فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة

اعـــــداد

د. مارية بنت طالب الأحمدي

أستاذ مساعد، صحة نفسية

كلية التربية بجامعة طيبة

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثانى عشر – العدد الثانى – لسنة 2020

فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة

د. مارية بنت طالب الأحمدي

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي يسعى إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات، والتحقق من فعالية هذا البرنامج واستمرار هذه الفعالية لدى أفراد عينة الدراسة.

وقد استخدم المنهج التجريبي؛ حيث قامت الباحثة باختيار أفراد عينتها عشوائياً وتعيينهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وبلغ عدد أفراد العينة (٧٠) طالبة [(٣٤) للمجموعة التجريبية، و(٣٦) للمجموعة الضابطة]. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام مجموعة من الأدوات وهي: (مقياس الذكاء الانفعالي، واختبار الذكاء المصور، واستمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية).

ثم قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي أعدته في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٢٩/١٤٣٠هـ) على طالبات المجموعة التجريبية لمدة شهرين، حيث بلغ عدد جلساته (٢٠) جلسة هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي بمهاراته الخمس: (الوعي الذاتي– إدارة الانفعالات الذاتية– الدافعية الذاتية– التعاطف– التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم). وبعد الانتهاء من تطبيقه؛ أجري القياس البعدي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة. وللتأكد من استمرار أثر البرنامج الإرشادي؛ تم تطبيق قياس تتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من إجراء القياس البعدي.

وبعد تحليل البيانات وفق الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أشارت في مجملها إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني

الانفعالي واستمرار فعاليته في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات.

الكلمات المفتاحية:

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، الذكاء الانفعالي، البرامج الإرشادية.

Effectiveness of Rational Emotive Behavioral Counseling Program in Developing Emotional Intelligence Skills in a Sample of Taibah University Female Students

Abstract:

The study aimed at building and investigating the effectiveness of a rational-emotive counseling program that purposes to develop emotional intelligence skills for female university students.

To accomplish the study purposes experimental methodology was used (pre-test, post-test, control group design). Thus, the individuals of the study sample were selected randomly, and divided randomly into two groups; experimental group consisting of (34) individuals, and control group consisting of (36) individuals. Then checked the equivalence between the two groups by using different tools.

Then, the researcher applied the rational- emotive counseling program over the individuals of experimental group for two months. The program consisted of (20) sittings, which aimed to develop emotional intelligence and its five skills. After that the researcher applied post measurement on both experimental and control group. Two months later, she applied the tracing measurement.

After analyzing the data with the appropriate statistical methods, the study showed a number of results that indicated in general the effectiveness of the rational emotional counseling program and its continued efficacy in developing emotional intelligence skills among university students.

Key words: Rational Emotive Behavioral counseling, emotional intelligence, counseling programs.

مقدمة

يعتبر الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence من المفاهيم الحديثة نسبياً المطروحة على ساحة البحث العلمي، وهو من أحدث أنواع الذكاء التي فرضت نفسها على ساحة علم النفس المعاصر، فقد ظهر في بداية التسعينيات كمفهوم جديد وشغل أذهان الباحثين النفسيين وحظي باهتمامهم، من حيث التأصيل النظري له، والبحث في جذوره التاريخية، ولإعداد المقاييس المقننة له، وكذلك لتقديم البرامج الإرشادية والتعليمية المختلفة التي تعمل على تنميته.

وظهر مصطلح الذكاء الانفعالي بداية على يد ماير و سالوفي Mayer & Salovey في سلسلة المقالات التي كتباها في الأعوام (١٩٩٠- ١٩٩٣)، حيث مهدا الطريق بذلك أمام جولمان Goleman لإصدار كتابه بعنوان (الذكاء الانفعالي: لماذا يكون أكثر أهمية من نسبة الذكاء) في عام (١٩٩٥) والذي يعد المرجع الرئيسي في الموضوع، ثم تلاه كتاب روبنس وسكوت Robbins & Scott بعنوان (الذكاء الانفعالي) في عام (١٩٩٨). أما بار أون(١٩٩٧) Bar-On فقد كان أول من أعد اختباراً في الذكاء الانفعالي (هلال، ١٩٩٩؛ و بدر، ٢٠٠٢ ب؛ ومحمود، ٢٠٠٢؛ وزيدان والإمام، ٢٠٠٣).

ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات الانفعالية والشخصية التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات وضغوط الحياة (العتوم، ٢٠٠٤). وقد اقترح جولمان Goleman أن هذا النوع من الذكاء يتكون من خمسة أبعاد، هي: معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارتها، والدافعية الذاتية، وإدراك انفعالات الآخرين، وإدارة العلاقات معهم (Maulding, 2002).

ولقد برز مفهوم الذكاء الانفعالي حين أكد جولمان Goleman عام (١٩٩٥) أن الذكاء المعرفي يسهم -على أعلى تقدير- بنسبة (٢٠%) فقط من نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الانفعالي بنسبة (٨٠%) من ذلك النجاح. فالذكاء المعرفي المرتفع يمكن أن يعطي القاعدة الرئيسية

للنجاح، ولكنه لا يضمن الازدهار. وتشير نتائج بعض الدراسات الحديثة إلى أن نسبة الذكاء المعرفي إلى الذكاء الانفعالي في تحقيق النجاح المهني والمكانة الاجتماعية هي (٤:١)، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي هو الأكثر أهمية في أداء الفرد وإنجازه في مختلف الأنشطة والمهام والأدوار التي تتطلبها الحياة، بما فيها التعلم بشتى أنواعه (محمود، ٢٠٠٢؛ وزيدان والإمام، ٢٠٠٣).

ويعتقد كثير من الناس أن المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الأفراد ذات طبيعة فطرية، إما أن يمتلكها الأفراد أو لا يمتلكونها. إلا أن نظرية جولمان Goleman في الذكاء الانفعالي تؤكد بأن أي فرد يمكن أن يتعلم هذه المهارات عند توفر الدعم والتدريب المناسبين (Seligson & MacPhee, 2001).

ولقد نمى وتطور هذا المفهوم مواكبةً للتطور الذي يشهده العصر الحالي، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، فالمجتمع الآن يواجه العديد من التغيرات الاقتصادية والصحية والبيئية والثقافية والسياسية، والتي تتطلب من الفرد عدم الاكتفاء بقدراته العقلية لحل المشكلات التي تواجهه، ولكنه يحتاج أيضاً إلى قدرات انفعالية واجتماعية، والتي يمكن من خلالها التأثير على الآخرين (أبو ناشي، ٢٠٠٢). وقد أكد المحارب (١٩٩٣) أن المهارات الشخصية والاجتماعية للفرد هي التي تساعده على اتخاذ القرارات وتحسين الذات ومقاومة الضغوط الاجتماعية والقلق، كما تساعده في التأثير على الآخرين والحصول على حاجاته وأهدافه في الحياة.

كما أظهرت الدراسات والخبرة العملية أن تعزيز النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال هو ما تفتقده الجهود الهادفة والمنشودة لتحسين التعليم. وأثبتت دراسة قام بها إلياس Elias أن تدريس الطلاب المهارات الانفعالية والاجتماعية يزيد من التحصيل العلمي، ويقلل من سلوكيات المشاغبة، ويحسن من طبيعة علاقات الطفل بشكل عام (Kolb, & Weede, 2001).

ونظراً لما يعيشه الإنسان اليوم في عصر أطلق عليه الكثيرون مسمى (عصر القلق) لما يعج به من نظريات علمية، وثورات تكنولوجية، وتيارات فكرية، وصراعات دولية، تفرض نفسها على الجميع. فقد انعكس ذلك كله على العلاقات بين الأفراد في المجتمع الواحد. حيث تراجعت العلاقات الإنسانية والخلقية القائمة على قيم التعاون والإيثار والوفاء، وزادت عزلة الإنسان عن الآخرين، ووصلت مع البعض إلى الشعور بالاغتراب النفسي وسط الأهل والوطن والعقيدة، بل وعن الذات أيضاً. ويشير كفافي (٢٠٠٣) إلى أن الإحصاءات في معظم دول العالم تدل على تزايد المتعاطين للمخدرات والعقاقير المهدئة، وتضاعف عدد المترددين على مصحات الأمراض النفسية. وأن هذه الحالة التي يعيشها الإنسان المعاصر دفعته إلى ضرورة العمل على فهم ما يدور حوله، وما يدور داخله، وأن يعرف طبيعة دوافعه ودوافع الآخرين، ليدرأ عن نفسه حالات الضيق والقلق، ولتحسين التعامل مع المحيطين به.

من هنا ظهرت أهمية الإرشاد كمهنة ذات قيمة وخبرة إنسانية تسمح للناس بالتعاون مع بعضهم البعض، لإنجاز أهداف مشتركة، ويتيح لهم فرصاً عديدة للتعبير عن أنفسهم، ومن ثم مساعدتهم على حل مشكلاتهم والتعرف على قدراتهم والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع (أبوعباة و نيازي، ٢٠٠١).

ولا يقتصر الإرشاد على مواقف الأزمات، فهناك الإرشاد الوقائي الذي لا يرتبط بأي أزمة أو مشكلة آنية، بل ينظر إلى المستقبل، ويساعد الفرد لمواجهة احتمالاته. وهناك الإرشاد التسهيلي؛ وينظر إليه باعتباره إضافة إيجابية للفرد في أي مرحلة من حياته ليستمر نموه دون تعثر. ومن هذا النمو ما يسمى بالإرشاد النمائي، والذي يعتبر عملية مستمرة خلال المراحل المختلفة لحياة الفرد. وهذا النمط يركز على مساعدة المسترشد على إنجاز نمو شخصي إيجابي في أي مرحلة من مراحل حياته. ويهدف الإرشاد بوجه عام إلى تحسين مفهوم الذات،

وإيجاد نمط حياة مناسب يشعر الفرد فيه بالرضا والاستمتاع في العمل، وفي أوقات الفراغ، وفي التعلم، وفي مهارات صنع القرار، وفي كل عمليات الحياة من الميلاد حتى الوفاة (عبد الباقي، ٢٠٠١).

ويعد الإرشاد العقلاني–الانفعالي حالياً من طرق الإرشاد النفسي المفضلة إكلينيكياً في العيادات والمصحات النفسية، وفي مجالات الإرشاد النفسي الفردي والجمعي في أوساط طلاب المدارس والجامعات. وهو أحد أساليب وطرق العلاج السلوكي المعرفي، حيث إنه يولي اهتماماً للدور الذي يلعبه السلوك والإدراك في بقاء وتطور المشكلات الانفعالية لدى الأفراد (Watson, 1999).

وترجع هذه الطريقة في الإرشاد إلى مؤسسها إليس Ellis، وتركز على البحث عن الأفكار اللاعقلانية عند المسترشد ومهاجمتها وتفنيدها، باعتبارها مصدراً للاضطراب الانفعالي والسلوكي، ثم تعليمه أفكاراً أكثر عقلانية. ويركز إليس Ellis على التشابك بين الانفعال والتفكير والسلوك، ويرى أن الاضطراب النفسي يحدث نتيجة للتفكير اللاعقلاني، ولذلك فإنه من أجل فهم سلوك معين، يجب فهم كيف يشعر الفرد ويفكر ويتصرف. فمن أجل إحداث التحسن في انفعالات المسترشد وسلوكه، لا بد من فهم النسق المعرفي المشوه عند الفرد، ثم تعديله بما يحقق التوازن عند المسترشد (الشبانات، ١٩٩٦؛ وشقير، ٢٠٠٠).

وأكد جمل الليل (١٩٩٨) أن هذا الاتجاه في الإرشاد يتميز باهتمامه بالعلاقة بين طريقة تفكير الفرد وانفعالاته، والتأثير المتبادل بينهما. كما أنه ينزع للجانب التعليمي والوقائي في العمل الإرشادي، متخذاً من الأسلوب الديمقراطي في الإقناع منهجاً له. ولعل هذا مما حدا بالباحثة لاختياره كأسلوب إرشادي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات الجامعة، لاسيما وأنه أسلوب إرشادي يهتم بالصلة المتداخلة بين التفكير والانفعال وهو الفكرة الرئيسية التي ظهر من خلالها الذكاء الانفعالي.

فقد أكد ماير وسالوفي Mayer & Salovey أن الذكاء والانفعال يعملان معاً (العتوم، ٢٠٠٤). كما أكد الخضر (٢٠٠٦) أن النظرة الحديثة للانفعالات تعترف بأهميتها وبأنها ليست عمليات منفصلة عن عملية تفكير الإنسان، بل هي عملية متداخلة مكملة لبعضها البعض، فالجانب المعرفي لدى الإنسان يسهم إيجاًبا في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي. كما يمكن أن يسهم سلًبا عن طريق التفسير الخاطئ للموقف، والتوهم والهلاوس والإدراك المنحرف. ومن جانب آخر، يسهم الانفعال في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات.

ولعل ما سبق يبرز الفكرة الرئيسية التي ظهر من خلالها الذكاء الانفعالي، وهي ذاتها تمثل جوهر الإرشاد العقلاني الانفعالي، القائل بأنه لا يمكن الفصل بين تفكير الإنسان وانفعاله، وأن هذه الجوانب تتفاعل معاً فيما بينها ويكمل بعضها بعضاً (الزعبي، ٢٠٠٣).

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية أن الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات المتفردة التي يمكن تدريب الأفراد عليها وتنميتها لديهم؛ من خلال مجموعة من الأساليب والوسائل، ومنها دراسات كل من: [(Van Kuyk, 1999)، و(Gore, 2000)، و(Kolb & Weed, 2001)، و(Bruno, et al., 2002)، و(Maulding, 2002)، و(Fer, 2004)، و(Clarke, 2010)، و(Taghizadeh, 2017)، و(Motamedi et al., 2017)]. كما توجد بعض الدراسات في البيئة العربية التي عنيت بتنمية الذكاء الانفعالي، ومنها دراسات كل من: [(حسونه و أبو ناشي، ٢٠٠١)؛ و(بدر،٢٠٠٢ب)؛ و(رزق، ٢٠٠٣)؛ و(أبو غزال،٢٠٠٤)؛ و(نيقولا، ٢٠٠٤)؛ و(كردي، ٢٠٠٧)؛ و(سليماني، ٢٠١٥)؛ و(العلوان، ٢٠١٦)؛ و(عدلي، ٢٠١٧)؛ و(العجمي وآخرون، ٢٠١٩)].

وبينت بعض الدراسات أن اكتساب هذه المهارات يقلل من أعراض القلق التي يواجهها طلاب الجامعات في المواقف المختلفة، حيث أشارت دراسة نيلسون و ويبستر (Nelson & Wester, 1991) إلى أن معظم أنواع المخاوف والقلق الذي يعاني منه الأفراد يرجع إلى تخوفهم وخشيتهم من الاتصال وتبادل المعلومات والأفكار أمام الآخرين. كما أن طلاب الجامعة هم أكثر المعرضين لمواقف الكلام أمام الآخرين، مما يدفعهم إلى الانسحاب من المقررات التي تتطلب مثل هذه المواقف والمهارات.

ونظراً لأهمية مهارات الذكاء الانفعالي في ميدان الصحة النفسية، فقد ركزت الدراسة الحالية على تنمية هذه المهارات لدى الفتاة الجامعية في المجتمع السعودي، لأنها تمثل الشريحة المثقفة في هذا المجتمع، وقطاع أساسي من الرأي العام الواعي والمؤثر الذي يجب أن يكون له دوره المستقبلي الفعال، فالمرأة المسلمة المثقفة تتحمل المسئولية بنفس القدر الذي يتحملها الرجل في تحقيق نهضة المجتمع. كما أن تأثير العنصر النسائي في المجتمع لا يمكن تجاهله أو التقليل من شأنه، ذلك أن المرأة تشكل أساس المجتمع الذي يتربى فيه الرجال، وتأثيرها في هذا المجال عميق جداً، فهي الأم والأخت والزوجة والابنة، ولإن أناط الله سبحانه وتعالى بالرجل مهمة قيادة الجماعة، فقد حّمل المرأة مسئولية إعداد الرجل الذي يقود تلك الجماعة.

وبالرغم من أن العصر الحالي يحتم على الفتاة الجامعية أن تقوم بدورها الكامل ويطالبها بالمشاركة الإيجابية الفعالة في نهضة وتنمية المجتمع وبناء جيل مثقف وقادر على تحمل المسئولية؛ إلا أن دور الفتاة لم يصل إلى المستوى المطلوب من الفاعلية، على الرغم من أنها حصلت على أعلى الشهادات وتولت مناصب مختلفة، وقد يرجع ذلك لأسباب ذاتية واجتماعية. حيث تجد بعض الفتيات صعوبة في تكوين علاقات مستقرة مع الآخرين، أو التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة، أو مواجهة والتعامل مع المشكلات التي تعترضها، ومن هنا

فغالباً ما تكون فرص مثل هذه الفتاة في التفوق والنجاح والسعادة الاجتماعية والعملية والمهنية محدودة بالمقارنة بغيرها من الفتيات ممن يتفوقن عليها في هذا المجال.

وفي سبيل إعداد الفتاة الجامعية للقيام بأدوارها ومسئولياتها كامرأة على أكمل وجه، فلا بد من إتباع الخطوات الجادة واستخدام الوسائل والآليات المناسبة التي تساعد في تنمية فاعليتها لتساعد في بناء هذا الوطن. ومن هنا لا بد من التعرف على أوجه النقص والقوة في شخصيتها والسعي إلى تنميتها.

ولعل من أهم السمات التي يجب أن تتميز بها الفتاة الجامعية المثقفة؛ هي أن يكون لديها درجة جيدة من الذكاء الانفعالي تمكنها من احتواء المواقف المختلفة والتعامل مع الآخرين، والتوجه السليم نحو تحقيق أهدافها، ومواجهة المشكلات التي تعترضها، وتأكيد ذاتها. كما أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الفتاة يساعدها على النجاح في أداء أدوارها كزوجة وأم، مما يؤثر على نجاح الأولاد مستقبلاً في حياتهم.

لذا كان لابد من العمل على تأسيس شخصية جديرة بالفتاة الجامعية تجعلها فاعلة ومؤثرة في مجتمعها. ومن هنا ظهرت فكرة الدراسة الحالية؛ وهو إرشاد الفتاة الجامعية بما يساعدها على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، حيث إن تنمية مثل هذه المهارات يساهم في الوقاية من الوقوع في بعض صور المعاناة النفسية والاجتماعية، كما تعتبر خطوة ومطلب أساسي في أي مهمة أو وظيفة من وظائف الحياة.

مشكلة الدراسة

إن التربية والتعليم هي في الدرجة الأولى قضية نفسية واجتماعية وأخلاقية، لذا يجب على جميع التربويين عدم التركيز على العمل الأكاديمي وحده، وإهمال هذه الحقيقة، لأن في ذلك تشويهاً للنمو وتحريفاً للتنمية، ولأن النمو الأكاديمي نفسه لا يتم بمعزل عن سائر أنواع النمو الانفعالي والاجتماعي. إلا أن برامجنا

الدراسية غالباً لا تعد الطالب أو الطالبة لاكتساب المهارات الاجتماعية وضبط الانفعالات وتعديل سلوكيات سوء التوافق، ومواجهة المشكلات الاجتماعية والتعامل معها وعدم الهروب منها.

وقد تتضاعف تلك المسئولية في المرحلة الجامعية، إذ أن دور الجامعة لا يجب أن يتوقف عند حد تزويد طلابها وطالباتها بالعلم والمعرفة، وإنما يمتد إلى تدريبهم على التفكير الحر وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي من شأنها دعم شخصياتهم، والعمل على رفع مستوى الحياة النفسية والاجتماعية لديهم، وتعويدهم على إدارة شؤونهم والنجاح في حياتهم.

وعلى الرغم من الاهتمام الحديث والملحوظ بدراسة الذكاء الانفعالي، وعلى الرغم من تعدد الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولته بالبحث، والتي دعت إلى تطوير العديد من البرامج لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي وكفاءاته(Sala, 2002). ولم تجد الباحثة –في حدود إطلاعها– دراسة أجنبية أو عربية واحدة شرعت في تقديم برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي معتمدة على الإرشاد العقلاني الانفعالي، حيث إنه الأسلوب الإرشادي الذي يؤكد ويوضح العلاقة بين العقل والانفعال، وهي جوهر الذكاء الانفعالي.

