

البحوث والدراسات

أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن

د. ميماس ذاكر كمور

أستاذ مساعد في الجامعة العربية
المفتوحة - الأردن

د. فتحي عبد الرحمن جروان

أستاذ مشارك في جامعة عمان العربية
للدراسات العليا

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، في خفض السلوكيات العدوانية، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة مؤلفة من (60) من طلبة الصفين: الثامن والتاسع، تم اختيارهم قصدياً من بين (950) طالباً وطالبة، ملتحقين بمدرستين حكوميتين في مدينة عمان بالأردن، وذلك في ضوء استجاباتهم على مقياسين تم تطويرهما لأغراض الدراسة، هما مقياس السلوكيات العدوانية، ومقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. ووزعوا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية، ثم طبق البرنامج الإرشادي، وبعد تحليل بيانات القياسين: القبلي والبعدي باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي، وتحليل التباين المصاحب covariance، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياسي السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجنس، بالنسبة إلى السلوكيات العدوانية لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة فيما يتعلق بالاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المجموعة، بالنسبة إلى كل من السلوكيات العدوانية، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

The Effect of a Group Counseling Program Based on Goleman's Theory of Emotional Intelligence on Reducing Aggressive Behaviors and Negative Attitudes Towards School in the Intermediate Stage in Jordan

Fathi Jarwan

Associate Prof., Amman Arab Univ.

Mimas Kamour

Assistant Prof., Arab Open Univ.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of a group counseling program, based on Goleman's theory of emotional intelligence, on reducing aggressive behaviors and negative attitudes towards school of a sample consisted of sixty 8th and 9th grade male and female students, who were randomly distributed equally into two groups: the control and experimental groups. They were deliberately selected from among 950 students in two public schools in Amman/Jordan, based on their responses on the aggressive behaviors and negative attitudes towards school scales, which have been developed for the purpose of the study. The two instruments were used before and after the completion of the counseling program. The data were collected and analyzed by using descriptive statistics and analysis of covariance.

The results showed that there were significant differences between the experimental and control groups on the aggressive behaviors and negative attitudes towards school scales, in favor of the experimental group. There were also significant differences due to gender on the aggressive behaviors scale favoring male students. No significant differences were found between the experimental and control groups that can be attributed to the interaction between gender and group.

مقدمة:

تُعدّ ظاهرة السلوكيات العدوانية بين الطلبة في المدارس، والاتجاهات السلبية لديهم نحو المدرسة، من أكثر المشكلات المدرسية التي يمكن أن تعوق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة، وتجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، سواء على الصعيد المحلي أو العالمي.

وتظهر أنماط السلوكيات العدوانية الشائعة بين الطلبة بأشكال مختلفة، مثل استخدام العنف الجسدي، والإيذاء المعنوي واللفظي، أما الاتجاهات السلبية نحو المدرسة فهي تمثل أنماطاً عديدة من السلوكيات اللاتكيفية لدى الطلبة، كالتسرب من المدرسة، والتحصيل المنخفض، والغياب غير المسوّغ عن المدرسة، إضافة إلى مشاعر الكراهية التي يبديها بعض الطلبة تجاه المدرسة. إن هذه الأنماط من السلوكيات تشير إلى افتقار الطلبة للمهارات الانفعالية وإلى نقص في المهارات الاجتماعية لديهم، وهي تلك المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة بين الطلبة من جهة، وبينهم وبين الآخرين من جهة أخرى (منصور، 2004؛ جولمان، 2000).

وتعد نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي من أهم النظريات الحديثة نسبياً، وهي ترى أن السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى الطلبة سببها افتقارهم للمهارات والكفايات الانفعالية التي تعكس القدرة على إدراك الانفعالات، وفهمها وإدارتها بطريقة إيجابية، وتتمثل قوة هذه الانفعالات وأهميتها في تأثيرها على توجيه مسار التفكير والتخطيط وصولاً إلى هدف معين (جولمان، 2005). وقد أصبحت نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي تشكل الأساس النظري لكثير من البرامج التربوية التي تعالج الكثير من المشكلات المدرسية والتعليمية، وأثبتت هذه البرامج فعاليتها في خفض السلوك العدواني ومشاعر الامتعاض، والخوف من المدرسة، والاتجاهات السلبية نحوها (Obiakar, 2001).

أما تطبيقات نظرية الذكاء الانفعالي في مجال الإرشاد المدرسي فهي أكثر وضوحاً، حيث قامت الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي (The American School Counseling Association) (ASCA, 2003) بنشر المعايير الوطنية لبرامج الإرشاد المدرسي، وجعلت الذكاء الانفعالي أساساً لها، ودعت إلى تطوير مهارات هذا الذكاء لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية الوقائية، والعلاجية، والتنموية بحيث يكون الهدف الأساسي لبرامج الإرشاد المدرسي تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الثانوية (Ackerman & Shelton, 2006).

إن البرامج الإرشادية والتعليمية التي تستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وتستهدف إيجاد الحلول لظاهرتي السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لم تجد طريقها إلى المدارس الأردنية بشكل عام، ولهذا كان اهتمام الدراسة الحالية بموضوع الذكاء الانفعالي وتطبيقاته في البرامج الإرشادية، حيث تسعى إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض بعض مظاهر سوء التكيف المدرسي، والمتمثلة في السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة في ضوء التزايد المستمر للسلوك العدواني بأشكاله المختلفة، سواء كان على الصعيد العالمي أو الصعيد المحلي، وهذا التزايد مرده عوامل متعددة ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية، وما خلفته هذه العوامل من أزمات معقدة. وقد كشف الدراسات (Goleman, 1995; Segal, 1997) أن السبب الجوهري للسلوك العدواني هو نقص المهارات الانفعالية لدى الطلبة، وأن هناك حاجة ماسة إلى تعليمهم هذه المهارات الانفعالية إلى جانب الدراسة الأكاديمية. وكذلك فإن الاتجاهات السلبية نحو المدرسة أصبحت ظاهرة بات من الضروري دراستها والبحث فيها إلى جانب السلوك العدواني بين الطلبة، وذلك لآثار السلبية التي تتركها على النظم التربوية والمجتمعية.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وقياس أثره في خفض السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لدى عينة من الطلبة الذين لديهم هذه السلوك والاتجاهات، ممن هم في مرحلة المراهقة المبكرة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- 1 - إبراز أهمية الذكاء الانفعالي، ودوره في حياة الطلبة في سن المراهقة، وأهميته أيضاً في التعامل مع أهم وأصعب المشكلات التربوية وأخطرها، وهي السلوك العدواني في المدارس، وتوضيح دور هذا الذكاء في تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وتوفير بيئة مدرسية آمنة للتعلم.
- 2 - تقدم هذه الدراسة برنامجاً إرشادياً جمعياً يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي يمكن أن يساهم في تحسين مستوى الممارسات الإرشادية التي يقوم بها المرشدون والمدرسون في التعامل مع السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وخاصة بالنسبة إلى الطلبة في المرحلة المتوسطة.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي، يعزى لنوع المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي، يعزى لنوع المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

تعريف المصطلحات:

الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence: هو القدرة على إدراك الفرد لمشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، وقدرته على تحفيز دافعيته وإدارة انفعالاته الذاتية بطريقة جيدة وفعالة (Goleman, 1998).

السلوك العدواني Aggressive Behavior: سلوك هجومي موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم، ونحو النظام المدرسي، وذلك بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر بهم عن طريق العدوان اللفظي أو الرمزي أو المادي (منصور، 2004)، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك العدواني.

الاتجاهات السلبية نحو المدرسة Negative Attitude: مجموعة من الميول والمعتقدات والتقويمات السلبية والمشاعر العدائية نحو المدرسة والمعلمين والمواد الدراسية تجعل الطالب يرفض كل ما يتعلق بها (عودة والكندري، 1990)، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة المستخدم في هذه الدراسة.

البرنامج التدريبي الإرشادي: مجموعة من الاستراتيجيات والنشاطات والإجراءات المشتقة من نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان، والتي تتضمن خمسة أبعاد: الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي، تحفيز الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية. ويتكون من ست عشرة جلسة تدريبية، وبواقع (3) جلسات لكل بُعد، بمعدل حصة مدتها (45) دقيقة لكل جلسة.

