جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس.

# الغضب(غضب حالة_غضب سيمة)وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.

## دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو.

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

اعداد:

-ولد بلقاسم فطيمة

-قاسي الحاج فريدة

إشراف:

الأستاذة الدكتورة: بوروبي رجاح فريدة

السنة الجامعية 2024/2023

# بسم الله الرحمان الرحيم

{وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين}

صدق الله العضيم

# كلمة شكر وتقدير

قال تعالى((ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه)) لقمان12

و قال الرسول الله الكريم صلى الله عليه و سلم : من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز وجل وانطلاقا من مبدأ أنه لايشكر الله الذي لا يشكر الناس، نتقدم بالشكر لجامعة تامدا مولود معمري.

و للمشرفة الفضيلة الأستاذة الدكتورة **بوروبي رجاح فريدة** كل عبارات الشكر والتقدير لن توافيك حقك، لقد منحتينا الكثير من وقتك رغم ظروفك الخاصة، كما بذلتي جهودا مضاعفة في العمل وكان ذلك من جميل أخلاقك، نسأل الله أن يجزيك عنا كل الخير.

كما نتقدم بالشكر الامتنان للجنة المناقشة على تكرمهما بمناقشة رسالتنا كما نشكر كل أساتذة قسم علم النفس المدرسي الذين تمدرسنا على أيديهم و تلقينا المعلومات منهم.

ونتوجه بالشكر لكل الاصدقاء والعائلتين الكريمتين لأنهم لم يتركون يوما فقدموا لنا الدعم والأمل، لهم كل الشكر الامتنان على كل نصيحة منحتمونا إياها في وقت من الأوقات فجزا الله الجميع عنا خير الجزاء.

**ولد بلقاسم فطيمة وقاسي الحاج فريدة**

# الإهداء

*﴿و أخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين﴾*

أهدي هذا النجاح لنفسي أولا ثم إلى كل من سعى معي لإتمام هذه المسيرة، دمتم لي سندا لا عمر له...

أهدي ثواب هذا البحث إلى من كلله الله بالهيبة والوقار..إلى من أحمل اسمه بكل فخر..

(أبي الغالي)

إلى داعمي الأول وبسمة الحياة وسر الوجود و إلى من كان دعاءها سر نجاحي ومصباح دربي(أمي الغالية)

إلى خيرة أيامي وصفوتها إلى قرة عيني (اخواني واخواتي)

لكل من كان عونا وسندا في هذا الطريق..أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي الذي لطالما تمنيته.

ها أنا اليوم أتممت أول ثمراته راجية من الله تعالى أن ينفعني بما علمني وأن يعلمني ما أجهل ويجعله حجة لي لا علي.

**قاسي الحاج فريدة**

# الاهداء

ربي أودعني أن أشكر نعمتك التي أنعمتها عليا

الشكر لله أولا أخيرا على أن وفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع

وأهديه الى من كان سببا في وجودي أمي التي أرى في عينيها الدفئ والحنان وأشكرها على

التضحيات التي قدمتها لي حفظها الله و أطال في عمرها

وإلى أبي الغالي على قلبي حفظه الله وأطال في عمره

الى مصدر قوتي ، الداعمين الساندين ، أرضي الصلبة وجداري المتين ، إلى من يذكروني

بمدى قوتي و استطاعتي اللذين لا يحبطوني ويؤمنون بشجاعتي مهما ضعفت

وارتخيت واقفين خلفي، وكانوا عونا وسندا ،الى الشموع التي تنير طريقي إخوتي:

علجية، يانيس، مونير

وأهدي شكري الخاص لي أختي التي ساعدتني رغم ظروفها

ولكل الأصدقاء، ومن ساندني من قريب أو بعيد

**فالحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على نبيه الكريم.**

**ولد بلقاسم فطيمة**

**ملخص الدراسة باللغة العربية:**

إستهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الغضب(غضب حالة، غضب سمة) وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى عينة (125)من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين في ثلاثة متوسطات بدائرة عين الحمام و لاية تيزي وزو.

لإنجاز هذه الدراسة قمنا بدراسة إستطلاعية على عينة قوامها (25) تلميذ وتلميذة والثانية دراسة أساسية على عينة قوامها (100) تلميذ و تلميذة من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين في ثلاثة متوسطات بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو.

فقد تم إستخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي، كما تم الإعتماد على الأدوات التالية: مقياس الغضب(غضب حالة وغضب سمة) للباحثين محمد سيد عبد الرحمان وفوقية حسن عبد الحميد)(1998) المكيف من طرف الباحثة نايت عبد السلام كريمة (2014)، وكذلك مقياس الذكاء الانفعالي للباحثة رشا عبد الفتاح الديدي (2005) المكيف من طرف الباحثة عزيرو سعاد (2016).

وبعد إختبار الفرضيات بالأدوات الإحصائية الملائمة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم غضب سمة أكثر من غضب حالة، و عليه لم تتحقق الفرضية الأولى.
- تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم مشاركة وجدانية(التعاطف) أكثر من أبعاد الذكاء الوجداني الباقية، وعليه تحققت الفرضية الثانية.
- ليس هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، لكن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، وعليه تحققت الفرضية الثالثة وذلك فقط فيما يخص العلاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي.
- تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي يشعرون بغضب حالة أكثر من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي الذكاء الإنفعالي، هذه الفرضية تحققت فقط في غضب حالة.

## Résumé de l'étude :

L'étude actuelle visait à examiner la colère (colère d'état, colère de trait) et sa relation avec l'intelligence émotionnelle chez un échantillon d'élèves turbulents de l'enseignement moyen dans trois collèges de la circonscription d'Aïn El Hammam, wilaya de Tizi Ouzou. Pour mener à bien cette étude, nous avons d'abord effectué une étude exploratoire sur un échantillon de 25 élèves (garçons et filles), suivie d'une étude principale sur un échantillon de 100 élèves (garçons et filles) de l'enseignement moyen turbulents dans trois collèges de la circonscription d'Aïn El Hammam, wilaya de Tizi Ouzou.

Dans cette étude, nous avons utilisé la méthode descriptive et les outils suivants : l'échelle de la colère d'état et de trait de (Mohamed Sayed Abdel Rahman) et (Nouqi Hassan Abdel Hamid) (1998), adaptée par (professeur Nait Abdel Salam Karima, 2014), ainsi que l'échelle de l'intelligence émotionnelle de (professeur Rasha Abdel Fattah El-Didi, 2005), adaptée par (professeur Azziro Souad, 2016). Après extraction et analyse des résultats avec le programme statistique SPSS, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

- Les élèves turbulents de l'enseignement moyen présentent une colère de trait plus élevée qu'une colère d'état. Ainsi, la première hypothèse n'est pas vérifiée.
- Les élèves turbulents de l'enseignement moyen montrent une empathie plus élevée que les autres dimensions de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, la deuxième hypothèse est vérifiée.
- Il n'y a pas de relation statistiquement significative entre la colère de trait et l'intelligence émotionnelle chez les élèves turbulents de l'enseignement moyen. Ainsi, la troisième hypothèse est vérifiée, mais uniquement en ce qui concerne la relation entre la colère d'état et l'intelligence émotionnelle.
- Les élèves turbulents de l'enseignement moyen avec une intelligence émotionnelle élevée ressentent plus de colère d'état que ceux avec une intelligence émotionnelle faible. Cette hypothèse est vérifiée dans notre étude uniquement pour la colère d'état.

## Study Summary :

The current study aimed to explore anger (state anger, trait anger) and its relationship with emotional intelligence among a sample of disruptive middle school students in three middle schools in the Ain El Hammam district, Tizi Ouzou province. To conduct this study, we first carried out a preliminary study on a sample of 25 students (boys and girls), followed by a main study on a sample of 100 disruptive middle school students (boys and girls) from three middle schools in the Ain El Hammam district, Tizi Ouzou province.

In this study, we used the descriptive method and the following tools: the State-Trait Anger Expression Inventory by (Mohamed Sayed Abdel Rahman) and (Nouqi Hassan Abdel Hamid) (1998), adapted by (Professor Nait Abdel Salam Karima, 2014), and the Emotional Intelligence Scale by (Professor Rasha Abdel Fattah El-Didi, 2005), adapted by (Professor Azziro Souad, 2016). After extracting and analyzing the results using the SPSS statistical program, we found the following results:

Disruptive middle school students exhibit higher trait anger than state anger. Therefore, the first hypothesis was not confirmed.

Disruptive middle school students display more empathy compared to other dimensions of emotional intelligence. Thus, the second hypothesis was confirmed.

There is no statistically significant correlation between trait anger and emotional intelligence among disruptive middle school students. Thus, the third hypothesis was confirmed, but only concerning the relationship between state anger and emotional intelligence.

Disruptive middle school students with high emotional intelligence experience more state anger than those with low emotional intelligence. This hypothesis was confirmed in our study only for state anger.

# فهرس المحتويات


| فهرس المحتويات | | |
|---|---|---|
| الرقم | العنوان | الصفحة |
| | كلمة شكر و تقدير | أ |
| | الإهداء | ب |
| | ملخص الدراسة | ت |
| | مقدمة | 01 |
| | **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة** | |
| 1 | الإشكالية | 05 |
| 2 | الفرضيات | 09 |
| 3 | أسباب اختيار الموضوع | 10 |
| 4 | أهمية الدراسة | 10 |
| 5 | أهدف الدراسة | 11 |
| 6 | تحديد المفاهيم إجرائيا | 11 |
| | **الجانب النظري** | |
| | **الفصل الثاني: الغضب** | |
| | تمهيد | 14 |
| 1 | تعريف الغضب | 15 |
| 2 | الغضب وعلاقته بالمفاهيم الاخرى | 16 |
| 3 | أنواع الغضب | 17 |
| 4 | أسباب الغضب | 18 |
| 5 | مظاهر الغضب | 19 |
| 6 | النظريات المفسرة للغضب | 21 |
| 7 | سيمات شخصية الفرد الغاضب | 22 |
| 8 | استراتيجيات التحكم في الغضب | 25 |
| 9 | طرق مواجهة الغضب | 26 |
| 10 | أساليب التعبير عن الغضب | 28 |
| | خلاصة الفصل | 31 |

| | | |
|---|---|---|
| | **الفصل الثالث: الذكاء الإنفعالي** | |
| | تمهيد | 33 |
| 1 | تاريخ تطور مفهوم الذكاء الانفعالي | 34 |
| 2 | مفهوم الذكاء الانفعالي | 34 |
| 3 | مكونات الذكاء الانفعالي | 36 |
| 4 | خصائص الذكاء الانفعالي | 38 |
| 5 | نماذج عن نظريات الذكاء الانفعالي | 39 |
| 6 | العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي | 48 |
| 7 | أهمية الذكاء الانفعالي | 48 |
| 8 | قياس الذكاء الانفعالي | 49 |
| 9 | تنمية الذكاء الانفعالي | 52 |
| | خلاصة الفصل | 55 |
| | | |
| | **الفصل الرابع: المشاغبة** | |
| | تمهيد | 57 |
| 1 | تعريف سلوك المشاغبة | 58 |
| 2 | أنواع المشاغبة | 60 |
| 3 | أسباب سلوك المشاغبة | 61 |
| 4 | مظاهر المشاغبة | 63 |
| 5 | أبعاد المشاغبة | 63 |
| 6 | خصائص سلوك المشاغبة | 64 |
| 7 | النظريات المفسرة لسلوك المشاغبة | 65 |
| 8 | مواجهة المشاغبة | 71 |
| | خلاصة الفصل | 73 |
| **الجانب التطبيقي** | | |
| | **الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي** | |
| | تمهيد | 76 |
| 1 | التذكير بالفرضيات | 77 |
| 2 | الدراسة الإستطلاعية | 77 |
| 1.2 | أهداف الدراسة الإستطلاعية | 77 |
| 2.2 | عينة الدراسة الإستطلاعية | 78 |

| | | |
|---|---|---|
| 3.2 | مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية | 79 |
| 4.2 | مراحل إجراء الدراسة الإستطلاعية | 79 |
| 5.2 | نتائج الدراسة الإستطلاعية | 79 |
| 3 | الدراسة الاساسية | 80 |
| 1.3 | منهج الدراسة | 80 |
| 2.3 | المعاينة | 80 |
| 1.2.3 | المجتمع الأصلي | 81 |
| 2.2.3 | عينة الدراسة الاساسية | 81 |
| 3.2.3 | حجم عينة الدراسة الأساسية | 81 |
| 4.2.3 | طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية | 82 |
| 5.2.3 | خصائص عينة الدراسة الاساسية | 82 |
| 4 | مكان و زمان إجراء الدراسة الاساسية | 83 |
| 5 | أدوات الدراسة الاساسية | 84 |
| 1.5 | مقياس الغضب(غضب حالة وغضب سمة) | 84 |
| 2.5 | مقياس الذكاء الإنفعالي | 86 |
| 6 | كيفية إجراء الدراسة الأساسية | 89 |
| 7 | الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية | 90 |
| | **الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج** | |
| 1 | عرض النتائج | 92 |
| 1.1 | عرض نتائج الفرضية الأولى | 92 |
| 2.1 | عرض نتائج الفرضية الثانية | 93 |
| 3.1 | عرض نتائج الفرضية الثالثة | 96 |
| 4.1 | عرض نتائج الفرضية الرابعة | 98 |
| 2 | مناقشة النتائج | 99 |
| 1.2 | مناقشة نتائج الفرضية الأولى | 100 |
| 2.2 | مناقشة نتائج الفرضية الثانية | 101 |
| 3.2 | مناقشة نتائج الفرضية الثالثة | 102 |
| 4.2 | مناقشة نتائج الفرضية الرابعة | 103 |
| | الاستنتاج العام | 106 |
| | خاتمة | 107 |
| | المراجع | 110 |
| | الملاحق | |

# فهرس الجداول


| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | مقاييس الذكاء الانفعالي المستعملة حاليا. | 52 |
| 02 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتوسطات و الجنس . | 81 |
| 03 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي. | 83 |
| 04 | معامل إرتباط الأبعاد الفرعية بالمجموع الكلي للإستبيان | 88 |
| 05 | معامل ثبات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للإستبيان. | 88 |
| 06 | نتائج إختباركولموكروف وسميرنوفل لتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الأساسية. | 92 |
| 07 | أنواع الغضب(غضب حالة وغضب سمة) المنتشرة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين. | 93 |
| 08 | نتائج إختبار (فريدمان) لترتيب أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين. | 94 |
| 09 | نتائج إختبار (ويلكوكسون) (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين. | 95 |
| 10 | قيمة معامل الإرتباط (بيرسون) بين كل من غضب حالة وغضب سمة والذكاء الإنفعالي، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين. | 97 |
| 11 | للفروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء Tنتائج اختبار " الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة | 98 |


# فهرس الأشكال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا لمتغير الجنس. | **82** |
| **02** | توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا لمتغير المستوى الدراسي. | **83** |

**مقدمـــــــــة:**

إن تقدم أي بلد لا يقاس بثرواته الطبيعية، وإنما يقاس بمدى إعداد أبناءه، ومساعدتهم على التوافق الصحيح لكي يساهموا في هذا التقدم، ولا يتقدم أي مجتمع ما لم يسعى ذلك المجتمع إلى تربية الأبناء تربية قوامها الفهم الصحيح، والأمن النفسي والتقبل، والحرية.

وتعتبر مرحلة المراهقة من أكثر مراحل الإنسان تأثرا بجميع العوامل الإجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة به، حيث يتعرض المراهقون والمراهقات لحالات من اليأس والانطواء نتيجة ما يلاقونه من احباط و مايعانون من صراعات بين الدوافع وتقاليد المجتمع ومعاييره، وشعور المراهق بالظلم والحرمان، وأن الاخرين لا يفهمونه وكثرة الضوابط الإجتماعية مراقبة سلوكه وعدم تمكنه من تحقيق أراضه المأمولة، فإن المراهق يعيش في دوامة من التوتر والاضطراب وتزداد لديه الحاجة الى الشعور بالامن والانتماء (أحمد محمد أبو العلى، 1979، ص73).

وخلق الله تعالى الانسان وأودع فيه عجائب قدرته، فأودع فيه الأحاسيس والمشاعر، والغرائز والانفعالات، ليكون بها شاهدا على عظمة قدرته وﷻ، ولتكون همزة الوصل والتفاعل بينه وبين الآخرين (مصطفى ابراهيم عبد الرحيم، 2009، ص2).

إن الشخصية السوية تحتوي على مجموعة متناسقة من الانفعالات ويعتبر الغضب أحدها، ويعدي هذا النسق إلى القدرة على ضبط النفس، وحسن التوافق النفسي والاجتماعي، فالميل إلى الغضب أمر طبيعي، ويعد أحد الانفعالات المهمة والضرورية في حياة الإنسان، والتي تؤثر في أسلوب إدراكه للحياة وتعاملاته مع الآخرين، والفرد إذا ما أحسن استخدامه والتحكم فيه بطريقة إيجابية للتنفيس عن الاحباطات والصراعات التي يتعرض لها، فسوف يؤدي هذا إلى تمتعه بصحة نفسية جيدة، أما إذا لم يحسن التعامل معه، فإنه من الممكن أن يؤدي إلى أثار ضارة في كافة جوانب الفرد الجسمية والوجدانية الانفعالية، والاجتماعية والعقلية المعرفية( أشرف الغراز، 2003، ص1).

لتحقيق التحكم بالغضب يتطلب التدريب على الضبط الانفعالي والسيطرة الذاتية من خلال قوة الذكاء الانفعالي، الذي يعتبر نوع من الذكاء الذي يتيح للفرد القدرة على فهم واستيعاب مشاعر الآخرين.

ولقد أخذ مفهوم الذكاء الانفعالي الحيز الأكبر والاهتمام البالغ خلال العقود الثلاثة الاخيرة في الدراسات و الأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية التي تناولت الموضوع، فالنظرة الحديثة للانفعالات والمشاعر تعترف بأهميتها على حياة الانسان، انها ليست عمليات منفصلة عن عملية التفكير، بل

عمليات متداخلة ومكملة لبعضها البعض، فالجانب المعرفي لدى الانسان يسهم إجابيا في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي ومن خلال عملية التعبير عنه، كما يمكن أن يسهم سلبا من خلال التفسير الخاطئ للموقف من جانب أخر، فمن الممكن أن يسهم الانفعال في ترشيد التفكير، فالمزاح الايجابي يحل المشكلات والمزاح الحزين يساعد التفكير الاستدلالي وفحص البدائل المتاحة، كما أن المشاعر الايجابية تساعد على تصنيف وتنظيم المعلومات(عثمان الخضر، 2002، ص7).

ففي مجال التعليم، يلعب الذكاء الإنفعالي دورا هاما في تحسين التحصيل الدراسي، يتيح للفرد القدرة على حل المشكلات والتحكم في إنفعالاته، مما يسهل عليه تناول التحديات والتحصيل الدراسي، لذلك من الضروري تنمية المهارات الإنفعالية والإجتماعية لدى التلاميذ المشاغبين لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وتعزيزهم بشكل أفضل.

لهذا حظى سلوك المشاغبة بإهتمام، وقد إختلفت الرؤى وتعددت بشأن هذا السلوك حيث يرى فريق من الباحثين أن سلوك المشاغبة ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدرسة، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر المتمثل في الضحية، لا يقوى على المواجهة أو الدفاع عن النفس

يرى كل من Hodges (هودجس) perry (بيري) (1996)، وأن هذا السلوك الذي يوجه من المشاغب ضد أخر ضحية قد يأخذ أشكالا(جسدية، إنفعالية، لفظية، مباشرة، غير مباشرة)( Erling & Robyn,2004).

لهذا جاءت هذه الدراسة لدراسة العلاقة بين الغضب (غضب حالة وغضب سمة) والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، وعلى هذا الأساس تم الإعتماد على ثلاثة جوانب أساسية هما:

- **الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة:** وهو فصل تمهيدي للدراسة ويتضمن: الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، سبب إختيار الموضوع و تحديد المفاهيم إجرائيا.
- **الجانب النظري:** يشمل على الفصول التالية:

- **الفصل الثاني:** يتمثل في مفهوم الغضب ويتضمن: تعريف الغضب، الغضب وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، أنواع الغضب، أسباب الغضب، مظاهر الغضب، النظريات المفسرة للغضب، سمات شخصية الفرد الغاضب، إستراتيجيات التحكم في الغضب، أساليب التعبير عن الغضب، طرق مواجهة الغضب.
- **الفصل الثالث:** يتمثل في مفهوم الذكاء الإنفعالي، ويتضمن: تاريخ تطور مفهوم الذكاء الانفعالي، مفهوم الذكاء الانفعالي، مكونات الذكاء الانفعالي، خصائص الذكاء الانفعالي، نماذج عن

النظريات الذكاء الانفعالي، العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي، أهمية الذكاء الانفعالي، قياس الذكاء الانفعالي، تنمية الذكاء الانفعالي.

- **الفصل الرابع:** يتمثل في مفهوم المشاغبة، ويتضمن: تعريف سلوك المشاغبة، أنواع المشاغبة، أسباب سلوك المشاغبة، مظاهر المشاغبة، أبعاد المشاغبة، خصائص سلوك المشاغبة، النظريات المفسرة لسلوك المشاغبة، مواجهة المشاغبة.

– **الجانب التطبيقي:** ويتضمن الفصول التالية:

- **الفصل الخامس:** يتمثل في فصل الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي، ويتضمن: التذكير بالفرضيات، الدراسة الإستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية والتي تتضمن: منهج الدراسة، المعاينة، المجتمع الاصلي، عينة الدراسة الاساسية، حجم عينة الدراسة الاساسية، طرق إختيار العينة الدراسة الأساسية، خصائص عينة الدراسة الأساسية، مكان و زمان إجراء الدراسة الأساسية ، أدوات جمع البيانات ، كيفية إجراء الدراسة والأساليب الإحصائية المستعملة.
- **الفصل السادس:** يتمثل في عرض ومناقشة النتائج.

– وفي الأخير الإستنتاج العام وخاتمة، قائمة المراجع ، الملاحق.

# الفصل الأول

# الإطار العام لدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تحديد المفاهيم إجرائيا

## 1. الاشكالية :

يعد الغضب من أكثر الانفعالات الإنسانية تعقيدا كونه جزء من حياتنا، فهو أحد المشاعر الأساسية التي يمر بها الإنسانن، فهو شعور طبيعي يمكن أن يكون له تأثيرات ايجابية أو سلبية على الفرد.

فقد أخذ الغضب اهتماما متزايدا في هذه السنوات الأخيرة، فالبعض من هذه الدراسات اهتمت بدراسة الفروق بين الأفراد في الاستجابة للغضب و البعض الآخرى إهتم بدراسة أسبابه وطرق التحكم فيه وضبط سلوكيات المرتبطة به.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات منها دراسة كل من kinney (كيني) وSmith(سميث) وDonzella(دونزيلا)(2001) التي أجريت للتعرف على الفروق الفردية عند طلبة الجامعات الأمريكية، ودور الجنس، والتناقض الذاتي والإدراك الذاتي في تفسير الميل للغضب والعدوان اللفظي، حيث بلغ عدد أفراد عينة هذه الدراسة (445) طالبا وطالبة؛ وقد أشارت نتائجها إلى أن الذكور يكتمون غضبهم أكثر من الإناث، وقد فسرت هذه النتيجة بالإدراك الذاتي العامي. كما أشارت النتائج أن الميل لتعبير عن الغضب كان مرتفعا عند الإناث كما أن الأنواع مختلفة من متغيرات الفروق الفردية، فقد فسرت أن الإناث كان لديهن غضب سمة أكثر من الذكور(kinney,Smithand, Donzella, 2001, pp245-258).

وكشفت دراسة كل من Malatesta (مالاتيسيا) وMagi (ماجاي) و Jonas (جونز) وSheprd (شيبارد) وCulver (كولفير) عن معدلات (الغضب سم ) عند الذكور و الإناث من نفس الفئة العمرية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بإختيار عينة من الشباب العاملين في المجتمع الأمريكي كان قوامها (240) شابا وشابة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن معدل الغضب لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور من نفس الفئة العمرية، أي أن الغضب سمة لديهن كان مرتفعا اكثر من الشباب – (Malatesta Magi , Jonas , Sheprd & Culver, 1992, pp 51_55)

في حين هدفت دراسة Kopper(كوبر) وEpperson (ابرسون) إلى الكشف عن العلاقة بين الجنس ودور الجنس في التعبير عن الغضب، إذ جرى الباحثان هذه الدراسة على (242) طالبة و (213) طالبا من طلاب الكليات، وذلك بتوزيع استبانة عليهم حول تقييم دور الجنس والأبعاد المتعددة للخبرة الذاتية والتعبير عن الغضب. وقد بينت التحليلات الإحصائية علاقة دور الجنس القوية من الميل للغضب، والتعبير الخارجي عن الغضب، وكتم الغضب. أما الفروق المهمة في الجنس فلم يتم ملاحظتها. و بنظرة ذات بعد آحادي ولم يظهر الجنس ليكون عاملا محددا في التعبير عن الغضب أو التوجه لكتم الغضب (kopper & Epperson , 1991, pp 7-14)

وعلى العموم الغضب عاطفة طبيعية يشعر بها الجميع من وقت لآخر لكنه يمكن أن يصبح مشكلة عندما لا يتم التحكم فيه بشكل سليم، كما يمكن أن يساعد الذكاء الانفعالي الفرد خاصة المراهق على التعامل مع الغضب بشكل أفضل وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، ومما لا شك فيه أن الذكاء الإنفعالي يعد خاصية إنسانية خص الله عز و جل بها الإنسان للتحكم في انفعالاته وعواطفه وغيرها، والتحكم في بعض المشكلات، أي باستخدامه في القيام ببعض المهارات وفي عملية التعليم والتخطيط لحل مشاكله والضغوطات التي تواجهه والموازنة بين ما يجري داخله وما حوله، فالذكاء الانفعالي مسؤول عن تنظيم حياة الفرد النفسية والوجدانية لتكون لديه ردود فعل متزنة وايجابية فهو بذالك يواجه الموقف الضاغط الذي يتعرض له كيفما كان.

وقد اهتم الباحثين بدراسة موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقتة بالعديد من المتغيرات, منها دراسة عبد المنعم الحسيب السيد (2007) التي تناولت العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي واستراتجيات التعامل مع الضغوط النفسية والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية, حيث طبقت الدراسة على(232) طالب وطالبة بكلية تربية بالعريش(مصر)، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ادارة الانفعالات والاستراتجيات السلبية, والى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي واستراتجيات التماس(المساندة الاجتماعية), وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد الصلابة النفسية (الالتزام, التحكم والتحدي) (بخاري, نبيلة محمد أمين, 2007, ص33).

وقام طلاحفة (2014) بدراسة كان الهدف منها معرفة أثر كل من الذكاء الانفعالي، والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة السنة الاولى جامعة مؤته (اليمن) تابعا للنوع الاجتماعي والتخصص، فتكونت عينة الدراسة من (486) طالب وطالبة، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات وامكانية التأكد والتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء الانفعالي على حل المشكلات، وعدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي وأبعاد القدرة على حل المشكلات(نقلا عن: عثمان الخضر،2004، ص9).

كما بينت دراسة ويعت زهراء العلوي(2004) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأنواع التفوق والموهبة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني وأنواع التفوق والموهبة تكونت العينة من (50) تلميذة ممن تلميذات الصف الرابع وحتى السادس ابتدائي

بمملكة البحرين من نتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجداني وأنواع التفوق والموهبة (أمزال،2017، ص26).

وقد تناولت دراسة رشاد موسى (2005) دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى عينة من طلاب الجامعة، وهدفت إلى تعريب وتقنين مقياس (سكوت) وآخرون ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام، وتكونت عينة الدراسة من(394) طالباً وطالبة (رشاد موسى،2005، ص22).

في حين هدقت دراسة رشا عبد الفتاح الديدي(2005) إالى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية، وقد بلغ إجمالي العينة (91) طالبا وطالبة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد لذكاء الانفعالي عدد من اضطرابات الشخصية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات مقياس المشاركة الوجدانية، ومعالجة العلاقات الشخصية المتبادلة في اتجاه الإناث، فبينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور (نقلا عن: أحمد لزنك،2011، ص6).

وبينت على العموم أغلب الدراسات أن الأشخاص الذين لديهم ذكاءا إنفعاليا مرتفعا أكثر قدرة على التحكم في ردود أفعالهم وتنظيم مشاعرهم، مما قد يقلل من إحتمالية مشاركتهم في سلوكيات غير سوية وغير مقبولة إجتماعيا، مثل سلوك المشاغبة، فهذا الأخير يعتبر سلوك عدواني متكرر ومتعمد يهدف إلى إيذاء شخص آخر، وبصيغة أخرى سلوك المشاغبة هي إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين التلاميذ داخل المدرسة بصفة مستمرة ومتكررة بغرض السيطرة والتحكم في الآخرين.

وقد بينت العديد من الدراسات على أن سلوك المشاغبة من السلوكيات الغير مقبولة اجتماعيا منها: دراسة Matheurs(ماتيوز)(2006) التي طبقت برنامج لمساعدة تلاميذ المدارس على تقليل حدوث المشاغبة مع التركيز على الدراما المضادة للمشاغبة، حيث قام التلاميذ بتحديد أو توضيح نوع التعليم الذي حصلوا عليه أثناء المشروع، وقد أثر المشروع على مشاعرهم، شعورهم تجاه بيئة التعلم الدرامية، واقترحت نتائج وحدة مكافحة المشاغبة المكثفة التي استمرت لثلاثة أسابيع أن الطبيعة التفاعلية للدراما تمكنت من تغيير ادراكات التلاميذ للمشاغبة، كما أمكن تكوين علاقات جماعية إيجابية بين التلاميذ المشاركين في البرنامج(Matheurs,Sh,2006)

وقد بينت دراسة Bennett (بنت)(2008) أن برنامج تدخل ضد المشاغبة (قصير المدى) من خلال قياس التغيرات في مشاغبة تلاميذ المدرسة الإعدادية المشاركين، ودراسة قلق كل من المشاغبين والضحايا وشارك في هذه الدراسة (603) تلميذا، حيث تم تقسيم تلاميذ الصف الثامن الذين تم اختيارهم من (12) صفا الى مجموعة مقارنة (177)، ومجموعة تجريبية (146)، وكذلك تقيين عينة أخرى من تلاميذ الصف الثامن (281) من مدرسة أخرى وقد تم استخدام اختبار بعدي فقط، ولقد توصلت نتائج الدراسة أن الأولاد أظهروا سلوكيات مشاغبة أكثر وخاصة ارتكاب المشاغبة البدنية واللفظية عن الفتيات، كما أظهرت المجموعة التي تتلقى التدخل (التجريبية) تقديرات أعلى في سلوك المشاغبة الكلية والمخاوف المرتبطة بذلك السلوكيات بالمقارنة بالمجموعات التي تلقت درجات متفاوتة من التدخل، ووجدت فروق وثيقة (الاختبار القبلي والبعدي) ومتعلقة بمجموعة (التدخل، المقارنة)، وأبدت نتائج برنامج (اتخاذ موقف ضد المشاغبة) كبرنامج تدخل مفيد ضد المشاغبة(Bennett,2008).

كما هدفت دراسة ألبرغوثي (2001) إلى معرفة أسباب عدم انضباط الطلبة داخل غرفة الصف وكان من نتائج البحث، وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي والانضباط، فكلما ارتفع المستوى الدراسي ارتفعت معه احتمالات الانضباط، ومن أسباب عدم انضباط الطلبة داخل غرفة الصف، وجود أقارب التلميذ في الصف، والرغبة في السخرية من المعلم، ونيل إعجاب التلاميذ داخل غرفة الصف(البرغوثي، 2001، ص21).

فإذن سلوك المشاغبة هو سلوك ينطوي على انتهاك القواعد الاجتماعية او المؤسسة، وغالبا ما يتمثل في السلوك غير اللائق أو المتمرد على السلطات الموجودة، سواء في البيئة المدرسية أو العمل أو المجتمع بشكل عام، لذلك فإن سلوك المشاغبة قد يكون وراءه شعور الغضب وعدم القدرة ضبط الإنفعالات من قبل التلاميذ.

وهذا ما آثار إهتمامنا ودفعنا إلى دراسة موضوع الغضب(كحالة وسمة) وعلاقته بالذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

- **التساؤل الأول:**

هل ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين؟

- **التساؤل الثاني:**

هل يوجد تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان،الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية،معالجة العلاقات) لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين؟

- **التساؤل الثالث:**

هل توجد علاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي من جهة وبين غضب سمة والذكاء الإنفعالي من جهة أخرى، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين؟

- **التساؤل الرابع:**

هل توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة و غضب سمة؟

## .2. فرضيات الدراسة:

### .1.2. الفرضية الأولى:

" ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

### .2.2. الفرضية الثانية:

"يوجد تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان،الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية،معالجة العلاقات) لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

### .3.2. الفرضية الثالثة:

" توجد علاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي ،وبين غضب سمة والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

### .4.2. الفرضية الرابعة:

" توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي و مرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة".

## .3. أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في :

- تكمن أهمية الدراسة الحالية إلى دراستها لمتغيرين مهمين هما: الغضب و الذكاء الانفعالي كمكون أساسي في شخصية التلميذ المشاغب.

- قد تسهم الدراسة الحالية في إعطاء فكرة عن أهمية الذكاء الانفعالي،و اعتبار نقص الذكاء الانفعالي قد يؤدي إلى الشعور بالغضب وعدم التوازن الاجتماعي.
- تسهم الدراسة الحالية في توضيح علاقة الغضب بالذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.

## .4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق الاهداف التالية:

- معرفة إذا كان ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.
- معرفة إذا هناك تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان،الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية،معالجة العلاقات) لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.
- معرفة إذا كانت هناك علاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي من جهة وبين غضب سمة والذكاء الإنفعالي من جهة أخرى، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.
- معرفة إذا كانت هناك فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي و مرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة.

## .5. تحديد المفاهيم الإجرائيا:

### .1.5. مفهوم الغضب:

من خلال إطلاعنا على التراث السيكولوجي لمفهوم الغضب نستنتج أنه إنفعال يتملك الفرد نتيجة شعوره بعدم تحقيقه رغباته وقدراته، فيتملكه التوتر والقلق وتغيرات فيزيولوجية كإزدياد ضربات القلب واحمرار الوجه وزيادة نشاط الجسم؛ وهو نوعان :

–الغضب كحالة الذي يشير إلى حالة عاطفية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والإثارة والغيظ .

–الغضب كسمة الذي يقصد به نمطا انفعاليا مزمنا أو سمة من سمات الشخصية تتسم بقدرة كبيرة من الاستقرار والثبات، وتظهر في العديد من تصرفات الفرد وسلوكياته .

ويقصد بالغضب إجرائيا في الدراسة الحالية الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين ،عند الإجابة على مقياس الغضب الذي وضعه في الأصل Spielberger (سبيلبيرجل)

وآخرون (1983), وقام بإعداد الصورة العربية ( المستخدمة في هذه الدراسة) كل من محمد السيد عبد الرحمان وفوقية حسن عبد الحميد (1998).

**.2.5. مفهوم الذكاء الانفعالي:**

من خلال إطلاعنا على الثراث السيكولوجي لمفهوم الذكاء الإنفعالي نستنتج أنه مجموعة من القدرات المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد علي النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوطات الحياة.

ويقصد بالذكاء الإنفعالي إجرائيا في الدراسة الحالية الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة(125)تلميذ، من خلال الإجابة على مقياس الذكاء الانفعالي للباحثة رشا عبد المفتاح الديدي (2005).

**.2.5. مفهوم المشاغبة:**

هي عبارة عن حالة نفسية مصحوبة بشحنة انفعالية تنشأ نتيجة الإحباط أو نتيجة تهديد الأمن عند الفرد أو نتيجة نقص في حاجات التلميذ الأساسية لأسباب أسرية أو مدرسية أو بيئية أو شخصية .

# الجانب النظري

# الفصل الثاني

# الغضب.

**تمهيد.**

**1.تعريف الغضب.**

**2.الغضب وعلاقته بالمفاهيم الأخرى.**

**3.أنواع الغضب.**

**4.أسباب الغضب.**

**5.مظاهر الغضب.**

**6.النظريات المفسرة للغضب.**

**7.سمات شخصية الفرد الغاضب.**

**8.إستراتيجيات التحكم في الغضب.**

**9.طرق مواجهة الغضب.**

**10. الهدي النبوي في معالجة الغضب.**

**11.أساليب التعبير عن الغضب.**

**خلاصة الفصل.**

**تمهيد:**

يعتبر الغضب من المشاعر الإنسانية الطبيعية التي يمر بها الجميع، بتميز بالتأثيرات السلبية على مختلف جوانب الحياة. وقد يتحول الى حالة مرضية أو سمة شخصية إذا لم يتم التحكم به بشكل سليم، فقد برز الاهتمام بدراسته في الأواني الأخيرة بوصفه مشكلة أساسية في حياة الإنسان في مختلف جوانبها.

فسيتم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الغضب، الغضب وعلاقته ببعض المفاهيم، أنواع الغضب ،أسبابه، مظاهره, النظريات المفسرة له, سمات شخصية الفرد الغاضب، آثاره، طرق مواجهته وأساليب التعبير عنه.

## 1.تعريف الغضب

### 1.1. التعريف اللغوي:

يحمل الغضب في اللغة العربية معنى بغض الاخرين وحب الانتقام منهم,يقال غضب فلان غضبا ومغضبة عليه أي أبغضه واحب الانتقام منه فهو غضب وغضب وغضوب غضبان وذالك مغضوب عليه غضب فلان أي غضب على غيره من أجله ويقال غضب من لاشيء أي من غير شيء يوجد الغضب وغاضبة مغاضبة: أي حمله على الغضب والغضبي: الكدر في معاشرته(لويس معلوف،1966، ص533).

### 2.1.التعريف الاصطلاحي:

يرى كل من kasinoves(كاسينوف) وSukhodolsky(سوكودلسكي)بأن الغضب هو: "حالة انفعالية مشعور بها، هذه الحالة الخصوصية تتفاوت بتشوهات معرفية وبسلوكيات كلامية وحركية، وبنماذج من التوازن الجسمي، ومع أن الغضب قد يبرر عفويا، ويعتبر أن سببه شخص آخر، وينطوي هذا عادة على ادراك أن ذلك الشخص يستحق اللوم(نقلا عن: هوارد، كازينوفو، ريمون، شيب وتافرات،2006، ص35).

ويستنتج من هذا التعريف أن الغضب حالة انفعالية شعورية مصحوبة بتغيرات داخلية عاطفية وفيزيولوجية وذلك بسبب تأثير شخص أخر.

في حين يعرفه العصفور عثمان(2004) بأنه حالة وجدانية تتكون من مشاعر تتفاوت في شدتها من الضيق، والاستثارة البسيطة إلى التهيج والغيض الشديد(العصفورعثمان،2004، ص17).

بمعنى أن الغضب حالة داخلية تعبر عن مشاعر الانسان تتراوح شدته من السخط الخفيف الى الغيض والغضب الشديد.

ويشير Spelberger(سبلبرجر)(1983) من خلال اهتمامه بكل من طبيعة ودرجة الغضب بأن هناك نوعان من الغضب، ويفرد لكل منها مصطلح هما:( Spelberger,1983,pp159-187)

-حالة الغضب: ويعرفها بأنها حالة عاطفية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والاثارة والغيض.

-سمة الغضب: تعرف بلغة الكم بعدد المرات التي يشعر فيها المفحوص بحالة الغضب في وقت محدد والشخص مرتفع سمة الغضب يميل للاستجابة لكل المواقف وغلبيتها الغضب.

ويمكن أن يستخلص أن الباحث Spelberger قام بالتمييز بين غضب حالة وغضب سمة، فغضب حالة هو شعور قوي بالانزعاج أو الاستياء نتيجة مواقف محدودة، أما سمة غضب تتمثل في توجيه الشخص للتعبير عن الغضب بشكل متكرر في مواقف مختلفة، وقد يظهر بشكل مستمر في تفاعلاته مع الآخرين وتعاملاته مع الاحداث.

وأكدت نرمين أسامة(2021) بأن الغضب رد فعل شعوري عاطفي تلقائي لحاجة الانسان وادراكها على انها خطر عليه فيبدأ التعامل معها أو الشعور بالاحراج أو الاهانة أو الاستحقار أو عدم التقدير أو عدم القبول أو عدم الحب أو عدم الاحتياج لشخصه أو التوقعات المرتفعة الحجم بزيادة للانسان و حدوث عكس توقعاته بسبب مشاعر وأحاسيس الغضب(نرمين أسامة،2021، ص27).

و هذا يعني أن الغضب ردة فعل عاطفي لحماية الذات تثيرها موقف التهديد أو العدوان أو الاحباط أو عدم الاهتمام.

وأشار Wavaco(نوفاكو)(1925) بأن الغضب حالة انفعالية تتحدد بوجود إثارة فيزيولوجية وعنصر إدراكي معرفي، وهو يرى العلامة أو العنصر الإدراكي لا يشترط أن يكون غضب بالمعنى الدقيق بل قد يكون هذا العنصر على مستوى لفظي قريب من التعابير، انسان منزعج أو متهيج أو مثار أو مشابه ذلك (Wavaco,1925,p 98)

وهذا يعني أن الغضب يتحدد نتيجة تأثير العنصر الادراكي.

ويستنتج من التعاريف السابقة أن الغضب دافع انفعالي قوي التأثير على الفرد إذا لم يضبط ويحسن تسييره فإنه يؤدي إلى عواقب وخيمة بالنسبة للفرد والمجتمع معا وتختلف حدتها من مواقف لآخر.

