الفصل الثالث

تقييم المهارات الاجتماعية

- **التقييم والقياس**

- اتجاهات في تقييم المهارات:

. الاتجاه الأول: التوجه السيكومتري

. الاتجاه الثاني: التوجه النمائي – الاجتماعي

- **أهمية التقييم**

- أنواع مناهج تقييم المهارات

١) التقارير الذاتية باستخدام الورقة والقلم.

٢) اختبارات تمثيل الأدوار سلوكيّاً.

٣) الملاحظة للأداء شبه الطبيعي.

٤) التقدير للمستهدف بالتقييم من قبل أشخاص مهمين.

- نماذج لمقاييس المهارات الاجتماعية

أولاً: أدوات قياس المهارات منفردة

ثانياً: أدوات قياس المهارات مجتمعة.

الفصل الثالث

تقييم المهارات الاجتماعية

• **التقييم والقياس:** يعرف القياس بأنه منح أرقام للموضوعات والأحداث وفق قواعد معينة، بحيث يتم الربط بين ما تم للباحث ملاحظته وتلك الأرقام المعطاة. وهكذا، ترتبط عملية القياس بجمع معلومات محددة لبيانات كمية قد تكون في شكل أبعاد وأحجام وأوزان وأرقام ومسافات وفي الأوساط التربوية يشير القياس عادة إلى الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات أو مقابل أعمال أخرى بديلة تحدد من قبل القائم على العملية التعليمية. في حين يشير التقويم إلى نوعية أو قيمة أو وزن المعلومات التي تم جمعها. فإذا كان القياس يشير إلى أن وزن الطفل المولود (١٠) كيلوجرامات، فإن القيمة تشير إلى أن الطفل متعافٍ، (حكم تقييمي ذاتي). ولجعل التفسير أقل ذاتية وأكثر موضوعية فإن الحاجة قائمة لاستخدام محكات أخرى مثل معايير العمر والحمية الغذائية للأم لإجراء التقويم. وفي هذه الحال، يشار إلى هذه التقويمات بأنها تقييمات (٨٤، ص٣٥). وتتمثل المحكات المستخدمة عادة في تقييم المهارات الاجتماعية في الخصائص اللازم توافرها في السلوك الاجتماعي لكي يكون سلوكاً ماهراً، كالسرعة والتلقائية والإتقان.

وعلى أي حال، تقوم المناهج والطرق المختلفة في تقييم المهارات الاجتماعية على افتراض فحواه أن المهارة سلوك متعلم يظهر في مواقف معينة. ومن ثم، من كان ماهراً اليوم في موقف معين ليس بالضرورة أن يكون في المستوى نفسه من المهارة غداً. ومتى ما حدث تشابه في معطيات الموقف، فإن احتمالية الأداء في المستوى نفسه للتصرف نفسه ممكنة. والأهم أن معرفة كيف سيكون أداء الفرد في موقف معين لا يشير بالضرورة إلى كيفية تصرف الفرد في مواقف أخرى. ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى التدريب على المهارات. ولما كانت

المهارة في التصرف مقرونة بالموقف، فإن التصرف لا يُعدّ تصرفاً ماهراً إلا في سياق الموقف الذي يحدث فيه. فالموقف محدد لمستوى المهارة في التصرف. لذا كان من مطالب تقييم المهارات الاجتماعية وقياسها: ١) تصنيف السلوك طبقاً لطبيعة الموقف الذي يستدعيه، ٢) توافر محك يستخدم للحكم على أن تصرفاً معيناً في موقف معين يُعدّ تصرفاً ماهراً. والمحك الأكثر قبولاً هو أن الاستجابات الماهرة استجابات فاعلة في مواقف محددة. ومؤشر الفاعلية ما تقود إليه المهارة في الاستجابة من عواقب قصيرة وبعيدة المدى في تلك المواقف.

• **اتجاهات في تقييم المهارات:** تعكس مناهج التقييم التوجهات المختلفة في تعريف المهارات. وعلى أساس من هذه الحقيقة يسود في الميدان اتجاهان رئيسان في تقييم المهارات الاجتماعية. وهما كما وردا في سلسن وبلمور، (٢٠٠٥)[١٠]، توجه سيكومتري وآخر نمائي- اجتماعي.

- **الاتجاه الأول: التوجه السيكومتري.** ويعرف بتقليد «التقييم السلوكي». والهدف من البحث في المهارات عند أصحاب هذا الاتجاه تطوير أدوات تقييم للتعرف إلى الأطفال الموسومين بقصور في المهارات الاجتماعية. وتقويم فاعلية برامج التدخل لمساعدتهم على اكتساب المهارة في السلوك. والمنهج الشائع الاستخدام لديهم لتقييم المهارات الاجتماعية تقدير المدرسين. وعادة ما تقيم الأبعاد السلوكية التي تسهم في التكيف الاجتماعي عن طريق المدرس والوالدين والأقران أو النقد الذاتي باستخدام قوائم للسلوك متعددة البنود. ينظر أصحاب هذا الاتجاه للمهارات الاجتماعية منسوبة لأعمار جماعة الأطفال أو مرحلة التطور في النمو. والهدف الرئيس للتقييم التركيز على التغير في المهارات الاجتماعية داخل الجماعات العمرية أكثر من التركيز على الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية. لقد أثبت اتجاه التقييم السلوكي فائدته في تحديد أبعاد السلوك المشكل للأطفال الذي يربك الوظيفة التكيفية الاجتماعية لتصرفاتهم. وباختصار، التوجه السيكومتري في تقييم المهارات

الاجتماعية مفيد جدّاً لأغراض التشخيص. وتبقى حقيقة أنه اتجاه غير مرن نسبيّاً. لذا كان أقل فائدة لدراسة التطور في الكفاءة الاجتماعية.

الاتجاه الثاني: التوجه النمائي – الاجتماعي يركز على العمليات السلوكية. يستخدم أصحاب هذا التوجه مؤشرات عامة للمهارات الاجتماعية، كالقبول الاجتماعي والشعبية أو مقاييس العدوان والانسحاب. ويتم ملاحظة الأطفال المختلفين في هذه الأبعاد في أثناء أدائهم مهام اجتماعية حرجة، مثل الدخول في جماعة أقران جديدة واللعب مع الأقران وكيفية التعامل مع مواقف الصراع والتنافس. ويتضمن التقييم تحديد كيف يختلف الأطفال في المهارات الاجتماعية عندما يواجهون مهام اجتماعية تنطوي على صعوبات أو مشكلات. وانصب اهتمام أصحاب هذا التوجه على أربع مهام رئيسة في محاولاتهم للتعرف إلى الفروق بين الأطفال المهرة وغير المهرة اجتماعيّاً. والمهام هي: ١) الفروق في المكانة الاجتماعية وكيفية لعب الأطفال مع أقرانهم، ٢) مشاركة الأطفال في الأنشطة القائمة للجماعات من أقرانهم، ٣) تنظيم انفعالاتهم، ٤) ابتكار إستراتيجيات لفض الصراعات. وقد استخدم في دراسة هذه المهام مناهج الملاحظة (تجريبية/ طبيعية). وتُعدّ مناهج متميزة وقيمة لأنها تمدنا بحقائق حول ما يفعله الأطفال حقّاً في عالمهم الاجتماعي.

