**Al-imad Journal of Humanities and Applied Sciences (AJHAS)**
**مجلة العماد للعلوم الإنسانية والتطبيقية**

**ISSN: 3106-0323**
**Volume 2 – Issue 1 – 2026**
**Pages 177-189**

# The Effectiveness of a Counseling Program Based on Emotional Intelligence in Reducing School Bullying Behavior and Improving Classroom Climate among Middle School Students

Aeshah Abdullah Othman Misbah *
Department of Psychology, Faculty of Arts, Bani Waleed University, Libya
*Corresponding: Aeshah88@gmail.com

# فاعلية برنامج إرشادي قائم على الذكاء الانفعالي في خفض سلوك التنمر المدرسي وتحسين المناخ الصفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

عائشة عبدالله عثمان مصباح *
قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بني وليد، ليبيا

Received: 27-12-2025; Accepted: 16-01-2026; Published: 16-02-2026

**Abstract:**
This study aimed to investigate the effectiveness of a counseling program based on developing emotional intelligence in reducing school bullying behavior and improving the classroom climate among middle school students. The need for the study stemmed from the seriousness of school bullying as a recurring aggressive behavior that threatens students' psychological safety and hinders the learning process, and from the expected pivotal role of emotional intelligence – a concept encompassing skills of self-awareness, emotion management, empathy, and social skills – in reducing aggressive behaviors and building positive relationships. The study employed a quasi-experimental method with a pre-post design for two groups (experimental and control). The study sample consisted of (60) middle school students in Bani Walid who were randomly divided into two equal groups. A group counseling program of (12) sessions was applied to the experimental group, while the control group received no intervention. The study used the School Bullying Scale, the Classroom Climate Scale, and the Emotional Intelligence Scale to collect data.
The results showed statistically significant high effectiveness of the program. Bullying scores decreased significantly in the experimental group compared to the control group, with a large effect size ($\eta^2 = 0.65$). Also, classroom climate perception scores improved remarkably and prominently in the experimental group ($\eta^2 = 0.70$). The results revealed a strong negative correlation between emotional intelligence and bullying, and a strong positive correlation between emotional intelligence and classroom climate. The follow-up measurement showed stability of these gains two months after the end of the program. Based on the results, the study recommended generalizing the application of such programs in schools, training counselors and teachers on them, integrating emotional intelligence skills into the curriculum, designing parallel programs for parents, and conducting further developmental studies.

**Keywords:** Emotional Intelligence, School Bullying, Classroom Climate, Counseling Program, Middle School, Educational Psychology.

**الملخص**
هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية الذكاء الانفعالي في خفض سلوك التنمر المدرسي وتحسين المناخ الصفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. انبثقت الحاجة للدراسة من خطورة

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

ظاهرة التنمر المدرسي بوصفها سلوكاً عدوانياً متكرراً يهدد الأمان النفسي للطلاب ويعيق عملية التعلم، ومن الدور المحوري المتوقع للذكاء الانفعالي – كمفهوم يضم مهارات الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية – في الحد من السلوكيات العدوانية وبناء علاقات إيجابية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا التصميم القبلي-البعدي للمجموعتين (تجريبية وضابطة). تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة بني وليد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين. طُبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشادي جمعي من (12) جلسة، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. واستخدمت الدراسة مقياس التنمر المدرسي، ومقياس المناخ الصفي، ومقياس الذكاء الانفعالي لجمع البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية ذات دلالة إحصائية عالية للبرنامج. حيث انخفضت درجات التنمر لدى المجموعة التجريبية انخفاضاً كبيراً مقارنة بالمجموعة الضابطة، مع ظهور حجم أثر كبير *($\eta^2 = 0.65$)*. كما تحسنت درجات إدراك المناخ الصفي لدى المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً وبارزاً *($\eta^2 = 0.70$)*. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية بين الذكاء الانفعالي والتنمر، وعلاقة ارتباطية موجبة قوية بين الذكاء الانفعالي والمناخ الصفي. كما أظهر القياس التتبعي استقراراً في هذه المكاسب بعد شهرين من انتهاء البرنامج. وبناءً على النتائج، أوصت الدراسة بتعميم تطبيق مثل هذه البرامج في المدارس، وتدريب المرشدين والمعلمين عليها، ودمج مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج الدراسية، وتصميم برامج موازية لأولياء الأمور، وإجراء المزيد من الدراسات التطويرية.

**الكلمات المفتاحية :**الذكاء الانفعالي، التنمر المدرسي، المناخ الصفي، البرنامج الإرشادي، المرحلة المتوسطة، علم النفس التربوي.

**المقدمة**

تشكل البيئة المدرسية نسيجاً اجتماعياً معقداً وحيوياً يتجاوز دورها التقليدي كفضاء لنقل المعرفة الأكاديمية، لتصبح الإطار النفسي والاجتماعي المحوري الذي يُشكّل مسار النمو الشامل للطلاب، لا سيما في مرحلة المراهقة. فهي الوعاء الذي يحتضن التفاعل المستمر بين الأقران والمعلمين، ومن خلاله تُبنى الهويات وتُصقل المهارات الحياتية (Eccles & Roeser, 2011). وتتأكد أهمية هذا الدور عند ربط السياسات الاجتماعية بالتخطيط التربوي، حيث تساهم السياسات الفعالة في خلق بيئة تعليمية تدعم التنمية المستدامة للأجيال القادمة.(Alfoghi, 2025)

ووفق منظور النظم البيئية لبونفنبرونر(Bronfenbrenner, 1979) ، تُعد المدرسة نظاماً "ميزو " (Mesosystem)حاسماً يربط بين عالم الأسرة والمجتمع الأوسع، مما يضاعف من تأثيرها في تشكيل سلوكيات الأفراد. إن استدامة هذا التأثير وتطويره يتطلب وجود حوكمة رشيدة للموارد العامة داخل المؤسسات التعليمية، تضمن مواجهة التحديات وتفعيل آليات النهوض الوطني.(Elelam, 2025)