ومن هنا تمت صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال التساؤلات التالية:

١.هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي –المستخدم في الدراسة الحالية– بأبعاده ودرجته الكلية؟

٢.هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات نظيراتهن في المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية، في القياس البعدي؟

٣.هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي –المستخدم في الدراسة الحالية– بأبعاده ودرجته الكلية؟

٤.هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي –المستخدم في الدراسة الحالية– بأبعاده ودرجته الكلية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١.التحقق من فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة.

٢.التحقق من استمرار فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة.

أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال محورين مهمين على النحو التالي:

- الأهمية النظرية

١. تظهر أهمية الدراسة الحالية من أهمية مجالها، فالذكاء الانفعالي يعد من المتغيرات الحديثة نسبياً في الدراسات النفسية؛ ويلاحظ قلة الدراسات التي عالجت موضوع الذكاء الانفعالي في البيئة السعودية، خاصةً ما يُعنى بتقديم البرامج الإرشادية التي تساعد في تنمية هذه الجوانب في الشخصية عند الفتاة الجامعية.

٢. تزويد المكتبة العربية بدراسة هامة في مجال الذكاء الانفعالي، حيث أجمعت العديد من الدراسات على أن الذكاء الانفعالي من العوامل الإيجابية في

الشخصية، وأن ارتفاع مستواه يقود الفرد إلى النجاح في مختلف جوانب الحياة.

٣. أن كل جهد بحثي يصب في اتجاه ما يعرف بعلم النفس الإيجابي هو جهد محمود، فإعادة التوازن في الاهتمام بين المفاهيم النفسية الإيجابية والسلبية بات مطلباً ملحاً بعد أن أصبح علم النفس لدى الكثير من العامة علماً يهتم بالأمراض والمرضى النفسيين فقط، ولا دخل له بالأسوياء من الناس، وهي إن كانت نظرة خاطئة بلا شك؛ إلا أن الباحثين النفسيين أول من يقع عليهم اللوم بسبب تركيزهم الشديد والتاريخي على غير الأسوياء أكثر من الأسوياء. ومن هنا ظهرت الحاجة اليوم إلى العودة إلى جذور المدرسة الإنسانية في علم النفس التي قادها ماسلو Maslow ونادت بالاهتمام بجملة من المفاهيم الإيجابية العليا كاحترام الذات، والثقة بالنفس، والحب، وتحقيق الذات باعتبارها غاية ما يصبو إليه الإنسان في حياته (الخضر والفضلي، ٢٠٠٦). وتأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة رافداً من روافد علم النفس الإيجابي.

- الأهمية التطبيقية

١.اتضحت الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية، في الإسهام العلمي من خلال تصميم وإعداد برنامج إرشادي يمكن الاستفادة منه في مراكز الإرشاد النفسي في الجامعات وغيرها من المؤسسات التربوية بشكل خاص، وفي جميع القطاعات الحكومية والأهلية بشكل عام، حيث إن البرنامج المقدم في الدراسة قد يفيد المرشدين النفسيين والتربويين ويتيح تطبيق الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة فيه لتنمية جوانب هامة في الشخصية؛ والمتمثلة في مهارات الذكاء الانفعالي، لدى العديد من فئات المجتمع، وفي ميادين مختلفة (المدرسة والجامعة والمنزل والعمل).

٢.قد تسهم الدراسة الحالية في توفير قدر من المعلومات التي يؤمل أن تستفيد منها وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، حيث إن التعرف على فاعلية مثل هذه البرامج يمكن أن يساعد في وضع السياسات والخطط والبرامج التربوية لمحاولة تبنيها في المؤسسات التربوية، كما يؤمل أن يستفيد منها التربويون والمعلمون والمرشدون الطلابيون لدى تعاملهم مع الطلاب.

٣.تساعد الدراسة الحالية في مواجهة العديد من المشكلات الشائعة لدى طالبات المرحلة الجامعية من خلال تقديم برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي يساعد في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، وتقديم حلول عقلانية للعديد من المشكلات التي تعاني منها الطالبة الجامعية وتمثل ظواهر تشكو منها كل من الأسرة والمجتمع. لذا تنتقل الدراسة الحالية من مرحلة وصف العلاقات إلى مرحلة التدخل الإرشادي للعمل على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة.

٤.أن البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة الحالية سيؤدي إلى تنمية مستوى الذكاء الانفعالي لدى طالبات العينة التجريبية، وقد يساعد استخدامه مع عينات أخرى (كطالبات المرحلة الثانوية، والمعلمات والزوجات والأمهات... وغيرهن) في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لديهن، وهو الأمر الذي يمكن أن ينعكس إيجابياً على كافة الأنشطة والسلوكيات وعمليات التعلم لديهن، ويؤدي إلى زيادة معدلات توافقهن الدراسي والنفسي والاجتماعي والمهني.

مصطلحات الدراسة

- فاعلية Effectiveness:

هي "الكفاءة التي يوصف بها فعل معين، وتشير إلى أكثر الوسائل قدرة على تحقيق الهدف" (بدوي، ١٩٨٦، ص١٥٣).

وتعرف الفاعلية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها القدرة على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات من خلال استخدام البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المستخدم في الدراسة.

- البرنامج الإرشادي Counseling Program:

هو "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها" (زهران، ٢٠٠٢، ص٤٩٩).

ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه برنامج مخطط ومنظم يتضمن (٢٠) جلسة إرشادية تقدم لمجموعة من الطالبات الجامعيات لتنمية وتطوير مستوى الذكاء الانفعالي لديهن، ويستند البرنامج على أسس وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي.

- الإرشاد العقلاني الانفعالي Rational-Emotive Counseling:

هو أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي، ورائده هو إليس Ellis، يهدف إلى تنمية الأفكار العقلانية ومحاربة الأفكار اللاعقلانية، كما يهدف إلى تعديل التصورات الخاطئة لدى المسترشد، وتطوير قدرته على حل المشكلات. ويسعى من خلال العملية الإرشادية إلى أن يوضح للمسترشد كيف عليه أن يعمل ويصحح الأفكار المحبطة للذات، وكيف ينتقل إلى صحة نفسية أفضل ويحقق ذاته(Ellis, 1998 ; Burnett, 1996).

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الأسلوب الإرشادي الذي يستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية لتصحيح الأفكار اللاعقلانية لدى الطالبات الجامعيات واستبدالها بأفكار عقلانية تسهم في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الطالبات.

- **الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:**

يعرف بأنه "قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعدهم على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

ويعرف الذكاء الانفعالي إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة.

الإطار العام للورقة البحثية

أولاً: الخلفية النظرية للذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

مع بزوغ القرن الحادي والعشرين أضاف العقل البشري اتجاهًا جديدًا يعتبر الآن مسئولاً عن النجاح في الحياة بشكل أكبر من الذكاء واصطلح على أنه "الذكاء الانفعالي" ويقاس على أنه النسبة الانفعالية .EQ. وعبر السنوات العديدة الماضية أعطيت عبارة الذكاء الانفعالي انتباهًا كبيرًا كعامل يفيد في فهم أداء الفرد في العمل والتنبؤ به وفي البيت والمدرسة ...الخ(Katial & Awasthi, 2005).

واختلف الباحثون في البيئة العربية في ترجمة مصطلح " Emotional Intelligence" فظهرت عدة مسميات له، منها "الذكاء الانفعالي، والذكاء الوجداني، والذكاء العاطفي، وذكاء المشاعر". وقد استقرت الباحثة الحالية على استخدام مصطلح "ذكاء انفعالي" نظراً لأنه الترجمة الدقيقة لهذا المصطلح وشقيه وهما:(ذكاء: Intelligence) و(انفعال Emotion).

ويعتبر لفظ الذكاء (ntelligence) من أكثر الألفاظ شيوعاً وتداولاً بين

الناس، وهو المرادف في نظر الناس للنباهة، والتفطن لما يدور حول الفرد من أمور، وما يقوم به من أعمال، كما أنه مرادف للمهارة في معاملة الناس (فهمي، ١٩٦٧).

ومصطلح الذكاء أقدم في نشأته من علم النفس ودراساته التجريبية، ويرجع مصطلح الذكاء (Intelligence) إلى الكلمة اللاتينية (Intelligentia) والتي ابتكرها الفيسلوف الروماني شيشرون. ولهذا فإن تناول النشاط العقلي لم يكن قاصراً على علماء النفس، وإنما تناوله الفلاسفة قبلهم (أبوحماد، ٢٠٠٧).

وقد وردت كلمة "ذكاء" في اللغة في معجم المنجد (١٩٨٤، ص٢٣٧) بمعنى حدة الفؤاد وسرعة الفطنة، والذكي هو من كان سريع الفطنة والفهم.

وعرِّف الذكاء في قاموس أكسفورد (Oxford Word Power, 1999, p.400) بأنه القدرة على الفهم والتعلم والتفكير. وفي قاموس وبستر (Webster, 1979, P.954) بأنه القدرة على الاستجابة بسرعة وبنجاح لموقف جديد، واستخدام قدرة المنطق في حل المشكلات، وتوجيه التواصل وغيره بفاعلية.

ويشير دسوقي (١٩٨٨) إلى أن اصطلاح ذكاء عام يستخدم غالًبا ليدل على العامل العام المشترك في كل العمليات العقلية. أما ثورنديك Thorndike فإنه يرى أنه ليس هناك شيء اسمه الذكاء العام، بل هناك عدد من القدرات الخاصة المستقل بعضها عن بعض، وأن ما يسميه الناس بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد. وقد ميز بين أنواع ثلاثة من الذكاء؛ فهناك (الذكاء النظري) ويتألف من القدرات التي يستخدمها الفرد في معالجة المعاني والرموز، وهناك (الذكاء العملي) ويتألف من القدرات التي يعالج بها الفرد الأشياء العملية والمواقف المحسوسة، ثم (الذكاء الاجتماعي) ويتألف من القدرات التي تظهر في التعامل الاجتماعي بين الناس(فهمي، ١٩٦٧).

ومما سبق يتضح أنه ليس هناك تعريف مستقل للذكاء مقبول من غالبية المهتمين بهذا الموضوع، ويعزو ساتلر Sattler غموض مفهوم الذكاء وصعوبة

الدقة في تحديده إلى كون الذكاء صفة وليس كينونة، بمعنى أن الذكاء لا وجود له في حد ذاته، وإنما هو نوع من الوصف يوصف به فرداً معيناً عندما يسلك بطريقة معينة في وضع معين. أما ويسمان Wesman فيرى أن من عوامل غموض الذكاء هو أن الذكاء نتيجة أو حصيلة الخبرات التعليمية للفرد، حيث يبدو الذكاء نوعاً من تتابع وظائف النمو الثابتة. ويذكر فرنور Vernor أن غموض مفهوم الذكاء قد يعود إلى تعدد وكثرة المعاني المرتبطة به (أبوحويج وأبومغلي، ٢٠٠٤).

لذا يلاحظ اختلاف في تعريفات الذكاء تبعاً لتعدد وظائفه، وتباين دعائمه، واتساع ميدانه، وكثرة مكوناته، كما اختلفت تعريفاته نظرًا لاختلاف الأطر النظرية التي يتبناها كل صاحب تعريف.

أما كلمة انفعال (Emotion) في اللغة الإنجليزية فمشتقة من الكلمة اللاتينية emovere والتي ترجمت على أنها move، أي يستثير أو يحرك أو يهيج (Reber & Reber, 2001).

وقد أشار قاموس علم النفس لكابلن (Chaplin, 1989, p.169-171) بأن عدد من علماء النفس من ذوي الاتجاهات النظرية المختلفة، قد عرفوه واتفقوا بشكل عام على أن حالة الانفعال هي رد فعل معقد يتضمن مستوىً عالًيا من النشاط والتغيرات الحشوية، ومصحوب بمشاعر قوية أو حالات مؤثرة.

أما في القواميس والمعاجم العربية فقد ورد لفظ "انفعل" في المعجم الوسيط (١٩٧٣، ص٦٩٥) بمعنى مطاوع فعله، فهو منفعل، وتأثر بكذا ... انبساطاً وانقباضًا.

وقد تم ترجمة لفظ "Emotion" في قاموس علم النفس لزهران (١٩٨٧، ص١٦٢) بانفعال وعاطفة.

وقد أشار دسوقي (١٩٨٨) في قاموسه ذخيرة علوم النفس بأن كلمة انفعال هي مصطلح عريض متنوع التعريف، لكنه يشير عادة إلى نمط شاسع من

الإحساسات في باطن الجسم. والشخص الانفعالي هو شخص سريع الاستثارة، ذاتي، غير صبور، وذو مزاج متقلب. وغالباً ما تفوق ردات فعله أسبابها بأشواط. أما الشخص غير الانفعالي فهو عكس ذلك.

ولا ينبغي الخلط بين الانفعال والتأثر، حيث إن شخصًا غير انفعالي قد يكون شديد التأثر وقوي الإحساس ومرهفًا، ولكنه لا ينفعل بسهولة، فمثل هذا الشخص يتمتع بالهدوء، ولا يمكن إخافته أو إقلاقه بسهولة ولا حمله على الانفعال. وفي المقابل قد يكون هناك شخص انفعالي (سريع الغضب، غير صبور، عصبي...) ولكنه قاسي القلب، جاف العاطفة (لويس، ٢٠٠٤).

أما مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) ونظراً لأنه من المفاهيم الحديثة في ميدان علم النفس، وحيث يقع في منطقة بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، فلم يتم الاتفاق على تحديد تعريف محدد يجمع عليه معظم علماء النفس، وإن كانت معظم التعريفات التي تم رصدها في هذا المجال قد أجمعت على وجود مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية المختلفة التي يمتلكها الأفراد، وأكدت تلك التعريفات على أهمية هذه القدرات والمهارات للنجاح في المواقف الحياتية والعملية.

وقد عرف ماير و سالوفي(١٩٩٠) Mayer & Salovey الذكاء الانفعالي بشكل مبدئي على أنه نمط للذكاء الاجتماعي يتضمن "القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، واستخدام المعلومات في توجيه تفكير الشخص وأفعاله". ويضيفان أن المهارات التي قدماها على أنها جزء من الذكاء الانفعالي (التعرف على الانفعالات، توظيف الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات) عادة ما تصنف ضمن الذكاء الاجتماعي. لكنهما يعتقدان أن الذكاء الانفعالي أوسع من الذكاء الاجتماعي؛ فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي، كما أنه أكثر تحديدًا لأنه يتعامل مع المكون الانفعالي وليس جميع أوجه المجالات الاجتماعية (محمود ومطر، ٢٠٠٢؛

والخضر، ٢٠٠١؛ وعجاج، ٢٠٠٢).

أما جولمان Goleman فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة السمات التي لها أهمية بالغة في مصيرنا كأفراد. وأنه "مجموعة المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة"، وعرفه أيضًا بقوله "قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخر بشكل فاعل (جولمان، ٢٠٠٠ب؛ و زيدان والإمام، ٢٠٠٣).

وفي البيئة العربية، يلاحظ تركيز الباحثين العرب في تعريفاتهم للذكاء الانفعالي على أبعاد ومكونات هذا الذكاء. فقد عرف خوالدة (٢٠٠٤) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على ضبط النفس وقراءة المشاعر، والقدرة على فهم الآخرين، والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية.

أما السفاريني (٢٠٠٦) فقد عرفه بأنه فن التعامل الإيجابي مع النفس والآخرين. وقدرة الشخص على ضبط نفسه والتحكم بذاته في جميع الظروف.

ومن خلال استعراض العديد من التعريفات والنظريات التي تناولت الذكاء الانفعالي خلص ناصف (٢٠٠٣) إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الوليدة التي قوبلت بالعديد من العقبات مثل: غموض المفهوم وندرة الدراسات التي أجريت فيه، تعدد مسميات الذكاء الانفعالي (ذكاء غير أكاديمي، ذكاء غير معرفي، ذكاء غير عقلي، ذكاء وجداني، ذكاء المشاعر، ذكاء عاطفي، ذكاء انفعالي)، والنظر إليه على أنه يعد من الصيغ البديلة لمفهوم الذكاء التقليدي وليس من الصيغ المكملة له. أما عن النجاحات التي حققها مفهوم الذكاء الانفعالي فتتمثل في: تحقيق التكامل بين مفهوم الذكاء ومفهوم العاطفة بعد أن اتسعت الهوة بينهما لفترات زمنية طويلة، وفهم طبيعة العلاقة بين الأنظمة المعرفية والأنظمة الانفعالية للشخصية. وحيث ساعدت الاختبارات التقليدية في التعرف على (٢٠%) فقط من العوامل المسهمة في تحديد نجاح الفرد في الحياة،

أسهم الذكاء الانفعالي وغيره من أنواع الذكاء غير الأكاديمي بنسبة أكبر في التعرف على بقية هذه العوامل.

وقد تبنت الدراسة الحالية نموذج جولمان Goleman للذكاء الانفعالي، وبالتالي وفي ضوء الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية– أخذت الباحثة بتعريف الذكاء الانفعالي المتضمن في دراسة (أبو العلا، ٢٠٠٤) باعتباره "قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعدهم على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

كما عرفت الباحثة الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية تعريفاً إجرائيًا على أنه: مجموع الدرجات التي تحصلت عليها الطالبة في مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

نموذج جولمان Goleman للذكاء الانفعالي

يتفق جولمان Goleman مع ما توصل إليه بار–أون Bar–On بأن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من الكفاءات والمهارات الشخصية والاجتماعية (الانفعالية). ويرجع الفضل إليه في نشر هذا المفهوم من خلال كتابه الذي نشر عام (١٩٩٥) بعنوان "الذكاء الانفعالي". وقد عرف جولمان Goleman الذكاء الانفعالي في مقدمة كاتبه على أنه "القدرة على ضبط الذات والحماسة والمثابرة ورفع أو حفز الذات". فالذكاء الانفعالي من وجهة نظره مجموعة المهارات الانفعالية التي يتمتع الفرد بها واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة (Goleman, 1995, p. 271).

ولقد قدم جولمان Goleman في نظريته تصورًا للذكاء الانفعالي على أنه

مكون من خمسة مجالات أساسية هي: (معرفة الفرد لانفعالاته، والقدرة على إدارة الفرد لانفعالاته، والقدرة على حفز الذات، والقدرة على التعرف على انفعالات الآخرين، والقدرة على إدارة العلاقات). ورأى ماير Mayer وآخرون أن نموذج جولمان Goleman قد خلط الذكاء الانفعالي كقدرة على معالجة الانفعالات سواء داخل الفرد نفسه، أو داخل الأفراد الآخرين بكفاءات ومهارات اجتماعية بالإضافة إلى الدافعية، ولذلك أطلق على هذا الاتجاه اسم النموذج المختلط (حبشي و أبوالمكارم، ٢٠٠٤).

واستمر جولمان Goleman في دراسة الذكاء الانفعالي فأصدر كتابًا ثانيًا بعنوان (العمل مع الذكاء الانفعالي Working with Emotional Intelligence) عام (١٩٩٨) عرف الذكاء الانفعالي في هذا الكتاب بأنه "القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيتنا ومعالجة انفعالاتنا جيدًا داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين" وقدم فيه نموذجًا حديثاً للذكاء الانفعالي يتضمن الكفاءات التالية:

- الكفاءات الشخصية؛ وتتضمن: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية).
- الكفاءات الاجتماعية؛ وتتضمن: (التعاطف؛ والمهارات الاجتماعية) (محمود، ٢٠٠٢).

وأكد جولمان Goleman أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على أساس فكرة جاردنر Gardner للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي في بعدية (ذكاء العلاقات داخل الشخصية وذكاء العلاقات البين–شخصية) وأن هناك مجموعة من الخصائص تميز الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وهي: العلاقات الرومانسية الحميمة، وفهم القوانين غير المعلنة، والتوافق الذاتي، والكفاءة الشخصية والاجتماعية، والسيطرة على البنية العقلية، والقدرة على الإنتاج الملائم (عجاج، ٢٠٠٢)

كما يرى جولمان Goleman أن هناك مجموعة من المهارات الانفعالية

والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتشمل الوعي بالذات، والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة، والحماس، والدافعية الذاتية، والتقمص العاطفي، واللباقة الاجتماعية. ويشير إلى أن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية (عبدالنبي،٢٠٠١).

ومن خلال ما سبق تخلص الباحثة إلى أن نموذج القدرة يركز على انفعالات الفرد وتفاعلاتها مع التفكير، بينما النماذج المختلطة قد عالجت القدرات من خلال دمجها مع الخصائص والمهارات الشخصية والاجتماعية.