وعلى أي حال، يمكن استخدام كثير من الطرق لتقييم الكفاءة الاجتماعية للمتدربين على المهارات الاجتماعية أو في مساعدتهم على تقييم مهاراتهم. إذ يمكن أن تقابلهم للتعرف إلى الصعوبات التي واجهتهم عند محاولتهم الإتيان بمهارة ما، أو أن تطلب منهم مقابلة كل منهم الآخر في أزواج. ومن ثم إفادة مجموعتهم بما حدث لكل منهم عند الإتيان بالمهارة، أو أن تدفعهم لممارسة تكنيك أداء الأدوار بهدف ملاحظة سلوكهم مباشرة، أو تدفع آخرين مهمين في حياتهم لتقييم مهاراتهم. وأكثر الطرق استخداماً أن تطلب منهم أن يتمّوا الإجابة عن بنود استبانة لتقييم ممارساتهم ذات

العلاقة بالمهارة موضوع التقييم باستخدام قلم وورقة، حيث يقيمون تلك التصرفات على سلسلة من موازين التقدير.

- **أهمية التقييم:** التقييم عنصر رئيس من عناصر عملية التعليم والتدريب على المهارات لأسباب منها:

١. يزود التقييم المدرب والمتدرب بمعلومات مهمة عند كل مرحلة من مراحل التعليم والتدريب على المهارات.

٢. يبدو التعلم والتدريب فاعلاً عندما يشعر المتعلم بأنه في موقف تحدٍّ للعمل في سبيل بلوغ أهداف متقدمة ومناسبة. لذا، فان تقييم نقاط القوة والضعف عند المتعلم مهمة لاختيار مواد التدريس والتدريب على المهارات، وما يرتبط بها من أهداف.

٣. التقييم المستمر للتحقق من مدى فهم المتعلم لمواد منهج التعليم أو التدريب تزود المتعلم بتغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم والمدرس أو المدرب عن مدى التقدم الذي تم إحرازه لبلوغ أهداف عملية التعلم والتدريب.

٤. التقييم المقنن للتعرف إلى مدى تقدم المتعلم والمتدرب وما تنتهي إليه عملية التقييم من مخرجات تزود المعنيين بالتعليم والتدريب بمعلومات حول مستويات الإنجاز بين المستهدفين بالتعليم والتدريب تمكن من اتخاذ قرارات فاعلة تسهم في تطوير برامج التعليم والتدريب.

٥. تسهم عملية التقييم للأداء بتزويد القائمين على عملية التعليم والتدريب بمصادر معلومات أخرى ذات علاقة ببلوغ مخرجات التعلم والتدريب المرغوب.

٦. التقييم الذاتي من قبل الطالب للتحقق من مدى تقدمه في عملية التعلم له تأثيره في تثمينه لمهاراته وتعزيز دافعيته والتوجيه الذاتي من قبله لعملية تعلمه[٨٤، ص٣٥٠].

- **أنواع مناهج التقييم:** بناء على التنوع في اتجاهات «تقييم المهارات» تنوعت مناهج تقييم المهارات الاجتماعية، ويمكن حصر أبرزها في المناهج الآتية:

١- التقارير الذاتية باستخدام الورقة والقلم.

٢- اختبارات تمثيل الأدوار سلوكيّاً.

٣- الملاحظة للأداء شبه الطبيعي.

٤- التقدير للمستهدف بالتقييم من قبل أشخاص مهمين كالوالدين والمعلمين والأقران.

وما يأتي وصف مختصر لكل منها:

١- التقارير الذاتية

تجرى باستخدام الورقة والقلم، ويتحقق ذلك بأن يطلب المدرب من المتدربين – باستخدام الورقة والقلم – تزويده بتقرير ذاتي عن مدى تمهرهم اجتماعيّاً. والفكرة الأساسية وراء هذا الاستخدام في القياس هي الحصول على عينة من استجابات المفحوصين لقائمة من البنود يفترض أن تكون ممثلة لمواقف شائعة تتطلب مهارة معينة. ويتم الحصول على درجة منفردة لكل مفحوص مبنية على إجاباته على بنود المقياس. وتعكس الدرجة التي يحصل عليها المتدرب مقدار التمهر في السلوك. وهذا المنهج يساعد على الخروج باستنتاجات حول المهارات الاجتماعية للمتدرب من خلال نوع الاستجابة التي تم له اختيارها من بين الاستجابات المعطاة له على كل بند من بنود المقياس. وتمثل هذه الطريقة منهجاً غير مباشر في التعرف إلى مستوى المهارة. هذا، ولما كانت هذه الطريقة هي الطريقة الشائعة في تقييم المهارات الاجتماعية، كان هناك كثير من استبانات وبطاريات التقييم. ومثال التطبيق لهذه الطريقة ما يعرف بأداة مسح المهارات الاجتماعية Social Skills Survey التي تتألف من قائمة من المهارات في مجال التواصل والتفاعل مع الآخرين. يطلب من المستخدم لها أن يضع تقديراً لذاته وفقاً لمستوى الكفاءة في كل مهارة من المهارات المدرجة في أداة المسح. وتمثل الدرجة الكلية للإجابة عن

بنود الأداة مؤشراً على مستوى الكفاءة في مهارة التعامل مع الآخرين. والشكل رقم (١٤) يتضمن أمثلة لبنود الأداة.

الشكل رقم (١٤): أمثلة لبنود أداة مسح المهارات الاجتماعية

التسلسل	البنود	الدرجة				
		١	٢	٣	٤	٥
١	أحرص على الدخول مع الآخرين بغض النظر عن مقاماتهم.					
٢	أرغب في أن أكون منعزلاً عن الآخرين.					
٣	عادة أقاطع الآخرين عند التحدث معهم.					
٤	أتنبه عند التحدث مع الآخرين بأن أكون متسقاً في حديثي.					
٥	أحرص ألا أتورط في انتهاك قواعد السلوك المناسب.					

* المصدر (برينثويت،١٩٩١)[٩٩]

٢- اختبارات تمثيل الدور سلوكيّاً

منهج شائع لتقييم المهارات الاجتماعية. ويتفوق هذا المنهج على سابقه في مزايا عدة. فهو مصمم لتقديم عينات من التصرفات المطلوب التمهر عليها، تحفز المتدرب لمحاكاة الممثل لها في أدائه. وتتسم بأنها مباشرة، إذ تمكن من الخروج باستنتاجات مبنية على سلوك يفترض أن يكون مشابهاً لذلك السلوك الذي يأتيه المتدرب في حياته. وتمثيل الدور عادة ما يسجل على شريط مرئي أو مسموع. طبعاً، محتوى الشريط سوف يساعد فريق المحكمين على منح المتدرب درجة على مستوى المهارة في السلوك الذي قام بتمثيله

لتمثل في مجموعها الدرجة الكلية لاجتيازه اختبار المهارات. وتُعدّ الدرجة الكلية مؤشراً صادقاً وثابتاً لمهارته الاجتماعية.

