

فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.

د. أحمد فلاح العلوان *

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي، للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي. تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (36) طالباً وطالبة؛ وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مكون من (6) جلسات استناداً إلى نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي، كما تم استخدام مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي والمعدل للبيئة الأردنية على أفراد الدراسة كاختبار قبلي وبعدي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب، واختبار "ت". وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في الحد من المشكلات السلوكية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للبرنامج في الحد من المشكلات السلوكية يعزى للجنس.

الكلمات المفتاحية: (الذكاء الانفعالي، المشكلات السلوكية، الصف العاشر).

* كلية العلوم التربوية/الجامعة الهاشمية، الأردن.

1- الإطار النظري:

1-1 الإطار النظري:

1-1-1 لحة تاريخية

لقد شهد مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) في السنوات العشر الأخيرة اهتماماً متزايداً؛ وقد تمثل هذا الاهتمام بشكل واضح في تزايد أعداد البحوث المنشورة في الدوريات العربية والأجنبية، التي تعالج هذا الموضوع من جوانب مختلفة. ولعلّ السبب وراء هذا الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم يكمن في النظرة العامة، التي تشير إلى أن بعض الأفراد متوسطي الذكاء يحالفهم النجاح في حياتهم، فيما يصارع البعض الآخر ويفشلون مع أهم أكثر ذكاءً من غيرهم (Goldenberg, Matheson, & Manteler, 2006, p.35). وهذا ما دفع علماء النفس إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات مناحي الحياة المختلفة في ظل بروز نظرية الذكاءات المتعددة؛ إذ يعتقد البعض أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بالنجاح بشكل أفضل مما يتنبأ به الذكاء العام للفرد (Tapia, 2001, p. 360)، وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء المعرفي يسهم بنسبة (20%) على أعلى تقدير في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى بنسبة (80%) وأهمها الذكاء الانفعالي (Bar-On, 2007, p.215).

ويعدّ الذكاء الانفعالي من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في ميدان علم النفس في التسعينيات من القرن الماضي؛ نظراً للتطور الذي طرأ على العصر الذي نعيش فيه، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي تواجهه؛ مما تطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء (Pfeiffer, 2001, p. 27). لذا فقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماماً عاماً؛ لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطوير مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة (المللي، 2010، ص151). وتعود البدايات العلمية لمفهوم الذكاء الانفعالي للعام (1990)، عندما نشر الباحثان ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990, p.192) مقالاً عن الذكاء الانفعالي، وأشاروا فيه أن الذكاء الانفعالي نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) وتكمن وظائفه في إرشاد التفكير، وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات. وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي قدّم جولمان (Goleman, 1995, p.34) وجهة نظره عن الذكاء الانفعالي، مبيناً فيها دور الذكاء الانفعالي في

براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية، قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي يبرز دوره في حياة الفرد التعليمية.

1-1-2 تعريف الذكاء الاجتماعي

وبرغم تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي، إلا أن تعريفه ما زال موضع جدل بين المهتمين بهذا الموضوع، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

- جولمان (Goleman, 1995, p.16) عرفه بأنه "القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية".

- وعند ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997, p.27) هو "مجموعة من المهارت والكفايات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات، واستخدامها في تيسير عملية التفكير وفهم الانفعالات وتنظيمها وإدارتها".

- وعند تشيرنيس وجولمان (Cherniss and Goleman, 2001, p.8) هو "القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها، وفهم الانفعالات واستيعاب دورها في التفكير، وتنظيم وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة وفقاً لذلك".

- أما ليف (Liff, 2003, p.31) فقد عرفه بأنه "مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين، وإيجاد معنى لهذه الانفعالات، وتوليد الانفعالات بهدف دعم التفكير وحل المشكلات التي تواجهه".

ويمكن تعريف الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك انفعالات الآخرين ومشاعرهم بشكل دقيق، للوصول معهم إلى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ونظراً للحدوث النسبية لمفهوم الذكاء الانفعالي، فقد تباينت الرؤى حول مكونات الذكاء الانفعالي.

1-1-3 مكونات الذكاء الانفعالي

1-3-1-1 مكونات الذكاء الانفعالي عند ماير وديبالو وسالوفي

توصل ماير وديبالو وسالوفي (Mayer, Dipaolo and Salovey, 1990, p.776) إلى خمسة مكونات للذكاء الانفعالي وهي:

- المعرفة الانفعالية: وتتضمن الوعي بالذات والتعرف إلى الشعور وقت حدوثه، ورصد المشاعر والانفعالات وفهمها، ويعدّ الوعي بالذات البعد الأساسي للذكاء الانفعالي.
- إدارة الانفعالات: وتمثل بالقدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل مناسب، وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.
- تحفيز الذات: وتعني توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد، وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.
- إدراك انفعالات الآخرين: وتمثل في القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة انفعالهم.
- إدراك العلاقات الاجتماعية: وتتضمن الكفاءة الاجتماعية ووجود المهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها.

1-3-1-2 مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي عند جولمان

قدم جولمان (Goleman, 1995, p. 31-33) نموذجاً في الذكاء الانفعالي تضمن خمسة أبعاد، تم تصنيفها ضمن مكونين رئيسيين، هما:

- المكونات الشخصية (Personal Components) والتي تقرر الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية، وتتضمن أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة الآتية:
 - أ- الوعي الذاتي الانفعالي: وتتضمن معرفة الحالات الداخلية للفرد وتفضيلاته ومعارفه الإدراكية.
 - ب- التنظيم الذاتي الانفعالي: وتشير إلى إدارة الفرد لحالاته الداخلية، ودوافعها ومصادرها.
 - ج- الدافعية وحفز الذات: وهي الميول الانفعالية التي تقود الفرد نحو الأهداف أو تسهل عليه تحقيقها.

– المكونات الاجتماعية (Social Components) وتقدر بالكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين، وتضم بعدين هما:

أ– التعاطف: ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم.

ب– المهارات الاجتماعية: وتهدف إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين.

1-1-3 مكونات الذكاء الانفعالي عند ديوكس وهيجز

قدم ديوكس وهيجز (Dulewics and Higgs, 1999, p.11-14) تقسيماً للذكاء الانفعالي يتكون من خمسة مكونات هي:

- الوعي بالذات: وتشير إلى معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات حكيمة.
- تنظيم الذات: وتتضمن إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات.
- حفز الذات: وتشير إلى استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة؛ لأجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها.
- التعاطف: وتتضمن الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها، والتمكّن من إدارة نزعات وانفعالات الآخرين.
- المهارات الاجتماعية: ويقصد بها قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم، وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات ناجحة، والعمل في فريق بصورة إيجابية فاعلة.

1-1-3-4 مكونات الذكاء الانفعالي عند بار- أون

قدم بار- أون (Bar - on, 2000, p. 29) نموذجاً في الذكاء عرف بالنموذج المختلط (Mixed Model)؛ تكون من (15) مهارة وكفاية موزعة على خمسة مكونات هي: المكونات الشخصية الداخلية (Intrapersonal Components)، ومكونات العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Components)، والمكونات التكيفية (Adaptability)

(Components)، ومكونات إدارة الضغوط (Stress Management Components)، ومكونات المزاج العام (General Mood Components).

1-1-3 مكونات الذكاء الانفعالي عند ويكمان

وقدّم ويكمان (Wakeman, 2006, p.75) نموذجاً في الذكاء الانفعالي تكوّن من (40)

مهارة تقيس بعدين رئيسين، هما:

- بعد إدارة الذات غير المعرفية (Non Cognitive Self Management) وتضمّن خمس مهارات فرعية هي: (الثقة بالنفس Self-Confidence، وضبط الذات Self-Discipline، وصحوة الضمير Conscientiousness، والموثوقية Dependability، والسوعي الانفعالي Emotional Awareness).

