

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد لمين دباغين سطيف-2

قسم: علم النفس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الرقم لتسلسلي:

رقم التسجيل:



أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في فرع علم النفس  
تخصص: علم النفس الصحة  
بعنوان:

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الزكاء الوجداني في خفض  
مستوى السلوك العرواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

إعداد الطالبة:

عابد سامية

UNIVERSITE SETIF2  
لجنة المناقشة:

| الصفة          | مؤسسة الانتساب  | الرتبة               | اسم ولقب الأستاذ     |
|----------------|-----------------|----------------------|----------------------|
| رئيساً         | جامعة سطيف 2    | أستاذ التعليم العالي | أ.د/ معمريّة بشير    |
| مشرفاً ومقرراً | جامعة سطيف 2    | أستاذ التعليم العالي | أ.د/ بوعبد الله لحسن |
| عضواً ممتحناً  | جامعة قسنطينة 2 | أستاذ التعليم العالي | أ.د/ معاش يوسف       |
| عضواً ممتحناً  | جامعة قسنطينة 2 | أستاذ التعليم العالي | أ.د/ مزهود نور الدين |
| عضواً ممتحناً  | جامعة سطيف 2    | أستاذ محاضر - أ -    | د/ صحراوي عبد الله   |
| عضواً ممتحناً  | جامعة سطيف 2    | أستاذ محاضر - أ -    | د/ بن غدفة شريفة     |

السنة الجامعية: 2018 / 2019

## شكر وتقدير

أحمدك يا الله حمد الشاكرين العارفين بنعمائك، أحمدك  
يا الله عدد خلقك وزنة عرشك ومداد كلماتك، وأصلك  
وأسلم علم خير رسلك، وخاتم النبيين محمد سيد البشر  
أجمعين.

وبعد أرى لزاماً علي أن أعبر عن شكري وتقديري  
لأستاذي الأستاذ الدكتور "بوعبدالله لحسن" والذي  
أثرى هدانا البحث بإشرافه وكان لتوجيهاته العلمية الرصينة  
ومتابعته ما كان له أكبر الأثر في الدقة العلمية لهذا البحث  
كما أتوجه بشكري وتقديري إلى جميع السادة أعضاء  
هيئة التدريس ومعاونيهم بقسم علم النفس بجامعة سطيف-2-  
كما أتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى تلاميذ ومديري  
متوسطي "عمار المكي ومرابط عبد الرحمان" بولاية  
سطيف على التعاون والتسهيلات التي قدموها لنا لإنجاز هذه  
الرسالة.

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
|                                      | شكر وتقدير                                 |
|                                      | فهرس المحتويات                             |
|                                      | فهرس الجداول                               |
|                                      | فهرس الاشكال                               |
| 1                                    | مقدمة                                      |
| <b>الفصل الأول: مدخل للدراسة</b>     |  |
| 5                                    | 1-1- اشكالية الدراسة                       |
| 8                                    | 1-2- أهمية الدراسة                         |
| 8                                    | 1-3- أهداف الدراسة                         |
| 9                                    | 1-4- مصطلحات الدراسة                       |
| 9                                    | 1-5- الطريقة والإجراءات                    |
| <b>الفصل الثاني: الذكاء الوجداني</b> |  |
| 13                                   | تمهيد                                      |
| 14                                   | 2-1- مفهوم الذكاء                          |
| 15                                   | 2-2- نشأة الذكاء الوجداني                  |
| 18                                   | 2-3- مفهوم الذكاء الوجداني                 |
| 20                                   | 2-4- النظريات المفسرة للذكاء الوجداني      |
| 20                                   | 2-4-1- نظرية ماير وسالوفي للذكاء الوجداني  |
| 21                                   | 2-4-2- نظرية لندا الدر للذكاء الوجداني     |
| 21                                   | 2-4-3- نظرية دانييل جولمان للذكاء الوجداني |
| 23                                   | 2-4-4- نظرية ديولكس وهيكس للذكاء الوجداني  |
| 23                                   | 2-4-5- نظرية شابيرو للذكاء الوجداني        |
| 24                                   | 2-4-6- نظرية بار-أون للذكاء الوجداني       |
| 24                                   | 2-4-7- نظرية جوزيف فورجاس للذكاء الوجداني  |
| 26                                   | 2-5- أبعاد الذكاء الوجداني                 |
| 30                                   | 2-6- الأساس الفسيولوجي للذكاء الوجداني     |
| 32                                   | 2-7- أهمية الذكاء الوجداني                 |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 32                                   | 1-7-2- الذكاء الوجداني أهميته بحياة الانسان            |
| 34                                   | خلاصة الفصل  |
| <b>الفصل الثالث: السلوك العرواني</b> |  |
| 36                                   | تمهيد  |
| 37                                   | 1-3- مفهوم السلوك العدوانى                             |
| 38                                   | 2-3- السلوك العدوانى وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به |
| 38                                   | 1-2-3- علاقة السلوك العدوانى بالغضب                    |
| 38                                   | 2-2-3- علاقة السلوك العدوانى بالعدائية                 |
| 39                                   | 3-2-3- علاقة السلوك العدوانى بالعنف                    |
| 39                                   | 4-2-3- علاقة السلوك العدوانى بالإحباط                  |
| 39                                   | 3-3- أنواع السلوك العدوانى                             |
| 40                                   | 4-3- العوامل المسببة للسلوك العدوانى                   |
| 40                                   | 1-4-3- الأسباب الفسيولوجية                             |
| 41                                   | 2-4-3- الأسباب النفسية                                 |
| 42                                   | 3-4-3- الأسباب الطبيعية والبيئية                       |
| 42                                   | 5-3- وظيفة السلوك العدوانى                             |
| 43                                   | 6-3- النظريات المفسرة للسلوك العدوانى                  |
| 43                                   | 1-6-3- نظرية الغرائز لماكدوجال                         |
| 43                                   | 2-6-3- نظرية التحليل النفسى                            |
| 44                                   | 3-6-3- نظرية لورنز الأخلاقية                           |
| 45                                   | 4-6-3- النظرية البيولوجية                              |
| 45                                   | 5-6-3- النظريات السلوكية                               |
| 46                                   | 6-6-3- نظريات الإعلام                                  |
| 47                                   | 7-6-3- نظريات الضبط الاجتماعى                          |
| 48                                   | 7-3- مظاهر السلوك العدوانى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة |
| 49                                   | 8-3- مستويات السلوك العدوانى                           |
| 49                                   | خلاصة الفصل  |

## الفصل الرابع: الإرشاد النفسي

|    |   |
|----|---|
| 51 | تمهيد                                   |
| 52 | 4-1- تعريف الإرشاد النفسي               |
| 52 | 4-2- أساليب الإرشاد النفسي              |
| 52 | 4-1-2- الإرشاد المباشر                  |
| 53 | 4-2-2- الإرشاد الغير مباشر              |
| 53 | 4-3- التوجيه والإرشاد الطلابي           |
| 53 | 4-4-2- الإرشاد الفردي                   |
| 54 | 4-5-2- الإرشاد النفسي الجماعي           |
| 54 | 4-3- أهداف الإرشاد النفسي               |
| 55 | 4-4- مجالات الإرشاد النفسي              |
| 56 | 4-5- نظريات التوجيه والإرشاد النفسي     |
| 56 | 4-1-5- نظرية التحليل النفسي             |
| 57 | 4-2-5- نظرية الذات                      |
| 58 | 4-3-5- النظرية السلوكية                 |
| 58 | 4-4-5- نظرية السمات والعوامل            |
| 58 | 4-5-5- النظرية العقلانية الانفعالية     |
| 59 | 4-6- نماذج الإرشاد النفسي               |
| 60 | 4-7- البرنامج الإرشادي                  |
| 60 | 4-1-7- مفهوم البرنامج الإرشادي          |
| 61 | 4-2-7- أسس بناء البرنامج الإرشادي       |
| 61 | 4-3-7- مبادئ تخطيط برامج الإرشاد النفسي |
| 62 | 4-4-7- تقييم البرامج الإرشادية          |
| 62 | 4-5-7- تحديد أهداف البرنامج الإرشادي    |
| 63 | خلاصة الفصل                             |

## الفصل الخامس: الدراسات السابقة

|    |   |
|----|---|
| 65 | تمهيد   |
| 66 | 5-1- الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني             |
| 72 | 5-1-1- تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني |

|  |  |
|--|--|
| 73   | 2-5- الدراسات التي تناولت السلوك العدواني                |
| 79   | 1-2-5- تعقيب على الدراسات التي تناولت السلوك العدواني    |
| 80   | 3-5- الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية              |
| 82   | 1-3-5- تعقيب على الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية  |
| 83   | 4-5- فرضيات الدراسة                                      |
| <b>الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة - الطريقة والإجراءات</b> |  |
| 85   | تمهيد  |
| 86   | 1-6- منهج الدراسة  |
| 86   | 2-6- عينة الدراسة  |
| 86   | 1-2-6- مجتمع الدراسة                                     |
| 86   | 2-2-6- العينة الاستطلاعية                                |
| 86   | 3-2-6- العينة التجريبية                                  |
| 87   | 4-2-6- مبررات اختيار العينة                              |
| 87   | 3-6- ضبط عينة الدراسة                                    |
| 90   | 4-6- أدوات الدراسة                                       |
| 90   | 1-4-6- مقياس السلوك العدواني                             |
| 91   | 1-1-4-6- بناء الصورة المبدئية للمقياس                    |
| 91   | 2-1-4-6- صدق المقياس                                     |
| 93   | 3-1-4-6- ثبات المقياس                                    |
| 94   | 4-1-4-6- الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني          |
| 95   | 2-4-6- مقياس الذكاء الوجداني                             |
| 96   | 1-2-4-6- بناء المقياس في صورته المبدئية                  |
| 96   | 2-2-4-6- صدق المقياس                                     |
| 98   | 3-2-4-6- ثبات المقياس                                    |
| 99   | 4-2-4-6- الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني          |
| 10   | 3-4-6- البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الذكاء الوجداني  |
| 101  | 1-3-4-6- الهدف العام من البرنامج                         |
| 101  | 2-3-4-6- الأهداف الخاصة للبرنامج                         |
| 102  | 3-3-4-6- الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي          |
| 103  | 4-3-4-6- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي |

|  |   |
|--|---|
| 103  | 6-4-3-5- مكونات البرنامج الإرشادي                 |
| 106  | 6-4-3-6- ضبط البرنامج الإرشادي والتأكد من صلاحيته |
| 109  | 6-4-3-7- تنفيذ البرنامج الإرشادي                  |
| 109  | 6-4-3-8- تقييم البرنامج الإرشادي                  |
| <b>الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة</b> |   |
| 112  | تمهيد   |
| 113  | 7-1- عرض نتائج الدراسة                            |
| 113  | 7-1-1- عرض نتائج الفرضية الأول                    |
| 114  | 7-1-2- عرض نتائج الفرضية الثاني                   |
| 116  | 7-1-3- عرض نتائج الفرضية الثالث                   |
| 118  | 7-1-4- عرض نتائج الفرضية الرابع                   |
| 120  | 7-1-5- عرض نتائج الفرضية الخامس                   |
| 122  | 7-1-6- عرض نتائج الفرضية السادس                   |
| 124  | 7-2- مناقشة نتائج الدراسة                         |
| 124  | 7-2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأول                 |
| 125  | 7-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثاني                |
| 125  | 7-2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالث                |
| 126  | 7-2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابع                |
| 127  | 7-2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامس                |
| 128  | 7-2-6- مناقشة نتائج الفرضية السادس                |
| 129  | 7-3- استنتاج عام للدراسة                          |
| 130  | 7-4- توصيات واقتراحات الدراسة                     |
| 133  | - المراجع   |
| 143  | - الملاحق   |

| الصفحة | العنوان  | الرقم |
|--------|--|-------|
| 25     | جدول يبين ملخص لأهم نماذج الذكاء الوجداني  | 01    |
| 86     | جدول يبين المجتمع الأصلي لتلاميذ الرابعة متوسط للموسم الدراسي 2016/2017                      | 02    |
| 86     | جدول يبين العينة الاستطلاعية من حيث العدد والجنس   | 03    |
| 87     | جدول يبين تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث متغير السن                              | 04    |
| 88     | جدول يبين تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي      | 05    |
| 88     | جدول يبين تجانس الفروق بين المجموعتين على درجة مقياس الذكاء الوجداني                         | 06    |
| 89     | جدول يبين تجانس الفروق بين المجموعتين على درجة مقياس السلوك العدواني                         | 07    |
| 91     | جدول يبين اختبار"ت" للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا على مقياس السلوك العدواني | 08    |
| 91     | جدول يبين معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني           | 09    |
| 93     | جدول يبين الفقرات التي تم استبعادها من مقياس السلوك العدواني لعدم دلالتها                    | 10    |
| 93     | جدول يبين معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق                   | 11    |
| 94     | جدول يبين معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة ألفا-كرونباخ                             | 12    |
| 94     | جدول يبين معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة التجزئة النصفية                          | 13    |
| 95     | جدول يبين الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني   | 14    |
| 95     | جدول يبين الدرجات الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها                                      | 15    |
| 96     | جدول يبين دلالة الفروق بين الدرجات العليا والدنيا (اختبار"ت") على مقياس الذكاء الوجداني      | 16    |
| 97     | جدول يبين معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني           | 17    |
| 98     | جدول يبين الفقرات التي تم استبعادها من مقياس الذكاء الوجداني لعدم دلالتها                    | 18    |
| 98     | جدول يبين معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق                   | 19    |
| 99     | جدول يبين معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا-كرونباخ                             | 20    |
| 99     | جدول يبين معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية                          | 21    |
| 100    | جدول يبين الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني   | 22    |
| 100    | جدول يبين الدرجات الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها                                      | 23    |



|                     |   |    |
|---------------------|---|----|
| 104                 | جدول يبين البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته الأولية            | 24 |
| 106                 | جدول يبين البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته النهائية           | 25 |
| 113                 | جدول يبين نتائج اختبار مان ويتي على مقياس السلوك العدواني لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية                       | 26 |
| 115                 | جدول يبين نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده  | 27 |
| 116                 | جدول يبين نتائج اختبار مان ويتي على مقياس الذكاء الوجداني لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية                       | 28 |
| 119                 | جدول يبين نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده  | 29 |
| 121                 | جدول يبين نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده | 30 |
| 122                 | جدول يبين نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده | 31 |
| <b>فهرس الأشكال</b> |   |    |
| 30                  | شكل يبين دماغ الإنسان   | 01 |
| 114                 | شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني وأبعاده                        | 02 |
| 116                 | شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده         | 03 |
| 118                 | شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده                        | 04 |
| 120                 | شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده         | 05 |
| 122                 | شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده        | 06 |
| 124                 | شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده        | 07 |

# مقدمة

يمثل السلوك العدوانى ظاهرة بشرية عرفها الإنسان منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى ليعمر به الأرض، وذلك عندما حدث أول عدوان فى حياة البشر بين ابني آدم قابيل وهابيل، حيث قال الله تعالى: "وَأْتَلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ ۗ قَالَ إِنَّمَا يَنْتَقِبُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ" (المائدة، 27) ومنذ ذلك التاريخ تعددت مظاهر السلوك العدوانى وتنوعت من حيث نوعيتها وشدتها وآثارها، ولهذا كان موضوع السلوك العدوانى من أكثر الموضوعات التي حظيت بالدراسة والمناقشة فى ميدان علم النفس وفى ميادين أخرى كعلم الاجتماع والفلسفة والدين، وفى عصرنا الحديث أصبح العدوان ظاهرة سلوكية تكاد تشمل العالم بأسره واتسع نطاقه ليشمل الدول والحكومات، وحتى الطبيعة لم تسلم من هذا العدوان المتمثل فى إبادة عناصرها أو بتلويث محيطها، وسواء كان التعبير عن السلوك العدوانى بالعنف أو الإرهاب أو التطرف، فإنها جميعا تشير إلى مضمون واحد وهو السلوك العدوانى الذى كان ولا يزال مجال دراسة الكثير من الباحثين، وقد تطرقت جميع البحوث فى هذا المجال إلى معرفة أسباب العدوان ومظاهره ونتائجه خاصة بعد تقشي ظاهرة الإرهاب والعنف بشكل واضح فى جميع المجتمعات باختلاف مستوياتها الاجتماعية والثقافية والسياسية (كوثر رزق، 2001: 177)

إن السلوك العدوانى يظهر عادة عند التعرض إلى مواقف الغضب، والإحباط، والرغبة بالانتقام، ويترتب عنه إلحاق أذى بدنى، أو نفسى بالذات، أو بالآخرين، ويأخذ عدة مظاهر منها الميل إلى الاعتداء على الآخرين، وكشف أخطائهم، ومظاهر الضعف، والعجز لديهم والتشهير بهم، وقد يكون هذا العدوان بدنيا، لفظيا، ماديا، مباشر، غير مباشر (محمد سعيد ابراهيم الخولى، 2010: 87).

والسلوك العدوانى يظهر بصورة واضحة فى المراهقة وخاصة مع الدخول فى هذه المرحلة، وذلك عند مواجهة الإحباطات فى المدرسة أو معوقات كالتصور الجسمى، أو الحسى، أو الفشل الدراسى وغيرها من الإحباطات التي تظهر فى هذه المرحلة الحرجة، وقد يكون هذا السلوك العدوانى موجها نحو الذات (فقد يقوم التلميذ بتمزيق كتبه أو كراريسه أو يؤذي نفسه) أو نحو الآخرين (فقد يقوم بشتم زملائه أو مدرسيه أو يعتدي عليهم بدنيا) أو نحو البيئة المدرسية والمادية (كتخريب وتكسير الأثاث المدرسى) وغيرها من السلوكيات العدوانية. (فيدفارما، 2000: 157).

ولقد أشار " بار أون Bar-on " أن للذكاء الوجدانى دور كبير فى نجاح الفرد والتنبؤ بصحته النفسية كما أنه يساعد الفرد على الفهم، والإدراك لمشاعره والتعبير عنها وضبطها، مما يمكنه من التكيف والسعادة، وهو أيضا منظومة من القدرات الاجتماعية والوجدانية التي تؤثر على قدرة الفرد فى مواجهة الضغوط والمطالب اليومية. (Bar-on,2000 : 373)

وهنا تبرز قيمة وأهمية الذكاء الوجداني والذي هو مصطلح حديث حظي باهتمام الكثير من الباحثين في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي، فقد عرفه "دانييل جولمان danial golema بأنه مجموعة من القدرات التي لها علاقة بمعرفة العواطف، والتحكم فيها، والحساسية تجاه عواطف ذات الشخص أو الآخرين، وهو أيضا يسمح للفرد بضبط مزاجه واندفاعه ويساعده على مواجهة الإحباط ويمكن القول بأنه طريقة مختلفة في الذكاء. (Harrod & Scheer, 2005: 503)

ولقد قام "جاردنر Gardner" بتقديم فكرته عن الذكاء المتعدد في كتابه (أطر العقل) حيث ذكر أن هناك أنواعا عديدة من الذكاء لها نفس القدر من الأهمية، وفي عام 1990 قدم "سالوفي وماير salovy et mayer" هذا المصطلح ووصفاه بأنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي ويتضمن القدرة على مراقبة انفعالات ومشاعر الفرد و الآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات في توجيه فكر الفرد وأفعاله (Cherniss,2000:4) كما أن هناك من يعرفه على أنه القدرة على إدراك المعلومات الوجدانية في المثيرات البصرية والسمعية، ومهارات الذكاء الوجداني هي إحدى مكونات الذكاء الوجداني المتعلم الذي يتمثل في تنظيم العواطف والانفعالات، ومدى تأثيرها على التفكير والتخطيط وصولا إلى الأهداف، وقد أشار (روبنز وسكوت) إلى أهمية الجوانب الوجدانية لتربية وتنمية الإنتباه الذي بدوره ينمي التعلم والتذكر، وهذا ما توصلت دراسة (ماير 2000، mayer)، والتي أكدت على أن بناء وتحسين مستوى الذكاء الوجداني له تأثير على الدافعية والانجاز، ويستطيع التلاميذ ذووا الذكاء الوجداني المرتفع إدارة انفعالاتهم وتحديد عواطف وانفعالات الآخرين بشكل جيد، ويكون لديهم علاقات اجتماعية جيدة، ويكونون أكثر انجازا في مهامهم الدراسية، أما التلاميذ المنخفضين في التحصيل الدراسي فإنهم متمركزون حول ذواتهم ولا يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وغير قادرين على تنظيم انفعالاتهم وعواطفهم، ولديهم شعور بالقلق والإحباط نتيجة عدم قدرتهم على التعامل مع المشكلات، والصراعات التي تنشأ بينهم وبين الآخرين، مما يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، ومن الدراسات التي أثبتت ذلك دراسة (فؤاد الدواش، 2004) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وخصائص الشخصية وخلصت إلى أن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني يؤدي إلى تزايد العدوان، ودراسة (هشام الخولي، 2010) التي توصلت إلى أن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني يؤدي إلى زيادة القلق والعكس صحيح، وقد أشار "طه عمر" في دراسته إلى أن الأفراد الذين لا يتمتعون بالقدر المناسب من الذكاء الوجداني يتزايد لديهم السلوك العدواني بشكل واضح، سواء كان هذا العدوان موجها نحو الذات، أو نحو الآخرين. (طه عمر، 2008: 5)

كما أن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني يؤدي إلى العزلة والعجز والسلوك العدواني، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات نذكر منها دراسة (محمود إبراهيم سعيد الخولي، 2010) حيث قام ببناء برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم الثانوي للتخفيف من حدة السلوك العدواني، وكذلك دراسة (عبد المنعم الدريد، 2002)

التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين بعض سمات الشخصية كالعدوانية، والإندفاعية، والذكاء الوجداني، وقد أكدت هذه البحوث والدراسات انتشاره لدى المراهقين خاصة المتمدرسين في كثير من دول العالم بما فيه مجتمعاتنا العربية.

إن مرحلة التعليم المتوسط تعتبر محطة انتقالية من الطفولة إلى الدخول في المراهقة، وهي مرحلة لا تخلو من أحداث، وضغوطات نفسية لها آثارها النفسية والاجتماعية والمدرسية على التلاميذ التي تجعلهم يلجؤون للعنف للتعبير عن أنفسهم، لأنهم لا يعرفون ذاتهم، وبالتالي لا يستطيعون ضبط انفعالاتهم والتكيف مع المواقف الضاغطة وهنا تبرز ضرورة إكسابهم وتعليمهم مهارات الذكاء الوجداني.

ونظرا لأهمية الموضوع وسعيا لتحقيق أهدافه تم تناول الدراسة الحالية في سبعة فصول هي:

**الفصل الأول:** ويعتبر مدخلا للدراسة حيث ستعرض فيه إشكالية الدراسة، أهمية وأهداف البحث، مصطلحات الدراسة، المنهج المستخدم فيها، أدوات الدراسة، حدودها وإجراءاتها.

**الفصل الثاني:** يتناول مفهوم الذكاء ونظرياته، نشأة الذكاء الوجداني، مفهومه، نماذجه، أبعاده، الأساس الفسيولوجي للذكاء الوجداني، وأخيرا أهميته ودوره في النجاح في الحياة.

**الفصل الثالث:** يتناول مفهوم السلوك العدواني، علاقته ببعض المفاهيم، أنواعه، العوامل المسببة له، وظيفته، النظريات المفسرة للسلوك العدواني، مظاهره لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأخيرا مستوياته.

**الفصل الرابع:** يتناول مفهوم الإرشاد النفسي، أساليبه، مجالاته، نظرياته، نماذجه، البرنامج الإرشادي، مفهوم البرنامج الإرشادي، أسس بناءه، مبادئ التخطيط له، تقييمه، وأخيرا أهدافه.

**الفصل الخامس:** يتناول الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني، الدراسات التي تناولت السلوك العدواني، الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية، وأخيرا فرضيات الدراسة الحالية.

**الفصل السادس:** يتناول منهج الدراسة وإجراءاتها بداية من منهج الدراسة، العينة، ضبط عينة الدراسة، أدوات الدراسة، مقياس السلوك العدواني، مقياس الذكاء الوجداني، البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني.

**الفصل السابع:** يتناول عرض النتائج وتفسيرها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتختتم الدراسة بعرض مقترحات وتوصيات.

# الفصل الأول

## مدخل للدراسة

- 1-1- اشكالية الدراسة.
- 2-1- أهمية الدراسة.
- 3-1- أهداف الدراسة.
- 4-1- مصطلحات الدراسة.
- 5-1- الطريقة والإجراءات.

## 1-1- إشكالية الدراسة:

إن السلوك العدوانى من السلوكيات البارزة في حياة الإنسان والتي يستخدمها عند الشعور بالغضب أو عند مواجهته للضغوطات وعوامل الإحباط، فقد عرفه "عواض الحربي (2003)": بأنه كل سلوك يقوم به الشخص بهدف إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين ويعتبر هذا السلوك تعويضاً عن الضرر والحرمان والإحباط الذي يشعر به الشخص (عواض بن محمد عوض الحربي، 2003: 83).

كما عرفه "الحميدي الضيدان (2004)": بأنه كل سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى بالفرد أو بالآخرين نتيجة مواقف الغضب والإحباط والمنافسة الزائدة (الحميدي محمد الضيدان، 2004: 48).

ومهما اختلفت تعريفات العدوان إلا أن واقعنا الذي نعيشه يبين خطورة هذه الظاهرة نتيجة ما نعانیه من صراعات وخاصة في أوساط المراهقين منا، فلا يكاد أحدهم يحتمل مشادة كلامية إلا وقد جد في هزيمة الآخرين وتحديهم ومعارضتهم وإلحاق الأذى بهم إشباعاً وتأكيذاً لقوته وسلطته، إذ أن لدى هؤلاء المراهقين طاقات قوية نشأت عن النمو الجسمي والنفسي الذي يميز هذه المرحلة الحساسة، ولأن حكمة الله اقتضت أن يزود الإنسان والحيوان بانفعالات تعينها على الحياة والبقاء، فانفعال الغضب مثلاً يدفعنا إلى الدفاع عن النفس وعلى الصراع من أجل البقاء، لذلك الأمر يحتاج إلى شيء من التوجيه والإرشاد، وخصوصاً الإرشاد الجماعي، لما له من عظيم الأثر في نفوس المراهقين، الذين هم في حاجة إلى مساندة نفسية، ومآزرة اجتماعية كي يتخطوا هذه المرحلة الصعبة، وهنا يبرز مصطلح الذكاء الوجداني الذي عرفه "ماير Mayer" بأنه مفهوم يشير إلى مدى فهم وتحديد الأفراد لمشاعرهم ومشاعر الآخرين وتنظيم هذه المشاعر واستخدام المعلومات التي تقدمها هذه المشاعر في إصدار سلوك مقبول، ومتكيف (Kim, 2005 : 914).

كما عرفه "جولمان Goleman" بأنه معرفة الانفعالات والتحكم فيها والوعي بالذات وضبط الاندفاع وتأجيل الإشباع ومعالجة الضغط النفسي والقلق، وهذا يغطي كل جوانب الشخصية تقريباً وهو يتضمن قدرات ويتضمن سمات شخصية مثل الدافعية، والتفاوض، والقدرة على الوعي بالانفعالات والتحكم فيها، والتكيف مع مواقف الحياة. (Mayer et al, (a), 2000 : 101)

وترى الطالبة أن الذكاء العاطفي هو المسئول عن إدارة وتنظيم العواطف وتوجيهها والتحكم في انفعالات الفرد، وبذلك يبصر الفرد الذكي عاطفياً واجتماعياً بأنه فرد أفضل من غيره في التعرف على عواطفه وعواطف الآخرين بصورة ناجحة وسليمة.

وهذا ما أكدته دراسة سالتر (salter,2000)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال تعزيز مهارات الوعي بالذات لدى المعلمين، وضبط الذات والدافعية (حفز الذات) وتفهم الذات (التعاطف)، ودمج الذات الآخرين (المهارات الاجتماعية)، وتوصلت نتائجها إلى وجود تحسن في مهارات

الذكاء الوجداني وخاصة مهارتي الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات لدى المجموعة التي تلقت البرنامج، ودراسة إيدي (éddy, 2000)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية التدخل المبكر في تخفيف السلوك العدواني للتلاميذ، وذلك باستخدام برنامج يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن واضح في سلوكيات المجموعة التجريبية تجاه أقرانهم ومعلميهم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى البرنامج، ودراسة محمد البحيري (2007)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات لدى الأطفال المضطربين سلوكيا كالعدوان، والانطواء، وقد أظهرت نتائج القياس القبلي والبعدي وجود انخفاض في مستوى العدوان والانطواء لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق في نتائج القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال وخفض حدة المشكلات السلوكية لديهم.

والجزائر بصفة خاصة تشهد انتشارا واسعا لظاهرة العدوان في جميع مؤسساته بما في ذلك مؤسساتنا التربوية إذ نجد تلاميذ في مقتبل العمر يحملون في محافظهم آلات حادة، ويعتدون على زملائهم ومدرسيهم، أو على مؤسساتهم، حيث أصبحت هذه اللغة هي لغة الحوار السائدة في مدارسنا وقد توصلت آخر الإحصائيات خلال الملتقى الوطني لمحاربة العنف في المدارس (2016) إلى وجود 40 ألف حالة عنف سنويا في مدارسنا، والى وجود 150 ألف حالة تعنيف بين الأستاذ والتلميذ.

فالعنف في مدارسنا تتزايد حدته بوتيرة متسارعة حيث أصبح خطرا حقيقيا ومهددا، ويحتاج الأمر إلى حلول استعجالية، وتدخل عاجل من طرف واضعي البرامج التربوية، ومن طرف أخصائي الصحة المدرسية للمساهمة في التخفيف من حدته، وذلك بوضع برامج علاجية، وإرشادية للتخفيف من حدة هذه الظاهرة وقد لاحظت الطالبة تقصيرا كبيرا في محاولات احتواء هذه الظاهرة والتخفيف من حدتها سواء كان ذلك من طرف الأخصائيين النفسانيين في مدارسنا أو من طرف واضعي البرامج التربوية والتعليمية.

ذلك أن للمدرسة دور كبير في التخفيف من حدة السلوك العدواني من خلال ترميمها لمهارات الذكاء الوجداني، وقد أطلق "goleman جولمان" على هذه الظاهرة إسم التعليم الإنفعالي الحديث، وقد أصبحت نظريته في الذكاء الوجداني الأساس النظري للكثير من البرامج التي تنمي أبعاد الذكاء الوجداني ومكوناته لعلاج الكثير من المشكلات السلوكية في المدرسة، كما أن الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحا في الأبحاث التربوية والتي أشارت إلى أن الصحة العاطفية لها دور كبير في التعلم الفعال، لأن من أهم عناصر التعلم التي ذكرها "goleman جولمان" هي: الثقة، حب الاستطلاع، ضبط الذات، القدرة على التواصل، القدرة على التعاون وضبط الذات (مأمون مبيض، 2003:37).



## □ الفصل الأول \_\_\_\_\_ مدخل للدراسة

ولقد أطلعت الطالبة على الدراسات التي تناولت السلوك العدواني بشكل عام، ثم اتجهت إلى البحوث التي تناولت السلوك العدواني بالمدارس، وقد أكدت جميع هذه الدراسات أن السلوك العدواني خطر كبير يصيب العملية التعليمية في الصميم، ويعرض مستقبل التلاميذ والطلاب إلى الضياع، وإلى مختلف الانحرافات، وبالتالي يتعرض المجتمع كله إلى أخطار مدمرة وخاصة، وأنه ينتشر بين المراهقين، ومن بين هذه الدراسات دراسة (أحمد عبد الكريم، 2001) ودراسة (سعد آل رشور، 2002) ودراسة (سامية الشختور، 2008) ودراسة (محمد سعيد إبراهيم الخولي، 2010) ولاحظت الطالبة أن هذه المشكلة تحتاج إلى المزيد من الدراسات وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تتزايد فيها حدة السلوك العدواني.

وقد جاءت هذه الدراسة نظرا لنقص الدراسات التي تنمي مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ في الجزائر، وكحاجة ملحة للمساهمة في التخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، وذلك من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وما مدى تأثير ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لديهم؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده؟

### 1-2- أهمية الدراسة:

على الرغم من تنوع الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال مازالت البرامج الخاصة بخفض حدة السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط في حاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات خاصة في الجزائر التي تعاني من هذه المشكلة تقريبا في مختلف المؤسسات التربوية. وحسب علم الطالبة فهي الأولى التي تناولت برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر.

كما أن الذكاء الوجداني من المواضيع المهمة التي أثارت اهتمام الباحثين بالإضافة إلى ظهوره حديثا على الساحة العربية وخاصة بالجزائر ومن المتوقع أن تسهم الدراسة فيما يلي:

- من المتوقع أن تسهم الدراسة في فهم نظري لطبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني.
- لفت أنظار التربويين أن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياسا بل إن هناك عوامل ضرورية أخرى تؤدي إلى تنمية شخصية الطلاب من الناحية الجسمية والاجتماعية والأخلاقية.
- لفت أنظار التربويين إلى أهمية الذكاء الوجداني من حيث الاهتمام بدور المشاعر وتنظيم المزاج مما يؤدي إلى سلوكيات متوافقة اجتماعيا.
- بناءً على النتائج المتوقعة الوصول إليها يمكن للبرنامج المقترح أن يسهم في لفت إنتباه التربويين لإعادة التخطيط لمحتوى البرامج التربوية والنفسية طبقا لما يتطلبه الواقع الفعلي للمراهقين.
- نتائج الدراسة الحالية قد تفيد في تصميم برامج التربية السيكولوجية والإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي حيث تصمم برامج تتوافق مع العمر الجنس المستوى الاجتماعي والثقافي المتباين.

### 1-3- أهداف الدراسة:

- تعريف التلاميذ على مهارات الذكاء الوجداني ودورها في حياتهم.
- قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الذكاء الوجداني.
- التعرف على مدى تأثير البرنامج المقترح في خفض مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على تنمية الذكاء الوجداني.
- تنمية الوعي بالذات.
- تنمية إدارة الانفعالات.
- تنمية الدافعية للإنجاز.
- تنمية التعاطف مع الآخرين.
- تنمية المهارات الاجتماعية.
- إكساب التلاميذ الثقة بأنفسهم وزيادة وعيهم بذاتهم.

#### 1-4- مصطلحات الدراسة:

##### - السلوك العدواني Aggression Disorder:

هو كل سلوك أو قول أو تقرير لفعل أو إشارة يصدر عن تلميذ أو مجموعة تلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بقصد إلحاق أذى بدني أو نفسي بالآخرين أو بالذات. (ياسين مسلم محارب أبو حطب، 2002: 24)

والسلوك العدواني يتحدد في هذه الدراسة بالأبعاد التالية: العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان نحو البيئة المدرسية.

##### - البرنامج الإرشادي Counseling program :

البرنامج الإرشادي عملية مخططة ومنظمة تستند على أساس نظري وأسس علمية لتقديم خدمات توجيهية وإرشادية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لخفض مستوى السلوك العدواني ومساعدتهم على توظيف طاقاتهم وقدراتهم مما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي.

##### - الذكاء الوجداني Emotional intelligence:

هو مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد وهذه المهارات والقدرات هي التي تؤدي إلى نجاح الفرد في حياته. (محمد سعيد ابراهيم الخولي، 2010: 41)

والذكاء الوجداني يتحدد في الدراسة الحالية بالأبعاد التالية: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، الاتصال الاجتماعي.

##### - تلاميذ المرحلة المتوسطة middle school students :

تلميذ المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي بالجزائر يقع في المرحلة العمرية من 12-15 سنة عند بداية دخوله إلى المتوسطة وهو مراهق في بداية مرحلة المراهقة أو مرحلة المراهقة الأولى.

#### 1-5- الطريقة والإجراءات:

##### 1-5-1- منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي القائم على استخدام مجموعة تجريبية واحدة ومجموعة ضابطة واحدة مع ضبط التصميم بما يفيد التكافؤ بين المجموعتين، أو ما يسمى بالمنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة Equated Groups

##### 1-5-2- عينة الدراسة:

تختار عينة الدراسة بطريقة عمدية من تلاميذ السنة الرابعة للمرحلة المتوسطة الذكور من متوسطة (عمار المكي) ببلدية بئر حدادة بولاية سطيف تتراوح أعمارهم بين 14 و15 سنة، لاعتبارات أهمها ملائمة المرحلة

## □ الفصل الأول \_\_\_\_\_ مدخل للدراسة

العمرية لطبيعة البحث، وقد بلغ عدد أفراد العينة المسحوبة 26 تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تتكون من 13 تلميذا، ومجموعة ضابطة تتكون من 13 تلميذا.

### 1-5-3- أدوات الدراسة:

#### 1-3-5-1- مقياس الذكاء الوجداني:

والذي ستقوم الطالبة بالتأكد من صدقه وثباته وملائمة لغته ووضوح عباراته ومناسبتها للمحتوى وذلك من خلال تطبيق الطرق الإحصائية المناسبة (إعداد الطالبة).

#### 1-3-5-2- مقياس السلوك العدواني:

والذي ستقوم الطالبة بالتأكد من صدقه وثباته وملائمة لغته ووضوح عباراته ومناسبتها للمحتوى وذلك من خلال تطبيق الطرق الإحصائية المناسبة (إعداد الطالبة)

#### 1-3-5-3- البرنامج الإرشادي المقترح:

والذي ستقوم الطالبة بتحديد أهدافه ومحتواه، ثم تقوم بالتخطيط لتطبيقه، وسيتم عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين قبل تطبيقه (إعداد الطالبة)

إن البرنامج الإرشادي المقترح هو عملية منظمة، ومخططة في ضوء أسس علمية لتقديم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة، ويحتوي على فنيات منها النمذجة، والمناقشة، والحوار، والنشاط المنزلي.

#### 1-3-5-4- إستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي: (إعداد الطالبة)

#### 1-4-5-1- الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- إختبار "ت" للعينات المستقلة (T.test).
- معامل ألفا كرونباخ (ALPHA-CRONBACH).
- معامل الارتباط (Pearson).
- إختبارمان ويتني (Mann-whitney) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة.
- إختبار ويلكوكسن (wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة.

#### 1-5-5- إجراءات الدراسة:

- تجميع البيانات حول العينة وذلك من خلال تحديد عينة الدراسة، واختيارها بطريقة عشوائية من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس السلوك العدواني لاختبار صدق وثبات

## □ الفصل الأول \_\_\_\_\_ مدخل للدراسة

أدوات الدراسة، ثم نختار عينتين الأولى تجريبية نطبق عليها البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني بينما المجموعة الثانية (الضابطة) لا نطبق عليها البرنامج الإرشادي.

- التأكد من تكافؤ المجموعتين من خلال اختبارين قبلين في الذكاء الوجداني والسلوك العدواني، ثم قياس الفروق الإحصائية بينهما.

- التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في المستوى الاجتماعي، والاقتصادي خلال تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي ثم قياس الفروق الإحصائية بينهما.

- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية لمدة زمنية معينة في حين لا نطبقه على المجموعة الضابطة.

- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي بالنسبة للمجموعتين، ستقوم الطالبة بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس السلوك العدواني على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)

- تقوم الطالبة بالمعالجة الإحصائية للنتائج بالطرق الإحصائية المناسبة.

- عرض النتائج وتتم من خلال جدول النتائج حسب أسئلة الدراسة والمتغيرات.

- مناقشة النتائج وتفسيرها وتكون بناءً على طبيعة البحث، وظروف إجرائه مع مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

ونختتم الدراسة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات تستخلص على ضوء النتائج المتوصل إليها.

# الفصل الثاني

## الزكاة الوجداني

- تمهيد.

2-1- مفهوم الزكاة.

2-2- نشأة الزكاة الوجداني.

2-3- مفهوم الزكاة الوجداني.

2-4- النظريات المفسرة للزكاة الوجداني.

2-5- أبعاد الزكاة الوجداني.

2-6- الأساس الفسيولوجي للزكاة الوجداني.

2-7- أهمية الزكاة الوجداني.

- خلاصة الفصل.

### تمهيد:

لقد فضل الله سبحانه وتعالى الإنسان عن جميع المخلوقات، وأعطاه مجموعة من القدرات التي تساعده على النجاح والتكيف مع الواقع الذي يعيشه في كافة المواقف الحياتية، وأنعم عليه بنعم كثيرة ومتعددة ومن أهم النعم التي أنعمها الله سبحانه وتعالى عليه نعمة العقل والذكاء .

إن الذكاء الوجداني هو أحد مكونات المعرفة الحديثة للذكاء باعتباره منظومة تمتد جذورها هي المخ البشري، والذي هو مركز الفكر والوجدان، فهو ليس قدرة منفردة، ولكنه عبارة عن مجموعة من القدرات التي تتدرج من البسيط نسبيا مثل تعبيرات الوجه الانفعالية، إلى الأكثر تعقيدا وتداخلا مثل فهم الأسباب ونتائج تأثير الانفعالات على المواقف الاجتماعية، ويشير الذكاء الوجداني إلى الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الأفراد في طريقة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية وفهمها وتنظيمها فيها وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.

ويتناول هذا الفصل عرضا للذكاء الوجداني من حيث تاريخه، ونشأته، وتعريفاته، أبعاده، أساسه الفسيولوجي كما يتناول عرضا لنظريات الذكاء الوجداني بوجه عام، ثم يتعرض بالتفصيل لنظرية "دانيل جولمان " لأن الطالبة تتبنى هذا النموذج في اعدادها للبرنامج الارشادي المقترح، ويختم الفصل بعرض أهمية اكتساب مهارات الذكاء الوجداني في حياة الأفراد.

## 2-1-1 مفهوم الذكاء intelligence:

2-1-1-1 المفهوم الفلسفي للذكاء: لقد قسم "أفلاطون" النفس الإنسانية إلى ثلاثة أقسام هي: العقل، والشهوة، والغضب، كما أشار "سبيرمان Sperman" إلى أن الفضل يرجع إلى عالم الاجتماع "هربرت سبنسر Harbert Spensir" في إدخاله لمصطلح الذكاء إلى علم النفس الحديث، ويتفق "سبنسر" مع الاتجاهات الفلسفية القديمة التي تميز الحياة العقلية بمظهرين رئيسيين وهما: الجانب المعرفي والعقلي والجانب الوجداني والانفعالي.

2-1-1-2 المفهوم الاجتماعي للذكاء: إن طريقة التفكير وأساليب السلوك لا تأتي من فراغ، بل يتحكم فيها المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ومن هنا ميز "ثورندايك Thorndike" بين ثلاثة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء المجرد وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز، والذكاء الميكانيكي وهو القدرة على معالجة الأشياء مثل المهارات اليدوية الميكانيكية، والذكاء الاجتماعي وهو القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتعرف على المواقف الاجتماعية.

2-1-1-3 المفهوم النفسي للذكاء: حاول الكثير من علماء النفس تعريف الذكاء كل حسب المجال النظري الذي ينتمي إليه، فمنهم من عرفه بأنه القدرة على التكيف والتوافق، ومنهم من عرفه بأنه القدرة على التعلم، ومنهم من عرفه بأنه القدرة على حل المشكلات. (عمران العجمي، 2006: 235-236)

وللذكاء أنواع كثيرة، فكل عالم من علماء النفس قسمه إلى عدة أقسام وقام العالم (جاردينر Gardner 1983) بتقسيم الذكاء إلى سبعة أنواع:

- 1- الذكاء اللغوي: ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى الشعراء والكتاب، الإعلاميين.
- 2- الذكاء المنطقي والرياضي: ويتمثل في القدرة على الاستدلال الرياضي، ويظهر هذا الذكاء خاصة لدى المختصين بالرياضيات والفيزياء.
- 3- الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على ابتكار الإيقاعات، والنغمات ونجده لدى الموسيقيين، والعازفين، والملحنين.
- 4- الذكاء الحركي: ويتمثل في إتقان المهارات الحركية الدقيقة، والتعامل مع الأشياء بمهارة ونجده خاصة لدى الرياضيين، الراقصين، العازفين.
- 5- الذكاء المكاني: وهو القدرة على إدراك المكان، والموقع، والفراغ، ونجد هذه القدرة خاصة لدى المهندسين المعماريين.
- 6- الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على فهم الآخرين، وتشكيل علاقات اجتماعية، وتكوين صداقات ونجد هذه القدرة لدى المعالجين النفسيين والبائعين، رجال الدين.



## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ (الذكاء الوجداني)

7- الذكاء الشخصي: وهو القدرة على إدراك المشاعر الشخصية، وإدراك نقاط القوة، والضعف في الذات، وبمعنى أوضح هو معرفة الذات. (الزغول عماد، 2004: 263-264)

### 2-2- نشأة الذكاء الوجداني:

عندما بدأ الأخصائيون النفسيون في الكتابة عن الذكاء ركزوا فقط على النواحي المعرفية للذكاء، بالرغم من ذلك أدرك باحثون آخرون أمثال "ثورنديك Thorndike" على أن القدرة الاجتماعية هي أحد المكونات المهمة والأساسية للذكاء. (Helldlung et Sternberg, 2000: 137)

وقد عرف "ثورنديك Thorndike" الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم وإدارة الرجال، والنساء، والأولاد والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية، وقد أشار "وكسلر Wechsler" في عام 1940 إلى العناصر العقلية وغير العقلية للذكاء، وهو يقصد بذلك العوامل الوجدانية، والشخصية، والاجتماعية، وفي عام 1943 قال بأن القدرات غير العقلية أساسية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، ثم عرف "وكسلر Wechsler" " 1958 الذكاء بأنه القدرة العامة للفرد على العمل الهادف، والتفكير العقلاني، والتعامل بفاعلية مع البيئة.

(Cherniss, 2000 : 12)

ويتفق سبيرمان Sperman مع "ثورنديك Thorndike" حين اقترح في عام 1968 رأيه بقوله: إن الفرد يستطيع أن يدرك ويفهم أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التماثل بينها وبين عالمه الداخلي، وترتبط هذه المفاهيم بمفهوم التواصل مع الآخرين، والذي يعني جوهر الأحداث الإنسانية، والاجتماعية، والوجدانية. (المغازي محمد ابراهيم، 2004: 76)

وبعد أكثر من ربع قرن أعيد تناول الذكاء الشخصي، حين عرض "ج Guilford" في عام 1968 نموذج المعدل حول بنية العقل، حينئذ ذكر احتمال إضافة فئة جديدة لفئات المحتوى التي تتضمن العوامل العقلية، أسماها المحتوى السلوكي التي تشتمل على نوع من المعلومات المتمثلة في سلوك الآخرين، أو سلوك الذات. (أبو حطب فؤاد، 1973: 174)

وقد أشار "هوارد جاردنر Gardner" في عام 1984 إلى أن الذكاء الذي لدينا هو القدرة على الوصول إلى حياة الفرد الخاصة بمشاعره، والقدرة على التمييز بين هذه المشاعر، والذكاء حسب نظرية "جاردنر Gardner" هو القدرة على قراءة رغبات، ونوايا الكثير من الأفراد، والتصرف بناءً على هذه المعرفة.

(Bernet, 1996 : 4)

وعلى الرغم من أن "جاردنر Gardner" لم يستخدم مصطلح الذكاء الوجداني إلا أن مفاهيمه عن الذكاء الشخصي، والذكاء بين الأشخاص قدمت الأساس لنماذج لاحقة عن الذكاء الوجداني، وحسب رأيه فإن لب الذكاء الشخصي هو القدرة على فهم مشاعر، ونوايا الآخرين، والقدرة على إدراك المشاعر الشخصية، وإدراك نقاط القوة والضعف في الذات. (Schutte, et al, 1998; 168)

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

ومن هذا نلاحظ أن "جاردنر Gardner" قد أكد على أن هناك أنواع كثيرة من الذكاء ضرورية للنجاح في الحياة، ومن ضمنها نمطان هامان هما أساس بحوث الذكاء الوجداني، وهما: الذكاء داخل الفرد (فهم الفرد لنفسه)، والذكاء بين الأشخاص (فهم الآخرين)، وهذا الأخير (الذكاء بين الأشخاص) هو ما يطلق عليه اسم الذكاء الاجتماعي. (Hedlund et Sternberg, 2000: 138).

والذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي، مما يطرح الجدل حول المشاعر في العلاقات الاجتماعية وكذلك الجدل حول المشاعر المهمة للنمو الشخصي، حيث أن الذكاء الوجداني يعد أكثر تركيزاً من الذكاء الاجتماعي لأنه يتعلق أساساً بالمشكلات الوجدانية المتضمنة في المشكلات الاجتماعية والشخصية.

(Mayer et al, 2000: 272 )

ومن هنا نستنتج أن جذور الذكاء الوجداني ترجع إلى جذور الذكاء الاجتماعي، وهذا يعني أن مصطلح الذكاء الوجداني يوجد منذ زمن بعيد، لكن لم يتم تقديمه إلا سنة 1990 على يد "سالوفي وماير Peter salovey, John Mayer" حيث قاما بنشر مقالين في مجلات أكاديمية ناقشا فيه بجرأة، وإبداعية هذا المصطلح وأشارا إلى أن التفهم بين الأشخاص، والقدرة التكيفية على التخطيط المرن هما من مكونات الذكاء الوجداني.

( McCrae, 2000: 263 - 264 )

وقد اقترح "روبيرت ستينبرج Robert Stenberg 1985" نظرية ثلاثية تهتم بثلاثة أبعاد فرعية للذكاء، حيث يركز البعد الأول على العالم الخارجي للفرد، أما البعد الثاني فيركز على البعد الداخلي للفرد، بينما يتناول البعد الثالث العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد، وقد ذكر كل ذلك في كتابه ما بعد الذكاء الاجتماعي حيث قال: إن الذكاء الاجتماعي نكاه مستقل عن جميع القدرات الأكاديمية، وهو مفتاح النجاح في الحياة، لأن الفرد الذي يتمتع بذكاء اجتماعي يستطيع التقاط بعض النقاط، والإشارات المتضمنة في سلوك الأفراد المحيطين به، وفهمها والتعامل معها بكل مرونة. (محسوب الضاوي، 2010: 101)

وتعتبر نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني، ومن الأوائل الذين قدموا هذا المفهوم "Green Span" في كتابه "فيلد وآخرون Filed et at 1989" حيث قام بتقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية "بياجيه" للنمو المعرفي، وحسب هذا النموذج يمكن تعلم الذكاء الوجداني بثلاث مستويات هي:

- **التعلم الجسدي:** حيث يتعلم الطفل في هذا المستوى الانفعالات المرتبطة بالحاجات.  
- **التعلم بالنتائج:** حيث يتعلم الطفل في هذا المستوى الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع سلوك المتعلم من نتائج (آليات التعلم بالتعزيز).

- **التعلم التركيبي أو التمثيلي:** ويعتبر هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات وهو ما يماثل مرحلة التفكير الإجرائي لدى "بياجيه" (ريهام محي الدين، 2005: 17)

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

ثم ظهر نموذج "بار- أون Bar-on " للذكاء الوجداني الذي بدأ بتكوين مقياس الذكاء الوجداني (Bar-on on 1980) كنتيجة لنظرية الذكاء متعددة العوامل التي تضمنت التعريف، والوصف الكمي للذكاء الوجداني، وكان هذا نتيجة أبحاث Bar-on لعمله كأخصائي نفساني إكلينيكي، حيث بدأ بالسؤال لماذا ينجح بعض الناس في أن يكون لديهم شعور بالسعادة مقارنة بالآخرين، وهذا السؤال امتد إلى طرحه لسؤال آخر، لماذا يكون بعض الأفراد قادرين على النجاح في حياتهم مقارنة بآخرين، وأثناء بحثه في معرفة أهم العوامل المتطلبة للنجاح والسعادة تبين له أنه لا يوجد ارتباط دال بين الذكاء المعرفي والوجداني، وكانت أول تجربة في أبحاث "بار أون" ما بين (1983-1986) في جنوب إفريقيا في دراسة الدكتوراه، ثم واصل عمله في إسرائيل (1986-1993)، ثم طبق أبحاثه على عينات كبيرة من البشر من الأرجنتين والشيلي وألمانيا وبريطانيا والهند واسرائيل. (Bar-on, 1997 : 4)

في عام 1990 قدما "بيتر سالوفي وجون ماير Peter Salovey et John Mayer "الذكاء الوجداني في كتابهما (الخيال والمعرفة الشخصية)، كما قدما "بيتر سالوفي وجون ماير 1993 "مقالات بعنوان "الذكاء الوجداني" أشارا فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه إرشاد التفكير وتحفيز القدرات في حل المشكلات، وقد قدم هذا الكتاب فكرة المرور بخبرة المشاعر والتعبير عنها على أنها مجال من مجالات الذكاء وقدم متغيرات كثيرة ترتبط بالذكاء الوجداني مثل مهارات الاتصال التي ترتبط بفهم الوجدان والتعبير عنه. (Schutte, et al, 1998:167-168)

في عام 1995 أصدر "دانييل جولمان Daniel Golman" كتابه "الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء" والذي تناول فيه ما أسماه "بالعقل الانفعالي" حيث ذكر فيه طبيعة الذكاء الوجداني، والمجالات التي يدور فيها ودوره في نجاح الفرد في الحياة. (جين آن كريغ، 2005: 29)

وقد قدم "فؤاد أبو حطب" في عام 1996 تصنيفا ثلاثيا للذكاء يتضمن:

- **الذكاء الموضوعي:** وهذا النوع من الذكاء يهتم بالعلاقات مع الموضوعات المحايدة.
  - **الذكاء الشخصي:** وهذا النوع من الذكاء هو الذي يهتم بالوعي بالذات والعلاقات داخل الفرد.
  - **الذكاء الاجتماعي:** وهو الذكاء الذي يهتم بالعلاقات بين الأفراد. (فوقية عبد الفتاح، 2007: 362)
- ومن خلال العرض السابق للذكاء، والتسلسل التاريخي للذكاء الوجداني يتبين لنا أن الذكاء الوجداني له جذور عميقة في علم النفس، وهذا أكده "ثورنديك Thondike" الذي تطرق إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي، والذكاء العاطفي، وهو ذكاء يساعد الفرد على معرفة انفعالاته ومشاعره، ومشاعر الآخرين، وهذه المعرفة هي التي تجعله شخصا ناجحا في حياته حتى لو لم يكن يتمتع بقدر كاف من الذكاء المعرفي وهذا ما أكده "دانييل جولمان Goleman" حين قال أن الإنسان لديه عقلان عقل يفكر، وعقل يشعر وهذان العقلان المنطقي،

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ (الذكاء الوجداني)

والعاطفي يقومان معا في تناغم دقيق بقيادة حياتنا ذلك أن المشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر. (دانييل جولمان، 2000 : 25)

### 2-3- مفهوم الذكاء الوجداني Emotional intelligence :

لقد ظهر رأيان في تفسير الذكاء الوجداني، حيث يرى الرأي الأول الذي يتزعمه (بار-أون وجولمان Bar-on & Goleman) أن الذكاء الوجداني يتضمن كل شيء يتعلق بالنجاح في الحياة، والذي لا يتم قياسه باستخدام نسبة الذكاء، بينما الرأي الثاني فهو بزعامة (ماير وسالوفي وآخرون Mayer et Salovey al) حيث يرى هؤلاء بأن الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم، وإدراك، وإدارة، المعلومات الوجدانية المتعلقة بالذات أو بالآخرين. (Hedlung et Sternberg, 2000 : 14)

حيث يعرف (سالوفي وماير Peter Salovey et John Mayer 1990) الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، وفهمها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير وتصرفات الفرد. (Taylor et Bagby, 2000 :4)

كما يعرفانه بأنه القدرة على الإدراك الدقيق وتقييم الوجدان، والتعبير عنه، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، وتنظيم الوجدان لتحسين النمو الوجداني والمعرفة الوجدانية، وتنظيم الوجدان لتحسين النمو الوجداني والعقلي. (Amelang et Steinmayr, 2006 ; 459).