٣- الملاحظة للأداء شبه الطبيعي

يتم التقييم من خلال ملاحظة وتقدير أداء المتدرب لمشاركته في أنماط من التفاعل الاجتماعي شبه الموجه أو شبه الطبيعي. ويوجه فريق الحكام عادة إلى أن يجتهدوا في تشكيل انطباعات عن المستوى العام لمهارات المتدرب الاجتماعية تبنى على ملاحظتهم لأداء المتدرب حين اندماجه في المشاركة. وتمنح الدرجة الكلية للأداء باستخدام ميزان محدد للتقدير. وما يميز هذا المنهج أنه أقل توجيهاً وأقل اصطناعية من تمثيل الدور؛ لأنه قريب من التعبير الحقيقي عن السلوك الفعلي للمتدرب. وفي أحايين لا يعي المتدرب أن سلوكه يخضع للتقويم. فالتفاعل عادة يجري مع متعاون. ويوجه هذا المتعاون بأن يتفاعل مع المتدرب بشكل طبيعي ما أمكن أو أن يوجه سلوك المتدرب وفقاً لسيناريوهات معدة مسبقاً. تتمثل هذه السيناريوهات في سلسلة من الأحداث المتتابعة. يطلب من المتعاون الإتيان بها ليدفع المتدرب على الإتيان بالسلوك المراد تقويمه.

٤- التقدير من قبل أشخاص مهمين

ويتلخص ذلك بأن يطلب من أشخاص مهمين في حياة المتدرب (أولياء أمور – مدرسين – زملاء - جيران – رؤساء عمل) أن يقيموا المهارة في السلوك اليومي للمتدرب في بيئته. ومن ثم منحه درجة في جدول تقدير مصمم خصيصاً لتقييم السلوك. والميزة الرئيسة لهذه الطريقة هي الحصول على ملخص تقدير مبني على عينة كبيرة، وممثلة لمظاهر سلوك المتدرب في مواقف متعددة. ويمكن تقدير مستوى الأداء للمهارة باستخدام مستويات في التقييم متنوعة، مثل:

١) موازين تقدير المدربين.　　٢) موازين تقدير الزملاء.

٣) التمارين السسيومترية.　　٤) الملاحظة الطبيعية.

ويمدنا هـذا المنهج بمعلومات قيمة ومفيـدة، (٢٠٠٦)[١٠]، غير أنه يُعدّ أقل كفاءة من حيث إجراءات الضـبط والتعيـين. فالتباين في تقديرات فريق الحكام وارد. ومن ثم يصـعب المقارنة بين التقديرات ما يضـعف من صـدق الطريقة في التقييم.

هـذا، وبغض النظر عـن الاتجاه والمنهـج في تقييم المهـارات، فالقياس للمهـارات يتحدد بتفاعل معقد بين خمسـة عوامل هي: ١) الوحدة السـلوكية المسـتهدفة بالتقويم، ٢) السياق الموقفي،٣) الأهداف السلوكية، ٤) التنوع في المخرجات السلوكية، ٥) الشخص الفاعل للتصرف.

وعمومـاً، تتألف المهـارات الاجتماعية من وحدات سـلوكية محددة. هي بمثابـة لبنـات البناء لـلأداء في كل موقـف اجتماعي. ففي تفاعـل معين بين اثنين مثـلاً، بعض الوحدات السـلوكية التي يمكن اعتبارهـا مهارات: ارتفاع معدل الصـوت، ارتفاع معدل الاتصـال بالعين، تكرار استخدام الابتسامات، أو النزعة لاسـتخدام محتـوى لفظي معين. بمعنى آخر أن المهارة خصيصـة لسـلوك الشخص في موقف معين وليست خصلة كامنة في تكوينه الشخصي[٥]. فالفرد لا يملك مقداراً معيناً من المهارات الاجتماعية أكثر من كونه ماهراً أو غير ماهر في التصرف في موقف معين ووقت محدد.

- **نماذج من مقاييس المهارات الاجتماعية**

نظراً لما حظيت به المهارات الاجتماعية من اهتمام كطرق لتهذيب الذات والسلوك وتحسـين الأداء وتطوير وتنمية العلاقات بين الأشخاص في مختلف الأوسـاط والبيئات. فقد تولـد اهتمام بالغ في التعرف على مكامن القصـور

والتمام فيها من قبل المهتمين بدراستها على مستوى التنظير والتطبيق. وعلى أساس من هذه الحقيقة توفر الكثير من أدوات التقييم والقياس للمهارات الاجتماعية. ويلاحظ أن تصميم وبناء هذه الأدوات يأتي في واحد من شكلين: ١) شكل أداة مفردة خاصة بالتعرف إلى مدى حيازة الشخص لمهارة بعينها، كما هي الحال مع التوكيد أو التعاطف كمهارة، ٢) شكل أداة مجتمعة، متعددة الأبعاد تقيس مهارات متعددة كالاتصال والتواصل وإدارة الذات والتوكيد والتعاطف وحل المشكلات وإدارة الصراع والتحكم في الانفعالات. وغالباً ما تجمع في إطار منهج واحد كما هي الحال مع تلك المقاييس المبنية في الأصل على نموذج الذكاء الانفعالي.

أولاً: أدوات قياس المهارات منفردة: تقيس عناصر محددة من مهارة معينة أو أبعاداً معلومة من تلك المهارة. وخير مثال على ذلك الأدوات المعدة لتقييم مهارة التوكيد وقياس التعاطف. وما يرد أدناه وصف لأمثلة لها:

١- تقييم مهارة التوكيد

عادة ما يتم تقييم التوكيد باستخدام أدوات، مثل: ١) المقابلات، ٢) إحدى الأداتين الآتيتين أو كليهما: أ) الملاحظة، من خلال تقدير أداء سلوك المستهدف بالتقييم في مواقف توكيد حقيقية، أو في مواقف مصطنعة باستخدام منهج تمثيل الأدوار، ب) التقارير الذاتية، حيث يطلب من المستهدف بالتقييم تعبئة استبانة تقيس التوكيد كما في مقياس راش (١٩٧٣) للتوكيد[٨٩]. وفي بعض الاستبانات يقدر المستهدف بالتقييم درجة وصفه لعدد من التصرفات التوكيدية المختلفة التي تمثل طريقته في رد الفعل لمواقف حياتية تتطلب توكيداً. انظر مسميات لمقاييس أخرى، وأمثلة لمواقف افتراضية في قياس التوكيد في سرافينو (١٩٩٠، ص ٤٣٣)[٥٧] ويتضمن الشكل رقم (١٥) بنوداً من مقياس راثص، (١٩٧٩)[٨٩].

الشكل رقم (١٥): أمثلة من بنود مقياس التوكيد

تسلسل	البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	عادة أجد صعوبة في أن أقول: «لا».							
٢	أنا منفتح وصريح في التعبير عن مشاعري.							
٣	أرتبك عندما أحاول إعادة سلعة اشتريتها من بائع.							
٤	أتجنب أن أسأل أسئلة؛ خوفاً من أن أوصف بالغباء.							
٥	أتجنب إيذاء أحد، حتى إن جرح شعوري.							

