



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات
الفلسطينية في الضفة الغربية

فراس عبد الرؤوف عبد الله طيطي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1437هـ - 2016م

الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات
اللسطينية في الضفة الغربية

إعداد:

فراس عبد الرؤوف عبد الله طيطي

بكالوريوس أساليب تدريس الاجتماعيات - جامعة الخليل - فلسطين

المشرف: د. إياد الحلاق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد التربوي
والنفسية - كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

1437هـ - 2016م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية
في الضفة الغربية

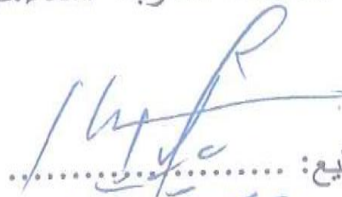


اسم الطالب: فراس عبد الرؤوف عبد الله طيطي

الرقم الجامعي: 21310516

المشرف: الدكتور إياد الحلاق

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2016/2/7 من لجنة المناقشة المدرجة أسماءهم

وتواقيعهم:

- | | | |
|---|-----------------|-----------------------|
|التوقيع:  | د. إياد الحلاق | 1. رئيس لجنة المناقشة |
|التوقيع:  | د. عمر الريماوي | 2. ممتحناً داخلياً |
|التوقيع:  | أ.د. محمد شاهين | 3. ممتحناً خارجياً |

القدس - فلسطين

1437هـ - 2015م

الإهداء

إلى روح والدتي الطاهرة أسكنها الله فسيح جناته.

إلى والدي الغالي شفاه الله وعافاه وأمد في عمره.

إلى إخوتي وأخواتي وأبناءهم حفظهم الله.

إلى زوجتي الغالية وأولادي سما وماهر.

إلى تراب وطني الطاهر وأبنائه الأفاضل, إلى كل قلب دافئ وعقل راجح في مختلف
نواحي الأرض يبحث عن الحقيقية والعدالة، ليحقق الحرية, ويأبى الظلم
والهوان. إلى كل حر وحررة، إلى شهداء الحرية وأسرى النصر, إلى أمهات الشهداء,
وإلى كل من ساعدني في إنجاح هذه الدراسة.

الطالب: فراس طيطي

إقرار:

أقر أنا معد الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

فراس عبد الرؤوف عبد الله طيطي

التاريخ: 2016/4/1

شكر وتقدير

الشكر لله تعالى أولاً بأن أعانني ووفقني ووهبني نعمة العلم في إتمام هذه الرسالة، لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

وأنتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى مشرفي الأكاديمي حضرة الدكتور إياد الحلاق الذي تكرم بإشرافه على هذه الرسالة، والذي قدم لي دعمه وإرشاده، والذي منحني جُل اهتمامه ووقته، وأعطاني من إرشاداته وتوجيهاته خير عطاء، ولم يبخل علي بمعرفته.

وإن من واجب العرفان أن أتقدم بالشكر لكل من الاستاذ الدكتور تيسير عبد الله، والدكتور عمر الريماوي، والدكتور عفيف زيدان، لما قدموه لي من مساعدة ونصح وتوجيه لإثراء هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع العاملين في جامعة القدس، وأخص بالذكر الهيئة التدريسية بقسم الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية.

والشكر موصول أيضاً لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور إياد الحلاق رئيس اللجنة، وكذلك الدكتور عمر الريماوي، والأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين على تفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وإثرائها، لهم مني كل الاحترام والتقدير.

كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور يوسف الطيطي الذي تفضل بتدقيق هذه الرسالة لغوياً وإملائياً ونحوياً، له مني كل الاحترام والتقدير.

كما وأنتقدم بالشكر الجزيل إلى مديري الفاضل عدنان حلايقة لما قدمه لي من عون ومساندة طوال فترة الدراسة.

وأخيراً إلى كل يد كريمة ساعدت أو أعانت أو سهلت بصورة مباشرة أو غير مباشرة في إنجاز هذه الرسالة، لها مني كل الشكر والامتنان.

الطالب: فراس طيطي

المخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. والتعرف إلى أساليب المعاملة الوالدية التي يتعرض لها طلبة الجامعات أثناء تنشئتهم الاجتماعية وذلك، وفقاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والمستوى الدراسي، ومستوى دخل الأسرة، واسم الجامعة). والتعرف إلى العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (1044) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات التقليدية في الضفة الغربية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2016/2015). استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لسكوت وآخرون (Schutte et al, 1998)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحث. للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، وللتأكد من ثبات الأدوات استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، أما صدق الأدوات، وأعتمد الباحث فيه على صدق الاتساق الداخلي، وصدق المحكمين، والتحليل العاملي، مستخدماً المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية كانت عالية. وحصل مجال الأسلوب الديمقراطي على أعلى المتوسطات الحسابية من بين مجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس، والتخصص، ومستوى دخل الاسرة، مكان السكن، واسم الجامعة). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت الفروق لصالح ذوي المستوى الدراسي الأعلى. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة في أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغيرات الدراسة التالية:

(الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والمستوى الدراسي، واسم الجامعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية يعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع مجالات أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، إذ كان مستوى الدلالة لجميع المجالات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). كما تبين وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية لمجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية التالية: (إثارة الألم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، وعدم الاتساق "التذبذب"، والتدليل الزائد) مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وجميع مجالاته. كما تبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية لمجال الأسلوب الديمقراطي في مقياس أساليب المعاملة الوالدية مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وجميع مجالاته. واستناداً على هذه النتائج خرجت الدراسة بأهم التوصيات التالية:

على الآباء أن يحرصوا على إتباع أساليب المعاملة السوية مع أبنائهم، لما لها من انعكاسات إيجابية على جوانب شخصياتهم المختلفة، والعمل على تشجيع الأبناء على التعبير عن انفعالاتهم بطريقة مقبولة، والبعد عن محاولة قمع هذه الانفعالات أو كبتها، وأن يحرص الوالدين على مناقشة الأبناء في مشاعرهم وانفعالاتهم وتقييمها، وتقديم النصائح الانفعالية لهم في جو من الود والحب بعيداً عن التسلط والتشدد. وأن يحرص الوالدين على تقديم نموذج انفعالي جيد لأبنائهم يتعلمون من خلاله كيفية التعبير عن الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين، والوعي بمشاعرهم الذاتية، وتعليمهم كيفية التحكم في انفعالاتهم ومشاعرهم خلال حياتهم، مما ينمي لديهم الذكاء الانفعالي.

Emotional Intelligence and its Relation with Parental Treatment among the Students of the Palestinian Universities in the West Bank

Prepared by: Feras A. A. Teeti

Supervisor: D. Eyad El-halak

Abstract

This study aimed to identify the level among emotional intelligence of the students among the Palestinian universities in the West Bank, and to identify the parental treatment methods that the university students' were exposed during their social upbringing, according to the study variables (sex, specialty, place of residence, education level, household income level and the university). Hence, identifying the relationship between the level of emotional intelligence and methods of parental treatment of the Palestinian university students' in the West Bank.

The study was applied on a stratified random sample, consisting of (1044) students from the colleges in the West Bank, during the first semester of the year 2015/2016. The researcher used the emotional intelligence measures for (Schutte et al.1998), but, the measure of parental treatment methods was prepared by the researcher himself. The researcher has examined the psychometric properties of the measure, and used Cronbach Alpha equation to ensure the stability of the tools. Also, to ensure the veracity of the tools, the researcher relied on the veracity of internal consistency, the honesty of arbitrators, and the factor analysis. The researcher used the descriptive method Correlative in this study.

The study has found the following results: the degree of the emotional intelligence of the Palestinian university students' in the West Bank were high, and that the area of democratic method has received the highest average among other areas of the measures of parental measure treatment methods. Results also found that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) on the degree of emotional intelligence of the Palestinian university students in the West Bank due to the following study variables (sex, specialty, family income level, place of residence, university). Results of the study also showed that there is a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) on the degree of emotional intelligence of the

Palestinian university students in the West Bank, due to the school level variable, in which the differences was in favor of those with higher educational level. The study results indicated the presence of statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the means of respondents' responses in parental treatment methods due to the following variables of the study: (sex, specialty, place of residence, the academic level, and university). The absence of significant differences in parental treatment methods is due to the level of the household income variable.

Also the study showed the presence of statistically significant correlation between all areas of parental treatment methods and the total score of emotional intelligence, in which the level of significance for all areas below the level of statistical significance. There was a statistically significant inverse relationship for each of the following areas for measures of parental treatment methods (stirring psychological pain, segregation and discrimination, increased security, authoritarianism, lack of consistency "volatility", pampering excess) with the total score of the measure of emotional intelligence and all of its fields. Also, there was a statistically significant proportionality for the field of democratic method in the measure of parental treatment methods with the total score of the measure of emotional intelligence and all of its fields.

Based on these results the study of came up with the following important recommendations: Parents should abide by following the normal treatment methods with their children because of its positive impact on various aspects of their personality. Parents should encourage their children to express their emotions in an acceptable manner, and away from trying to suppress their feeling. Parents should also discuss the feelings of their children with them and evaluate them, and provide emotional advice to them in an atmosphere of friendliness and love away from authoritarianism and militancy.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يعدّ الذكاء الانفعالي مفهوم عصري حديث، ووجد له تأثير واضح على مجرى سير حياة الإنسان، وتأثير مهم في طريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته، فهناك قاسم مشترك بين العواطف والتفكير وبين العقل والقلب، وهناك تعاون فيما بينها لإتاحة الفرصة للإنسان لاتخاذ القرارات الصحيحة والتفكير بشكل سليم، فالشخص الذي يعاني من اضطراب انفعالي أو عدم اتزان انفعالي لا يستطيع السيطرة على انفعالاته أو التحكم بانفعالاته، حتى وأن كان على مستوى عالٍ من الذكاء (أبو رياش والصابي وعمور وشريف، 2006).

وحيث أن الذكاء الانفعالي يلعب دوراً مهماً ويشكل مفتاحاً للنجاح على الجوانب كافة سواء أكان في العمل أم الأسرة أم المدرسة بما يتضمنه من علاقات متبادلة، كما أن له دوراً مهماً في الوعي بالانفعالات والمشاعر والتحكم بها وإدارتها على أتم وجه ومنها التحكم بالغضب والقلق وغير ذلك وقرءة مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الذكاء العقلي العام والذي تقيسه مقاييس الذكاء المعروفة غير كافٍ لتحقيق نجاح الفرد سواء أكان في العمل أم في المدرسة أم في الأسرة. فالذكاء العام لا يحدد سعادة الفرد في حياته المقبلة، بينما يتناول الذكاء الانفعالي مهارات الفرد الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى المعرفة (خظر، 2010).

إن مفهوم الذكاء الانفعالي يضم مجموعة كبيرة من المهارات الفردية والميول، التي يشار إليها بالمهارات داخل الشخص وبين الأشخاص، التي تقع خارج نطاق المجالات التقليدية للمعرفة الخاصة، والذكاء العام والمهارات الفنية والمهنية. ولكي يؤدي الفرد وظائفه كاملة ويكون متوازناً، فلا بد أن يتمتع بالذكاء التقليدي والذكاء الانفعالي، إذ أن النجاح في الحياة يحتاج إلى أكثر من مجرد الذكاء التقليدي، والفرد يجب أن يكون قادراً على تنمية علاقاته الشخصية والمحافظة عليها، وأن يتيح لنا الفرصة كي نفكر بإبداع وأن نستخدم عواطفنا لحل المشكلات. وبناء على ذلك فإن الذكاء الانفعالي يتكون من نظامين، هما: نظام معرفي، ونظام انفعالي، حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات، في حين يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية (المصدر، 2007).

ويعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه "معرفة الفرد لانفعالاته وعواطفه، وقدرة الفرد على معالجة هذه الانفعالات، ودفع الفرد نفسه بنفسه، مع القدرة إلى التعرف على مشاعر الآخرين وإدارة علاقاته بهم". ويعرفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه "مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد، اللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة التي يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والحماس، والمثابرة، وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين، وإدراك العلاقات الاجتماعية". وعرفه بار أون (Bar - on, 2005) بأنه "مجموعة منظمة من المهارات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" (سماوي، 2013: 730)

وهذا يوضح لنا أهمية التعامل مع الذكاء الانفعالي وفهمه الفهم الصحيح ليكون خير معين للإنسان في مواجهة المشكلات، والتعامل مع ضغوط الحياة، وإدارة عواطفه وانفعالاته، لتكون دافعاً له وليس محطماً له، وبناء العلاقات المثمرة، وإدارة انفعالاته وعلاقاته بشكل صحيح نحو النجاح.

إن القدرة على السيطرة على العواطف والانفعالات هي أساس الإرادة وأساس الشخصية الناجحة، وإدارة الانفعالات هي تحدٍ وهي حاجة ملحة بنفس الوقت، فهناك أشخاص يتمتعون بمستوى ذكاء مرتفع ولكن لا يستطيعون تسيير حياتهم العاطفية بشكل جيد، فقد يفشل الشخص اللامع من حيث الذكاء في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته ودوافعه الجامحة (خوالدة، 2004).

وتشير الدراسات في مجال الذكاء الانفعالي إلى أنه يرتبط إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً، فالذكاء الانفعالي يرتبط إيجاباً بالرضا عن الحياة، ويرتبط بجودة

العلاقات الاجتماعية للفرد وحجمها، ومرتبطة بالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء. والأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً هم أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية، وهم أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية، وأكثر اهتماماً بمظهرهم، وأكثر استعداداً لطلب المساعدة المهنية وغير المهنية للمشكلات الشخصية العاطفية (الخضر والفضلي، 2007).

ولأهمية الذكاء الانفعالي، أكد جولمان (2002, Goleman) أن الطلبة الذين يسيطرون على اندفاعاتهم، ويوصفون بأنهم الأكثر ثقة بأنفسهم، والأكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم، ولديهم قدرة على تنظيم انفعالاتهم وضبطها، والتواصل، والتعاون مع زملائهم، وهم الأكثر فاعلية في درجة التعلم، ويحققون نجاحاً دراسياً مرتفعاً. وأشار كذلك إلى أن القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية المتمثلة في الذكاء الانفعالي هي الأساس لكل أنواع التعلم، وأن الصحة الانفعالية الجيدة تنبئ بالنجاح المدرسي (سماوي، 2013).

ومما لا شك فيه أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعتبر عاملاً رئيساً. وقد أعطي جولمان Goldman مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي، وتشمل: الوعي بالذات، والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة، والحماسة، والدافعية الذاتية، والتقمص العاطفي، واللياقة الاجتماعية. كما أشار "جولمان" بأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية. بالإضافة إلى ذلك يتسم الذكور ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع بأنهم متوازنون اجتماعياً، وصرحاء ومرحون، ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضاً بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا، وبالعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء، فهي حياة مناسبة، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، أما الإناث ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع فيتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويتقن في مشاعرهن، والحياة بالنسبة لهن معنى، واجتماعيات غير متحفظات، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة (المصدر، 2007).

وعلى الرغم من أهمية الذكاء الانفعالي، إلا أن الكثير من الآباء والأمهات لا يدركون مدى أهمية المعاملة الوالدية وأسلوب التنشئة الاجتماعية في زيادة مهارات الذكاء الانفعالي، حيث توصلت العديد من الدراسات إلى أن للتنشئة الاجتماعية دوراً فاعلاً في زيادة مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي (خظر، 2010).

فالأُسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يتلقى منها الطفل العناية والرعاية والتهديب في السنوات الأولى من عمره، وتقف الأسرة كوسيط فعال يستخدمه المجتمع لتوصيل التراث من السلف إلى الخلف، حيث يوليها الابناء اهتماماً خاصاً لا يعادله اهتمام آخر. وهي المؤسسة التي يرجع إليها الفضل الأكبر في نحت القلب الذي سيصب فيه كل محتويات الشخصية فيما بعد من معتقدات وقيم واتجاهات، ويبدو أن أداة النحت تكمن في تلك الأساليب التي يتبعها الآباء في تعاملهم مع الأبناء، ويقترب هذا القلب تارة من قطب السواء النفسي وتارة أخرى من قطب عدم السواء، وفي البعد والقرب يختلف الناس كثيراً. فأساليب المعاملة الوالدية التي ينحتها الوالدين أو أحدهما لها دور مؤثر على الكثير من خصائص وسمات الشخصية للأبناء، بل يشير البعض إلى أنها تؤثر تأثيراً حاسماً على النمو العقلي والانفعالي والأداء الوظيفي للكبار والصغار (ميكايل، 2012).

وتؤدي البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل دوراً مهماً في إعداده للحياة الاجتماعية الفاعلة عن طريق تزويده بقيم المجتمع واتجاهاته، فضلاً عن المعارف والمهارات اللازمة من أجل استمراره وتوافقه بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية. والأسرة هي الوسيط الذي اصطلح عليه المجتمع لتلبية دوافع الطفل الطبيعية والاجتماعية، وهي المدرسة الأولى التي تقوم بتنشئته وتربيته وتطبيعته الاجتماعي، والمكون الأساس لشخصيته من الجوانب جميعها. فيعود إليها حسن توافق الطفل أو عدمه مع المحيط الذي يعيش فيه. إذ عن طريقها يتعلم الطفل أنماط السلوك التي يتبعها في حياته، ولديه الوسائل التي تساعد على تحقيق توافقه داخل محيط الأسرة وخارجها. فالأسرة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال عمليات الضبط والثواب والعقاب، حيث تترسخ وتتكون لدى الطفل نظرتة نحو نفسه والآخرين، وكذلك تتكون اتجاهاته بفضل علاقته بوالديه ورعايتهم له. وعلى قدر ما تتضمن هذه العلاقة من دفء وتقبل وإشباع، أو إهمال ونبذ وحرمان، تكون استجابات الفرد نحو الآخرين، ومواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترض طريقه، وتعيق توافقه (اسماعيل، 1987).

كما ورد في (خضر، 2010) أنه لأهمية أساليب التنشئة الاجتماعية اتجهت الدراسات إلى الكشف عن الأساليب الشائعة في تربية الابناء، وكما اتجهت دراسات أخرى لإيجاد علاقة أساليب المعاملة الوالدية مع متغيرات أخرى، مثل: التوافق النفسي والاستقلالية، والتسامح، وغيرها. وتوصلت بعض الدراسات ومنها دراسة دورنباش (Dornbsch, 1985) إلى أن الطلبة المراهقين من كلا الجنسين الذين كانت معدلاتهم في المواد الدراسية مرتفعة كان الآباء يعاملونهم معاملة تتسم بالحرم، أما الطلبة الذين معدلاتهم منخفضة فكان آباؤهم يعاملونهم معاملة تتسم بالتسلط والتسامح، وأكدت دراسة ديوان (1996) العلاقة الإيجابية بين الأسلوب الديمقراطي الذي

يتعامل به الآباء والتوافق الاجتماعي. وأشار اليس (Ellis) إلى أن للوالدين الأثر الكبير في تعليم الابناء منذ السنوات الأولى من حياتهم المهارات المختلفة, إذ باستطاعتهم تعويد أبنائهم الطرق الناجحة للتعامل مع الضغوط النفسية وتشجيع إبداعهم, وتدريبهم على أن يكونوا متعاطفين مع الآخرين.

ويؤكد علماء النفس على أن المعاملة الوالدية السيئة تشعر الطفل بفقدان الأمن، وتضع في أنفسهم بذور التناقض الوجداني، وتنمي فيهم مشاعر النقص والعجز في مواجهة مصاعب الحياة. ويقول شافير Schaffer في هذا الصدد إن الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الاطفال في محيط الأسرة تترك أثراً ملحوظاً على مراحل حياتهم المقبلة وتلعب دوراً مهماً في تكوين شخصياتهم (كشروود، 1991).

ويعد فرويد Froud من أوائل الذين تناولوا أثر المعاملة الوالدية في إصابة الابناء بالاضطراب النفسي، إذ يرى أن ما يزرعه الوالدان في نفوسهم خلال السنوات الأولى سيظهر لاحقاً على شخصياتهم. فالمعاملة القاسية تنمي فيهم مشاعر عدم الاطمئنان الذي يجعلهم يلجأون إلى أساليب توافقية غير مناسبة لجذب الانتباه كالغيرة، والعدوان، والعزلة بينما توظف فيهم المبالغة في الحب والحماية الاستعداد للإصابة بالأمراض العصابية. وأشارت هورني Horney إلى أن شعور الأبناء بعدم الأمن في علاقتهم بوالديهم يسبب لهم القلق الذي يدفعهم إلى اتخاذ أساليب توافقية مختلفة للتخفيف من حدته، ومع مرور الزمن تثبت هذه الأساليب في شخصياتهم فيصبحون عدوانيين أو مبالغين في الخضوع، وقد يتخذون لأنفسهم صوراً مثالية غير واقعية أو يغرقون في الإشفاق على ذواتهم لكسب تعاطف الناس. ويرى أدلر Adler أن التدليل يحطم ثقتهم في أنفسهم ويشعرهم بالنقص في قدراتهم، ويسلبهم استقلالهم واعتمادهم على ذواتهم، ويزرع فيهم الاعتقاد بأن العالم كله لهم، ويعمق العقاب البدني مشاعر النقص لديهم ويجعل النقد الزائد عن الحد نظرتهم سلبية نحوالتعاون والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وتؤدي السخرية إلى شعورهم بالخوف (بركات، 2000).

ومن العرض السابق، يرى الباحث مدى أهمية الذكاء الانفعالي في نجاح الفرد في حياته، إضافة إلى أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تكوين شخصية الفرد، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي ستحاول التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

2.1 مشكلة الدراسة

أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد، وتفوقه، إنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي الذي يعدّ مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية. وذكر جولمان Golman أن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة (20%) فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الانفعالي بنسبة (80%) (المصدر، 2007).

فالذكاء الانفعالي له الأثر الفعال على الفرد طول فترة حياته، إذ أن الذكاء الانفعالي يلعب دوراً مهماً ويشكل مفتاحاً للنجاح على الجوانب كافة سواء كانت في الأسرة أم الجامعة أم العمل بما يتضمنه من علاقات تبادلية. ولما لأساليب المعاملة الوالدية من دور مهم ومؤثر في تشكيل شخصية الأبناء وقدرتهم على التوافق في مجالات الحياة المختلفة، بمختلف مراحلهم العمرية، التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات والمعارف الأولية، سعت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

3.1 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله كونها تعدّ الدراسة الأولى من نوعها في المجتمع الفلسطيني - حسب علم الباحث-، والتي سعت للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات في الضفة الغربية. ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواءً من الناحية النظرية أم التطبيقية.

الأهمية النظرية

1. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من خلال أهمية موضوعها لكونها إضافة علمية لنتائج جديدة، ولتوسيع المعرفة حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.
2. كما ترجع أهمية الدراسة لتناولها أساليب المعاملة الوالدية لما لهذه الأساليب من أهمية إذ تعد عاملاً هاماً ومؤثراً في تشكيل شخصية الأبناء وقدرتهم على التوافق في مجالات الحياة المختلفة.

3. كما تتضح أهمية الدراسة في تناولها المرحلة الجامعية التي تعد من المراحل المهمة في حياة الأبناء، وما تفرضه هذه المرحلة من مطالب وتحديات تحتاج إلى مهارات الذكاء الانفعالي.

4. إثراء الدراسات والبحوث ذات العلاقة بطلبة المرحلة الجامعية في مجال الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية.

الأهمية التطبيقية

1. تتبع الأهمية التطبيقية بما يسفر عن هذه الدراسة من نتائج يمكن من خلالها توجيه الآباء نحو الأسلوب الأمثل في معاملة الأبناء، التي تؤدي إلى تنمية ذكائهم الانفعالي، وتحسين صحتهم النفسية، وزيادة فاعليتهم وكفاءتهم الشخصية، ونجاحهم في حياتهم.
2. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين في علم النفس والإرشاد والتربية لبحث هذا المفهوم الجديد "الذكاء الانفعالي" وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.
3. قد تزود نتائج الدراسة المرشدين التربويين بمعلومات يستفاد منها في مجال الإرشاد النفسي والتربوي على صعيد الفرد والعائلة.

4.1 أهداف الدراسة

1. التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
2. التعرف إلى أساليب المعاملة الوالدية التي يتعرض لها طلبة الجامعات في أثناء تنشئتهم الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
3. التعرف إلى العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

5.1 أسئلة الدراسة

سوف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟
2. ما درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً للجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى دخل الأسرة، ومكان السكن، والجامعة.
4. هل تختلف أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً للجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى دخل الأسرة، ومكان السكن، والجامعة.
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟

6.1 فرضيات الدراسة

سوف تسعى هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.
6. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير اسم الجامعة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

8. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.
9. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
10. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.
11. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.
12. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير اسم الجامعة.
13. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من الحدود، هي:

1. الحد البشري: طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية من طلبة الجامعات التقليدية البالغ عددها في الضفة الغربية تسع جامعات. حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعات التالية: (جامعة القدس، جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل، جامعة فلسطين التقنية الخضوري).
2. الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول 2015 - 2016.
3. الحد المكاني: الجامعات الفلسطينية التقليدية في الضفة الغربية، إذ شملت عينة الدراسة كل من الجامعات التالية: (جامعة القدس، جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل، جامعة فلسطين التقنية الخضوري).

4. الحد النوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة العلاقة ما بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية.

5. الحد الإجرائي: اعتمدت الدراسة على المقاييس التالية:

أ. مقياس الذكاء الانفعالي لسكوت وآخرون (Schutte et al,1998) لقياس الذكاء الانفعالي.

ب. مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحث، إذ شمل المقياس المجالات التالية: (الأسلوب الديمقراطي، التسلط، التدليل الزائد، عدم الاتساق، التفرة والتميز في المعاملة، إثارة الألم النفسي، الحماية الزائدة). كما تحددت هذه الدراسة بالأسلوب الإحصائي الذي استخدمه الباحث، وبالنتائج التي أسفرت عن عينة الدراسة.

6. الحد المفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

8.1 مفاهيم ومصطلحات الدراسة

الذكاء الانفعالي:

عرف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه "مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، وعرفه أيضاً بقوله: إنه قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فاعل" (Goleman,1995:271)

ويعرف الذكاء الانفعالي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي المعد لأغراض البحث.

أساليب المعاملة الوالدية:

وترى شعبي (2009) أن أساليب المعاملة الوالدية "هي كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة وتنشئة الابناء في مختلف المواقف الحياتية، وتتضمن أساليب المعاملة الوالدية كل من أساليب "التسلط، الحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم، والنفي، والتذبذب، والتفرة، والسوء".

تعرف أساليب المعاملة الوالدية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية المعد لأغراض البحث، حيث يكون لكل مجال من مجالات المقياس درجة كلية.

- الأسلوب الديمقراطي:

يتصف الأسلوب الديمقراطي بالتسامح، ومنح الابن الحرية في التعبير عن نفسه، وإبداء الرأي في اختيار أنشطته وأصدقائه وأفكاره، الذي يظهر من خلال الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص على هذا البعد في مقياس أساليب المعاملة الوالدية (الشرييني، 2013).

- عدم الاتساق (التذبذب):

يتمثل أسلوب عدم الاتساق في معاملة الوالدين للابن من خلال أنهما لا يعاملانه معاملة واحدة في الموقف الواحد، بل إن هناك تذبذباً قد يصل إلى درجة التناقض في مواقف الوالدين، وهذا الأسلوب يجعل الابن لا يستطيع أن يتوقع رد فعل والديه إزاء سلوكه كذلك يشمل هذا الأسلوب إدراك الابن أن معاملة والديه تعتمد على المزاج الشخصي، والوقتي وليس هناك أساس ثابت لسلوك والديه نحوه (كفاي، 1989).

- التسلط والتشدد:

ويقابله على الطرف الآخر الديمقراطية والتسامح، ومن المعالم الأساسية لهذا الأسلوب الضبط المفرط لسلوك الأبناء، والصرامة في معاملتهم، وإلزامهم الطاعة العمياء، والخضوع لما يملئ عليهم من تعليمات من قبل الآباء بحيث لا يمنحون الفرص اللازمة للتعبير عن استقلاليتهم وإرادتهم، كما ينطوي هذا الأسلوب في التنشئة على رفض آراء الطفل ولومه ونقده وعقابه وحرمانه، وإرغامه قسراً، والتخويف المستمر من العقاب، وربما إذلاله (القريطي، 1998).

- أسلوب الحماية الزائدة:

يقصد به القيام نيابة عن الابناء بالواجبات والمسؤوليات التي يمكنه القيام بها والتي يجب تدريبه عليها، كما تتمثل في عدم إعطاء الفرصة الابناء في التصرف في الكثير من الأمور، كاختيار الأصدقاء والملابس.

- أسلوب الفرقة التمييز:

يقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعاً والتفضيل بينهم على أساس الجنس أو السن أو أي أساس آخر.

- أسلوب القسوة: يقصد به استخدام أساليب العقاب البدني والتهديد بصورة مستمرة (قناوي، 1983).

- إثارة الألم النفسي:

ويتمثل في جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه فبعض الآباء والأمهات يبحثون عن أخطاء الطفل ويبدون ملاحظات نقديه هدامه لسلوكه مما يفقد الطفل ثقته بذاته، ويجعله متردداً في أي عمل يقدم عليه خوفاً من حرمانه من رضا الكبار وحبهم ويترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابية منظوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو نفسها (احمد و محمد، 2007).

- التدليل الزائد:

يتمثل هذا الاتجاه في تشجيع الطفل على تحقيق رغباته على النحو الذي يحاوله، وعدم توجيهه لتحمل أي مسؤولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وقد يتضمن هذا الاتجاه تشجيع الطفل على القيام بسلوكيات تعتبر عادة غير مرغوب فيها، وحتى الدفاع عنها ضد أي نقد قد يصدر من الآخرين. ويترتب على هذا الاتجاه شخصية قلقة، مترددة، تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود، وربما تكون شخصية متسببة كثيراً ما تفقد ضوابط السلوك المتعارف عليها، وبذلك فإن الطفل المدلل غالباً ما ينمو مستهتراً في كبره، غير محافظ على مواعيده، ولا يستطيع تحمل أي مسؤولية يعهد بها إليه (همشري، 2003).

طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية:

هم طلبة الجامعات الفلسطينية التقليدية في الضفة الغربية من الذكور والإناث موزعين على (9) جامعات، للعام الدراسي 2015/2016، البالغ عددهم (75178) طالب وطالبة منهم (31997) ذكوراً بنسبة (42.56%) و(43181) إناثاً بنسبة (57.44%). كما هو موضح في عينة الدراسة (وزارة التربية والتعليم العالي، الدليل الإحصائي السنوي 2014/2015).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الذكاء الانفعالي

2.2 أساليب المعاملة الوالدية

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2 الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي

2.3.2 الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية

3.3.2 دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الذكاء الانفعالي

1.1.2 تمهيد

شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الانفعالي وذلك بعد إصدار جولمان عام (1995) كتاب له عن الذكاء الانفعالي، الذي أكد فيه أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً (80%) لعوامل أخرى غير معرفية من بينها الذكاء الانفعالي، وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم من عدة جوانب، مثل: علاقة الذكاء الانفعالي بالنجاح الأكاديمي، والنجاح المهني، والقدرات العقلية، والسمات الشخصية (حسن، 2007).

إن الذكاء الانفعالي يلعب دوراً مهماً ويشكل مفتاحاً على الجوانب كافة سواءً في العمل أم الأسرة أم المدرسة بما يتضمنه من علاقات تبادلية، كما أن للذكاء الانفعالي دوراً مهماً في الوعي بالانفعالات والمشاعر والتحكم بها وإدارتها على أتم وجه، ومنها التحكم بالغضب، والقلق، وغير ذلك، وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها. ونتيجة الدراسات العديدة التي توصلت إلى أن الذكاء العقلي العام الذي تقيسه مقاييس الذكاء المعروفة غير كافٍ لتحقيق نجاح الفرد سواءً في العمل أم الدراسة أم الأسرة. فالذكاء العام لا يحدد سعادة الفرد في حياته المقبلة بينما يتناول الذكاء الانفعالي مهارات الفرد الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى المعرفية. وقد تم تقديم مفهوم الذكاء الانفعالي ونماذج المهارات المكونة له التي تتمثل في معرفة الانفعالات الذاتية وفهمها، وإدارة الانفعالات، وتحفيز النفس لتوجيه الانفعالات من أجل خدمة هدف ما. والتعرف إلى عواطف الآخرين (خوالدة، 2004).

ومن هذا المنطلق فإننا بحاجة إلى دراسة الذكاء الانفعالي، وذلك من خلال تناول نبذة تاريخية حول كيفية نشأته وظهوره في ساحة علم النفس، والأساس النيورولوجي الذي يقوم عليه، والنماذج المفسرة له، وأدوات قياسه، وأهمية الذكاء الانفعالي.

2.1.2 التعريفات والمصطلحات

تتعدد أسماء هذا المفهوم باللغة العربية، فذهب البعض إلى تسميته بالذكاء الانفعالي، وآخرون أطلقوا عليه اسم الذكاء العاطفي، وفريق ثالث أطلق عليه اسم ذكاء المشاعر، وفريق رابع أسماه الذكاء الوجداني، وكلها ترجمة لمصطلح "Emotional Intelligence" باللغة الانجليزية. ويعتمد البحث الحالي مصطلح الذكاء الانفعالي.

وفيما يلي أهم التعاريف التي تناولت هذا المفهوم:

- تعريف (الديدي، 2005)

هو قدرة الفرد إلى التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدتها وفهمها جيداً، وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم انفعالياً، وتحقيق نجاح في الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارات نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية.

- تعريف (ابراهيم، 2003)

مفهوم يشير إلى توافر مجموعة من السمات أو الصفات الشخصية التي تتعلق بوجود مهارات اجتماعية وانفعالية تمكن الشخص من تفهم حالته النفسية وتفهم مشاعرهم وانفعالات الآخرين.

- تعريف (Baron, 202)

هو مهارات ولياقات التعامل في الشارع والعمل وفي كل مجالات الحياة، كما إنه يعكس بنجاح قدرة تعامل الفرد مع الآخرين على اختلاف مشاعرهم وبيئتهم، والتعامل بنجاح مع ضغوط تلك العلاقات، وأن تتوافر لديه القدرة في التأثير الإيجابي عليهم.

- تعريف (عبد النبي، 2001)

هو الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طريقة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية وفهمها وتنظيمها، والتحكم بها، وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم، مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من المهارات الانفعالية والاجتماعية.

- تعريف ديولكس وهيكس (1999)

هو معرفة المشاعر وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء، وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم (عجاج، 2002).

- تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salove 1997 , P 56)

مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير، والفهم الانفعالي، وتنظيم إدارة الانفعالات.

3.1.2 الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي

رغم أن مفهوم الذكاء الانفعالي يعد مفهوماً حديثاً نسبياً إلا أن جذور هذا المفهوم تعود إلى قرون عديدة بدأت تقريباً منذ مائتي عام قبل الميلاد، وحتى ثلاثمائة عام بعد الميلاد، وكان هدفها هو معرفة الدور الذي يلعبه الانفعال في توجيهه وقيادة سلوكنا، ولكن في نهاية القرن الثامن عشر ظهرت الحركة الرومانتيكية الأوروبية وأكدت على التفكير الحدسي والتفكير القائم على التقمص الانفعالي الذي يساعدنا في استبصار بعض الأمور التي لا يمكن تحقيقها عن طريق المنطق. وعندما بدأ علماء النفس في التفكير والكتابة عن الذكاء الانفعالي ركزوا على الجوانب المعرفية مثل: التذكر، وحل المشكلات، وبالرغم من ذلك أدرك بعض الباحثين مبكراً أهمية الجوانب غير المعرفية ومن بينهم ثورنديك (1920-1930) وقدم نظريته عن الذكاء التي ميز فيها بين ثلاثة أنواع من الذكاء هي: الذكاء المجرد "المهارات اللغوية والرياضية"، والذكاء العملي "التعامل مع الأشياء"، والذكاء الاجتماعي "مهارات التعامل مع الآخرين" (حسن، 2007).

وقد يكون من المناسب تقديم عرض سريع للوقوف على المحطات المهمة في التطور التاريخي لنظرية الذكاء وصولاً إلى نظرية الذكاء الانفعالي.

لقد كان لأفلاطون إرهابات مبكرة للذكاء الانفعالي، فقد قسم قوى العقل ونشاطه إلى ثلاثة قوى، هي: معرفية، وعاطفية، ونزوعية، وهي الإدراك: الذي يؤكد الناحية المعرفية، وتشمل على العديد من الوظائف، مثل الذاكرة، والتفكير، ومختلف العمليات المعرفية. الانفعال: الذي يؤكد الناحية العاطفية التي تشمل على العديد من النواحي المزاجية والانفعالية. النزوع: الذي يؤكد الفعل والأداء، مثل: الفرح، والغضب، وغيرها. أما أرسطو فقد قسم قوى العقل إلى مظهرين،

الأول: مظهر عقلي معرفي، الثاني: انفعالي ومزاجي وبنائي وحركي، كما أكد أفلاطون وأرسطو على الناحية الإدراكية المعرفية التي لخصها الفيلسوف الروماني سيشرون في كلمة "ذكاء"، وأيضاً اهتم بالناحية الوجدانية، فقد اعتبر أفلاطون كبح جماح الإفراط في الانفعال أي الاتزان الانفعالي أوضبط النفس فضيلة تستحق الإرشاد(حسين،2011).

- أشار عالم الأحياء دارون Darwin (1882 - 1809) في كتابه بعنوان "التعبير عن العواطف لدى الإنسان والحيوان" الذي نشره عام 1872، إلى أهمية التعبيرات العاطفية بالنسبة للبقاء والتكيف لدى الإنسان والحيوان. ونشر جالتون Galton (1822 - 1911) كتاباً بعنوان "العبقرية الموروثة" عام (1869)، وكان أول من أجرى بحثاً عن التوائم في محاولة لعزل العوامل الجينية أو الفطرية عن العوامل البيئية للذكاء، وكان يعتقد بأن الذكاء يرتبط بقوة الحواس الخمس وزمن ردّ الفعل لدى الفرد، ووضع اختبارات لقياس قوة الحواس. ونجح الفرد بينيه Alfred Binet (1857 - 1911) بمعاونة مساعدة سيمون Simon عام (1905) في وضع أول اختبار ذكاء فردي باعتباره سمة عامة، وعرفاه على أنه القدرة على التكيف بفاعلية مع المحيط، ثم عدّل الاختبار وزيادة مداه العمري وعدد اختباره وعينة تقنيته، في عامي (1908 و1911). قام تيرمان Lewis Terman (1877 - 1956) ومساعدوه بتطوير صورة امريكية موسعة لاختبارات نشرت عام (1916) باسم مقاييس ستانفورد بينيه، وتم تطوير وتوسيع عينة تقنية في عامي (1929 و1937)، كما عدّل عام 1960 بعد وفاة تيرمان (جروان، 2012).

