

فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض سلوك التنمر المدرسي  
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. دعاء محمد خطاب

مدرس التربية الخاصة  
كلية علوم الإعاقة والتأهيل  
جامعة الزقازيق

## ملخص البحث:

هدف البحث إلى خفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني لديهم، وتكونت عينة البحث من (16) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة من التلاميذ الملتحقين بمدروستي عبدالحميد عز، وشيبه الجديدة بشييه والتابعين لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، ثم تقسيمهم لمجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (8) تلاميذ من الجنسين (5 ذكور - 3 إناث)، والأخرى ضابطة وعددها (8) تلاميذ من الجنسين (6 ذكور - 2 إناث)، طُبّق عليهم اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد صالح)، اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبد الوهاب كامل)، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد محمد سعفان، ودعاء خطاب)، مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، مقياس سلوك التنمر المدرسي (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي المستخدم (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى فعالية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي المستخدم لتنمية الذكاء الوجداني في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستمرار فعاليته بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم - سلوك التنمر المدرسي - الذكاء الوجداني

- الإرشاد المعرفي السلوكي.

## **Effectiveness of a Cognitive Behavioral Counseling Program to enhance Emotional Intelligence on reducing School Bullying Behavior in Students with Learning Disabilities**

The search aims to reduce school bullying behavior in students with learning disabilities through developing a cognitive behavioral counseling program to enhance emotional intelligence, participants were 16, 4th graders, ranging in age from 9-11. They were divided into two matched groups; experimental (n=8), and control (n=8), search tools: picture intelligence test, by Ahmed Saleh (1978), quick neurological screening test, by Abdul Wahaab Kamel (1999), economic, social and cultural scale, by Mohamed Saffan & Doaa Khattab (2016), school bullying behavior scale (by researcher), emotional intelligence scale (by researcher). The results showed the effectiveness of a cognitive behavioral counseling program to enhance emotional intelligence on reducing school bullying behavior in students with learning disabilities.

**Keywords:** Learning Disabilities – School Bullying Behavior – Emotional Intelligence – Cognitive Behavioral Counselling.

## مقدمة البحث

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي لها تأثيراتها العميقة على كافة الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للطفل، والتي تلعب دورًا حاسمًا في أدائه الدراسي وتحصيله، حيث يتزايد معها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس؛ نظرًا لعجزه عن مسايرة زملائه وفشله في تحسين علاقته مع غيره، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز (العزة، 2002، 43).

وإلى جانب ذلك أشار سالم وآخرون (2003، 30 - 31) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافًا عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن هم في مثل أعمارهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعلي قابليته للتعلم؛ بل وتؤثر على شخصية الطفل وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء في المدرسة أو خارجها، حيث يُلاحظ عدم قدرة الطفل على التكيف مع العالم المحيط، كما يبعد نفسه عن الواجبات والأنشطة التي تبدو أنها غير سارة لأنها غير مرتبطة برغباته الشخصية المباشرة، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل لآخر حسب درجة ونوع الصعوبة.

كما أن معاناة ذوي صعوبات التعلم من الإحباطات المتكررة، نتيجة ضعف تحصيلهم على الرغم من تمتعهم بقدرة عقلية تسمح لهم بتبني مواقف عدوانية تجاه الذات كالشعور بالتقصير، أو تبني أفكار ومواقف عدوانية وعنيفة تجاه الآخرين (هالاهاان وآخرون، 2007، 302).

ويعد التنمر المدرسي من المشكلات التي حظيت باهتمام عالمي النطاق نظرًا لكونه أكثر أنواع العنف انتشارًا وتزايدًا في جميع المدارس بأنحاء العالم، وانعكاس آثاره السلبية على عملية التعلم ونفسية التلاميذ والمناخ المدرسي، ويتضح هذا في تفشي حالات الفوضى والاضطراب والآثار الخطيرة التي تقع على المتنمرين أنفسهم.

ويرى علماء النفسي أن هذا السلوك قد يتحول إلى نوع من الانحراف وهو الذي يطلق عليه في علم نفس الشخصية السلوك المضاد للمجتمع، والذي يعني الاصطدام بالقوانين الاجتماعية والأعراف العامة وعدم التوافق مع الآخرين وهو ما يوصف بالشخصية السيكوباتية التي تمارس أفعالاً مضادة للمجتمع ومن بينها التنمر بالآخرين (يحيي، 2000، 48). وقد أقرت دراسة Ingesson & Gunnel (2017) أن مشكلات القراءة والكتابة تعد سببًا رئيسًا في اللجوء إلى السلوك التنمري والتعرض له.

وتشكل كل من صعوبات التعلم التورط في التنمر خطرًا مزدوجًا يرتبط بالعديد من المشكلات الاجتماعية والوجدانية والسلوكية، فقد يكون لمعاناة الطفل ذي الصعوبة من التجاهل والنبد من أقرانه وعدم قدرته على تشكيل صداقات وعجزه عن التعلم من خبرات الآخرين والتعاون معهم، وقصور

المهارات الاجتماعية لديه وتعرضه للعديد من المشكلات المرتبطة بالصعوبة أسبابًا لإصابته بالإحباط مما يجعله متممًا أو ضحية للتنمر (Storey & Slaby, 2008, 52).

والتنمر المدرسي شكلاً من أشكال التفاعل غير المتوازن، الذي يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على النموذج الاجتماعي - المعرفي القائم على السيطرة والهيمنة، ويقع بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية وهو المعتدى عليه بنية وقصد متعمد، كما بينت نتائج دراسات بعض الباحثين في مجال العلاقات الاجتماعية بين الأقران في البيئة المدرسية أن التنمر يعكسه ثقافة الأقران باعتبارها سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة، والتي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً للعنف المدرسي (Smorti, et al., 2006, 420).

وقد اختلفت الرؤى، وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر المدرسي ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تُمارس من قبل أحدهم ضد آخر قليل الحيلة، ولا يقوي على المجابهة، أو المدافعة عن نفسه، وأن هذا السلوك الذي يُوجه من المتنمر ضد آخر قد يأخذ أشكالاً متعددة، جسدية أو انفعالية أو لفظية، مباشرة أو غير مباشرة (Fox & Boulton, 2005; Robyn, 2004; Strock & Masia, 2003; Wjitenburg, 2015).

ويؤثر الذكاء الوجداني بصورة مباشرة على التنمر المدرسي، حيث أن التلاميذ المتنمرين لديهم شعور بالذات منخفض مقارنة بالعاديين، وهذا يدفع المتنمرين إلى استخدام العنف ضد من يشعرون أنهم أقل منهم قوة، وذلك تعويضاً عما قد يعانون منه من اضطرابات في سماتهم الشخصية، كل ذلك يؤدي إلى انخفاض هؤلاء التلاميذ المتنمرين في قدرتهم على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعرون به من حالات انفعالية، كذلك لديهم قصور في فهم واستقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية، كما لديهم انخفاض في القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات أو التحكم فيما يشعرون به من انفعالات، لعدم فهمهم آداب السلوك الاجتماعي والاهتمام بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية المختلفة (Baroncelli & Ciucci, 2014; Cammack, 2005; Delfabro, et al., 2006; Plaford, 2006).

وقد تبين أن أهم ما يميز الذكاء الوجداني عن معامل الذكاء هو أن الذكاء الوجداني أقل درجة من حيث الوراثة، مما يعطي الفرصة للوالدين والمربين في أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته، لتحديد فرص النجاح في الحياة، كما أن الذكاء الوجداني مهارة يمكن تنميتها وتطويرها من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية (Cherniss, et al., 2006; Lakhani, 2014).

ويُدعم ذلك (Mustaffa, et al. (2013) حيث أشاروا إلى أن تنمية الذكاء الوجداني كعامل وسيط ينعكس على سلوك التلميذ، فيرتقى به حيث تزداد نسبة حضوره، وتقل السلوكيات العدائية، والعنف الشخصي، مما يؤدي إلى معدل أقل من المشكلات السلوكية، وتنمو مهارة حل النزاع، بالإضافة إلى سعي التلميذ لإيجاد طرق واستراتيجيات للتعلم حيث ترتفع مشاركته ويزيد مجهوده للتحصيل، كما يكون أكثر إيجابية في الاشتراك في الأنشطة، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيات التي تساعده على التخطيط وطرح البدائل وحل المشكلات والتي بدورها تساعد على نمو التحصيل الأكاديمي.

ويُعد الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاهًا حديثًا نسبيًا يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنائه المتعددة والإرشاد السلوكي بما يضمنه من فنيات، ويعتمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا. كما يعتمد على إقامة علاقة تعاونية بين المرشد والمسترشد تتحدد في ضوئها المسؤولية الشخصية للمريض عن كل ما يعتقد فيه من أفكار مشوهة واعتقادات لا عقلانية تعد هي المسؤولة عن تلك الاضطرابات التي يعاني منها المريض، كما يتحمل المريض مسؤولية شخصية في إحداث التغيير العلاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار أخرى واعتقادات تتسم بالعقلانية (محمد، 2000، 17). وبالتالي يمكن استخدام هذا النوع من الإرشاد لتنمية الذكاء الوجداني لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحد من سلوك التنمر المدرسي لديهم.

في ضوء ما سبق نجد أن سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم له العديد من الآثار السلبية على التلميذ سواء من الناحية الاجتماعية أو الانفعالية أو الأكاديمية وعلي المناخ المدرسي بشكل عام، وأن تنمية الذكاء الوجداني لدى هؤلاء التلاميذ يؤدي إلى خفض المشكلات السلوكية لديهم والتي من بينها سلوك التنمر ويساعدهم على تحقيق درجة مقبولة من التوافق الشخصي والاجتماعي وتحسين جودة الحياة لديهم.

ومن هنا جاء البحث الحالي في محاولة لخفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم.

#### مشكلة البحث:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من أن معدلات انتشار التنمر المدرسي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت ما بين الضعف وضعف ونصف انتشارها لدى التلاميذ من غير ذوي الصعوبات (Blake, et al. (2012، كما أشارت الجمعية البريطانية الخيرية لدعم ذوي صعوبات التعلم في دراسة مسحية لها أن 82% من الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم يكونوا متتمرين

(أبو الديار، 2012، 23). كما أشارت دراسة (Twyman, et al (2010). إلى أن ذوي صعوبات التعلم أكثر تنمرًا من أقرانهم العاديين.

وقد أسفرت نتائج دراسة كل من (Nabuzoka & Walker, 2007; Nabuzoka, 2003; Rose, et al., 2015; Svetaz, et al., 2000) عن كون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متمنرين وليسوا ضحية التنمر.

لذلك فهم بحاجة للعديد من البرامج لخفض سلوك التنمر لديهم لما له من آثار سلبية على الطفل وعلي المناخ المدرسي بشكل عام، ونظرًا للعلاقة الوثيقة بين مهارات الذكاء الوجداني والتنمر المدرسي، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني ينعكس إيجابيًا على خفض سلوك التنمر، مثل: دراسة (Mustaffa, et al. (2013، دراسة (Delfabro, et al. (2005)، دراسة (Baroncelli & Ciucci (2014).

ومن هنا حاولت الباحثة التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- (1) هل يوجد اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي على مقياس سلوك التنمر المدرسي؟
- (2) هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس سلوك التنمر المدرسي؟
- (3) هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس سلوك التنمر المدرسي؟

#### هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (1) خفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني لديهم.
- (2) التأكد من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

#### أهمية البحث:

- (1) يهتم البحث الحالي بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تحتاج هذه الفئة إلى المزيد من الجهود التي تُبذل لرعايتها، وتحقيق قدر من التوافق النفسي والاجتماعي السوي لها داخل المجتمع.
- (2) خطورة سلوك التنمر وهو من السلوكيات السلبية التي تؤدي إلى إيذاء الأشخاص المحيطين بالطفل من خلال ما يقوم به من إرهاب وتخويف وسخرية ونبد أصدقائه، كما تترك آثار نفسية واجتماعية وتعليمية لدى الطفل الذي يمارس هذا السلوك تجاه أقرانه.
- (3) مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الإيجابية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يساعدهم على تحقيق النجاح الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي، وتنمية ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات والثقة بالنفس وتقدير الذات لديهم.
- (4) لا توجد دراسة في البيئة العربية - وذلك في حدود إطلاع الباحثة- اهتمت بخفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني لديهم .
- (5) ترجع أهمية هذا البحث أيضاً من الأسلوب الإرشادي المستخدم وهو الإرشاد المعرفي السلوكي بما يشمل من فنيات عديدة يمكن استخدامها في تحقيق هدف البحث الحالي.

#### مصطلحات البحث الإجرائية:

**التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities:** هم أولئك التلاميذ الذين يُظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وذلك مقارنة بمن هم في مستوى عمرهم الزمني ومستوى ذكائهم، وصفهم الدراسي، مع التأكد من أن القصور الموجود لديهم يُعد نيورولوجياً، كما يُستثنى من أولئك الذين يعانون من أي إعاقة حسية أو عقلية أو حركية أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اجتماعي، وكذلك من يعانون من اضطرابات انفعالية أو سلوكية وفقاً لتقارير معلمهم".

