فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا

إعداد

د / محفوظ عبدالستار أبوالفضل

أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بالغردقة
جامعة جنوب الوادى

د / ياسر عبدالله حفنى حسن

أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادى

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا، وذلك من خلال تطبيق أدوات وإجراءات البحث: مقياس الذكاء الانفعالي إعداد: الباحثين، مقياس التنمر المدرسي تعريب: الباحثين، اختبار المصفوفات المتتابعة لـ « رافن »، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسى، وتكونت عينة البحث من ١٥ تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسى تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها ٨ تلاميذ (٤ ذكور – ٤ إناث) ، ومجموعة ضابطة قوامها ٧ تلاميذ (٤ ذكور – ٣ إناث) ، تتراوح أعمارهم بين ٧٩،١٣ - ٦٥،١٤ سنة بمتوسط عمرى قدرة ٢٢،١٤سنة، وانحراف معيارى قدرة ٤١،٠ سنة، وقد تم التحقق من التجانس بين المجموعتين فى الذكاء، والعمر، ودرجة فقد السمع، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، والذكاء الانفعالي، ومستوى التنمر المدرسي، وكانت من أهم نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وكذلك لصالح القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وكذلك لصالح القياس البعدى، مما يدلل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي، واستمرت فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم بعد ثلاثة شهور من التطبيق الأول.

The effectiveness of a selective counseling program on developing Emotional intelligence and its effect on school bullying of second stage of basic education pupils with hearing disabilities

Prepared by

Dr. Mahfouz Abd-Elstar Abu Al-fadl
Assistance Professor of
Mental Health

Dr.Yasser Abdallah Hofny Hassan
Assistance Professor of
Educational Psychology

Hurghada Faculty of Education, South Valley University Qena Faculty of Education, South Valley University

The current study aims at investigating the effectiveness of a selective counseling program on developing Emotional intelligence and reducing school bullying of second stage of basic education pupils with hearing disabilities. Tools of the study includes The Emotional Intelligence Scale (designed by the researchers); School Bullying Scale (translated by the researchers); Raven Matrix Test (standardized by Ahmed Othman Saleh 1989); Economic Socio-Cultural level Scale (prepared by Moammar Nawaf El Hawarna, 2007), and the Selective Counseling Program (designed by the researchers). The sample of the study consists of (15) pupils who were divided into two groups: an experimental group (8 pupils: 4 males and 4 females), and a control group of 7 pupils (4 males and 3 females). The age of the study sample ranged from (13.79) to (14.65) years with mean age (14.22) and SD (0.41). Matching of the two groups was assured based on intelligence, age, degree of hearing loss, economic socio-cultural level, emotional intelligence and school bulling level. Statistical coefficients include Man-Whitney and Wilcoxon tests. Findings of the study revealed that there are statistically significance mean differences between mean rank scores

of the experimental group and mean rank scores of control group after administering the selective counseling program on emotional intelligence scale favoring the experimental group pupils and the post testing. Based on the study results, it is concluded that the selective counseling program is effective on developing emotional intelligence and reducing school bullying.

مقدمة:

شهدت السنوات القليلة الماضية اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الذكاء الانفعالي، وتمثل هذا الاهتمام فى ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم من زوايا مختلفة؛ حتى أصبح مفهوم الذكاء الانفعالي من أكثر المفاهيم النفسية تداولاً فى الأوساط العلمية والتربوية والنفسية، وذلك نظرًا لأهميته ودوره الفعال والمؤثر فى حياة الفرد، ومساهمته الايجابية الواضحة فى تحقيق السواء النفسي للإنسان.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام إلا أن مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional intelligence له جذوره البعيدة التي ترجع إلى القرن التاسع عشر، ففى أواخر عام ١٩٢٠ كتب " ثورنديك " حول الذكاء الاجتماعي حيث إنه اقترح إمكانية تقسيم مجالات الذكاء إلى ثلاثة مجالات واسعة هى: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي، وأشار بأن المقصود بالذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على فهم العلاقات الإنسانية وإدارتها بحكمة (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

وقد عرض « وكسلر » Wechsler عام ١٩٤٠ فكرة وجود عوامل عقلية وغير عقلية، حيث يرى أن العوامل غير العقلية مثل العوامل الشخصية والاجتماعية والوجدانية بمثابة عوامل ضرورية للتنبؤ باستعداد الفرد للإنجاز، وطبقًا لما يراه وكسلر يمكن تعريف الذكاء بأنه نمط القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف بشكل هادف، والتفكير بمنطقية والتعامل بكفاءة مع البيئة (Stys & Brown, 2004; Lakhlani, 2014).

واستمر « وكسلر » عام ١٩٥٢ فى تطوير اختبار الذكاء باعتبار القدرات الانفعالية جزءً من القدرات العقلية، وقد عرف الذكاء عام ١٩٨٥ على أنه قدرة الفرد الكلية الشاملة على التصرف بقصديه والتفكير بعقلانية والتعامل مع البيئة بفاعلية، وهذا التعريف يضع مفاهيم الذكاء غير المعرفية جنبًا إلى جنب مع الذكاء المعرفي، وأكد على أنه إذا ما كانت القدرات المعرفية الفعالة والمؤثرة من مسلمات الذكاء العام فإن العوامل الانفعالية من المسلمات المهمة (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006; Horn & Ellis, 2012).

وفى عام ١٩٥٩ أشار إليه „جيلفورد „ فى نموذجه لبنية العقل ضمن المحتوى السلوكي كمعلومات غير لفظية، بأنه القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، وبذلك وضع جيلفورد الذكاء الاجتماعي والشخصي فى فئة واحدة (Cherniss et al., 2006).

وكانت لنظرية " جاردنر " Gardner 1983 الدور المهم فى تطوير الذكاء الانفعالي؛ حيث أنه من بين المفاهيم التي طرحتها نظرية جاردنر مفهومين هما مفهوم الذكاء بين الأشخاص (الذكاء التفاعلي) Interpersonal Intelligence ، ومفهوم الذكاء داخل الفرد (الذكاء الشخصي) Intrapersonal Intelligence باعتبارهما عناصر معرفية مهمة للذكاء، وفى هذه النظرية اقترح جاردنر فى كتابه « أطر العقل « ذكاءات إنسانية منفصلة، يرى الاهتمام بها والتعرف عليها وتنميتها، ويرجع الفروق بين الأفراد إلى حد كبير إلى الذكاءت المختلفة الموجودة لكل فرد (Gardner, 1983; Gardner & Stough, 2002).

وتحدث " روبرت ستيرنبيرج " Sternberg عام ١٩٨٥ عن ما بعد الذكاء أو ما أطلق عليه الذكاء الاجتماعي الذي اعتبره المفتاح الأساسي للنجاح فى الحياة، ووضع ستيرنبرج نظرية ثلاثية تحاول الربط بين المعرفة والبيئة، وتميز بين ثلاثة أنواع مختلفة من نماذج معالجة المعلومات، وتقترح نظرية الذكاء الثلاثي لـ «ستيرنبرج « أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاءات وهى: الذكاء المركب Componential ويشير إلى القدرة على التفكير التجريدي ومعالجة المعلومات، والذكاء التجريبي Experiential ويشير إلى القدرة على صياغة الأفكار الجديدة وضم الحقائق غير المرتبطة، والذكاء البيئي Contextual ويشير إلى القدرة على التكيف مع التغيرات البيئية وتشكيل المجتمع وفقًا للفرص المتاحة (Sternberg, 1985, 97-104).

وقد كانت بدايات استخدام هذا المفهوم عام ١٩٩٠ عندما نشر ماير و سالوفي Mayer & Salovey أول مقالة علمية بعنوان الذكاء الانفعالي، إلا أن الفضل فى انتشاره يرجع إلى جولمان Goleman عام ١٩٩٥ فى كتابه الذكاء الانفعالي، حيث قدم وصفًا ثريًا للمفهوم وأهميته وأوضح أن القدرات العقلية ليست وحدها كافية للنجاح فى مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيله وهو ما أسماه بالذكاء الانفعالي (Salovey & Mayer, 1990).

وفى الفترة من ١٩٩٠ – ١٩٩٧ ظهرت العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات وأبعاد للذكاء الانفعالي، وكان من أبرزها : نموذج « ماير » و « سالوفي » Mayer & Salovey عام ١٩٩٠ للذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من القدرات العقلية، ونموذج « جولمان » Goleman عام ١٩٩٥، ونموذج " بار- أون " Bar-On عام ١٩٩٧ باعتبارهما نماذج مختلطة تجمع بين القدرات العقلية والسمات الشخصية.

ثم ظهرت بعد ذلك العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات الذكاء الانفعالي، وكان منها: نموذج « كوبر » Cooper (EQ MAP) عام ١٩٩٧، نموذج " بالمر " و " ستوف " Palmer & Stough عام ٢٠٠٦ للذكاء الانفعالي، والتي أشارت إلى أن مكونات الذكاء الانفعالي قد تتشابه، وقد تختلف فيما بينها.

وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقاته واستخداماته فى مجالات الحياة المختلفة، ففى مجال التفوق الدراسي، يذكر Goleman, (2005, 425) أن الذكاء الانفعالي أهم من معامل الذكاء IQ فى التنبؤ بالنجاح المدرسي، ويؤكد أن النجاح لا يرجع فقط لرصيد المعارف، ولكن تلعب العوامل الوجدانية والاجتماعية دورًا فيه، حيث إن الصحة الوجدانية تتنبأ بنسبة ٨٠٪ من نجاح الإنسان، بينما يتنبأ الذكاء المعرفي بنسبة ٢٠٪ فقط من النجاح فى الأداء الوظيفي.

ويتفق ماير وسالوفي Mayer & Salovey, (1997, 17) مع جولمان على أن الذكاء العام يفسر ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من التباين فى النجاح فى الحياة كما يقاس بالتحصيل الدراسي أو المكانة المهنية، وقد أيد Mayer, Salovey & Caruso, (2000) هذا الافتراض وذلك باستعراض نتائج الأبحاث السابقة التي أظهرت أن الذكاء العام يرتبط بمؤشرات عديدة للنجاح فى الحياة بحوالي نسبة ٤٥٪ إلا إنهم لاحظوا فى نفس الوقت أن أي عامل وحيد للشخصية لا يمكنه أن يفسر إلا مقدار ضئيل من التباين فى النجاح فى الحياة.

وفى السياق نفسه كشف Gardner, (1983) أن كثيرًا من الأشخاص الحاصلين على ١٦٠ درجة من معامل الذكاء (IQ) يعملون فى خدمة من حصلوا على ١٠٠ درجة فقط من معامل الذكاء، ويفسر ذلك بأن المجموعة الأولى تفتقر

إلى الذكاء فى العلاقات الشخصية بينما يتمتع الآخرون بنسبة عالية، وأن الذكاء المعرفي يسهم فى التنبؤ بالنجاح المهني بنسبة تتراوح بين ١٠-٢٠٪ تاركًا نسبة ٨٠-٩٠٪ لعوامل أخرى منها الذكاء الانفعالي.

وإلى جانب ذلك، فقد تبين أن أهم ما يميز الذكاء الانفعالي عن معدل الذكاء هو أن الذكاء الانفعالي أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، بما يعطى الفرصة للوالدين وللمربين فى أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته، لتحديد فرص النجاح فى الحياة، كما أن الذكاء الانفعالي مهارة يمكن تنميتها وتطويرها من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الانفعالية (Cherniss et al., 2006; Lakhlani, 2014).

ويدعم ذلك Mustaffa, Nasirb, Azizb & Mahmoodc, (2013) حيث أشاروا إلى أن تنمية الذكاء الانفعالي كعامل وسيط ينعكس على سلوك التلميذ، فيرتقي به حيث تزداد نسبة حضوره، وتقل السلوكيات العدائية، والعنف الشخصي، مما يؤدى 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 فى الاشتراك فى الأنشطة، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيات التي تساعده على التخطيط وطرح البدائل وحل المشكلات والتي بدورها تساعد على نمو التحصيل الأكاديمي.

ويعد التنمر المدرسي School Bullying شكلاً من أشكال التفاعل غير المتوازن، الذي يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينيًا يتكرر يوميًا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد علي 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 تعكسه ثقافة الأقران باعتبارها سلوكًا ثابتًا لتلك الثقافة، والتي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفة مصطلحًا خاصًا للعنف المدرسي (Smorti, Ortega & Ortega, 2006).

لقد حظي موضوع التنمر المدرسي على اهتمام الباحثين فى مجال علم النفس، وخاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقة في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى، وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر المدرسي ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدراس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر قليل الحيلة، ولا يقوى على المواجهة أو المجابهة، أو المدافعة عن نفسه، وأن هذا السلوك الذى يوجه من التنمر ضد آخر قد يأخذ أشكالاً متعددة، جسدية أو انفعالية أو لفظية، مباشرة أو غير مباشرة (Stroch & Masia, 2003; Robyn, 2004; Fox & Boulton, 2005; Wijtenburg, 2015)

ويؤثر الذكاء الانفعالي بصورة مباشرة علي التنمر المدرسي، حيث أن التلاميذ المتنمرين لديهم احساس بالذات منخفض بالمقارنة بالعاديين، وهذا يدفع المتنمرين إلى استخدام العنف ضد من يشعرون أنهم أقل منهم قوة، وذلك تعويضًا 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 للإنفعالات أو التحكم فيما يشعرون به من انفعالات، لعدم فهمهم آداب السلوك الاجتماعي والاهتمام به بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية المختلفة (Cammack, 2005; Delfabro et al., 2006; Plaford, 2006; Baroncelli & Ciucci, 2014)

وتعد الإعاقة السمعية من أصعب أنواع القصور الحسي التي قد يصاب بها التلاميذ؛ حيث يشاهد المعاق سمعيًا العديد من المثيرات المختلفة، ولكنه لا يفهم الكثير منها، ولا يصبح بالتالي قادرًا على الاستجابة لها وهو ما يمكن أن يصيبه بالاضطرابات، وتعني هذه الإعاقة عدم قدرة التلميذ على استخدام حاسة السمع بشكل وظيفي، وتتراوح في حدتها بين الفقد الكلي لحاسة السمع وبين الفقد الجزئي لها، كما تعد البرامج التربوية الخاصة هي الأمل لدى التلميذ المعاق سمعيًا والتي يمكن الاستفادة منها في تعليمه وتدريبه وتأهيله (عبد العزيز، ٢٠٠٩ ، ٥١٩).

فالإعاقة السمعية سواء كانت كلية أو جزئية فإنها تحجب التلميذ عن المشاركة الإيجابية الفعالة مع من حوله؛ حيث تشكل حاسة السمع الأساس في عملية الاتصال والتفاعل بين الإنسان وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، وفي تنظيم الأفكار عنده ونقلها إلى الآخرين بسهولة، فتتسع عنده دائرة الاتصال، وتنمو لديه الجوانب العقلية الانفعالية، ولهذا فإن فقدان هذه الحاسة يؤثر بشكل كبير على جوانب شخصية المعاق سمعيًا (Chaurasia, Dubey & Chaurasia, 2013, 57).

وإن حدوث الإعاقة السمعية من شأنه أن يحدث خللاً في التفاعل التواصلي للفرد نتيجة لحرمان الفرد من الاستجابة للمثيرات الكلامية للآخرين ولذا يلعب السمع دورًا كبيرًا في تنظيم سلوك الفرد وتكيفه مع واقع الحياة، ولذا يتعرض التلميذ ذي الإعاقة السمعية إلى مشكلات ترتبط بتكيفه وتوافقه حيث يعاني جملة من المشكلات الاجتماعية والتربوية والانفعالية، وعندما يشعر التلميذ المعاق سمعيًا بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترامه لذاته مما يؤثر على دوافعه وسلوكه؛ حيث ينظر إلى كل شيء بنظرة إحباط مما ينتج عنه مشكلات كثيرة ومنها التنمر والعنف تجاه الآخرين (Nadene, 2012; Hogan & Phillips, 2015).

وتعتبر الاضطرابات السلوكية للتلاميذ المعاقين سمعيًا من المعيقات التي يجب العمل على مواجهتها، والحد منها قدر الإمكان والتي تستدعي معها الحاجة للتربية الخاصة، حيث يتصف هؤلاء التلاميذ بعدم القدرة على إقامة علاقات صداقة مع المحيطين بهم، ومثل هذه العزلة الاجتماعية عادة ما تكون مفروضة عليهم من ذواتهم، حيث أنهم يندفعون نحو السلوكيات العدوانية والإيذاء، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن جزءً من المسئولية يقع على عاتق الكبار، حيث إنهم لا يمضون وقتًا بصحبة هؤلاء الصغار، وإن حدث وأمضوا جزءً من وقتهم وبادر أيٌّ من هؤلاء بإبداء سلوك مضطرب، عمدوا إلي عقابه، لذلك فمن غير المستغرب أن يصبح هؤلاء التلاميذ مشوشين محاولين إفساد كل ما يحيط بهم (بخيت، ٢٠٠٥؛ مصطفى، ٢٠٠٩ ؛ سناري، ٢٠١٠ ؛ أبو الديار، ٢٠١٢ ; همام، ٢٠١٤ ; McCrone, 2004; Dixon, 2006; Bauman & Pero, 2011; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012; Smith, 2014).

