



كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية  
قسم علم النفس  
أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس  
تخصص: صعوبات التعلم في الوسط المدرسي

أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية بار أون في الذكاء  
الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من  
تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس

إشراف الأستاذ الدكتور:  
أ.د بشلاغم يحي

إعداد الطالب :  
بن عيسى بوبكر

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة تلمسان	أستاذة محاضرة أ	د جمعي سامية
مشرفا ومقررا	جامعة تلمسان	أستاذ	أ د بشلاغم يحي
عضوا	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر أ	د بن غربي أمحمد
عضوا	جامعة سيدي بلعباس	أستاذ	أ د خلوفي محمد
عضوا	جامعة وهران 2	أستاذ	أد فراحي فيصل
عضوا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر أ	د بلعابد عبد القادر

السنة الجامعية: 2023/2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

« الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ  
أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ »

سورة الرعد، آية 28

## \* ملخص الدراسة \*

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس. حيث اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم 19 تلميذا بواقع (14) ذكر و(05) إناث ممن يبدون سلوكيات عدوانية شديدة ومستمرة وغير ظرفية، بمتوسطة عزوز ميلود بولاية سيدي بلعباس خلال سنة 2021، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي حيث تم استخدام مقياس السلوك العدواني لـ "أميرة عبد الحافظ" (2015) والبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحث.

و خلصت نتائج الدراسة إلى: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني لدى العينة التجريبية ، وبالتالي أمكن القول أن للبرنامج التدريبي المستند على نظرية بار أون Bar On للذكاء الانفعالي أثر في خفض السلوك العدواني بكل أبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، السلوك العدواني، البرنامج التدريبي، التلميذ، مرحلة التعليم المتوسط.

# شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين،

أشكره تعالى على توفيقى لإتمام هذا العمل

شكري الخالص للوالدين الكريمين على عطائهما الدائم

فائق عبارات الشكر و الإمتنان إلى المشرف أ.د " بشلاغم يحي " الذي

سيظلّ دائما قدوتنا في الإجتهد و الإنضباط،

و إلى أعضاء اللجنة التي ستشرف على مناقشة هذا العمل.

كما أتقدم بشكري إلى كل أعضاء الفريق المساعد في إجراء الدراسة الميدانية و إلى كل

مُدرّاء المتوسّطات ومستشاري التوجيه و المُشرفين التربويين الذين يسُروا علينا كل العقبات.

شكرٌ خالص إلى التلاميذ الأفاضل الذين تحمّلوا معنا عناءَ الدراسة ..

وإلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد

بوبكر بن عيسى



## الفهرس :

- أ - ملخص الدراسة.....
- ب - شكر وعرهان :.....
- ج - فهرس المحتويات:.....
- و - قائمة الجداول:.....
- ز - قائمة الأشكال:.....
- ح - قائمة الملاحق:.....
- 1 - مقدمة:.....

### الفصل الأول: تقديم الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة :.....5
- 2- فروض الدراسة :.....9
- 3 - أهداف الدراسة :.....9
- 4- أهمية الدراسة:.....10
- 5- دواعي إختيار الموضوع :.....10
- 6- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة :.....11
- 7- التأصيل النظري للدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة.....12

### الفصل الثاني : الذكاء الانفعالي

- تمهيد :.....28
- 1- نظرة تاريخية عن نشأة الذكاء الانفعالي :.....30
- 2- تعريف الذكاء الانفعالي :.....34
- 4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي :.....37
- 5 - العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي :.....42
- 6- الذكاء الانفعالي و المتغيرات الأخرى :.....44
- 7 - خصائص الأفراد المضطربين سلوكيا وانفعاليا:.....54
- 8- الذكاء الانفعالي في مرحلة التعليم المتوسط :.....55

9- الإستراتيجيات التعليمية المساعدة في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي : ..... 57

خلاصة : ..... 59

### الفصل الثالث: نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي

تمهيد : ..... 61

1- مفهوم نظرية "بار- أون Bar On في الذكاء الانفعالي : ..... 61

2- مهارات الذكاء الانفعالي حسب نظرية بار- أون Bar On : ..... 61

خلاصة : ..... 94

### الفصل الرابع: السلوك العدواني

تمهيد : ..... 96

1- مفهوم السلوك العدواني : ..... 96

2- العدوان و المصطلحات القريبة : ..... 98

3- أشكال السلوك العدواني: ..... 99

4 - مظاهر السلوك العدواني : ..... 101

5- أسباب السلوك العدواني: ..... 105

6- الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني: ..... 109

7- أهداف العدوان ..... 110

8 - النظريات المفسرة للعدوان: ..... 111

9- الأساليب العلاجية للسلوك العدواني و إجراءات الوقاية : ..... 120

خلاصة ..... 124

### الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية: ..... 126

2- الدراسة الأساسية : ..... 147

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية : ..... 176

## الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

178	- تمهيد :
178	-1.1- عرض النتائج :
178	-1.1- عرض نتائج الفرضية العامة:
180	-2.1- الفرضيات الفرعية :
180	-1.2.1- الفرضية الفرعية الأولى:
181	-2.2.1- الفرضية الفرعية الثانية:
182	-3.2.1- الفرضية الفرعية الثالثة:
184	4.2.1 - ملاحظة :
184	-2- مناقشة النتائج :
184	-1.2- مناقشة نتائج الفرضية العامة :
189	-2.2- مناقشة نتائج الفرضيات الفرعية :
189	-1.2.2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:
191	-2.2.2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :
194	-3.2.2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:
195	-3- مناقشة عامة :
199	-4- الإسهامات العلمية للدراسة:
203	- خاتمة :
205	- قائمة المراجع :
222	- الملاحق :

## - قائمة الجداول -

الصفحة	المحتوى	الرقم
42	أهم النماذج النظرية في الذكاء الانفعالي و مسلماتها	1
93	أبعاد الذكاء الانفعالي و مهاراته الفرعية حسب نموذج بار أون	2
117	يوضح الفرق بين نظرية التحليل النفسي والسلوكية في تفسير العدوان	3
119	أهم النظريات المفسرة للسلوك العدواني	4
127	مراحل إنتقاء عينة البحث في الدراسة الإستطلاعية	5
128	معاملات صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية	6
128	معاملات الثبات ألفا كرومباخ لمقياس السلوك العدواني	7
129	الفرق في مستوى السلوك العدواني بين المجموعتين العليا والدنيا في مستوى السلوك العدواني	8
129	معاملات صدق الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للسلوك العدواني	9
130	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني و أبعاده الفرعية	10
130	الفقرات الغير الصادقة لمقياس السلوك العدواني	11
131	الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني	12
131	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس السلوك العدواني.	13
148	مجتمع البحث	14
159	عينة الدراسة الأساسية	15
152	توزيع فقرات المقياس وفق الأبعاد الفرعية للمقياس	16
153	البرنامج المسطرة للجلسات التدريبية .	17
179	الفرق بين درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.	18
179	حجم الأثر لكوهين على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.	19
180	الفرق بين درجات السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الذات.	20
181	حجم الأثر لكوهين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الذات	21
181	الفرق بين درجات أداء المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الآخرين .	22
182	حجم الأثر لكوهين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الآخرين	23
183	الفرق بين درجات أداء المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الممتلكات.	24
183	حجم الأثر لكوهين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الممتلكات	25

- قائمة الأشكال -

الصفحة	المحتوى	الرقم
39	قدرات الذكاء الانفعالي حسب نموذج ماير و سالوفي	1
40	مجالات الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان	2
66	أنماط استجابة الذات	3
71	العوامل المؤثرة في تقدير الذات	4
89	العوامل المؤثرة في أسلوب التزوي	5
96	محكات تحديد السلوك العدواني	6
101	أشكال السلوك العدواني حسب نظر الباحث	7
103	أشكال السلوك العدواني في الوسط المدرسي	8
119	العوامل المؤثرة على السلوك العدواني	9
145	هيكلية الباحث لأساليب الجلسات التدريبية	10
150	توزيع النسب المتوية لعينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	11
150	توزيع تكرارات عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	12
163	نماذج عن الرسومات المقدمة خلال نشاط الجلسة	13

- قائمة الملاحق -

الصفحة	المحتوى	الرقم
224	مقياس السلوك العدواني	1
228	إستمارة انتقاء عينة الدراسة للتلميذ	2
230	إستمارة انتقاء عينة الدراسة للمشرف التربوي	3
231	إستمارة انتقاء عينة الدراسة لمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي	4
232	كراسة البرنامج التدريبي المقترح للتلميذ	5
254	مخرجات المعالجة الإحصائية	6
264	إستمارة الترخيص بإجراء الزيارة الميدانية	7

## مقدمة :

إنَّ الطبيعة التي خُلِقَ عليها الإنسان تسهّل عليه التعامل مع محيطه والتأثر به، وتفرض عليه أنواعا مختلفة من التفاعل بنوعيه الداخلي والخارجي، مما يبرئ له فرص التواصل المتنوعة مع عناصر بيئته، اتجاهاً بذلك إلى تعلّم سليم واكتساب خبرات مختلفة، وتعتبر عملية التعلّم أساس صحة الشخصية وتطورها، تختلف وتنوع مضامينها حسب كل موقف، وتبقى ضوابطها وأهدافها مشتركة، تبدأ منذ ميلاد الفرد لتشمل تكوينه المعرفي ومهاراته السلوكية، حيث تساهم في تحقيق صحة الفرد وتوافقه، وإنَّ أي عجز أو صعوبات في حدوثها يُسهم بالتأثير سلباً على البنية المعرفية للفرد وتطورها لتتسع بعد ذلك لتمسّ إستقراره النفسي والانفعالي والاجتماعي.

ويعتبر السلوك العدواني واحداً من أبرز المشكلات السلوكية التي تحول دون بلوغ قدر سليم من التوافق والصحة النفسية، وفشلاً في تحقيق مستويات معينة من التحصيل الدراسي والذي أصبحت تُقوّم على أساسه فعاليات العملية التعليمية في الوسط المدرسي، حيث يكون السلوك العدواني عائقاً أمام نمو التلميذ أكاديمياً وكذا اجتماعياً انفعالياً مما يشكل انحرافاً خطيراً في حياته ومسار مجتمعه، ويظهر هذا من خلال جملة الخصائص التي تميز التلاميذ العدوانيين عن باقي التلاميذ العاديين أو حتى ذوي المشكلات السلوكية الأخرى .

وقد أشارت دراسة هيفرنيتش (2001) Heavernich، إلى أنّ واحداً من كل أربعة من تلاميذ المدارس يظهرون ميلاً للإندفاع والعدوان، وأن هذه السلوكيات تبدأ غالباً بتعبيرات لفظية وصراعات كلامية ثم تتصاعد إلى أشكال أكثر سوءاً، وأن ثقافة عصرنا الحالي تشجع على المنافسة والسيطرة وفرض القوة لا على التعاطف وتدعيم العلاقات مع الآخرين، فقد بات العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الإنتشار تكاد تشمل العالم بأسره، (جاب الله، 2012)

ومن جهة أخرى، قد نجد أنفسنا إذاً أمام مشكل أسري متجدد وعويص وليس فقط ظاهرة سلوكية مقتصره على الفرد والتي من المحتمل أن تكون عابرة أو خفيفة الحدة، فالسلوك العدواني كما ذكرت موسى (2010) Moussa قد يكون تعبيراً عن معاناة الأسرة وصراعاتها، حيث أضاف إلى أنّ سلوك المراهق له دور داخل سياق العائلة والمتمثل في التعبير عن الخلل أو الأزمة التي تمر بها عائلته، وبالتالي هو يمثل الناطق الرسمي لمعاناتها، ومن جهة أخرى ذكرت جاب الله (2012) أنّ العدوان لم يعد مقتصرًا على الأفراد وإنما اتسع ليشمل المجتمعات عموماً، ويرجع الإهتمام بدراسة السلوك العدواني بين الأفراد إلى محاولات ماكودجال (1929) Makdodjal في كتابة مقدمة في علم النفس

الاجتماعي، ثم ظهرت أول اشارة لبحوث العدوان في فهرس مجلة الملخصات السيكولوجية عام (1928)، وبعد ذلك قدّم دولارد (1939) Dollard أول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للعدوان البشري . وذكر السمادوني (2007) أنّ ذوي السلوك العدواني يتّسمون بقصور في بعض جوانب الشّخصية والتي كانت سببا في عدوانيتهم، فهم يفتقرون تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين والتي تحتاج إلى مرونة وصلابة كافيتين لضمان توافق الفرد مع الآخرين، ومن جهة أخرى، فإن قصور المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية والإتصاف بالسلبية والعدوانية والأناية، كما أنّ روح الدعابة مهارة اجتماعية هامة، وهي من أعظم صور الشخصية التي يتميز بها الفرد والتي يستحسنها الآخرون، ولها دور في خدمة القدرة على التعايش والتغلب على أكبر عدد من المشكلات . (جاب الله، 2012)

وحسب بارون وأوبياكرك (1994) Baron & Obiaker ، أوبياكرك (1996) Obiaker وبياكرو وآخرون (1997) Obiaker & all، فإنّ التلاميذ في المدارس المتوسطة والثانوية هم من يجب أن نلتفت إلى انفعالاتهم التي تملي عليهم كثيرا من أشكال التفاعل مع الأقران، ليكون أهم ما يجب أن نركز عليه في المؤسسات التربوية هو الإهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي بدلا من التركيز فقط على المهارات التعليمية الأكاديمية. (كما ورد في جاب الله، 2012)

فعلى عكس ما يتميز به ذوي السلوك العدواني من خصائص إنفعالية، ذكر السمادوني (2007) أنّ الأفراد الذين يتمتعون بذكاء إنفعالي عالي لديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم، وكذا القدرة على قراءة أو معرفة مشاعر الآخرين ولديهم مهارات اجتماعية، كما أنّ التعامل مع مشاعر الغير وإقامة العلاقات الاجتماعية يتطلب نضج مهارتين إنفعاليتين هما إدارة الذات والتعاطف أو التفهم، وقد أكد جولمان من جهة أخرى حسب عبد الخالق (2012) على أهمية العمل على تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المدارس في مثل هذا المجتمع المتزايد التعقيد، وبخاصة مع ما نلاحظه من اشتباك وتورط في السلوكيات التي تتسم بالإضطراب وتدفع للجنوح، وتتصاعد شيئا فشيئا إلى حد ارتكاب الجرائم والمعاداة للمجتمع، والحقيقة أنه عند مناقشة مثل هذه السلوكيات يصف البعض عصرنا هذا بأنه عصر الإضطراب وتدني مستوى القيم الأخلاقية، غير أنّ الحقيقة هي أنّ مثل هذه النماذج السلوكية إنما تصدر من أفراد عاجزين عن السيطرة على انفعالاتهم، حيث يتساءل جولمان إن أصبح العالم جد مشغول ومهمك لدرجة أنه لم يعد هناك وقت لتنشئة الأبناء وتربيتهم وتأطيرهم، والحل الوحيد لتجاوز ذلك برأي جولمان هو التربية الانفعالية، أو بصياغة أخرى تنمية الذكاء الانفعالي، فحل الصراعات وضبط الانفعالات والتدريب على التعاطف يجب أن يتحقق في كل مكان وزمان في الحياة الاجتماعية.



وقد أوضحت دراسة بلوم (1999) Bloom التأثير الفعال للذكاء الانفعالي على التدريب على اتخاذ القرارات، وذلك بمساعدة المدرسين على تقليل مشاعر الإحباط لدى تلاميذهم، وجعلهم أكثر إنتاجية، وتقليل المشكلات والإضطرابات السلوكية من خلال التدريب على اتخاذ قرارات استقلالية وإنسانية فيما يتعلق بجوانب حياتهم الشخصية والاجتماعية. (جاب الله، 2012)

فمن خلال ما سبق، قد يمكننا القول أنّ التعلم الانفعالي أصبح ضرورة ملحة إلى جانب التعلم المعرفي، وذلك مقابل الإضطراب الرهيب الذي تشهده المؤسسات التربوية حديثا من مظاهر للمشكلات السلوكية المختلفة والذي يعتبر السلوك العدواني واحدا منها، خصوصا بعدما تبدى الدور الفعال الذي يجب أن تلعبه هذه المؤسسات التربوية وبرامجها المختلفة في الحد من ظاهرة العدوان، ومن هنا تكون الوجهة العلمية وسياق دراستنا هذه قد تحدد من خلال اقتراح برنامج تدريبي مستند على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ومن أجل الإلمام والإحاطة بكل جوانب الدراسة قد قسمنا دراستنا هذه إلى ستة فصول نستعرضها فيما يلي :

- الفصل الأول : وتم فيه تقديم الدراسة من خلال التعريف بالموضوع، وإشكالية الدراسة، إضافة إلى صياغة الفرضيات وأهمية وأهداف الدراسة ثم دواعي اختيارها وتحديد التعاريف الإجرائية وكذا التأصيل النظري للدراسة في ضوء الدراسات السابقة .

- الفصل الثاني: تناولنا فيه تعريفا مفصلا للذكاء الانفعالي ومهاراته والنظريات المفسرة له، إضافة إلى علاقته ببعض متغيرات الشخصية وتطبيقاته في التعليم وسبل تنميته.

- الفصل الثالث: خصص هذا الفصل لاستعراض نظرية بار-أون في الذكاء الانفعالي ومكوناتها وعناصرها المختلفة .

- الفصل الرابع : تناولنا فيها تعاريف السلوك العدواني، أسبابه، مظاهره، والنظريات المفسرة له .

- الفصل الخامس: احتوى هذا الفصل على منهج وأدوات الدراسة مع عرض للبرنامج المقترح، وكذا إجراءات الدراسة الإستطلاعية والأساسية وحساب الخصائص السيكومترية وعرض الأساليب الإحصائية والمعادلات المستخدمة .

- الفصل السادس: تم من خلاله عرض نتائج الدراسة حسب ترتيب فرضيات البحث مع مناقشتها.

وقد أثرينا دراستنا هذه بمجموعة من التوصيات والإقتراحات كاستراتيجيات للتعامل مع السلوك العدواني في الأوساط والمؤسسات التربوية، وتكون منارة لانطلاق بحوث مكملة جديدة فيما يتعلق بأحد متغيرات الدراسة الحالية.

# الفصل الأول تقديم الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فروض الدراسة
- 3 - أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- دواعي إختيار الموضوع .
- 6- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 7- التأسيس النظري للدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة

## 1- إشكالية الدراسة :

استقطب الإنتشار الواسع للسلوكات العدوانية العديد من التوجهات العلمية، وفتح سبل البحث أمام مختلف المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإجرام، بغية فهمها وضبطها وفق أسس مدروسة، فظاهرة العدوان أضحت إحدى المشكلات الاجتماعية الخطيرة التي قد تؤثر على المجتمع وتسوق الفرد إلى الإنحراف.

كما أن السلوكات العدوانية لم تظهر فقط في الأوساط الأسرية أو انحصرت داخل الجماعات المختلفة، فقد تعدت ذلك لتمس جوانب حياة الفرد وممتلكاته وأصبحت تهدد سلامته، ومما زاد من خطورة تلك السلوكات ظهورها بوتيرة متزايدة في الأوساط المدرسية مما حرك المختصين والهيئات المعنية للنظر في هذه الظاهرة بجدية.

يأتي هذا في ظل أهمية الوسط المدرسي كوحدة إجتماعية حساسة يبني فيها الفرد معارفه ويصقل خبراته، ويكوّن فيها اتجاهاته ويبني فيها ذاته ليضمن استقرار مجتمعه واستمراريته، وهذا ما زاد من شدة خطر هذه الظاهرة في حال تطورها، حيث يرى كلباتريك (دت) klypatriq حسب عبد الهادي (2007) أن المؤسسات التربوية تعتبر إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تنظم علاقة الأفراد بهدف ترقية حياة الفرد والجماعة، ويؤكد المربين على دور البيئة المدرسية خاصة في مرحلة المراهقة، لأنها من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي التي تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصية المراهق وتوجيه سلوكه، فتؤدي العلاقات الاجتماعية المنتظمة بين جماعاتها كما ذكر جموعي (2018) إلى تعزيز الأنماط السلوكية المقبولة وإضفاء الأنماط السلوكية غير المقبولة وترسيخ القيم المختلفة، وقد يؤدي عكس ذلك إلى اختلاط النظم المدرسية مما يحول دون وظيفتها السامية، وقد ينتهي بها المطاف الى انتهاج أساليب ونظم لا تخدم النمو السوي للتلاميذ أو تميّز بعضهم، وقد نستحضر هنا قول جلاسر (1997) Glasser حينما قال أنه متأكد أن هناك أشخاص يعمل تفكيرهم بشكل مختلف قد تم تدميرهم من طرف نفس النظام المدرسي الذي يسعى لتعليمهم، وقد تعتبر هذه خسارة تدفع المدرسة ثمنه باهضا.

كما تعددت المحاولات التي سعت لفهم ظاهرة العدوان، ويعتبر الذكاء الانفعالي مدخلا حديثا وخصوصا من بين هذه المحاولات، والذي أثبت فاعليته في فهم هذه الظاهرة وضبطها، وقد عرفه بار أون (1998) Bar On على أنه " خليط من القدرات العقلية وسمات الشخصية والتي تعتبر نظاما يؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها. " (كما ورد في إنعام، 2013: 54)

وينبغي الإشارة إلى أن ترجمة مصطلح ( Intelligence émotionnelle ) إلى اللغة العربية تولد عنه العديد من الاختلافات فمنهم من أسماه الذكاء الانفعالي، ومنهم من أسماه الذكاء العاطفي، ومنهم من أسماه الذكاء الوجداني وغيرها، حيث أن الباحث قد تبني في الدراسة الحالية التسمية الأولى، تحججا في ذلك إلى أن كلمة إنفعالي تنطبق على الجوانب الانفعالية المرتبطة بالسلوك الإنساني وتستخدم بوجه عام للدلالة على كل تلك العوامل والجوانب التي تشكل شخصية التلميذ المعرفية والانفعالية، وهي بذلك تشمل على الإتجاهات والقيم والتطلعات والطموحات، وجوانب الوعي واللاوعي والتي يتجسد فيها كل ما يساعد على تعريف الآخرين كأفراد. ( جاب الله، 2012 )

رغم اختلاف رؤى المنظرين حول طبيعة الذكاء الانفعالي إنتهت إلى نقطة واحدة، وهي أن الذكاء المعرفي للأفراد لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وتحقيق الصحة النفسية، وإنما يساهم فقط بنسبة 20%، وتبقى 80% ممثلة في الذكاء الانفعالي والاجتماعي لهذا الفرد. (سلامة وطه، 2006)

أصبح إذن من الضرورة القصوى الإهتمام بالفرد عموما في مراحل نموه الأولى التي تتشكل فيها بناه القاعدية للشخصية، وهذا ما أرسى الدور الفعال للمؤسسات التربوية المختلفة في توجيه التلاميذ نحو نمو وتعلم سليمين وفق ضوابط متعددة تسعى من خلالها إلى الرفع من مستويات التحصيل الدراسي من جهة، وبلوغ مستويات محمودة من الصحة النفسية من جهة أخرى، وهذا ما أكدته دراسة حسين وآخرون (2006) في كون أن المدارس تعمل على تنمية الصحة النفسية للتلاميذ، وتسعى للرفع من الإنجاز الأكاديمي، وكذا العمل على إبعاد التلاميذ عن السلوك الذي يسبب لهم المشاكل، وقد يشمل هذا أيضا وبشكل عام، حرص المدرسة على تجنب تلاميذها أن يكونوا عرضة لتلك المشكلات السلوكية أو المشاركة فيها بأي شكل من الأشكال.

يبيد الباحثون في ميداني علم النفس والتربية وعلم الاجتماع اهتمامًا كبيرًا بظاهرة السلوك العدواني، وعلى الرغم من ذلك فلا تزال الآراء حول مظاهر وأسباب هذا السلوك، وطرق معالجته متباينة إلى أبعد الحدود، وقد تطور مفهوم السلوك العدواني مع تطور الدراسات التي تناولته بمختلف جوانبه حيث حاولت العديد من الدراسات وضع تصنيفات لأنواع السلوك العدواني مثل دراسة تعيلب (2006) وعياش (2007)، وهو من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة هذه الأيام، فقلة احترام المعلم، وانعدام الإنصياح للتعليمات، والقيام بسلوكيات عدوانية تجاه الآخرين، وسلوكيات التلاميذ السلبية المختلفة في غرفة الصف أصبحت من الظواهر المألوفة التي يواجهها المدرس، وإن قلة انتباه التلاميذ والانشغال بسلوكيات تخريبية مزعجة داخل الأقسام تسبب ضياع الكثير من وقت

التعليم خلال الحصّة، وتسبب انهماك المعلم بكبح هذا العمل مستخدماً طرقاً تضرّ بسير العملية التربوية، ولا تنحصر سلبيات انتشار السلوك العدواني في الوسط المدرسي فقط، بل يتسع ليمس كل جوانب حياة التلميذ ويدفع به للانحرافات السلوكية الأخرى .

فقد انتهت دراسة معمريّة (2007، ج3) إلى أن ذوي السلوك العدواني يفتقرون إلى المهارات الانفعالية والاجتماعية، حيث تنطوي هاته المهارتين تحت ما أسميناه بالذكاء الانفعالي، فيشير ميلر (1997) miler كما ورد في جاب الله (2012) إلى أن مظاهر العدوان تشير الى نقائص في جوانب الذكاء الانفعالي لدى الأفراد الذين يحتاجون الى أن يتعلموا كيف يكسبون المزيد من الأصدقاء ويطورون مهارات اللياقة الاجتماعية لديهم، وهذا من بين الدوافع التي سعت لاعتبار الذكاء الانفعالي ضمن أهم العوامل المساهمة في تحقيق الصحة النفسية والتعلّم والنجاح الأكاديمي.

ذكر السمادوني (2007) أن التعليم الانفعالي - الاجتماعي يستخدم لمساعدة التلاميذ في تطوير المواقف والإتجاهات والسلوكيات والمعارف التي تصبح أكثر سلامة ومقدرة اجتماعيا وانفعاليا وأكاديميا وكما سبق بالذكر أيضا أبورياش وآخرون (2006)، أن المدارس تعمل على تنمية الصحة النفسية للتلاميذ وعلى تنمية مهاراتهم الاجتماعية والإبتعاد عن السلوكيات التي تسبب مشكلات لديهم، ولاستيفاء هذا الشأن، توجهت الأنظار في خلق ووضع استراتيجيات لتنمية المهارات الانفعالية للتلاميذ والعمل على برمجتها وتحسينها من خلال البرامج المختلفة، وفي هذا الشأن يضيف شنو (2009) أن برامج تنمية الذكاء الانفعالي تساعد في إكساب التلاميذ قدرة التعبير عن أنفسهم وتوصيل أفكارهم وانفعالاتهم بغير قيود، وهناك برامج تركز على تعليم القيم من خلال خبرات واقعية. (كما ورد في جاب الله، 2012.)

وقد لوحظ - حسب حدود اطلاع الباحث- غياب الدراسات الرسمية في المؤسسات التربوية الجزائرية والمتعلقة بتطبيق برامج الذكاء الانفعالي على التلاميذ مع غيابها أيضا في الدورات التكوينية المقدمة للنفسانيين العاملين بمصالح ووحدات الكشف والمتابعة التابعة للمؤسسات الصحية بهدف التكفل النفسي بالتلاميذ على غرار دراسة عابد (2019)، التي أكدت أيضا استباقها لدراسة هذا الموضوع في المؤسسة التربوية الجزائرية، كما أن تعدد التوجهات النظرية في تفسير الذكاء الانفعالي خلق اختلافات كثيرة في مدى استخدامه في البرامج الإنمائية المختلفة، فمنهم من اعتبره قدرة عقلية، ومنهم من اعتبره سمة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، ومنهم من ذهب للإجماع على أنه مزيج من القدرات العقلية والسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، وتماشيا مع رأي بعض الباحثين

أمثال حسن (2013)، والتي ترى أنه إذا كان الذكاء الانفعالي قدرة عقلية فهذا يعني أن التلميذ سيحصل على نسبة ذكاء عالية عند قياس ذكائه التقليدي (IQ) ويحصل أيضا على نسبة عالية من الذكاء الانفعالي، وهذا غير موافق للدراسات الحديثة، وإن كان الذكاء الانفعالي سمة من سمات الشخصية فأى نوع تكون؟ هل هي متعلقة بالتلميذ؟ أو بالعلاقات الاجتماعية؟ أو بنوع آخر؟ حيث يرى الباحث أن النموذج الثالث والذي يعود لصاحبه بار أون Bar On هو الأشمل والأكثر قبولا وممارسة في البحوث المختلفة، حيث ويشير الباحث أيضا أنه وفي حدود اطلاعه، لم يسبق تناول هذه الدراسة ومعرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح في الوسط التربوي ماعدا دراسة (بركات، 2010) والتي أجريت في القاهرة بدولة مصر على مجموعة من المراهقات باستخدام برنامج مستند على نظرية بار أون Bar On والتي أصبحت مرجعا للكثير من الدراسات الجزائرية في هذا الجانب رغم عدم قابلية نتائجها للتعميم على الجنسين، وقد اقترح الباحث في هذه الدراسة الحالية برنامجا مستندا على نظرية بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ومن أجل معرفة أثر هذا البرنامج تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

\* هل توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبين متوسطات رتب نفس أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني لدى عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

وتفرعت عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- هل توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الذات على مقياس السلوك العدواني؟
- 2- هل توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الآخرين على مقياس السلوك العدواني؟
- 3- هل توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الممتلكات على مقياس السلوك العدواني؟

## 2- فروض الدراسة :

إستنادا إلى الدراسات السابقة والتراث النظري حول موضوع الدراسة سنحاول وضع فرضيات كحلول مؤقتة لجملة التساؤلات المطروحة، وهي كالتالي :

\* توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبين متوسطات رتب نفس أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

وتتفرع عن الفرضية العامة الإفتراضات الفرعية الآتية:

- 1- توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الذات على مقياس السلوك العدواني.
- 2- توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الآخرين على مقياس السلوك العدواني.
- 3- لا توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الممتلكات على مقياس السلوك العدواني.

## 3 - أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :
- التعرف على أثر البرنامج المستند على المهارات الواردة في نظرية بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكات العدوانية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .
  - تقييم أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي من خلال البرنامج المقترح في خفض السلوكات العدوانية الموجهة نحو الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .
  - معرفة أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي من خلال البرنامج المقترح في خفض السلوكات العدوانية الموجهة نحو الآخرين لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .
  - الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي من خلال البرنامج المقترح في خفض السلوكات العدوانية الموجهة نحو الممتلكات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

#### 4- أهمية الدراسة:

لقد تدوّلت أهمية هذه الدراسة بين جانبيين، أحدهما نظري والثاني تطبيقي .  
وتجلت الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إضافة بحوث جديدة، وإفادة المختصين والباحثين بوجه خاص بمعارف جديدة تساعدهم على فهم ظاهرة السلوكيات العدوانية في الأوساط المدرسية المختلفة .  
في حين تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في مساعدة ذوي الإختصاص على بناء البرامج التدريبية بصورة سليمة ومفيدة إعتقادا على ما سنتنتهي إليه مجريات هذه الدراسة، وإطلاع الأولياء والمعلمين على ضرورة الإهتمام بكل من الذكاء الانفعالي واعتماد أثره في خفض السلوكيات العدوانية وتأهيل التلاميذ انفعاليا واجتماعيا .

#### 5- دواعي إختيار الموضوع :

مما لا شك فيه أن السلوك العدواني لدى طلبة المدارس أصبح حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم، وهي تشغل كافة العاملين في ميدان التربية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، وتأخذ من إدارات المدرسة الوقت الكثير وتترك آثاراً سلبية على العملية التعليمية، لذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواء على صعيد المؤسسات الوطنية أو مؤسسات المجتمع المدني أو الخاصة، لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى وانعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره، ورغم غياب الأرقام والإحصائيات حول مدى انتشار العدوانية وشدتها في الوسط المدرسي، إلا أن بعض الدراسات تثبت انتشار الظاهرة، وكذلك إذا سألت أي مدرس ما هي أكبر مشكلة تواجه التعليم في الوقت الحاضر؟ فسيقول أن سلوك التلميذ ومزاجه وانفعالاته المتقلبة في الفصل هي أخطر مشكلة تواجهنا. (يحيوي، 2013: 112)

ثم إن الإنتقال من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى المراهقة تزيد من حساسية المرحلة المتوسطة من التعليم، وإن أي خلل على الصعيد الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي قد يسرع بانحراف الفرد عن منحى تطوره السليم، ولهذا أطلق جولمان (2005) Golman على المشكلات السلوكية - والتي يعتبر العدوان واحدا منها - مصطلح "الإنحراف العاطفي" والذي يعني النقص الكبير في الكفاءات الانفعالية، ويرى أن مشكل العدوان يبدأ عند الفرد منذ السنوات المبكرة للدراسة، حيث أن هؤلاء التلاميذ يفشلون في التفاوض وحل النزاعات، ويفشلون في السيطرة على ذواتهم في الصف، ويعتمدون على القوة والتهديد في تحقيق مطالبهم، ويمتازون عادة بالضعف العاطفي وسرعة التوتر، ويتصفون بالإندفاعية والميل الكبير إلى الإستجابات العدوانية ويفتقرون إلى مهارات الوعي بالذات في فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين . (كما ورد في الشهري، 2009: 18-19)



كما يري معمريه (2007) أن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض " أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات وأكثر إنسحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكثر عنادا وأقل حماسا، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والإحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط، وأقل ثقة في ذواتهم وأكثر غيرة وحسدا، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في مجادلات حادة ."

ويحرص الوسط المدرسي على تنمية المهارات الانفعالية بصفة منتظمة ومتكاملة من خلال البرامج والأنشطة التعليمية المتاحة للتلاميذ، حيث يتوقف نجاح هذه البرامج على كفاءات المعلم المختلفة في القسم وعلى الإدارة المدرسية ككل، ويقول شحادة (1989) أنه لا توجد آلية معرفية بدون عناصر وجدانية، كما لا توجد الأخيرة بدون الأولى .( كما ورد في خوالدة،2004)

وفي هذا الشأن، أكدت دراسة عبد الخالق(2012) على أولوية الإهتمام بالجانب الانفعالي والتعلم الانفعالي وتدعيم مظاهر " النبوغ الانفعالي" في تحقيق التوافق داخل المؤسسة التعليمية .

كما ذكر بار أون وأوبيباكر ( 1994 ) Bar on & Obiaker أن طلاب المدارس المتوسطة والثانوية محتاجين إلى الإهتمام أكثر بمفهوم الذات وتنمية الذكاء الانفعالي بدلا من التركيز فقط على مهارات القراءة والكتابة والرياضيات. (كما ورد في جاب الله، 2012)

ومن هنا، بإمكاننا القول إن ظهور السلوك العدواني عند التلميذ يعبر عن فشله في التوافق مع مواقف معينة والإستجابة لمثيراتها بطريقة سليمة، وهو ما يعبر بدوره عن الإفتقار للكفاءات والمهارات الانفعالية الفعالة لنجد أنفسنا أمام ما أسماه جولمان Golman بالإنحراف العاطفي، وهذه هي المعادلة التي استطاعت من خلالها الدراسات المختلفة أن تبرر استخدام الذكاء الانفعالي كمدخل لدراسة السلوك العدواني. ففي هذا أشارت دراسة بولو(2005) poulou، إلى أهمية برامج الذكاء الانفعالي ضمن العملية التدريسية والتي تقلل من مشكلات التلميذ الانفعالية والسلوكية . ( جاب الله، 2012)

وهذا ما دفع بنا إلى تسليط الضوء على موضوع الذكاء الانفعالي نظرا لكفاءته في تنظيم هذا التفاعل والتعامل الذي يتوقف على تركيبة الفرد وقدراته، ومحاولة النظر في فاعليته في خفض السلوكات العدوانية في الأوساط التعليمية .

## 6- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

\* **الذكاء الانفعالي** : هو جملة من السمات والقدرات الشخصية التي تمكن الفرد من فهم إنفعالاته وانفعالات الآخرين والتنسيق بينها بغرض التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة وإبعاده عن مظاهر الصراع.

\* **السلوك العدواني** : العدوان هو كلّ قول أو فعل أو تقرير لفعل، أو إشارة يقصد به إلحاق الأذى، أو الدمار بالآخرين، أو بذات الإنسان نفسه، وهو يمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد أكثر من (84) من حيث المتغيرات المقاسة في مقياس السلوك العدواني لمقياس أميرة عبد الحافظ محمد (2015).

\* **البرنامج التدريبي** : مجموعة من الخبرات والإجراءات والأنشطة المخططة والمنظمة والهادفة إلى تنمية مجموعة من المهارات لدى فرد أو مجموعة ما من إعداد الباحث.

#### 7- التأسيس النظري للدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات وتنوّعت في تناولها لكل من متغير الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، فمنها ما بحث في علاقة أحدهما بمتغيرات الشخصية، ومنها ما سلط الضوء على علاقة كليهما بالقدرات المعرفية وغيرها من الجوانب المهمّة من حياة الفرد، واختص الطرف الآخر بالبحث في طبيعة العلاقة التي تربطهما ببعضهما.

وقد ارتأينا إلى عرض بعض الدراسات التي لا تصب في موضوع الدراسة الحالية، وذلك لاستظهار تداخلاتها المشتركة مع المتغيرات الشخصية الأخرى، وبالتالي التأسيس النظري لمشكلة الدراسة الحالية وتبيين مسارها بين الدراسات السابقة، وقد تداولت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، علما أنه تم عرضها وفق التسلسل الكرونولوجي من الأقدم إلى الأحدث، وكذا منها الدراسات الأجنبية وأخرى العربية بحسب متغيرات الدراسة، نذكرها كما يلي:

#### 1.7- الدراسات المتعلقة بمتغير الذكاء الانفعالي:

##### 1.1.7- الدراسات الأجنبية :

#### \* دراسة ويتزوسكي وآخرون (2004) Woitaszeski & all:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الذكاء الانفعالي حسب نظرية ماير وسالوفي باعتبار أن الذكاء الانفعالي قدرة، وذلك من أجل الكشف عن درجة مساهمته في النجاح الاجتماعي والأكاديمي عند المراهقين الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبا وطالبة من المراهقين الموهوبين من الصف الحادي عشر والثاني عشر من ثانوية بالوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة بأن الذكاء الانفعالي ليس له مساهمة ذات قيمة بالنسبة للنجاح الاجتماعي والأكاديمي لأفراد العينة من المراهقين الموهوبين. (الدرابكة، 2018)

\* دراسة بارستون (2010) Perston:

تمحورت حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي في المرحلة الأساسية المتوسطة لدى طلبة صعوبات التعلم.

تم قياس الذكاء الانفعالي لدى مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام مقياس بار أون Bar On للذكاء الانفعالي المطور للشباب أداء الطلبة وكذا قياس النجاح الأكاديمي، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين أظهروا أداءً فوق متوسط على مقياس الذكاء الانفعالي كانت درجاتهم أعلى في اللغة، كما أشارت النتائج أن الطلبة الذين أظهروا نجاحاً أكاديمياً كان لديهم قدرة أفضل في إدارة الضغوط، كما أشارت النتائج أن الطلبة الذين لم يسبق أن يكون لهم سجلاً وتقريباً مخالفاً للطالب قد أظهروا مهارات شخصية ومزاجاً عاماً أفضل. (العويدى، 2013)

\* دراسة جرسيل (2015) Griselle:

معنونة ب: العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة، وبلغت العينة (80) والدا ووالدة لأطفال الروضة بلغ عددهم (40) طفلاً واستخدم المنهج الوصفي، بالنسبة لأدوات الدراسة تم استخدام استبيان له ثلاث محاور تعبر عن أساليب المعاملة الوالدية وهي (الإخضاع- لتساهل - الروتيني)، حيث كشفت النتائج عن ارتباط دال بين كل من النمط الذي يتبع الإخضاع والروتين ودرجة الذكاء العاطفي للطفل، فقد ظهر بشكل منخفض على عكس الآباء الذين يتبعون النمط المتساهل فقد سجل أطفالهم درجات أعلى في الذكاء الانفعالي كما وجدت فروق في الذكاء الانفعالي بين العينة لصالح الذكور. (أبووردة، 2020)

\* دراسة هيوجوج ونيم Hyojeog& Nim:

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي لدى معلمات الروضة ومستوى الرفاهية النفسية لدى طفل الروضة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث بلغت عينة الدراسة (24) معلمة روضة و(294) طفلاً في رياض الأطفال، وباستخدام مقياس الذكاء الانفعالي للبالغين، ومقياس الرفاهية النفسية للأطفال أوضحت النتائج وجود علاقة دالة بين مستوى الذكاء الانفعالي للمعلمة ومستوى الرفاهية لدى طفل الروضة. (المرجع السابق)

### 2.1.7- الدراسات العربية :

#### \* دراسة معمربة (2007) :

ارتكزت حول الفروق في أنماط السلوك العدواني وفق ارتفاع أو انخفاض الذكاء الوجداني . تكونت عينة الدراسة من (243) فردا بواقع (111) ذكورا و(132) أنثى من فئة الشباب بمتوسط عمري قدره 26.59 للذكور و24.35 للإناث . وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعود لمتغير الجنس، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للعدوان لصالح منخفضي الذكاء الوجداني . (ج3، ص.100)

#### \* دراسة الكافوري (2007) :

معنونة بفاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (16) تلميذا في الصف الخامس ابتدائي بمتوسط عمري (10,13) تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية (8/8) . وباستخدام إختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات المستقلة أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) على مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي .

#### \* دراسة (جروان وكمور، 2008) :

تمحورت حول أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان Golman في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. طبقت الدراسة على 60 طالبا وطالبا تتراوح أعمارهم بين (14-15) سنة من مديرية تربية عمان الثانية، قُسمت العينة بين مجموعتين ضابطة وتجريبية، وباستخدام أساليب الإحصاء الوصفي وتحليل التباين المصاحب أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس السلوكيات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.(جروان، 2012)

#### \* دراسة سراج (2009) :

تمحورت حول الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم والعاديات بمدينة مكة المكرمة .

تكونت عينة الدراسة من (342) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم والعاديات، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والعاديات في الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة .

## 2.7- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير السلوك العدواني :

### 1.2.7- الدراسات الأجنبية:

\* دراسة سبوسمان وزملائه (1984) & all spsman :

كانت دراسة حول ثبات العدوان عبر الزمن والأجيال امتدت (22) سنة، إستخدموا فيها عينة من (200) فرد وقد أظهرت الدراسة أن الذين كانوا بعمر 8 سنوات في بداية الدراسة كانوا أكثر عدوانية في عمر الثلاثين في نهاية الدراسة، وقد أظهرت الدراسة ثباتا في القدرة الذهنية مع الزمن خاصة لدى الذكور، فالعدوان المبكرينئ بسلسلة من السلوكيات ضد المجتمع، كالجريمة، وإساءة معاملة القرين، والعدوان الجسدي، وعدم الإلتزام بالإشارات الضوئية (الضمور، 2011)

\* دراسة اولويز وزملائه (1988) & all alwiz :

هدفت الدراسة لمعرفة تأثير نسبة هرمون التستوستيرون في العدوان لدى الذكور، ولهذا الغرض تم اختيار عينة من (58) ذكرا تراوحت أعمارهم بين 15- 17 سنة من المدارس الحكومية في مقاطعة سولنا في السويد، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين بحسب تحليل بلازما التستوستيرون في مرحلة المراهقة زاد استعداد الطلبة لإظهار القوة وتوكيد الذات عند التعرض للاستفزاز أو التهديد، وجعلهم غير صبورين وسريعي الغضب، حتى عند تثبيت العوامل المسببة للعدوان كالأستقرار والعدوان اللفظي وغيرها... (الضمور، 2011)،

\* دراسة ووا وآخرين (2006) Ooi Y & all :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تأثير الطفل بالوالدين على ظهور العدوان بالضغوط الاجتماعية وتقدير الذات، وقد تكونت العينة من 91 طفلا ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 8- 12 سنة والذين يعانون من سلوكيات كالكذب والشجار والعدوان مع الآخرين. حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الوالدين والطفل تؤثر على سلوكيات الطفل من حيث انخفاض سلوكه العدواني وزيادة تقديره لذاته، وفي المقابل تؤدي سوء العلاقة بين الوالدين والطفل إلى ظهور السلوك العدواني لديه وانخفاض تقديره لذاته. (اليماني، 2020)

\* دراسة فنك و آخرون(2013) Vink & all :

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية علاجي باستخدام الموسيقى وبرنامج علاجي مستند إلى النشاطات الترويحية في تخفيض مستويات الغضب والعدوانية لدى الأفراد.

تكونت عينة الدراسة من (94) فرد، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامجين العلاجين في تخفيض مستوى الغضب والعدوانية لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق تعزى إلى البرنامج العلاجي، ولصالح العلاج باستخدام الموسيقى في تخفيض مستوى الغضب والعدوانية لدى المشاركين. (الرفاعي والمومني، 2018)

2.2.7- الدراسات العربية :

\* دراسة إخلاص (محمد، 1991):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على برنامج للنشاط على التوافق النفسي والسلوك العدواني لدى أطفال المؤسسات الإيوائية.

وقد تكونت عينة الدراسة من 25 فتاة بمؤسسة الوحدة الشاملة للفتيان كوبري القبة حيث تتراوح أعمارهم ما بين 9 / 12 سنة، واستخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي، مقياس السلوك العدواني واستخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي، مقياس السلوك العدواني واستخدمت المنهج التجريبي نظام المجموعة الواحدة بحيث توصلت أهم النتائج إلى مدى تأثير برنامج النشاط على السلوك العدواني والتوافق النفسي بشقيه تأثيراً إيجابياً (قادري وصافي، 2017).

\* دراسة (سليمان، 2000):

تمحورت حول تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية.

طبقت على عينة مكونة من 12 طفل وطفلة 6 ذكور و6 إناث من 9 / 12 سنة واستخدام الباحث اختبار الذكاء غير اللفظي من إعداد عطية هنا ومقياس مفهوم الذات للأطفال من إعداد عادل الأشوال، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وكانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال مؤسسات الذكور والإناث بين التطبيق القبلي والبعدي، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات نتيجة استخدام البرنامج المقترح (فادي وصافي، 2017).

\* دراسة ونقول وأشير (1995):

هدفت إلى فحص العلاقة الاجتماعية بين الطفل ووالديه للتعرف على طبيعة علاقتهما بكل من سلوكه العدواني وتحصيله الدراسي وتكونت عينة دراسته من (423) طفل ممن يدرسون بالصفين السادس والسابع ابتدائي، وقد خلصت الدراسة إلى أن شعور الأبناء بالرفض الوالدين يرتبط بالسلوك العدواني لدى الأطفال بعلاقة موجبة، وأن الرفض الوالدي وسلوك الطفل العدواني يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي لدى الأبناء (قريشي، 2016)

\* دراسة الحربي(2003):

درست العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، حيث طبقت الدراسة على (81) طالب تم اختيارهم بطريقة قصدية وقام الباحث بتطبيق مقياس مفهوم الذات من إعداده، ومقياس السلوك العدواني من إعداد باص (1992)، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم في مفهوم الذات تبعاً للبيئة التربوية، بينما توجد فروق في السلوك العدواني تبعاً لها، كذلك توجد فروق بين الطلاب الصم في مفهوم الذات تبعاً لمستوى تعليم الأب، بينما لا توجد تبعاً لمستوى تعليم الأم ومستوى الدخل (ابريعم ومدفوني، 2018)

\* دراسة فغار ولايخ(2009):

عالجت السلوك العدواني عند الرياضيين وغير الرياضيين، وقد تم استخدام قائمة العدوان التي قام "محمد حسن علاوي" بإعدادها إلى النسخة العربية وذلك على عينة من 50 ممارساً للرياضة بشكل مستمر، و50 من غير الممارسين للرياضة، وبعد حساب الصدق الذاتي بلغت قيمته (0,84) ومعامل الثبات من خلال طريقة (test-rets) والذي بلغت قيمته (0,78)، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الممارسين وغير الممارسين للرياضة وهذا لصالح الممارسين (مبروح وبورغدة، 2020)

\* دراسة محمد (2009):

بعض مظاهر السلوك العدواني لدى عينة من المتأخرين دراسياً وأقوال الإرشاد النفسي في تعديله. تكونت عينة الدراسة من (72) طالب وطالبة وقام الباحث بتطبيق مقياس التقدير الذاتي للسلوك العدواني لأحمد مطر (1986)، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي "لكمال الدسوقي ومحمد بيومي خليل" (1984)، واختبار الذكاء المصور من إعداد الباحث أيضاً.

توصلت الدراسة إلى ترتيب مظاهر السلوك العدواني لدى الذكور: العدوان البدني، اللفظي الموجه نحو الممتلكات، الموجه نحو الذات وترتيبه لدى الإناث: العدوان اللفظي، الموجه نحو الذات، الموجه نحو الممتلكات، العدوان البدني، ولاتوجد فروق بين الذكور والإناث في العدوان البدني والعدوان الموجه نحو الذات، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العدوان البدني والعدوان الموجه نحو الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المستوى الاقتصادي والاجتماعي (المرتفع والمنخفض) في كل من العدوان اللفظي والبدني والموجه نحو الذات ووجودها بالنسبة للعدوان الموجه نحو الممتلكات، وعدم وجود تأثير للتفاعل مع المستوى الاقتصادي والاجتماعي في السلوك العدواني، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي (بريغم ومدفوني، 2018)

**\* دراسة حسن (2010):**

قامت بدراسة عوامل العنف الأسري وعلاقته بنشوء السلوك العدواني لدى الأبناء دراسة ميدانية على عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس على عينة قوامها (120) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت فيها استبانة تم تصميمها، وانتهت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ونشوء السلوك العدواني لدى الأبناء، ووجود علاقة سالبة بين المستوى التعليمي للوالدين والعنف الأسري، وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي للأسرة والعنف الأسري (قريشي، 2016)

**\* دراسة فضال وفهيم (2011):**

هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الممارسة الرياضية على بعض المشكلات السلوكية والتي من بينها السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس. اعتمدت الدراسة في كل هذا على المنهج الوصفي على عينة عشوائية عددها (1935) طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الممارسين والغير الممارسين للأنشطة الرياضية في السلوك العدواني ومختلف المشكلات السلوكية المدرسية (ميروح وبورغدة، 2020)

**\* دراسة النجداوي وكوافين (2015):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب السلوك العدواني عند أطفال طلبة المرحلة الإعدادية على عينة مكونة من (35) طالبا كعينة قصدية باستخدام المنهج النوعي من خلال استخدام أداة المقابلة الجماعية.



بينت نتائج الدراسة أن من أسباب السلوك العدواني لدى الأطفال انعدام رقابة الوالدين على سلوك أبنائهم، نقص التنشئة الاجتماعية، الإساءة الجسدية واللفظية للأطفال وإهمالهم كما بينت نتائج الدراسة أن السلوك العدواني عند الأطفال هو طريقة للتعبير عن رفضهم للقيود الطبيعي من الفقر والذي حدد علاقتهم مع المعلمين الذين تعاملوا معهم بدونية وعملوا على تقييد حريتهم داخل الصف مقارنة مع الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة والغنية كما أظهرت النتائج أن السلوك العدواني هو سلوك متعلم سواء داخل الأسرة أو مع جماعة الرفاق أو من خلال وسائل الإعلام المرئية وكذلك البناء الاجتماعي الثقافي من "الرجولة" في المجتمع الأردني والذي يحث على الرد على العدوان بالعدوان.

**\* دراسة بن حليم وحبال (2017):**

هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى السلوك العدواني بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي.

تكونت العينة من (120) فردا من كلا الجنسين من طلبة جامعة تلمسان، بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس السلوك العدواني "لأمال أباضة" كأداة للدراسة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الجامعة الممارسين وغير ممارسين للنشاط البدني الرياضي في مستوى السلوك العدواني لصالح الطلاب الغير ممارسين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الجامعة الذكور الممارسين والغير ممارسين للنشاط البدني الرياضي في مستوى السلوك العدواني لصالح الطلاب الغير ممارسين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات الجامعة الممارسات والغير ممارسات للنشاط البدني الرياضي في مستوى السلوك العدواني.

**\* دراسة بوعلي ونمرود وناصر (2019):**

هدفت الدراسة إلى معرفة دور النشاطات الرياضية المدرسية في الكشف عن مظاهر السلوك العدواني والحد منه داخل ثانويات ولاية الشلف.

طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (120) أستاذ وأستاذة تربية البدنية والرياضية بحيث استخدم الباحث مقياس إيزنك للسلوك العدواني كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

أظهرت النتائج أن درجة مظاهر السلوك العدواني خلال ممارسة النشاطات الرياضية المدرسية داخل الثانويات كانت قليلة، كما أظهرت أن السلوك العدواني اللفظي جاء في الترتيب الأول، وجاء السلوك العدواني البدني بالترتيب الثاني وبدرجة أقل، ودلت النتائج على عدم وجود فروق في السلوك العدواني تعزى لمتغير البيئة على الدرجة الكلية في حين كانت هناك فروق في السلوك العدواني البدني بين تلاميذ ثانويات المناطق الريفية وتلاميذ ثانويات المناطق الحضرية والمصلحة تلاميذ المناطق الحضرية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني بين تلاميذ المراحل التدريبية المختلفة.

**\* دراسة بزوخ واحمان (2020):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب.

طبقت على عينة متكونة من (45) مراهقا تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ومعالجة البيانات إحصائيا، أسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من السلوك العدواني وتأكيد الذات لدى المراهقين مجهولي النسب، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من مستوى تأكيد الذات والسلوك العدواني تعزى لمتغير النوع، وكان الغضب هو نمط السلوك العدواني الشائع لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب.

**\* دراسة بسيكروسناني (2020):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر المربين.

طبقت على عينة بلغت (16) طفلا وقد تم اتباع المنهج الوصفي من خلال توزيع مقياس السلوك العدواني على المربين، بحيث توصلت النتائج إلى أن السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم تعزى لمتغير الجنس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

\* دراسة معامير وكوسة (2020):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين المتدربين، ومعرفة درجة الاختلاف بين الجنسين والفروق بين الطورين المتوسط والثانوي في العدوان.

حيث بلغت العينة (101) تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياس (Perry butss) للسلوك العدواني عليهم، وبالاستناد على المنهج الوصفي الاستكشافي وجمع البيانات وتبويبها بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss، أظهرت النتائج أن مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتدرب في المؤسسات التربوية منخفض، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتدرب باختلاف الجنسين، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتدرب باختلاف الطورين المتوسط والثانوي.

\* دراسة لحمري وبوعياذ والعيسوف (2021):

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، ثم التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات والسلوك العدواني.

وتم اختيار عينة مكونة من (40) تلميذ (20) ذكرا و(20) أنثى، حيث اعتمدت الباحثين على مقياس تقدير الذات من إعداد "الخضر شيبة" (2016) ومقياس السلوك العدواني لمحي إبراهيم وبشير معمرية (2015)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي (spss23) تبين إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات ومقياس السلوك العدواني لصالح الذكور.

3.7-- التعقيب على الدراسات السابقة:

1.3.7- التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الذكاء الانفعالي:

• من حيث الأهداف:

جاءت أهداف الدراسات السابقة المعروضة حول متغير الذكاء الانفعالي متنوعة بتنوع المتغيرات التي كانت محل دراسة وبحث من طرف الباحثين، لكن في مجملها استهدفت البحث في متغيرات ذات العلاقة بالذكاء الانفعالي مع بعض المشكلات المدرسية كمتغير صعوبات التعلم الذي يعتبر من أبرز

المتغيرات التي تطرح في الوسط المدرسي مع متغير الذكاء الانفعالي، ومتغيرات أخرى ايجابية من مثل النجاح الأكاديمي، التحصيل الدراسي، الرفاهية النفسية، التوافق النفسي، الدافع للإنجاز، المهارات الاجتماعية، الكفاءة الاجتماعية، مركز التحكم وغيرها، كذلك نجد أن متغير الجنس طرح بالدراسة هو الآخر كأحد المتغيرات الديمغرافية مع الذكاء الانفعالي، هذا من جهة ومن جهة أخرى نجد أن متغير الذكاء الانفعالي طرح بالدراسة والبحث في ضوء بعض النظريات المفسرة له كنظرية ماير وسالوفي Mayer & salovy ومثل ما جاء في دراسة ويتزوسكس وآخرون (2004) Woitaszeski & all التي ارتكزت على البحث في قياس الذكاء الانفعالي حسب نظرية ماير وسالوفي Mayer & salovy باعتبار أن الذكاء الانفعالي قدرة، وذلك من أجل الكشف عن درجة مساهمته في النجاح الاجتماعي والأكاديمي عند المراهقين الموهوبين، نظرية جولمان Golman كما هو الحال في دراسة دراسة جروان وكمور (2008) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان Golman في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، كما أن الدراسات السابقة لهذا المتغير تنوعت من حيث الطرح، فمنها ما عالجت وبحث متغير الذكاء الانفعالي في علاقته ببعض المتغيرات السابقة الذكر، ومنها من اتخذت البحث في الذكاء الانفعالي من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية ومساهمته في خفض السلوكيات العدوانية، زيادة الكفاءة الاجتماعية.. الخ

#### • من حيث المنهج المستخدم:

يتضح من العرض السابق أن معظم الدراسات استعملت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي كدراسة صبيعي عبد الفتاح الكافوري (2007)، دراسة إسماعيل (2009)، دراسة جروان وكمور (2008)، وبذلك تكون الاستفادة في هذا الجزء من حيث اعتماد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة الموضوع.

#### • من حيث عينة الدراسة:

إجمالاً يمكننا القول أن الدراسات السابقة لهذا المتغير اختارت في مجملها من دراسات أجنبية وعربية عينات من التلاميذ كدراسة صبيعي عبد الفتاح الكافوري (2007)، دراسة جروان وكمور (2008)، ومنهم ممن اختارت عينة المراهقين والبعض الآخر أطفال مثل دراسة الحمري وبوعياذ والعيسوف (2021) و بزوخ و احمان (2020)، ولعل عينة التلاميذ كانت الأكثر حظاً في دراستنا الحالية بحيث كانت الاستفادة من الدراسات السابقة المعروضة في العديد من المحطات.

• من حيث أدوات الدراسة:

من خلال الدراسات السابقة التي قمنا بعرضها، يتضح أن أغلب الدراسات استخدمت سواء الدراسات الأجنبية والعربية مقياس بار أون Bar On للذكاء الانفعالي (EQ-i) مثل دراسة بارستون (Perston) (2010) وقد كان المقياس الأكثر شيوعاً في الاستخدام لقياس وتقييم هذا المتغير الذكاء الانفعالي لشهرته ومصداقيته.

• من حيث النتائج:

الملاحظ أن هناك من الدراسات السابقة المعروضة لهذا المتغير الذكاء الانفعالي وكما سبق الإشارة إليه فقد تنوعت من حيث الطرح، فمنها ما عالجت وبحثت متغير الذكاء الانفعالي في علاقته ببعض المتغيرات السابقة الذكر، ومنها من اتخذت البحث في الذكاء الانفعالي من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية ومساهمته في خفض السلوكيات العدوانية، زيادة الكفاءة الاجتماعية.. الخ. وبذلك جاءت النتائج بحسب الطرح الذي اتخذه كل باحث، فبالنسبة للدراسات السابقة التي اعتمدت على دراسة البرامج أغلبها أكدت على فاعليتها أو أثرها، مثل دراسة جروان وكومور (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس السلوكيات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.

2.3.7- التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير السلوك العدواني:

• من حيث الأهداف:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة حول متغير السلوك العدواني، يمكن القول أن أغلب الدراسات المعروضة استهدفت دراسة المفهوم العدوان، مستواه، أسبابه، مظاهره، ودراسات العلاقات الارتباطية بين العديد من المتغيرات، أبرزها (متغير مفهوم الذات، دور النشاطات الرياضية المدرسة، تأكيد الذات إلخ). حيث نجد دراسة لحمري وبوعباد والعيسوف (2021) بحثت في العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، ودراسة بزوخ واحمان (2020) هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب، وكذا دراسة الحربي (2003) حيث درست العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم.

وأخرى بحثت في الفروق كدراسة بن حليم وحبال (2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى السلوك العدواني بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي، وبالتالي يمكن القول أن الدراسات تنوعت أهدافها بتنوع اتجاهات الباحثين وكذا بحسب العينات المستهدفة بالدراسة.

• من حيث المنهج المستخدم:

نجد أن الدراسات التي بين أيدينا تنوعت في استخدام المناهج، لكن أغلبها استعملت المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية لمعرفة العلاقة والفروق في المتغيرات الديموغرافية ومعرفة طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني كدراسة بزوخ واحمان (2020)، والتي بحثت في العلاقة بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، دراسة بن حليم وحبال (2017)، فضال عبد الناصر وفهبي أبو زهرة (2011)، وهي دراسة هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الممارسة الرياضية على بعض المشكلات السلوكية والتي من بينها السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. كما أن هناك من الدراسات من استخدمت المنهج النوعي مثل ما جاء في دراسة النجداوي وكوافين (2015)، والتي هدفت إلى التعرف على أسباب السلوك العدواني عند أطفال طلبة المرحلة الإعدادية، وأخرى اعتمدت على المنهج التجريبي كدراسة إخلص محمد (1991)، حيث أنّ هذه الدراسة هدفت إلى التعرف على برنامج للنشاط على التوافق النفسي والسلوك العدواني لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. وعليه يمكن القول أن طبيعة الطرح والتناول تستوجب في الكثير من المرات من الباحث اعتماد المناهج التي يتواءم مع فرضيات وتساؤلات وأهداف دراسته الإجرائية.

• من حيث عينة الدراسة:

من الدراسات المعروضة لمسنا أن غالبية الدراسات سواء منها الدراسات الأجنبية والعربية عينات من التلاميذ، طلاب الجامعة. فدراسات اختارت المراهقين والبعض الآخر راشدين وأطفال، ورياضيين وغير الرياضيين.

• من حيث أدوات الدراسة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة حول متغير السلوك العدواني اتضح لنا أن معظم الدراسات العربية والأجنبية المعروضة استعملت مقاييس لقياس السلوك العدواني لتقييمه وتقديره،

فمن الدراسات من تبنت مقاييس ذات شهرة، وأخرى وهي أغلبها اعتمدت على مقاييس لباحثين تقيس هذا المتغير ودراسات صممت مقاييس خاصة بها بما يتوافق مع دراستها المستهدفة.

#### • من حيث النتائج:

جاءت نتائج الدراسات السابقة المعروضة في هذا المتغير متنوعة بحسب الهدف الذي استهدفته بالدراسة والمنهج والأدوات المستخدمة، فنجد أن هذه الدراسات منها من أسفرت نتائجها على إيجاد علاقة ارتباطية بين المتغيرات مثل دراسة لحمري وبوعياذ والعيوسف (2021)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ المعيديين في شهادة البكالوريا، من جهة أخرى أظهرت النتائج مثل ما جاء في دراسة بزوخ واحمان (2020) عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب، أما بالنسبة لنتائج الدراسات التي بحثت في الفروق فنجد أن دراسة فضال عبد الناصر وفهبي أبو زهرة (2011) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الممارسين والغير الممارسين للأنشطة الرياضية في السلوك العدواني ومختلف المشكلات السلوكية المدرسية، وكذا دراسة بن حليم وحبال (2017)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الجامعة الممارسين والغير ممارسين للنشاط البدني الرياضي في مستوى السلوك العدواني لصالح الطلاب الغير ممارسين. أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الجامعة الذكور الممارسين والغير ممارسين للنشاط البدني الرياضي في مستوى السلوك العدواني لصالح الطلاب الغير ممارسين.

#### 4.7- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- يمكن عرض أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النقاط التالية:
- شكلت الدراسات السابقة الأرضية النظرية والعلمية التي انطلق منها البحث الحالي، وذلك من خلال الإطلاع على الخلفيات التي أمدتنا بالمصادر والمراجع الهامة.
- تمثلت الاستفادة من ذلك الدراسات في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
- أتاحت الدراسات السابقة لنا الفرصة من الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي مثلت نقطة الانطلاقة للبحث الحالي.

#### 5.7- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

جاءت هذه الدراسة لتستكمل بعض جوانب الفهم في معالجتها للسلوك العدواني لدى فئة المراهقين من جهة وفتح آفاق جديدة أمام البرامج التدريبية المستقبلية من جهة أخرى، من خلال تسليط الضوء على التدريب على الذكاء الانفعالي، حيث تستمر في البحث انطلاقاً مما آلت إليه الدراسات الأخرى وتكون تكملة لها، وهذا بالكشف عن فعالية البرنامج في خفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، والتي تساهم إيجاباً في تفسير نتائج الدراسة الحالية .



# الفصل الثاني الذكاء الانفعالي

تمهيد

- 1- نظرة تاريخية عن نشأة الذكاء الانفعالي
  - 2- تعريف الذكاء الانفعالي
  - 4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي
  - 5- العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي
  - 6- الذكاء الانفعالي والمتغيرات الأخرى
  - 7- خصائص الأفراد المضطربين سلوكيا وانفعاليا
  - 8- الذكاء الانفعالي في مرحلة التعليم المتوسط
  - 9- الإستراتيجيات التعليمية المساعدة في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي
- خلاصة

تمهيد :

انتشر مفهوم الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة بشكل واسع، وتعددت استخداماته في مجالات الحياة، وأصبح قبلة للبحوث المختلفة، والتي سعت إلى فهم التركيبة البشرية من جهة، والبحث عن سبل لتنميتها وتطويرها من جهة أخرى، وسنحاول من خلال ما سيتم طرحه القيام بمعالجة نظرية سطحية لهذا المفهوم وأبعاده المختلفة قصد تمكين المتناول لهذه الدراسة من فهم طبيعة هذه المعالجة والإطار النظري الذي ستمم ضمن حدوده .

### 1- نظرة تاريخية عن نشأة الذكاء الانفعالي :

إن مفهوم الذكاء الانفعالي ليس بجديد، فهو يقوم على تاريخ طويل من البحث والتطور في علم النفس، فضلا على أن تعريف الذكاء من التعاريف التي اختلف حولها كثير من العلماء، فمنهم من أهتم بالذكاء اللفظي مثل وكسلر، وحسب عبد الرحمن (2009) لم يكن وكسلر هو الوحيد الذي أدرك أهمية الجوانب الغير معرفية للذكاء في التوافق والنجاح في الحياة فقد كتب روبرت ثورنديك عن الذكاء الوجداني في أواخر الثلاثينيات ففي (1930)، ميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء وهي الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي، حيث عرفه عموما بأنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف في العلاقات الاجتماعية بإيجابية، في حين لمَّح جيلفورد عن مفهوم الذكاء الانفعالي في نموذج بنية العقل فهو قد افترض وجود نوع جديد من الذكاء، يحوي القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، وافترض أن السلوكيات التعبيرية مثل تعبيرات الوجه ونبرات الصوت والأوضاع والإيماءات تدل على حالات انفعالية معينة، هذا، أو بمفهوم آخر كما وصفه معاوية (2013) أن هناك ذكاءً يتعامل مع المكان، وذكاءً يتعامل مع الكلمة، وذكاءً يتعامل مع الصوت، وذكاء يتعامل مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

كما يمكن القول أنه لا يوجد اتفاق على تعريف الذكاء من جانب علماء النفس فقد جاءت تعاريف الذكاء مختلفة، ويؤكد جميعها على قياس الجوانب المعرفية العقلية للفرد في إغفال منها للجوانب الانفعالية لديه، ومن ثم كان أحد أسباب اهتمام الباحثين بمفهوم الذكاء الانفعالي هو أن مقاييس الذكاء كانت تركز على المحتوى المعرفي فقط وإهمال للجوانب الانفعالية للفرد، ومن ثم تحول الإهتمام إلى العوامل الانفعالية لما لها من أهمية وضرورة في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، وبالتالي لا يمكن قياس الذكاء دون أن تشمل الاختبارات على قياس الحالات الانفعالية للفرد، وربما يكون الدافع للإهتمام بالذكاء الانفعالي أيضا من قبل الباحثين والعلماء هو ذلك السؤال الملح على عقولهم، وهو ما الذي يجعل أناس يتمتعون بذكاء معرفي مرتفع يتعثرون في العمل وفي مجالات الحياة، بينما

آخرون من ذوي الذكاء المعرفي المتواضع يحققون نجاحا كبيرا؟، وبالتالي فلا بد أن هؤلاء لديهم مهارات وكفاءات انفعالية واجتماعية لتحقيق ذلك النجاح، ومما هو جدير بالذكر أن فكرة الذكاء الواحد ظلت مسيطرة على الأذهان لفترة طويلة، وذلك لشدة سيطرة نظرية العامل العام ومصطلح نسبة الذكاء على دراسات علم النفس،

أعطى ظهور نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر دفعا قويا للبحث في أنواع الذكاء وخصوصا الذكاء الشخصي والاجتماعي، إلى حين استخدام مصطلح الذكاء الانفعالي لأول مرة في عنوان مذكرة دكتوراه لطالب بكلية الآداب الليبرالية عام (1985)، ليتم تعريفه لأول مرة من قبل ماير وسالوفي Mayer & Salovey بعدها سنة (1990)، إلى أن ازداد تطورا حينما أصدر جولمان Golman كتابه المعروف بالذكاء الانفعالي (الوجداني) سنة (1995)، ليتسع البحث في هذا المفهوم بجدية وظهور وجهات نظرية معتبرة في تناوله. (السمادوني، 2007)

وقد سبق "هوارد جاردنر(1983) Gardner ، بنظريته في الذكاءات المتعددة، ليقدم صورة أخرى غير صورة الذكاء الواحد ولينتقد بشدة منحى التوزيع الإعتدالي، وبالتالي نظرية العامل العام ورافضة عدم انحصار الذكاء في قدرات عقلية فقط، وعلى هذا صنف جاردنر الذكاء إلى سبعة أنواع وهي :

- الذكاء اللغوي: ويتمثل في القدرة على استخدام الألفاظ بكفاءة في التعبير، والاتصال كما في رواية الحكايات، والخطابة السياسية، أو كتابة، كما في الشعر والتمثيل والصحافة والتأليف والبلاغة في استخدام اللغة، إقناع الآخرين بعمل شيء معين .

-الذكاء المنطقي الرياضي: وهو ما يتعلق بالأرقام والمنطق، ويعني القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، كما يبدو في أداء الرياضي والمحاسب الإحصائي، وكذلك القدرة على التفكير المنطقي كما يبدو في أداء العلماء، ومصممي برامج الحاسب الآلي.

- الذكاء المكاني: وهو ما يتعلق بالصور والخيالات ويعني القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، كما يبدو في أداء النحات والطيّار، والقيام بعمل تحولات بناء على ذلك الإدراك، كما في عمل مصمم الديكور والمهندس المعماري والمخترع) وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال .

- الذكاء الحركي: وهو يتعلق بحركة وإحساس الجسم واليدين ويعني القدرة على استخدام الفرد لجسده للتعبير عن الأفكار، والمشاعر كما يبدو في أداء الممثل وألعاب الخفة، وسهولة استخدام اليدين

في تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء النحات والجراح والميكانيكي، ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل: التآزر والمهارة والقوة والمرونة والسرعة.

- الذكاء الموسيقي: وهو يتعلق بالأنغام والألحان والآلات الموسيقية، ويعني القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسيقي .

- الذكاء بين الأفراد: ويتضمن العلاقة بين الفرد والآخرين، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين والتمييز بينهما، وبرك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم ويتضمن ذلك الحساسية التعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، والقدرة على تكوين علاقات إجتماعية ناجحة مع الآخرين، والاستجابة بطريقة مناسبة اتجاه المواقف الاجتماعية.

- الذكاء الداخلي الشخصي: ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعره ودوافعه الذاتية، وهو يتضمن معرفة الذات والقدرة على التصرف بشكل ملائم في ضوء هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن يكون لديه صورة دقيقة عن نفسه (جوانب القوة والضعف) والقدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة، وتسميتها وتوظيفها والقدرة على الضبط الذاتي، (سلامة وطه، 2006)

ولذلك تختلف نظرية جاردنر في تفسيرها للذكاء عن النظريات التقليدية التي كانت تفسر الذكاء في جانبين فقط هما الجانب اللفظي والجانب العددي، وبالإضافة إلى هذه الأنواع من الذكاء التي قدمها جاردنر نود الإشارة إلى أن عدد الذكاءات عند جاردنر قد بلغت (31) نوعا من الذكاء، منها الذكاء الأخلاقي والذكاء البيئي، وذكاء الحواس، والذكاء الجنسي والذكاء الوجودي، وذكاء المرح أو الدعابة وغيرها، وهكذا يعد كتاب جاردنر المسمى "أطر العقل" والذي صدر عام (1913)، ضاربا لفكرة معامل الذكاء كأساس للنجاح في الحياة، بمعنى أن كتابات جاردنر عن الذكاء البيئشخصي، والذكاء داخل الشخص على وجه الخصوص هي التي مهدت الطريق للتنظير الموسع عن الذكاء الانفعالي، وبذلك كان جاردنر قد أرسى دعائم نوع جديد من الذكاء هو الذكاء الانفعالي، وفي عام (1973) عرض "أبو حطب" تصوره للذكاء، حيث صنفه إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، ثم في عام (1978) قام بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي الذكاء الحسي، والذكاء الحركي، والذكاء الإدراكي، والذكاء الرمزي، والذكاء السيماني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ولكنه في عام (1983) عاد إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى، وقد تضمن هذا الذكاء الموضوعي (غير الشخصي)، والذكاء الاجتماعي، ويتمثل في إدراك العلاقات بين الأشخاص والذكاء الشخصي أي داخل الشخص الواحد، ويتداخل مفهوم الذكاء الشخصي عند "أبو حطب" جزئيا مع مفهوم "جاردنر" من حيث قدرة

الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته، ولكنه أكثر تحديداً، حيث يحصره أبو حطب في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة بتقبل الملاحظة الخارجية، وكلما زاد الفرق دل ذلك على زيادة الذكاء الشخصي والعكس، وقد أشار "أبو حطب" إلى أن الذكاء داخل الشخص يتحدد في ضوء المسافة بين تقديره لذاته وأدائه الفعلي، ولقد كانت البداية الأولى في استخدام مفهوم الذكاء لإنفعالي عام (1990)، حيث في هذا الصدد، ذكر السمدوني (2007) أن كل من سالوفي وماير Salovey & Mayer. قد أشارا فيه إلى أن الذكاء الانفعالي له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي.

