الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الرابع، الملحق (2)، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i4.1062

The Effect of a Training Program Based on Emotional Intelligence on the Social Problem-Solving Ability and Self-Handicapping among Adolescents

Mustafa Mohammad abbas Abu Serdaneh*
Prof. Firas Ahmad Al-Hamouri**

Received 5/12/2022 Accepted 14/1/2023

Abstract:

This study aimed at investigating the effect of a training program based on emotional intelligence on the social problems solving ability and self-handicapping, among a sample of (60) students ranging from (15) to (18) years old, for the academic year (2021/2022), who were assignied randomly into an experimental group and a control group with (30) students for each. To achieve the objectives of the study, a training program based on the Goleman model in emotional intelligence was developed. The program consisted of (16) sessions, with duration of (60) minutes per session. Two scales were also used to measure social problems solving ability and self-handicapping among study participants. The results of MANOVA for repeated measures showed statistically significant at (α=0.05), improvement of social problem-solving ability and decrease of self- handicapping among the experimental group on the post and follow-up tests in comparasion with the control group. According to these results some recommendations were suggested. One of them was the need to activate and integrate the concepts of emotional intelligence in the educational curricula

Keywords: emotional intelligence, social problem-solving ability, self-handicapping, training programs.

Jordan\ Mus1976@hotmail.com*
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ hamouri@yu.edu.jo **

أثر برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الانفعالي في المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعويق الذاتي لدى المراهقين

مصطفى محمد عباس أبو سردانة*

أ.د. فراس أحمد الحموري**

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الانفعالي في المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعويق الذاتي، لدى عينة مكونة من (60) طالباً تراوحت أعمارهم بين (15) و(18) عاماً للعام الدراسي (2022/2021)، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة في كل منهما (30) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مستند إلى أُنموذج جولمان في الذكاء الإنفعالي، ومكون من (16) جلسة بواقع (60) دقيقة لكل جلسة، كما تم تطبيق مقياسين للكشف عن المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعويق الذاتي لدى أفراد الدراسة. أظهرت نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة تحسناً دالاً إحصائياً (α=0.05) في المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، واستقرار هذا الأثر على اختبار المتابعة، وكذلك انخفاضاً دالاً إحصائياً (α=0.05) في التعويق الذاتي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، واستقرار هذا الأثر أيضاً على اختبار المتابعة. ووفقًا لهذه النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات كان من أبرزها ضرورة تفعيل مفاهيم الذكاء الانفعالي ودمجها في المناهج التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، التعويق الذاتي، برنامج تدريبي.

* الأردن/Mus1976@hotmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/hamouri@yu.edu.jo

المقدمة

يؤدي الذكاء الانفعالي دورًا بارزا في مختلف جوانب حياة الفرد سواءً أكان ذلك لأجل الحفاظ على علاقة عاطفية مع شريك الحياة، أم النجاح في المدرسة، أم مواصلة العمل بنجاح وتحقيق معنى للحياة.

وأثار مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional intelligence) اهتماماً عاماً بسبب فاعلية تطبيقاته في صقل مهارات الأفراد وتحسين أدائهم في تلبية احتياجاتهم الحياتية بصرف النظر عن معامل ذكائهم (Goldenberg et al., 2006)، وهناك تباين في آراء الباحثين حول التعريف الفعلي للذكاء الانفعالي، ومن أبرز هذه التعريفات تعريف جولمان (Goleman, 2000, p. 80) الذي رأى أن الذكاء العاطفي هو المقدرة على إدارة أنفسنا وعلاقاتنا بشكل فعال يتكون من أربع مقدرات أساسية: الوعي الذاتي ، والإدارة الذاتية ، والوعي الاجتماعي ، والمهارات الاجتماعية. كل مقدرة بدورها تتكون من مجموعات محددة من الكفاءات

وأسهمت الجهود المختلفة لأبرز منظري الذكاء الانفعالي في صياغة وجهات نظر رئيسة؛ فمنهم من عدّه مقدرة عقلية تعالج المشاعر كماير وسالوفي (Mayar et al., 2000)، ومنهم من عدّه سّمة شخصية كبترديس (Petrides et al., 2011)، أما جولمان فنظر إليه كمجموعة من المقدرات والمهارات في المجال العاطفي والاجتماعي التي تتوقع النجاح الوظيفي (جولمان، 2000)، وسبب هذا الاختلاف أن هذه النماذج الثلاثة تم إنشاؤها في سياقات مختلفة ولأسباب مختلفة جدًا (Matthews et al., 2002).

واعتقد جولمان في أنموذجه المختلط أن الكفاية الانفعالية مقدرة مكتسبة ينتج عنها أداء متميز في العمل، إذ يُلاحظ الذكاء الانفعالي عندما يُظهر الشخص الكفايات التي تُشكل الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية في الأوقات المناسبة وبطرق كافية لتكون فعالة في الموقف (Boyatzis et al., 2000)، ويتم اكتساب الكفايات الانفعالية من خلال الخبرة أو التدريب الإضافي (جولمان، 2000).

وصمّم جولمان وآخرون عام 1998 القائمة الأولى لتحديد الكفايات الانفعالية (Emotional Comptence Inventory: ECI) كأداة لقياس كفايات الذكاء الانفعالي، إذ تتكون هذه الأداة من التقييمات الذاتية للفرد فضلاً عن إجمالي تقييمات الآخرين (Boyatzis et al., 2000)

وتشترك النماذج النظرية الثلاثة (المقدرة والسمات والمختلطة) في أنها تنطلق من نقطة بداية

موحدة؛ وهي أن الانفعالات لها قيمة في الأنشطة المعرفية، ولها اختلافات واضحة أيضاً مثلها كمثل الطريقة التي يتم بها وصف الذكاء الانفعالي، وهذا أثر بدوره في نوع التدريب المصمم لزيادة مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأفراد، ويتعلق مستوى الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية (Social skills) وهي آليات لتيسير الحياة الاجتماعية التي تساعد الأفراد على التفاعل بطرق مفيدة، ومع تحسن المهارات الاجتماعية تزداد مقدرة الأفراد على التحكم بانفعالاتهم، ويساعدهم ذلك في تحقيق أهدافهم، وتحسين مهارات حل المشكلات لديهم (Schutte et al., 2001).

وترتبط المستويات المرتفعة من الذكاء الانفعالي بمستوى عالٍ من الصحة النفسية؛ نتيجة لتوظيف استراتيجيات التكيف المثلى في التعامل مع المواقف الضاغطة، كطلب الدعم الاجتماعي من خلال التعبير عن المشاعر بطريقة مناسبة (Salovey et al. 1999). وأوضح تشو وآخرون (Chow., Chiu., & Wong., 2011) أن استراتيجيات التكيف تتضمن بنية واسعة نسبيًا تشتمل على كل النشاطات المعرفية والسلوكية التي يتم توظيفها عند التعامل مع المواقف الضاغطة. ويشتمل حل المشكلات الاجتماعية على العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية العقلانية والمثمرة عند اختيار استراتيجيات التكيف المناسبة لحل مشكلات العالم الحقيقي (D’Zurilla & Chang, 1995).