- عرف ثورنديك THorndike الذكاء الاجتماعي على أنه " القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع و السلوكيات لديه ولدى الآخرين وعلى التصرف تجاهها في أفضل صورة على اساس تلك المعلومات " ، وقدم فكرته هذه في مجلة Harpers ` Magazine . وقامت على فكرة ثورنديك للذكاء الاجتماعي اهم اختبارات الذكاء الاجتماعي وهو اختبار جامعة جورج واشنطن الذي اعده موسى ، هنت ، اومواك (حسن ، 2007).

- كما قدم وكسلر عام 1940 ارهاصات للذكاء الوجداني منذ ان اعتبر ان العوامل الوجدانية هي المؤشر على نجاح الفرد في حياته وأنها تمثل القدرة العامة للفرد على السلوك الهادف الفعال و التفكير المنطقي (حسين ، 2011).

- وبعد أكثر من ربع قرن أعيد تناول الذكاء الشخصي حين عرض جيلفورد Guilford عام (1967) نموذج المعدل حول بنية العقل، وحينئذ ذكر احتمال إضافة فئة جديدة لفئات المحتوى

أسماء المحتوى السلوكي الذي يشتمل على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين. كما قدم وارديل وروس Wardeel and Royce عام (1978) تصوراً نظرياً في إطار نتائج الدراسات حيث تعاملت كثير من الدراسات مع المشاعر والتفكير باعتبارهما مكونين بينهما تفاعل متبادل له تأثير على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخليلاتها وتطرفها وتعاملها مع العالم. وفي عام (1980) أشار بوزان Buzan إلى التكامل بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي داخل الفرد، حيث يظهر هذا التكامل ويتبلور من خلال الذكاء الانفعالي، والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة. وفي عام (1983) اقترح جاردينر Gardner أستاذ علم النفس في جامعة هارفارد وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل. وذكر منها الذكاء الاجتماعي ويعرفه بأنه "القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها". كما عرف الذكاء الشخصي "بمعرفة الذات والقدرة على التصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة، ويتضمن وعي الفرد بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورجباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها" (مغربي، 1429هـ).

- من جهة أخرى فإن Sternberg عام (1985) من خلال نظرية السياقية Contextual Theory انتقد أيضاً الاتجاه التقليدي وهو حصر الذكاء ضمناً بمجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي، ورأى أنه من غير المعقول استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طلب بتوسيع المفهوم ليشتمل الحياة اليومية للفرد وذلك فيما عرف بالذكاء الاجتماعي والعملي، وأن هذا التنوع من الذكاء أقر على التنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية. وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي، وأول من قدم هذا المفهوم في التراث السيكلوجي هو "جرين سبان" Greenspan عام (1989)، وحاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي (حسن، 2007).

- نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salove التي تنطلق من نظرية جاردينر عن الذكاء المتعدد، لكن نظريتهم وسعت مفهوم الذكاء الانفعالي ليكون أشمل من الذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين العواطف الشخصية والعواطف في سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنه أكثر تحديداً بتعامله مع المكون الانفعالي. فقد اتبع سالوفي عام (1990) نهج جاردينر الفكري الذي رسم خطة تفصيلية حول كيفية جعل انفعالاتنا أكثر ذكاءً، واكتشف زميله "جون ماير" في محاولة تعريفه للذكاء الانفعالي وتحديد أبعاده أن الوعي بالمشاعر هو قدرة انفعالية مهمة تبنى على أساسها قدرات أخرى، مثل: السيطرة الذاتية على الانفعالات، ومحاولة التخلص

من قبضة الغضب عند إدراكها، وقدرة التعامل مع الإحباط والتواصل مع الآخرين، وهذه القدرات هي التي تشكل الاختلاف الكبير بين شخص وآخر، وإن الوعي بالذات يتطلب الانتباه لتحديد وتسمية الانفعالات المثارة والوعي بالذات ليس انتباهاً يؤدي إلى انجراف العواطف، والمبالغة في رد وتضخيم ما ندركه حسيّاً، بل هو طريقة محايدة تحافظ على تكامل الذات حتى في أثناء العواطف المثارة، فاليقظة المدركة لحالة التوتر تصور لنا الاختلاف الحاسم بين أن يسيطر عليك شعور ما، وأن تدرك في الوقت نفسه أن هذا الشعور قد جرفك بعيداً عن التعقل. ثم قدم سالوفي وماير معاً أكثر من مقال تناولا فيها الذكاء الانفعالي فقدموا عام (1990) مقالاً بعنوان الذكاء الانفعالي ومقالاً آخر سنة (1993) بعنوان الذكاء الانفعالي (حسين، 2011).

- اصدر الباحث جولمان Goleman كتابه الأول عام (1995) بعنوان "الذكاء الانفعالي: لماذا يمكن أن يهم أكثر من نسبة الذكاء؟"، حيث اكتسب الكاتب شعبية وشهرة واسعة في الوسط الأكاديمي وخارجه، وطبع منه أكثر من خمس ملايين نسخة، وفتح افاقاً جديدة وأحدث نوعاً من الثورة في الثقافة الأمريكية، وخاصة في عالم التربية والأعمال، وربما ساعده في ذلك مقالاته التي كان يكتبها لجريدة نيويورك تايمز ومجلة علم النفس الشعبي، اليه يعود الفضل في نشر مفهوم الذكاء الانفعالي وثقافته على نطاق واسع. وفي عام (1997) نشر الباحث بار أون أول أداء لقياس الذكاء الانفعالي EQ-i Baron بطريقة التقدير الذاتي أو تقدير المعلم أو ولي الأمر للطفل في المراحل العمرية المبكرة، وذلك على عدد من الفقرات التي تتناول مجموعة من القبليات غير المعرفية والمهارات والكفايات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التكيف مع ضغوط البيئة المحيطة ومتطلباتها. و في عام (1998) أصدر الباحث جولمان كتابه الثاني "العمل مع الذكاء الانفعالي"، وجّه لسوق العمل موسعاً تعريفه للذكاء الانفعالي ليضم (25) مهارة وقدرة وكفاية. وعرف الكفايات العاطفية بأنها قابليات متعلمة بناءً على مفهوم الذكاء الانفعالي الذي ينجم عنه أداء متميز في مجال العمل، نشر الباحثون ماير وسالوفي وكاسروسو عام (1998) اختبار الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (جروان، 2012).

4.1.2 أهمية الذكاء الانفعالي

يعدّ الذكاء الانفعالي مفهوم عصري حديث، لكن وجد له تأثير واضح على مجرى سير حياة الإنسان، وتأثير مهم في طريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته، فهناك قاسم مشترك بين العواطف والتفكير وبين العقل والقلب، وهناك تعاون فيما بينها لإتاحة الفرصة للإنسان لاتخاذ القرارات الصحيحة والتفكير بشكل سليم، فالشخص الذي يعاني من اضطراب عاطفي أو عدم اتزان

انفعالي لا يستطيع السيطرة على عواطفه أو التحكم بانفعالاته حتى وإن كان على مستوى عالٍ من الذكاء (أبو رياش والصابي وعمور وشريف، 2006).

إن البحث العلمي بدأ في الاهتمام بالعواطف والانفعالات للإنسان وطور الأساليب والطرق لفهم ودراسة هذه العواطف والانفعالات التي كانت مصدر غموض فيما مضى، وتعتبر العواطف جانباً أساسياً من جوانب السلوك الإنساني، وهي ذات صلة وتأثير كبير على حياة الإنسان وشخصيته وتختلف باختلاف شخصية الفرد وسلوكه والبيئة التي يعيش فيها، فمن الناس من لديه نضج عاطفي وانفعالي وله القدرة على التكيف مع أفراد المجتمع، ومنهم من ليس لديه نضج وهو غالباً ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق وإدارة العلاقات مع المجتمع، ومنهم من لديه القدرة على التعامل مع العواطف والانفعالات الإيجابية والسلبية منها، ولديه القدرة على التحكم بها وإدارتها لتكون حافزاً له ودافعاً له ويكون هو متخذاً القرار والمتصرف الأول، ومنهم من تحطمه العواطف السلبية وتقذف به يميناً ويساراً وتتحكم بقراراته وتصرفاته، فالذكاء الانفعالي هو المفتاح الجديد للنجاح، ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الكثير من الموظفين ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا في تحقيق النجاح، وكان من أسباب فشلهم تدني معدل الذكاء الانفعالي لديهم، وعدم قدرتهم على التواصل وبناء علاقات مع الآخرين، والفشل غالباً ما ينشأ عن أسباب عاطفية أكثر من أسباب فنية ومهنة. وهذا يوضح لنا أهمية التعامل مع الذكاء الانفعالي وفهمه الفهم الصحيح ليكون خير معين للإنسان في مواجهة المشكلات والتعامل مع ضغوط الحياة وإدارة انفعالاته لتكون دافعاً له وليس محطماً له، وبناء العلاقات المثمرة وإدارة الانفعالات وعلاقاته بشكل صحيح نحو النجاح (خوالدة، 2004).

فالعواطف هي التي تقود التفكير والقيم والخوف والبقاء، والقدرة على إدارتها بشكل صحيح يعني الخروج من الأزمات والمشكلات وإدارتها بشكل سلبي يعني الانغماس في الأزمات والمشكلات، وبالتالي التأثير بشكل سلبي على قراراته. والأفراد الذين يدركون مشاعرهم وعواطفه بصورة دقيقة يتعاملون مع الموضوعات الانفعالية بصورة أفضل، ومن ثم يتمتعون أكثر بحياتهم قياساً بأولئك الذين يدركون مشاعرهم وعواطفهم بصورة أقل دقة، وللذكاء الانفعالي تأثير على قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة المحيطة به والتعامل مع ضغوطها، وهذا ما أشار إليه (بار أون) و(جولمان) من أهمية الذكاء الانفعالي في النجاح بالحياة والسعادة. وتشير الدراسات في مجال الذكاء الانفعالي إلى أنه يرتبط إيجاباً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً، فالذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة، ويرتبط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد وحجمها، ومرتبطة بالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، والأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية، وهم أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية، وأكثر

اهتماماً بمظهرهم وأكثر استعداداً لطلب المساعدة المهنية وغير المهنية للمشكلات الشخصية العاطفية. ووجد أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر نجاحاً في حياتهم المهنية وأعلى أداءً وظيفياً وشعوراً بضغوط ولديهم مهارات قيادية أعلى، ولديهم مقدرة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والمنزل، ويبسر عمليات التغيير التنظيمي بشكل أفضل، ويزيد من أداء فرق العمل، وتحسن الأداء الإداري (الخضر والفضلي، 2007).

وأظهرت الدراسات في هذا المجال أن الذكاء الانفعالي له علاقة بتحصيل الأطفال وتعليمهم وتحسين سلوكهم. وأشارت دراسات أخرى إلى أن ضعف مستوى الذكاء الانفعالي لدى المعلمين والآهل يجعل انفعالات وعواطف الأطفال حادة وسلوكياتهم عدوانية ويكونون أكثر تعرضاً للإحباط والاكنتاب، وأن إهمال التعامل الذكي عاطفياً مع الأطفال يجعلهم يلجأون إلى التلفزيون والفيديو بما فيها من خبرات عاطفية مصطنعة وسطحية، تؤدي إلى فقدان الأطفال للكثير من النمو الانفعالي الطبيعي. وتشير نتائج الدراسات النفسية التربوية والاجتماعية إلى أن أثر الذكاء الانفعالي على النجاح في الحياة أعلى من أثر الذكاء العام، فالذكاء الانفعالي صلات كثيرة ومتشعبة بواقع تعاملنا مع الحياة وطريقة إدارتنا لأنفسنا وعلاقاتنا مع الآخرين، كما أن الذكاء الانفعالي يتعلق بالتنظيم الشخصي في الإدارة والمهارات التي تدفع الفرد للتفوق في مركز العمل وفي الحياة بشكل عام (نصيف، 2006).

مما سبق يتبين لنا أهمية المشاعر في حياتنا، وهذا ما دعا "جولمان" عام (1995) حين ركز الفصل الأول من كتابه "الذكاء الانفعالي" تركيزاً شديداً على نشأة المشاعر وتطورها ودورها، وفيما يلي بعض الأسباب التي تؤدي إلى أهمية المشاعر في حياتنا (حسين وحسين، 2006):

1. صنع القرار: تعدّ المشاعر من أغنى المصادر بالمعلومات والمعارف، إذ أنها تساعد بصورة كبيرة في صنع القرار، فإذا لم يكن لدى الفرد القدرة على إدارة تلك المشاعر بفعالية وبصورة جيدة، فإنه لن يتمكن من أخذ أي قرار جيد في حياته، وذلك لأنه لا يتوافر لديه المعرفة الخاصة بتأثير تلك المشاعر على الآخرين وعلى نفسه.
2. التواصل مع الآخرين: تساعد المشاعر على التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائنا لهم والاستماع إلى آرائهم، فعلى سبيل المثال تساعدنا تعبيرات الوجه ونبرات الصوت على إبراز العديد من المشاعر الداخلية، وذلك لأننا لو كنا نشعر بالحزن أو الكآبة مثلاً فإننا من خلال تعبيرات الوجه نبرز للآخرين أننا في حاجة إلى مساعدتهم، ولو توافرت لدينا مهارات الذكاء الانفعالي، فإننا سوف نكون أكثر قدرة على التعبير عن حاجتنا ومطالبنا الوجدانية بصورة أكبر، وبالتالي سوف تزداد فرصة تلبية تلك المطالب، ولو كانت لدينا مهارة أيضاً في

الاستماع إلى مطالب الآخرين، وتفهم مشاعرهم، فإننا سوف نكون أكثر قدرة على مساعدتهم، والاهتمام بتلبيتها، وضرورة حل تلك المشكلات الانفعالية ويكون التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي.

3. السعادة والراحة: الأسلوب الوحيد لمعرفة أن الفرد يشعر بالسعادة هو ظهور ذلك على تصرفاته وتعبيراته، فحينما نشعر بالسعادة، فإننا نشعر بالراحة والطمأنينة، وذلك لن يتحقق دون توافر مهارات الذكاء الانفعالي التي تساعد بصورة كبيرة في تلبية مطالبنا وحاجاتنا الانفعالية، وفي التنبؤ بردود الأفعال، والاستجابات الانفعالية لمطالب ومشاعر الآخرين، فبدون تلبية تلك المطالب الانفعالية لن يشعر الفرد بالسعادة حتى وإن كان يشعر بالشعب أو غير ذلك من المطالب والحاجات الجسمانية، فالمشاعر هي التي تميز السعيد من غيره، ولذلك من الأفضل الاهتمام بتوفير المعرفة الكاملة والمهارة اللازمة لتحديد المشاعر، لأن ذلك يساعدنا على الشعور بسعادة أكثر من غيرنا.

4. الوحدة الكاملة: تمثل المشاعر الحل الوحيد والسبيل الوحيد لتحقيق الوحدة والتكامل بين أفراد المجتمع الواحد، وذلك لأنه عندما يكون المجتمع ذكياً انفعالياً فإن جميع أفرادهم يعملون على تلبية مطالب الآخرين، وعدم إيذائهم وجدانياً، وبالتالي يؤدي ذلك إلى التكامل والوحدة بين أفراد المجتمع، وهذا لن يتحقق إلا من خلال توافر مهارات الذكاء الانفعالي، لأن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من المهارات والكفاءات التي تساهم بصورة كبيرة في زيادة قدرات الفرد على فهم وإدارة مشاعره ومشاعر الآخرين، وزيادة قدرته على تقييم الحالة النفسية والانفعالية للآخرين، وبالتالي العمل على تلبية تلك المطالب الانفعالية والنفسية، مما يزيد من تأثير ذلك الفرد على آراء الآخرين، وهذا يحقق التكامل بين أفراد المجتمع الواحد.

5.1.2 قياس الذكاء الانفعالي وتحديده

للمتأمل في هذا الموضوع نجد أن هناك عدة طرق مختلفة لقياس الذكاء الانفعالي، يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير مفهوم الذكاء الانفعالي وكيفية تعريفه، والمقصود هنا بتباين مفهوم الذكاء الانفعالي هو هل يفهم ويفسر على أنه سمه شخصية Personal Trait؟ أم قدرة عقلية معرفية Mental Ability؟ أم جدارة كفاية فردية Competency؟ وبناء على هذا الفهم تعددت أنواع اختبارات الذكاء الانفعالي، فهناك ثلاثة أنواع من أساليب قياس الذكاء الانفعالي يشير إليها جون ماير (John Mayer) كالآتي:

1. الاتجاه الأول: يقيس الذكاء الانفعالي من خلال اختبارات الأداء الأقصى Ability Measures, ومفهوم الذكاء الانفعالي بناء على ذلك يتعلق بالقدرات المعرفية الحقيقية ذات الصلة بالمشاعر.

2. أما الاتجاه الثاني, وقيس الذكاء الانفعالي من خلال استبيانات التقرير الذاتي (Self - Report Tests), ومفهوم الذكاء الانفعالي بناء على ذلك يعن بالقدرات المعرفية المرتبطة بالمشاعر كما يدركها الفرد ذاتياً, ويعتمد على نماذج السمات أو النماذج المختلط لبار- أون وجولمان وسينج وغيرهم.

3. أما الاتجاه الثالث, ويسمى اختبارات تقديرات المحيطين Informant Test or observers Scales, وهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي, لكن نقطة الخلاف تتمثل في أنه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص آخر وليس الفرد نفسه هو من يجيب على أداة القياس. ويعتمد هذا الأسلوب أيضاً على نماذج السمات أو النماذج المختلطة لبار- أون وجولمان وسينج وغيرهم. ويجب الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الانفعالي, كذلك لا يوجد اتفاق حول ما إذا كانت مقاييس التقرير الذاتي أو مقاييس الأداء هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم, أم أن كل طريقة تقيس مفهوم مختلف عن المفهوم الذي تقيسه الطريقة الأخرى (القاضي، 2012)

الفرق بين الاختبارات الأدائية واختبارات التقرير الذاتي

يمكن تلخيص الفروق بين الاختبارات الأدائية واختبار التقرير الذاتي حسب الآتي (السمادوني, 2007):

1. تقيس اختبارات الأداء الذكاء الانفعالي, بينما تقيس اختبارات التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك. فكل من الذكاء الانفعالي الحقيقي والمدرك يكون مهماً, ويعتبر أحد المتنبئات التي تسهم في تكيف الناس مع الصعوبات التي تواجههم في حياتهم اليومية. ويتساءل العاملون في مجال علم النفس. كيف يعتقد الناس أن كل ما يفعلونه حقيقي وواقعي أو كل ما يدركونه يكون حقيقياً؟.

2. إن اختبارات الأداء تتطلب وقتاً أكبر في التطبيق مقارنة بالوقت المستغرق في استخدام مقاييس التقرير الذاتي, حيث أن النوع الأخير من الاختبارات تسمح للأفراد أن يحددوا نسبة ذكائهم الانفعالي من خلال عبارات لفظية قصيرة, (مثل: أكون جيداً في إدراك انفعالاتي وانفعالات الآخرين), بينما تتطلب اختبارات الأداء عدداً من الملاحظات, مثل: تحديد نسبة الذكاء الانفعالي.

3. إن اختبارات الأداء تختلف عن مقاييس التقرير الذاتي التي تتطلب من الفرد أن يكون ذو بصيرة ووعي عند تحديد نسبة ذكائه الانفعالي. إن معظم الناس في بعض الأحيان ليس لديهم فهم دقيق عن ذكائهم بصفة عامة، إذا تجاوزنا الذكاء الانفعالي، لذلك توصلت الدراسات إلى وجود ارتباطات ضعيفة بين مقاييس التقرير الذاتي ومقاييس القدرة الحقيقية (اختبارات الأداء). وبالمثل، تبين من بعض الدراسات أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين التقرير الذاتي للإدراك الانفعالي وبين الأداء الحقيقي في التعرف إلى الانفعالات.
4. إن المشكلة الأساسية في استخدام مقاييس التقرير الذاتي، أن الناس يمكنهم أن يحرفوا (يشوهوا) استجاباتهم، لكي يظهروا بمظهر أفضل أو سيئ عن استجاباتهم الحقيقية. وحتى تتعرف على درجة التشويه في استجابات الفرد يجب أن تشمل تلك الدرجة مثل مقياس الكذب. أما بالنسبة لاختبارات الأداء، فلا يتطلب من الشخص تحريف استجاباته لأنها تتطلب عدداً من الملاحظات قبل تحديد نسبة الذكاء الانفعالي.
5. تميل مقاييس التقرير الذاتي إلى قياس الذكاء الانفعالي لأن ترتبط باختبارات تقيس سمات الشخصية المعدة جيداً، والتي تقيس عوامل متعددة، أما اختبارات الأداء، تميل إلى أن يكون ارتباطها ضعيفاً مع اختبارات الشخصية، وتتداخل معها بمقاييس الذكاء التقليدية.
- ويؤكد ميشيل بيرنت (Perent, Michae 1996) أن قياس الذكاء الانفعالي من خلال عبارات تقرير الذات تعد مشكلة، لأنها لا تكون متوافقة أحياناً مع السلوك الواقعي، بعكس المقاييس المبنية على الأداء الفعلي للذكاء الانفعالي. وعلى الجانب الآخر نجد دولر وهجز (1996 Galen Geher & Johan Mayer) يشيران إلى أن الذكاء الانفعالي سمة وليس قدرة وبالتالي يتم قياسه من خلال عبارات التقرير الذاتي (عصام والإمام، 2002).

6.1.2 قدرات الذكاء الانفعالي

- هناك سبع قدرات حاسمة وقوية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالذكاء الانفعالي، هي (حسين، 2005):
1. الثقة: الإحساس بالسيطرة على الجسد والتعامل معه، والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط، وأن يشعر الفرد بأنه على الأرجح سينجح فيما يعهد إليه.
 2. حب الاستطلاع: الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي يملأ النفس بالسرور.
 3. الإصرار: الرغبة والقدرة على أن يكون مؤثراً، وعلى أن يفعل ذلك بأدب وإصرار، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة والفعالية.

4. السيطرة على النفس: القدرة على تغيير الأفعال، والتحكم فيها بطرق تتناسب مع المرحلة السنية والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله.
5. القدرة على تكوين علاقات الارتباط بالآخرين: الارتكاز على الإحساس بأنه يفهم الآخرين وأنهم يفهمونه.
6. القدرة على التواصل: الرغبة والقدرة على التبادل الشفوي للأفكار والمشاعر والمفاهيم مع غيره، وهذا مرتبط بثقتك في الآخرين والاستمتاع بالارتباط بهم.
7. التعاون: القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير.

7.1.2 خصائص وسمات الأذكىاء انفعالياً

ذكر عدد من العلماء والباحثين سمات ومؤشرات الأذكىاء انفعالياً كالاتي (القاضي, 2012):

- 1- لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط.
- 2- يتمتعون بدرجة منخفضة من الإكتئاب والقلق.
- 3- أنهم أكثر مرونة وانفتاحاً وتقمصاً تجاه الآخرين.
- 4- لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.
- 5- لديهم القدرة على التحكم بالذات، والتعبير المناسب عن المشاعر.
- 6- لديهم القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.
- 7- لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل متروي وهادئ.
- 8- لديهم القدرة على التخطيط، وتحديد الأهداف، والمثابرة في أداء الأعمال.
- 9- لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.
- 11- لديهم توازن عاطفي في حياتهم.
- 12- لديهم قدر كبير من التركيز والتفكير.
- 13- لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات وكبح جماح الغضب.
- 14- لديهم على قدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وتحليل انفعالاتهم.

15- لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.

16- لديهم قدرة على تأكيد الذات.

17- لديهم قدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين.

8.1.2 وسائل تنمية الذكاء الانفعالي

يسعى معظم الآباء والأمهات إلى توفير فرص النمو الجيدة للأطفال، وفي اعتقادهم أنه كلما أمكن تهيئة أنشطة مختلفة ومتنوعة، بأن ذلك يعني تهيئة فرص أكبر لنجاح الأطفال. وقد أثبتت الدراسات التربوية والنفسية أن التنشئة والعلاقة بين الآباء والأبناء لها الأثر المهم في مستقبلهم، ومن هنا ظهرت اتجاهات تدعو لتعليم الوالدين الأساليب والطرق الناجحة في التعامل مع أبنائهم وإظهار الاهتمام الإيجابي بهم، ومن هذه الأساليب (عليوات، 2007):

1. مساعدة الأبناء في الاعتماد على أنفسهم وعلى اتخاذ قراراتهم، لكي يتمكنوا من اتخاذ قرارات مصيرية في المستقبل.
2. تعليم الأبناء احترام من هم أكبر منهم سناً أياً كانت صلتهم بهم، فالاحترام سينمو معهم وسيساهم في نجاحهم المستقبلي، وهذا يعزز شخصية الأبناء عندما يكونوا أفراداً في المجتمع سواء في الوظيفة أم الأسرة.
3. تعليم الأبناء فن الاستماع للغير بتعاطف.
4. تدريب الأبناء أن يتعلموا من أخطائهم وأخطاء الآخرين، فكل واحد منا يخطئ ويتعثر، والمهم أن نتعلم كيف نقف بعد كل سقطة والسير من جديد، وأن نعلم أبنائنا أن الفشل فرصة لتتعلم منه الصواب لكي نندفع إلى الأمام، فلا نتراجع أو نياس.
5. يجب أن ننمي في شخصية أبنائنا النظرة التفاضلية: لأن الشخص المتفائل هو الذي يكون قادراً على تخطي المشاكل والمصاعب في المستقبل.
6. يجب أن نعلم الأبناء على تقديم الاعتذار في حال ارتكاب خطأ ما في حق شخص آخر، وتعليمهم أن ذلك لا ينقص من قدرهم.
7. تهيئة الأبناء لتحمل المسؤولية، ولكن يجب أن تكون هذه المسؤوليات تتناسب أعمارهم.
8. تهيئة الأبناء على أن يكونوا اجتماعيين، فمثلاً إقامة علاقات اجتماعية وعقد صداقات جديدة لينسجموا مع من حولهم.
9. تدريبهم على التعاطف والاهتمام بالآخرين، كمشاركة أصدقائهم في فرحهم وأحزانهم، مثلاً: (زيارة مريض، تقديم هدية بسيطة في عيد ميلاد صديق)، حيث ينصح

المتخصصون في التربية الآباء والأمهات بعدم تنمية تقدير الذات للابن عن طريق كيل المدح والثناء الدائم له أو التعزيز المستمر، مما ينتج عنه آثار غير محمودة العواقب، فكثرة المدح تؤثر على نفسية الابن وسلوكه.

9.1.2 التفسير العصبي "الأحيائي" للذكاء الانفعالي

اوضح حسين (2005) التفسيرات العصبية الأتية للذكاء الانفعالي:

1. يتحدث علماء المخ في معظم الأحيان عن جزء المخ المتخصص بالتفكير وهو اللحاء، ويشار إليه أحياناً باسم اللحاء الحديث للمخ الذي يمثل جزءاً مستقلاً عن الجزء العاطفي للمخ، أي الجهاز الطرفي، إلا أنه في حقيقة الأمر يتم تحديد الذكاء الانفعالي بالعلاقة بين كل من الجزئيين.
2. اللحاء عبارة عن شريحة مطوية من الأنسجة يصل سمكها إلى (3) مليمترات، ويقوم بتغليظ النصفين الكرويين للدماغ أو المخ، في الوقت الذي يقوم فيه النصفان الكرويين للمخ بالتحكم في معظم المهام الرئيسة للجسم. كالحركة العضلية أو الإدراك، فإن اللحاء هو الذي يعطي المعنى لكل ما نقوم بأدائه من أفعال، فاللحاء "مزاج التأمل، أو التفكير في المخ" هو الذي يوصل الإنسان إلى قمة التطور.
3. يتكون اللحاء من أربعة فصوص، فمثلاً نجد أن الفص الموجود في مؤخرة الرأس على سبيل المثال يحتوي على منطقة البصرية الرئيسة في المخ. وفي الحالة إصابة هذه المنطقة بأي جرح فان مجال الإبصار للشخص المصاب يغطي بتعتيم في الرؤية، وطبقاً لمدى الإصابة وزيادتها قد يصاب الشخص بالعمى أو فقدان البصر. أما بالنسبة لإصابة الفص الصدغ بالأذى وهو الفص الذي يقع خلف الأذن في الجانب الآخر من الرأس فان ذلك ينتج عنه مشكلة تتعلق بالذاكرة على مدى البعيد. أن فهم اللحاء وتطوره يمكننا من إدراك السبب في أن يكون بعض الأطفال موهوبين، بينما يكون آخرون من ذوي الإعاقة مبدعون في العلوم الهندسية، بينما يتعذر على غيرهم من الأطفال مجرد هجاء ألفاظها. إن اللحاء الجزء المفكر في المخ يمكننا من الإحساس بمشاعرنا ويجعل لدينا البصيرة بحيث نستطيع تحليل سبب إحساسنا لأشياء بطريقة معنية، مما يجعلنا نتخذ موقفاً مناسباً بشأنها.
4. إن الجهاز الطرفي الذي يشار إليه غالباً على أنه الجزء العاطفي للمخ يستقر بعمق داخل النصفين الكرويين للدماغ أو المخ، وهو المسؤول الأول عن تنظيم عواطفنا ودوافعنا. ويشتمل الجهاز الطرفي قرية معززة في الدماغ الذي تحدث فيه العملية التعليمية، وتخزن

فيه الذكريات العاطفية، كما يشمل هذا الجهاز على إحدى لوزتي الحلق التي تعتبر مركز التحكم العاطفي في المخ.

5. وبالنسبة للعنصر الرئيس الثالث من أجزاء العصبية، فقد تمكن العلماء تعيين أو تحديد خيوط الحامض الأميني المسماة بالبيبتيدات العصبية وهي مرتبطة بالعواطف، ويتم تخزين هذه البيبتيدات في الجزء العاطفي للمخ، ثم يتم إرسالها إلى أجزاء الجسم كافة عند الإحساس بأية عاطفة، وتوجيه الجسم لأحداث أي رد فعل مناسب.

6. اللحاء جزء التفكير في المخ، ويساعد على ضبط العواطف والتحكم فيها، فيما يتعلق بحل المشكلات واللغة، والتخيلات والعمليات الأخرى المشابهة.

يعتبر الجزء الطرفي بالمخ هو الجزء العاطفي والمختص بالعواطف، ويشتمل الآتي: المهاد البصري من الدماغ ويقوم بإرسال أو توصيل الرسائل الى اللحاء قرية أمون في الدماغ، ويعتقد أن له دوراً مهماً يقوم بأدائه بشأن الذاكرة وتدبر المدركات الحسية.

10.1.2 الاتجاهات النظرية في الذكاء الانفعالي

تشير المراجعة المستفيضة للأدب التربوي والدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الذكاء الانفعالي إلى تنوع المداخل النظرية وتعددتها، وذلك على الرغم من حداثة المفهوم الذي ظهر في أواسط الثمانينيات. ويرجعون هذا التباين إلى الكم الهائل من البحوث والدراسات التي تناولت المفهوم من منطلقات نظرية متباينة على مدى العقدين الماضيين، لا سيما بعد نشر جولمان كتابه المشهور عن الذكاء الانفعالي عام (1995). ومع ذلك فإنه يمكن تحديد ثلاثة اتجاهات أو نماذج رئيسية، هي (جراون، 2012):

1. اتجاه تناول الذكاء الانفعالي كقدرة شأنه في ذلك شأن الذكاء العام. وهذا ما يمكن وصفه بنموذج القدرة، ويمثل هذا الاتجاه ماير وسالوفي.
2. اتجاه تناول الذكاء الانفعالي كمجموعة من الكفايات والمهارات الشخصية والاجتماعية والدافعية، وهذا ما يمكن وصفه بنموذج الكفايات، ويمثله دانيال جولمان.
3. اتجاه نظر للذكاء العاطفي كمفهوم تتداخل فيه عناصر ومكونات غير معرفية، وسمات شخصية، وهذا ما يمكن وصفه بنموذج الشخصية، ويمثله بار أون.

وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات والنماذج بشيء من التفصيل:

أ- نموذج القدرة لماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1998)

قدم هذا النموذج عالمي النفس الامريكاني بيتر سالوفي الأستاذ في جامعة ييل الأمريكية بالتظارف مع جهود جون ماير أستاذ علم النفس في جامعة همشاير الأمريكية. ويرى العالمان أن الذكاء الانفعالي يشير إلى قدرتنا للتعرف إلى معاني الانفعالات وعلاقتها، والاستدلال وحل المشكلات بالاعتماد على الانفعالات، لذلك يستلزم الذكاء الانفعالي توظيف الانفعالات لتعزيز الفعالية المعرفية. ولقد قسم العالمان الذكاء الانفعالي بحسب نموذج القدرة إلى اربع قدرات، هي (حسن، 2013):

1. إدراك الانفعالات Emotional Cognition

وتعني التعرف إلى الانفعالات التي تواجه الفرد وتقييمها، والتعبير عنها بصورة دقيقة. ولكي يتم الإدراك الانفعالي، ينبغي أن تتوفر لدى الفرد مجموعة من الخصائص حددها سالوفي وماير بالآتي: التعرف إلى انفعالات الذات، التعرف إلى انفعالات الآخرين والأشياء، التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها، والتمييز بين الانفعالات الصادقة والمزيفة.

2. استثمار الانفعالات Emotion Investment

وتعني استخدام الانفعالات المختلفة التي تواجه الفرد، لرؤية الأمور من زوايا متعددة، مما يمكننا من اتخاذ القرارات الصحيحة، كما أن توظيف الانفعالات يعني أن تسهل الانفعالات عملية التفكير من خلال توجيه الانتباه للمعلومات المهمة للموقف. ويوضح سالوفي وماير أنه كي يحدث توظيف الانفعالات لا بد أن تتوفر لدى الفرد مجموعة من الخصائص، هي: توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر، التحول (التأرجح) بين انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا، واستخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.

3- فهم الانفعالات Understanding of Emotions

وتعني تحليل الانفعالات المختلفة التي تواجه الفرد، وذلك من أجل: تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها، تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات، فهم الانفعالات المركبة والمتناقضة، وملاحظة التحول أوالتغير في الانفعال سواء في الشدة والنوع.

4- إدارة الانفعالات Emotion Management

وتعني تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الانفعالي والعقلي، الذي يتم من خلال: الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة، الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي، وإدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.

ب- نموذج جولمان (Golman, 1995)

عرض جولمان في كتابه الأول "الذكاء الانفعالي" نظريته في الذكاء الانفعالي، ودوره في النجاح المهني للفرد في حياته العملية مقارنة مع دور الذكاء الأكاديمي أو الذكاء العام بالمفهوم التقليدي. يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية، وفي مواقف الحياة المختلفة. وأشار جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل خليطاً من السمات الشخصية والدافعية والكفايات والمهارات الانفعالية التي تتوزع ضمن خمسة مجالات، هي: الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعاطف، والعلاقات الاجتماعية. وصنف هذه المجالات في بعدين رئيسيين هما، (جراون، 2012):

أ. الكفاية الشخصية. تحدّد هذه الكفايات الكيفية التي ندير بها أنفسنا وتضم المجالات الثلاثة التالية:

- الوعي الذاتي Self - Awareness ويشتمل الكفاءات الأتية: الوعي الانفعالي، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالنفس.

- التنظيم الذاتي Self - Regulation ويقصد به إدارة الحالات الداخلية للفرد ودوافعه وإمكاناته. ويشتمل التنظيم الذاتي، الموثوقية، الوعي، التكيف، الابتكار.

- الدافعية Motivation يقصد بها النزعات العاطفية الموجهة أو المسهّلة لبلوغ الأهداف. تشتمل الدافعية على الكفاءات الأتية: الدافع للتحصيل، الالتزام، المبادرة، التفاوض.

ب. الكفاية الاجتماعية: تحدّد هذه الكفايات الكيفية التي نتناول بها العلاقة مع الآخرين.

1. التعاطف Empathy يقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم. ويشتمل التعاطف الكفاءات الأتية: فهم الآخرين، تطوير الآخرين، تكييف الخدمة، فعالية التنوع، الوعي السياسي.

2. المهارات الاجتماعية Social Skills تعني الخبرة والمهارة في إحداث الاستجابات المرغوبة عند الآخرين وتتضمن ما يلي: التأثير، الاتصال، إدارة الصراع، القيادة، تحفيز التغيير، التعاون، قدرات الفري، بناء روابط.

ج. نموذج بار أون 1998 Bar ON

يتكون نموذج بار أون من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بعداً فرعياً كما هو موضح فيما يلي (حسن، 2007):

1. الذكاء الانفعالي الشخصي Interpersonal Emotional Intelligence ويشتمل: الوعي بالذات الوجدانية والانفعالية، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، والاستقلالية.
2. الذكاء الانفعالي الاجتماعي Interpersonal Emotional Intelligence ويشتمل: التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية.
3. القدرة على التكيف Adaptability وتشتمل: حل المشكلة، اختبار الواقع، والمرونة.
4. إدارة الضغوط Stress Management وتشتمل: تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.
5. المزاج العام General Mood ويشتمل: السعادة، والتفاؤل.

وقد أعاد بار أون تنظيم العوامل المكونة للذكاء الانفعالي في تنظيم أطلق عليه التنظيم الطبوغرافي وفيه قسم أبعاد الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة عوامل:

- أ. **العوامل الجوهرية Core Factors** وتشتمل: الوعي بالذات الانفعالية، التفهم، التوكيدية، اختبار الواقع، ضبط الاندفاع.
- ب. **العوامل التأييدية Supporting Factors** وتشتمل: اعتبار الذات، الاستقلالية، المسؤولية الاجتماعية، التفاؤل، المرونة، تحمل الضغط.
- ج. **العوامل المحصلة Resultant Factors** وتشتمل: حل المشكلة، العلاقات الشخصية مع الآخرين، تحقيق الذات، السعادة.

