برنامج تدريبي قائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الإحصاء الوصفي وأثره في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الإحصاء الوصفي في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر ، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، كما استخدم مقياس الذكاء الانفعالي إعداد الباحث ، وتكونت عينة الدراسة (٣٩) طالبة من طالبات شعبة علم النفس بالفرقة الأولى كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر، (٢٠) طالبة منهن يمثلن المجموعة التجريبية ، (١٩) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة ، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية ، وتطبيق أدوات الدارسة قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في أبعاد الذكاء الانفعالي (الوعي الانفعالي ، تنظيم الانفعالات ، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، والمهارات الاجتماعية) ، وكذا الدرجة الكلية له بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعه التجريبية .كما أن حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في الذكاء الانفعالي لطالبات المجموعة التجريبية كان كبيراً وبلغت قيمة مربع ايتا على أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له على الترتيب (٠,٦٠ ، ٠,٥٢ ، ٠,٤٥ ، ٠,٦٨ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٠) مما يبرر أثر هذا البرنامج من الناحية العملية التطبيقية في تحسن ونمو الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (قبلي- بعدي) لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي. كما أن قيمة حجم التأثير (d) للمتغير المستقل(البرنامج التدريبي) في المتغير التابع (الذكاء الانفعالي) قد تراوح بين (١,٩٠٧ ، ٣,٣٩٨) وهو حجم تأثير كبير ، مما يظهر أثر البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في نمو وتحسين الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

في ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بضرورة إجراء دراسة موسعة للكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وفعالية الذات الأكاديمية بدء بأطفال الروضة وانتهاء بطالبات المرحلة الجامعية مع وضع وإعداد برامج ومقاييس تتناسب مع كل مرحلة دراسية ،

وعمل دورات تدريبية للمعلمات لتطبيق وتنفيذ البرامج التدريبية التي تم إعدادها من قبل الباحثين لتنمية الفعالية الذاتية الأكاديمية وتنمية الذكاء الانفعالي .

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات الأكاديمية ، الذكاء الانفعالي.

The Effect of Academic Self – Efficacy Based Training Program (Applied in the Field of Descriptive Statistics) on Emotional Intelligence among a sample of Female Students in the Faculty of Humanities, AL-Azhar University.

Abstract:

This study aimed at exploring the effect of a training program based upon academic self – efficacy (applied in the field of descriptive statistics) on emotional intelligence dimensions among a sample of female students in the Faculty of Humanities, Al-Azhar University. The researcher utilized a quasi-experimental design and established emotional intelligence scale.

Study population consisted of thirty- nine female students in the first year, psychology department, faculty of Humanities, Al-Azhar University. They were divided into two groups: experimental and control (twenty students in the experimental group and nineteen in the control group). The experimental group students were administrated the training program and the study tools were applied, before and after the experiment, on both groups.

The study results revealed the following: There were statistically significant differences at (0.01) level between the means scores of the students of the experimental group and those of the control group in emotional intelligence dimensions (emotional awareness , emotional regulation , intrinsic-motivation, empathy and social skills) and the total score, after applying the training program , in favor of the experimental group. The effect - size of the training program was great and Eta square values of emotional intelligence dimensions and the total score were (0.60 , 0.52 , 0.45 , 0.68 , 0.71 , 0.70) respectively . This confirms the effectiveness of the training program on developing and improving emotional intelligence among the experimental group students. Besides, there were statistically significant differences at (0.01) level between the mean scores of the pre and posttest of emotional intelligence scale and the total score of the experimental group, after applying the training program, in favor of the posttest scores .The effect - size (d) values of the training program ranged from (1,907 to 3,398) and this effect - size was great . This confirms the effectiveness of the training program on developing and improving emotional intelligence among the experimental group students in favor of the posttest.

To conclude, the researcher recommends that there should be extensive investigation to explore the levels of emotional intelligence and academic self – efficacy from the kindergarten level to university level, preparation of training programs and scales suitable to each study stage, and preparation of training courses in which the training programs, prepared by the researchers, are carried out in order to develop academic self – efficacy and emotional intelligence.

The key words: academic self – efficacy, emotional intelligence.

مقدمة:

تُعد فعالية الذات أحد المكونات الرئيسة في النظرية المعرفية الإجتماعية لـــ Bandura,1977 وهي من المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام كبير من البـــاحثين في مجال علم النفس، ولكي يسعى الأفراد ويبذلون كل ما لديهم من طاقات وإمكانيـــات وقدرات لتحقيق أهداف وسلوكيات مرغوبة ينبغي أن تكون معتقـــداتهم الذاتيـــة حـــول إمكانياتهم وقدراتهم مرتفعة، كي يتغلبون على ما يقابلهم من صعوبات أو عقبات تعتري طريقهم .

وقد صيغ مفهوم فعالية الذات في الأدب التربوي بـــصياغات متعـــددة مثـــل: الكفاءة الذاتية ومعتقدات التحكم ، ويتحدد هذا المفهوم بالسؤال عن الاستطاعة : " هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل أو هذه المهمة بكفاءة واقتدار أم لا ؟ " . ويتضمن ذلك إما اعتقاد الفرد في قدراته وإمكاناته على الأداء بكفاءة وبالتالي الانـــدماج فـــي المهمـــة وتأديتها ، وتكون إجابة السؤال " بنعم " ، وإما عدم اعتقاد الفرد في قدراته وإمكاناتـــه على الأداء وبالتالي عدم الاندماج في المهمة وتجنبها وتكون الإجابة " بلا ".

ويشير (Bandura, 1997) إلى مبدأ الحتمية المتبادلة والذي يفسر ســـلوك الفرد على أنه يعتمد على عدد من العوامل هي (البيئة – الفرد– السلوك) وهذه العوامل متفاعلة معاً ويربطها ببعضها متغيرات وسيطة وكل عامل من هذه المتغيرات يحتـــوي على متغيرات معرفية منها ما يحدث قبل السلوك أو أثنائه أو بعده ، ومن المتغيـــرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يعرف بالتوقعـــات Expectation أو الأحكام Judgment ويعني بالتوقعات قدرة الفرد على القيام أو الوصول إلى نـــواتج معينة وهو ما أطلق عليه Bandura بفعالية الذات.

وسلوكيات الأفراد موجهه من خلال معتقداتهم حول مدى إمكانية نجاحهم فـــي أداء المهام ؛ فلا يحتاج الأفراد لأن تكون لديهم المعرفة والمهارة فقـــط لأداء المهـــام بنجاح لكن بالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون لديهم قدر من توقع النجاح والإنجاز قبـــل المضي في المهمة (Bandura, 1997) . فالأفراد الذين ترتفع درجة فعاليـــة الـــذات لديهم يختارون المهام الأكثر تحدياً لهم ويبذلون جهداً كبيرا في أعمـــالهم ويقـــاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافاً بعيدة المدى .

وتؤثر فعالية الذات على مستوى الطموح والإنجاز الشخصي ، وعلى نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله ، وتُعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعية الفرد ، ومستوى صحته النفسية (Bandura,1994)، ومما يوضح ذلك ما أظهرته دراسة (Karademas & Kalantzi,2004) والتي أجريت على (٢٩١) طالباً من طلاب الجامعة طُبق عليهم سلسلة مقاييس منها : مقياس الصحة النفسية ، ومظاهر الضغوط النفسية، وتوقعات فعالية الذات، واستراتيجيات مواجهة الضغوط والمشقة ، والتي توصلت نتائجها إلى أن فعالية الذات تؤدي دوراً مهماً في مواجهة الضغوط والتهديدات مما ينعكس على الصحة النفسية للطلاب، وأن توقعات فعالية الذات تعمل كمتنبيء بإستراتيجيات مواجهة الضغوط ومظاهر الصحة النفسية .

وتتعدد أنواع فعالية الذات، منها ما هي عامة Generalized Self-Efficacy ويقصد بها إدراك الفرد لكفاءته في المجالات الحياتية المختلفة ، وفعالية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy وهى تعني الأحكام التي تصدر عن الفرد عن مدى توقعاته وقدرته على العمل في أعمال ومهام محددة، والفعالية الجماعية Collective-efficacyوهي اعتقاد مشترك بين مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي، وفعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy . وفعالية الذات الأكاديمية إحدى الجوانب المنبثقة من فعالية الذات الخاصة بمجال معين، وتعني إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية المتنوعة بمستويات مرغوب فيها سواء أكانت هذه المهام داخل أو خارج قاعات الدراسة .

وتُعد فعالية الذات الأكاديمية من المتغيرات المنبئة بالأداءات والإنجازات الأكاديمية (Bandura, 1997; Kim & Park, 2000) ، والتحصيل الأكاديمي (Martinez, 2003) ، والتوافق النفسي (Poyrazli, 2000) ، والذكاء الشخصي (زايد ،٢٠١٤) ، والذكاء الانفعالي (McBain,2004 ; Catalina et al., 2012) . وبخاصة لطلبة الجامعة .

ويُعد الذكاء الانفعالي التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والانفعال، ونقطة تحول في الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، والمداخل التقليدية إليه من خلال التركيز على الخصائص الشخصية والانفعالية للسلوك الذكي (موسى ،٢٠٠٥). والنظرة الحديثة للانفعال تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان ، وبالتالي فإن التوظيف المتكامل للقدرات العقلية والانفعالية معاً تساعد الفرد على التوافق ومواجهة الحياة ، كما أن النجاح في العلاقات مع الآخرين يعتمد على قدرة الفرد على التفكير وتوظيف خبراته الانفعالية (Salovey & Mayer , 1990).

وتُعد الانفعالات عاملاً رئيساً في براعة المتعلمين وتميزهم وتفوقهم ، ولذا يُميز (جولمان،٢٠٠٠،٧١) بين مرتفعي الذكاء الانفعالي من الذكور بأنهم متوازنون اجتماعياً، ومتفائلون، ويتمتعون بعلاقات إيجابية مع الآخرين ، ولديهم قدر كبير من تحمل المسئولية، وهم أخلاقيون ، وأكثر حماساً ومثابرة ، وراضون عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه ، ويمتلكون القدرة على التحكم في الاندفاعات، أما الإناث ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع يتصفن بالقرارات الحاسمة ، والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، والحياة بالنسبة لهن ذات معنى ، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ويسهل عليهن تكوين علاقات جديدة.

ولقد حظي مفهوم الذكاء الانفعالي باهتمام كبير من الباحثين في مجالات تربوية ونفسية متعددة ، ويرجع هذا الاهتمام المتزايد بما يوفره للأفراد من فرص متعددة للنجاح في الحياة والتغلب على مشكلاتهم (Bernet,1996). كما أنهم لا يجدون صعوبة في حلها ؛ لأنهم لا يقتصرون على المهارات الفكرية التي يمتلكونها وفقط بل يكاملون بين هذه المهارات ومهارات أخرى اجتماعية وانفعالية (Pfeiffer, 2001).

وترتبط فعالية الذات الأكاديمية بالذكاء الانفعالي باعتبار أن الجانب الوجداني أو الانفعالي يتأثر بمعتقدات الفرد حول قدراته وإمكاناته في القيام بالمهام المختلفة ، ويشير (Bandura, 1977) إلى أنه كلما ارتفع مستوى معتقدات فعالية الذات لدى الأفراد كلما انعكس على سلوكياتهم ، وأنماط تفكيرهم والوعي بانفعالاتهم .

مشكلة الدراسة :

نظراً للضغوط والأعباء الأكاديمية التي تواجه الطلبة في المرحلة الجامعية والتي تتعلق بالمناهج والواجبات الدراسية والامتحانات والتقويم من أجل الحصول على النجاح ، يحتم عليهم إتقان بعض المهارات الأكاديمية اللازمة من خلال احتفاظهم بفعالية ذات مناسبة تؤهلهم لمواجهة تلك المطالب الأكاديمية المتلاحقة؛ باعتبار أن الفعالية الذاتية تسهم في رفع مستوى التحصيل من خلال توجيه سلوك الطلبة وإمدادهم بالطاقة والنشاط الدراسي (بدوي،٢٠٠١ :١٥١) .

وفي الوقت الذي يوضح فيه كل من Pajares & Schunk, 2002 ;Martinez, (2003) أهمية فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة في التنبؤ بالتحصيل وبالإنجازات والأداءات الأكاديمية . إلا أن (Bandura,1997) يشير إلى أنه يوجد عديد من الطلبة لديهم ضعف في معتقدات الفعالية الذاتية تجعلهم لا يستطيعون الوفاء بالمهام الأكاديمية، كما تجعلهم أكثر شعوراً بالخوف والقلق ، ويتعرضون للكثير من الأمراض النفسية والسلوكيات المضطربة بشكل مستمر.

وعلى الجانب الآخر وفي الوقت الذي يُبيِّن فيه عديد من الباحثين أهمية الذكاء الانفعالي بجانب الذكاءات المتعددة في الجوانب الحياتية المختلفة إلا أن

(Goleman,1995) يشير إلى انخفاض الذكاء الانفعالي لدى الكثير من الأفراد بقوله : " أنه يوجد أفراد بالرغم من تمتعهم بقدرات عقلية مرتفعة إلا أنهم يخفقون في حياتهم المهنية وعلاقاتهم الاجتماعية، ويُرجع السبب في ذلك إلى نقص العديد من المهارات الانفعالية والاجتماعية مثل" القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم والقدرة على الوعي بمشاعرهم وتوظيفها لتحقيق الأهداف المرجوة " وينادي بضرورة تنمية الجانب الوجداني من الشخصية".

كما وجد (القاضي ،٢٠١٢) في دراسته التي طبقت على (٣٤٠) طالباً وطالبة بكلية التربية من التخصصات العلمية والإنسانية ، أن الطلبة المستجدين بالدراسة الجامعية لديهم مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي وكذلك مستوى منخفض من الاندماج الاجتماعي.

وانخفاض الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة يؤثر عليهم ويؤدي إلى أضرار بالغة على الجوانب النفسية والاجتماعية معاً ، وهذا ما أكده (فراج ، ٢٠٠٥) في دراسته والتي بحثت الذكاء الانفعالي وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان ، والتي طبقت على (١٤٢) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الأولى بالجامعة ، حيث وجد أن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض يغضبون بسرعة ويميل سلوكهم إلى العدوانية .

وأوضحت (الغنيمي ، ٢٠٠٩ : ٣-٤) ذلك بقولها :" أن كثيراً من مظاهر الإنحراف والحوادث التي يُسمع عنها ترجع إلى عدم وعي الأفراد بمشاعرهم وبمشاعر الآخرين وعدم قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ، وكذا فشلهم في إدارة انفعالاتهم وعدم تحكمهم في تأجيل اشباعاتهم".

وكلما كان الفرد مدركاً لإمكانياته وقدراته الشخصية كلما كان أكثر وعياً بذاته، ولديه القدرة على إدارة انفعالاته وضبطها أو التحكم فيها ، والتعرف على انفعالات الآخرين والتعاطف معهم ، وكلما كان لدى الفرد شعور ضعيف بفعاليته الذاتية غير مدرك لإمكانياته وقدراته الشخصية كلما كان أقل وعياً بذاته، ولم يستطع أن يدير انفعالاته أو يتحكم فيها أو يتعرف على انفعالات الآخرين ومعالجتها .

وبمراجعة الأبحاث والدراسات التي تناولت فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي، وُجِد أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بينهما ، وأن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات لديهم الذكاء الانفعالي مرتفع ؛ أما ذوي المعتقدات المنخفضة لفعالية الذات تنقصهم مهارات الذكاء الانفعالي ، وأن الفعالية الذاتية تُعد من المداخل المهمة لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد ، وأن ثقة الفرد في معتقداته الذاتية هي الأساس لمعرفة انفعالاته وإدارتها وتنظيمها والتواصل مع الآخرين والتعاطف معهم . (غنيم ، ٢٠٠١ ؛ المزروع ،٢٠٠٧) (Martocchio & Judge,1997 ; Chan,2004 ; Fabio & Palazzesch, 2008 ; Catalina, Stanescu & Laura, 2012)

ولذا فإن الباحث الحالي يتدخل بمعالجة تجريبية تدريبية للمتغير المستقل " البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية " لمعرفة أثره على المتغير التابع " الذكاء الانفعالي " . وفي حدود ما اطلع عليه لا يوجد دراسة عربية أو أجنبية تم التدريب فيها على فعالية الذات الأكاديمية ومعرفة أثر ذلك على الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة .

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي :

هل للبرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الإحصاء الوصفي أثر في الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة ؟ .

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

أ- هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟ .

ب-هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟ .

ج-هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟ .

د-هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟ .

هـ-هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟ .

و-هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟ .

ز-هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين (قبلي- بعدي) لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له بعد تطبيق البرنامج التدريبي" ؟ .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التحقق التجريبي من أثر البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الإحصاء الوصفي في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- الإلمام بالأطر النظرية عن مفهوم فعالية الذات الأكاديمية يساعد في وضع البرامج التدريبية الحديثة والقائمة على الأنشطة المتنوعة التي تساعد الطالبات على إدراك ما لديهن من قدرات وإمكانات مختلفة، والقدرة على استثمار هذه القدرات والإمكانات وتحقيقها.

- الدراسة الحالية تتناول متغيران غاية في الأهمية في علم النفس المعاصر وهما: فعالية الذات الأكاديمية التي تستند على النظرية المعرفية الإجتماعية لـ Bandura,1977 والذكاء الانفعالي كأحد أهم أنواع الذكاء في الآونة الأخيرة لاحتوائه على جانب عقلي يتكامل مع الجانب الانفعالي .

- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية إلى استحداث دورات تدريبية للطالبات المعلمات بكليات الدراسات الإنسانية ؛ لتساعدهن في رفع فعاليتهن الذاتية من ناحية ومن ناحية أخرى تنمية الذكاء الانفعالي لديهن بأبعاده المتعددة .

- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من المرحلة العمرية التي تمر بها هؤلاء الطالبات في الجامعة وما لهذه المرحلة من أهمية بالغة بالنسبة لهن وبالنسبة للمجتمع ككل .

- مناداة العديد من الباحثين بضرورة إعداد برامج تدريبية للطالبات المعلمات تهدف إلى تحسين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة لديهن ؛ مما قد يسهم في تحسين الذكاء الانفعالي لطالباتهن وطلابهن بعد تخرجهن وممارستهن لمهنة التدريس وذلك بهدف الإرتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

بعد إطلاع الباحث على المفاهيم الخاصة بالدراسة الحالية حدد إجرائياً مصطلحات دراسته على النحو التالي :

الأثر الإحصائي : Statistical Effect :

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه " الفارق الدال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لها في متغير الدراسة التابع " الذكاء الانفعالي " .

البرنامج التدريبي Training Program :

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه "مجموعة من الأنشطة والمهام والخبرات التدريبية المتنوعة المنظمة والمُعدة من قبل الباحث في ضوء أهداف محددة قائمة على مكونات فعالية الذات الأكاديمية ، وتهدف إلى تنمية وتحسين الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى طالبات الجامعة ".

فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy:

يعرفها الباحث إجرائياً " بأنها الأحكام الشخصية للطالبة حول مهاراتها وقدراتها ومثابرتها في أداء المهام والأنشطة الأكاديمية ، وتفاعلها الناجح مع زميلاتها داخل قاعة الدراسة ، وتحكمها في أفكارها ومشاعرها وسلوكياتها ، وتحديدها لأهدافها بغية تحقيقها ، وحصولها على المساعدة الأكاديمية من الآخرين عند الحاجة ، وذلك للوصول إلى النتائج المتوقعة. ويتكون هذا المفهوم من أربعة مكونات فرعية كما حددها (Bandura,1997) والتي يتم التدريب عليها في الدراسة الحالية وهي :

١- الجهد الأكاديمي : ويعني اعتقاد الطالبة بأن الجهد الذي تبذله يمكن أن يؤدي إلى تكملة المهام والأنشطة الأكاديمية المطلوبة في الوقت المحدد .

٢- المثابره في إنجاز المهام للتحديات/التهديدات : وتعنى معتقدات الطالبة في قدرتها على الاستمرار والإكمال الناجح للمهام الأكاديمية مهما بلغت درجة صعوبتها أو تعقيدها.

٣- تنظيم الذات الأكاديمي : ويعني اعتقاد الطالبة بقدرتها على التحكم والضبط والسيطرة والمراقبة لأفكارها ومشاعرها وسلوكها الشخصي وتحديدها لأهدافها بغية تحقيقها ، ومقاومة ضغوط الأقران التي تتسبب في البعد عن الاندماج في المهام الأكاديمية وإنجازها .

٤ – الدعم الأكاديمي : ويعني اعتقاد الطالبة بإمكانية حصولها على المساندة الأكاديمية من الآباء أو المعلمين أو الزميلات عند الضرورة .

الذكاء الانفعالي:Emotional Intelligence :

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه " قدرة الطالبة على معرفة وفهم وتمييز مشاعرها وانفعالاتها الذاتية ، والتعبير عنها ، وقدرتها على التحكم في المشاعر والانفعالات غير السارة (غير المرغوبة) وتحويلها إلى مشاعر وانفعالات أكثر ايجابية واستخدام تلك المشاعر الإيجابية في التوصل إلى أفكار جديدة ومفيدة ، وقدرتها على توجيه مشاعرها وانفعالاتها الإيجابية نحو تحقيق أهدافها المرجوة وإنجازها ، وقدرتها على قراءة مشاعر وانفعالات الآخرين من خلال نبرات أصواتهم أو ملامح وجوههم أو إشاراتهم الاجتماعية ، وكذا قدرتها على مشاركة الآخرين لمشاعرهم والتعامل المرن معهم والتأثير الإيجابي فيهم وكسب حبهم وثقتهم . ويقاس بالدرجة التي يحصلن الطالبات عليها في مقياس الذكاء الانفعالي والذي يتضمن خمسة مكونات أساسية هي :

١- الوعي الذاتي بالانفعالات: ويعني قدرة الطالبة على معرفة مشاعرها وانفعالاتها ودرايتها بها ، وفهمها الحقيقي لها ، ومعرفتها لمواطن القوة والضعف فيها ، وقدرتها على التعبير عن هذه المشاعر ، وادراكها لها خلال تعاملاتها مع الآخرين.

٢-تنظيم وإدارة الانفعالات : وتعني قدرة الطالبة على تنظيم ردود الفعل الإنفعالية وبخاصة الإنفعالات الشديدة والعارضة ، والتحكم في المشاعر والانفعالات السلبية واستبدالها أو تحويلها إلى مشاعر إيجابية واستعمال تلك المشاعر في التوصل إلى أفكار جديدة ومفيدة .

٣-الدافعية الذاتية : وتعني قدرة الطالبة على تحفيز ذاتها لمواجهة المهام التي تتطلب قدراً من التحدي والصعوبه وتوجيه مشاعرها وانفعالاتها نحو أهدافها بغية تحقيقها وإنجازها .

٤- التعاطف : ويعني قدرة الطالبة على قراءة مشاعر وانفعالات الآخرين وفهمها من خلال نبرات الصوت وتعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات الاجتماعيه ، والقدرة على مشاركة الآخرين انفعالاتهم في كل من حالات السرور والحزن (أي أن للتعاطف جانب معرفي يعبر عن القدرة على فهم انفعالات الآخرين ، وجانب وجداني يعبر عن مشاركة الآخرين انفعالاتهم).

٥- المهارات الاجتماعية : وتعني قدرة الطالبة على التواصل الإجتماعي مع الآخرين من خلال التأثير الايجابي فيهم، ومساعدتهم على التخلص من المشاعر غير الساره لديهم ، وكسب حبهم وإعجابهم وثقتهم .

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي :

أ- الحد البشري: تتمثل في عينة من طالبات الفرقة الأولى شعبة علم النفس .

ب- الحد المكاني : كلية الدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة.

جـ- الحد الزماني: ترتبط بفترة تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م

د- الحد الموضوعي : فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي.

كما تتحدد نتائج الدراسة الحالية في إطار العينة ، وكل من إجراءات الجلسات التدريبية ، والأدوات المستخدمة ، وأساليب تحليل البيانات الإحصائية .

المفاهيم النظرية والبحوث السابقة:

يتضمن ذلك تأصيلاً نظرياً لفعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي والعلاقة بينهما مدعماً بالأبحاث والدراسات السابقة كلٍ في موضعه كما يلي:

أولاً : فعالية الذات الأكاديمية:

تُعَرَّف فعالية الذات بشكل عام بأنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص وفقط بل بالحكم على ما يستطيع إنجازه وهي نتاج للمقدرة الشخصية (Bandura, 1983: 467) .وهي تعني معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوكاً ما ، وينظر إليها (Bandura, 1994) على أنها "إدراك الفرد لقدرته على تأدية المهام الضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة . ولم يقتصر Bandura في تعريفه لفعالية الذات على أنها توقع القدرة على الأداء وفقط بل نظر إليها على أنها ما يعتقده الفرد عن قدراته وإمكاناته ، وعدم الاستسلام عند مواجهة المشكلات، والالتزام بأداء المهام (Bandura, 1998: 36) .

