتين غير مرتبطتين، والجداول رقم (١٠، ١١) تبين هذه الفروق، وذلك فيما يتعلق بمتغيري: التخصص الدراسي،

والمستوى الأكاديمي، بينما استخدمت اختبار كروسكال لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينات الثلاث المتعلقة بنمط النظام التمثيلي والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)
يوضح قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الذكاء الاجتماعي وأبعاده تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي

م	أبعاد المقياس	المستوى الأول والثاني (ن=١١٧)		المستوى الثالث والرابع (ن=٤٣)		قيم ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التصرف في المواقف الاجتماعية	٥١,١٦	٤,٧٧	٥٣,٠٧١	٤,٢٣٩	٢,٢٩٠	دالة *
٢	التعرف على الحالة النفسية للآخرين	٣٠,٤٣٢	٣,٩٢٥	٣٢,١٤٢	٣,٦٣٢	٢,٤٧٢	دالة *
٣	سلامة الحكم على السلوك الإنساني	٣٦,١٤٩	٣,٧٠٣	٣٥,٩٦٠	٣,٩٥٣	٠,٧٤٥	غير دالة
٤	المقياس كله	١١٧,٩٤٠	١٠,٠٧٠	١٢١,٢٣٨	٩,٥٧٥	١,٨٤٥	غير دالة

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ١٥٨ يساوي ١,٩٦٠
** قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية ١٥٨ يساوي ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي للطالبات المتفوقات وذلك بالنسبة للمقياس ككل؛ مما يعني قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في بعدي التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين وذلك لصالح الطالبات المتفوقات في المستويين الثالث والرابع.

وتعتقد الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى الإجمالي للذكاء الاجتماعي بين الطالبات المتفوقات في المستويين الأول والثاني، والطالبات المتفوقات في المستويين الثالث والرابع، إلى أنهن في مجتمعنا الفلسطيني بقطاع غزة يعشن خبرات حياتية تكاد تكون متقاربة، وأوضاعاً اجتماعيةً وسياسيةً متشابهة، حيث تتشابه لديهن المعايير، والعادات، والأعراف الاجتماعية والتي بدورها أذابت الفروق بين المجموعتين، وجعلتها غير دالة إحصائياً على مستوى المقياس ككل، كما قد يعود ذلك إلى قصورٍ في البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة، سواءً على مستوى المتطلبات الجامعية ومتطلبات الكلية، أو على مستوى المساقات المتعلقة بالتخصص الدراسي، هذا القصور جعل الطالبات المتفوقات في المستويين الثالث والرابع متقاربات في مستوى الذكاء الاجتماعي مع مثيلاتهن في المستويين الأول والثاني، مما جعل الفروق بينهن غير دالة إحصائياً.

أما فيما يتعلق بوجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي فيما يتعلق

ببعدي التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين وذلك لصالح الطالبات المتفوقات في المستويين الثالث والرابع، فتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة تكاد تكون منطقية، وربما تعود إلى أن الخبرات الحياتية العامة التي تتعرض لها الطالبات المتفوقات في المستويين الثالث والرابع، هي في مجملها أكثر كماً ونوعاً من تلك التي تتعرض لها الطالبات المتفوقات في المستويين الأول والثاني، فهن يتعرضن لمواقف اجتماعية أكثر؛ وذلك بحكم خبرتهن وتقدمهن في العمر، وهذا يكسبهن مهارةً في التصرف اللائق في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما ويمنحهن مهارةً في التعرف على الحالة النفسية للآخرين بدرجة جعلتهن يتفوقن على مثيلاتهن في المستويين الأول والثاني، وهذا جعل الفروق بينهن دالةً إحصائياً، وتعتقد الباحثة أن مثل هذه النتيجة ربما لا تنطبق بالضرورة على عيناتٍ أخرى مخالفة، وإنما تعمم هذه النتيجة على المجتمع الأصلي للدراسة الحالية فقط.

