DOI: JFTP-2004-1039

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

د.خالد أحمد عبدالعال إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة سوهاج

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٠/٤/٢٣
تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٠/٦/١
البريد الالكتروني : kibrahim1985@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) سنة، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم توزيعهم إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية التي بلغ عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذة، وقام الباحث بتطوير مقاييس الذكاء الإنفعالي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفعالية الذات، بالإضافة للبرنامج التدريبي القائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي الذي تكون من (٢٥) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة تم توزيعها على الأبعاد الأربعة الرئيسية للذكاء الإنفعالي وهي: الوعي بالذات، التنظيم الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وعلى كل بعد من أبعاده (المثابرة والجهد، التعلم والانجاز، اختيار الأنشطة، الخبرة السابقة للنجاح والفشل، الإقناع، ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الآخرين) لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات ككل وكل بعد من أبعادها (فعالية الذات الأكاديمية، فعالية الذات الاجتماعية، فعالية التنظيم الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها حث العاملين في التربية والتعليم على الاهتمام أكثر بعمليات التدريب وفقا لافتراضات نظرية الذكاء الانفعالي وخاصة في عمليات الوعي بالذات وتنظيم الذات وتحفيز الذات ودفعها للتخطيط والتعاطف مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي معهم، بناء البرامج والأنشطة الصفية وفقا لافتراضات نظرية الذكاء الانفعالي، إجراء دراسات حول الذكاء الإنفعالي مع فئات التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية

الذكاء الإنفعالي (نظرية جولمان)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فعالية الذات.

ABSTRACT

The current study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on Goleman's theory of emotional intelligence in developing academic self-competency and self-efficacy among second stage of basic education students. The study was applied on a sample of (100) male and female students of (13-5) years old, chosen randomly and distributed into two groups: experimental group N= (50) students, and control group N= (50) students. the researcher developed emotional intelligence, academic self-competency , and self-efficacy scales, in addition to a training program based on Goleman's theory of emotional intelligence, that consisted of (25) training sessions, each session takes (45) minutes, was distributed on the four main dimensions of emotional intelligence (self-awareness, self-organization, social awareness, and relationship management. The study results showed there are statistically significant differences in academic self-competency as a total degree and each of its dimensions (perseverance and effort, learning and achievement, activities choice, success and failure previous experience, persuasion, observing alternative model of success and failure of others) in favor of experimental group, and there are statistical significance differences in self-efficacy as a total degree and each of its dimensions (academic self- efficacy, social self- efficacy, organization self-efficacy) in favor of experimental group. The study presented a set of recommendations, including encouraging education personnel to pay more attention to training processes in accordance with the assumptions of emotional intelligence theory, especially in the processes of self-awareness and self-organization and self-motivation and pushing them to plan and empathize with others and social interaction with them, building programs and classroom activities in accordance with the assumptions of emotional intelligence theory, conduct Emotional Intelligence Studies with special education Classes.

KEYWORDS: Emotional Intelligence (Goleman's Theory), Academic Self-competency, Self-efficiency.

مقدمة الدراسة

يحرص الآباء والمربين على تربية أبنائهم التربية السليمة والمتكاملة في جميع مراحل حياتهم من مرحلة المهد مروراً بمرحلة الطفولة فمرحلة المراهقة إلى أن يصلوا إلى مرحلة الرشد بسلام وطمأنينة، كما يهتموا بتربيتهم جسدياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً وأخلاقياً، حيث تُعد المراحل الأولى للفرد من المراحل الهامة في بناء شخصيته وتطوير وقدراته المعرفية والاجتماعية والجسدية، كما أن هذه المراحل تلعب دوراً هاماً في تنمية ذكاءاته المتعددة ومنها الذكاء الانفعالي، حيث يحتك الفرد ببيئته المحيطه به والتي تتضمن الوالدين والمربين والمدرسة والمجتمع والأقران وغيرهم، وعند الاحتكاك بالأقران والبالغين من حوله فإنه يشاركهم بعض النشاطات والأعمال مما يجعله قادراً على تطوير العديد من المهارات الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية، مما يساعد ذلك على بناء ذاته والاعتماد عليها وتطوير قدراته المعرفية، ويساعده على تطوير كفاءته الذاتية الأكاديمية والتي تتمثل فيما يعرفه الفرد أو يعتقد أنه يعرفه ويستطيع تنفيذه على شكل نشاطات وقدرات ومهارات اجتماعية واستعدادات وذكاءات واستراتيجيات حل المشكلات، مما يساعد ذلك الفرد على معرفة السلوك المراد تنفيذه وكم الجهد المبذول والمخصص لإنجاز العمل المطلوب أو النشاط الموكل إليه، كما يساعده على مواجهة العقبات والمعوقات، ويساعده على التخلص من الأفكار العشوائية وغير المنطقية.

ويري علماء النفس أن طبيعة الانفعال لدى الفرد متعلقه بأهدافه وجهوده، وأنها ليست حالة نفسية داخلية خاصة، فتُعد تعبيرات الفرد الانفعالية بمثابة إشارات اجتماعية وليس مجرد إشارات فسيولوجية داخلية فهي مرتبطة بما يريد الفرد فعله، لذا اعتبر علماء النفس الانفعالات بأنها عبارة عن سلوكات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على البنية المعرفية للفرد، فعند الانفعال يجد الفرد أن انتباهه وإدراكه في حالة استثارة تامة، يستطيع السيطرة عليها من خلال محزونة المعرفي (الريماوي، ٢٠٠٨، ٧٦).

وتُعد نظرية جولمان إحدى النظريات التي تطرقت للذكاء الانفعالي وحاولت توجيه الاهتمامات النظرية والبحثية لمجاله، حيث جعل جولمان مهمته الأساسية بلورة نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء لإيمانه بأنه لا يمكن تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني دون اكتساب الفرد للمهارات الانفعالية والاجتماعية، حيث أشار Goleman (1995, 24) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه يدرس فهم الانفعالات الذاتية وإدارتها وتحفيز الذات والتعرف على انفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم.

لذلك يُعد الذكاء الانفعالي من أهم جوانب الذكاء التي تساعد الفرد على فهم نفسه وفهم الآخرين، والتصرف في المواقف بطريقة منطقية بناء على الانفعالات الطبيعية المناسبة للموقف، ويساعده على تطوير قدراته المعرفية، مما يعمل على تنمية كفاءته الذاتية الأكاديمية ومعتقداته حول قدرته على إنجاز المهام الضرورية لتحقيق النتائج المطلوبة منه، ومن أجل ذلك جاءت الدراسة

الحالية لإعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان في الذكاء الإنفعالي والتعرف على فعاليته في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

مشكلة الدراسة:

يهتم الآباء والمربين بمتابعة أبنائهم في جميع مراحل حياتهم، وخاصة في مراحل حياتهم الحرجة والتي هي مرحلة المراهقة، والعمل على مساعدتهم لتجاوز هذه المرحلة بأمان وسلام، إلا أن المشكلة تكمن عندما يصبح الآباء غير قادرين على مواجهة هذه المرحلة الحرجة والمتقلبة بسبب جهلهم ونقص خبرتهم في كيفية التعامل مع التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة، وتزداد هذه المشكلة بشكل واضح من خلال ردود أفعال المراهقين وسلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها، إذ غالباً ما تتسم سلوكياتهم بالعشوائية أو السلبية وعدم المنطقية، كما يتسم المراهقون بضعف إدارك الذات ونقص الوعي بها وتدني الدافعية والإنجاز والكفاءة الأكاديمية وانخفاض معتقدات الفرد في قدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه والميل إلى حالات الانطواء والعزلة وعدم التفاعل الاجتماعي والعدوانية، وسيطرة مشاعل الفشل والقلق والخوف من المستقبل. وتمثل مرحلة المراهقة مرحلة نمو تغيرات سريعة يحدث فيها التغيرات الجسدية والعقلية والانفعالية وتغيرات الذات والأسرة وجماعة الرفاق، وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة من التحديات المثيرة ومرحلة القلق والسعادة والمشاكل والاكتشاف والارتباك وفقدان الثقة في الذات، من أجل ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟، ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاده؟**
2- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاده؟**
3- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات وأبعاده؟**

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً:الأهمية النظرية:

١- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أنها ركزت على متغيرات هامة هي: الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات، ويعد تنمية الجوانب النفسية ومنها الذكاء الانفعالي من أهداف برامج التدريب والوقاية في معظم الأنظمة التربوية المتقدمة للنجاح في مختلف مجالات الحياة.

٢- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أن تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يعشوا فترة حرجة ولابد من توفير الرعاية والاهتمام بهم وتوعيتهم والعمل على إدراك الذات وتشجيعهم على التواصل مع الآخرين من خلال زيادة الحس بالتمثل العاطفي لديهم مما يساعدهم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات.