محددات الدراسة:

- تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:
- اقتصر عينة الدراسة على طلبة ملتحقين بمدارس حكوميتين في مدينة عمان من الفئة العمرية (14 - 15) في مستوى الصفين الثامن والتاسع ممن لديهم سلوكيات عدوانية واتجاهات سلبية نحو المدرسة.
- مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة لقياس السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

الإطار النظري:

يعد عالم النفس الأمريكي ثورانديك Thorndike من أوائل الذين قاموا بتحديد أحد جوانب الذكاء الانفعالي، مشيراً إلى ذلك بالذكاء الاجتماعي (Social Intelligence)، وعرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين وإدارة العلاقات الإنسانية والتعرف على ما يحكمها (Schulze & Roberts, 2005). وفي عام 1983 قدم جاردرن Gardner في كتابه أطر العقل (Frames of Mind) نظريته في الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، وأسهمت كتاباته عن الذكاء الداخلي / الشخصي والذكاء البيئشخصي / الاجتماعي، في التمهيد لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث عرف جاردرن الذكاء البيئشخصي بأنه القدرة على ملاحظة الفروق بين أمزجة الأفراد وطبائعهم ودوافعهم ومقاصدهم (جاردرن، 2004).

وفي عام 1988 قام بار-أون (Bar-On) بتطوير مفهومه عن الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يعكس كيفية تفاعل الشخص مع الموقف واستخدام حالاته الانفعالية في هذا الموقف (Bar-On, 2000). وفي عام 1990 نشر سالوفي وماير ورقة علمية عن الذكاء الانفعالي وعرفاه بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد وبالأخرين، ثم طوراً تعريفهما للذكاء الانفعالي عام 1997، وعدلاه في عام (2000) حيث عرفاه بأنه القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، بما تتضمنه من إدراك الانفعالات، وفهمها وإدارتها (Mayer & Salovey, 2000).

وقد تأثر جولمان بنظرية ماير وسالوفي وأصدر كتابه الأول عام 1995 بعنوان «الذكاء الانفعالي» وأكد فيه أن النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني لا يمكن أن يتحقق من دون اكتساب الفرد للمهارات الانفعالية والاجتماعية، وأشار إلى أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردر في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والبيئشخصي (Goleman, 1995).

مفهوم الذكاء الانفعالي:

الذكاء الانفعالي من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في علم النفس خلال العقدين الماضيين باعتباره عملية غير منفصلة عن التفكير، بل إن الانفعال والتفكير عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان لا يمكن فصلهما، والذكاء الانفعالي يقوم على فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يتوقف على ما يوجد لديه من قدرات عقلية فقط (الذكاء المعرفي)، ولكن أيضاً على ما يمتلكه من مهارات انفعالية واجتماعية تشكل مكونات هذا الذكاء (Sala, 2001).

وقد عرف جولمان الذكاء الانفعالي، بأنه القدرة على إدراك الفرد لمشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، وقدرته على تحفيز دافعيته، وإدارة انفعالاته بطريقة جيدة، ولاحظ أن هذا الذكاء ما هو إلا كفايات شخصية، تتمثل في ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز الذات، ورأى فيها أموراً يمكن تعليمها لأطفالنا حتى نضمن لهم فرصاً أفضل لاستخدام إمكانياتهم النفسية بالمعنى الجيني أو الوراثي (Goleman, 1998)، فالأميغدالا والقشرة الدماغية الجديدة (Neocortex)، وقنوات الاتصال بينهما تشكل الأساس العصبي للعلاقة ما بين التفكير والشعور، وتفسر الأهمية الحاسمة للانفعالات في زيادة فاعلية التفكير لاتخاذ قرارات حكيمة، وإتاحة الفرصة للتفكير الواضح (Elias, Harriett & Hussey, 2003). إن ما يميز الحالات الانفعالية، هو التغيرات الجسمية والفسيولوجية المصاحبة لها، ومن ثمّ فالحالات الانفعالية المختلفة، وما يصاحبها من تغيرات تؤثر على تفسيرنا لسلوك الأشخاص الآخرين (Barrett & Salovey, 2002).

نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي:

أسهمت أبحاث جولمان Goleman وكتابه واهتماماته البحثية والنظرية في مجال الذكاء الانفعالي في بلورة نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء، وتم استخدامها بشكل واسع وفعل في المجالات التربوية (جولمان، 2005). واعتبر أن الذكاء الانفعالي كفايات شخصية واجتماعية تتضمن الفهم والإرادة والتعبير عن الجوانب الاجتماعية الانفعالية لحياة الأفراد، بطرق تساعد

على الإدارة الناجحة للمهام الحياتية، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المتطلبات المعقدة للنمو والتطور (Goleman & Cherniss, 2000). وتنقسم هذه الكفايات كما ورد في جولمان (1998) إلى:

أولاً. الكفايات الشخصية (Personal Competences): وتقرر الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية، وتتضمن أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة الآتية:

1. الوعي الذاتي Self-Awareness: وهو معرفة الحالات الداخلية الانفعالية للفرد وتفضيلاته، ويتضمن الكفايات الآتية:

- أ. الوعي الانفعالي: ويقصد به معرفة الفرد لانفعالاته وتأثيراتها.
- ب. التقييم الدقيق للذات: ويعني معرفة نقاط القوة والضعف لدى الفرد.
- ج. الثقة بالنفس: يقصد بها الإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها.

2. التنظيم الذاتي Self-Regulation: ويعني إدارة الفرد لحالاته الداخلية ودوافعها ومصادرها، ويتضمن الكفايات الفرعية الآتية:

- أ. التحكم الذاتي: يعني السيطرة على الانفعالات والدوافع المثيجة.
- ب. النزاهة: ويقصد بها الحفاظ على معايير الاستقامة والكرامة.
- ج. الضمير: ويعني تحمل مسؤولية الأفعال الشخصية.
- د. التكيفية: وتعني المرونة في التعامل مع التغيير.
- هـ. الابتكار: يقصد به التقبل والارتياح مع الأفكار الأصيلة والطرق الحديثة والمعلومات الجديدة.

3. الدافعية Motivation: هي النزعات الانفعالية التي تقود الفرد نحو الأهداف أو تسهل عليه تحقيقها، وتتضمن:

- أ. دافع الإنجاز: ويقصد به الكفاح لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق.
- ب. الالتزام: ويعني الميل نحو أهداف المجموعة أو المؤسسة.
- ج. المبادرة: وتعني الاستعداد لاستغلال الفرص.
- د. التفاؤل: ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف على الرغم من العراقيل.

ثانياً. الكفايات الاجتماعية Social Competences: وتقرر الكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين، وتتضمن البعدين الرابع والخامس للذكاء الانفعالي، وهما:

1. التعاطف Empathy: ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، ويتضمن هذا البعد:

- أ. فهم الآخرين: أي: الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم، وإبداء الاهتمام بما يشغلهم.
- ب. تطوير الآخرين: أي: توقع وتعرف حاجات الآخرين للتطوير، وتعزيز قدراتهم.
- ج. التوجه للخدمة: أي: فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين وتلبيتها.
- د. فعالية التنوع: أي: تشجيع الفرص والفعالية بين الأفراد المختلفين.
- هـ. الوعي السياسي: ويعني قراءة التدفقات الانفعالية وعلاقات القوى لدى المجموعة.

2. المهارات الاجتماعية Social Skills: وهي المهارات الهادفة إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين وتتضمن:

- أ- التأثير: أي: استخدام الأساليب الفعالة للتأثير والإقناع.
- ب- التواصل: أي: الإصغاء وإرسال رسائل مقنعة.
- ج- إدارة النزاعات: أي: إدارة التفاوض وحل نقاط الخلاف.
- د- القيادة: أي: تحفيز وقيادة الأفراد والمجموعات.
- هـ- تسريع التغيير: أي المبادرة في التغيير أو إدارته.
- و- بناء الروابط: أي: بناء الروابط المثمرة مع الآخرين.
- ز- التعاون والتنسيق: أي العمل والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.
- ح- قابليات الفريق: أي: استثمار قوة الفريق من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

ويرى جولمان أن مهارات الذكاء الانفعالي مستقلة، بمعنى أن كل مهارة تسهم بشكل فريد في الأداء الوظيفي، ومتفاعلة تعتمد كل واحدة على الأخرى في إحداث الأثر المطلوب، وهرمية تترتب الواحدة على سابقتها (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).