ويرى بار أون أن هناك ثلاثة من بين العوامل الجوهرية أكثر أهمية من العوامل الأخرى، هي: الوعي بالذات الانفعالية، والتوكيدية، والتفهم، أما العوامل الجوهرية الأخرى فلا تقل إسهاماً في الذكاء الانفعالي، وهذه العوامل الجوهرية تقود إلى عوامل محصلة، ويعتمد العاملان على العوامل المساعدة أو المساندة فمثلاً يعتمد الوعي بالذات الانفعالية على اعتبار الذات وأن تؤكد الذات يتضمن الاستقلالية، كما تعتمد العلاقات بين الأشخاص على اعتبار الذات والمسؤولية الاجتماعية كما تتفاعل العوامل المساندة الإضافية، مثل: التفاؤل، وتحمل الضغوط مع العوامل الجوهرية، مثل اختبار الواقع وضبط الاندفاع، وكذلك عامل المرونة المساندة الذي يسهم في

العوامل الأخرى، مثل: حل المشكلة، وتحمل الضغوط والعلاقات بين الأشخاص (حسين، 2011).

وتتفق تلك النماذج فيما بينها على أن هناك العديد من مكونات الذكاء الانفعالي، وأن هناك تداخل في مسميات الأبعاد الرئيسية ومكوناتها الفرعية، ولكن هناك اختلافاً طفيفاً في درجة فهم كل نموذج لتلك المكونات الانفعالية، فعلى سبيل المثال تشتمل كل تلك النماذج على مفهوم الوعي بالانفعالات وإدراكها، وعلى مفهوم إدارة لانفعالات باعتبارها عنصراً من أهم عناصر الذكاء الانفعالي لدى الفرد، ولقد تم إيجاد علاقة بين العناصر المختلفة لتلك النماذج المختلفة من خلال القيام ببعض التحليلات الإحصائية، وتم التوصل إلى أن هناك دليلاً على وجود علاقة سواء من قريب أو بعيد بين المقاييس المختلفة للذكاء الانفعالي، وأنه أحياناً يوجد تشابه بين تلك المقاييس في نوعية المكونات التي يتم تقييمها. فالذكاء الانفعالي لا يقتصر على نظرية واحدة، ولكن مجموعة من النظريات التي تهتم بإبراز موضوع واحد، وتسعى كل نظرية في محاولة من واضعها لفهم مهارات الذكاء الانفعالي وسماته وقدراته المتعلقة به وتفسيرها تفسيراً معقولاً، مما يساهم في الوقوف على ماهية الذكاء الانفعالي. لذلك، فكل نظرية من نظريات ونماذج الذكاء الانفعالي تضيف جوانب ومهارات إضافية ومختلفة عن النظرية التي سبقتها، ولكن يجب أن نعترف أن وجود تلك النظريات المتعددة للذكاء الانفعالي لا يشير إلى أي ضعف أو قصور، ولكن يشير إلى خصوبة ذلك المجال، وإن كان البعض يرى أن ذلك التعدد، وعدم الاستقرار على نظرية، وعلى نموذج موحد للذكاء الانفعالي من الممكن أن يساهم وإضعاف شرعية ذلك المجال وإضعاف جودته، ويؤدي إلى عزوف المجتمع ككل عنه، وذلك لأن مجال الذكاء الانفعالي ليس معقداً بما يتطلب وجود نظريات عديدة ومفاهيم متعددة له (حسين وحسين، 2006).

ويرى الباحث أن جميع النماذج سابقة الذكر تشير إلى أنه ينبغي على الفرد استثمار جميع قدراته الانفعالية في تعامله مع الآخرين، وجميعها تمثل الاستثمار الحقيقي لانفعالات الفرد وللذكاء الوجداني للفرد، إلا أن الباحث يتبنى نموذج ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي، وذلك لأن هذا النموذج بشكل عام يمثل التجسيد العلمي والعملية للذكاء الانفعالي بأبعاده، وشموله على الأبعاد الملائمة للذكاء الانفعالي والمتمثلة في التعرف إلى الانفعالات، وهي عبارة عن المدخلات الأولية للذكاء الانفعالي، ومن ثم توظيف تلك الانفعالات واستخدامها في الحياة اليومية وداخل المواقف الاجتماعية بالشكل المناسب، وأن هذا النموذج من النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي أشار إلى تنمية قدرة الفرد على فهم الانفعالات وتسميتها التسمية الدقيقة والصحيحة، والتمييز بينها بشكل دقيق كما لإدارة الانفعالات المتمثلة في قدرة الفرد على تقبل جميع الانفعالات، والسيطرة والتحكم بها، وذلك يساعد الفرد على توظيف تلك الانفعالات بالشكل الإيجابي في المواقف الاجتماعية.

2.2 أساليب المعاملة الوالدية

1.2.2 تمهيد

مما بينته الأبحاث العلمية العديدة وأكده علماء النفس، هو كون مرحلة الطفولة مرحلة مهمة وأساسية، و جداً حساسة من حيث بناء قواعد المجتمع القوي الصالح وتهيئة الأطفال لخوض غمار المستقبل بنجاح والمساهمة في مختلف النشاطات ومجالات الحياة الاجتماعية بكيفية فعالة، بعد أن يكون قد تشبع منذ صغره بما يقوي شخصيته وعقيدته ويشد عزيمته وينمي علاقاته بالمجتمع، فيكون بذلك ثقة بالنفس وقدراته عالية تؤهله في المستقبل ليكون فرداً صالحاً له ومع الآخرين. وما دام الفرد منذ ولادته يمر بمراحل عديدة ومختلفة في نشأته وحياته، فإن مسؤولية نشأته وتربيته قد لا تكون وقف على هيئة ما أو شخص ما، حتى وإن كانت مسؤولية مشتركة، فهي تعود بالدرجة الأولى للأسرة باعتبارها الخلية الأولى في المجتمع، وهي بمثابة الجماعة الأولى التي يندمج فيها الفرد، فيكون بذلك قد أشرف على الدخول في المجتمع الكبير مما يزيد به من أسرته من خلال الروابط التي تربط بين أعضاء الأسرة الواحدة حيث يتعلم كيفية التعايش مع الأخوين، ومن خلال ما يجده بين أسرته من نظام في الحياة ومن تربية وعادات وقيم ليحدد الطفل نظام حياته وعاداته وقيمه، فهو بمثابة الورقة البيضاء يولد على الفطرة ولأسرته الدور الكبير في أن توجهه طبقاً لإرادتها وقدراتها على التربية، إذ أن مسؤولية الأسرة نحو الطفل هي مسؤولية كبيرة (سلامي، 2012).

إضافة إلى ذلك فإن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل تلعب دوراً مهماً وفاعلاً في إعدادة للحياة الاجتماعية الفاعلة عن طريق تزويده بقيم المجتمع واتجاهاته، فضلاً عن المعارف والمهارات اللازمة من أجل استمراره وتوافقه بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية. والأسرة هي الوسيط الذي اصطلح عليه المجتمع لتلبية دوافع الطفل الطبيعية والاجتماعية، وهي المدرسة الأولى التي تقوم بتنشئته وتربيته وتطبيعها الاجتماعي، والمكون الأساس لشخصيته من الجوانب جميعها. فإليها يعود حسن توافق الطفل أو عدمه مع المحيط الذي يعيش فيه. إذ عن طريقها يتعلم الطفل أنماط السلوك التي يتبعها في حياته، ولديه الوسائل التي تساعد على تحقيق توافقه داخل محيط الأسرة وخارجها، فالأسرة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال عمليات الضبط والثواب والعقاب، حيث تترسخ وتتكون لدى الطفل نظرتة نحو نفسه والآخرين، وكذلك تتكون اتجاهاته بفضل علاقته بوالديه ورعايتهم له. وعلى قدر ما تتضمن هذه العلاقة من دفاء وتقبل وإشباع، أو إهمال ونبذ وحرمان تكون استجابات الفرد نحو الآخرين ومواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترض طريقه، وتعيق توافقه (اسماعيل، 1987).

2.2.2 تعريف التنشئة الاجتماعية

يرى حامد زهران أن التنشئة الاجتماعية عملية "تعلم وتعليم وتربية وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وهي عملية التشكيل الاجتماعي". ويرى كل من هيثجتون وبارك Hetherington and Parke، أن التنشئة الاجتماعية عملية يُعَلَّم فيها أفراد جدد في المجتمع قواعد وقوانين اللعب الاجتماعي، من خلال وكالات للتنشئة تساعد هؤلاء الجدد أن يتبنوا قوانين وقواعد تساعد على اللعب بنفس الطريقة المرتضاه في ذلك المجتمع. والتنشئة الاجتماعية عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الفرد عموماً طفلاً أو راشداً عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواراً اجتماعية، ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية والاتجاهات النفسية، ويتعلم كيف يتصرف ويسلك بأسلوب اجتماعي توافقي عليه وترتضيه الجماعة والمجتمع (الشرييني وصادق، 2013).

ويعرف بارسونز Parsons التنشئة الاجتماعية بأنها: عبارة عن عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة لا نهاية لها (ابوجادو، 1998).

ويعرفها (تشليد) بأنها: العملية الكلية التي يوجه بواسطتها الفرد الى تنمية سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديداً. وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها (أبومغلي وآخرون، 2002).

وتشير التنشئة الاجتماعية إلى العوامل الاجتماعية في نمو الطفل، فهي الطريقة التي تصبح من خلالها معظم القوانين والقيم الاجتماعية جزءاً من بناء شخصية الفرد، وهي أيضاً العملية القائمة على التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الطفل أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها في جماعته، بحيث يستطيع أن يعيش فيها ويتعامل مع أعضائها بقدر مناسب من التناسق والنجاح. ولهذا يرى الكن Elkin أن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي بواسطتها يتعلم فرد ما طرائق مجتمع أو جماعة حتى يستطيع أن يتعامل معها، وهي تتضمن تعلم استيعاب أساليب السلوك والقيم والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة (عثمان، 1990).

3.2.2 تعريف أساليب المعاملة الوالدية

عرف العديد من الباحثين المعاملة الوالدية بتعريفات متعددة، وذلك بتعدد تصوراتهم النظرية، ومن هذه التعريفات نذكر ما يلي:

عرفها طاهر بأنها: "الطرائق التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم وهي أيضا ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم خلال عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين" (طاهر، 1989، ص64).

عرفها أبو الخير بأنها تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، التي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه (أبو الخير، 1985).

وعرفها دسوقي بأنها الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواعاً من السلوك المختلف، والقيم، والعادات، والتقاليد (دسوقي، 1991).

ويعرف مصطفى فهمي أساليب المعاملة الوالدية بأنها التعبير الظاهر لاستجابات الوالدين نحو سلوك أبنائهم، الذي يهدف إلى تأثير توجيهي في مواقف الحياة المختلفة (رمضان، 1998).

وعرفها عسكر (1996) بأنها مدى إدراك الطفل للمعاملة من والديه في إطار التنشئة الاجتماعية في اتجاه القبول الذي يمثل في إدراك الطفل للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان والأمان، بصورة لفظية أو غير لفظية، أو اتجاه الرفض الذي يمثل في إدراك الطفل لعدوان الوالدين وغضبهم عليه واستيائهم منه، أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاد والتجريح والتقليل من شأنه، وتعمد إهانته، وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسخرية، والتهمك، واللامبالاة، والإهمال، ورفضه رفضاً غير محدود بصورة غامضة.

4.2.2 نظريات التنشئة الاجتماعية

قد اختلفت وجهات النظر حول الآلية التي تم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بنظريات التنشئة الاجتماعية. وإذ أمعنا النظر في عملية التنشئة الاجتماعية لتمييز أبعادها والتعرف إلى حدودها، نجد تعدداً كبيراً في الآراء التي تفسرها، ولكننا نجد أنها تلتقي في النهاية عند الوظيفتين الآتيتين (أبو جادو، 1998):

- أ. امتصاص وتمثيل ما تراه الجماعة ضرورياً لاستمرارها وبقائها.
- ب. ضمان التماسك والتوازن في داخل الجماعة بتحقيق قدر مشترك من التشابه يبسر التعامل والتفاعل ويقلل من التصادم عندما ينشأ التداخل.

وسنتناول فيما يلي أبرز النظريات التي حاولت تفسير عمليات التنشئة الاجتماعية، وهي:

- أ- نظرية التحليل النفسي.
- ب- نظرية التعلم الاجتماعي.
- ت- نظرية الدور الاجتماعي.
- ث- نظرية التفاعل الرمزي.
- ج- نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل.

أولاً- نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية العالم النفسي المعروف فرويد Freud، الزعيم التقليدي لمدرسة التحليل النفسي، الذي يرى أن جذور التنشئة الاجتماعية عند الإنسان تكمن في ما يسميه بالأنا الأعلى الذي يتطور عند الطفل نتيجة تقيده لدور والده والذي هو من نفس الجنس، وذلك في محاولة من الطفل لحل عقدة أوديب عند الذكور، وعقدة الكترا عند الاناث (أبو جادو، 1998).

وتفترض نظرية التحليل النفسي أن هناك جهازاً داخل الفرد يتكون من ثلاثة منظمات عرفت بالهـو Id، والأنا Ego والأنا الأعلى Supper Ego. ويمثل الهومصدر الغرائز محتواه اللاشعوري ويسعى دائماً لتحقيق مبدأ اللذة. وحينما يتصل ألهو بالمجتمع المحيط أو البيئة المحيطة تبدأ عملية تكوين الأنا، وتظهر فعالية الأنا عندما يتعلم الفرد كيف يتمكن من تحقيق رغبات ألهو في نطاق الظروف التي يفرضها المجتمع والبيئة بعاداته وتقاليده. إلا أن الأنا لا يستطيع كبح كل المحفزات الغريزية الخطرة التي تتنافى مع هذه القيم وتلك التقاليد، وبالتالي تأتي أوامر الوالدين والكبار ورقابتهم على تصرفات الطفل وسلوكياته، ويصبح للأب مثلاً أوامر ونواه كما له تشجيع ورضى، ومن ثم تشتق الأنا الأعلى، ومع مرور الوقت مع تعليمات وتوجيهات هؤلاء الكبار تصبح الأنا الأعلى بمثابة المراقب للسلوك الذي يوجهه للأوامر ويهددها كما كان يفعل الكبار، ومن هنا تتكون معايير السلوك التي تمثلها الطفل وتصبح جزءاً من بنائه النفسي، ويطلق عليها الأنا الأعلى "الضمير". وترى نظرية التحليل النفسي أن التنشئة عملية قائمة على التفاعل، يكتسب فيها الطفل معايير السلوك. وتضفي على الأم أهمية في ذلك الأمر خلال تفاعلها مع طفلها في مواقف التغذية والتدريب على الإخراج. وإن كانت الصيغة الفرويدية تركز

على دور الأم والأب وتعلن عن توحيد الطفل خلال مراحل نفسجنسية مع أحد الوالدين، ومن ثم يستدمج خصائص الوالد المتوحد معه، وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى (الشربيني وصادق، 2013).

وعلى نحو عام يمكن شرح مفهوم التنشئة الاجتماعية من منظور هذه المدرسة، على أنها عمليات تحويل الطفل بواسطة والديه من كائن بيولوجي فطري ذي طبيعة غرائزية بهيمية إلى راشد اجتماعي، عبر مراحل من التحول حددها فرويد بالهوى، والأنا، والأنا الأعلى أو الضمير، وهي أيضاً عمليات تحويل الرقابة على سلوك الطفل من رقابة خارجية بواسطة والديه إلى داخلية بواسطة الضمير (الأنا الأعلى)، ويكون الصراع في هذا المقام بين الطفل ووالديه هو الآلية الفعالة بينهما. وبهذا فإن عملية التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتساب الطفل وتمثله لمعايير والديه والمجتمع وتكوين الأنا الأعلى لديه. ويعتقد فرويد بأن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية أهمها التعزيز والانطفاء القائم على الثواب والعقاب. فعملية التنشئة الاجتماعية، تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً وتدعيمها، وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعياً. كما أن التقليد والتوحد القائم على الشعور بالقيمة والحب يعدان من أبرز أساليب التنشئة الاجتماعية (همشري، 2003).

ثانياً - نظرية التعلم الاجتماعي

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم، لأنها تتضمن تغييراً أو تعديلاً في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، ولأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم أثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم، سواء أكان ذلك بقصد أم بدون قصد (دبابنة ومحفوظ، 1984).

وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، وذلك من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم، ولا شك أن مبادئ التعليم العامة مثل التعزيز والعقاب والإطفاء والتعميم والتمييز كلها تلعب دوراً رئيساً في عملية التنشئة الاجتماعية (حسان، 1989).

ويعطي أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد، وعلى وجه الخصوص دولارد وميللر Dollard & Miller أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، ويعتقدان بأن السلوك يتدعم أو يتغير تبعاً لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر مرة أخرى، في مواقف مماثلة للموقف الذي أثيب فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب، يميل إلى أن

يتوقف. أما باندورا وولترز (bandura & walter) فبالرغم من موافقهما على مبدأ التعزيز وأثره في تقوية السلوك، إلا أنهما يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعتبر كافياً لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا يستطيع الفرد فيها أن يفترض أن هذه الأنماط، قد تكونت تدريجياً عن طريق التعزيز (أبوجادو، 1998).

ويرى باندورا أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول إلى أهدافهم، ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على نتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أن كثير من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم، ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالاً مسبقاً فقط، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك، أي أن ما نتعلمه ليس فقط نماذج السلوك، ولكن القواعد التي هي أساس السلوك. ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان، ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربية بالغة، إذ أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية (نشواتي، 1985).

ثالثاً - نظرية الدور الاجتماعي

وتتخذ هذه النظرية مفهومي المكانة الاجتماعية والدور الاجتماعي، فالفرد يجب أن يعرف الأدوار الاجتماعية للآخرين ولنفسه، حتى يعرف كيف يسلك، وماذا يتوقع من غيره وما مشاعر هذا الغير. إن المقصود بالمكانة الاجتماعية وضع الفرد في بناء اجتماعي يتحدد اجتماعياً وترتبط به التزامات وواجبات تقابلها حقوق وامتيازات، مع ارتباط كل مكانة بنمط من السلوك المتوقع وهو الدور الاجتماعي الذي يتضمن إلى جانب السلوك المتوقع ومعرفته، مشاعر وقيم تحددتها الثقافة. ويكتسب الطفل أدواراً اجتماعية عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآباء والراشدين الذين لهم مكانة في نفسه فلا بد من قدر من الارتباط العاطفي وأربطة التعلق، وتعتبر الذات المفهوم الثالث في نظرية الدور. ذلك لأنه إذا كان للطفل أن يتفاعل بنجاح مع غيره في مجتمعه فعليه أن يعرف ما هو السلوك المتوقع منه والمصاحب للمكانات الاجتماعية المختلفة. وهنا لا بد أن يعرف الطفل ويتعلم كيف يسلك وفقاً للتوقعات. وأن يكون قادراً على أن يحدد لنفسه ويعرف عن طريق اللغة ومراجعة النفس، ما إذا كان سلوكه سليماً أم لا، ولا يتحقق ذلك كله إلا عندما يرى الطفل نفسه على أنه موضوع ذلك لأن نظريته إلى ذاته على اعتبارها موضوعاً يمكنه من مراجعة سلوكه وتوجيهه كلما أمكن إلى الأفضل من وجهة نظره بالطبع، وأيضاً الحكم على هذا السلوك. ويتم اكتساب الدور عن طريق احدي أو كل من الطريقتان الآتيتين (الداهري، 2008):

- أ. التعلم المباشر: فيقوم الوالدين أو أحدهما بتعليم طفلهما ضرورة مناسبة لسلوكه لسنه أو عمره أوجنسه ذكراً أم أنثى، فيعلم الطفل أن يكون متسماً بالحزم والقوة ويرتدي الملابس التي لا تشبهه بالإناث، وكذلك يتم تعليم البنت، وأيضاً تحدد الأسرة للطفل في سن محددة أدوار معينة مثل الحفاظ على أخته أو عدم الدخول قبل الاستئذان.
- ب. النماذج: يتخذ الطفل من المحيطين به نماذج تحتذى وقوة، بالإضافة إلى فهمه لأدوارهم وكيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض. الطبيب والمريض، المدرس والتلميذ، الأب والابن.

رابعاً: نظرية التفاعل الرمزي

يرجع الفضل في نظرية التفاعل الرمزي لكتابات تشارلز كولي، وجورج هيربرت ميد، ورايت ميلز. ومن أهم الأسس التي تقوم عليها هذه النظرية (أبو مغلي وسلامة وأبو رداحة، 2002):

1. أن الحقيقة الاجتماعية، حقيقة عقلية تقوم على التخيل والتصور.
2. التركيز على قدرة الإنسان على الاتصال من خلال الرموز، وقدرته على تحمل معان وأفكار ومعلومات يمكن نقلها لغيره.

وترى هذه النظرية أن تعرف الفرد على صورة ذاته يحدث من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تصوره لتصور الآخرين له، ومن خلال شعور خاص بالفرد مثل الشعور بالكبرياء. ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله من تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كاحترام والتقدير، وتفسيره لهذه التصرفات والاستجابات، فإنه يكون صورة لذاته، أي أن الآخرين مرآة يرى فيها نفسه. واهتم جورج مد بدراسة علاقة اللغة بالتنشئة، حيث توجد عند الإنسان قدرة على الاتصال والتفاعل من خلال رموز تحمل معان متفق عليها اجتماعياً. ومع تعقد درجة البناء الاجتماعي وتنوع الأدوار، فإن الإنسان يلجأ إلى التعميم فينمو لديه مفهوم الآخر العام، فيرى نفسه والآخرين في جماعات مميزة عن غيرها، كأن يرى نفسه عربياً على أساس قومي، أو مسلماً على أساس ديني، أو عضواً في طبقة اجتماعية. ولهذه الجماعات أثر مميز في عملية التنشئة الاجتماعية، كالأُسرة وجماعة الرفاق وجماعة العمل، إذ أن لكل جماعة من هذه الجماعات التي يتفاعل معها الفرد باستمرار قيماً ومعايير واتجاهات خاصة بها، إذ تتطلب عضوية أي من هذه الجماعات من الفرد تعلم أدوارها وقيمتها ومعاييرها (أبو جادو، 1998).

خامساً: نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل

يرى سيد أحمد عثمان صاحب هذه النظرية أن النظريات المختلفة للتطبيع الاجتماعي سابقة الذكر مثل التحليل النفسي، والتعلم الاجتماعي، والدور الاجتماعي وغيرها. لا تقدم بصورة منفردة أو مجتمعة تفسيراً شاملاً وكاملاً لعملية التطبيع الاجتماعي، وذلك لأنها لم تبرز الدور الإيجابي للطفل أثناء عملية تطبيعها، ولم تبين أهمية الالتزام الاجتماعي أو التعاهد الاجتماعي أثناء التطبيع الاجتماعي، كما أنها أغفلت الجانب الأخلاقي لعملية التطبيع الاجتماعي الذي أساسه الالتزام، ولم تبين أيضاً الكيفية التي تتكامل بها مؤسسات التطبيع الاجتماعي في عملها لإحداث التغيير المطلوب في الطفل. ومن أهم الأسس التي تقوم عليها هذه النظرية ما يلي (همشري، 2003):

1. أن التعاهد الاجتماعي المتبادل هو أساس التفاعل الاجتماعي الذي يقوم على تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل. وبمعنى آخر إن الطرف الذي يعطي يتوقع مقابل لهذا العطاء.
2. أنه في أي تنظيم اجتماعي متكامل لا بد أن يكون توجه أعضاء هذا التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادلياً، بمعنى أن يعمل كل فرد في جماعة منظمة على تحديد سلوكه بناء على توقعات الآخرين منه، بينما يحدد الآخرين سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه، أي أن توقعات أعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم بعضاً متبادلة.
3. إن مطابقة سلوك أعضاء الجماعة لتوقعات أعضائها بعضهم أمام بعضهم الآخر، يؤدي إلى رضاهم، وزيادة درجة مسابرتهم لتوقعات الجماعة وقيمتها ومعاييرها، والعكس صحيح، إذ يؤدي الانحراف عن التوقعات إلى عدم الرضا والقلق، وتقابله الجماعة بنوع من الرفض أو العقاب يختلف نوعه ودرجته بحسب طبيعة الجماعة.

5.2.2 مؤسسات التنشئة الاجتماعية

إن عملية التنشئة الاجتماعية ليست عملية تعليم رسمي يتلقاه الطفل في المؤسسات الرسمية، إنما هي أوسع من ذلك بكثير، إذ يدخل فيها اكتساب الفرد لأساليب السلوك والعادات الفردية والمهارات والاتجاهات والقيم، وهي كلها أمور تنتقل إلى الطفل عن طريق المحيطين به وفي المواقف الحياتية المتعددة ومن خلال مؤسسات متنوعة. وبالرغم من اختلاف هذه المؤسسات وتنوعها، إلا أنها تعمل معاً في تشكيل شخصية الطفل حتى وإن كانت تختلف وتفاوت فيما بينهما في نوع التأثير. وهناك العديد من المؤسسات، ومنها: الأسرة، والروضة، والمدرسة،

وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، ودور العبادة، وغيرها. وقد أشارت البحوث إلى أنه عندما توجد تباينات تولد صراعات بين الأفكار، والمثل والمهارات التي تنتقل عن طريق الأسرة في مقابل ما ينتقل عن طريق الروضة أو المدرسة، فإن تنشئة الطفل تميل إلى أن تصبح بطيئة وغير مؤكدة. ومن ناحية أخرى، فإنه عندما تكون جميع مؤسسات التنشئة متفقة ومتوافقة، فإن ذلك يقلل من الصراع والخلط عند الأطفال. وبناء على ذلك، لا بد من التكامل بين هذه المؤسسات وأيضاً التوافق حتى لا يحدث ازدواج أو تعارض في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقها الطفل من هذه المؤسسات، وبالتالي يحدث اضطراب في تكوين شخصية الطفل. لذلك يؤكد على التعاون والتكامل بين جميع المؤسسات الاجتماعية القائمة على تربية الطفل وتنشئته اجتماعياً (احمد ومحمد، 2007). وفيما يلي توضيح لأدوار هذه المؤسسات في التنشئة الاجتماعية.

أولاً- الأسرة

على الرغم من تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، إلا أننا لا نكون مخطئين إذا قلنا أن الأسرة تفوق المؤسسات الأخرى كلها مجتمعة فيما تغرسه في الطفل، باعتبارها الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل ويعيش فيها السنوات التكوينية الأولى من عمره. وحيث أن الأسرة تعد المكان الأول والوحيد للتربية المقصودة في مراحل الطفولة الأولى، فهي تقوم برعاية الطفل وتهذيبه في أهم الفترات وأعمقها أثراً في بناء شخصيته، وتكوين اتجاهاته وقيمه وأفكاره في كل ميدان، بل وفي تشكيل حياته بصفة عامة، فالأسرة هي التي تبدأ بتعليم الصغير اللغة وتكسبه القدرة على التعبير بها، وتهينه لاكتساب الخبرات في المجالات المختلفة، وهي التي تسرع في تدارك الانحراف والشذوذ السلوكي في الفترة المبكرة قبل أن تستقل. وهكذا يتضح أن الأسرة وسيلة الاستمرار المادي للمجتمع الذي تزوده بأعضاء جدد عن طريق التناسل، وتتولى أيضاً الاستمرار المعنوي لهذا المجتمع، وذلك بتلقين قيمه ومعايير سلوكه واتجاهاته وعاداته وطرائقه للأطفال (رمضان، 1998).

وترجع أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء إلى ما يلي (الناشف، 2007):

- أن الأسرة وما تشتمل عليه من أفراد هي المكان الأول الذي يتم فيه باكورة الاتصال الاجتماعي الذي يمارسه الطفل مع بداية سنوات حياته، مما ينعكس على نموه الاجتماعي فيما بعد.
- إن القيم والتقاليد والاتجاهات والعادات تمر بعملية تنقية من خلال الآباء لتأخذ طريقها إلى الأبناء بصورة مصفاة وأكثر خصوصية.

- الأسرة هي المكان الوحيد في مرحلة الطفولة المبكرة للتربية المقصودة المصحوبة بتعلم اللغة ومهارات التعبير، ولا تستطيع أي وكالة أخرى أن تقوم بهذا الدور نيابة عن أسرة الطفل الطبيعية.
- الأسرة هي أول موصل لثقافة المجتمع إلى الطفل، وهي المكان الذي يزود الأطفال ببذور العواطف والاتجاهات اللازمة للحياة في المجتمع.
- إن التفاعل بين الأسرة والطفل يكون مكثفاً وأطول زمنياً من الجهات الأخرى المتفاعلة مع الطفل، لذا فإن تأثير الأسرة على الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة في مجال التنشئة الاجتماعية هو الأقوى والأكثر دوماً بالمقارنة مع الوكالات (الوسائط) الأخرى مثل الأقران والمعلمين والإعلام.
- الأسرة هي مصدر الأمن بالنسبة للطفل، فهي التي تلبى احتياجاته المادية والنفسية، وهي الجماعة الإنسانية الأولى التي تتقبل الطفل لذاته وبذاته لا لعمل أو خدمة يؤديها.
- تعتبر الأسرة النموذج الأمثل للحماية الأولية التي تتميز فيها العلاقات الاجتماعية بالواجهة بين أعضائها والترابط والتعاون على أساس من الود والحب.
- تحرص الأسرة على تثقيف الطفل دينياً وإرساء القيم الأخلاقية بشكلها المبدئي البسيط في السنوات الأولى قبل خروج الطفل من دائرة الأسرة إلى العالم الأوسع واحتكاكه بوسائط التنقيف والتنشئة الاجتماعية الأخرى، خاصة في المجتمعات العربية والإسلامية.
- الأسرة هي الجماعة المرجعية التي يعتمد عليها الطفل عند تقييمه لسلوكه في مرحلة الاعتماد على النفس والرقابة الذاتية.

ثانياً- رياض الأطفال

تعدّ مرحلة الروضة مرحلة تربية ما قبل المدرسة، ومرحلة التهيئة للتربية المدرسية وليست حلقة من حلقاتها، وذلك لأن طبيعة التربية المدرسية تتطلب التقنين والتنظيم، وهذا لا يتناسب مع طبيعة الطفل في سن ما قبل المدرسة بما لديه من حاجات وخصائص وقدرات، لا سيما وأن الطفل في هذا السن يحتاج إلى الحنو والحرية، ويتعلم عن طريق اللعب والنشاط، ويعد اللعب هو السبيل الأفضل للنمو السليم لطفل الروضة. ومن أهم أهداف رياض الأطفال الانتقال التدريجي بالطفل من جو البيت إلى جو المدرسة وإتاحة الفرصة له للتهيؤ للتعليم النظامي النمطي، وتتمثل أهداف رياض الأطفال في تحقيق التنشئة الاجتماعية أو التكيف الاجتماعي للأطفال، ونموهم الحسي والحركي والتذوق الجمالي لديهم، هذا فضلاً عن إثارة دافعية الانجاز لديهم والاتجاهات

الإيجابية نحو المدرسة ونحو نمو الشخصية الفردية من خلال الخبرات الجماعية بالإضافة إلى التعلم الملموس المبني على الخبرات المباشرة للطفل (صوالحة وحوامدة، 1994).

ثالثاً - المدرسة

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسدياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، وهي المؤسسة التي بناها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه. وعندما يبدأ الطفل تعليمة في الأسرة يكون قد قطع شوطاً لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة، وبالتالي يدخل المدرسة وهو مزود بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، وما تقوم به المدرسة هو توسيع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بمجموعة من الرفاق، وكذلك يتعلم الطفل الكثير من المعايير الاجتماعية بشكل منظم كما يتعلم أدواراً اجتماعية جديدة، كأن يتعلم الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات، والتوفيق بين الحاجات الخاصة به وحاجات الآخرين، وكذلك يتعلم التعاون والانضباط السلوكي، وفي المدرسة يتأثر التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع علماً وثقافة وتنمو شخصيته من جوانبها كافة (ابومغلي وسلامة وأبو رداحة، 2002).

رابعاً: جماعة الرفاق (الأقران - الأنداد)

يبدأ الطفل مشاركة جماعة الرفاق بطريقة بسيطة جداً. وكلما تقدم الطفل في العمر، تتغير أنشطة وأهداف جماعة الرفاق، وتزداد ضبطاً وتنظيماً نتيجة لنضج الأطفال الاجتماعي (سليمان، 2009)

حيث أن جماعة الرفاق جملة أفراد، تربط بينهم علاقات متبادلة ومتداخلة، ولا يمثل دخول فرد فيها زيادة عددية فحسب، بل تغيراً كفيماً فيما يخص تأثيرها الوظيفية السلوكية فيه. وتقوم جماعة الرفاق أو الصحبة أو الأقران أو الشلة بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تؤثر في قيم وعادات واتجاهات الأطفال، وحتى الكبار. وفي الصحبة، يجد الطفل مجموعة من الأطفال يتصل معهم ويقاربونه في العمر والميول. ويحرص الفرد في أي مرحلة عمرية يصل إليها على الانتماء إلى جماعة من الأصدقاء يتقاربون معه في العمر من أجل تحقيق قدر من التفاهم المتبادل، وقدر من الإحساس المشترك. كما أن مدى تأثير الفرد بالجماعة أو الصحبة ومدى يتقبله من قيمها واتجاهاتها ومعاييرها يتوقف على درجة علاقة الفرد بشلته، فكلما ازداد مدى تمثل الفرد لما اصطلحت عليه الجماعة من أنماط سلوكية دل ذلك على قوة ارتباطه وتأثره بها (الشريبي وصادق، 2013).

خامساً: وسائل الإعلام والاتصال

تعد وسائل الإعلام كالإذاعة، والتلفزيون، والسينما، والكتب والمجلات، والصحافة، ووسائل الاتصال التكنولوجية وبخاصة شبكة الإنترنت من أخطر المؤسسات الاجتماعية وأهمها في التنشئة الاجتماعية للطفل، بما تتضمنه من معلومات مسموعة أو مرئية أو مقروءة، يقصد منها إحداث واحد أو أكثر من التأثيرات التالية (همشري، 2003):

1. إحاطة الناس علماً بموضوعات ومعلومات متعددة في مختلف نواحي الحياة.
2. إغراء الناس واستمالتهم وجذب انتباههم لموضوعات وسلوكيات مرغوب فيها.
3. إتاحة فرصة للترفيه والترويح وقضاء وقت الفراغ.

من الملاحظ في حياتنا المعاصرة، أن دور وسائل الإعلام قد تعاظم بشكل هائل، وفي ضوء ذلك يذهب البعض إلى أن التغيير الثقافي ما هو الاثمة من ثمرات وسائل الإعلام. وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل، إذ أن معظم صور الإبداع والإختراع، والاكتشاف تكون الهاماً من وعي الخبرة، والاتصال بالآخرين، ومعايشة وسائل الإعلام. إن كافة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمطبوعة تلعب دوراً بارزاً في تكوين شخصية الفرد وتطبيعته الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة، وتؤثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية في نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تناسب كافة الأعمار، وتيسر التأثير بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام ووسائل أخبار، وإشباع الحاجة إلى المعلومات والأخبار، والتسلية والترفيه (ابوجادو، 1998).

وعلى الرغم من إيجابيات وسائل الإعلام والاتصال هذه، إلا إنه قد يكون لها تأثيراتها السلبية على الطفل إذا لم توجه على النحو المطلوب، وإذا لم يخطط لها بدقة، فقد دلت نتائج الدراسات المنشورة على سبيل المثال أن الأطفال يقلدون ما يشاهدون من عنف وعدوان في القصص في جذب انتباه المشاهدين تثير في نفوس الأطفال أنواعاً غريبة من القلق قد يتطور بعضها إلى القلق العصابي لديهم، وتبرز خطورة وسائل الإعلام وشبكة الإنترنت في الوقت الحاضر ما تبثه من معلومات، وما تعرضه من رسومات وصور، وغيرها موجهة أصلاً للكبار، وما تتركه هذه المواد في نفوس الأطفال من انطباعات وآثار نفسية واجتماعية وأخلاقية سلبية، وذلك لعدم وجود ما يحول بينهم وبين المعلومات والمواد الإعلامية غير الموجهة لهم، مما يستدعي ترشيد هذه الوسائل وتوجيهها، وأن يراعي القائمون عليها الاهتمام بالمضمون الذي تقدمه للأطفال والكبار على حدّ سواء (همشري، 2003).

سادساً- دور العبادة

تقوم دور العبادة بدور مهم وفعال في حياة الناس، ويتأكد القيم الخلقية، وعبادة الله سبحانه وتعالى. يقول الله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدوني". ودور العبادة تقوم بتتقية فكر البشر، وتطهير قلوبهم وتصحيح نفوسهم، وإيقاظ ضمائرهم، وضبط سلوكياتهم وتصرفاتهم. إن دور المساجد مثلاً لا يتجلى فقط بربط المسلم بربه، وإعلان توبته، وتوجيه شكره لله، بل وربط الفرد المسلم وإدراكه لقيمه والمحافظة عليه. ودور العبادة عموماً تعلم الفرد التعاليم الدينية، ومعايير السلوك، وتنمي ضمير الإنسان وتضع أسس التفاعل الاجتماعي بين الأفراد. وتوجه دور العبادة أساليبها إلى الكبار والصغار، وتحث الأديان على تنشئة الأطفال تنشئة دينية واصطحابهم مع الكبار إلى دور العبادة، حيث أنها تعد مظهراً من مظاهر البيئة الاجتماعية. وأن دور العبادة كما عرف في كثير من المجتمعات القديمة والمعاصرة لا يقف تأثيرها عند كونها مكاناً لممارسة الشعائر الدينية، بل إنها كمؤسسات مارست تأثيرها في أعماق مظاهر الحياة الاجتماعية (الشريبي وصادق، 2013).