وعرّف دزوريلا وجيلفورد (D'Zurilla & Goldfried, 1971, P.107) حل المشكلات الاجتماعية بأنها: العملية السلوكية المعرفية الموجهة ذاتيًا، والتي يحاول من خلالها الفرد تحديد أو اكتشاف حلول فعالة لمشكلة معينة يواجهها في الحياة اليومية. وذكر دوزوريلا ونيزو D’Zurilla (& Nezu, 1999) أن مهارات حل المشكلات الاجتماعية تشتمل على مكونين عامين مستقلين جزئيًا هما:

1. التوجه نحو المشكلة Problem orientation: وهي عملية ما وراء معرفية تنطوي على تشغيل مجموعة من المخططات المعرفية والعاطفية المستقرة نسبيًا، وتتكون من بُعدين فرعيين هما؛ التوجه الإيجابى نحو المشكلة والتوجه السلبي نحو المشكلة.
2. أسلوب حل المشكلات Problem-solving style: وهي الأنشطة المعرفية والسلوكية التي يحاول الشخص من خلالها فهم المشكلات وإيجاد حلول فعالة لها، ويشتمل على ثلاثة أنماط هي: المنطقي، والتجنبي، والاندفاعي – المهمل.

ويرتبط الافتقار إلى مهارات التأقلم اللازمة لحل المشكلة بسوء التكيف الذي يظهر عادة من

خلال ما يُسمى بالتعويق الذاتي، والذي يُعد نقيضاً للكفاءة الذاتية التي تُعد بدورها العامل الأكثر أهمية في حل المشكلات وإظهار أي سلوك (Zarshenas et al., 2019).

وحظي مصطلح التعويق الذاتي (Self-handicapping) باهتمام كبير في الأدبيات لتركيزه المتزايد على الإنجاز الفردي. ويُشير هذا المفهوم إلى الظاهرة التي تحدث عندما يُعيق المرء نجاحه من خلال عقبات مفروضة ذاتيًا في مواقف الأداء المهمة. وعرّف بيرغلاس وجونز (Berglas & Jones, 1978, P.104) التعويق الذاتي بأنه أي إجراء يُعزّز فرصة ربط الفشل بعوامل خارجية (أو تبريره) وربط النجاح بعوامل داخلية.

ويستخدم المعوَّقون ذاتياً أعذارًا لإخفاء العلاقة بين مقدراتهم وأدائهم، وهذا يسمح لهم بالاحتفاظ بالصورة الإيجابية عن الذات والآراء الإيجابية للآخرين عنهم (Weiner, 1985). وفرّق ميكري وآخرون (McCrea., Myers., & Hirt., 2009) بين العزو السببي والتعويق الذاتي؛ إذ يُساعد العزو السببي الفرد بشكل أساسي على الظهور في أفضل وضع ممكن بعد حالة أداء معينة، بينما يحدث التعويق الذاتي قبل حدوث حالة الأداء. وميّز آركين وآخرون (Arkin., & Baumgardner., 1985) بين شكلين للتعويق الذاتي؛ حيث ميزا بين العقبات المكتسبة والتي تشمل إجراءات التعويق الذاتي العلنية التي تسبق أداء المهمة، والعقبات المزعومة للتعويق الذاتي التي تغطي العبارات اللفظية حول وجود عوامل تعيق الأداء، وأكد هيرت وآخرون (Hirt., 1 Deppe, & Gordon, 199) أن معظم المعوَّقين الذاتيين يفضلون التعويق المبلغ عنه ذاتيًا لأنه لا ينطوي على مخاطر فعلية، ولا يزيد من احتمالية الفشل.

وتتبع العوامل المؤثرة في التعويق الذاتي من نوعين من المصادر هما:

- السياق الظرفي (البيئي) مثل عدم اليقين، وميزات المهمة، وأداء المهامات العامة مقابل أداء المهامات الخاصة، والأهداف التي تؤكدها البيئة الاجتماعية، وتوقع الإقصاء الاجتماعي (Berglas & Jones, 1978; Kernis & Waschull, 1995; Kolditz & Arkin, 1982; Standage et al., 2007; Twenge, 2002).
- مصادر مرتبطة بسمات شخصية مثل تقدير الذات، ضبط النفس، أنماط العزو السببي، التوجه نحو الأهداف الخارجية أو الأهداف التي وضعها الآخرون (Ferrari & Thompson, 2006; Newma & Wadas, 1997; Rhodewalt, 1990; Uysal & Knee, 2012).

وأشار نوسينكو وآخرون (Nosenko, Arshava, & Nosenko, 2016) إلى أن التفاعل العاطفي هو أحد المؤشرات الشخصية الرئيسة للتنبؤ بالتعويق الذاتي. وتُشير عديد من الأبحاث إلى أن التدريب على مهارات حل المشكلات أدى إلى انخفاض معدل التعويق؛ وذلك لأن حل المشكلات الاجتماعية هو نوع من المواجهة التي تُركز على مشكلة معينة يستخدمها الأفراد في اتخاذ القرار، وإيجاد حل عملي لإنهاء الموقف المشكل بهدف تقليل التوتر، وهي الطريقة الأكثر فاعلية وإيجابية (Al Mughrabi, 2014).

وأجريت عديد من الدراسات حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي من جهة، والمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعويق الذاتي من جهة أخرى، فقد أجرى شو وآخرون (Chow., Chiu., & Wong., 2011) دراسة بحثت ارتباط الذكاء العاطفي وسمات الشخصية ومهارات حل المشكلات الاجتماعية بالاكتئاب وعدم الرضا عن الحياة، وتكونت العينة من (144) طالبًا جامعيًا في هونغ كونغ، وتم استخدام مقياس ونغ ولو(Wong & Law, 2002) للذكاء العاطفي والنسخة الصينية من قائمة جرد حل المشكلات. ومن أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة ارتباط حل المشكلات الاجتماعية بالضيق النفسي، وإمكانية تعزيز الصحة النفسية للأفراد من خلال الذكاء العاطفي والتدخل في حل المشكلات الاجتماعية.

وأجرى زمزمي (Zamzami, 2011) دراسة هدفت الى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وتكونت العينة من (127) طالبة بكلية الفنون والاقتصاد المنزلي تراوحت أعمارهن بين (20) إلى (24) عاماً. ومن الادوات استخدمت قائمة الذكاء الانفعالي لبار – أون، وقائمة حل المشكلات الاجتماعية لدزوريللا. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي (الكفاءات الشخصية والاجتماعية التكيفية وإدارة الضغوط والمزاجية العامة) والمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وأن المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة في الذكاء الانفعالي كانت أعلى منها لدى الطالبات الحاصلات على الدرجات المنخفضة. وأخيراً امكانية التنبؤ بالمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية من خلال الذكاء الانفعالي.