فالغضب هو إذا ردة فعل عاطفي يحدث نتيجة الإحباط أو الظلم أو عدم الرضا عن شيء ما، في حين أن العدوان هو سلوك ينطوي على استخدام العنف أو التهديدات، كوسيلة للتعبير عن الغضب، بمعنى آخر الغضب شعور عاطفي بينما العدوان هوا سلوك الذي ينبثق من هذا الشعور أما العدوانية فهي نوع من السلوك السلبي الذي يتضمن العداء و عدم التعاون وقد يكون نتيجة للغضب أو العدوان أو أي انعدام للتسامح و التفهم.

## 2.الغضب وعلاقته بكل من العدوان والعدوانية:

يعتبر الغضب مفهوم أساسي للانسان، ورغم كثرة تناوله في مجال علم النفس، الا أن المفهوم يعتريه الغموض والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى مرتبطة به، وحسب BUSS(باص) يمكن التمييز بين الغضب والعدوان والعدوانية.

- **العدوان:** هو عبارة عن استجابة عقابية وأنه يظهر في غياب الغضب.
- **الغضب:** هو استجابة انفعالية تظهر أثارها بوضوح على مكونات وملامح وجه الفرد.
- **العدوانية:** هي اتجاه سلبي ينعكس في كراهية الآخرين والنزعة إلى تقديمهم بطريقة سلبية وتتحدد في ضوء الاستجابات اللفظية والضمنة للفرد.

وحسب طه عبد العظيم حسين (2007)الغضب هو حالة انفعالية يمكن أن تكمن وراء كل من العدوان والعدوانية، وأن الغضب ليس سلوك، أما العدوانية فهي تشير إلى اتجاه عدواني يوجه الفرد إلى القيام بالسلوك العدواني، أما العدوان فهو سلوك مقصود يرمي إلى إلحاق الأذى و الضرر بالآخرين عن قصد و تعمد(طه عبد العظيم حسين،2007، ص24).

## 3.أنواع الغضب:

ذكر وليد مراد(2004) أن هناك نوعين من الغضب هما:(وليد مراد،2004، ص1).

- **الغضب الايجابي:** في هذه الحالة يظهر على الفرد الصراخ وتكسير الأشياء وتخريبها.
- **الغضب السلبي:** حيث الانسحاب والانطواء مع كبت المشاعر.

كما صنف عبد السلام علي (2001) أن هناك ثلاثة أنواع للغضب وهي: .(عبد السلام علي،2001، ص51).

- **الغضب الصريح:** حيث يكون واضح ويكون الفرد واضحا ويكون الفرد على علم به.
- **الغضب الكامن:** يتميز بكبته في المستوى الاشعوريولايعي به الفرد .
- **الغضب المزمن:** يمثل مشكلة حقيقية في التوافق الشخصي للفرد

وأشار أحمد عزت راجح (1999)إلى أن أنواع الغضب: (أحمد عزت راجح، 1999،ص156).

- **غضب شعوري ذاتي:** يشعر به الفرد نفسه ويكون عن طريق الالفاظ .
- **غضب خارج الظاهر:** يشمل على مختلف التعبيرات والحركات والاوضاع والالفاظ والاحاءات التي تصدر عن الشخص المنفصل كالصراخ والبكاء والتهجم.
- **غضب فيزيولوجي داخلي:** كخفقان القلب وضبط الدم واضطراب التنفس
- وقسّم محمد مصطفى السمري الغضب إلى نوعين رئيسيين: (محمد مصطفى السمري، 1997، ص 42).

- **غضب معتدل وصحي:** وهو الغضب الذي لا يذهب بصواب الانسان بل يخضع لسيطرته فلا يتمادى فيعتدي، وهو الغضب حيث تجب الحمية، وهذا النوع من الغضب رفيق للإنسان في حياته يدعم فيه حسن الخلق، وكظم الغيظ والعفو والإحسان، ففيه الحماية للدين، الوطن، العرض والحقوق.
- **الغضب الجامح:** وهنا يتحول الغضب كانفعال من اعتداله الصحي الحميد إلى تصرف مرضي، ويتحول إلى شحنة ناسخة وطاقة هائلة توجه إلى التحطيم والتخريب.

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك مجموعة من الأنواع التي يتم من خلالها التعبير عن الغضب، وتختلف بناءًا على المعتقدات الأساسية والعاطفة لدى الشخص.

## 4. أسباب الغضب:

أشارت Carolin(كارولين)(2003) إلى أن هناك أحداثا داخلية وخارجية تتسبب في حدوث الغضب ومنها:(Carolin, 2033, p 1) .

**1.4.المجتمع:** فالفرد يعيش في مجتمع مليء بالأحداث التي تثير الغضب من عنف وقتل وحروب يشاهدها في التلفاز وجميع وسائل الإعلام التي تقوم بعرض مشاهد العنف وتُعلّم الأجيال استجابات غير مناسبة.

**2.4.الأسرة:** فهي مصدر مهم جدا لإثارة الغضب، فأفراد الأسرة الذين يقومون بسب الطفل مثلا بألفاظ مثل غبي أو مجنون، بيس من أي شخص عادي يستمع لتلك الإهانات إلّا ويغضب وعادة ما يصبحها توبيخ وصفع على الوجه وضرب وإذلال.

**3.4.الشكاوي المزمنة:** حيث الجراحات والأمراض الخطيرة التي تحرم الفرد من التفكير الإيجابي والعمل والسعادة كباقي الأفراد.

**4.4.اضطراب ما بعد الصدمة:** حيث الحروب والضحايا، فالأفراد يعانون من هذا الاضطرابات يشعرون بالغضب من كثرة الأهوال التي يشاهدونها.

**5.4.الاكتئاب:** حيث يكون الافراد المكتئبين أكثر عرضة لنوبات الغضب بصورة متكررة، فيكون غضبهم موجه نحو ذواتهم وليس للآخرين.

**6.4.الأدوية:** بعض العلاجات تكون مثيرة للغضب والهياج.

**7.4.المخدرات:** مثل الماريجوان التي تعمل على زيادة مرض البارانويا، والكوكايين الذي يبعث على الهياج المستمر، والامفيتامينات التي تعمل على زيادة الهياج، والمسكنات التي تؤدي إلى السلوك الانتحاري والعنف، وعقاقير الهلوسة التي تدمر الإحساس والهيروين الذي يعمل على غياب الفرد عن وعيه ولكن بعد الانتهاء من مفعول الجرعة يصبح الفرد في غضب عارم.

**8.4.الكحول:** حيث أن الفرد المتناول للكحوليات يعتقد أنه سيظل في سعادة دائمة إلى ان ينتهي المفعول فيرجع لغضبه مرة أخرى.

كما أوضح وليد مراد(2004) أن هناك عوامل عديدة تؤثر في إحداث الغضب عند الأطفال، فمعظم مصادر الغضب تأتي من الآخرين حيث يجبر على القيام بعمل ما لا يحبه، والتعرض لأوامر عديدة ومستمرة من قبل الوالدين مما يساهم في تراكم الضغوط التي تجعله ينفجر غضبا، وتكليفه بأعمال تفوق قدراته ولومه عند التقصير في أدائها أو أن يفقد أحد ألعابه التي يحبها، وعندما ينتقد أمام الغير، والتدليل الزائد أو القسوة الشديدة والحرمان من الرعاية والاهتمام والفشل في المدرسة (وليد مراد، 2004، ص1).

وهناك من يقسم أسباب الغضب إلى ثلاثة مقومات والتي تتفاعل لتولد الغضب لدى الفرد، حيث حددها Deffenbachen كالآتي: (نقلا عن: طه عبد العظيم حسين، 2007، ص 35 ـ 36)

**أولا: المثيرات التي تعمل على استثارة الغضب:** وقد تكون هذه المثيرات ذات مصدر خارجي من البيئة الخارجية أو مصدر داخلي مرتبط بذات الفرد.

**ثانيا: حالة الفرد قبل الغضب:** وتتضمن الحالة الجسمية والانفعالية والمعرفية والخصائص النفسية للفرد في الوقت الذي يتعرض فيه للاستفزاز.

**ثالثا:تقسيم وتفسير الفرد للمثيرات التي تستثير الغضب:** وقدرة الفرد على التعامل أو التكيف مع هذه المثيرات.

## 5.مظاهر الغضب:

تصنف هذه المظاهر إلى ما يلي :

### 1.5.المظاهر الفسيولوجية :

إن وظيفة هذه الإستجابات هي إعداد الفرد للقيام بتصرف ما،فيؤدي إلى إفراز الأدرينالين ما يؤدي إلى إمداد الجسم بالطاقة اللازمة (وليامز وبارلو،2005، ص70).

تتضمن هذه الإستجابات علامات يمكن للإنسان الشعور بها، منها زيادة معدل ضربات القلب، الشعور بالضيق في الصدر، ارتفاع حرارة الجسم، زيادة إفراز السكر في الدم، زيادة إفراز العرق، جفاف الفم واتساع حدقة العين (Drory, 2004,pp:33-34).

بالإضافة إلى إرهاق الحواس الخمسة مع شدة الحساسية للضوء والصوت، اضطراب النوم والأرق والأحلام المزعجة، اضطراب الوظيفة الجنسية، وان هذه العلامات الفسيولوجية تكون بمثابة علامة تحذيرية أو إشارة إنذار وظيفة هذه الاستجابات هي إعداد الفرد للقيام بتصرف ما، فيؤدي إلى إفراز الأدرينالين ما يؤدي إلى إمداد الجسم بالطاقة الأزمة(ويليامز وبارلو, 2005، ص70).

تتضمن هذه الاستجابات على ظهور الغضب لدى الفرد، وعندما تتفاقم هذه العلامات لا يستطيع الفرد التحكم في الغضب (محمد جاسم, 2004، ص53) .

**2.5.المظاهر المعرفية:**

تشير إلى الأفكار المختلفة وظيفيا التي تتولد لدى الفرد ، هذه الاستجابة للأحداث و المواقف الاستفزازية و التهديدية التي تثير غضبه (عبد العظيم حسين, 2007، ص33).

**3.5.المظاهر السلوكية:**

تعد العدوانية من أهم العلامات السلوكية التي يظهر فيها الغضب، حيث ميز Tangney (تانجني) وزملائه (1996) بين الاستجابات العدوانية وغير العدوانية للغضب، إذ تتضمن الاستجابات العدوانية للغضب عدوان بدني ولفظي موجها نحو مثير الغضب، وأشكال غير مباشرة لإيذاء مثير الغضب مثل إيذاء شيء ما غير متعلق بمثير الغضب، أما الاستجابات غير العدوانية فتضمن تصرفات توافقية في حل المشكلات (حسين فايد, 2004، ص 410).

وهذه الاستجابات السلوكية التي تصدر عن الفرد عند الشعور بالغضب والتي لا يلاحظها الأفراد الآخرين المحيطين به، مثل إغلاق الباب في وجه شخص، رفع الصوت، تكسير الأشياء، السب، الشتائم وغيرها هي العلامة الثانية الدالة عن الغضب، وهي تعد بمثابة إنذار على أن الغضب لدى الفرد مرتفع أيضا ( الزغبي, 2001، ص 444).

### 4.5.المظاهر الانفعالية :

تتعلق خبرة الغضب بانفعالات سلبية كالعار، الشعور بالذنب، افتقاد الأمن والشعور باليأس والغيرة، الذنب و اللوم، حيث ينتقد الفرد نفسه ويتجه بغضبه نحو ذاته ويشعر بالإثم والألم (السيد, 1998، ص255).

وحسب Micolancer (ميكولانسر)(1998) قد يرتبط الغضب بانفعالات ايجابية كالرضا، الراحة والأمان ( حسين, 2004، ص 410).

يستخلص مما سبق أن مظاهر الغضب أيا كانت فيزيولوجية، سلوكية أو انفعالية وغيرها فهي تشير إلى ارتفاع درجة الغضب عند الفرد، فهي تترجم على شكل سلوكيات وأفعال وحتى في بعض الأحيان على شكل إيماءات ومع الوقت تتفاقم فيفقد الإنسان السيطرة عليها.

## 5. النظريات المفسرة للغضب:

لقد تعددت التفسيرات التي تناولت الغضب، حيث:

- يرى Ellis(أليس)(1994)أن الفرد قد يتبنى أفكارا لا عقلانية عامة وأساليب خاطئة تحدث سواء توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين وتؤدي إلى الغضب، ويؤكد أن الانسان يستطيع التعامل مع الغضب إذا تمسك بالأفكار العقلانية، أما إذا سمح للأفكار اللاعقلانية بأن تسيطر عليه فإنه لا يستطيع توجيه الانتباه الكامل للموقف الذي يثير الغضب، ولا يستطيع ضبط انفعاله ولا يتمكن من مواجهة المشكلات المرتبطة بالغضب (أليس،1994، ص38).
- ترى النظرية الوجودية إن الغضب ينشأ من العيش دون معنى، حيث ترى النظرية أهمية وجود هدف في حياة الفرد يسعى إلى تحقيقه ويحمل الصعاب من أجله، فإذا أدرك الفرد حياته بأنها تستحق أن يعيشها من أجل تحقيق هذا الهدف فسوف يتجه بشكل إيجابي نحو الحياة، أما في حالة ما إذا كان الفرد يعيش دون هدف يسعى لتحقيقه فإنه في هذه الحالة يكون عرضة لمشاعر الغضب والذنب ولوم الذات، ويكون الفرد في حالة غضب عندما يفشل في إيجاد معنى يناسبه وهدف يعيش من أجل تحقيقه(Spilberger, 1999)
- **ترى** النظرية الواقعية إلى أن الغضب ينتج عن السلبية والافتقار إلى المسؤولية الشخصية في اشباع الفرد حاجاته ضمن الواقع الذي يعيش فيه، فالفجوة بين ما يريد الفرد من اشباع لحاجاته وبين ما يحصل عليه تؤدي إلى عدم التطابق بين الصور المخزنة في ألبوم الصور وبين ما هو

موجود في الواقع، مما يؤدي إلى فشل الفرد في اختيار السلوك المناسب وظهور مشاعر الإحباط والغضب (عبد الله محمد بني أرشيد، 2017، ص 371).

- ترى نظرية العلاج بالقبول والالتزام أن مشكلة الغضب تنشأ من عمليات نفسية صارمة وغير مرنة وهي الاندماج المعرفي والتعلق بتصور الذات، التجنب، الانفصال عن اللاحظة الحالية وقلة الاهتمام بالقيم التي يتبعها عدم مرونة نفسية وعدم القدرة على تنظيم السلوك (Masumian et al, 2021, p 22)
- ترى النظرية البيولوجية إلى أن الغضب له أسباب بيولوجية تدل على أن الغضب يمكن أن يكون وراثيا، واختلال في الإفرازات الهرمونية (Cayton&Tack, 2000).
- ترى النظرية السلوكية أن الغضب سلوك متعلم بطرق مختلفة وعمليات اشراطية، حيث يتم تعزيز هذه السلوكيات ثم يتم تعميم الغضب للتعامل مع المواقف المختلف للحصول على تعزيزات مشابهة لتلك التي حصل عليها في الموقف الأصلي (Corey, 2001).
- ترى النظرية المعرفية إلى أن الأفكار التلقائية واللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة والتفسير غير المنطقي للأحداث هي سبب الاضطراب والغضب الذي يشعر به الفرد وليس الحدث بحد ذاته، فطريقة تفكير الفرد وتفسيره للمواقف التي يتعرض لها هي الدافع وراء الغضب (وريكات طارق، 2010).
- ترى النظرية التحليلية أن الغضب سلوك هو أحد أهم مظاهر الغريزة العدوانية لدى الإنسان، ويحتاج الغضب إلى الاشباع شأنه شأن باقي الغرائز، ويكون الاشباع من خلال التعبير عنه إما بطريقة إيجابية أو سلبية (عامر عبد الحافظ،2000، ص54).

ويتضح مما سبق أن النظريات كافة تتكامل في تفسيرها للغضب.

## 6. سمات شخصية للفرد الغاضب:

يتميز الأشخاص الذين يعانون من الغضب بجملة من السمات منها ما يلي: (الخالدي،2002، ص246)

**1.6.مستويات عالية من التوتر:** يصف هؤلاء الأفراد أنفسهم بأنهم عصبيون، ولا يظهرون قدرة على التحكم في مشاعر التوتر والضغط العصبي ، ويظهرون ردود أفعال مبالغ فيها للمثيرات.

**2.6.الاندفاع الشديد:** هؤلاء الأشخاص يقومون بفعل أي شيء، أو قول أمور دون تفكير مسبق، وقد تكون لديهم صعوبة واضحة في تحديد الأفكار والمشاعر أثناء الغضب، وقد لا يدركون أن هناك عوامل تساعد على استثارة غضبهم.

**3.6.عدم التعاطف:** يتسم هؤلاء بعدم التعاطف مع الآخرين و عدم القدرة على تفهم مشاعرهم، بالإضافة إلى أنهم يتسمون بالفتور والانعزال في تعاملاتهم، ولا يظهرون اهتماما بمن حولهم.

**4.6. عدم التكيف مع الإحباط :** مثل هؤلاء الأفراد يعرفون جيدا عدم قدرتهم على حل المشكلات وسهولة استثارة غضبهم.

**5.6.مشاعر الغضب الانهزامية :** يتسم هؤلاء الأفراد بعدم قدرتهم على تعديل سلوكهم، وحتى ولو كانوا يدركون تماما النتائج السلبية لهذا السلوك.

**6.6.صعوبة التعامل مع الضغط العصبي :** يميل هؤلاء الأفراد إلى الهروب من مواجهة المشكلات، كما أنهم يشعرون بقدر من القلق المفرط في مشكلاتهم دون الوصول إلى حل سريع.

يميل هؤلاء الأشخاص إلى السلوك العدواني في اغلب المواقف، بدلا من تنفيذ خطط أخرى أكثر ملائمة كالتفاوض أو التسوية أو حتى الانسحاب، كما يتسمون بالسلوك ألتهديدي المفرط كتوجيه إشارة التهديد باليد او بالبصر، وفي الغالب يفتقر هؤلاء الأفراد إلى إدراك تأثير هذا السلوك على الآخرين، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية بشكل متكامل ومناسب، لذلك يلجأون إلى كبح مشاعرهم أو التعبير عنها بطريقة عدوانية .

يستنتج مما سبق أن الفرد الذي يتصف بسمة الغضب، له مجموعة من الخصائص المميزة كصعوبة التكيف والشعور الدائم بالإحباط وفقدان القدرة على حل المشكلات وفي ضبط سلوكه، بالإضافة إلى عدم القدرة على المحافظة على علاقات مستمرة مع الآخرين فينتج عن ذلك إما كبح للمشاعر يؤدي بالشخص لعيش حياة نفسية متدهورة، وإما فقدان السيطرة فيعبر عنها بطريقة عدوانية.

## 7. آثار الغضب:

لا تكمن مشكلة الغضب في الغضب ذاته بقدر ما يكمن في أثاره، حيث يرى Anovaco(أنوفاكو)(1976) أن الغضب يتضمن عدد من الوظائف التي لا تبدو تبادلية تبادلا مطلقا أهمها: (محمد الحجار، 1987)

- الغضب يشوه عملية تشكيل المعلومات وإنجاز العمل.
- الغضب يمد السلوك بالطاقة فيزيد من زخم وقوة استجابتنا وردود افعالنا.
- الغضب هو اتصال تعبيري يعكس الشعور السلبي المنافي.
- الغضب هو رد فعل دفاعي على تهديد الآنا (BGO-THREAT).
- الغضب يعمل كمرشد مخير لعملية التعامل مع المشكلة تعاملا تكيفيا.

- الغضب يحرص على النشاط العدواني.
- الغضب يقوي الشعور بالسيطرة والضبط.
- الغضب يحسن اعتبار الذات ويزيده.
- وللغضب آثار سلبية وأثار إيجابية:

**1.7.الآثار الإيجابية:**

يعتبر الغضب انفعالا طبيعيا وهو محيط بنا، ولولاه لبقينا في حالة سكون وعدم حركة، فهو خير إذا أحسن الفرد توجيهه وتوظيفه بطريقة صحيحة، فالتنفيس عن الغضب أمر مطلوب، فهو يساعد الفرد على التنفيس عن الاستثارة الانفعالية التي تسببها المواقف الإحباطية واعاقة الهدف، وتفسح المجال أمام الفرد لينتصر على تردده ويتحرر من قناعة مسيطرة على سلوكه من أجل التغلب على العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ليتمكن من اشباع حاجاته والحصول على ما يريد، كما أنها تمكن الفرد من التواصل مع الآخرين من خلال رغبته في الحديث مع أشخاص آخرين للتعبير عن الأشياء التي تكاد تزعجه وتضايقه وتجعله يشعر بالغضب من ناحيتها، أيضا تمكنه من التمييز بين الخبيث والطيب ويوقظ الآخرين، ويصحح الأمور ويلحق الضرر بالآخرين ومن ثم الاعتذار لهم والتسامح منهم، فهو يعلم مبدأ التسامح وأهمية الحل وكظم الغيظ.

**2.7.الآثار السلبية:**

بالرغم من أن الغضب يلعب دورا هاما في توجيه حياة الفرد إلّا أنه يؤثر سلبيا عليه في جميع جوانب الحياة الفكرية والاجتماعية والنفسية والجسمية، وهذا ما يوضح لنا ويبين أن الغضب يعتبر مفتاح للشر لكونه يجمع للشر كله، وهذا ما أشار له أحد علماء السلف قائلا: "إن الغضب جماع للشر، وإن التحرر منه جماع للخير"، فمن مظاهره الفكرية نجده يعطل تفكير الفرد وسلوكه ويشوه عملية الادراك لديه، ويسلبه عقله مما يجعله يندفع ويسلك وفقا لنزعاته ورغباته التي قد تسبب له الحسرة والندامة فيما بعد (سناء سليمان، 2007، ص40).

## 8.إستراتيجيات التحكم في الغضب:

و من أهم إستراتجيات التحكم في الغضب منها:

**1.8.مواجهة المشكلة:** قد تتسبب الصعوبات والمشاكل في إستثارة الشخص وإدخاله في مصيدة الغضب، وللتغلب على هذا الموقف ليس على الإنسان أن يجد حلا للمشكلة في كل مرة، فأحيانا قد يغيب الحل أو يتأخر، وهو ما يسبب الإحباط والتوتر، لذا على الشخص في مثل تلك الحالات العمل على المشكلة ككل من خلال خطة، والتفكير السليم، فمن أساليب تخفيض الغضب التفكير العقلاني أو التفكير المنطقي، وجعله ميزانا يزن الموقف قبل ردود الفعل(كايلان بيرتون،2011).

**2.8.تأجيل الغضب:** رغم أن أخطر أنواع التعبير عن الغضب هو الكبت أو قمع الغضب أو تأجيل الغضب، ولكن مطلوب أن يقوم الإنسان بكظم الغيظ ليس خوفا أو ضعفا ولكن لكسب الثواب والأجر العميم أولا ثم الحفاظ على الصحة الجسمية ثانيا، فنحن نكظم غيضنا لأبائنا أو أمهاتنا إحتراما لهم، فالمسلم يستطيع أن يضرب الشخص الذي إعتدا عليه بالسب والشتائم وقادر على التعبير بالغضب ولكن مهارة التسامح أو تأجيل الغضب يساعد على التحكم بالغضب (Dautaj ,2008 )

التدريب الذاتي على تقليل الغضب، هذه الطريقة تساعدك على التعرف على حجم الغضب وكيف تنفعل ودرجة الغضب، فكلما طالت فطرة هدوئك وسيطرتك زادت فرصتك للفوز ليس في الدنيا فقط، وإنما في الأخرة أيضا(كايلان،2011)

**3.8. التغافل:** هو أن تتجاهل الحدث الذي أمامك ولا تعيره إهتماما، ولا تعطيه أهمية في حياتك فالتجاهل يقلل من المشكلات في حياة الإنسان عند حدوثها، كما أنه يشجع على إعطاء إهتمام محدود للمشاكل، وذلك حين نحافظ على إتزاننا الإنفعالي، إن الإصرار على أمر ما يقلل الطاقة. وعلى العكس من ذلك فإن التجاهل يعيد الطاقة لك فالتجاهل خبرة علمية وليست نظرية، ويدركها الإنسان عندما يمارسها خطوة بخطوة (الشهيل، 2012).

التحدث عن خبراتك، ذلك أن الحديث عن التجارب السابقة في مسألة الغضب وطريقة التعبير عن الغضب سيكون مفيد، ويساعد على إستخدام العقل الواعي وتكون مدركا تماما لخطورة الغضب، وتستطيع أن تتجاوز المواقف التي يصاحبها غضب بكل أمن وسلام (Lisotta ,2008)

**4.8.طريقة التفريغ:** هذه الطريقة تسعى إلى التخلص من الإنفعالات الداخلية والمكبوتة كالغضب لدى المراهقين الذين يعانون من إنخفاض في توكيد الذات، فحين يتعرض الشاب إلى موقف مع زميله في

المدرسة فيكبت هذا الموقف لخوف من زميله فيقوم بسلوك غير طبيعي كأن يضرب إخواته الصغار أو يصرخ أمام الخدم، نعم إن طريقة التفريغ تأخذ أشكال متعددة منها الرسم أو كتابة المشاعر المكبوتة أو الحديث مع أحد زملائه، وهناك نظرية تسمى بنظرية تفريغ الشحنات الإنفعالية وتسمى بمدرسة الجلشتط (الشهيل،2012)

## 9.طرق مواجهة الغضب:

في هذا الصدد أشار وليد مراد إلى أن الفرد لكي يتجنب غضبه عليه أن يزيل جميع الأسباب التي تتسبب له بالإزعاج وتثير لديه نوبات الغضب وعمل جداول يومية مرنة له بحيث يكون بها قسط من الراحة وممارسة الهوايات (وليد مراد ، 2004، 1).

**10. الهدي النبوي في معالجة الغضب:** (محمد العجرودي،2005، ص ص 27 – 31)

يتكون منهج النبي" صلى لله عليه وسلم "في علاج الغضب من خمس قواعد نورانية توجها بإذن لله تعالى في التالي :

**.1.10.السكوت فور الغضب :**

دعاء النبي" صلى الله عليه و سلم "الغاضب إلى السكوت فورا فعن عبد لله بن عباس رضي لله عنهما أن النبي "صلى لله عليه و سلم " قال : " علموا و يسروا ولا تعسروا و إذاغضب أحدكم فليسكت " . ( رواه الإمام احمد في المسند 1/ 239 , و في صحيح الجامع 693 , 4027 و الطاسيلي (2608) و البخاري في الأدب المفرد (245).

**.2.10.الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم :**

عن سليمان بن صرد" رضي لله عنه" قال : استب و جلان عند النبي "صلى لله عليه و سلم" و احدهما يسب صاحبه مخاطبا قد احمر وجهه فقال النبي صبى لله عليه و سلم : إني لا اعلم كلمة لو قالها لذهب عنه ما يجد ، لو قال :" أعوذ بلله من الشيطان الرجيم " . ( رواه البخاري الفتح 6/ 337 و مسلم 2610 )

وورد أن الشيطان يصرع العبد عند ثلاث ؛ الغضب ؛ والشهوة ؛ والطفل

هذه الحقائق في مجال الطب النفسي سبق بها و طبقها النبي " صلى لله عليه و سلم " الأطباء وحكماء الساسة يقرون حين أمر الغاضب أن يسكت وذلك ان الغاضب ربما يخرج عن شعوره فيتلفظ بكلمات قد يكون فيها كفر أو سب يجلب له العدوات، أو طلاق يهدم بيتا، وبالكلية فان السكوت حل وقائي لتلافي

كل ذلك ، هاذا من ناحية ، ثم ان يتعوذ بلله و هذا افضل – بلا شك– من ان يعد ارقاما بل انه الامثل لاستعانة بالله ان يدرا عنه الغضب و يعيذه ممن يدفعه اليه الا وهو الشيطان .

و لعل هذا مستمد من الوصية القرآنية " (واما ينزعنك من الشيطان نزع فاستعاذ بالله انه السميع العليم )"(فصلت _36).

ومن الامر القرآني " وقل ربي اعوذ بك من همزات الشيطين ، و اعوذ بك ربي ان يحضرون " ( المؤمنون 97–98 ) .

**.3.10. تغيير الوضعية :**

عن ابي ذر الغفاري رضي لله عنه ان النبي صلى لله عليه وسلم قال : "اذا غضب احدكم و هو قائم فليجلس ، فاذا ذهب عنه الغضب و الا فليضطجع " ( رواه ابو داوود 5/ 141) .

ويقول د.حسان شمسي باشا : " جاء في كتاب (هاريسوت) الطبي انه من الثابت علميا ان هرمون النور ادرينالين يزداد من ضعفين الى ثلاثة لدى الوقوف امام هرمون الادرينالين فيزداد نسبة بسيطة لكن الغضب يزيد من نسبته في الدم – ولا شك ان العاملين معا – الغضب والوقوف – يرفع نسبتيهما ويبدأ في التاثير سلبيا في الجسم بالتاثيرات الآنف ذكرها :

أليس في ذلك سبق طبي له اعجاز للنبي صلى لله عليه و سلم ليصف هذا العلاج اليسيير ذا الفائدة الطبية العظيمة في تهدئة الغضب ؟ فمن علمه ذلك قبل اكتشاف العلوم الطبية يقرون .... لا شك انه الوحي .... وهذا يشرق اعجاز النبوة

**.4.10. الوضوء :**

عن عطية السعدي رضي لله عنه قال : قال رسول لله صلى لله عليه و سلم : " اذا غضب احدكم فليتوضأ فانما الغضب من النار " ( اخرجه ابو داوود )

و في رواية : " ان الغضب من الشيطان و ان الشيطان خلق من النار و انما تطفا النار بالماء ؛ فاذا غضب احدكم فليتوضأ " ( رواه احمد 4/ 226 و ابو داود 4784).

و اخرج ابن عساكر : " الغضب من الشيطان ، و الشيطان خلق من نار ، و الماء يطفىء النار فاذا غضب احدكم فليغتسل ".

قال الدكتور احمد شوقي ابراهيم عضو الجمعية الطبية الملكية بلندن و استشاري الامراض الباطنية و القلب : " توصل العلماء الى ان سقوط اشعة الضوء ( Light Photons ) على الماء اثناء الوضوء

يؤدي الى انطلاق ايونات سالبة تؤدي الى استرخاء الاعصاب و العضلات فتزيل اي انفعال ناتج عن الغضب ..... فسبحان الله العظيم .

و الاغتسال بالماء البارد توصية طبية معروفة من اطباء الاعصاب على عهدنا هذا لتهدئة الجهاز العصبي و تبريد السطح Surface cooling ، و ياتي الوضوء ليخفف اثار الغضب من حرارة الجسم و التعرق و الاحساس بالضيق .... كما ان الوضوء يطفي لدى المسلم شعور بالعبودية لله عند قيامه بهذا الفعل التعبدي الذي يذهب عنه الغضب و يعطيه احساسا بالرضا و الخشوع و انكسار جذوة الغضب .

**.5.10. إلصاق الخد بالارض :**

ومن هذا القبيل ما رواه ابو سعيد الحذري رضي لله عنه ان النبي صلى لله عليه و سلم قال : " ان الغضب جمرة في القلب ابن ادم ؛ الا ترون الى حمرة عينيه و انتفاخ اوداجه ؛ فمن وجد من ذلك شيئا فليلزق خده على الارض " ( رواه الترمذي و ابو داود و ابن حبان و احمد باسناد ضعيف ).

وتمكين أعز الاعضاء ( الخد اوصفه الوجه ). من اذل المواضع ( الارض ) يجعل النفس تستشعر الذل و تزيل زهو " الانا" الذي كثيرا ما يكون هو سبب الغضب و قد قال بعض العلماء استنباطا ان في هذا اشارة الى امر السجود ، وهذا يتفق مع الهدي النبوي المبارك حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم اذا خرب امر فزع الى الصلاة ، وكان يقول: " ... وجعلت قرة عيني في الصلاة " ( رواه أنس بن مالك رضي لله عنه وأورده احمد والنسائي وابن سعد وابو يعلى والحاكم والبيهقي ) وصححه الالباني.

هذا ما علمنا اياه النبي صلى لله عليه وسلم الذي قال فيه ربه : " لقد جاءكم رسول من انفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم " ( التوبة 128).

## 11.أساليب التعبير عن الغضب:

بالرغم من أن انفعال الغضب عام عند جميع الفراد ، إلا أن مظاهر و اساليب التعبير عنه ، تختلف حسب عمر الفرد و نوع الثقافة و اساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها ، و تظهر نوبات الغضب عند الا طفال بأسلوبين احدهما ايجابي والآخر سلبي، وهما: (الخالدي، 2002، ص 242).

-**الأسلوب الاول:** يكون دائما مصحوبا بالصراخ و الضرب، او اتلاف الاشياء، حيث يفرغ فيها الطفل الشحنة الغضب ويعبر عنها بصورة ظاهرة، ويعتبر هذا الاسلوب طريقة تعبير الاطفال الانبساطيين، وهو فرصة لتفاهم الوالدين مع الطفل، والوصول إلى حلول مرضية والكشف عن مواطن الاخطاء وتصحيحها له

-**الاسلوب الثاني:** يكون مصحوبا بالانطواء او الصمت او الامتناع عن تناول الطعام، وفي هذا الاسلوب، لا يفرغ الطفل عن سلوكياته الانفعالية، وهو يعتبر طريقة تعبير الاطفال الانطوائيين، وهذا النوع أكثر خطرا على شخصية الطفل اذ يصاحبه كبت لانفعال الغضب.

وعن أساليب التعبير عن الغضب لدى المراهقين فلا يلجا عادة التعبير عن غضبه بوسائل عنيفة مثل: الضرب، والصفع والعدوان الواضح الذي يقوم به الاطفال، بينما يعبر عنه عادة بوسائل اخرى مثل: الصراخ والتحدث بصخب والشتم والتهكم والحط من قدر الخصم، وقد يستخدم الاشاعة والقذف، والافتراء و تشويه السمعة ، كما يلجا للقسم و اليمين المغلطة ( معوض، 2003، ص 403).

لقد عمل Spielberger (سبيلبرجر) (1995) على تطوير قائمة التعبير عن الغضب والتي تعد من أكثر الادوات شيوعا، واعظمها جودة من الناحية السكومترية لقياس التعبير عن الغضب حتى الان.

و حدد ثلاث أنواع للتعبير عن الغضب في دراسة عامليه تتمثل في: (حسين فايد، 2004، ص 409)

- **الغضب الخارجي:** يشير إلى الميل للتعبير عن الغضب صراحة بطرق عدوانية سلبية، كما قد يظهر في النواحي غير اللفظية بوضوح، مثل نبرات الصوت، وتعبيرات الوجه والعين وغيرها من الاساليب غير اللفظية في التعبير عن الغضب.
- **الغضب الداخلي:** يشير الى قمع وكبت الغضب الذي يؤدي الى نتائج سلبية، فقد يفقد الفرد الثقة بالنفس و تتراكم داخله الميول العدوانية، وقد يميل الى الانسحاب من الحياة، كما يؤدي إلى انفصال الفرد عن سلوكه الصريح، الذي يؤدي الى مسارات نمائية مختلفة في التعبير عن الشعور بالغضب، ويؤدي الى ظهور اضطرابات نفسية كالقلق والاكتئاب والانسحاب الاجتماعي فضلا عن الاعراض الفيزيولوجية.
- **التحكم في الغضب** : يشير الى الميل للهدوء والتعبير السلوكي والانفعالي البعيد عن الغضب، كلما كان التعبير عن الغضب يشكل معتدل وبطريقة ايجابية كلما كان ذلك له نتائج وآثار ايجابية على الفرد انفعاليا وايجابيا. فالتعبير الملائم والمعتدل عن الغضب بشكل منظم يكون توافقيا، لأنه ينشط الفرد ويشجعه على المثابرة في مواجهة التحديات والصعوبات، ويؤدي إلى الثقة بالنفس كما أنه يسهل من عملية التواصل بين الفرد والآخرين.

يستخلص مما سبق عرضه ان اساليب التعبير عن الغضب، اما أن تكون تكيفية بحيث تساعد الفرد على التعامل السليم مع ما يواجهه من مشاكل، وتقوي ضبطه وسيطرته عليها، وأما تكون غير تكيفية فتخلق لديه مشاكل في تشكيل واستيعاب المعلومات الواردة عليه، وتدفعه بالتالي إلى السلوك العدواني

**خلاصة الفصل:**

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل نستنتج أن الغضب هو من أكثر التأثرات على حياتنا اليومية ،يمكن أن ينشأ من مجموعة متنوعة من المصادر، بما في ذالك الاحباط والخيبة وعدم الرضا والتوتر ....والمزيد، ومع ذلك فان التحكم في هذا الشعور المكلف على النفس يمكن أن يكون تحديا، فإدارة الغضب بشكل فعال يتطلب الوعي بالمشاعر والتفاعلات الجسدية والعقلانية التي تحدث أثناء الغضب.

وفي الختام الغضب ليس عدونا بل هو إشارة إلى أن هناك أمور يجب أن نتعلم كيف نتعامل معها بشكل فعال للحفاظ على صحتنا العقلية وعلاقتنا الشخصية.

# الفصل الثالث

# الذكاء الانفعالي

**تمهيد.**

**1- تاريخ تطور مفهوم الذكاء الانفعالي .**

**2- مفهوم الذكاء الانفعالي .**

**3- مكونات الذكاء الانفعالي.**

**4- خصائص الذكاء الانفعالي .**

**5- نماذج عن النظريات الذكاء الانفعالي.**

**6- العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي.**

**7- اهمية الذكاء الانفعالي.**

**8-قياس الذكاء الانفعالي.**

**9-تنمية الذكاء الانفعالي .**

**خلاصة الفصل.**

**تمهيد:**

يعتبر الذكاء الانفعالي أحد أهم المواضيع الهامة المثيرة للاهتمام خاصة في العقود الثلاثة الأخيرة حيث يعتبر في الوقت الحاضر من أحدث أنواع الذكاء في مجال الصحة النفسية, ويعود تطور هذا المفهوم إلى طابع العصر الذي نعيش فيه, وقد تم تناوله بالدراسة والتحليل والبحث عن دوره في حياة الفرد الجماعة اعتقادا منهم بأهميته و مركزيته في توجه السلوك و تكوين شخصية الفرد.

وفي هذا الفصل سيتم تناول تاريخ تطور مفهوم الذكاء الانفعالي, مع ذكر بعض المفاهيم المختلفة, وسيعرض هذا الفصل لمكونات وخصائص وبعض النماذج النظرية للذكاء الانفعالي مع ذكر عوامله وأهميته .

## 1.تاريخ تطور مفهوم الذكاء الانفعالي:

يرى العديد من الباحثين أن بداية ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي يعود الى القرن الثامن عشر حين قسم العلماء العقل إلى ثلاثة أقسام هي المعرفة, الدافعية , الانفعال, وقد لفتت انتباه العلماء في ذالك الوقت أن هناك أشخاص يتمتعون بنسبة ذكاء عقلي مرتفع لكنه غير ناجحين في حياتهم, وآخرين بنسبة ذكاء متوسط ولكنهم ناجحين في حياتهم, إذا اختبار الذكاء العام لا تقدم صورة كاملة عن شخصية الفرد وعلاقته بالآخرين (غزل بنت عبد الرحمان آل شيخ، 2018، ص11).

ولعل أول من استخدم مصطلح الذكاء الوجداني كان في أمريكا عام (1985) عندما قام طالب في كلية الآداب بتضمنه في عنوان رسالته لنيل درجة الدكتوراه, كما ظهر في سلسلة البحوث العلمية لما يرى(سلوفي) ففي عام (1990 ) نشر أول تعريف للذكاء الانفعالي, بعدما أن قام بتطوير طريقة عملية لقياس الفروق بين الافراد في القدرة العاطفية.

ويرى(**ابستين**) أن الذكاء الإنفعالي يتكون من مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعر الاخرين بصورة أساسية فإنه يوجد القدرة لضبط وتنظيم المشاعر والتحكم في الانفعال والقدرة على التعبير عن المشاعر المناسبة في موقف ما ( الغامدي، 2009، ص47).

وقد ظهر أيضا مفهوم اذكاء الانفعالي في تصوير الباحث أبو حطب للذكاء، حيث صنف الذكاء الى الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي (أبو حطب, 1996).

وفي مطلع الثمانينات جاءت جهود (غاردنر) في نظريته الذكاء المتعددة لتعيد إلى عدة أبعاد هي: اللغوي، المكاني، المنطقي، الحركي، الجسمي، الموسيقي، الشخصي الذكاء الاجتماعي، وقد عرف الذكاء البين شخصي على أنه القدرة على التميز والاستجابة على نحو مناسب للحالات الانفعالية المزاجية للاخرين، والذكاء الشخصي على أنه مدى احساس الشخص بمشاعره والقدرة على التميز بين انفعالاته ومعرفة نواحي قوته وضعفه (حسين،2005، ص249).

## 2.تعريف الذكاء الإنفعالي:

تنوعت الاتجاهات النظرية في تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي, فقد قدم العلماء والباحثون تعريفات متعددة منها: تعريف (جولمان) الذي يرى بأن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الافراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة, والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وادارة الانفعالات والحماس والمثابرة وتحفيز النفس وادراك انفعالات الآخرين وادراك العلاقات الاجتماعية (Goleman, 1995, p40)

وهذا يعني ان الذكاء الإنفعالي هو مجموعة من القدرات العقلية تساعد على فهم ومعرفة مشاعر الاخرين.

كما حدد (جولمان) الذكاء الانفعالي عن طريق الانفعالات الذاتية وإدارتها وتحفيز الذاتية وتحفيز الذات والتعرف على الاخرين وحسن التعامل معهم (Goleman, 1995, p43)

بمعنى أن الذكاء الإنفعالي هو مجموعة من الانفعالات و تحفيزات ذاتية ومعرفة كيفية التعامل مع الاخرين .

في حين يعرفه (سالوفي) بأنه وعي الشخص بمشاعره وحسن إدارتها بحيث يكون مصدر للدافعية في ذاته ويمثلك القدرة على التعاطف وحسن ادارة العلاقاته مع الآخرين (جبر،2008، ص11)

يستنتج من هذا التعريف أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية له وللاخرين .

