# مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي

حامد عبدالله طلافحه*


## ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، من وجهة نظرهم، كما سعت الى الكشف عن أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى المعلمين من وجهة نظر الطلبة، بالإضافة للكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي وأنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (26) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، إضافة إلى اختيار طلبة شعبة واحدة يعلمها كل معلم ضمن العينة، حيث بلغ عدد الطلبة في العينة (674) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (Tromsø Social Intelligence Scale-TSIS)، وتم إعداد مقياس لقياس أنماط التفاعل الصفي، وقد تمتعت الأداتان بصدق وثبات مقبولين.

وأظهرت النتائج: أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين جاء ضمن المستوى المتوسط على أبعاد الذكاء الاجتماعي الثلاثة، وأن نمط التفاعل الصفي القائم على العقاب وعدم الاهتمام هو الأكثر شيوعا لدى المعلمين وبمستوى مرتفع، يليه النمط القائم على الاستفراد في الكلام وبمستوى متوسط، ثم النمط القائم على استخدام التعلّم النشط، وبمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمط التفاعل الصفي القائم على استخدام التعلّم النشط، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمطي التفاعل الصفي القائمين على (الاستفراد في الكلام) و(العقاب وعدم الاهتمام).

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: العمل على رفع مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال البرامج والدورات التدريبية، والعمل على الحد من استخدام النمط القائم على العقاب وعدم الاهتمام، كونه من أكثر أنماط التفاعلات الصفية شيوعا لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.


**الكلمات الدالة:** معلمو الدراسات الاجتماعية، الذكاء الاجتماعي، أنماط التفاعل الصفي.

## المقدمة

تسود العلاقات الاجتماعية جميع جوانب الحياة كنتاج للتفاعل البشري بين الأفراد في المواقف الشخصية والمهنية، وتؤدي القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين دورا محوريا في نجاح الفرد أو فشله في الحياة الاجتماعية والمهنية، فالفرد لا يحيا في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يتفاعل معه، ويؤثر فيه ويتأثر به.

ويشير جولمان (Goleman, 2006) إلى هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهما في نجاح الفرد، حدّدها بالقدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية التي تعمل مع بعضها البعض بشكل متزامن، وتمكن الفرد من إدارة علاقاته مع الآخرين، وهو ما يعرف بالذكاء الاجتماعي. حيث يرى زيركل (Zirkel, 2000) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية الفرد وسلوكه، فالأفراد الذين لديهم ذكاءاً اجتماعياً يمتلكون وعياً تاماً بأنفسهم ولديهم القدرة على فهم بيئتهم. وذلك من خلال القدرة على فهم الآخرين، والاستجابة بشكل لائق مع الأفراد من ذوي الدوافع المختلفة، وكذلك القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتنمية الصداقات، والقدرة على التعرف على رغبات الآخرين (الخالدي، 2009).

بدأ البحث في مفهوم الذكاء الاجتماعي على يد ثورندايك عام (1920) الذي طرح فكرة إمكانية فصل الذكاء إلى ثلاثة أنواع متميزة، واقترح تصنيف الذكاء إلى الذكاء الاجتماعي (social intelligence) والذكاء الآلي الميكانيكي (mechanical intelligence)، والذكاء المجرد (abstract intelligence). وكان العامل الحاسم في فصل هذه الذكاءات هو أنماط المواضيع أو المحفزات التي يجب على الفرد التفاعل معها، حيث رأى

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2013/5/26، وتاريخ قبوله 2014/8/13.



© 2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ثورندايك أن الذكاء الآلي الميكانيكي يشير إلى قدرة الفرد على التفاعل بكفاءة مع آلات والأشياء المادية المحسوسة، في حين يتناول الذكاء المجرد أداء الفرد المتعلق باستخدام الأفكار والمواضيع الأخرى غير الملموسة، أما الذكاء الاجتماعي فيتعلق بتفاعل الفرد مع الآخرين بأسلوب ذكي (Unterborn, 2011)، وبالتالي يمكن القول ان نظرية ثورندايك تؤكد على أن الفرد الذكي اجتماعيا هو القادر على فهم الآخرين، ولديه القدرة على استخدام هذه المعلومات للتصرف بحكمة في علاقاته الإنسانية.

وبالرغم من كتابات ثورندايك حول الذكاء الاجتماعي إلا أن الزعبي (2011) يشير إلى أن علماء النفس وحتى أواخر السبعينيات من القرن الماضي لم يفصلوا الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، حيث كان ينظر للذكاء باعتباره ذكاءً عاماً، ويطبق على الأوضاع الاجتماعية، بل أن العالِم وكسلر (Wechsler) رفض فكرةَ الذكاء الاجتماعي جملة وتفصيلا، وظل مفهوم الذكاء الاجتماعي حتى عقد السبعينات من القرن الماضي مرادفاً للكفاءة الاجتماعية، التي تتعلق بقدرة الفرد على تحقيق توقعات الآخرين في الأدوار الاجتماعية المختلفة. وبالرغم من محاولات علماء النفس لإثبات أن الذكاء موجود بشكل منفرد فقط، ولا يمكن تصنيفه إلى ذكاءات مختلفة (Juchniewicz, 2008) إلا أن بعض العلماء حاولوا وضع نظريات حول مفهوم الذكاء الاجتماعي، وقاموا بوضع تعريفات مختلفة لهذا المفهوم، حيث قام جاردنر (Gardner) بتقديم نظريته في الذكاءات المتعددة عام 1983م، التي جعلت الذكاء الاجتماعي ذكاء مستقلا عن غيره من أنواع الذكاءات الأخرى، وعرّف الذكاء الاجتماعي بأنه قدرات الفرد على الإدراك والاستجابة لأمزجة الآخرين، ودوافعهم، وحساسيتهم، ورغباتهم. كما عرّف شورز وكانتور (Showers & Cantor, 1985) الذكاء الاجتماعي بأنه المعرفة والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف الحياة الشخصية الحياة، وعرفه كانتور وكيلستروم (Cantor& Kihlstrom, 1987) على أنه عمق المعرفة عن العالم الاجتماعي، وذهب كل من وونج ورفاقه (Wong, Day, Maxwell & Meara, 1995) وجونز وداي (Jones & Day, 1997) في تعريف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة والمرونة على تطبيق المعرفة لحل المشاكل الاجتماعية. ويُلاحظ من خلال مراجعة تلك التعريفات أنها ركزت على المكونات المعرفية للذكاء الاجتماعي وإهمال المكونات الوجدانية والمهارية.

ووفقاً لبعض النظريات في الذكاء الاجتماعي فإن هذا الذكاء لا يقتصر على المكونات المعرفية فقط، حيث أشار ريجو وآخرون (Riggio, Messamer & Throckmorton, 1991) أن الذكاء الاجتماعي له مكونات ثلاثة، هي: التعبير الاجتماعي، وتتعلق بالقدرة على ترجمة الأفكار إلى كلمات وألفاظ. والحساسية الاجتماعية، وتتعلق بالوعي بقواعد أشكال التفاعل اليومي. والضبط الاجتماعي، ويتعلق بأداء الأدوار الاجتماعية بحكمة وإتقان، ووفقاً لنظرية جولمان (Goleman, 2006) في الذكاء الاجتماعي فإن هذا الذكاء يشتمل بالإضافة للمكونات المعرفية على مكونات وجدانية ومهارية، تم تصنيفهم في فئتين رئيسيتين، هما: الوعي الاجتماعي، وهو ما نشعر به تجاه الآخرين، ويتم تحديد مدى الوعي الاجتماعي لكل فرد من خلال أربع مهارات متميزة، هي:

- مهارة التعاطف الأولي، ويتصل بالقدرة على إدراك المشاعر غير اللفظية والإحساس بالآخرين.
- مهارة التناغم مع الآخرين، ويتعلق بالقدرة على إظهار الانتباه الكامل وحسن الاستماع عند التفاعل مع الآخرين.
- مهارة دقة المشاعر، وتتعلق بالقدرة على فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم ونواياهم.
- مهارة الإدراك الاجتماعي، وهو يرتبط بفهم الكيفية التي يعمل بها المحيط الاجتماعي.