واختلفت توجهات الباحثين في تناول العلاقة مع أسلوب التعويق الذاتي فمنهم من حاول استكشاف العلاقة المباشرة أو الوسيطة بينه وبين الذكاء الانفعالي ومنهم من اهتم بالكشف عن مظاهر التغيير في سلوك التعويق الذاتي في مرحلة المراهقة.

فقد أجرى جاين بنغ (Jin-ping, 2009) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي للطلاب الجامعيين والسمات الشخصية وإعاقة الذات ولتحقيق هذه الغاية تم اختبار 1094 طالبًا باستخدام استبانة التعويق الذاتي ومقياس الذكاء العاطفي و NEO Five-Factor (Inventory: NEO-FFI) لكوستا وميكراي (Costa &McCrae). وأشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التعويق الذاتي والذكاء العاطفي. وأدت سمات الشخصية دور الوسيط المطلق في العلاقة بين الذكاء العاطفي للطلاب والتعويق الذاتي. كما أثر الذكاء العاطفي في التعويق الذاتي بشكل غير مباشر عن طريق الوظيفة الوسيطة، وارتبط سلوك التعويق الذاتي للطلاب ارتباطًا إيجابيًا بالعصابية، وسلبيًا بالقبول والضمير والانبساط وكذلك الانفتاح على التجربة؛ كانت العصابية أقوى مؤشر.

أما دراسة كازمي وآخرين (Kazemi et al., 2015)، فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعويق الذاتي ونوعية الحياة. تكونت عينة الدراسة من (365) طالبا (154) ذكراً و(211) انثى من طلبة المدارس الابتدائية في مدينة زاهدان في إيران، استخدمت الدراسة مقياس نوعية الحياة (kidscreen) ومقياس التعويق الذاتي لميدجلي واوردان (Midgley & Urdan). وأظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين التعويق الذاتي ونوعية الحياة، كما بينت النتائج أن هناك أثاراً سلبية للتعويق الذاتي على التحصيل الدراسي ونوعية الحياة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

حاولت الدراسات التي تناولت متغير التعويق الذاتي وعلاقته بالذكاء الانفعالي، الكشف بشكل عام عن بعض العوامل المترابطة؛ كالأحكام السلبية حول المقدرة، والدافعية، وتقدير الذات المتدني، وأكدت على الارتباط السلبي بين الذكاء الانفعالي والتعويق الذاتي مما يعني أن التعويق الذاتي استراتيجية غير تكيفية. وتؤكد نتائج الدراسات أيضاً أن الذكاء الانفعالي ومهارات حل المشكلات الاجتماعية مرتبطان ببعضهما بعضاً ارتباطًا وثيقاً لذلك فإن تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى الأفراد مُمكنٌ من خلال تحسين ذكائهم الانفعالي، وتُشير كذلك إلى الآثار المتبادلة للتعويق الذاتي وحل المشكلات الأكاديمية والحياتية، لذلك أدت أساليب مثل التدريب على حل المشكلات الاجتماعية دورًا أساسيًا في تقليل مستويات التعويق الذاتي، وبناءً على ما تقدم ، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الرغبة بالانتقال في دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعويق الذاتي من المنهج الوصفي إلى المنهج

شبه التجريبي.

وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن أثر برنامج تدريبي، يستند إلى أنموذج جولمان في الذكاء الانفعالي في تحسين المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتخفيض سلوك التعويق الذاتي والتحقق من فاعلية التدريب عليه من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى:** هناك أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تُعزى الى التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي.
- **الفرضية الثانية:** هناك استقرار ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- **الفرضية الثالثة:** هناك أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التعويق الذاتي يُعزى الى التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي.
- **الفرضية الرابعة:** هناك استقرار ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أثر التدريب في مهارات الذكاء الانفعالي في التعويق الذاتي.

أهمية الدراسة

على الرغمً من الأهمية السابقة للمتغيرات الثلاثة وما تؤديه من دور حيوي وأساسي في حياة الافراد، إلا أن معظم الدراسات التي تناولت علاقة التعويق الذاتي والمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية بالذكاء الانفعالي اقتصرت على الكشف عن طبيعة العلاقه الارتباطية ووصفها، وإشراكه أحياناً مع بعض المتغيرات الأخرى مثل الجنس والمستوى التعليمي، في حين لم تتعرض أي من تلك الدراسات إلى فكرة الانتقال إلى المنهج التجريبي وتنمية مهارات المراهقين من خلال تدريبهم على مهارات الذكاء الانفعالي، وقد صُمّمت هذه التدريبات وفق افتراضات عامّه تراعي خصائص التعويق الذاتي والمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية للفئة المستهدفة. وربما ستفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة في مجال توظيف هذه الاستراتيجيات والتطبيقات كحلول عملية ضمن أساليب التعليم والمناهج التعليمية والبرامج تدريبية الأمر الذي سينعكس إيجاباً على شخصية المراهقين، ويُؤدي إلى تحسين أدائهم في الحياة الواقعية، وما ينتج عن ذلك من إجراءات تُسهم في ايجاد بيئة نمو مناسبة وتعلم سليم.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الانفعالي:** وعرّف جولمان (Goleman, 2001, P.51) الذكاء الانفعالي بأنه المقدرة

على إدراك الانفعالات والتعبير عنها واستيعاب دورها في عملية التفكير وتنظيم وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وإدارتها والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة وفقاً لذلك.

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: الأثر الذي يحصل عليه المفحوص من البرنامج التدريبي المستند الى الذكاء الانفعالي.

- **حل المشكلات الاجتماعية:** عرّفه دزوريلا وجيلفورد (D'Zurilla & Goldfried, 1971 P.107) بأنها العملية السلوكية المعرفية الموجهة ذاتيًا التي يحاول من خلالها الفرد تحديد أو اكتشاف حلول فعالة لمشكلة معينة يواجهها في الحياة اليومية ويُنظر إلى حل المشكلات الاجتماعية بأنه نشاط واعٍ وعقلاني ومجهد وهادف.

ويُعرّف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس حل المشكلات من تطوير الخطيب (Al-Khatib,2006)، والمكوّن من (28) سؤالاً تختص بقياس المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

- **التعويق الذاتي:** عرّفه بيرغلاس وجونز (Berglas & Jones, 1978, P.104) بأنه أي إجراء أو اختيار لإعداد الأداء يُعزّز الفرصة للتعبير عن الفشل (أو تبريره) واستيعاب (قبول رصيد معقول) للنجاح.

