المجلد (٣)، العدد (١٢)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٦، ص ص ٦٥ – ١٣١

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية دانييل جولمان للذكاء الوجداني في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية

إعداد

د/ عبد الرحمن علي بديوي محمد

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الدمام

DOI: 10.12816/0030565

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية دانييل جولمان للذكاء الوجداني في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية(*)

إعداد
د/ عبد الرحمن علي بديوي محمد (**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وأثره في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة، على عينة قوامها (٥٠) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين (١١.٥ – ١٢.٤) عامًا، مستخدمةً أدوات منها مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة، إضافة إلى برنامج الدراسة التدريبي القائم على نظرية الذكاء الوجداني لجولمان، وجميعهم من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامجها التدريبي في تنمية مهارات طلاب المجموعة التجريبية العاطفية والاجتماعية، كما أسفرت النتائج عن الأثر الإيجابي للجلسات التدريبية والأنشطة الهادفة لبرنامج الدراسة التدريبي في تطوير اتجاهات إيجابية للطلاب نحو المدرسة، وتخفيض اتجاهاتهم السلبية نحوها .

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، المهارات العاطفية والاجتماعية، الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

(*) شكر وتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة الدمام على دعمها للبحث ضمن المنح البحثية للعام الجامعي ٢٠١٤ تحت رقم (٢٠١٤٠٠٨) .
(**) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الدمام .
E-Mail: bediwi@uod.edu.saaa - bediwi@gmail.com

Effectiveness of the Training Program is based on the Theory of Daniel Goleman's Emotional intelligence in the Development of Emotional and Social Skills and Reduce the Negative Attitudes Toward School among Elementary School Students in the Eastern Province

Dr. Abdelrahman A. Bediwi(*)

Abstract

This study aimed to verify the effectiveness of the training program to develop the skills of emotional intelligence, emotional and social development of students at the primary stage and its impact in reducing negative attitudes toward school, on a sample of 50 students from elementary school students between the ages of (11.5 -12.4) years, Using tools which measure skills, emotional and social development, and the measure of attitudes towards the school, in addition to the program of study, training based on the theory of emotional intelligence to Goleman, all prepared by the researcher, and resulted in the findings of the study on the effectiveness of its training program to develop the skills of the students of the experimental group, emotional, social, and yielded results for the positive impact of the training sessions and activities aimed to study the training program to develop positive attitudes toward school students, and to reduce the negative attitudes towards it .

Keywords: The Training Program, Emotional and Social Skills, Negative Attitudes Toward School .

(*) Associate Professor – Special Education Dep. Faculty of Education – Dammam University
E-Mail: bediwi@uod.edu.saaa - bediwi@gmail.com

مقدمة

لم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصرًا على المنظور المعرفي بل تعداه إلى الجانب الوجداني للمتعلم نظرًا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان كما أنه لا ينفصل عن التفكير ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل و الوجدان فعند النظر إلى كتابات كل من Salary and & Gardner, 1983 Goleman, 1995 & Mayer, 1990 نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطى صورة متكاملة عن سلوك المتعلم ولا تمكننا من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفى حياته بصفة عامة ولقد ظهرت الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي و الوجداني وهي أنك قد تجد متعلمًا نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته ومتعلمًا آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنة ناجح في حياته وقد تجد أيضًا مجموعة متعلمين متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته و فحصه أو اختباره من قبل أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التفاوتات و التناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني .

هذا الذكاء الذي تبدو أهميته خصوصًا ونحن في بداية الألفية الثالثة حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي. وليس هناك ثمة شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك المتعلمون ليس فقط القدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل عليهم أيضًا أن يمتلكوا مهارات عاطفية واجتماعية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة ومن هنا تتضح أهمية تداول هذه المهارات بين المتعلمين لتمكنهم من الانسجام بفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بمهارات الذكاء الوجداني (Pfeiffer, Steven I. ,2001,138-142).

والمهارات العاطفية والاجتماعية التي يتكون منها الذكاء الوجداني وسيلة من وسائل توافق المتعلم مع المتغيرات المتلاحقة و المتصارعة التي تحيط به انطلاقًا من أن مشاعر

المتعلم وانفعالاته من أهم المؤثرات في توجيه سلوكه بصفة عامة وطريقة تفكيره وإصداره للأحكام واتخاذه للقرارات بصفة خاصة .

وذلك على اعتبار أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقة، وبدون المهارات العاطفية والاجتماعية تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق وبالتالي يفقد المتعلم حساسيته للموقف السلوكي و يكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب .

فالمشاعر الإنسانية لها التأثير الأقوى على التفكير، وذلك عندما يتعلق الأمر بمصائرنا وأفعالنا، وتوجد علاقة ارتباطية بين المشاعر والتفكير، فالمشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر (منسي ،٢٠٠٢: ٣٤٦-٣٤٨) .

والمتأمل في أحوال طلاب مراحل التعليم المختلفة وخصوصًا المرحلة الابتدائية يجد عنفًا وسلوكات عدوانية تجاه بعضهم البعض، فضلاً عن اتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة بشكل عام، والمدرسة على وجه الخصوص وربما يعزى ذلك إلى افتقارهم للمهارات العاطفية والاجتماعية، وهذا الافتقار يجب أن تثريه المؤسسات التربوية التي ينصب اهتمامها على الجوانب المعرفية فقط، متجاهلة في مناهجها ومقرراتها الجوانب العاطفية والاجتماعية (نشواتي، ٢٠٠٣) .

فطلاب المدارس بحاجة ماسة إلى تنمية ما لديهم من مهارات عاطفية واجتماعية حتى يتمكنوا من تحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي السوي، ومواجهة التغيرات وتكوين الاتجاهات الإيجابية، وتعديل السلوك على نحو يتفق مع هذه التغيرات، للوصول إلى مستوى من السواء النفسي وتحقيق الذات (منصور، ٢٠٠٤) .

والمهارات العاطفية والاجتماعية تنبثق من الذكاء الوجداني للمتعلم الذي يتمثل في معرفة وتنظيم العواطف والانفعالات لديه، ولدى الآخرين، وتتمثل قوة هذه العواطف وتلك الانفعالات في تأثيرها على القدرة على التفكير والتخطيط وصولاً إلى الهدف المنشود، فهي تدفع المتعلمين إلى تحقيق الإنجازات (الجبالي، ٢٠٠٠) .

وعلى وجه العموم فإن الطلاب ذوي القدرة الاجتماعية والعاطفية المرتفعة، والذين يتمكنون من إدارة انفعالاتهم وعواطفهم بشكل جيد، ويحددون عواطف وانفعالات الآخرين تجاههم ويستجيبون لها، ولديهم علاقات اجتماعية ناجحة يتمتعون بصحة نفسية أكبر، ويكونون أكثر تركيزًا وإنجازًا في شؤونهم الدراسية، وأكثر إيجابية مع بيئات التعلم، وسيحققون نجاحاً شخصيًا ومهنيًا في مستقبل حياتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الطلاب ذوي القدرة العاطفية والاجتماعية المتدنية، متمركزون حول ذواتهم، ولا يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، كما أنهم غير قادرين على تنظيم عواطفهم وانفعالاتهم، ولديهم شعور بالقلق والإحباط نتيجة لعدم قدرتهم على التعامل مع الصراعات والمشكلات التي قد تنشأ بينهم وبين الآخرين، مما يؤدي إلى ظهور مشاعر الغضب، والاندفاعية، والسلبية، وسلوكات عدوانية أخرى , Eliase (2004) .

والمدرسة كمؤسسة تربوية يمكن أن تلعب دورًا حيويًا في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية من خلال البرامج التدريبية الفعالة، وقد خطت المدرسة الأمريكية والغربية خطوات إيجابية في تدريس هذه المهارات وإدراجها ضمن المقررات الدراسية، وأطلق Daniel Goleman على هذه الظاهرة اسم " حركة التعليم الانفعالي الحديثة "حيث أصبحت نظرية Goleman في الذكاء الانفعالي الأساس النظري للبرامج التي تنمي أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني المسهمة في علاج الكثير من المشكلات السلوكية والاجتماعية والعاطفية والمدرسية والتعليمية، وهذه البرامج أثبتت فعالياتها في خفض العنف والسلوكات العدوانية، ومشاعر الامتعاض والخوف من المدرسة، والاتجاهات السلبية نحوها (Obiaker , 2001) .

مشكلة الدراسة :

ظهر في بيئات التعلم المدرسية في الآونة الأخيرة، أشكال متنوعة للعنف في العلاقات مع الآخرين، فضلاً عن اتجاهات الطلاب السلبية نحو هذه البيئات؛ الناشئة من عدم ضبط الانفعالات وترقيتها بشكل سوي، وتلك الأجواء غير الآمنة، دفعت الباحثين إلى تكثيف الدراسات النفسية حول الذكاء الوجداني ومهاراته؛ لتحقيق أهدافها في الاستقرار النفسي على كافة الأصعدة.

والمتتبع للفكر التربوي الإســـلامي منذ قرون مضـــت، يســـتخلص مكانة العواطف والانفعالات في الإســـلام، واهتمامه بتحقيق بناءٍ ســـوي مســـتقر للأفراد والمجتمعات، في ظل الإيجابية والتفاؤل في الحياة، وتحفيز الدافع لديهم، لتحقيق أهدافهم الربانية في الوجود، وتحقيق النموذج الإسـلامي في سـلوكهم، الذي يتسـم بكفايات عاطفية واجتماعية ناضـجة واعية، وبناء رؤية إيجابية لذواتهم تستند إلى المرجعية العقدية (سعيد، ٢٠٠٦: ٧) .

ولقد نال موضـوع الذكاء الوجداني اهتمامات العديد من العلماء والباحثين علي اختلاف توجهاتهم النفســية والاجتماعية والتربوية، حتى أنه قد تم نشــر المئات من المقالات والأبحاث والدراسـات عنه خلال الفترة من منتصـف تسـعينات القرن الماضـي حتى الآن، معظمها يتركز حول المتعلمين وخصائصهم الانفعالية، (Landy,2005:58).

فالوجدان يمنح المتعلم معلومات مهمة، يتفاوت المتعلمين فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعى بها، وتفسـيرها والاسـتفادة منها والاسـتجابة لها من أجل أن يتوافقوا مع مواقف التعلم الحيوية بشكل أكثر ذكاءً (الخضر، ٢٠٠٢: ١٤) .

ولقد وصـفت دراسـة (Henly, Martin and Nicholas J : 1999, p224-229 Long,) الطلاب الاندفاعيين والعدوانيين، وذوي الاتجاهات السـلبية صـوب التعلم وبيئته بأنهم منخفضـي الذكاء الوجداني و تنقصـهم مهارات ضـبط الذات، والتعاطف، والثقة بالنفس، وتؤكد الدراسة على أنه لتقليص هذا السلوك الاندفاعي والعدواني يجب أن يراجع المتعلم معتقداته غير المنطقية التي يسـتخدمها في تسـيير أمور حياته وأن يسـتخدم ميكانزمات دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصـاحبة لهذا السـلوك العدواني لذا يجب أن تحتوي المناهج الدراسـية على ما يصقل مهارات ضبط النفس والتعاطف والايجابية في التعامل مع الآخرين من أنشطة ومشاغل تدريبية .

وامتلاك المتعلمين لمهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بجودة علاقاتهم الاجتماعية وحجمها, لذا فالمتعلمين الأكثر امتلاكًا لمهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية، وهم أفضل في

جانب الصحة النفسية والبدنية, وأكثر اهتمامًا بمظهرهم الخارجي، وأكثر استعدادًا لطلب المساعدة المهنية وغيرالمهنية للمشكلات الشخصية العاطفية, وهم أكثر تفوقًا من الناحية الأكاديمية (الخضر، والفضلي, ٢٠٠٧: ١٧) .

لذا فَيُعَدُّ تعلم المهارات العاطفية والاجتماعية المكونة لمهارات الذكاء الوجداني مطلبًا ضروريًا من متطلبات التطور والتحضر في المجتمعات، إذ لم يعد الهدف الأساسي للتعليم مقتصرًا على اكتشاف المعارف والمعلومات، وإنما تَعَدَى ذلك، ليصبح إعدادًا للحياة للتكيف مع مستحدثاتها، مما أَبرز أهمية الاهتمام بالبرامج التربوية التي تسهم في بلورة شخصية المتعلم وترتقي به نحو الكمال المعرفي والنفسي والمهني في ظل بناء شخصي متوازن و مستقل (الحمراني، ٢٠٠٥: ٧٤) .

ومن هنا تبرز أهمية البرامج التربوية في مجال الذكاء الوجداني بالمدارس بما ينعكس إيجابيًا على المهارات العاطفية والاجتماعية للمتعلمين، فيصبحوا أكثر تقديرًا لذواتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية ويصبح مفهومهم عنها إيجابيًا مما يعزز دافعيتهم للتعلم والنجاح في الحياة (Henley & Nicholas, 1999).

والاهتمام بتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المتعلمين، يؤدي إلى ارتفاع مستوى إنجازهم الأكاديمي وتتناقص معه مشكلاتهم السلوكية، وتتحسن أجواء العلاقات الاجتماعية التي تحيط بهم وبمعلميهم وتصبح أكثر إنتاجية، وكلما أتحنا في مدارسنا مكانًا فسيحًا للإنسانية وآداب السلوك، أدركنا أننا نؤدي عملنا كمربين على نحوٍ أفضل (عبد الحميد، ٢٠٠٤: ٢٢٦) .

فللمدرسة دور رئيس في صقل شخصية المتعلمين وتهذيبها وتزويدها بالمهارات الأساسية والمعارف المختلفة ليتمكنوا من استخدامها بيسر وسهولة، لذا كان لابد من تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحوها، وهذه مسؤولية المعلمين والمربين وأولياء الأمور والمجتمع بأسره فاتجاهات الطلاب نحو المدرسة على اختلاف صورها يؤثر في رغبتهم للتعلم (الصمادي، ومعابرة، ٢٠٠٦: ١٧٣ – ١٧٤) .

فالاتجاهات السلبية أو الإيجابية التي يحملها الطلاب صوب المدرسة تتأتى غالبًا من المعلمين والآباء وطرقهم في تنمية الاتجاهات وصقل شخصيات الطلاب (مخزومي، ١٩٩٥) .

والاتجاهات تشكل جزءًا مهمًا في حياة المتعلم وتعمل على تسهيل استجابته للمواقف المختلفة، لذا فالاهتمام بتنمية الإيجابي منها صوب المدرسة وتقليص السلبي ينبع من الاهتمام بالنمو السوي والمتكامل لشخصية المتعلم، لأن ما يحمله الفرد من اتجاهات يؤثر على سلوكه بشكل مباشر وتعمل على توجيه وضبط تفاعله مع الآخرين أفرادًا وجماعات (رشيد، ١٩٩١) .

ووفقًا للشواهد الميدانية ونتائج الأبحاث والدراسات لوحظ تغير اتجاهات الطلاب صوب المدرسة من الإيجاب إلى السلب وأصبح العزوف عنها وعدم الرغبة في قضاء وقتٍ ممتعٍ فيها سمة السواد الأعظم من طلاب المدارس وليس أدل على ذلك من ممارسات الطلاب السلبية تجاه مقتنيات المدرسة وممتلكاتها وما يفعلونه بها وبمعلميها وبأثاثها وبممتلكاتها الفكرية والثقافية قبيل الإجازات الفصلية والفترية، وهذا ما أكدته دراسة (الصمادي، ومعابرة، ٢٠٠٦) حيث أشارت إلى أن اتجاهات الطلاب نحو المدرسة بجميع عناصرها ومكوناتها سلبية، وأشارت إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو المدرسة وهذه الفروق تعزى بالدرجة الأولى إلى العمر الزمني، ونوع المدرسة، ولا توجد علاقة بالجنس في هذه الفروق، ودراسة (العزام، ١٩٩٩) التي أشارت إلى تباين اتجاهات الطلاب صوب المدرسة، ودراسة (حسب النبي، ٢٠١٣) التي أشارت إلى تباين الفروق بين المتعلمين في الاتجاه نحو التخصصات الدراسية .

ويعتبر (Goleman, 2000) تدني مهارات المتعلم العاطفية والاجتماعية سببًا في ظهور الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى المتعلمين نظرًا لأنهم قد يجدون صعوبة بالغة قراءة انفعالات الآخرين والاستجابة لها إضافة إلى مشاعر الخشية والقلق التي قد تنتابهم، فضلاً عن عدم قدرتهم على إقامة علاقات سوية مع أقرانهم .