أما الفئة الثانية فهي البراعة (المهارة) الاجتماعية، وهي تتصل بالأفعال التي نقوم بها في ضوء المعلومات التي نمتلكها، ويتم تحديدها من خلال أربع مهارات فرعية، هي:

- مهارة التوافق، وتتعلق بالتفاعل الناجح مع الآخرين في المستوى غير اللفظي.
- مهارة تقديم النفس، وتتعلق بالقدرة على تقديم الفرد لنفسه أمام الآخرين بصورة فعالة.
- مهارة التأثير، وتختص بالقدرة على صياغة طريقة التفاعل مع الآخرين بأسلوب بارع.
- مهارة الاهتمام والعناية، وتتعلق بالقدرة على الاهتمام بحاجات الآخرين واهتماماتهم، والتصرف في ضوء تلك الاهتمامات.

إن اختلاف تعاريف الذكاء الاجتماعي ومكوناته بين الباحثين يعود إلى ما ذكره روماني وبايرت (Romany & Pyrt, 1999) من أن الذكاء الاجتماعي من الذكاءات ذات البنية متعددة الأبعاد فهو معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد، لذا يجب أن نضع في الاعتبار الأشكال الإدراكية والسلوكية له. ويرى الباحث أنه بالرغم من التباين في التعريفات الخاصة بالذكاء الاجتماعي والأبعاد المكونة له، إلا انه يمكن تحديد ثلاثة أبعاد تشير إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية والمهارات التي تمكِّن الفرد من التصرف في المواقف الاجتماعية، وما تتضمنه من القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوكيات الآخرين والاستجابة بطريقة لائقة ومقبولة اجتماعياً،

وتتضمن هذه الأبعاد كما توصل إليها سيلفيرا وآخرون (Silvera, Martinussen & Dahl , 2001) في دراستهم لتحليل العوامل المكونة للذكاء الاجتماعي: معالجة المعلومات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والوعي الاجتماعي.

وبغض النظر عن المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي يشير جولمان (Goleman, 2006) إلى أن تلك المهارات تعدّ مطلباً أساسيا للنجاح في الحياة بشكل عام والحياة المهنية بشكل خاص، حيث يركز جولمان على دور الذكاء الاجتماعي في الحياة المهنية بالقول "إن إدخال الذكاء الاجتماعي كشكل مستقل من أشكال الذكاء، هو أمر حاسم بالنسبة للأفراد الذين يعملون في بيئات اجتماعية" (Goleman, 2006, 91).

وتعد مهنة التعليم من المهن التي تتم في بيئة اجتماعية وتتطلب قدراً كبيراً من القدرة على فهم الآخرين والتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية، ويشير سوجاي ولويس (Sugai& Lewis, 1995) إلى أن امتلاك المعلم للمهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى التقليل من المشكلات السلوكية، وتحسن علاقات الطلبة مع المعلم والزملاء في الصف الدراسي. فعملية التعليم هي عملية تواصل وتفاعل مستمر بين كل من المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، وهذا يتطلب من المعلمين أن يلمّوا بمجموعة من المهارات اللازمة للتدريس الصفي. ولعل من أهم هذه المهارات وأكثرها فائدة مهارات التفاعل الصفي، باعتبارها عملية ديناميكية مستمرة تدفع بالطلاب إلى الإقبال على التعلّم وتحسين أدائهم، وزيادة تحصيلهم، وإكسابهم أنماطا ثقافية واجتماعية ونفسية مختلفة تجعلهم أكثر قدرة على الحوار والمناقشة مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، فضلا عن ذلك فأن التفاعل الصفي يتيح للمعلم فرصًا كثيرة للعطاء والإبداع ويمده بتغذية راجعة عن سلوكه التدريسي داخل الصف (عبد الهادي والخطيب والدخيل، 2003). ويشير يرى جولمان (Goleman, 1997) أن تعزيز النمو الأكاديمي لا يتم بغياب وجود بيئة داعمة لتحقيق ذلك الهدف، كما أن التركيز على النمو الأكاديمي فقط لا يكفي، لأن السلوك غير الملائم للطلاب في كثير من الأحيان يعود في جزء منه، إلى ضعف الذكاء الاجتماعي والعاطفي لدى المعلم في إدارته لغرفة الصف. وفي هذا السياق أشار زينس والياس (Zins & Elias, 2006) أن بعض أنماط التفاعل الصفي قد تكسب الطالب خبرات اجتماعية سلبية، والتي قد تؤدي بدورها إلى تسربه من المدرسة.

ويرى الباحث ان إدارة السلوك في غرفة الصف عبارة عن مجموعة من التفاعلات الصفية التي يستخدمها المعلم في التأثير على سلوك الطلبة وتعويدهم التصرف بشكل إيجابي، وغالباً ما يقوم المعلم بفرض نمط معين من السلوك أثناء الدرس، بحيث يقوم الطلبة بدورهم بالاستجابة لهذا النمط بأنواع معينة من السلوك تتوافق مع النمط السلوكي المفروض، وينتج عن ذلك تشكّل البيئة الصفية وتحديد أنماط التفاعل في البيئة الصفية.

ويؤكد دانفورث وبويل (Danforth & Boyle, 2007) على ضرورة تطوير التفاعلات الصفية ليس فقط للحد من الضغط النفسي لدى المعلم نتيجة لكثرة أعداد الطلاب في الصف، بل لمساعدته في إقامة مناخ صفي قائم على التعاون، ويشير مهرابيان .(Mehrabian, 2000) أن الذكاء العام (IQ) المرتفع لدى المعلم لا يضمن بالضرورة نجاحه في إيجاد أنماط ايجابية من التفاعلات الصفية، لذلك يوصي جولمان (Goleman, 1997) بالتحقق من فعالية أشكال مختلفة من الذكاءات في إدارة التفاعلات الصفية، ومن أهمها الذكاء الاجتماعي الذي يُعد عنصرا فعالا في إدارة الصف. ومن وجهة نظر زيركل (Zirkel, 2000) فإن الذكاء الاجتماعي المرتفع يساعد المعلم على خلق الإحساس بالهوية، ويمكنه من السيطرة على مشاعره، ويجعله يركز على التفكير والسلوك ضمن السياقات الاجتماعية وهو ما أطلق عليه زيركل (Zirkel, 2000) "السلوك الهادف". فالمعلم الذكي اجتماعيا، هو من يقوم بتنظيم الصف الدراسي من خلال إقامة علاقات داعمة ومشجعة مع طلابه، والتركيز على القدرات الايجابية ونقاط القوة لدى الطلبة، وعلى الأنماط السلوكية التي تعزز الدوافع الذاتية لدى الطلبة (Marzano, Marzano & Pickering, 2003)، لذلك يعتبر ألبريشت (Albrecht (2006 أن الذكاء الاجتماعي بما ينطوي عليه من قدرات مختلفة، واتجاهات وعادات اجتماعية خاصة، يُعد شرطا أساسيا يجب توفره لدى المعلمين للنجاح في إدارة التفاعل الصفي، وفي ذات السياق يشير كالو وعلي (Kalu & Ali, 2004) إلى أن البيئة التعليمية القائمة على المناخ الاجتماعي العاطفي لها تأثير مباشر على سلوكيات الطلبة داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى تأثيرها في اتجاهاتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

وبالرغم مما سبق تشير الأدبيات المتعلقة بأنماط التفاعلات الصفية إلى أن المعلمين في الصفوف الدراسية التقليدية يميلون للسيطرة على التفاعل داخل غرفة الصف، لأنهم يعتقدون أن السيطرة على التفاعل الصفي هو شرط مسبق لتحقيق أهدافهم التعليمية، وأنهم بذلك يتجنبون ردود الطلاب التي لا يمكن التنبؤ بها (Smith & Higgins, 2006)، وهذا الاعتقاد يعزوه جولمان إلى ضعف الذكاء الاجتماعي والعاطفي لدى المعلم.