ويُعرف التعويق الذاتي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التعويق الذاتي لجونز وروديوالت (Jones & Rhodewalt, 1982) والمكون من 25 فقرة تهتم بتقييم الدرجة التي ينشغل بها الفرد في سلوك تعويق الذات عندما يطلب منه أداء عمل أو واجب معين يتوقع فيه الفشل.

محددات الدراسة

تتحدد قابلية تعميم نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020م.
- **الحد المكاني:** الأكاديمية العربية.
- **الحد البشري:** عينة الدراسة من المراهقين الذين تم اختيارهم بالطريقة التطوعية المتيسرة.
- تم قياس المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية من خلال الاختبار المطور من قبل الخطيب (Al-Khatib,2006) والذي يُمثل استجابة الفرد تجاه مواقف معينة والذي قد لا يعكس أداء

الفرد في مواقف الحياة الفعلية.

- تم قياس التعويق الذاتي من خلال قائمة تقدير ذاتي جونز وروديوالت (Jones & Rhodewalt, 1982) لما تتمتع به مثل هذه الأدوات من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي؛ إذ تم اختيار عدد من الطلبة المراهقين في المدارس الأردنية التعليم الخاص للعام الدراسي (2022/2021)، وقد تم تطبيق مقياسي حل المشكلات الاجتماعية والتعويق الذاتي، ضمن ثلاث مراحل: الأولى قبل الخضوع للبرنامج، والثانية بعد انتهاء البرنامج، في حين تم تطبيق المقياسين بعد انتهاء البرنامج بأسبوعين للتأكد من أثر الاحتفاظ في حال كانت هناك فروق دالة إحصائياً على الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة نتيجة للبرنامج.

أفراد الدراسة

تم تطبيق اختبار المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية واختبار التعويق الذاتي على طلبة تراوحت أعمارهم ما بين (15–17) عاماً، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة التطوعية، وفي ضوء نتائج الاختبار تم اختيار (60) طالباً مثلت عينة الدراسة وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (30) طالباً في كل مجموعة.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق المقاييس والأدوات الآتية للدراسة، وذلك بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مقياس المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية:

تم تطبيق مقياس حل المشكلات الاجتماعية المُطور من قبل الخطيب (Al-Khatib,2006)، ويتكون الاختبار من (28) فقرة جاءت على صورة مواقف ينطوي كل موقف منها على مشكلة اجتماعية منبثقة من مواقف الحياة اليومية، وتم حساب صدق البناء للاختبار، وتم حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للاختبار، وتم حساب الصدق التمييزي وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار مما يعني أن الاختبار قد ميز بين أداء المشاركين، أما في الدراسة الحالية فقد تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من (10) محكمين من ذوي

الاختصاص في مجال علم النفس للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس ومناسبتها لغويا، وأظهر المحكمون نسبة توافق زادت عن 80% لقبول الفقرات، لم يتم تعديل صياغة أي فقرة من الفقرات إذ بقي عدد مواقف الاختبار (28) موقفاً.

ثبات مقياس حل المشكلات الاجتماعية في الدراسة الحالية:

قام الخطيب (Al-Khatib,2006) بالتحقق من ثبات الاختبار بحساب قيمة معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغت للمقياس الكلي (0.82)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معامل جوتمان) باستخدام معادلة سبيرمان – براون وبلغت قيمة معامل الثبات النصفي للاختبار (0.77). أما في الدراسة الحالية فقد تم استخرج ثبات الأداة في الدراسة الحالية بطريقتي الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا (0.971)، وثبات الاستقرار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة في المرحلة الأساسية العليا وتم اختيارهم عشوائياً، وبفاصل زمني بين تقديم المقياس وإعادته مقداره (15) يوماً. وقد بلغ معامل الثبات لمقياس حل المشكلات الاجتماعية باستخدام معامل ثبات الإعادة (بيرسون)، بين درجات الطلبة للمقياس (0.903)، وعُدّت هذه النتيجة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تمَّ التحقق من ثبات أداة الدِّراسة الحالية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لجميع فقرات مقياس المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، إذ اعتمدت الدِّراسة على حساب الثبات من النتائج المتحصلة من تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها. وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية ما بين (0.965) و (0.971) وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة وعُدّت هذه القيم مقبولة كمؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس.

تصحيح الاختبار

تراوحت درجات الإجابة على كل فقرة من فقرات مقياس حل المشكلات الاجتماعية بين (1) إلى (3) بحيث أعطيت (3) درجات للاستجابة التي تدل على مقدرة مرتفعة على حل المشكلات الاجتماعية، ودرجتين للمقدرة المتوسطة، ودرجة واحدة للمقدرة المتدنية، وبهذا تراوحت مدى درجات الطلاب على المقياس ما بين (28–84).

ثانياً: مقياس التعويق الذاتي:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التعويق الذاتي، تم استخدام مقياس جونز وردواليت (Jones & Rhodewalt, 1982) للتعويق الذاتي، إذ تكون هذا المقياس من (25) فقرة تهتم بتقييم نزعة الفرد إلى استخدام الأعذار فيما يتعلق بأدائه، ويستجيب المفحوص عليه وفق سلم من ست درجات هي: (أوافق بشدة، أوافق، أميل للموافقة، أميل للرفض، ارفض، ارفض بشدة)، وتعطى أوزان للدرجات: (5، 4، 3، 2، 1، 0) على التوالي للفقرات الإيجابية وتُعكس للسلبية. عمل الباحثان الأصليان على استخراج قيمة الاتساق الداخلي للاختبار ودرجة الاستقرار الزمني عبر شهر واحد بعد التطبيق الأول على عينة من طلبة الجامعة. وأشتر رودولت (Rhodewalt,1984) ان درجة الاتساق الداخلي للمقياس تكون مقبولة عند (0.64) فأكثر، في حين يصبح الاتساق ضعيفاً اذا ظهر اقل من هذه الدرجة. وتبين ان مقياس التعويق الذاتي يتسم بدرجة جيدة من صدق البناء والصدق التنبؤي، وذلك بعد تطبيقه على عينة كبيرة من طلبة الجامعة.

الصدق الظاهري لمقياس التعويق الذاتي في الدراسة الحالية:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس ومناسبتها لغويا، وأظهر المحكمون نسبة توافق زادت على 80% لقبول الفقرات وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات مثل: الفقرة التي تحمل الرقم (18) ونصها: أعترف أنني أميل إلى التبرير عندما لا أرتقي إلى مستوى توقعات الآخرين، لتُصبح: أجد العذر المناسب عندما لا يرتقي أدائي لمستوى توقعات الآخرين، والفقرة التي تحمل الرقم (20) ونصها: أفضل عدم تناول أي دواء أو منشطات يتعارض مع مقدرتي على التفكير بوضوح والقيام بالشيء الصحيح، لتُصبح: لا أفضل تناول أي دواء أو منشطات لتقوي مهاراتي في التفكير، وفي ضوء التعديلات المقدمة، بقي عدد فقرات الاختبار (25) فقرة.