وفى هذا الصدد يشير الطاهر (٢٠٠٩) إلي أن الإعاقة السمعية تسبب لصاحبها الشعور بعدم الارتياح وعدم الاستقرار والتوتر وتوقع الرفض من قبل الآخرين، ومن هذا المنطلق يصبح المعاقون سمعيًا أكثر عرضه للتنمر على زملاؤهم ممن لا يعانون من هذا النوع من الإعاقة أو حتي ممن يعانون من نفس الإعاقة.

ويعد الإرشاد الانتقائي Selective Counselling أحد أشكال الإرشاد النفسي الذي يقوم على نظرية العلاج النفسي الإنتقائي، ويمثل النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، حيث يعد نظامًا من الأنظمة التي تقوم على تحديد المباديء والإستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، ويتم انتقاء هذه الإستراتيجيات لتشكيل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية يسودها جو نفسي واجتماعي آمن يتيح لأفراد المجموعة الإرشادية المشاركة بإيجابية، ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وأفكاره السلبية هى التي تحدث ردود الأفعال الدالة على التنمر، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات الفرد المشوهة، ويعمل على أن يحل محلها طرقًا أكثر ملائمة للتصرف، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه (الفحل، ٢٠١٤ ; أبو أسعد، عربيات، ٢٠١٥; الداهري، ٢٠١٥ ; عبد الرحمن، ٢٠١٥ ; Seaman, 2012; Evans, Fraser & Cotter, 2014; (Casas, Ortega-Ruiz, Del Rey, 2015).

فى ضوء العرض السابق وما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة ما للذكاء الانفعالي من أثار إيجابية على التلميذ المعاق سمعيًا سواء فى التحصيل الأكاديمي أو التكيف النفسي، وكذلك ما للتنمر الدراسي من أثار سلبية على التلميذ والتى تنعكس بدورها على الذكاء الانفعالي لديه، ومن هنا تعتبر مشكلة التنمر المدرسي مشكلة تحتاج إلى تدخل علاجى للحد منها ومن الآثار المترتبة عليها، لذا كانت هذا البحث التى تهدف إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي وأثره في خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى المعاقين سمعيًا.

مشكلة البحث:

تؤكد أدبيات البحوث أهمية دور الذكاء الانفعالي فى مناشط الحياة المختلفة؛ حيث أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي ذات أثر إيجابي على ملائمة متغيرات الحياة والوعي بالذات، وتحسين القدرات التعبيرية عن المشاعر، وإدراك المشاعر السلبية والايجابية، والتدريب على هذه المهارات له دور فعال فى زيادة الدافعية ونمو التعاطف وفهم مشاعر الآخرين والمحافظة على العلاقات الاجتماعية وتحقيق المرونة والتكيف مع هذه العلاقات، كما يسهم في تحسين أداء التلاميذ والاستمرار فى التفوق، وتوفير الفرص لتربية أفضل تحقق التوازن المعرفي الانفعالي.

كما افترضت الكثير من الأبحاث أن الذكاء الانفعالي كما يقاس بنسبة (EQ) أفضل منبئ بالنجاح فى الحياة العامة والأعمال التي تتطلب اتصالاً إنسانيًا من أي مقاييس معرفية للذكاء، ومن ثم لكي يصبح الفرد أكثر نجاحًا فى كل الأعمال ومختلف مناشط الحياة الشخصية يجب عليه تحسين تلك النسبة، والتي تؤدي إلى تحسين المهارة واللياقة فى التعامل مع الآخرين، فهى تعد واحدة من أهم العوامل فاعلية للنجاح لدى الأفراد (Bar-On & Handley, 1999, 77).

والتراث السيكولوجي يزخر بالعديد من الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهمية دور الذكاء الانفعالي، فلقد توصلت دراسة Van der zee, Thijs & Schakel, (2002) إلى أن الذكاء الانفعالي يعد أفضل منبئ بالنجاح الاجتماعي والأكاديمي، كما توصلت دراسة Saklofske, Austin & Minski, (2003) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي وكل من أبعاد الشخصية: الانبساط والانفتاح والمقبولية والضمير الحي، والرضا عن الحياة وسلبًا مع العصابية، ويرجع Austin, Saklofske, Huang & Mckenney, (2004) زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي إلى سببين هما: الأول يكمن فى الفروق بين الأفراد فى المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار المهمة فى حد ذاتها، والثاني يتعلق فى أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعدد من المتغيرات المهمة مثل المهارات الاجتماعية، والرضا عن الحياة وسمات الشخصية، ويذكر كل من Low & Nelson, (2004) أنه لتحقيق التطلعات التعليمية فى القرن الحادي والعشرين، هناك حاجة ملحة

لتنمية التلاميذ والمدرسين ومديري الإدارات والمسئولين فى جميع الأنظمة الأكاديمية، مع ضرورة أن تدخل القدرة على تحمل المسئولية ضمن أهداف التنمية الأكاديمية والسلوكية والانفعالية، وتوصلت دراسةBastian, Burns & Nettelbeck, (2005) إلي أن الذكاء الانفعالي ارتبط إيجابيًا بدرجة دالة إحصائيًا بالرضا عن الحياة وحل المشكلات المدركة بطريقة جيدة، كما أجرى كل من Brown & Schutte, (2006) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والشعور بالتعب الشخصي وأظهرت النتائج أن متغيرات مثل الاكتئاب والقلق والتفاؤل والدعم الاجتماعي والضبط الذاتي تلعب دورًا وسيطًا فى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وقلة الشعور بالتعب، وتوصلت دراسة كل من Yip & Martin, (2006) إلى وجود ارتباط إيجابي بين إدارة الوجدان وكل من: الدعابة، وسمة البهجة، والكفاءة الاجتماعية، وسلبيًا مع سمة المزاج الرديء، كما توصلت دراسة جودة (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، كما توصلت دراسة الشربيني (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والذكاء الانفعالي، مع ضرورة الاهتمام بالتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، لما لذلك من أهمية بالغة فى القدرة على التخطيط لإنجاز الأهداف، والنجاح العلمي والاجتماعي للفرد، وفى هذا الإطار أجرى Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, (2007) دراسة قدمت عرضًا مسحيًا للدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الصحة الجسمية والنفسية والنفس جسمية حيث أُجْرِىَ البحث على ٤٤ دراسة شملت عينات بلغت ٧٨٩٨ مبحوثًا، وأوضحت النتائج ارتباط الذكاء الانفعالي بالصحة الجيدة الجسمية والنفسية والنفس جسمية ارتباطًا إيجابيًا دالاً، كما أن الافتقاد لمهارة تعديل الحالات المزاجية يهيئ الأشخاص للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية، وتوصلت دراسة المصدر (٢٠٠٨) إلى وجد تأثير دال إحصائيًا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات، وأشار كل من Fernandez-Berrocal & Ruiz, (2008) أن الذكاء الانفعالي هو أحد المكونات الحاسمة للتكيف الانفعالي والسعادة الشخصية والنجاح فى الحياة والعلاقات الاجتماعية فى العديد من أطر الحياة اليومية، ويسهم الذكاء الانفعالي بشكل أساسي فى تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين العلاقات الشخصية

مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد والحد من السلوك المزعج والسلوك العدواني، ويرى Palomera, Fernandez-Berrocal & Brackett, (2008) أن الذكاء الانفعالي والكفاءة الوجدانية من الكفايات الأساسية التي تيسر عمليات التوافق من الناحية الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للأفراد، وتوصل Williams, Daley, Burnside & Hammond-Rowley, (2010) أن التلاميذ مرتفعي الذكاء الانفعالي يتكيفون بطريقة أفضل فى التحول من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية بأفضل نتائج أكاديمية وأفضل تقدير لذواتهم وأفضل نسبة حضور وأعلى مستوى فى السلوكيات التكيفية مقارنة بأقرانهم منخفضي الذكاء الانفعالي، ويؤكد Cojocariu & Nechita, (2011) على أهمية السعي لامتلاك مهارات الذكاء الانفعالي حيث إن نجاح الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على قراءة الناس ومن ثم فهم السلوك وفقًا لذلك، كما أكدا ضرورة قيام الفرد بتنمية مهارات الذكاء الانفعالي اللازمة لتحقيق فهم وتعاطف أفضل مع الآخرين، ويذكر Mihaela, (2014) أن العلماء من ذوي الاختصاص فى مجالات: علم الأحياء العصبي وعلم وظائف الأعصاب أشاروا أن ما يعرف بالعقل المفكر قد نشأ فى الأصل مما يسمي بالعقل الانفعالي، وبحسب هذه النظرية فإن جذع الدماغ هو أكثر أجزاء المخ بدائية، ومنه نشأت المراكز العاطفية وتطورت عبر ملايين السنين، وأن العقل الانفعالي كان موجودًا قبل وجود العقل المنطقي بزمن طويل، ويدعم ذلك كل من (Plaford, 2006; Chalamandaris & Piette, 2015) حيث أشارا إلى أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كفاءة الفرد العقلية والجسمية، وقدرته على مسايرة الآخرين، وتحديد أسلوب الحياة السليم، حيث لم يعد نجاح شخص ما فى حياته بمختلف جوانبها دالة ذكائه المعرفي التقليدي فحسب، بل أصبح النجاح بمعناه الشامل يتوقف فى جانب كبير منه على تمتع الفرد بمجموعة من السمات والمهارات الذاتية والبينشخصية تمكنه من الاستجابة الملائمة لمشاعره ومشاعر الآخرين، والتوظيف الفعال للمعلومات الانفعالية سواء على مستوى الحياة الخاصة أو المهنية، وفق مقتضيات الزمان والمكان.

وانطلاقًا مما يشير إليه Goleman, (1995, 261) من أن الذكاء الانفعالي يعد مفتاح النجاح فى الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح فى الحياة الدراسية، وما أشار إليه كل من Mayer & Salovey,

(1997, 18) من أن الذكاء الانفعالي يعمل على استثمار طاقات الفرد فى مواجهة الاحباطات والتحكم فى الاندفاعات وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالة المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية فى مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جيد، وما عبر عنه Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, (2003) من أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير تعبير عن اتحاد العقل والقلب، وأنه من المهم أن نفهم أن الذكاء الانفعالي كمتغير ليس عكس الذكاء المعرفي، فكلاهما متكاملان تكامل الرأس والقلب لدى الإنسان، وما أشار إليه بار– أون وباركر (Bar-On & Parker, (2000 من أن الشخص الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي، يتصف بقدرات ومهارات تمكنه من أن يتعاطف مع الآخرين خاصة فى أوقات ضيقهم، ويتحكم فى الانفعالات والتقلبات الوجدانية، ويتفهم ويحترم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويميل للاستقلال فى الرأي واتخاذ القرار وفهم الأمور، ويتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة، ويواجه المواقف الصعبة بثقة، ويشعر بالراحة فى المواقف الحميمة التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة، كما يستطيع أن يتصدى للأخطاء والضغوط الخارجية والداخلية، وما ذكره جولمان(Goleman, (2005 من أن انخفاض الذكاء الانفعالي يجلب للأفراد الشعور السلبي كالخوف، والغضب، والعدوانية، وهذا بدوره يؤدي إلى استهلاك قوة هائلة من طاقة الأفراد، كانخفاض الروح المعنوية، والشعور بالشفقة، ويؤدي إلى سد الطريق فى وجه العمل التعاوني البناء، فالعاطفة السلبية توجد طاقة سلبية، والعاطفة الإيجابية توفر قوة إيجابية.

كما افترضت الكثير من الدراسات والبحوث أن تنمية الذكاء الانفعالي يعد واحدة من أهم العوامل فى تحقيق جودة الحياة، فهي تساعد على إثراء التلميذ باستراتيجيات وعمليات تساعده على الوعي بمشاعره وكيفية التعامل معها وتحديد نقاط القوة والضعف فى الانفعالات والمناحي السلوكية ومحاولة رؤية الذات من منظور إيجابي أكثر توافقًا، كما أن تنمية الذكاء الانفعالي تمكننا من استخدام أفضل السبل لتصبح انفعالاتنا أداة طيعة قوية تساعدنا على تحقيق أقصى ما لدينا من إمكانات بدلاً من أن تكون عائقًا (جاب الله، ٢٠٠٤ ؛الصاوي،٢٠٠٦؛ Ogunyemi, 2008; Yalcin, Karahan, Ozcelik & Igde, 2008؛ علي،٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠١٠؛Clarke, 2010 ؛ السيد،٢٠١١؛ عوض، ٢٠١٢؛

Mustaffa et al., 2013; ;٢٠١٣ حنتول، ; Kokkinos & Kipritsi, 2012
.(Mihaela, 2014; Önen & Ulusoy, 2015;٢٠١٤ همام،

ويعد التنمر المدرسي الصادر من المعاق سمعيًا والذي غالبًا ما يكون ناتج عن إحساسه بالضيق والغضب بسبب ما يعانيه من إعاقة سمعية مشكلة بحاجة إلى البحث والمعالجة؛ بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو نفسية أو اجتماعية، ويعتبر التنمر من المشكلات التى لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها، إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمعاق ذاته بالإضافة الى من يحيطون به، لذلك نجد أن العدوان الجسمي من هؤلاء المتنمرين فى المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ فى أى مستوى تعليمى، كما أنه يشعر التلميذ ضحية التنمر بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة فى الأنشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفًا من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصورًا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلاً فى أعمال إجرامية خطرة (Quiroz, Arnette & Stephens, 2006; Sehir & Fulya, 2010; Wenonah & Cheryl, 2011)

كما أن العديد من المشكلات المتعلقة بالسلوك التنمري عند المعاقين سمعيًا غالبًا ما تكون مسبوقة أو يرجع أصولها إلي سوء التوافق قبل دخول المدرسة، لذا قد تسهم المدرسة في زيادة التنمر لدي هؤلاء التلاميذ عن طريق عدم القدرة على نشر روح التعاون والألفة بين التلاميذ داخل تللك المدارس، وعدم تطبيق القواعد والإجراءات بشكل سليم بالإضافة إلى تعميم النظم الاستبدادية والأساليب التأديبية العنيفة، التي يستخدمها بعض المعلمين تجاه التلاميذ، بالإضافة إلي التمييز بين التلاميذ داخل المدرسة، وإهمال المدرسة في استخدام وسائل دعم السلوك الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم البعض (Quiroz, et al., 2006).

بالإضافة إلي أن استخدام النظريات التقليدية للتعامل مع التنمر بين التلاميذ من جانب المدرسة، والتي تعتمد علي خطط الانضباط المدرسي المتمثلة في التوبيخ، والعقوبة البدنية، والطرد من المدرسة، ظنًا من إدارة المدرسة أن التلميذ

يتعلم الطرق السليمة للإنضباط داخل المدرسة عن طريق الامتثال لهذه الخطط، ولكن غالبًا ما يحدث العكس من ذلك، وتزداد مقاومة التلاميذ لمثل هذه القواعد ويأخذ سلوكهم في الانحراف والمقاومة (Bauman, Pero, 2011).

ومحاولة تطبيق مثل هذه القواعد البسيطة للانضباط كحل سريع لمواجهة التنمر من قبل المعاقين سمعيًا، من غير المحتمل أن تكون ناجحة وبشكل خاص علي المدي البعيد ولكن معرفة الأسباب الحقيقية لهذا السلوك ومحاولة التغلب عليها يكون له الإمكانية الأفضل للحل، مع الأخذ في الاعتبار الدور المهم للبيت، لذا فالإقرار بدور المدارس في توفير السياق التعاوني الآمن والجو التعليمي المثالي بين التلاميذ المعاقين سمعيًا وغيرهم من زملائهم أمر لا يمكن تجاهله، وأي مواجهة لهذا السلوك لا تشمل المدارس ودورها في تقليله لا يمكن أن تحقق الهدف المرجو منها.