لذا تبرز مشكلة الدراسة الحالية من أنها تسعى إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية (Daniel Goleman) للذكاء الوجداني في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الطلاب الذين أصبحت سلوكاتهم أكثر عنفًا في المحيط الدراسي، واتجاهاتهم أكثر سلبية

نحو ما يدرسون، وهذه السلوكات وتلك الاتجاهات والميول لوحظ تزايدها في الأونة الأخيرة بالمؤسسات التربوية التعليمية محليًا ودوليًا، حيث أشارت لذلك دراسات وبحوث كلاً من: (الزغول، والهنداوي، ١٩٩٧)، (عويدات، وحمدي، ١٩٩٧)، (Goleman,2000)، (جادو، ٢٠٠٥)، وأكدت ذلك الجمعية النفسية الأمريكية (A P A) من خلال إحصائية لها تشير إلى أن أكثر من (ثلاثة ملايين) حالة عنف تحدث في حرم المدارس والجامعات في العام الواحد أي ما يعادل (ستة عشر ألف) حالة عنف في اليوم الواحد (American Psychological Association , 2003) .

وهذا التزايد المخيف في السلوكات والاتجاهات السلبية نحو الدراسة والمدرسة مرده إلى عوامل متعددة ومتفاعلة اقتصادية واجتماعية وثقافية، كما أنه وفقًا لما أشارت إليه الدراسات السابقة أن السبب الجوهري لذلك يكمن في افتقار الطلاب للمهارات العاطفية الاجتماعية لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لهم، فهم بحاجة إلى دراستها عبر برامج تدريبية تتضمنها إلى جانب ما يدرسون من مهارات معرفية، وهذه مهمة أساسية منوطة بالمدرسة فهي المؤسسة التي أوكل إليها المجتمع مهمة تهذيب شخصيات المتعلمين، وتزويدهم بالمهارات الشخصية الأساسية والمعارف المختلفة، حتى يصيروا عناصر مفيدة لأنفسهم ولمجتمعهم، وعليه فقد جاءت هذه الدراسة للتحقق من جدوى برنامج تدريبي يحقق للمتعلمين من قدرًا من المهارات العاطفية والاجتماعية المرتبطة بالذكاء الوجداني تعينهم في التغلب على ما يعترض حياتهم الدراسية من مشكلات و سلوكات سلبية، وتقلص اتجاهاتهم السلبية صوب المدرسة .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بشكلٍ أدق من خلال الإجابة عن التساؤلين التاليين:

(١) ما مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الوجداني في تنمية المهارات العاطفية و الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية ؟

(٢) هل تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية يفيد في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة ؟

أهـــداف الـــدراســـة :

(١) التعرف على مدى تأثير برنامج تدريبي لتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية .

(٢) اختبار فاعلية برنامج الدراسة التدريبي في خفض اتجاهات الطلاب السلبية نحو المدرسة الابتدائية .

أهميـــة الـــدراســـة :

(١) تركيزها على تنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية التي تعد من أهم مهارات صقل شخصية المتعلم مما يعينه على التحكم بذاته، وبناء علاقات ايجابية مع الآخرين ومواجهة الضغوط والاتجاهات السلبية صوب عملية التعلم وبيئته .

(٢) تمثل نتائج وتوصيات هذه الدراسة جزءًا من المعرفة المضافة إلى التراث السيكولوجي وتحديدًا الجانب التطبيقي للتربية الوجدانية التي تعنى بالعواطف والانفعالات والدافعية للتعلم والاتجاهات نحوه في المرحلة الابتدائية .

(٣) لفت انتباه المعلمين وأولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية إلى أهمية البرامج التدريبية التي تنبثق من نظريات علم النفس الإيجابي كنظرية الذكاء الوجداني لجولمان في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض اتجاهات الطلاب السلبية نحو المدرسة .

(٤) تحسين مستوى الممارسات التربوية والتوجيهية التي يقوم بها المعلمون تجاه طلابهم بما يعود بالنفع على الطرفين أداءً وسلوكًا.

مصطلحـات الـدراسـة:

(١) البرنامج التدريبي **Training Program**: مجموعة من الوحدات والدروس التدريبية التطبيقية حول المهارات العاطفية ولمكونات الذكاء الوجداني الخمس طبقًا لنموذج جولمان.

(٢) مهارات الذكاء الوجداني (المهارات العاطفية والاجتماعية) **Emotional Intelligence Skills**: مجموعة مركبة من المهارات الشخصية التي تساعد المتعلم

على فهم مشاعره، وتفهم عواطفه، وسيطرته على انفعالاته، وتعاملاته مع الآخرين وفهمه لمشاعرهم، وإقامته علاقات طيبة معهم، وهي كالتالي :

- **مهارات (الوعي بالذات / فهم الذات) Self-Awareness Skills :**

وهي عبارة عن وعي المتعلم بمشاعره وانفعالاته أو عواطفه كما تحدث، والوعي بأفكاره المتعلقة بتلك الانفعالات والعواطف (السمادوني، ٢٠٠٧) .

- **مهارات (إدارة الانفعالات/ضبط الذات) Emotional Management Skills :**

وهي عبارة عن قدرة المتعلم على تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي من الحياة عامة، والقدرة على ضبط تلك الانفعالات، والتعامل معها على نحو فعَّال، والتخلص من الانفعالات السلبية (شابيرو، ٢٠٠٥) .

- **مهارات (الدافعية / حفز الذات) Self- motivation Skills :**

وهي عبارة عن قدرة المتعلم على إعطاء نفسه طاقة تدفعه إلى الأداء الجيد وتحقيق الأهداف (الخوالدة، ٢٠٠٤) .

- **مهارات(التعاطف / تفهم الذات) Empathy Competences Skills :**

وهي عبارة عن قدرة المتعلم على معرفة مشاعر الآخرين وقراءتها من خلال أصواتهم، وتعبيرات وجوههم (مبيض، ٢٠٠٣) .

- **(المهارات الاجتماعية/دمج الذات بالآخرين)Social Skills :**

وهي عبارة عن قدرة المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع المحيطين به، والتعاون معهم لتنميتها (حسين، ٢٠٠٦) .

ويمكن للباحث تعريف المهارات العاطفية والاجتماعية بأنها مجموعة مركبة من المهارات والكفايات التي تساعد المتعلم على فهم مشاعره وسيطرته على انفعالاته، وتفهم عواطفه، وتعامله مع الآخرين وفهمه لمشاعرهم وإقامته لعلاقات طيبة معهم، ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يقيسها مقياس تقدير المهارات العاطفية والاجتماعية باختباراته الفرعية .

(٣) الاتجاهات **Attitudes** : الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي المتعلم أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول(سويف، ١٩٧٥: ٣٤).

ويمكن للباحث تعريفها بأنها تنظيمات مستمرة للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه المتعلم، ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يقيسها مقياس الاتجاهات نحو المدرسة المستخدم في الدراسة .

المفـــاهيـــم النظـــريـــة للـــدراســـة :

أولاً: الذكاء الوجداني كاستناد تطبيقي لبرنامج تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية :

حظى هذا النوع من الذكاء باهتمام الباحثين والدارسين وعلماء التربية، ويعد مفهومًا من المفاهيم الحديثة نسبيًا في ميدان التربية وعلم النفس، وهذا الاهتمام المبالغ فيه جاء لتغيير النظرة السائدة عن الانفعالات والعواطف بأنها غامضة ويصعب السيطرة عليها، فلذا ليس لها دور في نجاح المتعلم. (حسين، وحسين، ٢٠٠٦) .

ولكن الأمر ليس كذلك، فنجاح المتعلم في حياته المهنية والاجتماعية مرهون بما لديه من مهارات عقلية، ومهارات عاطفية واجتماعية (Sala , 2001) .

وأثبت الباحثون في هذا الميدان أن المهارات العاطفية والاجتماعية تسهم بنسبة (٨٠ %) من النجاح في الأداء وأماكن العمل، في حين أن مهارات الذكاء العقلي تسهم بنسبة (٢٠ %) من هذا النجاح . (Martinez , 1997)

وهذا يدفعنا إلى معرفة هذا النوع من الذكاء وسبل الاستفادة منه فأشار (Goleman , 1990) بأنه قدرة المتعلم على إدراك مشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين من حوله، وقدرته على تحفيز دافعيته، وإدارة انفعالاته بطريقة ناجحة، وهذا النوع من الذكاء يظهر لدى المتعلم في صورة كفايات شخصية متمثلة في ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز الذات والإيثار والتعاون، وهي كفايات يمكن تعليمها لأطفالنا من الجنسيين لنضمن لهم من خلالها فرصًا أفضل للحياة .

ويعرفه (Salovey & Mayer ,1990) بأنه القدرة على معرفة المتعلم لمشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية .

ويعرفه (Ciarrochi, Z., Forgas,J.& Mayer, J. 2ool) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات وتمثيلها بالمشاعر، والقدرة على فهم المعلومات المتعلقة بالانفعالات والقدرة على ضبطها أو إدراكها .

ويعرفه (Hophner & O, Sulivan) بأنه القدرة على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات العاطفية أو الوجدانية للأشخاص الآخرين (السمادوني، ٢٠٠٧) .

ويعرفه (زهران، ١٩٩٠) بأنه حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والقدرة على فهم النكتة، والاشتراك مع الآخرين في مرحهم .

أما (أبو حطب، ١٩٩٢) فأسماه بالذكاء الشخصي وعرفه بأنه حسن المطابقة بين التقدير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية .

ويمكن لنا في هذه الدراسة تعريفه بأنه مجموعة مركبة من المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية تساعد المتعلم على فهم مشاعره، وتفهم عواطفه، وسيطرته على انفعالاته، وتعامله مع الآخرين وفهمه لمشاعرهم، وإقامته علاقات طيبة معهم، ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يقيسها مقياس تقدير المهارات العاطفية والاجتماعية باختباراته الفرعية المستخدم في الدراسة.

نمـــاذج الـــذكـــاء الـــوجـــدانـــي :

من أبرز نماذج الذكاء الوجداني التي يبنى في ضوئها برامج التعلم العاطفي والاجتماعي ما يلي:

نموذج ماير وسالوفي (Salovey , Mayer Model ,1990 -1997):

ويشير إلى أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعات من القدرات تتعلق بقدرة الفرد والتحكم في انفعالاته، وكذلك القدرة على التعامل مع انفعالات الآخرين، وتقيمها من خلال التجربة، و الخبرة والاستراتيجيات، والخطط، ولهذا النموذج أبعاد أربعة هي: (الإدراك الوجداني، الاستيعاب الوجداني، الفهم الوجداني، الإدارة الوجدانية للمشاعر) (Salovey , Mayer , 2000) .

نموذج دانييل جولمان (Daniel Coleman Model, 1998 - 2002):

وهو النموذج الذي تتبناه الدراسة، وهذا النموذج يتناول الذكاء الوجداني بشكل أوسع من خلال مكونات خمسة كالتالي :

(١) **الوعي بالذات / فهم الذات:** ويشير إلى وعي المتعلم بحالته الداخلية وتفضيلاته، ومعارفه الإدراكية، وذلك يتحقق من خلال: (الوعي الانفعالي، ومعرفته لانفعالاته وتأثيراتها، التقييم الدقيق للذات، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديها، الثقة بالنفس والإحساس بقدرها) .

(٢) **إدارة الانفعالات / ضبط الذات:** وتشير إلى قدرة المتعلم على إدارة حالته الداخلية وتوجيه دوافعها، وذلك يتحقق للمتعلم من خلال: (التحكم الذاتي، والسيطرة على الانفعالات والدوافع الغير موجهة، النزاهة، والحفاظ على مستويات الأمانة، الضمير، وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي، التكيف، والمرونة في التعامل مع الغير، الابتكار، واستحداث أفكار وطرائق ومعلومات حديثة (السمادوني، ٢٠٠٧) .

(٣) **الدافعية / حفز الذات:** وتشير إلى الميول الانفعالية التي تسهل على المتعلم تحقيق الأهداف، وذلك يتحقق للمتعلم من خلال: (الدافع للإنجاز، والكفاح لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق، الالتزام، والميل نحو أهداف المجموعة، المبادرة والاستعداد لاستغلال الفرص، التفاؤل، والإصرار على متابعة الأهداف رغم المعوقات والعراقيل (Goleman , 1997) .

(٤) **التعاطف / تفهم الذات:** ويشير إلى وعي المتعلم بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، وذلك يتحقق للمتعلم من خلال: (فهم الآخرين، والإحساس بمشاعرهم وآرائهم والاهتمام بهم، تطوير الآخرين، والإحساس بحاجاتهم وتطوير قدراتهم، القيام بخدمة الآخرين، وتوقع حاجاتهم ومحاولة تلبيتها، تحدي الانحياز ودعم التنوع، وتشجيع فرص الاختلاف بين الأفراد، الوعي السياسي، وقراءة الميول الانفعالية للجماعات) (الخوالدة، ٢٠٠٤) .

(٥) **المهارات الاجتماعية / دمج الذات بالآخرين:** وتشير إلى قدرة المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع المحيطين به، والتعاون معهم لتنميتها، وذلك يتحقق للمتعلم من خلال: (التأثير، والقدرة على إقناع الآخرين، التواصل، والإصغاء للآخرين، والاندماج معهم، إدارة الصراعات، والتفاوض لحل نقاط الخلاف والنزاع، القيادة، وتحفيز الأفراد والجماعات

وقيادتهم، تسهيل التعبير، والمبادرة إليه وإدارته، بناء العلاقات الاجتماعية، وتقوية الأواصر والروابط المثمرة، التعاون، والعمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، العمل بروح الفريق، وخلق قوة الفريق وطاقته من أجل تحقيق الأهداف (Goleman, 1997) .

الحاجة إلى برامج دراسية تدريبية لتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وتحسينها في البيئات المدرسية:

لقد انشغل (Goleman) كثيرًا بما يحدث من جنوح وعنف وانحرافات سلوكية وعدوانية وانسحاب اجتماعي ومشكلات اجتماعية واتجاهات سلبية نحو المدرسة بين المتعلمين من طلاب المدارس، وأطلق على هذه الظاهرة السلبية اسم " الانحراف العاطفي"، ورأى أنه من الضرورة بمكان علاجها والحد من خطورتها من خلال البرامج الموجهة صوب تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية (الحناوي، ٢٠٠٥) .

واتفقت الكثير من الدراسات التربوية الحديثة في هذا الميدان مع وجهة نظر (Goleman) حيث أشار بعضها إلى أن المتعلمين الذين يتسمون بصفات عدوانية ولديهم مشكلات اجتماعية يفتقدون بالدرجة الأولى إلى مهارات الوعي الاجتماعي والعاطفي ولا يستطيعون أيضًا ضبط انفعالاتهم، والسيطرة على غضبهم، لذا فهم بحاجة إلى برامج تنمي المهارات المفتقدة لديهم (Segal , 1997) .

والانشغال بتلك القضية دفع (Goleman) مع فريق من الخبراء التربويين بتأسيس منظمة تهتم بتطوير البرامج التي تستند إلى تطوير مهارات الذكاء العاطفي والاجتماعي وكفاياته، وتدعو إلى دعم التعلم العاطفي والاجتماعي في المدارس والمؤسسات التربوية من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية وأطلق عليها اسم (CASEL) المنظمة التعاونية للتعلم الاجتماعي العاطفي (Collabaration for Acadmic , Social & Emotional Learning) حيث تهتم هذه المنظمة بإعداد الأبحاث والبرامج التربوية والمقررات التي تستند إلى مهارات الذكاء الاجتماعي والعاطفي وكفاياته، وتدعمها وتنميها وتقيمها، ومن البرامج أيضًا التي تستند إلى مهارات الذكاء العاطفي والاجتماعي وكفاياته لخفض الغضب والسلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة وضعف المهارات الاجتماعية: برنامج (Path) وهذا

البرنامج جاء في صورة منهاج يشتمل على خمسين درسًا لتنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية وإثرائها وتوجيهها لدى المتعلمين من الجنسين كالسعادة، والغضب، والغيرة، والتفاخر، والثقة بالنفس، والدافعية، وبرامج مدرسة (Lake Placid) بنيويورك الذي يركز على إكساب المتعلمين بها المهارات العاطفية والاجتماعية والعقلية التي يحتاجونها، وبرنامج (Primary Mental Health Project. (PMHP) الذي يمثل عدة برامج مختلفة، تختص بالصحة العقلية، ويتضمن تنمية الكفايات العاطفية والاجتماعية لدى المتعلمين، وبرنامج (Resolving Conflict Creatively Program(RCCP) الذي يسعى لتنمية المسؤولية الاجتماعية، وحل المشكلات بطريقة إبداعية لدى المتعلمين، وبرنامج (Second Step Violence Prevention Curriculum) وهو برنامج خاص بتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الطلاب، حيث يكسبهم مجموعة من المهارات التي تمكنهم من تغيير اتجاهاتهم وأنماطهم السلوكية السلبية، ويزيد من مستوى ذكائهم الوجداني، وبرنامج (Social Decision Making and Problem Solving) الذي يستند على منهج تعليمي ينمي الكفايات العاطفية والاجتماعية لدى الطلاب، وهذا ما استطاعت الدراسة الحالية ببرنامجها القيام به في البيئات العربية (سعيد، ٢٠٠٦) (كمور، ٢٠٠٧) .