سابعاً- الأندية والجمعيات

تقوم الأندية والجمعيات الخيرية بدور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة لما تتميز به من خصائص تمكنها أن تكون قريبة من الأفراد والتعامل معهم. ويتلخص أثر الأندية والجمعيات الخيرية في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة فيما يأتي (همشري، 2003):

1. تشجيع الطفل للاحتكاك بالآخرين.
2. إمداد الطفل بإطار اجتماعي معياري مناسب.
3. تنمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد.
4. تنمية الاتجاهات الإيجابية مثل التعاون، والتضحية، والإخلاص في العمل.
5. توحيد السلوك الاجتماعي وتقريبه بين مختلف الطبقات الاجتماعية.
6. ممارسة الهوايات والنشاطات الرياضية المختلفة.

ثامناً: المؤسسات البيئية والاجتماعية

ويقصد بها الوحدات والأنماط البيئية الاجتماعية التي يتكون منها البناء الاجتماعي وتعمل على تنظيم علاقة الأفراد ببعضهم والمحافظة على إدراجهم في إطار ثقافي عام وسائد في المجتمع. وتمثل هذه المؤسسات البيئة لكل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على

الفرد منذ تم الإخصاب حتى آخر حياته وتحدد العوامل الوراثية وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية، وتلعب البيئة دوراً كبيراً وإيجابياً في عملية التنشئة الاجتماعية حيث تهتم في تنمية وتشكيل أو تكوين شخصية الطفل وتعيين أنماط سلوكية أو أساليب في مجابهة مواقف الحياة. وأن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل منذ ولادته فهي تشكل شخصيته وتحولها إلى شخصية اجتماعية متميزة، ومن خلالها يكتسب الفرد أنماط ونماذج سلوكية وسمات شخصية نتيجة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومن خلال التنشئة الاجتماعية، والأسرة تكون أبرز عوامل التأثير الاجتماعي وبعد ذلك يأتي دور المدرسة والرفاق ووسائل الإعلام ودور العبادة والنوادي والجمعيات ثم المجتمع الكبير، وكذلك تسهم البيئة الحضارية في عملية النمو الاجتماعي للفرد والدليل على ذلك هو اختلاف الأدوار الاجتماعية لكل من الجنسين الذكور والإناث في البيئات والثقافات المختلفة ومن الخصائص البيئية المعايير الاجتماعية والأخلاق والتعاليم الدينية وكلما كانت البيئة صحية كلما كان النمو سليم، والبيئة السيئة لها تأثير سيئاً على النمو (ابومغلي وسلامة وأبو رداحة، 2002).

6.2.2 تصنيف أساليب المعاملة الوالدية

تمهيد

تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في التأثير على تكوين الطفل النفسي والاجتماعي، وعندما نتحدث عن التنشئة الاجتماعية دائماً نتحدث عن تنشئة اجتماعية سليمة إلا أن هناك أيضاً تنشئة اجتماعية غير سليمة، فقد تحدث بعض الأخطاء تؤدي إلى تكوين أنماط سلوكية غير مرغوب فيها. والذي نعنيه هنا بأساليب التنشئة الاجتماعية هو استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تربية الطفل وتنشئته وتكون لها أثرها في تشكيل شخصيته. وعلى هذا فإن الاتجاهات الوالدية هي الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدين في تطبيع أو تنشئة ابنائها اجتماعياً أي تحويلها من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية وما يعتقاه من اتجاهات توجه سلوكهما في هذا المجال (احمد ومحمد، 2007).

يتأثر الأطفال تأثراً كبيراً باتجاهات الآباء نحوهم، فإذا كان الآباء منقبليين لأطفالهم بكالمهم ونقائصهم، قلل ذلك من مشكلات الأطفال وأسهم في تدعيم توافقه الشخصي والاجتماعي، بعكس ما يحدث في حالة الآباء النبازين، فهم لا يشعرون بالحب نحو الطفل ولا يهتمون بشئونه أو أموره، ويشعر الطفل في هذه الحالة بأنه ليس له مكان في البيت الذي يعيش فيه وبأنه غير مرغوب فيه وغير مطلوب، وهذا يؤثر تأثيراً سيئاً على مفهومه عن ذاته وعلى زيادة مشكلاته في

الكم والشدة. والاتجاهات الوالدية هي الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدين في تنشئة ابنائهما اجتماعياً، وما يعتنقه من اتجاهات توجه سلوكهما في هذا المجال. ولأساليب الاتجاهات الوالدية أثرها سلباً أو إيجاباً في شخصية الأبناء (الكتاني والموسوي، 1996).

كما تختلف أنماط التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر، وتختلف داخل المجتمع الواحد باختلاف الطبقات الاجتماعية، بل إن ما يعتبر معياراً مطلوباً في مجتمع ما يُعدّ مرضاً أو شذوذاً وانحرافاً في مجتمع آخر. وسواء أكانت هذه الأنماط سلبية أم إيجابية، فإن لها دوراً حيوياً في تشكيل شخصيات الأفراد، فمما لا شك فيه أن شخصية الطفل التي تنشأ في بيئة تتسم بالعطف والحنان، تختلف عن الشخصية التي تنشأ في جو يتصف بالصرامة والقسوة، لذا يجب أن تولى هذه الأساليب والأنماط الوالدية مزيداً من الاهتمام والدراسة والتوجيه والإرشاد، فهي تعكس إلى حد ما طابع المجتمع وهويته ونمط الشخصية العامة السائدة فيه. وهناك الكثير من التقسيمات والتصنيفات المتعلقة بأنماط الوالدين في التنشئة (الرقب والزويد، 2008).

ويرى شيفر Schaefer أنه يمكن تقسيم أساليب المعاملة الوالدية إلى ثلاث مجموعات تعبر عن الاتجاهات التالية: التقبل - التحكم - التسبب. وقد أضاف كل من فاروق سيد وميسرة طاهر بعداً رابعاً هو التذبذب. أما بوكاتكو وديهليير Bukatko & Daehler فقد بينا ثلاثة أنواع للاتجاهات الوالدية من خلال عرضهما لمجموعة من الدراسات الخاصة بالعلاقات الأسرية. وهذه الاتجاهات هي: التبليغ - يتضمن هذا الاتجاه استعمال أساليب التفسير والشرح وإيصال معايير واضحة السلوك. تأكيد القوة - ويتضمن هذا الاتجاه استخدام أساليب القسوة والتسلط، كالعقاب الجسمي وفرض الطلبات دون شرح أو تفسير. سحب الحب - ويتضمن استخدام أساليب الرفض والإهمال. وتوصلت ديانا بومريند Dianna Baumrind إلى ثلاثة اتجاهات، هي: والتسلط، والتساهل، والسواء، ثم أضافت اتجاهاً رابعاً هو الإهمال أو سحب الحب. كما توصل كل من عماد الدين اسماعيل ورشدي فام بعد عدة دراسات على الأسرة المصرية والاستعانة بإطار نظري تصوراً فيه العلاقة الديناميكية بين الآباء والطفل مع عدم الالتزام بأي تصنيف آخر متعارف عليه، توصلوا إلى ثمان اتجاهات والدية، هي: التسلط، والحماية الشديدة، والإهمال، والتدليل أو التساهل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتذبذب، والتفرقة، والسواء (الكتاني، 2000).

وتصنف اساليب المعاملة الوالدية كما يلي:

أولاً: الاساليب السوية

يقصد به ممارسة الأبوين للأساليب السوية من وجهة نظر الحقائق التربوية النفسية, أي من منطلق وجهة النظر الموضوعية وليس وجهة النظر الشخصية التي يمر بها أحد الوالدين (رمضان، 1998).

إن الأسرة السوية الطبيعية هي الأسرة التي تشيع بين أفرادها عناصر الأمن والسكينة والاستقرار وتعم السعادة والمحبة والعاطفة بين أعضائها، حتى يتم التوافق النفسي والاجتماعي، ولا يجد أطفال هذه الأسرة أية صعوبة في التكيف مع الاتجاه السليم، وهي كذلك تعي دورها ومسؤولياتها جيداً تجاه أطفالها، حتى تستمر الحياة داخل نطاق البيت بشكل هادئ ومترن دونما تعقيد (العكالية، 2006).

وتقوم الأساليب السوية على أسلوب الحرية والديمقراطية في المعاملة، ويعتمد هذا الأسلوب على احترام شخصية الطفل في المنزل، والعمل على تنمية شخصيته، وتوفير كافة المعلومات التي يحتاجها الطفل، وأن يأخذ قراره بعد توضيح كافة الاحتمالات والنتائج المختلفة، ويحقق هذا للطفل حرية متزايدة واختيار أوسع ومعلومات أكثر. هذا الأسلوب يحقق الأمن النفسي للطفل، وهو يقوم على عناصر الحب والقبول والاستقرار، ويجب أن نوضح أهمية ثبات الأساليب التي يتعامل بها الطفل لأنها شرط أساسي لتحقيق الاستقرار النفسي للطفل (أحمد ومحمد، 2007).

لقد بينت جميع الدراسات الخاصة بموضوع العلاقة بين الطفل ووالديه، ارتباط اتجاه السواء إيجابياً بالثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، والإبداع، والعلاقة الجيدة بالآخرين، وضبط الذات، والارتباط الآمن، ومن جهة أخرى ارتبط بنضج الآباء واتزانهم الانفعالي وتصوراتهم العلمية لمفهوم الطفولة وحاجاتها. فيشير بولبي Bowlby إلى أن الآباء هنا يمتلكون قيماً وقواعد محددة وواضحة قادرين على إيصالها لأبنائهم، ويهتمون بتنمية الاستقلال الذاتي للطفل ويشجعونه على ذلك مع احترامه والاستمتاع بصحبته ومساعدته في حال طلب العون.

كما توصلت ديانا بومريند Dianna Baumrind (1973)، في دراستها إلى أن أساليب السواء تميز الآباء الموثوق بهم، فهم يستعملون الثواب أكثر من العقاب، وينقلون توقعاتهم بوضوح، ويزودونها بالشرح لمساعدة الطفل على فهم أسباب المطالب، ويستمعون له ويشجعونه على الحوار. فتفاعل الآباء هنا يتصف بالمساندة والتقبل (الكتاني، 2000).

ثانياً- الأساليب غير السوية

1. الحماية الزائدة

فرض الحماية الزائدة على الطفل، وإخضاعه لكثير من القيود ومن أساليب الرعاية الزائدة والخوف الزائد على الطفل وتوقع تعرضه للأخطار من أي نشاط. حيث يحرص الوالدين أو أحدهما على حماية الطفل والتدخل في كل شؤونه لدرجة إنجاز الواجبات والمسؤوليات التي يستطيع القيام بها، فلا يتاح للطفل فرصة اتخاذ قراره بنفسه فالأم التي تتبنى اتجاه الحماية الزائدة نحو ابنها تعتمد على عدم إعطائه الفرصة للتصرف في كثير من أموره كمصروفه أو اختيار ملابسه أو اختيار أطعمته يفضلها، أو الدفاع عن نفسه إذا ما اعتدى عليه زميل... إلخ، بل تتحمل هي نفسها نيابة عنه كل هذه الأمور حيث تحدد له جهة صرف نقوده، واختيار ملابسه نيابة عنه... إلخ، دون إشراكه في هذه الأمور التي تعتبر من أموره الخاصة فهي تختار له أصدقاءه، وإذا ما اعتدى أحدهم عليه قامت بالدفاع عنه. ومن المظاهر الأخرى للإفراط في الرعاية أن يوجد أحد من الآباء من يساوره القلق لدرجة الفزع حول سلامة أبنائه من الخطر أو المرض، فيعرض نظاماً معيناً عليهم خوفاً على صحتهم ويشرف على لعبهم حتى في المنزل، ويتابع كل حركات أطفاله وسكناتهم خوفاً من تعرضهم للخطر إلى غير ذلك من مظاهر الإفراط في الرعاية، ويخلق مثل هذا النمط من التربية شخصاً هيباً يخشى اقتحام المواقف الجديدة ولا يعتمد على نفسه حيث أن الإفراط في حماية الطفل يؤدي إلى حرمانه من الفرص التي تساعد على التعلم ونجده يلقي بكثير من المسؤوليات على الآخرين، ولا يستطيع تحمل مسؤولية نفسه، وبهذا يفقد كل إمكانياته للتعلم ولاكتساب الخبرات المختلفة، لذلك فإن مثل هذا الطفل يتعرض إلى فشل كبير في نواحي التكيف والتوافق (احمد ومحمد، 2007).

2. التسلط

في هذا الأسلوب يفرض الأب أو الأم رأيهما على الطفل، والوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها، حتى لو كانت مشروعة. ومن الأمثلة الواضحة على استخدام الوالدين لهذا الاتجاه في معاملة أبنائهما: أن يفرضوا على الطفل التعامل مع أطفال معينين، وارتداء ملابس معينة، أو يفرض الأب على ابنه لعبة معينة مثل ألعاب الكمبيوتر لأنه يريد لطفله أن يكون مهندساً في المستقبل، وهما يعلان ذلك دائماً حتى يسلم الطفل قيادته دوماً لهما. ويمكن تفسير استخدام الوالدين لأسلوب التسلط، بأن الضمير اللاشعوري (الذات العليا) لدى بعض الآباء قوياً مترمناً نتيجة لامتناعه معايير صارمة، وقد يكون

استخدام الوالدين لهذا الأسلوب راجعاً إلى عدم رضا الأب عن نفسه، لذلك ينشد الكمال في أبنائه بفرض تسلطه. ويترتب على استخدام الوالدين لأسلوب التسلط تكوين أطفال خائفين دائماً من السلطة، خجولين، حساسين، يشعرون بالخوف من الآخرين، يشعرون بعدم الكفاءة والحيرة، غير واثقين بأنفسهم وخصوصاً عند مواجهة مواقف الاختبار. وغالباً ما يرتكبون الأخطاء في غياب السلطة، بينما يكونوا أمام السلطة خائفين مذعورين. كذلك فإنهم ينفسون من مكبوتاتهم نتيجة التسلطية بالتعدي على ممتلكات الغير وإتلافها (الكناني والموسوي، 1996).

3. التدليل الزائد

يتمثل هذا الاتجاه في تشجيع الطفل على تحقيق رغباته على النحو الذي يحاوله، وعدم توجيهه لتحمل أي مسؤولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وقد يتضمن هذا الاتجاه تشجيع الطفل على القيام بسلوكيات تعتبر عادة غير مرغوب فيها، وحتى الدفاع عنها ضد أي نقد قد يصدر من الآخرين. ويترتب على هذا الاتجاه شخصية قلقة، مترددة، تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود، وربما تكون شخصية متسيبة كثيراً ما تفقد ضوابط السلوك المتعارف عليها، وبذلك فإن الطفل المدلل غالباً ما ينمو مستهتراً في كبره، غير محافظ على مواعيده، ولا يستطيع تحمل أي مسؤولية يعهد بها إليه (همشري، 2003).

4. نمط القسوة في التنشئة والمعاملة

يتجلى هذا النمط في ممارسة العقاب البدني والنفسي الشديد على الطفل، والإكثار من لهجة الرفض من أجل ترويضه لقبول الطاعة المطلقة، ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ممارسة أسلوب القسوة مع الطفل قبل النضوج يؤدي به إلى الميل للنزعة العدوانية. وأن إتباع أسلوب القسوة هذا يخلق من الطفل شخصية ناقمة متمردة قاسية، ويحاول الطفل أن ينفس عن مكونات نفسية ومشاعره الدفينة بأية وسيلة كانت كإيذاء الغير، أو تخريب ممتلكات الآخرين، وإن لم يستطع فإنه يشعر بالألم الشديد، وهذا يؤثر على شخصيته، وكذلك فإن العقاب النفسي كاللجوء إلى أسلوب الانتقاد الشديد، والتهكم المرير والسخرية تجعل الطفل ضعيف الثقة بنفسه (العكالية، 2006).

5. عدم الاتساق (التذبذب)

ويتمثل أسلوب عدم الاتساق في معاملة الوالدين للطفل من خلال أنهما لا يعاملانه معاملة واحدة في الموقف الواحد، بل إن هناك تذبذباً قد يصل إلى درجة التناقض في مواقف الوالدين، وهذا

الأسلوب يجعل الطفل لا يستطيع أن يتوقع رد فعل والديه إزاء سلوكه كذلك يشمل هذا الأسلوب إدراك الطفل أن معاملة والديه تعتمد على المزاج الشخصي، والوقتي وليس هناك أساس ثابت لسلوك والديه نحوه. وفضلاً عما يعكسه تباعد وجهتي نظر كل من الأب والأم في عملية التنشئة، فإنه قد يكون مؤشراً على اضطراب العلاقات فيما بينهما، فيحاول كل منهما استمالة الطفل إلى جانبه، أو تنتشئته على النحو الذي يرتضيه بصرف النظر عن صالح الطفل ذاته، وهوما يصيب الطفل بالحيرة والشك والتردد والازدواجية، ويعرضه للتمزق بين الأب والأم، واهتزاز ثقته بهما، وشعوره بالضياع بينهما، وفضلاً عن اضطراب المعايير الاجتماعية لديه. ويشير (موسن وآخرون) إلى أن أسلوب عدم الاتساق يمثل مناخاً ملائماً للعدوان، فضلاً عن خلق عدم الاتساق لمشاعر الإحباط عند الأطفال ومشاعر الحيرة، حيث لا يستطيعون التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول. ويشير هاميلتون (Hamilton) (1985) إلى ارتباط عدم الاتساق في المعاملة الوالدية بالسلوك غير التوافقي للأطفال، حيث أقل معدلات الانحراف وجدت في بيوت كان الوالدين متسقين في نظامهما، وأن الأبناء من بيوت فيها الأب مجرم وخارج على القانون، لكن الوالدين متسقان في ممارستهما النظامية، كانت نسبة الانحراف لدى الأطفال قليلة (أبو ليلة، 2002).

6. التفرقة والتمييز في المعاملة

يتمثل اتجاه التفرقة في تعمد عدم المساواة بين الإبناء والتفضيل بينهم بسبب الجنس أو ترتيب المولود أو السن... إلخ، ومن الأمثلة على ذلك تفضيل الذكر على الأنثى، أو تمييز الولد الأكبر عن إخوته وأخواته في المأكل والملبس والمصروف وغيرها. وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية أنانية تعودت أن تأخذ دون أن تعطي، تحب أن تستحوذ على كل شيء لنفسها أو على أفضل الأشياء لنفسها حتى ولو على حساب الآخرين، شخصية تعرف ما لها ولا تعرف ما عليها. أما بالنسبة للإخوة والأخوات فغالباً ما تتولد لديهم الغيرة الشديدة، والحقد المبطن على الأخ أو الأخت المميزة، وإلى زيادة العدوانية نحوه (همشري، 2003).

7. الإهمال

ويظهر هذا الاتجاه في ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب، ودون عقاب على السلوك غير المرغوب فيه، وكذلك ترك الطفل دون توجيه لم يجب أن يفعله، أو ما ينبغي عليه أن يتجنبه. ومن الأمثلة على استخدام الوالدين هذا الاتجاه، أنه حين يتكلم الطفل ويتحرك تتركه أمه دون ضوابط لسلوكه، وإذا طلب الأكل تتركه يعده بنفسه في عمر لا يسمح له بذلك، وإذا عاد

من المدرسة ليطلب مساعدة أحد الوالدين أو مشورتها في عمل واجبه المدرسي، فإنهما يتركانه دون توجيه، كما يظهر الإهمال في إثابة السلوك المرغوب فيه من قبل الطفل، وهذا يحرم الطفل من حاجته إلى الإحساس بالنجاح. وينتج هذا الاتجاه الوالدي عن عدم التوافق الأسري الناتج عن العلاقات الزوجية المحطمة أولعدم رغبة الوالدين أوأحدهما في الابناء، وقد يكون نتيجة أم مهملة لا تعرف واجباتها فتقضي يومها تتحدث في التلفون مع صديقاتها أوفي مجالسة جاراتها أوأمام التلفاز. وبذلك فهي دائما في انشغال عن مساعدة ابنائها أوإشباع حاجاتهم. ويترتب على الاتجاه الوالدي المتسم بالإهمال: فقدان الطفل الإحساس بمكانته عند أسرته، كما يفقد الإحساس بحبهم له وانتمائه اليهم. كذلك نشأة أطفال ذوو شخصيات قلقة مترددة، تتخبط في سلوكها بلا قواعد أوحدود فاصلة واضحة، وغالبا ما يصبح الطفل من الشخصيات المتسبية غير المنضبطة في أي عمل يقوم به، فلا يحترم حقوق الغير، بل يصبح فاقداً للحساسية الاجتماعية التي افتقدها في أسرته (الكناني والموسوي، 1996).

8. إثارة الألم النفسي

ويتمثل في جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي، وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه فبعض الآباء والأمهات يبحثون عن أخطاء الطفل ويبدون ملاحظات نقديه هدامه لسلوكه مما يفقد الطفل ثقته بذاته، ويجعله متردداً في أي عمل يقدم عليه خوفاً من حرمانه من رضا الكبار وحبهم ويترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابيه منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو نفسها (احمد ومحمد، 2007).

3.2 الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً موجزاً لأهم الدراسات المحلية والعربية والأجنبية في ثلاثة محاور، هي:

- المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي.
- والمحور الثاني: دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية.
- والمحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي.

1.3.2 المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي

1.1.3.2- دراسات عربية تناولت الذكاء الانفعالي

هدفت دراسة مشاقبه (2014) التعرف إلى الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية التي تعزى لنوع التخصص (إنساني، علمي)، والفروق في الذكاء الانفعالي، التي تعزى لمستوى السنة الدراسية (أولى، رابعة)، كما هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار، وتكونت العينة من (216) طالباً من طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، واستخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس اتخاذ القرار، وقد أسفرت النتائج عن فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي تعزى لنوع التخصص، وكانت النتيجة لصالح التخصصات الإنسانية، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمستوى السنة الدراسية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.

وحاولت دراسة علوان والنواجحة (2013) التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (247) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الإيجابية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في درجات الذكاء، حيث بلغت النسبة (86.71%)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع في درجات الإيجابية حيث بلغت (83.72%)، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والإيجابية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والإيجابية، لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى وجود

فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الانفعالي ولإيجابية لصالح طلبة التخصصات العلمية، كما أظهرت نتائج دراسة الحالة تدني مستوى الإيجابية لدى البعض يعزى إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية، وانخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.

وسعت دراسة القاضي (2012) إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الاندماج الجامعي، والتعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالاندماج الجامعي والفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز وفقاً لمتغير الجنس. والتخصص (علمي - إنساني)، حيث تكونت عينة البحث من (340) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية من الجنسين. وقد استخدم الباحث مقياس بار أون للذكاء الوجداني، ومقياس الاندماج الجامعي. وتوصل الباحث إلى أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي وكذلك مستوى منخفض في الذكاء الانفعالي، كما توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الذكاء الانفعالي والاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز حيث بلغ معامل الارتباط (0.85) وهي درجة تشير إلى أن هناك ارتباط إيجابي قوي بين الذكاء الانفعالي والاندماج الجامعي، كما توصل الباحث إلى أن هناك فروق في بعض مكونات الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (0.05) حيث يتفوق الإناث عن الذكور ببعد البيئشخصية والتي تتضمن مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية، بينما يتفوق الذكور عن الإناث ببعد إدارة الضغوط والمزاج العام، كما توصل الباحث إلى انه ليس هناك فروق في متوسطات مكونات الذكاء الانفعالي الرئيسية عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغير التخصصات (علمية - إنسانية).

نقصت دراسة الجهني (2011) أثر مكان الإقامة والجامعة والتفاعل بينهما على الذكاء الانفعالي، وأثر تعليم الأم والأب والتفاعل بينهما على الذكاء الانفعالي والعلاقة بين الاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل، والاضطرابات السلوكية، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (215) طالباً منهم (70) من جامعة الملك عبد العزيز، و(145) طالباً من جامعة الطائف، من كليات مختلفة بالجامعتين، طبق عليهم مقاييس للذكاء الانفعالي ومقياس قلق المستقبل، والاضطرابات السلوكية. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير لمتغير مكان الإقامة، أو الجامعة، أو التفاعل بينهما على الذكاء الانفعالي سواءً للأبعاد أم الدرجة الكلية.

وهدفت دراسة الجنيدى (2010) التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدينة الخليل. كما هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان، ومعرفة الفروق لديهم في تلك الدرجات في ضوء متغيرات الدراسة، وهي (الجنس، والفرع الأكاديمي) وقد تكونت عينة الدراسة من (246) طالباً وطالبة منهم (98) ذكورا و(148) إناثا، اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أداتين على عينة الدراسة، وهما: مقياس الذكاء الانفعالي Scuhlte (1998) ومقياس قلق الامتحان Spielberg (1980). أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة الذكاء الانفعالي بجميع أبعاده، وتوسط درجة قلق الامتحان بجميع أبعاده لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة الخليل. عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة الذكاء الانفعالي ودرجة قلق الامتحان على الدرجة الكلية، وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين درجة إدراك العاطفة ودرجة قلق الامتحان على الدرجة الكلية. كما تبين عدم وجود فروق في درجة الذكاء الانفعالي على الدرجة الكلية وعلى جميع الأبعاد تُعزى للجنس وللفرع الأكاديمي باستثناء بُعد إدراك العاطفة، حيث وجدت فروق وذلك لصالح الفرع العلمي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة قلق الامتحان على الدرجة الكلية وعلى جميع الأبعاد تُعزى لمتغير الجنس ولمتغير الفرع الأكاديمي.

هدفت دراسة عبد الله (2008) التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة العامة والرضا عن الحياة. وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (200) شخصا. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده سكوت (Schutte،1988) ومقياس الرضا عن الحياة الذي أعده (Dianer،1985) ومقياس الصحة العامة. وأظهرت النتائج أن درجة الذكاء الانفعالي مرتفعة ودرجة الصحة العامة متوسطة ودرجة الرضا عن الحياة متوسطة، ولا توجد علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الذكاء الانفعالي ولا يوجد علاقة بين الصحة العامة والرضا عن الحياة والذكاء الانفعالي، وهناك فروق في الجنس لصالح الذكور في درجة الذكاء الانفعالي ولا توجد فروق حسب مستوى التعليم.

هدفت دراسة المصدر (2007) التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل. وبلغ حجم العينة (219)

طالباً وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس للحصول على البيانات من أفراد العينة، وهي مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وجهة الضبط، مقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.

وهدفنا دراسة أبو عياش (2007) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي جمعي على مستوى الخجل والذكاء الانفعالي لطلبة الصف العاشر في شمال محافظة الخليل، على عينة قوامها (48) طالباً وطالبة موزعين إلى (24) من الذكور، و(24) من الإناث، وقد تم تقسيم أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقد استخدمت الباحثة مقياسين للدراسة: الأول مقياس الخجل، والثاني مقياس الذكاء الانفعالي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الخجل لدى طلبة الصف العاشر في شمال محافظة الخليل تعزى إلى الطريقة (ضابطة، تجريبية) ومتغير الجنس، والتفاعل ما بين الطريقة والجنس. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر في شمال محافظة الخليل تعزى إلى الطريقة (ضابطة، تجريبية) ومتغير الجنس، والتفاعل ما بين الطريقة والجنس. وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الخجل لدى طلبة الصف العاشر في شمال محافظة الخليل ودرجة الذكاء الانفعالي لديهم.

هدفت دراسة جودة (2007) إلى معرفة مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس والعلاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى الطلبة. تكونت العينة من (231) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الأقصى في غزة، حيث كان (85) من الطلبة ذكور و(146) من الإناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبالنسبة لأدوات الدراسة استخدم مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السعادة، ومقياس الثقة بالنفس، وأظهرت النتائج أن درجة الذكاء الانفعالي بين طلبة

جامعة الأقصى كانت عالية. وأن درجة السعادة كانت عالية، وبالنسبة لمستوى الثقة بالنفس كان مقبول، والنتيجة الأخرى أنه يوجد علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس. وأنه لا توجد فروق في مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للنوع، ولا توجد فروق في مقياس السعادة تعزى للنوع، ولا توجد فروق في مقياس الثقة بالنفس تعزى للنوع.

هدفت دراسة موسى (2005) التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة، وهدفت الدراسة إلى تعريب وتقنين مقياس اسكوت وآخرون ، وتكونت عينة الدراسة من (394) طالباً وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي من تعريب وتقنين الباحث واختار القدرة العقلية لموسى وكشف درجات التحصيل الدراسي للطلاب. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الانفعالي وتوجد فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً للعمر ولا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل ولا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام.

هدفت دراسة عوجة (2002) التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، وتكونت العينة من (64) طالباً و(194) طالبة وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي، والتحصيل، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقاييس الذكاء الانفعالي الثالث، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الانفعالي الثلاثة.

2.1.3.2 - دراسات أجنبية تناولت الذكاء الانفعالي

أجرت العمران وبونامكي (Alumran and Punamaki, 2008) دراسة بهدف التعرف إلى الفروق الجنسية والعمر في الذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (312) من المراهقين البحرين تم اختيارهم عشوائياً من مدارس متوسطة، وثانوية، وطلبة من جامعة البحرين. أكملوا مقياس بار-أون للذكاء العاطفي. وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك ارتباط إيجابياً دالاً إحصائياً بين متغير الجنس والذكاء الانفعالي لصالح الإناث، وكذلك بين متغير العمر والذكاء الانفعالي لصالح طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة اليزابيث (Elizabeth et al. 2007) إلى عقد مقارنة في مستوى التعاطف، بين طلبة كلية الطب الذين مضى على دراستهم الطب من سنتين إلى ثلاثة سنوات، وبين الطلبة الذين مضى على دراستهم الطب خمس سنوات، والتعرف إلى العلاقة بين كل من التعاطف والذكاء الانفعالي والتفوق الأكاديمي، وفحص الفروق بين الجنسين في التعاطف والذكاء الانفعالي. وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية الطب في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم مقياس كل من التعاطف والذكاء الانفعالي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة الذين مضى على دراستهم الطب من سنتين إلى ثلاثة سنوات، وبين الطلبة الذين مضى على دراستهم الطب خمس سنوات في مستوى التعاطف لصالح الطلبة الذين مضى على دراستهم الطب خمس سنوات، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعاطف والذكاء الانفعالي والتفوق الأكاديمي.

وهدفت دراسة هارود وشير (Harrod and Scheer. 2005) إلى الكشف عن مهارات الذكاء الانفعالي لدى المراهقين وعلاقته بالملاحم الديمغرافية. وذلك من خلال قياس تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل مكان الإقامة، الدخل الفردي للأسرة، مستوى تعليم الأم والأب على معدلات الذكاء الانفعالي للمراهقين. وكانت عينة الدراسة (200) من الطلاب الذين تبلغ أعمارهم بين (16) إلى (19) سنة، من مدارس ثانوية في مقاطعة ميدويسترن. المدارس الثلاث المشاركة في الدراسة تم اختيارها من بيئات اقتصادية متباينة. وتم اختيار (275) من الطلاب جرت تصفياتهم ليصبح العدد المشارك في الدراسة (200) طالبا أي نسبة 73%. تكونت العينة من (91) من الإناث و(109) من الذكور. وحوالي 8,50% من المشاركين يعيشون في مناطق حضرية بينما 49.3% يعيشون في مناطق ريفية. وتم استخدام استبانة لجمع البيانات عن الطلاب المشاركين في الدراسة، وبعد ذلك تم تطبيق منهجية بارون(2000) لتقييم المعلومات التي تم جمعها، وحساب معدلات الذكاء الانفعالي لأفراد عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات الذكاء الانفعالي والعمر أو موقع السكن. وهناك علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والنوع أو الجنس. حيث أن قيم المعاملات تشير إلى أن هناك انخفاضاً في معدلات الذكاء الانفعالي للذكور مقارنة بالإناث. كما أن تعليم الأب والنوع هما الأكثر تأثيراً على توقع مستوى الذكاء الانفعالي من المتغيرات الأخرى.

وأجرى كرانفورد وآخرون (Cranford et al. 2005) كما ورد في الجندي (2010) دراسة هدفت إلى التحقق من الفروق في الذكاء الانفعالي بين طلبة جامعة تكنولوجيا وجامعة علوم انسانية في سنغافورة، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة في كلا الجامعتين، لكن حصل الذكور على درجات أعلى من الذكاء من الإناث.

وهدف دراسة اليزابث واخرون (Elizabeth et al. 2003) إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات كالشخصية والسعادة والصحة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة جامعة كندا بلغ عددهم (500) طالبا وطالبة متوسط اعمارهم (22.8) عاما. استخدم الباحث مقياس بار أون ومقياس الرضا عن الحياة ومقياس خاص بالمعلومات المرتبطة بالصحة. وأشارت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الانفعالي يرتبط ايجابياً بالرضا عن الحياة وحجم شبكة العلاقات الاجتماعية وجودتها. ويرتبط الذكاء الانفعالي بقوة أكثر من ارتباط الشخصية بحجم العلاقات الاجتماعية بينما ترتبط الشخصية بدرجة قوية بكل من (حجم شبكة العلاقات الاجتماعية، الرضا عن الحياة، تناول الكحوليات ووجود، عدد الاطباء الاستشاريين، الحالة الصحية).

هدفت دراسة ماكلبو (Maccalupo. 2002) التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين القيادة وكل من الذكاء الانفعالي، وقوة الاستراتيجيات، والقيادة الموقفية، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي واختبار المهارات الشخصية، وأشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي (القدرة على فهم الانفعالات، والقدرة على استخدام الانفعالات)، وعملية اتخاذ القرار لدى قادة المدارس، كما أشارت الى وجود علاقة دالة احصائية بين الذكاء الانفعالي وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية، وبهذا يعد الذكاء الانفعالي عامل هام ومساعد في انجاح الدور القيادي كما يرى الباحث، وأن الذكاء الانفعالي مكتسب، ويمكن تعلمه من التجارب الحياتية.

وأجرت مارثا وجورج (Martha and George. 2001) دراسة للكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (319) طالبا وطالبة، (162) طالبا، (175) طالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك، أشارت نتائج الدراسة إلى

أن أثر متغيرات الدراسة في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة المشاعر، وتدبير العلاقات، والانخراط بها، وضبط النفس) كان ضعيفاً، ولكن البيانات الإحصائية أظهرت أثر لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي في بعدين الذكاء الانفعالي (تدبير العلاقات، والانخراط بها، وضبط النفس).

وهدفت دراسة ليندلي (Lindley. 2001) إلى معرفة علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة، مثل (الانبساط، والعصبية، وتقدير الذات). وتكونت عينة الدراسة من (105) طالباً و(211) من طلاب جامعة أكسفورد، طبقت عليهم قائمة جولمان للكفاءات الانفعالية (ECI) وبعض مقاييس الشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والانبساطية وتقدير الذات، وعلاقة سالبة دالة مع سمة العصبية، وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة بين الذكاء الانفعالي بين الطلبة والطالبات.

2.3.2 المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية

1.2.3.2 دراسات عربية تناولت أساليب المعاملة الوالدية

سعت دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل، ومعرفة أهم أساليب المعاملة والتنشئة الوالدية، وأهم المظاهر المزاجية التي يمتاز بها طلبة جامعة الخليل، وكذلك معرفة الفروق في كل من (الجنس، مستوى الدخل، المستوى الدراسي، الكلية، مكان السكن)، مستخدماً عينة قوامه (308) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق عليهم أداتين هما: استبيان أساليب التنشئة الوالدية والثاني اختبار الحالة المزاجية للمراهقين، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية أسلوب التدعيم (الترغيب) عند كل من الأب والأم وخصوصاً نحو التعليم، كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة من طلبة جامعة الخليل يمتازون بحالة مزاجية إيجابية بشكل عام، وكما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية قوية بين أساليب الوالدية والحالة المزاجية لأفراد العينة، في حين تبين أن هناك فروقاً جوهرية لعلاقة استخدام أسلوب التدعيم بالحالة المزاجية ويظهر أن هناك فروقاً لعلاقة أسلوب العقاب بالحالة المزاجية لدى الطلبة، ولكنها ليست قوية، وتبين عدم وجود فروق في كل من (الجنس، مستوى الدخل، المستوى التعليمي، الكلية، مكان السكن)، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد أساليب التنشئة الوالدية والحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل

إلا في بعد عقاب الأب وفي بعد تدعيم الأم، وأيضا بينت أن تأثير الأم على الحالة المزاجية الإيجابية لدى الإبناء الطلبة كانت أفضل من تأثير الأب.

وهدفت دراسة بريعم (2011) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين إدراك الإبناء لأساليب معاملة الأب وشعورهم بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الإبناء لأساليب معاملة الأب بين الذكور والإناث، ومن أجل تحقيق ذلك تم تطبيق مقياسي أساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي على عينة قصديه مكونة من (186) طالبا وطالبة في السنة الثانية ثانوي، فأسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين إدراك الإبناء لأساليب معاملة الأب (التفرقة، التحكم والسيطرة، التذبذب) في المعاملة وشعورهم بالأمن النفسي، كذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين إدراك الإبناء لأسلوب المعاملة السوية للأب وبين شعورهم بالأمن النفسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الإبناء في إدراك بعض أساليب معاملة الأب، وعدم وجودها في إدراك أساليب المعاملة الأخرى.

وحاولت دراسة عابدين (2010) الكشف عن الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية في جنوب الضفة الغربية / فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت استبانة مكونة من ستين فقرة بنموذجين للأب وللأم لقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وتم توزيعها على عينة طبقية عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل بلغت (423) طالبا. وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات الوالدية كما يدركها الطلبة في نموذج الأب والأم (ديمقراطي)، وتميل إلى الحماية الزائدة في نموذج الأم وإلى الإهمال في نموذج الأب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تبعاً للجنس لصالح الإناث مقارنة مع الذكور، وتبعاً لفرع الدراسة لصالح الفرع العلمي في بعد الديمقراطية - التسلط، ولفرع العلوم الإنسانية في بعد الحماية الزائدة - الإهمال، وتبعاً للمستوى الاقتصادي في بعد الديمقراطية - التسلط لصالح أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والدخل فوق المتوسط مقارنة مع ذوي الدخل المنخفض، وتبعاً للمستوى التعليمي للأب في بعد الديمقراطية - التسلط أيضاً لصالح ذوي المستوى التعليمي الأعلى، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

وهدفت دراسة الدويك (2008) إلى معرفة درجة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، ومدى تعرض الأطفال في البيئة الفلسطينية إلى سوء المعاملة الوالدية والإهمال وأثر ذلك على الذكاء العام والاجتماعي والانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (200) طفلاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث في مدينة غزة وقد تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة واشتملت العينة على (100) تلميذ و(100) تلميذة من الصف الخامس والسادس من المرحلة الأساسية. واستخدمت الباحثة كل من الأدوات التالية: مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين، اختبار الذكاء المصور، اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال، اختبار الذكاء الاجتماعي للأطفال. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء العام. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء العام. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء الانفعالي. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء العام. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال.

