أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات *

د. ميسون جميل محمود جمال **

* تاريخ الاستلام: 23/ 4/ 2017م، تاريخ القبول: 13/ 11/ 2017م
** أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.1404629

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية للبنات، وتراوحت أعمارهن بين (14 – 15سنة) ؛ اختيرت شعبة من هذا الصف عشوائياً لتشكل المجموعة التجريبية، وعددها (20) طالبة، وشعبة أخرى (20) طالبة لتشكل المجموعة الضابطة.ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياسين أحدهما للكفاءة الذاتية الأكاديمية، والآخر للهوية المنجزة، كما تم بناء برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، مكون من (20) جلسة بواقع (4) جلسات لكل مهارة، أي خمس مهارات (الوعي بالذات، ادارة الانفعالات، حفز الذات، التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين، التفاعل مع الآخرين) .

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وعلى كل مجال من مجالاته تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية.أما فيما يتعلق بنتائج الهوية المنجزة، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مقياس الهوية المنجزة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته يعزى لمتغير المجموعة و لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي (نظرية جولمان) ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الهوية المنجزة.

The Effect of a Training Program Based on Theory of Emotional Intelligence in Development Academic Self - Efficacy and Identity Achieved by Students of Adolescence

Abstract

This study aimed at investigating the impact of a training program based on goleman theory of emotional intelligence on development of academic self - efficacy and identity achieved among adolescent students. The sample of the study consisted of (40) students in the basic ninth grade in Om Tufail Secondary School for Girls ages from (14 - 15) . The students were divided into two equal groups, one is experimental consisting of (20) students, and a controled group with the same number of the experimental group. To achieve the goals of the study, the researcher built two scales: one for academic self efficacy and another one for achieved identity. A training program consisted of (20) sessions (4) pereach skill.

The results concerning the Academic self efficacy showed statistical differencessignificance on the scale of Academic self efficacy at the level as ($a \geq 0.05$) whole and on each field attributed to the variant of the group and for the benefit of the experimental group. The results showed statistical significance differenceson the scale of Academic self efficacy.

As for The results concerning the achieved identity showed statisticalsignificancedifferences on the scale of achieved identity, the level ($a \geq 0.05$) as a whole and on each field attributed to the variant of the group and for the benefit of the experimental group.

Key Words: *Emotional Intelligencne (Goleman Theory) , The Achieved Identity, The Academic Self - Efficacy.*

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

أنعم الله سبحانه وتعالى علينا بنعم جمة لا تعد ولا تحصى وجعل نعمة الأبناء، الذين هم فلذة أكبادنا وزينة، لذا فقد حرص الآباء والمربيون على تربية أبنائهم التربية السليمة والمتكاملة، فاهتموا بتربيتهم في جميع مراحل حياتهم من مرحلة المهد، مروراً بمرحلة الطفولة، فمرحلة المراهقة، إلى أن يصلوا إلى مرحلة الرشد بأمن وسلام، فهذه المراحل تلعب دوراً مهماً في الذكاء الانفعالي، وتمساعد في تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومن ثمَّ تساعد في تشكيل الهوية غير المنجزة.

ينظر للانفعالات باعتبارها سلوكات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على الحصيلة المعرفية للفرد، فعند الانفعال يجد الفرد أن انتباهه وإدراكه في حالة استثارة تامة، ويستطيع السيطرة عليها من خلال مخزونه المعرفي (الريماوي، 2008) .واعتبر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أن الذكاء الانفعالي يمثل قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته ومشاعره وضبطها والتمييز بينها، ومراقبة ومراعاة مشاعر الآخرين والتعامل معها.

ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، و تتمثل في الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والمثابرة، والدافعية، والتمثل العاطفي، واللباقة الاجتماعية، واللازمة في تحقيق النجاحات المتعددة في الحياة (جولمان، 2011) .في حين يعرفه بار – أون (Bar–On 1997,) بأنه مجموعة منظمة من الكفايات والمهارات غير المعرفية، التي يتمتع بها الفرد في مختلف الجوانب، وتؤثر في قدرة الفرد على النجاح.وهناك عدة نماذج تطرق لها علماء النفس فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، ومنها: نموذج بار – أون ويتكون من خمسة أبعاد وهي: الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، المكونات التكيفية، ومكونات التعامل مع الضغوط، ومكونات المزاج العام. والمكون الآخر طبوغرافي ويضم العوامل الأساسية، والعوامل المساندة، والعوامل الناتجة (Bar–On ,1997) .

نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أشار إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل قدرة الفرد على فهم وضبط الانفعالات أو توليد المشاعر، والقدرة على تنظيم المشاعر الذاتية اتجاه الآخرين، والقدرة على معالجة الانفعالات بشكل إيجابي.

نموذج دانيال جولمان (Goleman, 1995) الذي يعتمد على عمل ماير وسالوفي (1990) ويشير جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن القدرة على التعرف إلى مشاعر الذات ومشاعر الآخرين، وتحفيز المشاعر الذاتية، وإدارة الانفعالات.

وبعد عرض عدة نماذج للذكاء الانفعالي نجد أن علاقة الذكاء الأكاديمي في الحياة العامة هي علاقة غير واسعة النطاق.أي: أنها علاقة محدودة؛ فقد يفشل الشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته وتنظيم حالته النفسية، وبالتالي عدم قدرته على مواجهة التحديات التي تواجهه، أما الذكاء الانفعالي فقد ثبت بأنه متنبئ جيد للنجاح في المستقبل من هنا جاء الاهتمام بالذكاء الانفعالي من قبل الجامعات، والمدارس والشركات الكبرى على مستوى العالم أجمع (سعيد، 2006) .

الكفاءة الذاتية الاكاديمية:

افترض باندورا (Bandura ,1997) أن الإنسان لديه مجموعة من القدرات، وأنه يؤدي وظائفه من خلال مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية.كما قد تؤثر كفاءة الأفراد الذاتية في الإثارة الانفعالية وأنماط التفكير؛ حيث إنه كلما ارتفع مستوى كفاءة الذات ارتفع مستوى الإنجاز.