٣- يمكن أن تزود الدراسة الحالية الباحثين ببعض المرتكزات النظرية التي تمكنهم من الاستناد عليها في بحوث لاحقة قد تكون مكملة لهذه الدراسة أو مساهمة في التوسع في قضايا تربوية أخرى.

ثانياً:الأهمية التطبيقية:

١- تسهم الدراسة الحالية في بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي حيث توفر مواقف تدريبية يمكن استخدامها في مواقف تعليمية لتدريب الطلاب على مهارات الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، تحفير الذات، التعاطف مع الآخرين والتفاعل معهم، مما يساعد ذلك على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لديهم.

٢- تحاول الدراسة الحالية تطوير مقاييس هي مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس فعالية الذات وتوفيرهما للباحثين في المجالات التربوية.

حدود الدراسة:

إن أي تعميم يمكن استخلاصه من نتائج هذه الدراسة لابد أن يكون في نطاق متغيراتها وطبيعة أدواتها المستخدمة وعينتها والمجتمع الذي اشتقت منه ومنهجها، والمعالجة الإحصائية وإجراءاتها، لذا تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

مصطلحات الدراسة:

أ-الذكاء الإنفعالي Emotional Intelligence:

يعرف Goleman (1998, 87) الذكاء الإنفعالي بأنه قدرة الفرد على التحكم في نزعاته ونزواته، وعلى قراءة المشاعر لدى الآخرين وفهمها والتعامل بمرونة في علاقاته، ويعرف الباحث الذكاء الإنفعالي إجرائياً بأنه مجموعة ما يتمتع به الفرد من مهارات انفعالية شخصية واجتماعية لازمة لنجاحه في الحياة.

ب-الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-competency:

يشير Bandura (1997, 64) إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها الأفكار التي يمتلكها المتعلم عن قدراته وأداءاته في مواقف مصممة للتعلم، وفي هذه الأفكار يقدر المعلم كل ما يمتلكه من مهارات وقدرات لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ج-فعالية الذات Self-efficiency:

يشير عبدالرسول (٢٠٠٩، ٣٥٢) إلى فعالية الذات بأنها معتقدات الأفراد في قدراتهم على إنجاز المهام الضرورية لتحقيق النتائج المطلوبة، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس فعالية الذات.

عينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (١٠٠) تلميذاً من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تتراوح أعمارهم بين (١٣: ١٥) عاماً بمتوسط عمري (١٤.٦) وانحرف معياري (١.٥٣)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، حيث اشتملت المجموعة التجريبية (٥٠) تلميذاً وتلميذة طبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي، واشتملت المجموعة الضابطة (٥٠) تلميذاً وتلميذة لم يطبق عليهم البرنامج التدريبي، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

أدوات الدراسة:

قام الباحث في الدراسة الحالية بتطوير مقاييس هي مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس فعالية الذات، وإعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في تنفيذ الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث تخضع المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار قبلي، ثم تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وتخضع المجموعتان لاختبار بعدي.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان ما يلي:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

أدبيات الدراسة:

في هذا الجزء يتم إلقاء الضوء على الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة التي تهدف الدراسة الحالية إلى دراستها:

أولاً- الذكاء الإنفعالي:

١- مفهوم الذكاء الإنفعالي:

يُعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة في أدبيات علم النفس التربوي الحديث، والذي بدأ الحديث عنه في بداية التسعينات، ونظراً للتغيرات التي نعيشها في مختلف مناحي الحياة، ولأن الفرد لا يستطيع الاعتماد فقط على القدرات العقلية في مواجهة مشكلات حياته، فهو بحاجة إلى المهارات الانفعالية لحل المشكلات التي تواجهه، حيث تلعب هذه المهارات دوراً هاماً في حياة الإنسان ونجاحه في مجال الدراسة والعمل وفي الصحة النفسية والسعادة الأسرية، ويساعد الذكاء الإنفعالي الفرد على فهم نفسه وفهم الآخرين والتوافق مع الظروف المحيطه به مما يزيد من قدرة الفرد على النجاح في الحياة بشكل عام.

وتطرق العديد من العلماء لمفهوم الذكاء الإنفعالي بنظرة واسعة وأكدوا على أهمية الجوانب غير المعرفية ومنها الجانب الإنفعالي للتكيف مع المحيط بل للنجاح في الحياة ككل، وأطلقت الفكرة حول الذكاء الإنفعالي من خلال مقال عام ١٩٩٠ لكل من (Mayer & Salovey)، ثم نشر (Goleman, 1995) كتاباً بعنوان "الذكاء الإنفعالي: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء" والذي تناول فيه طبيعة الذكاء الإنفعالي والمجالات التي لها دور في نجاح الفرد في حياته العملية ، كما بين أن الذكاء وحده لا يضمن تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة، بل أن ذلك يتطلب وجود مزيج من المهارات الانفعالية والاجتماعية.

وأشارا Mayer & Salovey (1997, 19) إلى أن الذكاء الانفعالي يعتبر نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي هو عبارة عن قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته ومشاعره وضبطها والتمييز

بينها، ومراقبة مشاعر الآخرين والتعامل معها، واستخدام الفرد لهذه القدرات لتوجيه طريقة التفكير والأفعال الخاصة به، كما أوضحا أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء انفعالي مرتفع ينظمون انفعالاتهم ويدركونها ويعبرون عنها بطريقة صحيحة ومنظمة ويدركون انفعالات الآخرين ويتعاملون معها بطريقة سليمة، كما عرفاه بأنه القدرة على على استخدام المعرفة الانفعالية في حل المشكلات، وأضحا أن القدرة على تغيير المزاج يمكن أن تساعد في التخلص من الروتين وإدراك العديد من الحلول البديلة للمشكلات.

أما Goleman (1998, 92) فقد عرف الذكاء الإنفعالي بأنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين والقدرة على إدارة انفعالاته بطريقة جيدة، وأنه قدرة الفرد على التحكم في نزعاته ونزواته وعلى قراءة المشاعر الدفينة لدى الآخرين وفهمها والتعامل بمرونة في علاقاته، وأنه مجموعة ما يتمته به الفرد من مهارات انفعالية شخصية واجتماعية لازمة لنجاحه في الحياة ويتضمن قدرات عديدة وهي: الوعي بالذات، التنظيم الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات. كما أوضح أنه من الممكن تعليم الذكاء الإنفعالي للأفراد في أي وقت، وكلما تم التدريب في وقت مبكر كان ذلك أسهل، فالذكاء الإنفعالي يتطور مع مرور الوقت وهو يتغير أثناء حياة الفرد ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي.

ويشير Gottman (43 ,2002) للذكاء الإنفعالي بأنه معرفة المشاعر والعواطف الخاصة والتحكم بالميول وتأجيل الإشباع والتغلب على الإحباط، والمشاركة الوجدانية والعلاقة الجدية المناسبة مع الآخرين بالإضافة لتحفيز الذات بطريقة تفاؤلية.

وعرف مبيضين (٢٠٠٣، ١١٤) الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي انفعالياً أنه يمتلك الكثير من المفردات الانفعالية في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين.

وأشار Austin et al., (2005, 549) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه الذكاء الذي يتربط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد.

وأوضح السفاريني (٢٠٠٦، ٦٤) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع نفسه والتفاعل الإيجابي مع الآخرين وقدرة الفرد على مواجهة التحديات الصعبة والمواقف الحرجة مما يحقق الفرح والشعور بالسعادة والرضا عن الذات وتقبل الآخرين، وهو القدرة على ضبط النفس والتحكم بالذات من خلال التحكم بالانفعالات .

وعرف السمادوني (٢٠٠٧، ٩٣) الذكاء الإنفعالي بأنه مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها بشكل جيد، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين.

وعرفته سعيد (٢٠٠٨، ١٢٧) بأنه منظومة من الكفايات الإنفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ فتشكل مكونا مندمجا بينهما في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين لها، يترتب عنها الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وضبطها وامتلاك مهارات التعاطف وتحفيز الذات ومواجهة العقبات بمرونة والتواصل مع الآخرين بإيجابية .

وأشار جولمان (٢٠١١، ٤٨) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد والتي تتمثل في الوعي الذاتي وضبط الانفعالات والمثابرة والحماس والدافعية والتمثل العاطفي واللباقة الاجتماعية.

وتشير العنيزات (٢٠١٧، ٤٤٢) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه مجموعة من المهارات تعد في جوهرها أساس الشخصية المتزنة الواعية التي تمتلك القدرة على ضبط انفعالاتها، والإصرار على تحقيق الأهداف رغم المصاعب، والتعاطف الوجداني مع الآخرين وامتلاك مهارات التواصل الاجتماعي والتي تسهم جميعها في حفظ الأفراد واتزان شخصيتهم وتقدمهم.