ويرى ابراهيم عبد الستار أن مفهوم الذكاء الانفعالي يشير الى توفر مجموعة من السمات أو الصفات الشخصية التي تتعلق بوجود مهارات اجتماعية انفعالية تمكن الفرد من التفاهم الحالة النفسية وتفهم مشاعر وانفعالات الاخرين(ابراهيم بسال أبو عمشة, 2013, ص411).

ويفهم من هذا التعريف أن الذكاء الانفعالي هي مجموعة الصفات الشخصية لها علاقة بمهارات اجتماعية حيث تساعد الفرد على فهم مشاعره وحالته النفسية له وللآخرين.

وتشير إنعام هادي حسن بأن الذكاء الانفعالي هو مهارات شخصية واجتماعية تساعد الشخص على فهم حالته النفسية وادرك مشاعره, وسيطرته على انفعالاته, واحساسه بالتفاؤل والسعادة, وقدرته على اقامة علاقات مع الاخرين وادراك مشاعره والتفاعل معه, وغيرها من الأمور (إنعام هادي حسن,2013، ص37)

ويستخلص من هذا التعريف أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على معرفة مشاعره والسيطرة عليها واقامة العلاقة مع الاخرين مع ادراك والتفاعل مع مشاعرهم.

وتؤكد وجدان عبد الامير الناشئ بأن الذكاء الإنفعالي هو القدرة على ادراك مشاعر ذاتية وادارة انفعالاته بشكل جيد وتحفيز ذاته لزيادة دافعيته وتعاطفه مع الاخرين وادراك مشاعر الاخرين وادارة علاقاتهم معه (وجدان عبد الامير الناشئ، 2005، ص13).

بمعنى أن الذكاء الإنفعالي هو القدرة على ادارة المشاعر وتحفيز الذات لزيادة الدافعية والتعاطف مع الآخرين.

أما صادق عبدة حسين (2016) فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على رصد العواطف وتفهمها والقدرة على ضبط النفس، والتحكم في الغضب والاندفاع، وأنه القدرة على تفهم وجدان الأخرين ومشاركتهم, تبني وجهات نظرهم وكياسة الاستجابة للأخرين، والقدرة على التأثير فيهم وامتلاك الحجة القوية في الاقناع والقدرة على قيادة الملتزمة بهدف القدوة والمثل الاعلى، والتغير وبناء جسور الوفاق, ودعم روح الفريق(صادق عبدة حسين،2016، ص23).

وعليه فالذكاء الانفعالي هو قدرة التحكم بالعوطف والاقناع الاخرين وقدرة التحكم في الغضب ويمتاز بروح الفريق .

ويعرفه كل من سليمان محمد وعبد الفتاح مطر (2004) بأنه قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية (الوجدانية) وادارتها وضبطها وتوجيهها لتحفيز ذاته، واستشفافه لانفعالات ومشاعر الاخرين والاستجابة الملائمة لهم وفقا لذالك، والتواصل والتفاعل الجيد معهم(سليمان محمد وعبد الفتاح مطر،2004، ص79).

إذا الذكاء الانفعالي هو القدرة على إدارة واستشفافه على مشاعره ومشاعر الآخرين مع التواصل الجيد معهم.

## 3.أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي:

هناك عدة أبعاد للذكاء الانفعالي وذلك لتعدد وجهات النظر في دراسة هذا الموضوع من طرف عدة باحثين, ومن أبرز الباحثين الذين وضعوا أبعاد لهذا الموضوع نجد:

-(جولمان)، الذي يقسمه إلى خمس مكونات أساسية وهي:

**أ_ الواعي بالانفعالات والمشاعر الذاتية(المعرفة الانفعالية):**

وهي العلمية المعرفية التي تحول أو تترجم فيها المدخلات الحسية إلى خبرات ذات معنى أي تفسير المعلومات والاشارات الوجدانية الذاتية والخاصة بالآخرين (رشوان، 2006، ص 8).

وبصفة عامة يتضمن هذا البعد إدراك الرسائل الغير اللفظية والتعبيرات الإنفعالية التي تظهر على الوجه وفي نبرة الصوت وكل قنوات الإتصال الممكنة مع الاخرين (Mayer&Salovey, 1997, P86)

ب_ **ادارة الانفعالات:** تعني السيطرة على الانفعال وبالتالي أي قدرة الفرد على تحمل الانفعالات السلبية كالقلق والمخاوف والحزن والغضب, وهذا ما يمثل الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).

**ج_تنظيم الانفعالات**(التحفيز الذاتي): بمعنى السيطرة على الانفعالات وتوجيهها لخدمة الهدف, واستخدام الانفعالات بطريقة منتجة وتحقيق الانجاز والتفوق, واستعمال الانفعالات في صنع افضل القرارات ) Richard Bèatrice,1996).

**د_التعاطف (المشاركة الوجدانية ):** يقصد به معرفة و إدرك مشاعر الاخرين مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الاخرين( Richard Bèatrice,1996 ).

**و_التوصل الاجتماعي أو الفن معالجة العلاقات الشخصية المتبادلة (المهارات الاجتماعية ):** ويقصد إدارة الانفعالات في التعامل مع الاخرين الجيد والفعال مع الاخرين بناء على فهم و معرفة مشاعرهم. ( Richard Bèatrice,1996)

BAR-On– ( يار–أون)(1996) فقد قسم الذكاء الانفعالي إلى سبع أبعاد هي: (نقلا عن: عبد المنعم الدردير، 2004، ص28).

- البعد الشخصية.
- بعد تكوين العلاقات مع الاخرين .
- التكيف.
- التحكم في الضغوط.
- المزاج العام.
- الانطباع الاجابي.
- الدرجة الكلية.

Dulewics– (ديلوكس) وhiggs (هيجز)(1999) قدما تقسيما لمكونات الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة عوامل : (نقلا عن: عبد المنعم الدردير، 2004، ص28).

- **الوعي بالذات:** معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قراراته.
- **تنظيم الذات:** ادارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده والقدرة على تأجيل اشباع الحاجات.
- **حفز الذات:** استخدم الفرد لقيمه و تفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها.
- **التعاطف:** القدرة على فهم مشاعر الآخرين والإحساس بها وعلى إدارة نزاعات وانفعالات الآخرين.

- **المهارات الاجتماعية:** قدرة الفرد على قراءة و ادارة الانفعالات الاخرين من خلال علاقته معهم واظهار الحب والاهتمام بهم واستخدام مهارات الاقناع وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل في فريق بصورة ايجابية فاعلة.

## 4. خصائص الذكاء الانفعالي:

أن كل من (مايرز) و(ساوفي) استخدام التعبير الذكاء الوجداني لوصف الخواص الإنفعالي التي تظهر اهميتها في تحقيق النجاح، وهذه الخواص هي: التقمص الوجداني، ضغط النزاعات أو المزاج, تحقيق محبة الاخرين، المثابرة أو الاصرار، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن المشاعر والاحاسيس وفهمها، القابلية للتكيف، حل المشكلات بين الاشخاص (أسماء احمد عبيد,2013، ص20).

فنجاح الأفراد الأذكياء انفعاليا أكثر من المفترض في الاتصال والأفكار والأهداف والاهتمامات, وكل ذلك يجعلهم أكثر تكيفا مع البيئة المهنية، وفي هذا الصدد تم استخلاص أهم الخصائص ذوي الذكاء الانفعالي من خلال عدد من الدراسات التي وردت في التراث السيكولوجي، منها دراسة (جولمان)(1995),(وجيري)(1997), (أبرهام)(2000), (ميلرى )(2001), (مايرز)و(ساوفي) (1990), أمل حبيب (2005).

ومن تلك الخصائص ما يلي: يكون على وعي بانفعالاته يطور نموذجا دقيقا لذاته يعمل بالاستقلالية يعيش وفق نظام قيمي أخلاقي مصدر طاقة وحيوية للآخرين يناضل من اجل تحقيق ذاته لديه دوافع داخلية قادر على التعبير عن مختلف مشاعره.

وهناك خصائص أخرى يذكرها سالم علي سالم الغريبة: (سالم علي سالم الغريبة،2011، ص ص567-596).

1. يعي بطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته.
2. يمكن الفرد أن يوجد علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية وبين تفكير وانفعالات الاخرين الذين يتعامل معهم من الناحية أخرى.
3. له دور مهم في دفع الفرد نحو الوصول الى الهدف و الأخذ بيده لتحقيق النجاح في حياته العملية و الاجتماعية

## 5.نماذج عن نظريات الذكاء الانفعالي:

### 1.5.نظرية (ماير)و(كاروسو) و(سالوفي ):

حدد (ماير) و(كاروسو) و(سالوفي) النموذج التالي للذكاء الانفعالي ويتكون من مجموعة من القدرات الرئيسية تم تصنيفها إلى أربعة مجالات وهي:(Selovey, Mayer, Caruso, 1999)

**أ.القدرة على الوعي الانفعالي:**

وتتضمن القدرة على ادراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقيم التدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الاخرين .

**ب.القدرة على استخدام الانفعالات:**

وتتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير وتتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الاحاسيس.

**ج.القدرة على فهم الانفعالات ودلالاتها:**

وتضمن القدرة على التحليل الانفعالات إلى أجزاء وفهم الانفعالات, وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.

**د.القدرة على ادارة الانفعالات:**

وتتضمن القدرة على ادارة المشاعر الذاتية ومشاعر الاخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية.

### 2.5.نظرية (دانيال جولمان) للذكاء الوجداني (1995):

قدم (جولمان) نموذجه معتمدا على نموذج (ماير) و(سالوفي) عام(1990) إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الإنفعالي مع سيمات و خصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعال في المشاركة الاجتماعية، وتم تنقيح في نموذجه في مقال له عام(1998) وعام (2001)، ويشير (دانيال جولمان) أن الذكاء الإنفعالي عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين, وعلى تحفيز ذواتنا, وعلى ادارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الاخرين بشكل فعال, وبالك عبر (جولمان) عن الذكاء الإنفعالي في خمس مجالات هي: الوعي بالذات وادارة الذات وحفز الذات والتعاطف والتعامل مع الاخرين (السيد السمادوني, 2007،ص113).

### 3.5.نظرية ( Bar-On):

يعد من رواد النماذج المختلطة للذكاء الإنفعالي، ويرى أن هذا المفهوم يمثل الجانب الغير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل اليه (وكسلر) من بداية الاربعنيات والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماما بالجوانب المعرفية, وهدفت هذه النظرية إلى فهم لماذا يتمكن بعض الافراد الناجحين في حياتهم, وحدد خمسة مجالات كبرى في الاداء لها صلة بالنجاح, والذكاء الإنفعالي لديه هو منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والوجدانية الاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية (سالي حسين,2007، ص45).

### 4.5.نظرية Goleman.D (جولمان):( Goleman , 1995 )

إن انتشار مفهوم الذكاء الانفعالي وتطبيقاته في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية يرجع بدون شك الى كتاباتً (جولمانً) الموجهة لعموم الناس والتي لاقت مبيعات واسعة في الأوساط العامة والمهنية عبر العالم ومنها كتابه المشهور الذكاء الانفعالي في جزئين (1995) و(1998).

لقد قام (جولمان)ً بتبسيط مفهوم الذكاء الانفعالي إلى مفهوم عام وشائع وذلك بتدعيمه بالنظريات والحالات الاكلينيكية المختلفة. وحسبًه فإن الذكاء الانفعالي يشجع التوازن النفسي، والشعور بالثقة بالنفس، ويسهل اتخاذ القرارات، فهو يضمن حياة أفضل على المستوى الشخصي، الاجتماعي، والمهني. وفي وصفه لهذا المفهوم يوضح الكاتب أنه ذكاء خاص، يتعلق بالانفعالات ويختلف عن الذكاء المعرفي.

اهتم (جولمان) بدراسة تأثير الجوانب اللامعرفية من الشخصية خاصة في النجاح المهني، وهو يعتبر الذكاء الانفعالي ذكاءا مختلطا مكونا من القدرات المعرفية والسمات الشخصية يعبر عن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وعلى مشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال، حيث يتميز مرتفعوا الذكاء الانفعالي بمجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية كالوعي بالذات(awareness Self) التحكم في الانفعالات (control Impulse)، المثابرة (Industry)، الحماسة (Zeal)، التحفيز الذاتي(motivation-Self)، التعاطف أو التقمص العاطفي ( Empathy)، واللياقة الإجتماعية(deftness Social) ، وذكر (جولمان) أن معظم الأدلة تشهد أن الناس الماهرين انفعاليا الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدا، والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها، يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة، ابتداء من مجال العلاقات العاطفية إلى العلاقات والقواعد غير الرسمية التي تحكم النجاح في مجال العمل.

كما يصفً (جولمان)ً الذكاء الانفعالي بأنه ذكاء شامل ومتجدر في شخصية الفرد يؤثر في مستوى بقية الذكاءات الأخرى فهو في نفس الوقت نظام للتحكم في الانفعالات وسمة شخصية ثابتة نسبيا لدى الأفراد، ويقدم نظريته التي تفترض أن الأشخاص يولدون بمستوى معين من الذكاء الانفعالي هو الذي يحدد فيما بعد مدى قدرتهم على اكتساب المهارات الانفعالية، حيث تظهر هذه المهارات وتنمو متكاملة مع بعضها تعتمد إحداها على الأخرى وتدعم إحداها الأخرى .

وأشارً (جولمان) إلى الفروق الجنسية في الذكاء الانفعالي، فالذكور ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع متوازنون اجتماعيا وصرحاء ومرحون ولا يميلون الى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضا بقدرة ملحوظة على الالتزام بأهدافهم وعلاقاتهم مع الآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون، وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين. أما الإناث ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع فيتصفن, بالحسم والقدرة على التعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة ويثقن في مشاعرهن وهن اجتماعيات غير متحفظات وللحياة معنى بالنسبة لهن، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية ويسهل عليهن التوازن الاجتماعي وتكوين علاقات جيدة. ومع ذلك يشيرً (جولمان) إلى أنه رغم وجود فروق بين الذكور والإناث في اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي، حيث أنهم يكتسبون نقاط قوة و نقاط ضعف مختلفة في ميدان الذكاء الانفعالي، إلا أنهم يتساوون في المستوى العام و توصلً Goleman (غولمان) وBoyatzis (بوياتزيسً) (2001) إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربعة أبعاد كل بعد منها يحتوي على مجموعة من المهارات الانفعالية الذاتية أو الاجتماعية، وهذه الأبعاد تمثل قدرات قابلة للتعلم والتطوير، وهي على النحو التالي:

**أ.الوعي بالذات (awareness Self) :**

يعني الوعي بالذات قدرة الفرد على الانتباه إلى انفعالاته وادراكها وقت حدوثها والتعرف على آثارها وانعكاساتها، ويشمل **الوعي الانفعالي** (Emotional awareness) وتمييز للفرد لانفعالاته ولتأثيرها، **التقييم الدقيق للذات** وهو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ولمواطن القوة والضعف فيه، و**الثقة بالنفس** (confidence-Self ) وهو إقرار الفرد وتأكيده لقيمة ذاته وقدراته.

ويمثل الوعي بالذات الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي، حيث يمثل امتلاك الفرد لمعرفة عميقة بانفعالاته الذاتية، وبالتالي بنقاط قوته وحدودها وبقيمه الخاصة وبمستوى دافعيته، فهذا البعد يشير إلى القدرة التي تصنع الفرق بين الانجراف تحت سيطرة الانفعال وبين إدراك الحالة الانفعالية، فالوعي بالذات يمثل

الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي ويسمح بالانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز الدقيق بينها، والوعي بالعلاقة بين المشاعر والأفكار والأحداث.

ويذكر (جولمان) أن الأمر يبدو بسيطا في ظاهره لكنه في الحقيقة بالغ التعقيد، فقد يبدو لنا من الوهلة الأولى أننا واعون بانفعالاتنا عند حدوثها، ولكننا عند التفكير بعمق، ندرك أننا كنا نغفل عن جوانب كثيرة من حقيقة ما كانت عليه مشاعرنا اتجاه موقف معين.

كما استخدمً (جولمان) مصطلح الوعي بالذات للاشارة إلى الاستمرارية في الانتباه للحالة الانفعالية الداخلية، حيث يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها الفرد وما تتضمنه من مشاعر، ويتناول هذا الانتباه كل ما يمر به الوعي لكن دون أن يكون طرفا فيه، ويطلق علماء التحليل النفسي على هذه الحالةً "الأنا الملاحظةً"، وهي الجانب الواعي الذي يسمح للمحلل أن يراقب استجاباته هو نحو المريض.

فالوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات التوتر أو الاكتئاب تساعد الفرد على فهم انفعالاته المضطربة وتزوده بمعلومات عن شعوره اتجاه الموقف .يتطلب الوعي بالذات أن تقوم القشرة المخية بنشاطها الوظيفي، و خاصة مناطق اللغة منها بتسمية و التعرف على الانفعالات التي تثار، وتعتبر حالة الوعي بالانفعال الخطوة الأولى من أجل ضبطه فهي الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبنى عليها التحكم الانفعالي الذاتي. والوعي بالذات بما أنه يؤدي وظيفة رقابية على انفعالات الفرد ومشاعره، فهو يصدر أحكاما على هذه الانفعالات و المشاعر على أنها جيدة أو سيئة، مقبولة أو مرفوضة، وهو أيضا يوجه التفكير نحو الانفعالات.

يختلف الناس في امتلاكهم لمستوى معرفتهم بانفعالاتهم، فليس باستطاعة الجميع إدراك الانفعالات الحقيقية التي تنتابهم اتجاه أمر معين والتعبير عن حقيقة ما يشعرون به؛ إذ لابد من جهد عقلي لذلك. وهكذا فإن الوعي بالذات هو بمثابة وعي آخر الى جانب الوعي بالأحداث، يحقق الفرق بين فهم الموقف وفهم الحالة الانفعالية الذاتية المصاحبة للموقف.

وبإيجاز فإن الوعي بالذات هو كما عرفهً(جون ماير) أن نكون مدركين لحالتنا النفسية ولتفكيرنا بالنسبة لهذه الحالة المزاجية نفسها، وحسبً (ماير) فإن الوعي بالذات يحمل في معناه العمل على تغيير الحالة الانفعالية أو السيطرة عليها, ذلك أن مجرد إدراك الحالة الانفعالية يولد الرغبة في التخلص منها أو الاستمرار فيها.

فالتعرف على الحالة النفسية يوفر الجهود لتقييم المواقف واتخاذ القرارات، ويفتح سبل الاختيار للتفكير بدلا من تركه ينتهج السبيل الوحيد الخاضع لسيطرة الانفعال.

يعتبر الوعي بالذات مظهر هام من مظاهر الصحة النفسية يزود الشخصية بالوحدة والاستقرار الضروريان لحياة الفرد، فوعي الفرد بذاته يوفر له المعلومات الكافية عن نفسه وعن علاقته بالآخرين المحيطين به في بيئة اجتماعية مليئة بالانفعالات والمشاعر والتي تتراكم يوما بعد الآخر. ويساعده في تعلم طرق التخفيف من آلامه والتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في حياته، ويرشده لكل ما يشعره بالراحة النفسية.

ويبلور له صورة واضحة عن ذاته تزداد ملامحها وضوحا بازدياد الخبرات اليومية؛ فيعتبر من الوعي بالذات أيضا ادراك الفرد للأحداث التي تترك تأثيرا إيجابيا أو سلبيا في أعماق نفسه وادراكه للأساليب السلوكية للتصدي لبعضها وإعاقة نفاذها الى داخل نفسه والسماح بالمرور لبعضها الآخر التي تتفق مع ميولاته و اتجاهاته.

**ب-إدارة الذات ( management Self) :**

يسمى هذا البعد أيضاً تنظيم الذات، ويعني القدرة على التحكم في الانفعالات والنزوات والتكيف مع تطور الوضعيات. ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية بما في ذلك كسب الوقت من أجل التحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية بحيث يدير الفرد تصرفاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة اجتماعية أو مادية، ويتحمل الانفعالات العاصفة التي تفرضها عليه المواقف المختلفة من خلال تقبلها وليس قمعها، ويعبر عن انفعالاته سواء السارة (الإيجابية) أو المكدرة (السلبية) كل في مواقفها المناسبة.

تشمل إدارة الانفعالات عدة مهارات انفعالية هي: **التحكم في الذات،** الموثوقية وتعني حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة، **يقظة الضمير** وتعني تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية، **التكيفية** و هي مرونة الفرد في تعامله مع الآخرين، **المبادأة** وهي استعداد الفرد لانتهاز الفرص، **دافعية الانجاز** وتعني انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

إن إدارة الانفعالات و ضبطها تعني أن يكون الانسان سيد نفسه حين يتعرض إلى مواقف انفعالية، فيديرها بكفاءة بدل أن يكون عبدا لها، وهذا من المظاهر النفسية الصحية؛ فالخضوع للانفعال قد يؤدي إلى حالات متطرفة بل وأحيانا الى حالات مرضية .

وإذا كان الانفعال يندفع عن طريق مثير، أي عن طريق تقييم أولي للموقف، فإن ما يسمح بالسيطرة عليه هو القيام بعمليات إعادة التقييم التي تنطلق من الواقع الذي يفرضه الوعي بالحالة النفسية. ففي حالات الغضب مثلا ينجم حوار نفسي داخلي يتعلق بالعوامل المسببة لحالة الغضب، والتي عادة ما تكون خطرا رمزيا كالشعور بالإهانة وفقدان احترام الذات والمكانة واللاعدالة والحرمان من تحقيق هدف أو إشباع حاجة، هذا الحوار قد يغذي الشعور بالغضب ويقويه ويستثير أفكارا أخرى أشد عنفا، كما قد يكون المفتاح الرئيسي لمواجهته عن طريق النظرة الإيجابية للموقف .

لاشك أن القدرة على التحكم في الانفعالات أمر حميد، خاصة إذا علمنا التأثير السلبي للانفعالات القوية على القدرة المعرفية للأشخاص، إلا أن ذلك لا يبرر التوجه لقمع الانفعال كليا، لأن ذلك سيؤدي إلى الفتور والعزلة، ولكن يتطلب الأمر السعي إلى سلوك يحقق التوازن الانفعالي، فالمسألة إذا لا تتعلق بالانفعال في حد ذاته بقدر ما تتعلق بكيفية التعبير عنه وتناسب ذلك مع الموقف.

يعتبرً (جولمان) مقاومة الاندفاع الانفعالي أو تأجيل الاشباع من أهم المهارات النفسية المكونة لبعد ادارة الذات، وتظهر هذه المهارة في قدرة الفرد على التحكم في حاجاته ورغباته حيث يختار منها تلك التي يستطيع إشباعها، أما الحاجات التي يرى استحالة تحقيقها فيسعى إلى تغييرها، وكلما زادت قدرة الانسان على ضبط ذاته كلما قلت الحاجة الى الضبط من مصدر خارجي.

وفي هذا المجال فقد أجريت دراسة طويلة المدى قام بها الباحث النفسي Mitchel.W (ميتشلً) في الستينات من القرن العشرين على الأطفال في حضانة تابعة لجامعةً (ستانفوردً) الأمريكية. حيث تشكلت عينة البحث من أبناء أعضاء هيئة التدريس وأبناء طلبة الدراسات العليا وأبناء بعض العمال في سن الرابعة، واستمر إخضاع أفراد العينة للدراسة إلى غاية تخرجهم من المرحلة الثانوية. وكانت الدراسة عبارة عن تطبيق لمجموعة من الاختبارات حول تخيير الأطفال بين الإشباع الفوري أو تأجيل الاشباع المقترن بزيادة حجمه. حيث تبين أن مجموعة من الأطفال لا يستطيعون مقاومة اندفاعهم نحو الإشباع الفوري، مقابل مجموعة أخرى يختارون كبح اندفاعهم ويقومون ببعض الأساليب التي تساعدهم على الصمود. وكانت الفروق بين المجموعتين في المجالات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية واضحة، فقد كان الأطفال الذين تمكنوا من تأجيل الإشباع، أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية، مؤكدين لذواتهم بدرجة أكبر، وأكثر قدرة على مواجهة الإحباط، كما كانوا أقل عرضة للانهيار أو النكوص أمام المواقف الشديدة أو الاضطراب في المواقف الضاغطة، وكانوا أكثر تفوقا دراسيا ولديهم مبادرة أكبر وأكثر كفاءة أكاديميا

وأكثر قدرة على صياغة أفكارهم لغويا، وأكثر استخداما للعقل وأكثر قدرة على التركيز وعلى التخطيط. أما الأطفال الذين لم يستطيعوا المقاومة، فقد كانوا أقل قدرة في الخصائص السابقة، وكانوا خلال مراهقتهم أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات وأكثر خجلا وانسحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكثر عنادا وأقل حماسا، وأقل ثقة في نفوسهم وأكثر غيرة وحسدا، ويضطربون أمام الإحباط ويتسمون بالنكوص وعدم القدرة على مواجهة الضغوط، ورغم بلوغهم سن المراهقة بقوا غير قادرين على تأجيل الإشباع. وقد أشار (ميتشالً) إلى أن تأجيل الإشباع المفروض ذاتيا والموجه بالهدف، ربما يكون أساس القدرة على تنظيم الذات الانفعالي.

**ج.الوعي الاجتماعي (awareness Social) :**

عبر عنه (جولمانً) في بداية الأمر بمصطلحً التعاطفً(Empathy) وفي مرحلة ثانية وصفه بمصطلح أوسع هو الوعي الاجتماعي الذي يشمل: **التعاطف** وهو إدراك الفرد لمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، **الوعي التنظيمي** ويعني تفهم الفرد لقرارات المنظمة أو قدرته على النقد الايجابي باتجاه التنظيم، **وتوجيه المساعدة** وهو توقع الفرد لاحتياجات الآخرين و إدراكه و إشباعه لها . لكن يبقى التعاطف أهم قدرة انفعالية واجتماعية يشتمل عيها هذا البعد.

المصطلح (Empathy) مشتق من الكلمة اليونانية (Empatheia) أي تقمص المشاعر ويسمى أيضا التفهم والتقمص الانفعالي والمشاركة الوجدانية والمشاركة الانفعالية.

ويعني التعاطف استحضار مشاعر الآخرين، ويعبر عن القدرة على ادراك ما يشعر به الآخرون، والتوحد معهم وفهم مشاعرهم والتناغم معهم والتواصل بهم.

يقوم التعاطف أساسا على الوعي بالذات، فبقدر ما يكون الفرد قادرا على تقبل مشاعره وإدراكها، يكون قادرا على قراءة مشاعر الآخرين، فالاشخاص العاجزون عن التعبير عن مشاعرهم والمفتقدون لأي فكرة عما يشعرون به، يكونون في ضياع اجتماعي كامل، حيث أنهم إذا طلب منهم معلومات عن مشاعر أي شخص آخر ممن يعيشون حولهم فإنهم لا يجيبون بشيء، ومقابل ذلك هناك ما يطلق عليه الدور الذكي للعاطفة، حيث تبدو أهمية معرفة الفرد بعواطفه واستبصاره بها وبمشاعره وفهمها جيدا، ثم ادارتها والحفاظ عليها بشكل متوازن، ومن ثم استخدامها لمصلحة أهدافه ليصل الى تقدير عواطف الآخرين ومشاركتهم فيها، وهي جزء مكمل لوعيه بذاته، والأساس في قدرته على التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات معهم يسودها التلاؤم .

تعتبر الكلمات الوسيلة الأساسية للتعبير عن العقل، لكن الانفعالات تترجم في معظم الأحيان إلى وسائل غير منطوقة مثل نبرة الصوت والإيماءات و التعبير الوجهي والتي تصدر إراديا وحتى لا إراديا، فكما يقول (فرويد) "الكائنات الفانية لا تقدر على كتمان سر، فعندما تصمت ألسنتها تنطق باقي أعضائها فلا يلبث أن يجد الإفشاء طريقا له، لكن عندما لا تتفق الكلمات مع ما يصدر من التعبيرات غير المنطوقة، يكون من الذكاء الانتباه إلى أن حقيقة الحالة الانفعالية هي التي تكمن في الرسائل غير المنطوقة والاشارات غير اللغوية. فلابد للفرد أن تكون له القدرة على الحساسية وعلى قراءة الاشارات الانفعالية للآخرين بدقة أولا قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة".

تمتد جذور التعاطف الى الطفولة المبكرة، وتؤدي التنشئة الاجتماعية في الطفولة المبكرة دورا هاما في نمو ونضج التعاطف لاسيما الاتصالات المبكرة بين الأم وطفلها، وبين Stern.D (ستيرن) أن ادراك الطفل أن حالته الانفعالية تلقى تقبلا وتفهما من طرف والدته وحدوث تبادل انفعالي جيد بينهما، أو ما سمها (ستيرن) التناغم، سيشكل لاحقا التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الطفل خلال مرحلة الرشد. كما يرتبط التعاطف بالاخلاق، حيث يعبر مستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم عن قيمهم الاخلاقية، وقد كشفت دراسات أجريت في ألمانيا وأمريكا أن أكثر الناس قدرة على التعاطف مع غيرهم هم أكثرهم تفضيلا للمبادئ الأخلاقية.

للتعاطف أهمية في السياق الاجتماعي سواء الأسري أو المهني كما في علاقة الرؤساء بالمرؤوسين أو علاقة العاملين ببعضهم. إن القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين تمارس في مجالات شتى من الحياة، في مجالات البيع، التسيير، العلاقات الشخصية، التدريس، السياسة، وغيرها، والمشاركة العاطفية في حياة الانسان تعطي له مجالا أوسع للاندماج في العلاقات، ومن ثم التقبل المتبادل والحياة العملية الناجحة.

إن فاقدي القدرة على ادراك مشاعر الآخرين يعيشون في عمى اجتماعي، فالنغمات العاطفية التي تتردد من خلال كلمات الناس وأفعالهم وأصواتهم وصمتهم وانتقالهم من حالة انفعالية لأخرى، كل هذه الحالات تمر عليهم دون ملاحظة ودون فهم. وهذا العجز في تسجيل مشاعر الآخرين هو نقطة ضعف في الذكاء الانفعالي وهو فشل في كل علاقة انسانية، بل أكثر من ذلك لوحظ أن فقدان القدرة على التعاطف له دلالة مرضية؛ فعادة ما يتم ملاحظة هذا النقص الانفعالي في حالات الاضطرابات البسيكوباتية الاجرامية، وفي حوادث الاغتصاب، وسلوك الاطفال المشاغبين، وغيرها من الحالات اللاسوية.

من جهة أخرى تبين دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأفراد الذين يكونون قادرين على قراءة المشاعر من التعبيرات غير المنطوقة، هم في حالة أفضل من حيث التكيف الانفعالي. كما بينت هذه الدراسات أن النساء أكثر قدرة من الرجال على التعاطف، وأن الأطفال الأذكياء في قراءة الانفعالات غير المنطوقة أفضل أداء أكاديميا وأكثر توافقا اجتماعيا في المدرسة.

**د.إدارة العلاقات ( management Relationship) :**

تسمى أيضا المهارات الاجتماعية (skills Social) أو الكفاءة الاجتماعية وتشمل القدرة على الاتصال و على الهام الآخرين والتأثير فيهم مع تسهيل تطورهم الشخصي، والقدرة على إدارة الصراعات، والقيادة، وخلق التغيير، وبناء العلاقات والتعاون، والعمل في فرق.

فتعني إدارة العلاقات، القدرة على التأثير الايجابي في الآخرين من خلال إدراك حالاتهم الانفعالية ومشاعرهم وتحديد متى يقادون ومتى يتبعون ويساندون. إن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة لتطويع عواطف الآخرين، ويتطلب ذلك كفاءة اجتماعية وقدرات وفعالية في عقد الصلة معهم، كما يتطلب القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة الصحيحة التي يستدعيها الموقف. والمتفوقون في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في المواقف التفاعلية وجيدون القيادة بفعالية.

تتشكل القدرة على ادارة العلاقات لدى الانسان أثناء تشكل شخصيته في مرحلة الطفولة المبكرة ولا تظهر إلا بعد أن يبلغ الطفل مرحلة التحكم في نزواته، ولها ارتباط قوي بالقدرة على الوعي بالذات، فقد أوضحت العديد من الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة يعززان الوعي بالذات، فتلعب الخبرات الانفعالية المكتسبة للطفل من خلال عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي دورا هاما في تشكيل وعيه بذاته، كما أن هذا الأخير يعزز بدوره نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية.

وتكتسي القدرة على إدارة العلاقات أهمية بالنسبة للحياة النفسية والاجتماعية للفرد، فالانسان كائن اجتماعي وقدرته على إصدار السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل مهم في تحقيق توافقه العام. وتحمل العلاقة الاجتماعية في معناها سعي الفرد لمساعدة الآخرين في تحقيق حاجاتهم، والسعي إلى تحقيق المصلحة العامة وتحمل المسؤولية الاجتماعية وتحقيق التعاون البناء والعمل على أن يحظى الفرد بمحبة الناس، لأن الانطواء والبعد عن الناس دلالة على عدم التكيف الاجتماعي وهي سمة الانسان اللاسوي، كما تتضمن العلاقات الاجتماعية أيضا سلوك الفرد في مواجهة الاحباط وادارة الصراعات.

وأهم المهارات الانفعالية في بعد ادارة الذات هما دافعية الانجاز والمبادرة، وهما يقابلان بعد تيسير الانفعال للتفكير في نموذج (سالوفي) ويبين (جولمان) أنه بقدر ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة في ما نعمل، بقدر ما يكون اندفاعنا نحو الانجاز، فهذا الجانب من الذكاء الانفعالي هو بمثابة استعداد رئيسي للسلوك، فإذا لم تكن هناك حاجة لدليل يؤكد إعاقة الاضطرابات الانفعالية للأداء الذهني، فإنه من ناحية الدافعية يعتبر تجميع المشاعر والحماس والهمة والثقة، من الدوافع الرئيسية للانجاز (goleman,1995) .

ويمكن أن نستنتج من النماذج سابقة الذكر تشير إلى انه ينبغي على الفرد استثمار جميع قدراته الانفعالية في تعامله مع الاخرين وجميعها تمثل الاستثمار الحقيقي لانفعالات الفرد وللذكاء الوجداني للفرد تبنيت نموذج (ماير) و(سالوفي) للذكاء الوجداني وذلك لان هذا النموذج بشكل عام يمثل التجسيد العلمي والعملي للذكاء الوجداني والمتمثلة في تعريف إلى الانفعالات وهي عبارة عن المدخلات الاولية للذكاء الوجداني ومن ثم توظيف تلك الانفعالات واستخدامها في الحياة اليومية وداخل الموقف الاجتماعية بالشكل المناسب, وان هذا النموذج من النماذج المفسرة للذكاء الإنفعالي أشار إلى تنمية قدرة الفرد على فهم الانفعالات وتسميتها التسمية الدقيقة والصحيحة والتميز بينها بشكل دقيق كما لادارة الانفعالات المتمثلة في قدرة الفرد على تقبل جميع الانفعالات والسيطرة والتحكم بها، وذلك يساعد الفرد على توظيف تلك الانفعالات بالشكل الايجابي في الموقف الاجتماعي.

## 6.العوامل التي تؤثر في الذكاء الانفعالي:

يتأثر الذكاء الإنفعالي بكل من الوراثة والبيئة، فالذكاء الانفعالي يكون في المخ مثل الذكاء العقلي, فهو وظيفة من وظائف المخ, فالاستجابات الانفعالية مثل: كيف نشعر ونقيم الاشياء كليهما فطري و مكتسب ومتعلم, ويتم تخزينه في المخ, وأما الطريقة التي نحن بها, لماذا يكون أحد الاشخاص توكيدي والاخر خاضع؟ لماذا يعمل بشكل شاق والاخر كسول؟ لماذا يصبح فرد ودود والاخر عدواني ؟ هذا الاختلاف يظهر من خلال تفاعل كلا من الوراثة و البيئة و التغيرات الكيميائية و الفزيائية في الجسم, وقد أصبح (ماير) و(سالوفي) (1997) أن المعرفة الانفعالية تبدأ من الطفولة وتنمو وتتطور عبر مراحل الحياة مع فهم متزايد لتلك المعاني الانفعالية حيث يعلم الاباء الابناء التفكير الانفعالي عن طريق ربط الانفعالات بالمواقف مثل الربط بين الحزن والضياع والضيق والغضب (رشاد موسى، 2012, ص35-34).

## 7.أهمية الذكاء الانفعالي:

تنبع أهمية الذكاء الإنفعالي من خلال عدة نقاط حيث أكدت الدراسات على أهمية الذكاء الإنفعالي في المؤسسات في تحقيق التوافق والانسجام في العلاقات بين العمال (طيبة عبد الحميد موسى الداود, 2012، ص20).

ويرى (ماير) و(سالوفي)(1990) أن أهمية الذكاء الإنفعالي في أنه يساعد الفرد في معرفة الخبرة الداخلية, ليكون قادرا على التواصل الفعال مع الاخرين (كوثر غالب،2018، ص79).

يؤدي الذكاء الإنفعالي دور مهما في توافق الطفل مع والديه واخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويا ومنسجما معا الحياة (عبد الكريم بن عواد الاحمد الحربي، 2015، ص18).

ويرى(بار–أون)( 2005) أنه اذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في الحياة, فإكتساب المتعلم قدرا من الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن تأهيله الاكاديمي، اعتباره مصدرا لاستمرار الحياة والبقاء بما لها من خاصية موجهة ومرشدة لسلوكنا وأحكامنا (سعد رزيق مرزوق القزي،2015, ص,27).

تمكن أهمية الذكاء الإنفعالي في أنه مفيد في فهم الافراد في التعلم, ومفيد في توضيح دور المشاعر والانفعالات في العمل والحياة (سعد رزيق مرزوق القزي،2015، ص38).

كذلك التعلم من الاخطاء وذلك بالاستفادة من كل خبرة يمر بها (سوسن رشاد نور الهي، 2009, ص6).

## 8.قياس الذكاء الانفعالي:

يعتبر موضوع الذكاء الانفعالي من أبرز المواضيع التي دار حولها نقاش جدول كبير في أوساط البحث العلمي, ومازال الامر بحاجة الى الدراسة, حيث هناك افتقار لوسائل قياسية جيدة للذكاء الانفعالي وأن البحث مازال مستمرا للوصول الى اعداد اختبار جيد (السمادوني،2007، ص 128).

ولا يزال قياس الذكاء الانفعالي في مهده, فالدراسات التي أجريت في هذا المجال تكاد تكون نادرة في العالم العربي وأيضا عالميا رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والمتخصصين. (عباس مهدي الشريفي ومنال محمود التنح، 2010، ص 599).

ويعد الذكاء الانفعالي بنية متعدد الابعاد,حيث وضع كل باحث أبعاد له تتناسب مع التعريف الذي تبناه وهناك عدة طرق لقياس الذكاء الانفعالي, يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير المفهوم وكيفية تعريفه (Bar-On ,Parker,2000,P322)

والمقصود هنا تباين أي هل يفسر على أساس أن قيمة الشخصية (trait) أم قدرة عقلية أي معرفية ability أو كفاءة فردية Competency وبناء على هذا تعددت أنواع المقاييس ومنها:

**1.8.مقياس الأداة :**

وتعتبر هذه المقاييس مؤشرات التقييم الطرقات الفردية في الذكاء الانفعالي التي لها علاقة بقدرات مرتبطة بالانفعالات بشكل عام تحصيل درجات أعلى في هذا المقاييس تشير إلى قدرة أكبر من التعرف على الانفعالات وعواطف الاخرين(Ciarrochi & al, 2006, P30)

فمثلا إذا أراد أن يعرف مدى ادراك الناس للانفعالات, يقوم بطرح صور عليهم لوجه حزين ثم ينظر الى مدى تمييزهم وادراكهم للتغيرات الظاهرة الصورة هذا الوجه , وهذا المثال يفسر القدرة على قراءة مشاعر وأحاسيس الآخرين، ومثال آخر يتعلق بقدرة على تغيير الانفعالات, حيث يعطى الفرد مشكلة (مواقف) عاطفية ويسأل حول تفسيراته(يعطي عدة بدائل للاجابة)لها ويكون التقييم تبعا لجودة الاختبار.

**2.8.مقياس تقرير الذاتي:**

عبارة عن مقياس بأسلوب التقرير الذاتي عبارة عن وصف المشاركين لأنفسهم على مقياس(ليكرت) المكون من مجموعة من البنود على شكل جمل وصفية, أي أنها تعتمد على فهم الأشخاص لأنفسهم, فاذا كان هذا العلم دقيقا فيما يتصل بالقدرات والسمات التي لها علاقة بالذكاء الانفعال( 2006, P 37 (Garroclital,

ارتباط بمفهوم الشخص عن ذاته فقط اكثر مما هوا عليه في الحقيقة , وهذا أحد المأخذ وهو أن الناس يكونوا غير دقيقين في وصف ما يرتبط بقدراتهم الشخصية عند التقييم ( Bar –On_ Parker, 2000, P 324)

ويندرج تحت هذا النوع من الاختبارات المقاييس المشهورة مثل: قائمة (بار– أون) والتي تعد أقدم أداة لقياس الانفعالات وهي أداة تقرير ذاتي مكونة من (133) فقرة موزعة على (15) مقياس فرعيا، كذلك اختبار خريطة الذكاء الانفعالي لـ(كوبر) و(صواف) : تشمل أكثر من (250) بند موزعا على الابعاد التالية: (السمادوني,2007, ص147).

1. البيئية الحالية (أحداث الحياة).
2. الكفاءة الانفعالية ( المرونة, البناء, الابداع).
3. القيم و المعتقدات (وجهة النظر, الحدس, الثقة والاستقامة).
4. مخرجات الذكاء الانفعالي (الصحة العامة ,جودة الحياة والأداء الأمثل).

وقد وضع فاروق السيد عثمان مقياس الذكاء الانفعالي وفق نموذج (جولمان) يتكون من (58) عبارة تتوزع على خمس أبعاد هي: (عثمان ورزق,2001,ص42–64).

1- الوعي بالذات

2- ادارة الانفعالات

3- تنظيم الانفعالات(تحفيز الذات و الدافعية).