وفي خضم هذه الديناميكية، تمر الشخصية الإنسانية بمرحلة المراهقة التي تشهد طفرات نمو متسارعة، حيث يزداد الاعتماد على جماعة الأقران كمصدر للتقدير والدعم .(Steinberg, 2014) وهذا التحول يجعل المراهق شديد الحساسية للتأثيرات الاجتماعية داخل المدرسة؛ إذ تلعب مؤشرات التمكين والفجوات النوعية (الجندرية) دوراً جوهرياً في صياغة مفهوم الذات والمشاركة الاجتماعية داخل البيئة التربوية .(Almaryami, 2025)فبينما تسهم المدرسة التي توفر مناخاً داعماً في تعزيز المرونة النفسية، قد تؤدي البيئات غير الآمنة إلى عواقب نفسية وخيمة تؤثر على التكيف الأكاديمي والاجتماعي للطالب (أبو غزال، 2018).

غير أن هذه البيئة التعليمية المنشودة، للأسف، ليست بمنأى عن الظواهر السلبية التي تعكر صفوها وتقوض أهدافها التربوية. ومن أبرز هذه الظواهر وأكثرها خطورةً وتأثيراً ظاهرة "التنمر المدرسي" ( School Bullying). ولا يقتصر التنمر على مجرد مشاجرات عابرة بين الطلاب، بل هو نمط من السلوك العدواني المتعمد والمتكرر، يحدث في إطار اختلال واضح في موازين القوة (الجسدية، النفسية، الاجتماعية)، مما يجعل من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها (Olweus, 1993). ويتخذ هذا السلوك أشكالاً متعددة: فمنه التنمر الجسدي (كالضرب، الدفع)، واللفظي (كالشتائم، التهديد، التحقير)، والاجتماعي أو العاطفي

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

(كالنبذ، نشر الشائعات، عزل الضحية)، وصولاً إلى التنمر الإلكتروني (Cyberbullying) الذي يستخدم التقنيات الرقمية لإلحاق الأذى، مما وسّع نطاق الظاهرة خارج أسوار المدرسة وزاد من وطأتها (Smith et al., 2008).

وتكمن خطورة التنمر في آثاره المدمرة والممتدة التي لا تقتصر على الضحية فحسب، بل تطال المتنمر نفسه، والمتفرجين، والمناخ المدرسي بأكمله. فالضحايا غالباً ما يعانون من تدني احترام الذات، والقلق، والاكتئاب، والعزلة الاجتماعية، وصعوبات في التركيز والتحصيل الدراسي، وفي الحالات الأشد قد يصل الأمر إلى أفكار انتحارية (Hawker & Boulton, 2000). أما المتنمرون، فهم عرضة لخطر الاستمرار في أنماط السلوك العدواني والمعادي للمجتمع، ومواجهة مشاكل قانونية لاحقاً، كما قد يعانون هم أنفسهم من مشاكل نفسية كالاكتئاب (Ttofi & Farrington, 2011). وبالنسبة للمناخ المدرسي، فإن انتشار التنمر يخلق بيئة من الخوف وانعدام الثقة، ويُضعف الشعور بالانتماء، ويعيق قدرة الطلاب على التركيز والتعلم بفاعلية، مما يحول الفصل الدراسي من مكان آمن للاستكشاف والنمو إلى ساحة للتوتر واليقظة الدائمة للخطر (غباري والسرطاوي، 2016). وأشارت دراسة الغامدي (2019) إلى أن انتشار التنمر في المدارس الليبية يُعدُّ تحدياً بارزاً يهدد الأمان النفسي للطلاب ويُعيق عملية التعلم الجاد.

في المقابل، وفي إطار البحث عن مداخل وقائية وعلاجية لهذه المعضلة التربوية، برز مفهوم "الذكاء الانفعالي" (Emotional Intelligence) كأحد الركائز النفسية الواعدة في تعزيز الصحة النفسية وتحسين جودة التفاعلات الاجتماعية. فقد تطور هذا المفهوم منذ طرحه بشكل علمي من قبل سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) ليُعرف بأنه "القدرة على مراقبة مشاعر الذات والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه التفكير والسلوك". ولاحقاً، قام جولمان (Goleman, 1995) بتعميمه وشهرته، مؤكداً على أنه يتألف من مجموعة من المهارات والقدرات المحددة التي تشمل: الوعي بالذات (التعرف على المشاعر الذاتية)، إدارة الانفعالات (القدرة على تنظيم العواطف والسيطرة عليها)، التحفيز الذاتي (توجيه المشاعر لخدمة هدف ما)، التعاطف (إدراك مشاعر الآخرين)، والمهارات الاجتماعية (إدارة العلاقات وبناء الروابط). وهذه المهارات مجتمعة لا تشكل فقط أساساً للصحة النفسية الشخصية، بل هي "حجر الزاوية" في بناء العلاقات الإيجابية، وحل النزاعات سلمياً، والحد من نزعات السلوكيات العدوانية والاندفاعية (Mayer & Salovey, 1997).

وهنا يظهر التكامل النظري والعملي بين المفهومين: فالشخص الذي يتمتع بذكاء انفعالي مرتفع يكون أكثر قدرة على فهم مشاعر غضبه وإدارتها قبل أن تتحول إلى عدوان نحو الآخرين. وهو أكثر استعداداً للتعاطف مع ضغينة الآخر أو ألمه، مما يردعه عن إيذائه. كما يملك مهارات اتصال أفضل تمكنه من حل الخلافات بالحوار بدلاً من الإكراه. من جهة أخرى، فإن ضعف الذكاء الانفعالي (أو "الجهل الانفعالي" كما يسميه بعضهم) يرتبط بالاندفاعية، وصعوبة فهم المنظور الاجتماعي للآخر، وضعف القدرة على التنظيم الذاتي، وهي سماط تشكل بيئة خصبة لسلوكيات التنمر (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). إذن، فتنمية الذكاء الانفعالي تُعدُّ استراتيجية استباقية تلامس جذور المشكلة، فهي لا تكتفي بكبح السلوك الظاهر، بل تعمل على تطوير الكفاءة النفسية الداخلية للفرد التي تمنع تولد هذا السلوك من الأساس.

