فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين

أحمد غزو*، محمد عبود*، علي الغزو**، وبراءة محمود*

Doi: //10.47015/16.3.5

تاريخ تسلم البحث 2019/7/10 تاريخ قبوله 2019/9/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين. تكونت عينة الدراسة من (30) فردًا من الأحداث الجانحين، تراوحت أعمارهم بين (10-18) سنة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) حدثًا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياسي الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، ووصمة العار وأبعاده الفرعية (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على الدرجة الكلية لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية، لصالح القياس التتبعي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية.

(الكلمات المفتاحية: نظرية جولمان، الذكاء الانفعالي، وصمة العار، الأحداث الجانحون، الإرشاد الجمعي)

مقدمة: تحتل ظاهرة جنوح الأحداث مكانة هامة في مجال الدراسات النفسية، وهي ظاهرة عالمية، تتفاوت أشكالها وشدتها ومدى انتشارها، حتى أصبحت ظاهرة مقلقة في البلدان المتقدمة التي توليها اهتمامًا كبيرًا على صعيد الدراسة والبحث والوقاية والرعاية والتأهيل. ويزداد تفاقم هذه المشكلة بسبب انشغال الآباء والأمهات وانصرافهم عن توجيه الرعاية الأبوية، والإشراف على الأبناء. وتتضح خطورة هذه الظاهرة في تعدد الجوانب المرتبطة بها، و تعدد أنواع السلوك الجانح الذي يقوم به الجانحون، وتأثير ذلك على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والقانونية والأخلاقية في المجتمع الذي يعيشون فيه، إن لم يجدوا برامج العلاج والتأهيل المناسبة.

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Developing Emotional Intelligence and Reducing Stigmatization among Juvenile Delinquents

Ahmad Gazo, Mohammad Abood, *Hashemite University, Jordan.*
Ali Ghazo, *Ministry of Education, Jordan.*
Bara'ah Mahmoud, *Hashemite University, Jordan.*

Abstract: This study aimed to determine the effectiveness of a group counseling program based on Goleman theory in developing emotional intelligence and reducing stigmatization among a sample of juvenile delinquents. The study sample consisted of (30) juvenile delinquents with ages between (10-18) years, who were assigned randomly to two equal group; experimental and control group, each group consisting of (15) juvenile delinquents. To achieve the aim of the study, emotional intelligence scale and stigmatization scale were used. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the emotional intelligence scale and its subscales (emotion awareness, management of emotion, managing emotions of others and using emotions), as well as on the stigmatization scale and its subscales (psychological dimension, social dimension, discriminatory dimension and religious dimension) in the post-test, in favor of the experimental group. The results also showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the post-test and follow-up test on the stigmatization scale and its subscales (psychological dimension, social dimension, discriminatory dimension, and religious dimension), in favor of the follow-up test. However, the results revealed no statistically significant differences between mean scores of the experimental group on the post-test and follow-up test on the emotional intelligence scale and its subscales.

(**Keywords**: Goleman Theory, Emotional Intelligence, Stigma, Juvenile Delinquents, Group Counseling)

* الجامعة الهاشمية، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتشغل ظاهرة الجنوح بال الكثير من العلماء والمفكرين؛ كونها مشكلة تعاني منها مختلف الدول؛ لما لها من نتائج سلبية تؤدي إلى تأخير عجلة التنمية والتقدم للمجتمعات. وقد تنوعت وجهات النظر حول العوامل التي تسبب هذه المشكلة، وحاولت -في مجملها- تقديم تفسير وحلول لتلك المشكلة أو التخفيف من حجمها. ويرى البعض أن سبب هذه المشكلة يعود إلى عوامل أسرية تتمثل في مشكلات الطلاق والعنف الأسري، والبعض الآخر ردّها إلى البيئة التي يسكن فيها الحدث، أو العوامل الاقتصادية والفقر، أو إلى عوامل وراثية. ويتمثل السلوك المنحرف عادة في الأفعال الجرمية المحددة بالقانون، مثل العنف، والإيذاء، والسرقة، وإضرام النيران، وتخريب الممتلكات العامة وممتلكات الغير. فضلاً عن أنماط انحرافية أخرى، مثل الكذب والتحدي والعناد. ومثل هذه السلوكيات قد تكون مؤشرًا على مشكلات أخرى في مرحلة المراهقة (Al-Rashidi, 2000).

ونظرًا لاختلاف معايير كل مجتمع، فإن مفهوم جنوح الأحداث ينظر له من أكثر من ناحية؛ فمن الناحية الاجتماعية يعرّف بأنه موقف اجتماعي يخضع فيه الحدث لعامل أو أكثر من العوامل ذات القوة الضاغطة؛ مما يؤدي به إلى سلوك غير توافقي، وغير مقبول اجتماعيًا (Al-Amiri & Al-Qahtani, 2010). أما من الناحية الدينية، فهو فعل ما نهى الله عنه أو ترك ما أمر الله به (Al-Jower, 1990). وقانونيًا يعرف بأنه ارتكاب الحدث لفعل أو مجموعة من الأفعال الخارجة عن العرف القانوني ويعاقب عليها القانون (Al-Diwiri, 1985). ويعرف بقلي (Baqli, 2005) الجنوح بأنه الخروج عن القواعد والمعايير المتعارف عليها ضمن جماعة واحدة من خلال القيام بفعل أو سلوك مخالف لتلك المعايير والقواعد، ويواجه- في الغالب- بالرفض والمعارضة من تلك الجماعة. أما الحدث الجانح، فيعرفه فولر (Fuller,2009) بأنه الشخص الذي يتم تحديده من خلال كسره للقانون، أو ارتكابه جرائم تهدد الدولة التي يعيش فيها. وهو شخص قاصر، يفتقر إلى المسؤولية، ولا يتم الحكم عليه كالبالغ.

ويسهم جو الأسرة في تحديد الأشخاص الذين لديهم دوافع الإجرام؛ لأن تربية الأطفال تؤثر في بنائهم الشخصي، مما يدفعهم إلى تبني سلوكيات إجرامية. فالأطفال الذين يتم رفضهم من والديهم، وينشأون في منازل يسودها الصراع والخلاف، أو الذين لا يتم الإشراف عليهم، هم أكثر عرضة للخطر (Wright & Wright,1994). وقد أكدت دراسة الحليبي (Al-Halibi, 2008) وجود علاقة بين التفكك الأسري وجنوح الأحداث. أما الأوضاع الاقتصادية للأسرة، فتعد بمثابة الدعامة الأساسية لاستمرار الأسرة وقيامها. كما أن صعوبة الظروف الاقتصادية والحرمان قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى خروج الأبناء إلى الشارع لطلب المساعدة أو التسول. وقد يلجأ بعض الأطفال للعمل بأجور زهيدة في بيئات غير آمنة وغير صحية. وهذه العوامل تشكل في مجملها دوافع قوية لانحراف الأطفال وارتكابهم الجرائم (Ibrahim, 2008). كما يؤثر المستوى التعليمي للأهل في جنوح الأحداث من خلال عدم إدراك الأسر لحاجات الطفل وكيفية إشباعها. فالأسرة التي يكون فيها الأب والأم على مستوى جيد من التعليم، تتجه إلى الأساليب الحديثة في التربية، بعكس الأسر الأمية أو ذات التحصيل المتدني (Issawi, 1985).

ولا يقف خطر جنوح الأحداث عند الأحداث أنفسهم، بل يتعداه إلى المجتمع، ليهدد بقاءه وأمنه الاجتماعي، ويحطم الأواصر بين أفراده. هذا إضافة إلى الاندماج في عصابات، تعويضًا عن أسرهم، وأملاً في الشعور بالأمن غير الحقيقي؛ مما يدفعهم إلى أسلوب حياة جديد، يقوم على السرقة، والعنف، والاستهتار، واللامبالاة، ليندفع بعضهم إلى عالم الجريمة (Al-Jumaili, 1985).

وهنالك العديد من النظريات التي فسرت جنوح الأحداث، منها:

1- النظرية البيولوجية الوراثية: يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإجرامي ينتقل وراثيًا من السلف إلى الخلف؛ بمعنى أن المجرم يورث مجرمًا؛ إذ يعرف المجرم على أنه الشخص الذي يعتاد ارتكاب الجرائم لأسباب أصيلة في تكوينِه البيولوجي؛ أي أنه ورث الاستعداد الإجرامي من الآباء والأمهات (Khafaji, 1977).

2- النظرية النفسية: يرى أصحاب هذه النظرية أن العوامل النفسية هي السبب وراء السلوك المنحرف الذي يتمثل في الاختلالات الغريزية والعواطف المنحرفة والأمراض النفسية والتخلف العقلي (Sheta, 1984).

3- نظرية الصراع الاجتماعي والثقافي: يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الجانح يأتي من الفوضى الاجتماعية، والتوزيع الجغرافي، والاكتظاظ، والفقر، واختلاف الثقافات، ودورها في ظهور الانحراف، بالإضافة إلى عدم الاستقرار الاجتماعي، والتفكك، وتدني مستوى التعليم، وارتفاع مستوى الأمية؛ إذ إن أكبر نسبة للجنوح تأتي من المناطق العشوائية وغير النظامية في المدن (Sutherland, Cressey & Lukenbill,1992).

4- نظرية الوصم الاجتماعي: يرى أصحاب هذه النظرية أن الجنوح ناتج عن عدة عوامل، وأنه خليط اجتماعي بين المنحرف ورد فعل المجتمع؛ إذ يوصم الجانح من المجتمع بما ينبذه ويعيده إلى الانحراف (Al-Hanaki, 2006).

والجنوح يخلقه المجتمع بسبب النظرة الاجتماعية للجانح. فالجماعات تساعد على خلق الانحراف بوضعها القواعد التي تقف حائلاً أمام اندماج الجانحين في الحياة العامة، فيتركز حدوث عملية الوصم على التأثيرات العملية التي يحدثها إلصاق صفة الانحراف بالأفراد، من خلال نظرة المجتمع إلى هؤلاء الأفراد، ونظرة الأفراد

لأنفسهم، وهو ما يؤثر في أنماط التفاعل بينهم وبين غيرهم (Becker,1963).