وهدفت دراسة شوامرة (2008) إلى معرفة واقع أنماط التنشئة الوالدية ومستوى الخجل، والعلاقة بينهما، من وجهة نظر طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة رام الله والبيرة، والتعرف إلى الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي (النوع الاجتماعي، التخصص، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، معدل الدخل الشهري للأسرة، مكان السكن، ونوع المدرسة). وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (484) طالباً وطالبة من مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية والخاصة، من الفرع العلمي والأدبي، وقد استخدم الباحث مقياس أنماط التنشئة

الوالدية، ومقياس الخجل. وقد أشارت النتائج بأن واقع أنماط التنشئة الوالدية كما يراها طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة رام الله والبييرة كانت أقرب إلى النمط الديمقراطي من جهة وإلى الإهمال من جهة أخرى. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة، كما اشارت النتائج إلى بأن مستوى الخجل لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط (1.71) على الدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة جميعها. ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الوالدية (الديمقراطي، التسلطي للأب والام)، (الحماية الزائدة، الإهمال للام) ومستوى الخجل، ووجدت علاقة طردية دالة إحصائياً بين نمط (الحماية الزائدة، والإهمال للأب) ومستوى الخجل.

وهدف دراسة صيدم (2009) التعرف إلى العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأحداث الأسوياء والجانحون وبين التفاؤل والتشاؤم. ولإتمام هذه الدراسة قام الباحث بأخذ عينة من الأسوياء عددها (363) حدثاً يمثلون مجتمع الدراسة للأسوياء وهم من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في التعليم الحكومي العام النهاري في مدينة الرياض. كما قام الباحث بأخذ عينة من الجانحين عددها (128) حدثاً يمثلون مجتمع الدراسة للأحداث الجانحون وهو مجتمع يتكون من جميع الأحداث الجانحون الموقوفون لدى دار الملاحظة والذين هم في مرحلة الدراسة المتوسطة أو الثانوية في المدرسة التابعة لدار الملاحظة بمدينة الرياض. واستخدم مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس خاص بقياس التفاؤل والتشاؤم لدى الأحداث وصغار السن. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأحداث الأسوياء والجانحون. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء والجانحين في كل من التفاؤل والتشاؤم. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة عكسية بين أساليب المعاملة الوالدية السيئة وبين التفاؤل لدى كل من الأحداث الأسوياء والجانحون، ووجود علاقة طردية بين أساليب المعاملة الوالدية السيئة وبين التشاؤم لدى كل من الأحداث الأسوياء والجانحين.

وأجرى عشوي ودويري (2006) دراسة حول تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية على عينة مكونة من (167) ذكراً و(231) أنثى من طلاب وطالبات الثانوية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وقد وجدت الدراسة بأن هناك ارتباط سلبى ودال إحصائياً بين

أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي المدرك لدى الابناء واضطراب الهوية والاكتئاب والسلوك لديهم، وهذا يشير إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي يرتبط بصحة نفسية أحسن عن الابناء. كما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي- المتسلط - المتساهل) والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وهدفت دراسة أبو الحلاوة (2006) التعرف إلى واقع العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الابناء أنفسهم، ودافعية الإنجاز عند طلبة التوجيهي في محافظة الخليل، تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين. طبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (423) طالباً وطالبة من طلبة التوجيهي، واستخدم الباحث مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الابناء، واختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين. وتوصل الباحث إلى إن واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كانت ديمقراطية، وإن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية ولواقع دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح الطلبة الإناث اللواتي أكدن بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم، وكانت دافعية الإنجاز لديهن أعلى من الذكور. كما أكدت الدراسة إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير التخصص، كانت دالة إحصائياً لصالح الطلبة في الفرع العلمي، الذين أكدوا بدرجة كبيرة شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم. والحماية الزائدة للأب والأم، كانت لصالح الطلبة في الفرع الأدبي. إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، كانت دالة إحصائياً لصالح الطلبة في الاسر ذات الدخل (1500-2500)، الذين أكدوا بدرجة كبيرة شيوع النمط الديمقراطي للأب والأم.

وسعت دراسة محرز (2003) إلى الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين اساليب المعاملة الوالدية للأطفال من عمر (4-5) سنوات وبين درجة توافقهم الاجتماعي والشخصي في رياض الاطفال. كما سعت الدراسة الى معرفة مدى تأثير التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في رياض الاطفال بالمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الاسرة الشهري، والى معرفة الفروق بين الاطفال في درجة التوافق الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال وفقاً للجنس والعمر

ونوع الروضة. وتالف عينة البحث من (265) من الوالدين، (262) طفلاً وطفلة، طبق عليهم استبانة أساليب المعاملة الوالدية، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل في الروضة. وقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين كل من الأسلوب الديمقراطي والتقبل وبين التوافق الاجتماعي والشخصي في الروضة. وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائياً بين كل من الأسلوب التسلطي، والقسوة، والنبذ، والاهمال، والتفرقة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في رياض الأطفال. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحماية الزائدة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في الروضة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاطفال الذكور والاناث ومن فئتي (4 و 5) سنوات في توافهم الاجتماعي والشخصي في الروضة.

2.2.3.2 دراسات أجنبية تناولت أساليب المعاملة الوالدية

قامت لورا (Laura, 2004) كما ورد لدى أبو عواد (2011) بفحص العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتعليم بعض العادات الاجتماعية لدى الأطفال كالخجل والتراجع والانطوائية، ومن خلال دراستها توصلت الباحثة إلى أن الآباء ينقلون بعض الخصائص السلوكية الموجودة لديهم نحوأبنائهم مثل الخجل، كما افترضت الباحثة أن تكون بين مستويات الخجل لدى الآباء والأبناء إيجابية. فأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الوالدين نحوالخجل والانطواء تحول دون السلوك الاجتماعي لدى الاطفال. كما أن المواقف الوالدية نحوالأبناء سواء كانت سلبية أوإيجابية وطريقة وأسلوب المعاملة الوالدية للأبناء تعتبر وسيط في بناء العلاقة المتوقعة بين الآباء والأبناء.

وركز شيك (Shek, 1997) كما ورد في أبو عواد (2011) في دراسته التي اهتمت بالبيئة الأسرية والتكيف النفسي الاجتماعي للمراهقين، على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الصين وعددهم (365) حيث قام أفراد العينة بالإجابة على مقاييس لفحص البيئة الأسرية، التكيف النفسي، والتكيف المدرسي، والسلوك المشكل، واشتمل المقياس الخاص بالبيئة الأسرية (الأساليب الوالدية للأم وللأب، وظائف الأسرة، والصراع بين الأم والأب). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تصورات المراهقين للأساليب، وظائف الأسرة، والصراع بين الوالدين والمراهقين. مع النتائج المسجلة للتكيف النفسي (المرض النفسي، الرضا عن الحياة، الغرض من الحياة، اليأس، احترام الذات) والتكيف المدرسي (النظر إلى الأداء الأكاديمي، والسلوك المدرسي) والسلوك

المشكل (التدخين وتعاطي المخدرات). كما تشير النتائج إلى أن العوامل الأسرية تلعب دوراً مهماً في التأثير على التكيف النفسي الاجتماعي، وخاصة الصحة النفسية الإيجابية.

وقام ستراوس وآخرون (Straus. et al. 1997) كما ورد في شوامرة (2008) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر التوبيخ بقسوة من الآباء واستخدام العقاب البدني الشديد على السلوك المضاد للمجتمع، وقد تكون عينة الدراسة من (807) طفل، تراوحت أعمارهم بين (6-9) سنوات، وقد أشارت النتائج إلى أنه كلما زاد العقاب البدني الشديد والتوبيخ من الوالدين كلما زاد السلوك المضاد للمجتمع من قبل الابناء، وتعرضهم كذلك للاضطرابات النفسية والسلوكية المختلفة.

وأجرى فرجوسون ولاينسكي (Fergusson and Lyneskey. 1997) كما ورد في شوامرة (2008) دراسة حول إساءة معاملة الطفل، حيث أنها استهدفت معرفة العلاقة بين استخدام الآباء للعقاب البدني الشديد والتوافق النفسي للابناء، وقد تألفت العينة من (1265) من الابناء جمعت عنهم البيانات خلال (18) عاماً، وكشفت التقارير بأن استخدام الآباء لأسلوب العقاب البدني والذي تعرض له الأطفال مثل: (الكي بالنار، الجلد بالسوط) وغيره من أشكال العقاب البدني الشديد، كان له علاقة وثيقة بكثير من الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الابناء، وأن هؤلاء الابناء يعانون من سوء التوافق النفسي.

كما أجرى برين وفريك (Brien and Frick. 1996) كما ورد في شوامرة (2008) دراسة للتعرف على علاقة أساليب العقاب المختلفة من قبل الوالدين، واضطراب القلق لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (92) طفلاً مريضاً بأحد اضطرابات القلق، و(40) طفلاً سويماً، تتراوح أعمارهم بين (6-13) سنة، حيث استخدم أسلوب المقابلة المقننة مع الأطفال، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تلقوا عقاباً بدنياً شديداً من الوالدين يعانون من اضطرابات القلق، أما الأطفال الأسوياء فإن خبرتهم بأسلوب المعاملة الوالدية جيدة، وأن استخدام الثواب معهم كان أكثر من أساليب العقاب.

وهدف دراسة شيك (Shek. 1993) كما ورد في أبوعواد (2011) إلى التعرف على إدراك طلاب الجامعة للأساليب الوالدية في التنشئة وعلاقتها بحالتهم النفسية، أشارت الدراسة إلى التأكيد على ارتباط إدراك أساليب المعاملة الوالدية ارتباطاً سالباً بالقلق والاكتئاب، وارتباطاً موجباً بمقاييس الصحة النفسية الإيجابية التي تتضمن احترام الذات والهدف في الحياة وإشباع الحاجات.

وقام كيتاهارا (Kitahara. 1990) كما ورد في أبوالحلاوة (2006) بدراسة العلاقة بين رفض الوالدين للطفل وبعض خصائص الشخصية لديه في مرحلة الرشد، تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً جامعياً سويدياً، أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأشكال المختلفة من الرفض الوالدي في مرحلة الطفولة وبين تقدير الفرد السالب لذاته في مرحلة الرشد، وكانت البنات الأكثر رفضاً من والديهم في مرحلة الطفولة، أكثر تبعية واثكالية وخجلاً وعدم اتزان انفعالي من الذكور.

وهدفت دراسة هيرام وآخرون (Hiram at al. 1989) كما ورد في أبو الحلاوة (2006) إلى دراسة طبيعة العلاقة بين السلوك العدوانى الذى يعامل به الوالدين أبناءهم والمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأبناء، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدوانى الذى يعامل به الوالدين ابناءهم، والسلوك العدوانى لدى هؤلاء الأطفال، حيث أنه يزداد السلوك العدوانى لدى الابناء في حال تكون الأساليب التى يتبعها الوالدين غير سوية كالسلط وعدم الديمقراطية.

وقام إدر (Elder. 1983) كما ورد في (السباتين، 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر أنماط التنشئة المستخدمة في الأسرة التى تستمع لقرارات الابناء وأثرها أيضاً في ثقنتهم بأنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا من الصفوف السابع وحتى العاشر، واستخدم الباحث مقياس أنماط التنشئة الأسرية مكون من (75) فقرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الآباء الذين يتصفون بالتسامح والديمقراطية واعتماد الابناء على أنفسهم.

3.3.2 دراسات تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي

بحنت دراسة الرشيدى (2013) العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية ومهارات الذكاء الانفعالي مع الأخذ بعين الاعتبار لبعض المتغيرات ذات العلاقة بمتغير الدراسة. حيث قام الباحث بتطبيق البحث على عينة مكونة من (200) من طلبة جامعة حائل بواقع (100) من طلبة التخصصات الطبيعية بكلية العلوم، وبواقع (100) من طلبة التخصصات الانسانية بكلية التربية، وتم تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت بمقياس أساليب التنشئة الوالدية، ومقياس مهارات الذكاء الانفعالي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة احصائياً بين الأسلوب المتقبل

الديمقراطي ومهارات الذكاء الانفعالي عند طلبة جامعة حائل. كما وجدت الدراسة بأن الأسلوب الوالدي الرفض المتسلط ذو علاقة سلبية في أغلب مهارات الذكاء الانفعالي (التعاطف، إدارة الانفعالات الشخصية، الوعي الانفعالي) لدى طلبة جامعة حائل. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في مهارات الذكاء الانفعالي (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، التعاطف) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي (المرتفع - المتوسط - المنخفض)، وقد كانت الفروق لصالح طلبة جامعة حائل ذوي المستوى المرتفع. وجدت الدراسة فروق دالة إحصائية في مهارات (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، إدارة انفعالات الآخرين) تعزى إلى متغير مكان الإقامة (قرية - مدينة)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة ساكني المدينة، كما لم تجد الدراسة فروق دالة إحصائية في الأسلوب المتقبل الديمقراطي بين الطلبة ساكني القرية أو المدينة، بينما وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائية في الأسلوب الرفض المتسلط بينهم، وقد كانت الفروق لصالح طلبة جامعة حائل ساكني القرية.

وهدفت دراسة خظر (2010) التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من طالبات المرحلة الإعدادية. قد بلغت عينة البحث (120) طالبة من ثانويات محافظة صلاح الدين تكريت، وقد قامت الباحثة ببناء مقياس الذكاء الانفعالي أما المتغير الثاني أساليب المعاملة الوالدية حيث اعتمدت الباحثة على مقياس الخرجي (2007) وقد توصل البحث إلى أن طالبات المرحلة الإعدادية يتمتعن بمستوى ذكاء عاطفي عالٍ في قضاء تكريت. وأن الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب المتبع في معاملة الابناء أما الأساليب الأخرى نتائجها كانت ضعيفة. وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي وأسلوب المعاملة الديمقراطي (الأب والأم)، أما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأساليب الأخرى فهي إما علاقة عكسية أو عدم وجود علاقة.

وحاولت دراسة الهي (2009) التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التنشئة الاجتماعية والتعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الدرجة الكلية تبعاً (لمرحلتي التعليم، الحالة الاجتماعية، التخصص، التحصيل، نوع الإقامة). استخدمت الباحثة مقياس بار - أون للذكاء الوجداني ومقياس أساليب التنشئة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (400)

طالب وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التنشئة الاجتماعية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين طالبات التعليم (الثانوي - الجامعي)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي (التوكيدية - اعتبار الذات - الاستقلال - التفهم - المسؤولية الاجتماعية) لصالح طالبات الإعداد التربوي، أما بعد (ضبط الاندفاع) فقد كانت الفروق فيه لصالح طالبات الثانوية. ولا توجد فروق دالة إحصائية على متوسط درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين طالبات التخصص (علمي - ادبي)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي (الوعي بالذات الوجدانية - اعتبار الذات - التفهم - العلاقات الشخصية مع الآخرين - المسؤولية الاجتماعية - حل المشكلة - تحمل الضغط - السعادة - التفاؤل) لصالح الطالبات غير المتزوجات. وبينت النتائج عدم وجود دالة إحصائية على متوسط درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين الطالبات ذوات (التحصيل المرتفع - التحصيل المنخفض)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (تحقيق الذات) لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع.

وأولت دراسة بخاري (2007) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية، والكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي وفي أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الأكاديمي، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين)، وتكونت عينة الدراسة من (380) طالبة من طالبات جامعة الطائف (176 علمي، 204 أدبي). واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية من إعداد الباحثة. حيث انتهت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) لكل من الأب والأم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية، ما عدا بعد التعاطف. في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب (سحب الحب) للأب وأسلوب (العقاب البدني) للأم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية. كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب (العقاب البدني) للأب والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية فيما عدا بعد إدارة الانفعالات، حيث

وجد أن هناك ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بينهما عند مستوى (0.05). وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين (اسلوب سحب الحب) للأم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وأبعاده الفرعية ما عدا بعد إدارة الانفعالات حيث وجد أن هناك ارتباطاً سالباً دالاً بينهما دالاً عند مستوى (0.05). كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - ادبي). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات السنة الجامعية الأولى ومتوسط درجات طالبات السنة الثالثة في بعد (تنظيم الانفعالات) لصالح طالبات السنة الثالثة. بينما لا توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وابعاده الفرعية الأخرى. ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات مرتفعات الذكاء الانفعالي ومتوسطات درجات منخفضات الذكاء الانفعالي في إدراكهن لأساليب المعاملة الوالدية في بعد (الارشاد والتوجيه) لكل من الأب والأم لصالح مرتفعات الذكاء الانفعالي. بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بينهما في إدراكهن لبعدي (العقاب البدني - وسحب الحب) سواء أكان من الأب أو الأم.

وهدفت دراسة محمود ومطر (2003) التعرف إلى علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالذكاء الانفعالي لدى الابناء. حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (120) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي (60 ذكوراً و60 إناثاً). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم (الاستقلال والديمقراطية والتقبل) كما يدركها الابناء وأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم سواء لعينة الذكور أم لعينة الإناث. في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم (التسلط والحماية الزائدة) كما يدركها الابناء وأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم سواء لعينة الابناء الذكور والإناث معاً أو الابناء الذكور فقط أو الإناث فقط.

التعقيب على الدراسات السابقة

تم التعقيب على الدراسات السابقة من وجهة نظر الباحث، وكان في المقدمة تلك الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت موضوع الذكاء الانفعالي، تليها الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت أساليب المعاملة الوالدية، وتليها تلك الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية.

أولاً: التعقيب على الدراسات السابقة التي بحثت موضوع الذكاء الانفعالي

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أنها طبقت في بيئات عربية، وأجنبية، وعلى فئات عمرية مختلفة، ومن خلال الاطلاع على إجراءات ونتائج الدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج الآتية:

يتضح من خلال الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية والانفعالية، كما في دراسة المصدر (2007)، التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل. ودراسة القاضي (2012)، التي بحثت علاقة الذكاء الانفعالي بالاندماج الجامعي والفروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز، ودراسة، علوان والنواجحة، (2013)، التي بحثت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة. ودراسة عبد العال عجوة (2002)، التي بحثت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي. ودراسة ليندلي (Lindley 2001)، التي بحثت علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات الشخصية مثل (الانبساط، والعصبية، وتقدير الذات). ودراسة اليزابيث أوستين (Elizabeth 2007)، Austen)، التي بحثت العلاقة بين كل من التعاطف والذكاء الانفعالي والتفوق الأكاديمي، وفحص الفروق بين الجنسين في التعاطف والذكاء الانفعالي. ومعظم تلك الدراسات أكدت نتائجها على ارتباط الذكاء الانفعالي ارتباطاً إيجابياً بعوامل النجاح والصحة النفسية والانفعالات والمتغيرات النفسية الايجابية. أما فيما يخص المتغيرات المستقلة (الجنس، مكان السكن، التخصص، المستوى الدراسي) التي تناولتها هذه الدراسات فإننا يمكن استخلاص النتائج الآتية منها:

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص متغير الجنس اختلاف في النتائج حيث خلصت نتائج كل من دراسة هارود وشير (Harrod and Scheer 2005)، ودراسة علوان والنواجحة

(2013)، أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث. وتوصلت دراسة المصدر (2007)، ودراسة عبد الله (2008)، ودراسة كرانفورد وآخرون (Cranford et al. 2005)، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور. إضافة إلى أن كل من دراسة الجندي (2010)، ودراسة جودت (2007)، ودراسة موسى (2005)، ودراسة عبد العال عجوة (2002)، ودراسة ليندلي (2001) (Lindley)، توصلت هذه الدراسات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث.

أما فيما يخص متغير التخصص، فقد خلصت دراسة كل من القاضي (2012)، ودراسة الجندي (2010)، ودراسة عبد العال عجوة (2002)، ودراسة الهي (2009)، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (علمية - إنسانية). لكن دراسة علوان والنواجحة (2013)، توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الانفعالي لصالح طلبة التخصصات العلمية. أما دراسة مشاقبه (2014) أظهرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لنوع التخصص، لصالح التخصصات الإنسانية.

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص متغير مكان السكن اختلاف في النتائج، حيث خلصت نتائج دراسة الرشيد (2010)، عن وجود فروق دالة إحصائية في مهارات (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، إدارة انفعالات الآخرين) تعزى إلى متغير مكان الإقامة (قرية - مدينة)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة ساكني المدينة. وخلصت نتائج دراسة هارود وشير (Harrod and Scheer 2005)، أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات الذكاء الانفعالي موقع السكن. كما أظهرت دراسة الجهني (2011)، عدم وجود تأثير لمتغير مكان الإقامة على الذكاء الانفعالي سواء للأبعاد أو الدرجة الكلية.

فكانت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص متغير المستوى الدراسي كما يلي: حيث أسفرت النتائج في دراسة مشاقبه (2014) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمستوى السنة الدراسية. وتوصلت دراسة الهي (2009)، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين طالبات التعليم (الثانوي - الجامعي). وأيضاً توصلت دراسة بخاري (2007)، بأنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات السنة الجامعية الأولى ومتوسط درجات طالبات السنة الثالثة في بعد (تنظيم الانفعالات) لصالح طالبات السنة الثالثة. بينما لا توجد فروق بينهما في

الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية الأخرى. وأظهرت نتائج الدراسة هارود وشير (Harrod and Scheer 2005) أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات الذكاء الانفعالي والعمر. وأظهرت نتائج دراسة عبد الله (2008) بأنه ولا توجد فروق في الذكاء الانفعالي حسب مستوى التعليم. وأظهرت نتائج دراسة موسى (2005)، أنه وتوجد فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً للعمر.

أما فيما يخص نتائج الدراسات السابقة تبعاً لمتغير مستوى الدخل فكانت كما يلي: أسفرت نتائج دراسة عبد الله (2008)، عن عدم وجود علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الذكاء الانفعالي.

أما فيما يخص نتائج الدراسات السابقة تبعاً لمتغير الجامعة، فكانت كما يلي: كشفت نتائج دراسة كرانفورد وآخرون (Cranford et al. 2005)، عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة يعزى للجامعة. كما أظهرت دراسة الجهني (2011)، عدم وجود تأثير لمتغير الجامعة على الذكاء الانفعالي سواء للأبعاد أم الدرجة الكلية.

ثانياً- التعقيب على الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة لأساليب المعاملة الوالدية بأنها لقيت اهتمام كبير من قبل الباحثين حيث أنها طبقت في بيئات عربية، وأجنبية، وعلى فئات عمرية مختلفة، ومن خلال الاطلاع على إجراءات ونتائج الدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج الآتية:

دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد أساليب التنشئة الوالدية في كل من (الجنس، مستوى الدخل، المستوى التعليمي، الكلية، مكان السكن). ودراسة الدويك (2008)، أشارت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء الانفعالي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال. ودراسة عابدين (2009)، قد أشارت نتائجها إلى أن الاتجاهات الوالدية كما يدركها الطلبة في نموذج الأب والأم (ديمقراطي)، وتميل إلى الحماية الزائدة في نموذج الأم وإلى الإهمال في نموذج الأب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تبعاً للجنس لصالح الإناث مقارنة مع الذكور، وتبعاً لفرع الدراسة لصالح الفرع العلمي في بعد الديمقراطية - التسلط، ولفرع العلوم الإنسانية في بعد الحماية الزائدة - الإهمال، وتبعاً للمستوى الاقتصادي في بعد الديمقراطية - التسلط لصالح أبناء الأسر ذات الدخل

المتوسط والدخل فوق المتوسط مقارنة مع ذوي الدخل المنخفض، وتبعاً للمستوى التعليمي للأب في بعد الديمقراطية - التسلط أيضاً لصالح ذوي المستوى التعليمي الأعلى، بينما لم تكن هناك فروق دالة احصائياً تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم.

وخلصت دراسة بريعم (2011)، إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إدراك الابناء لأساليب معاملة الأب (التفرقة، التحكم والسيطرة، التذبذب) في المعاملة وشعورهم بالأمن النفسي، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الابناء لأسلوب المعاملة السوية للأب وبين شعورهم بالأمن النفسي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الابناء في إدراك بعض أساليب معاملة الأب، وعدم وجودها في إدراك أساليب المعاملة الأخرى. ودراسة عشوي ودويري (2006)، وقد وجدت الدراسة بأن هناك ارتباط سلبي ودال إحصائياً بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي المدرك لدى الابناء واضطراب الهوية والاكنتاب والسلوك لديهم، كما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي- المتسلط- المتساهل) والمستوى الاقتصادي للأسرة. ودراسة شومرة (2008) أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة وهي (النوع الاجتماعي، التخصص، المستوى التعليمي للأب والام، معدل الدخل الشهري، مكان السكن، ونوع المدرسة).

ثالثاً- التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية:

يتضح من خلال تتبع الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي بأنها تناولت متغيرات البحث من زوايا مختلفة، وقد يعود هذا إلى اختلاف التوجهات النظرية للباحثين، وكذلك للطرق المنهجية البحثية والعينات المستخدمة، حيث تناول بعض الباحثين طلبة المدارس، بينما تناول بعضهم الآخر طلبة الجامعات. أكدت بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة خضر (2010)، ودراسة الهي (2009)، ودراسة محمود ومطر (2003)، ودراسة بخاري (2007)، ودراسة الرشدي، (2010)، بأن أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالديمقراطية، والاستقلالية، والتقبل، التوجيه والارشاد، توجد علاقة ارتباطية إيجابية بينها وبين الذكاء الانفعالي، وأن أساليب المعاملة الوالدية الذي تتسم بالسلط، والحماية الزائدة، وسحب الحب، والعقاب البدني، تربطها علاقة عكسية مع الذكاء الانفعالي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 تمهيد

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 إجراءات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

1.3 تمهيد

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأدوات الدراسة وصدقهما وثباتهما، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها الباحث في استخلاص نتائج الدراسة الحالية.

2.3 منهج الدراسة

استناداً إلى طبيعة الدراسة وأهدافها استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمته لأغراض الدراسة، من خلال رصد وتحليل واقع مشكلة الدراسة كما هي في الواقع ووصفها، وتفسيرها، والتركيز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً، مما يسهل فهم العلاقة بين مكونات الظاهرة المراد دراستها.

3.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من كافة الطلبة الملتحقين بالجامعات التقليدية في الضفة الغربية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2016)، البالغ عددهم (75178) طالباً وطالبة الدليل، وذلك كما هو مبين في الجدول (1.3) (وزارة التربية والتعليم العالي، الدليل الإحصائي السنوي 2015/2014 لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، رام الله، فلسطين).

حسب الملخص العام للإحصائيات لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للعام الأكاديمي 2015/2014 بلغ عدد المؤسسات المعتمدة والمرخصة 52 مؤسسة تعليم عالي موزعة كالتالي:

- 14 جامعة تقليدية.
- جامعة واحدة تعليم مفتوح.
- 19 كلية جامعية.
- 18 كلية مجتمع متوسط.

مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية

يوجد في الضفة الغربية (33) مؤسسة تعليم عالي موزعة كالتالي:

- 9 جامعات تقليدية.
- 13 كلية جامعية.
- 11 كلية مجتمع متوسطة.

جدول (1.3) توزيع الطلبة في الجامعات التقليدية في الضفة الغربية.

الرقم	اسم الجامعة	ذكر	أنثى	المجموع
1	جامعة الخليل	1827	5356	7186
2	جامعة بوليتيكنك فلسطين	2237	1848	4085
3	جامعة بيت لحم	644	2338	2982
4	جامعة القدس	4680	5737	10417
5	جامعة بيرزيت	3843	6857	10700
6	جامعة النجاح الوطنية	8816	13043	21859
7	الجامعة العربية الامريكية	3717	4237	7954
8	جامعة فلسطين التقنية خضوري	3153	3048	6201
9	جامعة فلسطين	3080	717	3797
	المجموع	31997	43181	75178

المصدر: وزارة التربية والتعليم العالي، الدليل الإحصائي السنوي 2015/2014 لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، رام الله، فلسطين.

4.3 عينة الدراسة

1.4.3 عينة الدراسة الاستطلاعية

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة الأساسية، بهدف تجريب أدوات الدراسة وتطبيقاً لتجربة فهم الألفاظ ومعرفة مدى وضوح الفقرات، وللتحقق من صدق وثبات الأدوات قبل تطبيقها نهائياً على العينة النهائية، وللوقوف على الوقت الذي يستغرقه تعبئة الأدوات. وقد كانت نتائج تحليل معامل الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي (0.83)، ولمقياس أساليب المعاملة الوالدية (0.89)، وهي قيم تسمح بإجراء الدراسة. وقد تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس الذكاء الانفعالي من (49) طالب وطالبة، وتمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية من (130) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية.

2.4.3 عينة الدراسة الأساسية

استخدم الباحث العينة العشوائية الطبقية لاختيار عينة الدراسة، حيث قام الباحث باختيار أفراد العينة بطريقة تمثل أو تعكس نسبتهم في مجتمع الدراسة من حيث اسم الجامعة والجنس. وللحصول على عينة الدراسة للبحث الحالي تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة بواسطة القرعة، خمس جامعات من الجامعات التقليدية في الضفة الغربية، ومن ثم اختيار أفراد العينة الدراسة من داخل كل جامعة حسب طريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث تضمن هذه الطريقة اختيار أفراد العينة بما يتناسب مع حجم العينة، وبنفس الوقت كان الاختيار عشوائياً لهذه النسبة المحددة. تكونت عينة الدراسة من (1044) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات التقليدية في الضفة الغربية كما هو موضح في جدول (2.3)، حيث تمثل العينة ما نسبته (0.0139) من المجتمع الأصلي.

جدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس واسم الجامعة.

اسم الجامعة	الجنس	عدد الطلاب	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
جامعة القدس	ذكر	130	% 44.8	290	%27.8
	انثى	160	% 55.2		
جامعة الخليل	ذكر	53	% 26.5	200	%19.2
	انثى	147	% 73.5		
جامعة بيرزيت	ذكر	107	% 35.8	299	%28.6
	انثى	192	% 64.2		
جامعة بيت لحم	ذكر	18	% 21.7	83	%8.0
	انثى	65	% 78.3		
جامعة الخضوري	ذكر	88	% 51.2	172	%16.5
	انثى	84	% 48.8		
المجموع الكلي	ذكر	396	% 37.9	1044	%100
	انثى	648	% 62.1		

والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، مكان السكن، التخصص، المستوى الدراسي، مستوى دخل الأسرة، اسم الجامعة).

1. متغير الجنس

جدول رقم (3.3) أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	حجم العينة	النسبة المئوية
ذكر	396	%37.9
انثى	648	%62.1
المجموع	1044	%100.0

2. متغير مكان السكن

جدول (4.3) أفراد عينة الدراسة حسب مكان السكن.

النسبة المئوية	حجم العينة	مكان السكن
45.4%	474	مدينة
45.0%	470	قرية
9.6%	100	مخيم
100.0%	1044	المجموع

3. متغير التخصص

جدول (5.3) أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.

النسبة المئوية	حجم العينة	التخصص
61.0%	637	علوم انسانية
39.0%	407	علوم تطبيقية
100.0%	1044	المجموع

4. متغير المستوى الدراسي

جدول (6.3) أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.

النسبة المئوية	حجم العينة	المستوى الدراسي
23.8%	248	سنة أولى
20.8%	217	سنة ثانية
27.2%	284	سنة ثالثة
28.2%	295	سنة رابعة
100.0%	1044	المجموع

5. متغير دخل الأسرة

جدول (7.3) أفراد عينة الدراسة حسب المستوى دخل الأسرة.

النسبة المئوية	حجم العينة	مستوى دخل الأسرة
17.0%	177	من 1000 الى 2000 شيكل
33.0%	345	اكثر من 2000 الى 3500 شيكل
25.5%	266	اكثر من 3500 الى 5000 شيكل
24.5%	256	اكثر من 5000 شيكل
100.0%	1044	المجموع

6. متغير اسم الجامعة

جدول (8.3) أفراد عينة الدراسة حسب اسم الجامعة

النسبة المئوية	حجم العينة	اسم الجامعة
27.8%	290	جامعة القدس
19.2%	200	جامعة الخليل
28.6%	299	جامعة بيرزيت
8.0%	83	جامعة بيت لحم
16.4%	172	جامعة فلسطين التقنية الخضوري
100.0%	1044	المجموع

5.3 أدوات الدراسة

استخدام الباحث في الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات، فبالرجوع إلى الأدبيات السابقة ولفحص موضوع الدراسة (الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية)، استخدم الباحث استبانة تكونت من ثلاثة أقسام رئيسية كالتالي:

1. المتغيرات المستقلة.
2. مقياس الذكاء الانفعالي.
3. مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

1.5.3 المتغيرات المستقلة

شمل هذا الجزء ستة متغيرات وهي "الجنس، مكان السكن، التخصص، المستوى الدراسي، مستوى دخل الأسرة، اسم الجامعة".

2.5.3 مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لسكوت وآخرون (Schutte et al. 1998) لقياس الذكاء الانفعالي، ويتكون المقياس من (33) فقرة تقيس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الفرد، كما ورد في رسالة (الجندي، 2010)، الذي تم تطبيقه على نفس المجتمع الفلسطيني.

وقد أعد هذا المقياس في ضوء نموذج ماير وسالوفي (1990) في الذكاء الانفعالي والذي يقترح أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية، ويتكون في تقييم الانفعالات في الذات وفي الآخرين، التعبير عن الانفعالات، تنظيم أو ضبط الانفعالات في الذات والآخرين، وتوظيف الانفعالات في حل المشاكل. وقد استخدم المقياس على نطاق واسع في العديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والعديد من المتغيرات (الجندي، 2010).

وأجرى سكوت وآخرون (1998) مجموعة من الدراسات لإعداد مقياس للذكاء الانفعالي وتطوره من مقاييس زملائهم الذين اعتمدوا في بناء مقاييسهم وفقاً لنموذج سالوفي وماير. وكانت الصورة الأولية مكونة من (62) عبارة، وبطلب من المستجيبين الاستجابة على مقياس يمتد من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة، فقد طبقت تلك الصورة على (346) مشاركاً، وأجرى تحليلاً عاملياً لاستجاباتهم وتدويرها تدويراً متعامداً. وكانت النتائج تشير إلى أن العبارات متشعبة على أربعة عوامل، إلا أنه قد تشبعت (33) عبارة على العامل الأول، بينما وزعت باقي العبارات على ثلاثة عوامل، وكانت تشبعت معظم تلك العبارات منخفضة. وتبين لسكوت وزملائه أن العبارات المشعبة على العامل الأول تمثل الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني، كما أشار إليها سالوفي وماير، لذلك اعتمدوا في صورتهم النهائية على العبارات المشعبة على العامل الأول وعددهم (33) عبارة. وقد قام السمدوني بترجمة تلك العبارات العربية وصياغتها بأسلوب مناسب وتحقق من خصائصه السيكمترية للمقياس (السماذوني، 2007).

ويتكون مقياس الذكاء الانفعالي من أربعة مجالات كما هي موضحة في جدول (9.3).

جدول (9.3) مجالات مقياس الذكاء الانفعالي والفقرات التي تشكل كل مجال.

المجال	الفقرات
إدراك الانفعالات	33، 32، 29، 25، 22، 19، 5، 9، 15، 18
إدارة الانفعالات الذاتية	2، 3، 10، 12، 14، 21، 23، 28، 31
إدارة انفعالات الآخرين	1، 4، 11، 13، 16، 24، 26، 30
توظيف الانفعالات	6، 7، 8، 17، 20، 27

حيث يستجيب المفحوص على المقياس لكل فقرة من فقرات المقياس من خلال الاختيار من سلم استجابة خماسي وهي (موافق بشدة، موافق، لا أدري، معارض، معارض بشدة). بحيث تأخذ الدرجات التالية (5،4،3،2،1) على التوالي، حيث يكون الحد الأدنى للدرجة الكلية (33) والحد الأقصى (165)، مع الملاحظة إلى أن كل من الفقرات التالية (5،28،33) هي فقرات سالبة تأخذ عكس الترميز، حيث تختلف الإجابة عليها عن بقية البنود وتكون عكس التصحيح الكلي لبنود المقياس، حيث تكون قيمة موافق بشدة (1) وموافق (2) ولا أدري (3) ومعارض (4) ومعارض بشدة (5). وبناء عليه يتم تحديد مستوى الذكاء الانفعالي للفرد من خلال حساب متوسط استجابة المفحوص على فقرات المقياس بشكل كامل (الدرجة الكلية). وبعد حساب الوقت الذي يستغرقه المفحوص للإجابة على فقرات المقياس تبين أنه يستغرق بمتوسط (6) دقائق للإجابة على الأداة ككل.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي

أولاً: الصدق

تم التأكد من صدق المقياس في بيئته الأصلية التي أعد فيها من قبل مُعد المقياس، حيث أن مقياس الذكاء الانفعالي يرتبط بالمقاييس التي تقيس جوانب نوعية للوعي والتعبير الانفعالي، والنظرة المنفتحة والمزاج السيئ (المكتئب)، والقدرة على تنظيم الانفعالات والاندفاعية. وفي ضوء ذلك طبق سكوت وزملائه مجموعة من المقاييس على (25) مشاركا، هي: مقاييس التبدل العاطفي لتايلور والذي يقيس الصعوبات أو المشاكل في تحديد ووصف المشاعر. واختبار الاتصال الوجداني لفريد مان والذي يقيس التعبيرات غير اللفظية للشخص، ومقياس التوجه نحو

الحياة، ومقياس زونج لقياس المزاج الاكتئابي (السيئ). وكانت معاملات الارتباط على الترتيب: (-0.65، 0.39، 0.52، 0.43) وتلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

كما قام الباحثون بدراسة الفروق بين الأفراد الممارسين للعلاج النفسي ومجموعة أخرى من غير الممارسين لهذا العلاج في الذكاء الانفعالي، عند كل من (38) فرداً، حيث بلغ متوسط درجات الممارسين (134.92) وانحراف معياري (17.71)، وقد بلغت قيمة "ت" (20.25)، وتلك قيمة دالة إحصائياً (السمادوني، 2007).