كما قدم جولمان Goleman في نظريته تصورًا للذكاء الانفعالي على أنه مكون من خمسة مكونات أساسية. وعلى الرغم من اختلاف مسميات هذه المهارات تبعاً لاختلاف ترجمتها باللغة العربية، إلا أن مضامينها متفقة، وفيما يلي شرح لهذه المكونات:

١- الوعي الذاتي: Self-Awareness

أطلق جولمان Goleman مصطلح (الوعي الذاتي) على انتباه الفرد المستمر لحالاته الانفعالية الداخلية. وفي هذا الوعي التأملي يلاحظ العقل ويتفحص الخبرة الانفعالية، كما يتطلب هذا الوعي أن تكون مناطق اللغة بالمخ في حالة نشطة بحيث تستطيع تحديد وتسمية الانفعالات المستثارة، وكلما كان الفرد واعياً بعواطفه وانفعالاته، كان أقدر على ضبطها والتحكم بها، وكذلك أكثر قدرة على قراءة وفهم مشاعر الآخرين (البنا، ٢٠٠٣).

وقد وصف جولمان Goleman هذا المجال بأنه حجر الأساس في للذكاء الانفعالي، فالوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وبأفكارنا والانتباه المستمر لها؛ هو أساس البصيرة النفسية. فالفرد في حاجة لأن يعرف أوجه القوة والضعف لديه، ويتخذ من هذه المعرفة أساسًا لقراراته. ولذلك يحتاج الأطفال في سن مبكرة إلى تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة، وكذلك أسباب هذه المشاعر، والبدائل المختلفة في السلوك.

وتمثل حكمة سقراط "اعرف نفسك" حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي، وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها، فقد يبدو أن مشاعر الفرد واضحة للوهلة الأولى، ولكن إذا تم التأمل فقد يظهر أن المشاعر تكون واضحة بشأن موقف ما في بعض الأحيان، وفي الحقيقة لا ينتبه لهذه المشاعر في أحيان أخرى إلا بعد فوات الأوان (خوالدة، ٢٠٠٤).

وقد وجد ماير Mayer أن الناس تتوزع إلى نماذج متنوعة فيما يختص بالانتباه لمشاعرهم والتعامل معها، على النحو الآتي:

– الواعي بالذات: مثل هؤلاء الأشخاص لديهم الوعي بحالاتهم المزاجية كما تحدث، ولديهم ثراء فيما يختص بحياتهم الوجدانية. ووضوح رؤية بالنسبة لانفعالاتهم يمكن أن يكون الأساس لسمات شخصية أخرى، وهم على يقين بحدودهم، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، ولديهم رؤية إيجابية للحياة، وحين يصابون بحالة مرضية سلبية فإنهم لا يتوقفون عندها، بل يكونون قادرين على الخروج منها بسرعة. وباختصار فإن تقديرهم للأمور يساعدهم على معالجة مشاعرهم ووجدانهم.

– المنجرف: هؤلاء تطغى عليهم عواطفهم وانفعالاتهم وتبتلعهم، وهم عاجزون عن تفاديها. وتمتلكهم حالاتهم المزاجية، وليس لديهم وعي بمشاعرهم، فهم مستغرقون فيها أكثر من أن يكونوا مدركين لها، وهم لا يبذلون أي جهد للخروج من المزاج السيئ، ويشعرون بأنهم ليس لديهم تحكم في حياتهم الوجدانية.

– المتقبل: هذه الفئة لديهم رؤية واضحة عن مشاعرهم، وأفرادها متقبلون لهذه المشاعر؛ ولذلك لا يحاولون تغييرها. وينقسم المتقبلون إلى فريقين؛ ذووا المزاج المعتدل: وبالتالي ليس لديهم دافع لتغييره، وآخرون: برغم وضوح رؤيتهم عن حالتهم المزاجية إلا أنهم معرضون للمزاج السيئ ولكنهم يتقبلونه ولا يقومون بأي شيء لتغييره برغم انزعاجهم، وهذا هو النموذج الشائع لدى الاكتئابيين (عبدالنبي، ٢٠٠١).

وتؤكد سليمان (٢٠٠٥) أن الوعي بالذات وتأملها لا يقصد به الانغلاق عليها، ولكنه الإدراك الحسن لحدودها، والظروف الأكثر ملائمة للحفاظ عليها. فإن أرقى أنواع الوعي هو الوعي بالذات، وإن أعظم أنواع الجهل هو الجهل بها. ومن خلال الوعي بالذات يتمكن الإنسان من تطويرها وتنميتها والنهوض بها إلى أسمى الصفات.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الوعي الذاتي يؤدي إلى الثقة بالنفس، لأنه يجعل الفرد على وعي بانفعالاته ومشاعره وكذلك بجوانب القوة والضعف لديه، مما يجعله أكثر كفاءة وقدرة على التحكم في انفعالاته، لأنه يعلمها جيداً، كما يعلم حدود قدراته فيتخذ قراراته في حدود تلك القدرات، وبما يساهم في استثمار نقاط القوة في شخصيته، وتقوية نقاط ضعفها.

٢- إدارة الانفعالات الذاتية (معالجة الانفعالات وتنظيم الذات) Handling Emotions

يتضمن الذكاء الانفعالي بعدًا أكثر إيجابية بالنظر إلى الانفعالات؛ وهو التحكم في مزاج الفرد وانفعالاته، أي قدرة الفرد على تصريف انفعالاته بطريقة بناءة، بحيث لا تؤدي إلى إيذاء الذات أو الآخرين، بالإضافة إلى قدرته على استثارة انفعالاته في المواقف التي يتعين عليه تحديد موقفه النفسي تجاهها، كإظهار الغضب عند الشعور بالظلم، ومقاومة الأفكار السلبية التي تقفز إلى الذاكرة أثناء الخلاف حتى لا تشعل الموقف أكثر (الخضر، ٢٠٠٦).

ولهذا قسم جولمان Goleman هذا المكون من مكونات الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة أقسام وهي: (القدرة على معالجة الانفعالات لتصبح ملائمة، والقدرة على تهدئة الذات، والقدرة على ضبط وإدارة الانفعالات السلبية (عجاج، ٢٠٠٢).

ويتضح مما سبق أن إدارة الانفعالات تعني ضبطها والتحكم فيها ومنع تسرب آثارها السلبية إلى كيان الفرد وعلاقاته الاجتماعية. أما محاولة تحجيم الانفعالات بكبتها أو محوها فيعد منافياً لمفهوم الذكاء الانفعالي. ويتفاوت الأفراد في قدرتهم

على ضبط الانفعال؛ فيستطيع الفرد السوي أن يوقف الانفعال قبل أن يعرض حياته وحياة الآخرين للخطر، ولكن المشكلة التي يعاني منها الكثير من الأفراد هي بلوغ درجة من الانفعال تجعلهم يقولون أو يفعلون ما يضر بهم أو بالآخرين، وقد يكون هذا الضرر نفسياً أو جسدياً، مؤقتاً أو طويل المدى. ويتطلب ضبط الانفعالات وعياً عميقاً يمكن الفرد من التراجع أثناء الشعور بالانفعال ليسأل نفسه إن كان يريد متابعة ما يمليه عليه الانفعال، ويمكنه من توطين نفسه على اختيار التصرف المناسب للموقف. فقد يهدف التعبير عن الغضب إلى تحقيق العدل والإنصاف، لكنه لن يكون مناسباً إذا كان الغضب في ذروته. والشخص الناضج انفعالياً؛ يعلم متى يتراجع ويناقش الأمور بهدوء وتعقل (كردي، ٢٠٠٨).

ويرى جولمان Goleman أن السعادة الوجدانية تكمن في القدرة على ضبط انفعالاتنا المزعجة بصورة مستمرة، وأن الأفراد الذين يفتقدون امتلاك المهارة في معالجة المشاعر المختلفة مثل القلق والغم والغضب بصورة مناسبة غالًبا ما يعانون من المحن والأزمات. بينما الأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة غالًبا ما يمتلكون قدرات تؤهلهم من التغلب على أحداث الحياة الضاغطة (عجاج، ٢٠٠٢، ؛ وحبشي وأبو المكارم، ٢٠٠٤). ولقد وجدت تايس Tice أن إعادة صياغة الموقف بصورة إيجابية كانت أحد الطرق التي تؤدي إلى تهدئة الغضب. ومن أساليب السيطرة على الغضب وقف وتحدي الأفكار التي تطلق دفعات الغضب، لأن هذه الأفكار هي التقييم الأساسي للموقف، ومنها تبدأ التفاعلات التي تضخم وتشجع الشرارة الأولى من أفكار الغضب، أما ما يلي ذلك فهو ما يشعل اللهب. كما تعتبر التهدئة الفسيولوجية طريقة أخرى لعدم تصعيد الغضب، وذلك بالتواجد في مكان لا يثير مزيدًا من الغضب ويشتت التفكير في أشياء أخرى مما يؤدي إلى توقف تتابع الأفكار الغاضبة. كذلك تساعد التدريبات الرياضية على التخلص من الغضب، وكذلك التنفس العميق، والاسترخاء العضلي وكلها تفيد في هذا المجال.

ولا تقتصر إدارة الانفعالات على ضبط الانفعالات السلبية بكفاءة، فمن المهم أحياناً المحافظة على المزاج السلبي إذا اقتضت المصلحة ذلك؛ فالشخص الذي يحاول أن يقنع الآخرين بوقوع ظلم ما، يجب أن يكون قادراً على الاحتفاظ بمشاعر الغضب واستخدامها في إقناع مستمعيه (كردي، ٢٠٠٨). كما أن كبت الانفعالات، يؤدي إلى نسيان تفاصيل الموقف المثير للانفعال، ولكن ترشيده بصورة معينة يساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف. لذا فقد تعني إدارة الانفعالات الإفصاح عن الانفعال الذي يشعر به الفرد للآخرين، سواء من أجل طلب الدعم الاجتماعي أو محاولة التعبير عنه والتنفيس (الخضر، ٢٠٠٦).

٣- الدافعية الذاتية (التحفيز الذاتي): Self Motivation

أي أن يكون لدى الفرد هدفاً واضحاً وأن يعرف الخطوات بدقة التي توصل إلى تحقيقه، وأن يكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي والتقدم من أجله (خوالدة، ٢٠٠٤). كما يقصد بالدافعية الذاتية شحن وتقوية المشاعر والانفعالات الداخلية (بالحماس والشغف والتفاؤل والإصرار) التي تقود الفرد إلى تحقيق أهدافه، أو تسهّل عليه القيام بها. فهي بمثابة البصيرة الداخلية التي تقوده إلى الصبر وتحمل الصعاب ورفع الأداء في مجال الدراسة أو العمل أو غيرها من المجالات، حتى يحقق النجاح الذي يصبو إليه، وذلك من خلال الاستمرار في العمل والمحاولة رغم ما يعترض الفرد من مشكلات ونكسات.

وكما يوحي اللفظ (دافعية ذاتية) فإن الفرد ذاته هو الذي يقوم بعملية التحفيز لنفسه؛ دونما مساعدة من أحد. وعملية التحفيز الذاتي هي من أقوى عمليات التشجيع للنفس، وتدخل في دائرة برمجة العقل الباطن على أمور بمقدورها أن تجعل الشخص أكثر نشاطاً وإنتاجية ومعرفة، كما أنها ترفع من وعيه لذاته وتقديره لها (العصيمي، ٢٠٠٥).

وتشير لندنفيلد (٢٠٠٥) إلى أن هناك بعض الأعراض التي تشير إلى تناقص مخزون الدافعية الذاتية داخل الفرد، وهي: (اللامبالاة، وتبلد المشاعر، والإحساس

بالعجز، والميل إلى الهروب).

وقد قسم جولمان Goleman هذا المكون من مكونات الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة مظاهر هي: قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته لإنجاز هدف مقبول، وقدرته على تأجيل الإشباع وكظم الاندفاعات، كما أنها تتضمن القدرة على الدخول في حالة التدفق الانفعالي (عجاج، ٢٠٠٢).

ومن مظاهر الدافعية الذاتية (تنشيط الذاكرة العاملة والتفاؤل والأمل). وقد أشار جولمان Goleman إلى أن التفاؤل يشكل موقف يحمي الفرد من الوقوع وفقدان الأمل في مواجهة مجريات الحياة القاسية (عجاج، ٢٠٠٢).

وتعتبر مهارة مقاومة الاندفاع وتأجيل الإشباع من أكثر المهارات ذات التأثير على الشخصية، فهي أساس ضبط الذات، لأن كل الانفعالات بطبيعتها تؤدي إلى الاندفاع نحو تصرف معين، حيث إن المعنى الأساسي لكلمة Emotion "انفعال" بالإنجليزية هي "يحرك" To Move.

وكذلك اهتم الباحثون في مجال الذكاء الانفعالي بدراسة حالة الانسياب (التدفق)، وهي الحالة التي يندمج فيها الإنسان اندماجًا كاملاً في العمل الذي يقوم به، فيغيب عن نفسه وعن الزمان، ويغرق تمامًا في اللحظة التي يعيش فيها. والغريب في هذه الحال أن الدماغ يكون في أقصى درجات التحفز والنشاط والتفاعل، على الرغم من أن النفس تكون في أقصى درجات الاستمتاع والاسترخاء. وتسمى بحالة الانسياب لأن طاقات الإنسان وملكاته الذهنية والجسدية تنساب انسيابًا عندما يدخل فيها. وقد تبين أن الناجحين أكثر قدرة على الدخول في حالة الانسياب من غيرهم، ففي تجربة أجريت على مجموعتين من الطلاب إحداهما تضم طلابًا متفوقين، والأخرى تضم طلابًا عاديين، أعطي كل طالب جهازًا يمكن من خلاله التكلم معه، وطلب من الطلاب أن يحملوا هذا الجهاز معهم طوال الوقت وكان الباحثون يتصلون بهم في أوقات مختلفة ويسألونهم عما يقومون به من أعمال، وعما إذا كانوا في حالة الانسياب أم لا،

فتبين أن المتفوقين كانوا في حالة الانسياب في ٤٠% من الأوقات التي كانوا يدرسون فيها، في حين كان الطلاب العاديون في هذه الحالة في ١٦% من أوقات الدراسة. وتفسير ذلك أن الدماغ يكون في أقصى درجات النشاط والفاعلية في حالة الانسياب لذلك تكون قدرته على الفهم والاستيعاب والتعلم في أوجها. كما تزداد قدرة الإنسان على الإبداع في هذه الحالة لأنه يكون قادرًا على استخدام كل ما لديه من مهارات لإنجاز العمل الذي يقوم به. ولقد أثبتت الدراسات أن الدخول في حالة الانسياب هو أكبر دافع إلى العمل (العيتي، ٢٠٠٥ب).

٤- التعاطف (التفهم): Empathy

يقصد بالتعاطف معرفة وإدراك انفعالات ومشاعر الغير؛ مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين، (زيدان و الإمام، ٢٠٠٣) فهو قراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها والاستجابة لها من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون. إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي، وهو فشل في إنسانية الإنسان، فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من القدرة على التعاطف؛ حيث إن لها دور أساسي في شتى جوانب الحياة (هلال، ١٩٩٩).

لذلك فإن القدرة على قراءة الإشارات غير اللغوية هي جوهر عملية التعاطف. ويمكن في الغالب قراءة الانفعالات من خلال "لغة الجسد" للشخص؛ أي هيئته وسلوكه وإيماءاته. وتعبيرات الوجه مهمة بشكل خاص في هذا الصدد. فالوجه يحتوى على عدد هائل من العضلات المنفصلة، والتي يمكن أن تتصل في نماذج مختلفة ومتنوعة لإخراج ابتسامة الفرح، والعينان الواسعتان للخوف، وقشعريرة الاشمئزاز، ... وهكذا (Crider et al., 1986). وهناك أدلة عدة تشير إلى أن الوجه هو المركز الرئيس الذي يعكس أو يمكن من خلاله معرفة الحالة المزاجية للفرد. كما أن تعبيرات الوجه لغة عالمية بين البشر يمكنهم من خلالها التواصل وفهم انفعالات الطرف الآخر، خاصة الانفعالات الرئيسية (كالخوف والسعادة

والغضب) (الخضر، ٢٠٠١).

ويؤكد جابر (٢٠٠٣) أن التعاطف ليس مجرد المشاركة الوجدانية والإحساس العفوي بالآخر، الذي يغمر الفرد أو يستحوذ عليه استناداً لمشاعر الآخر، وقد يدفع عيناه لذرف الدموع عندما يشعر بما يشعر به الآخرون (كمشاركة الآخرين الحزن عند تعزيتهم)، حيث إن المشاركة الوجدانية هي مجرد مرحلة سابقة له. بل التعاطف هو قدرة الفرد على أن يضع نفسه مكان الآخر، فيهرب من ردود أفعاله الذاتية الانفعالية؛ لكي يدرك ردود أفعال الآخر، فعندما يريد الفرد أن يفهم شخصاً آخر أو ثقافة أخرى تختلف عن ثقافته، فإنه يجاهد ويكافح لبلوغ التعاطف، فهو ليس ببساطة استجابة عاطفية أو مشاركة وجدانية، بل هو قدرة متعلمة لإدراك العالم من وجهة نظر شخص آخر، وتدريب على استخدام خيال الفرد ليرى ويشعر كما يرى الآخرون ويشعرون، فكأنه يبعد نفسه عن نفسه ليرى بموضوعية أكبر، حتى يرى من الداخل، رؤية الشخص الآخر للعالم.

ويبنى التعاطف على الوعي الذاتي، فكلما كان الفرد على وعي بعواطفه وانفعالاته كان أكثر مهارة ودقة في قراءة انفعالات ومشاعر الآخرين. حيث يستلزم الأمر القدرة على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولاً قبل الإحساس بمشاعر الآخرين وحاجاتهم (البنا، ٢٠٠٣ ؛ و هلال، ١٩٩٩).

ويساعد التعاطف على إيجاد علاقة ألفة مع الآخرين وعلى الحفاظ عليها، وللتعاطف أهميته أيضاً في المجال المهني كما في التدريس والإدارة والعلاقات العامة من خلال علاقة المرءوس برئيسه أو بزملائه أو بالجمهور. وتبرز أهمية قراءة مشاعر الآخرين لدى الأطباء والبائعين والمحامين وحتى ميكانيكي السيارات. وقد وجدت إحدى الدراسات أن الأطباء الأكثر قدرة على معرفة انفعالات مرضاهم؛ كانوا أكثر نجاحًا في علاجهم قياسًا بأقرانهم الأقل حساسية (الخضر، ٢٠٠٦ ؛ والأعسر وكفافي، ٢٠٠٠).

٥- التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم (المهارات الاجتماعية Social Skills):

تعددت المفاهيم والمسميات المرادفة لمصطلح المهارات الاجتماعية، فهناك من يعبر عن هذا المفهوم بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal Skills، وهناك من يستخدم مصطلح التوكيدية Assertiveness، أو مصطلح الكفاية الاجتماعية Social Competence (هارون، ١٩٩٦).

ويقصد بالمهارات الاجتماعية التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم (زيدان والإمام، ٢٠٠٣). أي القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي والمواقف الاجتماعية ومهارات إرسال وفهم وتفسير المعلومات الاجتماعية ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة (هلال، ١٩٩٩).

بينما نظر كومبس وسلابي Slaby & Combs للمهارة الاجتماعية من منظور القدرة على التفاعل مع الآخرين في سياق اجتماعي معين، وبأساليب خاصة من شأنها جعل التفاعل مقبولاً أو صادقاً ومتفقاً مع المعايير الاجتماعية.

ويرى جولمان Goleman أن المهارات الاجتماعية تتكون من بعدين رئيسيين هما: (التفاعل بدفء مع الآخرين، بالإضافة إلى ضبط وإدارة الانفعالات لدى الآخرين) (عجاج، ٢٠٠٢).

فالفرد الذكي انفعالياً والذي يمتلك تلك المهارات يكون قادر على استثارة الانفعال المناسب في الآخرين وفقاً لمقتضيات الموقف، فالمدير والقائد والمدرب الذكي يتعمد تغيير مشاعر وانفعالات أفراده من أجل إحداث تغير مرغوب فيهم كإثارة الحماس لرفع مستوى التحدي، والتأنيب لدفعهم للانتباه والملاحظة واكتشاف الأخطاء، والإطراء لرفع الثقة بالنفس.

