الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب ضبط الصف

إعـــــداد

أ.د/ عادل محمد العدل

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية . جامعة الزقازيق وجامعة السلطان قابوس

الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب ضبط الصف

أ.د/ عادل محمد العدل *

مقدمة:

يختلف المعلمون في فهمهم وقدراتهم على التعبير عن الحالة الانفعالية، حيث إن انعكاس الجوانب الانفعالية على الفرد لها آثار على المدى القصير والطويل، وقدرة الفرد على عكس مشاعره باعتبارها حجر الزاوية بالغ الأهمية في مساعدة الأفراد في صقل أهدافهم، ومعتقداتهم، وخيارات الحياة والقرارات (Salovey, Mayer, Goldman, & Turvey, 1995; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002).

فما يمتلكه الفرد من معلومات وجدانية يمكن أن تساعده في فهم ردود فعله على الضغوط المختلفة، والتي يمكن بعد ذلك توجيه للتكيف في عملية المواجهة (Alumran & Punamäki, 2008)، فالانفعالات يمكن أن تكون مدمرة لحكم الفرد، بينما في أوقات أخرى، تصبح ميسرة لفهم أفضل والتبصر بتأثيرات المؤثرات داخلية أو خارجية (Goleman & Boyatzis, 2008)، وقدرة الأفراد على المواجهة الفعالة والتعامل مع المشكلات يعتمد على قدرته على تنظيم انفعالاته، فالمستوى المرتفع من ذكاء الانفعالي يرتبط بالفعالية في حل المشكلة، مثل السماح للأفراد بوضع العديد من المداخل الممكنة لحل المشكلات (Aldea & Rice, 2006). وقد أظهرت الأبحاث أن الأفراد لا يستخدمون نفس مصادر مواجهة ضغوط للتعامل مع المواجهات المجهدة (Maschi, Viola, & Morgen, 2014)، حيث إنه لا توجد مصادر مواجهة للضغوط عامة يمكن تطبيقها من قبل جميع الأفراد في جميع المواقف العصيبة (Watson, 2009)، والذكاء الانفعالي يمثل وصف لعملية معالجة المعلومات التي تشمل تقييم الدقيق

* **أ.د/ عادل محمد العدل:** أستاذ علم النفس التربوي– كلية التربية– جامعة الزقازيق وجامعة السلطان قابوس.

لانفعالات الفرد والآخرين، والتعبير المناسب عنها، وتنظيم تكييف الانفعالات في مثل هذه الطريق لتعزيز الحياة (Salovey & Mayer, 1990).

إن غياب النظام داخل الفصل يقود الطلاب للفوضى التى لا يحترمون فيها حقوق زملائهم الأكثر انضباطا فى الفصل، فقد يعتدون عليهم، ولا يسمحون لهم بالاستفادة من أى نشاط تعليمى داخل الفصل، كما أن الفصل الدراسى المضبوط بشدة، من المحتمل أن يسبب مشاكل فى النظام، ولكن الفصل الدراسى المضبوط بطريقة معقولة عادة ما يكون بناء، وأكثر كفاءة فى التعليم من الفصل الذى ينعدم أو يقل فيه النظام.

وأوضح (Jeloudar, Yunus, Roslan, & Nor, 2011 A, 134) أن هناك نقاطاً رئيسية يعتمد عليها الضبط داخل الفصل، وهى تشجيع تحمل المسئولية، والثواب، والعقاب، والمشاركة فى صنع القرار، وتعد مشكلات الضبط والنظام مصدرا أساسيا للقلق والضغوط، كما أن بعض المعلمين ينظرون إلى النظام بالنسبة إليهم على أنه يشير إلى العقاب، والتوبيخ اللفظى، والتهديد اللفظى، والقلق، والحيرة، والانفجار والنظام فى معناه الحقيقى يعنى نسقا من استراتيجيات المنع والتدخل تصمم لإدارة سلوك الطلاب أكثر من السيطرة على هذا السلوك والرقابة عليه.

كما أشار(غسان الحلو،٢٠٠١، ٣٣٠) إلى أن موضوع الضبط من أهم الموضوعات التربوية التى حظيت باهتمام التربويين فى السنوات الأخيرة، خاصة بعد أصبحت المشكلات السلوكية الصفية من أكثر العوائق التى تحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها وتعطل سير عملية التعليم والتعلم فيها، وأوضح (عارف القيد، ٢٠٠٩، ٥٧) أن الضبط من أهم الشروط الأساسية اللازمة التى يجب أن تتوافر داخل الفصل حتى يتمكن المعلم من ممارسة عمله؛ فكلما كان الفصل مضطربا أو على درجة متدنية من الضبط فإن المعلم لا يستطيع أن ينتقل إلى عملية التعلم المرغوبة، لذلك لا بد من إشغال الطلبة خلال فترة مقاطعة الأنشطة الصفية الاعتيادية، وأشار (Sadruddin, 2010, 23) إلى أن العديد من المعلمين يجدون صعوبة في المحافظة على الانضباط في الفصول الدراسية ومن الصعب بالنسبة لهم استخدام تقنيات فعالة لمنع تطور مشاكل ضبط الفصول الدراسية، ويعود ذلك إلى إتباع المعلم للممارسات السلبية، والتى من شأنها أن تسهم فى توفير

الظـروف غير المناسبة للبيئة التعليمية التعلمية، حيث إن الممـارسات الخاطئة فـى ضبط الصف تسهم فـى عدم توفير البيئة الصفية المناسبة للتعلم والتى تتحدد ملامحهـا بالفوضى وتدنى الدافعيـة والعدوانية والأنانية وعدم الانتباه وبالتالى تدنى التحصيل.

إذا كانت الإدارة الصفية تعرف أنها الأنشطة التى يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة وإلى توفير جو صفى تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها، فإن الانضباط الصفى هو واحد من أركان هذه الإدارة، ويعرف على أنه كل الممارسات والعوامل البيئية التى تساعد فى تطوير سلوك هادف ومنضبط ذاتيا لدى الطلاب، كما يتضمن التوافق بين الطلبة وقوانين المدرسة، وأوضح كل من (Johnstone, & Munn, 1992,50) أن التعامل مع الفوضى والترويج للضبط الجيد يتأثر بكيفية أداء المدرسة وذلك من خلال ملاحظة الاستجابات، وهناك من أعضاء هيئة التدريس فى بعض المدارس تساعد أو تعرقل إدراك نظم ضبط جيد، وإن العوامل الإيجابية التى يتم ملاحظاتها يمكن عرضها فى وجود إطار وسياسة واضحة للضبط، ونظام إرشادي جيد، ودائما ما يعطى الطلاب أسبابا للقواعد (القوانين).

مشكلة البحث: مما تقدم يمكن صيغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة لدى الملغمين؟
٢. هل يمكن التنبؤ بدرجة استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المعلمين من درجاتهم قي الذكاء الانفعالي؟
٣. هل توجد علاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وبعض استراتيجيات ضبط الصف لدى المعلمين؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من بعض أساليب ضبط الصف لدى المعلمين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي بكل من استراتيجيات المواجهة وبعض أساليب ضبط الصف، وكذلك إمكانية التنبؤ بالذكاء الانفعالي من استراتيجيات المواجهة وبعض أساليب ضبط الفصل لدى المعلمين.

أهمية البحث:

توفير خلفية نظرية عن أدبيات البحث التى تكشف العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي لدى المعلمين وعلاقتها ببعض أساليب ضبط الصف، حيث يعتبر الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة فى ميدان العلوم النفسية وله تأثير واضح فى حياة الأفراد الوجدانية والاجتماعية، وكذلك تدعيم الذكاء الانفعالي لدى المعلمين المرحلة من خلال إقامة دورات تدريبية وإرشادية لتوضيح أهمية الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة في حياتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء لأفراد الهيئة التدريسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذكاء الانفعالي:

يعمل الوجدان جنبا مع جنب مع الذكاء. فالانفعالات تعكس العلاقة بين الفرد والأصدقاء والأسرة والموقف والمجتمع وتظهر داخليا في العلاقة بين الفرد والتفكير أو الذاكرة (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000, p. 400). فالمشاعر تنشأ عادة ردا على الأحداث الداخلية أو الخارجية التي لها معنى إيجابي أو سلبي للفرد (Salovey & Mayer, 1990). وقد أشار جولمان من خلال نتائج العديد من الدراسات أن نسبة الذكاء تتنبأ بجانب ضئيل من الأداء الوظيفي بنسبة تتراوح بين ٤-٢٠ % وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بـ٨٠% من نجاح الإنسان في الحياة (بام روبنس و جان سكوت، ٢٠٠٠، ٦٦).

وترجع جذور الذكاء الانفعالي إلى ما قام به Gardner (1983) بتناول الذكاء الانفعالي بذكره أن الانفعال يمثل مفتاح الشخصية "الذكاء" في وصفه لنظرية الذكاءات المتعددة (Petrides, 2009)، حيث أشار ضمنياً إلى الذكاء الانفعالي من خلال تناوله لتعريف مفهوم الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على التفاعل والاتصال بين الأشخاص ورؤية الأشياء من خلال منظور أو رؤية الآخرين لها، والذكاء الشخصي وهو القدرة على التأمل ووعي وفهم الذات والحالة الشخصية للفرد واليقظة والتركيز وتقويم التفكير (Gardner, 1983, pp. 35-42) وترجع أولى الدراسات التي ذكرت مفهوم الذكاء الانفعالي بشكل صريح في رسالة الدكتوراه الخاصة Wayne Payne بعنوان دراسة الانفعالات: نمو الذكاء

الانفعالي (Wayne, 1985)، ثم عقب ذلك انصب الاهتمام بالذكاء الانفعالي منذ أن قام Salovey & Mayer عام ١٩٩٠ بنشر المقالة الأولى عن الذكاء الانفعالي حيث تم تعريفه على أنه فئة فرعية من الذكاء الاجتماعي الذي ينطوي على القدرة على رصد الفرد للمشاعر والانفعالات الخاصة به وبالآخرين ليميزها ويستخدم هذه المعلومات لتوجيه تفكير وأفعال الفرد " (Salovey & Mayer, 1990).

ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، فهو القدرة على تنفيذ الاستدلال الدقيق حول الوجدان، والقدرة على استخدام الوجدان والمعرفة الانفعالية لتعزيز الأفكار، فهو تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط ((Bar –On, 1997, p. 14; Goleman, 1995, p. 271; Goleman, 1998, p. 95; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008, p. 511).

وعن النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي فقد وجد أن هناك ثلاثة نماذج رئيسة متداخلة فيما بينها. وعلى الرغم من أن لديهم تسميات مختلفة لمكونات الذكاء الانفعالي، فإن مكونات كل نماذج من النماذج الثلاثة تتناول في تحديدها للذكاء الانفعالي بأنه الوعي وإدارة الانفعالات الخاصة بالفرد والآخرين، وقد درج الباحثين على تقسيم النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي لاتجاهين رئيسيين، حيث يرى الاتجاه الأول المسمى بنموذج القدرات Ability Model ، في حين يتمثل النموذج الثاني في النموذج المختلط Mixed Model (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008, pp. 513-514)، ويتمثل النموذج الأول بنموذج القدرات الخاص بـ Mayer & Salovey، ويتحدد في أنه القدرة على إدراك ودمج المشاعر لتسهيل التفكير، وفهم وتنظيم العواطف لتعزيز نمو الشخصية ويتحدد هذا النموذج في إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها، والتيسير الانفعالي للأفكار، وفهم وتحليل الانفعالات، والتنظيم الانعكاسي للانفعال لتحسين الانفعالات والنمو الفكري (Mayer & Salovey, 1997, p. 11)

في حين يتمثل النموذج الثاني في النموذج المختلط الذى يرى أنه خليط من المهارات والخصائص غير المعرفية، وقد حدد Goleman أن الذكاء الانفعالي يتضمن أولاً: الكفاءة الشخصية وتشير إلى كيفية الفرد في التعامل مع شئونه

الذاتية وتشتمل على الوعى بالذات (الوعى الانفعالي– التقييم العميق للذات– الثقة بالذات)، وإدارة الذات (ضبط الذات– المصداقية– يقظة الضمير– التكيف– الابتكار)، والدافعية (دافعية الإنجاز– الالتزام– المبادرة–التفاؤل)، وثانياً: الكفاءة الاجتماعية وتشمل التقمص الانفعالي (فهم الآخرين– تطوير الآخرين– التوجه للخدمة– التنوع المؤثر– الوعى السياسي)، والمهارات الاجتماعية (التأثير– التواصل– إدارة النزاعات– القيادة– محفز التغيير– بناء الروابط– التعاون والتنسيق– قابلية العمل ضمن فريق) (Goleman, 1995; Goleman, 1998).

كذلك يشتمل النموذج المختلط على نموذج Bar-On ويرى أن الذكاء الانفعالي يشتمل على نوعين من الذكاء يتمثل الأول في الذكاء المعرفي ويتضمن القدرة على تعلم الأشياء، واسترجاع المعلومات والتفكير المنطقي وتطبيق المعرفة وحل المشكلات، ويشتمل المكون الثاني على الذكاء غير المعرفي ويتضمن قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي، ويشتمل هذا النموذج على الوعى بالمشاعر الذاتية (الوعى بالذات– الاعتداد بالذات– تقدير الذات– النزوع للاستقلال) والكفاءة الاجتماعية (التقمص الانفعالي– الشعور بالمسؤولية الاجتماعية– كفاءة العلاقة الاجتماعية)، والقابلية للتكيف (القدرة على حل المشكلات–اختيار الواقع–المرونة)، وإدارة الضغوط (تحمل الضغوط–مقاومة الاندفاع)، والاستقرار المزاجي (التفاؤل–السعادة) (Bar-On, 2000; Bar-On, 2006, p. 13).

ويعد نموذج سمة الذكاء الانفعالي أو سمة فاعلية الذات الانفعالية أحدث النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي وهو أحد النماذج المختلطة والذي يشمل في الأساس جوانب الشخصية التي ترتبط بالوجدان (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007)، وقد تم تعريفه بأنه مجموعة الإدراكات الذاتية الانفعالية التي تقع في المستويات الدنيا من التسلسلات الهرمية للشخصية، وتظهر مكونات الذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج في التكيف، والتوكيدية، والتعبير عن الانفعال، وإدارة المشاعر (الآخرين)، والإدراك الانفعالي (الذات والآخرين)، وتنظيم الانفعالات، والاندفاع (منخفض)، والعلاقات، وتقدير الذات، والتحفيز الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الضغوط، وسمة التعاطف، وسمة السعادة، والتفاؤل (Petrides, 2010, p. 137).

استراتيجيات مواجهة الضغوط:

يختلف الأفراد في فهمهم وقدراتهم على التعبير عن الحالة الانفعالية، وانعكاس الجوانب الانفعالية على الفرد لها آثار على المدى القصير والطويل، وقدرة الفرد على عكس مشاعره باعتبارها حجر الزاوية بالغ الأهمية في مساعدة الأفراد في صقل أهدافهم، ومعتقداتهم، وخيارات الحياة والقرارات (Salovey, Mayer, Goldman, & Turvey, 1995; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). وتظهر الضغوط النفسية عندما يواجه الأفراد المواقف التي تتحدى قدرتهم على التعامل معها، وتتشكل الضغوط النفسية وردود الفعل الانفعالية من الخبرات التي تصاحبها مجموعة ردود من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية. والمواجهة هي الجهود المبذولة للحد من ردود الفعل السلبية التي يمكن تنتج عن الضغوط، والتقليل من قيمة التهديد وردود الفعل الانفعالية للخطر، (Carver, 2011, p. 227).

وقد تعددت تعاريف المواجهة، منها بأنها الجهود المبذولة سواء الخارجية والداخلية للفرد لإدارة (مثل التحمل، والخفض، والحد من) البيئية والمتطلبات الداخلية، والصراعات فيما بينهما (Lazarus & Launier, 1978)، فهي عملية ديناميكية مرنة، وقابلة للتغيير عبر الظروف وعلى مر الزمن. وتتكون هذه العملية من التقييم، والاستجابة، وإعادة التقييم. وتتنوع أساليب التقييم والاستجابة باختلاف الفروق الفردية، وتتضمن الفروق في المعتقدات والخبرات والخصائص الشخصية والبيولوجية والأدوار الاجتماعية للقيام باي سلوك أو عمل يقلل أو يلغي الآثار الضارة أو للحد من المعاناة لحالة ضارة التي يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على الشخص (Carver C. , 2013, p. 496; Carver & Vargas, 2010, p. 199; DeGood & Tait, 2001, p. 327; Stuart-Hamilton, 2007, p. 73).

وعلى الرغم من أن مطالب وضغوط الحياة اليومية ينتج عنها التوتر عند عدد كبير من الأفراد فإنه هناك اختلافات بين الأفراد والمجموعات في درجة ونوع استجاباتهم ورد فعلهم، فهم يختلفون في الحساسية والتأثر والتفسير ورد الفعل تجاه الأنواع المختلفة للأحداث، فمنهم من يستجيب بالغضب ومنهم من يستجيب بالاكتئاب، وآخرين بالقلق أو الإحساس بالذنب ومنهم من يشعر بالتحدي رغم التهديد، ومنهم من يلجأ إلى الإنكار كاستجابة لمواجهة الضغوط (Lazarus & Folkman , 1984, pp. 22-23). وبناء على ذلك فقد تم تحديد عدد من أشكال

أساليب المواجهة هي المواجهة التي تركز على المشكلة، والمواجهة التي تركز على الانفعال، والمواجهة التي تركز على التجنب، والمواجهة التي تركز على تقييم الضغوط، والمواجهة المعرفية والانفعالية، وصحية وغير صحية، أو أساليب التكيف التوافقية وغير التوافقية، كذلك من أساليب مواجهة الضغوط إلهاء النفس، والتصدي النشط، وإنكار، وتعاطي المخدرات، واستخدام المساندة الانفعالية، واستخدام المساندة الفعال، وفك الارتباط السلوكي، والتخطيط، والتنفيس، وإعادة صياغة إيجابية، والفكاهة، والتقبل، والدين، واللوم الذات (Carver, 1997; Crary, 2013; Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Lazarus & Lazarus, 2006).

ويعد نموذج Lazarus من أكثر النماذج المفسرة للمواجهة، حيث يرى أن المواجهة مجهودات معرفية وسلوكية مرتبطة بالانفعالات وتهدف إلى تغييرها، فالمواجهة تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على نتائج التقييمات اللاحقة (إعادة التقييم) للمواقف، وبالتالي فإنها تسبب الانفعالات التالية (Lazarus S., 1991, p. 122; Folkman & Lazarus, 1980, p. 223). كذلك نموذج Moos (1984) وطلابه ويدعى بالنموذج الشامل، الذي أثنى على أهمية السياق البيئي، وعمل على دمج العمليات الأولية والمكونات التالية: (أ) النظام البيئي (الموارد الاجتماعية والاقتصادية، والضغوطات الحياة الناجمة عن المرض)؛ و(ب) نظام شخصية (الموارد الاجتماعية والديموغرافية والشخصية)؛ و(ج) الاستجابة المعرفية، والتقييم، والمواجهة، و(د) العوامل ذات الصلة (الأزمات المحددة والتحولات التي يمر بها الفرد)؛ و(هـ) نواتج الصحة والرفاهية (Livneh & Martz, 2007, p. 12).