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء أكان متنمرًا أو ضحية للتنمر، وأن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على التلاميذ فعندما يقع التلميذ ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف، والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقديرات الذات، والغياب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل الدراسي، أما ضحية التنمر فيعاني القلق والخوف وتدني تقدير الذات، ويشعر بعدم المساندة من قبل الآخرين، ولوم شديد للذات والعزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة عدد الأصدقاء، أو عدم وجود أصدقاء على الإطلاق (تحية محمد عبدالعال، ٢٠٠٦; هالة خير سناري، ٢٠١٠; مصطفى على مظلوم، ٢٠١١؛ حنان أسعد خوج، ٢٠١٢; سيد أحمد البهاص، ٢٠١٢ ; Delfabro et al., 2006; Smorti et al., 2006; Cammack, 2005; Bauman & Pero, 2011; Chalamandaris & Piette, 2015).

وقد أظهرت العديد من الدراسات والبحوث (حسن، وقاسم، ٢٠١٢؛ محمد،٢٠١٤؛ الزغبي، ومهيدات، ٢٠١٤ Stroch & Masia, 2003; Espinoza, 2006; Jantzer, Hoover & Narloch, 2006; Ayas, 2012) أن التلاميذ ذوى 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، وقصورًا في العلاقات الاجتماعية، وبالتالي كانوا أكثر عزوفًا عن العملية التعليمية ومن ثم تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي، كما توصلت دراسات: (سناري، ٢٠١٠؛ أبوالديار، ٢٠١١؛ خوج، ٢٠١٢؛ Almeida, Caureel & Machado 2006; Delfabro et al., 2006; Georgiou, 2008; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman & Rigby, 2015) إلى أن التنمر المدرسي يؤدي إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، وتدهور في الناحية السلوكية والعاطفية والدافعية والمعرفية، كما يؤدى التنمر إلي العديد من السلوكيات العدوانية، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، وسلوكيات مضادة للمجتمع، كل هذه الأمور من شأنها أن تعيق النمو السليم للتلاميذ.

ولقد تعددت الدراسات والأبحاث التى اهتمت بالذكاء الانفعالي من خلال أبعاده المختلفة، والتى أشارت إلى إمكانية تعديل السلوكيات المرفوضة واستبدالها بأخرى مرغوبة، وذلك باستخدام برامج تعتمد على الذكاء الانفعالي، فقد أشارت دراسة Ciarrochi, Deane & Anderson, (2002) إلى أن الأفراد مرتفعوا الذكاء الانفعالي أقل ميلاً للانتحار وأقل تشاؤمًا واكتئابًا من الأفراد منخفضي الذكاء الانفعالي، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي أعلى ثقة بأنفسهم واتزانًا ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط، كما توصلت دراسة عبد السلام (٢٠٠٣) إلى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي فى خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين حركيًا وبصريًا، وانتهت دراسة Lopes, Salovey & Straus, (2003) إلى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى إدارة الانفعال يكونون أكثر احتمالاً أن يقرروا علاقات إيجابية مع الآخرين، وأقل احتمالاً أن يقرروا تفاعلات سلبية مع أصدقاءهم المقربين، وتوصلت دراسة Brackett, Mayer & Warner, (2004) إلى أن الذكاء الانفعالي منبئًا بالأداء فى جوانب الحياة المختلفة الأكاديمية، العناية بالذات، العلاقات مع الآخرين، والأعمال المفضلة فى قضاء وقت الفراغ، وأن نقص الذكاء الانفعالي يظهر نقص التكيف والانحرافات السلوكية، وأشارت دراسة خليل، والشناوي (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأساليب المجابهة التكيفية، وعلاقة ارتباطيه سالبة مع أساليب المجابهة غير

التكيفية، وتوصلت دراسة البحيرى (٢٠٠٧) إلي فاعلية البرنامج التدريبي ليس فقط فى تنمية الذكاء الانفعالي بل أيضًا فى خفض حدة المشكلات السلوكية: العدوان، الانطواء، الكذب، لدى التلاميذ المضطربين سلوكيًا، وتوصلت دراسة Jaeger & Eagan, (2007) إلى إمكانية المؤسسات التعليمية جني الفائدة بالتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، كما أن فهم كيفية تطوير هذه البرامج الخاصة بمهارات التلاميذ أمر ضروري لما لها من أثر يعزز النجاح المدرسي وينمى مهارة إدارة الضغوط، وتوصلت دراسة Mikolajczak & Luminet, (2008) إلى أن التلاميذ ذوى الذكاء الانفعالي المرتفع يظهرون كفاءة ذاتية أعلى فى تقييم المواقف والأحداث الضاغطة على أنها تحديات أكثر منها تهديدات، وهدفت دراسة Murphy, (2009) إلى تطوير الذكاء الانفعالي كوسيلة لزيادة أداء الفريق، كما توصلت دراسة شلبي (٢٠١٠) إلى وجود فروق بين أفراد العينة فى كل من الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف، وقد أظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠١٠) إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من الذكاء الانفعالي، وأشار دراسة Benson et al., (2010) إلي أن التلاميذ لديهم القدرة على تأسيس علاقات شخصية فعالة، والعمل الجيد تحت الضغوط، وتوصلت دراسة Chu, (2010) فعالية برنامج قائم على التأمل لتنمية الذكاء الانفعالي وتقليل التوتر النفسي الملحوظ وتحسين الصحة العقلية السلبية، وتوصلت دراسة القطاوى (٢٠١٢) إلى فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع، كما توصلت دراسة محمد (٢٠١٤) إلى أن الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة منبآت للسواء النفسي في مجال العمل، وتوصلت دراسة Mihaela, (2014) إلي تأثير الذكاء الانفعالي على تقدير الذات والذكاء العام، كما توصلت دراسة كل من Önen & Ulusoy, 2015 إلي تأثير مستوى الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي وتحقيق جودة نواتج التعلم.

وتعد الإعاقة السمعية من العوامل ذات الانعكاسات السلبية على شخصية المعوق، وقدرته على التكيف مع المجتمع، وبالتالي نظرته إلى نفسه وقدراته على أساس معتقداته نحو إعاقته، ومدى تأثيرها في حياته، كما أن من أهم العوامل المؤثرة في شخصية المعاق سمعيًا إحساسه بالعجز، وعدم قدرته على تحقيق الاستقلالية، والتحرر من القيود التي تفرضها هذه الإعاقة، لذلك غالبًا ما

يحس المعاق سمعيًا بالصراع نتيجة رغبته فى الإقدام على عالم من حوله، أو الإحجام عنه، مما يدفعه أخيرًا إلى الانزواء ويتعزز لديه الإحساس بالعجز (باظة، ٢٠٠٠ ؛ McCrone، ٢٠٠٤ ؛ بخيت، ٢٠٠٥ ؛ الصاوي،٢٠٠٦ ؛ Carolien & Dixon, 2006 ؛ Mark, 2006؛ السواح، وعبد العزيز، ٢٠٠٩ ؛ Bauman & Pero, 2011; عسل، ٢٠١٢ ; همام، ٢٠١٤ ; خليفة، ووهدان، ٢٠١٤ ; شعير، ٢٠١٥ Hogan & Phillips, 2015).

وتترك الإعاقة السمعية على شخصية التلميذ المعاق سمعيًا العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، فلقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلي أن التلاميذ المعاقين سمعيًا يعانون من بعض المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية والتي منها: الاندفاعية وعدم التروي، سلوك عدم الثقة فى الآخرين، سلوك التمرد والعصيان، السلوك المضاد للمجتمع، السلوك المدمر والعنيف، الاكتئاب، القلق، اضطراب التفكير، النشاط الزائد، الانسحاب الانفعالي، اضطراب التواصل والتوقعات المستقبلية السلبية (باظة، ٢٠٠٠ ؛ خليل، ٢٠٠٠؛ النجار، ٢٠٠٥ ؛ جودة، ٢٠٠٧ ; Lukomski, 2007 ؛ Dixon, 2006؛ عبد الخالق، ٢٠٠٨ ؛ Gabriel, 2008 ؛ عبد الهادي، ٢٠٠٩ ؛ الطاهر، ٢٠٠٩ ; القريطي، ٢٠١٣; Weiner, Day & Galvan, 2013) .

كما يواجه التلميذ المعاق سمعيًا العديد من المشكلات التي تعوق نموه وتقدمه، وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة لطبيعته، مما يولد لديه العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتي تجنبه الدخول معهم في أية علاقات اجتماعية، وقد يشير ذلك إلى حاجة المعاق سمعيًا إلي تحسين مهاراته الاجتماعية؛ لتساعده على التخفيف مما يعانيه من اضطرابات، فإذا كان المعاق سمعيًا يعاني من مشاعر العزلة والانسحاب والوحدة بسبب عدم قدرته على تكوين صداقات أو بسبب رفضه من قبل الآخرين، فهنا يجب تنمية قدرته على التواصل مع الآخرين وكذلك تنمية مهارة توكيد الذات لديه (مطر، ٢٠٠٢ ؛ الطاهر، ٢٠٠٩).

ومن ثم أوصت العديد من الدراسات بضرورة وضع برامج علاجية وإرشادية وتدريبية للتعامل مع المشكلات السلوكية والوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيًا لمساعدتهم على التكيف بشكل أفضل، وتوعية أسرهم بالآثار الناتجة عن

الإصابة بالإعاقة السمعية، والابتعاد عن الأساليب اللاسوية في التربية، بما يعكس آثارًا سيئة على شخصية التلميذ المعاق سمعيًا ويؤدي إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي، ومنها دراسة (عواد، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى ضرورة احتواء المناهج التعليمية على الموضوعات التي تحث على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وضرورة مشاركة المعاق سمعيًا في الأنشطة المدرسية؛ لأن من شأن ذلك أن ينمى لديه حس المسئولية الاجتماعية، الأمر الذي يجعله متوافقًا اجتماعيًا ويكون له القدرة على التعامل مع الآخرين، واستخدم (Christy, 2004) برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لتعديل السلوك الاجتماعي لدى أطفال المدرسة الابتدائية المعاقين سمعيًا، واعتمد فى بناء البرنامج على نظرية التعلم الاجتماعي واستخدم فنيات: النمذجة، التغذية الراجعة، وخلص إلى أن برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية كان فعالاً فى تعديل السلوك الاجتماعي السلبي، كما توصلت دراسة Sukhodolsky, Golub, Stone & Orban, (2005) إلى فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلة فى خفض السلوك الفوضوي والغضب والعدوان، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Weiner & Miller, (2006) والتي أشارت إلى أن البدء بعزل المعاقين اجتماعيًا منذ الطفولة يزيد تعميق الفجوة بينهم وبين أقرانهم العاديين، ويقلل في نفس الوقت من فرص التغلب على هذه المعضلة، كما أنه ينمي تشكيل اتجاهات سلبية نحو هؤلاء الأطفال تتمثل في النظر إليهم على أنهم أطفالاً لا يمتلكون القدرة على المشاركة والمساهمة في بناء المجتمع، كما أشارت دراسة (كاشف، ٢٠٠٨) إلي أن نظام عزل الطفل المعاق عن المجتمع في مؤسسات خاصة أدى إلى ظهور العديد من الخصائص والسلوكيات الخاطئة والتي أعتبرها العاديون سمات مميزة للمعاق، ودراسة (محمد أحمد عبدالخالق، ٢٠٠٨) والتي توصلت إلي فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية: التعاون والمشاركة، التعبير بشكل إيجابي، ضبط النفس، حل المشكلة فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصُّم، ودراسة (ماجدة حسن عبدالهادي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلي أهمية المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المعاقين سمعيًا لممارسة أدوارهم في الحياة، وتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي والمهارات الحياتية، والتخفيف من حدة السلوكيات المضادة للمجتمع، وتعديل بعض الاضطرابات السلوكية لديهم، ودراسة كل من

Amrai & Hassanzadeh, (2009) والتي استكشفت فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية للأمهات على تحسين التفاعل الاجتماعي لأطفالهم المعاقين سمعيًا وضعاف السمع، وتوصلت دراسة القطاوى (٢٠١٢) إلي فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع، كما توصلت دراسة همام (٢٠١٤) إلي تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الصّم كمدخل لخفض السلوك العدواني، ولقد أشارت دراسة كل من (Bauman & Pero, 2011; Eisner, 2012; Weiner et al., 2013) بأن الإعاقة السمعية سواء كانت كلية أو جزئية فإنها تحجب المعاق سمعيًا عن المشاركة الإيجابية الفعالة مع من حوله، فالمعاق سمعيًا غالبًا ما نجده يعيش جذورًا من الصمت ويبتعد عن الآخرين، وهذا يسبب له قدرًا من الضيق والاضطراب لعدم قدرته علي التفاعل الاجتماعي معهم، وفهمه لما يدور حوله.

كما أشار كل من (بخيت، ٢٠٠٥؛ الصاوي،٢٠٠٦ ؛ كاشف، وعبدالله ، ٢٠٠٧ ؛ عبدالخالق ، ٢٠٠٨ ؛ عبد الهادي ، ٢٠٠٩ ; عسل، ٢٠١٢ ; همام، ٢٠١٤ ; خليفة، ووهدان، ٢٠١٤ ; شعير، ٢٠١٥) إلي أن نجاح المعاق سمعيًا في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية، يساعد على تحسين قدراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة، والاندماج مع جماعات الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدى إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية، وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحيحة.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الميول الانسحابية تظهر لدى المعاقين سمعيًا نتيجة لإحساسهم بعدم القدرة على التفاعل بشكل جيد مع المحيطين، كما أن المعاقين سمعيًا الذين يعانون من صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين أي الذين يفتقرون إلى مهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين يظهرون الكثير من المشكلات النفسية ويميلون إلى الانسحاب والشعور بالعزلة والنبذ (جاب الله، ٢٠٠٤ ؛ بخيت، ٢٠٠٥؛ Lukomski, 2007 ؛ عامر، ومحمد، ٢٠٠٨؛ عبدالهادي ، ٢٠٠٩ ; عوض، ٢٠١٢ ؛ Seaman, 2012؛ Lomas et al., 2012 ; محمد، ٢٠١٤ ; Schokman, et al., 2014 ; حامد، ٢٠١٥ ; Hogan & Phillips, 2015).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا ذوى التنمر المدرسي، حيث يجب أن يراعى التنمر المدرسي ويتم تشخيصه والعمل على علاجه حتى يتمكن هؤلاء التلاميذ من أن يظهروا أداءهم المتميز ويستغلوا إمكاناتهم كاملة ويحسنوا الذكاء الانفعالي لديهم لذا وجب تصميم برامج تعتمد على العلاج الانتقائي تحتوى على استراتيجيات للتعامل مع المعاقين سمعيًا ذوى التنمر المدرسي لخفض حدة التنمر المدرسي لديهم وتنمية الذكاء الانفعالي (مظلوم، ٢٠٠٧؛ سنارى، ٢٠١٠؛ أبو الديار، ٢٠١١؛ خوج، ٢٠١٢؛ جابر، ٢٠١٣ همام، ٢٠١٤ ; Black & Jackson, 2007; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Weiner et al., 2013; Baroncelli & Ciucci, 2014; Casas et al., 2015).

في ضوء ما سبق يتضح أنه بالرغم من الجهود المبذولة فى مجال تشخيص وعلاج ذوى التنمر المدرسي فما زال هناك قلة فى الدراسات والبحوث التى أجريت فى هذا المجال ولاسيما التى قدمت علاجًا للحد من هذه المشكلة وخاصة مع التلاميذ المعاقين سمعيًا، وقد يرجع ذلك إلى حداثة العمر الزمنى لهذه الفئة، وتباين الأسس التقيمية والتشخيصية والتصنيفية للمدارس المختلفة لذوى التنمر المدرسي بصفة عامة والمعاقين سمعيًا ذوى التنمر المدرسي بصفة خاصة، ولذلك يسعى البحث الحالي إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا ، ومن ثم تثير مشكلة البحث الحالي العديد من الأسئلة منها:

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)؟

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)؟

(٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي إنتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وأثره على خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا.

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية للبحث**:

يقدم البحث الحالي خلفية نظرية عن التنمر المدرسي والنظرات المفسرة له، وأهم الدراسات التي أُجريت حوله، وعلاقته بمتغير الذكاء الانفعالي، مما قد يلفت انتباه الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث على هذا الموضوع في البيئة العربية.

