

**فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة
الانفعالية في خفض سلوك العدوان
وتحسين تقدير الذات لدى طلاب
الصفوف الثامن والتاسع والعاشر
في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن***

أ. فرحان لافي النويران
أ. د محمد نزيه حمدي*****

* تاريخ التسليم: ٣ / ٢ / ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٥ / ٤ / ٢٠١٣م.
** ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي/ الجامعة الأردنية/ عمان/ الأردن.
*** أستاذ في الإرشاد النفسي والتربوي/ الجامعة الأردنية/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مشاركاً من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة قصر الحلابات الغربي التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، الذين أظهروا أعلى درجات على مقياس السلوك العدواني.

قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. خضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعددهم (١٥) مشاركاً لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية مكون من (١٢) جلسة، ولمدة سبعة أسابيع. في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (١٥) مشاركاً لأي تدريب. وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس السلوك العدواني، ومقياس تقدير الذات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفي قياس متابعة.

هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني، وفي تحسين تقدير الذات لدى الطلبة؛ حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في السلوك العدواني، وتحسن لديها تقدير الذات على نحو ذي دلالة، وذلك حسب القياس البعدي وقياس المتابعة.

Efficiency of a Counseling Program Based on Emotional Competency in Reducing Aggressive Behavior and Improving Self- esteem among Students of Eighth, Ninth and Tenth Grades in Al- Hallabat Algharbi School in Jordan

Abstract:

The purpose of this study is to assess the effect of a counseling program based upon emotional competency in reducing aggressive behavior and improving self- esteem among elementary stage students. The sample of the study consisted of (30) participants of Eighth, Ninth and Tenth grades, in Qaser Al- Hallabat Algharbi School located in the Second Zarqa Educational District, which scored high on the aggressive behavior scale.

Participants were randomly distributed into two groups: experimental and control. The experimental group consisted of 15 participants who received counseling program based on emotional competency. The program consisted of (12) sessions, and lasted for seven weeks, whereas, the participants in the control group, which included 15 participants, did not receive any counseling training. The participants in the two groups responded to the aggressive behavior scale and self- esteem scale before and after applying the program and after a follow- up period.

The results of this study revealed significant differences in favor of the experimental group in reducing aggressive behavior, and improving self- esteem, in the post and follow- up measurements.

مقدمة:

تعد مشكلة السلوكيات العدوانية بين الطلبة في المدارس من أكثر المشكلات المدرسية سلبية، وقد تعوق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة، وتجعل المدرسة بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها. فظاهرة العنف المدرسي تشكل عبئاً ثقیلاً على كاهل العاملين في المدرسة، وهي مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة وللمعلمين والمرشدين والآباء والمتخصصين في مجال الصحة النفسية المدرسية.

ويستخدم مصطلح العدوان للإشارة إلى بعض الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرف من الوجهة الاجتماعية بأنها مؤذية أو ضارة أو هادمة كالاقتداء على الآخرين بالضرب أو الاقتداء على ممتلكاتهم أو السخرية منهم والتهمك عليهم (الرفاعي، ٢٠٠٣).

وفي إحصائية رسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم في الأردن، كشف عن العديد من مخالفات الطلبة وحوادث العنف المدرسي خلال العام الدراسي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥) حيث وقعت (٢،١٧١) حادثة عنف واعتداء تراوحت ما بين اعتداء على المعلمين، وشتم وتهجم على الطلبة والمعلمين وإثارة الشغب والفوضى داخل المدرسة، واعتداء على الممتلكات والإخلال بالأنظمة والتعليمات المدرسية. كما كشفت دراسة قامت بها وزارة التربية والتعليم في الأردن عن مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية حيث شملت الدراسة (٢٣١) مدرسة ضمت (١١٥،٥١٤) طالباً وطالبة كما درست (٢٥) حالة فردية من حالات العنف التي اعتبرت عنفاً متطرفاً عن طريق المقابلة الفردية وخلصت الدراسة إلى أن عدد حالات العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ (٤٣،٩٨١) حالة عنف، وأن السلوك العدواني الذي يمارسه الذكور أكثر كماً وأشد درجة من الذي تمارسه الإناث (كمور، ٢٠٠٧).