أساليب ضبط الصف:

ومن الأساليب التى تستخدم فى ضبط الصف ما يأتي:

أولاً- المناقشة: Discussion

تعتبر استراتيجية المناقشة إحدى الاستراتيجيات المهمة التى تستخدم بفاعلية فى عملية الضبط داخل الفصل، تعرف المناقشة إجرائيا فى هذا البحث بأنها إقامة حوار للتواصل حول موضوع ما بين الطالب والمعلم، مع الالتزام بالاتجاه الفكرى

الذى تسير فيه المناقشة من خلال مهارات التواصل المختلفة وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم فى مقياس استراتيجيات ضبط الفصل.

ثانيا– التعزيز Reinforcement

يعتبر التعزيز من الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها بفاعلية فى تحقيق الضبط بصفة عامة فى مدارسنا، وخاصة داخل الفصول الدراسية لما للتعزيز من آثار إيجابية على سلوك الطلاب وتحصيلهم الأكاديمى، يعرف التعزيز إجرائيا فى هذا البحث بأنه تقديم أو سلب أنواع مختلفة من المعززات بعد حدوث السلوك فى صورة يفهمها الطالب دون الوصول إلى حالة الإشباع حتى لا تفقد قيمتها، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم فى مقياس استراتيجيات ضبط الفصل.

ثالثا– الثواب: Reward

يعتبر الثواب من الأساليب التربوية بل الربانية فى حياتنا؛ فالله عز وجل جعل الثواب مكافأة للمؤمنين الطائعين، وينسحب هذا الأمر على المعلم داخل فصله فالثواب مكافأة للمنضبطين من الطلاب تشجيعا لهم على الاستمرار فى سلوكهم الخلقى والتربوى داخل الفصل وخارجه. يعرف الثواب إجرائيا فى هذا البحث بأنه إعطاء محدد يعطيه المعلم للطلاب نظير أعمالهم الحسنة فور صدورها وجهودهم المبذولة وذلك بما يتلاءم مع طبيعة كل فرد وحجم المجهود وتقديرات المعلم وبيان سببها؛ لترسيخ العادات السليمة وفق خطة محددة، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم فى مقياس استراتيجيات ضبط الفصل.

رابعا– العقاب punishment

ينظر إلى العقاب على أنه إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة. يعرف العقاب إجرائيا فى هذا البحث بأنه إجراء إصلاحي يقصد منه منع ممارسات غير مرغوبة وزجر السلوك السيئ وذلك من خلال معالجة الخلل وتقليله وفق أهداف مرسومة وبشكل موضوعى يحفظ كرامة الإنسان برفق ويضبط سلوكه بحزم مما يكفل توجيه الأداء نحو الأفضل، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم فى مقياس استراتيجيات ضبط الفصل.

خامسا– القوانين الصفية Classroom laws

يشير (Nasey, 2012, 27) إلى القوانين الصفية باعتبارها عامل مساعد على تقليل السلوكيات التخريبية وفى الوقت نفسه تعزيز التفاعلات الإيجابية وتوفر فى الوقت ذاته آلية للسيطرة على الطلاب، وعندما تكون هناك قواعد واضحة

ومناسبة للسلوك وتعزيز فإن المعلم يقضى وقتا أقل فى التعامل مع السلوكيات الصعبة، حيث إن استخدام القوانين الصفية والروتينية قوة وقائية ومكون من مكونات الإدارة الصفية. تعرف القوانين الصفية إجرائيا فى هذا البحث بأنها قواعد يصوغها المعلم بالاشتراك مع الطلاب تمثل معايير للعمل داخل الفصل، ويتعلم الطلاب هذه القواعد بوصفها مفاهيم ويتم تعليمها بوضوح فى سياقات ومناسبات متعددة، مما يجعل المعلم متفرغا لتكريس طاقته للتدريس، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم فى مقياس استراتيجيات ضبط الفصل، وأوضح (Krystal, 2011, 13) أنه من أجل توفير بيئة إيجابية على المدرسين تأسيس علاقات قوية مع الطلاب، وتستمد تلك العلاقة قوتها من الاحترام المتبادل، ومعرفة الطلاب كأفراد، وشرح الغرض من القواعد الصفية.

سادسا- الاستراتيجيات الوقائية Prevention Strategies:

تعد من أفضل الطرق التى يمكن أن يستخدمها المعلم لحفظ النظام فى الفصل تقوم على تكوين وتنمية الضبط الذاتى لدى الفرد، وأضاف (Krystal, 2011, 17-18) أن الترقب أو المنع هى واحدة من أفضل أساليب إدارة الفصل، حيث يمكن للمعلم استخدام تلك الاستراتيجية للقضاء على السلوكيات السلبية، وعلى الرغم من أن الوقاية هى واحدة من أهم الأدوات التى يمكن أن يستخدمها المعلم، فإن التدخل طريقة فعالة للرد على مختلف السلوكيات والمواقف التى تحدث داخل الفصول الدراسية، ويجب أن تستند الردود على السلوك إلى التفاهم والهدف لتطوير مسئولية الطلاب، ويجب ألا تكون كل استراتيجية لوقف السلوك فقط، وإنما لتوجيه الطالب نحو خيارات أفضل فى المستقبل. تعرف الاستراتيجيات الوقائية إجرائيا فى هذا البحث بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التى يضعها المعلم مسبقا لتوفير بيئة تعليمية جذابة تراعى الفروق الفردية والاحتياجات التربوية والتعليمية وتوفير تغذية راجعة وتشجيع الاتصال بين المعلم والطلاب، وتعويد الطلاب على تحمل المسئولية وإيقاف السلوكيات غير المرغوبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن الدراسات السابقة في هذا الميدان هدف بحث دورغان (Durgin,2001): إلى معرفة استراتيجيات المعلمين فى التعامل مع الضغوط والمشكلات الصفية، تكونت العينة من (١٨٥) معلما، وقد أظهرت النتائج وجود

أثر لاستخدامهم استراتيجيات المواجهة المتمثلة فى الدعم الاجتماعى واستخدام الأنشطة اللامنهجية.

وهدف بحث (عادل الحضري، ٢٠٠٣) تعرف مشكلات الضبط الصفي وأساليب مواجهتها في المدارس الثانوية بسلطنة عمان لدى عينة مكونة من (٢٨٨) معلما ومعلمة، و(٩٤) أخصائيا وأخصائية، ومن نتائج البحث حصلت بعض أساليب الضبط الصفي الوقائية على معدل استخدام بصفة دائمة ومنها التخطيط الجيد للدرس، والقدوة الحسنة من قبل المعلم، بينما حصلت بعضها على معدل استخدام بصفة غالبة ومنها توضيح قواعد السلوك المقبول وغير المقبول ونتائجها داخل الفصل من بداية العام الدراسي، في حين حصل الأسلوبان إشراك الطلاب في إدارة الفصل، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل داخل الفصل على معدل استخدام بدرجة متوسطة.

وهدف إريكيو واوليكان (Arikewuyo &Olalakan,2004) تقديم دليل تجريبى على ضبط الضغوط لدى معلمى المدارس الثانوية، تكونت العينة الكلية من (٣٤٦٦) معلماً ممن يعملون بالمدارس الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى أن عادة ما يستخدم المعلمون الاستراتيجيات السلوكية النشطة أو الفعالة لضبط وتخفيف ما يعانون من ضغوط، كما يظهر المعلمون مشاعر مختلطة تجاه تبنى استراتيجيات سلوكية غير نشطة، على حين أن الغالبية العظمى من المعلمين يفضلون الابتعاد عن أى موقف يمكن أن يسبب ضغطاً لهم بالإضافة إلى عزل أنفسهم بعيداً عن الأفراد الذين يسببون ضغوطاً لهم وأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث فى استراتيجيات المواجهة.

وهدف باك (Pack,2004) تعرف استراتيجيات تعامل المعلمين مع المشكلات الصفية والاستراتيجيات المتبعة لتخفيف الإجهاد والتخلص منه،تكونت العينة من (٦٠) معلما، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا فى استخدام المعلمين لاستراتيجيات المواجهة وذلك تبعا لمتغير الجنس والتخصص وذلك لصالح المعلمين الذكور، والمعلمين فى التخصصات النظرية.

كما هدف بحث (Lewis, Roni, Qui, & Katz, 2005) تعرف ضبط الفصول الدراسية، تكونت عينة البحث من (٧٤٨) معلما و(٥٥٢١) طالبا وذلك لتعرف مدى ارتباط استراتيجيات ضبط الفصل بعدد من المتغيرات بما في ذلك سن الطلاب والنوع، ونوع المعلم، ومقارنة آراء الطلاب بشكل عام، وأظهرت نتائج

البحث أن المعلمين الصينيين أقل استخداما للعقاب والعدوانية مقارنة بإسرائيل وأستراليا وأن المعلمين فى أستراليا أكثر استخداما للعقاب وأقل استخداما للمناقشة والاعتراف.