وتعتبر حصص الدراسات الاجتماعية من الحصص التي يحتاج المعلم فيها إلى توظيف ذكائه الاجتماعي، نظرا لطبيعة المادة التي ترتبط بالعديد من المواضيع الاجتماعية، والتي

يفترض فيها أن تتم في سياقات اجتماعية، إلا أن الواقع يشير إلى ميل معلمي الدراسات الاجتماعية لفرض سيطرتهم على التفاعلات داخل غرفة الصف، حيث توصلت دراسة الحمداني (2006) إلى أن معلم الدراسات الاجتماعية ما زال هو المسيطر على الموقف التعليمي، بالإضافة إلى سيادة الأسلوب المباشر على الأسلوب غير المباشر في الموقف التعليمي.

**مشكلة الدراسة**

يُعد الذكاء من أهم الخصائص المعرفية المؤثرة في نجاح المعلم بالتدريس، فالذكاء يعتبر عاملا مؤثراً ومحددًا في نجاح التدريس، بمعنى أنه من الضروري توافر حد أدنى معين من الذكاء ليتحقق التدريس الفعال (أبو حطب، 1996). ويعتبر الذكاء الاجتماعي احد أنماط الذكاء المؤثرة في أداء المعّلم في غرفة الصف حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلم وبين أدائه التعليمي وكفايته الإنتاجية، وفي قدرته على الضبط الصفي (الدماطي، 1991؛ عبد الفتاح، 2001، الدميري، 2008؛ Jeloudar & Yunus, 2011) حيث يشير الأدب التربوي إلى أهمية الذكاء الاجتماعي في النجاح بالمهن التي تتم في بيئات اجتماعية، ومنها مهنة التدريس التي تتطلب القدرة على التفاعل الجيد بين المعلم وطلبته، كما أنها تتطلب قدراً كبيراً من القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم بمرونة ومهارة. كذلك فإن مهنة التعليم مهنة إنسانية اجتماعية، تظهر فيها ذاتية المعلم وشخصيته بشكلٍ واضح، فسمات المعلم، ومزاجه الشخصي، وطريقة تفكيره، تنعكس بلا شك سلبًا أو إيجاباً على أداءه وتفاعله مع طلبته في غرفة الصف، وهذا ما لمسه الباحث من خلال عملة كمشرف للتربية العملية في العديد من مدارس المملكة، اذ ان معلمي الدراسات الاجتماعية لا يقومون بتوظيف ذكائهم الاجتماعي في المواقف التعليمية المختلفة بالدرجة المطلوبة، نتيجة ضغوط العمل التي تواجههم من كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد، وازدحام المنهاج حيث ان المهمة الرئيسة للمعلم تنفيذ المنهاج وفق الجدول الزمني المحدد، مما يدفعه الى فرض انماط معينة من التفاعل الصفي التي يعتقد انها تساعده على السير في تحقيق اهداف المنهاج المرسومة، الا ان يرى ان مادة الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية التي يحتاج المعلم فيها إلى توظيف ذكائه الاجتماعي، باعتبار طبيعة المواضيع المطروحة في مادة الدراسات الاجتماعية تدور في أغلبها حول مواقف اجتماعية، وبالتالي يُفترض أن تتم حصص الدراسات الاجتماعية في سياقات اجتماعية ايجابية يستخدم فيها المعلم ذكاءه الاجتماعي، مما يعود بالنفع والفائدة على تحصيل الطلبة وتنمية دافعيتهم نحو التعلّم وتساعد في تحسين المواقف التعليمية وتزيد من التفاعلات الصفية الايجابية.

وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي، وأنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي، وبين أنماط التفاعل الصفي. وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، من وجهة نظرهم؟

2- ما أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، كما يقدرها طلبتهم؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وبين أنماط التفاعل الصفي السائدة لديهم؟

**أهمية الدراسة**

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- في الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي.

- تسهم الدراسة الحالية في لفت الأنظار نحو أهمية موضوع الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي.

- يؤمل من هذه الدراسة أن توفر قدرا أكبر من الفهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في كيفية تأثير ذكائهم الاجتماعي في إداراتهم الصفية وأنماط التفاعل الصفي، وهذا قد يجعلهم أكثر وعيا لتأثير الذكاء الاجتماعي على أنماط التفاعل الصفي مما قد يسهم في تحسين تحصيل ودافعية طلبتهم.

- تُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي أجريت في الأردن في مجال بحث مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي، وذلك في حدود علم الباحث واطلاعه.

- تعدّ هذه الدراسة مؤشراً لإجراء دراسات أخرى مشابهة على المواد الدراسية الأخرى، غير مادة الدراسات الاجتماعية.

**هدف الدراسة**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء كما يقدره المعلمون على مقياس الذكاء الاجتماعي، كما هدفت إلى الكشف عن أنماط التفاعل الصفي من وجهة نظر الطلبة على مقياس التفاعل الصفي. والكشف عن العلاقة الارتباطية بين تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمستوى الذكاء الاجتماعي لديهم وبين أنماط التفاعل الصفي السائدة من وجهة نظر طلبتهم.

**المصطلحات والتعريفات الإجرائية**

**الذكاء الاجتماعي:** هو قدرة الفرد على الدخول والاستمرار في علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين، وتتمثل هذه القدرة في ثلاثة أبعاد هي: معالجة المعلومات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والوعي الاجتماعي (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001).

ويُعرّف الذكاء الاجتماعي إجرائيا في الدراسة الحالية: بأنه قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع طلبته، من خلال إظهار قدرته على معالجة المعلومات الاجتماعية، ومهاراته الاجتماعية، ووعيه الاجتماعي في غرفة الصف، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (Tromsø Social Intelligence Scale-TSIS) من إعداد (Silvera, et al., 2001). والذي تم تعريبه لأغراض الدراسة الحالية.

- **أنماط التفاعل الصفي:** هي مجموعة الإجراءات الأدائية التي تحدث داخل الصف الدراسي، بين المعلم وطلبته، بهدف إثارة دافعيه الطلبة نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التعليمية، والتي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها (إبراهيم وحسب الله، 2003، 77).

وفي هذه الدراسة تقاس أنماط التفاعل الصفي بالدرجة التي يُعطيها الطالب على مقياس أنماط التفاعل الصفي الذي تم إعداده لأغراض الدراسة الحالية.

- **معلمو الدراسات الاجتماعية:** هم المعلمون المعينون من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لتدريس مقررات التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية والمدنية، لطلبة المرحلة الأساسية العليا خلال العام الدراسي 2012-2013م.