وتظهر دراسات عديدة من مثل دراسة مطر (٢٠٠٤) أن أنماط السلوكيات العدوانية الشائعة تشير إلى افتقار واضح للمهارات الاجتماعية، وإلى نقص في الكفاءة الانفعالية لدى الطلبة أو نقص في مهارة السيطرة على الاندفاعات وضبطها. ومن الواضح أن الطلبة العدوانيين تنقصهم مهارات العلاقات الاجتماعية الانفعالية، وهي تلك المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة والتي يدرك فيها المرء مشاعر الآخرين، ومن ثم تنقصهم مهارة التعاطف مع من يحيط بهم، ويظهر ذلك فيما يتصفون به من حدة الطباع والسلوك العنيف (جولمان، ٢٠٠٨).

وتعد نظرية دانيال جولمان (جولمان، ٢٠٠٨) في الذكاء الانفعالي من النظريات التي أكدت على أن السلوكيات العدوانية لدى الطلبة سببها افتقارهم للمهارات الاجتماعية

والكفايات الانفعالية، فالذكاء الانفعالي يتمثل في معرفة لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وبشكل عام فإن الأطفال ذوي المهارات الانفعالية المناسبة الذين يديرون انفعالاتهم بشكل جيد، ويحددون انفعالات الآخرين ويستجيبون لها يتمتعون بصحة نفسية أفضل، ويكونون أكثر تركيزاً ونجاحاً في المدرسة، كما يحققون نجاحاً شخصياً ومهنياً عندما يكبرون، وعلى العكس فإن الأطفال ذوي المهارات الانفعالية المنخفضة متمركزون حول ذاتهم، وغير قادرين على تنظيم انفعالاتهم أو التعاطف مع الآخرين، والتعامل معهم ويشعرون بالإحباط والقلق لعدم قدرتهم على حل المشكلات والصراعات التي قد تنشأ بينهم وبين أنفسهم من جهة وبينهم وبين الآخرين من جهة أخرى، مما يؤدي إلى ظهور مشاعر الغضب لديهم والاندفاعية والتحدي والسلوكيات العدوانية (Zins, 2004).

ويعاني الأفراد الذين تنقصهم المهارات الانفعالية من تمركز حول الذات كما يعانون من تقدير ذات منخفض، حيث أشارت دراسة المصدر (٢٠٠٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ومتوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في تقدير الذات لصالح الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع؛ فالذكاء الانفعالي هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية، وتقدير الذات، والقدرة على التكيف والمرونة في مواقف المحن، والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين.

إن مفهوم الكفاءة الانفعالية من المفاهيم التي تحظى باهتمام متزايد. ويعرف سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على معرفة الشخص لمشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية وقدرته على ضبط انفعالاته. والكفاءة الانفعالية هي القدرة على أدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها من خلال عملية التفكير. والقدرة على فهم الانفعال، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي للفرد.

وعرّف بارأون (Bar-on, 2003) الكفاءة الانفعالية بأنها تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط.

ويمكن القول بأن الكفاءة الانفعالية هي مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم، وقدرة الأشخاص على استغلال انفعالاتهم في الأداء الجيد وإقامة علاقة جيدة مع المحيطين.

وتؤدي الكفاءة الانفعالية دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكنهم من التعامل مع المواقف الاجتماعية، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم للمواقف الاجتماعية الطارئة (Salovey & Mayer, 1990).

إن من أهم دلالات انخفاض الكفاءة الانفعالية السلوك العدواني، وانخفاض الكفاءة الانفعالية يجعل من الصعب على الأطفال التفريق بين عواطفهم وعواطف الآخرين، والاستجابة لمشاعر الآخرين، والتعامل في المواقف العصبية مما يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور السلوك العدواني لديهم (Mills, 2011).

كما قد يؤدي انخفاض الكفاءة الانفعالية وما يرافقها من مشكلات في العلاقات الاجتماعية إلى تدني تقدير الذات، ويعكس تقدير الذات الدرجة التي يشعر الفرد فيها بأنه مرتاح أو متقبل لذاته (الخالدة، ٢٠١١).

ويرى روجرز أن الذات مركز بناء الشخصية ومحورها، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية والنواة التي تقوم عليها الشخصية. ويعرف مفهوم الذات أنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الإدراكات عبر تجارب الفرد في بيئته، وتتأثر بشكل خاص بالتعزيز وبالأسخاص المهمين لديه (Corey, 2009).