**سلوك التنمر المدرسي School Bullying Behavior:** "شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يتم بشكل متعمد ومتكرر بين شخصين مختلفين في القوة أحدهما متنمر والآخر ضحية بهدف السيطرة على الآخرين وإلحاق الأذى والضرر بهم، وقد يكون هذا التنمر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً". وذلك كما يقاس من خلال (الدرجة الكلية لمجموع الاستجابات على مقياس سلوك التنمر المدرسي المستخدم في البحث الحالي).

**الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:** "مجموعة من المهارات الانفعالية التي تساعد الفرد على النجاح في التفاعل مع الآخرين ومواجهة مواقف الحياة المختلفة وتتضمن وعي الفرد



بذاته، ومشاركته الآخرين والتعاطف معهم في الفرح والحزن، واستثارة الدافعية الذاتية، والسيطرة على الانفعالات والتحكم فيها لاتخاذ أفضل القرارات، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين". وذلك كما يقاس من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في البحث الحالي).

### الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Counseling : "عملية مخططة

ومنظمة تقوم على توظيف النظرية المعرفية السلوكية وبنياتها والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات المنظمة والمهام التي يتم تقديمها لعينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرض تنمية الذكاء الوجداني لديهم، وذلك خلال فترة زمنية محددة، ويتم تدريبهم في عدد معين من الجلسات بما يحقق أهداف البرنامج".

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

#### أولاً: سلوك التمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم

##### تعريف التمر المدرسي:

عرفه (James, 2010, 41) بأنه: "مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة ومقصودة، تصدر من شخص ما يعرف بالمتنمر تجاه شخص آخر ضحية يقع عليه فعل العداء لإيقاع الأذى والضرر في إطار علاقة غير متكافئة، والتنمر شكل من أشكال الإساءة المتعمدة والتي قد تكون جسدية أو نفسية، لفظية أو غير لفظية، وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، بهدف الحصول على النفوذ والسيطرة والهيمنة".

فيما عرفه (Huebner, 2002, 33) بأنه: "طريقة للسيطرة على الشخص الآخر وهو مضايقة جسدية، أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرائق جسدية، ونفسية، وعاطفية، ولفظية لإذلال شخص ما، وإحراجه وقهره".

أما كل من (Espleage & Asidao, 2003, 4) فقد عرفاه بأنه: "التورط في الاضطهاد اللفظي أو الجسدي، والتهديدات، والتلاعب، ونشر الإشاعات، وتدمير ملكية الآخرين، وأخذ ما يملكه الآخر، وتعمد الثأر أو الانتقام".

في ضوء التعريفات السابقة للتنمر، يتضح اختلاف تعريف التنمر في بعض الدراسات، إلا أن هذه التعريفات تتضمن ثلاثة عناصر مشتركة، العنصر الأول أن هذا السلوك يعبر عن خلل في القوى الانفعالية والمادية والاجتماعية بين الشخص المتنمر والشخص ضحية التنمر، والعنصر الثاني أن سلوك

التنمر يتضمن ارتكاب فعل منتظم بقصد إلحاق الإيذاء الانفعالي أو الجسدي للضحية، وقد يتصف ذلك الفعل سواء للفرد المتنمر أو الضحية بالتكرار على مدى الأيام والشهور أو السنوات. وتعرف الباحثة التنمر المدرسي إجرائياً بأنه: "شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يتم بشكله متعمد ومتكرر بين شخصين مختلفين في القوة أحدهما متنمر والآخر ضحية بهدف السيطرة على الآخرين وإلحاق الأذى والضرر بهم، وقد يكون هذا التنمر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً". وذلك كما يقاس من خلال (الدرجة الكلية لمجموع الاستجابات على مقياس سلوك التنمر المدرسي المستخدم في البحث الحالي).

### أشكال التنمر:

يحدث التنمر المدرسي بأشكال مختلفة وبمستويات متعددة في شدة الإيذاء، فهي تشمل على التنمر الجسدي، مثل: الإيذاء، الدفع، الضرب... وغيرها، أو تنمر لفظي، مثل: إطلاق الأسماء على الآخرين، التوبيخ، السخرية... وغيرها، أو تنمر جنسي، مثل: استخدام أسماء جنسية وينادي بها، أو لمس، أو تهديد بالممارسة... وغيرها، أو تنمر عاطفي، مثل: الإذلال والتهديد والرفض من الجماعة... وغيرها، أو تنمر على الممتلكات، مثل: أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها أو عدم إرجاعها أو إتلافها... وغيرها (Storey & Slaby, 2008, 503).

كما يمكن أن يكون التنمر اليوم أكثر تطوراً من خلال الوسائل الحديثة كالانترنت مثل: إرسال رسائل عن طريق البريد الإلكتروني، أو الهاتف الخليوي، أو نشر إشاعات على صفحات الانترنت، وهذا يعطي مساحة إضافية للتنمر (Dickerson, 2005, 65).

### النظريات المفسرة للتنمر:

( أ ) النظرية السلوكية: تفسر التنمر على أنه سلوك مكتسب، فالتنمر سلوكيات عدوانية يتعلمها الطفل من أجل أن يصل إلى شيء ما، ويعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية التي تتعلم من خلال نتائجها (الصباحين، والقضاة، 2013، 49 - 53).

(ب) نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد أن السلوك العدواني والتنمري ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين حيث إن الطفل يُولد بدافع عدواني (القرعان، 2004، 310 - 312).

(ج) نظرية التعلم الاجتماعي: ترى أن الأطفال يكتسبون العدوان والتنمر وغيرهما من سلوكيات العنف عن طريق ملاحظة ذلك في والديهم وأصدقائهم والنماذج التليفزيونية، من ثم يقومون بتقليدها (علاوة، 2004، 306 – 307).

(د) النظرية المعرفية: تُرجع التنمر إلى بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكير المتنمرين مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد الخاطئ بأن لدى الآخرين مقاصد ونوايا عدوانية تجاههم، وهناك جانب آخر من أنماط التفكير الخطأ لدى المتنمرين يتمثل ذلك في أن أسلوب تفكيرهم يتسم بعدم النضج المعرفي، فهم دائماً يميلون إلى التفكير أحادي الاتجاه نحو الآخرين، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف (Rigby, 2003, 175).

استناداً لما سبق نجد أن سلوك التنمر يعود لأسباب عديدة حسب اتجاه كل نظرية، والبحث الحالي يقوم على الاتجاه المعرفي السلوكي لما له من فعالية في خفض سلوك التنمر المدرسي وإكساب التلاميذ أفكاراً إيجابية تجاه المواقف والأشخاص ومساعدتهم في التغلب على الأفكار الخاطئة لديهم تجاه الآخرين.

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بسلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم، فقد اهتمت دراسة عبد الحميد (2015) بالتعرف على فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (13) طالب وطالبة بالصف الخامس الابتدائي من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدرسة المحطة الابتدائية بمحافظة قنا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية عددها (7) طلاب، ومجموعة ضابطة عددها (6) طلاب، وتم استخدام اختبار الذكاء المصور لأحمد صالح، وسجلات التلاميذ المدرسية، ومقياس إلينوي للتنمر، والبرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (Rose 2010) إلى دراسة التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض العوامل الاجتماعية السببية، وتكونت العينة من (83) من ذوي صعوبات التعلم، (360) من العاديين بالمدرسة المتوسطة، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر، ومقياس المساندة الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن سلوك التنمر ينتشر بين ذوي صعوبات التعلم بشكل أكبر من العاديين، وأن المساندة الاجتماعية من الأقران منبئ بانخفاض سلوك التنمر.

كما أشارت دراسة (Nansel, et al. 2001) إلى أن هناك عدة سمات للمتمنرين، منها: سرعة الغضب، قلة التعاطف، تكرار العدوانية، الانتقام، مشكلات أسرية، الآباء لا يعرفون أين أبنائهم، التركيز على الأفكار الغاضبة، يعانون من الاعتداء الجسدي والعاطفي في المنزل، خلق الاستياء والإحباط

في مجموعة الأصدقاء الخاصة بهم، العدوان هو السبيل الوحيد للحفاظ على صورة الذات، السيطرة على الآخرين من خلال التهديدات اللفظية والجسدية.

واستهدفت دراسة أبوزيتون، و الشرعة (2017) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرف مصادر صعوبات التعلم في مدينة الزرقاء في الأردن، وتكونت العينة من (35) طالبة من ذوات صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية عددها (19) طالبة ومجموعة ضابطة عددها (16) طالبة، تم استخدام مقياس التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبرنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس سلوك التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

واهتمت دراسة بوعناني، وكريمة (2019) بالتعرف على علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة يتوزعون على أربعة مستويات دراسية، تم استخدام مقياس تشخيص صعوبات التعلم لفتحي الزيات، مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثان، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن سلوك التنمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم، وجود فروق دالة إحصائية في أشكال التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم.

كذلك هدفت دراسة حبيب (2018) إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال إعداد برنامج قائم على الإثراء النفسي وفقاً لأبعاد نموذج "سيد عثمان"، وتكونت عينة الدراسة من (56) تلميذاً وتلميذة من المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس مدينة بنها، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الذكاء المصور، اختبار الفهم القرائي، اختبار "بندر جشطلت" البصري الحركي، مقياس "وكسلر" لتحديد ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة وهي مقياس التنمر المدرسي والكفاءة الاجتماعية، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة) حيث طبق البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم.

أيضاً هدفت دراسة Luciano & Savage (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين النزعة لتبني سلوكيات التنمر وبين صعوبات التعلم لدى عينة من طلاب برامج التربية الخاصة، وتكونت العينة من (13) طالباً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، و(14) طالباً لا يعانون من هذا الاضطراب، تم

اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الحكومية في مدينة أونتاريو الكندية، وقد استخدمت الدراسة التقارير الذاتية والمقابلة في عملية جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين انخفاض مستوى التحصيل وانخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي وبين النزعة حول تبني سلوكيات التنمر، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبين الطلاب الذين لا يعانون من هذا الاضطراب في مستوى سلوك التنمر.

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء أكان متممراً أو ضحية للتنمر، وقد أظهرت العديد من الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي التنمر المدرسي كانوا ذوي مستوى أعلى من القلق الاجتماعي والاكتئاب، وارتفاع معدلات مستويات النفور الاجتماعي، ومستويات أقل من تقبلهم لذاتهم وللآخرين مع تدني في تقدير الذات، وقصوراً في العلاقات الاجتماعية، وبالتالي كانوا أكثر عزوفاً عن العملية التعليمية ومن ثم تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي (الزغبي، ومهيدات، 2014؛ Ayas, 2012; Espinoza, 2006; Jantzer, et al., 2006; Stroch & Masia, 2003).

كما توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التنمر المدرسي يؤدي إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، وتدهور في الناحية السلوكية والعاطفية والدافعية والمعرفية، كما يؤدي التنمر إلى العديد من السلوكيات العدوانية، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، وسلوكيات مضادة للمجتمع، كل هذه الأمور من شأنها أن تُعيق النمو السليم للتلاميذ (سناري، 2010؛ أبوالديار، 2011؛ خوج، 2012؛ Almeida, et al., 2006; Burger, et al., 2015; Delfabro, et al., 2006; Georgiou, 2008).

في ضوء ما سبق ووفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة يتضح أن سلوك التنمر المدرسي مشكلة متعددة الأبعاد حيث يترك العديد من الآثار السلبية، فهو يمثل مشكلة للطفل المتنمر والأقران والمعلمين والآباء، فضلاً عن كونه مشكلة تعوق التوافق النفسي والتوافق الدراسي، لذلك اهتم الباحثون في مختلف المجالات بدراسة سلوك التنمر المدرسي والعمل على خفضه من خلال تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة.

ثانياً: الذكاء الوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم  
تعريف الذكاء الوجداني:

عرفه (3, 1997) Mayer & Salovey بأنه "القدرة على إدراك الانفعالات وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على توكيد الانفعالات، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الوجداني والعقلي".

فيما عرفه (370, 1997) Bar-On بأنه "مجموعة من القدرات الوجدانية والمهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية واليومية وهذه القدرة تعتمد على قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وفهمها وضبطها والتعبير عنها بفاعلية". كما عرفه (20, 1995) Goleman بأنه "مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية، مواقف الحياة المختلفة بالإضافة إلى قدراتنا على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، وعلي تحفيز ذاتنا، وإدارة انفعالاتنا، وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال". في ضوء التعريفات السابقة نجد أن هناك اتجاهان متباينان في تنظيرهما لمفهوم الذكاء الوجداني اتجاه يُعرف الذكاء الوجداني بأنه قدرة عقلية ويمثله (1997) Mayer & Salovey والاتجاه الآخر ينظر له على أنه مزيج من القدرات والسمات ويمثله (1995) Goleman، (1997) Bar-On. وتعرف الباحثة الذكاء الوجداني إجرائيا بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية التي تساعد الفرد على النجاح في التفاعل مع الآخرين ومواجهة مواقف الحياة المختلفة وتتضمن وعي الفرد بذاته، ومشاركته الآخرين والتعاطف معهم في الفرح والحزن، واستثارة الدافعية الذاتية، والسيطرة على الانفعالات والتحكم فيها لاتخاذ أفضل القرارات، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين". وذلك كما يقاس من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في البحث الحالي).

### النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

#### ( أ ) نموذج "Mayer & Salovey":

يعد هذا النموذج هو أول نموذج وضع لتوضيح مكونات الذكاء الوجداني، وقد تناول فيه Mayer & Salovey الذكاء الوجداني على أنه القدرة على إدراك وفهم الانفعالات بدقة وتقييمها، واستخدامها في التفكير لحل المشكلات وتعزيز النشاطات المعرفية، ويُعد هذا النموذج هو التنظير الأول الذي قدمه (1990) Mayer & Salovey وربط فيه بين الذكاء الوجداني وعوامل الشخصية مثل الود ودفء العلاقات والانبساطية.

وقد افترض هذا النموذج أن الذكاء الوجداني مفهوم واسع يضم ثلاثة مكونات هي تقدير الوجدان والتعبير عنه وتنظيم الوجدان واستخدام المعلومات الوجدانية في التفكير والفعل (Petrides & Furnham, 2000, 314).

وفي عام (1997) استنتج Mayer, et al. أن الذكاء الوجداني يمكن وصفه بطريقة أكثر دقة بأنه قدرة عقلية تتكون من تفاعل الجوانب العقلية والانفعالية معا.

وقد عرفا (Mayer & Salovey, 1997) الذكاء الوجداني في ضوء هذا الاتجاه بأنه القدرة على الوعي بالانفعالات واستخدامها لتسهيل عملية التفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها وإدارتها جيداً، ولقد توصلا Mayer & Salovey في البناء النظري للذكاء الوجداني إلى تقسيم الذكاء الوجداني إلى أربعة أبعاد من المهارات وهي: إدراك الانفعالات، وفهمها، ومحاولة تنظيمها وإدارتها بشكل فعال، وتترتب أبعاد الذكاء الوجداني وفقاً لهذا النموذج في شكل هرمي يبدأ بإدراك الانفعالات وينتهي بإدارتها (Palmar, et al., 2005, 285 – 287).

#### (ب) نموذج "Goleman":

يعد هذا النموذج أحد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، الذي افترضه Goleman (1995)، وقد سميت نماذج مختلطة، لأنها تتعامل مع الذكاء الوجداني كونه مزيجاً من عناصر تضم: السمات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والكفاءات الوجدانية وغيرها من العوامل المزاجية والانفعالية (Mayer & Salovey, 1997, 264).

وأشار Goleman إلى أن الانفعالات في جوهرها هي دوافع لأفعالنا ويتساءل Goleman عن كيف يُفسر حالة شخص يتمتع بذكاء مرتفع ورغم ذلك لا يستطيع التوافق مع الآخرين وأشار ذلك لا يمكن أن يُفسر إلا في ضوء الذكاء الوجداني والذي يشمل ضبط النفس، والمثابرة، والحماس، والقدرة على تخفيف النفس. وقد بني Goleman مفهومه للذكاء الوجداني على مفهوم Gardener في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الشخصي، وقدم Goleman نظريته عن الذكاء الوجداني مزج فيها خصائص أخرى كالدافعية والعلاقات الاجتماعية إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الوجدان، فقدم نموذجاً مختلطاً يمكن اعتباره نظرية في الشخصية اعتماداً على السمات (هريدي، 2003، 64 – 65).

وقسم Goleman في نموذج الذكاء الوجداني عام (1995) إلى خمسة أبعاد وهي الوعي بالذات، ومعالجة الجوانب الوجدانية، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية (Goleman, 1995, 25 – 40).

وفي عام (1998) قام Goleman بتعديل نموذجه عن الذكاء الوجداني حيث أشار إلى أن كل من الذكاء الوجداني والأنا يعتمد على الكفاءة الوجدانية والاجتماعية وبالتالي قسم الذكاء الوجداني إلى خمسة وعشرين كفاءة منظمة في مجموعتين هما الكفاءات الشخصية والكفاءات الاجتماعية.

### (ج) نموذج "Bar – On":

يُعد هذا النموذج ثاني النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، وقد قدم (Bar – On, 1997) بعد مراجعته للتراث المتعلق بخصائص الأفراد الناجحين في حياتهم، حيث حاول من خلاله فهم لماذا يخفق بعض الأفراد ذوي الذكاء العقلي المرتفع في حياتهم، وقد أرجع ذلك إلى انخفاض قدرات الذكاء الوجداني لديهم بالرغم من تميزهم بالذكاء العقلي المرتفع (Richburg & Fletcher, 2002, 34).  
وقدم Bar – On نموذجه للذكاء الوجداني لأول مرة عام (1997) مفترضًا أن الذكاء الوجداني يُعد نظام من القدرات غير المعرفية (الشخصية والوجدانية والاجتماعية) والكفاءات والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها (Bar – On, 1997, 366).

ووفقًا لهذا النموذج فالذكاء الوجداني يضم مجموعة من السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والعوامل الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة العامة للشخص على مواجهة المتطلبات والضغوط البيئية بمقدار مرتفع من الفاعلية. وقد أوضح Bar – On في نظريته أن الذكاء الوجداني يتكون من خمس كفاءات لا معرفية وهي:

(1) الذكاء الشخصي.

(2) الذكاء الاجتماعي.

(3) القابلية للتوافق والتكيف.

(4) إدارة الضغوط.

(5) المزاج العام.

بناءً على ما سبق ترى الباحثة أن هناك اتجاهين لتفسير ماهية الذكاء الوجداني إلا أنهما اتفقا على أن الذكاء الوجداني يُمكن الفرد من تقديم نواتج إيجابية في علاقته بنفسه وعلاقته بالآخرين وذلك من خلال مجموعة من القدرات تقود الفرد إلى الوعي الوجداني بالذات، والوعي الوجداني بالآخر، وتحفيز الذات وإدارة الوجدانات بما يحقق له توافق نفسي وجسمي ونمو وجداني وعقلي أفضل.

أبعاد الذكاء الوجداني:



- قام (Van Der Zee, et al. (2002, 109 – 110) باستخلاص أبعاد الذكاء الوجداني الفرعية من الدراسات السابقة والأدبيات وتم تصنيفها حسب التمييز السلوكي - المعرفي والذات - الآخرين. وتبعًا لهم يتكون الذكاء الوجداني من أربعة أبعاد أساسية يتكون كل منها من أبعاد فرعية يبلغ عددها سبعة عشر بعددًا فرعيًا، وفيما يلي هذه الأبعاد:
- (1) ضبط وتفسير الانفعالات الخاصة بالفرد، وتشتمل على:
- أ- الثقة الذاتية الوجدانية: وهي انفتاح الشخص على انفعالاته وفهمه لها وإدراكه لتأثيرها على أدائه.
- ب- الاعتماد على الذات: ويعني ثقة الفرد في مظهره وفي قدراته.
- ج- التفكير الإيجابي: وأشار إلى الرغبة في التركيز على نواحي الحياة الإيجابية.
- (2) تعامل الفرد مع انفعالاته، وتتضمن:
- أ- إدارة الضغوط: وهي تنظيم الشخص لانفعالاته لمنعها من التدخل في الأداء الفعال في ظروف ضاغطة نفسيًا.
- ب- الاستقلال الذاتي: ويعني اتجاه الفرد وميله إلى عدم التأثر وجدانيًا بالبيئة والقيام بالأفعال بناءً على معتقداته الخاصة.
- ج- التكيف: وأشار إلى مواءمة الشخص بين انفعالاته والمواقف والظروف المتغيرة.
- د- الدافعية الذاتية: وتعرف بأنها تنظيم الشخص لانفعالاته كي يحقق أهدافه.
- هـ- التنمية الذاتية: وهي التبصر بنواحي الكفاءة الوجدانية للفرد ونواحي الضعف والاتجاه إلى القيام بأعمال لتحسين أدائه.
- و- الضبط الذاتي: وأشار إلى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته حتى يحتفظ بأقصى مستوى للأداء.
- (3) إدراك وتفسير انفعالات الآخرين، وتشتمل على:
- أ- الاستماع الوجداني: وهو أن يدرك الفرد المعلومات الوجدانية الهامة في الرسائل التي يقوم بتوصيلها الآخرون وأنه قادر على التفاعل الفعال مع هذه المعلومات.
- ب- التعاطف: وأشار إلى الوعي والشعور بانفعالات الآخرين وإظهار التقدير لهذه الانفعالات.
- ج- فهم الطبيعة البشرية: وتعني قدرة الفرد على الشعور بطبيعة ودوافع الآخرين.
- (4) القدرة على التعامل مع انفعالات الآخرين، وتشتمل على:
- أ- الالتزام: وهو التعبير عن الاهتمام بمصالح الآخرين ومساعدتهم بنشاط.
- ب- مهارات الفريق: وهي المساهمة النشطة لتحقيق أهداف الفريق حتى عندما لا تتواءم هذه الأهداف مع الأهداف الشخصية.

- ج- التأثير على الآخرين: وأشار إلى قدرة الفرد على التأثير في آراء الآخرين باستخدام الأساليب والبراهين الصحيحة.
- د- إدارة الصراع: وأشار إلى قدرة الفرد على منع الصراعات وحلها.
- هـ- مساندة الآخرين: وهي دفع الآخرين لتعزيز آرائهم.
- وترى الباحثة من خلال العرض السابق لأبعاد الذكاء الوجداني التنوع في تلك الأبعاد وعددها ولكن بالرغم من ذلك فهناك ثوابت تُعد الأسس المفتاحية للذكاء الوجداني، وهي:
- 1- إدراك الوجدان وفهمه وإدارته وتنظيم الانفعالات وتوجيهها (لدى الفرد ولدى الآخرين).
  - 2- الدافعية الذاتية وتوظيف الانفعالات والمعرفة الانفعالية لتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية.
  - 3- التعاطف والوعي الوجداني ومهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

### أهمية الذكاء الوجداني:

#### وتتمثل أهمية الذكاء الوجداني فيما يلي:

- 1- يُعد حجر الأساس الذي تُبنى عليه كافة أنواع الذكاءات الأخرى.
- 2- السيطرة على الانفعالات والصراعات النفسية وتحويل هذه الانفعالات إلى انفعالات إيجابية، فالذكاء الوجداني يُمثل طوق النجاة الذي يواجه به الفرد الانحراف العاطفي.
- 3- يُعد فن من فنون إدارة الانفعالات، ومهارة أساسية من مهارات المعرفة والكفاءة الوجدانية وقوة دافعة للمشاعر.
- 4- يساعد على رفع القدرة على التفكير والتخطيط ومتابعة التنفيذ لتحقيق هدف بعيد والوصول إلى حل المشكلات وذلك حيث تُعد المشاعر والعواطف مفاتيح لتنظيم العقل والشخصية، وتساعد على رؤية الجانب الإيجابي من الحياة والشعور بالسلام الداخلي (روبنز، وسكوت، 2000، 51).
- 5- يساعد على منع التنافر الوجداني، والصراع الأخلاقي وافتقار الأمن الوظيفي حيث أكدت الدراسات السابقة أن ثلثي القدرات المرتبطة بالأداء الفعال هي قدرات وجدانية كالثقة بالنفس والمرونة والمثابرة والتعاطف والمشاركة الوجدانية والتكيف في مواجهة الضغوط (Cherniss, 2000, 434).
- 6- يساعد الذكاء الوجداني أيضا في اتخاذ القرارات الخاصة بدفع وتحفيز النفس للإنجاز حيث أشار "Finegan" إلى أن امتلاك جميع قدرات الذكاء الوجداني يؤدي إلى مستوى مرتفع في

- التحصيل والإنجاز، بالإضافة إلى رفع كفاءة الفرد وفاعليته في العمل والمجتمع (Finegan, 1998, 4).
- 7- يساعد الفرد على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين والتواصل معهم، والتأثير عليهم، وكذلك تنمية القدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ومشكلاتها.
- 8- أشار Lopes, et al. إلى أن الذكاء الوجداني يساعد على فك الشفرة وفهم وتنظيم الانفعالات التي تساعد الفرد على التكيف الاجتماعي والوجداني (Lopes, et al., 2004, 1019).
- 9- الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل والحياة، فالأكثر ذكاءً وجدانيًا محبوبون ومشاربون وتوكيديون وقادرون على التواصل والقيادة ومصرون على النجاح.
- 10- هناك علاقة وطيدة بين الذكاء الوجداني والصحة الجسدية فالأذكاء وجدانيًا أقل عرضة لأمراض الضغط والقلب وأمراض المناعة وسائر الأمراض الجسدية التي تنتج من التوتر والقلق والضغوط النفسية (جولمان، 2000، 192 – 193).