- بعد البراعة الاجتماعية وتضمّن سبع مهارات فرعية هي (القيادة Leadership، وإدارة الصراع Conflict Management، والتواصل Communication، والتأثير Influence، والعلاقات Relationships، والتقمص العاطفي Empathy، وأخلاقيات الفريق Team Ethics).

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت في بناء البرنامج التدريبي على نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي؛ إذ أنه يتصف بالشمولية والتفصيل كونه تناول المكونات الشخصية من جهة، والمكونات الاجتماعية من جهة أخرى.

1-1-3 أهمية الذكاء الانفعالي:

وبعدّ امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية؛ إذ يقوم بدور مهم في تحسين قدرة الأفراد على التكيف مع الآخرين، فالأفراد الأذكيا انفعالياً يظهرون مستويات منخفضة في المشكلات السلوكية (Brackett, 2001, p.23)، ويتعاملون مع المشكلات الانفعالية بحكمة وروية، ويعالجون المواقف الحياتية بتأن (Potter, 2006, p.121)، أما الأفراد ذوي المستويات المنخفضة في الذكاء الانفعالي، فلديهم مستويات مرتفعة من المشكلات السلوكية (Liau, Liau, Teoh & Liau, 2003, p.59). وعليه فإن المشكلات السلوكية لدى الطلبة تعدّ مشكلة مزعجة لكل من المدرسة

والبيت والمجتمع، وتظهر على عدة أشكال منها: العصيان، والمخالفة، وعدم الاستجابة للمعلم، والسلوك العدواني، والتصرفات الفوضوية، والشغب داخل الغرفة الصفية (داوود، 1999، ص15).

ولقد أصبحت هذه السلوكيات تشكل إزعاجاً للمعلمين؛ مما يحد من قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وإدارة الحصص الصفية بشكل مناسب (جادو، 2005، ص47). ويرى شوارتز (Schwartz, 1999, p.71) أن بدايات الألفية الثالثة شهدت تزايداً ملحوظاً في السلوكيات غير العادية المضادة للمجتمع في تنوعها وتفاقم حدتها. كما أشار جاميلا (Jamila, 2007, p.614) إلى وجود سلوكيات لاجتماعية لدى الطلبة في أعمارهم المبكرة؛ يمكن أن تكون متنبأً بمجموعة من السلوكيات المشككة في الحياة المقبلة مثل: التسرب من المدرسة والإدمان على الكحول والعقاقير وانحراف الأحداث، ومشكلات في العلاقات الاجتماعية. كما أن الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلبة ترتبط باكتسابهم للسلوكيات اللااجتماعية؛ إذ أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين يمارسون السلوكيات اللااجتماعية، يظهرون مستوىً متدنياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي (Jamila, 2007, p.617).

بات من المتفق عليه أن المشكلات السلوكية المصاحبة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة، أصبحت تشكل مصدر قلق رئيسي للأسرة والمعلمين؛ إذ أن ظهور بعض المشكلات السلوكية عند بعض الطلبة، قد تعيق تنفيذ العديد من البرامج التربوية التي تقدمها المدارس، والتي تهدف إلى رفع مستوى قدراتهم، والوصول بها إلى أقصى درجة ممكنة (Donforth&Drabman, 1989, p.38). ولم تقتصر المشكلات السلوكية على أفراد مجتمع معين دون الآخر؛ إذ تشير نتائج الدراسات إلى أن العديد من الدول الغربية والأوروبية، تعاني من انتشار المشكلات السلوكية بين صفوف طلبتها. فعلى سبيل المثال، تشهد المدارس الأمريكية والهولندية والصينية والألمانية انتشاراً كبيراً للمشكلات السلوكية لدى طلبتها (Goleman, 1995, p.98). وقد أكدت على ذلك رابطة علم النفس الأمريكية (American Psychological Association, 2003, p. 9) من خلال قيامها بإحصائية عام (2001) التي أشارت إلى أن أكثر من (3) ملايين حالة عنف تحدث في حرم المدارس والجامعات في العام الواحد؛ أي ما يعادل حالة عنف واحدة كل ست ثوان.

أما على الصعيد المحلي فقد بدأت تتصاعد حدة المشكلات السلوكية والانحرافات والمخالفات في المدارس وكثرة الغياب والتهرب من المدرسة، واستغلال الطلبة للحرية المتاحة لهم، وارتياحهم للمقاهي، وتناول

بعض الحبوب والمخدرات؛ وقد أدى ذلك إلى ضعف المستوى التعليمي، وتدني مستوى الانضباط المدرسي، وقلّة وقت التعليم (عويدات وحدي، 1997، ص20). ويرى جولمان (Goleman, 1995, p.91) أن أساس المشكلات السلوكية الخطيرة يكمن في النقص في الكفاءة الانفعالية والاجتماعية، مثل مهارة التعاطف، ومهارة حل الصراعات ومهارة السيطرة على الاندفاعات وضبطها. بالإضافة إلى ذلك يرى جولمان (Goleman, 1997, p.13) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الأساسية العليا، وأن البيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطلاب، تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين؛ مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيتدني تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بقدراته، وبالتالي فإن هذا سيؤثر في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمي (Bar-On, 2007, p.135). لذا يرى الباحثون المهتمون في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة بإمكانية تطويره وتحسينه، واستخدامه في التغلب على الكثير من مشكلات الطلبة (Little, 2005, p.372). كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن إثراء المناهج الدراسية بموضوع الذكاء الانفعالي، يقلل من المشكلات السلوكية، التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلّم (Cohen, 1999, p.15). لذا فإن مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المدرسة في تنمية المهارات الانفعالية لدى الطلبة؛ وقد بدأت المدارس الأمريكية و الدول الغربية بشكل عام في السنوات العشر الماضية بتدريس هذه المهارات ضمن المناهج الدراسية، وسميت هذه الحركة بـ"حركة التعليم الانفعالي الحديثة" بحيث أصبحت نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي الأساس النظري للبرامج، التي تعالج الكثير من المشكلات المدرسية والتعليمية (Obiakar, 2001, p.15).

2- الدراسات السابقة:

قد أشار الباحثون إلى أهمية برامج الذكاء الانفعالي في الحد من المشكلات السلوكية لدى الطلبة من خلال دراساتهم:

- دراسة العبدالات (2008) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن". هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو

المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط ، موزعين إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة حجم كل منها (30) طالباً وطالبة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة، تعزى هذه النتائج إلى البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة كمور (2007) بعنوان " بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وقياس أثره في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ". هدفت إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع من مديرية تربية عمان الثانية في الأردن. بلغ حجم أفراد الدراسة (60) طالباً وطالبة، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على استبانة السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وتجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في انخفاض السلوكيات العدوانية، وانخفاض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، تعزى هذه النتائج للبرنامج ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج أن هناك فرقاً في أثر البرنامج الإرشادي يعزى للجنس، حيث كان له أثر على الإناث أكبر من أثره على الذكور.

- دراسة بيترايدس وفريدركسون وفرنهام (Furnham, 2004) بعنوان " دور الذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والسلوك المدرسي ". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (650) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في بريطانيا.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي، كانوا أقل تغيماً عن المدرسة ومن ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي، من خلال القدرة على إدارة الانفعال الذاتي وانفعالات الطلبة الآخرين.