ثم كان لجهود ماير وسالوفي Salovey & Mayer السبق في تقديم هذا المفهوم بشكل صحيح، ولقد تناولوا فيه طبيعته، والمجالات التي لها دور في نجاح الفرد في مجالات الحياة العملية، وتلي ذلك سلسلة من المقالات والكتب التي تناولت هذا المفهوم وتطبيقاته، والتي تضمنت أن الذكاء العام وحده لا يضمن تحقيق الفرد للنجاح في المجالات العملية، وإنما يحتاج الفرد إلى مزيج من المهارات الانفعالية والاجتماعية، بحيث يؤدي هذا المزيج - والذي أطلق عليه الذكاء الانفعالي- إلى تحقيق النجاح في مجالات الحياة المختلفة، ولذلك فإن من أهم خصائص الذكاء الانفعالي أنه يعنى بطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته، ويمكن للفرد أن يوجد علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية وبين تفكير وانفعالات الآخرين الذين يتعامل معهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة، ويؤدي بالتالي من الناحية الأخرى إلى تقوية ذكائه الانفعالي، ومهاراته المختلفة بما في ذلك المهارات الاجتماعية لديه، وأن الذكاء الانفعالي يدخل في جميع التخصصات والإختصاصات النفسية والتربوية والإقتصادية، حيث يمكن للفرد أن يتعلم كيفية تطوير وتنمية ذكائه الانفعالي عن طريق التعلم والإكتساب، فللذكاء الانفعالي دور مهم في دفع الفرد نحو الوصول إلى الهدف والأخذ بيده لتحقيق النجاح في حياته العملية والاجتماعية، وذلك لما ينطوي عليه من أهمية في جعل الفرد يركز على انفعالاته وإعطائها القدر المناسب من الإهتمام، علاوة على الإهتمام بمشاعر الآخرين، والتفاعل معهم بطريقة إيجابية، ولم تقتصر أهميته على مجالات العمل فقط بل امتدت لتشمل مجالات الأسرة والدراسة وإدارة الأعمال والمؤسسات، فقد تبين أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي يتسمون بالثقة بالنفس وضبط الانفعالات والتعبير عنها بشكل إيجابي والتفاؤل والقدرة على تنظيم انفعالاتهم وحل الصراعات ومواجهة الضغوط الحياتية، والقدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ومن ثم يكونون أكثر توافقاً، وأقل عرضة للوقوع في الإضطرابات النفسية، ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار الذكاء

الانفعالي من المحددات الرئيسية في تحقيق النجاح في الحياة لدى الأفراد، حيث إنه يساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره، ويمكنه من التحكم فيها والتواصل مع الآخرين، والتعاطف معهم في حين أن نقص مستوى الذكاء الانفعالي يؤدي إلى الفشل، حيث لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته والسيطرة عليها وفهم مشاعر الآخرين، وكما أن تفاعل البيئة والوراثة يؤثران تأثيراً كبيراً في تنمية وتقوية الذكاء العام لدى الفرد فإنهما يلعبان دوراً مهماً في تنمية الذكاء الانفعالي أيضاً، غير أن الذكاء الانفعالي يكون أقل درجة من حيث تأثيره بالعوامل الوراثية، ولكن قد يكون دور البيئة في هذا أقوى، وأكثر فعالية مما هي عليه في حالة الذكاء العام، مما يعطي الفرصة للآباء والقائمين على تربية وتنشئة الأطفال والمراهقين في أن يقوموا بتنمية الذكاء الانفعالي لديهم، وفي عام (1998) قام بار أون Bar On بتطوير مفهومه عن الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية Salovey والسمات الشخصية، ولذلك فإنه استخدم لفظ نسبة وقيمة الذكاء في عام (1988) لوصف نموذج الخاص بتقييم الكفاءات الانفعالية والاجتماعية، ولقد ظهرت البدايات الأولى لفكرة الذكاء الانفعالي في رأس جولمان Golman مؤلف كتاب " الذكاء الانفعالي"، حيث رأى أن هؤلاء الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ربما يكونون متوسطي الذكاء العقلي، ومع ذلك نجدهم يحققون نجاحات هائلة في الدراسة والعمل وفي العلاقات الاجتماعية وفي الحياة العائلية ونجدهم متألقيين لامعين في مجالاتهم، ومن هنا نشأت فكرة أن للإنسان عقليين أحدهما عقل مفكر أو منطقي (موضوع تحليلي تجريبي) يقوم على الفهم والإدراك التام، والآخر عقل وجداني انفعالي، وأن جودة حياة الفرد تستوجب ضرورة التناغم والترابط بينهما، غير أن هناك اختلافات بينهما من حيث السرعة والدقة، فالمدخ الانفعالي يعد هو المسؤول عن تحديد نوع مشاعرنا، ويهتم بالسرعة على حساب الدقة مقارنة بالمدخ المنطقي الذي يستغرق مدة أطول في تناول المعلومات وتسجيلها والإستجابة عليها، وتكمن أهمية المدخ الانفعالي في قراءة المشاعر والانفعالات من خلال إصدار الأحكام السريعة، ومن ثم فهو يعد بمثابة جهاز إنذار ينبهنا للخطر وربما لو انتظرنا المدخ المنطقي لإصدار مثل هذه الأحكام لكانت النتيجة هي الموت، ورغم سيطرة ثنائية العقل والوجدان على وظائف المدخ فهما يعملان معا في علاقة تكاملية. (سلامة وطه، 2006)

## 2- تعريف الذكاء الانفعالي :

في الحقيقة إن ضبط مفهوم الذكاء الانفعالي وموضوعه ليس بجديد، فهو يقوم على تاريخ طويل من البحث والتنظير في علم النفس، فضلا عن أن تعريف الذكاء من التعاريف التي اختلف حولها كثير

من العلماء فمنهم من اهتم بالذكاء اللفظي مثل وكسلر، ومنهم من ميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء مثل ثورنديك في عام (1920) وهي الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي. (حسونة وأبوناشي، 2006) ويمكن تعريف الذكاء الانفعالي حسب مايلي :

## 1.2: لغويا :

يشير مصطلح الذكاء لغويا حسب إبن منظور (1994)، إلى حدة الفؤاد وسرعة الفطنة، ومعنى الذكاء في الفهم أن يكون سريع القبول، أما الانفعال فهي كلمة مستخلصة من ردود الفعل، والفعل كناية عن كل متعد أو غير متعدّ، كقولنا كسرت الشيء فانكسر. (كما ورد في سعيد، 2008)

## 2.2 - تعريفات نظرية :

### - تعريف جاردنر (1997):Gardner:

" هو القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم التنظيم المنطقي للمشاعر مع فهم المشاعر المختبئة أو المستترة بالنسبة للآخرين ". (كما ورد في حسونة وأبوناشي، 2006، ص. 51)

### - تعريف بارأون (1998):Bar On:

"هو منظومة من القدرات والمهارات والكفاءات غير المعرفية والتي تؤثر على قدرة التلميذ في النجاح في مواكبة المطالب والمتطلبات البيئية والضغوط الاجتماعية". (كما ورد في سلامة وطه، 2006، ص. 57)

### - تعريف عثمان ورزق (2001) :

" هو القدرة على الإنتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات إجتماعية إيجابية تساعد التلميذ على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". (جروان، 2012، ص. 82)

### - تعريف سعاد سعيد (2008) :

" هو منظومة من الكفاية الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ، فتشكل مكونا مندمجا بينهما، في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين لها، فيترتب عنها وعي بالذات، وإدارة وضبط للإنفعالات، وامتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة، فضلا عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين في ظل مهارات الإتصال، مما يكسب التلميذ لغة مرونة إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة ". (ص. 13)

- تعريف حسن (2013) :

" الذكاء الانفعالي هو مهارات شخصية واجتماعية وقدرات عقلية، تساعد الشخص على فهم حالته النفسية وإدراك مشاعره وسيطرته على انفعالاته وإحساسه بالتفاؤل والسعادة وقدراته على إقامة العلاقات مع الآخرين وإدراك مشاعرهم والتفاعل معهم ". (ص.37)

وهنا يجب أن نشير مجدداً لما أشرنا إليه سالفاً في هذا السياق، أن ترجمة مصطلح ( Intelligence émotionnelle) للغة العربية تمخضت عنه اختلافات عديدة فالبعض أسماه الذكاء الانفعالي، والبعض الآخر أسماه الذكاء العاطفي، ومنهم من أسماه الذكاء الوجداني وغيرها من الأسماء، حيث أن الباحث في هذه الدراسة قد تبني تسمية الذكاء الانفعالي ذلك إلى أن "كلمة إنفعالي تنطبق على الجوانب الانفعالية المرتبطة بالسلوك الإنساني وتستخدم بوجه عام للدلالة على كل تلك العوامل والجوانب التي تشكل شخصية التلميذ المعرفية والانفعالية، وهي بذلك تشتمل على الإتجاهات والقيم والتطلعات والطموحات، وجوانب الوعي واللاوعي والتي يتجسد فيها كل ما يساعد على تعريف الآخرين كأفراد ". (جاب الله، 2012)

### 3.2- تعليق عام حول التعريفات السابقة:

لقد اختلفت التعاريف التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي باختلاف الباحثين حول طبيعته من جهة، وباختلاف مستوياته بين الصعيد الذاتي والاجتماعي من جهة أخرى، فبالنظر إلى طبيعته، فقد اعتبره بار أون (1998) Bar on على أنه منظومة من القدرات والمهارات والكفاءات غير المعرفية، في حين اعتبرته حسن (2013) أنه جملة من المهارات الشخصية والاجتماعية والقدرات العقلية، أما فيما يخص تعريفه بناءً على مستويات ممارسته واستخداماته من قبل الأفراد، فقد رأى عثمان ورزق (2001) على أنه القدرة على الإنتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح في حين عرفه جارندر (1997) أنه القدرة على التعاطف مع الآخرين. ومن جهة آخر اتجهت بعض التعريفات مثل سعيد (2008) إلى التوجه الفيزيولوجي في تعريفه معتبرة إياه أنه منظومة من الكفاية الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ.

ويرى الباحث أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات الغير معرفية والمهارات الشخصية التي تؤثر في العمليات المعرفية والفيزيولوجية للفرد وتتأثر بها، حيث يستخدم هذه القدرات والمهارات بغية فهم ذاته والآخرين متجهاً بذلك إلى تحقيق أعلى مستويات التوافق والصحة النفسية .



### 3- بعض المفاهيم القريبة من الذكاء الانفعالي :

لقد تداخلت بعض المفاهيم الجانبية مع الذكاء الانفعالي وقد أدى سوء التمييز بينها إلى ظهور مشكلات عديدة، وإضافة إلى جملة الاختلافات القاعدية الناتجة عن تضارب ترجمة مصطلح الذكاء الانفعالي أو بعض المفاهيم المكونة له، فقد أبطأ هذا التداخل وتيرة البحوث ومجرياتها حول هذا المفهوم، وقصد إفادة المتناول لهذه الدراسة وإطلاعه أكثر عن بعض النقاط الحساسة التي تناولتها هذه الدراسة، حيث سنستعرض مجموعة من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الذكاء الانفعالي والمكونة له نستصيفها فيما يلي :

#### 1-3 . السلوك الانفعالي :

هو مظهر غير ثابت من مظاهر الحياة النفسية بفعل التطورات العمرية للفرد، ولا يظهر على تعبيرات الوجه فقط أو الصراخ مثلا أو البكاء، وإنما يترافق مع بعض الأعراض الفيزيولوجية التي تظهر على مختلف أعضاء الجسم. (بول، 2006)

#### 2-3. الإنسجام الانفعالي :

ويشير الصوّاف (1995) أن "الإنسجام الانفعالي" بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث يشير إلى قدرة التلميذ على استقبال الانفعالات المختلفة التي تصدر منه أو تواجهه ومعالجتها بما يتناسب مع الموقف الذي يواجهه، كما يقصد به أيضا القدرة على التوافق مع الانفعالات وتوجيهها لتسيير التفكير والعمليات المعرفية حيث أنه يتوزع إلى مجموعة من الأبعاد :

\* الثقة

\* المرونة

\* التجديد

\* الإستيلاء بطريقة بناءة . (حسن، 2013)

#### 3-3 . النضج الانفعالي :

وهو السمة الأساسية في الطفولة، فهو يعني تجاوز التلميذ لمرحلة الإعتماد على غيره، إلى مرحلة يستطيع فيها الإعتماد على ذاته في اتخاذ قراراته وفقا لمفاهيمه واعتباراته الخاصة أو يتميز إنفعاليا بالواقعية والتعاطف والوعي بالذات وتقديرها والتكامل، وفيما يخص مظاهر النضج الانفعالي، قد أشار حسين (2005) بأن هناك قدرات حاسمة وقوية ترتبط ارتباطا مباشرا بالذكاء الانفعالي وهي على النحو الآتي:

- الإحساس بالسيطرة على الجسد، والتعامل معه، والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط به.

- الإحساس بإيجابية الإكتشاف للأشياء.

- إمتلاك الرغبة والقدرة معا في التأثير، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاية والفاعلية في التعامل مع الآخرين.

- قدرة الفرد على تغيير الانفعال والتحكم فيه، والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله. - القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير.

- القدرة على الإحساس بالوعي بالذات، وامتلاك القدرة على التواصل مع الآخرين، وتكوين علاقات ناجحة معهم . (كما ورد في حسونة وأبوناشي، 2006)

#### 4-3. الإستقرار الانفعالي :

"يدل على مقدرة التلميذ في ضبط عواطفه والتحكم فيها وعدم انتظامه عاطفيا دون الإفراط في التهيج، والتكيف نفسيا واجتماعيا دون بذل مجهودات نفسية كبيرة". (نايف، 2010، ص. 62)

#### 5-3. التناقض الوجداني

" يعني إنجذاب الشخص في اتجاهين متناقضين، كمحبته إنسانا وكراهيته إياه في آن واحد". (سالي وآخرون، 1998، ص. 78)

#### 6-3. الذكاء الاجتماعي :

يعني القدرة على فهم مشاعر الآخرين وفهم كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية الجديدة أو إدارتها، والقدرة على العمل ضمن الأجواء الاجتماعية كالتعاون والتنافس، ولا يتم تلقينه إلا عن طريق التفاعل مع الآخرين. (رفيق ومحمد، 2011)

#### 7-3 المهارات الاجتماعية :

"هي مجموع المهارات التي تمكن التلميذ من التعامل مع الظروف والمواقف المختلفة المحيطة به والإستجابة لها بكل كفاءة وفاعلية، حيث أن الذكاء الانفعالي يسهل القدرة على اكتسابها". (معاوية، 2013، ص. 184)

" ولهذه المهارات بعدين، البعد اللفظي والبعد غير اللفظي بمعناه الانفعالي ويشمل كلاً من البعدين مهارات الإرسال ومهارات الإستقبال ومهارات الضبط". (معتز، 2000، ص. 254)

#### 4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي :

إختلفت الوجهات النظرية في تفسير مفهوم الذكاء الانفعالي فبعضهم اعتبره قدرة عقلية، والبعض الآخر اعتبره سمة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، والبعض أجمع على أنه جملة من القدرات العقلية والسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، وسنحاول أن نستعرض النماذج والتوجهات النظرية الثلاثة الكبرى في تفسير وتحليل الذكاء الانفعالي من خلال مايلي :

#### 1.4 - نموذج الذكاء الانفعالي والقدرات العقلية :

ويرى أصحاب هذا التوجه أن الذكاء الانفعالي يعتبر قدرة عقلية، وقد تعددت النماذج المسيرة لهذا التيار ويعتبر من أشهرها نموذج مايروسالوفي (1998) Mayer & Salovey، ويطلق على ذلك النموذج نموذج القدرة والمهارة المتعلق بالذكاء الانفعالي، وبدأ كل من العالمين النفسيين الأمريكيين بيترسالوفي Peter Salovey الأستاذ بجامعة ييل الأمريكية بالتضارف وجون مايير John Mayer، أستاذ علم النفس بجامعة هم شاير الأمريكية، في الإهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي منذ عام (1990)، حيث قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الانفعالي، وتعتمد نظرياتهم الخاصة بالذكاء الانفعالي على دمج العديد من الأفكار المتعلقة بمجال الذكاء والمشاعر، والتي تتمثل في القدرة على تنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير التجريدي، ومن خلال نظرية المشاعر انبثق الإفتراض القائل بأن المشاعر عبارة عن إشارات ودلالات تنجم عن مفاهيم معينة تبرز العلاقة بين تلك المشاعر والحالة النفسية التي يكون عليها الفرد، وأن هناك بعض المشاعر والعواطف المعقدة التي تشمل خليطا من مشاعر الضيق والفرح والإحباط والسعادة لدى كل فرد، وافترض كل من مايروسالوفي أن هناك فروق فردية في قدرة كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية والانفعالية وأيضا في قدرته على إيجاد علاقة بين تلك العمليات الانفعالية وعملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية والمعنوية التي تحبط بذلك الفرد، ثم أكدا بعد ذلك على أن تلك القدرة تبدو واضحة من خلال العديد من السلوكيات التي يقوم بها الفرد داخل المجتمع، ويعتمد مفهوم مايروسالوفي للذكاء الانفعالي على أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات التي تتعلق بقدرة الفرد في التعرف والتحكم في انفعالاته، وكذلك القدرة على التعامل مع انفعالات الآخرين وتقييمها على نحو دقيق، وأنه يتكون من مجالين مختلفين وهما:

- التجربة والخبرة : ويتمثل في قدرة الفرد على الإدراك الجيد للمشاعر وردود فعله اتجاهها، وأيضا على قدرته في استغلال تلك المعلومات الانفعالية دون الإضطراب أو اللجوء إلى فهم تلك المعلومات، حيث

أشارا إلى أن الانفعالات تقدم معلومات عن العلاقات الاجتماعية المختلفة وأن تلك العلاقات الانفعالية تعمل مع الذكاء كقدرة عقلية في تجانس تام.

- **الإستراتيجيات والخطط:** ويتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدارة المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر الانفعالية.

وتم تقسيم كل مجال من هذين المجالين إلى أربعة أقسام متدرجة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيدا، والتي تعتمد على خليط من المشاعر والقدرات العقلية والإدراكية للفرد وهي:

- **الإدراك الانفعالي:** ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة وعلى التعبير عنها وعن حاجاته الانفعالية والنفسية بصورة جيدة للآخرين، ويشتمل ذلك الإدراك الانفعالي أيضا على قدرة الفرد في التفريق بين المشاعر الجيدة وغير الجيدة وأيضا التعبير عنها بأمانة أو بغير أمانة.

- **الإستيعاب الانفعالي:** ويتمثل في قدرة الفرد على التفريق بين المشاعر المختلفة وعلى تحديد تلك المشاعر التي تؤثر على العمليات الفكرية والذهنية لديه.

- **الفهم الانفعالي:** وهو قدرة الفرد على فهم المشاعر المعقدة والصعبة مثل شعور الفرد بالسعادة والحزن في نفس الوقت، وأيضا في قدرة ذلك الفرد على إدراك عملية الانتقال والتحول من إحدى المشاعر إلى أخرى.

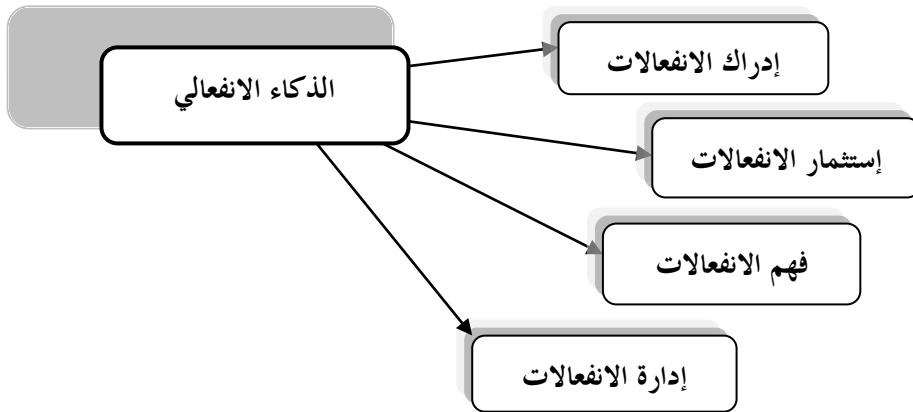
- **الإدارة الانفعالية للمشاعر:** وتتمثل في قدرة الفرد على الربط بين المشاعر المختلفة اعتمادا على النتائج المترتبة على تلك المشاعر الخاصة بالموقف الانفعالي الذي يتعرض له ذلك الفرد، وبناء على ذلك فإن الفرد الذي لديه ذكاء إنفعالي مرتفع هو القادر على إدراك مشاعره كما أن لديه القدرة على إظهار هذه الانفعالات والتفريق بينها، وفيما يلي سوف نوضح تلك الأقسام الأربعة والمراحل المترتبة عليها في إدراك المشاعر المرتبطة بكل منها. (سلامة وطه، 2006)

كما قد قسم عبدالرحمن (2009) مهارات الذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج من خلال الشكل التالي:

- **الوعي بالذات:** ويعني وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته وعواطفه، وكذلك الوعي بأفكاره المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات:

- **الانفعالات العاصفة:** ويعني قدرة الفرد على التحكم في مشاعره بضبطها، وليس منعها أي تهدئة النفس، وذلك لأن كل شعور له قيمته ومعناه، فالحياة بدون مشاعر تصبح بلا روح أو معنى، وتفترق المغزى الحياة الحقيقي.

- الاستعداد الرئيسي : ويعني الطاقة التي تؤثر بشدة وعمق في القدرات الأخرى إيجابيا وسلبيا، وهذا ينطوي على مهارة التحكم في الإندفاع أو مقاومة الإندفاع، التي تعد من أكثر المهارات النفسية أهمية، حيث أنها الأصل في كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية.
- الفنون الاجتماعية : إن أساس العلاقات الجوهرية السليمة مع الآخرين، تقوم على إدارة الانفعالات. وقد تم عرض نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey ومهاراته في بعض المؤلفات العربية الأخرى تحت مسميات مختلفة نبيها من خلال الشكل التالي :



شكل (01) : قدرات الذكاء الانفعالي حسب نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey

(حسن، 2013 : 52-53)

#### 2.4- نموذج الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية :

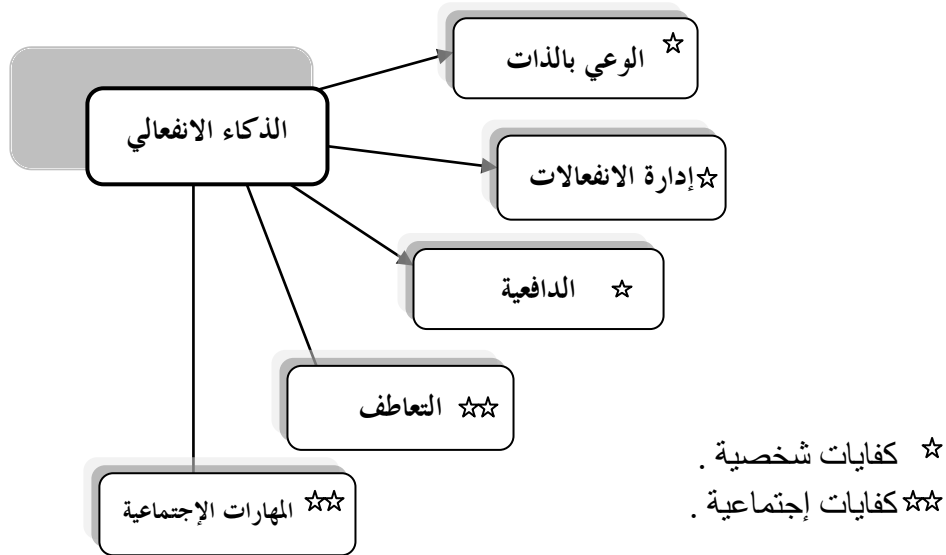
- وسميت بنماذج السمات، وقد تعددت كذلك التوجهات النظرية المسيرة لهذا النموذج ويعتبر من أهمها نموذج المهارات لجولمان (1995) Golman ، وقد حدد مهارات الذكاء الانفعالي فيما يلي:
- الوعي بالذات : وتعني معرفة انفعالات الذات، وإدراك المشاعر في معالجة الجوانب الانفعالية والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس.
- معالجة الجوانب الانفعالية (إدارة الانفعالات) : وهي تعني معرفة الفرد لكيفية التعامل مع المشاعر التي تسبب له الإزعاج والإيذاء، وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الانفعالي، ويرتبط هذا البعد بالقدرة على التحكم في الرغبات، وبالتالي تقلل العنف وتزيد من درجة التوافق.

- الدافعية: وتعني سعي الفرد نحو تحقيق دوافعه.

- الاستشفاف الانفعالي (التعاطف): يشير التفهم الى قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم، ووجههم وليس بالضرورة مما يقولون: فمعرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية

- المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين، بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم، وتوضح دراسة ريش وجولمان (Reich & Goleman, 1999)، أن الذكاء الانفعالي ليس مكون واحدا فقط، ولكنه يعد بروفيلا للوعي بالذات، وإدارة كل من الانفعالات والدافعية العاطفة والمهارات الاجتماعية، ويبدو أن هذه المكونات تشبه لحد ما المكونات السابقة للذكاء الانفعالي لجولمان (Golman, 2009).

وإضافة إلى ما سبق، فقد أشار جولمان Golman إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل خليطا من السمات الشخصية والدافعية والكفايات والمهارات العاطفية التي تتوزع ضمن الخمسة مجالات التي سلف ذكرها، والتي تتوزع على بعدين رئيسيين هما الكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية. (جروان، 2012)



شكل (02): مجالات الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان Golman

(خليل، 2009)

### 3.4- نموذج الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية والقدرات العقلية :

ووقد أسماها عبدالرحمن (2009: 30) "بالنماذج المختلطة"، حيث تعتبر أن الذكاء الانفعالي مزيج من القدرات العقلية والمهارات والسمات الشخصية، ومن أمثلتها نموذج محمد جودة (1999) ونموذج أيمن الصواف (1995)، مونتيمايروسبي (2004) Montemayor & Spee، ومن أشهرها: نموذج بار أون (1998) Bar on، حيث يعتبر بار أون Bar on أول من استخدم مصطلح معامل الذكاء الانفعالي (العاطفي)، (Emotionnel Quotient EQ)، وهو صاحب هذا التوجه الذي ينظر إلى الذكاء الانفعالي على أنه خليط من المهارات والسمات والقدرات الاجتماعية والشخصية والعاطفية (غير المعرفية) التي تؤثر في قدرة التلميذ الإجمالية على التكيف بفاعلية مع الضغوط والمتطلبات البيئية، وقد طور في ضوء هذا نموذجه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي التي تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي في قياس الذكاء الانفعالي والذي يعد من أكثر المقاييس إستخداما في الدراسات العربية والأجنبية حسب محمد (2004)، كما يتفق كل من بار أون Bar on وجولمان Golman في كون الذكاء الانفعالي كعامل مهم في تحديد قدرة التلميذ على النجاح في حياته العملية خاصة وكذا تأثيره المباشر على الرفاهية العامة للفرد عموما. (جروان، 2012)

وذكر سلامة وطه (2006) أن نموذج بار أون Bar on في الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة عشر (15) مكونا تم ترتيبهم وفق خمسة أبعاد رئيسية، نذكرها فيما يلي:

- **الذكاء الشخصي** : والذي يمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد.
- **الذكاء البيئشخصي**: ويمثل القدرات والمهارات البيئشخصية ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقاته مع الآخرين.
- **القدرة على التكيف**: ويوضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات الفرد ومرونته في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة.
- **إدارة الضغوط**: ويمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة.
- **الحالة المزاجية العامة**: ويمثل قدرة ذلك الفرد ومهاراته في الإستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الايجابي داخل المجتمع والذي يضم كل من السعادة والتفاؤل.

### 4.4- حوصلة عامة حول النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي:

سنحاول استعراض ملخص شامل عن النماذج النظرية الثلاثة ورواها ومسلماتها من خلال الجدول التالي :

**جدول (01): أهم النماذج النظرية في الذكاء الانفعالي ومسلماتها**

(حسن، 2013؛ سلامة وطه، 2006؛ جروان، 2012)

المهارات	مسلماتها	روادها	النماذج النظرية
- التجربة والخبرة - الاستراتيجيات والخطط - الإدراك الانفعالي - الاستيعاب الانفعالي - الفهم الانفعالي - الإدارة الانفعالية للمشاعر	الذكاء الانفعالي يعتبر قدرة عقلية	مايروسالوفي (1990) Mayer & Salovey	نموذج القُدرة
- الوعي بالذات - معالجة الجوانب الانفعالية - الاستشفاف الانفعالي - الدافعية - المهارات الاجتماعية	الذكاء الانفعالي يعتبر سمة من سمات الشخصية	جولمان (1995) Golman	نموذج سمات الشخصية
- المهارات الشخصية - المهارات البيئشخصية - القدرة على التكيف - إدارة الضغوط - الحالة المزاجية العامة	الذكاء الانفعالي يعتبر خليطا من القدرات العقلية وسمات الشخصية	بار أون (1998) Bar On	النموذج المختلط

**5 - العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي :**

هناك العديد من العوامل الهامة، والتي تؤثر على نمو الذكاء الانفعالي للفرد عموما وللتلميذ بوجه خاص، وقد تم ملاحظة أن الإنتشار الفعلي للسلوكيات الذكية إنفعاليا تكون شديدة الإعتماد على السياق، ورغم أن المتغيرات التي سيتم مناقشتها فيما يلي لم يتم بحثها نسبيا، غير أنه لا يجب أن نقلل من أهميتها بأية طريقة ونذكر منها :

**1.5- الخبرات الشخصية :** بعيدا عن اكتساب الكفاءة الانفعالية من الوالدين والعناصر الاجتماعية الأخرى في بيئتها الفورية، فإن الأطفال يلتقطون معلومات هامة عن الانفعالات من خبراتهم الانفعالية الخاصة، ومن ثم فإنهم يشاهدون الانفعالات في أنفسهم ويفكرون في الروابط بين الانفعال والحدث،



ويستخدمون هذه العلاقات في معارفهم المرتبطة بالانفعال، حيث يقومون أولاً بالتأمل في انفعالاتهم الخاصة وتعميم هذه الأحكام على مشاعر الآخرين، وفوق ذلك فإن الأطفال صغار السن يقومون بالبناء على الفهم المبكر للمواقف الانفعالية الأساسية لخلق سيناريوهات أكثر تعقيداً، وتصور مشاعر خاصة لأشخاص معينين، وكما أشار سارني(1999) Saarni ، أن الأطفال الذين لديهم ضعف في وعيهم بخبراتهم الانفعالية الخاصة سوف يكون لديهم قصوراً موازياً في معرفة كيفية الاستجابة مع آخرين يمرون بمشاعر مشابهة في بيئتهم.

**2.5- بيئة الرفاق :** مع تزايد النضج يصبح الرفاق مؤثرين أكثر على التطبيع الاجتماعي الانفعالي، وهناك دراسة قام به ساوير(1996) Sawyer ، يوضح أنه عندما يعرض الأخوة الأكبر سناً نمطا من التطبيع الاجتماعي يتصرفون إيجابياً مع الانفعالات ولا يعرضون ردود فعل على الانفعالات السلبية، وهناك أيضاً بعض الأبحاث تقترح أن الأخوة الأكبر سناً يكونون بصورة خاصة عوامل تطبيع اجتماعي ذات قدرة للمعرفة الانفعالية، ونفترض نحن أن هذا يحدث عندما تؤكد الأسرة على المساواة والحب وسط الصراع.

**3.5- البيئة الانفعالية في المدرسة والمجتمع:** إن البيئة الانفعالية الكلية بالمدرسة والمجتمع التي يتعرض لها التلميذ، خاصة إذا كانت سلبية فإنها قد تؤثر على الكفاءة الانفعالية للطفل، على سبيل المثال إذا كان المعلمون يعبرون عادة عن الغضب أو القلق فإن التلاميذ قد يقومون بتذويب تلك الحالات الانفعالية ويمرون بها في مجموعة متنوعة من المواقف، والأطفال الذين يتعرضون لهذا النوع من البيئة الانفعالية العدائية قد يتعلمون ردود فعل غير ملائمة ومختلة وظيفياً على انفعالات الآخرين، ومن ثم يؤثر ذلك على نموهم وتنظيمهم الانفعالي.

**4.5- المدرسون:** إن بعضاً من التعليم الانفعالي الأكثر أهمية يحدث في العلاقات غير الرسمية بين الطفل والمعلم، فالمعلمين قد يؤثرون في قدرة الطفل على التعبير عن الانفعالات وتنظيمها بالطريقتين التاليتين:

- الطريقة المباشرة : عن طريق التدريس والتدريب.
- الطريقة غير المباشرة: عن طريق التعلم بالملاحظة أو عن طريق التحكم في تعرض الأطفال للمواقف المختلفة، وعلى ذلك فإن المعلمين يمدجون للتلاميذ طرقاً لكيفية تنظيم الانفعال الملائم داخل حجرة الدراسة، ويقوم المدرسون أيضاً بصورة مباشرة بتعليم التلاميذ كيف يتم إدارة الضغوط، وأيضاً في

عملية تصميم وخلق بيئة تعلم مريحة يقوم هؤلاء المدرسون بوضع الأمور التي يجب أن يتعلمها التلاميذ بخصوص تنظيم الانفعال.

5.5- وسائل الاعلام : إن مشاهدة التلفزيون أو التعرض للأشكال الأخرى من وسائل الاعلام (أفلام السينما، المسرحيات... الخ) يزود الأطفال بفرص نادرة للتعلم بالملاحظة عن التعبير الانفعالي وإدارة الانفعال، وفي مقابل ذلك، هناك برامج أخرى تستثير الانفعالات بصورة مباشرة لدى الأطفال وتتطلب إدارة ذاتية للاستثارة (مثل برامج الراشدين التي تتضمن عنفا صريحا)، وفي الوقت الراهن أصبح يتضح دور التعرض للتلفزيون في نمو التنظيم الانفعالي. (السمادوني، 2007)

## 6- الذكاء الانفعالي والمتغيرات الأخرى :

إن ما ساهم بالدفع الكبير لظهور الذكاء الانفعالي وانتشار تداولته في حياة الأفراد والبحوث المختلفة، هو ما حققه من انجازات فعالة ونتائج إيجابية في كافة الميادين، وذلك من خلال تسليطه الضوء على جوانب مهمة والمتمثلة في الانفعالات وفيزيولوجياتها بعدما كان مغفولا عنها في العصور الماضية.

ومن منظور خاص، فلم تغفل مضامين الإعجاز النفسي في القرآن الكريم عن تلك المظاهر الانفعالية كلغة الجسد ودورها في التواصل غير اللفظي كلغة العين ودورها في التعبير عن مظاهر الخوف مثلا ما جاء في بداية الآية الكريمة (17) من سورة الأحزاب بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم " فإذا جاءَ الخوفُ رأيتهم ينظرونَ إليكَ تدورُ أعينُهُم كالذي يُغشى عليه مِنَ الموتِ " . (كما ورد في سعيد، 2008)

وفيما يلي أهم المجالات التي يرتبط بها الذكاء الانفعالي ارتباطا وثيقا :

## 1.6 - الذكاء الانفعالي والنجاح في الحياة :

لاحظ علماء النفس المهتمين بالذكاء علي وجه الخصوص أهمية الانفعالات والعواطف في حياة الإنسان وتأثيرهما الكبير في الحياة النفسية والعقلية، ولا تقصر الانفعالات والعواطف على الإستجابات والتغيرات الجسمية الفسيولوجية، ولا على المشاعر والإحساسات والإندفاعات الانفعالية فحسب، وإنما ترجع إلى الفرد ككل، فالانفعال ليس مجرد استجابة لموضوع معين، ولكنه استجابة عامة للشخص، تشمل كافة جوانب حياته الجسمية الفسيولوجية، الوجدانية، الاجتماعية، والعقلية والمعرفية، فدور الانفعالات والعواطف في العمليات المعرفية واضح وحاسم، حيث أن هذه العمليات غالبا ما تضمن في

تكوينها مؤثرات إنفعالية تدفعها بدرجة متباينة، وتوجهها وتلونها بأشكال مختلفة وهذا ما جعلنا نعرض بعض المعلومات المبسطة عن الانفعال والعاطفة في معرض حديثنا عن الذكاء الانفعالي، كما ترجع أهمية الانفعالات إلى دورها في ضمان وسيلة الاتصال بين الطفل وأمه مبدئياً، ثم لتسهيل الاتصالات بين الراشدين، فالطفل الصغير قبل أن يتمكن من التواصل لفظياً، مع أمه للتعبير عن حالته الداخلية كان يتواصل معها عبر تعبيراته غير اللفظية على شكل صرخات وتعبيرات الوجه، والتي تعبر عن انفعالات الضيق أو البهجة أو الخوف، هذا التواصل الاجتماعي المبني على التعبير الانفعالي في غاية الأهمية، وبدون ذلك لن يكون هناك تعلق بين الأم والطفل، وتعتبر الانفعالات ضرورية لبقائنا ووجودنا بوصفنا كائنات بشرية، حيث أنه بدونها أو بدون القدرة على الشعور بالبهجة أو الضيق أو الغضب أو الذنب نفتقد صفة الإنسانية، فالانفعالات تساعد على إضفاء صفة الإنسانية على الإنسان، وإذا حللنا انفعالاً كالغضب أو الخوف رأينا أنه يتألف من جوانب ثلاثة يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية نذكرها فيما يلي :

- جانب شعوري ذاتي: يحس به الشخص المنفعل وحده ويختلف من انفعال لآخر حسب نوع الموقف، وهذا الشعور بالانفعال يمكن دراسته عن طريق التقرير اللفظي الذي يدلي به الشخص المنفعل.

- جانب خارجي ظاهر: يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التي تصدر عن الشخص المنفعل؟ الإبتسامة، الصراخ، العبوس، التهجم، البكاء، الأنين وهذا هو الجانب الذي نحكم منه في العادة على نوع الانفعال عند الآخرين.

- جانب فسيولوجي داخلي كخفقان القلب وتغير ضغط الدم واضطراب النشاط الكهربائي في الدماغ، التنفس والهضم وإفرازات الغدد الصماء.

وهذه الجوانب الثلاثة ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض، بل استجابات متكاملة تصدر عن الفرد ككل من حيث هو وحدة نفسية جسمية، والواقع أن اصطلاح التعبير عن الانفعال اصطلاح مضلل لأنه يوحي أن مظاهر الانفعال الخارجية ليست جزءاً من الانفعال نفسه . (حسونة وأبوناشي، 2006)

فالفرد الذي يتحكم في انفعالاته وويضئها يعتبر ذكي إنفعاليا ويتمتع بمهارات الذكاء الانفعالي، ومن خلال هذا، فقد أثبتت دراسة جورج (2000) George ودراسة ماير (2001) Mayer ، أن هذا النوع من الأفراد يكونون عديدي الإستجابة للإحباط الأولي، وأن التلميذ الذي يتمتع بذكاء إنفعالي مرتفع يكون أفضل إجتماعياً. (كما ورد في حسونة وأبوناشي، 2006)

وإضافة إلى هذا، " فإنّ الأشخاص الذين لديهم مستويات مُرتفعة من الذكاء الانفعالي كفئتين في خفض مستويات التوتر لديهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة". (Richard, 2008, p.246)

## 2-6 - الذكاء الانفعالي والذكاء العام

يذكر جولمان Golman أن كلا من الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي غير متعارضين، كما أنه مهارة اجتماعية للإنسجام جيدا مع الأشخاص الآخرين، ولكنهما منفصلان، وكل فرد لديه مقدار معين من كليهما، لكنه يرى أن من النادر أن نجد شخصا لديه درجة عالية في أحدهما، ومنخفضة في الآخر، وفي المقابل يرى مايروسالوفي (1993) Mayer & Salovey، أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالذكاء العام في كونه نوعا من القدرات، ولكنه يختلف عنه من ناحية المهارات التي تندرج تحته وطرق استخدامها، وهذه المهارات تتضمن التحكم في المشاعر، أما استخدام هذه المهارات فهو يتضمن المزيد من المرونة اللغوية في التعبيرات الشفوية، وكذلك القدرة على تحويل المشاعر الى سلوك في الظروف المختلفة، وتقدم دراسة جونزوداي (1997) Jones & Day، العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي، حيث توضح أن الذكاء العام يختص بإضافة حلول للمشكلات التي تقابلنا، بينما الذكاء الانفعالي يعمل على تنظيم وتوضيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين، واستخدامهما في حل تلك المشكلات، وأوضحت دراسة هاماشيك (2000) Hamachek أن الذكاء العام يتضمن توافر قدر أكبر من المعلومات العلمية والمعرفة بالإضافة الى مهارات حل المشكلات، بينما تعمل مهارات الذكاء الانفعالي علي إعادة توازن الفرد مع العالم المحيط به، من خلال تنشيط إدارته لذاته حتي يتمكن من التعامل بكفاءة مع مثيرات البيئة، كما أثبتت دراسة ريد وكلارك (2000) Read & Clarke، أن الذكاء الانفعالي يستخدم الفروق الفردية بين الأفراد في مجالات اتخاذ القرار، والقيادة والتخطيط والعمل جماعة والابتكار، ولذا يستخدم الذكاء الانفعالي كبنية لتوضيح الفروق بين الأفراد المرتبطة بالنجاح في الحياة وليس كمقياس نوعي للذكاء التقليدي، وهناك فريق آخر يرى أن هناك تشابها بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي، وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث، لتوضيح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء التقليدي، ولكن اختلفت الآراء، فقد أجرى ديفيز وستانكوف (1998) Davies & Stankov، دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مقياس الذكاء الانفعالي والاختبارات التقليدية للقدرات المعرفية، والسمات الشخصية، والذكاء الاجتماعي، وتوصلت نتائجها الى عدم وجود فروق بين نتائج اختبارات الذكاء الانفعالي، واختبارات القدرة العقلية، واختبارات الشخصية، في حين قامت لويزا وآخرين (1998) Luiza & all بدراسة استهدفت البحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام، واتضح من خلالها أنه

لا توجد علاقة بينهما، وتوصل بلوك (1995) Blok ، في دراسته التي أجراها للمقارنة بين الذكاء الأكاديمي والذكاء الانفعالي على عينة من طلبة الجامعة (ذكور وإناث) في سن العشرين، أن الطلبة ذوي الذكاء الأكاديمي المرتفع، ومعدلات الذكاء الانفعالي المنخفض يتميزون باتساع القدرات والإهتمامات العقلية، وعدم التعبير عن مشاعرهم، في حين وجد أن التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ومعدل الذكاء الأكاديمي المنخفض، يتميزون بالقدرة على التعامل مع الآخرين والتعاطف، والشعور بالرضا عن أنفسهم والآخرين كما توصل أحمد الشافعي، نادية وأمل (2001) في دراستهما عن الذكاء الانفعالي أنه يختلف الى حد بعيد عن الذكاء التقليدي، فالذكاء التقليدي هو مشاكل وقضايا ذهنية بالدرجة الأولى، كاسترجاع المعلومات، وإدراك المتشابهات، وتحديد معاني المفردات والمترادفات وبناء أشكال من المكعبات، والتعرف إلى الرموز، أما الذكاء الانفعالي فيعني في أبسط معانيه التعامل بشكل دقيق مع الجوانب الانفعالية. (عبدالرحمن، 2009)

وقد تبرز أهمية الذكاء الانفعالي مقابل الذكاء العام في عدة مجالات من الحياة، فحسب شيرنس cherniss(2002) فقد ظهرت مدى أهمية الذكاء الانفعالي مقارنة بالذكاء العام، وقد أجريت دراسة على 450 طفلا على مدى 40 سنة، كان ثلثهم من عائلات راقية، والثلث الأخر من الحاصلين على أقل من 90 درجة في مقياس الذكاء العام، فلم يثبت في مراحل حياتهم المتتالية علاقة كبيرة بين ذكائهم العام وجودة أدائهم العملي، في حين ظهرت فوارق كبرى فيما يخص بعض النواحي الانفعالية كالتحكم في الإحباطات وضبط الانفعالات والتعايش بطريقة جيدة مع الآخرين . (كما ورد في داليب، 2006 : 68)

### 3.6 - الذكاء الانفعالي والجهاز العصبي :

إن تأثير الانفعالات على كيفية عمل الدماغ يمكن أن يفهم بالنظر إلى آليات عمل الدماغ وفحص الأساس العصبي لأساليب التعليم والتفكير واستراتيجياته والذاكرة، ثم إن قدرة كل فرد على التعلم مذهلة إلى الدرجة التي قد تتجاوز حدود التصور، وتشير الدراسات إلى أن الدماغ المتوسط يستطيع تعلم سبع حقائق في الثانية الواحدة ولا يزال هناك متسع لأكثر من ذلك، وعلى عكس الاعتقاد الشائع، فإن كثيرا من أوجه عمل الدماغ وخاصة تلك التي تؤثر على الذكاء الانفعالي يمكن أن تتحسن مع العمر، وإن معالجة المعلومات المرتبطة بالانفعالات يمكن أن تحدث في الدماغ على مستويين، أحدهما يحدث بسرعة ودون وعي معرفي، أما الثاني فيحدث ببطء مع الوعي الكامل، وذلك من خلال النظام المعقد للدماغ ووظائف مكوناته، ويتم استلام المدخلات الحسية بأشكالها في المهاد، الذي يقوم كذلك بتحويلها في مسارين، أحدهما إلى الأميغدالا، والثاني باتجاه القشرة الدماغية الجديدة (لحاء المخ)،

حيث مركز العقل المفكر الذي يقوم بتحليل ومعالجة المعلومات ببطء من خلال عدة مستويات للدوائر العصبية في المخ، وبهذا التنظيم تكون الأميجدالا هي الوحدة المطالبة بالاستجابة، أو إن الأميجدالا تقوم بدور الحارس في خط الدفاع الأمامي بالدماغ للحفاظ على البقاء في مواجهة التهديدات الحقيقية، وتوصف بأنها بوابة الدماغ الانفعالي، وهي بمثابة طوق النجاة الذي يسمح بردود فعل فورية دون تفكير عندما يتعلق الأمر بوجود خطر أو أذى يهدد سلامة الفرد، حيث تصلها المعلومات أو المدخلات الحسية عبر المهاد، وذلك عن طريق مناطق الحسية البصرية والسمعية والمذاقية والشمية، فتقوم بعملية تقييم مبدئي سريع لهذه المعلومات من أجل تقدير مدى الفائدة أو الأذى الذي يمكن أن يترتب عليها، ومن ثم القيام بالاستجابة اللازمة بناء على ذلك كالهرب أو المواجهة والقتال، وعندما نمر بخبرة انفعالية قوية كالخوف أو الغضب، فإننا عادة ما نكون على وعي بحدوث عدد من التغيرات الفسيولوجية والجسمية التي تقع ضمن مسؤولية النظام السمبتاوي، وتشمل مايلي :

- ارتفاع ضغط الدم وزيادة نبضات القلب.

- إتساع حدقة العين.

- سرعة التعرق.

- زيادة مستوى السكر في الدم لتزويد الجسم بطاقة أكثر.

- زيادة التعرق ونقص إفراز اللعاب والمخاط.

- تجلط الدم بسرعة أكبر في حالة حدوث جروح.

إن هذه التغيرات التي تحدث خلال الإستثارة الانفعالية القوية تنجم عن تنشيط أو تحريك النظام السمبتاوي (وهو أحد فرعي النظام العصبي المستقل اللاإرادي)، وذلك من أجل إعداد الجسم لفعل أو إجراء في حالة طارئة، وكأن هذا النظام يبرء العضوية لإنتاج طاقة، وعندما يهبط مستوى الانفعال أو يستقر فإن نظام حفظ الطاقة أو النظام المضاد وهو النظام تحت السمبتاوي يتولى الأمر ويعيد البنية العضوية إلى حالتها الطبيعية. (جروان، 2012)

#### 4-6 - الذكاء الانفعالي والصحة النفسية والجسمية

الصحة النفسية هي مجموعة شروط يلزم توفرها حتى يتكيف الفرد مع نفسه ومع مجتمعه يجعله يشعر بالسعادة والكفاءة، فالفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية السليمة بالطمأنينة والسعادة والإبتهاج والفرح، وبالراحة النفسية، والوعي بالذات والآخرين، كما يبدي شعورا بالأمل والتفاؤل مما يؤثر بشكل إيجابي وفعال على معنوياته، ويعطيه مزيدا من الدافعية لبذل الجهد والنشاط وإشباع

حاجاته النفسية الأساسية والإقبال على الحياة عامة، كما أن شعور الفرد بالسعادة يجب أن يمتد ليشمل سعادته واستمتاعه أيضا بعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين. (السمادوني، 2007)

ونعني بالصحة النفسية أيضا قدرة الفرد على التوافق النفسي ومواجهة المشكلات والأزمات، وهي حالة شعور الفرد معها بالفاعلية والطمأنينة، وهي هدف أسعى نسعى إليه بالرضا عن ذاتنا والآخرين، وأمام تطورات العصر يحتاج الفرد إلى درجة من الذكاء الانفعالي تؤهله لتتوافق مع هذه المستجدات، ولقد اختلف العلماء في تعريف الصحة النفسية لكنهم التقوا عند توسيع قاعدة هذا المفهوم، بحيث يتضمن القدرة على التوافق مع الذات ومع البيئة والتمتع بالحياة الخالية من الإضطرابات النفسية، وصميم الصحة النفسية أن يتمتع الفرد بمرونة تمكنه من أن يتحكم في نفسه ويكون بوسعه السيطرة على المواقف بأشياءها وأحيائها، فالمرونة هي التنوع في التفكير والسلوك والمزاج من خلال وقت الجمود والتسامح، والقدرة على إصدار الأحكام في المواقف المختلفة، وفي الصحة النفسية تنتظم جميع جوانب النشاط السيكولوجي من حيث تحقيقها شعور الفرد بالاستقرار النفسي، أو باختلال هذا الشعور، وبالرضا عن نفسه أو باختلال هذا الرضا، وبقدرته على التحكم في نفسه . (جاب الله، 2012)

وتعتبر قدرات الذكاء الانفعالي مكونات أساسية في تكامل الشخصية، فالشخص الذي يمتلك مستوى عالي من الذكاء الانفعالي يتمتع بشخصية متكاملة، لديه قدرات على التواصل بالأشخاص الآخرين من خلال العلاقة الإنسانية السوية، ويتسم المضطربون نفسيا أو عقليا بقصور في بعض جوانب الشخصية والتي كانت سببا في الإضطراب، فليس لديهم قدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين التي تحتاج إلى مرونة وصلابة لكي يتوافق الفرد مع من يعيش معهم، ثم إن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء إنفعالي عالي لديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم، وكذا القدرة على قراءة أو معرفة مشاعر الآخرين ولديهم مهارات اجتماعية، كما أن التعامل مع مشاعر الغير وإقامة العلاقات الاجتماعية يتطلب نضج مهارتين إنفعاليتين هما إدارة الذات والتعاطف أو التفهم، والقصور في هذه المهارات قد يسبب لأكثر الناس ذكاءً بسوء في العلاقات الاجتماعية، هذه القدرات أو الكفاءة الاجتماعية تسمح للفرد أن يكون ذا تأثير على زملائه، أي يكون مصدرا للإلهام، وأن يكون ذا طاقة محرّكة، وأن يكون مصدر تأثير وإقناع للآخرين، ومصدر سلام لهم. (السمادوني، 2007)

كما أكدت دراسة جروان وكمور (2008)، ودراسة العبد اللات (2008)، ودراسة بترايدز وآخرون (2004) Petrides & all على أهمية الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والمنحرفة، وأهميته في

تحقيق التكيف الأكاديمي والاجتماعي، كما انتهت دراسة فيرنهام وبترايدز Furnham & Petrides إلى أن الذكاء الانفعالي من أكبر المنبئات بالسعادة. (جروان، 2012)

وقد تطورت رؤية ميشال (2007) Michel في مؤلفاته عن فاعلية العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإكتئاب، ودوره في خفض التوتر والضغطات وغيرها. (31)

في حين أكد التميمي (2002) من جهة أخرى على المستوى الاجتماعي، أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يدركون كفاءات الإتصال مع الغير وإقامة العلاقات والروابط السليمة، كما تأكدت أهمية الخبرات الانفعالية في التواصل. (سعيد، 2008; Rodolphe، 1998)

أما فيزيولوجيا، فيرتبط السلوك الانفعالي بالتلاموس في المخ حيث يقوم السطح الداخلي للفص الجبهي وللص الصدغي ولاسيما في منطقة حصان البحر بدور إطلاق السلوك الانفعالي، أما اللوزة فدورها التحكم في الانفعالات العدوانية. (وادي والجنابي، 2005: 56)

ومن هذا الجانب، فقد عرف بني يونس (2007، ص.227)، الانفعالات على "أنها مزيجٌ من نشاطٍ فيسيولوجي (كضربات القلب) وسلوكياتٍ تعبيرية، وخبرةٍ شعورية تتضمن الأفكار والمشاعر كالشعور بالخوف والفرح وغيره"، ومن جهة أخرى، ذكرت سليم (2002) أن دراسة دافيد فيلتن David filten انتهت إلى وجود سبيل مباشر يسمح للإنفعالات بالتأثير على الجهاز المناعي، فقد لاحظ أن للإنفعالات تأثير قوي في الجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم كل شيء بدءاً من إفراز الأنسولين وحتى تنظيم ضغط الدم.

#### 5-6 - الذكاء الانفعالي والفروق بين الجنسين:

لقد أظهرت الدراسات العديدة الفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي، مثل دراسة ستروسو وآخرين (1996) Strossow، ودراسة لام وكيري (2002) Lam & kerry، ودراسة جاب الله وعبد النبي (2004)، حيث أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين على مستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة. (جاب الله، 2012: 55)

وتشير بعض الدراسات إلى إيجابية تأثير متغير الجنس في مجال التعاطي مع مهارات الذكاء الانفعالي مثل دراسة حجازي (2004)، إذ يؤكد على أن الذكور الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يبرز لديهم الحس الاجتماعي، والود والانفتاح، والإلتزام مع الآخرين وبالقضايا العامة، والتعاطف، وتقديم الرعاية، والرضى عن الذات، والإرتياح مع الآخرين، بينما تصف الإناث اللواتي يتمتعن بالذكاء



الانفعالي بالثقة بالنفس، والإيجابية نحو الذات، والإنتفاع، والتلقائية، والقدرة الجيدة على تحمل الشدائد. (سعيد، 2008)

#### 6-6- الذكاء الانفعالي في إدارة السلوك وتنظيم العمليات العقلية:

وفيما يتعلق بخصائص ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، فيرى معمريه (2007) أنهم "أكثر تورّطاً في المصاعب والمشكلات وأكثر انسحاباً من العلاقات الاجتماعية، وأكثر عناداً وأقل حماساً، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيراً في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والإحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط، وأقل ثقة في ذواتهم وأكثر غيرة وحسداً، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في مجادلات حادة." (ص.78)

فقد تكون هذه الخصائص وراء ظهور بعض المشكلات السلوكية كالعدوان، ومظاهر العنف الأسري أو المدرسي وما غير ذلك وقد أكدت النوايسة (2013)، أن الانفعال المعتدل ينشط العمليات العقلية وأن الانفعالات الشديدة لها تأثيرات سلوكية، كما تشوه الإدراك وتعيق التذكر والتفكير الهادئ، كما تدفع للنكوص باللغة إلى مستوى بدائي، ويؤدي قمع الانفعال لمدة طويلة تحت استمرارية الظروف إلى هدر الطاقة.

وقد ذكر أوبرياش وآخرون (2006)، " أن الجانب الانفعالي يمثل تفاعلاً مهماً بين كيف نشعر؟ وكيف نتصرّف؟ وكيف نفكر؟ وأنه ليس هناك فصل بين التفكير والانفعال، فالانفعالات والتفكير عناصر مترابطة ومُتداخلة، فنحن اليوم ندخل إنفعالاتنا في تفكيرنا، وفي اتخاذنا للقرارات، فالتفكير يمتدح الأمور والانفعالات تجعلها ذات معنى." (ص.23)

وحسب الخولي (2007)، توجد هناك علاقة طردية بين سيطرة العواطف وسيطرة المنطق على العقل، فالمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر، فالعاطفة تغذي وتزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات، فإمكاننا القول حينها إذاً بوجود دينامية بين كل من الانفعال والسلوك والعمليات العقلية في استقرار التلميذ ذاتياً واجتماعياً، وكذا دور المهارات الانفعالية في تفعيل هذا الإستقرار والحفاظ عليه.

#### 7.6- الذكاء الانفعالي والتوافق الاجتماعي

يعيش الفرد حياة اجتماعية جد معقدة، ومتشعبة إلى حد كبير، وهي في تفاعل ديناميكي ذات أنماط متعددة متباينة تتصف بالمرونة، حيث يقوم فيها على دعامين أساسيتين هما التوافق الذاتي والتوافق

الاجتماعي، وهذان البعدان يعبران عن نفسيهما في مواقف الحياة المختلفة في الأسرة وفي المدرسة وفي الجماعة، وهما أساسيان للتوافق النفسي لأنهما يتعلقان بتنظيم الذات وبالعلاقات الاجتماعية بين الفرد والآخرين، إذ أن لكل فرد إحتياجات إجتماعية أساسية لا بد له من تحقيقها، وإذا نجح في ذلك حقق التوافق المطلوب، والذي يتطلب منه أن يكون مرنا في سلوكه مترويا في استجاباته، ومتنوعا فيها بالقدر الذي يحقق له إشباع دوافعه والتوافق مع بيئته، وفي وقتنا الحاضر لم يعد ذكاء الفرد المعرفي التقليدي مصدر نجاحه بمعناه الشامل، وإنما تأتي مهارة توظيف المعلومات والتلميحات الانفعالية على مستوى الحياة الخاصة أوعلى مستوى آخر وفق مقتضيات الزمان والمكان، وهذا القول ليس سبعا علميا، بل هو بعض من تفصيل سبق إجماله منذ ما يقرب من ألفي وخمسمائة (2500) عام، عندما أسس - نظريا - كل من هيبوقراط Hippocrates وأفلاطون Platon للذكاء الانفعالي، وصاغ أفلاطون Platon مقولته الشهيرة: " أن يغضب، أي إنسان فهذا أمر سهل، لكن أن يغضب من الشخص المناسب في المكان المناسب وللهدف المناسب وبالأسلوب المناسب فليس هذا بالأمر السهل أبدا ". (جاب الله، 2012)

ومن جهته أشار جولمان (1998) Goleman، إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في تهدئة النفس وهزيمة القلق والإكتئاب، وممارسة الحياة بشكل فاعل، لذلك فإن الأفراد الأذكياء انفعاليا لديهم القدرة على ضبط الذات، والشعور بكفاياتهم الشخصية، وتبدو عليهم علامات الثقة بالنفس، وهذا يجعلهم يمتازون بالقدرة على التكيف، وهم بطبعهم أشخاص مبتكرون، وأشار الأدب السيكولوجي للذكاء الانفعالي بأن مهارات الذكاء الانفعالي تسهم في تعليم الأفراد قواعد تهدئة النفس وتفهم الذات والآخرين، والإهتمام بالآخرين والإصغاء إليهم، والتفكير السليم، وتلك القواعد تساعد في تخفيف حدة القلق، وهواجس المخاوف، وارتفاع مستوى التوتر لدى الأفراد، ويؤكد برنشتاين (2009) Bernchtine بأن هناك انفعالات حادة تستحوذ علينا، منها القلق الزائد الذي يتسبب في خلق مزيد من المشاكل (مع الذات أو الآخرين)، دون أن يوجد لها حلا. (سعيد، 2008)

فيعتبر الذكاء الانفعالي من متطلبات النجاح في الحياة الاجتماعية في الوقت الحاضر وفي مجالات حياتية عدة، وهو حلقة الوصل بين القدرة الفطرية للموهبة الاجتماعية والتعبير الناضج عنها، وبخاصة في مواقف اتخاذ القرار، وهي أعظم وأشمل مما افترضه جاردنر من ذكاءات متعددة، كما راجع جولمان Golman انجازات جاردنر Gardner في مجال الذكاءات المتعددة، وأكد على أهمية برامج تنمية الذكاء الانفعالي والصحة الانفعالية والتوافق الاجتماعي، والتي يجب أن يؤسس لها في مراحل

الدراسة المبكرة، ويراجع ويسرع الجهود المنظمة والخطوط العريضة في مجال التعلم الانفعالي والاجتماعي، (جاب الله، 2012)

### 8.6- الذكاء الانفعالي والتعلم :

يؤثر الانفعال بشكل مباشر على تعلم المعلومات والخبرات، فحتى يتمكن الفرد من اكتساب معلومة ما أو خبرة من الخبرات لابد أن تكون الظروف آمنة بعيدة عن القلق والتهديد حتى يزداد تركيزه وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف والتعامل معه عقليا، وعندما تكون الخبرة مصحوبة بحالة إنفعالية إيجابية كالفرح يزداد إتقان المعلومة، وحفظها وتخزينها في صورة واضحة يسهل استدعاؤها والاستفادة منها، وذلك لأن الناقلات العصبية في المخ البشرى تفرز مادة كيميائية تعطى شعورا بالراحة، وذلك مع الخبرة التي تعطي هذه الأحاسيس الإيجابية، وتعتبر الحالات الانفعالية الإيجابية التي تصاحب الخبرة بمثابة مكافأة ذاتية للمخ، وهي التي تدعو العقل مستقبلا لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالإبتكار، لأن المخ في هذه الحالة يكون آمنا، أما إذا كانت الحالة الانفعالية المصاحبة للخبرة سلبية، ومؤلمة كالخوف والقلق والتهديد فإن المادة الكيميائية التي يفرزها المخ تجعل الفرد متحفزا للرد بالمقاومة، أي مقاومة دخول المعلومة أو تعلم المهارات وذلك للمحافظة على نفسه، ويؤدي ذلك إلى مزيد من التوتر والقلق، وبالتالي يتدنى التركيز والانتباه، ومن خلال كل ما سبق طرحه، يمكن القول أن نظرة علماء النفس قديما إلى الانفعالات كانت سلبية على أنها تمثل عائقا أمام التفكير، ويجب مقاومتها والحد منها لينمو تفكير الفرد وذكائه. (حسونة وأبوناشي، 2006)

وتستطيع انفعالات الأطفال أن تسهل التعلم الأكاديمي، فالانفعالات تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه، وكثير من التلاميذ القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن تأدية العمل المدرسي بفاعلية، والذي يشغلهم أن انفعالهم يؤثر على انتباههم، ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال، والتلاميذ الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكائهم مرتفع، يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة في اختبارات التحصيل، إضافة إلى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف، وإن العمل مع العلوم المعرفية يشير إلى أن انتباهنا وتعلمنا وذاكرتنا وإمكانيات اتخاذ القرار جميعها لها علاقة بالانفعالات، فالأطفال يتذكرون بدقة كبيرة ويكون لديهم قدرة أفضل للتحدث عن الأحداث الماضية عندما تتصل الانفعالات بتلك الأحداث، أيضا عندما يكتب الأطفال ويتحدثون، فإن حكاياتهم تكون أكثر تفصيلا، وأكثر دقة وتماسكا عندما تتعلق بالقصص أو الأنشطة التي يكون محتواها انفعالي، وحتى في السلوك الخارجي الموجه فإن رد الفعل الانفعالي له فوائد، إذ يشير

البحث أيضا إلى أن الانفعالات تكون ضرورية وهامة في اتخاذ القرار العقلاني، وفي الحقيقة، ما يتبادر في أذهان التربويين الجدد، فكرة تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية، ولكن يرون من جهة أخرى أن تعليم المهارات الاجتماعية والانفعالية داخل الفصل المدرسي يتطلب وقتا كبيرا إضافة إلى دورها الرئيسي في تعليم المواد الأكاديمية. (السمادوني، 2007)

## 9.6 - الذكاء الانفعالي والإبتكار:

إن أهم خصائص المناخ الميسر للإبتكار، التسامح والتقبل للأراء ووجهات النظر المختلفة، ويعتبر تقبل وجهات النظر المختلفة مؤديا لأفراد يتسمون بذكاء إنفعالي مرتفع، وقد أشار اندروز (1961) Androz، إلى أن الإبتكار يؤدي الى وعي الفرد بذاته، وقدرته على التعبير عن نفسه المتفردة، كما أضاف ماسلو الى قدرة الفرد على تضميد جراح الآخرين، ومساعدة الآخرين يعتبر مجالا للإبتكار، وهو أحد مكونات الذكاء الانفعالي، وإن من أهم التعاريف تعريف الابتكار كسمة من سمات الشخصية، حيث نجد اتفاقاً شبه تام بين سمات الشخصية للطفل المبتكر، وسمات الشخصية لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، وبالنظر لتعريف الابتكار كعملية عقلية نجد أنه أشار الى العمليات العقلية والمزاجية والدافعية والاجتماعية، لتساعد على إنتاج شيء جديد، وتعتبر هذه العمليات أساسيات في الذكاء الانفعالي، مما سبق يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الابتكار والذكاء الانفعالي أو أحد مكوناته. (عبدالرحمن، 2009)

## 7 - خصائص الأفراد المضطربين سلوكيا وانفعاليا:

يبيد الأفراد المضطربين سلوكيا وانفعاليا جملة من الخصائص نذكرها فيما يلي:

- العجز في مهارات الحياة اليومية: يفشل هؤلاء في القيام بأبسط مهارات العناية بالذات فمنهم من يكون غير قادر على ارتداء ملابسه أو إطعام نفسه.
- إنعدام التعاطف الوجداني: حيث نجدهم غير مرتبطين بالآخرين، فلا توجد هناك عاطفة أو تفاعل مع الآخرين.
- اضطراب اللغة والكلام: معظم الأطفال المضطربين إنفعاليا بدرجة شديدة لا يتكلمون أبدا أو يظهرون عدم فهم للغة، أو تشويه الكلام إما بالإضافة أو الحذف الإبدال، أو الحبسة الكلامية أو ترديد الكلام وما إلى ذلك.
- السلوك النمطي: من الشائع لدى الأطفال المضطربين إنفعاليا السلوك النمطي أو المتكرر بدرجة شديدة مثل ضرب يدي التلميذ على رأسه أو ضرب اليدين ببعضهما أو ضرب يديه بأي شيء أمامه.

- إيذاء الذات: نجد أن التلاميذ المضطربين إنفعاليا غالبا ما يميلون إلى إيذاء أنفسهم حيث لا يشعرون بهذا الألم غالبا.

- خصائص عقلية وأكاديمية (الذكاء والتحصيل): أظهرت نتائج الدراسات أن متوسط ذكاء الطفل المضطرب إنفعاليا بدرجة بسيطة ومتوسطة هي في حدود (95 درجة) أي في الحدود المتوسطة والطبيعية، وعدد قليل من المضطربين سلوكيا وانفعاليا أعلى من المتوسط، ونسبة كبيرة منهم تعد ضمن فئة (بطيئ التعلم) أو فئة التخلف العقلي البسيط، كما إن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تعليمية مختلفة وتدني التحصيل الأكاديمي فهم يحصلون على درجات أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل جدا منهم يحصلون على درجات عالية في التحصيل. (أسامة، 2011: 54-55)

### 8- الذكاء الانفعالي في مرحلة التعليم المتوسط :

هناك أهمية بالغة لتوظيف الانفعالات الإيجابية في الوسط المدرسي، لأنها تدفع التعلم والذاكرة، والواقع التعليمي في أغلبه يفصل الانفعالات عن المنهاج، ويستبعد معظمها إلى مجال الفنون والتربية الرياضية وبرنامج الأنشطة خارج المنهاج، وبفصلنا الانفعال عن المنطق والعقل في القسم الدراسي، فإننا نفقد شيئا مهما في العملية التعليمية، ومما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الانفعالي وبرامجه في المناهج التعليمية والسياسات التعليمية، ومما تواترت به الدراسات أن العوامل الانفعالية هي الأساس الضروري للنجاح المدرسي ولكل أشكال التعلم، ولذلك فإن الدراسات تؤكد أن الأداء الإبتكاري يعتمد إلى حد ما على الخصائص الانفعالية، مثل دراسة راضي(2001)، مما يؤكد أهمية الذكاء الانفعالي في تفعيل عملية التعلم، ومساعدة التلاميذ على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي. (سعيد، 2008)

ويتميز تلميذ المرحلة المتوسطة بالانفعال والحساسية الزائدة لأنفه الأسباب، ويؤجّه ثورته وغضبه إلى المحيطين به، وما نلاحظه عليه حالة القلق والشعور بعدم الإستقرار في هذه المرحلة، حيث لا يفصح عنها لوالديه أو مُدرسيه إلا عند الحاجة الملحة . (غباري، 2004)

كما إن مرحلة بداية المراهقة والتي تقابل مرحلة التعليم المتوسط، هي نقطة تبلور العمليات العقلية كالتخيل والتفكير، وقد تتسم ببعض مظاهر الجمود الانفعالي، لكن لا يمكننا تفسيرها بعدم النضج، لأن الطفل في هذه المرحلة يصبح بليدا ويخفي مظاهر انفعاله عن غيره، وخاصة تلك التي تعبر عن عدم الإرتياح. (عريفج، 1993)

وتظهر مشكلات النضج الانفعالي من خلال التفاعل الاجتماعي، وهي ليست مجرد ملامح فطرية كسرعة الغضب أو البكاء، ولكن يمكن اعتبارها كعامل من عوامل تأخر الإرتقاء النفسي الاجتماعي، لأنها تؤدي بالمراهقين إلى حالة من القلق الذي يؤدي إلى المزيد من المشكلات بخاصة منها ما يأتي منها من رد الفعل الاجتماعي غير المتبصر. (مريم وعلي، 2004)

وتبنى عملية التفاعل الإحتماي الذي يتوقف على مدى مظاهر النضج للمراهق وتوظيفه للمهارات الاجتماعية، وتشوه هذه المهارات لديه قد يدفع به إلى فشله إجتماعيا، وتظهر بعض أعراض تشوه المهارات الاجتماعية في صعوبات إدراك السلوكات غير اللفظية أو بذل نشاط غير مناسب للمواقف أو المبالغة فيه، وكذا صعوبة في التركيز وتشتت الإنتباه عن المثيرات المهمة المختلفة وعدم قبول أفكار الآخرين، أو إظهار إنفعالات مبالغة كالضحك الهستيري أو البكاء الشديد. (قطامي واليوسف، 2010)

وقد ذكرت النوايسة (2013) أن التربية تهتم بتلبية حاجات الطلبة كليةً، وليس الإهتمام بتطوير القدرات اللغوية والرياضية فقط، بل الإهتمام بتطوير جميع القدرات لدى المتدربين، وهذا انطلاقا من الآفاق التي ميزت التربية الحديثة والتي تهتم بكل جوانب الذكاء لدى المتعلمين، ومنها تطوير مهارات الذكاء المختلفة، والتي نصّت عليها نظرية الذكاءات المتعددة، والتي تعتبر مرجعية الذكاء الانفعالي، وقد أحصاها رفيق ومحمد (2011) في الذكاء اللغوي والمنطقي، المكاني والجسمي، الموسيقي والشخصي، الاجتماعي والطبيعي وغيرها. (ص.68)

كما ذكر الوقفي (2001) ضرورة توظيف مهارات الذكاء الانفعالي في تفعيل عملية التعلم ومساعدة المتدربين على ما حصلونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي. (سعيد، 2008: 113)

وأكد إيديجار (1997) Idigar في هذا الشأن على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم المتدربين في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي خلال جميع مراحل الحياة، حيث أشار إلى أن اهتمام بالتلميذ إنفعاليا يساعد على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل المدرسي، وذلك لأن التلاميذ الذين يتركز تفكيرهم على الجوانب السلبية للأمور يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات في تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بالآخرين، ومن هنا يمكن القول أن تنمية المهارات الانفعالية تعتبر مؤشر جيد على نجاح التلميذ وعلى ارتفاع المستوى التحصيلي لديه، وأيضا على إدراك النجاح في الحياة العملية. (طه وسلامة، 2006)

كما يرى سانتروك (2001) Santrock أن "قوة التفكير عند المراهقين تؤدي إلى فتح آفاق معرفية واجتماعية جديدة تجعل أفكارهم أكثر تجديدا ومنطقية ومثالية". (كما ورد في أبو جواد، 2011، ص.34)

حسب فائق (2003)، فقد يبقى التفكير والانفعال عمليتان نفسييتان تتنازعان علاقة التلميذ بالواقع فتتغلب إحدهما وتخضع الأخرى، مما قد يعني أيضا أن الفرد لا يستطيع أن يتخلص من واحدة منهما تماما، ونرى حينها أن الإستقرار الانفعالي يسهل الممارسة التعليمية السليمة للتلميذ والمهنية للمعلم خلال المواقف التعليمية المختلفة، وانعدام هذا الإستقرار سيزيد من إعاقة المكتسبات الفكرية وفقدان الأهداف التعليمية من جهة، واضطراب وظيفة المؤسسة التعليمية وانهايار نظمها من جهة أخرى.

### 9- الإستراتيجيات التعليمية المساعدة في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي :

أشار زيبيل (2000) Zipple إلى مفهوم أنه لا يوجد خط قاعدي ينبغي توافره لكي نقول أن الفرد يمتلك الذكاء الانفعالي، بل يمكننا القول أنه يمكننا تعليمه والتدريب عليه كلما زادت قدرة الفرد على الوعي بذاته والضبط الانفعالي، فيختار عن قصد كيف يسلك وكيف يستجيب في المواقف المختلفة على نحو إيجابي. (جاب الله، 2012)

كما ذكرت سعيد (2008) جملة من الإستراتيجيات التي من شأنها المساعدة تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتي من الواجب تزويد البرامج التعليمية بها نذكرها فيما يلي :

- إستراتيجية الحوار والمناقشة : وتعني الخطوات المنظمة لإدارة محادثة بين الأستاذ والتلاميذ من خلال السؤال والجواب .

- إستراتيجية الخرائط المفاهيمية : وهي من استراتيجيات التفكير غير المعرفي ويقصد بها تحليل المخططات لمفاهيم محددة والقدرة على إيجاد العلاقات بينها واستخلاص النتائج.

- إستراتيجية التخيل : وتعني مساعدة التلميذ على توليد أفكار إبداعية من خلال صور متخيلة غير مألوفة .

- إستراتيجية التأمل الذاتي : وتعزز الأسلوب التأملي الذاتي لدى التلميذ في استقراء المواقف الذاتية وتتبعها.

- إستراتيجية التعلم التعاوني: وتعني انضمام التلميذ للتعلم عبر مجموعات بحيث يسمح لهم التفاعل والتعاون سويا ومساعدة بعضهم البعض، بحيث تحتوي المجموعة على كل من : مقرر، مراقب، مستوضح، مشجع، ناقد .

