

2014

The Impact of a Cognitive Behavioral Program on the Development of Emotional Intelligence and Learning Motivations among a Sample of Students with Disruptive Behavior.

Firas George Tannous

Delmon University for Science & Technology/Bahrain, firas.tannous@poe.qou.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych

Recommended Citation

Tannous, Firas George (2014) "The Impact of a Cognitive Behavioral Program on the Development of Emotional Intelligence and Learning Motivations among a Sample of Students with Disruptive Behavior.," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 2 : No. 7 , Article 5.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol2/iss7/5

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, dr_ahmad@aarj.edu.jo.

أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية *

د. فراس جورج طنوس**

* تاريخ التسليم: ٢٠١٣/١١/١ م ، تاريخ القبول: ٢٠١٣/١٢/١٧ م.
** أستاذ مساعد / جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا/ مملكة البحرين.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة اختيرت عينة مكونة من (٤٤) طالباً وطالبة لديهم سلوكيات تخريبية حيث قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٢) طالباً وطالبة، تعرضوا للبرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة مكونة من (٢٢) طالباً وطالبة لم يتعرضوا للبرنامج، كما استخدم في الدراسة ثلاثة مقاييس هي: الصورة المعربة من مقياس دافعية التعلم، والصورة المعربة من مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السلوكيات التخريبية. أظهرت نتائج الدراسة على الاختبار البعدي للمقياس الكلي للذكاء الانفعالي والمقياس الكلي لدافعية التعلم وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) للجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية التعلم.

الكلمات المفتاحية: برنامج معرفي سلوكي، الذكاء الانفعالي، دافعية التعلم، السلوكيات التخريبية.

Abstract:

The purpose of this study was to identify the impact of cognitive behavioral program in the development of emotional intelligence and learning motivation among a sample of students with disruptive behaviors. To answer the study questions, a sample of (44) male and female students were chosen from those having a disruptive behaviors. The study sample was randomly divided into two groups, an experimental group consisting of (22) male and female students have been subjected to the training program, and a control group consisting of (22) male and female students were not exposed to the program. Three measures were also used in this study: The first is the Arabic version of emotional intelligence scale. The second measure is the Arabic version of learning motivation scale. The third measure is the Disruptive Behavior Rating Scale. The results showed the effect of the training program on improving emotional intelligence and learning motivation of the study sample in favor of the experimental group. The results also showed that there are no significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the Emotional Intelligence scale And Learning Motivation scale of the study sample attributed to sex and the interaction between the group and sex.

Key words: Cognitive Behavioral Program, Emotional Intelligence, Learning Motivation, Disruptive Behaviors.

مقدمة:

تعد السلوكيات التخريبية مشكلةً شائعةً في البيئات التعليمية كما أن العواقب التي تتركها لها آثارٌ سلبيةٌ على الطفل والعائلة والمعلمين والمجتمع ككل، كما تُعد من أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً في مرحلة الطفولة إذ تشكل نسبة الثلث إلى النصف من جميع الحالات التي تُحال إلى المراكز المتخصصة في الصحة النفسية (McMahon & Estes, 1997)، كما أنها تؤثر سلباً على عملية التعلم، وتحد من وقت التدريس، وتجعل الأمر أكثر صعوبةً للنجاح الأكاديمي في الفصول الدراسية (Luisell, Putnam & Sundeland, 2002)، فضلاً عن كونها ذات صلة وثيقة بنقص الدافعية في المشاركات الصفية (Chiu & Hsing, 2007)، إلى جانب ارتباطها بعدم القدرة على استخدام العمليات الإبداعية لتوليد حلول متعددة للمشاكل (Shure, 2000).

ويشير كامبل (Cambell, 1995) إلى أن الأطفال الذين يظهرون مستويات عالية من السلوكيات التخريبية هم أكثر عرضةً للخطر، وعدم التكيف طوال مراحل الطفولة والمراهقة الخاصة بهم، وكذلك طوال سنوات دراستهم، كما تشير نتائج الأبحاث أنه عندما تصبح السلوكيات التخريبية نمطاً مستقراً، ويكون هناك ضعفٌ كبيرٌ في الأداء اليومي والحياتيّ سواء في المنزل أو في المدرسة فإن ذلك يُدعى اضطراباً.

إن ظاهرة السلوكيات التخريبية في المدارس في تزايد مستمر ويرى جولمان (Goleman, 1996) أن احد أسباب وجود هذه الظاهرة هي افتقار الطلبة إلى الذكاء الانفعالي، فالذكاء الانفعالي يشمل: التعاطف، والقدرة على الإحساس بمشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات في التعامل مع الآخرين، فضلاً عن القدرة على قيادة الآخرين وإقناعهم، وهذا ما يفتقده الشخص ذو السلوكيات التخريبية إذ يتصف باستخدامه للألفاظ النابية، والسخرية من الآخرين، والتهديد لإيذاء الذات أو الآخرين، وكذلك العنف الجسدي كالدفع والاستيلاء والاعتداء واستخدام الأدوات المؤذية.

ويعرّف كلارك وزملاؤه (Clarke et al., 1995) السلوك التخريبيّ بأنه قيام الفرد بإظهار واحدة من الأمور الآتية: عدم القدرة على الاستمرار في أداء المهمة، أو الحديث دون إذن المسؤولين، أو عدم الالتزام، أو عدم القدرة على إتمام الواجبات. كما يمكن تعريف السلوك التخريبي بأنه نمط من السلوك المتكرر الذي يعوق قدرة المعلمين على تدريس الطلبة، ومن الأمثلة الشائعة للسلوكيات التخريبية في المدارس: الأكل في غرفة الصف،

والتحدث أثناء شرح المعلم، وإنشاء الضوضاء المفرطة، واستخدام أجهزة الهواتف المحمولة داخل الفصول الدراسية، ودخول الحصص في أوقات متأخرة أو الخروج من الصف قبل انتهاء موعد الحصة، وعدم احترام حقوق الطلبة في التعبير عن وجهات نظرهم، والتغافل العلني كالنوم في أثناء الحصص أو قراءة ورقة في الصف (Lane, Smither & Huseman, 2007).

أما ضمن نطاق الجامعات والكليات فيعرف بويس (Boice, 1996) السلوك التخريبي بأنه إجراء أو مجموعة من الإجراءات من جانب فرد أو مجموعة من الأفراد الذين يعوقون سير التعلم في الجامعة، ويتعدون على حقوق الأفراد الآخرين من المشاركة بحرية في برامج الجامعة أو الكلية وخدماتها، هذا وتظهر السلوكيات التخريبية على شكل تعليقات ساخرة تشير إلى عدم احترام أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن التحدث بصوت مرتفع وبشكل فوضوي إلى جانب إظهار نوبات انفعالية حادة من قبل طالب أو أكثر من الطلبة.

ويشير جولمان (Goleman, 1996) إلى الطرق التي يمكن أن تساعد في التقليل من مثل تلك السلوكيات التخريبية وتطوير الذكاء الانفعالي وهي: تقليل المواجهة إلى الحد الأدنى مع الطلبة، والتركيز الأعظم على أداء المهمات المطلوبة، وكذلك مساعدتهم على تطوير المهارات الاجتماعية.

كما يحدد جولمان (Goleman, 1995) خمس مهارات يتضمنها الذكاء الانفعالي، والتي يمكن تعليمها كأى موضوع آخر من خلال النمذجة والتعليم المباشر والتدريب وهي: معرفة الشخص لانفعالاته، وإدارة تلك الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعاطف، والتعامل الجيد مع الآخرين، كما يمكن للمعلمين مساعدة الطلبة على مراقبة انفعالاتهم الايجابية والسلبية وكذلك التعامل مع الصعوبات والاحباطات بهدوء دون التخلي عن دافعيتهم للتعلم بطرق ايجابية والتواصل مع الآخرين بطريقة داعمة.

ويرى كل من ماكجوي ودوبول (McGoey & Dupaul, 2000) أن استخدام تقنيات سلوكية مثل: التعزيز الإيجابي، وتكلفة الاستجابة، واستخدام الفيش أو النقاط (Token) فعالة في تقليل كمية السلوكيات التخريبية التي يظهرها الطلبة في المراحل الابتدائية.

أما واطسون وروبينسون (Watson & Robinson) فيؤكدان بأن استخدام برامج والدية تدريبية قد يكون مفيداً بعد إجراء مشاورات والدية صفية وتعاون أولياء الأمور مع المدرسة للحد من تلك السلوكيات التخريبية وذلك بدوره يؤدي إلى توفير المزيد من الوقت والتكلفة بدلاً من وضع خطط سلوكية فردية للأطفال (Bahl, 2000).

ومن ناحية أخرى يذكر أغست وزملاؤه (August et al., 2003) أن الإجراءات المعرفية – السلوكية أثبتت فعاليتها في معالجة السلوكيات التخريبية. كما يشير الأدب التربوي إلى أن السلوكيات التخريبية التي يظهرها الأطفال والمراهقون ترتبط بقوة بأوجه القصور في القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية لحل المشكلات (Erickson, 1998 ; Taylor& Novaco, 2005).

لذلك يُعدُّ النهج المعرفي السلوكي فعّالاً للغاية في مساعدة الأطفال والمراهقين الذين يظهرون سلوكيات تخريبية (Albano, et al., 2004). وهو مستمد من نظرية العلاج المعرفي السلوكي الذي يُعدُّ شكلاً من أشكال التدخل للحد من السلوكيات غير القادرة على التأقلم عن طريق تحديد الأنماط المشوّهة في التفكير وتعديلها (Free, 1999). ويعمل ممارسو العلاج المعرفي السلوكي بالتعاون مع المسترشدين على التركيز على مجالات المعرفة والسلوك، وذلك لإحداث تغييرات إيجابية في سلوكهم (Schuyler, 2003)، من خلال مساعدتهم على تحليل عمليات التفكير اللا تكيفي، وتحديد الأنماط الخاطئة بالتفكير واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية (White, 2000).