ويؤكد ماك قراتز (Mc Gratz, 2009) على أن إلصاق العلامات والصفات بالأفراد يمكن أن يؤدي إلى نتائج اجتماعية ومهنية سلبية، وأن الإكثار من وضع العلامات للأفراد المنحرفين يؤدي إلى زيادة المشاركة في النشاط الإجرامي، مما يؤدي إلى زيادة العودة إلى المراكز. ومن هذه الوصمة ما يطلق على الأحداث عند مثولهم أمام المحكمة الجنائية، ونظرة الآخرين لهم، فيستقر في أنفسهم الشعور بالعار، ويكونون أكثر عرضة للإجرام. وتحدث الوصمة عندما يعتقد الشخص أنه يمتلك بعض السمات التي تخفض قيمة هويته الاجتماعية، خصوصًا في السياق الاجتماعي. وتتقاسم تعريفات الوصمة افتراض أن الأشخاص الذين يعانون من الوصم لديهم، أو يعتقدون أن لديهم سمة تميزهم بأنهم مختلفون عن غيرهم، وهذا يؤدي إلى خفض قيمتهم في عيون الآخرين. وقد تكون علامات الوصم مرئية أو غير مرئية، وربما يمكن السيطرة أو لا يمكن السيطرة عليها. وقد ترتبط بالمظهر كالتشوهات والإعاقات. ومن الجدير بالذكر أن الوصمة ترتبط بسياق اجتماعي محدد (Link & Phellam, 2001)؛ فالوصمة تقلل من الرغبة بالعمل، وتقلل الدافعية للموارد والفرص المتقدمة، وتجعل الفرد يشعر بالنقص، والعزلة، واليأس، كما تمنع الآخرين من مساعدة الموصوم، والعناية به، وتمنعهم من القيام بأدوارهم الإرشادية في مجتمعهم (World Health OrganizationWHO, 1984).

ويؤكد باثي وبريور (Bathje & Pryor, 2011) أن وصمة العار العامة تؤثر بشكل مباشر في ظهور وصمة العار الذاتية، وذلك من خلال الوعي الذاتي لنظرة الآخرين للفرد، وانعكاسها على ذات الحدث. ويعرف جوفمان (Goffman, 1963) الوصمة بأنها وصف مشوه للإنسان بشكل عميق. وتعرف وصمة العار الذاتية بأنها الأفكار التقييمية والخوف الناجم عن نظرة الفرد لذاته، ومقارنتها بالآخرين. وهي العملية التي من خلالها يظهر رد فعل الآخرين. ولها أشكال تتمثل في: التشوهات الظاهرة (مثل الندوب والمظاهر المادية من الإعاقة وغيرها)؛ والوصمة الانحرافية في الصفات الشخصية (مثل الانحراف السلوكي والإدمان على المخدرات)، والوصمة القبلية (وهي المختصة بالدين والعرق واللون).

وتعرف الوصمة بشكل عام بأنها اتجاهات اجتماعية سلبية تتصل بخصائص الشخص؛ فقد تتعلق بقصور عقلي أو بدني أو اجتماعي، وتتضمن رفضًا اجتماعيًا، وربما تؤدي إلى عدم العدالة والتمييز ضد الشخص وإقصائه بعيدًا عن الجماعة. وتعرف الوصمة حسب قاموس أكسفورد بأنها علامة مرئية أو خاصية مرضية تدل على الخزي أو العار أو سوء السمعة. وهي عبارة عن اتجاه أو اعتقاد يقوي تمييز الفرد عن الجماعة بحيث يصبح منعزلاً عنهم (Soanes & Hawker, 2008). وتعرف الوصمة الاجتماعية بأنها الرفض الشديد والاستياء من شخص أو مجموعة على أساس مميز اجتماعي ينظر له الأعضاء الآخرون في المجتمع. وقد تنشأ الوصمة الاجتماعية بناءً على مرض عقلي، أو أمراض معدية وسارية، أو اتجاه هوية جنسية، أو عرق، أو لون البشرة، أو دين، أو تعليم. ويعني ذلك أن الوصمة تختلف تبعًا للسياقات الاجتماعية والسياسية التي يتبعها المجتمع (Jopling, 1991). وقد جاء في دليل الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2002) أن الوصمة هي الصورة النمطية السلبية والمعتقدات الضارة لدى الناس، فضلاً عن الممارسات التمييزية أو غير المنطقية التي يمكن أن تنتج عن ذلك، ومستوى البنية الاجتماعية التي تسبب الاتجاهات السلبية غير العادلة، والتي تختلف باختلاف المجتمعات والعادات والتقاليد (Sartorius, Graebel, Cleveland, Stuart, Akiyama, & Arboleda-Florez, 2010).

ويرى باترسون وماكينزي وليندزي (Paterson, McKenzie & Lindsay, 2012) أن هناك أدلة قوية على أثر الوصمة بشكل سلبي على الحالة النفسية، وخفض الثقة بالنفس، والمزاج. وأكد كروكر وفويلكل وكوموبل ومايجور (Crocker, Voelkl, Comwell & Major,1989) وجود علاقة بين الوصم واضطراب الذات؛ إذ تؤثر النظرة العامة سلبًا في الأفراد، وتتسلل الصفات السلبية للمجتمع إلى شعورهم الذاتي، مما يؤدي إلى انخفاض احترام الذات. أما البلوي (Balawi, 2011) فقد أكد من خلال دراسته لدور الوصم الاجتماعي في العودة إلى الجريمة. وجود علاقة إيجابية بين الوصم الاجتماعي من الأهل والجيران والعودة إلى الجريمة، وانعدام الفرص الاقتصادية لدى العائدين المفرج عنهم. كما تبين أن العائدين المفرج عنهم ينظرون لأنفسهم نظرة سلبية، لأنهم يعتبرون أنفسهم عبئًا على المجتمع.

أما عن الأساليب التي تعمل على خفض وصمة العار، فقد أشار مايمني وكامبل وفولس وسيبيا (Maimane ,Campbell, Foulis & Sibiya, 2005) إلى أنها تتمثل في نشر الثقافة لدى الأفراد حول حقيقة الوصمة وأنها لا تؤثر فيهم، وإيجاد قوانين وتشريعات تمنع التمييز، وإيجاد مشاركة اجتماعية من أجل مواجهة وصمة العار. ويرى البعض أن هناك طريقتين للتوافق مع الوصمة الاجتماعية، الأولى يقوم فيها الشخص بوضع نفسه ضمن موقع أهميته مع عدم إخفاء وصمته الاجتماعية، والثانية أن يحاول الموصوم الاندماج مع المجموعة السائدة وتقليص وطأة الوصمة الاجتماعية.

وقد أثبت العديد من الدراسات أن الآثار السلبية الناتجة عن وصمة العار تتمثل في مجموعة من الاضطرابات النفسية، مثل اضطرابات المزاج، واضطرابات في الشخصية، والفصام، وانخفاض الذكاء الانفعالي. وتظهر آثار الوصمة عندما لا يتصالح الفرد مع نفسه، ويزيد في لوم ذاته، بحيث تكون الوصمة حاجزًا أما السعي إلى تحقيق أهداف الأفراد في الحياة الكريمة، مما ينعكس في عدم

تقبل العلاج، أو تأخره (Luoma, Kohlenber, Hays, Hnting & Rye, 2008).

أما مفهوم الذكاء الانفعالي فقد ظهر على يد مجموعة من علماء النفس، الذين سعوا إلى تغيير النظرة التقليدية للذكاء. ويعد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2004) من الأوائل الذين أطلقوا هذا المفهوم، الذي أحدث ضجة كبيرة في الأوساط العلمية منذ أن قاما بسلسلة أبحاثهما على هذا المفهوم في عام 1990، إلا أن الفضل الأكبر في انتشار هذا المفهوم يرجع إلى جولمان (Goleman, 1998) في كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي". ويعود سبب شيوع مفهوم الذكاء الانفعالي إلى التطور العلمي والتكنولوجي، وسيطرة الماديات على أساليب تعامل الفرد مع البيئة، وانتشار العنف والإرهاب وانتهاك الحقوق. وقد تنبه العلماء إلى أهمية فهم الإنسان لذاته، وفهمه للآخرين، وقدرته على توظيف هذا الفهم الذي يمكّنه من السيطرة على مشاعرهِ وانفعالاتهِ والتحكم فيها، كما ينمي لديهِ القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم، إضافة إلى النظر إلى هذا المفهوم على أنه أفضل متنبئ بالنجاح في الحياة الاجتماعية، وتحقيق الرضا عن الحياة (Naser, 20111). ويعد الانفعال والتفكير عمليتين متفاعلتين ومتداخلتين لا يمكن فصلهما. والذكاء الانفعالي يقوم على فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية والمهنية لا يتوقف على ما يوجد لديهِ من قدرات عقلية فقط (الذكاء العام)، ولكن على ما يمتلكهُ من مهارات انفعالية واجتماعية تشكل مكونات هذا الذكاء (Sala, 2001).

ويعرف جولمان (Goleman, 1995) الذكاء الانفعالي بأنهُ قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، وقدرته على إنتاج انفعالاته وإدارتها بطريقة أفضل. ويعرفه ماير وكاروزو وسالوفي (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) بأنهُ القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين. كما يعرفهُ زي وشاكيل (Zee & Schakel, 2002) بأنهُ مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من التمييز بين مشاعرهِ وانفعالاتهِ، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير واتخاذ القرارات.

ويشير جولمان (Goleman, 2000) إلى أن نسبة الذكاء (I.Q.) تسهم في (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركًا (80%) للعوامل الأخرى. فالغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع والمتميزين في مجالات الحياة لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من نسبة ذكاء، وإنما لامتلاكهم مهارات الذكاء الانفعالي (Bukhari, 2007). وكذلك فإن نسبة الذكاء والذكاء الانفعالي ليسا مجالين متعارضين، على الرغم من أنهما أسلوبان مختلفان ومنفصلان لقياس الذكاء. فمن النادر نسبيًا أن نجد من يجمع بين نسبة ذكاء مرتفعة وذكاء انفعالي منخفض، أو نسبة ذكاء منخفضة وذكاء انفعالي مرتفع. والواقع أن هناك علاقة متلازمة بين نسبة الذكاء وبعض مظاهر الذكاء الانفعالي، وأن الأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي سيكونون أكثر قدرة على التوافق مع مواقف الحياة المختلفة (Muammariyah, 2005). لذا فإن من الضروري تعليم الأبناء مهارات الذكاء الانفعالي لإعدادهم لحياة آمنة، لا سيما أن هذه المهارات تنمى وتكتسب من خلال التعليم والتدريب، وتسفر عن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الفرد عن شخصية متزنة لديها القدرة على تحمل المسؤولية وتأكيد الذات، وتفهم الآخرين ومشاعرهم. كما تستطيع حل المشكلات، وضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر، وتمتلك مهارة عالية على التواصل الفعّال، وتوقع النتائج المترتبة على السلوك (Goleman, 2000).