كما يرى "ماير وسالوفي" أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من مهارات وإدراك وفهم وإدارة المعلومات الوجدانية، التي تحسن النمو الشخصي والعقلي، فالذكاء الوجداني طبقا "لماير وسالوفي" يشير إلى مدى تحديد الأفراد لمشاعرهم ومشاعر الآخرين، وتنظيم هذه المشاعر، واستخدام المعلومات التي تقدمها هذه المشاعر في إصدار سلوك مقبول ومتكيف. (Kim, 2005: 914).

وحسب "ماير وسالوفي" فالذكاء الوجداني يشير إلى المهارات الوجدانية التي تتضمن إدراك الوجدان والتعبير عنه وتكامل الوجدان مع العمليات المعرفية بعد فهمه والتمكن من إدارة هذا الوجدان، ويرى "ماير وسالوفي" أن هناك تنوع في الأفراد حسب درجة فهمهم وإدراكهم لخبراتهم الوجدانية، وهذا التنوع الفردي في القدرات الوجدانية يشار إليه على أنه الذكاء الوجداني، والذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات الوجدانية والتي تتضمن الإدراك الدقيق للوجدان، وتكامل هذا الوجدان مع العمليات المعرفية وفهمه ، ثم التمكن من إدارة هذا الوجدان للوصول إلى سلوك تكيفي ومقبول مع متطلبات المواقف التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم. (Schneider et al, 2005 : 854)

كما عرفه "ماير Mayer" في كتابه (التطور الوجداني والذكاء الوجداني 1999) على أنه القدرة على التفكير باستخدام المشاعر في أربعة مجالات هي: إدراك الوجدان، تكامل الوجدان مع التفكير، فهم الوجدان، إدارة الوجدان. (Moulding, 2002: 5)

## □ الفصل الثاني ————— الذكاء الوجداني

إن هذا التعريفات تشير إلى أن العمليات المعرفية لمراقبة الانفعالات، والتمييز بينها تعد نقيضا للعملية السلوكية التي تستخدم المعلومات لتوجيه تفكير وتصرفات الفرد، كما تشير إلى أن نطاق الذكاء الوجداني يتضمن التقدير اللفظي، وغير اللفظي، والتعبير عن الوجدان، وتنظيم الوجدان في الذات، وفي الآخرين. ويعرف قاموس "أكسفورد" الوجدان بأنه "اضطرابات أو تهيج في العقل أو المشاعر، بمعنى آخر هو استثارة في الحالة العقلية. (بام روبنوجان سكوت، 2000: 86).

ويرى "فان ديرزي وآخرون Van der zee et al" أن الذكاء الوجداني هو إدراك الانفعالات الخاصة بالفرد، والآخرين، وتفسيرها ثم مجاراتها بفعالية (Van der zee et al, 2002: 105) والذكاء الوجداني حسب "تعريف أنور عبد الغفار" هو القدرة على معرفة الفرد لعواطفه وانفعالاته، وفهم معانيها ومدلولاتها والوعي بها، وتنظيمها وإدارتها، وبمعنى أصح هو التفاعل مع العقل لتحقيق وتنمية أهدافه الذاتية والعاطفية. (عبد الغفار أنور، 2003: 137).

ويعرف "عبد العظيم المصدر" الذكاء الوجداني بأنه القدرة على الانتباه، والإدراك الصادق لانفعالات الفرد، ومشاعره الذاتية، ومشاعر الآخرين، والوعي بها، وتقديرها وفهمها بدقة ووضوح، وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الايجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم. (عبد العظيم المصدر، 2008: 599)

ويرى "عبد المنعم الدردير" أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على ربط مشاعره بما يفكر فيه، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها (مرونة الذات حسب متطلبات الموقف)، وتنظيم حالاته المزاجية والقدرة على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة، وتحمل الضغوط والتقاؤل، والرغبة في التفوق، وقدرته على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين. (عبد المنعم الدردير، 2004: 30)

أما "جولمان 1995 Goleman" فيعرف الذكاء الوجداني بأنه مزيج من القدرات، وسمات الشخصية، وكذلك يعرفه بأنه معرفة ماهية مشاعر الفرد واستخدام هذه المعرفة في صنع قرارات صائبة وحسبه هو أيضا القدرة على الحفاظ على الأمل، والنظرة التفاؤلية في مواجهة الإحباطات، والتعاطف والوعي بمشاعر الآخرين. (Ghosen, 1999 : 4)

كما أن تعريف "جولمان" للذكاء الوجداني يتضمن معرفة الانفعالات، والتحكم فيها، والوعي بالذات، وضبط الاندفاع وتأجيل الإشباع، ومعالجة الضغط النفسي والقلق، وهذا يغطي كل جوانب الشخصية تقريبا وهو يتضمن قدرات ويتضمن سمات شخصية مثل الدافعية والتقاؤل والقدرة على الوعي بالانفعالات، والتحكم فيها والتكيف مع مواقف الحياة. (Mayer et al,(a), 2000 : 101)

## □ الفصل الثاني ————— الذكاء الوجداني

وحسب "جولمان" فالذكاء الوجداني يتضمن قدرات، مثل قدرة الفرد على تحفيز نفسه ومثابرتة في مواجهة الضغوط وضبط الاندفاع وتأجيل الإشباع وتنظيم المزاج وإدارة الانفعالات، وهذه العوامل كلها تساعد على النجاح عن حياته ومواجهة الإحباط. (Harrod et Selver, 2005 : 503)

ورغم أن المفهوم الأوسع للذكاء الوجداني يتجاوز مفهوم القدرات العقلية إلا أن السلوكيات موضوع البحث يمكن أن تقوم على أساس القدرة على الوعي الشعوري بالمعلومات الوجدانية، وعلى ذلك يتضمن مفهوم "جولمان Goleman" الوعي الوجداني والتقييم الذاتي الدقيق والثقة بالنفس وضبط النفس والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة والابتكار، والدافع إلى الانجاز والتفاؤل وفهم الآخرين والقدرة على التواصل والتعاطف معهم. (Heslund et Sternberger, 2000 : 146)

أما "بار-أون 1998 Bar-on" فهو يتفق نوعا ما مع تعريف "جولمان" في تنبيهه لمدخل السمات في دراسة الذكاء الوجداني، حيث يرى أن الذكاء الوجداني هو منظومة من القدرات، والمهارات غير المعرفية، مثل القدرة على الوعي بالذات، وإدارتها التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مسابقة المتطلبات والضغوط البيئية والاجتماعية والنفسية. (mayer et al,(b),2000 :102)

وبصورة أدق هي منظومة من القدرات، الشخصية، والاجتماعية، والوجدانية التي تؤثر في قدرة الشخص على مواجهته للضغوط اليومية، وهذه القدرة تعتمد بشكل خاص على الوعي بمشاعر الفرد وضبطها والتعبير عنها. (Bar-on, 2000 : 373)

ومما سبق يمكن القول أن جميع تعريفات الذكاء الوجداني تصب في إطارين رئيسيين، الأول يرى بأنه مجموعة من القدرات والثاني يرى بأنه مزيج من القدرات والسمات.

### 2-3-1- التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني:

هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك الذكاء الوجداني وأبعاده، ويعتبر التلميذ أكثر ذكاء وجدانيا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي +انحراف معياري واحد، وأقل ذكاء وجدانيا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي -انحراف معياري واحد.

### 2-4- النظريات المفسرة للذكاء الوجداني:

2-4-1- نظرية الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من القدرات (نموذج القدرة العقلية لماير وسالوفي Mayer & Salovey):

قدم "ماير وسالوفي" الذكاء الوجداني بأنه قدرة من القدرات العقلية وبأنه قدرة الإنسان على رصد إدراك مشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها، واستخدام هذا الفهم في توجيه سلوكه وانفعالاته. وينقسم هذا النموذج إلى أربعة أبعاد:

## □ الفصل الثاني ————— الذكاء الوجداني

- الإدراك الوجداني: يعني قدرة الفرد على الوعي الذاتي بالانفعالات والتعبير عنها وفهم الرسائل الانفعالية كما تظهر في تعبيرات الوجه ونبرات الصوت وتفسير معنى هذه الانفعالات.

- التكامل الوجداني: يعني مدى تأثير هذه الانفعالات على تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، حيث تؤثر هذه الانفعالات تأثيرا ايجابيا على النشاط العقلي للفرد.

- الفهم الوجداني: يعني القدرة على فهم الانفعالات المركبة وتسميتها وتحليلها وسهولة الانتقال من انفعال إلى آخر.

- إدارة الوجدان: وهو يعني بذلك قدرة الفرد على إدارة مشاعره وإمكانية التحكم في مشاعر الآخرين، وقد أشار "ماير وسالوفي Mayer & Salovey " أن هناك فروقا فردية بين الأشخاص في فهم ومعالجة المعلومات الوجدانية، وقد اعتبر أن الذكاء الوجداني قدرة معرفية عقلية، وقام بقياسه بنفس الأسلوب المتبع في قياس الذكاء لكن باستخدام مجموعة من المواقف التي تعتمد على القدرة أو ما يعرف باختبارات الأداء الأقصى.

(أحمد علي بدوي محمد، 2011: 443-444)

### 2-4-2- نظرية ليندا إدر Linda eLder كقدرة عقلية:

وهي من رواد نموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية حيث أنها تركز على المشاعر وتفاعلها مع التفكير من خلال ثلاث جوانب هي الجانب الإدراكي، ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير والجانب الثاني المتعلق بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل، ويعني إصدار شعور يتناسب مع الموقف، أما الجانب الثالث فهو الدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات الفشل والنجاح التي مر بها الفرد، وهذه الجوانب تعمل معا في تكامل وتفاعل مستمر، وتركز "ليندا الدر" على ما أسمته بالتفكير الناقد، الذي تعتبره مفتاح التوجيه السليم للفكر مصحوبا بالمشاعر التي تحفز الفرد على اتخاذ موقف معين يكون من خلال التفكير الناقد كما أنه يمثل طريقة فعالة للتعلم من خلال التجارب. (منى بدوي، 2005: 262)

### 2-4-3- نظرية الذكاء الوجداني باعتباره مجموعة مشتركة من السمات والقدرات "نموذج دانيال جولمان Daniel Goleman":

يقول أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من السمات والعوامل الشخصية، وقد عرف "جولمان" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد وتساعده على النجاح والتفاعل مع الآخرين في مواقف الحياة المختلفة، ومن هذه المهارات التحكم في الذات، المثابرة، الدافعية. ويتكون نموذج جولمان من خمسة أبعاد رئيسية هي:

- الوعي بالذات: يتضمن مدى قدرة الفرد على قراءة مشاعره وفهمها، وهو بدوره يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية هي: الوعي بالذات، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالذات.

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

- إدارة الذات: تتضمن قدرة الفرد على إدارة وضبط انفعالاته وقدرته على التفكير قبل الفعل، ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة، ويتكون بدوره من أبعاد فرعية هي: ضبط الذات، كسب الثقة، يقظة الضمير، القدرة على التكيف، الدافع للإنجاز، المبادرة.

- الوعي الاجتماعي أو التعاطف مع الآخرين: يتضمن إحساس الفرد بمشاعر الآخرين وتعاطفه معهم واستعداده للتعاون، ويتضمن أبعاد فرعية هي: الإيثار، تقديم المساعدة، الوعي المؤسسي.

- إدارة العلاقات: يتضمن قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وسهولة الاتصال معهم، ويتضمن أبعاد فرعية هي: المسؤولية الاجتماعية، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، تحفيز الغير، الروابط البناءة، روح الفريق، المرونة.

- الدافع النفسي: وهو قدرة الأفراد الذين لهم الدافع الذاتي على المضي قدما ومواجهة الصعاب وتخطيها، ويتضمن هذا الدافع القدرة على تحمل الإحباطات المتكررة، والقدرة على تأجيل الإشباع والمثابرة والتغاؤل.

(أحمد علي بدوي محمد، 2011: 444-445)

كما عرف "جولمان" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في الحياة، حيث ركز فيها على الكفاءات العاطفية.

وهو يقدم في هذه النظرية الذكاء الوجداني كمنظومة واسعة من الكفاءات والمهارات التي تقود الانسان، كما قدم أربعة بنائات رئيسة للذكاء الوجداني وهي:

- إدراك الذات: هي القدرة على قراءة الشخص لعواطفه والتعرف على أثرها عندما يستخدم شعوره الغريزي في توجيه قراراته.

- إدارة الذات: وهي القدرة على التكيف من أجل إحداث تغيير في الظروف ويشترك في ذلك تحكم الفرد في عواطفه ونزواته.

- الإدراك الاجتماعي: وهي القدرة على الإحساس والفهم أو التجاوب مع عواطف الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم.

- إدارة العلاقات: وهي القدرة على الإيحاء للآخرين والتأثير عليهم والتحكم بهم أثناء إدارة صراع.

وقد تضمن "جولمان" مجموعة من الكفاءات العاطفية لكل بناء من البنائات الأربعة كما أن هذه الكفاءات العاطفية في نظر "جولمان" ليست عبارة عن مواهب فطرية بل هي قدرات متعلمة والتي يجب العمل عليها وتطويرها لتحقيق توافق نفسي.

ويقول "جولمان" أن الاعتناء بالعواطف والمشاعر في التطبيق يمثل طوق النجاة الذي يواجه به الانحراف العاطفي، فالمدخ الانفعالي وما به من عواطف يرشدنا إلى كيفية مواجهة الأخطار والمشكلات.



## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

كما يشير إلى أن كل إنسان له عقلان، واحد عاطفي والثاني منطقي وهما يقومان معا في تناغم دقيق دائما يتضافر نظامهما المختلفان جدا في المعرفة لقيادة حياتن، لأن هناك توازنا قائما بين العقل العاطفي والمنطقي. فالعاطفة تغذي وتزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية العقل العاطفي وأحيانا يعترض عليها ومع ذلك يظل كل من العقلين ملكتين شبه مستقلين كل منهما يعكس عملية متميزة. (مصطفى رشاد مصطفى الأسطل، 2010: 53)

### 2-4-4- نظرية ديولكس وهيكس للذكاء الوجداني Dulewicz, Higgs

لقد قدم "ديولكس وهيكس" دراسة حول الذكاء الوجداني وتوصلا إلى أن الذكاء الوجداني يشير إلى التعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم، ومعرفة مشاعرهم وكيفية توظيفها من أجل تحقيق الأهداف، وتوصلا إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني يشمل أبعاد هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية وحفز الذات. (عثمان الخضر، 2002: 29).

### 2-4-5- نظرية شابيرو للذكاء الوجداني:

أشار "شابيرو" إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات والقدرات الوجدانية والعقلية وقدمها في ستة أبعاد رئيسية هي:

- **العواطف الأخلاقية:** يعني تطور العواطف والسلوكيات التي تعكس الاهتمام بالآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة والتسامح وإتباع النظم والقوانين.
- **المهارات الفكرية:** يرى "شابيرو" أن تمتع الفرد ببعض المهارات الفكرية تساعده على التوافق في حياته ومواجهة المشكلات المختلفة.
- **حل المشكلات:** حسب "شابيرو" قبل حل المشكلة يجب أولا تحديد المشكلة، التفكير في أكثر من حل، مقارنة واختيار أفضل الحلول ومناقشة الحل بدلا من التصرف السريع حيال المشكلة والانزواء والعبوس.
- **المهارات الاجتماعية:** هي قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع عالمه الاجتماعي والاستجابة للأحداث بالطريقة التي تتناسب مع المواقف الاجتماعية.
- **الدوافع الذاتية ومهارات الانجاز:** يشير هذا المفهوم إلى الأفراد الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي تتوافر لديهم الرغبة والإرادة لمواجهة العوائق وتخطيها.
- **التفهم:** وهو القدرة على إدراك عواطفنا وفهمها والتفكير فيها، حيث ينبغي على الفرد أن يكون قادرا على فهم أحاسيسه، ومشاعره، وانفعالاته، وأن يكون قادرا على التعبير عنها بالكلام، كوسيلة للتعامل مع صراعاته وإشباع حاجاته. (لورانس. إ، شاببيروف، د 2001: 250-253).

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

### 2-4-6- نظرية " بار- أون Bar-on":

لقد عرف "بار-أون" الذكاء الوجداني بأنه تنظيم من المهارات والكفايات الاجتماعية والشخصية والوجدانية التي تمكن الفرد من النجاح في الحياة، ويتضمن نموذج خمسة أبعاد رئيسية هي:

- **الذكاء داخل الفرد:** ويشتمل على مجموعة من القدرات، هي الوعي بالذات الوجدانية، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية.

- **الذكاء بين الأشخاص:** ويقصد به التعاطف، والعلاقات بين الأفراد، والمسؤولية الاجتماعية.

- **القدرة على التكيف:** تشكل مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التكيف الناجح مع الوسط الذي يعيش فيه، وتشمل حل المشكلات، المرونة، اختبار الواقع، وضبط الذات، وتتضمن بعدين هما تحمل الضغوط وضبط الاندفاعات.

- **المزاج العام:** تشمل مجموعة القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وفهمها وتمييزها وبالتالي التحكم فيها.

- **إدراك الضغوط:** وتشمل القدرة على تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع، والتحكم بالانفعالات وتأجيل الإشباع. (أحمد علي بدوي محمد، 2011: 445-446)

### 2-4-7- نظرية "جوزيف فورجاس J. Forgas" للذكاء الوجداني :

وقد أسمى نموذج بالتأثير الوجداني، وأشار إلى أن الأفراد الأذكى وجدانيا لا بد أن يكونوا في البداية على وعي بأثر الوجدان والحالة الانفعالية على التفكير والذاكرة والسلوك، كما أشار أن هناك نوعين من المشاعر تؤثر على الذكاء الوجداني هما المشاعر السلبية والإيجابية، حيث تساعد المشاعر الإيجابية على الاسترخاء الفكري والسماح للأفكار بأن تتطلق في حرية عكس المشاعر السلبية، وقد أطلق "جوزيف فورجاس Forgas" مصطلح "التجهيز الوجداني" على العمليات التي يقوم بها الفرد بشكل إرادي كي يفهم ويحول مشاعره في الاتجاه الإيجابي، ويؤثر إيجابيا على التفكير خاصة في المواقف الاجتماعية، وأضاف أن المعالجة الوجدانية تمثل صيغا معقدة حتى يتعلمها الفرد وتتطلب إرشادا من المواقف الاجتماعية المختلفة والبسيطة.

(Forgas. J, 2000 : 23-25)

وفي الأخير يمكن تقديم ملخص لأهم نماذج الذكاء الوجداني كما يوضحه الجدول رقم (01)

جدول رقم (01) يمثل ملخص لأهم نماذج الذكاء الوجداني

| مايروسالوفي 1997   | بار- أون 1997  | جولمان 1995   |
|--|--|---|
| الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات وهو الفهم الانفعالي والقدرة على التحكم الانفعالي بالذات   | الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات الغير معرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة ومواجهة الضغوط  | الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات تتضمن التحكم بالذات وإدارتها-الحماس-تأجيل الإشباع- المثابرة-التفاوض-القدرة على تحفيز الذات.  |
| المهارات الأساسية  | المهارات الأساسية  | المهارات الأساسية   |
| - إدراك الانفعال والتعبير: وهو معرفة وتحديد الانفعالات بدقة والقدرة على التعبير عنها<br>-استيعاب الانفعال في الفكر:<br>الانفعالات تساعدنا على التفكير والتذكر<br>-فهم الانفعال وتحليله: وهو القدرة على معرفة الأسباب الحقيقية وراء انفعالاتنا<br>-التنظيم التألمي للانفعال:<br>وهو القدرة على مراقبة وتنظيم الانفعالات وتحويلها. | -المهارات الشخصية: وتشمل الوعي الذاتي الانفعالي وتقدير وتحقيق الذات والاستقلالية والتوكيدية<br>-المهارات الاجتماعية: وتشمل العلاقات البين شخصية والمسؤولية الاجتماعية<br>-مقاييس التكيف: وتشمل حل المشكلات والمرونة<br>-مقاييس إدارة الضغوط:<br>وتشمل تحمل الضغوط وضبط الانفعال<br>-الميزاج العام: وتشمل السعادة والتفاوض. | -الوعي بالذات: وهو معرفة الشعور في حالة حدوثه ومراقبته والانتباه له<br>-إدارة الانفعالات: وهو التعامل مع المشاعر السلبية والقدرة على تحويلها إلى مشاعر ايجابية<br>-التواصل مع الآخرين: وهو القدرة على إقامة علاقات اجتماعية والتعامل مع الآخرين.<br>- الدافعية للإنجاز: وهو القدرة على وتأجيل الإشباع والتحكم في الرغبات والتفاوض رغم الاحباطات<br>- التعاطف مع الآخرين: وهو القدرة على الإحساس بالآخرين ومساعدتهم ومساندتهم. |

• التعليق على نظريات الذكاء الوجداني:

من خلال العرض السابق لنماذج الذكاء الوجداني لاحظت الطالبة ما يلي:

هناك اتجاهين أساسيين للتصور المفاهيمي للذكاء الوجداني، وهناك اختلاف جوهري في طرح هذا المفهوم حيث قدم كل من "جولمان Goleman ، وبار أون Bar-on ، وغيرهم مفهوم الذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشخصية، أو استعداد، أو خليط من السمات الشخصية والقدرات، وتعتمد مقاييس السمة في قياسها على مقاييس التقرير الذاتي مثل استبيان "بار أون" للذكاء الوجداني، فالذكاء الوجداني كسمة أو ما يسمى بالكفاءة الوجدانية الذاتية يشير إلى مجموعة من الاستعدادات السلوكية، والإدراكات الذاتية الخاصة بقدرة الفرد على التعرف ومعالجة واستخدام المعلومات الذاتية المرتبطة بالوجدان، والاستعدادات الموجودة بالمستويات الدنيا من التصنيفات الهرمية للشخصية، والذكاء الوجداني كسمة يهتم بالإلتقان في السلوك عبر المواقف، ويظهر في سمات أو سلوكيات نوعية مثل التوكيدية، وهو متضمن داخل إطار الشخصية، بينما قدمه كل من "ماير وسالوفي Mayer & Salovey ، ولندا الدر Linda eLder " على أنه فدرة عقلية تقوم بالمعالجة المعرفية للمعلومات الوجدانية، وأنه شكل من أشكال الذكاء وتعتمد في قياسها على مقاييس الأداء الأقصى (مقاييس موضوعية تعتمد على الأداء)، وهو كقدرة وجدانية معرفية يشير إلى قدرة الفرد الفعلية على التعرف ومعالجة واستخدام المعلومات الوجدانية، وينظر للذكاء الوجداني على أنه ذكاء يعالج الانفعالات ويستفيد منها، ومن هذا المنظور يتكون الذكاء الوجداني من القدرات أو المهارات العقلية، وبناءً على ما سبق فالطالبة تتبنى في هذه الدراسة نموذج "دانييل جولمان Daniel Goleman " في تناولها لمفهوم الذكاء الوجداني، وفي إعدادها لمقياس الذكاء الوجداني، والبرنامج الإرشادي.

2-5- أبعاد الذكاء الوجداني:

من خلال عرضنا للنماذج المفسرة للذكاء الوجداني، يرى الباحثون أنه يمكن تلخيص أبعاد الذكاء الوجداني إلى أبعاد متشابهة هي:

2-5-1- أبعاد الذكاء الوجداني حسب "ماير وسالوفي Mayer & Salovey" الذكاء الوجداني يتكون من أربعة أبعاد هي:

- إدراك الانفعالات: يعني القدرة على تعرف الفرد على انفعالات الوجوه والتصميمات.
- قياس واستخدام الانفعال: وذلك بهدف تحسين التفكير بمعنى توظيف الانفعالات
- فهم الانفعالات: ويعني القدرة على الوعي بالانفعالات التفكير المنطقي
- تنظيم الانفعالات: وهي إدارة وتوجيه الانفعالات.

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

2-5-2- أبعاد الذكاء الوجداني حسب فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (1999) الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي:

- المعرفة الانفعالية: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها
- إدارة الانفعالات: القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والقدرة على تحويلها إلى انفعالات ايجابية.

- تنظيم الانفعالات: القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق.

- التعاطف: القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً مع فهم مشاعرهم

- التواصل: التأثير الإيجابي القوي في الآخرين والتصرف معهم بإيجابية

2-5-3- أبعاد الذكاء الوجداني حسب ديوكس (1999) Dulewics & Higgs الذكاء الوجداني يتكون من :

- الوعي بالذات: معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.

- تنظيم الذات: إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه والقدرة على تأجيل الإشباع.

- حفز الذات: استخدام الفرد لقيمه وتفضيلا ته العميقة؛ لأجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق الأهداف.

- التعاطف: الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها.

- المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم والاهتمام بهم.

(عبد العظيم المصدر، 2008: 597-598)

2-5-4- أبعاد الذكاء الوجداني حسب "جولمان Goleman" قسم الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد هي:

-الوعي بالذات: هو وعي الفرد بحالته المزاجية وبأفكاره، ويرى "جولمان Goleman" أن الوعي بالذات هو

الانتباه الدائم والمستمر من طرف الفرد إلى حالته المزاجية، حيث يتطلب الوعي بالذات أن تكون القشرة المخية

الحديثة في نشاط، وخاصة في مناطق اللغة، بحيث تستطيع تحديد وتسمية الانفعالات المستتارة، ويمكن القول

بأنه حالة محايدة تحفظ للفرد قدرته على الوعي بمشاعره، والتأمل الذاتي وسط عواطف وانفعالات متهيجة.

(بام روبنز وجان سكوت، 2000: 111)

وهذا يشبه ما وصفه فرويد بالانتباه الموزع أو العائم "في التحليل النفسي وهو يعني تحقيق إدراكا واعيا

للمشاعر المتهجية والمضطربة. (دانيل جولمان، 2000: 83)

كما أن الوعي بالذات يعني إمكانية الفرد ملاحظة سلوكياته والقدرة على مراقبة الذات والتحليل، لأنه كلما

كانت للفرد قدرة على التحليل توفر لديه وعي أكثر عن الذات، وكذلك يتطلب الوعي بالذات معرفة الجوانب

الاجيابة والسلبية في الذات، وأن تكون لديه أهداف تتناسب مع إمكانياته. (سيد الهواري، 2004: 62).

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الزكاء الوجداني

وقد وجد "جولمان" أن الأفراد يتنوعون في أنماط مختلفة فيما يخص الانتباه للمشاعر والتعامل معها حيث نجد منهم:

- **الواعي بذاته:** وهو الشخص الذي لديه القدرة الوجدانية التي تمكنه من ضبط النفس والتحكم في مشاعره ولديه رؤية ايجابية للحياة.

- **المنجرف:** هو الشخص الغير قادر على الوعي الذاتي بمشاعره، ولا يبذل جهدا للخروج من المزاج السيء، وتغلبه عواطفه ومشاعره.

- **المتقبل:** وهو الشخص الذي يعرف مشاعره جيدا ولا يحاول تغييرها، ونجد فيه نوعان: ذوي المزاج المعتدل بالتالي لا يسعى إلى تغييره، وذوي المزاج السيء ولا يسعى أيضا إلى تغييره، ومما سبق نلاحظ أن الوعي بالذات قابل للنمو، فعلى كل فرد أن يقوم بتأمل وملاحظة ذاته وما حوله حتى يستزيد في وعيه لذاته ويصبح قادرا على تنميته. (بام روبنر، جان سكوت، 2000: 111)

- **إدارة الانفعالات:** هو القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى إيجابية، يعني ضبط المشاعر وممارسة الحياة الاجتماعية والمهنية بفعالية.

وأشكال تنظيم الذات وإدارة الانفعالات متعددة فقد تكون هروبا، كشراب الكحول، المخدرات، تقليل الأهمية، وقد تكون إيجابية كالتفريغ الانفعالي، ممارسة العبادة، الرياضة، وقد تكون بالإفصاح عن الانفعالات، فهناك من يعبر بحرية وهناك من يود الإفصاح ولا يستطيع، وآخر يخاف لوم الآخرين أو لوم الذات، فالأفراد الذين يستطيعون تنظيم ذاتهم وإدارة انفعالاتهم هم أقل احتمالا من تعرضهم للاكتئاب وللأمراض النفسوجسدية.

(عثمان خضر، 2002: 62)

مما سبق نلاحظ أن تنظيم الانفعالات أو الذات أمر ضروري للنجاح في الحياة لأن الشخص الذي يتمتع بهذه المهارة يستطيع تحديد الانفعال وكميته المناسبة في الموقف المناسب والمكان المناسب.

- **الدافع للإنجاز:** إن الأفراد الذين لهم الدافع الذاتي لديهم الرغبة في مواجهة الصعاب وتخطيها، لذلك يقول "جولمان" أن الإنسان الناجح في حياته هو من يمتلك دافع إلى جانب وجود القدرات الفطرية، فقد أظهرت الدراسات التي أجريت عن الموسيقيين الناجحين وأعظم أبطال الشطرنج أنهم جميعا يشتركون في سمة واحدة هي القدرة على تحفيز الذات والمثابرة. (دانييل جولمان، 2000: 117).

إن أكبر شعور والذي هو أعظم من السعادة هو تحقيق الهدف والشعور بالرضا عن الانجاز وهذا الشعور شعر به هؤلاء الذين تخطوا الصعوبات المستحيلة، فهناك العديد من الأشخاص معاقين جسديا حققوا نجاحا واعتلوا مناصب عالية في مجتمعاتهم، وحتى يستطيع الأفراد أن يتمتعوا بالدافع الذاتي فلا بد أن يتوافر لديهم

## □ الفصل الثاني ————— الذكاء الوجداني

بعض المهارات مثل المثابرة، وتحمل الإحباط، والتفاوض، وهي محفزات تساعد على تخطي العوائق وتحقيق الأهداف. (أماني الصالح، 2004: 66)

- **المهارات الاجتماعية:** سمي الإنسان إنساناً لأنه يأنس بغيره ولا يستطيع العيش وحده فهو كائن اجتماعي وهذا الأمر يتطلب منه القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتأثير والتواصل معهم، فالتعامل مع الآخرين بفعالية يتطلب نضج مهارتين أساسيتين هما إدارة الذات، والتعاطف مع الآخرين، وقد يؤدي نقص في هاتين المهارتين تعرض الفرد إلى مشكلات مع الآخرين حتى وإن كان يتمتع بدرجة عالية من الذكاء.

(بام روبنز، جان سكوت، 2000: 60)

فالمهارات الاجتماعية تظهر في الطريقة التي يعبر بها الناس عن مشاعرهم، فعندما يتعامل شخصان معاً، تنتقل الحالة النفسية من الشخص القادر عن التعبير عن مشاعره إلى الشخص الآخر الأكثر سلبية وعلى هذا الأساس تنمو مهارات البشر وتنضج، والواقع أن نقص هذه المهارات هو سبب فشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص حتى الأذكى منهم، وهذه القدرة هي التي تجعل الإنسان قادراً على مواجهة الآخرين وإقناعهم والتأثير فيهم. (دانيل جولمان، 2000: 165-171).

- **التعاطف مع الآخرين:** إن تقدير عواطف الآخرين هو إحدى مكونات الذكاء الوجداني، وقد وجد الأخصائيون أنه من المهم أن تكون مستمعاً جيداً لعواطف الآخرين على أن تكون متحدثاً لبقاً، ويتمتع المستمع الجيد بالصبر وضبط النفس، فعلى سبيل المثال نجد أن العمال يصفون المدراء الذين تدرّبوا على مهارات الاستماع الفعالة بأنهم أكثر تعاوناً ومساندة لهم. (لورانس إ، شاييرو، ف، د، 2001: 470-479) فكلما كنا أكثر مهارة على قراءة المشاعر هذا يعني أننا نعي عواطفنا ومشاعرنا جيداً ونفهم مشاعر الآخرين جيداً، فالفشل في إدراك مشاعر الآخرين هو نقص في مهارات الذكاء الوجداني وفشل في إنسانية الإنسان. (هشام الخولي، 2002: 123)

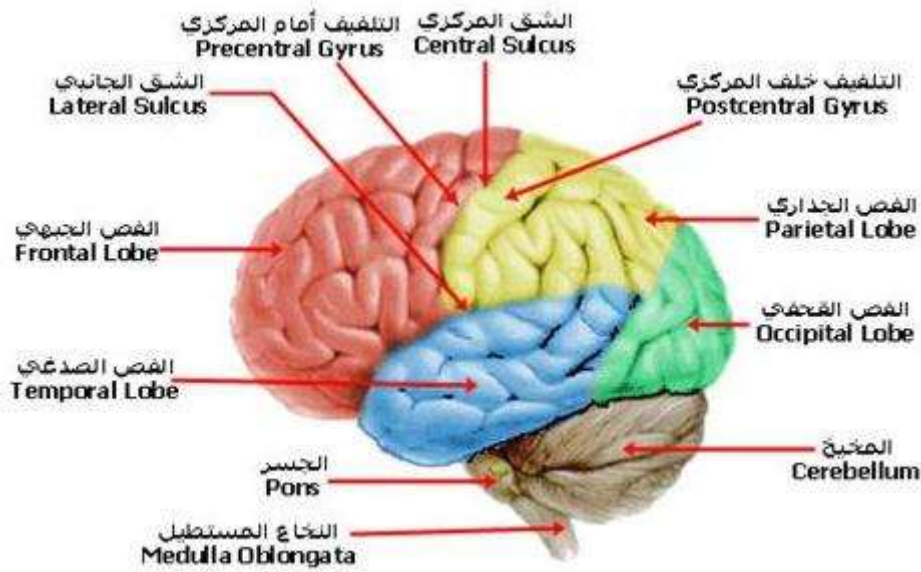
وقد أشارت البحوث أن 90% من الرسائل الوجدانية هي غير لفظية، وهذا ما أثبتته دراسة أجريت على سبعة آلاف أمريكي حيث توصلت إلى أن القدرة على قراءة المشاعر من الدلائل غير اللفظية التي ترتبط أكثر بالتوافق الوجداني، وحب الآخرين، والتعاطف معهم. (روبنز، جاك سكوت، 2000: 54)

رغم تباين الاتجاه النظري لكل من "جولمان Goleman وماير Mayer" إلا أنهما اتفقا على أن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات والاستعدادات العقلية التي تساعد على النجاح في الحياة، ومن خلال عرضنا لأبعاد الذكاء الوجداني نلاحظ أن هناك تشابهاً كثيراً بينها، وبناءً على ما سبق فالطالبة تتبنى أبعاد الذكاء الوجداني "جولمان Daniel Goleman" (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية للإنجاز، التعاطف مع الآخرين، المهارات الاجتماعية) في إعدادها لمقياس الذكاء الوجداني، والبرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني.

## 2-6- الأساس الفسيولوجي للذكاء الوجداني:

إن الدماغ هو العضو المسئول عن تنظيم وظائف الجسد، وهو الذي يتحكم في سلوكنا حيث تنقسم القشرة الدماغية إلى نصفي كرة يربطها بناء كبير يتكون من حوالي 3000 مليون خلية، ويسيطر نصف الكرة الأيسر على الجزء الأيمن من الجسم وهو مسئول عن اللغة والنشاطات المنطقية، أما نصف الكرة الأيمن فيتحكم في الجزء الأيسر من الجسم وهو مسئول عن إدراك الأشياء المكانية التي تحدث معا في نفس الوقت الواحد، وكذلك النشاطات الفنية. (بام روبنز وجان سكوت، 2000: 195).

### شكل رقم (1) يمثل دماغ الإنسان



(محمود سعيد ابراهيم الخولي، 2010: 72)

## 2-6-1- جذع المخ والجهاز الطرفي The Brain Stem and Limbic System:

ينقسم جذع المخ Brain Stem إلى ثلاثة أجزاء :

1- منطقة النخاع المستطيل (Medulla) : حيث تتحكم هذه المنطقة في التنفس، وسرعة دقات القلب، وفي ضغط الدم.

2- منطقة الجسر Pons : وتقع فوق منطقة النخاع وتربط بين النصفين الكرويين للمخ والمخيخ ولها بعض السيطرة على التنفس.

3- منطقة الدماغ الأوسط ( Midbrain ) : تتمثل وظيفتها في المساعدة على السيطرة على الوظائف الحسية والحركية.



## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الزكاء الوجداني

2-6-2- الجهاز الطرفي (Limbic System) فهو الجزء المسئول عن معالجة وتنظيم الانفعالات ويتكون من:

- اللوزة أو الأميغدالا (Amygdala): وهي تشبه اللوزة وتقع في أعلى جذع المخ وهي تتصل اتصالاً قوياً بمعظم مناطق المخ، وتصل بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية، كالجهاز التنفسي والجهاز الدوري، وقد أشار "جولمان" إلى أن انفصال "اللوزة Amygdala" تؤدي إلى عجز في تقدير أهمية الأحداث العاطفية، أو ما يسمى بالعمى الوجداني. (دانيل جولمان، 2000: 30)

- قرن آمون Hippocampus: تتمثل وظيفته في تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى ثم تخزينها في "القشرة المخية Cortex"، فإذا كانت وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الوجدانية الذاتية لخبرة ما، فوظيفة قرن آمون هي معالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة مثل زمن الحدث أو مكانه، فهما (قرن آمون، واللوزة) يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية. (لورانس.إ.شا بيروف، 2001: 23-24)

- المهاد أو الثلاموس Thalamus: يحتل "الثلاموس" مركز المخ ويقع فوق "الهيپوثلاموس Hypothalamus"، وينقسم كل جانب من جانبي "الثلاموس" إلى جزئين يفصل بينهما شريط من الألياف العصبية، ويتكون الجزء الأمامي من "الثلاموس" من ثلاث نوى تتلقى إشارات من الأجسام اللبنية عبر المسار اللبني الثلاثي، ويرسل أكسوناته إلى السطح الأوسط لقشرة المخ، أما الجزء الخلفي من "الثلاموس" فترسل أكسوناتها إلى الفص الجداري بقشرة المخ، وهي محطات هامة لاستقبال الإشارات الحسية أو الحركية. (محمد زيغور، 2006: 11-112).

- ماتحت المهاد أو الهيپوثلاموس Hypothalamus: يقع "الهيپوثلاموس" في الدماغ الأوسط ويتكون من مجموعة من الخلايا، ويتصل بالفص الأمامي للغدة النخامية من خلال دورته الدموية، ومن بين أهم وظائفه التحكم في السلوك الانفعالي مثل: ارتجاج الأطراف، سرعة نبضات القلب أثناء الانفعال، كما أنه يتحكم في عمليات التذكر والتعلم، وبما أن "اللوزة Amygdala" مهياة لعمليات العدوان، والهرب، والعنف، فإن دور "الهيپوثلاموس Hypothalamus" هو القيام بتعديل وتنظيم الأوامر الصادرة إليه من طرف "اللوزة Amygdala". (أحمد عبد الخالق، 1986: 51-53).

ويرى "دماشون" بأن الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الأمامي للمخ préfrontal lobes مركز الأفكار و"اللوزة" مركز الانفعال، هي المسئولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد وأي خلل فيها سيؤثر سلباً على كفاءته الوجدانية، رغم أن قدراته العقلية ستبقى سليمة. (Goleman, 1995: 28)

فمعطياتنا العصبية تدخل في تشكيل المهارة الأساسية لممارسة الحياة التي تعرف بالذكاء الوجداني، وهذا يعني قدرتنا على التحكم في نزواتنا والتعامل بمرونة في علاقاتنا مع الآخرين، وهذا يجعل الفرد ذكياً وجدانياً. (السماذوني ابراهيم، 2007: 50)

## □ الفصل الثاني ————— الذكاء الوجداني

وهناك فروق فردية في القدرة على مقاومة محاولة اللوزة السيطرة على التفكير المنطقي لدينا، أو ما يسمى الاختطاف، "hijacking" وخاصة في مواقف تهديد الذات، ذلك أن الأفراد الأكثر قدرة على مقاومة اختطاف اللوزة هم الأكثر قدرة على التعامل بعقلانية في المواقف الصعبة، وهذه إحدى مهارات الذكاء الوجداني. (عثمان الخضر، 2008: 76)

### 2-7- أهمية الذكاء الوجداني:

إن مفهوم الذكاء الوجداني أصبح مفهوماً شائعاً جداً في علم النفس، فهو يقدم لنا فكرة مضمونها أن الناس يختلفون في مهاراتهم الوجدانية، وأنه من المتوقع أن هذه الفروق ترتبط بأشياء مثل العمل والنجاح في العلاقات، ومقاييس الذكاء الوجداني تساعد على تقييم المزيد من المجال الكلي للذكاء، وبهذا تعطي القدرات التي أهملت في الماضي أهميتها الملائمة، فالذكاء الوجداني يفسر جزءاً كبيراً من نجاح الفرد أكثر من نسبة الذكاء.

(Mayer, et al, (a), 2000: 292 – 294).

### 2-7-1- الذكاء الوجداني وأهميته بحياة الانسان:

يؤكد "جولمان Goleman" أن الذكاء التقليدي يفسر حوالي 20 % من النجاح بالحياة أما النسبة الباقية 80% فترجع للذكاء الوجداني، وقد توصلت معظم البحوث في هذا المجال إلى وجود ارتباط قوي بين الذكاء الوجداني والأداء الوظيفي، حيث ثبت أن الذكاء الوجداني أكثر تأثيراً من الذكاء التقليدي في النجاح في الحياة، ذلك أنه يرتبط بالمتغيرات النفسية والاجتماعية، مثل الرضا عن الحياة، والرضا عن العلاقات مع الآخرين، والتعاطف مع الآخرين، والقدرة على التكيف في المواقف الصعبة. ( Paek, 2006: 480 )

وقد توصلت نتائج البحوث أن الناس يمكن أن يصبحوا قادة فعالين إذا تعلموا أن يدمجوا تفكيرهم مع قوة العقل الوجداني، لأننا عندما نتخذ قرارات بالاعتماد على العقل فقط دون مساعدة المشاعر تكون قراراتنا في الكثير من الأحيان ضعيفة، فقد بدأ الناس يدركون أن النجاح يتطلب أكثر من التميز العقلي، فصفت مثل الإقدام، والتفاوض، والتكيف، تميز القادة الناجحين عن غيرهم بقيادة وإدارة الناس تتطلب مهارات وجدانية بالإضافة إلى المهارات التقنية. ( Mayer, et al, (a), 2000 :237 )

وحسب "دانييل جولمان" الذكاء الوجداني هو منبئ هام بالإنجاز الأكاديمي أو النجاح المدرسي، فالأطفال الأذكاء وجدانياً يؤدون بطريقة واضحة في المهام الأكاديمية مقارنة بمنخفضي الذكاء الوجداني، كما أن النجاح المدرسي لا يعتمد كثيراً على الذكاء التقليدي، فذوو الكفاءات العالية قد يصلون إلى مواقع قيادية ويفشلون بسبب وجود أو غياب عناصر وجدانية معينة، مثل القدرة على قراءة مشاعر الآخرين، والتعاطف

## □ الفصل الثاني \_\_\_\_\_ الذكاء الوجداني

معهم، فالمكونات الوجدانية تسبب عادة فشل مرتفعي ومتوسطي الذكاء العام في النجاح بعكس توقعات الجميع. (McDowelle & Bell, 1997: 4-5)

كما أن التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء الوجداني أقل عدوانية، ويصفهم معلموهم بأنهم متوافقون اجتماعياً بصورة أكبر عما هو الحال مع الذين يحصلون على درجات أقل في اختبارات الذكاء الوجداني، كما أن المراهقين الذين يحرزون درجات مرتفعة على نفس الاختبارات وجد أنهم أقل تدخينا للسجائر، وأقل إدمانا للكحوليات. (Lopes, et al., 2003: 643)

إن القدرة على إدارة الانفعالات أمر مهم للتواصل والتفاعل الاجتماعي، ويمكن أن تؤثر هذه القدرة على إدراك واستخدام وفهم الانفعالات، وعلى نوعية وجودة التفاعلات الاجتماعية بصورة غير مباشرة، كما أن الفرد الذي يستطيع إدارة انفعالاته بفاعلية في أي مواجهة تتسم بالتوتر هو فرد ذكي وجدانيا، أما عدم القدرة على تحديد الانفعالات بدقة، فيمكن أن يسهم في علاقات اجتماعية متدنية، وقد توصلت الدراسات إلى أن الأشخاص المرتفعين في إدارة الوجدان أكثر انفتاحا على مشاعرهم وأكثر تأملا فيها، وهذا قد يقلل استنارتهم الوجدانية. (Lopes, et al., 2004: 10-19)

نستنتج من خلال عرضنا لهذا الفصل أن اكتساب مهارات الذكاء الوجداني هي أساس نجاح الفرد في حياته الأسرية والاجتماعية والمهنية، ونلاحظ أن هناك اختلاف جوهري في طرح هذا المفهوم حيث أن هناك من يعتبره سمة من سمات الشخصية، أو استعداد، أو خليط من السمات الشخصية والقدرات الشخصية، بينما هناك من يعتبره قدرة عقلية تقوم بالمعالجة المعرفية للمعلومات الوجدانية وبأنه شكل من أشكال الذكاء، وهو قدرة وجدانية معرفية للمعلومات الوجدانية يعالج الانفعالات ويستفيد منها، ومن هذا المنظور يتكون الذكاء الوجداني من القدرات أو المهارات العقلية، وبناءً على سبق تتبنى الطالبة الإطار النظري "لدانييل جولمان" في تناولها لمفهوم الذكاء الوجداني.

# الفصل الثالث

## السلوك العدواني

- تمهيد.

3-1- مفهوم السلوك العدواني.

3-2- السلوك العدواني وعلاقته ببعض المفاهيم.

3-3- أنواع السلوك العدواني.

3-4- العوامل المسببة للسلوك العدواني.

3-5- وظيفة السلوك العدواني.

3-6- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.

3-7- مظاهر السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

3-8- مستويات السلوك العدواني.

- خلاصة الفصل.

### تمهيد:

إن المدنية الحديثة نجحت في تحقيق كثير من أسباب الراحة المادية للإنسان بما أنتجته من معدات تقنية لكنها خلقت له الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية، وجعلته يعيش جو مفعم بالانفعالات والصراع والتوتر، فسلوك الإنسان ليس محصلة لخصائصه الشخصية فقط، بل هو ناتج عن المواقف والظروف التي يجد نفسه واقعا فيها، فالعدوان سلوك يشبه أي سلوك آخر له أسباب عديدة، بعضها أسباب ذاتية ترجع إلى تكوين الإنسان الجسمي والنفسي، وبعضها اجتماعية ترجع إلى ظروف نشأته في البيت والمدرسة وعلاقته برفاقه.

إن السلوك العدواني من الوقائع الاجتماعية التي لازمت المجتمعات البشرية وعانت منها الإنسانية منذ أقدم العصور، وهو ليس شيئا مطلقا بمعنى انه يدل على فعل ثابت له أوصاف محددة، ولكنه شيء نسبي تحدده عوامل كثيرة مثل: الزمان والمكان والظروف الاجتماعية.

كما أنه أصبح في عصرنا الحالي ظاهرة سلوكية منتشرة في جميع المجالات وفي جميع الدول، وسواء كان التعبير على هذا العدوان بالعنف، أو التطرف، أو الإرهاب، فهو يشير إلى نفس الظاهرة، ولقد انتشرت هذه الظاهرة بصورة واضحة ورهيبة في الجزائر مع بداية التسعينات وظهور الإرهاب، وكذلك مع انتشار الفضائيات والانترنت، لذلك أصبح من المهم تناول هذه الظاهرة ودراستها من جميع جوانبها. وقد تناول هذا الفصل عرضا مفصلا لمفهوم السلوك العدواني من حيث تعريفه، علاقته ببعض المفاهيم المتعلقة به، أنواعه والعوامل المتسببة في ظهوره، نظرياته، ويختتم الفصل بعرض مظاهر السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

## □ الفصل الثالث ————— السلوك العدواني

### 3-1- مفهوم السلوك العدواني Aggression Disorder :

ليس من السهل تعريف السلوك العدواني بمفهومه الشامل فهناك اختلافات بين علماء النفس في وضع تعريف شامل للسلوك العدواني، لأن لديه تعريفات عديدة حسب اتجاهات وآراء العلماء، حيث عرفه "هنري أ. موراي 1938 H. A. Murray" بأنه: التغلب على المعارضة بالقوة، والقتال، أو الثأر لأذى، أو مهاجمة أو إيذاء أو قتل شخص آخر. (بشير معمريّة، 2007: 79)

وقد عرفه "أرنولد باص 1961 Buss" بأنه شكل من أشكال السلوك الذي يتم توجيهه إلى كائن حي آخر، ويكون هذا السلوك مزعجا له، حيث عرفه حيث عرفه "شneider" بأنه قوة دافعية موروثّة، ذلك أنه ربط غريزة العدوان بحاجة الإنسان إلى التملك والسيطرة فالإنسان يعتدي من أجل إشباع حاجته الفطرية للتملك والدفاع عن النفس، وعندما يمنع الإنسان من العدوان يستمر توتره حتى يتم تصريف طاقته وتفريغها. (رشاد موسى، 1991: 30).

وعرفه "بارون Baron" بأنه شكل من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد إلحاق الضرر بالكائن الحي الذي لديه الرغبة في تحاشي مثل هذه المعاملة. (Baron, 1977 :7)

كما عرفه "Chaplain ودولارد ميللر 1973": بأنه كل سلوك له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالإحباط والحرمان. (الشريف محمد يوسف، 1990: 8)

ويعرفه "ج. م. دارلي وآخرون 1983 J. M. Darly et al" بأنه ذلك السلوك الذي يؤدي إلى الأذى، والتدمير ويأخذ عدة صور منها الهجوم، والاعتداء على الذات، أو على الغير، أو على الممتلكات العامة. (بشير معمريّة، 2007: 79)

ويعرفه "فضل ابو هين 1985": بأنه ذلك السلوك الظاهر الملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر بشكل مباشر، أو غير مباشر، مادياً، أو معنوياً. (فضل أبو هين، 1985: 13)

ويعرفه "محي الدين احمد حسين": بأنه أي أذى مقصود يلحقه الطفل بنفسه، أو بالآخرين، سواء كان هذا الأذى بدنياً، أو معنوياً مباشراً، أو غير مباشر، كما يدخل في نطاق هذا السلوك التعدي على أشياء الغير. (محي الدين أحمد حسن، 1987: 208)

كما عرفه "هاركفري harkvery" بأنه كل سلوك يتصف بالهجوم البدني واللفظي على الذات أو الآخرين. (harkvery, 1999 :23)

ويعرفه "ماك بيرري 1992 M.perry": بأنه كل سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بالذات، أو بأفراد آخرين بصورة مباشرة أو غير مباشرة، سواء تم الإفصاح عنه في صورة غضب، أو عداوة توجه إلى المعتدى عليه والذي يحاول أن يتجنب هذا الأذى، سواء كان هذا الاعتداء بدنياً أو لفظياً. (بشير معمريّة، 2007: 80)

## السلوك العدواني

كما يعرفه "جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي 1994": في معجم علم النفس والطب النفسي في الجزء الأول منه، بأنه سلوك مدفوع بالغضب والكراهية يتجه إلى الإيذاء أو التخريب نحو الآخرين أو نحو الذات، وعرفه "سلامة 1974": بأنه ذلك الشعور الداخلي بالاستياء والغضب والعداوة الذي يعبر عنه ظاهريا في صورة فعل، أو سلوك يهدف إلى إيذاء للآخرين أو الذات، ويظهر هذا السلوك في شكل لفظي أو جسدي. (عواض بن محمد عوض الحربي، 2003: 56-57)

كما عرفه "عواض الحربي 2003": بأنه كل سلوك يقوم به الشخص بهدف إلحاق الأذى بالذات، أو بالآخرين، ويعتبر هذا السلوك تعويضا عن الضرر، والحرمان، والإحباط الذي يشعر به الشخص.