وقد أجرى الزعبي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية) لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، وشملت العينة (١٦٨) طالباً وطالبة من العاديين، و (١٦٥) طالباً وطالبة من المتفوقين من طلبة الصف العاشر في ثلاث مناطق في الأردن. وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني.

كما أجرت سيو (Siu, 2009) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك المشكل ومنه السلوك العدواني، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) من المراهقين في هونغ كونج (١٦٧) من الذكور و (١٥٨) من الإناث في خمس مدارس. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني.

وأجرت كمور (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي ومعرفة أثره في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة من طلبة الصف الثامن والتاسع من مديرية تربية عمان الثانية، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة وزّعوا على مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة وتكونت من

٣٠ طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء في سلوكيات العدوان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج التدريبي حيث انخفض السلوك العدواني لدى طلبة المجموعة التجريبية.

كما أجرت مبيضين (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي واستقصاء أثره وأثر الجنس في مستوى الدافعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع في مديرية تربية عمان الأولى، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة موزعين عشوائياً إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك على العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت مطر (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي والتقليل من السلوك العدواني لدى عينة عدد أفرادها (٧٨) طالباً وطالبة من الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس في مديرية تربية الرصيفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً دالاً إحصائياً على الدرجة الكلية على قائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلبة لأنفسهم وكذلك وفق تقديرات المعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت فينسينت (Vincent,2003) دراسة هدفت إلى تقويم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي - الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي على عينة تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس ميل رود (Mill Road) الأساسية في ولاية نيويورك الأمريكية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية وتقليل السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يرى علماء النفس أن هناك ارتباطاً بين الصحة النفسية والكفاءة الانفعالية. ويؤدي انخفاض الكفاءة الانفعالية إلى العديد من المشكلات مثل السلوك العدواني وانخفاض تقدير الذات. وللإسهام في تحقيق شعار «معاً نحو بيئة مدرسية آمنة» والسعي لتوفير بيئة خالية من العنف وزيادة تقدير الذات والشعور بالأمن لدى الطلبة، تعمل هذه الدراسة على تطوير برنامج للتدريب على الكفاءة الانفعالية وقياس أثره في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

هدف الدراسة:

وتهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني، وتحسين تقدير الذات لدى طلبة الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر.

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتصدى له، حيث إنها تسعى لدراسة فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية تشكل هذه الدراسة إضافة علمية حول موضوع الكفاءة الانفعالية ودورها في خفض السلوك العدواني وتحسين مفهوم الذات.

أما من الناحية التطبيقية فإنها تتمثل بتطبيق برنامج يهدف إلى التقليل من مستوى سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة، مما يساعدهم على التفاعل الإيجابي وتحقيق ذواتهم وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي، ويؤدي إلى تحسين العملية التربوية وتحسين مستوى الصحة النفسية للطلبة. كما تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية إفادة المتخصصين والممارسين للعمل الإرشادي من نتائجها في توفير بيئة مدرسية آمنة للطلبة، حيث إن هناك حاجة إلى خفض السلوك العدواني والعنف بين الطلبة وتحسين تقدير الذات لديهم.

أسئلة الدراسة:

- هل يوجد أثر لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
- هل يوجد أثر لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في تحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \leq \alpha$) في السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في تقدير الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

المفاهيم والمصطلحات:

◀ **السلوك العدواني:** هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسياً أو جسدياً (شيفر ومليمان، ٢٠٠٢)، ويعرف العدوان بأنه كل قول أو فعل أو تقرير لفعل، أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى أو الدمار بالآخرين أو بذات الإنسان نفسه. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك العدواني.

◀ **تقدير الذات:** هو اتجاه الفرد نحو نفسه بشكل إيجابي أو سلبي، وتقويمه الكلي لأهميته وقيمه (الخطيب، ٢٠٠٤) وهي القيمة التي يعطيها الفرد لذاته المدركة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته ويتقبلها ويشعر بقيمتها كان تقديره لذاته عالياً، أما إذا كان ينظر لنفسه بشكل سلبي، فإن تقديره لذاته ينخفض. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تقدير الذات.