وهدف بيندهاو وآخرون(٢٠٠٦)" Bindhu et al': لتعرف مهارات مواجهة الضغوط لدى معلمى المرحلة الابتدائية على عينة بلغت (٥٠٠) معلم بالمدارس الابتدائية، منهم (١٦٥، ذكورا ،٣٣٥ إناثا)، استخدم قائمة مهارات مواجهة الضغوط لبيندهاو وآنيش وجولابى (٢٠٠٥)، وهى مكونة من (٤٢) عبارة يتم الاستجابة عليها وفق تدريج ثلاثي، وأسفرت النتائج على أن استراتيجيات المعلمين لمواجهة الضغوط هى القدرة على الاسترخاء، والاعتماد على الذات والاتجاهات الإيجابية والاجتماعية والقابلية للتكيف والمرونة والقدرة على تقييم الموقف وتوافر المصادر.

كما هدف بحث محمد الحراشة، وسالم الخوالدة (٢٠٠٩) تعرف أنماط الضبط الصفى التى يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفى فى مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق، وتكونت عينة البحث من (٢١٠) معلما، ومن النتائج التى توصل إليها البحث أن درجة ممارسة أنماط الضبط الصفى جاءت كما يأتى النمط الوقائى بالمرتبة الأولى، النمط التوبيخى بالمرتبة الثانية، النمط التسلطى بالمرتبة الثالثة.

وهدف بحث سحر محمد عبد الصمد (٢٠٠٩): إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة وإدارة الضغوط المهنية لدى معلمى المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٧٥٦) معلماً ومعلمة بمدارس المرحلة الثانوية، وقد انتهت النتائج إلى أن أهم الاستراتيجيات التى يستخدمها المعلمون هى استراتيجيات تركز على الانفعال، واستراتيجيه الأنشطة البدنية والاسترخاء العقلى والعضلى، واستراتيجية الضبط الذاتى واستراتيجيات تحليل قوى المجال وبعض الاستراتيجيات اللاشعورية (التجنب والإنكار – التبرير –الخيال والتمنى–الإزاحة).

وهدف بحث (زياد بركات، ٢٠١٠) تعرف الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمى المدارس الحكومية، تكونت العينة من (٢٠٠) معلم، استخدم استبيان الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية من تصميم الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا فى استراتيجيات المعلمين التكيفية

والنفسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص (علمى /أدبى).

وهدف بحث إسراء نظمى نجيب (٢٠١٢) دراسة أساليب مواجهة الضغوط، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) معلما ومعلمة (١٠٤ معلما، ٢٢٩معلمة) بالمرحلة الابتدائية فى (١٨) مدرسة وطبق عليهم مقياس أساليب مواجهة الضغوط إعداد فاروق عبد السلام (٢٠٠٣)، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التحليل المنطقى والتقييم الإيجابي وأسلوب حل المشكلة، كما يستخدمون استراتيجية الإحجام المعرفى والإذعان والاستسلام والإثباتات البديلة والتنفيس الانفعالى واستراتيجية البحث عن المساعدة والمعلومات، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى فى البحث عن المساعدة والمعلومات بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الإذعان والاستسلام والتنفيس الانفعالى.

وهدف بحث محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (٢٠١٢) إلى تحديد مظاهر ومصادر الضغوط وتحديد أنواع الاستراتيجيات التى يستخدمها معلمو نظام الفصل الواحد لمواجهة هذة الضغوط بلغت عينة الدراسة (١٤٦) معلماً ومعلمة منها (٢٥) معلماً و(١٢١) معلمة، وتم بناء استبانة ضمت ثلاثة أبعاد هى مظاهر الضغوط ومصادرها واستراتيجيات مواجهتها تتكون من (١٤٩) فقرة، بينت النتائج أن معلمي نظام الفصل يستخدمون استراتيجيات متنوعة لمواجهة الضعوط منها الاستراتيجيات الدينية والاجتماعية والسلوكية والدفاعية والرياضية والانسحاب والانعزال والضبط الذاتى وأهمها الاستراتيجيات المعرفية.

وهدف شان وآخرون('Chan et al, 2014"): إلى التحقق من المشكلات المهنية لدى المعلمين واستراتيجيات مواجهتها ، بلغت العينة النهائية (٦٠٠٠) معلم (٣٠٠٠) معلم ابتدائى و(٣٠٠٠) معلم ثانوى، أجابوا جميعاً على استبيان صمم لذلك، أظهرت النتائج أن أساليب المواجهة الأكثر استخداماً هى النوم، الذهاب إلى الأصدقاء والجيران، الاسترخاء الذاتى ومشاهدة التلفاز، فيما كانت ممارسة التمرينات الرياضية أقل استخداماً بين المعلمين.

وهدف بحث (Jeloudar, & Goodarzi, 2014) تعرف الذكاء الانفعالي للمعلمين وعلاقته باستراتيجيات ضبط الفصل لدى عينة تكونت من (٢٠٣) معلمين و(٢١٤٧) طالبا، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية

بين المعلمين والطلاب فى تصورات ضبط الفصل، وكشفت النتائج أيضا عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الانفعالي للمعلمين وفقا للنوع، وكشفت النتائج أيضا عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي للمعلمين واستراتيجيات المناقشة والعدوان والمكافأة والمشاركة والتلميح وعدم وجود علاقة بين استراتيجية العقاب والذكاء الانفعالي.

بينما هدف بحث (Jeloudar, Yunus, Roslan, & Nor, 2015) إلى تعرف تأثير الذكاء الاجتماعى على استراتيجيات ضبط الصف لدى معلمى المرحلة الثانوية وتكونت عينة البحث من (٢٠٣) معلمين بالمرحلة الثانوية بماليزيا والهند والصين، وأظهرت نتائج البحث أن المعلمين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعى، وأن استراتيجيات المناقشة والاعتراف والمشاركة والتلميح ذات درجة عالية فى الارتباط بالذكاء الاجتماعى، وأنه لا توجد فروق فى استخدام استراتيجية العدوان والعقاب وارتباطها بالذكاء الاجتماعى.

كما هدف بحث (Rahimi, & Hosseini, 2016) تعرف استراتيجيات ضبط الفصل لدى معلمي اللغة الإنجليزية لدى عينة تكونت من (١٤٩٧) طالبا وأظهرت نتائج البحث أن المعلمين يستخدمون استراتيجية الاعتراف وهى مفيدة فى ضبط الفصل وأحيانا يستخدم المعلمون العدوان والعقاب بصورة أقل، كما أظهرت النتائج أن المعلمات أكثر استخداما للعقاب والمناقشة والعدوان مقارنة بالمعلمين وأن معلمى المدارس الحكومية أكثر استخداما لاستراتيجية العدوان مقارنة بالمعلمين الذين يعملون بالمدارس الخاصة.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

هدفت البحوث السابقة إلى تعرف الاستراتيجيات المختلفة التى يستخدمها المعلمون فى مواجهة الضغوط فى علاقتها مع بعض المتغيرات ،منها تعرف استراتيجيات المواجهة والمشكلات الصفية كما فى بحث دورغان (Durgin,2001) وباك (Pack,2004) وضبط الضغوط كما فى بحث إريكيو واوليكان (٢٠٠٤)Arikewuyo &Olalakan " والرضا عن العمل كما فى بحث كل من بيندهاو (٢٠٠٦)"Bindhu et al" سحر محمد عبد الصمد (٢٠٠٩)، وتعرف الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط والتحقق من المشكلات المهنية كما فى بحث شان وآخرين (٢٠١٠)" Chan et al" وزملة التعب المزمن كما في

بحث إسراء نظمى نجيب (٢٠١٢) وتحديد مظاهر ومصادر الضغوط كما فى بحث محمد مقداد وفاضل خليفة (٢٠١٢)، وتشير معظم البحوث أن المعلمين قد استخدموا استراتيجيات مختلفة للمواجهة منها: الاستراتيجيات السلوكية النشطة والفعالة أو الاستراتيجيات غير الفعالة متمثلة فى التجنب والهروب كما فى بحث إريكيو واوليكان (٢٠٠٤) Arikewuyo &Olalakan" وبحث بيندهاو (٢٠٠٦) الذى استخدم فيه المعلمون استراتيجيات هى القدرة على الاسترخاء، والاعتماد على الذات والاتجاهات الإيجابية والاجتماعية والقابلية للتكيف والمرونة والقدرة على تقييم الموقف وتوافر المصادر، واستراتيجية الضبط الذاتى واستراتيجيات تحليل قوى المجال وبعض الستراتيجيات اللاشعورية (التجنب والإنكار –التبرير – الخيال والتمنى–الإزاحة). كما استخدم المعلمون استراتيجيات النوم ،الذهاب إلى الأصدقاء والجيران، الاسترخاء الذاتى ومشاهدة التلفاز، بينما كانت ممارسة التمرينات الرياضية أقل استخداماً بين المعلمين. كما فى بحث شان وآخرون (٢٠١٠) واستخدم المعلمون أيضاً استراتيجيات التحليل المنطقى والتقييم الإيجابي وأسلوب حل المشكلة، كما يستخدمون استراتيجية الإحجام المعرفى والإذعان والاستسلام والإثباتات البديلة والتنفيس الانفعالي واستراتيجية البحث عن المساعدة والمعلومات. والاستراتيجيات الدينية والاجتماعية والسلوكية والدفاعية والرياضية والانسحاب والانعزال والضبط الذاتى وأهمها الاستراتيجيات المعرفية.