- دراسة بريرلي (Brearly, 2002) بعنوان " الذكاء الانفعالي في الغرفة الصفية". هدفت إلى الحد من سلوكيات التمرد على المعلمين والتقليل من السلوكيات الفوضوية داخل الصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً من طلبة الصف العاشر، ممن أظهروا سلوكيات التمرد والعصيان، تم اختيارهم من (16) مدرسة من المدارس الأساسية في مدينة نيويورك، تم تطبيق البرنامج من قبل (20) معلماً، وبعد ذلك تم تطبيق برنامج التعلم السحري "Magic Learning" والذي يهدف إلى بناء الثقة بين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة، وبين الطلبة والمعلمين من جهة أخرى، وزيادة الوعي الانفعالي، وفهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين، وتنظيم الانفعالات وحل الصراعات.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تزايداً في العلاقات الإيجابية بين الطلبة من جهة، وبين الطلبة والمعلمين من جهة أخرى. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تناقص في السلوكيات الفوضوية لدى أفراد الدراسة نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي.

- دراسة فريدمان (Freedman, 2001) بعنوان " دروس أساسية لمدة 35 سنة للتربية الانفعالية الاجتماعية: كيف يطوّر الوعي الذاتي علاقات إيجابية واتخاذ قرارات صحية". هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والتقليل من النزاعات بين الطلبة داخل الغرفة الصفية. تكونت عينة الدراسة من (209) طالباً من طلبة الصف الثاني وحتى الصف العاشر، وتم تطبيق البرنامج من قبل (20) معلماً، وتكون البرنامج من ثلاثة أبعاد: الوعي بالذات، وإدارة الذات، وتوجيه الذات.

أظهرت نتائج الدراسة خفض في السلوكيات العدوانية يعزى إلى تطبيق البرنامج التدريبي. كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن هناك تزايداً في العلاقات الإيجابية بين الطلبة من جهة، وبين الطلبة والمعلمين من جهة أخرى.

- دراسة يدي (Eddy, 2000) بعنوان "اعتماد المدارس الأساسية على البرامج الوقائية المستهدفة لتعديل سلوك الانحراف والجريمة من خلال ربط اهتمامات الأسر والمعلمين". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برامج التدخل المعتمدة على مهارات الذكاء الانفعالي في التقليل من السلوكيات الجانحة لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم اختيارهم مع عائلاتهم من سجلات العيادات النفسية، التي كانت تراجع العيادة بسبب مشكلات سلوكية وعدوانية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتم توزيع العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد اعتمد برنامج التدخل على الأطفال وعائلاتهم ضمن ثلاثة مجالات: المشكلات السلوكية، والعدوان الجسدي في المدرسة، وعلاقات الطفل الإيجابية مع رفاقه، وتم استخدام استراتيجيات لعب الأدوار، واللعب الحر، وحل المشكلات، والواجبات البيتية.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في التقليل من المشكلات السلوكية، ومعدل السلوك العدواني داخل المدرسة. كما أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في علاقات الأطفال مع رفاقهم نتيجة تطبيق البرنامج المذكور.

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة أكدت على فاعلية برامج الذكاء الانفعالي في الحد من سلوكيات العنف والعدوان لدى الطلبة من جهة، وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي والاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة من جهة أخرى. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد البرنامج التدريبي؛ إلا أنه تم استخدام البرنامج في هذه الدراسة للكشف عن فاعليته في الحد من مشكلات أكثر شمولية، تمثلت في ثلاثة أبعاد رئيسية هي: سرعة الغضب، والعدوان، والفوضوية. إضافة إلى ذلك تم دراسة فاعلية البرنامج على عينة من طلبة الصف العاشر؛ كونها الطلاب في هذه المرحلة العمرية أكثر ميلاً لإظهار مثل هذه السلوكيات.

3- مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تنبثق مشكلة الدراسة من التزايد الواضح في ظهور بعض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة وافتقارهم إلى السمات الاجتماعية الإيجابية؛ مما يؤثر في سلوكهم العام، وسلوكهم الأكاديمي بشكل خاص (كمور، 2007، ص112؛ عويدات وحدي، 1997، ص21). إذ تشير ملاحظات المعلمين إلى تزايد ظاهرة السلوك اللااجتماعي لدى طلبة المدارس المراهقين في الصف العاشر عموماً (الزعي، 2011، ص، 423) لذا؛ لقد أصبحت المشكلات السلوكية والانفعالية، تشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل المعلمين، لتعاملهم اليومي والمستمر مع هذه السلوكيات؛ ونظراً لإمكانية تحسين مستوى الذكاء الانفعالي

لدى الطلبة، ومساهمتها في الحد من المشكلات السلوكية لديهم؛ فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.

1-3 - أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. وهدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة فيما إذا كانت فاعلية البرنامج تختلف باختلاف جنس الطالب.

2-3 - فرضيات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(= 0.05)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية الاجتماعية في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(= 0.05)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية الاجتماعية في القياس المؤجل بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج التدريبي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(= 0.05)$ بين متوسط درجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم.

3-3 - أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على جانب من اهتمامات علم النفس المتمثل بدراسة الذكاء الانفعالي؛ ويشير التراث النفسي أن الذكاء الانفعالي، يساهم في النجاح بالحياة بشكل عام بدرجة تفوق نظيره الذكاء العقلي (Bar-On, 2007, p.125). وبشكل أكثر تحديداً، تنبثق أهمية هذه

الدراسة من دور الذكاء الانفعالي في مساهمته في نجاح المتعلمين في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية بشكل عام؛ والتغلب على مشكلاتهم السلوكية والتكيفية بشكل خاص. ويعدّ هذا البرنامج إضافة جديدة إلى البرامج المستخدمة في معالجة مشكلة من أكثر المشكلات تأثيراً في السلوك الأكاديمي والاجتماعي للطلبة.

لذا فإن الأهمية النظرية لهذه الدراسة تكمن في تقديم الإرشادات للجهات المعنية في إرشاد الطلبة وتوجيههم في المدارس، بأهمية تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، ودوره الفعّال في الحد من المشكلات السلوكية التي قد تواجههم.

أما الأهمية العملية فتكمن في محاولتها معرفة فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية اللااجتماعية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، مما يؤدي إلى:

- تحسين مستوى ممارسات المعلمين التدريسية داخل الغرفة الصفية إذ أن المشكلات السلوكية لدى الطلبة تشكل تحدياً كبيراً لهم.
- التقليل من الهدر في الوقت والجهد في معالجة المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المواقف التربوية، وهذا يعود بالنفع على المؤسسات التربوية، وعلى تحسين أدائها.
- إن إجراء مثل هذه الدراسات التي تعنى بدراسة مشكلات المجتمع الطلابي، يعكس مدى اهتمام مدارسهم بهم والسعي نحو حل مشكلاتهم.
- إن هذا في حد ذاته ينمي اتجاهات ايجابية للطلبة نحو مدارسهم، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ويحد من المشكلات السلوكية لديهم.

4- حدود الدراسة ومحدداتها:

أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014. وتحدد نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، التي تتضمن البرنامج التدريبي، ومقياس السلوك اللااجتماعي الموصوفين لاحقاً.

وبالتالي فإن تعميم النتائج سيقصر على مجتمع الدراسة والمجموعات المماثلة لها، والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

4-1- التعريف بالمصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً

4-1-1 الذكاء الانفعالي:

مجموعة من المهارات التي يمتلكها الفرد بحيث تمكنه من فهم ذاته، وتنمي قدرته على التفاعل بإيجابية مع الأفراد الآخرين (Goleman, 1995, p.17). ويُعرّف هذه الدراسة بمجموع ما يتمتع به الفرد من مهارات شخصية؛ مثل مهارات الوعي الانفعالي، وتنظيم الانفعالات، والدافعية، ومهارات اجتماعية؛ مثل مهاري التعاطف، والمهارات الاجتماعية.