كما تشير صابري (٢٠١٨، ١٣٦) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه مجموعة من المهارت الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد وتتمثل في السيطرة على الانفعالات وإدارتها، القدرة على تنظيم الانفعالات، إدراك انفعالات الآخرين، السيطرة على العلاقات الإنسانية.

ويشير العيداني (٢٠١٩، ٤٩) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن الانفعالات بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الإنفعالية، والقدرة على إتاحة وتوليد المشاعر، والقدرة على تنظيم الانفعالات لدى الذات والآخر.

وتشير القيسي (٢٠١٩، ٢٨٢) إلى الذكاء الإنفعالي بأنه قدرة الفرد على إدارة عواطفه ومشاعره وتنظيمها والتحكم في انفعالاته ومساعدته على إدراك عواطف ومشاعر الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة.

من خلال العرض السابق يستخلص الباحث أن الذكاء الإنفعالي يشير إلى وعي الفرد بحالته الإنفعالية من خلال إدارك مشاعر الآخرين وفهمها وبالتالي ضبط انفعالاته وإدارتها بالشكل المناسب وإقامة علاقات اجتماعية مرضية مع الآخرين.

٢- النماذج المفسرة للذكاء الإنفعالي:

تم تفسير الذكاء الإنفعالي وفق نظريات أطلقها بعض التربويون والباحثون المهتمون بهذا النوع من الذكاء وقاموا ببناء نماذج اعتمدوها لتفسير الذكاء الإنفعالي، وفيما يلي عرض لأبرز هذه النماذج:

٢/أ-نموذج (Bar-On):

يشير Bar–On (1997, 53) إلى أن الذكاء الإنفعالي يتضمن عدة مكونات منها القدرة على إدراك الواقع والقدرة على حل المشكلات والقدرة على المرونة في مجالات الحياة والقدرة على تحمل

الضغوط والتحكم في الانفعالات، ويتكون هذا النموذج من مكونين: المكون الأول منظومي والمكون الآخر طوبغرافي:

١-المكون المنظومي: يضم عدداً من العوامل المنتظمة منطقياً والمتشابهة معاً داخل مجموعة واحدة وهي (الذكاء الشخصي ويشمل الوعي بالذات وتحقيق الذات وتقدير الذات والتوكيدية والاستقلالية، الذكاء الاجتماعي ويشمل العلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والتفهم، المكونات التكيفية وتشمل إدراك الواقع والمرونة والقدرة على حل المشكلات، مكونات التعامل مع الضغوط وتشمل قدرة الفرد على تحمل الضغوط وضبط الانفعالات، مكونات المزاج العام وتشمل التفاؤل والسعادة).

٢-المكون الطوبغرافي: يضم مجموعة من المكونات العاملية للذكاء الإنفعالي ومنها (العوامل الأساسية وتشمل إدراك الواقع والتفهم وضبط الانفعالات، العوامل المساندة وتشمل تقدير الذات والتفاؤول والمرونة وتحمل الضغوط والمسؤولية الاجتماعية، العوامل الناتجة وتشمل تحقيق الذات وحل المشكلات والعلاقات الاجتماعية والسعادة).

٢/ب-نموذج (Mayer & Salovey):

يشير **Mayer & Salovey (1997, 26)** إلى الذكاء الإنفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم وضبط الانفعالات أو توليد المشاعر عند القيام بالأنشطة المختلفة، والقدرة على تنظيم المشاعر الذاتية تجاه الآخرين والقدرة على معالجة الانفعالات بشكل إيجابي واستخدامها لتوجيه الأنشطة الإدراكية مثل القدرة على توجيه طاقة الفرد نحو الهدف والقدرة على حل المشكلات.

وينظر إلى الذكاء الإنفعالي في إطار علم النفس الإيجابي والذي يؤكد على بناء الصفات الإيجابية وتنميتها مثل التفاؤل والرضا والسعادة وتحقيق الذات والتوجه الإيجابي نحو المستقبل، وأشارا إلى الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على تنظيم الذات ومساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم، وهذه القدرة تأتي على شكل تخفيف آلام من يعاني من مشاكل نفسية أو الإصلاح بين طرفين.

كما أشارا إلى أن الذكاء الإنفعالي يكمن في القدرة على إعطاء انطباع جيد إيجابي عن الذات والقدرة على جذب الآخرين.

وأدخلا **Mayer et al., (2002)** تعديلاً على النموذج قسم الذكاء الإنفعالي إلى أربعة عوامل وهي: (إدراك الانفعالات، استخدام الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات)، وأن هذه العوامل تعمل معاً لتنتج نموذج الانفعالات، ويوضحا أنه إذا كانت بيانات انفعالات الفرد في متناول يديه يستطيع أن يفهم حالات الآخرين أفضل ويتوقع أي تغيير في الانفعالات، وتستخدم هذه البيانات لتحسين التفكير واتخاذ القرارات والسلوك، ويعتقد الباحثان أن من علامات نضج الذكاء الإنفعالي لدى الفرد هو انفتاحه على جميع الخبرات الانفعالية، وأن الشخص الذكي انفعاليا هو الأفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين ولديه القدرة أكثر من غيره في استثارة الانفعال بصوره تساعده على

التفكير بشكل أفضل إلى جانب قدرته على فهم وتحليل الانفعالات والسيطرة عليها بطريقة تنمي قدراته العقلية والانفعالية كتأجيل إشباع حاجاته (خليل، ٢٠١٠، ٩٦).

٣/ب-نموذج (Saloveypeter):

يوضح نموذج (Saloveypeter) مجالات الذكاء الإنفعالي والذي أشير إليه في (قطامي، ٢٠٠٥، ٨٦) حيث أفترض أنه يتضمن ما يلي:

١-أن يحدد التلميذ عواطفه وانفعالاته.

٢-أن يفهم التلميذ مشاعره وعواطفه ويتحمل مسؤولية معالجتها.

٣-أن يطور دافعية ذاتية لما يعالجه أو يشعر به.

٤-أن يتفهم مشاعر الآخرين والقدرة على وصفها.

٥-أن يضع نفسه مكان الآخرين عن طريق فهمها.

٦-أن يضع خطة ويعالج طريقة متكاملة مع الآخرين.

٤/ب-نموذج (Weisinger):

يشير نموذج Weisinger (2004, 71) أن الذكاء الإنفعالي يتضمن ثلاث كفايات تتعلق بالبعد الشخصي، وكفايتان تتعلقان بالبعد البين الشخصي، ويتضمن البعد الشخص ما يلي:

١-الوعي بالذات: وهو قدرة الفرد على مراقبته لنفسه من خلال أفعاله، وقدرته على محاولة التأثيربنتائج أفعاله لتصبح أكثر فائدة.

٢-إدارة الانفعالات: وهي فهم الفرد لانفعالاته الذاتية، وقدرته على السيطرة على هذه الانفعالات مما يساعده على التعامل مع الأمور بشكل صحيح.

٣-الدافعية الذاتية: هي قدرة الفرد على تحفيز دافعيته الداخلية والخارجية للتعامل مع الفرص بكفاءة عالية.

أما فيما يتعلق بالبعد البين الشخصي فيتضمن:

١-الاتصال الجيد: وهو قدرة الفرد على تطوير مهارات اتصال بكفاءة عالية والانخراط في بناء العلاقات.

٢-مراقبة الانفعالات: وهي قدرة الفرد على مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال أقصى ما لديهم من قدرات.

٥/ب-نموذج (Montemayor & Spee):

يشير نموذج (Montemayor & Spee, 2005) المشار إليه في (قطامي، ٢٠٠٥، ٨٨) إلى أن الذكاء الإنفعالي يمكن تصنيفه في فئتين رئيستين وهما: مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات، وافترضا أن الذكاء الإنفعالي يتضمن أربعة أبعاد وهي :

١-الوعي أو الإدراك الإنفعالي للذات: وهو قدرة الفدرعلى تمييز انفعالاته الذاتية.

٢-الوعي أو الإدراك الإنفعالي للآخرين: وهو قدرة الفرد على تمييز انفعالات الآخرين

٣-الإدارة الانفعالية للذات: وهي قدرة الفرد بالسيطرة على انفعالاته الذاتية وإدارتها.

٤-الإدارة الانفعالية للآخرين: وهي قدرة الفرد على استيعاب انفعالات الآخرين والسيطرة عليها.