فروض البحث:

مما تقدم يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة على تساؤلات البحث:

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة لدى المعلمين.
٢. يمكن التنبؤ بدرجة استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المعلمين من درجاتهم في الذكاء الانفعالي.
٣. توجد علاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وبعض استراتيجيات ضبط الصف لدى المعلمين.
٤. يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من بعض أساليب ضبط الصف لدى المعلمين.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (٩١) معلما للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث كما اشتملت عينة البحث النهائية على (٣٥٦) معلما بالمرحلة الابتدائية جميعهم من الذكور المتزوجين ومدة الخبرة لديهم بين ٥ . ١٠ سنين.

أدوات البحث:

١. مقياس الذكاء الانفعالي (إعداد الباحث):

أعد الباحث هذا المقياس ويشتمل ٤٢ عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي الوعي بالذات ويتكون من ١٠ عبارات، وإدارة الانفعالات ويتكون من ٩ عبارات، والدافعية ويتكون من ٨ عبارات، والتعاطف ويتكون من ٨ عبارات، والمهارات الاجتماعية ويتكون من ٧ عبارات، والإجابة عن الاستبيان تتم في خمس مستويات (معظم الوقت–غالباً–أحيانا–نادراً–أبداً) وتتراوح درجات الاستجابة على العبارات على التوالي (٥–٤–٣–٢–١).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً– الثبات: قام الباحث بحساب قيمة معامل ألفا لمقياس وبلغت ٠.٧٣، وهو دال عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس ككل، كما قام بحساب التجزئة النصفية للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان وبراون وبلغت ٠.٧٨، وباستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت ٠.٧٦ وهي قيم دالة عند مستوي ٠.٠١.

ثانياً– الصدق: تم حساب الصدق التمييزي لغرض استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين الأقوياء والضعاف (فؤاد البهى السيد، ٢٠٠٨، ٢٠٤)، يتم ذلك من خلال حساب الأرباع الأعلى لنسبة ٢٧% من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات وحساب الأرباع الأدنى لنسبة ٢٧% من الأفراد الحاصلين على أدنى الدرجات. وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات المقياس وجاءت النتائج كما بجدول (١).

جدول (١)
الفرق بين متوسطات المجموعة العليا الدنيا على مقياس الذكاء الانفعالي

	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	المجموعة العليا	١٥١.٢٣	٨.٩٠	٢٦.٢٧	٠.٠١
	المجموعة الدنيا	١٠٩.٢٣	٩.٢٤		

وكما يتضح من الجدول فقد وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١، مما يشير إلى الصدق التمييزي للمقياس

ثالثاً– حساب التجانس الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لنفس البعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٤١، ٠.٨٦، وهذا يعني أن جميع معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد نفسه وبين كل بعد من أبعاد المقياس الذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠.٠١ فى جميع الحالات.

٢. مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس استراتيجيات المواجهة؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها، حيث تم ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية بما يتناسب وطبيعة أهداف الدراسة الحالية، وتكون المقياس من٥٨ عبارة، والإجابة عن المقياس تتم في أربعة مستويات (دائماً–غالباً–نادراً–أبداً) وتتراوح درجات الاستجابة على العبارات على التوالي (٤–٣–٢–١).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً– الثبات: قام الباحث بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ثبات المقياس ٠.٨١ وهو دال عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس ككل.

كما تم حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات بمعادلة "سبيرمان براون" ٠.٧١

وباستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت بعد التصحيح ٠.٧٩ على المقياس وهي قيم دالة عند مستوي ٠.٠١.

ثانياً- صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:** بعرض المقياس على المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية وترتب على صدق المحكمين تعديل صياغة بعض عبارات المقياس وفقا لأرائهم ومقترحاتهم
- **الصدق التمييزي:** تم حساب الأرباع الأعلى لنسبة ٢٧% من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات وحساب الأرباع الأدنى لنسبة ٢٧% من الأفراد الحاصلين على أدنى الدرجات، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات المقياس وجاءت النتائج كما بجدول (٢).

جدول (٢) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة العليا والدنيا على مقياس أساليب المواجهة

	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيات المواجهة	المجموعة العليا	١٩٧.٨١	٨.٠٢	٢٢.٩٨	٠.٠١
	المجموعة الدنيا	١٦٠.١٣	١١.٢٧		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١، مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثالثاً- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط والدرجة الكلية لنفس البعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٥١، ٠.٨٣، وهذا يعني أن جميع معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد نفسه وبين كل بعد من أبعاد المقياس الذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية في مقياس الذكاء الانفعالي دالة عند مستوى ٠.٠١ فى جميع الحالات.

٣. مقياس أساليب ضبط الصف للمعلمين: (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس أساليب ضبط الصف للمعلمين المكون من ٤٠ عبارة ومن ستة أبعاد هى: المناقشة، والثواب، والعقاب، والتعزيز، والاستراتيجيات الوقائية، والقوانين الصفية، وقد درج المقياس بحسب مقياس (ليكرت) الخماسى

حيث تصحح الاستجابات كلها فى الاتجاه الإيجابي (٥-٤-٣-٢-١)، وتتدرج الاستجابات من "تنطبق تماما" وتنتهي بالاستجابة "لا تنطبق تماما".

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً- الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق استخدام بعض مؤشرات الثبات مثل حساب معامل ألفا كرونباخ (الثبات الكلى)، ويوضح الجدول (٣) معامل ألفا كرونباخ الكلى لمقياس استراتيجيات ضبط الفصل (٤٠) مفردة، ومنه يتضح أن معامل ألفا الكلى لمقياس استراتيجيات ضبط الفصل يساوى (٠,٩٤٣) وهو معامل ثبات مرتفع.

جدول (٣) قيم معامل ألفا كرونباخ للمكونات الفرعية والمقياس ككل

الأبعاد	قيم معامل ألفا كرونباخ
المناقشة	٠,٨٢٠
التعزيز	٠,٨٣٣
الاستراتيجيات الوقائية	٠,٨٠٦
القوانين الصفية	٠,٨٠٨
الثواب	٠,٨٥٤
العقاب	٠,٧٣٣
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٤٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات ضبط الصف بالطرق المختلفة امتدت من (٠,٧٣) إلى (٠,٩٤)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

صدق مقياس أساليب ضبط الصف: تم حساب صدق عبارات مقياس أساليب ضبط الصف عن طريق حساب معامل ارتباط كل عبارة بالأسلوب الذي تقيسه عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستراتيجية باعتبار أن بقية عبارات الاستراتيجية محكا للعبارة، ووجد أن معاملات الارتباط تمتد من (٠,٧٠٧) إلى (٠,٢٩٧) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها: **ينص الفرض الأول على : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة لدى المعلمين، ولاختبار صحة الفرض الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد ومجموع كل من الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة لدى المعلمين كما موضح** بجدول (٤).

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد والدرجة الكلية لكل من الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة

الأبعاد	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية	التعاطف	المهارات الاجتماعية	المجموع
استخدام المواد	-٠.٢٦*	-٠.٠٦	٠.١٢	-٠.٣١**	٠.٠٨	٠.٢١
التخطيط	٠.٥١**	٠.٢٨*	٠.٦٠**	٠.٦٦**	٠.٦٣**	٠.٧٠**
التدين	٠.٣١**	٠.٣٨**	٠.٣١**	٠.٥٢**	٠.٣٦**	٠.٤٨**
الإنكار	٠.٠٥	٠.٤٣**	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٢٥*	٠.٢٠
التقييم السلبي	٠.٠٤	٠.١٥	٠.١٣	٠.٠٧	٠.١٢	٠.١٠
التمني	٠.٣٦**	٠.٣٧**	٠.٤٦**	٠.٥٤**	٠.٦٠**	٠.٦١**
الفكاهة	٠.٠٥	٠.٠١	٠.١٢	٠.٤٢	٠.١٨	٠.٣٤
تشتيت الانتباه	٠.١٦	٠.٠٨	٠.١٠	٠.٢٥	٠.١٤	٠.٠٧
التنفيس الانفعالي	٠.٢٩*	٠.٣٣**	٠.٢٤*	٠.٣٤**	٠.٣٤**	٠.٤٠**
التفاعل النشط	٠.٣٨**	٠.٤١**	٠.٣٦**	٠.٥٣**	٠.٥٣**	٠.٥٧**
لوم الذات	٠.٢٠	٠.١٨	٠.١٥	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.١٦
لوم الآخرين	٠.٢٥*	٠.١٤	٠.١٣	٠.١٨	٠.٢٠	٠.٢٣*
المساندة الانفعالية	٠.٣٨**	٠.١٦	٠.٢٨*	٠.٣٨**	٠.٢٥*	٠.٣٦**
إعادة التقييم الإيجابي	٠.٣١**	٠.٣٥**	٠.٣٥**	٠.٣٩**	٠.٣٤**	٠.٤٥**
المجموع	٠.٤٩**	٠.٤٩**	٠.٤١**	٠.٤٧**	٠.٥٩**	٠.٦٢**

** دالة عند ٠.٠١ * دال عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (٤) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وبعض أبعاد أساليب مواجهة الضغوط، حيث نجد أن هذا الارتباط في معظمه تمحور حول استراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية المتمثلة في التخطيط، والتدين، والتنفيس الانفعالي، والتفاعل النشط، والتمني، وإعادة التقييم الإيجابي، فى حين ارتبط الذكاء الانفعالي بشكل جزئي بالإنكار ولوم الآخرين والمساندة الانفعالية، في حين لم يوجد ارتباط بين الذكاء الانفعالي وأساليب

المواجهة السلبية مثل التقييم السلبي، وتشتيت الانتباه، والفكاهة، ولوم الذات، كذلك فقد ارتبطت الأبعاد الكلية للذكاء الانفعالي بدرجة استراتيجيات المواجهة الكلية.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن التعامل الناجح مع المواجهات الضاغطة أمر أساسي للذكاء الانفعالي، فكلما كان الفرد مرتفعاً في الذكاء الانفعالي كلما كان ناجحاً في التعامل مع الضغوط، فنجاح المواجهة يشكل حجر الأساس للصحة النفسية والجسدية الجيدة (Matthew & Zeidner, 2001, pp. 459-460)، فقد ارتبط المجموع الكلي للذكاء الانفعالي سلبا مع أساليب مواجهة معينة، مثل الانسحاب السلوكي والانخراط في استخدام الكحول والمخدرات. في حين ارتبطت إدارة الانفعالات إيجابيا مع بعض أساليب مواجهة أخرى، مثل، السعي للمساندة الاجتماعية والانفعالية، والدينية (Gohm, Corser, & Dalsky, 2005). وقد ارتبط الذكاء الانفعالي بشكل عام مع أساليب المواجهة الدفاعية لدى الطلاب (Pelliteri, 2002).