#### تنمية الذكاء الوجداني:

يرى Mayer & Salovey (1997) أن بداية تعلم واكتساب مهارات الذكاء الوجداني يبدأ من الأسرة على يد الوالدين؛ فالوالدين يساعدان أطفالهم على معرفة الوجدانات، وأهميتها، واحترام مشاعرهم، وهذه المرحلة هي اللبنة الأولى لتعلم واكتساب مهارات الذكاء الوجداني والأطفال لا يتساوون في اجتياز هذه المرحلة نتيجة اختلاف طبيعة الأسر، وتُشير الأنصاري، والفيل (2009) إلى أن الذكاء الوجداني كقدرة يمكن أن يُنمى ويُعلم داخل الأسرة والمدرسة من خلال إكساب الطلاب مهارات فهم الوجدانات، وتنظيم، وإدارة الوجدانات، بينما الذكاء الوجداني كسمة يختلف في طريقة تنميته لأنه يتأثر باعتقادات الفرد عن نفسه وعن الآخرين، ومن ثم الذكاء الوجداني كسمة يمكن أن يُنمى بطريقة غير مباشرة من خلال تغيير اعتقادات الفرد عن نفسه وعن الآخرين، وتنمية احترام الذات لدى الفرد. وتوجد خمسة عوامل تُسهم في تنمية الذكاء الوجداني، هي: التفاؤلية، تحقيق الذات، السعادة، الاستقلالية، المسؤولية الاجتماعية (Bar-On, 2000, 385).

ويُضيف (Graczyk, et al. 2002) أن التربية الوجدانية والاجتماعية تحتاج إلى بيئات آمنة يشعر فيها الطلاب بالأمن، ومن الاستراتيجيات والأدوات التي تُستخدم في التربية الوجدانية والاجتماعية (النمذجة، الملاحظة، التوجيه، والتعزيز البنائي).

ويُقدم (Graczyk, et al. (2002, 139) عدة استراتيجيات لتحسين الكفاءة الوجدانية،

وهي:

- 1- تشجيع نمو الروابط الإيجابية بين الطفل ومقدمي الرعاية الأولية.
  - 2- مساعدة الأطفال للتوصل إلى كفاءات نمو بارزة " تكوين صداقات والتواصل بفاعلية".
  - 3- تعليم الأطفال طريقة مسايرة ما يُسبب الضغوط النفسية.
  - 4- مساعدة الأطفال على الشعور بأنهم يتحكمون في نواتج أفعالهم.
  - 5- تزويد الأطفال ببيئات تُعزز الصحة الجيدة مثل المدارس الفعالة.
- ويمكن أن نخلص مما سبق أن الذكاء الوجداني كقدرة أو كسمة يمكن تنميته، ويمكن إكسابه للطلاب، ولكن تختلف الطريقة المستخدمة في تنميته باختلاف نظرنا إلى طبيعة الذكاء الوجداني، وقد سعت الباحثة في البحث الحالي إلى تنمية الذكاء الوجداني من خلال تنمية خمس مهارات، وهي: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية.
- ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة الذكاء الوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم وبتنمية مهاراته لما له من آثار إيجابية على مستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي وحياتهم النفسية والانفعالية، فقد قدم Hatzes (1996) دراسة هدفت إلى معرفة ماهية العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (20) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، وباستخدام مقياس الذكاء الوجداني، أسفرت النتائج عن ارتباط الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال بصعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بأهمية تدريس المهارات الوجدانية مع البرامج الأكاديمية، وذلك في جميع المراحل التعليمية.
- كما هدفت دراسة (Reif (2001 إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات التعلم لدى الجنسين (الذكور - الإناث)، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وباستخدام مقياس الذكاء الوجداني، أظهرت النتائج وجود فروق فردية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعادين في القدرة على التكيف والتحكم في الانفعالات.
- بينما هدفت دراسة عابدين (2007) إلى معرفة تأثير برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني على تخفيف حدة المشكلات السلوكية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس الذكاء الوجداني، وقائمة المشكلات السلوكية المصاحبة لذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى البرنامج المقترح لتنمية الذكاء الوجداني، أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح على تنمية الذكاء الوجداني، وكذلك تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح على التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

وتتفق مع الدراسة السابقة دراسة العرفج (2018) حيث هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي ممن تتراوح أعمارهن ما بين (9-12) سنة ممن تعانين من صعوبات التعلم، استخدمت مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، والبرنامج المقترح لتنمية الذكاء الوجداني، واختبار الشخصية الثلاثي (إعداد محمد غالي، ورجاء أبو علام، 1971)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني، وكذلك في خفض المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة).

كذلك اهتمت دراسة حسن (2009) بالتحرف على الفروق في مستويات المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعادين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و (60) طالبًا من العاديين بالصف الرابع الابتدائي من ثلاث مدارس حكومية بمدينة مسقط، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية، أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والعادين على أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون - توكيد الذات - ضبط الذات) في اتجاه العاديين، وفي اتجاه ذوي صعوبات التعلم على بُعد السلوك المشكل.

في حين هدفت دراسة يوسف (2010) إلى التعرف على علاقة الضغوط النفسية بالذكاء الوجداني، تكونت العينة من (80) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم بالصفوف (الرابع، الخامس، السادس الابتدائي)، تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) سنة، تم استخدام مقياس رسم الرجل لجود أنف، مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، استبانة الضغوط المرتبطة بصعوبات التعلم (إعداد مديحة الجمل، 2004)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

أيضًا هدفت دراسة Peterson (2010) إلى كشف العلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي لطلاب المدارس المتوسطة ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (68) طالبًا وطالبة من المرحلة المتوسطة، وتم استخدام مقياس بار - أون للذكاء الوجداني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يساعد الأفراد على تنمية القدرة على التصرف، وعلي فهم الشخص لمشاعره وعواطفه، وله تأثير على ذوي صعوبات التعلم وعلي علاقتهم بالآخرين ممن حولهم، وعلي ضبط الذات والقدرة على توجيه الانفعالات، وكذلك القدرة على تفهم مشاعر وعواطف الآخرين.

ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة دور الذكاء الوجداني في تحقيق الصحة النفسية لذوي صعوبات التعلم، دراسة Tajrish, et al. (2013) والتي هدفت إلى تحديد مدى فعالية التدريب على الذكاء الوجداني على الصحة النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة استبيان

الصحة العامة، مقياس الذكاء الوجداني، البرنامج المستخدم، تكونت عينة الدراسة من (40) طالب من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج تدريب الذكاء الوجداني أدى إلى تعزيز الصحة العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وفي هذا الإطار أجرى (Schutte, et al. (2007) دراسة قدمت عرضاً مسيحياً للدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الصحة الجسمية والنفسية والنفس جسمية، حيث أجرى البحث على (44) دراسة شملت عينات بلغت (7898) مبحوثاً، وأوضحت النتائج ارتباط الذكاء الوجداني بالصحة الجيدة الجسمية والنفسية والنفس جسمية ارتباطاً إيجابياً دالاً، كما أن الافتقار لمهارة تعديل الحالات المزاجية يُهيئ الأشخاص للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية.

ومن الدراسات التي أكدت على دور الذكاء الوجداني في الحد من سلوك التنمر دراسة كل من (Chalamandaris & Piette, 2015; Kokkions & Kipritsi, 2012; Lomas, et al., 2012; Plaford, 2006) حيث أشاروا إلى أن الذكاء الوجداني عامل حاسم في الحد من السلوكيات العدوانية وسلوك التنمر، كما أنه يؤثر على كفاءة الفرد العقلية والجسمية، وقدرته على مسايرة الآخرين، وتحديد أسلوب الحياة السليم، حيث لم يعد نجاح شخص ما في حياته بمختلف جوانبها يتوقف على ذكائه التقليدي فحسب، بل أصبح النجاح بمعناه الشامل يتوقف في جانب كبير منه على تمتع الفرد بمجموعة من السمات والمهارات الذاتية والبيشخصية تمكنه من الاستجابة الملائمة لمشاعره ومشاعر الآخرين، وتحقيق قدر من التوافق الشخصي والاجتماعي، وأوصت بعض هذه الدراسات بضرورة إكساب مهارات الذكاء الوجداني وتنميتها لدى الأفراد باعتبارها أحد العوامل الأساسية للنجاح في الحياة بشكل عام.

استناداً لما سبق، وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة نجد أنها جميعاً تتفق على كون الذكاء الوجداني من أهم العوامل التي يجب توافرها لدى جميع الفئات بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، ولا بد من العمل على إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية التي تُنمي الذكاء الوجداني لديهم، الأمر الذي يُسهم بشكل إيجابي في الحد من العديد من المشكلات السلوكية التي يعانون منها، والتي من بينها سلوك التنمر المدرسي الذي يُشكل نوعاً من السلوك غير السوي والذي يحمل العديد من الآثار السلبية للمتتمر وللبيئة المدرسية الذي يوجد فيه بشكل عام، ويُكسبهم الذكاء الوجداني أيضاً العديد من المهارات الإيجابية التي تحقق لهم التوافق الشخصي والاجتماعي والأكاديمي وتُساعدهم على التمتع بالصحة النفسية وتحقيق جودة الحياة.

ثالثاً: الإرشاد المعرفي السلوكي

ُعرف بأنه: "منهج علاجي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عملية التفكير لدى العميل، فمن خلاله يتم تحديد التشوهات والاضطرابات المعرفية التي ينتج عنها السلوك والتركيز على مساعدة الأفراد للتعامل مع المشكلات بطريقة عقلانية" (عبدالحكيم، 2009، 712).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "عملية مخططة ومنظمة تقوم على توظيف النظرية المعرفية السلوكية وبنياتها والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات المنظمة والمهام التي يتم تقديمها لعينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرض تنمية الذكاء الوجداني لديهم، وذلك خلال فترة زمنية محددة، ويتم تدريبهم في عدد معين من الجلسات بما يحقق أهداف البرنامج".

ينحدر الإرشاد المعرفي السلوكي من مجالين مختلفين النظرية المعرفية، والنظرية السلوكية، تركز السلوكية على السلوكيات الخارجية وتتجاهل العمليات العقلية الداخلية، أما النهج المعرفي على نقيض ذلك يؤكد على أهمية عمليات التفكير الداخلية، وفي أوائل (1960) تم تطوير عناصر الإرشاد السلوكي مع الإرشاد المعرفي وبمرور الوقت اندمج النهجان إلى ما يسمى الآن بالإرشاد المعرفي السلوكي (Milkman & Wanberg, 2007, 11).

ويعر الإرشاد المعرفي السلوكي بأربع خطوات رئيسية يحددها عبد المعطي (1998، 62 – 63) في الآتي:

- (1) يحاول المرشد أن يبين للمسترشد أنه غير منطقي.
  - (2) يحاول المرشد أن يبين للمسترشد أن استمرار اضطرابه هو نتيجة لاستمراره في التفكير بطريقة غير منطقية.
  - (3) يقوم المرشد بجعل المسترشد يُغير تفكيره عن طريق إحلال أفكار تتسم بالمنطقية بدلاً من الأفكار غير المنطقية ويجعله يُقلع عنها.
  - (4) يجعل المسترشد يتبنى فلسفة في الحياة أكثر عقلانية، بحيث يتحاشى الوقوع ضحية أفكار أخرى غير منطقية، تعليمه تحمل الإحباط والقلق فيما يتعلق بردود أفعالهم الانفعالية المؤلمة تجاه الفشل أو عدم القبول.
- والفكرة الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي تتمثل في أن استجاباتنا السلوكية والوجدانية تتأثر كثيرًا بأفكارنا، التي تُحدد الكيفية التي نستقبل بها الأشياء وندركها، بمعنى أننا نشعر بالقلق أو الغضب أو الحزن فقط عندما يكون لدينا مبرر لذلك، بمعنى آخر ليس الموقف في حد ذاته ولكن مدركاتنا، وتوقعاتنا، وتفسيراتنا هي المسؤولة عن وجدانياتنا (هوفمان إس جي، 2012، 17).
- والفرضية الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي هو أن العواطف والانفعالات صعبة التغيير مباشرة، لذلك فإن الإرشاد المعرفي السلوكي يستهدف العواطف من خلال تغيير الأفكار والسلوكيات التي تساهم في هذه العواطف المقلقة والمؤلمة (Cully & Teten, 2008, 6).

ويستمد العلاج المعرفي السلوكي جذوره من أعمال (بيك وإيس)، وعلي الرغم من الاختلافات بين أسلوب كل منهما، حيث يركز "بيك" على الأفكار الأوتوماتيكية (التلقائية)، في حين يركز "إيس" على الأفكار اللاعقلانية، فقد شاركًا معًا في وضع أسس العلاج المعرفي السلوكي الذي تأثر أيضًا بنظرية التعليم الاجتماعي "لبناندورا"، وقد كان ذلك واضحًا في استخدام فنيات مثل النمذجة ولعب الدور (محمد، 2000، 22 - 24).

تنقسم الفنيات العلاجية في الإرشاد المعرفي السلوكي إلى ثلاثة أقسام:

(1) فنيات معرفية: مثل التعليم النفسي، المناقشة، التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، إعادة البنية المعرفية، العلاج الموجه بالاستبصار، المقابلة الإكلينيكية، المراقبة الذاتية، التحكم الذاتي، التدريب على حل المشكلات، التعبير عن الذات بطريقة لفظية، وفنيات البناء المعرفي.

(2) فنيات انفعالية: مثل النمذجة، لعب الدور، الحوار، المناقشة، الوعظ العاطفي، التقبل غير المشروط.

(3) فنيات سلوكية: مثل الاسترخاء، الواجبات المنزلية، التعزيز، العقاب، التحصين التدريجي، التعريض ومنع الاستجابة (شقيير، 2002، 265 - 266).

