Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Hostility Among Bullying Students

*Ms. Maha Khaled Al-Maazi[1], Dr. Ahmad Mohammad Gazo[2]**

1PhD student, Master's degree, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
Oricd No: 0009-0003-6346-5446
Email: m-maazi@hotmail.com

2 Associate Professor, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
Oricd No: 0000-0003-0949-1910
Email: ah83_gazo@hu.edu.jo

Received:
24/03/2022

Revised:
28/03/2022

Accepted:
14/01/2024

***Corresponding Author:**
ah83_gazo@hu.edu.jo

Citation: Gazo, A. M., & Al-Maazi, M. K. The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Hostility Among Bullying Students. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-001

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aims at exploring the effectiveness of group counseling based on Goleman theory of development of emotional intelligence and reducing hostility in female bullied students.

Methods: To achieve the study goals, bullying scale, hostility scale, and emotional intelligence scale were used. The study was carried out on the sample of female students (N=30) from the eight, nine, and tenth grade.

Results: The findings of the study can be summarized as follows, There are statically significant differences in the pre- and post-measurement of emotional intelligence scale on total score and Sub-dimensions except (The Emotions managing) dimension. There are statically significant differences at α=0.05 level in the pre and postmeasurement of Hostility Scale on total score and sub-dimensions among the experimental and control groups in favor of the experimental group. There are statically significant differences at α=.05 level between the two applications and the follow up on total score and the sub-dimensions of the emotional intelligence scale of control group.There are no statically significant differences at α=0.05 level between the two applications and the follow up on total score of hostility score and its sub-dimensions indirect aggression and resentment.There are statistical differences at α=0.05 on the following three dimensions of aggressions, agitation and suspicion, which indicates the effectiveness of group counseling based on Goleman theory of development of emotional intelligence and reducing hostility of bullied students.

Conclusions: The study recommended the need to work on educating families, through counselors, about the importance of their children's emotional intelligence in their future lives. .

Keywords: Group counseling, Goleman theory, emotional intelligence, hostility, bullying students.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية (جولمان) في تنمية الذكاء الإنفعالي، وخفض العدائية لدى الطلاب المستقوين

*أ. مها خالد مغازي[1]، د. أحمد محمد غزو[2]**

[1]طالبة دكتوراه، ماجستير الإرشاد الأسري، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

[2]أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظريّة جولمان لتنميّة الذّكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الطالبات المُستقويات.

المنهجيّة: لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاستقواء، ومقياس العدائيّة، ومقياس الذّكاء الانفعاليّ. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، قُسّموا عشوائيًا إلى مجموعتيْن: (تجريبية وضابطة).

النتائج: أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعاليّ على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة باستثناء بُعد (إدارة الانفعالات)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العدائيّة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة بين أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة ولصالح المجموعة التجريبيّة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التطبيقين البعدي والمتابعة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة لمقياس الذكاء الانفعاليّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التطبيقين البعدي والمتابعة على الدرجة الكليّة لمقياس العدائيّة وعلى أبعاده الفرعية (العدوان غير المباشر والاستياء)، في حين أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=.05) على الأبعاد الثلاثة الآتية: (الاعتداءات، الهيجان، الشكّ).

التوصيات: أوصت الدّراسة بضرورة العمل على توعية الأسر من قِبل المرشدين بأهميّة الذكاء الانفعاليّ لأبنائهم في حياتهم المستقبليّة..

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الجمعيّ، نظريّة جولمان، الذكاء الانفعاليّ، العدائيّة، الطلبة المستقوون.

المقدمة

تُعدُّ المدرسة المؤسَّسة الاجتماعيّة الثانية بعد الأسرة التي تلعب دوْرًا رئيسًا في بناء شخصيَّةِ الطالب ونموِّه النفسيّ، والمعرفيّ، والاجتماعيّ. وكوْن الطالب يقضي في المدرسة وقتًا ليس بقليل، فإنَّ ذلك يؤدي إلى اكتسابه العديد من الأنماط الحياتيّة، ولأنّ بعض أنماط التفاعل ما بين الأقران يأخذ أشكالًا سلبية وعدائيّة، كقيام بعض الطلبة بضرب طالبٍ أو شتمه أو محاولة الاستهزاء به، فإنَّ ذلك يُمكن أنْ يترك آثارًا نفسيّة، وجسديّة، واجتماعيّة سلبيّة على حياة هؤلاء الطلبة (مزاهرة، 2009).

الأمر الذي أدَّى إلى ظهور الاستقواء في معظم المدارس؛ فقد أصبحت هذه الظاهرة أكثر شيوعًا في ظلِّ عصر العولمة والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلومات، نظرًا إلى مشاهدة الأفلام التي تتضمَّن العنف، والذي يُعرض على التلفاز وعلى مواقع التواصل الاجتماعي واليوتيوب، الذي بات في متناول الجميع، وبدوْره يُسهم بشكل كبير في زيادة سلوك الاستقواء والعدوان لدى الطلاب، ويُعدُّ سلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية متزايدة وبالغة الخطورة، نظرًا لنتائجها السلبيّة على البيئة المدرسيّة العامة والنموّ المعرفيّ، والانفعاليّ، والاجتماعيّ للطالب، إذْ تُهدِّد حق الطالب في التعلُّم ضمن بيئة مدرسيّة آمنة، وتؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، كما أنّ الاستقواء في المراحل المبكرة من الحياة، وبخاصة خلال مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة المبكرة يُعدّ من المؤشرات التنبؤيّة للجنوح لدى الذكور، وسلوكات إيذاء الذات لدى الإناث (عثمان، 2012).

ويُعرّف **أبو غزال (2009)** الاستقواء بأنَّه سلوك عدوانيّ يتضمن الإيذاء الجسميّ، أو اللفظيّ، أو الإذلال بشكل عام، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين يسمّى الأول مستقوياً "Bully" والآخر ضحية "Victim"؛ فالمستقوون هم الذين يقومون – وبصورة منتظمة ومتكررة – باستهداف مجموعة أخرى من الطلبة سواء بصورة مباشرة جسديًّا أو لفظيًّا، أو غير مباشرة وذات صلة بالعلاقات مع الأقران، كما أنَّ هؤلاء المستقوين هم بصورة عامَّة أضخم وأقوى مقارنة بضحاياهم، أمَّا الضحية فهو المستهدَف بالسلوكات العدوانيّة من قِبَل المستقوين، ويتَّسمُ بالحساسية العالية والخجل، وعادة ما يكون قلِقًا ومفتقرًا إلى الحزم.

وقد يشترك سلوك الاستقواء في بعض خصائصه مع خصائص السلوك العدوانيّ، إلا أنّ هناك بعضَ الخصائص التي يتَّسم بها سلوك الاستقواء، منها: أنّ الاستقواء سلوك قصديّ أو متعمَّد، ويهدف إلى السيطرة على الآخرين من خلال العدوان الجسميّ، وأنّ المستقويَ يعتدي على الآخرين دون وجود سببٍ واضح سوى أنّ الضحية هدف سهل للاعتداء. ويؤكد أنّ الاستقواء عبارة عن عدوان متكرر سواء بصورة لفظيّة، أو نفسيّة، أو جسديّة، يصدر من فرد أو مجموعة من الأفراد ضدَّ الآخرين (الدسوقي، 2016).

وعند البحث في أسباب الاستقواء نجد أنّ أسبابه عديدة، بحيث تتضمَّن عوامل فردية وأسريّة ومدرسيّة. وفيما يتعلق بالعوامل الفردية هناك دوافع مختلفة للاستقواء؛ فقد يكون سلوك الاستقواء ببساطة تصرفاً طائشاً أو شيئاً يقوم به الفرد عندما يشعر بالملل (جرادات، 2008). وأما فيما يتعلق بالعوامل الأسريّة، هناك متغيرات تؤثر على ظهور سلوك الاستقواء، منها: العقاب الوالدي القاسي، وأساليب التنشئة الاجتماعيّة غير السويّة، وأنماط التفاعل السلبيّة بين الآباء وأبنائهم، ونقص الرقابة الوالديّة، وضعف التماسك والصراع الأسريّ. وعند التطرُّق إلى العوامل المدرسيّة نرى أنّ الاستقواء يحدث بشكلٍ عامٍّ في الأماكن التي يقلُّ فيها الإشراف والرقابة على سلوك الطلبة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وعدم إشباع المناهج المدرسيّة لحاجات الطلبة، والتسيُّب المدرسيّ، وقلة الاهتمام بالأنشطة المدرسيّة، وملء وقت الفراغ للطلبة (الدويري، 2013).

ولو بحثنا أكثر في الخصائص الشخصيّة والنفسيّة والسلوكيّة لدى المستقوين، نجد منها: السعي إلى إثبات الذات، والتمتع بالقوة الجسديّة التي تفوق ضحاياهم، كما يواجهون صعوبة في تطبيق القوانين، ويُظهرون قوَّتَهم أمام الآخرين، ولا يشعرون معهم. ولعلّ مجموعة هذه الخصائص تشير إلى انخفاض مستويات الذكاء الانفعاليّ لدى المستقوين؛ إذ يُشير الذكاء الانفعاليّ إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالاته النفسيّة للوصول إلى إعمام ذلك الانفعال ليساعده على التفكير، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين؛ بحيث يؤدي إلى تنظيم النمو الذهنيّ المتعلق بتلك الانفعالات وتطويره؛ حيث نجد هذه الخصائص متدنيّة لدى الطلاب الذين يمارسون سلوك الاستقواء (بكري، 2010).

يُعدّ الذكاء الانفعالي عاملًا رئيسًا للنّجاح في المدرسة والبيت والعمل؛ فعلى مستوى المدرسة يرى جولمان بأنّ الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي أكثر شعبيّة، ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانيّة، ويكونون أكثر انتباهًا في مواقف التعلُّم، وبالتالي، هم متعلِّمون فاعلون. وعلى مستوى البيت، فإنّ الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر فعاليّة في حياتهم (العلوان، 2011).

وقد عرّف **جولمان (Goleman, 1995)** الذكاء الانفعاليّ بأنّهُ مجموعة من المهارات التي يتمتع بها الفرد، هي: الوعي الذاتيّ، والإدارة الذاتيّة، والوعي الاجتماعيّ، والقدرة على إدارة العلاقات؛ ليتمكن من كبح الاندفاع الانفعاليّ، وقراءة مشاعر الآخرين بشكل أعمق للتعامل مع العلاقات بسلاسة.