4-1-2 البرنامج التدريبي:

برنامج معدّ استناداً إلى نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي؛ للحد من السلوكيات اللااجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتضمن (6) جلسات للتدريب على مهارات الوعي الانفعالي، وتنظيم الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

4-1-3 المشكلات السلوكية:

نمط من السلوك يتم فيه الاعتداء على حقوق الآخرين، وخرقاً للقوانين والمعايير الاجتماعية للمرحلة العمرية التي يمر فيها الطفل (Jamila, 2007, p.25). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك اللااجتماعي كدرجة كلية وبدرجاته على المقاييس الفرعية الثلاثة الآتية: سريع الغضب، وعدواني، وفوضوي.

5- منهجية الدراسة واجراءاتها:

5-1 - مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن، المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، (7776) طالباً وطالبة، موزعين بحسب متغير الجنس إلى (3637) طالباً بنسبة (47 %) و(4139) طالبة بنسبة (53 %).

2-5 - عينة الدراسة:

أُختيرت عينة الدراسة من مدرستين؛ إذ تمَّ اختيار مدرسة واحدة من مدارس الذكور، فكانت مدرسة (ابن الأثير الثانوية الشاملة للبنين)، وبلغ عدد طلبة الصف العاشر فيها (200) طالب، ومدرسة واحدة أيضاً من مدارس الإناث فكانت مدرسة (سكينة بنت الحسين الثانوية للبنات)، وبلغ عدد طالباتها (262) طالبة، وتم اختيار هاتين المدرستين بالطريقة العشوائية الطبقية، ثم تم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي على طلبة هاتين المدرستين؛ فتم اختيار أكثر الطلبة ظهوراً للسلوكات الاجتماعية، وبلغ عددهم (72) طالباً وطالبة؛ بواقع (36) طالباً، و (36) طالبة؛ تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (36) طالباً وطالبة، و مجموعة ضابطة تكونت من (36) طالباً وطالبة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة وجنس الطالب.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة وجنس الطالب

المجموع الكلي	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الجنس
36	18	18	ذكور
36	18	18	إناث
72	36	36	المجموع الكلي

وللتحقق من التكافؤ القبلي بين مجموعتي الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، تم إجراء اختبار(ت) لفحص الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في الأداء القبلي لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي والمقياس الكلي تبعاً لمتغير المجموعة

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي/الحد الأعلى للمتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سريع الغضب	14	الضابطة	5/4.60	1.97	34	0.892	0.396
		التحريرية	5/4.59	1.98			
العدوانية	10	الضابطة	5/4.68	1.99	34	0.769	0.435
		التحريرية	5/4.69	1.96			
فوضوي	9	الضابطة	5/4.56	1.88	34	0.821	0.402
		التحريرية	5/4.54	1.89			
الكلي	33	الضابطة	5/4.61	1.96	34	0.902	0.342
		التحريرية	5/4.60	1.95			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 =$) بين درجات الطلبة في المجموعة التحريبية، ودرجات الطلبة في المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي كافة، وعلى المقياس الكلي في القياس القبلي؛ إذ بلغت قيمة (ت) (0.902) للمقياس الكلي، في حين بلغت (0.892، 0.769، 0.821) لأبعاد (سريع الغضب، والعدوانية، وفوضوي) على التوالي، وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 =$)؛ مما يشير إلى تكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

3-5- أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

3-5-1- مقياس السلوك اللااجتماعي:

تم استخدام المقياس الفرعي المتعلق بالسلوك اللااجتماعي، المشتق من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي المطور من قبل ميريل (Merrell, 1993)، والمعدل للبيئة الأردنية من قبل الحديدي والزبيدي (1998، ص194) (ملحق1). وقد تكون مقياس السلوك اللااجتماعي من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

- سريع الغضب: تضمن هذا البعد السلوكيات المزعجة التي تؤدي الى رفض بعض الطلبة من قبل زملائهم؛ كالعصبية الزائدة، والأنانية، وتألّف هذا البعد من (14) فقرة، وتضمن الفقرات ذوات الأرقام: 7، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 20، 21، 22، 27، 29، 32، 1.
- العدوانية: تضمن هذا البعد السلوكيات السلبية؛ كالعنف تجاه القوانين المدرسية، وإيذاء الآخرين، وتألّف هذا البعد من (10) فقرات، وتضمن الفقرات ذوات الأرقام: 2، 3، 4، 5، 6، 12، 17، 18، 19، 25.
- فوضوي: تضمن هذا البعد السلوكيات التي تعطل الأنشطة المدرسية الجارية، وتألّف هذا البعد من (9) فقرات، وتضمن الفقرات ذوات الأرقام: 10، 16، 23، 24، 26، 28، 30، 31، 33.

● دلالات صدق المقياس

تحقق ميريل (Merrell, 1993) من الصدق العملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت (472) طالباً وطالبة من مختلف المراحل الدراسية، وقد كشف التحليل العاملي عن ثلاثة أبعاد هي: سريع الغضب، والعدوانية، وفوضوي، بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسّرت جميع الأبعاد ما نسبته (67.82) من التباين.

كما تحقّقا الحديدي والزبيدي (1998) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، و(14) محكماً من المتخصصين في علم النفس

والإرشاد، وقد أخذنا بملاحظات المحكمين، وأُجريت التعديلات المطلوبة. كما قاما بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (35) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.31 - 0.75)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (= 0.05).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على خمسة محكمين في تخصص علم النفس التربوي، ثم تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة، كما تمّ التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.54 - 0.81)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.39 - 0.77)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (= 0.05)، (جدول 3). كما تمّ حساب معاملات الارتباط البينية (بين أبعاد المقياس) والمقياس ككل، وتراوحت هذه القيم بين (0.82 - 0.86)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (= 0.05)، (جدول 4) وعليه، فإن هذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتشير إلى أن فقرات المقياس وأبعاده تقيس ما أعدت لقياسه.

جدول 3 : قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه

وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل
1	0.69	0.48	12	0.76	0.60	23	0.81	0.68

0.61	0.76	24	0.40	0.63	13	0.39	0.67	2
0.62	0.80	25	0.44	0.67	14	0.77	0.80	3
0.53	0.61	26	0.68	0.70	15	0.42	0.71	4
0.56	0.68	27	0.48	0.59	16	0.52	0.73	5
0.49	0.58	28	0.55	0.64	17	0.55	0.67	6
0.72	0.80	29	0.47	0.57	18	0.41	0.77	7
0.61	0.73	30	0.69	0.76	19	0.70	0.79	8
0.68	0.79	31	0.58	0.68	20	0.58	0.67	9
0.56	0.76	32	0.51	0.69	21	0.49	0.63	10
0.66	0.69	33	0.49	0.54	22	0.72	0.78	11

جدول 4 : قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي

وارتباط الأبعاد بالمقياس ككل

المقياس ككل	فوضوي	العدوانية	سريع الغضب	البعد
				سريع الغضب
			0.82	العدوانية
		0.85	0.86	فوضوي
	0.83	0.86	0.84	المقياس ككل

● دلالات ثبات المقياس:

تشير الحديدي والزبيدي (1998) إلى أن ميريل (Merrell, 1993) تحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه على عينة الصدق نفسها، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.68 - 0.82). تحقق الحديدي والزبيدي (1998) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة الصدق نفسها، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.71 - 0.80).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك على عينة تكونت من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.89 - 0.92)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.87 - 0.90)، التي تؤكد جميعها تمتع المقياس بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. ويبين الجدول (5) قيم الثبات الخاصة بالمقياس.