(عواض بن محمد عوض الحربي، 2003: 83)

كما عرفه "الحميدي الضيدان 2004": بأنه كل سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى بالفرد أو بالآخرين نتيجة مواقف الغضب، الإحباط والمنافسة الزائدة. (الحميدي محمد الضيدان، 2004: 48)

وعرفه "خالد المسعودي 2005": بأنه كل سلوك يقوم على الإيذاء، والاعتداء، وإلحاق الأذى والضرر بالآخرين، ويظهر هذا السلوك في تحطيم ممتلكات الآخرين، وفي الرغبة في التسلط عليهم وإيذائهم.

(محمد سعيد الخولي، 2010: 86)

**3-1-1- التعريف الإجرائي للسلوك العدواني:** هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك العدواني وأبعاده، ويعتبر التلميذ أكثر عدوانا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد، وأقل عدوانا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد.

**3-2- السلوك العدواني وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به:****3-2-1- علاقة السلوك العدواني بالغضب:**

الغضب هو كل استجابة انفعالية داخلية، تتضمن شعورا بالتهديد أو تهيؤ الفرد للاعتداء على مصدر تهديده. (النمر أسعد، 1995: 25)

ويرى قرقر نائل بأن الغضب هو حالة من السخط والانفعال، والغیظ، ويمكن القول بأنه حالة من الاضطراب العصبي. (قرقر نائل، 1999: 208)

وقد رأى بعض العلماء أن هناك فرقا بين العدوان والغضب منهم "كولز Goles" حيث يقول بأنه يمكن للفرد أن يكون عدائيا بدون الشعور بالغضب أو العكس. (كولز، ارم، 1992: 223)

**3-2-2- علاقة السلوك العدواني بالعدائية:**

يرى "زيلمان zillman" أن هناك فرقا بين العدوان والعدائية، فالعدوان حسبه هو كل نشاط أو سلوك يقصد به الإيذاء أو إلحاق الأذى بالآخر أو بالذات بدنيا، بينما العدائية هي استعداد للاستجابة للعدوان قد تظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثه، ويمكن وصفها بأنها عدوان خفي يهدف إيذاء الذات أو الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيا. (شريف سهام علي، 1992: 19)



ويرى آخرون مثل "باص Buss" أنه لا يوجد فرق بين العدوان والعدائية حيث يعرف العدائية بأنه اتجاهات عدائية ذات مفهوم نسبي، أو عدوان مصحوب بالأذى، بينما العدوان هو تقديم منبهات منفرة للآخرين، وأن كلاهما يترجمان معايشة الفرد خبرات سلبية بذاتها، وانعكاس تلك الخبرات في شكل عادات متعلمة. (فولدر هوب، 1974: 1)

### 3-2-3- علاقة السلوك العدواني بالعنف:

إن العنف شكل من أشكال العدوان لأنه سلوك ظاهر شديد التدمير، يقصد به إيذاء الآخر وقد يظهر هذا السلوك في القتل أو في تدمير الممتلكات، وهو يقتصر فقط على الجانب المادي المباشر، فالعدوان ليس مرادفا للعنف لكنه مسبب له، والعدوان لا يشترط الإيذاء الجسدي بينما العنف يشترط ذلك، وهذا يعني أن العدوان أكثر عمومية من العنف لأنه يتضمن جانبين لفظي وبدني، وقد يكون العدوان ايجابيا أو سلبيا. (النمر أسعد، 1995: 25)

### 3-2-4- علاقة السلوك العدواني بالإحباط:

الإحباط هو حالة نفسية تترتب على إعاقة السلوك نحو الهدف، أو إشباع حاجة أو دافع، وقد يكون هذا العائق خارجيا أو داخليا والإحباط يؤدي إلى العنف والعدوان، في عام 1949 نشر "دونالد ميلر Dolland Miller" أول كتاب له عن الإحباط والعدوان، قام فيه بتحليل رأي "فرويد Freud" القاضي بأن الإحباط يقود إلى العدوان، وعرف الإحباط بأنه الحالة التي تحدث عندما يعاق إشباع هدف، أو حاجة، أو هو تكرار الفشل الذي يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني. (محمد السيد عبد الرحمان، 2004: 43)

### 3-3- أنواع السلوك العدواني:

إن مظاهر وأنواع السلوك العدواني تختلف حسب العمر، والجنس، والثقافة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث تبني كل باحث تصنيفا معيناً لمظاهر السلوك العدواني، وهناك العديد من التصنيفات للسلوك العدواني التي تتخذ أشكالا مختلفة نذكر منها:

-**تصنيف والدر 1961 Walder**: حيث قام بتصنيفه إلى أربعة أنواع هي: عدوان بدني، وعدوان لفظي، وعدوان غير مباشر، وعدوان مكتسب. (شايح عبد الله مجلي، 2013: 72)

-**تصنيف أرنولد باص buss 1961**: صنف العدوان إلى ثلاثة محاور أساسية هي العدوان النشط مقابل العدوان السلبي، والعدوان المباشر مقابل العدوان غير المباشر، والعدوان البدني مقابل العدوان اللفظي.

(معتز عبدالله، صالح أبو عباءة، 1995: 538)

-**تصنيف فيشباش 1971 Feshbach**: حيث صنفه إلى محورين هما:

العدوان الوسيطي: وهو العدوان الذي يهدف إلى محاولة الفرد الحصول على بعض الامتيازات أو المنافع.

العدوان العدائي: وهو العدوان الذي تصاحبه مشاعر الاستياء والغضب ويهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين.

(سعيد دببسي، 1999: 77)

## □ الفصل الثالث ————— السلوك العدواني

- تصنيف زيلمان 1979 Zilman : حيث صنّفه إلى:

- عدوان بدني: ويسعى فيه المعتدى بإلحاق الضرر البدني أو المادي بالآخرين.
- العدائية: حيث يسعى فيها الفرد إلى خداع الآخرين والإساءة لهم دون أن يلحق بهم ضرر بدني.
- التهديدات العدائية: وهي إشارة تسبق العدوان وأحيانا تستخدم كوسيلة مضادة لمواجهة العدوان.
- السلوك التعبيري: وتتمثل في صورة الغضب أو الانفعال والتي من المحتمل أن تشبه في طبيعتها سلوك العدوان. (حسين فايد، 2001: 15)

- تصنيف يعقوب وجميعان (2002): صنفا العدوان إلى أشكال عدة هي:

- العدوان الجسدي كالضرب، والرفس، والدفع، والقتال بالسلاح وغيرها.
- العدوان اللفظي كشتم الآخرين وقذفهم بالسوء وتهديدهم.
- العدوان الرمزي ويقصد به ممارسة السلوك الذي يرمز إلى احتقار الآخرين.
- العدوان المخبوء كعدوان الطفل الصغير على أخيه بدافع الغيرة. (يعقوب وجميعان، 2002: 266)

- تصنيف محمد سعيد ابراهيم الخولي: حيث صنف السلوك العدواني إلى:

- العدوان الموجه نحو الذات: قد يكون سببه الشعور بالذنب والحاجة إلى العقاب، والخوف من ردة فعل المعتدى عليه، فيتقمص شخصيته ويوجه عدوانه إلى نفسه بدلا من الذي اعتدى عليه.
- العدوان الموجه نحو الآخرين: وهو إلحاق الأذى بالآخرين وإيذائهم ويكون لفظيا أو بدنيا وهو من أكثر مظاهر العدوان وضوحا ومن دوافعه الغضب والكراهية.

- العدوان الموجه نحو الممتلكات أو الأشياء الخاصة بالآخرين: وهو سلوك يقوم به الفرد بهدف توجيه الأذى نحو الممتلكات العامة أو الخاصة والإضرار بها. (محمد ابراهيم سعيد الخولي، 2010: 94)

يتضح من خلال عرض تصورات الباحثين لأشكال السلوك العدواني أن السلوك العدواني يظهر بعدة أشكال ومظاهر، وبناءً على ما سبق صنفت الطالبة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في هذه الدراسة إلى (عدوان موجه نحو الذات، وعدوان موجه نحو الآخرين، وعدوان موجه نحو البيئة المدرسية).

### 3-4- العوامل المسببة للسلوك العدواني:

#### 3-4-1- الأسباب الفسيولوجية:

لقد أشارت معظم البحوث أن العوامل البيولوجية والفسيولوجية لها دور أساسي في ظهور السلوك العدواني، فمثلا حدوث تلف بسيط في بعض خلايا المخ يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، حيث لوحظ أن 70% ممن أصيبوا بصدمات دماغية يستجيبون بعنف وعدوانية لأتفه الأسباب، وكذلك الأشخاص المدمنون على الكحول والمخدرات، لأن أي عطب يصيب الفصوص الأمامية للدماغ يؤثر في وظائفها، لأنها منطقة تتحكم بالانفعالات ومن بين هذه العوامل الفسيولوجية نذكر:

- الاختلالات الهرمونية: لقد أثبتت الأبحاث أن زيادة هرمون Testostérone التستوستيرون لدى الرجال، ونقصان هرمون البروجيسترون لدى النساء أثناء الدورة الشهرية لدى المرأة يزيد من معدل العنف والعدوان لدى الجنسين.

- تأثير العقاقير والأدوية النفسية: إن الأدوية النفسية والعقاقير المنشطة تنبه الجهاز العصبي وتجعله أكثر استجابة للعنف.

- الوراثة: لقد أوضحت الكثير من الدراسات أن للكروموزومات دورا هاما في ظهور هذا السلوك، فمثلا أوضحت "موني 1970 Maone" أن الأفراد الذين يوجد لديهم كروموزوم (XYY) لا يعانون من ارتفاع معدل السلوك العدواني، مقارنة بغيرهم، لأن وجود كروموزوم (Y) زائد يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني. (سامي عبد القوي، 1995: 249)

### 3-4-2- الأسباب النفسية:

إن عدم إشباع الحاجات النفسية والعجز عن التكيف الاجتماعي تؤدي إلى الصراع النفسي وانعدام الأمن والشعور بالعزلة والوحدة وهذا كله يؤدي إلى ممارسة السلوك العدواني ومن بين هذه الأسباب نذكر:

- القلق: القلق هو خوف من خطر محتمل، يعني هو خوف من المجهول، وترى "Horney هورني" أن العدوان هو استجابة للقلق، فالشعور بالعجز حسب رأيها يخلق ثلاث استجابات رئيسية، هي التحرك نحو الآخرين، التحرك ضد الآخرين، التحرك بعيدا عن الآخرين، وهي ترى أن العدوان ينتج عن الرفض والنبذ الذي يولد القلق ويؤدي للعدوان.

- التعصب: التعصب هو حكم لا أساس له من الصحة أو التشبث بالرأي حتى ولو كان خاطئا، وينتج عنه سلوكا سلبيا كالعدوان مثلا، حيث أن المتعصب لرأيه يقدم تبريرا منطقيا للشحنة الانفعالية التي تؤدي إلى السلوك العدواني. (عبد الرحمن العيسوي، 2000: 338)

- الغرائز الفطرية: "يتزعم هذا الاتجاه" فرويد "Freud" حيث يرى أن العدوان غريزة فطرية تتمثل في غريزة الموت Thanatas التي تقابل غريزة الحياة، وحسبه فإن هذه الغريزة "غريزة الموت" حينما توجه إلى خارج الفرد فهي تحميه، أما "أدلر Adler" فقد أسماها غريزة التفوق من أجل السيطرة والتغلب على النقص.

(حسين فايد، 2004: 145)

- سمات الشخصية: لقد أظهر "أيزنك Eysenck" أن هناك سمات في شخصية الفرد تجعله على استعداد لأن يكون عدوانيا، وحسب "أيزنك" فهناك قطبين للشخصية (القطب السالب والقطب الموجب)، والقطب السالب يتمثل في الانسحابية، الخجل، العدوانية، عكس القطب الموجب الذي يمثله الثقة بالنفس، التفاؤل.

(حسن عبد المعطي، 2001: 456)

ومن بين الأسباب النفسية للسلوك العدواني:

- تعرض الفرد للعنف في طفولته.

## □ الفصل الثالث ————— السلوك العدواني

- غياب السلطة الأبوية أو ضعفها.

- الشعور بالإحباط والرفض الوالدي.

- عدم استقرار الحياة الأسرية.

- التعرض إلى صدمات نفسية مبكرة.

- التعرض إلى إحباطات متكررة حيث أشار كثير من العلماء مثل "دولارد ميلر Dollard miller" إلى دور

الإحباط في ظهور السلوك العدواني. (جموعي بلعربي، 2005: 32-33)

### 3-4-3- العوامل الطبيعية والبيئية:

لقد أثبتت الكثير من الدراسات أن البيئة الخارجية لها دور في ظهور السلوك العدواني، حيث أن تلوث

الهواء، الضوضاء، الازدحام، وارتفاع أو انخفاض درجة الحرارة لها دور كبير في ظهور السلوك العدواني،

ومن بين هذه العوامل الطبيعية والبيئية نذكر:

- **التعلم الاجتماعي:** يرى "بندورا Bandura" أن السلوك العدواني سلوك متعلم كغيره من السلوكيات الأخرى

يكتسب بصفة غير مباشرة، عن طريق النمذجة، أو من خلال التنشئة الاجتماعية، والتعزيز الإيجابي أو السلبي

لهذا السلوك، حيث يترتب عن هذا السلوك ثواب، أو عقاب من طرف الوالدين، أو المدرسين، أو غيرهم.

(أمال كمال، 2002: 224)

- **المجتمع:** يرى (سيد عبد العال 1988) أن المجتمع الذي تقل فيه الديمقراطية وتنتشر فيه الديكتاتورية والتسلط

والعنف يؤدي إلى ظهور العنف، لأن تعرض الفرد إلى إحباطات متكررة وكذلك وجود الطبقة في المجتمع

تكون دافعا قويا لظهور السلوك العدواني.

- **وسائل الاعلام:** يقول "دانيل جولمان" أن أسباب العنف كامنة في داخل الإنسان بالإضافة إلى البيئة التي

يعيش بها الفرد والتي تشجع السلوك العدواني عن طريق وسائل الإعلام المتعددة، وهو يقول بأن السلوك

العدواني أصبح أساس التعامل بين أفراد المجتمع، لذلك هو يدعو إلى ضرورة وجود التعاطف الاجتماعي بدل

العنف بين الناس. (دانيل جولمان، 2000: 113)

- **الأسرة:** لقد أشار (حسن عبد المعطي 2001) أن التفكك الأسري والمعاملة الوالدية المضطربة تؤدي إلى

الإحساس بالظلم والرغبة في الانتقام والعدوانية لدى الأطفال، ففي دراسة أجراها (سيرز Sears) على 400 أم

تبين خلالها أن الإكثار من العقاب البدني للأطفال، ونبذ الأبناء وتجاهلهم يثير لديهم الميل إلى العزلة ويدفعهم

إلى السلوك العدواني من أجل تفريغ شحناتهم. (محي الدين حسين، 1987: 55).

### 3-5- وظيفة السلوك العدواني:

يرى سعد المغربي 1987 أن العدوان ضروري للإنسان من أجل البقاء والحفاظ على الذات، لكنه قد

يتحول إلى سلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة للبيئة والإنسان، ولولا السلوك العدواني لما استطاع

## □ الفصل الثالث \_\_\_\_\_ السلوك العدواني

الإنسان أن يكون سيد هذه الأرض، ولأنقرض النوع الإنساني منذ زمن وتوضح وظائف السلوك العدواني فيما يلي:

- الدفاع ضد الأخطار المادية والمعنوية.
- الحصول على إشباع الحاجات الإنسانية كالحاجة للحب والحرية.
- الهجوم على مصادر الألم والإحباط التي تعيق إشباع حاجاته المختلفة.
- خفض التوتر والألم أو الإحباط بطرق بناءة أو هدامة.(سعد المغربي،1987: 31).

### 3-6- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

#### 3-6-1- نظرية الغرائز "لماك دوجال Macdogal":

هذه النظرية تضم وجهات نظر مختلفة مشتقة من التحليل النفسي، ويعتبر "ماكدوجال Macdogal" مؤسس هذه النظرية، حيث يرى أن العدوان هو غريزة المقاتلة الناتجة عن الغضب وقد عرف هذه الغريزة بأنها استعداد فطري مشترك بين أفراد النوع الواحد يولد به الإنسان ويجعله يسلك سلوكا معيناً اتجاه المواقف والمثيرات المختلفة. (محمد أبو العلا، 1974: 124)

#### 3-6-2- نظرية التحليل النفسي "فرويد Freud":

يرى "فرويد Freud" أن العدوان هو المحرك الأساسي للإنسان مثله مثل الدوافع الفسيولوجية الأخرى، أما "أدلر Adler" فيرى أن غريزة العدوان هي التي تدفع الإنسان للرياسة والتفوق والتميز، إن تفسير "فرويد Freud" للسلوك الإنساني يكمن في وجود طاقة حيوية أو جنسية (Libido) المكونة من الهوى، الأنا، الأنا الأعلى، وهي حسب توجه السلوك الإنساني كله، والعدوان حسب "فرويد Freud" هو ردة فعل عن إحباط أو إعاقة للدوافع الحيوية التي يسعى الفرد لإشباعها، غير أن موقف "فرويد Freud" لم يلق استحساناً لدى كثير من أنصاره الذين رفضوا ربط جميع نواحي النشاط الإنساني بالدافع الجنسي، من بينهم "أدلر Adler" الذي اعتبر أن غريزة العدوان هي غريزة كفاح من أجل التفوق والكمال، مما أجبر فرويد Freud "على تعديل موقفه وإضافة غريزة أخرى سماها Thanatos، والمتمثلة في الطاقة العدوانية. (عبد الله بن محمد الوابلي، 1993 : 15)

كما يرى "فرويد Freud" أن السلوك العدواني يحدث حينما يحبط مسعى الإنسان في إشباع دوافعه فينتج إلى التغلب على الآخر، وهو يعتبر أن غريزة الموت Thanatos موجودة في النفس البشرية ومستقلة عن غريزة الحياة التي تمثل الجنس (Leanard,D ;et,al, 1977 :580)

كما يرى "فرويد Freud" أن الحياة كفاح بين غريزة الحياة ودوافعها التي تعمل على الحفاظ على الفرد، وبين غريزة الموت ودوافعها (العدوان، التدمير) ويرى أن العدوان إذا لم يستطع أن يتوجه نحو موضوع خارجي فإنه يتوجه نحو الذات. (Buss, Arnold, 1961 : 173)

## السلوك العرواني

وقد تطورت نظرية "فرويد Freud" حيث لم تعد غريزة الموت نتيجة لحرمان في الطفولة لم يتم إشباعه، فالعدوانية يمكن استئصالها من النفس البشرية، ويعتبر من الأوائل الذين تناولوا الجانب الفسيولوجي للعدوانية والدوافع التي تكمن وراءه، فهي حسبته تعتبر تفرغاً للطاقة الجنسية ويمكن توجيهها إلى أهداف سامية.

(Kaufman, j.m 1985: 13).

ويرى "أدلر Adler" أن العدوان والقوة وسيلتين للتغلب على مشاعر النقص والفشل، وإذا لم يستطع الفرد التغلب على هذه المشاعر فإنه يحولها إلى سلوكيات عنف وعدوانية، ويرى أنه هناك قوة داخلية لاشعورية لدى الفرد وتظهر لديه خاصة إذا وجد نفسه في موقف عدائي. (Kaufman, j.m 1981 : 192).

أما "يونغ Yung" فقد وحد بين غريزة الحياة والموت تحت اسم "الليبيدو Libido" ليصبح "الليبيدو Libido" بذلك له وجهين، حيث أن بسلوكية الأنا تقوم على الإدماج الداخلي واللاشعوري لموضوع الحب، وأيضاً لموضوع الكراهية، والذي يستمر مكبوتاً كتهديد كامن للأنا وينفجر في شكل عدوان عند مواجهة أي إحباط أو حرمان، وأحياناً يكون هذا العدوان كعمل دفاعي ناتج عن تهديد الأنا، أما الأنا الأعلى فيعمل على كف هذا العدوان، كما أن وجود اضطراب في الأنا الأعلى يؤدي إلى تقليل كف هذا العدوان.

(أحمد عكاشة، 1980: 171)

وترى "ميلاني كلاين Klein" أن العدوان يظهر لدى الطفل في بداية حياته ويكون غنياً عندما يمر بخبرات قلق حادة، أما "هورني Horny" فترى أن الشخص العدائي هو ذلك الشخص الذي يتحرك ضد الآخرين استجابة للقلق، وهي ترى أن العدوانية ميل يوجد لدى الأفراد ترجع جذوره إلى الرفض والنبذ الوالدي.

(Buss arnold, 1961 :57).

**3-6-3- نظرية لورنز الأخلاقية "1966 Lorenze":**

يتزعم هذه النظرية "لورنز Lorenze" والذي سمي غريزة العدوان بغريزة القتال، وهو يقسم العدوان إلى عدوان لخدمة الحياة وعدوان مخرب ومدمر، وهو يرى أن هناك نزعة فطرية للسلوك العدواني لدى الإنسان مما يساعد على بقائه. (Erich fromm, 1973 :31)

ويؤكد علم الأخلاق الاجتماعي الحديث على أهمية الجماعة التي لها تأثير كبير على السلوك العدواني للفرد، حيث أوضحت الدراسات التتبعية للعالم "Stayer ستاير" أن للجماعة أثر واضح في ضبط العدوان لدى الأفراد، إن هذه النظرية قارنت بين السلوك العدواني للحيوانات والإنسان، وقد أجرى "لورنز Lorenze" ملاحظات مكثفة لدراسة القتال العدواني لدى الحيوانات و على ضوء ذلك استنتج أن العدوان غريزة فطرية لدى الإنسان وقام بتطوير نموذجاً لنظرية أطلق عليها نموذج الطاقة العدوانية سنة 1988، وهو يعني بذلك أن الطاقة العدوانية تحدث بصورة تلقائية لدى الكائن الحي بمعدل مستمر، لكن وجود مثير وكمية طاقة عدوانية متراكمة يؤدي إلى حدوث سلوك عدواني، وحسبه فإنه كلما كانت الطاقة العدوانية المتراكمة الموجودة لدى الفرد منخفضة تطلبت أن يكون هناك مثير على درجة من القوة، حتى يستطيع إطلاق السلوك العدواني والعكس صحيح، ونلاحظ أن

عملية التعميم هذه التي قام بها "لورنز Lorenze" أنها تقتصر إلى دليل علمي، كما أن هناك عوامل مختلفة تؤدي إلى السلوك العدواني للإنسان أو للحيوان، كالعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية والنفسية.

(Mussen paul,1983 :5)

### 3-6-4- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العوامل البيولوجية في الكائن الحي هي التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، وقد أشارت دراسات "مارك" 1980 و"ماير" 1988 أن هناك مناطق في الفص الجبهي للمخ مسئولة عن ظهور السلوك العدواني واستئصال هذه التوصيلات العصبية تحوله من حالة العنف إلى الهدوء.

(عزة حسين، 1989: 44)

وكذلك فإن الهرمونات مسئولة عن ظهور هذا السلوك كزيادة هرمون Testostérone لدى الرجال ونقص هرمون البروجيسترون لدى النساء أثناء الدورة الشهرية، وقد أشار "دانييل جولمان Goleman" أن وجود "Amygdala الأميجدالا" أو: اللوزة في الجهاز الطرفي تعتبر العقل الوجداني، وأن انفصال "اللوزة Amygdala" تؤدي إلى عجز في تقدير أهمية الأحداث العاطفية، وهذه الحالة تسمى العمى الوجداني، وهذا ما أشارت إليه دراسات مثل دراسة "مارك Marck" 1980، و"ماير Mayer" 1988 حيث بينت أن هناك مناطق في أنظمة المخ مسئولة عن ظهور السلوك العدواني مثل: الفص الجبهي، والجهاز الطرفي، وأن استئصال بعض التوصيلات في هذه المنطقة من المخ تحول الإنسان من عنيف إلى هادئ. (عزة حسين، 1989: 33)

### 3-6-5- النظريات السلوكية:

#### 3-6-5-1- نظرية فرط الإحباط (الباعث أو الحافز) "Dollard Miller":

إن هذه النظرية تقوم على افتراضين أساسيين يربطان الإحباط بالعدوان:

أولاً: أن وجود سلوك عدواني يفترض في الغالب وجود إحباط مسبق، ثانياً: وجود الإحباط غالباً ما يؤدي إلى سلوك عدواني، وطبقاً لهذه النظرية فالإحباط مصدر أساسي للعدوان يحدث في الغالب عندما يعاق إشباع الحاجة، وفي ضوء الدراسات التي قام بها "باندورا Bandura" يبدوا واضحاً أن العلاقة بين الإحباط والعدوان لم تعد هي الأساس الذي يعتمد عليه كما قال "ميلر Miller" وزملائه في تفسيرهم للسلوك العدواني لدى الإنسان، وقد جاء هذا التأكيد على لسان "ستور" 1985 الذي يرى أن نظرية فرط الإحباط التي تقول بأن العدوان ليس إلا استجابة للإحباط، لم تعد في ضوء البحث البيولوجي نظرية قوية راسخة، وقد سبق "ميلر Miller" أن أدرك الخطأ الذي قامت عليه هذه الفرضية في تلك النظرية، وذلك من خلال قوله "قد يؤدي الإحباط إلى استثارة عدد كبير من أنواع الاستجابات المختلفة والتي قد تكون إحداها سبباً في ظهور السلوك العدواني".

(جمال الخطيب، 2001: 227)

## □ الفصل الثالث \_\_\_\_\_ السلوك العدواني

### 3-6-5-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى "بندورا Bandura " أن السلوك البشري يكتسب من خلال ملاحظة النماذج السلوكية المختلفة التي تحدث في محيط البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد، فمثلا مشاهدة أفلام العنف من طرف الأطفال قد تخزن في الذاكرة وتحول إلى نماذج سلوكية، وإذا حصل تعزيز أو تشجيع تتحول إلى سلوك عدواني، وعلى هذا الأساس فالناس لا يولدون مزودين بغريزة العدوان، بل إنهم يتعلمون العدوان مثل أي سلوك متعلم، ولا يوجد اختلاف بين الباحثين والمنظرين على أن التعلم بالملاحظة أمر واقع يؤدي إلى تعلم سلوكيات عديدة.

(محمد الشناوي، 1997: 305)

وقد أشار كل من "هوستون و باندورا Bandura " إلى أن الأطفال يكتسبون نماذج السلوك العدواني من خلال تقليد الكبار. (Berkwitz leonard,1962 :169)

ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الواضح الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية (الانتباه، التذكير، التخيل...) حيث أن لهذه العمليات المعرفية القدرة على التأثير في اكتساب السلوك من خلال التقليد، وتوقع النتائج قبل حدوثها، وتتخلص وجهة نظر "باندورا Bandura" في أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، ومن خلال ملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العنيف التي يقدمها أفراد الأسرة، الأصدقاء، الأقران، وغيرها. (جموعي بلعربي، 2005: 44).

ولقد قام "باندورا Bandura " بتقديم العوامل المساعدة على استمرار السلوك العدواني وهي حسب رأيه كالاتي:  
-التدعيم الخارجي المباشر والمتمثل بامتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك الفرد العدواني.  
-تعزيزات الذات وهو أن يرى المعتدي أن هذا السلوك يجلب له نفعاً ويحقق له مصلحة.  
-التدعيم البديلي المتمثل برؤية المكاسب البديلة التي يحصل عليها المعتدي ويتخلص من الأضرار المحتملة فيحاول الفرد تقليد المعتدي في عدوانه. (تهاني الصالح، 2012: 48-49)

### 3-6-6- نظريات الإعلام:

#### 3-6-6-1- نظرية إثارة الحوافز العدوانية:

يؤكد "تتيناوم Tannenbaum" أن الوسائل السمعية والبصرية لها دور هام في ارتفاع حدة المشاعر العاطفية، وبالتالي الاستجابة السلوكية الانفعالية التي تتحول إلى سلوك عدواني، ومن خلال هذا فالعلاقة بين الحافز والاستجابة في مفهوم نظرية الحوافز ليست علاقة حتمية أو تلقائية، إنما هي عامل مساعد على زيادة اكتساب السلوك العدواني، لأن مشاهدة مشاهد العنف تزيد من حالة الإحباط التي يصاحبها زيادة الاستجابة العدوانية. (خالد البشير، 2005: 21)

#### 3-6-6-2- نظرية التطهير:

ترى هذه النظرية أن الناس يواجهون في حياتهم اليومية الكثير من الإحباطات التي تقودهم إلى أعمال العنف، والتطهير هو التخلص من هذه الإحباطات من خلال المشاركة السلبية البديلة في العدوان والعنف على



الآخرين من خلال مشاهدة الأفلام العدوانية، فمثلا الطلاب الذين خاب أملهم أصبحوا أقل عنفا بعد مشاهدتهم لفيلم عدائي، وبالتالي فمشاهدة الأفلام العدوانية لها تأثير تنفيسي، وهذه النظرية ترى أن عرض ومشاهدة برامج العنف تؤدي إلى التنفيس الانفعالي وتقلل من احتمال السلوك العنيف لدى المشاهدين.

(Geoffrey Barlow, Alison Hill, 1985 : 11)

### 3-6-6-3 - نظرية الغرس الثقافي:

وضع هذه النظرية "George Gerbner جورج جيربнер" وترى هذه النظرية أن التلفزيون أصبح للكثير مصدرا لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي، وترتكز هذه النظرية على أربعة افتراضات رئيسية هي:  
- أصبح الأفراد في المجتمعات الحديثة يعتمدون على المصادر البديلة للخبرة الذاتية وعلى رأسها التلفزيون في بناء واقعهم الفعلي.

- أصبح التلفزيون يشكل نظرتنا للعالم.

- يقوم التلفزيون بتكوين نظرة المشاهدين نحو الواقع.

- يستوعب المشاهدون المفاهيم المقدمة لهم لأنهم يقضون ساعات طويلة أمام التلفزيون.

### 3-6-6-7 - نظريات الضبط الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه، فهم يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع السلوك العدواني. (طلعت لطفي، 2001: 14)

ويبرز (فوزي بن دريدي 2008) ثلاث نقاط أساسية لهذه النظرية:

- المجتمع هو الذي يخلق مجموعة القواعد التنظيمية لأنماط السلوكيات الاجتماعية.

- تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.

- عندما تصاب أدوات الضبط بالفشل يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف من التوافق.

### 3-6-7-1 - نظرية الأنومي:

استخدام "دوركهايم" هذا المصطلح للإشارة إلى الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد والوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات، وقد أشار إلى حالة اللامعيارية الأخلاقية "الأنومية" والتي هي انتقاد المجتمع أو الفرد للمعايير الأخلاقية، ويمكن تلخيص هذه النظرية في أن معظم أفراد المجتمع لديهم نسق شائع من القيم والمعايير، هذا النسق يجعلهم يعلمون ما هي الأشياء التي يكافحون من أجلها وأكثر الطرق الملائمة لتحقيق أهدافهم، وإذا لم تكن الأهداف الثقافية، والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى الافتقار إلى المعايير الموجهة للسلوك. (فوزي بن دريدي، 2008: 55)

• تعقيب على نظريات السلوك العدواني:

نلاحظ من خلال استعراضنا للنظريات السابقة أن لكل نظرية منهج خاص بها لتفسير السلوك العدواني، حيث أن كل نظرية فسرت جزءا من السلوك العدواني، "فرويد Freud" مثلا أرجع السلوك العدواني إلى الغرائز، أما نظرية التعلم الاجتماعي فقد أرجعته إلى التقليد والمحاكاة وعمليات الثواب والعقاب والتعزيز، كما تبين أن لوسائل الإعلام دور كبير في إكساب الفرد السلوك العدواني، أما النظرية البيولوجية فقد أرجعت السلوك العدواني إلى عوامل وراثية وهذا يعني أن الإنسان عدواني بطبعه، أما النظرية السلوكية فقد أرجعت العدوان إلى أنه سلوك متعلم ومكتسب والفرد يتعلم العدوان من بيئته المحيطة به.

وبناءً على ما سبق ترى الطالبة أن السلوك العدواني مكون من عدة عوامل مترابطة ومتشابكة منها ما هو داخلي في نفسية الإنسان، كالأحباط، ومنها ما هو وراثي كالهرمونات، والغدد الصماء، ومنها ما هو متعلق ببيئة الإنسان الأسرية كالمستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي.

3-7- مظاهر السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة:

من أهم مظاهر السلوك العدواني التي يمكن ملاحظتها بالمرحلة المتوسطة هي:

-العدوان الجسدي وهو الاعتداء على الآخرين أو الذات باستعمال أداة، أو عن طريق الجسد مثل الركل، الضرب، الدفع...الخ.

-العدوان اللفظي ويكون عن طريق الكلام مثل الشتم، التهديد، الوعيد، الاستهزاء، السخرية، الانتقاد...الخ.

-العدوان على ممتلكات الغير أو على البيئة المدرسية كالتخريب، والسرقه.

وقد حدد "باترسون" وآخرون عدة أنواع من السلوك وصفوها بالسلبية نذكر منها:

-السلبية والاستهزاء وهو نكر الوقائع لكن بلهجة ساخرة.

-التحقير وتكون عن طريق إطلاق صفات تقلل من قيمة الطرف الآخر.

-إطلاق النكات والعبارات الساخرة على الآخرين.

-استفزاز الآخرين بالحركات كالتخبيط على الأرض، أو القفز داخل غرفة الصف، أو الدق على الحائط أو

الطاولة...الخ. (الحميدي محمد الضيدان، 2004 : 67)

كما حددت "تهاني الصالح" عدة مظاهر للسلوك العدواني بالمرحلة المتوسطة نذكر منها:

-السلوك العدواني اللفظي، والإشاري، والرمزي، والمادي.

-عدوان فردي أو جمعي، وهو سلوك يتجه به التلميذ أو مجموعة من التلاميذ إلى إيقاع الأذى بغيرهم من

الأفراد أو الجماعات أو الأشياء.

-عدوان موجه نحو الذات، وقد يتخذ صورا متعددة كلطم الوجه وضرب الرأس.

## □ الفصل الثالث \_\_\_\_\_ السلوك العدواني

- عدوان مباشر وغير مباشر موجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، أو أي شيء تربطه صلة بالموضوع الأصلي، حيث يوجه العدوان مباشرة إلى مصدر الإحباط، أو نحو الموضوع الأصلي للمثير.
  - الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم ولأنظمة وقوانين المدرسة.
  - الخروج المتكرر من القسم دون استئذان، وعدم الالتزام بالقوانين، واللوائح المدرسية، وعدم احترام الأستاذ.
- (تهاني محمد عبد القادر الصالح، 2012: 24)

### 3-8- مستويات السلوك العدواني:

الطالبة تقصد بمستويات السلوك العدواني الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني وهي على النحو التالي:

**سلوك عدواني مرتفع:** هي الدرجة المرتفعة على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

**سلوك عدواني منخفض:** هي الدرجة المنخفضة على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

### خلاصة الفصل:

من خلال العرض السابق نستنتج أن ظاهرة السلوك العدواني هي منتج لعدة أسباب مترابطة فيما بينها كالأسباب النفسية مثل الإحباط والقلق، والأسباب الاجتماعية والأسرية والثقافية كالطلاق ومشاهدة أفلام العنف، والأسباب الاقتصادية كالفقر والحرمان ...

كما نلاحظ أن هذه السلوكيات العدوانية تبرز بشدة في مرحلة المراهقة لأنها مرحلة حرجة في حياة الانسان وتكون هذه السلوكيات وسيلة لتحقيق الرغبات الذاتية أو للتفيس عن المكبوتات التي لا تجد طريقة أخرى للخروج والتعبير عن نفسها.

# الفصل الرابع

## الإرشاد النفسي

- تمهيد.

1-4- تعريف الإرشاد النفسي.

2-4- أساليب الإرشاد النفسي.

3-4- أهداف الإرشاد النفسي.

4-4- مجالات الإرشاد النفسي.

5-4- نظريات الإرشاد النفسي.

6-4- نماذج الإرشاد النفسي.

7-4- البرنامج الإرشادي.

- خلاصة الفصل.

### تمهيد:

يعتبر الإرشاد عملية قديمة ارتبطت بوجود الإنسان على هذه الأرض وكان الوالدين وشيخ القبيلة هم الذين يقومون بهذه العملية حيث الحياة البسيطة، والتي كانت تقتصر على تعليم كيفية العيش والتكيف مع الحياة وتسخير قوى الطبيعة لخدمة الإنسان، ومع التطور البشري تزايدت حدة الضغوط النفسية والمشكلات الاجتماعية بسبب التغيرات الأسرية التي تحدث في مجتمعنا وتباعدا العلاقات بين الأفراد، وتغير نمط حياة الإنسان المعاصر، مما جعل الأفراد يعيشون في صراعات نفسية وانحرافات سلوكية، كل ذلك يؤكد على ضرورة توجيه الأفراد وإرشادهم نفسياً بهدف وقايتهم من الوقوع في الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية.

ومن المعروف أن الإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية ويقدم خدماته الإرشادية إلى كل المؤسسات والجهات التي تعنى بالإنسان، وذلك بهدف توجيه الأفراد وإرشادهم نفسياً ومساعدتهم على تقوية ثقتهم بأنفسهم والشعور بالأمن والطمأنينة، وعلى حل مشكلاتهم من أجل الوصول بهم إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

وقد تناول هذا الفصل الإرشاد النفسي من حيث تعريفاته، وأساليبه، ومجالاته، نماذج كما تناول أهم نظرياته، واختتم الفصل بتناول البرنامج الإرشادي من حيث مفهومه، أسس بناءه، أهم مبادئ التخطيط له وأخيراً أهم أهدافه.

#### 4-1-1- تعريف الإرشاد النفسي Counseling:

للإرشاد النفسي تعريفات كثيرة كل حسب وجهة نظره حيث ركزت بعض التعريفات على العملية الإرشادية، وبعضها ركزت على العلاقة الإرشادية إلا أنها جميعا تتفق على أن الإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته، وإكسابه القدرة على التكيف، وتحقيق الذات واكتساب المرونة النفسية. حيث عرفه "روجرز 1952 Rogers" بأنه العملية التي تشعر فيها الذات بالارتياح من خلال العلاقة الإرشادية التي تتم بين الأخصائي النفسي والطالب". (القاضي يوسف، 2002: 71)

ويعرفه "باترسون 1974 Patterson" بأنه مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد للمسترشد ويحاول فهمه ومعرفة ما يمكنه من تغيير في سلوكه". (أبو عيطة سهام، 2002: 17)

كما عرفته "الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي 1981" بأنه مجموعة من الخدمات يقدمها متخصصون وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني بهدف إكساب المسترشد مهارات جديدة تساعده على تحقيق التكيف والتوافق مع الذات والآخرين، وتدريبه على اتخاذ القرار. (السماك ومصطفى، 2001: 64)

ويعرفه "بروك 1981 Bruch" بأنه موقف يتم فيه التفاعل بين شخصين أحدهم مرشد والآخر مسترشد يحاولان الوصول إلى فهم كل منهما للآخر. (الخطيب صالح أحمد، 2003: 21)

وعرف "محمد الشناوي" الإرشاد النفسي بأنه عملية ذات طابع تعليمي بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن مساعدة لحل مشكلاته واتخاذ قراراته، حيث يقوم المرشد بمساعدته على معرفة ذاته وفهمها وتنظيمها (محمد الشناوي، 1996: 13)

ويعرفه "حامد زهران": "بأنه مساعدة العميل ليساعد نفسه، وذلك عن طريق فهمه لنفسه ومعرفتها وتنمية شخصيته ليحقق بذلك التوافق مع ذاته وبيئته، ويستغل إمكانياته وقدراته ليصبح أكثر تكيفا وتوافقا مستقبلا. (حامد زهران، 1998: 251).

#### 4-1-1-1- التعريف الإجرائي للإرشاد النفسي:

تعرف الطالبة الإرشاد النفسي في الدراسة الحالية بأنه علاقة بناءة تتضمن خدمات إرشادية تهدف إلى مساعدة التلاميذ الذكور على حل مشكلاتهم، وذلك من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح من أجل تنمية استعداداتهم وإمكانياتهم وتغيير أساليبهم في التعامل مع الظروف الصعبة والمحيطية.

#### 4-2- أساليب الإرشاد النفسي:

إن عملية الإرشاد النفسي قد تكون فردية أو جماعية، وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، وسيتم من خلال هذا العرض التطرق إلى بعض الطرق الإرشادية التي تفيد موضوع الدراسة.

#### 4-2-1- الإرشاد المباشر:

يستعمل هذا النوع من الإرشاد كثيرا في مجال الإرشاد النفسي بحيث يقوم المرشد بدور إيجابي نشط لكشف الصراعات، ووضع خطة علاجية ويكون هذا النوع من الإرشاد مركز حول العميل وموجه نحوه.

- مميزات الإرشاد المباشر: من أهم مميزاته

- أنه متمركز حول العميل.

- يستغرق وقت أقل نسبياً.

- يقدم المرشد ما يراه لازماً من معلومات للمسترشد ويساعده في حل مشكلاته مباشرة.

- العبء الأكبر في حل المشكلات يعتمد على المرشد.

- يركز على الجوانب العقلية من الشخصية. (حامد زهران، 2002: 337-338)

#### 4-2-2- الإرشاد الغير مباشر:

تقوم هذه الطريقة من الإرشاد على أساس الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد وعدم الشك فيما يقوله

المسترشد، ومساعدته على معرفة نفسه وإمكاناته وقدراته، ويستخدم هذا النوع من الإرشاد في مجال الإرشاد

الزوجي والمشكلات الشخصية للشباب. (حسين طه، 2004: 224)

- مميزات الإرشاد غير المباشر: من بين مميزاته

- التمرکز نحو العميل يعني أن العميل يتحمل عبء ومسؤولية كبيرة في حل مشكلاته.

- العلاقة بين المرشد والمسترشد علاقة تعتمد على السرية وهي خالية من التهديد والرقابة.

- دور المرشد في هذا النوع من الإرشاد هو خلق وتأمين مناخ يسوده الألفة، والمودة، والتعاون والبشاشة،

والتسامح. (حواشين مفيد وحواشين زيدان، 2002: 184)

#### 4-2-3- التوجيه والإرشاد الطلابي:

هو عملية تعليمية متخصصة يقوم خلالها المرشد بمساعدة التلميذ على النمو الإيجابي في جميع المجالات،

ومساعدته على اتخاذ القرارات المناسبة مع قدراته وإمكاناته، وعلى فهم ذاته وتحديد مشكلاته.

(عبد الله الشهوي، 2001: 22)

#### 4-2-4- الإرشاد الفردي:

هو عملية إرشاد مسترشد واحد في كل جلسة وتعتمد فعاليته على العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد.

(سعد بن محمد آل رشور، 2006: 84)

- مميزات الإرشاد الفردي: يستعمل هذا النوع من الإرشاد في الحالات التالية:

- الحالات الصحية مثل الأمراض المزمنة.

- الحالات النفسية مثل رهاب المدرسة، الانطواء.

- الحالات الأسرية مثل التفكك الأسري. (الداهري صالح حسن، 1999: 89).

#### 4-2-5- الإرشاد النفسي الجماعي:

هو طريقة يتمكن فيها الأشخاص من ملاحظة الآخرين ممن هم من نفس عمرهم ويعجبوا بصراحتهم في مناقشتهم لمشكلاتهم، حيث يستفيد هؤلاء الأشخاص من التأييد المتبادل والتشجيع مما يزيد لديهم الثقة بالنفس لطرح مشكلاتهم وفهمها، وبالتالي يقومون بتغيير سلوكياتهم الغير تكيفية ويصبحون أكثر تقبلاً لذواتهم. (ممدوحة سلامة، 1990: 156)

- مميزات الإرشاد الجماعي: من مميزاته أنه يساعد على الأفراد على

- اكتساب مهارات اجتماعية وتنمية القدرة للتعبير عن النفس.
- اكتساب سمة احترام الآخرين وحتى إن خالفوه في الرأي.
- تنمية القدرة على حل المشكلات وتقدير الذات.
- تعديل الاتجاهات وتقليل السلوك العدواني.
- كما أنه يجعل المسترشد يحس بالاطمئنان، وبأنه ليس الشخص الوحيد الذي لديه مشكلة، وذلك من خلال استماعه لمشكلات الآخرين. (الداهري صالح حسن، 2001: 407)

ومن بين مميزات هذا النوع من الإرشاد النفسي

- تشابه أفراد الجماعة الإرشادية في سمات الشخصية وبعض المشكلات.
- وجود حاجات نفسية لا يمكن إشباعها إلا من خلال الجماعة مثل الحاجة للأمن، التقدير والانتماء.
- (محمد سغفان، 2001، 33)
- التقليل من مخاوف المسترشد.

- التعلم والتدرب على طرق مواجهة الآخرين.

- تعلم المسترشد كيفية العطاء للآخرين وزيادة استعداده للاهتمام بالآخرين.

- زيادة الوعي بالذات والثقة بالنفس والآخرين. (محمد الشناوي، 1996: 68)

وتعتمد هذه الدراسة على الإرشاد الجماعي، والذي هو إرشاد مجموعة من التلاميذ الذكور من أجل تنمية الذكاء الوجداني وخفض السلوك العدواني لديهم، وقد استخدم في هذه الدراسة فنيات إرشادية متنوعة بما يتلاءم والفئة المستهدفة، وهي تلاميذ المرحلة المتوسطة.

#### 4-3- أهداف الإرشاد النفسي:

إن الإرشاد النفسي يسعى إلى إحداث تغيير في شخصية المسترشد ومن أهم أهداف الإرشاد النفسي:

#### 4-3-1- تحقيق الصحة النفسية:

تمر على الفرد فترات حرجة في حياته تجعله يشعر خلالها بالقلق والهم والحزن والإحباط والصراع مما يعيق توازنه النفسي، كما أن تعرضه إلى اضطرابات نفسية كالاكتئاب أو القلق يؤثر سلباً على سلوكياته، والإرشاد النفسي يسعى إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بمشاعره السلبية، وتحريره من هذه المشاعر.



(حسين طه، 2004: 55)

وهو يسعى أيضا إلى مساعدة الفرد على إيجاد الحل المناسب الذي يخفف من توتره وقلقه وبالتالي التمتع بالصحة النفسية. (عقل محمود، 1980: 33)

#### 4-3-2- تحقيق الذات:

إن تحقيق الذات هو تكوين صورة وهوية ناجحة عن الذات، حيث يقول "روجرز Rogers" بأن تحقيق الذات هو دافع أساسي واستعداد دائم لدى الفرد لمعرفة ذاته وفهمها، وكذلك يتعرف على إمكانياته ويسعى إلى تحقيقها. (جاسم شاكر، 1990: 25)

والفرد عندما يحقق ذاته ويدركها ويتقبلها يكون قد حقق أقصى هدف يسعى إليه، والإرشاد النفسي يسعى دائما إلى إيصال الفرد إلى هذه الدرجة من خلال مساعدته على معرفته لذاته وإدراكه لميولاته وقدراته.

(عبد الهادي والعزة، 1999: 21)

#### 4-3-3- تحقيق مهارة الضبط والتوجيه الذاتي:

هي فهم المسترشد لنفسه وإمكانياته وظروفه فهما واقعا يجعله يتحكم في سلوكياته ويضبطها برغبة داخلية ومراقبة ذاتية دون تردد أو خوف، والقدرة على مواجهة مشاكله دون الاعتماد على الآخرين، حيث يقوم المرشد بإكساب المسترشد هذه المهارة. (عبد الهادي وعزة، 1999: 21-22)

#### 4-4- مجالات الإرشاد النفسي:

##### - الإرشاد المهني:

يقوم هذا النوع من الإرشاد بدراسة المشكلات المهنية كمشكلات تكيف العامل في العمل، اختيار نوع العمل، التقاعد ويهدف إلى تحليل شخصية العامل حتى يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب مما يؤدي إلى تحقيق التوافق المهني (حامد زهران، 1998: 284).

##### - الإرشاد العلاجي:

يعتمد هذا النوع من الإرشاد على دراسة شخصية المسترشد ومساعدته على فهم نفسه ومساعدته على فهم مشكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية، وذلك من أجل الوصول به إلى التوافق النفسي والاجتماعي. (مرسي سيد عبد الحميد، 1987: 264)

##### - الإرشاد التربوي:

إن الهدف الأساسي للإرشاد التربوي هو إنجاح العملية التعليمية وذلك عن طريق فهم سلوكيات التلميذ ومساعدته للوصول إلى حل للمشاكل التي يعاني منها، مثل اختيار نوع الدراسة، التأخر الدراسي، السلوك العدواني، الخجل. (الخطيب محمد جواد، 2000: 131).

- الإرشاد الأسري:

يهدف هذا النوع من الإرشاد إلى مساعدة الأسرة على توضيح العلاقة بين الآباء والأبناء، كما يقوم بمساعدتهم على فهم وحل المشاكل الأسرية التي يتعرضون لها، وذلك من أجل تحقيق سعادة واستقرار الأسرة.  
(الخطيب محمد جواد، 2000: 135)

- إرشاد المراهقين:

إن مرحلة المراهقة هي مرحلة تحقيق الذات حيث يمر المراهق بفترات انتقالية كالبلوغ الجنسي وما يرافقه من تغيرات في سلوك المراهق، كما يصبح للمراهق حاجات نفسية يسعى لإشباعها، وإذا اختل هذا الإشباع اضطرب سلوك المراهق واختل توازنه، وهنا يقوم المرشد النفسي بمساعدته على اكتساب معايير وقيم المجتمع، وزيادة ثقته بنفسه وتقبل التغيرات الجنسية التي تطرأ عليه، وكذلك يساعده على حل مشكلاته، وعلى بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه، والوصول به إلى تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين.  
(حسين طه، 2004: 162)

4-5- نظريات التوجيه والإرشاد النفسي:

تتعدد نظريات الإرشاد النفسي نظرا لأن المشكلات التي يواجهها الإرشاد النفسي متعددة من أهمها:

4-5-1- نظرية التحليل النفسي: Psychoanalytic theory :

يتصور "فرويد" وهو مؤسس هذه النظرية أن الشخصية تقوم على ثلاث أبعاد رئيسية هي: الهو: هو مستقر الدوافع الأولية والغرائز، والأنا الأعلى وهو مستقر الضمير والقيم والمثل وهو بمثابة سلطة تراقب الأنا، والأنا والذي يعتبر مركز التوازن، وتبدو أهمية هذه النظرية من خلال الهدف الذي تسعى إليه وهو مساعدة المسترشد لفهم أغوار شخصيته وتفريغ انفعالاته المكبوتة، وذلك من خلال البوح بالذكريات المؤلمة ومحاولة تخفيف حدة الصراع عند المسترشد من خلال توضيح الغموض الذي يكتنف المسترشد، حيث يعبر المسترشد عن خبراته بكل حرية ثم يقوم المرشد بالتفسير وتحليل الأحلام ومن ثم جعل المسترشد يستبصر بذاته، ويرى صراعاته مكتشفة ويفهمها فهما صحيحا ثم يعيد بناء عادات وسلوكيات تكيفيه تدريجيا.  
(الزغبى أحمد، 1994: 50).

4-5-1-1- مبادئ نظرية التحليل النفسي: من بين المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية

- **الدينامكية:** وهو مفهوم يفسر الاضطرابات النفسية على إنها محصلة لصراع القوى المتعارضة في داخلنا، القوى الداخلة في الصراع هي الحوافز الغريزية ذات الأصل البيولوجي وحوافز مضادة ذات أصل اجتماعي.  
- **الطبوغرافية أو البنائية:** يقصد أن كل صراع لا بد أن يتم بين منطقتين أو وحدتين، فلا صراع داخل الهو ولا صراع داخل الأنا، بل يكون الصراع بين هاتين المنطقتين، و غالبا ما تعمل الأنا العليا على مساندة الأنا في وقفها ضد الهو.

- **الاقتصاديات النفسية:** وهي كمية الطاقة التي يولد بها الفرد وتكون هذه الطاقة في صورة.

## □ الفصل الرابع — الإرشاد النفسي

مكبوتات، وبعضها الآخر في صورة دفاعات، وتكون الطاقة المتبقية تحت تصرف الجانب الشعوري من الأنا معياراً لقوة الأنا، فكلما كانت الطاقة كبيرة في كميتها كلما كانت قوة الأنا أكبر وأشد.

- **النمو:** يفترض "فرويد" وجود مناطق شبقية في البدن، أن للأطفال حياة جنسية، المناطق الشبقية الرئيسية الثلاث هي: الفم، الشرج، والأعضاء التناسلية، وهي تشكل المصادر المهمة الأولى للاستثارة.
- **الوعي:** يفترض "فرويد" للوعي ثلاثة مستويات هي الشعو، قبل الشعو، اللاشعور، وأن الوقائع تستمد مقوماتها من اللاشعور، والجانب اللاشعوري من العقل يحتوي على كل ما هو غريزي ومنفصل عن الواقع.
- **الدافعية:** تقوم الدافعية عند "فرويد" على الغريزة التي عرف بأنها حالة فطرية من الإثارة تبحث عن تفرغ للتوتر، ويحدد "فرويد" "غريزتين هما غريزة الحياة، غريزة الموت.
- **القلق:** يحدد "فرويد" ثلاثة أنواع للقلق: القلق الموضوعي، القلق العصابي، القلق الأخلاقي أو المعنوي، ويعمل القلق كإشارة إنذار للأنا بخطر وشيك الحدوث ناتج عن اندفاعات غرائزية عندئذ تستهض الأنا عدداً من الآليات الدفاعية لمواجهة هذا الخطر، والتي قد تتمثل في الكبت، والنكوص، التبرير، والتكوين العكسي، العزلة، الإسقاط، والإعلاء. (الداهري صالح، 1999: 90).

### 4-5-2- نظرية الذات Self theory:

صاحب هذه النظرية هو "كارل روجرز Karl Rogers" وترى هذه النظرية أن الذات تتكون من خلال المفهوم الإيجابي للذات، لذا فإن فهم الإنسان لذاته فهما واقعيًا له أثر كبير على سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وهذا لا يعني أن المشكلات والصراعات النفسية هي نتيجة تكوين مفهوم أقل من الواقع أو أكبر من الواقع للذات، وبالتالي فههدف المرشد هنا هو تكوين مفهوم واقعي عن الذات وذلك من خلال قيام المرشد بمحاولة فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته، وتركه يعبر بحرية عن مشكلته ومن ثم التعرف على الجوانب الإيجابية في شخصية المسترشد، وتعزيزها، وتوعيته، ومساعدته على زيادة فهمه للقيم الحقيقية.