وبالتوازي، فإن تأثير الذكاء الانفعالي لا يقف عند حدود الفرد، بل يمتد ليشكل "المناخ الصفي" (Classroom Climate). فالمناخ الصفي الجيد هو ذلك الإدراك الجمعي للطلاب للبيئة النفسية-الاجتماعية لغرفة الصف، والذي يتسم بالدعم، والاحترام المتبادل، والانضباط العادل، والمشاركة الفعالة، والشعور بالأمان والانتماء (Fraser, 1998). والطلاب الذين يتمتعون بمهارات انفعالية عالية يساهمون بشكل إيجابي في صنع هذا المناخ: فهم يعبرون عن أنفسهم باحترام، ويتعاونون مع زملائهم، ويظهرون تعاطفاً مع من يحتاج المساعدة، ويساهمون في حل النزاعات بطريقة بناءة. وهذا بدوره يُشكّل حلقة فاضلة، حيث يعزز المناخ الصفي الإيجابي من فرص ممارسة وتطوير هذه المهارات الانفعالية أكثر فأكثر. وقد وجدت العديد من الدراسات ارتباطاً قوياً بين ارتفاع مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب وجودة المناخ الصفي كما يدركونه (أبو ريشة، 2017؛ Brackett, Rivers, & Salovey, 2011).

من هنا، تبرز الحاجة الملحة إلى برامج إرشادية وتدخلية منهجية ومخططة، لا تكون رد فعلية (تنفذ بعد وقوع الحوادث) فحسب، بل استباقية ووقائية في جوهرها. هذه البرامج يجب أن تستهدف تنمية الذكاء

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

الانفعالي كمدخل شمولي، يسعى إلى تمكين الطلاب من الداخل، وبناء "حصانة نفسية" ضد دوافع التنمر، وفي الوقت ذاته، زرع بذور العلاقات الإيجابية التي تصنع مناخاً صفياً صحياً. مثل هذه البرامج لا تقتصر فائدتها على الحد من السلوكيات السلبية، بل تمتد إلى تعزيز جودة الحياة المدرسية بشكل عام، ورفع مستوى الدافعية للتعلم، وتحسين التحصيل الأكاديمي غير المباشر من خلال توفير بيئة تعليمية مثالية.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي ببرامج التربية الاجتماعية والانفعالية ( Social and Emotional Learning - SEL)، كبرنامج "CASEL" الشهير، إلا أن تطبيق برامج إرشادية متخصصة قائمة على الذكاء الانفعالي لمواجهة التنمر وتحسين المناخ الصفي، وخصوصاً في سياق المرحلة المتوسطة في البيئة العربية، لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتطوير والتقييم. فالمراهق في هذه المرحلة العمرية بالذات يكون في أمس الحاجة إلى أدوات تساعده في فهم تيارات المشاعر الجديدة التي تنتابه وإدارتها في سياق علاقات اجتماعية آخذة في التعقيد.

لذلك، تأتي هذه الدراسة كمحاولة تطبيقية لسد فجوة عملية في الميدان التربوي، من خلال تصميم وتطبيق برنامج إرشادي جمعي، يعتمد على الأنشطة التفاعلية والتأملية، ويهدف إلى تنمية مكونات الذكاء الانفعالي الخمسة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وتهدف الدراسة إلى تقصي أثر هذا البرنامج في تحقيق هدفين مترابطين: الأول، خفض مستوى سلوك التنمر المدرسي بأنواعه بين الطلاب، والثاني، تحسين إدراك الطلاب لجودة المناخ الصفي في حجرات الدراسة. إن نجاح مثل هذا التدخل لن يؤكد فقط على فاعلية المدخل الانفعالي في حل المشكلات السلوكية فحسب، بل سيوفر أيضاً دليلاً عملياً جاهزاً للمرشدين الطلابيين والمعلمين، للمساهمة في صنع مدرسة أكثر أماناً وإنسانية، يشعر فيها كل طالب بالاحترام، والأمان، والانتماء، وهي الشروط الأساسية لاكتشاف شغف التعلم والنمو السوي.

**مشكلة الدراسة:**

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية الذكاء الانفعالي في خفض سلوك التنمر المدرسي وتحسين المناخ الصفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

1. ما مدى انتشار سلوك التنمر المدرسي (بأنواعه) لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي وكل من سلوك التنمر المدرسي وإدراك المناخ الصفي؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التنمر المدرسي؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدراك المناخ الصفي؟
5. هل يختلف أثر البرنامج الإرشادي تبعاً لمتغيرات ديموغرافية معينة (مثل: المعدل الدراسي، المستوى التعليمي للأب)؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تصميم برنامج إرشادي جمعي قائم على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لطلاب المرحلة المتوسطة.
2. تطبيق البرنامج وقياس فاعليته في:
   أ- خفض مستوى مشاركة الطلاب في سلوكيات التنمر (كضحايا أو ممارسين أو متفرجين).
   ب- تحسين إدراك الطلاب لجودة المناخ الصفي (العلاقات، المشاركة، النظام، الدعم).
3. الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التنمر المدرسي والمناخ الصفي.
4. تقديم توصيات عملية للمرشدين الطلابيين والباحثين في مجال علم النفس التربوي.

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**أهمية الدراسة:**

1. **أهمية نظرية :**تسهم في إثراء المعرفة العربية حول تطبيقات الذكاء الانفعالي في المجال التربوي، وربطه بظاهرتي التنمر والمناخ الصفي بشكل تكاملي.
2. **أهمية تطبيقية :**تقدم أداة قياس وعملية (البرنامج الإرشادي) يمكن للمدارس اعتمادها للحد من مشكلة التنمر. كما تفيد المرشدين الطلابيين والمعلمين في تبني استراتيجيات تعتمد على تطوير الكفاءة الانفعالية للطلاب.
3. **أهمية اجتماعية :**تساهم في تعزيز قيم التسامح والتعاطف والاحترام بين الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على صحتهم النفسية ومستوى تحصيلهم الدراسي.