كما يشير ستيج (Stage) إلى فعالية الإجراءات السلوكية مثل التعزيز التفاضلي، والتصحيح الزائد، وأسلوب العزل في تخفيض السلوكيات التخريبية لدى الطلبة في المراحل الابتدائية (Wille, 2002).

كما أظهرت نتائج الدراسات أن استخدام معززات غير معروفة تحظى باهتمام أكبر لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية من المعززات المعروفة، والأساس المنطقي لذلك هو أن الطلاب سيكونون أقل عرضة لإظهار تلك السلوكيات، كونهم لا يعملون لحساب معزز معروف أو محدد قد يكون غير مجدٍ لهم (Moor, et al, 1994).

كما تؤكد العديد من الدراسات أنه عندما يُحفّز الطلبة، فإن النتيجة هي الحصول على درجات أكاديمية مرتفعة إلى جانب إظهار جهد كبير لمواجهة الصعوبات المدرسية، وتوظيف كامل القدرات للتصرف بشكل جيد والاستمتاع بالمدرسة، ومن جهة أخرى إذا لم يكن الطالب محفزاً للتعلم فإنه حتماً سيتصرف بسلوك تخريبيّ ويستخدم الحد الأدنى من الجهد، ويحصل على نتيجة أكاديمية ضعيفة قد تدفعه للتغيب أو التسرب من المدرسة، وهكذا فإن هذه الرحلة عبر المدرسة لا تكون سعيدة (Musser, Bary, Kehle & Jenson, 2001 ; Theodore, Bary, Kehle, & Jenson, 2001).

لذلك فإن الحد من السلوكيات التخريبية، وزيادة فرص التعلم الأكاديمي وزيادة الدافعية نحو التعلم سيحقق نتائج إيجابية، ويوفر فرصاً أكبر للحصول على الكفاءات

الأكاديمية والاجتماعية في الأوضاع التعليمية الايجابية (Nelson, Martella & Machand- Martella, 2002). كما يشير الأدب التربوي أن تنمية الذكاء الانفعالي له دور كبير في الحد من السلوكيات التخريبية وزيادة الإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث إن المهارات والكفايات التي يتضمنها الذكاء الانفعالي يكون لها تأثير حقيقي وإيجابي على حياة الطلبة الدراسية والشخصية، فالطلبة ذوو الذكاء الانفعالي يظهرون مستويات أعلى من التوافق النفسي والانفعالي، ويقيمون شبكات من العلاقات الشخصية والدعم الاجتماعي، وهم أقل عرضة للانخراط في السلوكيات التخريبية، وكذلك يمكنهم الحصول على إنجاز دراسي مرتفع فضلاً عن قدرتهم على مواجهة المواقف العصيبة بسهولة أكبر (Extremera & Fernandez , 2004).

وتؤكد بعض الدراسات أن الطلبة ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الانفعالي في المراحل الابتدائية، يظهرون مستويات عالية من الاندفاعية وأدنى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين، أما في المدارس الثانوية فإنهم يظهرون مستويات عالية من الغياب غير المبرر ومستويات عالية من السلوك العدواني والسلوكيات الجانحة (Extremera & Fernandez , 2004).

وعلى الرغم من أن السلوكيات التخريبية، لا تُعد مهددة للحياة ولكنها تُعد مشكلة تواجه المعلمين وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية، لذلك فإن تطوير وتنفيذ تدخلات فعالة ومقبولة للطلبة الذين يظهرون سلوكيات تخريبية في المدارس هو مشكلة مهمة في عملية التعلم والتعليم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتبين أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية.

مشكلة الدراسة:

إن المدارس عامة تواجه تحديات تجاه موضوع السلوكيات التخريبية، كونها تضعف عملية التعلم وتعوق التواصل والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلبة، وتؤثر سلباً على علاقات الأقران والزملاء، فقد يظهر الطلبة سلوكيات تخريبية بهدف جعل المعلمين يصرفون وقتاً وجهداً أكبر في إدارة الصف وضبطه بدلاً من الانشغال بالتعليم والتدريس، مما يولد مشاعر الإحباط لدى المعلمين وزيادة في الفشل الدراسي لدى الطلبة، وتشير نتائج البحوث إلى أن التدخل ضد هذه الأنواع من السلوكيات سواء باستخدام البرامج التدريبية أم بملء فترات الوقت بالأنشطة وإشراك الطلبة جسدياً وعقلياً بالتدريب العملي على المشاريع والألعاب التعليمية والتدريبات الصفية يساعد الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية إلى العودة إلى وضع المشاركة الصفية مع بقية الطلبة، ويحسن مناخ الفصول الدراسية، ويسهل عملية التعلم، لذا جاءت هذه الدراسة لبيان أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية.

أهمية الدراسة:

تعد السلوكيات التخريبية واحدةً من أخطر المخاوف التي يواجهها المعلمون وأولياء الأمور، كونها ذات سلسلةٍ متصلةٍ تمتد بين السلوكيات التخريبية الأقل خطورةً (كالتلوي في المقعد، والحديث دون استئذانٍ) إلى السلوكيات التخريبية الأكثر خطورةً (كالركل والغضب والضرب واستخدام الأدوات الحادة)، وهذا بدوره يؤدي إلى نتائج سلبيةٍ تعوق الزملاء والأقران والمعلمين من القيام بواجباتهم الأكاديمية والمهنية على النحو المطلوب، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- بيان أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات وافتراضات كل من النظرية المعرفية والسلوكية.
- قلة الدراسات العربية والأجنبية التي درست العلاقة بين هذه المتغيرات على النحو الذي قامت به هذه الدراسة، مما يفتح مجالاً لدراساتٍ لاحقةٍ بناءً على نتائجها.
- كما أن لهذه الدراسة أهميةً تطبيقيةً، حيث يمكن (للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية) الاستفادة من نتائجها في تعليم الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية والمهارات التي تساعدهم على النجاح الدراسي ومواصلة التعليم، وتقبل الأقران لهم، والتعاون والتعاطف مع الزملاء، والحصول على احترام وتقدير المعلمين والمسؤولين، وكذلك مهارات حل المشكلات تجاه الصعوبات التي يواجهونها سواءً على الصعيد المدرسي أم الحياتي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقصي أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية.

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج المعرفي السلوكي في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية تبعاً للجنس والمجموعة والتفاعل بينهما؟.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية تبعاً للجنس والمجموعة والتفاعل بينهما؟.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: وتنصُّ على أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج المعرفي السلوكي في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية تبعاً للجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: وتنصُّ على أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية تبعاً للجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- البرنامج المعرفي السلوكي: نمط الاستجابة الذي يستخدمه المشارك عندما يقوم بجملة من النشاطات المستندة إلى استراتيجيات وفنيات العلاج المعرفي السلوكي التي من شأنها تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة من خلال جلسات مخطط لها، ويتكون البرنامج من إحدى عشرة جلسة، مدة الجلسة (٥٠) دقيقة، تعقد بمعدل جلستين أسبوعياً.

- الذكاء الانفعالي: معرفة الشخص لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات جيدة في حياته، وأن يكون قادراً على إدارة انفعالاته والتحكم بها، وان يمتلك الدافعية للتغلب بفعالية على العقبات التي تعوق أهدافه (Goleman, 1996). ويُعرَّف إجرائياً بأنه مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لجولمان (Goleman)، والذي عُرب من قبل (مطر، ٢٠٠٤) والمطور للأطفال، حيث ضمَّ الأبعاد التالية: (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية).

- دافعية التعلم: هي رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسؤولية تطوُّرهم الخاص (Turner, 2003). وتعرَّف إجرائياً بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحضُّ سلوكه نحو الموقف التعليمي وتوجهه، وتبقي عليه حتى يتحقق التعلم، وتحدد في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية التعلم المستخدم في الدراسة.

- السلوكيات التخريبية: هي أي سلوك غير لائق، أو مواجهة، أو صراع تتراوح بين الإساءة اللفظية إلى التحرش الجسدي أو الجنسي (Rosenstein, 2002). وتُعرفُ إجرائياً بأنها سلوكيات الطلبة الحاصلين على علامة من (٥٢ - ١٠٥)، كما جاء في مقياس السلوكيات التخريبية (Erford, 1993).

محددات الدراسة:

تحددُ نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

١. اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من طلبة (الصف الرابع الابتدائي) في إحدى المدارس الخاصة في محافظة العاصمة - عمان بحيث يجب توخي الحذر في تعميم نتائج هذه الدراسة على عيناتٍ أخرى.
٢. صدق البرنامج التدريبي الذي طور لأغراض الدراسة حيث أُستخدم نوع واحد من أنواع الصدق وهو صدق المحكمين.
٣. اقتصرَت عملية تدريب الطلبة على استخدام بعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي، بما يتناسب مع أعمار عينة الدراسة.

الدراسات السابقة:

يمكن تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة في ضوء ما توافر من أدب تربوي على النحو الآتي:

أ- الدراسات التي بحثت في فعالية البرامج المعرفية السلوكية وأثرها على السلوكيات التخريبية:

أجرى أوكونور وزملاؤه (Oconnor, et al, 2012) دراسةً تفحصت أثر فعالية برنامج (INSIGHT) في الحد من السلوكيات التخريبية للأطفال الصغار لدى العائلات الأوروبية ذوي الدخل المنخفض، وهو برنامج تدخل شامل يجمع بين النظرية والتطبيق المتعلقة بعلاقة الوالدين والمعلم بالطالب، بحيث يحسّن الفعالية الذاتية لدى الوالدين ويزود كلاً من المعلمين والوالدين باستراتيجيات تقليل المشكلات السلوكية لدى الأطفال، فضلاً عن قيام البرنامج بتعليم الأطفال ذوي السلوكيات التخريبية استراتيجيات إدارة السلوك، ويعزز لديهم مهارات التعاطف مع الآخرين ويعلمهم تقنيات حل المشكلات، وقد شملت عينة الدراسة (٢٠٢) طفلاً ووالديهم من (١١) مدرسة ابتدائية في أوروبا، وكانت أعمار الأطفال تتراوح بين (٩ - ٤) سنوات، أما أعمار الوالدين فكانت تتراوح بين (٦٥ - ٢٠)

سنة، كما ضمت العينة أيضاً (٥٣) معلماً، وكان (٩٦٪) منهم من الإناث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أثر البرنامج في خفض مستوى السلوكيات التخريبية لدى الأطفال.