(أبو عيطة سهام، 2002: 145)

وعلى المرشد أن يمتلك مهارات في تعامله مع المسترشد، وذلك من خلال تقبله الغير مشروط واحترامه وتقديره وتفهمه والتعاطف معه، وعليه أيضا امتلاك مهارة الاستماع الجيد (الإصغاء) والانتباه لكل ما يقوله أو يفعله المسترشد، حتى يتمكن من مساعدته على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته وفهم ذاته فهما واقعيًا.

(عبد الهادي والعزة، 1999: 36)

### 4-5-2-1- مبادئ نظرية الذات: من بين المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية:

- **الشخص:** الشخص هو كيان محدد ومحدود داخل المجال الخارجي الأكبر منه، والشخص له خاصيتان هما الفصل عن المجال والوصل مع المجال، وبمعنى آخر التفاضل أو التمايز والتكامل.
- **المجال النفسي:** يوجد الشخص في مجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده، ويحدث التفاعل بين الشخص ومجاله النفسي، وهما أي شخص والمجال النفسي يعتمدان على بعضهما البعض داخل حيز الحياة.

## □ الفصل الرابع ————— الإرشاد النفسي

- **حيز الحياة Life Space**: حيز الحياة هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي مجموعة الوقائع الممكنة التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد ، مثل حاجاته وخبرات ، وإمكانات سلوكه كما يدركه ، أي أن الشخص هو وظيفة حيز الحياة.

- **المجال الموضوعي**: يضم المجال الموضوعي كل الإمكانيات التي تخرج من المجال السلوكي للشخص والتي ليست في حيز الحياة، وهذا المجال الموضوعي رغم انه ليس جزءاً من حيز الحياة فإنه يؤثر على الفرد.

- **المناطق**: يتقسم المجال الكلي إلى مناطق، وتحتوي كل منطقة من هذه المناطق على وقائع، والذي يحدد عدد هذه المناطق هو عدد الوقائع النفسية المنفصلة التي توجد في أي وقت معين، وتسمى الوقائع الأساسية بالحاجات. (حامد زهران، 1998: 118)

### 4-5-3- النظرية السلوكية: Behaviour theory

إن أصحاب هذه النظرية (واتسن Watson - بافلوف Pavlov - سكينر Skinner) يقولون أن السلوك الإنساني يكتسب عن طريق التعلم وهو قابل للتغيير أو التعديل عن طريق توفير ظروف تعليمية معينة، إن النظرية السلوكية في معالجتها لموضوع الإرشاد النفسي تستند إلى أن أغلب مشاكل المسترشدين هي مشاكل سلوكية، وهذا يعني أن المشكلة تكون في أساليب التعلم لدى المسترشد وبالتالي تكون مهمة المرشد هي إيجاد وتقديم أنسب أساليب التعلم للمسترشد لمساعدته على التكيف، وقد يستعمل المرشد بعض الأساليب لمساعدة المسترشد كالإشراف الإجرائي، التعزيز، الثواب، العقاب، التعلم بالحاكاة، النمذجة ومن هنا يتعلم المسترشد أساليب سلوكية جديدة أكثر توافقاً. (الخطيب محمد جواد، 1998: 25)

### 4-5-4- نظرية السمات والعوامل Trait and factor theory

إن نظرية السمات والعوامل تقوم على فكرتين أساسيتين هما: وجود استعداد لدى الفرد وهذا يعني أن الفرد هو المسئول عن سلوكه، وفكرة الثبات في السلوك الفردي، كما تفترض هذه النظرية أنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك عن طريق الاختبارات والمقاييس النفسية، وتعتبر نظرية السمات والعوامل الأساس النظري الذي تقوم عليه نظرية الإرشاد المباشر أو المتمركز حول المسترشد، ومن أشهر الذين طبقوا هذه النظرية في الإرشاد النفسي نجد "ويليمسون Williamson 1965" ومن مبادئ هذه النظرية في مجال الإرشاد النفسي:

- المرشد هو المسئول عن جمع المعلومات المطلوبة عن المشكلة وهو الذي يقوم بتقديمها للمسترشد.
- المرشد لديه قدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة مباشرة.
- عملية الإرشاد هي عملية معرفية عقلية. (الخطيب محمد جواد، 2000: 285)

### 4-5-5- النظرية العقلانية الانفعالية Rational-émotive theory

من رواد هذه النظرية "ألبرت أليس Ellis" الذي يرى أن الاضطراب النفسي هو نتيجة اضطراب في التفكير، حيث يرى أليس أن ما يعاناه الفرد من حزن، وقلق، وانفعالات سلبية، ليست نتيجة للحدث الذي تعرض

## □ الفصل الرابع الإرشاد النفسي

له الفرد، إنما هي نتيجة لأفكار خاطئة لدى الفرد حول هذه الأحداث التي وقعت له، والعلاج حسبه هو معرفة الجانب الغير عقلاي في تفكير الفرد، ثم محاولة تعديله يعني استبدال الأفكار والاتجاهات الغير معقولة باتجاهات وأفكار معقولة. (محمد الشناوي، 1996: 98)

### • تعقيب على نظريات الإرشاد النفسي:

إن جميع نظريات الإرشاد النفسي تسعى إلى هدف واحد وهو مساعدة المسترشد لتحقيق ذاته وتعديل سلوكه وتحقيق التوافق والصحة النفسية لدى الفرد، إلا أن بعضها ركزت على اللاشعور وأخرى على الشعور، وبعضها يؤكد على أهمية الخبرات الداخلية، وبعضها يؤكد على أهمية الموضوعية والسلوك الملاحظ، فنظرية التحليل النفسي اهتمت بالمرضى والمضطربين أكثر من اهتمامها بالأسياء، كما أن الإرشاد بالاستناد على هذه النظرية عملية طويلة وشاقة ومكلفة في الوقت والجهد والمال، وهناك خلافات نظرية ومنهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الحديث، أما في نظرية السمات والعوامل فنلاحظ أنه لا يوجد اتفاق حول معاني السمات والعوامل، كما أن هذه النظرية تركز على تبيان ما هو سلوك المسترشد ولكنها لا تحدد كيف يسلك المسترشد، أما بالنسبة لنظرية الذات فهي لم تضع قوانين محددة تلخص النظرية، ولا يمكننا التنبؤ بالسلوك في ضوء هذه النظرية، وترى الطالبة أن الاعتماد على نظرية واحدة في التعامل مع المشاكل النفسية المختلفة لا تكفي لذلك يجب على المرشد الاستعانة بأكثر من نظرية وانتقاء الأساليب المناسبة من كل نظرية واستخدامها في تعديل سلوكيات أو أفكار الأفراد.

4-6- نماذج الإرشاد النفسي: يوجد الكثير من النماذج التي تصف العملية الإرشادية نذكر منها:

4-6-1- نموذج "كروميير وهاكني Kromier & Hakney 1987": حسب هذا النموذج الإرشاد النفسي يتكون

من خمس مراحل هي:

- مرحلة بناء العلاقة الإرشادية
- مرحلة تحديد المشكلة
- مرحلة وضع الأهداف
- مرحلة الأنشطة والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق العملية الإرشادية
- مرحلة الإنهاء والمتابعة (الخطيب صالح أحمد، 2013: 72)

4-6-2- نموذج "هيل وأوبرين Hill & Obrien 1999":

يقوم هذا النموذج على خبرات إكلينيكية وتعليمية، ويعتمد على نظرية الإرشاد النفسي والإرشاد المتمركز حول العميل والإرشاد التحليلي والنظريات المعرفية السلوكية، ويتطلب تطبيق هذا النموذج فهم المرشد للفلسفة والنظريات التي يقوم عليها هذا النموذج، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل هي:

- مرحلة الاستكشاف: وفيها يقوم المرشد باستكشاف أفكار ومشاعر المسترشد وذلك من خلال ملاحظته للتعبيرات اللفظية والغير اللفظية للمسترشد، حتى يتمكن المرشد من بناء علاقة آلفة ومودة معه.

## □ الفصل الرابع الإرشاد النفسي

▪ **مرحلة الاستبصار:** وفيها يتمكن المسترشد من فهم نفسه ويعمق فهمه لذاته ويتعرف على أسباب سلوكياته وتفكيره الغير التكيفي.

▪ **مرحلة التنفيذ:** وفيها يقوم كل من المرشد والمسترشد بالتعاون على حل المشكلات وتغيير الأفكار والمشاعر والسلوكيات الغير تكيفية. (الخطيب صالح أحمد، 2013: 81-86)

**4-6-3- نموذج "ما كنيبيوم Meichenbaum":** يتضمن هذا النموذج ثلاث مراحل هي:

- **مرحلة ملاحظة الذات:** وفيها يتعلم المسترشد كيف يتحدث ويعبر عن مشاعره ويلاحظ سلوكه، وهنا يحاول المرشد أن يجعل المسترشد يركز انتباهه على أفكاره، ومشاعره، وأحاديثه الداخلية السلبية، وسلوكياته، وهذا يجعله أكثر تقهما وقدرة على التغيير.

- **مرحلة البدء بحوار داخلي جديد:** وفيها يتعلم المسترشد ملاحظة سلوكه الغير سوي ويبدأ بتعلم بدائل سلوكية تكيفية وحوار داخلي جديد كموجه لسلوك جديد تكيفي.

- **مرحلة تعلم مهارات جديدة:** وفيها يتعلم المسترشد مهارات تكيفية يمارسها في حياته، ويستمر في التركيز على التحدث مع نفسه بعبارات وجمل جديدة، ودور المرشد هنا هو ملاحظة وتقييم النتائج المتوصل إليها. (عبد الله محمد قاسم، 2012: 122).

**4-7- البرنامج الإرشادي Counseling program :**

**4-7-1- مفهوم البرنامج الإرشادي:**

عرف "الخطيب محمد جواد" البرنامج الإرشادي بأنه ذلك المخطط المنظم الذي يقدم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين، بهدف مساعدتهم على تحقيق نموهم الشامل في شتى المجالات. (الخطيب محمد جواد، 2000: 96)

وقد عرفه "حسين طه 2004": بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي وفنياته ومبادئه، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم وتحقيق التوافق النفسي والتغلب على مشكلاتهم الحياتية. (حسين طه 2004: 283)

وقد عرفه "عمرو علي 1997": بأنه تلك الخبرات المنظمة والمبنية بهدف مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم، وعلى التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، وعلى تنمية إمكانياتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات. (عمرو علي، 1997: 13).

ويعرفه "محمد سغفان 2005": بأنه مزيج من الأهداف العامة والخاصة الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف. (محمد سغفان، 2005: 15).

إن المتتبع لهذه التعريفات يلاحظ أن معظم الباحثين يتفقون على ضرورة التركيز على فهم الشخص المسترشد لذاته وإمكاناته وقدراته، ومن ثم العمل على تنميتها إلى أقصى حد، والهدف دائما هو تحقيق التوافق البيئي، والاجتماعي، والنفسي في شتى مجالات الحياة.

#### 4-7-2-1- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي:

تعرف الطالبة البرنامج الإرشادي بأنه عملية مخططة ومنظمة تستند على أساس نظري وأسس علمية لتقديم خدمات توجيهية وإرشادية لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لخفض مستوى السلوك العدوانى لديهم، ومساعدتهم على توظيف طاقاتهم وقدراتهم مما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وذلك من خلال استعمال فنيات مثل: النمذجة، المناقشة، المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز الايجابي.

#### 4-7-2-2- أسس بناء البرنامج الإرشادي:

إن أي برنامج إرشادي يعتمد على أسس علمية وفلسفية يستند إليها، فالبرنامج المؤسس على النظرية السلوكية يختلف عن البرنامج المؤسس على النظرية التحليلية، والطالبة تستند في بناءها للبرنامج إلى نموذج "دانيال جولمان" للذكاء الوجداني، ويجب على أي باحث أن يتبع الخطوات التالية عند إعداده للبرنامج الإرشادي.

#### 4-7-2-1- مراعاة الأسس العلمية لبرنامج الإرشاد النفسي:

على المرشد إتباع الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي حددت الخلفية النظرية والإطار للبرنامج.

-التنظيم: من أجل تحقيق أهداف البرنامج يجب إتباع الخطوات التالية:

✓ تجميع المعلومات اللازمة حول خصائص المجموعة الإرشادية من حيث اهتماماتهم وميولاتهم حتى يستطيع المرشد إيجاد الطريقة المناسبة للتواصل معهم.

✓ يتم القيام بتجربة أولية لمعرفة مدى صلاحية خطة العمل الموضوعية وذلك من خلال جلسات تمهيدية مع المسترشدين.

✓ تقويم البرنامج يكون تقويم مستمر وذلك لتفادي أوجه القصور ومعالجتها أثناء تطبيق البرنامج للوقوف على مؤشرات أولية تشير إلى فعالية البرنامج.

-التكامل: حيث يتم التأكد من أن جميع العناصر المكونة للبرنامج تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف البرنامج.

-الدقة والتحديد: حيث يجب على المرشد تحرى عبارات ومصطلحات بسيطة ومفهومة أثناء تحاوره مع المسترشد. (صديق محمد، 2005: 57-58).

#### 4-7-3- مبادئ تخطيط برامج الإرشاد النفسي:

من أهم المبادئ التي يجب على المرشد الالتزام بها عند التخطيط لبرنامج ما يلي:

-المرونة: لا يلتزم المرشد التزاما تاما بتنفيذ الأنشطة والفنيات الإرشادية حسب ما وضعها في البرنامج بل يستطيع تعديلها حسب مستجدات الجلسة كأن يحذف نشاطا أو يعدل في نشاط آخر.

-الشمول: يشمل البرنامج الإرشادي ويغطي جميع أهداف البرنامج العامة والخاصة.

-الواقعية: يخطط للبرنامج حسب خصائص المسترشد وواقعه والتوقيت السليم لتنفيذ البرنامج، حيث يتم تحديد التوقيت الذي يتلاءم مع طبيعة البرنامج والمسترشد. (سغفان محمد، 2005: 210)

#### 4-7-4- تقييم البرامج الإرشادية:

من أهم الخطوات التي يتم بها تقييم البرامج الإرشادية:

- تحديد طرق التقييم ووسائله واستخدامها لتحديد فاعلية البرنامج.
- تحديد أسئلة التقييم والإجابة عنها من خلال استمارة خاصة بذلك.
- تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها. (سعفان محمد، 2005: 219)

#### 4-7-5- تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

لكل برنامج أهداف عامة وأهداف خاصة تختلف حسب الفئة المستهدفة، موضوع المشكلة، ومكان وزمان المشكلة، والهدف العام للبرنامج الإرشادي المقترح هو تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني ومن المأمول أن يتحقق الهدف العام للبرنامج من خلال الأهداف التالية.

- ✓ تنمية الوعي بالذات لدى التلاميذ الذكور.
- ✓ تنمية إدارة الانفعالات لدى التلاميذ الذكور.
- ✓ تنمية الدافعية لدى التلاميذ الذكور.
- ✓ تنمية التعاطف مع الآخرين لدى التلاميذ الذكور.
- ✓ تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الذكور.



مما سبق ترى الطالبة أن للإرشاد النفسي دور فعال في مساعدة الفرد على فهم ذاته والاستبصار بها وبالتالي يتمكن من فهم الآخرين والتواصل معهم، ومعرفة الأسباب الحقيقية لمشكلاته وبالتالي يتمكن من حلها وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

إن للبرنامج الإرشادي فوائد عديدة تخدم عملية الإرشاد النفسي والجماعة الإرشادية المستهدفة، فهناك فوائد داخلية متعلقة بالذات للفرد تتمثل في التنفيس عن المشاعر والمكبوتات الداخلية، وهناك فوائد خارجية تعود على الفرد من الخارج وتسمى بالفوائد التدريبية، فالبرنامج وسيلة للتدريب على فن الحياة، ومواجهة الحياة وضغوطها ومشاكلها، والتدريب على المرونة، والتدريب على اكتساب مهارات جديدة، وممارسة الأسلوب الديمقراطي باشتراك أكبر عدد من الأعضاء في تصميم وتنفيذ البرنامج.

# الفصل الخامس

## الدراسات السابقة

- تمهيد.

- 1-5- دراسات تناولت الذكاء الوجداني.
- 2-5- دراسات تناولت السلوك العدواني.
- 3-5- دراسات تناولت البرامج الإرشادية.
- 4-5- فرضيات الدراسة.

### تمهيد:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة يسمح للباحث بإلقاء الضوء على الكثير من المفاهيم والمعالم التي تقيده في دراسته، ومن هذا المنطلق قامت الطالبة بالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية، الذكاء الوجداني والسلوك العدواني، ورأت الطالبة أن تعرضها حتى تتمكن من الاستفادة منها في معرفة ووصف وتشخيص دقيق لمشكلة الدراسة.

وقد قامت الطالبة بإعداد هذا الفصل بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث المتوفرة حول هذا الموضوع وفي ما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية.

وقد قسمت الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام هي:

**القسم الأول:** الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني.

**القسم الثاني:** الدراسات السابقة التي تناولت السلوك العدواني.

**القسم الثالث:** دراسات تناولت البرامج الإرشادية.

**1-5- الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني:**

- دراسة سالتر (salter,2000):

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال تعزيز مهارات الوعي بالذات لدى المعلمين، وضبط الذات والدافعية (حفز الذات) وتفهم الذات (التعاطف) ودمج الذات الآخرين (المهارات الاجتماعية).

**عينة الدراسة:** حيث تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا من طلاب المدارس الثانوية قسموا إلى ثلاث مجموعات، حيث أن المجموعة الأولى تلقت البرنامج بطرق تقليدية، أما المجموعتين الثانية والثالثة فقد تلقت البرنامج بطرق سيكولوجية حديثة.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في مهارات الذكاء الوجداني وخاصة مهارتي الوعي بالذات وإدارة الانفعالات لدى المجموعة التي تلقت البرنامج بطرق حديثة مقارنة بالمجموعة التي تلقت البرنامج بطرق تقليدية.

-دراسة جوري 2000:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوية ومعرفة أثر ذلك على التوافق الاجتماعي لديهم.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 20 طالبا بالثانوية، وقد تم قياس التوافق الاجتماعي لديهم من خلال قائمة ملاحظات المدرسين، وقد تم إخضاع عينة الدراسة إلى فعاليات البرنامج التدريبي لمدة 6 أسابيع تناول فيها الباحث مكونات الذكاء الوجداني وهي: التعبير عن المشاعر، حل الصراع، التوازن، القابلية للتوسع والاختلاف.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في رفع التوافق الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب وتحسن مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

-دراسة إيدي 2000 éddy:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية التدخل المبكر في تخفيف السلوك العدواني للتلاميذ وذلك باستخدام برنامج يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني.

**عينة الدراسة:** حيث تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ طبق عليهم برنامج يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني بعد تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تتكون من 30 تلميذ، ومجموعة تجريبية تتكون من 30 تلميذ، وتم تدريبهم من مجموعة من المهارات الوجدانية.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن واضح في سلوكيات المجموعة التجريبية تجاه أقرانهم ومعلميهم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى البرنامج.

**-دراسة ماير وآخرون 2000 Mayer et al :**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مفهوم الذكاء الوجداني كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان الذكاء الوجداني قدرة واحدة أو مجموعة من القدرات.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 503 مفحوص وبلغ متوسط أعمارهم 23 عام حيث طبق عليهم مقياس MEIS (مقياس الذكاء الوجداني المتعدد العوامل)، ومقياس التعاطف (لكاروز وماير 1999) وذلك من خلال التحليل العاملي لـ 12 اختبار للقدرات يقيسون الذكاء الوجداني

**نتائج الدراسة:** تم التوصل إلى ثلاث عوامل للذكاء الوجداني هي (عامل الفهم، عامل الإدراك الوجداني، عامل إدارة الوجدان) وبذلك أصبح يتكون المقياس من ثلاث عوامل كما توصلت الدراسة إلى أن فهم الوجدان يرتبط بالذكاء اللفظي، وأن إدارة الوجدان تفسر التعاطف وأن الذكاء الوجداني يتم إدراكه بأفضل صورة على أنه مجموعة من القدرات.

**-دراسة موريرتي وآخرين 2001 Moriarity et al :**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة لقياس مستويات الذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقين ذوي الميل إلى العدوان والجنس.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (30) طالب من الذكور تتراوح أعمارهم بين (14-17سنة) قسموا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (15طالب) ومجموعة تجريبية (15طالب)، حيث طبق على المجموعة التجريبية مقياس الذكاء الوجداني وبرنامج لتهديب الميول.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين ذوي الميل الأعلى للعدوان والتحرش الجنسي يتصفون بدرجة أقل من الفهم والاستبصار بمشاعرهم، وهم أقل قدرة على تعديل الحالة الميزاجية الغير سارة التي تمر بهم.

**-دراسة باركر 2001 Parker et al :**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وسوء التوافق الانفعالي. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 734 فرد منهم 329 ذكور و405 إناث بكندا، وقد استعمل الباحث قائمة معامل الانفعالية لـ (بار-أون) في قياس الذكاء الوجداني.

**نتائج الدراسة:** توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ووجود فروق في بعد الذكاء الشخصي لصالح الإناث وارتباط الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بالتوافق الانفعالي لدى الفرد.

#### -دراسة ليندلي 2001 Lindely

موضوع الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية (الانبساطية، التكيف).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 316 طالب وطالبة من الجامعة، وقد طبقت الدراسة قائمة جولمان للكفاءات وبعض مقاييس الشخصية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجداني والانبساطية، كفاءة الذات، التفاؤل. بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين سمة العصاوية والذكاء الوجداني، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني وأبعاده.

#### -دراسة جولمان وآخرون 2002 goleman et al

موضوع الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج لتحسين مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ لمساعدتهم على التكيف وحل المشكلات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 58 تلميذ قسموا إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) من تلاميذ المدارس الابتدائية بنيويورك من الجنسين.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والتكيف في المواقف الحياتية المختلفة.

#### -دراسة فينللي وأن بيلنجر 2003 Fineley, D. pelling, A

موضوع الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي المهارات الاجتماعية والشخصية المنخفضة.

عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على عينة تتكون من 20 طفلا من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تراوحت أعمار الأطفال بين (4 و6 سنوات) واستخدمت الباحثة قائمة ملاحظة السلوك والتقارير اليومية للمربية ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في خفض المشكلات الاجتماعية والشخصية كالخجل والانطواء.

#### -دراسة جانسيو 2004

موضوع الدراسة: قام الباحث بتصميم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وذلك من أجل قياس أثره على النمو الخلفي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 12 طالبا، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل "سالوفي ماير" ومقياس النمو الخلفي "كولبرج"، وبرنامج لتنمية الذكاء الوجداني وقد تم تدريب الطلبة على مهارات مثل (الثقة بالنفس، قوة الإرادة والمثابرة والإصرار، التفهم العاطفي) استمر هذا البرنامج لمدة اثني عشر أسبوعا.

**نتائج الدراسة:** توصل الباحث إلى أن تنمية الذكاء الوجداني يؤدي إلى تنمية مستوى الثقة بالنفس والتفهم العاطفي للآخرين وكذلك ينمي المثابرة والإصرار والدافعية.

#### -دراسة أماني عبد التواب صالح حسن 2004:

**موضوع الدراسة:** تناولت هذه الدراسة برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في تنمية التوافق النفسي بأبعاده الثلاث (الشخصي، الاجتماعي، الدراسي) والدافع للإنجاز لدى المراهقات.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 60 طالبة من ثانويات القاهرة تتراوح أعمارهن بين 13 و15 سنة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين (30 طالبة مجموعة تجريبية) و(30 طالبة مجموعة ضابطة) وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني، والبرنامج من إعداد الباحثة وقد تكون المقياس من خمس أبعاد هي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات، التواصل الاجتماعي، التعاطف)

**نتائج الدراسة:** توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الوجداني مما يدل على فعالية البرنامج المقترح، وقد لوحظ أن هناك تحسن ملحوظ في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج خاصة في بعدي الوعي بالذات والتواصل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

#### - دراسة محمد أنور فراج 2005:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الذكاء الوجداني على مشاعر الغضب، والسلوك العدواني لدى عينة من طلاب الجامعة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (142) طالب وطالبة من جامعة الاسكندرية.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الغضب، والسلوك العدواني بين متوسطات الطلاب المرتفعي الذكاء الوجداني، ومتوسطات الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

#### - دراسة عبد العال عجوة 2006:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني، والذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي.

**عينة الدراسة:** حيث تكونت عينة الدراسة من (258) طالب وطالبة.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

- دراسة عثمان الخضر 2006:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى تصميم مقياس للذكاء الوجداني يقوم على نموذج (ماير وسالوفي) والذي يرى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية.

**عينة الدراسة:** حيث تكونت عينة الدراسة من 265 طالب وطالبة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية لجامعة الكويت تتراوح أعمارهم بين 17 و 24 عام.

**نتائج الدراسة:** توصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط موجب  $R=0.3$  بين درجة الذكاء الوجداني ودرجات الذكاء العقلي الذي يقاس باختبار القدرة العامة وقدراته الرئيسية الفرعية (القدرة اللغوية، الحسابية، التفكير المجرد)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث يتفوقن على الذكور في متوسط درجات الذكاء الوجداني.

-دراسة سامية الشختور 2007:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى مجموعة من المراهقين وذلك من خلال معرفة أثره في تحسين التفكير الخلفي وتقييم الذات. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 40 طالبا، منهم 20 طالبا (مجموعة تجريبية)، و 20 طالبا (مجموعة ضابطة) تتراوح أعمارهم 14-16 سنة، طبق عليهم البرنامج في مدة 6 أشهر واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس تقييم الذات واختبار التفكير الخلفي وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحسين التفكير الخلفي وتحسين الذات بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني.

-دراسة محمد البحيري 2007:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات لدى الأطفال المضطربين سلوكيا كالعدوان والانطواء.

**عينة الدراسة:** حيث تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذا من الذكور قسموا إلى مجموعة وضابطة ومجموعة تجريبية، طبق عليهم اختبار ستانفورد بنيه للذكاء المصور، ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا والبرنامج التدريبي.

**نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج القياس القبلي والبعدي وجود انخفاض في مستوى العدوان والانطواء لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق في نتائج القياس البعدي والتتبعي للمجموعة



التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال وخفض حدة المشكلات السلوكية لديهم.

-دراسة كيفين وآخرون 2008 Kevins et al:

موضوع الدراسة: هدفت هذه الدراسة لقياس وتنمية الذكاء الوجداني للقادة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 135 طالب وطالبة في الجامعة، حيث استخدم الباحثان اختبار تجريبي لتطوير الذكاء الوجداني لنموذج "ماير وسالوفي"، وقد استمر البرنامج التدريبي لمدة 11 أسبوعاً. نتائج الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يتطور بشكل معتمد وشامل.

-دراسة دينز وآخرون 2009 Deniz et al:

موضوع الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار الذكاء الوجداني في كل من التسويق الأكاديمي ونزعات السيطرة لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على عينة من 435 طالب وطالبة من جامعة سيلكوك selcuk، نتائج الدراسة: أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط عالي بين الذكاء الوجداني وبين نزعات التسويق الأكاديمي عند مستوى الدلالة أقل من 0.05، وأيضا وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني ونزعات السيطرة عند مستوى الدلالة أقل من 0.05.

-دراسة جاريمان جوبتا وسوشيل كومار 2010 Garima Gupta et schil kumar:

موضوع الدراسة: تناولت هذه الدراسة العلاقة بين بعض متغيرات الصحة النفسية والذكاء الوجداني. عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على 200 طالب وطالبة من جامعة بالهند، طبق عليهم مقياس الصحة النفسية "لجاديث وسريستا 1983 jadish et srivasta"، ومقياس الذكاء الوجداني "لرامبير 2007 rambir ومقياس فعالية الذات "لبيتر موريس 2001 peter muris "

نتائج الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية) مع أبعاد الصحة النفسية، كما توصلت أيضا إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفعالية الذات.

- دراسة فاطمة بركات 2010:

موضوع الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي ديني لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج "بار-أون" لدى المراهقات.

عينة الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من 16 طالبة قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تتكون من 8 طالبات، ومجموعة ضابطة تتكون من 8 طالبات، تتراوح أعمارهن بين 14-16 سنة من القاهرة حيث استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين، وتم تعريض المجموعة التجريبية إلى فعاليات

البرنامج الإرشادي الذي يعتمد على فنيات منها (النمذجة، السيكدراما، المناقشة... إلخ)، وتراوحت عدد الجلسات 12 جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا .

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي، كما توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

#### -دراسة محمود سعيد إبراهيم الخولي 2010:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية بمصر وذلك من أجل خفض مستوى السلوك العدواني لديهم.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 15 طالب للمجموعة الضابطة، و 15 طالب للمجموعة التجريبية، طبق عليهم مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية المكون من 30 جلسة بمعدل جلستين كل أسبوع لمدة شهرين.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج.

#### 5-1-1- تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة لاحظت الطالبة أن معظم الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني هدفت جميعها إلى تنمية الذكاء الوجداني لكنها تنوعت، فمنها من اهتم بتنمية الذكاء الوجداني وأثره على النمو الخلفي (دراسة جانسيديوا 2004) ومنها من اهتم بأثر الذكاء الوجداني على مفهوم الذات (دراسة جوري 2010)، ومنها من اهتم بأثر الذكاء الوجداني على السلوك العدواني (دراسة محمود سعيد الخولي 2010) والطالبة تهدف من خلال هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني من أجل خفض مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ.

كما لاحظت الطالبة أن جميع البرامج المصممة لتنمية الذكاء الوجداني تبنت نماذج نظرية انطلق منها الباحثون لتصميم برامجهم فمثلا (جانسيديو وفاطمة بركات 2010) تبني نموذج بار-أون، و(عثمان الخضر 2006) تبني نموذج

ماير وسالوفي، و(محمود الخولي) تبنى نموذج دانييل جولمان، والطالبة تتبنى في هذه الدراسة نموذج دانييل جولمان.

كما لاحظت الطالبة أن معظم هذه الدراسات أخذت عينتها من طلاب الجامعة أو من تلاميذ الثانوي (دراسة ليندلي Lindely 2001)، و(دراسة كيفين وآخرون Kevins et al 2008)، و(دراسة دينز وآخرون Deniz et al 2009) ولم تطبق هذه الدراسات على تلاميذ المرحلة المتوسطة، مما دفع الطالبة إلى اختيار هذه الفئة العمرية الحساسة وهي بداية مرحلة المراهقة.

كما لاحظت الطالبة أن معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج التجريبي وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فتلاحظ الطالبة أن بعض الباحثين قد استخدموا مقاييس جاهزة والقليل منهم من قاموا بإعداد مقاييسهم بأنفسهم، والطالبة قد قامت بإعداد المقاييس بنفسها.

أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها في معظم الدراسات السابقة فهي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية المتوقع الوصول إليها، ومن أمثلة ذلك (دراسة محمود الخولي 2010) و (دراسة سالتر salter,2000).

#### 5-2- الدراسات التي تناولت السلوك العدواني:

##### -دراسة بنجامين شاليت 1970:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الخيال العدواني في التقليل من الأعمال العدوانية  
**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من المجندين الإسرائيليين تتراوح أعمارهم (بين 17-18 سنة) متكونة من 200 جندي واستخدم الباحث اختبار "هولزمان" واختبار تفهم الموضوع.

**نتائج الدراسة:** قد أظهرت النتائج أن القلق والعدوان يختلف من سنة إلى أخرى وأن هبوط الخيال العدواني يؤدي إلى هبوط في السلوك العدواني والقلق.

##### -دراسة آن كامبل وآخرون 1980:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الطبقة الاقتصادية والاجتماعية على السلوك العدواني على طلبة الدراسات العليا.

**عينة الدراسة:** قام آن كامبل وآخرون بتطبيق اختبار التقرير الذاتي على عينة مكونة من 157 ذكر وأنثى من الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة والمنخفضة من طلاب الدراسات العليا، تتراوح أعمارهم بين 15 و18 سنة، وطلب من كل طالب أن يتوقع درجة عدوانيته وفقا لتأثره بالموقف.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة أن أفراد الطبقة الاقتصادية والاجتماعية والاقتصادية المتوسطة والمنخفضة أكثر عدوانية من أفراد الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة، كما أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في كلا الطبقتين.

**-دراسة حافظ وقاسم 1993:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة الابتدائي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 147 تلميذ و109 تلميذة تراوحت أعمارهم بين 10 سنوات إلى 10 سنوات ونصف، طبق عليهم مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثين، وذلك بعد دراسة المتغيرات التي ترتبط بالسلوك العدواني الخاصة بالأسرة والمدرسة.

**نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المتغيرات الأسرية المرتبطة بالسلوك العدواني هي حجم الأسرة وزيادة أفرادها، ووجود فروق في السلوك العدواني بين الجنسين وخاصة العدوان المادي للذكور والعدوان اللفظي للبنات، وعدم وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي وأشكال السلوك العدواني، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود انخفاض في أشكال السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**-دراسة ستيوارت ومكاي 1995 Stewart et Mekay:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج لتعليم الطلاب مهارات التعامل مع الآخرين وخفض السلوكيات العدوانية لديهم.

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من 12 طالب وقسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (6 طلاب) ومجموعة ضابطة (6 طلاب)، وقد قدما برنامجا لتعليم الطلاب مهارات التعامل مع الآخرين وخفض السلوكيات العدوانية لديهم، وذلك من خلال تطبيق البرنامج المكون من 8 جلسات الذي يعتمد على مهارات عديدة مثل (لعب الدور-التخطيط-الواجب المنزلي).

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن البرنامج المطبق على الطلاب يتميز بالفعالية وذلك من خلال ظهور انخفاض واضح في مستوى ممارسة الطلاب للسلوكيات العدوانية.

**-دراسة عبد الهادي 1997:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج يعتمد على العلاج العقلاني والانفعالي لخفض العدوانية لدى المراهقين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين مجموعة ضابطة تتكون من 10 مراهقين، ومجموعة تجريبية تتكون من 10 مراهقين، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياسي المعتقدات والأفكار اللاعقلانية المدعمة للعدوان، ومقياس السلوك العدواني للمراهقين، وقد طبق على المجموعة التجريبية البرنامج العلاجي القائم على المنحى المعرفي للعلاج العقلاني والانفعالي للتدريب على ضبط الغضب والعدوان.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس المعتقدات والأفكار اللاعقلانية المدعمة للعدوان ومقياس السلوك العدواني لصالح

المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

#### -دراسة محمد عيسى إسماعيل غريب محمد الفيكاوي 1999:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين، وأسرة التلاميذ الغير العدوانيين بمدرسة التربية الفكرية ذكور بدولة الكويت. **عينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من 75 تلميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة أعمارهم بين (9-14 سنة)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 30 تلميذ تتراوح أعمارهم بين (10-11 سنة)، وقد قسموا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضم أسر لديها ابن معاق ذهنيا ذو سلوك عدواني مرتفع، وأسرة لديها ابن معاق ذهنيا ذو سلوك عدواني منخفض، وقد قام الباحث بتطبيق مقياس تقدير السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة من إعداد "سعد دبيس 1999" ومقياس العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة" moos 1974 "تعريب" فتحى عبد الرحيم وحامد الفقي 1980".

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أسر التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة على مقياس العلاقات الأسرية وذلك لصالح أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة غير العدوانيين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة أسر التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة والغير عدوانيين على أبعاد النمو الشخصي (الاستقلال، التوجيه العقلي الثقافي، التوجيه نحو التحصيل والإنجاز، التوجيه نحو القيم الدينية والخلقية).

#### - دراسة محمد سعفان 2001:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي لخفض الغضب، وكذلك فعالية برنامج العلاج القائم على المعنى والمقارنة بين فعالية البرنامجين. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 12 طالب للمجموعة التجريبية الأولى، و12 طالب للمجموعة التجريبية الثانية حيث طبق على الأولى البرنامج المعتمد على العلاج العقلائي الانفعالي، وعلى المجموعة الثانية البرنامج المعتمد على العلاج بالمعنى، وقد استخدم الباحث مقياس الغضب لـ "شيلير جروندن" تعريب "محمد عبد الرحمان" واستمارة التقييم الذاتي للغضب.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى فعالية كل من البرنامجين في خفض مستوى الغضب لدى الطلبة، وإلى عدم وجود فروق بين فعالية البرنامجين في خفض مستوى الغضب لدى الطلبة.

**-دراسة عواض بن محمد عويص الحربي 2002:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة بمعهد الأمل (مدينة الرياض).

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 71 طالب تتراوح أعمارهم بين 13 و19 سنة، واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث. ومقياس السلوك العدواني لـ "BUSS" ترجمة "صالح أبو عباءة ومعتز عبد الله".

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مفهوم الذات والسلوك العدواني تبعاً للبيئة التربوية (حسب مستوى تعليم الأب والأم ومستوى الدخل).

**-دراسة أحمد السحيمي 2002:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 24 طالب تتراوح أعمارهم بين 16-17 سنة قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني، وطبق على المجموعة التجريبية البرنامج المصمم لتخفيض السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**-دراسة روزبهات شهاال 2002 shahal:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور كل من الأنانية وحب الذات وتقدير الذات في ظهور السلوك العدواني.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 70 طالبة و33 طالب من طلبة الجامعة.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بتقدير ذات عال لكن غير مستقر لديهم مستوى عال من العدوانية والغضب، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأنانية المرضية والعدوانية والغضب، وأن الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع لكن غير مستقر يتمتعون بحب ذات مرضي، كما توصلت أيضاً الدراسة إلى أن الأنانية المرضية تنتبأ بمستوى العدوانية.

**-دراسة موري إليزابيث 2002 Mory elizabeth A:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب قائم على العاملين في المدرسة لمواجهة العنف المدرسي في المدارس الثانوية، وذلك من خلال إعطاء العاملين السلطة لمنع العنف المدرسي وتشجيع الأنماط السلوكية السليمة والأنشطة الموجهة لمواجهة العنف

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 17 عضو من الثانوية، حيث قاموا بملأ استبانات قبلية وبعديّة  
**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن زيادة الوعي بالعنف المدرسي ودور المدرسة في تطوير العلاقات السليمة له دور فعال في مواجهة العنف المدرسي، كما أظهرت الدراسة أنه بعد رفع مستوى الوعي يجب أن يركز البرنامج على رد فعل العاملين في المدرسة لمواجهة العنف.

**-دراسة أندرسون باتشر ونيوسيم ونيي 2003 Anderson- Butcher, newsome et may:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض السلوك الاجتماعي العدائي الذي يظهر أثناء وجود التلاميذ في ساحة المدرسة.

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من 462 تلميذ وتلميذة وحدد 12 سلوكا عدائيا مثل (الضرب، الدفع، الركل، الإساءة اللفظية، رمي الأشياء، تحطيم الأدوات والتجهيزات المدرسية...)، وقد استخدمت الملاحظة لجمع البيانات حول تكرار ظهور هذا السلوك العدائي.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن تطبيق البرنامج التدريبي أدى إلى انخفاض ملحوظ في تكرار السلوك الاجتماعي العدائي لدى التلاميذ.

**-دراسة دروسير 2004 Derosier:**

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يتعرضون لسيطرة الأقران والأطفال الغير مرغوبين من قبل الأقران.

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من أطفال الثالث ابتدائي من مدرسة ابتدائية وقد بلغ أفرادها 381 تلميذا وتلميذة، وقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية من 187 تلميذ وتلميذة، ومجموعة ضابطة من 194 تلميذ وتلميذة.

**نتائج الدراسة:** بعد تطبيق البرنامج التدريبي توصلت الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية حققوا تحسنا في قبولهم من قبل الأقران وفي تقدير الذات مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وأيضا في انخفاض سلوك السيطرة والسلوك العدائي لدى الأطفال العدوانيين في المجموعة التجريبية مقارنة بالأطفال العدوانيين في المجموعة الضابطة.

-دراسة لينا رضوان 2004:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين برنامجي إرشاد جمعي في خفض السلوك العدواني لدى طالبات الصف الرابع والخامس الأساسيين بمدرسة عائشة بنت عبد المطلب الأساسية بالأردن. **عينة الدراسة:** قامت الباحثة بتطبيق مقياس السلوك التكيفي المعد للبيئة الأردنية على 254 طالبة، ثم اختارت الباحثة 30 طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات ووزعن على ثلاث مجموعات متساوية (مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين)، وقد تعرضت كل من المجموعتين التجريبيتين إلى برنامج إرشادي مكون من 7 جلسات، وكل برنامج يختلف عن الآخر.

**نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج المتوصل إليها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعتين التجريبيتين حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى (10.30) والثانية (9.00) وهذا يعني أن البرنامجين اللذين تم تطبيقهما قد أديا إلى خفض مستوى السلوك العدواني لدى الطالبات.

-دراسة سعد آل رشور 2006:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال توظيف نظريات الإرشاد النفسي بطريقة تكاملية. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 34 طالب قسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، حيث طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني، وطبق على المجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

-دراسة حامد قاسم ريشان، طارق عبد الكاظم العذاري 2012:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب السيكوودراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمتوسطة (الوحدة الإسلامية. البصرة).

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 30 طالبا من طلبة المرحلة المتوسطة ممن حصلوا على درجات عالية على مقياس الغضب (CAS) من إعداد "Williams.E.Smell.Jr" وقد تم تقنيه من قبل الباحثين على البيئة العراقية، تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة لمدة 45 يوم

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الغضب مما يدل على نجاح البرنامج في خفض انفعال الغضب لدى



عينة البحث، كما توصلت أيضا إلى ظهور تحسن واضح في سلوكيات المجموعة التجريبية تجاه أقرانهم ومعلميهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

-دراسة تهاني محمد عبد القادر الصالح 2012:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر معلمي المدرسة الأساسية حول مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة شمال الضفة الغربية.

**عينة الدراسة:** اختارت الباحثة عينة عشوائية تتكون من 550 معلم ومعلمة، وقد طبق عليهم مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثة.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم مظاهر السلوك العدواني هي (السلوك العدواني نحو الآخرين، السلوك العدواني اللفظي والجسدي نحو الذات، السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات)، وأن أهم أسباب السلوك العدواني تشمل (خصائص الأسرة، المجال المدرسي، مجال البيئة المحيطة).

**5-2-1- تعقيب على الدراسات التي تناولت السلوك العدواني:**

من خلال عرضنا للدراسات السابقة لاحظت الطالبة أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطا سلبيا بالاضطرابات النفسية والسلوكيات العدوانية، وقد لاحظت الطالبة أن معظم هذه الدراسات قد ربطت السلوك العدواني بمرحلة المراهقة لدى الذكور مثل دراسة "ستيوارت ومكاي (1995)" و"دراسة عبد الهادي (1997)" وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

كما نلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت السلوك العدواني تنوع مظاهر السلوك العدواني مثل دراسة (أندرسون باتشر ونيوسيم ونيي Anderson- Butcher, newsome et may 2003) ودراسة(تهاني محمد عبد القادر الصالح 2012)، لكن جميعها تصب في ثلاث مظاهر رئيسية وهي العدوان نحو الذات والعدوان نحو الآخرين والعدوان نحو الممتلكات وهذا يتفق مع الدراسة الحالية .

وهناك دراسات تناولت برامج إرشادية و علاجية، فمنها ما ركز على موضوع المتغيرات وأثر الإرشاد النفسي في تخفيف السلوك العدواني لدى المراهقين، ومن هذه الدراسات دراسة (دراسة دروسير 2004 DEROSIER) ودراسة (لينا رضوان2004)، كما اتفقت جميع هذه الدراسات على أن السلوك العدواني شائع لدى المراهقين، وعلى أهمية البرامج الإرشادية وفعاليتها في تخفيف السلوك العدواني لديهم، وعلى فاعلية الأنشطة التي تساند المراهق نفسياً، واجتماعياً، وتحقق ذاته، في تخفيف السلوك العدواني، كما أظهرت الدراسات أنه يوجد أكثر من أسلوب من أجل تخفيف السلوك العدواني، وكان لها الأثر الإيجابي الكبير على المراهقين، وبخاصة التدريب على المهارات الاجتماعية والمعرفية والترويحية، ومن هذه الدراسات دراسة (ستيوارت ومكاي STEWART ET MEKAY 1995) ودراسة (عبد الهادي 1997) وهذا يتفق مع الدراسة الحالية

## □ الفصل الخامس ————— الدراسات السابقة

حيث ستقوم الطالبة بتدريب التلاميذ على عدة مهارات تساعدهم على التحكم بانفعالاتهم من أجل تخفيف حدة السلوك العدواني لديهم.

### 5-3- دراسات التي تناولت البرامج الإرشادية:

-دراسة عبد الجواد 1994:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 60 معلم و60 معلمة من المرحلة الابتدائية بمحافظة القاهرة وقد قسمت العينة إلى 4 مجموعات تجريبية و4 مجموعات ضابطة، وقد استخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية للمعلمين تعريب "طلعت منصور وفيولا النيلاوي 1989" البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده على المجموعات الضابطة مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح.

-دراسة كشك 2002 :

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة النشاط الزائد ونقص الانتباه لدى أطفال الروضة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 14 طفلاً تتراوح أعمارهم بين خمس إلى ست سنوات قسموا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تتكون من 7 أطفال ومجموعة تجريبية تتكون من 7 أطفال، طبق عليهم اختبار بنية الذكاء، ومقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، كما تلقت المجموعة التجريبية فعاليات البرنامج الذي يعتمد على فنيات التلقين، التكرار، النمذجة ولعب الدور والتعزيز وذلك على مدى 18 جلسة بمعدل 3 جلسات كل أسبوع.

**نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في خفض النشاط الزائد والحد من أعراض اضطراب الانتباه.

-دراسة الهيل أمينة 2002:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 80 طالبة ممن حصلن على أعلى درجات في مقياس الضغوط النفسية وقد قسموا إلى مجموعتين 40 طالبة المجموعة الضابطة و40 للمجموعة التجريبية طبق عليهن مقياس الضغوط النفسية وقد تلقت المجموعة التجريبية فعاليات البرنامج الإرشادي.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها تنمية قدرة الطالبات على التفكير، وتدريب الطالبات على المناقشة الحرة والبناءة وخفض حدة الضغوط النفسية لديهن.

#### -دراسة الجواجري 2003:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي للتخفيف للآثار الناتجة عن الصدمة النفسية لدى طلبة تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة غزة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 4 مجموعات مجموعتين تجريبيتين تتكون من 12 تلميذ لكل مجموعة، ومجموعتين ضابطين تتكون من 12 تلميذ لكل مجموعة طبق عليهم مقياس ردود الفعل للصدمة النفسية، ومقياس العصاب "لأيزنك" ومقياس أعراض ما بعد الصدمة "PTSP" وقد تلقت المجموعتين التجريبيتين فعاليات البرنامج الإرشادي الذي يشتمل على أنشطة مثل السيكودراما والألعاب.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي والتتبعي في كل من مقياس ردة الفعل للخبرات الصادمة ومقياس أعراض ما بعد الصدمة PTSP ومقياس العصاب لصالح القياس البعدي والتتبعي مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي.

#### - دراسة الصمادي والزعبي 2007:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي التي طورها "جلاسر" في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 30 طفلاً من مؤسسة الملك حسين الخيرية بأربد، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية تتكون من 15 طفلاً ومجموعة ضابطة تتكون من 15 طفلاً، وقد طبق عليهما مقياس المسؤولية الاجتماعية كما تلقت المجموعة التجريبية برنامج إرشادي جمعي يعتمد على نظرية العلاج بالواقع مكون من 14 جلسة.

**نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي من خلال تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

#### -دراسة ولاء إسحاق حسان 2009:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 24 طالبة من جامعة غزة قسمت إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية من 12 طالبة) و(مجموعة ضابطة من 12 طالبة) ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس مرونة الأنا، وقد طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس مرونة الأنا في الاختبار القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

-دراسة عبد الكريم المدهون 2009:

**موضوع الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة فلسطين وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لديهم.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 28 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين 18 و 21 عام قسمت إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تتكون من 14 طالب وتجريبية تتكون من 14 طالب، طبق عليهم مقياس الضغوط النفسية من إعداد "محمود شقير 1998 ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد "مجدي محمد الدسوقي 1999"، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامج إرشادي يعتمد على فنيات النمذجة، المحاضرة، المناقشة، السيكدراما، ومهارات الاسترخاء من إعداد الباحث.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة.

### 5-3-1- تعقيب على الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة لاحظت الطالبة اختلافا في الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرامج الإرشادية فهناك من الدراسات استخدمت أسلوب السيكدراما والمناقشة والاسترخاء مثل دراسة (عبد الكريم المدهون 2009)، ومنها من استخدمت العلاج الواقعي مثل دراسة (الصمادي والزغبى 2007)، وهناك من استخدمت أسلوب النمذجة ولعب الدور والتعزيز الايجابي مثل دراسة (كشك 2002)، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية حيث استخدمت الطالبة عدة فنيات مثل: النمذجة، التعزيز الايجابي،، المحاضرة والمناقشة، الواجب المنزلي.

كما تنوعت أهداف البرامج الإرشادية فمنها من هدفت إلى خفض الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة مثل دراسة (الهيل أمينة 2002)، ومنها من هدفت إلى زيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة (دراسة ولاء إسحاق حسن 2009)، ومنها من هدفت إلى خفض حدة النشاط الزائد ونقص الانتباه لدى أطفال الروضة (دراسة كشك 2002)، والدراسة الحالية تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني من أجل تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

إن للإرشاد النفسي تأثير ايجابي في مواجهة السلوك العدواني لدى المراهقين ويتضح ذلك جليا في (دراسة محمود الخولي 2010) و(دراسة محمد سغفان 2001) وهذا يتفق مع النتائج المراد الوصول إليها، ويتضح عموما

من خلال الدراسات السابقة أن للذكاء الوجداني تأثير كبير في جعل الفرد متزنا مع نفسه وقادرا على التحكم في انفعالاته، وعلى التكيف مع المواقف الاجتماعية الضاغطة والنجاح في الحياة.

وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول السلوك العدواني، والذكاء الوجداني والبرامج الإرشادية لتنمية الذكاء الوجداني وأهداف الدراسة الحالية تم صياغة الفروض التالية كإجابة مؤقتة لتساؤلات الدراسة والتي نسعى للتحقق من صحتها.

#### 5-4- فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والنتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والنتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

# الفصل السادس

## منهج الدراسة وإجراءاتها

- تمهيد.

6-1- منهج الدراسة.

6-2- عينة الدراسة.

6-3- ضبط عينة الدراسة.

6-4- أدوات الدراسة.

6-4-1- مقياس السلوك العدواني.

6-4-2- مقياس الذكاء الوجداني.

6-4-3- البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني.

### تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الطالبة لإتمام الدراسة مثل مجتمع ومواصفاته، منهج الدراسة، الأدوات المستخدمة والأسلوب الإحصائي المستخدم، ووصفا دقيقا للعينة من حيث اختيارها وتقسيمها. كما يتناول أيضا الأدوات المستخدمة في الدراسة، وهي مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي، والبرنامج المقترح الإرشادي، وخصائص هذه المقاييس السيكومترية، وسيتم تسليط الضوء على كيفية بناء البرنامج الإرشادي وذلك من حيث أهدافه والغايات والأدوات المستخدمة به، ومن حيث مكوناته وكيفية تنفيذه وتقييمه.

ثم سيتم عرض الاجراءات التي اتبعتها الطالبة عند تطبيق المقاييس المستخدمة بالدراسة من حيث التعريف بمجتمع الدراسة وتحديد العينة المختارة وطريقة اختيارها ومبررات اختيارها ثم ضبطها، وكذلك بالنسبة للمقاييس المستعملة في الدراسة، حيث سيتم عرض كيفية بناءها وخصائصها السيكومترية.

كما سيتناول هذا الفصل اجراءات التطبيق والأساليب الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

## □ الفصل (الساوس) — منهج الدراسة وأجراءاتها

### 6-1-1 منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي والذي يعرف بأنه إحداث تغير متعدد ومضبوط للظاهرة موضع الدراسة وملاحظة التغير الناتج لآثار هذه الظاهرة.

### 6-2-2 عينة الدراسة:

### 6-2-1-1 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من تلاميذ السنة الرابعة متوسط لمتوسطات ولاية سطيف المسجلين بالموسم الدراسي (2016-2017) البالغ عددهم 21683 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 14-15 سنة.

### جدول رقم (02): يبين المجتمع الأصلي لتلاميذ الرابعة متوسط للموسم الدراسي 2016/2017

| التلاميذ           | العدد الإجمالي | ذكور | إناث  |
|--------------------|----------------|------|-------|
| متوسطات ولاية سطيف | 21683          | 9841 | 11842 |

### مديرية التربية لولاية سطيف 2016/2017

تم اختيار مؤسستين تربويتين من ولاية سطيف بطريقة عشوائية، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني على 100 تلميذ وتلميذة، ثم قامت الطالبة بأخذ 26 تلميذا من الذكور الذين كانت درجاتهم منخفضة على مقياس الذكاء الوجداني ومرتفعة في مقياس السلوك العدواني.

### 6-2-2-2 العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من 100 تلميذ وتلميذة من متوسطات ولاية سطيف استخدمت هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة المستخدمة وهي مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني.

### جدول رقم (03): يوضح العينة الاستطلاعية للدراسة من حيث العدد والجنس

| المتوسطات                | العدد | ذكور | إناث |
|--------------------------|-------|------|------|
| متوسطة مرابط عبد الرحمان | 32    | 18   | 14   |
| متوسطة عمار المكي        | 68    | 40   | 28   |

### 6-2-3-3 العينة التجريبية:

قامت الطالبة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة تتكون من 26 تلميذا من تلاميذ الرابعة متوسط الذكور بدائرة "عين ولمان" ولاية "سطيف" من متوسطة عمار المكي، حيث تتراوح أعمارهم بين 14 و15 سنة وقد تم اختيارهم من مجموع التلاميذ الذين تحصلوا على درجة منخفضة في مقياس السلوك الوجداني ودرجات مرتفعة في مقياس السلوك العدواني.