٢. قياس التعاطف

نظراً لأن التعاطف يمثل قاعدة رئيسة لكثير من أنماط السلوك الاجتماعي، فقد توافرت له مقاييس متعددة. وفي الوقت نفسه سهلة التطبيق. وبعض هذه المقاييس قصد بها فحص مشاعر مقيدة بمواقف معينة، حيث تستثار هذه المشاعر بواسطة معاناة شخص آخر، ويعرف هذا النوع من التعاطف بالقابلية للتعاطف. ويستثار هذا المستوى من التعاطف إجرائيّاً من خلال تصميم سيناريوهات تحفز معاناة الشخص الآخر، ومثاله سيناريو يتضمن شخصاً يشارك زبوناً مشاعره حين فقد نقوده في السوق، وغير قادر على دفع قيمة سلعة اشتراها. وأخرى قصد بها فحص مدى التهيؤ الدائم للتعاطف مع ذوي الحاجات من الناس، ويعرف بالتعاطف الطبعي. وتقوم هذه الطريقة في القياس على افتراض فحواه أن الأفراد متفاوتون في التعاطف كسمة شخصية، فبعض الناس أكثر تعاطفاً من غيرهم[٦٧:١٢٢].

ومن المقاييس الذائعة الصيت في قياس التعاطف مقياس ديفس، (٢٠٠٠) أو ما يعرف بالمقياس «الذاتي للتعاطف». يتألف المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية. كل مقياس منها يتألف من سبعة بنود. وتحدد هذه الأبعاد الثلاثة في مجموعها كيف يكون ارتباطنا بالآخرين عميقاً، وكيف نفهم أو نتفهم منظورهم، وكيف نشاركهم الشعور. وطريقة ديفس في تعدد الأبعاد مبنية – في جانب منها – على التكامل بين العطف والتعاطف، فالمفهومان منفصلان لكنهما مرتبطان ببعض، وما يجمع بينهما هو القدرة في الاستدلال على الخبرة، وينعكس التعاطف في البنود الخاصة بتبني المنظور. في حين ينعكس العطف في البنود الخاصة بالاهتمام التعاطفي[٦٧:١٢٩]. ويتضمن الشكل رقم (١٦) أمثلة لبنود أبعاد مقياس ديفس (٢٠٠٠).

الشكل رقم (١٦): أمثلة لبنود مقياس التعاطف لديفس (٢٠٠٠م)

البنود	البعد	أمثلة للبنود
١ – ٧	الخيال	عند قراءتي لقصة أو رواية ممتعة، أتخيل كيف أشعر لو أن أحداث تلك القصة قد حدثت لي.
٨ – ١٤	تبني المنظور	أحاول أحياناً فهم أصدقائي بشكل أفضل عن طريق تخيل كيف تبدو الأشياء لهم من وجهة نظرهم.
١٥ – ٢١	الاهتمام التعاطفي	لدي عادة مشاعر اهتمام بمن هم أقل حظّاً مني من الناس.

وقد تمكن آيكس (١٩٩٣)[٦٤] من تطوير مقياس للدقة في التعاطف مبني على أساس المكونات الرئيسة للتعاطف، وهما: ١) الفهم التعاطفي، ٢) التعبير التعاطفي. إذ يفترض آيكس أن أوضح طريقة لقياس الدقة في التعاطف أن تقارن بين المحتوى الفعلي لأفكار ومشاعر المستهدف بالتعاطف مع ما يقابلها من الأفكار والمشاعر المستدل عليها من قبل المتعاطف، ويتمثل ذلك بالسؤال: هل هذه الاستدلالات دقيقة أم غير دقيقة؟.

والكم الكبير من أدبيات البحث في التعاطف يكشف عن توافر مقاييس فزيولوجية، غير أنها - في الغالب - تقيس التعاطف من جانب واحد، (الشخص الملاحظ أو الملاحظ لكن ليسا معاً). ويقوم هذا النوع من القياس على افتراض فحواه أن ملاحظة شخص يعاني ضائقة يولد إشارات تفيد بوجود إثارة انفعالية تتمثل في استجابة تلقائية من الجهاز العصبي وتعابير وجه واستجابات ذاتية عند من يلاحظه. وقد عمد لفنسون ورويف (١٩٩٢)[٦٢] إلى قياس مثل هذه المظاهر بدقة بين أفراد عينة من الأزواج في تجربة له استخدم فيها مقاييس لمعدل التغيرات الفزيولوجية في استجابة كل شريكين لبعضهما.

وعلى افتراض أن التعاطف متغير موقفي يمكن قياسه على أساس التعرض لسلسلة من الأحداث الموقفية المحددة، فقد اتخذ المنهج في قياس التعاطف منحى تجريبيّاً. إذ أجريت عدد من التجارب أحدها للكبار، واستخدمت فيها قوائم الصفات. وأخرى للصغار، اعتمدت على مؤشرات غير لفظية. ومثال النوع الأول من التجارب دراسة كوك وباتسون وماكديفس (١٩٧٨)[١٠٠]. وفي هذه التجربة يسمع المشاركون في التجربة عن طالبة تبحث عن مشاركين في بحث لها في الحصول على درجة ماجستير. واجهت صعوبة في الحصول على متبرعين وغير قادرة على دفع أجور لمن يشارك من المستأجرين. وتم في هذه التجربة تطبيق استبانة للاستجابة الانفعالية كمقياس للاهتمام التعاطفي. واستخدم لذلك ثماني صفات هي: متعاطف،

متأثر/ متحسس، رقيق القلب، محزون، محرك، مهتم، شفوق، دافئ. وتتدرج الاستجابة من سبع نقاط: (١) ليس على الإطلاق، (٧) تماماً. وطلب من المستجيبين أن يعبروا عن خبرتهم مع كل حالة انفعالية. وللتعرف إلى الأهمية النسبية للاهتمام التعاطفي والتأزم الشخصي، تحسب درجة الاختلاف عن طريق طرح معدل درجة التأزم الشخصي من معدل درجة الاهتمام التعاطفي. ومن خلال تقسيم درجة الاختلاف في الوسيط يصبح من الممكن المقارنة بين الأشخاص الأكثر اهتماماً تعاطفيّاً من الأكثر تأزماً شخصيّاً. ومن يحصل من المستجيبين على درجة إيجابية على هذا المقياس يكون مدفوعاً أكثر بالاهتمام التعاطفي لا التأزم الشخصي[٦٧:١٣١]. واستخدم في النوع الثاني من التجارب تعابير الوجه والإيماءات بوصفها مؤشرات على التعاطف في الموقف المقيس. والإجراء المتبع عادة في القياس يتمثل في تعريض الأطفال لمشاهدة فيلم يثير الانفعالات، حيث يظهر الفيلم أطفالاً آخرين يعانون (مثلاً، بسبب إصابات في الملعب). وباستخدام المرآة، يتم تصوير تعابير وجوه الأطفال الانفعالية بالفيديو.

وعلى الرغم من تعدد التعابير، إلا أن الاهتمام ينصب على ما يشير إلى الاهتمام التعاطفي والتأزم الشخصي. وتشير التعابير (حزين – مهتم مثلاً) إلي الاهتمام التعاطفي، بينما تفيد تعابير التوتر في التعرف إلى التأزم الشخصي. وفي تجارب أخرى يستخدم لحن الصوت عند الأطفال. إذ يحكم على نمط الارتياح في الصوت عند الحديث مع القرين المتأزم. ويمثل الفرق في درجة الصوت بين لحن الارتياح والاهتياج مدى غلبة مشاعر التعاطف[٦٧]. للمزيد حول قياس التعاطف، انظر الدخيل الله (٢٠٠٤)[٦٦].