◀ **البرنامج الإرشادي المستند إلى الكفاءة الانفعالية:** مجموعة من الجلسات الإرشادية المجدولة زمنياً بـ (١٢) جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً مدة كل منها (٥٥) دقيقة تهدف إلى تنمية الكفاءة الانفعالية لدى الطلبة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث حدد الباحثان الطلبة الذين أظهروا علامات مرتفعة على مقياس العدوان من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر بناءً على مقياس السلوك العدواني، وبعد ذلك اختار العينة للدراسة التجريبية وعددها (٣٠) طالباً من الطلبة المصنفين على أنهم طلبة عدوانيين بناءً على مقياس السلوك العدواني، ولديهم الرغبة بالانضمام للبرنامج التدريبي، حيث عينوا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

مجتمع الدراسة:

طلاب مدرسة الحلابات الغربي من الصف الثامن، وهم في شعبتين في كل شعبة ٢٥

طالباً والصف التاسع، وهم في شعبتين في كل شعبة ٢٧ طالباً، والصف العاشر شعبة واحدة عدد طلابها ٣٢ طالباً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من الطلبة الذين أظهروا أعلى النتائج على مقياس السلوك العدواني، والذين وافقوا على المشاركة في الدراسة من بين (١٣٦) طالباً من طلبة الصفوف الثامن (شعبتين) والصف التاسع (شعبتين) والصف العاشر (شعبة واحدة) في مدرسة قصر الحلابات الغربي التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١١ / ٢٠١٢. وقد وزع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة عدد أفرادها (١٥) طالباً، وأخرى تجريبية عدد أفرادها (١٥) طالباً.

أدوات الدراسة:

١. مقياس العدوان:

استخدم مقياس العدوان الذي قننه أبو حطب (٢٠٠٢) بعد التحقق من مناسبته لأغراض الدراسة.

وقد تحقق أبو حطب من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص كما حسب صدق المقارنة الطرفية بين الدرجات الأعلى والأدنى، حيث رُتب أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٨٩) ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في استجابته على فقرات المقياس ككل، ثم اختير أعلى ٢٧٪ وعددهم (٢٤) فرداً، وأدنى (٢٧٪) وعددهم (٢٤) فرداً، وأجريت المقارنة بين المجموعتين، وذلك باستخدام مقياس مان-وتني، وتبين أن المقياس بأبعاده الأربعة يتمتع بالصدق التمييزي.

ولأغراض هذه الدراسة عُرض المقياس على ثمانية من الخبراء في مجال الاختصاص في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء الخاصة، للتعرف على مدى ملاءمة المقياس لما وضع من أجله، ولقد أبدوا بعض الملاحظات على فقرات المقياس، وبناءً على آرائهم أصبح المقياس يتكون من (٢٨) فقرة حيث كان عددها قبل التحكيم (٣٠) فقرة.

وحسب أبو حطب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، و درجات الأسئلة الزوجية لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني وتبين أن

معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (٠,٣٨ - ٠,٧٦) وهذا يشير إلى معاملات ارتباط تفي بأغراض الدراسة.

ولأغراض هذه الدراسة، حُسب معامل ثبات مقياس السلوك العدواني بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، على عينة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٨٩)، وهو معامل ثبات يفي بأغراض الدراسة الحالية. كما تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بطريقة الإعادة وبفاصل زمني أسبوع واحد على عينة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج (٠,٨٩٠).

٢. مقياس تقدير الذات:

تحقق الخطيب (٢٠٠٤) من صدق المقياس بإيجاد دلالات الصدق من خلال:

- أولاً: الصدق الظاهري: حيث طور المقياس بناء على إطار مفاهيمي محدد، ومعرفة أبعاده وتعريفها إجرائياً، ثم التأكد من الصدق الظاهري عن طريق عرضه على خمسة محكمين من المتخصصين في علم النفس للحكم على مصداقية الأبعاد الفرعية وشموليتها في قياس كل بعد من أبعاد المقياس، وللحكم أيضاً على مدى ملاءمة قياس الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه. وقد اعتبرت كل هذه الإجراءات مؤشرات صدق بناء المقياس.

- ثانياً: الصدق التمييزي: وللتأكد من دلالات الصدق التمييزي للمقياس أُجري تحليل التباين الثلاثي لتقدير الذات وفق الفئات العمرية: (ثلاثة عشر، خمسة عشر، سبعة عشر)، وجنس الطلبة (ذكور، إناث)، واستخدم الاختبار الإحصائي شيفيه لمعرفة بين أي من المستويات العمرية حدثت الفروق، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي وقيم الإحصائي شيفيه، أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الفئات العمرية المختلفة ولصالح الفئات العمرية الأكبر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والعمر في تقدير الذات.

