DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp275-299

أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية

زينب بنت عباس العجمي* ومحمد عبدالكريم العياصرة وراشد بن سيف المحرزي
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/١١/١٤ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٣/١١

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى الذكاء العاطفي في تنمية السلوك الأخلاقي لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٧ طالبة من مدارس محافظتي مسقط، وجنوب الباطنة. وقد طبق برنامجًا تعليميًا مستندًا إلى الذكاء العاطفي، ومقياسًا للسلوكات الأخلاقية: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام)، كما تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، والصدق التمييزي للفقرات، وكانت قيمة معامل الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت ٠,٩٠ للمقياس ككل باستخدام الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مقياس السلوكات الأخلاقية لصالح المجموعة التجريبية ولكل من سلوكات: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام). وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة دمج مهارات الذكاء العاطفي في المناهج المدرسية للتغلب على العديد من المشكلات الأخلاقية والسلوكية لدى طلبة مرحلة المراهقة، كما حثت على تفعيل الاستراتيجيات التعليمية، والأنشطة الصفية في تدريب الطلاب على تنمية الجانب الأخلاقي.

كلمات مفتاحية: التربية الإسلامية، الذكاء العاطفي، نموذج جولمان، السلوكات الأخلاقية.

The Impact of an Educational Program based on the Components of Emotional Intelligence according to the Golman Model in the Development of Ethical Behavior in Islamic Education

Zainab A, Al-Ajmi , Mohammad A, Al- Ayasrah* & Rashed S, Al- mehrzi
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Abstract: This study aimed at identifying the effect of an Islamic Educational Programme based on Emotional Intelligence on developing Ethical Behaviors of tenth grade female students in the Sultanate of Oman. The study adopted a semi-experimental model using a sample of 137 students from Muscat and Southern Batinah schools. To achieve the study aims, an Educational Program based on Emotional Intelligence and Ethical Behaviors Scale (Self-control, Honesty, Respecting others, Respecting rules) was used. The validity of the scale was measured using trustee validity and discriminate validity. Cronbach's Alpha coefficient was used to estimate the reliability of the scale; it was 0.90 which indicates fairly high reliability. The results showed statically significant differences in regards of Self-control, Honesty, Respecting others and Respecting Rules in favor of the experimental group. In the light of the above findings, the study recommended the importance of integrating Emotional Intelligence skills into the curriculum to prevent ethical problems of teenage students. It also suggested the activation of educational strategies and classroom activities in training the students to develop their ethical behaviors.

Keywords: Islamic education, emotional intelligence, Goleman model, ethical behaviours.

*kareem@squ.edu.om

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميّزه بالعقل، وخصّه بعمارة الكون. قال عزوجل: ﴿وَلَقَد كَرَّمنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلنَٰهُم فِي ٱلبَرِّ وَٱلبَحرِ وَرَزَقنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلنَٰهُم عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّن خَلَقنَا تَفضِيلا﴾ (الإسراء: ٧٠). وخلق الله تعالى العواطف في نفوس البشر من أجل وظيفة معينة وهي حماية الإنسان، والارتقاء بوجوده، فعاطفة الغضب مهمتها مساعدة الإنسان في الدفاع عن حقوقه عندما يُعتدى عليها، أما عاطفة الحب فإنها تدفع الإنسان إلى التضحية في سبيل من يحب (العيتي، ٢٠٠٦، ٤٢). وقد شغلت قضية الذكاء الفلاسفة، وعلماء النفس، والتربويون على مدار القرون التي مضت، وظلت الجوانب غير المعرفية من العقل البشري محور دراسات العلماء وأطروحاتهم، وفي أواخر سنة ١٨٠٠م بدأ كل من غالتون (Galton)، وكاتل (Cattell) تجاربهما المتعددة من أجل قياس الذكاء كمحاولة أولية للفصل بين التفكير والعاطفة (Leo, 2007, 4).

ولقد ارتبط نشوء الذكاء العاطفي بمساهمات مجموعة من العلماء، إذ ظهر في أعمال ثورنديك (Edwart Thorndike, 1903)، ووكسلر(David Wechsler, 1943)، وجيلفورد (Joy Paul Guilford, 1967)، وجرينسبان (Stanly Greenspan, 1980)، وثيرستون (Louis Leon Thurstone, 1983)، وجاردنر (Howard Gardner, 1983)، وستيرنبرج (Robert Sternberg, 1985). وفي سنة ١٩٨٦م درس باين Payn مفهوم الذكاء العاطفي في اطروحته التي قدمها لنيل درجة الدكتوراة حيث كان أول من درس العواطف، وقدّم مفهوم الذكاء العاطفي كمرشد لتنمية تكامل الذات الإنسانية، وقد اعتبر باين أن العاطفة هي القوة الرئيسية للسلوك الإنساني، كما أنها المحفز الأساسي للتغيير في داخل الشخصية وخارجها.

وبعد دراسة باين توالت دراسات بار- أون Bar-on منذ عام ١٩٨٨، و كذلك دراسة ماير وسالوفي (Mayer & Slovey, 1990) حول مكانة العواطف ودورها في تنظيم المشاعر والانفعالات. وقد مهدت هذه الدراسات الطريق أمام دانيال جولمان (Daniel Goleman) لإصدار كتابه "الذكاء العاطفي" "Emotional Intelligence: Why it Matterr More Than IQ" في عام ١٩٩٥م، والذي يعد المرجع الرئيسي في موضوع الذكاء العاطفي. وقد بنى جولمان فهمه وتعريفه للذكاء العاطفي اعتماداً على نظرية جاردنر Gardener للذكاء المتعدد Multiple Intelligence، ومن هنا عرّف جولمان في كتابه الذكاء العاطفي بأنه: "قدرات ومهارات متنوعة يمتلكها الأفراد، ويُمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والحماس، والمثابرة، وحفز النفس، وإدراك انفعالات الآخرين، وإدراك العلاقات الاجتماعية". (Golman, 1995, 38, 39). وقد وضع جولمان **نموذجاً** بين فيه أن للذكاء العاطفي خمسة مكونات، هي:

-الوعي بالذات Self-Awareness: في هذا المكون بين جولمان (Goleman, 1995,47, 48) أن علماء النفس استخدموا مصطلح "ما بعد الانفعال" ليشير إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، لكن جولمان يرى أن مصطلح "الوعي بالذات" هو الأفضل لأنه يعني الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان، وهذا الوعي الذاتي بالانفعال هو قدرة مهمة تبنى على أساسها قدرات أخرى مثل السيطرة الذاتية، وضبط الانفعالات.

-إدارة العواطف أو تنظيم الذات Self-Managing: إن مفتاح السعادة العاطفية يكمن في ضبط الانفعالات بصورة دائمة، ولا شك في أن تقلبات الدهر بما فيه من سعادة وتعاسة يحتاج إلى التوازن بين كل من العواطف الإيجابية والسلبية، ويشير جولمان (Goleman, 1995, 59) إلى أن الطلاب الذين يعانون من التوتر، أو الغضب، لا يمكنهم التعلم، ولا يستوعبون المعلومات

بكفاءة؛ إذ تحوّل الانفعالات السلبية من عملية الانتباه إلى الانشغال بالذات، مانعة بذلك أي محاولة للتركيز على شيء آخر.

-الدافعية الذاتية أو تحفيز الذات:-Self Motivation: إن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود دافع، إلى جانب وجود القدرات الفطرية التي تؤدي دوراً مهماً في ذلك النجاح. وتتمثل قوة الانفعالات في تأثيرها على التفكير، والتخطيط والتدريب للوصول إلى الهدف المطلوب، وهذه القوة الانفعالية هي التي تدفع الفرد، وتحفزه نحو تحقيق الانجازات، كما أنها أصل التحكم في الانفعالات النفسية (Goleman, 1995, 80).

-المشاركة الوجدانية أو التقمص الوجدانيEmpathy: يقوم التعاطف على أساس الوعي الذاتي، فبقدر ما يكون الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، إضافة إلى أن انعدام التعاطف مع الآخرين له تأثير شديد أيضاً؛ إذ يؤدي النقص في مشاعر التعاطف إلى الاضطرابات السلوكية. ويرى هوفمان Hoffman المشار إليه في جولمان أن القدرة على التعاطف هي التي تدفع الناس إلى اتباع مبادئ أخلاقية معينة كالتسامح، والصدق أو الاحترام (Goleman, 1995, 96, 105).

-المهارات الاجتماعية Social-Skills: يتطلب التوافق مع الآخرين قليلاً من الهدوء النفسي مع التحكم في الانفعالات؛ إذ أن فن إدارة العلاقات بين البشر يتطلب نضج مهارتين أساسيتين: التحكم في النفس، والتعاطف، وأن النقص في هذه المهارات هو سبب فشل العلاقات بين الأفراد بمن فيهم الأذكياء، فالمهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الإنسان هي التي تجعله قادراً على تكوين العلاقات الناجحة مع الآخرين، والتأثير فيهم (Goleman, 1995, 112, 113, 116).

ويُلاحظ مما سبق أن نموذج جولمان ينطوي على مهارات عاطفية: فردية، وجماعية، وهي تتكامل بحيث تتيح الفرصة للطلبة لإكتشاف ذواتهم، واكتسابهم القدرة على التوازن الانفعالي، كما تعمل على تهذيب عواطفهم، والتعامل الصحيح مع انفعالاتهم، الأمر الذي يمكن توظيفه تربوياً في تدريب الطلبة على تنمية الجوانب السلوكية الإيجابية لديهم.

وأما السلوكات الأخلاقية فهي تمثل في نظر الإسلام جوهر الرسالة؛ ذلك أن القرآن الكريم إنما هو دعوة إلى السلوك القويم الأمثل، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَـٰذَا ٱلْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً﴾ (الإسراء: ٩)، وأما السنة المطهرة فقد بيّنت لنا أن الرسول صلى الله عليه وسلم إنما بعث وأرسل لإتمام مكارم الأخلاق ومحاسنها، حيث قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "إنما بعثتُ لأتمّمَ صالحَ الأخلاقِ" (الهيثمي، ١٩٨٢، باب في حُسن خُلُقه وحيائه وحسن معاشرته، ٩/١٥)، ومن أهم السلوكات الأخلاقية التي يحتاج طلبة المدارس إلى توعية تربوية مستمرة بشأنها ما يلي:

ضبط النفس: حيث يواجه الطلبة في المدارس العديد من المشكلات والتحديات التي تتطلب منهم ضبط النفس، ويختلف الطلاب في أساليب الاستجابة للمواقف والضغوط النفسية، فمنهم من تكون استجابته لها بطريقة ملائمة، ومنهم من يحول الغضب إلى سلوك عدواني. (الحموري، والعنزي، ٢٠١٨، ١٠٠). والغضب الشديد يعطل الوظائف العقلية والنفسية، وقد ذم الشرع الغضب، ونهت عنه الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، فعن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رجلاً قال للنبي صلى الله عليه وسلم "أوصني. قال: لا تغضب. فردد مراراً، قال: لا تغضب"

(البخاري، ٢٠٠٢، كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، ١٥٢٩، حديث رقم: ٦١١٦).