كما أجرى كل من جافيتا وجويس (Gavita & Joyce, 2008) دراسةً بهدف معرفة أثر برنامج معرفي سلوكي والدي في التقليل من الضغوطات النفسية التي يعانيها والودون من جراء سلوكيات أبنائهم التخريبية، وتألّفت عينة الدراسة من (٢٣٨) من أولياء الأمور للأطفال ذوي السلوكيات التخريبية، وهدف البرنامج المعرفي السلوكي هو تعليم الوالدين أساليب هادفةً للتقليل من تلك السلوكيات، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن كبير في ممارسات الوالدين مع أبنائهم ذوي السلوكيات التخريبية مقارنةً مع البرامج القياسية المعتمدة.

كما أجرى شيمهنجا (Chimhenga, 2002) دراسةً نوعيةً بهدف فحص مسببات ومظاهر المشكلات السلوكية للطلبة المراهقين في المدارس الثانوية في منطقة ليفي - بلاوايو (Luveve - Bulawayo) في أوروبا، واستخدم في الدراسة أسلوب الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، تألّف مجتمع الدراسة من (٨) مدارس ثانوية، اختيرت منها مدرستان كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة، بحيث شملت العينة عشرين معلماً وخمسة أولياء أمور واثنين من الأخصاصيين النفسيين واثنين من المديرين وثمانية طلبة في مرحلة المراهقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب المشكلات السلوكية لدى الطلبة في مرحلة المراهقة هي: - أولاً: عوامل بيئية مثل: (المجتمع، العائلة، المدرسة، المعلمين، المنهاج، وإدارة المدرسة)، ثانياً: عوامل ذاتية مثل: (وجود عطب ما في الدماغ، صعوبات سمعية وبصرية، وأسباب نفسية كتدني تقدير الذات والاضطرابات النفسية). كما بيّنت النتائج أن تلك العوامل البيئية والذاتية هي السبب في ظهور السلوكيات التخريبية والعدوانية وغيرالاجتماعية كالكذب والسرقة وجنوح الأحداث والاكْتئاب ومحاولات الانتحار. وقدّمت النتائج أيضاً توصيات ومقترحات بالتعاون مع الأخصائيين والخبراء مستندةً إلى النماذج السلوكية والمعرفية والنفسية والبيئية لتكون بمثابة تقنيات ومهارات يوظفها المعلمون في مساعدة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية - التخريبية.

ب- الدراسات التي بحثت في علاقة السلوكيات التخريبية بالذكاء الانفعالي:

أجرى إلياس وزملاؤه (Elias, et al, 2007) دراسةً تناولت عينةً من الطلبة المعرضين للخطر والذين يوصفون بأنهم ذوو تحصيل منخفض وسلوكيات تخريبية، واشتملت عينة الدراسة (٦٨٨) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط أعمار (١٦) سنة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي بالدراسة، كما أُستخدمت ثلاثة مقياس توصف بأنها تقع ضمن فئة الذكاء الانفعاليّوهي: مقياس الوعي الذاتي الانفعالي، ومقياس الوعي

الانفعالي بالآخرين، ومقياس التعبير الانفعالي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث حققن متوسطات أعلى من الذكور في الذكاء الانفعالي، كما بيّنت النتائج أيضاً وجود ارتباطات إيجابية بين الذكاء الانفعالي و(دافعية الانجاز، والتحصيل الأكاديمي، والكفاءة الذاتية في الرياضيات، والكفاءة الذاتية في اللغة الانجليزية، وتقدير الذات) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للمتغيرات السابقة كما يلي مرتبةً على التوالي (٣٦١، -٤٩٨، -٣١٠، -١٩٥، ٣٥٤).

وقدّم إستراجو وزملاؤه (Esturgo, et al, 2010) دراسةً هدفت إلى تحليل العلاقة بين السلوكيات التخريبية والقدرات الانفعالية للأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، تألفت عينة الدراسة من (١٤٢٢) طالباً بأعمار تراوحت بين (٦-١٢) سنةً من مراكز التعليم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية بين السلوكيات التخريبية والذكاء الانفعالي، كما بيّنت النتائج عدم وجود علاقة بين السلوكيات التخريبية والسّن، ولكن توجد علاقة بين الجنس والقدرات الانفعالية، حيث إن الذكور قد أظهروا سلوكيات تخريبية أكثر من الإناث.

ج- الدراسات التي بحثت في أثر البرامج التدريبية على دافعية التعلم والذكاء الانفعالي ومتغيرات أخرى:

أجرى كلٌّ من كراهان ويالجين (Karahhan & Yalcin, 2009) دراسةً هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة التركية، وفيما إذا كانت تلك الآثار المفيدة للبرنامج مستمرةً بمرور الوقت، تألفت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً ممن حصلوا على علامات منخفضة على مقياس تقويم الذات للذكاء الانفعالي وقد قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (٢٠) طالباً، وضابطة بالعدد نفسه، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على القياس القبلي، ولكن هذه الفروق قد ظهرت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي على القياس البعدي، كما أظهرت النتائج استمرار التحسن في إظهار مهارات الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج.

وقدّمت سعيد (٢٠٠٦) دراسةً هدفت فيها إلى معرفة أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، تألفت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من الصف التاسع في مدارس مدينة المفرق الحكومية وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبة تعرضوا للبرنامج، وضابطة مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات لبيرس- هارس، ومقياس

دافعية التعلم (سليمان، ١٩٨٩)، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات ومقياس دافعية التعلم لصالح الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي.

وأجرى شحروزي (٢٠٠٦) دراسةً هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبيّ مبنّي على المهارات المعرفية وما وراء المعرفة والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتألّفت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة، قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدم في الدراسة مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتياً والذي يتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الفاعلية الأكاديمية واستخدام استراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية وقد طبّق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية، والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، كما بيّنت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي.

كما أجرى هجز ومارترى (Hughes & Martray, 1991) دراسةً بهدف اختبار فاعلية برنامج تدريبيّ في تنمية الدافعية لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة. وتألّفت عينة الدراسة من (١٥١) طالباً من مدارس حكومية للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية كمجموعة تجريبية و(٢٠٠) طالباً من المدارس نفسها كمجموعة ضابطة، وقد تضمن البرنامج نشاطات واستراتيجيات ودروساً صممت لتنمية دافعية الطلبة، واستخدم في الدراسة مقياس الدافعية لمرحلة ما قبل المراهقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبيّ قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية من طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن القول إنّ الدراسة الحالية تنتمي إلى جميع الدراسات السابقة، ولكنها تفرّد عنها باحتوائها متغيرات البرنامج المعرفي السلوكي والذكاء الانفعالي ودافعية التعلم والسلوكيات التخريبية مجتمعة مع بعضها بعضاً وبشكل مترابط ومباشر حيث إنّ النقص الواضح في الدراسات العربية والأجنبية حول ارتباط هذه المتغيرات بعضها ببعض كان دافعاً للباحث

على سدّ هذا النقص بتقديم دراسةٍ تجمعُ بين تلك المتغيرات.

أما بالنسبة لما ستضيفه هذه الدراسة فهو إعداد برنامج معرفي سلوكي يشتمل على عددٍ من الجلسات المبنية على افتراضات النظرية المعرفية السلوكية تناسب فئة الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية مما يساعدهم في التعامل مع مشكلتهم بطريقةٍ فعّالةٍ مثل تحسين قدرتهم على كيفية إدارة وضبط انفعالاتهم والتعامل الجيد مع الآخرين وكذلك زيادة قدرتهم على الالتزام والاستمرار في أداء المهمّات وإتمام الواجبات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجربيّ، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وفرضياتها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع في إحدى المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة عمان، والبالغ عددهم (١٦٣) طالباً وطالبة، وقد طبّق عليهم مقياس السلوكيات التخريبية بحيث يُعد الطلبة الحاصلون على درجةٍ قطعاً وراحت بين (٥٢ - ١٠٥) من ذوي السلوكيات التخريبية، وبناءً على ذلك أصبحت العينة مؤلفة من (٤٤) طالباً وطالبة من الصف الرابع الابتدائي ممن حصلوا على درجاتٍ مرتفعةٍ على مقياس السلوكيات التخريبية ويشكلون ما نسبته (٠,٢٧) من العدد الكلي، والجدول (١) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة.

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة

المجموع	الإناث	الذكور	الجنس المجموعة
٢٢	١١	١١	التجريبية
٢٢	١١	١١	الضابطة
٤٤	٢٢	٢٢	المجموع

أدوات الدراسة :

١- مقياس السلوكيات التخريبية: أُستخدم مقياس السلوكيات التخريبية-DBRS (11T (Disruptive Behavior Rating Scale – Second Edition – Teacher Version (إرفورد 1993, Erford) وهو مقياسٌ طُوِّرَ لقياس السلوكيات التخريبية لدى الأطفال من عمر: (٥ - ١٠) سنوات، وهذا المقياس يمكن استخدامه لتقويم الأعراض المرتبطة بالسلوكيات التخريبية للأطفال بين أعمار (٧ - ١٧ سنة)، وتتراوح مدة تطبيق المقياس من (٥ - ١٠) دقائق، ويحدد المقياس المشكلات السلوكية الشائعة عند الأطفال ومنها: اضطراب نقص الانتباه، واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد، والسلوكيات المعارضة، والسلوكيات غير الاجتماعية والعدوانية التي تحدث في مدارس الأطفال، وتحديدًا يتألف المقياس من ٣٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد بحيث يشمل كلُّ بعدٍ على سبع فقرات، وهذه الأبعاد هي: فرط النشاط وفقراته هي: (٣، ٦، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ٢٥)، نقص الانتباه وفقراته هي: (١، ١٥، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٩، ٣١)، السلوك المعارض وفقراته هي: (٥، ١٢، ١٩، ٢٦، ٢٨، ٣٣، ٣٥)، السلوك المعادي للمجتمع وفقراته هي: (١٦، ٤، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٣٠، ٣٢)، القلق وفقراته هي: (٢، ٧، ٩، ١١، ٢١، ٢٧، ٣٤).