٦/ب-نموذج (Goleman) **للذكاء الإنفعالي**:

افترض Goleman في كتابه الذكاء الإنفعالي أن عواطف المتعلم وانفعالاته تؤثر في تعلمه بدرجة كبيرة وبشكل خاص في تفكيره التحليلي، وقد افترض أن الذكاء الإنفعالي يتضمن حفز النفس، والحماس، والمثابرة، وأنه يمكن إعادة التعلم الإنفعالي، وأن الذكاء الإنفعالي خبرة وسيطة قابلة للتعديل ، وأن الذكاء الإنفعالي مرادف للتفكير الإنفعالي، وأن الذكاء الإنفعالي مولد للأفكار والخيالات التي يفتقر إليها ذو التفكير الإنفعالي المتبلد، يسهم الذكاء الإنفعالي في التوقع بالتحصيل الدراسي، ومن الصعب التعبير عن النشاط الإنفعالي لفظياً، ومن الصعب إدراك آثار النشاط الإنفعالي أو أن إدراكه يتميز بالبطء نوعاً ما.

أشار نموذج Goleman (1995, 137) إلى أن الذكاء الإنفعالي عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعر الذات ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز المشاعر الذاتية وإدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال، وتطرق هذا النموذج إلى مجموعة من المهارات وهي:

١-الوعي بالذات: ويقصد به أن يدرك الفرد حالته النفسية وانفعالاته الداخلية باستمرار، وأن يعي الأفكار المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، فالوعي بالذات أساس الثقة بالنفس وهو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، وكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته كان قادراً على الوعي حتى على الأحاسيس العابرة، وتتلخص مجالاته الفرعية بتقدير الذات والثقة بالنفس.

٢-إدارة الانفعالات (تنظيم الذات): ويقصد به قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، والتحكم في الانفعالات السلبية من غضب واكتئاب وقلق، كما أطلق على هذا البعد ببعد تنظيم الذات وهي ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع المواقف، وتتلخص مجالاته الفرعية بالضبط الذاتي، والوعي، والتكيفية والتجديد والابتكار في إدارة الانفعالات.

٣-حفز الذات (الدافعية): ويقصد به اعتماد الشخص على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه، وهي العملية التي تؤدي إلى تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيه هذه الانفعالات المنظمة لتحقيق الأهداف وتوظيف الإمكانات لتحقيق الذات. فتُعد الحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل وحب التعلم والاستطلاع أكثر أهمية وتأثيراً في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب، كما يشير إلى

أن القلق يعد مصدراً دافعاً للأداء بشكل جيد وتتلخص مجالاته الفرعية بحافز الإنجاز، والتواد، والمبادرة والتفاؤل.

٤-التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين: ويقصد به قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين ومعرفة ما يحسون به ومساعدتهم ومشاركتهم وجدانياً، والقدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات، والقدرة على القيادة بطريقة فعالة، وتتلخص مجالاته الفرعية بفهم الآخرين، وتنمية العلاقات مع الآخرين، والتوجه نحو تقديم خدمة مساعدة والوعي واستشعار انفعالات الآخرين.

٥-التفاعل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية): ويقصد به قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، والقدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم، ويتميز الأفراد الذين لديهم هذه القدرة بمهارات اجتماعية وقدرة على بناء الثقة أو الأمانة والقدرة على خلق جو من التعاون والمشاركة مع الآخرين والعمل بفاعلية مع جماعة العمل، وتتلخص مجالاته الفرعية بالاتصال المؤثر، تدعيم الروابط الاجتماعية، إدارة الصراع، القيادة والاستشعار، والتعاون.

ومن خلال العرض السابق للنماذج المفسرة للذكاء الإنفعالي، يتضح لنا علاقة الذكاء الإنفعالي بالذكاء الأكاديمي أو الكفاؤة الذاتية الأكاديمية فإننا نجد أن علاقة الذكاء الأكاديمي في الحياة العامة هي علاقة غير واسعة النطاق أي أنها علاقة محدودة فقد يفشل الفرد الذي يتمتع بمستوى عال من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته، والتحكم بنزواته، وتنظيم حالته النفسية، والسيطرة على أحاسيسه، وبالتالي عدم قدرته على مواجهة التحديات التي تواجهه، أما الذكاء الإنفعالي فلقد ثبت بأنه منبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء الانفعالي من قبل المدارس والجامعات والشركات الكبرى على مستوى العالم (سعيد، ٢٠٠٦، ١٠٤).

وبناء على ما سبق فإن نموذج Goleman شامل لكافة جوانب الذكاء الإنفعالي ولا يركز على جزئيات محددة ويغفل الأخرى، كما أنه طور نموذجه من خلال الإلمام بالنماذج الأخرى وهذا ما يميزه ويبرر استناد الدراسة الحالية عليه، من أجل ذلك تبنى الباحث نموذج Goleman في الدراسة الحالية، وذلك لما اقترحه Goleman من مناهج يمكن المعلمين والمربين باستخدامه في المدارس وتعليمه للتلاميذ، فمثلاً تعليم التعاطف من خلال لعب الدور وتعليم ضبط الانفعالات من خلال استراتيجيات العمل الجماعي والعمل التعاوني، ومن خلال عرض البرنامج التدريبي ستتضح الاستراتيجيات والاجراءات المتبعة لتعليم مهارات النموذج الرئيسية.

ثانياً- الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

١- مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يُعرف Zimmerman et al., (1992, 665) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها الإدراك المرتقع الذي يتمتع به الأفراد في مواجهة المهمات الصعبة ويبذلون جهداً كبيراً ولديهم مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم ولديهم تعلم منظم ذاتياً، ويظهرون مستويات قليلة من القلق ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو واجباتهم المدرسية.

ويعرف الزق (٢٠٠٩، ٣٦) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها كل ما يعتقده الفرد حول قدراته التي يمتلكها ومدى تنظيم هذه القدرات وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج الإيجابية المرجوة.

ويوضح قطامي (٢٠١٠، ٧٤) أن الكفاء الذاتية الأكاديمية تلك الأفكار والأدوات التي يمتلكها الفرد عن قدراته للتعلم، وفي هذه الأفكار يقدر الفرد مهاراته وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال.

ويشير العلوان والمحاسنة (٢٠١١، ٤١٢) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تكمن في اعتقاد الفرد لكفاءته في أدائه الأكاديمي بطرق متعددة ومتنوعة، مما سيزيد ذلك من تركيزه وجهده في أداء المهمة، في حين أنه إذا أمتلك الفرد المهارة والمعرفة فقط دون اعتقاد جازم لإتمام هذه المهمة فإن هذا لا يعني قدرته على إتمامها.

ويشير مقابلة (٢٠١٨، ٨٢) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تقويم من الفرد لذاته لما يستطيع القيام به والذي يحدد بدوره مدى مثابرته ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة ودرجة مقاومته للفشل.

من خلال العرض السابق يستخلص الباحث أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ليست مرادفة للقدرة وإنما هي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه وعن الكفاءة التي يمتلكها، حيث تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية على مستوى اختيار المهمة والأنشطة وعلى الجهد المبذول لأداء هذه المهمة وعلى درجة التعلم والإنجاز والمثابرة والإصرار لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

٢- مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يشير Betz (2004, 344) إلى أربعة مصادر رئيسية للكفاءة الذاتية الأكاديمية:

١-خبرات الإتقان: ويقصد بها النجاح والإنجاز الأكاديمي وهي التي تدعم الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الفرد كما إن تكرار نجاحه في أعمال معينة يزيد من شعوره بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

٢-الإقناع: ويقصد بها إن معظم معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الفرد تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهمات معينة.

٣-خبرات الإنابة: ويقصد بها خبرات التعلم بالإنابة وهي التي تأتي من تأثر الفرد بالنماذج الاجتماعية المحيطة به، حيث يزداد شعور الفرد بالكفاءة الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرات قادرون على القيام بمهمات معينة.

٤-الحالات الانفعالية والفسيولوجية: ويقصد بها إن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد تتأثر بمستوى الإستثارة الإنفعالية، حيث يعمل مستوى الإستثارة الإنفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بينما تؤثر الإستثارة الإنفعالية الشديدة تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية.

٣- العوامل التي يمكن أن تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

أشار Bandura (1989, 94) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تفحص تقدير الفرد لإمكاناته وطاقاته وقدراته المعرفية بدلاً من أن تفحص صفاته الشخصية، وتتمثل العوامل التي يمكن أن تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية فيما يلي:

١-حماس المعلم في تحقيق شعور الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة لدى المتعلمين.

٢-تقديم تعلم متدرج في السهولة.

٣-وجود عقبات بين المهمة والأخرى.

٤-استثمار مواقف النجاح الأكاديمي لدى المتعلمين بتعزيزها لتغطي حالات الفشل.

٥-تطوير التعلم باقناع المتعلم أنه يستطيع.

٦-تطوير فكرة أن نجاح المتعلم وتفوقه يأتي من خلال المثابرة والجهد.