ثم قامت الطالبة بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) بطريقة عشوائية في كل مجموعة 13 تلميذا، مع مراعاة التجانس بين المجموعتين عند اختيار العينة وذلك من حيث (الجنس، السن، المستوى الاجتماعي) وذلك من أجل التأكد من إمكانية المقارنة البعدية بين المجموعتين.



#### 6-2-4- مبررات اختيار العينة:

تعتبر مرحلة المراهقة أخطر مرحلة تواجه التلميذ خاصة في بدايتها، والتلاميذ في هذه المرحلة يواجهون إحباطات متنوعة تدفعهم إلى ممارسة السلوك العدواني والذي ينتشر بصورة مرتفعة بين التلاميذ خاصة الذكور منهم، وهذا ما أثبتته دراسات مثل دراسة "محمود سعيد الخولي 2010"، ودراسة "محمد أنور فراج 2005"، وقد اختيرت العينة من التلاميذ الذكور فقط لأنهم أبدوا رغبة في التعاون مع الطالبة عكس الإناث اللائي رفضن ذلك.

#### 6-3- ضبط عينة الدراسة (التجريبية):

تم فحص تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من المتغيرات التالية:

6-3-1- **الجنس:** تم اختيار التلاميذ الذكور فقط لأنهم وافقوا على التعاون معي عكس الإناث اللائي رفضن التعاون مع الطالبة.

6-3-2- **العمر:** تم اختيار أفراد العينة بين 14-15 سنة

وقد تم التحقق من خلو المجموعتين التجريبية والضابطة من أي حالات تعاني من مشاكل أسرية أو اجتماعية كالطلاق أو موت أحد الوالدين.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "ت" الذي يتضمن القيم الفائية ودلالاتها الإحصائية التي تحدد تجانس المجموعتين عن طريق اختبار ليفن لتجانس التباين وقد لاحظنا ما يلي:

**جدول رقم(04) يبين تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير السن.**

| المتغير | المجموعة | حجم العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة f | قيمة T | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---------|----------|------------|---------|-------------------|-------------|--------|--------|----------|---------------|
| السن    | ضابطة    | 13         | 14.62   | 0.506             | 24          | 0.478  | 0.38   | 0.49     | 0.05          |
|         | تجريبية  | 13         | 14.54   | 0.519             | 24          | 0.478  | 0.38   | 0.49     | 0.05          |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة (ف) هي (0.478) عند مستوى المعنوية sig التي تساوي (0.496) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير السن.

### 6-3-3- المستوى الاجتماعي والثقافي:

حيث تم استخدام استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (أنظر ملحق رقم 05)

جدول رقم (05) يبين تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

| المتغير                    | المجموعة | حجم العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة f | قيمة T | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|----------------------------|----------|------------|---------|-------------------|-------------|--------|--------|----------|---------------|
| المستوى الاجتماعي والثقافي | ضابطة    | 13         | 222.31  | 13.634            | 24          | 1.069  | 0.31   | 0.312    | 0.05          |
|                            | تجريبية  | 13         | 226.15  | 11.209            | 24          | 1.069  | 0.31   | 0.312    | 0.05          |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة (ف) هي (1.069) عند مستوى المعنوية sig التي تساوي (0.31) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

### 6-3-4- تحديد تكافؤ أفراد المجموعتين عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني:

بعد تحديد عدد أفراد عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتضم (13 تلميذا) ومجموعة ضابطة تضم (13 تلميذا) من التلاميذ المرتفعي السلوك العدواني، تم توزيعهما على مجموعتين متكافئتين حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة كلا المجموعتين وفقا لدرجة الذكاء الوجداني والسلوك العدواني والجدول التالي توضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على كل من مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الوجداني.

جدول رقم (06) يبين تجانس الفروق بين المجموعتين على درجة مقياس الذكاء الوجداني

| البعد            | المجموعة التجريبية<br>ن: 13 |                   | المجموعة الضابطة<br>ن: 13 |                   | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | T    | F    | Sig | مستوى الدلالة |
|------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|------|------|-----|---------------|
|                  | المتوسط الحسابي             | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي           | الانحراف المعياري |                   |                 |      |      |     |               |
| الوعي بالذات     | 15.46                       | 0.519             | 15.31                     | 0.751             | 0.60              | 2.12            | 0.15 | 0.05 |     |               |
| إدارة الانفعالات | 16.54                       | 0.519             | 15.92                     | 0.641             | 2.69              | 0.30            | 0.58 | 0.05 |     |               |

□ الفصل السادس — منهج الدراسة وأجراءاتها

|      |      |      |       |       |        |       |        |                        |
|------|------|------|-------|-------|--------|-------|--------|------------------------|
| 0.05 | 0.49 | 0.47 | -0.76 | 0.506 | 15.62  | 0.519 | 15.46  | الدافعية<br>للانجاز    |
| 0.05 | 0.19 | 0.82 | 1.82  | 0.555 | 15.85  | 0.725 | 16.23  | التعاطف                |
| 0.05 | 0.49 | 0.47 | 0.76  | 0.519 | 17.46  | 0.506 | 17.62  | المهارات<br>الاجتماعية |
| 0.05 | 0.55 | 0.36 | 2.61  | 1.214 | 80.153 | 1.031 | 81.307 | الدرجة الكلية          |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(06) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً حيث نلاحظ أن قيمة مستوى المعنوية sig عند الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى الذكاء الوجداني.

جدول رقم(07) يبين تجانس الفروق بين المجموعتين على درجة مقياس السلوك العدواني

|                  |      | المجموعة الضابطة<br>ن:13 |       |                      | المجموعة التجريبية<br>ن:13 |                      |                    | البعد                                       |
|------------------|------|--------------------------|-------|----------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|---|
| مستوى<br>الدلالة | Sig  | F                        | T     | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي         | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي |   |
| 0.05             | 0.41 | 067                      | -0.11 | 1.895                | 24.38                      | 1.548                | 24.31              | العدوان<br>الموجه نحو<br>الذات              |
| 0.05             | 0.68 | 0.17                     | 1.02  | 1.691                | 35.77                      | 1.761                | 36.46              | العدوان<br>الموجه نحو<br>الآخرين            |
| 0.05             | 0.27 | 1.23                     | -1.70 | 1.316                | 24.69                      | 1.653                | 23.69              | العدوان<br>الموجه نحو<br>البيئة<br>المدرسية |
| 0.05             | 0.73 | 0.11                     | -0.30 | 2.995                | 84.84                      | 3.358                | 84.46              | الدرجة الكلية                               |

## □ الفصل (الساوس) ————— منهج الدراسة وأجراءاتها

نلاحظ من خلال الجدول رقم(07) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً حيث نلاحظ أن قيمة مستوى المعنوية sig عند الدرجة الكلية للسلوك العدواني وأبعاده أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى السلوك العدواني.

### 6-4- أدوات الدراسة:

استخدمت الطالبة في هذه الدراسة مقياس السلوك العدواني (من إعداد الطالبة)، ومقياس الذكاء الوجداني (من إعداد الطالبة)، والبرنامج الإرشادي (من إعداد الطالبة) واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

### 6-4-1- مقياس السلوك العدواني:

لقد قامت الطالبة ببناء مقياس السلوك العدواني مستعينة بالإطار النظري للسلوك العدواني وكذلك بالمقاييس السابقة، نذكر منها مقياس السلوك العدواني لصلاح الدين عبود (1991)، ومقياس العنف المدرسي لأحمد عبد الكريم (2001) حيث يتكون هذا المقياس من 33 عبارة، وقد تم إعداده للتعرف على مظاهر العنف الشائعة بين المراهقين ويتكون المقياس من ثلاث محاور أساسية هي العنف الموجه نحو الذات والعنف الموجه نحو الآخرين والعنف الموجه نحو الأشياء، طبق المقياس على عينة من 200 طالب وطالبة وقد تراوحت معاملات صدق المقياس (0.51 إلى 0.87) أما الدرجة الكلية لمعامل ثبات المقياس فقد بلغت 0.91.

- مقياس العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من إعداد (كوثر رزق 2002) حيث يتكون هذا المقياس من 45 عبارة وأربع محاور هي: العنف البدني، العنف اللفظي، العنف المادي، العنف غير المباشر، طبق المقياس على عينة مكونة من 200 تلميذ وتلميذة وقد تراوحت معاملات صدق هذا الاختبار (0.68 إلى 0.82) أما معامل ثباته فقد تراوح بين (0.75 إلى 0.78).

- مقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف التاسع من إعداد (ياسين مسلم محارب أبو حطب 2002) حيث يتكون المقياس من 51 عبارة تمحورت حول أبعاد هي العدوان نحو الذات والعدوان نحو الممتلكات، الخروج على المعايير السلوكية، طبق هذا المقياس على عينة مكونة من 89 تلميذا وتلميذة وقد تراوحت معاملات صدق المقياس بين (0.59 إلى 0.92) أما معامل الثبات فقد بلغ (0.86 إلى 0.89).

- مقياس السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد (محمد سعيد إبراهيم الخولي 2010) حيث طبق المقياس على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (17 و18 سنة) ويتكون المقياس من 65 عبارة وثلاث محاور أساسية هي العدوان الموجه نحو الذات، العدوان الموجه نحو الآخرين، والعدوان الموجه نحو البيئة المدرسية، وقد تراوحت معاملات صدق المقياس بالنسبة لبعد العدوان الموجه نحو الذات (0.11) أما في بعد العدوان الموجه نحو الآخرين (0.17)، أما في بعد العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية (0.77) أما معاملات ثباته ككل فقد تراوحت بين (0.71 - 0.79).

- مقياس السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد (محمد غانم 2008) يتكون المقياس من 124 عبارة وثلاث محاور أساسية هي أسباب السلوك العدواني، صفات الطالب العدواني وعلاج السلوك العدواني،

## □ الفصل (الساوس) — منهج الدراسة وأجرائها

وقد طبق على عينة من 250 طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وتراوحت معاملات صدق المقياس بين (0.79-0.90) أما معاملات ثبات المقياس فقد تراوحت بين (0.11-0.87).

### 6-4-1-1- بناء الصورة المبدئية للمقياس:

بعد إطلاع الطالبة على الدراسات النظرية والمقاييس التي اهتمت بالسلوك العدواني وبعد زيارتها لعدة مؤسسات تربوية، توصلت إلى وضع ثلاث محاور أساسية لمقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وهي العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان نحو البيئة المدرسية، وقد تكون المقياس في صورته المبدئية من 55 عبارة (أنظر الملحق رقم 01).

### 6-4-1-2- صدق المقياس:

لقد قامت الطالبة بحساب صدق المقياس بطريقتين:

-حساب الصدق التمييزي: وهو طريقة المقارنة الطرفية حيث قامت الباحثة بسحب 27 % من طرفي التوزيع بعد أن قامت بترتيب درجاتهم تنازلياً، ثم قامت بحساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين والجدول رقم (08) يبين دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية.

جدول رقم(08): يبين اختبار (ت) للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس السلوك العدواني

#### وأبعاده

| المجموعة العليا (ن = 27) | المجموعة الدنيا (ن = 27) | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|--------------------------|--------------------------|----------|---------------|
| المتوسط                  | المتوسط                  | 28.95    | 0.01          |
| الانحراف المعياري        | الانحراف المعياري        | 28.95    | 0.01          |
| 7.672                    | 45.89                    | 3.261    |               |
| 92.33                    |                          |          |               |

يتبين من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يشير أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

### -حساب صدق الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (09) يوضح ذلك.

جدول رقم(09) يبين معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

| رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-------------|----------------|---------------|-------------|----------------|---------------|
| 1           | 0.24           | 0.05          | 29          | 0.41           | 0.01          |
| 2           | 0.66           | 0.01          | 30          | 0.24           | 0.05          |
| 3           | 0.51           | 0.01          | 31          | 0.39           | 0.01          |

□ الفصل السابع (الأساس) ————— منهج الدراسة وأجزائها

|          |      |           |          |      |           |
|----------|------|-----------|----------|------|-----------|
| 0.01     | 0.51 | <b>32</b> | 0.01     | 0.46 | <b>4</b>  |
| غير دالة | 0.17 | <b>33</b> | 0.01     | 0.52 | <b>5</b>  |
| 0.01     | 0.67 | <b>34</b> | غير دالة | 0.17 | <b>6</b>  |
| 0.01     | 0.65 | <b>35</b> | 0.01     | 0.69 | <b>7</b>  |
| 0.01     | 0.79 | <b>36</b> | غير دالة | 0.16 | <b>8</b>  |
| 0.01     | 0.63 | <b>37</b> | 0.01     | 0.69 | <b>9</b>  |
| 0.01     | 0.60 | <b>38</b> | 0.01     | 0.46 | <b>10</b> |
| 0.01     | 0.40 | <b>39</b> | غير دالة | 0.16 | <b>11</b> |
| 0.01     | 0.65 | <b>40</b> | 0.01     | 0.67 | <b>12</b> |
| غير دالة | 0.14 | <b>41</b> | غير دالة | 0.13 | <b>13</b> |
| غير دالة | 0.10 | <b>42</b> | 0.01     | 0.47 | <b>14</b> |
| 0.01     | 0.68 | <b>43</b> | غير دالة | 0.15 | <b>15</b> |
| غير دالة | 0.12 | <b>44</b> | غير دالة | 0.13 | <b>16</b> |
| 0.05     | 0.25 | <b>45</b> | 0.01     | 0.41 | <b>17</b> |
| 0.01     | 0.73 | <b>46</b> | 0.01     | 0.39 | <b>18</b> |
| غير دالة | 0.13 | <b>47</b> | 0.01     | 0.51 | <b>19</b> |
| 0.01     | 0.51 | <b>48</b> | 0.01     | 0.70 | <b>20</b> |
| 0.05     | 0.24 | <b>49</b> | 0.01     | 0.41 | <b>21</b> |
| 0.01     | 0.52 | <b>50</b> | 0.01     | 0.42 | <b>22</b> |
| 0.01     | 0.65 | <b>51</b> | 0.01     | 0.23 | <b>23</b> |
| 0.01     | 0.74 | <b>52</b> | 0.05     | 0.57 | <b>24</b> |
| 0.01     | 0.47 | <b>53</b> | غير دالة | 0.13 | <b>25</b> |
| 0.01     | 0.17 | <b>54</b> | غير دالة | 0.12 | <b>26</b> |
| غير دالة | 0.12 | <b>55</b> | 0.01     | 0.41 | <b>27</b> |
|          |      |           | 0.01     | 0.64 | <b>28</b> |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09) أن المفردات رقم(1-30-24-45-47-49) كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) أما المفردات ( 6-8-11-13-15-16-25-26-33-41-42-44-47-54-55) كلها غير دالة، والجدول رقم (10) يبين المفردات التي تم استبعادها لعدم دلالتها وبذلك أصبح المقياس يتكون من(40) عبارة.

جدول رقم (10) يبين الفقرات التي تم استبعادها من مقياس السلوك العدواني لعدم دلالتها:

| العبارة  | رقم المفردة | البعد                       |
|--|-------------|-----------------------------|
| أمارس ألعاب عنيفة لإيذاء نفسي                          | 6           | العدوان نحو الذات           |
| أشعر بسعادة عند رؤية دمي يسيل                          | 8           |                             |
| أشعر بسعادة عند مشاهدة أفلام التحطيم والعنف            | 11          |                             |
| أستخدم آلات حادة لإيذاء نفسي                           | 13          |                             |
| أحس بلذة عندما يسخر مني الآخرون                        | 15          |                             |
| عندما أغضب أشد شعري                                    | 16          |                             |
| أميل إلى تقليد مشاهد العنف في الأفلام                  | 25          | العدوان نحو الآخرين         |
| أهدد زملائي بضربهم خارج المدرسة بآلات حادة             | 26          |                             |
| إذا تشاجرت مع زميلي أبصق في وجهه                       | 33          |                             |
| أقوم بسرقة ممتلكات زملائي                              | 41          |                             |
| عندما كنت صغيرا كنت أستمتع بضرب الأطفال الأصغر مني سنا | 42          |                             |
| أحب معرفة أسرار الآخرين وفضحهم أمام الملاء             | 44          | العدوان نحو البيئة المدرسية |
| أجد متعة في الكتابة على جدران المدرسة                  | 47          |                             |
| أستمتع برمي الطباشير من النافذة أو تخبنته              | 54          |                             |
| أشعر بسعادة عندما أستعير الكتب من المكتبة ولا أعيدها   | 55          |                             |

3-1-4-6- ثبات مقياس السلوك العدواني: تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق هي: طريقة التطبيق

وإعادة التطبيق، وطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

قامت الطالبة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة الدراسة (ن=100 تلميذ وتلميذة)، وذلك بعد مرور أسبوعان على التطبيق الأولي للاختبار والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول رقم (11) يبين معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (ن=100)

| معاملات الثبات | أبعاد المقياس               |
|----------------|-----------------------------|
| 0.88           | العدوان نحو الذات           |
| 0.90           | العدوان نحو الآخرين         |
| 0.63           | العدوان نحو البيئة المدرسية |
| 0.83           | الدرجة الكلية               |

## □ الفصل (الساوس) ————— منهج الدراسة وأجراءاتها

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11) أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (0.63) و(0.90)، أما معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت (0.85) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

-طريقة تحليل التباين (معامل ألفا -كرونباخ):

جدول رقم(12) يبين معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة ألفا-كرونباخ ن=(100)

| أبعاد المقياس               | معامل الثبات |
|-----------------------------|--------------|
| العدوان نحو الذات           | 0.78         |
| العدوان نحو الآخرين         | 0.83         |
| العدوان نحو البيئة المدرسية | 0.57         |
| الدرجة الكلية               | 0.77         |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(12) أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (0.57-0.83) أما معامل ثبات الدرجة الكلية فقد بلغ (0.78) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

-طريقة التجزئة النصفية:

استخدمت الطالبة طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سييرمان-براون" ومعادلة "جيتمان" وقد توصلت النتائج إلى أن معاملات الثبات بكلتا الطريقتين متقاربة والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول رقم(13) يبين معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة التجزئة النصفية ن=(100)

| التجزئة النصفية |        | أبعاد المقياس                      |
|-----------------|--------|------------------------------------|
| سييرمان-براون   | جيتمان |                                    |
| 0.70            | 0.80   | العدوان الموجه نحو الذات           |
| 0.88            | 0.78   | العدوان الموجه نحو الآخرين         |
| 0.62            | 0.58   | العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية |
| 0.89            | 0.77   | الدرجة الكلية                      |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(13) أن معاملات الثبات للمقياس بكل أبعاده بطريقة "سييرمان-براون" متقاربة مع طريقة "جيتمان" وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

**6-4-1-4- الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني:**

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح المقياس مكون من (40) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (أنظر ملحق رقم02)، والجدول رقم (14) يوضح ذلك.



**جدول رقم (14): يبين الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني**

| عدد البنود | أبعاد المقياس                      |
|------------|------------------------------------|
| 10         | العدوان الموجه نحو الذات           |
| 20         | العدوان الموجه نحو الآخرين         |
| 10         | العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية |
| 40         | العدد الكلي للبنود                 |

- **تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس كالتالي:

توضع علامة (X) أمام الاختيار وفقا لثلاثة خيارات فإذا كانت الإجابة (نادرا) تعطى الدرجة (1)، أما إذا كانت الإجابة (أحيانا) تعطى الدرجة (2)، أما إذا كانت الإجابة (غالبا) تعطى الدرجة (3)، وبذلك تكون درجة الحد الأقصى للمقياس (120) أما درجة الحد الأدنى (00)، وتدل الدرجة العالية على مستوى سلوك عدواني مرتفع أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاض مستوى السلوك العدواني، والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

**جدول رقم (15) يبين الدرجات الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها**

| الأبعاد                     | عدد البنود | الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها | الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها |
|-----------------------------|------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| العدوان نحو الذات           | 10         | 00                                   | 30                                   |
| العدوان نحو الآخرين         | 20         | 00                                   | 60                                   |
| العدوان نحو البيئة المدرسية | 10         | 00                                   | 30                                   |
| الدرجة الكلية للمقياس       | 40         | 00                                   | 120                                  |

**6-4-2- مقياس الذكاء الوجداني:**

لقد قامت الطالبة ببناء مقياس الذكاء الوجداني مستعينة بالإطار النظري للذكاء الوجداني، وكذلك بالمقاييس السابقة التي تطرقت للذكاء الوجداني ومن أهم المقاييس التي استعانت بها الطالبة نذكر منها: مقياس "بار-أون" ترجمة "صفاء الأعسر وسحر علام" والذي يتكون من 133 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الذكاء الشخصي، الذكاء البين شخصي، إدارة الضغوط، المزاج العام، وقد طبق على 500 فرد من شرائح مختلفة من أطباء، مهندسين... الخ، وقد تراوحت معاملات صدق المقياس من (0.51 إلى 0.78) لجميع الأبعاد، أما ثباته فقد تراوح بين (0.87 إلى 0.93) لجميع الأبعاد.

- مقياس الذكاء الوجداني: لسامية الشختور (2008) ويتكون هذا المقياس من 43 بند حيث تم تصميمه لقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويتكون من خمسة أبعاد هي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، المهارات الاجتماعية، الدافعية للإنجاز، التعاطف) وقد طبق هذا المقياس على عينة تتكون من 60 طالب

## □ الفصل (الساوس) — منهج الدراسة وأجراءاتها

وطالبة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمحافظة السويس (مصر)، وقد تراوحت معاملات صدق المقياس بين (0.62 إلى 0.80) أما معاملات ثباته فقد تراوحت بين (0.81 إلى 0.93).

- مقياس الذكاء الوجداني: لأحمد علوان ويتكون المقياس من 41 فقرة وأربعة أبعاد هي (تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التعاطف)، وقد طبق هذا المقياس على عينة تتكون من 55 طالب وطالبة من طلاب البكالوريا، حيث تراوحت معاملات صدق المقياس بين (0.70 إلى 0.84) أما ثباته فتراوحت بين (0.70-0.82، 0.79-0.74) لجميع الأبعاد.

- مقياس الذكاء الوجداني "فاروق عثمان ومحمد عبد السميع" والذي يتكون من 58 عبارة وقد طبق هذا المقياس على عينة تتكون من 40 طالب وطالبة من فلسطين، وقد تراوحت معاملات صدق المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي بين (0.70 إلى 0.85) أما ثباته فقد تراوحت (0.85).

- مقياس الذكاء الوجداني "رشيد خطارة" حيث اقتبس الباحث المقياس من مقياس "سكوت" المعدل للذكاء الوجداني الذي عربه وقننه "نبيل محمد زايد"، ويتكون هذا المقياس من 21 عبارة وبعدين هما "بعد استخدام الانفعالات وبعد تنظيم الانفعالات"، وقد طبق المقياس على عينة تتكون من 50 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية وقد تراوحت معاملات صدق المقياس وثباته بين (0.60 إلى 0.64).

### 6-4-2-1- بناء المقياس في صورته المبدئية:

بعد اطلاع الطالبة على الدراسات النظرية والمقاييس التي اهتمت بالذكاء الوجداني وبعد زيارتها لعدة مؤسسات تربوية وحديثها مع بعض المدرء والمشرفين التربويين، توصلت الطالبة إلى صياغة 5 أبعاد لمقياس الذكاء الوجداني وهي: بعد الوعي بالذات ويضم (13) فقرة، بعد إدارة الانفعالات ويضم (11) فقرة، بعد الدافعية للإنجاز ويضم (09) فقرات، بعد التعاطف مع الآخرين ويضم (08) فقرات، وبعد التواصل مع الآخرين ويضم (08) فقرات، وبهذا تكون المقياس في صورته المبدئية من 50 عبارة (أنظر الملحق رقم 03).

### 6-4-2-2- صدق المقياس:

لقد قامت الطالبة بحساب صدق المقياس بطريقتين هما الصدق التمييزي والاتساق الداخلي:  
- الصدق التمييزي:

قامت الطالبة بسحب 27 % من طرفي التوزيع ثم قامت بترتيب درجاتهم ترتيباً تنازلياً، ثم قامت بحساب قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين والجدول رقم (16) يمثل ذلك.

### الجدول رقم (16) يوضح دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين الدرجات العليا والدنيا

| المجموعة العليا (ن = 27) |                   | المجموعة الدنيا (ن = 27) |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|----------|---------------|
| المتوسط                  | الانحراف المعياري | المتوسط                  | الانحراف المعياري | 14.344   | 0.01          |
| 84.49                    | 9.620             | 115.05                   | 3.480             | 14.344   | 0.01          |

## □ الفصل (الساوس) ————— منهج الدراسة وأجراءاتها

يتبين من خلال الجدول رقم (16) أن الفروق بين متوسطات الذكاء الوجداني ذوي الدرجات العليا والتلاميذ ذوي الدرجات الدنيا لها دلالة إحصائية، وأن قيمة "ت" دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن المقياس له قدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين.

### -صدق الاتساق الداخلي:

حيث قامت الطالبة بحساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

جدول رقم (17) يبين معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-------------|----------------|---------------|-------------|----------------|---------------|
| 1           | 0.23           | 0.05          | 26          | 0.59           | 0.01          |
| 2           | 0.25           | 0.01          | 27          | 0.40           | 0.01          |
| 3           | 0.35           | 0.01          | 28          | 0.34           | 0.01          |
| 4           | 0.52           | 0.01          | 29          | 0.40           | 0.01          |
| 5           | 0.50           | 0.01          | 30          | 0.60           | 0.01          |
| 6           | 0.52           | 0.01          | 31          | 0.65           | 0.01          |
| 7           | 0.18           | غير دالة      | 32          | 0.54           | 0.01          |
| 8           | 0.34           | 0.01          | 33          | 0.57           | 0.01          |
| 9           | 0.28           | 0.05          | 34          | 0.38           | 0.01          |
| 10          | 0.28           | 0.05          | 35          | 0.44           | 0.01          |
| 11          | 0.55           | 0.01          | 36          | 0.46           | 0.01          |
| 12          | 0.15           | غير دالة      | 37          | 0.10           | غير دالة      |
| 13          | 0.60           | 0.01          | 38          | 0.61           | 0.01          |
| 14          | 0.45           | 0.01          | 39          | 0.15           | 0.01          |
| 15          | 0.25           | 0.05          | 40          | 0.50           | 0.01          |
| 16          | 0.50           | 0.01          | 41          | 0.60           | 0.01          |
| 17          | 0.52           | 0.01          | 42          | 0.52           | 0.01          |
| 18          | 0.16           | غير دالة      | 43          | 0.64           | 0.01          |
| 19          | 0.64           | 0.01          | 44          | 0.54           | 0.01          |
| 20          | 0.57           | 0.01          | 45          | 0.18           | 0.01          |
| 21          | 0.38           | 0.01          | 46          | 0.38           | 0.01          |
| 22          | 0.17           | غير دالة      | 47          | 0.44           | 0.01          |

□ الفصل السادس من منهج الدراسة وأجراءاتها

|      |      |    |      |      |    |
|------|------|----|------|------|----|
| 0.01 | 0.43 | 48 | 0.01 | 0.46 | 23 |
| 0.01 | 0.42 | 49 | 0.01 | 0.61 | 24 |
| 0.01 | 0.59 | 50 | 0.01 | 0.44 | 25 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن جميع فقرات مقياس الذكاء الوجداني دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا الفقرات (1-9-10-15) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما الفقرات رقم (7-12-18-22-37) فهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (45) مفردة والجدول رقم (18) يوضح المفردات التي تم استبعادها.

**جدول رقم(18): يبين المفردات التي تم استبعادها لعدم دلالتها**

| العبارة                                     | رقم المفردة | البعد            |
|---|-------------|------------------|
| أتصف بالهدوء                                | 7           | الوعي بالذات     |
| من الصعب على تغيير أسلوبتي                  | 12          |                  |
| أكون عادة هادئاً وإيجابياً في الظروف الصعبة | 18          | إدارة الانفعالات |
| الحديث مع الذات أسلوب جيد لضبط انفعالاتي    | 22          |                  |
| أستطيع إبعاد عواطفتي عند انجاز أعمالتي      | 37          | الدافعية للإنجاز |

6-4-2-3- ثبات المقياس: تم حسابه بثلاث طرق هي: التطبيق وإعادة التطبيق، وطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

**-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:**

قامت الطالبة بحساب معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة الدراسة (ن=100 تلميذ وتلميذة) وذلك بعد مرور أسبوعان على التطبيق الأولي للاختبار الجدول رقم (19) يبين ذلك.

**جدول رقم(19) يبين معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق**

| معامل الثبات | الأبعاد             |
|--------------|---------------------|
| 0.65         | الوعي بالذات        |
| 0.76         | إدارة الانفعالات    |
| 0.64         | الدافعية للإنجاز    |
| 0.62         | التعاطف             |
| 0.60         | المهارات الاجتماعية |
| 0.73         | الدرجة الكلية       |

## □ الفصل السادس — منهج الدراسة وأجراءاتها

نلاحظ من خلال الجدول رقم(19) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس تراوحت بين (0.60) و(0.76) وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0.73) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

-طريقة تحليل التباين (معامل ألفا -كرونباخ):

جدول رقم(20) يبين معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا-كرونباخ ن=(100)

| أبعاد المقياس       | معامل الثبات |
|---------------------|--------------|
| الوعي بالذات        | 0.66         |
| إدارة الانفعالات    | 0.80         |
| الدافعية للإنجاز    | 0.67         |
| التعاطف             | 0.63         |
| المهارات الاجتماعية | 0.70         |
| الدرجة الكلية       | 0.88         |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (0.63- 0.80) أما معامل ثبات الدرجة الكلية فقد بلغت(0.88) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

-طريقة التجزئة النصفية:

استخدمت الطالبة طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتني "سيبرمان-براون ومعادلة جيتمان" وقد توصلت النتائج إلى أن معاملات الثبات بكلتا الطريقتين متقاربة والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

جدول رقم(21) يبين معاملات ثبات الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية

| التجزئة النصفية |        | أبعاد المقياس       |
|-----------------|--------|---------------------|
| سيبرمان-براون   | جيتمان |                     |
| 0.61            | 0.63   | الوعي بالذات        |
| 0.77            | 0.74   | إدارة الانفعالات    |
| 0.60            | 0.56   | الدافعية للإنجاز    |
| 0.61            | 0.61   | التعاطف             |
| 0.66            | 0.66   | المهارات الاجتماعية |
| 0.74            | 0.75   | الدرجة الكلية       |

6-4-2-4- الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني:

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (45) عبارة موزعة على خمسة أبعاد (أنظر ملحق رقم04) والجدول رقم (22) يوضح ذلك.

جدول رقم (22): يبين الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني

| عدد البنود | أبعاد المقياس       |
|------------|---------------------|
| 11         | الوعي بالذات        |
| 10         | إدارة الانفعالات    |
| 8          | الدافعية للإنجاز    |
| 8          | التعاطف             |
| 8          | المهارات الاجتماعية |
| 45         | العدد الكلي للبنود  |

- **تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس كالتالي: حيث توضع علامة (x) أمام الاختيار وفقاً لثلاثة خيارات فإذا كانت الإجابة (كثيراً) تعطى الدرجة (3)، أما إذا كانت الإجابة (قليلاً) تعطى الدرجة (2)، أما إذا كانت الإجابة (لا) تعطى الدرجة (1)، وبذلك تكون درجة الحد الأقصى للمقياس (135 درجة) أما درجة الحد الأدنى للمقياس (00 درجة) وتدل الدرجة العالية على ذكاء وجداني مرتفع والعكس صحيح، والجدول رقم (23) يوضح ذلك.

جدول رقم (23) يبين الدرجات الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها

| الأبعاد             | عدد البنود | الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها | الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها |
|---------------------|------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| الوعي بالذات        | 11         | 00                                   | 33                                   |
| إدارة الانفعالات    | 10         | 00                                   | 30                                   |
| الدافعية للإنجاز    | 8          | 00                                   | 24                                   |
| التعاطف             | 8          | 00                                   | 24                                   |
| المهارات الاجتماعية | 8          | 00                                   | 24                                   |
| العدد الكلي للبنود  | 45         | 00                                   | 135                                  |

6-4-3- البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الذكاء الوجداني إعداد الطالبة:

يعد هذا البرنامج من أهم الأدوات التي أعدتها الطالبة من أجل تحقيق أهداف الدراسة وهو برنامج مخطط ومنظم، حيث اطلعت الطالبة على عدة برامج ودراسات نظرية تناولت الذكاء الوجداني منها كتاب الذكاء العاطفي تأليف "دانييل جولمان، ترجمة ليلى الجبالي 2000"، كتاب الذكاء العاطفي تأليف "بام رونبر وجان سكوت، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفاقي 2000"، كتاب ذكاء المشاعر تأليف "دانييل جولمان، ترجمة هشام الحناوي 2004"، وكذلك استندت الطالبة على الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، ومن بين البرامج التي اطلعت عليها الطالبة:

## □ الفصل (الساوس) — منهج الدراسة وأجراءاتها

- برنامج إثرائي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12، 15 سنة) إعداد "أحمد علي بدوي محمد" حيث تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني والثالث للمرحلة المتوسطة بمدارس آل زايد الخاصة، وتم تقسيم العينة 120 تلميذ وتلميذة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة من 60 تلميذ وتلميذة ومجموعة تجريبية من 60 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 12 و15 سنة، وقد تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية على مدار 12 أسبوع بمعدل جلستين كل أسبوع واستخدمت فيه فنيات مثل: حل المشكلات المحاضرة المناقشة، النمذجة، التغذية الراجعة.

- برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني من إعداد "محمود الخولي 2010" قام الباحث بتطبيق برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني على عينة من الذكور من طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين 16 و19 سنة، حيث قسمهم إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) وتضم كل مجموعة 15 طالبا، وقد تم تطبيق البرنامج على مدار شهرين ونصف بمعدل 3 جلسات كل أسبوع، وبلغ عدد جلسات البرنامج ثلاثون جلسة مدة كل جلسة 50 دقيقة، وقد استعمل الباحث فنيات كالنمذجة، الواجب المنزلي، التعلم التعاوني، التغذية الراجعة، المحاضرة.

- تصميم برنامج تدريبي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى العصابية والضغط النفسية لدى الطلبة المقبلين على البكالوريا من إعداد الباحث "علي قويدري 2016" حيث طبق هذا البرنامج على عينة تتكون من 40 طالب من طلاب البكالوريا من مدينة الأغواط، تتراوح أعمارهم بين 17 و18 سنة وقسموا إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة من 20 طالب ومجموعة تجريبية من 20 طالب)، وقد تم تطبيق هذا البرنامج على مدار ثلاث أشهر ومدة الجلسة 45 دقيقة أما عدد جلسات البرنامج فقد بلغت 17 جلسة، وقد استخدمت فنيات مثل النمذجة، التعلم التعاوني، المحاضرة المناقشة، التغذية الراجعة، السيودراما، التعزيز، النشاط المنزلي.

- برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية من إعداد "فراس جورج طنوس 2012" حيث تكونت عينة الدراسة من 44 طالب وطالبة لديهم سلوكيات تخريبية قسموا إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة من 22 طالب وطالبة ومجموعة تجريبية من 22 طالب وطالبة) من الصف الرابع ابتدائي، ويتكون البرنامج على 11 جلسة مدة الجلسة 50 دقيقة بمعدل جلستين أسبوعيا، وقد استخدمت فيه فنيات التغذية الراجعة، التعزيز، واجبات منزلية، المناقشة، النمذجة.

### 6-4-3-1- الهدف العام من البرنامج:

إن الهدف العام لهذا البرنامج الإرشادي هو تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة للتخفيف من مستوى السلوك العدواني.

### 6-4-3-2- الأهداف الخاصة للبرنامج: من بين الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي المقترح:

- تبصير التلاميذ المسترشدين بمشاعرهم وعلاقتها بأفكارهم وسلوكهم وتأثير ذلك على مواقفهم في الحياة.
- تعريف التلاميذ على مهارات الذكاء الوجداني ودورها في حياتهم.

## □ الفصل السادس — منهج الدراسة وأجرائها

- إكساب التلاميذ الثقة بأنفسهم وزيادة وعيهم بذاتهم وسط الجماعة الإرشادية.
- تعليم التلاميذ كيفية استخدام أسلوب الحوار والنقاش وإبداء الرأي حول المشكلة.
- تعليم التلاميذ كيفية مواجهة الأفكار والمشاعر السلبية واستبدالها بأفكار ومشاعر ايجابية.
- إدراك التلاميذ حجم التغيرات التي ستحدث لهم نتيجة استبصارهم بذواتهم وتمكنهم من إدارة انفعالاتهم والتحكم فيها.

- تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

### 6-4-3-3- الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

#### -المحاضرة:

بالرغم من تعدد الطرق الإرشادية إلا أن طريقة المحاضرة لها مكانة كبيرة، فالمحاضرة كأسلوب إرشادي تعرف بأنها توصيل المعلومات من المرشد إلى المسترشد وهي طريقة تعليمية وتربوية يتم من خلالها تقديم الكثير من المعارف والمعلومات، ويجب على المرشد مراعاة المدة المتاحة للمادة التعليمية التي سيقدمها والهدف من المحاضرة، وعليه أيضا ترك فترة للمناقشة والحوار. (محمد سغان، 1997:263)

#### -المناقشة:

هي إرشاد تعليمي وتعلم تعاوني وهي نشاط جماعي يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظم يدور حول مشكلة ما، وتتم المناقشة عن طريق تحديد الجوانب المختلفة للمشكلة ثم تحليلها ومحاولة إيجاد حلول لها ويشترك في المناقشة جميع أفراد الجماعة الإرشادية(السيد عطية و سلمى جمعة، 2001: 271)

ومن أهم فوائدها أنها تساهم في تخفيض التوتر الانفعالي وتحقيق المساندة وذلك من خلال التفاعل الاجتماعي، وكذلك فهي تركز الانتباه على المشكلات على أنها مشكلات جماعية مما يساعد على تخلص المسترشدين من الحساسية، كما أنها تساعد المسترشدين على اكتساب مهارات اجتماعية وتنمية الثقة بالنفس لديه مما يجعل المسترشد أكثر قدرة على تغيير أفكاره وسلوكاته الغير تكيفية.(حامد زهران، 2000: 61)

ستقوم الطالبة بتقديم مفاهيم ومعلومات للمشاركين في البرنامج الإرشادي حول الذكاء الوجداني، مفهومه، أبعاده، تأثيره على حياتنا، ثم يفتح الباب للنقاش حول موضوع المحاضرة مما يؤدي إلى اكتساب مفاهيم جديدة لدى المشاركين والتعرف على أفكارهم الخاطئة، كما تقوم الطالبة بإدارة هذه المناقشة وتمكين التلاميذ من التعرف على آداء بعضهم إذ أن سلوك الطالبة أثناء المحاضرة ووقوفها عند بعض الحالات يكون دافعا لمساهمة المسترشدين بشكل فعال في المناقشة وتعزيز التواصل بينهم.

#### -النمذجة:

يرى "باندورا" أن الشخصية هي نتيجة التقليد والنمذجة فالإنسان يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة الآخرين ويتأثر باستجاباتهم وسلوكهم، يعني أن التعلم يكون بالنموذج أو القدوة حيث تقوم الطالبة بعرض نماذج من خلال قصص أو أشرطة فيديو تمثل مهارات الذكاء الوجداني، ويتخيل المسترشد نفسه مكان النموذج ويلاحظ



## □ الفصل (الساوس) ————— منهج الدراسة وأجراءاتها

ما يصيبه من عقاب أو ثواب على سلوكه، كما أن شرائط الفيديو هذه وسائل تعليمية تمتاز بالجاذبية وتستخدم فيها أكثر من حاسة، ويسمى الإرشاد بهذه الطريقة (الإرشاد الوسائطي) فهو يساعد على تعلم مهارات سلوكية جديدة كأن يقوم المرشد بتسجيل أداء المسترشدين في تعلم مهارة سلوكية ليعاد عرض الشريط مع تعزيز اجتماعي كلما أظهروا السلوك المرغوب فيه(حامد زهران،2000: 55).

### -التغذية الراجعة:

حيث ستقوم الطالبة بتقديم معلومات ومفاهيم وملاحظات ويقوم التلميذ باختيار ما سيفعله بهذه المعلومات في نهاية الأداء وهي تعطى في نهاية الأداء.

### -الواجب المنزلي:

حيث ستقوم الطالبة بتكليف المشاركين بواجبات منزلية وذلك بهدف ممارسة المهارات التي اكتسبها في مواقف حياته مما يمكنه من تطبيق التغيرات الإيجابية التي أنجزها خلال الجلسات الإرشادية.

### -التعزيز الإيجابي:

حيث ستقوم الباحثة بتشجيع التلاميذ من خلال الإثابة على تطور المهارة المطلوبة.

### 6-4-3-3- الأذوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

-جهاز كمبيوتر وجهاز عرض المعلومات (دتاشو).

-السبورة.

-البطاقات، أشرطة فيديو، كتيبات، مطويات.

-بعض اللوحات والصور والرسومات التوضيحية

### 6-4-3-5- مكونات البرنامج الإرشادي:

يتكون البرنامج الإرشادي من خمسة أبعاد هي:

-**الوعي بالذات: Self- Awareness:** وهو وعي الفرد بذاته ومشاعره والوعي بأفكاره المتعلقة بتلك الانفعالات والعواطف وتكوين مفهوم ذات إيجابي وتقدير ذاته بصفة واقعية.

-**إدارة الانفعالات Management Emotions:** هو قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العنيفة وضبطها والتحكم فيها والتعامل معها والتخلص من الانفعالات السلبية.

-**الدافعية للإنجاز Self-Motivating:** هي قدرة داخلية ذاتية تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق هدف معين.

-**التعاطف Empathy:** وهي استشعار انفعالات الآخرين ومشاعرهم والقدرة على فهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم فيها.

-**المهارات الاجتماعية: Social Skills:** هي القدرة على التعامل مع الآخرين والتفاهم معهم والتعبير عن

الاحتياجات بوضوح ومشاركة الآخرين.(أحمد علي بدوي،2011: 445-446)

جدول رقم (24) يوضح البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته الأولى

| رقم الجلسة        | عنوان الجلسة           | الفنيات المستخدمة                                    | الهدف من الجلسة  | نوع ومدة الجلسة    |
|-------------------|------------------------|--|--|--------------------|
| الجلسة التمهيديّة | التعارف                | الحوار والمناقشة                                     | التعارف بين الطالبة والتلاميذ، وعرض محتوى البرنامج، الاتفاق على الالتزام بالقواعد الإرشادية (احترام مواعيد الجلسات، الاستئذان قبل الكلام... الخ) | جماعية<br>45 دقيقة |
| الجلسة الثانية    | الذكاء الوجداني        | المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة                  | التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني، تاريخه ومهاراته وأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع، التعرف على مفهوم الوعي بالذات ونماذجه.                         | جماعية<br>45 دقيقة |
| الجلسة الثالثة    | تنمية الوعي بالذات     | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة          | مناقشة الواجب المنزلي والتدريب على معرفة التعبيرات الوجدانية المختلفة للآخرين، وعلى الوعي بالحالة الوجدانية                                      | جماعية<br>50 دقيقة |
| الجلسة الرابعة    | إدارة الانفعالات       | التغذية الراجعة، المحاضرة، المناقشة                  | التعرف على مفهوم إدارة الانفعالات وعلى الانفعالات السلبية وتأثيرها على التفكير والسلوك   | جماعية<br>50 دقيقة |
| الجلسة الخامسة    | تنمية إدارة الانفعالات | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، النمذجة | التدريب على مراقبة الانفعالات السلبية وضبطها في المواقف الضاغطة، تعلم الصمود أمام الانفعالات العاصفة   | جماعية<br>50 دقيقة |
| الجلسة السادسة    | الدافعية للإنجاز       | المحاضرة، المناقشة، النمذجة                          | التعرف على مفهوم الدافعية للإنجاز وعلى بعض المفاهيم  | جماعية<br>50 دقيقة |

|                    |  |  |                                 |                          |
|--------------------|--|--|---------------------------------|--------------------------|
|                    | المتعلقة بالدافعية للإنجاز<br>كالمثابرة، تأجيل الإشباع، التفاؤل<br>التعرف على أهمية الدافعية في<br>حياة الفرد المجتمع  |  |                                 |                          |
| جماعية<br>50 دقيقة | التعرف على بعض الاستراتيجيات<br>التي تساعد على تنمية الدافعية<br>للإنجاز، التدريب على التحكم في<br>النفوس وتأجيل الإشباع، وتعلم<br>المثابة والتفاؤل في مواجهة<br>الإحباطات | المناقشة، التعزيز<br>الإيجابي، التغذية<br>الراجعة، النمذجة | تنمية الدافعية<br>للإنجاز       | الجلسة<br>السابعة        |
| جماعية<br>50 دقيقة | التعرف على مفهوم التواصل مع<br>الآخرين، وعلى بعض المفاهيم<br>الخاصة بالمهارات الاجتماعية<br>كالمرونة والمسئولية الاجتماعية   | المحاضرة، المناقشة،<br>التغذية الراجعة                     | المهارات<br>الاجتماعية          | الجلسة<br>الثامنة        |
| جماعية<br>50 دقيقة | التعرف على المهارات اللازمة<br>للتواصل مع الآخرين والتدريب<br>عليها، تنمية كل من المرونة<br>والمسئولية الاجتماعية  | المناقشة، التعزيز<br>الإيجابي، التغذية<br>الراجعة، النمذجة | تنمية<br>المهارات<br>الاجتماعية | الجلسة<br>التاسعة        |
| جماعية<br>50 دقيقة | التعرف على مفهوم التعاطف مع<br>الآخرين، وعلى بعض المفاهيم<br>المرتبطة به كالإيثار والتعاون   | المناقشة، التعزيز<br>الإيجابي، التغذية<br>الراجعة، النمذجة | التعاطف مع<br>الآخرين           | الجلسة<br>العاشرة        |
| جماعية<br>50 دقيقة | التعرف على المشاعر والانفعالات<br>التي تدل على التعاطف مع<br>الآخرين، وعلى أهميته في حياة<br>الفرد والمجتمع، تنمية التعاطف مع<br>الآخرين (الإيثار والتعاون)                | المناقشة، التعزيز<br>الإيجابي، التغذية<br>الراجعة، النمذجة | تنمية<br>التعاطف مع<br>الآخرين  | الجلسة<br>الحادية<br>عشر |
| جماعية<br>50 دقيقة | التأكد من ترسيخ المفاهيم السابقة<br>وعرض مختصر لأهم النشاطات<br>والمفاهيم المتناولة، وفتح الباب<br>للمناقشة والحوار  | المحاضرة، المناقشة   | تقييم البرنامج                  | الجلسة<br>الثانية<br>عشر |

|                    |  |                  |                           |                    |
|--------------------|--|------------------|---------------------------|--------------------|
| الجلسة الختامية    | تقييم البرنامج من طرف الطالبة من خلال تطبيق مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الوجداني | المناقشة، الحوار | تقييم البرنامج وقياس بعدي | جماعية<br>50 دقيقة |
| الجلسة الثالثة عشر |  |                  |                           |                    |

#### 6-3-4-6- ضبط البرنامج الإرشادي والتأكد من صلاحيته:

قامت الطالبة بعرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المختصين وأساتذة الجامعة من أجل التحقق من صلاحيته للتطبيق والملحق رقم (07) يبين أسماء لجنة التحكيم، ومن الملاحظات التي أبدتها السادة المحكمون ما يلي:

- إعادة صياغة بعض الأهداف.

- إعادة ترتيب بعض الحصص.

- حذف بعض التدريبات وإضافة تدريبات أخرى.

- زيادة زمن بعض الحصص حتى يتمكن التلاميذ من استيعاب وتعلم المهارات الجديدة.

جدول رقم (25) يوضح البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ

#### المرحلة المتوسطة في صورته النهائية

| رقم الجلسة        | عنوان الجلسة    | الفنيات المستخدمة                   | الهدف من الجلسة  | نوع ومدة الجلسة    |
|-------------------|-----------------|-------------------------------------|--|--------------------|
| الجلسة التمهيديّة | التعارف         | الحوار والمناقشة                    | التعارف بين الطالبة والتلاميذ، وعرض محتوى البرنامج، الاتفاق على الالتزام بالقواعد الإرشادية (احترام مواعيد الجلسات، الاستئذان قبل الكلام... الخ) | جماعية<br>60 دقيقة |
| الجلسة الأولى     | الذكاء الوجداني | المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة | التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني، تاريخه ومهاراته وأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع.  | جماعية<br>50 دقيقة |

|                |                        |   |   |                    |
|----------------|------------------------|---|---|--------------------|
| الجلسة الثالثة | الوعي بالذات           | المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة                         | التعرف على مفهوم الوعي بالذات ونماذجه   | جماعية<br>50دقيقة  |
| الجلسة الرابعة | تنمية الوعي بالذات     | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي | مناقشة الواجب المنزلي والتدريب على معرفة التعبيرات الوجدانية المختلفة للآخرين وعلى الوعي بالحالة الوجدانية  | جماعية<br>50 دقيقة |
| الجلسة الخامسة | إدارة الانفعالات       | التغذية الراجعة، المحاضرة، المناقشة.                        | مناقشة الواجب المنزلي، والتعرف على مفهوم إدارة الانفعالات وعلى الانفعالات السلبية وتأثيرها على التفكير والسلوك  | جماعية<br>50دقيقة  |
| الجلسة السادسة | تنمية إدارة الانفعالات |   | مناقشة الواجب المنزلي والتدريب على مراقبة الانفعالات السلبية وضبطها في المواقف الضاغطة، تعلم الصمود أمام الانفعالات العاصفة   | جماعية<br>50دقيقة  |
| الجلسة السابعة | الدافعية للإنجاز       | المحاضرة، المناقشة، النمذجة الواجب المنزلي                  | مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على مفهوم الدافعية للإنجاز وعلى بعض المفاهيم المتعلقة بالدافعية للإنجاز كالمثابرة، تأجيل الإشباع، التفاوض التعرف على أهمية الدافعية في حياة الفرد المجتمع | جماعية<br>50دقيقة  |
| الجلسة الثامنة | تنمية الدافعية للإنجاز | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، النمذجة،       | مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية الدافعية للإنجاز، التدريب على التحكم في النفس وتأجيل الإشباع، وتعلم المثابة والتفاوض في مواجهة الاحباطات       | جماعية<br>50دقيقة  |

|                    |  |  |                           |   |
|--------------------|--|--|---------------------------|---|
| جماعية<br>50 دقيقة | مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على مفهوم التواصل مع الآخرين، وعلى بعض المفاهيم الخاصة بالمهارات الاجتماعية كالمرونة والمسؤولية الاجتماعية                               | المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي                  | المهارات الاجتماعية       | الجلسة التاسعة                            |
| جماعية<br>50 دقيقة | مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين والتدريب عليها، تنمية كل من المرونة والمسؤولية الاجتماعية  | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، النمذجة الواجب المنزلي  | تنمية المهارات الاجتماعية | الجلسة العاشرة                            |
| جماعية<br>50 دقيقة | مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على مفهوم التعاطف مع الآخرين، وعلى بعض المفاهيم المرتبطة به كالإيثار والتعاون                          | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، النمذجة، الواجب المنزلي | التعاطف مع الآخرين        | الجلسة الحادية عشر                        |
| جماعية<br>50 دقيقة | مناقشة الواجب المنزلي والتعرف على المشاعر والانفعالات التي تدل على التعاطف مع الآخرين، وعلى أهميته في حياة الفرد والمجتمع، تنمية التعاطف مع الآخرين (الإيثار والتعاون) | المناقشة، التعزيز الايجابي، التغذية الراجعة، النمذجة، الواجب المنزلي | تنمية التعاطف مع الآخرين  | الجلسة الثانية عشر                        |
| جماعية<br>50 دقيقة | التأكد من ترسيخ المفاهيم السابقة وعرض مختصر لأهم النشاطات والمفاهيم المتناولة، وفتح الباب للمناقشة والحوار   | المحاضرة، المناقشة   | تقييم البرنامج            | الجلسة الثالثة عشر                        |
| جماعية<br>50 دقيقة | تقييم البرنامج من طرف الطالبة من خلال تطبيق مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الوجداني   | المناقشة، الحوار   | تقييم البرنامج وقياس بعدي | الجلسة الختامية<br><br>الجلسة الرابعة عشر |

#### 6-4-3-7- تنفيذ البرنامج الإرشادي:

تم اختيار عينة فعلية مكونة من 26 طالبا قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من 13 طالبا والتي طبق عليها البرنامج، ومجموعة ضابطة تتكون من 13 طالبا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط

- عدد الجلسات 14 جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع.
- مدة الجلسات تتراوح بين 50 إلى 60 دقيقة لكل جلسة.
- مكان الجلسات: مكتبة متوسطة عمار المكي بئر حدادة، سطيف.
- مدة البرنامج 48 يوم (من 26 فيفري إلى 13 أفريل 2017)، بمعدل جلستين في الأسبوع والملحق رقم (08) يوضح ذلك.

- إجراء القياس البعدي وذلك بتطبيق مقاييس الدراسة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك بعد مرور شهرين.

- معالجة النتائج المتوصل إليها احصائيا وتحليلها.
- ومن أجل تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح يجب على الطالبة المرور بالمراحل التالية:
- **مرحلة البدء:** وتشمل الجلسة الأولى للبرنامج الإرشادي التي يتم من خلالها التعارف بين الطالبة والمشاركين والحديث عن البرنامج الإرشادي، أهدافه، ماهيته.
- **مرحلة الانتقال:** يتم من خلالها الحديث عن مشكلة الدراسة الأساسية وهي الذكاء الوجداني ماهيته، أبعاده، تأثيره على سلوك التلميذ وأهميته في حياتنا.