ومن البرامج والمشروعات التي ركزت أيضًا على تحسين قدرات المتعلمين العاطفية والاجتماعية وإثرائها من خلال التعليمات والخبرات التعليمية مشروع مدارس نيوهافين (New Haven) للنمو الاجتماعي، وهو مشروع لمدارس عامة بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث حدد هذا المشروع مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والأسس التي بإثرائها وتوجيهها يرتقي السلوك (السمادوني، ٢٠٠٧) .

إنَّ تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية يتطلب فضلاً عن جهود المدرسة جهودًا للعديد من المؤسسات الاجتماعية إضافة إلى جهود الآباء وأولياء الأمور، فالمدرسة لا يقتصر دورها فحسب على تعليم المواد الأكاديمية بل تقوم بدورٍ أكبر في تعليم المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية ليحدث التكامل اللازم للمتعلمين من الجنسين لتحقيق النجاح المدرسي المطلوب، وهذا

يتطلب أن تكون للمدرسة كيفية أخرى غير الكيفية التي عهدناها في كثير من البيئات العربية، وهذه الكيفية الجديدة تتضمن كما أشار (Goleman) إلى إحداث تغييرات شاملة في المناهج والمقررات الدراسية، وتحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (بديوي، ٢٠٠٧) .

ثانيًا: الاتجاهات نحو المدرسة :

الاتجاه تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي تربوي معين، وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من المتعلم تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرًا بذلك عن جماع خبرته (آدم، ١٩٨١ : ١٠) .

وهو مفهوم يوجده المتعلم ليصف به ترابط الاستجابات المتطورة له إزاء مشكلة أو موضوع معين (غنيم، ١٩٧٣ ، ص ٣٢٢) .

ويمثل تكوين فرضي أو متغير كامن يقع بين المثير والاستجابة متمثلاً في كونه استعدادًا نفسيًا أو تهيؤًا عصبيًا متعلمًا للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة تشير إلى هذه الاستجابة (زهران، ٢٠٠٣) .

ويرى الباحث أن اتجاهات الطلاب صوب المدرسة تمثل حلة من الاستعداد الوجداني المكتسب يحدد شعور المتعلم وسلوكه نحو ما يدور فيها من أحداث وما يتم فيها من مواقف وفعاليات ويستثير استجابة معينة بالسلب أو بالإيجاب، ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يقيسها مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة المستخدم في الدراسة .

خصائص الاتجاهات ومكوناتها :

الاتجاه تكوين افتراضي متعلم مكتسب من الثقافة عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي فالمتعلم الذي يكتسب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين، ونحو رمز في البيئة (الطالب، والهويس، ٢٠٠٠) .

الاتجاه يتكون من مجموعة عناصر معرفية ووجدانية، والعنصر المعرفي فيه يتمثل في (الاعتقاد أو عدم الاعتقاد)، والعنصر الوجداني فيمثل (التفضيل وعدم التفضيل)، أو بمعنى آخر

الشعور الايجابي والسلبي، أما العنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة (السلوك) (نشواتي، ٢٠٠٣) .

الاتجاه إما ايجابي أو سلبي أو محايد، ويمكن تشبيهه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين تمثل احداهما التأييد التام (أقصى الإيجابية) ويمثل للطرف الآخر الخط المعارض (أقصى السلبية)، ونقطة الوسط هي نقطة الحياد.

ويكمن الهدف من دراسة الاتجاهات في فهم وتوقع سلوك المتعلمين والسيطرة على نزعاتهم بصورة تربوية وهذا لا يتم إلا عن طريق فهم مكونات الاتجاهات المعرفية والعاطفية الوجدانية والنزوعية السلوكية . (Breckler, 1997) .

أنواع الاتجاهات ووظائفها وطرق قياسها :

تصنف الاتجاهات حسب الهدف الذي يوجه إليه موضوع الاتجاه وهي : الاتجاه نحو الاشياء مثل الاتجاه نحو الملبس والمدرسة، الاتجاه نحو الاشخاص (حب أو كره)، الاتجاه نحو الجماعات، الاتجاه نحو الذات (احترامها أو تحقيرها)، الاتجاه نحو الأفكار (حب أو نفور) (رضوان، ١٩٩٦) .

وللاتجاهات وظائف متعددة منها : (تحدد استجابة المتعلم نحو الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص، كما أنها تعبر عن امتثال المتعلم لعادات المجتمع وقيمه وثقافته، وكذلك تعمل على تفاعل المتعلم مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها، وتزوده بصورة عن علاقته بالمجتمع المحيط، وتنظم دوافعه حول النواحي الموجودة في مجاله، و تيسر اتخاذه للقرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها (قطامي، ١٩٩٨) .

أما قياس الاتجاهات فيتطلب معرفة دقيقة بما نريد قياسه، مع الاعتراف بالخاصية التقديرية والتقويمية للاتجاه؛ فالخاصية التقديرية تشير إلى مدى ما يشعر به الفرد تجاه شيء ما من حيث كونه إيجابيًا أم سلبيًا، معه أم ضده، مفضلاً أم غير مفضل، مؤيدًا له أم معارضًا، لذلك فقد صممت معظم مقاييس الاتجاهات لقياس الخاصية التقديرية للاتجاهات (Brock, 2005) .

وللاتجاه طريقتان في القياس أولها الطريقة المباشرة, وتتضمن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للمتعلم المراد قياس اتجاهه، وهذه هي الطريقة المستخدمة في الدراسة الحالية، والثانية الطريقة غير المباشرة وتتضمن استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة، فالمقاييس

غير المباشرة للاتجاهات تكشف الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعي بها، وهي ما تسمى الاتجاهات الضمنية (Bohner, 2002) .

سُبُل تعديل الاتجاهات لدى طلاب المدارس :

إن تعديل اتجاهات المتعلم صوب المدرسة بعد تكوينها أمر يحتاج إلى جهد كبير ومنظم، نظرًا لأن الاتجاهات أصبحت مندمجةً في شخصية المتعلم مؤثرة على سلوكه ككل. ولكن بالتخطيط الجيد والبرامج التدريبية الهادفة المؤثرة على الجانب الوجداني لشخصية المتعلم يمكن تعديل الاتجاهات بناءً على ظروف ومواقف مخططة .

وأشار التربويون إلى طرق عدة يمكن من خلالها تعديل الاتجاهات ومنها : (تغيير الجماعة التي ينتمي إليها المتعلم، محاولة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه من خلال البرامج التربوية الهادفة، تغير المواقف الاجتماعية التي يعيشها المتعلم، التأثير على المتعلمين بوسائل الإعلام المتنوعة، لعب الأدوار (الريماوي، ٢٠٠٦) .

ومن بين البرامج التربوية المستخدمة في خفض الاتجاهات السلبية صوب المدرسة والمستندة إلى مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية البرامج التي أعدتها منظمة (CASEL) لتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة برنامج (CDP) لتحسين مهارات ورغبات المتعلم وتزويده بالمهارات العاطفية والاجتماعية كالتعاطف مع الآخرين، والوعي بالذات، وفهم المشاعر، وتحفيز الدافع نحو التعلم، وكذلك برنامج (MLP) الذي يقوم على تنمية مهارة الوعي بالذات ومراجعتها، من خلال تنمية مهارة الحوار الذاتي التي تسهم في تطوير مشاعر إيجابية نحو المدرسة، وتوجيه الانفعالات والعواطف بما يسهم في نجاح المتعلم أكاديميًا (كمور، ٢٠٠٧: ٤٠-٤١) .

دراسات سابقة

تباينت نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ويعرض الباحث لأهم وأحدث الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة من خلال محورين رئيسيين كالتالي :

أولاً : الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية :

هدفت دراســـة **(Eliase & others, 1999)** إلى تقييم أثر برنامج تدخل أولى في المدرسة الابتدائية لمساعدة الطلاب على تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، ومساعدتهم على التكيف مع ضغوط المرحلة المتوسطة، على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة من طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوســـطة، مســـتخدمة بعض المقاييس الخاصـــة بالمهارات العاطفية والاجتماعية والسلوك العدواني، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في مستوى الفاعلية الذاتية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة فضلاً عن انخفاض السلوكات العدوانية لديهم .

كما أشـــارت دراســـة **(Finley & others, 2000)** إلى تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية في فصول متعددي الأعمار من خلال وضع منهج تكاملي مطور للطلاب الذين لديهم نقص في المهارات العاطفية والاجتماعية مســـتخدمة أدوات منها: (ملاحظات المعلمين، التقارير المختصرة، تقارير السلوك اليومي، البورتفليو)، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ لدى الطلاب في مهاراتهم الشخصية، وفي قدرتهم على نقل المهارات الاجتماعية إلى مواقف الحياة اليومية الحقيقية، ومن ثمَّ تحسُّن قدرتهم على العمل الجماعي .

وسعت دراسة **(Eddy, 2000)** إلى توضيح كيف لبرامج التدخل المبكر المعتمدة على مهارات الذكاء العاطفي أن تقلص من جنوح المتعلمين وســـلوكاتهم العنيفة، على عينة قوامها (٦٠٠) طالب تمَّ توزيعهم على مجموعتين ضـــابطة وتجريبية، وتمَّ تدريبهم من خلال برنامج الدراسة على مجموعة من المهارات العاطفية و الاجتماعية على مدار عشرين جلسة مدة كل جلسة ساعة واحدة، واستخدمت الدراسة مجموعة من الاستبانات والقوائم، وتوصلت في نتائجها إلى ظهور تحســـن واضـــح لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث أصـــبحوا أكثر إيجابية في سلوكاتهم مع معلميهم وأقرانهم مقارنةً بالمجموعة الضابطة .

وأكدت دراســـة **(Salter, 2000)** إلى تعزيز مهارات الوعي والإدراك للذات لدى المتعلمين، ومدى فهمهم لمشاعرهم ومشاعر الآخرين من حولهم عبر برنامج دراسي يرتكز على مهارات الذكاء الوجداني الخمس وفق تصور Goleman وهي: {(الوعي بالذات (فهم الذات)، ضبط الذات (إدارة الانفعالات)، حفز الذات (الدافعية)، تفهم الذات (التعاطف)، دمج الذات

بالآخرين (المهارات الاجتماعية) }، على عينة طلاب المدارس الثانوية (High School) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية: الأولى تلقت تدريس البرنامج الدراسي بطرق تقليدية، والثانية والثالثة تلقت دروس البرنامج الدراسي بطرق سيكولوجية حديثة، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات لتقدير الذات، وأشارت نتائجها إلى وجود تحسن في المهارات العاطفية والاجتماعية التي تم التدريب عليها، وكانت أكثر هذه المهارات تحسنًا هي مهارات الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات .

كما هدفت دراسة **(Goleman & others, 2002)** إلى تطبيق برنامج لتحسين مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب لمساعدتهم على التكيف الاجتماعي وحل المشكلات، وذلك على عينة من طلاب المدارس الابتدائية بمدينة نيويورك من الجنسين، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة في التكيف مع المواقف الحياتية، والاتجاهات الإيجابية نحو الذات، وكان التفاوت واضحًا بين الذكور والإناث لصالح الذكور .

وسعت دراسة **(شاهين، ٢٠٠٥)** إلى الكشف عن أثر برنامج لحل المشكلات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني، على عينة مكونة من (٤٢) طالبة بالصف الأول الثانوي تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطُبقت عليهم أدوات منها مقياس الذكاء الوجداني، واختبار للقدرات العقلية واستمارة للمستوى الاقتصادي الاجتماعي، إضافةً إلى برنامج الدراسة التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجدود فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية لصالح المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي.

وتحققت دراسة **(سعيد، ٢٠٠٦)** من فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى عينة قوامها (١٢٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف التاسع تم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية، مستخدمةً مقياسي مفهوم الذات لبيرس- هارس، ودافعية التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا في

القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الست بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن هناك أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والمجموعة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وكان متوسط أداء الإناث أعلى من متوسط أداء الذكور على المقياس ككل، كما كان التفاعل بين متغير الجنس والمجموعة دالاً إحصائيًا لصالح الإناث .

وفي دراسة **(الخضر، والفضلي, ٢٠٠٧)** التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة المحتملة بين الذكاء العاطفي والسعادة، واستخدمت في تقدير درجة السعادة قائمة أكسفورد للسعادة، ومقياسين للذكاء العاطفي على عينة قوامها (٢٩٧) متعلمًا ومتعلمةً , وأظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين السعادة وجميع درجات الذكاء العاطفي الكلية والفرعية، ولم تسفر النتائج عن فروق جوهرية بين الجنسين في مقياسي السعادة والدرجة الكلية لاستبانة الذكاء العاطفي .

وتمكنت دراسة **(Morehouse, 2007)** من استكشاف الذكاء الوجداني من خلال ميدان العمل هادفة إلى التعرف على العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني للقادة في مجالات العمل الغير مربحة مثل الخدمات الصحية والإنسانية ومجالات العمل المربحة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) مشارك لكل مجموعة و تم فيها استخدام مقياس الذكاء الوجداني لـــ (بار-أون)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين من القادة في الأعمال المربحة و غير المربحة في الذكاء الوجداني و الكفاءة في إدارة الضغوط و التكيف و ذلك يعنى اختلاف درجة الذكاء الوجداني للقائد باختلاف مجال العمل .

واهتمت دراسة **(Singh, 2007)** ببحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التنظيمية وتأثير الذكاء الوجداني على فعالية، على عينة قوامها (٣٥٠) من الجنسين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ايجابية دالة بين الذكاء الوجداني و القيادة التنظيمية للجنسين وأن الذكاء الوجداني يسهم في تفاوت فعالية القيادة .

وحاولت دراسة **(بديوي، ٢٠١١)** التحقق من فعالية برنامج إثرائي للمتفوقين ضمن الفئة العمرية (١٢ : ١٥) قائم على نظرية جولمان للذكاء الوجداني، على عينة قوامه (١٢٠) طالبًا

وطالبةً تم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية، مستخدمةً مقياسًا لمهارات الذكاء الوجداني، وبرنامجًا تدريبيًا، وتوصلت ضمن نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية المهارات العاطفية والحد من السلوكات العدوانية لدى طلاب وطالبات المجموعة التجريبية .

وكشفت دراسة **(الدياسطي، ٢٠١١)** عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال قوامها (٤٠٠) طالبًا وطالبةً ضمن الفئة العمرية (١٣-١٦)، مستخدمة ضمن ادواتها مقياسين للذكاء والوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني بأبعاد المختلفة وجميع أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي .

وهدفت دراسة **(تقي الدين، ٢٠١٢)** إلى التوصل لجوانب التشابه والاختلاف في قدرات الذكاء الوجداني كما تعكسها بعض أساليب التواصل غير اللفظي بين الأطفال العاديين وغير العاديين، وذلك على عينة قوامها (٦٤) طفلاً نصفهم من العاديين ونصفهم الآخر من غير العاديين، مستخدمة أدوات منها مقياس الذكاء الوجداني للأطفال، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين العاديين وغير العاديين من الأطفال ناتجة عن اختلاف نوع ومستوى قدرات الذكاء الوجداني، كما أن مشاعر (الغضب، الحزن، الخوف) لدى العاديين أكثر أتزانًا منها لدى غير العاديين .

وسعت دراسة **(القاضي، ٢٠١٢)** إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الاندماج والفروق بين الجنسين في مهارات الذكاء الوجداني، على عينة قوامها (٣٤٠) طالبًا وطالبةً، مستخدمةً مقياس بار – أون للذكاء الوجداني، ومقياس الاندماج الجامعي، وتوصلت ضمن نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، ووجود فروق في بعض مكونات الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث .

ثانيًا : الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو المدرسة ومعطياتها :

هدفت دراسة **(Zabolotney, 1983)** إلى مقارنة التحصيل في اللغة الأم والاتجاه نحو المدرسة بالمدارس الريفية الحكومية ذات الصفوف المجمعة والمدارس ذات الصفوف المستقلة الحكومية بولاية اركنساس بالولايات المتحدة الأمريكية مستخدمة استبانة لقياس

الاتجاهات نحو المدرسة وأسفرت نتائجها عن أن الاتجاه نحو المدرسة كان إيجابيًا في أكثر الصفوف المجمعة الريفية عنها في المدارس ذات الصفوف المستقلة الريفية، وأن اتجاهات الذكور نحو المدرسة أكثر إيجابية من اتجاهات الإناث .

كما أهتمت دراسة **(Davis, 1992)** بتقييم دلالات الفروق في الجو المدرسي وتوجهات الطلاب نحو المنهاج وعملية التعلم، مستخدمةً مقياس مينسوتا للاتجاهات المدرسية وبرنامجًا تعليميًا لتحسين الاتجاهات نحو المدرسة على عينة من طلاب الصفي الرابع والخامس الابتدائي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين اتجاهات الطلاب نحو المدرسة .