وتعتبر المهلوات الاجتماعية عنصراً حيوياً ومهماً في تنشئة الطفل الاجتماعية، حيث يكتسب معظم الأطفال مهاراتهم الاجتماعية (السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يتم من خلالها التفاعل مع الآخرين) من خلال

المحاكاة للأحداث اليومية، أو من خلال التعلم العرضي، وهذا يعزز فرصتهم في التكيف والتفاعل الاجتماعي، مما يساعد بدوره في رفع مستوى كفايتهم الاجتماعية (الوابلي، ١٩٩٦). وتعتبر القدرة على التعبير عن الانفعالات الذاتية من المهارات الاجتماعية الأساسية (جولمان، ٢٠٠٠أ).

ويختلف الأفراد في القدرة على الإفصاح عن الذات والتعبير عنها، فهناك من يعبر بحرية، وهناك من يتحفظ أو يود الإفصاح ولكن لا يستطيع، أما البعض الآخر فيحجم خشية لوم الذات فيما بعد. كما يختلف الأفراد أيضًا من حيث قدرتهم على التعبير عن الانفعالات بوضوح، فبعض الأفراد لا يستطيعون تقدير انفعالاتهم؛ ولهذا يكونون غير قادرين على توصيل مشاعرهم من خلال اللغة أو عن طريق تعبيرات الوجه أو لغة الجسم، وهناك بعض الأفراد ممن يعانون من التردد أو التناقض الوجداني (تقلب المشاعر) في التعبير عن انفعالاتهم. ويسمى الأفراد الذين يعانون من صعوبة التعبير عن انفعالاتهم أو يعجزون عن وصف مشاعرهم للآخرين بمرضى "الاليكسي ثايميا" Alexithymia (الخضر، ٢٠٠٢ ؛ والأعسر و كفافي،٢٠٠٠).

ويشير العيتي (٢٠٠٥أ) إلى أن القدرة على التأثير في الآخرين هي من أهم المهارات التي يتوجب على القادة امتلاكها، فما قيمة صفة الذكاء والقدرة على التخطيط إذا لم يكن القائد قادرًا على التأثير في الآخرين، أي قادرًا على دفعهم إلى إنجاز الخطط التي يضعها.

بالرغم من أن مفهوم الذكاء الانفعالي ما زال في مراحله الأولى، إلا أن العديد من الدراسات العلمية تشير إلى أن الذكاء الانفعالي هو قدرات ومهارات يمكن تنميتها، بل معظم ما يقدم في مجال الذكاء الانفعالي هو عبارة عن برامج تنموية على شكل دورات تدريبية وورش عمل وبرامج إرشادية ومواد تربوية مدرسية، حيث تقدم المواد الدراسية في مدارس عدة تحت مسميات مختلفة مثل (التنمية الاجتماعية، ومهارات الحياة، وعلم الذات، ومهارات اجتماعية) والتي تحاول

إعطاء الفرد بعض المهارات المرتبطة بالذكاء الانفعالي كحل الخلافات مع الآخرين، والتعامل مع العنف، وضبط الغضب. أما في المجال المهني فهناك جوانب مختلفة من الذكاء الانفعالي تقدم في دورات مختلفة، ومن أمثلتها (مهارات التعامل مع الآخرين، وتطوير الذات، وحل النزاعات، وتنمية الدافعية، وإدارة ضغوط العمل وغيرها) مما يفيد العاملين في المؤسسات المختلفة.

ويرى جولمان Goleman أن الذكاء الانفعالي متعلم، وأن تعلمه يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر بعد ذلك. ويرى أن الذكاء الانفعالي –عكس الذكاء العقلي– يستمر في النمو في جميع مراحل العمر للفرد، وفي كل ميدان من ميادينها، بل في الواقع إن الحياة بحد ذاتها هي المختبر الذي يبني فيه الفرد ذكاءه الانفعالي، فبمقدوره ممارسة هذا النوع من الذكاء عندما يكون بمفرده أو عندما يكون مع عائلته وزملاءه ...الخ (الخضر، ٢٠٠٦ ؛ ونصيف، ٢٠٠٦).

ويؤكد جولمان (Goleman, 1998) أن مهارات الذكاء الانفعالي يمكن تنميتها، بل ويجب تنميتها؛ لأن الأفراد قد يتحلون ببعض الخصائص الانفعالية الإيجابية كالتعاطف، ولكن تطبيقها في المواقف يحتاج إلى جهد واع يمكن تنميته من خلال التدريب. والبرامج التدريبية التي تتضمن هذه المهارات لابد أن تكون محكمة البناء بحيث تقدم ترجمة وتفسيراً للذكاء الانفعالي، وتحوله إلى تطبيقات عملية.

ويرى عددٌ من المهتمين بتنمية الذكاء الانفعالي أن الزعم بإمكانية تنمية الذكاء الانفعالي لا يمكن إطلاقه، فهناك دلائل على أن هناك جوانب ترتبط بالوراثة، وبالنواحي الحيوية في الجسم، وبالاكتساب المبكر، مما يجعل عملية التنمية صعبة ولكن ليست مستحيلة (Epstein, 1999; Mayer, et al., 2000).

ويرى دلويكز وهجز Dulewicz & Higgs (2001) أنه على الرغم من وجود عناصر موروثة ضمن عناصر الذكاء الانفعالي، إلا أن قابليته للتنمية أصبحت واضحة، وتؤكدها برامج التنمية التي أثبتت فعاليتها. ومن تلك الدراسات

التي قدمت برامج أثبتت فعاليتها في تنمية الذكاء الانفعالي ومهاراته دراسات كل من: [(VanKuyk, 1999)؛ و (Gore, 2000)؛ و(حسونة و أبوناشي،٢٠٠١)؛ و(Kolb & Weed, 2001)؛ و(بدر ،٢٠٠٢ب)، و (Bruno,et al.,2002)؛ و(رزق ،٢٠٠٣)؛ و(Fer, 2004)؛ و(أبو غزال،٢٠٠٤)؛ و(نيقولا،٢٠٠٤)؛ و(كردي ،٢٠٠٧)؛ و(كردي،٢٠٠٨)]. ولا تزال البرامج الإرشادية والتدريبية الهادفة إلى تنمية الذكاء الانفعالي في تزايد مستمر في مختلف المجالات لاختبار قابليته النمائية، ولا تزال المحاولات مستمرة لتطوير الفنيات المستخدمة في تلك البرامج.

وفي ضوء ما سبق؛ اتضح للباحثة أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي أمر ممكن من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية الملائمة، بل وتم إثباته علمياً من خلال العديد من الدراسات التجريبية.

برنامج تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية

يهدف البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة. وهو برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي الذي وضعه إليس Ellis، ويتضمن العديد من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية.

وقد استندت الباحثة في بنائها للبرنامج الإرشادي إلى نظرية جولمان Goleman في الذكاء الانفعالي، والتي تنظر إلى الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية، والتي تم تحديدها بالخمس مهارات الآتية: (الوعي الذاتي– إدارة الانفعالات الذاتية– الدافعية الذاتية– التعاطف– التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم)، وهي مهارات لها أثرها في جميع جوانب حياة الفتاة؛ النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية. حيث إن اكتساب مثل هذه المهارات يمكنها من احتواء المواقف المختلفة والتعامل مع الآخرين، والتوجه السليم نحو تحقيق أهدافها، ومواجهة المشكلات التي تعترضها، وضبط

انفعالاتها، وتأكيد ذاتها. كذلك فإن تنمية هذه المهارات لدى الفتاة الجامعية يساعدها على النجاح في أداء أدوارها المختلفة في الحياة الحالية والمستقبلية، سواء في الإطار الأسري (كزوجة وأم وابنة ...الخ، أو في الميدان الأكاديمي (كطالبة أو زميلة)، أو في الميدان الوظيفي (كمعلمة، أو طبيبة، أو مديرة، أو أخصائية نفسية أو اجتماعية، ...الخ).

ويتفق ذلك مع ما أكده جولمان Goleman بأن الذكاء الانفعالي أكثر إسهاماً في النجاح في الحياة، وأن الاهتمام بالعلوم المعرفية في التعليم على حساب المهارات الانفعالية والاجتماعية إنما ينذر بخطورة نقص شديد أسماه "الأمية الانفعالية"، لأن تجاهل هذه الجوانب في العملية التعليمية يوجِد فجوة كبيرة بين التعليم النظري والواقعي، وهو ما يرى بوضوح في عدد كبير من المشكلات التي تشاهد اليوم؛ كحوادث العنف وتعاطي المخدرات، والانسحاب والشعور بالقلق والاكتئاب وصعوبات الانتباه والتفكير (عجاج، ٢٠٠٢).

ومن ثم فإن الاهتمام بموضوع الدراسة الحالية لم يكن من قبل المجاراة للموجة البحثية المتسارعة في مجال الذكاء الانفعالي والتي اكتسحت المواقع البحثية، حتى أن المتصفح لشبكة المعلومات الإلكترونية حين يطلب موضوع الذكاء الانفعالي يستجاب على طلبه بأكثر من نصف مليون صفحة تقريبًا كتبت في موضوع الذكاء الانفعالي (محمود ومحمد، ٢٠٠٤)، وإنما يأتي اهتمام الباحثة بموضوع الذكاء الانفعالي باعتباره حلاً لكثير من مشكلات وقضايا عصرنا الحديث، حيث إن تنمية مهاراته تساهم في الوقاية من الوقوع في كثير من صور المعاناة النفسية والاجتماعية، كما يعد خطوة ومطلب أساسي في أي مهمة أو وظيفة من وظائف الحياة.

ثانياً: الإرشاد العقلاني الانفعالي Rational–Emotive Counseling:

استقطبت نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي اهتمام علماء النفس بوجه عام وعلم النفس الإرشادي والعلاجي بوجه خاص؛ باعتبارها نظرية في الشخصية

وطريقة في الإرشاد والعلاج النفسي (عقل،٢٠٠٠).

ويعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي أحد الأساليب الإرشادية والعلاجية التي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب إرشادي وعلاجي في آن واحد (رشوان و القرني، ٢٠٠٤). وهو طريقة حديثة من طرق الإرشاد والعلاج النفسي، اقترنت باسم مؤسسها ألبرت إليس Albert Ellis عالم النفس التحليلي الأمريكي الذي صاغ أسس تلك النظرية في واحد من أهم مؤلفاته؛ وهو كتاب (العقل والانفعال في العلاج النفسيReason & Emotion in Psychotherapy). وفيه يقرر إليس Ellis أن سلوك الفرد –أي فرد– في موقف معين هو خليط من العقلانية واللاعقلانية في آن واحد، وذلك لأن الأفراد يسلكون في مواقف الحياة المختلفة وفقاً لما يدركون ويعتقدون نحو موقف معين، لذلك فالاضطراب في الانفعالات ينتج عادة عن الاضطراب في الإدراك وعدم منطقية التفكير. وبذلك اعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي مرتبطاً بالإرشاد المعرفي السلوكي، لأن التركيز يكون منصبًّا على تغيير الأفكار غير العقلانية (الهيل، ٢٠٠٢؛ Kirk, et al.,2001)

ويهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تنمية المعتقدات العقلانية ومحاربة المعتقدات اللاعقلانية، كما يهدف إلى تعديل التصورات الخاطئة لدى المسترشد، وتطوير قدرته على حل المشكلات. ويسعى من خلال العملية الإرشادية إلى أن يوضح للمسترشد كيف عليه أن يعمل ويصحح الأفكار المحبطة للذات، وكيف ينتقل إلى صحة نفسية أفضل ويحقق ذاته (Ellis, 1998 ;& Burnett, 1996).

ويعرفه حسين (٢٠٠٤) بأنه أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية لمساعدة المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية، والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد، واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع.

ولقد اقترح إليس Ellis ألا يكون تركيز هذا العلاج منصبًّا على إزالة الأعراض

الموجودة؛ ولكن على جعل المسترشدين يغيرون بعضًا من أفكارهم التي تصيبهم بالاضطراب. لذا يقوم هذا الأسلوب الإرشادي والعلاجي على تزويدهم بالمهارات الضرورية لتغيير أساليب تفكيرهم، ويتيح لهم سرعة التفطن لمعتقداتهم غير العقلانية وكيفية تغييرها أو إزالتها (Watson, 1999).

ويتضح من خلال ما سبق؛ أن الإرشاد العقلاني الانفعالي هو أسلوب إرشادي وعلاجي يتفق مع كافة الأساليب الإرشادية والعلاجية التي تسعى إلى تخليص الأفراد من الاضطرابات الانفعالية وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي، وهو لا يغفل دور الانفعال في العملية الإرشادية؛ ولكنه لا يبدأ به أو بالسلوك الانفعالي كما هو الحال في الاتجاهات السلوكية أو التحليلية، بل يعتبر الانفعال تابع للعقل. وأسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي نوع من التعليم النشط المباشر، الذي يهدف إلى إعادة تربية المسترشد. إذ انه في المرحلة المبدئية من الإرشاد يتقلدالمرشد دوراً تعليمياً ايجابياً، يعيد من خلاله تعليم المسترشد، ويوضح له الأساس غير المنطقي لما يعانيه من اضطرابات، وكيف أن هذه الاضطرابات سوف تستمر طالما استمرت أحاديث الذات الداخلية تعمل عملها (الزعبي، ٢٠٠٣).

وتعد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي في أوسع معانيها طريقة فلسفية موجهة، إقناعية، نشطة، متكاملة للعلاج والتعلم، تستند على أرضية معرفية– إدراكية، انفعالية، سلوكية. وهي تؤيد الإرشاد والعلاج النفسي الإنساني والتعليمي، وتتضمن نظرية للشخصية التي هي نظام فلسفي، وطريق إرشادية وعلاجية نفسية.

وترى هذه النظرية أن الحالة الانفعالية ترجع إلى إحساس الفرد المدرك، وأن معتقدات الناس تؤثر على سلوكهم، فمعتقدات الفرد حول نفسه وقدراته على التعامل مع المواقف والأفكار غير الواقعية التي يحملها هي المسئولة عن الاضطراب النفسي. ويرى أن السلوك الانفعالي يرجع إلى حديث نفسي لهذه

الأفكار بحيث يصبح جزء من تفكيره. والاضطرابات النفسية لا تنشأ عن الخبرات والحوادث التي يمر بها الناس وإنما سببها الاعتقادات التي يحملها الناس عن هذه الحوادث، فالشعور بالخجل مثلاً سببه يعود إلى حديث الفرد مع ذاته بأنه "غير قادر" وأنه لا يمتلك القدرة ولا المهارات اللازمة للتواصل الاجتماعي، وأنه "شخص غير منجز"(أبودية، ٢٠٠٣).

وعليه فقد وضع إليس Ellis نموذج (A.B.C) [(A)أحداث منشطة=Activating Event، (B)المعتقدات= Believes، (C)=النتائج Consequences] لوصف تطور الانفعالات، أوضح فيه أن المشاعر والانفعالات لا تسببها الأحداث أو الأفعال –حتى الأفعال السيئة– ولكنها نتيجة للأفكار الناتجة لدى الأفراد من خلال تلك الأفعال. وبذلك فإن كل انفعال إيجابي (كالسرور والحب)، أو سلبي (كالخوف والقلق والغضب) يسبقه بناء معرفي، ومعتقدات، وطريقة تفكير سابقة تساعد في ظهوره. أي أن إليس Ellis افترض في نموذجه أن الاضطرابات النفسية ما هي إلا نتاج للتفكير اللاعقلاني الذي يتبناه الفرد (شقير، ٢٠٠٠).

وتحتل نظرية إليس Ellis مكانة هامة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي المعرفي؛ خاصة بعد أن قدم إليس Ellis الإطار الكامل لنظريته عام (١٩٧٧)، حيث عرض لكل الافتراضات (المسلمات) التي قامت عليها نظريته، والتي تختص بطبيعة الإنسان، وتفسير سلوكه، وتحديد أسباب ومصادر اضطراباته الانفعالية؛ حيث بلغ عددها (٣٢) فرضاً. وقد أجريت على هذه الفروض العديد من الدراسات والبحوث التجريبية والإكلينيكية والتي أثبتت صحة هذه الفروض وفعاليتها في الإرشاد والعلاج النفسي، وأهمها دراسات إليس Ellis في العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy (R.E.T.) والتي أجراها من عام ١٩٥٧–١٩٧٧ (الهيل، ٢٠٠٢). ومن هذه الفرضيات مايلي:

١.التفكير والانفعال توأمان مترابطان ومتداخلان بصورة كبيرة، ويمكن النظر

إليهما على أنهما وجهان لشيء واحد، يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به (الشيخ، ١٩٩٠ ؛ وأحمد ومحمود، ٢٠٠٣).

٢.الإنسان كائن عقلاني ولاعقلاني في آن واحد، وهو عندما يفكر ويتصرف على نحو لاعقلاني يشعر بالقلق والكآبة، وعندما يتصرف على نحو عقلاني يكون سعيداً وفعالاً (عقل،٢٠٠٠).

٣إن جزءاً كبيراً من اضطراب سلوك الإنسان يتم بفعل تفكيره الخاطئ، لأنه يفكر بطريقة خاطئة ذلك لأنه لا يعرف الطريقة الصحيحة للتفكير.

٤.إن الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير العقلاني. فالانفعال يصاحب التفكير، والانفعال في حقيقته تفكير منحاز ذاتي وغير عقلاني (إبراهيم، ١٩٩٤).

٥.يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى مراحل التعلم المبكرة المتصفة بعد المنطقية، ومما يتعلمه الطفل والديه والمحيطين به والثقافة التي يعيش فيها (السفاسفة، ٢٠٠٣).

٦الإنسان يعبر عن فكره رمزياً ولغوياً، وكل من الفكر والانفعال يتضمنان الكلام مع الذات في شكل جمل مستدخلة، وإذا كان الفكر مضطرباً صاحبه انفعال مضطرب، وكأن الفرد يحدِّث نفسه دائماً بالفكر غير المنطقي ويترجمه في شكل سلوك.

٧.تفكير الإنسان هو الذي يلون المدركات فيجعلها حسنة أو رديئة، نافعة أو ضارة، مطمئنة أو مهددة (أحمد ومحمود، ٢٠٠٣).

٨.الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً ومتعقلاً. وأن هدف الإرشاد هو أن توضح للمسترشد أن حديثه مع ذاته يعتبر المصدر الأساسي لاضطرابه الانفعالي (ملحم، ٢٠٠١).

٩.إن الإقناع من خلال الأساليب التربوية والمحاضرات والمناقشات يمكن أن

تؤدي إلى تعديل واضح في الاتجاهات والأفكار الخاطئة.

١٠.أن يتضمن الإرشاد تعديل في المسالك الذهنية للمسترشد والتغيير في البيئة الاجتماعية لإحداث التغير في الشخصية (إبراهيم، ١٩٩٤).

كما تستند النظرية العقلانية الانفعالية على الأسس العامة من حيث مراعاة السلوك الإنساني واحترام حق الفرد في الإرشاد النفسي، وتقبل المسترشد، واستمراره في عملية الإرشاد (حسين، ٢٠٠٤)؛ والأسس الفلسفية التي تنص على أن الإنسان لا يضطرب من الأشياء ولكن من آرائه عنها ومن تفكيره فيها. بالإضافة إلى الأسس المعرفية التي لا ترى أن الكائن الإنساني يوجِد اضطراباته الانفعالية بنفسه، ويولد ولديه رغبة قوية للقيام بذلك ويصر على أن يحدث كل شيء على أحسن وجه في حياته وإنه إذا لم يحصل فوراً على ما يريد، فإنه يكره ذاته والآخرين، وأن الكائن الإنساني إذا فكر وعمل بقدر كاف لفهم ومناقضة النظم والمعتقدات؛ فإنه يستطيع التوصل إلى تغيرات هامة وواقية من نزعاته المثيرة للاضطراب إذا ما حصل على المساعدة للتخلص من تفكيره اللاعقلاني وانفعاله وسلوكه غير المناسبين عن طريق معالج موجه وإيجابي يوجهه بأسلوب الحوار الفلسفي (إبراهيم، ١٩٨٨)، والأسس الاجتماعية والانفعالية التي تؤكد على ضرورة أن يكون الفرد لديه قدراً من الاتزان الانفعالي، فلا تكون انفعالاته مبالغ فيها وحادة، ولا تكون بسيطة فيكون الفرد متبلداً انفعالياً. وأن يكون لدى الفرد القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وأن يكون محبوباً ومرغوباً فيه، ولكن ليس بالضرورة أن يحبه جميع الناس (حسين، ٢٠٠٤). وأخيراً؛ الأسس النفسية المعرفية وتتمثل في نموذج (ABC) الذي يشير إلى أن الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد تكون مرهونة بنسق أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية. فإذا كانت طريقة التفكير عقلانية ومنطقية فإن السلوك والانفعال يكونان إيجابيان ودافعان لمزيد من النشاط والبناء، والعكس صحيح؛ فإذا كانت طريقة التفكير لا معقولة ولا منطقية فإن السلوك والانفعال كليهما يكونان على

درجة مرتفعة من الاضطراب.