- **الأهمية التطبيقية للبحث**:

يأتي أهمية البحث التطبيقي فى ضوء الجوانب التالية:

(١) يعد هذا البحث من البحوث الذي يقدم برنامج إرشادي إنتقائي يحاول المساعدة فى معالجة مشكلة التنمر المدرسي عند تلاميذ المدارس الذين

يثبت لديهم التنمر المدرسي، وللأثر الذي قد يتركه هذا البرنامج فى حياة التلاميذ فى المدرسة أو خارجها، ويؤثر فى أداء المهمات المختلفة، لذا جاءت هذا البحث فى محاولة علاج التنمر المدرسي ومحاولة التخلص من آثاره السلبية سواء على التحصيل الأكاديمى، أو التكيف النفسي داخل أسوار المدرسة أو خارجها.

(٢) تكمن أهمية البحث فى تناوله لمفهوم الذكاء الانفعالي، لما له من تأثير على أداء التلميذ ونجاحه الأكاديمي والمهني، فضلاً عن تأثيره فى العلاقات الاجتماعية، ومما يؤكد ذلك ما ذكره Goleman , (1995) بأن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة ٢٠٪ فقط فى نجاح الأفراد فى حياتهم، تاركًا ٨٠٪ لعوامل أخرى هى عوامل الذكاء الانفعالي.

(٣) تعريف المربين بظاهرة التنمر المدرسي كمتغير ظهر حديثًا فى علم النفس، والتى تؤثر في حياة التلميذ النفسية بصفة عامة، وعلى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ بصفة خاصة، وما يتبعه من نتائج تزيد من دافعية التلاميذ نحو القيام بالمهمات التعليمية المختلفة، مع تقديم إستراتيجية للتخفيف من ظاهرة التنمر المدرسي والحد منها.

(٤) يهتم البحث الحالي بفئة التلاميذ المعاقين سمعيًا؛ حيث تحتاج هذه الفئة إلى المزيد من الجهود التي تبذل لرعايتها ولتحقيق التواصل بينها وبين المجتمع، لأن المجتمع هو الذي يشكل أطفاله أسوياء أصحاء.

(٥) يتم فى هذا البحث إعداد مقياس للذكاء الانفعالي وكذلك ترجمة مقياس للتنمر المدرسي واللذان قد يستفاد منهما فى الدراسات والبحوث المستقبلية.

(٦) يساعد البحث الحالي فى رفع كفاءة المرشدين النفسيين بالمراحل التعليمية المختلفة من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول كيفية تقييم التلاميذ نفسيًا للتعرف على حالات التنمر المدرسي من أجل وضع العلاج المناسب لتلك الحالات من خلال البرنامج المعد في هذا البحث.

(٧) يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي فى توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس والإدارات والمديريات من الخبراء ومصممي ومطوري المناهج الدراسية إلى وضع خطط وإعداد برامج تعليمية تساعد التلاميذ على تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق النجاح الأكاديمي في ضوء ما لديهم من مهارات الذكاء الانفعالي.

مصطلحات البحث:

١ـ الإرشاد الإنتقائي Selective Counselling

يُعرف الإرشاد الإنتقائي Selective Counselling على أنه شكل من أشكال الإرشاد النفسي الذي يقوم على نظرية العلاج النفسي الإنتقائي، يجمع مميزات العديد من الأساليب الإرشادية ويتخلص من مساوئها، والذي يعد نظامًا من الأنظمة التي تقوم على تحديد المبادئ والإستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الإستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في علاج المشكلات النفسية والتي تلائم حاجات العميل، ومن ثم ينبغي على المرشد في الإرشاد الإنتقائي أن ينتقي الأسلوب الإرشادي المناسب للموقف المشكل وفق الفئة المستهدفة، وأن يكون على أتم الإستعداد لتغيير هذا الأسلوب الإرشادي متى ما تطلبت الحاجة (صالح أحمد الخطيب، ٢٠١٤; نبيل محمد الفحل، ٢٠١٤; أحمد أبوأسعد، أحمد عربيات، ٢٠١٥; صالح الداهري، ٢٠١٥; محمد السيد عبدالرحمن، ٢٠١٥; Mihaela, 2014; Al-Wattar & AbduL-Rridha, 2012; Chalamandaris & Piette, 2015).

ويعرف الباحثان الارشاد الانتقائي بأنه: الممارسة الإرشادية المنظمة والمتسقة تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية الحديثة للإرشاد الانتقائي، وتتم من خلال تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية، وفي ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي واجتماعي آمن يتيح لأفراد المجموعة الإرشادية المشاركة بإيجابية، والتفاعل المثمر بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية في أفضل صورها، والتقليل من مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ عينة البحث.

٢ـ الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

يشير الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence إلى أنه قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الجيد لانفعالاته ومشاعره، والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح، وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها، وتوجيهها نحو تحقيق الهدف، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها، لزيادة الدافعية وتحسن مهارات التواصل

الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتأثير الإيجابي فيهم، وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية، تساعدهم على الرقى العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة والتي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح فى شتى جوانب حياتهم (سنغ، ٢٠٠٦؛ دوتي، ٢٠٠٧؛ سعيد، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠١٣؛ وبلدنج، ٢٠١٤ ؛ الخفاف، الدليمي، ٢٠١٥؛ Mayer, Salovey & Caruso, 2002a,b; Goleman, 2005; Horn & Ellis, 2012; Kanoy, 2013; Lakhlani, 2014; Lynn & Lynn, 2015).

ويعرف الباحثان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية، والمتمثلة فى قدرة الفرد على الوعي بذاته ومعرفته بها، وتحفيزه لها واستثمارها، وإدارة انفعالاته والتحكم فيها، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي معهم، بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح فى شتى مجالات الحياة المختلفة .

ويتحدد الذكاء الانفعالي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ فى مقياس الذكاء الانفعالي المعد فى البحث الحالي والمكون من خمسة أبعاد فى ضوء نموذج جولمان Goleman, D. للذكاء الانفعالي.

٣ـ التنمر المدرسي: School Bullying

يشير التنمر المدرسي School Bullying إلى 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 علي النفوذ والسيطرة والهيمنة (أبو الديار، ٢٠١٢؛ سلطان، ٢٠١٢؛ الصبحيين، والقضاة، ٢٠١٣؛ Rigby, 2002; Sullivan & Cleary, 2004; Benitez & Justicia, 2006; Burmaster, 2007; Storey & Slaby, 2008; James, 2010; Ndlovu, 2013; Smith, 2014; Wijtenburg, 2015).

ويعرف " ديوى كورنيل " Dewey, (2015) Crnell التنمر المدرسي بأنه: الاستخدام المتكرر للقوة أو النفوذ لإحداث الضرر والتهديد والإزعاج للآخرين عن قصد وتعمد، وقد يكون التنمر في صورة جسدية أو نفسية، لفظية أو غير لفظية، ولا يعتبر تنمرًا عندما يقوم شخصان ممن لديهم نفس القوة أو النفوذ بالتشاجر أو الجدال مع بعضهم البعض، ويتبنى الباحثان تعريف " ديوى كورنيل " السابق للتنمر المدرسي تعريفًا إجرائيًا نظرًا لاستخدام مقياسه في البحث الحالي.

ويتحد التنمر المدرسي إجرائيًا فى البحث الحالي تبعًا لدرجة التلميذ على مقياس التنمر المدرسي لـ Dewey, (2015) Crnell المستخدم فى البحث، والذي يعبر عن درجة التلميذ فى أبعاد التنمر المدرسي: مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة، إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون، الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ، خبرات الواقع ضحية للتنمر، صور التنمر المختلفة (الجسدي/ اللفظي/ الاجتماعي/ الإلكتروني)، ردالفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر.

٤ـ المعاقين سمعيًا Hearing Disability Students

تعددت وجهات نظر المتخصصين لتحديد ماهية الإعاقة السمعية Hearing Disability حيث يرى البعض أن الإعاقة السمعية هي مستويات متفاوتة من الضعف السمعي يتراوح بين فقدان سمعي بسيط وفقدان سمعي شديد جدًا ويشمل هذا المصطلح كلاً من الصمم Deafness والضعف السمعى Hard Hearing، ويشير مصطلح الصُّم إلي الفقدان السمعي التام، الذي يبلغ من الشدة درجة يصبح معها التعليم بالطرائق العادية غير ممكن أو غير مفيد، وبالتالي فلابد من تقديم البرامج التربوية الخاصة (هالاهان ، كوفمان ، ٢٠٠٨ ، ٥٣٣-٥٣٤).

والمعاقين سمعيًا هم الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع فى أغراض الحياة العادية سواءً من ولدوا منهم فاقدين السمع، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم فى فهم الكلام وتعلم اللغة، أم من أصيبوا بالصمم بعد تعلمهم الكلام واللغة مباشرة ولدرجة أن آثار التعلم تلاشت تمامًا مما ترتب عليه الحاجة إلي أساليب تعليمية خاصة تمكنهم من الاستيعاب، وتتراوح درجة فقدان السمع لديهم ما بين ٧٠ إلي ٩٠ ديسيبل، مما ينتج عنه عدم القدرة على تعلم الكلام واللغة، ويحتاج إلى تدريب على قراءة الشفاه أو لغة الإشارة أو التهجي الإصبعي إلى غير

ذلك من أساليب التواصل (عبد العزيز، ٢٠٠٩؛ القريطي، ٢٠١٣؛ خليفة، ووهدان، ٢٠١٤؛ شعير، ٢٠١٥؛ McCrone, 2004; Dixon, 2006; Chaurasia et al., 2013; Hogan & Phillips, 2015).

ويعرف الباحثان الإعاقة السمعية بأنها فقدان القدرة على السمع كليًا أو جزئيًا، سواء كان هذا الفقدان وراثيًا أو مكتسبًا، الأمر الذي يستحيل معه على التلميذ المعاق سمعيًا التفاعل والتواصل السمعي أو اللفظي مع أقرانه وبيئته باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، مما يتطلب احتياجات خاصة لرعايته ومساعدته في القدرة على التفاعل الوظيفي مع بيئته، وتصل درجة الفقدان السمعي لديهم ٧٠ ديسيبل فأكثر، مما يؤثر على إنجازه الأكاديمي.

ويحدد البحث الحالي المعاقين سمعيًا إجرائيًا بأنهم التلاميذ الذين تتراوح درجة فقدان السمع لديهم ما بين ٧٠ إلي ٩٠ ديسيبل، مما ينتج عنه عدم القدرة على تعلم الكلام وفهم اللغة.

مما سبق يتضح أنه فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي عرضت فى مجال اهتمام البحث الحالي والأهداف التي يسعي البحث لتحقيقها، استخلص الباحثان عددًا من الفروض، يمكن صياغتها على النحو التالي:

فروض البحث:

الفرض الأول: « يمكن تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى المعاقين سمعيًا باستخدام البرنامج الإرشادي الإنتقائي » ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين الفرعيين التاليين:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي .

الفرض الثانى: « يمكن خفض مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا عينة البحث باستخدام البرنامج الإرشادي الإنتقائي »، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى .

الفرض الثالث: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي وقياس المتابعة على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التنمر المدرسي » ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) .

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) .

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

١ ـ عينة تقنين الأدوات:

تم تقنين الأدوات المستخدمة فى البحث الحالي بعد تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا بمحافظتي قنا وسوهاج قوامها ١٥٠ تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم من (١٣,٥٦- ١٤,٧٢) سنة، بمتوسط عمري قدره ١٤,١٣ سنة، وانحراف معياري قدره

٠,٥٣ سنة، وقد روعي أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدراسة، كما هو موضح فى جدول (١) التالي:

جدول (١)

عينة تقنين أدوات البحث وتوزيعها فى ضوء النوع (ذكور – إناث) والعدد المستبعد منها

المتغير / البيان		النوع		المجموع
		الذكور	الإناث	
العدد الكلى		٨٦	٧٩	١٦٥
العدد المستبعد	الغياب وعدم استكمال التطبيق	٤	٣	٧
	عدم الجدية فى الأداء	٥	٣	٨
المجموع		٧٧	٧٣	١٥٠

٢ ـ عينة البحث الأساسية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا بمدارس الأمل بمحافظة قنا بلغ عددهم (١٥) تلميذ وتلميذة، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٣،٧٩ – ١٤،٦٥) سنة، بمتوسط عمري قدره ١٤,٢٢ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٤١ سنة، خلال العام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م، ويعرض جدول (٢) التالي العدد النهائي لعينة البحث الأساسية، وكذلك العدد المستبعد نتيجة الغياب وعدم استكمال التطبيق أو لعدم الجدية فى الأداء.

جدول (٢)

عينة البحث وتوزيعها فى ضوء النوع (ذكور – إناث) والعدد المستبعد منها

المتغير / البيان		النوع		المجموع
		الذكور	الإناث	
العدد الكلى		١٢	١٠	٢٢
العدد المستبعد	الغياب وعدم استكمال التطبيق	٢	٢	٤
	عدم الجدية فى الأداء	٢	١	٣
المجموع		٨	٧	١٥

- وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة على النحو التالي:

- **المجموعة الأولى**: تمثل المجموعة التجريبية، وهى التي طبق عليها البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في البحث وبلغ عددها ٨ تلاميذ (٤ ذكور، ٤ إناث).
- **المجموعة الثانية**: تمثل المجموعة الضابطة، وهى التي لم تتعرض لأي تدخل، أي لم يطبق عليها البرنامج وبلغ عددها ٧ تلاميذ (٤ ذكور ، ٣ إناث).

وقد تم الضبط الإحصائي للمجموعتين للتأكد من تجانس المجموعتين من حيث الأداء على مقياسي الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)، والتنمر الأكاديمي (الأبعاد – الدرجة الكلية)، باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (مان – وتيني)، وذلك للتأكد من عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في القياس القبلي للذكاء الانفعالي والتنمر المدرسي لدى التلاميذ عينة البحث، حيث تم حساب قيمة "U" ودلالتها الإحصائية ويتضح ذلك وفقًا للجدولين (٣، ٤) التاليين:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	تجريبية	٨	٧,٩٤	٦٣,٥٠	٢٧,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٨,٠٧	٥٦,٥٠		
إدارة الانفعالات	تجريبية	٨	٧,٧٥	٦٢,٠٠	٢٦,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٨,٢٩	٥٨,٠٠		
الدافعية الذاتية	تجريبية	٨	٨,٣١	٦٦,٥٠	٢٥,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٦٤	٥٣,٥٠		
التعاطف	تجريبية	٨	٨,٦٢	٦٩,٠٠	٢٣,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٢٩	٥١,٠٠		
المهارات الاجتماعية	تجريبية	٨	٨,١٢	٦٥,٠٠	٢٧,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٨٦	٥٥,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٨,٣١	٦٦,٥٠	٢٥,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٦٤	٥٣,٥٠		

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	تجريبية	٨	٨,٣١	٦٦,٥٠	٢٥,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٦٤	٥٣,٥٠		
إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	تجريبية	٨	٨,٦٢	٦٩,٠٠	٢٣,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٢٩	٥١,٠٠		
الاتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	تجريبية	٨	٧,٩٤	٦٣,٥٠	٢٧,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٨,٠٧	٥٦,٥٠		
خبرات الواقع ضحية للتنمر	تجريبية	٨	٨,٢٥	٦٦,٠٠	٢٦,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٧١	٥٤,٠٠		
صور التنمر المختلفة	تجريبية	٨	٨,٢٥	٦٦,٠٠	٢٦,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٧١	٥٤,٠٠		
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	تجريبية	٨	٨,٧٥	٧٠,٠٠	٢٢,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,١٤	٥٠,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٨,٨٨	٧١,٠٠	٢١,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠		

يتضح من الجدولين (٣ ، ٤) السابقين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس القبلي للذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) ، والتنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لدى التلاميذ عينة البحث، حيث كانت قيمة « U » لمتوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي والتنمر المدرسي غير دالة، بالإضافة إلى الأداء على الدرجة الكلية، مما يشير إلى تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الأداء على مقياسي الذكاء الانفعالي والتنمر المدرسي قبل التعرض للبرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح.

كما تم التحقق أيضًا من التجانس بين المجموعتين في الذكاء والعمر ودرجة فقد السمع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (مان – وتيني)، وجدول (٥) التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين فى الذكاء والعمر ودرجة فقد السمع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي على متغيرات التجانس

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية	٨	٨,٥٠	٦٨,٠٠	٢٤,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٤٣	٥٢,٠٠		
العمر	تجريبية	٨	٧,٨١	٦٢,٥٠	٢٦,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٨,٢١	٥٧,٥٠		
درجة فقدان السمع	تجريبية	٨	٨,٣٨	٦٧,٠٠	٢٥,٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٥٧	٥٣,٠٠		
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	تجريبية	٨	٨,٦٩	٦٩,٥٠	٢٢,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧,٢١	٥٠,٥٠		

يتضح من جدول (٥) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء والعمر ودرجة فقد السمع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، حيث كانت قيمة « U » غير دالة لجميع متغيرات التجانس، مما يؤكد تجانس المجموعتين في جميع المتغيرات المدروسة، وبذلك يتحقق شرط التجانس بين المجموعتين.