الجدول رقم (١١)
يوضح قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الذكاء الاجتماعي وأبعاده تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

م	أبعاد المقياس	التخصصات العلمية (ن=٤٩)		التخصصات الأدبية (ن=١١١)		قيم ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التصرف في المواقف الاجتماعية	٥٠,٩٧٨	٤,٥٨٢	٥٠,٩٣٨	٤,٧٤٥	١,١٧٠	غير دالة
٢	التعرف على الحالة النفسية للآخرين	٣٠,٦٧٣	٤,٢٦٣	٣٠,٩٦٤	٣,٧٧٩	٠,٤٢٥	غير دالة
٣	سلامة الحكم على السلوك الإنساني	٣٥,٣٢٦	٤,٥٨٥	٣٦,٣٥٩	٣,٣٥٥	١,٥٧٩	غير دالة
٤	المقياس كله	١١٧,١٩٥	١١,٣٩١	١١٩,٤٥٦	٩,٣٨٦	١,٢٩٤	غير دالة

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ١٥٨ يساوي ١,٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية)، وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عسقول، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروقٍ دالةٍ في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، ودراسة (المطيري، ٢٠٠٠) التي أشارت نتائجها إلى تميز طلاب التخصصات العلمية عن طلاب التخصصات الأدبية في واحدةٍ فقط من قدرات الذكاء الاجتماعي، وهي القدرة عل فهم السلوك الاجتماعي، وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة (الحربي، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود فروقٍ في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية. بينما تتفق نتيجة الدراسة الحالية

مع دراسة (اللحياني، ٢٠٠٢) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الذكاء الاجتماعي.

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة ربما ترجع إلى أن الطالبات المتفوقات في كافة التخصصات العلمية والأدبية، يخضعن لفلسفة جامعيةٍ واحدة؛ لذلك لم يسهم اختلاف التخصص الدراسي في إيجاد فروقٍ دالةٍ إحصائياً في مستوى الذكاء الاجتماعي، إضافةً إلى تشابه الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي يعيشها أفراد المجتمع الفلسطيني بقطاع غزة ذي المساحة الصغيرة نسبياً؛ حيث تتعرض الطالبات للظروف نفسها في المجتمع بصورةٍ عامة، وفي الجامعة بصورةٍ خاصة، حيث يدرسن المساقات نفسها متطلبات الجامعة، ويتعرضن لخبراتٍ تعليمية تكاد تكون متشابهة، كما يمارسن الأنشطة ذاتها؛ مما يسهم في إذابة الفروق بينهن في مستوى الذكاء الاجتماعي. وترى الباحثة أن هذه النتيجة ليست مطلقة، وربما لا تنطبق بالضرورة على عيناتٍ أخرى، فهي ترتبط فقط بعينة الدراسة الحالية؛ لذا ينبغي الحذر من التعميم على عيناتٍ أخرى.

الجدول رقم (١٢)
يوضح قيم (كا٢ Chi- Square) في اختبار كروسكال ولاس لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير نمط النظام التمثيلي

م	نمط النظام التمثيلي	العدد	أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي							
			التصرف في المواقف الاجتماعية		التعرف على الحالة النفسية للآخرين		سلامة الحكم على السلوك الإنساني		المقياس كله	
			متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢	متوسط الرتب	كا٢
١	السمعي	١٨	٨٧,٨٤	٣,٦١٩	٦٧,٨٩	٤,٤٩٢	٧١,٧٤	٢,٧٨٣	٧٠,٠٥	٤,٧٧٩
٢	البصري	٣٤	٩١,٦٠		٩٣,٩١		٩١,٤٤		٩٥,١٨	
٣	الحسي الحركي	١٠٨	٧٥,٦٧		٧٨,٤٨		٧٨,٥٨		٧٧,٦٩	
	مستوى الدلالة		غير دالة		غير دالة		غير دالة		غير دالة	

* قيمة (كا٢ Chi- Square) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٢ يساوي ٥,٩٩

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الذكاء الاجتماعي، تعزى لمتغير نمط النظام التمثيلي بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك في أبعاده الأربعة.

وترجع الباحثة عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطالبات المتفوقات تعزى لمتغير نمط النظام التمثيلي لديهن، إلى تشابه خصائص وسمات الشخصية لديهن بغض النظر عن نمط النظام التمثيلي الشائع لديهن، فكلٌ لها طريقتها الخاصة في الاتصال والتواصل مع الآخرين، ولها أسلوبها في التعامل مع المواقف الطارئة، والحكم على