وتُعد فعالية الذات الأكاديمية بمثابة إحدى الجوانب المنبثقة من الفعالية الذاتية والتي تعني ثقة الفرد في قدرته على إتمام مهمة أكاديمية أو تحقيق هدف أكاديمي (Allen, 2000 : 8) .

وعرفتها (بدوي ،٢٠٠١: ١٥٨) بأنها" مدى اعتقاد الطالب في قدرته على القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح مع رغبته المستمرة لتحقيق النجاح والمثابرة في مواجهة ما يتعرض له من مواقف دراسية صعبة. أما (Hurn, 2006: 17) فنظر إليها على أنها اقتناع الطالب بأداء مهمة أكاديمية معينة عند مستوى مقبول من الأداء من أجل تحقيق أهداف تعليمية.

وعرفتها كل من (Kim & Park , 2000) في دراستهما على (٨١٠) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية بكوريا هدفت إلى الكشف عن القدرات النسبية لفعالية الذات في المجال الأكاديمي بأنها " إدراك الطلبة لكفاءتهم العامة في المجالات الأكاديمية والتي تعكس قدراتهم على إتمام الأداءات والأنشطة الأكاديمية بنجاح ، ومن بين ما أظهرت نتائجها أن الذين لديهم شعوراً قوياً بفعالية الذات ينجزون المهام الأكاديمية بخلاف من لديهم ضعف في معتقداتهم الذاتية".

يتضح من التعريفات السابقة لفعالية الذات الأكاديمية أنها تشير إلى الدرجة التي يكون عندها الفرد واثقاً في أنه يستطيع أداء المهام الأكاديمية وإنجازها في الوقت المحدد لذلك ، كما أنه يراد بها إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته حول ما يقوم أو يكلف به من أنشطة ومهام تعليمية سواء داخل حجرات الدراسة أم خارجها ، كما أنها تشتمل على معتقدات الطلبة بقدراتهم على إتمام الواجبات الدراسية والانجاز الأكاديمي ، واستيعاب وفهم مواد التعلم ، ومواجهة التحديات والتهديدات الأكاديمية ، والتعلم من قِبل الذات " التعلم الذاتي " .

أهمية فعالية الذات الأكاديمية:

ترجع أهميتها إلى أنها تؤثر في عملية اندماج المتعلمين في المهام التعليمية ومثابرتهم في المهام الصعبة ، وهذا ما أوضحه (Bandura, 1997) من أن الطلبة

ذوي الفعالية الذاتية يظهرون تقييماً ذاتياً عالياً للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة ، ويميلون إلى الاندماج في المهام التي تحتاج بذل مزيد من الجهد، ويؤدونها بشكل أفضل ، ويقيمون تقدمهم بطريقة أسرع من خلال استخدامهم لاستراتيجيات تنظيم الذات خلال أدائهم للمهام وبشكل أفضل من الطلبة ذوي المعتقدات المنخفضة للفعالية ، حيث تُعد معتقدات الفعالية هي المحددات الرئيسة للسلوك الإنساني ومن خلالها يمكن التنبؤ بالأداء في المهام والأنشطة الأكاديمية . ويتفق ذلك ما أظهراه كلٌ من (Pintrich & De Groot, 1990) في دراستهما التي بحثت العلاقة بين فعالية الذات والتنظيم الذاتي ، والقيمة الداخلية ، وقلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي باستخدام معاملات الارتباط ، وتحليل التغاير (MANCOVA) ، وتحليلات الانحدار والتي توصلت إلى أن فعالية الذات وقلق الاختبار تُعد أفضل المحكات للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

وفي هذا الصدد بحث (Malpass, O'Neil & Hocevar , 1999) الأثر المشترك لمتغيرات (فعالية الذات ، وتوجه هدف التعلم ، وتنظيم الذات) على التحصيل الرياضي لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمدارس الثانوية ، وأظهرت النتائج أن فعالية الذات ترتبط ايجابياً بالتحصيل وبالتنظيم الذاتي ، وترتبط سلبياً بالقلق ، كما وُجد أن الذكور كانوا أقل قلقاً وأكثر فعالية للذات من الإناث.

ويرى (Dresel & Haugwitz, 2005:202) أن فعالية الذات الأكاديمية تعتمد على إدراك وتصورات الطلبة لصعوبة المهام ، ويشير (Lamba,1999) إلى أن الطلبة الذين لديهم معتقدات ذات مرتفعة هم أكثر احتمالاً للاندماج في المهام الأكاديمية الصعبة والمثابرة لمدة طويلة لاستكمالها حتى في مواجهة بوادر الفشل مقارنة بالطلبة ذوي فعالية الذات المنخفضة .

وقد اهتم كثير من الباحثين بفعالية الذات ومدى ارتباطها بعديد من المتغيرات المعرفية والنفسية الأخرى في المجال الأكاديمي ؛ ولذا أجريت العديد من الدراسات والأبحاث في هذا الصدد منها: دراسة (Poyrazli, 2000) التي أجريت على (١٢٢) طالباً وطالبة من الحاصلين على الماجستير والدكتوراة طُبق عليهم مقياس فعالية الذات الأكاديمية ، وقائمة التوكيد لـ Rathus ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، وتحليل الانحدار (ANOVA) ، أظهرت النتائج أن فعالية الذات الأكاديمية تعمل كمتنبأ بالتوافق النفسي، وأن الطلبة الأكثر توكيدية يظهرون فعالية ذاتية مرتفعة في المجال الأكاديمي ، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية. أما (Diane, 2003) فأجرى دراسة بعنوان: فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى (٢١٦) طالباً وطالبة بكلية العلوم تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٤) سنه طبق عليهم مقياس فعالية الذات الأكاديمية واستخدم درجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية

بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي وإلى عدم وجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى الجنس والعمر ، كما أشار Diane إلى إهمية اهتمام الباحثين بالتدريب على فعالية الذات الأكاديمية سواء من خلال مكوناتها أو مصادرها.

أيضا أجرى (Martinez, 2003) دراسة بعنوان : فعالية الذات الأكاديمية ووجهة الضبط الأكاديمية والدافعية كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى (٩٥) من الأطفال الأسبان وغيرهم في المدارس المتوسطة طُبق عليهم اختبار لقياس إدراك التحكم لدى الأطفال، ومقياس في التوجه الداخلي/الخارجي ، ومقياس مفهوم الذات (تم اختيار ٢٢ عبارة من مقياس مفهوم الذات المكون من ٧٠ عبارة وذلك لقياس فعالية الذات الأكاديمية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن فعالية الذات الأكاديمية المنبئ الوحيد المفيد للتحصيل الأكاديمي .

ولبحث التأثير المشترك لكل من فعالية الذات الأكاديمية والضغوط في الأداء الأكاديمي أجرى (Espenshade &Lynch, Zajacova 2005) , دراسة علي(١٠٧) طالباً بالجامعة طبق عليهم مقياسين أحدهما لتقدير فعالية الذات الأكاديمية والآخر لتقدير الضغوط، وتوصلت النتائج إلى أن فعالية الذات الأكاديمية هي المنبئ الأقوى بالنجاح والإنجاز الأكاديمي مقارنة بالضغوط.

كما توصلت (مصطفى ، ٢٠٠٦) في دراستها التي أجريت على (١٣٤) من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الإعدادي لمدة زمنية استمرت شهرين ونصف وبمعدل أربع جلسات اسبوعياً إلى أن التدريب على فعالية الذات باستخدام مصادر الفعالية يساعد التلاميذ والتلميذات على تنمية مهارات اللغة (الفهم ، والتحصيل ، والتعبير) لديهم . في الوقت الذي توصلت فيه دراسة (أمين ، ٢٠٠٧) على (٧٩) طالباً بالصف الأول الثانوي إلى أن التدريب على فعالية الذات يساعد في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب وبخاصة في اللغة الانجليزية .

ونظرا لأهمية فعالية الذات الأكاديمية فقد أجريت عديد من الدراسات التجريبية والتي توضح أثر التدريب عليها في خفض السلوك الفوضوي ، كدراسة (سهيل ، ٢٠٠٧) على (٣٤) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي وزعوا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة لم تتلق أي تدريب ، وتجريبية تدربت بالبرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات طبق عليهم مقياس السلوك الفوضوي قبلياً- بعدياً ، وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في خفض السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أيضا فعالية الذات الأكاديمية تُحسن من دافعية الفرد واتجاهه نحو المهنة ، وهذا ما توصل إليه (عبد اللطيف ،٢٠٠٩) في دراسته التي هدفت إلى التحقق التجريبي من أثر برنامج تدريبي للفعالية الذاتية في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة لدى (٨٠) طالباً من الطلاب الدعاة بجامعة الأزهر منخفضي فعالية الذات تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي ، واستمر البرنامج التدريبي ستة أسابيع بواقع

ثلاث جلسات اسبوعياً توصل من خلاله إلى الاثر الفعال للبرنامج التدريبي في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة.

كما أن لفعالية الذات دور مهم في الأمانة المهنية والمسؤولية الشخصية، وهذا ما توصل إليه كل من (محمود ، العبيدي ، سليم ، وسهيل ، ٢٠٠٩) في دراستهم التي هدفت إلى التعرف على أثر الفعالية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسئولية الشخصية لدى (٣٢) موظفاً بكلية التربية بعد توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي طبق عليهم مقياس الأمانة المهنية والمسؤولية الشخصية قبلياً-بعدياً كما تلقت المجموعة التجريبية التدريب على فعالية الذات والذي استمر خمسة أسابيع بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً ، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الأمانة المهنية والمسؤولية الشخصية.

كما أكدت (فهمي ، ٢٠١٠) في دراستها التي أجرتها على (٨) من المراهقين والمراهقات ممن يعانون من التلعثم وانخفاض في مستوى فعالية الذات المدركة ، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٦) عاماً بعد تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية ، وضابطة على أن فعالية الذات لها تأثير كبير على عملية علاج التلعثم ، حيث أوضحت النتائج أن شدة التلعثم لدى المجموعة التجريبية ينخفض في نفس الوقت الذي ترتفع فيه المعتقدات الإيجابية عن الذات .

أيضا تساعد فعالية الذات في خفض أعراض القلق لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وهذا ما توصلت إليه (شاهين ، ٢٠١٢) في دراستها بعنوان : فعالية الذات كمدخل لخفض أعراض القلق لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، تكونت العينة التجريبية من (١٠) تلميذات طبقت عليهن مقياس فعالية الذات ومقياس القلق والبرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات والذي استمر لمدة شهر ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في فعالية الذات ترجع إلى الجنس ، كما أدى البرنامج التدريبي إلى خفض أعراض القلق لدى التلميذات نتيجة زيادة فعالية الذات لديهن.

ولم يقتصر الباحثون على تحديد دور فعالية الذات في إنجاز المهام الأكاديمية ومعالجة الكثير من السلوكيات الفوضوية أو الاضطرابات النفسية وفقط ؛ بل أكدت نتائج البحوث والدراسات على أن الطلبة ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون المهام الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ، ويركزون على الاستراتيجيات السطحية للتعلم والتي تتطلب مستويات التفكير الدنيا ؛ ولذا سعى (Lamba,1999) إلى معرفة ما إذا كان للفعالية الذاتية أثر ودور في تأجيل طلبة الجامعة للمهام الأكاديمية أم لا. وذلك في دراسته التي أجراها على (١١٣) طالباً وطالبة طَبق عليهم مقياس الفعالية الذاتية ، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ، وقد وجد أن الطلبة

ذوي المستويات المنخفضة في فعالية الذات أكثر تأخيراً للمهام الأكاديميـــة وتأجيلهـــا بالمقارنة بذوي المستويات المرتفعة. ويُدعم ذلك (Skidmore, 2002) حيث وجد في دراسته على (١٣٩) طالباً وطالبة بالجامعة أن تأجيل الطلبة للمهام الأكاديمية يـــرتبط بشدة وبشكل سالب بفعاليتهم الذاتية ، وبتوجههم الداخلي نحو الهدف.

خصائص ذوي فعالية الذات الأكاديمية المرتفعه :

بمراجعة الكتابات والأدبيات التربوية ذات الصلة بفعالية الذات وجد أن الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة يتسمون بالخصائص التالية :

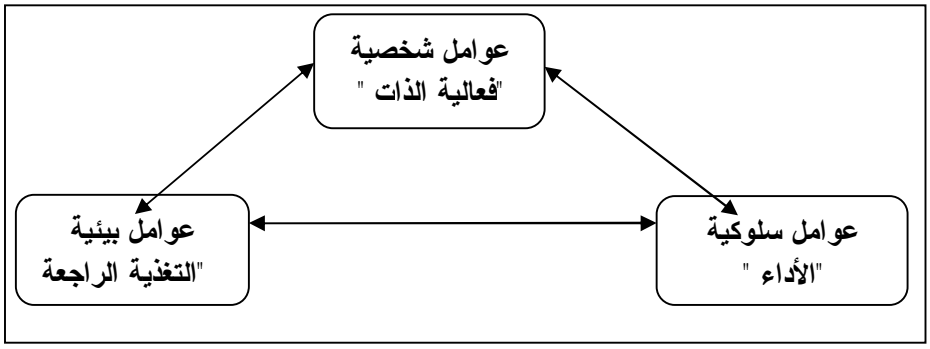
١- يثابرون لمدة أطول في المهام التعليمية.
٢- لديهم القدرة على مواجهة المشكلات التي قد تقابلهم لتحقيق أهدافهم .
٣- لديهم رغبة مستمرة في مواصلة النجاح ، وكل نجاح عندهم يؤدى إلى آخر .
٤- أكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين .
٥- أكثر وعياً بالتفكير وأكثر قدرة على التعلم.
٦- أكثر قدرة على التخلص من حالات الحزن والقلق التي تنتابهم.
٧- القدرة على مقاومة الفشل ومواقف الإحباط بسرعة .
٨- يواجهون المهام الصعبة كتحديات وليست كتهديدات .

(Bandura, 1997; Sternberg , 1998 : ; Gibson , 2004: 198) 533

العوامل المؤثرة في فعالية الذات:

أشار (Bandura,1977) إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر وبشكل تبادلي على فعالية الذات وذلك في النظرية المعرفية الاجتماعية ، وأطلق على هذه المؤثرات الثلاثة نموذج الحتمية الثلاثي وهي :

(١) العوامل الشخصية Personal Factors : وتتضمن معتقدات الفرد واتجاهاته.
(٢) العوامل السلوكية Behavioral Factors: وتتضمن الاستجابات الـــصادرة عـــن الفرد في المواقف المختلفة.
(٣) العوامل البيئية Environmental Factors : وتشـــمل الأدوار التي يقوم بهـــا من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء ، والمعلمون ، والأقران .



شكل (١) نموذج الحتمية التبادلية (Bandura,1977)

وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عـــدد مـــن العوامـــل المتفاعلـــة (شخصية ، وسلوكية ، وبيئية)، ويشير Bandura إلى عدم وجود أفضلية لأي مـــن العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للـــسلوك ، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية وسيطة قد تتضمن صوراً ذهنية أو أفكار أو معتقدات ، ومن هذه المتغيرات ما يحدث قبل الـــسلوك أو أثنائـــه أو بعده ومن بين المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى بالتوقعات سواء أكانت هذه التوقعات خاصة بالسلوك الإجرائي نفسه أو الناتج النهائي لـــه ، ويـــشير Bandura إلى أن التوقعات وحدها سوف لا تنتج الأداء المطلوب لـــو أن الإمكانـــات الأساسية غير موجودة أو ناقصة ؛ فقد توجد العديد من الأشياء التي يمكن أن يعملهـــا الأفراد وهم على يقين من النجاح ومع ذلك لا يؤدونها لأنهم ليس لديهم الحافز لعملها.

المكونات الفرعية لفعالية الذات الأكاديمية :

أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت فعالية الذات الأكاديمية بالتحليل العاملي تبايناً في العوامل المكونه لها والأبعاد التي تتكون منها . حيث ترى (بدوي ، ٢٠٠١) أن فعالية الذات الأكاديمية تتكون من الأبعاد التالية : قوة اعتقاد الطلبة في القيام بالسلوك الناجح ، والرغبة في بدء السلوك ، والسعي المستمر لتكملته ، والمثابرة في مواجهة التهديدات والتحديات. بينما يرى (الإهواني ، ٢٠٠٥) أنها تتكون من الأبعاد التالية : توقع النجاح ، والمثابرة ، والتوقع للأحداث .

بينما حدد (Bandura,1997) أربعة مكونات فرعية لفعالية الذات الأكاديمية وهي كما يلي:

١- الجهد الاكاديمي : ويعني اعتقاد الفرد بأن الجهد الذي يبذله يمكن أن يؤدي إلى تكملة المهام والأنشطة الأكاديمية المطلوبة في الوقت المحدد .

٢- المثابره في إنجاز المهام للتحديات/التهديدات : وتعنى معتقدات الفرد في قدرته على الاستمرار والإكمال الناجح للمهام الأكاديمية مهما بلغت درجة صعوبتها او تعقيدها.

٣-تنظيم الذات الأكاديمي : ويعني اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم والضبط والسيطرة والمراقبة لأفكاره ومشاعره وسلوكه الشخصي وتحديده لأهدافه بغية تحقيقها ، ومقاومة ضغوط الأقران التي تتسبب في البعد عن الاندماج في المهام الأكاديمية وانجازها .

٤ – الدعم الأكاديمي : ويعني اعتقاد الفرد بإمكانية حصوله على المساندة الأكاديمية من الآباء أو المعلمين أو الزملاء عند الضرورة .

المصادر الأساسية للفعالية الذاتية:

يُمكن تعزيز وتنمية فعالية الذات في الجوانب الأكاديمية كما حددها كل من (Bandura, 1977 ; Bandura, 1994 : 1-6 ; Bandura, 1997 ; Zimmerman, 2000: 88, 89) من خلال أربعة مصادر رئيسة هي: -

أولا: الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment : تُعد المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الطلبة لأنه يعتمد على خبرات النجاح والفشل التي يمتلكها الفرد فالنجاح عادة ما يرفع توقعات فعالية الذات بينما الإخفاق والفشل المتكرر دائماً يخفض توقعات فعالية الذات . ويتم معالجة هذا المصدر من خلال المداخل التالية أو بعضها :

أ- نمذجة المشارك Participant Modeling :

يرى (Bandura , 1977) أن نمذجة المشارك تساعد في تحويل المفاهيم والسلوكيات غير المرغوبة إلى مفاهيم وسلوكيات مناسبة بمعنى أنها تستخدم كوسيلة رئيسة في التغيير النفسي للأفراد من خلال ملاحظة الأفراد لأشخاص يؤدون السلوك مما يساعدهم على النجاح في الأداء على الرغم من المخاوف التي تنتابهم من الاقتراب من فعل ما يخشونه وأيضا من ضعف قدراتهم.

ب- تحصين الأداء Performance Desensitization :

يعد هذا المخل أحد أساليب العلاج السلوكي المستخدم في علاج حالات الخوف والقلق، وهو يعني التخلص التدريجي من حساسية الأداء ، وتتلخص الفكرة الرئيسة له في إزالة الاستجابة المرضية : كالخوف مثلاً عن طريق تشجيع الفرد على مواجهة مواقف الخوف تدريجياً من خلال إعداد قائمة شاملة للمواقف التي تثير الخوف لدى

الأفراد ؛ حيث يتم تعريضهم لمستويات متدرجة من الأحداث المنفرة التي تسبب لهم الخوف والقلق ، ويتم ذلك تدريجياً بالبدء بأقل المواقف التي تثير الخوف والقلق والإنتهاء بأكثر المواقف إثارة لهما، ويتم التدريب عليه من خلال تعرض الفرد لمواقف حقيقية أو خلق صورة خيالية في ذهنه حتى يتم الوصول إلى المواقف التي تسبب أقصى درجة من الخوف وينبغي خلال هذا المدخل المحافظة على حالة الهدوء والاسترخاء الخاصة بالأفراد (الشناوي وعبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٩٤ ; Bandura , 1977)

جـ- تعريض الأداء : Performance Exposure :

يرتبط هذا المدخل بمدخل تحصين الأداء حيث يتم إزالة الخوف أو القلق الشديدين بتعريض الأفراد لأعلى مواقف التهديد وبدون تقديم أي مساعدة من الآخر حتى تنطفئ وتتلاشى ردود الأفعال الوجدانية ، وقد وجد أن التعريض الحقيقي لمواقف التهديد يؤدي إلى نتائج أعلي من التعريض التخيل(Bandura, 1977) .

د- الأداء المعتمد على التوجيه الذاتي Self – Instructed Performance :

يعتمد هذا المدخل في البداية على المساعدات الخارجية للأفراد ثم يتم حجبها شيئاً فشيئاً حتى يتمكنون من المواجهة بفاعلية دون مساعدة ، وبالتالي يندمج الأفراد وبمرور الوقت في المهام والأنشطة التي كانوا يحجمون عنها(Bandura , 1977).

ثانياً : الإقناع اللفظيVerbal Persuasion : ويمثل هذا التشجيع والتدعيم الذي يلقاه الفرد من الآخرين (الآباء ، المعلمين، الأقران) ، وفيه يتم تعزيز ثقة الفرد بنفسه وتحفيزه على استكمال المهمة أو النشاط الذي بدأه وكذلك تشجيعه على المثابرة في إتمامه ، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات ، وقد يكون الإقناع خارجياً ولكن في هذه الحالة ينبغي أن يكون القائم بالإقناع جذّاباً وذوا خبرة وثقة بالنفس كي يقنع الأفراد أنهم يمتلكون القدرات والمهارات اللازمة لإتقان مهام معينه مما يجعلهم يبذلون جهداً أكبر لإتقانها. (Bandura , 1997: 101 ; Maddux , 2009 : 337) Larson , 2008 :27 ;.

ويشير (Bandura,1977 ,1995) إلى أن تعزيز إمكانات الفرد من الآخرين تجعله يؤدي المهام المطلوبة بإتقان ، وذلك بزيادة محاولته المستمرة لكي ينجح، ومن ثم تزداد معتقدات فعاليته الذاتية ، ويتم الإقناع اللفظي من خلال المداخل التالية :

أ- الاقتراحات **Suggestion**: وهي محاولة تمثيل الحقائق أمام الأفراد وجذب انتباههم وتركيزهم في موضوع معين عن طريق الإيحاء ومحاولة ربط المدركات المحسوسة بالمدركات الملموسة.

ب- النصائح Exhortation: وفيها يتم تقديم النصائح من خلال موجه أو مرشد لبعض الأفراد وتتوقف الفائدة منها على كياسة وأسلوب وخبرة القائم بالنصيحة وأسلوبه في الإقناع .

جـ- التعليم الذاتي Self-instruction : تعتمد على التحديد لموضوع معين ويطلب من الأفراد القيام بالبحث حول هذا الموضوع وتعليم أنفسهم وتؤدي شخصية من يقوم بالتوجيه والإرشاد دوراً كبيراً ومؤثراً في التعلم الذاتي .

د- المعالجات التفسيرية Interpretive Treatments : تعتمد على قدرة القائم بالتوجيه على تفسيره للمصطلحات والمفاهيم التي يصعب على الأفراد والدارسين استيعابها وعرضها بطريقة بسيطة يفهمها الدراسيين .

ثالثا : الخبرات البديلة Vicarious Experience : وتسمى بالخبرات غير المباشرة ويستمدها الطلبة بالتعلم عن طريق النمذجة أو عن طريق ملاحظة الآخرين: فحين يجد الطالب نماذج ناجحة مماثلة له في القدرات فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فاعليته ، فرؤية الأفراد الآخرين المشابهين وهم يؤدون مهام صعبة وينجحون في أدائها يرفع لديهم معتقدات الفعالية التي تجعلهم يدركون أنهم يمتلكون من الإمكانات ما يؤهلهم لممارسة مثل هذه الأنشطة بنجاح.

ولتوضيح دور الخبرات البديلة في التأثير على فعالية الذات فقد أجرى كل من (Milner & Jakson, 2002: 37) دراسة توصلا خلالها إلى أن الخبرات البديلة وملاحظة الطلاب لزملائهم وهم ينجحون تزيد من مثابرتهم للوصول إلى أهدافهم مما يؤثر إيجابياً على شعورهم بالفعالية الذاتية. ويوجد مدخلين لمعالجة الخبرات البديلة هما :

أ- النمذجة الحية Live Modeling: وتسمى أيضا بالتعلم القائم على الإقتداء وهي تعني تعلم أنماطاً سلوكية جديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج.