٧-شعور المتعلم بالطمأنينة يساعده على أداء المهمات وتخطي الصعاب.

٨-إتاحة الفرصة أمام المتعلمين بملاحظة نموذج متفوق.

٩-تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة يساعد على تحسين الكفاءة الذاتية وعلى النجاح المستقبلي.

٤- الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمتدنية:

أشار قطامي (٢٠٠٤، ٩٧) أنه يمكن أن نقارن بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمتدنية من خلال أربعة عناصر، تتضح فيما يلي:

١-العمليات المعرفية:وفيها أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة لهم أهداف واضحة قابلة للتحقيق والسيطرة على الأحداث الغامضة والمؤثرة في حياتهم وتحدي الصعوبات، بينما أصحاب الكفاءة الذاتية المتدنية أهدافهم غير واضحة وغير قادرين على تخطي العقبات.

٢-الدافعية:وفيها أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة يبذلوا جهوداً كبيرة لتحقيق الأهداف ويتميزون بالمثابرة والاستفادة من مختلف المواقف ودافعيتهم الداخلية عالية، بينما أصحاب الكفاءة الذاتية المتدنية يبذلوا جهوداً منخفضة ومثابرتهم متدنية ودافعيتهم الداخلية منخفضة.

٣-العمليات الانفعالية: وفيها أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة يسيطرون على المخاوف والتهديدات ودرجة القلق لديهم منخفضة ولديهم ضبط نفس مرتفع ويتجاوزن الصعوبات البيئية، بينما أصحاب الكفاءة الذاتية المتدنية لا يمتلكون السيطرة على انفعالاتهم ودرجة القلق لديهم عالية ويفشلون في السيطرة على الصعوبات البيئية.

٤-عمليات الاختيار: وفيها أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة قادرون على اختيار الأنشطة التي تناسب حاجاتهم والنجاح في مواجهة التحديات، بينما أصحاب الكفاءة الذاتية المتدنية قدراتهم متدنية ويفشلون في مواجهة التحديات وليس لديهم القدرة في اختيار المهنة التي تناسبهم.

ثالثاً- فعالية الذات:

١- مفهوم فعاليةالذات:

تُعد فعالية الذات من المفاهيم النفسية التي تلقى الكثير من الاهتمام، وذلك لما لها من تأثير كبير في سلوك الأفراد بصفة عامة وفي الأداء الأكاديمي بصفة خاصة، وتتحدد فعالية الذات من خلال ثلاثة أبعاد أشار إليها Bandura et al., (1996, 1215) وهي: فعالية الذات الأكاديمية التي تتحدد بمعتقدات الأفراد في قدراتهم المتعلقة لإنجاز المهمام الأكاديمية اللازمة لتحقيق الأهداف الأكاديمية المطلوبة، وفعالية الذات الإجتماعية التي تتحدد بمعتقدات الأفراد في قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها وإدارة المواقف الاجتماعية التي تتضمن اختلافاً في الرأي مع الآخرين، وفعالية التنظيم الذاتي التي تتحدد بمعتقدات الأفراد في قدراتهم على التنظيم والتخطيط لأعمالهم ومقاومة ضغوط الآخرين في القيام بسلوك خطأ وتحقيق توقعات الآخرين لهم وتوقعاتهم لأنفسهم.

كما يشير Bong & Skaalvik (2003, 5) إلى فعالية الذات بأنها معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم وانجاز مهام العمل الضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة وذلك من خلال قدرته على انتقاء السلوك ومقدار الجهد المبذول في إنجاز المهام ومدى مثابرته في مواجهة العقبات ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة، كما يشير Koumoundourou (2004, 75) إلى فعالية الذات بأنها تقويم الفرد لقدراته على إنجاز مهمة محددة أو بلوغ مستوى معين من الأداء، و يوضح Luszczynka & Scholz (2005, 439) أن فعالية الذات هي معتقدات الأفراد في قدراتهم على تحقيق النتائج المرغوبة من خلال أداء مهام محددة.

ويشير عبدالله (٢٠١٩، ١٩٢) إلى فعالية الذات بأنها معتقدات الفرد حول مدى قدرته على على القيام بالمهام الموكله، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق هذه المهام.

وتشير الزهراني (٢٠٢٠، ١٨٧) إلى فعالية الذات بأنها المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته، التي لها دور في التحكم في البيئة، مما يسهم في زيادة قدرة الفرد على الإنجاز ونجاح الأداء.

٢- مصادر فعاليةالذات:

أقترح Bandura أربعة مصادر رئيسة لفعالية الذات (Bong & Skaalvik, 2003, 5-6) وهي:

١-الخبرات السيادية السابقة: تعد هذه الخبرات هي المصدر الأساسي لمعتقدات فعالية الذات، حيث يقوي النجاح فعالية الذات بينما الفشل المتكرر يضعفه، والإحساس الراسخ للفعالية مبنى على أساس النجاحات السابقة وهو يعمل على مقاومة الفشل المؤقت.

٢-الخبرات البديلة: تقوم هذه الخبرات بتأثير كبير على معلومات فعالية الذات خاصة عندما يدرك الأفراد التشابه بين النماذج المختلفة وأنفسهم.

٣-الإقناع اللفظي: ويقصد به التواصل اللفظي والتغذية المرتدة من الآخرين البارزين، ويكون الإقناع الفظي أكثر تأثيراً عندما يكون الأفراد الموضحون لمعلومات الفعالية من الذين لديهم إطلاع واسع وجديرين بالثقة وواقعيين.

٤-الحالة الفسيولوجية: تؤثر الإثارات الفسيولوجية المرتفعة مثل: العرق ونبضات القلب والإرهاق والألم وتغير المزاج على تقييم الأفراد لفعاليتهم، فاهتمام الأفراد بهذه الأعراض الجسمية يؤدي إلى تعديل فعالية الذات لديهم أثناء قيامهم بالمهام المطلوبة.

إجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء الدراسة الاستطلاعية، ووصفاً لأدوات الدراسة المستخدمة وكيفية إعدادها وأساليب الضبط الإحصائي المستخدمة في تحليل البيانات، ويمكن عرضه فيما يلي:

أولاً- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (٦٠) تلميذاً وتلميذة ، وقد تم اختيارهم عشوائياً بحيث تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة، وذلك للتحقق صدق وثبات أدوات الدراسة، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس فعالية الذات على المجموعتين قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، ويوضح جدول (١)، وجدول (٢) وجدول (٣) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكل من مقياس الذكاء الإنفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس فعالية الذات.

جدول (١)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الإنفعالي

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة "ت"
الوعي بالذات	التجريبية	٣٠	٤٢.١٥	٢.٤٤	٥٨	٠.٦٢٣
	الضابطة	٣٠	٤٢.٣٤	١.٦٩		
التنظيم الذاتي	التجريبية	٣٠	٤٥.١٣	٢.٤٥		٠.٩٥١
	الضابطة	٣٠	٤٥.٤٢	٢.٨٤		
الوعي الاجتماعي	التجريبية	٣٠	٣٩.١١	٢.٤٠		٠.٣١٣
	الضابطة	٣٠	٣٩.٥١	٢.٠١		
إدارة العلاقات	التجريبية	٣٠	٤٨.١٢	٢.١٧		٠.٧١٢
	الضابطة	٣٠	٤٨.٦٣	٢.١٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١٧٤.٥١	٩.٤٦		٠.٨٢١
	الضابطة	٣٠	١٧٥.٩٠	٨.٨٤		

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة "ت"
المثابرة والجهد	التجريبية	٣٠	١٠.١٢	١.٩٢	٥٨	٠.٢٢٣
	الضابطة	٣٠	١٠.٣٧	١.٨١		
التعلم والانجاز	التجريبية	٣٠	١١.٢٥	١.٨٧		٠.٢٦٧
	الضابطة	٣٠	١١.٣٦	١.٩٠		
اختيار الأنشطة	التجريبية	٣٠	٩.٦٧	١.٧٧		٠.٤٣٢
	الضابطة	٣٠	٩.٩٣	١.٨٧		
الخبرة السابقة	التجريبية	٣٠	١٠.٣٥	١.٧٦		٠.٣٤٢
	الضابطة	٣٠	١٠.٤١	١.٨٣		
مقارنة النموذج البديل	التجريبية	٣٠	١١.٣٢	١.٧٥		٠.٢٩٦
	الضابطة	٣٠	١١.٥٢	١.٨٢		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٥٢.٧١	٧.٣٢		٠.٤٥٨
	الضابطة	٣٠	٥٣.٥٩	٧.٤١		

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس فعالية الذات

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
فعالية الذات الأكاديمية	التجريبية	٣٠	٤٤.١٢	٢.٢٣	٥٨	٠.٥٤٣
	الضابطة	٣٠	٤٤.٤٩	٢.٢٠		
فعالية الذات الاجتماعية	التجريبية	٣٠	٣٧.١٣	٢.٣٤		٠.٧٨٤
	الضابطة	٣٠	٣٧.٥٨	٢.٢٢		
فعالية التنظيم الذاتي	التجريبية	٣٠	٢٩.١٨	٢.٢٤		٠.٦٩٨
	الضابطة	٣٠	٢٩.٦٣	٢.١٩		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١١٠.٤٣	٦.٨١		٠.٨٩٦
	الضابطة	٣٠	١١١.٧٠	٦.٦١		

يتضح من جدول (١) وجدول (٢) وجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس فعالية الذات، مما يُشير ذلك إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج المقترح.