- ثالثاً: صدق البناء: وللتأكد من دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند المستوى (٠,٠١) وهذا مؤشر إضافي على أن الأبعاد الفرعية تنسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.

- رابعاً: الصدق العاملي: وللتأكد من دلالات الصدق العاملي للمقياس، أُجري التحليل العاملي لفقراته باستخراج المكونات الأساسية، وتدوير المحاور الناتجة على محاور مماثلة، وقد اتضح من خلال التحليل تطابق العوامل المستخرجة من التحليل

العالمي مع العوامل التي اعتمدت أصلاً في بنائه.

ولأغراض هذه الدراسة، عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص، للتعرف على مدى ملاءمة المقياس لما وضع من أجله، وقد أبدوا بعض الملاحظات على فقرات المقياس، وبناءً على آرائهم أصبح المقياس يتكون من (٤٠) فقرة، حيث كان عددها قبل التعديل (٤٥) فقرة.

وتأكد الخطيب (٢٠٠٤) من دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج (٠,٧٩). كما استخرجت دلالات ثبات المقياس أيضاً بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١). ولأغراض هذه الدراسة حُسب معامل ثبات مقياس تقدير الذات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا على عينة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٦٨٩)، وهو معامل ثبات يفي بأغراض الدراسة الحالية. كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق الإعادة، وبفاصل زمني أسبوع واحد على عينة مكونة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج (٠,٧٥٠).

البرنامج الإرشادي:

أعدّ برنامج إرشادي بالاستعانة ببرامج سابقة (أبو غزال، ٢٠٠٤؛ كمور، ٢٠٠٧؛ الغرابية، ٢٠٠٥؛ مطر، ٢٠٠٤) (Goleman, 1998; Doty, 2001) حيث بني البرنامج من (١٢) جلسة تدريبية، مدة الجلسة الواحدة (٥٥) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً. يهدف البرنامج إلى مساعدة الطلاب على تنمية مهارات الكفاءة الانفعالية، ومساعدتهم على التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتطوير مهاراتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم واهتماماتهم، بطريقة مناسبة لأنفسهم وللآخرين. كما تتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والتمرينات والنشاطات والواجبات البيتية. وقد عرض البرنامج على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وأخذت ملاحظاتهم بالاعتبار.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس القبلي والبعدي ومقياس المتابعة لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات بمقياس السلوك العدواني وفقاً لمتغير المجموعة، واستخدم تحليل التباين المشترك (AN-COVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية

للمقياسين كما استخدم اختبار (t) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة.

نتائج الدراسة:

◀ **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** والتي تنص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ في السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة للطلبة على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما أُجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمقياس، كما أُستخدم اختبار (t) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة لاستجابات الطلبة على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما يتضح في الجدول (١) :

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعدي		القبلي			المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
٢,٥٠٣	١٨,٥٣٣	٤,٨٣٨	٢٦,٥٣٣	١٥	التجريبية
٣,٣٩٨	٢٨,٨٦٧	٤,٣٢٣	٢٦,٨٦٧	١٥	الضابطة

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أُجري تحليل التباين المشترك، كما في الجدول (٢) :

الجدول (٢)

تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في السلوك العدواني في القياس القبلي والقياس البعدي
بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	٥,٠٤٥	١	٥,٠٤٥	٠,٤٤٥	٠,٥١١
المجموعة	٨٠٤,٤٨٣	١	٨٠٤,٤٨٣	٧٠,٨٨٦	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٠٦,٤٢٢	٢٧	١١,٣٤٩		
الكلية	١٧٩٦٣,٠٠٠	٣٠			

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس السلوك العدواني، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١٨,٥٣٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٨,٨٦٧) كما يتضح في

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة
على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٨,٥٣٣	١,٠٣٢
الضابطة	٢٨,٨٦٧	٠,٦٤٦

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على مقياس السلوك العدواني كما يتضح في الجدول (٤) :

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين الدرجات
فيما بين القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس السلوك العدواني

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
درجة السلوك العدواني	بعدي	١٥	١٨,٥٣٣	٣,٩٩٨	١٤	٠,٧٥٠	٠,٣٠١
	متابعة	١٥	١٨,٨٠٠	٣,٦٤٨			

يتضح من الجدول (٤) ، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة مقياس السلوك العدواني، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة حيث بلغت قيمة t (٠,٧٥٠) ، وبلغ المتوسط البعدي (١٨,٥٣٣) ، في حين بلغ متوسط المتابعة (١٨,٨٠٠) وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني.