ويعرف باجاريز (Pajares, 2005) الكفاءة الذاتية بأنها محور رئيسيمن محاور نظرية التعلم الإجتماعي، حيث ترتبط اعتقادات الفرد بكفاءته الذاتية، وبالدافعية، وبإنجازاته الشخصية. أما الزق (2009) فيعرفها بأنها كل ما يعتقده المتعلم حول قدراته التي يمتلكها، ومدى تنظيم هذه القدرات، وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج الإيجابية المرجوة.

و حدد باندورا أربعة مصادر رئيسة لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، هي: 1.خبرات الإتقان أو ما يسمى النجاح والإنجاز الأكاديمي، 2.الإقناع، 3.خبرات الإنابة أو النمذجة، والتعلم بالإنابة، 4.الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Betz, 2004) .

الهوية:

تساعد الهوية المراهق على اكتشاف ذاته، وتساعده على التميز والتفرد، لذا يعتقد أن أزمات الهوية هي من تجبر المراهق على اكتشاف الخيارات والبدائل بين وجهات النظر المتباينة في نواح عديدة (Hovencamp, 2014) .

أما سناتروك (Santrock, 2000) فعرفها بأنها عبارة عن صورة الذات التي تتألف من الهوية الدينية، والسياسية، والمهنية، والمعرفية، والإنجاز، والهوية الجنسية، والثقافية، والهوية الجسدية، والشخصية، والإهتمامات.وتتكون الهوية من العديد من المكونات الأخلاقية، والأيدلوجية، والمهنية، والجسدية، والجنسية، والإجتماعية، والخصائص السيكولوجية التي تشكل مجمل الذات (Rice & Dolgin, 2005) .ويرى باباليا وأولدز وفلدمان (Papalia, Olds & Feldman, 2001) أن الهوية تتشكل عندما يعمل المراهقون على حل ثلاث قضايا رئيسة، وهي: تبني قيم يؤمنون بها، ويعيشون وفقاً لها، واختيار المهنة المناسبة، وتطوير هوية جنسية مُرضية.

ويرى مارسيا (Marcia, 1980) أن هناك عاملان تعتمد عليهما في تشكل الهوية الناضجة، هما: أزمة الإكتشاف وأزمة الإلتزام، فالإكتشاف يعني الوقت الذي يقوم خلاله المراهق باختبار الفرص النمائية ،وقضايا الهوية، والشك في القيم التي يتبناها الوالدان. أما الإلتزام فيتعلق بمدى الإندماج الشخصي للمراهق فيما يتعلق بالدين والمعتقدات والقيم والمهنة التي يختارها بنفسه، ويدين لها بالولاء، وبتطبيق معياري الإلتزام والإكتشاف في مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية، فإن هناك أربع حالات للهوية انبثقت منها، وهي: الهوية المشتتة، والهوية المنغلقة، والهوية المؤجلة، والهوية المنجزة.

فالمراهقون في مرحلة الهوية المنجزة يحققون هوياتهم الجديدة عندما يقومون ببناء استقلالية أعلى عن الوالدين، وعندما يقومون بالتخلي عن بعض القيم والطموحات التي لديهم، والتخلي عن أدوار وأفكار قديمة، واستبدالها بمنظومات وأفكار جديدة يشكلونها بأنفسهم (David, 2005) .

المراهقة:

المراهقة مرحلة من مراحل الحياة التي تتميز بسرعة النمو والتغير في المظاهر الجسدية والمعرفية والانفعالية والإجتماعية، وأن هذه المرحلة تمتد من بداية النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الإستقلالية عن سلطة الكبار، حيث ينتقل الفرد في هذه المرحلة من عدم نضج الطفولة إلى نضج الرشد وفترة إعداد المستقبل، ومع بداية النضج الجنسي الفسيولوجي يحدث تغيرات فائقة في جميع الجوانب لدى المراهق (شريم، 2009) .

إن المراهقة المبكرة تمتد من (11 – 15 سنة) ، إذ يحدث النضج الجسدي لدى الإناث أبكر من الذكور بمعدل سنتين، وإن الإناث في هذه المرحلة يجدن صعوبة في التكيف نحو التغيرات الجسدية أصعب منها عند الذكور، ويفترض إريكسون أن عملية تشكيل الهوية تختلف بين الذكور والإناث في المحتوى والتوقيت والتسلسل (Cobb, 2001) .

ولتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المراهقين رأى باتي (Pati, 2004) توافر ما يلي: احترام المراهقين، والانتباه إلى التغيرات التي يمرون بها من تغيرات جسدية ومعرفية واجتماعية وانفعالية، ومحاولة حل مشاكلهم من خلال الأسلوب الديمقراطي في الحوار، وإتاحة قدر مناسب من الحرية لهم ليشعروا بالاستقلالية، واللجوء للحوار والنقاش الهادئ معهم، واكتشاف ميولهم واهتماماتهم.

الدراسات السابقة:

دراسة الغرايبة (2011) هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة بلغت (200) طالباً. وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين كان مرتفعاً، في حين كان مستوى الذكاء الانفعالي لدى العاديين متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

وكشفت دراسة الملي (2010) عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة (293) طالباً

وطالبة.أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي لبعد التكيف والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات.

وتناولت دراسة قام بها ديفابيو وبالازيتشي (Difabio & Palazzeschi, 2009) أثر الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية في الأداء الأكاديمي؛ حيث بلغت العينة (124) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي للطلبة.

فيفي دراسة قام بها كوالتر ووايتلي ومورلي ودودياك (Qual-ter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والمثابرة الدراسية والنجاح، وبلغت عينة الدراسة من (465) طالباً، أظهرت النتائج أن الطلاب الأكثر قابلية للنجاح يمتلكون مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي، وكذلك الطلبة الأكثر مثابرة في دراستهم همّ الطلبة الأكثر امتلاكاً لصفات الذكاء الانفعالي.