- **مرحلة العمل والبناء:** وهي المرحلة التي يتم من خلالها تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال استبصارهم ووعيهم بذواتهم والتعرف على الأسباب الحقيقية لانفعالاتهم ثم محاولة التعديل في سلوكياتهم غير الصحيحة التي يستعملونها في تعاملاتهم مع الآخرين والتي من شأنها خفض السلوك العدواني لديهم.

- **مرحلة المتابعة:** هي المرحلة النهائية والتي يتم من خلالها التحقق من مدى استمرارية النتائج الإيجابية التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق البرنامج وتتم من خلال تطبيق المقياس التتبعي بعد شهرين من تطبيق القياس البعدي.

#### 6-4-3-8- تقييم البرنامج الإرشادي:

- **التقييم التكويني:** تقوم الطالبة بتقييم كل جلسة من جلسات البرنامج من خلال عمل تغذية راجعة لما تم خلال كل جلسة.

- **التقييم النهائي:** يكون من خلال تطبيق مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الوجداني في نهاية الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الإرشادي، ثم معالجتها إحصائيا للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه العامة والخاصة وكذلك استمارة تقييم البرنامج.

## □ الفصل الساوس ————— منهج الدراسة واجراءاتها

- التقييم التتبعي: حيث تقوم الطالبة بتطبيق مقياس السلوك العدوانى ومقياس الذكاء الوجدانى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج الإرشادى بشهرين ومعالجتها إحصائيا للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه.



# الفصل السابع

## عرض النتائج ومناقشتها

- تمهيد.

- 1-7- عرض نتائج الدراسة.
- 1-1-7- عرض نتائج الفرض الأول.
- 2-1-7- عرض نتائج الفرض الثاني.
- 3-1-7- عرض نتائج الفرض الثالث.
- 4-1-7- عرض نتائج الفرض الرابع.
- 5-1-7- عرض نتائج الفرض الخامس.
- 6-1-7- عرض نتائج الفرض السادس.
- 2-7- مناقشة نتائج الدراسة.
- 1-2-7- مناقشة نتائج الفرض الأول.
- 2-2-7- مناقشة نتائج الفرض الثاني.
- 3-2-7- مناقشة نتائج الفرض الثالث.
- 4-2-7- مناقشة نتائج الفرض الرابع.
- 5-2-7- مناقشة نتائج الفرض الخامس.
- 6-2-7- مناقشة نتائج الفرض السادس.
- 3-7- استنتاج عام للدراسة.
- 4-7- الافتراضات والتوصيات.

### تمهيد:

يتناول هذا الفصل تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من أجل التحقق من أهداف الدراسة وفرضياتها من خلال تطبيق بعض الأساليب الإحصائية، ومن ثم تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج والإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها.

ومن أجل تحقيق أغراض البحث وهي التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، قامت الطالبة بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية التي تم اختيارها بشكل مقصود ممن يتصفون بتدني مستوى الذكاء الوجداني على مقياس الذكاء الوجداني، وارتفاع مستوى السلوك العدواني على مقياس السلوك العدواني، ثم قامت بتطبيق البرنامج الإرشادي الذي يتكون من (14) جلسة على المجموعة التجريبية، حيث حددت عدة أهداف لكل جلسة إرشادية وقد استخدمت فنيات إرشادية مختلفة منها النمذجة، المناقشة، المحاضرة، التعزيز الإيجابي، كما استخدمت وسائل متعددة من أجل إنجاز البرنامج منها: المطويات، جهاز كمبيوتر، داتا شو، صور، أشرطة فيديو.

7-1- عرض نتائج الدراسة:

7-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق مقياس السلوك العدواني على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قامت بتطبيق اختبار "مان ويتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا الاختبار يطبق عندما تكون العينتين مستقلتين وبيانهما في صورة رتبية، ولا تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول رقم (26) يبين نتائج اختبار "مان ويتني" على مقياس السلوك العدواني لدلالة الفروق بين

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

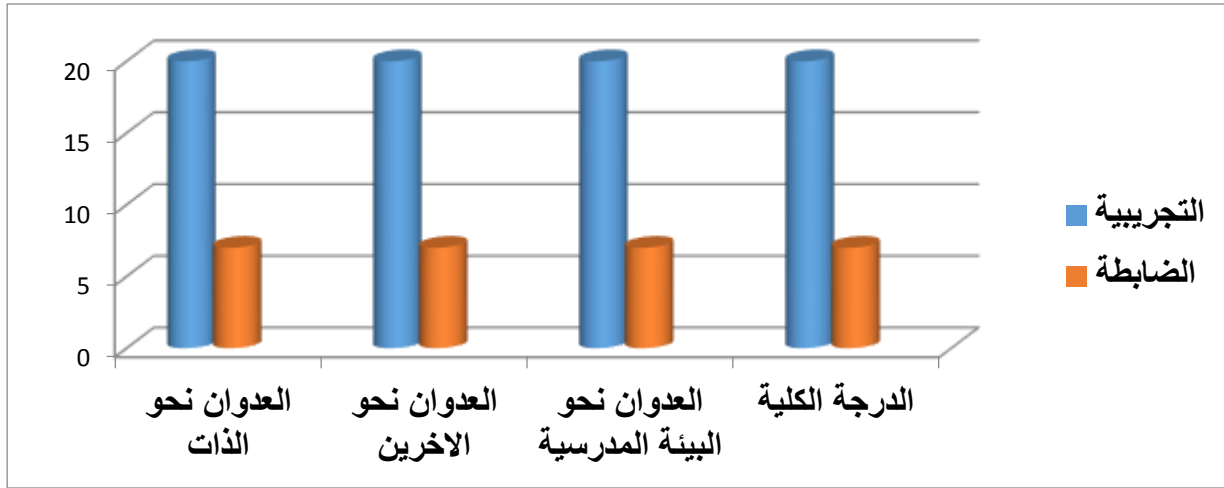
| مستوى الدلالة | قيمة الاختبار Z | المجموعة الضابطة (ن=13) |             |         | المجموعة التجريبية (ن=13) |             |         | البعد                       |
|---------------|-----------------|-------------------------|-------------|---------|---------------------------|-------------|---------|-----------------------------|
|               |                 | متوسط الرتب             | مجموع الرتب | المتوسط | متوسط الرتب               | مجموع الرتب | المتوسط |                             |
| 0.00          | -4.355          | 7.00                    | 91.00       | 13.54   | 20.00                     | 260.00      | 22.00   | العدوان نحو الذات           |
| 0.00          | -4.393          | 7.00                    | 91.00       | 12.46   | 20.00                     | 260.00      | 20.54   | العدوان نحو الآخرين         |
| 0.00          | -4.358          | 7.00                    | 91.00       | 16.54   | 20.00                     | 260.00      | 26.31   | العدوان نحو البيئة المدرسية |
| 0.00          | -4.341          | 7.00                    | 91.00       | 41.15   | 20.00                     | 260.00      | 67.69   | الدرجة الكلية               |

يلاحظ من خلال الجدول رقم(26) وجود فروق ظاهرية في أداء التلاميذ على مقياس السلوك العدواني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

حيث نلاحظ أيضا أن مستوى الدلالة أقل من (0.01) مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح، كما نلاحظ ما يلي:

- المتوسط الحسابي لبعء العدوان نحو الذات في القياس القبلي (22.00) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (13.54) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.
- المتوسط الحسابي لبعء العدوان نحو الآخرين في القياس القبلي (20.54) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (12.46) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.
- المتوسط الحسابي لبعء العدوان نحو البيئة المدرسية في القياس القبلي (26.31) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (16.54)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في القياس القبلي (67.69) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (41.15) وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.



شكل قم (02) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

يظهر من التمثيل البياني في الشكل رقم (02) تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في جميع أبعاد مقياس السلوك العدواني وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

### 7-1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي.

□ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

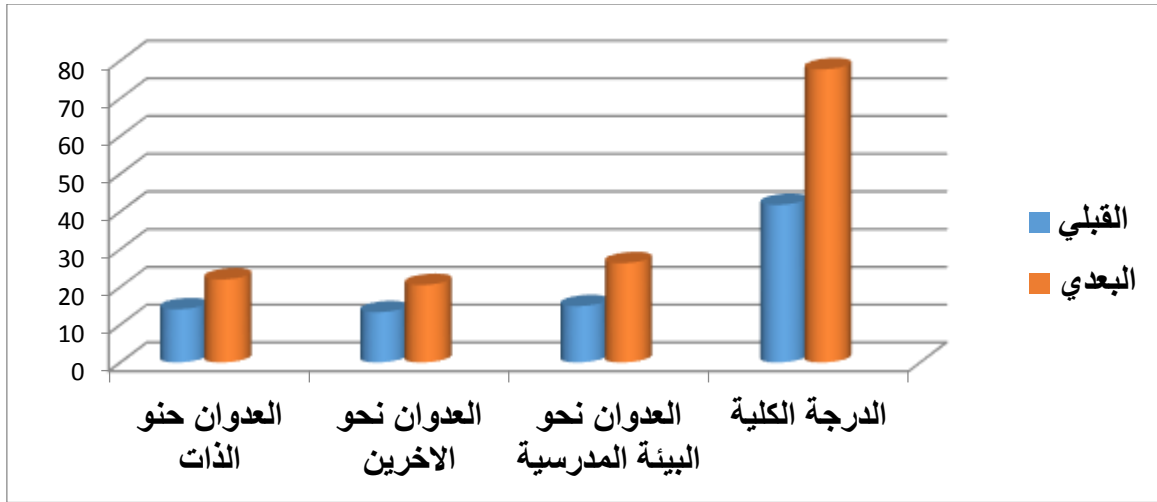
جدول رقم (27) يبين نتائج اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدوانى وأبعاده (ن=13).

| مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>z | متوسط<br>الرتب | مجموع<br>الرتب | المتوسط الحسابي |        | العدد | البعد                          |
|------------------|-----------|----------------|----------------|-----------------|--------|-------|--------------------------------|
|                  |           |                |                | القبلي          | البعدي |       |                                |
| 0.001            | -3.194    | 07.00          | 91.00          | 14.08           | 22.00  | 13    | العدوان نحو الذات              |
| 0.001            | -3.192    | 07.00          | 91.00          | 13.31           | 20.54  | 13    | العدوان نحو الآخرين            |
| 0.001            | -3.189    | 07.00          | 91.00          | 14.92           | 26.31  | 13    | العدوان نحو البيئة<br>المدرسية |
| 0.001            | -3.18     | 07.00          | 91.00          | 41.77           | 77.69  | 13    | الدرجة الكلية                  |

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق مقياس السلوك العدوانى على تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى ثم أعادت تطبيق مقياس السلوك العدوانى على نفس أفراد العينة ذلك بعد تعرض أفرادها إلى فعاليات البرنامج الإرشادى المقترح، والجدول رقم (27) يبين النتائج المتوصل إليها.

من خلال ملاحظتنا للجدول يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدوانى وأبعاده، كما نلاحظ أيضا ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لبعد العدوان نحو الذات في القياس القبلي (14.08) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (22.00) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.
- أن المتوسط الحسابي لبعد العدوان نحو الآخرين في القياس القبلي (13.31) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (20.54) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.
- المتوسط الحسابي لبعد العدوان نحو البيئة المدرسية في القياس القبلي (14.92) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (26.31) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في القياس القبلي (41.77) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (77.69) وهذا يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي.



شكل رقم (03) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

وهذا ما يظهر جليا من خلال مشاهدتنا للتمثيل البياني رقم (03) الذي يظهر تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لفعاليات البرنامج المقترح على مقياس السلوك العدواني وأبعاده، وخاصة في بعد العدوان نحو البيئة المدرسية، وفي الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني مما يعني تحقيق البرنامج الإرشادي المقترح لأهدافه المتوقعة.

### 7-1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده تعزى إلى البرنامج المقترح.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وبعد تعرض المجموعة التجريبية إلى فعاليات البرنامج الإرشادي قامت باستخدام إختبار "مان ويتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده والجدول رقم (28) يوضح ذلك.

جدول رقم (28) يبين نتائج اختبار مان ويتني على مقياس الذكاء الوجداني لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

| مستوى الدلالة | قيمة الاختبار Z | المجموعة الضابطة (ن=13) |             |         | المجموعة التجريبية (ن=13) |             |         | البعد        |
|---------------|-----------------|-------------------------|-------------|---------|---------------------------|-------------|---------|--------------|
|               |                 | متوسط الرتب             | مجموع الرتب | المتوسط | متوسط الرتب               | مجموع الرتب | المتوسط |              |
| 0.00          | -4.353          | 7.00                    | 91.00       | 17.85   | 20.00                     | 260.00      | 27.15   | الوعي بالذات |

|      |        |      |       |       |       |        |        |                        |
|------|--------|------|-------|-------|-------|--------|--------|------------------------|
| 0.00 | -4.110 | 7.38 | 96.00 | 18.92 | 19.62 | 255.00 | 28.69  | إدارة<br>الانفعالات    |
| 0.00 | -4.366 | 7.00 | 91.00 | 16.69 | 20.00 | 260.00 | 29.38  | الدافعية               |
| 0.00 | -4.359 | 7.00 | 91.00 | 13.85 | 20.00 | 260.00 | 22.77  | المهارات<br>الاجتماعية |
| 0.00 | -4.105 | 7.38 | 96.00 | 14.38 | 19.62 | 255.00 | 23.54  | التعاطف                |
| 0.00 | -4.335 | 7.00 | 91.00 | 80.38 | 20.00 | 260.00 | 130.46 | الدرجة الكلية          |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في أداء التلاميذ على مقياس الذكاء الوجداني بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما نلاحظ أيضا ما يلي:

- أن متوسط الرتب لبعده الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية (20.00) بينما متوسط الرتب لدى المجموعة الضابطة فقد بلغ (7.00) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.

- متوسط الرتب لبعده إدارة الانفعالات لدى المجموعة التجريبية هو (19.62) بينما لدى المجموعة الضابطة فقد بلغ (7.38) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا البعد عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح المجموعة التجريبية.

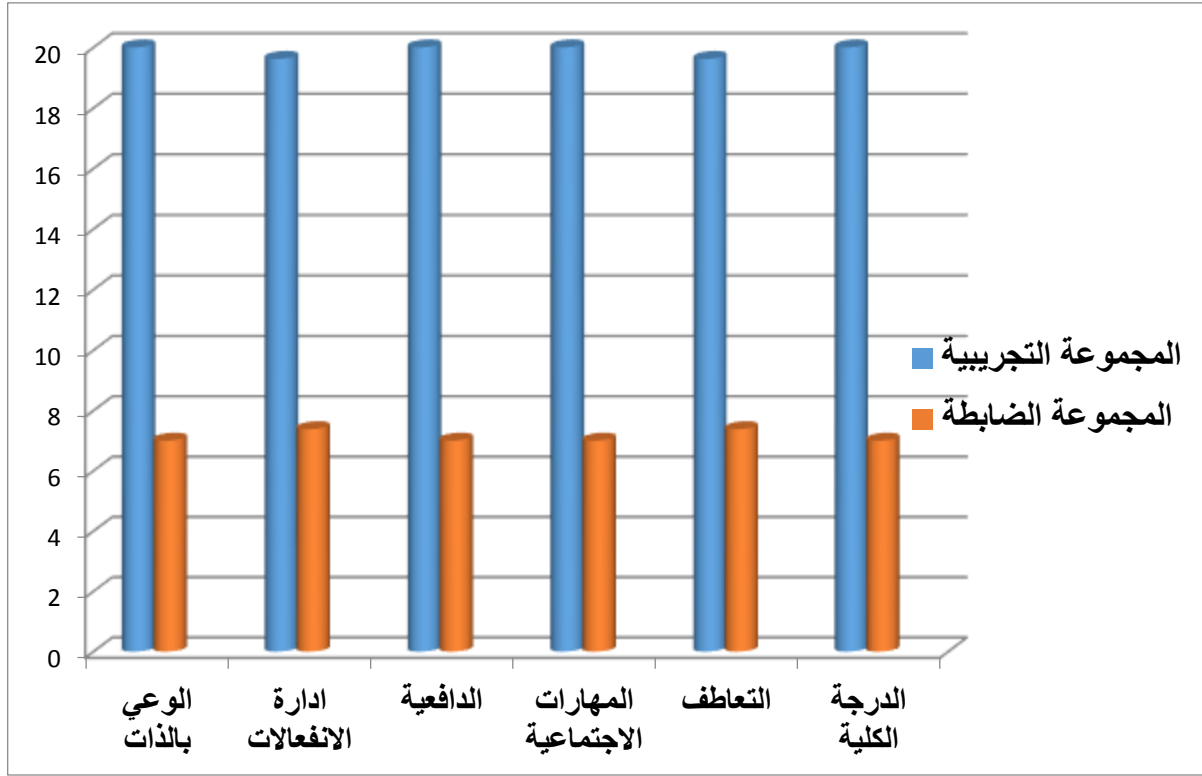
- متوسط الرتب لبعده الدافعية والمهارات الاجتماعية هو (20.00) لدى المجموعة التجريبية بينما بلغ لدى المجموعة الضابطة لكلا البعدين (07.00) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لكلا البعدين لصالح المجموعة التجريبية.

- متوسط الرتب لبعده التعاطف عند المجموعة التجريبية هو (19.62) ولدى المجموعة الضابطة (7.38) مما يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.

- متوسط الرتب للدرجة الكلية للمقياس لدى المجموعة التجريبية هو (20.00)، ولدى المجموعة الضابطة (07.00) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما نلاحظه جليا من خلال التمثيل البياني رقم (04) الذي يظهر فيه تفوق تلاميذ المجموعة

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد، وفي الدرجة الكلية للمقياس مما يعني أن البرنامج الإرشادي المقترح كان له دور إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية.



شكل رقم (04) يبين تمثيل بياني لدلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

يظهر من التمثيل البياني في الشكل رقم (04) تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في المقياس البعدي في جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

**7-1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، ثم أعادت تطبيق المقياس على نفس المجموعة لكن بعد تعرض أفراد هذه المجموعة إلى فعاليات البرنامج الإرشادي المقترح، ثم قامت بإجراء مقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وذلك باستخدام اختبار "ويلكوكسن Wilcoxon signal ranks test" والذي يستخدم عندما تكون العينتين مترابطتين، والجدول رقم (29) يوضح ذلك.



□ الفصل السابع \_\_\_\_\_ عرض النتائج ومناقشتها

جدول رقم (29) يبين نتائج "اختبار ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (ن=13).

| مستوى الدلالة | قيمة z  | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي |        | العدد | البعد               |
|---------------|---------|-------------|-------------|-----------------|--------|-------|---------------------|
|               |         |             |             | القبلي          | البعدي |       |                     |
| 0.001         | - 3.202 | 07.00       | 91.00       | 17.85           | 27.15  | 13    | الوعي بالذات        |
| 0.001         | - 3.186 | 07.00       | 91.00       | 19.92           | 28.69  | 13    | إدارة الانفعالات    |
| 0.001         | -3.188  | 07.00       | 91.00       | 20.62           | 29.38  | 13    | الدافعية            |
| 0.001         | -3.186  | 07.00       | 91.00       | 15.00           | 22.27  | 13    | المهارات الاجتماعية |
| 0.001         | -3.183  | 07.00       | 91.00       | 15.15           | 23.54  | 13    | التعاطف             |
| 0.001         | -3.182  | 07.00       | 91.00       | 87.69           | 130.46 | 13    | الدرجة الكلية       |

من خلال ملاحظتنا للجدول رقم (29) يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي، كما نشاهد من خلال الجدول ما يلي:

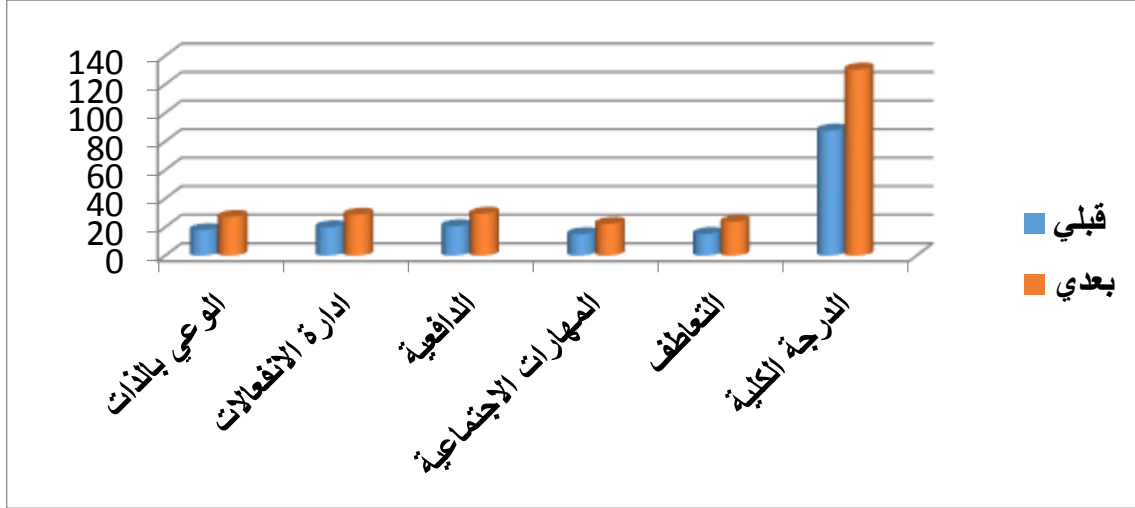
- المتوسط الحسابي لبعد الوعي بالذات في القياس القبلي (17.85) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (27.15) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي لهذا البعد.

- المتوسط الحسابي لبعد إدارة الانفعالات في القياس القبلي هو (19.92) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (28.69) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي لهذا البعد.

- المتوسط الحسابي لبعد الدافعية في القياس القبلي (20.62) بينما في القياس البعدي فقد بلغ (29.38) مما يعني على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح القياس البعدي لهذا البعد.

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

- المتوسط الحسابي لبعدها المهارات الاجتماعية في القياس القبلي (15.00) بينما بلغ في القياس البعدي (22.27) مما يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لهذا البعد.
- المتوسط الحسابي لبعدها التعاطف في القياس القبلي (15.15) بينما بلغ في القياس البعدي (23.54) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لهذا البعد.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس في القياس القبلي (87.69) بينما هو في القياس البعدي (130.46) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني.



شكل رقم (05) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

من خلال مشاهدتنا للتمثيل البياني رقم (05) يظهر تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي على القياس القبلي بالنسبة لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، مما يعني أن البرنامج الإرشادي قد أحدث تغييراً في مستوى الذكاء الوجداني لدى هؤلاء التلاميذ.

### 7-1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بإجراء المقارنة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=13) في كل من القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده، وذلك بعد شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

□ الفصل السابع \_\_\_\_\_ عرض النتائج ومناقشتها

جدول رقم (30) يبين نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده (ن=13)

| مستوى<br>الدلالة | قيمة<br>z | متوسط<br>الرتب | مجموع<br>الرتب | المتوسط الحسابي |        | عدد<br>الرتب | نوع الرتب | البعد                             |
|------------------|-----------|----------------|----------------|-----------------|--------|--------------|-----------|-----------------------------------|
|                  |           |                |                | التتبعي         | البعدي |              |           |                                   |
| 0.221            | -2.303    | 4.00           | 4.00           | 21.33           | 22.00  | 1            | موجبة     | العدوان نحو<br>الذات              |
|                  |           | 5.13           | 4.00           |                 |        | 8            | سالبة     |                                   |
|                  |           |                |                |                 |        | 4            | محايدة    |                                   |
| 0.102            | -1.633    | 3.50           | 17.50          | 20.23           | 20.54  | 5            | موجبة     | العدوان نحو<br>الآخرين            |
|                  |           | 3.50           | 3.50           |                 |        | 1            | سالبة     |                                   |
|                  |           |                |                |                 |        | 7            | محايدة    |                                   |
| 0.143            | -1.466    | 3.75           | 22.50          | 25.77           | 26.31  | 1            | موجبة     | العدوان نحو<br>البيئة<br>المدرسية |
|                  |           | 5.50           | 5.50           |                 |        | 6            | سالبة     |                                   |
|                  |           |                |                |                 |        | 6            | محايدة    |                                   |
| 0.445            | -2.003    | 5.88           | 47.00          | 66.31           | 67.69  | 8            | موجبة     | الدرجة الكلية                     |
|                  |           | 4.00           | 8.00           |                 |        | 2            | سالبة     |                                   |
|                  |           |                |                |                 |        | 3            | محايدة    |                                   |

يتضح من خلال الجدول رقم (30) أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي، حيث أن قيمة (z) لا تتجاوز القيمة الحدية للدلالة الإحصائية وهذا يعني استمرار تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وتحقق الفرض الخامس كلياً حيث نلاحظ مايلي:

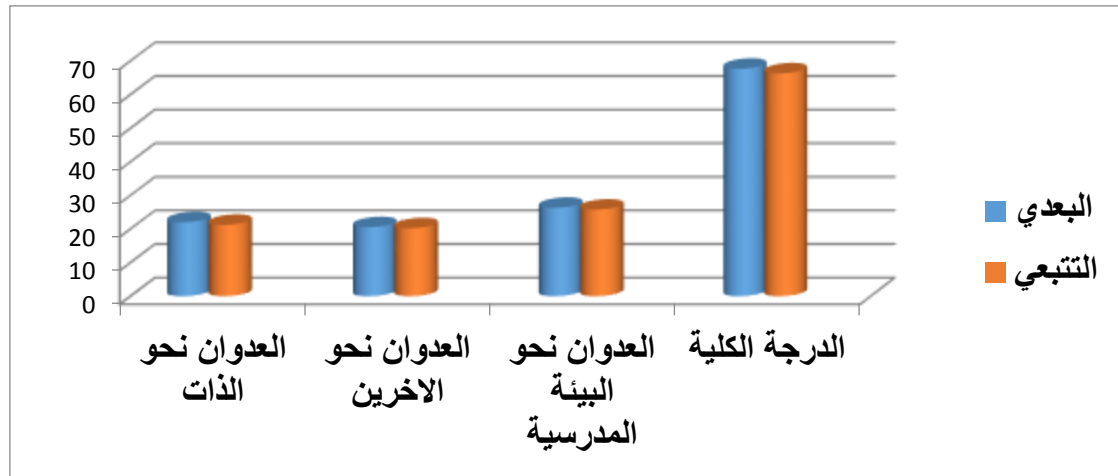
- المتوسط الحسابي لبعده العدوان نحو الذات في القياس البعدي (22.00) بينما في القياس التتبعي (21.23) وهذا يعني عدم وجود فروق بين القياسين.

- المتوسط الحسابي لبعده العدوان نحو الآخرين في القياس البعدي (20.54) بينما في القياس التتبعي (20.23) وهذا يعني عدم وجود فروق بين القياسين.

- المتوسط الحسابي لبعده العدوان نحو البيئة المدرسية في القياس البعدي (26.31) بينما في القياس التتبعي (25.77) وهذا يعني عدم وجود فروق بين القياسين.

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

-المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (67.69) في القياس البعدي بينما في القياس التتبعي (66.31) وهذا يعني عدم وجود فروق بين القياسين في المقياس ككل.



شكل رقم (06) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده

وهذا ما يترجمه التمثيل البياني رقم (06) الذي يظهر فيه تساوي القياسين تقريبا البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده مما يعني أن البرنامج الإرشادي يتميز بالفعالية.

### 7-1-6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بإجراء المقارنة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=13) في كل من القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج، وذلك باستعمال اختبار ويلكوكسون "test Wilcoxon signel ranks" الذي يستخدم لقياس الفروق بين متوسطات رتب المجموعات القليلة العدد والمترابطة، والجدول رقم (31) يبين ذلك.

جدول رقم (31) يبين نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده (ن=13).

| مستوى الدلالة | قيمة z | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي |       | عدد الرتب | نوع الرتب | البعد            |
|---------------|--------|-------------|-------------|-----------------|-------|-----------|-----------|------------------|
|               |        |             |             | بعدي            | تتبعي |           |           |                  |
| 0.841         | -0.20  | 6.92        | 41.50       | 27.15           | 27.23 | 6         | موجبة     | الوعي بالذات     |
|               |        | 6.08        | 36.50       |                 |       | 6         | سالبة     |                  |
|               |        |             |             |                 |       | 1         | محايدة    |                  |
| 0.474         | -0.71  | 8.00        | 30.00       | 28.69           | 28.23 | 6         | موجبة     | إدارة الانفعالات |
|               |        | 6.00        | 48.00       |                 |       | 6         | سالبة     |                  |

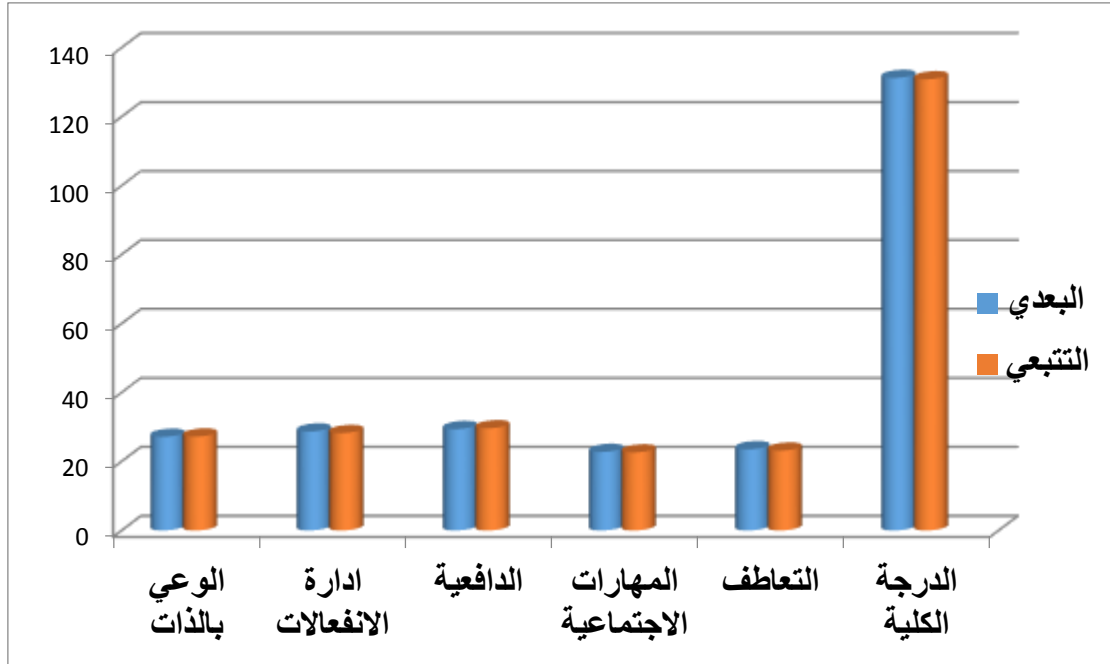
|       |       |       |       |        |        |   |        |                        |
|-------|-------|-------|-------|--------|--------|---|--------|------------------------|
|       |       |       |       |        |        | 1 | محايدة |                        |
| 0.459 | -0.74 | 6.00  | 48.00 | 29.62  | 29.38  |   | موجبة  | الدافعية<br>للإنجاز    |
|       |       | 7.50  | 30.00 |        |        | 4 | سالبة  |                        |
|       |       |       |       |        |        | 1 | محايدة |                        |
| 0.904 | -0.12 | 16.75 | 40.50 | 22.62  | 22.77  | 6 | موجبة  | المهارات<br>الاجتماعية |
|       |       | 6.25  | 37.50 |        |        | 6 | سالبة  |                        |
|       |       |       |       |        |        | 1 | محايدة |                        |
| 0.354 | -0.92 | 2.88  | 11.50 | 23.15  | 23.54  | 4 | موجبة  | التعاطف                |
|       |       | 6.13  | 24.50 |        |        | 4 | سالبة  |                        |
|       |       |       |       |        |        | 5 | محايدة |                        |
| 0.431 | -0.78 | 4.00  | 16.00 | 130.85 | 131.23 | 4 | موجبة  | الدرجة<br>الكلية       |
|       |       | 5.80  | 29.00 |        |        | 5 | سالبة  |                        |
|       |       |       |       |        |        | 4 | محايدة |                        |

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، حيث أن قيمة (z) لا تتجاوز القيمة الحدية للدلالة الإحصائية وهذا يعني تحقق الفرض السادس كلياً، حيث نلاحظ ما يلي:

- المتوسط الحسابي لبعده الوعي بالذات في القياس البعدي هو (27.15) وفي القياس التتبعي هو (27.23) وهذا يعني عدم وجود فروق.
- المتوسط الحسابي لبعده إدارة الانفعالات في القياس البعدي هو (28.69) وفي القياس التتبعي هو (28.23) وهذا يعني عدم وجود فروق.
- المتوسط الحسابي لبعده الدافعية للإنجاز في القياس البعدي هو (29.38) أما في القياس التتبعي هو (29.62) وهذا يعني عدم وجود فروق.
- المتوسط الحسابي لبعده التعاطف في القياس البعدي هو (22.77) وفي القياس التتبعي هو (22.62) وهذا يعني عدم وجود فروق.
- المتوسط الحسابي لبعده المهارات الاجتماعية في القياس البعدي هو (23.54) وفي القياس التتبعي هو (23.15) وهذا يعني عدم وجود فروق.

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي هو (131.23) وفي القياس التتبعي هو (130.85) وهذا يعني عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمقياس ككل.



شكل رقم (07) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده

- وهذا ما يتضح لنا جليا من خلال ملاحظتنا للتمثيل البياني رقم (07) الذي يظهر فيه تساوي القياسين البعدي والتتبعي لجميع الأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني استمرار تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج.

### 7-2- مناقشة نتائج الدراسة:

#### 7-2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تشير النتائج المتوصل إليها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح ( أنظر الجدول رقم 26)، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي يتميز بالفعالية، حيث انه أدى إلى خفض مستوى السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى فعاليات هذا البرنامج، وتعزو الطالبة هذه النتائج إلى الفنيات المستخدمة في هذا البرنامج وخاصة المناقشة، والحوار، والنمذجة (مثل قصة الطفل والمسامير) الذي ساهمت في استبصار التلاميذ وفهمهم لأنفسهم وللأسباب الحقيقية لانفعالاتهم، وإدراكهم النتائج المترتبة عن الانجرار وراء انفعالاتهم العاصفة على أنفسهم وعلى الآخرين بالتالي محاولة السيطرة عليها، وتتفق هذه النتائج المتوصل إليها مع الدراسات السابقة والبحوث هي نفس المجال، وما ورد في الإطار النظري لهذه الدراسة مثل: دراسة محمد فراج(2005)، ودراسة محمد البحيري(2007)، ودراسة أحمد السحيمي (2002).

### 7-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تشير النتائج المتوصل إليها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده (أنظر الجدول رقم 27)، وتعزى الطالبة هذه النتائج إلى تأثير البرنامج الإرشادي المقترح والذي ضم في طياته أنشطة مختلفة ساهمت في خفض حدة مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ، مثل المحاضرة، والمناقش، وأسلوب القصص الهادف (النمذجة) ومشاهدة بعض الفيديوهات الهادفة التي ساعدت التلاميذ على الاستبصار بأنفسهم وجوانب النقص لديهم، كما أن المحاضرات وفتح المجال للمناقشة بينهم ساعدتهم على اكتشاف جوانب القوة والضعف في شخصياتهم، وزودهم بمعلومات عن المرحلة العمرية التي يمرون بها، مما ساعدتهم على فهم ذاتهم وكذلك أسلوب القصص وما فيه من قدوة حسنة يمكن الإقتداء بها، وكذلك مشاهدتهم لبعض الفيديوهات الهادفة ثم إعادتهم لتمثيل الأدوار ساهمت بشكل فعال في التنفيس الإنفعالي وإخراج المكبوتات.

كل ذلك كان مصحوبا بملاطفة وحنان الطالبة مما ساهم في بناء علاقة ودية مع التلاميذ العدوانيين، وهذا جعلهم يستجيبون بصورة فعالة لفعاليات البرنامج الإرشادي المقترح.

وهذه النتائج المتوصل إليها تتفق مع الإطار النظري السائد في هذه الدراسة، فقد أشار (دانييل جولمان) إلى أن تنمية المهارات الوجدانية تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسؤولية قادرة على ضبط النفس في مواقف الصراع، وعلى التواصل الفعال، وتوقع النتائج المترتبة على السلوك.

كما تتفق هذه النتائج مع البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة سعد آل رشور (2006) ودراسة أماني عبد التواب صالح حسن (2004)، ودراسة جولمان و آخرون (Goleman et al 2002) ودراسة محمود سعيد ابراهيم الخولي (2010)، ودراسة أندرسون باتشر ونيوسيم ونيي (Anderson-butcher, nwsome et nay 2003).

### 7-2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تشير النتائج الخاصة بهذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده وذلك لصالح المجموعة التجريبية (أنظر الجدول رقم 28)، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي أدى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية، حيث ترى الطالبة أن أفراد العينة التجريبية عندما عاشوا أجواء البرنامج التي يغلب عليها الأمن، والمودة، والمشاركة، وتفاعلوا مع الأنشطة المختلفة في البرنامج المقترح تحسن مستوى الذكاء الوجداني لديهم، هذا بالإضافة إلى العمل المكثف الذي قامت به الطالبة المبني على أساس علمي وعلى المودة والألفة، حيث تم التركيز من خلال البرنامج على عدة جوانب منها.

- أسلوب المناقشة الجماعية: حيث أبدى التلاميذ مشاركة فعالة في النقاشات الجماعية التي كانت تدور في الجلسات حول المفاهيم المقترحة، وكذلك حول الفيديوهات التي كانوا يقومون بمشاهدتها والايجابيات والسلبيات لهذه الأدوار، وحول الاستفادة التي حصلوا عليها، وكذلك يمكن القول بأن تعبيرهم عن آرائهم ومعتقداتهم جعلهم

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

يخرجون مكبوتاتهم، وينفسون عنها انفعاليا وكذلك جعلهم يستبصرون بذواتهم ويتعرفون على أخطائهم، وبالتالي محاولة إصلاحها، ذلك أن المناقشة والحوار الجماعي لها دور كبير في تغيير الاتجاهات.

- **النمذجة:** احتوى البرنامج المقترح على مجموعة من القصص الهادفة التي ساهمت في تنمية الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، مثل قصة الطفل والمسامير التي كان لها صدى كبير لدى التلاميذ المشاركين وكذلك من خلال المسرحيات التي كان يشاهدها التلاميذ ثم يعيدون تمثيل الأدوار بطريقة مختلفة، وكذلك من خلال اطلاعهم على حياة عظماء في التاريخ ومشاهير تحدوا الصعوبات والعراقيل مثل " طه حسين " ، لأن مثل هذه القصص تزيد التلاميذ إصرارا و عزيمة وتمنحهم الثقة بالنفس والتفاؤل، مما يقوي عندهم الدافعية للإنجاز، وكل ذلك يشير إلى أن النمو الذي حدث في مستوى الذكاء الوجداني يرجع إلى فعالية البرنامج الإرشادي، بينما لم يحدث أي تغيير على المجموعة الضابطة لعدم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم وما يحتويه من أساليب مفيدة، إضافة إلى أن أفراد المجموعة الضابطة لم يجدوا الشخص الذي يسانداهم ويوجههم ويرشدهم، كل ذلك أدى إلى وجود فروق جوهرية بين المجموعتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، مما يؤكد بشكل قاطع على أن هذه الفروق تدل على تحسن قد طرأ على أفراد المجموعة التجريبية يعود فعلا إلى البرنامج المقترح.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات حول فعالية البرامج الإرشادية المقترحة لتنمية الذكاء الوجداني، ومن أهمها، ودراسة دولارد فينللي و بيلنجر (2003) Finely,D, pellingner ، ودراسة سالتر Salter (2000)، ودراسة فاطمة بركات(2010)، ودراسة سامية الشختور (2007)، حيث أكدت جميع هذه الدراسات على حدوث تحسن في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى البرامج الإرشادية.

**7-2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

تشير النتائج المتوصل إليها الخاصة بهذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي (أنظر الجدول رقم 29)، وتعزى الطالبة هذا التغير الملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى ما أحدثته البرنامج من تغيير في سلوك أفراد المجموعة التجريبية، حيث أن الطالبة قد احتاجت إلى جهد كبير حتى تتمكن من توضيح هذا المفهوم الجديد (الذكاء الوجداني) لدى التلاميذ بشكل نظري ومبسط وربطه بالحياة اليومية للتلاميذ، ولكن من خلال المشاركة الفعالة من قبل المجموعة التجريبية خلال الجلسات والمناقشة، ومن خلال القصص الهادفة تمكن التلاميذ من استيعاب هذا المفهوم وربطه بحياتهم العملية، وترى الطالبة أن الفنيات التي احتواها البرنامج قد أدت إلى الهدف المنشود، حيث أنه في مجال بعد الوعي بالذات فقد ركزت الطالبة على تدريب التلاميذ على معرفة تعبيرات الوجوه المختلفة، وذلك من خلال عرضها على التلاميذ مجموعة من الصور لتعابير وجوه مختلفة والتفريق بين الانفعالات من خلال النظر إلى وجوه الأشخاص، وقد كان للمناقشة دور كبير في تحديد هذا المفهوم ولقد كان للمسرحية المعروضة دور كبير في نفوس التلاميذ.



## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

أما في مجال بعد إدارة الانفعالات فقد وجدت الطالبة من خلال مناقشتها مع التلاميذ ضعف كبير لدى أفراد المجموعة التجريبية في إدارة انفعالاتهم، مما جعلها تستعمل فنيات إرشادية متنوعة مثل القصص التي شارك في مناقشة مضمونها جميع التلاميذ حيث كانوا يطرحون الأسئلة، ويتناقشون فيما بينهم وكانت الطالبة تتدخل من حين لآخر لتصحيح بعض المفاهيم، وتوضيح نتائج عدم التحكم في الانفعالات وتعزيز السلوكيات التكيفية الجديدة.

أما في بعد الدافعية للإنجاز فقد قامت الطالبة بطرح مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المتصلة به كالمثابرة، تأجيل الإشباع، التفاؤل، فوجدت أن لديهم نقص شديد في استيعابهم لهذه المفاهيم فهم يعبرون عنها بالأمثلة ولا توجد لديهم كمفاهيم مجردة لذلك قامت الطالبة بتعزيز هذه المفاهيم من خلال القصص مثل (قصة النملة التي يرونها كل يوم، والتي تعتبر مثال للمثابرة والتفاؤل)

كما ناقشت الطالبة العديد من المشكلات التي تواجه التلاميذ مثل الاستسلام للفشل، عدم الانضباط، إهدار الوقت وعدم تنظيمه ثم قامت الطالبة بتزويد التلاميذ ببعض الاستراتيجيات لتنمية الدافعية لديهم. أما في بعد المهارات الاجتماعية فقد قامت الطالبة بتوضيح هذا المفهوم، ومن خلال المناقشة تعزز هذا المفهوم، وأيضا استعرضت بعض الأحاديث الشريفة التي تنهي عن تسبب الأذى للآخرين، وأيضا القصص الذي كان له دور كبير في تنمية هذه المهارات، وفي الأخير زودت الطالبة التلاميذ ببعض الاستراتيجيات لتنمية المهارات الاجتماعية.

أما في بعد التعاطف مع الآخرين فقد قامت الطالبة بتوضيح هذا المفهوم للتلاميذ الذين كانوا يخلطون بين مفهوم العطف والتعاطف، حيث وضحت لهم أهمية التعاطف مع الآخرين في حياة الفرد والمجتمع، وقد كان للمناقشة الدور الكبير في اكتساب التلاميذ لهذه المفاهيم، وكذلك النمذجة التي كانت تمد التلاميذ بالقدوة الحسنة، وبناءً عليه فإن التغيير الذي طرأ على المجموعة التجريبية يعزى إلى فعالية البرنامج الإرشادي وتتفق هذه الدراسة مع دراسة جولمان وآخرون (2002) Goleman et al ، ودراسة دولارد فينللي وأن بيللنجر (2003) fineley.d.pellinger,A ، ودراسة "سامية الشختور (2007).

وهذا ما أكده "بار-أن Bar-on" الذي قال أن مهارات الذكاء الوجداني يمكن تعلمها واكتسابها خلال المراحل العمرية المختلفة، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني قادرون على التحكم في انفعالاتهم والاستمتاع بالحياة، والتأثير على الآخرين وهم عادة ناجحون في حياتهم المهنية والاجتماعية.

### 7-2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تشير النتائج المتوصل إليها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده (أنظر الجدول رقم 30)، حيث يتضح من خلال هذه النتائج استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج بعد مرور شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج وهذا يشير إلى فعالية البرنامج وتفسر الطالبة هذا التأثير في ضوء ما يلي:

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

- حب الطلاب للأنشطة والفعاليات المختلفة التي تم تنفيذها أثناء البرنامج أدى إلى استمرار التلاميذ (أفراد العينة التجريبية) بعد الانتهاء من جلسات البرنامج في إتباع وتطبيق تلك الاستراتيجيات التي تم تزويدهم بها أثناء تطبيق البرنامج، وهذا فعلا ما تم الاتفاق عليه مع التلاميذ أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، وهو الاستمرار في تطبيق الاستراتيجيات التي تعلموها من أجل السيطرة على انفعالاتهم وإدارتها بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

- إدراك التلاميذ للنتائج السلبية التي يمكن أن يصلوا إليها إذا انساقوا وراء انفعالاتهم العنيفة، والنتائج الإيجابية التي يحصلون عليها عندما يتحكمون في انفعالاتهم، ويتعرفون على ذواتهم.

- اهتمام التلاميذ (أفراد العينة التجريبية) بالاستمرار بتصحيح طرق تفكيرهم، والابتعاد عن التفكير غير المنطقي الذي كان يسيطر عليهم، ذلك أن للمناقشة والحوار دور كبير في تغيير الاتجاهات والأفكار وذلك لاقتناعهم بأن أفكارهم السابقة خاطئة.

- سهولة التأثير على التلاميذ لأن المرحلة التي يمرون بها هي مرحلة مراقبة، وهي مرحلة يكون فيها المراهق سريع التأثر والتعلم من خلال نماذج مختلفة، وهذا ما حققه البرنامج من خلال النماذج الإيجابية المقدمة للتلاميذ وتأثرهم بها بطريقة ملحوظة، وهذا يتفق مع دراسة، أماني عبد التواب (2004)، ودراسة "محمد البحيري (2007)، ودراسة فاطمة بركات (2010).

### 7-2-6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تشير النتائج المتوصل إليها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (أنظر الجدول رقم 31)، ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء ما يلي:

إن استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي يرجع إلى العلاقة الوطيدة التي نشأت بين الطالبة والتلاميذ والتفاعل الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية أثناء الحصص التدريبية، وحرصهم على الحضور ذلك لأنهم كانوا يشعرون بالحرية في التعبير عن انفعالاتهم، ومكبوتاتهم، وآرائهم دون ضغوط.

وكذلك تعزى الطالبة النتائج المتوصل إليها إلى تعدد الفتيات والأنشطة أثناء الجلسات كالنمذجة، والمناقشة والواجبات المنزلية، ومساهمة كل تلك الفتيات في إحداث تغيير لدى هؤلاء التلاميذ.

كما أن المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ لها تأثير كبير في سرعة تعلمهم، وفي قدرة الطالبة على التأثير عليهم، وتغييرهم، وهذا ما أكدته دراسات عديدة مثل دراسة سامية الشختور (2007)، ودراسة أماني عبد التواب صالح (2004)، ودراسة محمود ابراهيم سعيد الخولي (2010).

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

### 7-3- استنتاج عام للدراسة:

بعد استخدام الطالبة لأدوات الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني، مقياس السلوك العدواني، البرنامج الإرشادي) وتطبيقها للبرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية توصلت الطالبة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى البرنامج الإرشادي المقترح.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى البرنامج الإرشادي المقترح.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

إن اكتساب مهارات الذكاء الوجداني كما بينته الدراسات السابقة، وكما لاحظناه من خلال النتائج المتوصل إليها تجعل الفرد أكثر قدرة على فهم ذاته وحل مشكلاته اليومية، وتجعله أكثر تكيفا وتكسبه القدرة على التواصل مع الآخرين والتعاطف معهم، مما يجعل الفرد يصل إلى النجاح في محيطه الأسري والمهني والدراسي والاجتماعي، ورغم أن الحصص الأولى كانت صعبة على التلاميذ، ووجدوا صعوبة في فهم بعض المفاهيم، وكذلك كانت أسئلتهم عشوائية وكانوا يشعرون بالتردد والخوف خاصة عندما يطلب منهم ذكر أمثلة أو خبراتهم السابقة، وكذلك كان البعض منهم لا ينجز الواجبات المنزلية، لكن الطالبة تمكنت من خلق علاقة ملؤها المحبة والمودة معهم مما جعلهم يتفاعلون مع أنشطة البرنامج الإرشادي، حيث وجدت الطالبة أن التلاميذ أصبح لديهم اهتمام وتركيز على متابعة ما يدور في الجلسات والمشاركة فيها، ذلك لأنها كانت تحث التلاميذ المشاركين على التعبير عن أفكارهم دون تردد أو خجل، كما أن التقبل الغير المشروط للتلاميذ وأفكارهم كان له الأثر الواضح في تعميق المفاهيم المقدمة وترسيخها.

كما أن التزام التلاميذ المشاركين وحضورهم للجلسات، وتطبيقهم للمهارات المكتسبة خلال الجلسات، وفي حياتهم اليومية ساهم في نجاح الجلسات، حيث اتضح ذلك من خلال التقييمات اليومية والواجب المنزلي.

## □ الفصل السابع — عرض النتائج ومناقشتها

كما أن قابلية التلاميذ ودافعيتهم وفضولهم لمعرفة هذه المفاهيم الجديدة عليهم، كان لها الدور الكبير في فعالية البرنامج الإرشادي، ومما يدعم فعالية البرنامج الإرشادي ما دار بين التلاميذ والطالبة في الجلسة الختامية، حيث ذكر بعض التلاميذ أنه أصبح يشعر بأنه قادر على التزام الهدوء في المواقف الصعب، وأقر بأنه كان يجهل أن الحديث الداخلي كان السبب في اندفاعه وانفعاله، وقد تحدث أحد التلاميذ قائلاً بأنه أصبح أكثر وعياً بأهمية التواصل الاجتماعي المرن مع الآخرين لتحقيق أهدافه، وكذلك أصبح أكثر وعياً بمشاعر الآخرين، وقال تلميذ آخر بأنه أصبح أكثر ثقة بنفسه، وأنه الآن يستطيع مواجهة الآخرين والحوار معهم، كما أن حماس أفراد المجموعة التجريبية أثناء مناقشة الأفكار والسلوكيات والمشاعر السلبية، وآثارها، والقصص، والتعلم بالقدوة، كان لها الأثر الكبير في تسيير نجاح البرنامج.

### 7-4- توصيات واقتراحات الدراسة:

- 1- ضرورة الاهتمام بتلاميذ المرحلة المتوسطة، وخاصة التلاميذ العدوانيين من خلال تقديم خدمات وبرامج إرشادية تناسبهم.
- 2- عقد الندوات والمحاضرات للأساتذة والآباء حول الاضطرابات النفسية، والانفعالية في مرحلة المراهقة.
- 3- إشراك التلاميذ الذين يعانون من السلوك العدواني في الأنشطة الاجتماعية، والرياضية، والثقافية بالمؤسسات التربوية من أجل تفريغ وتوظيف طاقاتهم في نشاطات تعود عليهم بالفائدة.
- 4- تزويد مؤسساتنا التربوية بمرشدين نفسيين ليساعدوا التلاميذ على التخلص من الاضطرابات النفسية والسلوكية.
- 5- ضرورة توعية العاملون بقطاع التربية والأساتذة بأهمية الذكاء الوجداني من خلال تضمين المناهج التربوية وتدريب الأساتذة على مهارات الذكاء الوجداني، وذلك من أجل مساعدة التلاميذ والطلبة على مواجهة الإحباطات وتشجيعهم.
- 6- تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ وإدراج تلك البرامج ضمن المناهج المدرسة، وذلك عن طريق تخصيص مواد تعليمية وحصص إرشادية لاكتساب مهارات الذكاء الوجداني.
- 7- تصميم برامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الأساتذة وإدراجها ضمن برنامج تأهيل الأستاذ الذي له دور فعال في إنجاح العملية التعليمية.
- 8- إجراء دورات تكوينية للطواقم التربوي لتعلم مهارات الذكاء الوجداني.
- 9- الاستفادة من نتائج البحث الحالي، وتطبيق البرنامج الإرشادي على مجموعات أخرى من التلاميذ الذين لديهم سلوك عدواني مما يقدم دعماً للنتائج المتوصل إليها وتعميم الفائدة منه.

## □ الفصل السابع \_\_\_\_\_ عرض النتائج ومناقشتها

10- التحسيس بأهمية ودور الذكاء الوجداني في حياة الأفراد والمجتمع، وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

11- إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تستقصى مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى فئات عمرية أخرى غير الذي استهدفتها هذه الدراسة.