◀ **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على:** أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة للطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمقياس، كما أُستخدم اختبار (t) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما يتضح في الجدول (٥):

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعدي		القبلي			المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
٤,٧٣٥	٢٦,٠٠٠	٦,٣٦٠	٢٣,٢٠٠	١٥	التجريبية
٢,٣٨٦	٢٢,٨٦٦	٢,٠٥١	٢٢,٧٣٣	١٥	الضابطة

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، أُجري تحليل التباين المشترك، كما في الجدول (٦):

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في تقدير الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	١٣,٦٧٣	١	١٣,٦٧٣	٠,٩٧١	٠,٣٣٣
المجموعة	٧٠,٢٤٢	١	٧٠,٢٤٢	٤,٩٩٠	٠,٠٣٤
الخطأ	٣٨٠,٠٦٠	٢٧	١١,٣٤٩		
الكلية	١٨٣٧٧,٠٠٠	٣٠			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس تقدير الذات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٢٦,٠٠٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٢,٨٦٦) كما يتضح في الجدول (٧):

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة
على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٢٦,٠٠٠	٤,٧٣٥
الضابطة	٢٢,٨٦٦	٢,٣٨٦

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على مقياس تقدير الذات كما يتضح في الجدول (٨):

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين الدرجات
في القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس تقدير الذات

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الأنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
درجة تقدير الذات	بعدي	١٥	٢٦,٠٠٠	٤,٧٣٥	١٤	٠,٩٩١	٠,٣٣٨
	متابعة	١٥	٢٦,٧٣٣	٣,٣٦١			

يتضح من الجدول (٨) ، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة مقياس تقدير الذات، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٩٩١) ، وبلغ المتوسط البعدي (٢٦,٠٠٠) ، في حين بلغ متوسط المتابعة (٢٦,٧٣٣) وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين تقدير الذات.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لاستجابات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبيية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما يتضح في الجدول (٩) :

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة

على الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيية والضابطة

المجال	المجموعة	القبلي			البعدي
		الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
الفاعلية	التجريبية	٣,٢٦١	١٢,٩٣٣	١٥	٣,٢٦١
	الضابطة	٢,٤٠٤	١٢,٠٦٦	١٥	٣,٢٢١
القيمة	التجريبية	٢,٦٤٠	٩,٦٠٠	١٥	٢,٤٦٨
	الضابطة	٢,٦٣٦	١٠,٦٦٦	١٥	٢,١٦٤

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبيية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في بعدي تقدير الذات، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجري تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة، كما في الجدول (١٠) :

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة لدلالة الفروق

بين المجموعتين التجريبيية والضابطة في الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات

ولكس لامبدا	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٠,٠١٤	٤٣٣,٢٩٧	٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مقياس تقدير الذات، وللتحقق من دلالة الفروق، أُجري تحليل التباين لكل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات
بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية	١٣٠,٣٢٢	١	١٣٠,٣٢٢	١٥,٤٧٥	٠,٠٠١
القيمة	٨٩,٢٤٧	١	٨٩,٢٤٧	١٢,٥٥٠	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة في بعدي مقياس تقدير الذات، وهما:

١. الفاعلية: حيث كانت قيمة ف (١٥,٤٧٥)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١٤,٦٦٦)، بينما كان المتوسط الحسابي البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (١٢,٢٦٦) كما يتضح من الجدول (١٢).

٢. القيمة: حيث كانت قيمة ف (١٢,٥٥٠) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١١,٣٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (١٠,٦٠٠) كما يتضح من الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة
على الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
الفاعلية	التجريبية	١٤,٦٦٦	٣,٢٦١
	الضابطة	١٢,٢٦٦	٣,٢٢١
القيمة	التجريبية	١١,٣٣٣	٢,٤٦٨
	الضابطة	١٠,٦٠٠	٢,١٦٤

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على بعد الفاعلية كما يتضح في الجدول (١٣) :

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق فيما بين الدرجات في القياس البعدي، وقياس المتابعة على بعد الفاعلية

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
بعد الفاعلية	بعدي	١٥	١٤,٦٦٦	٣,٢٢١	١٤	٠,٢٦٩	٠,٧٩٢
	متابعة	١٥	١٤,٠٠٠	٢,٩٢٢			