ويتكون مفهوم الذكاء الانفعالي من خمسة مكونات أساسية كما أشار إليها سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) تتمثل في: المعرفة الانفعالية (Emotional Cognition)، وتعني القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، وإدارة الانفعالات (Emotion Management)، وتعني القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، وتنظيم الانفعالات (Emotion Regulation) ويعني القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستخدام الانفعالات في صنع قرارات أفضل، والتعاطف (Empathy)، ويعني القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليًا؛ والتواصل (Communication)، ويعني القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وإدارة العلاقات معهم.

ويتصف الفرد صاحب الذكاء الانفعالي بعدة صفات، تتمثل في تعاطفه مع الآخرين، خاصة في أوقات ضيقهم، ويسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم، ويتحكم بالانفعالات والتقلبات الوجدانية، ويعبر عن مشاعره وأحاسيسه بسهولة، ويتفهم المشكلات بين الأشخاص ويحلها بيسر، ويحترم الآخرين ويقدرهم، ويظهر درجة عالية من اللطف والمودة في تعاملاتهُ مع الآخرين، ويتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر إلى الأمور من وجهات نظرهم، ويميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم على الأمور، ويتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة، ويواجه المواقف الصعبة بسهولة أيضًا، ويشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة، ويستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي (Abu-Saad, 2005). كما أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر صحة ونجاحًا، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة ونجاحًا مهنيًا أكثر مقارنة مع نظرائهم من ذوي القدرات المحدودة في الذكاء الانفعالي (Cooper & Sawaf, 1997).

وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال ارتباطهِ الوثيق بالصحة العقلية للفرد؛ فالفرد القادر على إدراك انفعالاتهِ وانفعالات الآخرين

وفهمها هو الأكثر قدرة على التنظيم الفعال لانفعالاته وإدارتها. وبالتالي هو الأكثر سعادة، وقدرة على التكيف الاجتماعي والنجاح في تحقيق أهدافه (Salovey & Mayer, 1990).

ويرى جولمان (Goleman, 1998) أن مشكلات العنف والعدوان لدى الطلبة تعود إلى النقص الواضح في مهارات الذكاء الانفعالي؛ فهم يفتقرون إلى مهارات التواصل مع الآخرين وإدارة الصراعات والنزاعات، ويفتقرون إلى مهارات الإصغاء وإرسال رسائل إيجابية، كما أن لديهم ضعفًا في مهارات التعاطف الوجداني مع الآخرين وفهم مشاعرهم وحاجاتهم، ويفتقدون مهارات ضبط الذات والتحكم في الانفعالات وإدارة الغضب والتكيف مع التغير وتحمل المسؤولية ومهارة حل المشكلات.

وتشير العديد من الدراسات (Andreou, 2006; Babu, 2007; Goleman, 2000) إلى أن أنماط السلوكات العدوانية الشائعة تشير إلى افتقار واضح للمهارات الانفعالية أو العاطفية، وإلى نقص في الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة. ويتضح من تلك الدراسات أن الطلبة تنقصهم مهارات العلاقات الاجتماعية العاطفية، تلك المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة التي يدرك فيها المرء مشاعر الآخرين، كما تنقصهم مهارة التعاطف مع من يحيطون بهم. ويظهر ذلك فيما يتصفون به من حدة الطباع والسلوك العنيف.

وما زالت الأبحاث تتوالى حول دور الذكاء الانفعالي في التأثير في جميع جوانب الحياة والصحة النفسية، والتعلم والسلوك والعلاقات والتطور المهني. وقد استخدمت برامج الذكاء الانفعالي في معالجة العديد من الاضطرابات السلوكية، وفي علاج حالات الاكتئاب وعدم النضج الانفعالي لدى المراهقين؛ فقد قام سليجمان (Seligman) في جامعة بنسلفانيا بتطبيق برامج عديدة لعلاج الاكتئاب ومشاعر الغضب بين المراهقين تستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي كأساس للبرامج الإرشادية، ودعا إلى تطوير مهارات هذا الذكاء لدى المراهقين من خلال البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية والتنموية، بحيث يكون الهدف الأساسي لبرامج الإرشاد تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى المراهقين (Ackerman & Shelton, 2006).

وقام إيدي وريد وفترو (Eddy, Reid & Fetrow, 2000) بدراسة تجريبية هدفت إلى توضيح كيف يمكن لبرامج التدخل المبكر المعتمد على مهارات الذكاء الانفعالي أن تقلل من تطور جنوح الأحداث المراهقين وسلوكياتهم العنيفة. تكونت عينة الدراسة من (36) مراهقًا، تم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتم تدريب المراهقين على ثلاثة مجالات: يتضمن الأول بعض المشكلات السلوكية، والثاني العدوان الجسدي، والثالث علاقة المراهق بزملائه. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لسلوكيات المراهقين نتيجة للتدريب على البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية.

وقام أولتاس وأوموورغلو (Ulutas & Omeroglu, 2007) بدراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي تعليمي يستند إلى نظرية سالوفي للذكاء الانفعالي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً؛ قسموا إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. تكونت المجموعة الضابطة من (80) طفلاً، فيما تكونت المجموعة التجريبية من (40) طفلاً. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج التدريبي التعليمي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى جروان (Grewan, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع من مديرية تربية عمان الثانية. بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبًا وطالبة، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياسي السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية لصالح المجموعة التجريبية، فيما لم تظهر فروق تعزى إلى أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة.

كما أجرى الحارثي (Al-Harthy, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا في المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي وانخفاض حدة السلوك العدواني.

كما قام المنصور (Al-Mansour, 2014) بدراسة هدفت إلى قياس أثر برنامجين إرشاديين؛ يستند الأول إلى العلاج العقلاني العاطفي السلوكي، ويستند الثاني إلى النظرية الواقعية في خفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (45) جانحًا من دور رعاية الأحداث الجانحين في الأردن، تم اختيارهم عشوائيًا، وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متكافئة؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. ضمت كل مجموعة (15) حدثًا جانحًا. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج العقلاني العاطفي السلوكي والبرنامج القائم على النظرية الواقعية في خفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين.

أما محمود (Mahmoud, 2015) فقد هدفت دراسته إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات. تكونت عينة الدراسة من (36) فتاة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. تكونت كل مجموعة من (18) فتاة من الفتيات الجانحات اللاتي تتراوح أعمارهن بين (12-18) سنة. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات.

وأجرت جمال (Jamal, 2015) دراسة هدفت إلى تقصي أثر البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة تراوحت أعمارهن بين (14-15) سنة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة (20) طالبة، وتجريبية (20) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس ككل، ولصالح المجموعة التجريبية. أما فيما يتعلق بالهوية المنجزة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس ككل، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة.

كما أجرى عبد الرحمن (Abedulraman, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية وأثره في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلبة المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم بين (11.5-12.5) سنة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض الاتجاهات السلبية للطلبة نحو المدرسة.

وقام المنشاوي (Al-Manshawi, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستندٍ إلى نظرية جولمان في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي لدى عينة من الممرضين في الأردن. تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (32) ممرضًا وممرضة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من بين (56) ممرضًا وممرضة من قسم العناية المركزة في مستشفى الحسين للسرطان؛ لحصولهم على أدنى الدرجات الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي، لصالح المجموعة التجريبية. مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يلاحظ تعدد الدراسات المستندة إلى نظرية جولمان واتفاقها على وجود أثر دال إحصائيًا لبرامجها. كما يلاحظ اختلافها في العينة المستهدفة. فهناك دراسات استهدفت طلاب المدارس (Abedulrahan, 2016; Grewan, 2008)، ودراسات استهدفت المراهقات الجانحات (Mahmud, 2015; Jamal, 2015)، ودراسة استهدفت الممرضين (Al-Manshawi, 2018). كما يلاحظ اختلاف المتغيرات المستهدفة في هذه الدراسات. فهناك دراسات هدفت إلى خفض السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة (Eddy, 2000; Grewan, 2008; Mahmud, 2015). وفي الوقت نفسه، هنالك دراسات هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي والكفاءة الذاتية (Al-Harthy, 2013; Jamal, 2016; Abedluraman, 2016; Grewan, 2008). ام الدراسة الحالية، فتتفرد عن غيرها في كونها هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين، استنادًا إلى نظرية جولمان. علمًا بان الباحثين لم يجدوا إلا دراسة واحدة هدفت إلى خفض الوصمة لدى الأحداث الجانحين في الأردن، وهي دراسة المنصور (Al-Mansour, 2014).

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تُعدُ ظاهرة جنوح الأحداث خطرًا يهدِّد كيان المجتمع، وقد نالت هذه الظاهرة اهتمام الباحثين والعاملين في هذا الحقل. ويؤيد هذا نتائج بعض الدراسات التي قام بها الباحثون، كدراسة غرياني (Gharyani, 2001) التي أشارت إلى أنّ الانحراف من أخطر المشاكل الاجتماعية التي تعاني منها دول العالم المعاصر، وتزداد خطورته عندما يأخذ أشكالاً وأنماطًا عديدة، ودراسة السرحان (Sarhan, 2004) التي أشارت إلى أن الانحراف يُمثِّل من الناحية الاجتماعية ظاهرة خطيرة. وجاءت الدراسة الحاليةٍ في ضوء التزايد المستمر لظاهرة جنوح الأحداث بأشكاله المختلفة، سواءً على الصعيد العالمي أو الصعيد المحلي؛ إذ يعود هذا التزايد إلى عوامل متعددة ذات أبعاد أسرية واقتصادية واجتماعية وثقافية. وتُعدُ فئة الأحداث الجانحين جزءًا من المجتمع يحتاج إلى رعاية واهتمام، لما يعانونَ منهُ اليوم من أنواع الوصم الاجتماعي والأسري، ونقص في الوعي الاجتماعي، وصعوبة في بناء العلاقات مع الآخرين، الأمر الذي يتطلب الوقوف أمام سلوكياتهم بكل حزم، ومساعدتهم على التخلص من هذه السلوكيات ليصلوا إلى مرحلة من التعايش والتصالح مع أنفسهم من جهة ومع المجتمع من جهة أخرى. وهذا يتطلب الدخول إلى ذوات الأحداث وتغيير بعض التصورات السلبية لديهم، والكشف عمّا لديهم من مهارات اجتماعية تساعدهم في رفع مستوى الذكاء الانفعالي؛ لما لذلك من دور أساسي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، الذي يجعلهم يتمتعون بمستوى عالٍ من الصحة النفسية، ويؤدي إلى خفض مستوى شعورهم بالوصم، مع التأكيد على أنه حاجة ضرورية للنجاح في الحياة والعمل والتعليم بعد الخروج من دور رعاية الأحداث وانقضاء فترة محكوميتهم.