أما دراسة الأحمدي (2007) فقد هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، بلغت عينة الدراسة (280) طالباً وطالبة.إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المعرفية والذكاء الانفعالي بمكوناته ودرجته الكلية.

وهدفت دراسة كل من بيرز ونسكيوكولك (Berzonsky & Kulk, 2005) إلى ايجاد العلاقة بين حالات الهوية والتطبيع النفسي الاجتماعي والأداء الأكاديمي على عينة بلغت (460) طالباً وطالبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي حالات الهوية المحققة حققوا مستوى مرتفع من الاستقلالية الأكاديمية كما أن أداءهم الأكاديمي كان مرتفعاً، ويملكون مهارات اجتماعية مقارنة بالطلاب ذوي الهوية المشتتة أو المنغلقة، و ودلت النتائج على أن الهوية المؤجلة أقل سيادة نسبياً من الهوية المحققة.

وأجرى باركر (Parker, 2004) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (372) طالباً.أظهرت النتائج أن النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة الخوالدة (2003) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل الطلبة، اشتملت عينة الدراسة على (60) طالباً.أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح الطلبة الذين تعرضوا لهذا البرنامج.

وفي دراسة لفارنهام (Furnham, 2003) هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالسعادة والقدرة المعرفية لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة.وتوصلت النتائج إلى ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والسعادة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والقدرة المعرفية.

وقام زيدان والإمام (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم بحسب كفاءته الأكاديمية، بلغت عينة الدراسة (355) طالباً وطالبة، وكانت النتائج تدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

مشكلة الدراسة:

يعد بناء الأجيال مهماً لدى الآباء والمربين؛ إذ يعمد المربون والآباء على متابعة أبنائهم في جميع مراحل حياتهم، وخاصة في مراحل حياتهم الحرجة وهي مرحلة المراهقة، والعمل على مساعدتهم لتجاوز هذه المرحلة بسلام.إلا أن المشكلة تكمن عندما يصبح الآباء غير قادرين على مواجهة هذه المرحلة الحرجة والمتقلبة بسبب جهلهم، و نقص خبرتهم في كيفية التعامل مع التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة.وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح من ردود أفعال المراهقين وسلوكياتهم داخل مدرسة وخارجها.كما يواجه المراهق مشكلات انفعالية مثل القلق والتوتر، فالعادات والتقاليد تشكل لديه مفهوماً خاصاً حول الجنس والعرق والدور والمكانة الاجتماعية، مما يجعله يمر في حالات متعددة للهوية.إذ تكمن مشكلة الدراسة في الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي يعمل على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات، وقد تم اختيار طالبات الصف التاسع الأساسي لما يعانينه المراهقات في هذه المرحلة من اضطرابات، وتغيرات، وتقلبات انفعالية، وفكرية، واجتماعية، وأخلاقية، وغيرها، مما يسبب اضطراب الهوية، أو عدم الوصول إلى الهوية المحققة أو المنجزة، وأما اختيار مرحلة محددة من الهوية، وهي تنمية الهوية المنجزة لما افترضته الباحثة أن أغلب طالبات مرحلة المراهقة هن من ذوات الهوية المشتتة أو المكبلة (المغلقة) أو من ذوات الهوية المؤجلة.وجاء الغرض من إجراء هذه الدراسة في استقصاء أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وعلى أبعاده الفرعية؟ .
2. ما أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الهوية المنجزة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وعلى أبعاده الفرعية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أن طالبات مرحلة المراهقة يعشن فترة حرجة لا بد من مراعاتها، والاهتمام بها، وتوعية هذه الفئة من الطالبات بذواتهن والعمل على إدراك ذواتهن، وتقديرها، وضبطها، وتحفيز دافعيتهن للأداء والإنجاز، وتشجيعهن على التواصل مع الآخرين من خلال زيادة الحس بالتمثل العاطفي لديهن مما يساعدهن في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية

المنجزة.أما من الناحية التطبيقية فقد تسهم هذه الدراسة في بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي، حيث سيتم توفير مواقف تدريبية واستخدامها في مواقف تعليمية لتدريب الطالبات على مهارات جولمان لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة.

التعريفات الإجرائية:

◄ **البرنامج التدريبي**: مجموعة من الجلسات التدريبية المخططة، والمنظمة، والمبرمجة زمنياً، والمتضمنة تدريب طالبات الصف التاسع على مهارات الذكاء الانفعالي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والهوية المنجزة، وتضم (5) مهارات موزعة على (20) جلسة، ومدة كل جلسة (45 دقيقة) بواقع (4) جلسات لكل مهارة.

◄ **الكفاءة الذاتية الأكاديمية**: هي الأفكار التي يمتلكها المتعلم عن قدراته وأدائه في مواقف مصممة للتعلم، وترجمة المهارات والقدرات إلى أداء وأفعال (Bandura ,1997) .وتعرف إجرائياً بالدرجة التي تسجلها الطالبة على اختبار الكفاءة الذاتية الاكاديمية الذي تم تطويره من قبل الباحثة.

◄ **الهوية المنجزة**: هي الهوية التي يكتسبها الأفراد من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة؛ والقدرة على حل أزمات الهوية والتوصل إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء أنفسهم؛ فهم متحمسون للانجاز، لأنهم حققوا مستوى عالياً من التكامل النفسي والتوافق الاجتماعي وتقبل الذات (Marcia, 1980) .وتعرف إجرائياً بالدرجة التي تسجلها الطالبة على اختبار الهوية المنجزة الذي تم تطويره من قبل الباحثة.

محددات الدراسة:

- عينة الدراسة: طالبات الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2014/ 2015 في مدرسة أم طفيل الثانوية التابعة لمديرية تربية منطقة لواء الجامعة.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الهوية المنجزة، من إعداد الباحثة.
- الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين من حيث الدرجة التي يمكن أن تعبر بها الدرجات المستخلصة من هذه الأدوات.