السلوك العدواني:

العدوان Aggression هو أفعال عنيفة أو إكراهية جسمية أو لفظية أو رمزية، وغالباً ما يبدو في شكل سلوك عدواني أو تدميري قد يوجه نحو البيئة أو نحو شخص آخر أو نحو الذات كما في حالة الاكتئاب (الخطيب، 1989). وقد عرّفه منصور بأنه سلوك هجومي موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم، ونحو النظام المدرسي؛ وذلك بقصد الإيذاء، وإلحاق الضرر عن طريق العدوان الجسدي أو اللفظي أو الرمزي أو المادي (منصور، 2004). وتصنف الفئة العمرية لعينة الدراسة الحالية (14-15 سنة) ضمن فئة المراهقة المبكرة والتي تمتد من عمر (13-17 سنة). ومن أهم السمات الانفعالية لهذه المرحلة التقلب الانفعالي والرهافة الانفعالية والحدة الانفعالية (عقل، 2000).

مظاهر السلوك العدواني المدرسي: صنف منصور (2004) مظاهر السلوك العدواني المدرسي ضمن ثلاث فئات، هي السلوك العدواني تجاه الطلبة أنفسهم والآخرين، والسلوك العدواني ضد المعلمين والإداريين، والسلوك العدواني تجاه المدرسة. وهناك افتراضات أساسية قامت عليها بعض النظريات والاتجاهات الشائعة في تفسير السلوك العدواني، وهي كما أوردها كالفيو (Calvillo, 2000).

1. وجهة النظر البيولوجية/ التحليلية: تتمثل وجهة النظر البيولوجية والتحليلية في النظرة إلى الإنسان على أنه عدواني بطبيعته، وأن العدوان محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان. وكان فرويد من الأوائل الذين اعتبروا العدوان سمة من سمات الشخصية، حيث اعتقد أن السلوك البشري عدواني بالفطرة، وأن العدوان ينتج من جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة وبقاء الجنس من جانب، ومن جانب آخر يقود للموت.

2. نظرية العدوان الناتج عن الإحباط: من أشهر علماء هذه النظرية ميللر Miller الذي تفترض نظريته وجود ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، وأن الإحباطات

- تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني .
- 3 . النظرية السلوكية: يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله عن طريق القيام بهدم نموذج التعلم العدواني، وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد .
- 4 . نظرية التعلم الاجتماعي: يرى باندورا Bandura أن معظم السلوكيات العدوانية متعلمة من خلال الملاحظة والتقليد، وهناك مصادر عدة يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني منها التأثير الأسري، وتأثير الأقران، والنماذج الرمزية كالتلفزيون، إضافة إلى اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة .
- 5 . النظرية المعرفية: حاول علماء النفس المعرفيون أن يتناولوا السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه، وقد ركزوا في معظم دراساتهم على المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان وانعكاساته في تكوين مشاعر الغضب والكرهية . وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني .

تفسير نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي للسلوك العدواني:

عد مشكلة السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، من أهم المشكلات التي اهتم بها جولمان، فحوادث العنف والقتل التي تجري بين الطلبة في المدارس الإعدادية والثانوية دفعت جولمان إلى إجراء المزيد من البحوث عن المهارات الانفعالية لدى المراهقين، وأولها الأهمية في برامج تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية . ويرى جولمان أن أطفال اليوم يعانون من مشكلات عدة منتشرة بشكل واضح في المجتمع الأمريكي والمجتمعات الأخرى، ووصف هذه المشكلات «بالانحراف العاطفي» بمعنى النقص الكبير في الكفايات الانفعالية، حيث إن أساس مشكلات الأطفال الخطيرة يكمن في احتياجاتهم المتزايدة للكفايات العاطفية والاجتماعية، وهناك خلل ما يوحد هؤلاء الأطفال وهو كونهم يتخيلون أن الأطفال الآخرين عدوانيون ضدهم، ولا يفكرون في لحظة الغضب سوى في شيء واحد هو الاعتداء . إن هؤلاء الأطفال ضعفاء عاطفياً، بمعنى أنهم سريعو التوتر يشعرون بالغضب لأسباب كثيرة في معظم الأحيان دون الانتباه لما يحدث في الواقع . ويرى جولمان بأن التوجه العدواني يبدأ منذ سنوات الدراسة المبكرة حيث نجد أن الأطفال الأكثر عدوانية يفشلون في تعلم التفاوض وحل النزاعات، ويلجؤون للقوة والتهديد في حل خلافاتهم (جولمان، 2005) .

من أهم الأسباب التي تجعل هؤلاء الأطفال يفكرون إلى المهارات الأساسية للتعامل بنجاح مع الآخرين أنهم لم يتعلموا الأساسيات في التعامل مع الغضب، أو حل الصراعات حلاً إيجابياً، ولم يتعلموا التعاطف الوجداني مع الآخرين، والسيطرة على الاندفاع أو أية كفاية عاطفية من الكفايات الجوهرية، فالطالب الذي يمارس السلوكيات العدوانية لا يستطيع تمييز سلوكه والحكم عليه، والغضب من السلوكيات التي ربما لا نستطيع تفسيرها أو معرفة آلية حدوثها (Segal, 1997) .

البرامج التي تستند إلى الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية :

قام جولمان مع فريق من الخبراء التربويين بتأسيس منظمة تهتم بتطوير البرامج التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وأطلقوا عليها اسم «التعاون من أجل التعلم الأكاديمي

والاجتماعي والانفعالي» Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). وتهتم هذه المنظمة بإعداد الأبحاث والبرامج التربوية التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي وتطبيقها في حقل التعليم الانفعالي والاجتماعي وتقويمها، وهي عبارة عن برامج إرشادية وقائية وعلاجية تعتمد على التطوير الإيجابي للطلاب وتهتم بتعليم الطلبة المهارات الانفعالية التي تحقق النجاح في التعليم وفي الحياة، (O'Brien, Weissberg & Shriver, 2003).

إن تطوير مهارة ضبط الذات، ومعرفة الذات، وتفسير المشاعر السلبية وثورات الغضب يتم عن طريق برنامج حل الصراعات الإبداعي Resolving Conflict Creatively Program (RCCP). وترى مديرة هذا البرنامج (لانتييري) أن البرنامج يقوم بإرشاد الطلاب إلى أن هناك اختيارات أخرى غير السلبية والعدوان للتعامل مع الصراعات ويقوم بعض الطلبة المشاركين في البرنامج بدور الوسيط لحل الصراع (Lantieri, 2003).

من البرامج التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني أيضاً برنامج «تطوير إستراتيجيات بديلة للتفكير» Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH). ويتضمن هذا البرنامج (50) درساً تدور حول الانفعالات المختلفة، ويساعد هذا البرنامج على التحكم بالاندفاعات، والتعرف على المشاعر الذاتية، كما يساعد على التعرف على المواقف العدائية وإدارة الغضب (O'Brien et al., 2003).

الاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

تطغى الاتجاهات على إدراك الفرد ونشاطاته وتؤثر على إنجازه، وتحقيق الكثير من أهدافه؛ ولذلك فإن دراسة الاتجاهات تعد من أهم الحاجات الملزمة لتفسير السلوك، وإلى جانب اهتمام العلماء بتكوين الاتجاهات، فقد اهتموا أيضاً بإمكانية تغييرها، فعلى الرغم من انصاف الاتجاهات بالثبات النسبي ومقاومة التغيير، إلا أن هناك إمكانية لتغييرها وتطويرها عن طريق مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (Shrigley, 1990).

قد عرّف النشواتي (2003) الاتجاهات بأنها نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. وينطوي الاتجاه على ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد المعرفي (Cognitive Dimension)، والبعد الوجداني أو الانفعالي (Affective Dimension)، والبعد السلوكي (Behavioral Dimension) (عودة والكندري، 1990).

يبدأ تكوين الاتجاهات في البيئة الأسرية والمحيطة بالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يمكن أن تنطوي على مؤشرات قوية تدفع الطالب لتبني توجهات سلبية نحو المدرسة، فيأتي إلى المدرسة ولديه تصورات قاتمة عنها (Stottlemire, 2002). وقد تسهم علاقة المعلم بالطالب في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة عندما تكون مواقف المعلم التربوية خالية من أي عنصر عاطفي إيجابي في تعامله مع الطلبة (Crick, 2002).