وذهبت دراسة **(Leung, 1993)** إلى الكشف عن اتجاهات الأطفال الامريكيين الصينيين والقوقازيين نحو الواجبات المدرسية وفهمهم لسلوكيات الوالدين التي تدعم الواجبات المدرسية على عينة قوامها (١٤٠) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة من الصف الرابع حتى الثامن مستخدمة استبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو الواجبات المدرسية، وأسفرت النتائج عن أن الخلفية الثقافية تسهم في توقع اتجاهات الطلاب صوب الواجبات المدرسية وفهمهم لسلوكيات الوالدين الداعمة للواجبات المدرسية .

وحاولت دراسة **(العزام، ١٩٩٩)** تطوير مقياس اتجاهات طلاب المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة مفترضة أن الطلاب ذوي التحصيل العالي لديهم اتجاهات إيجابية صوب المدرسة أعلى من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب ذوي التحصيل العالي حيث يتمتعون باتجاهات إيجابية صوب المدرسة أكثر من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض .

وسعت دراسة **(Freedman, 2001)** إلى معرفة أثر التدريب على برنامج (علم الذات) Self-science على صنع كفايات الذكاء العاطفي والاجتماعي، والحد من العنف والسلوكات العدوانية بين الطلاب، على عينة قوامها (٢٠٩) طالبًا من طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مستخدمةً من بين أدواتها قوائم للملاحظة والتقييم، وبعض الاستبانات إضافةً إلى برنامج التدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن اتجاهات تلاميذ المجموعة

التجريبية نحو المدرسة وزيادة مستوى الطموح لديهم، وإثراء مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية مقارنة بالمجموعة الضابطة .

وتناولت دراسة **(قزاقزة، ٢٠٠٤)** اتجاهات طلاب كليات التربية والمعلمين نحو مهنة التعليم بالأردن، وأسفرت نتائجها أن تصور الطالب المعلم لاتجاهات المجتمع نحوه احتل المرتبة الأولى، جاء بعده اتجاه الطالب المعلم نحو مهنة التعليم ليحتل المرتبة الثانية، ثم اتجاه الطالب المعلم نحو نفسه وطلابه ليحتل المرتبة الثالثة، تلاه اتجاه الطالب المعلم نحو زملائه ورؤسائه ليأتي في المرتبة الرابعة، وبدرجة متوسطة لكافة الأبعاد بالنسبة للطلاب، وتوجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم ترجع للتخصص وكذلك للجنس .

وسعت دراسة **(الصمادي، ومعابرة، ٢٠٠٦)** إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الأساسية نحو المدرسة وعلاقاتها ببعض المتغيرات مستخدمة استبانة لقياس الاتجاهات نحو المدرسة على عينة قوامه (٨٠٨) طالبًا وطالبةً، وأسفرت النتائج عن أن اتجاهات الطلاب نحو المدرسة بجميع عناصرها ومكوناتها سلبية، كما أسفرت عن وجود فروق بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو المدرسة وهذه الفروق تعزى بالدرجة الأولى إلى العمر الزمني، ونوع المدرسة، ولا توجد علاقة بالجنس في هذه الفروق .

وحاولت دراسة **(كمور، ٢٠٠٧)** التحقق من أثر برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة على عينة قوامها (٦٠) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الأساسية ضمن الفئة العمرية (١٤ – ١٥) تم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية، مستخدمةً أدوات منها استبانة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، واستبانة السلوكات العدوانية، وبرنامج إرشادي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض سلوكات الطلاب العدوانية واتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة.

وهدفت دراسة **(حسب النبي، ٢٠١٣)** إلى التعرف على اتجاهات طلاب وطالبات قسم التربية بجامعة الحصن بالإمارات العربية المتحدة نحو تخصص اللغة العربية، مستخدمة مقياس

اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية، على عينة قوامها (٦٠) طالبًا وطالبةً، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو تخصص اللغة العربية .

تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة الآتي:

١- قلة الدراســـات التي تناولت تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وأثره على اتجاهاتهم نحوها خاصة في البيئة العربية .

٢- محدودية الدراسات التي تناولت المهارات العاطفية والاجتماعية في علاقتها بالاتجاهات نحو المدرسة في البحوث والدراسات الأجنبية والعربية .

٣- التباين بين نتائج الدراســـات الســـابقة فيما يتعلق بأثر تدريب المتعلمين على المهارات العاطفية والاجتماعية, ففي حين أشـارت بعض الدراسـات لفاعلية التدريب على مهارات الوعي بالذات ومهارات الدافعية (Salter , 2000 ؛ بديوي، ٢٠١١) , أشارت دراسات أخرى إلى فـاعليـة التـدريـب على مهـارات إدارة الانفعـالات والتعـاطف والمهـارات الاجتماعية (Goleman & others , 2002)، أشـارت دراسـات أخرى كذلك لفاعلية التـدريـب على مهـارات الوعي بـالـذات ومهـارات إدارة الانفعـالات ومهـارات الـدافعيـة ومهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية (Finley ; Eliase & others , 1999 ; others , 2000 & Eddy , 2000 ؛ سعيد، ٢٠٠٦) .

٤- التباين بين نتائج الدراسـات السـابقة التي تناولت مهارات الذكاء الوجداني فبعضـها ركز على التشـــخيص وفحص العلاقة بين هذه المهارات وبعض المتغيرات ومنها دراســـات: (الخضر، والفضلي, ٢٠٠٧ ؛ Morehouse, 2007 ؛ Singh, 2007 ؛ الدياسطي، ٢٠١١ ؛ تقي الدين، ٢٠١٢ ؛ القاضـــي، ٢٠١٢) وبعضـــها ركز على تنمية هذه المهارات وإثرائها كدراسـات : (Eliase & others , 1999 ؛ Finley & others , 2000 ؛ Eddy , 2000 ؛ Salter , 2000 ؛ Goleman & others , 2002 ؛ شاهين، ٢٠٠٥؛ سعيد، ٢٠٠٦؛ بديوي، ٢٠١١) .

٥- التباين بين نتائج الدراســـات الســـابقة التي تناولت الاتجاهات فبعضـــها ركز على التشـــخيص وفحص العلاقة بين هذه الاتجاهات وبعض المتغيرات ومنها دراســـات:

(Zabolotney, 1983 ؛ Davis, 1992 ؛ Leung,1993 ؛ العزام، ١٩٩٩ ؛ قزاقزة، ٢٠٠٤ ؛ الصمادي، ومعابرة، ٢٠٠٦ ؛ حسب النبي، ٢٠١٣) وبعضها ركز على توجيه هذه الاتجاهات وتغييرها كدراسات : (Freedman , 2001 ؛ كمور، ٢٠٠٧) .

فروض الدراسة :

في ضوء خلفية الدراسة النظرية ودراساتها السابقة تم صياغة الفروض وفقًا لما يلي:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في المهارات العاطفية والاجتماعية، وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية .

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة، وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في المهارات العاطفية والاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية .

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الاتجاهات نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المهارات العاطفية والاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو المدرسة لصالح التطبيق البعدي، وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة .

منهـج الـدراسـة وإجـراءاتهـا :

أولاً: منهج الـدراسـة :

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم استخدام التصميم التجريبي (القياسين القبلي البعدي لمجموعتين ضـــابطة وتجريبية)، بهدف اختبار مدى تأثير أنشـــطة و تدريبات البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية من جهة , وأثره في خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة من طلاب عينة الدراسة من جهة أخرى .

ثانيًا : إجـراءات الـدراسـة :

١ - أدوات الـــــدراســـــة :

أ) مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية (بديوي، ٢٠١٤) :

تم إعداد هذا المقياس بعد الاطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس والقوائم الخاصة بتشخيص المهارات العاطفية والاجتماعية، ومقاييس تشخيص مهارات الذكاء الوجداني، فضلاً عن استقراء الباحث للبحوث والدراسات والتراجم ذات الصلة بهذا الميدان، إضافة إلى النظر بعين الاعتبار للأهداف العامة والخاصة لبرنامج الدراسة التدريبي وتكون المقياس في صورته النهائية من خمسة أبعاد كالتالي: (الوعي بالذات, إدارة الانفعالات, الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) يحتوي كل بعد على (١٥) مفردة, بإجمالي (٧٥) مفردة للمقياس ككل، واعتمد الباحث على البديل الرباعي (دائمًا, غالبًا، أحيانًا، نادرًا), ويتم تصـــحيح المقياس بإعطاء الاستجابة على البدائل التالية (دائمًا = ٤ , غالبًا = ٣, أحيانًا = ٢، نادرًا = ١) حسب اتجاه العبارة، وقام الباحث بحوسبة المقياس بأبعاده الفرعية الخمسة ليصحح الكترونيًا من خلال استخدام عددٍ من البرامج الحاسوبية منها:(Multimedia Builder 4.9.8 , Macromedia Flash)، وللمقياس مجموعة من التعليمات الخاصة في صدر (القرص المدمج) المعد عليها المقياس بأبعاده الفرعية الخمسة الكترونيًا، ومنها: (الإجابة عن جميع مفردات المقياس، وعدم ترك مفردة دون إجابة، وعدم الانتقال من مفردة لآخري قبل الإجابة عليها، بمجرد اختيار أي بديل من بدائل الإجابة على أي مفردة من مفردات المقياس يسجل الكمبيوتر الدرجة الخاصة

بها، لا يمكن الرجوع إلى المفردة بعد اختيار إجابة عليها، تسجيل البيانات الشخصية شرط لبدء الإجابة على مفردات المقياس، وتم تحديد زمن للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وتم حساب متوسط زمن المقياس فكان (٧٥) دقيقة بمعدل دقيقة واحدة لكل مفردة فرعية .

صدق المقياس :

عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٧) محكمين , لتحديد صلاحية كل مفردة من عدمها, وتحديد ما إذا كانت المفردة القياسية تنتمي للبعد الذي يضمها أم لا, وتم تعديل سبعة عشر مفردة اتفق (٦٠٪) منهم بأنها تحتاج لتعديل وأرقامها (٥ , ٩ , ١٠ , ١٧ , ١٩ , ٢١ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٤١ ، ٤٧ ، ٥١ ، ٥٥ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٧٢ ، ٧٤) , واتفق (١٠٠٪) منهم على صلاحية بقية المفردات وانتمائها إلى أبعادها, وأصبح المقياس يتكون من (٧٥) مفردة, في صورته النهائية, جميعها مفردات إيجابية، فأصبحت الأبعاد تتكون في صورتها النهائية من : (الوعي بالذات, إدارة الانفعالات, الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) يحتوي كل بعد على (١٥) مفردة, علمًا بأن الحد الأعلى لدرجات مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية (٣٠٠) درجة , والحد الأدنى (٧٥) درجة.

وقام الباحث بحساب صدق المحك بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني (البحيري، ٢٠٠٧), مع المقياس الحالي على عينة تقنين أدوات الدراسة, وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨٥) بمستوى دلالة (٠.٠١) .

ثبات المقياس :

حُسب ثبات المقياس بطريقتين الأولى باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠.٧٢)، والثانية إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يومًا وبلغ معامل الثبات لأبعاد المقياس (الوعي بالذات, إدارة الانفعالات, الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) والدرجة الكلية على التوالي

(٠.٩٢ ، ٠.٨٦ ، ٠.٨٤ ، ٠.٨٣ ، ٠.٩١ ، ٠.٨٥) وذلك على عينة تقنين الأدوات، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

ب) مقياس الاتجاهات نحو المدرسة (بديوي، ٢٠١٤) :

تم إعداد هذا المقياس بعد الاطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس والقوائم الخاصة بتشخيص وقياس الاتجاهات، فضلاً عن استقراء الباحث للبحوث والدراسات والتراجم ذات الصلة بهذا الميدان، وتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد كالتالي: (الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة, الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة, الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية) يحتوي البعدين الأول والثاني على (١٠) مفردات لكل بعد منهما, أما البعد الثالث فيحتوي على (١٣) مفردات بإجمالي (٣٣) مفردة للمقياس ككل، واعتمد الباحث على البديل الرباعي (دائمًا, غالبًا، أحيانًا، نادرًا), ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الاستجابة على البدائل التالية (دائمًا = ٤ , غالبًا = ٣, أحيانًا = ٢، نادرًا = ١) حسب اتجاه العبارة، وتم تحديد زمن للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وتم حساب متوسط زمن المقياس فكان (٣٥) دقيقة .

صدق المقياس :

عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٧) محكمين , لتحديد صلاحية كل مفردة من عدمها, وتحديد ما إذا كانت المفردة القياسية تنتمي للبعد الذي يضمها أم لا, وتم تعديل عشرة مفردات اتفق (٦٥٪) منهم بأنها تحتاج لتعديل وأرقامها (٣ , ٧ , ١١ , ١٣ , ١٧ , ٢١ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٣١) , واتفق (١٠٠٪) منهم على صلاحية بقية المفردات وانتمائها إلى أبعادها, وأصبح المقياس يتكون من (٣٣) مفردة, في صورته النهائية, جميعها مفردات سلبية لتتناسب مع مسمى المقياس، فأصبحت الأبعاد تتكون في صورتها النهائية من : (الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة (١٠ مفردات), الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة (١٠ مفردات), الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية (١٣ مفردات), علمًا بأن ارتفاع درجة المفحوص على المقياس يشير إلى اتجاهاته السلبية نحو المدرسة، وانخفاضها يشير إلى اتجاهاته الإيجابية نحو المدرسة، لذا فالحد

الأعلى لدرجات مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة (١٣٢) درجة , والحد الأدنى (٣٣) درجة .

وقام الباحث بحساب صدق المحك بتطبيق مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو المدرسة (الصمادي، المعابرة، ٢٠٠٦), مع المقياس الحالي على عينة تقنين أدوات الدراسة, وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨٦) بمستوى دلالة (٠.٠١) .

ثبات المقياس :

حُسب ثبات المقياس بطريقتين الأولى استخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠.٦٨), والثانية إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يومًا وبلغ معامل الثبات لأبعاد المقياس (الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة, الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة, الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية) والدرجة الكلية على التوالي (٠.٨٣ ، ٠.٦٤ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٣) وذلك على عينة تقنين الأدوات، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

ج) مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (بديوي، ٢٠١٤) :

قام الباحث بإعداد هذا المقياس من خلال الاطلاع على عدد من المقاييس والاختبارات ذات العلاقة بهدف تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتحقق من التكافؤ بين أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية في المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، وذلك من خلال ثلاث مستويات أساسية كالآتي:

(١) المستوى الاقتصادي :

بلغت مفرداته في الصورة النهائية للمقياس (١١ مفردة)، ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهنة رب الأسرة ، ومكان السكن ، ومواصفاته، وما هو متاح للطفل التوحدي من سبل معيشة وألعاب، ومستوى الأجهزة المنزلية التي تمتلكها الأسرة، ووسائل النقل الخاصة بالأسرة، والقائمين على خدمة الأسرة كالخادمة والسائق، ومتوسط الدخل الشهري للأسرة .

(٢) المستوى الاجتماعي :

بلغت مفرداته في الصورة النهائية للمقياس (٣ مفردات)، ويقاس من خلال أماكن قضاء الإجازات الأسبوعية، والسنوية، ونوعية الوسط الاجتماعي الذى يعيش فيه الطفل، ومستوى استهلاك الأسرة للكهرباء .

(٣) المستوى الثقافي :

بلغت مفرداته في الصورة النهائية للمقياس (٦ مفردات)، ويقاس من خلال المستوى التعليمي للأب، والأم، ونوعية قراءات الأب، والأم، وما هو متاح للطفل من كتب ومجلات مصورة .

تكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردة اختبارية (١١ مفردة للمستوى الاقتصادي، ٣ مفردات للمستوى الاجتماعي، ٦ مفردات للمستوى الثقافي) أمام كل مفردة أربعة اختيارات وعلى المفحوص أو من ينوب عنه اختيار أحد الاختيارات الأربعة (أ)، (ب)، (ج)، (د) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ككل ما بين (20– 80) درجة وكلما اقتربت الدرجة من الزيادة كلما دل ذلك على ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسرة الطفل، وكلما انخفضت دلت على انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسرة الطفل، حيث يعبر عن الاختيار الأول (أ) بأربع درجات ، والاختيار الثاني (ب) بثلاث درجات ، والاختيار الثالث (ج) بدرجتين ، والاختيار الرابع (د) بدرجة واحدة ثم يتم جمع الدرجات لتعطى درجة كلية عن المقياس ككل .

ثبات المقياس :

حُسب ثبات المقياس بطريقتين الأولى استخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠.٦٩), والثانية إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يومًا وبلغ معامل الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على التوالي (٠.٨٣ ، ٠.٦٤ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٣) وذلك على عينة تقنين الأدوات، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

صدق المقياس :

عُرِض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي وتربية الطفل عددهم ثمانية محكمين، وانتهى الرأي إلى صلاحيته للتطبيق بنسبة ٩٥٪ للتطبيق ، بعد إجراء بعض التعديلات المرتبطة بصياغة المفردات .