ثانيًا: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي للوقوف على فعالية البرنامج الإرشاد الانتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا، وذلك باستخدام تصميم تجريبي مكون من مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ومن ثم المقارنة

بين هاتين المجموعتين بعد التطبيق، وكذلك المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة، ويوضح جدول (٦) التالي التصميم التجريبي للدراسة:

جدول (٦)

التصميم التجريبي للدراسة

مجموعتا البحث	عدد الأفراد		المجموع	القياسات	فترة المتابعة
	ذكور	إناث			
المجموعة التجريبية	٤	٤	٨	– قياس قبلي – قياس بعدي – قياس متابعة	ثلاثة أشهر
المجموعة الضابطة	٤	٣	٧	– قياس قبلي – قياس بعدي	

ثالثًا: الأدوات المستخدمة فى البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١. مقياس الذكاء الانفعالي إعداد: الباحثين
٢. مقياس التنمر المدرسي ترجمة: الباحثين
٣. اختبار المصفوفات المتتابعة لـ « رافن » تقنين: أحمد عثمان صالح، ١٩٨٩
٤. مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي إعداد: معمر نواف الهوارنة، ٢٠٠٧
٥. البرنامج الإرشادي الإنتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض التنمر المدرسي إعداد: الباحثين

ويعرض الباحثان الأدوات على النحو التالي:

(**١**) **ـ مقياس الذكاء الانفعالي**: (إعداد: الباحثين)

لقد مر بناء مقياس الذكاء الانفعالي بالخطوات الآتية:

١- تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الذكاء الانفعالي، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت الذكاء الانفعالي بصفة عامة، والذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بصفة خاصة، والتي أمكن

الإفادة منها في إعداد عبارات المقياس وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي مثل (الأعسر، وكفافي، ٢٠٠٠؛ Slaski & Cartwright, 2003؛ سنغ، ٢٠٠٥ ؛ السعدوني، ٢٠٠٧ ؛ دوتي، ٢٠٠٧ ؛ البحيرى، ٢٠٠٧ ؛ Yalcin et al., 2008 ؛ Nelis et al., 2009 ؛ إبراهيم٢٠١٠، Clarke, ؛ Chu, 2010 ؛ 2010 ، ؛ جاب الله، ٢٠١٢ ؛ Horn & Ellis، 2012 ؛ سالم، العتوم، ٢٠١٣ ؛ علوان، والنواجحة، ٢٠١٣ ؛ Kanoy, 2013 ؛ وبلدنج، ٢٠١٤ ؛ Lakhlani, 2014 ؛ الخفاف، هديل والدليمي، ٢٠١٥ ؛ Lynn & Lynn, 2015) .

٢- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس الذكاء الانفعالي لدى فئات مختلفة فى كل من المجتمع العربي والأجنبي،

والتي تم الاستفادة منها فى إعداد المقياس الحالي على النحو التالي:

لأن قياس الذكاء الانفعالي يجب أن يكون متميزًا ومختلفًا عن أدوات القياس المعرفية ومقاييس الشخصية، فلقد حاول علماء النفس والباحثون بذل جهودهم لتطوير مقاييس وتقارير ذاتية للكشف عن الذكاء الانفعالي، ولعل أحد أبرز هؤلاء "جولمان" Goleman, (1998) والذي قدم مقياسه والذي يتكون من مجموعة من المواقف تبلغ عشرة مواقف مختلفة ولها أربعة بدائل، ويقيس الأبعاد التالية: التعرف على المشاعر، التعاطف، الدافعية، والتعاملات الاجتماعية ؛ و"بار – أون" Bar-On, (1997b) والذي قدم قائمة بار – أون لنسبة الذكاء الانفعالي Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) والتي تتكون من ١٣٣ مفردة تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي، ويطلب من الفرد تحديد مدى انطباق المفردة عليه من خلال مقياس خماسي، بحيث تكون هناك درجة كلية نهائية تعكس مستوى الذكاء الانفعالي للفرد، كما تقيس القائمة أبعاد رئيسة هى: الذكاء داخل الشخص ، الذكاء بين الأشخاص، القدرة على التوافق، إدارة الضغوط، المزاج العام ؛ كما أن القائمة تقيس خمسة عشرة بعدًا فرعيًا هى: الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية ، اعتبار الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية، التعاطف، المسئولية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة، تحمل الضغوط، ضبط الاندفاع، السعادة، التفاؤل ؛ ومقياس "مايير" و"سالوفي" Mayer & Salovey, (1997) وهو نموذج لقياس الذكاء الانفعالي باستخدام مقياس

القدرة ويتكون من ٦٢ مفردة، وهو سلسلة من المهام التي صممت لمساعدة الأشخاص للتعرف على أربعة أبعاد هى: تحديد الانفعالات ، استخدام الانفعالات ، فهم الانفعالات ، وإدارة الانفعالات ؛ كما قام ماير وآخرون (Mayer et al., (2002a,b بتطوير نسخة جديدة من مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) والذي تم إعداده عام ٢٠٠٠ والذي يتكون ٤٠٢ مفردة موزعة على ١٢ بعد فرعي ، وأسموه اختبار ماير وسالوفي وكاروسو للذكاء الانفعالي Mayer, Salovey &Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) والذي تكون من ١٤١ فقرة تقيس ١٢ بعدًا فرعيًا موزعة على ٤ أبعاد رئيسة هى: إدراك الانفعال ، التيسير الانفعالي والتفكير ، فهم الانفعال ، وإدارة الانفعال ؛ ومقياس " موون " (Moon, (1996 والذي يتكون من ٤٧ موقف سلوكي يتطلب من الفرد تقدير قدراته على القيام بها أو اختيار نمط الاستجابة التي سوف يقوم بها إذا تعرض لهذا الموقف، موزعة على خمسة أبعاد هى: إدراك الانفعالات ، التعاطف ، تنظيم الانفعالات ، التعبير عن الانفعالات ، واستخدام الانفعالات ؛ واستبيان " ديليوكز " و " هاجس" (Dulewicz & Higgs, (1998 لقياس الذكاء الانفعالي ويتكون من ٣٤ مفردة صممت لمساعدة الأفراد على كيفية التحكم فى الانفعالات وإدارتها، وذلك من خلال ستة أبعاد: الوعي بالذات ، الإدارة الانفعالية ، واقعية الذات ، حساسية العلاقة مع الآخرين ، التواصل ، والأسلوب الشخصي فى التأثير والإقناع ؛ واستبيان " سكوت وآخرين" ,.Schutte et al (1998) للذكاء الانفعالي ويتألف الاستبيان من ٣٣ مفردة حيث يطلب من الفرد تحديد درجة موافقته أو معارضته على المفردة على مقياس خماسي، ويقيس الأبعاد التالية: التقييم والتعبير عن الانفعالات ، الدافعية ، فهم الانفعالات ، إدارة الانفعالات ، واستخدام الانفعالات فى حل المشكلات ؛ واستبيان " بيترايدز " و " فورنهام" (Petrides & Furnham, (2000 لقياس الذكاء الانفعالي (TEIQue) والذي يتكون من ١٥٣ عبارة موزعة على خمسة عشر بعدًا فرعيًا (القدرة على التكيف، النزعة التوكيدية ، تقدير المشاعر فى الذات والآخرين ، التعبير عن المشاعر ، إدارة المشاعر ، تنظيم المشاعر ، الاندفاعية ، مهارة إقامة العلاقات، تقدير الذات ، دافعية الذات ، الوعي الاجتماعي ، إدارة الضغوط ، سمة التعاطف ، سمة السعادة ، سمة التفاؤل) تندرج تحت أربعة أبعاد أساسية هى : السعادة ، مهارات ضبط النفس ، المهارات الوجدانية ، والمهارات الاجتماعية ، وأمام كل عبارة سبعة اختيارات

تتدرج وفقًا لطريقة ليكرت ؛ ومقياس الذكاء الانفعالي Wong & Law, (2002) لـ " ونج ولاو" Wong & Law EI Scale (WLEIS) والذي يتكون من ١٦ مفردة لقياس أربع أبعاد وهى: تقييم الانفعال الذاتي ، تقييم الانفعال للآخرين ، استخدام الانفعال ، وتنظيم الانفعال ، وذلك بواقع أربع مفردات لكل بعد، وتتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين سبع تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة ؛ واستبيان " ويكمان" Wakeman, (2006) للذكاء الانفعالي ، والذي يتكون من ٤٠ فقرة تقيس بعدين رئيسين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية ، وبعد البراعة الاجتماعية ، والتي يندرج تحت كل منهما عدد من الأبعاد الفرعية على النحو التالي: إدارة الذات غير المعرفية (الثقة بالنفس ، ضبط الذات ، المبادرة، صحوة الضمير ، الموثوقية ، الوعي الوجداني) ، البراعة الاجتماعية (القيادة ، إدارة الصراع ، التأثير ، العلاقات ، التقمص العاطفي ، أخلاقيات الفريق) .

كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس الذكاء الانفعالي فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها: (عبد الفتاح، ٢٠٠٥ ؛ سليمان، مطر، ٢٠٠٥ ؛ الخضر، ٢٠٠٦ ؛ سليمان، والأدغم، ٢٠٠٨ ؛ علوان، ٢٠١١ ؛ والقطاوى، ٢٠١٢) .

٣- فى ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي، والتي روعي فى صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد، ليبلغ عدد عبارات المقياس فى بادئ الأمر (١٠٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأساسية الخمسة للمقياس وهى: (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) ولكل عبارة خمس استجابات (تنطبق علىّ دائمًا – تنطبق علىّ كثيرًا – تنطبق علىّ أحيانًا – تنطبق علىّ نادرًا – لا تنطبق علىّ إطلاقًا).

٤- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي مرفقًا به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، ولإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف (١١) عبارة وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (٨٩) عبارة موزعة على الخمسة أبعاد.

- **الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي**:

صدق مقياس الذكاء الانفعالي:

١ـ صدق التحليل العاملى:

١. تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة " المكونات الأساسية" Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ ، وهى من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور (العوامل) باستخدام طريقة " الفاريماكس" Varimax Rotation، للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وقد تم استخدام محك " كايزر" Kaiser ، الذي اقترحه "جتمان" بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر فرج (١٩٩١ ، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية (SPSS 16) ، وذلك على عينة التقنين المكونة من (١٥٠) تلميذ وتلميذة بمحافظتي قنا وسوهاج.

٢. تم حذف بعض العبارات والعوامل فى ضوء مجموعة من المحكات الآتية:

أ. الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue ≥ ١ .

ب. حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعًا يصل إلى المستوى المقبول≥ ±٠,٣ طبقًا لمحك جيلفورد.

ج. حذفت العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعًا يصل إلى المستوى المقبول (± ٠,٣) .

د. حذفت بعض العبارات تبعًا لحذف العامل الذي تشبعت عليه.

هـ. حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعًا مقبولاً، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر، بقيمة تشبع حدها الأدنى (±٠,٣)، وهذا يضمن نقاءً عامليًا أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها.

وفى ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل خمسة عوامل، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (٨٠) عبارة موزعة على هذه العوامل، ولقد استوعبت العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي تباينًا بمقدار (٧٥,٧٣٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات مقياس (الذكاء الانفعالي) بعد التدوير المتعامد

رقم العامل	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية لتباين العامل
١	الوعي بالذات	١٦,٨٧	١٨,٩٦٪
٢	إدارة الانفعالات	١٥,٦٦	١٧,٦٠٪
٣	الدافعية الذاتية	١٣,٤٥	١٥,١١٪
٤	التعاطف	١١,٦٨	١٣,١٢٪
٥	المهارات الاجتماعية	٩,٧٤	١٠,٩٤٪

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الخمسة المستخلصة = ٧٥,٧٣٪

٦ـ الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس)، وذلك على عينة التقنين، كما هو موضح فى جدول (٨) التالي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الوعي بالذات	٠,٨٣	٠,٠١
٢	إدارة الانفعالات	٠,٨٠	٠,٠١
٣	الدافعية الذاتية	٠,٨٢	٠,٠١
٤	التعاطف	٠,٨١	٠,٠١
٥	المهارات الاجتماعية	٠,٨٢	٠,٠١

درجات حرية = ١٤٨ ، قيمة «ر» = ٠,١٧ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، «ر» = ٠,٢٢ عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٨) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة فى قياس ما وضعت من أجله، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق.

- كما تم التأكد من اتساق أبعاد المقياس الأساسية وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين تلك الأبعاد من خلال المصفوفة الارتباطية الموضحة فى جدول (٩) التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية الذاتية	التعاطف	المهارات الاجتماعية
الوعي بالذات	-				
إدارة الانفعالات	٠,٦٢	-			
الدافعية الذاتية	٠,٦٤	٠,٦٣	-		
التعاطف	٠,٦٢	٠,٦١	٠,٦٣	-	
المهارات الاجتماعية	٠,٦٤	٠,٦٣	٠,٦٦	٠,٦٥	-

قيمة «ر» = ٠,١٧ عند مستوى ٠,٠٥ ، «ر» = ٠,٢٢ عند مستوى ٠,٠١ و ذلك لدلالة الطرفين ، و درجة حرية ١٤٨

٣ـ الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) المعد من قبل الباحثين، والدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) من إعداد: سحر منصور القطاوى، ٢٠١٢ ; كمحك، وتم التوصل إلى معاملات ارتباط (معاملات صدق) قدرها ٠,٨٦ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٨ على الترتيب.

٤ ـ صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق المحك وهو مقياس الذكاء الانفعالي لإعداد: سحر منصور القطاوى، ٢٠١٢ ، وفى ضوء درجات التلاميذ على المحك تم تقسيم أفراد عينة التقنين إلى مجموعتين (أعلى ٢٧٪) و(أدنى ٢٧٪) من عدد التلاميذ بعد ترتيبهم تنازليًا، حيث أصبحت هذه العينة بهذه الطريقة تتكون من (٤١) تلميذ وتلميذة لهم أعلى الدرجات، (٤١) تلميذ وتلميذة لهم أدنى الدرجات، ثم تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي موضوع البحث من إعداد الباحثين على المجموعتين (أعلى ٢٧٪ ، وأدني ٢٧٪) ، وتم حساب النسبة الحرجة بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين فى مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) موضوع البحث، وجدول (١٠) التالي يوضح بيانات النسبة الحرجة ومدى دلالتها:

جدول (١٠)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الانفعالي وقيمة النسبة الحرجة ودلالتها

المجموعة / المتغيرات	٢٧٪ الأعلى			٢٧٪ الأدنى			النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	م١	ع١	ع١م٢	م٢	ع٢	ع٢م٢		
الوعي بالذات	٦٦,٤٠٦	١,٨٠١	٠,٠٧٩	٤٩,٦١٣	١,٦٨١	٠,٠٦٩	٤٣,٦٢	٠,٠١
إدارة الانفعالات	٦٩,١٥٧	١,٨٢٨	٠,٠٨٢	٥٢,٣٥٤	١,٩٠٦	٠,٠٨٩	٤٠,٥٩	٠,٠١
الدافعية الذاتية	٦٥,٢٦٣	١,٦٤٣	٠,٠٦٦	٤٩,٢٤٣	١,٨٧١	٠,٠٨٥	٤١,١٨	٠,٠١
التعاطف	٥٨,٠٢١	١,٧٤٠	٠,٠٧٤	٤١,٢٣٤	١,٨١٢	٠,٠٨٠	٤٢,٨٣	٠,٠١
المهارات الاجتماعية	٦٩,١٤٥	١,٤٤٠	٠,٠٥١	٥٢,١١٢	١,٦٢٧	٠,٠٦٥	٤٩,٩٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٣٢٦,٢١٣	٥,١٢٤	٠,٦٣٩	٢٥٢,١٥٢	٥,٢١٨	٠,٦٦٥	٦٤,٨٥	٠,٠١

٢,٥٨ > النسبة الحرجة >=١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٢,٥٨ = <النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) السابق أن قيمة النسبة الحرجة تزيد على ٢,٥٨ درجة معيارية، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أي أن درجات هذا المقياس تميز تميزًا دالاً وواضحًا بين المستويات الضعيفة والقوية فى المحك.