وفي ضوء ما تقدَّم، جاءت الدراسة الحالية لتحاول الإجابة عن السؤال الأتي: ما أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين؟ وبشكل أكثر تحديدًا، فقد حاولت الدراسة الحالية فحص الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي.

- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي.
- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم عليه في الاختبار التتبعي.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم عليه في الاختبار التتبعي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، ومن الاهتمام الذي توليه دور التربية الاجتماعية ظاهرة الأحداث الجانحين؛ إذ إنّ الأعداد الكبيرة للأحداث الجانحين تُعدُّ مؤشرًا على ضعف البرامج والخطط الإرشادية الوقائية في حماية هذه الفئة من الانغماس في السلوك الجانح. وتكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في فحص كفاءة برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي، وخفض مستوى وصمة العار لدى عينة من الأطفال الجانحين في دور رعاية الأحداث. كما تتضح الأهمية النظرية في إبراز فئة متجذرة في المجتمع، وهي فئة الأحداث الجانحين، وحاجتها إلى الرعاية الحثيثة من المؤسسات المعنية وجميع أفراد المجتمع، خاصّة فيما يتعلّق بظاهرة الوصم التي يعمل على تأصيلها أفراد المجتمع؛ إذ تتسلل إلى ذات الحدث وتفرض عليه الانطواء والعزلة والاقصاء الاجتماعي. كما تبرز أهمية الدراسة النظرية في تعريف أفراد المجتمع بالآثار النفسية التي يسببها الوصم لدى الأحداث الجانحين وعلاقة تلك الآثار بانخفاض الذكاء الانفعالي، الأمر الذي سيسهم بدوره في الحدِّ من انتشار هذه الظاهرة وتفشيها في المجتمع.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتظهر من خلال الأدوات والمواد الإرشادية التي من الممكن أن تستخدم في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين، ودراسة موضوع الوصمة لدى هذه الفئة باعتباره متغيرًا هامًا، وتوعية الأُسر بأهم الاستراتيجيات التي تساعدها على خفض الشعور بالوصمة والتي بدورها ستزيد من ثقة الأفراد بأنفسهم ومن ذكائهم الانفعالي.

التعريفات الإجرائية

- **برنامج الإرشاد الجمعي**: يعرف على أنه برنامج الإرشاد الجمعي المصمم لأغراض الدراسة الحالية لعينة من الأحداث الجانحين الذين يعانون من تدنٍ في مستوى الذكاء الانفعالي، وارتفاع وصمة العار، الذي طبق في الدراسة الحالية على أفراد المجموعة التجريبية فقط، البالغ عددهم (15) حدثًا جانحًا.
- **وصمة العار (Stigma)**: هي العلامة التي تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي الكامل. فهي العملية التي تنسب الأخطاء والآثام الدالة على الانحراف إلى أشخاص المجتمع، فيوصفون بصفات وسمات تجلب لهم العار، وتجعلهم محطَ الأنظار السلبية للآخرين. وتعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوصمة المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence)**: هو قدرة الفرد على إدراك مشاعره الذاتية، وإدارة انفعالاته بشكل جيد، وتحفيز ذاته لزيادة دافعيته وتعاطفه مع الآخرين، وإدراك مشاعر الآخرين وإدارة علاقاتهم معه. ويعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الحدث الجانح (Juvenile Delinquent)**: هو الفرد الذي وصل سن التمييز ولم يصل إلى سن الرشد. ويعرف إجرائيًا بأنه أي فرد أتم السابعة من عمره، ولم يكمل الثامنة عشرة، وارتكب عملاً يخالف المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع الأردني، وعوقب عليه بمقتضى قانون الأحداث الأردني، وهو نزيل أحد مراكز رعاية الأحداث (Jordanian Juvenile Law, 2007).

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعًا للخصائص النفسية والشخصية والديمغرافية لأفراد عينة الدراسة من الأطفال الجانحين الذين يعانون من الشعور بتدني مستوى الذكاء الانفعالي وارتفاع مستوى وصمة العار، من الفئة العمرية الواقعة بين (10-18) سنة. كما تتحدد بالخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات والمعلومات المستخدمة في الدراسة الحالية، وظروف تطبيق البرنامج الإرشادي.

الطريقة

عينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأحداث الجانحين البالغ عددهم (109) أحداث جانحين لموجودين في دار رعاية أحداث عمان في أثناء فترة التطبيق واختيار عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (30) حدثًا جانحًا من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (10-18) سنة، أظهرت نتائج تقديراتهم الذاتية أنهم يعانون من مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي ومستوى مرتفع من الوصمة. وقد تم الحصول على العينة بالطريقة المتيسرة، من الموجودين في دار رعاية أحداث عمان. وتم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (15) حدثًا، والمجموعة الضابطة وضمت (15) حدثًا. وللتأكد من تكافؤ المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة، تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس وصمة العار على أفراد المجموعتين قبل بدء البرنامج الإرشادي. والجدول (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمستوى الذكاء الانفعالي ووصمة العار لدى أفراد المجوعتين.

جدول (1): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ونتائج الاختبار التائي (t-test) لمستوى الذكاء الانفعالي ووصمة العار القبلية

المتغيرات	المجموعة	العدد	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك الانفعالات	الضابطة	16	2.41	0.28	28	-1.652	0.11
	التجريبية	16	2.62	0.39			
إدارة انفعالاتي	الضابطة	16	2.49	0.29	28	-0.228	0.82
	التجريبية	16	2.51	0.22			
إدارة انفعالات الآخرين	الضابطة	16	2.43	0.26	28	-0.401	0.69
	التجريبية	16	2.48	0.34			
استخدام الانفعالات	الضابطة	16	2.38	0.24	28	0.350	0.72
	التجريبية	16	2.35	0.27			
الذكاء الانفعالي	الضابطة	16	2.48	0.17	28	0.785	0.34
	التجريبية	16	2.44	0.11			
البعد النفسي	الضابطة	16	3.25	0.92	28	0.066	0.94
	التجريبية	16	3.22	0.90			
البعد الاجتماعي	الضابطة	16	3.61	0.88	28	0.539	0.59
	التجريبية	16	3.40	1.22			
البعد التمييزي	الضابطة	16	3.55	0.92	28	0.179	0.85
	التجريبية	16	3.47	1.26			
البعد الديني	الضابطة	16	3.69	1.40	28	0.230	0.82
	التجريبية	16	3.59	1.04			
وصمة العار	الضابطة	16	3.52	0.70	28	0.383	0.70
	التجريبية	16	3.42	0.76			

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي ووصمة العار لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة؛ فقد كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائيًا. وهذا يدل على وجود تكافؤ بين المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار. وفيما يلي وصف لكل منهما:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي لشاتيه وآخرين (Schutte et al., 1998) بعد أن قاموا بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم إعادة الترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية؛ للتأكد من سلامة الترجمة. تكون المقياس من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: إدراك الانفعالات، وخصصت لهذا البعد (9) فقرات، وإدارة انفعالاتي، وخصصت لهذا البعد (9) فقرات، وإدارة انفعالات الآخرين، وخصصت لهذا البعد (9) فقرات، واستخدام الانفعالات، وخصصت لهذا البعد (6) فقرات. وتكون استجابة المفحوص على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، مطلقًا (1) للفقرات الموجبة، في حين يتم عكس الأوزان للفقرات السالبة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (33-165).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام شاتيه وآخرون (Shcutte et al., 1998) بالتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام الصدق التلازمي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (346) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. بلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس تورنتو للأكسثيما (0.24). وبلغ معامل ارتباط المقياس مع مقياس المزاج (0.48).

وبلغ معامل ارتباط المقياس مع مقياس التفاؤل للحياة (0.26). وبلغ معامل ارتباط المقياس مع قائمة بيك للاكتئاب (0.37-).

صدق المقياس في الدراسة الحالية

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي من خلال الصدق التلازمي، وصدق المحتوى، وصدق البناء.

الصدق التلازمي

تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الذكاء الانفعالي المطور من العلوان (Al-Alwan, 2011)، ومقياس الذكاء الانفعالي المطور من النبهان (Al-Nabhan, 2003) على عينة استطلاعية مكونة من (40) طفلاً من الأحداث الجانحين. بلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس العلوان للذكاء الانفعالي (0.87)، وبلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس النبهان للذكاء الانفعالي (0.86).

صدق المحتوى

تم عرض فقرات المقياس على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية. وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقًا لأراء المحكمين؛ إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. واعتمد معيار اتفاق (80%) من المحكمين فما فوق لقبول الفقرة من عدمه.