ب- النمذجة الرمزية Symbolic Modeling: وتستخدم في حالة عدم توفر النماذج الحية والمحسوسة وذلك باللجوء إلى النماذج التخيلية ، ويشير (جابر، ١٩٩٠ : ٤٥١) إلى أنه يوجد قدر كبير من النمذجة الرمزية في المجتمع في الوقت الحالي كالأفلام والبرامج التليفزيونية والتي تعرض العديد من الأنماط السلوكية التي تؤثر في الآخرين.

رابعا: الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal: ويقصد بها العوامل الداخلية التي تحدد إمكانية قيام الفرد بهذه المهمة، ويمكن للحالة الانفعالية التأثير على فعالية الذات ، وذلك عندما يربط الناس الاستثارة الفسيولوجية المنفرة بالأداء السلوكي

الضعيف. وعندما يدرك الفرد أن القلق أو الخوف أمر واقعي فإن فعالية الذات الخاصة بالأداء ترتفع لدى الفرد وذلك بخلاف القلق والخوف المرضي والذي يجعل الاستثارة الانفعالية تميل إلى خفض الفعالية الذاتية للأداء، وتعتمد الاستثارة الانفعالية على الجانبين النفسي والجسدي للفرد لتأثيرهما على المعتقدات الذاتية للفرد فالمواقف الضاغطة والتي ينتج عنها درجات عالية من الخوف والقلق والتوتر وحالات الإجهاد الجسمي والشعور بالألم والتعب له تأثير كبير على فعالية الذات مما يؤثر على الأداء (Bandura,1998: 54).

ويمكن معالجة الاستثارة الانفعالية عن طريق المداخل التالية :

أ- العزو : يرى Bandura بأن الأفراد الذين يدركون استثاراتهم على أنها نابعة من العجز الشخصي لديهم تنخفض توقعات فعالية الذات لديهم بشكل أكثر من الذين يعزون استثاراتهم لعوامل معينة مرتبطة بالموقف .

ب- التغذية المرتدة والاسترخاء : يحتاج الفرد إلى نوع من التغذية الراجعة والتي تساعده على الاسترخاء وتشعره بالراحة والهدوء النفسي عند تأدية المهام والأنشطة المختلفة.

جـ- التحصين الرمزي: يعد هذا المدخل من المداخل المهمة في إزالة الخوف والتوتر والقلق ، وتعد آثار هذا المدخل متغيرة وضعيفة مقارنة بالتعريض الحقيقي لمواقف التهديد والتي تؤدي إلى نتائج أفضل.

د- التعريض الرمزي: وفيه تستخدم اختبارات حسية مختلفة لاستنتاج حالة الفرد النفسية والانفعالية .

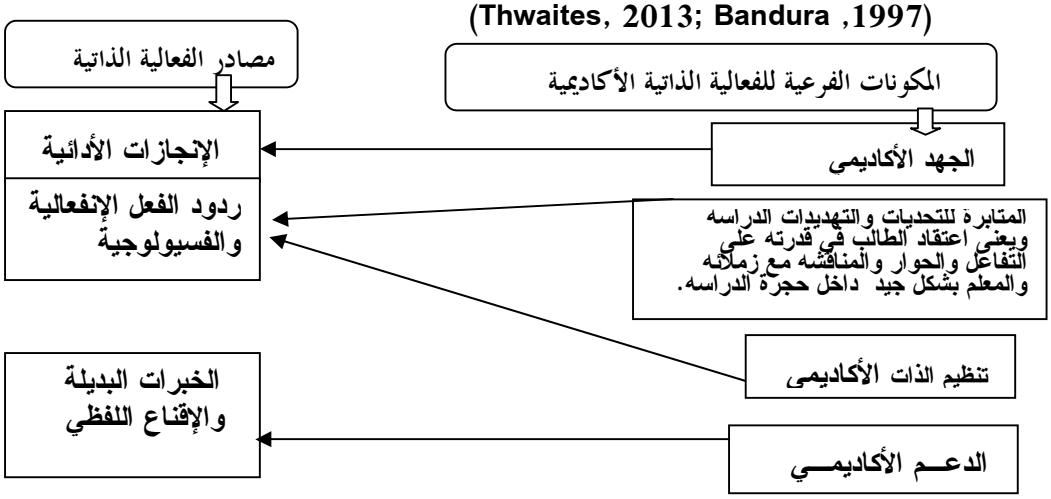
ويشير (جابر، ١٩٩٠:٤٣) إلى أن هذه المصادر الأربعة تزيد أو تضعف من فعالية الذات أي أنها تؤثر فيها سواء بعامل أو أكثر من هذه العوامل بالإضافة إلى معايير السلوك الداخلية .

ويمكن تلخيص الاستراتيجيات أو المعالجات التي يستطيع الفرد من خلالها أن يكتسب فعالية الذات كما حددها **(Bandura,1977 : 195)** في الجدول (١) التالي:

توقعات الفعالية Efficacy Expectations	
المصـــــــــدر **Source**	المعـالجـــات **Mode Of Induction**

Participant Modeling	١- النمذجة بالمشاركة	الإنجازات الأدائية Performance Accomplishments
Performance Desensitization	٢- تحصين الأداء	
Performance Exposure	٣- تعريض الأداء	
Self-Instructed Performance	٤- الأداء القائم على التوجيه الذاتي	
Live Modeling	١- النمذجة الحية	الخبرات البديلة Vicarious Experiences
Symbolic Modeling	٢- النمذجة الرمزية	
Suggestions	١- الاقتراحات	الإقناع اللفظي Verbal Persuasion
Exhortation	٢- النصائح	
Self-Instruction	٣- التعليم الذاتي	
Interpretive Treatments	٤- المعالجات التفسيرية	
Attribution	١- العزو	الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal
Relaxation Biofeedback	٢- الاسترخاء والتغذية الراجعة الحيوية	
Symbolic Desensitization	٣- التحصين الرمزي	
Symbolic Exposure	٤- التعرض الرمزي	

والشكل(٢) التالي يوضح العلاقة المقترحة بين المكونات الفرعية لفعالية الذات الأكاديمية والمصادر التي يستمد الطلبة منها معتقداتهم في قدراتهم الأكاديمية وفقا لـــ (Thwaites, 2013; Bandura ,1997)



شكل(٢) العلاقة المقترحة بين المكونات الفرعية لفعالية الذات الأكاديمية ومصادر الفعالية الذاتية

ثانياً: الذكاء الانفعالي :Emotional Intelligence:

يوجد ترجمات مختلفة لمصطلح Emotional Intelligence يستخدمها الباحثون منها: الذكاء العاطفي ، والذكاء الوجداني ، والذكاء الانفعالي. والباحث الحالي سوف يتبنى مصطلح " الذكاء الانفعالي" .

ويُعد الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة في التراث السيكولوجي إلا أن له جذور قديمة ترجع إلى الوقت الذي اهتم في وكسلر عام ١٩٤٣ بالاهتمام بالجوانب غير المعرفية عند تعريفه للذكاء وإلى أهمية تلك الجوانب في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة ، وفي عام ١٩٨٣ أصدر Gardner كتاباً بعنوان" أطر العقل" قدم فيه نموذجاً للذكاءات المتعددة والذي يتضمن نمطين من الذكاء هما : الذكاء الاجتماعي والذي يعني فهم الفرد للمشاعر والأحاسيس الخاصة به والمشاعر والأحاسيس الخاصة بالآخرين ، والذكاء الشخصي والذي يتضمن الوعي بالذات وفهمها والتعامل مع المشاعر الداخلية والقيم والمعتقدات وعمليات التفكير وهذين النمطين يمثلان الذكاء الانفعالي من وجهة نظره (Gardner ,1983) .

وفي عام ١٩٩٠ قدم كل من Salovey and Mayer مقالة لهما بعنوان :الذكاء الانفعالي ، ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام الحقيقي بالذكاء الإنفعالي ، وعرفاه بأنه : قدرة الفرد على تقييم مشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام ذلك في توجيه سلوكه وانفعالاته : (Salovey & Mayer, 1990 189). ولم يقتصران على تقييم انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين وفقط بل أضافا إليه عام (١٩٩٣) مجموعة من القدرات التي تتعلق بقدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وإدارتها والتحكم فيها، وقدرته على التعامل مع انفعالات الآخرين ومعالجتها وتقييمها بدقة (Mayer& Salovy,1993) .

ويعرفه (Goleman ,1995 : 43) في كتابه الشهير : الذكاء الانفعالي. والذي تناول فيه ما أسماه بالعقل الوجداني والذكاء الانفعالي ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مختلف جوانب الحياة بأنه " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي مواقف الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وإدراك الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز الذات وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية. أما (Bar-on,1997:14) فعرفه بأنه تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والعاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط. بينما نظر إليه (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) على أنه قدرة الفرد على تتبع ومراقبة انفعالاته ومشاعره ، وانفعالات الآخرين ومشاعرهم ، والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكيره وسلوكه . ويعرفه (Pfeiffer, 2001) بأنه

قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وتنظيم الحالة الانفعالية . ويرى (Singh,2002 :7) أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على الاستجابة بنجاح للمثيرات الانفعالية بصور متعددة من داخل الذات والبيئة المحيطة.

أهمية الذكاء الانفعالي :

إذا كان الفضل يرجع إلى (Mayer و Salovey) في توجيه اهتمام الباحثين لدراسة الذكاء الانفعالي فإن الفضل في ترويج هذا المفهوم وانتشاره يرجع إلى Goleman، وذلك في أول كتاب عن الذكاء الانفعالي بعنوان: " الذكاء الانفعالي وسبب كونه أكثر أهمية من معامل الذكاء IQ " أشار فيه إلى أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة (٢٠٪) من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة ، تاركاً (٨٠٪) للعوامل الأخرى التي يمتلكها الفرد ، ويرى أن الغالبية العظمى من المتميزين في المجتمع لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من معامل ذكاء وإنما يرجع لامتلاكهم مهارات الذكاء الانفعالي الذي يرتبط بالمشاعر والأحاسيس والمزاج العام.

ومنذ ذلك الحين فقد اهتم الباحثين بدراسته مع عديد من المتغيرات ذات الأهمية بالصحة النفسية للفرد ؛ حيث يشير (Bernet,1996) إلى أن الذكاء الانفعالي يُعد أفضل منبئ بالنجاح في الحياة الاجتماعية فالأذكياء انفعالياً متوافقون نفسياً وعاطفياً ومثابرون ومتفائلون ويتمتعون بصحة عقلية جيدة. وتوصلت دراسة (Schutte, Malouff, Simunek, Hollander& McKenley, 2002) إلى أن الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين يرتبط بالحالة المزاجية الإيجابية لديهم والتقدير المرتفع للذات ، أما (سرور، ٢٠٠٣) فيشير إلى أن الطلبة الذين لديهم مستوى ذكاء وجداني مرتفع يواجهون الضغوط ويتخطون العقبات التي قد تقابلهم أكثر من الطلبة الذين لديهم مستوى ذكاء وجداني منخفض ، وتوصلت دراسة (Extremera, 2005) إلى أن الذكاء الانفعالي ومكوناته له قدرة تنبؤية كبيرة في معتقدات الفرد نحو مساعدة الآخرين، والشعور بالرضا عن الحياة . ويساعد على تحويل الانفعالات السلبية من غضب وكراهية وعدوانية إلى انفعالات ايجابية من حب وتقديم المساعدات للآخرين (حسين وحسين،٢٠٠٦: ١٣).

وهو مهم أيضا في السعادة الشخصية للأفراد حيث أظهرت دراسة (Furnham & Petrides , 2003) بعنوان : سمة الذكاء الانفعالي والسعادة . والتي شارك فيها (٨٨) طالباً وطالبة طُبِق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي كسمة ويحتوي على (٣٠) بنداً ، واختبار (أكسفورد) للسعادة ويتضمن(٢٩) بنداً ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي كسمة والسعادة النفسية ، كما اتضح أن التباين في مستوى السعادة النفسية يتحدد من خلال تنظيم الفرد لانفعالاته ، وعلاقاته الإجتماعية الجيدة مع الآخرين. ومما يؤكد ذلك ما أسفرت عنه دراسات كل

من (جودة ، ٢٠٠٧ ؛ أبو عمشه ، ٢٠١٣) من وجود علاقة ارتباط ايجابية بين الذكاء الانفعالي والسعادة النفسية.

كما أن للذكاء الانفعالي دور بالغ الأهمية في المواقف والتفاعلات الحياتية بشكل عام والمجال الأكاديمي بشكل خاص ، ويُدعم ذلك ما أظهرته دراسة (أبو ناشي، ٢٠٠٢) والتي بحثت خلالها بنية الذكاء الانفعالي ومعرفة طبيعة العلاقة بينه وبين الذكاء العام والسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى (٢٠٥) طالباً وطالبة بجامعة المنوفية أكملوا اختبارات (الذكاء الانفعالي ، والمهارات الاجتماعية لـــ السمادوني"" ١٩٩١" ، والذكاء العالي لـــ السيد خيري، والبروفيل الشخصي لـــ جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب" ١٩٧٦") من وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده والذكاء العام والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

وتوصلت دراسة (Tapia, 1999) إلى وجود علاقة ارتباط ايجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب . أما (Drago, 2004) فأسفرت دراسته عن إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال قدرة الطالب على التعرف على انفعالاته والتحكم فيها وإدارتها ، وتوصل (طلافحة، ٢٠١٣) في دراسته على (٤٨٦) طالباً وطالبة بالسنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى ولم توجد فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع . ويدعم ذلك ما توصل إليه (Chamundeswari , 2013) في دراسته التي أجراها على (٣٢١) طالباً بالمدارس الثانوية العليا على أن هناك علاقة ارتباط ايجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي .

وأوضحت دراسة (Mathews, Emon, Funke, zeidenr, Roberts, Richard, Costa & Schulze,2006) أن الذكاء الانفعالي يساعد الأفراد على سرعة استكمال الأعمال الشاقة وإنجازها ، كما يساعدهم على إدارة انفعالاتهم ومشاعرهم عند تواجههم المشكلات وأثناء قيامهم بحلها . كما أن له دور في التوافق النفسي والتواصل مع الآخرين . ويظهر ذلك في دراسة (البلوي، ٢٠٠٤) والتي فحصت العلاقة بين الذكاء العاطفي من جهة والتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية من جهة أخرى على عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية طبقت عليهم مقاييس: الذكاء العاطفي لـــ فاروق عثمان ومحمد رزق (٢٠٠١) ، والتوافق النفسي ، والمهارات الاجتماعية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي والتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية.

كما أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي يتميزون عن غيرهم بعدة خصائص منها : أنهم دائما ما ينجحون في حياتهم ، ويعرفون مشاعرهم ويديرونها بشكل جيد ،

ويتفهمون مشاعر الآخرين، ولديهم وعي بمشاعرهم الداخلية ومشاعر الآخرين ، ويتميزون بقدرتهم على القيادة ، ولديهم قدرات عالية في حل المشكلات ، وأكثر واقعية في معالجة الأمور ، ولديهم مهارات عالية في التجهيز المعرفي ، ويتميزون بالانفتاح العقلي بالنسبة لردود الأفعال الانفعالية ، وتتناسب استجاباتهم الانفعالية مع المواقف الحياتية المختلفة ، ويمكنهم التعبير عن مشاعرهم ومعالجتها ، ويتغلبون على القلق وأكثر مقاومة للاحباطات ، ولديهم القدرة على مساعدة الآخرين والأخذ على أيديهم لتحقيق النجاح ، وهم أكثر تفـــاؤلاً واستبشاراً بالمستقبل . (Mayer , Salovey & Caruso, 2000, 400 ; Goleman & reich ,1999, 28)

أبعاد الذكاء الانفعالي " مكوناته ":

حاول العديد من الباحثين تحديد أبعاد "مكونات" الذكاء الانفعالي ، ويُعد (Salovy & Mayer, 1990) أول من حددا أبعاداً للذكاء الانفعالي كالتالي :-

١- **التعرف على الانفعالات:** ويتضمن قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين ، والتعبير عنها ، والتمييز بين الانفعالات الصادقة وغير الصادقة.

٢- **توظيف الانفعالات:** ويشمل أثر الانفعالات على تنظيم النشاط المعرفي، والقدرة على استخدام الانفعالات لتركيز الانتباه على المعلومات المهمة وتفعيل عملية حل المشكلات وتنشيط التفكير والإبداع والاقتراب من الآخرين والتعامل الفعال معهم.

٣- **فهم الانفعالات:** ويشمل قدرة الفرد على تحليل الانفعالات إلى مكوناتها والتمييز بين الانفعالات المتشابهة ، وفهم الانفعالات المركبة كالغيرة فهي تتضمن الخوف والغضب والحسد وفهم أسبابها ومن ثم التنبؤ بحدوثها كما يشمل فهم الانفعالات المتناقضة كالجمع بين الحب والكره لشخص ما.

٤- **إدارة الانفعالات:** ويقصد بها قدرة الفرد على السيطرة والتحكم في انفعالاته وضبطها ، وتقبل المشاعر والانفعالات السارة وغير السارة ، وإدارة المشاعر غير السارة كتهدئة مشاعر الغضب أو القلق لديه ولدى الآخرين ؛ مما يعني أن يكون الفرد متفتحاً ومستوعباً لكل المشاعر.

أما Goleman فقدم تصوراً عن الذكاء الانفعالي وذلك في عامي ١٩٩٥ ، و٢٠٠١ يتضمن خمسة أبعاد أساسية ثلاثة منها تتعلق بالكفاءات الشخصية ويعني بها معرفة وإدارة الانفعالات داخل الشخص وهي :

١- **الوعي بالذات Self – Awareness :** يعني قدرة الفرد على معرفة انفعالاته واتجاهاته ومعتقداته أو دراية الفرد بمشاعره وانفعالاته " حالته المزاجية " فالفرد

في حاجة دائما ليعرف أوجه القوة وأوجه القصور لديه لكي يتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.

٢- **تنظيم الذات Self-Regulation : تنظيم الانفعالات الذاتية يشير إلى كل العمليات الخارجية والداخلية المسئولة عن مراقبة وتنظيم ردود الفعل الانفعالية وبصفة خاصة الانفعالات الشديدة والعارضة ، وقدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية .**

٣- **الدافعية الذاتية Self-Motivation: الطاقة الداخلية التي تدفع الفرد للتقدم نحو تحقيق أهدافه وبخطوات ثابتة، واستخدام الفرد لقيمته وتفصيلاته من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها ، كما تشمل كبح الاندفاع وتركيز الطاقة وزيادة النشاط للوصول للأهداف.**

واثنين تناولا الكفاءات الاجتماعية ويعني بها معرفة وإدارة الانفعالات مع الآخرين وهما :

٤- **التعاطف Empathy : ويعني القدرة على فهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم فيها والتعايش معهم ، وهذا يعني أن للتعاطف جانبين الأول: معرفي ويعبر عن القدرة على فهم انفعالات الآخرين ، والثاني: انفعالي ويعبر عن مشاركة الآخرين انفعالاتهم .**

٥- **المهارات الاجتماعية Social Skills : ويعني القدرة على التأثير الايجابي القوي في الآخرين أو التعامل معهم بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم ، وكيفية تكوين علاقات وصداقات أي كسب حبهم وإعجابهم، وهذا البعد ينبغي توافره في كل نشاط فردي أو جماعي .**

ويضيف (Bar-On , 1997:14) خمسة أبعاد أخرى للذكاء الانفعالي وهي: مهارات داخل الشخص، ومهارات بين شخصية ، والقدرة على التكيف، وإدارة الضغوط، والمزاج العام كالتالي :

١- **المهارات داخل الشخص : ويشمل وعي الفرد بذاته ومشاعره واحترام الذات ، وتحقيقها والاستقلالية.**

٢- **المهارات البينشخصية:** وتتضمن التعاطف ، والعلاقات الاجتماعية ، والمسئولية الاجتماعية.

٣- **القدرة على التكيف:** وتشمل قدرة الفرد على إدراك الواقع ، والمرونة ، والقدرة على حل المشكلات.

٤- **القدرة على إدارة الضغوط:** وتشمل القدرة على تحمل الضغوط والسيطرة على الاندفاع ومقاومته.

٥- **المزاج العام:** ويقصد بها الشعور بالرضا والقدرة على التفاؤل والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسعادة النفسية .

يتضح مما سبق تعدد أبعاد الذكاء الانفعالي تبعاً لتباين واختلاف توجهات الباحثين حيث نجد أن **Salovy and Mayer** نظرا إلى الذكاء الانفعالي على أنه يتكون من التعرف على الانفعالات ، وتوظيفها، وفهمها ، وإدارتها ، وهذا يعني أنهما نظرا إليه كقدرة عقلية حيث اهتما بكيفية تفاعل الجوانب الوجدانية والانفعالية ، أيضا **Goleman** نظر إليه على أنه يتكون من الوعي الذاتي ، وإدارة الانفعالات ، وحفز الذات ، والتعاطف ، والمهارات الاجتماعية أي أنه يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والكفاءات الاجتماعية ، بينما يرى **Bar-on** أنه يتكون من مهارات داخل الشخص ، ومهارات بينشخصية ، والقدرة على التكيف ، وإدارة الضغوط ، والمزاج العام فهو ركز على الجوانب غير المعرفية ويرى أن الذكاء الانفعالي نظام من الإمكانات والمهارات وهذا يعني أنه نظر إليه على أنه مزيج من المهارات والسمات. كما يتبين مما سبق أنه ينبغي على الفرد استثمار كل ما لديه من قدرات انفعالية ايجابية في تعامله مع الآخرين .

ومن العرض السابق أيضاً يمكن التعرُّف على بعض الجوانب والانعكاسات التربوية المهمة لهذه الأبعاد " المكونات" ، والتي تتمثل فيما يلي :

(١) معرفة المتعلمين بالذكاء الانفعالي يساعدهم على التكيف مع الانفعالات المختلفة السارة وغير السارة إما بتقبلهم لهذه المشاعر والانفعالات أو رفضهم للانفعالات غير السارة كتهدئة مشاعر الغضب أو القلق أو رفض هذه المشاعر.

(٢) المتعلمون إذا تمكنُوا من التنظيم الذاتي لانفعالاتهم ؛ فإنهم سيكونون قادرين على استبعاد المشاعر والأحاسيس السلبية واختيار الانفعالات الايجابية واستغلالها أثناء عملية تعلمهم بشكل خاص وفى حياتهم بشكل عام .

(٣) المتعلمون إذا تمكنُوا من معرفتهم بانفعالاتهم ومشاعرهم ووعيهم بها سيكونون قادرين على التمييز بين الانفعالات الصادقة والانفعالات الزائفة مما يساعدهم على مواجهة الأحداث الحياتية بواقعية .

(٤) المتعلمون إذا تمكنُوا من إدارة وتنظيم انفعالاتهم وكيفية التعامل مع الآخرين وفهم مشاعرهم فإن ذلك سيزيد من توافقهم النفسي ويثري مهاراتهم الاجتماعية وينعكس أثر ذلك على دافعتيهم وانجازهم الأكاديمي.

البرامج التي اهتمت بالذكاء الانفعالي وتنميته:

يتناول الباحث الحالي الدراسات التجريبية المتعلقة بتنمية الذكاء الانفعالي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة ، وفي حدود ما اطلع عليه لم يتسنى له العثور إلا على عدد قليل من الدراسات ذات الصلة بطلبة الجامعة ومنها :

دراسة (رزق، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى (١٥٢) طالب وطالبة بالجامعة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث ، ومجموعتين ضابطتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث من مختلف التخصصات طُبِق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ، وأظهرت النتائج تحسن في الذكاء الانفعالي لدى طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعتين الضابطتين.

وأجرى (أحمد، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية لـــدى (٢١) طالباً وطالبة مـــن طلبة الـــدبلوم – شعبة التربية الخاصة " وبتطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على مبادئ ومفـــاهيم التربيـــة النفسية والتنوير الانفعالى والذي استمر لمدة ثمانية أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعياً ، مدة كلاً منها(٤٥) دقيقة ، وقد بلغ إجمالى جلسات البرنـــامج (٣٦) جلـــسة، وبالتحليل الاحصائي للبيانات أسفرت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلى والبعدى على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح القياس البعدى مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي.

أما كل من (Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope, 2007) فأجرو دراسة بحثت إمكانية تطبيق برنامج مُعد لدعم نمو مهارات الذكاء الانفعالي والذي قد يساعد في رفع مستوياته لدى الطلبة، وجمعت البيانات من(١٦٩) طالباً وطالبة باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي لـــ Baron and Barker,2000 ، ومقياس التقييم الذاتي لـــ Harter, 1985 ، وباستخدام هذين المقياسين تم تصنيف الطلبة إلى مرتفعين ومنخفضين في الذكاء الانفعالي والتقييم الذاتي ، وباستخدام البرنامج المُعد للتدخل والمساعدة قد تحسن كل من الذكاء الانفعالي والتقييم الذاتي لدى الطلبة .