أما فيما يتعلق بدلالات صدق المقياس وثباته فقد قام إرفورد (Erford, 1993) بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من معلمي الأطفال للمدارس الحكومية في ولاية فيرجينيا (Virginia) والبالغ عددهم (١,٧٦٦) معلماً، وبين أن معدل ثبات الاختبار بطريقة إعادة كانت تتراوح من (٠,٩٠ - ٠,٩٤)، أما معامل الاتساق الداخلي فقد كان يتراوح من (٠,٥٤ - ٠,٩٦)، كما حُسبت دلالات الصدق للاختبار، فكانت جميعها مقبولة، مما يشير إلى صدق المقياس، كما قام كلُّ من (Erford, & Clark, 2011) بتطبيق مقياس السلوكيات التخريبية DBRS-11-T على أربع عيناتٍ مستقلةٍ من دولٍ عدة في الولايات المتحدة يقدم فيها المعلمون استجاباتهم على مقياس السلوكيات التخريبية حول تقييمهم لطلبتهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استجابات المعلمين على فقرات مقياس السلوكيات التخريبية وصلت إلى مستوياتٍ كافيةٍ من الثبات سواءً من حيث الاتساق الداخلي والذي تراوح بين (٠,٧٧ - ٠,٩٢) أم من حيث إعادة تطبيق الاختبار والذي تراوح بين (٠,٧١ - ٠,٨٥)، كما أشارت النتائج باستخدام معاملات ارتباط بيرسون إلى أن مقياس السلوكيات التخريبية أظهر ارتباطات متوسطة إلى مرتفعة ($r > 0.65$).

وللتأكد من صدق المقياس استخرج الباحثُ معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين المجال والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
عدم الانتباه	٠,٩١١	*٠,٠٠٠
الاندفاعية	٠,٦٠٧	*٠,٠٠٠
السلوك المعادي	٠,٨٦٠	*٠,٠٠٠
المعارضة	٠,٩١٦	*٠,٠٠٠
القلق	٠,٧٠٧	*٠,٠٠٠

* معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$.

يلاحظ من بيانات الجدول أن جميع مجالات المقياس ترتبط إيجاباً مع الدرجة الكلية للمقياس وهي ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ ، وتراوحت بين (٠,٩١٦) لمجال المعارضة و(٠,٦٠٧) على مجال الاندفاعية.

وللتأكد من ثبات الاختبار أستخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على مجموعة من ٣١ طالباً وطالبة، (١٨) ذكور و(١٣) إناث. وأسُخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين، والجدول (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التطبيقين:

الجدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون لأداء الطلبة على الاختبارين (الاختبار وإعادة الاختبار)

المجال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
عدم الانتباه	٠,٩١٩	**٠,٠٠٠
الاندفاعية	٠,٨٥٣	**٠,٠٠٠
السلوك المعادي	٠,٩٧٣	**٠,٠٠٠
المعارضة	٠,٩٧٥	**٠,٠٠٠
القلق	٠,٨٥٢	**٠,٠٠٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٦٤	**٠,٠٠٠

* معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$.

يُلاحظُ من بيانات الجدول (٣) وجود ارتباطاتٍ مرتفعة الدرجة بين كل مجالٍ من مجالات المقياس على التطبيقين (الاختبار وإعادة الاختبار) وللدرجة الكلية للمقياس وبلغت قيمه معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٦٤) وهو دالٌ إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ ، وعلى مستوى المجالات تراوح معامل الارتباط بين (٠,٩٧٥) لمجال المعارضة وبين (٠,٨٥٢) لمجال القلق.

كما استخرج الباحث معاملات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس ويُلاحظ وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس حيث بلغت على التطبيق القبلي (٠,٩٠١)، وعلى التطبيق البعدي (إعادة الاختبار) (٠,٩٠٥)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- مقياس دافعية التعلم: هو مقياسُ الدافعية للتعلم المدرسي وقد أُعدَّ للمواقف التعليمية التي يواجهها الطالب في المدرسة، وقد عُرِب هذا المقياس وطور من قبل سليمان (١٩٨٩)، ويتكون من (٣٦) فقرة موزعةً باتجاهٍ إيجابيٍّ وسلبيٍّ على مجالات الدافعية الثلاثة: المجال العاطفي، والمجال المعرفي، والمجال الخلفي، وتتضمن ستة أبعاد هي: الدفء، والاجتماعية، والكفاءة، والميل، والطاعة، والمسؤولية. وقد أُستخرجت دلالات الصدق لهذا المقياس من قبل سليمان (١٩٨٩) عن طريق عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وبناءً على ذلك استقرَّ المقياس على ٣٦ فقرة، وقد حُسب معامل الارتباط بين الفقرات على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت الارتباطات إيجابيةً أعطت المقياس دلالة صدق على النحو الآتي: معامل ارتباط الفقرات على الأبعاد الستة تراوحت بين (٠,٢١ - ٠,٧١)، ومعامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوح ما بين (٠,١١ - ٠,٦٣).

كما حسب سليمان (١٩٨٩) دلالات الثبات لهذا المقياس عن طريق إعادة الاختبار بفواصل زمني ١٠ أيام على عينةٍ تجريبيةٍ عددها ٨٠ طالباً وطالبةً من الصفين التاسع والتوجيهي في مدارس عمان، وحُسب معامل الارتباط بين المرتين للأبعاد التي يحتويها المقياس فكانت قيمته ٠,٧٢، أما قيمته لكل مجال من المجالات الثلاثة: (المجال العاطفي، المجال المعرفي، والمجال الأخلاقي) كانت (٠,٤٨، ٠,٥٩، ٠,٦٩) مرتبةً على التوالي، وقيمته لكل بعدٍ من الأبعاد الستة: (الدفء، والاجتماعية، والكفاءة، والميل، والطاعة، والمسؤولية) كانت (٠,٦٦، ٠,٤١، ٠,٣٢، ٠,٧٠، ٠,٧٢، ٠,٥٦) مرتبةً على التوالي.

وللتأكد من صدق المقياس أُستخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة أداء الطلبة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة أداء الطلبة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس
دافعية التعلم للأداء البعدي للمجموعة التجريبية

المجال	معامل ارتباط بيرسون	الدالة الإحصائية
الميل	٠,٨٦٠	**٠,٠٠٠
الدفع	٠,٨٤١	**٠,٠٠٠
الاجتماعية	٠,٨٩٤	**٠,٠٠٠
الكفاءة	٠,٩٢١	**٠,٠٠٠
الطاعة	٠,٨٨٥	**٠,٠٠٠
المسؤولية	٠,٨٦٧	**٠,٠٠٠

** معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$.

يُلاحظ من بيانات الجدول (٤) وجود ارتباطات مرتفعة الدرجة ودالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ بين كل مجال من مجالات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وكانت أعلى الارتباطات بين مجال الكفاءة والدرجة الكلية للمقياس، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢١)، في حين كانت أدنى درجات الارتباط بين مجال الدفع والدرجة الكلية للمقياس، وبالقيمة (٠,٨٤١).

ولتأكيد ثبات المقياس حسب الباحث بالدراسة الحالية الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات المقياس ككل هي (٠,٧١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

٣- مقياس الذكاء الانفعالي:

مقياس الذكاء الانفعالي لجولمان (Goleman) عُرب هذا المقياس من قبل (مطر، ٢٠٠٤) حيث أُستخرجت الصدق الظاهري عن طريق عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من خمسة محكمين من ذوي الاختصاص، ونتيجة لما أشار إليه المحكمون عدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذفت الفقرات التي اتفق محكمان

أو أكثر على ضرورة استبعادها، ولاستخراج صدق المقياس وثباته طبق المقياس على عينة مماثلة لأفراد عينة الدراسة بحيث حُسبت معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية على البعد الواحد من جهة، وبين الدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كانت ايجابية وفعالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وهذا يعد مؤشراً فعالاً على صدق المقياس وفاعلية الفقرات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤١) فقرة موزعة على النحو الآتي: (بعد الوعي الذاتي ١٠ فقرات، بعد التنظيم الذاتي ٧ فقرات، بعد الدافعية ٧ فقرات، بعد التعاطف ٧ فقرات، بعد المهارات الاجتماعية ١٠ فقرات).

كما حسب معامل ثبات المقياس، وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وكانت قيمة هذا المعامل (٠,٨٣) للمقياس ككل، وأما للأبعاد فكانت كما يأتي: بعد الوعي الذاتي (٠,٥٠)، بعد التنظيم الذاتي (٠,٥٤)، بعد الدافعية (٠,٤٥)، بعد التعاطف (٠,٥٩)، بعد المهارات الاجتماعية (٠,٥٣)، كما أُستخرج معامل الثبات للمقياس الكلي بطريقة الإعادة حيث بلغت قيمته (٠,٦٩) وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة كدلالة على ثبات المقياس.