جدول (5): معاملات ثبات مقياس السلوك الاجتماعي وابعاده

البعد	معاملات ثبات الاستقرار	معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ
سريع الغضب	0.92	0.90
العدوانية	0.89	0.87
الفوضوي	0.90	0.88
المقياس ككل	0.92	0.89

● تصحيح المقياس

قيّم المرشد التربوي/المرشدة التربوية الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس، وفق تدرّج تكون من خمسة تدرّجات، وهي: دائماً (5) درجات، وعادة (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجة،

وأبداً درجة واحدة. وبذلك أعلى درجة نظرية سُجل للطلاب (165) وأدنى درجة هي (33). وللحكم على مستوى السلوك الاجتماعي غير المقبول، طُلب من لجنة من المحكمين تحديد هذا المستوى أخذين بعين الاعتبار أن درجة كل فقرة تتراوح بين (1-5) درجة. وقد حددت هذه الأوساط على النحو التالي: من (1-3) متدنية؛ أي تشير إلى عدم وجود مشكلة سلوكية، ومن (3.1-5) مرتفعة؛ أي تشير إلى وجود مشكلة سلوكية لدى الطالب؛ واعتماداً على المعادلة الآتية: (الحد الأعلى للبدل - الحد الأدنى للبدل) / عدد المستويات؛ أي $2/4 = 2/(1-5)$ (طول الفقة). وبذلك تكون درجة عدم وجود مشكلة لدى الطالب من $3=2+1$ وتحديداً من 1-3، وتكون درجة وجود مشكلة سلوكية لدى الطالب $3+2=5$ وتحديداً من 3.1-5.

5-3-2- البرنامج التدريبي:

تمّ تصميم برنامج تدريبي لغايات هذه الدراسة، وفقاً لمبادئ نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي، والذي تضمن مجالي الكفاية الشخصية والكفاية الاجتماعية. وتكوّن البرنامج من (6) جلسات بواقع (18) لقاء؛ تضمنت الجلسة الأولى لقاء واحد مدته (40) دقيقة، وتضمنت الجلسة الثانية (3) لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة، وتضمنت الجلسة الثالثة (3) لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة، وتضمنت الجلسة الرابعة (4) لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة، وتضمنت الجلسة الخامسة (4) لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة، وتضمنت الجلسة السادسة (3) لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة. وفيما يأتي ملخص لجلسات البرنامج:

• الجلسة الأولى:

التعارف: هدفت هذه الجلسة إلى بناء علاقة بين المرشد التربوي/المرشدة التربوية التي قامت بالإشراف على تطبيق البرنامج والطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي، كما تم تعريف الطلبة على بعضهم ببعض، ومن ثم التعريف بالبرنامج وأهدافه، وأوقات الجلسات وأهمية الالتزام بها.

• الجلسة الثانية:

الوعي الذاتي الانفعالي: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطلبة بمفهوم الانفعال، والتعرف على وصف المشاعر المصاحبة للانفعال. وقد تمّ عقد ثلاثة لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة.

● الجلسة الثالثة:

التنظيم الذاتي الانفعالي: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطلبة بأعراض الانفعالات. كما هدفت إلى تعريف الطلبة بمثيرات (مسببات) الانفعالات، وما يترتب على الانفعالات من نتائج، وقد تمّ عقد ثلاثة لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة.

● الجلسة الرابعة:

الدافعية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطلبة بمفهوم الدافعية، وأهميتها لتحقيق الأهداف، كما هدفت الجلسة إلى تعريف الطلبة بمسببات السلوك الداخلية (دافعية داخلية)، والمسببات الخارجية للسلوك (دافعية خارجية)، وقد تمّ عقد أربعة لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة.

● الجلسة الخامسة:

التعاطف: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطلبة بكيفية وأهمية فهم مشاعر الآخرين، وأهمية تحديد حاجات الأفراد الآخرين، وضرورة تقديم المساعدة للآخرين، وقد تمّ عقد أربعة لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة.

● الجلسة السادسة:

المهارات الاجتماعية: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الطلبة على طريقة التواصل مع الآخرين، كما هدفت الجلسة إلى تطوير وعي الطلبة بمفهوم القائد والعضو في المجموع، بالإضافة إلى تعليم الطلبة استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية، وقد تمّ عقد ثلاثة لقاءات مدة كل منها (40) دقيقة.

وتمّ التدريب على البرنامج من خلال استخدام أساليب تدريبية متعددة تمثلت في: الحوار والمناقشة، وطرح الأمثلة، والأنشطة، والعمل في مجموعات صغيرة، والتخيل، ولعب الأدوار، والتغذية الراجعة، وتمّ تقييم الطلبة بعد كل لقاء من خلال التقييم الذاتي من قبل الطلبة؛ إذ تمّ الطلب من الطلبة كتابة ما تعلموه بعد الانتهاء من كل لقاء. وبعد الانتهاء من البرنامج، تمّ تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي كقياس بعدي لمعرفة مدى فاعلية البرنامج، ثمّ أعيد تطبيق البرنامج مرة أخرى بعد شهر من القياس البعدي لمعرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج.

وللتحقق من صدق محتوى البرنامج ومدى ملاءمته لطلبة الصف العاشر الأساسي، ودرجة وضوحه وإمكانية تطبيقه على الطلبة واستفادتهم منه، تمّ عرضه على تسعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي والإرشاد التربوي، وثلاثة ممن يحملون درجة الماجستير في الإرشاد يعملون في الإرشاد مع طلبة من الصف العاشر الأساسي، وأبدوا بعض الملاحظات والمقترحات البسيطة حول البرنامج تمّ الأخذ بها؛ إلا أنّهم اتفقوا على مناسبة البرنامج مع هدف الدراسة وملاءمته للمرحلة العمرية للطلبة لموضع الدراسة (ملحق 2).

6- إجراءات الدراسة:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالذكاء الانفعالي تم إعداد البرنامج التدريبي، وتطوير مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي، بعد ذلك تم زيارة مديري المدارس - التي تم اختيارها عشوائياً - من أجل إطلاعهم على هدف الدراسة، وأخذ موافقتهم على تطبيق البرنامج، تم تحديد أفراد العينة بشكل دقيق من خلال تطبيق مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة التجريبية والبالغ عددهم (36) طالباً وطالبة جميعاً وذلك من قبل المرشد التربوي/المرشدة التربوية العاملين في المدرستين المعينتين خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014. تم تفرغ الإجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقاً لفرضيات الدراسة، وبعد تحليل نتائج الدراسة تم مناقشتها وكتابة التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة.

6-1- تصميم الدراسة والمعالجة الاحصائية:

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تقوم على المقارنة بين مجموعتين؛ إحداها تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي، وقد أتبع في هذه الدراسة التصميم (تعيين عشوائي - قياس قبلي - معالجة - قياس بعدي - قياس مؤجل).

وقد تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل الرئيس: البرنامج التدريبي (مجموعات الدراسة)، وله مستويان: المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

المتغير المستقل التصنيفي: الجنس، وله فئتان: ذكور، وإناث.

المتغير التابع: درجات الطلبة على مقياس المشكلات السلوكية الاجتماعية.

ولمعالجة البيانات الإحصائية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب للتحقق من صحة الفرضية الأولى للدراسة. وللتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار "ت".