كما أن الطابع البيروقراطي الذي غالباً ما تتصف به الإدارة المدرسية له دور أساسي في

تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (خوالدة، 2004). كما تشير دراسات عديدة إلى العلاقة بين التحصيل واتجاهات الطلبة نحو المدرسة، فالنجاح الدراسي يعزز الدافعية نحو التعلم المدرسي، في حين أن الفشل الدراسي يؤدي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي (Barchard, 2003).

من أكثر المظاهر التي تعزز التوجهات السلبية نحو المدرسة، عدم التعامل الفردي مع الطالب، وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف، وعدم وجود تقدير للطالب كإنسان له احترامه وكيانه، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن مشاعرهم، والتركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من انتقاده، إضافة إلى الاعتماد على أساليب التلقين التقليدية (McCluskey, 2002).

تفسير نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي للاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

يؤكد جولمان في نظريته أن القصور الانفعالي هو سبب تكوين اتجاهات سلبية لدى الطلبة في المدارس، على افتراض أنهم يعانون من الصمم الاجتماعي، ويجدون صعوبة دائمة في قراءة الانفعالات والاستجابة لها، وفي إقامة علاقات سوية داخل المدرسة، إضافة إلى مشاعر القلق والخشية التي تنتاب هؤلاء الطلبة. ويوجه جولمان نقداً للمدارس التقليدية في تعاملها مع مشكلات الطلبة، وتركيزها على الذكاء الأكاديمي للطالب، حيث إن المدارس تتنافس في طرح برامجها الأكاديمية، ولكن هذه البرامج تفنقروا إلى مهارات الذكاء الانفعالي التي تحقق للطالب السعادة والنجاح (جولمان، 2000).

وتشير نظرية جولمان إلى أن تكوين الاتجاهات والمعتقدات الإيجابية هي النتائج المهمة التي يمكن أن تترتب على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي، ولذلك فإن تقويم الذكاء الانفعالي ينطلق من مدى تطور مهارة وعي الذات Self-awareness، ومراجعة الذات Self-review، والتي من خلالها يستطيع الطالب أن يحدد اتجاهاته ويفهمها ويعيها، ومن ثم يتحمل مسؤولية مشاعره تجاه تعلمه. إن الاتجاهات السلبية غالباً ما تكون غير مفهومة ولا يعيها الطالب، وقد لا يشعر بوجودها حتى تظهر من خلال سلوكياته (Elias, 2004).

ويرى جولمان أن استعداد الطالب لتقبل المدرسة وتطوير اتجاهات إيجابية نحوها يقوم على سبع مهارات انفعالية ترتبط بالذكاء الانفعالي، وهي: الثقة، حب الاستطلاع، الإصرار، السيطرة على النفس، القدرة على تكوين علاقات والارتباط بالآخرين، القدرة على التواصل، والتعاون.

البرامج التي تستند إلى الذكاء الانفعالي في خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

من أهم المشروعات التي أعدتها منظمة "CASEL" التي أشير إليها سابقاً لتطوير الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو المدرسة «مشروع نمو الطفل» The Child Development Project (CDP). وقد صمم هذا البرنامج لتحسين مهارات الطالب وتحسين دافعيته في أن يصبح قادراً على تحمل المسؤولية، ونيل احترام الآخرين، وتطوير أهم مهارات الذكاء الانفعالي التي تنمي اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وهي: التعاطف مع الآخرين، تقمص المشاعر، فهم المشاعر، وعي الذات، وتحفيز الدافعية نحو الإنجاز المدرسي. ومن هذه البرامج

أيضاً «برنامج التعلم السحري» (The Magic Learning Program (MLP) الذي يقوم على تنمية مهارة وعي الذات، ومراجعة الذات، من خلال تنمية مهارة الحوار الذاتي (Lewis, Watson & Schaps, 2003).

الدراسات السابقة ذات الصلة:

هدفت هذه الدراسات في مجملها إلى تنمية الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، مما يؤدي إلى خفض السلوك العدواني وتطوير مشاعر إيجابية نحو المدرسة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرى فريدمان (Freedman, 2001) دراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة أثر التدريب على برنامج (علم الذات) Self Science على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي والتقليل من بعض السلوكيات العدوانية والنزاعات داخل الصف بين الطلبة. تكونت العينة من (209) طلاب من الصف الثاني وحتى الصف العاشر. وتم اختيار (20) معلماً للمشاركة في تطبيق البرنامج واستمر تطبيق البرنامج مدة خمسة أشهر، بواقع (12) حصة في الشهر، وقام قسم الإرشاد في المدرسة بالإشراف على تطبيق البرنامج وتقويمه. أظهرت النتائج أن هناك تزايداً في العلاقات الإيجابية داخل الصف بين الطلبة من جانب، وبين الطلبة والمعلمين من جانب آخر، بالإضافة إلى زيادة في سلوكيات التعاون والاحترام المتبادل، والعبارات اللفظية الإيجابية بين الطلبة، كما لوحظ وجود تناقص في السلوكيات العدوانية والنزاعات بين الطلبة.

وأجرى بدر (2003) دراسة استهدفت تطوير برنامج إرشادي، وفحص مدى فاعليته في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، وذلك على افتراض أن تحسين الذكاء الانفعالي من شأنه أن يحسن الأداء الدراسي، وقد حدد الطالب الموهوب باستخدام ثلاثة محكات: هي الذكاء والتفكير الابتكاري والأداء في امتحان الثانوية العامة، واختار الباحث أفراد العينة ممن وقعوا في الربع الأعلى بين زملائهم على اختباري الذكاء والتفكير الابتكاري، وحصلوا في الثانوية العامة على معدل 95% أو أكثر، وبلغ عدد أفراد العينة الذين تحققت فيهم الشروط (76) طالباً وطالبة، من بينهم (55) طالبة و(21) طالباً من طلبة كلية التربية في بنها الذين راسبوا أو نجحوا بمادة أو مادتين في السنوات الأولى والثانية والثالثة، واعتبرت هذه المجموعة من الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.

وطور الباحث برنامجاً إرشادياً تركز حول المحاور الآتية: تحديد المشاعر والانفعالات، والتحدث عنها وإدارتها، والتفهم العطوف، والتواصل. وطبق البرنامج على مدى تسعة أسابيع، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، تتراوح مدتها ما بين 50-60 دقيقة في جلسات الإرشاد الفردي، وما بين 60-90 دقيقة في جلسات الإرشاد الجمعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي بجميع أبعاده، وعلى قائمة الأعراض الانفعالية والسلوكية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، أي: أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.

وأشار الباحث إلى أن النتائج الدراسية لأفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الذي طُبق فيه البرنامج الإرشادي أظهرت نجاح الطلبة في مواد التخلف أو الرسوب، مما ساعدهم على تغيير اتجاهاتهم وإصرارهم على مواصلة بذل الجهد لتحقيق النجاح في السنوات القادمة.

وقام بريرلي (Brearly, 2001) بتطبيق برنامج «التعليم السحري» Magic Learning بهدف التقليل من الاتجاه السلبي نحو المدرسة، وسلوكيات التمرد على المعلمين، والسلوكيات الفوضوية داخل الصف وزيادة الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وبناء الثقة بين الطلبة والمعلمين. وتم تطبيق البرنامج على طلاب الصف العاشر (15 سنة) ممن قضوا عشر سنوات متواصلة في المدرسة، وسجلوا أكثر حالات التمرد والعصيان. وتم اشتراك حوالي (16) مدرسة من مدينة نيويورك، وكانت عينة الطلبة من ذوي التحصيل المتدني أيضاً. واستمر تطبيق البرنامج لمدة عام دراسي كامل، أشارت نتائج تقويم البرنامج إلى تحسن الاتجاهات نحو المدرسة بنسبة 81% وزيادة الطموح لدى الطلبة بنسبة 60% وزيادة التعاون مع الأقران بنسبة 70%.

وقام جولمان وزملاؤه (Goleman et al., 2002) بتطبيق برنامج هدف إلى تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في اتخاذ القرار الاجتماعي، وحل المشكلات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية والوعي الانفعالي والاجتماعي. تم اختيار مجموعتين من الطلبة في المدارس الابتدائية في مدينة نيويورك من الذكور والإناث، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. وبعد تطبيق البرنامج قام جولمان بتقويمه، حيث لوحظ أن المجموعة التجريبية من الذكور والإناث أظهرت تقيفاً أفضل في المواقف الحياتية من المجموعة الضابطة، كما أظهرت اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم ونحو المدرسة.