**حدود الدراسة**

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على (26) معلما ومعلمة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا، وطلبتهم البالغ عددهم (674) طالبا وطالبة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الأساسية في محافظة الزرقاء في الأردن.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013م

حدود المقاييس: مقياس الذكاء الاجتماعي هو من تعريب الباحث، كما ان مقياس التفاعل الصفي هو من إعداد الباحث، لذا فإن صدق النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية تعتمد على مدى صدق المقاييس وثباتها.

**الدراسات السابقة**

لم يعثر الباحث في حدود علمه واطلاعه على دراسات سابقة تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأنماط التفاعل الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، حيث تم الرجوع إلى الدراسات السابقة الأكثر ارتباطا بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرضٌ لتلك الدراسات مرتبة تنازلياً وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة الدماطي (1991) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس لدى طلبة دور المعلمين في مصر، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلماً قبل الخدمة، (51) ذكور و(49) إناث، طبق عليهم مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، وبطاقة ملاحظة كفاية التدريس للطلبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي وفي كفاية التدريس.

وحاولت دراسة عبد الفتاح (2001) الكشف عن الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة أدائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل. وتكونت العينة من (600) طفل من مرحلة رياض الأطفال في محافظة الجيزة بمصر، ومعلماتهم البالغ عددهن (30) معلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وكفاءة الأداء لديها، كذلك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة والذكاء الاجتماعي لدى الأطفال.

وسعت دراسة(Juchniewicz, 2008) الكشف عن تأثير الذكاء الاجتماعي على التعليم الفعال للتربية الموسيقية في المدارس العامة بولاية فلوريدا الأمريكية. ولأغراض الدراسة تم اختيار (40) معلماً لمادة الموسيقى في المرحلة الثانوية طبق عليهم استبانة تقيس التفاعل الإنساني والذكاء الاجتماعي من وجهة نظر المعلم، بالإضافة إلى ذلك تم تصوير دروسهم باستخدام الفيديو، وبعد الانتهاء من التصوير تم عرض الدروس المصورة على مجموعة من الخبراء في التربية الموسيقية، وطلب منهم تقييم الفعالية العامة لتدريس المعلم كما وردت في مقاطع الفيديو، باستخدام مقياس ليكرت من النوع السباعي، بهدف تحديد المواقف التعليمية الفعالة والمواقف غير الفعالة، وعند تحليل البيانات أظهرت النتائج أن المعلمين الذين صنّفوا على أنهم معلمون فعالون سجلوا علامات أعلى من المعلمين غير الفعالين على استبانة التفاعل الإنساني والذكاء

الاجتماعي إلا أن الفروق بينهم لم تكن دالة إحصائيا، كما أظهرت النتائج. وخلصت الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي لا يؤثر بصورة مباشرة في التعليم الفعال لمادة الموسيقى.

وهدفت دراسة الدميري (2008) إلى معرفة أنماط العلاقة بين أداء المعلمين على اختبار سمات الشخصية وذكائهم الاجتماعي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي المرحلة الابتدائية وجودة أدائهم، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين ومهارات التفاعل الصفي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (550) معلماً للمرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الإسماعيلية بمصر. وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي المرحلة الابتدائية وجودة أدائهم، بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين ومهارات التفاعل الصفي لديهم.

وهدفت دراسة المنابري (2010) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكل من المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى المعلمات قبل الخدمة، وتكونت العينة من (629) طالبة من طالبات الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى، طبق عليهن مقياس للذكاء الاجتماعي من إعداد الباحثة ومقياسا للمسؤولية الاجتماعية من إعداد الحارثي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين استجابات العينة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، وكذلك في درجات التحصيل الدراسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وحاولت دراسة العزّي والخزرجي (2010) التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي المعلمات قبل الخدمة، والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى المعلمات قبل الخدمة في معهد إعداد المعلمات بديالى، والبالغ عددهن (148) معلمة قبل الخدمة، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى العينة جاء بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة جيلودار ويونس (Jeloudar & Yunus, 2011) إلى معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي، ولأغراض الدراسة استُخدم مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (Tromsø Social Intelligence Scale-TSIS) بالإضافة إلى استبانة رومي (Romi) لاستراتيجيات الضبط الصفي، وتكونت عينة الدراسة من (203) معلمين ومعلمات. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي يزداد بازدياد العمر للمعلم، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي (إستراتيجية المناقشة، وإستراتيجية التعزيز والمكافأة، وإستراتيجية إشراك الطلبة بإدارة الصف، وإستراتيجية التلميح)، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي القائمة على العقاب.

وحاولت دراسة يحيى زاده وجودارزي (Yahyazadeh & Goodarzi, 2012) فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية لدى معلمي المدارس الثانوية في إيران في ضوء متغير العمر، وتكونت العينة من (198) معلماً اختيروا عشوائياً، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس ترومسو (Tromsø) للذكاء الاجتماعي واستبانة هكساكو لسمات الشخصية (HEXACO-PI-R). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية لدى المعلمين تعزى لمتغير العمر، كما أظهرت نتائج معاملات الارتباط وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية الستة (الصدق، والتواضع، والانفعالية، الانبساط، التوافق، الانفتاح على الخبرة). كما بينت نتائج الانحدار المتعدد أن سمات الشخصية (الانبساط، والانفتاح على الخبرة) تفسر ما نسبته 40% من التباين في الذكاء الاجتماعي بين المعلمين، وخلصت الدراسة إلى أن سمات الشخصية من العوامل التي لها دور كبير في التأثير على الذكاء الاجتماعي للمعلمين.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة خلو تلك الدراسات من أية دراسة تبحث في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأنماط التفاعل الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وخصوصاً في البيئة العربية أو الأردنية، بالرغم من أن التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأنماط التفاعل الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قد يؤدي إلى فهم العوامل التي تؤثر في ممارساتهم الصفية، مما يسمح بوضع إطار عملي لتدريس الدراسات الاجتماعية والإسهام في توجيه المزيد من التركيز على تدريس الدراسات الاجتماعية وخاصة في المرحلة الأساسية. وقد حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي لدى معلمي الدراسات

الاجتماعية، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

**الطريقة والإجراءات**

**منهجية الدراسة**

بما أن الدراسة قامت بالكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والكشف عن أنماط التفاعل الصفي الشائعة لديهم، وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي وبين أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، فإن المنهجية التي اتبعتها الدراسة هي المنهجية الوصفية الارتباطية.

**مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الزرقاء (مديرية تربية الزرقاء الأولى، مديرية تربية الزرقاء الثانية، مديرية تربية الرصيفة)، والبالغ عددهم (168) معلماً ومعلمة، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية خلال العام الدراسي 2012–2013م، بالإضافة إلى جميع الطلبة في المدارس التي يعمل بها المعلمون.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (26) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، إضافة إلى اختيار طلبة شعبة واحدة يعلمها كل معلم ضمن العينة، حيث بلغ عدد الطلبة في العينة (674) طالبا وطالبة.