وللتأكد من صدق المقياس أُستخرج معامل ارتباط بيرسون بين درجة أداء الطلبة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة أداء الطلبة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي للأداء البعدي للمجموعة التجريبية

المجال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
الوعي الانفعالي	٠,٨٧٧	**٠,٠٠٠
التنظيم الذاتي	٠,٨٨٢	**٠,٠٠٠
الدافعية	٠,٨٨١	**٠,٠٠٠
التعاطف	٠,٩٢٣	**٠,٠٠٠
المهارات الاجتماعية	٠,٨٧٧	**٠,٠٠٠

**معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.01 \geq \alpha$).

يلاحظُ من بيانات الجدول (٥) وجود ارتباطاتٍ مرتفعة الدرجة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$) بين كل مجالٍ من مجالات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وكانت أعلى الارتباطات بين مجال التعاطف والدرجة الكلية للمقياس وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢٣)، في حين كانت أدنى درجات الارتباط بين مجال الوعي الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس والبالغة قيمته (٠,٨٧٧)، و بمعامل الارتباط نفسه بين مجال المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس.

وللتأكد من ثبات المقياس حسب الباحث بالدراسة الحالية معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة هذا المعامل (٠,٨١) للمقياس الكلي، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثباتٍ جيدة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

٤- البرنامج المعرفي السلوكي:

بُني البرنامج المعرفي السلوكي بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة وقد تكون البرنامج في صورته الأولية من ثلاث عشرة جلسة، مدة كل منها (٦٠) دقيقة متضمنة مجموعة من الأنشطة والتدريبات، وعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، والبالغ عددهم (٩) محكمين لإبداء آرائهم حول صلاحية تطبيق البرنامج، وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين وآرائهم بنسبة اتفاق (٨٠٪) حيث أصبح البرنامج في صورته النهائية مكوناً من إحدى عشرة جلسة، مدة كل منها (٥٠) دقيقة، كما قللت الأنشطة والتدريبات في كل جلسة بما يتلاءم مع المدة الزمنية لجلسات البرنامج.

ويعتمد البرنامج على الدمج بين العلاج المعرفي والاستراتيجيات السلوكية، بحيث يهدف إلى تغيير المعارف غير المرغوب فيها، والتي تكون قد أدت إلى المشكلة مستخدماً مبادئ تعديل السلوك واقتراح مبادئ وطرق تفكير جديدة لتغيير نماذج التفكير لدى عينة الدراسة من منطلق أن التفكير الخاطيء هو السبب وراء المشكلات والسلوكيات التخريبية، ويقوم البرنامج على افتراضات كل من النظرية المعرفية والسلوكية المبينة كالاتي:

- إن العمليات المعرفية تؤدي دوراً إيجابياً في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى الطلبة.
- إن العجز المعرفي يمكن أن يسبب إخلالاً بالانفعالات، لذا فإن التفكير الخاطيء هو سبب السلوكيات التخريبية.
- التعامل مع السلوك إجرائياً بوصفه محصلة للتعلم، على أساس أن سمات الأفراد تتشكل وتتغير عن طريق ما يتعرض له الفرد من تدعيم وانطفاء لأنماط سلوكياتهم المختلفة، ولذلك يمكن تعديله بأساليب تعديل السلوك، والنمذجة، والتسلسل والتشكيل والتعزيز والعقاب.

- يعمل التعزيز على زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه، وتعتمد فعالية التعزيز على كمية ونوع وفورية التعزيز أو ثباته أو ملاءمته لأفراد عينة الدراسة.
- الباحث دوره صانع للمشكلات ومسهّل ومقدم للمعززات والتغذية الراجعة، والمتعلم له دورٌ إيجابي في تحقيق التعلم ذي المعنى بشكل ذاتي.
- البرنامج مصمّم لتنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

المدة الزمنية للبرنامج:

حددت المدة الزمنية للبرنامج المعرفي السلوكي بناءً على عدد الجلسات التدريبية التي اشتملها البرنامج وبالغلة إحدى عشرة جلسة، والتي استندت على افتراضات النظرية المعرفية السلوكية، ومن شأنها تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة، وقد اشتمل البرنامج على عدد من اللقاءات الهادفة المقدره بستة أسابيع بواقع لقاءين لكل أسبوع تقريباً مع العلم أن مدة الجلسة الواحدة هي (٥٠) دقيقة.

ملخص جلسات البرنامج:

١. الجلسة الأولى: تتضمن هذه الجلسة: نشاطاً تعاريفياً بين المدرب وأعضاء المجموعة، والتعرف على توقعات أعضاء المجموعة من البرنامج، وإفادة الأعضاء بأهداف البرنامج ومحتواه، وتحديد مواعيد الجلسات المتعاقبة وواجبات الأعضاء في المجموعة، مع عرض مختصر للاستراتيجيات المراد استخدامها في البرنامج.
٢. الجلسة الثانية: تتضمن هذه الجلسة: التعريف بمفهوم السلوكيات التخريبية ومساوئه وأضراره على الطلبة والمعلمين وعملية التعليم، وفتح المجال للطلبة لذكر بعض الأمثلة عن السلوكيات التخريبية التي تمارس بغرفة الصف، وما يترتب عليها وتقديم تغذية راجعة.
٣. الجلسة الثالثة: تعريف الطلبة بأن السلوك الحالي المستهدف (وهو السلوك التخريبي) هو سلوك لا يحدث عشوائياً أو بالصدفة، وإنما هو سلوك مكتسب أو ناتج عن عمليات تفكير خاطئة ويمكن تعديله باستراتيجيات معرفية سلوكية، شرح بعض مفاهيم نظرية ألبرت أليس (ABC) بما يتناسب وعمر الطلبة، توضيح أنماط تعديل السلوك القائمة على التعزيز والعقاب والتشكيل والتسلسل والنمذجة، تقديم أمثلة تعزز فهمهم، إعطاء تمارين وواجبات بيتية.
٤. الجلسة الرابعة: مناقشة الواجبات التي أعطيت للطلبة وتقديم التغذية الراجعة، شرح أبعاد الذكاء الانفعالي (القائمة على نظرية جولمان) وهي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، ودافعية الذات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وتعريف الطلبة

بأهمية هذه الأبعاد في التصدي للسلوكيات التخريبية ودورها في تنمية مفهوم الذكاء الانفعالي لديهم.

٥. الجلسة الخامسة والسادسة: تدريب الطلاب على أبعاد الذكاء الانفعالي باستخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي وضحت في الجلسات السابقة من خلال التدريب على ما يأتي: القدرة على التعبير عن المشاعر تجاه الآخرين، فهم مشاعر الآخرين، فهم الانفعالات الذاتية بدقة، معرفة الصفات الذاتية الإيجابية، القدرة على إنجاز ما يطلب من الفرد عمله، القدرة على النجاح رغم ما يصيب الفرد من صعوبات أو مشكلات، عدم الغضب بسهولة، أن يكون الفرد مصدر ثقة للآخرين، أن يتأثر الفرد بردود فعل الآخرين من خلال التعابير اللفظية وغير اللفظية، الشعور بالسعادة لإقامة صداقات مع الآخرين، الرغبة بالتعاون، والقدرة على التأثير بالآخرين.

٦. الجلسة السابعة: تقديم مشكلات يطرحها المدرب على الطلبة تتضمن بعض السلوكيات التخريبية واستطلاع آراء الطلبة حول كيفية التصرف حيالها بعد أن درّبوا على أبعاد الذكاء الانفعالي في الجلسات السابقة للتأكد من نمو الذكاء الانفعالي لديهم، يكون مضمونها على النحو الآتي: -- تخيل أن زميلاً لك في الصف قد استخدم ألفاظاً نابية ضدك، ماذا تفعل؟ لو طلب منك زميلك مساعدته في حل الواجب بعد انتهاء دوامك المدرسي ماذا ستقول له؟ ما ردود فعلك لو كلفك المعلم بواجب صفي بمفردك دون بقية زملائك ماذا ستفعل؟... الخ - تقديم تغذية راجعة للطلبة وتعزيز سلوكياتهم.

٧. الجلسة الثامنة والتاسعة: شرح مجالات دافعية التعلم المراد تنميتها لدى الطلبة وتشمل المجال العاطفي والمجال المعرفي والمجال الخلفي، والتي تتضمن ستة أبعاد هي: الدفاء والاجتماعية والكفاءة والميل والطاعة والمسؤولية، وذلك من خلال تدريب الطلبة بالاستناد إلى الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية على ما يأتي:

٨. الحرص على التقيد بالسلوك الذي تطلبه المدرسة، تفضيل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة بدلاً من القيام به منفرداً، الاستمتاع بالأفكار الجديدة التي تُعلم بالمدرسة، القدرة على مواجهة المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة، عدم استحسان إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب، عدم الشعور بالضيق أو اللامبالاة في أثناء أداء الواجبات المدرسية، الشعور بالرضا عند تطوير المعلومات والمهارات الدراسية، القدرة على تكوين صداقات بسرعة مع الزملاء بالمدرسة، حرص الوالدين على أداء الطالب للواجبات المدرسية، العمل مع الزملاء في حل الواجبات المدرسية يمكن من الحصول على علامات أعلى.

٩. الجلسة العاشرة: عرضُ مواقف إشكالية على الطلبة، والتي من شأنها استطلاع دافعيتهم نحو التعلم، وفيما يأتي بعضُ الأمثلة: - تخيل أن مساهماتك في وضع أسمك على لوحة الشرف في المدرسة تميل إلى الهبوط، ماذا ستفعل؟ - تخيل بأنك لا تستطيع القيام بكل الواجبات الصفية التي تطلب منك، ما جهةً نظرك؟... الخ.

١٠. الجلسة الحادية عشر: يتمُّ استعراضُ جميع الاستراتيجيات والمهارات التي تم تناولها في الجلسات السابقة، والتعرف إلى مدى تمكن المشاركين من تلك الاستراتيجيات، وتعليقاتهم حول البرنامج ومدى استفادتهم منه. وبعد ذلك تُطبَّق مقاييس الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (اختبار بعدي).

المعالجة الإحصائية:

أدخلت البيانات إلى الحاسوب وعولجت إحصائياً بوساطة البرنامج الإحصائي (SPSS) برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية لاستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية التعلم، حيث استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) (2X2) لاختبار الفروق على القياسات البعدية.