وتشير دراسة **كاساس وآخرون (Casas, et al; 2015)** أنّ هناك ارتباطاً سلبيّاً بين الذكاء الانفعاليّ والاستقواء، بحيث وجدوا أنّ فهم عواطف الآخرين ومشاعرهم ترتبط سلبًا بالتّسلُّط؛ فمثلًا، المستقوي الذي ليس لديه القدرة على ضبط انفعالاته وإدارتها بشكل جيد في أثناء مواقف مختلفة في المدرسة من الممكن أنْ يؤدّي ذلك إلى الغضب، والذي يَظهر أحياناً على شكل سلوك عدوانيّ.

ويرى **جولمان (Goleman, 1995)** أنّ مشكلات العنف والعدوان لدى الطلبة تعود إلى النقص الواضح في مهارات الذكاء الانفعاليّ؛ فهم يفتقرون إلى مهارات التواصل مع الآخرين، وإدارة الصراعات والنزاعات، ويفتقرون إلى مهارات الإصغاء، وإرسال رسائل إيجابيّة، كما أنّ لديهم ضعفاً في مهارات التعاطف الوجدانيّ مع الآخرين وفهم مشاعرهم وحاجاتهم، ويفتقدون مهارات ضبط الذات، والتحكم في الانفعالات، وإدارة الغضب، والتكيف مع التغير، وتحمل المسؤوليّة ومهارة حلّ المشكلات (غزو وآخرون، 2020).

إنَّ السيطرة على العدوان والغضب يتطلب مهارات الذكاء الانفعالي والمرونة الذي ينطوي على تعديل مشاعر وأفكار وتوقعات وسلوكيات الطالب المستقوي مع المواقف والظروف المتغيِّرة؛ فمن خلال تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بطريقة إيجابية تؤدي إلى مصلحة الجميع، كما يؤدّي فهْم الدوافع والعواطف والمشاعر والظروف الحقيقية للآخرين إلى إبطاء الغضب والانفعال المؤدّي إلى العدوان (Ugoani, 2012)؛ فالطالب الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من الذكاء الانفعالي يتحكّم في مشاعره وعواطفه السلبية بشكلٍ فعّال مقارنة بالطالب الذي لديه مستوى أقل من الذكاء الانفعالي بسبب قدرته على فهْم مشاعره، وكذلك فهْم مشاعر الآخرين. على العكس من ذلك فإنَّ الطالب ذا المستوى المنخفض من الذكاء الانفعالي هو الأكثر عرضة لتجربة أنواع مختلفة من السلوكيات العدوانية، مثل الصراخ والضرب والمزاح المسيء، والاعتداء الجسدي (Bibi, et al; 2020).

لذلك، إنّ تنميّة الذكاء الانفعاليّ ينعكس على سلوك الطالب المستقوي، فيرتقي به؛ حيث تزداد نسبة حضوره، وتقلّ السلوكيّات العدائيّة، والعنف الشخصيّ، مما يؤدّي إلى خفض المشكلات السلوكيّة، وتنمو لديه مهارة حلِّ النّزاع، بالإضافة إلى سعي الطالب لإيجاد طرق واستراتيجيّات للتّعلم؛ حيث ترتفع مشاركته، ويزيد مجهوده للتحصيل، كما يكون أكثر إيجابيّة في الاشتراك بالأنشطة، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيّات التي تساعده على التخطيط وطرح البدائل وحلِّ المشكلات (Mustaffa et al; 2013).

وفي حين أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالعديد من المتغيرات: كالتكيف الاجتماعي، ووصمة العار، والتكيف الأكاديمي، ودافع الإنجاز، إلا أنَّه من الملاحظ عدم وجود أيَّة دراسة حاولت كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والعدائية لدى المستقوين.

وأجرى **أبو دية (2003)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعيّ لتنميّة دافع الإنجاز والذكاء الانفعاليّ، ومعرفة فاعليّة هذا البرنامج لطلاب الصف الثامن الأساسيّ في مدارس الزرقاء الحكوميّة، وقد تكوَّنت عيّنة الدّراسة من (28) طالبًا، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهم على مجموعتيْن، بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبيّة من (14) طالبًا، في حين تكوَّنت المجموعة الضابطة من (14). واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافع الإنجاز، وصمّم برنامج إرشاد جمعيّ قائم على النظريّة المعرفيّة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة على مقياس دافع الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعيّ في تنمية دافع الإنجاز، في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة على مقياس الذكاء الانفعاليّ سوى في المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته.

كما أجرى **جروان وكمور (2008)** دراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج إرشاد جمعيّ مستندًا إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعاليّ في خفض السلوكات العدوانيّة والاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة. وتكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (60) طالبًا من الصفيْن الثامن والتاسع، تمّ اختيارهم قصديًّا من بين (950) طالبًا وطالبةً ملتحقين بمدرستيْن حكوميتيْن في مدينة عمّان بالأردن، واستخدما مقياس السلوكات العدوانيّة ومقياس الاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين: الضابطة والتجريبيّة على مقياسي السلوكات العدوانيّة والاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لاختلاف الجنس بالنسبة إلى السلوكات العدوانيّة لصالح الذكور. بينما لم

تظهر فروق دالة فيما يتعلق بالاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة، وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة تُعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المجموعة، بالنسبة إلى كلٍّ من السلوكات العدوانيّة والاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة.

وقد أجرت **العبداللات (2008)** دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبيّ لتنمية الذكاء الانفعاليّ في التكيّف الأكاديميّ والاجتماعيّ وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وقد تكوَّنت عيّنة الدّراسة من (60) طالبًا وطالبةً تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهم على مجموعتيْن، بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبيّة من (30) طالبًا وطالبةً، في حين تكوَّنت المجموعة الضابطة من (30). واستخدمت مقياس التكيّف الأكاديميّ، ومقياس التكيّف الاجتماعيّ، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة، وبناء برنامج تدريبي مستندًا إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعاليّ، المكون من (18) جلسةً تدريبيةً. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتيْن على مقياس التكيّف الأكاديميّ والتكيّف الاجتماعيّ والاتجاهات نحو المدرسة تُعزى إلى البرنامج التدريبيّ، ولصالح المجموعة التجريبيّة.

كما أجرت **أبو رمّان (2013)** دراسة هدفت إلى استقصاء فاعليّة برنامج إرشاديّ معرفيّ مقترح في خفض العدائيّة لدى الطالبات. وقد تكونت عيِّنة الدّراسة من (24) طالبةً من طالبات الصفِّ الثامن، تمَّ اختيارهنَّ بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهنَّ إلى مجموعتيْن، بحيث تكونت المجموعة التجريبيّة من (12) طالبةً، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (12). واستخدمت مقياس العدائيّة التي أعدته الباحثة، وبرنامجًا إرشاديًّا سلوكيًّا معرفيًّا مكوَّنًا من (12) جلسة، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشاديّ السلوكيّ المعرفيّ في تخفيض العدائيّة لدى عيِّنة الدّراسة، واستمرار هذه الفاعلية طوال فترة المتابعة (شهر).

وأجرت **جودة (2013)** دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبيّ مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعاليّ، وقياس فاعليته في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعيّ لدى الطلبة ذوي النشاط الزائد من طلبة الصفوف الأساسيّة، بحيث تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (30) طالبًا وطالبةً وتمّ توزيعهم بالطريقة العشوائيّة إلى مجموعتيْن، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (15) طالبًا وطالبةً، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (15). واستُخدمت أداة فرز للكشف عن طلبة النشاط الزائد ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعيّ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة للبرنامج التدريبيّ على متوسطات درجات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعيّ. ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على التطبيق البُعدي للمقياس تُعزى للجنس. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على التطبيق البُعدي للمقياس تُعزى للمرحلة العمريّة، وأخيرًا، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التطبيق البُعدي على المقياس تُعزى لأثر التفاعل بين البرنامج التدريبيّ والمرحلة العمريّة والجنس.

وأجرت **جمال (2015)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبيّ مستند إلى نظريّة جولمان للذكاء الانفعاليّ في تنمية الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة، تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (40) طالبةً من طالبات الصف التاسع، وتم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائيًّا وتوزيعها على مجموعتيْن، بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبيّة من (20) طالبةً في حين تكوَّنت المجموعة الضابطة من (20)، وقد تمَّ استخدام مقياس الكفاءة الذاتيّة، ومقياس الهوية المنجزة، كما تمّ بناء برنامج تدريبيّ مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعاليّ مكوَّن من (20) جلسةً، بواقع (4) جلسات لكل مهارة، أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة على مقياس الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة ككل تُعزى لمتغيِّر المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مقياس الهوية المنجزة ككل تُعزى لمتغيِّر المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، ممّا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبيّ على عيِّنة الدّراسة.

وأجرى **العلوان (2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريبيّ في الذكاء الانفعاليّ للحدِّ من المشكلات السلوكيّة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسيّ. تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (72) طالبًا وطالبةً ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك اللاجتماعيّ المدرسيّ. تمَّ توزيعهم عشوائيًّا إلى مجموعتين، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (36) طالبًا وطالبةً، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (36). وقد استخدم مقياس السلوك الاجتماعيّ المدرسيّ، وبناء برنامج تدريبيّ مكوَّن من (6) جلسات، استنادًا إلى نموذج جولمان في الذكاء الانفعاليّ؛ فقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبيّ في الحدِّ من المشكلات السلوكيّة، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للبرنامج في الحدِّ من المشكلات السلوكيّة يُعزى للجنس .

وأجرت **اللصاصمة (2016)** دراسة هدفت إلى التّعرف على فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ وفق نظريّة بولبي في خفض السلوك العدوانيّ والعدائيّة والتعلق غير الآمن لدى عيِّنة من الأيتام. وتكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (30) طفلًا ذكرًا من دار رعاية الأيتام في عمان، وقد تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهم إلى مجموعتين، بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبية من (15) طفلًا، في حين تكوَّنت المجموعة الضابطة من (15). وقد استخدمت مقياس العدوان ومقياس العدائيّة ومقياس التعلق غير الآمن، وبناء

برنامج إرشاديّ وفق نظريّة بولبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في التطبيق البُعدي لمقياس السلوك العدوانيّ تُعزى للبرنامج الإرشاديّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في التطبيق البُعدي لمقياس العدائيّة تُعزى للبرنامج الإرشاديّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في التطبيق البُعدي لمقياس التعلق غير الآمن تُعزى للبرنامج الإرشاديّ.