**أداتا الدراسة**

بهدف الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى الكشف عن أنماط التفاعل الصفي من وجهة نظر الطلبة، تم استخدام أداتين في الدراسة الحالي، هما:

**أولاً– مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (Tromsø Social Intelligence Scale-TSIS)**

**المقياس بصورته الأجنبية**

للتعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، تم استخدام النسخة الانجليزية لمقياس Tromsø Social Intelligence Scale-TSIS والذي أعده (Silvera, et al., 2001). والصادر عن جامعة University Tromso Scandinavian، وهذا المقياس هو من مقاييس التقرير الذاتي، ويحتوي بصورته الأصلية على (21) فقرة، موزعة في ثلاثة أبعاد تقيس ثلاثة مكونات للذكاء الاجتماعي، هي: معالجة المعلومات الاجتماعية Social Information Processing (SP) وتقيسه الفقرات من (1–7)، والمهارات الاجتماعية Social Skills (SS) وتقيسه الفقرات من (8–14)، والوعي الاجتماعي Social Awareness (SA) وتقيسه الفقرات من (15–21)، وقد ترجم هذا المقياس من اللغة النرويجية إلى عدة لغات أخرى كالانجليزية والايطالية، كما استخرج له معامل الصدق والثبات بصورته الأصلية، فكان معامل الثبات للمقياس الكلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (0.88)، كما بلغت معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا لأبعاده الثلاثة كما يلي: معالجة المعلومات الاجتماعية (0.81)، المهارات الاجتماعية (0.86)، الوعي الاجتماعي (0.79).

**طريقة تصحيح المقياس**

تتدرج الإجابة عن فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت من 7 نقاط، وبالتالي تنحصر درجة المفحوص على كل فقرة من (1–7) وتكون درجة المفحوص على كل بُعد من أبعاد المقياس هي متوسط إجاباته على فقرات البُعد، وبالتالي تتراوح درجة المفحوص على البُعد ما بين 1 إلى 7 درجات، هذا ويؤخذ بالاعتبار عند التصحيح الفقرات سالبة الاتجاه، بحيث يتم عكس درجات الفقرات سالبة الاتجاه عند التصحيح. ويتم تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي للمفحوص وفقاً لمتوسط درجته على كل بُعد من الأبعاد الثلاثة وعلى المقياس الكلي كما يلي:

- الدرجة من 1.00–3.00 تشير إلى مستوى منخفض من الذكاء الاجتماعي.
- الدرجة من 3.01–5.00 تشير إلى مستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي.
- الدرجة من 5.01–7.00 تشير إلى مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي.

**دلالات صدق وثبات مقياس ترومسو لأغراض الدراسة الحالية**

تم استخراج دلالات صدق وثبات مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي قبل تطبيقه على عينة الدراسة كما يلي:

**1– صدق مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي**

**أ– صدق المحتوى لمقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي**

تمت ترجمة المقياس للغة العربية ومن ثم تم إعادة ترجمته للغة الانجليزية لمعرفة مدى ملاءمة الترجمة الحرفية، كما تم عرض المقياس بعد تعريبه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) من أساتذة الجامعات الأردنية في علم النفس والقياس والتقويم والدراسات الاجتماعية، وذلك بهدف التحقق من صدق المقياس ومدى مطابقة فقراته للبيئة الأردنية، كما طلب منهم اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين

وإجراء التعديلات التي تمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، حيث بقي المقياس بعد التحكيم مكوناً من (21) فقرة.

**ب- صدق البناء لمقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي**

لغايات التأكد من صدق البناء التكويني والثبات لأداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، بلغت (30) من العاملات في القيادة الإدارية في قطاع الاتصالات الأردنية، ومن ثم حساب معاملات صدق البناء والثبات كما يلي:

لغايات التأكد من صدق البناء لمقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، بلغت (25) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية، حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وذلك من خلال إظهار مدى اتساق كل فقرة من الفقرات مع البُعد الواردة فيه، بمعنى أن قيمة معامل "ألفا" لفقرة ما تعكس مدى اتساق فقرات البُعد في حالة حذف تلك الفقرة "Cronbach's Alpha if Item Deleted"، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل فقرة من الفقرات مع البُعد الواردة فيه، وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي (ألفا) ومعاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول (1).

**الجدول (1)**

**قيم معاملات "كرونباخ ألفا" ومعاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي**

| بُعد معالجة المعلومات الاجتماعية | | | بُعد المهارات الاجتماعية | | | بُعد الوعي الاجتماعي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | قيمة ألفا | معامل الارتباط | الفقرة | قيمة ألفا | معامل الارتباط | الفقرة | قيمة ألفا | معامل الارتباط |
| 1 | 0.819 | *0.792 | 8 | 0.841 | *0.594 | 15 | 0.862 | *0.529 |
| 2 | 0.821 | *0.777 | 9 | 0.846 | *0.811 | 16 | 0.822 | *0.775 |
| 3 | 0.861 | *0.554 | 10 | 0.827 | *0.839 | 17 | 0.804 | *0.823 |
| 4 | 0.811 | *0.871 | 11 | 0.843 | *0.819 | 18 | 0.803 | *0.831 |
| 5 | 0.839 | *0.639 | 12 | 0.860 | *0.735 | 19 | 0.827 | *0.735 |
| 6 | 0.850 | *0.560 | 13 | 0.817 | *0.868 | 20 | 0.848 | *0.632 |
| 7 | 0.877 | *0.582 | 14 | 0.846 | *0.811 | 21 | 0.827 | *0.723 |

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يوضح الجدول (1) معاملات "كرونباخ ألفا" الخاصة بقياس مدى اتساق كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة للمقياس مع البُعد الواردة فيه، بمعنى أن قيمة معامل "ألفا" لبُعد ما تعكس مدى اتساق فقرات البُعد في حالة حذف تلك الفقرة، وجميع قيم "ألفا" لفقرات أبعاد المقياس توضيح أن هناك درجة عالية من (صدق الاتساق الداخلي) للأبعاد الثلاثة لمقياس ترومسو.

كما تشير النتائج في الجدول (1) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) مما يشير إلى مناسبة الفقرات لقياس البُعد الواردة فيه.

**ثبات لمقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي**

بعد التعرف على دلالة صدق بناء المقياس، تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ (الفا) للاتساق الداخلي (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (ألفا) لأبعاد المقياس كما في الجدول (2).

تعدّ معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (0.863)، ومن هنا يمكن وصف المقياس بأنه ثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق المقياس تخضع لدرجة عالية من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها، وتظهر فقرات ومكونات مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي بعد تعريبه والتأكد من صدقه وثباته.

**الجدول (2)**

**معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ الفا لمقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي وأبعاده الثلاثة**

| أبعاد المقياس | معامل الثبات |
|---|---|
| معالجة المعلومات الاجتماعية | 0.841 |
| المهارات الاجتماعية | 0.859 |
| الوعي الاجتماعي | 0.827 |
| المقياس الكلي | 0.863 |

**ثانياً- مقياس التفاعل الصفي**

بهدف الكشف عن أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلبتهم قام الباحث

بإعداد مقياس لقياس أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى المعلم في تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال الاستفادة من الأدوات الواردة في الدراسات السابقة، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بأنماط التفاعل الصفي. وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (37) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد هي: استخدام التعلّم النشط، الاستفراد في الكلام، العقاب وعدم الاهتمام.

**صدق مقياس التفاعل الصفي**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) من أساتذة الجامعات الأردنية في علم النفس والقياس والتقويم والدراسات الاجتماعية، وقد طلب إليهم تحديد مدى ملاءمة الفقرات الواردة في المقياس، ومدى شموليتها لقياس التفاعلات الصفية في غرفة الصف، ومدى انتماء الفقرات للبعد الواردة فيه، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم، وتمثلت التعديلات في حذف (5) فقرات وذلك بسبب التكرار، كما تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وفي ضوء التعديلات أصبحت الأداة بعد التحكيم مكونة من (32) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة كما يلي:

البُعد الأول/ استخدام التعلّم النشط، ويشتمل على (15) فقرة.
البُعد الثاني/ الاستفراد في الكلام، ويشتمل على (7) فقرات.
البُعد الثالث/ العقاب وعدم الاهتمام، ويشتمل على (10) فقرات.