- إستراتيجية تقويم الذات : وذلك بأن يتم اختبار التلميذ لنفسه ذاتيا بشكل تدريجي حتى يصبح إذا أكثر استقلالية قام بنقل الخبرات إلى مواقف مشابهة .
- إستراتيجية اتخاذ القرار: وتعني توجيه التلميذ إلى اتخاذ قرارات في ضوء مواقف مختلفة.
- إستراتيجية الأحداث الجارية: ويقصد بها استثمار كل ما يحدث من تغيرات يومية في بيئة التلميذ ويكون لها أثر في تكوين اتجاهات الأفراد وميولهم الفكرية والاجتماعية وتوقعاتهم.
- إستراتيجية التعلم المعزز بالحاسوب: وهي استثمار الحاسوب في تحقيق هدف تعليمي ما.
- إستراتيجية المدخلات العشوائية: تستخدم لإنتاج أفكار جديدة حول موضوع ما بالإظهار المتعمد لأفكار عشوائية وغير مترابطة. (ص 117- 121)

ويهدف تطوير مهارات الذكاء الانفعالي خلال المواقف التعليمية المختلفة، فقد ذكر سلامة وطه (2006)، وسعيد (2008) أن للمعلم دورا فعالا في تطوير مهارات الذكاء الانفعالي نذكرها من خلال ما يلي :

- مساعدة التلاميذ على التعرف على مشاعرهم وإدراكها .
- تفادي توجيه النقد المباشر .
- التدريب على تقبل كل الأفكار .
- توجيه التلاميذ لاكتشاف المعرفة دون تلقينهم إياها .
- المبادرة إلى تشجيع التلاميذ وتعزيز رغباتهم .
- منح التلميذ فرصة كي يعبر عن ذاته واحترام مشاعره .
- تدريب التلاميذ على السلطة وتحمل المسؤولية .
- المرونة في التعامل مع التلاميذ في حالة خطئهم .
- إبعاد التلاميذ عن الملل وتعزيز الجو التعليمي بالمتعة .
- تشجيع تقييم لتلاميذ لذواتهم .
- تعليم التلاميذ مهارات التفاؤل .
- التركيز على التعليم باستراتيجيات اللعب الفعال، فالألعاب حسب عدس ( 1997 ) وجولمان(2000) Golman، تساعد الطفل على اكتساب مهارات انفعالية جيدة وتنمي فيه حس التعاون والانتماء للجماعة وتدفعه لربط الصلات بالآخرين وتساعد على التخلص من بعض إحباطاته التي يتعرض لها . (خوالدة، 2004، ص.73)



### خلاصة :

ومن خلال ما تمت معالجته، يبدو جليا استحقاق مفهوم الذكاء الانفعالي الإهتمام الكبير في الآونة الأخيرة، لما له من أهمية بالغة في تفسير بعض الظواهر الإنسانية من جهة، والمساهمة في تطوير الأفراد من جهة أخرى، فالذكاء الانفعالي أصبح نموذجا لفهم وتحليل الأشخاص ومدخلا علاجيا فعالا لبعض الإضطرابات الشخصية والمعرفية والأمراض النفسية المختلفة، مثل دوره الفعال في التعامل مع اضطرابات التكيف للأطفال إجتماعيا أو المراهقين في مرحلة المراهقة الأولى وكذا إنجاز عمليات التفكير وتفعيلها بصفة إيجابية ومستمرة خلال عملية تعلم التلميذ، وكذا في إثمار جهوده واستغلالها وتحقيق وجوده.



# الفصل الثالث

## نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي

تمهيد

1- مفهوم نظرية "بار- أون Bar On في الذكاء الانفعالي

2- مهارات الذكاء الانفعالي حسب نظرية بار- أون Bar On

خلاصة

تمهيد :

تعددت الوجاهات والنماذج المفسرة للذكاء الانفعالي كما ذكرنا سابقا، حيث تعتبر نظرية بار أون On Bar واحدة من إحدى النظريات التي تندرج تحت ما يسمى بالنموذج المختلط في تفسير الذكاء الانفعالي، والذي تقوم مبادئه على أن الذكاء الانفعالي يعتبر خليطا من القدرات الفطرية والسمات الشخصية المكتسبة.

### 1- مفهوم نظرية بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي :

يمكن اعتبار مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال هذه النظرية على أنه عبارة عن منظومة من القدرات والمهارات والكفاءات غير المعرفية والتي تؤثر على قدرة الفرد في النجاح من خلال مواكبة المطالب والمتطلبات البيئية والضغوط الاجتماعية المختلفة، ويفترض بار أون Bar On، أن الذكاء الانفعالي مهارة يتم تنميتها وتطويرها بمضي الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية، كما يفترض أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم هم أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح وتلبية للمتطلبات والضغوط البيئية والاجتماعية، وذكر أيضا أن نقص مهارات الذكاء الانفعالي لدى الفرد يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الانفعالية والاجتماعية لديه، وعلى هذا فإن مشكلات الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات الذكاء الانفعالي يجدون صعوبة في صنع القرارات وفي حل المشكلات وفي إدارة الضغوط وفي التحكم في ردود أفعالهم، وباختصار يعترف بار أون Bar On بوجود علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء الذهني أو المعرفي حيث أنهما يؤديان بدورهما إلى زيادة نسبة الذكاء العام لدى الفرد، وهذا ما يعطي انطبعا للمجتمع أن ذلك الفرد من أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح سواء في حياته العملية أو الاجتماعية، ويمكن اعتبار مكونات الذكاء الانفعالي على أنها مجموعة من المتغيرات غير المعرفية والتي تمثل العوامل الشخصية التي تبرز تمتع ذلك الفرد بمهارات الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين داخل المجتمع الذي يعيش فيه. (سلامة وطه، 2006)

### 2- مهارات الذكاء الانفعالي حسب نظرية بار أون Bar On :

يتبين لنا من خلال نموذج بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي خمسة عشر (15) مهارة تم ترتيبها ضمن خمسة أبعاد رئيسية نستعرضها فيما يلي :

## 1.2- المهارات الشخصية (الذاتية):

والتي تمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد، وتشمل خمسة أبعاد نذكرها فيما يلي:

### 1.1.2- الوعي بالذات:

لا شك أن وصية سقراط التي تقول " أعرف نفسك"، تتحدث عن حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي، الذي هو وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها، وتعتبر خاصية الوعي هذه تماثلا عما وصفه فرويد بـ "الإنبتاه الموزع"، والذي يسمى من قبل بعض علماء النفس بمراقبة الذات، فالوعي بالانفعال هو قدرة إنفعالية مهمة تبنى على أساسها قدرات أخرى مثل السيطرة الذاتية على الانفعال، ومعناه أن نكون مدركين لحالتنا النفسية وتفكيرنا بالنسبة لهذه الحالة المزاجية نفسها، ووفقا لما قاله سالوفي وماير، Salovey & Mayer اللذان وضعوا نظرية الذكاء الانفعالي، حيث اكتشف ماير Mayer أن الناس يميلون إلى إشباع أساليب متميزة للعناية بعواطفهم والتعامل معها، وهم الذين يدركون حالتهم النفسية، ويكونون ذوي شخصيات استقلالية، واثقة من إمكاناتها، تتمتع بصحة نفسية جيدة، وتكون نظرتهم للحياة إيجابية، وفي مقابل ذلك هناك أشخاص عاجزون عن الخروج منها، متقلبو المزاج، غير مدركين لمشاعرهم، ويمكن تقسيم هؤلاء لمجموعتين، من هم في حالة مزاجية جيدة، ومن هم في حالة مزاجية سيئة. (أبورباش وآخرون، 2006)

### 1.1.1.2 - مفهوم الوعي بالذات :

تتمثل مهارة الوعي بالذات في قدرة الفرد على إدراك المشاعر وقت حدوثها بالكيفية التي تحدث بها، وذلك بغرض الوصول إلى وضع تقييم لنفسه تقييما سليما وأن يكون على دراية بخصائص شخصيته ومشاعره، وتعتبر تلك المهارة حجر الزاوية للذكاء الانفعالي، ولذلك فإن الفرد الفعال هو الذي يعي جيدا سلوكياته باعتباره فردا من الجماعة، وكذلك حينما يكون لديه مهارة الوعي بالذات فإنه يتمكن من فهم وإدراك حالاته المزاجية ويتمكن من إدراك تأثيرها على سلوكياته وسلوكيات الآخرين، ولذلك تتبدى لديه مهارة الوعي بالذات، حيث لا يدع الضغوط غير الواقعية أن تؤثر عليه وعلي تفكيره، فيدرك جيدا الأوقات التي يكون فيها واقعا تحت الضغوط، ومتى يجب أن يطلب مساعدة أي أحد، ولا يجب أن يعتقد أن طلب المساعدة من أي فرد آخر يعتبر ضعفا، ولكنه يعتبر سمة إيجابية تتوافر لدى الفرد الذي لديه وعي بذاته، ويتصل الوعي بالذات بالثقافة الانفعالية والتي تعني قدرة الفرد علي التعبير عن مشاعره الداخلية بعبارات إنفعالية جيدة، وتعني في أعلى المستويات قدرة الفرد على التنبؤ

بمشاعره ومشاعر الآخرين قبل حدوثها، ولذلك ينطوي الوعي بالذات علي العديد من المستويات التي توضح ليس فقط مستويات الوعي الانفعالي بذات الفرد، ولكن أيضا الوعي الانفعالي بمشاعر الآخرين، وذلك للتنبؤ بتأثير سلوكياته على الآخرين وتأثير سلوكيات الآخرين عليه.

من جهة أخرى حسب أبو جادو (2004) وعامر ومحمد (2008)، فقد اعتقد Golman أن الوعي بالذات ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي، لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي، وبطبيعة الحال فإن الفكرة لا تشير إلى إخماد المشاعر وإنما الوعي بها، وأن نستطيع التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة، وهو يعني أن يعي الإنسان نفسه والعالم المحيط به، ويدرك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به، مهما بدت بعيدة ومنفصلة، فوعي الفرد بذاته يعني أن يتعمق بنوعية مشاعره، وماهية وجوده، وهو وعي يؤدي إلى الإعتزاز بالنفس وتقديرها. (كما ورد في المنصوري وعبد الواحد، 2018)

#### 2.1.1.2 - مستويات الوعي بالذات:

قد تناول عبد طه و سلامة (2006) مستويات الوعي بالذات بشيء من التفصيل نذكره فيما يلي:

- إدراك حدوث المشاعر: يعتبر أول مستويات الوعي بالذات هو إدراك المشاعر ووقت حدوثها، وذلك لا يتحقق إلا عندما يدرك الفرد تلك المشاعر بداية حدوثها، ويدرك أيضا أنه من الممكن أن تحدث له تغييرات إنفعالية في تلك اللحظة.

- الإعتراف بتلك المشاعر: إن الذكاء الانفعالي يبين لنا أن كل المشاعر التي تنتاب الفرد تستوجب منه التفكير فيها، ومن خلال ذلك التفكير توجهنا المشاعر إلى أسباب حدوث المشاعر السلبية وأيضا إلى بعض الحلول الممكنة، ولكن لو فشلنا في إدراك تلك المشاعر وفي الإعتراف بها فلن تكون لدينا القدرة على تركيز اهتمامنا وانتباهنا على المشكلة التي تحتاج إلى حل مريح، ولذلك يجب الإعتراف بالمشاعر حتى يتمكن نظام الإنذار الانفعالي الداخلي من العمل بصورة لائقة، وأحيانا نجد أن معظم الأفراد بعد إدراك المشاعر السلبية مثلا يحاولون تجاهل تلك المشاعر وعدم الإعتراف بها وذلك عن طريق تناول المخدرات وبعض الخمور والكحوليات في محاولة منهم للتهرب من تلك المشاعر، ولكن ذلك يعود بالضرر على قدرة هؤلاء الأفراد في إدراك مشاعرهم وإدراك وجودها، وبالتالي لن يكون لديهم مهارات في الذكاء الانفعالي.

- تحديد هوية المشاعر: ففي حالة مشاعر الغضب مثلا يساعد ذلك المستوى (تحديد هوية المشاعر) على تحديد السبب الرئيسي لذلك الغضب، ولذلك كلما ازدادت دقة الفرد في تحديد هوية المشاعر كلما ازدادت قدرته في اختيار الوصف الصحيح الذي يتناسب معها، مما يساهم في شعور ذلك الفرد بالراحة، فحينما يبدأ الإنسان في التفكير في مشاعره فإن تلك هي الخطوة الثانية لحل المشكلات، وذلك لأنه حينما تكون أفكار الإنسان واضحة فإن ذلك يساعده على التحكم في نفسه وضبطها.

- قبول تلك المشاعر: إن الخطوة التالية للوعي بالذات هي قبول المشاعر بعد إدراكها واستيعابها وتحديد هويتها، وكثيرا ما يشعر الفرد بأن جهازه الفكري والإدراكي لا يعمل جيدا ويكون ذلك ناتجا عن أداء بعض الأفراد، ولذلك فإن من أهم فوائد الذكاء الانفعالى أنه يساعد الفرد على الإستقلالية في المشاعر عن الآخرين، وهناك العديد من الفوائد التي تعود على الفرد من إدراك مشاعره وقبولها قبولا تاما، فهي تعتبر الهيكل الرئيسي لتفكير الإنسان، وبالتالي فإن تقبل تلك المشاعر يمثل أهم خطوات الرضا عن النفس، وليس معنى ذلك أن يظل الفرد على حالته، ولكننا نتفق مع من يقول بسهولة إحداث تغييرات جوهرية في أسلوب الحياة إذا تمكنا من الرضا عن المشاعر وقبولها سواء في تلك اللحظة أو في وقت آخر، كما تستهلك عملية تقبل المشاعر طاقة بسيطة أكثر من عملية تجاهل المشاعر او كتمانها وقمعها، وتساعد عملية تقبل المشاعر على عدم تكرار تلك المشاعر السلبية مرة أخرى، حيث حينما يقبل الإنسان مشاعره قبولا تاما فإنه بعد ذلك يركز اهتمامه على الأفكار البناءة التي تعود بالنفع على مستواه الاجتماعى.

- الإستجابة لتلك المشاعر: تحدث عملية الإستجابة للمشاعر في مستويين مختلفين للوعي بالذات، أثناء الوعي بالذات المنخفض، فيقوم الفرد بالإستجابة للمشاعر بعد حدوثها، فمثلا يظل مستيقظا طوال الليل يفكر فيما حدث بالنهار وفي مشاعره أثناء تلك الأحداث، ولكن يمكن أن تساعد تلك العملية في تحديد هوية المشاعر المستقبلية، وعندما يكون مستوى الوعي بالذات مرتفعا تحدث عملية الإحساس بالمشاعر وتحديدها والاستجابة لها بسرعة، مما يضمن زيادة قدرته في اتخاذ الإجراءات التي تحقق له الرضا عن النفس.

- التنبؤ بالمشاعر: كلما وعى الفرد بمشاعره جيدا كلما ازدادت قدرته في التنبؤ بمشاعره في المستقبل، ومن الممكن تنمية تلك القدرة (التنبؤ بالمشاعر) من خلال تحديد الفعل الذي سيقوم به وتأثيره على الآخرين ورد الفعل الممكن من الآخرين تجاهه، وبالتالي لا يمكن تجاهل أهمية القدرة على التنبؤ بالمشاعر، وذلك لأن الفرد حينما تكون لديه تلك المهارة فإنه يتمكن من الشعور بالسعادة لفترات

طويلة، وتمتد القدرة على التنبؤ بالمشاعر لتشمل الآخرين أيضا، وذلك لأنه حينما يكون لدى الفرد القدرة على إدراك مشاعره والقدرة على التنبؤ بها، فإنه ستكون لديه القدرة على التنبؤ بمشاعر واستجابات الآخرين.

وبعد استعراض ماسبق، بإمكاننا القول أن الوعي بالذات يعتبر مفتاح الشعور بالسعادة، وذلك لأنه من المهم جدا أن يعرف الإنسان نفسه كما قال الفلاسفة اليونانيين، وذلك يتطلب إحساس الفرد بمواقف الحياة المختلفة وذلك لأن الفرد حينما يدرك جيدا ما يشعره بالسعادة ومن الذي سيثعر معه بالسعادة فإنه يستطيع أن يحدد من الذين يشعر معهم بالأمان ومن هم أكثر الأفراد فهما له وسعادة معه، حيث يمكننا القول إذن أن الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس وحسن إدارتها، فكل فرد في حاجة إلى معرفة مواطن القوة والضعف لديه بشكل موضوعي، ويتخذ من هذه المعرفة أساسا لقدراته، ويتوقف نجاح الفرد أيضا على أن يتعلم أسلوب وكيفية التعرف على مشاعره وتسميتها بالتسمية الصحيحة فلا يخلط بين القلق والإكتئاب والغضب والشعور بالوحدة والشعور بالجوع.. الخ، فالوعي الموضوعي والدقيق بالذات يجعل الفرد أكثر كفاءة في إدارة شخصيته، ويزيد من فعاليتها وقراراته ويجعلها أكثر قربا للصواب من الخطأ. (طه وسلامة، 2006)

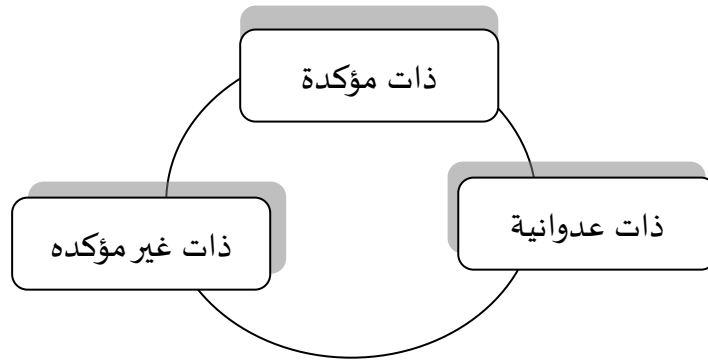
ويرى الباحث أن الوعي بالذات متعلق بمدى إدراك الفرد لحالته الانفعالية وفهم توجهاته ورغباته والقدرة على وصفها وصفا واضحا ودقيقا، حيث تمكن هذه المهارة الفرد من مصالحة ذاته والسعي لتحقيق أهدافه وفق تقييم حقيقي لمكوناته الداخلية وإمكانياته.

## 2.1.2- التوكيدية

إن شعور الفرد باحترامه لذاته وتقديره لها وأنه جدير بالثقة والإعتراف يعتبر من الحاجات النفسية الأساسية، وهو يسعى دائما لذلك، لهذا السبب نرى حاجته الأفراد إلى عمل الأشياء التي تبرز ذاتهم وإلى استخدام قدراتهم استخداما بناءً، فالطفل خلال مراحل نموه، بحاجة إلى أن ينال التشجيع والثناء من الوالدين، لأن ذلك يكون لديه الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم والإنجاز، وبالتالي تزداد ثقته بنفسه فيقدرهما ويحترمهما، على عكس الطفل الذي يقابل بالإهمال وعدم الإكتراف فبالنتالي يفتقر إلى الدافع للإنجاز لأنه أحبط نتيجة عدم المكافأة، لذلك لا شيء يقضي على القدرة الإبتكارية لدى الطفل سوى إهماله وعدم تشجيعه. (سليمان، 2005)

### 1.2.1.2- مفهوم توكيد الذات :

قد يدل مصطلح توكيد الذات حسب عمر(1988)، على قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهات نظره سواء كانت متعلقة بذاته أو بالآخرين، وذلك بصوره سوية وإيجابية، بحيث تكون مقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه، وقد اهتم كذلك عدد من العلماء مثل وولبي وسالتر & Wolpe Saltter، بفهم توكيد الذات، إذ انطلقوا من المبدأ القائل أن كل فرد يملك حقوقا إنسانية أساسية ينبغي احترامها، ومن وجهة نظرهم يرتبط هذا بأنماط من الإستجابات المستمرة نوضحها في الشكل التالي :



شكل (03): أنماط استجابة الذات

(كما ورد في أبو عياش، 1992)

### 2.2.1.2- مفهوم المهارات التوكيدية :

تشير المهارة التوكيدية إلى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عنه، والمبادرة بالبداة والإستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها مقابل عدم انتهاك حقوق الآخرين. (بلوم وحلاسة، 2016)

وقد عرف وولب wolpe، أيضا مهارة توكيد الذات على أنها قدرة الفرد على التعبير الملائم عن أي انفعال نحو المواقف أو الأشخاص، فيما عدا التعبير عن القلق، وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن



الصدائة والمشاعر الوجدانية التي لا تؤذي الآخرين، أما لازاروس Lazarus ، فيرى أن توكيد الذات هو كل أشكال التعبير الانفعالية المقبولة إجتماعيا عن الحقوق والمشاعر الايجابية . (بن زروال، 2022)

### 3.2.1.2- مفهوم السلوك التوكيدي :

عرف عبد السلام (2001) السلوك التوكيدي بأنه مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يعبر بها الأفراد عن مشاعرهم وانفعالاتهم في ضوء المحددات الشخصية والثقافية والاجتماعية، والتي تنعكس على علاقاتهم مع الآخرين، وعرفه الطيب (2001)، بأنه حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل سواء كان في الإتجاه الإيجابي الذي يشمل التعبير عن الأفعال والتعبيرات الانفعالية الإيجابية، والتقبل، وحب الإستطلاع، والإهتمام، والمشاركة، والصدائة أو في الاتجاه السلبي الذي يشمل اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الدالة على الرفض، وعدم التقبل، والغضب، والألم، والحزن، والشك، والأسى. (كماورد في عمارة وعبد الوهاب، 2016)

ومن جهة أخرى، فقد ذكرت ماجدة (2011) تعريف خليل (2006) للسلوك التوكيدي، بأنه أسلوب ينتهجه الفرد ويكتسب من خلاله القدرة على التعبير عن انفعالاته وأرائه ووجهة نظره حول ما يتعلق بذاته وبالآخرين، حيث يتم ذلك بصورة سوية وإيجابية تكون مقبولة اجتماعيا. (كما ورد في باندو، 2019)

### 4.2.1.2- محددات السلوك التوكيدي:

عن قوت (2011) فقد اقترح فرج أربعة محددات للسلوك التوكيدي وهي محددات خاصة بالفرد ومحددات خاصة بالطرف الأخر، ومحددات خاصة بالسياق الثقافي الاجتماعي ومحددات خاصة بالسياق الموقفى النوعي، كما يتوافق هذا مع محددات للسلوك التوكيدي لشوقي (1993) والتي حصرتها في المحددات الخاصة بالفرد، ومحددات خاصة بالسياق الثقافي الاجتماعي، وأخرى خاصة بالسياق الموقفى النوعي. (كما ورد في بن زروال، 2022)

وغالبا ما يجب مساعدة الأطفال على تجنب بعض المشكلات السلوكية بالتركيز على إشباع الجوانب الانفعالية مثلما هناك تركيز على الجوانب المدرسية، وتركز برامج إكساب المهارات الاجتماعية على مايلي:

-التعديل المعرفي السلوكي

- التحليل الانفعالي

- التوكيدية المسؤولة

وهي برامج تؤسس لاكتساب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية والتنظيم الذاتي والتعاطف والوعي بالذات وغيرها من المهارات البينشخصية، وفي إطار التعديل المعرفي السلوكي يكتسب الفرد درجة من درجات الإعتماد على الذات وتأجيل الاشباع، على أن يتعلم الطفل كيف يفرق بين كونه توكيديا وبين كونه عدوانيا. (جاب الله، 2012)

كما يرى الباحث في هذا الجانب، أن مفهوم السلوك التوكيدي يجسد مدى قدرة الفرد على فرض ذاته على الصعيد الداخلي والخارجي في مواقف الحياة المختلفة، حيث تعتبر التوكيدية أساس وجود كل شخصية والمنبع الذي يغذي وجودها واستمراريتها.

### 3.1.2- تقدير الذات

يعتبر تقدير الذات ضمن هذه الحاجات التي تمت الإشارة إليها في هرم ماسلو، فالحاجة إلى تقدير الذات وتوكيدها موجودة في أساس كل سلوك بشري، وهي من أقوى الحاجات السيكولوجية إن لم تكن اقواها على الإطلاق". (الأحمد، 2001، ص.24)

ويشير روجرز Rogers إلى أن الفرد " يولد بالدوافع الفطرية ويعيش وهو يناضل من أجل تكوين لذاته، وتحقيقها، فإن رأى الفرد نفسه أنه ذكي فإنه يعيش ويكافح حتى يحقق تلك الصورة". (راضي، 2003، ص.601)

فالطفل إذن، أيا كان ذكرا أو أنثى حسب الأحمد (2001) بحاجة إلى أن تقدير الآخرين ونيل احترامهم، وكسب رضاهم، وبحاجة لأن يشعر أنه مطلوب، مهم وليس مرغوبا فيه فقط

### 1.3.1.2- مفهوم تقدير الذات :

عرف كوبر سميث cooper smith تقدير الذات على أنه " مجموعة من الإتجاهات التقييمية نحو الذات، أو أنه حكم شخصي على القيمة التي تعبر عن الإتجاه الذي يحمله الفرد نحو نفسه " (حمه وصالح، 2009، ص.128)

كما عرفه أيزنك وويلسن Aysenk & wilson أنه ميل الفرد إلى امتلاك قدر كبير من الثقة بالنفس، والثقة في قدراته، وشعوره بأنه كائن إنساني مفيد وله قيمة وشعوره أيضا أنه محبوب من الآخرين وعلى درجة كبيرة من الكفاءة. " (الغولي، 2007، ص.20)

وقد عرفه يحيياوي (2003) في " الحكم الذي يصدره الفرد بخصوص قيمته ووضع الشَّخصي، وذلك على حسب الإنطباعات والإستنتاجات التي تتكون لديه من خلال مراجعته لذاته وتفحصه لوضعيته وقدراته وإمكانياته ونشاطاته وإنجازاته، ومدى تمكنه من إشباع حاجاته وقدرته على مواجهة متطلبات حياته ". (ص.548)

ومن هنا نستطيع أن نبرز مدى تباين مفهوم تأكيد الذات مقابل تقدير الذات، وقد عرف فهمي تأكيد الذات على "أنه دافع يظهر في الحاجة إلى التقدير وإظهار السلطة على الغير والرغبة في التزعم والقيادة". (فائقة، 2006، ص.20)

### 2.3.1.2- مستويات تقدير الذات :

لقد قسم علماء النفس تقدير الذات إلى مستويات، إذ يرون حسب محمد ومني (2001)، "أن الأطفال لا يولدون بتقدير ذات منخفض أو مرتفع بل يتطور بصورة تدريجية كلما خاض الطفل في الحياة ". (كاشف، 2010، ص.344).

وفيما يلي أهم السمات التي تميز كل مستوى من تقدير الذات :

**1.2.3.1.2- تقدير الذات المرتفع :** إن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات عادة ما تظهر قدراتهم وجوانب قوتهم وخصائصهم الشخصية، وهم أكثر ثقة بأرائهم وأحكامهم، وفيما يلي أهم الصفات التي تميز هؤلاء الأفراد:

- النظر إلى أنفسهم بواقعية والقبول الاجتماعي .
- القدرة على تحديد نقاط قوتهم وضعفهم وجلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.
- الإستجابة للتحديات و المجازفة والرغبة في المحاولات الجديدة.
- الشعور بالرضا والمسؤولية .
- الإنسجام مع الوسط الذي يتواجدون فيه سواء كان مدرسة أو عمل.
- البحث دائما عن حلول للمشاكل التي تواجههم . (حمري، 2012)

**2.2.3.1.2- تقدير الذات المنخفض :** إن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لأرائها وأحكامها ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، ويستجيب الأشخاص الذين لديهم تقدير متدني للذات لظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين:

- الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم : فهم غير واثقين من قدراتهم، لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، ويعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويثنون على الآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبوله، فالمدح يسبب لهم الحرج بسبب شعورهم بالنقص .

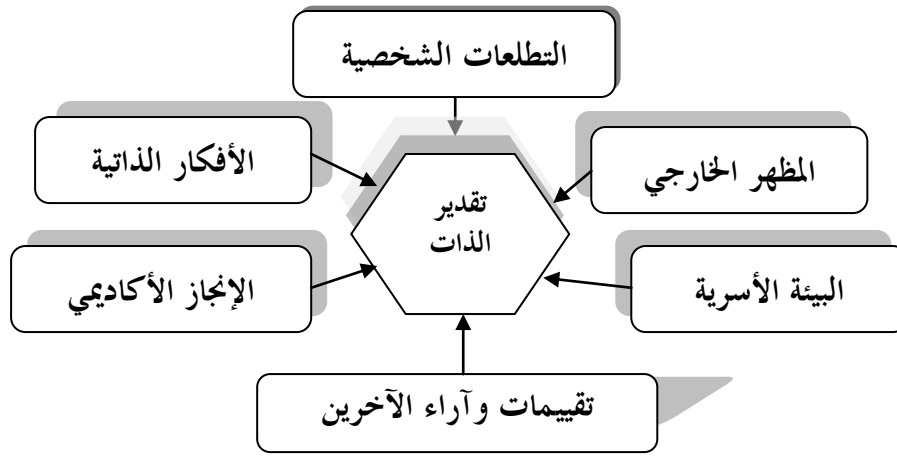
-الشعور بالغضب وإرادة الثأر : فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي والعضوي، وهذا من شأنه أن يعني عندهم الرغبة في الانتقام من الآخرين، كوظيفة دفاعية للحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط. فالتقدير المنخفض للذات يدعم لدى أصحابه الشعور بالإحباط، ويمكن ملاحظتهم من خلال الخصائص التالية:

- إستحقار الذات والشعور بالذنب .
- الإعتذار المستمر.
- عدم الإحساس بالمسؤولية والتردد في اتخاذ القرارات أو تعديلها .
- الإنطواء على الذات مع ظهور تصرفات إنسحابية .(بطرس،2008)

### 3.3.1.2- العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

يبدأ تقدير الذات بالتشكل منذ الأسبوع السادس من حياة الطفل، وذلك استنادا إلى الكيفية التي يتفاعل بها العالم من حولهم، كاحتياجاتهم الجسمية والانفعالية، والكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم، وتبعاً للنجاحات التي يحققونها عند اجتيازهم لكل مرحلة من مراحل النمو . (سليم،2003)

ويتوسع كل من ماهلي وريزونر resoner & mahly، في ضبط العوامل المؤثرة على تقدير الذات وحدداها فيما يلي:



شكل (04) : العوامل المؤثرة في تقدير الذات .  
(حمري، 2012)

ويمكن القول أن تقدير الطفل لذاته متوقف على مهاراته في العلاقات مع الآخرين لأنها تسهم في رفع مستوى تقدير الذات، فالمهارات الاجتماعية تقرر مدى إيجابية العلاقات والرضا عنها، فالكثير من الأمراض التي تصيب الأطفال مثلا ترجع إلى ضعف المهارات الانفعالية لديهم، مما يتوسع ليحدث اضطرابا في علاقاتهم بأنفسهم ومع الغير. (الحريري والإمامي، 2011)

وقد اتفقت نتائج دراسة جورثاني (2002) Ghortani ، مع دراسة وانج حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين المستوى المنخفض من الذكاء الانفعالي وكل من القلق المرتفع والإكتئاب وتقدير الذات المنخفض وذلك على عينة من طلاب الجامعة، كما أكد سياروشي وآخرون (2001) Ciarrochi & all ، أن تقدير الذات وسمة القلق من العوامل ذات الأهمية في التأثير على الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى الحالة المزاجية. (الخولي، 2007)

وفي النهاية، يرى الباحث أن تقدير الذات يعتبر مكونا إنفعاليا يعمل على التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه خلال تفاعلاته المختلفة مع ذاته أو أسرته أو مدرسته أو في المجتمع عموما، حيث يتوقف هذا التقييم على مدى رضاه عن نفسه خلال تلك التفاعلات .

#### 4.1.2 - الإستقلالية

إن جماعة الأقران تقدم للفرد عالما جديدا ذا أفق انفعالي فسيح، تنمو فيه علاقات الصداقة والتبادل الانفعالي التي تدعم ضبط النفس بمعناه السيكولوجي والأخلاقي، وتسهم في تحقيق استقلالية الفرد ودمجها بإيجابية ومشاركة فعالة ومنتجة في كافة الأنشطة التي لها تأثير مباشر على تنمية الذكاء الانفعالي، وتأكيدا للاستقلالية عن الوالدين يمثل المراهق لمعايير جماعة الأقران، حتى وإن تضاربت مع معايير والديه، إضافة إلى محاولته تجنب نبذ الجماعة وخفض اعتباراتهم الراضية له، ويحرص الفرد على ابداء خصائص شخصية وسلوكية تحدد درجة تقبله في جماعة الأقران مثل الصداقة، المحبة، المظهر الحسن، الإنشراح والسرور، الحماس، وهي خصائص أكثر أهمية إذا ما قورنت بعوامل أخرى كالقدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، كما أن شعور المراهق بتقبل أقرانه له يجعله يشعر أنه ليس وحيدا في أزمته التي يتجاوزها، ويعد تقبل الأقران من أشد القوى تأثيرا في شخصية الفرد عند تحوله من الطفولة إلى المراهقة، حيث تؤثر جماعة الأقران تأثيرا كبيرا في تشكيل صورته عن ذاته ونظرته العامة إلى العالم، وكلما كان تقبل أقرانه له أكبر كلما دفعه ذلك إلى حمل أكثر الإتجاهات الاجتماعية قيمة وأهمية. محاولا أن يخلق لنفسه فرصا أكبر لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وترجع رغبة المراهق في الشعور بالتقبل من جانب أقرانه في أنه يرى فيهم النموذج الذي يريد اتباعه، فهم يوفرون له الأمن النفسي ويساعدونه على تنمية مفهومه عن ذاته، ويقدر ما تكون علاقاته بأقرانه مشبعة بقدر ما يلقي منهم تقبلا، بقدر ما يزداد تقديره لذاته متجها بذلك إلى تحقيق استقلاليته. (جاب الله، 2012)

#### 1.4.1.2- مفهوم الإستقلالية:

عرفها ألبورت (1961) Allport ، على أنها سمة تمثل استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك استقلالي يتميز به كل فرد ويميزه عن غيره في كفايته الذاتية واتخاذ قراراته، ويمتلك سلوكا إيجابيا وحرية الرأي في الاختيار والتعبير، ويمكن أن تتمثل أيضا في قدرة الفرد على إشباع حاجاته ورغباته وتحقيق طموحاته، وذلك بالإعتماد على قدراته وإمكاناته وانفراده في اتخاذ قراراته وتصرفاته، كما عرفها (1968) Erikson ، نسبيا على أنها إحساس الفرد بذاته على الرغم من التغيرات التي تطرأ على السلوك والأراء والأفكار والمشاعر. (الفلاحي والعكبي، 2017)

### 2.4.1.2- مستويات الإستقلالية:

أوضح ألبورت(دت) Allport أن الفرد يمتلك مستويين مختلفين من الإستقلال هما:

- **الإستقلال الوظيفي المثابر:** والذي يعد أكثر أولوية وأساسية لدى الفرد، ويعني أنماطا مختلفة من السلوك مثل الإدمان والحركات البدنية المكررة، إذ تحتسب جزءا متكاملًا مع الشخصية نفسها، فالسلوك يستمر أو يثابر بحد ذاته دون أي تعزيز خارجي.

- **الإستقلال الوظيفي النفسي الإختياري:** إعتبر ألبورت أن الإستقلال الوظيفي النفسي أهم وأكثر منبئ للدافعية لدى الفرد، وهو مرتبط مباشرة وبقوة بمحور الشخصية، وأنه يضيف وضع الإهتمامات والعواطف والقيم والاتجاهات وصورة المرء عن نفسه وأسلوب الحياة، وأن الدوافع النفسية الإختيارية خاصة منفردة بالفرد وضرورية للذات، والتي تحدد أي الدوافع تستمر وأنها تطرح، إذ يتم الإبقاء على الدوافع التي تقوي الفرد وصورته عن نفسه، وذهب ألبورت إلى القول إلى أن ثمة علاقة مباشرة بين اهتمامات الشخص وقدراته، فالناس يستمتعون بانجاز الأعمال التي يجيدون إنجازها إذا توفرت لديهم الاستقلالية الوظيفية بشكل فعال.(فرحات،2019)

وقد يساعد المدرسون تلاميذهم في تحقيق الإستقلالية، حيث يحددون لهم ما هو متوقع منهم، ويزودونهم بالتوجيهات التي تساعدهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتدرجيا يأخذ المدرس دور الشخص المسهل لمراقبة العملية بينما يقوم التلاميذ بوضع الأهداف لأنفسهم، ويحددون كيفية تحقيقها وقيمون نتائجهم، وبالتدرج التلاميذ شعورهم بالكفاءة الشخصية ويصبحون موجهين ذاتيا أكثر فأكثر. (أبورياش وآخرون،2006)

وتعني الإستقلالية حسب الباحث مدى تحرر الفرد من التبعية الانفعالية والجسدية والسلوكية للآخرين، حيث تدفع بالفرد من نقل محورية سلوكاته من الآخرين كأوليائه إلى ذاته، فيصبح هو منبع دوافعه السلوكية وخطواته المختلفة بدل تسييرها من طرف الآخرين مثلما كانت عليه في مراحل سابقة من حياته.

### 5.1.2 - تحقيق الذات

#### 1.5.1.2- مفهوم تحقيق الذات :

عرفه أمزيان (2007) أنه عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية، وفهم الفرد لذاته وتقبلها مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية، وتحقيق التوافق بين

الدوافع والحاجات والنتائج من ذلك، ويختلف مصطلح تحقيق الذات من شخص إلى آخر وبصفة عامة، ويمكن القول بأن معناه النمو الكامل عند الشخص أو وصوله إلى ما يمكن أن يصل إليه مستخدماً قدراته وإمكانياته الكامنة التي تعتبر الجسر الذي يصل عبره إلى ما يريد، ووجود الرغبة في أن يصل به الفرد إلى مرحلة الكمال وأقصى ما يتمناه، وصولاً إلى أفضل صور الصحة النفسية، وإن الفرد بهذه القدرات والإمكانيات والميول والرغبات يحاول أن يحقق ذاته، فالطفل يجاهد من السن المبكرة جداً وبشدة أنواع المحاولات ليُجعل من نفسه الشخص الذي سيصبحه في المستقبل. خصائص الأفراد المحققين لذاتهم. (الشيبي، 2021)

### 2.5.1.2- مهارات الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات :

للذكاء الانفعالي تأثير واضح ومهم في حياة كل شخص، وطريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته، فالتعاون القائم بين الشعور والفكر، يبرر لنا أهمية دور العاطفة في التفكير، سواء في اتخاذ قرارات حكيمة، أو في إتاحة الفرصة لنا لنفكر بصفاء ووضوح، في حين إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن العاطفة إذا ما قويت أفسدت علينا القدرة على التفكير بالطريقة السليمة، والوصول إلى قرارات غير صائبة فالشخص الذي يعاني من اضطراب عاطفي، وفقدان لآثرانه الانفعالي، لا يستطيع السيطرة على انفعالاته، والتحكم فيها، حتى ولو كان يمتلك مستوى عالياً من الذكاء، وقد يلجأ مثل هذا الشخص إلى تناول الكحول، وقد يدفعه إلى ارتكاب جريمة. (أبورباش وآخرون، 2006)

وحسب الغباري (1981)، يمكن القول أن الجنوح يأتي نتيجة فقدان الطفل لذاته، أي شعوره بحرمان شديد أو عدم الطمأنينة، ذلك أن المواقف الانفعالية بالغة الشدة تعتبر من محددات التوافق الاجتماعي للطفل وفشلاً في تحقيق ذاته، فالطفل سيء التوافق الاجتماعي يمر بخبرات عدم الشعور بالسعادة والشعور بعدم الكفاية والنقص، وكل هذه المشاعر تزيد من التوترات الانفعالية وتضفي السلبية لمفهوم الطفل عن ذاته، ومن ثم تترك آثاراً لا تزول في شخصية الطفل النامية، ونتيجة لذلك فإن مدى النجاح أو الفشل الذي يحققه الطفل في التوافق يتأثر إلى حد كبير بالخبرات التي مر بها. (عنو، 2009)

وقد أثبتت دراسة دويل (Doyle 1976) وجود علاقة بين خصائص تحقيق الذات والبعد الإنبساطي والإنطوائي للشخصية، حيث تبين أن سمات تحقيق الذات توجد لدى الشخص الإنبساطي أكثر منه لدى الشخص الإنطوائي، ثم إن مفهوم تحقيق الذات يعتمد على العوامل التي ترتبط بالفرد نفسه وما يمتلكه من قدرات وإمكانات من جهة، ويعتمد على المؤثرات البيئية التي يتعرض لها من جهة أخرى،



فتحقيق الذات يشمل تكامل شخصية الفرد في ضوء هذه العوامل والمؤثرات كلها، ولذلك يتباين تحقيق الذات بين الأفراد بقدر تباين الفروق الفردية بينهم في الإمكانيات والقدرات، وبقدر ما توجد فروق إجتماعية نتيجة التنشئة الاجتماعية والظروف البيئية التي يتعرض لها، وبقدر ما يختلفون في طريقة الاستجابة للمؤثرات البيئية، والشخص المحقق لذاته هو من لديه إدراك فعال للحقيقة، ويقبل ذاته بشكل جدي، وواضح إلى حد كبير، ويقبل الآخرين والطبيعة، ويكون حساسا، ويعطي اهتماما للمشكلات المحيطة به أكثر من مشكلاته الشخصية ويكون متفائلا ويظهر استقلالية عن الثقافة والبيئة، ولديه خبرات واسعة، ويشارك في العلاقات مع الآخرين، ويكون مبدعا، ولديه إحساس فلسفي ومرح، كما يؤكد روجرز أن دافع تحقيق الذات كاف ليكون المسؤول عن ظهور جميع أنواع السلوك الإنساني بدءا من البحث عن الطعام إلى أكثر الأفعال سموا، والتي تخص الخلق والتجديد والإبداع، إضافة إلى أن الفرد محقق لذاته إذا ما شعر بالإرتياح في بيئته، فالميل لتطوير الذات والتفاعل ما بين الأفراد والخبرات الاجتماعية موروث مشترك بين كامل الكائنات البشرية، وهذا ما ينتج الشعور بالإرتياح الذي تحدث عنه روجرز، والذي يتحقق في حالة إحساس الفرد بذاته. (ربيع، 2017)

### 3.5.1.2- الخصائص الأساسية لتحقيق الذات:

وفي حين أن الذكاء الانفعالي يعني كون الشخص فعال، يشير تحقيق الذات على عمل أفضل شيء ممكن عمله، وبتفسير مختلف عندما نكون قد حققنا ذاتنا، نكون قد تخطينا الذكاء الانفعالي اللازم لتحقيق مستوى أعلى من الفاعلية الإنسانية، وهذا أحد الأسباب في كون الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات في هذه الحقبة لم يسبق أن توفرت في الوجود الإنساني السابق، مثل هذه الفرص الكثيرة للتطور الشخصي، فقد بدأ ماسلو Maslow دراسته حول تحقيق الذات للأشخاص منذ عام (1935)، فبالرغم من أن أسلوبه قد تم نقده، إلا أن ماسلو قدم لنا أوضح وأشمل صورة لتحقيق الذات، واستنادا إلى اكتشافاته فإنه تمكن من تصنيف الأشخاص الذين يحققون الذات وفق الخصائص التالية :

- يتقبلون أنفسهم والآخرين والطبيعة.
- التلقائي.
- يركز على المشكلة بدلا من التركيز على الذات (الأناني، الفردي).
- يحتاج إلى الخصوصية ويمكن أن يعزل نفسه لتحقيق ذلك.
- يظهر الحيوية الدائمة في تقدير الأمور .

- يظهر مشاعر تجاه الإنسانية.
- يتبنى علاقات عميقة وقوية شخصية مع الآخرين.
- يميز بين الخير والشر وبين الوسائل والغايات.
- لديه روح دعاية غير عدائية وفلسفية.
- أصيل، خلاق أو مبتكر
- يرفض التلقين

وبعد مرور 500 سنة عن ذكر ماسلو لهذه الخصائص، لا يزال الباحثون مندهشون ويؤكدون اكتشافاته باستعمال أساليب بحث معقدة. (أورباش وآخرون، 2006)

كما يعتبر تحقيق الذات مؤشرا هاما من مؤشرات الصحة النفسية للتلاميذ خلال فترة المراهقة، حيث يمرون في هذه المرحلة العمرية بمجموعة من التغيرات الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، مما يؤثر في تكوين شخصيتهم واستقلالها، ويساعد تحقيق الذات للتلميذ على تكوين هويته الخاصة، كما أن خبرات المراهق الحياتية بصفة عامة ما تزال محدودة، فإنه يكون غير متيقن من أمره ويسعى دائما إلى تحقيق هويته، لذا فإنه قد يلعب أدوارا متضادة، كأن يظهر استقلالية أو اعتمادية أو جدية أو عدم اكتراث في نفس الوقت، وينطبق هذا على معظم الجوانب التي يمر بها المراهق، الأكاديمية والاجتماعية والجسمية والانفعالية، إلا أنه غالبا ما ينهي مرحلة المراهقة بتكوين هويته الخاصة، لذلك يلاحظ أن كثيرا من المراهقين في صراع دائم بين ما يروونه وما يفعلونه معا، وبين ما تسمح به الأعراف السائدة في البيئة، وينتج عن هذا الصراع حسب نبيل (2013) كثيرا من الإحباط والقلق، إذ أنه عندما يتخالف سلوك الفرد مع أفكاره سوف يدخل في صراع داخلي يعبر عنه بتوتر وقلق دائمين، وبما أن مرحلة التعليم المتوسط تقابل إحدى مراحل المراهقة وهي مرحلة انتقالية، فإن هناك حاجات ملحة للمراهقين، ومن هذه الحاجات الملحة الحاجة إلى تحقيق الذات، والتي يستطيع من خلالها تحقيق إمكانياته وتنميتها إلى أقصى حد ممكن، ولكن ما يواجهه المراهقون من ضغوطات في العصر الحاضر سواء كانت في المدرسة أو في الأسرة أو في البيئة المحيطة أو في التقدم التكنولوجي، جعل تحقيق إمكانياتهم أمرا ليس بالسهل، وقد يكون الأمر له مساوئه على المراهق إذا لم يتلقى التوجيه والتدريب اللازم له ليتعلم كيف يواجه هذه الضغوط ومدى تأثيرها على شخصيته. (الشيبي، 2021)

ويعبر تحقيق الذات - حسب رأي الباحث- عن مدى شعور الفرد بالراحة والرضى والثقة فى إنجازاته الشخصية، مصحوبة ببعض مشاعر الإكتمال الانفعالي والنضج الذي يشعره بالقوة والعزيمة على مواصلة حياته بثقة واستمرارية.

## 2.2- المهارات الاجتماعية (البيئشخصية)

تعتبر المهارات الاجتماعية حسب سلامة وطه (2006)، من المكونات الرئيسية للذكاء الانفعالي، وكلما كان الفرد مزودا بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية، كلما ازدادت قدرته على التعامل مع المواقف والأزمات المتصارعة، أما أولئك الذين يفتقرون لتلك المهارات الاجتماعية فإنهم يتخبطون ويعانون من اضطرابات سوء التوافق والخجل والقلق الاجتماعي، فالذكي إنفعاليا يجعل من السهل على الآخرين أن يتعاملوا معه ويتحدث إليهم ويقدم الدعم لهم ويحترم ومشاعرهم، وتقوم بينه وبينهم ثقة وفهم متبادل ويحظى باحترام زملائه وباقي أعضاء المجتمع، وذلك لأن المهارة فى بناء الثقة بين الآخرين تعتبر من أهم مهارات الذكاء الانفعالي، ولذلك أصبح من الضروري جدا اكتساب تلك المهارات الاجتماعية، ويحوي بعد المهارات الاجتماعية ثلاثة (03) مهارات فرعية نذكرها فيما يلي:

### 1.2.2 - التعاطف

#### 1.1.2.2- مفهوم التعاطف :

يشير سلامة وطه (2006) إلى أن الذكاء الانفعالي لا يرتبط بنسبة الذكاء المعرفي لدى الفرد، فالتعاطف ضروري وهام جدا بين الأزواج والأصدقاء وفى مجال العمل أو الدراسة، وفى علاقة الفرد بزملائه، فهو يتضمن القدرة على تخفيف آلام الشخص الآخر الذي لديه مشكلة والتأثير فيه، وقد أشارت نتائج دراسة اليوسف والصمادي (2017) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتعاطف والفاعلية الذاتية المدركة من خلال الذكاء الانفعالي.

ويعني مفهوم التعاطف القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون والتعرف عليها والاستجابة لها، فالتعابير غير اللفظية أصدق بكثير من التعابير اللفظية، فكثيرا ماتسيء اللغة أو تعجز عن التعبير عما يشعر به الفرد أو يفكر فيه، ومن ثم تكون تعبيرات الوجه ونبرات الصوت والإيماءات أصدق فى التعبير، فقد يوافق شخص بلسانه فى حين يوحى وجهه وصوته إلى الرفض، وباختصار يشير التعاطف إلى قدرة الفرد على أن يضع نفسه موضع الغير، أي قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، وذلك لأن معرفة مشاعر الآخرين تمثل قدرة ومهارة إنفعالية يجب التمتع بها، وفى هذا الصدد يقول Golman أن الذي يتوافر

لديه تلك المهارة الانفعالية يسعى بصورة مستمرة إلى التهدئة والتعاطف، علي حين أن الذي لا تتوافر لديه تلك المهارة دائما ما ينهر الآخرين، حيث يركز في كتابه " الذكاء الوجداني " (1990)، على حالة القاتل الذي ارتكب سبعة جرائم قتل وهو في إحدى اللقاءات والمقابلات الإكلينيكية أجاب على السؤال: هل كنت تشعر باي شفقة نحو الضحايا؟ فأجاب لا ولو كنت شعرت بالشفقة أو بالتعاطف معهم لما استطعت فعل ما فعلت، ونستخلص من ذلك أن التعاطف هو الذي يكبح قسوة الفرد، وهو الذي يحافظ على تحضر الإنسان، حيث أن اهتمام الفرد ككل بمطالب وقيم ومشاعر واهتمامات الآخرين تزيد من رغبتهم في استمرار التواصل . (سلامة وطه، 2006)

### 2.1.2.2- أشكال التعاطف :

ذكر إبراهيم (2003) أن التعاطف يتخذ عدة أشكال وصور، فإذا حقق الفرد بحركته الفعلية وسلوكه خروجاً واقعياً عن الذات وسجل حضوره في عالم الآخرين، فهذا يسمى بالتعاطف الكلي، أما التعاطف الجزئي، فيظهر في مشاعر الرأفة والشفقة، فيظل الفرد داخل ذاته فعلياً، والأمر سواء في التعاطف الجزئي أو الكلي فهو نواة للتعاطف. (توفيق وآخرون، 2016)

ومن جهة أخرى، تحدث لين (1995) Lynn، عن "التعاطف الإجرائي"، والذي يعني القدرة على قراءة وإدراك انفعالات الآخرين، وبين "التعاطف الفعلي" الذي يعني التوحد مع انفعالات الآخرين، ومعظمنا قد يدرك مشاعر الآخرين لكن ذلك ليس شرطاً يضمن التجاوب معهم بطريقة ملائمة، والتعاطف معناه أن يكون الشخص محبوباً من طرف الآخرين، ولن يكون كذلك إلا إذا كان ودوداً متعاوناً، متفهماً معاشياً ومبدعاً في حساباته الشعورية والإنسانية، ويعرف أن كل إنسان يقف أمامه إنما هو موجود يحتاج وجوده إلى ادراك وانتباه، حيث يركز على العواطف لا على الحقائق، وي طرح أسئلة مفتوحة ويتيح الوقت الكافي للإجابة عنها، ويستحيب ولا يبادر، ولا يكون قاضياً يصدر الأحكام، وقد أوضحت دراسة تيري (2000) Tirri، كيف تتحدد الإستجابات الإيمائية ومهارات التعاطف مع الآخرين بدرجة الذكاء الانفعالي واعتبارات أخلاقية وضوابط سلوكية توجه الفرد إلى سلوك معين، وبخاصة في مواقف صراع القيم الأخلاقية، ويضيف روفينجر (2000) Rovenger، أن التعاطف معناه الوعي والحساسية تجاه مشاعر وانفعالات الآخرين، وأنه دعوة لتناول وجهات نظر الآخرين بطريقة جديدة، والتخلي عن مشاعر الاستياء والحرج، وهي إمكانات يمكن تدعيمها من خلال برامج تعديل المزاج وتقليل العنف وتطوير أساليب التعلم التي تساعد الأفراد على فهم أنفسهم والعالم من حولهم والإستعداد والتهيؤ لمواجهة المواقف الجديدة، وإعادة العرض المعرفي والتأمل في ردود الأفعال المناسبة في الظروف

المشاهدة، وللتعاطف مكونان، أولهما رد الفعل الانفعالي، والذي يتطور تلقائياً خلال السنوات الست الأولى من عمر الفرد، وثانيهما، رد الفعل الإدراكي، والذي يحدد إمكانية استيعاب وجهات نظر الآخرين، والتعاطف هو أساس جميع المهارات العقلية والانفعالية والذي يمكن دعمه بالإرتقاء بتوقعات مراعاة المشاعر والانفعالات، وتعليم الصغار أداء أعمال تتميز بالشفقة وإشراكهم في أعمال خدمية للمجتمع، على أن نراعى أنه لا بديل يحل محل التجربة، فالعمل مع الفقراء والاسهام في جهود الخدمة الانسانية كفيل بتعليم الأفراد القيم الأخلاقية ويدعم شعور الفخر والانتماء.(جاب الله، 2012)

ويرى الباحث أن مهارة التعاطف تشير إلى قدرة الفرد على فهم مشاعره وإيصالها للآخرين بطريقة سليمة، وكذا فهم مشاعر الآخرين واستيعابها بدقة، كما تشمل القدرة على توليد الانفعالات وتوجيهها وفق ما تستدعيه المواقف المختلفة.

## 2.2.2- العلاقات بين الأفراد

غالبا ما يرتبط تكوين شخصية الفرد بمسيرته الذاتية وبالعلاقاته مع مختلف الفاعلين الاجتماعيين من الوالدين، الإخوة، الأقران وغيرهم من الأفراد الذين ينتمون إلى محيطه الاجتماعي، بالإضافة إلى المؤسسات الاجتماعية العمومية المختلفة، فالمراهقين مثلا يواجهون حركة التحول من مرحلة عمرية إلى أخرى، حيث تتخلل طريقتهم أحداث متميزة تصعب عليهم عملية الانتقال هذه.(مقدم، 2012)

وترى الغصين (2009) أن الأزمة النفسية الاجتماعية تتشكل في مفهوم الإحساس بالهوية مقابل غموض الهوية من وجهة نظر المراهق، حيث إنه يمر بفترة تخبط وحيرة في البحث عن كيانه وهويته الذاتية، وأزمة الهوية تحصل دائما نتيجة التغيرات التي تحدث لدى الفرد من تغيرات نفسية وجسدية وعملية تستلزم الإهتمام والرعاية الدائمين مع ضرورة التفهم لمشاعر المراهق خلال هذه الفترة، ويشكل تكوين مجموعة أصدقاء والشعور بالإستقلال عن الأسرة المهمة الأساسية للمراهق والتي يسعى لتحقيقها ليتمكن من الشعور بكيانه كشخص منفرد مستقل.

وتتلخص الخصائص السلوكية والاجتماعية للمراهق في الميل إلى مسايرة المجموعة والرغبة في تأكيد ذاته والشعور بالمسؤولية تجاه الجماعة، وكذا الرغبة في مقاومة السلطة والرغبة في مساعدة الآخرين، حيث تشير سليم وآخرون (2019) إلى أن المراهق خلال هذه المرحلة الخطرة من مراحل النمو الجسدي والعقلي يتسم بمجموعة من التفاعلات الاجتماعية تظهر في علاقته بالأسرة أو بزملائه بالمدرسة، ومن هنا تنشأ الأهمية في عرض سمات التفاعل الاجتماعي للمراهق وعلاقاته مع الأفراد.

### 1.2.2.2 - العلاقات بين الأفراد وأنماط التعلق :

وعند الحديث عن التعلق الناجم عن تفاعلات الفرد خلال مختلف العلاقات ، فتجدر الإشارة الى أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يتميزون بتقدير ذات عال، ومستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية، ولديهم رضا عن العلاقات مع الأفراد والثقة بهم، ومستويات عالية من الإعتمادية المتبادلة وعدم الخوف من الرفض ولديهم فاعلية ذاتية مرتفعة، بينما يتميز التعلق الراض بمستويات منخفضة من الاكتئاب والقلق الاجتماعي، ومستويات مرتفعة من تقدير الذات وعدم الثقة بالآخرين ويتميز الأفراد ذوي التعلق غير الآمن بالاعتمادية والشك والتردد وسوء التوافق النفسي وتقدير ذات منخفض وشعور بالوحدة وتدني عام للمهارات الاجتماعية، كما أنهم يبدون مستويات عالية من الإكتئاب والقلق الاجتماعي والخوف من الفشل والرفض، كما تجدر الإشارة إلى أن أنماط تعلق المراهقين قد حظيت باهتمام كبير من المختصين في ميادين علم النفس، إذ ظهر موضوع التعلق في مرحلة المراهقة أهمية خاصة، سيما وأن مرحلة المراهقة مرحلة تشهد العديد من التغيرات السريعة في كافة جوانب النمو، وقد أكد بولبي(1988) Bowlby ، أن المراهقين ذوي التعلق الآمن خلال مرحلة الطفولة هم الأقدر على إقامة علاقات خلال سن البلوغ والرشد ومواجهة ما يعترضهم من مشاكل في علاقاتهم الاجتماعية، وعلى نقيض ذلك، يعاني المراهقون ذوو نمط التعلق غير الآمن من مشاكل جمة في علاقاتهم الاجتماعية وصعوبة في مواجهتها. (أبوغزال وفلوه، 2014)

### 2.2.2.2 - العلاقات بين الأفراد وإحداث التوافق:

ذكر زهران (1990)، أن حدوث التغيرات في الظروف المحيطة بالفرد يتطلب عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية والتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا وهذا ما نعنيه بالتوافق، وتتطلب الصحة النفسية أن يواجه الفرد طوال حياته سلسلة لاتنتهي من المشاكل والحاجات والمواقف التي تحتاج إلى سلوك مناسب يعمل على خفض التوتر وإعادة الإتيان والإحتفاظ بالعلاقة المنسجمة مع البيئة، وهذا ما نعنيه أيضا بأن عملية التوافق "عملية دينامية وظيفية". (السمادوني، 2007)

وتبدو أهمية الإطار الأسري الذي ينمو فيه الطفل ودوره في التأثير على سلوكه وتوجيهه فيما يتعلم، فالمنح الأسري السليم، والذي يضمن بمفهوم آخر مستويات عليا من توافق الطفل مع الآخرين، والذي يتيح لأفراد الأسرة الفرصة في التعبير عن انفعالاتهم، ويشجعهم على إبداء أفكارهم ومشاعرهم بطريقة ايجابية دون خوف أو قلق أو إنتهاك لمشاعر الآخرين يساعد على نمو الذكاء الانفعالي، أما إذا

كان المناخ الأسري خانق ومضطرب ويتسم بالقسوة والنبد وقمع الانفعالات، حيث لا يسمح فيه بالتعبير عن المشاعر والانفعالات فإن مثل هذه البيئة تولد لنا الكثير من الضحايا إنفعاليا. (طه وسلامة، 2006)

### 3.2.2.2 - شروط التوافق في العلاقات بين الأفراد :

وللتوافق السليم شروطه ومظاهره نذكرها فيما يلي :

- أن يتحمل الفرد المواقف الضاغطة ويواجه العقبات ويحل المشكلات بطريقة يرضى عنها ويقرها المجتمع، وأن تكون لديه القدرة على الصمود حيال الأزمات والشدائد والمشكلات وضروب الإحباط دون أن يختل مزاجه ويشوه تفكيره، ودون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية غير ملائمة.

- أن يعرف الفرد ذاته معرفة جيدة، وما تحتويه الذات من قدرات واستعدادات وميول ورغبات ومدرجات شعورية وانفعالات، ويقوم بتقييمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، فالصورة التي يكونها الفرد عن نفسه قد تحتوي ذات ثلاثة أبعاد، بعدا يغطي فكرة الشخص عن ذاته كشخص له كيان، ذو قدرة على التعلم وقوة جسمية، وأنه شخص كفاء للنجاح، وقد يكون على عكس ذلك لدى الفرد صورة عن ذاته بأنه عاجز أو فاشل، ثم بعدا ثانيا يغطي فكرة الشخص عن ذاته في علاقته بغيره من الناس، فقد يرى نفسه شخصا مرغوبا فيه، أو أنه منبوذ من طرف الآخرين، فصورة الفرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين، في حين أن البعد الثالث يغطي نظرة الفرد لذاته كما يجب أن يكون، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيها نفسه بالفعل، فكل فرد يتخيل أعماق ذاته، فتكون له مثله العليا واتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأهدافه وطموحاته التي يرغب في تحقيقها، ويطلق على هذا البعد الذات المثالية. (السمادوني، 2007)

ويرى الباحث أن العلاقات بين الأفراد تعتبر نسيجا يستمد منه الفرد مهاراته الاجتماعية ويتدرب فيه على تطويرها، حيث يعتبر هذا النسيج منبع العديد من المكتسبات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تحدد طبيعة الفرد ومدى توافقه .

### 3.2.2- المسؤولية الاجتماعية

المسؤولية الاجتماعية عملية شاملة ومتكاملة تسهم في تماسك بنيان المجتمع وتحقيق التوازن فيه، وتعمل على توظيف طاقات ومقدرات المجتمع بما يضمن مشاركة جميع أفرادها وما يشعرهم بقيمتهم وبمكانتهم الاجتماعية، فيحرص الجميع على بذل أقصى الجهد وتقديم أفضل ما يملكون لتحقيق

المصلحة العامة، فنمو الفرد ونضجه الاجتماعي يقاس بمستوى المسؤولية الاجتماعية اتجاه ذاته واتجاه الآخرين.(قادري،2016)

### 1.3.2.2- مفهوم المسؤولية الاجتماعية :

يعد مفهوم المسؤولية الاجتماعية من المفاهيم الحديثة في المجتمعات العربية اصطلاحاً وتنظيماً، وقد ظهر هذا المفهوم في الدراسات النفسية الحديثة في الدول العربية حين قدم سيد عثمان (1971) تصوراً عن المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، فالمسؤولية الاجتماعية واحدة من دعائم الحياة الاجتماعية المهمة ووسيلة من وسائل تقدم المجتمعات، حيث تقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله المسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين.(الفيفي،2018)

### 2.3.2.2- المسؤولية الاجتماعية الشخصية والمهارات البيئشخصية :

يمكن الافتراض بأن المسؤولية الشخصية الاجتماعية مرتبطة بالنمو الأخلاقي والثقة بالنفس والوعي الاجتماعي والإحساس بالهوية الاجتماعية، وأنها مرتبطة كذلك بالتعليم والوعي وإدراك هدف الفرد من حياته، كما يمكن اعتبارها أنها مساءلة يكون فيها الضمير الاجتماعي في الذات في مواجهة ذاته، أو تكون فيه الذات في مواجهة ضميرها الاجتماعي، وإذا استعرضنا تاريخاً الدور الذي قام به فئة من الأفراد في مجتمعاتهم وكذلك ما قاموا به للإنسانية، لاستطعنا أن نلقي الضوء إلى حد كبير على مفهوم المسؤولية الفردية والاجتماعية وبخاصة في بيئتنا الإسلامية من خلال تلك النماذج البشرية، وما قامت به من أدوار، حيث إن درجة الإهتمام بالآخرين (الإيثار) كانت متمثلة في أقصى درجاتها في الأنبياء والرسول وهم نماذج خاصة جداً بحكم الرسالة المكلفين بها.(الحارثي،2001)

وفي هذا الصدد، هدفت دراسة المنابري (2010)، إلى معرفة نوع العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الأعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث تكونت العينة من (629) طالبة من طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.(يوسف،2016)

ويرى الباحث أن المسؤولية الاجتماعية في المهارات البيئشخصية مفهوم يشير إلى مدى قدرة الفرد على تحمل أعباء الدور الاجتماعي الذي يتبناه في إطار موقف معين، وتحمل نتيجة قراراته وتفكيره .



### 3.2- المهارات التكييفية:

ونعني بها القدرة على التكيف، حيث توضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات الفرد ومرونته في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة، ويحوي بعد المهارات التكييفية ثلاثة (03) مهارات فرعية نذكرها فيما يلي:

#### 1.3.2- حل المشكلات :

تمثل المشكلة حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعوق تحديد أهداف الفرد أو وصوله إليها، وتظهر المشكلة بوضوح عندما يعجز عن الحصول على النتائج المتوقعة من أعماله وأنشطته المختلفة. (هلال، 2010)

#### 1.1.3.2- مفهوم حل المشكلات:

حسب مقدادي وأبوزيتون (2010)، فقد عرف هبner (1982) Heppner، حل المشكلات أنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً مكتسباته، والمهارات والمعلومات التي سبق وأن تعلمها للتغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف والوصول إلى طرح حل له. (كما ورد في سلوم، 2015)

وتتطلب المشكلات من الفرد أن يستخدم ما لديه من خيال لخلق أفكار جديدة غير تلك القائمة، وهذه المشكلات ليست لها وصفات جاهزة يمكن استخدامها لإزالة الحاجز، وتختلف المشكلة عن المشكلة الضبابية، حيث أن الأخيرة تصف مجال عام أو فرصة عامة أو تحدي عام في مهمة معينة، أما المشكلة فتحدد فجوة معينة بين ما لدى الفرد في الواقع، وما يريده في المستقبل، وهذا ما يثير التوتر والمشاعر الغير سارة، وذوي الكفاءة في حل المشكلات يغيرون واقعهم بما يحقق لهم اجتياز الفجوة بين واقعهم وما يريدونه في المستقبل، وبذلك يخفضون ما لديهم من توتر، والهدف من مرحلة تحديد المشكلة هو مساعدة الفرد على تركيز فهمه على الفجوة القائمة بين الواقع الراهن وتصوره المستقبل فيما يتعلق بالمهمة التي اختارها، حيث أن هذا الفهم يستخدم لتحديد مسارات محددة يمكن استخدامها لضبط الفجوة بين الواقع والمستقبل. (الأعسر، 2000)

#### 2.1.3.2- أساليب حل المشكلات :

قد أورد كلا من جروان (1995) وعلوان (2007) أن الإهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس يعود إلى العقد الثاني من القرن العشرين عندما بدأ ثورنديك Thorndike تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبه كوهلر Kohler بإجراء تجاربه على الشمبانزي، وكان الإتجاه السائد آنذاك بالنظر إلى حل

المشكلات على أنها عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تطورت بعد ذلك وجهات النظر حول الأساليب التي يتم عن طريقها حل هذه المشكلات، فبعد أن كانت مقتصرة على أسلوب المحاولة والخطأ، ظهرت أساليب أخرى، كالإكتشاف ومعالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة. (سلوم، 2015)

وقد ذكر الأعسر (2000) أن الفرد بإمكانه أن يستفيد من مهاراته في حل المشكلات وما لديه من دوافع لتخفيض هذا التوتر وهذا عبر طريقين، الأول بأن يغير الفرد تصوره عما يريده في المستقبل بحيث يصبح قريبا لما لديه الآن، والثاني بأن يغير ما لديه الآن بحيث يقترب مما يريده في المستقبل، وهذا أيضا يضيق الهوة بين الحاضر والمستقبل ويخفف التوتر.

ويرى الباحث أن حل المشكلات مهارة تعكس قدرة الفرد وفاعليته في قراءة متغيرات ذاته أو بيئته الخارجية خلال المواقف المختلفة، وفاعليته في التعامل المناسب مع معطيات كل موقف يحمل مشكلة ما.

### 2.3.2- المرونة:

#### 1.2.3.2- مفهوم المرونة:

تعتبر المرونة النفسية حسب آل شويل ونصر (2012)، قدرة الفرد على التعامل مع الضغوط والمواقف الصعبة، ومواجهة الأزمات والشدائد والمحن بفعالية، والتصدي لها، وقدرته على استعادة الوضع النفسي السابق بعد الأزمة التي يمر بها، كما تعني القدرة على التفاعل اجتماعيا مع الآخرين ومواجهة ضغوط الحياة وتحدياتها. (القاسمي وبدرية، 2018)

كما أن المرونة النفسية سمة تتضمن سلوكيات وأفكار واعتقادات، وأفعال يمكن تعليمها وتنميتها لدى أي شخص، فالشخصية المرنة الناضجة لديها القدرة على التكيف والتعامل مع ظروف الحياة المختلفة وخاصة مع المواقف الضاغطة كالصدمات العاطفية، حيث تحتاج هذه المواقف في إلى المرونة، وترجع خاصية المرونة إلى ديناميكية الفرد التي يدعمها التفكير الإيجابي والحوار والتفاعل الجيد مع الآخرين، وإسقاط خاصية أو سمة المرونة النفسية على شخص ما، لا يعني أن مثل هذا الشخص لا يعاني من مصاعب أو ضغوط، فالألم الانفعالي والحزن أعراض شائعة بين الأشخاص الذين يعانون من شدائد أو عثرات شديدة في حياتهم. (حسان، 2009)

ويفيد الشرقاوي (1983)، بأن الشخص السليم نفسيا هوالذي يمتلك اتزاناً انفعالياً يمكنه من السيطرة على انفعالاته بمرونة عالية والتعبير عنها حسب طبيعة الموقف، وهذا يساعد الفرد على مواجهة الواعية للمواقف المختلفة، فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه. (شقورة، 2012)

### 2.2.3.2- أنماط المرونة:

يذكر شين واينر (Chin & Egner 2017)، أن المرونة العقلية تنقسم إلى:

- **المرونة التكيفية**، ويقصد بها قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل المشكلات الانفعالية التي تواجهه، وتعكس هذه القدرة مستوى عملية الجمود الذهني، كما تشير إلى قدرة الفرد على أن إظهار سلوك ناجح في مواجهته لمشكلة ما، وبذلك فإنه يتكيف مع المشكلة الجديدة بأوضاعها المتعددة، ومع الصور المختلفة التي تظهر عليها.

- **المرونة التلقائية**، ويقصد بها قدرة الفرد على السرعة في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة تجاه موقف معين. (كما ورد في الزهراني، 2019)

### 3.2.3.2- أبعاد المرونة النفسية

إن للمرونة النفسية ثلاثة أبعاد رئيسية كما تراها كوبازا (Kobasa 1983) وهي:

- **الإلتزام**: ويشير الإلتزام إلى ايمان الفرد بحقيقة وأهمية وقيمة ذاته و أفعاله، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال قيمة الحياة التي تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم، واعتقاده أن لحياته هدفاً ومعنى يعيش من أجله

- **التحكم**: وأشارت إليه كوبازا بوصفه اعتقاد الفرد بأن مواقف وظروف الحياة المتغيرة التي يتعرض لها أمور متوقعة الحدوث ويمكن التنبؤ بها والسيطرة عليها.

- **التحدي**: ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة هو أمر طبيعي بل حتي لا بد منه. (كما ورد في آل الشيخ، 2018)

ويرى الباحث مهارة المرونة كمهارة تكيفية تظهر في قدرة الفرد على ضبط حالته الشخصية الانفعالية وتسييرها حسب كل موقف، بهدف تحقيق أقل قدر من سوء التفاهم أو التضارب الانفعالي أو الفكري.

### 3.3.2- المسؤولية الاجتماعية :

وفي هذا السياق يشير الخوالدة (1987)، إلى أن المسؤولية الاجتماعية تعد قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية وقانونية ودينية، حيث تتطلب اهتماما واضحا داخل المجتمعات، كما يرى (عثمان، 1979)، أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر هي:

- **الفهم:** وتعني فهم الإنسان لذاته، وفهمه للأخرين.
- **الإهتمام:** وتعني الإرتباط العاطفي بين الفرد والجماعة، والأفعال التي تصدر عن الفرد أو الجماعة.
- **المشاركة:** وتعني اشتراك الفرد مع الآخرين في القيام بأعمال ذات اهتمام مشترك تساعد في تحقيق أهداف الجماعة وديمومتها. (كما ورد في المومني والمعاني، 2017)

ويشير الباحث هنا إلى أن هناك اختلافا في توظيف المسؤولية الاجتماعية كمهارة بين شخصية يكون مصدرها الفرد والتي يستشعرها باتجاه ذاته، أو توظيفها كمهارة تكيفية للتعايش مع مختلف المواقف الخارجية التي يتشاركها الفرد مع جماعته.

وفيما يخص المهارات التكيفية هنا، فلا تقع المسؤولية الاجتماعية على عائق الفرد لوحده، بل تساهم فيها عدة مؤسسات للتنشئة الاجتماعية بدءا من أسرته إلى المدرسة، لتتسع إلى الشارع ووسائل الإعلام، والتي تساعده على تحمل تبعاتها وتجعله يقرب أكثر من تحقيق التكيف النفسي وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، وتخطي العقبات والصعاب التي تعترض حياته بصفة عامة، والتي تجعله قادرا على تقبل نفسه والواقع الذي يعيش فيه من جهة، ومن جهة أخرى تجعله يتحمل نتائج قراراته. (قادري، 2016)

### 4.2- مهارات إدارة الضغوط :

وتمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة.

#### 1.4.2- القدرة على مقاومة الضغوط .

قد كان العالم الفسيولوجي الكندي هانز سيلبي Hans Selye الأستاذ بجامعة مونتريال من أوائل الأطباء الذين بحثوا في هذا الموضوع وأعطاه أرضية علمية وافية، وهو رائد المدرسة التي قدمت مفهوم الضغط إلى الحياة العلمية، ويعتبره الكثيرون الأب الروحي لهذا الموضوع، بدأ سيلبي في دراسة ظاهرة الضغوط منذ ما يزيد على خمسين عاما مضت، وقد ظهر كتابه "ضغوط الحياة The stress of life" الأول في عام (1946)، وقد أشار هانز إلى أن كثيرا من العوامل البيئية تحول الجسم من حالة التوازن إلى ردود فعل جسمية لاستعادة التوازن، وهذه العوامل تسمى "مثيرات ضاغطة"، وتتضمن أي شيء

يتطلب من الجسم أن يظهر استجاباته، فالجسم يستجيب للضغط بجهاز منظم من التغيرات الجسمية والكيميائية التي تعد الفرد للمواجهة، ويذكر هانز الضغوط بأنها استجابة جسمية غير محددة لمطلب معين، ومازال هذا المفهوم ينظر إليه على أنه أبسط تعريف فسيولوجي لما يحدث في أجسامنا عندما يحدث أي تغيير في اتزاننا النفسي، وقد لاحظ هانز منذ فترة مبكرة أن المرضى يشتركون في خصائص متماثلة وأعراض مرضية متشابهة على الرغم من تعدد مصادر المرض والشكوى لديهم، بالإضافة إلى الأعراض النوعية التي تصف وترتبط بالمرض الخاص بكل منهم، فجميع المرضى يعانون من ضعف الشهية، والوهن العضلي، وفقدان الاهتمام بالبيئة، ومن ثم، افترض هانز أن الأمراض المختلفة تشترك في إحداث مجموعة مترابطة من الأعراض أطلق عليها "متلازمة الضغط العام"، بالإضافة إلى الأعراض النوعية الخاصة بكل مرض، ويرى أن الإستجابة للضغوط تتكون من مجموعة من ردود الفعل التي أطلق عليها يحدث أعراض التكيف العام، حيث يقدم الجسم عن طريقها إلى الإعتراض أو التحدي البيئي للتكيف مع الضغوط التي يواجهها.