وأجرى **نياموي وزملاؤه (Naeimavi et al., 2017)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي لتنمية الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وخفض الاستقواء. تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (40) طالبًا من الصف الرابع الأساسي في إيران، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكوَّنت كل مجموعة من (20) طالباً. لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الاستقواء. أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي، والكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ووجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض مستوى الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى **شويبس وزملاؤه (Schoeps et al., 2018)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الانفعالية وتحسين الرفاهية الذاتية وخفض التنمر الإلكتروني. تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (148) طالبًا من الصفيْن: السابع والثامن في إسبانيا، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المهارات الانفعالية، ومقياس التنمُّر الإلكتروني، ومقياس الرفاهيّة الذاتية. أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الانفعالية والرفاهية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ووجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى **المنشاوي (2018)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة برنامج إرشاديّ جمعيّ مستندًا إلى نظريّة جولمان لتنمية مهارات الذكاء الانفعاليّ والتواصل الاجتماعيّ لدى عيِّنة من الممرضين في الأردن، وقد تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (32) ممرضًا وممرضة، وتمّ توزيعهم بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين، بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبية من (16) ممرضًا وممرضةً، في حين تكوَّنت المجموعة الضابطة من (16). وتمَّ استخدام مقياس بار– أون للذكاء الانفعاليّ، ومقياس التواصل الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مهارات الذكاء الانفعاليّ والتواصل الاجتماعيّ لصالح المجموعة التجريبيّة، ممّا يشير إلى فاعليّة البرنامج الإرشاديّ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لعوامل الجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعيّة.

أجرى **غزو وزملاؤه (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي، وخفض وصمة العار لدى عيِّنة من الأحداث الجانحين. تكوَّنت عيِّنة الدّراسة من (30) فرداً من الأحداث الجانحين، تراوحت أعمارهم بين (10– 18) سنة، تمَّ توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكوَّنت كلٌّ مجموعة من (15) حدثاً. ولتحقيق أهداف الدّراسة، تمَّ استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياسي الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، ووصمة العار وأبعاده الفرعية (البُعد النفسي، والبُعد الاجتماعي، والبُعد التمييزي، والبُعد الديني) في القياس البُعدي، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبُّعي على الدرجة الكليّة لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية، لصالح القياس التتبُّعي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية.

نلاحظ من خلال الاطلاع على الدّراسات السابقة العربيّة منها والأجنبيّة التي تناولت متغيرات الدّراسة، التنوع في البرامج الإرشاديّة والتي استهدفت متغيرات الدّراسة فنجد العديد من الدراسات التي استهدفت الذكاء الانفعاليّ كدراسة (المنشاوي، 2018؛ أبو دية، 2003) ونجد دراستيْن استهدفتا متغير العدائيّة كدراسة (أبو رمان، 2013؛ اللصاصمة، 2016)؛ حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود أثر دال إحصائيًّا لتلك البرامج في تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الفئات المستهدفة، في حين لم نجد أيَّة دراسة ربطت بين الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة كما في الدّراسة الحالية، ونلاحظ تنوع في هذه الدراسات من حيث البرامج الإرشاديّة القائمة على نظريات مختلفة، فنجد دراسة (أبو رمان، 2013؛ أبو دية، 2003) التي استندت إلى النظرية

المعرفيّة، ودراسة (اللصاصمة، 2016) التي استندت إلى نظرية بولبي، ونلاحظ وجود العديد من الدراسات التي استندت إلى نظرية جولمان كما في دراسة (العلوان، 2016؛ جودة، 2013؛ جروان وكمور، 2008)، كما نلاحظ تنوُّع العينات التي استهدفتها هذه الدراسات مثل المراهقين في دراسة (جمال، 2015)، والطلبة ذوي النشاط الزائد كدراسة (جودة، 2013)، والطلبة الموهوبين فبدراسة (العبداللات، 2008)، والطلبة الأيتام في دراسة (اللصاصمة، 2016)، والممرضين في دراسة (المنشاوي، 2018)، ولم نلاحظ أيّة دراسة استهدفت فئة الطلبة المستقوين، التي استهدفتها الدّراسة الحالية. وتأتي هذه الدّراسة لتأخذ مكانةً خاصةً بين كل تلك الدراسات، التي تنفرد في أنّها قامت بتنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى فئة مهملة في المجتمع، وهي المستقوين، كما نلاحظ أنّ الدراسات الأجنبيّة بحثت كثيرًا في العدائيّة، إلّا أنّها نادرة في الوطن العربي، كما أنّ الدراسات القليلة التي تحدثت عن العدائيّة كان فيها خلط بينها وبين العدوان، مما دفع الباحثان للتركيز على توضيح المفهوم بشكل أدق. وتضيف هذه الدّراسة معرفة جديدة عن الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة في حياة المستقوين.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

يُعدّ الذكاء الانفعالي مدخلًا فاعلًا لحياة تسودها قيَم النجاح والكفاءة، فضلًا عن كونه سبيلًا واقيًّا من الاضطرابات التي تصيب الأفراد، والتي قد تُهدد أمنهم واستقرارهم النفسي. كما يلعب الذكاء الانفعاليّ دوْرًا مهمًا في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي والاندماج العاطفيّ مع الآخرين في مناحي الحياة جميعها (غزو، 2020). في حين يظهر لدى المستقوين بعض المشكلات السلوكيّة كالغضب والعدائيّة، يستوجب ذلك تعليمهم مهارات الذكاء الانفعاليّ وتنميتها وخفض العدائيّة لديهم. فالمشكلة لا تكمن فقط في سلوك الاستقواء، بل تتجاوز ذلك إلى الآثار السلبيّة المترتبة سواء على الفرد أو المجتمع، لاسيَّما أنّ ظاهرة الاستقواء تنتشر انتشارًا خفيًّا عن أعين المعنيين والمختصين في المدارس، تُمارسه فئة من الطلبة ضدَّ فئة أخرى وهم المستضعفون (عواد، 2009). فكان لا بُدّ من التطرق إلى موضوع الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة لدى المستقوين، الذي ما زال هناك قلة في الدراسات والبحوث التي أُجريت في هذا المجال ولا سيّما التي قدمت علاجًا للحدِّ من هذه المشكلة وبخاصّة لدى الطلبة المستقوين، في الوقت الذي أصبح هناك تزايد في ظهور بعض المشكلات السلوكيّة والانفعاليّة التي تُضعف من العلاقات الاجتماعيّة، مما يُؤثر سلبًا على سلوك الطلبة المستقوين في المدارس، فمن هنا تبدو الحاجة الماسّة للسيطرة على هذه الانفعالات، من خلال تنمية الذكاء الانفعاليّ وتعليمهم كيفية ضبط وإدارة هذه الانفعالات، ومدى أهمية ضبط الذات والمهارات الاجتماعيّة في حلِّ المشكلات اليوميّة المتزايدة لدى الطلبة المستقوين. وبالتالي، تكمن مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما هي فاعلية برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الطلبة المستقوين؟ والذي تتمُّ الإجابة عليه من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) في متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البُعدي.
- الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) في متوسطات درجات العدائيّة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البُعدي.
- الفرضية الثالثة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) في متوسطات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البُعدي والمتابعة.
- الفرضية الرابعة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) في متوسطات العدائيّة بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البُعدي والمتابعة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظريّة جولمان لتنميّة الذّكاء الانفعاليّ، وخفض العدائيّة لدى الطالبات المستقويات.

أهمية الدّراسة

تنبثق أهميّة الدّراسة في إلقائها الضوء على فئة المستقوين الذين يتمتعون بخصائص، منها: السيطرة، وحدَّة المزاج، وقلة التعاطف مع الآخرين، وهؤلاء يعانون من الكثير من المشاكل التي تؤثر على سلوكهم؛ فيظهر ضعفهم في المهارات الاجتماعيّة وكُثرة العدائيّة والغضب، فجاءت الدّراسة لمعرفة فعاليّة برنامج جمعيّ يستند إلى نظرية جولمان في تنميّة وتحسين الذكاء الانفعاليّ،

ومساعدتهم في السيطرة على عدائيتهم من خلال إدارة العواطف بشكل فعّال وبنّاء، مما يؤدّي إلى تحقيق التوازن الانفعاليّ والتكيّف والقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الطلبة، والشعور بالرضا عن هذه العلاقات. وتبرز الأهمية النظرية من حيث أنّها تلقي الضوْء على واحدة من الفئات المهملة في مجتمعنا الأردنيّ وهي فئة المستقوين، وإلقاء الضوْء على موضوع العدائيّة الذي يندر الأدب النظري والدراسات التي تناقش العدائيّة بين طلاب المدارس المستقوين. فلم تحاول أيّة دراسة سابقة معالجة العدائيّة من منظور نفسيّ اجتماعيّ، وإلى جانب ذلك فإنّ الدّراسة تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة، وبالتالي، فقد تضيف هذه الدّراسة بعض المعلومات إلى رصيد المعرفة في هذا المجال ليستفيد منها الباحثون والمرشدون والمعلّمون؛ فإنّ المعرفة التي سيتم الحصول عليها من هذه الدّراسة ستزودهم بمعلومات مفيدة عن الاستراتيجيّات التي يمكن استخدمها مع الطلبة المستقوين لتنمية الذكاء الانفعاليّ لديهم، والذي يُمكنّهم من تحقيق التّكيف في المجالات الانفعاليّة والأكاديميّة والاجتماعيّة.

وتنبع أهمية الدّراسة التطبيقية من كونّها تفتح مجالًا أمام بحوث مستقبليّة باستخدام أدوات الدّراسة، منها: مقياس الذكاء الانفعاليّ، ومقياس العدائيّة، ومقياس الاستقواء، وتقدّم برنامجاً إرشاديّاً جمعيّاً يستند إلى نظرية جولمان يساعد في تنمية الذكاء الانفعاليّ لدى الطلبة المستقوين، الذي يترك لهم أثرًا إيجابيًّا في حياتهم المستقبليّة، سواء داخل المدرسة أوخارجها، ويظهر ذلك على أداء الطّلاب ونجاحهم في العلاقات الاجتماعيّة والتّكيف وتنمية الجوانب الإيجابيّة.