ثانياً- أدوات الدراسة:

فيما يلي عرض الباحث أدوات الدراسة وكيفية إعدادها وأساليب ضبطها الإحصائي:

١-مقياس الذكاء الإنفعالي:

١/أ-الصورة الأولية للمقياس:

تم بناء مقياس الذكاء الإنفعالي بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس الذكاء الإنفعالي مثل مقياس الذكاء الإنفعالي لكل من (Goleman, 1998)، ومقياس (Mayer & Salove, 2002)، ومقياس (العجمي، ٢٠٠٦)، ومقياس (بنهان، ٢٠٠٨)، ومقياس (يوسف، ٢٠٠٨). واعتمد الباحث في الدراسة الحالية على مقياس Goleman للذكاء الإنفعالي وأبعاده الفرعية.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٧) عبارة وزعت على الأبعاد التالية: الوعي بالذات ويشمل (١٤) عبارة، التنظيم الذاتي ويشمل (١٤) عبارة، الوعي الإجتماعي ويشمل (١٣) عبارة، إدارة العلاقات ويشمل (١٦) عبارة.

١/ب-صدق المقياس:

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠)، للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تقيسه، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم حذف بعض العبارات وأصبح عدد عبارات المقياس بعد الحذف (٤٨) عبارة موزعة على الأبعاد على النحو التالي: الوعي بالذات ويشمل (١٢) عبارة، التنظيم الذاتي ويشمل (١٢) عبارة، الوعي الإجتماعي ويشمل (١١) عبارة، إدارة العلاقات ويشمل (١٣) عبارة، كما تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التجانس الداخلي وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٤) قيم معامل الارتباط.

جدول (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون
١	الوعي بالذات	٠.٧٣٦**
٢	التنظيم الذاتي	٠.٦٩٥**
٣	الوعي الإجتماعي	٠.٦٤٠**
٤	إدارة العلاقات	٠.٧١٣**

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، ويدل ذلك على أن المقياس متجانس داخلياً.

١/ج-ثبات المقياس:

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على (٦٠) تلميذاً وتلميذة وتم تطبيقة مره أخرى بعد مرور أسبوعين ثم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فجاءت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠.٧٨٦) ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وجاءت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة مساوية (٠.٨١٢) مما يدل على ثبات المقياس.

١/ د- طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد على النحو التالي: بعد الوعي بالذات ويشمل (١٢) عبارة، بعد التنظيم الذاتي ويشمل (١٢) عبارة، بعد الوعي

الإجتماعي ويشمل (١١) عبارة، بعد إدارة العلاقات ويشمل (١٣) عبارة ، أمام كل عبارة خمسة اختيارات تمثل مقياساً خماسي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:٥= دائماً، ٤= غالباً، ٣= أحياناً، ٢= نادراً، ١= أبداً، وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من (٤٨ إلى ٢٤٠) درجة.

٢- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

٢/أ-الصورة الأولية للمقياس:

تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بعد الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل مقياس (الفرا والنواجحة، ٢٠١٢) ومقياس (العبداللات، ٢٠٠٨) ومقياس (الديدي، ٢٠٠٥) ومقياس (عبدالنبي، ٢٠٠١)، وتكون المقياس من (٣٠) عبارة وزعت على ستة أبعاد وهي: بعد المثابرة والجهد ويشمل العبارات (١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥)، بعد التعلم والانجاز ويشمل العبارات (٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦)، بعد اختيار الأنشطة ويشمل العبارات (٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧)، بعد الخبرة السابقة للنجاح والفشل ويشمل العبارات (٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨)، بعد الإقناع ويشمل العبارات (٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩)، بعد ملاحظة النموذج البديل ويشمل العبارات (٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠)

٢/ب- صدق المقياس:

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠)، للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تقيسه، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، كما تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التجانس الداخلي وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٥) قيم معامل الارتباط.

جدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون
١	المثابرة والجهد	٠.٧٧٢**
٢	التعلم والانجاز	٠.٦٢٨**
٣	اختيار الأنشطة	٠.٧٦٢**
٤	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	٠.٨٢١**

٥	الإقناع	٠.٧٢٥**
٦	ملاحظة النموذج البديل	٠.٧٣٣**

يتضح من جدول (٥) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، ويدل ذلك على أن المقياس متجانس داخلياً.

٢/ج- ثبات المقياس:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على (٦٠) تلميذاً وتلميذة وتم تطبيقة مره أخرى بعد مرور أسبوعين ثم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فجاءت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠.٧٨٧) ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وجاءت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة مساوية (٠.٨٠٢) مما يدل على ثبات المقياس.

٢/ د- طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد على النحو التالي: بعد المثابرة والجهد ويشمل (٥) عبارات، بعد التعلم والانجاز ويشمل (٥) عبارات، بعد اختيار الأنشطة ويشمل (٥) عبارات، بعد الخبرة السابقة للنجاح والفشل ويشمل (٥) عبارات ، بعد الإقناع ويشمل (٥) عبارات، بعد ملاحظة النموذج البديل ويشمل (٥) عبارات، أمام كل عبارة خمسة اختيارات تمثل مقياساً خماسي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:٥= دائماً، ٤= غالباً، ٣= أحياناً، ٢= نادراً، ١= أبداً، وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من (٣٠ إلى ١٥٠) درجة.

٣- مقياس فعالية الذات:

٣/أ-الصورة الأولية للمقياس:

تم بناء مقياس فعالية الذات بعد الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مقاييس فعالية الذات مثل مقياس (Bandura et al., 1996)، ومقياس (Williams & Coombs, 1996)، ومقياس (Miller et al., 1999)، وتكون المقياس من (٢٨) عبارة وزعت على ثلاثة أبعاد وهي: بعد فعالية الذات الأكاديمية ويشمل العبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٧)، بعد فعالية الذات الاجتماعية ويشمل العبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٥، ٢٨)، بعد فعالية التنظيم الذاتي ويشمل العبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٦، ٢١، ٢٣، ٢٦).

٣/ب- صدق المقياس:

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠)، للحكم على

مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تقيسه، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، كما تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التجانس الداخلي وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) قيم معامل الارتباط.

جدول (٦)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون
١	فعالية الذات الأكاديمية	٠.٨٢٥**
٢	فعالية الذات الاجتماعية	٠.٨٠٤**
٣	فعالية التنظيم الذاتي	٠.٧٩٣**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، ويدل ذلك على أن المقياس متجانس داخلياً.

٣/ج- ثبات المقياس:

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما: إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على (٦٠) تلميذاً وتلميذة وتم تطبيقة مره أخرى بعد مرور أسبوعين ثم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فجاءت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠.٨٣٤) ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وجاءت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة مساوية (٠.٨٥٤) مما يدل على ثبات المقياس.

٣/ د- طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي: بعد فعالية الذات الأكاديمية ويشمل (١١) عبارة، بعد فعالية الذات الاجتماعية ويشمل (٩) عبارات، بعد فعالية التنظيم الذاتي ويشمل (٨) عبارات، أمام كل عبارة خمسة اختيارات تمثل مقياساً خماسي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:٥= دائماً، ٤= غالباً، ٣= أحياناً، ٢= نادراً، ١= أبداً، وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من (٢٨ إلى ١٤٠) درجة.