السلوك الإنساني، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين، ومع اختلاف تلك الطرق والأساليب باختلاف نمط النظام التمثيلي، إلا أنها جميعاً طرقٌ ناجحة وتعبر عن الذكاء الاجتماعي، حيث يذكر (الهاشمي، ٢٠٠٦)؛ أن من أهم الخصائص الاجتماعية لدى ذوي النظام التمثيلي البصري، أنهم يتحدثون بسرعة، ونبرة صوتهم عالية، ويملون من الحديث الطويل، وكلماتهم مختصرةٌ وسريعة، ويتحدثون للآخرين بجملٍ قصيرة، في حين أن من أهم الخصائص الاجتماعية لذوي النمط التمثيلي السمعي، أنهم يحبون الحديث كثيراً مع الآخرين، ويكتسبون صداقاتٍ بسرعة، ويسهل عليهم حفظ أسماء الأشخاص وهواتفهم، ويتحدثون بلهجةٍ بليغة، ويحبون المناقشات، ونغمات صوتهم متعددة حسب الموقف، وهم اجتماعيون ومحبوبون، ولهم القدرة على الإنصات، وقراراتهم على أساس ما يسمعونه ويحللونه، أما بالنسبة لخصائص ذوي النمط التمثيلي الحسي الحركي، فهم يتحدثون بنبرةٍ هادئة، ويميلون للمس الآخرين للفت انتباههم، ويقتربون منهم كثيراً عند الحديث معهم، ويتحدثون بجملٍ طويلة، ويحكمون على ما يواجهونه في حياتهم من خلال أحاسيسهم الداخلية ويحتاجون إلى تفاصيل دقيقة للحكم على الأمور، ويهتمون بالأحاسيس، وهم صامتون معظم الأحيان.

وتعتقد الباحثة أنه رغم الاختلاف في الخصائص السابقة بين الأفراد في الأنظمة التمثيلية الثلاثة، إلا أنها يعكس في طياته تشابهاً في مستويات الذكاء الاجتماعي لدى الطالبات المتفوقات، وهذا التشابه يمكن اعتباره نتيجةً طبيعيةً لكونهن متفوقات دراسياً ويمتلكن مهاراتٍ متشابهة تعكس تشابهاً لديهن في الذكاء الاجتماعي مما يجعل الفروق بينهن غير دالة إحصائياً.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيره

ونص هذا الفرض على ما يلي: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى مهارات إدارة الذات، والذكاء الاجتماعي لدى الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى.وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى مهارات إدارة الذات، و مستوى الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٣)
يوضح معاملات الارتباط بين مستوى مهارات إدارة الذات، ومستوى الذكاء الاجتماعي بأبعاده لدى الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى

الذكاء الاجتماعي	مهارات إدارة الذات				
	العمل تحت الضغوط	إدارة الوقت	القدرة على التكيف والتوافق	إدارة الغضب	المقياس كله
التصرف في المواقف الاجتماعية	٠,٠٠٢	٠,١٣٤	٠,٠٦٨	٠,٨٧	٠,٠٢٣

تابع الجدول رقم (١٣)

الذكاء الاجتماعي	مهارات إدارة الذات				
	العمل تحت الضغوط	إدارة الوقت	القدرة على التكيف والتوافق	إدارة الغضب	المقياس كله
التعرف على الحالة النفسية للآخرين	٠,٠٥٠	٠,١٠٥	٠,٠٦٤	٠,٠٧١	٠,١٠٨
سلامة الحكم على السلوك الإنساني	٠,٠٣٢	٠,١٩١	٠,١٤٣	٠,٠٣٦	٠,١١٧
المقياس كله	٠,٠٣٣	٠,١٧٦	٠,١١١	٠,٠٢٦	٠,١٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مستوى مهارات إدارة الذات، وبين مستوى الذكاء الاجتماعي بأبعاده المختلفة لم تكن دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات إدارة الذات، والذكاء الاجتماعي لدى الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى؛ مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة ربما تكون منطقيةً وواقعيةً لدى البعض، إذ ليس من الضروري أن يكون الفرد ناجحاً على مستوى إدارته لذاته، ويلقى النجاح ذاته على مستوى ذكائه الاجتماعي وعلاقته بالآخرين من حوله، ويمكن أن ينطبق ذلك على الطالبات المتفوقات، فقد نجد منهن طالبةً ناجحةً على صعيد إدارة أمورها الذاتية، كإدارة الوقت، والعمل تحت الضغوط، والتوافق مع المواقف الحياتية المختلفة، وضبط الذات والاتزان الانفعالي، إلا أنها في المقابل لا تلقى نجاحاً مماثلاً على صعيد الذكاء الاجتماعي، والعلاقات مع الآخرين، وحسن التصرف معهم، والقدرة على الحكم على سلوكياتهم بحيادٍ وموضوعيةٍ، أو التكهن بمشاعرهم وأحاسيسهم، خاصةً وأن بعض الأهل يشجعون بناتهم المتفوقات على تكريس معظم وقتهن للمذاكرة، ويأتي ذلك على حساب علاقاتهن الاجتماعية وتواصلهن بالآخرين؛ مما يؤثر سلباً على مستوى ذكائهن الاجتماعي في الوقت الذي يتميزن فيه بمستوً مرتفع من مهارات إدارة الذات، وقد يكون العكس هو الصحيح، إذ نجد طالبةً متفوقةً ناجحةً على صعيد الذكاء الاجتماعي، ولكنها لا تلقى نجاحاً مماثلاً في المستوى على صعيد مهارات إدارة الذات، وقد نجد البعض منهن ينجحن على الصعيدين معاً، فهن متميزات في مجال مهاراتهن في إدارة ذواتهن، وكذلك في ذكائهن الاجتماعي، ولعل هذا التفاوت ما بين المتغيرين (إدارة الذات والذكاء الاجتماعي) في شخصية الطالبات المتفوقات، يجعل من الصعب تحديد مسار واتجاه العلاقة بينهما، ويجعل من الصعب التكهن بطبيعة تلك العلاقة؛ مما يجعل معاملات الارتباط بينها غير دالةٍ إحصائياً، وترى الباحثة أن هذه النتيجة ليست مطلقة، وينبغي الحذر في تعميمها؛ إذ قد تثبت دراساتٌ جديدة على عيناتٍ مختلفة في بيئاتٍ أخرى نتيجةً معاكسة.