**فرضيات الدراسة:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسلوك التنمر المدرسي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدراك المناخ الصفي لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التنمر المدرسي لدى أفراد العينة.
4. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات إدراك المناخ الصفي لدى أفراد العينة.

**مصطلحات الدراسة:**

1. **الفاعلية :**يقصد بها درجة التحقق من تحقيق البرنامج الإرشادي للأهداف المرسومة له، من خلال التحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. **البرنامج الإرشادي القائم على الذكاء الانفعالي :**برنامج إرشادي جمعي منظم ومخطط، يتضمن سلسلة من الجلسات المترابطة تهدف إلى تنمية المكونات الخمسة لنموذج جولمان للذكاء الانفعالي: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، التحفيز الذاتي، التعاطف، المهارات الاجتماعية.
3. **سلوك التنمر المدرسي :**هو سلوك عدواني متكرر وغير مرحب به، يحدث بين الطلاب في محيط المدرسة، ويتضمن اختلالاً في ميزان القوة. ويشمل (اللفظي، الجسدي، الاجتماعي/العاطفي، الإلكتروني).
4. **المناخ الصفي :**مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية المدركة للبيئة الصفية، والتي تؤثر في سلوك وتعلم الطالب، وتشمل أبعاداً مثل: الانضباط، المشاركة، الدعم الاجتماعي، التنافس، العلاقات بين الأقران والمعلم.
5. **طلاب المرحلة المتوسطة :**طلاب الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) المتوسط في مدينة بني وليد/ ليبيا، وتتراوح أعمارهم بين (12-15) سنة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**الذكاء الانفعالي :**يُعرّف بأنه القدرة على مراقبة مشاعر الذات والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه التفكير والسلوك .(Salovey & Mayer, 1990) ويرى جولمان (1995) أنه يتضمن مهارات تمكن الفرد من النجاح في الحياة.

**التنمر المدرسي :**سلوك عدواني منهجي، حيث يتعرض ضحية بشكل متكرر وسلبيا من قبل واحد أو أكثر من الأفراد .(Olweus, 1993) له آثار سلبية خطيرة على الصحة النفسية للضحايا والمتنمرين على حد سواء.

**المناخ الصفي :**بيئة نفسية اجتماعية ديناميكية، تنشأ من تفاعل المعلم والطالب والمنهج (فريجات والسرطاوي، 2018). المناخ الإيجابي يدعم التعلم ويقلل من السلوكيات المشكلة.

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**العلاقة بين المفاهيم والدراسات السابقة:**
تشير العديد من الدراسات إلى علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي والعدوانية والتنمر. فالأفراد ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع أقدر على ضبط انفعالات الغضب، وفهم مشاعر الآخرين (التعاطف)، مما يقلل من احتمالية إيذائهم .(Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011) كما أشارت دراسة القحطاني (2020) إلى فعالية برنامج إرشادي في خفض التنمر الإلكتروني. ومن الجانب الآخر، أظهرت دراسة أبو ريشة (2017) وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والمناخ الصفي الإيجابي. ووجدت دراسة براكاش وهاولي (2021) أن تدخلات الذكاء الانفعالي حسنت من العلاقات بين الأقران في المدرسة. تميز هذه الدراسة الحالية بتناولها المتكامل للتنمر والمناخ الصفي كمتغيرين تابعين، وتطبيقها على فئة المرحلة المتوسطة في البيئة العربية.

**منهجية وإجراءات الدراسة:**
**منهج الدراسة :**المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القبلي-البعدي للمجموعتين (تجريبية وضابطة).
**مجتمع الدراسة وعينتها :**مجتمع الدراسة هو عدد من طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة بني وليد للعام 2024/2023. تم اختيار عينة قوامها (60) طالباً بالطريقة العشوائية العنقودية، ثم التوزيع العشوائي على مجموعتين (30 تجريبية، 30 ضابطة).
**أدوات الدراسة:**

- **البرنامج الإرشادي :**من إعداد الباحث، وتم التحقق من صدقه بعرضه على محكمين متخصصين.
- **مقياس التنمر المدرسي :**مقياس محكي المرجع، مقتبس من مقياس أولويس (1996) المعدل، ويقيس أربعة أنواع. تم التحقق من ثباته باستخدام ألفا كرونباخ.(0.87)
- **مقياس المناخ الصفي :**مقتبس من دراسة(Fraser et al., 1996) ، ويقيس الأبعاد: الانسجام، المشاركة، النظام، الدعم. بلغ معامل الثبات.(0.89)
- **مقياس الذكاء الانفعالي :**تم استخدام المقياس العربي المعدل من قبل باحثين، ويقيس المكونات الخمسة (الثبات = 0.91).

**البرنامج الإرشادي (التجريبي) :**مكون من (12) جلسة، كل جلسة (45-50 دقيقة). أمثلة على الجلسات: "ألتعرف على مشاعري"، "أسيطر على غضبي"، "أسمع وأتفهم مشاعر الآخرين"، "أتعامل باحترام"، "نحن فريق واحد."
**الإجراءات الميدانية :**اختيار العينة، التطبيق القبلي للأدوات، تنفيذ البرنامج للمجموعة التجريبية على مدى 6 أسابيع، التطبيق البعدي للأدوات على المجموعتين، التطبيق التتبعي بعد شهرين للمجموعة التجريبية.

**الأساليب الإحصائية :**المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين المشترك(ANCOVA) ، اختبار (ت) للعينات المرتبطة والمستقلة.

**النتائج ومناقشتها**
**الفرضية الأولى: فاعلية البرنامج في خفض سلوك التنمر المدرسي**
أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك - (ANCOVA) باستخدام درجات الاختبار القبلي كمتغير مصاحب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك التنمر المدرسي، لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي.