٥ـ الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الذكاء الانفعالي، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو الذكاء الانفعالي، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو الذكاء الانفعالي تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية)، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 7.01، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood فى التحليل، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض تقع فى المدى المثالي لها، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات، كما هى موضحة فى جدول (١١) التالي:

جدول (١١)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الذكاء الانفعالي

م	المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة X^2 (كا٢)	٥,٢٨٣	أن تكون غير دالة إحصائيًا
٢	درجات الحرية DF	٥	من صفر إلى ٢
	نسبة كا٢ = كا٢ / درجات الحرية $DF/^2X$	١,٠٥٧=٥/٥,٢٨٣	
٣	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠١٩	من صفر إلى ٠,٠٨
٤	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٥	من صفر إلى ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٩٨٥	من صفر إلى ١
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١

م	المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٥	من صفر إلى ١
٨	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١
٩	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١

يتضح من جدول (١١) السابق أن افتراض عامل كامن واحد هو « الذكاء الانفعالي » تتشبع عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تمامًا البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جدًا من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠,٠٥ وهى قريبة جدًا من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون النموذج مطابقًا تمامًا إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠,٠٥ ، ٠,٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات) ، فضلاً عن أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا وكذلك النسبة بين X^2 (كا٢) ، DF (درجات الحرية) وقعت فى المدى المثالي لها، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الذكاء الانفعالي.

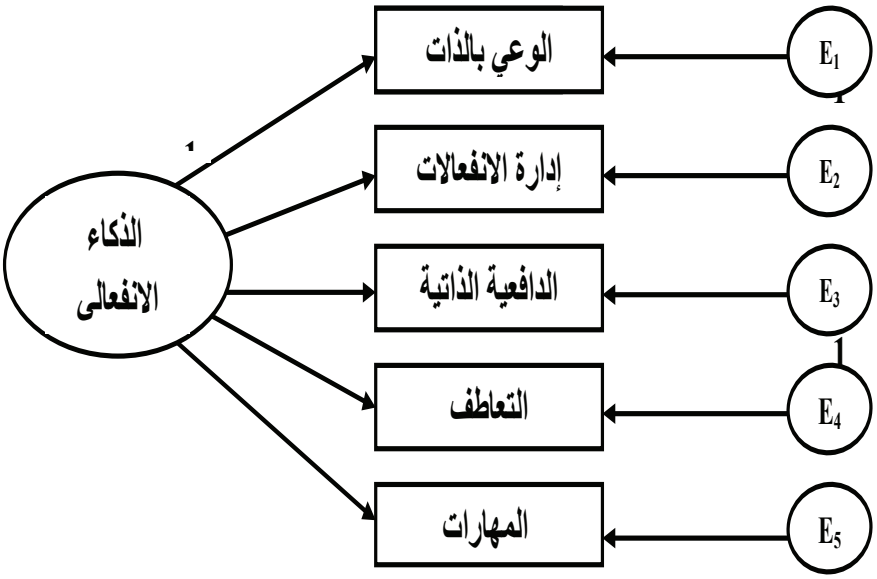
ويوضح جدول (١٢) التالي الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) لكل بعد من أبعاد المقياس على الذكاء الانفعالي باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام:

جدول (١٢)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي	الوزن الانحداري المعياري	الذكاء الانفعالي	الوزن الانحداري المعياري
الوعي بالذات	٠,٧٤٢	التعاطف	٠,٧١٣
إدارة الانفعالات	٠,٧١٣	المهارات الاجتماعية	٠,٧٢٧
الدافعية الذاتية	٠,٧٥٦		

يتضح من جدول (١٢) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة، حيث تراوحت معاملات الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين (٠,٧١٣ – ٠,٧٥٦) مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو الذكاء الانفعالي، وشكل (١) التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسى:



شكل (١)

النموذج البنائي المفترض لمقياس الذكاء الانفعالي

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي:

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الخمسة بتطبيقه على عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع) ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان – براون " ، معادلة " جتمان "، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجدول (١٣) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (١٣)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الخمسة والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل / أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ (α)
			(سبيرمان - براون)	جتمان	
١	الوعي بالذات	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٧٩
٢	إدارة الانفعالات	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨٠
٣	الدافعية الذاتية	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨١
٤	التعاطف	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٨٢
٥	المهارات الاجتماعية	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٠
	الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨٣	٠,٨١

من جدول (١٣) السابق نجد أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٩ ، ٠,٨٢) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشرًا جيدًا على ثبات المقياس.

مما سبق نجد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يجعلنا نطمئن إلى استخدامه فى البحث الحالي، وبذلك يكون قد تم إعداد المقياس والتأكد من صدقه وثباته لتطبيقه فى هذا البحث.

- **الصورة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي**:

يتكون مقياس الذكاء الانفعالي فى صورته النهائية من (٨٠) عبارة[١] موزعة على خمسة أبعاد (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) ، ويستجيب المفحوص على المقياس وفق مقياس متدرج من خمس استجابات هى (تنطبق علىّ دائمًا – تنطبق علىّ كثيرًا – تنطبق علىّ أحيانًا – تنطبق علىّ نادرًا – لا تنطبق علىّ إطلاقًا) بدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١

(١) ملحق (١) .

على الترتيب فى حالة العبارات الإيجابية، أما فى حالة العبارات السلبية فتُقَابل بدائل الاستجابات بالدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) على الترتيب، والعبارات السلبية (٢٥ ، ٢٧ ، ٣٦ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٦٨ ، ٧٠ ، ٧٢ ، ٧٨) ، ويُعطى المقياس درجة كلية للذكاء الانفعالي وذلك بحساب مجموع درجات عبارات المقياس، كما يُعطى المقياس درجة مستقلة لكل بعد من أبعاد المقياس بحساب مجموع درجات عباراته، وبذلك نجد أن الاستجابة على عبارات المقياس فى صورته النهائية تمتد من (٨٠) درجة إلى (٤٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة والتى تقع في الإرباعى الأعلى للذكاء الانفعالي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك.

كما تم ترتيب عبارات المقياس ترتيبًا دائريًا منتظمًا، بحيث يفصل بين البنود التي تقيس كل بعد من أبعاد المقياس ٥ عبارات، فعلى سبيل المثال يأتي توزيع العبارات التي تقيس البعد الأول (الوعي بالذات) على النحو التالي ١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ..... إلخ ، فى حين تأخذ عبارات البعد الثاني (إدارة الانفعالات) الترتيب ٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ..... إلخ، وهكذا فى باقي الأبعاد.

(٢) – مقياس التنمر المدرسي: School Bullying Scale (SBS)

إعداد: (Cornell, 2015) (ترجمة: الباحثان)

أعد هذا المقياس " ديوى كورنيل " Dewey Crnell فى عام ٢٠١٥ لقياس أبعاد التنمر المدرسي وهي: (مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة ، إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون ، الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ ، خبرات الواقع ضحية للتنمر ، صور التنمر المختلفة ، رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر) ، ويتكون المقياس من (٢٨) [١] عبارة موزعة على الأبعاد الستة السابقة، ويجيب التلميذ عنها فى ضوء مقياس رباعي الاستجابة، وبحيث تعطى لكل استجابة الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) على الترتيب، وللمقياس درجة كلية، وتتوزع العبارات على أبعاد مقياس التنمر المدرسي كما هو موضح فى جدول (١٤) التالي:

(١) ملحق (٢)

جدول (١٤)

توزيع عبارات مقياس التنمر المدرسي علي أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	العبارات	أبعاد المقياس	العبارات
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	١-٢-٣-٤-٥	خبرات الواقع ضحية للتنمر	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩
إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	٦-٧-٨-٩	صور التنمر المختلفة	٢٠-٢١-٢٢-٢٣
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	١٠-١١-١٢-١٣-١٤	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨

- **الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي**:

صدق مقياس التنمر المدرسي :

- **الاتساق الداخلي**:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس التنمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس) ، وذلك على عينة التقنين، كما هو موضح فى جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	٠,٨٧	٠,٠١	خبرات الواقع ضحية للتنمر	٠,٨٧	٠,٠١
إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	٠,٨٨	٠,٠١	صور التنمر المختلفة	٠,٨٤	٠,٠١
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	٠,٨٨	٠,٠١	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٠,٨٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة فى قياس ما وضعت من أجله، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق.

٢ـ الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) School Bullying Scale (SBS) المستخدم فى البحث الحالي من إعداد " ديوى كورنيل " Crnell, (2015)، الذى تم تعريبه من قبل الباحثين، والدرجات على مقياس التنمر المدرسي من إعداد مسعد نجاح أبوالديار، ٢٠١١ ; وقد تم التوصل إلى معاملات ارتباط (معاملات صدق) قدرها ٠,٨٦ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٧ على الترتيب ، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٣ـ صدق تمييز مفردات المقياس:

تم التأكد من صدق مقياس التنمر المدرسي (SBS) (Crnell, 2015) عن طريق حساب معاملات تمييز المفردات بواسطة اتخاذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التنمر المدرسي (٦ أبعاد) محكًا للحكم على صدق مفرداته، وذلك عن طريق أخذ أعلى وأدني ٢٧٪ من الدرجات الكلية فى كل بعد (بعد ترتيبها ترتيبًا تنازليًا) ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ التلاميذ ذوى التنمر المدرسي المرتفع وبلغ عددهم (ن = ٤١) ، وتمثل مجموعة أدني ٢٧٪ التلاميذ ذوي التنمر المدرسي المنخفض وعددهم (ن = ٤١) ، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي التلاميذ المرتفعين والمنخفضين على كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز مفردات المقياس، كما هو موضح فى جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦)

معاملات تمييز مفردات مقياس التنمر المدرسي

مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة				إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون				الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ			
المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة
١	٣,٥٦	٠,٠١	دالة	٦	٣,٢٥	٠,٠١	دالة	١٠	٤,٣٣	٠,٠١	دالة
٢	٣,٤٥	٠,٠١	دالة	٧	٣,٦٩	٠,٠١	دالة	١١	٣,٦٨	٠,٠١	دالة
٣	٣,٨٥	٠,٠١	دالة	٨	٣,٥٨	٠,٠١	دالة	١٢	٣,٥٧	٠,٠١	دالة
٤	٢,٢٦	٠,٠٥	دالة	٩	٣,٤٥	٠,٠١	دالة	١٣	٣,٦٢	٠,٠١	دالة
٥	٣,٤٢	٠,٠١	دالة					١٤	٤,١٣	٠,٠١	دالة
خبرات الواقع ضحية للتنمر				صور التنمر المختلفة				رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر			
المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة	المفردة	التمييز	مستوى الدلالة	الدلالة
١٥	٤,٢٤	٠,٠١	دالة	٢٠	٤,١٢	٠,٠١	دالة	٢٤	٣,٧٥	٠,٠١	دالة
١٦	٣,٥٥	٠,٠١	دالة	٢١	٣,١٨	٠,٠١	دالة	٢٥	٢,٣٥	٠,٠٥	دالة
١٧	٣,٦٦	٠,٠١	دالة	٢٢	٤,٠١	٠,٠١	دالة	٢٦	٣,٤٦	٠,٠١	دالة
١٨	٢,١٧	٠,٠٥	دالة	٢٣	٣,٥٨	٠,٠١	دالة	٢٧	٤,٢٩	٠,٠١	دالة
١٩	٣,٦٥	٠,٠١	دالة					٢٨	٣,٥٦	٠,٠١	دالة

٢,٥٨ > النسبة الحرجة ≥ ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٢,٥٨ ≥ النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن جميع مفردات مقياس الدافع للإنجاز دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ما عدا المفردات (٤ ، ١٨ ، ٢٥) كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ومن ثم فإن المقياس يميز تميزًا مرتفعًا ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين فى التنمر المدرسي.

٤ـ الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو التنمر المدرسي، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو الدافع للإنجاز تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 7.01 ، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum likelihood كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هى موضحة فى جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧)

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس التنمر المدرسي (بالنسبة للأبعاد)

^2X	DF	DF/^2X	GFI	AGFI
٩,٣٤١	٩	١,٠٣٨	٠,٩٩٦	٠,٩٩١
IFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
٠,٩٩٩	٠,٩٩٤	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠,٠١٦

يتضح من جدول (١٧) السابق أن افتراض عامل كامن واحد « التنمر المدرسي » تتشبع عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تمامًا البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث كانت قيم (GFI, AGFI, NFI, CFI, TLI, IFI) قريبة جدًا من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA قريبة جدًا من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون النموذج مطابقًا تمامًا إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥) ، وكذلك كانت النسبة بين ^2X (كا^٢) ، DF (درجات الحرية) أقل من ٢ .

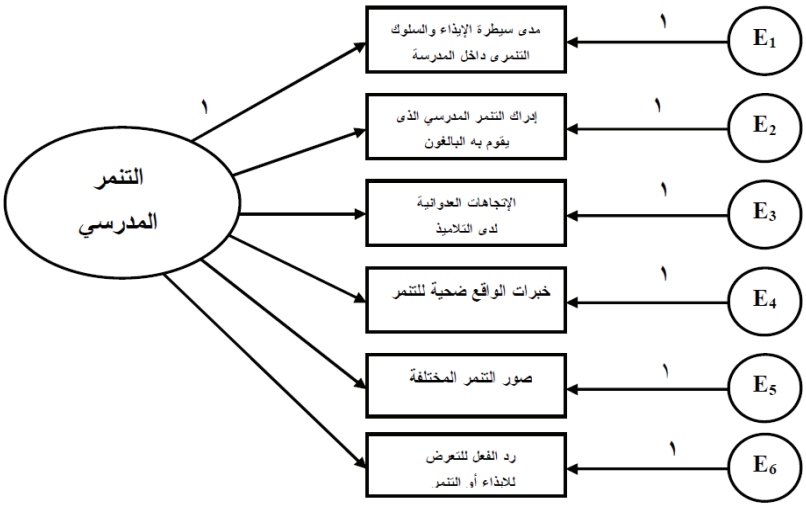
وجدول (١٨) التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) كل بعد من أبعاد المقياس على التنمر المدرسي باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام:

جدول (١٨)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس التنمر المدرسي

التنمر المدرسي	الوزن الانحداري المعياري	التنمر المدرسي	الوزن الانحداري المعياري
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	٠,٧٦٤	خبرات الواقع ضحية للتنمر	٠,٧٤٢
إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	٠,٧٣٨	صور التنمر المختلفة	٠,٧٥٤
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	٠,٧٧٥	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٠,٧٨٤

يتضح من جدول (١٨) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة حيث تراوح معامل الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين ٠,٧٣٨ ، ٠,٧٨٤ مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو التنمر المدرسي، وشكل (٢) التالي يوضح النموذج البنائي المفترض لمقياس التنمر المدرسي للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي:



شكل (٢)

النموذج البنائي المفترض لمقياس التنمر المدرسي

ثبات مقياس التنمر المدرسي:

تم حساب ثبات مقياس التنمر المدرسي بتطبيقه على عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع) ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان – براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجدول (١٩) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (١٩)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس التنمر المدرسي والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل / التنمر المدرسي	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ (α)
			(سبيرمان - براون)	جتمان	
١	مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨١
٢	إدراك التنمر المدرسي الذى يقوم به البالغون	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٧٨
٣	الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٢
٤	خبرات الواقع ضحية للتنمر	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٠
٥	صور التنمر المختلفة	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨٣	٠,٨١
٦	رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٨٠
	الدرجة الكلية	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨٢

يتضح من جدول (١٩) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٨ – ٠,٨٦) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشرًا جيدًا على ثبات المقياس ، ومن ثم يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالح للاستخدام فى البحث الحالي.

(٣) اختبار المصفوفات المتتابعة لـ « رافن » (تقنين: أحمد عثمان صالح، ١٩٨٩)

قام « رافن » بإعداد ثلاثة أنواع من اختبارات المصفوفات المتتابعة وهى اختبار المصفوفات المتتابعة العادي Standard Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة الملون Coloured Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم Advanced Progressive Matrices وقد استخدم الباحثان فى دراستهما اختبار المصفوفات المتتابعة العادي وهى الصورة الأساسية للاختبار، وتتكون من خمس مجموعات (إكمال النمط أو المعالم المحذوفة ، إكمال الأشكال المتماثلة ، التغيير المنظم فى أنماط الأشكال ، إعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها بطريقة منظمة ، تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها) ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالحروف (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وكل منها يتكون من ١٢ مفردة وبالتالي يكون المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة بواقع درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطًا مختلفًا من الاستجابة، كما أن صعوبة المفردات تتزايد داخل كل مجموعة تدريجيًا، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه فى المبدأ المتضمن فيها، وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة، ويسجل رقمها فى نموذج تسجيل الإجابات، ويتم إعطاء اختبار المصفوفات المتتابعة للمفحوص بنفس التتابع للمجموعات الخمس وفى كل مجموعة تكون المصفوفة الأولى واضحة ويسهل إيجاد حلها بشكل كبير، أما المصفوفات التي تلي ذلك فتكون متدرجة فى الصعوبة، وقد رسمت الأشكال فى كل مصفوفة بدقة لكي تثير لدى المفحوص الاهتمام المتزايد، كما أن درجة المفحوص على هذا الاختبار هى المجموع الكلي للإجابات الصحيحة، وتعتبر الدرجة الكلية فى الاختبار مؤشرًا على القدرة العقلية العامة للفرد.