فالمشاعر المختلفة ينشئ عنها أنماط معالجة مختلفة للمعلومات، فالحالة المزاجية التي تتسم بالسعادة تسهل الأوضاع العقلية التي يمكن أن تكون مفيدة للمهام الإبداعية التي يجب على المرء أن يفكر بشكل حدسي أو شامل من أجل إنشاء اقترانات غير مألوفة. فالحالات المزاجية التي تتسم الحزين تولد الأوضاع العقلية تحل مشاكل ببطء أكثر مع الاهتمام بشكل خاص بالتفاصيل وذلك باستخدام استراتيجيات أكثر تركيزا ومدروسة (Palfai & Salovey, 1993)، فالذكاء الانفعالي يمكن أن يكون مفيدا في تخفيف الضغوط النفسية بالنسبة لبعض الأفراد، ولكن بالنسبة للبعض الآخر يمكن أن يكون غير ضروري، على وجه التحديد، فقد ارتبط ارتفاع الذكاء الانفعالي بانخفاض الضغوط فقط أولئك الأفراد الذين على نسبة عالية من الانتباه إلى انفعالاتهم، من حيث الوضوح وكم الانفعالات (Gohm, Corser, & Dalsky, 2005).

وتتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات التي أشارت إلى ارتباط الذكاء الانفعالي بأساليب المواجهة الإيجابية مثل حل المشكلات والتقييم المعرفي والمساندة الاجتماعية وكف الانفعالات ووجود علاقة سلبية مع أساليب المواجهة السلبية، وأساليب المواجهة التي ترتكز على الانفعالات السلبية (Noorbakhsh, Besharat, & Zarei, 2010) في حين أظهرت بعض الدراسات أن الطلاب

مرتفعي الذكاء الانفعالي يستخدمون على حد سواء استراتيجيات المواجهة الفعالة وغير فعالة عند مواجهة المواقف الضاغطة على الرغم من أن استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة أكثر من تلك غير فعالة (Mohammadi, Torabi, & Ghorabi, 2009)، حيث يمكن القول أن بعض العوامل الذكاء الانفعالي يمكن أن تظهر في استراتيجيات المواجهة، فالطلاب بواقع الحياة الاجتماعية التي يعيشونها مدفعون نحو استخدام ووسائل مواجهة دفاعية (Petrides & Furnham, 2000)

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها: ينص الفرض الثاني على أنه "يمكن التنبؤ بدرجة استراتيجيات المواجهة لدى المعلمين من درجاتهم في الذكاء الانفعالي، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار وجاءت النتائج كما هو موضح بجداول (٥).

جداول (٥) تحليل التباين لانحدار الذكاء الانفعالي على الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ر	معامل التحديد ر٢
الانحدار	٧٦٩٧.٣٣	١	٧٦٩٧.٣٣	٢٢٠.٠٥	٠.٠١	٠.٦٢**	٠.٤٠
البواقي	١٢٣٨٣.١٩	٣٥٤	٣٤.٩٨				
المجموع	٢٠٠٨٠.٥٢	٧٦					

يتضح من جدول (٥) وجود تأثير دال عند مستوى ٠.٠١ للذكاء الانفعالي على أساليب مواجهة الضغوط، مما يعنى قوة الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل في تفسير التباين الكلى لأساليب مواجهة الضغوط كمتغير تابع، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ر= ٠.٦٢، كما بلغت قيمة معامل التحديد ر٢= ٠.٤٠، مما يعد مؤشراً على تفسير الذكاء الانفعالي لـ ٤٠% من التباين الكلى في أساليب مواجهة الضغوط لدى المشاركين، ويتضح أن نسبة التنبؤ قليلة، ونظراً لأن الذكاء الانفعالي ارتبط بشكل دال مع أساليب المواجهة الإيجابية كما تم مناقشته سابقا فإن الباحث قام بحساب القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي لكل أسلوب من أساليب مواجهة الضغوط على حدة، ونظراً إلى أن R^2 تمثل معامل التحديد وهو يمثل نسبة التباين المفسر في درجات المتغير التابع بواسطة المتغير المستقل، وأن قيمة

F تمثل الدلالة الإحصائية للمتغير المستقل على المتغير التابع، فقد قام الباحث بوضع بتوضيح كل أسلوب من أساليب المواجهة على حدة.

جداول (٦) تحليل التباين لانحدار الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة

العبارات	ف	*الدلالة*	ر	*معامل التحديد ر٢*
استخدام المواد	٣.٤٥	غير دال	٠.٢١	٠.٠٤
التخطيط	٧١.١٥	٠.٠١	٠.٧٠	٠٤٩
التدين	٢٢.٨١	٠.٠١	٠.٤٨	٠.٢٣
الإنكار	٣.٠٢	غير دال	٠.١٠	٠.٠٤
التقييم السلبى	٠.٨١	غير دال	٠.١٠	٠.٠١
التمني	٤٣.٧٦	٠.٠١	٠.٦١	٠.٣٧
الفكاهة	٠.٠٨	غير دال	٠.٠٣	٠.٠٠
تشتيت الانتباه	٠.٣٤	غير دال	٠.٠٧	٠.٠٠
التنفيس الانفعالى	٤.١٠	٠.٠٥	٠.٢٢	٠.٠٥
التفاعل النشط	٥٣.٤٣	٠.٠١	٠.٥٧	٠.٣٢
لوم الذات	١.٩٣	غير دال	٠.١٦	٠.٠٢
لوم الأخريين	١٣.٩٩	٠.٠١	٠.٤٠	٠.١٦
المساندة الانفعالية	١١.٢٥	٠.٠١	٠.٣٦	٠.١٣
إعادة التقييم الإيجابى	١٩.٠٦	٠.٠١	٠.٤٥	٠.٢٠

يتضح من الجدول السابق أن الذكاء الانفعالي قد مثل منبئ لأساليب المواجهة الإيجابية (التخطيط–التدين–التمني–التنفيس الانفعالي–التفاعل النشط–المساندة الانفعالية–إعادة التقييم الإيجابي) بنسب متفاوتة في تفسير معامل التحديد R2، في حين مثل الذكاء الانفعالي منبئ بأسلوب التمني كأحد أساليب المواجهة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى الحاجة إلى الإحساس بتقدير جيد نحو الذات والمتمثل في تقدير الذات كحاجة أساسية كما أوضح Maslow في هرم الحاجات، ومن هنا فإن الفرد في حاجة إلى التخلص من لوم الذات في المواقف التي يعجز عن مواجهتها بأساليب إيجابية، فيلجأ إلى إلقاء اللوم على الآخرين، مما يؤدى إلى التخلص من المشاعر السلبية والإحساس بالإيجابية (Linares, Lauren, Shore, Rojas, & Barch, 2009). والجدول (٧) يوضح تحليل الانحدار لمتغير الذكاء الانفعالي على المجموع الكلي لاستراتيجيات المواجهة.

جدول (٧) تحليل الانحدار الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة

مصدر التباين	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	١٠٤.٨٩	٩.٩٨	٠.٦٢	١٠.٥١	٠.٠١
الذكاء الانفعالي	٠.٥٤	٠.٠٨		٦.٨٣	

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات أساليب مواجهة الضغوط من درجات الذكاء الانفعالي في الصورة التالية

استراتيجيات المواجهة = ٠.٥٤ (درجة الذكاء الانفعالي) – ١٠٤.٨٩.