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**جدول :(1)** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات التنمر المدرسي.

| المجموعة | الاختبار القبلي | الاختبار البعدي | القيمة التائية (ت) | مستوى الدلالة (ف) | حجم الأثر (إيتا مربع) |
|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الانحراف | المتوسط الانحراف | | | |
| **التجريبية** | 78.43 9.21 | 45.67 7.85 | 14.32 | 0.001 | 0.68 |
| **الضابطة** | 76.89 8.97 | 75.12 9.03 | 0.87 | 0.391 | - |
| **نتيجة ANCOVA** | - | - | F = 58.74 | $p < 0.001$ | $\eta^2 = 0.65$ |

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق هدفه الأساسي. حيث انخفض متوسط درجات التنمر لدى المجموعة التجريبية انخفاضاً ملحوظاً من (78.43) في القياس القبلي إلى (45.67) في القياس البعدي، بينما حافظت المجموعة الضابطة على مستوى مرتفع ومستقر تقريباً. ولعل الأهم هو حجم الأثر الكبير ($\eta^2 = 0.65$)الذي يشير وفق تصنيف كوهن (Cohen, 1988) إلى تأثير عملي قوي وفاعلية عالية للبرنامج. وهذا يعني أن ما يقرب من 65% من التباين في درجات التنمر البعدية يمكن عزوها لتأثير البرنامج الإرشادي.

تتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للدراسة ومع جملة واسعة من الأبحاث السابقة العربية والعالمية. فقد أظهرت دراسة القحطاني (2020) فعالية برنامج إرشادي مماثل في خفض التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة المتوسطة، حيث عزت النتيجة إلى تنمية مهارات التعاطف وإدارة الغضب. كما تؤيدها دراسة موراليس رودريغيز (2021) التي وجدت أن برامج التدخل القائمة على الذكاء الانفعالي قللت من السلوكيات العدوانية وحسنت من استراتيجيات حل النزاع بين الأقران.

تفسيرياً، يمكن إرجاع هذه الفاعلية إلى آلية عمل البرنامج التي هدفت إلى معالجة الجذور الانفعالية للتنمر. فالجلسات التي ركزت على "الوعي بالذات "ساعدت الطالب على التعرف المبكر على مشاعر الإحباط أو الغضب قبل أن تتحول إلى فعل عدواني. وجلسات "إدارة الانفعالات "وفرت له أدوات بديلة (كالتنفس العميق، الحوار الداخلي الإيجابي) للتنفيس عن الغضب بدلاً من توجيهه نحو الآخر. والأهم، أن جلسات "التعاطف "عملت على كسر حاجز التجاهل لمشاعر الضحية، وجعلت إيذاء الآخر أمراً أكثر صعوبة نفسياً، لأن الطالب أصبح قادراً على تخيل وتفهم الألم الذي يسببه (Jolliffe & Farrington, 2011).وهذا يفسر أيضاً الانخفاض الملحوظ في التنمر الاجتماعي (كالنبذ ونشر الشائعات)، لأنه سلوك يعتمد بشكل كبير على غياب التعاطف.

**الفرضية الثانية: فاعلية البرنامج في تحسين المناخ الصفي**

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية المستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس المناخ الصفي في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

**جدول :(2)** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات المناخ الصفي.

| المجموعة | الاختبار القبلي | الاختبار البعدي | القيمة التائية (ت) | مستوى الدلالة (ف) | حجم الأثر (إيتا مربع) |
|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الانحراف | المتوسط الانحراف | | | |
| **التجريبية** | 52.10 6.45 | 81.35 5.12 | 18.91 | 0.001 | 0.72 |

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الضابطة** | 53.45 6.87 | 55.20 7.01 | 1.05 | 0.302 | - |
| **نتيجة ANCOVA** | - | - | F = 72.15 | p < 0.001 | $\eta^2 = 0.70$ |

يُلاحظ من الجدول (2) تحسناً كبيراً في إدراك أفراد المجموعة التجريبية للمناخ الصفي، حيث قفز المتوسط من (52.10) إلى (81.35). بلغ حجم الأثر قيمة عالية جداً($\eta^2 = 0.70$) ، مما يشير إلى أن البرنامج كان عاملاً حاسماً في تحسين التجربة الصفية للطلاب. وعند تحليل الأبعاد الفرعية للمقياس، كان التحسن أكثر وضوحاً في بُعدي "العلاقات بين الأقران "و "الدعم والتعاون"، مقارنة ببُعد "النظام والانضباط."
تتوافق هذه النتيجة بقوة مع دراسة أبو ريشة (2017) التي وجدت ارتباطاً إيجابياً قوياً بين الذكاء الانفعالي والمناخ الصفي الإيجابي لدى طلبة الجامعة، وعللت ذلك بأن الأفراد الأكثر وعياً انفعالياً يساهمون في خلق بيئة تفاعلية داعمة. كما تدعمها نتائج دراسة براكيت وكاترانو (Brackett & Katulak, 2006) التي أظهرت أن تدريس مهارات الذكاء الانفعالي في المدارس الابتدائية أدى إلى تحسن ملحوظ في المناخ الاجتماعي للفصل، وفقاً لتقارير المعلمين والطلاب على حد سواء.
يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى المناخ الصفي كنتاج تراكمي للتفاعلات اليومية بين الأفراد. البرنامج، من خلال تطوير المهارات الاجتماعية (مثل التواصل الفعال، الاستماع، حل النزاعات) والتعاطف، غيّر نمط هذه التفاعلات. فبدلاً من السخرية، أصبح هناك مداعبة لطيفة. وبدلاً من التجاهل، أصبح هناك استفسار عن الغائب أو تقديم المساعدة. هذه التغيرات الجزئية في السلوك الفردي، عندما تحدث على نطاق المجموعة، تُترجم شعوراً جمعياً بالانتماء والأمان. علاوة على ذلك، فإن انخفاض حالات التنمر في حد ذاته يُحسّن المناخ، لأنه يزيل مصدراً رئيسياً للخوف والتوتر للضحايا والمتفرجين على حد سواء (فريجات والسرطاوي، 2018). وهذا يوضح العلاقة التبادلية بين المتغيرين التابعين للدراسة.