وقامت الصرايرة (2003) بتطوير برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي، وقياس أثره في تحسين مستوى التفكير الإبداعي، ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الكرك بالأردن. وتألفت عينة الدراسة ومجتمعها من (60) طالباً وطالبة، وقد قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، في كل منهما (30) طالباً وطالبة. أما أدوات الدراسة فقد اشتملت على أداتين للقياس تم تطويرهما للبيئة الأردنية بالإضافة للبرنامج التدريبي، هما اختبار تورانس للتفكير الإبداعي - الصورة اللفظية ومقياس مفهوم الذات الذي تضمن الأبعاد الآتية: القيمة الاجتماعية، الثقة بالنفس، الاتجاه نحو الجماعة، القدرة العقلية، والجسم والصحة، والاتزان العاطفي، والنشاط، والعدوانية.

وبنت الباحثة برنامجاً تدريبياً توزع على (22) جلسة تناولت المواقف التدريبية فيها الأبعاد الخمسة الآتية للذكاء الانفعالي بحسب نظرية جولمان: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وطُبق البرنامج على طلبة المجموعة التجريبية.

واستخدمت الباحثة في تحليل الدراسة أسلوب تحليل التباين المشترك الثنائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك على

العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات.

وقام إلياس وزملاؤه (Elias et al., 2003) بتطبيق برنامج حل النزاعات حلاً إبداعياً (Resolving Conflict Creatively Program) في مدارس مدينة نيويورك، شارك فيه حوالي 5000 طفل و300 معلم ومرشد من (15) مدرسة حكومية أساسية، لفترة امتدت إلى سنتين تقريباً. هدف البرنامج إلى خفض السلوكيات العدوانية في المدارس، وتوفير مناخ مناسب لتنمية المزيد من الرغبة في التعاون، وتنمية مهارة التقمص والتعاون، وتحسين مهارات الاتصال، ووعي الذات، والوعي الانفعالي. وأشارت نتائج تطبيق البرنامج إلى استفادة الطلبة جميعاً بغض النظر عن الجنس أو المرحلة الدراسية أو الحالات الخطيرة، إضافة إلى أن الطلبة الذين تلقوا البرنامج حققوا أداء أفضل في المناهج الأكاديمية والتحصيل الدراسي مقارنة مع الطلبة الذين لم يتلقوا البرنامج.

وأجرى بيترايدس وفردريكسن وفيرنهم (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). دراسة للتعرف على دور الذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والسلوك المنحرف في المدرسة، كإهمال الواجبات، والتغيب عن المدرسة، وعدم التقيد بالأنظمة المدرسية. وأجريت الدراسة على عينة من (650) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (16.5) سنة، ويدرسون في الصف الحادي عشر في سبع مدارس ثانوية بريطانية في منطقة بكنغهام شاير Buckingham Shire، وكانت نسبة الذكور إلى الإناث 52% إلى 48% على الترتيب. واستخدم الباحثون في دراستهم الأدوات الآتية: استبانة سمة الذكاء الانفعالي، واستبانة آيزنك للشخصية Eysenk Personality Questionnaire، واختبار الاستدلال اللفظي.

أما المحكات التي استخدمت في الدراسة وحصل عليها الباحثون من سجلات المشاركين فقد شملت نتائج أدائهم على اختبارات تقويم طلبة الحلقة الثالثة التي يخضع لها جميع الطلبة في بريطانيا عندما يبلغون عمر (14) سنة تقريباً، ونتائج امتحانات الثانوية العامة التي تعقد من قبل مؤسسات خارجية عندما يكون الطلبة في عمر (16) سنة تقريباً، أي: مستوى الصف العاشر (الأول الثانوي في مدارسنا)، وبيانات الغياب بإذن ومن دون إذن، والحرمان من الدراسة، وتم الحصول عليها من القيود المدرسية للطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء العاطفي على محكات التحصيل المدرسي، والأداء على الاختبارات الأكاديمية التي استخدمت في الدراسة، كما أظهرت وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين تدني مستوى الذكاء الانفعالي وبين السلوكيات المنحرفة، أو غير المقبولة لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

وقام قسم الإرشاد المدرسي في مدرسة "Bay Ridge" الإعدادية في بروكلين بنيويورك بإجراء دراسة هدفت إلى رفع الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى طلاب المدرسة من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي، وطبق من خلالها برنامج التعليم الانفعالي الاجتماعي Social Emotional Learning المستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي. وقد هدف هذا البرنامج إلى تحفيز الدافعية والإنجاز المدرسي لدى الطلبة، تحقيق التفاعل الإيجابي مع الأقران، تنمية مهارات التواصل الشخصي، رفع درجة العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين والإداريين، فهم مشاعر الغضب، فهم دوافع السلوك العدواني، تنمية مهارة ضبط الذات. وأظهرت نتائج الدراسة تحسن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين، تدني نسبة

حدوث مشكلات وسلوكيات عدوانية، متعة وفائدة أكثر في أثناء تدريس المواد الأكاديمية وإنجاز مدرسي أفضل (Fasano & Pellitteir, 2006).

خلاصة الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات التي تمت مراجعتها إلى بناء أو تطوير برامج إرشادية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي (Goleman et al., 2002; Freedman, 2001; Fasano & Pellitteir, 2006)، وتخفيض السلوكيات العدوانية بتعليم الطلبة العدوانيين المهارات الانفعالية والاجتماعية، وبناء علاقات جيدة بين الطلبة والمدرسين، وزيادة الميول الإيجابية نحو المدرسة (Brearly, 2003; Elias et al., 2004; Petrides et al., 2001)، كما هدف بعض الدراسات إلى التعرف على أثر برامج تنمية الذكاء الانفعالي على مفهوم الذات والتفكير الإبداعي والتحصيل كدراسة بدر (2002) والصريرة (2003) و (Petrides et al., 2004).

وقد أظهرت البرامج الإرشادية فاعلية في خفض السلوكيات العدوانية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي. ويلاحظ أن معظم الدراسات التي تمت مراجعتها أجنبية؛ وذلك لأن الدراسات العربية التي تضمنت برامج لتنمية الذكاء الانفعالي بهدف معالجة السلوكيات العدوانية وتحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة في نهاية مرحلة الدراسة المتوسطة إما معدومة أو نادرة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وإجراء قياسين: قبلي وبعدي للتعرف على مدى التحسن في مستوى السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، من الصفين الثامن والتاسع تتراوح أعمارهم بين (14 - 15) عاماً، وقد تم اختيارهم بعد القيام بعدة إجراءات، حيث تم حصر المدارس في مديرية عمان الثانية، واختيار مدرستين تتوافر فيهما شروط معينة، واحدة للذكور، وهي «مدرسة جميل شاكر» وأخرى للإناث وهي «مدرسة أم حبيبة»، وذلك للأسباب الآتية:

تعدد شعب الصفين: الثامن والتاسع فيهما، حيث بلغ عدد الشعب في مدرسة جميل شاكر (تسع شعب) خمس شعب للصف الثامن، وأربع شعب للصف التاسع، وبلغ عدد الطلاب فيها (450) طالباً، كما بلغ عدد الشعب في مدرسة أم حبيبة إحدى عشرة شعبة (خمس شعب للصف الثامن، وست شعب للصف التاسع)، وبلغ عدد الطالبات في هذه الشعب (500) طالبة.

- تواجد مرشدين تربويين في هذه المدارس أبدوا استعداداً واضحاً للتعاون.
- لا تعمل هذه المدارس وفق نظام الفترتين الدراسيتين مما يوفر وقتاً مناسباً وكافياً للتطبيق.

- ج - تقديم التسهيلات من قبل إدارات هذه المدارس من قاعات ووسائل تعليمية.
د - التقارب المكاني بين المدرستين، مما يوفر الوقت والإمكانية لتطبيق البرنامج في نفس اليوم على الطلبة في المدرستين بشكل متواصل.

تم تطبيق أداتي الدراسة، وهما مقياس السلوك العدواني، ومقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة على (450) طالباً و(500) طالبة في المدرستين، من الصفين الثامن والتاسع. وبعد تحليل نتائج الاستجابات تم اختيار (30) طالباً و(30) طالبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على المقياسين، ثم تم ترتيبهم بحسب درجاتهم تنازلياً، وبعد ذلك تم توزيعهم عشوائياً لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب المجموعة والجنس.