الصدق: والصدق من أعظم الأخلاق التي يتصف بها الإنسان، قال الله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ﴾ (التوبة، ١١٩). وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم قدوة في صفة الصدق، وأمر به الرسول صلى الله عليه وسلم حين قال: "إن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنة، وإن الرجل ليصدق حتى يكون صديقاً، وإن الكذب يهدي إلى الفجور، وإن الفجور يهدي إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذاباً" (البخاري، ٢٠٠٢، كتاب الأدب، باب قول الله تعالى: (يأيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين) وما ينهى عن الكذب، ١٥٢٥، حديث رقم: ٦٠٩٤) (محمد، ٢٠١٣، ٣٤٩- ٣٥٠). ويشير كل من (مالكي والقحطاني، ٢٠١٣، ٢٣٠؛ و Bradberry & Greaves, 2005, 106) إلى أن مطابقة قول المرء فعله أمر ليس باليسير، خاصة عندما يواجه المرء في طريقه الكثير من العثرات، ولكن التدريب على مهارات إدارة الذات، وتحفيز النفس يمكن أن يساعد على تنمية جانب الصدق لدى الفرد؛ حيث إن المشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الطلبة هي مشكلات في التفكير، وفي نظرتهم نحو أنفسهم ونحو العالم، وبالتالي يمكن توجيه الطلبة ومساعدتهم على تغيير سلوك الكذب الذي قد يلجأون إليه في حياتهم.

احترام الآخر: وهو يؤدي إلى وحدة الجماعة، وتماسكها، حيث أمر الإسلام باحترام الآخر، وهذا يعني احترام التعددية الثقافية، واحترام الثقافات لبعضها ويبيّن محمد (٢٠١٦، ١١٢) إن اكتساب الطلبة لسلوك احترام الآخر يجعلهم أكثر تعاونًا لتحقيق الأهداف المشتركة، وهو ما يكسبهم بالتالي احترام التنوع الثقافي، وتقدير الآخرين، فيعملون على تكوين محيط ينجح في إدارة هذا الاختلاف مما يجعلهم يبتعدون قدر الاستطاعة عن الانحياز والتعصب. ويؤكد عمار (٢٠٠٩، ٢٤٨) أن الممارسة الصحيحة لسلوك احترام الآخر تقتضي تدريب الطلبة عليه من خلال مواقف حياتية تقوم على الحوار البناء، وترسيخ مهارة احترام الرأي الآخر وتقبله.

احترام النظام: إن الدين الإسلامي هو دين نظام، وانضباط سلوكي وأخلاقي، وهو يفرض على المسلم أن يكون منظّمًا في جميع أمور حياته، واحترام النظام يعني ذوبان السلوك الفردي الذاتي وبروز السلوك الجمعي. ويعتبر احترام النظام سلوكًا دينيًا، وحضاريًا، وهو يمثل تلك القناعة التي يجب أن تكون عند كل فرد في أي مجتمع من المجتمعات بأن يحترم الأنظمة السارية في بلاده، من حيث: احترام الأمن العام، واحترام السكينة العامة، واحترام القيم الأخلاقية، والآداب العامة (القرشي ومحمد وأحمد، ٢٠١٤، ١٢٣، ١٥٣). ويشير كل من الحريري، وحسنين (٢٠١٦، ١٩٦) أن على الإنسان أن يدرك أن النظام سلوك ديني وحضاري، ومن الضروري توعية الأفراد وحثهم على تنمية مظاهر الانضباط الذاتي، واحترام النظام العام في المجتمع.

وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمشاعر والعواطف وأثرها على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى المتعلم، والرقي بسلوكه وأخلاقه، كما تزايد الاهتمام بالدور الذي تؤديه المهارات العاطفية والاجتماعية في مواجهة الضغوط، وتحقيق التوازن الانفعالي، فقد هدفت دراسة عيسى (٢٠١٨) إلى تعرف علاقة الذكاء العاطفي بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي وفق نموذج بار-أون. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي والكفاءة الاجتماعية، وتم

عزو هذه النتيجة إلى أن تعلم الطلاب مهارات الذكاء العاطفي وخاصة المهارات الاجتماعية ساعدتهم على تحقيق التوازن الانفعالي، والتغلب على بعض المشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الطلاب. كما أجرى ابن حسين (٢٠١٨) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى فئة متعاطي المخدرات وفئة غير المتعاطين، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي ومكوناته الفرعية، وأساليب مواجهة الضغوط لدى مدمني المخدرات، ولدى فئة غير المتعاطين، حيث بينت نتائج الدراسة أن للذكاء العاطفي وظيفة نفسية جوهرية أهمها علاقته بالقدرة على مواجهة الضغوط النفسية وارتباطه عكسيًا بالسلوك المشكل.

وهدف كل من زيد، وسعود (٢٠١٥) في دراستهما إلى إعداد برنامج إرشادي في تنمية الذكاء العاطفي، ومعرفة أثره في خفض المشكلات السلوكية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس بار-أون في الذكاء العاطفي، ومقياس المشكلات السلوكية. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج كذلك فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية الذكاء العاطفي، وخفض المشكلات السلوكية لدى الطلاب، كما أظهرت أيضًا استمرار التحسن في خفض المشكلات السلوكية خلال فترة المتابعة. وناقشت بسيوني (٢٠١٢) في دراسة ارتباطية العلاقة بين الذكاء العاطفي وبعض المتغيرات النفسية ومنها انفعال الغضب، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا على مقياس الغضب لصالح الطالبات ذوات الذكاء العاطفي المرتفع، وعزت الباحثة وجود تأثير للذكاء العاطفي على متغير الغضب إلى أن درجة الذكاء العاطفي عند المرء هي المسؤولة عن إدارة الانفعالات، وتنظيمها وضبطها.

وبالإضافة إلى الدراسات السابقة فقد أجريت دراسات عديدة هدفت إلى معرفة أثر مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان على سلوك الطلاب العدواني، ومن بينها دراسة أبو جروة (٢٠١٢) حيث تمثل الهدف من الدراسة في الكشف عن العلاقة بين مكونات الذكاء العاطفي والسلوك العدواني اللفظي والمادي (الغضب، والإعتداء على ممتلكات الآخرين) لدى الأطفال، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين مكونات الذكاء العاطفي وبين السلوك الأخلاقي السوي، وفسرت هذه النتيجة: أن الأطفال الذين لا يتمتعون بالقدر المناسب من الذكاء العاطفي يتزايد لديهم السلوك العدواني سواء أكان هذا العدوان موجهًا نحو الذات، أم نحو الآخرين. وفي ذات السياق هدفت دراسة كل من شاه زاد ومشتاق (Shahzad& Mushtaq, 2014, 71) إلى معرفة أثر الذكاء العاطفي لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية على سلوكهم داخل الصف. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء العاطفي يتصفون بسلوكات تعاونية، أما الطلاب الذين يتمتعون بمستوى منخفض من الذكاء العاطفي فكانوا أكثر عدوانية.

وقد أجريت أنواع أخرى من الدراسات تضمنت برامج تدريبية وتعليمية طبقت مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان على الطلبة؛ فقد أجرى محمد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وأثره في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الطلاب العاطفية

والاجتماعية، كما أسفرت النتائج عن الأثر الإيجابي للبرنامج وأنشطته في تطوير اتجاهات إيجابية للطلاب نحو المدرسة. وبالمثل أجرى كمور (٢٠٠٧) دراسة تجريبية هدفت إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء العاطفي في خفض السلوكات العدوانية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وكان للبرنامج أثر على الإناث أكبر من الذكور، وقد ردّ الباحث هذا الأثر الإيجابي إلى أن مكونات الذكاء العاطفي قد أسهمت في تدريب الطلبة على التعامل مع المشاعر والانفعالات السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، مما انعكس بدوره على خفض السلوكات العدوانية لديهم.

يتضح مما سبق اهتمام الدراسات السابقة بدور الذكاء العاطفي في مجال الأخلاق، إلاّ أن جميعها انحصرت في مجال خفض السلوك العدواني، وتحقيق الاتزان الانفعالي، وفي مواجهة الضغوط النفسية، وانفردت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات بدراسة أثر برنامج تعليمي مستند إلى الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية مما لم تتطرق إليه تلك الدراسات، لاسيما في البيئة العُمانية التي يخلو الميدان–في حدود علم الباحثين- من أية دراسة من هذا النوع؛ لذا تحاول هذه الدراسة الحالية تقديم إضافة علمية تتمثل في تدريس برنامج تعليمي في مادة التربية الإسلامية يعمل على تنمية السلوكات الأخلاقية (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام) لدى الطالبات في الصف العاشر.

مشكلة الدراسة

تنبع أهمية السلوك الأخلاقي وضرورة تنميته من جوهر التربية الإسلامية، وخير دليل على ذلك وصف الله عزوجل لرسوله الكريم صلى الله عليه وسلم بأنه صاحب الخُلُق العظيم، وذلك في قوله سبحانه: ﴿وإنك لعلى خلق عظم﴾ (القلم: ٤)، إضافة إلى أن السَّلوكَاتُ الأَخلاقية ترتبط بالسلوك الإنساني العام، وتشكل الهوية الأخلاقية لدى الفرد، وكل ما ينبغي أن يتحلى به الإنسان في سلوكه، ومن هنا لابد أن تكون هذه السلوكات منضبطة بقواعد الدين، وروح الإسلام، وفي الوقت الذي تواجه فيه المجتمعات الإسلامية هجمات شرسة تستهدف القيم الأخلاقية، تبرز الحاجة إلى المحاولات العلمية الهادفة إلى إيجاد أرضية نظرية وتطبيقية لتعديل السلوك الأخلاقي خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية (مالكي، والقحطاني، ٢٠١٣، ١٦٦). ومن زاوية أخرى فقد توصلت مجموعة من الدراسات: (الجبار، ٢٠٠٦؛ وأبو جروة، ٢٠١٢؛ Scott, 2004; Harati, 2013; Matthews, 2014; Boillch, 2016) إلى أن الإنسان في عالم اليوم يعاني من أزمة في السلوك الأخلاقي، كما أن التوسع التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين أضاف الكثير من التحديات إلى المؤسسات التربوية، وفرض على المهتمين بالتربية والتعليم البحث عن نظريات حديثة، وابتكار برامج تربوية والتحقق من مدى تأثيرها على تنمية التفكير العلمي السديد، والسلوك الأخلاقي الحميد.