وقد طبق هذا المقياس على البيئة الفلسطينية والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس حيث قامت (الجندي، 2010) بالتأكد من صدق وثبات المقياس على البيئة الفلسطينية حيث استخرجت دلالة الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له هذه الفقرة في مقياس الذكاء الانفعالي، وحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين من قيم مصفوفة الارتباط أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

أما في الدراسة الحالية، فقد تحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المحكمين

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، كما هو موضح في ملحق (4.6)، وذلك لتعديل ما يرونه مناسباً على بنود المقياس، إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل، حيث أبدوا عدداً من الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي.

2- صدق البناء باستخدام التحليل العاملي

التحليل العاملي أسلوب إحصائي يعمل على تجميع متغيرات ذات طبيعة واحدة في تركيبة متجانسة مرتبطة داخلياً فيما بينها، وهو يشمل كل أنواع الصدق، ويؤدي إلى الاتساق الداخلي. ونقول بأن الفقرة مرتبطة بالبعد (متشعبة) إذا كانت ($r=0.30$) أو أكثر، وإذا كانت r أقل من (0.30) نستبعد الفقرة (فرج، 2012).

أجريت دراسة استطلاعية على عينة من المبحوثين للتحقق من صدق أداة الدراسة وقدرتها على قياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. حيث أخذت عينة

استطلاعية تكونت من (49) طالباً وطالبة من جامعة القدس للتأكد من صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي. وللتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي، أُجري تحليل عاملي لفقرات المقياس كما هو موضح في جدول (10.3).

جدول (10.3) نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي.

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع
1	أعرف متى أتكلم عن مشاكلي الخاصة للآخرين.	0.78
2	عندما تواجهني صعوبات أتذكر انه في وقت ما واجهتني صعوبات مماثلة وتغلبت عليها.	0.66
3	اتوقع أن أنجز بشكل جيد معظم الأشياء التي أحاول انجازها.	0.72
4	يثق الآخريين بي بسهولة.	0.75
5	أجد صعوبة في فهم رسائل الآخريين غير اللفظية.	0.57
6	بعض الأحداث المهمة في حياتي، دفعتني إلى إعادة تقييم ما هو مهم وما هو غير مهم.	0.81
7	عندما يتغير مزاجي فإنني أرى إمكانيات جديدة.	0.79
8	تعد العواطف بعض الأشياء التي تجعل حياتي ذات قيمة.	0.69
9	أنا مدرك لعواظفي التي أمر بها.	0.74
10	أتوقع حدوث الأشياء الإيجابية.	0.75
11	أحب أن أشارك الآخريين عواظفي.	0.63
12	عندما أمر بخبرة عاطفية إيجابية أعرف كيف أجعلها تدوم.	0.77
13	أنظم الأحداث التي يستمتع بها الآخريين.	0.78
14	أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيداً.	0.75
15	أدرك معنى الرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.	0.73
16	أقدم نفسي بطريقة تترك انطباعاً إيجابياً لدى الآخريين.	0.78
17	عندما يكون مزاجي جيداً فإنني أحل المشاكل بسهولة.	0.62
18	أدرك عواظف الآخريين بالنظر إلى وجوههم.	0.74
19	أدرك لماذا تتغير عواظفي.	0.82
20	عندما يكون مزاجي جيداً فإنني أخرج بأفكار جديدة.	0.72

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع
21	أتحكم في انفعالاتي.	0.80
22	أعرف عواطفني حينما أمر بها.	0.83
23	أزيد من دافعتي من خلال تصوري للنتائج الإيجابية لأعمال أقوم بها.	0.80
24	أمدح الآخرين عندما يقومون بعمل جيد.	0.67
25	أفهم الرسائل الغير لفظية التي يرسلها الآخريين.	0.85
26	عندما يخبرني شخص عن حدث مهم في حياته أشعر وكأنني مررت بنفس الحدث.	0.77
27	عندما أشعر بتغير في عواطفني أميل إلى طرح أفكار جديدة.	0.82
28	عندما يواجهني تحد فأنتي أستسلم لأنني أعتقد أنني سأفشل.	0.70
29	أدرك ما يشعر به الآخريين بمجرد النظر اليهم.	0.77
30	أساعد الآخريين على الشعور بشكل أفضل عندما يكون مزاجهم سيء.	0.68
31	استخدم مزاجي الجيد لأساعد نفسي في الاستمرار في المحاولة لمواجهة الصعوبات.	0.73
32	أعرف مشاعر الآخريين من خلال الاستماع إلى نبرات أصواتهم.	0.77
33	من الصعب علي أن أفهم كيف يشعر الآخريين بالطريقة التي يشعرون بها.	0.78

تشير المعطيات الواردة في جدول (10.3) أن جميع قيم فقرات المقياس احتوت على تشبعات مقبولة، ومعامل الارتباط لجميع الفقرات أكبر من (0.3) وهي دالة احصائياً، مما يشير على أنها تشترك معاً لقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وأنها قادرة على قياس ما وضعت من أجل قياسه.

2- صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بعد التي تنتمي له هذه الفقرة في مقياس الذكاء الانفعالي، خلال عينة الدراسة الاساسية البالغة (1044) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، كما هو موضح في جدول (11.3).

جدول (11.3) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات
مقياس الذكاء الانفعالي مع البعد التي تنتمي له الفقرة.

بعد إدارة انفعالات الآخرين			بعد إدراك الانفعالات		
مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة	مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.001	.510**	1	0.001	.703**	18
0.001	.573**	4	0.001	.634**	15
0.001	.562**	11	0.001	.586**	9
0.001	.632**	13	0.001	.547**	5
0.001	.619**	16	0.001	.524**	19
0.001	.507**	24	0.001	.592**	22
0.001	.602**	26	0.001	.696**	25
0.001	.559**	30	0.001	.677**	29
			0.001	.638**	32
			0.001	.548**	33
بعد توظيف الانفعالات			بعد إدارة الانفعالات الذاتية		
مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة	مستوى الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.001	.483**	6	0.001	.558**	2
0.001	.637**	7	0.001	.597**	3
0.001	.560**	8	0.001	.580**	10
0.001	.609**	17	0.001	.587**	12
0.001	.627**	20	0.001	.554**	14
0.001	.611**	27	0.001	.531**	21
			0.001	.574**	23
			0.001	.555**	28
			0.001	.611**	31

** دالة عند مستوى 0.01

يلاحظ من جدول (11.3) أن قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، تتمتع بدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه فإن كل فقرة مرتبطة في المجال التي تنتمي إليه وهي قادرة على قياس ما وضعت من أجل قياسه.

كما تم قياس ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، والجدول (12.3) يوضح ذلك:

جدول (12.3). نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للأداة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الاحصائية
1	.467**	0.001	12	.537**	0.001	23	.490**	0.001
2	.532**	0.001	13	.548**	0.001	24	.447**	0.001
3	.513**	0.001	14	.456**	0.001	25	.619**	0.001
4	.469**	0.001	15	.539**	0.001	26	.480**	0.001
5	.405**	0.001	16	.610**	0.001	27	.417**	0.001
6	.396**	0.001	17	.542**	0.001	28	.420**	0.001
7	.433**	0.001	18	.629**	0.001	29	.597**	0.001
8	.453**	0.001	19	.503**	0.001	30	.523**	0.001
9	.548**	0.001	20	.509**	0.001	31	.535**	0.001
10	.465**	0.001	21	.417**	0.001	32	.572**	0.001
11	.415**	0.001	22	.579**	0.001	33	.468**	0.001

** دالة عند مستوى 0.01

يلاحظ من جدول (12.3) أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (13.3).

جدول (13.3) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط مجالات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	مجالات مقياس الذكاء الانفعالي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	إدراك الانفعالات	.886**	0.001
2	إدارة الانفعالات الذاتية	.842**	0.001
3	إدارة انفعالات الآخرين	.857**	0.001
4	توظيف الانفعالات	.774**	0.001

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (13.3) أن جميع قيم مصفوفة ارتباط مجالات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية كانت دالة احصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمجالات المقياس، وأنها تشترك معاً في قياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

ثانياً: ثبات مقياس الذكاء الانفعالي

لحساب ثبات المقياس في بيئته الأصلية، قام معد المقياس باستخدام ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة من المجتمع من طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية قوامها (346) مشاركاً، حيث بلغ معامل الثبات (0.90).

وفي دراسة (الجندي، 2010) على البيئة الفلسطينية تم حساب ثبات أداة الدراسة ككل باستخدام ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام معادلة ثبات كرونباخ ألفا على عينة الدراسة حيث بلغ الثبات (0.74) عند الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.

وحسب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معادلة ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفقرات الذكاء الانفعالي، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (14.3).

جدول (14.3) نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمقياس الذكاء الانفعالي.

عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
33	.83

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14.3) أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تسمح بإجراء هذه الدراسة.

3.5.3 مقياس أساليب المعاملة الوالدية

قام البحث بتطوير أساليب المعاملة الوالدية الخاص بهذه الدراسة، ضمن الخطوات التالية:

1. اطلع الباحث على الأدب التربوي والعديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. قام الباحث بالاطلاع على عدة مقاييس التي أفادته كثيراً في التعرف إلى الأبعاد وصياغة الفقرات ومنها:
 - أ. مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (موسى، 2003).
 - ب. مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الابناء (السقار، 1984) كما هو وارد في دراسة (شوامرة، 2008).
 - ت. مقياس التنشئة الوالدية "المتقبل الديمقراطي - المتسلط الرفض" (الرشيدي، 2013).
 - ث. اساليب المعاملة الوالدية الخاطئة (قاسم، 2013).
 - ج. مقياس اساليب المعاملة الوالدية (جبريل، 1989) كما هو وارد في دراسة (البلوي، 2011).
 - ح. مقياس المعاملة الوالدية لطلاب المدارس الثانوية والجامعات (عبد الرحيم والمغصيب، 1991).
3. قام الباحث بمقابلة مجموعة من الآباء والأمهات والأبناء وسؤالهم عن أكثر الأساليب المعاملة الوالدية المنتشرة في المجتمع الفلسطيني، حيث قام الباحث بطرح سؤال مفتوح حول أهم الأساليب المعاملة الوالدية في المجتمع الفلسطيني حيث تم توجيه هذا السؤال إلى (20) من الآباء والأمهات و(20) طالب وطالبة من طلبة الجامعات.

4. بعد الاطلاع على المقاييس سابقة الذكر وجمع اجابات الآباء والأمهات والطلبة على السؤال المفتوح استطاع الباحث أن يحصر أكثر اساليب المعاملة الوالدية في المجتمع الفلسطيني شيوعاً (حسب رأي الباحث) وهي:

- 1) أسلوب الحماية الزائدة.
- 2) أسلوب اثاره الالم النفسي.
- 3) أسلوب التذبذب في المعاملة.
- 4) أسلوب التفرقة والتمييز في المعاملة.
- 5) الأسلوب الديمقراطي.
- 6) أسلوب التسلط.
- 7) اسلوب الإهمال.
- 8) أسلوب الدلال الزائد.

5. قام الباحث بتحديد وصياغة العبارات الخاصة بكل مجال من مجالات المقياس والتي بلغت (10) فقرات لكل مجال.

6. بعد ذلك تم إعداد المقياس بصورته الأولية حيث تكون في شكله الاجمالي من (80) عبارة بواقع (10) عبارات لكل مجال من مجالات المقياس الثمانية التي شملها المقياس، والاستجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً).

7. بعد ذلك تم عرض المقياس على (10) من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس وجامعة بيت لحم وجامعة الخليل كما هو موضح في ملحق رقم (4.6).

8. بعد عرض المقياس على المحكمين أخذ الباحث بآراء المحكمين حيث أشار بعض المحكمين إلى أن هناك بعض العبارات طويلة من ناحية العدد والصياغة فقام الباحث بتعديل المقياس حسب آراء المحكمين.

9. اختيار عينة استطلاعية من طلبة الجامعات من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة بهدف:

- أ. التعرف على مدى فهم المفحوص واستيعابهم لتعليمات المقياس.
- ب. التعرف على مدى إمكانية تطبيق المقياس في الجامعات في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- ج. التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

وقام الباحث بحساب الوقت الذي يستغرقه المفحوص في تعبئة الاستبانة وكانت الاستبانة بصورتها الأولية تستغرق من (10) إلى (15) دقيقة. إضافة إلى أنه تم تعديل الاستبانة حسب ملاحظات الطلبة على هذه الاستبانة.

10. قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب ثبات المقياس بواسطة معادلة (Cronbach's Alpha). والتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي

(Factor Analysis)، وتم استبعاد مجال "اسلوب الاهمال" لعدم تشبع الفقرات على هذا المجال، إضافة إلى استبعاد الفقرات التي كان تشبعها أقل من (0.30) على المجالات الأخرى كما هو موضح في جدول (16.3).

11. صياغة المقياس بصورته النهائية وذلك بخلط العبارات بحيث تكون العبارة رقم (1) خاصة بالبعد اثارة الالم النفسي، والعبارة رقم (2) خاصة ببعد التفرقة والتمييز، والعبارة (3) خاصة ببعد الحماية الزائدة، والعبارة رقم (4) خاصة ببعد التسلط، والعبارة رقم (5) خاصة ببعد الأسلوب الديمقراطي، والعبارة رقم (6) خاصة ببعد عدم الاتساق والتذبذب، والعبارة رقم (7) خاصة ببعد التدليل الزائد كما هو موضح في ملحق رقم (1.2.6).

جدول (15.3) توزيع العبارات على مقياس اساليب المعاملة الوالدية بصورته النهائية.

الرقم	المقياس الفرعي (البعد)	ارقام العبارات	عدد العبارات
1	أسلوب إثارة الألم النفسي	42، 36، 29، 22، 15، 8، 1	7
2	أسلوب التفرقة والتمييز	43، 37، 30، 23، 16، 9، 2	7
3	أسلوب الحماية الزائدة	44، 38، 31، 24، 17، 10، 3	7
4	أسلوب التسلط	45، 39، 32، 25، 18، 11، 4	7
5	الأسلوب الديمقراطي	46، 40، 33، 26، 19، 12، 5	7
6	أسلوب عدم الاتساق "التذبذب"	47، 41، 34، 27، 20، 13، 6	7
7	أسلوب التدليل الزائد	35، 28، 21، 14، 7	5

12. ثم قام الباحث بعمل إعادة تحكيم للأداة من خلال بعض المحكمين وأشاروا بصلاحيته العبارات والموافقة على العبارات جميعها، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب المعاملة الوالدية

أولاً: صدق المقياس

1. صدق المحكمين

تم التحقق من صدق مقياس الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، كما هو مبين في ملحق (4.6)، الذين أبدوا عدداً من الملاحظات التي أخذت

بعين الاعتبار عند إخراج المقياس بشكله النهائي. وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم إيجاد الصدق البنائي والثبات على عينة استطلاعية تكونت العينة من (130) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

2. صدق التحليل العاملي

تم التحقق من الصدق بحساب التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الأداة، على العينة الاستطلاعية وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (16.3).

جدول (16.3) نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومدى تشبع الفقرة على المجال التابعة له.

(1) اشارة الالم النفسي			
التشبع	العبارة	الفقرة	
0.75	يشعري والديّ بأنهم غير راضين عني.	1	1
0.73	يعتبرني والديّ سبباً في متاعبهم التي يواجهونها في حياتهم.	8	2
0.70	يتحدث والديّ عن كلامي وأفعالي أمام الناس الغرباء بشكل يشعري بالخجل.	15	3
0.69	يخرجني والديّ عندما أقع في أي خطأ.	22	4
0.68	يلومني والدي في أوقات كثيرة ولا يمدحاني مطلقاً على الأشياء الإيجابية.	29	5
0.54	يذكرني والديّ بأخطائي السابقة ولا يكتفوا بمحاسبتي على خطئي الحالي فقط.	36	6
0.52	عندما أخطئ فإن والدي يقولان أنني لا أستحق النعمة التي أعيش فيها.	42	7
(2) التفرقة والتمييز			
0.69	يسرع والديّ في تلبية مطالب إخوتي ويتباطؤون في تلبية مطلبي.	2	1
0.65	يفضل والديّ بعض إخوتي عني.	9	2
0.63	يرى والديّ أن الولد أحق من البنت في التعليم.	16	3
0.64	أشعر بأن والديّ يعاملاني بطريقة تختلف عن معاملتهم لإخوتي.	23	4
0.60	عندما نتشاجر أنا وإخوتي يعاقب والديّ البعض ويترك البعض الآخر.	30	5
0.57	يمدح والديّ إخوتي أكثر مني.	37	6
0.45	يوجد أحد من إخوتي يحبه والديّ أكثر منا جميعاً.	43	7

(3) الحماية الزائدة			
التشبع	العبارة	الفقرة	
0.63	يحرص والديّ على الاطمئنان علي أثناء نومي.	3	1
0.62	يعمل والديّ أقصى جهدهما حتى لا تكون هناك مشكلة تضايقتي.	10	2
0.60	يتمنى والديّ أن ابقى بجوارهم حتى لا يؤذني أحد.	17	3
0.58	يقلق علي والديّ إذا مرضت حتى لو كان المرض بسيطاً.	24	4
0.54	أشعر أن والديّ يساعداني أكثر مما أحتاج اليه.	31	5
0.38	يطلب والديّ مني الاتصال بهم عندما تصادفني أية مشكلة.	38	6
0.33	يخشى علي والديّ من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين.	44	7
(4) التسلط			
0.58	يذكرني والديّ باستمرار بمدى العناء والجهد الذي بذلاه في سبيل تربيّتي وتعليمي.	4	1
0.59	يرى والديّ أن أفضل الوسائل لدفعي للقيام بواجباتي هي أن يذكرني باستمرار بمن هم أفضل مني.	11	2
0.53	يمنعني والدي من القيام من بعض الأعمال المباحة التي يقوم بها الآخرون بحجة انها خائفين علي من الضرر.	18	3
0.50	غالباً ما ينسى والديّ مطالبي.	25	4
0.47	يحرص والديّ على التدخل في شؤون حياتي الخاصة.	32	5
0.38	أخشى أن أتحدث مع والديّ بصراحة في أي أمر.	39	6
0.38	يبالغ والديّ في توبيخي على أخطاء بسيطة.	45	7
(5) الأسلوب الديمقراطي			
0.70	يسمح لي والديّ بقضاء وقت فراغي بالطريقة التي تناسبني.	5	1
0.55	يعطيني والديّ الحرية في إبداء آرائي حتى لو كانت مخالفة لآرائهم.	12	2
0.51	يتركني والديّ أفعل ما يحلولي.	19	3
0.45	يسامحني والديّ على أي خطأ أقوم به.	26	4
0.49	يعطني والديّ الحرية في اختيار أصدقائي.	33	5
0.41	أ تبادل الرأي مع والديّ في أمور الأسرة.	40	6
0.39	يستمتع والديّ لي جيداً حينما أتحدث اليهم.	46	7

(6) عدم الاتساق التذبذب			
التشبع	العبارة	الفقرة	
0.48	يعاملني والديّ بطريقة قاسية أحياناً ومتسامحة أحياناً أخرى.	6	1
0.53	يكلفني والديّ بالقيام بأعمال أكثر مما يكلف إخوتي بها.	13	2
0.49	يقبل مني والديّ بعض التصرفات في أوقات معينة ولا يقبلها مني في أوقات أخرى.	20	3
0.46	ليس بإمكانني توقع سلوك والديّ فهو غير ثابت على سلوك أورأي معين.	27	4
0.44	يتعارض والديّ في تقديم النصائح والتوجهات لي.	34	5
0.36	يسمح لي أبي بمخالفة القرارات التي تتخذها أمي إزاء بعض تصرفاتي (أوالعكس).	41	6
0.36	يسامحني والديّ على خطأ أستحق عليه العقاب ومن الممكن أن أعاقب على أبسط الأسباب.	47	7
(7) التداخل الزائد			
0.54	يتساهل معي والديّ كثيراً.	7	1
0.49	يلبي لي والديّ طلباتي مهما كانت.	14	2
0.42	عندما أغضب يعمل والديّ على ارضائي.	21	3
0.39	يعتبر والديّ كل ما أفعله صواب.	28	4
0.38	يتركني والدي أقلت من العقاب بسهولة عندما ارتكب خطأ.	35	5

تشير المعطيات الواردة في جدول (16.3) أن جميع قيم فقرات المقياس احتوت على تشبعات مقبولة، حيث كانت قيمة التشبع لجميع الفقرات أكبر من (0.3) وهي دالة احصائياً، مما يشير على أنها قادرة على قياس أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية في ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

أيضاً تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لارتباط مجالات المقياس بعضها مع بعض كما هو موضح في جدول (17.3).

جدول (17.3) مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس لأساليب المعاملة الوالدية.

التدليل الزائد	عدم الاتساق (التذبذب)	الأسلوب الديمقراطي	التسلط	الحماية الزائدة	التفرقة والتمييز	إثارة الألم النفسي	
						1	إثارة الألم النفسي
					1	.795**	التفرقة والتمييز
				1	-.277**	-.291**	الحماية الزائدة
			1	-.038	.484**	.599**	التسلط
		1	-.196*	.404**	-.275**	-.299**	الأسلوب الديمقراطي
	1	.016	.429**	.049	.596**	.630**	عدم الاتساق (التذبذب)
1	.188*	.431**	-.066	.422**	.053	.012	التدليل الزائد

** دالة عند مستوى 0.01

ثانياً: الثبات

تم حساب ثبات مقياس الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (18.3).

جدول (18.3) نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمقياس أساليب المعاملة الوالدية.

كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
.89	80

ويتبين من جدول (18.3) أن مقياس أساليب المعاملة الوالدية يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تسمح بإجراء الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات التابعة

1. الذكاء الانفعالي.
2. اساليب المعاملة الوالدية.

ب. المتغيرات المستقلة

1. الجنس.
2. مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم).
3. التخصص (علوم انسانية، علوم تطبيقية).
4. المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).
5. مستوى دخل الاسرة (أقل من 1000-2000 شيكل، 2001-3500 شيكل، -5000 3501 شيكل، اكثر من 5001 شيكل).
6. اسم الجامعة (جامعة القدس، جامعة بيت لحم، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة فلسطين التقنية الخضوري).

7.3 إجراءات الدراسة

بعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية، تم حصر مجتمع الدراسة من خلال الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية 2014-2015، إضافة إلى المعلومات التي تم جمعها من الجامعات التي شملتها عينة الدراسة الاساسية. وكانت خطوات التطبيق الميداني للدراسة كما يلي:

- استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة حول الذكاء الانفعالي، وأساليب المعاملة الوالدية.
- تحكيم الأدوات من قبل المتخصصين والخبراء.
- استصدار المراسلات الرسمية من أجل توزيع الاستبانة على الطلبة المستهدفين كما هو موضح في ملحق (3.6)
- تمرير الأدوات على العينة الاستطلاعية والتي شملت عينة استطلاعية خاصة بمقياس الذكاء الانفعالي والبالغ عددها (49) طالب وطالبة، وعينة استطلاعية خاصة بمقياس اساليب المعاملة الوالدية البالغ عددها (130) طالب وطالبة.

- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- تمرير أدوات الدراسة على العينة الأساسية البالغ عددها (1044) من طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.
- بعدها تم إدخال بيانات العينة الأساسية البالغ عددها (1044) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.
- ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات وتحليل البيانات وتفسيرها.

8.3 المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية بالشكل الذي يتناسب مع متغيرات الدراسة وطبيعة العلاقة القائمة بينها، حيث اتبع الاجراءات الإحصائية الآتية:

- التحليل العائلي Factor Analysis.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة (t-test).
- تحليل التباين الأحادي (One Way A NOVA)
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).
- كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). وذلك باستخدام برنامج Excel وبرنامج الرزم الإحصائية SPSS.

ولفهم نتائج الدراسة يمكن الاستعانة بمفتاح المتوسطات الحسابية وذلك كما هو موضح في جدول رقم (19.3).

جدول (19.3) مفتاح المتوسطات الحسابية لسلم الإجابة.

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33-1
متوسطة	3.67-2.34
عالية	4.99-3.68

(بنات, 2012)

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 التمهيدي

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

2.4 أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما درجة للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟

للإجابة على هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة الطلبة على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية) وأبعاده الأربعة: (إدراك الانفعالات، إدارة العواطف الذاتية، إدارة انفعالات الآخرين، توظيف الانفعالات)، التي تقيس درجة للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، ورتبت هذه الأبعاد تنازلياً وحدد مستوى الطلبة عليها تبعاً للمتوسطات الحسابية، كما هو موضح في جدول (1.4).

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أبعاد الذكاء الانفعالي
عالية	0.57	3.89	توظيف الانفعالات
عالية	0.56	3.86	إدارة الانفعالات الذاتية
عالية	0.56	3.86	إدارة انفعالات الآخرين
عالية	0.61	3.76	إدراك الانفعالات
عالية	0.49	3.84	الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية)

يوضح جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لكل بُعد. ويظهر من الجدول أن الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (3.84) وانحراف معياري (0.49)، كما أن درجة الذكاء الانفعالي على جميع أبعاد المقياس كانت أيضاً عالية حيث جاء بعد توظيف الانفعالات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.57)، وفي الترتيب الثاني جاء بُعد إدارة الانفعالات الذاتية بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.56)، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد إدارة انفعالات الآخرين بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.56)، وفي الترتيب الأخير جاء بُعد إدراك الانفعالات بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.61).

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إدراك الانفعالات، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة
عالية	0.88	4.08	32
عالية	0.92	4.01	15
عالية	0.98	3.93	9
عالية	1.00	3.90	18
عالية	0.90	3.85	22

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
25	3.73	1.01	عالية
29	3.72	0.99	عالية
19	3.67	1.00	متوسطة
33	3.45	1.04	متوسطة
5	3.28	1.15	متوسطة
الدرجة الكلية	3.76	0.60	عالية

يتبين من جدول (2.4) أن فقرة رقم (32) التي تنص (اعرف مشاعر الآخرين من خلال الاستماع إلى نبرات أصواتهم) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال إدراك الانفعالات بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.88)، أما الفقرة رقم (5) التي تنص (أجد صعوبة في فهم رسائل الآخرين غير اللفظية) حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال إدراك الانفعالات، بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.15).

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إدارة الانفعالات الذاتية، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	4.28	0.87	عالية
2	4.12	0.80	عالية
31	4.09	0.89	عالية
23	3.91	0.86	عالية
3	3.89	0.87	عالية
28	3.86	1.18	عالية
10	3.73	1.07	عالية
12	3.65	1.01	متوسطة
21	3.23	1.22	متوسطة
الدرجة الكلية	3.86	0.56	عالية

يتبين من جدول (3.4) أن فقرة رقم (14) التي تنص (ابحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيداً) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال إدارة الانفعالات الذاتية، بمتوسط حسابي

(4.28) وانحراف معياري (0.87). أما الفقرة رقم (21) التي تنص (اتحكم في انفعالاتي)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال إدارة الانفعالات الذاتية، بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.22).

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إدارة انفعالات الآخرين، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	4.23	0.80	عالية
16	4.21	0.80	عالية
30	4.07	0.90	عالية
1	4.06	0.98	عالية
4	3.86	0.93	عالية
26	3.69	1.05	عالية
13	3.59	0.99	متوسطة
11	3.14	1.33	متوسطة
الدرجة الكلية	3.86	0.55	عالية

يتبين من جدول (4.4) أن فقرة رقم (24) التي تنص (أمدح الآخرين عندما يقومون بعمل جيد) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال إدارة انفعالات الآخرين بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.80)، أما الفقرة رقم (11) التي تنص (احب ان اشارك الآخرين عواظفي)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال إدارة انفعالات الآخرين، بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (1.33).

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال توظيف الانفعالات، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	4.28	0.82	عالية
17	4.21	0.86	عالية
20	3.99	0.94	عالية
8	3.83	1.04	عالية

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
27	3.55	0.98	متوسطة
7	3.49	1.12	متوسطة
الدرجة الكلية	3.89	0.57	عالية

يتبين من جدول (5.4) أن فقرة رقم (6) التي تنص على (بعض الأحداث المهمة في حياتي دفعتني إلى إعادة تقييم ما هو مهم وما هو غير مهم) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال توظيف الانفعالات بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.82)، أما الفقرة رقم (7) التي تنص (عندما يتغير مزاجي فإنني أرى إمكانيات جديدة)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال توظيف الانفعالات، بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.12).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني

ما درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟ (الأسلوب الديمقراطي، التسلط، التدليل الزائد، عدم الاتساق، التفرقة والتمييز في المعاملة، إثارة الألم النفسي، الحماية الزائدة).

للإجابة على هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة الطلبة على فقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية لأبعاده السبعة: (الأسلوب الديمقراطي، التسلط، التدليل الزائد، عدم الاتساق، التفرقة والتمييز في المعاملة، إثارة الألم النفسي، الحماية الزائدة)، التي تقيس درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، ورتبت هذه الأبعاد تنازلياً وحدد مستوى الطلبة عليها تبعاً للمتوسطات الحسابية، كما هو موضح في جدول (6.4).

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
عالية	0.74	3.85	الأسلوب الديمقراطي
متوسطة	0.80	3.34	الحماية الزائدة
متوسطة	0.75	3.04	التدليل الزائد
متوسطة	0.76	2.78	التسلط

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
متوسطة	0.70	2.77	عدم الاتساق التذبذب
منخفضة	0.87	2.27	اثارة الالم النفسي
منخفضة	0.89	1.99	التفرقة والتمييز

يوضح جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لكل بُعد. وحصل بُعد الأسلوب الديمقراطي على أعلى المتوسطات الحسابية، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.74)، وفي الترتيب الثاني جاء بُعد الحماية الزائدة بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (0.80)، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد التدليل الزائد بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.80)، وفي الترتيب الأخير جاء بُعد التفرقة والتمييز في المعاملة بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري (0.89).

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إثارة الألم النفسي مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة
متوسطة	1.26	2.63	36
متوسطة	1.17	2.50	22
متوسطة	1.29	2.38	42
متوسطة	1.19	2.35	1
منخفضة	1.29	2.16	15
منخفضة	1.21	2.04	29
منخفضة	1.24	1.81	8
منخفضة	0.87	2.27	الدجة الكلية

يتبين من جدول (7.4) أن فقرة رقم (36) التي تنص (يذكرني والداي بأخطائي السابقة ولا يكتفوا بمحاسبتني على خطأي الحالي فقط) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال إثارة الألم النفسي بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (1.26)، أما الفقرة رقم (8) التي تنص (يعتبرني والداي سبباً في متاعبهم التي يواجهونها في حياتهم)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال إثارة الألم النفسي بمتوسط حسابي (1.81) وانحراف معياري (1.24).

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التفرقة والتمييز في المعاملة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
43	2.27	1.42	متوسطة
23	2.20	1.31	منخفضة
37	2.04	1.19	منخفضة
30	2.02	1.19	منخفضة
2	1.98	1.18	منخفضة
9	1.86	1.16	منخفضة
16	1.53	1.10	منخفضة
الدرجة الكلية	1.99	0.89	منخفضة

يتبين من جدول (8.4) أن فقرة رقم (43) التي تنص (يوجد أحد من إخوتي يحبه والداي أكثر منا جميعاً) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال التفرقة والتمييز في المعاملة بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (1.42)، أما الفقرة رقم (16) التي تنص (يرى والداي أن الولد أحق من البنات في التعليم)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال التفرقة والتمييز في المعاملة بمتوسط حسابي (1.53) وانحراف معياري (1.10).

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحماية الزائدة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	3.84	1.25	عالية
38	3.76	1.24	عالية
24	3.70	1.23	عالية
31	3.32	1.16	متوسطة
17	3.15	1.36	متوسطة
3	3.10	1.28	متوسطة
44	2.52	1.23	متوسطة
الدرجة الكلية	3.34	0.80	متوسطة

يتبين من جدول (9.4) أن فقرة رقم (10) التي تنص (يعمل والداي أقصى جهدهما حتى لا تكون هناك مشكلة تضايقتي) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال الحماية الزائدة بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.25)، أما الفقرة رقم (44) التي تنص (يخشى علي والداي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال الحماية الزائدة بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (1.23).

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التسلط مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	3.17	1.34	متوسطة
18	3.11	1.24	متوسطة
11	2.98	1.35	متوسطة
39	2.72	1.30	متوسطة
32	2.70	1.27	متوسطة
25	2.54	1.11	متوسطة
45	2.25	1.22	منخفضة
الدرجة الكلية	2.78	0.76	متوسطة

يتبين من جدول (10.4) أن فقرة رقم (4) التي تنص (يذكرني والداي باستمرار بمدى العناء والجهد الذي بذلاه في سبيل تربيتي وتعليمي) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال التسلط بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.34)، أما الفقرة رقم (45) التي تنص (يبالغ والداي في توبيخي على أخطاء بسيطة)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال التسلط بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (1.22).

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسلوب الديمقراطي مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
33	4.27	0.97	عالية
46	4.05	1.03	عالية
5	4.00	1.15	عالية
40	3.99	1.12	عالية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة
عالية	1.16	3.92	12
عالية	1.10	3.40	19
عالية	1.15	3.36	26
عالية	0.74	3.85	الدرجة الكلية

يتبين من جدول (11.4) أن فقرة رقم (33) التي تنص (يعطني والداي الحرية في اختيار أصدقائي) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال الأسلوب الديمقراطي بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.97)، أما الفقرة رقم (26) التي تنص (يسامحني والداي على أي خطأ أقوم به)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال الأسلوب الديمقراطي بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.15).

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال عدم الاتساق "التذبذب" مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة
متوسطة	1.05	3.18	20
متوسطة	1.35	2.93	13
متوسطة	1.16	2.76	47
متوسطة	1.22	2.73	6
متوسطة	1.25	2.65	41
متوسطة	1.22	2.64	27
متوسطة	1.16	2.48	34
متوسطة	0.70	2.77	الدرجة الكلية

يتبين من جدول (12.4) أن فقرة رقم (20) التي تنص (يقبل مني والداي بعض التصرفات في أوقات معينة ولا يقبلها مني في أوقات أخرى) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال عدم الاتساق "التذبذب" بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.05)، أما الفقرة رقم (34) التي تنص (يتعارض والديّ في تقديم النصائح والتوجيهات لي)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال عدم الاتساق "التذبذب" بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (1.16).

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التدليل الزائد مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة
متوسطة	1.17	3.47	7
متوسطة	1.09	3.38	14
متوسطة	1.19	3.11	21
متوسطة	1.09	2.73	28
متوسطة	1.02	2.51	35
متوسطة	0.75	3.04	الدرجة الكلية

يتبين من جدول (13.4) أن فقرة رقم (7) التي تنص (يتساهل معي والداي كثيراً) حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في مجال التدليل الزائد بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (1.17)، أما الفقرة رقم (35) التي تنص (يتركني والداي أفلت من العقاب بسهولة عندما ارتكب خطأ)، حصلت على أقل المتوسطات الحسابية في مجال التدليل الزائد بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (1.02).

3.4 فرضيات الدراسة

1.3.4 الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) للفروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في جدول (14.4).

جدول (14.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
إدراك الانفعالات	ذكر	396	3.77	0.59	1042	0.45	0.65
	انثى	648	3.76	0.61			
إدارة الانفعالات الذاتية	ذكر	396	3.90	0.55	1042	1.78	0.07
	انثى	648	3.84	0.56			
إدارة انفعالات الآخرين	ذكر	396	3.84	0.56	1042	0.72	0.47
	انثى	648	3.87	0.55			
توظيف الانفعالات	ذكر	396	3.89	0.54	1042	0.16	0.87
	انثى	648	3.89	0.58			
الدرجة الكلية	ذكر	396	3.84	0.47	1042	0.49	0.62
	انثى	648	3.83	0.49			

يتبين من جدول (14.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.62)، وبلغ مستوى الدلالة المحسوبة لمجال إدراك الانفعالات (0.65)، ولمجال إدارة الانفعالات الذاتية (0.07)، ولمجال إدارة انفعالات الآخرين (0.47)، ولمجال توظيف الانفعالات (0.87)، وجميعها قيم أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس".

2.3.4 الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) للفروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص، وذلك كما هو واضح في جدول (15.4).

جدول (15.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوب	مستوى الدلالة الإحصائية
إدراك الانفعالات	علوم انسانية	637	3.74	0.64	1042	1.32	0.19
	علوم تطبيقية	407	3.79	0.54			
إدارة الانفعالات الذاتية	علوم انسانية	637	3.87	0.56	1042	0.62	0.54
	علوم تطبيقية	407	3.85	0.55			
إدارة الانفعالات الآخرين	علوم انسانية	637	3.86	0.57	1042	0.35	0.73
	علوم تطبيقية	407	3.85	0.53			
توظيف الانفعالات	علوم انسانية	637	3.87	0.59	1042	1.62	0.10
	علوم تطبيقية	407	3.93	0.52			
الدرجة الكلية	علوم انسانية	637	3.83	0.51	1042	0.55	0.58
	علوم تطبيقية	407	3.85	0.45			

يتبن من جدول (15.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.58) ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال إدراك الانفعالات (0.19)، ولمجال إدارة الانفعالات الذاتية (0.54)، ولمجال إدارة انفعالات الآخرين (0.73)، ولمجال توظيف الانفعالات (0.10)، وجميع القيم أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص".

3.3.4 الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو واضح في جدول (16.4).