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
تجريبية		15	15	30
ضابطة		15	15	30
المجموع		30	30	60

ويرجع اختيار الباحثين لعينة هذه الدراسة من طلبة الصف الثامن والتاسع للأسباب الآتية:

- أ - يمر طلبة هذه الفئة العمرية بمرحلة المراهقة المبكرة، حيث تتصف انفعالاتهم بالعنف والتهور، ولا تتناسب مع مثيراتها، ولا يستطيع المراهق التحكم بها (زهران، 2000).
- ب - يتصف المراهق في هذه المرحلة بالتقلب الانفعالي، حيث ينتقل من انفعال إلى آخر من الفرح إلى الحزن، ومن التفاؤل إلى التشاؤم، ومن البكاء إلى الضحك، حيث تتناوبه مشاعر الفرح تارة، ومشاعر الحزن تارة أخرى، وتتصف انفعالاته بالرهافة الانفعالية، حيث يثور لأتفه الأسباب، كما أن رغبة المراهقين في تأكيد ذواتهم وحساسيتهم الشديدة للنقد، من العوامل التي تقف وراء استجاباتهم العدوانية (عقل، 2000).
- ج - غالباً ما يتبنى الطلبة في هذه المرحلة من المراهقة اتجاهات سلبية نحو المدرسة بسبب خبرات سابقة، وبسبب قصور في الوعي الانفعالي وافتقار للمهارات الاجتماعية اللازمة، لإقامة علاقات إيجابية مع المدرسين والأقران وضعف الدافعية نحو المدرسة (Alderman، 2004).
- د - حاجة الطلبة في هذه الفئة العمرية إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والانفعالي السوي؛ لأن النقص في هذا النوع من الذكاء هو سبب الكثير من المشكلات السلوكية للطلبة في المدرسة (جولمان، 2000).

أدوات الدراسة:

أولاً. مقياس السلوكيات العدوانية:

تم تصميم هذا المقياس بعد إجراء مسح ومراجعة موسعة وشاملة لأشكال السلوكيات العدوانية في المدارس شملت ما يأتي:

1 - مراجعة الأدب النظري حول السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

2 - الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت السلوك العدواني و/أو الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وهي:

أ - قائمة السلوك العدواني لدى الطلبة وفق تقديراتهم الذاتية لعبدالقادر (1996)، وتضمنت (54) فقرة.

ب - قائمة أشكال سلوك العنف الشائعة في المدارس الحكومية في الأردن التي أعدها الزعول والهنداوي (97)، وتضمنت (21) فقرة.

ج - مقياس السلوك العدواني الذي طوره المعابرة (99)، وتضمن (23) فقرة.

3 - طُلب من ستة مدرسين و عشرة من الطلبة من ثلاث مدارس مختلفة أن يضعوا قوائم بالممارسات والسلوكيات العدوانية الملاحظة في مدارسهم من واقع خبراتهم ومشاهداتهم، وذلك وفق التعريف المستخدم في الدراسة، وقد تم الحصول على قائمتين تضمنتا (45) فقرة و(60) فقرة على الترتيب.

وفي ضوء ذلك تم حصر فقرات المقياس في صورته الأولية، وقد بلغت (41) فقرة مختلفة، ودرجت الاستجابة على كل فقرة في ثلاثة مستويات: غالباً - أحياناً - نادراً، بحيث تعطي درجات 1-2-3، على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين 123.41، مع ملاحظة أن الدرجة الأعلى تدل على ارتفاع مستوى السلوك العدواني. وقد توزعت فقرات المقياس على أربعة أبعاد للسلوك العدواني على النحو الآتي:

1 - السلوك العدواني الجسدي Physical Aggression كالضرب، واستخدام أدوات حادة، وضم (10) فقرات.

2 - السلوك العدواني اللفظي Verbal Aggression ويشتمل على شتم الآخرين وتهديدهم، وضم (6) فقرات.

3 - السلوك العدواني الرمزي Symbolic Aggression ويشمل التصرف على نحو يرمز إلى احتقار الآخرين أو إهانتهم وتجاهلهم، وضم (11) فقرة.

4 - الاعتداء على الممتلكات Possession Aggression ويبدو في مظاهر تدمير أو تخريب ممتلكات الآخرين، أو تحطيم نوافذ المدرسة أو تخريب الجدران، وضم (14) فقرة.

صدق الاستبانة وثباتها:

تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على (12) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي وعلم النفس، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس السلوك العدواني بأبعاده الأربعة، وقد تم تعديل صياغة

بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وبقي عدد الفقرات (41) فقرة.

كما قام الباحثان باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (35) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين 13 و 14 سنة، وذلك كمؤشر على تجانس الفقرات، والاتساق الداخلي للمقياس، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس السلوكيات العدوانية

رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط
1	0.37	11	0.38	21	0.53	31	0.39
2	0.39	12	0.56	22	0.47	32	0.73
3	0.58	13	0.49	23	0.71	33	0.58
4	0.45	14	0.59	24	0.61	34	0.81
5	0.58	15	0.37	25	0.65	35	0.51
6	0.38	16	0.66	26	0.77	36	0.62
7	0.54	17	0.67	27	0.64	37	0.53
8	0.55	18	0.38	28	0.36	38	0.52
9	0.48	19	0.54	29	0.61	41	0.67
10	0.70	20	0.45	30	0.79		

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.37، و0.81)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في الفقرات (1، 2، 6، 9، 15، 18، 28، 31)، وعند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الفقرات الباقية، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات تقيس الخاصية نفسها، وتسهم في بناء مقياس متجانس للسلوك العدواني.

وتم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث طبقت الاستبانة على نفس المجموعة. وتم استخراج معامل الثبات الذي بلغت قيمته 0.94، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها.

ثانياً - مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

تم بناء هذا المقياس في ضوء مراجعة الأدب التربوي حول مفهوم الاتجاهات، ومكوناتها المعرفية والانفعالية والسلوكية، وأبعادها في البيئة المدرسية، كما تم الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة ومن بينها:

أ - مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن، الذي طوره العزام (1999)، وتألف من (28) فقرة تناولت ثلاثة أبعاد، هي: العلاقات الاجتماعية، والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، وهيئة المدرسة.

ب - مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة الذي طوره معايرة (1999)، وتآلف من (35) فقرة، تناولت العلاقة بين الطلبة أنفسهم، وبين المعلمين.

وفي ضوء الدراسة تم إعداد المقياس بصورته الأولية، وضم (57) عبارة تقيس الاتجاه نحو الأقران، والاتجاه نحو المعلمين، وهيئة المدرسة، والاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو المواد الدراسية.

صدق المقياس وثباته:

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض المقياس على (12) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس الاتجاهات نحو المدرسة بأبعادها الأربعة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وبقي عدد الفقرات (57) فقرة.

كما قام الباحثان باستخراج معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية من واقع بيانات التطبيق على العينة الاستطلاعية التي ضمت (35) طالباً وطالبة، وذلك للتعرف على درجة التجانس أو الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر على صدق البناء، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاستبانة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.39	20	0.36	39	0.68
2	0.47	21	0.64	40	0.59
3	0.38	22	0.51	41	0.57
4	0.45	23	0.75	42	0.60
5	0.49	24	0.61	43	0.64
6	0.38	25	0.59	44	0.39
7	0.36	26	0.62	45	0.67
8	0.45	27	0.61	46	0.55
9	0.36	28	0.64	47	0.55
10	0.39	29	0.66	48	0.71
11	0.49	30	0.63	49	0.39
12	0.51	31	0.67	50	0.50
13	0.38	32	0.58	51	0.51
14	0.48	33	0.41	52	0.60
15	0.59	34	0.57	53	0.73
16	0.67	35	0.53	54	0.54
17	0.56	36	0.49	55	0.66
18	0.63	37	0.71	56	0.61
19	0.40	38	0.68	57	0.59

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة و الدرجة الكلية لاستبانة الاتجاهات الكلية نحو المدرسة تراوحت بين (0.36-0.73)، وكلها دالة إحصائياً، وذلك عند مستوى (0.05) لل فقرات 1، 3، 6، 7، 9، 10، 13، 19، 20، 33، 44، 49. وعند مستوى (0.01) لباقي الفقرات، مما يشير إلى أن جميع الفقرات متجانسة، وتقيس شيئاً واحداً، وأنها تسهم في بناء استبانة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، مما يؤكد صدق البناء للاستبانة.