#### 1.1.4.2- مراحل التكيف العام مع الضغوط :

- المرحلة الأولى: مرحلة الإنذار: وفيها يتحرك الفرد لمواجهة التهديد، فتمثل تلك المرحلة رد الفعل الأولى للموقف الضاغط عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل منها إشارات عصبية إلى الدماغ وبالتحديد إلى الغدة النخامية، وهذا بدوره يرسل رسائل عصبية وكيميائية للأجهزة المعنية في الجسم حيث يفرز هرمون الأدرنالين فيزيداد التنفس، ويزداد السكر والدهون في الدورة الدموية، وتشد العضلات ليتهيأ الجسم لعملية المواجهة، وتعرف هذه التغيرات بالاستثارة العامة.
- المرحلة الثانية: مرحلة المقاومة : ومنها يحاول الفرد أن يقاوم ويواجه التهديد، ومنها ينتقل الجسم من المقاومة العامة إلى أعضاء حيوية معينة تكون قادرة على مجابهة مصدر التهديد.
- المرحلة الثالثة: مرحلة الاستنزاف (الإرهاك): وفيها تستنزف الأعضاء الحيوية قواها اللازمة للصمود ويعرض الجسم للأعباء والتعب وأخيرا الإصابة بالأمراض. (السمادوني، 2007؛ إنعام، 2013)

#### 2.1.4.2- مظاهر الضغوط النفسية

- وحسب الفرماوي (2000)، فهناك مظاهر عامة للضغوط نذكرها كالآتي:
  - عدم الاستقرار وفقد الأمن.
  - ضعف قدرة الفرد على التأثير في القرار أو صنع.
  - مواجهات الفرد المتكررة مع الزملاء.

- الرتابة في أداء واجبات العمل ومن ثم الشعور بالملل.

- صعوبة إتمام أو إنجاز المهام.

- صعوبة تحقيق الفرد لواجباته داخل نطاق الأسرة.(رضوان،2017)

ويمكن الإشارة إلى أن الأفراد الأقل في مستوى الذكاء الانفعالي أقل حساسية في الانفعال والتأثر بالأحداث الضاغطة، كما أن الميل إلى عدم التعمق في إدراك الضغوط يحمي الفرد من مستوى غير سوي من القلق والإكتئاب والشعور بالإضطهاد ويدعم تقدير الذات، ففي مواجهة الضغوط يمكن أن يكون الشخص ذكيا ويحلل الموقف بأمانة، ويضع مشاعر الغضب جانبا، ويحدد ماذا يمكن أن يحدث له ويجهز نفسه لتقبله، عندئذ يشعر بالإسترخاء ويراودنه هدوء داخلي، وبذلك يمكنه تكريس وقته لتحسين أحواله بدلا من أن يسقط فريسة القلق الذي قد يفقدنه القدرة على اتخاذ القرار، وبدلا من أن يغرق في اليأس يغرق في العمل. (جاب الله،2012)

ويرى الباحث أن مهارة إدارة الضغوط تعني قدرة الفرد على التعامل مع الأحداث المتختلفة والتي تحمل شدة تأثير أكبر مقابل الأحداث العادية، حيث تبرز مدى قدرة الفرد على الحفاظ على رتبته الانفعالية وليونها خلال المواقف أو الحوادث الضاغطة المختلفة.

#### 2.4.2- التروي والتحكم في الانفعالات

##### 1.2.4.2- مفهوم التروي :

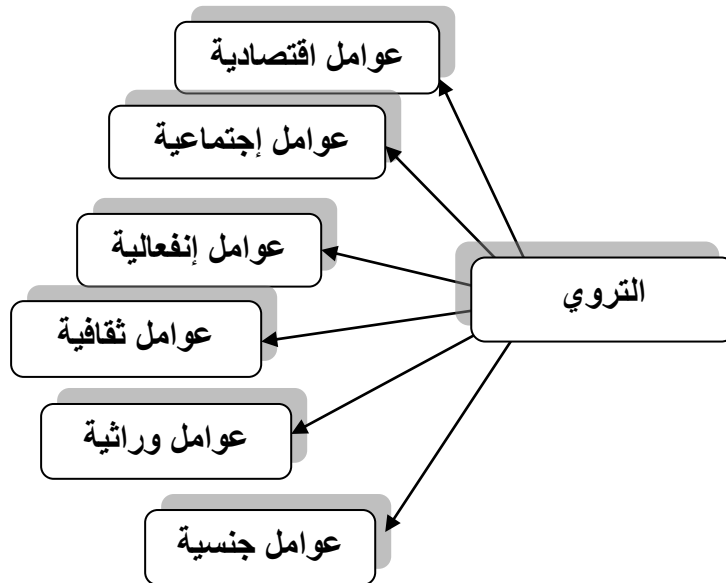
يرى الفرماوي (1999)، أن التروي يرتبط بميل الأفراد إلى سرعة الإستجابة، وغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات، كما يرى ميسك(1984) Messick أن هذا الأسلوب يرتبط بالمزاج أو العواطف، فالفرد الذي يوصف بأنه اندفاعي يميل دائما إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما الفرد الذي يوصف بأنه متروي يضع في حسبانته كل البدائل المتاحة، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف، ومن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيرا من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة.(العمرى،2007)

#### 2.2.4.2- خصائص المتروين

- قد أورد القضاة والرتوري (2006) بعض الخصائص للمتروين نذكر منها مايلي:
- يرتكبون أخطاء قليلة في استجاباتهم.
- يأخذون وقتا كافيا لتسليم أوراقهم ويحصلون على أعلى العلامات.
- قد يحدث مشاكل في الصف التعليمي من كثرة الأسئلة
- يمتلكون مستوى جيد في القراءة ويتمتعون بقدرة تعليمية جيدة.
- مستوى القلق لديهم عادي
- يميلون إلى التردد في اتخاذ القرار(بنين،2014)

#### 3.2.4.2- العوامل المؤثرة في التروي :

ومما سبق يلاحظ وجود عدد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على أسلوب التروي، حصرها فريير (1989) في الشكل التالي :



شكل (05) : العوامل المؤثرة في أسلوب التروي.

(كما ورد في صعدي،2000)

يرى الباحث أن مهارة التروي تعني قدرة الفرد على تأخير استجاباته الانفعالية وتوجيهها حسب ما يخدم الموقف أو الحدث الذي يعيشه، حيث تتأثر بطبعه وخبراته ومكتسباته الانفعالية والمعرفية السابقة.

## 5.2- مهارات المزاج العام:

تمثل قدرة الفرد ومهاراته في الإستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع والذي يضم كل من السعادة والتفاؤل.

### 1.5.2- السعادة

#### 1.1.5.2- مفهوم السعادة:

ترى عبد الوهاب (2009)، أن السعادة النفسية شعور داخلي إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة والطمأنينة النفسية والضبط الداخلي، وكذا القدرة على التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاءة وفاعلية، فالسعادة النفسية هنا لا يقصد بها السعادة التي تشير إلى الشعور بالبهجة والسرور والفرح فقط، بل تضم أيضا تقييم معرفي لنوعية الحياة ككل أو حكم بالرضا عن الحياة يقوم به الفرد تجاه حياته. (قاسم وعبد الإله، 2018)

#### 2.1.5.2- تحليل السعادة :

إهتم كثير من علماء النفس بتحليل السعادة وتحديد علاماتها ومظاهرها وعملياتها وعواملها، ونظروا إليها من زاويتين، زاوية نفسية انفعالية تشمل مشاعر الأمن والطمأنينة والإرتياح والمتعة واللذة والفرح والسرور، والتي يشعر بها الإنسان في موقف السعادة، وزاوية عقلية معرفية تشمل ما يدركه الإنسان بعقله من رضا، وما يجده من نجاح، وما يحصل عليه من مساعدة ومعاونة حتى تسير الأمور وفق توقعاته، ولا يوجد خلاف بين النظرتين، لأن الإنسان يعبر بسلوكياته عن السعادة التي يشعر بها بوجودانه، ويدركها بعقله، ولا نستطيع الفصل في سلوك السعادة بين ما هو وجداني إنفعالي وما هو عقلي، فالسعادة التي نراها أو نلاحظها في سلوك الفرد السعيد تتكون من ثلاثة جوانب متداخلة ومتكاملة لا يمكن الفصل بينها نذكرها فيما يلي :

- جانب معرفي: يظهر فيما يدركه الفرد من رضا ونجاح وتوفيق ومعاونة.

- جانب انفعالي وجداني : يظهر فيما يشعر به الفرد من متعة وفرح وسرور.



- جانب نفس حركي : يظهر فيما يعبر به الفرد عن سعادته سواء بالكلام أو بالحركات وتعبيرات الوجه مثل الإبتسامة والبشاشة وغيرها من التعبيرات التي تدل على مشاعر السعادة وإدراك الرضا بالحياة، فالفرد الذي يتمتع بالسعادة يمتلك إرادة قوية على مواجهة الأزمات وتحمل الإحباطات، والرضا في كل الأحوال، والسعي إلى ما هو أحسن، والعمل من أجل النجاح، أما الشقي عكس ذلك، فيكون صاحب إرادة ضعيفة على مواجهة الأزمات، متشائم حتى في المواقف السهلة، يائس من تحسن الأحوال، خائف من الفشل، لا يعمل من أجل النجاح مما يجعله غير راض عن نفسه وعن الناس والحياة، ويعيش في هم وقلق واكتئاب. (مرسي، 2000)

ومن الناحية الفيزيولوجية، فيؤدي الإيحاء بالانفعالات السارة حسب رأي أنوخن (1957) إلى انخفاض كل من الضغط الشرياني، وعدد ضربات القلب، كما يؤدي الشعور بالسرور مثلا إلى انخفاض تركيز أستيل كولين في الدم. (كما ورد في بني يونس، 2013)

### 3.1.5.2- أنواع السعادة

تذكر عبد الوهاب (2009)، أن السعادة تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

- **السعادة الذاتية:** وتعكس تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والوظائف أو الأدوار النفسية الاجتماعية التي تعتبر أبعادا ضرورية للصحة النفسية.

- **السعادة النفسية:** وتتميز عن السعادة الذاتية في كونها تزيد عنها بتعلقها وارتباطها بالإيجابية والصحة النفسية الجيدة، مثل القدرة على متابعة الأهداف ذات المغزى، ونمو وتطور وإقامة روابط هادفة مع الآخرين.

- **السعادة الموضوعية:** وهي تتضمن السعادة المادية والصحة والنمو والنشاط والسعادة الاجتماعية والسعادة الانفعالية . (كما ورد في قاسم وعبد الإله، 2018)

ويرى الباحث أن السعادة تعني الانفعال الذي يتولد جراء معايشة الفرد للمواقف والخبرات المختلفة، والذي يعبر عن مدى رضى الفرد عن تلك الخبرات والنتائج التي حققها خلال خوضها.

### 2.5.2- التفاؤل

#### 1.2.5.2- مفهوم التفاؤل:

عرفه شاير وكارغار (Scheier & Carver 1985) ، بأنه النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والإيمان بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيئ، ويضيفان إلى أن التفاؤل استعداد يكمن داخل

الفرد الواحد لتوقع النتائج الإيجابية للأحداث القادمة، ويؤكدان على وجود الفروق الفردية الثابتة في التنازل، كما يبرهنان على وجود علاقة بين التفاؤل وبعد الصحة البدنية، حيث إن التفاؤل يوظف استراتيجيات فعالة لدى الفرد للتغلب على الضغوط الواقعة عليه.(الأنصاري،1991)

2.2.5.2- **العوامل المحددة للتفاؤل** : هناك في الواقع كثير من العوامل المحددة التي يفترض أن تحدد درجات الأفراد في كل من التفاؤل والتشاؤم نذكرها فيما يلي :

- **العوامل البيولوجية**: وتتضمن المحددات الوراثية أو الاستعدادات الموروثة، وقد افترض بعض الباحثين أن لهذه المحددات دور هام في توليد التفاؤل .

- **العوامل الاجتماعية**: وتتمثل العوامل الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية التي تطبع الفرد وتساعده على اكتساب اللغة والعادات والقيم والإتجاهات السائدة في مجتمعه، ومن المتوقع أن يكون للعوامل الاجتماعية دور كبير في توليد التفاؤل لدى الفرد .

- **المواقف الاجتماعية المفاجئة**: إن الشخص الذي يصادف في حياته سلسلة من المواقف العصبية المحبطة أو المفاجئة كالأحداث الصادمة، يميل تلقائيا في الغالب إلى التشاؤم.(الأنصاري،1991)

حسب شيير وآخرون(Scheier & all (1999) ، فقد أكدت أهمية التفاؤل في بقاء الفرد متحررا من المخاطر التي يمكن أن تفتك بصحته الجسدية والنفسية من خلال الأحداث المتراكمة فهو مفيد للصحة الجسدية والنفسية، فالمتفائلون يكونون أكثر وأفضل تكييفا للإنتقالات الحياتية المهمة مقابل الأفراد الأكثر تشاؤما، كما يعتبر بارترسون وآخرون(1988) Peterson & ali ، أن التفاؤل يعد واقيا أو مصدا للعواقب، فهو يرتبط بالتحمل والجرأة ولاسيما العواقب الجسيمة الناتجة عن الضغوط المؤذية لصحة الفرد النفسية والجسمية.(عبدالكريم والدوري،2010)

ولمهارات الذكاء الانفعالي دور فعال في تحقيق هذا الاستقرار النفسي، وإكساب الفرد رضا عام عن ذاته، ورؤية ايجابية للحياة، وقدرة على التكيف ومواجهة المصاعب، ويمكن تفسير هذا من خلال ارتباط الذكاء الانفعالي بكفاية التفاؤل التي تنمي مهارات بناء المواقف الإيجابية في الحياة، فضلا عن النظرة للمستقبل بتفاؤل، ومحاولة تحقيق الأهداف رغم كل العقبات والمصاعب، وتؤيد هذه النتيجة ما كشفت عنه نتائج دراسة مارتنز بونز عن وجود ارتباط سالب بين الذكاء الانفعالي والاكنتاب وارتباط موجب بين الرضى عن الحياة، وكذا إتقان المهام والذكاء الانفعالي، وتتفق هذه الرؤية مع دراسة أوستن وساكلوفسكي وايجان(2005) Austin Saklofske & Egan ، التي أشارت نتائجها إلى ارتباط الذكاء الانفعالي بحجم شبكة العلاقات الاجتماعية، ونوعية تلك العلاقات، والرضى في الحياة. (سعيد،2008)

ويعبر التفاؤل - حسب رأي الباحث - عن مهارة الفرد وقدرته فى استظهار التوقعات الإيجابية لمسارات الأحداث والمواقف المختلفة مهما كانت طبيعتها، حيث يتوقف هذا الإستظهار على مدى قدرة الفرد على تغيير المعطيات وتعديلها من السلب إلى الإيجاب .

3- حوصلة عامة : من خلال ما سبق استعراضه، يمكننا القول أن بار أون Bar On قد سعى لتقديم نظرة شاملة عن المهارات المتعلقة بالذكاء الانفعالي باختلاف مستوياتها الشخصي والاجتماعي، وأعطى بصيغة غير مباشرة احتمال العوامل الفطرية فى اكتسابها كقدرات من جهة، وإمكانية اكتسابها كمهارات متاحة خلال فرص التفاعل الاجتماعي المختلطة من جهة أخرى، ويمكن استخلاص ما جاء فى هذه الأبعاد والمهارات من خلال الجدول التالي :

جدول(02) : أبعاد الذكاء الانفعالي ومهاراته الفرعية حسب نموذج بار أون Bar On

(حسن، 2013. سلامة وطه، 2006. جروان، 2012)

المهارات الفرعية	مضامينها	الأبعاد الرئيسية
* الوعي بالذات * التوكيدية * اعتبار وتقدير الذات * الإستقلالية * تحقيق الذات	تمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد	المهارات الشخصية (الذاتية)
* التعاطف * العلاقات بين الأفراد * المسؤولية الاجتماعية	يمثل القدرات والمهارات البينشخصية ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والإستفادة منها فى إدارة ذلك التلميذ لعلاقاته مع الآخرين	المهارات الاجتماعية (البينشخصية)
* حل المشكلات * المرونة * المسؤولية الاجتماعية	يوضح كيفية نجاح الفرد فى مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد فى مرونة فى التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة	المهارات التكيفية
* القدرة على مقاومة الضغوط المختلفة . * التروي والتحكم فى الانفعالات	تمثل قدرات الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفاعلية كبيرة .	مهارات إدارة الضغوط
* السعادة * التفاؤل	تمثل قدرة ذلك الفرد ومهاراته فى الإستمتاع بالحياة والحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع	مهارات المزاج العام

### خلاصة :

إن السعي وراء الفهم الحقيقي لأي نموذج من النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي يتطلب منا فهما واضحا لكل أبعاد ذلك النموذج ومبادئه، وهذا ما تم من خلال عرضنا لهذه النظرية التي تنطوي تحت ما يسمى بالنموذج المختلط في تفسير الذكاء الانفعالي، حيث انتهينا إلى أن الذكاء الانفعالي يعتبر مجموعة من القدرات والمهارات التي يتمتع بها الأفراد والتي يمكن ملاحظتها من خلال تقدير الفرد لذاته أو الآخرين خلال المواقف المختلفة، وكذا إبراز مدى أهميتها في تحقيق توافق الفرد وضبط سلوكه، أو بمفهوم آخر، قدرة هذه المهارات في الحفاظ على الفرد وتجنبيه من الوقوع في الإنحرافات والمشكلات السلوكية المختلفة والتي يعد السلوك العدواني واحدا منها.

# الفصل الرابع السلوك العدواني

تمهيد

- 1- مفهوم السلوك العدواني
- 2- العدوان و المصطلحات القريبة
- 3- أشكال السلوك العدواني
- 4 - مظاهر السلوك العدواني
- 5- أسباب السلوك العدواني
- 6- الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني
- 7- أهداف العدوان
- 8 - النظريات المفسرة للعدوان
- 9- الأساليب العلاجية للسلوك العدواني و إجراءات الوقاية

خلاصة

## تمهيد :

يعتبر السلوك العدواني من المواضيع العريقة في علم النفس عموماً، وكأحد الإضطرابات السلوكية الأكثر شيوعاً بوجه خاص، وقد تبينت ضرورة البحث فيه والإهتمام بواقعه لما له من أثر هام في حياة الفرد وأسرته والمجتمع ككل، خصوصاً وأن الفرد الذي يبدي هذا السلوك العدواني أصبح يشكل خطراً على نفسه بالدرجة الأولى، وعلى أفراد أسرته وممتلكاتهم وأمنهم، وكذا صحة الآخرين وحياتهم العامة وممتلكاتهم، وفيما يلي، سنتناول بشيء من التفصيل موضوع السلوك العدواني وبعض الجوانب العلمية المتعلقة به.

## 1- مفهوم السلوك العدواني :

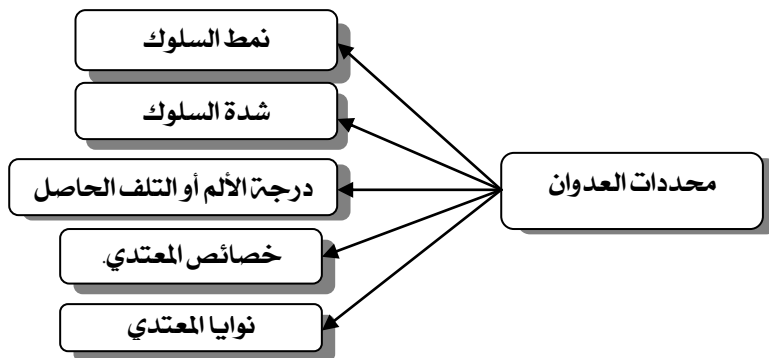
إختلف العلماء فيما بينهم حسب سليم (2011) في تحديد مفهوم السلوك العدواني تبعاً لاختلاف المذاهب والنظريات التي انطلق منها كل تعريف، وترجع صعوبة تحديد معنى العدوان حسب ما يراه جيس Djiss إلى اختلاف العلماء حول أشكال السلوك التي تعد عدوانية والأخرى التي لا تعد عدوانية، ويمكن تعريف العدوان وفق ما يلي :

### 1.1- لغة :

عرفه ابن المنظور بأنه التعدي والضرب، فالعداء هو الظلم وتجاوز الحد، والتعدي هو مجاوزة الشيء على غيره، كما عرفه المعجم الوجيز بأنه مشتق من الفعل الثلاثي عدا، وعدا عدواناً بضم العين والواو وظلمه وتجاوز في الحد، وهذا يعني أن كلمة العدوان تشير إلى الظلم وتجاوز الحد. (عزالدين، 2010؛ سليم، 2011)

### 2.1- إصطلاحاً :

لقد أثار كل من ميلر وديفيز (1982) Myler & Dives ، كما ورد في عبيد (2015) إلى أن هناك خمسة محكات أساسية نستطيع من خلالها تعريف العدوان نستخلصها في الشكل التالي:



شكل (06): محكات تحديد السلوك العدواني

(عابد، 2015)

وهناك العديد من التعريفات الإصطلاحية التي قدمت السلوك العدواني نذكر منها:

- **تعريف هيرلوك (1964) Hyrlook:** هو عمل تهديدي عدائي موجه عادة ضد شخص آخر، وهو التعبير عن الحسد أو الغيرة من الآخرين
- **تعريف تريفرز (1979) Trivers:** هو سلوك موجه نحو البيئة يتسم بالحوية والنشاط، وبمعناه الواسع فإن كل تصرف يقوم به الفرد نحو البيئة هو تصرف عدواني
- **تعريف محمود (1998):** هو سلوك يحدث نتائج تخريبية أو مؤذية أو قبض السيطرة على الآخرين جسما ولفظيا في ضوء خصائص السلوك ذاته (مثل الاهانة أو الضرب أو التخريب) ، وشدة السلوك وخصائص كل من الشخص المعتدي عليه . (شاكرا، 2008، ص.256، 255)
- **تعريف كمال سالم سي سالم (2002):** العدوانية هي الإعتداء اللفظي أو الجسبي على الاشخاص والممتلكات، وعندما يكون لهذا الإعتداء مبرراته فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني ناتج عن رد فعل تجاه موقف معين، أما إذا لم يكن لهذا الاعتداء أي مبرر فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني صريح قد ينتج عن الإصابه بالاضطرابات السلوكية أو الإصابة بالاضطراب وضعف الإنتباه . (سليم، 2011، ص. 103-104)
- **تعريف ربيع (2010) :** العدوان هو سلوك يحركه الغضب أو العدوان أو الصراع أو المنافسة المسعورة، ويتجه هذا السلوك نحو إيذاء الآخرين ويقدر يتجه هذا السلوك إلى الذات (ص. 244)
- **تعريف الزعبي (2015):** سلوك بدني أو لفظي مباشر أو غير مباشر يصدر عن الفرد، ويؤدي إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين، أو الذات أو الأشياء ويختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر.
- **تعريف السيد :** الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى الفرد نفسه. (محمد وخلف، 2010)
- **تعريف باص Bass:** هو سلوك يصدره الفرد لفظيا او بدنيا أو ماديا، مباشرا أو غير مباشر، حيث يترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي للشخص نفسه صاحب السلوك أو للآخرين. (مختار، 1999)
- **تعريف بندوره :** هو سلوك يهدف الى أحداث نتائج تخريبية أو مكروهه أو السيطرة من خلال القوه الجسدية او اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف إجتماعيا على أنه عدواني(عزالدين، 2010، ص.9)
- **تعريف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاف:** هو سلوك مدفوع بالغضب والكراهية والمنافسه الزائده ويتجه الى هزيمة الآخرين، وفي بعض الحالات يتجه إلى الذات، وعند فريد فيعتبر الدافع العدواني دافع فطري وغريزي. (سليم، 2011)

- تعريف فيشباخ Fishbach: العدوان هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء. (عز الدين، 2010، ص.9)

- تعريف كيلي Kelly: هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكيات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع، حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد (بطرس، 2007 ص.237)

ويرى الباحث أن السلوك العدواني هو عبارة عن سلوك يهدف إلى إيذاء الذات أو الغير أو ابتزازهم لفظيا أو جسديا، أو من خلال العبث بالممتلكات وتخريبها بغية إثبات الذات وتعويضها عن نقص ما .

## 2- العدوان والمصطلحات القريبة :

### 1.2- العدوان والعدائية :

يمكن اعتبار العدوان سلوكا، في حين يمكننا القول أن العدوانية تعتبر سمة من سمات الشخصية، وهي تعبر عن حالة إنفعالية، كما تعتبر هذه السمة ميلا مؤقتا للعدوان في حال توافق مجموعة من المتغيرات (luck bélard & all , 2006 ,p.251)

### 2.2- العنف والعدوان :

يعتبر العنف استجابة سلوكية تتميز بدرجة فعل إنفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، ويبدو العنف في استخدام القوى المستمدة من المعدات والآلات، وهذا ما يدل على الصيغة المتطرفة للعدوان، ويمكن القول أن العنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير. (العقاد، 2001)

### 3.2- الغضب والعدوان :

"وبالنسبة للفرق بين مفهومي الغضب والعدوان، فإن الغضب- من الناحية النفسية - يعني حالة إنفعالية تتضمن كلاً من عزو اللوم لخطأ مدرك والدافع لتصحيح هذا الخطأ". (فايد، 2008، ص.131)

ويمكن القول أيضا أن الغضب إنفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبثاري، وحينما يمتلك الإنسان انفعال الغضب فإنه تتعطل قدرته على التفكير السليم، وقد يصدر بعض الأفعال أو الأقوال العدوانية، ويمكن القول أن الغضب يؤدي وظيفة مهمة هي حفظ ذات الإنسان فحينما يغضب تزداد طاقته على القيام بالمجهود العضلي العنيف للدفاع عن نفسه أو التغلب على العقبات. (مختار، 1999)



#### 4.2- التعصب والعدوان :

يبرز الفرق بين التعصب والعدوان في كون أن للتعصب أهميته في نشأة واستمرار أشكال السلوك العدواني المختلفة، بمعنى أن سلوك العدوان هو التعبير الأساسي للسلوك التمييزي في أشكال التعصب السلبي بل يمكن أن يرادفه. (آل رشود، 2006)

#### 5.2- العاطفة والعدوان :

ذكر ريفوليه (1993) Rivolyi، إن العاطفة هي الخطوة الأولى في الإستجابة للضغط، لا سيما في تعبيرها الهرموني. ثم يأتي العدوان لاحقا لتجسيد تلك الإستجابة. (Kacha & Legros, 2005)

### 3- أشكال السلوك العدواني:

قسم العلماء والمتخصصين السلوك العدواني تقسيمات عدة نذكر منها :

#### 1.3- تقسيم عادل عز الدين الأشول (1989) : حيث يرى أن هناك شكلين للعدوان هما:

- أ- العدوان العدائي: وهو الذي يتجه نحو الأشخاص الآخرين وعادة ما يكون مصحوبا بأحاسيس ومشاعر الغضب نحوهم .
- ب- العدوان الأبوي: وهو الذي يهدف إلى إحراز أو استرداد بعض الموضوعات أو الأشياء المعينة من الآخرين .

#### 2.3- تقسيم هشام الخطيب واحمد الزيايدي (2001) : حيث قسمها هذا الأخير إلى ثلاثة أشكال هي:

- أ- العدوان الجسدي : وهو الذي يعتمد فيه الشخص على جسده في الاعتداء على الطرف الآخر، مثل الضرب والرفس والدفق والقتال بالسلاح .
- ب- العدوان الكلامي: وهذا النوع من العدوان يقف عند حدود الكلام والألفاظ، ولا تكون مشاركة الجسد الظاهر فيه أكثر من ذلك مع ما يرافق الكلام أحيانا من مظاهر الغضب والتهديد والوعيد مثل الشتائم أو القذف بالسوء .
- ت- الاعتداء الرمزي : وهو عبارة عن سلوك نمارسه نعبّر من خلاله عن السخرية من الطرف الآخر أو احتقاره، أو تعمد اهانتته أمام جمع من الناس مثل الامتناع عن النظر إليه، ورد السلام عليه أو الامتناع عن تناول ما يقدمه في بيته .

#### 3.3- تصنيف كمال مرسي: وقد قسم السلوك العدواني وفق المعيار الاجتماعي إلى :

- عدوان لا اجتماعي: ويشمل الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه أو يظلم غيره.

- عدوان اجتماعي: ويشمل الأفعال المؤذية التي تهدف إلى ردع اعتداءات الآخرين. (سليم، 2011)

#### 4.3- تصنيف الحريري (2008) : صنف العدوان إلى الأشكال التالية :

- العدوان اللفظي: ويظهر هذا النوع من العدوان عندما يتجه سلوك الطفل نحو العنف كالصرخ وسب الآخرين واستفزازهم بالفاظ بذيئة.

- العدوان التعبيري أو غير اللفظي: يتخذ هذا الشكل استخدام الطفل بعض الإشارات لإيذاء الآخرين كإخراج اللسان أو الإشارة باليد أو استخدام أسلوب البصاق على الآخرين.

- العدوان العنيف: ويعني استخدام الطفل العدواني عضلاته في إيذاء الآخرين كالضرب والركل والعض وغيرها.

- عدوان المنافسة: وهو العدوان الناتج عن خسارة الطفل في لعبة ما اشترك بها مع زملائه، أو تفوق زملائه عليه في مجال الدراسة مما ينتج عنه بالتباعد.

- العدوان المباشر: العدوان المباشر هو استخدام القوة البدنية أو اللفظية من قبل الطفل العدواني وتوجيهها نحو ضحيته بشكل مباشر.

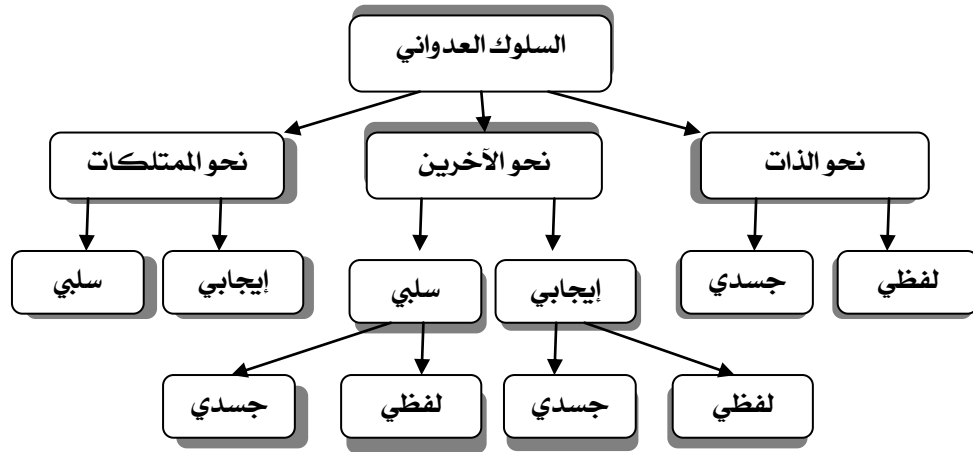
#### 5.3- تصنيف عبود (1991) وفتياني (2000): صنفاه إلى :

- عدوان نحو الذات : ويتمثل في إلحاق الأذى بالذات وتدميرها واحتقارها أمام الآخرين، وهو نوع من العدوان يتجه نحو الذات وتدميرها، ويهدف إلى التقليل من شأن الذات، والنظر إليها نظرة دونية والتعصب لأفكار خاطئة وعدم الأخذ بنصائح الغير.

- عدوان نحو الآخرين : وهو كل ما يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء بالفعل أو الكلام، والخروج على القوانين والنظم المتعارف عليها في التفاعل مع الآخرين، ويتمثل أيضا في الخروج عن القوانين والنظم المعمول بها بين الناس.

- عدوان نحو الممتلكات: وهو إلحاق الضرر المادي، كالتدمير وتخريب الممتلكات الخاصة والعامّة وتخريبها أو العبث بها. (تعليب، 2006؛ عياش، 2007)

ويرى الباحث أن التصنيف الأخير هو التصنيف الأشمل والأكثر إلماما لأشكال السلوك العدواني، حيث يمكن أن نقدم وفي ضوء ما سبق –حسب رأي الباحث- أهم أنواع السلوك العدواني من خلال الشكل التالي:



شكل (07): أشكال السلوك العدواني حسب نظر الباحث  
(من إعداد الباحث)

#### 4 - مظاهر السلوك العدواني :

يظهر السلوك العدواني عموماً ويتجلى في عدة مظاهر مختلفة ومتنوعة، كما قد يتجلى وينفرد بمظاهر خاصة في الوسط المدرسي، وسنحاول أن نستعرض أهم المظاهر العامة للسلوك العدواني والخاصة بالوسط المدرسي من خلال مايلي :

##### 1.4- المظاهر العامة للسلوك العدواني:

- **المظهر اللفظي:** الذي يقف عند حدود الكلام، ويشمل الشتائم، القذف بالسوء، والألفاظ النابية والجارحة والسخرية والاستهزاء بالغير.....الخ، وفم الإنسان أول أداة يستخدمها للعدوان، حتى وهو لا يزال في نعومة أظفاره . مثل السب والشتيم والتوبيخ ووصف الآخرين بكلمات سيئة كما يشمل أيضا الكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين. (صالح والبننا، 2008)

ومن جهة أخرى، غالبا ما تكون المظاهر اللفظية مقترنة كثيرا بالسلوك العدواني وسمات الشخصية، فقد ذكر بن عيسى (2003) أن اللغة تظهر سمات الشخصية بما فيها الميولات العدوانية، فسمات الشخصية يمكن أن تنكشف على حقيقتها من خلال السلوك اللغوي الذي ينفرد به كل إنسان وتكون منبئا للسلوك العدواني لديه . كما أشار المحلل النفساني فينيشل O.Fenichel ، أن الإستجابات العدوانية اتجاه الغير تحول دون عفوية وطلاقة الكلام، ومن تم قد تتطور وتتسبب في ظهور اللجلجة. (منصوري، 2012)

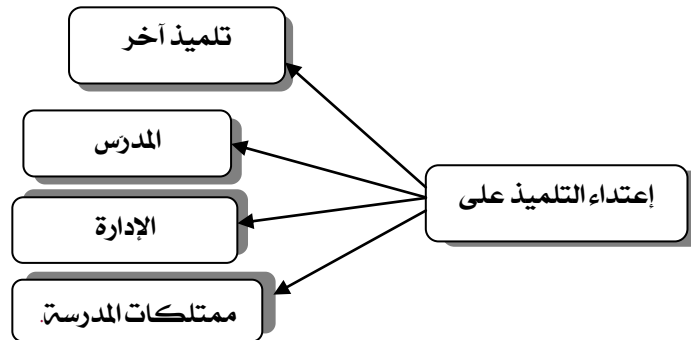
- **المظهر الجسدي:** يشترك فيه الإنسان جسدياً مع الآخر ومن أمثلته: الضرب، والعض والخربشة والرفس والدفع، وهو يقع من شخص (المعتدي) على شخص آخر (المعتدى عليه).
- **الشجار(العراك):** هو عبارة عن نقاش أو جدال غاضب ومستفز بين شخصين، أي أنه فعل مشترك بين الاثنين، على عكس العدوان الذي يأخذ فيه المعتدي الدور الأساسي .
- **المضايقة والتنمر على الغير:** هي أفعال عدوانية تهدف إلى استثارة شخص ومضايقته والتلذذ بذلك، وربما ينتهي الأمر إلى الشجار أو عدوان أحد الطرفين على الآخر، والمضايقة والتنمر يمثلان السخرية من الآخر لإغضابه أو التهجم عليه وشد الشعر أو الملابس أو القرص .
- **العدوان السلبي:** يمارس فيه سلوكاً يرمز إلى احتقار الآخرين أو يقود إلى توجيه الإنتباه إلى إهانة تلحق بهم، ويشمل الإهمال والسلبية والمكايده، والصمت والتجاهل، وكلها سلوكيات مستفزة للطرف الآخر وتجعله في حالة إحباط وغضب. (عز الدين، 2010).
- **العدوان الإشاري:** هو نوع من العدوان تستخدم فيه الإشارات، مثل إخراج اللسان أو حركة قبضة اليد على اليد الأخرى، وربما تستخدم وسائل اشارية أخرى .
- **العدوان الوسيلي :** عندما يسلك الطفل بطريقة عدوانية كوسيلة يكون لديه هدف معين، مثلاً حينما يحاول الطفل الإنزلاق على السطح المائل ويلاحظ طفلاً آخر يقف في طريقه، يقوم الطفل بدفعه، وبذلك يكون الطفل قد أقدم على سلوك عدواني وسيلي، وخطورة هذا النوع أن الطفل يتعلم الوصول إلى أهدافه عن طريق العدوان .
- **الإعتداء المباشر:** يقال للعدوان أنه مباشر إذا وجه الشخص مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط، وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها .
- **الإعتداء غير المباشر:** ربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفاً من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندبة فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي .
- **العدوان الفردي :** هو عدوان يوجهه فرد آخر بعينه (صغيراً أو كبيراً) ولهذا النوع من العدوان دوافع عديدة أهمها دوافع التملك والاستحواذ، أو دافع القوة والسيطرة أو للتنفيس عن عدوان كامن، وكذا التمرد على السلطة أو دفاع الفرد عن حقه في تأكيد ذاته، كما يوجد دافع المنافسة والذي يعني دافع الشعور بالنقص أو التعويض أو لفت أنظار الآخرين .
- **إيذاء الذات :** هو عدوان يهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالاً مختلفة كتمزيق أو تحطيم الممتلكات الشخصية، أو لطم الوجه أو شد الشعر، أو ضرب الرأس

بالحائط أو جرح الجسم بالاضافر أو عض الأصابع أو حرق أجزاء من الجسم أو كيمها بالنار والسجائر، النظرة إلى الذات نظرة دونية، أو تحفيز الذات أو التقليل من شأن الذات، وعدم اتباع نصائح الغير من الزملاء والمحيطين به.

- **العدوان العشوائي:** هو السلوك الذي يكون موجها نحو أهداف واضحة معينة، وتكون له دوافعه وأسبابه البيئية ويخدم غرضا أو يؤدي إلى نجاحات مادية أو معنوية، لكن قد يكون السلوك العدواني أهوجا أو طائشا ذا دوافع غامضة غير مفهومة وأهداف مشوشة وغير واضحة ومن ذلك: وقوف الطفل ليضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب أو يجري خلف الطفل المعتدى عليه، وقد يمزق ثيابه أو يأخذ ما معه. (مصطفى، 2011)

#### 2.4- مظاهر وأشكال السلوك العدواني في المدارس:

ذكر بطرس (2007) أن هناك العديد من أشكال السلوك العدواني في الوسط المدرسي نستخلص أهمها في الشكل التالي:



شكل (08): أشكال السلوك العدواني في الوسط المدرسي (ص.248)

- وقد تظهر هذه الأشكال للسلوك العدواني من خلال المظاهر التالية:
- إحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه .
  - التهريج في الصف .
  - الإحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم .
  - العناد والتحدي .
  - التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من حجرة الدراسة .

- الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا .
- تخريب أثاث المدرسة ومقاعدھا والجدران ودورات المياه .
- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله.
- استخدام المفرقات النارية سواء داخل المدرسة أو خارجها .
- الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المدرس وللأنظمة وقوانين المدرسة .
- عدم الإنتظام في المدرسة ومقاطعة المدرس أثناء الشرح .
- استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة في الصف .
- الإعتداء على زملاء .
- الخروج المتكرر من الصف دون استئذان .
- التحدث بصوت مرتفع .(عز الدين، 2010)

- كما ذكر هنادي أحمد قعدان (2014) بعض المظاهر السلوكية الأخرى نستعرضها من خلال مايلي:
- الاعتداء على الآخرين باستخدام اليدين أو الأظافر أو الأسنان أو الرأس، أو الرجلين والجسم بهدف الانتقام أو بغرض الإزعاج .
  - كثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.
  - سرعة الغضب والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض وعدم الضبط .
  - مشاكسة الآخرين وعدم التعاون الإيجابي معهم.

## 5- أسباب السلوك العدواني:

يمكن تصنيف أسباب السلوك العدواني بشكل عام كما يلي :

### 1.5- أسباب أسرية وبيئية:

هناك العديد من العوامل التي تتعلق بالأسرة وطريقة التربية، فالتربية القاسية التي تقهر الطفل وتعاقبه بدنيا وتؤلمه نفسيا تنجي العدوان لديه، حيث يتعلم أن العدوان من القوى إلى الضعيف

مقبول، وفي مقابل ذلك فإن التسامح المفرط إزاء أفعال الطفل العدوانية يجعله يتمادي في عدوانيته. (تعيلب، 2006)

كما إن تأديب الطفل وتهذيبه عملية ضرورية لتأهيله نفسياً واجتماعياً، ولكن إذا تم هذا الأسلوب بالقوة والعنف يؤدي بالطفل الى اللجوء إلى العدوان، فالتأديب الصارم يجعل الطفل يختزل مشاعر العداوة ويوجهها بدوره نحو الغير، والطفل الذي يواجه قسوة أوليائه في المنزل يلجأ إلى البحث عن شخص أضعف منه في خارج المنزل ليمارس عليه عدوانه. (العيسوي، 1984)

وذكر التكريتي وآخرون (2012)، أن مثيرات العدوان تتراكم لدى الطفل حتى تصل إلى مستوى التوتر الذي يؤدي بها إلى المسلك العدواني، لذلك وجب علينا ان نجد مجالاً بتفريغ تلك الشخصية العدوانية قبل التراكم، وقد تكون الألعاب أحد هذه المجالات إذا تم استغلالها ايجابياً خلال عملية التنشئة.

في حين أشارت نتائج دراسة الزعبي (2015)، أن اختيار الوالدين للأنشطة واللعب التي يلعبها أبنائهم تؤدي إلى التأثير على ظهور العدوان وذلك مثل البندقية ولعبة الحرب والجنود للذكور، كما انهم يشجعون الألعاب الجسمية العنيفة كالملاكمة والمصارعة للذكور دون الإناث.

وقد ذكر بطرس (2007) بعض النقاط كبواعث للسلوك العدواني في الأسرة نذكر منها مايلي :

-تشجيع بعض أولياء الأمور لأبنائهم على السلوك العدواني .

- أسلوب التربية المتسلط تجاه الطفل .

- عدم توفر العدل في معاملة الأبناء في البيت.

- الكراهية من قبل الوالدين.

- الصور السلبية للأبوين في نظرتهم لسلوك الطفل.

- فشل الطفل في الحياة الأسرية.

- غياب الوالد عن المنزل لفترة طويلة يجعل الطفل يتمرد على أمه ويصبح عدوانياً .

وبحكم أن الأسرة تخضع لمبدأ البيئة التي تعيش فيها، فقد تعتبر العوامل البيئية من العوامل المؤثرة على الفرد والناجمة من المحيط الذي يعيش فيه، كعوامل المناخ وطابع المنطقة (جبلية، سهلية...)، والظروف المحيطة بقسوتها (شدة الحرارة أو البرد...)، كلها تؤثر على شخصية الفرد وطبعه، فسكان حوض البحر الأبيض يعرفون -على العموم- بانبساطهم وفتحهم في العلاقات الاجتماعية عكس سكان الشمال الأوروبي مثلاً. (ميموني وميموني، 2010)

## 2.5- أسباب مدرسية:

ذكر عمارة (2000)، أن دراسة إيب وواتكنسون، (1997) Epp & Watkinson، قد أثبتت أثر علاقة الإدارة المدرسية بالسلوك العدواني للتلاميذ، حيث أوضحت الأثر السلبي لهذه الجوانب التي تمثل دافعا للسلوك العدواني لديهم، كما أشار باترسون وآخرون (1997) Peterson & others، أن للإدارة المدرسية المتشددة دورا قويا في دفع التلاميذ نحو ممارسة السلوك العدواني وهذا من خلال:

- سوء معاملة المشرفين على التعليم للتلاميذ واستخدام ألفاظ بذيئة والسخرية منهم.
- غياب الرقابة المدرسية الحازمة.
- ضعف متابعة المشكلات السلوكية للتلميذ.
- عدم تحقيق العدالة بين التلاميذ.
- اهتزاز صورة القدوة المدرسية. (عياش، 2007)

كما ذكر خالد عز الدين (2010) وبطرس (2010)، عدة عوامل مدرسية تدفع بالسلوك العدواني

نلخصها فيما يلي:

- عدم الدقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم (يمكن أن يتجمع أكثر من تلميذ عدواني في صف واحد).
- فشل التلميذ في حياته المدرسية وخاصة تكرار الرسوب .
- عدم تقديم الخدمات الإرشادية لحل مشاكل التلميذ الاجتماعية .
- عدم وجود برنامج لقضاء الفراغ وامتصاص السلوك العدواني .
- شعور التلميذ بكرهية المعلمين له .
- ضعف شخصية بعض المدرسين .
- تأكد التلميذ من عدم عقابه من قبل أي فرد المدرسة .
- ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من التلاميذ.
- عدم وجود قوانين صارمة في المدارس بخصوص العنف، وأحيانا توجد القوانين، وإنما لا توجد الممارسة التطبيقية الفعلية في تطبيق العقوبات المنصوص عليها .
- أحيانا، التلميذ الذي يمارس سلوكا عدوانيا يتم تفضيله عند بعض الأساتذة، ويقولون أنه ذو سلوك قيادي وبيدؤون في تسليمه مهمات في صفه مثل أن يكون ممثل القسم ليضبطه، وبالتالي تزيد عنده رغبته بالعنف وتنمو أكثر.



- عدم وجود مراقبة فعلية في فترة الإستراحة، وكذلك عدم وجود مراقبة فعلية لدى انصراف التلاميذ، فلو وقفنا أمام مدرسة لدى انصراف التلاميذ لشاهدنا العنف الممارس من قبل بعض الطلاب ورأيناهم يدفعون بعضهم البعض وغير ذلك .  
وأضاف مكي والمحي (2015) أن سلوك التلاميذ العنيف يعتبر رد فعل على الأساليب العقابية المستفزة من قبل الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة.

### 3.5- الأسباب الذاتية

تتعدد أسباب العدوان الذاتية بين النفسية منها والعضوية منها، والتي تشمل بعض مظاهر ضعف القدرات العقلية وضعف الإنتباه، وكذا بعض اضطرابات الدماغ والأمراض النفسية والتي يعتبر السلوك العدواني أحد مظاهرها. (العتوم، 2009)

ففي كثير من حالات السلوك العدواني، يتضح في النهاية أن السبب الأساسي الذي يجعل المراهق يتحدى السلطة هو حاجته لتأكيد ذاته - وأولى بالمدرس أن ينتبه لذلك فيمنحه الثقة، وبذلك نحميه من أزمات نفسية هو في غنى عنها ونضمن له مسيرة صحيحة على طريق النمو والتربية. (المشري وعبدالجواد، 2000)

وقد ذكر كل من بطرس (2007) وخالد عز الدين (2010) بعض الأسباب النفسية نذكرها فيما يلي :

- حب السيطرة والتسلط.
- ضعف الوازع الديني لدى الطفل .
- معاناة الطفل من بعض الأمراض النفسية .
- إحساس الطفل بالنقص النفسي أو الدراسي فيعوض عن ذلك بالعدوان.
- صراع نفسي لاشعوري لدى التلميذ.
- الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي والإخفاق في حب الأبوين والمدرسين له.
- توتر الجو المنزلي وانعكاس ذلك على نفسية التلميذ.
- الغيرة والشعور بالنقص والفشل (منصوري، 2008)

أما من الجانب الجسدي، فيمكن القول أن نمو الطفل مع عدم توفير أي مجال له للتمتع أو اللعب، يولد لديه ملل وضيق من وضعه، مع الأخذ بعين الإعتبار أن لديه طاقة ونشاط كبيرين مخزونين ومعتلين، لذا فإن سلوكه التخريبي يعود لعدم التفريغ لتلك الطاقة الموجودة لديه، وعدم الإشباع

لميول اللعب، كما يعتبر وجود زيادة غير طبيعية من الهرمونات المفرزة من الغدة الدرقية عاملا مهما في ظهور السلوك العدواني. (الخليدي ووهبي، 1997)

#### 4.5- أسباب اجتماعية:

- تتعدد الأسباب الاجتماعية للسلوك العدواني ونذكر منها :
- تدني المستوى الثقافي الاجتماعي للأسرة .
  - عدم إشباع حاجات الطفل الأساسية .
  - تقمص الأدوار التي يشاهدها في التلفاز.
  - عدم قدرة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية صحيحة.
  - الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي .(بطرس، 2007)

#### 5.5- أسباب اقتصادية:

- ذكر عز الدين (2010) جملة من الأسباب الاقتصادية للسلوك العدواني، نذكر منها ما يتعلق بالتلميذ من خلال ما يلي :
- تدني مستوى الدخل الاقتصادي للأسرة .
  - شعور التلميذ بالجوع وعدم مقدرته على الشراء .
  - ظروف السكن السيئة .
  - عدم قدرة الأسرة على توفير مصاريف ابنها التلميذ بسبب الظروف الاقتصادية التي تعيشها.

#### 6.5- أسباب سياسية:

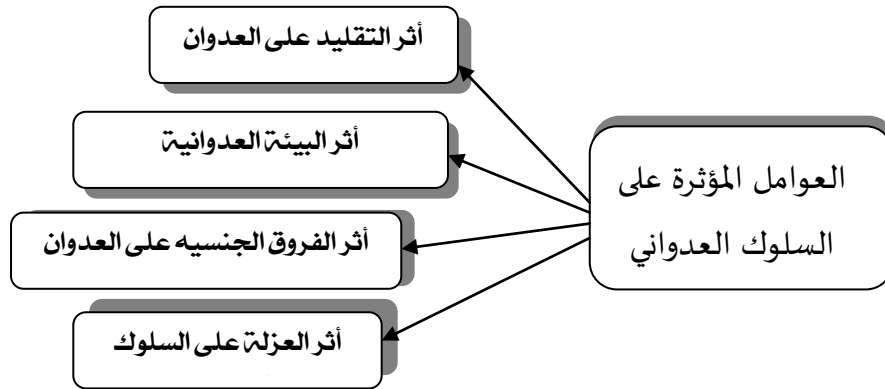
- مشاهد الإحتلال المتمثلة بضرب التلاميذ والكبار وإيذائهم خلال سنوات الإحتلال .
- تدمير قوات الإحتلال للمنازل وهدمها أحيانا فوق رؤوس ساكنيها أمام أعين التلاميذ وبصورة وحشية .
- مدهامات جيش الإحتلال للبيوت ليل نهار والاعتداء على ساكنيها. (عز الدين، 2010، ص.30)

#### 7.5- تأثير وسائل الإعلام:

- أثبتت دراسة ميشيل Michel، أن الأطفال الأكثر مشاهدة أفلام العنف يبدون أكبر قدر من السلوك العدواني مقارنة بالأطفال الذين يشاهدون أفلاما خالية من العنف، كما أن مداومة مشاهدة العنف لها أثر في تعلم العدوان. (ربيع، 2011)

وقد ذكر بطرس (2007) بعض عوامل الإعلام والتي تلعب دورا هاما في بعث السلوك العدواني نذكر منها:

- تقليد السلوك العدواني لدى الآخرين من خلال مشاهدة أفلام العنف بجميع أنواعها على شاشة التلفاز والكمبيوتر أو وسائط الملتيميديا المختلفة.
- مشاهدة الصور التي يتعرض لها المتظاهرين من ضرب وإهانة واعتقال .
- مشاهدة المجازر والحروب المدمرة التي تحدثها التكنولوجيا العسكرية للدول الاستعمارية كما يحدث اليوم في فلسطين والعراق..... الخ .



شكل (09): العوامل المؤثرة على السلوك العدواني

( التكريتي وآخرون، 2012، ص. 245 )

#### 6- الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني:

يختلف الذكور عن الإناث في الاستجابة العدوانية، فالذكور يميلون إلى استخدام الضرب والألفاظ البذيئة وتحطيم الأشياء ومهاجمة الآخرين أو الاعتداء عليهم بالضرب أكثر من الإناث وذلك بسبب فارق النوع، وبتشجيع الوالدين لهم باعتباره حقا لهم وميلهم لحب الظهور وتأكيد الذات وإظهار القوة، ويشيع العدوان الجسدي بين الذكور بصورة أكبر من العدوان اللفظي، بينما يشيع العدوان اللفظي بين الإناث. (سليم، 2011)

ويرى كل من منزل وآخرون Menzel & all، أنه غالبا ما يظهر الاستعداد للعدوانية عند الذكور بالجانب الجسدي واللفظي، والذي يأخذ شكل العراك والتوتر، في حين تظهر عند البنات في الشكل اللفظي، والاستعداد الاجتماعي الانفعالي كالأسماء ونشر الإشاعات مثلا. (بيررا، 2009)

كما يعود تصرف الذكور بشكل عدواني أكثر من الإناث حسب ما يلي :

- **العوامل البيولوجية:** والتي ترتبط بالاختلافات في الجهاز العضلي، وإفراز الغدد الصماء، وهرمونات الأحداث الطارئة .

- **العوامل البيئية:** حيث يفرض المجتمع توقعات معينة لسلوك الإنسان حسب جنسه، فيتوقع من الفتى أن يكون عدائيا ومنافسا في تصرفاته، بينما نشجع الفتاة على التسامح والتعاون .

- ومن جهة أخرى قد يمكننا القول أنه لا توجد هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بانتشار العدوان، فلقد وجد أن انتشار العدوانية (اللفظية أو الجسمية) متساو تقريبا بين الأولاد والبنات. (أبو زعيزع، 2013)

## 7- أهداف العدوان:

تختلف الأهداف التي يسعى العدوان إليها، فنحن نعرف هل المعتدون يريدون أساسا توجيه الأذى إلى ضحاياهم أم يحاولون أن يفعلوا أشياء أخرى؟، قد ذكر العقاد (2001) ستة (06) أهداف للسلوك العدواني نتطرق إليها من خلال ما يلي :

- أهداف غير مؤذية وغير ضارة: فيمكن القول أن معظم الهجمات العدوانية تدفعها أكثر من رغبة لإلحاق الأذى بأحد ما، والغرض الأساسي هو أن المعتدين يتصرفون بطريقة عقلانية، وهذا المنظور يؤكد أيضا أن العدوانيين لهم هدف آخر أو يسعون لترسيخ هواية محببة، ويمكن أن يحاول المعتدون أن يؤكدوا سلطتهم لبناء قيمهم الذاتية .

- الإكراه: أكد باترسون جيمز Patterston jeams أن العدوان في الغالب يكون محاولة للإكراه والإجبار، فالعدوانيون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكهم وإجبارهم على أن يفعلوا ما يريدون.

- السلطة والهيمنة: ذهب دارسون وآخرون darson & all، إلى أن السلوك العدواني يهدف غالبا إلى الحفاظ على سلطة المعتدين وتعزيزها والحفاظ على هيمنتهم، وربما يضرب المعتدون ضحاياهم من

أجل فرض طريقتهم ليؤكدوا هيمنتهم، فهم يحاولون أن يبينوا أنهم ليسوا في مرتبة ثانوية بالنسبة لضحاياهم، ويرى المؤلف هنا أن هذا المفهوم يتفق مع معتقد أن العدوان يزيد من تقدير الذات.

- إدارة الانطباع: يهتم العدوانيون كثيرا بما يظنه الآخرون فيهم، وقد تأثر هانز توك Hans Tock، بهذا النوع من الإهتمام في دراسة المقابلة المشهورة التي أجراها عن الرجال المسجونين بسبب أعمال العنف فقد وجد توك أن هؤلاء الجانحين من الشباب مثيرون لصورة الذات، حيث عملوا جاهدين لتصوير الانطباع عن أنفسهم بأنهم مرعبين وجريئين، وقد توسع عالم الاجتماع ريتشارد فيلسون Richard felson، في تفسير عمق التفكير للعدوان كمحاولة لإدارة الانطباع، وفي تحليله كان معظم الأشخاص يسعون إلى إظهار أنهم من يجب أن يحترمهم الآخرون.

- العدوان الأداتي (الوسيلي): بالرغم من أن العدوان يتضمن دائما الإيذاء والضرر، إلا أن هذا لا يعتبر الهدف الرئيسي دائما، فيمكن أن يكون للعدوان أهداف أخرى في التفكير عند الإعتداء على الضحايا، فربما يريد الجندي أن يقتل عدوه إلا أن أمنيته يمكن أن تنبع من رغبة في حماية حياته ويمكن أن تكون لظهار وطنيته أو ربما تكون وسيلة لكسب قبول ضباطه وأصدقائه، فالقاتل الذي يتم تأجيده من جانب مجموعة من المجرمين يمكن أن يفعل ذلك للحصول على مبلغ كبير من المال، وهكذا فرغم إن كان المعتدين في نيتهم إلحاق الأذى بالضحية أو حتى قتله فليس هذا هو غرضهم الأساسي.

- العدوان الانفعالي: ذكر باركويتز (1993) Berkowitz، وجود نوع آخر من العدوان هدفه الأساسي هو الإيذاء، وهذا النوع من العدوان يسمى في معظم الأحيان العدوان العدائي أو العدوان الغاضب، فإن فكرة العدوان الانفعالي إذن، تخبرنا بأن العدوان يمكن أن يكون متعة لدى الأشخاص الذين يريدون أن يلحقوا الأذى بالآخرين عندما يكونوا مكتئبين ويشعرون بالسعادة عندما يحققون هذا الهدف، ويفرق علماء النفس بين العدوان الوسيلى والانفعالي، ذلك أن العدوان الوسيلى عقلاني وسلوك يسهل فهمه، بينما العدوان الانفعالي أقل أسترشادا بالفكر الواعي وغير عقلاني إلى حد كبير.

## 8 - النظريات المفسرة للعدوان:

تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني نتيجة لتعدد أشكال العدوان ودوافعه، وسنعرض بعض هذه النظريات:

### 1.8- نظرية الغرائز:

ترى هذه النظرية أن الغرائز هي المحرك الرئيسي للسلوك العدواني للأفراد، وقد تعدد من جهة أخرى تناولات موضوع الغرائز في خضم هذه النظرية نستعرضها فيما يلي:

### 1.1.8- النظرية البيولوجية:

اتفق علماء النظرية البيولوجية مع فرويد على أن العدوان سلوك غريزي عند الانسان والحيوان، ومن هؤلاء كونراد لورنز Konrad Lorenz، وهو من علماء الايثولوجيا، والذي افترض أن العدوان له أصول بيولوجية غريزية، وقد بنى افتراضا على أساس ملاحظة أنواع عديدة من الحيوانات، وقد قدم نظريته هته في كتاب صدر باللغة الألمانية عام (1966). (أبوقرة، 1996)

كما فسر أصحاب هذه النظرية السلوك العدواني بأنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية، ولاسيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطفل، حيث تم التأكد من خلال استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ أدى ذلك إلى خفض التوتر والغضب والميل للعنف، وأكد علماء آخريين على أن بعض العوامل الجسمية مثل التعب أو الجوع، أو وجود الأم جسمية لدى الأطفال تؤدي أيضا إلى السلوك العدواني. (سليم، 2011)

### 2.1.8- النظرية الإنسانية:

رائد هذا الإتجاه عالم النفس ماسلو Maslow، حيث يرى أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية، ويطرح رأيه في إطار هرمي الشكل، فبعد ما تلبى الحاجات الأساسية المبكرة، يتحرر الإنسان لتنمية الحاجات ذات المرتبة الأعلى والتي تضعه في مستوى يفوق مستوى الحيوانات .

ويرى ماسلو Maslow أن السبب الأول في الاضطرابات الشخصية والأمراض النفسية هو الفشل في إشباع الحاجات الأساسية مثل الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمان والانتماء والتقدير وتحقيق الذات، إذ يرى ماسلو أن الحاجات يجب أن تشبع وإلا أصابنا المرض، فكلما تدنى المستوى الذي عنده تلك الحاجة كلما زادت خطورة المرض، وأن غياب الحب والانتماء يعطل النمو، لذلك فهو ضروري للحياة مثل الطعام، فأولئك الذين لا يحصلون على الحب والانتماء المطلوب لن يكون بمقدورهم منح أو إعطاء الحب للآخرين عندما يصبحون أشخاصا بالغين . (عز الدين، 2010)

### 3.1.8- نظرية التحليل النفسي:

ترى نظرية التحليل النفسي أن السلوك العدواني وأشكال العنف الجسدي، والعدوان باللفظ ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت الموجودة منذ لحظة الولادة، ويقول علماء التحليل النفسي بأن الحرمان والإحباط يؤديان إلى ممارسة سلوك العدوان من قبل الفرد إذا تعرض لهما (عز الدين، 2010)

### 1.3.1.8- فرويد والنظرة التحليلية للعدوان:

يرى فرويد Freud أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد ويمكن تقسيم محاولات فرويد Freud حسب بطرس (2007) لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل، في كل مرحلة جديدة أضاف شيئاً جديداً دون رفض التأكيدات الأولى نذكرها فيما يلي :

- **المرحلة الأولى:** هي القوة التي تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء، ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية .

- **المرحلة الثانية:** تقدم تفكير فرويد Freud في هذه المرحلة عن الغرائز في كتابه الغرائز وتقلباتها الذي أصدره عام (1915)، حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز هما (الأنا وغرائز حفظ الذات والغرائز الجنسية)، والمشاعر التي استثارتها عصاب التحول أقنعت فرويد freud بأنه عند جذور كل هذه الوجدانيات نجد هناك صراعا بين مزاعم الجنسية ومزاعم الأنا (مطالب الأنا ومطالب الجنسية)، كما لاحظ فرويد frued بعد ذلك أن الشخصيات النرجسية يخصصون معظم جهودهم للحفاظ على الذات والانا لديهم قدر كبير من العدوان رهن إشارتهم .

- **المرحلة الثالثة:** بدأت هذه المرحلة مع بدء ظهور كتاب فرويد Freud "ما وراء مبدأ اللغة"، حيث أعاد تصنيف الغرائز، فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية ولكن بين غرائز الحياة والموت، وبين أن كل إنسان يخلق والديه نزعة نحو التخريب، ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر وهي غريزة تحارب دائما من أجل تدمير الذات، وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين، وان لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع الذات (عز الدين، 2010)

كخلاصة لما سبق، فحسب محادين والنوايسة (2009)، يعتبر العدوان طاقة لا شعورية داخل الإنسان، فلا بد من التعبير عنه سلوكيا، وليتم ذلك فلا بد من إثارة خارجية تستحث الطاقة العدوانية الغريزية في التعبير عن نفسها، وإما أن يكون العدوان مباشرا أو عدوانا بديلا أي سلوكا

موجها نحو مصادر بديلة لمصادر الإثارة في حالة تعذر الاعتداء عليها، وإما أن يكون عدوانا خياليا وذلك من خلال مشاهدة أفلام العنف والجريمة، وتقمص شخصيات المعتدين. (عساف، 2012)

### 2.3.1.8- نظرية ميلاني كلاين Melanie Klein :

أخذت كلاين الطور الثالث لفرويد Freud حرفيا، فبالنسبة لها لم تكن غريزة الموت فطرية ولكنها كانت حقيقية ملموسة إكتشفتها في عملها، فإن مشاهدتها الإكلينيكية أقتعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية، وحقيقية يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة، فالطمع والغيرة والحسد واضحة لكلاين Klein كتعبيرات عن غريزة الموت وهدف العدوان حسب كلاين Klein هو التدمير والكراهية والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى:

- الإستحواذ على كل الخير (الجشع).

- أن تكون طيبا مثل الشيء (الحسد).

- إزاحة المنافس (الغيرة) .

وفي الثلاثة نجد أن تدمير الشيء وصفاته أو ممتلكاته يمكن من الوصول إلى إشباع الرغبة، فإذا أحبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية. (عزالدين، 2010)

### 2.8- النظرية السلوكية:

يعد المنهج السلوكي منهجا مهما في تفسير السلوك العدواني، حيث يرى أنصار الإتجاه السلوكي أن العدوانية تعد متغيرا من متغيرات الشخصية، كما أنها نوع من الإستجابات المنتجة والسائدة، وتتحدد قوة الاستجابات العدوانية في هذه النظرية وفق أربعة متغيرات هي: مسببات العدوانية، وتاريخ التعزيز والتسهيل الاجتماعي، والطبع أو المزاج. (تعيلب، 2006)

ويهتم أنصار هذه النظرية بتفسير عملية تعلم السلوك العدواني من خلال التقليد والمحاكاة، فيرون أن معظم سلوك الإنسان متعلم، ويتم تعلمه من خلال القدوة، وذلك ممن خلال ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين يتعلم كيفية أنجاز سلوك جديد، كما يعتقد السلوكيون بأن السلوك العدواني كغيره من السلوكات الإنسانية الأخرى سلوكا متعلما، فيرى باندورا Bandora، أن الأطفال يكتسبون السلوك العدواني ويتعلمونه عن طريق ملاحظة أعمال الكبار وتقليدهم ويتم ذلك من خلال مشاهدة السلوك العدواني ثم تقليده وممارسته .



فيعتبر السلوك العدواني إذاً سلوكاً اجتماعياً متعلماً كغيره من السلوكات الأخرى، ويتم هذا الاكتساب بطريقة غير مقصودة نتيجة ما يسمى بالتعلم بالنمذجة، أو التعلم الانتقالي وما يترتب على هذا السلوك من إثابة أو عقاب . (سليم، 2011)

و تنقسم السلوكية في تفسيرها للعدوان إلى نظريتين هما :

### 1.2.8- نظرية التعلم الاجتماعي:

تختلف المضامين العملية لوجهة نظر التعلم الاجتماعي اختلافاً كبيراً عن مضامين النظريات الأخرى. ومما لا شك فيه أن بندورا وولترز Bandura & Walters يتفقان مع أصحاب نظرية الإحباط، حيث أن إزالة آثار الإحباطات قد يخفف من التحريض على العدوان، ويشيران أيضاً إلى المكافآت العرضية الخارجية الأخرى التي يلقاها السلوك العدواني تقوم بتطوير العادات العدوانية والحفاظ عليها. (لورنز وآخرون، 1986)

يعرفه أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي بأن العدوان سلوك متعلم على الأغلب، ويعزون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره وخاصة لدى الأطفال، حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم... الخ، من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل في المرات القادمة لتقليده، أما إذا كوفئ عليه، فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان .

ويعد ألبرت باندورا Albert Bandura، واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضاً بالتعلم من خلال الملاحظة، من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبياً الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ، وكثيراً جداً هي السلوكات التي يتعلمها الإنسان من خلال ملاحظتها عند الآخرين، والتعلم بالملاحظة يحدث عفويًا في أغلب الأحيان، فالملاحظة عملية حتمية. (بطرس، 2007)

تأكيداً لما سبق، فقد ذكر ميشل (1995) Mitchel ، أن السلوك العدواني يرجع إلى المعتقدات والتوقعات المكتسبة من خلال الخبرات الاجتماعية التي تمر بالفرد، وتتمثل في الأفعال والأفكار والإدراكات والتوقعات والقيم الذاتية لديه، ويرى أن التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة الموقف الذي سيحدث فيه السلوك، ذلك لأن الفرد تختلف تصرفاته باختلاف الموقف. (الزعيبي، 2015)

## 2.2.8- نظرية الإحباط - العدوان:

تنظر هذه النظرية إلى العدوان على أنه استجابة الإحباط السائدة فطريا، فما يزال ينظر إلى الإحباط على أنه الشرط الحتمي للعدوان أي بعبارة أخرى، في أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو الذي عرض عليه، غير أن بعض الباحثين مثل سيرز(1941) sezar ، وايتنغ (1944) Heeteng ، كانوا يرغبون في شطب الفكرة القائلة إن العدوان هو رجوع الاحباط الوحيد غير المكتسب. (لورنزو وآخرون، 1986)

يعتبر نيل ميللر Nil Miller، روبرت سيرز Robert Sezar، جون دولارد John Dolard، وغيرهم من أشهر علماء هذه النظرية، وينصب اهتمامهم على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض مفاده وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، كما يتمثل جوهر النظرية في :

- كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني .
- كل العدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق .

فالعدوان من أشهر الإستجابات التي تثار في المواقف الإحباطية، ويشمل العدوان البدني واللفظي حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد إنفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط .

وتوصل رواد هذه النظرية إلى بعض استنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان، والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة وهي: تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي :

- شدة الرغبة في الاستجابة المحيطة .
- مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحيطة .
- عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.(عز الدين، 2010)

وبغرض إثراء هذا الطرح، سنعرض من خلال الجدول التالي أهم النقاط التي اختلفت فيها نظرية التحليل النفسي عن النظريات السلوكية:

الجدول (03): يوضح الفرق بين نظرية التحليل النفسي والسلوكية في تفسير العدوان (سليم، 2011)

نظرية التحليل النفسي	النظريات السلوكية
- تنظر هذه النظرية بوجه عام إلى العدوان باعتباره غريزة فطرية، وأن الإنسان بطبيعته عدواني .	- هذه النظرية ترى أن العدائية هي رد فعل مناسب للمثير الخارجي (البيئي) وتنقسم السلوكية في تفسيرها للعدوان إلى نظريتين هما :
-غريزة العدوان هي التي تدفع الفرد إلى المقاتلة، ويهدف العدوان إلى تصريف الطاقة التي تنشأ داخل الإنسان .	- نظرية (الإحباط - العدوان) لدولارد وميلر (1939) Dollard & Miller ، بحيث ترى هذه النظرية أن العدوان عادة ما يكون نتيجة الإحباط، وأن تعرض الفرد للإحباط وخبرات فشل متكررة يؤدي به إلى العدوان بأي شكل من الأشكال.
-يرى فرويد Freud مؤسس هذه النظرية أن الحياة صراع بين غريزتين هما: غريزة الحياة ودافعها الحب والغني، وغريزة الموت ودافعها العدوان والتدمير .	- نظرية (التعلم الاجتماعي) ل بندورا (1973) Bandura حيث ترى هذه النظرية أن العدوان ليس ناتجا عن الغضب، وإنما هو سلوك متعلم، أو مكتسب، وهو دالة تفاعل (المتغيرات الذاتية مع المتغيرات البيئية) وعادة ما يرجع العدوان في نشأته إلى: الملاحظة والتقليد، حيث يرى الأطفال الكبار يفعلون ذلك فيقلدون هذا السلوك .

### 3.8- النظرية المعرفية:

يشير بياجيه Piaget إلى أن الفرد ومن خلال عمليتي التمثيل والموائمة يكون بنى عقلية ومخططات إجمالية، معينة تستخدم في تجهيز المعلومات التي ترد إليه وتزيد من قدرته في مواجهة مشكلاته وتفاعلاته مع البيئة، حيث أنه من خلال هذه التفاعلات البيئية وطرق الاكتشاف والإثارة وكل هذه التعزيزات تجعل الفرد يشكل هذا العالم بطريقة منحرفة، وبذلك يتمثل عقليا الأساليب الإنحرافية التي يرى بأنها المخططات السوية التي يواجه بها صور الانحراف في العالم الناتجة من زيادة التفاعلات البيئية. (عز الدين، 2010)

وتنقسم النظريات المعرفية إلى ما يلي:

### 1.3.8-- نظرية العدوان الانفعالي :

هي من النظريات المعرفية والتي تعود لصاحبها فيشباخ Fishbach ، وترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث ، هناك بعض الأشخاص يجدون استمتعا في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يوضحون أنهم أقوياء وذوو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا ومرضيا ، ومع استمرار مكافآتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعاليا، فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني. (بطرس،2007)

### 2.3.8- نظرية العدوان الإبداعي:

تبنى باخ Bakh وجهة نظر هامة وإبتكارية وذو فعالية عن طريق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة، والعدوان الإبداعي وفقا لتصور باخ هو باختصار شديد نظام علاج نفسي، وهو أيضا طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذريا للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين، والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر وغير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فرديا أو جماعة، فالعدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج الذي يؤدي إلى تفسير المشاعر والاتجاهات والأعمال العدوانية الصريحة والمشفرة بطرق إعادة التدريب المباشر وأساليب العدوان المبدع، فيقدم طقوسا وتمارين تدريبية تقلل من التأثيرات المؤذية من العدوان، وذلك في الوقت الذي ترفع فيه من التأثيرات البناءة إلى الحد الأقصى . (عزالدين،2010)

### - تعليق عام حول النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

سنحاول أن نستعرض باختصار أهم النظريات المفسرة للسلوك العدواني مع روادها ومبادئ كل واحدة منها، وذلك من خلال الجدول التالي :

الجدول (04): أهم النظريات المفسرة للسلوك العدواني  
(من إعداد الباحث)

أسسها	روادها	النظريات	
السلوك العدواني بأنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية ولاسيما منطقة الفص الجبهي في المخ.	كونراد لورنز Konrad Lorenz	البيولوجية	نظريات الغرائز
السبب الأول في الاضطرابات الشخصية والأمراض النفسية هو الفشل في إشباع الحاجات الأساسية.	ماسلو Maslow	الإنسانية	
العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات.	فرويد Freud	التحليل النفسي	
الفرد يتعلم السلوك العدواني عن طريق مشاهدته عند غيره .	باندورا Albert Bandora	التعلم الاجتماعي	النظريات السلوكية
العدوان على أنه استجابة الإحباط السائدة فطرياً، والإحباط يعتبر الشرط الحتمي للعدوان .	نيل ميللر Nil Miller، روبرت سيزر Robert Sezar، جون دولارد John Dollard	الإحباط – العدوان	
الفرد ومن خلال عمليتي التمثيل والموائمة يكون بنى عقلية ومخططات إجمالية لسلوكه.	بياجيه Piaget	المعرفية العامة	
الحصول على المتعة و منافع أخرى عند إيذاء الآخرين والإعتداء عليهم.	فيشباخ Fishbach	العدوان الإنفعالي	النظريات المعرفية
العدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج الذي يؤدي إلى تفسير المشاعر والاتجاهات والأعمال العدوانية.	باخ Bakh	العدوان الإبداعي	

- تعليق عام على الجدول :

يتبين لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن أغلب النظريات في تفسيرها للسلوك العدواني نصبت اهتمامها على مصدر ومنبع هذا السلوك، ولم تبدي أهمية بالغة لمظاهره العامة، فالنظريات النفسية

اعتبرت أن الغرائز هي التي تحرك السلوك العدواني، أما النظرية البيولوجية فرأت أن العوامل الهرمونية والفيزيولوجية هي التي تدفع للعدوان، في حين رأت النظرية السلوكية أن السلوك العدواني هو سلوك مكتسب عن طريق التقليد، في حين أقرت النظرية المعرفية أن السلوك العدواني يعبر عن تفكير الفرد ومعارفه، وقد يعبر السلوك العدواني عن نقص في تلبية الحاجات النفسية لدى الفرد حسب النظرية الإنسانية بإشراف ماسلو، كما اعتبرت نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني متعلم عن طريق المشاهدة، أما نظرية الإحباط فاعتبرت أن السلوك العدواني يكون ردة فعل لازمة جراء التعرض لمواقف محبطة، في حين ترى نظرية العدوان الإبداعي لباخ أن العدوان يعتبر مسارا يستخدمه الفرد للتنفيس والعلاج.