وتتفق نتائج دراسة هاردي وبين وأولسن (Hardy, Bean & Olsen, 2015, 1542) ، مع نتائج دراسات كل من: (Matthews, 2014؛ Dunbar, 2005؛ Goleman, 1995) في أن المشكلات السلوكية الموجودة لدى بعض الطلبة في المدارس مردها في الواقع المشكلات الأخلاقية التي يعانون منها، فالسلوك العدواني، والسرقة، والكذب،

والغش، وعدم الاحترام، وكسر قواعد المجتمع ليست جسمية بأي معنى من المعاني ولكنها خُلُقية في أصلها ومظهرها. ويشير (Ritz, 1996, 2) إلى أن الطلاب في المدارس الأمريكية يفتقرون إلى القيم الأخلاقية؛ وأن هناك حاجة إلى غرس تلك القيم بين الطلاب وتعليمهم الصدق، والمسؤولية، والتسامح، والاحترام من خلال المناهج الدراسية.

ولعل من المناسب القول أن السلوكات السلبية المنتشرة بين بعض طلاب المدارس كقلة الاحترام، والفوضى، ومجانبة الصدق، قد يعود إلى وجود مشكلة كبيرة تتمثل في عدم الاهتمام الكافي بالجانب الأخلاقي في المؤسسات التربوية، حيث إن الاقتصار على الاهتمام بالجانب المعرفي ليس كافيًا لتنمية الفرد خُلقيًا؛ ذلك أن تنمية الجانب الأخلاقي يتطلب تفعيل الجوانب العاطفية، والاجتماعية، وتوفير نماذج القدوة الصالحة قولاً وعملاً (الجبار، ٢٠٠٦، ٢٠؛ وحسن، ٢٠١١، ٢٩٣). وقد أشارت نتائج دراسات كل من: (فراج، ٢٠٠٥؛ وأبو غزالة، ٢٠١٢؛ والعجمي، ٢٠١٢؛ والشهري، ٢٠١٣؛ Ritz, 1996; Scott, 2004; Dunber, 2005; Mahoney, 2006; Maddix, 2011; Stein, Book& Kanoy, 2013; Hardy, Bean& Oslen, 2015;) إلى وجود علاقة إيجابية بين برامج الذكاء العاطفي وتنمية السلوك الأخلاقي، ومن مؤشرات ذلك ما أكدته نتائج تلك الدراسات من أن الذكاء العاطفي مرتبط بالنمو الانفعالي للفرد، وكذلك بالكفاءات العاطفية، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسات السابقة بضرورة إجراء دراسات تجريبية عن أثر الذكاء العاطفي على السلوك الأخلاقي، ودراسة دور مكونات الذكاء في تنمية وتعزيز السلوكات الأخلاقية المرغوبة.

وبالرغم من أن تلك الدراسات والبحوث تشير إلى أهمية الكفاءة العاطفية في تنمية السلوك الأخلاقي، إلاّ أنه من المهم التعمق في دراسة السلوك الأخلاقي، فما زالت الحاجة قائمة لدراسته لدى الطالبات في المدارس خاصة في مرحلة المراهقة؛ نظراً لما تتميز به هذه المرحلة من إثبات الذات، وحب الاستقلال، والتخلص من بعض الضوابط الأسرية، والتمرد على الأنظمة واللوائح المدرسية، إضافة إلى بعض المشكلات النفسية والسلوكية كالكذب، وعدم الاحترام التي يُتوقع أن تظهر لدى الطالبات بدرجة ما في هذه المرحلة، وهذا ما أكدته دراسة كل من: (الجراح، ٢٠٠٣؛ وعيسى، ٢٠١٨؛ Ritz, 1996; Scott, 2004)؛ ولذلك فإن هذه السلوكات بحاجة إلى تهذيب وتصحيح، الأمر الذي يتطلب ضرورة وجود برامج تعليمية تعمل على تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو السلوك الأخلاقي الحسن، حيث إن تقديم المادة العلمية بأساليب خارجة عن المألوف، تستثير الجانب العاطفي لدى المتعلمين مما يعزز قيم الاحترام، والصدق، وضبط النفس. كما ذكرت العديد من الدراسات أن المشاعر الأخلاقية والوعي العاطفي يؤديان أدواراً مهمة في كيفية تحكم الطالبات في المواقف التي تتطلب ضبط النفس (Krettenauer, Colasante, Buchmann, Malti, 2014؛ Matthews, 2014)، ولذا فمن المهم في ضوء ذلك دراسة وتعرف أثر برنامج تعليمي قائم على مكونات الذكاء العاطفي في تنمية السلوك الأخلاقي، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه.

وقد أجرى الباحثون دراسة استطلاعية بهدف تعرف أثر الذكاء العاطفي في تنمية السلوكات الأخلاقية الإيجابية لدى الطالبات، وقد أظهرت نتيجة الدراسة أن نسبة الأثر المتوقع في تنمية السلوك الأخلاقي من وجهة نظر أفراد العينة بلغت (٧٦,٣٪)، حيث تبيّن أن العاطفة تدفع الطالبات إلى الالتزام بالسلوكات الحسنة، وتساعد على ضبط انفعالاتهن كالغضب. وقد جاءت نسب المشكلات الأخلاقية التي

تواجه أفراد العينة في المدرسة كالآتي: الصدق بنسبة (٧٠٪)، يليه احترام النظام بنسبة (٦٧,٢٪)، ثم احترام الآخر بنسبة (٦٦,٣٪)، ثم ضبط النفس بنسبة (٥٩٪)، وتلك المؤشرات تشير إلى وجود خلل واضح في منظومة السلوك الخُلُقي لدى الطالبات، وكذلك يُمكن الاستنتاج منها وجود مشكلات أخلاقية حقيقية أبرزها ضعف الصدق في المدارس؛ ومن هذه المنطلقات تسعى هذه الدراسة لتعرّف **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى الذكاء العاطفي في تنمية السلوك الأخلاقي لدى طالبات الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان.**

سؤالا الدراسة: تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. **ما أثر برنامج تعليمي في مادة التربية الإسلامية مستند إلى الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوك الأخلاقي لدى طالبات الصف العاشر؟**
٢. **هل يختلف أثر البرنامج التعليمي في مادة التربية الإسلامية المستند إلى الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان باختلاف السلوكات الأخلاقية: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام) لدى طالبات الصف العاشر؟**

فرضيتا الدراسة: كما تحاول الدراسة اختبار الفرضيتين الآتيتين:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس السلوك الأخلاقي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك الأخلاقي لكل من: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام).

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، وهو الكشف عن أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي في تنمية السلوكات الأخلاقية لدى طالبات الصف العاشر، وهي مرحلة حرجة من مراحل نموهن النفسي والعاطفي، حيث يمكن أن تسهم في تنمية السلوك الأخلاقي لدى الطالبات في ظل قيم ومبادئ التربية الإسلامية، كما يمكن لهذه الدراسة أن تزود معلمي التربية الإسلامية بالأساليب التربوية المناسبة لتنمية السلوكات الأخلاقية لدى الطلبة، ويتوقع أن تقدم إطاراً مرجعيًا متكاملاً يساعد مخططي البرامج التدريبية على تدريب المعلمين على مهارات الذكاء العاطفي في أثناء الخدمة مما يعزز خبراتهم ويطور مهاراتهم، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها لدى الباحثين من خلال تقديم برنامج تعليمي في مكونات الذكاء العاطفي يمكن الإفادة منه في دراسات وبحوث مستقبلية في مادة التربية الإسلامية، من خلال الاستفادة من مواد وأدوات هذه الدراسة.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام نموذج جولمان في الذكاء العاطفي، وعلى قياس السلوكات الأخلاقية الآتية: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام)، وقد طبقت على طالبات الصف العاشر من الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان، وذلك في مدرسة أم سعد الأنصارية للصفوف (٥-١٠) التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، ومدرسة الأمل للتعليم الأساسي

الصفوف (١٠-١٢) التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، وتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨).

مصطلحات الدراسة

البرنامج التعليمي: مجموعة متسلسلة ومنظمة من الأهداف، والأساليب التعليمية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، وأساليب التقويم أعدت بهدف تنمية مكونات الذكاء العاطفي لدى طالبات الصف العاشر وفق نموذج جولمان، ثم قياس أثرها على تنمية السلوك الأخلاقي من خلال محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي.

الذكاء العاطفي: هو قدرة عقلية أو سمة شخصية لدى طالبات الصف العاشر تهدف إلى ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام، وتتمثل هذه القدرة أوالسمة في الوعي بالانفعالات والمشاعر، وحُسن إدارتها في المواقف السارة وغير السارة، مع ضبط السلوك، ومراقبة الله تعالى في السر والعلن.

مكونات الذكاء العاطفى وفق نموذج جولمان: تتضمن مهارات الذكاء العاطفي وفق نموذج (Goleman, 1995)، وهي: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، وحفز النفس (الدافعية)، والمشاركة الوجدانية (التعاطف)، والمهارات الاجتماعية).

تنمية السلوك الأخلاقي: وهو الترجمة العملية لضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام من خلال البرنامج التعليمي، ويتم قياس السلوك الأخلاقي من خلال مقياس السلوك الأخلاقي الذي أعده الباحثون والذي يتضمن مواقف تربوية سلوكية في ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام.

منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، وجدول ١ يظهر التصميم شبه التجريبي لمجموعتي الدراسة.