وتم حساب معامل الثبات استناداً للبيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية المشار إليها. وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) 0.59، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

ثالثاً. البرنامج الإرشادي:

تم بناء البرنامج استناداً إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات، وإدارة الانفعالات في العلاقات مع الآخرين بشكل فعال. وتكون البرنامج من خمسة أبعاد رئيسية، وهي (وعي الذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية).

أهداف البرنامج:

- 1 - تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.
- (الوعي الذاتي - تنظيم الذات - الدافعية - التعاطف - المهارات الاجتماعية).
- 2 - خفض السلوكيات العدوانية لدى الطلبة المصنفين عدوانيين.
- 3 - خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

إستراتيجيات البرنامج الإرشادية:

- 1 - إعطاء التعليمات: ويقصد بها إعطاء الطلبة تعليمات واضحة ومحددة حول الاستجابة المرغوبة.
- 2 - لعب الدور: يتضمن القيام بأدوار تمثيلية مع الطلبة لعدد من المواقف الافتراضية.
- 3 - التغذية الراجعة: يقصد بها تعليقات الباحثين على أداء الطلبة بعد تزويدهم بالتعليمات للقيام بمجموعة من السلوكيات.
- 4 - التعزيز الاجتماعي: ويتضمن الثناء على الطلبة عند قيامهم بالاستجابة المطلوبة.
- 5 - النمذجة: تتضمن عرض السلوكيات المرغوبة للطلاب عدداً من المرات.
- 6 - الوظائف المنزلية: تهدف إلى تطبيق ما تعلمه الطالب في البيئة الواقعية خارج المدرسة.
- 7 - الحوار والمناقشة: تشجيع الطالب ليتحدث عن مشاعره والتعبير عن وجهة نظره.
- 8 - العصف الذهني: يهدف إلى وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات وتوليد أكبر قدر من الأفكار.

صدق المحتوى للبرنامج:

للتأكد من صدق محتوى البرنامج كأداة فاعلة في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية لدى الطلبة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم خمسة محكمين وذلك للتحقق من ملاءمته وصحة إجراءات تطبيقه، وقد أجريت بعض التعديلات عليه وفقاً لملاحظات المحكمين، وتم وضعه بشكله النهائي من أجل تطبيقه على عينة الدراسة.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (16) جلسة بما فيها الجلسة التمهيدية للتعرف، ولتوضيح الهدف العام من البرنامج والتعرف على الطلبة، وإجراء القياس القبلي. ثم تم توزيع (15) جلسة على الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي، بواقع ثلاث جلسات لكل بعد، مدة الجلسة حصة صفية مدتها 45 دقيقة، واستمر تطبيق البرنامج شهرين متواصلين، بواقع لقاءين في الأسبوع.

تصميم الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة؛ إذ جرى تقديم البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج، وقد تم القياس القبلي والبعدي للمجموعتين.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: ويمثله البرنامج الإرشادي.
2. المتغيرات التابعة:
 - أ. السلوكيات العدوانية.
 - ب. الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.
3. المتغيرات الوسيطة: الجنس (الذكور والإناث).

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة، على استبانتى السلوكيات العدوانية، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة. ثم استخدم تحليل التباين المصاحب ANCOVA، كما استخرجت معاملات الارتباط للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة تبعاً لفروضها :

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس البعدي تعزى لمتغيرات المجموعة (التجريبية والضابطة) ، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس القبلي والبعدي والجدول (4) يبين تلك البيانات.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس القبلي والبعدى بحسب المجموعة والجنس

البعدى		القبلى		القياس	
الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	المتغيرات	
12.44	67.13	11.88	90.40	التجريبية	المجموعة
11.36	84.27	11.41	87.86	الضابطة	
16.41	78.27	13.24	91.26	ذكور	الجنس
12.35	73.13	7.97	87.00	إناث	

ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة ومتوسطات درجات الذكور والإناث، وكذلك معرفة أثر التفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس السلوك العدوانى في القياس البعدى مع تثبيت أثر القياس القبلى، تم استخدام تحليل التباين المصاحب، وقد اتضحت النتائج في الجدول (5).

جدول (5) تحليل التباين المصاحب لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس البعدى تبعاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مستوى الدلالة	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.001	148.96	5692.59	1	5692.59	الاختبار القبلى
0.001	195.70	7478.71	1	7478.71	المجموعة
0.001	7.31	279.43	1	279.43	الجنس
0.13	2.31	88.41	1	88.41	الجنس X المجموعة
		38.22	55	2101.80	الخطأ
			95	12634.6	المجموع

يتبين من الجدول (5) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك العدوانى دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة «ف» 195.70، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (4) نلاحظ أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية كان أقل من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أثر البرنامج

الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفيما يتعلق بدلالة الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني، فقد كانت دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (ف) 7.31، وهي دالة عند مستوى (0.001)، مما يشير إلى أن هناك اختلافاً في أثر البرنامج الإرشادي يعزى للجنس، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات نلاحظ أن البرنامج الإرشادي كان له أثر على الإناث أكبر من أثره على الذكور، حيث أدى إلى خفض السلوك العدواني عند الإناث بدرجة أكبر ودالة إحصائية. ويظهر الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في السلوكيات العدوانية تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) 2.13، وهي ليست دالة إحصائية، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك أثراً مستقلاً لكل عامل على حدة على السلوك العدواني.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي تعزى لمتغيرات المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات السلبية في القياسين: القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري الجنس والمجموعة، وقد اتضحت النتائج في الجدول (6)

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات السلبية في القياسين القبلي والبعدي بحسب الجنس والمجموعة

المتغيرات		القياس		القبلي		البعدي	
		التجريبية	الضابطة	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
المجموعة	التجريبية	201.66	25.97	153.93	27.96	203.07	22.17
	الضابطة	205.77	24.35	186.87	36.16	198.97	30.07
الجنس	ذكور	201.66	25.97	153.93	27.96	203.07	22.17
	إناث	205.77	24.35	186.87	36.16	198.97	30.07

ولمعرفة دلالة الفروق الظاهرة بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة ومتوسطات درجات الذكور والإناث، ومعرفة أثر التفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (7).

جدول (7) تحليل التباين المصاحب لبيان دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي تبعاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة « ف »	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	6383.18	1	6383.18	14.79	0.00
الجنس	355.86	1	355.86	0.82	0.37
المجموعة	31706.34	1	31706.34	73.46	0.00
الجنس x المجموعة	706.01	1	706.01	1.64	0.21
الخطأ	23739.90	55	431.63		
المجموع	69644.18	59			

يوضح الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة ف (73.47)، وهي دالة إحصائية عند مستوى (00.01)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (6) نلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات السلبية كان أقل من الضابطة، مما يشير إلى أثر البرنامج في خفض هذه الاتجاهات لدى المجموعة التجريبية، أما فيما يتعلق بدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، فيتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لاختلاف الجنس، حيث إن الاختلاف بين متوسطات درجات الذكور والإناث ظاهري، ولكنه غير دال إحصائياً، مما قد يشير إلى أن تأثير البرنامج الإرشادي على خفض الاتجاهات السلبية كان متقارباً عند الذكور والإناث، ويظهر الجدول أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة للتفاعل بين الجنس والمجموعة عند مستوى (0.05). ويمكن تفسير ذلك بأن هناك أثراً مستقلاً لكل عامل على حدة في خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فرق ذي دلالة إحصائية مرتفعة بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان في تنمية مهارات وكفايات الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث أسهمت النشاطات التي مارسها الطلبة خلال الجلسات الإرشادية في تحقيق فهم وإدراك أفضل لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، والتعرف على نقاط الضعف والقوة لديهم، وإدراك أن لكل مشكلة حلاً غير العدوان، وربما أدى التركيز على انفعال الغضب وفهم الأعراض المصاحبة له والتعرف على مسبباته، ونواتجه، وكيفية التحكم بالانفعالات، إلى خفض السلوك العدواني، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جولمان (2000) من أن السلوكيات العدوانية سببها افتقار الطلبة للكفايات الانفعالية والاجتماعية في المدارس.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جنسن وزملائه (Jensen et al., 2001) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج الذكاء الانفعالي في رفع مستوى هذا الذكاء، والتقليل من السلوكيات العدوانية عند مجموعة من طلبة المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إلياس وزملائه (Elias et al., 2003) التي طبق فيها برنامج حل النزاعات حلاً إبداعياً (RCCP)، وهدفت إلى خفض السلوكيات العدوانية وتنمية المزيد من الرغبة والتعاون، ووعي الذات، وتنمية مهارات ضبط الذات.