# □ قائمة المراجع

- المصادر:
- القرآن الكريم.
- المعاجم والموسوعات:
- 1- عبد المنعم الحنفي (1995)، موسوعة الطب النفسي، الطبعة الثانية، مكتبة مدبولي، مصر.
- الكتب:
- 1- ابراهيم الفقي (2008)، الطريق إلى النجاح، الطبعة الأولى، مركز السلام للتجهيز الفني، القاهرة.
- 2- أبو حطب فؤاد (1973)، القدرات العقلية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 3- أبو عيطة سهام (2002): مبادئ الإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، دار الفكر، الأردن.
- 4- أحمد عبد الخالق (1986)، محاضرات في علم النفس الفيسيولوجي، كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- 5- أحمد عكاشة (1980)، علم النفس الفيزيولوجي، الطبعة الخامسة، دار المعارف، القاهرة.
- 6- بشير معمري (2007)، الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى عينة من الشباب، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثالث، منشورات الخبر، الجزائر.
- 7- جاسم شاكر (1990)، نظم التوجيه المهني والإرشاد التربوي المقارن، جامعة البصرة.
- 8- جمال الخطيب (2001)، تعديل سلوك الأطفال المعوقين (دليل الآباء والمعلمين)، الطبعة الثانية، دار الفلاح، الكويت.
- 9- جين آن كريغ (2005)، ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكاءك، (ترجمة عبد الإله الملاح)، مكتبة العكيان، الرياض.
- 10- حامد زهران (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
- 11- حامد زهران عبد السلام (1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
- 12- حامد زهران (2000)، الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
- 13- حسين طه (2004)، الإرشاد النفسي "النظرية والتطبيق-التكنولوجيا"، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.
- 14- حسين علي فايد (2001)، العدوان والاكتئاب نظرة تكاملية، الطبعة الأولى، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الاسكندرية.

- 15- حسين علي فايد (2003): علم النفس العام، رؤية معاصرة، مؤسسة حورس الدولية، مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة.
- 16- حسين مصطفى عبد المعطي (2001)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب-التشخيص-العلاج، دار القاهرة للنشر، القاهرة.
- 17- حواشين مفيد وحواشين زيدان (2002)، إرشاد الطفل وتوجيهه، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 18- خالد بن سعود البشير (2005)، أفلام العنف وعلاقتها بالإباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- 19- الخطيب صالح أحمد (2003)، الإرشاد النفسي في المدرسة "أسسه، نظرياته، تطبيقاته"، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- 20- الخطيب محمد جواد (2000)، التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، مطبعة مقdad، غزة.
- 21- دانييل جولمان (2000)، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، سلسلة عالم المعارف المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 22- الداهري صالح حسن (2001)، مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
- 23- الزغبى أحمد أحمد (1994)، الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، دار الحكمة اليمنية، صنعاء، اليمن.
- 24- الزغلول عماد (2004)، مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين.
- 25- سامي عبد القوي (1995)، علم النفس الفيزيولوجي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 26- سعفان محمد أحمد (2001)، الإرشاد النفسي للأطفال، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 27- السمدوني ابراهيم (2007)، الذكاء الاجتماعي والوجداني في القرن الواحد والعشرين، بحوث ومقالات، مكتبة الإيمان، عمان.
- 28- السماك ومصطفى، أمنية عادل (2001)، الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (مترجم)، الطبعة الأولى، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.
- 29- سيد الهواري (2004)، الفرق بين أن تكون مديرا أو تكون قائدا ودور الذكاء الوجداني، المكتبات الكبرى، الاسكندرية.



- 30- الشناوي محمد محروس (1996)، العميلة الإرشادية والعلاجية، الطبعة الأولى، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- 31- صديق محمد (2005)، دليل المرشد النفسي، مطبعة كلية العلوم ببني سويف، مصر.
- 32- عبد الحميد عطية وسلمى محمود جمعة (2001)، العمل مع الجماعات الدراسية والعمليات، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- 33- عبد الرحمان العيسوي (2000)، سيكولوجية العنف والعدوان، دار الأنوار للنشر والتوزيع القاهرة.
- 34- عبد الله الوابلي (1993)، السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقليا طبيعته وأساليب معالجته، مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- 35- عبد الله محمد القاسم (2012)، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 36- عبد المنعم أحمد الدردير (2004)، الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد والمزاجية)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب، القاهرة.
- 37- عبد الهادي، العزة، سعيد حسين (1999)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 38- عثمان حمود الخضر (2008)، الذكاء الوجداني-إعادة صياغة مفهوم الذكاء، الطبعة الثانية، شركة الابداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.
- 39- عقل محمود عطا (1980)، الإرشاد النفسي والتربوي، الطبعة الثانية، دار الخريجي، الرياض.
- 40- عمران محمد والعجمي حمد (2006)، أسس علم النفس التربوي، رؤية تربوية إسلامية معاصرة، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- 41- فولدز هوب (1984)، استبانة العدائية واتجاهها، كراسة التعليمات ترجمة وإعداد أحمد الظاهر دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 42- فيدفارما (2000)، العنف عند الأطفال والمراهقين، ترجمة محسوب عبد الصادق علي، مكتبة شباب 2000، مصر.
- 43- القاضي يوسف (2002)، الإرشاد والتوجيه التربوي، الطبعة الثانية، دار المريخ للنشر، الرياض.
- 44- قرقر نائل محمد (1999)، أثر الاختلالات العقلية والاضطرابات النفسية في مسائل الأحوال الشخصية، دار البيارق للنشر والتوزيع، الأردن.

- 45- كواقحة تيسير (2005)، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 46- كولز، إرم (1992)، المدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي، ترجمة عبد الغفار الدماطي وآخرون، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر
- 47- لورانس -إ- شابيرو (2001)، كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء الوجداني، مكتبة جرير، الرياض.
- 48- مأمون مبيض (2003)، الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، المكتب الاسلامي، القاهرة.
- 49- مايكل هارت (2009)، الخالدون المائة، دار الرشاد للنشر والتوزيع، الخروب، قسنطينة.
- 50- مجيد سوسن شاكرا (2007)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، دار ديونو للنشر والتوزيع، الأردن.
- 51- محمد السيد عبد الرحمان (2004)، علم النفس الاجتماعي المعاصر، مدخل معرفي، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 52- محمد الشناوي (1997)، التخلف العقلي (الأسباب-التشخيص-البرامج)، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، الاسكندرية.
- 53- محمد حسين أبو العلا (1993)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة عين شمس، القاهرة.
- 54- محمد زيغور (2006)، حقول علم النفس الفيزيولوجي، أعلامه-أبحاثه، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت.
- 55- محي الدين أحمد حسن (1987)، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 56- مرسي سيد عبد الحميد (1987)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، الطبعة الثانية، دار التوفيق النموذجية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 57- المغازي محمد إبراهيم (2004)، الذكاء الاجتماعي والوجداني، القرن الحادي والعشرين بحوث ومقالات مكنية الإيمان، عمان.
- 58- ممدوحة سلامة (1990)، الإرشاد النفسي: منظور نمائي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 59- موسى رشاد عبد العزيز (1991)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار ودار عالم المعرفة، القاهرة، مصر.
- 60- النمر، أسعد (1995)، في سيكولوجية العدوان، دراسة نظرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

## - الرسائل والاطروحات الجامعية:

- 1- أماني عبد التواب صالح (2004)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
- 2- تهاني محمد عبد القادر الصالح (2012)، درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 3- جموعي بلعربي (2005)، العنف في المحيط المدرسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 4- ريهام محي الدين (2005)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 5- سعد بن محمد آل رشور (2006) فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- 6- شريف سهام علي (1992)، مدى فاعلية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى اللقطاء، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 7- الشريف محمد يوسف (1990)، مظاهر العدوان ومستوى القلق لدى الشباب الفلسطيني المقيم بجمهورية مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة الزقازيق، مصر.
- 8- طه محمد عمر (2008)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض العدوانية لدى الأطفال ضعاف السمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 9- عبد الله الشهوي (2001)، مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.
- 10- عزة حسين زكي (1989)، برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 11- عمرو رفعت علي (1997)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 12- عواض بن محمد عويص الحربي (2003)، العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الرياض.

- 13- فضل أبو هين (1985)، مظاهر العدوان لدى الاطفال الفلسطينيين في منطقة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 14- فوزي أحمد بن دريدي (2007)، العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم، الرياض.
- 15- محمد سعيد ابراهيم الخولي (2010)، فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.
- المجلات والمقالات العلمية:**
- 1- أحمد علي بدوي محمد (2011)، أثر برنامج اثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12-15) في ضوء نموذج دانييل جولمان، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، 482-435.
- 2- أمال كمال (2002)، الاتجاه نحو العنف لدى الأطفال، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 248-213.
- 3- جميعان ابراهيم فالح ويعقوب نافذ نايف، (2002): مركز الضبط وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة كلية التربية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، كلية التربية، جامعة طنطا، 281-245.
- 4- سعد المغربي (1987)، في سيكولوجية العدوان والعنف، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الأول، القاهرة، مصر.
- 5- سعيد بن عبد الله دبيس (1997)، أبعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والإقامة، دراسات نفسية، المجلد السابع، العدد الثالث، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة.
- 6- السمادوني ابراهيم (2001)، الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، مجلة عالم التربية، عمان، المجلد الثالث، العدد الأول، 95-61.
- 7- شايع عبد الله مجلي (2013)، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، المجلد التاسع والعشرون، العدد الأول، كلية التربية، جامعة دمشق، 104-59.
- 8- طلعت ابراهيم لطفي (2001)، الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراسة ميدانية لعينة من شباب الامارات، مركز الامارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية.
- 9- عبد الغفار أنور (2003)، الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 53، 167-135.
- 10- عثمان حمود الخضر (2002)، الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟ مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، 41-5.

- 11- فوقية عبد الفتاح (2008)، الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقتها بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الرابع عشر، 255-298.
- 12- كوثر ابراهيم رزق (2002)، العنف بين طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية، دراسة تشخيصية وعلاجية مقارنة، مجلة التربية، جامعة المنصورة، العدد التاسع والثلاثون، 177-210.
- 13- محسوب عبد القادر الضاوي (2010)، الرضا الوظيفي وضغوط العمل وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس المحلية المصرية للدراسات النفسية المجلد الثاني عشر، العدد الأول، 72-135.
- 14- محمد محمد عباس (2003)، الذكاء الشخصي في ضوء بعض المحكات الشخصية والاجتماعية، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، 258-323.
- 15- المصدر عبد العظيم (2008)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، 587-632.
- 16- معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباءة (1995)، أبعاد السلوك العدواني "دراسة عملية مقارنة" دراسات نفسية، المجلد الخامس، العدد الثالث، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة.
- 17- هشام عبد الرحمان الخولي (2002)، الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات والسعادة والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية المجلد الثالث والخمسون، العدد الثاني عشر، 119-158.

#### - الملتقيات والمؤتمرات العلمية:

- 1- أحمد ابراهيم سعفان (1997)، فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الدولي الرابع، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 251-294.
- 2- حسين علي فايد (1996)، أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة "دراسة مقارنة"، المؤتمر الثالث للإرشاد النفسي، القاهرة، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس.
- 3- منى حسين يدوي (2005)، برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الصف الأول بالتعليم الثانوي العام، المؤتمر الثالث، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 251-305.

#### - المراجع باللغة الأجنبية:

1. Amelang, M., & Steinmayr, R. (2006): Is there a Validity Increment for Tests of Emotional Intelligence in Explaining the Variance of Performance Criteria? Intelligence,
2. Bar-On, R. (1997). The ability of emotional measure to evaluate the Development of emotional and social skills after receiving and emotional training program personality and social psychology, 19(3).
3. Bar-On, R. (2000), Emotional and Social intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar – On, & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence.
4. Baron, R, A (1977), human aggression, new York, plenum.

5. Bass, Geoffrey Barlow ; Alison Hill (1985), Video violence children. London, Steady Buckland Toronto.
6. Berkowitz Leonard ,(1962),aggression a social psychological, analysis,new York, MC,grow hill book company.
7. Bernet, M, (1996), Emotional intelligence: Components and Correlates. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (104th, Toronto, Ontario, Canada, August 9 – 13, 1996).
8. Bus, arnold ,(1961) the psychologie of aggression, new york, wiley.
9. Cherniss, C, (2000),Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, LA, April 15,2000.
10. Erick fromm,(1973),the anatomy of human destructiveness, new York,holt.
11. Forgas, J. (2000), Feeling and doing affective influences on interpersonal Behavior, *Psychological inquiry*, 13 (1) .
12. Ghosen, I. (1999), Emotional Intelligence through Literature. Paper Presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (33rd, New York, NY, March 9 -13, 1999).
13. Goleman, D, (1995), Working with emotional intelligence. New York: Bantam books.
14. Harkverg, M.C (1994),the new websters international encyclopedie,florida:trident press international.
15. Harrod, N., & Scheer, S. (2005), An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40.
16. Hedlund, J., & Sternberg, R. (2000), Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In: R. Bar – On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*,136 – 167. San Fransisco, Jossey – Bass.
17. Kauffman,j.m (1981), characeristics of children's behavior disorders, columbus, london, A bell and howell Co.
18. Kauffman,j.m (1985), characeristics of children's behavior disorders,A bel and howell copany,Charles,SE,merell publishing company, third edition.
19. Kim, Y. (2005), Emotional and Cognitive Consequences of Adult Attachment: The Mediating Effect of the Self. *Personality and Individual Differences*, 39.
20. Leonard, D. Eron and Charles I – Grader (1977): Some Topics Closely Related to Study Of Abnormal Behavior, Adhesion and fantasy, in Steven Reiss Et, Al,*Abnormality Experimental and Clinical Approaches*.
21. Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P.(2004), Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality & Psychological Bulletin*, 30: 8.
22. Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003), Emotional Intelligence,Personality, and the Perceived quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35.
23. Maulding, W. (2002), Increasing Organizational Productivity through Heightened Emotional Intelligence. ED 473 590, CE 084 533.
24. Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000: a), Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27: 4.
25. Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000:b), Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Bar-On, & J. D.A Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*.

26. McCrae, R. (2000), Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. In: R. Bar – On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 263 – 276. San Fransisco, Jossey – Bass.
27. McDowelle, J., & Bell, E. (1997), Emotional Intelligence and Educational Leadership at East Carolina University. Paper presented at the annual meeting of the National Council for Professors of Educational Administration (51st, August 1997)
28. Mussen paul,(1983), *book of child psychology,the development of aggression,new york:john wiley.*
29. Paek, E. (2006), Religiosity and Perceived Emotional Intelligence among Christians. *Personality and Individual Differences*, 41.
30. San Fransisco, Jossey.
31. Schneider, T., Lyons, J., & Williams, M. (2005), Emotional Intelligence and Autonomic Self-Perception: Emotional Abilities are Related to Visceral Acuity. *Personality and Individual Differences*, 39.
32. Schutte, N., Malouff, G., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25.
33. Taylor, G., & Bagby, R. (2000), An Overview of the Alexithymia Construct. In: R. Bar – On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 40 – 67. San Fransisco, Jossey
34. Van Der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002), The relationship of EI with academic intelligence & the BF. *European Journal of Personality*, 16.

- 
- 
- 
- 
- 
- 

# قائمة الملحق

- 
- 
- 
-



ملحق رقم (01)

مقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته الأولية

العدوان الموجه نحو الذات

| الرقم | العبارات  | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|---|-------|--------|-------|
| 1     | عندما يشتد الخلاف بيني وبين زميلي أجدني أقضم أظفري بشدة |       |        |       |
| 2     | أمزق كراريسي وكتبي عندما يغضبني الأستاذ                 |       |        |       |
| 3     | عندما يزعجني الآخرون أتوقف عن الأكل والشرب              |       |        |       |
| 4     | أثناء غضبي أقوم برطم رأسي بالحائط محدثا ألما            |       |        |       |
| 5     | تتغير ملامح وجهي إذا ضايقتني أي فرد                     |       |        |       |
| 6     | أمارس ألعاب عنيفة لإيذاء نفسي                           |       |        |       |
| 7     | عندما أشعر بالإحباط أجدني أكل بشرهة                     |       |        |       |
| 8     | أشعر بسعادة عند رؤية دمي يسيل                           |       |        |       |
| 9     | أثناء غضبي أطم وجهي                                     |       |        |       |
| 10    | أثناء غضبي أقوم بتمزيق ملابسني                          |       |        |       |
| 11    | أشعر بسعادة عند مشاهدة أفلام التحطيم والعنف             |       |        |       |
| 12    | أثناء غضبي اجرح نفسي محدثا ألما                         |       |        |       |
| 13    | أستخدم آلات حادة لإيذاء نفسي                            |       |        |       |
| 14    | عندما أغضب أضغط على أسناني بشدة                         |       |        |       |
| 15    | أحس بلذة عندما يسخر مني الآخرون                         |       |        |       |
| 16    | عندما أغضب أشد شعري                                     |       |        |       |

العدوان الموجه نحو الآخرين

| الرقم | العبارات  | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|---|-------|--------|-------|
| 17    | أعامل الآخرين معاملة قاسية                                  |       |        |       |
| 18    | أتلطف بألفاظ بذينة تجاه زملائي وأساتذتي                     |       |        |       |
| 19    | أضايق زملائي في الفصل وأتحرش بهم                            |       |        |       |
| 20    | أميل إلى التمرد على أية سلطة وبخاصة سلطة الوالدين والأساتذة |       |        |       |
| 21    | أقوم بتقليد الأساتذة والسخرية منهم أمام زملائي              |       |        |       |
| 22    | أستخدم آلات الحادة عندما أتشاجر مع زملائي أو مع أساتذتي     |       |        |       |
| 23    | أجد لذة في إطلاق النكات على زملائي وأساتذتي لإضحاك الآخرين  |       |        |       |
| 24    | أعصي الأوامر الموجهة إلي                                    |       |        |       |
| 25    | أميل إلى تقليد مشاهد العنف في الأفلام                       |       |        |       |
| 26    | أهدد زملائي بضربهم خارج المدرسة بآلات حادة                  |       |        |       |
| 27    | أخاطب أساتذتي بصوت عال ملوحا بالأيدي                        |       |        |       |
| 28    | أمزق كتب ودفاتر زملائي وأقوم بمضايقتهم                      |       |        |       |
| 29    | أرمي بأي شيء في يدي على من يغضبني                           |       |        |       |
| 30    | أهدد زملائي بالضرب بعد نهاية اليوم الدراسي                  |       |        |       |
| 31    | أعرض زملائي على إثارة الفوضى في القسم                       |       |        |       |
| 32    | أحب إحراج الأستاذ ومضايقته بكثرة الأسئلة أثناء الدرس        |       |        |       |

|  |  |  |    |  |
|--|--|--|----|--|
|  |  |  | 33 | إذا تشاجرت مع زميلي أبصق في وجهه                 |
|  |  |  | 34 | أحس بالسعادة عند مضايقة والدي أمام إخوتي وأخواتي |
|  |  |  | 35 | أحتقر الضعفاء وأسخر منهم أمام الآخرين            |
|  |  |  | 36 | أحرض زملائي على التشويش على الأستاذ أثناء الدرس  |
|  |  |  | 37 | أرد على الإساءة اللفظية بالاعتداء البدني         |
|  |  |  | 38 | عند غضبي أتلفظ بألفاظ بذيئة تجاه زملائي وأساتذتي |
|  |  |  | 39 | أميل إلى تمزيق ملابس زملائي عندما أتشاجر معهم    |

العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية

| الرقم | العبرة   | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|--|-------|--------|-------|
| 40    | أقوم بإلقاء القاذورات في القسم أو في فناء المدرسة      |       |        |       |
| 41    | أقوم بسرقة ممتلكات زملائي                              |       |        |       |
| 42    | عندما كنت صغيرا كنت أستمتع بضرب الأطفال الأصغر مني سنا |       |        |       |
| 43    | أقطف الزهور واقطع أغصان أشجار المدرسة                  |       |        |       |
| 44    | أحب معرفة أسرار الآخرين وفضحهم أمام الملاء             |       |        |       |
| 45    | أرمي الأوراق على الأرض بدل رميها في سلة المهملات       |       |        |       |
| 46    | عندما أغضب أقوم بتكسير الكراسي وزجاج نوافذ المدرسة     |       |        |       |
| 47    | أجد متعة في الكتابة على جدران المدرسة                  |       |        |       |
| 48    | أقوم بتخريب دورات مياه المدرسة                         |       |        |       |

|  |  |  |  |    |
|--|--|--|--|----|
|  |  |  | أقوم بالكتابة على الجدران والطاولات                  | 49 |
|  |  |  | أمزق الكتب المستعارة واكتب على صفحاتها               | 50 |
|  |  |  | أقوم بإتلاف لوحة القسم وتخريب مفاتيح الكهرباء        | 51 |
|  |  |  | أقوم بإتلاف الأجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة      | 52 |
|  |  |  | أدفع الباب بعنف عند الدخول أو الخروج من القسم        | 53 |
|  |  |  | أجد متعة في الكتابة على جدران المدرسة                | 54 |
|  |  |  | أشعر بسعادة عندما أستعير الكتب من المكتبة ولا أعيدها | 55 |

ملحق رقم (02)

مقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته النهائية

| الرقم | العبارات   | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|--|-------|--------|-------|
| 1     | عندما يشتد الخلاف بيني وبين زميلي أجدني أقضم أطافري بشدة |       |        |       |
| 2     | أمزق كراريسي وكتبي عندما يغضبني الأستاذ                  |       |        |       |
| 3     | عندما يزعجني الآخرون أتوقف عن الأكل والشرب               |       |        |       |
| 4     | أثناء غضبي أقوم برطم رأسي بالحائط محدثا ألما             |       |        |       |
| 5     | تتغير ملامح وجهي إذا ضايقتني أي فرد                      |       |        |       |
| 6     | عندما أشعر بالإحباط أجدني آكل بشراهة                     |       |        |       |
| 7     | أثناء غضبي أطم وجهي                                      |       |        |       |
| 8     | أثناء غضبي أقوم بتمزيق ملابسني                           |       |        |       |
| 9     | أثناء غضبي ارح نفسي محدثا ألما                           |       |        |       |
| 10    | عندما أغضب أضغط على أسناني بشدة                          |       |        |       |

العدوان الموجه نحو الآخرين

| الرقم | العبارات                                | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|---|-------|--------|-------|
| 11    | أعامل الآخرين معاملة قاسية              |       |        |       |
| 12    | أتلطف بألفاظ بذيئة تجاه زملائي وأساتذتي |       |        |       |
| 13    | أضايق زملائي في الفصل وأتحرش بهم        |       |        |       |

|  |  |  |   |    |
|--|--|--|---|----|
|  |  |  | أميل إلى التمرد على أية سلطة وبخاصة سلطة الوالدين والأساتذة | 14 |
|  |  |  | أقوم بتقليد الأساتذة والسخرية منهم أمام زملائي              | 15 |
|  |  |  | أستخدم آلات الحادة عندما أتشاجر مع زملائي أو مع أساتذتي     | 16 |
|  |  |  | أجد لذة في إطلاق النكات على زملائي وأساتذتي لإضحاك الآخرين  | 17 |
|  |  |  | أعصي الأوامر الموجهة إلي                                    | 18 |
|  |  |  | أخاطب أساتذتي بصوت عال ملوحاً بالأيدي                       | 19 |
|  |  |  | أمزق كتب ودفاتر زملائي وأقوم بمضايقتهم                      | 20 |
|  |  |  | أرمي بأي شيء في يدي على من يغضبني                           | 21 |
|  |  |  | أهدد زملائي بالضرب بعد نهاية اليوم الدراسي                  | 22 |
|  |  |  | أحرض زملائي على إثارة الفوضى في القسم                       | 23 |
|  |  |  | أحب إحراج الأستاذ ومضايقته بكثرة الأسئلة أثناء الدرس        | 24 |
|  |  |  | أحس بالسعادة عند مضايقة والدي أمام إخوتي وأخواتي            | 25 |
|  |  |  | أحتقر الضعفاء وأسخر منهم أمام الآخرين                       | 26 |
|  |  |  | أحرض زملائي على التشويش على الأستاذ أثناء الدرس             | 27 |
|  |  |  | أرد على الإساءة اللفظية بالاعتداء البدني                    | 28 |
|  |  |  | عند غضبي أتلفظ بألفاظ بذيئة تجاه زملائي وأساتذتي            | 29 |
|  |  |  | أميل إلى تمزيق ملابس زملائي عندما أتشاجر معهم               | 30 |

العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية

| الرقم | العبرة   | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|--|-------|--------|-------|
| 31    | أقوم بإلقاء القاذورات في القسم أو في فناء المدرسة  |       |        |       |
| 32    | أقطف الزهور واقطع أغصان أشجار المدرسة              |       |        |       |
| 33    | أرمي الأوراق على الأرض بدل رميها في سلة المهملات   |       |        |       |
| 34    | عندما أغضب أقوم بتكسير الكراسي وزجاج نوافذ المدرسة |       |        |       |
| 35    | أقوم بتخريب دورات مياه المدرسة                     |       |        |       |
| 36    | أقوم بالكتابة على الجدران والطاولات                |       |        |       |
| 37    | أمزق الكتب المستعارة واكتب على صفحاتها             |       |        |       |
| 38    | أقوم بإتلاف لوحة القسم وتخريب مفاتيح الكهرباء      |       |        |       |
| 39    | أقوم بإتلاف الأجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة    |       |        |       |
| 40    | أدفع الباب بعنف عند الدخول أو الخروج من القسم      |       |        |       |

ملحق رقم (03)

مقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته الأولية

الوعي بالذات

| الرقم | العبارة   | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|---|----|-------|-------|
| 1     | أشعر بالثقة في ذاتي في معظم الأوقات             |    |       |       |
| 2     | أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة              |    |       |       |
| 3     | أستطيع التعبير عن مشاعري بدقة                   |    |       |       |
| 4     | أتحمل نتيجة قراراتتي دون خوف أو تردد            |    |       |       |
| 5     | أقدر انفعالاتي ومشاعري تقديرا حقيقيا            |    |       |       |
| 6     | أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة          |    |       |       |
| 7     | أتصف بالهدوء                                    |    |       |       |
| 8     | أعتقد بأنني قادر على تجاوز الصعاب               |    |       |       |
| 9     | عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف السبب              |    |       |       |
| 10    | في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب             |    |       |       |
| 11    | أشعر أن حكمي على الأمور غير كفاء                |    |       |       |
| 12    | من الصعب علي تغيير أسلوبني                      |    |       |       |
| 13    | لدي القدرة على معرفة جوانب القوة والضعف في ذاتي |    |       |       |



إدارة الانفعالات

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 14    | أعرف كيف أحافظ على هدوئي بالمواقف الصعبة         |    |       |       |
| 15    | من الصعب علي السيطرة على غضبي                    |    |       |       |
| 16    | أستطيع مواجهة التوتر دون عصبية                   |    |       |       |
| 17    | أستطيع الاعتماد على نفسي في انجاز الأعمال الصعبة |    |       |       |
| 18    | أكون عادة هادئا وايجابيا في الظروف الصعبة        |    |       |       |
| 19    | لدي القدرة على مواجهة الضعف والفشل               |    |       |       |
| 20    | أغضب وأثور لأتفه الأسباب                         |    |       |       |
| 21    | لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي في أي موقف    |    |       |       |
| 22    | الحديث مع الذات أسلوب جيد لضبط انفعالاتي         |    |       |       |
| 23    | أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه                   |    |       |       |
| 24    | أشعر انه من الصعب علي التحكم في قلبي             |    |       |       |
| 25    | أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن    |    |       |       |

الدافعية للإنجاز:

| الرقم | العبارة   | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|---|----|-------|-------|
| 26    | لدي إصرار وعزيمة حتى أصل بالعمل إلى نهايته            |    |       |       |
| 27    | أستطيع العمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد |    |       |       |

|  |  |  |    |  |
|--|--|--|----|--|
|  |  |  | 28 | أستطيع انجاز المهام الموكلة إلي بنشاط وتركيز عال               |
|  |  |  | 29 | عندما أنهمك في انجاز واجباتي المدرسية فإنني لا أحس بمرور الوقت |
|  |  |  | 30 | عندما أقوم بعمل صعب فإنني لا أتوقف حتى أنجزه                   |
|  |  |  | 31 | أستمتع بالعمل حتى ولو كان مملا                                 |
|  |  |  | 32 | أستطيع تحقيق النجاح رغم العراقيل                               |
|  |  |  | 33 | أريد النجاح في دراستي حتى ولو كنت في ظروف صعبة                 |

المهارات الاجتماعية

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 34    | أستطيع التحدث أمام حشد من الناس                    |    |       |       |
| 35    | أحب سماع مشاكل الآخرين                             |    |       |       |
| 36    | لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء                  |    |       |       |
| 37    | أستطيع إبعاد عواظي عند انجاز أعمالتي               |    |       |       |
| 38    | لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما |    |       |       |
| 39    | لدي قدرة للتأثير على الآخرين                       |    |       |       |
| 40    | أكسب ثقة الآخرين بسهولة                            |    |       |       |
| 41    | أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات                 |    |       |       |
| 42    | أعبر عن رأيي و إن كان ضد الأغلبية                  |    |       |       |

التعاطف

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 43    | أجيد الاستماع للآخرين  |    |       |       |
| 44    | إذا طلب مني زميلي مبلغا من المال وليس معي غيره لا أتردد في إعطائه له |    |       |       |
| 45    | أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة                                      |    |       |       |
| 46    | كثيرا ما أتنازل عن حقي لأسعد غيري                                    |    |       |       |
| 47    | أبذل قصارى جهدي لأسعد الآخرين  |    |       |       |
| 48    | أفهم الآخرين عندما أنظر إلى تعبيرات وجوههم                           |    |       |       |
| 49    | أشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم                                       |    |       |       |
| 50    | أتأثر كثيرا بالحالة النفسية للمحيطين بي                              |    |       |       |

ملحق رقم (04)

مقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في صورته النهائية

الوعي بالذات

| الرقم | العبارة   | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|---|----|-------|-------|
| 1     | أشعر بالثقة في ذاتي في معظم الأوقات             |    |       |       |
| 2     | أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة              |    |       |       |
| 3     | أستطيع التعبير عن مشاعري بدقة                   |    |       |       |
| 4     | أتحمل نتيجة قراراتتي دون خوف أو تردد            |    |       |       |
| 5     | أقدر انفعالاتي ومشاعري تقديرا حقيقيا            |    |       |       |
| 6     | أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة          |    |       |       |
| 7     | أعتقد بأنني قادر على تجاوز الصعاب               |    |       |       |
| 8     | عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف السبب              |    |       |       |
| 9     | في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب             |    |       |       |
| 10    | أشعر أن حكمي على الأمور غير كفاء                |    |       |       |
| 11    | لدي القدرة على معرفة جوانب القوة والضعف في ذاتي |    |       |       |

إدارة الانفعالات

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 12    | أعرف كيف أحافظ على هدوئي بالمواقف الصعبة         |    |       |       |
| 13    | من الصعب على السيطرة على غضبي                    |    |       |       |
| 14    | أستطيع مواجهة التوتر دون عصبية                   |    |       |       |
| 15    | أستطيع الاعتماد على نفسي في انجاز الأعمال الصعبة |    |       |       |
| 16    | لدي القدرة على مواجهة الضعف والفشل               |    |       |       |
| 17    | أغضب وأتور لأتفه الأسباب                         |    |       |       |
| 18    | لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي في أي موقف    |    |       |       |
| 19    | أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه                   |    |       |       |
| 20    | أشعر انه من الصعب على التحكم في قلبي             |    |       |       |
| 21    | أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن    |    |       |       |

الدافعية للإنجاز:

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 22    | لدي إصرار وعزيمة حتى أصل بالعمل إلى نهايته                     |    |       |       |
| 23    | أستطيع العمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد          |    |       |       |
| 24    | أستطيع انجاز المهام الموكلة إلى بنشاط وتركيز عال               |    |       |       |
| 25    | عندما أنهمك في انجاز واجباتي المدرسية فإنني لا أحس بمرور الوقت |    |       |       |

|  |  |  |  |    |
|--|--|--|--|----|
|  |  |  | عندما أقوم بعمل صعب فإنني لا أتوقف حتى أنجزه   | 26 |
|  |  |  | أستمتع بالعمل حتى ولو كان مملا                 | 27 |
|  |  |  | أستطيع تحقيق النجاح رغم العراقيل               | 28 |
|  |  |  | أريد النجاح في دراستي حتى ولو كنت في ظروف صعبة | 29 |

المهارات الاجتماعية

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 30    | أستطيع التحدث أمام حشد من الناس                    |    |       |       |
| 31    | أحب سماع مشاكل الآخرين                             |    |       |       |
| 32    | لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء                  |    |       |       |
| 33    | لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما |    |       |       |
| 34    | لدي قدرة للتأثير على الآخرين                       |    |       |       |
| 35    | أكسب ثقة الآخرين بسهولة                            |    |       |       |
| 36    | أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات                 |    |       |       |
| 37    | أعبر عن رأيي وإن كان ضد الأغلبية                   |    |       |       |

التعاطف

| الرقم | العبارة  | لا | قليلا | كثيرا |
|-------|--|----|-------|-------|
| 38    | أجيد الاستماع للآخرين  |    |       |       |
| 39    | إذا طلب مني زميلي مبلغا من المال وليس معي غيره لا أتردد في إعطائه له |    |       |       |
| 40    | أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة                                      |    |       |       |
| 41    | كثيرا ما أتنازل عن حقي لأسعد غيري                                    |    |       |       |
| 42    | أبذل قصارى جهدي لأسعد الآخرين  |    |       |       |
| 43    | أفهم الآخرين عندما أنظر إلى تعبيرات وجوههم                           |    |       |       |
| 44    | أشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم                                       |    |       |       |
| 45    | أتأثر كثيرا بالحالة النفسية للمحيطين بي                              |    |       |       |

## ملحق رقم (05)

## استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي

ضع إشارة (×) داخل المربع الذي ينطبق على حالتك واملاً ما تبقى من الاستمارة

ملاحظة: تملأ الاستمارة بمساعدة الوالدين.

الاسم.....اللقب.....تاريخ ومكان الميلاد.....

القسم.....المتوسطة.....

## التحصيل الدراسي للوالدين:

| الأب | التحصيل الدراسي                | الأم |
|------|--------------------------------|------|
|      | دراسات عليا (ماجستير -دكتوراه) |      |
|      | ليسانس                         |      |
|      | ثانوي                          |      |
|      | متوسط                          |      |
|      | ابتدائي                        |      |
|      | يكتب ويقرأ                     |      |
|      | لا يكتب ولا يقرأ               |      |

عمل الأب(مهنته).....

عمل الأم(مهنتها).....

-دخل الأسرة الشهري بما في ذلك المصادر الأخرى غير الوظيفة:



## □ قائمة الملاحق

عدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت:

عدد الذكور  - عدد الإناث

ترتيبك بين إخوتك

نوع سكن الأسرة:

| نوع السكن |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|
| عدد الغرف |  |  |  |  |
| إيجار     |  |  |  |  |
| ملك       |  |  |  |  |

ملاحظة: تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

## ملحق رقم (06)

## استمارة استطلاع آراء المحكمين

جامعة لمين محمد دباغين بسطيف-2

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة تحكيم الخبراء

إلى السيد الأستاذ الدكتور (ة) .....

التخصص:.....مكان العمل:.....

تحية طيبة وبعد...

في إطار تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم نفس الصحة والموسومة ب: فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ونظرا لحاجة الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي كأداة رئيسية لتحقيق أهداف الدراسة، ولمعرفة مدى قابلية البرنامج للتطبيق يسر الطالبة أن تكون أحد أعضاء لجنة التحكيم لإبداء رأيك في ما يلي:

- ملائمة البرنامج الإرشادي ووضوحه.
- وضوح الأهداف العامة والأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج.
- صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج.
- مدى مناسبة النشاطات والفنيات المقترحة استخدامها في كل نشاط.
- ملائمة عدد الجلسات وترتيبها.
- نقائص ترون إضافتها.

**المفاهيم الأساسية في البرنامج:****- السلوك العدواني Aggression Disorder**

هو كل سلوك، أو قول، أو تقرير لفعل، أو إشارة يصدر عن تلميذ، أو مجموعة تلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة يقصد به إلحاق الأذى البدني أو النفسي بالآخرين أو بالذات أو بالأثاث المدرسي.

**- البرنامج الإرشادي Counseling program**

هو عملية مخططة ومنظمة تستند على أساس نظري وأسس علمية لتقديم خدمات توجيهية وإرشادية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لخفض مستوى السلوك العدواني ومساعدتهم على توظيف طاقاتهم وقدراتهم مما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي.

**- الذكاء الوجداني Emotional intelligence**

هو مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد وهذه المهارات والقدرات هي التي تؤدي إلى نجاح الفرد في حياته، والذكاء الوجداني يتحدد في الدراسة الحالية بالأبعاد التالية: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، الاتصال الاجتماعي.

**أهداف البرنامج الإرشادي:**

- تعريف التلاميذ على مهارات الذكاء الوجداني ودورها في حياتهم.
- إكساب التلاميذ الثقة وزيادة وعيهم بذاتهم وسط الجماعة الإرشادية.
- تعليم التلاميذ كيفية استخدام أسلوب الحوار والنقاش وإبداء الرأي حول المشكلة.
- تعليم التلاميذ كيفية مواجهة الأفكار والمشاعر السلبية واستبدالها بأفكار ومشاعر ايجابية.
- إدراك التلاميذ حجم التغيرات التي ستحدث لهم نتيجة استبصارهم بذواتهم وتمكنهم من إدارة انفعالاتهم والتحكم فيها.

**مكونات البرنامج الإرشادي:**

- تنمية الوعي بالذات
- تنمية إدارة الانفعالات
- تنمية الدافعية للإنجاز
- تنمية التعاطف مع الآخرين
- تنمية المهارات الاجتماعية

## الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

استخدمت فنيات مثل النمذجة، التعلم التعاوني، المحاضرة المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز الايجابي، الواجب المنزلي.

| عناصر التحكيم                                  | ملائمة | ملائمة إلى حد ما | غير ملائمة | اقتراحاتكم |
|--|--------|------------------|------------|------------|
| ملائمة البرنامج لما يرجى منه                   |        |                  |            |            |
| وضوح أهداف البرنامج الإرشادي                   |        |                  |            |            |
| مدى مناسبة النشاطات والفنيات المقترحة لكل نشاط |        |                  |            |            |
| ملائمة عدد الجلسات وترتيبها                    |        |                  |            |            |

إضافات:

وشكرا على تعاونك

## ملحق رقم (07)

## أسماء لجنة التحكيم ومؤسسات انتمائهم

| أسماء لجنة التحكيم  | التخصص ومؤسسة انتمائهم                               |
|---------------------|--|
| أ.د. بوعبدالله لحسن | أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف-2-                  |
| أ.د. خرباش هدى      | أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف-2-                  |
| مزرب ابتسام         | أخصائية نفسانية بوحدة الكشف والمتابعة المدرسية-سطيف- |
| بوعود أمين          | أخصائي نفسي بوحدة الكشف والمتابعة المدرسية-سطيف-     |
| بوشارب حنان         | مستشارة التربية والتوجيه بثانوية ابن رشيق-سطيف-      |
| قادوري فطيمة        | أخصائية نفسانية بوحدة الكشف والمتابعة المدرسية-سطيف- |

ملحق رقم (08)

نسخة لتصريح إجراء تربص ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة سطيف 2  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

إلى السيد: حديو التريبي

مدير متوسطة عمار مكني بمرصاد  
- مراية عبد الرحمن ملول -

الموضوع: تصريح بالتربص

تحية طيبة وبعد،

يشرفني أن أتمس من سيادتكم الترخيص للطلبة الآتية أسمائهم:

- 1- الاسم اللقب: عابد ساجيت
- 2- الاسم اللقب:
- 3- الاسم اللقب:
- 4- الاسم اللقب:

تخصص: علم نفس الصحة وذكوراهاللدخول إلى مؤسستكم لإجراء: .....  
و الاستفادة من الملاحظات و الخبرات الميدانية طيلة فترة التربص التي ستمتد خلال الفترة:من: 19 أفريل 2017 إلى: 19 أفريل 2017

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

سطيف في: 19 أفريل 2017

تأشيرة القسم

رئيس مصلحة التكوين و التفتيش  
ع امير التربية و بتة تربص منه  
م. عجمي

1007  
19  
وزارة التربية الوطنية  
مديرية التربية لولاية سطيف

## ملحق رقم (09)

## البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الذكاء الوجداني وخفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

يتكون البرنامج الإرشادي المقترح من (14) جلسة، وقد قامت الطالبة بتحديد عدة أهداف لكل جلسة إرشادية واستخدمت فنيات إرشادية مختلفة منها النمذجة، المناقشة، المحاضرة، التعزيز الايجابي، كما استخدمت وسائل متعددة من أجل إنجاح البرنامج منها: المطويات، جهاز كمبيوتر وجهاز عرض المعلومات (دتاشو)، البطاقات، أشرطة فيديو، كتيبات، بعض اللوحات والصور والرسومات التوضيحية.

## -مكونات البرنامج الإرشادي:

يتكون البرنامج الإرشادي من خمسة أبعاد هي:

-**الوعي بالذات: Self- Awareness:** وهو وعي الفرد بذاته ومشاعره والوعي بأفكاره المتعلقة بتلك الانفعالات والعواطف وتكوين مفهوم ذات إيجابي وتقدير ذاته بصفة واقعية.

-**إدارة الانفعالات Management Emotions:** هو قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العنيفة وضبطها والتحكم فيها والتعامل معها والتخلص من الانفعالات السلبية.

-**الدافعية للإنجاز Self-Motivating:** هي قدرة داخلية ذاتية تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق هدف معين.

-**التعاطف Empathy:** وهي استشعار انفعالات الآخرين ومشاعرهم والقدرة على فهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم فيها.

-**المهارات الاجتماعية: Social Skills:** هي القدرة على التعامل مع الآخرين والتفاهم معهم والتعبير عن

الاحتياجات بوضوح ومشاركة الآخرين (أحمد علي بدوي، 2011: 445-446).

**الجلسة الأولى: التعارف**

- المدة الزمنية: 60 دقيقة.

- الوسائل المستخدمة: مطوية تحتوي على تصور عام للبرنامج الإرشادي وأهدافه.

**أهداف الجلسة:**

- التعارف بين الباحثة والتلاميذ والتعريف بالبرنامج.

- الاتفاق على المواعيد والأوقات المناسبة.

- التعرف على الأهداف المتوقع تحقيقها من خلال البرنامج.

- الاتفاق على الالتزام بالقواعد الإرشادية (احترام مواعيد الجلسات، الاستئذان قبل الكلام... الخ)

**محتوى الجلسة:**

- قامت الطالبة بتقديم نفسها لأفراد المجموعة التجريبية بشكل مختصر، ثم وصفت البرنامج الإرشادي وأهدافه بطريقة سهلة يفهمها التلاميذ حيث تم التركيز على بعض السلوكيات المطلوب توفرها لدى التلاميذ كالإنصات، الصدق، احترام رأي الآخر، عدم مقاطعة الزميل، احترام الوقت، انجاز الواجبات المنزلية، الاستئذان قبل الكلام، تلخيص أهم ما يدور في الجلسات في نهاية كل جلسة.

ثم طلبت من كل تلميذ أن يقدم نفسه للآخرين (اسمه، سنه، هواياته... الخ).

وفي الأخير تم فتح باب النقاش أمامهم لعرض آرائهم حول ما دار في الجلسة.

في نهاية الجلسة وزعت عليهم مطوية تحتوي على تصور عام للبرنامج الإرشادي وأهدافه.





صورة للطالبة مع تلاميذ المجموعة التجريبية

## الجلسة الثانية: الذكاء الوجداني.

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة: جهاز عرض المعلومات (دتاشو)، أوراق.

الفيئات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة.

## أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني.

- التعرف على مهارات الذكاء الوجداني.

## - محتوى الجلسة:

بعد الترحيب بالتلاميذ طلبت منهم ذكر كل ما يعرفونه عن الذكاء، ثم قامت بإلقاء محاضرة مختصرة على

عليهم وضحت فيها مفهوم الذكاء الوجداني وتاريخه ومهاراته وأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع.

فالذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الانفعالية (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية للإنجاز،

التعاطف مع الآخرين، المهارات الاجتماعية) التي يتمتع بها الفرد وتساعد على النجاح والتفاعل مع الآخرين

في مواقف الحياة المختلفة ومن هذه المهارات والتحكم في الذات، المثابرة، الدافعية، حيث يؤكد "جولمان" أن

الذكاء التقليدي يفسر حوالي 20 % من النجاح بالحياة أما النسبة الباقية 80% فترجع للذكاء الوجداني، وقد

توصلت البحوث إلى وجود ارتباط قوي بين الذكاء الوجداني والأداء الوظيفي فقد ثبت أن الذكاء الوجداني أكثر

تأثيراً من الذكاء التقليدي في النجاح في الحياة لأنه يرتبط بالمتغيرات النفسية والاجتماعية مثل الرضا عن

الحياة والرضا عن العلاقات مع الآخرين والتعاطف مع الآخرين والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية

المختلفة، كما أن النجاح المدرسي لا يعتمد كثيراً على الذكاء التقليدي، فدووا الكفاءات العالية قد يصلون إلى

مواقع قيادية ويفشلون بسبب وجود أو غياب عناصر وجدانية معينة مثل القدرة على قراءة مشاعر الآخرين

والتعاطف معهم، ثم عرضت عليهم نماذج لأشخاص استطاعوا قيادة وتغيير أمة لأنهم يتمتعون بالذكاء

الوجداني، حيث عرضت عليهم قصة رسول الله صلى الله عليه وسلم وكيف استطاع إخراج العرب من الجاهلية

والتعصب وتهذيبهم وتحويلهم سادة قادوا العالم لمدة قرون، وقد وضع "مايكل هارت" هي كتابه "الخالدون

المائة" سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في مقدمة عظماء التاريخ.

وفي الأخير فتح باب المناقشة والحوار وطرح الأسئلة لتعميق ما تم تناوله وترسيخه.

### الجلسة الثالثة: الوعي بالذات

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة: جهاز عرض المعلومات (دتاشو)، أوراق.

الغيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم الوعي بالذات.
- القدرة على التمييز بين السلوك الذي يظهر فيه الوعي بالذات والسلوك الذي لا يظهر فيه الوعي بالذات.
- التعرف على نماذج الوعي بالذات (المنجرف، المتقبل، الواعي بذاته).

#### محتوى الجلسة:

في هذه الجلسة ألفت الطالبة على التلاميذ محاضرة مختصرة تناولت مفهوم الوعي بالذات من خلال توضيح مفهومه ونماذجه (المنجرف، المتقبل، الواعي بذاته)

المتقبل: يعرف مشاعره ويتقبلها ولا يسعى إلى تغييرها سواء كانت سلبية أو إيجابية.

المنجرف: ليس لديه وعي بمشاعره ولا يتحكم فيها.

الواعي بذاته: يعرف مشاعره ولديه قدرة على التحكم فيها.

ثم قامت بطرح أسئلة حول هذه المفاهيم وفتح الباب للمناقشة والحوار من أجل ترسيخها.

بعد ذلك وزعت الطالبة على التلاميذ أوراق تحتوي على الجدول التالي وطلبت منهم ملأها بكل شفافية حيث

يقوم كل تلميذ بكتابة الايجابيات والسلبيات التي يراها في نفسه حتى يتعرفوا على ذواتهم، ثم تطلب من كل

تلميذ أن يقرأ ما كتبه على زملائه ويفتح الباب للمناقشة وتبادل الآراء.

الاسم.....

|   |  |
|---|--|
| <p>اجباياتي هي:<br/>(في شخصيتي، طبعي، مشاعري،<br/>أفكاري)</p> | <p>سلبياتي هي:<br/>(في شخصيتي، طبعي، مشاعري،<br/>أفكاري)</p> |
|   |  |

وفي آخر الجلسة يكلف المشاركين بالواجب التالي: تطلب الطالبة من التلاميذ كتابة مواقف نفسية أو اجتماعية واجهتهم وكيف تصرفوا حيالها.

### الجلسة الرابعة: تنمية الوعي بالذات

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة: شريط فيديو، جهاز عرض المعلومات (دتاشو)، أوراق، صور.

الغيات المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز الايجابي، الواجب المنزلي.

#### أهداف الجلسة:

- الوعي بالحالة الوجدانية.

- التعرف على التعبيرات الوجدانية المختلفة.

#### محتوى الجلسة:

- قامت الطالبة بالترحيب بالتلاميذ ثم بدأت في مناقشة الواجب المنزلي وتوضيح ردود الأفعال المنطقية وغير المنطقية.

ثم قامت بعرض صور تمثل تعبيرات الوجوه لحالات انفعالية مختلفة وطلبت من كل تلميذ كتابة نوع كل انفعال على ورقة، بعدها تم مناقشة جميع الإجابات وتوضيح التعبير الصحيح لكل صورة.



الصورة الأولى: تمثل صورة رجل منفعلا ويصرخ من الغضب.

الصورة الثانية: تمثل صورة رجل غارق في التفكير

الصورة الثالثة: تمثل صورة رجل يكاد رأسه ينفجر من كثرة التفكير في مشاكله.

الصورة الرابعة: تمثل صورة رجل يفكر في قتل نفسه شنقا.

الصورة السادسة: تمثل صورة رجل سعيد.

الصورة السابعة: تمثل صورة رجل يحس بالملل والضجر.

الصورة الثامنة: تمثل صورة رجل يفكر في إطلاق النار على نفسه.

الصورة التاسعة: تمثل صورة رجل حزين ومكتئب.

ثم قامت بعرض شريط فيديو لتمثلية مضمونها أن هناك رجلا يمشي في الطريق حاملا معه سلة من الفواكه والخضار وفجأة اصطدم به شخص آخر يمشي ، فبدأ صاحب السلة بالصراخ والشتيم ولكن الرجل تحكم بنفسه وحاول تهدئته والاعتذار منه، ثم يطلب من التلاميذ تحديد نماذج الوعي بالذات على أبطال هذه التمثيلية، ويفتح الباب للمناقشة والحوار مع تدخل للطالبة من حين لآخر لتعزيز ردود الفعل و السلوكيات المطلوبة، إلى أن يتوصل التلاميذ إلى أن الرجل الذي يمثل دور المنجرف هو الذي يحمل السلة والوعي بانفعالاته الرجل الآخر الذي اصطدم بصاحب السلة .

وفي نهاية الجلسة تكلفهم بالواجب المنزلي التالي: لو واجهك موقف مثل هذا، ما هو النموذج الذي تفضل أن تكون عليه، وإذا وجدت نفسك منجرفا ماذا تفعل.

## الجلسة الخامسة: إدارة الانفعالات

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة: جهاز عرض المعلومات (داتاشو)، بطاقات.

الفيئات المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة، المحاضرة.

## أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم إدارة الانفعالات
- التعرف على أهم الانفعالات السلبية.
- التعرف على تأثير الانفعالات السلبية على التفكير والسلوك.
- التعرف على بعض أساليب ضبط الانفعالات.

## محتوى الجلسة:

بعد ترحيب الطالبة بالتلاميذ يتم مناقشة الواجب المنزلي وتوضيح ردود الأفعال المنطقية وغير المنطقية. ثم قامت بتقديم محاضرة مختصرة تناولت فيها المفهوم الثاني لمهارات الذكاء الوجداني حيث تم تعريف الانفعالات وأنواعها (الغضب، القلق، الاكتئاب)، ثم مفهوم إدارة الانفعالات وكيفية ضبطها والتحكم فيها. بعدها قامت بعرض بعض الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد التلميذ على التحكم بانفعالاته مثل غسل الوجه، التنفس العميق، قل لنفسك وردد: أنا هادئ أنا هادئ ولا أنفعل بسهولة، استعذ بالله من الشيطان الرجيم أو اقرأ سورة من القرآن الكريم، وفكر جيدا في نتائج انفعالاتك وهل تستطيع تحملها. بعد ذلك وزعت على التلاميذ بطاقات مضمونها مايلي:

كنت في ساحة المدرسة مع صديقك تتجادبان أطراف الحديث وفجأة قال لك بأنك أحق وغيبي وفهمك محدود كيف يكون تصرفك معه، لو كنت في مكان التلميذ الذي أهين كيف يكون رد فعلك، ماذا تفعل حتى تتحكم في انفعالاتك ولا تخسر صديقك.

ثم فتحت باب المناقشة والحوار مع تدخل للطالبة بين الحين والآخر لتعزيز السلوكيات الايجابية. بعد ذلك طلبت منهم أن يتطوع تلميذين لإعادة تمثيل دور الصديقين، ولكن عليهما محاولة التحكم في انفعالاتهما.

## الجلسة السادسة: تنمية إدارة الانفعالات

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة: أوراق، أقلام، سبورة، بطاقات.

الفيئات المستخدمة: النمذجة، المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز الايجابي، الواجب المنزلي.

## أهداف الجلسة:

- التدريب على ضبط الانفعالات في المواقف الضاغطة.

- التدريب على مراقبة الانفعالات السلبية والتحكم فيها.

- تعلم الصمود أمام الانفعالات العاصفة.

## محتوى الجلسة:

بعد ترحيب الطالبة بالتلاميذ طلبت منهم تلخيص أهم ما دار بينهم في الجلسة الماضية، ثم وزعت عليهم بطاقات تحوي قصة قصيرة.

## القصة:

كان هناك طفل شديد الغضب والانفعال فقرر والده أن يعطيه كيسا به مسامير وقال له في كل مرة تستشيط غضبا عليك أن تدق مسمارا في السور الخشبي، وفي اليوم الأول وحده دق 37 مسمارا ثم سرعان ما استطاع التحكم في أعصابه في الأسبوعين اللاحقين فقل تدريجيا عدد المسامير واكتشف أن التحكم في انفعالاته أهون عليه من الخروج كل يوم في البرد القارس لدق المسامير.

في الأخير استطاع الطفل التحكم في انفعالاته، فقرر أن يخبر والده بهذا الخبر السعيد فقال له أبوه أريدك أن تقتلع مسمارا في كل يوم نجحت فيه في ضبط نفسك. حتى اقتلع جميع المسامير وبعد أن انتهى أمسك الأب بيد ابنه واصطحبه إلى السور وأشار إلى آثار المسامير وقال له: لقد أحسنت صنعا يا ولدي لكن أنظر إلى ما أحدثته تلك المسامير من ندوب كذلك الحال عندما ننفعل ونغضب فإن الكلمات القاسية التي نتبعها باعتذار ستبقى جروح لا تندمل.