مصطلحات الدّراسة

1. **الطلبة المستقوون:** هم الطلبة الذين يمارسون بشكل مستمر الإيذاء بأشكاله ضدّ طالب آخر أقل منه قوة ولا يستطيع الدفاع عن نفسه (أبو غزال، 2009). ويُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاستقواء المستخدم في الدّراسة.
2. **الذكاء الانفعالي:** هو القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز أنفسنا، وإدارة العواطف بشكل جيّد في أنفسنا وفي علاقاتنا (Goleman, 1998). ويُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذكاء الانفعاليّ المستخدم في الدّراسة.
3. **العدائيّة:** مشاعر وأفكار عدوانيّة غير معلنة تطول نسبيًّا لتُعبر عن الغضب وتهيئ الفرد للاستجابة بعدوانيّة بقصد أو بهدف إيذاء الآخرين (أبو رمان، 2013). ويُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس العدائيّة المستخدم في الدّراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استُخدمت هذه الدّراسة المنهج شبه التجريبي في هذه الدّراسة؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية، كما يأتي:

EG: O1XO2 O3
CG: O1-O2

مجتمع الدّراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من (30) طالبةً من طالبات الصف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات التابعة لمديرية لواء سحاب، الكائنة في محافظة العاصمة عمّان، تمّ اختيارهن بالطريقة المتيسّرة، ممَنْ حصلن على درجات مرتفعة وأخرى منخفضة، على مقياسيْ العدائيّة والذكاء الانفعاليّ على التوالي، ولديهن الرغبة في المشاركة، وذلك بعد أنْ قام الباحثان بتطبيق المقياسين على (109) طالبةً ممَنْ حصلنَ على أعلى الدرجات على مقياس الاستقواء، الذي قام الباحثان بتطبيقه على (350) طالبةً، تمَّ تقسيم العيّنة عشوائيًّا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، ضمَّت(15) طالبةً تلقت البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان، المجموعة الضابطة وضمت (15) طالبةً، ولم تتلقَ أيَّ إرشاد، وذلك بعد أنْ تمَّ أخذ الموافقة من قِبَل أولياء أمور الطالبات للمشاركة في البرنامج الإرشاديّ.

أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف هذه الدّراسة، استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات المتمثلة بمقياس الاستقواء ومقياس العدائيّة ومقياس الذكاء الانفعاليّ والبرنامج الإرشاديّ المستند إلى نظرية جولمان، وفيما يأتي عرضٌ تفصيليٌّ لهذه الأدوات:

أولًا: مقياس الاستقواء

قام الباحثان بتطوير مقياس الاستقواء بالاعتماد على مقياس الاستقواء المُعدَّ من قبل جرادات (2008)؛ حيث بلغت عدد فقرات المقياس (10) فقرات، تقيس مستوى الاستقواء على الأقران، تتضمن هذه الفقرات المناداة بألقاب سيئة، والتشجيع على الشجار، والإقصاء الاجتماعي، والضرب؛ حيث قام جرادات (2008) بالتحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من صدق المحتوى وصدق البناء للمقياس، كما قام بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق تقدير مُعامل ثبات الاتِّساق الداخليّ للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العيّنة، وتبيَّن أنّ مُعامل الثبات المحسوب للمقياس (.79).

ولأغراض الدّراسة الحاليّة قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات مرة أخرى للمقياس:

صدق المقياس:

- **صدق المحتوى:** تمَّ عرض مقياس الاستقواء على عشرة محكّمين من أساتذة الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصة المتخصّصين في الإرشاد النّفسي، وعلم النّفس التربويّ، والقياس والتقويم؛ إذْ طُلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى وضوح الصياغة اللغويّة لفقرات المقياس وسلامتها، وإبداء أيَّة آراء يرونها مناسبة. وفي ضوْء ملاحظات المحكّمين تمَّ تعديل بعض الصياغات اللغويّة للفقرات، واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكّمين لتعديل فقرات المقياس.
- **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء مقياس الاستقواء، قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستقواء على عيِّنة استطلاعيّة مكوَّنة من (30) طالبةً من طالبات صفوف الثامن والتاسع والعاشر، من خارج عيِّنة الدّراسة، وحساب مُعاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاستقواء مع الدرجة الكليّة للمقياس، تراوحت بين (.55 – .95)، وجميعها دالّ إحصائيًّا.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الاستقواء، قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستقواء على عيِّنة استطلاعيّة مكوَّنة من (30) طالبةً من طالبات صفوف الثامن والتاسع والعاشر، من خارج عيّنة الدّراسة، وإعادة تطبيق القياس على العيّنة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق، وقد بلغ مُعامل الارتباط (.84). وكذلك قام الباحثان بالتّحقق من ثبات مقياس الاستقواء بالتحقق من الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت (.90) للمقياس ككل.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (10) فقرات، تتمّ الاستجابة عليها وفق تدريج من (0–7)؛ بحيث يتمّ تحديد عدد المرات التي مارسوا فيها على نحو متعمد كلَّ سلوك من السلوكيّات خلال الثلاثين يومًا الماضيّة. وتتراوح الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من (0–70)؛ بحيث إنّه كلما ارتفعت الدرجة التي تحصل عليها الطالبة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى الاستقواء لديها، وكلما انخفضت الدرجة دلَّ ذلك على انخفاض مستوى الاستقواء، ولغايات الدّراسة تمَّ الاعتماد على الدرجة الكليّة للمقياس.

ثانيًا: مقياس الذكاء الانفعاليّ

قام الباحثان بتطوير مقياس الذكاء الانفعاليّ، بالاعتماد على مقياس شاتيه ومالوف وبولار (Schutte, Malouff, Bhullar, 1998) المطوّر والمعرّب من قبل غزو (2020). يتكوَّن المقياس من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: إدراك الانفعالات، وخصِّص لهذا البُعد (9) فقرات، وإدارة الانفعالات، وخصِّص لهذا البُعد (9) فقرات، وإدارة انفعالات الآخرين، وخصِّص لهذا البُعد (9) فقرات، واستخدام الانفعالات، وخصِّص لهذا البُعد (6) فقرات؛ حيث قام غزو (2020) بالتّحقق من صدق المقياس من خلال التّحقق من صدق المحتوى وصدق البناء، كما قام بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وتبيّن أنّ مُعامل ثبات المقياس بلغ (.91) وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا بلغت (.74) ولأغراض الدّراسة الحالية قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات مرة أخرى للمقياس.

صدق المقياس:

- **صدق المحكّمين:** قام الباحثان بعرض مقياس الذكاء الانفعاليّ على عشرة محكّمين من الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصة المتخصّصين في الإرشاد النفسيّ، وعلم النفس التربويّ، والقياس والتقويم؛ إذْ طُلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح الصياغة اللغويّة وسلامتها لفقرات المقياس، وإبداء أيَّة آراء يرونها مناسبة.

وفي ضوْء ملاحظات المحكّمين تمَّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، وحذف الفقرتان (6 – 8)، واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكّمين لتعديل فقرات المقياس. ليصبح عدد فقرات المقياس (31) فقرة.

- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء لمقياس الذكاء الانفعاليّ، قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء الانفعاليّ على عيّنة استطلاعية مكوَّنة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من خارج عيّنة الدّراسة، وحساب مُعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم مُعاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الانفعاليّ مع الدرجة الكليّة للمقياس تراوحت ما بين (.72– .88)، وأنّ قيَم ارتباط المقياس مع بعضها تراوحت ما بين (.31– .66)، وجمعيها دال إحصائيًّا، ومناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة. وكذلك تمَّ حساب مُعاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعاليّ مع أبعادها، ومع الدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع مجالها تراوحت ما بين (.32–.73)، وتراوحت ما بين (.30– .61) مع الدرجة الكليّة للمقياس. وأنَّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة الانفعالات مع مجالها تراوحت ما بين (.30–.73)، وتراوحت ما بين (.20–.74) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة انفعالات الآخرين مع مجالها تراوحت بين (.28– .75)، وتراوحت ما بين (.20– .58) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنَّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بعد استخدام الانفعالات مع مجالها تراوحت ما بين (.41– .62)، وتراوحت ما بين (.24– .67) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وجمعيها دالّ إحصائيًّا.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ، قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء الانفعاليّ على عيّنة استطلاعيّة مكوَّنة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من خارج عيّنة الدّراسة، وإعادة تطبيق القياس على العيّنة نفسها، بفاصل زمنيّ مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق. وكذلك قام الباحثان بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ بالتحقق من الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وبلغت قيمة ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغت (.77)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.74). وتراوحت قيَم مُعامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس ما بين (.75–.79)، وتراوحت قيَم مُعامل الاتّساق الداخليّ باستخدام مُعادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس ما بين (.70–.76).

تصحيح المقياس:

يتكوَّن المقياس من (31) فقرةً ، تتمّ الاستجابة عنها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، مطلقًا (1) للفقرات الموجبة، في حين يتمّ عكس الأوزان للفقرات السالبة، وتتراوح الدرجة الكليّة على المقياس بين (31–155)، وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الذكاء الانفعاليّ، والدرجات المنخفضة إلى مستوى منخفض من الذكاء الانفعاليّ.

ثالثًا: مقياس العدائيّة:

قام الباحثان بتطوير مقياس العدائيّة بالاعتماد على مقياس بوس ودوركي (Buss &Durkee, 1957) بعد أنْ قام الباحثان بترجمته من اللغة الإنجليزيّة إلى اللغة العربيّة ومن ثمّ أُعيدت الترجمة من اللغة العربيّة إلى الإنجليزيّة مرة أخرى؛ للتأكد من سلامة الترجمة. يتكون المقياس من (75) فقرة، والموزعة على الأبعاد الآتية: بعد الاعتداءات وتمثله الفقرات (1– 10)، بُعد العدوان غير المباشر، وتمثله الفقرات(11– 19)، بُعد الهيجان وتمثله الفقرات (20– 30)، بُعد السلبيّة تمثله الفقرات (31– 35)، بُعد الاستياء وتمثله الفقرات (36– 43)، بُعد الشكّ وتمثله الفقرات (44– 53)، بُعد العدائيّة اللفظيّة وتمثله الفقرات (54– 66)، بُعد الشعور بالذنب وتمثله الفقرات (67– 75).

لأغراض الدّراسة الحاليّة قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس:

صدق المقياس:

- **صدق المحتوى:** تمَّ عرض مقياس العدائيّة على عشرة محكّمين من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة المتخصّصين في الإرشاد النفسيّ، وعلم النفس التربويّ، والقياس والتقويم؛ إذ طُلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح الصياغة اللغويّة وسلامتها لفقرات المقياس، وإبداء أيّة آراء يرونها مناسبة. وفي ضوْء ملاحظات المحكّمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغويّة للفقرات، وحذف ثلاثة أبعاد من الصورة الأوليّة للمقياس، والأبعاد

هي: بُعد السلبيّة (5) فقرات، بُعد العدائيّة اللفظيّة (13) فقرة، وبُعد الشعور بالذّنب (9) فقرات، واعتمد معيار(80%) لاتفاق المحكّمين لتعديل فقرات المقياس. في حين أصبح المقياس بصورته النهائيّة مكوَّن من (48) فقرة، موزَّعة على خمسة أبعاد.

- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء لمقياس العدائيّة، قام الباحثان بتطبيق مقياس العدائيّة على عيّنة استطلاعيّة مكوَّنة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من خارج عيّنة الدّراسة، وحساب مُعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم معاملات ارتباط أبعاد مقياس العدائيّة مع الدرجة الكليّة للمقياس تراوحت ما بين (63.– 70.)، وأنّ قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها تراوحت ما بين (12.–61.)، وجميعها دالّ إحصائيًّا، ومناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة. وكذلك تمَّ حساب مُعاملات ارتباط فقرات مقياس العدائيّة مع أبعادها ومع الدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاعتداءات مع مجالها تراوحت ما بين (36.– 80.)، وتراوحت ما بين (30.– 59.) مع الدرجة الكليّة للمقياس. وأنّ قيَم معاملات ارتباط فقرات بُعد العدوان غير المباشر مع مجالها تراوحت ما بين (29.– 66.)، وتراوحت ما بين (21.–61.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الهيجان مع مجالها تراوحت ما بين (24.–75.)، وتراوحت ما بين (21.– 63.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الاستياء مع مجالها تراوحت بين (31.–64.)، وتراوحت ما بين (25.– 36.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الشكّ مع مجالها تراوحت ما بين (38.– 67.)، وتراوحت ما بين (22.– 60.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وجميعها دالّ إحصائيًّا.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس العدائيّة، قام الباحثان بتطبيق مقياس العدائيّة على عيّنة استطلاعيّة مكوَّنة من (30) طالبًا من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر خارج عيّنة الدّراسة، وإعادة تطبيق القياس على العيّنة نفسها بفاصل زمنيّ مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق. وكذلك قام الباحثان بالتحقّق من ثبات مقياس العدائيّة بالتحقق من الاتساق الداخليّ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وبلغت قيمة ثبات مقياس العدائيّة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغت(0.71)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (68.). وتراوحت قيّم مُعامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس بين (72.–75.)، وتراوحت قيَم مُعامل الاتّساق الداخليّ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس ما بين (62.–69.).

تصحيح المقياس:

يتكوَّن المقياس من (48) فقرةً، تتم الاستجابة عنها (صح/خطأ) بحيث تُعطى (1) للإجابة الصح، و(0) للإجابة الخطأ، وذلك للفقرات الموجبة، في حين يتمّ عكس الأوزان للفقرات السلبيّة. وعلى ذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (0– 48)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة التي تحصل عليها الطالبة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع العدائيّة لديها، وكلما انخفضت الدرجة كان ذلك مؤشرًا لعدم وجود العدائيّة.

البرنامج الإرشاديّ

قام الباحثان ببناء برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظرية جولمان، يهدف إلى تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الطالبات المستقويات، بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة (المنشاوي، 2018؛ اللصاصمة، 2016؛ جمال، 2015؛ أبو رمان، 2013؛ جودة، 2013؛ كمور، 2007)، واستشارة بعض المتخصِّصين في مجال الإرشاد النفسي تمَّ وضع البرنامج الجمعيّ، مع مراعاة أنْ تتسم الأنشطة والواجبات المنزليّة بالبساطة والسهولة ومناسبتها للفئة العمريّة المستهدفة.

صدق البرنامج:

قام الباحثان بالتحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على عشرة محكّمين من الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصة من حملة الدكتوراه والبالغ عددهم (10) محكمين، وطلبت منهم إبداء آرائهم في البرنامج من حيث: وضوح الجلسات الإرشاديّة للبرنامج، سلامتها اللغوية وملاءمتها في تحقيق أهداف البرنامج، وبناءً على ملاحظات المحكّمين تمَّ إجراء التعديلات في بعض الجلسات، وتمَّ إجراء التعديلات اللغويّة.

وبلغت عدد جلسات البرنامج الإرشاديّ الجمعيّ (12) جلسةً بواقع جلستيْن كل أسبوع، وجلسة للمتابعة بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء البرنامج، وتراوحت مدة كل جلسة (60) دقيقةً، تمَّ تطبيق البرنامج خلال الفترة الواقعة من (2020/9/10 الى 2020/10/21) وجلسة متابعة بتاريخ (2020/11/5)، وقد عُقدت الجلسات الإرشاديّة في مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات في مسرح المدرسة بحضور أفراد المجموعة التجريبيّة، وبسبب جائحة كورونا التي تمرُّ بها البلاد، وقرارات الحجر، وإغلاق المدارس، وتحويل الدّراسة فيها عن بُعد، تمَّ إكمال البرنامج عن بُعد، كما تمَّ عرض فنيات البرنامج والتدرب عليها مع تحديد عنوان وهدف لكل جلسة وواجب بيتيّ وملخص للجلسة مدته خمس دقائق في نهاية كل جلسة.

وفيما يأتي وصف للبرنامج الإرشاديّ ومحتوياته:

- **الجلسة الأولى (التعارف وبناء العلاقة الإرشاديّة):** هدفت هذه الجلسة إلى التّعارف بين أعضاء المجموعة والمرشدة، وتوضيح طبيعة البرنامج الإرشاديّ والهدف منه، ومناقشة توقعات الأعضاء، وتوضيح قواعد المجموعة الإرشاديّة، والاتفاق على مكان الجلسات وموْعدها، بالإضافة إلى توقيع عقد اتفاق مكتوب بين المرشدة والمسترشدات على المشاركة في البرنامج الإرشاديّ.
- **الجلسة الثانية (التعريف بالمشكلة):** هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم الاستقواء والذكاء الانفعاليّ والعدائيّة، والتّعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطةٍ منها: إدارة النّقاش حول المفاهيم، ونشاط الهرم، ونشاط فهْم المشاعر، ونشاط ما أشعر.
- **الجلسة الثالثة (الوعي الانفعالي (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى التّعريف بمفهوم الوعي الانفعاليّ، وأنْ تتمكن المسترشدات من وصف مشاعرهنّ المُصاحِبة للانفعال، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: نشاط تمثيل المشاعر، ونشاط ماذا أفعل عندما أكون غاضبة، ونشاط هذا أنا.
- **الجلسة الرابعة (الوعي الانفعالي (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تمكين المسترشدات من تمييز انفعالاتهنّ، وأنْ يتعرفنَ على الاستجابة الملائمة لانفعالاتهنّ، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: نشاط صِفْ نفسك، ونشاط تمييز الانفعالات، ونشاط كيف أتصرف.
- **الجلسة الخامسة (التعاطف (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم التّعاطف للمسترشدات وذلك من خلال تطبيق نشاط أكملي القصة، ونشاط بماذا تعبر؟ كما وهدفت الجلسة إلى أنْ تتعرف المسترشدات على مشاعر الآخرين من خلال تطبيق نشاط ماذا لو كنتِ؟ ونشاط صِفْ شعورك.
- **الجلسة السادسة (التعاطف (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تنميّة الوعي بمشاعر الآخرين، وذلك من خلال تطبيق نشاط عكس المشاعر، ونشاط الرسم والتعبير عن شعورها من خلاله، كما هدفت الجلسة إلى تمكين الطالبات من التعاطف والإحساس بمشاعر الآخرين، من خلال تطبيق نشاط لو كنتِ مكاني.
- **الجلسة السابعة (تنظيم الانفعالات (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات بمفهوم ضبط الذات وإدارتها، لتتمكن من تنظيم انفعالاتها، وذلك من خلال تطبيق نشاط أعبر بدون كلام، كما تهدف الجلسة إلى تدريب المسترشدات على وضع استراتيجيات سلوكيّة تساعد على ترقيّة الجانب البدنيّ والعقليّ لديهنّ، برز ذلك من خلال تطبيق نشاط سلوكياتي، ونشاط قِفْ وفكِّر.
- **الجلسة الثامنة (تنظيم الانفعالات (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تمكين المسترشدات من توجيه انفعالاتهنّ نحو الإنجاز والتّفوق، وأنْ يتعرف المسترشدات كيف يتفاعل الآخرين بانفعالاتهم المختلفة، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: ماذا سأفعل؟ ونشاط البدائل.
- **الجلسة التاسعة (إدارة الانفعالات (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات بمفهوم إدارة الانفعالات، وتوضح ذلك من خلال تطبيق نشاط ما رأيك؟ كما تهدف الجلسة إلى أنْ تتعرف المسترشدات أنّ هناك أكثر من بديل لإدارة الانفعالات، وذلك من خلال تطبيق نشاط يمكنني أنْ أقدم أكثر من حل.
- **الجلسة العاشرة (إدارة الانفعالات (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تمكين المسترشدات من عرض مشاعرهنّ، والتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيًّا، وامتلاك المسترشدات القدرة على التحكّم في مشاعرهنّ، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: نشاط افتح قلبك، ونشاط مشاعري، ونشاط يسرد ويستمع ويراقب.

- **الجلسة الحادية عشر (التواصل الاجتماعي):** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات على مفهوم التّواصل الاجتماعي، وذلك من خلال تطبيق نشاط التّواصل، وهدفت الجلسة إلى تدريبهنّ على مهارات بناء العلاقات، وذلك من خلال تطبيق نشاط كيف أتواصل؟ كما وهدفت الجلسة إلى تمكين المسترشدات من إدراك مشاعر الآخرين وذلك من خلال تطبيق نشاط الترحيل العاطفي.
- **الجلسة الثانية عشر(قل وداعاً وإنهاء الجلسات):** هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة المسترشدات للتعامل مع المشاعر المتعلقة بانتهاء المجموعة، ومراجعة ما تمَّ الاتفاق عليه في الجلسات جميعها، وتطبيق المقاييس البُعديّة على المجموعة التجريبيّة والضابطة لمعرفة مدى الاستفادة من البرنامج، والاتفاق مع المجموعة التجريبيّة على تحديد موعد لجلسة المتابعة.