4- التعاطف

التواصل

**3.8.اختيارات تقدير المحيطين:**

ان طريقة مقياس تقديرات المحطين طريقة ثنائية لقياس سمات الشخصية, وهي مشابهة لطريقة التقدير الذاتي, ولكن يقوم بتقدير سلوك المفحوص ,شخص أو أشخاص أخرين على معرفة كافية بالمفحوص, وتستخدم للحصول على معلومات حول ادراك الآخرين لسمات الفرد المستهدف فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي, وتستخدم أسئلة مثل: حدد مستوى الفلان (عالي, جيد, متوسط, منخفض, منخفض جدا).

وتصنف مقياس تقدير المحيطين ينقسم إلى نوعين على أساس من يقوم بهما فالنوع الأول يقوم به المشرفون والرؤساء, وثاني يقوم الزملاء والأفراد بالتقدير والحكم .

وهناك خصائص الفروقات بين المقاييس الاداء ومقاييس التقرير الذاتي منها : (السمادوني ,2007, ص 129)

1. تقيس اختبارات الذكاء الانفعالي الحقيقي بينما تقييس اختبارات التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك.
2. اختبارات الأداء تتطلب وقتا في التطبيق مقارنة باختبارات التقرير الذاتي .
3. يمكن أن يحرف استجابتهم كي يظهر بمظهر أفضل .

اختبارات الاداء تختلف عن مقياس تقرير الذاتي التي تتطلب من الافراد أن يكون ذوي بصيرة واعية عند تحديد شبه ذكائهم الانفعالي

أما فيما يخص جوذة الذكاء الانفعالي فيما يخص تحقيق خاصيتي الصدق و الثبات فان مقياس السمات مثل مقياس (باراون) تميز بتحقيق مستوى جيد من الصدق الداخلي على عكس اختبارات القدرات التي توجه لها انتقدات لافتقارها هذه الخاصية (نقلا عن: بظاظو,2010, ص43).

**جدول رقم(01):مقاييس الذكاء الانفعالي المستعملة حاليا:**(Yvonne stys&shelley .L.Brawn.2004.p .23)

| المقاييس | أصحاب المقاييس | طريقة المقياس | وصف المقياس |
|---|---|---|---|
| مقياس مايرو سالوفي وكارسو (Msceit) | ماير و سالوفي | قياس الأداء | اختيار موضوعي مقنن يستعمل لقياس القدرة مكون من 141عبارة |
| قائمة معامل الانفعال(EQ-i) | بار –أون | التقرير الذاتي | مكون من 133عبارة يقيس 15سيمة ومهارة موزعة على 5محاوير |
| قائمة الكفاءات الانفعالية(Eci) | جولمان و بوياتزي | التقرير الذاتي و أسلوب تقرير الاخرين | مكون من 72عبارة يقييس كيفية تعامل الفرد مع موقف الانفعالية. |
| تقييم الذكاءالانفعالي (EIA) | جولمان | التقرير الذاتي و أسلوب تقرير الاخرين | تقييم لمدة سبعة دقائق لقياس مدى توجد المكونات الاربعة للذكاء الانفعالي |
| استبيان ملمح العمل- نسخة الذكاء الانفعالي (WpQei) | جولمان | التقرير الذاتي | لقياس الكفاءات السبعة التي تعتبر مهمة للحكم على فعالية الاداء في العمل |
| سلم مستويات الوعي الانفعالي(Leas) | أخرون | التقرير الذاتي | قياس مستويات الوعي الانفعالي الذاتي و الوعي لدى الاخرين |
| مقياس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي | ماير و سالوفي و أخرون | التقرير الذاتي | أداة قياس مكونة من 33عبارة طبقا للنموذج الاصلي لسالوفي و ماير |

## 9.تنمية الذكاء الانفعالي:

سيتم فيما يلي عرض بعض البرامج التي تم تقديمها بهدف تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي:

قدم karol kocha (كارول كوشية) وMark Gremanberg (مارك جريننبرج) (1996) بجامعة (واشنطن) برنامجا يهدف الى تنمية مهارات التحكم في الانفعالات، وتنمية مهارة الوعي بالمشاعر الذاتية، وتضمن البرنامج خمسين درسا عن المشاعر المختلفة وتناول في البداية معظم المشاعر الذاتية, وتضمن البرنامج خمسين درسا عن المشاعر المختلفة وتناول في البداية معظم المشاعر الأولية و الأساسية مثل : السعادة الغضب وبدأ بالمشاعر البسيطة ثم المشاعر المعقدة وتوصل البرنامج إلى تحسن التلاميذ في مهارات الوعي بالذات والتعاطف والقدرة على اتخاذ القرار وتقديم الحلول الأكثر فعالية للمشكلات وتخطيط أفضل لحلول المشكلات المعرفية والانخفاض في التقارير الذاتية عن الحزن والاحتياط والاكتئاب(صفاء الاعسروعلاء كفافي، 2000، ص218).

بعكس الذكاء الانفعالي الذكاء العقلي، ونسبة الذكاء التقليدية، لا يخضع للوراثة، وانما يمكن اكتسابه وتعلمه، حيث كشفت بحوث العلماء في هذا الصدد، أن الذكاء الانفعالي يمكن التدرب عليه وتنميته من خلال كثير من الاساليب ومن بين تلك الأساليب اتباع توصيات التالية: (نخبة من المختصين، 2008, ص211-212).

- **الوعي بالذات:** حاول أن ترى نفسك كما هي، لا كما يجب أن تراها، ستوجهك بعض المصاعب حيث أن الدفاعات النفسية (مثل الكبت, الانكار, والتبرير) ستحول بينك وبين هذه الرؤية

الموضعية, لذلك أسال الناس المختصين الصادقين من حولك, أن يحدثوك عن نفسك بالصراحة وتقبل رؤيتهم حتى ولو لم تعجبك, تدرب جيد وطويلا على قراءة ما يدور بداخلك من أفكار وما بداخلك من مشاعر.

- **تقبل ذاتك:** تقبل الذات لا يعني موافقتها على ما هي عليه دائما, وانما هي مرحلة مهمة يبدأ منها التغير.
- **لا تحاول السيطرة على الآخرين:** فبدلا من السيطرة والتحكم في الاخرين, حاول أن تتعاون معهم, وعندما يكون هناك صراع أو خلاف مع طرف أخر، فحاول أن تصل الى حل يكون فيه الطرفين رابحين.
- **كن مستعدا لتغيير علاقتك الاجتماعية:** تجنب الناس والمواقف التي تخرج أسوأ ما فيك, وأحرس على أن تعرض نفسك لناس والمواقف التي تخرج أحس ما فيك.
- **ابحث عن المعنى للحياة, يتجاوز حدود ذاتك:** ذلك المعنى الذي يعطيك منظورا واسعا للحياة, وليس ذالك المعنى المحدد الضيق, الذي لا يتجاوز حدود اهتمامك الذاتي، واذا كان لديك هذا المعنى الكبير الممتد للحياة, فإن أهدافك ستكون عظيمة ومحفزة لقدراتك لكي تنمو بشكل متزايد، وعلامة نجاحك في الوصول الى هذا المعنى, هي شعور ثري وممتلئ بالحياة, ليس حياتك فقط, بل حياة الآخرين أيضا.
- **تعرف على نفسك:** العمل على زيادة وعيك بنفسك وتنميةقدراتك على ادراك أو فهم مشاعرك (محوار الأمية العاطفية) والتواصل معها، والسعي لترى كيف تختار من وقت لأخر نماذج محاكاة لحياتك.
- **اختر لنفسك:** أن تختار معتقداتك وأفعالك وتغير نماذج المحكاة التي تبعدك عن أهدافك الحقيقية، وأن تحدد الشخص الذي ترتبط به .
- **أعط لنفسك:** أن تعمل على اختيار علاقاتك بالآخرين، وتهيئة بيئة اجتماعية وانسانية يكون فيها توازن بين الأفراد واستخدام التعبيرات الكاملة للمعرفة الذاتية، والاختيار الذاتي والشعور بالذاتية الانسان.

ويقدم Freedman (فريدمان) نموذج لمعامل الذكاء الانفعالي ويقول أن 6 ثواني تأمل وتفكير تساعد الفرد على تعلم و تعليم الذكاء الانفعالي, وكيف أن هذا الذكاء مهم في حياتنا، ويقدم ثلاث مجالات لتعلم الذكاء لانفعالي (غنيم محمد براهيم ,2001, ص56-57).

و بالتالي فان هذه الثواني الست، تساعد على التأمل و التفكير ، كي يتعرف الافراد على أنفسهم ، و معرفة مدى وعيهم بالأخرين ( غنيم محمد ابراهيم، 2001،ص56-57).

ويحدد هذا النموذج ثمانية أساسيات، تتضمنها الأبعاد الثلاثة التالية، وهي تساعد على تحديد الذكاء الانفعالي، وهي : (غنيم محمد ابراهيم،2001 ص 58).

-**تعرف على نفسك من خلال** : قراءة مشاعرك و أبنائك ، محو الأمية العاطفية، والتعرف على نموذج المحاكاة.

-**اختر نفسك من خلال** : استخدام عواقب التفكير و التقويم ، و اعادة الاختبار، وتحفيز الذات والتفاؤل

- **أعطي لنفسك من خلال:** التقمص الانفعالي المبدع ، وتحديد أهداف نبيلة .

- **الالتزام:** ويعني القدرة على اظهار الالتزام بالتعهدات وتحقيق الاهداف رغم الصعوبات، وتناسق الافعال مع الأقوال.

**خلاصة الفصل:**

يستخلص مما سبق أن الذكاء الانفعالي مهارة التحكم في ادارة الانفعالات, وتحويلها إلى نتائج وانفعالات بناءة بحيث لا تأثر سلبا عليه أو على غيره، فحسن إستغلالها من طرف الفرد، سيؤدي به إلى فهمه لذاته والمشاعر وادرارتها، هذا من جانب ومن جانب أخر فهمه لمشاعر الأخرين.

فالذكاء الانفعالي من بين المواضيع التي اهتم بها الباحثون في علم النفس، وتعددت الدراسات في هذا الجانب، لكونه يمس جميع الجوانب الحياتية للفرد من تعليم وصحة ومجال المهني وغيره من المجالات, فهو ينمي أو يولد أفكار تساعد على مواجهة الضغوط التي يتلقاها ويتكيف معها.

# الفصل الرابع

# المشاغبة

**تمهيد**

1. **تعريف سلوك المشاغبة.**
2. **أنواع المشاغبة.**
3. **أسباب سلوك المشاغبة.**
4. **مظاهر المشاغبة.**
5. **أبعاد المشاغبة.**
6. **خصائص سلوك المشاغبة.**
7. **النظريات المفسرة لسلوك المشاغبة.**
8. **مواجهة المشاغبة.**

**خاتمة الفصل**

**تمهيد:**

تعتبر ظاهرة المشاغبة في المدارس من أهم الظواهر التربوية التي تؤرق المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، وتؤثر سلبا على سير العملية التعليمية والتربوية، بل أيضا على نفسية التلميذ.

فهو فعل غير مقبول اجتماعيا، كما أن الآثار السلبية الناجمة عن الانخراط في هذا السلوك مثل الأضرار النفسية والجسدية والاجتماعية والأكاديمية التي تقع على التلاميذ سواء المشاغبين أو الضحايا.

وهذا ما جعلنا نقف أمام هذا السلوك وذلك بتعريف سلوك المشاغبة، والمفاهيم المتعلقة به وما هي أنواعه، وأسبابه وما هي أبعاد ومظاهر وخصائص سلوك المشاغبة وما هي النظريات المفسرة لهذا السلوك وكيف يمكن مواجهته.

## 1.تعريف سلوك المشاغبة:

لقد حظيت ظاهرة مشاغبة التلاميذ باهتمام كبير من قبل الباحثين وعلماء التربية المهتمين بدراسة سلوكيات ومشاكل التلاميذ في الوسط المدرسي ودراسة العلاقة بين الأقران، ولهذا اختلفت الرؤى وتعددت التعاريف لهذه الظاهرة.

### 1.1. التعريف اللغوي:

المشاغبة، شاغب، ويقصد بها المشاكسة والتنمر، أي شاغب زميله أثار عليه الشغب والإيذاء، شاغب زميله أثار عليه الشغب والشر، شاغب، مشاغبة، الأولاد في ساحة اللعب، المشاكسة.

### 2.1. التعريف الإصطلاحي:

يذكر كل من Judith(جوديث) وMalcom (مالكوم) (1997) أن التلاميذ المشاغبين إما ايجابيون أو سلبيون، هم عادة قلقون، غالبا هم الأكبر سنا في المدرسة، قليلوا التعاطف مع زملائهم، عدوانيون مع معلميهم، متهورون ومندفعون ولديهم رغبة عارمة في السيطرة على الآخرين (Judith & Malcom, 1997, p 89).

وهذا يعني أن التلاميذ المشاغبين هم الذين يتصفون بسلوكيات غير مقبولة في المجتمع، كما يتصفون بحب السيطرة على الآخرين.

ويشير Smith (سميث) (2004) إلى أن المشاغبة سلوك يتكرر ضد الضحايا الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، ويمكن أن يكون لهذا السلوك آثار سلبية بالنسبة للضحايا على مدار الوقت (Smith, 2004, p 98).

وهذا يعني أن المشاغبة سلوك متكرر ضد شخص آخر أقل قوة وهو الضحية.

في حين يعرف Baumann (بومان) (2008) المشاغبة بأنها الاعتداءات الموجهة ضد الآخرين ولها ثلاث صفات رئيسية وهي: التكرار وتهدف الى الحاق الضرر بالآخرين (الضحايا)، وعدم التوازن في القوة بين المشاغب والضحية (Baumann, 2008, p 363).

بمعنى أن المشاغبة هي الاساءات الموجهة تجاه شخر آخر وتكون متكررة ومتعمدة بهدف السلطة على الآخر.

وأشار مصطفى مظلوم(2007) أن سلوك المشاغبة هو إيذاء لفظي أو جسمي مباشر أو غير مباشر يرتكبه شخص أو أكثر ضد شخص آخر (الضحية) أقل قوة، وذلك على نحو متكرر ومتعمد بهدف كسب السلطة او السيطرة عليه (مصطفى مظلوم، 2007، ص 86).

ويستخلص من هذا أن سلوك المشاغبة سلوك عدواني إما لفظيا أو جسميا ضد شخص آخر أقل قوة منه.

كما ذكر Fabre(فابري) Karnali (كورنالي) وآخرون (1993) أن سلوك المشاغبة ينطوي على جريمة واهنات ضد الأشخاص والممتلكات الشخصية أو المدرسية وهذا الأمر يزعج الحياة المدرسية بشكل عام (Fabre –Karnali et al, 1993, p 30).

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التلاميذ المشاغبين أو سلوك المشاغبة هو السلوك الغير المرغوب الذي يتم تكراره بشكل مستمر ومتكرر، ويهدف إلى فرض السيطرة والتحكم في الآخرين، ويتمثل هذا السلوك في إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين التلاميذ داخل المدرسة، سواء من خلال الكلمات أو الأفعال أو الهجمات الجسدية.

**2.المشاغبة وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:**

**1.2.المشاغبة والعدوان(Agression et Bullying):**

يشير هشام الخولي(2008) إلى أن العدوان فطري غريزي يشتمل على نوعين أساسيين من السلوك هما: **العدوان الإيجابي** الذي يستخدم في الدفاع عن الذات أو تدعيمها، و**العدوان السلبي** الذي يوجه لهدم الذات أو الآخرين، أي أن السلوك العدواني مقبول غي بعض أشكاله وفي ظروف معينة ومذموم ومرفوض في البعض الآخر، إلا أنه لا يمكننا أن نقدر ذلك بالنسبة للمشاغبة فهي سلوك مرفوض في جميع أشكاله وفي كل ظروفه وأحواله، هذا بالإضافة إلى أنه سلوك متعلم وليس فطريا غريزيا، كما أنه لا يوجه نحو الذات وانما يوجه نحو الآخرين.(هشام الخولي،2008، ص 119)

كما أن سلوك المشاغبة سلوك متكرر لفترة من الوقت، ويتضمن عدم توازن حقيقي في القوة بين المشاغب والضحية سواء كانت القوة جسمية أو نفسية، فالصراع هنا بين طالب قوي ضد طالب اقل قوة (أي صراع بين أقران ليسوا ذي قوة متكافئة) (مصطفى مظلوم، 2007، ص 87).

2.2. المشاغبة والعنف**(Bullying and Violence):**

يشير Baumann (بومان) إلى أن سلوك المشاغبة قد يؤدي على العنف، إلا أنه يختلف تماما عن العنف، إذ أن العنف يأخذ صورا شتى منها: حمل السلاح والتخريب، والإيذاء الجسمي، الاغتصاب، القتل والسرقة بالإكراه وغيرها مما لا يمكن أن يكون من خصائص سلوك المشاغبة.(بومان،2008،ص363)

فضلا عن ذلك فإن سلوك المشاغبة تتوافر فيه النية المبنية للإيذاء والتكرار والاستمرار وعدم التوازن في القوة بين المشاغب والضحية، وكلها شروط أساسية لتحديد ماهية المشاغبة (مصطفى مظلوم، 2007، ص 87).

### 3.أنواع المشاغبة:

للمشاغبة أنواع وأشكال كثيرة منها ما هو ظاهر ومنها ما هو خفي: الظاهر منها متمثل في الآثار البدنية والاهانات اللفظية للضحية والتي يمكن ملاحتها بسهولة والتعرف على من قام بهذا الفعل الظاهر، أما الخفي فيتمثل في الجانب اللفظي المكتوب، الجانب الاجتماعي ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

#### 1.3.المشاغبة المباشرة:

هي مشاغبة الضحية علنا وتشمل (الإيذاء اللفظي والبدني)، كما يسهل تحديدها عند حدوثها لأنها مرئية وتترك أثرا بدنيا يمكن ملاحظته من خلال الإصابة الجسدية أو تمزق الملابس، وكذلك يمكن تتبع تلك الآثار وتشمل (الضرب، الركل، الدفع، العض، الإيماءات العدائية أو التهديد بالقيام بهذه الأفعال والتهديد بالانسحاب من الصداقة، إتلاف الممتلكات، استخدام الكلمات التي تؤذي أو تهين الضحية ...)( (Mahleruin, 2010, p13 15

وهناك عدة صور للمشاغبة المباشرة وهي:

**أ.المشاغبة البدنية:** المشاغب البدني هو الذي يشاغب الآخرين عن طريق القوة البدنية ويبدو أكبر من عمره الحقيقي وماهر اجتماعيا حيث أنه يقوم بدور "قائد الحلقة" بين مجموعة الاقران التي تقوم بالمشاغبة، وتعتبر المشاغبة البدنية ضارة وتتطلب تدخل المعلم (Kinkpatrik, 2008, p14.15)

**ب.المشاغبة اللفظية:** هي مشاغبة الآخرين عن طريق استخدام كلمات مؤذية أو نداء الاسم وتعتبر أقل خطرا من المشاغبة البدنية ولكنها أكثر خطورة من المشاغبة الاجتماعية أيضا، كما أن المشاغبة اللفظية المتعلقة بالوزن بين الطلاب تؤذيهم بشكل كبير، أما القدرة الأكاديمية تعتبر ثاني أكبر الموضوعات انتشارا من حيث المضايقة والإهانة بين الطلاب، ومن أشكالها (نداء الاسم، المضايقة، التهديد، الإهانة، الإذلال، السخرية، الحط من قدر الضحية، السب، التخويف، الشتائم والنقد غير العادل). Neumann, (2010, p9)

**ج.المشاغبة غير اللفظية/ غير بدنية:** فيصعب اكتشاف هذا النوع من المشاغبة وتأخذ شكل التخويف عن طريق (السخرية بتعبيرات الوجه، ايماءات التهديد أو الاحتكار، اختلاس النظر والمطاردة) .(Fegenbush, 2010, p43)

#### 2.3. المشاغبة الغير المباشرة:

الشكل الثاني للمشاغبة هو المشاغبة غير المباشرة وتظهر عندما تتعرض الصحية الى سلوكيات مثل: نشر الشائعات، دفع الآخرين لمشاغبته، الاستبعاد المتعمد من جماعة الاقران في الوقت الذي تكون فيه

الضحية في أمس الحاجة إلى توطيد صلاته الاجتماعية (Peyton-Brown, 2010, p37) & (Mahlerwein, 2010, p13)

وهناك عدّة صور للمشاغبة الغير مباشرة وهي:

**أ. مشاغبة بدنية:** وتشمل (الإيعاز الى شخص آخر بإيذاء شخص ما، تكليف شخص أو أخ أكبر بإيذاء شخص آخر) (Wong, 2009, p27)&(Fuller, 2006, p18).

**ب. مشاغبة لفظية:** وتشمل (نشر الشائعات، الثرثرة، التحدث عن شخص آخر بصوت مرتفع لكي يسمع التهديد، السخرية، التلاعب بالصداقة، استخدام الأسماء الوهمية عند التحدث عن الآخرين، إقناع شخص ما بإهانة شخص آخر، المكالمات التليفونية التخويفية للضحية، التخويف أو التهديد بالعنف) (Hughes, 2005, p11) & (Fuller, 2006, p18) & (Wing, 2009, p27)

**ج. المشاغبة غير اللفظية/ غير البدنية:** وتشمل (الإيماءات الوقحة، اتلاف الممتلكات، إرسال ونشر رسائل مؤذية للمشاعر، إرسال رسائل تهديد أو رسائل بريد الكتروني، الدعابات المحرجة، كتابة أشياء وقحة على المكاتب، نقل الممتلكات الشخصية) (Wong, 2009, p27) &(Fuller, 2006, p18) & (Hughes, 2005, p11)

كما أن المشاغبة عبارة عن مشكلة في العلاقات تحدث في سياق اجتماعي، فمن أملهم أن يتم بحث وفهم الأدوار المختلفة في تلك العملية، حيث تم تحديد أربعة أدوار في تلك العملية وهم (المشاغب، الضحية، المشاغب/ الضحية والمتفرج) (Malanghlin, 2009, p25).

## 4.أسباب سلوك المشاغبة:

يمكن توضيح تلك الأسباب فيما يلي:

### 1.4. العوامل الشخصية:

يرى "ألويس" ان هناك عاملا شخصيا واحدا يسهم في سلوك المشاغبة، وتحديدا هو مزاج الطفل حيث ان من المحتمل أن يطور الأطفال ذوي "المزاج النشط والحاد" العدوان بشكل أكبر من الأطفال ذوي "المزاج الهادئ والطبيعي" (Esposito, 2007, p31).

#### 2.4.العوامل الأسرية:

يصف (أولويس) ثلاثة عوامل رئيسية يمكن أن تسهم في ظهور سلوك المشاغبة لدى الأطفال، العامل الأول هو اتجاه المربي الرئيسي (الأم) نحو الطفل أثناء سنوات التكوين، حيث إنّ الاتجاه السلبي الذي يتسم بنقص الدفء والمشاركة، يزيد بوضوح من احتمال ان يصبح الأطفال عدوانيين وعدائيين نحو الآخرين، والعامل الثاني هو مدى تساهل وتسامح المربي الرئيسي (الأم) عندما يكون الطفل عدوانيا

ويقترح أن عدوانية الطفل تزداد عندما يتم تقبل سلوكه العدواني نحو إخوته، أقرانه أو الراشدين، وهكذا فإن وضع الحدود والتنظيم الجسدي للعدوان يعتبر إستراتيجية والديه هامة، أما العامل الثالث فهو استخدام الوالدين لاستراتيجيات "القوة التو كيدية" مثل: (العقاب الجسدي او الانفجار الانفعالي العنيف)، ويعتمد ذلك على فكرة أن الطفل يتعلم من طريقة معاملته، ويؤيد ذلك نظرية التعلم الاجتماعي لـ بندورا(Bandour) والتي تفسر كيفية تعلم السلوك العدواني من الراشدين العدوانيين الذين يعتبرون نماذج للأطفال. واستنتج (أولويس) أن "الحب والمشاركة من الشخص او الأشخاص الذين يربون الطفل والحدود الواضحة للسلوكيات المسموح بها وغير المسموح بها واستخدام الطرق غير العنيفة في تربية الطفل تؤدي إلى أطفال متناسقين ومستقلين" (In :Espasito, 2007, p 31).

### 3.4. ضغوط الاقران:

في الطفولة المتأخرة يمكن أن تلعب جماعة الأقران دورا رئيسيا في استمرار سلوك المشاغبة، حيث تعتبر الشبكة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة للطفل هي جماعة الأقران، واذا كانت جماعة الاقران عصابة ما فإن الطفل سيستمر في الإزعاج والتدمير، فجماعة الأقران تعطي أعضائها إحساسا بالأمن دون التهديد بالإيذاء أو الضرر، وفي حالة المشاغبين فإن الجماعات تعطي إحساسا بالاحتواء وهي طريقة للتحكم في القلق وقدر من السرية، والمشاغبون هم أعضاء في جماعات أقران منحرفة في شبكات اجتماعية سلبية تعزز سلوك المشاغبة وتتكون تلك الجماعات من أفراد عدوانيين يمتثلون ويتطابقون مع الجماعة وإلا يتعرضون للعنف والنبذ من داحل الجماعة (Myron- Wilson, 1999, p5) & (Kirkpartrick, 2008, p 26.27)

### 4.4. العوامل المدرسية:

مع وصول الأطفال الى المدرسة الإعدادية والبدء التنافسي على الأدوار يجد مسؤولو المدرسة أنفسهم في موقف لا يحسدون عليه، ونتيجة لأن الاستبعاد أو العزل هو أحد الأساليب المستخدمة من قبل المشاغبين فإنه يبدو متفقا مع بعض أعضاء المدرسة كالمدربين الذين يستعبدون الضحايا، فمن المتوقع منهم حماية الأطفال يصبحون هم أنفسهم مسهلين ومعززين للأفعال الموجهة ضد الضحايا، ومعظم أعضاء المدرسة لا يقومون عمدا بهذه الممارسة إلا أنه يوجد عدد قليل من المدربين الذين يفعلون ذلك بسبب رغبة المدربين في تقديم ابنهم واعطائه وقت لعب أكبر ربما أكثر مما يستحق، وفي النهاية فإن الاستعباد غير العادل يحطم تقدير الضحية لذاته ويعزز المشاغبة ويتجاهل المعلمون سلوك المشاغبة ويعتبره الكثيرون شيئا طبيعيا بالنسبة للأطفال (Lyous, 2006, p 41-42).

## 5.مظاهر الشغب:

فمن مظاهر الشغب:(محمد عبد السلام،2010، ص35)

*تطاول الطالب على زملائه الطلاب وكذلك على المعلم سواء بالألفاظ غير اللائقة أو بالأذى الجسماني و التشاجر والعراك .

*العبث وتحطيم الوسائل والمرافق المدرسية التي جعلت لخدمة الطلاب .

*عدم التقيد بالأنظمة واللوائح المدرسية و تعمد مخالفتها .

*التسرب من المدرسة وكثرة الغياب .

*عدم الاهتمام بالواجبات المدرسية والدروس وإثارة فوضى أثناء الحصص.

هذا وأسباب الشغب المدرسي كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا للحصر .

*تفريغ شحنات الكبت لدى الطالب و ذلك كأن يكون الأبوان يعاملان الطالب معاملة قاسية فيكون التعبير عن الغضب و الكبت بالشغب المدرسي.

*وقد يكون لسن المراهقة دور كبير في ذلك حيث إن هذه المرحلة تتسم بالعنف وتقلب المزاج و سرعة الغضب بسبب انتقال الطالب من مرحلة الطفولة إلى عالم الرجولة والفتوة.

*للمعلم دور في هذا وذلك لعدم تفهمه الحالة النفسية لطلابه كيفية معاملة كل واحد حسب طبيعته.

*طبيعة بعض الطلاب و ميلهم إلى التمرد على عالم الكبار ليثبتوا أنهم لا يخافون منه.

*رفقاء السوء وخاصة الفاشلين منهم مما يغير من اتجاهات الطالب وميوله فيتجه نحو العنف وإيذاء الآخرين.

## 6.أبعاد المشاغبة:

### 1.6.المشاغب:

وهو ذلك الشخص الذي يعتدي على زملائه باستمرار سواء كان الاعتداء لفظيا أو جسميا، ويحاول فرض سيطرته على أقرانه وجمع العديد من المؤيدين له (Barone, 1997, p81).

### 2.6. الضحية:

وهم الافراد الذين يتعرضون للضرر والأذى نتيجة اعتداء زملائهم المشاغبين عليهم، ويكون لهذا آثار سيئة على تحصيلهم الدراسي (Stein, 2007, p33).

### 3.6.المتفرجون:

وهم الافراد الذين يلاحظون عملية المشاغبة بين المشاغب والضحية، ويمارس هؤلاء المتفرجون أدوارا عديدة في سياق عملية المشاغبة، فهناك مجموعة من المتفرجون يطلق عليهم مسميات عديدة منها: المساعدين أو الأصدقاء الحميميين أو التواب أو التابعين، وهم الأطفال الذين يتحالفون ويتحدون من المشاغب ويقدمون الدعم والمساندة له، حيث لا تربطهم أي علاقة بالمشاغب، ومن ثم يشاركون المشاغب في إلحاق الأذى بالضحية (تحية محمد عبد العال، 2006، ص 52 )و(طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم، 2010، ص 322).

## 7.خصائص سلوك المشاغبة:

ولعل من أبرزها:

### 1.7.القوة:

فلا مشاغبة بين تلميذين متساويين في القوة (جسدية نفسية)، لأن التلميذ لا يصبح ضحية للمشاغبة إلا إذا كان عاجزا تماما على الدفاع عن نفسه، أما إذا أظهر الضحية أية مقاومة فإن ذلك يخرج عن نطاق المشاغبة، ولا نقصد بالقوة هنا فقط القوة الجسدية بل تشمل القوة في المهارات الاجتماعية للمشاغب (عمار بوحوش،1995، ص 32).

### 2.7.التكرار:

فعل المشاغبة ليس فعلا عارضا أو فعلا فرديا حدث صدفة أو بشكل عشوائي أو نتيجة موقف اجتماعي بين المشاغب والضحية، بل هو فعل متكرر ومستمر لفترة طويلة من الوقت (عمر محمد كمال أبو الفتوح، 2011، ص 42).

### 3.7.النية القصدية للإيذاء:

سلوك المشاغبة لا يحدث بين أصدقاء أو زملاء اختلفوا في وجهات النظر فتطاولوا على بعضهم بالألفاظ، وليس سلوك الهدف منه الممازحة او التسلية بين الاقران، بل هو سلوك يسقيه القصد ونية مضمرة لإيذاء الآخرين المستهدفين وإيلامهم نفسيا، جسديا، اجتماعيا (مصطفى معلوم، 2007، ص 85).

## 8.النظريات المفسرة لسلوك المشاغبة:

اختلف العلماء والباحثون في تفسيراتهم التي قدموها لسلوك المشاغبة كل من وجهة نظره الخاصة، فمنهم ما يراها على أنها سلوك متعلم، في حين يراها البعض الآخر على أنها ترجع إلى التغيرات التي تحدث أثناء عملية النمو، وآخرون يروها على أنها نتيجة للبيئة الاجتماعية والسياق الاجتماعي.

### 1.8. سلوك المشاغبة من منظور التحليل النفسي:

ذكر سامي محمود (1998) أن (فرويد)(1940) رأى أنه كراسب من رواسب فترة الطفولة الطويلة التي يعيش فيها الانسان الناشئ معتمدا على والديه، تتكون في الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين يطلق عليها (الأنا الأعلى)، وبقدر ما ينفصل هذا (الأنا الأعلى) عن (الأنا) أو يعارضه فهو يكون قوة ثالثة ينبغي على (الأنا) أن يعمل لحسابها (سامي محمود،1998، ص16).

كذلك أشار أحمد عزت راجح ومحمد فتحي (1992) أن (فرويد)(1932) أكد على أن (الأنا الأعلى) وهو الذي يضطلع بسلطة الوظيفة الوالدية وأهدافها بل وأساليبها ليس مجرد وصي على نفوذ الوالدين، لكنه وريث هذا النفوذ بالفعل، فإن عملية تحويل الوظيفة الوالدية إلى (الأنا الأعلى) للطفل عملية أساسها ما تسميه "التقمص" ونعني بهذا أن يصبح (الأنا) على شاكلة أنا آخر فيتصرف (الأنا) الأول بنفس الطريقة التي يسلك بها (الأنا) الثاني فيحاكيه أو كأنه يصيغه في نفسه" (أحمد عزت راجح و محمد فتحي،1992، ص57)

ولقد وصف كل من Duncan (دانكان)(1999) وHynie (هايني)(2001) وSteinberg (ستينبرج) (2000) وWidom (ويدوم) (2000) وHerrea (هريرا) وMaccloskeye (مكلوسكي)(2001) البيئة الاسرية التي تحوي الأطفال والمراهقين المشاغبين بأنها بيئة تعدّ القسوة والعنف رمزا لها فيسودها أنواع مختلفة من نماذج العنف الأسري.

وحيث أن التوحد باعتباره ميكانزيم دفاعي هو استدخال (أنا) آخر والتعايش به، وذهب (هشام الخولي) (2004) و(محمد كمال)(2006) إلى إعتبار أن "التلميذ المشاغب لأقرانه في المدرسة هو تلميذ توحد مع شخصية عدوانية تعلم من خلالها أن العدوان هو الأسلوب الأمثل في التعامل مع الآخرين والسيطرة عليهم والتحكم فيهم وأن العنف والهيمنة هما أسلوب السيادة والسيطرة.

وثمة نقطة أخرى يمكن من خلالها النظر لسيكولوجية المشاغب وهي ميكانزيم (الإزاحة) فقد يكون هذا السلوك العنيف من قبل المشاغب ما هو إلا إزاحة لهذا الكم من الإساءة التي يتعرض لها في المنزل،

وهذا يفسر أن بعض التلاميذ قد يكونوا مشاغبين في مواقف وضحايا في مواقف أخرى، فالطفل المشاغب يحاول إزاحة ما تعرض له من إساءة وقهر من آخر يرى أنه أقوى منه حتى وإن كانت هذه القوة وهمية إلى شخص آخر يسعى المشاغب إلى الشعور بقيمة ذاته أمامه.

ومن ناحية أخرى وطبقا لرؤية (أوتوفنخل)(1969) فإن "مشكلات المازوشية ومشكلات السادية تتشابه إلى حد ما وإن كانت مشكلات المازوشية من وجه ما أكثر تعقيدا، فالمازوشية بشكل ظاهر تتناقض مبدأ اللذة، فبينما الانسان ينزع بصورة عامة الى تجنب أي ألم فإن الألم في ظواهر المازوشية يجلب فيما يبدو لذّة ومن ثم يكون النضال من أجله". ولذلك فالمشاغب والضحية هما نموذجين صارخين لقمة المازوشية وقمة السادية، فالضحية برضوخه واستسلامه بكل ما تحمله من إهانة وألم الواقعة عليه من المشاغب وفي كثير من الأحيان يتلذذ بذلك يعكس نموذجا من المازوشية، أما المشاغب والذي يسعى ويجاهد نفسه بصورة دائمة سعيا وراء إسقاط ساديته على آخر وهو في ذلك متلذذا بسلوكه وهو ما يعكس نموذجا من نماذج السادية.(أوتوفنخل،1969، ص662)

**2.8. سلوك المشاغبة من منظور نظرية التعلم الاجتماعي:**

أشار Bandoura(باندورا)(1998) إلى أن الأطفال الذين يلاحظون نماذج عدوانية يعيدون انتاج نفس السلوك في مواقف جديدة،كذلك أكد على أن الأطفال يقلدون النموذج.(باندورة،1998،ص628)

- عندما تتم مكافأة النموذج وليس معاقبته من أجل السلوك.
- عندما يكون النموذج شخصية قوية.

وذكر Carsten(كارستن) وآخرون (2001)أن أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يؤكدوا على أن العدوان ينمو كنتيجة لملاحظة السلوك العدواني للآخرين، فتتم ملاحظة وتعزيز أو عقاب السلوك المنمذج حيث يتم تعلم الملاحظ بشكل منجز (أي بدون انخراط ومشاركة مباشرة في الحدث)، لذا ففي ظل عمليات التعلم الاجتماعي عن طريق النمذجة والتعزيز يفهم لماذا تكون سيناريوهات المشاغبة خبرات تعلم مؤثرة في الطفل، فالتلاميذ الموجودين أثناء سلوك المشاغبة يكون لديهم في الغالب فرصة لرؤية نموذج قوى (المشاغب) وهذا النموذج في معظم الأحوال يتجنب العقاب مما يعطي دافع للتلميذ لتقليد هذا النموذج وبالتالي يزداد المعدل الذي ينتشر به هذا السلوك بين تلاميذ المدارس (كارستن،2001، ص198).

كذلك وجد Macklam(ماكلام)(2003) أنه قد تمت ملاحظة الأقران والمعلمين يتدخلون في 4% فقط من أحداث المشاغبة، ومن المحتمل أن التعزيز الموجب أو السالب لسلوك المشاغبة من جانب الأقران

والمعلمين عن طريق اهتمامهم وانتباههم وسلوك المشاركة والتجنب ربما يؤثر على منظور المشاغب لسلوكه، أي أن المشاغبين ربما لا يعتبرون مشاغبتهم مشاركة سلبية أو على العكس ربما يكونوا حذرين في إخفاء مشاغبتهم اذا علموا أن العقاب سوف يقع عليهم، كذلك المشاهدون لهذا السلوك إذا وجدا تعزيزا من قبل المعلمين والاقران فإنهم يقلدون السلوك، ولكن في حالة عدم وجود تعزيز للسلوك فإنهم قد يتجنبون القيام بمثل هذا السلوك.(ماكلام،2003،ص25)

وأكد Rigby(رجبي)(2005) أن هناك مبدأ آخر لنظرية التعلم الاجتماعي والذي يمكن أن يفسر سلوك المشاغبة وهو مفهوم يسمى التحصين التدريجي، وهو العملية التي يصبح بها الشخص أقل إثارة ووجدانية من خلال تكرار حدوث السلوك مثل المشاغبة أي بعد تعرض متكرر للمشاغبة، فلقد وجد (رجبي) أن الأطفال مع تكرار حدوث سلوك المشاغبة يصبحون اقل اهتماما وتعاطفا بالنسبة لضحايا المشاغبة وعلاوة على ذلك فإن 85% من أحداث المشاغبة تقع أمام أنظار الاقران الذين نادرا ما يتدخلون، وفي الغالب يعززون السلوك أو يشتركون فيه، فالتحصين التدريجي الذي يحدث من خلال التعلم الاجتماعي ربما يفسر أيضا آراء ومواقف المعلمين الذين يشعرون أن سلوك المشاغبة ليس بمسألة كبيرة أو أنه أمر طبيعي يتحمله الأطفال.(رجبي،2005،ص151)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن سلوك المشاغبة هو سلوك متعلم، فالطفل في المنزل قد يشاهد نماذج عدوانية والمتمثلة في الأب أو الأم أو الأخوة، ويشاهد هذه النماذج أيضا من خلال ما يقدم من برامج وأفلام تلفزيونية تعتمد على استخدام العنف والعدوان كطريقة مثلى في التعامل، كذلك في أثناء تواجده في المدرسة قد يتعرض للإساءة من جانب أقرانه أو معلميه مما يجعله يتعلم أنه لكي يحصل على حقوقه عليه أن يقهر الآخرين ويسيطر عليهم من خلال مشاغبته لهم ومضايقتهم.

**3.8. سلوك المشاغبة من منظور النظرية البيئية:**

أشار Eder(إيدر) وآخرون (1995)، إلى أن أساس النظرية البيئية هي الفكرة القائلة إن كل السلوكيات تتأثر بسياق اجتماعي متعدد الأوجه وتحدث من خلاله، وعن طريق هذه النظرية يمكن تفسير سلوك المشاغبة من خلال فهم دور الاقران والراشدين مثل (المعلمين والآباء) وذلك لأنهم لهم دور بارز إما بتدعيم هذا السلوك وتقويته أو في كبح جماحه وتثبيطه.(إيدر،1995، ص35)

وأكد Rodkin (رودكين)(2003)على أن بيئات الاقران مرتبة أفقيا ورأسيا والتركيبة الافقية تشمل العلاقات الاجتماعية المتعددة مثل (جماعات الأقران والصداقات) وتوفر عدّة طرق للأطفال لكي يتمتعوا

بالدعم الاجتماعي أو تشجيع الصداقات ذات الكراهية المتبادلة، أما التركيبة الراسية لبيئة الأقران ترتبط ببعد السلطة الاجتماعية أو الشكل الهرمي لشعبية الجماعة الاجتماعية للأطفال هذا الهيكل الرأسي يقلبه الطلاب كمصدر للسلطة حتى إذا كان المشاغب مكروه.(رودكين،2003، ص389)

وطبقا لرأي Chang (تشانج)(2003) تم استخدام النظرية البيئية لتفسير سوء إدراك المعلمين لسلوك المشاغبة، فالمعلمون ربما لا يدركون كل سلوكيات المشاغبة التي تحدث بين طلابهم وذلك بسبب تعرضهم المحدد لبيئات مثل الملاعب والفناء المدرسي، ولهذا السبب ربما يسيء المعلمون ادراك سلوك المشاغبة، أيضا أسلوب المعلم داخل بيئة الفصل يفسر سلوك المشاغبة فإذا كان المعلم دافئ وموالي تلاميذه بالرعاية والاهتمام وملاحظ للسلوكيات الخارجة ويحاول أن يمنعها فهو بذلك يشجه التلاميذ على رفض مشاغبة أقرانهم والعكس صحيح، فإذا كان المعلم محايد وغير مهتم فإنه يخلق بيئة ينمو فيها سلوك المشاغبة (تشانج،2003، ص537).

وقرر Carter(كارتر)(2002) أن السياق البيئي قد يساهم في ظهور سلوكيات مثل العدوان والمشاغبة من خلال عوامل مثل العنف الأسري المتسمر وعدم الاستقرار المجتمعي وثقافة القرين والتفسيرات الثقافية للرجولة والثقافة المؤسسية للفرد والتنافس، وبالتالي فالسياق البيئي يشكل عملية أكثر عمقا من مجرد السلوك المتعلم (كارتر،2002، ص29).