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: وتنصُّ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج المعرفي السلوكي في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية تبعاً للجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي للتطبيق البعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي على التطبيقين القبلي والبعدي

المجال	المجموعة	قبلي		بعدي	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
١.الوعي الانفعالي	ضابطة	١,٦٦	٠,٣١	١,٨٣	٠,٣٣
	تجريبية	١,٦٦	٠,٣٠	٢,٢٩	٠,٤١

المجال	المجموعة	قبلي		بعدي	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
٢.التنظيم الذاتي	ضابطة	١,٤٧	٠,٢٢	١,٤٥	٠,٢٨
	تجريبية	١,٤١	٠,٢٣	٢,٣٦	٠,٣٤
٣.الدافعية	ضابطة	١,٣١	٠,٣٣	١,٣٩	٠,٣٠
	تجريبية	١,٣٣	٠,٢٨	٢,٣١	٠,٣١
٤.التعاطف	ضابطة	١,٣٦	٠,٣٨	١,٤٠	٠,٣٩
	تجريبية	١,٣٣	٠,٣٦	٢,٥٤	٠,٥١
٥.المهارات الاجتماعية	ضابطة	١,٤٤	٠,٤٢	١,٤٨	٠,٣٨
	تجريبية	١,٣٥	٠,٣٤	٢,١٩	٠,٣٤
الكلية	ضابطة	١,٤٦	٠,٢٥	١,٥٣	٠,٢٥
	تجريبية	١,٤٣	٠,١٦	٢,٣٢	٠,٣٤

يُلاحظ من بيانات الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في أداء الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وعلى جميع مجالات المقياس الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، والفروق لصالح التطبيق البعدي. أما أداء المجموعة الضابطة فيلاحظ تقارب أداء كلا التطبيقين القبلي والبعدي بشكل عام.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي للتطبيق البعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس

المجال	المجموعة	الجنس	الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١. الوعي الانفعالي	الضابطة	ذكور	١,٨٢	٠,٢٨
		إناث	١,٨٤	٠,٣٩
	التجريبية	ذكور	٢,٣٤	٠,٤٤
		إناث	٢,٢٥	٠,٤٠
٢.التنظيم الذاتي	الضابطة	ذكور	١,٤٤	٠,٢٧
		إناث	١,٤٧	٠,١٨
	التجريبية	ذكور	٢,٣٤	٠,٣٦
		إناث	٢,٣٧	٠,٣٢

الاختبار البعدي		الجنس	المجموعة	المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
٠,٢١	١,٣٥	ذكور	الضابطة	٣.الدافعية
٠,٣٨	١,٤٣	إناث		
٠,٣٥	٢,٣١	ذكور	التجريبية	
٠,٢٨	٢,٣١	إناث		
٠,٣٥	١,٣٨	ذكور	الضابطة	٤.التعاطف
٠,٤٤	١,٤٣	إناث		
٠,٥٨	٢,٥٦	ذكور	التجريبية	
٠,٤٧	٢,٥٢	إناث		
٠,٣٩	١,٤٦	ذكور	الضابطة	٥.المهارت الاجتماعية
٠,٣٩	١,٥٠	إناث		
٠,٤١	٢,١٥	ذكور	التجريبية	
٠,٢٧	٢,٢٣	إناث		
٠,١٦	١,٥١	ذكور	الضابطة	الكلية
٠,٣٢	١,٥٥	إناث		
٠,٣٩	٢,٣٣	ذكور	التجريبية	
٠,٣١	٢,٣٢	إناث		

بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي للمجموعة الضابطة للذكور (١,٥١) وبانحراف معياري (٠,١٦) وللإناث (١,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٣٢)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للذكور (٢,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٣٩) وللإناث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٢) وبانحراف معياري (٠,٣١). يتضح مما سبق وجود فروق ظاهرية تميل لصالح المجموعة التجريبية لكلا الجنسين، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) (2X2)، والجدول (٨) يوضح النتائج.

الجدول (٨)
نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) لاختبار الفروق

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الوعي الانفعالي	المجموعة	٢,٣٩٦	١	٢,٣٩٦	١٦,٧١٢	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,٠٩٩	٠,٧٥٥
	المجموعة×الجنس	٠,٠٣٢	١	٠,٠٣٢	٠,٢٢٤	٠,٦٢٩
	الخطأ	٥,٧٣٦	٤٠	٠,١٤٣		
	المجموع	١٩٤,٧٠٠	٤٤			
التنظيم الذاتي	المجموعة	٨,٩٠١	١	٨,٩٠١	١٠٣,٩١٥	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٠٨٥	٠,٧٧٢
	المجموعة×الجنس	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٧
	الخطأ	٣,٤٢٦	٤٠	٠,٠٨٦		
	المجموع	١٧٢,٢١٤	٤٤			
الداغية	المجموعة	٩,٣١٠	١	٩,٣١٠	٩٦,٠١٢	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,١٤٥	٠,٧٠٦
	المجموعة×الجنس	٠,٠١٨	١	٠,٠١٨	٠,١٨٦	٠,٦٦٩
	الخطأ	٣,٨٧٩	٤٠	٠,٠٩٧		
	المجموع	١٦٣,٩٨٣	٤٤			
التعاطف	المجموعة	١٤,٢٠٣	١	١٤,٢٠٣	٦٥,٣١١	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٥	٠,٩٤٥
	المجموعة×الجنس	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	٠,٠٩٣	٠,٧٦٢
	الخطأ	٨,٦٩٩	٤٠	٠,٢١٧		
	المجموع	١٩٣,٧٧١	٤٤			
المهارات الاجتماعية	المجموعة	٥,٤٥٥	١	٥,٤٥٥	٤٠,٦١٢	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٣٤	١	٠,٠٣٤	٠,٢٥٣	٠,٦١٨
	المجموعة×الجنس	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠٣٠	٠,٨٦٢
	الخطأ	٥,٣٧٣	٤٠	٠,١٣٤		
	المجموع	١٥٩,٣٢٠	٤٤			
الكلية	المجموعة	٦,٨٨٢	١	٦,٨٨٢	٧٤,٤٦٦	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٣٣	٠,٨٥٧
	المجموعة×الجنس	٠,٠٠٥	١	٠,٠٠٥	٠,٠٥٩	٠,٨٠٩
	الخطأ	٣,٦٩٧	٤٠	٠,٠٩٢		
	المجموع	١٧٤,٠٩٠	٤٤			

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$).

تشير نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) للبرنامج التدريبي على الذكاء الانفعالي سواء للدرجة الكلية أم لأبعاد المقياس الخمسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية (٧٤,٤٦٦) والدلالة الإحصائية لها (٠,٠٠٠) بين متوسط الأداء البعدي لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (٧) نجد أنها لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولم تُظهر نتائج تحليل تباين التباين المشترك الثنائي وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) للجنس على مقياس الذكاء الانفعالي سواء للدرجة الكلية أم لأبعاد المقياس الخمسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية (٠,٠٣٣) والدلالة الإحصائية لها (٠,٨٥٧) بين متوسط الأداء البعدي للذكور، وبين متوسط الأداء البعدي للإناث لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة.

كما تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) للتفاعل بين المجموعة والجنس للذكاء الانفعالي سواء للدرجة الكلية أم لأبعاد المقياس الخمسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية (٠,٠٥٩) والدلالة الإحصائية لها (٠,٨٠٩)، أي انه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق برنامج.

الفرضية الثانية: وتنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية تبعاً للجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

للإجابة عن هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس دافعية التعلم للتطبيق البعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس.

(٩) الجدول

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس تنمية دافعية
التعلم على التطبيقين القبلي والبعدي

المجال	المجموعة	قبلي		بعدي	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
الميل	ضابطة	١,٦١	٠,٣٤	١,٩٠	٠,١٨
	تجريبية	١,٥٩	٠,٢٥	٣,٤٤	٠,٥٥
الدفع	ضابطة	٤,٤٧	٠,٢٢	٤,٥٢	٠,٢٨
	تجريبية	٤,٣٥	٠,٢٤	٤,٠٢	٠,٦٦
الاجتماعية	ضابطة	٢,٢٧	٠,٢٥	٢,٢٩	٠,٢٦
	تجريبية	٢,٠٨	٠,٣٩	٣,٨١	٠,٦٩
الكفاءة	ضابطة	٢,٣٦	٠,٤٨	٢,٤٥	٠,٣٠
	تجريبية	٢,٣٣	٠,٣٨	٣,٧٠	٠,٥٧
الطاعة	ضابطة	٢,١٩	٠,٢١	٢,٣٦	٠,١٩
	تجريبية	٢,٣٦	٠,٣١	٣,٨٤	٠,٧٣
المسؤولية	ضابطة	١,٧٠	٠,٢٨	٢,٠١	٠,٢٠
	تجريبية	١,٨٠	٠,٢٠	٣,١٦	٠,٦٢
الكلي	ضابطة	٢,٤٣	٠,١٤	٢,٥٩	٠,١١
	تجريبية	٢,٤٢	٠,١٦	٣,٦٦	٠,٥٦

يُلاحظُ من بيانات الجدول (٩) وجودُ فروقٍ ظاهريةٍ في أداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وعلى جميع مجالات المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس، والفروق لصالح التطبيق البعدي. أما أداء المجموعة الضابطة فيلاحظُ تقاربُ أداء كلا التطبيقين القبلي والبعدي بشكل عام.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس تنمية دافعية التعلم للتطبيق البعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس

الاختبار البعدي		الجنس	المجموعة	المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
٠,١٧	١,٨٥	ذكور	الضابطة	١. الميل
٠,١٧	١,٩٥	إناث		
٠,٥٧	٣,٤٢	ذكور	التجريبية	
٠,٥٦	٣,٤٦	إناث		
٠,٣٤	٤,٦٢	ذكور	الضابطة	٢. الدفاء
٠,١٧	٤,٤٢	إناث		
٠,٦٦	٤,١٢	ذكور	التجريبية	
٠,٦٧	٣,٩٣	إناث		
٠,٢٦	٢,٣٥	ذكور	الضابطة	٣. الاجتماعية
٠,٢٥	٢,٢٣	إناث		
٠,٧١	٤,٠٠	ذكور	التجريبية	
٠,٦٧	٣,٦٥	إناث		
٠,٣٤	٢,٤١	ذكور	الضابطة	٤. الكفاءة
٠,٢٥	٢,٤٩	إناث		
٠,٦٧	٣,٥٨	ذكور	التجريبية	
٠,٤٨	٣,٨١	إناث		
٠,١٨	٢,٣٦	ذكور	الضابطة	٥. الطاعة
٠,٢٢	٢,٣٥	إناث		
٠,٨٦	٣,٧٧	ذكور	التجريبية	
٠,٦٤	٣,٩٠	إناث		
٠,١٦	٢,٠١	ذكور	الضابطة	٦. المسؤولية
٠,٢٥	٢,٠٠	إناث		
٠,٦٤	٣,٠٨	ذكور	التجريبية	
٠,٦١	٣,٢٢	إناث		
٠,١١	٢,٦٠	ذكور	الضابطة	الكلية
٠,١٢	٢,٥٧	إناث		
٠,٦١	٣,٦٦	ذكور	التجريبية	
٠,٥٤	٣,٦٦	إناث		

بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس دافعية التعلم البعدي للمجموعة الضابطة للذكور (٢,٦٠) وبانحراف معياري (٠,١١) وللإناث (٢,٥٧) وبانحراف معياري (٠,١٢)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للذكور (٣,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٦١) وللإناث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٥٤).

يتضح مما سبق وجود فروق ظاهرية تميل لصالح المجموعة التجريبية لكلا الجنسين، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأستخدم تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) ((2X2))، والجدول (١١) يوضح النتائج.

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) لاختبار الفروق

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الميل	المجموعة	٢٥,٨٢٥	١	٢٥,٨٢٥	١٤٩,٠٤٣	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٥٨	١	٠,٠٥٨	٠,٣٣٧	٠,٥٦٥
	المجموعة×الجنس	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠,٠٦٧	٠,٧٩٨
	الخطأ	٦,٩٣١	٤٠	٠,١٧٣		
	المجموع	٣٤٦,٧٧٥	٤٤			
الدفع	المجموعة	٢,٧٢١	١	٢,٧٢١	١٠,٥٥٠	*٠,٠٠٢
	الجنس	٠,٣٩٩	١	٠,٣٩٩	١,٥٤٧	٠,٢٢١
	المجموعة×الجنس	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٩٧٦
	الخطأ	١٠,٣١٥	٤٠	٠,٢٥٨		
	المجموع	٨١٥,٣٦٠	٤٤			
الاجتماعية	المجموعة	٢٥,٨٧٠	١	٢٥,٨٧٠	٩٦,٩٥٤	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٦٠٥	١	٠,٦٠٥	٢,٢٦٩	٠,١٤٠
	المجموعة×الجنس	٠,١٤١	١	٠,١٤١	٠,٥٢٧	٠,٤٧٢
	الخطأ	١٠,٦٧٣	٤٠	٠,٢٦٧		
	المجموع	٤٤٦,٠٤٩	٤٤			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الكفاءة	المجموعة	١٧,٠٦٤	١	١٧,٠٦٤	٨٠,٥٤٣	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٢٤٥	١	٠,٢٤٥	١,١٥٦	٠,٢٨٩
	المجموعة×الجنس	٠,٠٥٧	١	٠,٠٥٧	٠,٢٧٠	٠,٦٠٦
	الخطأ	٨,٤٧٥	٤٠	٠,٢١٢		
	المجموع	٤٤٢,٤٨٣	٤٤			
الطاعة	المجموعة	٢٣,٩٤٥	١	٢٣,٩٤٥	٨٠,٥٧٠	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٣٩	١	٠,٠٣٩	٠,١٣١	٠,٧٢٠
	المجموعة×الجنس	٠,٠٦٠	١	٠,٠٦٠	٠,٢٠٢	٠,٦٥٥
	الخطأ	١١,٨٨٨	٤٠	٠,٢٩٧		
	المجموع	٤٥٨,٦٩٧	٤٤			
المسؤولية	المجموعة	١٤,٣٦٠	١	١٤,٣٦٠	٦٥,٧٩٦	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٤٥	١	٠,٠٤٥	٠,٢٠٥	٠,٦٥٣
	المجموعة×الجنس	٠,٠٦٦	١	٠,٠٦٦	٠,٣٠١	٠,٥٨٦
	الخطأ	٨,٧٣٠	٤٠	٠,٢١٨		
	المجموع	٣١٧,٠٧٨	٤٤			
الكلية	المجموعة	١٢,٦٣٤	١	١٢,٦٣٤	٧٤,١٣٦	*٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠١١	٠,٩١٥
	المجموعة×الجنس	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠١٨	٠,٨٩٤
	الخطأ	٦,٨١٧	٤٠	٠,١٧٠		
	المجموع	٤٤٩,١٣٧	٤٤			

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$.

تشير نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ للبرنامج التدريبي على تنمية دافعية التعلم سواء للدرجة الكلية أم لأبعاد المقياس الستة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية (٧٤,١٣٦) والدلالة الإحصائية لها (٠,٠٠٠) بين متوسط الأداء البعدي لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (١٠) نجد أنها لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولم تُظهر نتائج تحليل تباين التباين المشترك الثنائي وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ للجنس على مقياس تنمية دافعية التعلم سواء للدرجة الكلية أم لأبعاد المقياس الستة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية $(0,011)$ والدلالة الإحصائية لها $(0,915)$ بين متوسط الأداء البعدي للذكور وبين متوسط الأداء البعدي للإناث لأداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

كما تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس دافعية التعلم سواء للدرجة الكلية أم لأبعاد المقياس الستة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية $(0,018)$ والدلالة الإحصائية لها $(0,896)$ ، أي انه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق برنامج.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0,05)$ في الأداء بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة يعزى للبرنامج المعرفي السلوكي الذي من شأنه تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبيّة. ويمكن تفسير ذلك أن بعض الإجراءات والتدريبات التي تضمنها البرنامج استندت على أبعاد نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، والتي بدورها ساهمت في زيادة قدرة أفراد المجموعة التجريبيّة على التعبير عن المشاعر وفهم مشاعر الآخرين، ومعرفة الصفات الذاتية الإيجابية والرغبة في التعاون والقدرة على التأثير بالآخرين وعدم الغضب بسهولة والشعور بالسعادة لإقامة صداقات مع الآخرين.

وكون البرنامج قائماً على افتراضات كل من النظرية المعرفية والسلوكية فقد هيا الفرصة لأفراد المجموعة التجريبيّة أن يعوا بأن التفكير الخاطئ هو السبب وراء المشكلات والسلوكيات التخريبية ويمكن تعديله بأساليب تعديل السلوك (كالتعزيز والعقاب والتشكيل والتسلسل والنمذجة، وبعض مفاهيم نظرية ألبرت أليس (ABC). حيث العمل الجماعي وفق جلسات البرنامج قد أعطى المشاركين الحرية والحماس والانفتاح للنقاش، ولاسيما بوجود مناخ داعم وآمن، كما أن تفاعل الباحث مع العينة المستهدفة أحدث تأثيراً إيجابياً على مستوى دافعتهم من خلال التغذية الراجعة والعروض التقديرية والواجبات البيتية والحوار والمناقشة بدلاً من التلقّي السلبي.

كما أن تضمين البرنامج لبعض النشاطات التدريبية والتفكيرية وطرح مواقف إشكالية استهدفت مجالات الدافعية الثلاثة: (المجال العاطفي والمعرفي والخلقي) قد ساهمت بتبصير أفراد المجموعة التجريبية في كيفية الاستمتاع بالأفكار الجديدة التي يتم تعلمها بالمدرسة والشعور بالرضا عند تطوير المعلومات والمهارات الدراسية والحرص على التقيد بالسلوك الذي تطلبه المدرسة ومواجهة المواقف الدراسية بمسؤولية تامة، وعدم الشعور بالضيق في أثناء أداء الواجبات المدرسية. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من كراهان ويالجين (Karahan, & Yalcin, 2009)، ودراسة شحروري (٢٠٠٦)، ودراسة (سعيد ٢٠٠٦)، وهجز ومارترى (Hughes & Martray, 1991) التي بينت نتائجها وجود أثر للبرامج التدريبية في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى الطلبة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ومن خلال المتابعة فقد أشار معلمو صفوف عينة الدراسة إلى انخفاض واضح وملحوظ في حجم السلوكيات التخريبية التي كان يبدونها أفراد عينة الدراسة التجريبية وكما قبل الخضوع للبرنامج التدريبي، وإن هناك تحسناً واضحاً في سلوكياتهم إثر الخضوع للبرنامج، فقد أصبحوا أكثر حرصاً على إظهار السلوكيات الإيجابية المتمثلة باستخدام لغة ملائمة مع الآخرين، وقبولهم لمودة الآخرين وعطفهم والاهتمام بما يشعر به الآخرون وأيضاً المشاركة في النشاطات الاجتماعية والتواصل السليم مع الزملاء بالصف، وعدم التغيب عن المدرسة، وأداء الواجبات والاستعداد الجيد للاختبارات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أوكونور وزملائه (Oconnor, et al, 2012) التي بينت نتائجها وجود أثر للبرنامج في خفض السلوكيات التخريبية لدى الأطفال، كما اتفقت مع دراسة جافيتا وجويس (Gavita & Joyce, 2008) حيث أظهرت نتائجها فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في التقليل من الضغوطات النفسية التي يعانيها الوالدان من جراء سلوكيات أبنائهم التخريبية، كما اتفقت مع دراسة شيمهنجا (Chimhenga, 2002) التي أوصت نتائجها بفعالية النماذج السلوكية والمعرفية في مساعدة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية - التخريبية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) للجنس على مقياس الذكاء الانفعالي سواء للدرجة الكلية أم للأبعاد الفرعية للمقياس بين متوسط الأداء البعدي للذكور، وبين متوسط الأداء البعدي للإناث لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة. ويمكن تفسير ذلك أن كلا الجنسين لديهم ذكاء انفعالي يمكنهم من إدراك ذاتهم والتعامل معها بطريقة إيجابية، ويعود ذلك للفرصة التي أتاحتها