كما بحثت (الغنيمي ، ٢٠٠٩) فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالأنموذج اعتمادا على نظرية "باندورا" في تنمية الذكاء الانفعالي لدى (١٩٨) طالبة بكلية التربية

بالمملكة العربية السعودية تم تقسيمهن لمجموعتين: تجريبية: تدربت باستخدام البرنامج التدريبي والذي استمر لمدة شهرين بمعدل جلستين اسبوعياً مدة الجلسة ساعتين ، وضابطة: لم تتلق أي تدريب وجمعت البيانات باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي ، وتوصلت النتائج إلى تحسن الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية .

ثالثاً: فعالية الذات الأكاديمي والذكاء الانفعالي:

إن البحث في فعالية الذات يؤكد على كل من المعرفة الذاتية والتنظيم الذاتي؛ حيث يرى (Bandura,1997) أن معتقدات الفعالية الذاتية تؤثر في تنمية وتطوير الوعي الذاتي وتنظيم الذات ، وقد وجد (Martocchio & Judge,1997) أن (٦٧٪) من المدربين يساعدون الأفراد في تحسين فعالية الذات خلال تدريبهم ، وأن أول ما يظهر عند التدريب الجيد للأفراد هو التحسن في الوعي الذاتي لديهم . كما أن العمليات المعرفية لفعالية الذات تتأثر بالانفعالات وبالجوانب الوجدانية وعندما ترتفع معتقدات الفعالية لدى الأفراد يزداد وعيهم وتنظيمهم الذاتي لانفعالاتهم ، ويستطيعون التحكم في إدارة انفعالاتهم ومشاعرهم ، وتزداد القدرة لديهم على تفهم انفعالات ومشاعر الآخرين وبمعنى آخر فإن الذكاء الانفعالي يتحسن لديهم .

كما أجريت العديد من الدراسات والأبحاث تضمنت فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي معاً يمكن تصنيفها إلى : دراسات اهتمت بالطلبة المعلمين خلال دراساتهم الجامعية ، ودراسات اهتمت بالمعلمين أثناء الخدمة.

(١) الدراسات التي اهتمت بالطلبة المعلمين أثناء دراساتهم الجامعية : ومنها دراسة (غنيم ،٢٠٠١) والتي حاول خلالها التحقق من بنية الذكاء الانفعالي من خلال متغيرات شخصية (فعالية الذات وتقدير الذات)، ومتغير اجتماعي (الحساسية الانفعالية ، الضبط الانفعالي ، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) ومدى ارتباط الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات، وذلك على (١٩١) طالباً بكلية المعلمين(ببيشة) في المملكة العربية السعودية ، طبق عيهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس فعالية الذات لـــ رضوان ١٩٩٧، ومقياس تقدير الذات للدريني ، ومقياس المهارات الاجتماعية للسمادوني١٩٩١ ، وأظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من كل من تقدير الذات والمهارات الاجتماعية وفعالية الذات ، كما وجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في فعالية الذات لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي.

كما بحثت (McBain,2004) العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات ودور المرشد الطلابي وأثرهما على التقدم الأكاديمي وذلك على عينة من طلاب كلية إدارة الأعمال، أوضحت نتائجها أن وجود المرشد الطلابي يساهم في التقدم الأكاديمي ، وأن درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات يمكن استخدامها في التنبؤ بكل من الذكاء الانفعالي والتطور الشخصي والوظيفي.

أما (المزروع، ٢٠٠٧) ففحصت علاقة فعالية الذات بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الانفعالي لدى (٢٣٨) طالبة من جامعة أم القرى تراوحت أعمارهن بين (١٧-٢٤) سنة ، طبقت عليهن ثلاثة مقاييس وهي: فعالية الذات لـــ Fan & Mak, 1998 ، مستوى الإنجاز، الذكاء الانفعالي لـــ رشدي فام وماجي وليم وأحمد حسين، (٢٠٠١)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) ، أسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز والذكاء الانفعالي ، ووجود فروق دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الانفعالي في درجات فعالية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الانفعالي.

بينما أجرى كل من (Catalina et al., 2012) دراسة بعنوان : فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة " دراسة استكشافية". وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثانية والثالثة تراوحت أعمارهم من (١٨-٢٥) عاماً طبق عليهم مقياس فعالية الذات الأكاديمية لـــOwen & Froman, 1988 ، ومقياس الذكاء الانفعالي لـــ Schutte et al., 1998 ، وبتحليل البيانات باستخدام (SPSS) أسفرت النتائج عن وجود ارتباط ايجابي بين درجات الطلاب في فعالية الذات الأكاديمية وبين درجاتهم في الذكاء الانفعالي ببعديه" إدارة الانفعالات ، وتوظيف الانفعالات" ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي للعام السابق ، وأن فعالية الذات الأكاديمية تعمل كمتنبأ بالذكاء الانفعالي.

(٢) الدراسات التي اهتمت بالمعلمين أثناء الخدمة: أجريت دراسات عديدة منها دراسة (Chan,2004) والتي تناول خلالها العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده وفعالية الذات وذلك لدى (١٥٨) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الانفعالي ، وأنه يمكن التنبؤ من درجات المعلمين والمعلمات في أبعاد الذكاء الانفعالي (تنظيم الذات ، والقدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير) بفعالية الذات .

ودراسة (Fabio & Palazzesch, 2008) والتي تناولت الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى (١٦٩) معلماً بالمدارس الثانوية الإيطالية طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي لـــ Bar- On النسخة المختصرة ٢٠٠٢، ومقياس فعالية الذات للمعلمين وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض الأبعاد للذكاء الانفعالي وكانت هذه الفروق لصالح الذكور في البعد غير الشخصي ولصالح الإناث في البعد الشخصي ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات للمعلمين.

وباستعراض الدراسات والادبيات التربوية التي تناولت فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي لم توجد دراسة عربية ولا اجنبية تم التدريب فيها على فعالية الذات

الأكاديمية ومعرفة أثره في الذكاء الانفعالي ، كما لم توجد دراسة عربية ولا أجنبية استخدمت الإحصاء في المجال التدريبي لفعالية الذات الأكاديمية ولعل هذا احد مبررات إجراء مثل هذه الدراسة .

تعقيب عام على الاطار النظري والاستفادة منه:

يتضح من العرض السابق بما تضمنه من أبحاث ودراسات سابقة تتعلق بكل عنصر من عناصره تنوعها وتباينها من حيث : الهدف ، والأدوات ، والعينة ، ومدة الدراسة التجريبية ، والنتائج التي توصلت إليها ، وسوف يتناول الباحث العناصر السابقة فيما يلي :

– **الهدف:** تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات والأبحاث السابقة لتحقيقها حيث كان الهدف من بعضها التعرُّف على أثر التدريب على فعالية الذات في المتغيرات المختلفة كالأمانة المهنية والمسئولية الشخصية والتعبير الكتابي ومهارات اللغة والذكاء الشخصي والقلق، كما هدفت بعض الأبحاث والدراسات إلى التُعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من : التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي والتوافق النفسي والتنظيم الذاتي وقلق الاختبار والسلوك الفوضوي ، كما هدفت إلى التعرُّف على ما إذا كان لفعالية الذات دورا أساسياً للتنبؤ بالنجاح والانجاز الأكاديمي أم لا ؟ وهدف البعض الآخر إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالعديد من المتغيرات المختلفة كالتحصيل الدراسي والذكاء العام والسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والسعادة النفسية وتقدير الذات وأساليب مواجهة الضغوط وحل المشكلات ، ويتضح من هذه الأبحاث أنها تناولت في معظمها أبعاد الذكاء الانفعالي ، كما أنها تناولت فعالية الذات من خلال مصادرها الأربعة وهي: الانجازات الأدائية والخبرات المباشرة والإقناع اللفظي والاستثارة الانفعالية . لذا فقد حرص الباحث على أن يتم التدريب على المكونات الفرعية لفعالية الذات الأكاديمية وهي : الجهد الأكاديمي ، والمثابره في إنجاز المهام للتحدياتوالتهديدات ، والتنظيم الذاتي الأكاديمي ، والمساندة الأكاديمية / الدعم الأكاديمي من خلال مصادرها الأربع والمداخل الخاصة بكل مصدر ؛ كي يقام البرنامج التدريبي في ضوء هذه المصادر والتي حظيت باتفاق معظم الأبحاث والدراسات.

– **الأدوات:** تنوعت الأدوات التي استخدمتها الأبحاث والدراسات السابقة في جمع البيانات حول متغيراتها . حيث استخدمت بعض الدراسات أدوات ومقاييس لجمع البيانات حول متغيرات فعالية الذات مثل : مقياس فعالية الذات العامة ، ومقياس الفعالية الذاتية لـ Fan & Mak, ، ومقياس فعالية الذات لـ رضوان ١٩٩٧ ، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية لـ Owen & Froman, 1988 كما استخدمت البعض الآخر منها أدوات متنوعة لقياس الذكاء الانفعالي مثل : مقياس الذكاء الانفعالي لـ Mayer

& Salovey ، واختبار الذكاء الانفعالي لـــ Palmer & Stough , 2001 ، ومقياس الذكاء الانفعالي لـــ Schutte et al., 1998 ، ومقياس الذكاء الانفعالي لـــ غنيم ٢٠٠١ ، ومقياس الذكاء الانفعالي لـــ عثمان ورزق (٢٠٠١) ، ومقياس الذكاء الانفعالي لـــ Bar- On, 2002 ومقياس الذكاء الانفعالي كسمة لـــ Furnham & Petrides , 2003 . ونظراً لأن معظم الدراسات والأبحاث السابقة استخدمت المدخل الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة ودراسة العلاقة بين المتغيرات البحثية ، لذلك تنوعت الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات والأبحاث . واستند الباحث الحالي عند تحديده لأبعاد المقياس على نموذج (Golman, 1995,2001) للذكاء الانفعالي ، والذي يتكون من خمسة أبعاد هي : الوعي الذاتي بالانفعالات ، تنظيم وإدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، والمهارات الاجتماعية)

– **حجم العينة:** تباين عدد المشاركين بين معظم الدراسات والأبحاث السابقة حيث تراوح العـــدد بين (٨ ، ١٣٤) فرداً من المشاركين في بعض الدراسات الخاصة بفعالية الذات الأكاديمية ، بينما تراوح عدد المشاركين في بعض الدراسات الأخرى الخاصة بالذكاء الانفعالي بين (٦٠ ، ٤٨٦) فرداً . ويرجع سبب استخدام بعض الدراسات لعدد كبير من المشاركين إلى أنها تعتمد على تطبيق أحد المقاييس بشكل جماعي ، أو الاعتماد على طريقة التدريس الجمعي في تنفيذ التجربة ، كما أن معظم العينات في الأبحاث والدراسات السابقة شملت المرحلتين الثانوية والجامعية ، والقليل منها اهتم بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية ومرحلة ما بعد الجامعة ، واهتم البعض منها بمدراء المؤسسات التعليمية ، وفئة جناح الأحداث. وقد ركز الباحث الحالي على طالبات الجامعة ؛ نظرا لأن معظم النتائج أوضحت انخفاض الذكاء الانفعالي لديهن وبخاصة في السنوات الأولى منها . وتضمنت العينات الذكور والإناث في محاولة للمقارنة بينهم ، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في فعالية الذات الأكاديمية يرجع إلى الجنس أم لا ؟، حيث أظهرت معظم النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات ، والبعض منها أظهر وجود فروق بين الذكور والإناث ترجع إلى الذكور ، والبعض الآخر أظهر وجود فروق بين الذكور والإناث ترجع إلى الإناث ؛ ولذا فقد اقتصر الباحث الحالي على الإناث فقط .

– **مدة الدراسة التجريبية :** تباينت الفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسات والأبحاث التجريبية السابقة على المشاركين تبايناً واضحاً ، حيث تراوحت في الدراسات التي تناولت فعالية الذات مع المتغيرات النفسية المختلفة ما بين خمسة أسابيع بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً كما في دراسة (محمود وآخرون ، ٢٠٠٩) وشهر ونصف كما في دراسة (شاهين ، ٢٠١٢) ، وتراوحت عدد الجلسات ما بين خمسة

عشر ، وسبعة عشر جلسة كما في دراسة (زايد، ٢٠١٤)، وتراوح زمن الجلسة ما بين (٦٠) دقيقة وساعة ونصف . أما في الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي قد بلغت مدة التدريب شهرين كما في دراسة (أحمد ، ٢٠٠٧)، ودراسة (الغنيمي ، ٢٠٠٩) وتراوحت عدد الجلسات ما بين (١٦-٣٦) جلسه ، وتراوح زمن الجلسة ما بين (٤٥-١٢٠) دقيقه .

- **نتائج الدراسات** : تباينت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بين وجود علاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والإنجاز والتحصيل الأكاديمي ، والتوافق النفسي، والذكاء الشخصي ، ووجود أثر فعال لفعالية الذات الأكاديمية في تنمية مهارات اللغة ومهارات التحدث ، وتنمية الدافعية المهنية والأمانة المهنية والمسئولية الشخصية وخفض السلوك الفوضوي ، وتقليل شدة التلعثم لدى الأفراد ؛ كما أجمعت معظم الدراسات على وجود علاقة بين فعالية الذات والذكاء الانفعالي بأبعاده المتعددة.

فروض الدراسة:

بعد العرض السابق للدراسات والأبحاث السابقة ، فإن الباحث الحالي يسعى إلى اختبار الفرضين الإحصائيين التاليين :

الفرض الإحصائي الأول:

وينص على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي".

ويتفرع من الفرض السابق الفروض الفرعية التالية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي .
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي .

الفرض الإحصائي الثاني:

وينص على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (قبلي – بعدي) للذكاء الانفعالي بأبعاده والدرجة الكلية له بعد تطبيق البرنامج التدريبي" .

إجراءات الدراسة

أولاً : المنهج :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ، الذي يحاول الباحث من خلاله الكشف عن أثر متغير تجريبي (برنامج تدريبي قائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الإحصاء الوصفي) في متغير تابع (الذكاء الانفعالي) في ظروف يضبط فيها بعض المتغيرات الأخرى في المجموعتين والتي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع .

ثانيا: العينة:

يتحدد مجتمع الدراسة بطالبات الفرقة الأولى شعبتي التربية وعلم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م ، وتم إختيار عينة الدراسة على مرحلتين: –

– المرحلة الأولى: المشاركات فى الدراسة الاستطلاعية: وبلغ عددهن (٨٠) طالبة بالفرقة الأولى شعبة التربية ، وذلك بهدف التعرُّف على العبارات أو البنود الغامضة في مقياس الذكاء الانفعالي ، وحساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

– المرحلة الثانية: المشاركات فى الدراسة الأساسية: بلغ عدد المشاركات فى الدراسة الأساسية فى البداية (٤٨) طالبة تم اختيارهن كالتالي :

– طبق الباحث مقياس الذكاء الانفعالي على (١٩٠) طالبة من شعبة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة ، وتم أخذ (الإرباعي الأدنى ر١) وبناءً على قيمته تم اعتبار الطالبات اللاتي حصلن على درجة تساوي أو أقل من قيمته هن المنخفضات في الذكاء الانفعالي ، وقد بلغ عددهن (٤٨) طالبة تراوحت أعمارهن ما بين (١٧، ١٨) سنة.

تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٤) طالبة ويتدربن على البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية ، وضابطة وعددهن (٢٤) وتتعلمن بالمحاضرة العادية، وقد تم استبعاد (٤) طالبات من المجموعة التجريبية اثنتين تخلفتا عن حضور الجلسات واثنتين لم يُكملن الإجابة على أدوات الدراسة ، وبالتالي أصبح عدد طالبات المجموعة التجريبية (٢٠) طالبة بمتوسط عمري (٢٢١) شهر ، وانحراف معياري(٧,٣٥) ، كما تم استبعاد(٥) طالبات من المجموعة الضابطة تخلفن عن حضور التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي، وبالتالي أصبح عدد طالبات المجموعة الضابطة (١٩) طالبة بمتوسط عمري (٢١٩,٤٧) شهر ، وانحراف معياري(٤,٨٢) ، والعينة في صورتها النهائية (٣٩) طالبة يمثِّلن طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة .

ولعل السبب في اختيار مجموعتي الدراسة من الطالبات المستجدات بالجامعة ما أكده (القاضي، ٢٠١٢ ; فراج ،٢٠٠٥; Goleman, 1995 ; Bandura, 1997) من أن بداية مرحلة التعليم الجامعي وبخاصة الفرق الدراسية الأولى هي التي يظهر فيها انخفاض في فعالية الذات الأكاديمية وأيضا انخفاض الذكاء الانفعالي لدى الطالبات وبصورة أكبر من الفرق التالية لها .

ثالثاً : ضبط المتغيرات المتدخلة:

حرص الباحث على ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في تأثيره على المتغير التابع (الذكاء الانفعالي) ، وفيما يلي أهم المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في المتغير التابع.

١- النوع:

نظراً لأن العديد من الدراسات والأبحاث التي استخدمت فعالية الذات بصفة عامة وفعالية الذات الأكاديمية بصفة خاصة تضمنت عينات من الذكور والإناث في محاولة للمقارنة بينهم ، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف يرجع إلى النوع ، والتي أسفر معظم نتائجها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية ، وبعض الدراسات التي أظهرت تفوُّق الذكور على الإناث في فعالية الذات الأكاديمية ، وبعض الدراسات الأخرى التي أظهرت تفوُّق الإناث على الذكور في فعالية الذات الأكاديمية ؛ فقد اقتصر الباحث فى الدراسة الحالية على الإناث فقط ؛ حتى يستبعد أثر النوع .

٢- العمر الزمني:

حتى يمكن استبعاد أثر متغير العمر الزمني في التدريب على فعالية الذات الأكاديمية ؛ فقد رأى الباحث أن يكون هناك تكافؤ بين مجموعتى الدراسة في متغير العمر الزمني ؛ لذلك حسب دلالة الفروق بين متوسط أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار " ت " ، كما بالجدول (٢) التالي :

جدول (٢) قيمة " ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني (ن = ٣٩)

المجموعة	العدد	المتوسط بالأشهر	الانحراف المعياري	قيمة " ت "
التجريبية	٢٠	٢٢١,٠٠	٧,٣٤٨	٠,٧٦٢
الضابطة	١٩	٢١٩,٤٧	٤,٨٢٣	

يتضح من الجدول السابق : أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين في متغير العمر الزمني غير دال إحصائياً . مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهذا يُعد مؤشراً على التكافؤ بينهما في متغير العمر الزمني.

التكافؤ بين المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الانفعالي:

حتى يمكن إجراء المقارنة بين نتائج القياس البعدي لاحقاً تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للذكاء الانفعالي وجاءت البيانات كما في الجدول (٣) التالي.

جدول (٣) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي (ن=٣٩).

المجموعات	العدد	أبعاد الذكاء الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٠	الوعي الذاتي	١٩,٣٠	٤,١٧	٠, ١٣	غير دالة

المجموعات	العدد	أبعاد الذكاء الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
ضابطة	١٩	بالانفعالات	١٩,١١	٤,٩٦		
تجريبية	٢٠	تنظيم وإدارة الانفعالات	١٣,٧٥	٤,٤١	٠,٨٧	غير دالة
ضابطة	١٩		١٢,٤٢	٥,١٤		
تجريبية	٢٠	الدافعية الذاتية	٢٠,٨٥	٦,١٤	– ٠,١٩	غير دالة
ضابطة	١٩		٢١,٢١	٦,٠٣		
تجريبية	٢٠	التعاطف	٢٠,٠٠	٤,٢٥	– ٠,١٦	غير دالة
ضابطة	١٩		٢٠,٢١	٣,٧٧		
تجريبية	٢٠	المهارات الاجتماعية	٢٢,٠٥	٣,٨٣	١,٢٩	غير دالة
ضابطة	١٩		٢٠,٠٠	٥,٩٣		
تجريبية	٢٠	الدرجة الكلية	٩٥,٩٥	١٠,٦٦	٠,٧٠	غير دالة
ضابطة	١٩		٩٢,٩٥	١٥,٦٢		

يتضح من الجدول السابق : أن قيم (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء الانفعالي بأبعاده والدرجة الكلية له غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي، والمقياس ككل قبل البدء في الجلسات التدريبية .

رابعا : أدوات الدراسة : للتحقق من فروض الدراسة استخدمت الأدوات التالية :

البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية ، ومقياس الذكاء الانفعالي ، واستمارات تقييم أهداف إجراءات البرنامج ، وهذه الأدوات من إعداد الباحث ، وفيما يلي وصفاً لأدوات الدراسة :

أولا: البرنامج التدريبي :

يستند البرنامج التدريبي إلى نظرية التعلم الاجتماعي والتي تؤكد على أن التعلم يحدث ضمن سياق اجتماعي وأن الأفراد يتعلمون من بعضهم البعض من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم من النماذج ، ويرى Bandura أن الأفراد يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول إلى أهدافهم وأن معتقدات الفعالية

الذاتية الأكاديمية لديهم تنمو من خلال الأداء القائم على التفاعل مع الزملاء ، والمثابرة في الأداء ، وبذل الجهد الأكاديمي، وتنظيم الأفكار والسلوكيات الذاتية ، والمساعدة من الآخرين عند الحاجة .

وتم بناء البرنامج وفق الخطوات التالية :

١- مراجعة ما توافر من دراسات بحثية علمية حول فعالية الذات الأكاديمية ، وكيفية التدريب عليها من خلال الفنيات أو الإستراتيجيات المستخدمة في ذلك وتم الاستناد الى دراسة كل من (poyrazli,2000 ; Martinez, 2003 ; Zajacova et al., 2005)، (مصطفى ، ٢٠٠٦) ، (سهيل ، ٢٠٠٧) ، (عبد اللطيف ،٢٠٠٩) ، (شاهين ، ٢٠١٢) .

٢- تحديد أهداف البرنامج : وذلك بالاعتماد على التعريف الإجرائي لفعالية الذات الأكاديمية ومكوناتها، وتم مراعاة أن تكون أهداف جلسات البرنامج إجرائية وقابلة للقياس ، وترتبط بمصادر ومكونات فعالية الذات الأكاديمية.

٣- اختيار محتوى التدريب : تم مراعاة توافر المحكين التاليين في محتوى التدريب وهما :اختيار مقرر دراسي كامل في مادة الإحصاء الوصفي لزيادة دافعية الطالبات للمشاركة ، وتضمين الموضوعات لمهام وأنشطة تثير اهتمام وانتباه المتدربات .

٤- تحديد أهم الاستراتيجيات الخاصة بمكونات فعالية الذات الأكاديمية والنابعة من المصادر الأربعة الرئيسة لفعالية الذات والتي يمكن تدريب الطالبات عليها ، وأيضا الإطلاع على بعض البرامج التدريبية والإرشادية الخاصة بالطلبة المنخفضين في الذكاء الانفعالي، ومدى استفادتهم من تلك البرامج الموجة إليهم . ومنها دراسة (Qualter et al., 2007 ; Vandervoort , 2006) ، (أحمد ، ٢٠٠٧) ، (الغنيمي ، ٢٠٠٩) . وقد راعى الباحث عند اختيار الاستراتيجيات الخاصة بمكونات الفعالية الذاتية في المجال الأكاديمي أن تكون مرنة ويسهل استخدامها ، وأن تكون مناسبة للعينة.

والجدول (٤) التالي يوضح الاستراتيجيات التي تناسب مكونات فعالية الذات الأكاديمية موضع الدراسة وفقاً للمصادر الأربعة الرئيسة لفعالية الذات .

جدول (٤) مكونات فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيات كل مُكّون وفقا للمصادر الأربعة الأساسية لفعالية الذات (Thwaites, 2013; Bandura ,1997) .

م	مكونات فعالية الذات الأكاديمية	مصادر الفعالية الذاتية	الاستراتيجيات المناسبة لها
١	الجهد الأكاديمي	الانجازات الادائية	– نمذجة المشارك. – تنظيم الجهد.
٢	تنظيم الذات الأكاديمي	ردود الفعل الإنفعالية	– العزو الأكاديمي.