ثبات مقياس التعويق الذاتي في الدراسة الحالية:

قام جونز وردواليت (Jones & Rhodewalt, 1982) بالتحقق من ثبات الاختبار بحساب قيمة معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغت للمقياس الكلي (0.79)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي إذ بلغت (0.74) وفي ضوء الدلالة عُدّ الاختبار موثوقاً لأغراض الدراسة الحالية. وتم

استخرج ثبات الأداة في الدراسة الحالية بطريقتي الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الاستقرار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة مكونة من (50) طالباً من مجتمع الدراسة تم اختيارهم عشوائياً، وبفاصل زمني بين تقديم المقياس وإعادته مقداره (15) يوماً, وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا (0.980)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية ما بين (0.979) و (0.982) وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة وعُدّت هذه القيم مقبولة كمؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس، أما معامل الثبات لمقياس التعويق الذاتي باستخدام معامل ثبات الإعادة (بيرسون)، فقد بلغ معامل الثبات بين درجات الطلبة للمقياس (0.925)، وعُدّت هذه النتيجة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار

تتم الإجابة عن فقرات المقياس وفق طريقة ليكرت في الاجابة، وعلى ستة بدائل تبدأ من (لا اوافق بدرجة كبيرة: تعطى لها صفرا) وتنتهي بـ (اوافق بدرجة كبيرة: تعطى لها 5 درجات)، ويتم عكس الدرجات للفقرات السلبية وهي (3-5-6-10-13-20-22-23) وكلما ارتفعت الدرجة الكلية للمقياس، كان ميل الفرد إلى استخدام استراتيجيات التعويق الذاتي أكبر، ويتراوح مدى الدرجات في المقياس من (25) إلى (125) درجة، ويبلغ المتوسط حوالي (60) درجة وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس الى ميل الفرد نحو اعاقة ذاته في العمل والتطوير والانجاز.

ثالثاً: تطوير البرنامج التدريبي المستند الى الذكاء الانفعالي:

تحقيقا لأغراض الدراسة الهادفة إلى فحص أثر برنامج تدريبي في حل المشكلات الاجتماعية وخفض مستويات التعويق الذاتي لديهم؛ فقد اختار الباحث تطوير برنامج تدريبي يرتكز على كفايات أنموذج جولمان في الذكاء الانفعالي لتدريب أفراد الدراسة وفق مكوناته الرئيسة، مثل الوعي الذاتي وتنظيم الانفعالات والتعاطف. وإكساب المتدربين من الاعمار ما بين (15 – 18) عاماً مجموعة من المهارات المتسقة مع أنموذج الذكاء الانفعالي بمكونيه الشخصي والاجتماعي، وعلى مدار ستة أسابيع بواقع لقاءين تدريبيين أسبوعيا فضلاً عن تدريب منزلي اسبوعي يهدف إلى اتاحة الفرصة للوالدين لمشاركة أبنائهم هذه الخبرة في الحياة العملية.

صدق محتوى البرنامج التدريبي:

تم عرض المواقف التدريبية التي تنطوي على مشكلات اجتماعية على عشرة من المحكمين

العاملين ممن يحملون درجات علمية في تخصصات علم النفس التربوي والارشاد النفسي واساليب التدريس ويعملون في جامعات اردنية في كليات التربية وعلم النفس وممن لهم خبرة عملية في مجال التدريب واعداد المحتويات التدريبية وعددهم (10) محكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم ووجهات نظرهم على المادة التدريبية من حيث الأهداف، والمحتوى العلمي، والاجراءات المناسبة، ومناسبة العناوين التدريبية للمرحلة النمائية الفئة المستهدفة (المراهقة)، ووضوح الصياغة اللغوية وسلامة التراكيب، وتم اخذ الملاحظات الواردة من المحكمين بعين الاعتبار وفق معيار محدد من خلال اتفاق 80% فأكثر من المحكمين، وأجريت التعديلات المناسبة الى أن خرجت هذه المادة التدريبية بصورتها النهائية.

تعليمات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء الخطوات الآتية:

- تحديد أفراد العينة الفعلية للدراسة وتوزيعهم عشوائيا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة
- تحديد مكان انعقاد الجلسات والتأكد من مناسبتها للتدريب
- تطبيق المقاييس القبلية للمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعويق الذاتي.
- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي بصورته النهائية وتنفيذهاعلى أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد الانتهاء من البرنامج، تم تطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية والضابطة بعد مرور اسبوعين من التطبيق، تم تطبيق اختبار بعدي تتبعي على المجموعة التجريبية فقط للتعرف على فعالية البرنامج.

تصميم الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يمكن التعبير عنه بما يأتي:

RO1 O2 X O1 O2 O1 O2
RO1 O2 – O1 O2 O1 O2

المعالجة الإحصائية

للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وخفض التعويق الذاتي واستقرار أثر التدريب لدى أفراد عينة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة، واستخدم بعدها اختبار تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: فحص الفرضيتين الأولى والثانية حول أثر التدريب في مهارات الذكاء الانفعالي في

تحسين المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية واستقرار هذا الأثر وتفسير النتائج.

لاختبار فرضيتي الدراسة الأولى والثانية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس حل المشكلات الاجتماعية في القياسات القبلي والبعدي، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس حل المشكلات الاجتماعية في القياسات القبلي والبعدي والمتابعة

المجموعة	العدد		القبلى	البعدى	المتابعة
المجموعة التجريبية	30	المتوسط الحسابى	57.20	70.73	70.43
		الانحراف المعيارى	4.46	4.49	4.78
المجموعة الضابطة	30	المتوسط الحسابى	58.77	59.00	58.63
		الانحراف المعيارى	6.25	4.07	6.47

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمتابعة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمتوسطات الحسابية القبلية للمجموعة الضابطة؛ وللتحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر المجموعة والاختبار والتفاعل بينهما على درجات أفراد العينة في مقياس حل المشكلات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	2412.672	1	2412.672	72.254	0.000	0.555
الاختبار	1287.075	1	1287.075	49.261	0.000	0.459
المجموعة × الاختبار	1340.008	1	1340.008	51.287	0.000	0.469
الخطأ	1936.722	58	33.392			

*نظراً لعدم وجود دلالة إحصائية لقيمة اختبار موكلي و(Mauchly's W) لفحص الكروية لم يتم استخدام أي معادلة لتصحيح الأثر.