### 9- الأساليب العلاجية للسلوك العدواني وإجراءات الوقاية :

تتعدد الفنيات والأساليب العلاجية والإرشادية التي يمكن من خلالها مواجهة السلوك العدواني عند الطفل ومن بينها ما يلي :

- **الإبعاد والإقصاء:** هو إجراء عقابي هدفه تقليل السلوك غير المقبول، ويقوم على افتراض أن السلوكيات المرغوبة التي يأتها الفرد تتدعم وتعزز من الأشخاص الذين حوله ويأخذ الإقصاء أحد الشكلين التاليين :

أ- إقصاء التلميذ عن البيئة المعززة وذلك بعزله في غرفة خاصة لا يتوفر فيها التعزيز وتسمى غرفة الإقصاء أو العزل .

ب- سحب المثيرات المعززة من التلميذ لمدة زمنية محددة بعد تأدية السلوك غير المرغوب فيه مباشرة.

- **تعزيز السلوك السوي :** في هذا الإطار يقوم الأب أو الأم أو الأخصائي النفسي بالتعاون مع المدرس في تنظيم بعض المواقف المحيطة وجعل الطفل العدواني يمر بها للتعرف على رد فعله، فإن كان رد فعله سوي يتم تعزيز ذلك السلوك من خلال أنواع التعزيز المتنوعة والتي من بينها : المعززات الغذائية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية، الرمزية.

- **التحصين والتطمين التدريجي:** وهو إزالة الحساسية تدريجياً، وتعتمد هذه الفنية على محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوبة (كالعدوان الناتج عن مثير ما)، واستبدالها باستجابة أخرى مرغوبة مضادة لها مع نفس المثير.

- **طريقة التنفيس الانفعالي:** تأخذ هذه الطريقة أشكال كثيرة ويمكن للآباء والمعلمين عمل التالي لاحتواء عدوان الطفل :
  - يمكن أن نصرف نوبات العدوان من خلال أنشطة اللعب المختلفة، أي تفريغ طاقة الطفل في اللعب.
  - تشجيع الطفل على ممارسة البدنية الايجابية كالرياضة بكافة أشكالها مما يعمل على استثمار الطاقة الموجودة لدى الطفل.
  - لا بد من إعطاء الطفل حرية التغيير عن رأيه ولا نعرضه للإحباط أو الفشل .
  - إضافة إلى انه يجب أن نعلم المبادئ والأخلاق النبيلة. (سليم، 2011)
  - دراسة أسباب الغضب والعدوان بدقة، فمن الممكن أن يكون السبب جسيماً لتعب أو مرض معين أو يكون نتيجة نشاط و طاقة زائدة .
  - مساعدة الطفل على ضبط نفسه والسيطرة على انفعاله والتحكم فيه بقدر المستطاع، ولكن ليس بمعنى أن نعود الطفل وندرجه على بِلادة الإحساس، فتعويد الطفل على ضبط النفس يجب أن يكون نابعا منه وليس مفروضا عليه .
- **التجاهل المخطط :** إن تشجيع السلوكيات غير العدوانية يجب أن يكون مقرونا بتجاهل السلوكيات العدوانية، وفي ذلك عملية إطفاء للسلوك غير المرغوب .
- **تنمية المهارات الاجتماعية :** ينتهج الأطفال السلوك العدواني عندما يفتقرون للمهارات الاجتماعية كعدم التحدث بلطف مع الآخرين أو عدم القدرة على التعبير عن أنفسهم بدون إيذاء المشاعر، لذلك يجب تعليمهم مهارات الاتصال مع الآخرين .
- **توكيد الذات :** هو أن نساعد الطفل كي يحصل على حقوقه بدون إيذاء المشاعر، الآخرين أو أفكارهم أو الاعتداء عليهم وبدون صراعات .
- **المحاكمة الذاتية:** يجب أن يعود الطفل العدواني على أن يكون حكما على نفسه، بمعنى أن نجعله يفكر قبل أن يتصرف ويعيش الدور كما لو كان قد وقع عليه العدوان (عز الدين، 2010)
- **الحديث مع الذات:** يجب أن نعلم الطفل العدواني الحديث مع الذات عندما ينزع الى العدوان، فمثلا قبل أن يقدم على ضرب طفل آخر عليه أن يعد حتى العشرة، ويقول في نفسه توقف لا تضرب، وهكذا يحدث نفسه بشكل ايجابي .

- عدم تعرض الطفل لنماذج عدوانية: على الوالدين والمربين أن يحرصوا على مشاهدة الطفل لنماذج عدوانية حية أو مصورة، والحرص على عدم مشاجرة الوالدين أمامه، لأنها تعد بمثابة معزز لسلوكه العدواني .

- تقديم أساليب بديلة للتحرك من الغضب: فعندما يمارس اللعب فإنه قد يضرب لعبته بدلا من ضرب زميله، فاللعب قوة إيجابية وتنفيس إيجابي عن الغضب المولد للعدوان .

- التأكيد على النظام المنزلي: على الوالدين الاتفاق على نظام منزلي يركز على عدم الرضا عن السلوك العدواني لمنع حدوثه، مع تعويد الطفل أن يعتذر لإخوته عندما يخطئ .

- تشجيع الطفل على محبة الغير: كلما أحب الطفل الآخرين قل عدوانه عليهم، فعلى الوالدين تشجيع التعاطف والاهتمام بالآخرين، وعلى الوالدين تقديم المديح في كل مرة يظهر فيها الطفل العدواني الاهتمام بالآخرين وبمعاناتهم .

- إشباع حاجات الطفل: محاولة اكتشاف حاجات الطفل والتي من شأن عدم إشباعها التشجيع على العدوان، وذلك من خلال توثيق العلاقة بالطفل واحترامه وإشعاره بالدفء، ومحاولة إيجاد التكيف المطلوب للطفل مع الآخرين، وكذا إشباع حاجات الطفل المشروعة مع التأكد من عدم وجود إعاقات جسدية، وفحص الطفل عند المختصين والتأكد من عدم وجود صعوبات للتعلم .

- لا ينبغي أن يشعر الطفل بسخط الآباء منه أو فشلهم في تعديل سلوكه أو عجزهم عن السيطرة عليه، مما قد يفاقم المشكلة. (عز الدين، 2010)

كما أن هناك العديد من طرق وإجراءات الوقاية من السلوك العدواني نستعرضها فيما يلي:

- عدم التسامح أكثر من اللازم مع التصرفات العدوانية وعدم اللجوء إلى العقاب البدني .
- تجنب الفرد مشاهدة أعمال العنف أيا كان مصدرها التلفاز وغيره .
- إفساح المجال أمام الطلبة لممارسة أشكال متنوعة من النشاط الجسدي لتصريف التوتر والطاقة .
- العمل على تنمية الشعور بالسعادة وتوفير العاطفة الايجابية .
- تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال .
- أن تكون النزاعات والخلافات الزوجية في حدها الأدنى .
- العمل على تغيير البيئة وإعادة ترتيبها للتخفيف من المشاجرات .




- زيادة إشراف الراشدين أثناء نشاط الأطفال بحيث يحول الراشدين دون حدوث استجابات عدوانية. (عز الدين، 2010)

كما أن هناك أيضا طرقا عديدة للوقاية من السلوك العدواني في المدارس، فللمدرسة دور هام في عملية التنشئة الاجتماعية، فحسب عياش (2007) تعتبر الجهة الرئيسة التي يوكلها المجتمع في تربية النشئ، وهناك عدد من العوامل تؤثر في المناخ المدرسي، لعل أبرزها شبكة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والهيئة التدريسية، وما يسودها من يسر وصعوبة في الاتصال، وسوف نركز على بعض الطرق في البرنامج المدرسي والإدارة المدرسية التي تؤثر في المناخ المدرسي وتساهم في كبح السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ من خلال ما يلي :

- إعطاء المدرسة الأولوية للتربية الأخلاقية .
- تنشئة التلاميذ منذ المرحلة الابتدائية على التعبير الشفوي والكتابي من أجل عرض أفكارهم بوضوح واجتناب الوقوع في الغموض وسوء الفهم .
- إختيار الإداريين على أسس واضحة تجمع بين الكفاءة العلمية والإدارية والرجاحة الخلقية.
- إختيار المدرسين الأكفاء والمؤهلين لتأدية الرسالة التربوية بأكمل وجه .
- التقليل من عدد التلاميذ في الصف لمتابعة حل مشاكلهم .
- تربية التلاميذ على العمل التشاركي المبني على مبدأ التفاوض .
- إغلاق بوابات المدرسة لمراقبة الداخلين والخارجين من وإلى المدرسة .
- تعيين مرشد تربوي في كل مدرسة ليتمكن من اكتشاف حالات العدوان المبكرة .
- تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأولاد .
- التقليل من مشاهدة الأبناء للعنف المتلفز .
- تجنب النزاعات والخلافات الزوجية أمام الأبناء .
- توفير العدل بين الأولاد .
- العمل على إعطاء الولد مجال من النشاط الجسدي وغيره من البدائل .
- أن يساهم الإعلام في محاربة هذه الظاهرة من خلال ما يعرض من برامج. (عز الدين، 2010)

### خلاصة:

وكحوصلة لما سبق طرحه، بإمكاننا القول أن السلوك العدواني يعتبر إحدى الإضطرابات السلوكية الظاهرة عيانا، والقابلة للقياس والضبط إذا ما تم فهمها فهما جيدا، ومن تم تحليل اسبابها والعمل على علاجها، وهذا مهما اختلفت وجهات النظر في تفسيرها، فمصدرها سيبقى الفرد، وأهدافها ستبقى منحصرة بين الفرد ذاته وأفراد مجتمعه أو الممتلكات، وبهذا تقع مسؤولية التصدي لها متداولة بين الأسرة والمدرسة بهيكلها البشرية وتجهيزاتها المادية، وكذا الباحثين والمختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، كما تجدر الإشارة إلى أن السلوك العدواني مهما طال لدى الفرد وتم التغافل عنه أو عدم الإكتراث له، كلما زادت حدته وتعقيداته، وبالتالي تضاؤل فرص التدخل الفعال مقابل الرفع من درجة المعاناة من قبل الفرد والآخرين جراء هذا السلوك السلبي .



# الفصل الخامس

## الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية

## تمهيد

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مكونات البحث في الدراسات الاجتماعية بصفة عامة وفي علم النفس بصفة خاصة فهي مهمة لتمكين الباحث من تقديم دعم للطرح النظري، وبالتالي التأكد من المعلومات المقدمة بغرض استعمالها مستقبلاً أو تعديلها، وسنعرض من خلال هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية والعينة التي طبق عليها البرنامج، ومن ثم التطرق إلى أدوات البحث المستعملة في الدراسة.

### 1- الدراسة الاستطلاعية :

تسبق الدراسة الأساسية الدراسة الاستطلاعية، والهدف منها الضبط النهائي لفرضيات البحث، وإعداد أدوات الدراسة واختبار صدقها وثباتها، والتأكد من مدى تغطية هذه الأدوات لمتغيرات وجوانب البحث المختلفة.

#### 1.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية الحالية :

إن قيام الباحث بالدراسة الاستطلاعية كان يهدف لتحقيق جملة من النقاط يمكن تحديدها فيما يلي:

- تحديد الصعوبات المتعلقة بفهم بعض الفقرات من أجل تبسيطها وإعادة صياغتها لتصبح مفهومة للأفراد العينة.
- معرفة مدى تفاعل العينة مع فقرات الإستمارة والإختبار من أجل استدراك الثغرات وإزالة الغموض أو المغالطات التي يمكن أن تحتويها هذه الأدوات، وبالتالي تصبح جاهزة وقابلة للاعتماد في الدراسة.
- إكتساب خبرة التطبيق وتنظيم البيانات ومعالجتها .
- التأكد من صدق وثبات الإستمارة والاختبار.
- تحديد مدى تعامل التلميذ مع أدوات الدراسة .
- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

#### 2.1- عينة الدراسة الاستطلاعية

تمثل عينة الدراسة الاستطلاعية في سبعة وثلاثين (37) تلميذاً من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد تراوحت أعمارهم بين 12 و 16 سنة، بواقع (28) ذكور و(9) إناث، من تلاميذ الأقسام

الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، ممن لوحظ عليهم سلوكيات عدوانية، حيث كانت الأولوية في الانتقاء للذين يُظهرون سلوكيات عدوانية شديدة ومستمرة، وذلك بعد انتقائهم بمساعدة إدارة المؤسسة ومشرفي التربية ومستشاري التوجيه، وقد راعى الباحث أن تكون العينة منسجمة مع العينة الكلية في متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي) وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية باعتماد المقاييس الضرورية عبر المراحل التالية:

جدول (5): مراحل انتقاء عينة البحث وإجراء الدراسة الاستطلاعية

المرحلة	الأداة	العينة الإجمالية	
		ذكور	إناث
الأولى	انتقاء مستشار التوجيه ومشرفي التربية	40	15
الثانية	إستمارة المعلومات الشخصية للتلميذ	34	9
الثالثة	تطبيق مقاييس الدراسة	28	□
	المجموع	37	

### 3.1- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:

أقيمت الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة بن غالم المخفي بمقاطعة تلاغ بولاية سيدي بلعباس، يومي 2-3 مارس 2021، حيث قام الباحث بترتيبات انتقاء العينة، ومن ثم تطبيق المقاييس المخصصة لهذه الدراسة .

### 4.1 - أدوات الدراسة الاستطلاعية:

عادة ما تستخدم أدوات القياس كطريقة للحكم على قبول أشخاص دون آخرين للإلتحاق ببرنامج معين، ففي العادة تجري دراسات للحكم على مصداقية قرار الإختيار الذي يبني عادة على مستوى الأداء في تلك الاختبارات، والتي تستخدم كما ذكر النهان(2013) في اتخاذ قرارات الانتقاء، لذلك يجب أن يخضع لمراجعة دقيقة دورية نظرا لأهمية القرار وحساسيته، وقد استخدم الباحث في الدراسة الاستطلاعية الحالية الأدوات التالية:

#### 1.4.1- مقياس السلوك العدواني لعبد الحافظ محمد أميرة (2015)

##### 1.1.4.1- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني في صورته الأصلية.

###### 1.1.1.4.1- الصدق :

لمعرفة مدى صدق المقياس، تم الكشف عن قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه.

جدول (06): معاملات صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ن= (164)

الأبعاد	معامل الارتباط
العدوان نحو الذات	0.915**
العدوان نحو الآخرين	0.917**
العدوان نحو الممتلكات	0.949**

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن جميع قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01) وهذا ما يؤكد صدق المقياس. (عبد الحافظ، 2015، ص.639)

###### 2.1.1.4.1- الثبات :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وتعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الإختبار، وتشرط أن تقيس بنود الإختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على إنفراد.

جدول (07): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ ن= (164)

(عبد الحافظ، 2015، ص.640)

الأبعاد	قيمة ألفا
العدوان نحو الذات	0.703
العدوان نحو الآخرين	0.798
العدوان نحو الممتلكات	0.874
الدرجة الكلية	0.924

يتضح من خلال الجدول (07) أن جميع معاملات ألفا-كرونباخ مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

#### 2.1.4.1- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني في الدراسة الحالية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني لعبد الحافظ محمد أميرة (2015) نستعرضها فيما يلي :

##### 1.2.1.4.1- الصدق :

تم حساب صدق الإختبار من خلال طريقتين هما :

- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي للإختبار، نوضحه من خلال الجدول التالي:

**جدول (08):** الفروق في مستوى السلوك العدواني بين المجموعتين العليا والدنيا في مستوى السلوك العدواني (الصدق التمييزي)

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	□□	116.50	14.37	18	7.78	0.000
المجموعة العليا	□□	77.50	6.75			
المجموعة الدنيا	□□					

دالة عند 0.01\*\*

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مستوى السلوك العدواني بلغت (7.78) بمستوى دلالة (0.000) وهي دالة عند (0.01)، ومنه توجد فروق دالة بين المجموعتين، مما يعني أن المقياس له قدرة تمييزية جيدة، وعليه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق تمييزي جيد.

##### - صدق الإتساق الداخلي :

تمّ دراسة صدق المقياس عن طريق حساب معامل الإتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الإرتباط " بيرسون " بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية نوضحها من خلال ما يلي:

**جدول (09):** معاملات صدق الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ن(37)

العدوان نحو الذات	العدوان نحو الآخرين	العدوان نحو الممتلكات
معامل إرتباط بيرسون	0.942 **	0.910 **
معامل إرتباط بيرسون	0.790 **	0.910 **
مستوى الدلالة	دال عند 0.01	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول (09) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، وانطلاقاً من هذه النتائج تأكد للباحث قابلية المقياس وكفاءته المقبولة في إجراء الدراسة الأساسية.

كما تمّ دراسة صدق المقياس عن طريق حساب معامل الإتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية للمقياس وفقراته، نوضحها من خلال ما يلي:

جدول (10): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني وأبعاده الفرعية

العدوان نحو الذات	العدوان نحو الآخرين	العدوان نحو الممتلكات
الفقرة 1	الفقرة 2	الفقرة 3
الفقرة 6	الفقرة 6	الفقرة 5
الفقرة 4	الفقرة 7	الفقرة 8
الفقرة 9	الفقرة 10	الفقرة 11
الفقرة 12	الفقرة 13	الفقرة 14
الفقرة 15	الفقرة 16	الفقرة 17
الفقرة 18	الفقرة 29	الفقرة 20
الفقرة 21	الفقرة 22	الفقرة 23
الفقرة 24	الفقرة 25	الفقرة 26
الفقرة 27	الفقرة 28	الفقرة 29
الفقرة 30	الفقرة 31	الفقرة 32
الفقرة 33	الفقرة 34	الفقرة 35
الفقرة 42	الفقرة 36	الفقرة 39
الفقرة 45	الفقرة 37	الفقرة 44
الفقرة 48	الفقرة 38	الفقرة 47
الفقرة 51	الفقرة 40	الفقرة 53
الفقرة 54	الفقرة 41	الفقرة 56
	الفقرة 43	
	الفقرة 46	
	الفقرة 49	
	الفقرة 50	
	الفقرة 52	
	الفقرة 55	

جدول (11): يوضح الفقرات الغير صادقة

الفقرة :	العبارات الغير صادقة :
العدوان الموجه نحو الذات	01،15،27
العدوان الموجه نحو الآخرين	07



يظهر من خلال الجدولين (10،11) أن أربع فقرات فقط من مقياس السلوك العدواني لم تحقق شرط الصدق، إلا أنه سيتم الإحتفاظ بها للمحافظة على سلامة المقياس في صورته الأصلية كون أن المقياس أظهر قدرة تمييزية جيدة .

#### 2.2.1.4.1- الثبات

يهدف التأكد من ثبات مقياس السلوك العدواني استعمل الباحث ثبات التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ .

جدول (12): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني

ن	معامل ارتباط نصفى المقياس	تعديل سبيرمان براون
37	0.87	0.93

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن الثبات جيد، حيث قدر معامل ارتباط نصفى المقياس ب (0.87)، ثم بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون ارتفع إلى (0.93)، وعليه فإن المقياس يتمتع بثبات تجزئة نصفية قوي جدا .

جدول (13): يوضح معامل الثبات ألفا لكرونباخ لمقياس السلوك العدواني.

الفقرات	معامل ثبات ألفا لكرونباخ
56	0.92

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباخ بلغت ( $\alpha = 0.92$ ) وهي قيمة مرتفعة، وبالتالي فالمقياس يتمتع بثبات ألفا كرونباخ قوي جدا. في الأخير يمكن القول بأن مقياس السلوك العدواني لعبد الحافظ محمد أميرة (2015)، يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة مما يطمئن الباحث لاستخدامه كأداة فعالة للكشف عن التلاميذ ذوي السلوك العدواني وتطبيق البرنامج عليهم.

#### 2.4.1- البرنامج التدريبي:

##### 1.2.4.1- تقديم البرنامج :

عرف دخان والمصدر (2017) البرنامج التدريبي على أنه مجموعة من الإجراءات المنظمة، والمخططة بناء على أهداف محددة واضحة، قد تكون مهارات أو سلوكيات مختلفة، كما يمكن اعتبار البرنامج التدريبي القائم على البناء الانفعالي على أنه مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة والنشاطات المقصودة، حيث يتضمن مجموعة من الفنيات التي تتمثل في النمذجة، لعب الدور، المناقشة والحوار،.. الخ. (توفيق وآخرون، 2016)

والبرنامج الحالي هو عبارة عن برنامج تدريبي علمي مخطط ومنظم، يشتمل على مجموعة من أنشطة تنمية الذكاء الانفعالي والتي تهدف إلى مساعدة التلاميذ في التخفيف من حدة السلوك العدواني، ومساعدتهم على التعامل الصحيح مع الآخرين ومواقف الغضب والظروف الضاغطة.

##### 2.2.4.1- أهداف البرنامج:

يقصد بالهدف التدريبي مقدار التغيير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدربين، وتعتبر عملية تحديد الأهداف الخطوة الأولى في مجال تصميم البرنامج التدريبي، وترتبط هذه العملية بتخطيط الإحتياجات التدريبية المختلفة. (العزى، 2009)

ويمكن استعراض كل من الهدف العام والأهداف الإجرائية لبرنامجنا المقترح من خلال مايلي :

- الهدف العام: خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- الأهداف الإجرائية:

- أن يكتسب التلاميذ مهارات انفعالية واجتماعية جديدة.
- أن يتدرب التلاميذ على المشاركة الفعالة والإيجابية مع الآخرين.
- أن يتمتع التلاميذ بالاستقلالية والقدرة على تحمل المسؤولية .
- أن يرفع التلاميذ من تقديرهم لذواتهم وتوكيدها إيجابيا.
- أن يتدرب التلاميذ على التعاطف مع الآخرين والتعبير عن مشاعرهم.
- أن يكتسب التلاميذ مهارات الإتصال السليمة مع الآخرين .
- أن يتدرب التلاميذ على التحكم في الغضب.
- أن يتمرن التلاميذ على مهارات السيطرة على النفس.
- أن يتمتع التلاميذ بالمهارات المزاجية المتعلقة بالسعادة والتفاؤل.

#### 3.2.4.1- الأسس العلمية التي يقوم عليها البرنامج:

يرتكز البرنامج على مجموعة من الأسس نذكرها فيما يلي:

##### - الأسس النفسية :

- الحالة الانفعالية للفرد مستمرة وغير ثابتة.
- النمو الانفعالي لا يتوقف وليس محكوماً بمتغير العمر.
- مراعاة الفروق الفردية في اكتساب المهارات الانفعالية واستخدامها.
- كل فرد عاقل يملك القابلية لاكتساب المهارات الانفعالية.
- المهارات الانفعالية قابلة للتدريب والتطوير.

##### - الأسس الاجتماعية :

- المهارات الانفعالية تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد.
- التوافق الاجتماعي يتأثر ويؤثر في الجانب الانفعالي .
- الوسط الاجتماعي مصدر لاكتساب المهارات الانفعالية .
- يحتاج أي فرد للتدريب الانفعالي وسط جماعة الأقران.
- التواصل يؤثر ويتأثر بالجانب الانفعالي للفرد.

##### - الأسس المعرفية :

- الإنفعال يحدد مسار المعرفة .
- التعلم يتعزز بالدوافع الانفعالية .
- المهارات الانفعالية ناتجة عن التعلم الإنفعالي.
- البنى المعرفية للفرد تنعكس في مهاراته الانفعالية.
- المهارات الانفعالية تبدأ على شكل معارف يكتسبها الفرد ثم يجسدها في مهاراته التواصلية.

#### 4.2.4.1- مصادر إعداد البرنامج :

لبناء البرنامج الحالي قام الباحث بما يلي :

- الإستعانة بالتراث النظري والدراسات السابقة لبناء أساس علمي دقيق يقوم عليه البرنامج.
- الإستعانة بالخبراء في علم النفس العيادي وعلم النفس التربوي من أجل الإستفادة من خبرتهم في

المجال خصوصا في الجوانب المتعلقة بالإستراتيجيات والفنيات التدريبية المناسبة وكذا خبراتهم المهنية السابقة في العلاجات.

- الإستعانة بخبراء وممارسين في مهنة التعليم كونهم الأكثر تواجدا بالعينة المعنية والأدرى ببعض حاجاتها أكثر من الباحث، خصوصا في الجوانب المتعلقة بطرق التعامل مع أفراد العينة والتأثير عليهم وإعداد الأنشطة التي تجلب ميولهم وانتباههم أكثر لتحقيق اندماجهم مع البرنامج بنجاح .
- الإستفادة من الدراسة الاستطلاعية للإطلاع على مظاهر السلوك العدواني بكل وضوح لدى التلاميذ.
- تم بناء هذا البرنامج بالإعتماد على نظرية بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي بكل مهاراتها الخمسة عشر(15).

#### 5.2.4.1- الخلفية النظرية لإعداد البرنامج :

يفترض بار أون Bar On أن الذكاء الانفعالي يتم تنميته وتطويره بمضي الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية، كما يفترض أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء الانفعالي لديهم هم أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح وتلبية للمتطلبات والضغط البيئية والاجتماعية، وذكر أيضا أن نقص مهارات الذكاء الانفعالي لدى الفرد يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الانفعالية والاجتماعية لديه، وعلى هذا فإن مشكلات الأفراد الذين يعانون من نقص في مهارات الذكاء الانفعالي أنهم يجدون صعوبة في صنع القرارات وحل المشكلات، وفي إدارة الضغوط والتحكم في ردود أفعالهم، وباختصار يعترف بار أون Bar On بوجود علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي حيث أنهما يؤديان بدورهما إلى زيادة نسبة الذكاء العام لدى الفرد، وهذا ما يعطي انطبعا للمجتمع أن ذلك الفرد من أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح سواء في حياته العملية أو الاجتماعية. (سلامة وطه، 2006)

وتعتبر مهارات الذكاء الانفعالي مكونات أساسية في تكامل الشخصية، فالشخص الذي يمتلك مستوى عالي من الذكاء الانفعالي يتمتع بشخصية متكاملة، حيث يمتلك قدرات التواصل بالأشخاص الآخرين من خلال العلاقة الإنسانية السوية، والقصور في هذه المهارات قد يسبب لأكثر الناس ذكاءً بسوء في العلاقات الاجتماعية، لأن هذه المهارات تسمح للفرد أن يكون ذا طاقة محرّكة وذا تأثير وإقناع لزملائه. (السمادوني، 2007)

وحسب جاب الله (2012)، فقد أكد جولمان Golman على برامج تنمية الذكاء الانفعالي والصحة الانفعالية والتوافق الاجتماعي، والتي يجب أن يؤسس لها أول ما يؤسس للمراحل الدراسية الباكرة،

وقد تمت الإشارة إلى مهارات انفعالية اجتماعية بارزة مثل الوعي بالذات وضبط النفس والتعاطف ووضع اعتبار لوجهات نظر الآخرين، وكذا القدرة على مواجهة وحل المشكلات، وأكد على ضرورة تطوير تلك البرامج في إطار منع أو تقليل سلوكيات العدوان وغيرها من المشكلات السلوكية التي تعيق التعلم أكاديميا واجتماعيا وانفعاليا ، وهذا ما شدد عليه أيضا أبو أسعد (2012) في موضوع المهارات الاجتماعية خلال العديد من البرامج التدريبية التي تتم عن طريق تنظيم مجموعة من الأنشطة المصممة لتعلم مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين .

فكما ورد في جاب الله (2012)، قد أكد شايبو (2007) Suapiro في دراسته أن الانفعالات الإنسانية تنمو كنوع من ميكانيكية البقاء، في حين أشارت أمل ومنى (2006) أن النمو الانفعالي شأنه في ذلك شأن النمو الجسدي والنمو العقلي والنمو الجنسي، وهو متوقف على الخبرة والتدريب والممارسة وتأثير العوامل الاجتماعية المختلفة.

وبعيدا عن اكتساب الكفاءة الانفعالية من الوالدين والعناصر الاجتماعية الأخرى، فقد ذكر السمادوني (2007) أن الأطفال يلتقطون معلومات هامة عن الإنفعالات من خبراتهم الخاصة، ومن ثم فإنهم يشاهدون الإنفعالات في أنفسهم ويفكرون في الروابط بين الإنفعال والأحداث التي يعيشونها، حيث يقومون بالتأمل في انفعالاتهم الخاصة وتعميم هذه الأحكام على مشاعر الآخرين، حيث لن تتم هذه الدينامية حسب حشمان وبوعزي (2019) إلا من خلال الدور الفعال الذي تحدته عملية التواصل خصوصا في المواقف التعليمية والتلقينية المختلفة .

فالبينة الانفعالية السلبية بالمدرسة والمجتمع بدورها قد تؤثر على الكفاءة الانفعالية للطفل، فإذا كان المحيطون بالطفل يعبرون عادة عن الغضب أو القلق فإنه قد يقوم بتدويب تلك الحالات الانفعالية ويستخدمها في مجموعة متنوعة من المواقف، والأطفال الذين يتعرضون لهذا النوع من البيئة الانفعالية العدائية قد يتعلمون ردود فعل غير ملائمة ومختلة وظيفيا على انفعالات الآخرين، ومن ثم يؤثر ذلك على نموهم وتنظيمهم الإنفعالي. (السمادوني، 2007)

ومن جهة أخرى، يمكن اعتبار الذكاء الانفعالي وليدا لنظرية الذكاءات المتعددة، والتي يرى بهاء الدين (2017) أنها نظرية معرفية تحاول وصف كيفية استخدام الأفراد لذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وكون الحديث الذاتي يعتبر ذا أهمية بالغة في الذكاء الانفعالي والمكونات المعرفية، فقد أشار علام (2011) إلى أنه يؤثر ويساهم في تحديد سلوكيات وتصرفات الأفراد، في حين يضيف خيرالزاد (2005)، أن ردود الفعل الانفعالية السلبية عند الفرد صادرة عن معتقداته وأفكاره، والفرد

في حد ذاته يترجم هذه الإنفعالات إلى أفعال وسلوكيات خارجية، وهذا ما دعمه عمارة وعبد الوهاب (2016) بقولهما أن أنماط التفكير الخاطئة غالبا ما تسبب اضطراب السلوك، وتدفع الى تعديل الإعتقادات غير الواقعية، وفي هذا الشأن ذكر منتصر (2011) أن خطوات التغيير تنطوي على العمليات المعرفية، وذلك من خلال الإستفسار والوعي بالسلوكيات الغير متوافقة ومن ثم تغيير طبيعة الحوار الداخلي للتأثير في مسار السلوك مجددا.

لذلك وحينما يكون البرنامج متعلقا بالسلوك العدواني، فقد ذكر آل رشود (2006) أنه بإمكان الأنشطة المختلفة مساعدتنا في خفض السلوك العدواني، أي أنه ليس متغيرا ثابتا وغير قابل للتأثير والضبط، فكما ورد في أبوعياش (1992)، عن حامد (2011) أن سالتر Salter قد اعتبر المشكلات والإضطرابات النفسية ناتجة عن الكبح، وعلى ذلك فان عملية العلاج تتم عن طريق إزالة ذلك الكبح وإبطاله عن طريق بعض الأنشطة، وهذا أشبه بما يجري في البرامج الموجهة للسلوك العدواني، أما فيما يخص برامج المهارات الانفعالية لذوي السلوك العدواني كاضطراب جلي، فلا يجب أن ننسى -خلال إعدادها- بعض الإعتبارات الحساسة التي تميز هذه الفئة، وذلك خلال ضبط أنشطة تلك البرامج كعدم النضج الانفعالي، والذي يظهر في عدم الإتزان وعدم تناسق انفعالات الطفل مع الموقف، وعدم استقرار تلك الإنفعالات نحو الأشخاص والأحداث وموضوعات البيئة الخارجية، وكذا عدم النضج الاجتماعي الذي يظهر في عدم القدرة على إقامة علاقات أسرية سليمة وتنامي عواطف الكراهية تجاه الآخرين. (القرا وجراح، 2016)

وقد يحتوي برنامج الذكاء الانفعالي بوجه خاص على مجموعة من الأنشطة والتي لا يمكن الإستغناء عنها في أي حال من الأحوال، فحسب بطرس (2010)، قد تعتبر هذه الأنشطة سواء كانت عقلية أو بدنية ذات أهمية كبيرة، حيث يمكن للمدرب أن يلجا إلى الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة التدريب الإنمائي والوقائي والعلاجي، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد في التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المتدربين، ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية،

من خلال ما سبق، فإن البنى الانفعالية والمعرفية للطفل تتحكم تحكما مباشرا بسلوكه، وهذا يعني أن محاولتنا لتعديل السلوك تحتم علينا ضبط المهارات الانفعالية لديه، وقد ذكر الروسان (2000) أنه قبل كل شيء يتوجب علينا استيفاء التحليل الوظيفي للمثيرات التي تسبق وتلحق

بالسلوك وتؤثر عليه، وتحديد الظروف السابقة أو المحيطة بالتلميذ عند ظهور ذلك السلوك المضطرب ومدته. (أبوأسعد، 2011)

وحسب مبادئ نظرية بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي ووفق ما سلف من الذكر، فقد قام الباحث بإعداد برنامج لخفض السلوك العدواني لدى التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة، وارتكزت محتويات هذا البرنامج على كيفية مواجهة المواقف التي ينتج عنها العدوان، وقد اعتمد الباحث على عدد من المحاور في إعداد هذا الدليل، حيث بنى البرنامج على المحاور التالية :

-المهارات الشخصية (الذاتية) : تمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك التلميذ.

-المهارات الاجتماعية (البيئشخصية): يمثل القدرات والمهارات البيئشخصية ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والإستفادة منها في إدارة ذلك التلميذ لعلاقاته مع الآخرين.

-المهارات التكيفية: يوضح كيفية نجاح التلميذ في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات ذلك التلميذ في مرونة في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة .

-مهارات إدارة الضغوط: تمثل قدرات التلميذ على إدارة الضغوط والتكيف معها بفاعلية كبيرة .

-مهارات المزاج العام: تمثل قدرة ذلك التلميذ ومهاراته في الإستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع.

واعتمد الباحث على مجموعة من الفنيات والأدوات في تسيير جلسات البرنامج وإجراء الأنشطة وهي:  
- المحاضرة : وهي أسلوب يغلب عليه الجو شبه العلمي ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا هاما، حيث يقوم الباحث بإلقاء محاضرات سهلة على المجموعة التجريبية يتخللها ويلمها مناقشات تهدف إلى تغيير اتجاههم، والموضوعات حسب فرخ وآخرون (1999) تكون عن الاضطرابات النفسية وتأثير الحالة الانفعالية على الجسم ومشكلات التوافق النفسي والإرشاد الديني بمعنى أنها تكون متصلة بجوهر المشكلة بحيث تمس الواقع الذي يعاني منه أعضاء الجماعة. (يوسفي، 2017)

- النمذجة: يتوقف هذا الأسلوب على حقيقة أن الطفل يرغب في تقليد كل سلوك يراه مناسباً ومرتبياً بسلوك الكبار سواء كانت سلبية أو إيجابية، وهنا نقدم للطفل مجموعة من السلوكيات الجيدة والمرغوبة ونطلب منه تقليدها، ويشجع النموذج السلوكي المناسب والبسيط الطفل على القيام بالإستجابة السلوكية الملائمة . (عبيد، 2015)

ويرى المنظرون في هذا الشأن، أن السلوك العدواني متعلم في أغلبه، فالأطفال يتعلمون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم، وفي أفلام التلفاز والسينما، ويمكن للطفل أن يتعلم السلوك العدواني إذا لاحظ أن غيره من أفراد أسرته يكافأ بعد قيامه بهذا السلوك. (عساف، 2012)

كما تعتبر طريقة النمذجة من أكثر الطرق فعالية في تعديل السلوك العدواني، ويتم ذلك من خلال تقديم نماذج لإستجابات غير عدوانية للطفل، وذلك في ظروف استفزازية ومثيرة للعدوان، كما قد يتم عرض بعض نماذج قصصية من أجل العبرة والإقتداء بالصالح فيها من السلوك المرغوب، ومن هذه القصص قصة قابيل وهابيل، والأصدقاء الثلاثة، ومناقشة أهم القضايا السلوكية التي تعالجها. (أبوخطب، 2002)

- **لعِب الدور:** يمكن تعزيز الطفل وتشجيعه على لعب الأدوار من أجل استئجار الإستجابات غير العدوانية والتشجيع على التعبير عن انفعالاته، فقد يتولد القلق لدى بعض الأفراد بسبب كبت انفعالاتهم ودوافعهم واهتماماتهم ورغباتهم تجنباً للنقد أو التجريح أو العقاب، لذلك عندما تتاح لهم فرص التعبير عن انفعالاتهم واهتماماتهم في جو يمتاز بالتقبل والتعاطف والإحترام والنقد البناء، فإن ذلك يسهم في التقليل من مشاعر القلق والتوتر لديهم، ويشعرهم بالأمن والإحساس بالقوة، مما يزيد من قدراتهم على مواجهة المواقف المختلفة. (الزغول، 2006)

- **التعلم التعاوني:** ويشير أبو النصر وجميل (2005) إلى أن التعلم التعاوني من خلال مجموعات صغيرة يمكن أن يطبق مع كل مستويات الطلاب العمرية وكذلك كل مستويات التعلم في المراحل المختلفة، ويوضح خضر وأبو زيد (2014) أن التعلم التعاوني يعزز الدافعية إلى التعلم بدرجة أكبر من التعلم التنافسي والتعلم الفردي، فالتلاميذ الذين يتعاونون مع أقرانهم ويتعاون أقرانهم معهم يتمتعون بمستوى من الدافعية، والتلاميذ في المجموعات التعاونية يسعون بدوافع ذاتية واهتمام كبير إلى تحقيق النجاح للمجموعة، كما أن خبرات التعلم التعاوني تسهل اكتساب المفاهيم والمدرجات. (كما ورد في الشبي، 2021)

- **الحوار والمناقشة:** من الأساليب الحاضرة بقوة في الجلسات، يتم من خلاله التحاور مع الطفل وإعطائه مجموعة من المعارف والمعلومات حول موضوعات جلسات البرنامج المختلفة، قصد جلب انتباهه أكثر، وتصويب أفكاره، تمهيدا لتعديل سلوكه، مثل عرض مشاهد أو قصة ما، ثم يتم التأكد من وصول مغزاها من ملاحظة سلوكيات الأطفال ومقارنتها مع ما ينبغي أن يكون عليه السلوك المقبول،



وقد تبني الباحث هذا الأسلوب لأنه يوفر أجواء نفسية واجتماعية صحية لمجموعة الأطفال، فهم بذلك يعبرون عن ذواتهم ومشاعرهم وقد يستشعرون قيمة ما يقدمونه، الأمر الذي قد يقودهم إلى رفع مستوى الإيجابية لديهم وينعكس على تواصلهم مع الآخرين وفهم ذواتهم، ويؤكد زهران (2005) أن أسلوب المناقشات الجماعية يؤدي إلى نتائج هامة في تعديل اتجاهات العملاء (المسترشدين) نحو أنفسهم والآخرين والمشكلات في المستقبل. (كما ورد في ورغي، 2017)

- **اللعبة:** يعتبر اللعب خبرة مرح ومتعة، إضافة إلى ماله من أعراض جادة تجعل منه مجالاً فعالاً لتطبيقات اجتماعية وتربوية تستهدف تنمية الإنفعالات الإيجابية وتهدئة النفس والتنفيس عنها، كما أنه الأساس في تكوين بعض العواطف كحب النظام واحترام القانون، ودعم الأخلاقيات وتنمية الإرادة والخير والإيثار والواجب والعدالة، ومن هنا يجب أن يحظى اللعب بالإهتمام، وأن يختفي التصور الضمني له باعتباره نشاطاً ثانوياً ومضيعة للوقت، بل يجب أن تعترف الأسرة بمشروعية اللعب وحق الطفل في ممارسته الألعاب المتنوعة حتى لا ينفصل عن استقلاليتها الذاتية. (جاب الله، 2012)

كما إن اللعب الحر يساعد الأطفال على حل مشاكلهم ويعمل على إيقاف عدوانهم، لأن عدوان الأطفال في اللعب يوقف عدوانهم في الحياة الحقيقية، ويحسن علاقتهم بالآخرين، وهذا يؤثر على احترامهم لأنفسهم ومن حولهم. (غليون، 1992)

- **القراءة:** حيث يعتمد أسلوب القراءة على الاستفادة من الكتب والمؤلفات المختلفة لمساعدة المدرب على مواجهة مشكلته، ويوفر على المدرب الوقت الطويل الذي يقضيه في التعامل مع بعض جوانب المشكلات، ويتضمن الإرشاد بالقراءة التعرف على نماذج سلوكية وتقمص شخصية داخل النموذج بهدف تقليد السلوك الذي يقوم به، والإرشاد بالقراءة يحتاج إلى دقة بالغة تعاون بين المدرب والمجموعة التجريبية وأمين المكتبة لإعداد ومراجعة المواد التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، بحيث تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، وأن تكون من واقع البيئة ولا تتنافى مع الأصول الدينية والأخلاقية للمجتمع. (بطرس، 2010).

- **القصة:** يرى شحاتة (1992) أن القصة من الفنون المؤثرة على سلوك الأطفال في الموقف اليومية، كما أنها أكثر حيوية وتشخيصاً للمواقف الحية وأكثر جاذبية لهم، وهي أكثر قدرة على إقناعهم كونها تستثير مشاعرهم وتمتلك عقولهم وتنمي القدرة على الابتكار لديهم، ويضيف عبد الرحيم أن القصة من أقوى السبل التي يعرف بها الأطفال الحياة بأبعادها الماضية والحاضرة وحتى المستقبلية، فالطفل

بحكم خصائصه يتميز بطلاقة الخيال وهو في حاجة إلى دعم خياله وإثراء تصوراته لذلك فهو يجد في القصة ضالته. (كما ورد في بدوي، 2011)

- **الأنشطة الفنية:** تعتبر الأنشطة الفنية من أحسن الأنشطة وأقربها إلى نفسية الطفل، وتعتبر وسيلة هامة للتنفيس عن عواطفه المكبوتة وعن انفعالاته وأحاسيسه ومشاعره المختلفة، وهي وسيلة هامة للنمو الاجتماعي والنفسي، لما يجده فيها من متعة وهدوء وراحة نفسية، والتي يحل من خلالها الكثير من مشاكله النفسية. (صالح والبنا، 2007)

كما أشارت لويس (1985)، أن العلاج بالأنشطة الفنية يمثل لغة ووسيلة للتعبير الحر عن مشاعر الطفل، ويعتبر وسيلة فعالة في علاج اضطرابات الطفل الانفعالية، لأنه من خلالها بمقدورنا اكتشاف كيفية تفكير الطفل، كما يستطيع المدرسون اكتشاف خصائص فهم الأطفال من خلال نشاطاتهم الفنية ولهذا تأخذ أشكال التعبير غير المباشر دوراً مهماً خلال العلاج بالفن. (كما ورد في مزوز، 2018)

#### 6.2.4.1- خطوات إجراء البرنامج :

يذكر حسب الله (2015) أنه على كل برنامج قيد الإجراء أن يمر عبر مراحل هامة، حيث يبدأ بالتحضير والإعداد ثم الانتقال لتحديد هدف ومشكلة البرنامج، ثم مرحلة العمل البناء والتدريب وصولاً إلى مرحلة الإنهاء، وقد اعتمد الباحث في هذا البرنامج على الخطوات التالية :

##### - مرحلة التخطيط للبرنامج:

قد اشتملت مرحلة التخطيط للبرنامج الحالي على الخطوات التالية:

- إعداد البرنامج .

- تحديد المؤسسات التربوية (مجتمع البحث) والإتصال بمدراءها لتأكيد الموافقة الفعلية من أجل ضبط الأطر القانونية لتطبيق البرنامج .

- إنتقاء العينة وذلك بمساعدة مستشار التوجيه والمشرفين التربويين والإطلاع على التقارير الإدارية للتلاميذ، فهناك صعوبة تواجه المتخصصين والمعلمين عند تشخيص السلوك العدواني وتتمثل هذه الصعوبة بمشكلة التشويه الدفاعي، أي الخداع من قبل أفراد عينة البحث، فالفرد يستجيب للمقياس بطريقة معينة، حيث يقدم فيها نفسه في صورة مقبولة وجذابة، وذلك حتى يحدث انطبعا حسنا وأثرا جيدا لدى الباحث، وتسمى هذه العملية بالتأثير الواجبي أو الدفاعي وهي جهد متعمد لدى الفرد لتقديم صورة محببة عن نفسه وحسنة التوافق، ولذلك السبب، فعند القيام بتشخيص

وقياس السلوك العدواني فإننا نعتمد على ما يسمى بتقديرات الآخرين (كالمعلمين-الآباء- الأقران) ولا نعتمد على التقارير الذاتية للطفل لأن ذلك يبعدنا عن استجابات أفراد العينة المزيفة التي تتماشى مع المرغوبة الاجتماعية . (سليم، 2011)

- تحديد أماكن إجراء الجلسات ( مدرج / مكتبة / قاعة دراسة) حسب الحاجة، ويتم تحديد مكان إجراء الجلسة التدريبية انطلاقاً من العناصر التالية :

- مساحة المكان

- المعدات المتوفرة في ذلك المكان (مثل طاولات متحركة أو ثابتة، سبورة .. إلخ)

- الإمتيازات التي يقدمها المكان (مثل الإنارة أو الواجهة أو سهولة التفاعل بين اطراف المجموعة)

- تحديد توقيت الجلسات : من خلال دراسة استعمال الزمن لكل تلميذ والبحث في توقيت مناسب للجميع.

- مرحلة تنفيذ البرنامج :

تسبق مرحلة تنفيذ البرنامج حصة اللقاء الأول، وتكون على شكل لقاء تعارف وشرح عام لهدف البرنامج ومجرياته وهدفه، فحسب بطرس(2010)، على أي باحث أن يحذر من إدخال المتدربين للنشاط قبل التأكد من استعدادهم لذلك الدخول والعمل على تهيئتهم لتحقيق أكبر درجة ممكنة من النجاح، كما يجب أن يعمل الباحث عن قرب مع رواد النشاط لهذا الغرض بحيث يكون معروفاً لهم الأهداف التدريبية الكامنة خلف أنشطتهم وبأسلوب مبسط وسهل، كما يتم التأكيد في مرحلة التنفيذ على مدى أهمية دافعية التلاميذ للمشاركة في هذا البرنامج والإضافة أو الفائدة العلمية التي سيحققونها للكثير من الباحثين والمختصين في فهم الظاهرة ودراستها، مما يساهم إيجاباً في التصدي لها وعلاجها، كما يتم التطرق إلى أهمية الواقعية والصدق في التعامل مع مجريات البرنامج وأدوات القياس القبلي والبعدي وذلك لضمان سلامة القياس وبذلك سلامة نتائج الدراسة وقابليتها للإستخدام في مجالات البحث اللاحقة.

وبعد اللقاء الأول يدخل الباحث مع المشاركين في البرنامج التدريبي إلى مرحلة الإجراءات الفعلية للأنشطة في ظل الجلسات التدريبية، وقد سعى الباحث إلى الحرص على تنفيذ البرنامج وتسييره استناداً لبعض الركائز الأساسية والخاصة بتسيير وتقويم البرامج مثل تلك الذي ذكرها سعيد(2008) ومحمود (2020) والمتعلقة ب:

- متابعة التلاميذ من خلال الملاحظة المباشرة لأعمالهم.
- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة دوريا.
- إدارة الحوار بعد كل نشاط تدريبي وإثارة الأسئلة المفتوحة خلال المناقشات.
- التشجيع على تدوين خلاصة الأفكار المترتبة عن الحوار. (في الكراسة الشخصية للمتدرب)
- استطلاع آراء التلاميذ حول البرنامج أثناء التطبيق وبعدها للتأكد من مدى فهمهم لمهمات البرنامج وجاذبية أدوات الدراسة .
- العمل على توعية المتدرب أن يعمل على توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة التي نهدف إلى تغييرها بعد كل جلسة .

واحتكاما لدراسة جور (2000) Gore، فيما يخص الركائز الأساسية لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في ظل التدريب الجماعي كما ورد في جاب الله (2012)، فقد حرص الباحث على تصميم الجلسات التدريبية والأنشطة التي تتيح الفرصة للتعاون والتواصل والتعبير وتفهم التناقضات أثناء تنفيذ البرنامج.

وبعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ينتقل الباحث لمرحلة القياس البعدي وإنهاء اتصاله بالعينة من خلال الجلسة الختامية .

#### 7.2.4.1- أدوات ومستلزمات البرنامج :

تزامن إجراء البرنامج مع تطور الوضع الوبائي الخاص بانتشار فيروس كورونا المعدي، وأمام هذا الأخير كان لابد من أخذ موضوع الوقاية بصرامة أكثر، والتأكيد على ضرورة التزام المشاركين في البرنامج باحترام جملة من التعليمات خلال الجلسات المختلفة نلخصها فيما يلي :

- إستخدام الكمادات.
- إستعمال المعقمات من حين لآخر خصوصا بعد انتهاء الأنشطة الجماعية .
- إحترام مساحة التباعد.
- تهيئة المقاعد السليمة لتفادي الحوادث المختلفة الناجمة عن تكسر الأدوات المهترئة أو سقوطها، وكذا توفير التهوية والإضاءة المناسبين.

كما تم إعداد ميزانية مادية لاقتناء الأدوات الخاصة بالبرنامج مثل :

- الأقلام الجافة وأقلام الرصاص : يتم استخدامها في الرسم أو الكتابة .

- الأوراق البيضاء مقاس 29/21 .

- كراسة البرنامج : توضع تحت ملكية التلميذ وتصرفه، يُدوّن فيها التلميذ المعلومات والنصائح التي يتلقاها أثناء الحصص التدريبية المختلفة وكذا الإجابات عن الأسئلة المختلفة .

- الأنشطة والإستبيانات : حيث يتم طبع وتحضير جميع الملفات الورقية المزمع استخدامها خلال البرنامج وكذا تحضير استمارات القياس .

- الأظرفة وحافظات الأوراق، يتم استعمالها عند الحاجة، مثلا عندما يحتاج التلميذ إلى طرح موضوع حساس أو اسئلة شخصية جدا على هامش البرنامج، فإنه يمكن أن يضعها في ورقة خاصة وإحكامها في ظرف وتسليمها للمختص ليتم مناقشتها لاحقا دون الإضرار بهدف البرنامج أو موضوع ووقت الجلسة التدريبية المقررة .

**ملاحظة :** يتم توفير الأدوات للمشاركين في البرنامج حتى لا تؤثر على توقيت الجلسات خصوصا أن مشكل البحث عن الأوراق البيضاء أو الأقلام يستنزف وقت الكثير من الجلسات، وقد يتطور أكثر إلى ظهور مشاحنات وسلوكات عدوانية بين المشاركين من أجل اقتناء أدوات بعضهم البعض، وهذا ما جعل الباحث يعمل على توفير لكل تلميذ مشارك في البرنامج مايلي :

-حافظة أوراق

- قلم جاف + قلم الرصاص.

- دفتر ملاحظات.

- كراسة البرنامج

- أظرفة + أوراق بيضاء

#### 8.2.4.1- تأطير البرنامج :

يشمل تأطير البرنامج المستوى الخارجي والداخلي، حيث يتم التأطير على المستوى الخارجي خلال إعداد المجموعة التدريبية، ويتمثل التأطير في الفريق الذي يسهر على تنظيم الجلسات والقاعات وجمع المشاركين في مواعيد إجراء الجلسات وغير ذلك، ويتكون من :

- الباحث والذي يقوم بالإشراف والتنسيق .

- الطبيب التابع لوحدة الكشف والمتابعة ومهمته الكشف عن الاصابات والأمراض عند الشك في

ذلك ليتم عزل المشارك وتفادي العدوى، خصوصا أن البرنامج تم إجراؤه خلال فترة وبائية حساسة.

- النفساني العيادي التابع لوحدة الكشف والمتابعة والذي تتم استشارته في حالة متابعته لأحد أفراد العينة، وكذا توجه له بعض الحالات المستعصية للمتابعة النفسية في حال انتهاء البرنامج ولم تحقق تفاعلا سليما ولم تنجح في خفض السلوك العدواني .

- مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي : والذي يساهم في عملية التوجيه وتقديم التقارير اللازمة .

- (02) مشرفين للتربية: ويكمن دورهم في استدعاء التلاميذ من صفوفهم الدراسية من أجل الحضور للجلسات التدريبية، كما أن لهم دورا فعالا في عملية الانتقاء لأنهم أكثر ملاحظة لسلوكات التلاميذ خلال فترات الدراسة والإستراحة .

- عون أمن : ويكمن دوره في مراقبة الأدوات والمستلزمات ولواحق القاعات وحمايتها من السرقة أو التخريب أثناء فترة أفراد عينة الدراسة لقاءة الأنشطة أو خروجهم منها بعد الإنتهاء خصوصا خلال الجلسات الأولى .

كما قد يتم التأطير على المستوى الداخلي للمجموعة التجريبية، حيث يذكر سعيد (2008)، أنه من اللازم توفر هذه المجموعة التجريبية على مجموعة من الأعضاء والذين توكل لهم أدوار تسيير المجموعة خلال إجراء الأنشطة نذكرهم فيما يلي :

- **مقرر المجموعة:** وهو المسؤول عن توجيه زملائه نحو إنجاز هدف الجلسة، ويقوم بمهمة الكتابة والتسجيل لما يدور من مناقشات وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات.

- **المراقب:** وهو الذي يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف وفق الوقت المسطر .

- **الموضح:** وهو الذي يطلب من الفرد الذي يدلي برأيه أن يشرحه بصورة افضل .

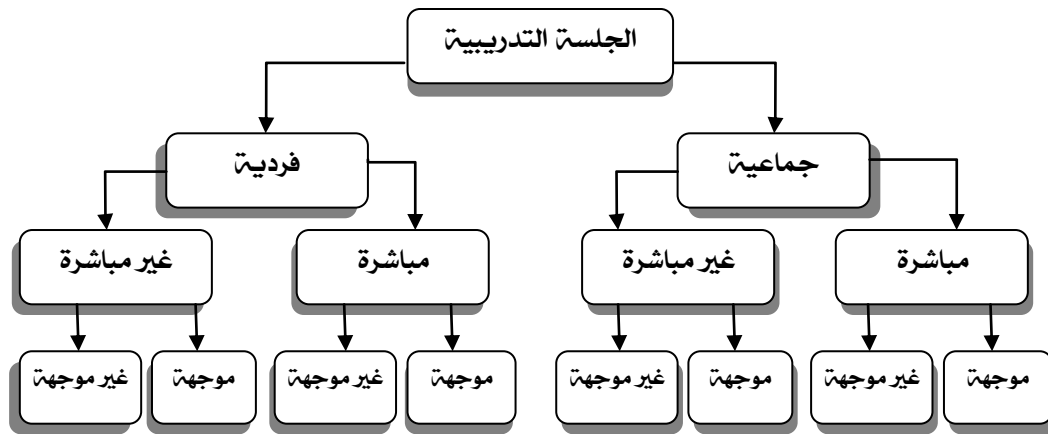
- **المشجع:** وهو الذي يستحسن ما تقدم به زميله ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسان مبرر، بمعنى أن يبرر لماذا أعجبه هذا الجزء.

- **الناقد :** وهو الذي يظهر جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر رأيه أيضا وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

ويشير الباحث إلى أن هذه الأدوار تجعل من المجموعة التجريبية أكثر فاعلية وتناسقا وتواصلًا، مما يبعدها عن مظاهر النمطية والإنسياق للأوامر فقط، كما قد تكون ذاتية التسيير فيما بينها، مما قد تجعل الباحث يهتم بأمور أخرى كملاحظة أكثر دقة وتلقائية لسلوكات أفراد العينة وتفاعلاتهم.

#### 9.2.4.1 - أسلوب جلسات البرنامج وهيكلتها :

وضع الباحث هيكلية بسيطة للجلسات التدريبية وتوجيهها، حتى يسهل عليه تحديد مسارها وفق الأهداف التدريبية المرجوة، وذلك من خلال اختيار أسلوب الجلسة وطريقة تسييرها وفق المخطط التالي :



شكل (10): هيكلية الباحث لأساليب الجلسات التدريبية

#### - أسلوب التدريب الفردي والجماعي خلال الجلسات :

قبل إدماج التلميذ في جلسات البرنامج، يجب تحديد مدى ودرجة مشكلته على حدٍ، وكذا تحديد مدى حاجته للإستفادة من البرنامج الفردي أو الجماعي، وذلك مع تحديد نوعية المتخصصين والخدمات اللازمة للعمل معه وفق البرنامج الخاص به. (القرشي، 2012)

ويتم أسلوب التدريب الجماعي عن طريق مجموعة من الأفراد يتم اختيارهم بناء على خصائص يشتركون بها في معاناتهم من مشكلات متشابهة، حيث يخضع هؤلاء الأفراد لجلسات من المهارات الإرشادية التدريبية، للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات. الصرايرة (2015)، ويأتي هذا في ظل أهمية تنمية قدرات الفرد الاجتماعية في إطار تواصل بينشخصي، تأخذ فيه العلاقات الاجتماعية شكلا إيجابيا تدعيميا يسهم في إشباع احتياجات الفرد وتلبية احتياجات الآخرين في آن واحد. (جاء الله، 2012)

في حين ذكر مشعان (2005) أن الإرشاد الفردي يعد علاقة متفاعلة ومتبادلة بين شخصين، أحدهما يطلب المساعدة والثاني يقدمها، بمعنى أن التدريب هنا يتم وجها لوجه بين الباحث والتلميذ في كل مرة، وتزيد قوة وفاعلية هذه الطريقة من عمق العلاقة بين الطرفين، وفي هذا النوع من التدريب والإرشاد يستطيع التلميذ أن يفرغ انفعالاته ومشكلاته ولا سيما إذا ما وجد مدربا متفهما بحقيقة موقفه وقادرا على كتمان ما سوف يصرح به من أسرار. (يوسفي، 2017)

#### - التدريب والإرشاد المباشر وغير المباشر:

يستخدم الباحث الطريقة المباشرة للتدريس والتدريب لأنها تستغرق وقتا أقل نسبيا، ومن أهم مميزاته حسب زهران (2002)، أن الباحث يتحمل العبء وهو من يساعد أفراد العينة في التعامل مع المشكلات واقترح حلول لها والتفاعل معها . (كما ورد في عابد، 2018)

وقد تكون هذه الطريقة أصلح حسب الباحث خلال الأنشطة التي تتطلب خبرات معينة من أفراد العينة ولم يسبق لهم أن اكتسبوها، لذلك قد يكون من المهم جدا عدم اضاءة الوقت جراء ترك مجال التدريب على خبرات غير مكتسبة أصلا، ويكتفي الباحث بتسيير الأنشطة وتلقي المهارات حسب طريقته الخاصة.

كما يمكن استخدام طريقة الإرشاد الغير مباشر التي تقوم على أساس الثقة المتبادلة بين الباحث وأفراد العينة كل على حدى، وعدم الشك فيما بينهما، ومساعدتهم على معرفة أنفسهم وإمكاناتهم وقدراتهم الذاتية، ويستخدم هذا النوع من الإرشاد حسب طه (2004) في المشكلات الشخصية للشباب، ويتميز بالتمركز حول المشاركين، يعني أنهم يتحملون عبء ومسؤولية كبيرة في حل مشكلاتهم وهم من يقترحون الحلول لها، ويكمن دور الباحث في هذا النوع كما ذكر حواشين وحواشين (2002) هو خلق وتأمين مناخ يسوده الألفة، والمودة، والتفاؤل. (المرجع السابق)

#### - التدريب الموجه وغير الموجه :

عندما يتعلق الأمر بالتدريب أو الإرشاد الموجه وغير الموجه، فلا شك أن لكل منهما مكانه واستخداماته حسب نوع العميل ومشكلته، فمثلا لا يصلح الإرشاد الموجه حينما يتضح أن المشكلة هي نقص معلومات كما في حالة الإرشاد المهني، بينما يصلح الإرشاد غير الموجه في المشكلات التي تتضمن الصراعات النفسية كما في البرامج العلاجية، وهناك من يتحمس للإرشاد الموجه، وينتقد بشدة الإرشاد غير الموجه، والعكس صحيح. (السليبي، 2014)



وقد يجأ الباحث إلى أسلوب التدريب الموجه في الأنشطة التي يتفقد أفراد العينة للخبرات الانفعالية للمشاركة فيها، حيث يتعين عليه تسليط الضوء على مهارة معينة وسبرها والاطلاع على مدى افتقار أفراد العينة لها ومن ثم تلقينها والتدريب عليها، وقد يحدث هذا مثلا في مهارات ادارة الضغوط لدى ذوي السلوك العدواني، فلا يمكن أن نفسح المجال للتلميذ المشارك في البرنامج أن يتعلم هذه المهارة حسب حريته، فهو بالأصل لا يمتلكها وإلا لما كان عدوانيا .

كما قد يلجأ الباحث إلى أسلوب التدريب الغير موجه أثناء الجلسات التي يفتح فيها السبل أمام المشاركين للتعبير عن خبراتهم والتجول في المواضيع المختلفة وذلك هدفا منه لإضفاء جو من الترويج والإسترسال والإستراحة في المواضيع من جهة، ومن جهة أخرى خلق فسحة للمشاركين وعدم تحسيسهم بصرامة البرنامج التدريبي وانغلاقه عليهم، خصوصا وأن الباحث قد لاحظ خلال الدراسة الاستطلاعية أن ذوي السلوك العدواني يتضايقون جدا من المواضيع المقيدة والصارمة والتي تدفعهم للتمرد أكثر.

#### 5.1- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

قد استطاع الباحث بعد قيامه بالدراسة الاستطلاعية من تحقيق الأهداف المرجوة، وإضافة إلى هذا، فقد تولدت لدى الباحث رؤية جديدة فيما يخص طرحه لإشكاليات البحث من حيث الصياغة.

#### 2- الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية، إنتقل الباحث إلى الدراسة الأساسية، وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة، وهذا من أجل جمع المعلومات التي تدخل في إطار التحقق من الفرضيات.

#### 1.2- منهج الدراسة الأساسية :

إعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام العينة الواحدة، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي يعمل على خفض من درجة السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، حيث ارتأى الباحث أن استخدام هذا المنهج أكثر ملاءمة لطبيعة بحثه الحالي، إلى جانب ذلك أنه يتّصف بالدقة العلمية، وأن نتائجه كمّية ودقيقة، حيث قام باختيار عينة بحثية من مجتمع الدراسة، ثم قام بإجراء قياس قبلي وآخر بعدي لمعرفة درجة السلوك العدواني ودلالات أثر البرنامج التدريبي على عينة الدراسة.

## 2.2- مجتمع الدراسة الأساسية:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس، وقد تم اختيار هذه المؤسسات التربوية بطريقة عشوائية (متوسطة أبي ذر الغفاري، عزوز ميلود، داود بركان، بن غالم المخفي)، ليتوصل الباحث بعدها إلى تقدير مجتمع البحث بواقع (2377) تلميذا وتلميذة مسجلين في السنة الدراسية 2020-2021 عبر أربع متوسطات نوضحهم من خلال الجدول التالي :

جدول (14): مجتمع البحث

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
أبي ذر الغفاري	321	255	576
عزوز ميلود	188	176	364
داود بركان	344	365	709
بن غالم المخفي	358	370	728
المجموع	1211	1166	2377

## 3.2- عينة الدراسة الأساسية:

قد قام الباحث ببعض الإجراءات كمرحلة أولية في انتقاء العينة من مجتمع البحث، حيث اعتمد فيها على مراجعة السجلات المدرسية للتلاميذ محل الانتقاء، حيث كانت الأولوية في الانتقاء للذين يُظهرون سلوكيات عدوانية شديدة متواصلة وغير موقفية، وبمساعدة مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي ومشرفي التربية بالمؤسسات المعنية، إنتهى إلى إعداد القوائم النهائية للتلاميذ الذين يبدون سلوكيات عدوانية، بغرض تقييمهم من جديد لانتقاء مجموعة نهائية مناسبة للقيام بالدراسة.

وقد تم انتقاء عينة البحث بطريقة مقصودة عبر مراحل متعددة وذلك لسببين رئيسيين:

- أولاً: عدم تواجد العينة بصفة مستقلة أو ضبطها من قبل مديرية التربية مسبقاً، فقام الباحث بمعاينة مجتمع البحث لانتقاء عينة ممثلة .

- ثانيا: العمل على اختيار المؤسسات التربوية التي تتناسب مع متطلبات الدراسة، وذلك من خلال توفيرها للقاعات المناسبة، سهولة الوصول إلى التلميذ والذي يتوقف على الجو التعليمي ونظام تسيير المؤسسة، تفرغ التلاميذ، فقد تزامنت الدراسة الحالية مع الإمتحانات الفصلية للتلاميذ إضافة إلى الوضعية الوبائية غير المستقرة، فقام الباحث باختيار مؤسسات تربوية دون أخرى مراعاةً لهذه الجوانب .

ونظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة الكلي، إستعان الباحث في ذلك بمجموعة من المُساعدين الذين قام بتدريبهم شخصا حول مجريات الدراسة وأهدافها وطرق استعمال المقاييس بطريقة سليمة وكذا تبليغهم ببعض الضوابط الإدارية والمهنية التي يجب التحلي بها أثناء الدراسة .

وقد قام الباحث بمساعدة الفريق بعملية الانتقاء عبر المراحل التالية :

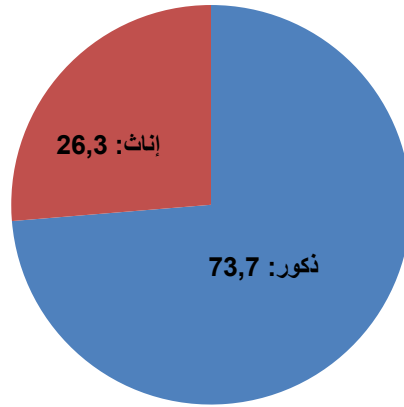
أ- مرحلة الانتقاء الأولية : وفيها قام الباحث بضبط مجتمع البحث واختيار التلاميذ ذوي السلوكات العدوانية واستدعائهم للحضور ملئ الإستمارات الأولية للانتقاء .

ب- مرحلة الانتقاء النهائية وإجراء البرنامج : ويتم فيها تطبيق مقياس السلوك العدواني، فمن خلاله يتم قبول التلاميذ الذين يبدون مستويات عليا من السلوك العدواني من جهة، ومن جهة أخرى الحصول على قياس قبلي للسلوك العدواني، ليتم الإنتقال بعدها إلى إجراء البرنامج التدريبي .

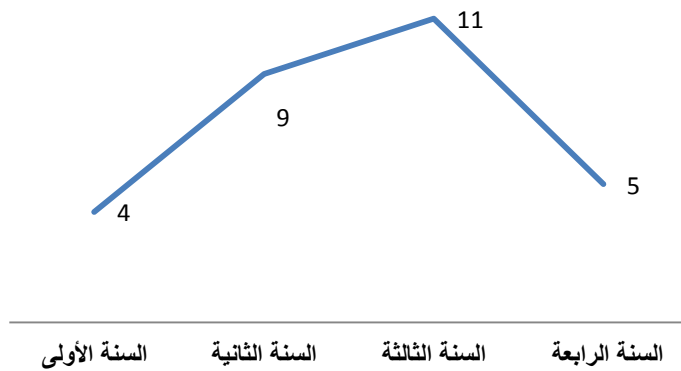
وقد اتّسمت عملية الانتقاء خلال هذه المراحل بالصرامة والحسم الشديد لضمان اختيار العينة السليمة والمتماشية مع هدف الدراسة، حيث توصل الباحث إلى انتقاء عينة الدراسة الأساسية نُبيئها من خلال ما يلي :

جدول (15): عينة الدراسة الأساسية

المجموع	السنة الأولى (1)		السنة الثانية (2)		السنة الثالثة (3)		السنة الرابعة (4)		العينة الأولية
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
29	04	09	11	09	05	11	05	05	4
	00	08	06	05	05	06	05	05	00
	00	06	04	05	02	04	02	02	02
19	02	06	09	06	02	09	02	02	02
									العينة النهائية



شكل (11): توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة الأساسية حسب الجنس



شكل (12): توزيع تكرارات عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي

## 4.2- حدود الدراسة الأساسية:

### 1.4.2- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة على مستوى متوسطي عزوز ميلود و أبي ذر الغفاري بولاية سيدي بلعباس كونهما الأقرب إلى الباحث، واللذان تمكنانه من استكمال الإجراءات الإدارية بسهولة، وتوفير الوقت والمستلزمات المادية، وتسهلان عليه أيضا التواصل مع عينة الدراسة بطريقة مستمرة وغير مكلفة.

### 2.4.2- الحدود الزمانية :

إستغرقت الدراسة الأساسية حوالي شهرين من بداية شهر أفريل إلى نهاية شهر ماي من سنة 2021، حيث تم التخطيط لإجراء البرنامج التدريبي لوحده مدة شهر ونصف بواقع إحدى عشرة (11) جلسة، تتراوح مدة كل جلسة ما بين 40- 45 د، بمعدل (02) جلستين أسبوعيا .

## 5.2- وصف أدوات الدراسة الأساسية:

### 1.5.2- إستمارة المعلومات العامة ( أنظر الملحق رقم 2) :

أعدّ الباحث هذه الاستمارة للتعرف على الجانب النفسي والعلائقي لأفراد عينة الدراسة، وقد استعملها من أجل الانتقاء الجيد والموضوعي للعينة، فقد سعى الباحث من خلال هذه الإستمارة إلى التعرف أكثر على بعض الجوانب المهمة حول أفراد المجموعة التجريبية، حيث أن قبول التلميذ في المجموعة التجريبية متوقف على مدى توافق المعلومات حوله والتي يتحصل عليها من خلال البيانات المملوءة في نماذج الإستمارات لكل من :

- النموذج(1): موجه للتلميذ.
- النموذج(2): موجه لمشرفي التربية.
- النموذج(3): موجه لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

## 2.5.2- مقياس السلوك العدواني:

### 1.2.5.2- وصف المقياس:

يهدف مقياس السلوك العدواني لعبد الحافظ محمد أميرة (2015) إلى قياس السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة ( العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، والعدوان نحو الممتلكات)، والدرجة الكلية للمراهقين من تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم، وقد بلغ إجمالي عبارات المقياس 56 عبارة، مقسمة على ثلاثة أبعاد نبيها من خلال الجدول التالي :

جدول (16): توزيع فقرات المقياس وفق الأبعاد الفرعية للمقياس

البعد	الفقرات
العدوان نحو الذات	1.6.4.9.12.15.18.21.24.27.30.33.42.42.48.51.54
العدوان نحو الآخرين	2.7.10.13.16.19.22.25.28.31.34.36.37.38.40.41.43.46.49.50.52.55
العدوان نحو الممتلكات	3.5.8.11.14.17.20.23.26.29.32.35.39.44.47.53.56

### 2.2.5.2- طريقة إجراء وتصحيح المقياس:

ليس هناك وقت محدد للإجابة، حيث يقوم التلميذ بالاختبار بين مدرج ثلاثي للإجابة (يحدث دائماً - يحدث أحيانا - يحدث نادراً) وأعطت الدرجات كما يلي: "يحدث دائماً=3"، و "يحدث أحيانا " =2، و"يحدث نادراً=1" للإجابة عن عبارات المقياس والعكس صحيح للعبارات الموجبة، ثم تجمع بعد ذلك درجات كل بُعد للحصول على أبعاد المقياس، وجميع عبارات المقياس للحصول على الدرجة الكلية، وكلما ارتفعت درجات المفحوص على الأبعاد، والمقياس، كلما كان السلوك العدواني مرتفعاً، والعكس صحيح.

### 3.2.5.2- تعليمات المقياس:

تم مراعاة أن تكون تعليمات المقياس مبسطة وواضحة ومقننة، بحيث تعطي التعليمات للتلميذ كما دونت في المقياس دون إضافة أو تغيير، وقد تم تكليف التلميذ بوضع علامة (/) أمام الاختيار المناسب لكل عبارة أسفل البدائل المتاحة، وهي (يحدث دائماً، يحدث أحيانا، يحدث نادراً).

### 3.5.2- البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي المقترح من (11) جلسة، وقد تم تقسيم الجلسات وفق مهارات الذكاء الانفعالي الخمسة عشر (15) حسب نموذج بار أون Bar On في الذكاء الانفعالي، كما تم تصميم كل جلسة لبلوغ هدف معين باستخدام مجموعة من الأساليب والفنيات والأدوات، وتستغرق الجلسة الواحدة حوالي (45) دقيقة بمعدل جلستين أسبوعياً تم تحديدها وفق الرزنامة التالية:

جدول (17): الرزنامة الزمنية المسطرة للجلسات التدريبية .