يتضح من الجدول (١٣)، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة بعد الفاعلية، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة، حيث بلغت قيمة t (٠,٢٦٩)، وبلغ المتوسط البعدي (١٤,٦٦٦)، في حين بلغ متوسط المتابعة (١٤,٠٠٠)، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على بعد الفاعلية.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على بعد القيمة كما يتضح في الجدول (١٤) :

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق فيما بين الدرجات في القياس البعدي، وقياس المتابعة على بعد القيمة

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
بعد القيمة	بعدي	١٥	١١,٣٣٣	٢,٤٦٨	١٤	٠,٢٥٠	٠,٨٠٦
	متابعة	١٥	١١,٤٠٠	٢,٠٩٧			

يتضح من الجدول (١٤)، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة بعد القيمة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0,05$) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة حيث بلغت قيمة t ($0,250$) ، وبلغ المتوسط البعدي ($11,333$) ، في حين بلغ متوسط المتابعة ($11,600$) ، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على بعد القيمة.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني، وتحسين تقدير الذات لدى المشاركين.

فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي، حيث تبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية ($18,533$) على مقياس السلوك العدواني كان أقل من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة ($28,867$) ، مما يعطي مؤشراً على أن البرنامج قد أسهم في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الانفعالية. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال الخصائص التي اتصف بها البرنامج والتي تتضمن:

١. شمول البرنامج لأبعاد الكفاءة الانفعالية التي ساهمت في تحسين الكفايات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب، مما ساعدهم على فهم انفعالاتهم والوعي بها، والوعي بانفعالات الآخرين (Pellitteri, 2006).

٢. تنوع الاستراتيجيات المستخدمة لتعليم الطلاب الكفايات الانفعالية والاجتماعية. حيث اعتمد البرنامج بشكل رئيس على إستراتيجيات العمل في مجموعات في اللقاءات جميعها، لما تتميز به هذه الإستراتيجية من مساهمة في ظهور سلوكيات اجتماعية ضمن تفاعل الطلاب فيما بينهم (جولمان، ٢٠٠٨).

وتتسق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كمور (٢٠٠٧) التي هدفت إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، ومعرفة أثره في خفض السلوكيات العدوانية، ودراسة مطر (٢٠٠٤) ، والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدواني.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة فينسينت (2003) Vincent التي هدفت إلى تقييم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي - الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات

السلوكية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية، وتقليل السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس تقدير الذات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٢٦,٠٠٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٢,٨٦٦).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مبيضين (٢٠٠٧) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي واستقصاء أثره وأثر الجنس في مستوى الدافعية ومفهوم الذات، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات ولصالح المجموعة التجريبية..

وتدعم نتائج الدراسة الحالية ما أكده الباحثون من أن امتلاك الأفراد لمهارات الكفاءة الانفعالية، يساعد الطالب على زيادة تقدير الذات لديه، ويجعله يتصرف بشكل أفضل في كثير من مجالات حياته، حيث تعد الكفاءة الانفعالية جانباً مهماً من جوانب الصحة النفسية للفرد، ومؤثراً مهماً على التكيف النفسي والاجتماعي للفرد (Pellitteri , 2006) (المصدر، ٢٠٠٧).

تبرز هذه النتائج ظهور تحسن ملحوظ في تقدير الذات لدى عينة الدراسة، وربما ترد هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج من تمارين وأساليب ومهارات وأنشطة ساعدت في زيادة كفاءة الطلبة ومهاراتهم في التواصل بطريقة مناسبة مع الآخرين، وتدريبهم على مهارات تساعدهم على التواصل بطريقة فعالة كما حسنت من قدرتهم على فهم مشاعرهم مشاعر الآخرين، والتعبير عن مشاعرهم بطريقة مناسبة.

وربما ترد نتيجة الدراسة الحالية إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من تمارين وأساليب ومهارات وأنشطة، ساعدت في تنمية الكفاءة الانفعالية ومهارات التواصل والتعاطف مع الآخرين، ومساعدتهم على التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتطوير مهاراتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم واهتماماتهم بطريقة مناسبة لأنفسهم وللآخرين.