م	مكونات فعالية الذات الأكاديمية	مصادر الفعالية الذاتية	الاستراتيجيات المناسبة لها
٣	المثابره في إنجاز المهام للتحديات/التهديدات	والفسيولوجية	– التغذية المرتدة .
٤	الدعم الأكاديمي	الاقناع اللفظـــي والخبرات البديلة	– الحديث الايجابي مع الذات "الاقناع الداخلي". – النمذجه الحية – طلب المساعدة

وفيما يلي توضيحاً لهذه الاستراتيجيات من حيث مفهومها وأهم خصائصها:-

أولا : تنظيم الجهـــــــد:

وفيها تحاول الطالبة الالتزام باستكمال المهام وتحقيـق الأهـداف بـالرغم مـن الصعوبات والمشتتات التي قد تقابلها ، وهذه الاستراتيجية لا تُلـزم الطالبـة بإنجـاز الهدف وفقط ولكنها تجعلها تنظم استخدامها لاستراتيجيات التعلم الأخرى وتتسم بعـدة خصائص منها: جدية الطالبة وحرصها على تحقيق نتائج جيدة حتى لو كانـت المـادة المتعلمة غير ممتعة ، وتنظيمها لاستراتيجيات أخرى تساعدها على التعلم ، وقدرتها على التعامل مع الفشل وتخطيه ، والمحافظة على تركيز جهدها نحو الهدف . (Chen, 2002 : 14 ; Somtsewu, 2008: 18 ; Peloghitis & Black, 2011: 365)

ثانيا: نمذجة المشارك:

ويقصد بها اكتساب سلوك معين من خلال ملاحظة شخص يؤدى هذا السلوك بمشاركة الملاحظين له ، وفيها يقوم المدرب بحل المسائل الإحصائية أمام الطالبات ويطلب منهن ملاحظته بدقه ومشاركتهن معه في الحل أيضا ، وتشتمل نمذجة المشارك على أنـشطة مصحوبة بتوجيهات للمتدربات ، حيث يقوم المدرب (النموذج) بعرض سلوك ما ثم تقوم المتدربة بأداء هذا السلوك مع المساعدة من جانب المدرب على التوصـل إلـى الحـل الصحيح ، وتتسم بعدة خصائص منها : تزيد من اعتقاد الطالبات بأنهن عند اتبـاعهن نفس الخطوات المتسلسلة فإنهن ينجحن ، وتكسبهن مهارة التأثير الإيجابي في الآخرين وكسب حبهم، كما تجعلهن أكثر وعياً بتفكيرهن وتنمـي لـديهن مهـارات التخطـيط والمراقبة الذاتية.(Bandura , 1977: 195- 197) ، (الشناوى ، وعبدالرحمن ، ١٩٩٨ : ١٦١) ، (مصطفى، ٢٠٠٦: ٤٧) ، (توبه ،٢٠١٤) .

ثالثا: العزو الأكاديمي:

وفيه يطلب المدرب من الطالبات تفسير نجاحهن أو فشلهن في المهام الأكاديميـة إلى أسباب داخلية غير ثابتة يمكنهن التحكم فيها : كالجهد والإسـتراتيجية ، أو إلـى أسباب خارجية أو داخلية ثابتة كالقدرة ، والحظ(جيد/ سيئ) ، المهمة(سهلة/صـعبة)

.وفيها تقوم الطالبة بتعديل الإعزاءات الخاصة بها إلى إعزاءات الجهد مثل " أنا فشلت بسبب نقص المحاولات التي بذلتها" ، ولو أني بذلت جهداً أكبر لأمكنني حل المسألة بشكل أفضل أو الإستراتيجية مثل " نجاحي دائماً ما يتوقف على استخدام الإستراتيجية الجيدة في الأداء"، ويتم ذلك بتحويل سبب الفشل من سبب ثابت غير متحكم فيه مثل (نقص القدرة) إلى عوامل متحكم فيها مثل (نقص الجهد) ، وتتسم بعدة خصائص منها : أنها تمنع من تشاؤم الطالبات بشأن أدائهن المستقبلي ، والتحكم في مشاعرهن السلبية، وتحويلها إلى مشاعر ايجابية ، وتجعلهن أكثر ميلاً إلى بذل مزيداً من الجهد في مواجهة المهام الأكاديمية المتنوعة ، وتؤدي دوراً كبيراً في تعديل الإعزاءات الخاطئة لديهن . (أبو ندي ،٢٠٠٤) ، (سليمان ،٢٠٠٧) ، (حرب ،٢٠١١: ٨) ، (الزق ،٢٠١١) .

رابعا : التغذية الراجعة :

وفيها يقدم المدرب المعلومات للطالبات بعد أداء المهمة وقد تأخذ صوراً عدة منها : أن يحكم المدرب على استجابة الطالبة أنها صحيحة أو خاطئة أو أن يزود المدرب الطالبة بالاستجابة الصحيحة أو أن يشرح للطالبة ما يجب أن تكون عليه الاستجابة الصحيحة ، ومن جانب آخر تقوم الطالبات بتغذيه راجعة ذاتية بأن يحكمن على استجاباتهن من حيث الصحة والخطأ وتعديل الأخطاء التي يقعن فيها. ومن الجمل الإعزائية التي تقدَم للطالبات من قبل المدرب في مواقف النجاح مثلاً : معلوماتك في الرياضيات والمسائل الإحصائيه رائعة جداً أو أفكارك جيدة ومبتكرة أو لقد أديتي المهمة والحل بشكل رائع. أما في مواقف الفشل والحل الخاطيء مثل : عليك أن تعيدي المحاولة مرة ثانية أو كرري المحاولة وكوني أكثر تنظيماً أو لم تراجعي معلوماتك والقوانين المستخدمة في الحل بشكل كاف، وتتسم بعدة خصائص منها : تمكن الطالبات من وسائل الحكم على مدى دقة أعمالهن ، وتوجيههن إلى المسار الصحيح في الأداء ، وتقوي وتعزز دافعيتهن نحو التعلم.

(المدني ،٢٠٠٣) ، (العاسمي ،٢٠١١) ، (مهدي ، وخلف ،٢٠٠٩) ، (قندوز ، والساسي ،٢٠١٣).

خامسا: النمذجة الحية:

وفيها يقدم المدرب نموذجا حياً (طالبة متفوقة حاصلة على تقدير مرتفع في العام الماضي) تروي أسباب نجاحها وتفوقها ثم تقوم بحل المسألة المطروحة عليها شارحة لكيفية الحل والخطوات التي اتبعت أثناء ذلك والصعوبات التي قد تقابلها وكيفية التغلب عليها للتوصل إلى الناتج الصحيح ، أو يقوم المدرب بتقسيم الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة تحصيلياً ؛ ثم يختار طالبة مميزة من كل مجموعة ويطلب منها حل

المسألة المطروحة عليها أمام مجموعتها شارحةً لكيفية توصلها إلى الحل الصحيح ، وتتسم بعدة خصائص منها : تزيد من الدافعية الأكاديمية للطالبات نحو التعلم ، وتجعل عملية تعلمهن مركزة في بؤرة التعلم ، وتنمي لديهن بعض المهارا ت التدريسية ، كما توجه مشاعرههن وانفعهالاتهن نحو تحقيق أهداف الدراسة.

(محمود ،٢٠١٢) ، (أبو مزيد ،٢٠١٤) ، (الزيات ، ١٩٩٦ : ٣٦٥) .

سادسا: الاقناع اللفظي الخارجي/الداخلي

وفيها يقوم المدرب بمحاولة إقناع الطالبة من خلال بعض النصائح أو تقديم بعض الإقتراحات التي قد ترغبها في الاندماج في المهام وتأديتها " الاقناع الخارجي" ، وتقوم الطالبة بالتحدث مع ذاتها مستخدمة كلمات العطف والتشجيع قبل وأثناء المهمة " الاقناع الداخلي" مثل : أنا أعمل بشكل جيد ومرضي ، لا بد أن أستذكر دروسي بجد ، سأقوم بحل هذه المسأله بشكل صحيح مهما بلغت صعوبتها، " أنا مستعدة لتكرار هذا العمل حتى ولو كان صعباً أو" أنا قادرة على أداء هذا العمل بصورة جيدة "، انا امتلك قدرة فائقة على الحل الصحيح ولدي القدرة على الفهم السليم، وتتسم بعدة خصائص منها :الرغبة في التفوق والنبوغ وتحقيق الذات، والتسامح مع بعض حالات الفشل والثقه بالذات ، والتحفيز علي القيام بالعمل وزيادة الثقة بالذات .

(Bandura , 1997 : 101 ; Larson , 2008 : 27 ; Maddux , 2009 : 337)

سابعا: طلب المساعدة

وفيها تسأل الطالبة (الزميلات أو المدرب) ؛ لتوضيح الأشياء غير المفهومة أو الصعبة في مهام التعلم، وتُعد إحدى استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم الفريدة لأن الطالبات يجب أن يقمن بها من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، ويؤدي ذلك إلى تنمية مهارات التعاون داخل بيئة التعلم وخارجه مثل: أن تطلب الطالبة من معلمها توضيح المفاهيم التي لا تفهمها جيداً ، أو تطلب من زميلتها المساعدة إذا تطلب الأمر ، وتتسم بعدة خصائص منها : أنها تعتمد وبشكل أكثر على المساعِد في شرح وتوضيح النقاط الغامضة لطالبة المساعدة ، وتمنع الفشل الدراسي وتبعدَ الطالبة عن الانتظار السلبي دون فهم ، وتسهم في فهم مشاعر واحتياجات الطالبات لبعضهن ومساعداتهن على تحقيق أهدافهن ، بالاضافة إلى تنمية الاستماع النشط والجيد للآخرين . ; 24 (Alexander, 2002 : Somtsewu, 2008 : 19)، (هارمن ، ١٩٩٥: ١٤٦).

٥- **تحديد عدد الجلسات** : يوزع البرنامج التدريبي على سبعة أسابيع يعقد خلالها عشرون جلسة تدريبية بمعدل ثلاث جلسات اسبوعياً ، بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي والبعدي ، والجدول التالي (٥) يوضح عدد الجلسات ونوعها والمكونات

المستخدمة في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي ، وفي هذه الجلسات يتم التدريب على فعالية الذات الأكاديمية باستخدام الاستراتيجيات سالفة الذكر من خـــلال محتـــوى دراسي في مادة الإحصاء الوصفي.

جدول (٥) عدد الجلسات ونوعها ومحتواها والمكونات المستخدمة في كل جلسة من جلسات البرنامج.

الجلسة	نوعها	عناصر محتوى الجلسة
الأولى	تمهيدية	التعريف بالبرنامج التدريبي، أهدافه ، القواعد الإرشادية له، ومفهوم فعالية الذات الأكاديمية ، مكوناتها ، خصائص الطالبات ذوات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة.
الثانية	تمهيدية	الاستراتيجيات الخاصه بكل مكون من مكونات فعالية الذات الأكاديمية
الثالثة	تمهيدية	مفهوم الذكاء الانفعالي ، والآثار السلبية المترتبة على انخفاضه " أضراره" ، ومُكوناته ، وخصائص الطالبات ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع .
الرابعة	تدريبية	ماهية الإحصاء وبعض المفاهيم الأساسية المرتبطة به
الخامسة	تدريبية	تنظيم البيانات الإحصائية
السادسة	تدريبية	مقاييس النزعة المركزية : أولا : المتوسط الحسابي
السابعة	تدريبية	حساب المتوسط الحسابي بطريقتي: الانحرافات فقط والانحرافات المختصرة
الثامنة	تدريبية	ثانيا :الوسيـــط
التاسعة	تدريبية	حساب الوسيط من الجدول الفئوي
العاشرة	تدريبية	ثالثا: المنـــــوال
الحادية عشر	تدريبية	حساب المنوال من الجدول الفئوي بطريقة الفروق " بيرسون"
الثانية عشر	تدريبية	تدريبات على مقاييس النزعة المركزية
الثالثة عشر	تدريبية	مقاييس التشتت :أولا : المدى والانحراف المعياري
الرابعة عشر	تدريبية	حساب الانحراف المعياري من الجدول الفئوي
الخامسة عشر	تدريبية	ثانيا :الانحراف الربيعي
السادسة عشر	تدريبية	ثالثا: معامل الاختلاف
السابعة عشر	تدريبية	تدريبات على مقاييس التشتت
الثامنة عشر	تدريبية	مفهوم الارتباط وأنواعه
التاسعة عشر	تدريبية	أولا : معامل ارتباط بيرسون

الجلسة	نوعها	عناصر محتوى الجلسة
العشرون	تدريبية	ثانيا : معامل ارتباط سبيرمان

٦- زمن الجلسات : تم تحديد زمن كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي في ضوء عدد من المعايير من أهمها: خصائص العينة ، وطبيعة الاستراتيجيات التي سيتم التدريب عليها، والبحوث والدراسات السابقة، وبناء على ذلك يرى الباحث أن تكون مدة كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي (١٢٠) دقيقة) يتخللها فترات راحة من (٥-١٥) دقيقة ، وفترات لتطبيق أدوات التقويم (١٠) دقائق .

٧ - تقويم البرنامج:

يُعد التقويم أحد المكونات الرئيسية للبرنامج ، واتبع الباحث في البرنامج الحالي إستراتيجية للتقويم تقوم على المحاور الآتية:

أ- التقويم المبدئي " التشخيصي" : يطبق الباحث مقياس الذكاء الانفعالي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف الوقوف على مستوى الذكاء الانفعالي لديهن ..

ب- التقويم التكويني " البنائى" : يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة أثناء تنفيذ البرنامج بهدف تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالبات في الموضوعات المقدمة ، كما يوجههن ويصحح الأخطاء لديهن ، ويقدم لهن المساعدة في حالة الحاجة لذلك ، مما يسمح بتعزيز مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف لديهن.

جـ- التقويم الختامي " النهائي" : ويتضمن نوعين هما :-

- التقويم في نهاية كل جلسة : ويتمثل في :استمارة التقييم الذاتى : وتقدم في نهاية كل جلسة بهدف معرفة مدى استخدام المتدربات لإجراءات البرنامج التدريبي في الأنشطة والمهام المقدمة إليهن ، وواجب منزلي : كنوع من الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات التدريبية ، وذلك لمتابعة المتدربات ، وللتأكد من ممارستهن للاستراتيجيات المستخدمة أثناء الجلسات التدريبية.

- التقييم في نهاية البرنامج التدريبي : ويتمثل في :تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس البعدي) وذلك بهدف معرفة أثر البرنامج التدريبي المُعد في الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨- إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي : يقوم الباحث بعمل التالي:

– يقدم في بداية البرنامج كماً مناسباً من المعلومات عن ماهية فعالية الذات الأكاديمية وبعض العناصر المرتبطة به .

– يحث المتدربات على الانتظام والحضور وعدم التخلف عن جلسات البرنامج التدريبي وكذلك إحضار كراسة خاصة لتدوين ملاحظاتهن في الجلسات التدريبية.

– يطبق مقياس الذكاء الانفعالي قبل تطبيق البرنامج التدريبي للتعرف على مستواه لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

– يقدم استمارة تقييم ذاتي بهدف التحقق من أن المتدربات قد تمكن من استخدام إجراءات التدريب بالاستراتيجيات المستخدمة في الجلسات، وواجب منزلي في نهاية كل جلسة ، وذلك بهدف الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه في خارج حجرات الدراسة.

– يطبق في نهاية تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي مقياس الذكاء الانفعالي ، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي فيه .

الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج إلى اكساب المتدربات كفايات ومكونات فعالية الذات الأكاديمية. ويتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف السلوكية الإجرائية والتي يمكن توضيحها في الجدول (٦) التالي:

جدول (٦) الأهداف السلوكية للبرنامج في ضوء المؤشرات الدالة على كل مكون من مكونات فعالية الذات الأكاديمية والاستراتيجيات الخاصه بها.

م	مكونات فعالية الذات الأكاديمية	الأهداف السلوكية للبرنامج
١	الجهد الأكاديمي	– أن تندمج الطالبة مع المادة المتعلمة حتى وإن كانت لا تحب ما تفعله لالتزامها بتحقيق الأهداف. – أن تندمج الطالبة في حل المهام والأنشطة الأكاديمية المطلوبة واستكمالها في الوقت المحدد . – أن تتناقش الطالبة مع المدرب أثناء حله للمسائل الاحصائية وتوصله إلى الحل الصحيح . – أن تحل الطالبة المسائل الاحصائية محاكية طريقة المدرب للحل . (نمذجة المشارك)
٢	المثابره في إنجازالمهام للتحديات/التهديدات	– أن تبذل الطالبة جهداً كبيراً في حل المهام مهما بلغت درجة صعوبتها. – أن تستمر الطالبة في أداء المهام حتى ولو كانت تتحدى قدراتها. – أن تستكمل الطالبة المهام حتى وإن كانت مملة أو غير ممتعة. – أن تحاول الطالبة مرات عديدة عندما تفشل في التوصل للحل الصحيح. – أن تنظم الطالبة المعلومات المُتعلمة وترتبها بشكل ييسر لها التعلم .

م	مكونات فعالية الذات الأكاديمية	الأهداف السلوكية للبرنامج
٣	تنظيم الذات الأكاديمي	– أن تحدد الطالبة المعلومات والمعارف التي تلزمها لأداء المهمة بغية إنجازها. – أن ترجع الطالبة سبب نجاحها في تأديتها للمهام إلى قدراتها وإمكانياتها وجهدها . – أن ترجع الطالبة سبب فشلها في المهام إلى نقص الجهد المبذول لاستكمالها. – أن تُعدل الطالبة من إجابتها الخاطئة بأخرى صحيحة . – أن تكتشف الطالبة الأخطاء التي تقع فيها أولا بأول وتصححها.
٤	الدعم الأكاديمي	– أن تردد الطالبة ذاتياً بعض العبارات الايجابية حول أهمية المهمة التي تقوم بها . – أن تركز الطالبة أثناء قيام زميلتها بحل المهمه أمامها . – أن تحل الطالبة المهام متبعة نفس الخطوات التي اتبعتها زميلتها في الحل. – أن تسأل الطالبة الباحث أو أحد زميلاتها عن الأشياء التي لا تفهمها كي تتضح لها . – أن تطلب الطالبة المساعدة من المدرب أو الزميلات عند تعثرها في استكمال المهمه .

صدق البرنامج : تم تحكيم البرنامج التدريبي المقترح ملحق رقم (١) (أهدافه – محتواه – إجراءاته – طرق التقويم فيه) من قِبل (٨) من الأساتذة المتخصصين في مجالي : علم النفس والصحة النفسية ملحق رقم (٢) ، وذلك للحكم على مدى صلاحية البرنامج ، ومدى ارتباط أهداف الجلسات بالاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها ، ومناسبة المحتوى التدريبي لأهداف الجلسات وملاءمة الاستراتيجيات والمهام والأنشطة للمتدربات ولمحتوى التدريب ، ومدى مناسبة التقويم لأهداف الجلسات . وقد تم الالتزام بالتعديلات التي أوصى المحكمون بها . وقد تراوحت نسب اتفاقهم ما بين (٧٥ % – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة مما يدعو إلى الثقة في البرنامج التدريبي .

ثانياً: استمارات التقييم الذاتي: تهدف استمارات التقييم الذاتى إلى قياس درجة مدى تحقيق المتدربات لأهداف الجلسة ومهام التدريب. ويتضمن البرنامج (٢٠) استمارة ملحق رقم (٣) بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة ، وتتكون الاستمارة من (٧) عبارات ، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة ضعيفة) ، وعلى المتدربة أن تضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يناسبها وينطبق عليها وتطبق في نهاية كل جلسة ، وتصحح كل استمارة بحيث تعطى الدرجة (٣) لكل عبارة إذا كان

اختيار المتدربة (بدرجة كبيرة) وتعطى الدرجة (٢) إذا كان اختيار المتدربة (بدرجة متوسطة) وتعطى الدرجة (١) إذا كان اختيار المتدربة (بدرجة ضعيفة) من خلال تطبيق الاستمارات على المتدربات وجد أنها تستغرق ما بين (٤:٧) دقائق.

كما تم عرض الاستمارات على (٨) محكمين ، وذلك للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق من حيث :مدى ارتباط عبارات الاستمارات بأهداف الجلسات ، ومدى ملائمة صياغة العبارات للمتدربات ، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٧,٥% - ١٠٠%) ، وهى نسب اتفاق مرتفعة ، وبذلك تم التحقق من صدق الاستمارة مما يدعو إلى الثقة فى النتائج .

ثالثاً: مقياس الذكاء الانفعالي:

يهدف هذا المقياس إلى معرفة مدى توافر الذكاء الانفعالي بأبعاده المتعددة لدى الطالبات عينة الدراسة.

خطوات إعداد المقياس:

- قام الباحث بالإطلاع على الأدبيات التربويه المتوفرة لديه والتي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي ومراجعتها، وكذا الإطلاع على الدراسات التجريبية التي اهتمت بالتحقق من أثر وفاعلية بعض البرامج في تنمية الذكاء الانفعالي وتحسينه.

- إجراء المراجعة لعدد من المقاييس ذات الصلة بالذكاء الانفعالي ، مثل مقياس كل من : (عثمان، ورزق ،٢٠٠١) ، (الدردير، ٢٠٠٢) ، (Mayer & Salovey ,1990)، (Golman,1995,2001). وتم الاستفادة من ذلك في صياغة عبارات مقياس الدارسة الحالية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من خمسة أبعاد فرعية بواقع (١٠) عبارات لكل بعد .

- استند الباحث عند تحديده لأبعاد المقياس على نموذج (Golman, 1995,2001) للذكاء الانفعالي ، والذي يتكون من خمسة أبعاد هي : الوعي الانفعالي ، تنظيم الانفعالات، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، والمهارات الاجتماعية) .

- في ضوء ما سبق صاغ الباحث (٥٠) عبارة لقياس الذكاء الانفعالي في صورته الأولية ملحق رقم (٤)، حيث خُصص لكل بُعد من أبعاده الخمسة (١٠) عبارات لقياسه بعضها صيغ في صيغة ايجابية والآخر في صورة معكوسة ، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي(ينطبق عليّ تماماً، ينطبق عليّ كثيرا ، ينطبق عليّ أحياناً، ينطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ إطلاقاً) ولكل اختيار درجة .

- ويصحح المقياس بإعطاء أربع درجات لاستجابة الطالبة على العبارة بـ ينطبق عليّ تماماً ، وثلاثة لاستجابة الطالبة على العبارة بـ ينطبق عليّ كثيرا ، ودرجتين

لاستجابة الطالبة على العبارة بـــ ينطبق عليّ أحياناً ، ودرجة واحدة لاستجابة الطالبة بـــ ينطبق عليّ نادراً ، والدرجة صفر لاستجابة الطالبة على العبارة بـــ لا تنطبق عليّ إطلاقاً ؛ أي أن احتساب الدرجات يكون (٤ ، ٣، ٢، ١، صفر) للعبارات الموجبة ، وتعكس كالأتي (صفر، ١ ، ٢، ٣، ٤) للعبارات السالبة أو المعكوسة ، والتي تأخذ الأرقام (١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الذكاء الانفعالي ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الذكاء الانفعالي لدى الطالبات . والجدول التالي (٧) يوضح أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ، وأرقام عبارات كل بُعـــد .

جدول (٧) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (الصورة الأولية)

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات الأبعاد	مجموع العبارات
١	الوعي الانفعالي	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٦	١٠
٢	تنظيم الانفعالات	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧	١٠
٣	الدافعية الذاتية	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٨	١٠
٤	التعاطف	٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩	١٠
٥	المهارات الاجتماعية	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠	١٠
المجموع			٥٠

وراعى الباحث عند صياغة وبناء عبارات المقياس أن تكون مفرداته مناسبة لطالبات العينة وأن تكون واضحة ومرتبطة ارتباطاً مباشراً بالبُعـــد الذي تقيسه .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ- صدق المحكمين : تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٠) محكمين منهم (٧) بقسم علم النفس ، و (٣) من المحكمين بقسم الصحه النفسيه بكلية التربيه جامعة الأزهر. وقد طُلب منهم تحكيم المقياس من حيـــث : صـــلاحيته ، ووضـــوح صـــياغة تعليماته، ومدى دقة صياغة عباراته ووضوحها، ومدى تمثيل كل مفردة للبُعد الـــذي تقيسه ، ومدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه، ومـــدى ملاءمـــة العبـــارات لمستوى طالبات الفرقة الأولى بالجامعة. ، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين مـــا بـــين (٨٠% - ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وقد أشار بعـــض المحكمـــين بتعـــديل

صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى وقد راعى الباحث ذلك، ويتضح ذلك من الجدول(٨) الآتي .

جدول (٨)عبارات مقياس الذكاء الانفعالي قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٥	أفكر في مشكلات الأخرين وأحاول جاهدة مساعدتهم في حلها	أسعى جاهدة لمساعدة الآخرين على حل مشكلاتهم
٧	استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	استطيع احتواء مشاعر (الغضب –الإحباط) التي تعوق أدائي لأعمالي
١٦	إدراكي الحقيقي لحالتي المزاجية سبباً في تفوقي	إدراكي الحقيقي لحالتي المزاجية سبباً في نجاحي في مواقف الحياة
٢١	تحديدي لمواطن ضعفي وقوتي في مشاعري تساعدني في تخطي الكثير من العقبات	أستطيع تحديد مواطن ضعفي وقوتي في مشاعري

أما العبارات المضافة فهي : العبارة رقم (٣٦) أميز بين مشاعر الحزن والسعادة التي تنتابني ، والعبارة رقم (٤٥) تتزايد عزلتي لضعف قدرتي على التواصل مع الآخرين ، والعبارة رقم (٤٨) أشعر بالتفاؤل طول الوقت وأكافح من أجل التميز .