يلاحظ من الجدول (2) ما يأتي: وجود أثر لمتغير المجموعة على مستوى المقدرة على حل المشكلات إذ بلغت قيمة ف (72.254) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجات القبلية البعدية والمتابعة يُعزى للمجموعة، وبلغ حجم الأثر محسوباً من خلال مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (55.5%)، كما يُلاحظ وجود أثر لمتغير الاختبار إذ بلغت قيمة ف (49.261) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)؛ بمعنى أن هناك

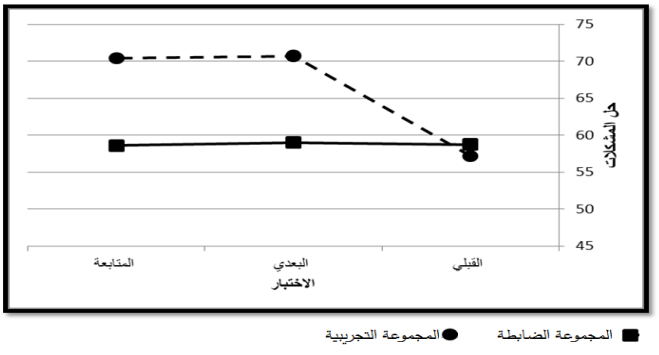
اختلاف بين المتوسطات الحسابية الخاصة بكل من الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة، وأخيراً وجود أثر للتفاعل بين الاختبار والمجموعة على مقياس المقدرة على حل المشكلات، إذ بلغت قيمة ف (51.28) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)؛ وللتحقق من طبيعة هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية للأوساط الحسابية الخاصة بكل من الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة باستخدام معادلة بونفيروني* (Bonferroni) لكل مجموعة (تجريبية وضابطة) على حدة، كما يظهر في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج تحليل المقارنات البعدية للأوساط الحسابية – معادلة بونفيروني (Bonferroni)

الاختبار	التجريبية			الضابطة		
	س*	البعدي	المتابعة	س*	البعدي	المتابعة
		الفروق في المتوسطات الحسابية			الفروق في المتوسطات الحسابية	
القبلي	57.20	−13.53**	−13.23**	58.77	−0.23	0.14
البعدي	70.73		0.3	59.00		0.37
المتابعة	70.43			58.63		

س*: المتوسط الحسابي المعدل، **دالة إحصائياً.

يلاحظ من الجدول (3): وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي، وكذلك بين الاختبارين القبلي والمتابعة، في حين لم يكن الفرق بين الاختبارين؛ البعدي والمتابعة دال احصائياً، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التطبيق القبلي مقارنة بالتطبيق البعدي او المتابعة للمجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي، ولتوضيح طبيعة التفاعل بين المجموعة والاختبار تم تمثيله بيانياً بالشكل (1).



الشكل (1): التفاعل بين المجموعة والاختبار المتعلق بالمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية

يُلاحظ من الشكل (1): تقارب قيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين على الاختبار القبلي، إذ بلغت قيمته لدى المجموعة التجريبية (57.20) في حين بلغت قيمته لدى المجموعة الضابطة (58.77)،كما يُلاحظ ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي حيث بلغ (70.73)، في حين لم تتغير قيمته للمجموعة الضابطة كثيراً وبلغ (59.00)، وأخيرا يُلاحظ استقر أداء المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (70.43)، في حين كان أداء المجموعة الضابطة يُشير إلى عدم وجود تغيير في قيمة المتوسط الحسابي وبلغ (58.63).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ملاحظة أنه على الرغم من تباين تعريفات الذكاء الانفعالي، إلا ان هناك اتساقاً في نتائج الدراسات السابقة حول أهمية الذكاء الانفعالي في تحسين الصحة النفسية للفرد، وأن هذه الأهمية قد تكون ناتجة عن تطوير استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية في مواجهة المواقف الضاغطة (Chow, et al., 2011)، ومن الأسباب التي قد تُعزى إليها هذه النتيجة ما أكده شاين(shin, 2007) من أن التدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية والاستجابة بشكل ملائم لمثل هذه المواقف قد يكون نتاج فاعلية الأفراد في حياتهم. وخلص شيوشيك وآخرون (Shewchuk et al., 2000) في دراستهم إلى أنه كلما كانت ردود الفعل العاطفية للأفراد أكثر صحة ونضجًا تجاه المشكلات والقضايا الحياتية كانت مقدرتهم على حل المشكلات في اطارها الاجتماعي أكبر.

ولكون الانفعالات عادة ما تحدث ضمن سياق ما، فإنه من المفيد رُؤية المشاعر تُناقش في سياق الأنشطة المدرسية وذلك لمعالجة أوجه القصور التي قد تنتج من المواقف الأسرية الأقل مثالية (Mayer & Salovey, 1997).

ومن أبرز لأسباب التي قد يُعزى إليها استقرار أثر التدريب في أداء المجموعة التجريبية هي مرحلة الطفولة كفئة عمرية مختارة، والهيكلية المنطقية للبرنامج التدريبي؛ إذ لعبت هذه الأمور دوراً رئيساً في المساعدة على زيادة مقدرة الافراد في التعامل مع متطلبات المهامات المتعددة والمتفاوتة في الصعوبة، وبالتالي تحسن أداءهم في المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية (Shahba et al., 2013).

قد تكون الطفولة هي أفضل وقت للقيام بالتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي أو على الأقل تسهيل تطوره وذلك عندما يتعلم الأطفال عن العواطف، ويكونوا اجتماعيين للتعبير عنها

بطرق مناسبة ثقافيًا (Malatesta, 1990)، وأشار (Izard et al., 2001) إلى أهمية أن تستفيد البرامج التدريبية والمناهج الدراسية من هذه السنوات التكوينية لتعليم الأداء الانفعالي الفعال للأطفال إذ يُمكن أن تتنبأ العلامات المبكرة للذكاء الانفعالي بنتائج إيجابية على المدى الطويل خاصة فيما يتعلق بتحسين النتائج التعليمية.

من خلال التدريبات العاطفية المناسبة يتم مساعدة الأفراد على صياغة استراتيجيات تزيد من فاعليتهم العاطفية والاجتماعية ويعمل على تطوير قيمهم ومعتقداتهم الشخصية، وأنظمة الدعم التي تتحقق من صحة الاستراتيجيات والإجراءات المختارة، وتعزيز الطريقة التي يبنون بها علاقاتهم مع الآخرين (Chow., Chiu., & Wong., 2011).

ثانياً: فحص الفرضيتين الثالثة والرابعة حول أثر التدريب في مهارات الذكاء الانفعالي في خفض سلوك التعويق الذاتي واستقرار هذا الأثر وتفسير النتائج.