جدول ١

التصميم شبه التجريبي لمجموعتي الدراسة

مجموعتا الدراسة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	مقياس (مواقف) في السلوكات الأخلاقية	التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي	مقياس (مواقف) في السلوكات الأخلاقية
المجموعة الضابطة	مقياس (مواقف) في السلوكات الأخلاقية	التدريس بالطريقة السائدة	مقياس (مواقف) في السلوكات الأخلاقية

ضبط العوامل التي قد تهدد صدق الدراسة: حاول الباحثون استبعاد أية مهددات محتملة للصدق الداخلي والخارجي على مجموعتي الدراسة من خلال الخطوات الآتية:

أولا: مهددات الصدق الداخلي:

التاريخ والنضج: اختيرت فترة زمنية مناسبة للتطبيق تمثلت في اختيار مدة زمنية متوسطة من (٢٠١٧/١٠/١ إلى ٢٠١٧/١٢/٧م)، كما اختيرت العينة من مجموعات الدراسة من نفس الصف والمرحلة العمرية.

أدوات القياس: تم التقليل من تأثيرها من خلال وضع فترة زمنية مناسبة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس استمرت طوال الفصل الدراسي الأول، كما تم التحقق من ثبات الأدوات المستخدمة وصدقها، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل منها.

الإنحدار الإحصائي: تم التقليل من أثره من خلال التوزيع العشوائي للطالبات في الصفوف من قبل إدارة المدرستين، وأيضا

من خلال الاختيار العشوائي لمجموعات الدراسة في صفوف المجموعتين التجريبية والضابطة.

اختيار عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة وقسمت عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وحسب التكافؤ بين مجموعات الدراسة من نتائج الاختبار القبلي، واستخدمت المعالجات الاحصائية المناسبة لتحقيق التكافؤ.

التسرب: وضحت فكرة البرنامج التعليمي للطالبات من قبل الباحثين ومن قبل إدارة المدرسة، كما أن الطالبات أفراد العينة كن من الطالبات المنتظمات دراسيا فلم يحدث تسرب بينهن.

التفاعل بين الاختبار والنضج: اختيرت مجموعات الدراسة من نفس المرحلة العمرية، وتم إخضاعها للمعالجة والتقييم بصورة متزامنة لجميع مجموعات الدراسة.

شيوع المعالجة التجريبية: تم الاتفاق بين الباحثين وبين المعلمة المتعاونة وإدارة المدرسة ورتبت الظروف بحيث لا يتم الكشف أو التصريح عن المجموعة الضابطة حتى يتم التقليل من احتمال الاتصال بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وأن لا يكون هناك ما يشعر أفراد المجموعة التجريبية بأنهم يعاملون معاملة خاصة.

ثانيا: مهددات الصدق الخارجي:

التفاعل بين الاختبار والمعالجة: طبقت التجربة طوال الفصل الدراسي الأول وهي فترة طويلة؛ وبالتالي فإن هناك احتمال كبير بتلاشي أثر التطبيق القبلي لأدوات الدراسة في أثناء التطبيق.

التفاعل بين الاختبار والمعالجة: اختيرت مجموعات الدراسة من محافظتين مختلفتين بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأكبر؛ ليصبح بالإمكان تعميم التجربة.

تخصيص المتغيرات: عرّفت المتغيرات تعريفا بحثيا وإجرائيا دقيقا، ووصفت الإجراءات وصفا تفصيليا حيال كل متغير.

تحيز الباحث وخبراته الشخصية: تم الاستعانة بمعلمتين متعاونتين ومتكافئتين في الخبرة في كلا المحافظتين قامتا بالتطبيق، واقتصر تطبيقهما على تدريس المجموعة التجريبية فقط، وكذلك لم يتم التدخل المباشر في التدريس من قبل الباحثين، واقتصر حضورهم على متابعة سير التطبيق، وتدوين الملاحظات في بطاقة الملاحظة الصفية، والمناقشة حول سير أداء التدريس بعد الانتهاء من الحصة مباشرة مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

أفراد الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبة من مدرسة أم سعد الأنصارية بمحافظة مسقط، ومن مدرسة الأمل للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، وزعن عشوائيًا لمجموعة تجريبية تكونت من (٦٨) طالبة، وأخرى ضابطة تكونت من (٦٩) طالبة في كل من المدرستين. وتم اختيار المدرستين بطريقة قصدية. أما المعلمتين المتعاونتين في كل من المدرستين فقد تم التأكد من تكافؤهما من خلال مراعاة سنوات الخبرة، والكفاءة التدريسية، إضافة إلى تدريب المعلمتين في ثلاث جلسات تدريبية مشتركة.

مواد الدراسة: أعد الباحثون مواد الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات المتعلقة بنموذج جولمان في الذكاء العاطفي، كما تم الاطلاع على العديد من المواد والبرامج التعليمية التي استخدمها العديد من الباحثين، منها: (سعيد، ٢٠٠٦؛ وأبو غزالة، ٢٠١٢؛ ومحمد، ٢٠١٦؛ Goleman, 1995; Matthews, 2014). ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون مواد الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: مواد الدراسة: وتضمنت البرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان، إضافة إلى السلوكات الأخلاقية المستهدفة، واشتمل البرنامج ما يأتي:

الإطار النظري: ويتضمن المقدمة، والتعريف بالذكاء العاطفي، ومكوناته، وتحديد السلوكات الأخلاقية المستهدفة، إضافة إلى إرشادات عامة لكل من المعلمة والطالبة في أثناء تنفيذ البرنامج.

الإطار الإجرائي: ويتضمن جميع الخطوات والإجراءات التي تقوم بها المعلمة داخل الحصة الدراسية لتنفيذ الدروس وفق مكونات الذكاء العاطفي، وهو يشمل الأهداف السلوكية للدروس، والأساليب والأنشطة الصفية، والوسائل التعليمية، ومصادر التعلم، والتقويم البنائي والختامي.

كتيب الأنشطة: ويتضمن أوراق عمل تنفذ الطالبات من خلالها أنشطة الدروس الصفية وغير الصفية، ويتضمن أهداف كل نشاط والزمن اللازم لتطبيقه ونوع النشاط: فردي أو ثنائي أو جماعي، وتنوعت الأنشطة حسب المهارات التي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى الطالبات كما يمارسن السلوكات الأخلاقية المستهدفة.

حقيبة تدريبية: أعدت حقيبة تدريبية متكاملة تتكون من أوراق العمل الخاصة بكل جلسة من جلسات التدريب، وعرض تقديمي Powerpoint، وأوراق الأنشطة والتدريبات العملية، وتم تدريب المعلمتين المشاركتين في البرنامج لمدة ثلاثة أيام.

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمي عرض على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج التربية الإسلامية، والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والتوجيه والإرشاد، ومعلمي ومشرفي مادة التربية الإسلامية، ومختصين في البرامج التدريبية، ممن لهم خبرة سابقة في مجال الذكاء العاطفي لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى البرنامج.

ثانيًا: مقياس السلوك الأخلاقي: بعد الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة (الغامدي، ١٩٩٨؛ والقصا، والمحيسي، والصمدي، ٢٠١١؛ وأحمد، ومحمد، ٢٠١٤؛ Rest,J, Narvaez, D, Bemeau, M & Thoma, S, 1999; Martin, T, 2012) أعد الباحثون مقياسًا للسلوك الأخلاقي على شكل مواقف سلوكية تربوية؛ للتحقق من ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام، وتم استخدام هذا المقياس كونه إحدى الوسائل التي يتم من خلالها الكشف عن مدى نمو السلوكات الأخلاقية المرغوبة. وقد صيغت النصوص القرائية في المواقف السلوكية بحيث تكون مكتوبة بلغة مبسطة، ومباشرة، ومختزلة؛ حتى يظهر السلوك المراد قياسه بوضوح في كل نص؛ لئلا ينصرف جهد الطالبات في القراءة بعيداً عن فهم السلوك المراد قياسه، وقد تم التركيز على المواقف السلوكية الحياتية الواقعية للطالبات.

صدق مقياس السلوك الأخلاقي: للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، أعد نموذج للمحكمين يتضمن تحديد رأيهم بكل نص قرائي تمت كتابته من حيث ملاءمته لطالبات الصف العاشر، ودقة الصياغة اللغوية للنص، وللعبارات الواردة أسفله، ومدى انتماء النصوص والعبارات للسلوك الأخلاقي المراد قياسه. ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والمناهج بجامعة السلطان قابوس، والمشرفين التربويين والمعلمين في مادة التربية الإسلامية، إضافة إلى بعض المتخصصين والمهتمين بكتابة النصوص القصصية. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات من حيث تغيير بعض النصوص لعدم انتمائها للسلوك الأخلاقي المراد قياسه، إضافة إلى حذف وتعديل وإعادة

صياغة بعض العبارات. وقد أُخذت مقترحاتهم بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة طبقًا لذلك. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من اثني عشر نصًا توزعت على السلوكات الأربعة المستهدفة، بحيث يضم كل سلوك أخلاقي ثلاثة نصوص، وتكونت العبارات أسفل كل نص من خمس عبارات بمعدل (٦٠) عبارة للمقياس ككل: (٣٠) عبارة إيجابية تعبر عن السلوك، و(٣٠) عبارة سلبية لا تعبر عن السلوك، بحيث يتم تصحيح الاستجابات في العبارات الإيجابية التي تعبر عن السلوك بإعطاء درجة (٢) في حالة الموافقة، ودرجة (١) في حالة غير الموافقة، (والعكس في العبارات السلبية التي لا تعبر عن السلوك)، مع إضافة سؤالين بعد كل موقف تُجيب عنهما الطالبة. وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (١٢٠) درجة.

ثبات مقياس السلوك الأخلاقي: للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٩١) طالبة. ثم حسب الثبات عن طريق معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، حيث بلغ (٠,٩٠). ولحساب ثبات معامل الاستقرار أعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول له، وبلغ معامل ثبات التطبيق (٠,٧٦)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن الأداة صالحة للتطبيق، كما قام معدو الأداة بحساب معامل الارتباط بين كل موقف سلوكي، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول ٢ قيم معاملات الارتباط بين كل موقف سلوكي وبين المواقف السلوكية ككل والدرجة الكلية للمقياس.

يتضح من جدول ٢ أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٨٣-٠,٨٣٢) مما يدعو إلى الثقة في استخدامه.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة: من أجل ضمان التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطالبات في الصف التاسع في المدرستين المستهدفتين (نتائج الدور الأول)، ثم اختيرت شعبتين متقاربتين في متوسطاتهما الحسابية من كلا المدرستين بطريقة عشوائية.