تصميم الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات شبه التجريبية القائمة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ذات القياس القبلي والبعدي والمتابعة لكل مجموعة، ويلخص تصميم الدراسة بالشكل التالي:

G1 EXP: O1 X O1

G2 CONT: O2 - O2

(O1: الاختبار القبلي) ، (X: المعالجة) ، (O2: الاختبار البعدي) .(G1: المجموعة الأولى) ، (G2: المجموعة الثانية) ، (EXP : التجريبية) ، (CONT: الضابطة) .

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي لمعرفة أثر البرنامج المستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة.

مجتمع وعينة الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة للبنات التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة في الفصل الثاني من العام 2014/ 2015م، وقد اختيرت شعبتين عشوائياً من شعب الصف التاسع، ثم اختيرت عشوائياً إحدى الشعبتين لتكون مجموعة ضابطة، والأخرى لتكون مجموعة تجريبية، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعة الضابطة (20) طالبة، وعدد طالبات المجموعة التجريبية (20) طالبة.وقد اختيرت الطالبات بناءً على رغبتهن بالمشاركة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

رجعت الباحثة إلى العديد من الدراسات السابقة والأدب النظري التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والاطلاع على النماذج النظرية التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني من قبل بار – أون (Bar–on, 1997) ونموذج مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) ، ودراسات سابقة تناولت مفهوم الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وتم أيضاً الاطلاع على العديد من المقاييس ذات الصلة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل مقياس كل من (الفرا والنواجحة، 2012) و (العبداللات، 2008) .واستناداً إلى ما سبق تم تطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته النهائية، والذي تكون من ثلاثين فقرة، حيث وزعت عدد الفقرات على أبعاد المقياس الستة كالآتي: بُعد المثابرة والجهد، وبُعدالتعلم والانجاز، وبُعد اختيار الانشطة، وبُعد الخبرة السابقة للنجاح والفشل، وبُعد الاقناع، وبُعد ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين.

- **صدق المقياس**:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية وعددهم (12) محكماً، وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين على المقياس تم إجراء التعديلات المناسبة، والأخذ بالملاحظات التي نالت نسبة اتفاق ما بين المحكمين تصل (80%) ، حيث كانت فقرات المقياس (30) فقرة لم يتم استبعاد أي فقرة.كما تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.وكذلك بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1)

معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمي بدرجة البعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد											
المثابرة والجهد		التعلم والانجاز		اختيار الانشطة		الخبرة السابقة للنجاح والفشل		الاقناع		ملاحظة النموذج البديل	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.51	2	*0.57	3	*0.63	4	*0.63	5	*0.63	6	*0.64
7	*0.62	8	*0.72	9	*0.65	10	*0.54	11	*0.57	12	*0.54
13	*0.57	14	*0.58	15	*0.80	16	*0.71	17	*0.62	18	*0.72
19	*0.70	20	*0.60	21	*0.57	22	*0.57	23	*0.68	24	*0.70
25	*0.58	26	*0.60	27	*0.76	28	*0.67	29	*0.71	30	*0.69

* دالة عند (0.01)

يتضح من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبُعد الذي تنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.51 – 0.80) .

جدول (2)

معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس

	المثابرة والجهد	التعلم والانجاز	اختيار الانشطة	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	الاقناع	ملاحظة النموذج البديل
معامل الارتباط	*0.62	*0.73	*0.67	*0.74	*0.69	*0.80

* دالة عند (0.01)

ويبين جدول (2) معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجميعها كانت موجبة، ودالة إحصائياً.وهذا يدل على أن مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان صادقاً، ويقيس الهدف الذي وضع من أجله.

- **ثبات المقياس**:

طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية من طالبات الصف التاسع الأساسي، إذ بلغت العينة الاستطلاعية (40) طالبة من مدرسة اسكان الجامعة الثانوية للبنات، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى.

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني (0.94) ، أما فيما يتعلق بقيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

قيم معامل ارتباط بيرسون لمعامل الثبات بطريقة الإعادة للكفاءة الذاتية الأكاديمية

	المثابرة والجهد	التعلم والانجاز	اختيار الانشطة	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	الاقناع	ملاحظة النموذج البديل	المقياس ككل
معامل الارتباط	0.72	0.87	0.77	0.74	0.85	0.73	0.94
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

ويبين جدول (3) أن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) .

- **تصحيح المقياس**:

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، موزعة على ستة أبعاد فرعية، وتحددت علامة كل فقرة من خلال سلم التدريج الخماسي: (دائماً =5 درجات، وغالباً =4 درجات، وأحياناً =3 درجات، ونادراً = درجتان، وأبداً=درجة واحدة) ، والعكس في العبارات السلبية ذات الأرقام (3، 8، 9، 10، 13، 16، 20، 22، 27) ، حيث كلما ارتفاعت الدرجة ارتفاعت الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ثانياً: مقياس الهوية المنجزة

قامت الباحثة بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة، والأدب النظري التي تناولت الهوية المنجزة، والنماذج النظرية التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني من قبل بار – أون (Bar–on، 1997) ونموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) ، والاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة الوصفية التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني، وعلاقته بالهوية المنجزة، والدراسات التجريبية وشبه التجريبية في تنمية الهوية المنجزة.والمقاييس ذات الصلة باالهوية لملمنجزة مثل مقياس كل من (البدارين وغيث، 2013) و (Berzon-sky, 1989) تم الاستفادة من ذلك في صياغة بعض عبارات مقياس الدراسة الحالية، ويتكون المقياس من ثلاثين فقرة، وزعت الفقرات على أبعاد المقياس، وعددها خمسة أبعاد، حدد لكل بعد ست فقرات، وزعت كالآتي: بُعد الالتزام الديني، وبُعد الالتزام القيمي الشخصي (المعتقدات) ، وبُعد الالتزام المهني، وبُعد قضايا النظر للجنس

الاخر، وبُعد الأيدولوجية السياسية.