الجلسة	تاريخها	المدة	عنوان الجلسة	الأهداف	فنيات	المكان	الأدوات	اجراء الجلسة	التقييم
01	04/01 2021	45 د	الجلسة الافتتاحية	تعارف وتوضيح الغموض حول البرنامج ومحتواه.	النقاش والحوار التعزيز	القاعة	- كراسة البرنامج - كمبيوتر - عارض الشاشة	التعريف بالباحث وبالمشاركين واهداف البرنامج وحيثياته، اجراء قياس قبلي	أنظر الصفحة 154
02	04/05 2021	45 د	جلسة المهارات البينشخصية (الجزء الأول)	الرفع من اعتبار وتقدير الذات	المحاضرة،النقاش والحوار.التعزيز	المرح	- كراسة البرنامج - كمبيوتر - عارض الشاشة	التعريف بتقدير الذات وأنواعه وأهميته ومصادره وطرق الرفع منه	أنظر الصفحة 157
03	04/08 2021	45 د	جلسة المهارات البينشخصية (الجزء الثاني)	التدريب على مهارة التوكيدية والوعي بالذات	القصة، الحوار والنقاش، التعزيز	قاعة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة	قراءة قصة تتمحور حول الوعي بالذات وتوكيدها بطرق سليمة والتدريب على هذه المهارة بالتعزيز	أنظر الصفحة 160
04	04/12 2021	45 د	جلسة المهارات البينشخصية (الجزء الثالث)	التدريب على مهارة الإستقلالية وتحقيق الذات	التعلم التعاوني، الحوار والنقاش والتعزيز	المكتبة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة - قصاصات	تعلم أسس المكتبيات في جماعات والقيام بتوضيب المكتبة بتعاون المشاركين مع بعضهم	أنظر الصفحة 161
05	04/15 2021	45 د	جلسة المهارات الاجتماعية (الجزء الأول)	التدريب على مهارة التعاطف والعلاقات مع الآخرين	اللعب، الأنشطة الفنية، التعزيز	قاعة الأنشطة	- رسومات - أقلام ملونة - قصاصات - صندوق ورقي	اعطاء المشاركين لوحات مرسومة لأطفال في مواقف مختلفة، وطلب تلوينها والتعبير عنها	أنظر الصفحة 164
06	04/19 2021	45 د	جلسة المهارات الاجتماعية (الجزء الثاني)	التدريب على مهارات المسؤولية.	المحاضرة، التعزيز، الحوار والمناقشة،	مرح	- كراسة البرنامج - كمبيوتر - عارض الشاشة	إلقاء محاضرة عن المسؤولية الشخصية والاجتماعية	أنظر الصفحة 166
07	04/22 2021	45 د	جلسة المهارات التكيفية	التدريب على مهارات المرونة وحل المشكلات	النمذجة، الحوار والنقاش، التعزيز	قاعة	- كراسة البرنامج - كمبيوتر - عارض الشاشة	مشاهدة فلم مختصر (نجوم على الأرض) ومناقشة أحداثه المختلفة	أنظر الصفحة 168
08	04/26 2021	45 د	جلسة إدارة الضغوط (الجزء الأول)	التدريب على مهارة مقاومة الضغوط.	لعب الدور، الحوار والمناقشة، التعزيز	القاعة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة	لعب الدور بين كل شاركين أحدهما يعاني من ضغوط، والآخر يناقش ويقترح الحلول	أنظر الصفحة 170
09	04/29 2021	45 د	جلسة إدارة الضغوط (الجزء الثاني)	التدريب على مهارة التروي والقدرة على التحكم في الإنفعالات	القراءة، الحوار والمناقشة، التعزيز	المكتبة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة - قلم الرصاص	عرض نص للقراءة في قاعة المكتبة ومناقشة ماجاء فيه، مع تدعيم الإستجابات الإيجابية.	أنظر الصفحة 173
10	05/03 2021	45 د	جلسة المزاج العام	التدريب على مهارات السعادة والتفاؤل	التعلم التعاوني، الحوار والنقاش، التعزيز	قاعة الأنشطة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة وقلم الرصاص، الألوان الترابية ، بالون غراء، الوان ، مقص	تعلم طريقة استخدام الألوان وتطبيق ذلك وفق جماعات لصنع كرات ثم تلوينها ولعب بها	أنظر الصفحة 175
11	05/06 2021	45 د	الجلسة الختامية	-جلسة شكر وتقييم للبرنامج ككل .	النقاش والحوار	القاعة	- كراسة البرنامج - أقلام	إختتام البرنامج ومنح هدايا بسيطة للمشاركين مع شكر الطاقم المساعد	أنظر الصفحة 176

وفيما يلي سنقدم وصفا متكاملًا للبرنامج التدريبي مع تفصيل وشرح لما تحتويه كل جلسة:

### الجلسة رقم (1) : الجلسة الافتتاحية .

- الهدف العام للجلسة: التعارف مع أعضاء المجموعة والباحث والتعرف على البرنامج ومدته والهدف منه وكيفية سيرورة الجلسات وتأكيد الرغبة في التعاون.
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يتعرف التلميذ على الباحث وبقية المشاركين ويقتنع بهدف البرنامج ويثق في الباحث ويقبل مد المساعدة .
- الفئة المستهدفة في جلسات البرنامج: التلاميذ ذوي السلوك العدواني المشاركين في البرنامج التدريبي
- المدة الزمنية للجلسة: 45د
- مكان الجلسة: القاعة العادية
- أدوات الجلسة : السبورة، كمبيوتر، عارض الشاشة، قصاصات، أقلام.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : النقاش والحوار، التعزيز
- محتوى الجلسة:

يقوم الباحث بالتعريف عن نفسه وبمشروعه وعرض أهم الأهداف على الشاشة، مع إعطاء ومضات نظرية بسيطة حول موضوع الدراسة وأهمية معالجة الموضوع في الوقت الراهن، وكذا إيضاح الهدف من انتقاء هؤلاء التلاميذ والغاية من ذلك، ثم يطلب الباحث أن يكتب أفراد العينة أسماءهم في قصاصات ويتم تعليقها على السبورة وقراءتها علنا، وكل تلميذ يأتي دوره ويسمع اسمه يعرف بنفسه أمام الباحث وزملائه ويؤكد علنا رغبته في المشاركة في البرنامج التدريبي وكذا تأكيد انضباطه وتعاونه مع الباحث والأعضاء الآخرين واحترامهم، ثم ينتقل الباحث بعدها لإجراء القياس القبلي للسلوك العدواني.

### - تقييم الجلسة :

أثناء تقييم الجلسة يعتمد الباحث على الملاحظة الدقيقة المباشرة لمدى تأقلم أفراد المجموعة التجريبية مع بعضهم وقابليتهم للمشاركة.

وقد تمكن الباحث من خلال مجريات الجلسة إلى بلوغ الأهداف المرجوة المسطرة وتعريف المشاركين على البرنامج، وقد لمس أهبتهم واستعدادهم للمشاركة في نشاطات البرنامج بحماس كبير كما لمس نفس الشيء من قبل الطاقم التربوي بالمؤسسة مع استحسان وتشجيع كبيرين نظرا للهاجس الذي أصبحت تسببه ظاهرة السلوك العدواني في الوسط المدرسي.



الجلسة رقم (2) : التدريب على المهارات البينشخصية (الجزء الأول).

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارات اعتبار وتقدير الذات
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يكتسب المدرب ثقته في ذاته ويرتفع تقديره لها ويحترم نفسه.
- المدة الزمنية للجلسة: 45د
- مكان الجلسة: المدرج
- أدوات الجلسة : السبورة، كمبيوتر، عارض الشاشة، كراسة البرنامج لتدوين المعلومات، أقلام.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : فنية التحاضر، النقاش والحوار، التعزيز
- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى: طرح السؤال الإفتتاحي للجلسة :

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، يجب على كل شخص في هذه الحياة أن يتعلم كيف يعيش في أسرته ويتوافق معها، وأن يبتعد قدر المستطاع عن إثارة المشاكل والخلافات، سواء مع أفراد أسرته أو أصدقائه أو جيرانه وأن يتعلم كيف يتعامل معه بطريقة حسنة وتجعله محبوبا بين الناس .

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، يجب على كل شخص أن يحب ذاته ولا يحتقر نفسه، ويكون راضيا على نفسه ويحاول تطويرها إلى الإيجابية .

- هل أنت راضٍ عن نفسك، ولماذا ؟

- الخطوة الثانية: الإنتقال للمحاضرة:

تم إعداد هذه المحاضرة استعانة بدراسة سابقة للباحث نفسه عن تقدير الذات: بن عيسى (2016) تعتبر الحاجات أساس كل سلوك بشري وقد تعددت وتنوعت حسب أهميتها ومدى تأثيرها في حياة كل شخص، ويمكن تعريفها أنها حالة داخلية من التوتر تتولد عن رغبة غير مشبعة أو حالة عضوية من الحرمان .

- يتم عرض هرم ماسلو للحاجات على الشاشة ثم نواصل المحاضرة.

وتعتبر هذه الحاجات مهمة في حياة الأفراد نظرا لفاعليتها في تحريك سلوكياتهم وتحديدها، فهي مرتبطة بالدوافع وناشئة عنها، حتى يسعى الإنسان لإشباعها فيحفظ بذلك نفسه ونوعه، ويحقق صالحه وصالح مجتمعه".

وقد تعددت هذه الحاجات باختلاف طبيعتها وجوانب تأثيرها على الفرد حيث يعتبر تقدير الذات واحدا منها، كما تمت الإشارة إليها في هرم ماسلو (على عارض الشاشة)، فبإمكاننا القول إذن أن

الحاجة إلى تقدير الذات وتوكيدها موجودة في أساس كل سلوك بشري، وهي من أقوى الحاجات السيكولوجية إن لم تكن اقواها على الإطلاق .

ويمكننا القول أن تقدير الذات هو ميل الفرد إلى امتلاك قدر كبير من الثقة بالنفس، والثقة في قدراته، وشعوره بأنه كائن إنساني مفيد وله قيمة وشعوره أيضا انه محبوب من الآخرين وعلى درجة كبيرة من الكفاءة.

وهناك نوعين من تقدير الذات:

- التقدير الذاتي الشخصي : يتمثل في تقييم الفرد لخصائصه وإمكانياته وقدراته الذاتية، ومدى إشباع حاجاته والإستجابة لمتطلبات حياته .

-التقدير الجماعي : يتمثل في تقييم الفرد لذاته انطلاقا من الخصائص والسمات التي تميزه في الجماعات التي ينتمي إليها، حيث ينظر إلى نفسه من خلالها ويتبنى أهدافها وقيمها، فالجماعة ذات القيم العالية مثلا والمكانة الرفيعة والمحترمة تُشعر الفرد بتقدير ذات إيجابي والعكس صحيح .

وقد بينت الدراسات الحديثة التأثير الفعال لتقدير الذات في سلوك الفرد وشخصيته، حيث يؤثران في طريقة إدراكه للبيئة ومن ثم يؤثران في طريقة سلوكه، وأن حالات سوء التوافق وحالات القلق تعزى إلى خلل في تقدير الذات.

ويأتي هذا في أن منخفضي تقدير الذات عادة ما يحسون بمشاكل نفسية ناجمة عن عدم التكيف أو ظهور بعض المشكلات المرضية كالرهاب الاجتماعي أو الوسواس، وإضافة إلى ما هو متعارف عليه عن طبيعة هذه الاضطرابات والإضطرابات المشابهة لها من تمثلاتها الفيزيولوجية، فقد يصبح الفرد حينها عرضة للأعراض المرضية السيكوسوماتية والتي تعرض صحته الجسمية إلى أخطار أكثر تعقيدا، ومن أمثله هذه المشاكل ظهور التقرحات على مستوى المعدة أو القولون .

ثم إن الاضطراب أو الضعف في تقدير الذات مرتبط بالقلق وعدم الاتزان الانفعالي وارتباك الدور على المراهق فلا يستطيع تحديد دور محدود ولا هوية واضحة فيعيش في حالة عدم الاستقرار فكل هذه الاضطرابات تنعكس على سلوك المراهق فتؤدي الى اختلال في اندماجه داخل المجتمع، مما يترتب عليه عدم قدرته على مواجهة المواقف الاجتماعية فيفضل الانطواء والعزلة، وفي هذه الحالة لا تتمكن "الانا" من القيام بوظائفها بصورة منطبقة والمتمثلة في دور الدفاع ضد النزوات الناتجة عن البلوغ. فالمراهق البالغ عند بحثه عن الإنسجام والرضا في حياته يحتاج إلى الحب والإنصات ولإقامة العلاقات وإثبات الوجود وحرته في الابتكار.

وينجم عادة بسبب عدم مراعاة إشباع حاجيات المراهق سواء في البيت أو في الوسط التعليمي الكثير من المظاهر الخطيرة نذكرها فيما يلي :

- فقدان التوافق النفسي والاجتماعي .
- ظهور مشكلات سلوكية كالكذب والسرقة والعدوان.
- ظهور بوادر الأمراض النفسية مثل الإنطواء المرضي والفقرة عن الواقع والإصابة بالوسواس وغيرها.
- التخلف الدراسي وكراهية الدراسة وما يتعلق بها .
- الفشل في التكيف مع الجو الأسري والمدرسي والتبرم بالحياة .

كما يظهر عند الفرد حينما يحاول تعويض افتقاره لتقدير ذاته بما يسمى " تكلف العظمة التعويضي"، ويستعمله الأفراد عادة عند احساسهم بالنقص وانخفاض تقدير الذات، وذلك بتكلف العظمة والتعجرف والنرجسية والتعصب غير الملائم .

- **الخطوة الثالثة:** الإنتقال إلى أسلوب الحوار والنقاش :

- ماهي الحاجات؟

- ماهي أهميتها في حياتنا ؟

- ماهو تقدير الذات وما هي أهميته ؟

- حسب رأيك، ماذا يجب أن تفعل لتكون أكثر وأكثر رضا عن نفسك ومحبًا لها ؟

- استعمال فنية التعزيز اللفظي واجب من طرف الباحث أثناء النقاش والإكثار من العبارات الإيجابية للمشاركين مع تدريبهم على الرفع من تقديرهم لذواتهم والرفع من معنوياتهم أثناء النقاش.

- **تقييم الجلسة :**

تمكن الباحث من إيصال الفكرة لأعضاء البرنامج حول المفاهيم الأساسية في تقدير واعتبار الذات وطرق الرفع منهما، فقد ساعدت فنية المحاضرة والحوار والنقاش المتوقف على التعزيز في استشارة تقدير الذات لدى التلاميذ المشاركين وإثارة فضولهم في الاطلاع عليه أكثر، فقد لمس الباحث أن التعزيز اللفظي أثناء الحوار والنقاش في حد ذاته يرفع من تقدير الذات لدى المشاركين مما جعلهم أكثر دافعية للمشاركة في هذا البرنامج.

### الجلسة رقم (3) : التدريب على المهارات البيئشخصية(الجزء الثاني).

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارة التوكيدية والوعي بالذات.
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يعي التلميذ ذاته وأهدافه في الحياة ويؤكد وجوده بسلوكات إيجابية في حياته اليومية.
- المدة الزمنية للجلسة: 45د
- مكان الجلسة: القاعة
- أدوات الجلسة:كراسة البرنامج (فيها القصة)، أقلام جافة، قلم الرصاص لتسطير الكلمات المفتاحية.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : القصة، الحوار والنقاش، التعزيز.
- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

يجب عليك زميلي التلميذ، زميلتي التلميذة أن تفهم ذاتك وهدفك في الحياة وتخطط جيدا لبناء حياتك المستقبلية، فكثير من الأشخاص ضيعوا حياتهم ولم ينجحوا في دراستهم لأنهم لم تكن لديهم أهداف يعيشون من أجلها، ويجب أيضا على كل إنسان أن يؤكد ويثبت شخصيته من خلال مشاركة الناس الآخرين في الأعمال ومساعدتهم، وقيامه بدوره في المجتمع مثل مساعدة الناس والمشاركة في الألعاب الرياضية .

- هل تملكون هدفا في الحياة ومهارة الوعي بالذات ؟ علل ذلك.

- هل تشعرون أنكم تمتلكون ذات قوية وفعالة؟ علل ذلك.

- الخطوة الثالثة: الإنتقال لنشاط الجلسة: (القصة من تأليف الباحث)

عصام، طفل عمره 14 سنة، يعيش بين أسرة متواضعة، لديه إخوة أقل منه سنا، ويدرس بالمتوسطة، كان عصام تلميذا ذكيا جدا في المدرسة، ومحبويا عند كل أساتذته في المدرسة، عاش عصام طفولة جميلة جدا ولم يتعرض للضرب أو الأذى من والديه إطلاقا، لكن بعد انتقاله إلى المتوسطة أصبح يتغير شيئا فشيئا، وأصبح في بداية المراهقة وبدأت تتغير صفاته تدريجيا، بما أن عصام كان كبير العائلة لم يكن لديه أحد ليرشده في المتوسطة أو يحميه أو يساعده في الدراسة، فكان يحتاج لأن يكون له أصدقاء يدرس معهم ويقضي معهم اليوم كله، فكانت هناك مجموعة من التلاميذ يقومون بأعمال تخريب وابتزاز للتلاميذ الآخرين، لاحظ هؤلاء التلاميذ أن عصام غالبا ما يجلس وحده

ولا يكلم أحدا فدعوه للإنضمام إليهم، وبدأ عصام تدريجيا في الإنتماء للمجموعة والمشاركة في اللعب معهم وحتى في بعض أعمال الفوضى والإعتداءات، ففي البداية كان عصام يشاركهم بتردد، لكن بعد مدة أصبح يقوم بسلوكاتهم دون تردد، حتى أنه أصبح لا يستطيع البقاء بمفرده دونهم، فكانو يمنحونه الشجاعة والراحة، وكان يحس أنه شخص فعال وله مكانة خاصة وأنه ينال احترام الآخرين خصوصا عند فرض القوة عليهم، وبعد تلك المدة تراجعت نتائج عصام المدرسية وكرر السنة، فلم يأبه لذلك، وأصبح في العام الثاني معروفا جدا في المتوسطة بأخلاقه الرديئة وسلوكاته السلبية، وقد أصبح يزعج أكثر من عتاب المدرسين له لكنه لم يدرك نفسه، ولم يصبح قادرا على فهم ما يجري له، فقد أصبح ضعيفا من الداخل لأنه قد ندم على هذا التحول في شخصيته، وأصبح يذهب للدراسة دون أن يعرف لما هو ذاهب وبدون رغبة، فكرر السنة للمرة الثانية، وهناك تفاقم وضع عصام خصوصا أنه لم يجد زملاءه الذين اعتاد عليهم، وأصبح يدرس مع من هم أصغر سنا مقارنة به، ظل عصام وحيدا في هذه الحالة حتى التقى صديقا معه في القسم بالصدفة، وقد طلب ذلك الصديق من عصام أن يساعده على حمل المحفظة لأنه كان يعاني كسرا على مستوى يديه وكان قيد العلاج فلا يستطيع أن يحمل المحفظة، أصبح عصام يساعد صديقه يوميا على حمل المحفظة وكتابة الدروس وكان يرتاح كثيرا لذلك، وأصبحا يراجعان دروسهما معا، واستعاد عصام نشاطه الدراسي شيئا فشيئا، إلى أن أستطاع عصام أن يحرز نتائج فائقة جدا وفي فترة وجيزة، وقد أصبح معروفا بين أساتذته بالهمة والإجتهاد والنجاح في الكثير من المسابقات، وهذا ما جعله يحس أنه قد حقق ما كان يصبو إليه وأصبحت له مكانة كبيرة بين أصدقائه وأساتذته واستطاع تأكيد قدراته على النجاح وحقق أهدافا ونتائج باهرة واستمر في ذلك طيلة سنوات دراسته، كما أنه نال العديد من الجوائز.

- **الخطوة الرابعة:** يقوم الباحث بعد قراءة القصة للإنتقال إلى الأسئلة التقييمية للقصة مع إعطاء الفرصة على الإجابة لكل المشتركين:

- ماهي الفكرة الرئيسية في القصة؟
- مالذي دفع عصام للإلتحاق بجماعة الرفاق السيئة ؟
- بما كان يحس عصام عندما يقوم بأعمال العدوان والتخريب ؟
- مالذي أصبح يحسه عصام بعد أن حقق نتائج مرتفعة ؟
- في رأيكم إذن، مالذي كان يفتقده عصام ويدفعه للقيام بتلك الأعمال السلبية؟

- الخطوة الخامسة : تعقيب على النقاش :

على الباحث أن يوضح من خلال سياق النقاش أن عصام كان تلميذا ذكيا، وكان يبحث عن تحقيق ذاته وتأكيد وجوده، لكنه تعلم أن يحقق ذلك من خلال القوة والسيطرة على الآخرين وابتزازهم، لكنه بعد ما تأكد أن تلك الطريقة لا تنفع ولا تدوم طويلا، اختار الطريق الصحيح لإثبات ذاته وتأكيد وجوده ووضع أهدافا إيجابية في حياته استطاع أن يحقق نتائجها مدرسية باهرة جعلت نفسه والكثيرين معه يفتخروا بها ثم ينتقل لطرح النقاش الختامي للجلسة كما يلي:

- حسب رأيكم، كيف يمكنكم اكتساب شخصية قوية لتأكيد ذاتكم في المجتمع ؟

- تقييم الجلسة :

لمس الباحث تأثير عينة الدراسة بالأسلوب القصصي وفاعليته في إيصال بعض الرسائل الغير مباشرة، فقد استطاع أعضاء المجموعة من خلال الجلسة تحديد أهداف واقعية لحياتهم وفهم أنفسهم ورغباتهم وأحلامهم ومعرفة السبل الإيجابية لتحقيقها وتوكيد ذواتهم.

الجلسة رقم (4) : التدريب على المهارات البيئشخصية(الجزء الثالث).

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارة الإستقلالية وتحقيق الذات.

- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يتخلص التلميذ من تبعيته للآخرين ويسعى لتحقيق أهدافه الشخصية بطرق سليمة وإثبات ذاته بعيدا عن اللجوء للسلوك العدواني على الآخرين لإثبات ذلك.

- المدة الزمنية للجلسة: 45 د

- مكان الجلسة : مكتبة

- أدوات الجلسة : كراسة البرنامج للتعليمات، قصاصات، أقلام.

- فنيات الجلسة وتقنياتها : التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة، التعزيز

- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، تحقيق الذات معناه أن الشخص يحس أن شخصيته كاملة ولا يعاني من أي نقص، كما يجب على كل شخص أن يستمتع بالإستقلالية وأن لا يعتمد على الآخرين في إنجاز أعماله ويتكل عليهم، فالإنسان الناجح هو الذي يعتمد على نفسه دائما في إنجاز أعماله.

- هل ترون أنكم تعتمدون على الآخرين كثيرا ؟ أعط أمثلة عن ذلك .

- هل تشعرون أن شخصيتكم مكتملة؟ علل ذلك.

- هل تستطيعون تحقيق تكامل شخصيتكم وحل كل المشكلات التي تواجهكم ؟ علل ذلك.

- **الخطوة الثالثة:** الإنتقال لنشاط الجلسة:

بما أن المشاركين في البرنامج كانوا من ذوي النزعة للسلوك العدواني، فهم يمتلكون النزعة لتخريب ممتلكات المؤسسة، فقد خطط الباحث من خلال هذه الجلسة إلى العمل على التخلص من تلك التبعية وتحقيق استقلالية التلميذ عن تلك النزعة، وبناء نسق فكري سلوكي جديد يميل انفعاليا للحفاظ على ممتلكات المؤسسة، فارتأى الباحث التوجه بهم إلى مكتبة المؤسسة، ليتم وبفنية التعلم التعاوني تلقينهم طرق ومناهج توضيب المكتبات والأرشيف، وبالتعاون مع بعضهم البعض يقوم التلاميذ المشاركين في البرنامج بالتدريب على ما تعلموه فيما بينهم من خلال إعادة توضيب بعض رفوف الكتب المختلطة وإعادة ترتيب مكونات المكتبة والطاولات.

ارتأى الباحث أن أسلوب التعلم التعاوني جد مفيد، فمن جهة يتعلم الأطفال مع بعضهم البعض معلومات جديدة وقيمة، ومن جهة أخرى فإن التدريب على اكتساب هذه المعلومات من خلال توضيب الكتب وتنظيمها يجعل التلميذ بطريقة غير مباشرة يتحرر من النزعة العدوانية لتخريب ممتلكات المؤسسة ويستقل عنها ويصبح محافظا عليها من التخريب والتلف عكس ما كان عليه سابقا، ثم إن هذا التحرر يجعل التلميذ يتذوق طعم الإستقلالية، ثم إن هذه الإستقلالية عندما تقترن بالإنجاز الإيجابي الذي حققه التلميذ في هذه الجلسة يمدّه بالطاقة أكثر والإحساس بالفخر والإنتاجية مما يجعله يرتاح أكثر لذاته ويسعى لتحقيقها بسلمية.

- **الخطوة الرابعة:** الإنتقال إلى أسلوب الحوار والنقاش :

- حسب رأيكم، هل يمكنكم الآن أن تعتمدوا على أنفسكم أكثر؟، هاتوا مثلا عن ذلك .

- **تقييم الجلسة :**

لفنية التعلم التعاوني والعمل الجماعي دور هام في الإندماج ضمن جماعات إيجابية ذات هدف واضح، وتساعد كثيرا في التخلص من جماعة رفقاء السوء وتحقيق الإستقلالية عن أفكارهم المرجعية، والتي تغذي السلوكات السلبية من جهة، ومن جهة أخرى تحسيسهم بالراحة والفاعلية في تحقيق ذات منتجة تتمتع بالاستقلالية.

### الجلسة رقم (5) : التدريب على المهارات الاجتماعية (الجزء الأول)

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارة التعاطف والعلاقات مع الآخرين.
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يكتسب التلميذ مهارة التعبير عن عواطفه وفهم عواطف الآخرين والإحساس بهم وبناء علاقات معهم وتحسينها.
- المدة الزمنية للجلسة: 45د
- مكان الجلسة: قاعة الأنشطة الثقافية والرياضية.
- أدوات الجلسة : كراسة البرنامج لاتباع التعليمات، أقلام جافة، أقلام ملونة، رسومات.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : الأنشطة الفنية، اللعب، التعزيز.
- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

تعتبر المهارات الاجتماعية عنصرا هاما في حياة كل شخص، حيث تساعده في فهم مشاعر الآخرين والتواصل معه وتكوين الأصدقاء، ومساعدة الآخرين وتكوين مكانة إجتماعية فالشخص الناجح هو الذي يستطيع أن يتعاطف مع الآخرين ويفهم مشاعرهم وأحزانهم وأفراحهم.  
هل تستطيعون أن تفهموا مشاعر الآخرين وتحسوا بأحزانهم ؟  
ويجب على كل شخص أن يجعل علاقاته مع الناس الآخرين إيجابية، وأن يتبادل معهم الإحترام والمحبة والتعاون .

-هل ترون أن علاقاتكم جيدة مع الآخرين ؟ علل ذلك.

-هل تستطيعون أن تتعاطفون مع الآخرين وتفهموا مشاعرهم ؟ علل ذلك.

- الخطوة الثالثة: الإنتقال لنشاط الجلسة :

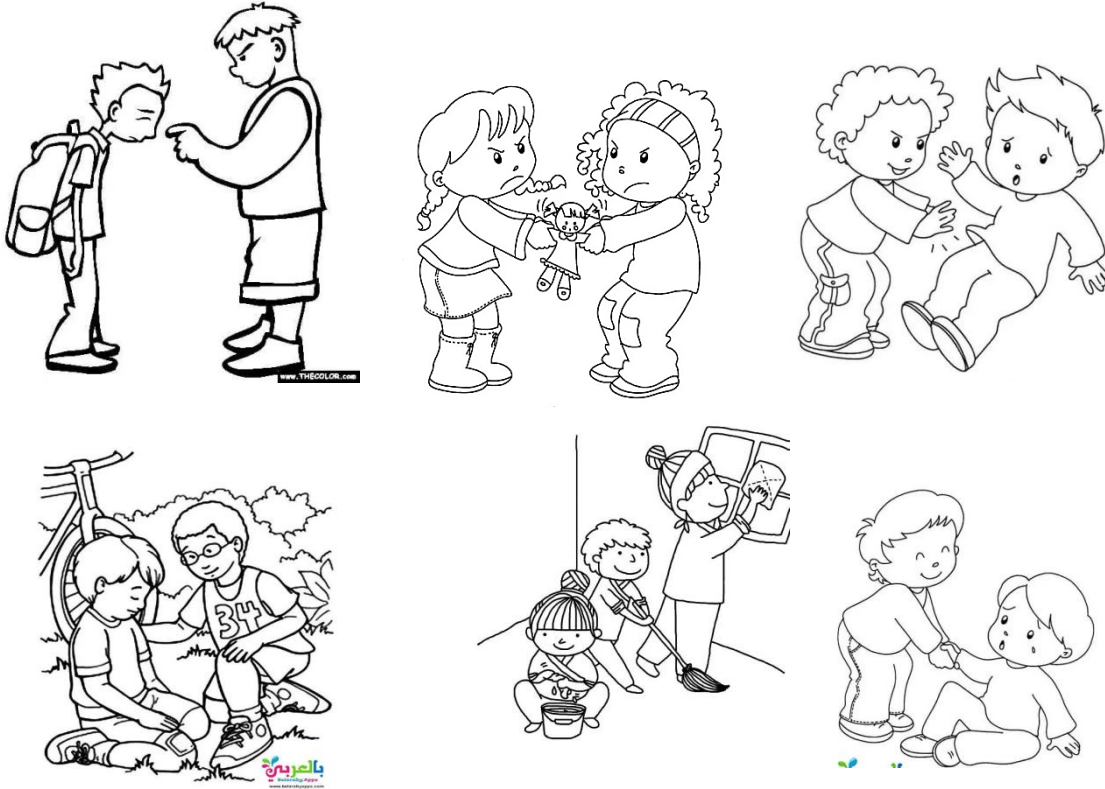
ارتأى الباحث الإستعانة بالانشاطات الفنية نظرا لطبيعة التدريب الذي تستدعيه هذه المهارة من جهة، كما أراد الباحث من وراء الفنية فتح المجال أمام التلاميذ للترويج عن أنفسهم والتشويق أكثر للمشاركة في الجلسات المقبلة من جهة أخرى، خصوصا أن التلميذ الذي يعاني من السلوك العدواني يعتبر حساسا جدا للجلسات الصارمة والمغلقة، وقد اعتمد الباحث على الأنشطة الفنية من رسم وتلوين، كما انتقل إلى الإعتماد على الأسلوب الفردي في تأدية النشاط، وذلك للإبتعاد عن بعض الظواهر السلبية خلال أنشطة الرسم والتي يمتاز بها ذوي السلوك العدواني مثل التنمر أو خطف أوراق الرسم لبعضهم أو تخريبها، لذلك يفضل الباحث إجراء هذه الجلسة في قاعة مفتوحة من الأنشطة الفنية والرياضية والاعتماد على الطاولات الفردية المنفصلة والمتباعدة عن بعضها في شكل



دائري مع منع تنقل المشاركين عند بعضهم البعض أو من النظر إلى أوراق بعضهم البعض إلى حين الإنتهاء من النشاط .

يتمثل نشاط الجلسة في إعطاء المشاركين مجموعة من اللوحات التي تحمل رسومات تعبر عن حالات انفعالية بين الأشخاص، شخص حزين، شخص سعيد، شخص يساعد شخص آخر، شخص يضرب شخص آخر.. إلخ، ويقوم النشاط في خطوة أولية على تلوين الرسومات التي يقدمها الباحث للمشاركين، ثم إضافة رسومات على تلك اللوحات حسب رغبة كل مشارك مع تلوينها أيضا وتبرير سبب اختيار طبيعة ذلك الرسم المضاف .

نموذج عن الرسومات (الشكل الكامل موجود ضمن كراسة البرنامج في الملاحق)



شكل (13): نماذج عن الرسومات المقدمة خلال نشاط الجلسة

وفي مهمة أخرى مقترحة، يقوم التلميذ المشارك بوصف ما يجري في اللوحة، ويعمل الباحث خلال هذه الخطوة على تعزيز استخدام الإنفعالات ومهارة التعاطف والتعرف على المشاعر المتنوعة وتدريب المشاركين على هذه العملية من خلال فتح المجال أمام جميعهم للمشاركة.

وفي الشطر الثاني من الجلسة ينتقل المشاركون لنشاط اللعب، حيث يقوم الباحث بوضع صندوق وسط المجموعة والتي تتخذ شكل دائريا، حيث يقوم كل مشارك بوصف حالته النفسية أمام الآخرين

ووضعها في الصندوق، وينطبق هذا على بقية المشاركين، ثم في الخطوة الثانية يقوم كل تلميذ بالذهاب للصندوق واستخراج قصاصة عشوائية ثم قراءة الحالة الشعورية الموصوفة فيها ومحاولة التعرف على صاحبها، يقوم المشاركون الواحد تلو الآخر في عملية استخراج القصاصات ومحاولة التعرف على صاحبها، وتكمن أهمية هذا النشاط في قدرة الطفل على التعرف على المشاعر وفهمها واستدعائها بعد حفظها واستخدامها في التعرف على الآخرين وفهمهم.

- **الخطوة الرابعة:** الإنتقال إلى أسلوب الحوار والنقاش :

- كيف يمكنكم الآن أن تزيدوا من قدرتكم على فهم مشاعر الآخرين ؟

- كيف يمكنكم أن تجعلوا علاقاتكم مع الآخرين ناجحة أكثر ؟

- **تقييم الجلسة :**

تلعب الأنشطة الفنية وفنية اللعب دورا كبيرا في زيادة إدماج أعضاء المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج واستحسانهم ودافعيتهم أكثر للمشاركة من جهة عامة، ومن جهة خاصة تساهم كثيرا في الترويح عنهم وإخراج ضغوطاتهم الداخلية وكذا زيادة القدرة على التعبير عن الإنفعالات من خلال تلوين الرسم، خصوصا في الجزء المتعلق بزيادة الرسومات في اللوحة حسب الرغبة الشخصية، ولعبة الصندوق في التي تساهم كثيرا في تدريب التلاميذ أعضاء البرنامج على حفظ العواطف والإنفعالات أو التعرف على أصحابها بعد سحب القصاصات من الصندوق.

**الجلسة رقم (6) : التدريب على المهارات الاجتماعية (الجزء الثاني)**

- **الهدف العام للجلسة:** التدريب على مهارات المسؤولية.

- **الهدف الإجرائي للجلسة:** أن يكتسب التلميذ القدرة على تحمل مسؤولية تفكيره وتصرفاته الشخصية، وكذا مسؤولية الدور الاجتماعي التي يسند إليه .

- **المدة الزمنية للجلسة:** 45د

- **مكان الجلسة:** مدرج.

- **أدوات الجلسة :** السبورة، كمبيوتر، عارض الشاشة، كراسة البرنامج لتدوين المعلومات، أقلام.

- **فنيات الجلسة وتقنياتها :** فنية التحاضر، النقاش والحوار، التعزيز.

- **محتوى الجلسة:**

- **الخطوة الأولى :** مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- **الخطوة الثانية:** طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

زميلي التلميذ، زميلتي التلميذة، لاشك أنك تحس بمسئوليتك عن حياتك وعن حياة الآخرين في بعض الأحيان، كما يجب عليك أن تكون مسؤولاً ناجحاً في إدارة ذاتك ووفياً للثقة التي يمنحها لك الآخرون.

- هل تحسون أنكم مسؤولون عن ذواتكم أم أنكم تتكلمون على الآخرين في توجيهكم؟

- هل أنتم أوفياء لثقة الآخرين فيكم؟ عللوا ذلك.

- **الخطوة الثالثة:** الانتقال لنشاط الجلسة (المحاضرة من إعداد الباحث):

عزيزتي التلميذة عزيزي التلميذ، عندما نتكلم عن المسؤولية فأنت تعلم مدى ضرورة هذا الموضوع فكونك لا زلت صغيراً، لا يعني أنك غير مسؤول، فالمسؤولية مفهوم يتوقف على كل إنسان عاقل، فيجب على كل واحد منا أن يتحمل نوعين من المسؤولية إما المسؤولية الذاتية الشخصية أو المسؤولية الاجتماعية، حيث تتعلق المسؤولية الشخصية بقراراتك نحو ذاتك وتسييرها وتحمل مسؤولية تلك القرارات خلال المواقف اليومية التي تعيشها، فالإنسان الناضج يدرك جيداً كيف يتصرف ويتخذ القرارات المتعلقة بحياته الشخصية كاختيار نوع اللباس مثلاً أو اختيار الأصدقاء أو يكون مسؤولاً عن أسلوب سلوكه وعن أفكاره وعن طريقة تعامله مع الآخرين، فهو مسؤول عن إعطاء صورته إيجابيه لشخصيته ووجوده، ويثبت ذلك من خلال إثبات أنه إنسان مسؤول وكفؤ، وإن حقق هذا سيدفع به إلى الشعور بالقوة والقدرة على الإنجاز والثقة في الذات، وسيكون هذا عاملاً مساعداً في حياته الشخصية، حيث لا يستسلم للكلمات السلبية أو التنمر والإحباطات المختلفة، والتي نراها حديثاً لدى الكثير من الناس الذين أصبحوا يتأثرون كثيراً بالكلام السلبي الذي يجعلهم يشكون في قدراتهم، مما يقتل لديهم الدافع للإنجاز وبالتالي يصبحون غير أكفاء في تسيير ذواتهم وتحققها، وبالتالي يمكننا أن نقول عنهم أنهم أناس غير مسؤولين ولا يتحملون المسؤولية تجاه ذواتهم، وهذا بالكاد أكبر منبئ لفشل الإنسان في تحقيق أهدافه.

وعلى الصعيد الاجتماعي، تلعب المسؤولية الاجتماعية دوراً مهماً كذلك في حياة الفرد وسط جماعته، مهما كانت الأسرة أو الجيران أو جماعة الرفاق في المدرسة، ويجب عليكم زملائي التلاميذ زميلاتي التلميذات، أن تعلموا أننا نعيش في مجتمع يفرض علينا أن يكون لنا دور مهم فيه بطريقة أو بأخرى، دور إيجابي أو سلبي، ولو تكلمنا عن العامل الذي يقف خلف الإيجاب سنجد أنه كامناً لدى قدرة الفرد على تحمل المسؤولية العامة ومسؤولية الدور الاجتماعي المسند إليه بصفة خاصة.

ثم إن التمتع بالدور وسط الجماعة التي تعيشون فيها وتتفاعلون معها زملائي التلاميذ يتطلب منكم وفاء واحتراماً لهذا الدور، ولن يكون هذا إلا بتقلد روح المسؤولية، وتكمن هنا المسؤولية في تحمل الفرد للمهام المسندة إليه والحفاظ على تأديتها على أحسن وجه وعدم الهروب منها.

فالفرد الذي يتهرب من مسؤولية أفعاله وسلوكياته في الوسط الذي يعيش فيه ولا يؤدي مهامه على أكمل وجه قد يعاني من مشاكل في المجتمع، بما في ذلك النبذ الاجتماعي والكره والعقاب اللفظي والتنمر مما قد يدفعه إلى العزلة، حيث أن هذه القطيعة التي يحدثها المجتمع قد تدفع بهذا الفرد إلى سلوكيات معادية لهذا المجتمع، فيدخل هذا الفرد فيما يسمى بالجنوح وهذه من بين المخاطر التي قد تؤدي بالفرد الذي يفشل مرارا وتكرارا في تحمل مسؤوليته.

بينما قد ينال الفرد المسؤول الناجح بالشرف وسط أفراد جماعته أو أسرته أو رفقائه في المؤسسة التربوية وذلك إذا نجح في تقلد مهام الدور المسند إليه في المواقف المختلفة من خلال قدرته على تسيير سلوكياته وأفكاره وطريقة تواصله مع الآخرين، بما يجعلهم أكثر ثقة فيه وإيمانا بوفائه وقدرته على تحمل وتقلد روح المسؤولية.

وقد ارتكز الجانب الديني كثيرا على مسؤولية الفرد في القيام بأعمال الخير والرعاية وعدم القيام بالأعمال السيئة والنهي عن الشر والمنكر، فالإنسان يتحمل مسؤولية أفعاله ويجازى عليها أو يعاقب عندما يكون بالغا وعاقلا، كما أن أي إنسان مسؤول عن أخيه الإنسان وأمنه وسلامته ومساعدته في الحوادث المختلفة وعند الحاجة إليه في مختلف الظروف.

- الخطوة الرابعة: فتح باب الحوار والنقاش.

- ما هي الفكرة الأساسية لهذه المحاضرة؟
- ماذا نعني بالمسؤولية الشخصية؟
- ماذا نعني بالمسؤولية الاجتماعية؟
- أعطي بعض الأمثلة التي تعرف من خلالها أن هذا الفرد غير مسؤول؟
- في رأيك ما هي النتائج الأخرى عن عدم قدرة الفرد على تحمل المسؤولية؟
- ما هي النتائج الإيجابية التي يحققها الفرد الذي يتمتع بمسؤولية قوية؟
- كيف يمكنك أن تكونوا أكثر مسؤولية ووفاء.

- تقييم الجلسة :

قد ساهم أسلوب المحاضرة إسهاما رائعا وقويا في إيقاظ روح المسؤولية لدى المشاركين في البرنامج، والذي ظهر من خلال الحوار والنقاش أثناء الجلسة، كما اتضح هذا من خلال التزام المشاركين بالتعليمات المختلفة والتوجيهات التي يقدمها الباحث خلال الجلسات وعدم الخروج عنها بكل رضا وقبول.

### الجلسة رقم (7) : التدريب على المهارات التكوينية .

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارات المرونة وحل المشكلات.
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يكتسب التلميذ القدرة على التأقلم مع المواقف والظروف المتنوعة ويزيد من كفاءته في استعمال تلك المرونة في التعامل مع المشكلات المختلفة والإحاطة بها وحلها .
- المدة الزمنية للجلسة: 45 د
- مكان الجلسة: القاعة.
- أدوات الجلسة : كمبيوتر، عارض الشاشة، كراسة البرنامج لتدوين المعلومات.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : النمذجة، النقاش والحوار، التعزيز.
- محتوى الجلسة:
- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.
- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، يجب عليك أن تتمتع بالمهارات التكوينية، والتي تعني أنك تكون قادرا على الإبتعاد عن المشكلات مع الناس وأصدقاءك أو المدرسين، وأن تستطيع حل مشاكلك مع الآخرين بسهولة.

- هل ترون أن لديكم القدرة على التحكم في أنفسكم عند وقوع مشكل معين ؟ علل ذلك.
- هل تستطيعون حل المشكلات بسهولة ؟ أعط مثلاً.
- الخطوة الثالثة: الإنتقال لنشاط الجلسة :

خطط الباحث في هذه الجلسة لعرض مختصر لفلم (*Taare Zameen Par*) (نجوم على الأرض) وهو فيلم درامي هندي مترجم للعربية عام 2007 من إنتاج وإخراج عامر خان، تدور أحداث هذا الفيلم حول تلميذ يعاني من صعوبات دراسية وصعوبات في حل المشكلات والتعامل والتأقلم مع الظروف والضغوط المختلفة، مما جعله محل سخرية وموطن ضعف مقارنة بزملائه، حيث وبعد تدريب الطفل على مهارات مختلفة في حل المشكلات والتعلم والتعامل مع الظروف الضاغطة الأخرى بكل مرونة قد ساهم إيجابيا في الخروج من تلك الحلقة المغلقة وتحقيق نجاح باهر له.

وقد راعى الباحث أن يتكون الفيلم المنتقى من شخصية رئيسية تكون أقرب إلى عمر أفراد المجموعة التدريبية وبنائهم النفسي الاجتماعي، مما يتيح فرصة اندماجهم معها، كما راعى الباحث أن تكون

شخصية المشهد تعاني من مشكلات وفي حالة ضعف ثم تتطور في نهاية السيناريو إلى شخصية ناجحة ومتخلصة من تلك المشكلات، وقد راعى أيضا أن يكون سيناريو المشاهد مبنيا على استظهار صعوبة الطفل في التعامل مع الضغوط والمشكلات وكفاءته في التعامل معها وحلها خلال مشاهد الفيلم .

- **الخطوة الرابعة:** الانتقال للنقاش والحوار :

بعد الإنتهاء من مشاهدة المقطع، يفتح الباحث باب الحوار والنقاش أمام أعضاء المجموعة مستعملا في ذلك الأسئلة التالية:

- حول ماذا تدور أحداث هذا الفيلم ؟
  - ما هي مشكلة الطفل إيشان (بطل الفيلم).
  - كيف تخلص ايشان من مشكلته؟
  - في رأيكم أنتم، ما هي الطريقة التي كان يجب عليه أن يقوم بها حتى يتخلص من مشكلته؟
  - إذا كنتم تعيشون نفس حالة إيشان، كيف تتصرفون في حل المشكلات التي تصادفكم؟
- يقوم الباحث بتوجيه النقاش وتعزيز وتدعيم الإستجابات الإيجابية مرتكزا في ذلك على نقاط خمسة(05) أساسية يقترحها في حل المشكلات :
- ضرورة إيضاح المشكلة بالضبط.
  - الإحاطة بجوانب المشكلة ووصفها.
  - توضيح الإمكانيات المتاحة للتعامل مع تلك المشكلة.
  - الشروع في التعامل مع تلك المشكلة والتخلص منها.
  - تجنب الأسباب والعوامل التي تعيد ظهور تلك المشكلة أمام التلميذ.

- **تقييم الجلسة :**

إتضح للباحث أن أسلوب النمذجة الغير مباشرة باستخدام مشاهدة الفيلم الذي يحتوي على شخصية تكون أقرب إلى شخصية الأعضاء المشاركين في البرنامج يلعب دورا هاما في إدماجهم في نشاط الجلسة من جهة، وناجحا في إبلاغ الرسائل الانفعالية التي أراد الباحث أن يرسلها للأعضاء ويدربهم عليها من جهة أخرى، فقد استطاع أفراد المجموعة بعد نشاط جلسة البرنامج من فهم مشكلاتهم وزيادة قدرتهم في التفاعل مع المواقف المختلفة بأكثر مرونة.

ومن بين أهم المشاكل التي يتلقاها الباحث أثناء تطبيق هذه الفنية هي صعوبة إدماج بعض أفراد العينة لمشاهدة الفيلم بسبب بعض السلوكيات العابثة، لكن يتم غالباً تدارك الأمر في مثل هذه المواقف من خلال استخدام أسلوب التشويق والتعزيز.

### الجلسة رقم (8) : التدريب على إدارة الضغوط. (الجزء الأول)

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارة مقاومة الضغوط.
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يتعلم التلميذ مهارة التحكم في الضغوط واستخدامها إيجابياً والإبتعاد عن الإعتقاد أن السلوك العنيف مصدر للإفراغ تلك الضغوط .
- المدة الزمنية للجلسة: 45 د
- مكان الجلسة: القاعة.
- أدوات الجلسة: كراسة البرنامج لقراءة النص واتباع التعليمات، أقلام جافة.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : لعب الدور، الحوار والنقاش، التعزيز.
- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، كل إنسان لديه ضغوطات في الحياة، وعلى كل شخص منا أن يتعلم كيف يتعامل مع ضغوطات حياته التي تسبب له القلق والحزن والغضب، فالإنسان الناجح هو ذلك الإنسان الذي يتحمل ضغوط الحياة ويتعلم التحمل والصبر، وإضافة إلى الصبر يجب على كل انسان أن يتعلم التحكم في إنفعالاته، فعليه أن يتحكم في غضبه عندما يكون لوحده أو مع الآخرين وأن لا يدخل في شجارات مع اخوته أو زملائه أو أساتذته، سواء كانت هذه الشجارات لفظية أو جسدية .

- هل لديكم القدرة على مقاومة الضغوط والإستفزات ؟ أعط مثالاً.

- هل لديكم القدرة على التحكم في أعصابكم؟ كيف ذلك؟

- الخطوة الثالثة: الإنتقال لنشاط الجلسة :

يبدأ الباحث بإعطاء مقدمة عبارة عن قصة افتراضية لشخص يعاني من ضغوطات مختلفة على مستوى أسرته وكذا في الوسط المدرسي، حيث يلجأ هذا الفرد غالباً إلى إيذاء نفسه أو الآخرين أو التوجه لكسر الأشياء قصد التخلص من الضغوط النفسية التي بداخله.

ثم يطلب الباحث من أحد المشاركين لعب دور هذا الشخص ويحاول أن يحس بما يحسه من خلال ما ورد في القصة ومحاولة عرض مجموعة من الضغوط التي يعاني منها مع ذكر أسبابها، حيث يعمل تلميذ آخر على تلمص الدور الثاني (المنصت والمساعد)، والذي يقوم بمحاولة مساعدة الأول في فهم ضغوطاته وتفسيرها وإعطاء حلول لها، ثم يتم قلب الأدوار بينهما، ويتم هذا النشاط بين كل أفراد المجموعة، حيث عمد الباحث من خلاله إلى فتح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن ضغوطاتهم بطريقة غير مباشرة من خلال تلمص الدور، وكذا تدريبهم على معالجة وفهم الضغوط المختلفة والتدريب على إعطاء حلول لها.

يمنح الباحث للتلاميذ المشاركين الحرية التامة في إختيار نوع الضغوط ومجالها وكذا معالجتها وإعطاء حلول لها حسب رغبتهم ومهاراتهم الشخصية، ذلك لأن التلميذ المشارك في الدور قد يكون أكثر تلمصاً ومصداقية حينما تمنح له الفرصة الشخصية لاختيار موضوع الضغط، وقد تعتبر هذه الفنية مجالاً للتنفيس وإخراج المواضيع الضاغطة بطريقة غير مباشرة، في حين يتم فتح النقاش والحوار بين المشاركين لإعطاء آرائهم حول المقترحات والحلول التي تقدم بها زملاؤهم أثناء لعب الدور قصد ترسيخها والإستفادة منها بشكل جماعي والتدريب عليها في أدوار أخرى، ويكمن دور الباحث خلال هذا النشاط في تعزيز الإستجابات الإيجابية والتدريب عليها أكثر وتدعيم ظهورها أثناء التناوب على الأدوار بين بقية المشاركين في البرنامج، وتسيير موضوع النقاش بما يتناسب مع موضوع الجلسة وتوقيتها.

#### - الخطوة الرابعة: الإنتقال إلى أسلوب الحوار والنقاش :

-بعد الإنتهاء يطلب الباحث من المشاركين أن يوضحوا كيف يمكن أن يتحملوا الضغوط واستفزات الآخرين ويتحكموا في أعصابهم ؟

#### - تقييم الجلسة :

لغنية لعب الدور أهمية كبرى في تقريب المشاركين في البرنامج من هدف الجلسة، حيث تتيح الفرصة أمام المشاركين للتعبير عن ضغوطاتهم وطبيعتها بطريقتهم الخاصة وكذا اقتراح حلول للتصدي لها أيضا حسب مهاراتهم، فيما يترك للباحث دور تسيير الجلسة وتدعيم الإستجابات الإيجابية وتعزيزها.



تعيق فنية لعب الدور خلال سير الجلسة خجل المشاركين الأوائل في تقمص الدور، مما يحول دون تلقائيتهم في عرض ضغوطهم الحقيقية، وقد أخذ الباحث بالحسبان هذه المعوقات من خلال العمل على فتح المجال أمام المشاركين الأوائل بإعادة الأدوار إذا كانوا يودون ذلك.

### الجلسة رقم (9) : التدريب على إدارة الضغوط.(الجزء الثاني)

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارة التروي والقدرة على التحكم في الإنفعالات.
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يتخلص التلميذ من الإندفاعية الزائدة لديه والصبغة الهجومية في حديثه وسلوكاته ويضبط ذاته ويتحكم فيها.
- المدة الزمنية للجلسة: 45 د
- مكان الجلسة: المكتبة.
- أدوات الجلسة: كراسة البرنامج (النص)، أقلام جافة، قلم الرصاص لتسطير الكلمات المفتاحية.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : القراءة، الحوار والمناقشة، التعزيز.
- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، بعض المواقف التي نعيشها يوميا تتطلب منا مهارة التروي وقدرتنا على التحكم في الإنفعالات، وكل مواقف الصراعات والعدوان والشجار يعود سببها إلى عدم التروي والتحكم في الإنفعالات بين الطرفين والإنسياق نحو الشجار والعدوان اللفظي والجسمي.

- هل ترون أنكم تمتلكون مهارة التروي والتحكم في الإنفعال؟

- ما أهمية هذه المهارة في رأيكم؟

- الخطوة الثالثة: الإنتقال لنشاط الجلسة : قراءة نص السيطرة على الانفعالات من كتاب فن التعامل مع الناس (يوسف الأقصري، 2001، ص. 32)

من أهم المهارات التي يجب على الإنسان أن يتقنها مهارة السيطرة على النفس وانفعالاتها، فالإنفعال يمكن أن يجعلك تهدم جسور الثقة والأمان والحب والود الذي ظلت تحرص عليها شهورا وسنين، وأولى الخطوات التي يمكن من خلالها أن تسيطر على انفعالاتك وتجعل الناس يثقون بك .. فهذه الثقة المتبادلة بينك وبين نفسك من جانب وبينك وبين الناس كفيلة بأن تجعلك لا تصل لمرحلة الإنفعال وعدم السيطرة على النفس.

حقاً أن كلاً منا ينفجر منفجراً من وقت إلى آخر عندما يصل إلى نقطة التشبع وبعدها يكون على حافة الانفجار بسبب أي شيء صغير لا يستحق الغضب، والحقيقة هذه الشيء ليس السبب المباشر في عدم السيطرة على النفس ولكنه السبب الغير مباشر، أما السبب المباشر هو تراكمات غاضبة أغضبت الناس دون أن يكون متنفس للتعبير عنها والمصارحة بمحتواها لذا عليك أن تتخلص أولاً بأول من أي شيء مهما كان صغيراً ويترك أثراً غير سار في نفسيتك .. فتراكم هذه الأشياء صغيرة أو كبيرة السبب الذي يجعل الإنسان في أي لحظة غير قادر على السيطرة على نفسه ويمكن أن يسيء المرء إلى نفسه وإلى الآخرين، وفن التعامل مع الناس أحد أساسياته هو السيطرة على النفس وأن تكون تصرفاتك وأفعالك منسجمة وثق يا عزيزي إذا كنت عرضة لانفجارات غاضبة نتيجة عدم السيطرة على النفس فإنك لن تستطيع السيطرة على الآخرين وسوف تواجه صعوبات في الفوز باحترام الآخرين .

فإذا كنت لا تستطيع أن تسيطر على نفسك عند الغضب وتجد نفسك غاضباً من أمور بسيطة وإذا كنت صاحب مزاج عصبي فان عليك التخلص من كل هذه العادات السيئة، وعليك أن تحدد العوامل التي تصيبك بالإحباط والغضب، فربما يساعدك إدراكك للأمور التي تغضبك على اتخاذ ردود أفعال منطقية لو تركت الأمر لعقلك وفكرك، لا لمشاعرك وعواطفك وقد يكون انتقاص البعض من شأنك بطريقة غير مباشرة دافعاً لإثارة غضبك أو عندما يتخاطف الآخرون الكلام من فمك، أو توجيه نقد غير منصف إليك دون أن تمنح فرصة الرد أو الشرح يجعلك تخرج عن أعصابك وتثور، والحل يا عزيزي كي تسيطر على نفسك وانفعالاتك أن تثق في أن عظمة الإنسان تتوقف على الأمور التي تغضبه، وكيف يتصرف حيالها، وعليك أن لا تترك انحطاط أي شخص يؤثر على ما لديك من رقي .. بهذا تستطيع أن تسيطر على انفعالاتك وأن تزيد هدوءاً بدلاً من أن تنفجر غاضباً، وثق أن الهدوء في مواجهة هذه المواقف أفضل بكثير لحالتك النفسية والمزاجية وأطرف نصيحة للسيطرة على النفس أن تتعهد بينك وبين نفسك ألا تصرخ رافعاً صوتك أبداً في وجه أي شخص إلا اذا كان بعيداً عنك وكنت مضطراً للصراخ، وإن كنت شخصاً مرحاً يمكنك استخدام الفكاهة لتهديئة نفسك وتبادر بتذكر موقف مضحك بدلاً من الإنفعال .

#### - الخطوة الرابعة: الانتقال للمناقشة والحوار:

بعد الإنتهاء من قراءة النص من طرف جميع المشاركين، ينتقل الباحث للمناقشة مع أعضاء المجموعة وطرح الأسئلة حول النص المقروء والإجابة عليها (حسب الرغبة)، والتسطير على الكلمات المفتاحية وشرحها، و صياغة أهم الأفكار في النص القرائي وصياغة الأسئلة للإجابة عليها ضمن المجموعة :

- ما هي العوامل التي تصيبكم بالغضب والإحباط؟
- كيف تكون السيطرة على الغضب؟
- أين تكمن قوة الإنسان؟
- كيف يواجه الشخص القوي الغضب؟
- ما هو أهم شيء للفوز باحترام الآخرين؟
- كيف تهدئون أنفسكم أثناء الشجار وتتحكمون في انفعالاتكم؟
- تقييم الجلسة :

تتحقق من خلال هذه الجلسة مجموعة من الأهداف المتمثلة في كيفية السيطرة على الغضب والإنفعالات وتعلم مواجهة الإحباط والغضب، والفوز باحترام الآخرين وكل هذا يندرج ضمن إجابيات الجلسة، أما من حيث السلبيات :

- عدم قدرة أعضاء المجموعة التعبير عن أنفسهم وعن مشاعرهم خلال الجلسة .
- الفوضى والتحاور العشوائي الغير منظم بين الأعضاء.

#### الجلسة رقم (10) : مهارات المزاج العام .

- الهدف العام للجلسة: التدريب على مهارات السعادة والتفاؤل .
- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يمتلك التلميذ القدرة على تحسين مزاجه والإبتعاد عن السلبية والعصبية التي تولد الصراع بينه وبين الآخرين.
- المدة الزمنية للجلسة: 45 د
- مكان الجلسة: قاعة الأنشطة الفنية والرياضية.
- أدوات الجلسة : كراسة البرنامج لاتباع التعليمات، ألوان ترابية، مقص، أوراق، غراء، أقلام.
- فنيات الجلسة وتقنياتها : التعلم التعاوني، النقاش والحوار، التعزيز.
- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : مراجعة مجريات الجلسة الماضية.

- الخطوة الثانية: طرح النقاش الإفتتاحي للجلسة :

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، على كل شخص أن يسعى لتحقيق السعادة، وأن يحاول أن يغتنم أوقاته في تحقيق السعادة، فالسعادة ضرورية في الحياة وقد يكون مصدرها الأسرة أو الأصدقاء أو غير

ذلك، كما يجب على كل شخص منا أن يكون متفائلا ولا يقطع الأمل من حياته الحالية مهما ضغطت عليه الظروف، ويجب على كل واحد منا أن يزرع التفاؤل بين أصدقائه وأفراد أسرته.

- هل أنتم سعداء، وهل ترون أنفسكم متفائلين؟، كيف عرفتم ذلك ؟

- **الخطوة الثالثة:** الانتقال لنشاط الجلسة :

يطلب الباحث من المشاركين التدوين على كراسة البرنامج مجموعة من الأفكار السلبية التي تنتابهم والسلوكات التي يرغبون بفعالها والتي تجلب لهم العقاب وكذلك بعض الأحداث التي يخافون وقوعها مستقبلا، حيث يتم ذكر تلك الأفكار والسلوكات والأمنيات في شكل عوارض، على أن يترك بقدر سطرين بين العارضة والأخرى لاستعمالها لاحقا، ثم غلق الكراسة ووضعها جانبا.

يتم بعدها تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعات جزئية وتعليمهم طرق صناعة الكرات يدويا، ثم تدريبهم على ذلك وفق مجموعات، كل مجموعة تصنع كرة خاصة بها وتختار لها لونا مناسباً، حيث لا يتجاوز قطر الكرة 30 سم، وذلك باستعمال البالون المنفوخ والأوراق والغراء سريع التجفيف، وبعد التلوين يتم اختيار أحسن كره من طرف عضو شرقي يتم استدعاؤه لهذا الغرض وهو مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي بالمؤسسة.

ثم يتم تعليق حيز يشبه كرة السلة على السبورة ويطلب من الأفواج تسديد الكرة داخل السلة من مسافة بعيدة، والذي يحرز أكثر نقاط يحوز على هدية تتمثل في شهادة يمنحها الباحث لأعضاء المجموعة الرابحة.

وبعد الإنتهاء من اللعب بالكرات، يطلب الباحث من الأعضاء المشاركين العودة لأماكنهم وفتح كراسات البرنامج والقيام بما يلي:

- شطب الأفكار السلبية وتدوين تحتها أفكار إيجابية جديدة معاكسة لها.

- شطب السلوكات السلبية المرغوب فيها واستبدالها بسلوكات إيجابية والتي يرى المشارك أنه يتوجب عليه القيام بها ليكون أكثر سعادة.

- القيام بشطب تلك الأحداث التي يخافون وقوعها واستبدالها بأخرى معاكسة لها تحمل معاني التفاؤل والإيجابية.

هدف الباحث من خلال تصميم الجلسة مستخدما التعلم التعاوني واللعب إلى التوجه للتعلم الانفعالي الجماعي وكذا تحسين المزاج باللعب والذي يعد وسيلة هامة وسريعة جدا في تغيير المزاج والتخلص من الأفكار السلبية والتشاؤم.

- الخطوة الرابعة: الانتقال للمناقشة والحوار:

- كيف يمكن أن تصبحوا أكثر سعادة ؟

- كيف يمكن أن تصبحوا أكثر تفاؤلاً مما أنتم عليه ؟

- تقييم الجلسة :

رأى الباحث أنه فعلاً بإمكان النشاط المقترح في الجلسة تغيير ما كان عليه مزاج المشاركين قبل بدايتها، بما في ذلك سعادتهم وتفاؤلهم وثقتهم في جهودهم وقدراتهم الشخصية لتحقيق أمنياتهم في الحياة المستقبلية، وتعليمهم لاستعمال تلك المهارة في مختلف المواقف، كما يجب الإشارة إلى أن نشاط اللعب والعمل يعطي دفعا قويا وسريعا للمشاركين في تغيير مزاجهم وتعديل أفكارهم وترتيبها وتحويلها من السلبية والتشاؤم إلى التفاؤل والإيجابية.

- الجلسة رقم (11) : الجلسة الختامية .

- الهدف العام للجلسة: تقييم البرنامج من خلال القياس الفقرية وأخذ رأي التلاميذ في البرنامج .

- الهدف الإجرائي للجلسة: أن يعبر كل من الباحث وأفراد العينة عن مدى اقتناعهم بالبرنامج. وأثره في تغيير أفكارهم وانفعالاتهم وكبح سلوكياتهم العدوانية.

- المدة الزمنية للجلسة: 45 د

- مكان الجلسة: القاعة.

- أدوات الجلسة : كراسة البرنامج للتدوين، قصاصات، أقلام.

- فنيات الجلسة وتقنياتها : فنية التحاضر، النقاش والحوار، التعزيز.

- محتوى الجلسة:

- الخطوة الأولى : إجراء مراجعة عامة لما جاء في البرنامج .

- الخطوة الثانية: إختتام البرنامج.

- إحتراما لأخلاقيات المهنة فيما يتعلق بإجراء البحوث على العينات الإنسانية، قام الباحث باختتام

البرنامج بعد تقديم هدايا بسيطة للمشاركين في البرنامج وشكرهم.

- توجيه الحالات التي تستدعي متابعة وعناية خاصة للنفساني التابع لوحدة الكشف والمتابعة.

- العمل على تقديم شهادات شكر لمدراء المؤسسات المستقبلية والطاقم المساعد لإجراء الدراسة،

وكذا الإطارات التي سهرت وساهمت في تسهيل هذا العمل .

### - تقييم الجلسة الختامية :

أعطى الباحث من خلال هذه الجلسة نموذجاً إيجابياً للبحث العلمي والجامعة التي ينتمي إليها، وهذا من خلال الفرح والسرور والإنطباع الإيجابي الذي تركه في نفوس المشاركين في البرنامج ورضاهم بالنتائج الإيجابية التي تحققت لديهم، كما لمس منهم الرغبة والترحيب للقيام بدراسات وبرامج أخرى، واستعدادهم التام لذلك، وهذا إن دل فإنما يدل على أن البرنامج الذي قام به الباحث قد لامس حقا عينة الدراسة وعبر عن تفاعلها الكبير معه من جهة، ونجاح سير الجلسة الختامية كما خطط له الباحث من جهة أخرى.

### 3- الأساليب الإحصائية ومعادلات القياس المستخدمة :

بعد ضبط عينة الدراسة النهائية قام الباحث باستخدام أداة الدراسة (مقياس السلوك العدواني لعبد الحافظ محمد أميرة، 2015) من أجل جمع البيانات، والتي تم معالجتها بالبرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (spss)، بحيث استخدم الباحث عدة معادلات وأساليب إحصائية لتحليل بيانات الدراسة نذكر منها :

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف العينة.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الإتساق الداخلي.
- تاء للفروق T test. لحساب الصدق التمييزي.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- معادلة سبيرمان براون لحساب الثبات بالتجزئة النصفية.
- الإختبار اللامعلمي ويلكوكسون لقياس الفروق.


- معادلة حجم الأثر لكوهين (د) ويتم حسابها كما يلي:  $d = \frac{m1-m2}{psd}$

$$\left. \begin{array}{l} M1 = \text{المتوسط الحسابي للقياس القبلي} \\ M2 = \text{المتوسط الحسابي للقياس البعدي} \\ Psd = \text{الانحراف المعياري للفرق بين المتوسطات} \end{array} \right\} d = \frac{\text{الفرق بين المتوسطات}}{\text{الانحراف المعياري}} \text{ بمعنى}$$

ويتم تفسير النتيجة وفق التقييم التالي : - 0.2 = أثر بسيط

- 0.5 = أثر متوسط

- 0.8 = أثر كبير (بحاش، 2019)



# الفصل السادس

## عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض النتائج

2- مناقشة النتائج

3- مناقشة عامة

4- الإسهامات العلمية للدراسة

## تمهيد

يلعب تحديد نوع الإحصاء المناسب لطبيعة البحث عند بداية المعالجة الإحصائية دوراً هاماً في ضمان صحة النتائج، وقد ذكر خضر (2014) أنّ الإحصاء اللابارامتري أكثر شيوعاً وأكثر استخداماً في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية، وذلك لأنه يتناسب بدرجة كبيرة مع طبيعة الظواهر والمتغيرات التي تقع في مجال تلك العلوم، كما ذكر الدردير (2006) أنّ الإحصاء اللابارامتري يصلح للعينات الصغيرة، حيث يمكن الاعتماد على نتائجها بدرجة كبيرة، وقد أضاف خضر (2014) في هذا الصدد أن هذا النوع من الإحصاء يُستخدم مع العينات صغيرة الحجم خصوصاً في المواقف التجريبية التي يكون فيها حجم العينة أقل من ثلاثين (30) فرداً، ثم إن من بين الشروط التي اتفق عليها كل معظم الباحثين مثل الدردير (2006)، وخضر (2014) أنّ الاختبار البارامتري يتطلب شروطاً خاصة وهي اعتدالية التوزيع، والتجانس، والعشوائية.

إنطلاقاً مما سبق، يمكن القول أن حجم عينة الدراسة الحالية يعتبر صغيراً، مما يجعله يتوافق مع مواصفات العينة في الإحصاء اللابارامتري، والتي لم تبلغ حتى ثلثي التعداد الذي تكلم عنه خضر (2014)، ثم إن انتقال العينة بالطريقة المقصودة حال دون تحقيق شرط الإحصاء البارامتري، وبالتالي توجّه الباحث لمعالجة بيانات الدراسة باستخدام الإختبارات اللابارامتريّة مباشرة دون تكلف البحث عند التجانس واعتدالية التوزيع.

## 1- عرض النتائج :

### 1.1- عرض نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص على أنه توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبين متوسطات رتب نفس أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ولإختبار صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الإختبار اللامعلي " ويلكوكسون " للفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي نوضحها من خلال الجدول التالي:



**جدول (18):** يوضح الفرق بين درجات أداء المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. (ن=19)

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التكرار	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التطبيق	مقياس السلوك العدواني
0.000		171.00	9.50	18	سالبة	17.54	106.79	قبلي	
		0.00	0.00	0	موجبة				
دالة عند	-3.724			1	متساوية				
0.01				19	المجموع	13.43	75.37	بعدي	

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي، بحيث نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي قبل التطبيق كان (106.79) بانحراف قدره (17.54)، وبعد تطبيق البرنامج بلغ (75.37) بانحراف معياري قدره (13.43)، بحيث بلغت قيمة "Z" (-3.724)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا ما يعني وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح ومنه يتم قبول الفرضية.

ومن أجل معرفة حجم أثر البرنامج في خفض السلوك العدواني، قام الباحث باستخراج حجم الأثر لكوهين والذي سنوضحه من خلال الجدول التالي:

**جدول (19):** يوضح حجم الأثر لكوهين على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

البعء	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	الانحراف المعياري للفرق بين متوسط درجات القياس	حجم الأثر كوهين "د"
الدرجة الكلية للمقياس	106.79	75.37	20.88	1.50

نلاحظ من خلال الجدول أن حجم الأثر بلغ د= (1.50)، وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير حسب معادلة كوهين، كما نلاحظ من خلال الجدول (17) أن عدد الأفراد اللذين تغيرت سلوكياتهم بعد

تطبيق البرنامج هو (18) من أصل (19)، وهذه النتيجة تشير إلى أن البرنامج التدريبي المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي له أثر كبير في خفض السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

## 2.1- الفرضيات الفرعية :

### 1.2.1- الفرضية الفرعية الأولى:

والتي تنص على أنه توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الذات على مقياس السلوك العدواني، واختبار صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الإختبار اللامعلمي " ويلكوكسون" للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي نوضحها من خلال الجدول التالي:

جدول (20): يوضح الفرق بين درجات أداء المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الذات. (ن=19)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
العدوان نحو الذات	34.63	5.54	سالية	16	9.28	148.50	-3.412	0.001
			موجبة	1	4.50	4.50		
	بعدي	25.89	5.66	متساوية	2			دالة عند 0.01
				المجموع	19			

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الذات على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي، بحيث نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي قبل التطبيق كان (34.63) بانحراف قدره (5.54)، وبعد تطبيق البرنامج بلغ (25.89) بانحراف معياري قدره (5.66)، بحيث بلغت قيمة "Z" (- 3.412)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا ما يعني وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح في بعد العدوان نحو الذات ومنه يتم قبول الفرضية.

ومن أجل معرفة أثر البرنامج على بعد العدوان نحو الذات، قام الباحث باستخراج حجم الأثر لكوهين والذي سنوضحه من خلال الجدول التالي:

جدول (21): يوضح حجم الأثر لكوهين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الذات.

البعء	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	الإحرف المعياري للفرق بين متوسط درجات القياس	حجم الأثر كوهين "د"
العدوان نحو الذات	34.63	25.89	6.47	1.35

نلاحظ من خلال الجدول أن حجم الأثر بلغ  $D=1.35$  وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير حسب معادلة كوهين، كما نلاحظ من خلال الجدول (19) أن عدد الأفراد اللذين تغيرت سلوكياتهم بعد تطبيق البرنامج هو (16) من أصل (19)، وهذه النتيجة تشير إلى أن للبرنامج التدريبي المرتكز على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي أثر كبير في خفض من السلوك العدواني الموجه نحو الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

### 2.2.1- الفرضية الفرعية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الآخرين على مقياس السلوك العدواني، واختبار صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الإختبار اللامعلي " ويلكوكسون" للفروق بين درجات المجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الآخرين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي نوضحها من خلال الجدول التالي:

جدول (22): يوضح الفرق بين درجات أداء المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الآخرين . (ن=19)

العدوان نحو الآخرين	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
قبلي		40.47	8.78	سالبة	19	10	190		
				موجبة	0	0.00	0.00		
بعدي		25.11	4.95	متساوية	0			-3.825	دالة عند
				المجموع	19				0.01

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الآخرين على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي، بحيث نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي قبل التطبيق كان (40.47) بانحراف قدره (8.78)، وبعد تطبيق البرنامج بلغ (25.11) بانحراف معياري قدره (4.95)، بحيث بلغت قيمة "Z" (-3.825)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا ما يعني وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح في بعد العدوان نحو الآخرين ومنه يتم قبول الفرضية.

ومن أجل معرفة أثر البرنامج على بعد العدوان نحو الآخرين، قام الباحث باستخراج حجم الأثر لكوهين والذي سنوضحه من خلال الجدول التالي:

**جدول (23):** يوضح حجم الأثر لكوهين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الآخرين

البعد	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	الإحراف المعياري للفرق بين متوسط درجات القياس	حجم الأثر كوهين "د"
العدوان نحو الآخرين	40.47	25.11	9.51	1.61

نلاحظ من خلال الجدول أن حجم الأثر بلغ  $d=1.61$  وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير حسب معادلة كوهين، كما نلاحظ من خلال الجدول (21) أن كل الأفراد قد تغيرت سلوكياتهم بعد تطبيق البرنامج، وهذه النتيجة تشير إلى أن للبرنامج التدريبي المرتكز على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي أثر كبير في خفض من السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية ليتم بذلك قبول الفرضية.

### 3.2.1- الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي تنص على أنه لا توجد فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في بعد العدوان نحو الممتلكات على مقياس السلوك العدواني، ولإختبار صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الإختبار اللامعلمي " ويلكوكسون" للفروق

بين درجات المجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الممتلكات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي نوضحها من خلال الجدول التالي:

**جدول (24):** يوضح الفرق بين درجات أداء المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الممتلكات. (ن=19)

مستوى الدلالة	قيمة " Z "	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التكرار	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التطبيق	العدوان نحو الممتلكات
0.000		171	9.50	18	سالبة	6.67	29.47	قبلي	
		0.00	0.00	0	موجبة				
دالة عند 0.01	-3.727			1	متساوية	3.23	20.58	بعدي	
				19	المجموع				

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الآخرين على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي، بحيث نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي قبل التطبيق كان (29.47) بانحراف قدره (6.67)، وبعد تطبيق البرنامج بلغ (20.58) بانحراف معياري قدره (3.23)، بحيث بلغت قيمة " Z " (- 3.727)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا ما يعني وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح في بعد العدوان نحو الممتلكات ومنه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ومن أجل معرفة أثر البرنامج على بعد العدوان نحو الممتلكات، قام الباحث باستخراج حجم الأثر لكوهين والذي سنوضحه من خلال الجدول التالي:

**جدول (25):** يوضح حجم الأثر لكوهين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد العدوان نحو الممتلكات

البعء	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	الانحراف المعياري للفرق بين متوسط درجات القياس	حجم الأثر كوهين "د"
العدوان نحو الممتلكات	29.47	20.58	6.98	1.27

نلاحظ من خلال الجدول أن حجم الأثر بلغ  $d=1.27$  وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير حسب معادلة كوهين، إضافة إلى ما ورد في الجدول (23) أن (18) من أصل (19) من الأفراد قد تغيرت سلوكياتهم بعد تطبيق البرنامج، فيمكن القول أن هذا يشير إلى أن للبرنامج التدريبي المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي أثر كبير في خفض من السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات لدى أفراد المجموعة التجريبية ومنه تقبل الفرضية.

#### 4.2.1 - ملاحظة :

بفعل النظام الإستثنائي للتدريس خلال الفترة الوبائية الحرجة التي جرت خلالها الدراسة، إستحال على الباحث القيام بالقياس التتبعي لأثر البرنامج، وذلك بعد البروتوكولات الصحية المستعجلة التي دعت إلى الإسراع بالإمتحانات الفصلية وإغلاق المؤسسات التربوية.