صدق البناء

للتحقق من صدق بناء مقياس الذكاء الانفعالي، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	إدراك الانفعالات	إدارة انفعالاتي	إدارة انفعالات الآخرين	استخدام الانفعالات	الدرجة الكلية
إدراك الانفعالات	1				
إدارة الانفعالات	0.41	1			
إدارة انفعالات الآخرين	0.35	0.63	1		
استخدام الانفعالات	0.54	0.61	0.81	1	
الدرجة الكلية	0.71	0.80	0.85	0.90	1

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.71-0.90)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.35-0.81). كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس

إدراك الانفعالات			إدارة انفعالاتي			إدارة انفعالات الآخرين			استخدام الانفعالات		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	0.55	0.26	.10	0.56	0.40	.19	0.79	0.72	.28	0.61	0.48
.2	0.66	0.61	.11	0.57	0.43	.20	0.53	0.42	.29	0.49	0.33
.3	0.77	0.35	.12	0.54	0.53	.21	0.47	0.24	.30	0.82	0.78
.4	0.68	0.53	.13	0.58	0.31	.22	0.53	0.49	.31	0.81	0.74
.5	0.61	0.41	.14	0.62	0.32	.23	0.66	0.58	.32	0.58	0.55
.6	0.57	0.31	.15	0.46	0.35	.24	0.71	0.69	.33	0.69	0.67
.7	0.57	0.46	.16	0.76	0.65	.25	0.70	0.62			
.8	0.80	0.60	.17	0.30	0.26	.26	0.44	0.31			
.9	0.66	0.52	.18	0.53	0.35	.27	0.28	0.23			

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع مجالها تراوحت بين (0.55-0.80). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.26-0.61). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات

بُعد إدارة انفعالاتي مع مجالها بين (0.30-0.76). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد إدارة انفعالاتي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.26 -0.65). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك انفعالات الآخرين مع مجالها بين (0.28-0.79). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك انفعالات الآخرين مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.23-0.72). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد استخدام الانفعالات مع مجالها بين (0.49-0.82). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد استخدام الانفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.33-0.78). وتعد قيم معاملات الارتباط مقبولة حسب ما أشار إليه ننالي وبرنشتاين (Nunnally & Bernstein, 1994).

ثبات المقياس بصورته الأصلية

قام شاتيه وآخرون (Shcutte et al., 1998) بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة التطبيق-إعادة التطبيق (test-retest). فقد طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (27) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد مرور أسبوعين، تم تطبيق المقياس على العينة نفسها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.78). كما قام شاتية وآخرون (Shcutte et al., 1998) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.87).

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق-إعادة التطبيق (test-retest)؛ إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طفلاً من الأحداث الجانحين من خارج عينة الدراسة. وبعد مرور أسبوعين، تم تطبيق المقياس على العينة نفسها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	عدد الفقرات	التطبيق-إعادة التطبيق	كرونباخ ألفا
إدراك الانفعالات	9	0.83	0.76
إدارة انفعالاتي	9	0.78	0.70
إدارة انفعالات الآخرين	9	0.79	0.71
استخدام الانفعالات	6	0.77	0.71
المقياس ككل	33	0.85	0.73

يتبين من الجدول (4) أن معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التطبيق-إعادة التطبيق بلغ (0.85)، وبلغ معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.73). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق-وإعادة التطبيق بين (0.77 -0.83). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بين (0.70 - 0.76).

ثانيًا: مقياس وصمة العار

قام الباحثون بإعداد مقياس وصمة العار بعد اطلاعهم على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع وصمة العار، كدراسة المنصور (Al-Mansour, 2014)، ودراسة وليم وإيليتي وبيرقتا (William, Eliette & Birgitta, 2013)، ودراسة لي (Lee,2012). كما قاموا بسؤال عينة من الأحداث الجانحين عن المواقف والمشاعر التي ترافق إحساسهم بالوصمة؛ للاستفادة منها في إعداد فقرات المقياس. تكون المقياس بصورته الأولية من (43) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد النفسي (12) فقرة، والبعد الاجتماعي (12) فقرة، والبعد التمييزي (12) فقرة، والبعد الديني (7) فقرات. وتكون استجابة المفحوص على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: تنطبق بدرجة كبيرة جدًا (5)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3)، وتنطبق بدرجة قليلة (2)، وتنطبق بدرجة قليلة جدًا (1) للفقرات الموجبة. ويتم عكس التصحيح للفقرات السالبة. وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (43 -215). وتشير الدرجة المرتفعة إلى إحساس مرتفع بالوصمة، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى إحساس منخفض بالوصمة.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق مقياس وصمة العار من خلال صدق المحتوى، وصدق البناء.

صدق المحتوى

تم عرض فقرات المقياس على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية، وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقًا لآراء المحكمين؛ إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. واعتمد معيار قبول (80%) من المحكمين فما فوقلقبول الفقرة من عدمه.

صدق البناء

للتحقق من صدق بناء مقياس وصمة العار، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس وصمة العار والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	النفسي	الاجتماعي	التمييزي	الديني	الدرجة الكلية
النفسي	1				
الاجتماعي	0.73	1			
التمييزي	0.75	0.81	1		
الديني	0.39	0.32	0.48	1	
الدرجة الكلية	0.87	0.88	0.93	0.62	1

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.62-0.93)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.32-0.81). كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس وصمة العار وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس

البعد النفسي			البعد الاجتماعي			البعد التمييزي			البعد الديني		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	0.35	0.32	.13	0.74	0.66	.25	0.85	0.80	.37	0.34	0.22
.2	0.87	0.86	.14	0.83	0.76	.26	0.41	0.37	.38	0.22	0.20
.3	0.28	0.20	.15	0.70	0.68	.27	0.70	0.58	.39	0.32	0.25
.4	0.70	0.66	.16	0.76	0.75	.28	0.75	0.68	.40	0.33	0.26
.5	0.82	0.77	.17	0.68	0.55	.29	0.68	0.62	.41	0.33	0.28
.6	0.69	0.65	.18	0.70	0.61	.30	0.70	0.54	.42	0.32	0.23
.7	0.80	0.65	.19	0.67	0.61	.31	0.77	0.69	.43	0.30	0.25
.8	0.80	0.68	.20	0.73	0.71	.32	0.66	0.61			
.9	0.90	0.71	.21	0.44	0.24	.33	0.64	0.57			
.10	0.76	0.70	.22	0.63	0.41	.34	0.68	0.67			
.11	0.89	0.73	.23	0.59	0.42	.35	0.69	0.62			
.12	0.74	0.62	.24	0.51	0.45	.36	0.54	0.54			

يتبين من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط فقرات البعد النفسي مع مجالها تراوحت بين (0.28 -0.90). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.20 -0.86). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الاجتماعي مع مجالها بين (0.44-0.83). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.24-0.76). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد التمييزي مع مجالها بين (0.41-0.85). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد التمييزي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.37-0.80). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الديني مع مجالها بين (0.22-0.34). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الديني مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.20-0.28). وتعد قيم معاملات الارتباط مقبولة حسب ما أشار إليه ننالي وبرنشتاين (Nunnally & Bernstein, 1994).

ثبات مقياس وصمة العار

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة-التطبيق (test-retest)؛ إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طفلاً من الأحداث الجانحين من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين، تم تطبيق المقياس على العينة نفسها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): قيم معاملات الثبات لمقياس وصمة العار

الأبعاد	عدد الفقرات	التطبيق-إعادة التطبيق	كرونباخ ألفا
النفسي	12	0.83	0.73
الاجتماعي	12	0.76	0.70
التمييزي	12	0.76	0.69
الديني	7	0.69	0.65
المقياس ككل	43	0.84	0.74

يتبين من الجدول (7) أن معامل ثبات مقياس وصمة العار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغ (0.84). وبلغ معامل ثبات مقياس وصمة العار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.74). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بين (0.69 -0.83). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بين (0.65 -0.73).

مادة الدراسة

برنامج الإرشاد الجمعي

قام الباحثون ببناء البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان، بعد مراجعتهم للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية (Al-Manshawi, 2018; Grewan, 2008; Mahmud, 2015)، والتعلم الاجتماعي (Bandura, 1982) باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي (Yalom, 1995). وبلغ عدد جلسات البرنامج الإرشادي (14) جلسة، مدة كل جلسة (60) دقيقة. واستغرق تطبيق البرنامج (7) أسابيع، بواقع جلستين كل أسبوع، وتم تطبيقه خلال الفترة الواقعة بين (3/3/ 2019) و (2019/4/11). وكنت هناك جلسة متابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج. وفيما يلي وصف مختصر للبرنامج الإرشادي ومحتوياته:

الجلسة الأولى (تمهيدية): هدفت هذه الجلسة إلى تعارف أعضاء المجموعة وتعرفهم على المرشد، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم، وتحديد الأهداف المرجو تحقيقها، ومناقشة توقعات الأعضاء، والتأكيد على الالتزام بقواعد الجلسة الإرشادية والواجبات البيتية والزمان والمكان المتفق عليها.

الجلسة الثانية (الوصمة وتأثيرها على الأحداث): هدفت هذه الجلسة إلى تعرف الأعضاء على مفهوم الوصمة، وأنواعها، وأسبابها، وكيف تؤثر على حياة الأعضاء بشكل عام.

الجلسة الثالثة (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية): هدفت هذه الجلسة إلى تعرف الأعضاء على مفهوم الذكاء الانفعالي، وأهميته في نجاح الأفراد في حياتهم، وارتباطه الوثيق بالصحة العقلية والنفسية. بالإضافة تعريفهم بمكونات الذكاء الانفعالي كما أشار جولمان المتمثلة في: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات الذاتية، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والعلاقات الشخصية الفعالة.

الجلسة الرابعة (الوعي بالذات): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على الوعي بالذات، وإدراكهم لمشاعرهم ومشاعر الآخرين، وتعريفهم بنقاط القوة والضعف لديهم.

الجلسة الخامسة (إدارة الانفعالات الذاتية): هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء على أهم استراتيجيات إدارة الانفعالات وضبطها، من خلال تدريبهم على فهم الانفعالات وتحليلها، وكيفية الحكم عليها، والقدرة على تحويل الانفعالات السالبة إلى انفعالات موجبة.

الجلسة السادسة (الدافعية الذاتية): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية دافعية الأعضاء نحو تحقيق الأهداف وإنجازها، وتنمية القدرة على تجاوز التحديات التي تعوق الوصول إلى الهدف، والقدرة على إنجاز المهمات الموكولة لهم، مع شعورهم بالرضا والمتعة في أثناء إنجاز المهمة.

الجلسة السابعة (التعاطف): هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم التعاطف وأهميته في حياة الفرد، وتنمية قدرة الأعضاء على الإحساس بمشاعر الآخرين والتناغم والتوحد معهم انفعاليًا.