وقد قام صالح (١٩٨٩) بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية على عينة قوامها ٧٥٠٠ فردًا من مختلف المستويات التعليمية وطلاب الدراسات العليا، وقد وجد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس فى البحث الحالي:**

ثبات المقياس فى البحث الحالي:

تم حساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، فكانت معاملات الثبات بين التطبيقين للمجموعات الخمس والمقياس كلل (٠,٨٤) ، (٠,٨٣) ، (٠,٨١) ، (٠,٨٢) ، (٠,٨٣) ، (٠,٨٥) على الترتيب، وهى دالة جميعًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة " كيودر- ريتشاردسون" حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة للمجموعات الخمس والمقياس كلل بين (٧٣ - ٠,٨١) ، وهى دالة جميعًا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

صدق المقياس فى البحث الحالي:

تم حساب صدق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " رافن" عن طريق الصدق المرتبط بالمحك، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " رافن " موضوع البحث، والدرجات على اختبار « وكسلر » للذكاء كمحك، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع الجزء اللفظي لاختبار « وكسلر » (٠,٧٩) ومع الجزء العملي (٠,٨٢) ومع الاختبار ككل (٠,٨٣) ، وهى دالة جميعًا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

(٤) - مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة (إعداد: معمر نواف الهوارنة، ٢٠٠٧)

يتميز هذا المقياس بأنه عصري حيث يركز على المستجدات الحديثة التي دخلت على الأسرة المصرية، كما أنه يجمع بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة فى حين ركزت المقاييس من هذا النوع على المستوى الاقتصادي الاجتماعي فقط، ويتكون هذا المقياس من ٥٥ بندًا (٢٦ بندًا لقياس المستوى الثقافي ، ٢٩ بندًا لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي) ، ويتكون المستوى الثقافي للأسرة من المستوى التعليمي للوالدين ويقسم إلى عشرة مستويات فرعية، ويشمل المستوى الاقتصادي الاجتماعي كل من متوسط دخل الفرد، المستوى المعيشي للأسرة، المستوى المهني للوالدين، وقد تم التحقق من ثبات المقياس فى البحث الحالي عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، فكان معامل الثبات بين التطبيقين مساويًا ٠,٨٨ وهو دال عند

مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ كما تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية) ، وذلك على عينة التقنين فتراوحت القيم بين (٠,٧٦ – ٠,٨٩) وهى دالة جميعًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعكس درجة مُرضية من الثبات والصدق.

(٥) - البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا[١] (إعداد: الباحثين)

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث الأساسية:

١. اختبار « مان – وتني » Mann-Whitney U Test .
٢. اختبار " ويلكوكسون" Wilcoxon للأزواج المتماثلة .
٣. حجم التأثير.

وقد تم استخدام كل من البرنامج الإحصائي SPSS 16 ، وبرنامج Amos 7.01 فى إجراء المعالجات الإحصائية المختلفة فى هذا البحث.

نتائج البحث وتفسيرها:

(١) ـ نتائج الفرض الأول و تفسيرها:

والذي ينص على أنه « يمكن تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى المعاقين سمعيًا باستخدام البرنامج الإرشادي الإنتقائي » ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين الفرعيين التاليين:

(أ) - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

(١) ملحق (٣)

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا استخدم الباحثان اختبار « مان – وتني » للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج، وتتضح نتائج هذا الفرض فى جدول (٢٠) التالي:

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
إدارة الانفعالات	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الدافعية الذاتية	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
التعاطف	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
المهارات الاجتماعية	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		

يتضح من جدول (٢٠) السابق أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تعرضت للبرنامج) والمجموعة الضابطة (التى لم تتعرض للبرنامج) في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وبذلك تتحقق صحة الفرض الفرعي (أ).

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة علي مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي تم استخدام المعادلة " $Es = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$ "، حيث Z هي القيمة المحسوبة من اختبار Mann-Whitney ، N عدد أفراد العينة (Corder & Foreman, 2009; Fritz, Morris & Richler, 2012) ، كما يتضح في جدول (٢١) التالي:

جدول (٢١)

حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي

الذكاء الانفعالي	Es	حجم التأثير[1]	الذكاء الانفعالي	Es	حجم التأثير
الوعي بالذات	٠,٨٤٥	كبير	التعاطف	٠,٨٤٠	كبير
إدارة الانفعالات	٠,٨٦٢	كبير	المهارات الاجتماعية	٠,٨٤٤	كبير
الدافعية الذاتية	٠,٨٤٤	كبير	الدرجة الكلية	٠,٨٣٩	كبير

يتضح من نتائج جدول (٢١) السابق وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي.

(ب) – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا تم استخدام اختبار « ويلكوكسون للأزواج المتماثلة »، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) ، كما هو موضح في جدول (٢٢) التالي:

(١) حجم التأثير يكون ضعيفاً إذا كانت قيمته من ٠,١٠ – ٠,٢٩ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته من ٠,٣٠ – ٠,٤٩ ، وقوياً إذا كانت قيمته ٠,٥٠ فأكثر(Corder & Foreman, 2009, 59; Fritz et al., 2012, 12) .

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)

المتغيرات الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٨٢٨	٠,٠١
إدارة الانفعالات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٧١٤	٠,٠١
الدافعية الذاتية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٦٣٦	٠,٠١
التعاطف	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٦٤٠	٠,٠١
المهارات الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٥٨٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٨٢٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٢) السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى، وتعزى تلك الفروق إلى الآثار الإيجابية الدالة للبرنامج الإرشادي الإنتقائي المستخدم في هذا البحث فى تنمية الذكاء الانفعالي، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي (ب) .

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس الذكاء الانفعالي تم استخدام المعادلة " $Es = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$ "، حيث Z هي القيمة المحسوبة من اختبار Wilcoxon N ، عدد الأزواج المترابطة، وعلى الرغم من وجود N في المعادلة إلا أن قيمة حجم التأثير تبقى مستقلة عن حجم العينة، هذا لأن Z تكون حساسة بالنسبة لحجم العينة، والقسمة على جذر N تزيل أثر حجم العينة من محصلة قيمة حجم التأثير (Corder & Foreman, 2009; Fritz et al., 2012)، كما يتضح في جدول (٢٣) التالي:

جدول (٢٣)

حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي	Es	حجم التأثير[٢]	الذكاء الانفعالي	Es	حجم التأثير
الوعي بالذات	٠,٩٩٩	كبير	التعاطف	٠,٩٣٣	كبير
إدارة الانفعالات	٠,٩٦٠	كبير	المهارات الاجتماعية	٠,٩١٤	كبير
الدافعية الذاتية	٠,٩٣٢	كبير	الدرجة الكلية	٠,٩٩٩	كبير

يتضح من نتائج جدول (٢٣) وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي.

يتضح من الجداول (٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) السابقة أن هناك تحسنًا فى مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا عينة البحث، فقد ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة، ومقارنةً

---

[٢] حجم التأثير يكون ضعيفاً إذا كانت قيمته من ٠,١٠ – ٠,٢٩ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته من ٠,٣٠ – ٠,٤٩ ، وقوياً إذا كانت قيمته ٠,٥٠ فأكثر (Corder & Foreman, 2009, 40-59; Fritz et al., 2012, 12) .

بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتلق أي تدخل إرشادي، مع وجود حجم تأثير كبير، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا موضع البحث.

(٢) ـ نتائج الفرض الثاني و تفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه " يمكن خفض مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا عينة البحث باستخدام البرنامج الإرشادي الإنتقائي "، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا استخدم الباحثان اختبار " مان – وتني " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج، كما تم حساب حجم التأثير، وتتضح نتائج هذا الفرض فى جدول (٢٤) التالي:

جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)

المتغيرات / الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	Es	حجم التأثير
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥٢	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				
إدراك التنمر المدرسى الذى يقوم به البالغون	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٩	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٨	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				
خبرات الواقع ضحية للتنمر	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥٤	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				
صور التنمر المختلفة	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥١	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٦	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٠	كبير
	ضابطة	٧	١٢,٠٠	٨٤,٠٠				

يتضح من جدول (٢٤) السابق أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية، وهذا يعنى أن هناك فروقًا دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس التنمر المدرسي كبيرة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة البحث بعد تطبيق البرنامج، وهذا يعني صحة الفرض الفرعي (أ) .

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) ، كما تم حساب حجم التأثير، كما هو موضح في جدول (٢٥) التالي:

جدول (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)

المتغيرات / الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	Es	حجم التأثير
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٦٤٠	٠,٠١	٠,٩٣٣	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						
إدراك التنمر المدرسى الذى يقوم به البالغون	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٨٢٨	٠,٠١	٠,٩٩٩	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٧١٤	٠,٠١	٠,٩٦٠	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						
خبرات الواقع ضحية للتنمر	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٦٣٦	٠,٠١	٠,٩٣٢	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						
صور التنمر المختلفة	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٨٥	٠,٠١	٠,٩١٤	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٨٢٨	٠,٠١	٠,٩٩٩	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-٢,٦٣٦	٠,٠١	٠,٩٣٢	كبير
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب المتساوية	٠						

يتضح من جدول (٢٥) السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس التنمر المدرسي كبيرة، مما يدل على أثر البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى خفض مستوى التنمر المدرسي لدى عينة البحث، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي (ب) .

يتضح من الجدولين (٢٤) ، (٢٥) السابقين أن هناك انخفاضًا فى التنمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا عينة البحث، فقد انخفضت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة، ومقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدخل إرشادي، مع وجود حجم تأثير كبير، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى خفض مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين عقليًا موضع البحث.

(٣) ـ نتائج الفرض الثالث و تفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي وقياس المتابعة على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التنمر المدرسي " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين الفرعيين التاليين:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " ، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية) ، كما هو موضح في جدول (٢٦) التالي:

جدول (٢٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
إدارة الانفعالات	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
الدافعية الذاتية	الرتب السالبة	٣	٣,١٧	٩,٥٠	-٠,٤٥٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٧٥	٥,٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
التعاطف	الرتب السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	-٠,٣٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المهارات الاجتماعية	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠	-٠,٦٨٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				

يتضح من جدول (٢٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على مقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد – الدرجة الكلية)، مما يدل على استمرار الآثار الإيجابية لفاعلية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة البحث، وبذلك تثبت صحة الفرض الفرعي (أ).

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « ويلكوكسون للأزواج المتماثلة » ، وجدول (٢٧) التالي يوضح دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية):

جدول (٢٧)

دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)

المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مدى سيطرة الإيذاء والسلوك التنمرى داخل المدرسة	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-٠,٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	الرتب المتساوية	٦				
إدراك التنمر المدرسى الذى يقوم به البالغون	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
الإتجاهات العدوانية لدى التلاميذ	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
خبرات الواقع ضحية للتنمر	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
صور التنمر المختلفة	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
رد الفعل للتعرض للإيذاء أو التنمر	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	-٠,٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	-٠,٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	الرتب المتساوية	٥				

يتضح من جدول (٢٧) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدى والتتبعى (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد – الدرجة الكلية)، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي فى خفض مستوى التنمر المدرسي لدى عينة البحث، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي (ب) .

ومن ثم تكشف المعالجة الإحصائية فى الجدولين (٢٦) ، (٢٧) السابقين عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي وقياس المتابعة (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التنمر المدرسي مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي المستخدم فى تنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

المراجع

إبراهيم، نجاح عبدالشهيد (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي فى تحسين الذكاء الوجداني لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢١** (٨٣)، ٤٧-٩٠.

أبوا لديار، مسعد نجاح (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، **مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة**، ٦(٨)، ١-٦٥.

أبوا لديار، مسعد نجاح (٢٠١٢). **التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه** (ط٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبوأسعد، أحمد ، وعربيات، أحمد (٢٠١٥). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي** (٣). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

أحمد، غادة فرغل جابر (٢٠١٣). **أثر برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الانتباه والادراك والتذكر على خفض سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة** (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة المنيا.

أحمد، فاطمة سعيد (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية الذكاء الوجداني فى ضوء نموذج بار- أون لدى مجموعة من الفتيات المرهقات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠** (٦٨)، ٣٨٥-٤١٠.

أحمد، مريم حميد (٢٠١٠). القيمة التنبؤية للسلوك العدواني من الذكاء الانفعالي وقدراته لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠** (٢/٦٩)، ٢٤١-٢٩٥.

الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

باظة، آمال عبدالسميع (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدى الأطفال الصُّم والمكفوفين والعاديين. **مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٥** (١)، ١٦٥-٢٠٢.

البحيرى، محمد رزق (٢٠٠٧). تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكيًا. **دراسات نفسية**، ١٧ (٣)، ٥٨٥-٦٤١.

بخيت، ماجدة هاشم (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادى سلوكي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال الصم. **المؤتمر السنوى الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٧ ديسمبر**، ٦٧٧-٧١٤.

البهاص، سيد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفسى لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسى: دراسة سيكومترية-اكلينيكية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣** (١/٩٢)، ٣٤٩-٣٩٥.

جاب الله، منال عبدالخالق (٢٠٠٤). فعالية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ذوى الميول الاندفاعية العدوانية. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، ٤٨، ٢٢٣-٢٨٧.

جاب الله، منال عبدالخالق (٢٠١٢). **سيكولوجية الذكاء الانفعالي: أسس وتطبيقات**. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جودة، آمال عبدالقادر (٢٠٠٧). الوحدة النفسية والاكتئاب لدى عينة من المراهقين الصُّم والعاديين: دراسة مقارنة. **المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية: التربية الخاصة الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها، ١٥-١٦ يوليو**، ٤١٧-٤٤٦.

حسن، أنعام هادى (٢٠١٣). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية**. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

حنتول، أحمد موسى (٢٠١٣). أثر برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٣** (٨٠)، ٤٨٥- ٥٢٧.

الخضر، عثمان حمود (٢٠٠٦). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته. **دراسات نفسية**، ١٦ (٢)، ٢٠٩-٢٨٩.

الخطيب، صالح أحمد (٢٠١٤). **الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته** (٣). القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

الخفاف، إيمان عباس، الدليمي، هديل حسين (٢٠١٥). **النجاح التنظيمي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الابتدائية**. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

خليفة، هدى عاصم محمد (٢٠١٤). الذكاء الوجداني ونوعية الحياة كمنبآت للسواء النفسي في مجال العمل: دراسة مقارنة. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٤** (٨٤)، ٤٨٥- ٥٢٧.

خليفة، وليد السيد، وهدان، سربناس ربيع (٢٠١٤). **التعلم النشط لدى المعاقين سمعيًا في ضوء علم النفس المعرفي: المفاهيم، النظريات، البرامج**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

خليل، إلهام عبدالرحمن، الشناوي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني فى التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. **دراسات نفسية، ١٥** (١)، ٩٩-١٦١.

خليل، جمال عطية (٢٠٠٠). **أثر استخدام مجموعة من الأساليب الإرشادية على تعديل بعض جوانب السلوك المشكل لدى الأطفال الصُم فى مرحلة التعليم الأساسي** (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة المنصورة.

خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣** (٤)، ١٨٧-٢١٨.

الداهري، صالح (٢٠١٥). **سيكولوجية المهارات الإرشادية والمهنية في العملية الإرشادية الأسس والنظريات**. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

دوتي، جوين (٢٠٠٧). **تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلى الصف الثامن** (ترجمة: مها قرعان). رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الزغبي، دلال محمد، مهيدات، رزان على (٢٠١٤). سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها: دراسة حالة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٥** ، ٣٢-٦١.

سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٨) . **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة.** عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سليمان، محمد سليمان، مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠٠٥). **مقياس الذكاء الانفعالي للمرحلة الإعدادية.** القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

سليمان، مصطفى حفيضة، الأدغم، رضا أحمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين. **دراسات نفسية**، ١٨ (٤)، ٧٣٥-٧٩٥ .