التكافؤ في مقياس السلوك الأخلاقي: تم اختبار تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مقياس السلوك الأخلاقي وذلك من خلال التطبيق القبلي للمقياس لجميع أفراد العينة، حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات دالة إحصائيًا استخدم اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وجدول ٣ يوضح نتائج حساب التكافؤ في مقياس السلوك الأخلاقي لمجموعتي الدراسة.

يبين جدول ٣ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس السلوكات الأخلاقية، وهذا يشير إلى تكافؤ الخبرات لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوكات الأخلاقية المستهدفة في الدراسة.

إجراءات الدراسة

نفذت هذه الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

بعد أخذ موافقة الجهات الرسمية من أجل تطبيق الدراسة طبقت مواد وأدوات الدراسة، حيث دربت المعلمتين على البرنامج التعليمي، ومهارات الذكاء العاطفي.

التطبيق القبلي لأداة الدراسة على مجموعتي الدراسة، وكان متوسط زمن إجراء الاختبار (٥٢,٥) دقيقة.

جدول ٢

قيم معاملات الارتباط بين كل موقف سلوكي وبين الدرجة الكلية للمقياس

الموقف السلوكي	ضبط النفس	الصدق	احترام الآخر	احترام النظام
ضبط النفس				
الصدق	٠,٥٢٤**			
احترام الآخر	٠,٤٨٧**	٠,٦٣٥**		
احترام النظام	٠,٣٩٣**	٠,٤٠٣**	٠,٣٨٣**	
الدرجة الكلية	٠,٧٦٣**	٠,٨٣٢**	٠,٧٨٧**	٠,٧٢٠**

**دال عند مستوى ٠,٠١

جدول ٣

نتائج اختبار (ت) لحساب التكافؤ في مقياس السلوكات الأخلاقية بين مجموعتي الدراسة

المدرسة	المجموعة التجريبية (ن =٦٨)	المجموعة الضابطة (ن = ٦٩)	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
	الصف	الصف		
المدرسة ١	١/١٠	٦/١٠	٠,٤	٠,٦٨
المدرسة ٢	٢/١٠	١/١٠	١,٧٨	٠,٠٧٨

البدء بتطبيق البرنامج التعليمي، حيث استغرقت عملية التطبيق شهرين كاملين بمعدل (٤) حصص في الأسبوع، حيث درست المجموعة التجريبية بطرائق التدريس المناسبة لمكونات الذكاء العاطفي وباستخدام المعينات التدريسية مثل كتيب الأنشطة الصفية وغير الصفية، ودرست المجموعة الضابطة بطرائق التدريس المعتادة.

التطبيق البعدي لأداة الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على مجموعتي الدراسة.

طريقة تحليل البيانات: استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (Analysis of Covariance) من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: "ما أثر برنامج تعليمي في مادة التربية الإسلامية مستند إلى الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوك الأخلاقي لدى طالبات الصف العاشر؟" ولاختبار فرضية الدراسة الأولى ونصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس السلوك الأخلاقي" استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس السلوك الأخلاقي ككل بين مجموعات الدراسة وجدول ٤ يوضح ذلك.

يتبيّن من جدول ٤ وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الأخلاقي؛ حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية بلغ (١١٥,١٣) بانحراف معياري مقداره (٤,١٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة (١٠٧,٧٩) بانحراف معياري مقداره (٧,٥٨٩) أي أن هناك فرق ظاهري في المتوسط الحسابي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك الأخلاقي مقداره (٧,٣٣٥).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لمقياس السلوك الأخلاقي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥٠,٠٥) وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس السلوك الأخلاقي إحصائيا، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) كما استخرج مربع إيتا (η٢) لتعرّف حجم أثر التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي، وجاءت النتائج كما تظهر في جدول ٥.

يتبيّن من النتائج في جدول ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الأخلاقي؛ حيث إن قيمة "ف" المحسوبة تشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة" ف" المحسوبة (٥٢,٨٧) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وبالتالي يتم قبول الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس السلوك الأخلاقي تُعزى إلى التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس؛ مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التعليمي المستند إلى نموذج جولمان في تنمية السلوك الأخلاقي.

ولتعرّف حجم أثر البرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي على السلوك الأخلاقي تم حساب مربع إيتا (η٢) حيث بلغت (٢٨٪)، وهي تدل على أن مقدار حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التعليمي لدى المجموعة التجريبية كان كبيراً وفقاً لمعايير الحُكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر كوهين "d" (Cohen, 1988). ولتحديد اتجاه الفروق في متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس السلوكات الأخلاقية -وبالعودة لجدول ٤ الذي يوضح المتوسطات المعدلة- فإن قيمة المتوسطات المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي لمقياس السلوكات الأخلاقية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهن في التطبيق البعدي للمقياس تشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، حيث حصلت على متوسط حسابي معدل بلغ (١١٤,٨٩) وهو أعلى من المتوسط الحسابي

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس السلوك الأخلاقي لمجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي

مجموعتا الدراسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٦٨	١١٥,١٣	٤,١٢	١١٤,٨٩	٠,٦٦
الضابطة	٦٩	١٠٧,٧٩	٧,٥٨	١٠٨,٠٣	٠,٦٦

جدول ٥

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لدرجات مقياس السلوك الأخلاقي وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد ضبط أثر الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف " المحسوبة	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
القياس القبلي	١٠٠٢,٨٠	١	١٠٠٢,٨٠	٣٣,١٦	٠,٠٠٠	٠,١٩
المجموعة	١٥٩٩,٠٢	١	١٥٩٩,٠٢	٥٢,٨٧	٠,٠٠٠	٠,٢٨
الخطأ	٤٠٥٢,١٦	١٣٤	٣٠,٢٤			

المعدل للمجموعة الضابطة البالغ (١٠٨,٠٣).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة استخدمت برامج تعليمية في الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان وتوصلت إلى فاعلية تلك البرامج في تنمية الجانب الأخلاقي، كدراسة (كمور، ٢٠٠٧؛ ومحمد، ٢٠١٦)، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسات تناولت أثر مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوك الأخلاقي كدراسة أبو جروة (٢٠١٢)، كما اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت السلوك الأخلاقي كمتغير (فراج، ٢٠٠٥؛ وأبو غزالة، ٢٠١٢؛ والعجمي، ٢٠١٢، وبسيوني، ٢٠١٢؛ والشهري، ٢٠١٣؛ وزيد وسعود، ٢٠١٥؛ وابن حسين، ٢٠١٨ ;Ritz, 1996 Scott, 2004; Krettenauer, Colasante, Buchmann, Malti, 2014; Matthews, 2014)، وأيضًا اتفقت مع نتائج دراسات أعدت برامج تعليمية في تنمية القيم الأخلاقية كدراسة (الجراح، ٢٠٠٣؛ وحسن، ٢٠١١؛ وعكاشة، وعبدالمجيد، ٢٠١٢؛ ومالكي، والقحطاني، ٢٠١٣).

ويمكن تفسير النتائج الإيجابية التي ظهرت لصالح المجموعة التجريبية في ضوء ما أكدته البحوث والدراسات بأن الذكاء العاطفي مرتبط بالكفاءات العاطفية كإدارة وضبط الذات، وتحفيز النفس نحو السلوك الإيجابي، وتعزيز المهارات الاجتماعية حيث يؤكد كل من: (Goleman, 1995; Scott, 2004; Stain, Book& Kanoy, 2013) أن الذكاء العاطفي يمكن تعلّمه، وأن استمرارية التدريب على تطوير الكفايات الانفعالية والعاطفية يمكن أن يقلل من السلوكات غير السوية، ويعزز السلوكات الإيجابية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التعليمي قد ارتكز في تصميمه على أنشطة تربوية عملية، مرتبطة بالجانب الأخلاقي المتعلق بسلوك الطالبات، ومشاكلهن.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن ارتباط محتوى الأنشطة الصفية وغير الصفية بمواقف حياتية عامة قد تواجه الطالبات بالفعل بشكل مباشر أو غير مباشر عمل على إيجاد مرتكز لدى الطالبات لفهم انفعالاتهن، وأسهم في تنمية الجانب الأخلاقي لديهن طوال فترة تدريس البرنامج. كما أن تصميم أنشطة البرنامج قد ارتكزت على مناقشة المشكلات السلوكية، وربطها بالجانب المعرفي والعاطفي المتمثل في القصص والأمثال المرتبطة بحياة الصحابة والتابعين التي تمثل القدوة الحسنة في حياة الطالبات؛ مما ساعدهن على تعزيز السلوكات الإيجابية، ويؤكد هذا التفسير ما أكدته نتائج دراسات كل من: (حسن، ٢٠١١؛ والشهري، ٢٠١٣؛ ومالكي، والقحطاني، ٢٠١٣) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن محتوى البرنامج التعليمي الذي يعرض مواقف وقيم أخلاقية، ويقدم قصصًا تربوية مرتبطة بالسلوكات الأخلاقية يعزز الجانب الأخلاقي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أتاحت الأنشطة غير الصفية فرصة للطالبات كي يطبقن السلوكات الأخلاقية اللواتي تعلمنها في أثناء تدريس البرنامج سواء بصورة فردية أم جماعية مرة أخرى في المنزل حيث كانت تتم مناقشتها في الحصة التالية لمعرفة أوجه القصور ومعالجتها وتدعيم جوانب القوة؛ مما ساعد على امتداد أثر تطبيق السلوك بعد انتهاء الحصة. وهذا المناخ التعليمي الذي قدمه البرنامج التعليمي لأفراد الدراسة ساعد على اكتساب وتنمية مهارات سلوكية إيجابية، مما يفسر ارتفاع درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بدرجاتهن في التطبيق القبلي. وهذه النتيجة تعكس ما يؤكده الفكر التربوي من أن ضعف امتلاك بعض الأفراد للمهارات التي يتضمنها الذكاء العاطفي قد يجعلهم أكثر عرضة للتعامل غير الرشيد مع المواقف أو الأزمات التي يمرون بها (ابن

حسين، ٢٠١٨؛ وعيسى، ٢٠١٨؛ Ellertson, Ingerson & Williams, 2016).

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه: "هل يختلف أثر البرنامج التعليمي في مادة التربية الإسلامية المستند إلى الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان باختلاف السلوكات الأخلاقية: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام) لدى طالبات الصف العاشر؟"، ولاختبار فرضية الدراسة الثانية ونصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لكل سلوك من السلوكات الأربعة: (ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام)"، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه السلوكات الأربعة، ويوضح جدول ٦المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة لكل سلوك أخلاقي على حدة في التطبيق البعدي.