صدق المحك الخارجي :

تم استخدام طريقة صدق المحك حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المقياس ومقياس المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي (البحيري،٢٠٠٢) (٠.٦٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا وتشير إلى صدق المقياس .

د) برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية التدريبي: (بديوي , ٢٠١٤)

جاء البرنامج التدريبي لتنمية مجموعة من مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية المنبثقة من مكوناته الخمس الأساسية وفقًا لتصور جولمان كالتالي : (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) في صورته النهائية في خمسة عشر جلسة تدريبية بعد تحكيمه من خلال مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٥) محكمين لتحديد شموليته وتغطيته لمهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية وفقًا لتصور جولمان، كفاية وملاءمة عدد جلساته التدريبية وأنشطته، تنوع الأهداف والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة، ملاءمة التقويم لما يراد قياسه من تحقيق الأهداف، سلامة اللغة التي صيغت بها جلساته وأنشطته، وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج، تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين واقتنع بها الباحث، ولكل جلسة من جلسات البرنامج محتواها وأنشطتها وزمنها واستراتيجيات تحقيقها وفنيات تقديمها، وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب المرحلة الابتدائية بحيث يكون المتعلم قادرًا على تحقيق ما هو مدون بالجدول التالي :

جدول رقم (١) يوضح أهداف برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية والمهارات التي تُنَمَى من خلال كل هدف

م	مسمى الهدف	المكون الذي ينتمي إليه الهدف، والمهارات التي تُنَمَى من خلاله	م	مسمى الهدف	المكون الذي ينتمي إليه الهدف، والمهارات التي تُنَمَى من خلاله
١	تحديد مفهوم الوعي بالذات	الوعي بالذات	٢٤	التعرف على دور التفاؤل في مواجهة الفشل	الدافعية
٢	التفريق بين صور الوعي بالذات وأشكاله	الوعي بالذات	٢٥	تنمية الدافع الذاتي للنجاح والتفوق؛ وضرورة تحسين الأداء لبلوغ الأهداف	الدافعية
٣	توضيح العلاقة بين الوعي بالذات والصحة النفسية	الوعي بالذات	٢٦	تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع	الدافعية
٤	التعرف على صفاته الشخصية	الوعي بالذات	٢٧	التمسك بالأمل وعدم الاستسلام لليأس	الدافعية
٥	رصد الحدود الفارقة بين الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية بشخصيته	الوعي بالذات	٢٨	التعرف على مفهوم الإصغاء وحسن الاستماع	الدافعية
٦	التعرف على كيفية تكوين فكرة إيجابية عن الذات	الوعي بالذات	٢٩	كيفية التواصل مع الآخرين	التعاطف
٧	وصف المشاعر المصاحبة للانفعال	الوعي بالذات	٣٠	الوعي بشروط مهارة الإصغاء وحسن الاستماع	التعاطف
٨	التعبير عن الانفعالات	الوعي بالذات	٣١	تنمية روح التعاطف نحو الحالات الإنسانية والجهات الخيرية	التعاطف
٩	تقييم حالته الانفعالية	الوعي بالذات	٣٢	دعم الحالات الإنسانية والجهات والجمعيات الخيرية معنويًا وماديًا	التعاطف
١٠	التعرف كيفية ضبط الذات	إدارة الانفعالات	٣٣	محاولة إيجاد حلول لمشكلات الحالات الإنسانية والتابعين للجهات وللجمعيات الخيرية	التعاطف
١١	التحكم في الانفعالات وإدارتها وتوجيهها	إدارة الانفعالات	٣٤	التعرف على طرق مساعدة الآخرين	التعاطف
١٢	التكيف مع الآخرين وتقبل وجهات نظرهم	إدارة الانفعالات	٣٥	التضحية من أجل مساعدة الآخرين	التعاطف

م	مسمى الهدف	المكون الذي ينتمي إليه الهدف، والمهارات التي تُنمى من خلاله	م	مسمى الهدف	المكون الذي ينتمي إليه الهدف، والمهارات التي تُنمى من خلاله
١٣	اكتساب بعض استراتيجيات السيطرة على انفعال الغضب	إدارة الانفعالات	٣٦	ممارسة أساليب مساعدة الآخرين	التعاطف
١٤	الإلمام بطرق توجيه انفعال الغضب	إدارة الانفعالات	٣٧	إيثار الآخرين على النفس لتقوي العلاقات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية
١٥	التعرف على كيفية الوصول للاتزان الانفعالي	إدارة الانفعالات	٣٨	اكتساب صفة الوفاء التي تجعل المجتمع نسيج متماسك	المهارات الاجتماعية
١٦	تحديد المشكلات وتشخيصها	إدارة الانفعالات	٣٩	التعاون مع الآخرين بروح الفريق	المهارات الاجتماعية
١٧	التعامل مع الانفعالات المصاحبة للمشكلات	إدارة الانفعالات	٤٠	التسامح مع الآخرين والعفو عن أخطائهم	المهارات الاجتماعية
١٨	إيجاد بدائل وحلول للمشكلات	إدارة الانفعالات	٤١	التعرف على طرق اكتساب الآخرين وأساليبها	المهارات الاجتماعية
١٩	تنمية مهارات الإنجاز	الدافعية	٤٢	تنمية مهارة تكوين صداقات	المهارات الاجتماعية
٢٠	التعرف على كيفية تحقيق الأهداف	الدافعية	٤٣	التعامل مع الإخوة والأصدقاء	المهارات الاجتماعية
٢١	توقع النجاح والتعود على المثابرة	الدافعية	٤٤	التعرف على أساليب التفاوض بين الأشخاص ووسائله	المهارات الاجتماعية
٢٢	تنمية روح التفاؤل	الدافعية	٤٥	ممارسة واستخدام سُبل التفاوض عند النزاع	المهارات الاجتماعية
٢٣	تنمية دوافع المثابرة والالتزام وتوقع النجاح	الدافعية	٤٦	ممارسة الحوار واستخدام النقاش عند النزاع	المهارات الاجتماعية

الجلسات التدريبية لبرنامج الدراسة :

جاء البرنامج في مجموعة من الجلسات التدريبية عددها (خمسة عشر جلسة تدريبية) مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة بواقع جلستين أسبوعيًا، ولكل جلسة محتواها وأنشطتها وتدريباتها

وفنيات واستراتيجيات تقديمها لطلاب المجموعة التجريبية, واستمر تطبيق البرنامج التدريبي عشرة أسابيع متضمنة في طياتها مجموعة من الفنيات التدريبية منها : (التعزيز – لعب الأدوار – الحوار والمناقشة – الحث والتشجيع – المحاضرة – الاستماع – التعلم التعاوني – التعلم بالاكتشاف – اتخاذ القرار – حل المشكلات – الأسئلة السابرة) إضافة إلى المهارات التطبيقية والأنشطة التدريبية، وقد قاما الباحث بتطبيقه خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ بمدارس التعليم العام بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية، وتحديدًا في مدرستي (مصعب بن عمير الابتدائية، خالد بن حزام الابتدائية) وفقًا للجدول التالي :

جدول رقم (٢) يوضح مسميات جلسات برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية، والمهارات التي تُنَمَى من خلال كل جلسة

م	مسمى الجلسة	المكون الذي تنتمي اليه الجلسة، والمهارات التي تُنمى من خلالها	م	مسمى الجلسة	المكون الذي تنتمي اليه الجلسة، والمهارات التي تُنمى من خلالها
١	التمهيدية	تعريفيه بالبرنامج	١٠	مفاتيح النجاح	الدافعية
٢	منصور وكلمة الطابور	الوعي بالذات	١١	الإصغاء وحسن الاستماع	التعاطف
٣	كبرياء زائف	الوعي بالذات	١٢	الثري والأرملة	التعاطف
٤	بشير في مأزق خطير	الوعي بالذات	١٣	حاكم البلدة	التعاطف
٥	يقظة الضمير	إدارة الانفعالات	١٤	وفاء الجريح	المهارات الاجتماعية
٦	النسر والصرة الحمراء	إدارة الانفعالات	١٥	تعاونوا تنجحوا	المهارات الاجتماعية
٧	نزاهة سائق أجرة	إدارة الانفعالات	١٦	التفاوض وآداب الحوار	المهارات الاجتماعية
٨	الالتزام والإتقان سبيل النجاح	الدافعية	١٧	الختامية	تعليق على جدوى البرنامج
٩	كن متفائلاً	الدافعية	١٨	التطبيق البعدي لأدوات الدراسة	اختبار فاعلية البرنامج

الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية التي يقوم عليها البرنامج :

- تقسيم البرنامج لأجزاء وجلساته وأنشطة عملية حية يسهل من خلالها تحقيق الأهداف المرصودة، والتدرج في عرضها من البسيط للمركب .

- توزيع الأدوار بين الباحث والطالب المستهدف بالبرنامج أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، والتنوع في تقديم الأنشطة لضمان حيوية الطالب أثناء التطبيق .
- مراعاة الفروق الفردية بين المستهدفين وتقديم الدعم والتشجيع المناسبين لهم عبر فنيات تدريبية متنوعة.

٢- عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية من طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية بمدرستي (مصعب بن عمير الابتدائية، جابر بن حيان الابتدائية) تكونت من (٥٠) طالبًا تم اختيارهم من عينة إجمالية قوامها (١٠٠) طالب تراوحت أعمارهم من (١١.٥ – ١٢.٤) عامًا بمتوسط (١٢١.٨٠) شهرًا وانحراف معياري (٣.٦٤)، وتم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة (٢٥) طالبًا، وتجريبية (٢٥) طالبًا، وتم اختيارهم من بين العدد الإجمالي ضمن هذه المرحلة العمرية لاعتبارات منها :

(١) قدرتهم على قراءة تعليمات الاختبارات والمقاييس التي ستقدم لهم وفهمها وتنفيذها .

(٢) تمتعهم بمستوى من الهدوء النسبي، كما أنهم أكثر موضوعية، وأقدر على اكتساب المهارات المفتقدة لديهم .

(٣) اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية، ومهاراتهم العاطفية والاجتماعية ضعيفة من خلال نتائج استجاباتهم على مقياسي الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، والمهارات العاطفية والاجتماعية المستخدمين في الدراسة، واللذان تم تطبيقهما على العينة الإجمالية للدراسة .

وتحقق الباحث من أنه لا يوجد بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية مشكلات اجتماعية أو أسرية، وأن جميع أسر طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية من مستوى اجتماعي واقتصادي متقارب، وذلك من خلال سجلاتهم الدراسية والصحية وبيئتهم السكنية، ومن خلال مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي المستخدم في الدراسة، كما تم التحقق من تجانس طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات العمر الزمني، ومتغيرات التطبيق الأخرى قبل تطبيق برنامج الدراسة التدريبي والأدوات القياسية المستخدمة وفقًا للجداول التالية :

جدول رقم (٣) يوضح قيمة (ت) بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	ضابطة	٢٥	٢٥.٥٦	٤.٧١	٠.٦٨٧	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٦.٤٤	٤.٣٣		
إدارة الانفعالات	ضابطة	٢٥	٢٤.٩٦	٤.٤٣	١.٥٧٨	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٦.٩٦	٤.٥٢		
الدافعية	ضابطة	٢٥	٢٨.٤٠	٥.٩٠	١.١٠٥	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٦.٧٢	٤.٧٨		
التعاطف	ضابطة	٢٥	٢٨.٠٤	٥.٦٩	١.٩١٦	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٥.٢٤	٤.٥٧		
المهارات الاجتماعية	ضابطة	٢٥	٢٦.١٦	٤.٣٩	٠.٨٦٧	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٥.١٢	٤.٠٨		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	١٣٣.١٢	١٣.٠٧	٠.٧٦٠	غير دالة
	تجريبية	٢٥	١٣٠.٤٨	١١.٤١		

يشـــير تحليل نتائج جدول رقم (٣) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضـــابطة والتجريبية على أبعاد مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية (الوعي بالذات, إدارة الانفعالات, الدافعية, التعاطف، المهارات الاجتماعية) والدرجة الكلية للمهارات العاطفية والاجتماعية حيث إن قيم (ت) على الترتيب بين المجموعتين وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية كالتالي : (٠.٦٨٧ ، ١.٥٧٨ ، ١.١٠٥ ، ١.٩١٦ ، ٠.٨٦٧ ، ٠.٧٦٠) وجميعها قيم غير دالة إحصـــائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضـــابطة والتجريبية على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية وأبعاده الفرعية .

جدول رقم (٤) يوضح قيمة (ت) بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة	ضابطة	٢٥	٢٤.١٢	٤.١٩	٠.١٦٥	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٣.٩٢	٤.٣٦		
الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة	ضابطة	٢٥	٢٥.٤٠	٣.٩٧	١.٨٦١	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٣.٤٠	٤.٢٢		
الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية	ضابطة	٢٥	٢٥.٠٨	٤.٥٧	٠.٩٨٢	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٢٣.٩٢	٣.٧٤		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٧٤.٦٠	٩.٨٨	١.٢٥٩	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٧١.٠٨	٩.٨٨		

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة (الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة، الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة، الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية، الدرجة الكلية) حيث إن قيم (ت) على الترتيب بين المجموعتين وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية كالتالي : (٠.١٦٥ ، ١.٨٦١ ، ٠.٩٨٢ ، ١.٢٥٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة وأبعاده الفرعية .

جدول رقم (٥) يوضح قيمة (ت) بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والعمر الزمني

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي	ضابطة	٢٥	٣٧.٦٤	٦.٦١	٠.٧٠٥	غير دالة
	تجريبية	٢٥	٣٦.٣٢	٦.٦١		
العمر الزمني	ضابطة	٢٥	١٢٢.٤٤	٢.٥٥	١.٣٦٦	غير دالة
	تجريبية	٢٥	١٢١.٤٨	٢.٤١		

يشـــير تحليل نتائج جدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضـــابطة والتجريبية على مقياس المســتوى الاقتصــادي الاجتماعي، والعمر الزمني، حيث إن قيم (ت) على الترتيب بين المجموعتين(٠.٧٠٥ ، ١.٣٦٦) وجميعها قيم غير دالة إحصــائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية .

٣ - تطبيق أدوات الدراسة :

تم تطبيق أدوات الدراسة على عدة مراحل كالتالي :

- **التطبيق القبلي** : طُبق فيه مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية, بشـــكل جماعي مستغرقًا(٧٥) دقيقة، ثم مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة بشكل جماعي أيضًا مستغرقًا(٣٥) دقيقة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بأماكن التطبيق الميداني .
- **تطبيق جلســـات البرنامج التدريبي** : حيث طبق الباحث جلســـات البرنامج التدريبي الخمســـة عشـــر لتنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية على طلاب المجموعة التجريبية بالتوالي في أماكن التطبيق الميداني .
- **التطبيق البعدي** : طُبق فيه مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية, بشـــكل جماعي مستغرقًا(٧٥) دقيقة، ثم مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة بشكل جماعي أيضًا مستغرقًا(٣٥) دقيقة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بأماكن التطبيق الميداني .

٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استعانت الدراسة الحالية بالإحصاء البارامتري المتمثل في : اختبار ت، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات والانحرافات المعيارية , ومعامل ألفا كرونباخ .

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها :

أولاً : مناقشة الفرض الأول وتفسير نتائجه :

ينص هذا الفرض على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضـابطة في المهارات العاطفية والاجتماعية، وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية."، و للتحقق من صـــحة هذا الفرض قام الباحث

بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة. وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية ، فكانت كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (٦) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية

المتغيرات	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	قبلي	٢٥	٢٥.٥٦	٤.٧١٧	١.٧٠٨	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٤.٩٦	٤.٤٣٩		
إدارة الانفعالات	قبلي	٢٥	٢٨.٥٢	٥.٩٩	١.٣٤٦	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٨.٠٨	٥.٧٥		
الدافعية	قبلي	٢٥	٢٦.٥٦	٤.٨٥	٠.٤٠٥	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٦.٤٤	٤.٣٣		
التعاطف	قبلي	٢٥	٢٧.٠٨	٤.٦٤	١.٦١٦	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٦.٧٢	٤.٧٨		
المهارات الاجتماعية	قبلي	٢٥	٢٥.٥٢	٤.٣٧	٠.٩٨٠	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٥.١٢	٤.٠٩		
الدرجة الكلية	قبلي	٢٥	١٣٢.٦٨	٩.٥٠	١.٩٠٥	غير دالة
	بعدي	٢٥	١٣١.٣٢	٩.٨٣		

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في المهارات العاطفية والاجتماعية حيث كانت قيم (ت) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على التوالي (١.٧٠٨ ، ١.٣٤٦ ، ٠.٤٠٥ ، ١.٦١٦. ، ٠.٩٨٠، ١.٩٠٥) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا, و هذا يشير إلى أن مستوى المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي متقاربة ولا فرق بينهما, وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الأول قد تحقق .