جدول (16.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
إدراك الانفعالات	بين المجموعات	4.51	3	1.50	4.16	0.01
	داخل المجموعات	376.62	1040	0.36		
	المجموع	381.13	1043			
إدارة الانفعالات الذاتية	بين المجموعات	2.97	3	0.99	3.23	0.02
	داخل المجموعات	318.58	1040	0.31		
	المجموع	321.55	1043			
إدارة انفعالات الآخرين	بين المجموعات	2.66	3	0.89	2.90	0.03
	داخل المجموعات	318.04	1040	0.31		
	المجموع	320.70	1043			
توظيف الانفعالات	بين المجموعات	1.13	3	0.38	1.17	0.32
	داخل المجموعات	333.23	1040	0.32		
	المجموع	334.36	1043			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.75	3	0.92	3.94	0.01
	داخل المجموعات	242.18	1040	0.23		
	المجموع	244.93	1043			

يتضح من جدول (16.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.01)، ولمجال إدراك الانفعالات (0.01)، ولمجال إدارة الانفعالات الذاتية (0.02)، ولمجال إدارة انفعالات الآخرين (0.03) وجميعها قيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). في حين لم تكن الفروق دالة في مجال توظيف الانفعالات إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.32).

وللكشف لصالح من تلك الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (LSD) Post Hoc, وجدول (17.4) يبين ذلك.

جدول (17.4) المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير	المستويات	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
إدراك الانفعالات	سنة ثالثة	*.13569			
	سنة رابعة	*.17314			
إدارة الانفعالات الذاتيه	سنة رابعة	*.13695	*.11090		
إدارة انفعالات الآخرين	سنة ثالثة	*.09477			
	سنة رابعة	*.13812			
الدرجة الكلية	سنة ثالثة	*.09842			
	سنة رابعة	*.13449	*.08630		

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال إدراك الانفعالات للسنة الثالثة والسنة الرابعة مع المتوسطات الحسابية للسنة الاولى كانت الفروق لصالح السنة الثالثة والسنة الرابعة.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال إدارة الانفعالات الذاتيه للسنة الرابعة مع المتوسطات الحسابية للسنة الاولى والسنة الثانية كانت الفروق لصالح السنة الرابعة.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال إدارة انفعالات الآخرين للسنة الثالثة والسنة الرابعة مع المتوسطات الحسابية للسنة الاولى كانت الفروق لصالح السنة الثالثة والسنة الرابعة.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي للسنة الثالثة والسنة الرابعة مع المتوسطات الحسابية للسنة الاولى كانت الفروق السنة الثالثة والسنة الرابعة.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي للسنة الرابعة مع المتوسطات الحسابية للسنة الثانية كانت الفروق لصالح السنة الرابعة.

4.3.4 الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة.

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة، وذلك كما هو موضح في جدول (18.4).

جدول (18.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
ادراك الانفعالات	بين المجموعات	1.39	3	0.46	1.27	0.28
	داخل المجموعات	379.74	1040	0.37		
	المجموع	381.13	1043			
ادارة الانفعالات الذاتية	بين المجموعات	0.39	3	0.13	0.42	0.74
	داخل المجموعات	321.16	1040	0.31		
	المجموع	321.55	1043			
ادارة انفعالات الاخرين	بين المجموعات	0.04	3	0.01	0.04	0.99
	داخل المجموعات	320.66	1040	0.31		
	المجموع	320.70	1043			
توظيف الانفعالات	بين المجموعات	0.78	3	0.26	0.82	0.49
	داخل المجموعات	333.57	1040	0.32		
	المجموع	334.36	1043			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.20	3	0.07	0.29	0.83
	داخل المجموعات	244.73	1040	0.24		
	المجموع	244.93	1043			

يتبين من جدول (18.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.83)، وبلغ مستوى الدلالة المحسوبة لمجال إدراك الانفعالات (0.28)، ولمجال إدارة الانفعالات الذاتية (0.74)، ولمجال إدارة انفعالات الآخرين (0.99)، ولمجال توظيف الانفعالات (0.49)، وجميعها قيم أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمستوى دخل الاسرة".

5.3.4 الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في جدول (19.4).

جدول (19.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
ادراك العاطفة	بين المجموعات	1.97	2	0.99	2.71	0.07
	داخل المجموعات	379.16	1041	0.36		
	المجموع	381.13	1043			
ادارة الانفعالات الذاتية	بين المجموعات	1.35	2	0.67	2.19	0.11
	داخل المجموعات	320.20	1041	0.31		
	المجموع	321.55	1043			
ادارة انفعالات الآخرين	بين المجموعات	0.19	2	0.09	0.30	0.74
	داخل المجموعات	320.51	1041	0.31		
	المجموع	320.70	1043			
توظيف الانفعالات	بين المجموعات	0.66	2	0.33	1.03	0.36
	داخل المجموعات	333.70	1041	0.32		
	المجموع	334.36	1043			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.94	2	0.47	2.01	0.14
	داخل المجموعات	243.99	1041	0.23		
	المجموع	244.93	1043			

يتبين من جدول (19.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمجال إدراك الانفعالات (0.07)، ولمجال إدارة الانفعالات الذاتية (0.11)، ولمجال إدارة انفعالات الآخرين (0.74)، ولمجال توظيف الانفعالات (0.36)، وأن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.14) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد

فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن .

6.3.4 الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

وللتحقق من صحة الفرضية السادسة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة، وذلك كما هو واضح في جدول (20.4).

جدول (20.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
ادراك الانفعالات	بين المجموعات	1.21	4	0.30	0.82	0.51
	داخل المجموعات	379.93	1039	0.37		
	المجموع	381.13	1043			
ادارة الانفعالات الذاتية	بين المجموعات	1.70	4	0.43	1.38	0.24
	داخل المجموعات	319.84	1039	0.31		
	المجموع	321.55	1043			
ادارة انفعالات الاخرين	بين المجموعات	1.44	4	0.36	1.17	0.32
	داخل المجموعات	319.26	1039	0.31		
	المجموع	320.70	1043			
توظيف الانفعالات	بين المجموعات	0.80	4	0.20	0.62	0.65
	داخل المجموعات	333.56	1039	0.32		
	المجموع	334.36	1043			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.13	4	0.28	1.20	0.31
	داخل المجموعات	243.80	1039	0.23		
	المجموع	244.93	1043			

يتبن من جدول (20.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية ولجميع مجالات مقياس الذكاء الانفعالي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). إذ بلغ مستوى الدلالة

المحسوبة لمجال إدراك الانفعالات (0.51)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال إدارة الانفعالات الذاتية (0.24)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال إدارة انفعالات الآخرين (0.32)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال توظيف الانفعالات (0.65)، وأن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.31) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة".

7.3.4 الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية السابعة، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test)، كما هو واضح في جدول (21.4).

جدول (21.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
اثارة الالم النفسي	ذكر	396	2.41	0.85	1042	4	0.001
	انثى	648	2.18	0.88			
التفرقة والتمييز	ذكر	396	2.01	0.90	1042	0.74	0.46
	انثى	648	1.97	0.88			
الحماية الزائدة	ذكر	396	3.25	0.79	1042	2.93	0.01
	انثى	648	3.40	0.79			
التسلط	ذكر	396	2.81	0.77	1042	1.07	0.28
	انثى	648	2.76	0.76			

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الأسلوب الديمقراطي	ذكر	396	3.86	0.72	1042	0.08	0.94
	انثى	648	3.85	0.75			
عدم الاتساق التذبذب	ذكر	396	2.84	0.69	1042	2.77	0.01
	انثى	648	2.72	0.70			
التدليل الزائد	ذكر	396	3.01	0.73	1042	1.12	0.26
	انثى	648	3.06	0.76			

يتضح من جدول (21.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في أساليب المعاملة الوالدية بالمجالات التالية (إثارة الألم النفسي، والحماية الزائدة، وعدم الاتساق "التذبذب").

بلغ مستوى الدلالة المحسوبة لمجال إثارة الألم النفسي (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، حيث كانت الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصالح الذكور، بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.85)، والإناث كانت بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.88).

ويبلغ مستوى الدلالة المحسوبة لمجال الحماية الزائدة (0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، حيث كانت الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصالح الإناث، بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.79)، وكان للذكور بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.79).

كما بلغ مستوى الدلالة المحسوبة لمجال عدم الاتساق "التذبذب" (0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، حيث كانت الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصالح الذكور، بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (0.69)، والإناث كانت بمتوسط حسابي (2.72) وانحراف معياري (0.70).

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (التفرقة والتمييز، والتسلط، والأسلوب الديمقراطي، والتدليل الزائد). حيث كانت

مستوى الدلالة المحسوبة لمجال التفرقة والتميز (0.46)، ولمجال التسلط (0.28)، ولمجال الديمقراطي (0.94)، ولمجال التدليل الزائد (0.26) حيث كانت جميعها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، فيتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، لكل من المجالات التالية (التفرقة والتميز، والتسلط، والأسلوب الديمقراطي، والتدليل الزائد) تبعاً لمتغير الجنس.

8.3.4 الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من صحة الفرضية الثامنة استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) للفروق في درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص، وذلك كما هو واضح في جدول (22.4).

جدول (22.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اثارة الالم النفسي	علوم انسانية	637	2.31	0.91	1042	1.90	0.06
	علوم تطبيقية	407	2.20	0.81			
التفرقة والتميز	علوم انسانية	637	2.01	0.92	1042	1.21	0.23
	علوم تطبيقية	407	1.94	0.83			
الحماية الزائدة	علوم انسانية	637	3.35	0.78	1042	0.34	0.73
	علوم تطبيقية	407	3.33	0.82			
التسلط	علوم انسانية	637	2.80	0.79	1042	0.80	0.43
	علوم تطبيقية	407	2.76	0.72			
الأسلوب الديمقراطي	علوم انسانية	637	3.85	0.76	1042	0.12	0.91
	علوم تطبيقية	407	3.86	0.70			

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
عدم الاتساق "التذبذب"	علوم انسانية	637	2.82	0.72	1042	2.91	0.01
	علوم تطبيقية	407	2.69	0.66			
التدليل الزائد	علوم انسانية	637	3.06	0.75	1042	0.85	0.40
	علوم تطبيقية	407	3.02	0.75			

يتضح من جدول (22.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص بأساليب المعاملة الوالدية في مجال عدم الاتساق "التذبذب"، إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، حيث كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح العلوم الإنسانية، بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.72)، وكان المتوسط الحسابي للعلوم التطبيقية (2.69) بانحراف معياري (0.66).

ويتضح من جدول (22.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية. حيث كانت مستوى الدلالة المحسوبة لمجال اثارة الام النفسي (0.06)، ولمجال التفرة والتميز (0.23)، ولمجال الحماية الزائدة (0.73)، ولمجال التسلط (0.43)، ولمجال الديمقراطي (0.91)، ولمجال التدليل الزائد (0.40) حيث كانت جميعها اكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، فيتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، لكل من مجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

9.3.4 الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو واضح في جدول (23.4).

جدول (23.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى للمستوى الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اثارة الالم النفسي	بين المجموعات	5.993	3	2.00	2.62	0.05
	داخل المجموعات	792.023	1040	.76		
	المجموع	798.016	1043			
التفرقة والتمييز	بين المجموعات	6.342	3	2.11	2.69	0.05
	داخل المجموعات	817.961	1040	.79		
	المجموع	824.303	1043			
الحماية الزائدة	بين المجموعات	11.128	3	3.71	5.94	0.01
	داخل المجموعات	649.073	1040	.62		
	المجموع	660.202	1043			
التسلط	بين المجموعات	4.851	3	1.62	2.78	0.04
	داخل المجموعات	604.119	1040	.58		
	المجموع	608.970	1043			
الأسلوب الديمقراطي	بين المجموعات	4.686	3	1.56	2.87	0.04
	داخل المجموعات	565.526	1040	.54		
	المجموع	570.212	1043			
عدم الاتساق "التذبذب"	بين المجموعات	2.177	3	.726	1.49	0.22
	داخل المجموعات	506.885	1040	.487		
	المجموع	509.062	1043			
التدليل الزائد	بين المجموعات	4.504	3	1.501	2.69	0.05
	داخل المجموعات	580.677	1040	.558		
	المجموع	585.182	1043			

ويتضح من جدول (23.4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي في مجال عدم الاتساق "التذبذب" لمقياس أساليب المعاملة الوالدية، حيث كان مستوى الدلالة المحسوبة لمجال عدم الاتساق "التذبذب" (0.216) وهو اكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ويتضح من جدول (23.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (اثارة الالم النفسي، التفرقة والتمييز، الحماية الزائدة، التسلط، الأسلوب الديمقراطي، التدليل الزائد)، حيث كانت مستوى الدلالة المحسوبة لمجال اثارة الالم النفسي (0.05)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال التفرقة والتمييز (0.05)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال الحماية الزائدة (0.01)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال التسلط (0.04)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال الديمقراطي (0.04)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال التدليل الزائد (0.05) حيث كانت جميعها قيم غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وللكشف لصالح من تلك الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (LSD) Post Hoc وجدول (24.4) يبين ذلك.

جدول (24.4) المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير	المستويات	سنة اولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
اثارة الالم النفسي	سنة اولى			20656*	
التفرقة والتمييز	سنة اولى			20380*	17180*
الحماية الزائدة	سنة اولى				26415*
	سنة ثالثة				21422*
التسلط	سنة اولى			15375*	16193*
الاسلوب الديمقراطي	سنة ثالثة	15542*			
	سنة رابعة	15832*			
التدليل الزائد	سنة ثالثة				17008*

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال إثارة الألم النفسي للسنة الأولى مع المتوسطات الحسابية للسنة الثالثة كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح السنة الأولى.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التفرة ولتميز للسنة الأولى مع المتوسطات الحسابية للسنة الثالثة والرابعة كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح السنة الأولى.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة للسنة الأولى والسنة الثالثة مع المتوسطات الحسابية للسنة الرابعة كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح السنة الأولى والسنة الثالثة.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التسلط للسنة الأولى مع المتوسطات الحسابية للسنة الثالثة والرابعة كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح السنة الأولى.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال الأسلوب الديمقراطي للسنة الثالثة والرابعة مع المتوسطات الحسابية للسنة الأولى كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح السنة الثالثة والرابعة.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التذليل الزائد للسنة الثالثة مع المتوسطات الحسابية للسنة الرابعة كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح السنة الثالثة.

10.3.4 الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة، وذلك كما هو واضح في جدول (25.4).

جدول (25.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اثارة الالم النفسي	بين المجموعات	2.575	3	.86	1.12	0.34
	داخل المجموعات	795.441	1040	.77		
	المجموع	798.016	1043			
التفرقة والتمييز	بين المجموعات	5.998	3	2.00	2.54	0.06
	داخل المجموعات	818.305	1040	.79		
	المجموع	824.303	1043			
الحماية الزائدة	بين المجموعات	2.335	3	.78	1.23	0.30
	داخل المجموعات	657.867	1040	.63		
	المجموع	660.202	1043			
التسلط	بين المجموعات	4.258	3	1.42	2.44	0.06
	داخل المجموعات	604.713	1040	.58		
	المجموع	608.970	1043			
الأسلوب الديمقراطي	بين المجموعات	2.087	3	.70	1.27	0.28
	داخل المجموعات	568.126	1040	.55		
	المجموع	570.212	1043			
عدم الاتساق التذبذب	بين المجموعات	1.173	3	.39	0.80	0.49
	داخل المجموعات	507.890	1040	.49		
	المجموع	509.062	1043			
التدليل الزائد	بين المجموعات	3.418	3	1.14	2.04	0.11
	داخل المجموعات	581.764	1040	.56		
	المجموع	585.182	1043			

يتبين من جدول (25.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لجميع أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). حيث كانت مستوى الدلالة المحسوبة لمجال اثارة الالم النفسي (0.34)، ومجال التفرقة والتمييز (0.06)، ومجال الحماية الزائدة (0.30)، ومجال التسلط (0.06)، ومجال الديمقراطي (0.28)، ومجال عدم الاتساق

(0.49)، ولمجال التذليل الزائد (0.11) حيث كانت جميعها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha \leq 0.05$ ، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة

11.3.4 الفرضية الحادية عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

وللتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في جدول (26.4).

جدول (26.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمكان السكن.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اثارة الالم النفسي	بين المجموعات	3.706	2	1.85	2.42	0.09
	داخل المجموعات	794.310	1041	.76		
	المجموع	798.016	1043			
التفرقة والتمييز	بين المجموعات	6.667	2	3.33	4.24	0.02
	داخل المجموعات	817.636	1041	.79		
	المجموع	824.303	1043			
الحماية الزائدة	بين المجموعات	12.608	2	6.30	10.13	0.01
	داخل المجموعات	647.594	1041	.62		
	المجموع	660.202	1043			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
التسلط	بين المجموعات	.707	2	.35	0.60	0.55
	داخل المجموعات	608.263	1041	.58		
	المجموع	608.970	1043			
الأسلوب الديمقراطي	بين المجموعات	.237	2	.12	0.22	0.81
	داخل المجموعات	569.976	1041	.55		
	المجموع	570.212	1043			
عدم الاتساق التذبذب	بين المجموعات	.528	2	.26	0.54	0.58
	داخل المجموعات	508.535	1041	.49		
	المجموع	509.062	1043			
التدليل الزائد	بين المجموعات	11.678	2	5.84	10.60	0.01
	داخل المجموعات	573.504	1041	.55		
	المجموع	585.182	1043			

ويتضح من جدول (26.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير مكان السكن في المجالات التالية لمقياس اسالب المعاملة الوالدية (اثارة الالم النفسي، التسلط، الأسلوب الديمقراطي، عدم الاتساق "التذبذب"). حيث كان مستوى الدلالة المحسوبة لمجال اثارة الالم النفسي (0.09)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال التسلط (0.55)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال الديمقراطي (0.81)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال عدم الاتساق "التذبذب" (0.58) حيث كانت جميعها اكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ويتضح من جدول (26.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير مكان السكن في المجالات التالية لمقياس اسالب المعاملة الوالدية (التفرقة والتمييز، الحماية الزائدة، التدليل الزائد)، حيث كانت مستوى الدلالة المحسوبة لمجال التفرقة والتمييز (0.02)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال الحماية الزائدة (0.01)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال التدليل الزائد (0.01)، حيث كانت جميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وللكشف لصالح من تلك الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم Post Hoc (LSD) و جدول (27.4) يبين ذلك.

جدول (27.4) المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير مكان السكن.

المتغير	المستويات	مدينة	قرية	مخيم
التفرقة والتمييز	مخيم	.19699*	.27842*	
الحماية الزائدة	مدينة			.17992*
	قرية	.16473*		.34465*
التدليل الزائد	قرية	.18483*		.29277*

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التفرقة والتمييز للمخيم مع المتوسطات الحسابية للمدينة والقرية كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح المخيم.
- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة للمدينة مع المتوسطات الحسابية للمخيم كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح المدينة.
- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة للقرية مع المتوسطات الحسابية للمدينة والمخيم كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح القرية.
- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التدليل الزائد للقرية مع المتوسطات الحسابية للمدينة والمخيم كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح القرية.

12.3.4 الفرضية الثانية عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير اسم الجامعة، وذلك كما هو واضح في جدول (28.4).

جدول (28.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
اثارة الالم النفسي	بين المجموعات	12.110	4	3.03	4	0.01
	داخل المجموعات	785.906	1039	.76		
	المجموع	798.016	1043			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
التفرقة والتمييز	بين المجموعات	10.224	4	2.56	3.26	0.01
	داخل المجموعات	814.079	1039	.78		
	المجموع	824.303	1043			
الحماية الزائدة	بين المجموعات	8.420	4	2.11	3.36	0.01
	داخل المجموعات	651.782	1039	.63		
	المجموع	660.202	1043			
التسلط	بين المجموعات	17.268	4	4.32	7.58	0.01
	داخل المجموعات	591.702	1039	.57		
	المجموع	608.970	1043			
الأسلوب الديمقراطي	بين المجموعات	1.817	4	.45	.0.83	0.51
	داخل المجموعات	568.395	1039	.55		
	المجموع	570.212	1043			
عدم الاتساق التذبذب	بين المجموعات	8.261	4	2.07	4.28	0.01
	داخل المجموعات	500.801	1039	.48		
	المجموع	509.062	1043			
التدليل الزائد	بين المجموعات	3.687	4	.92	1.65	0.16
	داخل المجموعات	581.494	1039	.56		
	المجموع	585.182	1043			

يتضح من جدول (28.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة في المجالات التالية لمقياس اسالب المعاملة الوالدية (الأسلوب الديمقراطي، التدليل الزائد) حيث كان مستوى الدلالة المحسوبة لمجال الديمقراطي (0.51)، ومستوى الدلالة المحسوبة لمجال التدليل الزائد (0.16) حيث كان مستوى الدلالة المحسوبة لكل من المجالين أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ويتضح من جدول (28.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة في المجالات التالية لمقياس اسالب المعاملة الوالدية (اثارة الالم النفسي، التفرقة والتمييز، الحماية الزائدة، التسلط، عدم الاتساق "التذبذب"). حيث كانت مستوى الدلالة المحسوبة لمجال اثارة الالم النفسي (0.01)، و مستوى

الدلالة المحسوبة لمجال التفرقة والتمييز (0.011)، و مستوى الدلالة المحسوبة لمجال الحماية الزائدة (0.01)، و مستوى الدلالة المحسوبة لمجال التسلط (0.01)، و مستوى الدلالة المحسوبة لمجال عدم الاتساق "التذبذب" (0.01)، حيث كانت جميعها قيم غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وللكشف لصالح من تلك الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (LSD) Post Hoc وجدول (29.4) يبين ذلك.

جدول (29.4) المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجامعة.

المتغير	اسم الجامعة	جامعة القدس	جامعة الخليل	جامعة بير زيت	جامعة بيت لحم
اثارة الالم النفسي	جامعة القدس				.23656*
	جامعة الخليل				.23304*
	جامعة فلسطين التقنية الخضوري			.27316*	.38654*
التفرقة والتمييز	جامعة القدس				.24867*
	جامعة فلسطين التقنية الخضوري		.20417*	.22803*	.33996*
الحماية الزائدة	جامعة الخليل	.15658*		.17216*	.25249*
	جامعة فلسطين التقنية الخضوري	.16789*		.18347*	.26380*
التسلط	جامعة الخليل	.19273*		.20792*	.31149*
	جامعة فلسطين التقنية الخضوري	.28169*		.29687*	.40044*
عدم الاتساق "التذبذب"	جامعة القدس			.12110*	.21234*
	جامعة الخليل			.14369*	.23493*
	جامعة فلسطين التقنية الخضوري			.20467*	.29591*

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال إثارة الألم النفسي لجامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيت لحم كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح جامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال إثارة الألم النفسي لجامعة جامعة فلسطين التقنية الخضوري مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيرزيت، كانت لصالح جامعة فلسطين التقنية الخضوري.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التفرقة والتميز لجامعة القدس مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيت لحم كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح جامعة القدس.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال التفرقة والتميز لجامعة فلسطين التقنية الخضوري مع المتوسطات الحسابية لجامعة الخليل وجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح جامعة فلسطين التقنية الخضوري.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة ومجال التسلط لجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري مع المتوسطات الحسابية لجامعة القدس وجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم، كانت الفروق لصالح جامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري.

- بمقارنة المتوسطات الحسابية لمجال عدم الاتساق "التذبذب" لجامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم كانت الفروق لصالح جامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري.

13.3.4 الفرضية الثالثة عشرة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

انبتق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية التالية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. ولتحقق من صحة الفرضية استخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، كما هو موضح في جدول (30.4).

حيث يستخدم معامل الارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة الخطية بين متغيرين كميين (متصلين) على الأقل، وتقع قيمة معامل الارتباط بين (-1 - 1+)، وهذه القيمة تدل على قوة أضعف العلاقة بين المتغيرين، فإذا كانت القيمة كبيرة بغض النظر عن الإشارة فإن العلاقة بين المتغيرين تكون قوية. أما إشارة معامل الارتباط فإنها تدل على اتجاه العلاقة بين المتغيرين، فإذا كانت موجبة، تعني أن زيادة قيم أحد المتغيرين ترافقها زيادة في قيم المتغير الآخر والعكس

صحيح، أي أن العلاقة طردية بين المتغيرين. والإشارة السالبة تعني أن زيادة قيم أحد المتغيرين يرافقتها نقصان في قيم المتغير الآخر والعكس صحيح أي أن العلاقة عكسية بين المتغيرين.

جدول (30.4) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

اساليب المعاملة الوالدية	الذكاء الانفعالي	مستوى الدلالة الاحصائية
اثارة الالم النفسي	-.549**	0.001
التفرقة والتمييز	-.514**	0.001
الحماية الزائدة	-.238**	0.001
التسلط	-.530**	0.001
الأسلوب الديمقراطي	.652**	0.001
عدم الاتساق التذبذب	-.470**	0.001
التدليل الزائد	-.131**	0.001

يتضح من جدول (30.4) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع مجالات أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، حيث كان مستوى الدلالة لجميع المجالات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية).

كما تبين وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لكل من المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (اثارة الالم النفسي، التفرقة والتمييز، الحماية الزائدة، التسلط، عدم الاتساق "التذبذب"، التدليل الزائد) مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.

وكما تبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha \leq 0.05$ لمجال الأسلوب الديمقراطي في مقياس أساليب المعاملة الوالدية مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.

جدول (31.4) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين مجالات مقياس الذكاء الانفعالي ومجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

المتغيرات	بعد إدراك العاطفة	مستوى الدلالة	بعد إدارة العواطف الذاتية	مستوى الدلالة
اثارة الالم النفسي	-.478**	.001	-.504**	.001
التفرقة والتمييز	-.448**	.001	-.492**	.001
الحماية الزائدة	-.275**	.001	-.183**	.001
التسلط	-.484**	.001	-.484**	.001
الأسلوب الديمقراطي	.552**	.001	.554**	.001
عدم الاتساق التذبذب	-.441**	.001	-.415**	.001
التدليل الزائد	-.125**	.001	-.106**	.001
المتغيرات	بعد إدارة عواطف الآخرين	مستوى الدلالة	بعد توظيف العاطفة	مستوى الدلالة
اثارة الالم النفسي	-.478**	.001	-.367**	.001
التفرقة والتمييز	-.435**	.001	-.329**	.001
الحماية الزائدة	-.170**	.001	-.143**	.001
التسلط	-.432**	.001	-.359**	.001
الأسلوب الديمقراطي	.592**	.001	.501**	.001
عدم الاتساق التذبذب	-.400**	.001	-.294**	.001
التدليل الزائد	-.095**	.001	-.113**	.001

ينضح من جدول (31.4) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع مجالات مقياس اساليب المعاملة الوالدية ومجالات مقياس للذكاء الانفعالي حيث كان مستوى الدلالة لجميع المجالات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

كما تبين وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لكل من مجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية مع جميع مجالات مقياس الذكاء الانفعالي. ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمجال الأسلوب الديمقراطي في مقياس أساليب المعاملة الوالدية مع جميع مجالات مقياس الذكاء الانفعالي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات التي انبثقت عنها حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. في ضوء المتغيرات المستقلة التالية (الجنس، مكان السكن، التخصص، المستوى الدراسي، مستوى دخل الأسرة، أسم الجامعة).

وتم التوصل إلى نتائج الدراسة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة كما عرضت في الفصل الرابع، حيث يقدم هذا الفصل مناقشة لنتائج التحليل الإحصائي لإجابات الطلبة على مقاييس الدراسة وتفسيرها في حدود الإطار النظري والتفسير المنطقي لنتائج الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة. كما يستعرض هذا الفصل مجموعة من التوصيات المقترحة التي خرج بها الباحث في ضوء تلك النتائج.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

ما درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (3.80) وانحراف معياري (0.48)، كما أن درجات مجالات مقياس الذكاء الانفعالي كانت أيضاً عالية حيث جاء مجال توظيف الانفعالات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.57)، وفي الترتيب الثاني جاء مجال إدارة الانفعالات الذاتيه بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.56)، وفي الترتيب الثالث جاء مجال إدارة انفعالات الآخرين بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.55)، وفي الترتيب الأخير جاء مجال إدراك الانفعالات بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.48).

تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الطلبة الجامعيين النمائية التي تتطوي على إدراك الانفعالات وتقييمها وقدرة الطالب على التعرف إلى انفعالات الآخرين وحالتهم الانفعاليه، وقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم، حيث تعتبر المرحلة الجامعية مرحلة إنفجار معرفي انفعالي لدى الطالب الجامعي. وتعزى أيضاً إلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطالب الجامعي من أسرة وجامعة التي تدعم تنمية الجانب الانفعالي لدى الطالب، وتحثه على مراعاة الجانب الانفعالي لدى الآخرين.

وجاءت الإجابة عن هذا السؤال مخالفة لتوقعات الباحث ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة المقياس التي تعتمد على التقرير الذاتي، حيث كانت عينة الدراسة تتكون من (1044) طالب وطالبة وكان من الصعب جداً قياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة من خلال (اختبارات الأداء)، أو (اختبارات تقديرات المحيطين)، حيث يشير السمدوني (2007) إلى أن اختبارات الأداء تختلف عن مقاييس التقرير الذاتي التي تتطلب من الأفراد أن يكونوا ذوي بصيرة ووعي عند تحديد نسبة ذكائهم الانفعالي. وإن معظم الناس في بعض الأحيان ليس لديهم فهم دقيق عن ذكائهم بصفة عامة، إذا تجاوزنا الذكاء الانفعالي. وذكر عصام و الإمام (2000) إلى أن ريبب يؤكد أن قياس الذكاء الانفعالي من خلال عبارات تقرير الذات تعد مشكلة، لأنها لا تكون متوافقة، أحياناً مع السلوك الواقعي، بعكس المقاييس المبنية على الاداء الفعلي للذكاء الانفعالي.

وهذه النتيجة تتفق مع كل من الدراسات التالية: دراسة علوان والنواجحة (2013)، ودراسة الجنيدي (2010)، ودراسة خظر (2010)، ودراسة عبد الله (2008)، ودراسة جودت (2007).

واختلفت مع دراسة القاضي (2012) التي خلصت نتائجها إلى انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية/ جامعة تعز.

2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

ما درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟ (الأسلوب الديمقراطي، التسلط، التدليل الزائد، عدم الإتساق، التفرقة والتمييز في المعاملة، إثارة الألم النفسي، الحماية الزائدة).

أظهرت النتائج أن مجال الأسلوب الديمقراطي حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، وفي الترتيب الثاني جاء مجال الحماية الزائدة، وفي الترتيب الثالث جاء مجال التدليل الزائد، وفي الترتيب الرابع جاء مجال التسلط، وفي الترتيب الخامس جاء مجال عدم الاتساق، وفي الترتيب السادس جاء مجال إثارة الألم النفسي، وفي الترتيب الأخير جاء مجال التفرقة والتمييز.

ويعزى شيوع الأسلوب الديمقراطي لدى أفراد العينة إلى زيادة الوعي الثقافي لدى الأسرة الفلسطينية، من خلال إسهام المؤسسات التربوية بنوعها المباشر وغير المباشر في تنمية الوعي وتحسين المستوى الثقافي وتطوير نوعية التعليم للعائلة الفلسطينية، ومن خلال برامج التوعية ووسائل الإعلام التي تحث على استخدام الوالدين لأساليب المعاملة السوية عند تعاملهم مع الأبناء، ويعزو الباحث أيضاً ذلك إلى إدراك معظم الآباء والأمهات في المجتمع الفلسطيني للأساليب التربوية الصحيحة القائمة على الحوار والمناقشة والتوجيه، وما تخلفه هذه الأساليب من آثار إيجابية على شخصية الأبناء، حيث يؤدي الجو الديمقراطي بين أفراد الأسرة الواحدة إلى نمو شخصية كل منهم في نطاقها الصحيح من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. ويظهر ذلك من خلال رغبة الآباء والأمهات في توفير فرص حياتية أفضل من تلك التي عايشوها في ظل النكبات المتتالية، وفقدان الهوية، وغموض المستقبل، مما يدفعهم إلى تعويض النقص الذي تعايشوا معه من خلال حرصهم على توفير أفضل فرص العيش الممكنة لأبنائهم.

وقد تفسر الدرجة العالية في الأسلوب الديمقراطي إلى رغبة أفراد العينة في إعطاء صورة إيجابية عن أسرهم رغم الجهود التي بذلت لشرح غايات الدراسة وما يترتب عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من الدراسات التالية: دراسة عابدين (2010) وقد أشارت نتائجها إلى أن الاتجاهات الوالدية كما يدركها الطلبة في نموذج الأب والأم (ديمقراطي)، وتميل إلى الحماية الزائدة في نموذج الأم وإلى الإهمال في نموذج الأب. دراسة شوامرة (2008) وقد أشارت نتائجها بأن واقع أنماط التنشئة الوالدية كما يراها طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة رام الله والبيرة كانت أقرب إلى النمط الديمقراطي من جهة وإلى الإهمال من جهة أخرى. دراسة أبوالحلاوة (2006) توصل الباحث أن واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كانت ديمقراطية. دراسة خظر (2010) توصلت نتائجها إلى أن الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب المتبع في معاملة الأبناء أما الأساليب الأخرى نتائجها كانت ضعيفة.

3.1.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية القائمة على المساواة بين الذكر والأنثى وعدم التمييز بينهما، وأن كل من الذكور والإناث يدرسون في نفس الجامعات ولديهم الفرص المتساوية لتلقي التعليم، ويتعرضون لخبرات متشابهة سواء كانت خبرات اجتماعية أو انفعالية داخل الحرم الجامعي وخارجه. إضافة إلى أنهم يتلقون نفس المحتوى التعليمي والثقافي. مما يجعل الفرص متساوية أمامهم لاكتساب مهارات الذكاء الانفعالي من خلال تفاعلهم مع محيطهم الاجتماعي.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الجنيدي (2010)، ودراسة جودت (2007)، ودراسة موسى (2005)، ودراسة عبد العال عوجة (2002)، ودراسة ليندلي (Lindley, 2001).

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة هارود وشير (Harrod and Scheer 2005)، ودراسة علوان والنواجحة (2013)، حيث توصلت هذه الدراسات بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث. واختلفت هذه الدراسة أيضاً مع دراسة المصدر (2007)، ودراسة عبد الله (2008)، ودراسة كرانفورد وآخرون (Cranford et al, 2005)، حيث توصلت هذه الدراسات بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.

2.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

ويعزى عدم وجود فروق بين الطلبة في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية إلى طبيعة التقارب الثقافي داخل المجتمع الفلسطيني الذي يخضع إلى نظام تعليمي متشابه، وأن الطلبة قبل انتقالهم إلى الجامعات قد خضعوا لنظام تعليمي وتربوي واحد خلال المرحلة الدراسية في المدارس التي استمرت اثنتي عشرة سنة التي من خلالها تم تلقي المعرفة والتربية وتم زرع قيم واتجاهات وثقافة واحدة لدى الطلبة. ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى أن الطلبة سواء أكانوا من أصحاب التخصصات التطبيقية أو الإنسانية فإنهم يتعرضون لنفس التجارب الاجتماعية والانفعالية داخل الجامعات من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم. ويرى الباحث أن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي إلى أن الذكاء الانفعالي الذي نقيسه من خلال المهارات الانفعالية المتمثلة في إدراك الانفعالات، إدارة الانفعالات الذاتية، توظيف الانفعالات، إدارة انفعالات الآخرين، هي مهارات من الممكن تعلمها واكتسبها وهنا لا نستطيع القول أن تخصص معين هو الأقدر على اكتساب هذه المهارات أكثر من غيره بل هي مهارات وقدرات شخصية مرتبطة بقدرات وإمكانيات الطالب ذاته ومدى قدرته على اكتساب هذه المهارات.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القاضي (2012)، ودراسة الجنيدي (2010)، ودراسة عبد العال عجوة (2002)، ودراسة الهي (2009)، التي أظهرت بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (علمية - إنسانية). كما اتفقت مع دراسة دراسة بخاري (2007)، التي أجريت على الطالبات فقط حيث أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة علوان والنواجحة (2013)، التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني لصالح طلبة التخصصات العلمية. واختلفت مع دراسة مشاقبه (2014) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لنوع التخصص، لصالح التخصصات الإنسانية.

3.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq \alpha$ في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للدرجة الكلية والمجالات التالية لمقياس الذكاء الانفعالي (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات الذاتية، وإدارة انفعالات الآخرين)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجال توظيف الانفعالات. وكانت الفروق في مجال إدراك الانفعالات ومجال إدارة انفعالات الآخرين لصالح السنة الثالثة والسنة الرابعة بالمقارنة مع المتوسطات الحسابية للسنة الأولى. و كانت الفروق في مجال إدارة الانفعالات الذاتيه لصالح السنة الرابعة بالمقارنة مع المتوسطات الحسابية للسنة الأولى والسنة الثاني، وكانت الفروق في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لصالح السنة الثالثة والسنة الرابعة بالمقارنة مع المتوسطات الحسابية للسنة الأولى. وكانت الفروق لصالح السنة الرابعة بالمقارنة مع السنة الثانية.

وتشير النتائج بأن مستوى الذكاء الانفعالي يرتفع بارتفاع المستوى الدراسي، حيث أظهرت النتائج بأن مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الثالثة كان أعلى من مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الأولى، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الرابعة كان أعلى من مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الأولى والسنة الثانية. وهذا يبين بأن مهارات الذكاء الانفعالي تنمو نتيجة الخبرة التي يكتسبها طلبة الجامعة مع مرور الزمن وازدياد المعرفة والتجارب لديهم.