التوصيات والمقترحات:

تقدم الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على ما أسفرت عنه نتائجها:

أولاً: التوصيات

- العمل على طرح مساقاتٍ جامعيةٍ جديدة في برامج كلية التربية بجامعة الأقصى بشقيها النظري والعملي، بحيث تهتم في موضوعاتها برفع مستوى مهارات إدارة الذات، والتنمية البشرية بشتى مجالاتها لدى الطلبة المتفوقين بل وجميع فئات الطلبة، وخاصةً تلك الموضوعات التي تنمي لديهم مهارة إدارة الغضب، وضبط النفس، والتحكم في الانفعالات والمشاعر.
- العمل على طرح مساقاتٍ جامعيةٍ جديدة في برامج كلية التربية بجامعة الأقصى بشقيها النظري والعملي، بحيث تهتم في موضوعاتها برفع مستوى الذكاء الاجتماعي بمختلف أبعاده لدى الطلبة المتفوقين بصفةٍ خاصة، وجميع الطلبة بصفةٍ عامة، وبحيث يتم توزيع تلك المساقات على كافة المستويات الأكاديمية.
- العمل على تنمية قدرة الطلبة المتفوقين ومهارتهم في التعامل مع مختلف أنماط الأنظمة التمثيلية التي تناولتها الدراسة، خاصة النمط التمثيلي الحسي الحركي وذلك بطرح مساقاتٍ عملية تنمي تلك القدرات والمهارات لديهم؛ مما يسهم في تحسين مهارات الاتصالٍ والتواصل، ومستوى الذكاء الاجتماعي.
- طرح مساقاتٍ في برامج التخصصات العلمية بكلية التربية بجامعة الأقصى، بحيث تهتم بالجوانب الإنسانية، وتنمية شخصية الطالب وذكائه الاجتماعي ومهارات إدارته لذاته، خاصة في مجال إدارة الغضب، وضبط الذات والانفعالات.

ثانياً: المقترحات

- إجراء أبحاث تتضمن متغيراتٍ نفسيةً، واجتماعيةً جديدة و ذات أهمية في حياة الطلبة المتفوقين.
- تصميم وتطبيق برامج إرشادية تسعى إلى تطوير مستوى الذكاء الاجتماعي، ومهارات إدارة الذات لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين.
- تصميم وتنفيذ دوراتٍ تدريبيةٍ تنمي مهارة الطلبة المتفوقين في التعامل مع كافة الشخصيات بمختلف أنظمتها التمثيلية؛ لتسهيل الاتصال والتواصل الناجح معهم، وتحقيق النجاح في علاقاتهم الاجتماعية معهم.

المراجع:

أرمسترونج، توماس (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جاردنر، هوارد (٢٠٠٤). أطر العقل. نظرية الذكاءات المتعددة. (ترجمة: الجيوس، محمد بلال)، الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

الحربي، فهد بن محمد (٢٠٠٧). أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، كلية التربية.

السرور، ناديا هايل (١٩٩٨). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٥). تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٢)، ١-٤٣.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٨). علم النفس الإحصائي ومقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

الصمادي، النسيم (٢٠٠٦). الذكاء الاجتماعي علم النجاح الجديد لكارل ألبرشت. مجلة خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال. ١٠(٣٢٢)، ١- ٧.