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عباره والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٨٠) طالبة بالفرقة الأولى شعبة التربية –كلية الدراسات الانسانية ، والجدول التالي (٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الذكاء الانفعالي.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه على مقياس الذكاء الانفعالي

الوعي الانفعالي		تنظيم الانفعالات		الدافعية الذاتية		التعاطف		المهارات الاجتماعية	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
١	٠,٥٨٥**	٢	٠,٥٦٣ **	٣	٠,٤٦٩ **	٤	٠,٥٧٩ **	٥	٠,٦٣٩ **
٦	٠,٥٩٦ **	٧	٠,٥٧٤ **	٨	٠,٦٣٠ **	٩	٠,٢٨٠ *	١٠	٠,٥٧٨ **
١١	٠,٤٦١ **	١٢	٠,٥٤٦ **	١٣	٠,٦٨٤ **	١٤	٠,٦٢٩ **	١٥	٠,٧٢١ **

١٦	٠,٤٣٢ **	١٧	٠,٠٦٠	١٨	٠,٥١٧ **	١٩	٠,٣٧١ **	٢٠	٠,٦٧٧ **
٢١	٠,٥٧٢ **	٢٢	٠,٥١٧ **	٢٣	٠,٧٤٩ **	٢٤	٠,٥٥٦ **	٢٥	٠,٥١٠ **
٢٦	٠,٣٤٧ **	٢٧	٠,٤٨٤ **	٢٨	٠,٥٤٥ **	٢٩	٠,٤٦٨ **	٣٠	٠,٦٦٦ **
٣١	٠,٥٥٣ **	٣٢	٠,٥٢١ **	٣٣	٠,٦٦٨ **	٣٤	٠,٦٦٩ **	٣٥	٠,٥٩٨ **
٣٦	٠,٥٠٣ **	٣٧	٠,٢٩١ **	٣٨	٠,٥٣٦ **	٣٩	٠,٧٣٧ **	٤٠	٠,٦٥٤ **
٤١	٠,٥٤٠ **	٤٢	٠,٣٠٤ **	٤٣	٠,٧٢٦ **	٤٤	٠,٤٦٨ **	٤٥	٠,٦٤٦ **
٤٦	٠,٥٣١ **	٤٧	٠,٦٢٠ **	٤٨	٠,٥٨٧ **	٤٩	٠,٤٣٧ **	٥٠	٠,٧٤٤ **

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠،٢٨٠ – ٠،٧٤٩) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً ، عدا العبارة رقم (١٧) من بُعد تنظيم الانفعالات ومحتواها : حينما أشعر بالتوتر أو القلق أتجنب استذكار دروسي مؤقتاً إلى أن تزول هذه الانفعالات؛ حيث كانت غير دالة وبالتالي تم حذفها ، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي (ن= ٨٠)

م	الأبعاد	الوعي الانفعالي	تنظيم الانفعالات	الدافعية الذاتية	التعاطف	المهارات الاجتماعية	الدرجة الكلية
١	الوعي الانفعالي	ـــــ					
٢	تنظيم الانفعالات	٠,٥١٢ **	ـــــ				
٣	الدافعية الذاتية	٠,٥٦٨ **	٠,٥٧٦ **	ـــــ			
٤	التعاطف	٠,٤١٦ **	٠,٢٥٨ *	٠,٣١٢ **	ـــــ		
٥	المهارات الاجتماعية	٠,٥٧٠ **	٠,٥٨٢ **	٠,٥٩٢ **	٠,٥٧٤ **	ـــــ	
	الدرجة الكلية	٠,٧٩١ **	٠,٧٥٢ **	٠,٨٠١ **	٠,٦٤٩ **	٠,٨٦٨ **	ـــــ

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٥٨ ، ٠,٨٦٨) وجميعها قيم دالة إحصائياً ، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه . كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي (١١) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية .

جدول (١١) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي (ن=٨٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٩ **	١١	٠,٣٢٣ **	٢١	٠,٤٨٢ **	٣١	٠,٣٨٧ **	٤١	٠,٣٨٧ **
٢	٠,٤٣٠ **	١٢	٠,٣٦٥ **	٢٢	٠,٤٨٢ **	٣٢	٠,٣٩١ **	٤٢	٠,٢٦٤ *
٣	٠,٢٤٦ *	١٣	٠,٥٦٠ **	٢٣	٠,٥٣٦ **	٣٣	٠,٥٤٨ **	٤٣	٠,٥٠١ **
٤	٠,٥١٣ **	١٤	٠,٤٦٤ **	٢٤	٠,٣٨٠ **	٣٤	٠,٥٥٥ **	٤٤	٠,٤٠٣ **
٥	٠,٥٧٩ **	١٥	٠,٦٤٣ **	٢٥	٠,٤٨٥ **	٣٥	٠,٥٧٠ **	٤٥	٠,٤٨٢ **
٦	٠,٥١٢ **	١٦	٠,٢٦٩ *	٢٦	٠,٣٢٨ **	٣٦	٠,٣٩٥ **	٤٦	٠,٥٦٤ **
٧	٠,٤٦٨ **	١٧	- ٠,١٢١	٢٧	٠,٢٣٠ *	٣٧	٠,٤٧٢ **	٤٧	٠,٤٦٧ **
٨	٠,٥٩٥ **	١٨	٠,٣٢١ **	٢٨	٠,٤٤٩ **	٣٨	٠,٤٩٣ **	٤٨	٠,٦٠٩ **
٩	- ٠,٠٨٣	١٩	- ٠,١١٣	٢٩	٠,٤٣٤ **	٣٩	٠,٦٠٣ **	٤٩	٠,٢٤٢ *
١٠	٠,٥١٦ **	٢٠	٠,٥٦١ **	٣٠	٠,٥٨٣ **	٤٠	٠,٥٥٦ **	٥٠	٠,٦٤٢ **

** دالة عند مستوى (٠،٠١)　　*دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٤٢ ، ٠,٦٤٢) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً، ما عدا العبارة رقم (١٧) من بعد تنظيم الانفعالات ومحتواها: حينما أشعر بالتوتر أو القلق أتجنب استذكار دروسي مؤقتاً إلى أن تزول هذه الانفعالات. والعبارتان (٩، ١٩) من بُعد التعاطف ومحتواهما على الترتيب : ينتابني شعور بالضيق عند مواجهة شخص غاضب ، أتأثر بالحالة النفسية لكل من يحيطون بي لم تكن دالة إحصائيا وتم حذفهما ، ، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية يتكون من (٤٧) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثانيا : ثبات المقياس:

أ- طريقة معامل الفا كرونباخ : تم حساب الثبات بطريقة معامل (الفا كرونباخ) في حالة حذف المفردة غير الدالة ، وجاءت النتائج كما بالجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) معامل ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة غير الدالة (ن= ٨٠)

رقم المفردة	متوسط درجات المقياس ككل في حالة حذف المفردة	تباين المقياس في حالة حذف درجة المفردة	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	قيمة معامل الفا في حالة حذف درجة المفردة	رقم المفردة	متوسط درجات المقياس ككل في حالة حذف المفردة	تباين المقياس في حالة حذف درجة المفردة	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	قيمة معامل الفا في حالة حذف درجة المفردة
١	١٢١،٨٦	٥٠٠،٤٨	٠,٤٣٨	٠,٩١٦	٢٨	١٢٢،٨٦	٤٩٥،١٣	٠,٤٣٠	٠,٩١٦
٢	١٢٢،٢٩	٤٩٨،٦١	٠,٣٨٣	٠,٩١٦	٢٩	١٢١،٧٥	٤٩٥،٨٩	٠,٤٠٤	٠,٩١٦
٣	١٢١،٥١	٥١٠،٧٩	٠,٢٢٥	٠,٩١٧	٣٠	١٢١،٦٣	٤٩٠،٣٦	٠,٥٥٤	٠,٩١٤
٤	١٢١،٤٥	٤٩٨،٥٣	٠,٤٦٢	٠,٩١٥	٣١	١٢٢،٨٤	٤٩٤،٤٢	٠,٣٤٣	٠,٩١٧
٥	١٢١،٥٧	٤٩٥،٨٧	٠,٥٤٠	٠,٩١٥	٣٢	١٢٢،٨٤	٤٩٦،٧٩	٠,٣٥٦	٠,٩١٦
٦	١٢١،٦٥	٤٩٥،٥٧	٠,٤٨٥	٠,٩١٥	٣٣	١٢١،٤٠	٤٩٩،٥١	٠,٥١٥	٠,٩١٥
٧	١٢٢،٧٣	٤٩٤،٤٠	٠,٤٣٦	٠,٩١٥	٣٤	١٢١،٧٩	٤٩٥،٣٦	٠,٥١١	٠,٩١٥
٨	١٢٢،٠١	٤٩٠،٦٥	٠,٥٧٠	٠,٩١٤	٣٥	١٢١،٧٨	٤٩٧،٠١	٠,٥٢٢	٠,٩١٥
١٠	١٢٢،٠٤	٤٩٦،٧٩	٠,٤٩٢	٠,٩١٥	٣٦	١٢١،٢٩	٥٠٦،٣٦	٠,٣٥٨	٠,٩١٦
١١	١٢١،٩٨	٥٠١،٠٩	٠,٢٧٥	٠,٩١٧	٣٧	١٢١،٥٦	٤٩٩،١٦	٠,٤٤٨	٠,٩١٥
١٢	١٢٣،٤٣	٤٩٩،٨٧	٠,٣٣٨	٠,٩١٧	٣٨	١٢١،٣٠	٥٠١،٠٢	٠,٤٥٠	٠,٩١٦
١٣	١٢٢،٤٨	٤٨٩،٧٧	٠,٥١٨	٠,٩١٥	٣٩	١٢١،٧٦	٤٩٤،٢٦	٠,٥٥٩	٠,٩١٤
١٤	١٢١،٦٣	٤٩٨،١١	٠,٤١٢	٠,٩١٦	٤٠	١٢١،٧٣	٤٩٨،٦٦	٠,٥٢٢	٠,٩١٥
١٥	١٢١،٦٨	٤٨٨،٩١	٠,٦١٢	٠,٩١٤	٤١	١٢٢،٩٥	٤٩٥،٩٢	٠,٣٤٣	٠,٩١٧
١٦	١٢١،٩٤	٥٠٧،١٢	٠,٢٢٨	٠,٩١٧	٤٢	١٢٢،٦٣	٥٠٦،٠٨	٠,٢٣٦	٠,٩١٨
١٨	١٢١،٣٣	٥٠٧،٩٢	٠,٢٩٢	٠,٩١٧	٤٣	١٢٢،٨٦	٤٩١،١١	٠,٤٥٢	٠,٩١٥
٢٠	١٢١،٤٦	٤٩٨،٦٦	٠,٥٢٢	٠,٩١٥	٤٤	١٢١،٧٥	٥٠٠،٥٧	٠,٣٦١	٠,٩١٦
٢١	١٢١،٧٥	٤٩٣،٩٩	٠,٤٣٢	٠,٩١٦	٤٥	١٢٢،٣٣	٤٨٩،٥٤	٠,٤٤٥	٠,٩١٦
٢٢	١٢٢،٠٣	٤٩٧،٢٢	٠,٤٤٤	٠,٩١٥	٤٦	١٢١،٤٤	٤٩٨،٥٠	٠,٥٣٠	٠,٩١٥
٢٣	١٢٢،٣٤	٤٩٣،٣٤	٠,٥١٣	٠,٩١٥	٤٧	١٢٢،٧١	٤٩٢،٨٢	٠,٤٣٩	٠,٩١٥
٢٤	١٢١،٥٣	٥٠٣،١١	٠,٣٤٠	٠,٩١٦	٤٨	١٢١،٩٦	٤٨٩،٧٦	٠,٥٨٠	٠,٩١٤
٢٥	١٢٢،٠١	٥٠٠،٥٧	٠,٤٤٨	٠,٩١٥	٤٩	١٢١،١٣	٥١٣،٣٥	٠,١٨٠	٠,٩١٧
٢٦	١٢١،٩١	٥٠٢،٠٣	٠,٢٩٨	٠,٩١٧	٥٠	١٢٢،١٠	٤٨٦،٨٥	٠,٦١٢	٠,٩١٤
٢٧	١٢٣،٤٥	٥٠٥،٣١	٠,٢٠٣	٠,٩١٨					

يتضح من الجدول السابق : أن قيم معامل (ألفا كرونباخ) في حالة حذف درجة المفردة غير الدالة قد تراوحت بين (٠,٩١٤ ، ٠,٩١٨) أما معامل الفا للمقياس ككل فقد بلغ (٠,٩١٧) وهو معامل ثبات مرتفع نسبيًا مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية : كما تم استخدام معادلة (سبيرمان وبيراون) ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (٠,٨٥٢) ، ومعادلة (جتمان) ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (٠,٨٥١) و وهي معاملات ثبات مرتفعة نسبياً.

وصف المقياس في صورته النهائية:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس الذكاء الانفعالي وحذف العبارات غير الدالة أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٤٧) عبارة تمثل أبعاد الذكاء

الانفعالي ملحق رقم (٥) ، والجدول التالي رقم (١٣) يوضح توزيع العبارات على أبعاد الذكاء الانفعالي في صورته النهائية .

جدول (١٣) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات الأبعاد	مجموع العبارات
١	الوعي الانفعالي	١-٦-١٠-١٥-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣	١٠
٢	تنظيم الانفعالات	٢-٧-١١-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤	٩
٣	الدافعية الذاتية	٣-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٥- ٣٠-٣٥-٤٠-٤٥	١٠
٤	التعاطف	٤-١٣-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٦	٨
٥	المهارات الاجتماعية	٥-٩-١٤-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧	١٠
	المجموع		٤٧

والعبارات السالبة (المعكوسة) في المقياس تأخذ الأرقام التالية (١٠-١١-١٢-١٣-١٤-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من فروض البحث استخدم الباحث برنامج Spss والأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين للقياسات المتكررة One-Way ANOVA ، واختبار شيفيه Scheffe ، وذلك لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية ، واختبار النسبه التائيه لعينتين مستقلتين ، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي ، واختبار النسبه التائية لعينتين مترابطتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين(قبلي – بعدي) لمقياس الذكاء الانفعالي ، وحجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج : يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي على النحو الآتي:-

(أ) النتائج الخاصة باستمارات التقييم الذاتي .

(ب) النتائج الخاصة بفروض الدراسة الرئيسة والفرعية، وتتضمن ما يأتي:-

١- نتائج الفرض الإحصائي الأول . **٢- نتائج الفروض الفرعية للفرض الأول.**

٣- نتائج الفرض الإحصائي الثاني .

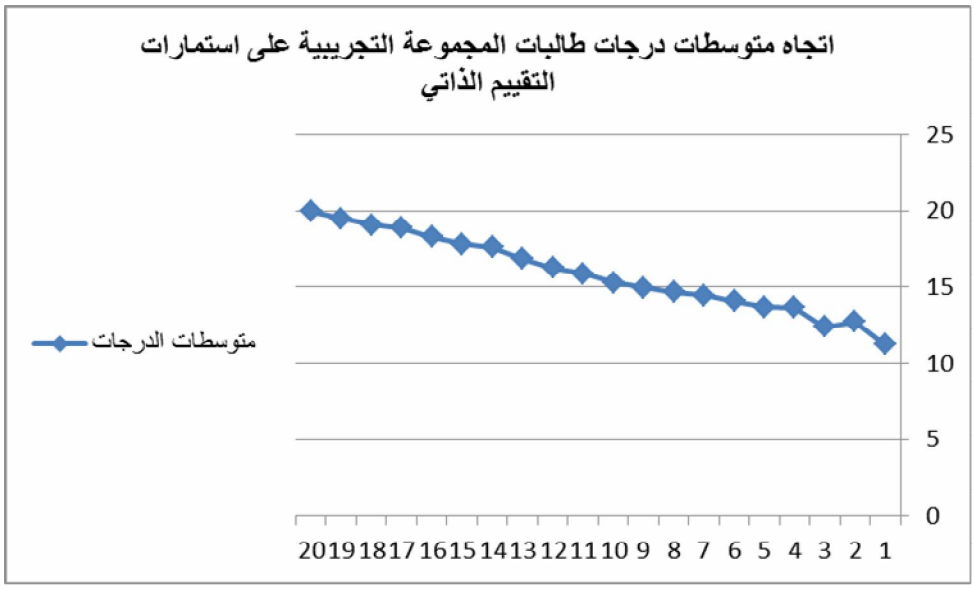
أولا : النتائج الخاصة باستمارات التقييم الذاتي :

لحساب نتائج استمارات التقييم الذاتي، قام الباحث بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية على كل استمارة من الاستمارات المقدمة في نهاية كل جلسة من جلسات التدريب على فعالية الذات الأكاديمية ، والجدول التالي (١٤) يوضح متوسطات درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي:-

جدول (١٤) يوضح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

رقم الجلسة	المتوسطات	رقم الجلسة	المتوسطات	رقم الجلسة	رقم الجلسة
١	١١,٢٥	٨	١٤,٦٥	١٥	١٧,٨
٢	١٢,٧٥	٩	١٤,٩٥	١٦	١٨,٢٥
٣	١٣,٤	١٠	١٥,٣	١٧	١٨,٨٥
٤	١٣,٦٥	١١	١٥,٩	١٨	١٩,٠٥
٥	١٣,٧	١٢	١٦,٢٥	١٩	١٩,٥
٦	١٤,١	١٣	١٦,٨٥	٢٠	١٩,٩٥
٧	١٤,٤٥	١٤	١٧,٦		

يتضح من الجدول السابق : أن اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي في تزايد خلال جلسات التدريب القائم على فعالية الذات الأكاديمية ، حيث زاد متوسط الدرجات من (١١,٢٥) في الجلسة الأولى إلى (١٩,٩٥) في الجلسة الأخيرة ، والشكل التالي (٣) يوضح اتجاه متوسطات درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.



شكل (٣) اتجاه متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.

يتضح من الشكل السابق : تزايد متوسط درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج التدريبي ، وهذا يدل على زيادة وتحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات من خلال تدريبهن على مكوناتها الفرعية باستخدام استراتيجياتها المختلفة.

كما تم حساب تحليل التباين للقياسات المتكررة وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي ، والجدول التالي (١٥) يوضح نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة

الأفراد	٦٩,٦٥٥	١٩	٣,٦٦٦	٤٨,٨١٩	٠،٠١
القياسات المتكررة	٩١٩,٩٦٠	٤	٢٢٩,٩٩٠		
الخطأ	٣٥٩,٠٤٠	٧٦	٤,٧١١		
المجموع الكلى	١٣٤٧,٦٥٥	٩٩	١٣,٦١٢		

يتضح من الجدول السابق : أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي بلغت (٤٨,٨١٩) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لدى طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.

ولمعرفة اتجاهات الفروق بين القياسات المتكررة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين القياسات (١ ، ٤ ، ٩ ، ١٤ ، ٢٠) في درجات استمارات التقييم الذاتي . والجدول التالي(١٦) يوضح نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة المذكورة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (١٦) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي (ن = ٢٠)

م	القياسات	المتوسطات	القياس الأول	القياس الرابع	القياس التاسع	القياس الرابع عشر	القياس العشرون
١	الأول	١١,٢٥	—	—	—	—	—
٢	الرابع	١٣,٦٥	٢,٤٠*	—	—	—	—
٣	التاسع	١٤,٩٥	٣,٧٠*	١,٣٠	—	—	—
٤	الرابع عشر	١٧,٦	٦,٣٥*	٣,٩٥*	٢,٦٥*	—	—
٥	العشرون	١٩,٩٥	٨,٧٠*	٦,٣٠*	٥,٠٠*	* ٢,٣٥	—

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات (الأول والرابع- الأول والتاسع- الأول والرابع عشر- الأول والعشرون - الرابع والرابع عشر-الرابع والعشرون-التاسع والرابع عشر-التاسع والعشرون-الرابع عشر والعشرون) على استمارات التقييم الذاتي لصالح القياسات الأخيرة ، ويتضح ذلك من متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة حيث بلغ متوسط القياس الأول (١١,٢٥) ، في حين بلغ متوسط درجات القياس الأخير (١٩,٩٥). وهذا

يشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي لصالح القياس الأخير، وهذا يعنى نمو وتحسن فعالية الذات الأكاديمية لدى المتدربات أثناء جلسات البرنامج التدريبي، كما يُعد ذلك مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي.

(ب) النتائج الخاصة بفروض الدراسة الرئيسة والفرعية: وتتضمن ما يأتي:-

- نتائج الفرض الإحصائي الأول:-

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي ".

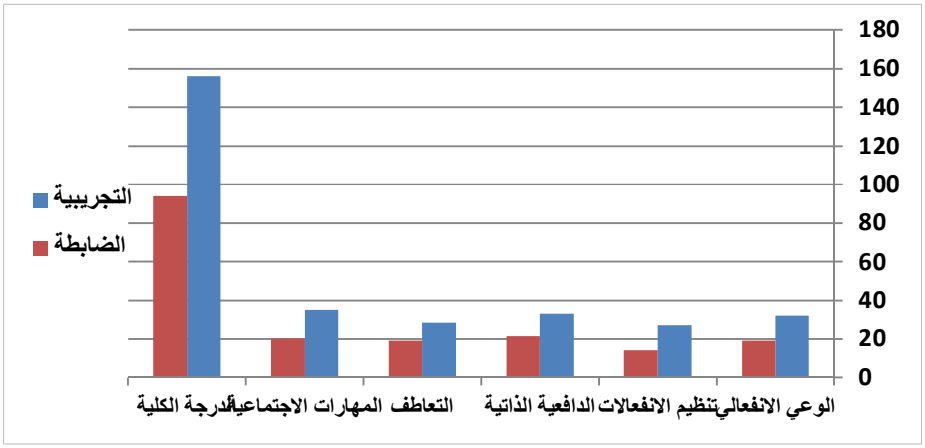
ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والجدول (١٧) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

جدول(١٧) المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	التجريبية	٢٠	١٥٦,٠٥	٢٢,٥٠٣	٩,٣٥٧	٠,٠١
	الضابطة	١٩	٩٤,٠٠	١٨,٦١٠		

**P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من الجدول السابق : أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي بلغت (٩,٣٥٧) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) . مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الانفعالي ككل . وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط وهي المجموعة التجريبية ، وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي في تحسن الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية . والشكل البياني (٤) التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس.



شكل (٤) المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكليه

يتضح من الشكل السابق : أن القياس البعدي للمجموعة التجريبية أكبر من القياس البعدي للمجموعة الضابطة ، وهذا يعني أن طالبات المجموعة التجريبية زادت درجاتهن في الذكاء الانفعالي بعد التدريب على البرنامج بدرجة أكبر وأعلى من طالبات المجموعة الضابطة مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في نمو وتحسين الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الغنيمى ، ٢٠٠٩) والتي بحثت فاعلية التدريب على التعلم بالأنموذج اعتمادا على " النظرية المعرفية الاجتماعية " فى تنمية الذكاء الانفعالي إلى تحسن واضح فى مستوى مهارات الذكاء الانفعالي واستراتيجياته لدى الطالبات المتدربات اللاتي تدربن على البرنامج المعد لتنمية تلك المهارات ، وما توصلت إليه دراسة كل من : (رزق، ٢٠٠٣) ، (أحمد ، ٢٠٠٧) من أثر وفاعلية البرامج التدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي.

أيضا ما توصلت إليه دراسة كل من : (غنيم ،٢٠٠١) ، (Chan, 2004) ، (McBain, 2004) ، (Fabio & Palazzesch, 2008) ، (Catalina et al., 2012) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات والذكاء الانفعالي ، وإمكانية التنبؤ من فعالية الذات الأكاديمية بالذكاء الانفعالي بمكوناته أو أبعاده المتعددة.

ويرى الباحث الحالي أن تحسن الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي قد يرجع إلى أثر التدريب وليس إلى عوامل الصدفة وذلك لعدة أسباب وهي:-

– تدريب الطالبات على مكونات فعالية الذات الأكاديمية من خلال استراتيجيات :النمذجة بالمشاركة والنمذجة الحية والتغذية الراجعة والإقناع اللفظي وطلب المساعدة والعزو الأكاديمي أدى إلى تحسن الذكاء الانفعالي لديهن في القياس البعدى بخلاف طالبات المجموعة الضابطة واللاتي لم تتلق أي تدريب حيث ظل الذكاء الانفعالي لديهن كما هو ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gundlach, Martinko& Douglas, 2003) والتي أشارت إلى أن الطلبة الذين لم يتلقوا أي تدريب على فعالية الذات الأكاديمية سواء من خلال مكوناتها او استراتيجياتها لم يتحسن الذكاء الانفعالي لديهم.