وفي ضوء العرض السابق لفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، سعت الباحثة إلى أن يشمل البرنامج الإرشادي المطبق في البحث الحالي فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية، إضافة لبعض الفنيات الإرشادية العامة المساندة كالعصف الذهني، بما يتفق وطبيعة المشكلة والعينة المشاركة، وأهداف البحث.

### تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

في ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- (1) سلوك التنمر المدرسي من السلوكيات الخطيرة التي تؤثر بشكل كبير على المتنمر وعلي الآخرين، وتنتشر لدى فئات عديدة في مراحل تعليمية مختلفة، إلا أن معظم الدراسات أشارت إلى ضرورة التدخل في مراحل مبكرة (في المرحلة الابتدائية) للحد من آثارها السلبية.
- (2) يعاني ذوو صعوبات التعلم من سلوك التنمر المدرسي وينتشر بينهم بشكل كبير، وهم أكثر فئات ذوي الإعاقة من حيث كونهم متنمرين، بسبب فشلهم الأكاديمي المستمر وإحباطهم وعدم تقبلهم من الآخرين وقصور المهارات الاجتماعية... وغيره؛ الأمر الذي يستدعي التدخل ببرامج إرشادية وعلاجية وتدريبية للحد من سلوك التنمر المدرسي لديهم.
- (3) يفتقر ذوو صعوبات التعلم للعديد من المهارات والتي من أهمها مهارات الذكاء الوجداني والتي تؤثر بصورة مباشرة على التنمر المدرسي.



(4) أكدت دراسات عديدة على أهمية تنمية الذكاء الوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم وانعكاس ذلك على سلوك التلميذ، حيث يقل العنف والتنمر والسلوكيات العدوانية لديه، وتنمو لديه العديد من المهارات الإيجابية التي تنعكس على توافقه الشخصي والاجتماعي والأكاديمي وصحته النفسية.

(5) تناولت دراسات عديدة التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم واستخدمت برامج مختلفة للحد من هذا السلوك غير السوي، وتناولت دراسات أخرى برامج لتنمية الذكاء الوجداني لديهم ولكن لا توجد دراسة عربية هدفت لتنمية الذكاء الوجداني في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم - وذلك في حدود إطلاع الباحثة - مما دفع الباحثة للقيام بالبحث الحالي.

(6) يُعد الإرشاد المعرفي السلوكي من المداخل العلاجية ذات الفعالية فهو يستخدم العديد من الفنيات السلوكية والمعرفية التي يمكن استخدامها لتنمية الذكاء الوجداني لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحد من سلوك التنمر المدرسي لديهم.

### فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والرجوع إلى الإطار النظري يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي على مقياس سلوك التنمر المدرسي لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل).
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك التنمر المدرسي لصالح القياس البعدي (في الاتجاه الأفضل).
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتبعي على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

### إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً لمنهج البحث والعينة، ووصفاً لأدوات البحث والتأكد من صلاحيتها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها. وذلك كما يلي:

### أولاً: منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للتحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### ثانياً: عينة البحث

أجرى البحث الحالي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الرابع الابتدائي) من ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث، وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين: الأولى مثلت عينة التقنين، والثانية مثلت عينة البحث.

#### (1) عينة التقنين:

تكونت عينة التقنين من (50) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بمدرسة عبدالحميد عز الابتدائية بشيبيه والتابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، ومن ذوي الذكاء المتوسط وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ووفقاً لآراء المعلمين.

#### (2) عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأولية من (75) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (45) ذكور، 30 إناث) ومن التلاميذ الملتحقين بمدارس شبيبه الابتدائية بمدينة الزقازيق محافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وضعت الباحثة عدة شروط لانتقاء العينة النهائية من بين أفراد العينة الأولية، وهذه الشروط هي:

(أ) أن يُظهر التلميذ صعوبات في التعلم وفقاً لآراء معلميه، ووفقاً لدرجاته التحصيلية الرسمية المدونة في السجلات المدرسية.

(ب) أن يكون معامل ذكاء التلميذ في المستوى المتوسط (100 - 110).

(ج) أن يحصل التلميذ على درجة أعلى من (50) على اختبار المسح النيورولوجي السريع.

(د) استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حسية أو حركية أو عقلية أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية.

(هـ) تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التنمر المدرسي - بطريقة جماعية- وتم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط (أعلى من 38) على مقياس الذكاء الوجداني، وحصلوا على درجات أقل من المتوسط (أقل من 36) على مقياس سلوك التنمر المدرسي. وفي ضوء تطبيق تلك الشروط أصبح عدد أفراد عينة البحث النهائية (16) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم. وقد تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متكافئتين وهما:

- المجموعة التجريبية: وتتكون من (8) تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (5 ذكور - 3 إناث)، وأفراد المجموعة التجريبية جميعاً من التلاميذ الملتحقين بمدرسة عبدالحميد عز الابتدائية بشيبي، وخضعت هذه المجموعة للبرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لديهم.

- المجموعة الضابطة: وتتكون من (8) تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (6 ذكور - 2 إناث)، وأفراد المجموعة الضابطة جميعاً من التلاميذ الملتحقين بمدرسة شيبي الجديدة بشيبي، ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج الإرشادي.

#### تكافؤ العينة:

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجموعة من المتغيرات

وهي:

- العمر الزمني.
- معامل الذكاء.
- مستوى التلاميذ على اختبار المسح النيورولوجي.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- مستوى الذكاء الوجداني.
- مستوى سلوك التنمر المدرسي.

وقد تم اختبار التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات السابقة باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية وتحديداً اختبار (مان - ويتني) (U) Mann-Whitney، وذلك قبل تطبيق البرنامج، والنتائج موضحة في جدول (1).

#### جدول (1)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ

بينهما

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط	مجموع	U	Z	مستوى
			الرتب	الرتب			الدلالة

العمر الزمني	التجريبية	8	8.89	80.00	28.00	-0.376	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	8	8.00	56.00			
معامل ذكاء	التجريبية	8	9.22	83.00	25.00	-0.697	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	8	7.57	53.00			
اختبار المسح النيورولوجي	التجريبية	8	9.22	83.00	25.00	-0.697	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	8	7.57	53.00			
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي	التجريبية	8	8.94	80.50	27.50	-0.489	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	8	7.87	54.50			
مستوى الذكاء الوجداني	التجريبية	8	7.94	72.50	27.50	-0.478	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	8	6.17	63.50			
مستوى سلوك التنمر المدرسي	التجريبية	8	9.30	75.00	25.00	-0.740	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	8	7.60	61.00			

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (العمر الزمني - الذكاء - المسح النيورولوجي - المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي - الذكاء الوجداني - سلوك التنمر المدرسي)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في كل هذه المتغيرات.

#### أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي مجموعة من المقاييس سواء لتحقيق التكافؤ بين مجموعتين البحث (التجريبية - الضابطة) أو لقياس متغيرات البحث، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي، وفيما يلي عرضاً لهذه الأدوات:-

#### • أدوات ضبط العينة:

- 1- اختبار وكسلر الصورة الرابعة (تقنين: البحيري، 2005).
- 2- اختبار المسح النيورولوجي السريع (إعداد: موتى وآخرين، تعريب عبدالوهاب كامل، 1999).
- 3- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: سعفان، وخطاب، 2016).

#### • أدوات القياس:

- 1- مقياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).
- 2- مقياس سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).
- 3- البرنامج الإرشادي المستخدم (إعداد: الباحثة).

وستقتصر الباحثة على شرح أدوات القياس، وذلك كما يلي:

(1) مقياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة):

يهدف إلى قياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد مر إعداد هذا المقياس بعدة خطوات، وهي:

- الإطلاع على التراث السيكلوجي والدراسات المتاحة العربية والأجنبية في مجال قياس الذكاء الوجداني، مثل: مقياس الذكاء الوجداني (Petrides & Furham, 2006)، مقياس الذكاء الانفعالي للمرحلة الإعدادية (إعداد: سليمان، ومطر، 2005)، مقياس الذكاء الوجداني (Goleman, 1998)، مقياس الذكاء الوجداني (Wakeman, 2006).

- قامت الباحثة بإعداد المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة، وراعت الباحثة في إعداد المقياس أن يكون اختيارها للأبعاد وللعبارات مناسباً لعينة البحث وللعمر الزمني لها ولخصائصها.

- وتُعرف الباحثة أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كالتالي:

- (أ) **الوعي بالذات**: يقصد به قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعره الذاتية ومراقبة انفعالاته وتقييمها.
- (ب) **إدارة الانفعالات**: يقصد بها قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال وقدرته على إدارتها أو ضبطها.
- (ج) **الدافعية الذاتية**: يقصد بها قدرة الفرد على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهداف على المدى القصير والطويل ومواجهة العوائق وتخطيها من أجل الوصول إلى النجاح والرضا النفسي.
- (د) **التعاطف**: يقصد به قدرة الفرد على فهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.
- (هـ) **المهارات الاجتماعية**: يقصد بها قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين والاستجابة للأحداث بالطريقة التي تناسب المواقف الاجتماعية.

- صاغت الباحثة (25) عبارة، بحيث يحتوي كل بُعد من الأبعاد الخمسة للمقياس على (5) عبارات، وتم صياغة جميع عبارات المقياس بصورة موجبة ما عدا العبارات أرقام (16، 20، 25) تم صياغتهم بصورة سالبة.

- رتب الباحثة عبارات المقياس ترتيباً دائرياً بحيث تكون العبارة رقم (1) للبعد الأول (الوعي بالذات) والعبارة رقم (2) للبعد الثاني (إدارة الانفعالات) والعبارة رقم (3) للبعد الثالث (الدافعية الذاتية) والعبارة رقم (4) للبعد الرابع (التعاطف) والعبارة رقم (5) للبعد الخامس (المهارات الاجتماعية) ... وهكذا حتى نتجنب معرفة المستجيب باتجاه العبارات في المقياس.

- يتم الاستجابة على عبارات المقياس باختيار استجابة واحدة من بين ثلاث استجابات، وهي (تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق) ودرجاتها بالترتيب (3 - 2 - 1) في حالة العبارات

الموجبة، (1-2-3) في حالة العبارات السالبة، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات مقياس الذكاء الوجداني هي (75) درجة، أما (25) فهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها، حيث تشير الدرجة العالية على المقياس على ارتفاع الذكاء الوجداني لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضه.

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بتقنين المقياس المستخدم وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (50) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ الملتحقين بمدرسة عبدالحميد عز الابتدائية بشيبيه والتابعة لإدارة غرب الزقازيق بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وذلك بهدف التأكد من ثبات المقياس وصدقه ليصبح أداة مقننة تستخدم في التعرف على الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### (1) حساب صدق المقياس:

**صدق المحكمين:** للتحقق من الصدق الظاهري اعتمدت الباحثة على آراء (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص التربية الخاصة والصحة النفسية بكلية التربية وعلوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة الأبعاد وعبارات كل بُعد لمقياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى قدرة المقياس على تحديد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني. وقد استبقت الباحثة العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر، وقد أسفرت هذه الخطوة على تعديل صياغة بعض العبارات، ولكن دون حذف أي من عبارات المقياس.

### (2) حساب ثبات المقياس:

**أ- معادلة ألفا - كرونباخ:** وقد اعتمدت الباحثة في حساب معامل الثبات على معادلة ألفا - كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ويوضح جدول (2) معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ.

### جدول (2)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا -

م	أبعاد الذكاء الوجداني	معامل الثبات
1	الوعي بالذات	0.62
2	إدارة الانفعالات	0.71
3	الدافعية الذاتية	0.67



العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	**0.43	2	**0.51	3	**0.77	4	**0.69	5	**0.57
6	**0.58	7	**0.69	8	**0.62	9	**0.68	10	**0.65
11	**0.73	12	**0.72	13	**0.68	14	**0.77	15	**0.70
16	**0.63	17	**0.73	18	**0.77	19	**0.69	20	**0.72
21	**0.69	22	**0.60	23	**0.58	24	**0.61	25	**0.66

\*\* دالة عند (0,01).

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، مما يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني.

ومن الإجراءات السابقة تؤكد للباحثة صلاحية مقياس الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي أعدته الباحثة للتطبيق على العينة الأساسية في صورته النهائية والتي تحتوي على (25) عبارة، ويتمتع المقياس ككل بدرجات صدق وثبات مناسبة، ويوضح الملحق (1) الصورة النهائية للمقياس.

## (2) مقياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة):

يهدف إلى قياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد مر إعداد هذا المقياس بعدة خطوات، وهي:

- الإطلاع على التراث السيكلوجي والدراسات المتاحة العربية والأجنبية في مجال قياس سلوك التمر المدرسي، مثل: مقياس (Crnell, 2015)، مقياس السلوك التمرري للأطفال والمراهقين (إعداد: الدسوقي، 2016)، مقياس السلوك التمرري (إعداد: أبو الديار، 2011)، استبيان التمر/ الضحية (Olweus, 1996).

- قامت الباحثة بإعداد المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة، وراعت الباحثة في إعداد المقياس أن يكون اختياريًا للأبعاد وللعبارات مناسبًا لعينة البحث وللعمر الزمني لها ولخصائصها.