إجراءات الدّراسة

اتّبعت الإجراءات الآتية لتنفيذ الدّراسة:

1. مُخاطبة الجهات الرسميّة في الجامعة الهاشميّة للحصول على الموافقات الرسميّة اللازمة، وبشكل أساسيّ للحصول على الموافقة من مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات في لواء سحاب.
2. مراجعة الأدب السابق والدّراسات السابقة وتوظيفها لغايات الدّراسة.
3. بناء أدوات الدّراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
4. تحكيم أدوات الدّراسة (المقاييس والبرنامج الإرشاديّ) من خلال عرضها على مجموعة من المتخصّصين، للتحقق من صدق المحتوى للمقاييس، والبرنامج الإرشاديّ
5. تطبيق مقياس الاستقواء على (350) طالبةً من طالبات مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات، وبطريقة قصديّة اختيار أعلى (109) طالبةً ممَنْ حصلنَ على درجات مرتفعة على مقياس الاستقواء.
6. تطبيق مقياسيْ الدّراسة (الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة) على (109) اللواتي حصلنَ على درجات مرتفعة على مقياس الاستقواء.
7. اختيار عيّنة الدّراسة والتي تتكون من (30) طالبةً، وممَنْ لديهنّ مستوى مرتفع من العدائيّة ومستوى منخفض في الذكاء الانفعاليّ، وتوزيعهن عشوائياً على المجموعتين: التجريبيّة والضابطة.
8. تطبيق جلسات البرنامج الإرشاديّ الجمعيّ التي تتكون من (12) جلسةً إرشاديةً لمد ة(6) أسابيع للمجموعة التجريبيّة، وبمعدل جلستين أسبوعيًّا، وتتراوح مدة الجلسة(60) دقيقةً، في الفترة الزمنيّة من (2020/9/10) إلى(2020/10/21)، وجلسة متابعة بتاريخ (2020/11/5)، حيث تعقد الجلسات الإرشاديةّ في مدرسة الخنساء الثانوية للبنات في مسرح المدرسة، وعن طريق التعلم عن بعد.
9. تطبيق مقياسيْ الدّراسة (الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة) مباشرة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشاديّ الجمعيّ على أفراد العيّنة بأكملها (30) طالبةً للحصول على درجات القياس البُعدي (Post- Test) وإعادة تطبيق المقياسين للمرة الرابعة بعد مرور ثلاثة أسابيع على تطبيق المقياس البُعدي للحصول على درجات القياس التتبعيّ (Follow-Up) على المجموعة التجريبيّة (ن = 15) طالبةً.
10. إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وإعداد الرسالة بصورتها النهائيّة وفق تعليمات عمادة الدراسات العليّا في الجامعة الهاشميّة.

المعالجة الإحصائيّة:

تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة. واستخدم اختبار ليفين لتجانس التباين (Leven's test for equality of variances) للتحقق من تجانس درجات ميل الانحدار لدى المجموعة الضابطة والتجريبيّة على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومقياس العدائيّة في القياس القبلي، وقد بلغت قيمة ف للتجانس لمقياس الذكاء الانفعاليّ (2.046)، وبلغت قيمة ف للتجانس لمقياس العدائيّة(1.191)، وهي قيم غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .05)، وهو مؤشر لاستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

نتائج الدّراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، التي تنصُّ على أنّه:"يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) في متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في القياس البعديّ".

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعتيْن التجريبيّة والضابطة على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل، وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدارك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) في القياس القبليّ والقياس البعديّ، كما هو مبين في الجدول(1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذكاء الانفعاليّ في القياس القبلي والبعدي

المتغيرات	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارك الانفعالات	التجريبيّة	15	2.45	.35	3.79	.41
	الضابطة	15	2.33	.46	3.22	.78
إدارة الانفعالات	التجريبيّة	15	2.77	.34	3.72	.52
	الضابطة	15	2.74	.64	3.29	.68
إدارة انفعالات الآخرين	التجريبيّة	15	3.01	.49	3.76	.48
	الضابطة	15	3.12	.54	3.25	.64
استخدام الانفعالات	التجريبيّة	15	3.24	.47	3.87	.46
	الضابطة	15	3.20	.59	3.44	.69
الذكاء الانفعاليّ ككل	التجريبيّة	15	3.02	.33	3.78	.40
	الضابطة	15	3.00	.50	3.29	.48

يتبيّن من الجدول (1) وجود فروق ظاهريّة في مستوى الذكاء الانفعاليّ ككل، وفي الأبعاد الأربعة الفرعيّة المكوِّنة له في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعياريّة للدرجات على مقياس الذكاء الانفعاليّ وأبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدارك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، في الاختبار البعدي لكلٍّ من المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما هو مبيّن في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابيّة المعدلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس الذكاء الانفعاليّ في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
إدارك الانفعالات	التجريبيّة	3.75	.15
	الضابطة	3.26	.15
إدارة الانفعالات	التجريبيّة	3.72	.16
	الضابطة	3.29	.16
إدارة انفعالات الآخرين	التجريبيّة	3.74	.14
	الضابطة	3.27	.14
استخدام الانفعالات	التجريبيّة	3.88	.15
	الضابطة	3.44	.15
الذكاء الانفعاليّ ككل	التجريبيّة	3.78	.11
	الضابطة	3.29	.11

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة في القياس البعدي، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لمستوى الذكاء الانفعاليّ في القياس البعدي وفقًا لمتغيّر المجموعة

مصدر التباين	المتغيّرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	إدراك الانفعالات	1.254	1	1.254	3.456	.7	.11
	إدارة الانفعالات	.25	1	.25	.64	.80	.0
	إدارةانفعالات الآخرين	.774	1	.774	2.509	.12	.8
	استخدام الانفعالات	.74	1	.74	.204	.65	.0
	الكلي	.57	1	.57	.277	.60	.1
المجموعة	إدراك الانفعالات	1.810	1	1.810	4.989	.3	.15
	إدارة الانفعالات	1.372	1	1.372	3.568	.7	.11
	إدارة انفعالات الآخرين	1.625	1	1.625	5.268	.3	.16
	استخدام الانفعالات	1.433	1	1.433	3.963	.5	.12
	الكلي	1.765	1	1.765	8.499	.0	.23
الخطأ	إدراك الانفعالات	9.794	27	.363			
	إدارة الانفعالات	1.348	27	.385			
	إدارة انفعالات الآخرين	8.326	27	.308			
	استخدام الانفعالات	9.767	27	.362			
	الكلي	5.578	27	.207			
الكلي المصحح	إدراك الانفعالات	13.416	29				
	إدارة الانفعالات	11.793	29				
	إدارة انفعالات الآخرين	11.02	29				
	استخدام الانفعالات	11.249	29				
	الكلي	7.376	29				

يتبيّن من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل، تعزى إلى متغير المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (8.499)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)، مما أدى إلى قبول الفرضيّة البحثيّة؛ حيث تبين أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي للذكاء الانفعاليّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 3.78) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة(م= 3.29). وكذلك يتبيّن من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد إدراك الانفعالات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (4.989)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لبُعد إدراك الانفعالات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة(م= 3.75) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة(م= 3.26). وكذلك يتبيّن من الجدول(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد إدارة انفعالات الآخرين، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (5.286)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لبُعد إدارة انفعالات الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 3.74) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م= 3.24). وكذلك يتبيّن من الجدول(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة

الضابطة في القياس البعدي على بُعد استخدام الانفعالات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (3.963)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5). حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لبُعد استخدام الانفعالات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة(م= 3.88) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة(م= 3.44). وكذلك يتبيّن من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد إدارة الانفعالات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًّا.

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في الأداء على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل، وعلى أبعاده الفرعيّة الثلاثة (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، تمَّ حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر(Effect size)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا للذكاء الانفعاليّ ككل (23%)، و(15%) لبُعد إدراك الانفعالات، و(16%) لبعد إدارة انفعالات الآخرين، و(12%) لبُعد استخدام الانفعالات، وهذا يدل على وجود أثر دالّ إحصائيًّا لبرنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في تنميّة الذكاء الانفعاليّ.

النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثانيّة، التي تنصّ على أنّه:"يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.5) في متوسطات درجات العدائيّة بين أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في القياس البعدي".

للتّحقق من صحة هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس العدائيّة ككل، وعلى أبعاده الفرعية الخمسة: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشك) في القياس القبلي والقياس البعدي، كما هو مبيّن في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومستوى العدائيّة في القياس القبلي والقياس البعدي

المتغيرات	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتداءات	التجريبيّة	15	.73	.15	.42	.21
	الضابطة	15	.68	.15	.58	.17
العدوان غير المباشر	التجريبيّة	15	.63	.16	.28	.12
	الضابطة	15	.65	.19	.57	.30
الهيجان	التجريبيّة	15	.56	.14	.30	.10
	الضابطة	15	.58	.17	.57	.22
الاستياء	التجريبيّة	15	.68	.16	.43	.25
	الضابطة	15	.62	.28	.60	.22
الشّك	التجريبيّة	15	.75	.11	.28	.18
	الضابطة	15	.73	.17	.59	.23
العدائيّة ككل	التجريبيّة	15	.67	.8	.34	.8
	الضابطة	15	.65	.13	.58	.19

يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة في مستوى العدائيّة ككل، وفي الأبعاد الخمسة الفرعيّة المكوّنة له: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشّك) في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة للدرجات على مقياس العدائيّة وأبعاده الفرعيّة الخمسة(الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشك)، في الاختبار البعدي لكل من المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما هو مبيّن في الجدول(5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس العدائيّة في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الاعتداءات	التجريبيّة	.41	.5
	الضابطة	.58	.5
العدوان غير المباشر	التجريبيّة	.29	.6
	الضابطة	.56	.6
الهيجان	التجريبيّة	.30	.4
	الضابطة	.57	.4
الاستياء	التجريبيّة	.42	.6
	الضابطة	.61	.6
الشّك	التجريبيّة	.28	.4
	الضابطة	.60	.4
العدائيّة ككل	التجريبيّة	.34	.3
	الضابطة	.59	.3

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة في القياس البعدي، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لمستوى العدائيّة في القياس البعدي وفقًا لمتغيّر المجموعة

مصدر التباين	المتغيّرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	الاعتداءات	.35	1	.35	.915	.34	.3
	العدوان غير المباشر	.42	1	.42	.756	.39	.2
	الهيجان	.24	1	.24	.757	.39	.2
	الاستياء	.46	1	.46	.782	.38	.2
	الشّك	.363	1	.363	11.349	.0	.29
	العدائيّة	.122	1	.122	6.122	.2	.18
المجموعة	الاعتداءات	.215	1	.215	5.631	.2	.17
	العدوان غير المباشر	.577	1	.577	1.352	.0	.27
	الهيجان	.539	1	.539	16.862	.0	.38
	الاستياء	.251	1	.251	4.277	.4	.13
	الشّك	.770	1	.770	24.72	.0	.47
	العدائيّة	.462	1	.462	23.251	.0	.46
الخطأ	الاعتداءات	1.33	27	.38			
	العدوان غير المباشر	1.506	27	.56			
	الهيجان	.826	27	.32			
	الاستياء	1.584	27	.59			
	الشّك	.864	27	.32			
	العدائيّة	.536	27	.20			

مصدر التباين	المتغيّرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الكلي المصحح	الاعتداءات	1.260	29				
	العدوان غير المباشر	2.140	29				
	الهيجان	1.440	29				
	الاستياء	1.858	29				
	الشّك	1.929	29				
	العدائيّة	1.85	29				

يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العدائيّة ككل، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (23.251)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) مما أدى إلى قبول الفرضيّة البحثيّة؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى العدائيّة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 0.34) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م= 59.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعد الاعتداءات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (5.631)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الاعتداءات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م=41.) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م=58.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد العدوان غير المباشر، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (10.352)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى العدوان غير المباشر لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 29.) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م=56.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعد الهيجان، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (16.862)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5). حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الهيجان لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م=0.30) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م=57.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعد الاستياء، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (4.277)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الاستياء لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م=0.42) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م= 61.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد الشّك، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (24.72)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الشّك لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 28.) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدل لدى أفراد المجموعة الضابطة(م= 60.).