ثانيًا : مناقشة الفرض الثاني وتفسير نتائجه :

ينص هذا الفرض على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة، وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة ."، و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب

دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة. وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، فكانت كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (٧) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة	قبلي	٢٥	٢٤.٠٤	٤.٤٦	١.٧٩٢	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٣.٦٠	٤.٦٥		
الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة	قبلي	٢٥	٢٤.٣٢	٣.٨٤	٠.٦٦٧	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٤.١٢	٤.١٩		
الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية	قبلي	٢٥	٢٥.٨٠	٤.٠٩	١.٩٣٥	غير دالة
	بعدي	٢٥	٢٥.٠٨	٤.٥٧		
الدرجة الكلية	بعدي	٢٥	٧٣.٥٢	٨.٦٢	١.٣٩٥	غير دالة
	قبلي	٢٥	٧٢.٨٠	٩.٠٣		

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة حيث كانت قيم (ت) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على التوالي (١.٧٩٢ ، ٠.٦٦٧ ، ١.٩٣٥ ، ١.٣٩٥) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا, و هذا يشير إلى أن الاتجاهات نحو المدرسة لدى المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي متقاربة ولا فرق بينهما, وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية, و هكذا يمكن القول بأن الفرض الثاني قد تحقق .

ثالثًا : مناقشة الفرض الثالث وتفسير نتائجه :

ينص هذا الفرض على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في المهارات العاطفية والاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية . ", و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق

البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية , وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية بأبعاده الفرعية الخمسة والدرجة الكلية, فكانت كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (٨) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية بأبعاده الفرعية الخمسة والدرجة الكلية (ن - ٢٥)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	ضابطة	٢٥	٢٣.٨٨	٤.٤٩	٢.١٠١ *	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٦.٧٨	٥.١٧		
إدارة الانفعالات	ضابطة	٢٥	٢٦.١٦	٤.٨٩	٢.٧٤٨ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٣٠.٤٨	٦.١٤		
الدافعية	ضابطة	٢٥	٢٤.٣٦	٤.٥٥	٣.٠٩٥ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٨.٦٠	٥.١١		
التعاطف	ضابطة	٢٥	٢٥.٠٤	٥.٧٥	٢.٥٥٠ *	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٩.١٦	٥.٦٦		
المهارات الاجتماعية	ضابطة	٢٥	٢٤.٨٨	٣.٨٦	٢.٤٨٠ *	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٨.٠٨	٥.١٦		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	١٢٤.٣٢	١٠.٧٤	٦.٣٠٩ **	دالة
	تجريبية	٢٥	١٤٣.٠٨	١٠.٢٧		

(**) داله عند مستوى (٠.٠١) (*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية , في التطبيق البعدي على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية بأبعاده الفرعية الخمسة والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (ت) على ترتيب الأبعاد الفرعية الخمسة لمقياس المهارات العاطفية والاجتماعية والدرجة الكلية (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية، الدرجة الكلية) كالتالي : (٢.١٠١ ، ٢.٧٤٨ ، ٣.٠٩٥ ، ٢.٥٥٠ ، ٢.٤٨٠ ، ٦,٣٠٩) , وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١ ، ٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية, وبذلك تحقق الفرض الثالث, ويفسر الباحث ذلك بأن تعليم المهارات العاطفية والاجتماعية لطلاب المدارس وتدريبهم عليها من خلال

الأنشـــطة الهادفة يكســـبهم مجموعة من هذه المهارات منها مهارات الوعي بالذات – (Self Awareness) فيصـبحوا أكثر وعيًا بذاتهم وذلك من خلال التعرف على انفعالاتهم الشـخصـية وتأثيراتها، والمشـاعر التي يحسـون بها، وإدراك الصـلة بين أحاسـيسـهم وبين ما يفكرون به وما يقولونه وما يفعلونه، والوعي بقيمهم وأهدافهم، وكيف أن مشاعرهم تؤثر على أدائهم، إضافة إلى تعرفهم على نقاط القوة والضـعف في شـخصـياتهم لإدراكهم الجيد لها، وتتقلص لديهم الحسـاسـية تجاه وجهات نظر الآخرين، فيصـــبحوا أكثر تقبلاً لنقد الآخرين وتوجيهاتهم، وأكثر وعيًا بما يفيدهم، وما له أثر إيجابي على ذواتهم، كما أنهم أصبحوا يمتلكون القدرة على تقديم أنفسهم بثقة واعتزاز أمام الآخرين، والتعبير عن آرائهم وتوصـيلها للآخرين والدفاع عنها، إضـافة إلى قدرتهم على اتخاذ القرارات في أشد المواقف وتحت الضـغوط، فتعلم الطلاب لمهارات الوعي بالذات من خلال الجلســـات التدريبية والأنشـــطة التي تســـعى لتنمية هذه المهارات لدى الطلاب ببرنامج الدراسـة التدريبي سـاهم بشـكل إيجابي وفعَّال في زيادة قدرتهم على الوعي بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين من حولهم، إضـــافة إلى تنظيمهم لهذه الانفعالات والتعامل معها والتمكن من حل ما يعترضـهم من مشـكلات بدون اندفاعية، وهذا كله أسـهم في مسـاعدتهم على مواجهة الضـغوط والتكيف واستبدال السلوكات والاتجاهات السلبية بسلوكات واتجاهات إيجابية، وهذا يتفق مع ما أشـارت إليه دراسـة (Eliase & others , 1999) التي أشـارت ضـمن نتائجها إلى تحسـن ملحوظ في مســـتوى الفاعلية الذاتية لدى المجموعة التجريبية التي تعرضـــت لبرنامج تدريبي للمهارات العاطفية والاجتماعية مقارنة بالمجموعة الضـــابطة فضـــلاً عن انخفاض ســـلوكاتهم العدوانية تجاه الآخرين وزيادة ثقتهم بأنفسـهم، ودراسـة (Salter , 2000) التي أشـارت إلى أن المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المتعلمين يمكن أن تتحســـن للأفضـــل من خلال التدريب عليها وخصـوصًـا مهارات الوعي بالذات، ودراسـة (سـعيد، ٢٠٠٦) التي أشـارت ضـمن نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية التي تســـتند إلى مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية في تنمية مفهوم الذات لدى متلقيها، ودراســـة (Goleman & others , 2002) التي أوضـــحت ضـــمن نتائجها إلى تحســـن ملحوظ لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجًا تدريبيًا

لتحسين مهارات الذكاء الوجداني التي من بينها مهارات الوعي بالذات مقارنةً بالمجموعة الضابطة مما ساهم في تكيفهم مع المواقف الحياتية، وتكّون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الذات، وهذا يتفق أيضًا مع ما أشار إليه التراث السيكولوجي للذكاء الوجداني ومهاراته العاطفية والاجتماعية، حيث توجد علاقة منطقية بين البرنامج التدريبية لتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وارتفاع مفهوم الطلاب لسلوكهم، وارتفاع مستوى ثقتهم بأنفسهم (الأعسر وكفافي، ٢٠٠٠) .

ومن هنا تتشكل نتاجات البرنامج التدريبي للدراسة في تحقيق الوعي بالذات، وزيادة الثقة بالنفس؛ الذي يسهم بدوره في رفع مستوى مفهوم المتعلم لكفاياته السلوكية، وتتشكل نتاجاته أيضًا في تحسن طلاب المجموعة التجريبية في مهارات إدارة الانفعالات (Self – regulation) بدرجة أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، ومنها مهارة التحكم الذاتي (Self Control skill) – التي مكنتهم من السيطرة على الانفعالات والدوافع السلبية، فأصبحوا أكثر تحكمًا في مشاعرهم السلبية والمندفعة، وأكثر تحكمًا أيضًا في مشاعر الضيق والحزن التي تنتابهم، فضلاً عن قدرتهم على التماسك في المواقف الصعبة والتفكير بإيجابية ووضوح وتركيز حتى في المواقف الضاغطة والصعبة، ومهارة النزاهة (Trust worthiness skill) التي مكنتهم من المحافظة على مستويات الأمانة في التعامل مع أنفسهم ومع الآخرين، وجعلتهم يتصرفون بشكل أخلاقي مع غيرهم من المحيطين بهم ويبنون الثقة بالآخرين من خلال مصداقيتهم، ويعترفون بأخطائهم بشجاعة، ويواجهون التصرفات اللأخلاقية من الآخرين بحكمة وحسن تصرف، ومهارة الضمير (Conscient iousness skill) التي مكنتهم من القدرة على تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، والوفاء بالالتزامات والوعود، والنظام والحرص في أداء الأعمال، وتحمل المسؤولية الشخصية في الوصول إلى المقاصد والأهداف، ومهارة التكيفية (Adaptability skill) التي مكنتهم من المرونة في التعامل مع الغير، والتلاؤم مع الظروف في ترتيب الأولويات وتغيير ردود الأفعال والخطط، والتعامل بمرونة وإيجابية مع الأحداث، واكتساب الطلاب لمهارات إدارة الانفعالات من خلال الجلسات التدريبية والمناشط الهادفة

للبرنامج التدريبي ساهم بشكل إيجابي وفعال في تنمية وعيهم بمشاعرهم وانفعالاتهم السلبية التي تسبب لهم نوعًا من الأذى ومحاولة التخلص منها واستبدالها أو تحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهذا يؤدي بدوره إلى خفض السلوكات والاتجاهات السلبية لديهم، والتحكم في انفعالاتهم السلبية وضبطها وتأجيل التعبير المباشر عنها بما يتيح للطالب التفكير فيها واختيار الاستجابة السليمة والإيجابية التي تتناسب مع طبيعة الموقف الضاغط أو السلبي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Elias & others , 1999) التي أشارت إلى أن برامج التدخل المبكر المعتمد على المهارات العاطفية والاجتماعية في المدرسة الابتدائية تساعد الطلاب في تنمية هذه المهارات لديهم، كما تساعدهم على التكيف مع ضغوط المرحلة المتوسطة فضلاً عن إسهامها في مساعدتهم على خفض السلوكات العدوانية وإدارة الانفعالات وتوجيه السلبي منها إلى إيجابي، ودراسة (Eddy, 2000) التي أكدت في نتائجها على ظهور تحسن واضح لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا مكثفًا على المهارات العاطفية والاجتماعية حتى أصبحوا أكثر إيجابية في سلوكاتهم مع معلميهم وأقرانهم وأكثر تحكمًا في ذواتهم مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ودراسة (Salter, 2000) التي أشارت إلى أن البرامج التدريبية المرتكزة على المهارات العاطفية والاجتماعية تسهم في تحسين هذه المهارات لدى متلقيها من الطلاب وتجعلهم أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم وإدارتها، ودراسة (الخضر، والفضلي, ٢٠٠٧) التي أشارت ضمن نتائجها إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين السعادة التي تؤدي للاستقرار الانفعالي ومهارات الذكاء الوجداني، ويرى الباحث من خلال استقرائه للأدب السيكولوجي للذكاء الوجداني ومهاراته العاطفية والاجتماعية، وجود علاقة إيجابية بين البرنامج التدريبية لتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وتهدئة النفس وضبط الذات في المواقف الانفعالية الحادة من خلال مهارات إدارة الانفعالات، ومن هنا تتشكل نتاجات البرنامج التدريبي للدراسة في تحقيق إدارة الانفعالات، وتهدئة النفس وضبط الانفعالات؛ الذي يسهم بدوره في رفع مستوى مفهوم المتعلم لكفاياته السلوكية، وتتشكل نتاجاته أيضًا في تحسن طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الدافعية (Motivation) بدرجة أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، وذلك يرجع

بالدرجة الأولى إلى التأثيرات الأساسية لجلسات البرنامج التدريبي وأنشطته الهادفة، حيث اكتسب الطلاب من خلال هذه الجلسات مجموعة من مهارات إدارة الانفعالات منها مهارة الانجاز (Achievement skill) التي جعلتهم أكثر رغبًة لتحصيل مستوى عالٍ من التفوق وتحقيقه والحفاظ عليه، حيث إنهم يتوجهون نحو النجاح والتميز برغبة قوية لتحقيق أهدافهم، ويطمحون بشكل مستمر إلى تحسين أدائهم، ومهارة الالتزام (Commitment skill) التي جعلتهم أكثر ميلاً لأهداف الجماعة أو الفصل الدراسي وأكثر التزامًا بها ودفاعًا عنها وتضحية من أجلها وسعيًا لتحقيقها، كما أنهم يجعلون أهدافهم موضع اهتمام وتركيز وقابلية للتنفيذ، ومهارة المبادرة (Initiative skill) التي جعلتهم أكثر استعدادًا لاستغلال الفرص، وأكثر متابعة لتنفيذ أهدافهم، وأكثر تأثيرًا في الآخرين من خلال أفكار جيدة، ومهارة التفاؤل (Optimism skill) التي جعلتهم أكثر إصرارًا على متابعة تنفيذ أهدافهم رغم العراقيل والمعوقات والصعوبات، فهم أكثر مثابرة ولديهم أمل في النجاح يطغى على خوفهم من الفشل، وظهور هذه المهارات ونموها لدى طلاب المجموعة التجريبية من جلسات وتطبيقات وأنشطة برنامج الدراسة التدريبي جعل ميولهم الانفعالية التي تقودهم نحو تحقيق الأهداف عالية، لذلك تكونت لديهم قدرة على تحديد الأهداف القريبة والبعيدة ومحاولة تحقيقها رغم الصعوبات التي قد تعترضهم، ولديهم مثابرة وتفاؤل يذيب هذه الصعوبات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كلٍ من: (Salter , 2000)، (Goleman & others,2002) حيث أشارتا إلى أن البرامج التدريبية الهادفة إلى تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية لها دور وفعالية في مساعدة متلقيها على التكيف الاجتماعي وحل المشكلات، وتولد لديهم دافعًا وحافزًا قويًا لتحقيق الأهداف والمثابرة من أجل استكمال تحقيقها رغم المعوقات والصعوبات، ودراسة (سعيد، ٢٠٠٦) التي أشارت ضمن نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية التي تستند إلى مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية في تنمية الدافع للتعلم لدى متلقيها، ودراسة (بديوي، ٢٠١١) التي أكدت ضمن نتائجها إلى الأثر الإيجابي لبرنامجها التدريبي الذي يتبنى مهارات الذكاء الوجداني في تنمية مهارات الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية بشكلٍ أفضل من طلاب المجموعة الضابطة .

وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة تأكد للباحث فاعلية جلسات البرنامج التدريبي وأنشـــطته الهادفة في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية ومنها مهارات التعاطف، والمهارات الاجتماعية، فمهارات التعاطف (Empathy) ظهر تحســـنًا واضـــحًا لدى طلاب المجموعة التجريبية فيها بشكل أفضل مما هو حادث لدى طلاب المجموعة الضابطة تمثل في اكتسابهم لمهارة فهم الآخرين (Understanding others skill) التي ساعدتهم على الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم، والاهتمام بما يشغلهم، وتقديم العون لهم وفق احتياجاتهم وظروفهم، إضافة إلى قدرتهم على الاســـتماع بشـــكل جيد مما يتيح لهم تفهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم، وتمثل أيضًا في اكتسابهم لمهارة تطوير الآخرين (Developing others skill) التي جعلتهم أكثر إحساسًا بحاجات الآخرين للتطوير، وتعزيز قدراتهم ومحاولة تنميتها، إضافة إلى اعترافهم بنقاط القوة لدى الآخرين ومكافأتهم على انجازاتهم وتقديمهم لإسهامات ومهمات تدريبية تنمي ما لدى الآخرين من مهارات. وتمثل كذلك في اكتسابهم مهارة التوجيه لخدمة الآخرين (Service orientation others skill) التي جعلتهم يدركون حاجات الآخرين ويحاولون تلبيتها لهم، ويسعون جاهدين إلى إيجاد طرق لزيادة رضا الآخرين عنهم، ويقدمون لهم المساعدة عن طيب خاطر ورضا كامل. وتمثل أيضًا في اكتسابهم مهارة دعم التنوع (leveraging Diversity Skill) التي جعلتهم أكثر احترامًا وتقديرًا للآخرين مهما كانت خلفياتهم الثقافية، وقادرون على التفاهم معهم بشـــكل جيد مهما كانت وجهات النظر الخلافية، ويعملون على خلق محيط ينجح فيه هذا الاختلاف، ويبتعدون قدر الاســـتطاعة عن الانحياز والتعصـــب، ونمو القابلية للتفاعل والتعاطف مع تجارب الآخرين العاطفية والاجتماعية، أما المهارات الاجتماعية (Social skills) فقد ظهر لدى طلاب المجموعة التجريبية تحسنًا ملموسًا فيها تمثل في اكتسابهم مهارة التأثير (Influence skill) التي مكنتهم من القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم، فضـــلاً عن قدرتهم على كسب الناس واحتوائهم، وكذلك اكتسابهم مهارة التواصل (Communication skill) التي جعلتهم أكثر إصغاءً للآخرين، ولديهم قدرة على الاستماع الجيد والإنصات للآخرين للوصـــول إلى فهم مشـــترك فيما بينهم، وكذلك اكتســـابهم مهارة إدارة الصـــراعات (Conflict management skill) التي جعلتهم أكثر قدرة على التواصـــل مع الآخرين لحل نقاط الخلاف

فيما بينهم بدبلوماسية وبراعة، دون خلاف أو نزاع، وتمثل أيضًا في اكتسابهم مهارة القيادة (Leadership skill) التي جعلتهم أكثر قدرة على القيام بدور القيادة للأفراد والجماعات، ولديهم قدرة على إثارة حماس الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف مع التزامهم بالمسؤولية أمام الآخرين من أفراد المجموعة، مع ضربهم لأروع نماذج القدوة الحسنة لغيرهم، وتمثل كذلك في اكتسابهم لمهارة تسهيل التغيير (Change catalyst skill) التي ساهمت في جعلهم أكثر قدرة على إدارة التغيير وتوجيهه حيث إنهم أصبحوا أكثر إدراكًا للحاجة إلى التغيير مستقطبين من يساعدهم على إحداثه وإزالة العوائق التي تعترضه، وكذلك تمثل في اكتسابهم مهارة بناء العلاقات الاجتماعية (Building bonds skill) التي ساهمت في جعل طلاب المجموعة التجريبية يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية ناضجة وواسعة، مع حفاظهم على علاقات الصداقة مع الآخرين في محيط المسكن والمدرسة، وتمثل أيضًا في اكتسابهم لمهارة التعاون والتنسيق (Collaboration & Cooperation skill) التي جعلتهم يستطيعون العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، فهم أكثر تعاونًا مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة في جو من الود والحب، وتمثل كذلك في اكتسابهم مهارة قابليات الفريق (Team capabilities skill) التي جعلتهم أكثر تعاونًا في فريق عمل لتحقيق الأهداف الجماعية المشتركة فهم فيما بينهم على درجة من الاحترام والتعاون والمساعدة، والإيثار.