لفحص فرضيتي الدراسة الثالثة والرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس التعويق الذاتي في القياسات القبلي والبعدي والمتابعة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التعويق الذاتي في القياسات القبلي والبعدي والمتابعة

المجموعة	العدد		القبلي	البعدي	المتابعة
المجموعة التجريبية	30	المتوسط الحسابي	66.27	49.83	49.93
		الانحراف المعياري	8.09	8.67	20.50
المجموعة الضابطة	30	المتوسط الحسابي	63.93	63.80	66.23
		الانحراف المعياري	10.06	9.68	10.30

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمتابعة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمتوسطات الحسابية القبلية للمجموعة الضابطة، وللتحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة كما هو موضح في الجدول (5)

الجدول (5) نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر المجموعة والاختبار والتفاعل بينهما على درجات أفراد العينة في مقياس التعويق الذاتي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة	3901.356	1	3901.356	24.555	0.000	0.297
الاختبار	1477.008	1	1477.008	8.818	0.004	0.132

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموعة × الاختبار	2604.008	1	2604.008	15.547	0.000	0.211
الخطأ	9215.311	58	158.885			

*نظراً لوجود دلالة إحصائية لقيمة اختبار موكلي و(Mauchly's W) لفحص الكروية تم استخدام معادلة (Huynh-Feldt) لتصحيح الأثر (Field, 2013).

يلاحظ من الجدول (5) ما يأتي: وجود أثر لمتغير المجموعة على مستوى التعويق الذاتي إذ بلغت قيمة ف تبعاً لمتغير المجموعة بلغت (24.555) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجات القبلية والبعدية والمتابعة يُعزى للمجموعة،وبلغ حجم الأثر محسوباً من خلال مربع إيتا (Eta square) وبلغ(29.7%)، ويُلاحظ وجود أثر لمتغير الاختبار إذ بلغت قيمة ف (8.818) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.004)؛ بمعنى أن هناك اختلافاً بين المتوسطات الحسابية الخاصة بكل من الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة، كما يُلاحظ وجود أثر للتفاعل بين الاختبار والمجموعة على مقياس التعويق الذاتي، إذ بلغت قيمة ف (15.547) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وللتحقق من طبيعة هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية للأوساط الحسابية الخاصة بكل من الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة باستخدام معادلة بونفيروني* (Bonferroni) لكل مجموعة (تجريبية وضابطة) على حدة، كما يظهر في الجدول (6).

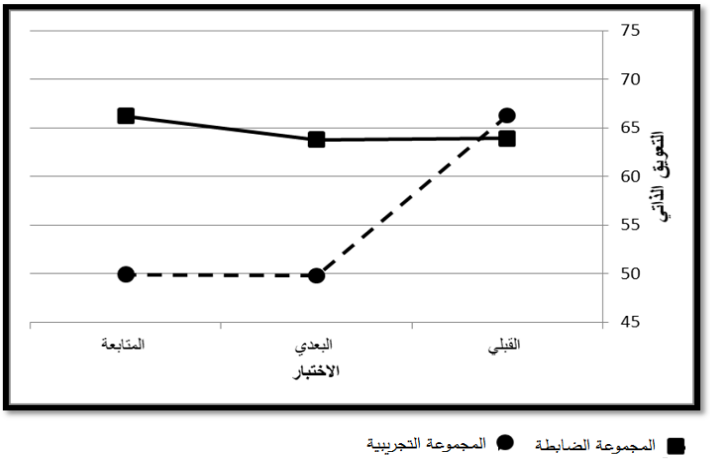
الجدول (6) نتائج تحليل المقارنات البعدية للأوساط الحسابية – معادلة بونفيروني (Bonferroni)

الاختبار	التجريبية			الضابطة		
	س*	البعدي	المتابعة	س*	البعدي	المتابعة
		الفروق في المتوسطات الحسابية			الفروق في المتوسطات الحسابية	
القبلي	66.27	16.44**	16.34**	63.93	0.13	2.3-
البعدي	49.83		0.10	63.80		2.43
المتابعة	49.93			66.23		

س*: المتوسط الحسابي المعدل، **دالة إحصائياً.

يُلاحظ من الجدول (6): وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي، وكذلك بين الاختبارين القبلي والمتابعة، في حين لم يكن الفرق بين الاختبارين؛ البعدي والمتابعة دال احصائياً، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التطبيق القبلي مقارنة بالتطبيق البعدي أو المتابعة للمجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي، ولتوضيح طبيعة التفاعل بين المجموعة والاختبار تم تمثيله بيانياً بالشكل (2).



الشكل (2): التفاعل بين المجموعة والاختبار المتعلق بالتعويق الذاتي

يُلاحظ من الشكل (2): تقارب قيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين على الاختبار القبلي، إذ بلغت قيمته لدى المجموعة التجريبية (66.27) في حين بلغت قيمته لدى المجموعة الضابطة (63.93)، ويُلاحظ انخفاض قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي إذ بلغ (49.83)، في حين لم تتغير قيمته للمجموعة الضابطة كثيراً وبلغ (63.80)، كما يُلاحظ استقرار أداء المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (49.93)، في حين كان أداء المجموعة الضابطة يُشير إلى ارتفاع بسيط في قيمة المتوسط الحسابي إذ بلغ (66.23).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ملاحظة أنه تم ربط الذكاء الانفعالي بعديد من متغيرات الصحة النفسية، إلا أن آليات هذا الارتباط الأساسية لا تزال غير واضحة (Ciarrochi et al., 2002)، وأحد هذه الارتباطات يُشير إلى أن الأفراد من ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يقل احتمال استخدامهم للتعويق الذاتي كاستراتيجية سلوكية، نظرًا لمقدرتهم على التكيف مع المواقف الضاغطة بطريقة فاعلة، وذلك نتيجة لإتقانهم تطبيق مهارات الذكاء الانفعالي (Matko, 2006).

إن التحسن الذي أشارت إلية نتيجة الدراسة قد يُعزى إلى اعتبار الذكاء الانفعالي بحد ذاته

استراتيجية تكيفية، وهذا ما أيده (Harber, 2005) من أن التبرير الأكثر معقوليةً لحالة الارتباط السلبي بين الذكاء الانفعالي والتعويق الذاتي هو أن الذكاء الانفعالي استراتيجية تكيفية ترتبط بمجموعة من الأنماط السلوكية المرغوبة، مثل السلوك الاجتماعي الإيجابي، ودرجات الأداء المدرسي الأفضل. ووفقًا لذلك، فإن الأفراد ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر عرضة لتفعيل أنماط سلوكهم التي تُساعدهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات في المواقف التي تُمثل لهم تحديًا وبالتالي تهديدًا لتقديرهم لذواتهم، وهذا يتطلب منهم الاعتماد بشكل كبير على الوعي بمشاعرهم (Gundlach et al., 2003)، ويمكن عزو استقرار أداء المجموعة التجريبية على التعويق الذاتي إلى توفير التدريب الأساسي للمراهقين الذي هدف إلى التخفيف من دور العوامل التي تؤثر في استخدام استراتيجية التعويق الذاتي سواء أكانت ظرفية أم شخصية، وزوّد الأفراد باستراتيجيات مناسبة وفعالة للتعامل مع المواقف المختلفة من أجل تحسين أسلوب حياتهم (Hosseini et al., 2014).