هناك حاجة لنظرية تفسير كيفية تطور سلوك المشاغبة عندما ينضج الأطفال من أجل اكتمال الصورة ولهذا سوف تقدم الباحثة النظرية النمائية.

**4.8. سلوك المشاغبة من المنظور النمائي:**

أوضح Hawley (هاولي)(1999) أن هناك بعض التفسيرات لسلوك المشاغبة والتي تبنى على فهم نمو الطفل، وهذه التفسيرات توضح أن سلوك المشاغبة يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة عندما يبدأ الافراد في توكيد ذواتهم على حساب ذوات الآخرين من أجل ترسيخ سيطرتهم الاجتماعية.(هاولي،1999، ص101).

وهنا أكدت ناريمان رفاعي (2007)على أن شخصية الطفل لكي تنمو نموا سليما لا بد أن تتجاوز الأزمتين التي أشار إليها (إريكسون) وهما:(ناريمان رفاعي،2007، ص85_93).

**أ. مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك:**

إن الأطفال في هذه المرحلة من (2 – 3 سنوات) يرتقي النضج العضلي لديهم ويصاحب ذلك قدرتهم على الإمساك بالأشياء وتركها، حيث أن الطفل في هذه المرحلة يتفاعل مع العالم من خلال امساك الأشياء واسقاطها وكذلك من خلال التدريب على التحكم في الإخراج.

ومن هنا فإن تدريب الطفل على عملية الإخراج يؤدي إلى إحساس بالثقة والسيطرة على النفس والاعتزاز بها دون أي فقدان لكرامته وبالتالي ينبع لديه إحساس قوى ودائم بالكبرياء والاستقلال الذاتي، على عكس العجز العضلي والشرجي للطفل الذي يفقد السيطرة على نفسه ويولد لديه الاعتماد المفرط على الوالدين والذي يتبعه إحساس دائم بالفشل.

**ب. مرحلة المبادأة مقابل الإثم:**

الأطفال في هذه المرحلة من (3 – 6 سنوات) يمرون بخبرات كثيرة تتعلق بالقابلية للحركة فيتحركون كثيرا ويمشون وترتقي اللغة والخيال ويتعلم الطفل أن يخطط وينفذ ما خططه ويتحرك من خلال اتجاهاته وأهدافه، فارتقاء الطفل الآن يساعده على القيام بأشياء كثيرة عما كان يقوم به من قبل وبالتالي يتولد إحساس بالإنجازات الحقيقية، وأحيانا يتعرض للحظات يتولد فيها الخوف من الخطر والاحساس بالذنب.

ولذلك تعتبر هذه المرحلة من مراحل النمو الحرجة، حيث ينمو فيها ضمير الطفل بأسرع معدل له، وإذا لم يرسخ في الطفل المعايير الخلقية المقبولة (من الصواب والخطأ) من قبل الوالدين فقد يتعرض الطفل لمغريات غير سوية يقدمها له الآخرون.

أما بالنسبة لمرحلة المراهقة فلقد اتفق كل منحامد زهران (2005) وخليل ميخائيل (2000) وعبد العلي الجسماني (1994) على أن المراهقة تعتبر فترة تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية فضلا عن كونها مرحلة امتداد زمني، فهذه الفترة التي تمتد ما بين الحادية عشر إلى حوالي الثامنة عشر تقريبا تعد فترة حرجة في حياة الفرد لما يطرأ فيها من تحولات فسيولوجية وعقلية ونفسية واجتماعية، ولهذا فهي تنعت أحيانا بأنها مرحلة ولادة جديدة وهذه المرحلة جديرة بالعناية، إذ هي اكتشاف للذات فنمو الوعي الذاتي أو الشعور بالذات يعتبر أهم خصائص المراهقة، ولأول مرة يصبح المراهق شديد الاهتمام بنفسه وبالناس من حوله وبأدائهم نحوه فيبدأ يرى العالم كله وخاصة ذاته، كما تتصف هذه المرحلة بالحساسية الفائقة فلا يمكن أن يتقبل المراهق أي نقد ولوم وللأسف إن عدم استقرار المراهقين عاطفيا يجعلهم يخرجون عن المألوف في سلوكهم أحيانا، وما أكثر المشاكل التي يقعون فيها فيحصل ما يمكن أن يسمى بالخروج على أعراف المجتمع، وهذا أحد الجوانب التي تحمل الكبار على توجيه النقد إليهم مما يجعل المراهقين

يتصدون لهذا النقد بالتمادي في الأخطاء، المراهقون يعتقدون أنهم بسلوكهم المجانب للتقاليد الاجتماعية يحمون أنفسهم ويؤكدون ذاتهم (عبد العالي الجاسمي،1994، ص183).

وذكر Tremblay (ترمبلاي)(2001) أن سلوك المشاغبة يميل إلى أن يحدث بالتسلسل النمائي كالتالي أولا المشاغبة الجسمية ثم اللفظية ثم غير المباشرة، فالأطفال يميلون إلى فعل ذلك بقوة وقسوة من خلال دفع وضرب الآخرين وخاصة الذين هم أضعف منهم في محاولة لتخويفهم وارهابهم، لكن عندما ينمو الأطفال فإنهم يبدؤون في استخدام طرق أقل توبيخا للسيطرة على الآخرين فتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشر للمشاغبة أكثر شيوعا وانتشار من الأشكال البدنية.

وأكد (رجبي)على أن المشاغبة الجسمية هي الأكثر شيوعا في مرحلة الطفولة المبكرة فهي تسبق الأشكال الأقل خطورة للمشاغبة مثل المشاغبة اللفظية وغير المباشرة، والتي تزيد من التقدم في العمر (مرحلة المراهقة)، فهذه الأشكال تتطلب مكرا لفظيا واجتماعيا لذا فالأطفال الأكبر سنا ذوي المهارات اللغوية التعبيرية يطورون أساليب مشاغبة جديدة والتي لا تعتمد على القوة الجسدية.

وعلاوة على هذا فلقد قرر Green (جرين)(2007)أن القدرة المتطورة للتفكير المجرد واتخاذ منورات الآخرين تفيد في استخدام استراتيجيات المشاغبة غير المباشر مثل النبذ والاستغلال ونشر الشائعات، ويمكن تأكيد ذلك بناءا على نظرية "بياجيه" للنمو المعرفي فعندما يتقدم الأطفال في المراحل الحس حركية وما قبل الإجرائية حيث يسود الاتقان الجسمي والتفكير المتمركز حول الأنا فإن المراحل التالية للتفكير الإجرائي والرسمي توفر التعقيد المعرفي اللازم للقيام بسلوك مشاغبة باستخدام الاستراتيجيات الخاصة بالعلاقات بين الأصدقاء.(جرين،2007، ص8).

**5.8. سلوك المشاغبة من منظور نظرية التعلق:**

عرف كمال الدسوقي (1988) التعلق على أنه حالة انجذاب أو اعتماد انفعالي بين شخصين حيث يكون الفرد فيها منجذبا انفعاليا لشخص ما، ومعتمدا اعتمادا كبيرا على الشخص في اشباع انفعالاته (كمال الدسوقي،1988، ص143).

وأشار Pellegrin (بيلجريني) وآخرون (1996) الى أنه وفقا لنظرية التعلق فإن السلوك العدواني يحدث في العلاقة بين شخصين وهو مستوى من التعقيد أكثر من المسؤولية الفردية، ونظرية التعلق تدخل شخصا ثاني وكلا الشخصين في علاقة انعكاسية مع الآخر وسلوك كل منهما يؤثر في سلوك الآخر، وتفترض نظرية التعلق أن الأطفال يحتاجون إلى الشعور بالأمن والأمان وأن الفشل في ضمان التعلق

يعوق أو يكبح قدرة الشخص على الوثوق بالأشخاص، وبالتالي يزيد من ردة فعله ودافعيته وإمكانية الوقوع في السلوك العنيف والسلوك العدواني (بيلجريني،1996، ص218).

وتوصلCook(كوك)(2000)على أن خبرات تعلق الشخص تنشأ من خبرات التعلم الاجتماعي في المنزل ثم خبرات التعلم الاجتماعي اللاحقة في المدرسة وفي المجتمع، وبوجه عام يبدو أن الأطفال العدوانيون يميلون إلى إظهار أساليب تعلق غير آمنة (مثل سهولة الانزعاج والغضب والاستياء) وغالبا ما يكونوا إما ضحايا أو مشاغبين، فمن خلال العلاقات الأسرية الوثيقة يتراكم الرضا عن الروابط الشخصية مع الآخرين.(كوك،2000، ص219).

وذكر Barrette (باريت)(2000) أنه لسوء الحظ في المجتمع الحديث ربما يشعر العديد من الأطفال بالغربة عن والديهم وذلك لذهاب الوالدين لكسب الرزق من أجل الأطفال وإشباع احتياجاتهم المالية الضرورية وهؤلاء الأطفال المغتربين ربما يخفقون في الشعور بالأمان في منازلهم ومجتمعاتهم، وربما يطورون الميل إلى الحساسية الزائدة أو الخطر المتخيل أو الحقيقي، لذا فالمستويات المنخفضة للتماسك والقبول وكذلك المستويات المرتفعة للصراع والعداء سواء في سياق الأسر او في المدرسة قد تعرض الأطفال إلى سلوكيات غير مقبولة مثل العدوان والعنف والمشاغبة، وبالتالي فهذه السلوكيات المضادة للمجتمع من وجهة نظر نظرية التعلق ربما تكون عرضا لمشكلات الرفض داخل الاسرة أو المدرسة وليست عمل اجرامي متعمد (باريت،2000،ص99).

هذا وخلصLeonard (وليونارد) وHobson (هوبسون)(2001) على أن أسوأ سنوات المشاغبة هي سنوات الدراسة الإعدادية والتي تتزامن مع التحول الطبيعي الذي يحدث في مرحلة المراهقة المبكرة، حيث يبدأ المراهقون في التفاوض حول موضوعات هوية الذات والعلاقات مع الآخرين، كذلك أشارا (هوبسون) و(ليونارد) إلى أن أساس سلوك المشاغبة كان مبنيا على الشعور بعدم الحماية والاستبعاد، لذا فمشاعر النبذ والهجر والاستبعاد ربما تكون وراء الأفعال اليائسة التي يقوم بها كل من المشاغبين والضحايا فالمخاوف التي تنشأ بشأن التعلق والانتماء تكون جزءا من أسباب سلوك المشاغبة.(هوبسون وليونارد،2001، ص19).

## 9.مواجهة المشاغبة:

تعدّ مشكلة المشاغبة مشكلة خطيرة ومنتشرة أكثر بين الطلاب ويجب التصدي لها، وأشارت دراسة (2003)إلى أن المعلمين في المدارس لا يدركون خطر هذه المشكلة، فحوالي 40 بالمئة منهم غير مهتم

أساسا بالمشكلة في حين أن 49 بالمئة من التلاميذ أنفسهم أشاروا إلى ضرورة التكاثف والعمل معا للتصدي لهذه المشكلة(Rigby&Bagshaur, 2003).

ويشير Olueus (أولويس)(1993) و Mishna(مشنا) وآخرون (2005) على أنه إذا ما علم المعلم بوجود طالب مشاغب داخل حجرة الفصل يجب التدخل المباشر لإيقاف هذا السلوك لما لها من أثار سلبية على المشاغب والضحية معا، فقد تؤدي المشاغبة إلى خلق مجرم بالنسبة للمشاغب وخلق شخصيات لديها خوف غامض وقلق كبير ولديها أمراض نفسية بالنسبة للضحايا (أولويس،1993، ص97).

ويمكن مواجهة المشاغبة حسب "الخولي عبد الله علي" عن طريق ما يلي: (الخولي محمد علي، 1979)

- توفير مناخ آمن داخل المدرسة.
- تدعيم التواصل والتفاعل المباشر بين الآباء والمدرسة إذا كان الشخص يعاني من الخجل ويفتقر إلى الأصدقاء فلا بد من اشتراكه في الأنشطة والمواقف الاجتماعية التي تناسب اهتمامه، لأن ذلك قد يزيد من ثقته بنفسه ومهارته الاجتماعية وتقديره لذاته ويساعده على تكوين صداقات مع الآخرين.
- أن تقوم المدرسة بتوفير برنامج شامل لمقاومة ومكافحة المشاغبة ويساعد المعلمين على مواجهة المشاغبة.
- تدريب الأطفال الضحايا على ممارسة الاستجابات التوكيدية حتى يكون جريئا وشجاعا ولديه الثقة في نفسه.
- أن يكون الآباء على وعي بنوع سلوك المشاغبة التي يقوم بها طفلهم وتعليمهم بأن سلوك المشاغبة غير مقبول وأنه يترك آثارا اجتماعية ونفسية سيئة على الضحايا.
- مدح وتعزيز السلوكيات الإيجابية والاجتماعية المقبولة لدى التلاميذ.
- عدم مشاهدة الأطفال على ما يحدث داخل الاسرة من عنف وعدوان بين الوالدين.
- وجود إشراف ومراقبة على سلوك الأطفال ولا سيما في فترات الراحة.
- وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة ضد المشاغبين.
- إجراءات وتطبيق الاختبارات النفسية على الطلاب وذلك لتحديد ما إذا كانت هناك مشكلة المشاغبة أم لا.
- عقد مناقشات ولقاءات بين أولياء الأمور للمشاغبين والضحايا داخل المدرسة.
- تطوير مناهج بحيث تعمل على تدعيم قنوات الاتصال والصداقة بين التلاميذ.

## خلاصة الفصل:

ظاهرة المشاغبة تعدّ من التحديات التي تواجه مختلف البيئات، فهي ظاهرة موجودة غب كل المدارس فقط يختلف معدل انتشارها من مجتمع لآخر فهي سلوك يسبقه قصد ونية مضمرة لإيذاء طالب آخر لا يستطيع الدفاع عن نفسه، وذلك بشكل متكرر وعلى مدار فترة من الوقت بقصد السيطرة عليه.

فسلوك المشاغبة له أثار خطيرة على الضحية بما في ذلك الألم الجسدي، الألم العاطفي أو النفسي والاضرار الاجتماعية والأكاديمية، ولكن من خلال فهم هذه الظاهرة وتحديد العوامل التي تساهم في ظهورها وتظافر الجهود من جميع الأطراف المعنية للحد من أثارها السلبية على العملية التعليمية والتربوية.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس

# الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

**تمهيد**

**1-التذكير بفرضيات الدراسة.**

**2_إجراءات الدراسة الإستطلاعية.**

**3-أهداف الدراسة الإستطلاعية.**

**4-عينة الدراسة الإستطلاعية.**

**5-أدوات الدراسة الإستطلاعية.**

**6-نتائج الدراسة الإستطلاعية.**

**7-الدراسة الأساسية.**

**8-منهج الدراسة.**

**9-مجلات الدراسة.**

**10-مجتمع الدراسة.**

**11-عينة الدراسة الأساسية.**

**12-حجم عينة الدراسة الأساسية.**

**13-أدوات الدراسة الأساسية.**

**14_الأساليب الإحصائية المستعملة.**

**تمهيد:**

في أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثقة إلا إذا اتبعت إجراءات منهجية مضبوطة وخطوات علمية صحيحة، فوضوح المنهج يظهر في تصميمه المحكم، وتجانس العينة وسلامة تحديدها ومناسبة أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية وملائمة الاساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التى سبق للباحث صياغتها.

كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، وهذا ما سيتم مراعاته، انطلاقا من إتباع الخطوات الصحيحة والمنظمة وصولا للأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

## 1.التذكير بالفرضيات:

وتتمثل فرضيات هذه الدراسة فيما يلي:

### .1.1. الفرضية الأولى:

" ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

### .2.1. الفرضية الثانية:

"يوجد تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان،الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية،معالجة العلاقات) لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

### .3.1. الفرضية الثالثة:

" توجد علاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي من جهة وبين غضب سمة والذكاء الإنفعالي من جهة أخرى، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

### .4.1. الفرضية الرابعة:

" توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة".

## 2.الدراسة الإستطلاعية:

قبل القيام بأي دراسة ميدانية يجب على الباحث أن يقوم بدراسة إستطلاعية للتعرف على المكان الذي سيطبق فيه الدراسة الأساسية ، كونها تمكن الباحث من إستطلاع الظاهرة ووجودها في الواقع وتحديد العينة التي تخدم هذه الدراسة.

وتعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، وهي أول خطوة يلجأ إليها الباحث لجمع أكبر قدر ممكنة من المعلومات حول موضوع البحث، ويعرف مروان المجيد إبراهيم الدراسة الإستطلاعية على أنها "تلك الدراسة التي تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة باظاهرة التي يرغب الباحث دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي" (المجيد إبراهيم،2000، ص38).

### 1.2.أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تكمن أهداف الدراسة الإستطلاعية فيما يلي:

- الإحتكاك بميدان البحث للتعرف بشكل أفضل على متغيرات الدراسة، وجمع المعطيات والمعلومات الضرورية لبناء إشكالية حسب الشروط المنهجية.
- جمع المعلومات حول متغيرات الدراسة: متغير الغضب ومتغير الذكاء الإنفعالي.
- تحديد وضبط متغيرات الدراسة (الغضب، الذكاء الإنفعالي، المشاغبة)، ضبطا دقيقا يمنع من الخلط ما هو متقارب منها.
- التأكد من توفر عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.
- البحث على أدوات جمع بيانات الدراسة.
- دراسة مدى صلاحية هذه أدوات.
- تتيح التعرف على صعوبات التطبيق التي قد تعرقل سير الدراسة الميدانية.

**2.2.عينة الدراسة الإيستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (25) تلميذ مشاغبا من تلاميذ التعليم المتوسط، من كلا الجنسين،(10)إناث و(15)ذكور، حيث تراوحت أعمارهم بين(12-16) سنة.

**.3.2.مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية:**

تمت الدراسة الإستطلاعية في ولاية تيزي وزو دائرة عين الحمام بمتوسطة "تحاوني محند" و"علي بتقنيتس"، وقد دامت هذه لدراسة حوالي ثلاثة (03) شهر، وذلك إبتداء من شهر "ديسمبر2023" إلى غاية نهاية شهر "فيفري 2024".

**4.2..مراحل إجراء الدراسة الإستطلاعية:**

مرت الدراسة الإستطلاعية بعدة مراحل تتمثل في:

- **المرحلة الأولى:**

كانت عبارة عن عدة زيارات إستطلاعية التي من خلالها تم الإلتقاء بمستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمتوسطة "تحاوني محند وعلي" بتقنيتس" -دائرة عين الحمام- ، بعد الحصول على التصريحات اللازمة لإجراء الدراسة.

- **المرحلة الثانية:**

تم فيها التعرف على خصائص العينة وكذا حجم مجتمع الدراسة، وذلك من خلال القيام بمقابلات حرة مع مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، التي حددت من خلال ملاحظاتها الدقيقة في

أوقات الإستراحة التلاميذ المشاغبين(هؤلاء التلاميذ لديهم مشاكل مع الإدارة وزملائهم، بسبب سلوك المشاغبة).

- **المرحلة الثالثة:**

تم القيام بمقابلات نصف موجهة مع(25) تلميذ مشاغب من كلا الجنسين، حيث تم الطرح عليهم مجموعة من الأسئلة التي تتناول موضوع الدراسة " غضب(غضب حالة وغضب سمة) والذكاء الإنفعالي".

- **المرحلة الرابعة:**

تم خلالها البحث عن أدوات مناسبة للدراسة الحالية، حيث تم إيجاد:

– مقياس الغضب كحالة وكسمة: الذي ضعه في الأصل Spielberger (سبيلبيرجر) وآخرون (1983)، وقام بإعداد الصورة العربية (المستخدمة في هذه الدراسة) كل من الباحث السيد عبد الرحمان والباحثة فوقية حسن عبد الحميد(1998).

–مقياس الذكاء الانفعالي للباحثة رشا عبد الفتاح الديدي (2005).

- **المرحلة الخامسة:**

تم تطبيق مقياس الغضب (حالة وسمة) ومقياس الذكاء الانفعالي على العينة الإستطلاعية التي قوامها (25) تلميذ مشاغب من كلا الجنسين حيث تتراوح أعمارهم ما بين(12–16) سنة، كما تضم جميع المستويات(الأولى متوسط، الثانية متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسط)، وذلك بهدف معرفة مدى صلاحيتها، وذلك من خلال قدراتهم على الإجابة على هذه المقاييس، وأيضا لمعرفة ما إذا كانت عبارات هذه الأدوات سهلة للفهم والإستيعاب.

- **المرحلة السادسة:**

تم إستخراج عينة الدراسة الأساسية المتمثلة في التلاميذ المشاغبين المتمدرسين بمتوسطات بدائرة عين الحمام التالية: متوسطة "مزين يونس" بإفرحونن ومتوسطة "الملكة تنهينان" بأبي يوسف ومتوسطة "تحاوني محند" ومتوسطة "علي بتقنيتتس".

**3.2.نتائج الدراسة الإستطلاعية:**

من أهم نتائج الدراسة الإستطلاعية ما يلي:

- تبين أن الذكور أكثر مشاغبة من الإناث، لهذا لا يؤخذ متغير الجنس بعين الإعتبار في هذه الدراسة.
- تبين ضرورة تطبيق أدوات الدراسة(مقياس الغضب كحالة وكسمة ومقياس الذكاء الانفعالي)، بعيدا عن مراقبة الإداريين والأساتذة لإشعار التلاميذ بالراحة والحصول على بيانات صحيحة.
- تم تحديد عينة الدراسة الأساسية المتمثلة في التلاميذ المشاغبين المتمدرسين بمتوسطات بدائرة عين الحمام التالية: متوسطة "مزين يونس" بإفرحونن ومتوسطة "الملكة تنهينان" بأبي يوسف ومتوسطة "تحاونين محند وعلي" بتقنيتتس.
- تم تبني مقياس الغضب كحالة وكسمة ومقياس الذكاء الانفعالي كأدوات لهذه الدراسة، بعدما تبين ملائمتها لها، بعدما تم التأكد من خلال عينة الدراسة الإستطلاعية بأنها لا تحتاج إلى تعديل.

## 3.الدراسة الأساسية:

### 1.3.منهج الدراسة:

المنهج عبارة عن مجموعة من العمليات و الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه (رشيد زرواتي، 2012، ص16).

يرتبط المنهج المطبق في دراسة أي ظاهرة بحثية بطبيعة الموضوع المدروس والإشكالية وكذا الفرضيات المقدمة لمعالجة الموضوع، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي بإعتباره المنهج المناسب لذلك.

فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع بوصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه تفسيرا كيفيا وكميا، فالكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما الكمي فيعطينا وصفا رقميا للظاهرة فيعبر عن مقدار أو حجم أو درجة ارتباطها بالظواهر الأخرى (محمد عبيدات وآخرون،191، ص2001).

### 2.3.المعاينة:

#### 1.2.3.المجتمع الأصلي(مجتمع الدراسة):

ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يساعده في موضع الاهتمام في البحث والدراسة (محمد بوعلاق،2009، ص15).

ويشمل مجتمع الدراسة تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين المتمدرسين بمتوسطات دائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو المتمثلة في: متوسطة "مزين يونس" بإفرحونن ومتوسطة "الملكة تنهينان" بأبي يوسف ومتوسطة "تحاونين محند علي" بتقنيتتس.

ويبلغ حجم المجتمع الأصلي (125) تلميذ وتلميذة مشاغبين.

**2.2.3.عينة الدراسة الاساسية:**

تعرف العينة على أنها عبارة عن "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم إختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم إستخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي (محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص84).

إستخرجت عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي للدراسة من مجموع تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين من ثلاث متوسطات بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو.

**3.2.3.حجم عينة الدراسة الأساسية:**

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية كل حجم المجتمع الأصلي (100) تلميذ مشاغب من التعليم المتوسط والمتمدرس بالسنة الاولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط، من كلا الجنسين(ذكور وإناث).

مع العلم أن (25) تلميذ من المجتمع الأصلي من مجموع (125) تلميذ التعليم المتوسط مشاغب متمدرس بالسنة الاولى والثانية والثالثة و الرابعة متوسط، من كلا الجنسين(ذكور وإناث)، إستبعيدوا من عينة الدراسة الأساسية لأنهم أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

ويوضح الجدول التالي حجم عينة الدراسة الأساسية:

**جدول رقم(02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتوسطات.**

| المتوسطات | عدد الأفراد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تيحاونين محند وعلي | 30 | 30% |
| مزين يونس | 25 | 25% |
| الملكة تنهينان | 45 | 45% |
| المجموع | 100 | %100 |

يلاحظ من الجدول رقم(02) أن عدد التلاميذ المشاغبين في متوسطة "الملكة تنهينان" كانوا هم الأكثرية حيث بلغ عددهم (45) تلميذ مشاغب من كلا الجنسين، و(30) تلميذ مشاغب من كلا الجنسين من متوسطة "تيحاونين محند وعلي" و(25) تلميذ مشاغب من كلا الجنسين من متوسطة "مزين يونس" بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو..

### 4.2.3.طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية:

إختيرت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة القصدية، والتي تعتبر من المعاينات الغير إحتمالية التي يقصد بها سحب عينة من مجتمع البحث بإنتقاء العناصر المفيدة طبقا لنسبتهم في هذا المجتمع، ويعني هذا أن العينة كانت مقصودة حيث تتمثل في كل التلاميذ المشاغبين المتمدرسين بثلاث متوسطات بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو هي: من متوسطة "الملكة تنهينان" ومتوسطة "تيحاونين محند وعلي" ومتوسطة "مزين يونس".

### 5.2.3.خصائص عينة الدراسة الأساسية:

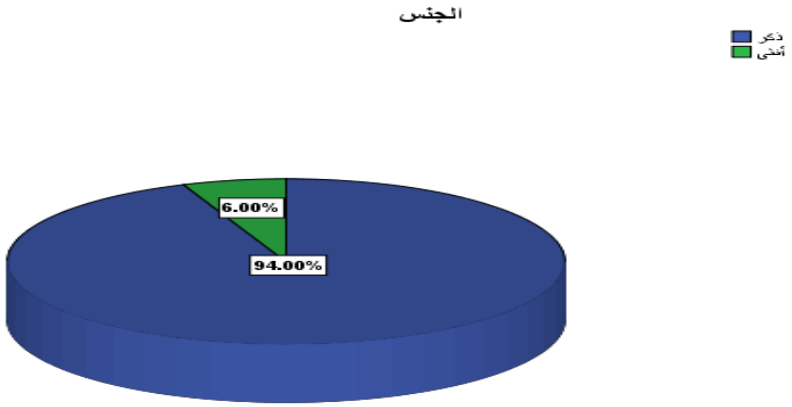
تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، تتروح أعمارهم من 12 سنة إلى 16 سنة، وفيما يلي عرض خصائص عينة الدراسة الأساسية.

❖ **متغير الجنس:**

**جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس.**

| البيانات الإحصائية / المتغيرات | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ذكور | 94 | %94 |
| إناث | 06 | % 6 |
| المجموع | 100 | %100 |

❖



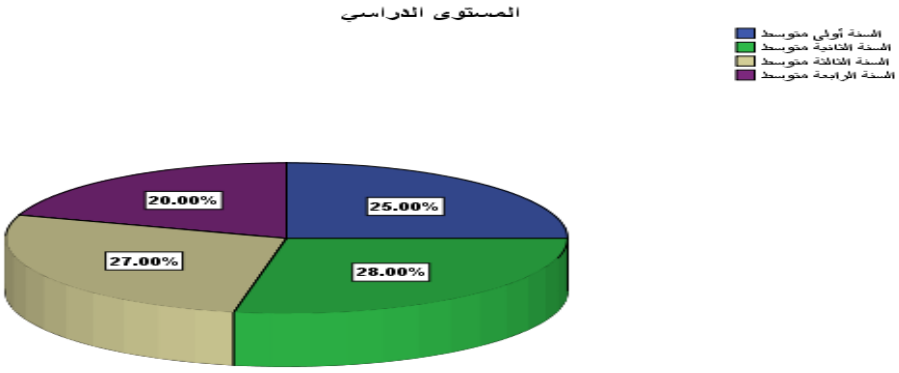

**الشكل رقم(01): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس.**

يلاحظ من الجدول رقم(02) والشكل رقم(01) أن أفراد عينة الدراسة الأساسية أغلبهم ذكور حيث بلغت نسبتهم **(94 %)**، مقارنة بالإناث اللواتي بلغن نسبتهن **(6 %)**، وهذا يدل على أن الذكور أكثر مشاغبة من الإناث في عينة الدراسة الأساسية.

❖ **متغير المستوى الدراسي:**

**الجدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا لمتغير المستوى الدراسي.**

| المستوى الدراسي | عدد الأفراد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| السنة الأولى | 25 | %25 |
| السنة الثانية | 28 | %28 |
| السنة الثالثة | 27 | %27 |
| السنة الرابعة | 20 | %20 |
| المجموع | 100 | %100 |




**الشكل رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي.**

يلاحظ من الجدول رقم(03) والشكل رقم(02) أن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي، جاء كما يلي: بلغت أعلى نسبة للتلاميذ المشاغبين المتمدرسين بالسنة الثانية متوسط **(28 %)** تلميذ من كلا الجنسين، ثم نسبة للتلاميذ المشاغبين المتمدرسين بالسنة الثالثة متوسط **(27 %)** بعدها نسبة للتلاميذ المشاغبين المتمدرسين بالسنة أولى متوسط **(25%)** أخيرا نسبة للتلاميذ المشاغبين المتمدرسين بالسنة الرابعة متوسط (20%).

## 4. مكان و زمان إجراء الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية بثلاث متوسطات بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو وهي: متوسطة "مزين يونس" بإفرحونن ومتوسطة "الملكة تنهينان" بأبي يوسف ومتوسطة "تحاوني محند وعلي" بتقنيتس.

وكان ذلك خلال الفترة الممتدة من 18 فيفري إلى 16ماي 2024.

**5.أدوات الدراسة الأساسية:**

لقد تم الإعتماد في الدراسة الأساسية أداتين هما:

**.1.5. مقياس الغضب كحالة وكسمة:**

**.1.1.5. وصف مقياس الغضب كحالة وكسمة:**

وضع في الأصل هذا الباحث Spielberger (سبيلبيرجر) وآخرون(1983)، وقام بأعداد الصورة العربية (المستخدمة في هذه الدراسة) كل من الباحث محمد السيد عبد الرحمان والباحثة فوقية حسن عبد الحميد (1998)، ويتكون هذا المقياس من جزأين كل منهما يتضمن خمسة عشر بندا أوعبارة هما:

- **الجزء الأول:** يقيس **الغضب كحالة** إنفعالية تتباين في شدتها أوحدتها من وقت لآخر، ومن فرد لآخر في نفس الموقف، وهو ما يعرف بحالة الغضب(State Anger)
- **الجزء الثاني:** فيقيس **الغضب كسمة** شخصية لها صفة الثبات النسبي وهوما يعرف بسمة الغضب(Trait Ange)

ويرى (سبيلبيرجر) أن هناك علاقة قوية بين الغضب كسمة والغضب كحالة، فالشخص الذي يتميز بدرجة مرتفعة من الغضب كسمة، يميل لإدراك المواقف على أنها مغضبة بشكل أكبر، ويميل لأن يحصل على درجة مرتفعة في الغضب كحالة(محمدالسيد عبد الرحمان وفوقية حسن عبد الحميد، 1998، ص ص 15-16).

**.2.1.5.كيفية تصحيح مقياس الغضب كحالة وكسمة:**

يجيب المفحوص على المقياس في نفس ورقة الأسئلة، حيث توجد أمام كل بند أربعة إختيارات وهي: إطلاقا، أحيانا، بدرجة معتدلة وكثيرا جدا، وذلك في مقياس حالة الغضب.

أما في مقياس سمة الغضب فنجد أمام كل بند أربعة إختيارات أخرى هي: إطلاقا أحيانا غالبا، ودائما، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل بند ويوضح مدى إنطباعه عليه وأن ضع علامة (x) تحت الإجابة التي يختارها أمام البند، ولا يوجد زمن محدد للإجابة، ولكن يفضل أن يجيب بسرعة، كما تؤكد التعليمات على سرية المعلومات حرصا على الحصول على صدق المجيب، كما يمكن تطبيق المقياس بطريقة فردية أو جماعية.

وتحصل الإجابة على درجات تتراوح بين درجة واحدة وأربعة درجات، حيث تحصل الإجابة إطلاقا على **درجة واحدة** في كلا المقياسين، والإجابة أحيانا على **درجتين**، والإجابة بدرجة معتدلة (غالبا)على **ثلاثة**

**درجات،** والإجابة كثيرا جدا (دائما) على **أربعة درجات** (محمد السيدن عبد الرحمان وفوقية حسن عبد الحميد، 1998، ص18).

**.3.1.5.كيفية تفسير مقياس الغضب كحالة وكسمة:**

تتراوح درجات أبعاد المقياس على النحو التالي:

- حالة الغضب ما بين 15 – 60 درجة.
- سمة الغضب ما بين 15 – 60 درجة.
- من 15 – 30 درجة ( غضب منخفض / طبيعي)
- من 30 – 45 درجة ( غضب متوسط)
- من 45 – 60 درجة ( غضب مرتفع)

**عوامل حالة الغضب:** تعد هذه العوامل هامة لدى دارسي الغضب، وذلك لتفسير النتائج الخاصة بحالة الغضب لدى الأفراد، وإعطائها أبعادا أكثر وضوحا ودقة، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

**ع1 صورة الغضب:** و يعبر عنها ببنود رقم : 1- 2-3-4-11-14-15.

**ع2 السلوكيات المصاحبة للغضب:** ويعبر عنها ببنود رقم : 8- 10 - 12- 13.

**ع3 الإنفعالات المصاحبة للغضب:** ويعبر عنها ببنود رقم : 5-6-7- 9

**-عوامل سمة الغضب:** تعد هذه العوامل هامة لدى دارسي الغضب، وذلك، لتفسير النتائج الخاصة بسمة الغضب لدى الأفراد، وإعطائها أبعادا أكثر وضوحا ودقة، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

**ع1 الدوافع الإجتماعية و الطبيعية للغضب:** ويعبر عنها ببنود رقم **5 - 6 - 7- 9-10-15-**

**ع2 الإستجابة السلوكية والإنفعالية للغضب:** ويعبر عنها ببنود رقم **1-2-8-14.**

**ع3 الإندفاعية:** ويعبر عنها ببنود رقم **3 – 4 – 11.**

**ع4 الهياج:** ويعبر عنها ببنود رقم **12 - 13.**

**.4.1.5. الخصائص السيكومترية مقياس الغضب كحالة وسمة:**

❖ **ثبات مقياس الغضب كحالة وسمة:**

قامت الباحثة نايت عبد السلام كريمة (2014) بتكييفه للبيئة الجزائرية وقد تم حساب معامل ثبات المقياس ككل عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وتوصلت إلى أن قيمة معامل الثبات بـ 0.94.

في حين قدرت قيمة معامل ثبات مقياس سمة الغضب بـ0.89، أما قيمة معامل ثبات مقياس حالة الغضب فقد بلغ 0.93.

❖ **صدق مقياس الغضب كحالة وسمة:**

دلت جميع أنواع الصدق المستخدمة من طرف الباحثة كالصدق العاملي لكل من حالة وسمة الغضب، وكذا صدق المحك، على نتائج ممتازة موجبة، وللإشارة فإن الباحثة لم تستخدم محكا خارجيا لحسلب صدق المقياس، ولكن إعتمدت على صدق المحك الداخلي على إعتبار أن إحداهما محكا للآخر، فقد وجد بدوره (سبيلبرجر) أن هناك علاقة قوية بين الغضب كسمة والغضب كحالة، فالشخص الذي يتميز بدرجة مرتفعة في مقياس الغضب كحالة.

تبين أيضا بأن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري، ويتمثل ذلك في وضوح بنوده أو عباراته، لكونها قصيرة ومباشرة كما أن وجود أربعة اختيارات للإجابة يسهل من تحديد الإجابة من قبل المفحوصين، كما يتميز المقياس بوضوح تعليماته وقصرها.

**.2.5.مقياس الذكاء الانفعالي:( رشا عبد الفتاح الديدي، 2005)**

**.1.2.5. وصف مقياس الذكاء الانفعالي:**

قامت الباحثة رشا عبد الفتاح الديدي (2005) ببناء مقياس الذكاء الإنفعالي يتكون من(75) عبارة، موزعة على الأبعاد التالية:

**1 – الوعي الذاتي (الذكاء الداخلي):1.6.11.16.21.26.31.36.41.51.56.61.66.71.**

**2 – تنظيم الوجدان: 2.7.12.17.22.27.32.37.42.47.52.57.62.67.72.**

**3–الدافعيةالشخصية:.3.8.13.18.23.28.33.38.43.48.53.58.73.**

**4–المشاركة الوجدانية: . 5.10.15.20.25.30.35.40.45.50.55.60.65.70.75.**

**5–معالجة العلاقات:**

**4.9.14.19.24.29.34.39.44.46.49.54.59.63.64.66.68.69.74.**

**.3.2.5.تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي:**

يتم تصحيح المقياس علي النحو التالي: (أصايل خلوفه الشهري ونوال عبد الله الضبيبان، 2022، ص77–99)

**بالنسبة للعبارات الإيجابية:** التي أرقامها هي:

.1.3.4.8.9.13.14.15.17.15.17.18.19.20.23.25.26.27.28.29.30.31

33.34.35.37.38.40.42.43.44.45.46.47,53.54.55.57.59.60.63.64.66.68.70.7

(.3.74

وتصحح العبارات الايجابية على النحو التالي: دائما=**4**، غالبا=**3**، أحيانا=**2**، نادرا=**1**، مطلقا=**0**

**بالنسبة العبارات السلبية:** التي أرقامها هي:

2.5.6.7.10.11.12.16.21.22.24.32.36.39.41.48.49.50.51.52.56.58.61.62.65.

67.69.71.72.75

و تصحيح بشكل معاكس أي: دائما=**0**، غالبا=**1**، أحيانا=**2**، نادرا=**3**، مطلقا=**4**

وتحسب درجات كل مقياس فرعي ويحسب المجموع الكلي للمقياس من خلال جمع المقاييس الفرعية الخمسة، حيث تعتبر الدرجة العليا في المقياس هي 300 والدرجة الدنيا هي0.

**.4.2.5.تفسير مقياس الذكاء الانفعالي:**

وتفسير درجات المقياس كما يلي:

كلما إرتفع المجموع الجبري لدرجات المقياس، كلما كان الذكاء الإنفعالي مرتفعا.

كلما إنخفض المجموع الجبري لدرجات المقياس، كلما كان الذكاء الإنفعالي منخفضا.

**.5.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الإنفعالي:**

**أولا: الصدق:**

أخذت عينة بطريقة عشوائية من الإختبار الانتقائي من بين كشوف طلاب الفرقة والرابعة بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق، وبلغ حجم العينة (60) طالبا، نصفهم من الذكور بمتوسط عمر قدره 32,24 بإنحراف معياري قدره 1.37.

- **صدق المحكمين:** عرض الإستبيان على (8) أساتذة و مساعدين في الميدان السيكولوجي وجاء معامل الإتفاق بينهم86 .
- **الصدق الظاهري** : بلغ معامل الإرتباط الداخلي لكل مقياس على حدى النحو الآتي: البعد الأول :0.99، والثاني 0.97، والثالث 0.99، والرابع 0.88، والخامس 0.90، أما معامل الارتباط العام فكان 0.95.

- **الصدق التلازمي:** حسب معامل الإرتباط بين أبعاد الإستبيان والدرجة الكلية للإستبيان الأبعاد والدرجة الكلية لإستبيان تقدير الشخصية الذي وضعه (رونالد رونر)، نقله للعربية ممدوحة سلامة (1986) وهو أداة من أدوات التقرير الذاتي يقيس سبعة من نزعات سلوكية من خلال التقدير الكمي للشخصية، وكيف يدرك الفرد نفسه وفقا للأبعاد السبعة التالية: -العداء/العدوان:2- الإعتمادية، 3- التقدير السلبي للذات، 4- عدم الكفاية الشخصية 5- عدم التجاوب الإنفعالي، 6- عدم الثبات الإنفعالي، 7- النظرة السلبية للحياة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الإتجاه السلبي في تقدير الشخصية، أما الدرجات المنخفضة فتشير إلى النواحي الإيجابية في الشخصية.
- **التجانس الداخلي للمقياس:** حسب مصفوفة إرتباط عبارات الإستبيان مع المجموع الكلي للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت كلها دالة عند مستوى 0.05،0.01 بعد حذف العبارات التي لم تتسق مع المجموع الكلي للإستبيان، والتي أخلت بقيم الثبات ،كما أشارت الباحثة اثناء الحديث عن وضع عبارات الإستبيان .

**جدول (04): معامل إرتباط الأبعاد الفرعية بالمجموع الكلي للمقياس.**

| المقياس الفرعي | معامل الإرتباط |
|---|---|
| الوعي الذاتي | 0.27 |
| تنظيم الوجدان | 0.27 |
| الدافعية الشخصية | 0.26 |
| المشاركة الوجدانية | 0.25 |
| معالجة العلاقات | 0.42 |

ويكشف الجدول عن إيجابية الإرتباط بمستوى دلالة 0.05،0.01.

**ثانيا: ثبات مقياس الذكاء الإنفعالي:**

تم حساب معامل ثبات مقياس الذكاء الإنفعالي عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج دالة ومرضية كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (05): معامل ثبات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي.**

| البعد | معامل ثبات ألفا |
|---|---|
| الوعي الذاتي | 0.67 |
| تنظيم الوجدان | 0.69 |
| الدافعية الشخصية | 0.56 |
| المشاركة الوجدانية | 0.64 |
| معالجة العلاقات | 0.65 |
| الدرجة الكلية | 0.71 |

**.5.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الإنفعالي المكيف على البيئة الجزائرية:**

**أولا: صدق المقياس:**

قامت الأستاذة عزيرو سعاد سنة (2016)، حساب صدق المقياس حيث كان معامل الصدق للمقياس عالي عند المستوى الدلالة(0.01).