**الفرضية الثالثة والرابعة: العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتنمر والمناخ الصفي**
أسفرت نتائج معامل ارتباط بيرسون عن علاقات قوية وذات دلالة إحصائية كما هو موضح في الجدول . (3)

**جدول :(3)** معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالي والتنمر والمناخ الصفي (للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، ن = 30).

| المتغير | الذكاء الانفعالي | التنمر المدرسي | المناخ الصفي |
|---|---|---|---|
| **الذكاء الانفعالي** | 1.00 | -0.65** | 0.71** |
| **التنمر المدرسي** | -0.65** | 1.00 | -0.58** |
| **المناخ الصفي** | 0.71** | -0.58** | 1.00 |

***تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى 0.01*

تكشف النتائج في الجدول (3) عن نمط علائقي واضح ومتسق مع الإطار النظري. فالعلاقة السالبة القوية بين الذكاء الانفعالي والتنمر (r = -0.65) تؤكد أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات انفعالية أعلى هم أقل ميلاً بشكل كبير للانخراط في سلوكيات التنمر بأنواعها. وفي الاتجاه المعاكس، تظهر العلاقة الموجبة القوية مع المناخ الصفي (r = 0.71) أن ارتفاع الذكاء الانفعالي يرتبط بإدراك أكثر إيجابية لبيئة الفصل. كما تؤكد العلاقة السالبة المتوسطة بين التنمر والمناخ الصفي (r = -0.58) على الترابط العكسي بين الظاهرتين.

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

هذه النتائج تكرس وتدعم ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة. ففي سياق عربي، وجدت دراسة الرويشد (2019) ارتباطاً سالباً دالاً بين الذكاء الانفعالي والعدوانية لدى عينة من المراهقين. وعلى الصعيد الدولي، توصلت دراسة مافروفيلي وسانشيز-رويز (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011)إلى أن الذكاء الانفعالي الكلي كان متنبئاً سلبياً قوياً بالسلوك المعادي للمجتمع في المدرسة. كما أن الارتباط الإيجابي القوي مع المناخ الصفي يتوافق مع نتائج براكيت وآخرون (Brackett et al., 2011)التي أشارت إلى أن المهارات الانفعالية تسهل التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، والتي بدورها تصنع مناخاً أفضل.

تُعزى هذه العلاقات إلى الطبيعة الجوهرية للذكاء الانفعالي. فالشخص الذي يتمتع بـ إدارة انفعالية جيدة أقل عرضة للاستجابة بانفعالية وعدوانية للمواقف الاستفزازية. وقدرته على التعاطف تشكل حاجزاً نفسياً داخلياً يمنعه من إلحاق الألم بالآخرين. هذه العوامل مجتمعة تقلل من احتمالية كون الفرد متنمراً. وفي الوقت نفسه، فإن نفس الشخص، بمهاراته الاجتماعية والتعاطفية، يكون "حجر بناء "إيجابياً في المجموعة، حيث يساهم في خلق جو من الثقة والدعم، مما يرفع من مستوى إدراك الجميع للمناخ العام .(Goleman, 1995) هذا التحليل يربط بشكل مباشر بين التأثير السببي للبرنامج (المتغير المستقل) والعلاقات الارتباطية بين المتغيرات التابعة والوسيطة.

**استقرار أثر البرنامج (القياس التتبعي):**

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة للمقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين) للمجموعة التجريبية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كل من التنمر ($t = 1.24, p = 0.225$) والمناخ الصفي .($t = -0.89, p = 0.381$) وهذا يشير إلى استمرارية الأثر وعدم حدوث ارتداد (Regression)ملحوظ في سلوكيات الطلاب أو تصوراتهم بعد انتهاء البرنامج كما تدعم هذه النتيجة فكرة أن البرنامج لم يكن مجرد "تأثير آني"، بل ساهم في إحداث تغيير نسبي في الكفاءة الانفعالية المكتسبة للطلاب، والتي استمروا في استخدامها في حياتهم اليومية. هذا يتفق مع دراسة دورلاك وآخرون (Durlak et al., 2011)في التحليل التلوي الشهير، حيث وجدوا أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي ذات الجودة العالية تنتج آثاراً دائمة. ومع ذلك، تشير بعض الدراسات مثل دراسة كاساس وفيرنون (Casas & Vernon, 2020)إلى أن بعض المكاسب قد تضعف مع الوقت إذا لم تُدعم بجلسات تنشيطية أو دمج المهارات في المنهج الدراسي، مما يفتح مجالاً لتطوير البحث الحالي

**أثر المتغيرات الديموغرافية:**

لم تكشف نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) عن وجود تفاعل دال إحصائياً بين الانتماء للمجموعة (تجريبية/ضابطة) وأي من المتغيرات الديموغرافية المدروسة (المعدل الدراسي، المستوى التعليمي للأب، ترتيب الطالب بين الأخوة) على المتغيرات التابعة. مما يعني أن فاعلية البرنامج كانت شاملة ولم تتأثر بهذه الخلفيات لدى عينة الدراسة الحالية .بينما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة السليم (2021)التي لم تجد أثراً لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي على فاعلية برنامج للذكاء الانفعالي، إلا أنها تتعارض جزئياً مع دراسة شهيرة لـ إليزابيث وجوس (Elizabeth & Gosse, 2018) التي أشارت إلى أن فعالية برامج الوقاية من التنمر قد تختلف حسب خلفية الطالب الثقافية والاجتماعية. قد يعود هذا التناقض الظاهري إلى طبيعة العينة المحددة والمتجانسة نسبياً في الدراسة الحالية، أو إلى قوة التدخل الذي استطاع تعويض الفروق الفردية البسيطة. وهذا يدعو إلى الحذر في تعميم النتيجة وضرورة اختبار البرنامج على عينات أكثر تنوعاً في المستقبل.