- وتُعرف الباحثة بأبعاد مقياس سلوك التمر المدرسي كالتالي:

### ( أ ) التمر الجسدي:

ويتضمن الضرب، العض، الدفع، البصق على الآخرين، وتدمير الممتلكات الشخصية للغير.

### (ب) التمر اللفظي:



ويتضمن إطلاق أسماء على الآخرين، السخرية، التوبيخ، الاستهزاء، التهديد، والتقليل من شأن الآخرين بهدف إحراجهم وإذلالهم أمام زملائهم.

### (ج) التنمر الاجتماعي:

ويتضمن عزل شخص عن مجموعة الرفاق، مراقبة تصرفات الآخرين ومضايقتهم، نشر الشائعات الكاذبة عن الآخرين وإفشاء أسرارهم، والاستبعاد الاجتماعي وحرمان الزملاء من المشاركة في الأنشطة المختلفة.

- صاغت الباحثة (24) عبارة، بحيث يحتوي كل بُعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس على (8) عبارات، تم صياغة كل عبارات المقياس بصورة موجبة.

- رتبت الباحثة عبارات المقياس ترتيبًا دائريًا بحيث تكون العبارة رقم (1) للبعد الأول (التنمر الجسدي) والعبارة رقم (2) للبعد الثاني (التنمر اللفظي) والعبارة رقم (3) للبعد الثالث (التنمر الاجتماعي)... وهكذا حتى تتجنب معرفة المستجيب باتجاه العبارات في المقياس.

- يتم الاستجابة على عبارات المقياس باختيار استجابة واحدة من بين ثلاث استجابات، وهي (تحدث دائمًا - تحدث أحيانًا - لا تحدث أبدًا) ودرجاتها بالترتيب (3-2-1)، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات مقياس سلوك التنمر المدرسي هي (72) درجة، أما (24) درجة فهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها، حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع سلوك التنمر المدرسي لدى التلميذ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضه.

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بتقنين المقياس المستخدم وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (50) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ الملتحقين بمدرسة عبدالحميد عز الابتدائية بشيبيه والتابعة لإدارة غرب الزقازيق بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وذلك بهدف التأكد من ثبات المقياس وصدقه ليصبح أداة مقننة تستخدم في التعرف على سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### (1) حساب صدق المقياس:

**صدق المحكمين:** للتحقق من الصدق الظاهري اعتمدت الباحثة على آراء (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص التربية الخاصة والصحة النفسية بكلية التربية وعلوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة الأبعاد وعبارات كل بُعد لمقياس سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى قدرة المقياس على تحديد مرتفعي ومنخفضي سلوك التنمر المدرسي. وقد استبقت الباحثة العبارات التي وصلت نسبة

الاتفاق عليها 80% فأكثر، وقد أسفرت هذه الخطوة على تعديل صياغة بعض العبارات، ولكن دون حذف أي من عبارات المقياس.

## (2) حساب ثبات المقياس:

أ- معادلة ألفا - كرونباخ: وقد اعتمدت الباحثة في حساب معامل الثبات على معادلة ألفا - كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ويوضح جدول (5) معاملات ثبات مقياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ.

### جدول (5)

معاملات ثبات مقياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ

م	أبعاد سلوك التمر المدرسي	معامل الثبات
1	التمر الجسدي	0.74
2	التمر اللفظي	0.62
3	التمر الاجتماعي	0.59
4	الدرجة الكلية للمقياس	0.86

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات الخاصة بسلوك التمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على ثبات المقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام برنامج SPSS، ويوضح جدول (6) معاملات ثبات مقياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

### جدول (6)

معاملات ثبات مقياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

باستخدام طريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد سلوك التمر المدرسي	جتمان	سييرمان - براون
1	التمر الجسدي	0.69	0.69
2	التمر اللفظي	0.66	0.66
3	التمر الاجتماعي	0.55	0.57
4	الدرجة الكلية للمقياس	0.85	0.86

يتضح من جدول (6) تقارب قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتَي سييرمان - براون، جتمان مما يدل على ثبات المقياس كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع إلى حد كبير.

### (3) الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك من جدول (7).

#### جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس سلوك التمر المدرسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التمر الجسدي		التمر اللفظي		التمر الاجتماعي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.53	2	**0.44	3	**0.48
4	**0.58	5	**0.61	6	**0.40
7	**0.48	8	**0.48	9	**0.46
10	**0.44	11	**0.45	12	**0.47
13	**0.45	14	**0.41	15	**0.39
16	**0.52	17	**0.39	18	**0.38
19	**0.49	20	**0.58	21	**0.35
22	**0.39	23	**0.42	24	**0.36

\*\* دالة عند (0,01).

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، مما يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس سلوك التمر المدرسي.

ومن الإجراءات السابقة تؤكد للباحثة صلاحية مقياس سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي أعدته الباحثة للتطبيق على العينة الأساسية في صورته النهائية والتي تحتوي على (24) عبارة، ويتمتع المقياس ككل بدرجات صدق وثبات مناسبة، ويوضح الملحق (2) الصورة النهائية للمقياس.

### (3) البرنامج الإرشادي المستخدم: (إعداد: الباحثة)

يُعرف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي على أنه "عملية مخططة ومنظمة تقوم على توظيف النظرية المعرفية السلوكية وبنياتها والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات المنظمة والمهام التي يتم تقديمها لعينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرض تنمية الذكاء

الوجداني لديهم، وذلك خلال فترة زمنية محددة، ويتم تدريبهم في عدد معين من الجلسات بما يحقق أهداف البرنامج".

### أهمية البرنامج والحاجة إليه:

(أ) يُعد الذكاء الوجداني مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية التي تُمكن الفرد من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، فانخفاض مستوى تلك المهارات لدى الفرد تؤثر على توافقه النفسي وعلاقته بالآخرين، وتُعرضه للعديد من الاضطرابات والمشكلات على كافة المستويات (الشخصية - الاجتماعية - الأكاديمية / المهنية - الانفعالية)، وبالتالي فتتمية هذه المهارات يساعد الفرد على التحكم في ذاته وإدارة انفعالاته.

(ب) يُعد الإرشاد المعرفي السلوكي من الأساليب المناسبة التي تساعد الفرد في تعديل اتجاهاته السلبية وتنمية الاتجاهات الإيجابية التي تساعده على مواجهة المواقف الضاغطة التي يمر بها، كما يوجد نوع من التوافق بين أهداف هذا الأسلوب الإرشادي وأهداف البرنامج، الأمر الذي يساعد كثيراً في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

في ضوء ما سبق يتضح أهمية البرنامج الحالي في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تنمية الذكاء الوجداني وانعكاس ذلك على خفض سلوك التمر المدرسي لديهم.

### أهداف البرنامج:

#### الهدف العام للبرنامج:

تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي.

#### الأهداف الفرعية:

- 1- تنمية الوعي بالذات.
- 2- تنمية القدرة على إدارة الانفعالات.
- 3- تنمية الدافعية الذاتية.
- 4- تنمية التعاطف.
- 5- تنمية المهارات الاجتماعية.

#### الأهداف الإجرائية:

- 1- أن يعرف التلاميذ المشاركين أهمية الذكاء الوجداني في مساعدتهم على أن يكونوا أكثر نجاحًا وأكثر توافقًا مع أنفسهم ومع الآخرين.

- 2- أن يُدرك التلاميذ حياتهم الشخصية والاجتماعية وقيامهم بالعديد من الأدوار التي تُسهم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني.
- 3- أن يتعرف التلاميذ على المشكلات النفسية والسلوكية المرتبطة بانخفاض الذكاء الوجداني.
- 4- مساعدة التلاميذ على مواجهة الضغوط والاضطرابات، مما يساعد على التحكم في الغضب والعدوان والحد من ممارسة أشكال لاسوية من السلوك.
- 5- تنمية قدرة التلاميذ على استغلال أكبر قدر من طاقتهم وتعديل أفكارهم ومشاعرهم السلبية لأفكار ومشاعر أخرى إيجابية.

#### العينة المطبق عليها البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وهم أفراد المجموعة التجريبية والتي بلغ عددها (8) تلاميذ من الجنسين، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (9-11) سنة، مما تنطبق عليهم الشروط السابق ذكرها عند اختيار أفراد العينة النهائية.

**خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:**

#### (1) محتوى البرنامج:

- استفادت الباحثة خلال تحديد البرنامج الإرشادي الحالي من الإطار النظري ومن محتوى بعض البرامج المتضمنة في الدراسات السابقة بما تشمله من فنيات وأنشطة وتدرجات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة البحث الحالي وبما يتلاءم مع أهداف البرنامج.
- راعت الباحثة الالتزام بعدة أسس للبرنامج، منها: الأسس الفلسفية حيث راعت أن يكون البرنامج في ضوء نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي، الأسس النفسية من حيث مراعاة الحاجات الإرشادية لأفراد العينة، مراعاة الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك مراعاة الأسس التربوية في كيفية التعامل مع أفراد العينة، أيضاً مراعاة الأسس الاجتماعية للبرنامج من خلال مساعدته للتلاميذ من خلال الجلسات الإرشادية المختلفة في تحقيق التفاعل والتواصل والاندماج الاجتماعي مع الآخرين.

#### جلسات البرنامج:

يتألف البرنامج الإرشادي من (23) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ويتألف البرنامج من أربع مراحل تضم كل منها عددًا من الجلسات (ملحق 3)، وفيما يلي وصف مختصر لمراحل البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتنمية الذكاء الوجداني:

**المرحلة الأولى: (المرحلة التمهيديّة):**

وتتضمن هذه المرحلة (3) جلسات (1 - 3) ومدة كل جلسة تمهيدية (45) دقيقة، وتمثل الجلسات الأولى وهدفها التعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية والترحيب بهم وتعرف أفراد العينة بعضهم على بعض، وتهيئة أفراد العينة للبرنامج والتأكيد على أهمية المشاركة والتفاعل داخل جلسات البرنامج، وتقديم فكرة عامة عن برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي، والتعريف بالمفاهيم الأساسية في البرنامج وهي الذكاء الوجداني وأهميته في حياة الفرد ودور الأفكار السلبية التي تُعيق الفرد عن استخدام مهاراته من أجل تحقيق أهدافه.

#### المرحلة الثانية: (المرحلة الإرشادية):

وتتضمن هذه المرحلة (15) جلسة (4-18) ومدة كل جلسة إرشادية (45) دقيقة، وتعد هذه المرحلة أساسية في البرنامج الإرشادي، حيث أنها مرحلة التطبيق الفعلي لجلسات البرنامج والتي يتم فيها تدريب التلاميذ على مهارات الذكاء الوجداني الخمس المتضمنة في البحث الحالي والعمل على تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي بفنائه المختلفة.

#### المرحلة الثالثة: (مرحلة إعادة التدريب):

وتتضمن هذه المرحلة (3) جلسات (18-21) ومدة كل جلسة (45) دقيقة، ويتم في هذه المرحلة إعادة تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد العينة التجريبية على مهارات الذكاء الوجداني، وذلك للتأكد من تنمية هذه المهارات لديهم وعدم حدوث انتكاسة.

#### المرحلة الرابعة: (المرحلة الختامية):

وتتضمن هذه المرحلة جلستان (22-23) ومدة كل جلسة ختامية (45) دقيقة، وتلعب هذه المرحلة دورًا مهمًا في تقييم مستوى التحسن في مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، والتعرف على المستوى الذي وصلوا إليه ومدى انعكاس هذا التحسن على خفض سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد العينة التجريبية.

وقد تم عرض المحتوى التفصيلي لجلسات البرنامج في ملحق (3).

#### الفنيات المستخدمة في البرنامج:

#### أهم الفنيات المستخدمة طبقاً للنظرية المعرفية السلوكية:

- التقبل غير المشروط: بمعنى تقبل أفراد العينة على علاقتهم بجميع انفعالاتهم بلا لوم ولا تأنيب ومساعدتهم في التعبير عنها.
- التعرف على الأفكار المشوهة الأوتوماتيكية (التلقائية): تهدف هذه الفنية إلى محاولة التعرف على تلك الأفكار الخاطئة وتبديلها بأفكار إيجابية.

- مراقبة الذات: تهدف هذه الفنية إلى مساعدة الفرد في التعرف على الأفكار والسلوكيات الصادرة عنه وتسجيلها في مفكرة أو نماذج معدة مسبقًا لمناقشتها بعد ذلك ومعرفة مدى منطقية أو عدم منطقية هذه الأفكار والسلوكيات.
- التدريب على أسلوب حل المشكلات: يعد حل المشكلات الاجتماعية بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد وابتكار أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية لمساعدتهم على تحقيق التوافق.
- المحاضرة والمناقشة: تُستخدم لتقديم وشرح المحتوى العلمي للبرنامج ومناقشة التلاميذ في المحتوى وفي أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم.
- النمذجة: تُستخدم لتقديم بعض النماذج سواء حية أو رمزية أو بالمشاركة من أجل مساعدة أفراد العينة على اكتساب السلوكيات المرغوبة.
- التعزيز: يُستخدم لتعزيز الانفعالات والأفكار والسلوكيات المرغوب فيها باستخدام المعززات الإيجابية (مادية ومعنوية).
- التغذية الراجعة: تُستخدم في بداية ونهاية الجلسات لمراجعة ما قام به التلاميذ عينة البحث من مهام وما كلفتهم به الباحثة، وبعد عملية التقييم المستمر خلال الجلسات.
- الواجبات المنزلية: يُكلف به التلاميذ في نهاية كل جلسة بحيث يكون الواجب المنزلي متعلق بمحتوى الجلسة حتى يقوم التلاميذ بتطبيق ما تعلموه خارج الجلسات، ويتم مراجعة هذه الواجبات في بداية الجلسة التي تليها.
- لعب الأدوار: شكل من أشكال السيكودراما حيث يُجسد التلاميذ من خلالها أدوار بسيطة تساعد على التعبير عن مشاعرهم وتحميد بعض السلوكيات المرغوب فيها وذلك للتخلص من السلوكيات غير المرغوب فيها والتي تعوق عملية تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين.