يتبيّن من نتائج جدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على كل سلوك من السلوكات الأربعة في المقياس، والمتمثلة في: ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام؛ حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسط الحسابي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من السلوكات الأربعة، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل سلوك أخلاقي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥٠,٠٥) وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للسلوكات الأخلاقية إحصائيا استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب كما استخرج مربع إيتا (η^2) لتعرّف حجم أثر التدريس باستخدام برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي على كل سلوك من هذه السلوكات، وكانت النتائج كما في جدول ٧.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة لكل سلوك أخلاقي في التطبيق البعدي

السلوك	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضبط	التجريبية	٦٨	٢٨,٧٦٤	١,٥٧٥	٢٨,٦٦٣	٠,٢١٣
النفس	الضابطة	٦٩	٢٧,٤٤٩	٢,١١١	٢٧,٥٥٠	٠,٢١١
الصدق	التجريبية	٦٨	٢٨,٥٧٣	١,٤٢٨	٢٨,٥٨٢	٠,٢١٦
	الضابطة	٦٩	٢٦,٨٢٦	٢,١٠٧	٢٦,٨١٨	٠,٢١٥
احترام	التجريبية	٦٨	٢٨,٧٩٤	١,١٠٠	٢٨,٦٧٣	٠,١٩٩
الآخر	الضابطة	٦٩	٢٧,٤٩٢	٢,٢٠٧	٢٧,٦١٢	٠,١٩٧
احترام	التجريبية	٦٨	٢٩,٠٠٠	١,٢٩٢	٢٩,٠١١	٠,٢٥١
النظام	الضابطة	٦٩	٢٦.٠٢٩	٢,٧٩٦	٢٦.٠١٨	٠,٢٥٠

جدول ٧

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات اختبار كل سلوك من السلوكات الأخلاقية وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد ضبط أثر التطبيق القبلي

السلوك	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
	القياس القبلي	٦١,٧٣	١	٦١,٧٣	٢٠,٢٩	٠,٠٠	٠,١٣
ضبط	المجموعة	٤١,٤٦	١	٤١,٢٢	١٣,٦٣	٠,٠٠	٠,٠٩
النفس	الخطأ	٤٠٧,٥٧	١٣٤	٣,٠٤٢			
	القياس القبلي	١١,٨١	١	١١,٨١	٣,٧١	٠,٠٥٦	٠,٠٢
الصدق	المجموعة	١٠٦,٤٢	١	١٠٦,٤٢	٣٣,٤١	٠,٠٠٠	٠,٢٠
	الخطأ	٤٢٦,٧٢	١٣٤	٣,١٨			
	القياس القبلي	٥٨,٠٩	١	٥٨,٠٩	٢١,٩٧	٠,٠٠٠	٠,١٤
احترام	المجموعة	٣٧,٣٢	١	٣٧,٣٢	١٤,١١	٠,٠٠٠	٠,٠٩
الآخر	الخطأ	٣٥٤,٢٦	١٣٤	٢,٦٤			
	القياس القبلي	٦٨,٤١	١	٦٨,٤١	١٥,٩٣	٠,٠٠٠	٠,١٠
احترام	المجموعة	٣٠٦,٧٥	١	٣٠٦,٧٥	٧١,٤٢	٠,٠٠٠	٠,٣٤
النظام	الخطأ	٥٧٥,٥٢	١٣٤	٤,٢٩			

يتضح من نتائج جدول ٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل سلوك من السلوكات الأربعة؛ حيث إن قيمة "ف" المحسوبة تشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في كل من: ضبط النفس، والصدق، واحترام الآخر، واحترام النظام. ولتحديد اتجاه الفروق -بالعودة للجدول ٦- يُلاحظ أن قيمة المتوسطات المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي لكل سلوك من السلوكات الأربعة تشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، إذ يُلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست بطرائق التدريس السائدة في جميع السلوكات الأربعة المستهدفة، وبالتالي يتم قبول الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل سلوك من السلوكات الأربعة تُعزى إلى التدريس باستخدام البرنامج التعليمي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي لكل منها. ولتعرّف حجم أثر البرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي على كل سلوك من السلوكات الأربعة تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث يتضح من جدول٧ أن مقدار حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التعليمي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية كان كبيرًا في السلوك الخاص باحترام النظام وفقًا لمؤشر كوهين، إذ تدل على أن (٣٤٪) من التباين في احترام النظام يعزى إلى البرنامج التعليمي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس ويليه الصدق، ويليه ضبط النفس، ويليه احترام الآخر. وفيما يأتي تفصيل لمناقشة نتائج كل سلوك من السلوكات الأربعة التي تم قياسها في الدراسة:

احترام النظام: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك (احترام النظام) لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن مقدار الأثر الذي أحدثه البرنامج التعليمي كان كبيرًا في التطبيق البعدي، وذلك يعني أن ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) من التباين الكلي للمتغير التابع (احترام النظام) يساوي (٣٤٪). ويمكن عزو نمو

سلوك احترام النظام لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى أن تعليم الطالبات السلوك الاجتماعي المرغوب فيه ومنه احترام النظام يكون من خلال إدراكهن أن النظام سلوك ديني، وواجب إنساني، ينم عن وعي حضاري، كما أن الممارسة الفعلية للإستراتيجيات التدريسية، والأنشطة التعليمية، والمواقف التربوية التي تحفز إبداء الرأي، أو تصحيح السلوك المخالف قد حفزت الطالبات نحو سلوك حفظ النظام واحترامه، وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع الدراسات التي أخذت احترام النظام كعامل متغير (القرشي، ومحمد، وأحمد، ٢٠١٤؛ والحريري، وحسنين، ٢٠١٦).

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالبات في المجموعة التجريبية زودن بمعايير الحكم على السلوك المستند على القيم الأخلاقية من القرآن الكريم عن طريق حفز مشاعرهن الذاتية التي انعكست إيجاباً على تنفيذ الأنشطة التعليمية وتحليل المواقف الواردة فيها، فعلي سبيل المثال: طُلب من الطالبات في نشاط تقويمي لاصفي من درس (القرآن المكي والمدني/ الوحدة الأولى) أن يبيّن كيف تحدّث القرآن المدني عن احترام النظام واحترام الغير في آياته وسوره؟ وكيف يحافظن على النظام داخل الصف والمدرسة؟ فكانت إجاباتهن تدل على إدراكهن لسلوك الاحترام، انطلاقاً من القيم الأخلاقية التي دعا إليها القرآن الكريم، حيث أجبن أن القرآن الكريم حث على احترام النظام ورغّب فيه، ودعا المسلمين إلى إتباعه، وبالتالي يجب المحافظة على النظام داخل المدرسة عن طريق احترام القوانين، وعدم تخريب الممتلكات، وهذا بدوره قد انعكس إيجاباً على استجابات الطالبات على الشق الثاني من المقياس والمتعلق بمدى اتفاقهن مع سلوك احترام الآخر الذي برز في أحداث المواقف التربوية الثلاثة حيث بلغت نسبة اتفاق الطالبات (١٠٠٪).

أما الشق الثالث من المقياس والمتضمن سؤالاً عن رأي الطالبات حول أحداث كل موقف فأجبن بما يدل على قدرتهن على تحفيز النفس نحو احترام النظام. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (احترام النظام١): كيف يكون سلوكِ في حفلات نهاية العام الدراسي في المدرسة؟: نقيم حفلة بسيطة نعبر فيها عن فرحتنا بطريقة حضارية، بحيث نحافظ على ممتلكات المدرسة، مع إدراكنا أن من بعدنا سيستخدمن هذه الممتلكات. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (احترام النظام٢): لو كنتِ مكان ليلى، وكان عليكِ الذهاب إلى المدرسة لتأدية اختبار ما، كيف تتصرفين داخل المستشفى؟: ليس من حقي أن أتخطى دور الآخرين داخل المستشفى، وإن لزم الأمر سوف أستأذن بطريقة لائقة من المرضى وأشرح لهم ظرفي، وإن تخطي الدور سلوك غير أخلاقي. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (احترام النظام٣): كيف تتصرفين إذا طُلب منكِ المحافظة على النظام داخل الأسرة، ولكنكِ تشعرين أن هذا الالتزام سيقيّد رغبتكِ في الاستمتاع بوقتكِ؟: سوف التزم بالنظام، لأنه يعلمني تنظيم الوقت، وأحترم القوانين سواء داخل البيت أو خارجه، لأن الحياة عبارة عن قوانين وأنظمة يجب التقيد بها، فاحترام النظام ليس عقاباً، وإنما هو أسلوب حياة.

الصدق: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك الصدق لصالح المجموعة التجريبية. حيث إن مقدار الأثر الذي أحدثه البرنامج التعليمي كان كبيراً في التطبيق البعدي، وذلك يعني أن ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) من التباين الكلي

للمتغير التابع (الصدق) يساوي (٢٠%). ويمكن عزو نمو سلوك الصدق لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة إلى أن مكونات الذكاء العاطفي والمتمثلة في إدارة الذات، والمهارات الاجتماعية ساعدت على تنمية مفهوم الصدق لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث إن إدراة الفرد لمشاعره ووعيه بها حين يكذب الآخرون عليه، مع القدرة على التوفيق بين مشاعره، وبين القيم والمبادئ التي يؤمن بها يسهم في تهذيب الأخلاق وتقويم السلوك. إضافة إلى أن ربط الجانب العاطفي بالجانب السلوكي من خلال تقديم مواقف حياتية قد تواجه الطالبات في حياتهن، واختيار حلول تعبر عن مكانة الصدق لديهن بطريقة غير مألوفة تحفزهن على تجنب الكذب. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (مالكي، والقحطاني، ٢٠١٣) التي تناولت الصدق كعامل متغير.

ومن بعض الأمثلة التي توضح التأثير الإيجابي للبرنامج التعليمي في تنمية سلوك الصدق، ما ورد في النشاط الصفي الفردي ١ من درس (النقل/ الوحدة الرابعة) حيث سُئلت الطالبات: (صفي مشاعركِ إذا نقل عنكِ أحدهم خبراً غير صحيح إلى صديقتكِ المقربة وأدى ذلك إلى قطع صداقتها معكِ. وكيف تتصرفين في هذا الموقف؟) فقد أجابت إحدى الطالبات أنها: سوف تتحدث معها بكل هدوء وتحاول أن تثبت لها أن هذا الخبر غير صحيح، وأجابت طالبة أخرى أن نقل الأخبار الكاذبة هو سلوك مذموم ويجعل من الفرد شخصية غير محبوبة من قبل الآخرين.