- **صدق المقياس**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين على المقياس تم إجراء التعديلات المناسبة والأخذ بالملاحظات التي نالت نسبة اتفاق ما بين المحكمين تصل (80%) ، حيث كانت فقرات المقياس (35) فقرة، استبعدت (5) فقرات، وتبقى (30) فقرة، واتفق المحكمون على استبعاد بعض الفقرات، وعدلت الفقرة التالية: "أعاني من الشعور بالعزلة الاجتماعية لأنني ملتزمة دينياً".

كما تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.وكذلك بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما في جدول (4) .

جدول (4)

معاملات ارتباط فقرات كل بُعد من أبعاد الهوية المنجزة بالدرجة الكلية التي تنتمي إليها

الأبعاد									
الالتزام الديني		الالتزام القيمي الشخصي (المعتقدات)		الالتزام المهني		قضايا النظر للجنس الآخر		الأيدولوجية السياسية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.53	2	*0.66	3	*0.73	4	*0.60	5	*0.57
6	*0.74	7	*0.69	8	*0.64	9	*0.56	10	*0.58
11	*0.53	12	*0.71	13	*0.60	14	*0.67	15	*0.63
16	*0.64	17	*0.56	18	*0.64	19	*0.65	20	*0.57
21	*0.56	22	*0.69	23	*0.59	24	*0.60	25	*0.64
26	*0.69	27	*0.66	28	*0.54	29	*0.73	30	*0.77

* دالة عند (0.01)

يتضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبعد المنتمي إليه كانت موجبة، ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.53 – 0.77) .

جدول (5)

معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد الهوية المنجزة بالدرجة الكلية للمقياس

البُعد	الالتزام الديني	الالتزام القيمي الشخصي	الالتزام المهني	قضايا النظر للجنس الآخر	الأيدولوجية السياسية
معامل الارتباط	*0.79	*0.54	*0.53	*0.70	*0.72

* دالة عند (0.01)

ويبين جدول (5) معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً وهذا يدل على أن جميع فقرات مقياس الهوية المنجزة كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

- **ثبات المقياس**

تم التحقيق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة إسكان الجامعة، وبلغت (40) طالبة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى.

حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس الهوية المنجزة في التطبيق الأول، والدرجات في التطبيق الثاني (0.735) ، وهو ما يسمى بمعامل الاستقرار، بمعنى أن السمة مستقرة بين مرتي التطبيق.أما فيما يتعلق بقيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات، جدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

قيم معامل الثبات بطريقة إعادة للهوية المنجزة

	الالتزام الديني	الالتزام القيمي الشخصي	الالتزام المهني	قضايا النظر للجنس الآخر	الأيدولوجية السياسية	المقياس ككل
معامل الارتباط	0.81	0.69	0.80	0.61	0.77	0.94
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يبين جدول (6) أن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$) وهذا يدل على وجود ثبات مرتفع للمقياس يمكننا من الاعتماد عليه.

- **تصحيح المقياس**

يتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية لكل بُعد ست فقرات وتحدد علامة كل فقرة من خلال سلم التدريج الخماسي: (دائماً =5 درجات، وغالباً =4 درجات، وأحياناً =3 درجات، ونادراً = درجتان، وأبداً= درجة واحدة) .

إجراءات الدراسة:

- جهزت أدوات الدراسة، والبرنامج التدريبي، وفقاً للإجراءات التي وضحت سابقاً عن كل مقياس، وبعد ذلك حددت عينة استطلاعية لإجراء ثبات أدوات الدراسة.
- حددت أفراد الدراسة المستهدفة من طالبات الصف التاسع الأساسي "ب" في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة التابعة لتربية لواء الجامعة في منطقة شفا بدران مدينة عمان، منذ بداية الفصل الدراسي الثاني 2015/ 2014، حيث كان التدريب يومياً من تاريخ 12/ 2/ 2015 – 16/ 3/ 2015.
- طبق الاختبار القبلي لأدوات الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- بتاريخ 12/ 2/ 2015.تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية الذي استمر (20) جلسة، حتى الجلسة الختامية بتاريخ 16/ 3/ 2015.
- وفي اليوم الختامي طبق الاختبار البعدي لأدوات الدراسة على المجموعتين.
- وبعد ذلك إجريت المعالجة الإحصائية اللازمة للمعلومات التي جمعت.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي.
- تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للمقياس ككل بعد ضبط التطبيق القبلي.
- تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين للأبعاد الفرعية للمقياس في التطبيق البعدي لأبعاد المقياس بعد ضبط التطبيق القبلي.

نتائج الدراسة:

فيما يلي سيتم عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

- السؤال الأول: ما أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وعلى أبعاده الفرعية؟ .

للإجابة عن السؤال الأول، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية بلغت سلم تدريج الفقرة والانحرافات المعيارية لدرجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	3.44	0.432	3.27	0.371
البعدي	4.10	0.233	3.36	0.437

يلاحظ من جدول (7) وجود فروق ظاهرية في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي.ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	0.411	1	0.411	3.587	0.066
الأثر التجريبي	4.729	1	4.729	41.247	0.000
الخطأ	4.242	37	0.115		
المجموع	565.309	39			

يلاحظ من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.05$) في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.08	0.077
الضابطة	3.37	0.077

يلاحظ من جدول (9) وجود فروق في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	القبلي				البعدي			
المجموعة	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة والجهد	2.93	0.633	3.17	0.521	4.01	0.412	3.47	0.668
التعلم والانجاز	3.81	0.631	3.55	0.471	4.23	0.370	3.58	0.775
اختيار الانشطة	3.62	0.799	3.33	0.672	4.09	0.330	3.35	0.812
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	2.69	0.475	2.60	0.564	3.80	0.387	2.68	0.566
الاقناع	3.67	0.959	3.52	0.681	4.25	0.496	3.67	0.672
ملاحظة النموذج البديل	3.65	0.493	3.40	0.886	4.23	0.431	3.42	0.826

يلاحظ من جدول (10) وجود فروق ظاهرية في درجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي.ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) ، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	القيمة	ف	مستوى الدلالة
ولكس لامبدا	0.324	9.398	0.000
هوتلنج	2.089	9.398	0.000

يلاحظ من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات جميع أو بعض أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي.وجدول (12) يبين تفاصيل هذه الفروق.