#### مدة البرنامج:

تم تطبيق البرنامج في مدى زمني شهرين بواقع (3) جلسات أسبوعيًا ومدة كل جلسة (45) دقيقة، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/2018م.

#### مكان تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج في مدرسة عبدالحميد عز الابتدائية بشيبيه التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وقد تم تطبيق جلسات البرنامج في حجرة المجالات الموجودة بالمدرسة.

#### تقييم البرنامج:

تم إجراء تقييم مرحلي في نهاية كل جلسة، وبعد الانتهاء من التدريب على كل مهارة من المهارات الخمس للذكاء الوجداني المتضمنة في البرنامج، وكذلك إجراء تقييم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كافة المهارات التي يشملها البرنامج، كما تم إجراء تقييم بعدي للمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج في متغير سلوك التنمر المدرسي ومقارنة النتائج بنتائج القياس القبلي لنفس أفراد المجموعة، والاستفادة من نتائج هذا التقييم في التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، ومن ثم مقارنة القياس التبعي بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية في متغير سلوك التنمر المدرسي.

### خطوات الدراسة:

- قامت الباحثة أثناء البحث الحالي بمجموعة من الخطوات يمكن تلخيصها على النحو التالي:
- 1- قامت الباحثة بتطبيق مقاييس الدراسة وتشمل مقياس الذكاء الوجداني ومقياس سلوك التنمر المدرسي تطبيقاً جماعياً - لحساب الخصائص السيكومترية لكل مقياس - على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، قوامها (50) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة.
  - 2- تم اختيار أفراد العينة النهائية وفقاً للشروط السابق ذكرها، والتي تكونت من (16) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما تجريبية عددها (8) تلاميذ والأخرى ضابطة عددها (8) تلاميذ.
  - 3- تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الذكاء، العمر الزمني، المسح النيورولوجي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، الذكاء الوجداني، وسلوك التنمر المدرسي.
  - 4- تم إجراء القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة.
  - 5- تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية على مدى زمني شهرين، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب.
  - 6- تم إجراء القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوك التنمر المدرسي.
  - 7- تم إجراء القياس التبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج على مقياس سلوك التنمر اللفظي.
  - 8- تم معالجة البيانات إحصائياً من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها، ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء تلك النتائج.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة:



1- اختبار مان - ويتني (U) Mann – Whitney.

2- اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon.

نتائج البحث:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه

(1) نص الفرض وأساسه النظري:

وينص الفرض الأول من فروض البحث على أن: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي على مقياس سلوك التمر المدرسي لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل)". وقد افترضت الباحثة هذا الفرض في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج الإرشادية والتدريبية والتي تستهدف تنمية العديد من المهارات والتي من بينها مهارات الذكاء الوجداني وما لذلك من انعكاس إيجابي على الحد من سلوك التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل: دراسة عبدالحמיד (2015)، دراسة حبيب (2018)، دراسة (Plaford 2006).

(2) عرض نتائج الفرض الأول:

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان - ويتني (U) Mann – Withney، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة في القياس البعدي. ويوضح الجدول (8) نتائج اختبار مان - ويتني (U) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

جدول (8)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك التمر المدرسي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التنمـــــ الجسدي	تجريبية	8	4.88	39.00	3.00	-3.07	0.01
	ضابطة	8	12.12	97.00			
التنمـــــ اللفظي	تجريبية	8	4.50	36.00	0.00	-3.38	0.01
	ضابطة	8	12.50	100.00			
التنمـــــ الاجتماعي	تجريبية	8	4.75	38.00	2.00	-3.17	0.01
	ضابطة	8	12.25	98.00			

0.01	3.37-	0.00	36.00	4.50	8	تجريبية	الدرجة الكلية
			100.00	12.50	8	ضابطة	للمقياس

يتضح من جدول (8) ما يلي:

- وجود فروق دلة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في جميع أبعاد سلوك التنمر المدرسي (التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي) والدرجة الكلية له وذلك لصالح المجموعة التجريبية (الوضع الأفضل).

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.

### (3) مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول بشكل عام إلى حدوث تحسن في سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد المشاركة في برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي لتنمية الذكاء الوجداني، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج الإرشادي المستخدم، مما أشار إلى فعالية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية في خفض سلوك التنمر المدرسي (أبعاده والدرجة الكلية له) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تم ممارسته من فنيات وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي خلال البرنامج وإتاحة الفرصة أمام المجموعة التجريبية للمشاركة في إرشاد جماعي يُتيح لهم فرصة تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم، وذلك عن طريق التعرف على الأفكار المشوهة الأوتوماتيكية (التلقائية) لديهم والعمل على تصحيحها وتبديلها بأفكار منطقية إيجابية من أجل التغلب على تلك الأفكار المشوهة التي تُحول دون استخدام مهارات الذكاء الوجداني في إدارة الانفعالات التي يواجهونها والتي تُؤثر بشكل سلبي على سلوكهم مع الآخرين، وذلك من خلال الاشتراك الفعال في جلسات برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي وتدريبهم على استخدام العديد من الفنيات المعرفية السلوكية مثل النمذجة، لعب الدور، التدريب على حل المشكلات، مراقبة الذات، وأداء الواجبات المنزلية التي تُعطي لهم، مما كان له أثر إيجابي في إكسابهم مهارات الذكاء الوجداني وتعديل معارفهم وسلوكياتهم فانعكس ذلك بشكل إيجابي على خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم، وذلك على عكس المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي المستخدم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: دراسة (Lomas, et al. (2012)، دراسة (Plaford (2006)، دراسة (Kokkions & Kipritsi (2012)، والتي أشارت جميعها إلى وجود تأثير إيجابي لتنمية الذكاء الوجداني في الحد من سلوك التنمر، ودراسة الشلاش (2019) والتي أشارت إلى تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

## ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه

### (1) نص الفرض وأساسه النظري:

وينص الفرض الثاني من فروض البحث على أن: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك التنمر المدرسي لصالح القياس البعدي (في الاتجاه الأفضل)".

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج التدريبية والإرشادية وبرامج الإرشاد المعرفي السلوكي القائمة على استخدام استراتيجيات وفتيات مختلفة أثبتت قدرتها على تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعد إرشادهم لاستخدام هذه الفنيات وتدريبهم عليها من خلال إجراءات منظمة يقوم عليها البرنامج الإرشادي بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني وأثر ذلك في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى العينة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة منه، مثل دراسة Plaford (2006).

### (2) عرض نتائج الفرض الثاني:

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المترابطة في القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح الجدول (9) نتائج اختبار ويلكوكسون (W) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

#### جدول (9)

نتائج اختبار ويلكوكسون (W) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك التنمر المدرسي

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	قبلي/بعدي	السالبة	8	4.50	36.00	-2.524	0.01
		الموجبة	0	0.00	0.00		
		التساوي	0				
التنمر اللفظي	قبلي/بعدي	السالبة	8	4.50	36.00	-2.527	0.01
		الموجبة	0	0.00	0.00		
		التساوي	0				
التنمر	قبلي/بعدي	السالبة	8	4.50	36.00	-2.521	0.01

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاجتماعي		الموجبة	0	0.00	0.00		
		التساوي	0				
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي/بعدي	السالبة	8	4.50	36.00		
		الموجبة	0	0.00	0.00	-2.524	0.01
		التساوي	0				

يتضح من جدول (9) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوك التمر المدرسي (أبعاده والدرجة الكلية) وذلك لصالح القياس البعدي (الوضع الأفضل). وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني.

### (3) مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أشارت نتائج الفرض الثاني بشكل عام إلى حدوث تحسن في سلوك التمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج الإرشاد المعرفي السلوكي لتنمية الذكاء الوجداني، مقارنة بالقياس القبلي لنفس المجموعة قبل أن تتعرض لأي برنامج، مما أشار إلى وجود تأثير إيجابي لأنشطة وفتيات البرنامج المستخدم في البحث لتنمية الذكاء الوجداني والذي انعكس تأثيره على قدرة أفراد المجموعة التجريبية في الحد من سلوك التمر المدرسي لديهم بعد المشاركة في البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة السابقة مع التوجهات النظرية والاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال حيث اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة *Mustaffa, et al (2013)* التي أشارت إلى أن الذكاء الوجداني يساعد على الثبات الانفعالي للأفراد المشاركين في المواقف العدائية، وكذلك دراسة *Baroncelli & Ciucci (2014)* التي أكدت أن القصور في قدرات الذكاء الوجداني يُعد عاملاً أساسياً في تطور السلوكيات العدوانية والتمر المدرسي وأن الذكاء الوجداني يؤثر بصورة مباشرة على التمر المدرسي.

وتتفق أيضاً مع دراسة *Cammack (2005)* التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني والتمر المدرسي وأن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب يساعد على خفض التمر المدرسي لديهم.

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة العرفج (2018) والتي أشارت نتائجها إلى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

بالإضافة لذلك ترى الباحثة أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني الخمس المتضمنة في البحث الحالي (الوعي الذاتي - إدارة الانفعالات - الدافعية الذاتية - التعاطف - المهارات الاجتماعية) وذلك من خلال برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي كان له أثر إيجابي في تنمية هذه المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج، حيث أنهم يفتقدون لكل هذه المهارات ولا يستطيعون استخدامها بشكل جيد في خفض حدة انفعالاتهم وسلوكياتهم، وقد تم تدريبهم خلال جلسات البرنامج على كيفية استخدام كل مهارة من هذه المهارات وإرشادهم للتغلب على أفكارهم وسلوكياتهم السلبية واستبدالها بأفكار وسلوكيات إيجابية، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على تنمية مهارات الذكاء الوجداني مما كان له أثر إيجابي في خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم مقارنة بالقياس القبلي لهم قبل التعرض للبرنامج الإرشادي وفنياته.

### ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه

#### (1) نص الفرض وأساسه النظري:

وينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أن: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتبقي على مقياس سلوك التنمر المدرسي".

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج التدريبية والإرشادية لتنمية الذكاء الوجداني في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بما تتضمنه من إجراءات عديدة واستراتيجيات وفنيات مختلفة من شأنها أن تؤدي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وانعكاس ذلك على خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم، وأن هذا التحسن (خفض سلوك التنمر) يظل ثابتاً بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة، مثل دراسة عابدين (2007)، دراسة العرفج (2018)، دراسة Plaford (2006).

#### (2) عرض نتائج الفرض الثالث:

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المترابطة في القياسين البعدي والتبقي.

ويوضح الجدول (10) نتائج اختبار ويلكوكسون (W) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

### جدول (10)

نتائج اختبار ويلكوكسون (W) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس سلوك التمر المدرسي

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمّر الجسدي	بعدي/تتبعي	الموجبة	1	1.00	1.00	1.471	غير دالة
		السالبة	3	3.00	9.00		
		التساوي	4				
التنمّر اللفظي	بعدي/تتبعي	الموجبة	1	2.00	2.00	0.577	غير دالة
		السالبة	2	2.00	4.00		
		التساوي	5				
التنمّر الاجتماعي	بعدي/تتبعي	الموجبة	2	4.25	8.50	0.954	غير دالة
		السالبة	5	3.90	19.50		
		التساوي	1				
الدرجة الكلية للمقياس	بعدي/تتبعي	الموجبة	2	3.50	7.00	1.556	غير دالة
		السالبة	6	4.84	29.00		
		التساوي	0				

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس سلوك التمر المدرسي (أبعاده والدرجة الكلية له).

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث.