#### 2- مناقشة النتائج :

#### 1.2- مناقشة نتائج الفرضية العامة :

تبين من خلال الدراسة الحالية أن للبرنامج التدريبي المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي أثر إيجابي كبير في خفض السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد تماشت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عابد (2018) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وانتهت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي، كما توافقت مع دراسة عابد وبوعبدالله (2018) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباط سالبة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، كما اتفقت أيضا مع دراسة بركات (2010) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي في ضوء نموذج بار-أون لدى مجموعة من الفتيات المراهقات، وانتهت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي. (كما ورد في قويدري، 2020)

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية في ضوء العديد من المتغيرات، كأسلوب البرنامج المقترح، فقد ذكر عمارة (2008) أن للتدريب الجماعي أهمية كبرى وأثر فعال في علاج السلوك العدواني عند المراهقين، ضف إلى ذلك الأدوات المستخدمة والطرق التدريبية والتعليمية المستخدمة وأثرها الانفعالي على

الطفل، والتي يعتبرها محمود(2004) المشكلة الرئيسية في التربية في وقتنا الحالي، وحسب عزيز(2015) فإن أي برنامج يجب أن يسعى لتوجيه الوعي الذاتي الخاص بالفرد وانتباهه على الجوانب الداخلية غير المشتركة من جهة، وكذا توجيه الوعي الذاتي الخارجي من جهة أخرى، حيث يضمن هذا التوجيه شمولية وإيجابية أثر البرنامج على الصعيد الشخصي والبيئشخصي للفرد، وقد انصبت أنشطة البرنامج في عدة محاور منها تعزيز مهارات التواصل والتعاطف مع الآخرين وتنمية مهارة مواجهة المشكلات وحلها ومهارات تهدئة النفس والتفاؤل، حيث تعتبر هذ المحاور حسب سعيد(2008) أغلب الأهداف التي تحققها البرامج المستندة للذكاء الانفعالي.

أما فيما يخص أثر الفنيات المستخدمة في نتائج البرنامج، فقد ذكر سعيد(2008) أن فنية الحوار والمناقشة تندرج ضمن أهم الفنيات المفضلة لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، ويقصد بها الخطوات المنظمة لإدارة المحادثة حول موضوع معين، ثم إن فتح النقاش أمام التلميذ خلال الجلسات التدريبية وتعزيز الإستجابات الإيجابية له تأثير فعال في نفسيته، وهذا ما أسماه مارسيلي وبراكونيي (1989) Marcelli & Braconnier من جانب آخر بالإستجابة للإستشارة العلاجية، وتساهم الأنشطة والتدريب بالتعلم التعاوني والعمل المستخدمة في البرنامج حسب سعيد(2019)، إلى الحد من الميولات المنافية إجتماعيا وتحويل طاقة المتدرب في عمل مشوق هادف، وشغل وقته وإثبات قدرته على الإنتاج والتخلص من الانفعالات السلبية، وقد ذكر الهمشري وعبد الجواد(2000) أن إشراك التلاميذ في وضع النظم المدرسية وتشجيع الأنشطة المختلفة يعتبر من أفضل طرق علاج ظاهرة العدوان، كما يمكن القول أيضا أن فنية النمذجة المخطط لها في البرنامج ظهر لها أثر إيجابي في اكتساب الخبرات الانفعالية والسلوكية المختلفة، وقد ذكر عياش(2007) سابقا أنها من أكثر الطرق فعالية في تعديل السلوك العدواني، كما ذكرت زرارة وزرارة (2013) في هذا الصدد أن وسائل الإعلام المرئية تلعب دورا كبيرا في تعلم النماذج السلوكية الإيجابية والسلبية، وأن توفرها على البرامج الفعالة ذات الأهداف الإيجابية تقوم بتعليم نماذج سلوكية بناءة، وقد فتح البرنامج الفسحة أمام المتدربين للترفيه واللعب والذي يحقق أهدافا في غاية الأهمية كزيادة دافعية المتدربين للمشاركة في الجلسات والأنشطة المختلفة، ويستخدم كما ذكر حسين(2007) أيضا كطريقة لعلاج العديد من مشكلات الأطفال والتي يعتبر السلوك العدواني واحدا منها، إضافة إلى هذا، قد أشار (حبيب،2000) حسبما ورد في دراسة فرحات(2019) أن البيئة المغلقة تحول دون تحقيق الإستقلالية للطفل، وبالتالي قد يفقد الطفل ثقته في نفسه، وإضافة إلى دراسة قادري وصافي(2017) حول الأثر الإيجابي لتأثير

الأنشطة على السلوك العدواني، فقد ذكر مزوز(2018) أن هذه الأنشطة الفنية تمثل لغة ووسيلة للتعبير الحر عن مشاعر الطفل، وتعتبر وسيلة فعالة في علاج اضطرابات الطفل الانفعالية، كما يبدو تأثير القراءة وأسلوب القصة واضحاً بعد تطبيق البرنامج، فقد ذكر بطرس (2010) أن المدرب يستجيب انفعالياً لما يقرأ، لذلك تعتمد الباحث استخدام القراءة وأسلوب القصة والنمذجة لعرض نماذج سلوكية وتمير رسائل إنفعالية مختلفة، وهذا ما أكده خير الزراد (2005) عندما ذكر أن التدريب على بعض المهارات الاجتماعية يتم عن طريق المحاكاة، حيث تتم محاكاة نماذج سلوكية مباشرة أو قصصية غير مباشرة إضافة إلى لعب الدور، وصولاً إلى ما تكلم عنه خطاب وعوض(2021) بالدراما الإبداعية.

ومن جانب آخر يمكن مناقشة نتائج هذه الفرضية في ضوء الدراسات الإستقرائية والإستنباطية السابقة، ورغم أن دراستنا هذه لم تتوافق مع دراسة داس (2015) Das والتي انتهت حسب ما ورد في الشنتا(2017) إلى أن الذكاء الانفعالي لا يؤثر على مستوى العدوانية، إلا أنه وبعد التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي المختلفة وتنميتها من خلال جلسات البرنامج، لوحظ الإنخفاض الفعلي لمتوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على مقياس السلوك العدواني، وكذا الأثر الكبير لهذه الفروق حسب معادلة كوهين، وهذا ما جعل دراستنا الحالية تتوافق مع دراسة معمريه(2007، ج3) والتي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للعدوان لصالح منخفضي الذكاء الانفعالي، وهذا يعني أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي أثرت إيجابياً في خفض السلوك العدواني، حيث يمكن تفسير هذا من خلال القول أن تنمية تلك المهارات لعبت دوراً إيجابياً أيضاً في التخلص من سمات الإكتئاب وعدم الرضا عن الحياة والتي تعتبر من أهم سمات العدوانيين، فقد كشفت دراسة مارتنز پونز (1997) Martinez & pons عن وجود ارتباط سالب بين الذكاء الانفعالي والإكتئاب، وارتباط موجب بين الرضا عن الحياة والذكاء الانفعالي. (سعيد، 2008)

وقد ذكر عساف(2012) أن شعور الطفل بالنقص مقارنة ببقية الأطفال من حوله يمثل بالنسبة له منطلقاً لظهور مشاعر الغيرة والعدوانية، وقد يختفي وراء العدوانية الشديدة حسب مختار(1999) إحساس دفين بالضعف لدى الطفل، فيعمد الطفل بالتالي إلى استخدام العدوان كوسيلة تعويضية، حيث يؤكد أدلر Adler أيضاً أن الإحساس بالنقص يعبر عنه عبر منافذ متباينة من أهمها النزعة العدوانية، وقد أضاف أبو حويج أن اللاإستقرار الناجم عن الإحباط والصراع، قد يدفع الفرد إلى اللامبالاة أو الإنسحاب أو الإستسلام للأحلام أو إلى العدوان، فيمكن القول إذن حسب كوون(2005)



Coon أن جميع الإحتياجات الأساسية حسب ماسلوهي دوافع نقص، لذلك يجب تلبيتها، فهو يعتقد أن كل الناس طيبون أساسا، وعندما تتم تلبية احتياجاتنا الأساسية فإننا نمضي قدما لتحقيق أهدافنا، وقد ذكر سلامة وطه (2006) أن التشبع بمهارات الذكاء الانفعالي تساعد الأفراد في تأجيل الإشباع الفوري لحاجاتهم في مقابل تحقيق أهداف بعيدة المدى، وهذا ما يعتبر أحد المداخل الهامة في تفسير نتائج هذه الفرضية إذ أن تلبية بعض الحاجات النفسية من خلال جلسات البرنامج جعل المشاركين يتشبعون بمهارات الذكاء الانفعالي في هذا الجانب ويتمنون علمها، وبالتالي القدرة على التحكم في إشباع حاجياتهم التي كانت تتم عن طريق السلوك العدواني، وقد اهتم البرنامج التدريبي بإشباع بعض الحاجات النفسية من خلال الجلسات التدريبية على المهارات الشخصية ومن بينها تقدير الذات، فحسب لحمري وآخرون(2021)، قد تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ، وقد ذكر كل من سايح(2015) والأسود(2019) أن إظهار قدر واضح من الإحترام للأطفال وتعديل أفكارهم من العوامل الأساسية التي تسهم في تكوين تقدير عالٍ للذات، وهذا ما يفسر بوجه خاص انخفاض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج المقترح.

أما فيما يخص التدريب على المهارات الشخصية والبيئشخصية عموما، فقد اهتم البرنامج بتحسين الوعي ومفهوم الذات في الجلسة الثالثة، ويمكن تفسير ما توصلت إليه نتائج دراستنا من خلال ما ورد في دراسة ابريعم ومدفوني(2018) والتي تماشت مع نتائج الدراسة الحالية حيث أقرت بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني، حيث أن التدريب على الوعي بالذات وتحسين مفهومها وتوكيدها بالطريقة السليمة يؤثر إيجابا في خفض السلوك العدواني، كما تم هذا التدريب عن طريق الأنشطة الجماعية والنقاش والحوار الجماعي الإيجابي بين كل أفراد المجموعة التجريبية، فحسب ما ورد في أبو عياش(1992)، فقد أشار روثرام Rotheram إلى أهمية شبكة العلاقات الشخصية لدى المراهق في تأكيد الذات لديه.

ويكمن الإشارة إلى أن دراستنا الحالية لم تتوافق مع دراسة بزوخ واحمان (2020) في هذا الجانب، والتي انتهت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين محل الدراسة، فيما توافقت دراستنا هاته من جهة أخرى مع دراسة عبد الخالق(2012) والتي تولي أهمية للبرامج التي تؤسس لإكساب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية والتنظيم الذاتي والتعاطف والوعي بالذات وغيرها من المهارات البيئشخصية في تعليم الفرد كيف يفرق بين كونه توكيديا وبين

كونه عدوانيا، وما يعزز تفسيرنا أكثر نتائج دراسة محمد (1990) حينما أيدت بالقول أن التدريب على المهارات الاجتماعية البينشخصية يعتبر فعالا في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة. (كما ورد في عياش، 2007)

وحسب رأي الباحث، يمكن القول عموما أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي الخمسة عشر وفق ما وردت في البرنامج المستند على نظرية بار أون يحقق نتائج إيجابية وأثرا كبيرا في خفض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، فقد كان أثر المحاضرة المقدمة حول تقدير الذات في الجلسة الأولى فعالا في فهم أفراد المجموعة التجريبية لذواتهم وتقديرهم الإيجابي لها من خلال تعديل أفكارهم السلبية وإبدالها بأخرى إيجابية خلال النقاش والحوار بعد المحاضرة وتعزيز الإستجابات الإيجابية، كما ركز الباحث خلال الجلسة الثالثة على التدريب على المهارات التوكيدية والوعي بالذات، إذ أن وعي التلميذ بذاته وتوجهاته وأهدافه وعيا سليما يجعله ينتهج طرقا سليمة في توكيده لذاته دون اللجوء إلى السلوك العدواني، كما أن التدريب على مهارة الاستقلالية وتحقيق الذات من خلال التعلم التعاوني والعمل ضمن أنشطة جماعية تعود بالنفع على التلميذ ومؤسسته وجعله يستقل عن نزعته العدوانية إلى الحفاظ على ممتلكات المؤسسة بدل تخريبها وممارسة عدوانه عليها، كما لعبت المحاضرة المقدمة للتدريب على المسؤولية دورا هاما في مراقبة المتدربين لسلوكاتهم وضبطها كونهم مسؤولون على نتائجها اللاحقة، حيث يزداد وعيهم بأن السلوك العدواني الذي يقومون به لن يكون مبررا لأي حال من أحوال الحرمان أو النقص التي يعيشونها، وبالتالي إن الإحساس بالمسؤولية الكاملة للمتدرب عن سلوكاته العدوانية يجعله يبتعد عن كل سلوك سلبي من شأنه جلب عقوبات أو وصمات سلبية في شخصيته، ثم إن التدريب على مهارة المرونة وحل المشكلات في الجلسة السابعة يجعل المتدرب ليتنا مع المشكلات ويختار عدة بدائل للتعامل معها دون اللجوء لاستخدام السلوك العدواني، وقد ذكر سليمان (2016) أن حل المشكلات يظهر من خلال مكونات الإستقلال الذاتي، كما أن التدريب على مهارة مقاومة الضغوط والتحكم في الانفعالات له أثر كبير في تدريب أفراد المجموعة التدريبية على طرق التعامل مع الضغوط المختلفة باختلاف شدتها ومصادرها وتدريبهم لتوجيه انفعالاتهم والتحكم فيها قبل اتخاذ القرارات أو القيام بأي استجابة سلوكية معينة، وهذا ما يحقق أثرا إيجابيا في تهدئة المتدربين وتدريبهم على التحكم في سلوكياتهم وردود أفعالهم العفوية المباشرة خلال المواقف المختلفة والتي كانت تنسم بالعدوانية، ويلعب التدريب على مهارات السعادة والتفاؤل في الجلسة العاشرة دورا فعالا أيضا في إكساب المتدرب مهارة التحكم في المزاج وعدم الإستسلام للأفكار السلبية والتشاؤم،

ويأتي هذا في ظل أهمية الحالة المزاجية للفرد في تحريك سلوكه، وتوجيه هذا المدرب الذي يملك مهارة التفاؤل وقدرته على إسعاد نفسه، فقد تتغير أفكاره واستجاباته السلوكية إلى الأحسن، ويشير الباحث إلى أن نتائج هذه الدراسة توافقت مع العديد من النظريات على غرار النظريات النفسية ونظرية الإحباط والتعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية، فيما لم تتوافق مع النظرية البيولوجية لكونراد لورنز Konrad Lorenz ، ذلك أنه ومهما تعددت الدوافع البيولوجية الهرمونية للسلوك العدواني يبقى الفكر والبناء المعرفي والانفعالي قائما في توجيه السلوك وتحديد نتائجه، وإلا فما كان للدين الإسلامي بوجه خاص والديانات الأخرى بوجه عام أن يجرم ويعاقب على السلوكيات العدوانية التي يمارسها الأفراد ضد ذواتهم أو الآخرين وممتلكاتهم، فالسلوك العدواني يبقى نتيجة لعوامل متعددة، لكن استخدامه وتوجيهه من طرف الأفراد يبقى متوقفا على مهاراتهم الانفعالية، وهذا ما أكده شيش وصامويل (2006) Chiche & Samuel حينما قال أن أفعالنا تتماشى مع النتائج التي نريد تحقيقها، لذلك علينا دائما معرفة ماذا نحتاج، وعلى كل فرد أن يكون مسؤولا على يقوم به.

## 2.2- مناقشة نتائج الفرضيات الفرعية :

### 1.2.2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تشير نتائج هذه الفرضية إلى أن البرنامج التدريبي المرتكز على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي قد أثر إيجابيا وساهم في خفض من السلوك العدواني الموجه نحو الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو حطب(2002) التي انتهت إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد العدوان نحو الذات، مما يشير إلى انخفاض السلوك العدواني نحو الذات لدى المجموعة التجريبية بعد إجراء البرنامج.

وفي ضوء تفسير نتائج الدراسة الحالية، بإمكاننا القول كما ذكر مارسلي وبراكوني (2004) braconnier & Marcelli أن من العوامل التي تدفع بالتفريغ العدواني في الذات، هو احتواؤها على نقائص وعيوب أو اكتساب صورة سيئة عنها، أي أن الفرد الذي يفشل في اشباع حاجيات نفسية معينة أو يفشل في تحقيق ذاته وتوكيدها بطرق سليمة قد يحول دون إحساسه بفاعلية ذاته وسط زملائه وأسرته مما قد يعتم عليه اكتساب الدور والتمتع بالمسؤولية والإستقلالية، وهذا ما يجعل الفرد يشعر بنقص دائم بشخصيته وينبذها وينظر إلى نفسه دائما نظرة دونية حيث غالبا ما نلاحظ

عليه سلوكا إنسحابيا وعزله، وقد يدفعه هذا الأمر إلى التوجه لمعاقبة الذات كضرب رأسه مثلا أو جرح نفسه، وقد عمل البرنامج من خلال الجلسات المختلفة في السعي إلى اشباع الحاجيات النفسية عن طريق التدريب الجيد للمهارات الانفعالية من أجل القيام بهذا الدور قصد الرفع من تقدير الذات واعتبارها والإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد لتقمص الدور وسط الجماعة التي ينتمي إليها، وإحساسه بالتكامل والفاعلية، وهذا من خلال الجلسة الثانية والجلسة الثالثة والرابعة والجلسة السادسة، وبعد النظر في دلالة الفرق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بين القياس القبلي والبعدي وأثره الكبير تبين أن جلسات البرنامج كان لها أثر إيجابي كبير في تدريب أفراد العينة التجريبية على فهمهم لذواتهم وتوكيدها والحفاظ عليها والخفض من السلوكات العدوانية الموجهة نحو الذات.

وقد ذكر بيرون وآخرين (Perron & all(2005) أن استثارة قوة التدمير "أناطوس" تؤدي إلى العدوان على الذات، ويمكن أن تظهر هذه القوة جراء الشحن السلبي الدائم للمراهق، خصوصا ما يعرف على مرحلة المراهقة ومدى تميزها بالحساسية الانفعالية اتجاه المواقف المختلفة، فإن المراهق يصبح أكثر استجابة وحساسية للخبرات السلبية التي يعيشها وكذا إحساسه بالنقص في مقابل الكبت الذي يستخدمه لإغفال الآخرين عن شعوره الداخلي إلى أن تصل إلى عتبة معينة من الضغوط المشحونة ليجتبه بذلك إلى استثارة قوة التدمير موجهة إياها نحو ذاته، لذلك بإمكاننا تفسير نتائج هذه الفرضية بأن اهتمام البرنامج بمعالجة هذا الجانب لدى أفراد العينة التجريبية من خلال ما خطط له في الجلسة الثامنة والتاسعة من البرنامج وتدريب أفراد العينة التجريبية على مقاومة الضغوط والتروي ومهارة التحكم في الانفعالات وتوجيهها وعدم كبتها، وبالتالي تفادي استثارة قوة التدمير التي تكلم عنها بيرون وزملائه وتفادي كل مظاهر الصراع النفسي والسلوك العدواني الموجه نحو الذات، ولايتمثل هذا التنظيم الانفعالي في القضاء على المشاعر غير السارة كما ذكرت شانكلاند (shankland(2014، ولكن في تعلم تعديل أثارها وفقا للمخاطر والسياقات المختلفة.

وقد ساهم أسلوب وفتيات البرنامج إسهاما كبيرا وواضحا في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التعاطف وفهم الذات والحفاظ عليها والخفض من العدوان الموجه نحو الذات، حيث كان ذلك في الجلسة الخامسة باقتراح الباحث وضع ثقته التامة بكفاءات المتدربين في التصرف بحرية وبكل شخصية في قاعة الأنشطة أثناء الجلسة، وهذا ما يزيد من ثقهم بأنفسهم في اكتشاف ذواتهم وانفعالاتهم وحميم لها، وقد تماشت هذه الفنية مع ما أثبتته دراسة خريبة(2021) عن فاعلية

البرنامج القائم على العلاج المتمركز حول العميل في تنمية التعاطف، فالفرد الناجح هو الذي يكون ناجحاً داخلياً قبل كل شيء، وأن يفهم الآخرين داخلياً قبل أن يفهموه، وأن يفهمهم قبل أن يتفهموه، والفرد الناجح هو الذي يستطيع أن يتحكم داخلياً في انفعالاته وتوجيه سلوكاته الناجمة عنها، وقد ذكر فافر (2007) أن الأشخاص الذين لديهم فاعلية أكثر من المرجح أن يكون لهم موضع تحكم داخلي أكثر من موضع تحكم خارجي، حيث أن المقصود بموضع التحكم الداخلي هو نضج التلميذ، وقد دعم البرنامج وجلساته موضوع النضج من خلال التخطيط للتدريب على مهارات المسؤولية الشخصية في الجلسة السادسة وكذا التروي والتحكم في الانفعالات بالجلسة التاسعة والتدريب على مهارات السعادة والتفاؤل في الجلسة العاشرة.

وبوجه عام، وحسب رأي الباحث، يمكن القول أن الإهتمام بالتلميذ في المرحلة المتوسطة من التعليم يحقق نتائجاً جيدة إيجابية في فهمه وتوجيه سلوكه وفكره وطريقة تعبيره عن نفسه وحاجياته النفسية المختلفة وحتى عن عيوب شخصيته أو مظاهر فشله، خصوصاً أن هذه المرحلة من التعليم تقابل مرحلة المراهقة الأولى وهي المرحلة الحساسة في حياة التلميذ، وإن اتسامها بالنقص يجعل صاحبها في حالة ضعف مما يجعله يبنذ ذاته ويعاقبها سواء لفظياً أو جسدياً، لذلك فإن إهتمام الباحث من خلال جلسات البرنامج بهذا الجانب أثر إيجاباً في خفض السلوك العدواني الموجه نحو الذات، وتُجاري نتيجة هذه الفرضية مبادئ نظرية الإحباط-العدوان إلى حد بعيد، حيث تعتبر الأخيرة أن العدوان الموجه نحو الذات ناجم عن إحباطات داخلية، بينما تؤكد نتيجة الفرضية أن الإهتمام بجوانب الإحباط من خلال مختلف جلسات البرنامج من شأنها خفض هذا النوع من السلوك العدواني.

## 2.2.2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

تشير نتائج هذه الفرضية إلى أن البرنامج التدريبي المرتكز على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي قد أثر إيجابياً وساهم في خفض من السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ يعني هذا أن الأنشطة المختلفة خلال جلسات البرنامج ساهمت بالإيجاب في خفض السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين لدى عينة الدراسة، وهذا ما يتوافق مع دراسة ماير (2001) Mayer ، والتي انتهت إلى أن الشخص الذي لديه ذكاء إنفعالي يكون أفضل إجتماعياً كما أن إختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل، وحتى أن الفرد الذي لديه ذكاء إنفعالي يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة أو خاطئة أو يقومون بأفعال مهددة للآخرين. (كما ورد في أمل ومنى، 2006).

إن موضع التحكم الداخلي الذي تكلم عنه فافر (2007) favre والذي قصد به النضج، متوقف حسب دراسة ندايسيبا (1999) Ndayisaba على مدى التوافق، حيث أن الإضطراب في التوافق يعد عاملا مهما في تحقيق هذا النضج، وأضاف ندايسيبا أن مسألة التوافق تصبح مؤقتة وغير دائمة إذا ما تلقى الفرد المساعدة والتغيير في مكونات بيئته، ثم إن أزمة المراهقة كما ذكر راوولت (2007) Raoult هي طريق النضج إلى الاستقلال، فيكون المراهق حينها مصحوبا بمشاعر مضطربة وعلاقة متضاربة مع الآخرين وهذا ما يفسر أثر البرنامج المقترح والمستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي في تحقيق ذلك النضج والوقوف أمام الانتقال لذلك السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين، وذلك من خلال التدريب على التعاطف والعلاقات مع الآخرين في الجلسة الخامسة، حيث أن الفرد الذي يتمتع بمهارات التعاطف وفهم المشاعر خلال المواقف المختلفة يصبح ناضجا أكثر في الجماعة وكفؤا أكثر في تبني الدور الاجتماعي المنسوب إليه، وقد دعم الباحث هذا الجانب في الجلسة الثالثة من خلال العمل على التدريب على مهارات توكيد الذات، وتعليم المراهق المهارات التوكيدية الصحيحة في السياق الاجتماعي السليم للخفض من السلوك العدواني، وهذا يتفق مع قول داکو (1977) Daco حينما ذكر أن الفرد عندما يخاف يجبر على فرض نفسه وإثباتها من خلال السلوك العدواني مستعملا مبدأ "أنا عدواني إذن أنا موجود".

وقد ذكر ميشال وبيربر-وكيل (2006) Michel and Purper-ouakil أنه يتعين على كل إنسان أن يتبنى أدوار ويتخلى عنها لتولي أدوار أخرى، حيث يتم ذلك بمراعاة السياق الاجتماعي التي تتم فيه، حيث أن الانتقال من هوية مجموعة إلى أخرى يتعين عليه حتمية تبني أدوار جديدة، وفي فترة المراهقة يضيف أبوقرة (1996)، أن المراهق ينقل الإحتياجات الإعتمادية من الوالدين إلى بدلائهما من الأقران، وقد ينسلخ من سيطرة والديه لدرجة الإندماج لتبني أدوار جديدة مع مجموعة الأقران ومشاركتهم في نشاط مضاد للمجتمع، حيث يحدث هذا مبدئيا بفعل التقليد، وقد ذكر ديماس (2005) Dumas أن التقليد يشكل خطرا كبيرا، ذلك لأن البنية النفسية والمعرفية والسلوكية للفرد غالبا ما تميل للتقليد والمحاكاة لاكتساب النماذج السلوكية المختلفة. ومن جهة أخرى ذكر شيجليون وريشارد (2007) Ghiglione & Richard أن التقليد يعتبر مؤشرا قويا وممتازا على مهارات التفاعل الاجتماعي، وقد عمد الباحث من خلال جلسات البرنامج المقترحة على تدريب أفراد العينة التجريبية على مهارات الاستقلالية من خلال الجلسة الرابعة ومهارات المسؤولية من خلال الجلسة السادسة، وفتيات لعب الدور في الجلسة الثامنة، حيث تم استخدام أسلوب المحاضرة وتحسيس المتدربين

بالقيمة الأخلاقية للدور والمسؤولية الاجتماعية، فحسب ما ورد في سلامة وعبد الحميد (2015)، قد توافق هذا الجانب مع دراسة السبعيني والتي انتهت إلى أن هناك علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى السلوك الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، ومن هذا بإمكاننا تفسير أثر البرنامج بجلساته المختلفة في خفض السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين.

وذكر بينيل (2007) Pinel أن نظرية داروين darwin في العواطف تفترض أن الإنسان يواجه عواطفه حسب الإشارات التي تعطى له من الطرف الآخر، أي أن مخرجات سلوك أي فرد متوقف على طبيعة العواطف التي يتلقاها من البيئة الخارجية فإن كانت إيجابية كان سلوكه إيجابيا وإن كانت سلبية فسيكون عكس ذلك، ولن يتم هذا إلا عن طريق زيادة فاعلية العلاقات المختلفة، ويعتبر وحشة (2018) أن تدريب التلميذ على تطوير وتعزيز علاقات الصداقة مع الآخرين من بين العوامل التي تزيد من فاعلية العلاقات بين الأفراد، وهذا ما يفسر الأثر الكبير لجلسات البرنامج في خفض السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين خصوصا في الجلسة الخامسة والتي عمد الباحث فيها إلى التدريب على مهارات العلاقات مع الآخرين وتسييرها وضبطها وتوجيهها إيجابيا وسليما وجعلها أكثر فاعلية، وقد توافق هذا مع رؤية فيشر وشايبورو (2005) Shapiro & Ficher حينما قال أن المشاعر القوية موجودة دائما وتساهم في تلوين العلاقات بإيجابية، على عكس الانفعالات والمشاعر السلبية والغضب.

ويمكن تفسير نتائج الفرضية حسب رأي الباحث من خلال جلسات البرنامج على المهارات الانفعالية المختلفة التي تدرب عليها أفراد العينة التجريبية خلال الأنشطة المختلفة وبالفتيات المسطرة، وتلعب الإستقلالية دورا هاما في التخلص من العلاقات السلبية مع الأفراد والإستقلال والتحرر من النزعة السلوكية العدوانية تجاه الآخرين، وتنمية أخلاقيات المسؤولية الاجتماعية ومهاراتها لدى المتدربين يجعلهم ينتقون سلوكياتهم جيدا ويكسبونهم مهارات توجيه رغباتهم العدوانية، وتوكيد ذواتهم مع الآخرين بطريقة سليمة، حيث تلعب فنيات النمذجة ولعب الدور دورا هاما في التدريب الجيد على هذه المهارات، خصوصا أن التلميذ في مرحلة المراهقة يميل إلى تقليد نماذج واضحة ومؤثرة، حيث لعب دور الباحث في التعزيز اللفظي أهمية بالغة في تعزيز الإستجابات والمهارات الإيجابية وحفظها، وقد تناسقت نتائج هذه الفرضية مع مبادئ النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي والتي تجمعان على أن تعلم السلوك العدواني يتم بمحاكاة وتقليد نماذج سلوكية مختلفة.

### 3.2.2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تشير نتائج هذه الفرضية إلى أن البرنامج التدريبي المرتكز على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي قد أثر إيجابيا وساهم في خفض من السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (البحري، 2009) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج في الذكاء الانفعالي لدى ذوي السلوك العدواني من المضطربين سلوكيا، وكذا دراسة (إيدي، 2000) والتي هدفت إلى معرفة أثر أهمية التدخل في تخفيف السلوك العدواني من خلال برنامج في الذكاء الانفعالي، ودراسة (بركات، 2010) حول فاعلية برنامج إرشادي ديني في ضوء نموذج بار- أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني، والتي انتهت كلهم إلى انخفاض السلوك العدواني بكل أبعاده الفرعية بما فيها العدوان الموجه نحو الممتلكات (كما ورد في عابد، 2019).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية من خلال الأثر الذي لاحظته الباحث بعد إجراء البرنامج التدريبي، حيث تبينت فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي في بعد العدوان نحو الممتلكات على مقياس السلوك العدواني، حيث يمكن القول أن التدريب على مهارة الإستقلالية وتحقيق الذات من خلال نشاطات التعلم التعاوني في الجلسة الرابعة يجعل أفراد العينة يتحررون من العدوانية نحو الممتلكات والعمل على الحفاظ عليها وتنظيمها من جديد وذلك بدافع تحقيق الذات، كما تلعب فنية المحاضرة حول التدريب على المسؤولية في الجلسة السادسة والمرتكرة على الجانب الديني دورا فعالا في خفض العدوان والزرعة إلى تخريب الممتلكات، فقد أثبتت دراسة قاسم (2008) أن المراهق المتشبع بالإرشاد الديني يتحرر من الميول المضادة للمجتمع، ولا يميل إلى التشاجر مع الآخرين أو الخروج على القيم السائدة أو الإعتداء على الممتلكات.

وعن تخريب التلاميذ للممتلكات، يقول كلارنس نيول (1993) Clarence Nyoul أنها نوع من أنواع الإتصال، فإنهم يريدون أن يطلبوا من خلالها الإحترام الذي يستحقونه كبشر، والتواصل مع جيل أكبر منهم بمن في ذلك أعضاء الهيئة التدريسية، والخبرات التعليمية ذات المعنى لهم، والمجتمع الذي تنسجم أعماله مع مُثله المُعلنة، فيحاول بعضهم تدمير طريقة حياة المجتمع بتدمير المؤسسة التربوية، ويحاول بعضهم أن يصبوا جام غضبهم وانتقامهم على المديرين والمعلمين نتيجة لخبراتهم المؤلمة التي عاشوها، ومثل هؤلاء إنما يبحثون عن عذر ليمارسوا ميولاتهم العدوانية العنيفة، ويعني هذا الكلام أن المراهق يتجه للعدوان نحو الممتلكات وتخريبها تعبيرا منه عن حاجات نفسية داخلية أو نقص في ذاته، أو من وجهة نظر أخرى يتم اللجوء إلى السلوك العدواني نحو الممتلكات لتحقيق الإنتقام والتعبير



عن كره المجتمع أو أشخاص معينين تعود لهم ملكية تلك الأشياء المخربة، أو كما أضاف داكو(1977) Daco أنهم يسعون إلى ضمان حياة بأكبر قدر من المتعة والرفاهية. ويمكن للباحث تفسير نتيجة هذه الفرضية من خلال القول أن التدريب على مهارات التعاطف والعلاقات مع الآخرين بالجلسة الخامسة يجعل أفراد العينة يقدرون إهتمام الغير وممتلكاتهم وأهميتها بالنسبة لهم، وقدر الأذى الذي يلحقونه بهم أثناء تخريب هذه الممتلكات واستثارة عواطفهم للحفاظ على مشاعر الغير، ثم إن التدريب على الاستقلالية وتقدير الذات يجعل المتدرب يترفع عن استخدام ممتلكات الغير وتخريبها بغرض تأكيد ذاته، كما أن التدريب على مهارات المرونة بالجلسة السابعة تساعد أفراد العينة التجريبية على التعامل مع الصراعات والمشكلات المختلفة خصوصا مع الأفراد، حيث تساهم هذه المهارة في خفض من الصراعات بين الأفراد والتي غالبا ما تدفع ذوي السلوك العدواني إلى تكسير أشياءهم وممتلكاتهم، وبالتالي فإن التدريب على مهارة حل المشكلات يجعل التلميذ الذي يعاني من السلوك العدواني في غنى عن تطوير الصراع الشخصي ليمس بممتلكات الأفراد، وهذا ما يفسر بوجه عام نجاح جلسات البرنامج المختلفة في خفض السلوك العدواني نحو الممتلكات.

### 3- مناقشة عامة:

من خلال ماسبق عرضه، قد أظهرت نتائج الإختبار اللامعلمي " ويلكوكسون" فروقا بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة " Z " (3.724)، وهي قيمة دالة على وجود فروق عند مستوى(0.01)، كما نلاحظ أن عدد الأفراد الذين تغيرت سلوكياتهم بعد تطبيق البرنامج هو (18) من أصل(19) حيث بلغ حجم الأثر بلغ (1.50)، وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير للبرنامج المستند على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني، كما أظهرت فروقا بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة " Z " (3.412)، وهي قيمة دالة على وجود فروق عند مستوى(0.01)، ونلاحظ أن عدد الأفراد الذين تغيرت سلوكياتهم بعد تطبيق البرنامج هو (16) من أصل(19)، حيث بلغ حجم الأثر (1.35)، وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير للبرنامج المستند على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني الموجه نحو الذات، وبعد الإطلاع على نتائج الإختبار اللامعلمي " ويلكوكسون" للفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، فقد بلغت قيمة " Z " (3.825)، وهي قيمة دالة على وجود فروق عند مستوى(0.01)، فقد لوحظ أن كل أفراد المجموعة التجريبية تغيرت

سلوكاتهم بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ حجم الأثر بلغ (1.61)، وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير للبرنامج المقترح خفض السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين، كما أظهرت نتائج الإختبار اللامعلمي " ويلكوكسون" فروقا بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة " Z " (3.727)، وهي قيمة دالة على وجود فروق عند مستوى (0.01)، كما نلاحظ أن عدد الأفراد الذين تغيرت سلوكاتهم بعد تطبيق البرنامج هو (18) من أصل (19)، حيث بلغ حجم الأثر بلغ (1.27)، وهي نسبة دالة على حجم أثر كبير للبرنامج المستند على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي له أثر كبير في خفض السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات.

وكخلاصة لما سبق، وفي ضوء الدراسة الحالية تم التوصل إلى وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، وقد ظهر أثره الكبير في خفض السلوك العدواني، كما تبين وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح في كل من بعد العدوان نحو الذات، والعدوان نحو الآخرين والعدوان نحو الممتلكات، وقد ظهر أيضا الأثر الكبير للبرنامج التدريبي في خفض من السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة .

ويمكن مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء عينة الدراسة، فالعينة الحالية تعيش مرحلة المراهقة، والحساسية الانفعالية التي تشهدها هذه المرحلة ساعدت كثيرا في ظهور أثر البرنامج التدريبي على العينة التجريبية، وهي عينة تصلح كثيرا لمثل هذه الدراسات خصوصا ما يتعلق منها بالجانب الانفعالي والعلائقي، ذلك لأن حياة المراهق تكون متمحورة على بنائه النفسي والانفعالي والذي يلعب دورا هاما في تحقيق تكيفه واندماجه، وهذا ما يعلل الإندماج السريع والمباشر بين أفراد المجموعه التجريبية والبرنامج التدريبي المقترح، وكذا ظهور النتائج الإيجابية والأثر الكبير للبرنامج بعد التطبيق رغم أن عدد الجلسات ومدتها كان قليلا مقارنة بثقل موضوع الدراسة، وهذا ما يعني من جهة أخرى أن أفراد المجموعة التجريبية الذين يعيشون مرحلة المراهقة قد وجدوا في البرنامج التدريبي ضالتهم، وإشباعا لحاجاتهم النفسية المختلفة، فالمرهق في هذه المرحلة في حاجة كبيرة للإهتمام والتفاهم وفتح المجال لإثبات الذات وتأكيد لها وتقديرها تقديرا مرتفعا، حيث أن عدم تحقيق هذه الحاجيات وإشباعها بطريقة سليمة يدفع به إلى استخدام طرق سلبية كالسلوك العدواني لإثباتها وتأكيد لها وتقديرها، والحصول على اهتمام الآخرين واحترامهم.

وقد سعى البرنامج التدريبي بجلساته المسطرة المختلفة إلى تلبية الكثير من الحاجات النفسية خصوصا في الجلسات الأولى المتعلقة بالتدريب على المهارات البيئشخصية في الجلسة الثانية والثالثة والرابعة، والتدريب على إشباعها بطريقة سليمة في المواقف الأخرى خارج البرنامج، وبعيدا عن موضوع الحاجات النفسية، فإن شمولية البرنامج المقترح واهتمامه بالتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي الخمسة عشر حسب نظريه بار أون قد ساهم كثيرا في الرفع من تلك المهارات ضمن أبعادها الخمس، وبالتالي فقد ساهم في تثبيط العوامل النفسية والانفعالية الكامنه وراء ظهور السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال التدريب على مهاره التعارف مع الآخرين وفهمهم والتعاشيش معهم وتقوية العلاقات الإيجابية معهم، فالشخص الذي تتوفر فيه هذه الصفات من المستحيل جدا أن يعتمد على إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم إلا اذا كان خارج وعيه، ثم إنه وكما سبق طرحه، فالفرد الذي يحقق ذاته ويؤكد بها بطريقه سليمة ويكتسب مفهوما إيجابيا عنها وتقديرا مرتفعا من غير الممكن أيضا أن يعذبها أو يؤذيها أو يعتدي عليها، كما أن التدريب على المسؤولية ارتكازا في ذلك على الجانب الاخلاقي والديني يجعل الفرد يراعي جيدا سلوكاته ويحسب لنتائجها، حيث يرجع ذلك لتطور وعيه بروح المسؤولية وكذا تحقيق الاستقلاله عن الفكر الطفولي والتبعية للآخرين، والذي يستخدمهم في تبرير سلوكاته ويلقي عليهم اللوم في ذلك ويعتقد أنهم من يستحقون العقاب على سلوكاته لأنهم هم من دفعوه لارتكابها، فلم يغفل البرنامج المقترح عن هذه النقطة من خلال نشاط الجلسة السادسة التي تهدف لتنمية روح المسؤولية بعد نشاط الجلسة الرابعة والذي يهدف إلى التدريب على مهارة الاستقلالية، كما أن التدريب على حل المشكلات يساعد أفراد المجموعة التجريبية على التفكير في طرق بديلة عن السلوك العدواني في حل مشكلاتهم، وتدريبهم على القدرة على مقاومة الضغوط الناجمة عن المشكلات المختلفة والتروي والتحكم في انفعالاتهم وتوجيهها، كما ساهمت جلسات البرنامج في التدريب على مهارة توجيه الانفعالات وفق المواقف المختلفة توجهها إيجابيا من خلال التدريب على مهاره التفاؤل والسعادة، وهذا ما يفسر ويعلل انخفاض السلوك العدواني بكل أبعادها لدى عينه الدراسة في القياس البعدي، فالجلسات التدريبية بمواضيعها المختلفة كانت بمثابة فضاء للقضاء على كل العوامل المسببة للسلوك العدواني وكذا زيادة المهارات الوقائية لتجنب حدوثه مستقبلا، والتخلص من الصراعات الحالية للتلميذ المراهق قصد تسهيل تكيفه الداخلي والخارجي مما يضمن توافقه النفسي والاجتماعي وتحرره من نزعتة العدوانية تجاه ذاته أو الآخرين أو ممتلكاتهم.

كما يمكن مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء فنيات البرنامج، ويمكن القول أنه مهما كانت جلسات البرنامج ثرية وشاملة إلا أنها تتوقف إلى حد بعيد على فنيات وأدوات إجرائها وتميرها لبلوغ الأهداف المرجوة، فمن خلال تقييم الجلسات قد لعبت فنية المحاضرة دورا فعالا جدًا في تغيير الاستجابات الانفعالية وتفكير أفراد العينة التجريبية تجاه العديد من القضايا والأحداث، كما ساهمت فنية النمذجة في تحقيق المحاكاة والتقليد الإيجابي للعديد من النماذج السلوكية خلال أنشطة الجلسات التدريبية، إضافة إلى أن الإعتماد على فنية لعب الدور تجعل أفراد العينة التجريبية يعبرون عن حاجياتهم وضغوطاتهم بطريقة غير مباشرة وحرية تامة ودون إحراج، كما تساهم في التدريب الجيد والمباشر للعديد من المهارات الانفعالية كمهارة التعاطف وتفهم مشاعر الآخرين، في حين لعبت فنية الحوار والمناقشة دورا هاما جدا في عرض أفكار أفراد المجموعة التجريبية واهتماماتهم، ومساعدة الباحث على الإطلاع على حاجياتهم أكثر وتغذية أفكارهم من خلال التغذية الراجعة التي تتوسط الحوار والمناقشة بين الباحث وأفراد العينة التجريبية، كما تساعد الباحث في تقييم فنيات الجلسة وأسلوبها ومدى نجاعتها، كما يؤثر اللعب تأثيرا إيجابيا في توفير فسحة للترفيه خلال جلسات البرنامج المختلفة، وإبعاد أفراد المجموعات التجريبية عن أسلوب الصرامة والجد في الأنشطة، والتي من شأنها أن تولد لديهم الشعور بالملل، مما يؤثر سلبا على سير البرنامج التدريبي ومصداقيته، فاللعب إذاً يحفز أفراد المجموعة التجريبية على الدخول في الأنشطة أكثر والمشاركة فيها بكل رغبة ونشاط، وينطبق هذا على مختلف الأنشطة الفنية الأخرى، كما يلعب أسلوب القراءة والقصة دورا هاما في تمرير العديد من الأفكار والمبادئ الأخلاقية والاجتماعية لدى المشاركين في البرنامج المقترح، وتدريبهم على العديد من المهارات الانفعالية التي يتم اختيارها وتجسيدها في الفكرة الرئيسية لنص القراءة أو في الشخصيات الرئيسية للقصة المختارة، فيمكننا القول إذاً أن الفنيات المستخدمة في البرنامج لإجراء الأنشطة المختلفة لها أثر كبير في تحقيق هدف البرنامج المقترح والخفض من السلوك العدواني بكل أبعاده لدى عينة الدراسات الحالية.

وعلى العموم، يمكن القول أن جلسات البرنامج المرتكزة على نظرية بار أون بأبعادها الخمسة ومهاراتها الخمسة عشر، أثرت تأثيرا إيجابيا في خفض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة التجريبية، وبالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السالفة الذكر، يمكن القول أن المرحلة العمرية التي تمر بها عينة الدراسة ساهمت إيجابيا في استظهار نتائج تطبيق البرنامج وتفاعلها مع جلسات، كما يمكن القول أيضا أن جملة التقنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج المقترح لعبت دورا فعالا في

إدماج أفراد العينة التجريبية في جلسات البرنامج وزيادة تفاعلهم معها مما زاد من حجم الأثر الذي هدف البرنامج التدريبي إلى إحداثه.

#### 4- الإسهامات العلمية للدراسة :

إن الهدف من القيام بالبحوث المختلفة هو زيادة المعرفة العلمية حول مختلف الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها، حيث يجري تطوير تلك المعارف في البحوث الرصينة تراكمياً وفق ما يُستقى بالإسهامات العلمية لكل دراسة، فلا يمكن أن ينتهي بحث هادف ومتكامل ورصين دون إسهامات علمية تزيد من المعرفة والفهم لتكون إما تفسيراً لغموض سابق، أو فصلاً في خلاف حوله، أو تشكيلاً لانطلاقة جديدة في البحث، وقد ذكر البريدي (2022) أنّ ثمة جدل حول تصنيف الإسهامات العلمية، وقد صنفها إلى نوعين، الإسهامات النظرية بشقها التنظيري والمفاهيمي والمنهجي، والإسهامات التطبيقية، وفيما يلي سيقوم الباحث بعرض أهم الإسهامات العلمية التي حققتها الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

#### 1.4- الإسهامات النظرية :

تتحدد الإسهامات النظرية في ثلاثة مسارات، مفاهيمية، تنظرية ومنهجية، وقد حققت الدراسة الحالية إسهاماً مفاهيمياً معتبراً، فانطلاقاً مما آلت إليه سلطت الضوء على مفهوم الذكاء الانفعالي وأوضحته أكثر، حيث أن البرنامج التدريبي المرتكز على مهارات الذكاء الانفعالي قد أثر تأثيراً إيجابياً كبيراً في خفض من السلوك العدواني نحو الذات والآخرين وحتى الممتلكات، يمكننا القول حينها أن الذكاء الانفعالي ليس متعلقاً فقط بالمهارات العلائقية الانفعالية الموظفة على الصعيد الشخصي والبيئشخصي من طرف الفرد، بل تعدى ذلك ليشمل حتى الجوانب المادية المحيطة به وقدرته على استخدامها لصالحه وصالح الآخرين أو عكس ذلك، ففي نتائج الفرضية الفرعية الثالثة (03) فإن (18) تلميذاً من أصل (19) قد انخفض سلوكهم العدواني تجاه الممتلكات بعد تدريبهم على المهارات الانفعالية الإيجابية، ومن هنا يكمن القول أنه ينبغي عند تناول مفهوم الذكاء الانفعالي مستقبلاً، الأخذ بالجوانب المادية أيضاً وعدم حصره فقط في المكون العلائقي الانفعالي بين ذات الفرد والآخرين، ويمكننا القول إذن أن الذكاء الانفعالي مفهوم " يشير إلى جملة من القدرات الغير معرفية والمهارات الشخصية في فهم الانفعالات والتحكم فيها، والتي تؤثر في تفكير الفرد وتوجيه استجاباته الانفعالية نحو ذاته والآخرين وعناصر بيئته المختلفة"، وقد ركزت الإسهامات النظرية على الذات والآخرين في تناول مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال ما تم عرضه سابقاً (انظر الصفحة 33)، بينما يتساءل الباحث حول شخص يفهم ذاته جيداً ويحققها ومتوافق جداً في الحياة الاجتماعية وتتوفر فيه كل مهارات

الذكاء الانفعالي، غير أنه لا يستطيع أن يستشعر حالة حيوان في حالة أذى أو جوع أو عطش مثلا، أو نبات معرض للجفاف يحتاج إلى السقي!! فهذا الشخص لا يزال حسب أدبيات الدراسة التي تم عرضها يعتبر ذكي انفعاليا، ذلك لأنها حصرت مفهوم الذكاء الانفعالي في العلاقات الإنسانية فقط، بينما ما تم لمسه في الدراسة الحالية أفضى إلى أن مفهوم الشخص الذكي انفعاليا يجب عليه أن يتوسع ليمس التعاطف وتوجيه انفعالاته مع ذاته والآخرين وحتى مع العناصر البيئية المختلفة، وقد شجع ديننا الحنيف على غرار الديانات الأخرى على هذا النوع من الذكاء الانفعالي والتعاطف، فقد كانت دروس السيرة النبوية بليغة جدا وسباقة في موضوع الذكاء الانفعالي بمفهومه الشامل والتحفيز في توجيه الانفعالات نحو الذات والآخرين أو الجمادات والمخلوقات الأخرى، وذلك مثل ما ورد بصحيح البخاري عن رسول الله عليه الصلاة والسلام في قصة امرأة دخلت الجنة في كلب سقته شربة ماء.(حلي،2004)

وعند الحديث عن الإسهامات التنظيرية، يمكن القول بداية أن المساس بمفهوم ما قد يمس بالبنية النظرية التي يندرج تحت مسلماتها، ويجب الإشارة إلى أن تناول كل من متغير الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني في دراسة واحدة كان له فضل بليغ في كشف العديد من النقائص النظرية في تحديد كليهما وتفسيره، وقد ظهر هذا في حديثنا عن الإسهامات المفاهيمية للدراسة الحالية في ضبط مصطلح الذكاء الانفعالي بفعل ما توصلت إليه الدراسة الحالية في نتائج الفرضية الفرعية الثالثة، وكذا في مناقشة نتائج الفرضية العامة فيما يتعلق بتفسير السلوك العدواني من وجهة نظر الذكاء الانفعالي، فبعد اقتراح الباحث لمفهوم هذا الأخير قد توافق إلى حد بعيد مع تعريف بار أون سنة (1988) مؤسس النموذج النظري المختلط في الذكاء الإنفعالي والذي استند عليه الباحث في بناء البرنامج التدريبي للدراسة الحالية (أنظر الصفحة 33)، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل أن إسهام الباحث في اقتراح توسعة مفهوم الذكاء الانفعالي يصب بصفة مباشرة في التعريف القاعدي لصاحب النظرية المتبناة في الدراسة وهذا ما يعطيه نسبة عليا من الصحة والقبول، إضافة إلى الاقتراح الذي قدمه الباحث بخصوص النظرية البيولوجية لكونراد لورنز Konrad Lorenz في تفسير السلوك العدواني (أنظر الصفحة 112)، فقد أسهمت نتائج الفرضية العامة إلى القول أن العوامل البيولوجية لا يمكن اعتبارها كسبب مباشر في حدوث السلوك العدواني، لكنها تبقى مجرد عوامل يتقرر تأثيرها بمدى مجابها أو قبولها من قبل التنظيم الإنفعالي للفرد، فالتغيرات الهرمونية التي تحدث في حياة الفرد لا يمكن أن تؤدي إلى السلوك العدواني إلا إذا تم قبولها انفعاليا وفشل الفرد في التعامل معها وتهدة نفسه، وهذه نقاط تحسب ضمن الإسهامات التنظيرية لهذه الدراسة.

أما فيما يخص الإسهامات المنهجية للدراسة، فقد ساهمت هذه الأخيرة في إبراز الدور الفعال لفنيات المحاضرة والحوار والنقاش واسلوب القصة والقراءة والنشاطات الفنية في بلورة المهارات الانفعالية وتأهيلها، وقد ساهم هذا بوجه خاص في ارساء قاعدة لتطوير منهجية اعداد البرامج التدريبية من خلال تجربة الباحث الحالية عن طريق المزج بين هته الأساليب والفنيات لإجراء الجلسات وتحقيق أهدافها مع عينة البحث التجريبية.

#### 2.4- الإسهامات التطبيقية

أما فيما يتعلق بالإسهامات التطبيقية للدراسة الحالية، فقد قامت بالتحقق من نموذج بار أون في الذكاء الانفعالي وأثره في الخفض من السلوك العدواني، وقد أسهمت هذه الدراسة بنتائجها إلى حد بعيد في اللجوء إلى إمكانية القول أن نموذج بار أون مناسب جدا لبناء البرامج التدريبية لخفض السلوك العدواني، فهو يمنح مبدأ القابلية لتعلم الانفعالات وتأهيلها، ويعترف أيضا قبل كل هذا بالقدرات الانفعالية التي يمتلكها الأفراد فطريا وقابليتها للتطوير، وقد ظهر هذا بعد التشبع بالمهارات الانفعالية خلال جلسات البرنامج المختلفة.

ومن جهة أخرى، يمكن القول أن من بين الإسهامات التطبيقية للدراسة الحالية هي التحقق من نموذج بار أون في الذكاء الانفعالي في بيئة غير البيئة التي تولدت فيها مرجعيته النظرية، وقد لاقت نجاحا لمسناه من خلال النتائج المتوصل إليها، وهذا ما يزيد من ثقله وقيمه الإبتستمولوجية ويوسع من استخداماته في الفهم والتفسير العلمي لمختلف الظواهر السلوكية والتنبؤ بها.

وبوجه عام، من بين الإسهامات التطبيقية والعملية للدراسة الحالية بنتائجها المختلفة، أنها سلطت الضوء على العديد من المتغيرات الحساسة في حياة الأفراد خصوصا لدى الفئة العمرية التي تمثل المجتمع الحالي للدراسة، وأبرزت للقائمين عليها العديد من النقاط الحساسة والتي يجب النظر إليها والإهتمام بها قدر المستطاع نذكرها من خلال ما يلي :

- محاولة توفير مناخ تعليمي مدرسي يقوم على تدعيم الانفعالات والسلوكات الإيجابية لدى التلاميذ.
- العمل على توفير أخصائيين نفسانيين على مستوى المؤسسات التربوية بشكل كافي يكفل تعزيز الصحة النفسية الانفعالية للتلميذ.
- القيام ببرامج تدريبية وإرشادية لفائدة التلاميذ والأساتذة من أجل تنمية المهارات التواصلية الإنفعالية والإجتماعية الفعالة.

- تدريب التلاميذ على توظيف مهارات الذكاء الإنفعالي في الوسط المدرسي من خلال تضمينها في الأنشطة الدراسية.
- خلق فضاءات ترفيهية في البيئة المدرسية تُستثمر فيها قدرات ومهارات التلاميذ المختلفة (الاجتماعية، الانفعالية، الإبداعية..الخ).
- القيام بخرجات ميدانية لفائدة التلاميذ، بهدف خلق متنفس جديد لهم وتعزيز الأمن النفسي وتقدير ذواتهم.
- خلق قنوات تواصل فعالة بين الأسرة والمدرسة والأساتذة، من أجل الإحاطة بالسلوكات اللاسوية من جهة وتدعيم السلوكات الايجابية لدى التلميذ وتعزيزها من جهة أخرى.
- وقد كشفت الدراسة الحالية عن جملة من المواضيع الهامة المتعلقة بجوانب متعددة من حياة الأفراد وتفسير بعض مظاهرهم السلوكية، مما فتح سبل البحث بفعل ضرورة تناول هذه المواضيع والمتغيرات، ويقترح الباحث بعضا منها لمعالجته في دراسات لاحقة نذكر منها:
- إقتراح القيام بدراسات علمية مشابهة تطرح دراسة متغيرات أخرى كسمات الشخصية والسلوك العدواني، الأمن النفسي والشخصية السيكوباتية في الوسط المدرسي.
- اقتراح دراسة فاعلية البرامج التدريبية القائمة على الأنشطة الترويحية والرياضية، واللعب من أجل الخفض من السلوكات العدوانية والتنمر المدرسي.



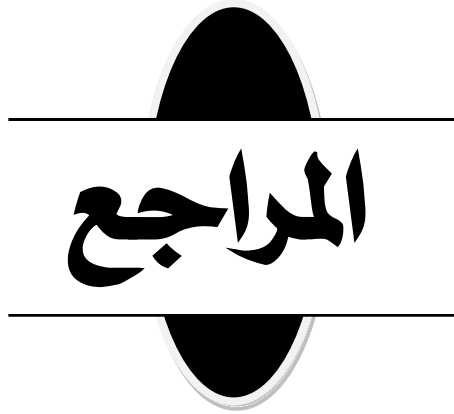
## خاتمة:

إجمالاً يمكننا القول من خلال دراستنا الحالية والتي تطرقنا فيها إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية بار أون للذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة، وفي ضوء الدراسات السابقة لكل من " دراسة بارستون (Perston, 2010) "، و"دراسة ويتزوسكس وآخرون (Woitaszeski,et al,2004)"، "دراسة عزت عبد الله كواسة (2002)"، "دراسة بشير معمريّة (2007)"، "دراسة جروان وكمور (2008)"، دراسة لحمري وبوعياذ والعيسوف (2021) وغيرهم. وكذا من خلال التراث النظري للذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، والنظريات التي فسرت هذه المتغيرات كنظرية جولمان، نظرية ماير وسالوفي، نظرية بار- أون للذكاء الانفعالي، والنظرية السلوكية،... الخ، اتضح لنا أكثر أهمية موضوع دراستنا الحالية وتأثيرها على الجوانب النفسية الانفعالية والسلوكية لدى التلميذ في البيئة المدرسية.

وعليه يمكننا القول كما يشير إليه "ياحي وخلايفية" (2019) أن الانفعال الذي يمثل الوجدان سواء كان سلبياً أو ايجابياً ضروري للحياة اليومية، فهو يشبع حاجاتنا اليومية، ويقود الفرد ويتحكم بقرارته، فمن المهم جداً توفر الذكاء الانفعالي لديه، فهذا النوع من الذكاء هو من يفسر تفوق الفرد في كثير من النشاطات. ومهاراته تساهم بقدر لا بأس به في التحكم وضبط العديد من السلوكيات غير السليمة والتي غالباً ما تكون عبئاً في تعثر الفرد وتطوره، وبالتالي فهي عامل فعال في المساهمة في تعديل مثل هذه السلوكيات العدوانية العنيفة وتدعيمها بالشكل الذي يجعل منه فرد ايجابي في محيطه، وهنا الحديث ينطبق على التلميذ في البيئة المدرسية.

وقد تأكد وجود علاقة سلبية بين العدوان والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات، والتنظيم الانفعالي للفرد، فغالباً ما تكون هذه المتغيرات وغيرها مؤشراً هاماً يعطينا صورة سلبية أو ايجابية عن طبيعة البيئة المؤثرة في توافق التلميذ النفسي والمدرسي وتحصيله الدراسي بشكل مباشر، من جهة أخرى ظهر أن التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي يستطيعون إدارة انفعالاتهم وعواطفهم بشكل جيد وتحديد عواطف وانفعالات الآخرين تجاههم وكيفية الإستجابة لها، كما أن لديهم علاقات إجتماعية ناجحة ويتمتعون بصحة نفسية أفضل، ويكونون أكثر تركيزاً وانجازاً في مهامهم الدراسية، أما التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض فهم متمركزون حول ذواتهم، ولا يستطيعون تكوين علاقات ناجحة كما أنهم غير قادرين على تنظيم عواطفهم وانفعالاتهم ولديهم شعور بالقلق والإحباط نتيجة لعدم قدرتهم على التعامل مع الصراعات والمشكلات التي قد تنشأ بينهم وبين الآخرين مما يؤدي إلى ظهور مشاعر الغضب والعدوانية، هنا غالباً ما يكون السلوك موجهاً نحو الذات أو نحو الآخرين أو نحو الممتلكات وغيرها من

السلوكات العدوانية، إذ أن مثل هذه السلوكات لدى التلاميذ يمكن أن ترجع إلى نقص واضح في مهارات التواصل مع الآخرين وفهم مشاعرهم، لأنهم يفتقرون إلى مهارات التعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم وضبط الذات والتحكم بالانفعالات وإدارتها، ذلك أن قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعره بدقة والتحكم في انفعالاته يمكنه من التكيف المدرسي والاجتماعي وتحقيق الذات وتقديرها.



## المراجع العربية

- أبريعم، سامية، ورولة، مدفوني. (2018). مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال المكفوفين (دراسة ميدانية في مدرسة صغار المكفوفين بمدينة أم البواقي). مجلة العلوم النفسية والتربوية، (2)7 379 – 392.
- أبو جواد، صالح محمد. (2011). علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، ياسين مسلم محارب. (2002). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طالب الصف التاسع بمحافظة غزة [مذكرة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو رياش، حسين، وعمور، أميمة، والصابي، عبد الكريم، وشريف، سليم. (2006). الدافعية والذكاء العاطفي (ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو عياش، بدوي. (1992). أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى [مذكرة ماجستير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- أبو غزال، معاوية، وفلوه، عايده. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (3)، 351 – 368، قسم علم النفس الإرشادي، كلية التربية، جامعة اليرموك-الأردن.
- أبو قورة، خليل قطب. (1996). سيكولوجية العدوان (ط.1). مكتبة الشباب شهرية الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- أبو وردة، سها عبد الوهاب بكر. (2020). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ج5(21)، 155-211.
- الأحمد، أمل. (2001). بحوث ودراسات في علم النفس (ط.1). دار الرسالة.
- أحمد، عبد اللطيف أبو أسعد. (2012). علم النفس الإرشادي (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أسامة، مصطفى فاروق. (2011). مدخل إلى الإضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسباب، التشخيص، العلاج (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، يامنة عبد القادر، وياسين، اسماعيل عبد الرزاق. (2014). دراسة في الاكتئاب والعدوان (ط.1). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الأسود، الزهرة. (2019). برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لرفع مستوى تقدير الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيقين، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 12(2)، 38 – 412.
- الأعسر، صفاء. (2000). الإبداع في حل المشكلات (ط.1). دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع عبد غريب شركة مساهمة مصرية.
- الأقصري، يوسف. (2001). فن التعامل مع الناس (ط.1). دار الطائف للنشر والتوزيع.
- آل الشيخ، غزل بنت عبد الرحمن. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة الإمام بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية
- آل رشود، سعد بن محمد بن سعد. (2006). فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة تجريبية. [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الأنصاري، بدر محمد. (1991). التفاؤل والتشاؤم المفهوم والقياس والمتعلقات (ط.1). جامعة الكويت لجنة التأليف والتدريب والنشر مجلس النشر العلمي.
- باندو، صفية. (2019). سوء المعاملة الوالدية وعلاقتها بانخفاض مهارات السلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، جامعة البليدة-2- الجزائر- ISSN : 2661-7897 . 180 – 165، (2)2
- بحاش، عبدالحق. (2019). أهمية أساليب الدلالة العلمية في ترشيد نتائج و خلاصات البحوث النفسية والتربوية. المجلة العربية لعلم النفس، 4(1)، 248-259
- بدوي، زياد أحمد. (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم [مذكرة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- بربرا سميث. (2009). سيكولوجية الجنس والنوع (سامح، الخفش. محمد، سليط، ترجمة؛ ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- البريدي، عبدالله. (2022، جويلية 24). ماهي الإسهامات العلمية و كيف نكتبها؟. موقع حكمة. <https://hekmah.org/الإسهامات-العلمية/>
- بزوخ، ابتسام، وأحمان لبني. (2020). تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين مجهولي النسب، دراسة ميدانية لبعض مؤسسات الطفولة المسعفة، مخبر التطبيقات النفسية في الوسط العقابي، جامعة باتنة1- الحاج لخضر- الجزائر. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 13(1)، 240 – 265.

- بسيكر، مريم، وسناني، عبد الناصر. (2020). السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعليم، دراسة ميدانية من وجهة نظر المربين بالمراكز النفس-بيداغوجية للمعاقين ذهنياً بولاية عنابة. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 7(3)، 590-606. ISSN 1112-9211.
- بطرس، حافظ بطرس. (2007). المشكلات النفسية وعلاجها (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس، حافظ بطرس. (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس، حافظ بطرس. (2010). تعديل وبناء سلوك الأطفال (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بلحسيني، وردة رشيد، وخدة، فطيمة الزهرة. (2018). علاقة القدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين المعرضين للخطر، دراسة ميدانية بمراكز حماية الطفولة والمراهقة -تلمسان- الجزائر. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (39)، 506 – 516.
- بلوم، محمد، وحلاسة، فايزة. (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع مستوى التوكيدية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة- دراسة ميدانية بمتوسطة أبو بكر مصطفى ابن رحمون- بسكرة- الجزائر. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (20)، 139 – 167.
- بن حليم، أسماء، وحبال، ياسين. (2017). جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، دراسة فرقية في السلوك العدواني الممارسين والغير ممارسين للنشاط الرياضي البدني، طلاب جامعة تلمسان نموذجاً روافد، (1)، 167-186.
- بن زروال، رانيا. (2022). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بمهارة توكيد الذات لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، كلية العلوم الاجتماعية- جامعة باتنة1- مخبر بنك الاختبارات النفسية المدرسية والمهنية -باتنة-. مجلة الإحياء، 22(30)، 1209 – 1222.
- بن عيسى، بوبكر. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، دراسة لعينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة [مذكرة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية بجامعة سعيدة.
- بن عيسى، حنفي. (2005). محاضرات في علم النفس اللغوي (ط.5). ديوان المطبوعات الجامعية.
- بني يونس، محمد محمود. (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بني يونس، محمد. (2013). تفسير ماهية الانفعالات من منظور المدرسة السيكولوجية الروسية، قسم علم النفس، كلية الآداب، الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 6(2)، 300-314.

- بنين، أمال. (2014). علاقة الأسلوب المعرفي (التربوي، الاندفاع) بالاختيار الدراسي، دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح بورقلة .
- بولا، حريقة. (2006). موسوعة الأسرة الحديثة بسيكوبديا- تربوية، نفسية، إجتماعية، من الحمل إلى البلوغ (ط.2). المجلد الخامس. دار نوبليس.
- توفيق، مروة عبد الحميد أحمد، وانسي، محمد سليمان. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لدى أشقاء المعاقين ذهنيا (دراسة سيكومترية كينيكية). مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 364 – 398.
- ثعلب، أحمد عبد الجواد فهيم حسنين. (2006). مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة الزقازيق، كلية الآداب.
- جاب الله، منال عبدالخالق. (2012). سيكولوجية الذكاء الانفعالي: أسس وتطبيقات (ط.1). دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي. (2012). الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي (ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جموعي، بلعربي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفقا لحاجاتهم الإرشادية. [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة سطيف
- الحارثي، زايد بن عجير. (2001). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تمهيتها (ط.1). مركز الدراسات والبحوث.
- حب الله، علا كمال. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لأهيات الأطفال المصابين بالتوحد [مذكرة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الحريري، رافدة. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة، والإمامي، سمير. (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسان، ولاء إسحاق. (2009). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
- حسن، إنعام هادي. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حسونة، أمل محمد، وأبوناشي، منى سعيد. (2006). الذكاء الوجداني (ط.1). الدار العالمية للنشر.

- حسين، طه عبد العظيم. (2007). *استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان* (ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حشمان، محمد مخطار، وبوعزي، أحمد. (2018). *مستويات مهارات الإتصال التربوي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافع تحقيق الذات لدى تلاميذ الطور المتوسط*. مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، (1)، 53-60.
- حلبي، عبدالهادي. (2004). *نفقة الحيوان حكمها وأحاديثها*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، (1)18، 260-284.
- حمري، صارة. (2012). *علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية* [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران.
- حمه، يوسف، وصالح، مصطفى. (2009). *بحوث معاصرة في علم النفس* (ط.1). دار حجلة ناشرون وموزعون.
- خالد، عزالدين. (2010). *السلوك العدواني عند الأطفال* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خريبة، صفاء صديق محمد. (2021). *فاعلية برنامج قائم على العلاج المتمركز حول العميل في تنمية التعاطف لدى طالبات التدريب الميداني بالجامعة*. مجلة الإرشاد النفسي، (67) (1)، 346 – 387.
- خضر، أحمد إبراهيم. (2014، نوفمبر 29). *الفرق بين الإحصاء البارامترى واللابارامترى وشروط استخدامهما*. موقع بوابتي. <https://myportail.com>
- خطاب، رنا محمد سليمان، وعوض، حسني محمد عبد الكريم عوض. (2021). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج متعدد الوسائل (نموذج لازاروس) في تحسين تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات الصف العاشر*. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث (2)9، 35-61.
- الخليدي، عبد المجيد، ووهبي، كمال حسن. (1997). *الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال* (ط.1). دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- خوالدة، محمود. (2004). *الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي* (ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الخولي، هشام عبد الرحمن. (2007). *دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية* (ط.1). دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- داليب، سنغ. (2006). *الذكاء الانفعالي في العمل - ترجمة: عبد الحكيم، أحمد الخزامي*. (ط.1). دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- الدرابكة، محمد ماضي. (2018). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين*. مجلة الجامعة للدراسات التربوية والنفسية، (5)27، 68-85.



- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006). الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (ط.1). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- ديب، فتيحة. (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، التوجيه المدرسي وزارة التربية والتعليم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (17)، 17 – 24.
- راضي، الوقفي. (2003). مقدمة في علم النفس (ط.3). دار الشروق للنشر والتوزيع .
- ربيعة، علاونة. (2017). الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (30)، 23 – 40.
- رضوان، غادة محمود يونس. (2017). فعالية برنامج إرشادي قائم على التركيز لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة الأزهر-بغزة [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر-بغزة.
- الرفاعي، أحمد ابراهيم، والمومني، فواز أيوب. (2018). فاعلية الأنشطة الترويحية والسيكودراما في خفض مستوى العدوان لدى عينة من الطلبة السوريين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (1)28، 590-616.
- رفيق، نبيل، ومحمد، إبراهيم. (2011). الذكاء المتعدد (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- زراقة، فيروز مامي، وزراقة، فضيلة. (2013). السلوك العدواني لدى المراهق بين التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية " المنظور والمعالجة " (ط.1). دار الأيام للنشر والتوزيع.
- الزعبي، عبد الله حسين. (2015). السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والإقتصادية (ط.1). دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الزهراني، عبد الرحمان. (2019). التشوهات المعرفية والمروءة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية كمنبئا بقلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (182) الجزء الأول، 603 – 629.
- زينب، سمير الشنتا. (2017). مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون وعلاقتها بالسلوك العدواني [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية، جامعة تشرين.
- سالمي، عبد المجيد، ونور الدين، خالد، وشريف، بدوي. (1998). معجم مصطلحات علم النفس-عربي، فرنسي، إنجليزي – (ط.1). دار الكتاب اللبناني. دار الكتاب المصري.
- سايح، زوليخة. (2015). علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على تلاميذ سنة أولى ثانوي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، تخصص التربية المدرسية والادماج للمتعلم [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان- الجزائر.
- سعيد، سعاد جبر. (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة (ط.1). جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

- سعيد، سعاد جبر. (2008). علم النفس المقارن (ط.1). عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- سعدي، رشيد. (2019). مدخل إلى أهم العلاجات النفسية (ط.1). دار أنسنة للنشر والتوزيع.
- سلامة، عبد العظيم حسين، طه، وحسين عبد العظيم. (2012). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية (ط.1). دار الوفاء لندنيا النشر والطباعة.
- سلامة، أيمن عبد العزيز، وعبد الحميد، عبد الله صابر. (2015). مستوى المسؤولية الاجتماعية وعلاقته بالانحرافات السلوكية لدى طلاب الجامعة. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (4) الجزء(2)، 3 – 82.
- سلوم، هناء عباس. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بدمشق [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية بجامعة دمشق.
- سليم، رحاب كمال عبد الحليم، وأبوزيد، أسماء عبدالعاطي، وعزالدين، إنشاد محمود. (2019). المراهقة والتفاعل الاجتماعي والبيئة المدرسية، كلية الآداب-جامعة المنوفية. *Journal of Environnementale studies & researches* 20-28. (1) 9
- سليم، مريم. (2002). علم نفس النمو (ط.1). دار النهضة العربية.
- سليم، مريم. (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس (ط.1). دار النهضة العربية.
- سليم، مريم، وعلي، زيعور. (2004). حقول علم النفس (ط.2). دار النهضة العربية.
- سليمان، خالد. (2016)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكريا. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (168) الجزء(3)، 86 – 131.
- سليمان، سناء محمد. (2005). تحسين مفهوم الذات والنجاح في شتى مجالات الحياة (ط.1). عالم الكتب.
- السليبي، محمد جزاء العاتق. (2014). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد غير الموجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.
- السمدوني، السيد إبراهيم. (2007). الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته (ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سوسن، شاكر مجيد. (2008). اضطرابات الشخصية أنماطها- قياسها (ط.1). دار صفاء لنشر وتوزيع.

- شريط، حسام الدين. (2017). اقتراح برنامج ترويجي رياضي للرفع من تقدير الذات عند المراهقين سمعيا (15-16 سنة) دراسة تجريبية بمدرسة صغار الصم في مدينة باتنة للعام الدراسي (2016-2017) جامعة باتنة2. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات- جامعة الجلفة- الجزائر، 10(03)، 54 – 71.
- شقورة، يحي عمر شعبان. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة الفلسطينية بمحافظة غزة، جامعة الأزهر، غزة عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، كلية التربية [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر بغزة.
- الشهري، علي بن نوح بن عبد الرحمن. (2009). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة .
- الشيمي، نجلاء فتحي عبد الرحمان. (2021). فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني وأثره في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوي، جامعة نجران- المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(3) بحث رقم 10، 879 – 897.
- الصالح، تهباني محمد عبد القادر. (2012). درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- صالح، عايدة شعبان، والبننا، أنور حمودة. (2008). فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة. مجلة الأزهر غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 10(1)، 1 A-70.
- الصرايرة، سليم. (2015). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مهارة توكيد الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الكرك. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (162) الجزء(الأول)، 725 – 742.
- صعدي، ابراهيم بن عبده بن أحمد. (2000) (1421). الأسلوب المعرفي (التروي الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين والمعلمات بمنطقة جازان [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- الصمادي، جميل. واليوسف، هاني. (2018). القدرة التنبؤية لمتغيرات التعاطف و الفاعلية الذاتية المدركة بالذكاء الانفعالي لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. المجلة التربوية الأردنية، 3(2)، 1-28.

- الضمور، هشام. (2011). أثر حصة التربية الرياضية في الكشف عن السلوك العدواني اللفظي والمادي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية- فلسطين، 25(9)، 2507-2487. رقم Md:448934
- عابد، سامية. (2018)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة محمد ملين دباغين بسطيف
- عابد، سامية، وبوعبدالله، لحسن. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 2(3) خاص (الجزء الثاني) 151-168.
- العاسمي، رياض علي بدرية. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 40(3)، 61 – 82.
- عبد الحافظ، محمد أميرة. (2015) الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي. (41)، 623- 650. MD645161
- عبد الرحمن، العيسوي. (1984). سيكولوجية الجنوح (ط.1). دار النهضة العربية.
- عبد الرحمن، سيد سليمان. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص (ط.1 ج.2). مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الرحمن، علا محمد. (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري عند الأطفال (ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عبد العزيز، إبراهيم سليم. (2011). المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال (ط.1). دار المسيرة لنشر وتوزيع.
- عبد الكريم، صادق إيمان ، والدوري، ريا. (2010). التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات . مجلة البحوث التربوية والنفسية 239، (26 - 27)، 239-265.
- عبد الله، يوسف أبو زعيع. (2013). الاضطرابات السلوكية الانفعالية في مرحلة الطفولة. دائرة المكتبة الوطنية.
- عبد الهادي، نبيل. (2007). علم الاجتماع التربوي. (ط.1). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة. (2015). الاضطرابات السلوكية (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عدنان، يوسف العتوم. (2009). علم النفس الاجتماعي (ط.1). إثراء للنشر والتوزيع.
- عريفج، سامي. (1993). علم النفس التطوري (ط.1). دار مجد لاوي للنشر والتوزيع.