ثانياً: أدوات قياس المهارات مجتمعة: على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يستخدم بوصفه إطارعمل للتدريب على المهارات الاجتماعية وتقييم مدى الكفاءة والقصور فيها، فقد قام عدد من الباحثين بتطوير مقاييس

مبنية على النموذج الأصلي للذكاء الانفعالي، حيث تمثل مهارات اجتماعية، مثل التوكيد والتواصل والتعاطف والتفكير وحل المشكلات وإدارة الذات والصراع، أبعاداً لها. ومن أمثلة ذلك:

١- مقياس الكفاءة الانفعالية لبوياتزس وآخرون، (٢٠٠٠)[١٠١] ويرمز له بالرمز [ECI]. ومن ميزاته أنه يجمع بين التقارير الذاتية وتقييم الملاحظ. ويقيس أربعة مظاهر للذكاء الانفعالي هي: ١) الوعي بالذات وتتضمن مقاييس الوعي الانفعالي بالذات والتقييم الدقيق للذات والثقة بالذات، ٢) إدارة الذات ويتضمن مقاييس ضبط الذات والموثوقية والضمير والتكيف والتوجه للإنجاز والمبادرة، ٣) الوعي الاجتماعي وتتألف من التعاطف والوعي التنظيمي والتوجه للخدمة، ٤) المهارات الاجتماعية، وتتضمن مقاييس تطوير الآخرين والقيادة والتأثير والاتصال وإدارة الصراع وبناء الروابط وعمل الفريق والتعاون. وتقاس مثل هذه الكفاءات عن طريق الطلب من ملاحظين تقييم الشخص المستهدف بالقياس، وفي الوقت نفسه دفع المستهدف بالقياس ليقيم نفسه باستخدام مقياس تقرير ذاتي.

٢- مقياس بار أون (٢٠٠٠)[١٠٠]، الذي ينشد قياس مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد في التغلب على مطالب وضغوط البيئة يتألف من (١٣٣) بنداً مختصراً على ميزان ليكرت، حيث تتراوح الإجابة لكل بند (من نادراً جدّاً – ينطبق علي فعلاً). وقد ترجم إلى (٢٢) لغة. وتم تطبيقه في أكثر من قطر مع تنوع في نتائج صدقه وثباته، (بار أون، ٢٠٠٠، ص٣٦٤). وينقسم هذا المقياس إلى خمسة أجزاء، هي: ١) ما هو داخل الشخص Intrapersonal بما في ذلك مقاييس الوعي بالذات والقدرة على توكيد الذات والقدرة للنظر للذات بإيجابية، ٢) ما بين الأشخاص Interpersonal، ويدخل فيه مهارات، مثل

التعاطف والعلاقات البينية والمسؤولية الاجتماعية، ٣) إدارة الضغوط، وتشمل مهارات مثل مهارة تحمل الضغوط وضبط الاندفاع، ٤) التوافق، ويتضمن مهارات المرونة وفض المشكلات، ٥) المزاج العام ويدخل فيه السعادة والتفاؤل.

٣- مقياس تت وآخرون (١٩٩٧)، الذي يتألف من (١٤٦) بنداً لقياس مظاهر انفعالية، مثل: ١) التعرف إلى الانفعال في الذات والآخر، ٢) التعبير الانفعالي غير اللفظي، ٣) التعاطف، ٤) انتظام الانفعالات في الذات وفي الآخرين، ٥) التخطيط المرن، ٦) التفكير الابتكاري، ٧) المزاج الموجه الانتباه، ٨) تحفيز الانفعالات (المزيد في[١٩:٢٩٧]).

٤- مقياس جولمان (١٩٩٧، ١٩٩٥) للذكاء الانفعالي، حيث يتوافق في محتواه مع المقاييس العلمية للذكاء الانفعالي، وإن لم يقصد به الاستخدام العلمي، ابتكره جولمان (١٩٩٥)[١٠٢] وحظي بشعبية كبيرة وذاع صيته على مستوى تجاري. يتألف من (١٠) بنود في صيغة مواقف افتراضية تمثل أبعاداً مختلفة للذكاء الانفعالي أحدها التعاطف. ومن أمثلة بنوده البند الذي ينص على القول: «اصطحبت جماعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم الأربع سنوات للحديقة، شرع أحدهم فجأة بالبكاء؛ لأن الآخرين لم يشاركوه لعبه، ماذا تفعل: ١) لا تأبه به، وتدع غيرك من الأطفال يتعامل معه بطريقته الخاصة به في التعامل، ٢) تتحدث إليه، وتساعده ليفكر كيف يدفع الآخرين للعب معه، ٣) تخبره بطريقة لطيفة ألا يبكي، ٤) تحاول أن تصرفه عن البكاء بأن تطلعه على أشياء أخرى يمكن أن يلعب بها». والإجابة الصحيحة - كما يرى جولمان - هي رقم (٢) لأنها تعبر عن تعاطف ينمّ عن ذكاء انفعالي، فالمستجيب هنا عمل كمدرب لطفله لحظة غضبه. وذلك بمساعدة طفله على فهم ما الذي أغضبه، وبماذا يشعر، والخيارات المتاحة أمامه ليجربها.

٥- مقياس أبوناشي (٢٠٠٢)[١٠٣] لاختبار الذكاء الوجداني (الانفعالي). وتألف من (٨٥) بنداً منها اللفظي وغير اللفظي. تألف الجزء اللفظي من (٦٦) عبارة لفظية ومواقف. في حين تضمن الجزء غير اللفظي من (٢٧) شكلاً وصورة. وكان من أبعاده الرئيسة التعاطف. وقد أسفر التحليل العاملي لبنود المقياس مجتمعة عن تشبع التعاطف على (٧) بنود من بنود المقياس، لتشير إلى مدى تفهم الفرد للآخرين واستخدام ذلك التفاهم في الانسجام معهم وإظهار مشاعر تعاطفه في المواقف التي تتطلب ذلك، (للمزيد عن هذه المقاييس وتطبيقاتها، انظر، الدخيل الله)[٦٦].