الجلسة الثامنة (العلاقات الشخصية الفعالة): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على بناء علاقات شخصية فعالة ومميزة مع الآخرين بكل سهولة ويسر، وإكسابهم مهارات الحوار والاتصال الفعال مع الآخرين.

الجلسة التاسعة (اضبط نفسك): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على التحكم في انفعالاتهم خلال مواجهتهم للمواقف المؤلمة والعدائية من الآخرين.

الجلسة العاشرة (التكيف مع كل ما هو جديد): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على التكيف مع المواقف الجديدة بكل سهولة، والتعامل معها بمرونة عاطفية تسمح لهم بالتوافق النفسي.

الجلسة الحادية عشرة (عبّر عن مشاعرك): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على التعبير عن مشاعرهم، سواء كانت إيجابية أو سلبية، للآخرين بكل سهولة ويسر، وإكسابهم استراتيجيات متنوعة تساعدهم على التعبير، كالتخيل مثلاً.

الجلسة الثانية عشرة (المبادأة): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على إنجاز أعمالهم بنفسهم، دون رضوخهم للإجبار من الآخرين، والقدرة على التنبؤ والمبادأة بالمشكلات قبل وقوعها.

الجلسة الثالثة عشرة (تواصل وتحاور معي بطريقة بناءة): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية مهارات التواصل لدى الأعضاء وتعريفهم بأهم مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية التي تساعدهم على التواصل مع الآخرين بطريقة فعالة.

الجلسة الرابعة عشرة (ختامية تقويمية): هدفت هذه الجلسة إلى تقييم مدى نجاح البرنامج الإرشادي، من خلال تطبيق القياس البعدي على الأحداث ومعرفة مدى استفادة الأعضاء من البرنامج.

الجلسة الخامسة عشرة (المتابعة): هدفت هذه الجلسة إلى معرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى الأعضاء من خلال تطبيق قياس المتابعة.

الإجراءات

تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. مخاطبة الجهات الرسمية في وزارة التنمية لتطبيق أدوات الدراسة في دار عمان لرعاية الأحداث للعام الدراسي 2019/2018.
2. أخذ الموافقة الخطية من المشاركين وأولياء أمورهم على تطبيق مقياسي الدراسة والمشاركة المبدئية في البرنامج الإرشادي من خلال نماذج الموافقة.
3. تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في مقياس الذكاء الانفعالي، وصمة العار كاختبار قبلي على مجتمع الدراسة، تمهيدًا لاختيار عينة الدراسة والوصول إلى الحالات التي تنطبق عليها شروط الدراسة، وهي: مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي، ومستوى مرتفع من وصمة العار.
4. توزيع المشاركين بطريقة عشوائية على مجموعتين إحداهما تجريبية (ن = 15) حدثًا جانحًا، خضعت للبرنامج الإرشادي، واستمرت عملية التطبيق حوالي شهر ونصف، والأخرى ضابطة (ن = 15) حدثًا جانحًا دون تدخل إرشادي وعلى قائمة الانتظار.
5. تطبيق أداتي الدراسة كاختبار بعدي على عينة الدراسة.
6. تطبيق أداتي الدراسة كاختبار تتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي.

تصميم الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية كما يأتي:

EG: O1 X O2 O3

CG: O1- O2

EG: المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

X: برنامج الارشاد الجمعي

O1: القياس القبلي

O2: القياس البعدي

O3: القياس التتبعي

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية عددًا من المتغيرات هي:

- المتغير المستقل: برنامج الإرشاد الجمعي.
- المتغيران التابعان: 1.الذكاء الانفعالي. 2. وصمة العار.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام التحليل الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وتم استخدام اختبار ليفين لتجانس التباين (Leven's test for equality of variances) للتحقق من تجانس درجات ميل الانحدار لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار في القياس القبلي. وقد بلغت قيمة ف للتجانس لمقياس الذكاء الانفعالي (0.065)، و(0.175) لمقياس وصمة العار، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا مؤشر لاستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وتم استخدام الاختبار التائي للعينة المترابطة (Paired sample t-test) للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للأداء البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة (إدراك الانفعالات، إدارة انفعالاتي، إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقًا للمجموعة

المتغيرات	المجموعة	العدد	القياس القلبي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك الانفعالات	الضابطة	15	2.41	0.28	2.67	0.51
	التجريبية	15	2.62	0.39	3.72	0.39
إدارة انفعالاتي	الضابطة	15	2.49	0.29	2.56	0.84
	التجريبية	15	2.51	0.22	3.96	0.38
إدارة انفعالات الآخرين	الضابطة	15	2.43	0.26	2.50	0.68
	التجريبية	15	2.48	0.34	3.93	0.54
استخدام الانفعالات	الضابطة	15	2.38	0.24	2.42	1.00
	التجريبية	15	2.35	0.27	3.62	1.04
الذكاء الانفعالي	الضابطة	15	2.48	0.17	2.54	0.47
	التجريبية	15	2.44	0.11	3.81	0.38

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في مستوى الذكاء الانفعالي ككل، وفي الأبعاد الأربعة الفرعية المكونة له (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية الأربعة (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، في الاختبار البعدي لكل من المجوعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول(9): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحساب المعدل	الخطأ المعياري
إدراك الانفعالات	الضابطة	2.62	0.118
	التجريبية	3.77	0.118
إدارة انفعالاتي	الضابطة	2.56	0.172
	التجريبية	3.96	0.172
إدارة انفعالات الآخرين	الضابطة	2.51	0.162
	التجريبية	3.92	0.162
استخدام الانفعالات	الضابطة	2.41	0.226
	التجريبية	3.63	0.226
الذكاء الانفعالي	الضابطة	2.53	0.114
	التجريبية	3.82	0.114

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول(10): نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA) للذكاء الانفعالي في القياس البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	إدراك الانفعالات	0.606	1	0.606	3.047	0.09	0.101
	إدارة انفعالاتي	0.020	1	0.020	0.045	0.83	0.002
	إدارة انفعالات الآخرين	0.184	1	0.184	0.468	0.50	0.017
	استخدام الانفعالات	0.991	1	0.991	0.938	0.34	0.034
	الذكاء الانفعالي	0.031	1	0.031	0.162	0.691	0.006
المجموعة	إدراك الانفعالات	8.906	1	8.906	44.779	*0.00	0.624
	إدارة انفعالاتي	14.710	1	14.710	33.066	*0.00	0.550
	إدارة انفعالات الآخرين	14.995	1	14.995	38.173	*0.00	0.586
	استخدام الانفعالات	11.196	1	11.196	10.599	*0.00	0.282
	الذكاء الانفعالي	12.028	1	12.028	62.530	*0.00	0.698
الخطأ	إدراك الانفعالات	12.011	27	0.445			
	إدارة انفعالاتي	10.790	27	0.385			
	إدارة انفعالات الآخرين	10.606	27	0.393			
	استخدام الانفعالات	28.521	27	1.056			
	الذكاء الانفعالي	5.194	27	0.192			
الكلي المصحح	إدراك الانفعالات	26.722	29				
	إدارة انفعالاتي	26.125	29				
	إدارة انفعالات الآخرين	26.125	29				
	استخدام الانفعالات	40.320	29				
	الذكاء الانفعالي	17.335	29				

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى الأبعاد الأربعة الفرعية المكونة له (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) تعزى إلى متغير المجموعة، مما أدى إلى قبول الفرضية البحثية. فقد تبين أن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للذكاء الانفعالي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لإدراك الانفعالات للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لإدارة انفعالاتي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لإدارة انفعالات الآخرين للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لاستخدام الانفعالات للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة.

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، تم حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر(Effect size). وقد بلغت قيمة مربع إيتا للذكاء الانفعالي ككل(69.8%)، و(62.4%) لبعد إدراك الانفعالات، و(55%) لبعد إدارة انفعالاتي، و(58.6%) لبعد إدارة انفعالات الآخرين، و(28.2 %) لبعد استخدام الانفعالات. وهذا يدل على وجود أثر دال إحصائيًا لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى الأنشطة والتمارين التي تم استخدامها في البرنامج، والتي ركزت على تنمية وعي الأعضاء بذواتهم وذوات الآخرين، وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم مع الآخرين وضبطها، والتفاعل معهم بطريقة تتسم بالانسجام، مما يجعلهم قادرين على تغيير إدراكهم للمواقف التي يتعرضون لها من السلبية إلى الإيجابية. والأهم من ذلك قدرتهم على إقامة علاقات مع الآخرين يسودها التعاطف. وهذا من شأنه أن يسهل عليهم التعبير

عن انفعالاتهم للآخرين، والتواصل معهم بطريقة فعالة تساعدهم على تحديد أهدافهم بدقة والسعي نحو تحقيقها. وقد تم ذلك من خلال تدريبهم على مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعي التي تجعلهم قادرين على مواجهة الصعوبات والضغوطات، باعتمادهم على أنفسهم، واتخاذهم قرارات تشعرهم بأنهم مسؤولون عنها. والجانحون بحاجة إلى تنمية الذكاء الانفعالي لديهم، لما لذلك من دور كبير في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وأن تكون لديهم دافعية ذاتية، ومبادأة نحو إنجاز المهمات التي يرغبون فيها، دون رضوخهم للآخرين، مع التأكيد على أن الأفراد الذين يمتلكون مثل هذه المهارات سوف يرتفع مستوى ذكائهم الانفعالي تدريجيًا. كما تضمن البرنامج الإرشادي تنوعًا كبيرًا للفنيات والأساليب والتقنيات المستخدمة فيه. فقد ضم البرنامج العديد من الأنشطة والتمارين لتوفير بيئة مناسبة للتعلم الفعال، وربط ما تم تعلمه خلال التدريب بالمتعة والفائدة. كما أن نقل الأعضاء لما تعلموه من مهارات إلى حياتهم كان له أثر إيجابي. وقد ساهم بشكل فعال في ذلك وجود "الواجبات المنزلية" التي تضمنها البرنامج. وهو ما يعمل على غرس عادات إيجابية جديدة لدى الأعضاء. هذا بالإضافة إلى ما احتواه البرنامج من مهارات تكيفية؛ إذ إن امتلاك الفرد للمهارات يجعله أكثر قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة والضغوطات التي يواجهها. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (Ulutas & Omeroglu, 2007)، ودراسة (Eddy, 2000)، التي ركزت على أهمية التدريب على أبعاد التعبير والفهم الانفعالي والتحكم في الانفعالات وإدارتها في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للأداء البعدي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة: (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني)، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية وفقًا للمجموعة