كما تتضمن وجود علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والمسترشد أساسها الدفء والاهتمام، مما يساعد على مقاومة الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المسترشد، وشعار إليس Ellis في هذا "أننا نخدم الفرد ونحترمه، ولكن لا نحترم أفكاره اللاعقلانية"(حسين، ٢٠٠٤ ؛ و إبراهيم، ١٩٨٨).

من جانب أخر حدد إليس Ellis مجموعة من الفنيات الإرشادية التي يستخدمها المرشد العقلاني الانفعالي في تحقيق أهداف عملية الإرشاد، وتنقسم هذه الفنيات إلى الثلاث مجموعات الآتية:

١- فنيات معرفية Cognitive Techniques

وهي الفنيات التي تساعد المسترشد على تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة، وتبني فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية، وتظهر للفرد أنه من الأفضل له أن يقبل الواقع، ويتخلى عن طلب الكمال إذا أراد أن يعيش حياة سعيدة (الهيل، ٢٠٠٢). وهذه الفنيات هي: تحديد المعتقدات والأفكار، المحاضرات والمناقشات الجماعية، ومناقشة المعتقدات، ووسائل الدفاع، والدقة اللفظية، والتحليل العقلاني وفق نموذج (ABC)، والممارسة السلبية للأفكار (القصد المتناقض)، والمواجهة، ووقف الأفكار، والتفنيد والتحدي والمجادلة (دحض الأفكار غير العقلانية)، واللغة المشحونة انفعالياً، وإعادة بناء المعرفة، وإعادة الصياغة، وتقديم الخيارات البديلة، والإيحاء والإيحاء الذاتي، والمرجعية، وتعميق الوعي، وممارسة وتعزيز الإدراك العقلي، والثقافة النفسية، والهداية (الشناوي، د.ت).

٢- فنيات انفعالية Emotive Techniques

سّماها إليس Ellis الوسائل العاطفية المثيرة للذكريات، وهي موجهة للعمل مع مشاعر المسترشد والتي قد تكون سبباً للأفكار الخاطئة أو قد تكون نتيجة لها (أحمد ومحمود، ٢٠٠٣ ؛ والداهري، ٢٠٠٥). وهي فنيات تتناول مشاعر

المسترشد وأحاسيسه، والمواقف الصادمة المثيرة والخبرات الماضية المتعلقة بمشكلته. وتستخدم لمساعدة المسترشد على تغيير قيمه(الحفناوي، ٢٠٠١). ومن بين هذه الفنيات: التقبل غير المشروط على النحو الذي يقرره روجرز في الإرشاد المتمركز حول الشخص، وكذلك لعب الأدوار، والنمذجة لمساعدة المسترشد على أن يشعر ويتصرف بطريقة مختلفة إزاء الأشياء التي تعكر عليه صفو حياته. كما يستخدم أسلوب المرح والدعابة، وأسلوب مهاجمة الشعور بالخزي والدونية، وغير ذلك من أساليب المواجهة التي تساعد المسترشدين على إظهار أنفسهم، والتعرف على المشاعر السلبية لديهم، وأن يكونوا على اتصال بمشاعرهم الشخصية، وأن يحاولوا مع الجوانب المعرفية والسلوكية لتغيير المشاعر المضطربة لديهم (الشناوي، د.ت).

٣- فنيات سلوكية Behavioristic Technique

تستخدم الأساليب والفنيات السلوكية لتساند المكاسب المعرفية المكتسبة خلال المنازلة والتحدي والتفنيد واستبدال المعتقدات اللاعقلانية لدى المسترشدين حول حياتهم والآخرين والعالم. والعديد من الأساليب السلوكية هي عبارة عن ممارسة واختبار الواقع؛ وذلك لتدعيم وإثبات التأملات التي بدأ المسترشدين في معايشتها في أنماط تفكيرهم(الحارثي، ٢٠٠٣). وهي فنيات تساعد المسترشد على التخلص من السلوك المضطرب وظيفياً، وحث المسترشد على تعديل سلوكه وتعزيز السلوك التوافقي، ومساعدته على التغيير الجذري لمعرفياته ومعتقداته. ويطلق عليها إليس Ellis فنيات العلاج العقلاني السلوكي Rational Behavior Therapy (الحفناوي، ٢٠٠١).

والفنيات السلوكية المستخدمة في الإرشاد العقلاني الانفعالي هي ذاتها المستخدمة في أي طريقة إرشادية سلوكية؛ مثل فنيات (لعب الأدوار، وتدريبات ضبط الذات، والاسترخاء، والنمذجة، وتخفيف الحساسية). وهذه الفنيات تتيح للمسترشد أن يقوم بأمور جديدة وصعبة، وأن يستخدم المدركات التي تعلمها من

الإرشاد في شكل سلوكيات وأفعال (Watson, 1999)

ثالثاً: البرامج الإرشادية Counseling programs:

تهتم الخدمات الإرشادية بالتركيز على البرامج الإرشادية النمائية الشاملة. كما تقدم هذه البرامج خدمات تتصل بالعلاج، وتركز على الوقاية الأولية، وتعزيز النمو الصحي للأفراد. وتتشابه مكونات البرامج الإرشادية في المؤسسات التعليمية من حيث الشكل، غير أن بعض المكونات تختلف أو تأخذ أهمية خاصة في مرحلة تعليمية معينة؛ اعتماداً على المرحلة النمائية وخصائص الطلاب في هذه المرحلة.

ويعتبر الإرشاد من المطالب الرئيسية والضرورية للطلاب في المرحلة الجامعية. ويفيد الإرشاد الجامعي في مساعدة الطلاب في النواحي الشخصية والتربوية والمهنية، التي تهدف في النهاية إلى مساعدة الطالب على التوافق وتحقيق الذات (الخالدي و العلمي، ٢٠٠٨).

ويعرف ستيوارت Stewart البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج يقوم على تدريب الفرد على بعض المهارات الاجتماعية والبينشخصية بهدف تنمية إمكاناته إزاء ما يواجهه من صعوبات أو مشكلات ذات طبيعة انفعالية أو بينشخصية إلى جانب مساعدته على حل هذه المشكلات من أجل تحقيق ذاته واثبات وجوده، ومن ثم الوصول إلى مستوى مناسب من التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين والتفاعل معهم (الدسوقي، ١٩٩٧).

ويزخر ميدان الإرشاد النفسي بالعديد من النظريات الإرشادية؛ وتتضمن النظرية التحليلية، ونظرية الإرشاد السلوكي، والإرشاد العقلاني الانفعالي، والتعديل السلوكي عند سكنر، والإرشاد الممركز حول الشخص، ونظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا... وغيرها من النظريات الإرشادية والعلاجية، فهي كثيرة ومتنوعة، وهذا التنوع يفيد في مواجهة المشكلات لدى الأفراد. ويمكن للبرنامج الإرشادي أن يعتمد على نظرية واحدة، أو يستند ويستفيد من أكثر من نظرية

وبذلك تتعدد الفنيات لتسهم في فاعلية وإيجابية البرنامج الإرشادي. وعلى أساس النظرية الإرشادية التي يستند إليها البرنامج؛ يمكن تحديد الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج. ويقوم البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي التي أسسها إليس Ellis.

ولضمان نجاح فاعلية البرنامج الإرشادي فإنه لابد عند تصميمه وبناءه أن يؤخذ في الحسبان العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج، والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها؛ فالبرنامج الإرشادي الذي يصلح تطبيقه على الأطفال لا يمكن استخدامه مع المراهقين أو الشباب أو الراشدين، وذلك لاختلاف العمر الزمني لكل منهما، واختلاف خصائص النمو لكل مرحلة نمائية عن الأخرى، ومراعاة الفروق بين الجنسين. كذلك نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركين في البرنامج. وأن يكون البرنامج واقعياً وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة (حسين، ٢٠٠٤).

ولبناء البرنامج الارشادي فإن أول خطوة هي التخطيط ولابد أن يولى تخطيط البرنامج عناية فائقة، ويجب أن يكون تخطيط وتنظيم البرنامج دقيقاً، وأن ينمو ويتطور وفقاً لحاجات الأفراد الذين يخطط من أجلهم. كما يجب أن يكون واقعياً، وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة التحقيق؛ بمعنى أنه في عملية التخطيط، يجب البدء من الميسور والموجود والقريب، وممارسة الممكن، بدلاً من فلسفة المستحيل والمثالي. كما أن تحديد أهداف البرنامج من أهم الخطوات لبناء البرنامج الارشادي بحيث تتفق مع الفلسفة العامة والخطة العامة للمكان الذي ينفذ فيه، بالإضافة إلى تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج كالأساسيات والأولويات، وتحديد البدايات والنهايات، والمدى الزمني للتنفيذ وهذا ضروري لتجنب الانزلاق إلى خطوط فرعية قد لا تؤدي إلى الهدف مع مراعاة التنسيق بين خطوات التنفيذ وإجراءاته بحيث لا تتعارض. ومن الخطوات أيضاً تحديد الوسائل والطرق التي ستساهم في تحقيق الأهداف وذلك في ضوء الإمكانات

المتاحة، وإمكانات أعضاء فريق الإرشاد المتوافرين، ومن ذلك تحديد وإعداد الوسائل كالسجلات والاختبارات والمقاييس ...الخ، مع مراعاة تحديد ميزانية البرنامج الإرشادي اللازمة لتنفيذه في ضوء الوسائل والإمكانات الموجودة والمطلوبة، وما يلزم من أدوات وأجهزة. وأخيراً؛ يتم تحديد إجراءات تقييم البرنامج وإعداد العدة اللازمة للتقييم والمتابعة، لإظهار مدى فاعلية الوسائل والطرق المتبعة، ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه (زهران، ٢٠٠٢).

ولضمان تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي لابد من استخدام الفنيات اللازمة والملائمة التي تسهم في تنفيذ البرنامج الإرشادي. ويجب اختيار الفنيات الإرشادية للبرنامج بما يتناسب مع العمر الزمني للأفراد المشاركين فيه، وأهدافه. وهناك العديد من الفنيات التي يمكن استخدامها والاعتماد عليها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، ومنها: المحاضرات والمناقشات، ولعب الدور وقلب الدور، والنمذجة والواجبات المنزلية والتعزيز، هذا بالإضافة إلى الاستعانة ببعض الأدوات والمواد كالقصص والرسم، بالإضافة إلى استخدام الأفلام التعليمية وشرائط الفيديو، أو الاستعانة بأفلام أجنبية وترجمتها إلى العربية. ويتوقف نجاح البرنامج على الكفاءة في استخدام الفنيات، والانتقال من فنية إلى أخرى حسبما يتطلب الموقف.

ويتم تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال عدة جلسات إرشادية، وكل جلسة لها موضوع وأهداف وفنيات مختلفة عن الأخرى. ويختلف العدد الكلي للجلسات من برنامج لآخر، وكذلك يختلف محتوى كل جلسة داخل البرنامج الواحد عن الجلسات الأخرى فيه. ولكن تشترك جميع البرامج الإرشادية في الجلسة الأولى في أنها تتضمن التعارف، وتعريف الأفراد المشاركين في البرنامج بعضهم ببعض، وعرض فكرة عن البرنامج وشرح أهدافه، وتوضيح أهميته، والأسلوب الإرشادي المستخدم فيه، وما يرتبط فيه من فنيات، وعدد جلساته، مع التأكيد على ضرورة الالتزام والحضور في جلسات البرنامج. وغالباً ما يكون الهدف من

هذه الجلسة الأولى تهيئة المشاركين للبرنامج ولنظام الجلسات. وكذا تشترك جميع البرامج الإرشادية في الجلسة الختامية، حيث يتم فيها تقديم الشكر للمشاركين في البرنامج على تعاونهم، مع التأكيد على ضرورة الاستفادة من جلسات البرنامج. ثم يتم إجراء التطبيق البعدي للأدوات المستخدمة، ويتم تعريف المشاركين بأنه سيكون هناك فترة متابعة بعد مرور شهرين أو أكثر. وبعد الانتهاء من فترة المتابعة يتم اللقاء مع الأفراد المشاركين في البرنامج، ويتم تطبيق الأدوات لمعرفة التغيرات التي ما زالت باقية ومستمرة لديهم بعد فترة المتابعة، وذلك بهدف التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي (حسين، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية الذكاء الانفعالي:

هدفت دراسة بدر (٢٠٠٢ب) إلى تقديم برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، والتحقق من مدى فعاليته. وتكونت العينة من مجموعة تجريبية قوامها (١٠) طلاب وطالبات كلية التربية ببنها، ممن صنفوا على أنهم طلاب موهوبون منخفضوا التحصيل الدراسي.واستخدمت الدراسة قائمة زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، واختبار الذكاء العالي، واختبار الذكاء الانفعالي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي، ومعامل الارتباط البسيط، واختبار (ت). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي على (أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي، وقائمة زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية) للطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل، لصالح التطبيقين البعديين، مما يعني أن لبرنامج كان فعالاً في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل. كما ساهم هذا البرنامج في تحسين زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية لدى هؤلاء الطلاب، أي في مساعدتهم على قبول

التحديات الحقيقية، وتشجيعهم على المخاطرة، واكتشاف العلاقة بين الجهد المبذول والنجاح.

فيما قامت دراسة رزق (٢٠٠٣) بإعداد برنامج للتنوير الانفعالي، وكشف فاعليته في ترقية الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من ٢٧٥ (١٠٧ طالباً، ١٦٨ طالبة) بالطائف من طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى كعينة كلية، قسمت إلى أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، حيث بلغ عدد الطلاب: (٣٤) تجريبية (٣٨) ضابطة، والطالبات (٣٥) تجريبية (٤٥) ضابطة.واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي وبرنامج التنوير الانفعالي، وعولجت بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام التحليل العاملي، ومعامل الارتباط، واختبار (ت). وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو وجود تأثير دال إحصائياً لبرنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بالطائف.

كما هدفت دراسة نيقولا (٢٠٠٤) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية جولمان Goleman في الذكاء الانفعالي في تنمية هذا الذكاء، والتقليل من السلوك العدواني لدى الطلاب العدوانيين. وتألفت العينة من (٧٨) طالباً وطالبة من طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي في الرصيفة بالأردن، بواقع (٣٨) ذكوراً و(٤٠) إناثاً، تم اختيارهم بطريقة مقصودة، وقسموا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي عند الأطفال، ومقياس السلوك العدواني عند الطلاب وفقاً لتقديرات المعلمين، ومقياس السلوك العدواني عند الطلاب وفقاً لتقديراتهم لأنفسهم، وبرنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية جولمان Goleman للذكاء الانفعالي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين المشترك (تحليل التغاير) ANCOVA. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير دال للبرنامج على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده (الدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)

لصالح المجموعة التجريبية. بينما لم يكن له تأثير دال على بعدي (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي). كما أظهرت النتائج أن البرنامج له أثر دال على قائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلاب لأنفسهم، وأيضاً وفق تقدير المعلمين.

وجاءت دراسة كردي (٢٠٠٧) إلى التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة. وتألفت العينة من (٤٨) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بطريقة مقصودة من روضة الحكمة الأهلية بالمدينة المنورة، وتراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وقسموا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين (إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة). وقد استخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل للذكاء- الصورة السعودية، ومقياس الذكاء العاطفي لأطفال الروضة وتم إعداد مقياس الذكاء العاطفي في ضوء نموذج جولمان Goleman للذكاء الانفعالي، وبرنامج إرشادي لتنمية جوانب الذكاء العاطفي لأطفال الروضة. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (ت)، واختبار مان وتني. وأظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تنمية جوانب الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة، فقد وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة الدراسة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة كردي (٢٠٠٨) عن فاعلية برنامج مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لإدارة الانفعالات وتنظيمها داخل الأسرة. وتكونت العينة من (١٨) أماً يمثلن أفراد المجموعة التجريبية، وقد تراوحت أعمارهن بين (٢٨-٤٥) سنة. وقد استخدمت الدراسة اختبار الذكاء الانفعالي وبرنامج تنمية الذكاء الانفعالي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة. وأظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأمهات المشاركات، فقد وجدت فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الانفعالي قبل تلقي البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي. كما أشارت النتائج إلى وجود تفاوت في

مستوى تأثير البرنامج على قدرات الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة، وأن التأثير الأقوى للبرنامج كان على قدرة أفراد العينة على إدارة الانفعالات.

المحورالثاني: دراسات تناولت برامج إرشادية استخدمت الإرشاد العقلاني الانفعالي:

هدفت دراسة الشعراوي (٢٠٠٣) إلى التحقق من فعالية برنامج في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لتحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وتكونت العينة من (٤٠) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية ببنها، ممن تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٠) عاماً. وتم تقسيمهم إلى (٤) مجموعات: مجموعتين تجريبيتين (١٠ ذكور، ١٠إناث)، ومجموعتين ضابطتين (١٠ ذكور،١٠ إناث). وقد استخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط، وتحليل التباين أحادي الاتجاه. وأسفرت النتائج عن وجود انخفاض في الاندفاعية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك بمقارنة المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

فيما جاءت دراسة غرابة (٢٠٠٣) للكشف عن فاعلية تطبيق برنامج علاجي عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ضعف الأنا لدى أفراد العينة وبين حدة القلق لديهم. وتكونت العينة الكلية من (٢٨٢) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) عاماً. حيث تم تطبيق مقياسي الدراسة عليهم، ثم اختير (٢٠) طالباً وطالبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس القلق، وأقل الدرجات في مقياس قوة الأنا، حيث قسموا مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد استخدمت الدراسة مقياس بارون Baron لقياس قوة الأنا، ومقياس مظاهر القلق لدى

المراهقين، والبرنامج العلاجي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط، واختبار ويلكوكسن، واختبار مان ويتني، واختبار (ت). وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج العقلاني الانفعالي المستخدم في رفع قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد مرور فترة المتابعة. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين قوة الأنا والقلق لدى أفراد العينة الأصلية (٢٨٢) طالباً وطالبة.

وقامت دراسة الحارثي (٢٠٠٣) بإعداد برنامج علاجي خاص بتغيير البنية المعرفية يستند إلى مبادئ إليس Ellis في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وتقييم فعاليته في تخفيض درجة الرهاب الاجتماعي في المجتمع السعودي. وتكونت العينة الكلية من (٤٠) مريض محولين من العيادات الخارجية ومشخصين بالرهاب الاجتماعي العام، وتتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٥) عاماً. واقتصرت العينة على الذكور الحاصلين على الثانوية العامة على الأقل ومن المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط. وقد تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين؛ المجموعة التجريبية الأولى: هم مرضى بالمخاوف الاجتماعية، يطبق علهم البرنامج العلاجي المقترح بدون دواء. أما المجموعة التجريبية الثانية: فهم مرضى بالمخاوف الاجتماعية ويتلقون البرنامج والدواء معاً. في حين كانت المجموعة الضابطة الأولى تمثل المرضى الذين لم يتلقوا أي نوع من العلاج، والمجموعة الضابطة الثانية تلقوا علاجاً دوائياً فقط. وقد استخدمت الدراسة استمارة البيانات الأولية، والعلاج الدوائي للمجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية-بإشراف الطبيب النفسي- ومقياس ليبوتز Liebowitz,1987 للرهاب الاجتماعي، ومقياس التفكير اللاعقلاني، والبرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون. وأظهرت النتائج انخفاض درجة الرهاب الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية انخفاضاً دالاً في التطبيق البعدي

عنها في التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين (الأولى: العلاج العقلاني الانفعالي، والثانية: العلاج الدوائي مع العلاج العقلاني الانفعالي). في حين ظهرت زيادة دالة في المخاوف الاجتماعية في التطبيق البعدي لدى أفراد المجموعتين الضابطتين.