ثالثاً- البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على نظرية لجولمان للذكاء الإنفعالي والذي يهتم بفهم الفرد بشكل دقيق وشامل لذاته وانفعالاته وانفعالات الآخرين وسلوكاتهم وفهم علاقاته مع الآخرين وكل ما

يحيط به من انفعالات وعلاقات، والعمل على تنمية المهارات الانفعالية التي يحتاجها الفرد في المواقف الحياتية، وتضمن البرنامج (٢٥) جلسة مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة تم تنفيذها في فترة زمنية شهرين حتى تكون هناك فرصة للتلاميذ لتطبيق ما تدربوا عليه في مواقف حياتية وانتقال أثر التدريب إلى مواقف مشابهة وكانت كل جلسة تدريبية تحمل عنوانا معينا يبين مضمونها، واعتمد البرنامج على عدة محكات في تصميمه وهي: تقويم الوظيفة (أي أن البرنامج يراعي احتياجات المتدربين)، تقويم الفرد (أي معرفة مستوى أداء الأفراد في المهارة التي سيتناولها البرنامج بالتدريب)، نقل التقويمات للمتدرب (أي إمداده بالمعلومات المتعلقة بمستواه في المهارة التي يريد التدريب عليها من خلال تغذية راجعة تسبق تنفيذ التدريب)، استخدام الأمثلة بكثرة من خلال أسلوب النمذجة، تحديد ودعم استعداد المتدربين وقابليتهم لتنفيذ البرنامج، يعتمد تطوير البرنامج على التوجيه الذاتي للمتدرب، تقديم الحافز للتدريب (أي توضيح أهمية التدريب في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية)، عرض خطة عمل واضحة وتحديد مراحل التدريب، إعطاء تقارير عن مستوى تحسن الأداء مما يساعد على مزيد من التطوير في ذلك الأداء)، استخدام التدريب خارج الجلسات في المدرسة والمنزل، تشجيع المتدربين بعضهم لبعض على الاستمرار والحرص على سلوكهم، استخدام أدوات قياس مناسبة وفعالة قبل التدريب وبعده لقياس مدى التطور الناتج.

ويسعى البرنامج إلى التعريف بموضوع الذكاء الإنفعالي من خلال التعريف بمفهوم الذكاء الإنفعالي وتحليله إلى مكوناته الأساسية والتعرف عليها، تنمية المهارات المكونة للذكاء الإنفعالي باستخدام عدد من الأنشطة والمهام والأمثلة، خلق إتجاه إيجابي نحو التدريب وإثارة دافعية التلاميذ ويتحقق ذلك من خلال مشاركة التلاميذ في صياغة الأهداف والتعريف بأهمية الذكاء الإنفعالي من خلال تقديم أمثلة مملوسة واقعية، التأكيد على تكامل العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية المتربطة بمفهوم الذكاء الإنفعالي والمهارات المكونة له، ممارسة الخبرات التي تم التدريب عليها خارج الجلسات من خلال وظائف يمارسها المتدب ويقوم بالتغية الراجعة لها في الجلسة التالية كي تنتقل مهارات الذكاء الإنفعالي لديه، تحقيق التناغم بين الخبرات الجديدة التي تدرب عليها التلميذ ومنظومة مفاهيمه التي تعلمها سابقاً من خلال التدرج في ممارسة المهارات المكونة للذكاء الإنفعالي.

واعتمد البرنامج على مجموعة من الاستراتيجيات التي تعمل على استثارة العمليات المعرفية والانفعالية المرتبطة بأهداف البرنامج، ومنها إستراتيجية تنمية الوعي بالذات والتي تحث التلميذ على التركيز على ذاته وفهمها وتوجيهها بهدف تنميتها من خلال تشجيع التلميذ على الحوار الذاتي الإيجابي وتنظيم الذات وضبطها، وإستراتيجية تنمية التفاعل الإيجابي بين المتدربين وذلك من خلال إدراك كل فرد لأهمية الإصغاء للآخر مما يتيح مناخاً ملائماً للتعبير عن الآراء المختلفة والتعبير عن الذات بحرية، وإستراتيجية توضيح أهداف التدريب والجلسات وذلك من خلال عرض مفهوم المهارة

المستهدفة بالتدريب وتحليلها وطرح البدائل الممكنة لها وتقويمها ومناقشتها باستخدام أساليب متنوعة كالنمذجة ولعب الأدوار والعصف الذهني والحوار والمناقشة والعمل على شكل مجموعات والقصة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض الباحث في هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)، وذلك لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات الدراسة على طلاب العينة الأساسية، وقد سارت عملية تحليل البيانات وعرض النتائج كما يلي:

١-نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاده؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"
الوعي بالذات	التجريبية	٥٠	٤١.٠٣	١.٧٧	٩٨	٧.٩٨**
	الضابطة	٥٠	٣٨.٠١	١.٦١		
التنظيم الذاتي	التجريبية	٥٠	٤٠.٥٨	١.٣٨		٦.٢٥**
	الضابطة	٥٠	٣٨.٦٣	١.٣١		
الوعي الاجتماعي	التجريبية	٥٠	٤٠.٤٤	١.٥٣		٥.٥٩**
	الضابطة	٥٠	٣٨.٠٢	١.٩٧		
إدارة العلاقات	التجريبية	٥٠	٤٠.٣٧	١.٤٨		٧.٠٣**
	الضابطة	٥٠	٣٨.٠٦	١.٦٤		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	١٦٢.٤٢	٦.١٢		٨.٧١**
	الضابطة	٥٠	١٥٢.٧٢	٩.٣٤		

**** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم اختبار"ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل ذلك على فعالية البرنامج التدريبي في إكساب التلاميذ مهارات الذكاء الإنفعالي المختلفة ، حيث ساعد البرنامج التدريبي في زيادة إدراك الفرد لحالته النفسية وانفعالاته الداخلية باستمرار، وأن يعي الأفكار المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، كما ساعد الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة

ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، والتحكم في الانفعالات السلبية من غضب واكتئاب وقلق، كما مكن الأفراد زيادة القوة الدافعة الداخلية لديهم في تحقيق أهدافهم، وتنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيه هذه الانفعالات المنظمة لتحقيق الأهداف وتوظيف الإمكانات لتحقيق الذات، كما ساعد الأفراد على على قراءة مشاعر الآخرين ومعرفة ما يحسون به ومساعدتهم ومشاركتهم وجدانياً، والقدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات، والقدرة على القيادة بطريقة فعالة، كما ساعد الأفراد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، والقدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم، ويتميز الأفراد الذين لديهم هذه القدرة بمهارات اجتماعية وقدرة على بناء الثقة أو الأمانة والقدرة على خلق جو من التعاون والمشاركة مع الآخرين والعمل بفاعلية مع جماعة العمل، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Mayer & Salovey, 1997)، ودراسة (Goleman, 1998)، ودراسة (Mayer & Salovey, 2002)، ودراسة (Gottman, 2002)، ودراسة (Austin et al., 2005)، في أهمية تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي التي بدورها تساعد على تعزيز مهارات التلاميذ اللازمة لمختلف مجالات الحياة.

٢-نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاده ؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"
المثابرة والجهد	التجريبية	٥٠	٢١.٠٣	١.٧٧	٩٨	٧.٩٨**
	الضابطة	٥٠	١٨.٠١	١.٦١		
التعلم والانجاز	التجريبية	٥٠	٢٠.٥٨	١.٣٨		٦.٢٥**
	الضابطة	٥٠	١٨.٦٣	١.٣١		
اختيار الأنشطة	التجريبية	٥٠	٢٠.٤٤	١.٥٣		٥.٥٩**
	الضابطة	٥٠	١٨.٠٢	١.٩٧		
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	التجريبية	٥٠	٢٠.٣٧	١.٤٨		٧.٠٣**
	الضابطة	٥٠	١٨.٠٦	١.٦٤		
الإقناع	التجريبية	٥٠	٢٠.٧٢	١.٤٤		٧.١٦**
	الضابطة	٥٠	١٧.٩٩	١.٦٠		

ملاحظة النموذج البديل	التجريبية	٥٠	١٩.٧٧	١.٠٧		٤.٧٨**
	الضابطة	٥٠	١٨.٤٤	١.٦٣		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	١٢٢.٩١	٦.١٢		٨.٧١**
	الضابطة	٥٠	١٠٩.١٥	٩.٣٤		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم اختبار"ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل ذلك على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تدريبها، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين تدربوا على مهارات الذكاء الإنفعالي ساعدهم ذلك على المثابرة والجهد في تحقيق أهدافهم والإستفادة من مختلف المواقف، كما ساعدهم على التعلم والانجاز بسهولة ويسر، كما ساعدهم على اختيار الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم، كما ساعدهم على مواجهة المهمات الصعبة ويبذلون جهداً كبيراً ولديهم مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم ولديهم تعلم منظم ذاتياً، كما ساعدهم البرنامج على عدم الشعور بالقلق وإظهار دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو واجباتهم المدرسية، كما ساعدهم البرنامج على السيطرة على الأحداث الغامضة والمؤثرة في حياتهم وتحدي الصعوبات، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الزق، ٢٠٠٩)، ودراسة (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١)، ودراسة (Geng & Giang, 2013)، والتي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

٣-نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات وأبعاده ؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"
فعالية الذات الأكاديمية	التجريبية	٥٠	٤٣.٠٣	١.٧٥	٩٨	٧.٨٤**
	الضابطة	٥٠	٤٠.٠١	١.٥٩		
فعالية الذات الاجتماعية	التجريبية	٥٠	٣٨.٥٨	١.٣٣		٦.١٤**
	الضابطة	٥٠	٣٦.٦٣	١.٢٩		