المتغيرات	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد النفسي	الضابطة	15	3.25	0.92	3.27	0.78
	التجريبية	15	3.22	0.90	2.42	0.58
البعد الاجتماعي	الضابطة	15	3.61	0.88	3.27	1.09
	التجريبية	15	3.40	1.22	2.28	0.75
البعد التمييزي	الضابطة	15	3.55	0.92	3.37	1.26
	التجريبية	15	3.47	1.26	2.21	0.58
البعد الديني	الضابطة	15	3.69	1.40	3.52	1.22
	التجريبية	15	3.59	1.04	2.61	1.32
وصمة العار	الضابطة	15	3.52	0.70	3.36	0.70
	التجريبية	15	3.42	0.76	2.38	0.70

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في مستوى وصمة العار ككل، وفي الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة له (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية الأربعة: (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني)، في الاختبار البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول(12): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
البعد النفسي	الضابطة	3.27	0.181
	التجريبية	2.41	0.181
البعد الاجتماعي	الضابطة	3.29	0.239
	التجريبية	2.26	0.239
البعد التمييزي	الضابطة	3.36	0.251
	التجريبية	2.22	0.251
البعد الديني	الضابطة	3.50	0.318
	التجريبية	2.63	0.318
وصمة العار	الضابطة	3.36	0.186
	التجريبية	2.38	0.186

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA) لمستوى وصمة العار في القياس البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	البعد النفسي	0.160	1	0.160	0.326	0.57	0.012
	البعد الاجتماعي	1.835	1	1.835	2.159	0.15	0.074
	البعد التمييزي	1.769	1	1.769	1.867	0.18	0.065
	البعد الديني	4.724	1	4.724	3.123	0.08	0.104
	وصمة العار	0.008	1	0.008	0.015	0.90	0.001
المجموعة	البعد النفسي	5.615	1	5.615	11.441	*0.00	0.298
	البعد الاجتماعي	7.935	1	7.935	9.337	*0.00	0.257
	البعد التمييزي	9.720	1	9.720	10.262	*0.00	0.275
	البعد الديني	5.670	1	5.670	3.749	*0.04	0.122
	وصمة العار	7.098	1	7.098	13.714	*0.00	0.337
الخطأ	البعد النفسي	13.250	27	0.491			
	البعد الاجتماعي	22.947	27	0.850			
	البعد التمييزي	25.574	27	0.947			
	البعد الديني	40.481	27	1.513			
	وصمة العار	13.974	27	0.518			
الكلي المصحح	البعد النفسي	19.049	29				
	البعد الاجتماعي	32.037	29				
	البعد التمييزي	37.357	29				
	البعد الديني	51.704	29				
	وصمة العار	21.152	29				

يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة له (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) تعزى إلى متغير المجموعة، وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية البحثية. فقد تبين أن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لوصمة العار للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد النفسي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد الاجتماعي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد التمييزي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد الديني للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة.

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في الأداء على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، تم حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر (Effect size)؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا لوصمة العار ككل (33.7%)، و(29.8%) للبعد النفسي، و(25.7%) للبعد الاجتماعي، و(27.5%) للبعد التمييزي، و(12.2%) للبعد الديني. وهذا يدل على وجود أثر ذي دلالة لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان في خفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين.

ويُعزو الباحثون هذه النتيجة إلى ما تم تقديمه في البرنامج من مهارات من أجل تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين، بحيث يصبح لديهم إدراكٌ أفضل لانفعالاتهم، ويتعرفون على نقاط القوة والضعف لديهم، ويعون أن لكل مشكلة حلاً بعيدًا عن الوصم أو غيره من السلوكات العدوانية والانفعالات السالبة التي يتعرضون لها من الآخرين. فقدرتهم على التحكم بانفعالاتهم في حال تعرضهم للوصم، وكيفية التصرف وضبط غضبهم من أساسيات نجاح الفرد في حياته، وتعد مؤشرًا لتمتع ذلك الفرد بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي. ولأن الحدث الجانح هو المحور الأساسي في هذه العملية، وأي رد فعل غير مناسب سيزيد المشكلة تعقيدًا، يجب أن يمتلك الحدث الجانح أساليب وأدوات تساعده في ضبط انفعالاته، لأنها تزيد من قدرته على التعبير عن انفعالاته بطريقة سليمة، بعيدة كل البعد عن الانفعالات السالبة بشكل عام والوصم بشكل خاص، ويكون قادرًا على تحديد مشكلته بنفسه، ويزيد من احترامه لذاته ومن قدرته على التعبير بكل سهولة.

ويمكن تفسير النتائج الإيجابية التي حققها البرنامج الإرشادي الجمعي برغبة المجموعة في تجاوز مشكلة الشعور بالوصم، الذي أحدث لهم قصورًا في علاقاتهم الاجتماعية، وصعوبة في بناء علاقات صداقة ناجحة. فقد تضمن البرنامج الإرشادي أنشطة وتمارين ساعدت المشاركين على زيادة الوعي بأنفسهم، وتعزيز عناصر القوة لديهم، وتمارين زادت من مهارات المشاركين في حماية أنفسهم في أثناء التفاعل مع الآخرين، والدفاع عن حقوقهم عند تعرضهم للوصم من الأخرين.

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع العديد من الدراسات، كدراسة رزق الله (Rizkullah, 2004)، ودراسة مطر (Mater, 2004)، التي توصلت جميعها إلى أن امتلاك الأفراد مهارات الذكاء الانفعالي يساعدهم على ضبط انفعالاتهم، وخفض سلوكياتهم غير السوية، ويجعلهم يتصرفون بشكل أفضل في كثير من مجالات حياتهم بشكل عام، وعند تعرضهم للوصم بشكل خاص.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم في الاختبار التتبعي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية للأداء البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات). كما تم تطبيق الاختبار التائي للعينات المترابطة، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقًا للقياس البعدي والتتبعي

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك الانفعالات	بعدي	3.72	0.39	1.315	0.21
	تتبعي	3.54	0.47		
إدارة انفعالاتي	بعدي	3.96	0.38	1.552	0.14
	تتبعي	3.76	0.46		
إدارة انفعالات الآخرين	بعدي	3.93	0.54	-0.121	0.90
	تتبعي	3.95	0.30		

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام الانفعالات	بعدي	3.62	1.04	-1.840	0.08
	تتبعي	4.12	0.40		
الذكاء الانفعالي	بعدي	3.81	0.38	-0.345	0.73
	تتبعي	3.84	0.13		

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية الأربعة.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، وجلسة المتابعة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. فقد استمرت فاعلية البرنامج الإرشادي لاحتوائه على مهارات تنمي الذكاء الانفعالي من خلال استخدام مهارات اجتماعية متنوعة، وأساليب متعددة كالحوار والمناقشة مع الأحداث، وإقامة علاقة إرشادية معهم ضمن جو يسوده الحب والتقبل. هذا بالإضافة إلى الاندماج والتأكيد على أن الحدث هو المسؤول عن المرحلة التي وصل إليها، وحاجته الماسة إلى أن يكون واعيًا بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عن مشاعره بطريقة مناسبة، وتعلمه طرقًا جديدة وفعالة تساعدهُ على كيفية التصرف بإيجابية في حال تعرضهِ لمواقف أذى من الآخرين. أما عن استمرارية فعالية البرنامج، فتعود إلى تمسك الأحداث بمهارات الذكاء الانفعالي التي أصبحت جزءاً من حياتهم ومتطلبًا لها، واستمرارهم في تطبيق ما تعلموه داخل البرنامج، ونقل أثر التعلم إلى الخارج. ويؤكد الباحثون أن العقل والسلوك والعواطف تعدّ أهم البنى الأساسية لدى الأحداث في تجديد ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل مع الآخرين. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات، كدراسة المنصور (Al-Mansour, 2014)، ودراسة المنشاوي (Al-Manshawi, 2018).

رابعًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم في الاختبار التتبعي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية للأداء البعدي والتتبعي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني). كما تم تطبيق الاختبار التائي للعينات المترابطة، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية وفقًا للقياس البعدي والتتبعي

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بعدي	2.41	0.58	2.575	0.02
	تتبعي	1.91	0.28		
البعد الاجتماعي	بعدي	2.88	0.75	2.539	0.02
	تتبعي	1.71	0.25		
البعد التمييزي	بعدي	2.21	0.58	3.361	0.00
	تتبعي	1.62	0.27		
البعد الديني	بعدي	2.61	1.32	2.679	0.01
	تتبعي	1.60	0.32		
وصمة العار	بعدي	2.38	0.70	3.265	0.00
	تتبعي	1.71	0.12		

يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، مما أدى إلى قبول الفرضية البحثية، وهو ما يدل على أن التحسن استمر لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء برنامج الإرشاد الجمعي. فقد تبين أن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي لوصمة العار للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وأن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد النفسي للمجموعة التجريبية كان أدنى من

المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وأن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد الاجتماعي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وان المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد التمييزي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، وأن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد الديني للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، وجلسة المتابعة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي معالجة. وتتمركز فاعلية البرنامج حول تضمنهِ مهاراتٍ تجعلهم واعين بذواتهم، لأن ذلك سيساهم بشكل إيجابي في خفض مشاعر الوصم لديهم، وزيادة قدرتهم على حل مشكلاتهم دون اندفاع، في حال تعرضهم لمواقف وصم من الآخرين. هذا بالإضافة إلى أن مهارة تنظيم الذات ساهمت في تدريبهم على كيفية التعامل مع المشاعر والانفعالات السالبة التي تؤذيهم وترعبهم، وتولد لديهم الحقد والكراهية، والتخلص من هذه المشاعر والانفعالات وتحويلها إلى موجبة، لما لذلك من نتائج في خفض الوصم لدى الأحداث.