كما تم في دراسة لها مع طالبين (2017) بالتحقق من صدق هذا المقياس مرة أخرى، حيث وجدوا معامل الصدق (0.92) وهي درجة عالية.

**ثانيا: ثبات المقياس:**

يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، حسب الباحثة عزيرو سعاد (2016)، كما قامت الباحثة عزيرو سعاد (2017) مع الطالبين بالتحقيق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة الدراسة الإستطلاعية التي بلغ حجمها (80) طالب وطالبة، حيث تم إختياهم بطريقة عشوائية طبقية من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للقطب الجامعي تامدة لجامعة مولود معمري، فقد تم حساب معامل الثبات بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) لجميع فقرات المقياس، حيث وجدنا أن معامل الثبات يساوي (0.86) وهي درجة عالية.

**6.كيفية إجراء الدراسة الأساسية:**

لقد أجريت الدراسة الأساسية في ثلاث متوسطات بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو في ظروف عادية، حيث أخذنا رخصة الدخول الى المؤسسات، أولا ذهبنا إلى متوسطة "تحوانين محند وعلي" ثم إلى متوسطة "مزين يونس" بعدها إلى متوسطة "الملكة تهنينان"، أين تم استقبالنا في كل هذه المؤسسات بشكل جيد، حيث تحصلنا على موافقة اجراء دراستنا في مؤسساتهم، كما تم تقديمنا للمستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، فتم معهم الاتفاق على المواعيد لإجراء دراستنا.

وبعد ذلك قضينا فترة لإستخراج قائمة التلاميذ الذين لديهم ملاحظات وإنذارات على سلوكهم، وذلك بفضل مساعدة للمستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، فوجدنا في هذه المؤسسات (125 تلميذ مشاغب، حيث (25) منهم هم أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية و(100) هم أفراد الدراسة الأساسية.

وبعد ذلك تم زيارة المؤسسات المذكورة آنفا لمرات متكررة لتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس الغضب(غضب حالة وغضب سمة) ومقياس الذكاء الانفعالي، ودائما بمساعدة مساعدة للمستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي .

وكان يتم التطبيق بصفة فردية(حالات قليلة) في مكتب مستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، وفي بعض الأحيان يقوم هذا الأخير بتطبيق أدوات الدراسة، خاصة في أوقات الدراسة أو الفروض.

وكان يتم أيضا التطبيق بصفة جماعية في الأقسام عند غياب الأساتذة.

ولقد عانين من بعض الصعوبات (الثرثرة، الافراط في الحركة ...) من قبل التلاميذ، حيث لاحظنا في متوسطة "محند وعلي" أن التلاميذ كانوا أقل مشاغبة مقارنة بالمتوسطات الأخرى، وهذا بسبب موقعها الذي كان في قرية نائية، فكانت هناك رقابة مدرسية وتأطير التربوي، إلى غير ذالك.

أما بالنسبة لمتوسطة "مزين يونس" و"الملكة تنهينان" كانوا أكثر مشاغبة، وهذا يعود لوجودها في المركز السكاني والتأثير السلبي للبيئة المحيطة، ضعف الرقابة المدرسية و التأطير التربوي.

**7.الأساليب الإحصائية المستعملة:**

بعد جمع البيانات تم فرزها وتفريغها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS20) قصد معالجتها إحصائيا بإستعمال العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، والتي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين المتغيرين أو أكثر.

- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري:
- إختبار (فريدمان) للرتب، وهو إختبار لا معلمي(لا بارامتري).
- اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات البعدية (للمقارنات الزوجية) للمقارنات البعدية الزوجية.
- معامل الإرتباط (بيرسون) (Pearson).
- اختبار (T) للفروق بين عينتين مستقلتين.

# الفصل السادس

# عرض ومناقشة النتائج

**عرض ومناقشة النتائج**

**.1.1. عرض النتائج:**

**.1.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى.**

**.2.1.1. عرض نتائج الفرضية الثانية.**

**.3.1.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة.**

**.4.1.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة.**

**.2.1. مناقشة النتائج**

**.1.2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى.**

**.2.2.1. مناقشة نتائج الفرضية الثانية.**

**.3.2.1. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.**

**.4.2.1. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.**

## 1. عرض ومناقشة النتائج:

قبل إختبار فرضيات الدراسة الأساسية قامت الباحثتان من التحقق من خصائص البيانات والمتمثلة بـ ."خاصية التوزيع الطبيعي(Normal Distribution)" من خلال تطبيق إختبار"كولموكروف –سميرنوف"، الموضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم(06): نتائج إختبار"كولموكروف –سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الأساسية.**

| المعطيات الإحصائية / متغيرات الدراسة الأساسية | | العينة | إختبار"كولموكروف - سميرنوف" | قيمة الدّلالةالمحسوبة (Sig) | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| الغضب | غضب حالة | 100 | 0.081 | 0.105 | يخضع للتوزيع الطبيعي |
| | غضب سمة | 100 | 0.067 | 0.200 | يخضع للتوزيع الطبيعي |
| الذكاء الإنفعالي | | 100 | 0.061 | 0.200 | يخضع للتوزيع الطبيعي |

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (06) أن بيانات الدراسة (متغير **غضب حالة** ومتغير **غضب سمة** ومتغير **الذكاء الإنفعالي)** تخضع للتوزيع الطبيعي(Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لإختبار كولموكروف –سميرنوف" (Sig) تساوي على التوالي: (**0.105=Sig،0.200=Sig 0.200=Sig**) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (**α=0.05**).

وهذا يعني أنّ بيانات كل من متغير **غضب حالة** ومتغير **غضب سمة** ومتغير **الذكاء الإنفعالي**، تخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه يمكنتطبيق لإختبار فرضيات الخاصة بهذا المتغير إختبارات الدلالة الإحصائية المعلمية(بارمترارية) مثل: إختبار الإنحدار البسيط وإختبار **(T)** لدراسة الفروق في عينة واحدة وفي عينتين مستقلتين، وأيضا إختبارتحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** لدراسة الفروق في عينتين مستقلتين.

### 1.1. عرض النتائج:

#### 1.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على:

"ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**الفرضية الصّفرية:** "لا ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**فرضية البحث:** "ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**الجدول رقم(07): أنواع الغضب(غضب حالة وغضب سمة) المنتشرة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.**

| المعطيات الإحصائية / المتغيرات | | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| أنواع الغضب | غضب حالة | 34.04 | 10.260 | 2 |
| | غضب سمة | 36 .75 | 08.703 | 1 |

يُلاحظ من الجدول رقم (07) أن الغضب الأكثر إنتشارا بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين هو **غضب سمة** بمتوسط حسابي قدر بـ **36.75** وبإنحراف معياري قدر بـ **8.703**، ثم ثانيا **غضب حالة** بمتوسط حسابيقدر بـ 34.04 وبإنحراف معياري قدر بـ **10.260.**

بمعنى أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم غضب سمة أكثر من غضب حالة.

**وعليه لم تتحقق الفرضية الأولى، بمعنى نقبل الفرضية الصفرية ونرفض فرضية البحث.**

### .2.1.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

"يوجد تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**الفرضية الصّفرية:** "لا يوجد تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**فرضية البحث:** "يوجد تباين في أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**وتم إستخدام لإختبار هذه الفرضية ما يلي:**

- **إختبار (فريدمان) للرتب، وهو إختبار لا معلمي(لا بارامتري)، لترتيب أبعاد الذكاء الإنفعالي.**
- **اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات البعدية (للمقارنات الزوجية) للمقارنات البعدية الزوجية لترتيب أبعاد الذكاء الإنفعالي.**

**الجدول رقم(08): نتائج إختبار (فريدمان) لترتيب أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.**

| المتغيرات / المعطيات الإحصائية | | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | متوسط الرتب | قيمة كا² ($x^2$) | درجة الحرية | قيمةالدّلالالمحسوبة لإختبارفريدمان (Sig) | مستوى الدلالة المعتمد | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أبعاد الذكاء الإنفعالي | الوعي الذاتي | 100 | 29.31 | 8.45 | 2.48 | 197.645 | 4 | 0.000 | 0.05 | دالة |
| | تنظيم الوجدان | 100 | 32.15 | 9.68 | 3.02 | | | | | |
| | الدافعية الشخصية | 100 | 29.96 | 8.59 | 2.64 | | | | | |
| | المشاركة الوجدانية | 100 | 41.01 | 12.78 | 4.86 | | | | | |
| | معالجة العلاقات | 100 | 27.53 | 7.64 | 2.02 | | | | | |

يُلاحظ من الجدول رقم (08) أن قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد **الذكاء الإنفعالي** (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، جاءت كالتالي:

قدر المتوسط الحسابي**للوعي الذاتي** بـ **29.31** وبإنحراف معياري قدر بـ **8.45**، وقدر المتوسط الحسابي**لتنظيم الوجدان**بـ **32.15** وبإنحراف معياري قدر بـ **9.68**، وقدر المتوسط الحسابي **للدافعية الشخصية** بـ **29.96** وبإنحراف معياري قدر بـ **8.59**، وقدر المتوسط الحسابي **للمشاركة الوجدانية** بـ **48.01** وبإنحراف معياري قدر بـ **12.78**، وقدر المتوسط الحسابي **لمعالجة العلاقات** بـ **27.53** وبإنحراف معياري قدر بـ **7.64**.

كما يلاحظ من الجدول رقم () أن متوسطات الرتب لأبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، جاءت كالتالي:

قدر متوسط الرتب**للوعي الذاتي** بـ **2.46** وقدر متوسط الرتب**لتنظيم الوجدان** بـ **3.02** وقدر متوسط الرتب**للدافعية الشخصية**بـ **2.64**، وقدر متوسط الرتب**للمشاركة الوجدانية** بـ **4.86**، وقدر متوسط الرتب**لمعالجة العلاقات** بـ **2.02**.

وبناء عليه فقيمة كا² لإختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لأبعاد لأبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، بلغت **($x^2$ =197.645)**، وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة االمحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.000)**، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**، ودرجة حرية**(df=4)**.

وبالتالي يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين ترتيب أبعاد **الذكاء الإنفعالي**(الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، وفق ما يقدره المقياس المعتمد.

**وتم اللجوء بهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه إختبار (فريدمان) إلى إختبار (ويلكوكسون) (Z) للمقارنات البعدية الزوجية لترتيب أبعادالذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات)، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، كما هو مبين في الجدول التالي:**

**الجدول رقم(09): نتائج إختبار (ويلكوكسون) (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.**

| المتغيرات / المعطيات الإحصائية | | قيمة ويلكوكسون (Z) | قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig) | مستوى الدلالة المعتمد | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | تنظيم الوجدان | -3.109 | 0.002 | 0.05 | دالة |
| | الدافعية الشخصية | -1.070 | 0.285 | 0.05 | غير دالة |
| | المشاركة الوجدانية | -8.621 | 0.000 | 0.05 | دالة |
| | معالجة العلاقات | -2.555 | 0.011 | 0.05 | دالة |
| تنظيم الوجدان | الدافعية الشخصية | -2.884 | 0.004 | 0.05 | دالة |
| | المشاركة الوجدانية | -8.319 | 0.000 | 0.05 | دالة |
| | معالجة العلاقات | -4.763 | 0.000 | 0.05 | دالة |
| الدافعية الشخصية | المشاركة الوجدانية | -8.416 | 0.000 | 0.05 | دالة |
| | معالجة العلاقات | -3.129 | 0.002 | 0.05 | دالة |
| المشاركة الوجدانية | معالجة العلاقات | -8.515 | 0.000 | 0.05 | دالة |

يُلاحظ من الجدول رقم (09) أن المقارنات البعدية بينت أن هناك فروق دالة بين كل أبعاد **الذكاء الإنفعالي** التالية: الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، ما عدا ما بين بعد الوعي الذاتي وبعد الدافعية الشخصية.

ونجد بالنظر لما أفرزه **إختبار (ويلكوكسون) (Z)** أن ترتيب لأبعاد **الذكاء الإنفعالي**(الوعي الذاتي، تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، جاءت كما يلي:

- **المرتبة الأولى:** كانت لصالح **المشاركة الوجدانية** لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه لأنها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أبعاد **الذكاء الإنفعالي** الباقية والذي قدر بـ **4.86**.

- **المرتبة الثانية:** كانت لصالح **تنظيم الوجدان** لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه، لأنها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أبعاد **الذكاء الإنفعالي** الباقية، ما عدا بعد **المشاركة الوجدانية** والذي قدر بـ **3.02**.
- **المرتبة الثالثة:** كانت لصالح **الدافعية الشخصية** لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه، ما عدا بعد **الوعي الذاتي** لأنها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أبعاد **الذكاء الإنفعالي** الباقية، ما عدا بعد **المشاركة الوجدانية وبعد تنظيم الوجدان** والذي قدر بـ **2.64**.
- **المرتبة الرابعة:** كانت لصالح **الوعي الذاتي** لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه لأنها دالة، ما عدا بعد **الدافعية الشخصية**، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أبعاد **الذكاء الإنفعالي** ما عدا بعد **المشاركة الوجدانية وبعد تنظيم الوجدان** والذي قدر بـ **2.46**.
- **المرتبة الخامسة:** كانت لصالح **معالجة العلاقات** لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه، لأنها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أصغر من أبعاد **الذكاء الإنفعالي** الباقية، والذي قدر بـ **2.02**.
- وعليه جاءت **المشاركة الوجدانية** في الرتبة الأولى، ثم **تنظيم الوجدان** في الرتبة الثانية، ثم **الدافعية الشخصية** في الرتبة الثالثة، ثم **الوعي الذاتي** في المرتبة الرابعة، ثم معالجة العلاقات في المرتبة الخامسة والأخيرة.

وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم **مشاركة وجدانية(التعاطف)**أكثر من أبعاد الذكاء الوجداني الباقية.

**وعليه تحققت الفرضية الثانية، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.**

### 3.1.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على:

"توجد علاقة بين **غضب حالة من جهة والذكاء الإنفعالي، ومن جهة أخرى بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي** ، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين".

**الجدول رقم(10): قيمة معامل الإرتباط (بيرسون) بين غضب حالة من جهة والذكاء الإنفعالي، ومن جهة أخرى بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.**

| البيانات الإحصائية / المتغيرات | العينة | قيمة "ر" | قيمة الدّلالة الإحصائية المحسوبة لـ "ر"(Sig) | مستوى الدلالة المعتمد | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| غضب حالة / الذكاء الإنفعالي | 100 | 0.214 | 0.032 | 0.05 | دالة |
| غضب سمة / الذكاء الإنفعالي | 100 | 0.161 | 0.111 | 0.01 | غير دالة |

يُلاحظ من الجدول رقم (10) ما يلي:

**أولا: بالنسبة للعلاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي:**

إنّ قيمة معامل الإرتباط (بيرسون) بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين قدرت بـ (ر=**0.214**)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا وطردية، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (ر=**0.032**) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (**α=0.05**).

وهذا يعني أنّ هناك علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيا بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.

بمعنى أنه كلما كان لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين ذكاء إنفعالي مرتفع، كلما شعروا بغضب حالة.

**ثانيا: بالنسبة للعلاقة بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي:**

إنّ قيمة معامل الإرتباط (بيرسون) بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين قدرت بـ (ر=**0.161**)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (ر=**0.111**) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (**α=0.01**).

وهذا يعني أنّ ليس هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.

**وعليه تحققت الفرضية الثالثة، فقط فيما يخص العلاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي.**

### .4.1.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة".

**الفرضية الصّفرية:** "لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة".

**فرضية البحث:**" توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة".

**الجدول رقم (11) : نتائج اختبار (T) للفروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة.**

| المتغيرات / البيانات الإحصائية | | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة "T" | قيمةالدلالةالمحسوبة "Sig" | مستوى الدلالة المعتمد | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| غضب حالة | منخفضي الذكاء الإنفعالي | 51 | 31.10 | 10.232 | -6.004 | -3.045 | 0.003 | 0.05 | دالّة |
| | مرتفعي الذكاء الإنفعالي | 49 | 37.10 | 9.450 | | | | | |
| غضب سمة | منخفضي الذكاء الإنفعالي | 51 | 35.25 | 9.398 | -3.051 | -1.771 | 0.080 | 0.05 | غير دالّة |
| | مرتفعي الذكاء الإنفعالي | 49 | 38.31 | 7.706 | | | | | |

يتبيّن من الجدول رقم (11) ما يلي:

**أولا: بالنسبة لغضب حالة:**

إن قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي الذكاء الإنفعالي في غضب حالة قدرت بـ **($\bar{X}$=31.10)**، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب حالة بـ **($\bar{X}$=37.10)**، أي بفرق جاءت قيمته **(-6.004)**، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T**(T=-3.045)** جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.003)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**.

أي أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب حالة، وذلك لصالح لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي.

وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي يشعرون بغضب حالة أكثر من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي الذكاء الإنفعالي.

**ثانيا: بالنسبة لغضب سمة:**

إن قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي الذكاء الإنفعالي في غضب سمة قدرت بـ **($\bar{X}$=35.25)**، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين

مرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب سمة بـ ($\bar{X}$=38.31)، أي بفرق جاءت قيمته (3.051-)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T(T=1.771-) جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.080) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha$=0.05).

أي لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب سمة.

وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي يشعرون بغضب سمة بنفس الدرجة.

**وعليه تحققت الفرضية الرابعة، فقط فيما يخص غضب حالة.**

## 2.1. مناقشة النتائج:

### 1.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه ينتشر غضب حالة أكثر من غضب سمة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، بمعنى أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم غضب سمة أكثر من غضب حالة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون أن التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من مستويات عالية من التوتر، والإندفاع الشديد، وعدم التعاطف مع الأخرين، وعدم القدرة على تفهم مشاعرهم كما يمكن أن يعود ذلك إلى عدم تكيف مع الإحباط وإلى مشاعر الغضب الإنهزامية وصعوبة التعامل مع الضغط العصبي وقد يعود أيضا إلى عامل الشخصية وحالته المعرفية والإنفعالية، وهذا ما أكدته نظرية (جيمس لانج) هي النظرية الأقدم في علم النفس التي تناولت تفسير الغضب كحالة، حيث تنص هذه النظرية على أن الغضب هو نتيجة تيارات عضوية في الجسم، وأن المظاهر الجسمية والعضوية التي تصاحب الغضب هي السبب في ظهوره (In :Cannon, Walter, 1927, PP106-124).

كما أشارت نظرية (سبيلبرجر) إلى جود سمة الغضب يتبعها حالة الغضب، وأشار أيضا إلى أن الأشخاص اللذين لديهم إستعداد عالي للغضب قد تعرضوا في حياتهم لظروف بيئية صعبة فمواقف التي مرو بها وكان بها خطر أو تهديد أو مضيقات تجعلهم يستجبون لحالة الغضب بشدة عند مواجهتهم لظروف الخاصة(نقلا عن: محمد أحمد سعفان،2003، ص67).

كما أظهرت نتائج دراسة الباحث عثمان الخضر أن هناك شبكة من الإرتباطات الإيجابية الدالة إحصائيا بين كل من حالة الغضب وسمته ومن جهة، و كل من سمة القلق والصحة العامة (إضطرابات نفسية وبدنية) وأحادية العقلية والتشاؤم ووجهة ضبط الخارجية والحساسية من الفشل، وإجترار خبرات الماضي المؤلمة من جهة أخرى (عثمان الخضر، 2004، ص ص 69-102).

وجاءت الكثير من الدراسات تؤكد هذه نتيجة هذه الفرضية منها دراسة(سبيلبرجر) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين غضب حالة والغضب سمة، وأن الغضب لدى عينة الدراسة كان غضب سمة، وأرجع ذلك إلى أن الأفراد يميلون إلى إدراك المواقف المختلفة في حياتهم على أنها مواقف مغضبة؛ لأن الشخص الذي يتميز بدرجة مرتفعة من الغضب سمة يميل لإدراك المواقف العادية على أنها مغضبة بشكل واضح، ويميل لأن يحصل على درجة مرتفعة في قياس الغضب حالة ( spielberger, ). 1988, p 22

في حين جاءت نتيجة هذه الفرضية مخالفة للعديد من الدراسات أيضا التي منها دراسة الباحث محمد السيد عبد الرحمان والباحثة فوقية حسن عبد الحميد التي إستهدفت قياس الغضب كحالة وسمة، حيث تكونت عينة الدراسة من (225) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية (108ذكور،117إناث) تتراوح أعمارهم بين(19الى24سنة)، وأظهرت نتائج أن أفراد العينة كان الغضب لديهم كحالة أكثر منه كسمة (محمد السيد عبد الرحمان وفوقية حسن عبد الحميد،1998).

**2.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه يوجد تباين في أبعاد الذكاء الانفعالى (الوعي الذاتي ،تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، معالجة العلاقات )، لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، حيث جاءت **المشاركة الوجدانية** في الرتبة الأولى، ثم **تنظيم الوجدان** في الرتبة الثانية، ثم **الدافعية الشخصية** في الرتبة الثالثة، ثم **الوعي الذاتي** في المرتبة الرابعة، ثم **معالجة العلاقات** في المرتبة الخامسة والأخيرة، وعليه تحققت هذه الفرضية.

وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم مشاركة وجدانية أكثر من الأبعاد الذكاء الإنفعالي الباقية، بمعنى أن هؤلاء التلاميذ لديهم تعاطف مع الآخرين، حيث تؤكد الباحثة أمينة صلاح خليل الشطي على أن الفرد الذي لديه مشاركة وجدانية لديه حساسية تجاه مشاعر الآخرين والإهتمام بهم ووضعهم في الإعتبار والتقدير الإختلاف بين الناس في قدراتهم على التعبير عن مشاعرهم تجاه الناس والأشياء(أمينة صلاح خليل الشطي، 2020، ص 48).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جميلة بن عيمور وبن طاهر بشير (2015) التي توصلت إلى أن الطلبة لديهم مستويات متوسطة من الذكاء الإنفعالي في الأبعاد التالية: تنظيم الإنفعالات، إدارة الإنفعالات والتواصل الإجتماعي، في حين أن الطلبة لديهم مستويات مرتفعة على بعدي معرفة الإنفعالات والتعاطف وتعتبر هاتين المهارتين بالنسبة لطلاب الجامعة، بحيث أن الطلبة يجيدون فهم فهم ومعرفة مشاعر الآخرين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن(2013) فيما إختلفت مع نتائج دراسة القاضي(2012)(نقلا عن: بن عيمور وبن طاهر، 2015، ص 136).

وكذلك مع نتائج دراسة منسي سعيد أبو ناشى(2002) التي هدفت إلى دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الإجتماعية وسمات الشخصية لدى الطالب الجامعي، وأظهرت النتائج وجود إرتباط دال بين بعد التعاطف والذكاء العام(منسي سعيد أبو ناشى، 2002، 145-188).

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة (توماس سيملان)(2008) التي درست "الدور المعدل للذكاء الوجداني في نمو هوية المراهقين الأفارقة في المدارس متعددة الثقافات"، وتوصلت إلى أن التعاطف يلعب دورا معدلا أقوى في نمو هوية المراهقين الأفارقة/( Simelane,2008)

وترتبط المشاركة الوجدانية بسلوك المشاغبة، هذا ما أكدته دراسة رشا عبد الفتاح الديدي(2005) التي هدفت لدراسة موضوع الذكاء الإنفعالي وعلاقته بإضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس، وتوصلت إلى إرتباط المشاركة الوجدانية بالشخصية المضادة للمجتمع والحدية والإكتئابية والعدوانية السلبية والوسواسية والإعتمادية والهستيرية وشبه الفصامية(رشا عبد الفتاح الديدي،2005، 69-112).

**3.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على وجود علاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي من جهة، ومن جهة أخرى بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، وقد تحققت هذه الفرضية فقط فيما يخص العلاقة بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي، وهذا يعني أن هناك علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيا بين غضب حالة والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، فكلما كان هؤلاء التلاميذ في حالة الغضب ، بمعنى غضب حالة لا يمنع من تمتع التلاميذ المشاغبين بذكاء إنفعال مرتفع، لأن الشعور بالغضب شعور إنساني وطبيعي وهو إنفعال عام، وحسب (Spelberger) فغضب حالة هو شعور قوي بالإنزعاج أو الإستياء نتيجة مواقف محدودة، وهو حالة داخلية تعبر عن

مشاعر الانسان تتراوح شدته من السخط الخفيف إلى الغيض والغضب الشديد ( Spelberger, 1983, p159).

ويرى (لوهين)(1992) أن الأحداث والمواقف في ذاتها ليست هي السبب في الشعور بالغضب ولكن الكيفية التي يدرك بها الفرد الحدث والإستفزازات التي تواجهه هي التي تدفعه إلى الإستجابة بطريقة غاضبة، وتتوقف شدة الغضب على شدة الدافع الذي يعوق الفرد في تحقيق أهدافه( نقلا عن: حسين عبد العظيم، 2007، ص20).

وهذا يشير في مواقف مستفزة يحس هؤلاء التلاميذ بأحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والاثارة والغيض، لكن التعبير عن هذا النوع من الغضب بشكل معتدل وبطريقة إيجابية كلما كان ذالك له نتائج وأثار إيجابية على الفرد إنفعاليا وإجتماعية فالتعبير الملائم المعتدل عن الغضب بشكل منظم يكون توافقيا، لأنه ينشط الفرد ويشجعه على المثابرة في موجهة التحديات والصعوبات، ويؤدي إلى الثقة بالنفس كما أنه يسهل العملية التواصل بين الفرد والأخرين، والعكس قد يشعر هؤلاء التلاميذ بالشعور بالإحباط وخيبة الأمل وعدم القدرة على التعامل مع الضغوط ولوم الآخرين والصراخ والعدوان، والعواء والبكاء والعبوس والتهجم والعنف(نايت عبدالسلام كريمة وإقروفة صفية وناجي يزيد،2021، ص107، مظاهر الغضب ومستوى الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة –دراسة ميدانية لطلبة قسم علم النفس بجامعة تيزي وزو–، حوليات جامعة قالمة للعلوم الإجتماعية والإنسانية، المجلد15، العدد1، صص 101–118)

ويرى (لوهين)(1992) أن الأحداث والمواقف في ذاتها ليست هي السبب في الشعور بالغضب ولكن الكيفية التي يدرك بها الفرد الحدث والإستفزازات التي تواجهه هي التي تدفعه إلى الإستجابة بطريقة غاضبة، وتتوقف شدة الغضب على شدة الدافع الذي يعوق الفرد في تحقيق أهدافه( نقلا عن: حسين عبد العظيم، 2007، ص20).

وبينت أيضا نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد علاقة بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي، وهذا يعني أن ليس هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين غضب سمة والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، بمعنى ليس شرط أن من يشعر بغضب سمة لديه ذكاء إنفعالي مرتفع، ويمكن إرجاع هذا إلى أن غضب حالة هو شعور قوي بالإنزعاج أو الإستياء نتيجة مواقف محدودة، أما سمة غضب تتمثل في توجيه الشخص للتعبير عن الغضب بشكل متكرر في مواقف مختلفة، وقد يظهر بشكل مستمر في تفاعلاته مع الاخرين وتعاملاته مع الاحداث(Spelberger, 1983, p159).

وسمة الغضب تعرف بلغة الكم بعدد المرات التي يشعر فيها الفرد بحالة الغضب في وقت محدد، والشخص مرتفع سمة الغضب يميل للاستجابة لكل المواقف وغلبيتها الغضب، وهذا يدل على عدم قدرته على ضبط إنفعالاته وعدم تمتعه بذكاء إنفعالي مرتفع، لأن من يتمتع بذلك فله القدرة على إدراك مشاعر ذاتية وإدارة إنفعالاته بشكل جيد وتحفيز ذاته لزيادة دافعيته وتعاطفه مع الاخرين وادراك مشاعر الاخرين وادارة علاقتهم معه(وجدان عبد الأمير الناشئ, 2005، ص13).

وأشار بدوره (ديفنباخر) إلى أن الأفراد ذوي الغضب المرتفع يترتب على ذلك ظهور نتائج نفسية وإجتماعية أكثر خطورة على الفرد، وذلك من جراء نقص القدرة على التكيف ومواجهة المواقف الضاغطة و لإنخفاض تقدير الذات(ديفنباخر، 1996).

### 4.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الانفعالي في كل من غضب حالة وغضب سمة، وقد تحققت هذه الفرضية فقط فيما يخص غضب حالة، أي أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الانفعالي يشعرون بغضب حالة أكثر من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي الذكاء الانفعالي، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الكثير من النظريات التي قدمت نموذجا للذكاء الإنفعالي مثل نظرية (ماير) و(سالوفي)(1997) إعتمدوا في تفسيرهم للذكاء الإنفعالي على القدرات العقلية بدلا من الجوانب الإنفعالية والشخصية، حيث ينظر (ماير) و(سالوفي) إلى الذكاء الانفعالي على أنه قدرة عقلية لذالك تشمل نظرية الذكاء الانفعالي التي إقترحوها على أربعة قدرات مترابطة فيما بينها وهي : الادراك، الاستخدام، فهم الانفعالات، التحكم فيها، بحيث رتب هذا النموذج مستويات وقدرات الذكاء الانفعالي من أدنى مرتب (العمليات النفسية الأساسية) الى أعلى مرتبة (العماليات التكاملية المعقدة وكذالك محتوياتها، فترتيب يعكس النمو الانفعالي للفرد كما أن الأفراد الأكثر ذكاء إنفعاليا يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل، ويقعون في المستويات الأعلى منها (نقلا عن: عدنان محمد عبده القاضي، 2012، ص ص26-80).

كما جاءت هذه النتيجة موافقة مع دراسة (جولمان) التي توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي ذكاءا مختلطا مكونا من القدرات المعرفية والسمات الشخصية يعبر عن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وعلى مشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذاته وادارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال، حيث يتميز مرتفعوا الذكاء الانفعالي بمجموعة من المهارات النفسية و الاجتماعية كالوعي بالذات،(التحكم في الانفعالات،

المثابرة(الحماسة)، التحفيز الذاتي، التعاطف أو التقمص العاطفي، واللياقة الاجتماعية ( Danie & Goleman,1995,pp36).

وهناك دراسات تؤكد ما سبق بمعنى أن الذكاء الإنفعالي يرتبط بالقدرة العقلية منها دراسة ويعت زهراء العلوي(2004)التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني وأنواع التفوق والموهبة تكونت العينة من 50 تلميذة ممن تلميذات الصف الرابع وحتى السادس ابتدائي بمملكة البحرين، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجداني وأنواع التفوق والموهبة (أمزال ،2017، ص26).

وهناك دراسات جاءت مخالفة لهذه النتيجة منها قد دراسة العجمي (2011) التي هدفت إلى التعرف على تأثير الذكاء الوجداني على كل من الغضب والسلوك العدواني لدى عينة من طلاب بطئي التعلم المدموجين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت في ضوء مستوياتهم المختلفة من الذكاء الاجتماعي (مرتفع – منخفض) ذكور وإناث، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالب وطالبة من طلاب بطئي التعلم المدموجين في مدارس التعليم العام، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الغضب بين متوسطات الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومتوسطات طلاب منخفضي الذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض(العجمى،2011 ).

وتوصلت أيضا هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الانفعالي في غضب سمة، بمعنى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين سواء لديهم ذكاء إنفعالي منخفض أو مرتفع يشعرون بغضب سمة بنفس الدرجة، وجاءت دراسة (بيتريدس) وآخرون مخالفة لهذه النتيجة، حيث هدفت إلى معرفة دور الذكاء الانفعالي كسمة في الأداء الأكاديمي، والسلوك المشاغب في المدرسة، وبلغت العينة (650) طالبا بالتعليم الثانوي، متوسط أعمارهم (16.5) عاما. وقد أوضحت النتائج أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الانفعالي كانوا أقل تغيبا عن المدرسة بدون إذن، وأقل تعرضا للفصل من المدرسة، علاوة على ذلك أكدت النتائج تأثير الذكاء الانفعالي في ضبط السلوك المشاغب لدى المراهقين.

## الإستنتاج العام:

توصلت الدراسة الحالية الموسومة بـ الغضب الغضب(غضب حالة_غضب سمة) وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين –دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية تيزي وزو– إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في:

.1. ينتشر غضب سمة أكثر من غضب حالة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، بمعنى أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين لديهم غضب سمة أكثر من غضب حالة، ويمكن إرجاع ذلك إلى مرحلة المراهقة التي تعتبر أزمة يعاني منها المراهقون من ضغوطات عديدة ما يؤدي بهم إلى الشعور بنقص التقدير لذواتهم ووعيهم لها ، وهذا ما قد يدفعه إلى للإستجابة بالسلوك المشاغبة وكل هذا بسبب عدم تحكمهم في الأحداث والمواقف التي تصادفهم ، وما ينتج عنهم من صراعات نفسية ذات مصدر داخلي يصعب لهم اجاد الحلول المناسبة لها ، حيث تؤدي إلى عدم ضبط انفعالاتهم و فهمها ، ما يخلق لديهم شعور بالغضب كما أشار إليه (كولز)( 1992) إلى أن الغضب حالة استثنائية فيزيولوجية توجد من تصرفات مقصودة أو متخيلة تبلغ أوجها في إحداث أثار ضارة لشخص أخر (كولز،1992،ص223). فيصدر على شكل سلوك مشاغب و الذي يوقعه في عدة مشاكل وهذا كله يتسبب لهم النقص في إدراك انفعالاتهم و تحكمهم و ضبطهم لها ، فيصبحوا مشاغبين و غير اجتماعين و لا يبدوا اهتماما بمن حولهم.

**.2.** لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين **مشاركة وجدانية(التعاطف)**أكثر من أبعاد الذكاء الوجداني الباقية، وهناك الكثير من الدراسات التي أكدت ذلك.

**.3.** توجد علاقة بين غضب حالة فقط والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، ويمكن إرجاع ذلك إلى عوامل أخرى كالبيئة المدرسية(كالعلاقة بين المعلم والتلميذ، التلميذ والمعلم، أعضاء الإدارة و التلميذ، تلميذ وتلميذ أخر) وكلها مواقف قد تؤدي إلى الشعور بغضب حالة وقد يتعاملوا معها بذكاء إنفعالي.

**.4.** توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب حالة ، وذلك لصالح لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي، وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي يشعرون بغضب حالة أكثر من تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي الذكاء الإنفعالي، وهناك من الدراسات ما أكدت ذلك ومنها ما خالفت.

## خاتمـة:

يتضح من خلال الإطلاع على مختلف البحوث والدراسات السابقة أن موضوع الإنفعالات والعواطف حظي بإهتمام كبير في الوقت الحالي، حيث تزايد إهتمام الباحثين بدراسة الحياة الإنفعالية للإنسان من ناحيتها الإيجابية والسلبية، هذا ما دفع العلماء والباحثين إلى محاولة فهم الإنسان ودوافعه إلى جانب معرفة خصائصه الإنفعالية وطرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه.

لهذا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الغضب (حالة وسمة) وعلاقته بالذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، ولقد إنطلقت من أربع فرضيات، ولجمع البيانات تم إستخدام كل من مقياس غضب(غضب حالة وغضب سمة) الذي وضعه في الأصل الباحث Spielberger (سبيلبيرجر) وآخرون(1983)، وقام بأعداد الصورة العربية كل من الباحث محمد السيد عبد الرحمان والباحثة فوقية حسن عبد الحميد (1998)، ومقياس الذكاء الإنفعالي للباحثة رشا عبد الفتاح الديدي(2005)، وطبقت هذه المقاييس على عينة قصدية متكونة من (100) تلميذ وتلميذة مشاغبا متمدرسين بثلاث متوسطات بدائرة عين الحمام ولاية تيزي وزو .

وتم من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصلة عليها من عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين التوصل إلى النتائج التالية:

.1. بينت نتائج **الفرضية الأولى** أن غضب سمة منتشر أكثر من غضب حالة لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.

**.2.** بينت نتائج **الفرضية الثانية** يوجد لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين المشاركة وجدانية(التعاطف) أكثر من أبعاد الذكاء الوجداني الباقية.

**.3.** بينت نتائج **الفرضية الثانية** أنه توجد علاقة بين غضب حالة والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين، ولا توجد علاقة بين غضب سمة والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين.

**.4.** بينت نتائج **الفرضية الرابعة** أنه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب حالة ، وذلك لصالح لتلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين مرتفعي الذكاء الإنفعالي، ولا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط المشاغبين منخفضي ومرتفعي الذكاء الإنفعالي في غضب سمة.

ورغم ذلك تبقى نتائج هذه الدراسة نسبية محدودة حيث لا يمكن تعميمها، رهينة عينة هذه الدراسة من حيث حجمها وخصائصا.

ووفق للنتائج التي أسفرت عليها هذه الدراسة تم التوصل إلى توصيات وإقتراحات التي قد تفتح آفاقا جديدة لدراسات علمية وعملية أخرى للوصول إلى حلول لمشكلة هذه الدراسة، وتتمثل فيما يلي:

- يجب متابعة التلاميذ الذين يعانون من سلوك المشاغبة والذين يعانون من نوبات الغضب كحالة وكسمة.
- ضرورة وجود أخصائي نفسي في كل مدرسة ليساهم في مساعدة هذه الفئة من التلاميذ لتنمية ذكائهم الإنفعالي.
- تطبيق برامج إرشادية لتدريب التلاميذ المشاغبين على التعامل مع الغضب كحالة والغضب كسمة وكيفية إدارته.
- تطبيق برامج إرشادية لتدريب التلاميذ المشاغبين على رفع من ذكائهم الإنفعالي.

كما نقترح القيام بدراسات مماثلة على عينة أكبر وأخذ بعين الإعتبار بعض المتغيرات مثل: الجنس، المستوى التعليمي للأولياء، المستوى الإقتصادي، المستوى الدراسي، كما نقترح دراسة المواضيع التالية :

– "الغضب(غضب حالة وغضب سمة) وعلاقتها بكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي ".

– "الغضب(غضب حالة وغضب سمة) وعلاقتها بكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم المتوسط ".

– "الغضب(غضب حالة وغضب سمة) وعلاقتها بكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم المتوسط أو الثانوي ".

– الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى تلاميذ التعليم المتوسط أو الثانوي أو طلاب الجامعة".

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع :


1. إبراهيم السمادوني ،(2007)، **الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنمية**، عمان(الأردن): دار الفكر.
2. إبراهيم عبد الرحيم مصطفى ،(2009)، **الإنفعالات النفسية عند الأنبياء في القرأن الكريم**، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.
3. أحمد عزت راجح، (1999)،**أصول علم النفس** ،ط11، القاهرة، دار المعارف.
4. أحمد لزانك،(2011)، **بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات في التفوق الرياضي** ، مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستر نظرية ومنهجية التربية البدانية والرياضة، جامعة الجزائر 3.
5. أسماء أحمد عبيد،(2013)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذاتية**, رسالة نيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي، والتوجيه التربوي ، جامعة الاسلامية ، غزة .
6. أشرف لغراز، (2003)، **العلاقة بين حالة وسمة الغضب وبعض المتغيرات الشخصية والإجتماعية لدى طلاب الجامعة** (رسالة ماجستر غير منشورة).جامعة قناة السويس(مصر).
7. أمزال حليمة ،(2017)، **الذكاء الوجداني و بالدافعية الانجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعلم الابتدائي- نموذجا-**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة مولود معمري تيزي وزو(الجزائر).
8. أمينة صلاح خليل الشطي، (2020)، **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدولة الكويت-دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين-**، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المجلد الرابع، العدد(11)، ص ص 43-72.
9. أنعام هادي حسن ومحمد عمروش، (2013)، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب**
10. بن عيمور جميلة وبن طاهر بشير(2015)، **مستوى الذكاء الإنفعالي لدى الطالب الجامعي**، مجلة التنمية البشرية، العدد 15، ص ص 120-142.
11. تحية محمد عبد العال،(2006)، **القلق الاجتماعي لدي ضحايا مشابة الاقران في البيئة المدرسية**، مجلة كلية تربية، المجلد السادس، العدد 28، جامعة بنها، مصر.
12. جابر عبد الحميد جابر،(2003)، **الذكاءات المتعددة والفهم**، القاهرة- مصر: دار الفكر العربي.

13. رشا عبد الفتاح الديدي،(2005)، **الذكاء إنفعالي وعلاقته بالإضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس**، مجلة علم النفس العربي المعاصر،1(1)، ص ص69-112.

14. سالم علي سالم الغرابية، (2011)، **الذكاء العاطفي لدى الموهبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة من منطقة القصيم-دراسة مقارنة-**، مجلة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد (19) العدد1، ص ص567-596.

15. سلامة عبد الحفيظ وسمير أبو مغلي، (2006)، **الموهبة والتفوق**، عمان(الأردن): دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع .

16. سعفان محمد أحمد،(2003)، دراسات في علم النفس والصحة النفسية، إضطراب إنفعال الغضب، القاهرة( مصر): دار الكتاب الحديث.

17. سناء سليمان، (2007)، **الغضب أسبابه، أضراره، الوقاية ، العلاج**، سلسلة ثقافية سيكولوجية للجميع، القاهرة(مصر): عالم الكتب.

18. صادق عبدة حسن علي ،(2016)، **تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية**، أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، إرشاد وتوجيه.

19. طارق وريكات، (2010)، **أثر برنامج إرشادي في ضبط الغضب وتنمية الإهتمام الإجتماعي وخفض الإكتئاب لدى الأحداث الجانحين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان(الأردن).

20. طه عبد العظيم حسين،(2007)، **إدارة الغضب والعدوان**، ط1،عمان(الأردن):دار الفكر ناشرون وموزعون.

21. الطيبة عبد الحميد موسى الداود، (2012)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بسعادة الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي بالمراحل الثانوية**، رسالة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، تربية الموهبين، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

22. عبد العلي الجسماني،(1994)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، ط1، بيروت( لبنان): الدار العربية للعلوم .