٦- مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية لرونالد ريجيو (١٩٨٦)[١٠٤]. يبنى ريجيو(١٩٨٦) تعريفه للمهارات الاجتماعية على افتراض أنها قدرات اجتماعية وإستراتيجيات متعلمة. واستخدامه لمصطلح المهارة هنا واسع. بمعني أن ما يمثل قدرة اجتماعية معينة أو مهارة محكوم بأعراف اجتماعية وثقافية معينة تنظم التواصل بين الأشخاص. والمهارة الاجتماعية ليست تكويناً مفرداً، بل تشكيلة مؤلفة من عدد كبير من المهارات الأساسية. وعلى افتراض أن المهارات الاجتماعية مهما تعددت وتنوعت، فإنه يمكن جمعها في بعدين من مهارات التواصل هما: الإرسال والاستقبال. فقد تمكن من تصميم مقياس يجمع فيه بين قياس جميع أنواع المهارات الاجتماعية (رئيسة وفرعية) في ستة أبعاد رئيسة للمهارات الاجتماعية. والأبعاد الرئيسة للمهارات الاجتماعية التي تضمنها المقياس تتمثل في ست مهارات أساسية، هي: ١) التعبير الانفعالي، ٢) الحساسية الانفعالية، ٣) التحكم الانفعالي، ٤) التعبير الاجتماعي، ٥) الحساسية الاجتماعية، ٦) الضبط الاجتماعي. ويؤكد جريجيو أن الست مهارات التي اشتمل عليها المقياس تمثل مهارات التواصل الاجتماعي في بعديه «التواصل الانفعالي غير اللفظي والتواصل الاجتماعي اللفظي». وتتراوح في الأساس بين مهارات الإرسال والاستقبال والضبط أو التحكم. هذا، وقد تمكن ريجيو (١٩٨٦)[١٠٤] من فحص سلامة مقياسه. وحصل من النتائج على ما يدعم صدقه وثباته. ويوضح الشكل رقم (١٧) بنود هذا المقياس.

الشكل رقم (١٧): مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية (ريجيو، ١٩٨٦)

البعد	المهارة	البنود
١	التعبير الانفعالي	• أنزع إلى التقليل من غيري عندما أكون محبطاً. • دائماً ما يقال عني: إن لدي عيوناً تجيد التعبير عما في نفسي. • عادة أميل لأن أكون نجم الحفل.
٢	الحساسية الانفعالية	• ليس صعباً على غيري أن يخفي عني مشاعره. • إبان المناسبات، من السهل علي أن أعرف فيما إذا كان غيري مهتمّاً بي. • عادة ما يقال عني: إني شخص حساس ومتفهم.
٣	التحكم الانفعالي	• لدي قدرة على كظم مشاعري الحقيقية حول أي شخص. • أنا جيد في الحفاظ على سمتي حال غضبي. • لو حدث أني لم أجد متعة بأداء عمل ما، فإن لدي القدرة بأن أبدو راضياً عنه.
٤	التعبير الاجتماعي	• خلال الحفلات، أستمتع بالحديث مع عدد كبير ومتنوع من الناس. • عند مناقشة أي موضوع، أجد نفسي أشارك في الحديث أكثر من غيري. • دائماً أكون أنا المبادر في التعريف بنفسي عند مقابلة من هو غريب عني.

٥	الحساسية الاجتماعية	• أعتقد أحياناً أنني آخذ الأشياء التي تقال لي من قبل الآخرين بأنها شخصية. • عادة أقلق من أن الناس سوف تسيء تفسير ما أقول. • يؤكد والدي، خلال تنشئتي لي، أهمية السلوك الحسن.
٦	الضبط الاجتماعي	• من السهولة أن أؤدي أدواراً مختلفة في أوقات مختلفة. • عندما أكون في جماعة من الأصدقاء عادة ما أكون أنا المتحدث باسم الجماعة. • أرى أني أناسب كل أنواع الناس، الكبير والصغير والغني والفقير.

• المصدر (ريجيو[١٠٤]، ١٩٨٦، ص ص ٦٤٩-٦٦٠).

(١) مصطلح الذكاء الانفعالي يقابل لفظ Emotional Intelligent بالإنجليزية. ويلاحظ أن هذا المصطلح لم تستقر له ترجمة بالعربية. فمن قائل إنه يعني الذكاء الوجداني ومن قائل إنه يعني الذكاء العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠). وفي نظر الباحث أن هذه الترجمات لا تشير بدقة إلى المعنى المراد، وإن كانت تنطوي على بعض مضامينه. إذ إن مصطلح وجدان affect أو وجداني affective يشير إلى أي حالة نفسية يشعر بها الفرد وبطريقة ما تقويمية (إيجاباً أو سلباً). وفي الواقع، أن مدى الظاهرة التي يشملها مصطلح الوجدان ليس مقصوراً على الأمزجة والانفعالات بل المسرات والآلام والحب والكره، (الدخيل الله، ٢٠٠٤). ويتضح من هذا أن الوجدان مصطلح يتسم بالشمولية ليدخل فيه المزاج والانفعال والعاطفة. وهذا ما يتعارض مع مصطلح الذكاء الانفعالي كما يصفه مبتكروه، (جولمان، ١٩٩٥، سالوفي ومايير، ١٩٩٧). إذ ينطوي في وصفهم له على القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات داخل الذات وعند الآخر والتحكم بها. ولذا كان ترجمة الباحث له بأنه انفعالي، أو كما يشير إلى ذلك المعنى النفسي الاجتماعي للمصطلح من قبل مبتكريه، (للمزيد انظر الدخيل الله، ٢٠٠٤)[٦٦].

قائمة المراجع

قائمة المراجع (١-٢)

1- Argyle,M.,Social Skills,In Mackintosch, N.J. & Colman ,eds.),Learning and Skills,London and New York: Longman,1995,Pp. 76.103-

2- Giles, B.,Social Psychology, London: The Brown Refrence Group Plc. 2005.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تحقيق الدكتور/ عبدالعظيم الشناوي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٧.

4- Weis,R.L.,Operant Conditioning Techniques In Psychological Assessment,In P. McReynolds,(ed) Advances In Psychological Assessment,Palo Ato,Cal.: Science and Behavior.1968 .

5- McGuire, G. & Priestly, Ph., Life After School: A Social Skills Curriculum (1st.ed.) Oxford, UK.: Pergamon Press1981,.

6- Nelson-Jones, R.,Human Relationship Skills: Coaching and Self Coaching4,th. Edition, London: Routledge2006 ,.

7- Gresham, F.M.,Assessment of Childrens Social Skills,Journal of Social Psychology,1990, Vol.19,No.2, Pp.120-133,

8- Foster, Sharon, Critical Elements In the development of Childrens Social Skills,In Ellis, R.& Whitington, D.,(edrs), New Direction In Social Skills Training,London & Canberra, UK: Croom Helm,1983, Pp.229.265-

9- Holdstock, Len,Sill Acquisition,Part II,In Radford, J. & Gover, E.A. A Textbook of Psychology2,nd.ed, London: Routledge1992,. Pp.764.784-

10- Gillessen, A.H.N. & Bellmore, A.D., Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood, In Smith,P.K. & Hart, G.H,Blackwell Handbook of Childhood Social Development,Malden, MA, USA: Blackwell Publishing Ltd.,2004, Pp.355.374-

11- McFall, R.M., A Review and Reformation of the Concept of Social Skills, Behavioral Assessment,Vol.4,Pp.133-,

12- Coon, Dennis,Essentials of Psychology8,th.8th.Edition, Belmont,CA: Wadswarth/ Thomson Learning2000 ,.

13- Powless,D.L.. & S.Elliott,1993,Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers and Parents Ratings,Journal of School Psychology,Vol. 31, No.2,1993.

14- Trenholm, S. & Jensen,A.,Interpersonal Communication,Wadsworth Publishing Company, Belmount,CA.: 2000.

15- Beebe,S.A. & Masterson, J.T., Communicating In Small Groups: Principles & Practices5),th.ed.),New York: Longman Adison Wesley Longman,Inc1997 ..