**ثبات مقياس التفاعل الصفي**

تم تطبيق المقياس على (50) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، ثم تم التحقق من ثبات الأبعاد الثلاثة للمقياس، باستخدام معادلة كرونباخ (الفا) للاتساق الداخلي (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات على الأبعاد الثلاثة للمقياس كما في الجدول (3).

**الجدول (3)**

**معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التفاعل الصفي**

| أبعاد المقياس | معامل الثبات |
|---|---|
| استخدام التعلّم النشط | 0.857 |
| الاستفراد في الكلام | 0.883 |
| العقاب وعدم الاهتمام | 0.804 |

**وتُعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة**

وقد تم تصميم الاستجابة على المقياس وفق التدريج الرباعي كما يلي: دائماً ولها (4) درجات، غالباً ولها (3) درجات، أحياناً ولها (درجتان)، نادراً ولها (درجة واحدة) فقط.

أما طريقة الإجابة عن المقياس فتكون بوضع المستجيب إشارة (✓) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على رأيه. وتظهر أبعاد وفقرات مقياس التفاعل الصفي.

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث باحتساب درجة تقدير الطلبة لأبعاد التفاعل الصفي، على النحو التالي:

أ. الحد الأعلى للبدائل (4)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (3) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية:

3÷3 مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) = 1

وعليه يكون

الحد الأدنى=1+1 = 2

الحد المتوسط= 2+ 1 = 3

الحد الأعلى= أكثر من 3

وهكذا تصبح أوزان الأبعاد على النحو الآتي:

- البُعد الذي يتراوح متوسطه الحسابي بين (3.01 – 4.00) تعني أن نمط التفاعل الصفي شائع بدرجة مرتفعة.
- البُعد الذي يتراوح متوسطه الحسابي بين (2.01 – 3.00) تعني أن نمط التفاعل الصفي شائع بدرجة متوسطة.
- البُعد الذي يتراوح متوسطه الحسابي بين (1.00 – 2.00) تعني أن نمط التفاعل الصفي شائع بدرجة منخفضة.

**المعالجة الإحصائية:**

1. للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني والمتعلق بالكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين، وأنماط التفاعل الصفي الشائعة لديهم تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث المتعلق بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وبين أنماط التفاعل الصفي السائدة لديهم، تم استخدام معامل ارتبط بيرسون (Pearson).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، من وجهة نظرهم ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات المعلمين على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي وفي أبعاده الثلاثة، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

**الجدول (4)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي وأبعاده الثلاثة**

| الرقم | أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الذكاء الاجتماعي |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | معالجة المعلومات الاجتماعية | 4.66 | 0.78 | 2 | متوسط |
| 2 | المهارات الاجتماعية | 4.85 | 0.60 | 1 | متوسط |
| 3 | الوعي الاجتماعي | 4.53 | 0.81 | 3 | متوسط |
| | المقياس الكلي | 4.68 | 0.59 | | متوسط |

يُظهر الجدول (4) أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء جاء ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات العينة على المقياس الكلي (4.68) وانحراف معياري (0.59)، كما كانت تقديراتهم على الأبعاد الثلاثة لمكونات الذكاء الاجتماعي ضمن المستوى المتوسط، حيث جاء بُعد (المهارات الاجتماعية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.85) وانحراف معياري (0.60)، وجاء بُعد (معالجة المعلومات الاجتماعية) في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.78)، وحلّ بُعد (الوعي الاجتماعي) في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.59).

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن نسبة كبيرة من معلمي الدراسات الاجتماعية هم من جيل الشباب الذين تختلف عاداتهم وسلوكياتهم عن المعلمين الكبار الذين تربطهم علاقات عائلية واجتماعية أكثر مع المجتمع كونهم متزوجين وأصحاب مسئولية اجتماعيه، وأصحاب خبرة اجتماعية وتجارب حياتية أكثر وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة جيلودار ويونس (Jeloudar & Yunus, 2011) أن مستوى الذكاء الاجتماعي يزداد بازدياد العمر للمعلم، وأن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وهي نتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية. كما ينسجم هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة يحيى زاده وجودارزي(Yahyazadeh & Goodarzi, 2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين يتأثر بمتغير العمر، حيث وجدت هذه الدراسة أن المعلمين من الفئات العمرية الأكبر سناً يمتازون بالانبساط، والانفتاح على الخبرة، وأن هذين العاملين يفسران ما نسبته 40% من التباين في الذكاء الاجتماعي بين المعلمين. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العزّي والخزرجي (2010) التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمات قبل الخدمة جاء بدرجة مرتفعة.

**نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، كما يقدرها طلبتهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات الطلبة على أبعاد المقياس الذي يقيس أنماط التفاعل الصفي، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

**الجدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأنماط مقياس التفاعل الصفي كما قدّرها الطلبة**

| الرقم | أنماط التفاعل الصفي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى شيوع أنماط التفاعل |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | استخدام التعلّم النشط | 2.72 | 0.36 | 3 | متوسط |
| 2 | الاستفراد في الكلام | 2.87 | 0.34 | 2 | متوسط |
| 3 | العقاب وعدم الاهتمام | 3.08 | 0.31 | 1 | مرتفع |

يُظهر الجدول (5) أن أكثر أنماط التفاعلات الصفية شيوعا لدى معلمي الدراسات الاجتماعية هو النمط القائم على العقاب وعدم الاهتمام، حيث جاء في الترتيب الأول، وبلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة على النمط (3.08) وانحراف معياري (0.31) أي أن هذا النمط شائع بمستوى مرتفع، يليه النمط القائم على الاستفراد في الكلام، وبمتوسط حسابي (2.87) وانحراف

معياري (0.34) أي أن هذا النمط شائع بمستوى متوسط، وفي الترتيب الثالث والأخير جاء النمط القائم على استخدام التعلّم النشط، وبمتوسط حسابي (2.72) وانحراف معياري (0.36)، أي أن هذا النمط شائع بمستوى متوسط.

وهذا يدل إلى أن المعلمين يفضلون بالدرجة الأولى اللجوء إلى استخدام العقاب أو عدم الاهتمام بما يجري داخل الغرفة الصفية، وهو الأسلوب الاسهل لضبط الطلبة والسيطرة على سير العملية التعليمية في غرفة الصف، وفي هذا السياق أشار سميث وهيجينز (Smith & Higgins, 2006) إلى أن المعلمين في الصفوف الدراسية التقليدية يميلون للسيطرة على التفاعل داخل غرفة الصف، لأنهم يعتقدون أن السيطرة على التفاعل الصفي هو شرط مسبق لتحقيق أهدافهم التعليمية، وأنهم بذلك يتجنبون ردود افعال الطلاب التي لا يمكن التنبؤ بها.