7- نتائج الدراسة ومناقشتها:

7-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة:

والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (= 0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الاجتماعي، ويوضح الجدول (6) هذه النتائج.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي للمقياس ككل

المجموعة والعدد		السلوك الاجتماعي (قبلي)		السلوك الاجتماعي (بعدي)		المتوسط الحسابي المعدل للقياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	36	4.60	1.97	2.50	0.89	2.51	0.90
الضابطة	36	4.61	1.96	4.58	1.95	4.59	1.41

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي الكلي في القياس البعدي. ويتبين من الجدول (6) أيضاً وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي. وللتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي الدراسة على القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعزو الحد من المشكلات السلوكية اللااجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي وليس لعوامل أخرى، ويتضح هذا في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في المشكلات السلوكية اللااجتماعية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي الكلي.

الدالة العملية	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.04	0.896	3.34	41.30	1	41.30	السلوك اللااجتماعي المدرسي (المتغير المصاحب)
0.53	0.000	*29.32	362.12	1	362.12	المعالجة
			12.35	69	852.39	الخطأ
				71	1455.81	الكلي

* دالة إحصائية عند مستوى (0.05 =)

يتبين من الجدول (7) وجود أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في الحد من السلوكيات اللااجتماعية؛ فقد بلغت قيمة "ف" (29.32) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 =)؛

مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في الحد من السلوكيات اللااجتماعية لدى الطلبة؛ إذ بلغ متوسط السلوكيات اللااجتماعية لدى طلبة المجموعة التجريبية (المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي) (2.50)، وهو أقل من متوسط السلوكيات اللااجتماعية لدى طلبة المجموعة الضابطة (المجموعة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي) (4.58) (جدول 6).

ويتضح من الجدول (7) أيضاً أن (53%) من التباين الكلي في الحد من المشكلات السلوكية اللااجتماعية يعود إلى فاعلية البرنامج التدريبي. ويؤكد جدول(6) هذه النتيجة حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل- بعد إجراء تحليل التباين المصاحب- للمجموعة التجريبية(2.51) وللمجموعة الضابطة (4.59) ولصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك اللااجتماعي البعدي، ويوضح الجدول(8) هذه النتائج.

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي البعدي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	ابعاد المقياس
1.98	4.58	الضابطة	سريع الغضب
0.89	2.54	التجريبية	
1.99	4.68	الضابطة	العدوانية
0.93	2.72	التجريبية	
1.90	4.53	الضابطة	فوضوي
0.85	2.24	التجريبية	

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي على كافة أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي؛ وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير نوع المجموعة دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، والجدول (9) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (9): تحليل التباين المصاحب المتعدد لأثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي البعدي.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
سريع الغضب (مصاحب)	Wilks' Lambda	5.985	4.76	*0.004	0.40
العدوانية (مصاحب)	Wilks' Lambda	3.461	5.03	*0.001	0.49
الفوضوية (مصاحب)	Wilks' Lambda	2.140	4.93	*0.002	0.46
المجموعة	Hotelling's Trace	3.026	5.50	*0.000	0.54

* دالة احصائيا عند مستوى (= 0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود أثر جوهري عند مستوى الدلالة الإحصائية (= 0.05) يعزى للبرنامج التدريبي على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (5.50). ولتحديد على أي بعد من أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي كان أثر البرنامج، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على أبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين المصاحب المتعدد لدلالة الفروق على أبعاد مقياس السلوك
اللاجتماعي المدرسي على القياس البعدي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
سريع الغضب	سريع الغضب (مصاحب)	31.201	1	31.201	2.145	0.786	0.158
	العدوانية (مصاحب)	35.016	1	35.016	2.40	0.742	0.051
	الفوضوي (مصاحب)	40.101	1	40.101	2.876	0.802	0.097
	المجموعة	675.471	1	675.471	*46.43	0.000	0.610
	الخطأ	989.331	67	14.548			
	الكلي	1771.12	71				
العدوانية	سريع الغضب (مصاحب)	25.902	1	25.902	2.33	0.876	0.006
	العدوانية (مصاحب)	23.008	1	23.008	2.07	0.701	0.103
	الفوضوي (مصاحب)	27.943	1	27.943	2.52	0.891	0.020
	المجموعة	234.121	1	234.121	*21.13	0.001	0.593
	الخطأ	753.776	67	11.08			
	الكلي	1064.75	71				
الفوضوي	سريع الغضب (مصاحب)	17.143	1	17.143	1.712	0.659	0.006
	العدوانية (مصاحب)	16.805	1	16.805	1.678	0.624	0.004
	الفوضوي (مصاحب)	11.632	1	11.632	1.162	0.610	0.210
	المجموعة	190.800	1	190.800	*19.060	0.000	0.556

			10.010	67	680.722	الخطأ
				71	917.102	الكلية

* دالة احصائياً عند مستوى (= 0.05)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي عند مستوى الدلالة (= 0.05) على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي كافة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعده سرعة الغضب (46.43)، وبعده العدوانية (21.13)، وبعده فوضوي (19.060)؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في الحد من السلوك اللااجتماعي المدرسي، وقد جاءت هذه الفروق على أبعاد المقياس كافة لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط سلوك سريع الغضب لدى طلبة المجموعة التجريبية (المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي) (2.54) ، وهو أقل من متوسط سلوك سريع الغضب لدى طلبة المجموعة الضابطة (المجموعة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي) (4.58). وقد فسّر بعد سريع الغضب (61%) من التباين الكلي في الحد من المشكلات السلوكية. وقد بلغ متوسط السلوكيات العدوانية لدى طلبة المجموعة التجريبية (المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي) (2.72) ، وهو أقل من متوسط السلوكيات العدوانية لدى طلبة المجموعة الضابطة (المجموعة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي) (4.68). وقد فسّر بعد العدوانية (59%) من التباين الكلي في الحد من المشكلات السلوكية، وقد بلغ متوسط السلوكيات الفوضوية لدى طلبة المجموعة التجريبية (المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي) (2.24) ، وهو أقل من متوسط السلوكيات الفوضوية لدى طلبة المجموعة الضابطة (المجموعة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي) (4.53)، وقد فسّر بعد الفوضوية (56%) من التباين الكلي في الحد من المشكلات السلوكية.

مما سبق يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج الذكاء الانفعالي في الحد من السلوكيات اللااجتماعية لدى الطلبة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Brearly, 2002; Freedman,2001; Eddy,2000) التي أشارت نتائج دراساتهم إلى فاعلية برنامج الذكاء الانفعالي في الحد من المشكلات السلوكية اللااجتماعية المختلفة كالعنف والعدوان والفوضوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأبعاد المكونة للبرنامج التدريبي وهي (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والتعاطف، والدافعية، والمهارات الاجتماعية)، بحيث ساهمت مظاهر هذه الأبعاد في تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة.