بشكل عام، تُقدم هذه الدراسة دليلاً تجريبياً قوياً على صحة النموذج النظري المُقترح، الذي يربط بين تنمية الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل، والحد من التنمر وتحسين المناخ الصفي كمتغيرات تابعة مترابطة. النتائج ليست منعزلة، بل تشكل نسيجاً متكاملاً: البرنامج حسن الذكاء الانفعالي، وهذا التحسن أدى بالتوازي إلى تقليل السلوكيات السلبية (التنمر) وزيادة الإدراكات الإيجابية (المناخ الصفي)، وهذان المتغيران بدورهما يتأثران سلبياً ببعضهما البعض.

تتفق هذه الحزمة من النتائج مع الاتجاه العالمي الداعم لبرامج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) كأساس لأي جهد جاد لتحسين البيئة المدرسية والحد من المشكلات السلوكية .(Weissberg et al., 2015) كما

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

تثبت أن النماذج النظرية الغربية في الذكاء الانفعالي قابلة للتطبيق والفعالية في السياق التربوي العربي عند تكييفها ثقافياً.

على الرغم من هذه النتائج الإيجابية، يجب التأكيد على أن الدراسة أجريت على عينة محدودة الحجم نسبياً، ولفترة زمنية متوسطة. يقترح للبحوث المستقبلية:

1. تضمين تقييمات من وجهات نظر متعددة (معلمين، مرشدين، أولياء أمور) لتأكيد النتائج الذاتية للطلاب.
2. إطالة فترة المتابعة لقياس استمرارية الأثر على المدى الطويل (سنة فأكثر).
3. دراسة الآليات الوسيطة بشكل أكثر عمقاً، مثل قياس مستوى التعاطف أو مهارة حل النزاعات قبل وبعد البرنامج.
4. تطبيق البرنامج على عينات من الفتيات وعلى فئات عمرية مختلفة (كالمرحلة الابتدائية والثانوية) للتحقق من عمومية الفاعلية.

**الخاتمة**

تأسيساً على النتائج التفصيلية التي تم عرضها وتحليلها، تقدم هذه الدراسة أدلة تجريبية قوية تؤكد وبوضوح فاعلية البرنامج الإرشادي المصمم القائم على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في تحقيق هدفيه الرئيسيين :خفض مستوى سلوك التنمر المدرسي، وتحسين إدراك الطلاب لجودة المناخ الصفي، وذلك لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.

لم تكن هذه الفاعلية هامشية، بل كانت قوية وملموسة كما تشير إلى ذلك مقاييس حجم الأثر الكبيرة .($\eta^2$) حيث نجح البرنامج في تمكين الطلاب من أدوات نفسية داخلية، جعلتهم أكثر وعياً بمشاعرهم وأكثر قدرة على تنظيم انفعالات الغضب والإحباط، وأكثر تعاطفاً مع زملائهم، وأكثر مهارة في إدارة علاقاتهم الاجتماعية. وقد تحولت هذه المكاسب النظرية إلى تغيير سلوكي عملي تمثل في انخفاض ملحوظ في الممارسات العدائية بمختلف أشكالها، وإلى تحول إدراكي جماعي تمثل في نظرة أكثر إيجابية لبيئة الفصل الدراسي.

هذه النتائج لا تعزز فقط من جدوى التدخلات الإرشادية الوقائية في البيئة المدرسية، بل تدعم بشكل جوهري الدور المحوري الذي تلعبه الكفاءة الانفعالية كحجر أساس في الوقاية من المشكلات السلوكية المدرسية المعقدة. فهي تؤكد أن معالجة قضايا مثل التنمر لا تكمن فقط في العقاب والمراقبة الخارجية (وهي ضرورية)، بل وفي البناء الداخلي للطالب وتزويده بالحصانة والمهارات التي تجعله أقل ميلاً لممارسة العنف، وأكثر قدرة على الصمود أمامه، وأكثر مشاركة في صنع بيئة اجتماعية إيجابية. وبذلك، تتفق الدراسة مع النموذج التربوي الحديث الذي ينظر إلى الطالب كشريك فعال في صنع مناخ تعلمه، وليس كمتلق سلبي أو مشكلة يجب حلها.

وعلى الرغم من هذه النتائج الإيجابية، فإن الدراسة تدرك بعض القيود التي يجب وضعها في الاعتبار، مثل: الاعتماد على المقاييس الذاتية للطلاب بشكل أساسي، وقصر فترة المتابعة التتبعية نسبياً، وتطبيقها على عينة محددة من طلاب المرحلة المتوسطة الذكور في بيئة جغرافية واحدة. مما يفتح الباب أمام بحوث مستقبلية لتوسيع نطاق التطبيق والتحقق.

بجملة القول، فإن هذه الدراسة تُسهم في سد فجوة تطبيقية في الميدان التربوي العربي، وتقدم نموذجاً عملياً قابلاً للتكرار، يؤكد أن الاستثمار في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب هو استثمار في الأمان النفسي للمدرسة، وفاعلية عملية التعلم، والتربية المتوازنة لجيل قادر على التعامل مع تعقيدات المشاعر والعلاقات الإنسانية.

**التوصيات**

انبثاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وما أسفرت عنه من مناقشات، يمكن تقديم التوصيات التالية لمختلف المستويات المعنية بالعملية التربوية:

**أولاً: على مستوى صانعي السياسات التربوية ووزارات التعليم:**

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. تعميم وتبني البرامج الإرشادية القائمة على الذكاء الانفعالي :التوصية بإدراج برامج منهجية للتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) ضمن الخطة الإرشادية للمدرسة، واعتبارها جزءاً أساسياً من استراتيجية الوقاية من العنف المدرسي وتحسين المناخ المدرسي العام.
2. تطوير أدلة وأطر مرجعية :تكليف فرق متخصصة بتطوير أدلة إرشادية وطنية (Toolkits) لتنفيذ برامج الذكاء الانفعالي، تتضمن أنشطة ملائمة للمراحل العمرية المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمع.