عبد الغفار، أنور فتحي (٢٠٠٣). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ٥٣(١)، ١٣٥-١٦٧.

العزة، سعيد حسني (٢٠٠٢). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عسقول، خليل محمد (٢٠٠٩). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

عفانة، عزو (١٩٩٨). الإحصاء التربوي. (ج٢). غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الغول، أحمد عبد المنعم محمد (١٩٩٣). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الأكاديمي. رسالة دكتوراه في فلسفة التربية، القاهرة: جامعة أسيوط، كلية التربية، قسم علم النفس.

الفقي، إبراهيم (٢٠٠٨). البرمجة اللغوية العصبية. القاهرة: دار اليقين للنشر والتوزيع.

القدرة، موسى (٢٠٠٧). الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

قنديل، أنيسة (٢٠٠٩). الدور التربوي للمدرسة في رعاية الطلبة المتفوقين. ورقة عمل مقدمة لورشة الأوائل شعاع أمل وصناع حياة. غزة. وزارة التربية والتعليم. منتديات ستوب. منتديات التربية والتعليم، منتدى البحوث العلمية والأدبية والخطابات والسير الذاتية الجاهزة. ٢٢ أغسطس ٢٠١٢، أسترجع من الموقع http://forum.stop55.com.

الكيال، مختار أحمد (٢٠٠٣). البنية النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، ٢٧(١)، ١٢٩ – ٢٠٨.

اللحياني، مريم حميد أحمد (٢٠٠٢). فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

المطيري، خالد شخير (٢٠٠٠). الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين. دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

النواصرة، فيصل عيسى (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الهاشمي، محمد رجب (٢٠٠٦). البرمجة اللغوية العصبية والأثر النفسي للألوان. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

Ansell. J. (2002). Patient self – testing & patient self – management of oral anticoagulation: is it too late? Department of medicine. Boston University School of Medicine. U.S.A.. *IMAJ* (4). 1035-1036.

Bodcnhcimer. T.. Lorig K.. Holman H.. & Grumbach. K. (2002). Patient – self – management of chronic disease in primary care. *JAMA*. *288*(19). 2469 - 2475.

Communicate Effectively with NLP Representational Systems (2009). *Brainwave entrainment*. *learn about the science behind brainwaves & entrainment*. Retrieved from www.Purenlp.com.apr.30.2009.

Garrett. G. & Blumi. M. (2005). Patient self – management program for diabetes: first – year clinical. humanistic. & economic outcomes. *Journal of the American Pharmacists Association*. *45*(2). 130-137.

Goleman. D. & Boyatzis. R. (2008). *Social intelligence & the biology of leadership*. *Harvard business review*. Retrieved from www.hbr.org.

Gordon A. & Lamont. R. (2000). *Cunning & social intelligence in children: if your so clever; why aren't you cunning?*. A seminar on cognition & neuroscience. Lancaster University. psychology department. February 8. UK. Moscow.

Hodgson. T. (2007). *The models that reveal our life*. *representational system preference test*. *The inspiration centre*. Retrieved on April 2007 from info@ theinspirationcentre.com. 1-20.

Junior. M.. Menoonca. M.. Farias. M. & Henrique. P. (2010). *OSS developers context – specific preferred representational systems a initial Nauru linguistic text analysis of the apache mailing list*. Software engineering (LES) federal university of Bhatia: Salvador – BA. Brazil.

Kercel. W.. Vanhoozer. A.. & Brown W. (2001). *The model- pased mind*. Oak ridge national laboratory: United States

McAfee. K. (2006). *The power of words*. *an introduction to nlp representational systems & how this can help you to become a more effective presenter*. Kmc brand innovation LLC. retrieved from www.Motivated Presenter.com.

Representation Systems. (2004). *Copyright brief group limited*. Retrieved from. www.brefigroup.co.uk.

Reuven Bar-On (2006). The bar on – model of emotional – social intelligence (ESI). *Consortium for research on emotional intelligence in organizations psicothema*. *18*(1). 13-25.

Salerno. A. & Margolies. P. (2008). *Wellness Self – management personal workbook*. Developed by the New York state office of mental health & the urban institute for behavioral health. (2nd Ed.). 1-11.

Sandra R. & Julie H.. (2007). *How to reach & teach all children through balanced literacy practical strategies*. *lessons*. *and activities*. Pp. 456. John Wiley & Sons. Aug 17. 2007. Education. 352 pag.. Retrieved from http://www. sandrarief.com/products/books/.

Sharma. N. & Yadava A. (2009). Social intelligence as a predictor of positive psychological health. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. *35*(1). 143- 150.