وبالتالي فإن اعتماد المعلمين على الطرق التقليدية القائمة على العقاب هي مؤشرات خطيرة في ضوء التربية الحديثة التي تركز على دور الطالب في العملية التعليمية، وأن المعلم هو المنظم والموجه، حيث يرى زينس والياس (Zins & Elias, 2006) أن نمط التفاعل الصفي القائم على العقاب تُكسب الطالب خبرات اجتماعية سلبية، والتي قد تؤدي بدورها إلى تسربه من المدرسة. وحتى في حال لم يستخدم المعلمون للعقاب كونه غير مسموح فيه بنظام التعليم في المدارس، لذا يلجأ المعلمون إلى عدم الاهتمام بما يجري في غرفة الصف من خلال إهمالهم للمواقف التي قد تطرأ خلال إدارتهم للعملية التعليمية، وبما لا يجر عقوبة على المعلم من الجهات المسئولة، فهو الأسلوب والطريقة الأسهل للمعلم للتخلص من ذلك، وربما يعود كل ذلك إلى أن المعلمين لا يملكون مهارات التفاعل الاجتماعي الصفي الممنهجة التي تمكنهم من إدارة الصف.

بالإضافة إلى سبق فإن برامج إعداد المعلمين في الجامعات تكاد تخلو من المواد الدراسية المتعلقة في الإدارة الصفية والتفاعل الصفي ومن خلال خبرتي في إعداد المعلمين في الجامعة والمشاركة في وضع البرامج التعليمية لإعداد المعلمين فان هناك مساق واحد فقط يدرسه الطالب المعلم طوال فترة إعداده. مع غياب عقد الدورات التدريبية لدى المؤسسات التعليمية للمعلمين مما افقدهم تلك المهارات فكانت النتيجة طبيعية. وأن غياب ممارسة المعلم لأساليب وطرق التدريس الحديثة أو عدم تمكنه منها تجعله يلجأ الى استخدام الطرق التقليدية في التدريس وغالبية هذه الطرق يكون الدور الأول والرئيس فيها للمعلم لذا فإن المعلم يستفرد بالكلام ويكون الدور الأول له في العملية التعليمية وإهمال دور الطالب.

**نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وبين أنماط التفاعل الصفي السائدة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات الطلبة على أبعاد المقياس الذي يقيس أنماط التفاعل الصفي، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كما قيموها بأنفسهم، وبين أنماط التفاعل الصفي السائدة لديهم كما قيمها الطلبة، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين إجابات كل معلم على مقياس الذكاء الاجتماعي وبين إجابات طلبته على مقياس التفاعل الصفي، وقد كانت معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي وأنماط التفاعل الصفي كما في الجدول (6).

**الجدول (6)**

**معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وأنماط التفاعل الصفي**

| أبعاد الذكاء الاجتماعي | قيم معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية | أنماط التفاعل الصفي | | |
|---|---|---|---|---|
| | | استخدام التعلّم النشط | الاستفراد في الكلام | العقاب وعدم الاهتمام |
| معالجة المعلومات الاجتماعية | معامل الارتباط | 0.122 | 0.121- | 0.351- |
| | مستوى الدلالة | 0.552 | 0.557 | 0.078 |
| المهارات الاجتماعية | معامل الارتباط | 0.735 | 0.401- | 0.484- |
| | مستوى الدلالة | **0.000 | *0.042 | *0.012 |
| الوعي الاجتماعي | معامل الارتباط | 0.578 | 0.425- | 0.286- |
| | مستوى الدلالة | **0.002 | *0.031 | 0.157 |
| المقياس الكلي | معامل الارتباط | 0.830 | 0.613- | 0.747- |
| | مستوى الدلالة | **0.000 | **0.001 | **0.000 |

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$). ** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وبين وأنماط التفاعل الصفي كانت على النحو الآتي:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمط التفاعل الصفي القائم على استخدام التعلّم النشط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.830) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0.01)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمطي التفاعل الصفي القائمين على (الاستفراد في الكلام) و(العقاب وعدم الاهتمام) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وبين نمطي التفاعل الصفي السابقين وعلى التوالي (−0.613) (−0.747) وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0.01).
- عدم توجد علاقة ارتباطيه بين معالجة المعلومات الاجتماعية لدى المعلمين وبين استخدامهم لأنماط التفاعل الصفي الثلاثة (استخدام التعلّم النشط، الاستفراد في الكلام، العقاب وعدم الاهتمام).
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمط التفاعل الصفي القائم على استخدام التعلّم النشط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.735) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0.01)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمطي التفاعل الصفي القائمين على (الاستفراد في الكلام) و(العقاب وعدم الاهتمام) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المهارات الاجتماعية وبين نمطي التفاعل الصفي السابقين وعلى التوالي (−0.401) (−0.484) وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0.05).
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمط التفاعل الصفي القائم على استخدام التعلّم النشط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.578) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0.01)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الوعي الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمط التفاعل الصفي القائم على الاستفراد في الكلام، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (−0.425) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = 0.05).

أن النتائج السابقة تشير بوضوح إلى العلاقة الوثيقة بين الذكاء الاجتماعي بعامة وفي بُعدي المهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي بخاصة، وبين استخدام التعلّم النشط، ذلك أن التعلم النشط يتطلب من المعلم إبداء مهارات اجتماعية ووعياً اجتماعياً في إدارته للتعلم النشط في المواقف التعليمية، ويظهر ذلك من خلال حسن التصرف في تلك المواقف، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه والاتصاف بروح الدعابة والمرح من قبيل المسايرة للمواقف الطارئة على سير الدروس التعليمية، كما أن المعلم الذكي اجتماعياً يرصد مشاعره لحظة بلحظة، ويبدي ما يلزم منها ويخفي أو يؤجل ما هو غير ملائم إلى ما بعد انتهاء الدرس. كما أنه يعي الطلبة من خلال قراءة اللغة غير اللفظية التي تظهر على وجوههم، ومن خلال الذكاء الاجتماعي يتعلم المعلم كيفية التحكم في المشاعر ومن ثم ينمي قدرته على فهم الطالب وفهم دوافعه وردود أفعاله، وينمي قدرته على مد جسور الصداقة مع الطلبة، وقدرته على قيادة مشاعره بدلاً من أن تقوده مشاعره، وهذه السمات جميعها تُعد ضرورية لاستخدام التعلم النشط كونها تساعد المعلم على أن يتفاعل مع طلبة صفه بأريحية، وأن يتعامل معهم بطريقة تساعدهم على التعبير بحرية عن آرائهم دونما خوف أو تردد. وفي الجانب الآخر يتلقى المعلم ردود أفعال الطلبة بشيء من الموضوعية والاحترام والثقة التي تساعد بالتالي على استمرار عملية التفاعل داخل حجرة الصف أثناء التعلم النشط. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدماطي (1991) التي أظهرت وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الاجتماعي وكفاية التدريس لدى المعلمين، ومع دراسة عبد الفتاح (2001) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي المعلمات وكفاءة الأداء لديهن، وكذلك مع دراسة الدميري (2008) التي بينت وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لمعلمي المرحلة الابتدائية ومهارات التفاعل الصفي لديهم. وكذلك دراسة جيلودار ويونس (Jeloudar & Yunus, 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات المناقشة، والتعزيز والمكافأة، وإشراك الطلبة بإدارة الصف، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Juchniewicz, 2008) التي خلصت إلى أن الذكاء الاجتماعي لا يؤثر بصورة مباشرة في التعليم الفعال.

أما بخصوص النتائج التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمطي التفاعل الصفي القائمين على (الاستفراد في الكلام) و(العقاب وعدم الاهتمام)، فهي تُعد نتيجة منطقية ويعود السبب في ذلك إلى أن استخدام العقاب وعدم الاهتمام بالإضافة إلى الاستفراد بالكلام هما على النقيض من الذكاء

الاجتماعي، كون هذا النوع من الذكاء يحتاج إلى أن يتحلّى المعلم بمهارات التواصل والاتصال والإنصات والإصغاء والتحدث مع طلبته وهي عكس النمط القائم على الاستفراد بالكلام، كما أن تحلّي المعلم بتلك الصفات تساهم في خلق جو دافئ يسوده الاحترام والتعاون بعيدا عن استخدام التعزيز السلبي والعقاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيلودار ويونس (Jeloudar & Yunus, 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي للمعلمين واستراتيجيات الضبط الصفي القائمة على العقاب.

**التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تقديم التوصيات التالية:

- توصية القائمين على تدريب وتأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية بضرورة عقد البرامج الإرشادية لهم حول سلبيات استخدام النمط القائم على العقاب وعدم الاهتمام في أثناء التفاعلات الصفية كونه من أكثر أنماط التفاعلات الصفية شيوعاً، وهذا النمط يُكسب الطالب خبرات سلبية عن التعليم المدرسي، والتي قد تؤدي إلى تسربه من المدرسة.
- ضرورة تدريب المعلمين على توظيف المهارات الاجتماعية التي حصلت على تقدير ضعيف ووعيهم الاجتماعي في المواقف التعليمية كونها ترتبط ايجابيا بالتفاعل الصفي القائم على استخدام التعلم النشط فالموقف التعليمي موقف اجتماعي يتطلب من المعلم توظيف مهاراته الاجتماعية ووعيه الاجتماعي بصورة تنعكس ايجابيا على تفاعله مع طلبته في غرفة الصف.
- توصي الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حول طرق التدريس الحديثة وتوظيفها في التدريس داخل الغرفة الصفية للتخلص من نمط التفاعل الصفي القائم على الاستفراد في الكلام.
- توصية الباحثين إجراء دراسات مشابهة للدراسات الحالية، بحيث يتم دراسة اثر بعض العوامل كالجنس والعمر والمؤهل التعليمي في استخدام أنماط التفاعل الصفي وفي التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

## المراجع


إبراهيم، مجدي ومحمد حسب الله، 2003، التفاعل الصفي.مفهومه -تحليله- مهاراته، ط1. القاهرة: عالم الكتب.

أبو حطب، فؤاد وآمال صادق، 1996، القدرات العقلية. القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

الحمداني، عيسى، 2006، تحليل أنماط التفاعل اللفظي الصفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

عبد الفتاح، فوقية، 2001، الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32، 255-285.

الدميرى، آيات، 2008، الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية وعلاقتها بكفاءة الأداء لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

المنابري، فاطمة، 2010، الذكاء الاجتماعي وكل من المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الدماطي، فاطمة، 1991، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبد الهادي، نبيل وآخرون، 2003، التفاعل الصفي-أساسياته- تطبيقاته-مهاراته. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

العزي، أحلام وضمياء الخزرجي، 2010، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، 47، 319-350.

الخالدي، إخلاص، 2009، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط الداخلي-الخارجي لدى طلبة جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الزعبي، احمد، 2011، العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(4)، 419-431.

Albrecht, K. 2006. Social Intelligence: The New science of Success. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cantor, N., and Kihlstrom, J. (Eds.), 1987. Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Danforth, S. and Boyle, J. 2007. Cases in behavior management. Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall Inc.

Goleman, D. 1997. Emotional intelligence. New York:

at motivated strategies. Annual Review of Psychology, 36, 275-305.

Silvera, D., Martinussen, M. and Dahl, T. 2001. The Tromso Social Intelligence Scale, a self –report measure of social intelligence, Scandinavian Journal of Psychology, 42, 313-319.

Smith, H. and Higgins, S. 2006. Opening classroom interaction: The importance of feedback. Cambridge Journal of Education, 36(4), 485-502.

Sugai, G., and Lewis, T. 1996. Preferred and promising practices for social skills Instruction. Focus Exceptional Children, 29 (4), 1-16.

Unterborn, K. 2011. Creating A Performance-Based Social Intelligence Measure Using A Situational Judgment Test Format. Unpublished Dissertation. Central Michigan University, Mount Pleasant, Michigan, USA.

Wong, C.; Day, J. ; Maxwell, S. and Meara, N. 1995. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. Journal of Educational Psychology, 87, 117-133.

Yahyazadeh, S. and Goodarzi, F. 2012. Predicting Senior Secondary Schools Teachers' Social Intelligence by HEXACO-PI-R personality Traits based on Age Groups. International Journal of Asian Social Science, 2(5),739-747.

Zins, J. and Elias, M. 2006. Social and emotional learning. In G. G. Bear and K. M., Children's Needs III. NY: National Association of School Psychologists.

Zirkel, S. 2000. Social intelligence: the development and maintenance of purposive behavior. The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bantam Books Inc.

Goleman, D. 2006. Social Intelligence. New York: Bantam Dell.

Jeloudar, S. and Yunus, A. 2011. Exploring the Relationship between Teachers' Social Intelligence and Classroom Discipline Strategies. International Journal of Psychological Studies, 3(2), 149-155.

Jones, K.. and Day, J.D. 1997. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. Journal of Educational Psychology, 89, 486-497.

Juchniewicz, J. 2008. The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching. Unpublished Dissertation. Florida State University, Florida, USA.

Kalu, I. and Ali, A. 2004. Classroom Interaction Patterns, Teacher and Student Characteristics and Students' Learning Outcomes in Physics. Journal of Classroom Interaction, 39(2), 24-31.

Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. 2003. Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mehrabian, A. 2000. Beyond IQ: Broad-Based Measurement of Individual Success Potential or "Emotional Intelligence". Genetic Social and General Psychology Monographs, 126(2), 133-240.

Riggio, R., Messamer, J. and Throckmorton, B. 1991. Social and Academic Intelligence: Conceptually Distinct But Overlapping Constructs. Personality and Individual Differences, 12(7), 695-702

Romney, D. and Pyryt, M. 1999. Guilford's Concept of Social Intelligence Revisited , High Ability Studies, 10 (2), 137-142.

Showers, C., and Cantor, N. 1985. Social cognition: A look

# The Level of Social Intelligence among the Social Studies Teachers in the Governorate of Zarka, and its Relation to Classroom Interaction Patterns

***Hamed Talafha****

## ABSTRACT

This study aimed at exploring the level of social intelligence among social studies teachers in the governorate of Zarka from their own perspective, and explore the classroom interaction patterns among teachers from students' perspective, In addition to explore the relationship between the level of social intelligence and classroom interaction patterns.

The study sample consisted of (26) male and female social studies teachers who were chosen randomly. Also a class was randomly chosen for each teacher involved. The number of students was (674) male and female. To achieve the objectives of the study Tromsø Social Intelligence-TSTS was used, and a scale for measuring the patterns of classroom interaction was developed. Both tools have enjoyed an acceptable validity and reliability.

The results of the study showed that the level of social intelligence among teachers was moderate across the three dimensions of social intelligence, and the classroom interaction pattern based on "punishment and negligence" is most commonly among teachers with a high level, followed by the pattern which is based on "singling talk" with moderate level, then the pattern which is based on " using the active learning" with moderate level. The results also showed positive correlation between the social intelligence among teachers and their use of classroom interaction pattern which is based on " using the active learning", and a negative correlation was found between the social intelligence among teachers and their use of classroom interaction pattern which based on "singling talk, punishment and negligence"

A number of recommendations were suggested such as upgrading the level of social intelligence of social studies teachers through training courses and programs, and limiting the punishment and negligence on the part of teachers which is commonly used by social studies teachers.

**Keywords**: Social Studies Teachers, Social Intelligence, Types of classroom Interaction.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 26/5/2013 and Accepted for Publication on 13/8/2014.