بينما قارنت دراسة علام (٢٠٠٤) فاعلية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال اللقطاء. وتكونت العينة من (١٢٠) من الأطفال اللقطاء بمؤسسات إيوائية بالقاهرة، تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) عاماً، ممن لم يتكرر رسوبهم أكثر من مرة واحدة، ولا يعانون من إعاقات جسمية. حيث طُبِّق مقياس مفهوم الذات عليهم، وتم اختيار ٣٠ طفل ممن حصلوا على أقل الدرجات في مفهوم الذات، وقسموا إلى ٣ مجموعات: (مجموعة تجريبية أولى: (١٠) أطفال يطبق عليهم برنامج الإرشاد التوكيدي، ومجموعة تجريبية ثانية: (١٠) أطفال يطبق عليهم برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها أي برنامج). وكل مجموعة كانت تنتمي إلى مؤسسة إيوائية مختلفة. وقد استخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات، واستبيان مفتوح لمعرفة المواقف التي يشعر فيها الطفل بتدني ذاته، وأفكاره اللاعقلانية، وبرنامج الإرشاد التوكيدي، وبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ويلكوكسون، واختبار مان وتني. وأظهرت النتائج فعالية برنامج الإرشاد التوكيدي، وكذلك برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال اللقطاء. كما كشفت النتائج بأن برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي أكثر فاعلية في تعديل مفهوم الذات من برنامج الإرشاد التوكيدي. كما أظهرت النتائج استمرار أثر البرنامجين الإرشاديين بعد انتهاء التطبيق بشهر ونصف.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠٠٤) إلى معرفة مدى إمكانية خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، وذلك من خلال برنامج إرشادي

يقوم على أسس الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الجماعي. وتكونت العينة الكلية للدراسة من (٦٠) طالبة ممن تتراوح أعمارهن بين (١٩ إلى ٢١) عاماً، من مختلف الفرق الدراسية بكليات (التربية والزراعة والآداب) بسوهاج. حيث طبق عليهن اختباري الوحدة النفسية والأفكار اللاعقلانية، ثم اختيرت ٢٠ طالبة اللاتي حصلن على أعلى الدرجات على المقياسين، وتم تقسيمهن مناصفة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة النفسية (UCLA)، ومقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، والبرنامج الإرشادي. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ولكوكسن، واختبار مان–وتني. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الشعور بالوحدة النفسية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد مرور فترة المتابعة، وهو ما يؤكد فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة.

وتحققت دراسة الأشقر (٢٠٠٤) من أثر برنامج علاجي عقلاني– انفعالي– سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود. وتكونت العينة من (٢٠) طالبة ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق التحدث أمام الأخريات. ثم تم تقسيم الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وقد كانت المجموعة الضابطة متساوية مع المجموعة التجريبية في العوامل الأساسية (كالسن، والمستوى الدراسي، وشدة قلق التحدث). وقد استخدمت الدراسة استمارة جمع البيانات للطالبة المقيمة داخلياً، والتقدير الذاتي للعضوة لشدة قلق التحدث أمام الأخريات، ومقياس قلق التحدث

أمـام الأخريـات، وبرنـامج العـلاج العقلانـي– الانفعـالي– السـلوكي الجمعـي. وتوصـلت النتـائج إلـى أنـه توجـد فـروق دالـة إحصـائياً بـين المجموعـة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجة قلق التحدث أمام الأخريات لصالح المجموعـة التجريبيـة. كمـا توصـلت إلـى وجـود فـروق دالـة بـين القيـاس القبلـي والقيـاس البعـدي فـي درجـة قلـق التحـدث أمـام الأخريـات للمجموعـة التجريبيـة، ولصـالح القيـاس البعـدي، ممـا يشـير إلـى فعاليـة البرنـامج العلاجـي المطبـق فـي الدراسة في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى أفراد العينة.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتضمنة في المحورين الأول والثاني، يمكن التعقيب على هذه الدراسات وتوضيح علاقتها بالدراسة الحالية من خلال الآتي:

١.استهدفت جميع الدراسات المتضمنة في المحور الأول إعداد وتطوير برامج لتنمية الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى التحقق من فعالية هذه البرامج في تحقيق أهدافها.

٢.استهدفت بعض الدراسات إعداد برامج إرشادية لتنمية جميع أبعاد وجوانب الذكاء الانفعالي، مثل دراسات [(بدر،٢٠٠٢ب)، و (نيقولا،٢٠٠٤)، و(كردي،٢٠٠٧)، و(كردي،٢٠٠٨)].

٣.قام الباحثون بأنفسهم في عدة دراسات بتطبيق البرامج الهادفة لتنمية وتحسين الذكاء الانفعالي، كما في دراسات [(بدر،٢٠٠٢ب)،و (رزق،٢٠٠٣)،)، و(كردي ،٢٠٠٨)]. في حين استعان بعض الباحثين بمعلمين لتطبيق هذه البرامج، مثل دراسة (كردي ،٢٠٠٧).

٤.استغرقت الدراسات التي استهدفت برامجها تنمية الذكاء الانفعالي ما بين شهر ونصف إلى أربعة شهور لتطبيق برامجها مثل دراسات [(بدر،٢٠٠٢ب)، و (رزق،٢٠٠٣)، و(نيقولا،٢٠٠٤)، و(كردي،٢٠٠٧)، و(كردي،٢٠٠٨)].

٥.أوضحت الدراسات في المحور الثاني نجاح البرامج الإرشادية والعلاجية العقلانية الانفعالية في التصدي للعديد من المشكلات الانفعالية والاضطرابات النفسية، كالقلق في دراسة (غرابة، ٢٠٠٣)، والرهاب الاجتماعي في دراسة (الحارثي، ٢٠٠٣)، ورهاب التحدث أمام الآخرين في داسة (الأشقر، ٢٠٠٤)، والوحدة النفسية في دراسة (أحمد، ٢٠٠٤) وأوضحت أيضاً تفوق الإرشاد العقلاني الانفعالي على غيره من الأساليب الإرشادية والعلاجية، كما في دراسة (علام، ٢٠٠٤) والتي كشفت نتائجها بأن برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي كان أكثر فاعلية في تعديل مفهوم الذات من برنامج الإرشاد التوكيدي. كما ثبتت فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تنمية الجوانب والسمات الإيجابية في الشخصية، كالاتزان النفعالي في دراسة (الشعراوي،٢٠٠٣) ومفهوم الذات الإيجابي في دراسة(علام، ٢٠٠٤).

٦.استخدمت دراسة (الأشقر، ٢٠٠٤) الإرشاد العقلاني الانفعالي الجمعي فيما استخدمت دراسة (الحارثي،٢٠٠٣) طريقة الإرشاد الفردي.

٧.تراوحت العينات المستخدمة في تلك الدراسات من حيث عدد أفرادها، فكانت في حدود (٢٠-١٠٠) مبحوث. كما تنوعت فئاتهم العمرية،ففي دراسة (علام، ٢٠٠٤) طبقت على الأطفال، في حين طبقت دراسات [(الشعراوي، ٢٠٠٣)، و(غرابة، ٢٠٠٣)، و (الحارثي، ٢٠٠٣)، و (أحمد، ٢٠٠٤)، و(الأشقر، ٢٠٠٤)] برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي على فئة الشباب والراشدين -خاصة طلاب الجامعة-

٨.استخدمت جميع الدراسات المنهج التجريبي، إلا أنها استخدمت تصميمات تجريبية مختلفة، حيث استخدم بعضها التصميم التجريبي الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي لمجموعة تجريبية واحدة، مثل دراسات [(بدر،٢٠٠٢ب)، و(كردي،٢٠٠٨)]. في حين استخدمت دراسات أخرى

التصميم التجريبي الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، مثل دراسات [(غرابة، ٢٠٠٣)، و(أحمد ،٢٠٠٤)، و(الأشقر ،٢٠٠٤)،(نيقولا،٢٠٠٤)، و(كردي،٢٠٠٧)]. بينما استخدمت بعض الدراسات التصميم التجريبي لثلاث مجموعات: (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) مثل دراسة (علام،٢٠٠٤). في حين بعض الدراسات استخدمت التصميم التجريبي لأربع مجموعات: (مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين) مثل دراسات [(الشعراوي،٢٠٠٣)، و(الحارثي،٢٠٠٣)، و(رزق، ٢٠٠٣)].

٩.اهتمت بعض الدراسات بالمتابعة بعد الانتهاء من الإرشاد أو العلاج، مثل دراستي [(غرابة،٢٠٠٣) و(أحمد،٢٠٠٤)]

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، تبين أنه على الرغم من أن موضوع الذكاء الانفعالي يعتبر من الموضوعات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، إلا أنه قد حظي بنصيب وافر من البحث والدراسة خلال العشر سنوات الأخيرة. وأن هناك العديد من الدراسات قد اهتمت ببناء برامج إرشادية لتنمية الذكاء الانفعالي سواء العربية أو الأجنبية. ومن خلال عرض نتائج تلك الدراسات، اتضح أن هذه البرامج قد أسهمت إسهاًما فعالاً في تنمية هذا المتغير لدى أفراد المجموعات التجريبية التي تعرضت لمثل هذه البرامج.

وعند استعراض نتائج الدراسات التي تناولت برامج إرشادية قائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي، اتضح أن جميع هذه البرامج –والتي هدفت إلى تنمية متغيرات مختلفة–قد كان لها أيضاً دوراً فعالاً في تنمية هذه المتغيرات على اختلاف أنواعها، لدى أفراد المجموعات التجريبية التي تعرضت لهذه البرامج.

وقد تبين للباحثة من خلال مسح الأدبيات عدم وجود أي دراسة تناولت تنمية الذكاء الانفعالي باستخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي –في حدود إطلاع الباحثة–

ونظرًا للتأثير المتبادل بين العقل والانفعال، وهو المنطلق النظري الأساسي الذي انطلقت منه كلا النظريتين (نظرية الذكاء الانفعالي وكذلك نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي)، وحيث إن الإرشاد العقلاني الانفعالي من الأساليب الإرشادية التي أثبتت فعاليتها وتميزت بثراء فنياتها، فقد اتخذت الدراسة هذا الاتجاه وهدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات الجامعة، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات سواء في المنطلقات النظرية للدراسة الحالية، أو المقياس المستخدم، أو من خلال تصميمها وإجراءاتها التجريبية، أو فيما يتعلق بالأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، كما ساعدت هذه الدراسات كثيراً في بناء البرنامج الإرشادي المستخدم، وتحديد جلساته وأساليبه وفنياته.

منهج وإجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي لأنه يحقق أهدافها في التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات؛ وذلك من خلال معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية عند إدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي).

- **مجتمع الدراسة**

اشتمل مجتمع الدراسة على الطالبات السعوديات الملتحقات بجميع الكليات والتخصصات الدراسية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، والمنتظمات بالدراسة واللاتي بلغ عددهن (١٣٢٤٣) طالبة.

- **عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من الطالبات الملتحقات بجميع الكليات والتخصصات

الدراسية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، والمنتظمات بالدراسة وقد بلغ عدد أفراد العينة الأساسية في صورتها النهائية (٧٠) طالبة، (٣٤) منهن يمثلن المجموعة التجريبية، و(٣٦) منهن يمثلن المجموعة الضابطة.

- **أدوات الدراسة**

بالنظر إلى طبيعة الدراسة وأهدافها استخدمت الباحثة عدد من الأدوات لقياس متغيراتها وتنفيذ إجراءاتها، وفيما يلي عرضاً لهذه الأدوات:

١.مقياس الذكاء الانفعالي (إعداد: أبو العلا (٢٠٠٤)، تعديل: الباحثة)

يرجع السبب في استخدام هذا المقياس دون غيره على الرغم من وجود العديد من الأدوات التي تقيس الذكاء الانفعالي، إلى سهولة استخدام هذا المقياس، كما أن مفرداته واضحة من حيث المعنى والصياغة اللغوية، ويتناسب هذا المقياس مع خصائص وطبيعة عينة الدراسة الحالية، فقد سبق وقنن على عينات في البيئة السعودية وطلاب جامعة طيبة تحديداً. وكانت مؤشرات صدقه وثباته جيدة وتدل على أنه يمكن الوثوق به.

ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الوعي الذاتي– إدارة الانفعالات الذاتية– الدافعية الذاتية– التعاطف– التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم). وقامت الباحثة بتعديله ليتكون من (٥٠) مفردة موزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة

٢.اختبار الذكاء المصور (إعداد: صالح، ١٩٧٨)

هو أحد الاختبارات العقلية التي تقيس أداء الفرد في مظهر معين من مظاهر السلوك الإدراكي أو المعرفي. وهو اختبار غير لفظي يعتمد على الصور والأشكال. وتبدأ الصفحة الأولى من الاختبار بمجموعة من التعليمات التي توضح الهدف منه وكيفية تطبيقه، كما يتم تقديم عدد من الأمثلة توضح طريقة الإجابة، يلي ذلك في الصفحات التالية أسئلة الاختبار وعددها ستون سؤالاً.

ويرجع استخدام هذا الاختبار غير اللفظي مع طالبات المرحلة الجامعية إلى

أن هذا الاختبار أكثر مناسبة لهدف البحث وعملية القياس، كما أنه من أكثر المقاييس شيوعاً في البيئات العربية، وهو اختبار جمعي. ويتميز هذا الاختبار أيضاً بسهولة التطبيق سواء من جهة الفاحص أو من جهة المفحوص، فالمجرب لا يحتاج في تطبيقه لأكثر من خمس عشرة دقيقة منها خمس دقائق للتعليمات ثم عشرة دقائق أخرى هي الزمن المخصص للإجابة. كما أنه سهل جداً في تصحيحه وتقدير الدرجة للفرد وخاصة باستخدام علاقات التشابه أو الاختلافات بين الأشكال في كل فقرة من فقرات الاختبار. وجدير بالذكر أن كل عناصر هذا الاختبار عبارة عن صور وأشكال مستمدة من الثقافة العربية وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى استخدامه بنجاح في أي بيئة عربية. كما أن هناك كثيراً من الدراسات التي استخدمته بنجاح خلال السنوات الأخيرة في كثير من البلاد العربية (صالح، ١٩٧٨) ومنها المملكة العربية السعودية.

ويرجع السبب في استخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية إلى سعي الباحثة لضبط متغيرات التجربة، وإلى العلاقة المفترضة بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي، وهو ما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات (Pelliteri, 1999 ؛ أبو ناشي، ٢٠٠٢).

٣.استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في البيئة السعودية (إعداد: منسي، ١٩٨٤. اقتباس وتعديل: الباحثة)

أصبح متغير المستوى الاجتماعي الثقافي من المتغيرات التي لا تكاد تخلو منه الدراسات النفسية والتربوية؛ لما له من تأثير بالغ في معظم الظواهر السلوكية. وحيث أن سلوك الفرد لابد وأن يتأثر بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة التي ينشأ فيها، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمستوى الاجتماعي أو الثقافي، ومنها دراستي (هريدي، ٢٠٠٣؛ والأحمدي ٢٠٠٧) لذا سعت الباحثة إلى استخدام هذه الاستمارة في الدراسة الحالية بهدف ضبط أحد متغيراتها الوسيطة.

ويرجع السبب في استخدام هذه الاستمارة دون غيرها، هو أن هذه الاستمارة أعدت لتتناسب مع البيئة السعودية تحديداً وتم تقنينها على عينات بالمدينة المنورة، واستخدمت في العديد من البحوث التي أجريت في مختلف مناطق المملكة، وكانت مؤشرات صدقها وثباتها جيدة وتدل على أنه يمكن الوثوق بها.

وتتكون الاستمارة في صورتها الأصلية من (٣٢) مفردة تتوزع على بعدين رئيسيين كالتالي:

- **البعد الأول (المستوى الاجتماعي)** ويتضمن:(وظيفة الوالد والوالدة–وظيفة الإخوة والأخوات– مستوى تعليم الوالد والوالدة– مستوى تعليم الإخوة والأخوات–الحي السكني والحالة السكنية وعدد حجرات المسكن– عدد الإخوة والأخوات– الأسر ذات العائل الواحد).
- **البعد الثاني (المستوى الثقافي)** ويتضمن: (عدد الصحف والمجلات اليومية التي تشتريها الأسرة– عدد الكتب الثقافية التي توجد بالمنزل– أجهزة الفيديو والأفلام المستخدمة– أجهزة التلفزيون والقنوات الفضائية المفضلة– عدد السيارات التي تمتلكها الأسرة– الأشياء الترفيهية بالمنزل– طرق قضاء وقت الفراغ– قضاء العطلات بالخارج).

وقد تم إجراء بعض التعديلات على الاستمارة، فعند مراجعتها لاحظت الباحثة أن بنود المستوى الثقافي غير كافية لوصف هذا المتغير، فعلى سبيل المثال؛ تخلو الاستمارة –نظراً لقدمها– من مفردات تتناول (الانترنت) كوسيلة ثقافية. وقد تكونت الاستمارة في صورتها المعدلة من (٣٠) مفردة موزعة على بعدين هما: المستوى الاجتماعي للأسرة، والمستوى الثقافي للأسرة.

٣.البرنامج الإرشادي (إعداد: الباحثة)

يعتبر البرنامج الإرشادي الأداة الأساسية في الدراسة الحالية، وهو مجموعة من الخطوات المنظمة المتسلسلة وفق إطار نظري يقوم على النظرية العقلانية الانفعالية. ويهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من

طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة. وقد استندت الباحثة عند إعدادها لهذا البرنامج على التراث النفسي وما احتواه من مصادر ومراجع ودراسات سابقة.

ويتألف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية من (٢٠) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة من ساعة ونصف إلى ساعتين تقريباً. وقد استغرق تنفيذ البرنامج مدة شهرين.

الأساس النظري للبرنامج الإرشادي

تم إعداد البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية وفقاً للأسس النظرية للإرشاد العقلاني الانفعالي الذي وضعه إليس Ellis.

وقد وقع اختيار الباحثة على الإرشاد العقلاني الانفعالي تحديداً كأسلوب إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة؛ لأنه الأسلوب الإرشادي الذي يهتم بالصلة المتداخلة بين التفكير والانفعال وهو جوهر الذكاء الانفعالي.

النموذج النظري في الذكاء الانفعالي الذي يستند إليه البرنامج

استندت الباحثة في بنائها للبرنامج الإرشادي إلى نموذج جولمان **Goleman** في الذكاء الانفعالي، والذي ينظر إلى الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، ولهذا فإن الذكاء الانفعالي يعتبر من العوامل المهمة في تحديد قدرات الفرد للنجاح في الحياة، فهو يؤثر بشكل مباشر في الكينونة الانفعالية العامة للشخص. وحسب هذا النموذج تبنت الباحثة تعريف الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعدهم على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

ويتضمن نموذج جولمان **Goleman** للذكاء الانفعالي المهارات التالية:

- المهارات الشخصية؛ وتتضمن: (الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات الذاتية، والدافعية الذاتية).
- المهارات الاجتماعية؛ وتتضمن: (التعاطف؛ التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم).

وقد تم تصميم وبناء البرنامج الإرشادي الحالي وفقاً لهذا النموذج وما تضمنه من مهارات.

أهداف البرنامج الإرشادي

الهدف العام للبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في الدراسة الحالية هو تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة من خلال اكتساب طرق وأنماط التفكير العقلاني ونبذ الأفكار اللاعقلانية والتخلي عنها ودحضها خلال التفاعل الاجتماعي والتعامل الانفعالي مع الذات والآخرين، لذا فإنه من المتوقع عند الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي أن تتحقق الأهداف التالية:

١.تنمية مهارة الوعي الذاتي لدى الطالبات.

٢.تنمية مهارة إدارة الانفعالات الذاتية لدى الطالبات.

٣.تنمية مهارة الدافعية الذاتية لدى الطالبات.

٤.تنمية مهارة التعاطف لدى الطالبات.

٥.تنمية مهارة التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم لدى الطالبات.

مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي

مر تطبيق البرنامج بأربعة مراحل، وهي:

مرحلة البدء: وهي المرحلة التي جرى خلالها التعارف بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية، والعمل على إيجاد جو من الود بينهن، كما تضمنت التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته وأسلوبه، وكذلك عدد جلساته

ومواعيدها، والقواعد التي يجب الالتزام بها خلال الجلسات. وقد تمت مرحلة البدء خلال الجلسة الأولى.