**23.** عبد الله محمد بني أرشيد،(2017)، **أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب و زيادة الرضا عن الحياة لدى المراهقين**، مجلة جامعة الشارقة،12(2)368،2-396.

**24.** عبد المنعم أحمد الدردير، (2009)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، القاهرة : عالم الكتاب .

**25.** عثمان أحمد العصفور،(2004)، **كيف نفهم الغضب ونتخلص منه، الكويت: دار العصفور**.

**26.** عثمان الخضر، (2004)، **الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات والتوقع الكفاءة الذاتية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق(مصر)،المجلة (12) عدد47 من صفحة بداية المقال الى نهاية صفحة المجلة.

**27.** عثمان الخضر، (2004)، **الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟**، مجلة الأخصائيين النفسيين المرية (رنم)، مجلد (12) العدد (1) يناير من صفحة بداية المقال الى نهاية صفحة المجلة.

**28.** علي عبد السلام علي، (2001)، **السلوك التوكيدي والمهارات الإجتماعية وعلاقتهما بالسلوك الإنفعالي للغضب بين العاملين و** ، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب،ع،(57)،51.

**29.** غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي ،(2009)، **التفكير العقلاني والتفكير غير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز**، أطروحة الدكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة أم القرى(المملكة العربية السعودية).

**30.** غزل بنت عبد الرحمان آل شيخ،(2018)، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الاسلامية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلام( المملكة العربية السعودية).

**31.** غنيم محمد ابراهيم، (2001)، **الذكاء الوجداني، المهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق(مصر)، مجلة (12) عدد 47 من صفحة بداية المقال الى نهاية صفحة المجلة.

**32.** كمال دسوقي، (1988)، **خبرة علم النفس**، المجلد الاول، القاهرة(مصر): الدار الدولية للنشر والتوزيع.

**33.** لويس معلوف،(1966)، **المنجد في اللغة والأدب والعلوم**، الطبعة(19)، بيروت(لبنان): المكتبة الشرقية.

**34.** محمد أحمد قناوي، (2002)، **الغضب وأثاره السلبية**، المجلة العربية، (300) ص116.

**35.** محمد الحجار،(1987)، **أبحاث في علم النفس السريري والإرشادي**، بيروت(لبنان): دار العلم للملايين.

**36.** محمد العجرودي،( بدون تاريخ)، **الهدى النبوية في منع ومعالجة الغضب**، ص ص من 27إلى31.

**37.** محمد سليمان محمد وعبد الفتاح رجب، (2002)، **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء**، مجلة التربية العدد111، سبتمبر، كلية التربية، جامعة الأزهر(مصر)، من صفحة بداية المقال إلى نهاية صفحة المجلة .

**38.** محمد عبد الهادي حسين، (2005)، **مدخل الى نظاريات الذكاء المتعدد**، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات.

**39.** محمد علي الخولي، (1979)، **التنبؤ بسلوك المشاغبة الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين**، الؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين الشمس(مصر).

**40.** محمد مصطفى السمري، (1997)، **الغضب وكيفية علاجه، الإسلام**، المجلة العربية،ع،(243).42.

**41.** محمد نبيل كاضم،(2008)، **كيف تتحرر من نار الغضب** ، دار السلام.

**42.** مصطفى مضلوم، (2006)، **فعالية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، جامعة بنها(مصر)، المجلد(السابع عشر)، العدد(69)، ص ص83-117.

**43.** منى سعيد أبو ناشى. (2002)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الإجتماعية وسمات الشخصية دراسة عاملية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(35)،ص ص145-188.

**44.** ناريمان رفاعي، (2007)، **علم النفس النمو** ، بنها الجديد(مصر): دار المصطفى للطباعة والترجمة.

**45.** نبيلة محمد أمين بخاري، (2017)، **الذكاء الانفعالي أساليب الوالدية و لمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف،** رسالة الماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

**46.** نخبة من المختصين، (2008)، **الذكاء الوجداني،** القاهرة (مصر): الشركة العربية المتحدة للتسويق.

**47.** نرمين أسامة،(2021)، **إدارة الغضب،** القاهرة(مصر): دار سما للنشر والتوزيع.

**48.** هشام الخولي، (2004)، **التنبؤ بسلوك المشاغبة، الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الولدية لدى عينة من المراهقين،** المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس(مصر)، ص ص333-380.

**49.** هشام الخولي،(2004)، **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،** رسالة الماجستر، كلية التربية، جامعة بنها(مصر).

**50.** هوارد كاسينوف وريمون شيب تافرات،(2006)، **الغضب وإدارته وعلاجه(دليل الممارسين الكامل في المعالجة)،** ترجمة فاطمة عصام صبري، الرياض(المملكة العربية السعودية): مكتبة العبيكان.

**51.** وليد مراد،(2004)، **سلوك الغضب عند الأطفال،**

**52**_ Bennet .m .D . (2008) .take a stand againt . bullying ; Evaluation of the efficacy of a school- wide program . for middle school students . A Dissertation of Doctor of Education , university of seattle pacific

**53**_ Corey.G, (2001) .theory and practice of counseling and psychotherapy , new York : Thomason brooks . cole .

**54**_ Frank , E , carpenter ,L,& kupfer , D.J . (1988) ,sex. Differences in recurrent depression : Are .there any .that . are .significant ?American Journal of . psychiatry , 145,41-45.

**55**_ Greer , S , & Morris , T , (1975) , psychological attributes of women who devlop breast cancer : Acontrolled study , Gournal of psycgosomatic . Researcg ,19,147-153.

**56**_ Mattheus , Sh, (2006) , Bullyng in school using drama as an alternate approach to bullying education , A pissertation of master of Education , university of prince . eduard .island.

**57**_ Stoger –A,D. (2010) , solution . team : A program . evaluation of an Anti – bullying . intervention , A dissertation of doctor of psychology , universityof California .

**58**_ west, Carolyn M ,& bose , suzanna (2000) . dating aggression of Gender Differeces and antagonistic . Beliefs .violence Against women , May , vol .6, issue 5,470-482 .

**59**_Carolyn,C.(2003).halistic assertiveness.skills for Nurses, Empower yourself and others, new York:(N.P).

**60**_Clayton .E & Tacker .L , ( 2000) . anger and aggression , Psychological , help , new Jersy : prentice Hall.

**61**_Ellis, Albert(1994).Reason and Emotion in psychotherapy, New yourk, birch lane,Pr.

**62**_kinney , terry A , smith , Brian A., and . Donzella , Bonny (2001) , the influence of sex , Gender , self- Discrepancies , and . self –awarness . on Anger . and .verbal Aggressiveness among M,S collage students , Journal of social psychology , vol , 141.0Issue2, 245-258 .

**63**_Masoumian.S.Ashouri,A.Ghomian,S,kesgtkar,M,siahkamary.E.&.vahed,N(2021),Effi cacy of acceptance and commitment therapy compared to cognitive behavioral therapy on anger and interepersonal, relation ships of male students, Iran.J.psychiatry , 16(1),21-29.

**64**_Novaco,R,W.(1975):Anger control, the development and evaluation of an experimental treatment, Lexington,M.A,D.C.health and CO.

**65**_speilberger, C.D.(1996)the state-trait anger expression inventory.2.professional manual, f.L:psychological assessment Resources.

**66**_spielberger ,C.D.Jacob,G,Russel, S.&Crane,R.S.(1983):the state-trait anger.scale.J.N.butcher and .C.D.spielberger.(eds) advances in personality assement, vol.2pp:159-187.Lawrence Elbaum associates,Inc.

**67**-Bar-On ,R, (2006), the Bar-On model of emotional- social intelligence(Esl), the consortium for Research on Emotional intelligence in Organizations

**68**-Bauman, S (2008), The Role of Elementary, School counselors in Reducing school Bullying, the Elementary School, Journal, 108, (S), p 362.375.

**69**-Carter , jemica (2000) : Racial bullying among adolescents , for the degree of Master of Education, submitted to the Graduate school ofwayen state university.

**70**-Casey- cannon , s,Hayward, c and Gowen ,k (2001):MIDDLE SCHOOL girls reports of peer victimization : concerns , consequences , and implications pro fessiond school counseling vol(5), pp, 138- 147.

**71**-Esposito, L,E, (2007): the role of empathy, Anger management and normative beliefs about aggression in bullying among urban, African – American Middle school children. A Dissertation of Doctor of philosoph , university of Virginia commonwealth .

**72**-Esposito, L.E, (2007), The Role of Empathy, Anger management and normative beliefs about aggression in bullying among urban, African-American, Middle, School children, A dissertation of doctor of philosophy University of Virginia Commonwealth.

**73**-Fabre –Cornali, D.Emin, J.C and pain, J, (1999): pupil and parent attitudes, towards bullying in primary, School, European journal of psychology in Education, Vol (25), pp 207.219.

**74**-Fuller, s,n,(2006). The effects of a school counseling bullying curriculum on bully behaviour in on urban K-5 elementary school , A Dissertation of doctor of Philosiphy , Univercity of Nebraska .

**75**-Fuller, S.N, (2006), the effects of a school counseling bullying curriculum on bully behavior in an urban K.S elementary bullying. A Dissertation of doctor of Philosophy University o f Nebraska.

**76**-Kirkpatrick, C, (2008), Bullying, the rural middle school: A Gender-Based Evaluation of Bully and Victim, Dissertation Submitted to the Faculty of the Adler school of professional psychology.

**77**-Lyons, H.B, (2006), the effects of bulling of criminal proclivities and subsequent behavior: A content analysis and theoretical explication, a dissertation of doctor of philosophy, Sam Houston State.

**78**-RIgbi , k, (2003): consekuences of bullying in school the Canadian Journal of psychiatry 1- B. Retrieved on 06/ 29/05 from WWW. Cpa - apc , Org/ publications / Archives/ cjp/2003/October/rigy ,Asp.

**79**-Rodkin, P.c .(2003): Bullies and vietims , in the peer ecology : fourquestions for psychologists and school psychology Review , vol (32), NO(3),pp384-400.

**80**-RODKIN,pc ,(2003) : Bullies and vietims in the peer ecology :fourquestions for psychologists ans school professionals.school psychology Review, vol (30), pp204-212.

**81**- Simelane, Moses Thomas(2008),The mediating role of emotional intelligence to idebtity development of african adolescents in multicultural schools, university of South Africa, South Africa.

**82**-Smith (2004), Bullying: Recent developments, Child and Adolescent Mental, Health, 9, (3), p 98.103.

**83**-Smith, p and Brian, p(2000): Bullying in schools : lessons from tow decode of research. Aggessive behaviour,26,pp(1-9).

**84**-yvonne stys& shelley, L, Brown (2004),Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel , direction de la recherche , service correctionnel au canada.

# الملاحق

ملحق رقم (1): مقياس الذكاء الانفعالي للباحثة " رشا عبد الفتاح الديدي، (2005) ".

البيانات :  النوع :

الرمز:  ذكر : ☐

أنثى :☐

السن :  الحالة الإجتماعية :

المستوى التعليمي :  الوظيفة:

التعليمة :

أمامك عدد من العبارات التي تصف بعض أحوالك و تصرفاتك و أمام كل عبارة عدد من خيرات الإجابة ، ضع علامة ( x ) في الخانة التي تنطبق عليك طبقا للمثال التالي :

| أغضب و أتململ لأبسط الأشياء | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|

**الملحق رقم (2)**:مقياس الغضب كحالة وكسمة محمد السيد عبد الرحمان، وحسن عبد الحميد، فوقية، (1998).

**مقياس الغضب كحالة**

سيدي / سيدتي

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الناس في وصف مشاعرهم، من فضلك إقرأ كل عبارة ووضح ما الذي تشعر به في هذه اللحظة بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي توافق إختيارك، لا يوجد زمن محدد للإجابة ولكن يفضل أن تجيب بسرعة.

وشكرا على تعاونكم

| الرقم | بنود المقياس | إطلاقا | أحيانا | بدرجة معتدلة | كثيرا جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أنا ثائر( عصبي) | | | | |
| 2 | أشعر بالغضب | | | | |
| 3 | أحترق من الغيظ | | | | |
| 4 | أشعر وكأن أحد أثارني أوهيجني | | | | |
| 5 | أشعر بالإحباط | | | | |
| 6 | أشعر وكأن أحد أغضبني | | | | |
| 7 | أشعر كما لو كنت على وشك الإنفجار | | | | |
| 8 | أشعر كما لو كنت أضرب بعنف على المنضدة (طاولة) | | | | |
| 9 | أشعر كما لو كنت أصرخ أو أصيح في شخص ما | | | | |
| 10 | أشعر كما لو كنت أسب أو أشتم | | | | |
| 11 | أشعر كما لو كنت صاخب أوهائج | | | | |
| 12 | أشعر كما لو كنت أضرب شخصا ما | | | | |
| 13 | أشعر كما لو كنت أكسر الأشياء | | | | |
| 14 | أنا متضايق | | | | |
| 15 | أشعر أنني سريع الإستياء ( الغيظ ) | | | | |

مقياس الغضب كسمة

سيدي / سيدتي

فيما يلي عدد من العبارات التي إعتاد الناس أن يصفوا بها أنفسهم عامة، من فضلك إقرأ كل عبارة ووضح مدى إنطباقها عليك بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي توافق إختيارك، لا يوجد زمن محدد للإجابة ولكن يفضل أن تجيب بسرعة .

وشكرا على تعاونكم

| الرقم | بنود المقياس | إطلاقا | أحيانا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | طباعي حادة وعنيفة | | | | |
| 2 | أنا سريع الإنفعال | | | | |
| 3 | أنا شخص عجول (أومتهور ) | | | | |
| 4 | أغضب بشدة عندما أطلب على إنفراد لتوضيح أخطائي | | | | |
| 5 | أغضب بشدة عندما أنتقد من الآخرين | | | | |
| 6 | أغضب عندما يتم تعطيلي (عن أمر ما ) بسبب أخطاء الآخرين | | | | |
| 7 | أشعر بالغيض عندما أعمل شيئ جيد ثم أحصل على تقدير ضعيف | | | | |
| 8 | ألقي ما في يدي عندما أغضب | | | | |
| 9 | أشعر بالضيق عندما لا يقر (يعترف) الآخرين بإجادتي في عمل أديته | | | | |
| 10 | يضايقني هؤلاء الأشخاص الذين يعتقدون أنهم دائما على حق | | | | |
| 11 | عندما ينتابني الغضب أقول ألفاظا كريهة (بذيئة) | | | | |
| 12 | أشعر بالسخط أوالتوتر | | | | |
| 13 | أشعر بالغضب | | | | |
| 14 | عندما ينتابني الإحباط (خيبة الأمل ) أشعر كما لوكنت أريد أن أضرب شخصا ما | | | | |
| 15 | مما يجعل دمي يغلي أن أشعرأنني واقع تحت ضغط | | | | |

| م | العبارة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | حينما أكون منزعجا فإنني أستطيع أن أحددبدقة تامة المشكلة التي أزعجتني | | | | | |
| 2- | عندما أشعر بالقلق فأنني لا أعرف السبب وراء قلقي | | | | | |
| 3- | أمتلئ بالنشاط و الحيوية عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى حل | | | | | |
| 4- | أشعر بالراحة مع الناس العاطفيين | | | | | |
| 5- | يجعلني البعض أشعر بالقرف من نفسي مهما بذلت من جهد | | | | | |
| 6- | لا يخلو أحد منالمشاكل و لكن أحوالي ليست على ما يرام مما يجعلني لا أحب نفسي | | | | | |
| 7- | أبكي بسهولة و بدون سبب | | | | | |
| 8- | تزداد دافعيتي وهمتي حينما أتوقع النجاح فيما سأقوم به | | | | | |
| 9- | حينما أسمع بوقوع شخص يهمني في مشكلة فإن العديد من الحلول المحتملة تدور في رأسي مباشرة | | | | | |
| 10- | أنزعج وأقرف إذا عانقت أوحضنت أحد من غيري أفراد أسرتي | | | | | |
| 11- | أشعر بالخزي لأنني أقوم بأعمال مخزية | | | | | |
| 12- | يزداد شعوري بالقرف كلما تذكرت أخطائي التافهة | | | | | |
| 13- | حينما أرى شيئ أريده فأنني لا أفكر في شيئ غيره حتى أحصل عليه | | | | | |
| 14- | من أهم واجباتي أن أشارك الآخرين أحزانهم وأخفف عنهم | | | | | |
| 15- | أستمتع لمجرد وجودي مع الناس | | | | | |
| 16- | أشعر بعدم الراحة في المواقف التي أتوقع أن أكشف فيها عن عواطفي | | | | | |
| 17- | أحاول بقدر المستطاع أن أبعد نفسي عن البكاء | | | | | |
| 18- | أحتفظ بالغضب للمواقف التي تستحق الغضب | | | | | |
| 19- | أستطيع أن أتكيف مع غضب الآخرين وكراهيتهم | | | | | |
| 20- | أستطيع أن أعبر بالقول أوالكتابة عن مشاعري وأحاسيسي لمن أحب | | | | | |
| 21- | حينما أرتبك فإنني أصف نفسي بالغباء والفشل | | | | | |
| 22- | أشعر بكراهية تجاه بعض الأشخاص على الرغم من أنني لم أتعامل معهم | | | | | |
| 23- | يقول لي الناس إني أبالغ قي ردود أفعالي تجاه المشكلات البسيطة | | | | | |
| 24- | حينما أتلقى عطف أوإستحسان من أحد فإن ذلك يدفعني للتساؤل عن مقصده الحقيقي من وراء عواطفه | | | | | |
| 25- | أجامل الناس حينما يستحقون المجاملة | | | | | |
| 26- | أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد | | | | | |
| 27- | أثور وأغضب إذا تعرضت للتشائمأوالسباب | | | | | |
| 28- | لا أحكم على الأمور قبل أن أدرسها تماما | | | | | |
| 29- | أعمل ما يتوقعه مني الآخرين حتى إذا كنت لا أتفق معهم | | | | | |
| 30- | أميل إلى التنافس مع الآخرين من أجل النجاح بدون الصعود على حساب الآخرين | | | | | |
| 31- | حالتي المزاجية تجعلني أشعر بالقوة والكفاءة والتنافس | | | | | |
| 32- | أخاف من أشياء لا تدعو إلى الخوف في الواقع | | | | | |
| 33- | إذا سمعت أخبار سيئة عن سيئ قمت به فإنني أتروى حتى أرى بنفسي نتيجة أفعالي | | | | | |
| 34- | أكون رقيقا وحنونا مع من أحبهم | | | | | |
| 35- | أشعر بالراحة حينما أبادر بالسلام والتحية والتعبير عن الحب للآخرين | | | | | |
| 36- | أحتاج لأن يدفعني شخص ما لأبدأ في أي شيئ | | | | | |
| 37- | أستطيع أن أرتب أفكاري ومشاعري إذا واجهتني مشكلة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 38- | إذا دفعتني نفسي للخطأ فأنني أجد الوسيلة التي لا تجعلني أخطأ | | | | | |
| 39- | في الحقيقة لا أحب أن يحكي لي الآخرين مشاكلهم | | | | | |
| 40- | أحتفظ بالصبر والمثابرة لإقناع الآخرين بوجهة نظري | | | | | |
| 41- | لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في مشاكلي | | | | | |
| 42- | إذا أصابني الإحباط فأنني أحاول الهدوء والإسترخاء حتى أعود إلى نشاطي | | | | | |
| 43- | أحتفظ بعواطفي ومشاعري لأعطيها لمن يستحقها | | | | | |
| 44- | أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني | | | | | |
| 45- | تعودت أن أكسب الأصدقاء بسرعة لحاجتي إليهم | | | | | |
| 46- | على الرغم من تغير الأحوال إلى الأحسن إلا أنني لا أجد حل لمشكلتي | | | | | |
| 47- | أستطيع أن أجد الطريق إلى السعادة مهما ساءت الأحوال | | | | | |
| 48- | أشتري أشياء لم أخطط لشراءها أصلا | | | | | |
| 49 | تشكل الغيرة جزء من حياتي | | | | | |
| 50- | أجد صعوبة في إختيار موضوعات مناسبة للحديث عندما أكون وسط مجموعة من الناس | | | | | |
| 51- | يطاردني شعور بالإنحطاط والإذلال | | | | | |
| 52- | أرتبك لدرجة تفقدني صوابي إذا تأزمت الأمور | | | | | |
| 53- | أحرق أعصابي وأستنزف طاقتي حينما أنشغل بالأمور التافهة | | | | | |
| 54- | أحترم مشاعر وميول الآخرين حتى ولو كانت مختلفة عن مشاعري و ميولي | | | | | |
| 55- | أستطيع أن أتعامل مع كل الناسصغارأو كبار من طبقات وأوساط مختلفة | | | | | |
| 56- | عندي شعوربالذنب على الرغم من إستقامة أفعالي | | | | | |
| 57- | أغضب وأرتعب حينما تتعرض حياتي للتهديد أوالخطر | | | | | |
| 58- | أثور وأغضب إذا فشلت في الحصول على شيئ أريده باقصى سرعة ممكنة | | | | | |
| 59- | أراعي ظروف الآخرين إذا تغيرت مشاعرهم إتجاهي بشكل مؤقت | | | | | |
| 60- | من السهل أن يقرأ الناس إنفعالاتي على وجهي | | | | | |
| 61- | مهما أنجزت من أعمالي فأنني أشعربالضيق لأنه كان بجب أن أفعل أكثر من ذلك | | | | | |
| 62- | يحاصرني شعور بالحزن بدون سبب | | | | | |
| 63- | أحتفظ جيدا بشكلي الهادئ حتى لو كنت مضطربا | | | | | |
| 64- | أنصت وأستمع بإهتمام لما يقوله الآخرين | | | | | |
| 65- | أتجنب النظر في عيون الآخرين عندما أتحدث إليهم | | | | | |
| 66- | حينما أفشل في عمل شيئ ما فإن ذلك يعود إلى تقصيري وسوء تقديري للأمور | | | | | |
| 67- | تعودت على الإستسلام للتشاؤم | | | | | |
| 68- | أستطيع أن أنتقل من حال الحزن إلى حال المرح بسهولة | | | | | |
| 69- | يهمني أن أكون المنتصر في أي نقاش مع الآخرين | | | | | |
| 70- | أعتقد بأن نجاح الفرد جزء من نجاح جماعته | | | | | |
| 71- | نقطة ضعفي الوحيدة أنني طيب ومسالم | | | | | |
| 72- | أغضب وأتململ لأبسط الأشياء | | | | | |
| 73- | أبكي وأنفعل إذا شاهدت أفلام ومسلسلات حزينة | | | | | |
| 74- | أشعر بالسعادة إذا نقلت مشاعر الحب والمودة من صديق أو (صديقة ) لصديق آخر | | | | | |
| 75- | أتسبب في جرح مشاعر أصدقائي أثناء حديثي معهم | | | | | |

```
EXAMINE VARIABLES=الحالة
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

# Explore

**Case Processing Summary**

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| غضب حالة | 100 | 100.0% | 0 | 0.0% | 100 | 100.0% |

**Descriptives**

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| غضب حالة | Mean | | 34.04 | 1.026 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 32.00 | |
| | | Upper Bound | 36.08 | |
| | 5% Trimmed Mean | | 33.90 | |
| | Median | | 34.50 | |
| | Variance | | 105.271 | |
| | Std. Deviation | | 10.260 | |
| | Minimum | | 16 | |
| | Maximum | | 54 | |
| | Range | | 38 | |
| | Interquartile Range | | 17 | |
| | Skewness | | .071 | .241 |
| | Kurtosis | | -1.019- | .478 |

**Tests of Normality**

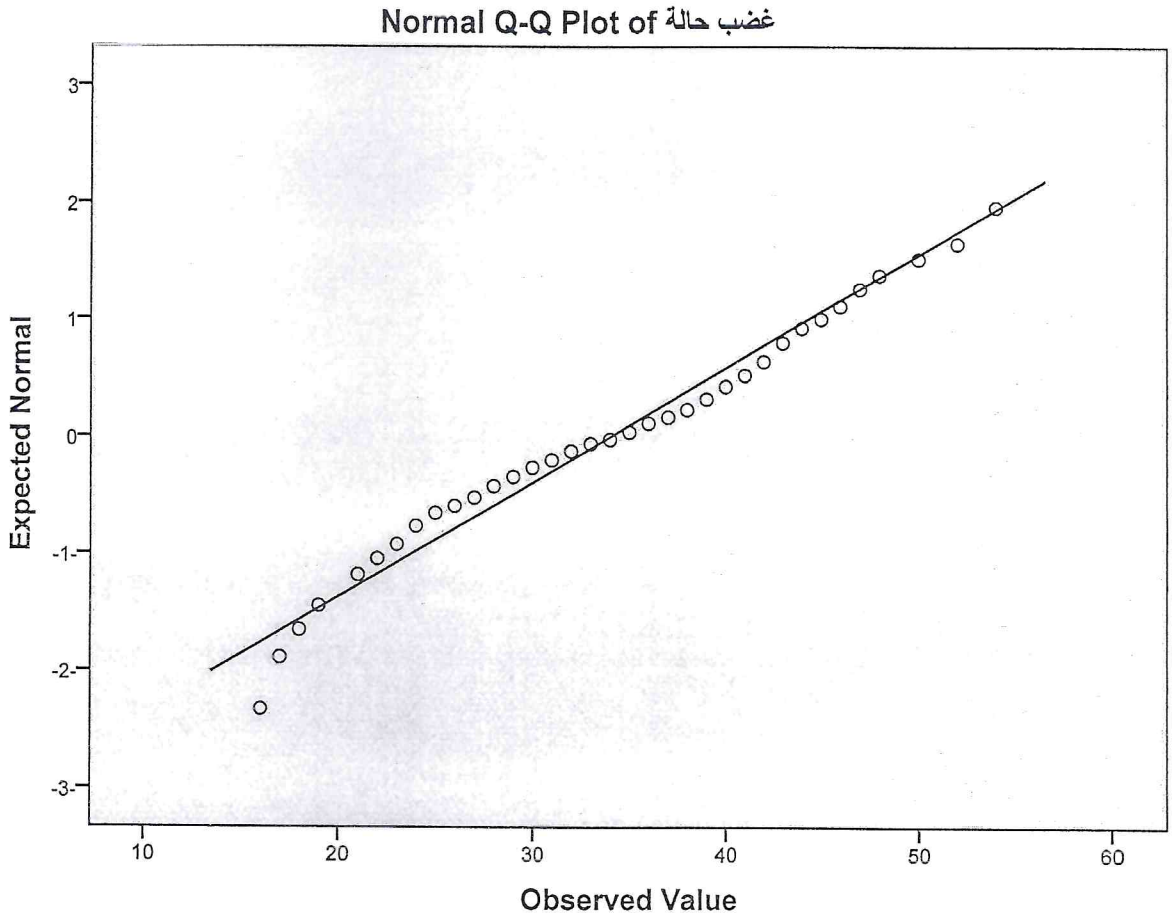
| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| غضب حالة | .081 | 100 | .105 | .965 | 100 | .009 |

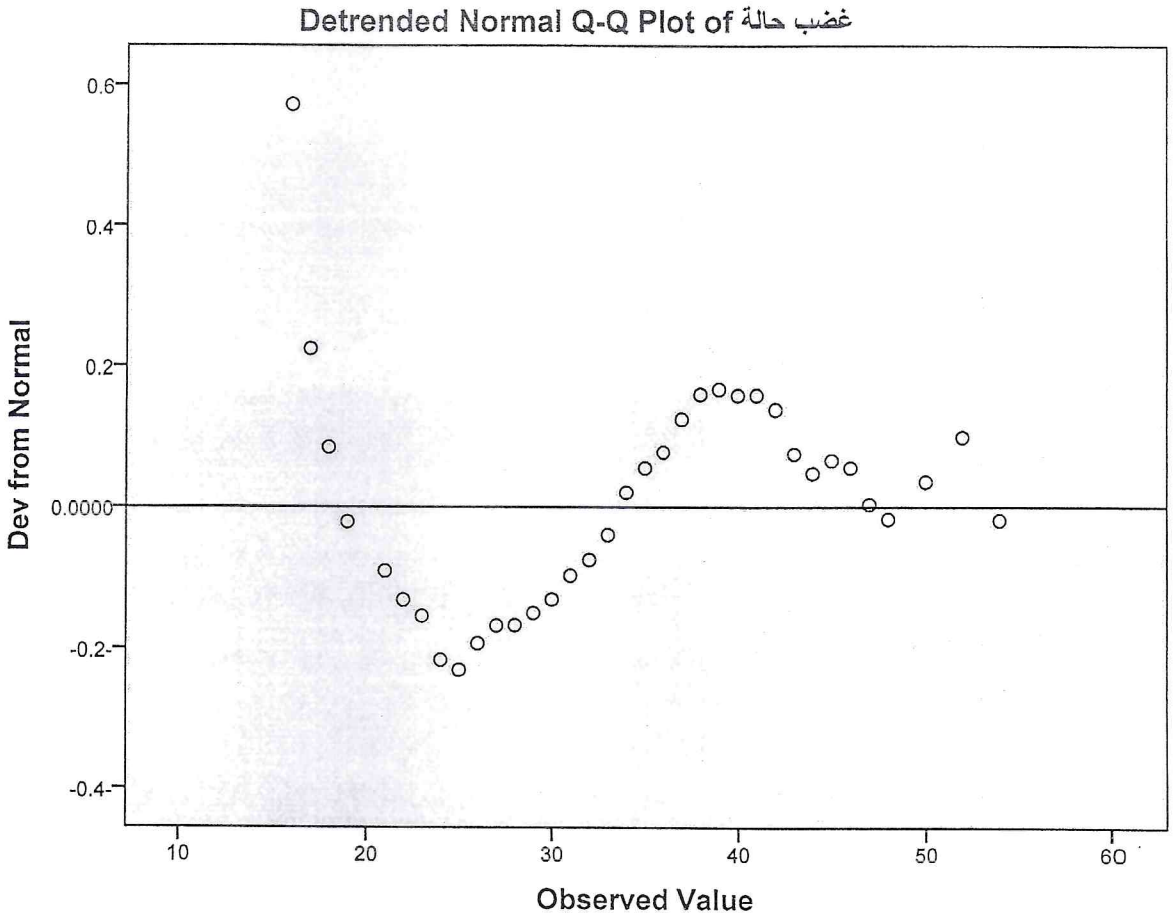
a. Lilliefors Significance Correction

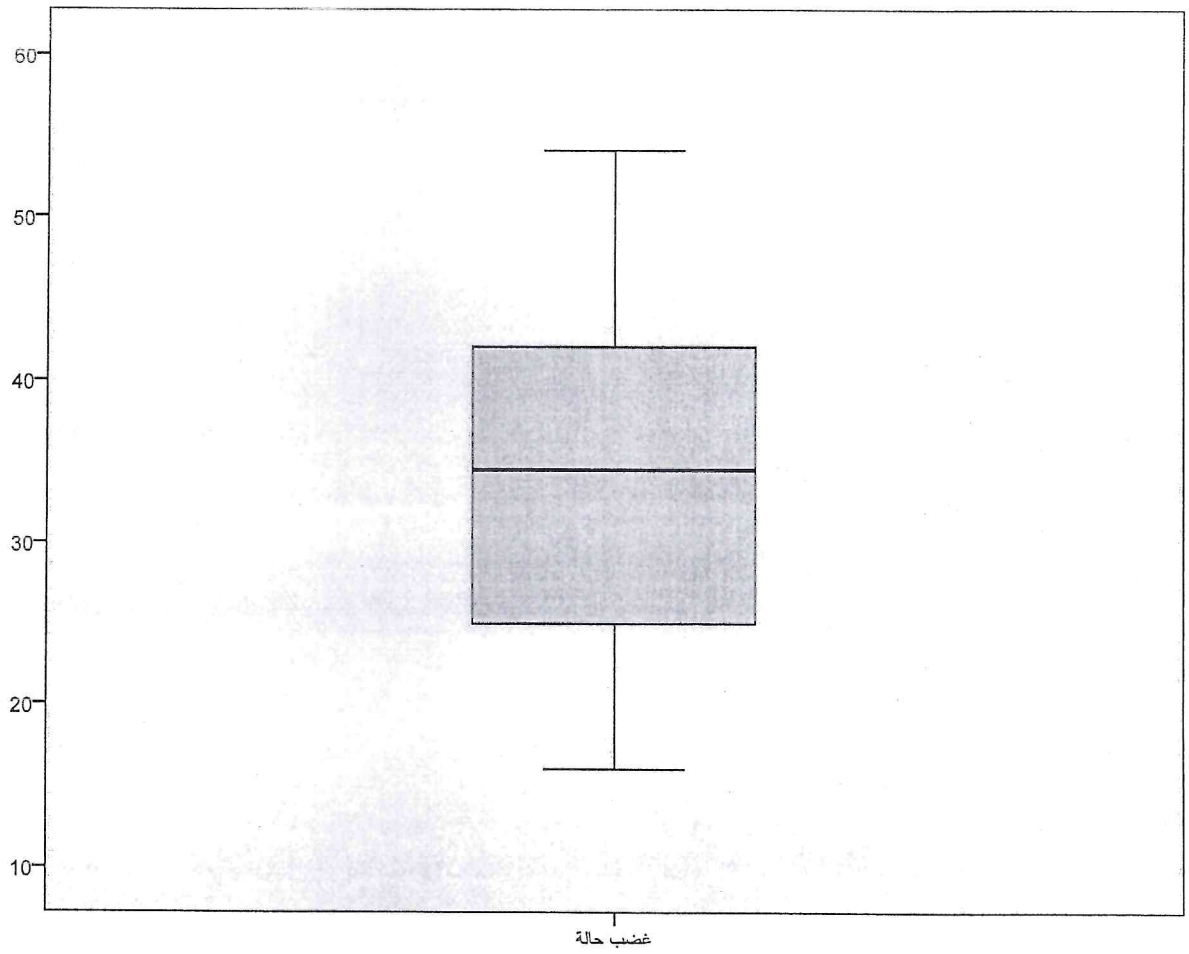
## غضب حالة

```
غضب حالة Stem-and-Leaf Plot

 Frequency     Stem &  Leaf

     9.00        1 .  677789999
    15.00        2 .  111112333334444
    14.00        2 .  55567777888999
```

```
   12.00        3 .  000112222344
   14.00        3 .  55566678888999
   20.00        4 .  00000112222223333444
    9.00        4 .  566667788
    7.00        5 .  0024444

Stem width:        10
Each leaf:       1 case(s)
```




Detrended Normal Q-Q Plot of غضب حالة
Dev from Normal
0.6
0.4
0.2
0.0000
-0.2
-0.4
10
20
30
40
50
60
Observed Value




```
EXAMINE VARIABLES=السمة
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

## Explore

**Case Processing Summary**

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| غضب سمة | 100 | 100.0% | 0 | 0.0% | 100 | 100.0% |

**Descriptives**

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| غضب سمة | Mean | | 36.75 | .870 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 35.02 | |
| | | Upper Bound | 38.48 | |
| | 5% Trimmed Mean | | 36.83 | |
| | Median | | 38.00 | |
| | Variance | | 75.745 | |
| | Std. Deviation | | 8.703 | |
| | Minimum | | 16 | |
| | Maximum | | 56 | |
| | Range | | 40 | |
| | Interquartile Range | | 14 | |
| | Skewness | | -.172- | .241 |
| | Kurtosis | | -.529- | .478 |

**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| غضب سمة | .067 | 100 | .200* | .986 | 100 | .399 |

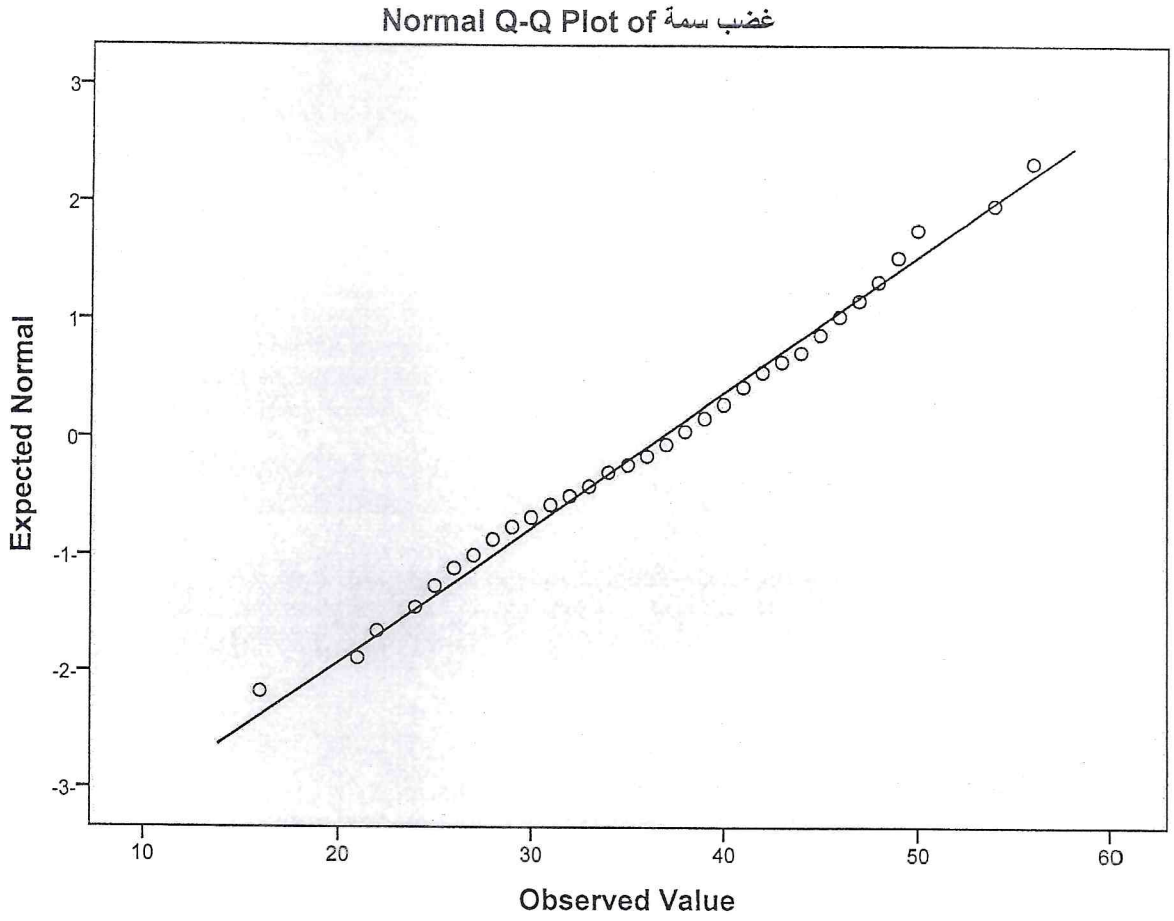
*. This is a lower bound of the true significance.