وبناء على ما سبق تؤكد النتائج الفرض على إمكانية التنبؤ باستراتيجيات المواجهة بدلالة الذكاء الانفعالي. ويمكن تفسير ذلك بان الذكاء لدى المعلمين يساعد على مواجهة العديد من ضغوط الحياة بأساليب مواجهة الانفعالي ل إيجابية، ويتضح نسبة إسهام الذكاء الانفعالي في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة السلبية، حيث تبلغ نسبة إسهامه ٠.٦٢، وفى هذا الصدد تشير دراسة (Shah & Thingujam, 2008) إلى أن عمليات المواجهة تعتمد جزئيا على واحد أو أكثر من المهارات الانفعالية الخاصة بالذكاء الانفعالي. وتتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات مثل دراسة Montes-Berges & Augusto (2007) إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل منبئ لعمليات المواجهة، في حين أشارت دراسة Riley & Schutte (2003) إلى أن انخفاض الذكاء الانفعالي يمثل منبئ لاستراتيجيات الموجهة السلبية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: لاختبار الفرض الثالث ونصه: توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية – الأبعاد)، وأساليب ضبط الصف لدى المعلمين، تم استخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين الدرجات الخام لأفراد عينة البحث من معلمى المرحلة الثانوية فى متغير الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية – الأبعاد)، واستراتيجيات ضبط الفصل لمعلمى المرحلة الثانوية، والجدول (٨) يوضح نتائج معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة فى أبعاد الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد) واستراتيجيات ضبط الفصل كما يأتى:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية وأساليب ضبط الصف

الأبعاد	الدافعية	التعاطف	إدارة الانفعالات	الوعي الانفعالي	المهارات الاجتماعية	الدرجة الكلية
المناقشة	٠,٠٦٣-	٠,٠٣٧-	٠,٠٨٢-	٠,١٠٤-*	٠,٠٧١	٠,٩٠١-*
التعزيز	٠,٠١٧-	٠,٠٤٦-	٠,٠٨٨-	٠,٠٥٤-	٠,٠٨٧	٠,٠٦٤-
الثواب	٠,٠٢٢	٠,٠٤٢-	٠,٠٥٩-	٠,٠٠٩		٠,٠٢١-
القوانين الصفية	٠,٠١١	٠,٠٥٢-	٠,٠٦٢-	٠,٠٠٦	٠,٠٥٩	٠,٠٣٠-
العقاب	٠,١٠٥*	٠,٠٨٤*	٠,١١٦*	٠,١٢٧*	٠,٠٩١	٠,١٣٨*
الأساليب الوقائية	٠,٠٤١-	٠,٠٢٩-	٠,١٢٤-*	٠,٠٩٦-*	٠,٠٦٨	٠,٠٩٢-*

*دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج المعروضة فى الجدول السابق أن هناك علاقة سالبة بين أسلوب المناقشة وبين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والوعي الانفعالي، كما يتضح من النتائج أيضا عدم وجود علاقة بين التعزيز والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي أو أي بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للذكاء الانفعالي، كما يتضح من النتائج أيضا عدم وجود علاقة بين الثواب والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي أو أي بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للذكاء الانفعالي، كما يتضح من النتائج أيضا عدم وجود علاقة بين القوانين الصفية والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي أو أي بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للذكاء الانفعالي، كما يتضح من النتائج أيضا وجود علاقة موجبة بين العقاب والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والأبعاد الخمسة المكونة للذكاء الانفعالي، كما يتضح من النتائج أيضا وجود علاقة سالبة بين الأساليب الوقائية والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبعد الوعي الانفعالي. وتتفق بعض نتائج الفرض الثالث فى البحث الحالى مع نتائج بحث (Jeloudar, & et al., 2015) فى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والعقاب، والمناقشة، وتختلف بعض نتائج هذا البحث مع نتائج بحث (Jeloudar, & et al., 2015) فى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي الثواب، ويفسر الباحث النتيجة السابقة بأن المناخ الإنساني للفصل بأوسع معانيه يظهر عندما يظهر المعلم اتجاها إيجابيا نحو الطلاب ويتيح لهم التحكم فى تعلمهم من خلال نشاطهم الذاتى، وبوجه عام فإن الفصل المدرسي ذا الفاعلية العالية يتحقق من خلال أسلوب العمل الموجه بالمهام، مع إشباع حاجات الطلاب العاطفية والاجتماعية من خلال الاحترام المتبادل.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها: لاختبار الفرض الرابع ونصه: يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من بعض أساليب ضبط الصف لدى المعلمين، تم استخدام تحليل الانحدار متعدد المتغيرات التابعة Multiple Linear Regression باستخدام طريقة Stepwise وذلك لمعرفة مدى إسهام أساليب ضبط الصف على الذكاء الانفعالي، وتم اعتبار الذكاء الانفعالي متغيرا تابعا، وأساليب ضبط الصف متغيرات مستقلة. وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين عند دراسة تأثير أساليب ضبط الصف على الذكاء الانفعالي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ودلالتها	معامل التحديد R2
الدرجة الكلية	المنسوب للانحدار	١٢٩٤,٥١	٢	٦٤٩,٢٥	**٦,١٩	٠,٠٣٤
	بواقي الانحدار (خطا التنبؤ)	٣٧٠٩٦,٩٤	٣٥٤	١٠٤,٧٩		
الدافعية	المنسوب للانحدار	٨٥,٤٤	١	٨٥,٤٤	*٥,٤٦	٠,٠١٦
	بواقي الانحدار (خطا التنبؤ)	٥٢٦٤,٢٨	٣٥٥	١٤,٨٣		
إدارة الانفعالات	المنسوب للانحدار	١١٧,٠٤	٢	٥٨,٥٢٣	* ٥,٢٩	٠,٠٢٩
	بواقي الانحدار (خطا التنبؤ)	٣٩١٧,٨٠	٣٥٤	١١,٠٦		
الوعي الانفعالي	المنسوب للانحدار	١٠٧,٤٢	٢	٥٣,٧١٢	**٦,٣٢	٠,٠٣٤
	بواقي الانحدار (خطا التنبؤ)	٣٠١٠,٠١	٣٥٤	٨,٥٠٣		

*دال عند (٠,٠٥) ** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

١- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لكل من أسلوبي العقاب والمناقشة على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وأن هذين الأسلوبين تفسران (٣,٤) من التباين الكلى فى درجات الذكاء الانفعالي لدى المعلمى حيث معامل التحديد= ٠,٠٣٤

٢- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لأسلوب العقاب على بعد الدافعية، وأن هذا الأسلوب يفسر (١,٦) من التباين الكلى فى درجات بعد الدافعية لدى المعلمين حيث معامل التحديد= ٠,٠١٦

٣- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لكل من الأساليب الوقائية والعقاب على بعد إدارة الانفعالات، وأن هذين الأسلوبين يفسران (٢,٩) من التباين الكلى فى درجات بعد إدارة الانفعالات لدى المعلمين حيث معامل التحديد= ٠,٠٢٩

٤- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لكل من أسلوبي العقاب والمناقشة على بعد الوعي الانفعالي، وأن هذين الأسلوبين يفسران (٣,٤) من التباين الكلى فى درجات بعد الوعي الانفعالي حيث معامل التحديد= ٠,٠٣٤

والجدول (١٠) يوضح نتائج معاملات الانحدار المتعدد عند التنبؤ بالذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد) من أساليب ضبط الصف.

جدول (١٠) نتائج معاملات الانحدار المتعدد
عند التنبؤ بالذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد) من أساليب ضبط الصف

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت) ودلالتها
		المعامل البائى	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا	
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	الثابت	٧٥,٧٣	٤,٤١		١٧,١٦**
	العقاب	٠,٥٥	٠,١٧	٠,١٦	٣,٢٣**
	المناقشة	٠,٣٣–	٠,١٥	٠,١١–	٢,٢٤*
الدافعية	الثابت	٢٠,٢٦	١,١١		١٨,٢**
	العقاب	٠,١٦٤	٠,٠٦٥	٠,١٢	٢,٥٤**
إدارة الانفعالات	الثابت	٢٠,٥٧	١,٥٧١		١٣,٠٩**
	الاستراتيجيات الوقائية	٠,١١٩–	٠,٠٤٣	٠,١٤–	٢,٧٨**
	العقاب	٠,١٣٨	٠,٠٥٧	٠,١٢	٢,٤١**
الوعي الانفعالي	الثابت	١٥,٠٣	١,٣٠		١١,٩٥**
	العقاب	٠,١٥٤	٠,٠٤٩	٠,١٥	٣,١٢**
	المناقشة	٠,١٠٦–	٠,٠٤٣	٠,١٢–	٢,٤٧**

*دال إحصائيا عند (٠,٠٥) ** دال إحصائيا عن (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق مايلى:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيا عند (٠,٠١) لأسلوب العقاب على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيا عند (٠,٠٥) لأسلوب المناقشة على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيا عند (٠,٠١) لأسلوب العقاب على بعد الدافعية.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيا عند (٠,٠١) للأسلوب الوقائي على بعد إدارة الانفعالات.

- وجود تأثير موجب دال إحصائيا عند (٠,٠١) لاستراتيجية العقاب على بعد إدارة الانفعالات.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيا عند (٠,٠١) لاستراتيجية العقاب على بعد الوعي الانفعالي.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيا عند (٠,٠١) لاستراتيجية المناقشة على بعد الوعي الانفعالي.

لا يوجد تأثير لأي من أساليب ضبط الصف على التعاطف أو المهارات الاجتماعية، ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد) من أساليب ضبط الفصل فى الصور الآتية:

- الذكاء الانفعالي= ٧٥,٧٣+٠,٥٥X العقاب –٠,٣٣ X المناقشة
- معادلة الانحدار المعيارية=٠,١٦ العقاب – ٠,١١ المناقشة

أى أنه كلما ارتفعت درجات العقاب وانخفضت درجات المناقشة ارتفعت الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

- الدافعية=٢٠,٢٦+٠,١٦٤X العقاب
- معادلة الانحدار المعيارية =٠,١٢(العقاب)

أى أنه كلما ارتفعت درجات العقاب ارتفعت درجات الدافعية.

- إدارة الانفعالات = ٢٠,٥٧–٠,١١٩X الأسلوب الوقائي + ٠,١٣٨X العقاب
- معادلة الانحدار المعيارية= –٠,١٤ الأسلوب الوقائي + ٠,١٢ العقاب

أى أنه كلما ارتفعت درجات العقاب وانخفضت درجات الأسلوب الوقائي ارتفعت درجات إدارة الانفعالات.