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المثابرة والجهد	المثابرة والجهد	0.416	1	0.416	1.316	0.260
	التعلم والانجاز	0.007	1	0.007	0.024	0.878
	اختيار الانشطة	0.026	1	0.026	0.063	0.804
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.369	1	0.369	1.692	0.203
	الاقناع	0.224	1	0.224	0.715	0.404
	ملاحظة النموذج البديل	1.723	1	1.723	5.212	0.029
التعلم والانجاز	المثابرة والجهد	0.275	1	0.275	0.872	0.357
	التعلم والانجاز	0.471	1	0.471	1.592	0.216
	اختيار الانشطة	0.003	1	0.003	0.007	0.932
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.118	1	0.118	0.539	0.468
	الاقناع	0.417	1	0.417	1.334	0.257
	ملاحظة النموذج البديل	1.923	1	1.923	5.819	0.022

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
اختيار الانشطة	المثابرة والجهد	0.034	1	0.034	0.107	0.746
	التعلم والانجاز	0.172	1	0.172	0.582	0.451
	اختيار الانشطة	0.024	1	0.024	0.058	0.812
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.092	1	0.092	0.423	0.520
	الاقناع	0.017	1	0.017	0.055	0.817
	ملاحظة النموذج البديل	0.680	1	0.680	2.057	0.161
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	المثابرة والجهد	0.144	1	0.144	0.455	0.505
	التعلم والانجاز	3.866	1	3.866	13.068	0.001
	اختيار الانشطة	0.032	1	0.032	0.077	0.784
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.679	1	0.679	3.114	0.087
	الاقناع	0.059	1	0.059	0.188	0.667
	ملاحظة النموذج البديل	0.089	1	0.089	0.270	0.607
الاقناع	المثابرة والجهد	0.001	1	0.001	0.002	0.965
	التعلم والانجاز	0.051	1	0.051	0.172	0.681
	اختيار الانشطة	0.466	1	0.466	1.111	0.300
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.002	1	0.002	0.010	0.921
	الاقناع	1.234	1	1.234	3.942	0.056
	ملاحظة النموذج البديل	1.122	1	1.122	3.396	0.075
ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	المثابرة والجهد	0.207	1	0.207	0.655	0.424
	التعلم والانجاز	0.693	1	0.693	2.344	0.136
	اختيار الانشطة	0.165	1	0.165	0.393	0.535
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.600	1	0.600	2.753	0.107
	الاقناع	0.052	1	0.052	0.166	0.687
	ملاحظة النموذج البديل	0.359	1	0.359	1.085	0.305
الطريقة	المثابرة والجهد	2.465	1	2.465	7.804	0.009
	التعلم والانجاز	4.023	1	4.023	13.598	0.001
	اختيار الانشطة	4.289	1	4.289	10.225	0.003
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	8.640	1	8.640	39.617	0.000
	الاقناع	2.713	1	2.713	8.473	0.006
	ملاحظة النموذج البديل	2.848	1	2.848	8.616	0.006
الخطأ	المثابرة والجهد	10.107	32	0.316		
	التعلم والانجاز	9.467	32	0.296		
	اختيار الانشطة	13.425	32	0.420		
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	6.979	32	0.218		
	الاقناع	10.016	32	0.313		
	ملاحظة النموذج البديل	10.576	32	0.331		

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموع	المثابرة والجهد	572.640	40			
	التعلم والانجاز	627.838	40			
	اختيار الانشطة	566.130	40			
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	441.103	40			
	الاقناع	643.030	40			
	ملاحظة النموذج البديل	607.768	40			

يلاحظ من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات جميع أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي.وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البُعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المثابرة والجهد	4.01	0.132	3.46	0.132
التعلم والانجاز	4.25	0.128	3.55	0.128
اختيار الانشطة	4.05	0.152	3.33	0.152
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	3.75	0.110	2.73	0.110
الاقناع	4.19	0.132	3.63	0.132
ملاحظة النموذج البديل	4.12	0.135	3.53	0.135

يلاحظ من جدول (13) وجود فروقات في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأبعادها لدى طالبات مرحلة المراهقة.

- السؤال الثاني: ما أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الهوية المنجزة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وعلى أبعاده الفرعية؟

للإجابة على السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الهوية المنجزة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	3.57	0.351	3.37	0.365
البعدي	4.08	0.222	3.36	0.228

يلاحظ من جدول (14) وجود فروق ظاهرية في درجات الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) ، وجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات الهويةالمنجزة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	0.103	1	0.103	2.097	0.156

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأثر التجريبي	4.381	1	4.381	89.042	0.000
الخطأ	1.820	37	0.049		
المجموع	531.463	39			

يلاحظ من جدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري، وجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.06	0.051
الضابطة	3.38	0.051

يلاحظ من جدول (16) وجود فروقات في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الهوية لدى طالبات مرحلة المراهقة.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، وجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعادالهوية المنجزة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	القبلي				البعدي			
المجموعة	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الالتزام الديني	3.92	0.654	3.67	0.620	4.13	0.353	3.42	0.413
الالتزام القيمي الشخصي	3.47	0.394	3.50	0.381	4.06	0.418	3.26	0.394
الالتزام المهني	3.81	0.801	3.34	0.799	4.20	0.571	3.52	0.459
قضايا النظر للجنس الاخر	3.28	0.600	3.02	0.650	4.01	0.436	2.97	0.500
الأيدولوجية السياسية	3.36	0.612	3.33	0.614	4.00	0.403	3.15	0.449

يلاحظ من جدول (17) وجود فروق ظاهرية في درجات أبعاد الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) ، وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	القيمة	ف	مستوى الدلالة
ولكس لامبدا	0.270	15.719	0.000
هوتلنج	2.710	15.719	0.000

يلاحظ من جدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات جميع الهوية أو بعضها بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي، وجدول (19) يبين تفاصيل هذه الفروق.