مرحلة الانتقال: وهي المرحلة التي تضمنت توضيح مفهوم الذكاء الانفعالي وأهميته وإمكانية تنميته ومهاراته، كما تضمنت التعريف بالإرشاد العقلاني الانفعالي باعتباره الأسلوب الإرشادي المستخدم لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، وتوضيح فلسفته، ومدى فاعليته، وأسباب اختياره، وفنياته. وقد تم ذلك في الجلسات من الثانية وحتى السادسة.

مرحلة العمل والبناء: وهي المرحلة التي يتم خلالها التدريب على تنمية مهارات (الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات الذاتية، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والتفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم)، من خلال تعريف الطالبات بالأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى انخفاض هذه المهارات لديهن، ثم تدريبهن على مناقشة تلك الأفكار ودحضها وتفنيدها باستخدام فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي المختلفة، مما يساعد على إحلال أفكار أكثر عقلانية محلها، ويؤدي إلى تطوير تلك المهارات في ذواتهن. وقد تم ذلك في الجلسات من السابعة وحتى التاسعة عشر.

مرحلة الإنهاء: وهي المرحلة التي يتم فيها الوقوف على الأهداف التي توصل إليها البرنامج، وتهيئة طالبات المجموعة التجريبية لانتهاء العلاقة الإرشادية مع الباحثة، ويتم ذلك في الجلسة العشرين.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، وإعداد الخلفية النظرية للدراسة والاستعانه بها في تحديد أدوات الدراسة، ومن ثم التحقق من صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات جامعة طيبة. بعد ذلك تم إعداد البرنامج الإرشادي المستخدم والإعلان عنه في الجامعة –تحت مظلة وكالة

شئون الطالبات– بأساليب متنوعة؛ منها إعلانات الكترونية تبث على شاشات الجامعة التلفزيونية، ومنها نشرات توزع على الطالبات بأساليب مشوقة وجذابة من أجل اختيار أفراد عينة الدراسة اللواتي تم تقسيمهن إلى المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً للمعايير المحددة و المنهجية. بعد ذلك طبقت أدوات الدراسة (مقياس الذكاء الانفعالي– اختبار الذكاء المصور– استمارة تقدير المستوى الاجتماعي الثقافي) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة –البالغ عددهن (٨٠) طالبة من طالبات جامعة طيبة– قبل بدء التجربة؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين وتجانسهما في المتغيرات الوسيطة والتابعة ومن ثم طُبق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية. وبعد ذلك تم التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي، وأخيراً؛ التطبيق التتبعي بعد شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي.وبعد الانتهاء من التطبيق التتبعي للبرنامج الارشادي تم تصحيح أداة الدراسة وتفريغ البيانات وتحليل البيانات وفق الأساليب الإحصائية المناسبة والخروج بنتائج الدراسة ومناقشتها وصياغة المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لمعالجة البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية (وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS–PC في الحاسب الآلي:

١.المتوسطات الحسابية.

٢.الانحرافات المعيارية.

٣.اختبار (ت) للعينات المترابطة.

٤.اختبار (ت) للعينات المستقلة.

٥.معادلة حجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية قبل تلقي البرنامج الإرشادي وبعده؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المترابطة Paired Sample T-Test، حيث أنه الاختبار الذي يقيس ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات اختبار طبق مرتين على مجموعة من الأفراد (الضحيان وحسن، ٢٠٠٢). ويوضح جدول (١) النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية الخاصة بهذا الفرض:

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية (ن= ٣٤)

أبعاد الذكاء الانفعالي	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي الذاتي	٢٣,١٧	٢,٢٣	٢٥,٥٢	٢,١٧	٤,١٤٤	٠,٠١
إدارة الانفعالات الذاتية	٢٠,٠٨	٣,٦٨	٢٤,٧٦	٢,٩١	٦,١٤٧	٠,٠١
الدافعية الذاتية	٢٥,٠٨	٢,٥٣	٢٧,٣٢	٢,١٥	٣,٤٣٩	٠,٠١
التعاطف	٢٥,٣٥	٣,٤٨	٢٧,٨٨	٢,٢٦	٣,٥٩٢	٠,٠١
التفاعل مع الآخرين وادارة انفعالاتهم	٢٣,٤٧	٣,٣٣	٢٦,٩١	٢,٤٥	٥,١٢٢	٠,٠١
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	١١٧,١٧	٩,٠٥	١٣٢,٥٢	٨,١٤	٧,٣٧٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس

البعدي على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك على مستوى أبعاده الفرعية الخمسة (الوعي الذاتي– إدارة الانفعالات الذاتية– الدافعية الذاتية– التعاطف– التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم) حيث جاءت قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وبالنظر إلى جدول (١) يلاحظ أن متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي كانت أعلى من متوسطات درجاتهن في القياس القبلي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية، مما يعني أن الفروق بينها هي لصالح القياس البعدي. وتستنتج الباحثة مما سبق رفض الفرض الصفري كلياً وقبول الفرض البديل.

وتشير هذه النتائج إلى الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي شاركن في البرنامج.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه الدراسات التي اهتمت بتنمية الذكاء الانفعالي؛ ومنها دراسات [(بدر،٢٠٠٢ب)، و(رزق ،٢٠٠٣)، و(كردي ،٢٠٠٧)، و(نيقولا،٢٠٠٤) و(كردي،٢٠٠٨)] التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي على أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن البرامج الإرشادية والتدريبية التي استخدمتها تلك الدراسات كان لها تأثيراً فعالاً في تنمية بعض أبعاد الذكاء الانفعالي وليس جميع أبعاده.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض الأول في ضوء ما أكده جولمان (Goleman) من قابلية مهارات الذكاء الانفعالي للتنمية، ولذلك وجه دعوته إلى أن يتخلى علماء النفس والتربية عن الرؤية السطحية للانفعالات والمشاعر الإنسانية، وأن يتنبهوا إلى دورها الفاعل في حياة الإنسان، وأن يعملوا على فهم أدوارها وصقلها وتنميتها، خاصة أن ذلك أيسر من الاهتمام بالذكاء المعرفي وحده (جولمان، ٢٠٠٠ب).

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طالبات الجامعة قادرات على اكتساب تلك المهارات، إذا ما قدمت لهن الخبرات والمهام والأنشطة الملائمة. فالطالبات اللاتي يلتحقن بالتعليم الجامعي في الوقت الحاضر يعتبرن صفوة التعليم الثانوي من حيث التميز الأكاديمي الذي لا تحققه إلا القليلات، مما يؤكد أن هؤلاء الطالبات لديهن استعداداً قوياً للتعلم والاكتساب، ولديهن رغبة قوية في الاستفادة من خبرات البرنامج والاهتمام بممارسة تدريباته وأداء واجباته مما أدى إلى ارتفاع مهارات الذكاء الانفعالي لديهن.

وتتفق نتيجة هذا الفرض أيضاً مع نتائج الدراسات التي اهتمت بالتحقق من فعالية أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي في الإرشاد والعلاج النفسي؛ ومنها دراسات كل من [(الشعراوي، ٢٠٠٣)، و(غرابة ،٢٠٠٣)، و(الحارثي،٢٠٠٣)، و(علام ،٢٠٠٤)، و(أحمد،٢٠٠٤)، و(الأشقر،٢٠٠٤)]، حيث أظهرت نتائجها جميعاً وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعات التجريبية في القياسات القبلية وبين درجات تلك المجموعات في القياسات البعدية، لصالح القياسات البعدية، مما أكد فعالية أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي كأسلوب إرشادي وعلاجي في تلك الدراسات.

ومن الواضح أن التحسن الذي طرأ على أداء طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي يشير إلى فعالية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي كأسلوب إرشادي تنموي أدى إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج، حيث كانت المعلومات والأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وتلقتها طالبات المجموعة التجريبية مناسبة على الصعيد المعرفي والانفعالي والسلوكي، فساهمت كثيراً في ارتفاع مستوى الطالبات من حيث وعيهن الذاتي بأفكارهن وانفعالاتهن، وكذلك بنواحي القوة والضعف في شخصياتهن، وقدرتهن على ضبط انفعالاتهن وإدارتها في المواقف الحاسمة، وتحفيز دافعيتهن في سبيل تحقيق أهدافهن، وفهم مشاعر وتعبيرات الآخرين

اللفظية وغير اللفظية، ثم استثمار هذا الفهم والمعرفة في سبيل التفاعل المرن مع الآخرين وفي سبيل إدارة انفعالاتهم وتوجيهها الوجهة السليمة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات نظيراتهن في المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T–Test، حيث أنه الاختبار الذي يقيس ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مجموعتين مستقلتين في أحد المتغيرات أو عدة متغيرات (الضحيان وحسن، ٢٠٠٢). ويوضح جدول (٢) النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية الخاصة بهذا الفرض:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية

أبعاد الذكاء الانفعالي	المجموعة التجريبية ن= (٣٤)		المجموعة الضابطة ن= (٣٦)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي الذاتي	٢٥,٥٢	٢,١٧	٢٢,٨٦	٢,٨١	٤,٤١٣	٠,٠١
إدارة الانفعالات الذاتية	٢٤,٧٦	٢,٩١	١٩,٤٤	٣,٥٤	٦,٨٣٢	٠,٠١
الدافعية الذاتية	٢٧,٣٢	٢,١٥	٢٤,٤٤	٢,٨٠	٤,٧٩٧	٠,٠١
التعاطف	٢٧,٨٨	٢,٢٦	٢٦,٦٣	١,٨٢	٢,٥٣٦	٠,٠٥
التفاعل مع الآخرين وادارة انفعالاتهم	٢٦,٩١	٢,٤٥	٢٤,٢٧	٢,٧٨	٤,١٩٠	٠,٠١
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	١٣٢,٥٢	٨,١٤	١١٧,٦٣	٨,٩٤	٧,٢٧٠	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك على مستوى أبعاده الفرعية (الوعي الذاتي- إدارة الانفعالات الذاتية- الدافعية الذاتية- التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم) حيث جاءت قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا بعد التعاطف حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥). وبالنظر إلى جدول (٢) يلاحظ أن متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية كانت أعلى من متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية، مما يعني أن الفروق بينها هي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وتستنتج الباحثة مما سبق رفض الفرض الصفري كلياً وقبول الفرض البديل.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية واللاتي تعرضن لخبرات البرنامج الإرشادي ومهامه وأنشطته، في حين حجب هذا البرنامج عن طالبات المجموعة الضابطة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية الذكاء الانفعالي؛ ومنها دراسات [(رزق ،٢٠٠٣)، و(كردي ،٢٠٠٧)، و(نيقولا،٢٠٠٤)] التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطتين في القياس البعدي، مما يشير إلى أن البرامج الإرشادية والتدريبية التي استخدمتها تلك الدراسات كان لها تأثيراً فعالاً في تنمية بعض أبعاد الذكاء الانفعالي.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج الدراسات التي اهتمت بالتحقق من فعالية أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي في الإرشاد والعلاج النفسي؛ ومنها

دراسات كل من [(الشعراوي، ٢٠٠٣)، و(غرابة ،٢٠٠٣)، و(الحارثي،٢٠٠٣)، و(علام ،٢٠٠٤)، و(أحمد،٢٠٠٤)، و(الأشقر،٢٠٠٤)] حيث أظهرت نتائجها جميعاً وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعات التجريبية ودرجات المجموعات الضابطة، لصالح المجموعات التجريبية التي طبقت عليها البرامج الإرشادية، مما أكد فعالية أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي كأسلوب إرشادي وعلاجي في تلك الدراسات.

وتعزو الباحثة الارتفاع الذي أظهرته طالبات المجموعة التجريبية على القياس البعدي في الذكاء الانفعالي ومهاراته مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، حيث كانالفرق بين أدائهما على مقياس الذكاء الانفعالي فرقاً دالاً إحصائياً؛ إلى تفاعل طالبات المجموعة التجريبية مع الخبرات والأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج الإرشادي، والحماس الذي أظهرنه الطالبات خلال جلسات البرنامج، وكذلك ملاءمة محتوى البرنامج وأنشطته وفنياته لعمر طالبات عينة الدراسة.

وتشير هذه النتيجة بكل وضوح إلى إمكانية تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة، من خلال برنامج إرشادي يستند إلى الأطر النظرية والتطبيقية للذكاء الانفعالي ويتناول جميع مهاراته، كما يستخدم أسلوباً إرشادياً يؤكد على العلاقة القوية والمتبادلة ما بين عقل الإنسان وانفعالاته. فإذا كان الذكاء الانفعالي يعلم الأفراد كيف يغيروا من أنماط تفكيرهم ومن طريقة نظرهم إلى الأمور بحيث يولدوا في نفوسهم أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية ولأطول فترة ممكنة؛ فكذلك الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى تعليم الأفراد أن يكتشفوا أنماط التفكير السلبية التي تؤدي إلى المشاعر والانفعالات السلبية وغير الملائمة، وكيفية استبدالها بأنماط تفكير إيجابية تؤدي إلى مشاعر إيجابية ملائمة، حتى يدخلوا أنفسهم في لولب متصاعد من الأفكار والمشاعر الإيجابية.

كما أن أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي هو أسلوب انتقائي متكامل؛ يمزج ويستثمر كافة الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية في سبيل تعليم الطالبات

طرقاً مختلفة لتحقيق نموهن وتطورهن الذاتي، مما أدى إلى ارتفاع درجات طالبات المجموعة التجريبية عن درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية، حيث لم تتعرض طالبات تلك المجموعة لأي من خبرات هذا البرنامج الثري بمحتواه وأسلوبه وفنياته.

وتدعم نتيجة الفرض الثاني الإطار النظري للدراسة والافتراضات التي وردت بإمكانية تنمية الذكاء الانفعالي، وأنه مجموعة من المهارات المكتسبة التي يمكن أن يتعلمها الإنسان ويصقلها إذا أتيحت له الفرصة لذلك. كما تدعم ما أكده جولمان Goleman بأنه إذا كان هناك من يجادل حول إمكانية تنمية الذكاء المعرفي وأنه قدرة تميل إلى أن تكون مستقرة على مدى مراحل حياة الفرد، فلا يمكن لأحد أن يشكك بأن نسبة الذكاء الانفعالي يمكن أن تتزايد وتنمو بالتدريب والممارسة لمهاراته(جولمان، ٢٠٠٠ب).

وتم حساب حجم أثر المعالجة التجريبية، وفيما يلي جدول (٣) الذي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣): حجم أثر المتغير التجريبي في الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية (ن١= ٣٤ ، ن٢=٣٦)

أبعاد الذكاء الانفعالي	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الوعي الذاتي	٤,٤١٣	٠,٠١	١,٠٥٥
إدارة الانفعالات الذاتية	٦,٨٣٢	٠,٠١	١,٦٣٣
الدافعية الذاتية	٤,٧٩٧	٠,٠١	١,١٤٦
التعاطف	٢,٥٣٦	٠,٠٥	٠,٦٠٦
التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم	٤,١٩٠	٠,٠١	١,٠٠١
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	٧,٢٧٠	٠,٠١	١,٧٣٧

ويتضح من جدول (٣) أن حجم أثر المتغير التجريبي (البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي) في الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية، هو حجم أثر مرتفع، فقد جاءت جميع قيم ح أعلى من (٠,٨) في الذكاء الانفعالي وجميع أبعاده، فيما عدا بعد التعاطف، فقد كان حجم الأثر متوسطاً حيث بلغت قيمة ح (٠,٦٠٦) وهي قيمة متوسطة لحجم الأثر.

مما يشير إلى أن الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء الانفعالي هي فروق كبيرة وليست مجرد فروق دالة إحصائياً، ويرجع ذلك إلى أثر البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي تم تقديمه لطالبات المجموعة التجريبية وحجب عن طالبات المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينات المترابطة، ويوضح جدول (٤) النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية الخاصة بهذا الفرض:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية (ن= ٣٦)

أبعاد الذكاء الانفعالي	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي الذاتي	٢٢,٤٤	٢,٧٣	٢٢,٨٦	٢,٨١	١,١٠٦	غير دالة
إدارة الانفعالات الذاتية	١٨,٧٥	٣,٣٣	١٩,٤٤	٣,٥٤	١,١٢٣	غير دالة
الدافعية الذاتية	٢٣,٨٨	٣,٢٢	٢٤,٤٤	٢,٨٠	١,٤٠٥	غير دالة
التعاطف	٢٦,٢٥	٢,٢٤	٢٦,٦٣	١,٨٢	١,٣٥٠	غير دالة
التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم	٢٣,٥٥	٣,٧٤	٢٤,٢٧	٢,٧٨	١,٢٤٦	غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	١١٤,٨٨	١٠,٨٣	١١٧,٦٣	٨,٩٤	١,٧١٢	غير دالة

يتضح من جدول (٤)؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك على مستوى أبعاده الفرعية الخمسة (الوعي الذاتي- إدارة الانفعالات الذاتية- الدافعية الذاتية- التعاطف- التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم) حيث جاءت قيم (ت) جميعها غير دالة إحصائياً. وتستنتج الباحثة مما سبق قبول الفرض الصفري.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (الحارثي،٢٠٠٣)، التي اهتمت بالتحقق من فعالية أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي في الإرشاد والعلاج النفسي؛ ومنها حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعات الضابطة في القياسات القبلية وبين درجات تلك المجموعات في القياسات البعدية.

وترجع الباحثة نتيجة الفرض الثالث إلى حقيقة أن المجموعة الضابطة في الدراسة الحالية لم تتعرض لهذا الأسلوب الإرشادي الفعال، ولم تكتسب خبرة ولا تدريب خلال فترة التجربة، وبالتالي لم تظهر تحسناً دالاً في الأداء في القياس

البعدي. مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت خبرات ومهام وتدريبات البرنامج الإرشادي، بعكس طالبات المجموعة الضابطة.

وتدعم هذه النتائج ما أشار إليه جولمان (٢٠٠٠ب) من أن المؤسسات التعليمية تهمل صقل وتنمية الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى الطلاب، وترتكز معظم خبراتها على تنمية الذكاء المعرفي والتحصيل الأكاديمي لديهم. فالمجموعة التجريبية كونها لم تتعرض إلى خبرات وتدريبات البرنامج الإرشادي لم تحقق أي نمو ملحوظ في مستوى الذكاء الانفعالي ومهاراته الخمس خلال فترة التجربة، مما يشير إلى أن المقررات الجامعية ومناهج التعليم فيها تفتقد إلى مثل هذه الخبرات الحيوية والهامة في كل جانب من جوانب حياة الطلاب.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية –والذي طُبق بعد شهرين من انتهاء البرنامج–؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المترابطة. ويوضح جدول (٥) النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية الخاصة بهذا الفرض:

جدول (٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية (ن= ٣٤)

أبعاد الذكاء الانفعالي	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي الذاتي	٢٥,٥٢	٢,١٧	٢٥,٠٨	١,٨٨	٠,٨٢٦	غير دالة
إدارة الانفعالات الذاتية	٢٤,٧٦	٢,٩١	٢٤,٢٣	٣,٠٤	٠,٦٨٦	غير دالة
الدافعية الذاتية	٢٧,٣٢	٢,١٥	٢٧,٤٤	٢,١٦	٠,٢٢٢	غير دالة
التعاطف	٢٧,٨٨	٢,٢٦	٢٧,٢٩	٢,٢٦	١,٠٣٢	غير دالة
التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم	٢٦,٩١	٢,٤٥	٢٦,١٤	٢,٥٨	١,٣٤٢	غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	١٣٢,٥٢	٨,١٤	١٣٠,٢٠	٨,٠٣	١,١٣٠	غير دالة

يتضح من جدول (٥)؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك على مستوى أبعاده الفرعية الخمسة (الوعي الذاتي- إدارة الانفعالات الذاتية- الدافعية الذاتية- التعاطف- التفاعل مع الآخرين وإدارة انفعالاتهم) حيث جاءت قيم (ت) جميعها غير دالة إحصائياً. وتستنتج الباحثة مما سبق قبول الفرض الصفري.

وتشير هذه النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن.

واتفقت نتائج الفرض الرابع مع نتائج دراستي [(غرابة،٢٠٠٣) و(علام،٢٠٠٤)] التي أكدت استمرار أثر البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي.