وأظهرت النتائج أن تأثير البرنامج الإرشادي كان أوضح وأكبر في خفض السلوكيات العدوانية لدى الإناث، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات أبدن حماساً للبرنامج وانتظاماً أكثر من الطلاب في أثناء التطبيق، كما أن العلاقة الإرشادية بين المرشدة والطالبات ربما كانت أكثر فاعلية. وقد ظهر حماس بعض الطالبات في نهاية البرنامج بالمطالبة بتمديد مدة البرنامج، وتقديم جلسات جديدة في حين لم يحدث ذلك مع الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه سيمبسون (Simpson, 2001) بأن أثر البرامج المعدة لتقليل السلوك العدواني أكثر فاعلية لدى الإناث مقارنة بالذكور، وأن نوعية السلوك العدواني تختلف بين الذكور والإناث. وربما كان للثقافة المجتمعية أثر في تقييد حرية التعبير عن المشاعر، أو مناقشتها عند الإناث في البيت أو المدرسة، وقد تنسحب هذه القيود على مواقف الاستبانة، حيث تتحفظ الإناث قليلاً في التعبير عن سلوكهن العدواني. كما يمكن تفسير ذلك في إطار التنشئة الاجتماعية وأثرها على العدوان لدى الذكور والإناث، حيث إن العدوان من الذكور أكثر قبولاً منه لدى الإناث، وأن الإناث أكثر قابلية لتعديل السلوك العدواني من الذكور نظراً لأنماط التنشئة الاجتماعية السائدة بهذا الخصوص.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوكيات العدوانية تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، ويفسر ذلك بأن أثر كل من المجموعة والجنس كان مستقلاً عن الآخر في علاقته بالسلوك العدواني.

وأشارت النتائج إلى انخفاض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي أسهم في التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي والمتمثلة في الوعي بالذات، وتنظيم الانفعالات، التي أدت إلى استخدام الانفعالات بطريقة منتجة وفعالة وتحمل أكبر للمسؤولية، وقدرة أكبر على التركيز والانتباه للمهام التعليمية المطروحة، واندفاع أقل وتحكم أكبر بالذات. كما أن تنمية مهارة وعي الانفعالات وتنظيمها، وفهم المشاعر والتعرف على الانفعالات بأسمائها، تساعد الطلبة في التغلب على مشاعر الخوف من المدرسة التي تسهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (جولمان، 2000).

إن مهارة الإنصات والتركيز والتحكم في الاندفاع والمشاعر تجاه الآخرين تزيد من إحساس الطلبة وشعورهم بمسؤوليتهم عما يفعلون، والاهتمام بما يتعلمون، ومن ثم يمكن أن تتطور مهاراتهم في تحسين كفاءتهم التعليمية (Brearly, 2001)، كما أن تنمية مهارة التعاطف تؤدي إلى مزيد من الشعبية والانطلاق والاختلاط والانسجام مع الأصدقاء والمزيد من الديموقراطية في التعامل مع الآخرين. وقد ركز البرنامج على تعريف الطلبة بمفهوم

الدافعية والدافع للإنجاز، والتعرف على الطرائق المناسبة لإشباع الدافعية ومستوياتها، حيث إن الطلاب الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي يتوقعون نجاحهم، ولا يعانون من المتاعب حين يضعون نصب أعينهم أهدافاً سامية، ومن ثم فهم يطورون اتجاهات إيجابية نحو الدراسة (شابيرو، 2004).

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج البرنامج الذي طبق في مدرسة Bay Ridge الإعدادية في بروكلين، والذي كان من ضمن أهدافه تطوير مشاعر إيجابية نحو المدرسة، وتحفيز الدافعية والإنجاز المدرسي. وأظهرت نتائجها تحسن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين وانخفاض نسبة المشكلات بين الطلبة، ومتعة وفائدة أكثر في أثناء الدروس الأكاديمية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. ويمكن تفسير ذلك بأن نمو المهارات الانفعالية يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، من خلال استخدام التفكير الواقعي، وتنمية مهارات حل المشكلات، ويتساوى الذكور والإناث عادة من حيث القدرة على التعلم واستخدام التفكير الواقعي والمعلومات المعرفية (شابيرو، 2004). واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بريرلي (Brearly, 2001) التي أشارت نتائجها إلى تحسن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة بنسبة 81% لدى كل من الذكور والإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والمجموعة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن العلاقة بين المجموعة (تجريبية وضابطة) والاتجاهات السلبية لا تتوقف على الجنس، وأن العلاقة بين الجنس والاتجاهات السلبية لا تتوقف على المجموعة.

التوصيات:

في ضوء ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي للطلبة في المناهج التربوية في المراحل المدرسية المختلفة الأساسية والثانوية، ولذلك يجب تطوير المناهج المدرسية بأن يتم التركيز فيها على التعليم الاجتماعي والانفعالي، إضافة إلى الجانب المعرفي، وإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لمواجهة ظاهرة السلوكيات العدوانية التي تكتسح الكثير من المدارس، ويعاني منها المعلمون ومدبرو المدارس، وإعداد برامج تلائم المراحل العمرية.

المراجع

المراجع العربية:

- بدر، إسماعيل إبراهيم محمد (أبريل، 2003). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية بينها، 11 - 67.
- جولمان، دانيال (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- جولمان، دانيال (2005). ذكاء المشاعر، الذكاء الانفعالي، (ط2)، ترجمة هشام الحناوي، القاهرة، هلا للنشر والتوزيع.
- جارندر، هوارد (2004). أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة: بلال الجيوسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الخطيب، جمال (1989). برامج في تعديل السلوك العدائي والتخريبي، عمان، الأردن، مديرية الصحة المدرسية، قسم الإرشاد التربوي، وزارة التربية والتعليم.
- خوالدة، محمود (2004). الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، عمان، الأردن، دار الشروق.
- زهران، حامد عبدالسلام (2000). علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب.
- شابيرو، لورانس (2004). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة جرير.
- الصرايرة، أسماء (2003). أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عبدالقادر، فواز عبد الحميد (1996). أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.
- العزام، حسين (1999). تطوير مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العقاد، عصام (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- عقل، محمود عطا حسين (2000). النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الخريجي للنشر.
- عودة، محمد والكندي، أحمد (1990). اتجاهات طلبة كليتي التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التعليم، الكويت، مطابع دار السياسة.
- معاينة، محمد حسن (1999). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- منصور، طلعت (2004). مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي، الكويت، منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
- نشواتي، عبدالمجيد (2003). علم النفس التربوي، إربد، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Ackerman, B.M. & Shelton, C.(2006). Practitioners Perspective on School Counseling and Emotional Intelligence. In J. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, & B. Ackerman (Eds.), Emotionally Intelligent School Counseling (pp.17-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alderman, M.K. (2004). Motivation for Achievement. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Social, and Emotional Learning. In M.J. Elias, H. Arnold & C.S. Hussey (Eds.), *EQ+IQ = Best leadership practice for caring and successful schools*, 23-35, CA, Corwin Press.

Obiakor, F. (2001). Developing Emotional Intelligence in Learners with Behavioral Problems: Refocusing special educational behavioral disorder, Aug 2001; 26, 4, *Wilson Education Abstract*, 321.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Sala, F. (2001). It's lonely at the Top: Executives' emotional intelligence self (mis) perceptions. Retrieved September 26, 2005, from www.eiconsortium.org.

Schulze, R. & Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence: An international handbook*. New York: Hogrefe and Huber Publishers.

Segal, J. (1997). *Raising Your Emotional Intelligence*. New York: Henry Holt and Company, Inc.

Shrigley, R.L. (1990). The attitude concept and science teaching. *Science Education*, 74(4), 425-442.

Simpson, A. (2001). Neurobiology of violent and aggressive behavior, Retrieved January 2006, from <http://www.erin-utoronto.CA/NW3PSY/>

Stottlemyre, B.G. (2002). A conceptual framework for emotional intelligence in education: Factors affecting student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville, DAI-A 63/02 , 572.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press.