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعادالهويةالمنجزة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الالتزام الديني		0.263	1	0.263	1.655	0.207
الالتزام الديني	الالتزام القيمي الشخصي	0.104	1	0.104	0.653	0.425
	الالتزام المهني	0.005	1	0.005	0.021	0.885
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.051	1	0.051	0.240	0.628
	الأيدولوجية السياسية	0.065	1	0.065	0.327	0.571

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الالتزام القيمي الشخصي	الالتزام الديني	0.001	1	0.001	0.004	0.952
	الالتزام القيمي الشخصي	0.008	1	0.008	0.052	0.820
	الالتزام المهني	0.047	1	0.047	0.198	0.660
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.147	1	0.147	0.686	0.413
	الأيدولوجية السياسية	0.179	1	0.179	0.901	0.350
الالتزام المهني	الالتزام الديني	0.021	1	0.021	0.131	0.720
	الالتزام القيمي الشخصي	0.109	1	0.109	0.686	0.414
	الالتزام المهني	0.584	1	0.584	2.448	0.127
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.259	1	0.259	1.208	0.280
	الأيدولوجية السياسية	0.014	1	0.014	0.069	0.794
قضايا النظر للجنس الاخر	الالتزام الديني	0.016	1	0.016	0.104	0.750
	الالتزام القيمي الشخصي	0.733	1	0.733	4.602	0.039
	الالتزام المهني	0.162	1	0.162	0.680	0.415
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.009	1	0.009	0.044	0.835
	الأيدولوجية السياسية	0.000	1	0.000	0.002	0.967
الأيدولوجية السياسية	الالتزام الديني	0.080	1	0.080	0.503	0.483
	الالتزام القيمي الشخصي	0.057	1	0.057	0.357	0.554
	الالتزام المهني	1.090	1	1.090	4.564	0.040
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.928	1	0.928	4.336	0.045
	الأيدولوجية السياسية	0.085	1	0.085	0.431	0.516
الأثر التجريبي	الالتزام الديني	4.368	1	4.368	27.493	0.000
	الالتزام القيمي الشخصي	5.646	1	5.646	35.435	0.000
	الالتزام المهني	2.781	1	2.781	11.648	0.002
	قضايا النظر للجنس الاخر	5.287	1	5.287	24.712	0.000
	الأيدولوجية السياسية	3.200	1	3.200	16.143	0.000
الخطأ	الالتزام الديني	5.243	33	0.159		
	الالتزام القيمي الشخصي	5.258	33	0.159		
	الالتزام المهني	7.878	33	0.239		
	قضايا النظر للجنس الاخر	7.060	33	0.214		
	الأيدولوجية السياسية	6.541	33	0.198		
المجموع	الالتزام الديني	583.110	40			
	الالتزام القيمي الشخصي	548.274	40			
	الالتزام المهني	612.518	40			
	قضايا النظر للجنس الاخر	459.972	40			
	الأيدولوجية السياسية	489.078	40			

يلاحظ من جدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات جميع أبعاد الهوية بين المجموعتين تعزى للتدرب على البرنامج.وللتعرف على اتجاه هذه الفروق، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري، وجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الهوية المنجزة

البُعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الالتزام الديني	4.14	0.092	3.43	0.092
الالتزام القيمي الشخصي	4.06	0.092	3.26	0.092
الالتزام المهني	4.18	0.113	3.58	0.113
قضايا النظر للجنس الاخر	4.02	0.107	2.95	0.107
الأيدولوجية السياسية	4.03	0.103	3.16	0.103

يلاحظ من جدول (20) وجود فروقات في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الهوية، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية أبعاد الهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة.

مناقشة النتائج:

ترى الباحثة أن الطالبات كن يعانين من تدني في خبرة الإتقان لديهن، أو ما يسمى النجاح والإنجاز الأكاديمي، وكن قد تعرضن لخبرات فشل متكررة، إلا أنه وبعد التدريب على البرنامج تم ملاحظة زيادة النجاح والإنجاز الأكاديمي وزيادة خبرات النجاح المتكررة مما أدى إلى زيادة شعور الطالبات في عينة الدراسة بالإنجاز وبالتالي تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن.وأصبحت الطالبات أكثر وعياً لذواتهن وأكثر إدارةً وضبطاً لانفعالاتهن وأكثر سيطرة في ردود أفعالهن وأكثر حفزاً لذواتهن في أداء المهمات المطلوبة منهن وأصبحن يشعرن ويتعاطفن مع الآخرين ويتعاملن مع الآخرين بطرق سليمة ولائقة، بعد التدريب على ابرنامج وساهم البرنامج في زيادة وعي الطالبات لذواتهن مما شكل لدى الطالبات قناعات ايجابية بأنهن قادرات على ضبط أنفسهن والسيطرة على مشاعرهن وانفعالاتهن وقادرات على حفز ذواتهن للإنجاز الأكاديمي.

وهذا يؤكد قدرة البرنامج التدريبي على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع الافتراضات النظرية التي ترى قابلية تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأهمية البدء بتنميتها في مراحل مبكرة من العمر والتركيز عليها في مرحلة المراهقة.حيث تعزو الباحثة زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى المساحة الواسعة التي وفرها البرنامج التدريبي للمتدربات في اكتشاف ذواتهن، وفي إبداء آرائهن، وحرية تعبيرهن، دون خوف أو خجل أو قيود.من هنا نرى أن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع دراسات كل من (زيدان والإمام، 2002) ، و (الخوالدة، 2003) ، و (Parker, 2004) ، و (الأحمدي، 2007) ، و (الغرايبة، 2011) ؛ التي أشارت كلها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، تعزى لمن تعرضوا للبرنامج التدريبي.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (المللي، 2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات.