فعالية التنظيم الذاتي	التجريبية	٥٠	٣٤.٤٤	١.٤٩		٥.٣٩**
	الضابطة	٥٠	٣٢.٠٢	١.٧٨		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٠	١١٦.٠٥	٦.١٢		٨.٤٩**
	الضابطة	٥٠	١٠٨.٦٦	٩.٣٤		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم اختبار"ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل ذلك على فعالية البرنامج في تنمية فعالية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تدريبها، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين تدربوا على مهارات الذكاء الإنفعالي ساعدهم ذلك على ارتفاع قدرتهم على إنجاز المهمام الأكاديمية اللازمة لتحقيق الأهداف الأكاديمية المطلوبة، وعلى إقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها وإدارة المواقف الاجتماعية التي تتضمن اختلافاً في الرأي مع الآخرين، وعلى التنظيم والتخطيط لأعمالهم ومقاومة ضغوط الآخرين في القيام بسلوك خطأ وتحقيق توقعات الآخرين لهم وتوقعاتهم لأنفسهم، وعلى انتقاء السلوك ومقدار الجهد المبذول في إنجاز المهام ومدى المثابرة في مواجهة العقبات والمرونة في التعامل مع المواقف الصعبة، وتتفق وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Bandura et al., 1996)، ودراسة (Bong & Skaalvik, 2003)، ودراسة (Koumoundourou, 2004)، ودراسة (Luszczynka & Scholz, 2005) والتي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبة في تنمية فعاية الذات.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١- حث العاملين في التربية والتعليم على الاهتمام بالبرامج التدريبية القائمة على افتراضات نظرية الذكاء الإنفعالي والخاصة بعمليات الوعي بالذات وتنظيم الذات وتحفيز الذات والتخطيط والاختيار والتعاطف مع الآخرين والتفاعل الإجتماعي معهم، واعتماد هذه المهارات لتصبح جزء من التخطيط اليومي والسنوي لبرامجهم وخططهم التعليمية.

٢- حث المسؤولين ومتخذي القرار في التربية والتعليم على دمج مهارات الذكاء الإنفعالي في المناهج الدراسية.

٣- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستندة لنظرية الذكاء الإنفعالي وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى ومع فئات أخرى مثل فئات التربية الخاصة والتعرف على أثرها في إحداث التغييرات المختلفة.

مراجع الدراسة:

بنهان، بديعة (٢٠٠٨). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المعاقين سمعياً. ***مجلة كلية التربية***. جامعة عين شمس. ١٠٩(٤). ٣٢-١٢٣.

جولمان، دانيال (٢٠١١). ***الذكاء العاطفي***. (ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.

خليل، سامية (٢٠١٠). ***الذكاء الوجداني، مفاهيم ونماذج تطبيقات***. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الديدي، رشا (٢٠٠٥). ***استبيان الذكاء الإنفعالي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الريماوي، محمد (٢٠٠٨). ***علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة***. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزق، أحمد (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. جامعة البحرين. ١٠(٢). ٢٧-٥٨.

الزهراني، شروق (٢٠٢٠). المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتهما بجودة الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة بمحافظة جدة. ***مجلة جامعة الملك عبدالعزيز- الآداب والعلوم الإنسانية***. جامعة الملك عبدالعزيز. ٢٨(٢). ١٨٣-٢٠٣.

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

سعيد، سعاد (٢٠٠٨). ***الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة***. أربد: عالم الكتب الحديث.

السفاريني، إياد (٢٠٠٦). ***الذكاء العاطفي***. دمشق: دار الأوائل للنشر والتوزيع.

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

صابري، فاطمة الزهراء (٢٠١٨). الذكاء الإنفعالي. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية***. جامعة قاصدي مرباح – ورقله. ٣٥. ١٣٥-١٥٢.

عبدالرسول، خلف (٢٠٠٩). تأجيل الترويح الأكاديمي وفعالية الذات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية. ***المجلة التربوية***. كلية التربية. جامعة سوهاج. (٢٦). ٢٤٥-٤٠٤.

العبداللات، أسماء (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الإجتماعي في التكيف الاجتماعي في الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان للدراسات العليا. الأردن.

عبدالله، أحمد (٢٠١٩). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة. ***دراسات نفسية***. رابطة الأخصائيين النفسية المرية (رأنم). ٢٥(٢). ١٨٧-٢١١.

عبدالنبي، محسن (٢٠٠١). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الإنفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات. ***مجلة البحوث النفسية التربوية***. جامعة المنوفية. ٣(٢٦). ٢١٨-٢٦٥.

العجمي، محمد (٢٠٠٦). الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيليا، ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون للخليج العربي. رسالة دكتواره غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رنده (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***. ٧(٤). ٣٩٩-٤١٨.

العنيزات، صباح (٢٠١٧). الذكاء الإنفعالي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلية العاديين في المرحلى الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. ***مجلة العلوم التربوية***. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ٩. ٤٢٩-٤٨١.

العيداني، مهند (٢٠١٩). الألكسثيميا " **Alexithymia** " والذكاء الإنفعالي: دراسة عاملية استكشافية. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ١٠. ٣١-٦٢.

الفرا، اسماعيل والنواجحة، زهير (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة***. ١٤(٢). ٢-٧٥.

قطامي، يوسف (٢٠٠٤). ***النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف (٢٠٠٥). ***علم النفس التربوي والتفكير***. عمان: دار حنين.

قطامي، يوسف (٢٠١٠). ***الذكاء الإجتماعي للأطفال النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القيسي، جيهان (٢٠١٩). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالصحة النفسية. ***مجلة الآداب***. كلية الآداب. جامعة بغداد. ١٢٨. ٢٧٣-٣٠٦.

مبيضين، مأمون (٢٠٠٣). ***الذكاء العاطفي والصحة العاطفية***. بيروت: المكتب الإسلامي.

مقابلة، نصر (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لأنماط التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

يوسف، نسرين (٢٠٠٨). قياس الذكاء الوجداني لطفل مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة قناة السويس. مصر.

Austin, E. Saklofsk, D. and Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. ***Personality and individual defferences****. 38(3). 547-558.*

Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. ***American Psychologist****. 44(9). 1175-1184.*

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: The exercise of control****. New York: W.H. Free manand company.*

Bandura, A. Barbaranelli, C. Caprara, G. and Pastorelli, c. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. ***Child Development****. 67.1206-1222.*

Bar-On, R. (1997). ***Bar – On emotional quotient inventory (EQ – I): Technical manual****. Toronto: Multi – Health system.*

Betz, N. (2004). Self-Efficacy: Contributions of Self-Efficacy Theory to career counseling: A personalperpective. ***The Career Development Quarterly****. 52(4). 340-352.*

Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. ***Educational Psychology Review****. 15(1). 1-40.*

Geng, L. Giang, T. (2013). Contingencies self worth moderate the effect of specific esteem on self- Liking or self- competence. ***Social believer and Personality****. 41(1). 95-108.*

Goleman, D. (1995). ***Emotional intelligence****. New York: bantam books.*

Goleman, D. (1998). ***Working with emotional intelligence****. New York: Bat Hiley sharp.*

Gottman, J. (2002). ***Raising an emotional intelligence child, in Falanew****. Horizons Org.*

Koumoundourou, G. (2004). The reliability and validity of the Greek version of the task-specific occupational self-efficacy scale British. ***Journal of Guidance & Counseling****. 32(1). 75-92.*

Luszczynska, A. & Scholz, U. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. ***The Journal of Psychology****. 139(5). 439-457.*

*Mayer, J. & Salovey, p. (1997). **What is Emotional Intelligence in Salovey&Sluyter (Eds)**. Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educatiors. New York: books.ch. 50(1). 13-31.*

*Mayer, J. Caruso ,d. and Salovey, p. (2002). **The Multifactor emotional intelligence scale.** Unpublished Report available from the Authors. Web site: http://www.MEIS.htm.*

*Miller, J. Coombs, W. and Fuqua, D. (1999). An examination of Psychometric properties of banduras multidimensional scales of perceived self-efficacy. **Measurement and Evaluation in counseling and development**.31.4.*

*Weisinger, H. (2004). Emotional intelligent broker can close deal. **Broker magazine**. 16(4). 70-72.*

*Williams, J. & Coombs, W. (1996). **An analysis of the reliability and validity of banduras multidimensional scales of perceived self-efficacy**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.*

*Zimmerman, B. Bandura, A. and Martinez-pons, M. (1992). Self- Motivation for Academic Attainment: The role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. **American Educational Research Journal.** 29(1). 663-676.*