ويعزو الباحثون النتيجة كذلك إلى الأنشطة التي طبقت في البرنامج وما كان لها من دور فعال في صقل شخصية الأعضاء وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم. فقد سمحت للمشاركين باختبار ذواتهم كجزء من المجموعة. كما يعزو الباحثون استمرار أثر البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية إلى أن الأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج كانت تلامس حاجات المشاركين، وحظيت بقبول كبير لديهم. ومن تلك الأنشطة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، مثل نبرة الصوت والحديث الإيجابي، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية مثل الإصغاء والتكيف مع كل ما هو جديد، إلى جانب تدريبهم على مهارة ضبط الانفعالات وغيرها من المهارات. كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى التزام عينة الدراسة بحضور الجلسات جميعها، واهتمامهم بالواجبات البيتية ومشاركتهم الفعالة في أثناء التطبيق، الأمر الذي سهل عليهم نقل أثر التعلم إلى الخارج.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تم تقديم التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول أثر البرامج الإرشادية والتدريبية القائمة على نظرية جولمان في خفض سلوكات عدوانية -كالتنمر- لدى عينة من طلبة المدارس بأعمار مختلفة.
2. توجيه نظر المسؤولين في دور رعاية الأحداث إلى أهمية الذكاء الانفعالي ودوره في خفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين.
3. تدريب المرشدين القائمين على رعاية الأحداث على أساليب إرشادية متنوعة في تنمية الذكاء الانفعالي.
4- عقد دورات ومحاضرات وندوات للعاملين في دور رعاية الأحداث حول أهمية الذكاء الانفعالي في الحياة الاجتماعية والمهنية وخطر الوصمة الاجتماعية وسلبياتها.

References

Abdulrahman, M.(2016). The effectiveness of a training program based on the theory of Daniel Goleman emotional intelligence to develop emotional and social skills and reduce negative attitudes toward school among primary school students in the eastern province. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(12), 65-131.

Abu Saad, M.(2005). *Emotional intelligence*. Duabi: Elite Center.

Ackerman, M., & Shelton, C. (2006). Partition perspective on school counseling &emotional intelligence. In: J. Prelitter, R. Stern, C. Shelton & Ackerman (Eds.), *Emotional intelligent school counseling* (pp.17-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Al-Alwan, A.(2011). Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(2), 125-144.

Al-Amiri, R., & Al-Qahtani, S.(2010). Sponsoring events in Saudi Arabia and theories explaining juvenile delinquents and professional intervention with them. *Journal of Social Sciences*, 1, 1-27.

Al-Diwiri, A. (1985). *Juvenile delinquency: Problem and cause*. Kuwait: Related Series Library.

Al-Halibi, H.(2008). *Family disintegration and its relationship to juvenile delinquents in the juvenile welfare center at the central prison of Bahrain*. Unpublished MA Thesis. Bahrain University, Bahrain.

Al-Hanaki, A.(2006). *Social reality of juvenile families retuning to deviation.* Unpublished MA. Thesis. Naïf Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Harthy, S.(2013). Effectiveness of cognitive behavioral program in improving emotional intelligence and its effect on reducing aggressive behavior among a sample of secondary students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 29, 14-74.

Al-Jowair, M.(1990). *Islamic education and its role in the treatment of juvenile delinquents.* Riyadh: Arab Center of Security Studies and Training.

Al-Jumaili, K.(1985). *Social services of juvenile delinquents.* Cairo: Modern University Office.

Al-Manshawi, A.(2018). *Effectiveness of a collective counseling program based on Golman theory to develop emotional intelligence and social communication skills among a sample of nurses in Jordan*. Ph.D. Dissertation, Word University of Islamic Sciences, Amman.

Al-Mansour, K.(2014). *The impact of the use of two counseling programs to reduce stigma among a sample of juvenile delinquents in Jordan*. MA. Thesis. Yarmouk University, Jordan.

Al-Nabhan, M.(2003). *Emotional intelligence scale for students of the Ministry of Education in the United Arab Emirates.* MA. Thesis. United Arab Emirates University, UAE.

Al-Nasia, W.(2005). *Emotional intelligence and its relation to self-efficacy among teachers*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Mustansiriya University. Baghdad,

Al-Rashidi, B.(2000). *Psychological disorders in adolescence and childhood*. Kuwait: Office of Social Development.

American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision) (DSM-IV-TR). Arlington, VA: Author.

Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. *School Psychology International*, 27, 339–351.

Ayad, H. (2007). S*ocial implications of criminal stigma: An empirical study of social contractions facing the release of punitive institutions in western governorate*. Ph.D. Dissertation, University of Tanta, Egypt.

Babu, M. (2007). *Social intelligence and aggression among senior secondary school students: A comparative sketch*. Project Done as a Part and PGDHE of IGNOU, New Delhi.

Balawi, K. (2011). *The role of social stigma in returning to crime: A filed study on returnees to crime in Tabuk central prison in Saudi Arabia*. MA. Thesis, Yarmuk University.

Baqli, H. (2005). *Child adolescence deviation: Causes, prevention, treatment*. Cario: Dar Al-Nahda.

Bathje, J., & Pryor, B. (2011). The relationships of public and self- stigma to seeking mental health services. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(2), 161-176.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. NY: Free Press.

Cooper, R., & Sawaf, A.(1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. NY: Grosset/Putnum,

Crocker, J., Voelkl, K., Comwell, B., & Major, B. (1989). *Effects on self-esteem of attributing interpersonal feedback to prejudice*. Unpublished manuscript, State University of New Park at Buffalo.

Eddy, J., Reid, J., & Fetrow, R.(2000). An elementary-school based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the interests of families and teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 165-176.

Fuller, J. (2009). *Juvenile delinquency: Mainstream and crosscurrents*, (2nd ed.): Oxford; University of England Press.

Gharyani, A. (2001). *Socialization styles and its relationship* with j*uvenile delinquency.* MA. Thesis, Naif University for Security Sciences, Riyadh.

Goffman, G. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice Hall.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. NY: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review,* 78(2), 4-17.

Grewan, F. (2008). The impact of a collective counseling program based on Goleman theory of emotional intelligence on reducing aggressive behavior and negative attitudes toward school among middle school students in Jordan. *Journal of Arab Children*, 10(37), 8-35.

Ibrahim, M.(2008). The effect of social factors in juvenile delinquents. *Journal of Al-Zahar University of Humanities,* 10(2), 150-193.

Issawi, A.(1985). *Psychology of socialization*. Alexandria: Dar Al-Fikr.

Jamal, M.(1015). *The impact of a training program based on Goleman theory of emotional intelligence in the development of academic self-efficacy and identity achieved among female adolescence.* Ph.D. Dissertation, University of Jordan, Jordan.

Jordanian Juvenile Law.(1968). *Law no.24 and its amendments up to 2007*. United Nations for Children, Jordan Office.

Jopling, W. (1991). Leprosy stigma in leprosy review, The Free Encyclopedia. *Centenary Review Article*, 62, 1-12.

Khafaji, H. (1977). *Studies in criminal sociology.* Jeddah: Al-Medina for Printing.

Lee, J. (2012). *Stigma sentiments and self-meanings: Applying the modified labeling theory to juvenile delinquents.* Retrieved from http://www.sjsu.edu.

Link, B., & Phelam, J. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27,363-385.

Luom, J., Kohlenberg, B., Hays, S., Unting, K., & Rye, A.(2008). Reducing self- stigma in substance abuse through acceptance and commitment therapy: Model manual development and pilot outcomes. *Addiction Research and Theory,* 16 (2), 149-165.

Mahmoud, E.(2015). Effectiveness of a counseling program based on Goleman theory of emotional intelligence in reduce aggressive behavior among female delinquents in the age group12-18 years. *Journal of Arabic Studies*, 14(3), 465-509.

Maimane, S., Campbell, C., Foulis, C., & Sibiya, Z. (2005). I have an evil child at my house: stigma and IIIV/ AIDS management in a South African community. *American Journal of Public Health,* 95 (5), 15-80.

Mater, J.(2004). *The impact of an educational program based on the theory of emotional intelligence on the level of emotional intelligence among students.* Ph.D. Dissertation, University of Jordan.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P.(1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267– 290.

Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P.(1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97–105.

Mc Gratz, A. (2009). Offender's perception of the sentencing process: A study of deterrence and stigmatization in the new south Wales children's court. *The Australia and New Zealand Journal of Criminology*, 42(1), 24-64.

Muammariyah, B.(2005). Emotional intelligence A: new concept in psychology. *Journal of Arab Psychological Network,* 6, 40-51.

Nasser, A.(2011). Emotional intelligence as a product of stress management skills among al-Azhar University students. *16th Annual Conference*, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, 154-202.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). NY: McGraw-Hill.

Paterson, L. McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self- esteem in adults with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 166-176.

Rizkullah, M. (2004). *Effectiveness of a training program in developing the skills of emotional intelligence: A filed study in the schools of Damascus*. Ph.D. Dissertation, University of Damascus, Damascus.

Sala, F. (2001). It's lonely at the top: *Executives emotional intelligence self (mis)-perceptions.* Retrieved on September, 26, 2005, from: www. Eiconsortium.org.

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

Sarhan, K.(2004). *The effects of the economic situation on juvenile delinquency.* Master Thesis. Naif University for Security Science, Riyadh.

Sartorius, N., Graebel, W., Cleveland, H., Stuart, H, Akiyama, T., & Arboleda- Florez. (2010). WAA guidance on how to combat stigmatization of psychiatry and psychiatrists. *World Psychiatry*, 9(3), 131-144.

Schutte, N., Malouf, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dorney, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 25(2), 167- 177.

Sheta, A. (1984). *Criminal psychology*. Al-Dammam: Dar al-Islah for Printing.

Soanes, C., & Hawker, S. (2008). *Compact Oxford English dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.

Sutherland, E. Gressey, D. & Lukenbill. (1992). *Principles of criminology*. NY: Dix Hills.

Ulutas, L., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence eeducation pprogram on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35 (10), 1365- 1372.

WHO. (1984). *Mental health care in developing countries:* A Critical appraisal of research funding. Teclmical Report Series. 8-69.

William, J., Eliette, C., & Birgitta, E. (2013). Measuring -HIV and AIDS- related stigma and discrimination in Nicaragua: Results from a Community-based study. *Aids Education and Prevention*, 25 (2), 164- 178.

Wright N., & Wright, E. (1994). Family life, delinquency and crime: A policy maker's guide. *Justice Quarterly*, 1(2), 4-21.

Zee, K., & Schakel, M.(2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.