16- Atkinson,R.L., & Others,Hilgards Introduction to Psychology13),th.ed.),Fort Worth, Philadelphia: Harcourt College Publishers2000,.

17-Trevithick, P.,Social Work Skills: A practice handbook2 ,nd.Edition., Berkshire, England: Open University Press,McGraw-Hill Education.2005 .

18- Hall, E.T., Beyond Culture,Gaden City, New York: Anchor Books / Doubleday, ..1977

19- Salvoy, P., Woorly, A., & Mayer, J.,Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement,In Garth, J., Fletcher, O. & Clark, M.S.,Blackwell handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes, Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.,2001, Pp. 279 – 307.

20 -Dowd & Tiemey,Teaching Social Skills to Youth 2nd Revised Edition, Boys Town, Nebraska: The Boys Town Press.2005 .

21- Bull, P. & Frederikson, L.,Non – Verbal Communication, In Argyle, M. & Colman, A.M. (edrs),Social Psychology2,nd. London,UK: Addison Wesley Longman Limited.1998 .

22- Reardon, R.C., Hersen, M., Bellack, A.S. and Foley,J.M., Measuring Social Skills,In Grade School Boy, Journal of Behavioral Assessment,1979 . Vol. 1,Pp. 87105-

23- Shaffer, D. R.,., Social and Personality Development Wadsworth A division of Thomson Learning, Belmont,CA.2000,.

24- Vangelisti,A.L., Knape, M.L. & Daly, J.A., Conversational Narcissism, Cmmunication Monographs, Vol.57, Pp.274-251.

25 - Wolski, Bobette ,Field,D. and Baharij, J., Legal Skills: A Practical Guide for Students,Sydney, Australia: Lawbook Co.2006,.

26- Brehm,S.,Miller, R.,Perlman, D.& Campbell,S., Intimate Relationships, Boston: McGraw Hill.2002 .

27- Elias,M. & Others,Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators,Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development,USA1997,.

28- Tindale,R.S.,Meisenhelder, H.M.,Dykema-Engblade, A.A. and Hogg,M.A. « Shared Cognition In Small Group, In Hogg, M.A. & Tindale, R. S.,Blackwell Handbook In Social Psychology: Group Processes,Oxford, UK: Blackwell Publishers, Limted.,2001 , Pp. 1- 30.

٢٩ – نيسبت،ريتشارد إي،جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف، ولماذا؟، ترجمة شـوقي جلال، سلسـلة عالم المعرفـة (٣١٢)، الكويت: المجلس الوطنـي للثقافة والفنون والآداب، فيراير، ٢٠٠٥م.

30- Adler, R.B. & Towne, N., Looking Out / Looing In 7th.Edition, Fort Worth, Philaddelphia: Harcourt Brace College Publishers1999 ,.

31- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T., Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches, Dubuque, Iowa: Wm.C.Brown Company Publishers1981 ,.

32- Smith, E.R. & Mackie, D.M., Social Psychology3 ,rd. ed. New York: Psychology Press.2007 ,

33- Kinch, J.W.,Social Psychology, New York: McGraw-Hill Book Company, .1973

34- DeVito, J.A.,MEDUSA messages, Etc: A Review of General Semantics,Vol.60,(Fall),2003, Pp. 241.245-

35- Pennington, D. Gillen, K. Hill, P. Social Psychology, Lodon ,UL. Oxford University Press1999,.

36- Tubbs, S. & Moss, S.,Human Communication8 ,th.Ed. Boston, USA: McGraw-Hill2000 ,

37- Patterson, M.I., Presntational and Effect management Functions of Non-verbal Involvement, Journal of Non-verbal behavior, Vol.11,1986, Pp.110.122-

38- Vaughan, G.M. & Hogg,M.A.,Introduction to Social Psychology 5th.ed., Frenchs Forest, NSW,Australia: Pearson Education, Ausralia2008 ,

39- Ekman, P., Friesen, W., et. al.,Universal and Cultural differences in the judgments of facial expressions of Emotions,Journal of Personality and Social Psychology,Vol.53,1987 , Pp.712717-

40- Santrock, J.W., Adolescence9,th.ed., Boston: McGraw-Hill Companies.2003 ,

41- Plutchik, R.,Emotions: A pschoevolutionary Synthesis, New York: Harper & Row1980 ,

42- Barton,C.R. & Barton, A.M.,Psychology and Law: theory ,research and Applications3,rd ed. Belmont, CA,USA: Wadswarth / Thomson Learning2004,.

43- Mahrabian, A. & Epstein,N.,A Measure of emotional Empathy ,Journal of Personality, Vol. 40,1972 , Pp. 525.543-

44- Hall, E.T., The Hidden Dimention, Gaden City, New York: Anchor Books / Doubleday. 1966 ,

٤٥– غريب، جورج، الجاحظ، دراسـة عامة، سلسـلة الموسـوعة في الأدب العربي، بيروت، لبنان: دار الثقافة، ١٩٧٥.

46- DeVito, Joseph, A.,The Interpersonal Communication Book, Boston, Texas: Pearson (International Edition)2007 ,

47- Schmuck, R.A. & Schmuck,P.A. Group Processes In the Classroom, Boston,Burr Ridge, ILL.: MacGraw-Hill.100-92 :2001 ,

48- Bolton,Robert, People Skills,Sydney, Australia: Simon & Schuster2007 ,.

49- Brownell, Judi, Listening: Attitudes,Principles, and Skills4,th.Edition, Boston, USA: Allyn & Bacon2010 ,.

50- Kanel, K.,A Guide to Crisis Intervention3,rd.Ed Belmont, CA.: Thomson Brooks/Cole2007 ,.

51- Egan, G.,The Skilled Helper: A Systematic Approach to Effective Helping,Pacific Grove,CA: Brooks/Cole1990 ,

52-Warwick,L.L.&Lesley,Bolton,Theeverythingpsychologybook,Avon,Massachusetts: Adams Media2007,.

53- Stone,D., Bruce, P. & Heen ,Sh., Difficult Conversations ,In Tom Butler-Bowdon, Psychology Classics, London,Boston: Nicholas Brealey Publishing,2008, Pp.272277-

54- Forward, Susan, Emotional Blackmail, In Tom Butler-Bowdon50 ,Psychology Classics, London,Boston: Nicholas Brealey Publishing,2008, Pp.9499-

55- Eggart, M.A., the Assertiveness,Hampshing, UK: Management Pocket Books Ltd.2000,

56- Myer, D.G., Social Psychology9) ,th.ed.),Boston, USA: McGraw-Hill2008 ,.

57- Sarafino,E.P.,Principles of Behavior Change Understanding Behavior,Modification Techniques, New York: John Wiley & Sons, Inc1996,

58- Allen, B. P.,Personality,Social and Biological Perspectives on Personal Ajustment,Belmount ,California: Brooks/Cole Publishing Company A division of Worldsworth, Inc.1990,

59- Weisinger, Hendrie, Emotional Intelligence at Work, San Francisco, Ca: Jossey-Bass, A Wiley Company,1998 , pP.213218-

60- Bar-On, R.,Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory,In Bar-on,R & .Parker, D.A.,Handbook of Emotional Intelligence,San Francisco: Jossey,2000 , Pp. 363388-.