سناري، هالة خير (٢٠١٠). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٦)، ٤٨٧-٥٣٢.

سنغ، داليب (٢٠٠٦). **الذكاء الانفعالي فى العمل: دليل المحترفين** (ترجمة: عبدالحكيم الخزامي). القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

السواح، صالح عبدالمقصود، وعبد العزيز، رشاد علي (٢٠٠٩). **تعديل سلوك الأطفال المعاقين سمعيًا: النظرية والتطبيق.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

السيد، حسني زكريا (٢٠١١). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره فى تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهبين ذوى صعوبات التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢١ (٧٠)، ٨٧-١٤٦.

الشربيني، السيد كامل (٢٠٠٧). جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية والقلق. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٧ (٥٧)، ١-٨٠.

شعير ، إبراهيم محمد (٢٠١٥). **تعليم المعاقين سمعيًا: مبادئه، وسائله، معايير جودته.** المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠١٠). الفروق فى الذكاء الوجداني تبعًا للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٦)، ٥٥-١٠٢.

صالح، أحمد عثمان (١٩٨٩). أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة فى ضوء تقنين اختبارات المصفوفات المتتابعة للذكاء على البيئة المصرية. **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا**، ١ (٣)، ٢١٢-٢٤١.

الصاوي، إسماعيل إسماعيل (٢٠٠٦). مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج « بار-أون» ، وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعيًا من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ١٦ (٥١)، ٧٩-١٧٠.

الصبحيين، على موسى، والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه وأسبابه وعلاجه**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عامر، طارق عبدالرءوف، ومحمد، ربيع عبدالرءوف (٢٠٠٨). **الإعاقة السمعية: مفهومها، أسبابها، تشخيصها**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، محمد أحمد (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصُّم فى المرحلة الابتدائية** (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠١٥). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد السلام، سميرة أبوالحسن (٢٠٠٣). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني فى خفض بعض الإضرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين. **المؤتمر السنوي العاشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وتحديات التنمية (المشكلة السكانية)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٣-١٥ ديسمبر**، ٣٧٩-٤٧٩.

عبد العال، تحية محمد (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية: دراسة فى سيكولوجية العنف المدرسى. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ١٦ (٦٨)، ٤٥-٩٢.

عبد العزيز، رشاد على (٢٠٠٩). **سيكولوجية المعاق سمعيًا**. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الفتاح، فاتن فاروق (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٥** (٦٠)، ١٠٥-١٣٤.

عبد الهادي، ماجدة حسن (٢٠٠٩). **برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعيًا** (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عسل، خالد محمد (٢٠١٢). **ذوو الاحتياجات الخاصة : رؤى نظرية وتدخلات إرشادية**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

علوان، نعمات، النواجحة، زهير (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١** (١)، ١-٥١.

علي، مريم سلطان (٢٠٠٩) . **تنمية الذكاء الوجداني كعامل وسيط فى النجاح المدرسي لدى فئات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية** (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.

عمر، رضا سمير عوض (٢٠١٢). برنامج لتنمية المهارات الوجدانية وتأثيره في تخفيف حدة بعض المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢** (٧٦)، ٣٥٣- ٤٠٥.

عواد، رجاء شريف (٢٠٠٥). **برنامج مقترح لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل الأصم** (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

فتح الباب، محمود أحمد الطاهر (٢٠٠٩). **فعالية الذات وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية** (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الفحل، نبيل محمد (٢٠١٤). **برامج الإرشاد النفسي: النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (١٩٩١). **التحليل العاملي فى العلوم السلوكية** (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، نورة سعد سلطان (٢٠١٢). التنمر المدرسى وبرامج التدخل. **مجلة المعرفة وزارة التربية والتعليم السعودية، العدد٢١١**، ١١٥-١٢٥.

القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠١٣). **ذوو الإعاقة السمعية: تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم**. القاهرة: عالم الكتب.

القطاوى، سحر منصور (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢** (٧٧)،١٦٥-١٩٩.

كاشف، إيمان فؤاد، عبدالله، هشام إبراهيم (٢٠٠٧). **تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المصدر، عبدالعظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية**،١٦ (١)،٥٨٧-٦٣٢.

مصطفي، أسامة فاروق (٢٠٠٩). **الاضطرابات السلوكية لدي الصُم: المفاهيم، النظريات، البرامج**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠٠٢). **فاعلية السيكودراما فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصُم** (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بني سويف.

مظلوم، مصطفى على (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**،١٧ (٦٩)،٨٣-١١٨.

مظلوم، مصطفى على (٢٠١١). الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة فى البيئة المدرسية. **المؤتمر الدولي حول العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة: الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع، كلية التربية، جامعة بنها، ١٧-١٨يوليو.**

النجار، طارق محمد (٢٠٠٥). **مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من الأطفال الصُم** (رسالة دكتوراه) . معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة** (ترجمة: عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر العربي.

همام، نجلاء حمدى (٢٠١٤). **تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الصم كمدخل لخفض السلوك العدواني** (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنيا.

الهوارنة، معمر نواف (٢٠٠٧). **مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وبلدنج، كريستين (٢٠١٤). **الذكاء الانفعالي دليل عمل لبناء الشخصية الفعالة** (ترجمة: حمدى عبدالعزيز، هشام سلامة). القاهرة: دار الفكر العربي.

Almeida, A., Caureel, M. & Machado, J. (2006). Perceived Characteristics of Victims According to their Victimized and Non Victimized Peers. Electronic. *Journal of Researching Educational Psychology*, *4*(9), 396-371.

Al-Wattar, N. & AbduL-Rridha, I. M. (2012). *Using Selective Counseling Program in Fulfilling the Counseling Needs: And Developing Self-esteem for Junior Basketball Players*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Amrai, K. & Hassanzadeh, S. (2009). The Effectiveness of Social Skills Training Program to Mothers on Improving Social Interact of Cochlear Implanted Children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 780-782.

Austin, E., Saklofske, D., Huang, S. & Mckenney, D. (2004). Measurement of Trait Emotional Intelligence: Testing and Cross-Validating a Modified Version of Schutte et al‘s (1998) Measure. *Personality and Individual Differences*, *36*, 555-562.

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. (1997a). The Ability of Emotional Measure to Evaluate the Development of Emotional and Social Skills after Receiving an Emotional Training Program. *Personality and Social Psychology, 19*(3), 366-379.

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

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.

Bar-On, R. & Handley, R. (1999). *Optimizing People: A Practical Guide for Applying Emotional Intelligence to Improve Personal and Organizational Effectiveness*. New Braunfels: Pro-Philes Press.

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.

Benitez, L. & Justicia, F. (2006). Bullying: Description and Analysis of Phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(9), 151-170.

Benson, G., Ploeg, J. & Brown, B. (2010). A Cross-Sectional Study of *Emotional Intelligence in Baccalaureate Nursing Students*. *Nurse Education Today, 30*(1), 49-53.

Black, S. & Jackson, E. (2007). Using Bullying Incident Density to Evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International, 28*(5), 623-638.

Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 1387-1402.

Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, *18*(1), 34-41.

Brown, R. & Schutte, N. (2006). Direct and Indirect Relationships between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students. *Journal of Psychosomatic Research, 60*(6), 585-593.

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, 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.

Burmaster, E. (2007). *Bullying Prevention Policy Guidelines, A Quality Education for Every Child*. Madison, Wisconsin: The Wisconsin Department of Public Instruction.

Cammack, T. (2005). Long-term Impact of Elementary School Bullying Victimization on Adolescents. *DAI-B*, *65*(9), 4819-4854.

Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Bullying: The Impact of Teacher Management and Trait Emotional Intelligence. *British Journal of Educational Psychology, 85*(3), 407-423.

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.

Chaurasia, R. K., Dubey, G. & Chaurasia, B. (2013). *Social and Communicative Participation of Students with Hearing Impairment*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist, 41*(4), 239-245.

Christy, M. (2004). *The Effects of Social Skills Training on Peer Interactions among Elementary-Age Children with Hearing Impairment* (unpublished doctoral dissertation). Southern- Mississippi University, Southern- Mississippi .

Chu, L. (2010). The Benefits of Meditation Vis-A-Vis Emotional Intelligence, Perceived Stress and Negative Mental Health. *Stress & Health, 26*(2), 169-180.

Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship between

Stress and Mental Health. *Personality and Individual Differences*, *32*, 197-209.

Clarke, N. (2010). Developing Emotional Intelligence Abilities Through Team-Based Learning. *Human Resource Development Quarterly, 21*(2), 119-138.

Cojocariu, V. & Nechita, Z. (2011). On a Programme for Stimulating the Elementary Pupil's Emotional Intelligence Through the Educational Process. *Teachers for the Knowledge Society*, *11*, 261-265.

Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Cornell, D. (2015). *Authoritative School Climate Survey and School Climate Bullying Survey*. Curry School of Education, University of Virginia.

Delfabro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, 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.

Dixon, R. (2006). A Framework for Managing Bullying that Involves Students Who Are Deaf or Hearing Impaired. *Deafness and Education International, 8*(1), 11-32.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (1998). Emotional Intelligence: Can It be Measured Reliably and Validly Using Competency Data. *Competency, 6*(1), 1-15.

Eisner, N. (2012). *Engaging Deaf and Hard of Hearing Students in the School Library. A Handbook for Teacher-Librarians University of Illinois at Urbana-Champaign*. Graduate School of Library Information Science.

Espinoza, E. (2006). The Impact of Peer Abuse (bullying) on School Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(9), 221-238.

Evans, C. B., Fraser, M. W. & Cotter, K. L. (2014). The Effectiveness of School-Based Bullying Prevention Programs: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532–544.

Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 421-436.

Fox, L. & Boulton, J. (2003). Evaluating The Effectiveness of Asocial Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying. *Educational Research*, *45*(3), 231-247.

Fox, L. & Boulton, J. (2005). The Social Skills Problem of Victims of Bulling Self, Peer and Teacher Perception. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 313-328.

Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(1), 2-18.

Gabriel, I. (2008). Editorial: Slipping Through the Cracks: Deaf Youth With Behavior Disorders. *Journal of the*

American Deafness & Rehabilitation Association, 41(3), 125-128.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.

Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. *Leadership & Organization Development Journal, 23*(2), 68-78.

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.

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

Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? 10th Anniversary Edition*. New York: Bantam Books.

Hogan, A. & Phillips, R. (2015). *Hearing Impairment and Hearing Disability: Towards a Paradigm Change in Hearing Services.* London: Ashgate Publishing.

Horn, C. & Ellis, R. F. (2012). *Emotional Intelligence: Personal Growth and Achievement Through E.I. Skills Development*. Tucson, AZ: Wheatmark.

Jaeger, A. & Eagan, M. (2007). Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance, *NASPA Journal, 44*(3), 512-538.

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.

Kanoy, K. (2013). *The Everything Parent's Guide to Emotional Intelligence in Children: How to Raise Children Who Are Caring, Resilient, and Emotionally Strong*. Avon, Mass.: Adams Media.

Kokkinos, C. M. & 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. P. (2014). *Manage Your Mind: For Emotional Intelligence, Feelings, Moods, and Stress Management. India*: Partridge Publishing

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey, L. A. (2012). Brief Report: Emotional Intelligence, Victimisation and Bullying in Adolescents. *Journal of Adolescence, 35*(1), 207-211.

Lopes, P., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641-658.

Low, G. & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: Effectively Bridging the Gap from High School

to College. *Texas Study of Secondary Education, 8* (2),7-10.

Lukomski, J. (2007). Deaf College Students' Perceptions of their Social-Emotional Adjustment. *Journal of Deaf studies & Deaf education, 12*(4), 486-494.

Lynn, A. B. & Lynn, J. R. (2015). *The Emotional Intelligence Activity Kit: 50 Easy and Effective Exercises for Building EQ*. New York: Amacom.

Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536.

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. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Items Booklet.* New York: Multi-Health Systems Inc.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. New York: Multi-Health Systems Inc.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist, 63*(6), 503-517.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97-105.

McCrone, W. P. (2004). School Bullying: A Problem for Deaf and Hard of Hearing Students*? Odyssey, 5*(2), 4-9.

Mihaela, S. (2014). The Effects of the Growth Environment on the Adolescents' Self-esteem, General Intelligence and Emotional Intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 864-867.

Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). Trait Emotional Intelligence and the Cognitive Appraisal of Stressful Events: An Exploratory Study. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1445-1453.

Moon, Y. (1996). Measuring Emotional Intelligence: A Case in Korea. The SNU. *Journal of Educational Research*, *6*, 11-30.

Murphy, L. (2009). Developing Emotional Intelligence as a Means to Increase Team Performance. *World Review of Entrepreneurship Management and Sustainable Development, 5*(2), 193-205.

Mustaffa, S., Nasirb, Z., Azizb, R., Mahmoodc, M. N.(2013). Emotional Intelligence, Skills Competency and Personal Development among Counseling Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 2219-2223.

Nadene E. (2012). *Engaging Deaf and Hard of Hearing Students in the School Library*. A Handbook for Teacher-Librarians University of Illinois at Urbana-

Champaign, Graduate School of Library Information Science.

Ndlovu, M. (2013). *School Bullying and its Effects on Victims: What goes on in Schools*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: How is It Possible? *Personality and Individual Differences, 47*(1), 36-41.

Ogunyemi, A. (2008). Measured Effects of Provocation and Emotional Mastery Techniques in Fostering Emotional Intelligence among Nigerian Adolescents, Electronic. *Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 281-296.

Önen, A. S. & Ulusoy, F. M. (2015). The Effect of the Emotional Intelligence Level of High School Students on their Study Attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*(2), 2351-2354.

Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2),437-454.

Petrides, K. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, *42*, 5(6),449-461.

Plaford, G. R. (2006). *Bullying and the Brain: Using Cognitive and Emotional Intelligence to Help Kids Cope*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Quiroz, H., Arnette, J. & Stephens, R. (2006). *Bullying in Schools Fighting the Bully Battle*. California: National School Safety Center.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Robyn, C. (2004). SMS bullying, (Bullying & Violence). *Youth Studies Australia, 23*(2), 3-5.

Saklofske, D., Austin, E. & Minski, P. (2003). Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure. *Personality and Individual Differences, 34*(4), 707-721.

Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N. & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence, Victimisation, Bullying Behaviours and Attitudes. *Learning and Individual Differences, 36*, 194-200.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*(2), 167-177.

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.

Seaman, M. (2012). Beyond Anti-Bullying Programs: Learn How to Foster Empathy within Your Curriculum to Increase the Emotional Intelligence of Middle

Schoolers. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 78*(1), 24-28.

Sehir, H. & Fulya, C. (2010). The Role of Social Skills and Life Satisfaction in Predicting Bullying Among Middle School Students. *Elementary Education Online*, *9*(3), 1159-1173.

Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage Publications Ltd.

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.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

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.

Stys, Y. & Brown, S. (2004) . *A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*. Ottawa, Canada: Correctional Service of Canada.

Sukhodolsky, D., Golub, A., Stone, E. & Orban, L. (2005). Dismantling Anger Control Training for Children: A Randomized Pilot Study of Social Problem-Solving Versus Social Skills Training Components. *Behavior Therapy, 36*(1), 15-23.

Sullivan, K. & Cleary, M. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like Aiitl How to Manage it?*. New York: Sage Publishing.

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.

Weiner, M. T., Day, S. J. & Galvan, D. (2013). Deaf and Hard of Hearing Students' Perspectives on Bullying and School Climate. *American Annals of the Deaf, 158*(3), 324-343.

Weiner, M. T., Miller, M. (2006). Deaf Children and Bullying: Directions for Future Research. *American Annals of the Deaf, 151*(1), 61-70.

Wenonah, C. & Cheryl, M. (2011). *Bullying Risk in Children with Disabilities*. Can Child Centre for Childhood Disability Research.

Wijtenburg, L. (2015). *Parent and Teacher Attitudes Toward Bullying In School.* Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond-Rowley, S. (2010). Can Trait Emotional Intelligence and Objective Measures of Emotional Ability Predict Psychopathology Across the Transition to Secondary School? *Personality and Individual Differences, 48*(2), 161-165.

Wong, C. & Law, K. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Explanatory Study. *Leadership Quarterly*, *13*(3), 243-274.

Yalcin, B., Karahan, T., Ozcelik, M. & Igde, F. (2008). The Effects of an Emotional Intelligence Program on the Quality of Life and Well-Being of Patients With Type 2 Diabetes Mellitus. *The Diabetes Educator, 34*(6), 1013-1024.

Yip, J. & Martin R. (2006). Sense of Humor, Emotional Intelligence, and Social Competence. *Journal of Research in Personality, 40*(6), 1202-1208.