- في البعد الأول: الوعي الذاتي الانفعالي، تمّ تعريف الطلبة بمفهوم الانفعال، والتعرف على وصف المشاعر المصاحبة للانفعال كانهفعال الخوف والغضب والفرح؛ مما ترتب عليه تحقيق فهم وإدراك أفضل لانفعالاتهم والوعي بانفعالات الآخرين، والتعرف على نقاط الضعف والقوة لدى كل طالب وطالبة، والوعي بأن لكل مشكلة حل، مما أدى إلى الحد من السلوكيات اللااجتماعية.
- في البعد الثاني: التنظيم الذاتي الانفعالي، تمّ تعريف الطلبة بأعراض الانفعالات ومثيراتها (مسبباتها)، وما يترتب عليها؛ مما ساهم في زيادة قدرتهم على حل مشكلاتهم مع أقرانهم بتروّ بحث أصبحت لديهم القدرة المناسبة لمواجهة الضغوط والتكيف والتصرف بسلوكيات اجتماعية إيجابية مقبولة بدلاً من التصرف بسلوكيات لاجتماعية مع أقرانهم.
- في البعد الثالث: الدافعية، تمّ تعريف الطلبة بمسببات السلوك الداخلية (دافعية داخلية)، والمسببات الخارجية للسلوك (دافعية خارجية)؛ مما ساعد الطلبة على تحديد أهدافهم القريبة والبعيدة بحيث عمل على ضرورة النظر بتفاؤل نحو العلاقة مع الأصدقاء، والتفاعل بإيجابية معهم.
- في البعد الرابع: التعاطف، تمّ تعريف الطلبة بكيفية وأهمية فهم مشاعر الآخرين، وأهمية تحديد حاجات الأفراد الآخرين، وضرورة تقديم المساعدة لهم؛ مما يمنح الطلبة القدرة على اكتشاف مشاعر وأحاسيس أصدقائهم، وفهم مشاعر الأفراد المحيطين بهم، ومعاملة الأصدقاء والتعامل معهم بهدوء، وتصبح لديهم القدرة على بناء الصداقات والتواصل مع الآخرين، والتحكم في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، ولديهم حساسية جيدة لانفعالات ومشاعر الآخرين، بحيث أصبح لدى هؤلاء الطلبة القدرة على قراءة انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال أصواتهم وإيماءاتهم.
- في الخامس: المهارات الاجتماعية، فقد تمّ تدريب الطلبة على طريقة التواصل مع الآخرين وذلك تطوير وعي الطلبة لمفهوم القائد والعضو في المجموعة، بالإضافة إلى تعليم الطلبة استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية والتي تعدّ خطوات أساسية في التعامل مع الآخرين. وعليه عدّ المهارات الاجتماعية من المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة، وهي تشكل بعداً أساسياً في هذا البرنامج؛ مما ساهم في الحد من السلوكيات اللااجتماعية لدى الطلبة. فالمهارات الاجتماعية تمكّن الطالب من معرفة انفعالاته والوعي بها وتنظيمها جيداً.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المهارات الاجتماعية تمكن الفرد من التفاعل بإيجابية مع الآخرين، والتعبير بآوازن عن مشاعره الإيجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، والتعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يناسب المواقف، وتمكن الفرد من التعاون مع الآخرين بإيجابية، وهذه جميعها تعدّ أبعاداً أساسية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد. كما أن المهارات الاجتماعية تمكن الفرد من مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بالكفاءة الذاتية، مما يجعله يشارك الآخرين أنشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة والتمتع بصحة نفسية جيدة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً انطلاقاً من أن المهارات الاجتماعية تتضمن مهارات انفعالية، تسهم في تيسير إقامة علاقات ودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم، ومن المهارات الرئيسة في هذا السياق مهارة التعاطف التي تعدّ مكوناً رئيسياً للذكاء الانفعالي.

7-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة:

والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (= 0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية في القياس المؤجل بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج التدريبي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الاجتماعي، ويوضح الجدول (11) هذه النتائج.

جدول(11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمؤجل على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي

أبعاد المقياس	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سريع الغضب	البعدي	2.54	0.89
	المؤجل	2.52	0.91
العدوانية	البعدي	2.72	0.93
	المؤجل	2.69	0.95

0.85	2.24	البعدي	الفوضوية
0.87	2.20	المؤجل	
0.89	2.50	البعدي	الدرجة الكلية
0.90	2.47	المؤجل	

وللمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية في القياس البعدي، وبين متوسط درجاتهم على المقياس نفسه وأبعاده في القياس المؤجل، وللكشف عن دلالات الفروق في هذه المتوسطات، أستخدم اختبار (ت) للعينة الزوجية، ويتضح ذلك في الجدول (12).

جدول (12): نتائج قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي والمؤجل على مقياس السلوك اللااجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	الفروق في المتوسطات (البعدي-المؤجل)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
سريع الغضب	0.02	0.11	35	0.256
العدوانية	0.03	0.09	35	0.238
الفوضوية	0.04	0.10	35	0.124
الدرجة الكلية	0.03	0.09	35	0.236

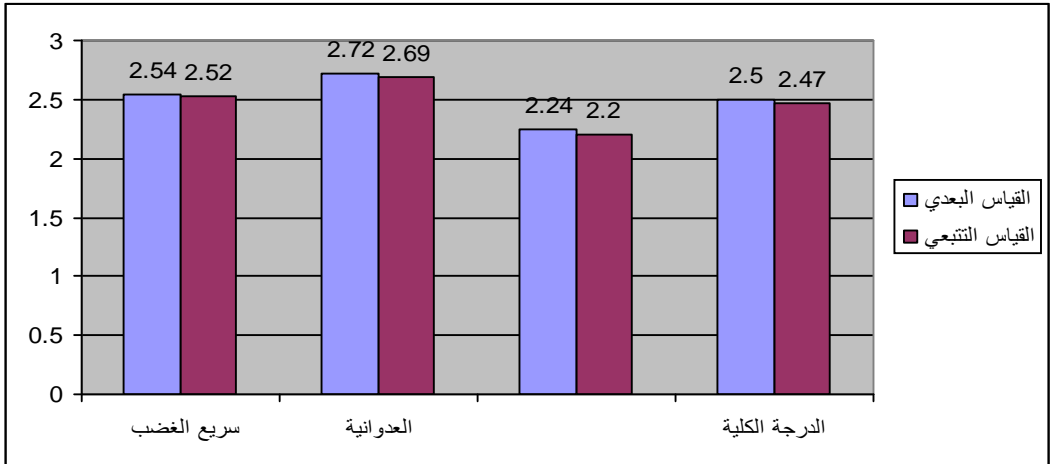
يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي (الدرجة الكلية)، وكذلك على الأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس بين القياس البعدي والمؤجل.

ويتبين من الجدول (12) أيضاً وجود فروق ظاهرية بين متوسطات القياس البعدي والقياس المؤجل للمجموعة التجريبية لصالح القياس المؤجل على الدرجة الكلية للمقياس وعلى الأبعاد الفرعية الثلاثة؛ لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يعني استمرار تحسن أفراد المجموعة التجريبية الذي ظهر

في القياس المؤجل حتى بعد انقضاء شهر على تطبيق البرنامج التدريبي، لكن قيمة الفرق بين القياسين البعدي والمؤجل التي كانت لصالح التتبعي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (= 0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة باستمرارية فعالية البرنامج في خفض السلوك اللااجتماعي في ضوء محتويات البرنامج ومكونات جلساته. وإضافة إلى ما سبق ذكره فإن الأساليب التي نُفذت من خلالها الجلسات التدريبية المحفزة على المشاركة والانخراط بها بدلاً من التلقي السلبي للمهارات؛ والمتمثلة بالحوار، والمناقشة، ولعب الأدوار، وأوراق العمل، والواجبات البيتية، والتخيل، والنمذجة يمكن أن تسهم في زيادة دافعية الطلبة على الاستفادة من البرنامج التدريبي؛ وهو ما يمكن أن يفسر استمرار نتائج الدراسة والمتمثلة في انخفاض درجة السلوك اللااجتماعي المدرسي بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي. ويوضح الشكل(1) متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل(التتبعي) على مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي وأبعاده الفرعية.