61- Aron,A., Aron, E.N. & Norman, C., Self Expansion Model of Motivation and Cognition In Close Relationships, In Fletcher, G.O. & Clark, M.S., Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes, Oxford, UK: Blackwell Publishers,2001 , Pp.478501-.

62- Levenson, R.W., & Ruef, A.M., Empathy: Aphysiological Substtance,Journal of Personality and Social Psychology,Vol.63, No.2,1992 , Pp.234246-.

63- Davis, M.H., Conklin, L.& Luce, C., Effects of Perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of Self and other, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.70,1996 , Pp. 713726-.

64- Ickes, W. and Simpson, J.A. Motivational Aspects of Empathic Accuracy,In Garth, J.,Fletcher, O. and M. S. Clark,Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes,Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd ,2001 ,Pp. 229 – 249.

65- Wispe, L., The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth A Concept, A word I needed, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.50, No.2,1986 , Pp.314.321-

٦٦- الدخيل الله، دخيل عبدالله، التعاطف: المفهوم والقياس، علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العددان (٧٣، ٧٤)، السنة (٢٠)، ٢٠٠٧، ص ص (٢١٠-٢٣٨).

67- Bierchoff, Hanz-Werner,Prosocial Behaviour, Hove, East Sussex, UK: Psychology Press2002 ..

68- Franzoi, S.L., Social Psychology6 ,th.Ed., Boston: MaGraw-Hill Higher Education2012 ..

٦٩- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،١٩٨٣م.

70- Parens, S.J., Learning Creative Behavior: Making the Future Happen, Annual Eddition, (Social Psychology Section),Article,No.14,1986 , Pp.78.80-

71- Berstein, et.al.,Psychology4,th.ed.,Boston: Houghton Mifflin Company,1997, P.p 417.419-

72- Sternberge, R. & Grigorenko, E. Teaching for Successful intelligence to Increase Student Learning and Achievement,Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professionsl Development2000 .

73- Lipman,M., Thinking In Education2,nd.Edition,New York: Cambridge University Press.2007.

74- Groshgarian, G. & Kathleen Krueger, Dialogues: An Argument Rhetoric and Reader6,th.Ed. New York: Pearson Longman2009.

75- Thomas,K.W.,Toward Multidimentional Values In Teaching: The Example Of Conflict Behavior,Academy of Management Review,1977 , Vol.2, Pp.487.

76- Hensley, M. Dillon, J.C.,Pratt, D. & Ford,J. Burke, R.,Tools for Teaching Social Skills In Schools,Grades K-12: Boys Town, Nebraska, USA: Boys Town Press,(Father Flanagan s Boys Home)2005,.

77- MacGuire, J., Understanding Psychology and Crime

Perspectives on Theory and Action, Berkshire, England: Open University Press,McGraw-Hill Education.2008.

78- Furnham, A. & Heaven,P.,Personality, and Social Behaviour,London, UK: Arnold Press1999 ..

79- Christie, D.J.,Wagner, R.V., & Winter, D.D., Peace, Conflict,and Violence: Peace Psychology for the 21st. Century, Upper Saddle River,New Jersey. USA: Prentice Hall Inc.2001 .

80- Sargent, Laurence,R.,Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays,Colorado Springs, Colorado: Division on Mental Retardation- The Council For Expceptional Children1998 ..

81- Fitts,P.M. & Posner, M.I.,Human Performance,Belmount,CA: Books / Cole1967,.

82- Bandura, A.,Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,Englewood Cliffs,NJ.: Prentice Hall1986 ..

83-Lovaglia,M.J.,Knowing People: the Personal use of Social Psychology,Boston,Texas: McGraw-Hill Higher Education2000,.

84- Mclnerney, D.M. & Mclnerney, V.,Educational Psychology: Constructing Learning3,th.Edition, Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia2002,.

85- Berns ,R.M., Child, Family ,School, Community: Socialization and Support,Fort Worth,Philadelphia, USA: Harcourt Brace College Publishers1997 ..

86- Selman, R.A. L.,The Growth of Interpersonal Understanding,Orlando, FL.: Academic Press1980,

87- Mercer, C. D. & Mercer,A.R., Teaching Students with Learning Problems4 ,th. ed, New Jersey: Mirrill Prentice Hall1998).).

88-Johnson,D.W.&Johnson,R.T.,Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. Social Psychological Applications to Social Issues1998,

89- Rathus, S.A. & Nevid, J.S., Ajdjustment and Growth: The Challenges of Life, New York: Holt, Rinehart and Winston1980 ..

90- Carnevale, P.J. & Leung,K.,L.Cultural Dimention of Negotiation, In Hogg,M. & Tindale, S., Handbook of Social Psychology: Group Processes, Malden, Massachusetts ,USA: Blackwell Publishers, Inc.2001, Pp.484

91- Hendrick, Susan, S. Understanding Close Relationships,Boston: Pearson Education, Inc. 2004.

92 - Oskamp, S. & Schultz, P.W., Applied Social Psychology2 ,nd.Ed., Sydney: Pearson Australia1998 ..

93- Ascher, S., The development of Children Freindships,Cambridge University Press: New York,USA. 1981.

٩٤- الدخيل الله، دخيل عبدالله، الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية: دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الرابع، العدد الثالث، ٢٠٠٥، ص ص١١-٥٨.

95- Parkhurst, J.T. & Asher, S.R., Peer Rejection in Middle School: Subgroup differences in behavior,loneliness, and interpersonal concerns, Developmental Psychology, Vol.28,1992, Pp.231241-.

96- Birch, C.,Asserting Your Self: How to feel Confident about getting more from Life,Trowbridge,UK: Cromwell Press.2000 .

97- Gragan,J.,F.Kasch & Wright D.W., Communication In Small Groups: Theory,Process, & Skills,Boston, MA.,Wadsworth Cengage Learning2009.

٩٨- دي بونو، إدوارد، قبعات التفكير الست، الطبعة السابعة، تعريب د. شريف محسن، القاهرة، مصر، دار نهضة مصر، ٢٠٠٥.

99- Brainthwaite, V.A. & Scott, W.A.,Values,In Robinson, J.P.,Shaver, P.R. and Wrightsman, L.S., Measures of Personality and Social Psychological Attitudes,San Diego, Cal.: Academic Press,INC.,1991, Pp.661662-

100- Cook,J.S., Batson, C.D.,& McDavise, K., Empathic Mediation of Helping: A Two-Stage Moodel, Journal of Personality & Social Psychology,Vol.36, ,1978 Pp.752.766-

101- Boyatzis,R.E.,Golman, D. & Rhee, R.S.,Clustering Competence In Emotional Intelligence,In Bar-On R. & Barker, J.D.A., Handbook of Emotional Intelligence,San Francisco: Jessey,2000, Pp. 343362-.

١٠٢- جولمـان، دانيل، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسـلة عالم المعرفة (٢٦٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2000.

١٠٣- أبوناشـي، منى سـعيد، الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصـية: دراسـة عالمية، المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية، العدد (٢٥)، المجلد (١٢)، إبريل، ٢٠٠٢م.

104-. Riggio, R.E., Assessment of Social Skills,Journal of Personality and Social Psychology, 1986,Vol.51,No.3,Pp.649660-.