وعلى الرغم من انخفاض سلوك التعويق الذاتي لدى الطلبة إلا أن مستوى التغيير في سلوك التعويق الذاتي لم يكن بالمستوى المطلوب فقد انخفض من (66.27) إلى (49.83) واستقر عند (49.93) وقد يُشير ذلك إلى ارتباط التدريب على مهارات حل المشكلات الاجتماعية أكثر من سلوك التعويق الذاتي. ولعل ما يُؤكد ذلك حجم الأثر، فمن خلال التدقيق في البيانات المتعلقة بحجم الأثر بين متغيرات الدراسة يتبين أن حجم الأثر في متغير المقدرة على حل المشكلات الاجتماعية الذي بلغ (0,400) أكبر من حجم الأثر لمتغير التعويق الذاتي الذي بلغ (0.131) وبالتالي يمكن القول أن البرنامج التدريبي قد خاطب مهارات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بشكل أوضح من استراتيجيات التعويق الذاتي، لذلك فإن التفكير في البرامج التدريبية القادمة والتي ترغب في العمل على التعويق الذاتي يمكن لها التركيز على مهارات قد تبدو أكثر ارتباطا بهذا المتغير مثل مهارة التأقلم، أو طبيعة عمل الانفعالات عبر الثقافات الفردية والجماعية (D'Zurilla, Nezu, 2006: Law et al., 2004)

توصيات الدراسة، في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يأتي:

1. تدريب العاملين مع المراهقين على مهارات الذكاء العاطفي وكيفية تطبيقها داخل المراكز الشبابية أو الحصص المدرسية لمساعدتهم على تحسن مقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية وتخفيض التعويق الذاتي.

2. دمج مهارات الذكاء العاطفي في المناهج التعليمية والتدريبية المتعلقة بالمراهقين وتوفير بيئة مناسبة لذلك.
3. اختبار فاعلية البرنامج مع فئات عمرية أخرى كالطفولة المبكرة أو طلبة الجامعات.
4. إجراء مزيد من الدراسات حول أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في متغيرات أخرى كالتوجهات الهدفية، أو قلق الاختبار.
5. بناء برامج خاصة لتخفيض سلوك التعويق الذاتي تتناسب مع طبيعة وخصائص هذا السلوك.

References

Al-Maghribi, Al-Tahira Mahmoud Muhammad. (2014). Improving the ability to solve social problems among adolescents and adults. *Journal of the Faculty of Arts*,. 74, (7) .71-125

Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985): Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). New York: Academic Press

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978): Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405- 417.

Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s.In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362

Chow, B. W. Y., Chiu, M. M., & Wong, S. W. L. (2011). Emotional intelligence, social problem-solving skills, and psychological distress: A study of Chinese undergraduate students. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(8), 1958–1980

Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences. 32*, 197-209. 10.1016/S0191-8869(01)00012-5

D'Zurilla, T. J., & Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research, 19*, 547–56.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*, 107-126.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York:

Springer.

DZurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A., (1995). Conceptual and methodological Issues in Social problem-solving assessment. *Behavior therapy,26*, 409-432.

DZurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press.

Elliott, T. R., Wchuk, R. M., & Johnson, M. O. (2000). Self-appraised social problem-solving abilities, emotional reactions, and actual problem-solving performance. *Behaviour Research and Therapy, 38*(7), 727–740.

Goldenberg,I., Matheson, K.,& Manteler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance – based and self – report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86*(1), 33-45.

Goleman, D. (2000) Leadership that gets results *Harvard Business Review* March–April 2000: New York.

Goleman, D (2001): An EI-based theory of performance, In D, Goleman & G, Cherniss (Eds), *The emotionally intelligence workplace: How to select for, measures, and improve emotional intelligence in individual, groups , and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Goleman, Daniel. (2000). Emotional intelligence (Laila El Gebaly, Translator). *Knowledge World Series*, National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait.

Gundlach, M. J., Martinko, M. J. & Douglas, S. C. (2003). Emotional intelligence, casual reasoning, and the self-efficacy development process. *The International Journal of Organizational Analysis*. 11(3), 229-246

Harber, K. D. (2005). Self-esteem and affect as information. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 31, 276-288

Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991): Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 981-991.

Hosseini SA, Salimi, H., & Eisazadegan, A.(2014) Effectiveness of hope promoting cognitive training on educational self handicapping of male

students in boarding secondary schools of Bukan city. *Journal of Educational Psychology*. 10(18):83- 102

Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, (1) 18–23.

Jin-ping, M. (2009). Relationship between undergraduates' emotional intelligence and self-handicapping: With personality traits as the mediator. *Chinese Journal of Clinical Psychology*.

Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The Self-handicapping Scale. Available from F. Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT.

Kazemi Y, Nikmanesh Z, Khosravi M.(2015). Role of self-handicapping on prediction of the quality of life in primary students. *PCP*; 3 (1) :61-68

Kernis, M. H., & Waschull, S. B. (1995): The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 93-14

Khatib, Muhammad Ibrahim Ahmed, and Al-Atoum, Adnan Yousef. (2006). The effect of cognitive style and problem-solving strategies on the ability to solve mathematical and social problems (*Unpublished Doctoral Dissertation*). Yarmouk University, Irbid.

Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483–496..

Matko, Vlasta. (2006). *Relation between Self-handicapping and Emotional Intelligence*. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Psychology. [Mentor Ivanec, Dragutin].

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence.* In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McCrea, S. M., Myers, A. L., & Hirt, E. R. (2009): Self-handicapping as an anticipatory self-protection strategy. In E. P. Lamont (Ed.). *Social Psychology: New Research* (pp. 31-53). Hauppuage, NY: Nova Science

Nosenko, E., Arshava, I., & Nosenko, D. (2016). Personality predictors of self-handicapping as a behavioral manifestation of the individual's self-efficacy deficit. *Psychology and Psychotherapy Journal*, *8*(2), 134-149.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiller, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R.

Snyder (Ed.), Coping: *The psychology of what works* (pp. 141–164). New York: Oxford University Press.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. and Wendorf, G. (2001) Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141, 523-536

Shahba, S., & Allahvirdiyani, K. (2013). Comparative study of problem-solving and emotional intelligence on decreasing of third grade girl students' aggression of the rajaee guidance school of Tehran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 778-780.

Shin HD. The effect of university student's self-efficacy on stress coping style and social problem-solving ability [*Unpublished Master's Thesis*]. [Seoul]: University of Kwangwoon; 2007.

Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573

Zamzami, Awatif (2011). Emotional intelligence and its relationship to the ability to solve social problems among undergraduate students in Makkah Al-Mukarramah. *Journal of the College of Education*, Umm Al-Qura University, 11.8 4-166**.**

Zarshenas, L., Jahromi, L. A., Jahromi, M. F., & Manshadi, M. D. (2019). Self–handicapping among nursing students: An Interventional Study. *BMC Medical Education*, 19 (1). https://doi.org/10.1186/s12909-018-1441-6.