- عزيز، تقي بدري. (2015). الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة [مذكرة ماجستير]. كلية التربية بجامعة بغداد
- عطا الله، فؤاد الخالدي. (2009). الدليل في الإرثاء الجمعي- تطبيقات عملية (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العقاد، عبد اللطيف عصام. (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها-منحنى علاجي معرفي جديد (ط.1). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمارة، محمد علي. (2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني (ط.1). المكتب الجامعي الحديث.
- عمارة، وليد محمد أحمد نجيب، وعبد الوهاب، مكرين. (2016). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين تأكيد الذات وأثره في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة الطائف، كلية التربية- جامعة الطائف. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (46) الجزء(1)، 53 – 128.
- العمري، مي بنت سعد بن فالح. (2007). الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة.
- العزي، متعب بن عزوز. (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم في مدينة عرعر [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.
- عنو، عزيزة. (2009). تحقيق الذات والتوجه الشخصي لدى الأحداث الجانحين، قسم علم النفس وعلوم التربية- جامعة الجزائر في العلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (12)، 139 – 166.
- عياش، جهاد عطية (2009). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، الجامعة الإسلامية-غزة [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة.
- غباري، سلامة محمد. (2004). أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي (ط.1). دار المعرفة الجامعية.
- الغصين، سائدة جمال محمد. (2008). النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة.

- غليون، برهان. (1992). *الوعي الذاتي* (ط.2). دار الفارس للنشر والتوزيع.
- فايد، حسين. (2008). *العدوان والاكنتاب في العصر الحديث " نظرة تكاملية "* (ط.1). مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- فائق، أحمد. (2003). *مدخل عام لعلم النفس* (ط.1). مكتبة الأنجلو المصرية.
- فائقة، محمد بدر. (2006). *دراسات عربية في علم النفس: وجهة الضبط وتوكيد الذات*. العدد 1. المجلد 5. دار غريب للنشر والتوزيع.
- فرحات، محروس عبد الخالق السيد. (2019). *التنبؤ بالتححر المقنن من التبعية من خلال الثقة بالنفس والمثابرة وتقدير الذات لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، قسم الصحة النفسية، كلية التربية بالقاهرة، (183) الجزء(3)، 127-164.
- فريد، كرميش عبد المالك. (2019). *بعض الكفايات المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي وعلاقتها بكل من الوعي بالذات والتنظيم الانفعالي لديهم*. مجلة الإبداع الرياضي، 10(01)، 35 – 63.
- الفلاحي، حسن حمود، والعكيدي، ميعاد ضاري. (2017). *الاستقلالية الذاتية والهوية النفسية لدى طلبة جامعة الأنبار، قسم العلوم والتربية والنفسية، كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة الأنبار-العراق*.-المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 3(1)، 130 - 141.
- فيصل، محمد خير الزراد. (2005). *العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق والتوتر النفسي والوسواس القهري بطريقة الكف بالنقيض* (ط.1). دار العلم للملايين.
- الفيافي، فاطمة حسن. (2018). *الدور التربوي للمسؤولية الاجتماعية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من طلبة جامعة تبوك، كلية التربية والآداب، كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم*. إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، 34(7)، 459 – 484.
- قادري، حليلة. (2016). *اتجاهات الشباب نحو المسؤولية الاجتماعية، دراسة مقارنة على عينة من شباب مدينة وهران، جامعة وهران2- الجزائر، دراسة نفسية وتربوية*. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (16)، 129 – 142.
- قادري، حليلة، وصافي، عائشة كلثوم. (2017). *اقتراح برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني الاجتماعي*. مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات-جامعة الجلفة-الجزائر، 10(10)، 336-351. ISSN : 1112- 9212
- قاسم، أمينة اسماعيل قاسم، وعبد الإله، سحر محمود محمد. (2018). *السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج*. المجلة التربوية، (53)، 80 – 154.

- قاسم، جميل محمد. (2008). فعالية برنامج إرشادي لتخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء علاقته بعدد من المتغيرات الأسرية والمدرسية المرتبطة به. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الناشر الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 18(58)، 281 – 328. رقم MD 1009569
- قاسم، نادر فتحي. (2008). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية [مذكرة ماجستير منشورة]. كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة.
- القراء، محمد حسن، وجراح، بدر أحمد. (2016). فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه (ط.1). دار المعترف للنشر والتوزيع.
- القرشي، أمير ابراهيم. (2012). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ (ط.1). عالم الكتب.
- قريشي، فيصل. (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر. مجلة العلوم الاجتماعية، (20)، 132-151.
- قطامي، يوسف، ورامي، اليوسف. (2010). الذكاء الاجتماعي للأطفال: النظرية والتطبيق (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قويدري، علي. (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغط النفسي لدى عينة من مدرسي الطور المتوسط، جامعة عمارثليجي الأغواط- الجزائر. مجلة وحدة البحث تنمية الموارد البشرية، 16(4)، 84-109.
- كاشف، إيمان فؤاد. (2010). التربية الخاصة، مشكلات ذوي الإحتياجات الخاصة وأساليب إرشادهم (ط.1). دار الكتاب الحديث.
- لحمري، أمينة، وبوعبيد، نادية، والعيسوف، سناء. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ المعيقين لشهادة البكالوريا، لجامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. مجلة الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم، 1(2). ISSN : 2773- 3114.42-28.
- محمد، نجية ابراهيم، وخلف، صادق سليمان. (2010). السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعادين. مجلة دراسات تربوية (9)، 41-72.
- محمود، هبة سامي. (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الإرشاد النفسي، (61). 367-463.
- مختار، وفيق صفوت. (1999). مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب وطرق العلاج (ط.1). الناشر دار العلم والثقافة.
- مرسي، كمال ابراهيم. (2000). السعادة وتنمية الصحة النفسية (ط.1). دار النشر للجامعات.
- مروان، أبو حويج. (د ت). المدخل إلى علم النفس العام (ط.1). اليازوري.

- مزوز، عبد الحليم. (2018). فاعلية ممارسة الأنشطة الفنية في التخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة التربية التحضيرية، دراسة تجريبية بإبتدائية هواري بومدين بلدية بن ناصر ورقلة [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة قاصدي مرتاح بورقلة.
- معامير، نريمان، وكوسة، فاطمة الزهر. (2020). السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6-1، 107-121.
- معاوية، محمود أبو غزال. (2013). علم النفس العام (ط.1). دار وائل للنشر والتوزيع.
- معتر، سيد عبد الله. (2000). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، 3 (ط.1). دار غريب للنشر والتوزيع.
- معمريّة، بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (ط.1) الجزء الأول. منشورات الحبر.
- معمريّة، بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (ط.1) الجزء الثالث. منشورات الحبر.
- مقدم، خديجة. (2012). مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين، دراسة بمركز إعادة التربية بنين وبنات بوهران [أطروحة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران.
- مكي محمد، والماسي زوبيدة. (2015). دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتي التعليميين الابتدائي والمتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (21)، 137 – 152.
- منتصر، علام. (2011). الإثراء النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي: النظرية والتطبيق. المكتب الجامعي الحديث.
- المنصوري، أمل عبد الرزاق نعيم، وعبد الواحد، مروة خالد هيلون. (2018). فاعلية التحليل بالمعنى في تنمية الوعي بالذات عند طالبات مرحلة الدراسة الاعدادية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، 43(1)، 1 – 21.
- منصوري، مصطفى. (2008). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية الأسباب-الوقاية-والعلاج (ط.1). دار الغرب للنشر والتوزيع.
- موسى، النيهان. (2013). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المومني، فواز أيوب، والمعاني، محمد خالد. (2011). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(2)، 81-111.



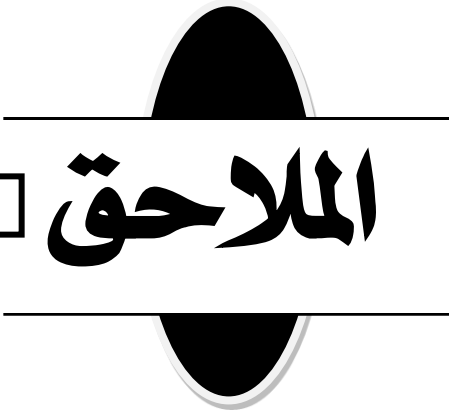
- مبروح، عبد الوهاب، وبورغدة، مسعود. (2020). تأثير ممارسة الرياضات القتالية على خفض السلوك العدواني. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع-جامعة جيجل، 03(01). 216-206 رقم العدد التسلسلي 06. ISSN 2661-7331
- ميموني، بدرة معتصم، وميموني، مصطفى. (2010). سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة (ط.1). ديوان المطبوعات الجامعية.
- ناصيف، عبد الكريم. (1986). سيكولوجية العدوان (بحوث في ديناميكية العدوان لدى الفرد - الجماعة) (ط.1). دار منارات للنشر.
- النجداوي، آن موسى، وكفاوين، محمد. (2015). أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(2) قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). أساسيات علم النفس (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع.
- هلال، محمد عبد الغني حسن. (2011). مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار (ط.1). مركز تطور الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.
- الهمشري، محمد علي القطب، وعبد الجواد، وفاء محمد. (2000). عدوان الأطفال (ط.2). مكتبة العبيكان.
- هنادي، أحمد قعدان. (2010). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية عند دوان سندروم برنامج تدريبي علاجي (ط.1). دار وائل للنشر والتوزيع.
- وادي، علي أحمد، والجنابي، إخلص أحمد. (2005). أساسيات علم النفس الفسيولوجي (ط.1). دار جرير للنشر والتوزيع.
- وحشة، علي نايف. (2018). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(4). 351-339. ISSN:1112-9751/ EISSN :2253- 0363
- وديع، ياسين التكريتي، ومحمد، ياسين وهيب، وندي، فتاح زيدان. (2012). علم النفس الاجتماعي (ط.1). دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- ورغي، سيدي أحمد. (2017). فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني (دراسة ميدانية على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة) [أطروحة دكتوراه منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران 2.
- ياحي، جمال، وخلايفية، محمد. (جانفي 2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة أفكار وآفاق، 7(2)، 123-103.

- يحيياوي، حسينة. (2013). *علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (12). 111-120.
- يحيياوي، محمد جمال. (2003). *دراسات في علوم النفس (ط.1)*. دار الغرب للنشر والتوزيع.
- اليماني، خيريه حسن جابر. (2020). *الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (11)، 110-131.
- يوسف، ولاء سهيل. (2016). *فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية* [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة دمشق.
- يوسف، دلال. (2017). *قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة* [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة محمد خيضر ببسكرة.

#### - المراجع الأجنبية -

- Chiche, S., Samuel, M. (2006). *Petit éloge de la responsabilité : pour prendre sa vie en main & accomplir ce qui compte vraiment pour soi*. Nouveaux horizons.
- Dacco, P. (1977). *Les triomphes de la psychanalyse*. Marabout.
- Dumas, J. (2005). *L'enfant anxieux : Comprendre la peur de la peur & redonner courage*. Berti editions.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Dunod.
- Fisher, R., Shapiro, D. (2008). *Gérer ses émotions c'est aussi tenir compte de celles des autres*. Nouveaux horizons.
- Ghiglione, R., Richard, J. (2007). *Cours de psychologie*. Dunod.
- Glasser, w. (1997). *Les drogues positives : ne plus pouvoir se passer des bonnes choses!*. Les éditions logiques.
- Marcelli, D., Braconnier, A. (2004). *Adolescence & psychopathologie*. (6 ed.). Masson.
- Marcelli, D., Cohen, D. (2016). *Enfance & psychopathologie*. (10 ed.). Elsevier masson.

- Michel, G., Purper-Ouakil, D. (2006). *Personnalité & développement: du normal au pathologique*. Dunod.
- Michel, H. (2007). *Psychologie de la personnalité*. (3eme éd). Belgique: DE BOECK.
- Mimeault, D. (2005). *À la découverte de la psychologie*. Les éditions reynald goulet inc.
- Ndayisaba, J., Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Les éditions logiques.
- Perron, R., Aublé, J., Compas, Y. (2005). *L'enfant en difficultés : l'aide psychologique à l'école*. (4 ed.). Dunod.
- Pinel, J. (2007). *Biopsychologie*. (6 ed.). Pearson education.
- Raoult, P. (2007). *Guérir de ses blessures adolescentes*. Eyrolles.
- Richard, G. Philip, Z. (2008). *psychologie*. traduction :Arnod Aubert. Nathalie Audard. Esabelle Calmets. Anne-Marie de Nailly. Sébastien Marty -édition 18. France: Peason Education.
- Rodolphe, G. Jean-François, R. (1998). *Cours de psychologie*. (3 éd). paris: DUNOD.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.
- Boudarene, M. (2005). *Le stress entre bien – être & souffrance*. Bertie éditions.
- Luc, Bédard., Josée, Déziel., Luc, Lamarche. (2006). *Psychologue social-vivre, penser & agir avec les autres*. (2 ed). Canada : Edition du renveau pédagogique inc.
- Moussa, F. (2010). *Psychotherapies pathologies limites & resilience données récentes & évaluation* (1 ed). Casbah édition.



# الملاحق

ملحق رقم :

**1**

**مقياس السلوك العدواني**

# مقياس السلوك العدواني

\*\* لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط \*\*

النسخة الأصلية عبد الحافظ محمد أميرة (2015)

تصميم النسخة الورقية الحالية  
طالب الدكتوراه : بن عيسى بوبكر  
جامعة تلمسان 2021  
رقم: .....

الإسم : ..... السن : .....

المتوسطة : .....

عزيزي التلميذ / التلميذة :

تحية طيبة وبعد،

أمامك مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض المشكلات التي تواجه تلاميذ المرحلة المتوسطة، والتي يتفاوت الشعور بها والتعبير عنها، وأرجو من حضرتكم قراءة كل عبارة بدقة وابداء الرأي فيها بأمانة وموضوعية .

- فاذا كانت العبارة تنطبق دائما فضع علامة ( / ) تحت خانة دائما.

- اذا كانت العبارة تنطبق أحيانا فضع علامة ( / ) تحت خانة أحيانا.

- اذا كانت العبارة تنطبق عليكم نادرا فضع علامة ( / ) تحت خانة نادرا.

واعلم عزيزي التلميذ بأنه لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة بل تعتبر اجاباتك كلها صحيحة.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
1	أفضل أن أكون مغلوبا لا غالبا.			
2	إذا ألقى جاري بعض مخلفات القمامة أمام منزلي فإنني أسبه بشدة.			
3	أستخدم قلبي للكتابة على حائط الصف أو الطاولة التي أجلس عليها.			
4	أعبر عن غضبي بأن أضرب يدي بعنف على المائدة.			
5	أتعمد تخريب صنابير المياه بالمدرسة.			
6	أرفع صوتي صراخي عندما أغضب .			
7	إذا أهانني شخص أو أهان أسرتي فإنني أتشاجر معه.			
8	ألجأ إلى كسر باب حجرتي عندما يصعب علي فتحه.			
9	عندما أغضب أتعمد في جرح جسدي بأي أداة حادة.			
10	إذا كان بمقدرتي استخدام يدي في الشجار فإنني لا أتردد في ذلك.			
11	عندما أغضب أقوم بتمزيق كتيبي وأدواتي المدرسية.			
12	عندما أغضب قد أتفوه بألفاظ غير لائقة.			
13	أفضل أن أورد الإساءة بإساءة أكبر منها.			
14	عندما أغضب فإنني أحطم أي شيء يكون أمامي.			
15	أرغب في تناول المأكولات الحريقة بكثرة.			
16	إذا وشي أحد زملائي عني لأستأذي فإنني أضربه.			
17	أحطم أدوات زميلي عند الغضب.			
18	عندما أشعر بالتوتر، فاني أقضم أظفاري بشدة حتى تدمر.			
19	إذا داس زميل على قدمي أثناء الطابور فإنني أدفعه بقوة.			
20	عندما أغضب أمزق ملابس إخوتي.			
21	عندما أشعر بالغضب أعض يدي.			
22	إذا ضايقتني أحد إخوتي فإنني أسبه.			
23	أسعى نحو تخريب الأشياء التي تعجبني ولا أستطيع امتلاكها.			
24	إذا ضربني أحد والداي، فإنني أمزق ملابسني وأضرب نفسي.			
25	أجد متعة في قذف الفريق المنافس بالحجارة والحصى أثناء إقامة مباريات بين فصول المدرسة.			
26	أقوم بتقطيع ملابس زملائي عندما يشتد الخلاف بيننا.			
27	أشعر بالألم إذا رأيت دماء تسيل.			
28	أشعر بسعادة في التشاجر مع زملائي وضربهم.			
29	عندما أستعير كتابا من المكتبة أعيده ممزقا.			



الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
30	أشعر بالكراهية نحو نفسي.			
31	أضرب من يسيء الي ويضايقني من زملائي.			
32	عندما أغضب ألقى القمامة في وسط الطريق لمضايقة المارة.			
33	ينبغي أن أكون قويا حتى أظلم من يكيدون لي.			
34	أتعمد رفع صوتي أمام والدي.			
35	أميل إلى إتلاف وتقطيع كراسي المواصلات العامة.			
36	أحب أن أشارك في مناقشات حادة مع اللذين يختلفون معي في الرأي .			
37	أميل إلى قطع التيار الكهربائي أثناء مراجعة إخوتي.			
38	أتعمد الوقوف في عرض الطريق لمضايقة المارة.			
39	أشعر بمتعة في تعذيب الحيوانات.			
40	أشعر بالضيق عندما لا أشتم أحدا أو أتشاجر معه.			
41	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين عندما أمارس الألعاب الرياضية.			
42	أعتبر نفسي شخصا عدوانيا.			
43	أجد متعة في رفع صوت الراديو والتلفاز لمضايقة جيراني.			
44	أجد نفسي أعبث بأدوات المدرسة على نوافذ وأبواب منازل جيراني.			
45	عندما أكفر في أحوالي السيئة، فإنني أكره الحياة.			
46	أقوم بإخفاء الطباشير وأدوات الصبورة لإعاقبة المعلم عن الشرح.			
47	أحب تخريب الأشياء التي لا تعجبني.			
48	أميل إلى تقليد مشاهد العنف في الأفلام، رغم ما تسببه لي من ضرر.			
49	إذا أهانني زميلي فإنني أخفي حقيبتته عنه حتى أضايقه.			
50	أشعر بسعادة عند كتابة عبارات أو رسم صور على الحوائط تغضب الجنس الآخر.			
51	عندما أغضب أقوم بإيذاء نفسي .			
52	أميل إلى إحراج المدرس بكثرة الأسئلة لمقاطعته ومضايقته .			
53	أجد متعة في إغلاق الأبواب والنوافذ بقوة.			
54	أكره نفسي عندما يتشاجر مدرسي معي.			
55	لا يهمني أن أقول كلاما يجرح شعور الآخرين.			
56	لا أحافظ على نظافة فصلي.			

ملحق رقم :

2

إستمارات إنتقاء العينة

## فاعلية برنامج تدريبي مرتكز على نظرية بار-أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

### \*\*\* النموذج رقم 1 \*\*\*

عزيزتي التلميذة، عزيزي التلميذ، يسرني أن أضع بين يديك هذه الإستمارة، والتي تهدف إلى جمع بعض المعلومات العامة المتعلقة بك، وماعليك إلا وضع إجابتك في المكان الموضح بالنقاط، أو الشطب بعلامة ( / ) عند الخانة التي تناسبك، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن صدق هذه الدراسة متوقف على مصداقية إجابيتك .

اللقب :..... الإسم:..... العمر:..... المستوى الدراسي:.....  
 إسم المتوسطة : ..... العنوان:.....  
 الحالة العائلية للوالدين : عادية  مطلقين  أب متوفي  أم متوفية  متبنى   
 هل كررت السنة؟ نعم  لا  كم من مرة؟ : ..... في أي سنة؟ .....  
 كم كان آخر معدل تحصلت عليه؟ ...../20 معدلاتك عموما تنحصر بين : ...../20 و...../20

- هل تعاني من مشكلات عائلية ؟ نعم  لا
- هل تعاني من مشاكل عاطفية ؟ نعم  لا
- هل لديك إعاقة حركية ؟ نعم  لا
- هل تعاني من نقص النظر ؟ نعم  لا
- هل تعاني من فقدان السمع ؟ نعم  لا
- هل تعاني من اضطرابات في النطق ؟ نعم  لا
- هل يتنمر عليك الآخرون ؟ نعم  لا
- هل سبق وقمت بإيذاء ذاتك أو الآخرين ؟ نعم  لا
- هل سبق وأن كسرت ممتلكات الآخرين ؟ نعم  لا
- هل سبق وأن تهجمت لفظيا على الآخرين؟ نعم  لا
- هل تتعاطى التدخين أو المواد المهلوسة ؟ نعم  لا

في حال ما تناسبت حالتك مع المعايير المطلوبة، هل تقبل المشاركة في البرنامج التدريبي وتتعهد بالمصداقية والجدية والإنضباط في العمل طيلة فترة البرنامج ؟ موافق  غير موافق

خانة خاصة .. لا تكتب شيئا	
قرار المشاركة	
مقبول	غير مقبول

## فاعلية برنامج تدريبي مرتكز على نظرية بار-أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

\*\*\* النموذج رقم 2 \*\*\*

### مشرفي التربية

#### سيدتي الفاضلة، سيدي الفاضل

من أجل انتقاء عينة من التلاميذ لمتابعة برنامج علاجي بغرض خفض السلوكات العدوانية لديهم، الرجاء تزويدنا بالمعلومات الكافية حول كل تلميذ مذكور إسمه في القائمة المقترحة من خلال ملئ الإستمارة التالية وشطب الإجابات التي تتناسب مع حالة التلميذ، كما نذكركم أن صدق المعلومات التي ستدلون بها يدفع إيجابيا في نجاح هذه الدراسة، مع تشكرنا لحسن تعاونكم

إسم المتوسطة : ..... العنوان: .....  
إسم ولقب التلميذ (ة) : ..... المستوى الدراسي : .....

- هل يظهر التلميذ سلوكات عدوانية في المؤسسة ؟  نعم  لا

- هل تلاحظ أن الطفل يخرب ممتلكات المؤسسة ؟  نعم  لا

- هل خضع الطفل إلى مجلس تأديبي ؟  نعم  لا

- كم من مرة ؟ ..... تاريخ القرار : ..... المقرر رقم : .....

- هل سبق وأن قدمتم إنذارا للتلميذ بسبب سلوكات سلبية في المؤسسة ؟  نعم  لا

- كم من إنذار ؟ ..... تاريخه : ..... رقم المقرر : .....

- هل ترى أن التلميذ في حاجة إلى متابعة نفسية خاصة ؟  نعم  لا

- إذا كانت هناك ملاحظات يرجى تدوينها :  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

خانة خاصة .. لا تكتب شيئا

قرار المشاركة

غير مقبول

مقبول

## فاعلية برنامج تدريبي مرتكز على نظرية بار-أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

\*\*\* النموذج رقم 3 \*\*\*

### مستشار التوجيه

#### سيدتي الفاضلة، سيدي الفاضل

من أجل انتقاء عينة من التلاميذ لمتابعة برنامج علاجي بغرض خفض السلوكات العدوانية لديهم، الرجاء تزويدنا بالمعلومات الكافية حول كل تلميذ مذكور إسمه في القائمة المقترحة من خلال ملئ الإستمارة التالية وشطب الإجابات التي تتناسب مع حالة التلميذ، كما نذكركم أن صدق المعلومات التي ستدلون بها يدفع إيجابيا في نجاح هذه الدراسة، مع تشكرنا لحسن تعاونكم

- هل سبق وسجلتم اضطرابا في الحياة المدرسية للتلميذ؟  نعم  لا

- متى كان ذلك؟ .....

- هل سبق وأن قمتم بمقابلة نفسية مع التلميذ؟  نعم  لا

- ماهي أهم المشكلات التي تم تشخيصها؟ .....

- هل سبق وأن سجلتم التلميذ للمشاركة في احدى البرامج العلاجية؟  نعم  لا

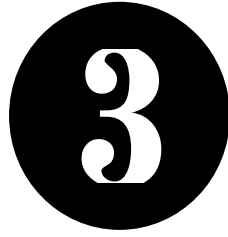
- ماهو تخصص تلك البرامج؟ .....

- هل أظهر نتائج إيجابية بعد المشاركة في البرامج؟  نعم  لا

- هل ترى أن التلميذ في حاجة للمشاركة في برنامج خفض السلوك العدواني؟  نعم  لا

خانة خاصة .. لا تكتب شيئا	
قرار المشاركة	
مقبول	غير مقبول

ملحق رقم :



البرنامج التدريبي

# البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي

لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

الباحث : بن عيسى بوبكر

جامعة تلمسان

2021

رقم : .....

# كراستا البرنامج

إسم ولقب التلميذ: .....

القسم : .....

## توطئة ..

زميلي التلميذ، زميلتي التلميذة ...

نضع بين يديك هذه الكراسة التي تحتوي على جملة من التوجيهات والتمارين بهدف تطوير مهاراتك الانفعالية الشخصية والاجتماعية، مقسمة إلى مجموعة من الجلسات، والمطلوب منك اتباع الخطوات التالية :

**أولا :** قراءة نص الجلسة جيدا.

**ثانيا :** الإجابة عن السؤال الموالي لنص الجلسة بعد تعليمات الباحث.

**ثالثا:** تقديم رأيك الشخصي بحرية حسب كل سؤال .

عليك اتباع الرزنامة الزمنية الخاصة بجلسات البرنامج، والأدوات الواجب إحضارها، مع احترام الإجراءات الوقائية ضد فيروس كورونا والمتعلقة باستعمال الأقنعة الواقية وتعقيم اليدين



- رزنامة الجلسات التدريبية المقررة -

الجلسة	تاريخ الجلسة	التوقيت	المدة	المكان	الأدوات الواجب إحضارها
01	2021/04/01	10:00	د 45	القاعة 12	- كراسة البرنامج - قلم للكتابة
02	2021/04/05	11:30	د45	المدرج	- كراسة البرنامج - قلم للكتابة
03	2021/04/08	10:45	د 45	قاعة 07	- كراسة البرنامج - أقلام جافة
04	2021/04/12	10:45	د45	المكتبة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة - قصاصات
05	2021/04/15	14:00	د 45	قاعة الأنشطة الرياضية والثقافية	- أوراق بيضاء - أقلام ملونة - قصاصات
06	2021/04/19	11:30	د45	مدرج	- كراسة البرنامج - قلم للكتابة
07	2021/04/22	10:45	د45	قاعة 13	- كراسة البرنامج - أقلام
08	2021/04/26	10:45	د 45	القاعة 12	- كراسة البرنامج - أقلام جافة
09	2021/04/29	11:30	د45	المكتبة	- كراسة البرنامج - أقلام جافة - قلم الرصاص
10	2022/05/03	14:00	د45	قاعة الأنشطة الثقافية والرياضية	- كراسة البرنامج - أقلام جافة وقلم الرصاص - الألوان الترابية - بالون /غراء -الوان - مقص
11	2021/05/06	11:30	د45	القاعة 12	- كراسة البرنامج - أقلام



## الجلسة الثانية (2)

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : قصاصات، أقلام جافة

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

يجب على كل شخص في هذه الحياة أن يتعلم كيف يعيش في أسرته ويتوافق معها، وأن يتعد قدر المستطاع عن إثارة المشاكل والخلافات، سواء مع أفراد أسرته أو أصدقائه أو جيرانه وأن يتعلم كيف يتعامل معه بطريقة حسنة وتجعله محبوباً بين الناس.  
زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، يجب على كل شخص أن يحب ذاته ولا يحتقر نفسه، ويكون راضياً على نفسه ويحاول تطويرها إلى الإيجابية .

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، هل أنت راضٍ عن نفسك ؟ علل ذلك.

الإجابة : .....

### - المحاضرة -

قم بكتابة ملخص مختصر عن المحاضرة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### - أسئلة النقاش حول المحاضرة -

- 1- ماهي الحاجات؟
- 2- ماهي أهميتها في حياتنا ؟
- 3- ماهو تقدير الذات وما هي أهميته ؟
- 4- حسب رأيك، ماذا يجب أن تفعل لتكون أكثر وأكثر رضا عن نفسك ومحباً لها ؟

### الجلسة الثالثة (3)

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، أقلام جافة، قلم الرصاص

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

يجب عليك زميلي التلميذ، زميلتي التلميذة أن تفهم ذاتك وهدفك في الحياة وتخطط جيدا لبناء حياتك المستقبلية، فكثير من الأشخاص ضيعوا حياتهم وولم ينجحوا في دراستهم لأنهم لم تكن لديهم أهداف يعيشون من أجلها، ويجب أيضا على كل إنسان أن يؤكد ويثبت شخصيته من خلال مشاركة الناس الآخرين في الأعمال ومساعدتهم وقيامه بدوره في المجتمع مثل مساعدة الناس والمشاركة في الألعاب الرياضية .

- هل تملك هدفا في الحياة ومهارة الوعي بالذات ؟ علل ذلك.

.....

- هل تشعر أنك تمتلك ذات قوية وفعالة؟ علل ذلك.

.....

### - القصة -

أثناء القراءة، قم بالتسطير بقلم الرصاص على الكلمات المفتاحية

عصام، طفل عمره 14 سنة، يعيش بين أسرة متواضعة، لديه إخوة أقل منه سنا، ويدرس بالمتوسطة، كان عصام تلميذا ذكيا جدا في المدرسة، ومحبوبا عند كل أساتذته في المدرسة، عاش عصام طفولة جميلة جدا ولم يتعرض للضرب أو الأذى من والديه إطلاقا، لكن بعد انتقاله إلى المتوسطة أصبح يتغير شيئا فشيئا، وأصبح في بداية المراهقة وبدأت تتغير صفاته تدريجيا، بما أن عصام كان كبير العائلة لم يكن لديه أحد ليرشده في المتوسطة أو يحميه أو يساعده في الدراسة، فكان يحتاج لأن يكون له أصدقاء يدرس معهم ويقضي معهم اليوم كله، فكانت هناك مجموعة من التلاميذ يقومون بأعمال تخريب وابتزاز للتلاميذ الآخرين، لاحظ هؤلاء التلاميذ أن عصام غالبا ما يجلس وحده ولا يكلم أحدا فدعوه للإنضمام إليهم، وبدأ عصام تدريجيا في الإنتماء للمجموعة والمشاركة في اللعب معهم وحتى في بعض أعمال الفوضى والإعتداءات، ففي البداية كان عصام يشاركهم بتردد، لكن بعد

مدة أصبح يقوم بسلوكياتهم دون تردد، حتى أنه أصبح لا يستطيع البقاء بمفرده دونهم، فكانو يمنحونه الشجاعة والراحة، وكان يحس أنه شخص فعال وله مكانة خاصة وأنه ينال احترام الآخرين خصوصا عند فرض القوة عليهم، وبعد تلك المدة تراجعت نتائج عصام المدرسية وكرر السنة، فلم يأبه لذلك، وأصبح في العام الثاني معروفا جدا في المتوسطة بأخلاقه الرديئة وسلوكاته السلبية، وقد أصبح يزعج أكثر من عتاب المدرسين له لكنه لم يدرك نفسه، ولم يصبح قادرا على فهم ما يجري له، فقد أصبح ضعيفا من الداخل لأنه قد ندم على هذا التحول في شخصيته، وأصبح يذهب للدراسة دون أن يعرف لما هو ذاهب وبدون رغبة، فكرر السنة للمرة الثانية، وهناك تفاقم وضع عصام خصوصا أنه لم يجد زملاءه الذين اعتاد عليهم، وأصبح يدرس مع من هم أصغر سنا مقارنة به، ظل عصام وحيدا في هذه الحالة حتى التقى صديقا معه في القسم بالصدفة، وقد طلب ذلك الصديق من عصام أن يساعده على حمل المحفظة لأنه كان يعاني كسرا على مستوى يديه وكان قيد العلاج فلا يستطيع أن يحمل المحفظة، أصبح عصام يساعد صديقه يوميا على حمل المحفظة وكتابة الدروس وكان يرتاح كثيرا لذلك، وأصبحا يراجعان دروسهما معا، واستعاد عصام نشاطه الدراسي شيئا فشيئا، إلى أن أستطاع عصام أن يحرز نتائج فائقة جدا وفي فترة وجيزة، وقد أصبح معروفا بين أساتذته بالهمة والإجتهد والنجاح في الكثير من المسابقات، وهذا ما جعله يحس أنه قد حقق ما كان يصبو إليه وأصبحت له مكانة كبيرة بين أصدقائه وأساتذته واستطاع تأكيد قدراته على النجاح وحقق أهدافا ونتائج باهرة واستمر في ذلك طيلة سنوات دراسته، كما أنه نال العديد من الجوائز.

#### - أسئلة النقاش حول القصة -

- ماهي الفكرة الرئيسية في القصة؟
- مالذي دفع عصام للإلتحاق بجماعة الرفاق السيئة؟
- بما كان يحس عصام عندما يقوم بأعمال العدوان والتخريب؟
- مالذي أصبح يحسه عصام بعد أن حقق نتائج مرتفعة؟
- في رأيك إذن، مالذي كان يفتقده عصام ويدفعه للقيام بتلك الأعمال السلبية؟
- حسب رأيك، كيف يمكنك اكتساب شخصية قوية لتأكيد ذاتك في المجتمع؟



## الجلسة الخامسة (5)

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، أقلام ملونة، قلم الرصاص، قلم جاف

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

تعتبر المهارات الاجتماعية عنصرا هاما في حياة كل شخص، حيث تساعد في فهم مشاعر الآخرين والتواصل معه وتكوين الأصدقاء، ومساعدة الآخرين وتكوين مكانة اجتماعية فالشخص الناجح هو الذي يستطيع أن يتعاطف مع الآخرين ويفهم مشاعرهم وأحزانهم وأفراحهم.  
- هل تستطيع أن تفهم مشاعر الآخرين وتحس بأحزانهم ؟

كما يجب على كل شخص أن يجعل علاقاته مع الناس الآخرين إيجابية، وأن يتبادل معهم الاحترام والمحبة والتعاون .  
-هل ترى أن علاقاتك جيدة مع الآخرين ؟ علل ذلك.

- هل تستطيع أن تتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم ؟ علل ذلك.

### - نشاط الرسم والتلوين -

قم باتباع التعليمات الخاصة بتلوين الرسومات وتعديلها والتعبير عنها

عبر عن الرسم .....









..... عبر عن الرّسم .....



- أسئلة النقاش بعد النشاط -

- كيف يمكنك الآن أن تزيد من قدرتك على فهم مشاعر الآخرين؟

.....  
.....  
.....

- كيف يمكنك أن تجعل علاقاتك مع الآخرين ناجحة أكثر؟

.....  
.....  
.....

## الجلسة السادسة (6)

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، أقلام ملونة، قلم الرصاص، قلم جاف

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

زميلي التلميذ، زميلتي التلميذة، يجب عليك أن تكون مسؤولاً في المجتمع ووفياً للثقة الممنوحة لك.  
- هل تحس أنك مسؤول عن ذاتك أم أنك تتكل على الآخرين في توجيهك؟ علل ذلك

- هل أنت وفي لثقة الآخرين فيك؟ علل ذلك

### - المحاضرة -

قم بكتابة ملخص مختصر عن المحاضرة

### - أسئلة النقاش حول المحاضرة -

- ما هي الفكرة الأساسية لهذه المحاضرة؟
- ماذا نعني بالمسؤولية الشخصية؟
- ماذا نعني بالمسؤولية الاجتماعية؟
- أعطي بعض الأمثلة التي تعرف من خلالها أن هذا الفرد غير مسؤول؟
- في رأيك ما هي النتائج الأخرى عن عدم قدرة الفرد على تحمل المسؤولية؟
- ما هي النتائج الإيجابية التي يحققها الفرد الذي يتمتع بمسؤولية قوية؟
- كيف يمكنك أن تكون أكثر مسؤولية؟

## الجلسة السابعة (7)

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، أقلام ملونة، قلم الرصاص، قلم جاف

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، يجب عليك أن تتمتع بالمهارات التكيفية، والتي تعني أنك تكون قادرا على الإبتعاد عن المشكلات مع الناس وأصدقاءك أو المدرسين، وأن تستطيع حل مشاكلك مع الآخرين بسهولة.

هل لديك القدرة على التحكم في نفسك عند وقوع مشكل معين ؟ علل ذلك

هل تستطيع حل المشكلات بسهولة ؟ أعط مثالا.

### - مشاهدة الفلم -

قم بكتابة ملخص مختصر عن مشاهد الفلم

### - أسئلة النقاش حول الفيلم المعروض -

- حول ماذا تدور أحداث هذا الفيلم ؟
- ما هي مشكلة الطفل إيشان (بطل الفيلم).
- كيف تخلص إيشان من مشكلته؟
- في رأيك أنت، ما هي الطريقة التي كان يجب عليك أن تقوم بها حتى تتخلص من مشكلتك؟
- إذا كنت تعيش نفس حالة إيشان، كيف تتصرف في حل المشكلات التي تصادفك؟

## الجلسة الثامنة (8)

### المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، أقلام ملونة، قلم الرصاص، قلم جاف

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، كل إنسان لديه ضغوطات في الحياة، وعلى كل شخص منا أن يتعلم كيف يتعامل مع ضغوطات حياته التي تسبب له القلق والحزن والغضب، فالإنسان الناجح هو ذلك الإنسان الذي يتحمل ضغوط الحياة ويتعلم التحمل والصبر، وإضافة إلى الصبر يجب على كل إنسان أن يتعلم التحكم في إنفعالاته، فعليه أن يتحكم في غضبه عندما يكون لوحده أو مع الآخرين وأن لا يدخل في شجارات مع إخوته أو زملائه أو أساتذته، سواء كانت هذه الشجارات لفظية أو جسدية .

- هل لديك القدرة على مقاومة الضغوط والإستفزات ؟ أعط مثالاً .

.....

- هل لديك القدرة على التحكم في أعصابك؟ كيف ذلك؟

.....

### - لعبة الدور -

قم بتحضير ملخص عن الدور الذي ستقوم به ( شخص مضغوط)

.....

.....

.....

.....

.....

..... قم بتحضير ملخص عن الدور الذي ستقوم به ( منصت ومقترح للحل ) .....

.....

.....

.....

.....

.....

### - نقاش مفتوح -

- كيف يمكن أن تتحمل الضغوط واستفزات الآخرين وتتحكم في أعصابك ؟

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، قلم الرصاص، قلم جاف

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، بعض المواقف التي نعيشها يوميا تتطلب منا مهارة التروي وقدرتنا على التحكم في الانفعالات، وكل مواقف الصراعات والعدوان والشجار يعود سببها إلى عدم التروي والتحكم في الانفعالات بين الطرفين والإنسياق نحو الشجار والعدوان اللفظي والجسمي.

- هل ترى أنك تمتلك مهارة التروي والتحكم في الانفعال؟

- ما أهمية هذه المهارة في رأيك؟

### - النص -

أثناء القراءة، قم بالتسطير بقلم الرصاص على الكلمات المفتاحية

من أهم المهارات التي يجب على الإنسان أن يتقنها مهارة السيطرة على النفس وانفعالاتها، فالانفعال يمكن أن يجعلك تهدم جسور الثقة والأمان والحب والود الذي ظلت تحرص عليها شهورا وسنين، وأولى الخطوات التي يمكن من خلالها أن تسيطر على انفعالاتك وتجعل الناس يثقون بك .. فهذه الثقة المتبادلة بينك وبين نفسك من جانب وبينك وبين الناس كقيلة بأن تجعلك لا تصل لمرحلة الانفعال وعدم السيطرة على النفس.

حقا أن كلاً منا ينفجر منفعلا من وقت إلى آخر عندما يصل إلى نقطة التشبع وبعدها يكون على حافة الانفجار بسبب أي شيء صغير لا يستحق الغضب، والحقيقة هذه الشيء ليس السبب المباشر في عدم السيطرة على النفس ولكنه السبب الغير مباشر، أما السبب المباشر هو تراكمات غاضبة أغضبت الناس دون أن يكون متنفس للتعبير عنها والمصارحة بمحتواها لذا عليك أن تتخلص أولا بأول من أي شيء مهما كان صغيرا ويترك أثرا غير سار في نفسيتك .. فتراكم هذه الأشياء صغيرة أو كبيرة السبب الذي يجعل الإنسان في أي لحظة غير قادر على السيطرة على نفسه ويمكن أن يسيء المرء إلى نفسه وإلى الآخرين، وفن التعامل مع الناس أحد أساسياته هو السيطرة على النفس وأن تكون تصرفاتك

وأفعالك منسجمة وثق يا عزيزي إذا كنت عرضة لانفجارات غاضبية نتيجة عدم السيطرة على النفس فإنك لن تستطيع السيطرة على الآخرين وسوف تواجه صعوبات في الفوز باحترام الآخرين .

فإذا كنت لا تستطيع أن تسيطر على نفسك عند الغضب وتجد نفسك غاضبا من أمور بسيطة وإذا كنت صاحب مزاج عصبي فان عليك التخلص من كل هذه العادات السيئة، وعليك أن تحدد العوامل التي تصيبك بالإحباط والغضب، فربما يساعدك إدراكك للأمور التي تغضبك على اتخاذ ردود أفعال منطقية لو تركت الأمر لعقلك وفكرك، لا لمشاعرك وعواطفك وقد يكون انتقاص البعض من شأنك بطريقة غير مباشرة دافعا لإثارة غضبك أو عندما يتخاطف الآخرون الكلام من فمك، أو توجيه نقد غير منصف إليك دون أن تمنح فرصة الرد أو الشرح يجعلك تخرج عن أعصابك وتثور، والحل يا عزيزي كي تسيطر على نفسك وانفعالاتك أن تثق في أن عظمة الإنسان تتوقف على الأمور التي تغضبه، وكيف يتصرف حيالها، وعليك أن لا تترك انحطاط أي شخص يؤثر على ما لديك من رقي .. بهذا تستطيع أن تسيطر على انفعالاتك وأن تزيد هدوءا بدلا من أن تنفجر غاضبا، وثق أن الهدوء في مواجهة هذه المواقف أفضل بكثير لحالتك النفسية والمزاجية وأطرف نصيحة للسيطرة على النفس أن تتعهد بينك وبين نفسك ألا تصرخ رافعا صوتك أبدا في وجه أي شخص إلا اذا كان بعيدا عنك وكنت مضطرا للصراخ، وإن كنت شخصا مرحا يمكنك استخدام الفكاهة لتهديئة نفسك وتبادر بتذكر موقف مضحك بدلا من الانفعال .

#### - أسئلة لفظية للنقاش حول النص المقروء -

- ما هي العوامل التي تصيبك بالغضب والإحباط؟

- كيف تكون السيطرة على الغضب؟

- أين تكمن قوة الإنسان؟

- كيف يواجه الشخص القوي الغضب؟

- ما هو أهم شيء للفوز باحترام الآخرين؟

-كيف تهديء نفسك أثناء الشجار وتتحكم في انفعالاتك؟

..... مساحة للكلمات المفتاحية .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## الجلسة العاشرة (10)

المدة الزمنية للجلسة: 45د

الأدوات الواجب توفيرها في الجلسة : كراسة البرنامج، ألوان ترابية، بالون، غراء، مقص، قلم، أوراق.

الرجاء إتباع تعليمات الباحث واستعمال المساحة الفارغة للإجابة أو لتدوين المعلومات

زميلتي التلميذة، زميلي التلميذ، على كل شخص أن يسعى لتحقيق السعادة، وأن يحاول أن يغتنم أوقاته في تحقيق السعادة، فالسعادة ضرورية في الحياة وقد يكون مصدرها الأسرة أو الأصدقاء أو غير ذلك، كما يجب على كل شخص منا أن يكون متفائلاً ولا يقطع الأمل من حياته الحالية مهما ضغطت عليه الظروف، ويجب على كل واحد منا أن يزرع التفاؤل بين أصدقائه وأفراد أسرته.

- هل أنتم سعداء، وهل ترون أنفسكم متفائلين؟، كيف عرفتم ذلك ؟

.....  
.....  
.....

### - نشاط الجلسة الأول -

الفراغ (ب) يتم ملؤه بعد الجلسة، إتبع التعليمات

قم بملئ الفراغ :

- أفكار سلبية تنتابك: .....

.....

- أفكار إيجابية تنتابك: (ب).....

.....

- سلوكيات سلبية ترغب بفعلها: .....

.....

- سلوكيات إيجابية ترغب بفعلها. (ب).....

.....

- أحداث تخاف وقوعها مستقبلاً: .....

.....

- أحداث تريد وقوعها مستقبلاً. (ب).....

.....



- النشاط الثاني في الجلسة ، صنع الكرة –

قم بكتابة التعليمات والمعلومات العامة حول هذا النشاط

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- نشاط الجلسة الثالث –

قم بملئ الفراغ (ب)

- أسئلة للنقاش حول أنشطة الجلسة -

- كيف يمكن أن تصبح أكثر سعادة ؟

.....

.....

.....

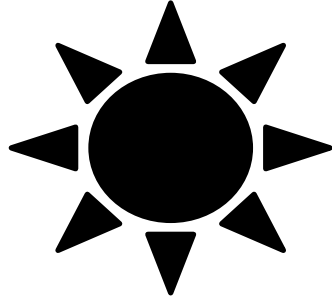
- كيف يمكن أن تصبح أكثر تفاعلاً مما أنت عليه ؟

.....

.....

.....





# إنتهى البرنامج

شكرا لتعاونكم

ملحق رقم :

4

مخرجات المعالجة الإحصائية

1- الصدق التمييزي لمقياس السلوك العدواني ( عبد احافظ أميرة محمد، 2015)

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الدرجة الأعلى	10	116,60	14,377	4,547
	الدرجة الأدنى	10	77,50	6,754	2,136

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
الدرجات	4,095	,058	7,784	18	,000	39,100	5,023	28,547	49,653
			7,784	12,787	,000	39,100	5,023	28,230	49,970

2- صدق الإتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني ( عبد احافظ أميرة محمد، 2015)

( معامل ارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للمقياس )

Corrélations

		العدوان نحو الذات	العدوان نحو الاخرين	العدوان نحو الممتلكات	الدرجة الكلية للسلوك العدواني
العدوان نحو الذات	Corrélacion de Pearson	1	,640**	,547**	,790**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	37	37	37	37
العدوان نحو الاخرين	Corrélacion de Pearson	,640**	1	,838**	,950**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	37	37	37	37
العدوان نحو الممتلكات	Corrélacion de Pearson	,547**	,838**	1	,910**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	37	37	37	37
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	Corrélacion de Pearson	,790**	,950**	,910**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	37	37	37	37

\*\* La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

## (معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس)

### Corrélations

		dim1	dim6	dim4	dim9	dim12	dim15	dim18	dim21	dim24	dim27	dim30	dim33	dim42	dim45	dim48	dim51	dim54	الدون حول الالآت
dim1	Corrélation de Pearson	1	,021	-,193	-,286	-,044	-,014	,147	-,257	-,331	-,104	-,101	-,212	-,284	-,091	-,269	-,256	-,144	-,155
	Sig. (unilatérale)		,450	,126	,043	,399	,467	,193	,062	,023	,270	,276	,104	,044	,297	,054	,063	,198	,180
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim6	Corrélation de Pearson	,021	1	,518	,319	,516	,151	-,031	,533	,188	,138	,077	,236	,186	,471	,414	,372	,122	,655
	Sig. (unilatérale)			,001	,027	,001	,186	,427	,000	,133	,208	,325	,080	,136	,002	,005	,012	,235	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim4	Corrélation de Pearson	-,193	,518	1	,576	,446	,043	,343	,455	,298	-,081	,374	,215	,058	,446	,224	,416	,118	,666
	Sig. (unilatérale)				,000	,003	,399	,019	,002	,037	,317	,011	,100	,367	,003	,092	,005	,244	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim9	Corrélation de Pearson	-,286	,319	,576	1	,545	-,100	,100	,406	,332	,126	,352	,106	,081	,299	,125	,582	,104	,585
	Sig. (unilatérale)					,000	,278	,279	,006	,022	,228	,016	,285	,316	,036	,231	,000	,270	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim12	Corrélation de Pearson	-,044	,516	,446	,545	1	,108	,207	,237	,181	,177	,292	,155	,022	,401	,276	,475	,043	,635
	Sig. (unilatérale)						,262	,110	,079	,142	,147	,040	,181	,449	,007	,049	,001	,400	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim15	Corrélation de Pearson	-,014	,151	,043	-,100	,108	1	,120	,274	,214	-,139	,095	,125	,047	,006	-,004	,125	,028	,263
	Sig. (unilatérale)							,240	,050	,102	,207	,288	,231	,391	,485	,491	,230	,435	,058
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim18	Corrélation de Pearson	,147	-,031	,343	,100	,207	,120	1	,190	,081	-,123	,320	,116	-,056	,073	-,093	,151	-,075	,334
	Sig. (unilatérale)								,130	,317	,235	,027	,247	,372	,334	,292	,186	,330	,022
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim21	Corrélation de Pearson	-,257	,533	,455	,406	,237	,274	,190	1	,381	,317	,171	,043	,111	,383	,144	,607	,077	,650
	Sig. (unilatérale)					,079	,050	,130		,010	,028	,155	,399	,257	,010	,197	,000	,325	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim24	Corrélation de Pearson	-,331	,188	,298	,332	,181	,214	,081	,381	1	,066	,359	,089	,188	,155	,194	,488	,309	,514
	Sig. (unilatérale)					,142	,102	,317	,010		,348	,015	,301	,132	,180	,124	,001	,032	,001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim27	Corrélation de Pearson	-,104	,138	-,081	,126	,177	-,139	-,123	,317	,066	1	-,016	-,184	,146	,276	,216	,334	-,042	,270
	Sig. (unilatérale)					,147	,207	,235	,028	,348		,463	,138	,195	,049	,100	,022	,402	,053
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim30	Corrélation de Pearson	-,101	,077	,374	,352	,292	,095	,320	,171	,359	-,016	1	,054	,202	,272	,178	,563	,228	,550
	Sig. (unilatérale)					,288	,027	,155	,015	,463			,376	,115	,052	,146	,000	,087	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim33	Corrélation de Pearson	-,212	,236	,215	,106	,155	,125	,116	,043	,089	-,184	,054	1	,146	,357	,193	,095	,148	,331
	Sig. (unilatérale)					,181	,231	,247	,399	,301	,138	,376		,195	,015	,127	,287	,190	,023
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim42	Corrélation de Pearson	-,284	,186	,058	,081	,022	,047	-,056	,111	,188	,146	,202	,146	1	,169	,507	,301	,199	,345
	Sig. (unilatérale)					,449	,391	,372	,257	,132	,195	,115	,195		,158	,001	,035	,119	,018
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim45	Corrélation de Pearson	-,091	,471	,446	,299	,401	,006	,073	,383	,155	,276	,272	,357	,169	1	,271	,528	,362	,680
	Sig. (unilatérale)					,007	,485	,334	,010	,180	,049	,052	,015	,158		,053	,000	,014	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim48	Corrélation de Pearson	-,269	,414	,224	,125	,276	-,004	-,093	,144	,194	,216	,178	,193	,507	,271	1	,361	,137	,464
	Sig. (unilatérale)					,049	,491	,292	,197	,124	,100	,146	,127	,001	,053		,014	,210	,002
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim51	Corrélation de Pearson	-,256	,372	,416	,582	,475	,125	,151	,607	,488	,334	,563	,095	,301	,528	,361	1	,248	,802
	Sig. (unilatérale)					,001	,230	,186	,000	,001	,022	,000	,287	,035	,000	,014		,069	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim54	Corrélation de Pearson	-,144	,122	,118	,104	,043	,028	-,075	,077	,309	-,042	,228	,148	,199	,362	,137	,248	1	,359
	Sig. (unilatérale)					,400	,435	,330	,325	,032	,402	,087	,190	,119	,014	,210	,069		,015
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
الدون حول الالآت	Corrélation de Pearson	-,155	,655	,666	,585	,635	,263	,334	,650	,514	,270	,550	,331	,345	,680	,464	,802	,359	1
	Sig. (unilatérale)					,000	,058	,022	,000	,001	,053	,000	,023	,018	,000	,002	,000	,015	
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

**Corrélations**

		dim2	dim6	dim7	dim10	dim13	dim16	dim29	dim22	dim25	dim28	dim31	dim34	dim36	dim37	dim38	dim40	dim41	dim43	dim46	dim49	dim50	dim52	dim55	المدون ذو الأخرى
dim2	Corrélation de Pearson	1	,100	,057	,151	,279	,234	,341	,246	,224	,132	,210	,201	,348	,125	,046	,063	,118	,089	,309	,048	,105	,025	,147	,399
	Sig. (unilatérale)		,278	,370	,186	,047	,081	,019	,071	,091	,218	,106	,116	,017	,231	,394	,354	,243	,301	,031	,390	,268	,443	,192	,007
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim6	Corrélation de Pearson	,100	1	,047	,301	,324	,235	,072	,318	,137	,087	,255	,197	,484**	,005	,156	,283	,051	,231	,119	,122	,114	,176	,140	,427
	Sig. (unilatérale)	,278		,391	,035	,025	,081	,337	,028	,209	,304	,084	,121	,001	,489	,178	,045	,382	,084	,242	,236	,251	,149	,204	,004
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim7	Corrélation de Pearson	,057	,047	1	,106	-,164	,013	-,238	,093	-,055	-,131	,256	,062	-,116	-,160	-,353	-,093	-,381	-,209	-,188	-,148	-,180	-,262	-,327	-,069
	Sig. (unilatérale)	,370	,391		,267	,166	,469	,078	,291	,372	,220	,063	,368	,249	,172	,016	,292	,010	,107	,133	,191	,144	,058	,024	,343
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim10	Corrélation de Pearson	,151	,301	,106	1	,469	,353	,043	,280	-,031	,368	,571	,034	,001	-,111	-,057	,175	-,096	,092	-,135	,122	-,212	-,081	,152	,342
	Sig. (unilatérale)	,186	,035	,267		,002	,016	,400	,047	,429	,012	,000	,420	,497	,256	,368	,150	,287	,284	,212	,237	,104	,317	,185	,019
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim13	Corrélation de Pearson	,279	,324	-,164	,469	1	,664**	,257	,146	,156	,365	,522**	,133	,092	,001	,240	,152	,330	,400**	,313	,261	,139	,251	,189	,604**
	Sig. (unilatérale)	,047	,025	,166	,002	,000	,062	,194	,178	,013	,000	,215	,295	,497	,076	,184	,023	,007	,030	,060	,206	,067	,131	,000	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim16	Corrélation de Pearson	,234	,235	,013	,353	,664**	1	,257	,232	,117	,499	,522**	,075	,266	-,288	,156	,152	,260	,190	,355	,133	,259	,372	-,011	,574**
	Sig. (unilatérale)	,081	,081	,469	,016	,000		,062	,084	,245	,001	,000	,330	,056	,042	,178	,184	,060	,129	,016	,216	,081	,012	,475	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim29	Corrélation de Pearson	,341	,072	-,238	,043	,257	,257	1	,205	,368	,163	,118	-,045	,287	,122	,627**	,278	,502	,235	,414	,438**	,348	,436	,352	,535**
	Sig. (unilatérale)	,019	,337	,078	,400	,062	,062		,111	,012	,168	,243	,395	,043	,235	,000	,048	,001	,081	,005	,003	,017	,003	,016	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim22	Corrélation de Pearson	,246	,318	,093	,280	,146	,232	,205	1	,198	,152	,213	,352	,224	-,021	,201	,534	-,027	,310	,220	,249	,256	,323	,289	,528**
	Sig. (unilatérale)	,071	,028	,291	,047	,194	,084	,111		,120	,185	,102	,016	,091	,451	,116	,000	,436	,031	,086	,069	,063	,026	,042	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim25	Corrélation de Pearson	,224	,137	-,055	-,031	,156	,117	,368	,198	1	,334	-,002	-,191	,301	,147	,230	,240	,421	,037	,405**	,244	,428	,346	,204	,454**
	Sig. (unilatérale)	,091	,209	,372	,429	,178	,245	,012	,120		,022	,495	,129	,035	,193	,085	,077	,005	,414	,006	,072	,004	,018	,113	,002
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim28	Corrélation de Pearson	,132	,087	-,131	,368	,365	,499	,163	,152	,334	1	,433	,115	,334	-,251	-,076	,246	,041	-,085	-,015	,016	-,014	,044	,005	,340
	Sig. (unilatérale)	,218	,304	,220	,012	,013	,001	,168	,185	,022		,004	,248	,022	,016	,328	,071	,406	,309	,465	,462	,467	,398	,489	,020
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim31	Corrélation de Pearson	,210	,256	,256	,571	,522**	,522**	,118	,213	-,002	,433	1	,337	-,035	-,097	-,069	,179	,138	,090	,040	,188	-,003	-,024	,133	,476**
	Sig. (unilatérale)	,106	,064	,063	,000	,000	,000	,243	,102	,495	,004		,021	,418	,284	,342	,145	,207	,298	,407	,133	,492	,445	,217	,001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim34	Corrélation de Pearson	,201	,197	,062	,034	,133	,075	-,045	,352	-,191	,115	,337	1	,228	,082	,140	,304	-,209	,305	,157	,161	,276	,041	,264	,337
	Sig. (unilatérale)	,116	,121	,358	,420	,215	,330	,395	,016	,129	,248	,021		,088	,315	,205	,034	,107	,033	,177	,171	,049	,404	,057	,021
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim36	Corrélation de Pearson	,348	,484**	-,116	,001	,082	,266	,287	,224	,301	,334	-,035	,228	1	,024	,257	,326	-,021	,325	,359	,206	,390	,445	,090	,500**
	Sig. (unilatérale)	,017	,001	,248	,497	,295	,056	,043	,091	,035	,022	,418	,088		,443	,062	,024	,451	,025	,015	,111	,009	,003	,299	,001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim37	Corrélation de Pearson	,125	,005	-,160	-,111	,001	-,288	,122	-,021	,147	-,361	-,097	,082	,024	1	,261	,048	,209	,387	,316	,084	,353	,149	,460	,240
	Sig. (unilatérale)	,231	,489	,172	,256	,497	,042	,235	,451	,193	,016	,284	,315	,443		,059	,390	,107	,009	,029	,310	,016	,189	,002	,077
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim38	Corrélation de Pearson	,046	,156	-,353	-,057	,240	,156	,627**	,201	,230	-,076	-,069	,140	,257	,261	1	,436	,362	,625**	,699	,577**	,713	,614	,593	,603**
	Sig. (unilatérale)	,394	,178	,016	,368	,076	,178	,000	,116	,085	,328	,342	,205	,062	,059		,003	,014	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim40	Corrélation de Pearson	,063	,283	-,093	,175	,152	,152	,278	,534**	,240	,246	,179	,304	,326	,048	,436	1	,148	,581	,259	,460	,342	,414	,490	,602**
	Sig. (unilatérale)	,354	,045	,292	,150	,184	,184	,048	,000	,077	,071	,145	,034	,024	,390	,003		,192	,000	,061	,002	,019	,005	,001	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim41	Corrélation de Pearson	,118	,051	-,381	-,096	,330	,260	,502	-,027	,421	,041	,138	-,209	-,021	,209	,362	,148	1	,253	,495	,164	,398	,416	,283	,429
	Sig. (unilatérale)	,243	,382	,010	,287	,023	,080	,001	,436	,005	,406	,207	,107	,451	,107	,014	,192		,065	,001	,166	,007	,005	,045	,004
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim43	Corrélation de Pearson	,089	,231	-,209	,092	,400	,190	,235	,310	,037	-,085	,090	,305	,325	,387**	,625	,581	,253	1	,648	,516	,574	,648	,545	,688**
	Sig. (unilatérale)	,301	,084	,																					

Corrélations

		dim3	dim5	dim8	dim11	dim14	dim17	dim20	dim23	dim26	dim29	dim32	dim35	dim39	dim44	dim47	dim53	dim56	الدوان نحو السمكيات
dim3	Corrélation de Pearson	1	,374	,258	,406	,245	,377	,009	,282	,116	,370	,123	,466	,467	,267	,306	,304	,653	,667
	Sig. (bilatérale)		,023	,123	,013	,144	,021	,959	,091	,495	,024	,468	,004	,004	,110	,065	,067	,000	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim5	Corrélation de Pearson	,374	1	,129	,368	-,054	,514	,112	,270	,144	,467	,472	,420	,526	,157	-,080	,004	,394	,541
	Sig. (bilatérale)	,023		,447	,025	,751	,001	,509	,106	,394	,004	,003	,010	,001	,354	,636	,980	,016	,001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim8	Corrélation de Pearson	,258	,129	1	,208	,364	,295	,078	-,038	,410	,063	,005	-,115	,269	-,185	,137	-,105	,166	,356
	Sig. (bilatérale)	,123	,447		,216	,027	,076	,644	,822	,012	,710	,976	,497	,108	,274	,420	,536	,327	,030
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim11	Corrélation de Pearson	,406	,368	,208	1	,369	,429	,134	,320	,510	,370	,468	,317	,531	,413	,170	,301	,319	,726
	Sig. (bilatérale)	,013	,025	,216		,024	,008	,430	,053	,001	,024	,004	,056	,001	,011	,313	,071	,054	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim14	Corrélation de Pearson	,245	-,054	,364	,369	1	-,092	,153	,163	,262	,069	-,057	,137	,220	,094	,467	,373	,150	,453
	Sig. (bilatérale)	,144	,751	,027	,024		,587	,365	,337	,117	,685	,735	,418	,190	,578	,004	,023	,376	,005
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim17	Corrélation de Pearson	,377	,514	,295	,429	-,092	1	,588	,362	,333	,750	,548	,421	,601	,005	-,029	-,025	,392	,677
	Sig. (bilatérale)	,021	,001	,076	,008	,587		,000	,028	,044	,000	,000	,009	,000	,977	,864	,885	,016	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim20	Corrélation de Pearson	,009	,112	,078	,134	,153	,588	1	,387	,089	,344	,540	,206	,334	-,011	,123	-,117	,055	,405
	Sig. (bilatérale)	,959	,509	,644	,430	,365	,000		,018	,601	,037	,001	,220	,044	,948	,469	,492	,748	,013
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim23	Corrélation de Pearson	,282	,270	-,038	,320	,163	,362	,387	1	,150	,364	,338	,447	,400	,017	,245	-,042	,423	,539
	Sig. (bilatérale)	,091	,106	,822	,053	,337	,028	,018		,374	,027	,040	,006	,014	,919	,144	,804	,009	,001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim26	Corrélation de Pearson	,116	,144	,410	,510	,262	,333	,089	,150	1	,326	,275	,127	,382	,134	-,026	,266	,139	,527
	Sig. (bilatérale)	,495	,394	,012	,001	,117	,044	,601	,374		,049	,100	,454	,020	,428	,880	,111	,413	,001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim29	Corrélation de Pearson	,370	,467	,063	,370	,069	,750	,344	,364	,326	1	,268	,677	,494	,212	,030	,219	,433	,676
	Sig. (bilatérale)	,024	,004	,710	,024	,685	,000	,037	,027	,049		,108	,000	,002	,209	,860	,193	,007	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim32	Corrélation de Pearson	,123	,472	,005	,468	-,057	,548	,540	,338	,275	,268	1	,122	,567	,087	-,091	-,081	,116	,481
	Sig. (bilatérale)	,468	,003	,976	,004	,735	,000	,001	,040	,100	,108		,471	,000	,608	,592	,634	,493	,003
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim35	Corrélation de Pearson	,466	,420	-,115	,317	,137	,421	,206	,447	,127	,677	,122	1	,433	,360	,304	,315	,429	,630
	Sig. (bilatérale)	,004	,010	,497	,056	,418	,009	,220	,006	,454	,000	,471		,007	,029	,068	,058	,008	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim39	Corrélation de Pearson	,467	,526	,269	,531	,220	,601	,334	,400	,382	,494	,567	,433	1	-,013	,091	,111	,444	,735
	Sig. (bilatérale)	,004	,001	,108	,001	,190	,000	,044	,014	,020	,002	,000	,007		,941	,594	,512	,006	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim44	Corrélation de Pearson	,267	,157	-,185	,413	,094	,005	-,011	,017	,134	,212	,087	,360	-,013	1	,206	,478	,116	,354
	Sig. (bilatérale)	,110	,354	,274	,011	,578	,977	,948	,919	,428	,209	,608	,029	,941		,221	,003	,493	,032
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim47	Corrélation de Pearson	,306	-,080	,137	,170	,467	-,029	,123	,245	-,026	,030	-,091	,304	,091	,206	1	,373	,217	,395
	Sig. (bilatérale)	,065	,636	,420	,313	,004	,864	,469	,144	,880	,860	,592	,068	,594	,221		,023	,197	,016
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim53	Corrélation de Pearson	,304	,004	-,105	,301	,373	-,025	-,117	-,042	,266	,219	-,081	,315	,111	,478	,373	1	,250	,413
	Sig. (bilatérale)	,067	,980	,536	,071	,023	,885	,492	,804	,111	,193	,634	,058	,512	,003	,023		,136	,011
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
dim56	Corrélation de Pearson	,653	,394	,166	,319	,150	,392	,055	,423	,139	,433	,116	,429	,444	,116	,217	,250	1	,626
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,327	,054	,376	,016	,748	,009	,413	,007	,493	,008	,006	,493	,197	,136		,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
الدوان نحو السمكيات	Corrélation de Pearson	,667	,541	,356	,726	,453	,677	,405	,539	,527	,676	,481	,630	,735	,354	,395	,413	,626	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,030	,000	,005	,000	,013	,001	,001	,000	,003	,000	,000	,032	,016	,011	,000	
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).



3- الثبات بطريقة التجزئية النصفية لمقياس السلوك العدواني ( عبد احافظ أميرة محمد، 2015)

**Récapitulatif de traitement des observations**

		N	%
Observations	Valide	37	100,0
	Exclus <sup>a</sup>	0	,0
	Total	37	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,847
		Nombre d'éléments	28 <sup>a</sup>
	Partie 2	Valeur	,869
		Nombre d'éléments	28 <sup>b</sup>
Nombre total d'éléments		56	
Corrélation entre les sous-échelles			,870
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,931
	Longueur inégale		,931
Coefficient de Guttman split-half			,930

a. Les éléments sont : dim1, dim3, dim5, dim7, dim9, dim11, dim13, dim15, dim17, dim19, dim21, dim23, dim25, dim27, dim29, dim31, dim33, dim35, dim37, dim39, dim41, dim43, dim45, dim47, dim49, dim51, dim53, dim55.

b. Les éléments sont : dim2, dim4, dim6, dim8, dim10, dim12, dim14, dim16, dim18, dim20, dim22, dim24, dim26, dim28, dim30, dim32, dim34, dim36, dim38, dim40, dim42, dim44, dim46, dim48, dim50, dim52, dim54, dim56.

4- معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس السلوك العدواني ( عبد الحافظ أميرة محمد، 2015)

**Récapitulatif de traitement des observations**

		N	%
Observations	Valide	37	100,0
	Exclus <sup>a</sup>	0	,0
	Total	37	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,925	56

5- نتائج إختبار ويلكوكسون للفروق في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

#### Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
القياس البعدي للسلوك العدواني - القياس القبلي للسلوك العدواني	Rangs négatifs	18	9,50	171,00
	Rangs positifs	0	,00	,00
	Ex aequo	1		
	Total	19		
العدوان نحو الذات قياس بعدي - العدوان نحو الذات	Rangs négatifs	16	9,28	148,50
	Rangs positifs	1	4,50	4,50
	Ex aequo	2		
	Total	19		
العدوان نحو الآخرين قياس بعدي - العدوان نحو الآخرين قياس قبلي	Rangs négatifs	19	10,00	190,00
	Rangs positifs	0	,00	,00
	Ex aequo	0		
	Total	19		
العدوان نحو الممتلكات قياس بعدي - العدوان نحو الممتلكات	Rangs négatifs	18	9,50	171,00
	Rangs positifs	0	,00	,00
	Ex aequo	1		
	Total	19		

#### Test<sup>a</sup>

	القياس البعدي للسلوك العدواني - القياس القبلي للسلوك العدواني	العدوان نحو الذات قياس بعدي - العدوان نحو الذات	العدوان نحو الآخرين قياس بعدي - العدوان نحو الآخرين قياس قبلي	العدوان نحو الممتلكات قياس بعدي - العدوان نحو الممتلكات
Z	-3,724 <sup>b</sup>	-3,412 <sup>b</sup>	-3,825 <sup>b</sup>	-3,727 <sup>b</sup>
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,001	,000	,000

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

#### Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
القياس القبلي للسلوك العدواني	19	106,79	17,545
القياس البعدي للسلوك العدواني	19	75,37	13,434
العدوان نحو الذات	19	34,63	5,540
العدوان نحو الذات قياس بعدي	19	25,89	5,666
العدوان نحو الآخرين قياس قبلي	19	40,47	8,784
العدوان نحو الآخرين قياس بعدي	19	25,11	4,954
العدوان نحو الممتلكات	19	29,47	6,678
العدوان نحو الممتلكات قياس بعدي	19	20,58	3,237
N valide (listwise)	19		

6- بيانات حساب معادلة كوهين لحجم الأثر ( الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية )

**Statistiques pour échantillons appariés**

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1 القياس القيلي للسلوك العدواني	106,79	19	17,545	4,025
القياس البعدي للسلوك العدواني	75,37	19	13,434	3,082

**Corrélations pour échantillons appariés**

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 القياس القيلي للسلوك العدواني & القياس البعدي للسلوك العدواني	19	,110	,653

**Test échantillons appariés**

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 القياس القيلي للسلوك العدواني - القياس البعدي للسلوك العدواني	31,421	20,889	4,792	21,353	41,489	6,556	18	,000

**Statistiques pour échantillons appariés**

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1 العدوان نحو الآلات	34,63	19	5,540	1,271
العدوان نحو الآلات قياس بعدي	25,89	19	5,666	1,300

**Corrélations pour échantillons appariés**

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 العدوان نحو الآلات & العدوان نحو الآلات قياس بعدي	19	,333	,163

**Test échantillons appariés**

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 العدوان نحو الآلات - العدوان نحو الآلات قياس بعدي	8,737	6,471	1,485	5,618	11,856	5,885	18	,000

**Statistiques pour échantillons appariés**

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1 العدوان نحو الاخرين قياس قبلي	40,47	19	8,784	2,015
العدوان نحو الاخرين قياس بعدي	25,11	19	4,954	1,137

**Corrélations pour échantillons appariés**

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 العدوان نحو الاخرين قياس قبلي & العدوان نحو الاخرين قياس بعدي	19	,129	,599

**Test échantillons appariés**

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 العدوان نحو الاخرين قياس قبلي - العدوان نحو الاخرين قياس بعدي	15,368	9,511	2,182	10,784	19,953	7,043	18	,000

**Statistiques pour échantillons appariés**

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1 العدوان نحو الممتلكات	29,47	19	6,678	1,532
العدوان نحو الممتلكات قياس بعدي	20,58	19	3,237	,743

**Corrélations pour échantillons appariés**

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 العدوان نحو الممتلكات & العدوان نحو الممتلكات قياس بعدي	19	,146	,551

**Test échantillons appariés**

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 العدوان نحو الممتلكات - العدوان نحو الممتلكات قياس بعدي	8,895	6,983	1,602	5,529	12,261	5,552	18	,000

ملحق رقم :



إستمارة الترخيص لإجراء الدراسة  
الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

سيدي بلعباس يوم: 2021/01/04

مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس  
مصلحة التكوين و التفتيش  
مكتب التكوين  
الرقم: 88 / 1.7 / 2020

مدير التربية  
إلى  
السيدات والسادة مديري متوسطات  
-أبي ذر الغفاري  
- داوود بركان  
- بن غالم مخفي  
- عزوز محمد

الموضوع: ترخيص.

المرجع: مراسلة رئيس قسم علم النفس بجامعة ابو بكر بلقايد - تلمسان - بتاريخ 2020/03/09

يشرفني أن أنهي إلى علمكم، أنني أرخص للطالب: "بن عيسى بوبكر"  
تخصص علم النفس ، للقيام بدراسة ميدانية لتحضير لرسالة الدكتوراه حول "فاعلية  
برنامج إرشادي مرتكز على نظرية بارأون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني  
لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط " في متوسطات - ابي ذر الغفاري- داود بركان- بن  
غالم مخفي - عزوز محمد وذلك ابتداءا من 2021/01/05 إلى 2021/05/20 .

ملاحظة: يرافق مدير المؤسسة كل العمليات المتعلقة بالدراسة التطبيقية مع مراقبة جميع الاستبيانات المقدمة  
من طرف المتربص او الباحث .

مدير التربية

مدير التربية  
ميلون بوعزعي



للإعلام :

- نسخة موجهة الى مفتش إدارة المتوسطات للمقاطعة الثانية.

## ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية بار أون في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس. حيث اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم 19 تلميذا بواقع (14) ذكر و(05) إناث ممن يبدون سلوكيات عدوانية شديدة ومستمرة وغير ظرفية. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وتم استخدام مقياس السلوك العدواني لـ "أميرة عبد الحافظ" (2015) والبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحث.

وخلصت نتائج الدراسة إلى: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني لدى العينة التجريبية ، وبالتالي للبرنامج التدريبي المستند على نظرية بار-أون للذكاء الانفعالي أثر في خفض السلوك العدواني بكل أبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.  
- **الكلمات المفتاحية:** الذكاء الانفعالي، السلوك العدواني، البرنامج التدريبي، التلميذ، مرحلة التعليم المتوسط.

## Resumé :

La présente étude vise à identifier l'effet d'un programme de formation basé sur la théorie Bar-On de l'intelligence émotionnelle dans la réduction des comportements agressifs chez un échantillon de collégiens de l'état de Sidi Bel Abbes. L'échantillon de l'étude comprenait un groupe de 19 élèves, (14) hommes et (05) femmes, qui présentent des comportements agressifs graves, persistants et non situationnels. L'étude s'est appuyée sur l'approche semi-expérimentale, en employant l'échelle de comportement agressif de "Ameera Abdel Hafez" (2015) et le programme de formation proposé et préparé par le chercheur.

Les résultats de l'étude ont conclu: qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les rangs moyens des membres du groupe expérimental avant et après l'application du programme sur l'échelle du comportement agressif dans l'échantillon expérimental , et donc le programme de formation basé sur le Bar-On La théorie de l'intelligence émotionnelle a un impact sur la réduction des comportements agressifs dans toutes ses dimensions chez les individus membres du groupe expérimental.

- **Mots-clés :** intelligence émotionnelle, comportement agressif, le programme de formation, l'élève, le stade de l'enseignement moyen.

## Abstract :

The current study aims to identify the effect of a training program based on the Bar-On theory of emotional intelligence in reducing aggressive behavior among a sample of middle school students in the state of Sidi Bel Abbes. The study sample included a group of 19 students, (14) males and (05) females, who exhibit severe, persistent and non-situational aggressive behaviors. The study relied on the quasi-experimental approach, and the aggressive behavior scale of "Ameera Abdel Hafez" (2015) and the proposed training program prepared by the researcher were used.

The results of the study concluded: that there are statistically significant differences between the average ranks of the experimental group members before and after the application of the program on the scale of aggressive behavior in the experimental sample, and therefore the training program based on the Bar-On theory of emotional intelligence has an impact on reducing aggressive behavior in all its dimensions among individuals experimental group.

-**Keywords:** emotional intelligence, aggressive behavior, the training program, the student, the middle education stage.