– احتواء الجلسات التدريبية على موضوعات إحصائية مقررة عليهن في الفصل الدراسي الأول والجديدة بالنسبة إليهن قد زاد من اهتمام الطالبات بالمحتوى المقدم إليهن، كما جعلهن أكثر تشويقاً وانتظاراً للجلسات التالية وأكثر استفساراً ومناقشة للمدرب خلال الجلسات . كما جعلهن يندمجن في حل المسائل وخاصة التي تتسم بقدر من الصعوبة والتحدي حتى الإنتهاء منها دون أي ملل أو تعب ، ويثابرن للتوصل إلى حلول صحيحة ، ويحرصن على إدارة وتنظيم بيئة تعلمهن.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة إجراءات التدريب المتبعة داخل الجلسات والمتمثلة فى : الحرص على توفير جو يسوده علاقات الود والألفة والمحبة والتعاون والحرية والاحترام والحوار والمناقشة وتبادل الآراء ، ومراعاة الفروق الفردية بين المتدربات ، والعمل فى مجموعات صغيرة، وتقديم أنشطة ومهام ومثيرات متعددة مثل :العروض البصرية المتمثلة في عروض (البوربوينت) ، ومشاهد لقطات فيديو قصيرة وإتاحة بعض الوقت أمام المتدربات للتفكير والتأمل من خلال عرض بعض الصور والمهام وأنشطة وآليات التدريب التي ساعدت على تنمية فعالية الذات الأكاديمية ، من خلال زيادة الجهد الذي تبذله المتدربات في تكملة المهام والأنشطة الأكاديمية المطلوبة في الوقت المحدد ، وفي الاستمرار والإكمال الناجح للمهام ، وفي طلب العون من الزميلات أو المدرب عند الضرورة ، وتشجيعهن من قبل المدرب على المثابرة وبذل الجهد ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى زيادة الذكاء الانفعالي بأبعاده لدى المتدربات .

أيضا يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تشابه خصائص الطالبات ذوات فعالية الذات الأكاديمية مع خصائص الطالبات ذوات الذكاء الانفعالي من أن لديهن القدرة على بذل المزيد من الجهد لاستكمال المهام ، ويضعن لأنفسهن أهدافاً بعيدة المدى ويحاولن تحقيقها ، ولديهن القدرة على إدراك نقاط القوة ونقاط الضعف ، ويثابرن من أجل التغلب على العقبات والصعاب ، وأكثر قدرة على التخطيط للمستقبل وبشكل أفضل من غيرهن.

ويرى الباحث أن الطالبة التي تتحسن لديها معتقدات فعالية الذات في الجوانب الأكاديمية والدراسية يتحسن بالتالي مستوى الذكاء الانفعالي لديها وتصبح قادرة على

تحويل انفعالاتها السلبية إلى انفعالات إيجابية والسيطرة عليها كما تكون قادرة على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين .

نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الأول:

الفرض الفرعي الأول:

ينص الفرض الفرعي الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي .

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي. والجدول (١٨) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي.

جدول(١٨) المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي

بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية	٢٠	٣٢,١٠	٥,٨٦٦	**٧,٥٠٢	٠,٠١
	الضابطة	١٩	١٩,١١	٤,٨٧٥		

**P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي قد بلغت (٧,٥٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي المجموعة التجريبية ، ومعنى ذلك أن المجموعة التجريبية أعلى في بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي من المجموعة الضابطة. وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي في نمو وتحسين الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجه مع ما أكده (Bandura,1997) من أن معتقدات الفعالية الذاتية تؤثر في تنمية وتطوير الوعي بالانفعالات الذاتية ، كما تتفق مع ما أوضحته دراسة كل من (Martocchio & Judge,1997) من أن (٦٧٪) من المدربين

يساعدون الأفراد في تحسين فعالية الذات خلال تدريبهم ، وأن أول ما يظهر عند التدريب الجيد للأفراد هو التحسن في الوعي الذاتي الانفعالي لديهم ، ودراسة (Shobeiry,2013) والتي هدفت الى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والوعي الذاتي الانفعالي لدى (١٤٧) طالباً وطالبة أوضحت نتائجها أن لفعالية الذات قدرة تنبؤية بالوعي الذاتي الانفعالي .

ويرجع الباحث السبب في تحسن الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية إلى تدريبهن على مكونات فعالية الذات الأكاديمية من خلال الاستراتيجيات التي تعمل على تحسينها داخل حجرة التدريب وخارجها ، والتي أدى إلى زيادة اهتمام الطالبات وزيادة وعيهن لما يتم التدريب عليه داخل الجلسة سواء العروض البصرية أو الأنشطة والمهام المطلوب منهن الاندماج فيها واستكمالها، وتشجيع المدرب لهن للتأمل والتفكير وإمعان النظر في كل ما يتم داخل الجلسة مما جعلهن أكثر قدرة على معرفة مشاعرهن وانفعالاتهن ودرايتهن بها ، وأكثر قدرة على التعبير عن هذه المشاعر ، وادراكهن لانفعالاتهن خلال تعاملاتهن مع زميلاتهن بداخل حجرة التدريب ، وهذا يعني أن تنمية فعالية الذات الأكاديمية من شأنه أن يؤدى إلى تنمية الوعى الانفعالي لدى المتدربات ، بخلاف طالبات المجموعة الضابطة فلم تتلق أية تدريبات كالمجموعة التجريبية بل درسن المحتوى المقرر عليهن بالطريقة التقليدية المعتادة .

الفرض الفرعي الثاني:

ينص الفرض الفرعي الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بُعد تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبُعد تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي. والجدول (١٩) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي.

جدول (١٩) المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي

تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية	٢٠	٢٧,٠٠	٦,٥٥٣	٦,٣٠٥	٠,٠١
	الضابطة	١٩	١٤,١١	٦,١٩٩		

**P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة بُعد الوعي الانفعالي للذكاء الانفعالي قد بلغت (٦,٣٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي المجموعة التجريبية ، ومعنى ذلك أن المجموعة التجريبية أعلى في تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي من المجموعة الضابطة. وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي في نمو وتحسين تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Catalina et al., 2012) التي بحثت فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى (٩٢) طالباً وطالبة بالجامعة والتي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط ايجابي بين درجات الطالبات في فعالية الذات الأكاديمية وبين درجاتهن في الذكاء الانفعالي ببعديه " تنظيم الانفعالات ، وتوظيف الانفعالات" ودرجاتهن في التحصيل الأكاديمي للعام السابق ، ودراسة (Chan,2004) والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بتنظيم الانفعالات الذاتية والقدرة على توظيفها من الفعالية الذاتية والعكس .

ويرجع الباحث السبب في تحسن ونمو تنظيم الانفعالات للذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية إلى :-

- أن البرنامج التدريبي يتيح فرصة كبيرة للطالبات بالاندماج في مهام التدريب باستخدام استراتيجيات ساعدتهن بشكل كبير على تنحية مشاعرهن السلبية جانباً دون التفكير فيها أثناء آدائهن للمهام والأنشطة المكلفين بها واندماجهن في حل المسائل الإحصائية، واحتوائهن لمشاعر الإجهاد التي تعوق أدائهن ، وتجنبهن لاستذكار دروسهن إلى أن يزول هذا التوتر والقلق وبالتالي يؤدون المهام والواجبات المنزلية المكلفين بها، وتحكمهن في انفعالاتهن وبشكل جيد وبخاصة في حالة استثارة مشاعرهن من قبل المدرب وذلك في حالة عدم تأديتهن للمهام بشكل جيد.

– تدريب الطالبات على مكون تنظيم الذات الأكاديمي كأحد مكونات فعالية الذات الأكاديمية جعلهن ينظمن المعلومات المتعلمة ويرتبنها ويحددن المعلومات والمعارف التي تلزمهن لأداء المهمة ويراقبن ويقومن أنفسهن خلال عملية التعلم ، كما جعلتهن يُرجعن سبب نجاحهن إلى إمكانياتهن وقدراتهن العقلية وليس إلى الحظ أو الصدفة ، أيضا جعلتهن يُصدرن تغذية راجعة ذاتية بتعديلهن لاستجاباتهن الخاطئة بأخرى صحيحة كل ذلك قد أدى إلىَ تحكمهن في مشاعرهن وانفعالاتهن الذاتية وتنظيمها.

الفرض الفرعي الثالث:

ينص الفرض الفرعي الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي ." .

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين ، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي. والجدول (٢٠) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي.

جدول (٢٠) يوضح المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي	التجريبية	٢٠	٣٣,١٠	٦,٦٨٨	**٥,٥٢٠	٠,٠١
	الضابطة	١٩	٢١,٣٧	٦,٥٧٦		

P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة بُعد الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي قد بلغت (٥,٥٢٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي المجموعة التجريبية ، ومعنى ذلك أن المجموعة التجريبية أعلى في الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي من المجموعة الضابطة. وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي في نمو وتحسين الدافعية الذاتية للذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجه مع ما أوضحته نتائج دراسة (Schunk, 1991) من دور فعالية الذات في تحسين الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ، ودراسة (Zemmerman,Bandura & Martinez-Pons, 1992) والتي أوضحت الدور المهم لمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية ووضع الأهداف الشخصية في الدافعية الذاتية للإنجاز الأكاديمي ، ودراسة (Schunk, 1995) والتي أوضحت أن الفعالية الذاتية تساعد في التنبؤ بكل من الدافعية الذاتية للتعلم والأداء في المجالات المعرفية والرياضية ، ودراسة (Lackey, 2013) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباط ايجابية بين كل من فعالية الذات والدافعية الذاتية للتعلم ، كما أوضحت ان الطالبات الأكثر فعالية للذات هن الأكثر دافعية للتعلم وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية الذاتية للتعلم من فعالية الذات .

ويرجع الباحث السبب في تحسين بُعد الدافعية الذاتيه للذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية إلى:-

- تهيئة حجرة التدريب بإيجاد جو من المتعة والتشويق من قبل المدرب أثناء تنفيذ الجلسات أدى إلى إقامة علاقة طيبة بين الطالبات وبعضهن البعض وبينهن وبين المدرب ؛ مما أدى إلى خلق جو من الاطمئنان النفسي قد ساعدهن على تحسين الدافع الذاتي لديهن .

- الاهتمام والمتعة والسعادة والرغبة الناتجة أثناء الجلسات التدريبية باستخدام استراتيجيات (النمذجة بالمشاركة ، النمذجه الحية ، التغذية الراجعة ، الإقناع اللفظي ، طلب المساعدة ، والعزو الأكاديمي) فيما يتعلق بالمادة المتعلمة قد تزايد وبغزارة ، وعلى العكس من ذلك فإن الطالبات غير المستخدمات لتلك الاستراتيجيات (المجموعة الضابطة) قد تعلمن بالمحاضرة العادية وبالتالي فهن أقل دافعية ذاتية بسبب عدم استمتاعهن بتعلم الموضوعات المتعلمة .

- تدريب الطالبات على مكون المثابرة في انجاز المهام للتحديات /التهديدات كأحد مكونات فعالية الذات الأكاديمية جعلتهن يندمجن في المهام وبشكل أطول مع بذل المزيد من الجهد لاستكمالها ومحاولتهن المستمرة للتغلب على الصعوبات التي تعترضهن أثناء تأديتهن للمهام الإحصائية كل ذلك جعلهن يبذلن كل ما في وسعهن، ويتحلين بالصبر والتروي والتأني لتحقيق أهدافهن وإنجاز ما بدأنه من أعمال .

- تعاون طالبات المجموعة التجريبية ومساعدتهن لبعضهن البعض قد أبعدهن عن الشعور بالقلق ، وأشعرهن بالارتياح مما جعلهن يقُمن بالأداء برغبة ذاتية داخلية قوية ، وبخاصة المهام التي تتطلب قدراً من التحدي والصعوبة ، بخلاف طالبات المجموعة الضابطة واللاتي تعلمن بالمحاضرة العادية فقد تنقصهن الرغبة الذاتية الداخلية ويحاولن الابتعاد من المهام ذات القدر من التحدي والصعوبة" ويخترن تأدية المهام السهلة .

الفرض الفرعي الرابع:

ينص الفرض الفرعي الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي " .

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين ، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبُعد التعاطف للذكاء الانفعالي. والجدول (٢١) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي.

جدول (٢١) يوضح المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي

التعاطف للذكاء الانفعالي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية	٢٠	٢٨,٦٠	٣,٥٣٠	**٨,٧٨٤	٠,٠١
	الضابطة	١٩	١٩,٢١	٣,١١٩		

P < ٠,٠١ بذيلين**

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي قد بلغت (٨,٧٨٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي المجموعة التجريبية ، ومعنى ذلك أن المجموعة التجريبية أعلى في التعاطف للذكاء الانفعالي من المجموعة الضابطة. وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي في نمو وتحسين التعاطف للذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجه مع ما أوضحته نتائج دراسة (Siyeza & Savib , 2010) والتي حاولا خلالها استكشاف العلاقة بين التعاطف وفعالية الذات والمرونة من وجود ارتباط ايجابي قوي بين المتغيرات الثلاث ببعضهما البعض ، وقد أشار الباحثان في نهاية بحثهما الى أهمية التدريب على فعالية الذات في الجوانب المستقبلية نظرا لتأثيرها الايجابي على التعاطف والمرونه الشخصية ، ودراسة (Hajghani, Razmi & Ghavam, 2012) والتي توصلت إلى أن تحسين فعالية الذات سيزيد من التعاطف

الانفعالي في إعداد المعلمين للغة الانجليزية كلغة ثانية ، كما أن فهم المعلمين لمشاعرهم ومشاعر وانفعالات الآخرين سيزيد أيضا من معتقدات فعاليتهم الذاتية لتحقيق أهدافهم أي أن هناك علاقة ايجابية بين التعاطف الانفعالي وبين فعالية الذات .

ويرجع الباحث السبب في تحسين بُعد التعاطف للذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية إلى التفاعل المباشر بين الطالبات وبعضهن البعض من خلال العمل في مجموعات صغيرة والمشاركة بالرأي والحوار والمناقشة كل ذلك ساعدهن على فهم الحالة الوجدانية والمشاعر الخاصة بزميلاتهن من خلال نبرات الصوت وتعبيرات الوجه ، كما أكسبتهن القدرة على مشاركة زميلاتهن لتلك الانفعالات ، وجعلتهن يتأثرن بالحالة النفسية للمحيطين بهن.

الفرض الفرعي الخامس:

ينص الفرض الفرعي الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لها في بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي " .

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين ، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي. والجدول (٢٢) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي.

جدول (٢٢) يوضح المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي

المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية	٢٠	٣٥,٢٥	٣,٧٩٦	٩,٥٢٤ **	٠,٠١
	الضابطة	١٩	٢٠,٢١	٥,٨٩٣		

**P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي قد بلغت (٩,٥٢٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي المجموعة التجريبية ، ومعنى ذلك أن المجموعة التجريبية أعلى في

المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي من المجموعة الضابطة. وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي في نمو وتحسين المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجه مع دراسة كل من (Soares, Seabra & Gomes, 2014) والتي هدفت إلى معرفة ما اذا كان هناك علاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والذكاء والمهارات الاجتماعية والتي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط ايجابي بين فعالية الذات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية.

ويرجع الباحث السبب في تحسن بُعد المهارات الاجتماعية للذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية إلى :-

- نشاط الطالبات أثناء تنفيذ جلسات التدريب من خلال المشاركة الإيجابية مع زميلاتهن أو مع المدرب عند حل ما يقدم لهن من مهام أو مسائل إحصائية ، واستخدامهن لاستراتيجية طلب المساعدة من الآخرين (الزميلات/المدرب) وعملهن في مجموعات صغيرة جعلهن أكثر قدرة على التواصل الاجتماعي مع بعضهن البعض ومع المدرب من خلال التأثير الإيجابي فيهن ، وتكوين علاقات اجتماعية بينهن بعدة صور لفظية وغير لفظية ، ومساعدتهن لبعضهم البعض على التخلص من المشاعر غير الساره لديهن.

- المنظومة الإيجابية التي تتكون منها فعالية الذات الأكاديمية والمتمثلة في (الجهد الأكاديمي ، المثابرة في إنجاز المهام للتحديات/التهديدات ، وتنظيم الذات الأكاديمي ، والدعم الأكاديمي) لا شك أن هذه المنظومة وبخاصة الجهد الأكاديمي تجعل الطالبات قادرات علي إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين وفي إقامة تفاعل اجتماعي ناجح معهم ومواصلة هذا التفاعل والتعبير الانفعالي الإجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ومبادرتهن بتقديم يد العون والمساعدة لزميلاتهن ، وتفكيرهن في الصعوبات التي تقابل زميلاتهن أثناء تأديتهن للمهام ومحاولة تخطيها ؛ فكلما كانت الطالبة على درجة مرتفعة من فعالية الذات الأكاديمية فإن هذا قد يعكس قدرتها على التعامل بنجاح مع الآخرين على اختلاف مشاعرهم ، والتعامل بنجاح مع ضغوط تلك العلاقات، والقدرة الجيدة في التأثير الإيجابي عليهم ؛ كما يعكس إعطاء الاهتمام الكافي للآخرين وتشجيعهم عندما يقولون شيئاً لطيفاً أو ودوداً وكسب حبهم وثقتهم وإعجابهم.

والجدول (٢٣) التالي يلخص النتائج السابقة الخاصة بالفرض الإحصائي الأول والفروض الفرعية له.

جدول (٢٣) ملخص لنتائج اختبار النسبة التائية " ت " لمعرفة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي

أبعـــاد الذكاء الانفعالي	المجموعة	العـــدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة	اتجـــاه الدلالة
الوعي الانفعالي	التجريبية	٢٠	٣٢,١٠	٥,٨٦٦	٧,٥٠٢ **	٠,٠١	لصالح التجريبية
	الضابطة	١٩	١٩,١١	٤,٨٧٥			
تنظيم الانفعالات	التجريبية	٢٠	٢٧,٠٠	٦,٥٥٣	٦,٣٠٥ **	٠,٠١	لصالح التجريبية
	الضابطة	١٩	١٤,١١	٦,١٩٩			
الدافعية الذاتية	التجريبية	٢٠	٣٣,١٠	٦,٦٨٨	٥,٥٢٠ **	٠,٠١	لصالح التجريبية
	الضابطة	١٩	٢١,٣٧	٦,٥٧٦			
التعاطف	التجريبية	٢٠	٢٨,٦٠	٣,٥٣٠	٨,٧٨٤ **	٠,٠١	لصالح التجريبية
	الضابطة	١٩	١٩,٢١	٣,١١٩			
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٢٠	٣٥,٢٥	٣,٧٩٦	٩,٥٢٤ **	٠,٠١	لصالح التجريبية
	الضابطة	١٩	٢٠,٢١	٥,٨٩٣			
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٠	١٥٦,٠٥	٢٢,٥٠٣	٩,٣٥٧ **	٠,٠١	لصالح التجريبية
	الضابطة	١٩	٩٤,٠٠	١٨,٦١٠			

**P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من الجدول السابق : أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده (الوعي الانفعالي ، تنظيم الانفعالات ، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، المهارات الاجتماعية ، والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٧,٥٠٢ -٦,٣٠٥ - ٥,٢٠٨١ - ٨,٧٨٤ - ٩,٥٢٤ -٩,٣٥٧) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ، والمقياس ككل . وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى نتحسن الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية بدرجة أكبر من طالبات المجموعة الضابطة ، وهذا يُعد مؤشراً على أثر البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في نمو وتحسن الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن فعالية الذات الأكاديمية هو بوابة المشاعر الإيجابية، ومفتاح تحقيق وعي الطالبات وفهمهن لانفعالاتهن وانفعالات ومشاعر الآخرين، ومشاركتهن الوجدانية.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية في الذكاء الانفعالي وقوة العلاقة بين المتغيرين:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية) في المتغير التابع (الذكاء الانفعالي) قام الباحث بحساب مربع ايتا (η2) لقيمة (ت) وتسمى أيضا بقوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلى ، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير(Kiess, 1989:513) ؛ كما تم حساب قيمة (d) ويتحدد حجم التأثير في هذه الحالة بأنه إذا بلغت قيمة d (٠,٢) فإن حجم التأثير يكون ضئيلاً، بينما إذا بلغت قيمة (d) (٠,٥) فإن التأثير يكون متوسطاً، في حين إذا بلغت قيمة d (٠,٨) فإن حجم التأثير يكون كبيراً (مراد ، ٢٠٠٠ : ٢٤٦- ٢٤٨) .

جدول (٢٤) قيمة η2، قيمة (d) المناظرة لها ومقدار حجم التأثير في الذكاء الانفعالي

أبعاد الذكاء الانفعالي	η2 (قوة العلاقة بين المتغيرين)	d (قيمة حجم التأثير)	مقدار حجم التأثير
الوعي الانفعالي	٠,٦٠٣	٢,٤٧	كبير
تنظيم الانفعالات	٠,٥١٨	٢,٠٧	كبير
الدافعية الذاتية	٠,٤٥٢	١,٨١	كبير
التعاطف	٠,٦٧٦	٢,٨٩	كبير
المهارات الاجتماعية	٠,٧١٠	٣,١٣	كبير
الدرجة الكلية	٠,٧٠٣	٣,٠٨	كبير

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:-

أن قيمتي (d , η2) قد بلغتا بالنسبة لبُعد الوعي الانفعالي (٠,٦٠٣ - ٢,٤٧)، وبالنسبة لبُعد تنظيم الانفعالات (٠,٥١٨- ٢,٠٧)، وبالنسبة لبُعد الدافعية الذاتية (٠,٤٥٢- ١,٨١)، وبالنسبة لبُعد التعاطف (٠,٦٧٦- ٢,٨٩)، وبالنسبة لبُعد المهارات الاجتماعية (٠,٧١٠- ٣,١٣)، وبالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي (٠,٧٠٣- ٣,٠٨) على الترتيب ، وتشير هذه القيم إلى أن مقدار حجم التأثير كبير وهذا يعني أن (٧٠,٣ ٪) من تباين درجات الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي تُعزى إلى

البرنامج التدريبي ، ويدل هذا على أن تأثير المتغير المستقل " البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية " على المتغير التابع " الذكاء الانفعالي " كبير وقوي مما يبرر أثر هذا البرنامج من الناحية العملية التطبيقية في تحسين ونمو الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية .

الفرض الإحصائي الثاني:

للتحقق من هذا الفرض الذي ينص على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين (قبلي- بعدي) لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له بعد تطبيق البرنامج التدريبي" .استخدم الباحث اختبار t-test لعينتين مترابطتين ، والجدول التالي (٢٥) يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (قبلي – بعدي) لمقياس الذكاء الانفعالي .

جدول (٢٥) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (قبلي – بعدي) لمقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد الذكاء الانفعالي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	حجم التأثير	اتجاه الدلالة
الوعي الانفعالي	قبلي	٢٠	١٩,٣٠	٤,١٦٩	١٢,٦٨٠ **	٢,٣٩٩	لصالح البعدي
	بعدي	٢٠	٣٢,١٠٠	٥,٨٦٦			
تنظيم الانفعالات	قبلي	٢٠	١٣,٧٥	٤,٤١١	١١,٤٨٥ **	٢,٢٤٢	لصالح البعدي
	بعدي	٢٠	٢٧,٠٠	٦,٥٥٣			
الدافعية الذاتية	قبلي	٢٠	٢٠,٨٥	٦,٦٨٨	٦,٩٦٤ **	١,٩٠٧	لصالح البعدي
	بعدي	٢٠	٣٣,١٠	٥,٧٢٥			
التعاطف	قبلي	٢٠	٢٠,٠٠	٤,٢٥٥	٧,١٨٢ **	٢,١٩٨	لصالح البعدي
	بعدي	٢٠	٢٨,٦٠	٣,٥٣٠			
المهارات الاجتماعية	قبلي	٢٠	٢٢,٠٥	٣,٨٣٢	١٠,٣٢٤ **	٣,٠٥٦	لصالح البعدي
	بعدي	٢٠	٣٢,٢٥	٣,٧٩٦			
الدرجة الكلية	قبلي	٢٠	٩٥,٩٥	١٠,٦٥٩	١٠,٩٥٧**	٣,٣٩٨	لصالح البعدي
	بعدي	٢٠	١٥٦,٠٥	٢٢,٥٠٣			

P < ٠,٠١ بذيلين

يتضح من جدول (٢٥): أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) في أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية له مما يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي

والبعدي للبرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في الذكاء الانفعالي بأبعاده والدرجة الكلية له ، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي حيث كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي ، كما أن حجم التأثير للمتغير المستقل(البرنامج التدريبي) في المتغير التابع (الذكاء الانفعالي) قد تراوح بين (١,٩٠٧ ، ٣,٣٩٨) وهو حجم تأثير كبير ، مما يظهر أثر البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في نمو وتحسين الذكاء الانفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

أي أنه كلما ارتفعت درجة فعالية الذات لدى الطالبات وزاد ادراكهن لإمكانياتهن وقدراتهن الشخصية كلما كانت الطالبة أكثر وعياً بذاتها، ولديها القدرة على إدارة انفعالاتها وضبطها أو التحكم فيها ، والتعرف على انفعالاتها والتعاطف مع الآخرين. ومما يؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه (المزروع ، ٢٠٠٧) في دراستها بعنوان : فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني بأنه عندما تتحسن معتقدات الفعالية الذاتية وتزداد لدى الطالبات فمن المتوقع أن ترتفع درجاتهن في الذكاء الانفعالي .

كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (Pajares, 1996) من أن زيادة وتنمية معتقدات الأفراد في امكاناتهم واعتقادهم بأن ما يبذلونه من جهد يساعدهم على تحقيق النجاح والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة على الانجاز ويؤدي ذلك بدوره على توضيد العلاقات مع الآخرين وكسب حبهم وثقتهم.

ويرجع الباحث السبب في تحسن الذكاء الانفعالي بأبعاده لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية إلى ما يلي :

- الاستراتيجيات الخاصة بفعالية الذات والقائم عليها التدريب ، وتأدية الطالبات للأنشطة والمهام في ضوئها سواء في شكل فردي أو في مجموعات كل ذلك قد زاد من معتقداد الطالبات حول قدراتهن وإمكانياتهن الأمر الذي أثر في قدراتهن على مواجهة المهام الصعبة وحلها بما تمتعتن به من ضبط انفعالي انعكس في قدرتهن على اتخاذ القرار المتعلق بمواجهة الصعوبات ، ولهذا فالمسائل الإحصائية التي اتسمت بقدر من الصعوبة قد أثارت لدى الطالبات قدر كبير من المسئولية واستثمار الجهد والمثابرة في الحل مدة أطول بهدف التوصل إلى الناتج الصحيح ، وجعل اتجاههن ايجابي نحو المسائل الصعبة والثقة الكبيرة بإمكانياتهن في التغلب عليها ، وهذا كله يتطلب أن تتمتع الطالبة بصفات شخصية قائمة على الإنفتاح على الآخر وتقبل أفكار زميلاتها وعدم التمسك بالرأي الواحد الأمر الذي قد أدى إلى الضبط الانفعالي القائم على فهم الطالبة لانفعالاتها وادراكها لهذه الانفعالات .

- المشاركة الإيجابية للطالبات وآدائهن للمهام والأنشطة وقدرتهن على التفاعل مع زميلاتهن ومشاركتهن معهن في الأفكار وتوظيفهن لقدراتهن واستعداداتهن وتكوين صورة ذات أكثر ايجابية بناء على خبرات النجاح المباشرة التي مررن بها قبل وأثناء وبعد حلهن للمسائل الإحصائية كل ذلك قد أدى إلى زيادة وعي الطالبات بانفعالاتهن وقراءة مشاعر وانفعالات زميلاتهن ومشاركتهن لانفعالاتهن وتحكمهن في مشاعرهن السلبية واستبدالها بمشاعر ايجابية واندماجهن في الحل مهما بلغت درجة الصعوبة والتعقيد .

ملخص النتائج:

انتهت الدراسة الحالية إلى أن البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الإحصاء قد أدى إلى نمو وتحسين الذكاء الانفعالي بأبعاده (الوعي الانفعالي ، تنظيم الانفعالات ، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، والمهارات الاجتماعية) لدى طالبات المجموعة التجريبية شعبة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بمدينة نصر بالقاهرة – جامعة الأزهر. وهذه النتيجة إجمالاً تدعم الطرح النظرى للدراسات والأبحاث السابقة والتي أوضحت العلاقة المتبادلة بين فعالية الذات والذكاء الانفعالي من أن الطالبات ذوات فعالية الذات المنخفضة لديهن افتقار لمهارات الذكاء الانفعالي وذلك باعتبار أن معتقدات الطالبة حول قدراتها وإمكاناتها تؤثر في الذكاء الانفعالي لديها وكذا العكس. إلا أنه ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن دور فعالية الذات الأكاديمية لم يظهر تأثيرها إلا على المهارات التي تم تبنيها والمستخدمة فقط في هذه الدراسة .

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة وأهمية ما توصلت إليه من نتائج إلا أن هناك بعض جوانب القصور التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار قبل تعميم نتائج الدراسة. من ذلك أن الباحث لم يقم بالقياس التتبعي للمتغير التابع (الذكاء الانفعالي) بعد مرور فترة زمنية من القياس البعدي لمعرفة مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي لدى الطالبات. ومن ثم يوصي الباحث بعمل قياسات تتبعية للمتغير التابع لمتابعة مدى استمراريته. ومن ذلك أيضا أن هذه الدراسة أجريت على عينة من طالبات جامعة الأزهر مما يستوجب توخى الحذر قبل تعميم النتائج على جامعات أخرى داخل مصر.

توصيات :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية يوصي الباحث بضرورة توجيه نظر المربيين وواضعى المناهج الدراسية إلى وضع مقررات تساعد في رفع مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المراحل التعليمية المختلفة وبخاصة المرحلة الجامعية ، وكذا ضرورة إعداد برامج تدريبية تتناول تنمية كل من فعالية الذات الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى طالبات المرحلة الجامعية وبخاصة الفرق الدراسية

الأولى منها. وأيضا بضرورة دراسة موسعة للكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وفعالية الذات الأكاديمية بدء بأطفال الروضة وانتهاء بطالبات المرحلة الجامعية مع وضع وإعداد برامج ومقاييس تتناسب مع كل مرحلة دراسية ، وعمل دورات تدريبية للمعلمات لتطبيق وتنفيذ البرامج التدريبية التي تم إعدادها من قبل الباحثين لتنمية الفعالية الذاتية الأكاديمية وتنمية الذكاء الانفعالي ، ودمج برامج تنمية الذكاء الانفعالي بالمناهج والمقررات الدراسية من خلال وضع الخطط المناسبة لكل مرحلة تعليمية بما يتناسب وطبيعة المتعلمين.

دراسات وبحوث مقترحة :

يمكن أن تثير الدراسة الحالية بعض الموضوعات البحثية الآتية :

١- أثر برنامج قائم على الفعالية الذاتية في التعاطف الانفعالي والرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة.

٢- أثر برنامج قائم على فعالية الذات في التفاؤل وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الجامعة.

٣- فاعلية التدريب على الذكاء الانفعالي في التفكير الابتكاري لدى طالبات الجامعة .

٤- علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات المعرفية وعوامل الشخصية .

٥- أثر برنامج تدريبى قائم على فعالية الذات الأكاديمية فى أنواع أخرى للذكاء لدى طالبات الجامعة.

٦- البنية العاملية للذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء العام وسمات الشخصية والتوافق النفسي.

٧- الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة دراسة عبر ثقافية.

المراجـــــــــــــع

أولاً المراجع العربية :

- أبو عمشة، إبراهيم باسل (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي والـذكاء الوجـداني وعلاقتهمـا بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية ، جامعة الأزهر غزه.
- أبو مزيد ، مبارك مبارك (٢٠١٤) .أثر استخدام النمذجه الرياضيه فـي تنميـة مهـارات التفكير الابداعيلدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة غزه . *رسـالة ماجـستير غير منشورة* ، كلية التربيه، جامعة الأزهر غزه.
- أبو ناشي، منى سعيد (٢٠٠٢) : الذكاء الوجـداني وعلاقتـه بالـذكاء العـام والمهـارات الاجتماعية وسمات الشخصية (دراسة عامليـة). *المجلـة المـصرية للدراسات النفسية، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفـسية*، المجلـد (١٢) ، ع(٣٥). ص ص ١٤٥-٢٠٢.
- أبو ندي، خالد محمود (٢٠٠٤). التفكير الإبداعي وعلاقته بكلٍ من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. *رسالة مـا جـستير غيـر منشورة* ،كلية التربية ، الجامعة الإسلاميه.
- أحمد، خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية ، جامعة سوهاج.
- الأهواني، هاني حسين حسين (٢٠٠٥). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية " دراسة مقارنة ". *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ع (١٢٨)، ج (١)، ص ص ١٧٣-٢٢٠ .
- البلوي ، خولة سعد (٢٠٠٤)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بـالتوافق النفـسي والمهـارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك، *رسـالة ماجـستير غيـر منشورة* ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- الـدردير، عبـد المـنعم أحمد (٢٠٠٢): الـذكاء الوجـداني لـدى طـلاب الجامعـة وعلاقتـه بـبعض المتغيـرات المعرفيـة والمزاجيـة . *مجلـة دراسـات تربويـة واجتماعيـة*، المجلـد (٨)، ع(٤)، ص ص ٣٢٢-٢٢٩.

- الزق ، احمد يحي (٢٠١١). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة . دراسات، العلوم التربوية، المجّلد (٣٨) ،ع (٢) ص ص ٢٤١٧-٢٤٣٢ .
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٦) : *سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات .
- الشناوي، محمد محروس ، وعبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). *العلاج السلوكي الحديث ، أسسه وتطبيقاته*. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- العاسمي ، رياض (٢٠١١) . فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركزعلى العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة، وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين. *مجلة جامعة دمشق* ،المجلد (٢٧) ، ع (١، ٢) ، ص ص ٢١٩ – ٢٨١.
- الغنيمي، هناء عبد الفتاح (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالأنموذج اعتماداً على نظرية " باندورا" في تنمية الذكاء الوجداني . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، مصر.
- القاضي، عدنان محمد عبدة (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/جامعة تعز . *المجلة العربية لتطوير التفوق*.المجلد (٣) ع (٤) ، ص ص ٢٦-٨٠ .
- المدني، يزن بن محمد بن عبدالفتاح(٢٠٠٣). أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل في مادة الرياضيات على تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة ما جستير غير منشورة* ، كلية التربية جامعة ام القرى بمكة المكرمه .
- المزروع، ليلى عبد الله (٢٠٠٧): فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، جامعة البحرين* ، المجلد (٨) ،ع(٤) ، ص ص٦٧-٨٩.
- أمين، ايمان عبد الرحيم (٢٠٠٧) برنامج مقترح قائم على فعالية الذات لتنمية مهارات التحدث في اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستيرغير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة بنها .
- بدوي، منى حسن السيد (٢٠٠١) . أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد (١١) ، ع (٢٩) ص ص ١٥١-٢٠٠ .
- توبه، رباب احمد عبد القادر(٢٠١٤) .اثر استخدام استراتيجية النمذجه الرياضيه على استيعاب المفاهيم الرياضيه وحل المسأله الرياضيه لدى طلبة الصف السابع الأساسي

في وحدة القياس. *رسالة ماجستير غير منشورة* ــ جامعة النجاح الوطنية في نــابلس، فلسطين.

- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٠ب). *نظريات الشخصية:البناء ، الديناميات، النمو، طــرق البحث، التقويم*. القاهرة : دار النهضة العربية.
- جودة، آمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الاقصى. *مجلة جامعة النجــاح للأبحــاث(العلــوم الإنــسانية)*، المجلــد (٢١)، ع(٣). ص ص ٦٩٧-٧٣٨ .
- جولمان، دانيال (٢٠٠٠. *الذكاء العاطفي*. ترجمة " ليلي الجبالي"، عالم المعرفة، الكويــت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- حرب ، سامح حسن (٢٠١١) : فعالية الذات وأسلوب العزو والرجاء لــدى المتفــوقين دراسيا والعاديين (دراسة عاملية) ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كليــة التربيــة ، جامعة بنها .
- حسين ، سلامة عبد العظيم ، وحسين ، طه عبد العظيم (٢٠٠٦) .*الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. ط١ ، الاسكندرية:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف جامعة أم القرى. مجلــة جامعــة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلــد (١٥)، ع (٢) .ص ص ٣٢-١٦١
- زايد، هليل زايد هليل (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على فعالية الــذات فــي الــذكاء الشخصي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية بالقاهرة،جامعة الأزهر.
- سرور، سعيد عبد الغني (٢٠٠٣) : مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم .*مجلة مستقبل التربية*، المجلد (٩)، ع(٢٩)، ص ص٩-٤٥.
- سليمان ، منتصر صلاح عمر (٢٠٠٧). فعالية التدريب على العــزو الــسببي ومــا وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *رسالة دكتوراة غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.
- سهيل ، حسن أحمد (٢٠٠٧). أثر الفاعلية الذاتية في خفض مستوى السلوك الفوضــوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- شاهين ، هيام صابر صادق (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات الــتعلم. *مجلــة جامعــة دمــشق*، المجلــد (٢٨)، ع(٤)، ص ص ١٤٧-٢٠١.

- طلافحة، فؤاد طه (٢٠١٣). أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد (١٤) ، ع(٤)، ص ص ٥١٧-٥٤٤ .
- عبد اللطيف، محمد سيد محمد (٢٠٠٩). اثر برنامج تدريبى للفعالية الذاتية فى الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة لدى الطلاب الدعاة بجامعة الازهر. *رسالة دكتوراة غير منشورة* ، كلية التربية جامعة الأزهر.
- عثمان، فاروق السيد، ورزق ،محمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. *مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب* ، المجلد (٥٨) ، ع (١٥) ، ص ص ٣٢ – ٥٠ .
- غنيم، محمد أحمد ابراهيم (٢٠٠١).الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية " دراسة عاملية". *مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق* ، المجلد ١٢ ،ع(٤٧)، ص ص٤٣-٧٧.
- فراج، محمد أنور ابراهيم (٢٠٠٥) . الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في علم النفس* ، المجلد (٤) ، ع(١) ص ص ٩٣-١٥٣ .
- فهمي، إيمان جمعة (٢٠١٠). برنامج تدريبي قائم على تحسين فعالية الذات المدركة لخفض حدة التلعثم لدى عينة من المراهقين . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة بنها .
- قندوز ، أحمد ، والساسي ، الشايب محمد (٢٠١٣). دور التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين (مقاربة تحليلية نظرية). *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعيه*، ع (١٢) ، ص ص ١٢١ – ١٢٩.
- محمود ، عبد الرازق مختار (٢٠١٢) .فاعلية استخدام استراتيجيتي النمذجه والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءه لدى دارسات المدارس الصديقه للفتيات .*المجله الدوليه للأبحاث التربوية ،جامعة الامارات العربيه المتحده*، ع(٣١)، ص ص ٢١٩ – ٢٥٨.
- محمود ، محمود كاظم ، والعبيدي، مظهر عبد الكريم سليم ، وسهيل، حسن أحمد (٢٠٠٩). أثر برنامج إرشادي على وفق أسلوب الفعالية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسؤولية الشخصية لدى موظفي كلية التربية. *مجلة كلية التربية ، جامعة ديالي* ، ع (٤١). ص ص ١-٢١ .
- مراد ، صلاح أحمد (٢٠٠٠) : *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- مصطفى ،عبير حمدي حسنين على (٢٠٠٦). برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة لدى عينة من الاطفال في ضوء مصادر فعالية الذات. *رسالة ماجستير غير منشورة* ،كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- مهدي ، باسم علي ، وخلف ، مؤيد سعيد (٢٠٠٩). أثر استعمال أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة مناهج اللغة العربية من قسم اللغة العربية. *مجلة ديالي* ،ع (٤١) ص ص ١-٤١.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥) .الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ببنها*، ع(٦٠) ، ص ص١٠٥-١٣٣.
- هارمن ، ميرل (١٩٩٥) : *دليل ميسرات مدارس المجتمع لتشجيع التعلم النشط* . ترجمة حسين عبد العزيز الدرينى ، القاهرة : اليونيسيف .

ثانياً المراجع الاجنبية :

Alexander, J. A. (2002). The effect of coping skills training on low achieving students, *Ph.D, The College of Education,* University of Denver .

Allen, X., (2000). Family Functioning and The Academic Self-Efficacy And Academic Achievement of African American Male Freshman And Sophomore College Students. *Ph.D, University of North* Carolina, Available at UMI, Number 3181916.

Bandura, A. (1977): Self - Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change, *psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1983). Self-Efficacy Determinants of Anticipated Fears and Calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*,45(2), 464-469.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

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

Bandura , A . (1998) . Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change . *Advances in Psychological Science*,1(9), 51-71.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto.* Canada: Multi-Health Systems.

Bernet, M. (1996). Emotional intelligence: Components and

correlates. Toronto,Canada:American Psychological Association. *(ERIC Document Reproduction Service No. ED 408535).*

Catalina,C., Stanescu,D.& Laura,M.(2012).Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students. Results from an exploratory study. *Journal of Educational Sciences and Psychology* , II (1),41-51.

Chamundeswari,S.(2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level .International *Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2 (4),178-187.

Chan, D.W.(2004) . Perceived emotional intelligence and self -efficacy among chines s secondary school teachers in Hong Kon g. *Personality and Individual Differences,* 36(8),1781-17 95.

Chen, C. S. (2002). Self - regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. Information Technology, *Learning, and Performance Journal*,Vol. 20,No. (1), Pp.11 – 25.

Diane.L.w.(2003).Student self efficacy in Colleg Science : An Investigation of :Gender , Age and Achievement. *M.A., The Graduate School University of Wisconsin-Stout.*

Drago ،J.M.(2004) The Relationship between Emotional Intelligence and Academic achievement in nontraditional college students. *ph.D,Walden University*

Dresel, M. & Haugwitz, M. (2005). The Relationship Between Cognitive Abilities and Self-Regulated Learning: Evidence for Interactions With Academic Self-Concept and Gender. High Ability Studies, 16 (2), 201 – 218.

Extremera,N., Duran , M, . & Rey, L. (2005): perceived Emotional Intelligence and its influence on Vital Satisfaction, Subjective Happiness and Engagement in Professionals who Work Mentally Retarded People. *Ansiedady – Esres* , 11(1) 63-73.

Fabio,A. & Palazzesch,L. (2008) Emotional Intelligence And

selfefficacy In A Sample Of Italian High School Teachers. *Social Behavior and Personality,* 36 (3), 315-325.

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

Gardner , H. (1983).*Frames of mind , the theory of multiple intelligence*. Basic Books , New York .

Gibson, S. (2004): Social Learning (Cognitive) Theory and Implications for Human Resources Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 193-210.

Goleman, D. (2001). An El-Based theory of Performance . From the book The Emotionally Intelligent Workplace, *Edited by: Cary Cherniss and Daniel Goleman.* Available at:http://www.eiconsortium.org/pdf/an_ei_based_theory_ofperformance.pdf

Goleman, D.(1995*). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London, Bnloomsbury.

Goleman, D.J.Reich, R.B.(1999).Questions from the Audience. *Training & Development*, 53(2) , 28-30.

Gundlach, M.J., Martinko, M.J., & Douglas, S.C. (2003). Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 229-246.

Hajghani, S. Razmi,M & Ghavam,M.(2012).The Relationship between Emotional Empathy and Self-efficacy among Iranian EFL Institute Teachers. *Vlable at :* http://iranian-efl-journal.com/237/2012/2014/01/the-relationship- between-emotional-empathy-and-self-efficacy-among-iranian-efl-institute-teachers/

Hurn, J. (2006). An Analysis of The Effects of Online Practice Quizzes on The Achievement, Self-Efficacy, And Academic Motivation of College Algebra Students at A community College. *Ph.D, University of Kansas State*, available at UMI,Number: 3223374.

Karademas, E. & Kalantzi, A. (2004). The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, and Psychological

Health. ***Personality and Individual Differences*****, 37(5), 1033-1043.**

Kiess,H.(1989). Statistical concepts for the behavioral sciences. Boston: Allyn and Bacon .

Kim, A. & Park, I. (2000): Hierarchical Structure of Self-Efficacy in Terms of Generality Levels and its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject Specific Self-Efficacy . ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*****. (New Orleans, LA, April, 24-28).**

Lamba, G.(1999). Effects of Gender- role And Self − efficacy on Academic procrastination In Colleges Student. ***M.A., Truman state University.***

Larson , A.B.(2008). The development of work self – efficacy in people with disabilities . ***Ph.D in the graduate college The University of Arizona.***

Maddux, J.E. (2009) : Self- Efficacy : The Power of Believing You Can . In Snyder , C .R. & Lopez , S.J. (Eds.) . ***Oxford Handbook of Positive. Psychology.*** **(2nd dew .) (PP. 335-343) .New York : Oxford University Press**

Malpass. J. R., O'Neil, H. F. & Hocevar , D. (1999). Self - regulation, Goal orientation, Self - efficacy, Worry, and High - stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. ***Roeper review*****, 21(4), 281-288.**

Martinez, R. (2003). Academic locus of control, Achievement motivation, and academic self-efficacy :Predicting academic achievement in Hispanic and Non-Hispanic Middle school children. ***M .A., California State University,*** **available at UMI, Number: 1418546.**

Martocchio,J.J .&Judge,T.A.(1997).Relationship and conscientiousness and learning in employee Training :mediation in flounces of self- deception and self- efficacy .*Journal of applied psychology*** **,82.764-773.**

Mathews, G. ; Emon, A. ; Funke, G . ; zeidenr , M. ; Roberts, R.; Richard, D.Costa,p.&Schulze,R. (2006).Emotional Intelligence personality ، and Taks-Induced Stress. Journal of Experimental psychology;Applied,12,(2),96-107.

Mayer, J & Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York.

McBain,R(2004).Mentoring self - Efficacy and emotional intelligence :Their relationship and impact upon academic progression.*Ph.D.,*

Milner, H. & Jackson, M. (2002): Voices of Persistence And Self–Efficacy: African Graduate Students And Professors Who Affirm Them. *Journal of Critical inquiry into Curriculum And instruction*, 4(1), 33-39.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.

Pajares, F., & Schunk, D. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 3-21). New York: Academic Press.

Peloghitis, J.,& Black, G.(2011).Identifying at-risk English learners: Resource Management Strategies as Predictors of Achievement. In A. Stewart (Ed*.), JALT2010 Conference Proceedings.* (pp. 363 - 371). JALT: Tokyo.

Pfeiffer, S.I.(2001) Emotional Intelligence: Popular But Elusive Construct. *Roper Review* ,23(3), 138-143.

Pintrich, P.R. & De Groot E.V .(1990). Motivational and Self - Regulated LearningComponents of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology,* 82 (1), 33 – 40.

Poyrazli, S. (2000): The role of assertiveness, academic experiences and academic self-efficacy on psychological adjustment of graduate international students.*Ph.D.,University of Houston,* available at UMI, Number: 9979235.

Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M., & Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23 (1), 79-95.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality,9,185-211.

Schunk, D. H. (1991). Self - efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D. H. (1995). Self - efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7 (2). 112 – 137

Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.

Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A professional Guide*. New Delhi: Sage Publications.

Siyeza,D & Savib, F.(2010). Empathy and self-efficacy, and resiliency: an exploratory study of counseling students in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 ,459–463.

Skidmore, R. L. (2002). Predicting student Performance in a College Self-paced Introductory Course: The role of Motivational Orientation, Learning Strategies, Procrastination and Perception of Daily Hassles, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association* (Chattanooga, TN, November 6-8)

Soares, A. B., Seabra, A. M. R., & Gomes, G. (2014) Intelligence, self-efficacy, and social skills in college students. Revista Brasileira de Orientacao Profissional 15(1),85-94 .

Somtsewu, N., (2008).The Applicability of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ) For South Africa. *M. A., Nelson Mandela Metropolitan University.*

Sternberg, R. (1998*). in Search of The Human Mind.* 2nd ed., Orlando, Harcourt & Brace Company.

Tapia, M. (1999). The relationships of the emotional Intelligence inventory. paper presented at the annual meeting of the midsouth educational research association, *point clear*, al, November.

Thwaites, K.(2013). Student differences in academic self-efficacy: Relating gender, grade level and school type to self efficacy . *Paper presented at the Biennial Conference of The University of the West Indies Schools of Education,23-25 April,*

2013, St. **Augustine, Trinidad and Tobago**

http://hdl.handle.net/2139/15708

Vandervoort, D. J. (2006). The Importance Of Emotional Intelligence In Higher Education. *Current Psychology*, 25(1), 4-7. Avilable at : http://dx.doi.org/10.1007/s12144-006-1011-7

Zajacova,A ., Lynch, S & Espenshade,T. (2005). Self - Efficacy, Stress, and Academic Success in College . *Research in Higher Education,* 46, Issue 6, 677-706.

Zimmerman, B.J (2000). Self – Efficacy : An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82 – 91.

Zemmerman,B. Bandura, A & Martinez-Pons,M.(1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal* ,29(3),663-676.