ويمكن تفسير نتيجة تلك الفرضية على أساس أن وجود علاقة يسودها الجو الآمن والاتصال النفسي مع أعضاء المجموعة التجريبية، والتقبل الإيجابي غير المشروط لهم، واحترامهم دون شروط كما يحصل في المجموعة الإرشادية، حيث يوفر التقبل والدفء

والفهم لما يقوله الطالب المشارك، كذلك الانفتاح وتبادل الثقة بين الطلاب المشاركين، كل هذا يسهم في إشعار الطالب المشارك في البرنامج الإرشادي بأهميته وقيّمته، وأنه إنسان جدير بالاحترام، ويساعده على أن يعيد النظر في تقويمه لنفسه، وأن ينمو لديه فهم ووعي أفضل لمشاعره ومشاعر الآخرين وتحسين التواصل مع الآخرين.

وربما يعود الأثر الكبير الذي أحدثه البرنامج الإرشادي من حيث خفض السلوك العدواني، وتحسين تقدير الذات، إلى شعور الطلبة بضرورة امتلاكهم لمثل هذه المهارات التي تعد مصدر قوة لحياة نفسية أفضل.

التوصيات:

- وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- ◆ تطبيق برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الانفعالية مع فئات عمرية مختلفة، بغرض التأكد من فعاليتها مع جميع الأعمار.
 - ◆ إجراء دراسات تتناول أثر برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات والتكيف لدى الإناث.
 - ◆ استخدام أسلوب تصميم الحالة الفردية لدراسة حالة كل طالب/ مسترشد على حدة، الأمر الذي يتيح فرصة رصد التحسن بشكل أكثر وضوحاً ودقة.
 - ◆ تطبيق أساليب وتقنيات ومهارات الكفاءة الانفعالية من طرف المعلمين والمرشدين في المدارس لأغراض وقائية وإنمائية وعلاجية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حطب، ياسين (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢. أبو غزال، معاوية (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير ويالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
٣. جولمان، دانيال (٢٠٠٨). ذكاء المشاعر- الذكاء الانفعالي، ترجمة هشام الحناوي، (ط. ٢)، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.
٤. الخطيب، بلال (٢٠٠٤). معايير تقدير الذات للأعمار (١٣- ١٧) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٥. الخوالدة، محمد (٢٠١١). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٦. الرفاعي، نعيم (٢٠٠٣). الصحة النفسية، (ط. ٩)، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
٧. الزعبي، احمد (٢٠١١). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٤)، ٤١٩- ٤٣١.
٨. شيفر، شارلز ومليمان، هوارد (٢٠٠٨). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيم داوود، نزيه حمدي، (ط. ٢)، منشورات الجامعة الأردنية.
٩. الغرابية، سالم (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
١٠. كمور، ميماس (٢٠٠٧). 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. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١١. مبيضين، زكية (٢٠٠٧). بناء برنامج تدريبي استنادا لمفهوم الذكاء الانفعالي وقياس فاعليته في مفهوم الذات والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
١٢. المصدر، عبد العظيم (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة الأزهر، مجلة الجامعة الإسلامية، ١٦ (١)، ٥٨٧ - ٦٣٢.
١٣. مطر، جيهان (٢٠٠٤). اثر برنامج تعليمي - تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصف الخامس والسادس. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

1. Bar- on, P. D (2003) . *The Emotional Quotient Inventory (EQI)* , North Toranto, NY: Multi- Health systems.
2. Corey, G. (2009) . *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Belmont, CA: Brooks, Cole publishing company.
3. Doty, G. (2001) . *Fostering Emotional intelligence in k- 8 Students*. California: Corwin Press.
4. Goleman, Daniel. (1998) . *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
5. Mills, kia (2011) . *The Relationship of emotional competence to levels of aggression in adolescents*. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, U. S. A.
6. Pellitteri, j (2006) . *Emotional Intelligence: Theory measurement and counseling implications*. *Emotionally Intelligent School Counseling*, 7 (2) 30- 47.
7. Salovey, P & Mayer. J. D. (1990) . *Emotional Intelligence Imagination*. *Cognition and Personality*, 9 (3) , 185- 211.
8. Siu F. Y. Angela (2009) . *Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents* , *Personality and Individual Differences*. 47, 553-557.
9. Vincent, D. (2003) . *The Evaluation of a social- emotional intelligence program: effect of fifth graders' prosaically and problem behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U. S. A.
10. Zins, E. Joseph (2004) . *Building academic success on social and emotional learning, What's does the research say?*, New York: Teachers College Press.