واكتساب طلاب المجموعة التجريبية لمهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية من خلال جلسات برنامج الدراسة التدريبي وأنشطته الهادفة أسهم في تطور العلاقات بين طلاب المجموعة التجريبية، وزيادة التواصل بينهم، ونمو الإحساس بمشاعرهم والتعاطف معهم، وخفض السلوكات والاتجاهات السلبية لديهم، وتطوير العلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام والتعاون والإيثار فيما بينهم، وجعلهم أكثر قدرة على التفاوض وحل النزاعات ومعرفة مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه الجماعة، وكل ذلك ساهم في تطوير مهارات التواصل والتخاطب لديهم، وهذا كله يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كل من: (Finley & other , 2000)، (Salter , 2000)، (سعيد، ٢٠٠٦)، (Singh, 2007)، (بديوي، ٢٠١١)، (الدياسطي، ٢٠١١)، (القاضي، ٢٠١٢) .

إذن يمكن القول بأن التدريب على مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية له دور كبير في تحسين مستوى وعي الطلاب بذواتهم وفهمهم لمشاعرهم وسيطرتهم على انفعالاتهم، وتفهمهم لعواطفهم، وتعاملهم مع الآخرين وفهمهم لمشاعرهم وإقامتهم لعلاقات طيبة معهم .

رابعًا : مناقشة الفرض الرابع و تفسير نتائجه :

ينص هذا الفرض على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الاتجاهات نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة . ", و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية , وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة بأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية, فكانت كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (٩) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة بأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (ن - ٢٥)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة	ضابطة	٢٥	٢٢.٥٦	٤.٣٠	٢.٠٩٠ *	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٤.٩٦	٣.٨٠		
الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة	ضابطة	٢٥	٢٣.١٢	٣.٩٠	٢.٧٦٦ *	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٦.٢٤	٤.٠٦		
الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية	ضابطة	٢٥	٢٤.٩٢	٥.٠٤	٢.٨٦٠ *	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٧.٦٠	٤.٧١		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٧١.٣٢	٨.٤٠	٣.٤٨٨ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٧٩.٠٠	٧.١١		

(**) داله عند مستوى (٠.٠١) (*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية , في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة بأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (ت) على ترتيب الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة والدرجة الكلية (الاتجاه نحو الأقران والأصدقاء بالمدرسة، الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرسة، الاتجاه نحو البيئة الصفية والمدرسية، الدرجة الكلية) كالتالي : (٢.٠٩٠ ، ٢.٧٦٦ ، ٢.٨٦٠ ، ٣.٤٨٨) , وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١ ، ٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية, وبذلك تحقق الفرض الرابع .

ويفسر الباحث ذلك بأن جلسات برنامج الدراسة التدريبية وأنشطته الهادفة كان لها الأثر الكبير والفعّال في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة، حيث إن طلاب المجموعة التجريبية اكتسبوا مجموعة من المهارات العاطفية والاجتماعية أعانتهم على خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة منها : مهارات الوعي بالذات المتمثلة في مجموعة من المهارات الفرعية منها: (الوعي

الانفعالي، ومعرفته لانفعالاته وتأثيراتها، والتقييم الدقيق للذات، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديها، والثقة بالنفس والإحساس بقدرها)، ومهارات إدارة الانفعالات المتمثلة في مجموعة من المهارات الفرعية منها: (التحكم الذاتي، والسيطرة على الانفعالات والدوافع الغير موجهة، والنزاهة، والحفاظ على مستويات الأمانة، والضمير، وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي، والتكيف، والمرونة في التعامل مع الغير، والابتكار، واستحداث أفكار وطرائق ومعلومات حديثة)، ومهارات الدافعية المتمثلة في مجموعة من المهارات الفرعية منها: (الدافع للإنجاز، والكفاح لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق، والالتزام، والميل نحو أهداف المجموعة، والمبادرة والاستعداد لاستغلال الفرص، و التفاؤل، والإصرار على متابعة الأهداف رغم المعوقات والعراقيل)، ومهارات التعاطف المتمثلة في مجموعة من المهارات الفرعية منها: (فهم الآخرين، والإحساس بمشاعرهم وآرائهم والاهتمام بهم، وتطوير الآخرين، والإحساس بحاجاتهم وتطوير قدراتهم، والقيام بخدمة الآخرين، وتوقع حاجاتهم ومحاولة تلبيتها، وتحدي الانحياز ودعم التنوع، وتشجيع فرص الاختلاف بين الأفراد، والوعي السياسي، وقراءة الميول الانفعالية للجماعات)، والمهارات الاجتماعية المتمثلة في مجموعة من المهارات الفرعية منها: (التأثير، والقدرة على إقناع الآخرين، والتواصل، والإصغاء للآخرين، والاندماج معهم، وإدارة الصراعات، والتفاوض لحل نقاط الخلاف والنزاع، والقيادة، وتحفيز الأفراد والجماعات وقيادتهم، وتسهيل التعبير، والمبادرة إليه وإدارته، وبناء العلاقات الاجتماعية، وتقوية الأواصر والروابط المثمرة، والتعاون، والعمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، والعمل بروح الفريق، وخلق قوة الفريق وطاقته من أجل تحقيق الأهداف)، وهذا التنامي في المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المجموعة التجريبية كان له أثر إيجابي في تحسن نتائج الأداء المدرسي والانجازات التعليمية لديهم، وحسن التعامل مع المواقف المدرسية من خلال العلاقات الطيبة مع الأقران والمعلمين، وتحسن قدرتهم على التعامل مع مواقف التعلم الصعبة، كما أن وجود أهداف واضحة نصب أعينهم جعلتهم يطورون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، فنمو المهارات العاطفية والاجتماعية يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة وتقليص السلبي منها فضلاً عن تحسن المستوى

التحصيلي والأداء المدرسي، فالنجاح المدرسي لا يعزى فقط للمهارات المعرفية، ولكن للمهارات العاطفية والاجتماعية دور فيه، وهذا يتفق بالدرجة الأولى مع ما أشارت إليه دراسات كلٍ من : (Zabolotney, 1983)، ودراسة (Davis, 1992) التي أشارت إلى فاعلية برنامجها التدريبي في تحسين اتجاهات الطلاب نحو المدرسة، ودراسة (Freedman, 2001) التي أشارت من بين نتائجها إلى تحسين اتجاهات المتعلمين الذين تلقوا برامج تدريبية متضمنة للمهارات العاطفية والاجتماعية نحو المدرسة، وزيادة مستوى الطموح والوعي الذاتي لديهم، وثراء مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية مقارنة بغيرهم ممن لم يتلقوا مثل هذه البرامج .

إذن اكتساب طلاب المجموعة التجريبية في هذه الدراسة للمهارات العاطفية والاجتماعية له دور كبير زيادة وعيهم بذاتهم، وتمكنهم من السيطرة على انفعالاتهم وتوجيهها، وزيادة دافعهم للتعلم وتحقيق الأهداف رغم ما يواجههم من عراقيل، إضافة غلى تعاطفهم مع الآخرين وإحساسهم بهم وتعايشهم وتعاونهم معهم كل ذلك انعكس بشكل كبير على تغير اتجاهاتهم صوب المدرسة فأصبحت أكثر إيجابية وتقلصت نظرتهم السلبية للمدرسة بكافة مكوناتها ومعطياتها .

خامسًا : مناقشة الفرض الخامس و تفسير نتائجه :

ينص هذا الفرض على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المهارات العاطفية والاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية . ", و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية , وذلك على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية بأبعاده الفرعية الخمسة والدرجة الكلية, فكانت كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (١٠) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية بأبعاده الفرعية الخمسة والدرجة الكلية (ن - ٢٥)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	ضابطة	٢٥	٢٦.٩٦	٤.٥٣	٥.١١٧ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٩.٥٢	٤.٥٥		
إدارة الانفعالات	ضابطة	٢٥	٢٩.٨٠	٦.١٠	٣.٧٢٩ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٣١.٩٦	٥.٧١		
الدافعية	ضابطة	٢٥	٢٧.٥٦	٥.٢٢	٤.٩٢٥ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٣٠.٩٦	٤.٤٠		
التعاطف	ضابطة	٢٥	٢٩.٠٤	٤.٥٥	٣.٣٦٢ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٣٠,٧٦	٥.٤٥		
المهارات الاجتماعية	ضابطة	٢٥	٢٧.٨٤	٤.٠٩	٣.٢٨٣ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٩.٤٨	٤.٢١		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	١٤١.٢٠	١١.٤٥	٧.٨٩٠ **	دالة
	تجريبية	٢٥	١٥٢.٦٨	٩.٤٠		

(**) داله عند مستوى (٠.٠١) (*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية, على مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية بأبعاده الفرعية الخمسة والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (ت) على ترتيب الأبعاد الفرعية الخمسة لمقياس المهارات العاطفية والاجتماعية والدرجة الكلية (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية، الدرجة الكلية) كالتالي : (٥.١١٧ ، ٣.٧٢٩ ، ٤.٩٥٢ ، ٣.٣٦٢ ، ٣.٢٨٣ ، ٧.٨٩٠) , وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي, وبذلك يمكن القول بتحقق الفرض الخامس .

ويفسر الباحث ذلك وفقًا لما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة بأن تطبيق جلسات برنامج الدراسة التدريبي للذكاء الوجداني ومهاراته العاطفية والاجتماعية وأنشطته الهادفة على المجموعة التجريبية، اسهم في ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى طلابها من خلال اكتسابهم لمهارات الوعي بالذات، وتهدئة النفس وضبط الذات في المواقف الانفعالية الحادة عبر مهارات إدارة الانفعالات، كما تشكلت لديهم مهارة تجاوز الأحزان عبر مهارات الدافعية الذاتية التي اكتسبوها من جلسات البرنامج، واستطاعوا إدارة الصراع بداخلهم، والقدرة على التجاوب وتقبل الآخرين، وذلك من خلال مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية، فنظرية الذكاء الوجداني وتطبيقاتها الميدانية التي قامت عليها جلسات البرنامج التدريبي تشير وفقًا لـ (Myers& Tucker,2005) إلى أن الأشخاص الأذكياء انفعاليًا؛ يعملون بشكل جيد مع الأخرين، ويكونوا موضع وتقدير واحترام، لأنهم يعملون على توظيف هذه المهارات في أماكن تعلمهم أو عملهم من خلال سلوكهم الشخصي، وهذا ما أكده (Webster & Reid, 2003) من أن برامج الذكاء الوجداني الهادفة تجعل الخاضعين لها أكثر إيجابية، وأقل سلبية في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين، وأنهم يظهرون سلوكات مملوءة بالدفء والإطراء، ومشكلاتهم السلوكية واتجاهاتهم السلبية أقل مقارنة مع من لم يتعرضون لها من أقرانهم، وهذا يؤكده (شابيرو، ٢٠٠٤) من أن تعليم مهارات الذكاء الوجداني تساعد المتعلم على التعايش مع المواقف الاجتماعية والتغلب على المشكلات العادية الملازمة للمرء عبر مراحل العمر المختلفة، وهو نفسه ما أكده (Gannon & Ranzijn, 2005) من أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية والسلوك كبعد رئيس من أبعاد الشخصية .

إذن فالتدريب على مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية للمجموعة التجريبية من خلال الجلسات الهادفة له دور كبير في تحسين وعيهم بذواتهم وفهمهم لمشاعرهم وسيطرتهم عليها، وتفهمهم لعواطفهم، وتعاملهم مع الآخرين بشكلٍ إيجابي .

سادسًا : مناقشة الفرض السادس و تفسير نتائجه :

ينص هذا الفرض على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو المدرســـة لصـــالح التطبيق البعدي، وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرسـة. ", و للتحقق من صـحة هذا الفرض قام الباحث بحســـاب دلالات الفروق بين متوســـطات درجات التطبيقين القبي والبعدي للمجموعة التجريبية , وذلك على مقياس الاتجاهات نحو المدرســـة بأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية, فكانت كما هي بالجدول التالي :

جدول رقم (١١) يوضح قيم (ت) و دلالاتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة بأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (ن - ٢٥)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتـجـاه نـحـو الأقـران والأصدقاء بالمدرسة	ضابطة	٢٥	٢٤.٣٢	٣.٨٦	٥.٨٨٠ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٦.٥٢	٤.١٩		
الاتـجـاه نـحـو المـعـلـمـين والاداريين والفنيين بالمدرسة	ضابطة	٢٥	٢٤.٨٨	٣.٣٧	٥.٦٤٥ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٨.٤٨	٤.١٤		
الاتجاه نحو البيئة الصـــفية والمدرسية	ضابطة	٢٥	٢٧.٦٠	٤.٣٨	٥.٣٩٨ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٢٩.٨٨	٤.٦٤		
الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٧٦.٨٠	٦.٨٣	٨.٩٠٦ **	دالة
	تجريبية	٢٥	٨٤.٨٨	٨.١١		

(**) داله عند مستوى (٠.٠١) (*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضـح من نتائج الجدول السـابق وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو المدرســـة بأبعاده الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (ت) على ترتيب الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس الاتجاهات نحو المدرســـة والدرجة الكلية (الاتجاه نحو الأقران والأصـــدقاء بالمدرســـة، الاتجاه نحو المعلمين والاداريين والفنيين بالمدرســة، الاتجاه نحو البيئة الصـفية والمدرسـية، الدرجة الكلية) كالتالي :

(٥.٨٨٠ ، ٥.٦٤٥ ،٥.٣٩٨ ، ٨.٩٠٦) , وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي, وبذلك يمكن القول بتحقق الفرض السادس.

ويفسر الباحث ذلك بأن جلسات برنامج الدراسة التدريبية وأنشطته الهادفة كان لها الأثر الكبير والفعّال في خفض اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية السلبية نحو المدرسة، حيث إنهم اكتسبوا مجموعة من المهارات العاطفية والاجتماعية والمتمثلة في مهارات الوعي الذاتي، ومهارات إدارة الانفعالات، ومهارات الدافعية تلك المهارات التي تشكل مهارات كفاية شخصية بالنسبة لهم، وكذلك اكتسبوا مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية التي تشكل مهارات كفاية اجتماعية لهم، وذلك من خلال جلسات برنامج الدراسة التدريبي الهادفة، والتي أعانتهم على خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة .

وهذا قد يتفق مع دراسة (Wbster & Reid, 2003)، ودراسة (مطر، ٢٠٠٤) التي أشارت ضمن نتائجها إلى إسهامات برنامجها المستند إلى نظرية الذكاء الوجداني ومهاراته في خفض مستوى السلوك العدواني والاتجاهات السلبية لدى أفراد الدراسة الخاضعة للبرنامج، ودراسة (كمور، ٢٠٠٧) التي أشارت ضمن نتائجها إلى فاعلية برنامجها الإرشادي في خفض سلوكات الطلاب العدوانية واتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة لدى طلاب المرحلة الأساسية بالأردن، ويتفق ذلك أيضًا مع الممارسات التدريبية الفاعلة المتضمنة للمهارات العاطفية والاجتماعية التي انتهجتها البرامج والمؤسسات التعليمية المطبقة في الكثير من الأماكن حول العالم حيث تسعى ضمن أهدافها إلى تطوير مشاعر الطلاب الإيجابية نحو المدرسة، وحفز دافعهم للتعلم، ويتفق ذلك أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة (Brearly, 2001) التي أشارت إلى فاعلية برنامجها التدريبي في تنمية اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، ودراسة (Goleman, et al, 2002) التي أشارت إلى فاعلية برنامجها في إكساب أفراد المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو ذويهم، كما أنهم أصبحوا أكثر تكيفًا مع المواقف الحياتية .

إذن اكتساب طلاب المجموعة التجريبية في هذه الدراسة للمهارات العاطفية والاجتماعية له دور كبير في ارتفاع مستوى المهارات العاطفية والاجتماعية بالنسبة لهم، وذلك انعكس بشكل

كبير على تغير اتجاهاتهم صوب المدرسة فأصبحت أكثر إيجابية وتقلصت نظرتهم السلبية للمدرسة بكافة مكوناتها ومعطياتها، وبذلك تكون الدراسة قد تحققت من صحة افتراضاتها وحققت أهدافها .

توصيات الدراسة :

أولاً: بحوث مقترحة :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث بعض البحوث والدراسات المستقبلية كما يلي:

(١) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره على صحتهم النفسية وتغيير اتجاهاتهم نحو المجتمع .

(٢) المناخ المدرسي وعلاقته بمهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقين بمدارس التعليم العام .

(٣) فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات الذكاء الوجداني في خفض وطأة الاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام .

(٤) الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية الإيجابية في التنبؤ بالاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم .

ثانيًا: توصيات تطبيقية :

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بضرورة ما يأتي :

(١) إثراء دور المدرسة وتفعيله بالتأكيد على عدم اقتصار دورها على تزويد المتعلم بالمعارف المجردة، بل يجب أن يتسع دورها ليشمل الاهتمام بالوعي بمشاعر المتعلمين، وإدارتها إيجابيًا وضبطها عند الضغوط، وتحفيزها للتفوق، واكتساب مهارات إيجابية؛ في التواصل مع الآخرين، حتى تكون بيئة أكثر جاذبية للطلاب، ويتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوها.

(٢) تضمين برامج تدريب وتأهيل المعلمين مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية حتى يتمكنوا من عكسها في سلوكاتهم، وتصرفاتهم مع طلابهم .

(٣) توعية أولياء الأمور والمربين وتوجيههم بأهمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية في تنمية الشعور بالثقة والاطمئنان والتقدير والاستقلالية والمنافسة الشريفة لدى الأبناء، مما يستدعي ضرورة تهيئة مناخًا أسريًا متزنًا وإيجابيًا يساعد الأبناء على النمو الوجداني السليم .

(٤) تقديم برامج توعوية عبر وسائل الإعلام المختلفة للتعريف بأهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني في تطور مهارات الوعي بالذات، وضبط الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية ودورهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي والنظرة الإيجابية لبيئة التعلم ومكوناتها .

(٥) إعداد ندوات وقائية لتوعية المعلمين والمربين وأولياء الأمور الآباء بخطورة انخفاض المهارات العاطفية والاجتماعية على طلابهم وأبنائهم وآثارها السلبية على مهاراتهم المعرفية والوجدانية واتجاهاتهم نحو المدرسة.

(٦) الاهتمام بالأنشطة المدرسية بحيث تكون مرنة ومتجددة وتحاكي ميول الطلاب واتجاهاتهم وتفسح المجال لتنمية الجانب الوجداني وزيادة الثقة بالنفس مما يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة بشتى مكوناتها.

المـــراجـــع

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٩٢) . الذكاء الشـخصـي. ***المؤتمر السـابع لعلم النفس في مصر***، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ١٥ – ٣٢.

آدم، محمد ســـلامة (١٩٨١) . مفهوم الاتجاه في العلوم النفســـية والاجتماعية. ***مجلة العلوم الاجتماعية***، الكويت، ع (٤)، ص ص٧- ١٧.

الأعسـر، صـفاء ؛ كفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). ***الذكاء الوجداني***. دار قباء للطباعة والنشـر والتوزيع: القاهرة .

بديوي، أحمد علي (٢٠١١) . أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (١٢ : ١٥) في ضوء نموذج دانيال جولمان Danial Goleman. ، ***دراســـات تربوية وإجتماعية***، مج (١٧)، ع (٢)، ص ص ٤٣٢ – ٤٨٢ .

بديوي، عبد الرحمن علي (٢٠٠٧) . أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعلم لدى ذوي صـــعوبات تعلم اللغة العربية، ***دكتوراه غير منشـــورة***، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

بـديوي، عبـد الرحمن علي (٢٠١٤) . فـاعليـة برنـامج تـدريبي لتنميـة بعض مهـارات التفـاعـل اللفظي والاجتمـاعي لـدى عينـة من التوحـديين القـابلين للتعلم، ***مجلـة التربيـة الخاصة والتأهيل***، مج (٢)، ع (٥)، ص ص ٤٢ : ٨٥ .

البحيري، محمـد رزق (٢٠٠٢) . بعض المتغيرات المرتبطـة بتحمـل الغموض لـدى عينـة من الصـــم (دراســة ميدانية)، ***ماجســتير غير منشــورة***، كلية البنات، جامعة عين شمس .

البحيري، محمد رزق (٢٠٠٧) . تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشـــكلات لدى عينة من المضـطربين سلوكيًا، ***مجلة دراسات نفسية***، مج (١٧)، ع (٣)، ص ص ٥٨٥ – ٦٤١ .

تقي الدين، مها السيد (٢٠١٢) . الذكاء الوجداني كما تعكسه بعض أساليب التواصل غير اللفظي لدى الأطفال العاديين والأطفال حاملي متلازمة داون، ***دكتوراه غير منشورة***، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٤) . **نحو تعليم افضل " نجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني.** القاهرة: دار الفكر العربي .

جادو، أمينة (٢٠٠٥) . ***العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام.*** دار السحاب للنشر والتوزيع: القاهرة .

حسين، سلامة عبد العظيم ؛ حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٦) . ***الذكاء الوجداني للقيادة التربوية.*** دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الاسكندرية .

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٦) . ***تنمية الذكاء العاطفي (مشاغل تدريبية).*** دار الكتاب الجامعي:العين .

الحمراني، انتصار كاظم (٢٠٠٥) . **سيكولوجية التدريس ووظائفه.** عمان: دار الأخوة للنشر والتوزيع.

الخضر, عثمان حمود؛ الفضلي, هدى ملوح (٢٠٠٧) . هل الأذكياء وجدانيًا أكثر سعادة؟. ***مجلة العلوم الاجتماعية.*** مج (٣٥), ع (٢), ص ص ١٣-٣٨.

الخضر، عثمان حمود (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد. ***مجلة دراسات نفسية*** ، مج (١٢) ، ع (١) ، ص ص ٥-٤١ .

الخوالدة، محمود (٢٠٠٤). ***الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي.*** دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

دانييل جولمان (٢٠٠٠) . ***الذكاء العاطفي***، ترجمة (ليلى الجبالي). عالم المعرفة: الكويت .

دانييل جولمان (٢٠٠٥) . ***ذكاء المشاعر***، (ترجمة: هشام الحناوي)، ط٢، هلا للنشر والتوزيع : القاهرة .

الدياسطي، رشا باهر (٢٠١١) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال ضمن الفئة العمرية (١٣-١٦)، ***دكتوراه غير منشورة***، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

رشيد، خليل سامي (١٩٩١) . اتجاهات المعلمين وطلبة المرحلة الأساسية نحو الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية وبعض المشكلات. ***ماجستير غير منشورة***، جامعة اليرموك .

رضوان، شفيق (١٩٩٦) . ***علم النفس الاجتماعي***. المؤسسة الجامعية للدراسات: بيروت .

الريماوي، محمد (٢٠٠٦) . ***علم النفس العام***. ط٢. دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع: عمان.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٠) . ***علم نفس النمو***. عالم الكتب: القاهرة .

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣) . ***علم النفس الاجتماعي***. ط٦. دار الكتب: القاهرة .

الزغول، رافع ؛ الهنداوي، علي (١٩٩٧) . ***سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن***. منشورات اليونسيف: عمان .

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

سويف، مصطفي (١٩٧٥) . ***مقدمة لعلم النفس الاجتماعي***. الأنجلو: القاهرة .

السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧) . ***الذكاء الوجداني (أسسه، تطبيقاته، تنميته)***. دار الفكر :عمان.

شابيرو، لورانس (٢٠٠٤). ***كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي***. (مترجم). مكتبة جرير: الرياض .

شاهين، إيمان محمدي (٢٠٠٥) . أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني، ***ماجستير غير منشورة***، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الصمادي، أحمد عبد المجيد ؛ معايرة، محمد حسن (٢٠٠٦) . اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة. ***مجلة جامعة دمشق***، مج (٢٢)، ع (٢)، ص ص ١٦٩ – ١٩٦ .

الطويل، حكيمة فتحي (٢٠٠١) . الذكاء الوجداني في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية***، مركز البحوث النفسية: جامعة المنيا، مج (١٢)، ج (٣)، ص ص ١٨٥: ٢٣٥.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (١٩٩٥) . ***مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال لماتسون***. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة .

عميرة، صلاح (٢٠٠٢) . الدمج التربوي للمعاقين عقليًا بين التأييد والمعارضة. ***الملتقى الثاني للجمعية الخليجية للإعاقة***، البحرين .

عويدات، عبد الله ؛ حمدي، نزيه (١٩٩٧) . المشكلات السلوكية لدى الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، ***مجلة دراسات***، الجامعة الأردنية .

غبريال، طلعت منصور (٢٠٠٤) . ***مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي***. منشورات الجامعة العربية المفتوحة: الكويت .

غنيم، سيد محمد (١٩٧٣) . ***سيكولوجية الشخصية***. دار النهضة العربية: القاهرة .

قزاقزة، سليمان محمد (٢٠٠٤) . مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، دراسة مقارنة. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية الدارسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

قطامي، يوسف (١٩٩٨) . ***نماذج التدريس الصفي***. ط٢. دار الشروق: عمان .

القاضي، عدنان محمد (٢٠١٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية، جامعة تعز، ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، مركز تطوير التفوق، مج (٣)، ع (٤)، ص ص ٢٦ – ٨٠ .

كمور، ميماس ذاكر (٢٠٠٧) . بناء برنامج إرشـــادي مســـتند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض الســلوكات العدوانية والاتجاهات الســلبية نحو المدرسـة لدى طلبة المرحلة الأسـاسـية في الأردن، ***دكتوراه غير منشورة***، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

مبيض، مأمون (٢٠٠٣) . ***الذكاء العاطفي والصحة العاطفية***. المكتب الإسلامي: بلفاست .

محمد سعيد حسب النبي (٢٠١٣) . اتجاهات طلبة قسم التربية بجامعة الحصن نحو تخصص اللغة العربية، ***المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية***، دبي (٧ – ١٠ مايو)، ص ص ١ – ٣٠.

مخزومي، أمل (١٩٩٥) . دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجامعات. ***رسالة الخليج العربي***، مج (٣٥)، ع (١٥)، ص ص ١٥ : ٤٦ .

مطر، جيهان وديع (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي – تعلمي مســتند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مســـتوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصـــفين الخامس والسادس، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، الجامعة الأردنية .

منسـي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٢) . ***المدخل إلى علم النفس التعليمي*** . الإسـكندرية : مركز إسكندرية للكتاب .

نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣) . ***علم النفس التربوي***. ط٤، دار الفرقان للنشر والتوزيع: أربد .

American Psychological Association (2003). Cathairs Increases Rather than Decreases Onger and Aggression , According to a New Study. Retrieved on ***/ http: 11 Tly. Hlwaay. Het-gorson / Veting-Hotmail***.

Bohner &Wanke,(2002). ***Attitudes and Attitudes Change***, Hove, UK: Psychology Press.

Brackler, S. (1997). ***Empirical Validation of affect Behavior and Cognition as distinct Components of Attitudes***. In Hewstone, M., Manstead, A. and strobe, W. (Eds). Lack Well reader in social Psychology. Oxford: Black Well Publishing, PP.221-245.

Brearly, M. (2001). ***Emotional Intelligence in the Classroom, Classroom, Creative Learning Strategies***. Wales, UK: Crown House Publishing Limited.

Brock & Green, Brock, T. and Green M.(2005). ***Persuasion: Psychological Insights and Perspectives***, Thousand, Oaks: CA: Sage Publications.

Davis, Louis, E. (1992). Outcome Measures-School Climate U.S; Mississippi - ***The Eric Data base***. A 37602.

Eddy,M.J. (2000). An Elementary School – Based Prevention Program Targeting Modifiable Antecedents of Youth Delinquency and Violence Linking the Interest of Families and Teacher (Lift). ***Journal of Emotional & Behavioral Disorder.***

Eliase , M.J.(2004). Strategies to Infuse Social and Emotional Learning into Academic in J.E.Zins R.P. Wessberg , M.C. Wang , H.J.Walberg (Eds.), ***Building Academic Succes„on Social and Emotional Learning***, (PP113-134) New York: Teachers College Press.

Eliase , M.J., Gara , M. , Schuyler , T. F. , Brandon , M. Lesllie , R. & Sayette , M. A. (1999). ***The Promotion of Social Competence: e Longitudinal Study of Preventive School – Based Program***. American or Thopsyc or Hiatric Association. Inc. Vol.61, No. 3.

Finley, D.et al. (2000). ***Developing Emotional Intelligence in Ultiage Classroom.*** ed442571, Illinois.U.S.A.

Freedman , Joshua , (2001). Self – Science: Research Results – ***Pilot study self – Science. com / modules.***

Gannon, N. & Ranzinjn, R. (2005). Does Emotional Intelligence Predict Unique Variance in Life Satisfaction Beyond IQ and Personality. ***Personality & Individual Differences***, Vol.38, No. 6, PP. 1353-1365.

Goleman , D , Boyatzis , R. & Mckee , A. (2002). ***Primal Leadership Realizing the Power of Emotional Intelligence*** , Boston: Harvard Business School Press.

Henley, M; L.& Nicholas J. (1999). Teaching Emotional Intelligence to Impulsive-Aggressive Youth. Reclaiming Children and Youth: **Journal of Emotional and Behavioral Problems**. Vol.7, No. 4, PP. 29-224.

Henly, Martin and Long, Nicholas J. (1999). teaching emotional intelligence to impulsive – Aggressive youth, ***Journal of Emotional and Behavior Problems*** , Vol.7, No.4, PP. 224-229.

Landy, F.j. (2005). "Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence". **Journal of Organizational Behavior**, Vol.26. PP. 41-109.

Leung, - Jupian-J. (1993). Caucasian-and Chinese American Children's Attitudes toward School Work and Perception of Parental Behaviors That Support School Work. U.S. Wisconsin, - ***The Eric Data base***, An 61864.

Morehouse, M Michelle. (2007). Leadership and Organization. ***Development Journal***, Vol. 28, No. 4., PP. 296-307.

Myers, L. & Tucker, M. (2005). Increasing Awareness Of Emotional Intelligence In a Business Curriculum. ***Business Communication Quarterly***, Vol.68, No.1, PP. 189-215.

Obiaker , F.(2001). Developing Emotional Intelligence in Learners With Behavioral Problems: Refocusing Special Educational Behavioral Disorder Aug 2001,26,4,Wilson , ***Education Abstract*** , P.331.

Pfeiffer, StevenI. (2001). Emotional intelligence : popular but elusive contrust. Roeper Review, Vol.23, ISSUE 3 , P 138-142.

Salter , L. (2000). Assessing the Attainment of Guidance Outcomes Related to the Development of Emotional Intelligence Skills and Improved Self – Concept. ***Dissertation abstracts*** , Vol. 60, P281.

Singh, S. K. (2007). Role of emotional intelligence in organizational learning: An empirical study. ***Singapore Management Review***,Vol, 29.No, 2,PP. 55-74.

Wbster, S. & Reid, J. (2003) Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Yong children: The Dina Dinosaur Treatment Program. ***Journal Of Emotional & Behavioral Disorder***, Vol.11, No. 3, PP. 130-145.

Zabolotney, A.(1983). A Comparison of reading Achievement and School Attitudes of Rural Seventh- Day Adventist Multigraded Students and Public school single. California: ***Consulting Psychologists Press.*** Vol. 17, No. 14. PP 96-122.