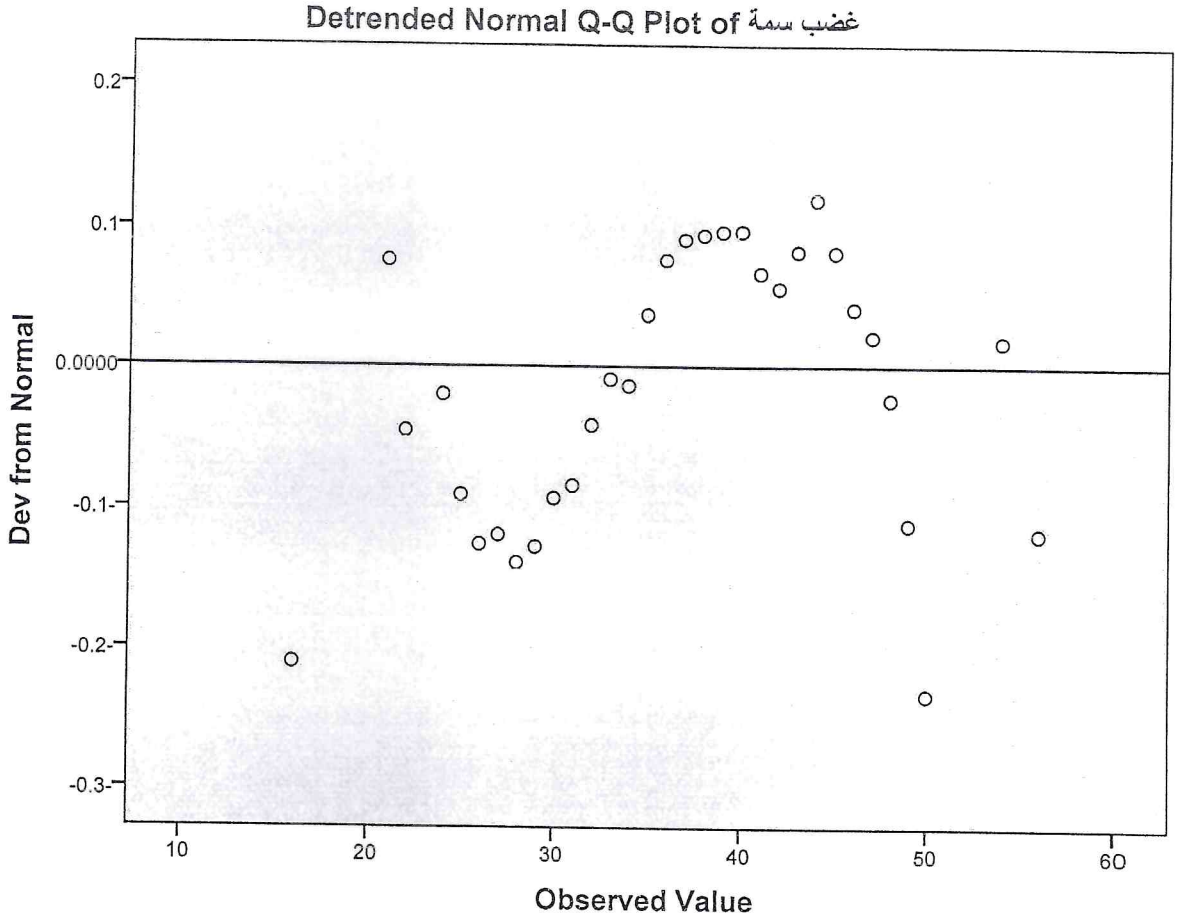
a. Lilliefors Significance Correction

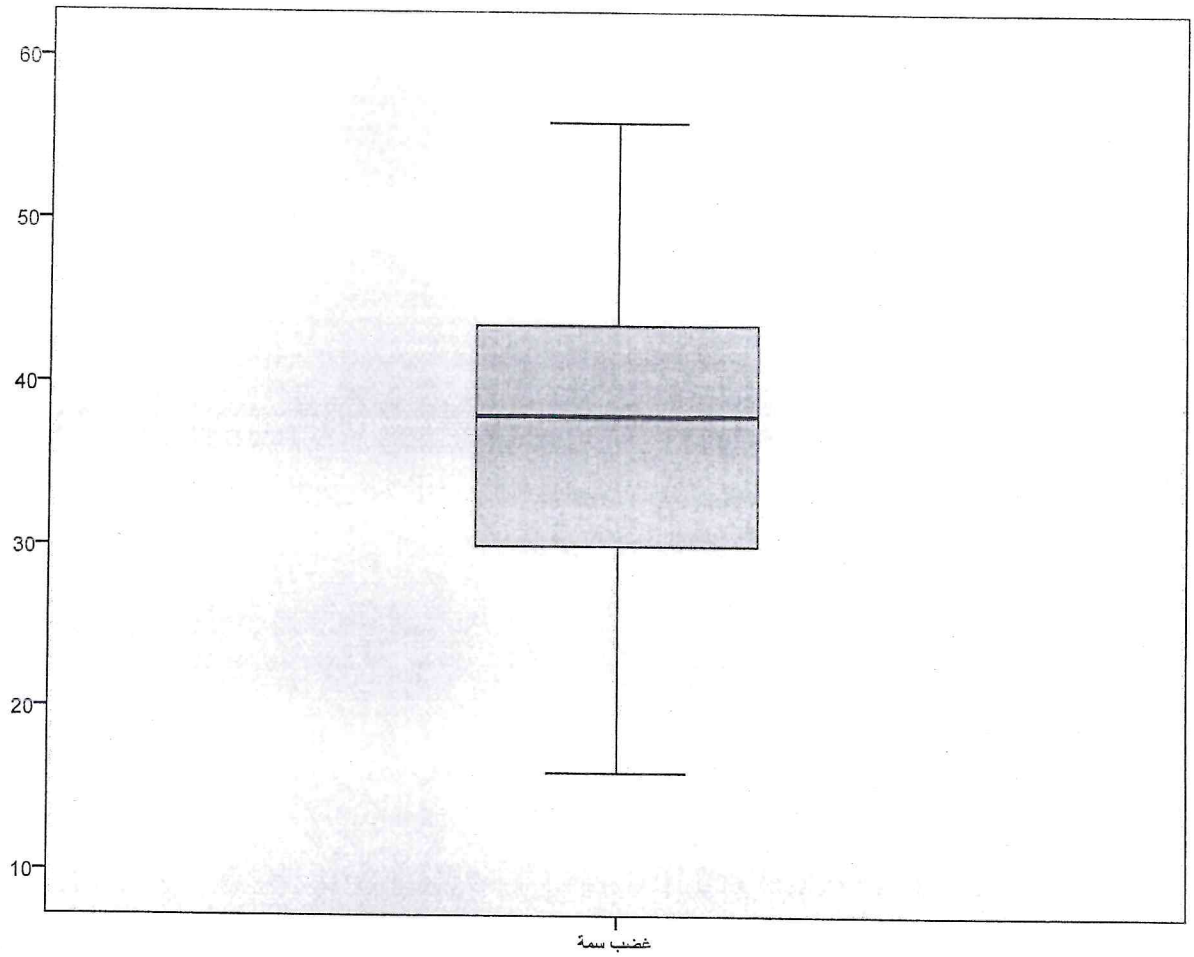
غضب سمة

غضب سمة Stem-and-Leaf Plot

```
 Frequency     Stem &  Leaf

     2.00        1 .  66
     6.00        2 .  122244
    15.00        2 .  555566777888899
    17.00        3 .  00011112333334444
    18.00        3 .  566666777888888999
    20.00        4 .  00000011111222233444
    18.00        4 .  555555667777889999
     3.00        5 .  044
     1.00        5 .  6

 Stem width:        10
 Each leaf:      1 case(s)
```


Normal Q-Q Plot of غضب سمة
Expected Normal
3
2
1
0
-1
-2
-3
10
20
30
40
50
60
Observed Value


Detrended Normal Q-Q Plot of غضب سمة
Dev from Normal
0.2
0.1
0.0000
-0.1
-0.2
-0.3
10
20
30
40
50
60
Observed Value




```
EXAMINE VARIABLES=ذكاء
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

# Explore

**Case Processing Summary**

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| الذكاء الإنفعالي | 100 | 100.0% | 0 | 0.0% | 100 | 100.0% |

**Descriptives**

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| الذكاء الإنفعالي | Mean | | 70.79 | 1.561 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 67.69 | |
| | | Upper Bound | 73.89 | |
| | 5% Trimmed Mean | | 70.72 | |
| | Median | | 72.00 | |
| | Variance | | 243.622 | |
| | Std. Deviation | | 15.608 | |
| | Minimum | | 33 | |
| | Maximum | | 108 | |
| | Range | | 75 | |
| | Interquartile Range | | 24 | |
| | Skewness | | -.018- | .241 |
| | Kurtosis | | -.611- | .478 |

**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| الذكاء الإنفعالي | .061 | 100 | .200* | .988 | 100 | .507 |

*. This is a lower bound of the true significance.

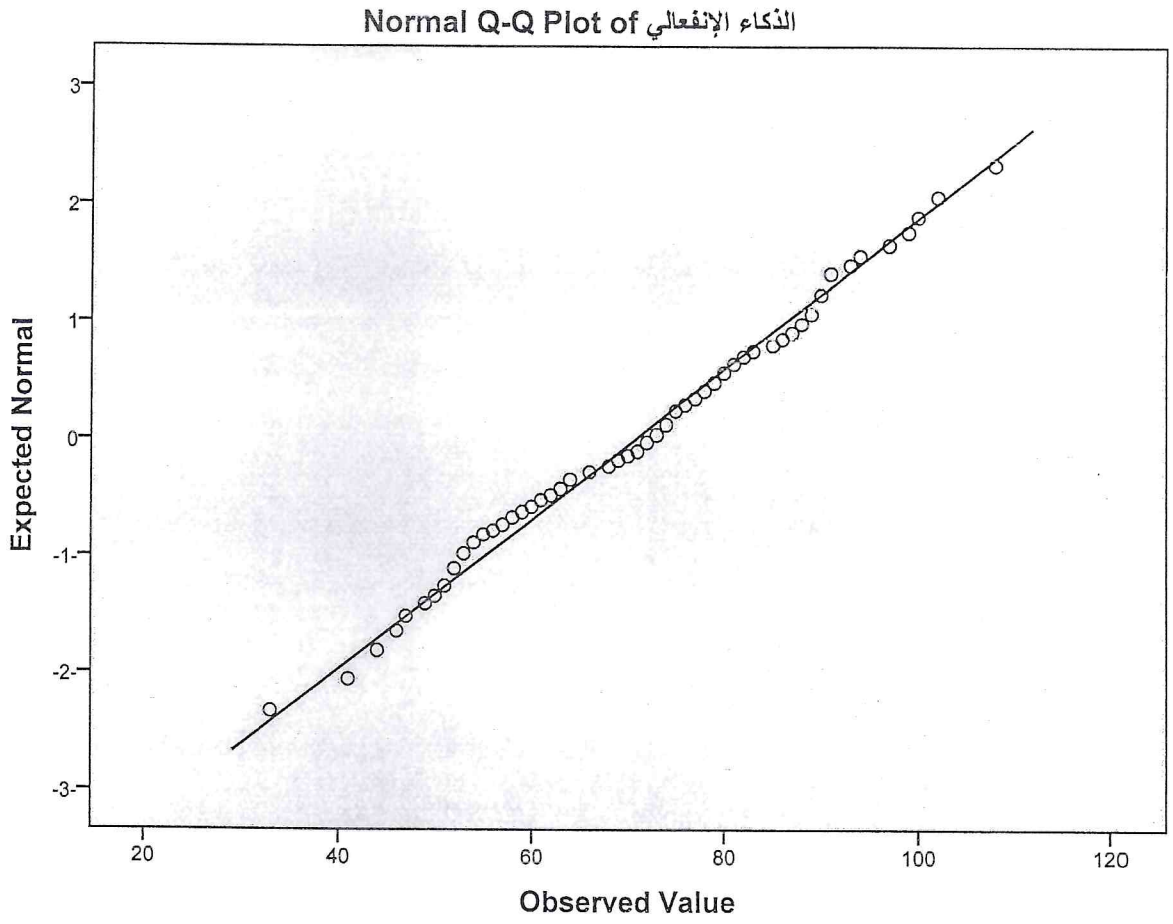
a. Lilliefors Significance Correction

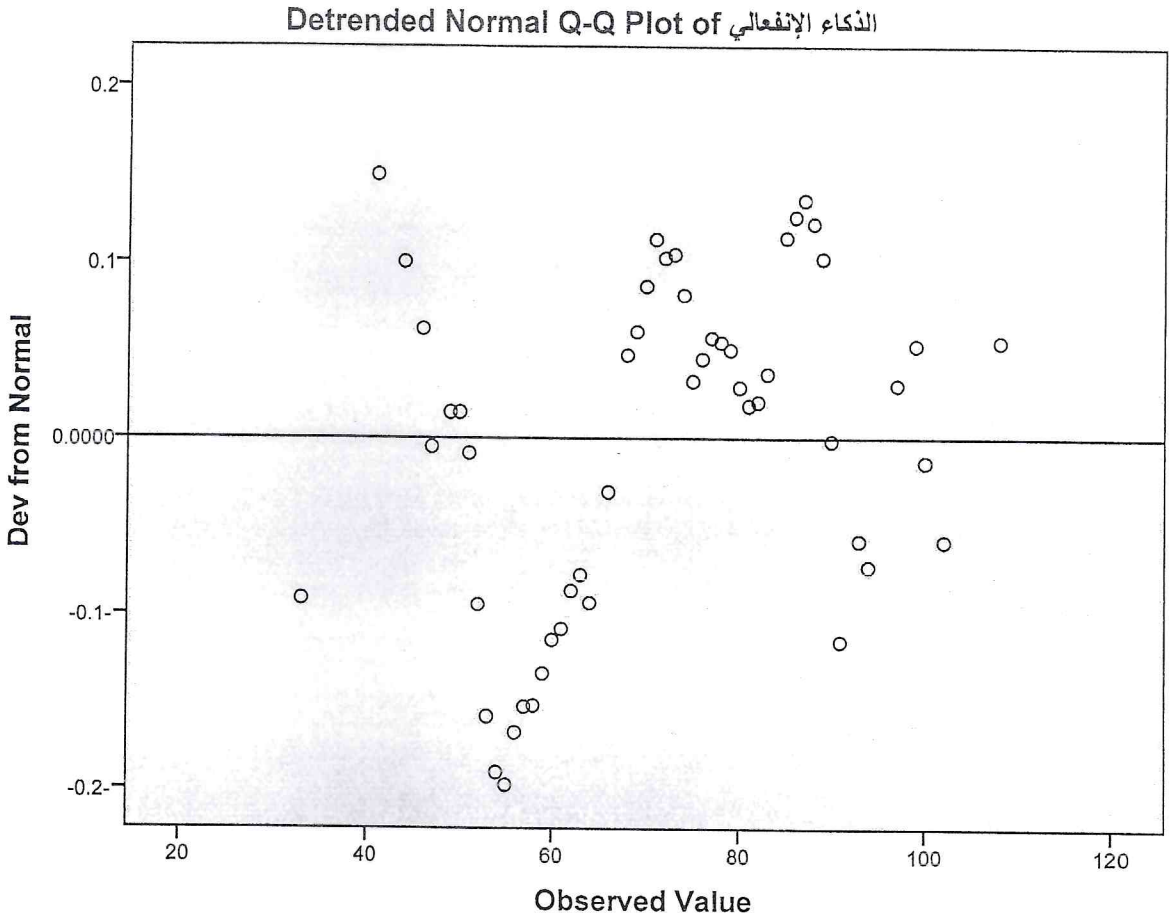
## الذكاء الإنفعالي

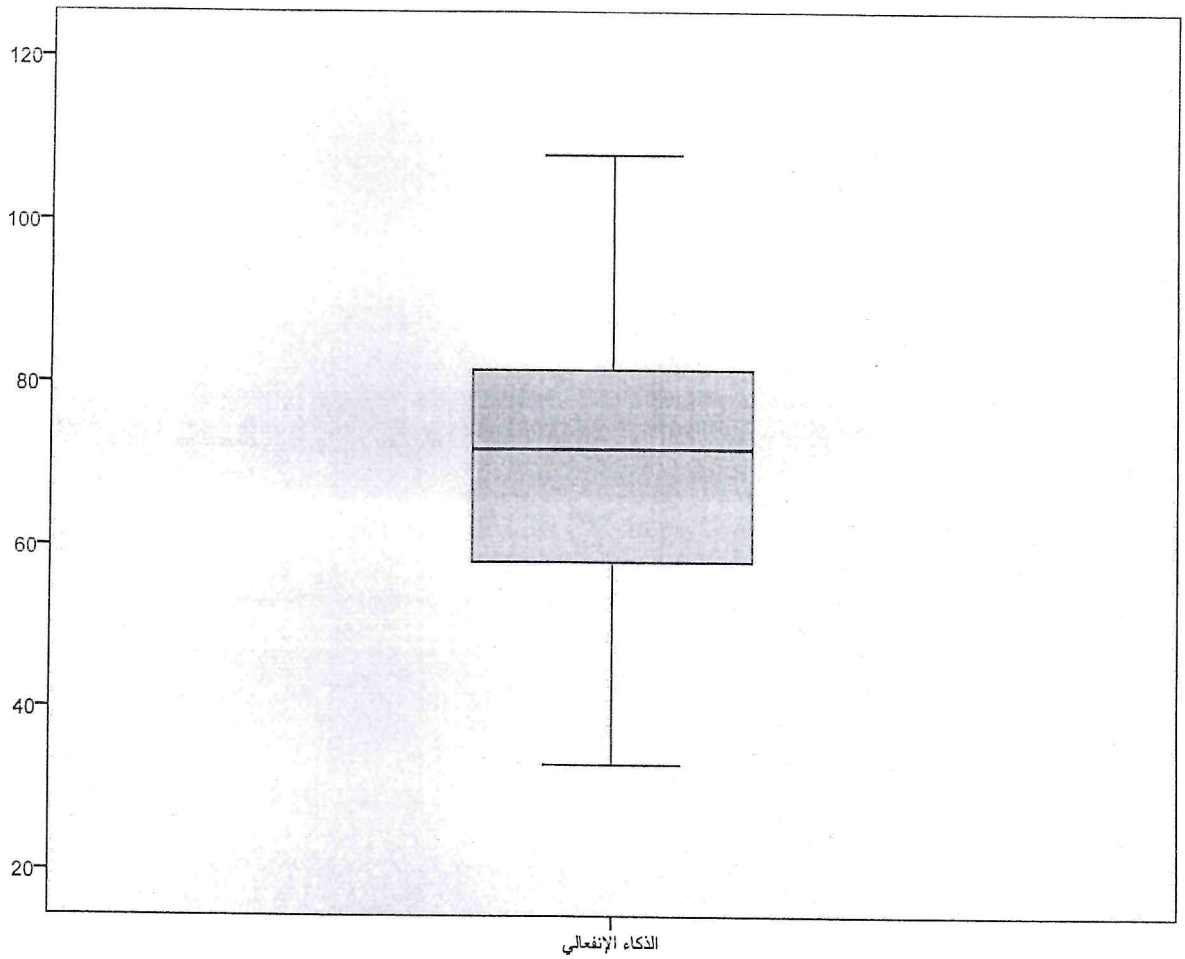
الذكاء الإنفعالي Stem-and-Leaf Plot

```
 Frequency     Stem &  Leaf

     1.00        3 .  3
      .00        3 .
     3.00        4 .  144
     4.00        4 .  6779
    12.00        5 .  011222233444
     7.00        5 .  5677889
    11.00        6 .  00112333444
     6.00        6 .  668899
    14.00        7 .  01122223444444
    12.00        7 .  555677788999
     8.00        8 .  00011223
     9.00        8 .  556778899
     8.00        9 .  00000134
     2.00        9 .  79
     2.00       10 .  02
     1.00       10 .  8

Stem width:        10
```

Each leaf: 1 case(s)




Detrended Normal Q-Q Plot of الذكاء الإنفعالي
Dev from Normal
0.2
0.1
0.0000
-0.1
-0.2
20
40
60
80
100
120
Observed Value




```
DESCRIPTIVES VARIABLES=الحالة
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

## Descriptives

**Descriptive Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|
| غضب حالة | 100 | 34.04 | 10.260 |
| Valid N (listwise) | 100 | | |

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=السمة
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

## Descriptives

**Descriptive Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|
| غضب سمة | 100 | 36.75 | 8.703 |
| Valid N (listwise) | 100 | | |

```
*Nonparametric Tests: Related Samples.
NPTESTS
  /RELATED TEST(الوعي الوجدان الدافعية المشاركة العلاقات)
```

```
  /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
  /CRITERIA ALPHA=0.05  CILEVEL=95.
```

## Nonparametric Tests

### Hypothesis Test Summary

| | Null Hypothesis | Test | Sig. | Decision |
|---|---|---|---|---|
| 1 | The distributions of الوعي الذاتي, تنظيم الوجدان, الدافعية الشخصية, المشاركة الوجدانية (التعاطف) and معالجة العلاقات are the same. | Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks | .000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

```
NPAR TESTS
  /WILCOXON=الوعي الوعي الوجدان الوجدان الدافعية الدافعية المشاركة :
    الدافعية المشاركة العلاقات العلاقات (PAIRED)
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

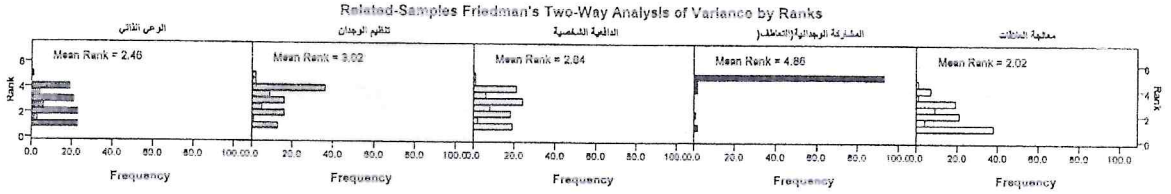
## NPar Tests

**Descriptive Statistics**

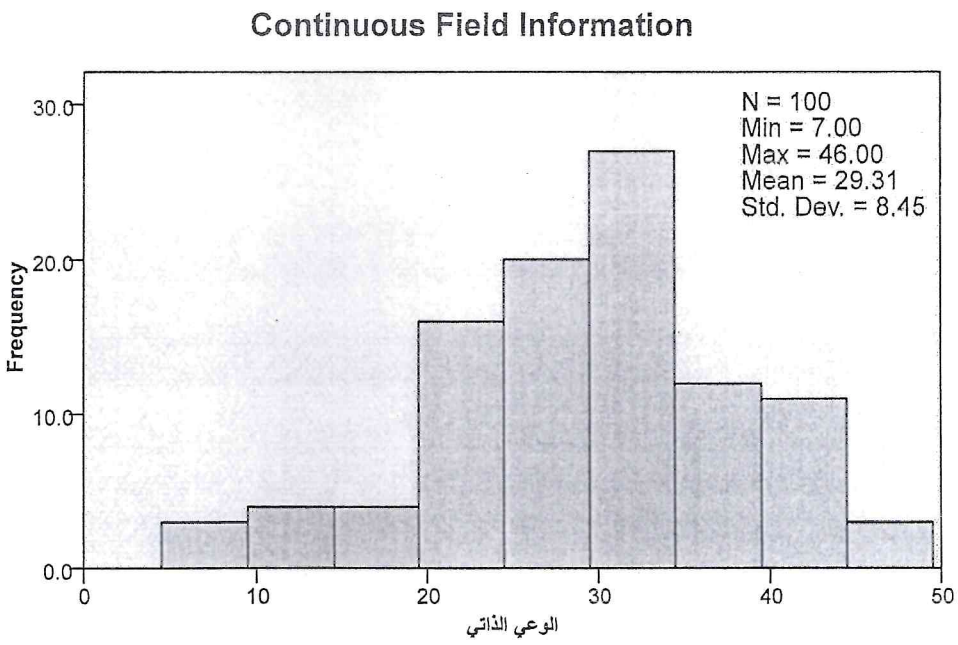
| | N | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | 100 | 27.53 | 7.643 | 9 | 43 |

## Wilcoxon Signed Ranks Test

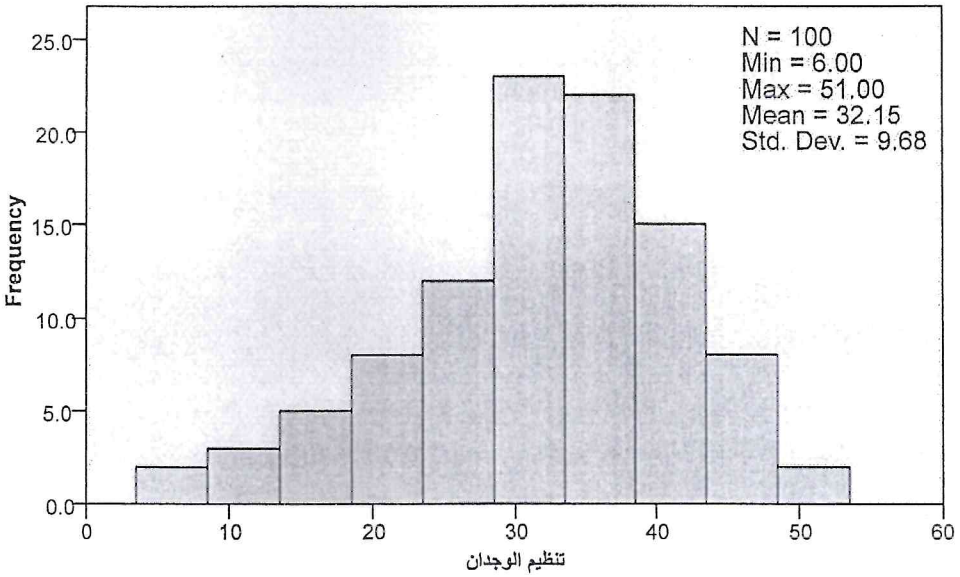
Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks

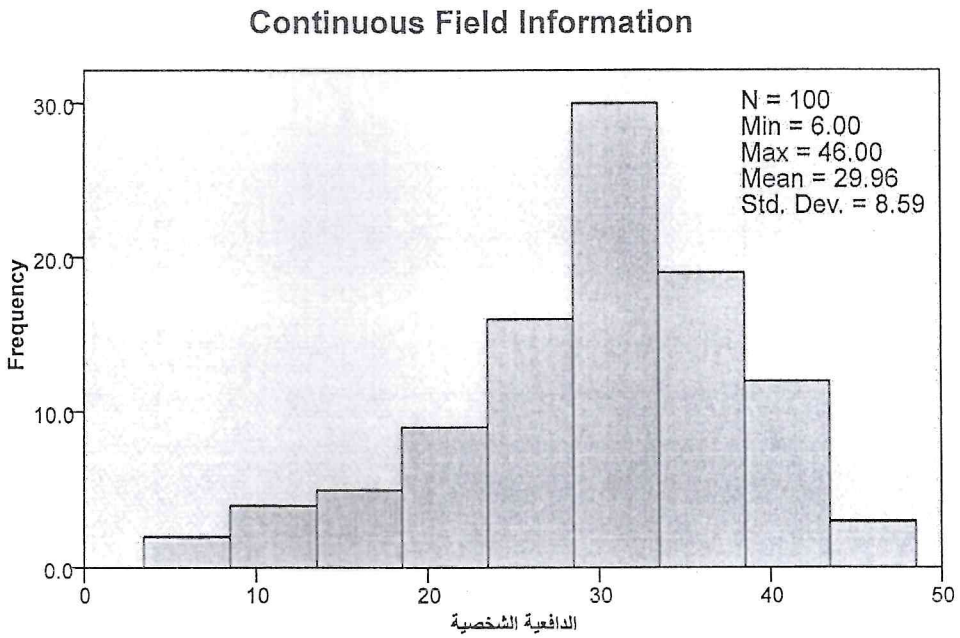


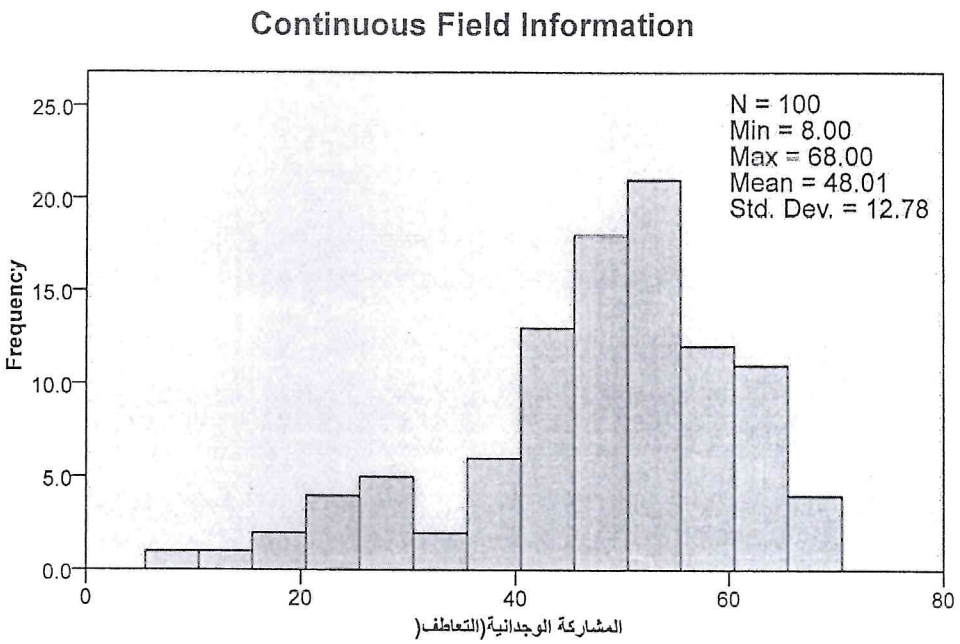

| | |
|---|---|
| Total N | 100 |
| Test Statistic | 197.645 |
| Degrees of Freedom | 4 |
| Asymptotic Sig. (2-sided test) | .000 |

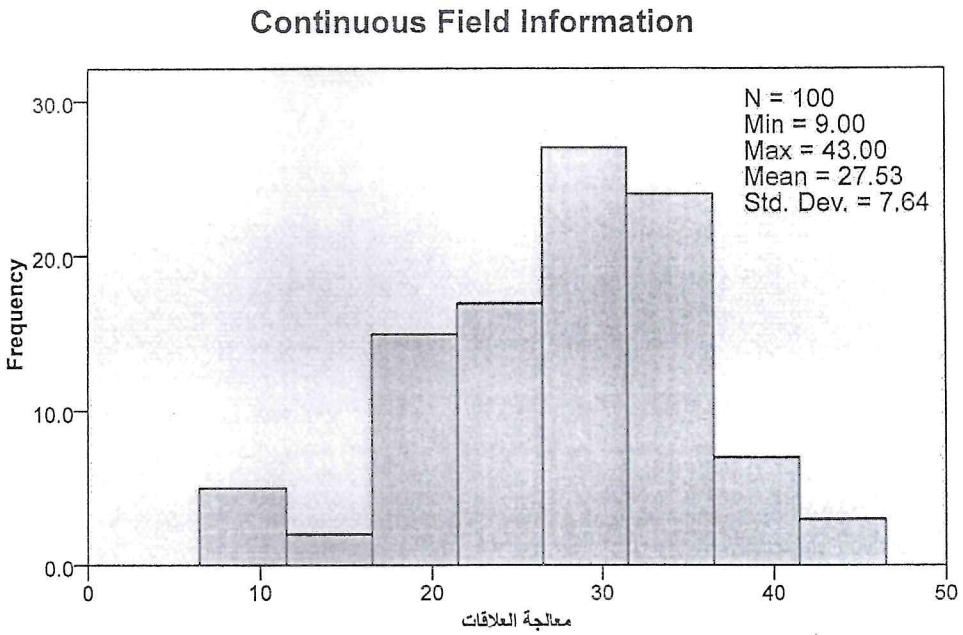

Continuous Field Information
N = 100
Min = 7.00
Max = 46.00
Mean = 29.31
Std. Dev. = 8.45
Frequency
30.0
20.0
10.0
0.0
0
10
20
30
40
50
الوعي الذاتي

## Continuous Field Information

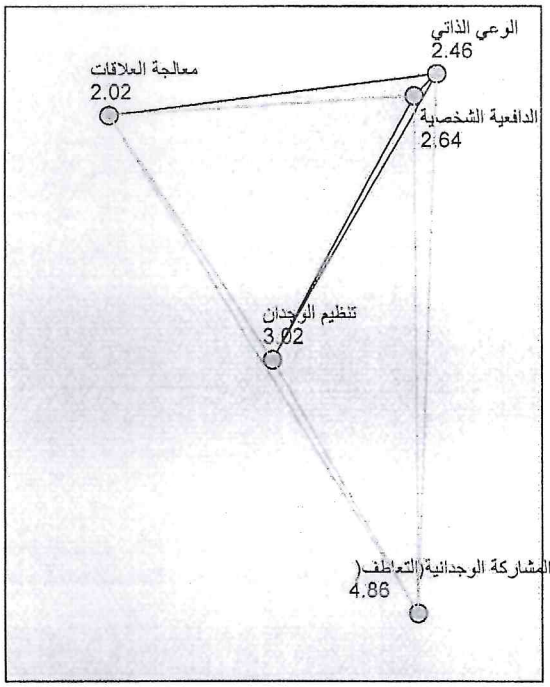



Continuous Field Information
N = 100
Min = 6.00
Max = 46.00
Mean = 29.96
Std. Dev. = 8.59
Frequency
30.0
20.0
10.0
0.0
0
10
20
30
40
50
الدافعية الشخصية


Continuous Field Information
N = 100
Min = 8.00
Max = 68.00
Mean = 48.01
Std. Dev. = 12.78
Frequency
25.0
20.0
15.0
10.0
5.0
0.0
0
20
40
60
80
المشاركة الوجدانية(التعاطف)


Continuous Field Information
N = 100
Min = 9.00
Max = 43.00
Mean = 27.53
Std. Dev. = 7.64
Frequency
30.0
20.0
10.0
0.0
0
10
20
30
40
50
معالجة العلاقات

## Pairwise Comparisons




Each node shows the sample average rank.

| Sample1-Sample2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj.Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| معالجة العلاقات-الوعي الذاتي | .450 | .224 | 2.012 | .044 | .442 |
| معالجة العلاقات-الدافعية الشخصية | .630 | .224 | 2.817 | .005 | .048 |
| معالجة العلاقات-تنظيم الوجدان | 1.000 | .224 | 4.472 | .000 | .000 |
| معالجة العلاقات-المشاركة الوجدانية(التعاطف) | 2.845 | .224 | 12.723 | .000 | .000 |
| الوعي الذاتي-الدافعية الشخصية | .180- | .224 | .805- | .421 | 1.000 |
| الوعي الذاتي-تنظيم الوجدان | .550- | .224 | 2.460- | .014 | .139 |
| الوعي الذاتي-المشاركة الوجدانية(التعاطف) | 2.395- | .224 | 10.711- | .000 | .000 |
| الدافعية الشخصية-تنظيم الوجدان | .370 | .224 | 1.655 | .098 | .980 |
| الدافعية الشخصية-المشاركة الوجدانية(التعاطف) | 2.215- | .224 | 9.906- | .000 | .000 |
| تنظيم الوجدان-المشاركة الوجدانية(التعاطف) | 1.845- | .224 | 8.251- | .000 | .000 |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.
Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Ranks

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| تنظيم الوجدان - الوعي الذاتي | Negative Ranks | 33[a] | 43.73 | 1443.00 |
| | Positive Ranks | 62[b] | 50.27 | 3117.00 |
| | Ties | 5[c] | | |
| | Total | 100 | | |
| الدافعية الشخصية - الوعي الذاتي | Negative Ranks | 41[d] | 48.59 | 1992.00 |
| | Positive Ranks | 54[e] | 47.56 | 2568.00 |
| | Ties | 5[f] | | |
| | Total | 100 | | |
| المشاركة الوجدانية(التعاطف( - الوعي الذاتي | Negative Ranks | 3[g] | 6.17 | 18.50 |
| | Positive Ranks | 97[h] | 51.87 | 5031.50 |
| | Ties | 0[i] | | |
| | Total | 100 | | |
| معالجة العلاقات - الوعي الذاتي | Negative Ranks | 62[j] | 47.86 | 2967.50 |
| | Positive Ranks | 33[k] | 48.26 | 1592.50 |
| | Ties | 5[l] | | |
| | Total | 100 | | |
| الدافعية الشخصية - تنظيم الوجدان | Negative Ranks | 57[m] | 50.51 | 2879.00 |
| | Positive Ranks | 35[n] | 39.97 | 1399.00 |
| | Ties | 8[o] | | |
| | Total | 100 | | |
| المشاركة الوجدانية(التعاطف( - تنظيم الوجدان | Negative Ranks | 4[p] | 23.00 | 92.00 |
| | Positive Ranks | 95[q] | 51.14 | 4858.00 |
| | Ties | 1[r] | | |
| | Total | 100 | | |
| معالجة العلاقات - تنظيم الوجدان | Negative Ranks | 68[s] | 50.40 | 3427.50 |
| | Positive Ranks | 25[t] | 37.74 | 943.50 |
| | Ties | 7[u] | | |
| | Total | 100 | | |
| المشاركة الوجدانية(التعاطف( - الدافعية الشخصية | Negative Ranks | 4[v] | 19.50 | 78.00 |
| | Positive Ranks | 96[w] | 51.79 | 4972.00 |
| | Ties | 0[x] | | |
| | Total | 100 | | |
| معالجة العلاقات - الدافعية الشخصية | Negative Ranks | 62[y] | 49.38 | 3061.50 |
| | Positive Ranks | 32[z] | 43.86 | 1403.50 |
| | Ties | 6[aa] | | |
| | Total | 100 | | |
| معالجة العلاقات - المشاركة الوجدانية(التعاطف( | Negative Ranks | 97[ab] | 50.66 | 4914.00 |
| | Positive Ranks | 2[ac] | 18.00 | 36.00 |
| | Ties | 1[ad] | | |
| | Total | 100 | | |

a. تنظيم الوجدان < الوعي الذاتي

b. تنظيم الوجدان > الوعي الذاتي

c. تنظيم الوجدان = الوعي الذاتي

d. الدافعية الشخصية < الوعي الذاتي

e. الدافعية الشخصية > الوعي الذاتي

f. الدافعية الشخصية = الوعي الذاتي

g. المشاركة الوجدانية(التعاطف( < الوعي الذاتي

h. المشاركة الوجدانية(التعاطف( > الوعي الذاتي

i. المشاركة الوجدانية(التعاطف( = الوعي الذاتي

j. معالجة العلاقات < الوعي الذاتي

k. معالجة العلاقات > الوعي الذاتي

l. معالجة العلاقات = الوعي الذاتي

m. الدافعية الشخصية < تنظيم الوجدان

n. الدافعية الشخصية > تنظيم الوجدان

o. الدافعية الشخصية = تنظيم الوجدان

p. المشاركة الوجدانية(التعاطف( < تنظيم الوجدان

q. المشاركة الوجدانية(التعاطف( > تنظيم الوجدان

r. المشاركة الوجدانية(التعاطف( = تنظيم الوجدان

ε. معالجة العلاقات < تنظيم الوجدان

t. معالجة العلاقات > تنظيم الوجدان

u. معالجة العلاقات = تنظيم الوجدان

v. المشاركة الوجدانية(التعاطف( < الدافعية الشخصية

w. المشاركة الوجدانية(التعاطف( > الدافعية الشخصية

x. المشاركة الوجدانية(التعاطف( = الدافعية الشخصية

y. معالجة العلاقات < الدافعية الشخصية

z. معالجة العلاقات > الدافعية الشخصية

aa. معالجة العلاقات = الدافعية الشخصية

ab. معالجة العلاقات < المشاركة الوجدانية(التعاطف(

ac. معالجة العلاقات > المشاركة الوجدانية(التعاطف(

ad. معالجة العلاقات = المشاركة الوجدانية(التعاطف(

**Test Statistics[a]**

| | تنظيم الوجدان - الوعي الذاتي | الدافعية الشخصية - الوعي الذاتي | المشاركة الوجدانية (التعاطف( - الوعي الذاتي | معالجة العلاقات - الوعي الذاتي |
|---|---|---|---|---|
| Z | -3.109-[b] | -1.070-[b] | -8.621-[b] | -2.555-[c] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .002 | .285 | .000 | .011 |

**Test Statistics[a]**

| | الدافعية الشخصية - تنظيم الوجدان | المشاركة الوجدانية (التعاطف( - تنظيم الوجدان | معالجة العلاقات - تنظيم الوجدان | المشاركة الوجدانية (التعاطف( - الدافعية الشخصية |
|---|---|---|---|---|
| Z | -2.884-[c] | -8.319-[b] | -4.763-[c] | -8.416-[b] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .004 | .000 | .000 | .000 |

Test Statistics[a]

| | معالجة العلاقات - الدافعية الشخصية | معالجة العلاقات - المشاركة الوجدانية (التعاطف) |
|---|---|---|
| Z | -3.129-[c] | -8.515-[c] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .002 | .000 |

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الإنفعالي الحالة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlations

**Correlations**

| | | الذكاء الإنفعالي | غضب حالة |
|---|---|---|---|
| الذكاء الإنفعالي | Pearson Correlation | 1 | .214* |
| | Sig. (2-tailed) | | .032 |
| | N | 100 | 100 |
| غضب حالة | Pearson Correlation | .214* | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .032 | |
| | N | 100 | 100 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الإنفعالي السمة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlations

**Correlations**

| | | الذكاء الإنفعالي | غضب سمة |
|---|---|---|---|
| الذكاء الإنفعالي | Pearson Correlation | 1 | .161 |
| | Sig. (2-tailed) | | .111 |
| | N | 100 | 100 |
| غضب سمة | Pearson Correlation | .161 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .111 | |
| | N | 100 | 100 |

```
T-TEST GROUPS=1 2)مستوى(
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الحالة
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

**Group Statistics**

| | مستوى الذكاء الإنفعالي | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| غضب حالة | منخفضي الذكاء الإنفعالي | 51 | 31.10 | 10.232 | 1.433 |
| | مرتفعي الذكاء الإنفعالي | 49 | 37.10 | 9.450 | 1.350 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| غضب حالة | Equal variances assumed | .906 | .343 | -3.045- | 98 | .003 | -6.004- | 1.972 |
| | Equal variances not assumed | | | -3.050- | 97.851 | .003 | -6.004- | 1.969 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| غضب حالة | Equal variances assumed | -9.92- | -2.1- |
| | Equal variances not assumed | -9.91- | -2.1- |

```
T-TEST GROUPS=1 2)مستوى(
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=السمة
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

**Group Statistics**

| | مستوى الذكاء الإنفعالي | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| غضب سمة | منخفضي الذكاء الإنفعالي | 51 | 35.25 | 9.398 | 1.316 |
| | مرتفعي الذكاء الإنفعالي | 49 | 38.31 | 7.706 | 1.101 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| غضب سمة | Equal variances assumed | 2.639 | .108 | -1.771- | 98 | .080 | -3.051- | 1.722 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.778- | 95.666 | .079 | -3.051- | 1.716 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| غضب سمة | Equal variances assumed | -6.5- | .367 |
| | Equal variances not assumed | -6.5- | .355 |

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس

السنة : ماستر 2
التخصص : علم نفس مدرسي

إلى السيد : مدير مؤسسة
مؤسسة بوشن

## الموضوع :بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظيم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة قسم علم النفس ، يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلب منح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم الموقرة .

للطالب (ة) : غاشي الحاج فريدة الإمضاء : رقم البطاقة : 114668519

للطالب (ة) :ولد بلقاسم فطيمة الإمضاء : رقم البطاقة : 112251050

الرجاء المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون و التسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتهم
تقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام .

المشرف :
أ.د/ جوروف رجاح فريدة

رئيس (ة) الشروع:
أ.د/ جوروف رجاح فريدة

رئيس (ة) القسم :
رئيس قسم علم النفس
السيد: بن نادي حسين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

السنة : الماستر

التخصص: تربوي

إلى السيد(ة): المسير المؤسسة .....

.....تيزي وزو.....

**الموضوع: بحث ميداني**

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة قسم علم النفس،يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلب منح رخصة الدخول الى مؤسساتكم الموقرة.

للطالب (ة): وزنير بلقاسم رقم البطاقة: .....الإمضاء:.....

للطالب (ة): قاسي الحاج ضريفة رقم البطاقة: .....الإمضاء:.....

الرجاء المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون و التسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتهم

تقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام.

المشرف :

أ. د/ فريدة رحاح بوزيد

رئيس(ة) القسم:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس

السنة : الثانية ماستر
التخصص : علم النفس المدرسي

إلى السيد : مدير مؤسسة متحاوي محمد وعلي

## الموضوع :بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظيم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة قسم علم النفس ، يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلب منح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم الموقرة.

للطالب (ة) : ناسي الحاج محمد الإمضاء : رقم البطاقة : 114668519

للطالب (ة) : ولد يلحاسن فطيمة الإمضاء : رقم البطاقة : 111851150

الرجاء المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون و التسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتهم تقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام .

المشرف :

رئيس (ة) الشروع:

رئيس (ة) القسم:

Reçu le 11-02-2024
14-02-2024

المدير
ب - لكروت