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في خفض العدائيّة ككل وعلى أبعاده الفرعيّة الخمسة: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشّك)، تمَّ حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر(Effect size)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا للعدائيّة ككل(46%)، و(17%) لبُعد الاعتداءات، و(28%) لبُعد العدوان غير المباشر، و(38%) لبُعد الهيجان، و(13%) لبُعد الاستياء، و(47%) لبُعد الشّك. وهذا يدل على وجود أثر دال إحصائيًّا لبرنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في خفض مستوى العدائيّة.

النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثالثة، التي تنصّ على أنّه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .5) في متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي والمتابعة".

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) في القياس القبلي والقياس التتبعيّ، ونتائج الاختبار التائي (Paired sample t-test)، كما هو مبيّن في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ونتائج اختبار ت للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الانفعاليّ وأبعاده الفرعيّة

المتغيّرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك الانفعالات	البعدي	3.79	.41	2.631-	.2*
	التتبعي	4.5	.24		
إدارة الانفعالات	البعدي	3.72	.52	3.548-	.0*
	التتبعي	4.20	.25		
إدارة انفعالات الآخرين	البعدي	3.76	.48	2.431-	.2*
	التتبعي	4.15	.39		
استخدام الانفعالات	البعدي	3.87	.46	4.133-	.0*
	التتبعي	4.34	.30		
الذكاء الانفعاليّ ككل	البعدي	3.78	.40	4.277-	.0*
	التتبعي	4.18	.22		

يتبيّن من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)؛ حيث كانت قيمة ت للذكاء الانفعاليّ ككل (4.277-)، و(2.631-) لبُعد إدراك الانفعالات، و(3.548-) لبعد إدارة الانفعالات، و(2.431-) لبُعد إدارة انفعالات الآخرين، و(4.133-) لبُعد استخدام الانفعالات. وكانت المتوسطات الحسابيّة في القياس التتبعيّ لمستوى الذكاء الانفعاليّ ككل، وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة أعلى منها في القياس البعدي. وهذا يشير إلى استمرار أفراد المجموعة التجريبيّة بالتّحسن بعد انتهاء البرنامج التجريبيّ.

النتائج المتعلقة بالفرضيّة الرابعة، التي تنصُّ على أنّه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.5) في متوسطات درجات العدائيّة ما بين أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي والمتابعة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضيّة، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس العدائيّة ككلّ، وعلى أبعاده الفرعيّة الخمسة: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشّك) في القياس القبلي والقياس التتبّعي، ونتائج الاختبار التائي (Paired sample t-test)، كما هو مبيّن في الجدول(8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ونتائج اختبار (ت) للفروق بين درجتيْ القياس البعدي والتتبعيّ لمقياس العدائيّة وأبعاده الفرعيّة

المتغيّرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاعتداءات	البعدي	.42	.21	4.04	.0*
	التتبعي	.18	.13		
العدوان غير المباشر	البعدي	.28	.12	.14	.98

المتغيّرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الهيجان	التتبعي	.28	.16	3.980-	.0*
	البعدي	.30	.10		
	التتبعي	.44	.7		
الاستياء	البعدي	.43	.25	.88-	.93
	التتبعي	.44	.20		
الشّك	البعدي	.28	.18	4.461-	.0*
	التتبعي	.52	.13		
العدائيّة ككل	البعدي	.34	.8	.937-	.36
	التتبعي	.37	.9		

يتبيّن من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعيّ على مقياس العدائيّة ككل وعلى أبعاده الفرعيّة: (العدوان غير المباشر، والاستياء)؛ حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالّة إحصائيًّا. وكذلك يتبيّن من الجدول (15) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبّق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعيّ على بُعد الاعتداءات؛ حيث كانت قيمة ت (4.04)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α =0.5)، وهذا يُشير إلى استمرار أفراد المجموعة التجريبيّة بالتّحسن بعد انتهاء البرنامج التجريبيّ؛ حيث كان المتوسط الحسابي التتبعيّ (0.18) أقل من المتوسط الحسابي البعدي(م= 0.42). وكذلك يتبيّن من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعيّ على بعدي الهيجان والشّك؛ حيث كانت قيمة ت (4.461-) لبُعد الهيجان، و(3.980-) لبُعد الشّك، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)، وهذا يُشير إلى عدم احتفاظ أفراد المجموعة التجريبيّة بالتّحسن بعد انتهاء البرنامج التجريبيّ.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضيّة الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =.5) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة الثلاثة للقياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي: (إدراك الانفعالات، إدارة انفعالات الآخرين، استخدام الانفعالات) ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة. ويعزي الباحثان التّحسن الظاهر لدى المجموعة التجريبيّة إلى ما حققته الجلسات الإرشاديّة بما اشتملت عليه من أنشطة تضمَّنت مهارات متعددة للذكاء الانفعاليّ؛ حيث تضمَّنت أنشطة لتنمية الوعي الانفعاليّ، التي انعكست إيجابيًّا على قدرة الطالبات على الانتباه والإدراك الجيّد لانفعالاتهنّ ومشاعرهنّ والتمييز بينها، وزادت قدرتهنّ على التعبير عنها، كما زاد إدراكهنّ ووعيهنّ بالعلاقة بين أفكارهنّ ومشاعرهنّ وارتباطها بالأحداث. كما تضمَّنت أنشطة لتنظيم الانفعالات للتعامل بهدوء وتوزان انفعاليّ، وأنشطة لتنميّة التّعاطف وإدراك انفعالات الآخرين وفهمها، وتضمَّنت أنشطة لتنميّة التّواصل الاجتماعيّ التي نجحت في إدماج الطالبات في التفاعلات الاجتماعيّة، وتنميّة قدرة الطالبات على اكتشاف مشاعر الآخرين وإقامة علاقات جيّدة معهم؛ إذ تتفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات، كدراسة (المنشاوي،2018؛ العبداللات، 2008؛ أبو دية، 2003)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى فاعليّة البرامج الإرشاديّة المستندة إلى نظريّة جولمان في تنميّة الذكاء الانفعاليّ، واتفاقها على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبيّة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثانية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =.5) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة: (الاعتداءات، العدوان غير المباشر، الهيجان، الاستياء، الشّك) للقياس البعدي لمقياس العدائيّة ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة. ويُفسر الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج الإرشاديّ المستند إلى نظريّة جولمان، في حين تضمَّن البرنامج أبعاد النظريّة الخمسة، وهي: الوعي الانفعاليّ والتعاطف وتنظيم الانفعالات وإدارة الانفعالات والتّواصل الاجتماعي؛ بحيث أسهمت هذه الأبعاد في تحقيق فهم وإدراك أفضل لانفعالاتهنّ والوعي بها، والوعي بانفعالات الآخرين، وإدراك أنّ لكلّ مشكلة حلّاً، وتمَّ التركيز على انفعال الغضب وفهْم الأعراض

المُصاحبة له، مما أدى إلى خفض العدائيّة لدى الطالبات، بالإضافة إلى زيادة قدرتهنّ على حلِّ مشكلاتهنّ بدون اندفاعية، مما ساعدهنَ على مواجهة الضغوط والتكيّف واستبدال سلوكياتهنّ العدائيّة بسلوكيّات اجتماعيّة إيجابيّة؛ إذ تتفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدّراسات، كدراسة (كمور، 2007؛ أبو رمان، 2013؛ اللصاصمة، 2016)؛ حيث أشارت هذه الدّراسات إلى فاعليّة البرامج الإرشاديّة المتنوعة في خفض العدائيّة، واتفاقها على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبيّة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبِّق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككلّ، وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات). ويُعزي الباحثان هذه النّتائج إلى توظيف الأنشطة والتمارين التي تمَّ استخدامها في البرنامج، مثل: نشاط تمثيل المشاعر، ونشاط صِف نفسك، ونشاط كيف أتصرف، والكثير من الأنشطة التي تدربنَ من خلالها على مهارات الذكاء الانفعاليّ؛ بحيث أصبحت الطالبات أكثر قدرة للتعبير عن مشاعرهنّ، وأكثر ضبطًا لمشاعرهنّ خلال الجلسات الإرشاديّة من ناحية عدم الانفعال، واحترام الرأي الآخر، والإصغاء لبعضهنّ البعض.