البرنامج في تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على أبعاد الذكاء الانفعالي باستخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية مثل مهارة الاعتذار من الآخرين حال الإساءة لهم، والتفكير في عواقب الفعل قبل التصرف، وتقبل النقد وتقبل الخسارة بروح رياضية، واحترام حقوق الآخرين ومشاركتهم فيما يقومون به، والامتثال للقوانين في المنزل والمدرسة، وهذا بدوره يتفق مع دراسة إسترأجو وزملاؤه (Esturgo, et al, 2010) التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين السلوكيات التخريبية والقدرات الانفعالية للأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، حيث بيّنت نتائجها أن هناك دلالة إحصائية بين السلوكيات التخريبية والذكاء الانفعالي.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) للجنس على مقياس الدافعية للتعلم سواء للدرجة الكلية أم للأبعاد الفرعية للمقياس بين متوسط الأداء البعدي للذكور وبين متوسط الأداء البعدي للإناث لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة. ويمكن تفسير ذلك أن دافعية التعلم حالة داخلية لدى الفرد توجه سلوكه نحو تحقيق الهدف بغض النظر عن جنسه، فضلاً عن كون بيئة البرنامج وكذلك ظروف التطبيق ممثلة بطبيعة الأنشطة والتدريبات والمواقف التعليمية متساوية لكلا الجنسين، كما أن سعي البرنامج إلى دفع الأعضاء وتوجيه انتباههم إلى أهمية الحضور اليومي للمدرسة والإصغاء في الصف وكتابة الملاحظات وإثارة حماسهم نحو إنجاز الواجبات المدرسية في الوقت المحدد، ودراسة الاختبارات وإكمال الواجبات البيتية كان له أثر فعال في زيادة دافعتهم للتعلم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شحروري (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي.

كما تشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية التعلم سواء للدرجة الكلية أم للأبعاد الفرعية للمقياسين أي أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج. حيث أثر البرنامج على الإناث والذكور بشكل متكافئ، فالمجموعة التجريبية التي أخضعت للتدريب على البرنامج المعرفي السلوكي ضمت ذكوراً وإناثاً يعيشون ظروفاً متكافئة إلى حد ما.

المصادر والمراجع:

أولاً - المراجع العربية:

١. سعيد، سعاد. (٢٠٠٦). أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
٢. سليمان، عمر. (١٩٨٩). تحديد مجالات الدوافع المدرسية لدى طلبة منطقة عمان الكبرى. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
٣. شحورري، عماد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.
٤. مطر، جيهان. (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس. رسالة جامعية (دكتوراه)، الجامعة الأردنية.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. Albano, A.M., Krain, A.L., Podnieszinski, E., & Ditekowsky, K.S. (2004). *Cognitive-behavior therapy with children and adolescents*. In J.H. Wright (Ed.), *Cognitive-behavior therapy, review of psychiatry* (Vol. 23). Washington, DC: American Psychiatric Publication.
2. August, G.J., Egan, E.A., Realmuto, G.M., & Hektner, J.M. (2003). *Parcelling component effects of a multifaceted prevention program for disruptive elementary school children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(5), 515-527.
3. Bahl, B. Alisa. (2000). *Adapting Parent - Child Interaction Therapy to Train Head Start Teachers In Behavior Management*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia University, Morgantown, West Virginia.
4. Boice, Bob. (1996). *Classroom Incivilities*. *Research In Higher Education*, 37 (4): 453-486.
5. Campbell, S.B. (1995). *Behavior problems in preschool children: A review of recent research*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.

6. *Chimhenga, Sylod.*(2002).*Behavior Problems of Adolescent in Secondary School of Bulawayo: Causes, Manifestations and Educational Support. Master dissertation. University of South Africa.*
7. *Chiu – Wen Chen & Hsen – Hsing Ma .* (2007). *Effects of Treatment on disruptive Behaviors:A Quantitative Synthesis of Single – Subject Researches Using The PEM Approach, Volume 8, Issue 4.*
8. *Clarke, S., Dunlap, G., Foster-Johnson, L., Wilson, D., White, R., & Vera, A.* (1995). *Improving the conduct of students with behavioral disorders by incorporating student interests into curricular activities. Journal of Behavioral Disorders, 20(4), 221-237.*
9. *Eeford, Bradley.*(1993). *Reliability and Validity of Scores on Disruptive Behavior Rating Scale – Teacher Version (DBRS-T). Educational and Psychological Measurment, 57 (2), 329-339.*
10. *Eeford, Bradley; Clark, Kelly.*(2011). *Technical Analysis of The Disruptive Behavior Rating Scale – Second Edition - Teacher Version. Measurement ND Evaluation in Counseling and Development 44 (1), p 3 – 15.*
11. *Elias,Habibah; Mahyuddin,Rahil; Abdallah,Maria; Roslan,Samsilah; Noordin, Nooreen; & Fauzee, Omar.*(2007). *The International Journal of Learning, V14, N 8.*
12. *Erickson, M.T.* (1998). *Behavior disorders of children and adolescents: Assessment, etiology, and intervention (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*
13. *Esturgo-Deu, M. Estrella; sala- Roca, Josefina.* (2010). *Disruptive Behavior of Students In Primary Education and Emotional Intelligence. Teaching and Teacher Education: AN International Journal of Research and Sudies, V26, N4, p 830- 837.*
14. *Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P.* (2004). *The role of student's emotional intelligence: empirical evidence. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2), 1-16.*
15. *Free, M. L.* (1999). *Cognitive Therapy in Groups: Guidelines and Resources for Practice. New York: John Wiley.*
16. *Gavita, O. A., & Joyce, M. R.* (2008). *A review of the effectiveness of group cognitively enhanced behavioral based parent programs designed*

- for reducing disruptive behavior in children. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 8(2), 185-199.*
17. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloombury.
 18. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
 19. Hughes, Kevin, & Martray, Carl R. (1991). *Motivation Training With Preadolescents*. Kentucky, Research Report, ED 338668.
 20. Karahan T.F., Yalcin B.M. (2009). *The Effects of an Emotional Intelligence Skills Training Program on The Emotional Levels of Turkish University Students*. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, 36, 193-208.*
 21. Lane, Kathleen Lynne; Smither, Rachel; Huseman, Rachek. (2007). *A Function - Based Intervention to Decrease Disruptive Behavior and Increase Academic Engagement*. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, V3, N4- V4 N1, p348 - 364.*
 22. Luiselli, J.K., Putnam, R.F., & Sunderland, M. (2002). *Longitudinal evaluation of behavior support intervention in a public middle school*. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4, 182-188.*
 23. McGoey, K.E. & Dupaul, G.J. (2000). *Token Reinforcement and Response Cost Procedures: Reducing The disruptive Behaviors of Preschool Children With Attention- Deficit / Hyperactivity Disorder*, *School Psychology Quaterly, 15, 330-343.*
 24. McMahon, R.J., & Estes, A.M. (1997). *Conduct disorders*. In Lea A. Theodore (Ed.), *Assessment of childhood disorders* (pp. 130-193). New York: Guilford Press.
 25. Moore, L.A., Waguespack, A.M., Wickstrom, K.F., Witt, J.C., & Gaydos, G.R. (1994). *Mystery motivator: An effective and time efficient intervention*. *School Psychology Review, 23, 106-118.*
 26. Musser, E.H., Bray, M.A., Kehle, T.J., & Jenson, W.R. (2001). *Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance*. *School Psychology Review, 30, 294-304.*
 27. Nelson, J.R., Martella, R.M., & Marchand-Martella, N. (2002). *Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors*. *Journal of Emotional*

- and Behavioral Disorders, 10, 136–148.*
28. O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris, & McClowry, (2012). *Child Disruptive Behavior and Parenting Efficacy: A Comparison of The Effects of Two Models of Insights, Journal of Community Psychology, Vol. 40, No. 5, 555–572.*
 29. Rosenstein, A. (2002). "The Impact of Nurse-Physician Relationships on Nurse Satisfaction and Retention" *American Journal of Nursing, Vol. 102 No. 6, 26-34.*
 30. Schuyler, D. (2003). *Cognitive therapy: A practical guide.* London: W.W. Norton.
 31. Shure, M. B. (2000). *How to think, not what to think: A problem solving approach to prevention of early high-risk behaviors.* In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, schools, and society* (pp. 271–290). Washington, DC: American Psychological Association.
 32. Taylor, J.L., & Novaco, R.W. (2005). *Anger treatment for people with developmental disabilities: A theory, evidence, and manual based approach.* Chichester, United Kingdom: Wiley.
 33. Theodore, L.A., Bray, M.B., Kehle, T.J., & Jenson, W.R. (2001). *Randomization of group contingencies and reinforcers to reduce classroom disruptive behavior.* *Journal of School Psychology, 39, 267–277.*
 34. Turner, J. (2003). *Proactive Personality and the big five as predictors of motivation to learn.* Unpublished doctoral dissertation. Old Dominion University, USA.
 35. White, J.R. (2000) *Cognitive-behavioral group therapy for specific problems.* In J.R. White & A.S. Freeman (Eds.), *Cognitive-behavioral group therapy for specific problems and populations* (pp. 3–25). Washington, DC: American Psychological Association.
 36. Wille, R. Jessica. (2002). *Reducing Disruptive Classroom Behavior With Multicomponent Intervention: A literature Review, Unpublished Master Thesis, University of Wisconsin- Stout.*