وتعزو الباحثة قدرة البرنامج على تنمية الهوية المنجزة إلى أن القضايا الرئيسية للطالبات كتشكل الهوية مثل الأدوار الجندرية والسلوك الجنسي، وتكوين الحس المتكامل والإندماج الشخصي لم تحل عندهن قبل التعرض للبرنامج التدريبي، ولكنه وبعد التعرض للبرنامج التدريبي على مهاراته الرئيسية والفرعية؛ فإننا نرى أنه كان هناك أثر واضح للبرنامج في تشكل هوية الطالبات والوصول للهوية المنجزة.

وتعزو الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات لوجود الاختلاف في الانفعالات بين الجنسين وخاصة في طرق تفاعل الوالدين مع كل من الإناث والذكور في مرحلة الطفولة كتفوق الإناث في اللغة على الذكور مما يجعلهن أكثر مهارة في استخدام الكلمات للتعبير عن مشاعرهن، وبالتالي فهن الأكثر تقدماً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.واستخدام الإناث الردود الانفعالية في حل النزاعات أكثر من الذكور الذين يستخدمون العراك لحل النزاعات.بالإضافة لقدرة الإناث على قراءة الاشارات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية في تعبيرات الوجه ونبرة الصوت، يساعد أيضاً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتشكيل الهوية المنجزة لديهن. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Furnham, 2003) بوجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسية وتنمية الهوية لدى المراهقين.واتفقت مع دراسة كل من (Berzonsky & Kulk, 2005) بوجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين بُعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. دعوة العاملين في مجالات التربية والتعليم إلى الاهتمام أكثر بعمليات التدريب، وفقاً لافتراضات نظرية الذكاء الانفعالي، وأن يكون اعتماد هذه المهارات جزءاً من التخطيط اليومي والسنوي لبرامجهم وخططهم التعليمية.
2. إجراء المزيد من الدراسات المستندة للذكاء الانفعالي، وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية.
3. إجراء المزيد من الدراسات المستندة لنظرية الذكاء الانفعالي، على عينة من الطلبة الذكور في مراحل المراهقة المختلفة، وملاحظة أثرها وقدرتها على اتخاذ القرار والتخطيط والاختيار.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

1. الأحمدي، محمد (2007) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة العلوم الاجتماعية، 35 (4) ، 57 – 107.
2. البدارين، غالب وغيث، سعاد (2013) . الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (1) ، 65 – 87.
3. جولمان، دانيال (2011) . الذكاء العاطفي (ترجمة مكتبة جرير) ، الرياض: مكتبة جرير.
4. الخوالدة، محمد (2003) . أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الاسلامية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
5. الريماوي، محمد (2008) . علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، عمان: دار المسيرة.
6. الزق، أحمد (2009) . الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، البحرين، مجلة العلوم التربوية و النفسية، 10 (2) ، 38 – 58.

7. زيدان، عصام، الامام، كمال (2002) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية، لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلس البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، 3 (17) ، 1 – 41.

8. سعيد، سعاد (2006) . أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه، غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

9. شريم، رغدة (2009) . سيكولوجية المراهقة، عمان: دار المسيرة.

10. الغرايبة، سالم (2011) . الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، 19 (1) ، 567 – 596.

11. الفرا، اسماعيل، النواجحة، زهير (2012) . الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية 14 (2) ، 57 – 90.

12. المللي، سهاد (2010) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق، 26 (3) ، 135 – 191.

المراجع الأجنبية:

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

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

3. *Berzonsky, M. &Kulk, L. (2005) . Identity style, psychological maturity and academic performance. Personality and Individual Differences. 39 (1) , 235 - 247.*

4. *Berzonsky, M) 1989) . Identity style, conceptualization and measurement. Journal of Adolescent Research, 4, 268 - 282.*

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

6. *Cobb, N. (2001) . Adolescence: Continuity, change, and Diversity. London, My field publishing Comp.*

7. *David, M. (2005) Adolescent Psychological Development Rationality, Morality and Identity, University of Nebraska - Lincoln, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London.*

8. *Difabio, A. & Palazzeschi, L. (2009) . An in - depth Look at Scholastic Success: Fluid Intelligence, Personality Traits or Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences, 46 (5) 581 - 585.*

9. *Furnham, A. (2003) . Trait Emotional Intelligence and Happiness Social Behavior and Personality, 31 (8) , 815 - 824.*

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

11. *Marcia , J. (1980) . Identity in adolescent , In Abelson (editor) , Handbook of adolescent Psychology. New York: john Wiley & Sons.*

12. *Mayer, J. &Salovey, P. (1997) . What is Emotional Intelligence in Salovey & Sluyter (Eds) . Emotional development and emotional intelligence: implication for educators. New York: Basic books. ch. 13 – 31*

13. *Papalia , D. Olds, S. & Feldman. (2001) . Human development. (8th. Ed) New York, McGraw Hill.*

14. *Pajares, F. (2005) . Overview of social cognitive theory and self - efficacy. Educational & Psychological Measurement, 68 (3) . 443 - 463.*

15. *Parker, J. (2004) . Emotional intelligence and academic success, examining the transition from high school to university. EBSCOhost.*

16. *Qualter, P. Whiteley, H. Morley, A. &Dudiac, H. (2009) . The Role of Emotional Intelligence in the Decision to Persist With Academic Studies in High Education. Research in Post - Compulsory Education, 14 (3) , 219.*

17. *Rice, F. & Dogen, K. (2005) . The adolescent: developmental Relationships and culture. (11th. ed) , Boston , Pearson: Allyn and Bacon.*

18. *Santrock, J. (2000) . Psychology. (6th. ed) , New York , McGraw Hill.*