كما أنّ توفير مناخ آمن وداعم يتَّسم باحترام مشاعر الطالبات ساعد على إثارتهنّ ورفع مستوى دافعيتهنّ للتعلُّم وعزمهنّ على المشاركة بشكل فاعل، وبالرغم من اختلاف مستوى الحماس لديهنّ في أثناء التطبيق، إلّا أنّ معظم الطالبات كنَّ مدفوعات لمعرفة المزيد، لكوْن الموضوعات جديدة وتمسّ واقعهنّ. ويؤكد الباحثان إلى أنّ امتلاك الطالبات لمهارات الذكاء الانفعاليّ يؤدي إلى تعليمهنّ كيف يفهمنَ انفعالاتهنّ، وكيف يتحكَّمنَ فيها ويديرنَها بشكل جيّد نحو اتِّخاذ القرارات الصائبة، والسيطرة والتحكُّم في الانفعالات السلبيّة، وتحويلها إلى انفعالات إيجابيّة، كما أصبح لديهنّ القدرة على تقييم الانفعالات بموضوعيّة، وكيفية مواءمة الانفعال مع أهمية المشكلة أو الموقف في حياتهنّ اليوميّة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبِّق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العدائيّة ككلّ، وعلى أبعاده الفرعية: (العدوان غير المباشر، والاستياء). ويرى الباحثان أنّ الطالبات قبل تلقّي البرنامج التدريبيّ كنَّ يفتقرنَ إلى مهارات الوعي الانفعاليّ، ولا يملكنَ القدرة على التعرُّف على انفعالاتهنّ، أو القدرة على فهْم أسباب المشاعر، فإنهنّ بحاجة إلى مثل هذه البرامج التدريبيّة حتى يتعلمنَ مهارات الذكاء الانفعاليّ، الذي بدوْره يعمل على تخفيض السلوكيّات العدائيّة لديهنّ؛ بحيث تمكّن البرنامج من تعليمهنّ أساسيات التعامل مع الغضب، وحلِّ الصراعات حلولًا إيجابيّة، كما تعلمنَ التّعاطف مع الآخرين والسيطرة على الاندفاع والعداء، وأصبحنَ أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهنّ وتحمُّل الإحباطات وإدارة الغضب والعدائيّة. وكان هناك بعض العوامل التي أسهمت في التقليل من السلوكيّات العدائيّة عند الطالبات، أبرزها: أنّ المواقف الافتراضيّة التي تمَّ اختيارها في أثناء التدريب كانت مماثلة لمواقف الطالبات الحياتيّة، بالإضافة إلى أنّ البرنامج لم يعتمد على تعليم الحقائق، وإنّما ركز على تعليم الطالبات للمهارات والتدريب عليها في مواقف مشابهة لمواقف الحياة الطبيعيّة؛ فإن تعليم الطالبات مهارات الذكاء الانفعاليّ يساعدهنّ على تنظيم اندفاعاتهنّ، والسيطرة على ردود فعلهنّ، والغضب، وإيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهنَها، وتعلُّم أساليب تقوم على الحوار والمناقشة لحلِّ النزاعات مع الآخرين، وزيادة مهاراتهنّ الاجتماعيّة، مثل: التّعاون والإصغاء والتّعاطف. وهذا بدوْره ساعد في التّقليل من السلوكيّات العدائيّة.

ويُعزي الباحثان هذا التباين في النتيجة بين الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة إلى الظروف التي نمرُّ بها من تعطيل المدارس، وتحويل التّعليم فيها عن بُعد، ممّا قللَّ من فرصة الاختلاط والتّواصل ما بين الطالبات؛ فالبيئة المدرسيّة تلعب دورًا في السلوك العدائيّ، فقد تتضمَّن قيَمًا تشجع على العدائيّة بين الطالبات، وبما أنّ الذكاء الانفعاليّ متعلَّم فإنَّ استمرارية التدريبات على تطوير المهارات الانفعاليّة والاجتماعيّة يمكن أنْ يُلغي أو يقللّ من السلوكيّات العدائيّة لدى الطالبات.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلَّت إليها الدّراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. العمل على توعية الأسرمن قِبَل المرشدين بأهميّة الذكاء الانفعاليّ لأبنائهم في حياتهم المستقبليّة.
2. بناء برامج إرشاديّة تستند إلى مختلف النظريّات لخفض العدائيّة.

3. تطبيق البرنامج نفسه لتنميّة الذكاء الانفعاليّ لدى الطلبة العاديين غير المُستقوين.
4. تفعيل دوْر التكنولوجيا في تقديم الخدمات الإرشاديّة من قِبَل المرشدين، وذلك من خلال تطبيق الخدمات الفرديّة والجماعيّة عن بُعد باستخدام الشبكات الاجتماعية كوسيط.
5. تكثيف الاهتمام بفئة المستقوين، وتقديم الدعم المعنويّ والتشجيع، ورفع الثقة بالنّفس لديهم.
6. تكثيف برامج تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى العدائيين ومهارات التّواصل وفنياته.

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو دية، أ. (2003). **فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ في تنميّة دافع الإنجاز والذكاء الانفعاليّ لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكوميّة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشميّة، الأردن.
- أبو رمان، إ.(2013). **فاعليّة برنامج إرشاديّ معرفيّ سلوكيّ مقترح في خفض العدائيّة لدى الطالبات**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.
- أبو غزال، م. (2009). **الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعيّ**. المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، 5(2)، 89-113.
- بكري، م. (2010). **الفروق بين الذكاء الانفعاليّ بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة في محافظة عكا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.
- جرادات، ع. (2008). **الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسيّة: انتشاره والعوامل المرتبطة به**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(2)، 109-124.
- جروان، ف وكمور، م. (2008). **أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن**. مجلة الطفولة العربية، 37(10)، 8-35.
- جمال، م. (2015). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- جودة، أ. (2013). **بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي وقياس فاعليته في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة من ذوي النشاط الزائد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الدسوقي، م. (2016). **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**. دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الدويري، و. (2013). **الاستقواء والوقوع ضحية وعلاقتهما بالبيئة الأسرية لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في محافظة إربد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العبداللات، ا. (2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عثمان، ص. (2012). **الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات والترتيب الولادي لدى الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- العلوان، أ. (2016). **فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14(4)، 11-49.
- العلوان، أ. (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 125- 144.
- عواد، م. (2009). **أثر كل من العدائية والغضب والاكتئاب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- غزو، ا. (2020). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(2)، 155-172.
- غزو، أ وعبود، م والغزو، ع ومحمود، ب. (2020). **فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(3)، 335-357.

- كمور، م. (2007). **بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- اللصاصمة، ت. (2016). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية بولبي في خفض السلوك العدواني والعدائية والتعلق غير الأمن لدى عينة من الأيتام**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- مزاهرة، ل. (2009). **استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبل ضحايا الاستقواء في مدارس عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المنشاوي، أ. (2018). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى نظرية جولمان لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي لدى عيّنة من الممرّضين في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

References

- Abu Daya, A. (2003). *The effectiveness of group counseling program in developing achievement motivation and emotional intelligence among the basic eighth grade students in Al-Zarqa Government schools*. Unpublished Master Thesis, The Hashemite University.
- Abu Ghazal, M. (2009). *Bullying as Related to Loneliness and Social Support.* Jordan Journal of Educational Sciences, 5(2), 89-113.
- Abu Rumman, E. (2013). *Effectiveness of cognitive behavioral counseling proposed programmer in reducing hostility among female students*. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Al-Abdallaht, A. (2008). *The effect of a training program for developing emotional intelligence on academic, social coping and attitudes toward school of gifted students in Jordan.* Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Al-Alwan, A. (2011). *Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender*. *Jordan Journal of Educational Sciences, 7*(2), 125-144.
- Al-Alwan, A. (2016). *The effectiveness of a training program in emotional intelligence to reduce behavioral problems among a sample of tenth grade students*. Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, *14*(4), 11-49.
- Alassasmah, T. (2016). *Effectiveness of a group counseling program based on Bowlby Theory in reducing aggressing, hostility and insecure attachment among an Orphans sample*. Unpublished Master Thesis, The Hashemite University.
- Al-Manshawi, A. (2018). *Effectiveness of a collective counseling program based on Golman theory to develop emotional intelligence and social communication skills among a sample of nurses in Jordan*. Ph.D. Dissertation, Word University of Islamic Sciences, Amman.
- Awwad, M. (2009). *Effect of aggressiveness, anger and depression on bullying behavior among adolescent students in Zarqa city and its relation with school social behavior and their self-efficacy*. Unpublished Master Thesis, University of Jordan.
- Bakri, M. (2010). *The differences in emotional intelligence and behaviour of bullying in primary school students in the province of Acre.*Unpublished Master Thesis, Amman Arab University.
- Desouky, M. (2016). *Bullying behavior scale for children and adolescents*. Cairo: Joanna House for Publishing and Distribution.
- Dwairi, W. (2013). *Bullying and victimization and their relationship to family environment in a sample of primary school students in Governorate of Irbid*. Unpublished Doctoral Thesis Yarmouk University.
- Gazo, A. (2020). *Emotional intelligence and its relationship with future anxiety among a sample of Orphan and unknown decent children.* Jordan Journal of Educational sciences, 16(2), 155-172.
- Gazo, A., Abood, M., Ghazo, A., & Mahmoud, B. (2021).*The effectiveness of a group counseling program based on Goleman Theory in developing emotional intelligence and reducing stigmatization among Juvenile delinquents*. *Jordan Journal of Educational sciences*, *16*(3), 335-357.
- Jamal, M. (2015). *The impact of a training program based on Goleman Theory of emotional intelligence on developing academic self-efficacy and identity achieved by students of adolescent*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Jordan.
- Jaradat, A. (2008). Bullying among Primary School Students: Prevalence and Correlates. *Jordan Journal of Educational sciences*, *4*(2), 109-124.

- Jarwan, F., &Kamour, M. (2008). *The effect of a group counseling program based on Goleman Theory of emotional intelligence on reducing aggressive behavior and negative attitudes towards school in the intermediate stage in Jordan*. Arab Childhood Journal,*10*(37), 8-35.
- Joudeh, A. (2013). *Building a training program according Goleman Theory of emotional intelligence and measure its effectiveness in improving the social interaction skills of students with hyperactivity*. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Kamour, M. (2007). *Constructing a counseling program based on Goleman Theory of emotional intelligence and measuring its effects on reducing aggressive behaviors and negative attitudes of primary stage students towards school*. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Mazahreh, L. (2009). *Coping strategies used by victims of bullying in among school and its relationship to some variables*. Unpublished Master Thesis, Jordan University.
- Othman, S. (2012). *Bullying and its relationship to self-esteem and sort congenital among students.*Unpublished Master Thesis, Amman Arab University.
- Bibi, A. Saleem, M. Adnan Khalid & N. Shafique (2020): *Emotional Intelligence and Aggression among University Students of Pakistan: A Correlational Study*, Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma.
- Buss, A., &Durkee, A. (1957). *An inventory for assessing different kinds of hostility*. Journal of Consulting Psychology, 21(4), 343–349.
- Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). *Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence.* The British Psychological Society, 85, 407-423.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Batman.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Mustaffa, S. et al. (2013). *Emotional intelligence, skills competency and personal development among counseling teachers*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 93, 2219-2223.
- Naeimavi, M., Maktabi, G., &Omidian, M. (2017). *The effectiveness of emotional intelligence on the components of bulling, social competence and emotional intelligence in male students of fourth grade (second period) in Shadegan city*. Journal of Fundamental of Mental Health, 19(3), 133-139.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gassco, V., & Montoya-Gastilla, I. (2018). *Development of emotional skills in adolescents to prevent cyber bulling and improve subjective well-being.* Frontiers in Psychology, 9, 1-12.
- Schutte, N., Malouff, J., (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, *25*(2), 167-177.
- Ugoani, J. (2012) *Emotional intelligence (EI) and anger control among adults in Nigeria*, Rhema University, Nigeria. SSRN, 10-19.