وقد ساعدت المعلمات القائمات على تنفيذ التجربة البحثية في توفير مناخ صفي يسوده التفكير الإيجابي، والصدق، الأمر الذي انعكس إيجابًا على شعور الطالبات بالثقة للتحدث بصراحة ودون خوف مما انعكس بدوره على آلية استجابتهن للمقياس، فمن خلال استجابات الطالبات على الشق الثاني من المقياس والمتعلق بمدى اتفاقهن مع سلوك الصدق الذي ظهر في أحداث المواقف التربوية الثلاثة كانت نسبة عدم اتفاق الطالبات مع سلوك الفتاة غير الصادق (١٠٠٪) في الموقفين الأول والثاني، وأما في الموقف الثالث فقد بلغت نسبة اتفاقهن مع أمر مصارحة الفتاة والدها (٩٨,٥٪).

أما الشق الثالث من المقياس والمتضمن سؤالاً عن رأي الطالبات حول أحداث كل موقف فقد كانت مقترحاتهن تدل على قدرتهن على تحفيز النفس نحو السلوك الصادق بدافع الخوف من الله تعالى. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (الصدق١): لو كنتِ مكان نجوى كيف تتصرفين بعد مواجهة زميلتكِ لكِ بزيف حسابكِ؟: أنا فتاة أخاف الله تعالى، ولن أفعل شيئًا يغضب الله مني. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (الصدق٢): لو كانت لديكِ موهبة سمر، فكيف تستفيدين من قصص الآخرين ومن شبكة المعلومات العالمية؟: لا مانع أن أنقل بعض الاقتباسات من قصص الآخرين، بشرط كتابة أسمائهم وعناوين كتبهم التي اقتبستُ منها تحريًا للأمانة والصدق. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (الصدق٣): لو كنتِ يومًا مكان صديقة هذه الطالبة، كيف تتصرفين إذا طلبتْ منكِ أن تكذبي لأجل مصلحتها، وكُنتِ لاترغبين في خسران صداقتها؟: أخبرها أن الكذب حرام، ومن الصفات المذمومة، وعليها أن تكون صادقة مع والدها، وسوف أنصحها أن تقتدي بالرسول صلى الله عليه وسلم.

ضبط النفس: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك ضبط النفس لصالح المجموعة التجريبية. حيث إن مقدار الأثر الذي أحدثه البرنامج التعليمي كان متوسطًا في

التطبيق البعدي، وذلك يعني أن ما يفسره المتغير المستقل من التباين الكلي للمتغير التابع يساوي (٩٪). ويمكن عزو نمو سلوك ضبط النفس لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى أن مهارات الذكاء العاطفي بطبيعتها قد أسهمت في تنمية سلوك ضبط النفس لديهن؛ حيث شكلت مهارتي الوعي بالذات، وإدارة الذات، حافزاً للوعي بانفعالاتهن، والقدرة على التعبير عنها، بطريقة غير تقليدية، وخارجة عن المألوف، وهو الأمر الذي أكدته نتائج عدة دراسات منها: (فراج، ٢٠٠٥؛ وكمور، ٢٠٠٧؛ والعجمي، ٢٠١٢؛ وبسيوني، ٢٠١٢؛ والشهري، ٢٠١٣؛ وابن حسين، ٢٠١٨؛ Matthews, 2014)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الطلاب الذين تلقوا برامج تعليمية قائمة على الذكاء العاطفي تكون مشاعر الغضب لديهم منخفضة مقارنة بالطلاب الذين لم يتعرضوا لأية برامج.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تم ملاحظته في أثناء تطبيق التجربة البحثية، والمتمثلة في ازدياد وعي الطالبات بمشاعرهن، والقدرة على التحكم فيها من خلال إجابتهن عن المواقف التي ركزت عليها الأنشطة، ففي النشاط الفردي التقويمي اللاصفي في درس (الفطرة/ الوحدة الرابعة): (تأملي ذاتكِ وأنتِ في وضع الغضب والصراخ. بم تصفين نفسكِ؟ تأملي ذاتكِ وأنتِ في وضع الهدوء والسيطرة على انفعالاتكِ. ما هو شعوركِ؟). فكانت إجاباتهن تدل على وعي جيد بمشاعرهن وقت الغضب، حيث وصفت إحدى الطالبات نفسها بأنها (عود كبريت مشتعل)، في حين وصفت طالبة أخرى نفسها (بالوردة ذات الرائحة الطيبة حين تكون في حالة هدوء). كما أجابت طالبة أخرى أن الهدوء واللجوء إلى الاستغفار من الأمور التي تساعدها على ضبط النفس. ويتضح من إجابات الطالبات قدرتهن على التعرف على انفعالاتهن والبحث عن آليات للسيطرة عليها؛ مما منحهن فرصة لنمو جانب ضبط النفس لديهن.

وبالنظر إلى نتائج استجابات الطالبات على الشق الثاني من المقياس والمتعلق بمدى اتفاقهن مع سلوك ضبط النفس الذي ظهر في أحداث المواقف التربوية الثلاثة فيلاحظ أنها تنسجم مع النتيجة السابقة، حيث بلغت نسبة اتفاق الطالبات (٩٨٪) في الموقف الأول، و(٧٦٪) في الموقف الثاني، و(١٠٠٪) في الموقف الثالث. أما الشق الثالث من المقياس والمتضمن سؤالاً عن رأي الطالبات حول أحداث كل موقف فقد كانت مقترحاتهن تدل على القدرة على ضبط النفس. ومن أمثلة ما كتبنه حول الموقف (ضبط النفس١): لو كنتِ يوماً مكان رقية، كيف تتعاملين مع هذا الموقف؟: يجب أن أتحلى بخُلُق الرسول محمد ﷺ فالتسامح من أخلاق المسلمين. ومن أمثلة ما كتبنه حول الموقف (ضبط النفس٢): لو سخر أحدهم من قريبٍ لكِ، كيف تتصرفين؟: الموقف محرج وغير أخلاقي، ولكن سأتصرف بحكمة، وأتجنب الرد القوي والعنيف في مثل هذه المواقف. أما في الموقف (ضبط النفس٣): لو كان لديكِ أخت تتميز بالذكاء والأخلاق الرفيعة، كيف تتعاملين معها؟ فقد كتبن: هي أختي الكبرى، فلا أصرخ بوجهها، بل يجب أن أتخذها قدوة لي في الأخلاق الحسنة.

احترام الآخر: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك (احترام الآخر) لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن مقدار الأثر الذي أحدثه البرنامج التعليمي كان متوسطًا في التطبيق البعدي، وذلك يعني أن ما يفسره المتغير المستقل من التباين الكلي للمتغير التابع يساوي (٩٪). ويمكن عزو نمو سلوك احترام الآخر لدى طالبات المجموعة

التجريبية إلى أن تعليم الطالبات المهارات الاجتماعية وربطها بالمهارات العاطفية، وتدريبهن عليها يكسبهن مجموعة من السلوكات الاجتماعية ومن بينها احترام الآخر، واحترام مشاعره، مما يجعلهن أكثر موضوعية، وأكثر تقبلاً للاختلاف مع الآخر في رأيه وتفكيره (عمار، ٢٠٠٩، ٢٥٠).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تم ملاحظته فعلياً في أثناء تطبيق التجربة البحثية، والمتمثلة في التفاعل الإيجابي بين الطالبات واحترامهن لبعضهن بعض، واحترام آرائهن على اختلافها في أثناء النقاش وتنفيذ الأنشطة الصفية الجماعية. ويتفق هذا التفسير مع نتائج دراسات كل من: (محمد، ٢٠١٦؛ وعكاشة، وعبدالمجيد، ٢٠١٢؛ والجراح، ٢٠٠٣) حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس السلوك الأخلاقي (الاحترام). كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء استجابات الطالبات على الشق الثاني من المقياس والمتعلق بمدى اتفاقهن مع سلوك احترام الآخر الذي ظهر في أحداث المواقف التربوية، حيث كانت نسبة اتفاق الطالبات مع سلوك الفتاة التي أظهرت احتراماً للآخرين (٩٨٪)، و(٩١٪) في الموقفين الأول والثاني على التوالي، أما في الموقف الثالث فقد بلغت نسبة عدم اتفاقهن مع سلوك الفتاة التي لم تحترم الضيوف (٩٨٪). أما الشق الثالث من المقياس والمتضمن سؤالاً عن رأي الطالبات حول أحداث كل موقف فقد كانت مقترحاتهن تدل على وعيهن بأهمية احترام الآخر، ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (احترام الآخر١): لو كنتِ يوماً في موقف رباب، كيف تتعاملين مع زميلتكِ التي ترين أنها مختلفة عنكِ؟: الاختلاف أمر فريد يميز الناس عن بعضهم، واختلافهم عنا لا يعني أنهم أقل منزلة منا، ومنه أن نعاملهم بكل احترام، ولو اختلفت ثقافاتنا. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (احترام الآخر٢): لو كنتِ يوماً في موقف هذه الطالبة، كيف تتعاملين مع معلمتكِ؟: سأكلم معلمتي بكل احترام وأشرح لها الموقف بهدوء، وأظهر احترامي لها فهي بمقام أمي. ومن أمثلة ما كتبته الطالبات حول الموقف (احترام الآخر٣): لو كنتِ مكان مريم وطُلب منكِ الترحيب والجلوس مع ضيوف يختلفون عنكِ في المستوى الاجتماعي، كيف تتصرفين؟: أعامل الضيوف بكل احترام، فالمسلم مأمور باحترام الضيف اقتداءً بما أرشدنا إليه الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الصدد.

ويمكن أن نستخلص مما سبق عرضه أن الطالبات في المجموعة التجريبية، ونتيجة لتعاملهن مع إستراتيجيات تعليمية متنوعة، ومواقف تربوية دمجت بين مكونات الذكاء العاطفي والسلوكات الأخلاقية قد أصبح لديهن وعي بنوعية السلوك المرغوب فيه، مما أكسبهن المهارات اللازمة للتعامل الصحيح، وجعلهن أكثر تعوداً مع هذه المواقف مقارنة بالمجموعة الضابطة، الأمر الذي انعكس دون شك على استجاباتهن على مقياس السلوك الأخلاقي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة فإن الباحثين يوصون بما يأتي:

١. دمج مكونات الذكاء العاطفي في مناهج التربية الإسلامية لما لها من آثار تربوية إيجابية على معالجة السلوكات الأخلاقية غير السوية لدى الطلبة خاصة في مرحلة المراهقة.