- الوعى الانفعالي = ١٥,٠٣+ ٠,١٥٤ X العقاب –٠,١٠٦X المناقشة
- معادلة الانحدار المعيارية= ٠,١٥ العقاب – ٠,١٢ المناقشة

أى أنه كلما ارتفعت درجات العقاب وانخفضت درجات المناقشة ارتفعت درجات الوعى الانفعالي.

التوصيات والمقترحات:

وفقا للنتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

١. تدريب المعلمين بمراكز تنمية الموارد البشرية لرفع كفائتهم النفسية والمهنية وتنمية الوعى بالذات وتناول المشاكل التى تعوق المواجهة وضبط الصف بالنسبة لهم.

٢. حث المعلمين على الواقعية فى التعامل مع المواقف والأحداث وضبط النفس والقدرة على التحكم فى الذات أثناء مواجهة المواقف والأحداث المؤلمة.

٣. اللجوء إلى الاستراتيجيات المركزة على المشكلة مباشرة والبحث عن المشكلة الحقيقية وأسبابها وعناصرها ووضع الحلول والبدائل لمواجهتها.

٤. قيام الأكاديمية المهنية للمعلمين بعقد دورات تدريبية لتزويد المعلمين بالمزيد من المعارف والخبرات المرتبطة بالذكاء الروحى وأبعاده لما له من دور مهم فى توجيه باقى الذكاءات وحل المشكلات التى يتعرض لها معلمو المرحلة الثانوية.

المراجـــــــع

أولاً- المراجع العربية:

إسراء نظمى نجيب العوضى (٢٠١٢). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بزملة التعب المزمن لدى معلمى المرحلة الابتدائية ،*رسالة ماجستير (غير منشورة)* ،كلية التربية ،جامعة القاهرة.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٩). *القيادة المدرسية والضبط دليل المعلم للتطوير*. القاهرة: دار الفكر العربى.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠١١). *مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية*. القاهرة: دار الفكر العربى.

سحر محمد عبدالصمد (٢٠٠٩).الرضا عن العمل وعلاقته بالضغوط المهنية واستراتيجيات إدارتها لدى معلمى المرحلة الثانوية ،*رسالة ماجستير (غير منشورة)*،كلية التربية جامعة المنصورة.

زياد بركات (٢٠١٠).الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمى المدارس الحكومية ،*مجلة العلوم النفسية والتربوية* ،جامعة القدس المفتوحة ،العدد(٦٠)، ٢-٢٧.

عادل عوض محاد الحضري (٢٠٠٣). مشكلات الضبط الصفى وأساليب مواجهتها فى المدارس الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والإحصائيين الاجتماعيين، *رسالة ماجستير(غير منشورة)*، مكتبة كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

عارف مطر القيد (٢٠٠٩). *مشكلات الإدارة الصفية التى تواجه معلمى المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها*، رسالة ماجستير (غير منشورة). غزة: الجامعة الإسلامية.

غسان حسين الحلو (٢٠٠١). تصورات معلمى المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفى فى شمال فلسطين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، المجلد(١٥)، ٢٢٩-٢٧٦.

محمد الحراشة، سالم الخوالدة (٢٠٠٩). أنماط الضبط الصفى التى يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفى فى مدارس مديرية التربية والتعليم للواء

قصبة محافظة المفرق، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد(٢٥)، العدد(١+٢)، ٢٤٩. ٢٨٣.

محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (٢٠١٢).الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى معلمى الفصل الواحد، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، البحرين، العدد(٩)، ١٧٥-٢٠٩.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Aldea, A., & Rice, G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 498-510.

Alumran, J., & Punamäki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research, 6*(2), 104-119.

Arikewuyo,Olalekan,M.(2004).Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria ,*Educational Research*, 46,(2), 195-207.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. Parker, *The Handbook of EmotionalIntelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Journal of Psicothema, 18*, 13-25.

Bindhu,C.M.Sudheeshkumar,P.K.(2006).Job Satisfaction and Stress copingskills of primary school teachers . *Online Esubission*,8. 88-95

Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol is too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 92-100.

Carver , C. (2011). Coping. In R. Contrada, & A. Baum, *The handbook of stress science : biology, psychology, and health* (pp. 221-229). New York: Springer Publishing Company.

Carver, C. (2013). Coping. In M. Gellman, & J. Turner, *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 497-500). New York: Springer.

Carver, C., & Vargas, S. (2010). Coping and Health. In A. Steptoe, *Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 197-208). New York: Springer.

Chan,A.W(2013).Stress self-efficacy, social support and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology .22*,(5)557-569.

Crary, P. (2013). Beliefs, behaviors, and health of undergraduate nursing students. *Holistic Nursing Practice, 27*(2), 74-88.

DeGood , D., & Tait, R. (2001). Assessment of Pain Beliefs and Pain Coping. In D. Turk , & R. Melzack , *Handbook of Pain Assessment* (2 ed., pp. 320-345). new York: Guilford Press.

Durgin,S.(2001). Association of teacher stress with coping strategies and leisure, participation and leisure participation and satisfaction among special education. *Journal of Stress Medicine,25,(3),247-258*

Folkman , S. & Lazarus, S. (1999). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior,, 21*, 219–239.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gohm, C., Corser, G., & Dalsky, D. (2005). Emotional Intelligence under Stress:Useful, Unnecessary, or

Irrelevant? *Personality and Individual Differences*, *39*(6), 1017-1028.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, *86*, 74-81.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence.* Boston: Harvard Business School Press.

Jeloudar, & Goodarzi (2014). Teachers' emotional intelligence and Its relation with classroom discipline strategies based on teachers and Students' perceptions. *Journal of Psychology*. *2*, (2), 95-102.

Jeloudar, S. Yunus, A. Roslan, S. & Nor, S. (2015). The influence of social intelligence of secondary school teachers on classroom discipline strategies. *journal of psychology.3*, (1), 39-45.

Krystal, N. (2011). *Classroom management for Urban teachers lessons from films and real-life experiences*, a senior thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for graduation in the Honors Program , Liberty University.

Lazarus, R., & Folkman , S. (1984). *Stress, appraisal , and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R., & Launier, R. (1988). Stress-related transactions between person and environment. *Perspectives in Interactional Psychology*, 287-327.

Lazarus, R., & Lazarus, B. (2006). *Coping with aging.* New York: Oxford University Press.

Lewis, R. Roni, S. Qui, X. & Katz, Y. (2005). Teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education. 21*, 729-741.

Linares, V., Lauren E. Shore, L., Rojas, S.& Barchard, K. (April, 2009). *It's not my fault emotional intelligence and blaming others*. Poster presented at the Western Psychological Association conference in Portland, OR.

Livneh, H., & Martz, E. (2007). An introduction to coping theory and research. In E. Martz, & L. Livneh , *Coping with chronic illness and disability theoretical, Empirical, and Clinical Aspects* (pp. 3-27). New York: Springer.

Maschi, T., Viola, D., & Morgen, K. (2014). Unraveling trauma and stress, coping resources, and mental well-being among older adults in prison: Empirical evidence linking theory and practice. *The Gerontologist, 54*(5), 857–867.

Matthew, G., & Zeidner, M. (2001). Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters & health outcomes. In R. Bar-On, & J. Parker , *The handbook of emotional intelligence* (pp. 459-489). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Mayer, D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? . In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, A. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg, *Handbook of*

intelligence (pp. 396-420). London : Cambridge University Press.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97-105.

Mohammadi, C., Torabi, C., & Ghorabi, B. (2009). The relation between coping styles and emotional intelligence of students. *Psychiatry and Clinical Psychology of Iran, 14*, 176-183.

Montes-Berges, B., & Augusto , J. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 163–171.

Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H., Hadadi, P., & pouladi, F. (2011). The relationship between coping strategies and emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 748–751.

Nasey, C . (2012). *Teachers, Use Of Classroom–Based Management Strategies:* A Survey of New Zealand teachers, Master of educational psychology, Massey University ,Albany, New Zealand .

Noorbakhsh, S., Besharat, M., & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 818–822.

Pack,G(2004). Stress its effects and coping strategies employed by teachers in small Rural Sask Atehewan school division, *Journal of Educational Psychology*,*25*(7),89-97

Palfai, T., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition, and Personality, 13*(1), 57-71.

Petrides, K. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. Saklofske, & J. Parker, *Assessing Emotional Intelligence Theory, Research, and Applications* (pp. 85-102). New York: Springer.

Petrides, K. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology, 2*(2), 136-139.

Petrides, K., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles, 42*(5), 449-461.

Petrides, K., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*(2), 273-289.

Pelliteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *Journal of Psychology, 136*(2), 182- 194.

Rahimi, M. & Hosseini, F. (2016). EFL teachers‟ classroom discipline strategies: the students perspective, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. *31*, (3), 309 – 314.

Riley, H., & Schutte, N. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education, 33*(4), 391-398.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185–211.

Sadruddin, M. (2010). Discipline – improving classroom management through action research: A professional development plan. *Journal of Managerial Sciences* . *VI*, (1), 23-412.

Salovey, P., Mayer, D., Goldman, S., & Turvey, C. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait metamood scale. In J. Pennebaker, *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, R., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health, 17*(5), 611-627.

Shah, M., & Thingujam, N. (2008). Perceived emotional intelligence and ways of coping among students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(1), 83-91.

Watson, D. (2009). Locating anger in the hierarchical structure of affect: Comment on Carver and Harmon-Jones (2009). *Psychological Bulletin, 135*(2), 205-208.

Wayne, P. (1985). A Study of emotion: Developing emotional intelligence; self-Integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, Contraction/Expansion, Tuning in/Coming out/Letting Go). *Ph.D dissertation*, Cincinnati: The Union For Experimenting.