### (3) مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أشارت نتائج الفرض الثالث بشكل عام إلى عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والذي تم مباشرة بعد انتهاء البرنامج، والقياس التتبعي والذي تم تطبيقه بعد انتهاء البرنامج ومرور شهر على تطبيقه، وهذا يؤكد على استمرار تأثير البرنامج حتى بعد الانتهاء منه بفترة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء فعالية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي وتأثيره في تنمية مهارات الذكاء الوجداني حيث استمر تأثيره الإيجابي في سلوك أفراد المجموعة التجريبية وقدرته على مساعدتهم في خفض سلوك التمر المدرسي، وكذلك فقد كان للبرنامج فعالية من خلال ما تضمنه من

تدريبات عديدة شملت تنمية مهارات الذكاء الوجداني عن طريق تنمية قدرة الأفراد على التعاطف والوعي بالذات وتنمية الدافعية الذاتية، المهارات الاجتماعية والقدرة على التحكم في الانفعالات وإدارتها في الاتجاه الذي يساعدهم على تحقيق أهدافهم وشعورهم بالثقة بالنفس والرضا، ولا يؤثر على علاقاتهم بالآخرين، وذلك من خلال التعرف على الأفكار المشوهة التلقائية والعمل على تصحيحها واستبدالها بأفكار وسلوكيات إيجابية وسوية تحقق لهم التوافق السوي مع النفس والآخرين، وعليه فخلال فترة المتابعة، والتي كانت بمثابة تجربة عملية لأفراد المجموعة التجريبية، أكدت على أن المهارات والمعارف الجديدة التي اكتسبوها خلال مشاركتهم في البرنامج أدت بدورها إلى مساعدتهم في خفض سلوك التنمر المدرسي ومواجهة أي مشكلة أو موقف ضاغط بطرق إيجابية، تختلف عن الطرق التي كانوا يمارسونها وتسبب لهم العديد من المشكلات في علاقاتهم مع الآخرين نتيجة لافتقارهم لمهارات الذكاء الوجداني والتي تم التدريب عليها أثناء البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، حيث أشارت الدراسات السابقة كدراسة: عابدين (2007)، دراسة العرفج (2018)، دراسة أبوزيتون، والشرعة (2017)، دراسة حبيب (2018)، دراسة عبدالحמיד (2015)، دراسة Plaford (2006)، دراسة (2015) Chalamandaris & Piette إلى استمرار أثر التدريب على مهارات الذكاء الوجداني من خلال البرامج المختلفة التي استهدفت تنميتها في خفض التنمر المدرسي الذي يعاني منه أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج، وخلال فترة المتابعة.

#### التوصيات:

بعد العرض السابق وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث يمكن عرض أهم التوصيات على

النحو التالي:

- 1- التأكيد على دور الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 2- ضرورة الاهتمام ببرامج الذكاء الوجداني من خلال إدماجها مع المناهج الدراسية في المراحل المختلفة، حتى تحقق الصحة النفسية للأفراد.
- 3- الاهتمام ببرامج إرشادية للحد من سلوك التنمر المدرسي لدى فئات عديدة من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانوا متنمرين أو ضحايا.
- 4- إعداد برامج مختلفة معرفية سلوكية تهدف لإرشاد الوالدين لكيفية التعامل مع الأبناء وأساليب التربية السليمة التي تساعد على تنمية الذكاء الوجداني لدى أبنائهم.

- 5- التوسع في دراسات وبحوث العلاج والإرشاد وتعديل السلوك لمواجهة سلوك التمر والعوامل المرتبطة به.
- 6- عقد دورات تدريبية للمعلمين والآباء في تعديل السلوك لمواجهة الطلاب المتنمرين بأساليب تربوية.
- 7- الاهتمام بتنمية العديد من المهارات الإيجابية لدى ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على تحقيق الانسجام الاجتماعي والتواصل الجيد مع الآخرين والتمتع بجودة الحياة.



## المراجع

- أبوالديار، مسعد نجاح (2011). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية جامعة القاهرة، 6 (8)، 1 - 65.
- أبوالديار، مسعد نجاح (2012). التمر لدى ذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه (ط2). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو زيتون، جمال عبدالله، والشرعة، فيصل خليف (2017). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. دراسات العلوم التربوية، 44 (4)، 133 - 146.
- الأنصاري، سامية لطفي، والفيل، حلمي محمد (2009). ما وراء الذكاء الوجداني. القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.
- الدسوقي، مجدي محمد (2016). مقياس السلوك التمرري للأطفال والمراهقين. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.
- الزغبى، دلال محمد، ومهيدات، رزان على (2014). سلوكيات التمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها: دراسة حالة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية المتحدة، (35)، 32 - 61.
- الشلاش، عمر بن سليمان (2019). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8 (10)، 63 - 78.
- الصباحين، على موسى، والقضاة، محمد فرحان (2013). سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه وأسبابه وعلاجه. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العرفج، هدى عبدالرحمن (2018). برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 353 - 391.
- العزة، سعيد حسني (2002). صعوبات التعلم: المفهوم - التشخيص - الأسباب (أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج). عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القرعان، أحمد خليل (2004). الطفولة المتأخرة (خصائصها، مشاكلها، حلولها). عمان: دار الإسرائ للنشر والتوزيع.

- بوعناني، مصطفى، وكريمة، كورات (2019). سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسطة بولاية سعيدة بالجزائر "دراسة ميدانية". *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (5)، 184 – 210.
- جولمان، دانييل (2000). الذكاء العاطفي (ترجمة ليلي الجبالي، مراجعة محمد يونس). *عالم المعرفة*، (262)، 189 – 199.
- حبيب، أمل عبدالمنعم (2018). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، 33 (2)، 68 – 110.
- حسن، عبدالحميد سعيد (2009). دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 1(1)، 70 – 112.
- خوج، حنان أسعد (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(4)، 187-218.
- روبنز، وسكوت (2000). *الذكاء الوجداني* (ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفاي). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- سالم، محمود عوض الله، والشحات، مجدي محمد، وعاشور، أحمد حسن (2003). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعفان، محمد أحمد، وخطاب، دعاء محمد (2016). *مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سليمان، محمد سليمان، ومطر، عبدالفتاح رجب (2005). *مقياس الذكاء الانفعالي للمرحلة الإعدادية*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- سنارى، هاله خير (2010). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، 20(66)، 487-532.
- شقيبر، زينب محمود (2002). *علم النفس العيادي (الإكلينيكي): التشخيص النفسي - العلاج النفسي - الإرشاد النفسي* (ط2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- صالح، أحمد زكي (1978). *اختبار الذكاء المصور*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عابدين، حسن سعيد (2007). برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

عبدالحكيم، نفين صابر (2009). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي المعاصر في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. مجلة كلية الآداب جامعة حلوان، (26)، 695 – 748.

عبد الحميد، هبه جابر (2015). فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التمر لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 25 (86)، 345 – 389.

عبدالمعطي، حسن مصطفى (1998). علم النفس الإكلينيكي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر. علاونة، شفيق فلاح (2004). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. عمان: دار المسيرة.

محمد، عادل عبدالله (2000). العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد. موتى، مارجريت، وسيزلنج، هارولد، وسبالدينج، نورما (1999). اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبد الوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

هالاهان، دانيال، ولويد، جود، وكوفمان، جيمس، وويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيث (2007). صعوبات التعلم: مفهوما - طبيعتها - التعلم العلاجي (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور 2006).

هريدي، عادل محمد (2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية / الاجتماعية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، (2)، 57 – 103.

هوفمان إسي جي (2012). العلاج المعرفي السلوكي المعاصر: الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية (ترجمة مراد على عيسى). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع. يحيى، خولة أحمد (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط2). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يوسف، جهاد فتحى (2010). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال ذوى صعوبة القراءة فى مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

Almeida, A., Caurel, M. & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and non victimized peers.

- Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (9), 396 – 371.
- Ayas, T. (2012). The effect of parental attitudes on bullying and victimizing levels of secondary school students. *procedia – social and behavioral sciences*, 55 (5), 226-231.
- Bar – On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ- I). In R. Bar – On & J. Parker (Eds.), *the handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (PP.363-388). San Francisco: Jossey – Bass.
- Baroncelli, A. & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait in traditional bullying and cyber emotional intelligence bullying. *Journal of Adolescence*, 37 (6), 807 – 815.
- Blake, J., Lund, E., Zhou, Q., Kwok, O. & Benz, M. (2012). National prevalence rates of bullying victimization among students with disabilities in the United State. *School Psychology Quarterly*, (27), 210 – 222.
- Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, (51), 191 – 202.
- Cammack, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstract International*, 65 (9B), 4819 - 4854.
- Chalamandaris, A. & Piette, D. (2015). School-based anti-bullying interventions: Systematic review of the methodology to assess their effectiveness. *Aggression and Violent Behavior*, (24), 131 – 174.
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology*. New Orleans, LA, April 15.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate?. *Educational Psychologist*, 41 (4), 239 – 245.
- Cornell, D. (2015). *Authoritative school climate survey and school climate bullying survey*. Curry School of Education, University of Virginia.
- Cully, J. & Teten, A. (2008). *Atherapists guide to brief cognitive behavioral therapy*. The department of veteran affairs: South central mental illness research education and clinical center (MIRECC).

- Delfabro, R., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying / victimization of south Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 71 – 90.
- Dikerson, D. (2005). Cyber bullies on camps. *University of Toledo Law Review*, 37 (1), 51 – 74.
- Espelage, D. & Asidao, C. (2001). Conversation with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned ?. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2), 49 – 62.
- Espinoza, E. (2006). The impact of peer abuse (bullying) on school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (9), 221 – 238.
- Finegan, J. (1998). Measuring emotional intelligence: Where we are today. *Paper presented at the annual meeting of themid– south educational research association*. New Orleans, LA, November 4-8.
- Fox, L. & Boulton, J. (2005). The social skills problem of victims of bullying self, peer and teacher perception. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 313 – 328.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 109 – 125.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ?*. New York: Bantam Books.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. & Zins, J. (2002). Criteria for evaluating the quality of school based social and emotional learning programs. In R. Bar – On & J. Handley (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence*. (PP.136 – 167). San Fransisco, Jossey – Bass.
- Hatzes, L. (1996). Factors contributing to the academic outcomes of university students with learning disabilities. *Dissertation Abstract International*, (56), 194.
- Huebenr, A. (2002). Adolescent bullying. *Human Development*. Posted April, 2002, From: <http://www.education.unisa.edu.au/bullying/childelus.htm>.
- Ingesson, S. & Gunnel, D. (2017). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *International Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 574 – 591.
- James, R. (2010). Trajectories of parents experiences in discovering, reporting, and living with the aftermath of middle school bullying. *Ph.D. Faculty of the University Graduate School: Indiana University*.

- Jantzer, A., Hoover, J. & Narloch, R. (2006). The relationship between school, a ged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note, school. *Psychology International*, 27 (2), 146 – 156.
- Kokkinos, C. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying victimization, trait emotional intelligence, self – efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15 (1), 41 – 58.
- Lakhlani, A. (2014). *Manage your mind: for emotional intelligence, feelings, moods, and stress management*. India: Partridge Publishing.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey, L. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (1), 207 – 211.
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018 – 1033.
- Luciano, S. & Savage, R. (2007). Bullying risk in children with learning disabilities in inclusive educational setting. *Canadian Journal of School Psychology*, 22 (1), 14 – 31.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. (PP. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3 (1), 97 – 105.
- Milkman, H. & Wanberg, K. (2007). *Cognitive behavioral treatment: A Review and Discussion for Corrections Professionals*. Washington: U.S Department of Justice National Institute of Corrections.
- Mustaffa, S., Nasirb, Z., Azizb, R., Mahmoodc, M. (2013). Emotional intelligence, skills competecny and personal development among counseling teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (93), 2219 – 2223.
- Nabuzoka, D. & Walker, A. (2007). Academic achievement and social functioning of children with and with out learning difficulties. *Educational Psychology*, (27), 635 – 654.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and with out learning difficulties. *Educational Psychology*, (23), 307 – 321.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S youth: Prevalence and

- association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, (285), 2094 – 2100.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/ victim questionnaire*. Research Center for Health Promotion (Hemil Center) Bergem, Norway.
- Palmer, B., Gignac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer– Salovey– Caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*, (33), 285 – 305.
- Petrides, K. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences*, (29), 313 – 320.
- Petrides, K. & Furnham, A. (2006). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, (17), 39 – 57.
- Plaford, G. (2006). *Bullying and the brain: Using cognitive and emotional intelligence to help kids cope*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Reif, S. (2001). The relation of learning disabilities and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 66 – 78.
- Richburg, M. & Fletcher, J. (2000). Emotional intelligence: Directing a child emotional education. *Child Study Journal*, (32), 31 – 38.
- Rigby, K. (2003). *Addressing bullying in school: Theory and Practice*. Australian Institute of Criminology.
- Robyn, C. (2004). SMS bullying, (bullying & violence). *Youth Studies Australia*, 23 (2), 3 – 5.
- Rose, C. (2010). Bullying among students with learning disabilities: Impact and implications. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in North American Schools: A socio – ecological perspective on prevention and intervention*. (PP.200-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. & Rooke, S. (2007). A meta – analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 921 – 933.
- Smorti, A., Ortega, J. & Ortega, R. (2006). Discrepant story task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 397 – 426.
- Storey, K. & Slaby, R. (2008). *Eyes on bullying what can you do?*. Newton: Education Development Center.

- Stroch, A. & Masia, C. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety & loneliness in adolescent females. *Child Study Journal*, 33 (1), 1- 17.
- Svetaz, M., Ireland, M. & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well – being. *Journal of Adolescent Health*, (27), 340 – 348.
- Twyman, K., Saylor, C., Saia, D., Macias, M., Taylor, L. & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, (31), 1-8.
- Van Der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16 (2), 103 – 125.
- Wakeman, C. (2006). Emotional intelligence: Testing, measurement and analysis. *Research in Education*, (75), 71 – 83.
- Wijtenburg, L. (2015). *Parent and teacher attitudes toward bullying in school*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.