٢. تنظيم الدورات والبرامج التدريبية لتدريب المعلمين على مهارات الذكاء العاطفي.

٣. ضرورة تنمية السلوكات الأخلاقية لدى الطلبة في المدارس من خلال تفعيل الاستراتيجيات التعليمية،

والأنشطة الصفية وغير الصفية بما يكفل تعزيز الجانب الأخلاقي، وتحقيق التوازن الانفعالي لديهم.

٤. إعداد برامج تعليمية وتدريبية في مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في مادة التربية الإسلامية في مراحل دراسية مختلفة، ودراسة أثرها على معالجة سلوكات أخلاقية مختلفة مثل الأمانة، والصبر، ومتغيرات أخرى مثل تطوير الذكاء الأخلاقي، وتنمية المعرفة الأخلاقية، والوعي الأخلاقي.

المراجع
References

القرآن الكريم

ابن حسين، عبدالعزيز محمد أحمد (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى متعاطي المخدرات وغير المتعاطين. **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**-العلوم الإنسانية والاجتماعية- السعودية، ٤٨، ٧٩-١٣٩.

أبو جروة، ليلى محمد (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعدوان لدى الأطفال، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣، ٢٠٦٣-٢٠٨٠.

أبو غزالة، سالمة عطية عبدالله (٢٠١٢). برنامج لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين، **مجلة البحث العلمي في الآداب**، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس- مصر، ٣(١٣)، ٥٧٧-٥٩٧.

أحمد، شاكر محمد، ومحمد، حسام طه (٢٠١٤). بناء مقياس لقياس التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ٤١، ١-٣٤.

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (٢٠٠٢). **صحيح البخاري**. بيروت: دار ابن كثير.

بسيوني، سوزان صادق عبدالعزيز (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى، **مجلة بحوث التربية النوعية**، ٢٤، ١٤١-١٨٤.

الجبار، سهير علي (٢٠٠٦). دور المدرسة في التربية الأخلاقية لطلابها تأصيل مفاهيمي ورؤية تربوية. **مجلة التربية- مصر**، ٩(١٩)، ١٧-١٣٤.

الجراح، عبدالناصر ذياب ذيب (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحريري، أحمد بن سعيد، وحسنين، نادية عبدالعزيز (٢٠١٦). ثقافة احترام النظام ووعلاقتها بكل من المسؤولية الاجتماعية والقيم الأخلاقية الإسلامية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف. **مجلة التربية (جامعة الأزهر)**- مصر، الجزء الثاني، ١٧١، ٤٨٨-٥٦٠.

حسن، حسن عمران (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة الإسلامية لتنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب الصف الأول، **مجلة كلية التربية بأسيوط**- مصر، ٢٧(٢)، ٢٩٢-٣٣٣.

الحموري، خالد، والعنزي، سارة (٢٠١٨). إستراتيجيات إدارة الغضب لدى الطلبة الموهوبين، **المجلة الدولية**

للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ١٢(١)، ٩٨-١٢٠.

زيد، العربي محمد علي، وسعود، أمير عبدالصمد (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديميًا. **مجلة التربية الخاصة**-مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق- مصر، ١٣، ٦٨-١٣١.

سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٦). **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمّان العربية.

الشهري، خالد ناصر (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تحسين إدارة الغضب والتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية- الأردن.

العجمي، محمد سعود (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعنف لدى الطلاب بطيئ التعلم المدموجين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت. **مجلة القراءة والمعرفة**- مصر، ١٣٣، ٢٦٤-٣٠٤.

عكاشة، محمود فتحي؛ وعبدالمجيد، أماني فرحات (٢٠١٢). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، **المجلة العربية لتطوير التفوق**- مصر، ٤، ١١٦-١٤٧.

عمار، سام (٢٠٠٩). مهارة احترام مهارة احترام الرأي الآخر ومقومات نشرها وتعميقها في مؤسساتنا التربوية. **مجلة التربية**- قطر، السنة ٣٨، ١٧٠، ٢٤٢-٢٥١.

العيتي، ياسر (٢٠٠٦). **الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة**. ط٦. دمشق: دار الفكر.

عيسى، يسرى أحمد سيد (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية**- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية، ١٤، ٢٠٥-٢٧٤.

الغامدي، حسين عبدالفتاح (١٩٩٨). **اختبار قبس الموضوعي للحُكم الأخلاقي. صورة منقحة عن النسخة الأصلية**. ترجمة: القاطعي (١٩٨٦) وسيد عبدالرحمن (١٩٩٨). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

فراج، محمد أنور إبراهيم (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**- مصر، ٤(١)، ٩٣-١٥١.

القرشي، خلف سليم؛ ومحمد، شحاتة سليمان، وأحمد، أشرف محمود (٢٠١٤). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باحترام النظام لدى طلاب جامعة الطائف. **مجلة الثقافة والتنمية- مصر**، السنة ١٤، ٧٨، ١١٧-٢٠٩.

القصا، محمد فرحان؛ والمحيسي، محمد عثمان، والصمدي، حاتم محمد (٢٠١١). مرحلة الحكم الخُلُقي السائدة لدى عينة من طلبة جامعة

اليرموك وفقًا لنظرية رست للنمو الخُلُقي. **مجلة جامعة أم درمان الإسلامية-معهد البحوث والدراسات الإستراتيجية- السودان**، ٢٠، ١٩٢-٢٢٩.

كمور، ميماس ذاكر (٢٠٠٧). **بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمّان العربية.

مالكي، حمزة بن خليل، والقحطاني، ناصر سعيد (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مستقبل التربية العربية**- مصر، ٢٠(٨٧)، ١٦٥-٢٤٦.

محمد، عبد الرحمن علي بديوي (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الوجداني في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مصر**، ٣(١٢)، ٦٥-١٣١.

محمد، علي سعيد عثمان (٢٠١٣). الصدق مفهومه وفضله وأنواعه وثمراته. **مجلة كلية أصول الدين-كلية أصول الدين بجامعة أم درمان الإسلامية**- السودان، ٩، ٣٣٤-٣٦٨.

الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر (١٩٨٢). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد.** لبنان: دار الكتاب العربي.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema, 1(18),* 1-28.

Bollich, K (2016). *Self-and other-knowledge of Everyday Moral Behaviors*. Washington University. Available from: pro-Quest Database.

Bradberry, T. & Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence QuickBook*.1st Ed. New York: Rockefller Center.

Choen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Comrey, A. L. (1993). Joy Paul Guilford 1897-1987, Biographical Memoir. *National Academic of Science,* Washington.

Dunbar, W. S. (2005). Emotional Engagement in Professional Ethics. *Science and Engineering Ethics. 11(4),* 535-551.

Ellertson, C. F., Ingerson. M, C., Williams. R. N. (2016). Behavioral Ethics: A Critique and a Proposal**.** *J Bus Ethics, 138:145*–159.

Gardner, H. (1983). Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, Frame of mind. Available on: www.Multi-intell.com/ M1_Chart.html. Access on: 21/7/2016, 1-3.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Greenspan, S. (1990). Floor Time-Tuning in to Each Child. Scholastic Inc, New York. Available on**:** www.stanleygreenspan.com. Access on: 21/7/2016, 1-18.

Harati, M. A. L. W. (2013). *Relationship between Emotional Intelligence and Ethical Decision Making Educational Leaders*. PHD, Saint Louis University. Available from: Pro-Quest Database.

Hardy, S. A., Bean, D. S. & Olsen, J. A. (2015). Moral Identity and Adolescent Prosocial and Antisocial Behaviors: Interactions with Moral Disengagement and Self-regulation, *Youth Adolescence, (44*) 1542–1554. Available from: pro-Quest Database.

Krettenauer, T., Colasante, T., Buchmann, B. & Malti, T. (2014). The Development of Moral Emotions and Decision-Making From Adolescence to Early Adulthood: A 6-Year Longitudinal Study. *Youth Adolescence, (43*), 583–596.

Leo, S. (2007). *Emotional Intelligence: Contemporary Models and Educational Success*. Degree of Master of Arts in Liberal Studies. State University of New York. Available from: pro-Quest Database.

Maddix, M. (2011). Unite The Pair so long Disjoined: Justice and Empathy in Moral Development Theory. *Christian Education Journal, 8*(1), 46-63. Available from: pro-Quest Database.

Mahoney, M. (2006). *The Predication of Moral Reasoning the role of Empathy and Emotional Regulation*. PHD. Lomalinda University. Available from: pro-Quest Database.

Martin, T. M. (2012). *Modern Measurment of Moral Reasoning: An Investigation of Validity*. Master of Science, Western IIlinios University, Available from: pro-Quest Database.

Matthews, J. M. (2014). *Moral Emotions in Adolescent Girls' Relational Aggression*. PHD. Cornell University, USA. Available from: pro-Quest Database.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence**.** *Baywood Publishing* **Co**, Inc, 185-212.

Payne, W. L. (1986). *Study of Emotion Developing Intelligence, Self Intelligence, relating to fear, pain and desire*. University Microfilms International. Available from: pro-Quest Database.

Rest, J., Narvaez, D., Bemeau, M. & Thoma, S. (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review, 11*(4), 291-324.

Ritz, G. M. (1996*). The Relationship Between Moral Reasoning and Behavior/ Emotional Status in Adolescents*. PHD. Brigham Young University. Available from: pro-Quest Database.

Scott, B. S. (2004). *The Relationship between Emotional Intelligence and Ethical Decision Making*. PHD. Union University, USA. Available from: pro-Quest Database.

Shahzad. S. & Mushtaq. S. (2014). Does Student's Trait Emotional intelligence affect their Classroom Behavior. *Journal of Behavioral Sciences, 24*(1), 71-84. Available from: pro-Quest Database.

Stein, S. J., Book. H. E. & Kanoy. K. (2013). *The Student EQ Edge*. USA: San Francisco: Jossey-Bass.

Sternberg, R J. (2000). The Theory of Successful Intelligence**.** *Gifted Education International, 15*(1), 4-21.

Thurstone, I. (1938). A New Rotational Method in Factor Analysis. *Psychometrika, 3*(4), 199-218.

Wechsler, D. (1943). Non-Intellective Factors in General Intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*(1), 101-103.

Woodworth, R. S. (1952). Edward Lee Thorndike 1874-1949, Biographical Memoir. *National of Academic Science,* Washington.