بعد قراءتهم للقصة وجهت لهم الأسئلة التالية: ما رأيك في ما سمعت؟ لو كنت مكان الطفل ماذا كنت ستفعل؟، وفتح باب للمناقشة والحوار مع تدخل للطالبة من حين لآخر لتعزيز بعض المفاهيم وتوضيحها، بعدها توزع عليهم بطاقات مضمونها مايلي:

تحصلت على علامة متدنية في مادة الرياضيات فقام أحد زملائك بالسخرية منك أمام الآخرين، كيف تتصرف في هذا الموقف وما هي الأساليب التي تستخدمها حتى تتمكن من ضبط انفعالاتك.

ثم يقوم كل تلميذ بعرض ردة فعله تجاه هذا الموقف وأهم الأساليب التي يلجأ إليها لضبط انفعالاته ويفتح باب المناقشة والحوار لتعزيز السلوكيات الايجابية مع تدخل للطالبة من حين لآخر . وفي نهاية الجلسة يكلف التلاميذ بالواجب التالي: تذكر موقفا حدث معك ولم تستطع فيه التحكم بانفعالاتك وكانت نتيجة ذلك كارثية لأنك فقدت توازنك. وضح ماذا كان سيحدث لو سيطرت على انفعالاتك وكنت أكثر هدوءا.

### الجلسة السابعة: الدافعية للإنجاز

المدة الزمنية: 50 دقيقة.

الفيئات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، النمذجة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض المعلومات (داتاشو)، سبورة.

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم الدافعية للإنجاز.
- التعرف على بعض المفاهيم وعلاقتها بالدافعية (المثابرة، تأجيل الإشباع، التفاؤل).
- التعرف على أهمية الدافعية للإنجاز.

#### المحتوى:

بعد الترحيب بالتلاميذ قامت الطالبة بمناقشة الواجب المنزلي رفقتهم، بعدها ألفت عليهم محاضرة مختصرة تطرقت فيها إلى مهارة من مهارات الذكاء الوجداني وهي الدافعية للإنجاز، ثم قامت بتعريف مفهوم الدافعية وأهميتها في حياة التلميذ وفي حياة الأفراد وأن الدافعية هي التي تجعلنا نتحدى الصعاب والفشل ونثابر حتى نصل إلى الهدف المنشود، ثم تطرقت إلى مفهوم المثابرة والذي هو الإقدام على العمل بإصرار رغم الصعاب، ومفهوم التفاؤل : والذي هو قدرة الفرد في التغلب على التشاؤم واليأس الذي نشعر به نتيجة الاحباطات والصعاب التي تواجهنا ونحن في طريقنا إلى الهدف المنشود من خلال رؤية الجوانب الايجابية والتأمل بأن الغد أفضل من اليوم، ومفهوم تأجيل الإشباع والذي هو أمر أساسي لأن الفرد الذي يملك هذه القدرة يتحكم في اندفاعاته ويؤجل رغباته حتى يصل إلى الهدف المنشود.

ثم قامت بإعطاء أمثلة عن طريق عرض قصة وصور لأشخاص مشهورين في التاريخ يمتلكون الدافعية مثل "طه حسين" الكاتب الكبير الذي تحدى إعاقته البصرية، "بتهوفن" الموسيقار الكبير الذي تحدى إعاقته السمعية.

## حياة طه حسين مختصرة



عاش الكاتب الكبير من عام 1889م إلى عام 1973م، وولِدَ في عزبة الكيلو التي تقع داخل صعيد مصر لعائلة ميسورة. وقد أُصيب طه حسين بمرضٍ في عينيه وهو صغير؛ ممّا أدّى لفقدان بصره لاحقاً. التحق طه حسين في بداية تعليمه بكتّابٍ قريته، ومن ثمّ سافر إلى الأزهر ليكمل دراسته؛ فتنلّمذ على يد العديد من الشيوخ المشهورين، وأكمل دراسته في الجامعة المصريّة خلال الفترة الزمنيّة من 1908م إلى 1914م، وكتب رسالة الدكتوراه عن أبي العلاء المعري، وسافر إلى فرنسا للدراسة في جامعة السوربون، ونجح في عام 1916م باجتياز امتحان الليسانس، وحصل في عام 1917م على شهادة الدكتوراه وكانت رسالته عن ابن خلدون، تسلّم طه حسين العديد من الوظائف خلال حياته؛ فعندما عاد إلى مصر عمل كمدرس لمادة التاريخ القديم، الحديث. ثم عميدا لكلية الآداب وفي سنة 1940م أصبح رئيساً لجامعة الإسكندريّة، وقد عُيّنَ وزيراً للمعارف.

## حياة الموسيقار الكبير بيتهوفن



وُلِدَ بيتهوفن في مدينة بون، وظهرت موهبته الموسيقية في سنٍّ مُبكرٍ ودرَسَ على يدِ والده يوهان فان بيتهوفن وكريستيان جوتلوب نيفي. خلالَ الاثنتي والعشرين السنة الأولى من حياته، درَسَ بيتهوفن الموسيقى مع فولفغانغ أماديوس موتسارت كما أصبحَ صديقاً لجوزيف هايدن وانتقلَ إلى فيينا عامَ 1792 وبقيَ حتّى مماتِه ودرَسَ هناك برفقةَ هايدن وكونَ لِنفسِه سُمعةً طيبةً باعتباره عازفَ بيانو مُتمكّن. في عامَ 1800 -تقريباً- بدأ سَمعُه يتدهور، وبحلولِ العُقدِ الأخير من حياته صارَ أصمّاً تماماً، إلّا أن صممه هذا لم يَمنعُه من إكمالِ مسيرتهِ التأليفيةِ، فقد ألّفَ أحدَ أشهرِ الأعمالِ في تلكِ الفترة. لم يتوقّف بيتهوفن عن التأليفِ الموسيقيِّ خلالَ فترةِ صممه، إنما كانَ من الصّعبِ عليه أن يعزفَ في الحفلات، واستمرَّ في التأليفِ إلى أن تُوفي عامَ 1827. (مايكل هارت، 2009: 128)

ثم يفتح الباب للمناقشة والحوار وتوضيح وترسيخ أكثر لهذه المفاهيم، وفي نهاية الجلسة يكلف التلاميذ بالواجب التالي: بالتأكيد أنك قابلت في حياتك شخصا يتميز بالدافعية للإنجاز والمثابرة وتأجيل الإشباع، أذكر أهم السلوكيات التي أعجبتك فيه.

## الجلسة الثامنة: تنمية الدافعية للإنجاز

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الأدوات المستخدمة: أوراق، أقلام، سبورة، بطاقات.

الغنيات المستخدمة: النمذجة، المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز الايجابي.

## أهداف الجلسة:

- تنمية الدافعية للإنجاز.
- التعرف على بعض الطرق والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية الدافعية للإنجاز.
- التدريب على التحكم في النفس وتأجيل إشباع الرغبات.
- تعلم المثابرة والتغاؤل عند مواجهة الاحباطات.

## محتوى الجلسة:

بعد الترحيب بالتلاميذ يتم مناقشة الواجب المنزلي ومن خلال ذلك تراجع المفاهيم التي تعرفوا عليها في الجلسة الماضية ثم توزع على التلاميذ بطاقات فيها القصة التالية ويطلب منهم قراءتها قراءة صامتة:

يقول الدكتور إبراهيم الفقي: كنت في إحدى المرات أجلس في حديقتي الصغيرة ووجدت نملة تمشي وتحمل شيئاً أكبر منها، فجلست قربها وبدأت أسد طريقها فأخذت تشق طريقاً آخر فسددت الطريق الآخر فوجدت طريقاً آخر واستمرت في هذه المحاولات حتى توقفت أنا عن سد الطريق، ثم نظرت يمينا فرأيت عنكبوتاً ففقت بتهديم بيته لكنه لم يشعر باليأس والإحباط وذهب ليشكوا حاله للعناكب الأخرى بل بدأ في تلك اللحظة في بناء بيت آخر.

(ابراهيم الفقي، 2008: 29)

ثم تطلب الطالبة من التلاميذ الإجابة على السؤال التالي على ورقة: ما رأيك في موقف النملة والعنكبوت وما هي أهم الاستراتيجيات التي اتبعتها النملة والعنكبوت؟

بعد قراءة إجابات التلاميذ ومناقشتها يتوصل التلاميذ رفقة الطالبة إلى تحديد أهم الاستراتيجيات المتبعة لتنمية الدافعية وهي كما يلي:

- الالتزام: وهو معرفة هدفك وكيف تسعى لتحقيقه.
- الإصرار: هو تخطي كل العقبات والتخلي بالأمل.
- الانضباط: هو الاستمرار في السير على الطريق الذي رسمته.
- الاعتماد على النفس وتحمل المشاق.
- تحمل المسؤولية.

- ثق بنفسك وبقدراتك وأنت تستطيع فعل الكثير .
  - النظر إلى الغد على أنه سيكون أفضل من اليوم.
- وبعد ذلك توزع عليهم بطاقات تتضمن ما يلي:

كنت تتوقع أن تتحصل على علامات مرتفعة في امتحانات الفصل الأول ولكن علامتك كانت منخفضة بينما حصل صديقك على علامات مرتفعة كيف كان شعورك وماذا ستفعل مستقبلا وما هي الإستراتيجية التي ستتبعها لتحصل على علامة مرتفعة دون إجابتك على الورقة

يقوم كل تلميذ بقراءة إجابته ثم تناقش من طرف التلاميذ مع تدخل للطالبة لتعزيز السلوكيات الايجابية. في آخر الجلسة يطلب من التلاميذ تلخيص أهم النقاط التي دارت في الجلسة.

## الجلسة التاسعة: المهارات الاجتماعية

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الغيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: جهاز داتاشو، سيورة.

### أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم المهارات الاجتماعية.

- التعرف على بعض المفاهيم الخاصة بالمهارات الاجتماعية (المرونة، المسؤولية الاجتماعية)

بعد ترحيب الطالبة بالتلاميذ تقوم رفقتهم بتلخيص أهم ما تم تناوله في الجلسة الماضية وذلك من أجل ترسيخ المفاهيم والمهارات التي اكتسبوها.

بعدها تلقي محاضرة مختصرة توضح فيها مفهوم المهارات الاجتماعية، ذلك أن الإنسان يعيش مع الآخرين ولا يستطيع العيش بمفرده لأنه كائن اجتماعي بطبعه لذلك عليه اكتساب مهارات للتواصل مع الآخرين والتكيف معهم، ومن أهم هذه المهارات مهارة المرونة والتي هي قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وتكييفها حسب الظروف والمواقف، وهي أيضا تتضمن القدرة على تغيير الأفكار خاصة عند اقتناعك بأن أفكارك غير منطقية ولا تتماشى مع الواقع، وأيضا مهارة المسؤولية الاجتماعية وهي الوعي الاجتماعي أو التصرف بأسلوب مسئول وتحمل المسؤولية تجاه الآخرين وأن تكون متعاوناً ومشاركاً في جماعتك، ثم يفتح باب المناقشة والحوار وطرح الأسئلة للتعمق في فهم هذه المفاهيم، ثم تطرح عليهم السؤال التالي:

كنت في ساحة المدرسة وفجأة رأيت اثنان من أصدقائك يتشاجران ماذا تفعل؟

ويفتح باب المناقشة ليوضح كل تلميذ ماذا كان سيفعل لو كان مكان ذلك التلميذ.

ثم تسألهم مرة أخرى: من بين ردود الفعل التي أدلى بها زملائكم اختر رد الفعل الذي يظهر فيه جليا المرونة والمسؤولية الاجتماعية؟

تناقش جميع إجابات التلاميذ وبعد ذلك يطلب من تلميذين إعادة تمثيل دور التلاميذ الثلاثة بحيث

يظهر في سلوكياتهم المرونة والمسؤولية الاجتماعية ويفتح باب المناقشة والحوار كما تقوم بالتدخل من حين

لآخر لتوضيح وترسيخ المفاهيم، في آخر الجلسة يكلف التلاميذ بالواجب المنزلي التالي: لخص أهم النقاط

التي تناولناها في هذه الجلسة.

الجلسة العاشرة: تنمية المهارات الاجتماعية (المرونة، المسؤولية الاجتماعية).

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الغيات المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز الايجابي.

الأدوات المستخدمة: أوراق، أقلام، بطاقات، سيورة.

أهداف الجلسة:

- تنمية المهارات الاجتماعية (المرونة، المسؤولية الاجتماعية).

- التدرب على مهارة التواصل مع الآخرين.

- التعرف على المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين.

محتوى الجلسة:

بعد ترحيب الطالبة بالتلاميذ تقوم رفقتهم بمناقشة الواجب المنزلي وترسيخ المفاهيم التي تناولوها في الجلسة

الماضية ثم وزعت عليهم بطاقات تتضمن قصة قصيرة وطلبت منهم قراءتها قراءة صامتة.

القصة:

كان عبد الله رجلا ورعا تقيا وفي يوم من الأيام خرج من بيته إلى المسجد ليصلي الظهر وفي طريقه رأى

رجلا متسلقا النخلة يقوم بجني التمر فقال في نفسه ما به هذا الرجل ألم يسمع الأذان فصرخ به غاضبا:

أنزل للصلاة

فقال له الرجل ببرود: حسنا، حسنا.

فقال عبد الله: عجل بالنزول لتصلي يا حمار.

فصرخ الرجل أنا حمار ثم انتزع عصيا من النخلة ونزل ليضرب عبد الله، فانطلق عبد الله عدوا إلى المسجد

ونزل الرجل غاضبا ومضى إلى بيته وصلى وارتاح قليلا ثم عاد إلى عمله، ولما دخل وقت العصر مر

عبد الله على الرجل فقرر تغيير أسلوبه معه فقال له: السلام عليكم كيف الحال، كيف التمر هذه السنة

فقال الرجل متعجبا: الحمد لله.

فقال عبد الله: يبدو أنك لشدة انشغالك لم تنتبه لوقت الصلاة فلعلك تنزل لترتاح وتذكر الصلاة وبعد

الصلاة أكمل عملك.

فقال الرجل: إن شاء الله وبدأ ينزل برفق ثم قال له: أشكرك على تذكيري بوقت الصلاة، أما الرجل الذي

مر في الظهر فيا ليتني أراه لأعلمه من الحمار.



- بعد قراءة القصة يفتح باب المناقشة والحوار، ثم يتوصل التلاميذ بمساعدة الطالبة إلى أهم الأساليب والاستراتيجيات المستعملة لتنمية مهارتي المرونة والمسئولية الاجتماعية.
- عليك بالاستماع جيدا لما يقوله الآخر وحاول الوصول إلى تفاهم مشترك.
  - تفهم مشاعر الآخرين وقدر دوافعهم.
  - استعمل حلول بديلة لحل المشكلات.
  - ساند الآخرين دائما.
  - عندما تتحدث مع الآخرين انتبه إلى تعبيرات الوجه ونغمة الصوت حتى تعرف كيف تتفادى ما يزعجهم.
  - تقبل أفكار الآخرين وحتى وإن كانت تتعارض مع أفكارك.
  - لا تخجل من تغيير أفكارك إذا اقتنعت بأنك على خطأ.
- ثم توزع عليهم بطاقات تتضمن ما يلي:

أنت تسكن في عمارة وجارك شخص غير مسئول يرمي عليك الأوساخ ويتصرف بفضاضة مع جيرانه كيف تتصرف معه.

ويطلب من كل تلميذ تدوين السلوك الذي كان سينتهجه، ثم يقرأ كل منهم إجابته ويناقشها الآخرون مع تدخل للطالبة من حين لآخر لتعزيز ردود الفعل الايجابية، وفي الأخير يطلب منهم إنجاز الواجب المنزلي التالي:

كيف تتعامل مع الأفراد الذين تختلف معهم في الرأي؟

## الجلسة الحادية عشر: التعاطف مع الآخرين

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الفيئات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: داتاشو، أوراق، أقلام، بطاقات.

### أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم التعاطف مع الآخرين.
- التعرف على بعض المفاهيم المرتبطة بالتعاطف (الإيثار، التعاون).
- التعرف على أهمية التعاطف مع الآخرين.

### محتوى الجلسة:

بعد قيام الطالبة بالترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي لترسيخ المهارات التي اكتسبها التلاميذ. ألفت عليهم محاضرة مختصرة تناولت فيها مفهوم التعاطف والذي هو القدرة على تفهم وتقمص مشاعر وأحاسيس الآخرين والقدرة على فهم الآخرين من خلال نبذة الصوت، تعبيرات الوجه، حركات الجسم، فالشخص الذي يمتلك هذه القدرة بإمكانه التواصل مع الآخرين بطريقة جيدة وقد حثنا ديننا الحنيف على ذلك، حيث قال رسول

الله (ص) " المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا وشبك بين أصابعه" رواه البخاري.

بعدها تناولت مفهوم التعاون وذلك أن تعاطفنا مع الآخرين يعني مد يد العون وإيثارهم على أنفسنا والتعاون بين الناس يجعلهم متحابين، لأن التعاون هو السعي لتحقيق أهداف الجماعة في جو من الحب، أما الإيثار فهو التخلي عن الأنانية وحب الذات يعني أن تعطي غيرك وتحرم نفسك وقد اشتهر العرب بهذا الخلق.

بعدها توزع عليهم بطاقات تتضمن قصة قصيرة وتطلب منهم قراءتها قراءة صامتة

## القصة:

كان حاتم الطائي من أشهر من عُرف عند العرب بالجود والكرم حتى صار مضرب المثل في ذلك .  
قالت زوجته: أصابتنا سنة اقشعرت لها الأرض، واغبر أفق السماء، وهلكت الإبل، وضنت المراضع عن  
أولادها، وجفت الينابيع والوديان، وأيقنا أنه الهلاك، وتضور صبيتنا من الجوع، عبد الله، وعدي وسفانة،  
فقام حاتم إلى الصبيين، وقمت إلى البنت، فوالله ما سكنوا إلا بعد هدأة من الليل، ثم ناموا ونمت أنا  
معه، ثم سمعنا صوتا ينادي فقال حاتم: من هذا؟ فقالت: جارتك فلانة، أتيتك من عند صبية يتعاون  
عواء الدئاب من الجوع، فما وجدت معولاً إلا عليك أبا عدي، قال: لا عليك أعجليهم فقد أشبعك الله  
وإياهم، فأقبلت المرأة تحمل ابنين ويمشي جانبيها أربعة، كأنها نعامة حولها أولادها، فقام إلى فرسه فذبحه  
وأطعم الصبية فقالت له زوجته: لم أرى في حياتي أكرم منك تترك أولادنا جياعا وتطعم الغير .

ثم تطرح أسئلة عليهم حول مضمون القصة ومن خلال المناقشة والحوار يتوصلون إلى فهم أهمية التعاطف

في حياتهم ودوره في علاقتهم مع الآخرين.

وفي نهاية الجلسة يكلف التلاميذ بالواجب التالي:

لديك زميل في القسم فقير ولا يستطيع شراء الأدوات المدرسية وملابسه رثة ماذا تفعل معه؟

## الجلسة الثانية عشر: تنمية التعاطف مع الآخرين

مدة الجلسة: 50 دقيقة

التقنيات المستخدمة: المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز الايجابي.

الأدوات المستخدمة: أوراق، أقلام، سبورة، بطاقات.

## أهداف الجلسة:

- التعرف على المشاعر والانفعالات التي تدل على التعاطف مع الآخرين.

- تنمية التعاطف (التعاون والإيثار).

## محتوى الجلسة:

بعد قيام الطالبة بالترحيب بالتلاميذ تقوم بمناقشة الواجب المنزلي مع التلاميذ وترسيخ المفاهيم.

ثم توزع عليهم بطاقات وتطلب من كل تلميذ قراءتها وتدوين السلوك الذي يراه مناسباً على ورقة.

لديك صديق في ضائقة مالية ويحتاج إلى مبلغ من المال وتطلب منك مساعدته وأنت تملك ذلك المبلغ ولكنك تحتاجه ماذا تفعل؟

ويطلب من كل تلميذ كتابة موقفه على ورقة لو كان في مكان ذلك التلميذ، ولماذا اتخذ ذلك الموقف؟ وماذا

سيقول لصديقه وماذا سيفعل معه؟

يقرأ كل تلميذ إجابته وتناقش إجاباتهم جماعياً حيث يتم التركيز على ما يلي: كيف عبر عن تعاطفه مع صديقه

من خلال قوله وفعله؟، كيف كان سلوكه في هذا الموقف؟، وماهي النتائج المترتبة على ذلك.

ومن خلال المناقشة الجماعية وتدخل الطالبة من حين لآخر لتعزيز السلوكيات الايجابية يتم التوصل إلى

أهمية التعاون بين الأفراد ودوره في العلاقات الاجتماعية.

في نهاية الجلسة يكلف التلاميذ بالواجب التالي:

تذكر موقفاً حدث معك كنت فيه متعاطفاً مع شخص ما، أذكر ماذا قلت له وماذا فعلت معه.

### الجلسة الثالثة عشر: تقييم البرنامج

التقنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة

الأدوات المستخدمة: عارض المعلومات (داتاشوا)، أوراق، أقلام، سبورة.

#### أهداف الجلسة:

-التأكيد على المفاهيم الهامة التي تعرفوا عليها خلال جلسات البرنامج.

#### محتوى الجلسة:

ترحب الطالبة بالتلاميذ ثم تقوم بمناقشة الواجب المنزلي رفقة التلاميذ للتأكد من ترسيخ المفاهيم ثم تطلب منهم ما يلي:

تناولنا في الجلسات الماضية عدة مفاهيم وقمنا بعدة أنشطة، قم بتلخيص ما دار بيننا في الجلسات الماضية، يقرأ كل تلميذ ما كتب وتتم مناقشة الإجابات من طرف الطالبة والتلاميذ.

بعد ذلك تقوم بعرض مختصر لأهم المفاهيم والأنشطة التي تناولتها مع التلاميذ في الحصص الماضية، ويفتح باب المناقشة والحوار وطرح الأسئلة.

الجلسة الرابعة عشر: تقييم البرنامج

مدة الجلسة: 50 دقيقة

التقنيات المستخدمة: أوراق وأقلام

الأدوات المستخدمة: مقياس السلوك العدواني، مقياس الذكاء الوجداني.

أهداف الجلسة:

- تقييم البرنامج من طرف التلاميذ.

- تقييم البرنامج من طرف الطالبة.

محتوى الجلسة:

بعد قيام الطالبة بالترحيب بالتلاميذ قامت بتوزيع كل من مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني وطلبت من التلاميذ ملأها.

وفي الختام طلبت الباحثة من التلاميذ ذكر أهم ما أحسوا به من تغيير في سلوكياتهم مع أنفسهم ومع الآخرين.

ثم شكرت التلاميذ ومدير المتوسطة والطاقم التربوي على تعاونهم.

ملحق رقم: (10) ملحق خاص بنتائج الدراسة spss

تجانس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي

Statistiques de groupe

| Grop             | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------|----|---------|------------|-------------------------|
| Iktisad tajribia | 13 | 226,15  | 11,209     | 3,109                   |
| dhabita          | 13 | 222,31  | 13,634     | 3,782                   |

Test-t

Test d'échantillons indépendants

|                     |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |                    |                       |  |            |
|---------------------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
|                     |                                 | F  | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |            |
|                     |                                 |  |      |                                  |        |                   |                    |                       | Inférieure                                   | Supérieure |
| iktisadi<br>ijtimai | Hypothèse de variances égales   | 1,069                                      | ,312 | ,786                             | 24     | ,440              | 3,846              | 4,895                 | -6,257                                       | 13,950     |
|                     | Hypothèse de variances inégales |  |      | ,786                             | 23,135 | ,440              | 3,846              | 4,895                 | -6,277                                       | 13,970     |

تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر

Statistiques de groupe

| Grop        | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-------------|----|---------|------------|-------------------------|
| Age Dhabita | 13 | 14,62   | ,506       | ,140                    |
| Tajribia    | 13 | 14,54   | ,519       | ,144                    |

Test-t

Test d'échantillons indépendants

|     |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |                    |                       |  |            |
|-----|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
|     |                                 | F  | Sig. | T                                | Ddl    | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |            |
|     |                                 |  |      |                                  |        |                   |                    |                       | Inférieure                                   | Supérieure |
| Age | Hypothèse d'égales variances    | ,478                                       | ,496 | ,383                             | 24     | ,705              | ,077               | ,201                  | -,338  | ,492       |
|     | Hypothèse de variances inégales |  |      | ,383                             | 23,986 | ,705              | ,077               | ,201                  | -,338  | ,492       |



تجانس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير السلوك العدواني

Test-t

Statistiques de groupe

| grop           |          | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|----------------|----------|----|---------|------------|-------------------------|
| nahwa dhat     | tajribia | 13 | 24,31   | 1,548      | ,429                    |
|                | dhabita  | 13 | 24,38   | 1,895      | ,525                    |
| nahwa akharine | tajribia | 13 | 36,46   | 1,761      | ,489                    |
|                | dhabita  | 13 | 35,77   | 1,691      | ,469                    |
| nahwa biao     | tajribia | 13 | 23,69   | 1,653      | ,458                    |
|                | dhabita  | 13 | 24,69   | 1,316      | ,365                    |
| Total          | tajribia | 13 | 84,4615 | 3,35697    | ,93106                  |
|                | dhabita  | 13 | 84,8462 | 2,99572    | ,83086                  |

Test d'échantillons indépendants

|                | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |                    |                       |  |            |
|----------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
|                | F  | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |            |
|                |  |      |                                  |        |                   |                    |                       | Inférieure                                   | Supérieure |
| nahwa dhat     | ,678                                       | ,418 | -1,113                           | 24     | ,911              | -,077              | ,679                  | -1,478                                       | 1,324      |
|                |  |      | -1,113                           | 23,085 | ,911              | -,077              | ,679                  | -1,481                                       | 1,327      |
| nahwa akharine | ,174                                       | ,680 | 1,022                            | 24     | ,317              | ,692               | ,677                  | -,705  | 2,090      |
|                |  |      | 1,022                            | 23,960 | ,317              | ,692               | ,677                  | -,705  | 2,090      |
| nahwa biao     | 1,230                                      | ,278 | -1,707                           | 24     | ,101              | -1,000             | ,586                  | -2,209                                       | ,209       |
|                |  |      | -1,707                           | 22,852 | ,101              | -1,000             | ,586                  | -2,212                                       | ,212       |
| Total          | ,118                                       | ,734 | -,308                            | 24     | ,761              | -,38462            | 1,24788               | -2,96011                                     | 2,19088    |
|                |  |      | -,308                            | 23,695 | ,761              | -,38462            | 1,24788               | -2,96186                                     | 2,19263    |

تجانس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير الذكاء الوجداني

**Test-t**

**Statistiques de groupe**

| grop                | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---------------------|----|---------|------------|-------------------------|
| way bidhat tajribia | 13 | 15,46   | ,519       | ,144                    |
| dhabita             | 13 | 15,31   | ,751       | ,208                    |
| idarat tajribia     | 13 | 16,54   | ,519       | ,144                    |
| infalat dhabita     | 13 | 15,92   | ,641       | ,178                    |
| Dafiia tajribia     | 13 | 15,46   | ,519       | ,144                    |
| dhabita             | 13 | 15,62   | ,506       | ,140                    |
| Tawasol tajribia    | 13 | 17,62   | ,506       | ,140                    |
| dhabita             | 13 | 17,46   | ,519       | ,144                    |
| Taatof tajribia     | 13 | 16,23   | ,725       | ,201                    |
| dhabita             | 13 | 15,85   | ,555       | ,154                    |
| Total tajribia      | 13 | 81,3077 | 1,03155    | ,28610                  |
| dhabita             | 13 | 80,1538 | 1,21423    | ,33677                  |

Test d'échantillons indépendants

|                | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |                    |                       |  |            |
|----------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
|                | F  | Sig. | T                                | ddl    | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |            |
|                |  |      |                                  |        |                   |                    |                       | Inférieure                                   | Supérieure |
| way bidhat     | 2,127                                      | ,158 | ,608                             | 24     | ,549              | ,154               | ,253                  | -369   | ,676       |
|                |  |      | ,608                             | 21,329 | ,550              | ,154               | ,253                  | -372   | ,680       |
| idarat infalat | ,305                                       | ,586 | 2,692                            | 24     | ,013              | ,615               | ,229                  | ,144   | 1,087      |
|                |  |      | 2,692                            | 23,009 | ,013              | ,615               | ,229                  | ,142   | 1,088      |
| Dafiiia        | ,478                                       | ,496 | -,765                            | 24     | ,452              | -,154              | ,201                  | -,569  | ,261       |
|                |  |      | -,765                            | 23,986 | ,452              | -,154              | ,201                  | -,569  | ,261       |
| Tawasol        | ,478                                       | ,496 | ,765                             | 24     | ,452              | ,154               | ,201                  | -,261  | ,569       |

|        |                                 |       |      |       |        |      |         |        |        |         |
|--------|---------------------------------|-------|------|-------|--------|------|---------|--------|--------|---------|
|        | Hypothèse de variances inégales |       |      | ,765  | 23,986 | ,452 | ,154    | ,201   | -,261  | ,569    |
| Taatof | Hypothèse de variances égales   | 1,822 | ,190 | 1,519 | 24     | ,142 | ,385    | ,253   | -,138  | ,907    |
|        | Hypothèse de variances inégales |       |      | 1,519 | 22,463 | ,143 | ,385    | ,253   | -,140  | ,909    |
| Total  | Hypothèse de variances égales   | ,360  | ,554 | 2,611 | 24     | ,015 | 1,15385 | ,44189 | ,24183 | 2,06586 |
|        | Hypothèse de variances inégales |       |      | 2,611 | 23,389 | ,015 | 1,15385 | ,44189 | ,24057 | 2,06712 |

الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الوجداني

Statistiques de groupe

| Grop      | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-----------|----|---------|------------|-------------------------|
| Daka Olia | 27 | 84,49   | 9,620      | 2,122                   |
| donia     | 27 | 115,05  | 3,480      | 0,764                   |

Test-t

Test d'échantillons indépendants

|      |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |                    |                       |  |            |
|------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
|      |                                 | F  | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |            |
|      |                                 |  |      |                                  |        |                   |                    |                       | Inférieure                                   | Supérieure |
| Daka | Hypothèse de variances égales   | 5,910                                      | ,022 | 14,344                           | 40     | ,000              | -32,562            | 2,254                 | -37,128                                      | -28,012    |
|      | Hypothèse de variances inégales |  |      | 14,344                           | 25,926 | ,000              | -32,562            | 2,54                  | -37,210                                      | -27,926    |

الصدق التمييزي لمقياس السلوك العدواني

Statistiques de groupe

| Grop       | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------|----|---------|------------|-------------------------|
| Olia       | 27 | 45,89   | 7,672      | 1,8 22                  |
| Daka donia | 27 | 92,33   | 3,261      | 0,4 54                  |

Test-t

Test d'échantillons indépendants

|      | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |                    |                       |  |            |
|------|--|------|----------------------------------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
|      | F  | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |            |
|      |  |      |                                  |        |                   |                    |                       | Inférieure                                   | Supérieure |
| Daka | 4,150                                      | ,033 | 28,095                           | 49     | ,000              | -30,450            | 2,530                 | -27,523                                      | -19,362    |
|      |  |      | 28,095                           | 40,120 | ,000              | -30,450            | 2,530                 | -27,523                                      | -19,362    |



نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق في السلوك العدواني بين متوسطات رتب المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج المقترح

### Moyennes

|                 | Grop     | N  | Moyenne | Ecart-type |
|-----------------|----------|----|---------|------------|
| nahwa dhat      | tajribia | 13 | ,0022   | 2 ;702     |
| nahwa dhat      | dhabita  | 13 | 13,54   | 2,295      |
| nahwa akhari ne | tajribia | 13 | 20 ;54  | ;967       |
| nahwa akhari ne | dhabita  | 13 | 12 ;46  | 2 ;504     |
| nahwa biala     | tajribia | 13 | 26 ;13  | 2 ;655     |
| nahwa biala     | dhabita  | 13 | 16,54   | 5,478      |
| Total           | tajribia | 13 | 67,69   | 3,301      |
|                 | dhabita  | 13 | 41,15   | 4 ;862     |

**Tests non paramétriques****Test de Mann-Whitney**

|         | Grop     | N  | Rang moyen | Somme des rangs |
|---------|----------|----|------------|-----------------|
| nahwa   | tajribia | 13 | ,0022      | 2 ;702          |
| dhat    | dhabita  | 13 | 13,54      | 2,295           |
| nahwa   | tajribia | 13 | 20 ;54     | ;967            |
| akharin | dhabita  | 13 | 12 ;46     | 2 ;504          |
| e       |          |    |            |                 |
| nahwa   | tajribia | 13 | 26 ;13     | 2 ;655          |
| biaa    | dhabita  | 13 | 16,54      | 5,478           |
| Total   | tajribia | 13 | 67,69      | 3,301           |
|         | dhabita  | 13 | 41,15      | 4 ;862          |

|  | Test <sup>b</sup> |                   |                   |                   |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|  | nahwdhat          | Nahwaakharine     | Nahwa biao        | Total             |
| U de Mann-Whitney                                    | ,000              | ,000              | ,000              | ,000              |
| W de Wilcoxon  | 91,000            | 91,000            | 91,000            | 91,000            |
| Z  | -4,355            | -0,393            | -0,358            | -4,341            |
| Signification asymptotique (bilatérale)              | ,000              | ,000              | ,000              | ,000              |
| Signification exacte [2*(signification unilatérale)] | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> |

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي.

### Tests non paramétriques

#### Statistiques descriptive

|             | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|-------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|             |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant nahwa | 13 | 14,08   | 1,553      | 12      | 16      | 12,50    | 14,00           | 15,50 |
| apres dhat  | 13 | 22,00   | 2,708      | 18      | 26      | 20,00    | 21,00           | 25,00 |

|                | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|----------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|                |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant nahwa    | 13 | 13,31   | 1,974      | 9       | 16      | 12,00    | 13,00           | 15,00 |
| apres akharine | 13 | 20,54   | ,967       | 18      | 22      | 20,00    | 21,00           | 21,00 |

|             | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|-------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|             |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant nahwa | 13 | 14,92   | 1,256      | 13      | 17      | 14,00    | 15,00           | 16,00 |
| apres biaa  | 13 | 26,31   | 1,932      | 24      | 30      | 24,50    | 26,00           | 28,00 |

**Statistiques descriptive**

|             | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|-------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|             |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant nahwa | 13 | 14,08   | 1,553      | 12      | 16      | 12,50    | 14,00           | 15,50 |

|             | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|-------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|             |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant total | 13 | 41,77   | 3,767      | 34      | 46      | 39,00    | 43,00           | 45,50 |
| apres total | 13 | 67,69   | 3,301      | 62      | 74      | 64,50    | 68,00           | 70,00 |

Test de Wilcoxon

|                               |                | Rangs           |            |                 |
|-------------------------------|----------------|-----------------|------------|-----------------|
|                               |                | N               | Rang moyen | Somme des rangs |
| avant nahwa<br>apres dhat     | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                               | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                               | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                               | Total          | 13              |            |                 |
| avant nahwa<br>apres akharine | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                               | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                               | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                               | Total          | 13              |            |                 |
| avant nahwa<br>apres biaa     | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                               | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                               | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                               | Total          | 13              |            |                 |
| avant total<br>Après total    | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  | ,00        | ,00             |
|                               | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | 7,00       | 91,00           |
|                               | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  |            |                 |
|                               | Total          | 13              |            |                 |

**Test<sup>b</sup>**

|   | apres nahwa<br>avant dhat | apres nahwa<br>avant<br>akharine | apres nahwa<br>avant biao | apres total<br>avant total |
|---|---------------------------|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Z   | -3,194 <sup>a</sup>       | -3,192 <sup>a</sup>              | -3,189 <sup>a</sup>       | -3,187 <sup>a</sup>        |
| Signification<br>asymptotique<br>(bilatérale) | ,001                      | ,001                             | ,001                      | ,001                       |

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني تعزى إلى البرنامج المقترح.

### Test de Mann-Whitney

|                   | Grop     | N  | Rang moyen | Somme des rangs |
|-------------------|----------|----|------------|-----------------|
| Wia<br>Bidhat     | tajribia | 13 | 20,00      | 260,00          |
|                   | dhabita  | 13 | 07,00      | 91,00           |
| Idarat<br>Infalat | tajribia | 13 | 19,62      | 255,00          |
|                   | dhabita  | 13 | 7,38       | 96,00           |
| Dafiya            | tajribia | 13 | 20,00      | 260,00          |
|                   | dhabita  | 13 | 07,00      | 91,00           |
| Tawasol           | tajribia | 13 | 20,00      | 260,00          |
|                   | dhabita  | 13 | 07,00      | 91,00           |
| Taatof            | tajribia | 13 | 26 ;13     | 260,00          |
|                   | dhabita  | 13 | 16,54      | 91,00           |
| Total             | tajribia | 13 | 67,69      | 260,00          |
|                   | dhabita  | 13 | 41,15      | 91,00           |



|   | Test <sup>b</sup> |                   |                   |                   |                   |                   |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|   | waibidhat         | idaratinfialat    | dafiya            | tawasol           | Taatof            | Total             |
| U de Mann-Whitney                                       | ,000              | 5,000             | ,000              | ,000              | ,000              | ,000              |
| W de Wilcoxon   | 91,000            | 96,000            | 91,000            | 91,000            | 91,000            | 91,000            |
| Z   | -4,353            | -4,110            | -4,306            | -4,359            | -4,350            | -4,352            |
| Signification asymptotique<br>(bilatérale)              | ,000              | ,000              | ,000              | ,000              | ,000              | ,000              |
| Signification exacte<br>[2*(signification unilatérale)] | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> | ,000 <sup>a</sup> |

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : tajribiya-dhabita

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي.

**Tests non paramétriques**
**Statistiques descriptive**

|              | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|--------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|              |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant wia    | 13 | 17,85   | 2,304      | 14      | 21      | 16,00    | 18,00           | 20,00 |
| Après bidhat | 13 | 27,15   | 2,609      | 23      | 32      | 25,00    | 27,00           | 29,50 |

|               | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|---------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|               |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant idarat  | 13 | 19,92   | 2,629      | 16      | 24      | 18,00    | 20,00           | 22,00 |
| apres infalat | 13 | 28,69   | 3,038      | 22      | 35      | 27,00    | 30,00           | 30,00 |

|             | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                 |       |
|-------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|-----------------|-------|
|             |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème (médiane) | 75ème |
| avant dafya | 13 | 20,62   | 3,280      | 16      | 26      | 18,00    | 20,00           | 24,00 |
| Après       | 13 | 29,38   | 3,501      | 24      | 36      | 26,00    | 30,00           | 32,00 |

|                 | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                    |       |
|-----------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|--------------------|-------|
|                 |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème<br>(médiane) | 75ème |
| Avant<br>twasol | 13 | 15,00   | 2,799      | 10      | 18      | 12,00    | 16,00              | 17,00 |
| Après           | 13 | 22,77   | 2,279      | 20      | 27      | 21,00    | 22,00              | 25,00 |

|             | N  | Moyenn<br>e | Ecart-<br>type | Minimu<br>m | Maximu<br>m | Centiles |                    |       |
|-------------|----|-------------|----------------|-------------|-------------|----------|--------------------|-------|
|             |    |             |                |             |             | 25ème    | 50ème<br>(médiane) | 75ème |
| avant tatof | 13 | 15,15       | 2,410          | 11          | 18          | 12,50    | 16,00              | 17,00 |
| Après       | 13 | 23,54       | 3,017          | 20          | 29          | 21,00    | 24,00              | 25,00 |

|                | N  | Moyenn<br>e | Ecart-<br>type | Minimu<br>m | Maximu<br>m | Centiles          |                                |                   |
|----------------|----|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|
|                |    |             |                |             |             | 25 <sup>ème</sup> | 50 <sup>ème</sup><br>(médiane) | 75 <sup>ème</sup> |
| avant<br>total | 13 | 87,69       | 9,241          | 67          | 99          | 80,50             | 89,00                          | 95,00             |
| apres total    | 13 | 130,46      | 5,027          | 122         | 139         | 127,50            | 130,00                         | 133,50            |

**Test de Wilcoxon**

|                              |                | <b>Rangs</b>    |            |                 |
|------------------------------|----------------|-----------------|------------|-----------------|
|                              |                | N               | Rang moyen | Somme des rangs |
| Avant<br>apres waibidhat     | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                              | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                              | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                              | Total          | 13              |            |                 |
|                              |                |                 |            |                 |
| Avant idaratinfalat<br>Après | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                              | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                              | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                              | Total          | 13              |            |                 |
|                              |                |                 |            |                 |
| Avant<br>apres dafiya        | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                              | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                              | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                              | Total          | 13              |            |                 |
|                              |                |                 |            |                 |
| Avant<br>apres tawasol       | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                              | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                              | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                              | Total          | 13              |            |                 |
|                              |                |                 |            |                 |
| Avant<br>apres taatof        | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  |            |                 |
|                              | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | ,00        | ,00             |
|                              | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  | 7,00       | 91,00           |
|                              | Total          | 13              |            |                 |
|                              |                |                 |            |                 |
| avant total                  | Rangs négatifs | 0 <sup>a</sup>  | ,00        | ,00             |

|             |                |                 |      |       |
|-------------|----------------|-----------------|------|-------|
| Après total | Rangs positifs | 13 <sup>b</sup> | 7,00 | 91,00 |
|             | Ex aequo       | 0 <sup>c</sup>  |      |       |
|             | Total          | 13              |      |       |

**Test<sup>b</sup>**

|   | avant wai<br>apres bidhat | avant idarat<br>apres infalat | avant dafya<br>apres | avant tawasol<br>apres | Avant tatof<br>apres | Avant total<br>Après |
|---|---------------------------|-------------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| Z   | -3,202 <sup>a</sup>       | -3,186 <sup>a</sup>           | -3,188 <sup>a</sup>  | -3,186 <sup>a</sup>    | -3,183 <sup>a</sup>  | -3,182 <sup>a</sup>  |
| Signification<br>asymptotique<br>(bilatérale) | ,001                      | ,001                          | ,001                 | ,001                   | ,001                 | ,001                 |

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

### Tests non paramétriques

#### Statistiques descriptive

|                | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles          |                             |                   |
|----------------|----|---------|------------|---------|---------|-------------------|-----------------------------|-------------------|
|                |    |         |            |         |         | 25 <sup>ème</sup> | 50 <sup>ème</sup> (médiane) | 75 <sup>ème</sup> |
| badi nahwdhat  | 13 | 22,00   | 2,708      | 18      | 26      | 20,00             | 21,00                       | 25,00             |
| tatab nahwdhat | 13 | 21,23   | 3,113      | 17      | 27      | 19,00             | 20,00                       | 24,00             |

|                   |    |       |       |    |    |       |       |       |
|-------------------|----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|
| tatb nahwakharine | 13 | 20,23 | 1,166 | 18 | 22 | 19,50 | 20,00 | 21,00 |
| badi nahwakharine | 13 | 20,54 | ,967  | 18 | 22 | 20,00 | 21,00 | 21,00 |

|                |    |       |       |    |    |       |       |       |
|----------------|----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|
| tatab nahwbiaa | 13 | 25,77 | 2,048 | 23 | 30 | 24,50 | 25,00 | 27,50 |
| badi nahwbiaa  | 13 | 26,31 | 1,932 | 24 | 30 | 24,50 | 26,00 | 28,00 |

|             |    |       |       |    |    |       |       |       |
|-------------|----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|
| tatab total | 13 | 66,31 | 3,545 | 60 | 70 | 63,00 | 67,00 | 70,00 |
| badi total  | 13 | 67,69 | 3,301 | 62 | 74 | 64,50 | 68,00 | 70,00 |

**Test de Wilcoxon**

|                                |  | <b>Rangs</b>   |                |                 |       |
|--------------------------------|--|----------------|----------------|-----------------|-------|
|                                |  | N              | Rang moyen     | Somme des rangs |       |
| tatab nahwdhat - badi nahwdhat |  | Rangs négatifs | 8 <sup>a</sup> | 5,13            | 41,00 |
|                                |  | Rangs positifs | 1 <sup>b</sup> | 4,00            | 4,00  |
|                                |  | Ex aequo       | 4 <sup>c</sup> |                 |       |
|                                |  | Total          | 13             |                 |       |



|                                       |                |                |      |       |
|---------------------------------------|----------------|----------------|------|-------|
|                                       | Rangs négatifs | 1 <sup>a</sup> | 3,50 | 3,50  |
| badi nahwakharine - tatb nahwakharine | Rangs positifs | 5 <sup>b</sup> | 3,50 | 17,50 |
|                                       | Ex aequo       | 7 <sup>c</sup> |      |       |
|                                       | Total          | 13             |      |       |

|                                |                |                |      |       |
|--------------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| badi nahwbiaa - tatab nahwbiaa | Rangs négatifs | 1 <sup>a</sup> | 5,50 | 5,50  |
|                                | Rangs positifs | 6 <sup>b</sup> | 3,75 | 22,50 |
|                                | Ex aequo       | 6 <sup>c</sup> |      |       |
|                                | Total          | 13             |      |       |

|                             |                |                |      |       |
|-----------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| badi total - tatab<br>total | Rangs négatifs | 2 <sup>a</sup> | 4,00 | 8,00  |
|                             | Rangs positifs | 8 <sup>b</sup> | 5,88 | 47,00 |
|                             | Ex aequo       | 3 <sup>c</sup> |      |       |
|                             | Total          | 13             |      |       |

a. badi total < tatab total

b. badi total > tatab total

c. badi total = tatab total

|   |                                |                                 |                              |                        |
|---|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------|
| badi total - tatab total                | Rangs négatifs                 | 2 <sup>a</sup>                  | 4,00                         | 8,00                   |
|   | Rangs positifs                 | 8 <sup>b</sup>                  | 5,88                         | 47,00                  |
|   | Ex aequo                       | 3 <sup>c</sup>                  |                              |                        |
|   | Total                          | 13                              |                              |                        |
|   | tatab nahwdhat - badi nahwdhat | nahwakharine - tatb nahwakharin | badi nahwbiaa tatab nahwbiaa | badi total tatab total |
| Z                                       | -2,308 <sup>a</sup>            | -1,633 <sup>a</sup>             | -1,466 <sup>a</sup>          | -2,003 <sup>a</sup>    |
| Signification asymptotique (bilatérale) | ,021                           | ,102                            | ,143                         | ,045                   |

a. Basée sur les rangs positifs.

b. Test de Wilcoxon

نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده

Statistiques descriptives

|                | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                    |       |
|----------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|--------------------|-------|
|                |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème<br>(médiane) | 75ème |
| badi wiabdhat  | 13 | 27,15   | 2,609      | 23      | 32      | 25,00    | 27,00              | 29,50 |
| tatab wiabdhat | 13 | 27,23   | 3,876      | 21      | 33      | 24,50    | 26,00              | 31,50 |

|                   |    |       |       |    |    |       |       |       |
|-------------------|----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|
| badi idrtifalat   | 13 | 28,69 | 3,038 | 22 | 35 | 27,00 | 30,00 | 30,00 |
| tatab idrtinfalat | 13 | 28,23 | 4,986 | 20 | 36 | 24,00 | 30,00 | 32,00 |

|             |    |       |       |    |    |       |       |       |
|-------------|----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|
| badi dafia  | 13 | 29,38 | 3,501 | 24 | 36 | 26,00 | 30,00 | 32,00 |
| tatab dafia | 13 | 29,62 | 2,987 | 24 | 34 | 28,00 | 30,00 | 32,00 |

Statistiques descriptives

|               | N  | Moyenne | Ecart-type | Minimum | Maximum | Centiles |                    |       |
|---------------|----|---------|------------|---------|---------|----------|--------------------|-------|
|               |    |         |            |         |         | 25ème    | 50ème<br>(médiane) | 75ème |
| badi wiabdhat | 13 | 27,15   | 2,609      | 23      | 32      | 25,00    | 27,00              | 29,50 |
| badi twasol   | 13 | 22,77   | 2,279      | 20      | 27      | 21,00    | 22,00              | 25,00 |
| tatab tawasol | 13 | 22,62   | 3,176      | 19      | 28      | 20,00    | 22,00              | 26,00 |

|              |    |       |       |    |    |       |       |       |
|--------------|----|-------|-------|----|----|-------|-------|-------|
| badi taatof  | 13 | 23,54 | 3,017 | 20 | 29 | 21,00 | 24,00 | 25,00 |
| tatab taatof | 13 | 23,15 | 3,363 | 18 | 29 | 20,50 | 22,00 | 26,00 |

|             |    |        |       |     |     |        |        |        |
|-------------|----|--------|-------|-----|-----|--------|--------|--------|
| badi total  | 13 | 131,23 | 4,343 | 124 | 139 | 128,50 | 130,00 | 133,50 |
| tatab total | 13 | 130,85 | 4,240 | 125 | 139 | 128,00 | 130,00 | 133,50 |

## Test de Wilcoxon

|   |                   | Rangs          |            |                 |
|---|-------------------|----------------|------------|-----------------|
|   |                   | N              | Rang moyen | Somme des rangs |
| tatab wiabdhat - badi<br>wiabdhat       | Rangs<br>négatifs | 6 <sup>a</sup> | 6,08       | 36,50           |
|   | Rangs positifs    | 6 <sup>b</sup> | 6,92       | 41,50           |
|   | Ex aequo          | 1 <sup>c</sup> |            |                 |
|   | Total             | 13             |            |                 |
| tatab idrtinfalat - badi<br>idrtinfalat | Rangs<br>négatifs | 6 <sup>a</sup> | 8,00       | 48,00           |
|   | Rangs positifs    | 6 <sup>b</sup> | 5,00       | 30,00           |
|   | Ex aequo          | 1 <sup>c</sup> |            |                 |
|   | Total             | 13             |            |                 |

|                             |                |                |      |       |
|-----------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| tatab dafia - badi<br>dafia | Rangs négatifs | 4 <sup>a</sup> | 7,50 | 30,00 |
|                             | Rangs positifs | 8 <sup>b</sup> | 6,00 | 48,00 |
|                             | Ex aequo       | 1 <sup>c</sup> |      |       |
|                             | Total          | 13             |      |       |

|                                |                |                |      |       |
|--------------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| tatab tawasol - badi<br>twasol | Rangs négatifs | 6 <sup>a</sup> | 6,25 | 37,50 |
|                                | Rangs positifs | 6 <sup>b</sup> | 6,75 | 40,50 |
|                                | Ex aequo       | 1 <sup>c</sup> |      |       |
|                                | Total          | 13             |      |       |

|                            |                |                |      |       |
|----------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| tatab taatof - badi taatof | Rangs négatifs | 4 <sup>a</sup> | 6,13 | 24,50 |
|                            | Rangs positifs | 4 <sup>b</sup> | 2,88 | 11,50 |
|                            | Ex aequo       | 5 <sup>c</sup> |      |       |
|                            | Total          | 13             |      |       |

|                          |                |                |      |       |
|--------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| tatab total - badi total | Rangs négatifs | 5 <sup>a</sup> | 5,80 | 29,00 |
|                          | Rangs positifs | 4 <sup>b</sup> | 4,00 | 16,00 |
|                          | Ex aequo       | 4 <sup>c</sup> |      |       |
|                          | Total          | 13             |      |       |



|                          |                |                |      |       |
|--------------------------|----------------|----------------|------|-------|
| tatab total - badi total | Rangs négatifs | 5 <sup>a</sup> | 5,80 | 29,00 |
|                          | Rangs positifs | 4 <sup>b</sup> | 4,00 | 16,00 |
|                          | Ex aequo       | 4 <sup>c</sup> |      |       |
|                          | Total          | 13             |      |       |

est<sup>b</sup>

|   | tatab wiabdhat - badi wiabdhat | tatab idrtinfalat badi idrtinfalat | tatab dafia - badi dafia | tatab tawasol- badi twasol | tatab taatof badi taatof | tatab total bad i total |
|---|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Z                                       | -,201 <sup>a</sup>             | -,716 <sup>a</sup>                 | -,741 <sup>a</sup>       | -,121 <sup>a</sup>         | -,926 <sup>a</sup>       | -,787 <sup>a</sup>      |
| Signification asymptotique (bilatérale) | ,841                           | ,474                               | ,459                     | ,904                       | ,354                     | ,431                    |

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

## الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذكور، تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطة (عمار المكي) بلدية بئر حدادة ولاية سطيف، تتراوح أعمارهم بين (14-15 سنة) وذلك بطريقة عمدية وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من (13 تلميذاً من الذكور والتي طبق عليها البرنامج الإرشادي) ومجموعة ضابطة تتكون من (13 تلميذاً من الذكور لم يطبق عليه البرنامج الإرشادي) وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الوجداني والبرنامج الإرشادي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية:** السلوك العدواني-الذكاء الوجداني-تلاميذ المرحلة المتوسطة، البرنامج الإرشادي.

## Abstract :

the study objective to Measuring the effectiveness of this guiding program in developing conscience intelligence in middle school students ,Knowing in impact of such program in decreasing the severs aggressive behavior at male in middle school students, The study sample is chosen from male in middle school students, in ( amar elmaki in bir hadada setif) at the age of (14-15) years old boys. The study sample is divided into two groups as follows: An experimental group: consisting of (13) male in middle school students , upon whom the program is applied, A standard group: consisting of (13) male in middle school students , and those are not to be exposed to any kind of guidance or application of the guiding program. The researcher used a number of tools which are The Aggressive Behavior Scale, The Emotional Intelligence scale ,the Counseling program. The results of the study revealed. the following: There are differences with statistic indication among the average degree ranks of the experimental group both in the " before" and "after" scale of measurement , over the Conscience Intelligence scale – and its secondary dimensions – in favor of the " after "scale , here are differences with statistic indication among the average degrees rank of both the experimental and standard groups in the "after" scale – after applying the program – over the conscience Intelligence scale, in favor of the experimental group ,There are differences with statistic indication among the average degrees ranks of the experimental group, both in the "before" and "after" scales of measurements. Over the Aggressive Behavior scale – and its secondary dimensions in favor of the "before" measurement, There are differences with statistic indication among the average degrees ranks of both the experimental and standard groups in the "after" scale – after the application of the program – over the Aggressive Behavior Scale, in favor of the experimental group.

**Keywords:** emotional intelligence- aggressive behavior-middle school students, Counseling program