**ثانياً: على مستوى الإدارة المدرسة والقيادة المدرسية:**

1. تخصيص الموارد والزمن :تخصيص حصص أو فترات أسبوعية ثابتة ضمن الجدول المدرسي لأنشطة الإرشاد الجمعي التي تركز على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية، وعدم اعتبارها نشاطاً هامشياً.
2. تعزيز الشراكة مع الأسرة :تنظيم ورش عمل دورية لأولياء الأمور لشرح مفاهيم الذكاء الانفعالي وأهميتها، وتدريبهم على أساليب تعزيزها في البيت، لضمان استمرارية المكاسب وتحقيق التكامل بين البيئتين المدرسية والأسرية.

**ثالثاً: على مستوى المرشدين الطلابيين والمعلمين (الممارسين في الميدان):**

1. التدريب المتخصص المستمر :عقد دورات تدريبية مكثفة وعملية للمرشدين الطلابيين، وبرامج تنمية مهنية للمعلمين، لتمكينهم من فهم وتطبيق استراتيجيات تنمية الذكاء الانفعالي داخل الفصل وخارجه، وتحويلهم إلى "مدربين انفعاليين.(Emotional Coaches) "
2. الدمج في الممارسة اليومية :تشجيع المعلمين على دمج أنشطة قصيرة لتنمية الوعي الانفعالي والمهارات الاجتماعية في بداية الحصص أو خلالها، واستغلال المواقف الصفية العابرة (Teachable Moments)لتعزيز التعاطف وحل النزاعات.

**رابعاً: على مستوى الباحثين والمؤسسات الأكاديمية:**

1. توسيع نطاق البحث :إجراء مزيد من الدراسات:

أ- لقياس الأثر البعيد المدى لهذه البرامج على التحصيل الدراسي، والتفكير الإبداعي، ومهارات القيادة.

ب- لفحص فاعلية هذه البرامج لدى فئات خاصة (كذوي صعوبات التعلم، أو الطلاب الموهوبين، أو الفتيات في بيئات تعليمية منفصلة).

ت- لدراسة آليات الوساطة (Mediation) والتأثير التفاضلي (Moderation) لفهم الكيفية الدقيقة التي يؤثر بها البرنامج وكيف تختلف فاعليته حسب خصائص الأفراد.

2. البحث التطويري :تصميم وتقويم برامج رقمية (تطبيقات، ألعاب تعليمية) تدعم تعلم مهارات الذكاء الانفعالي، وتتناسب مع جيل الطلاب الرقمي.

**خامساً: على مستوى إعداد المناهج وتطويرها:**

1. مراجعة المناهج الحالية :القيام بمراجعة للمحتوى التعليمي الحالي (في مواد التربية الإسلامية، اللغة العربية، التربية الوطنية، إلخ) لتحديد الفرص الحالية لتعزيز مفاهيم الذكاء الانفعالي، واقتراح إضافة أنشطة أو مواقف تعلمية صريحة تدعمها.
2. ابتكار مناهج مصاحبة :تطوير منهج اختياري أو سلسلة كتب أنشطة موازية للمناهج الرسمية، تركز بالكامل على التربية الانفعالية والاجتماعية، وتوزيعها على المدارس كموارد داعمة.
3. إن تنفيذ هذه التوصيات المتكاملة، من مستوى السياسات إلى مستوى الممارسة الصفية، من شأنه أن يخلق بيئة مدرسية داعمة وشاملة، لا تنتظر حدوث المشكلات لتعالجها، بل تبني في طلابها مناعة انفعالية واجتماعية تجعل المدرسة فضاء آمناً للإبداع، والنمو، والانتماء.

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**المراجع:**

**المراجع باللغة العربية:**


[1] أبو ريشة، ح. (2017). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمناخ الصفي لدى طلبة الجامعة .مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31(3)، 521.542–

[2] أبو غزال، م .(2018) .الصحة النفسية المدرسية: الأسس والتطبيقات .دار الفكر.

[3] الغامدي، أ. (2019). التنمر المدرسي في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(4)، 45.67–

[4] القحطاني، م. (2020). فاعلية برنامج إرشادي في خفض التنمر الإلكتروني وتحسين تقدير الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة .مجلة الإرشاد النفسي، (62)، 223.260–

[5] فريجات، ز.، والسرطاوي، أ .(2018) .المناخ الصفي .دار الفكر.

[6] غباري، ث.، والسرطاوي، أ .(2016) .التنمر المدرسي: الأسباب، الآثار، سبل المواجهة .دار الرازي.


**المراجع باللغة الإنجليزية**


[7] Alfoghi, O. M. O. (2025). The relationship between social policies and planning in the context of sustainable development. Comprehensive Journal of Humanities and Educational Studies, 1(2), 41–56.

[8] Almaryami, A. M. S. (2025). The sociology of gender and development: An analytical reading of gender gap and empowerment indicators. Comprehensive Journal of Humanities and Educational Studies, 1(2), 740–747.

[9] Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. Social and Personality Psychology Compass, 5(1), 88–103.

[10] Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

[11] Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. Journal of Research on Adolescence, 21(1), 225–241.

[12] Elelam, M. M. (2025). The role of good governance of public resources in achieving sustainable national development: An analytical study of challenges and mechanisms. Comprehensive Journal of Humanities and Educational Studies, 1(2), 651–659.

[13] Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. Learning Environments Research, 1(1), 7–33.

[14] Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996, April). Development, validation, and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, United States.

[15] Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

[16] Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(4), 441–455.

[17] Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. British Journal of Educational Psychology, 81(1), 112–134.

[18] Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). Basic Books.

[19] Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.


 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

[20] Prakash, A., & Hawley, L. (2021). The impact of social-emotional learning programs on peer relationships in middle school. Journal of Educational Psychology, 113(2), 345–362.
[21] Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.
[22] Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385.
[23] Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.
[24] Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7(1), 27–56.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of **AJHAS** and/or the editor(s). **AJHAS** and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.

 Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).