تعقيب عام على النتائج:

تؤيد نتائج الدراسة الحالية فكرة قابلية تنمية مهارات الذكاء الانفعالي؛ فقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المقدم في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات الجامعة، ففي حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية لدى طالبات المجموعة الضابطة (والتي حجب عنها البرنامج الإرشادي ولم تتلقى خبراته)، ظهرت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية لدى طالبات المجموعة التجريبية (والتي قدم لها البرنامج الإرشادي واستفادت من خبراته وأنشطته)، لصالح القياس البعدي. كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج السابقة تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المقدم في الدراسة الحالية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة.

كما تم التحقق من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المقدم في الدراسة الحالية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي ومتوسطات درجات القياس التتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة، توصي الدراسة بما يلي:

١. إدراج المعرفة الانفعالية والاجتماعية ضمن مناهج التعليم العام والجامعي، بحيث تتضمن المقررات ممارسات وتدريبات كافية لتنمية الذكاء الانفعالي ومهاراته لدى الطلاب والطالبات.

٢. الاستفادة من البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة الحالية وتطبيقه على مستوى جامعة طيبة بكافة كلياتها على شكل دورات مما يسهم في تنمية الذكاء الانفعالي ومهاراته لدى فئات كبيرة من الطالبات الجامعيات فيؤتي ثماره وينعكس إيجابياً على كافة جوانب حياتهن.

٣. عقد دورات بصورة دورية في الجامعة تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي لدى شرائح مختلفة من منسوبي الجامعة (أعضاء هيئة التدريس- الموظفين الإداريين- الطلاب والطالبات).

٤. إعداد ونشر الكتب والنشرات الثقافية الهادفة إلى تنمية المعرفة الانفعالية وتوضيح دورها في حياة الأفراد النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية، يتولى إعدادها أساتذة متخصصون بالجامعات السعودية.

٥. ضرورة توفير مراجع وكتب ونشرات في مكتبة الجامعة تتناول موضوع الذكاء الانفعالي وكيفية تنمية مهاراته، بحيث تكون في متناول الطالبات عند رغبتهن في الاطلاع والاستفادة لتحقيق التنمية الذاتية.

٦. تعزيز الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات الجامعة بصفة عامة، مما يساعد على تنمية كافة جوانب شخصية الطالبات، ووقايتهن من الوقوع في المشكلات، وعلاجها إن وجدت.

٧. أن تهتم الجمعيات الخيرية ومراكز التدريب والإرشاد بتقديم دورات تخصصية تتناول تنمية الذكاء الانفعالي لفئات محددة (كالمقبلين على الزواج، والأمهات، والمعلمات،...الخ.

٨. ضرورة اهتمام وسائل الإعلام بتقديم قدر من المعلومات عن هذا الجانب من جوانب الشخصية وكيفية تنميته على شكل ندوات مفتوحة تعقد بين المتخصصين في علم النفس والجمهور، وعلى شكل الدراما الاجتماعية الهادفة.

٩. التوسع في استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي في البرامج الإرشادية الإنمائية والوقائية، بدلاً من التركيز على استخدامه في الإرشاد العلاجي.

١٠.ضرورة الاهتمام باستخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي على نطاق واسع في الدورات والبرامج الإرشادية المقامة في الجامعة.

دراسات مقترحة

استكمالاً للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية؛ تقترح الباحثة ضرورة إجراء مزيد من الدراسات في مجال الدراسة الحالية، مثل:

١. إجراء دراسات أخرى على طالبات مراحل تعليمية مختلفة (المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية، مرحلة الدراسات العليا) للتحقق من فعالية البرنامج المقدم في الدراسة الحالية على فئات عمرية متنوعة.

٢. إجراء دراسات أخرى للتحقق من فعالية البرنامج المقدم في الدراسة الحالية على عينات أخرى (كالأمهات، والطبيبات، والمعلمات، والأخصائيات النفسيات والاجتماعيات ...الخ).

٣. إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى في جامعات مختلفة بالمملكة العربية السعودية.

٤. إجراء دراسات لتوظيف التطبيقات المستقاة من القرآن الكريم والهدي النبوي الشريف في برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي.

٥. إجراء دراسات تتناول فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تنمية جوانب أخرى في الشخصية كالصحة النفسية، ومهارة اتخاذ القرار، وحل المشكلات ...الخ.

٦. إعداد برامج إرشادية لتنمية الذكاء الانفعالي قائمة على أساليب إرشادية أخرى، والتحقق من فعاليتها مقارنة بالبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المقدم في الدراسة الحالية.

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبدالستار(١٩٨٨). علم النفس الإكلينيكي: مناهج التشخيص والعلاج النفسي. دار المريخ.

إبراهيم، عبدالستار (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه. دار الفكر.

أحمد، نجوى عبدالإله (٢٠٠٤). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة عين شمس. القاهرة.

أحمد، هويدا علام؛ ومحمود، حمدي شاكر(٢٠٠٣). *الصحة النفسية والعلاج النفسي للمرشدين والمعلمين والمتعلمين*. دار الأندلس.

الأحمدي، محمد عليثة (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٣٥(٤)، ٥٧-١٠٧

الأشقر، هيفاء عبد المحسن (٢٠٠٤). أثر برنامج علاجي عقلاني- انفعالي- سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة الملك سعود. الرياض.

الأعسر، صفاء؛ وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). *الذكاء الوجداني*. دار قباء.

بدر، إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٢-أ). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم. مجلة الإرشاد النفسي، *مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، (١٥)، ١-٥٠

بدر، إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٢-ب). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٢(٥١)، ١١-٦٧

بدوي، أحمد زكي (١٩٨٦). معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية*. مكتبة لبنان.

البنا، إيمان عبدالله (٢٠٠٣). الأليكسي ثايميا (صعوبة تحديد ووصف المشاعر) وأنماط التعامل مع الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة. *حوليات آداب عين شمس*، ٣١، ١٥-٥٧

جابر، جابر عبدالحميد (٢٠٠٣). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. دار الفكر العربي.

جمل الليل، محمد جعفر (١٩٩٨). *المساعدة الإرشادية*. دار الفنون.

جولمان، دانيال (٢٠٠٠-أ). *ذكاء المشاعر- الذكاء الانفعالي* (ترجمة، هشام الحناوي). دار هلا.

جولمان، دانيال (٢٠٠٠-ب). *الذكاء العاطفي. سلسلة عالم المعرفة* (ترجمة، ليلى الجبالي). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الحارثي، خديجة عمر (٢٠٠٣). فعالية برنامج علاج عقلاني انفعالي سلوكي في خفض درجة الرهاب الاجتماعي- دراسة إكلينيكية مقارنة (*رسالة ماجستير* غير منشورة). جامعة عين شمس. القاهرة.

حبشي، محمد؛ وأبو المكارم، جادالله (٢٠٠٤). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)*، ١٤(٣)، ٢٨١-٣٣٦

حسونه، أمل محمد؛ وأبو ناشي، منى سعيد (٢٠٠١). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني: دراسة تجريبية. *دراسات طفولة*، ٤(١٣)، ٧١-٨٧

حسين، طه عبدالعظيم (٢٠٠٤). *الإرشاد النفسي: النظرية- التطبيق- التكنولوجيا*. دار الفكر.

الحفناوي، جيهان محمد (٢٠٠١). أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي لدى المسنين المقيمين في دور المسنين (*رسالة ماجستير* غير منشورة). جامعة عين شمس. القاهرة.

أبو حويج، مروان؛ وأبو مغلي سمير (٢٠٠٤). *المدخل إلى علم النفس التربوي*. اليازوري.

الخالدي، عطاالله فؤاد؛ والعلمي، دلال سعد الدين(٢٠٠٨). *الإرشاد المدرسي والجامعي: النظرية والتخطيط*. دار صفاء.

الخضر، عثمان حمود(٢٠٠١). الذكاء الوجداني: الإطار النظري. *المؤتمر الدولي الأول للعلوم الاجتماعية وتنمية المجتمع*، ١٠-١٢ إبريل، الكويت: كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الكويت، ٣٢٩-٣٥٣

الخضر، عثمان حمود(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد. *دراسات نفسية*، ١٢ (١)، ٥-٤١

الخضر، عثمان حمود(٢٠٠٦). *الذكاء الوجداني: إعادة صياغة مفهوم الذكاء*. شركة الإبداع الفكري.

الخضر، عثمان حمود؛ والفضلي، هدى(٢٠٠٦). هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة؟ *بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثالث لكلية العلوم الاجتماعية تحت عنوان "العلوم الاجتماعية والدراسات البينية من منظور تكاملي"*، ٣-٥ ديسمبر، الكويت: كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الكويت.

خوالدة، محمود عبد الله (٢٠٠٤). *الذكاء العاطفي- الذكاء الانفعالي*. دار الشروق.

أبوديه، أشرف أحمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية (*رسالة ماجستير غير منشورة*). الجامعة الهاشمية. الأردن.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥). *علم النفس الإرشادي: نظرياته وأساليبه الحديثة*. دار وائل.

دسوقي، كمال(١٩٨٨). *ذخيرة علوم النفس: تعريفات-مصطلحات- أعلام*. الدار الدولية.

الدسوقي، مجدي محمد (١٩٩٧). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض جوانب العلاقات البينشخصية لدى طلاب الجامعة من الجنسين. *المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي*، ١ ، ٢-٤ ديسمبر، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٣٥١-٤٠٢

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف– جامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، ١٥ (٢)، ٦١–١٣٠

رشوان، عبدالمنصف حسن؛ و القرني، محمد مسفر(٢٠٠٤). *المداخل العلاجية المعاصرة للعمل مع الأفراد والأسر*. مكتبة الرشد.

الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٣). *التوجيه والإرشاد النفسي: أسسه– نظرياته– طرائقه– مجالاته– برامجه*. دار الفكر.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٧). *قاموس علم النفس* (ط)٢، عالم الكتب.

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٢). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط٣)، عالم الكتب.

زيدان، عصام محمد؛ والإمام، كمال أحمد(٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. *دراسات عربية في علم النفس*، ٢ (١)،١١–٦٢

السفاريني، إياد (٢٠٠٦). *الذكاء العاطفي*. دار الأوائل.

السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). *أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي*. مكتبة الفلاح.

سليمان، سناء محمد (٢٠٠٥). تحسين مفهوم الذات– تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة. *سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع* (٧)، عالم الكتب.

سليماني، آمال (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية

للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

الشبانات، عبدالرحمن ناصر(١٩٩٦). تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي لحالات الرهاب الاجتماعي: دراسة عيادية (*رسالة ماجستير غير منشورة*). المعهد العالي للعلوم الأمنية، الرياض.

الشعراوي، صالح فؤاد(٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي عقلاني– انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة الإرشاد النفسي*، (١٦)، ١–٥١

شقير، زينب محمود (٢٠٠٠). *علم النفس العيادي (الإكلينيكي): التشخيص النفسي– العلاج النفسي– الإرشاد النفسي*. مكتبة النهضة المصرية.

الشناوى، محمد محروس (د.ت). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار غريب.

الشيخ، محمد عبدالعال (١٩٩٠). الأفكار اللاعقلانية لدى الأمريكيين والأردنيين والمصريين: دراسة عبر ثقافية في ضوء نظرية إليس للعلاج العقلاني الانفعالي. *المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*، ٢٢–٢٤ يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة المنصورة، ٢٦٥–٢٨٣

صالح، أحمد زكي (١٩٧٨). اختبار الذكاء المصور. مكتبة النهضة المصرية.

الضحيان، سعود ضحيان؛ وحسن، عزت عبدالحميد (٢٠٠٢). *معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10– الجزء الثاني*، الرياض: د.ن.

أبوعباة، صالح عبدالله؛ ونيازي، عبدالمجيد طاش (٢٠٠١). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*. مكتبة العبيكان.

عبدالنبي، محسن محمد (٢٠٠١). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، (١٢٧)، ١٢٧–١٦٥

العتوم، عدنان يوسف(٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.

عجاج، خيري المغازي (٢٠٠٢). *الذكاء الوجداني: الأسس النظرية والتطبيقات*. مكتبة زهراء الشرق.

العجمي، زينب عباس؛ والعياصرة، محمد عبدالكريم ؛ والمحرزي، راشد سيف (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ٢٧٥– ٢٩٩

عدلي، مروة أحمد (٢٠١٦). التدريب على بعض مهارات الذكاء الانفعالي كمدخل لخفض الضغوط لدى عينة من أمهات المعاقين ذهنياً قابلي التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١ (١٧)، ٢٢١–٢٤٥

العصيمي، زراق (٢٠٠٥). فن التحفيز الذاتي. استرجع في (٢٠٠٧/١١/٧) http://filesplus.abunawaf.com/2007-02/item-Xj9qhc8iIN.pdf

عقل، محمود عطا (٢٠٠٠). *الإرشاد النفسي والتربوي: المداخل النظرية- الواقع الممارسة* (ط٢). دار الخريجي.

أبو العلا، مسعد ربيع (٢٠٠٤). علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي. *مجلة التربية*، ٢ (١٢٦)، ٢٦٧-٢٩٧

أبوعلام، رجاء (٢٠٠٦). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي*، ٢٠ (٧٨)، ١-١٥٠

علام، منتصر علام (٢٠٠٤). مقارنة فعالية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال اللقطاء (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). جامعة عين شمس. القاهرة.

العلوان، أحمد فلاح (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤(٤)، ١١-٤٩

العيتي، ياسر (٢٠٠٥-أ). *الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة* (ط٢)، دار الفكر.

العيتي، ياسر (٢٠٠٥-ب). *الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة*. دار الفكر.

غرابة، إيهاب محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). جامعة عين شمس. القاهرة.

أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). الجامعة الأردنية. الأردن.

فهمي، مصطفى (١٩٦٧). *علم النفس الإكلينيكي*. مكتبة مصر.

كردي، ساندي فاروق (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية جوانب الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة بالمدينة المنورة (*رسالة ماجستير غير منشورة*). كلية التربية للبنات. المدينة المنورة.

كردي، سحر عبداللطيف (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأمهات السعوديات كمدخل لتنظيم الانفعالات وإدارتها داخل الأسرة (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). جامعة الملك عبدالعزيز. جدة.

كفافي، علاء الدين(٢٠٠٣). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. دار النشر الدولي.

لندنفيلد، جيل (٢٠٠٥). *تحفيز الذات: أبسط الخطوات لتحقيق الاعتماد على النفس والمثابرة*. مكتبة جرير.

لويس، كيرو (٢٠٠٤). *اكتشف شخصيتك وشخصيات الآخرين* (ترجمة، زاهي إدلبي). الأهلية.

محمود، عبد الحي علي؛ ومحمد، مصطفى حسيب (٢٠٠٤). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤(٤٣)، ٥٥– ٩٩

محمود، سليمان محمد؛ و مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، (١١١)، ٨٩–١٢٨

مصطفى، إبراهيم؛ والزيات، أحمد حسن؛ وعبدالقادر، حامد؛ والنجار، محمد علي (١٩٧٣). *المعجم الوسيط*. ج(١–٢)، اسطنبول: المكتبة الإسلامية.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠١). *الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية*. دار المسيرة.

المنجد في اللغة والأعلام (١٩٨٤) (ط٢١). دار المشرق.

منسي، محمود عبد الحليم (١٩٨٤). *استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية*. المدينة المنورة: د.ن.

أبو ناشي، منى سعيد (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية: دراسة عاملية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢ (٣٥)، ١٤٥-١٨٨

ناصف، محمد يحيى (٢٠٠٣). نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني. *مجلة البحث التربوي*، ٢ (٢)، ٢٨٧-٣٢٣

نصيف، غسان(٢٠٠٦). *الذكاء العاطفي للمدير الناجح*. دار شعاع.

نيقولا، جيهان وديع (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي-تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). الجامعة الأردنية. الأردن.

هارون، صالح عبدالله(١٩٩٦). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (٨)، ٢١-٥١

هريدي، عادل محمد(٢٠٠٣). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية-الاجتماعية. *دراسات عربية في علم النفس*، ٢ (٢)، ٥٧-١٠٨

هلال، محمد إبراهيم (١٩٩٩). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بينها*، ١٠ (٤٠)، ٥٣-١٤٣

الهيل، أمينة إبراهيم (٢٠٠٢). دراسة فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني- الانفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). جامعة عين شمس. القاهرة.

الوابلي، عبدالله محمد (١٩٩٦). مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية. *مكتب التربية العربي لدول الخليج*، ١٧ (٥٩)، ٤٥-٩٤

ثانياً: المراجع الانجليزية

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory, Technical Manual*. Multi-Health Systems Inc.

Bruno, K., England, E. & Chambliss, C. (2002). Social and Emotional Learning Programs for Elementary School Students: A Pilot Study. *Educational Resources Information Center* (Eric): ED463097

Burnett, P. C. (1996). Self-Esteem Enhancement in Upper Primary School Children. *Paper presented at the Annual Meeting of the Queensland Guidance and Counseling Association* (9th), Brisbane, Queensland, Australia, September, 1-9

Crider, A. B., Goethals, G. R., Kavanaugh, R. D. & Solomon, P. R. (1986). *Psychology. Second Edition, London-England*. Foresman and Company.

Clarke, Nicholas (2010). *Developing emotional intelligence abilities through team-based learning*, 21(2), 119-138

Dulewicz, V. & Higgs, M (2001) Emotionally Challenged. *People Management*, 19, 40-44

Ellis, A. (1998). Three Methods of Rational Emotive Behavior Therapy That Make My Psychotherapy Effective. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association* (106th), San Francisco, CA, August 14-18) 1-8

Epstein, R. (1999). The Key to our Emotions. *Psychology Today*, *32*(4), 20-21

Fer, S. (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. *The Qualitative Report*, *9*,(4), 562-588

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. London*. Bloomsbury Publishing Plc.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Gore, S. W. (2000). Enhancing Students Emotional Intelligence and Social Adeptness (*Master Dissertation*). Saint Xavier University.

Katial, S. & Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology, 12*(17), 153-155

Kirk, J. J. ,Woody, C., Burns, N., Howard, S. & Rice, M. (2001). *Workplace Counseling Tools*. Educational Resources Information Center.

Kolb, K. & Weede, S. (2001). Teaching Prosocial Skills to Young Children To Increase Emotionally Intelligent Behavior (*Master Dissertation*). Saint Xavier University.

Maulding, W. S. (2002). *Increasing Organizational Productivity Through Heightened Emotional Intelligence*. Educational Resources Information Center.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). *Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, & as Mental Ability. In: Bar-On, R. & Parker, J (EDS) The Hand Book of Emotional Intelligence*. Sanfrancisco: Wiley Company.

Motamedi, Farzaneh; Ghobari-Bonab, Bagher; Beh-pajooh, Ahmad; Yekta, Mohsen Shokoohi; and Afrooz, Gholam Ali (2017). Developing an Emotional Intelligence Program Training and Study Its Effectiveness on Emotional Intelligence of Adolescents with Emotional and Behavioral Problems That Living in Single Parent Families. *Journal of Education and Learning, 6*(2),101-110

Nelson, E. S. & Wester, S. (1991). Visualization and Rational –Emotive Therapyas IInterventions for Communication Apprehension. *Paper presented at the Annual Carolinas Psychology Confrence*, Raleigh, NC., April 12-13

Oxford WordPower (1999). New York: Oxford University Press.

Reber, A. & Reber, E. (2001). The Penguin Dictionary Of Psychology. (3th) Penguin Books.

Sala, F. (2002). *Emotional Competence Inventory (ECI) Technical Manual*. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation.

Seligson, M. & MacPhee, M. (2001). The Relevance of Self at Work: Emotional Intelligence and Staff Training in After-School Environments. *Educational Resources Information Center*, (Eric): ED471283, Ps030724: p.p.1-22

Taghizadeh, Behnaz ; Masoumpoor, Anahita ; Farahani, Azam Shirinabadi and Borumandnia, Nasrin (2017). Effectiveness of Emotional Intelligence Training on the Quality of Life of Mothers of Children with Leukemia. 1(1), 21-26

Van Kuyk, J. J. (1999). Post Modern and Effective: The Pyramid Program for Three-to-Six-Year-Olds. *Paper presented at the Annual Meeting of the European Early Childhood Education Research Association*, (EECERA) (9th) , Helsinki, Finland, September 1-4

Watson, J. C. (1999). *Rational Emotive Behavior Therapy: Origins, Constructs, and Applications. Clearinghouse Identifier*. Educational Resources Information Center (Eric): CG029710

Webster, N. (1979). *Webster's New Twentieth Century Dictionary*. (2nd ed), Supervised by: McKekhnie, Jean, New York: Simon and Schuster.