الشكل(1): متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي وأبعاده الفرعية



3-7- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة:

والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط درجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم".
 للتحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار "ت" لدرجات أفراد العينة على مقياس السلوك الاجتماعي بأبعاده المختلفة. والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول(13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي البعدي حسب المجموعة والجنس

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة ت	إناث				ذكور				الجنس
		تجريبية		ضابطة		تجريبية		ضابطة		
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
.96	0.654	2.52	0.89	4.44	1.93	2.56	0.88	4.76	1.95	سرّيع الغضب
.45	0.530	2.74	0.93	4.66	1.96	2.70	0.94	4.70	1.98	العدوانية
.59	0.525	2.22	0.85	4.46	1.86	2.26	0.86	4.66	1.87	الفوضوية
.79	0.614	2.44	0.89	4.50	1.98	2.55	0.89	4.71	1.95	الكلّي

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في الحد من السلوكيات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية؛ مما يشير إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي في الحد من السلوكيات الاجتماعية لا يختلف باختلاف جنس الطالب. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كمور (2007) التي أشارت نتائجها إلى أن أثر البرنامج لدى الإناث أكبر من أثره لدى الذكور؛ وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف الموضوع نسبياً؛

إذ أن موضوع دراسة كمور (2007) هو السلوكيات العدوانية بشكل عام والاتجاهات المدرسية بشكل خاص. بالإضافة غلى ذلك، أُجريت دراسة كمور (2007) في العاصمة الأردنية :عمان، في حين أُجريت الدراسة الحالية في مدينة الزرقاء وهي ذات ظروف مختلفة عن مدينة عمان.

ولعلّ السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين عند مستوى الدلالة (= 0.05) في الحد من السلوكيات الاجتماعية تعزى للبرنامج التدريبي على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية؛ يعزى إلى أن أفراد العينة من بيئات ومستويات ثقافية واجتماعية واقتصادية متقاربة، وتعرضوا أيضاً للخبرات التعليمية نفسها؛ وبالتالي فمن المتوقع أن يؤثر البرنامج في الحد من المشكلات السلوكية لدى جميع الطلبة بالدرجة نفسها بغض النظر عن جنسهم. بالإضافة إلى ذلك فإن الذكاء الانفعالي سلوك متعلم، وبالتالي فإن التدريب على تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية والتي تعدّ مهمة للحد من السلوكيات الاجتماعية؛ ساهم في إلغاء الفروق بين الجنسين. ومن المتفق عليه أن الفرد يتأثر اجتماعياً بأهله ومجتمعه وكل ما يحيط به، وتشكل لدى الأفراد في المجتمع الواحد المعايير التي يلجأ إليها للتعامل، وبالتالي فإن معظم الأسر تؤدي وظائفها الاجتماعية التقليدية مع أبنائها في بيوتها بغض النظر عن النوع الاجتماعي لهؤلاء الأبناء.

8- مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

- 8-1- إدراج الذكاء الانفعالي ضمن برامج تعديل سلوكيات الطلبة الاجتماعية الوقائية والعلاجية.
- 8-2- بناء برامج تدريبية لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي؛ نظراً لأهميتها في الحد من المشكلات السلوكية لدى الطلبة.
- 8-3- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مدى اختلاف فاعلية البرنامج في الحد من المشكلات السلوكية الاجتماعية باختلاف جنس الطلبة؛ نتيجة تناقض نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة.
- 8-4- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مدى فاعلية البرنامج في الحد من المشكلات السلوكية في المراحل الدراسية المختلفة، وعلى عينات من مدن وبيئات مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

- جادو، أمينة. (2005). *العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الحديدي، منى والزيدي، هيام. (1998). *السلوك المدرسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة*. مجلة دراسات العلوم التربوية، 25(1)، 180-197.
- داوود، نسيم. (1999). *علاقة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن*. مجلة دراسات العلوم التربوية، 26(1)، 11-23.
- الزعبي، أحمد. (2011). *العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين*. مجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(4)، 419-431.
- العبدالات، أسماء. (2008). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عويدات، عبدالله وحدي، نزيه. (1997). *المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها*. مجلة دراسات العلوم التربوية، 26(1)، 11-23.
- كمور، ميماس. (2007). *بناء برنامج ارشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- المللي، سهاد. (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(3)، 139-191.

المراجع الأجنبية

- American Psychological Association.(2003). **Catharis increases rather than decreases anger and aggression, according to a new study.** Retriever October 9, 2010 from: [/http://tly.hlwaay het-gorson/venting.html](http://tly.hlwaay het-gorson/venting.html).
- Bar-On, R. (2007). The Impact of Emotional Intelligence on Giftedness. **Gifted Education**, 23(3), 122-137.
- Bar – On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar – On & J. D. Parker (Eds.), **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco, CA: Jossey– Bass.
- Brackett, M.(2001). **Describing the life space and its relation to emotional intelligence**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Hampshire, Durham, NH.
- Brearly, M. (2002). **Emotional Intelligence in the Classroom**. Wales, UK: Crown House Publishing Limited.
- Cherniss, C.,&Goleman, D.(2001).**Emotional Intelligence Workplace**. San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1999). **Educational minds and hearts: Social emotional and the passage into adolescence**. New York: Teachers College Press.
- Donforth,S.,&Drabman,S.(1989).Aggressive and Disruptive Behavior.In E.Cipani(ED),**The Treatment of Sever Behavior Disorder: Behavior Analasis Approach**. Washighton,DC:American Association on Mental Deficiency.
- Dulewics, V.,& Higgs,M.(1999). **Emotional Intelligence Questionnaire**. User Guide U .K: Neer-Nelson Publishing Company.
- Eddy, M. (2000). An Elemenry School –Based Prevention Program Targeting Modifiable Antecedents of Youth Delinquency and Violence: Linking the interests of families and Teachers (LIFT). **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 4(2),299-315.

- Freedman, J. (2001). Key lessons from 35 years of social – emotional education: How Self- science builds self- awareness, positive relationships, and healthy decisions making. **Perspectives in Education**, 21, 69–80.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Manteler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance- based and self-report methodologies. **Journal of Personality Assessment**, 86(1), 33–45.
- Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence**. New York: Batman Books.
- Goleman, D. (1997). Emotional intelligence in context. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Education implications**, (P. Xiii – Xvi). New York, NY: Basic Books.
- Jamila, M. (2007). Enhancing A Classroom Social Competence and Problem –Solving Curriculum by Offering Parent Training to Families of Moderate- to High-Risk Elementary School Children. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 36(4), 605–620.
- Liau, A, Liau, W, Teoh, G & Liau, T. (2003). The Case for Emotional Literacy: The Influence of Emotional Intelligence on Problems Behaviors in Malaysian Secondary School Students. **Journal of Moral Education**, 32(1), 51–66.
- Liff, S. (2003). Social and Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education. **Journal of Developmental Education**, 26(3), 28–34.
- Little, E. (2005). Secondary School Teachers' Perception of Students' Problem Behaviors. **Educational Psychology**, 25(4), 369–377.
- Mayer, J., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli. **Journal of Personality Assessment**, 50: 772 – 781.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, 9, 185 – 211.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). **Emotional intelligence**, (pp. 3 – 31). New York : Basic Books.
- Merrell, K. (1993). **School Social Behavior Scale**. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Obiakier, F. (2001). Developing Emotional Intelligence among Learners with Behavior Problems. **Special Educational Behavioral Disorders**, 26(4), 18-27.
- Petrides, K., Fredrickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. **Personality and Individual Differences**, 36(2), 277-286.
- Pfeiffer, S. (2001). Emotional Intelligence. **Roeper Review**, 23(3), 21-32.
- Potter, T. (2006). **The Underlying Dimensions Between Emotional Intelligence and the burnout Syndrom of Mental Health Workers**. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, U.S.A.
- Schwartz, W. (1999). **Developing Social Competence in Children Institute for Urban and Minority Education Teachers College**. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, New York, U.S.A.
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. **Psychological Reports**, 88, 353-364.
- Wakeman, C. (2006). Emotional intelligence, testing, measurement and analysis. **Research in Education**, 75, 71-83.