ويعزى ذلك إلى المعرفة والخبرات الانفعالية التي يتعلمها الطلبة خلال سنوات التعليم في الجامعة، اضافة إلى المواد الدراسية التي يتعلمونها داخل الجامعة. كما يعزود ذلك إلى مرحلة الجامعة التي تعد مرحلة انفجار معرفي واجتماعي لطلبة الجامعة، حيث أنهم يفتحون في علاقاتهم مع طلبة يختلفون معهم بالجنس والمستوى الاقتصادي ومكان السكن وأيضاً يختلفون معهم من الناحية الفكرية والعقائدية. وإن تفاعل الطلبة مع زملائهم يُصقل شخصياتهم ويثري تجاربهم ويزيد من علاقتهم الاجتماعية، حيث يتعلم الطالب التعامل الأمثل مع زملائه مراعيًا مشاعرة وتفكيره وطموحاته، وكلما تقدم به العمر داخل الجامعة يزداد المستوى التعليمي لديه فتزداد خبرته ويصبح أكثر قدرة على معرفة انفعالاته وإدارتها، ويتعلم مهارة توظيف انفعالات الآخرين، ومعرفة انفعالات الآخرين والتعامل معها. إضافة إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي مكتسبة ومتعلمة فهي قابلة للنمو مع التقدم في العمر، فالأفراد الأكبر سناً يمتلكون القدرة على التعامل مع المواقف السلبية المختلفة وإمكانية تحويلها إلى مواقف إيجابية. إضافة إلى أن هامش

التطور في الذكاء الانفعالي أوسع بكثير من هامش التطور في الذكاء العقلي (التقليدي) الذي يصل بالإنسان إلى سقف معين أما الذكاء الانفعالي فإنه تتفتح أمامه الآفاق.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة موسى (2005)، التي توصلت نتائجها أنه وتوجد فروق في الذكاء الوجداني تبعاً للعمر.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة مشاقبه (2014)، حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمستوى السنة الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة هارود وشير (Harrod and Scheer, 2005) أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات الذكاء الانفعالي والعمر. وأظهرت نتائج دراسة عبد الله (2008) بأنه ولا توجد فروق في الذكاء الانفعالي حسب مستوى التعليم. وكما توصلت دراسة الهي (2009)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين طالبات التعليم (الثانوي - الجامعي)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (التوكيدية - اعتبار الذات - الاستقلال - التفهم - المسؤولية الاجتماعية) لصالح طالبات الإعداد التربوي. وأيضاً توصلت دراسة بخاري (2007)، بأنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات السنة الجامعية الأولى ومتوسط درجات طالبات السنة الثالثة في بعد (تنظيم الانفعالات) لصالح طالبات السنة الثالثة. بينما لا توجد فروق بينهما في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية الأخرى.

4.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة.

يعزى عدم وجود فروق لدى الطلبة في الذكاء الانفعالي تبعاً لمستوى دخل الاسرة إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي مكتسبة وأن اكتسابها أو عدم اكتسابها لا يرتبط بالمستوى الاقتصادي للأسرة، بل يرتبط بمدى قدرة هذا الطالب على اكتسابها من خلال تفاعله الاجتماعي داخل المجتمع والأسرة والمؤسسات التعليمية والثقافية المختلفة ومن خلال خبراته الشخصية، حيث أن أبناء المجتمع الفلسطيني يعيشون في نفس الظروف الاجتماعية والسياسية، ويحتكمون إلى عادات وتقاليد واحدة في ظل ثقافة واحدة، إضافة إلى طبيعة التعليم المتشابهة التي يتلقاها الطالب منذ طفولته إلى

مرحلة الجامعة، وجميع هذه العوامل تتيح الفرص المتساوية بين الطلبة لاكتساب مهارات الذكاء الانفعالي بغض النظر عن مستواهم الاقتصادي.

وانتقلت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الله (2008)، التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة بين الدخل الشهري ودرجة الذكاء العاطفي.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدى (2013)، التي أظهرت نتائجها أن هناك فروق دالة إحصائية في مهارات الذكاء الانفعالي (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، التعاطف) تعزى الى متغير المستوى الاقتصادي (المرتفع - المتوسط - المنخفض)، وقد كانت الفروق لصالح طلبة جامعة حائل ذوي المستوى المرتفع.

5.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

يعزى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمكان السكن إلى أن المجتمع الفلسطيني بجميع أقسامه (مدينة، قرية، مخيم)، يتعرض إلى نفس الظروف الساسية حيث يربطهم تاريخ وحاضر ومستقبل واحد، ويعيشوا في ظل ثقافة واحدة، ويحتكمون إلى عادات وتقاليد متشابهه، إضافة إلى تطور التعليم وانفتاح أقسام المجتمع الفلسطيني على بعضها البعض، حيث قلة الفروقات في طبيعة الحياة بينها، ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى التقدم التكنولوجي والعلمي الذي جعل المعرفة والمعلومات ليست مقتصرة على مكان معين دون غيره، إضافة الى تساوي الفرص أمام أبناء المدن والقرى والمخيمات في تلقي التعليم منذ الطفولة إلى أعلى المراتب العلمية حيث يخضعون إلى نفس المناهج التعليمية داخل المدارس والجامعات فلا يتميز أحد عن الآخر. إضافة إلى وحدة الحال داخل المجتمع الفلسطيني الذي يتعرض إلى الاحتلال وهذا الاحتلال لم يميز بين ساكني المدينة أو القرية أو المخيم، حيث تعرض هؤلاء الطلبة إلى خبرات انفعالية متشابهه نتيجة هذا الاحتلال. إلى جانب أن مهارات الذكاء الانفعالي مهارات يمكن اكتسابها من خلال تفاعل الطالب مع محيطه الاجتماعي، فإن اكتساب أوعدم اكتساب هذه المهارات تعود إلى قدرات الطالب الذاتية وسماته الشخصية ولا تعود إلى مكان السكن الذي ينتمي له.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هارود وشير (Harrod and Scheer, 2005)، حيث خلصت نتائجها أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدلات الذكاء الانفعالي موقع السكن. ودراسة الجهني (2011)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود تأثير لمتغير مكان الإقامة على الذكاء الانفعالي سواء للأبعاد أو الدرجة الكلية.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدى (2013)، التي خلصت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في مهارات (الوعي الانفعالي، الدافعية الذاتية، إدارة انفعالات الآخرين) تعزى الى متغير مكان الإقامة (قرية - مدينة)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة ساكني المدينة.

6.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

يعزى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجامعة إلى أن طبيعة الحياة الجامعية التي يعيشها الطلاب فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية وطبيعة تفاعل الطلبة بعضهم مع بعض خلال سنوات عمرهم داخل الجامعة متشابهة، وأيضاً يعيش الطلبة تجاربهم الاجتماعية والفكرية والسياسية داخل هذه الجامعات بشكل متشابه حيث أنها تشترك بنفس الكتل الطلابية التي يتمثل فيها العمل الطلابي فجميع الجامعات في فلسطين يوجد بها نفس هذه الكتل الطلابية التي يستطيع الطالب من خلالها لعب الدور القيادي، والسياسي، والاجتماعي، والفكري، حيث أن لكل كتلة طلابية من هذه الكتل نظامها الداخلي، ولها استراتيجياتها وبرامجها الوطني والفكري واتجاهات خاصة بكل كتلة طلابية، فنجد أن هذا الإطار الطلابي الذي يمثل اتجاه سياسي معين له نفس الأهداف والفكر والاتجاه السياسي ويعمل بنفس البرنامج الوطني داخل جميع الجامعات الفلسطينية، ولدى فإن الخبرات التي يكتسبها الطلبة خلال عملهم السياسي والاجتماعي داخل الجامعات الفلسطينية تكاد تكون متشابهة.

وأيضاً يعزى ذلك إلى أن المناهج والمواد التعليمية التي تقدم إلى الطلبة في معظم الجامعات الفلسطينية تقدم بطرق وأساليب تدريس تكاد تكون متشابهة. وبما أن مهارات الذكاء الانفعالي مكتسبة فإن هذه الجامعات تقدم فرص متساوية أمام الطلبة لاكتسابها لذي لم نجد فروق في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة يعزى إلى اسم الجامعة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كرانفورد وآخرون (Cranford et al, 2005)، التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي بين الطلبة يعزى لاسم الجامعة. ودراسة الجهني (2011)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير لمتغير الجامعة على الذكاء الانفعالي سواء للأبعاد أو الدرجة الكلية.

7.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (إثارة الألم النفسي، والحماية الزائدة، وعدم الاتساق "التذبذب"). وكانت الفروق في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجال إثارة الألم النفسي لصالح الذكور.

يعزى ذلك إلى أن الذكور أقل انضباط أمام القرارات التي يعطيها الوالدين داخل البيت وفي المقابل نجد الإناث أكثر إلتزام وهدوء فالأبناء في المرحلة الجامعية يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة يتطلعوا فيها إلى الاستقلالية في حياتهم الشخصية مما يؤدي إلى اصطدام الابناء الذكور مع الضوابط والتعليمات البيئية، وفي المقابل تبقى الأنثى أكثر إلتزام ولا تحاول الخروج عن ضوابط البيت وتعليمات الوالدين مما يجعل الاصطدام والاختلاف في الآراء بين الأبناء من الذكور والوالدين أكثر حدة منه عند الإناث، ويترتب عليه تعرضهم إلى أساليب في المعاملة أكثر قسوة في المعاملة، فكثير من الوالدين يتجهون نحو تذكير هذا الابن بالجهد الذي بذلاه من أجل تربيته والتضحيات التي قدمها الوالدين من أجل توفير متطلبات الحياة له، ويطلبان منه أن لا ينكر عليهم الجهد والتضحيات التي قدمها له أثناء حياته. في المقابل نجد الإناث أكثر التزم بقرارات الوالدين حيث تحرص كل فتاة أن تبقى داخل الحاضنة الأسرية إضافة إلى أن الإناث مخلوقات رقيقة ناعمة لا يصلح معها ما قد يصلح من الشدة والغلظة التي ربما يتعامل بها بعض الآباء مع الذكور من أبنائهم، فهي التي تنشأ في الحلية والزينة ولا تمتلك القدرة على المجادلة والخصومة قال الله عز وجل " ﴿ أَوْمَنْ يُنْشَأْ فِي الْحِلْيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ (18) ﴾ (سورة الزخرف). ولذلك تحتاج تربيتهن إلى وسائل أخرى تتناسب مع رقتهن وتكوينهن الفطري الذي خلقهن الله به. كما أوصانا الرسول عليه السلام قائلاً (رفقاً بالقوارير) (رواه البخاري). فمن تعاليم ديننا أن نرفق بالإناث في التعامل. وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من كانت له

بنت فأدبها فأحسن تأديبها، وعلمها فأحسن تعليمها، وأسبغ عليها من نعم الله التي أسبغ عليه، كانت له ستراً وحجاباً من النار" (أخرجه مسلم).

- واطهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الحماية الزائدة لصالح الإناث.

وتعزى الفروق في أسلوب الحماية لصالح الأنثى لأن المجتمع الفلسطيني مجتمع محافظ ويعد الأنثى تمثل شرف العائلة والأسرة. ومن هنا يأتي الحرص الشديد والحماية الزائدة في تنشئة الإناث داخل الأسرة.

- وكانت الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال عدم الاتساق "التذبذب" لصالح الذكور.

ويعزى ذلك إلى لاختلاف التركيبة الفسيولوجية لكل من الأب والأم حيث تحتكم الأم إلى عواطفها والأب يحتكم في قراراته إلى عقله. وفي هذه المرحلة من حياة الأبناء يكون الأب حريص كل الحرص على بناء مستقبل ابنه فيحاول الآباء دائماً مساندة الأبناء لمواجهة تحديات الحياة لكي يكونوا قادرين على بناء مستقبلهم، ونجد في أغلب الحالات أن الأمهات تحاول دائماً أن تجعل هذا الابن مرتبط ارتباط وثيق في الأسرة وأن يكون قادر على تحمل مسؤولياته اتجاه الأسرة، حيث تحرص الأم على أن يكون الأبناء سند لأخواتهم وأسرتهن، حيث أن هذا الشاب الصغير هو على أبواب بناء أسرة خاصة به فنجد الأم دائماً تكون حريصة كل الحرص على جعل الأبناء الذكور قادرين على الموازنة بين حياتهم الخاصة والأسرة. إضافة إلى أن الابن والأم يتفق كل منهما على أسلوب التعامل مع البنت داخل البيت فهم حريصون على تنشئتها بشكل سليم وعلى الأخلاق الحميدة، لكي تكون قادرة في المستقبل على بناء أسرة سليمة، ومن هنا نجد أن الأب والأم لا يختلفوا كثيراً في نظرتهم في طرق تنشئة الإناث ولكن يكون عدم الاتساق والتذبذب في معاملة الأبناء الذكور أكثر منه عند الإناث. ومن الممكن أن نعزو إتباع الوالدين أسلوب عدم الاتساق في معاملة الأبناء إلى تباعد وجهتي نظر كل من الأب والأم في عملية التنشئة، فإنه قد يكون مؤشراً على اضطراب العلاقات فيما بينهما، فيحاول كل منهما استمالة الابن إلى جانبه، أو تنشئته على النحو الذي يرضيه بصرف النظر عن صالح الابن ذاته.

- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (التفرقة والتمييز، والتسلط، والأسلوب الديمقراطي، والتدليل الزائد).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بريعم (2011)، حيث أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الأبناء في إدراك بعض أساليب معاملة الأب، وعدم وجودها في إدراك أساليب المعاملة الأخرى. ودراسة عابدين (2010) وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تبعاً للجنس لصالح الإناث مقارنة مع الذكور، ودراسة أبو الحلاوة (2006)، بينت أن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية ولواقع دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، كانت لصالح الطلبة الإناث. ودراسة الدويك (2008)، كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال. ودراسة شوامرة (2008)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى للجنس.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012)، حيث أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير الجنس.

8.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص في مجال عدم الاتساق "التذبذب" حيث كانت الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصالح العلوم الإنسانية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (اثارة الالم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، والأسلوب الديمقراطي، والتدليل الزائد).

يعزى ذلك إلى أن الأسرة تعامل الابناء داخل الأسرة بنفس أسلوب المعاملة بغض النظر عن تخصصهم فهناك تساوي وعدم تفرقة وتمييز في المعاملة بين الأبناء على أساس تخصصهم الجامعي سواء كان تخصصهم علوم انسانية أو علوم تطبيقية. وإن أسلوب تعامل الوالدين داخل الأسرة هو خاص بالطريقة التي يراها الوالدين مناسبة للتعامل مع أفراد الأسرة وهذا الأسلوب مرتبط بفلسفة ورؤية الوالدين للأسلوب الأمثل لتنشئة ابنائهم. واما فيما يخص مجال عدم الاتساق "التذبذب"، فقد جاءت النتيجة مخالفة لتوقعات الباحث.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شوامرة (2008)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عابدين (2010)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لفرع الدراسة لصالح الفرع العلمي في بعد الديمقراطية - التسلط، ولفرع العلوم الإنسانية في بعد الحماية الزائدة - الإهمال، حيث أن هذه الدراسة لم تجد فروق في بعد (الاسلوب الديمقراطي، والتسلط، والحماية الزائدة).

واختلفت مع دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للكلية.

9.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي في مجال عدم الاتساق "التذبذب". كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (إثارة الألم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، والأسلوب الديمقراطي، والتدليل الزائد).

كما أظهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال إثارة الألم النفسي كان لصالح السنة الأولى بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية للسنة الثالثة. والفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة كانت لصالح السنة الأولى مقارنة مع السنة الرابعة، وفي صالح السنة الثالثة مقارنة مع السنة الرابعة. والفروق في المتوسطات الحسابية لمجال التفرقة والتمييز ومجال التسلط كانت لصالح السنة الأولى مقارنة مع السنة الثالثة والسنة الرابعة. والفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الأسلوب الديمقراطي كانت لصالح السنة الثالثة والسنة الرابعة مقارنة مع السنة الأولى. والفروق في المتوسطات الحسابية لمجال التدليل الزائد كانت لصالح السنة الثالثة مقارنة مع السنة الرابعة.

ويتبين مما سبق أن الفروق في المتوسطات الحسابية في كل من المجالات التالية (إثارة الألم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، والتدليل الزائد)، كانت لصالح السنة الأولى

مقارنة مع المتوسطات الحسابية للطلبة ذوو المستوى التعليمي الأعلى. وأن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الأسلوب الديمقراطي كانت لصالح السنة الثالثة مقارنة مع السنة الأولى، وكانت لصالح السنة الرابعة مقارنة مع السنة الأولى.

يعزى ذلك إلى أن الطلبة خلال السنة الأولى من حياتهم الجامعية لم يخرجوا بعد من الحاضنة الأسرية، فالطالب قد خرج جديد من مرحلة التوجيهي، ويكون تحت تأثير الأساليب المعاملة التي اتبعها والدية معه في السنة الدراسية الخاصة بالتوجيهي بما تتضمنه من حرص شديد وانضباط ومتابعة لحظيه لإنجازاته الدراسية والخوف الذي يمتلك الأهل على مصير أبنائها في هذه المرحلة حيث تنتقل معه هذه الأساليب في المعاملة الوالدية من تشدد وحرص ومتابعة واهتمام حاول الإبن بشكل مبالغ فيه إلى السنة الدراسية الأولى حيث يعتبر الآباء أن السنة الأولى في الجامعة هي مقدمة عما سيكون عليه الطالب في السنوات القادمة داخل الجامعة، وإن اجتياز الطالب السنة الأولى بشكل يوافق توقعات الأهل فإن ذلك يزيد من درجة الثقة بين الأهل والأبناء، ومن هنا نجد أن الطلبة في السنة الثالثة وخاصة السنة الرابعة يتعامل معهم والديهم بأسلوب ديمقراطي بدرجة أكبر مما يتعامل الوالدين مع طلبة خلال السنة الأولى. فإن الطلبة خلال السنة الرابعة والثالثة يكونوا قد اكتسبوا المعرفة والخبرات الخاصة فيهم التي يستطيعوا من خلالها التعامل مع الأهل فلا يتوقف الدور كيف يتعامل معه الأهل بل هو كيف يتعامل داخل الأسرة ومن هنا تتجه الأسرة لأسلوب الحوار والنقاش معهم وإتباع أساليب أكثر ديمقراطية من الأساليب التي كانوا يتبعوها معهم أثناء الطفولة والمراهقة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012)، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية تعزى للمستوى التعليمي.

10.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير مستوى دخل الاسرة لجميع أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إثارة الألم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، والأسلوب الديمقراطي، وعدم الاتساق "التذبذب"، والتدليل الزائد).

يعزى ذلك لأن أساليب المعاملة الوالدية السوية أو غير السوية ليست مرتبطة بطبفه أو بمستوى اقتصادي معين. وأن هذه الأساليب تتباين وتختلف من أسرة إلى أخرى بغض النظر عن المستوى الاقتصادي لهذه الأسرة، فمن الممكن أن نجد أسرة فقيرة يسود في داخلها جو من الدفء والمحبة ويكون فيها مشاركة وتعاون أكثر من أسرة غنية ذو مستوى اقتصادي مرتفع ومن الممكن أن نجد العكس، فلا نستطيع الجزم بأن الأسر أصحاب الدخل المرتفع تخلو بيوتهم من المشاكل الأسرية وأساليب المعاملة غير سوية، بل نجد بأن أساليب المعاملة الوالدية السوية وغير السوية موجودة في معظم الأسر الفلسطينية بغض النظر عن مستواها الاقتصادي.

وقد انفتحت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو مرق وأبو عقيل، 2012)، حيث أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى دخل الأسرة. ودراسة عشوي ودويري (2006)، حيث أنها لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي - المتسلط - المتساهل) والمستوى الاقتصادي للأسرة.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة شوامرة (2008)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى لمتغير معدل الدخل الشهري، ودراسة عابدين (2010)، أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تبعاً للمستوى الاقتصادي في بعد الديمقراطية - التسلط لصالح أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والدخل فوق المتوسط مقارنة مع ذوي الدخل المنخفض.

11.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير مكان السكن في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (إثارة الألم النفسي، والتسلط، والاسلوب الديمقراطي، وعدم الاتساق "التذبذب"). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير مكان السكن في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (التفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتدليل الزائد).

وأظهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال التفرقة والتمييز كان لصالح المخيم بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية للمدينة والقرية. وأن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة كان لصالح المدينة بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية للمخيم. وبينت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة ومجال التدليل الزائد كان لصالح القرية بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية للمدينة والمخيم.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شومرة (2008)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن. و دراسة الرشيدى (2013)، حيث أن نتائجها لم تجد فروق دالة إحصائية في الأسلوب المتقبل الديمقراطي بين الطلبة ساكني القرية أو المدينة، بينما وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائية في الأسلوب الرفض المتسلط بينهم، وقد كانت الفروق لصالح طلبة جامعة حائل ساكني القرية.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير مكان السكن.

12.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (الأسلوب الديمقراطي، والتدليل الزائد). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية: (إثارة الألم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، وعدم الاتساق "التذبذب").

- أظهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال إثارة الألم النفسي كان لصالح جامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيت لحم، وكانت الفروق لصالح جامعة فلسطين التقنية الخضوري بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيرزيت.

- وأظهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال التفرة والتميز كان لصالح جامعة القدس بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيت لحم، وكانت الفروق لصالح جامعة فلسطين التقنية الخضوري بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية لجامعة الخليل وجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم.

- أظهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الحماية الزائدة ومجال التسلط كان لصالح جامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية لجامعة القدس وجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم.

- أظهرت النتائج أن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال عدم الاتساق "التذبذب" كان لصالح جامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة فلسطين التقنية الخضوري بمقارنتها مع المتوسطات الحسابية لجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شوامرة (2008).

13.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين جميع مجالات أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، كما اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين جميع مجالات مقياس اساليب المعاملة الوالدية ومجالات مقياس الذكاء الانفعالي.

مناقشة العلاقة بين مجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس الذكاء الانفعالي

1- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بإثارة الألم النفسي والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مجال إثارة الألم النفسي والذكاء الانفعالي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن إتباع الوالدين لأسلوب إثارة الألم النفسي في معاملة الأبناء ينتج عنه آثار نفسية سلبية لدى الابناء تؤثر على شخصيتهم وحياتهم بشكل عام، حيث يشير سليمان (2009)، أن إتباع هذا الأسلوب يفقد الابن ثقته بنفسه فيكون متردداً عند القيام بأي عمل خوفاً

من حرمانه من رضا الكبار وحبهم فيكون صاحب شخصيه انسحابية منطوية غير واثق من نفسه، يوجه عدوانيته لذاته، وعدم الشعور بالأمان ويتوقع بأن الأنظار موجهة دائماً إليه فيخاف كثيراً، لا يحب ذاته ويمتدح الآخرين ويفتخر بهم وبإنجازاتهم وقدراتهم أما هوفيحطم نفسه ويزدريها.

وتشير النتائج إلى أن إتباع أسلوب إثارة الألم النفسي من قبل الوالدين في معاملة الأبناء لا يساعد الأبناء على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لديهم. وهذه المهارات تتطلب فهم الفرد لانفعالاته وإدارتها وتوظيفها بالشكل الصحيح، إلى جانب فهم انفعالات الآخرين وإدارتها، لكن هذا الإنسان يكون خائف متردد فاقد الثقة بنفسه صاحب شخصية إنطوائية يخاف من العلاقات الاجتماعية، يكون غير قادر على فهم انفعالاته فهو يحطم ذاته ويمتدح الآخرين خوفاً من اللوم والتوبيخ وهذا الخوف يكون ناتج عن الأسلوب التربوي الذي اتبعه معه والداه، حيث يسود عليه شعور بعدم الأمن، وكل هذه الآثار النفسية السلبية تكون عائق أمام الفرد لاكتساب مهارات الذكاء الانفعالي القادرة على رفع مستوى الذكاء الانفعالي لديه.

2- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بالترفة والتمييز في المعاملة والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الترفقة والتمييز في المعاملة والذكاء الانفعالي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن اتباع الوالدين لأسلوب الترفقة والتمييز في المعاملة ينتج عنه آثار نفسية سلبية كثيرة تؤثر على حياة الأبناء، حيث يشير (همشري، 2002)، بأنه غالباً ما يترتب على هذا الأسلوب شخصية أنانية تعودت أن تأخذ دون أن تعطي، تحب أن تستحوذ على كل شيء لنفسها ولوعلى حساب الآخرين، شخصية تعرف مالها ولا تعرف ما عليها، أما بالنسبة للإخوة والأخوات فغالباً ما تتولد لديهم الغيرة الشديدة، والحقد المبطن على الأخ أو الأخت المميزة، وإلى زيادة العدوانية نحوه.

وتشير النتائج إلى بأن اتباع الوالدين أسلوب الترفقة والتمييز في معاملة الأبناء لا يساعد على تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأبناء. لأن مهارات الذكاء الانفعالي تحتاج إلى شخص قادر على إدراك انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها لا أن يكون صاحب شخصية أنانية يحب أن يستحوذ على كل شيء لنفسه ولوعلى حساب الآخرين، حيث أن الشخصية الانانية التي تولدت لديها الغيرة الشديدة والحقد المبطن لا تكون قادرة على استثمار الانفعالات واستخدامها بشكل سليم، ولا

يمتلكوا المهارة اللازمة على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات وبالأخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف، وهذا يوضح العلاقة العكسية بين الذكاء الانفعالي وأسلوب المعاملة الوالدية المعتمد على التمييز والتفرقة في المعاملة.

3- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بالحماية الزائدة والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحماية الزائدة والذكاء الانفعالي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن اتباع الوالدين لأسلوب الحماية الزائدة ينتج عنه آثار سلبية كثيرة تؤثر على حياة الأبناء، حيث يشير (همشري، 2002) أن هؤلاء الأبناء الذين نموفي ظل هذا الإتجاه تتمولديهم شخصية ضعيفة، خانعة، غير مستقلة، تعتمد على الغير في قيادتها وتوجيهها. وتتسم هذه الشخصية أيضاً بعدم الاستقرار على حال وانعدام التركيز، وعدم النضج، وانخفاض مستوى الأنا، وانخفاض الطموح، وتقبل الإحباط والخوف من المسؤولية، وعدم الثقة بالنفس وبالقرارات المتخذة، ومثل هذه الشخصية غالباً ما تكون حساسة على نحو مفرط للنقد.

وتشير النتائج إلى أن الآثار النفسية السلبية التي ذكرت فيما سبق الناتجة عن هذا الأسلوب سوف تحد من قدرة الأبناء على اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي، مثل القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن المشاعر، وتأكيد الذات والسيطرة على النفس في حالة الانفعال، إضافة إلى القدرة على التواصل والرغبة على التبادل الشفوي للأفكار والمشاعر والمفاهيم مع غيره، وهذه المهارات مرتبطة بثقة الفرد بنفسه وبالأخرين والاستمتاع بالارتباط بهم، إلى جانب الإحساس الكبير بالمسؤولية الاجتماعية، والنضج وعدم الخوف من تحمل المسؤولية، وأن يكون لديه الثقة بالقرارات التي يتخذها، ولديه القدرة على الاعتماد على ذاته.

4- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بالتسلط والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مجال التسلط والذكاء الانفعالي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن إتباع الوالدين لأسلوب التسلط في معاملة الأبناء ينتج عنه آثار نفسية سلبية كثيرة لدى الأبناء تؤثر على شخصيتهم وحياتهم بشكل عام، حيث يشير كل من الكنانى والموسوي، (1996)، أن لأسلوب التسلط خطر على صحة الأبناء النفسية وعلى شخصيتهم مستقبلاً ونتيجة لذلك الأسلوب المتبع في التربية ينشأ الأبناء خائفين دائماً من السلطة، خجولين، حساسين، يشعرون بالخوف من الآخرين، يشعرون بعدم الكفاءة والحيرة، غير واثقين بأنفسهم وخصوصاً عند مواجهة مواقف الاختبار، ولديهم ميل شديد للخضوع وإتباع الآخرين وعدم القدرة

على إبداء الرأي والمناقشة، وغالبا ما يرتكبون الأخطاء في غياب السلطة، بينما يكونوا أمام السلطة خائفون مذعورين، كذلك فإنهم ينفسون من مكبوتاتهم نتيجة التسلبية بالتعدي على ممتلكات الغير وإتلافها. يرى الباحث بأن هذه الآثار النفسية سوف تحد من قدرات الأبناء على اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي مما يؤدي إلى انخفاض درجة الذكاء الانفعالي لديهم. وهذا يفسر العلاقة العكسية بين أسلوب التسلط في معاملة الأبناء والذكاء الانفعالي.

5- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بعدم الاتساق "التذبذب" والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مجال عدم الاتساق "التذبذب" والذكاء الانفعالي.

نعزى هذه النتيجة إلى أن اتباع الوالدين لأسلوب عدم الاتساق "التذبذب" في معاملة الأبناء ينتج عنه آثار سلبية كثيرة لدى الأبناء تؤثر على شخصيتهم وحياتهم بشكل عام. حيث يشير سليمان (2009)، أنه غالباً ما يترتب على هذا الإتجاه شخصية متقلبة، ازدواجية، منقسمة على نفسها، حيث يظل التذبذب والازدواجية سمة مميزة لهذه الشخصية، ويجد الصعوبة في معرفة الصواب من الخطأ، حيث ينشأ على التردد وعدم الحسم في الأمور، ومن الممكن أن يكف عن التعبير الصريح عن آرائه ومشاعره، إضافة إلى أنه قد ينتج عنده اضطراب في المعايير الاجتماعية.

وتشير النتائج بأن هذه السمات الشخصية التي تولدت لدى هؤلاء الابناء نتيجة لأسلوب عدم الاتساق "التذبذب" في المعاملة، تحد من قدرة الفرد على اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي حيث أن الشخصية المتقلبة المنقسمة على نفسها لا يمكن أن تكون قادرة على ضبط انفعالاتها بالشكل الصحيح، ويكون غير قادر على توظيف انفعالاته بشكل يخدم أهدافه، فالشخص الذكي انفعالياً قادر على فهم مشاعره ويستطيع أن يعبر عن آرائه بشكل جيد، ويكون قادراً على فهم انفعالات الآخرين وتوظيفها.

6- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بالتدليل الزائد والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مجال التدليل الزائد والذكاء الانفعالي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن اتباع الوالدين لأسلوب التدليل الزائد في معاملة الأبناء ينتج عنه آثار نفسية سلبية لدى الأبناء تؤثر على شخصيتهم وحياتهم بشكل عام. وهذا الأسلوب في التعامل لا يقل خطورة عن القسوة والصرامة، فالمغالاة في الرعاية سيجعل الإبن غير قادر على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، أوتحمل المسؤولية ومواجهة الحياة، لأنه لم يمر بتجارب

كافية ليتعلم منها كيف يواجه الأحداث التي يتعرض لها، حيث يشير (همشري، 2002) أن هؤلاء الأبناء الذين نموفي ظل هذا الإتجاه تتمولديهم شخصية قلقة، مترددة، تتخبط في سلوكها بلا قواعد أوحدود وربما تكون شخصية متسببة كثيراً ما تفقد ضوابط السلوك المتعارف عليها، وبذلك فإن الطفل المدلل غالباً ما ينمو مستهتراً في كبره، غير محافظ على مواعيده، ولا يستطيع تحمل أي مسؤولية يعهد بها اليه. ويرى الباحث بأن هذه السمات الشخصية التي تولدت لدى هؤلاء الأبناء نتيجة لأسلوب الدلال الزائد في المعاملة، تحد من قدرة الفرد على اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي. وهذا يفسر العلاقة العكسية التي تربط مستوى الذكاء الانفعالي بأسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بأسلوب التدليل الزائد.

7- العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بالأسلوب الديمقراطي والذكاء الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مجال الأسلوب الديمقراطي والذكاء الانفعالي.

تعزى هذه النتيجة إلى أن اتباع الوالدين الأسلوب الديمقراطي في تعاملهما مع أبنائها غالباً ما تنمي لديهم الثقة العالية بالنفس، والتعاون الايجابي مع الآخرين، والقدرة على تحمل المسؤولية، وإقامة علاقة ناجحة مع الأقران، وإن إتباع هذا الأسلوب في معاملة الأبناء وإرشادهم يؤثر بطريقة ملحوظة في توافقه وإيجابيتهم داخل المنزل وخارجه، ويجعلهم أكثر ثباتاً من الناحية الانفعالية، وأميل إلى حب المنافسة والاستقلال، وأكثر اعتماداً على النفس وأكثر تعاوناً مع الآخرين، والإنسان الذي ينشأ في جو ديمقراطي تتولد لديه شخصية واثقة قادرة على إقامة العلاقات الاجتماعية بشكل فعال فهنا نجد أن هؤلاء الأشخاص لديهم القدرة على تعلم مهارات الذكاء الانفعالي بشكل فعال، والتي بدورها تزيد من مستوى الذكاء الانفعالي لديهم. وأن مهارات الذكاء الانفعالي هي مهارات مكتسبة وليست فطرية ويعتبر توجه الآباء لأبنائهم في فهم انفعالاتهم والتعامل معها هي القوة الدافعة وراء قدرة الأبناء في النهاية على إظهار الذكاء الانفعالي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدى (2013)، حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة ايجابية ودالة احصائياً بين الأسلوب المتقبل الديمقراطي ومهارات الذكاء الانفعالي عند طلبة جامعة حائل. كما وجدت الدراسة بأن الأسلوب الوالدي الراض المتسلط نوعاً دالة احصائياً ولكنها سلبية أوفي الإتجاه العكسي في أغلب مهارات الذكاء الانفعالي (التعاطف، إدارة الانفعالات الشخصية، الوعي الانفعالي) لدى طلبة جامعة حائل. ودراسة محمود ومطر (2003)، توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل

من الأب والأم (الاستقلال والديمقراطية والتقبل) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم سواء لعينة الذكور أم لعينة الإناث. في حين وجدت علاقة ارتباطيه سالبة دالة احصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم (التسلط والحماية الزائدة) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم سواء لعينة الأبناء الذكور والإناث معاً أو الأبناء الذكور فقط أو الإناث فقط. ودراسة خظر (2010)، توصلت إلى أن هناك علاقة إرتباطيه إيجابية بين الذكاء العاطفي وأسلوب المعاملة الديمقراطي (الأب والأم). ودراسة الهي (2009)، التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية.

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة بخاري (2007) التي أظهرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه موجبه دالة احصائياً عند مستوى (0.01) بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) لكل من الأب والأم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية، ما عدا بعد التعاطف حيث لم ترق العلاقة بينهما إلى مستوى الدلالة. في حين لا توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين أسلوب (سحب الحب) للأب وأسلوب (العقاب البدني) للأم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية. كما لا توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين أسلوب (العقاب البدني) للأب والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الفرعية فيما عدا بعد إدارة الانفعالات حيث وجد أن هناك ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بينهما عند مستوى (0.05). وكذلك لا توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين (أسلوب سحب الحب) للأم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وأبعاده الفرعية ما عدا بعد إدارة الانفعالات حيث وجد أن هناك ارتباطاً سالباً دالاً بينهما دالاً عند مستوى (0.05).

ولقد خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج التي حاولت من خلالها تحقيق أهداف الدراسة. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الأسلوب الديمقراطي هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعاً لدى الطلبة، وكما أوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي. وأظهرت مناقشة نتائج فرضيات الدراسة عن ارتباط نتائج الدراسة بعضها مع بعض كما هو موضح فيما يلي:

تشير النتائج إلى أن درجة الذكاء الانفعالي المرتفعة ترتبط بنتيجة سؤال الدراسة الثاني والذي أظهرت نتائجه شيوع الاسلوب الديمقراطي من بين أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدين في تنشئة أبنائهم، وأيضاً ترتبط هذه النتيجة مع نتائج سؤال الدراسة المتعلق بالعلاقة بين الذكاء

الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية، حيث توصلت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة طردية موجبه بين الأسلوب الديمقراطي و درجة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن اتباع الوالدين الأسلوب الديمقراطي في تنشئة ابنائهم يعمل على تنمية الذكاء الانفعالي لديهم. وأن أساليب المعاملة الوالدية الغير سوية تكون معيقه لنمو مهارات الذكاء الانفعالي لدى الابناء وترتبط هذه الاساليب الغير سوية بعلاقة عكسية مع الذكاء الانفعالي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي بين الطلبة يعزى للجنس، وهذه النتيجة مرتبطة بنتيجة الفرضية السابعة والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية في مجالات التالية (التفرقة والتمييز، التسلط، الأسلوب الديمقراطي، التدليل الزائد)، حيث أظهرت النتائج أن الوالدين لا يتبعوا أسلوب التفرقة والتمييز في معاملة أبنائهم، وأنهم يتعاملون معهم بأسلوب ديمقراطي، يرى الباحث بأن الوالدين في تعاملهم هذا يقدموا الفرص المتكافئة للأبناء من كلا الجنسين لإكسابهم مهارات الذكاء الانفعالي.

كما ارتبطت نتائج الفرضية الثانية مع نتائج الفرضية الثامنة، حيث أشارت نتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص في المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (إثارة الألم النفسي، التفرقة والتمييز، الحماية الزائدة، التسلط، الأسلوب الديمقراطي، التدليل الزائد). وكما أشارت نتائج الفرضية الثامنة إلى عدم توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص".

وكما ارتبطت نتائج الفرضية الثالثة مع نتائج الفرضية التاسعة، حيث أظهرت نتائج الفرضية الثالثة بأن مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الثالثة كان أعلى من مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الأولى، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الرابعة كان أعلى من مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب السنة الأولى والسنة الثانية. وكما يتبين من نتائج الفرضية التاسعة أن الفروق في المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية في كل من المجالات التالية (إثارة الألم النفسي، والتفرقة والتمييز، والحماية الزائدة، والتسلط، والتدليل الزائد)، كانت لصالح السنة الأولى مقارنة مع المتوسطات الحسابية للطلبة ذوو المستوى التعليمي الأعلى. وأن الفروق في المتوسطات الحسابية لمجال الأسلوب الديمقراطي كانت لصالح السنة الثالثة مقارنة مع السنة الأولى، وكانت لصالح السنة الرابعة مقارنة مع السنة الأولى.

وكما ارتبطت نتائج الفرضية الثالثة والفرضية التاسعة مع نتائج سؤال الدراسة المتعلق بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والذي أشارت نتائجه إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). لكل من المجالات التالية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (إثارة الألم النفسي، التفرقة والتمييز، الحماية الزائدة، التسلط، التدليل الزائد) مع جميع مجالات مقياس الذكاء الانفعالي. وكما تبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمجال الأسلوب الديمقراطي في مقياس أساليب المعاملة الوالدية مع جميع مجالات مقياس الذكاء الانفعالي.

وخلصت هذه النتائج إلى أن الطلبة ذوو المستوى الدراسي السنة الثالثة و السنة الرابعة يتمتعون بمستوى ذكاء انفعالي أعلى من طلبة السنة الأولى, وكما أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوو المستوى الدراسي السنة الأولى يتعرضون لأساليب معاملة غير سوية أكثر من الطلبة ذوو المستوى التعليمي الأعلى, وهذا ما خلصت إليه نتائج سؤال العلاقة الذي أظهر علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة غير السوية, وعلاقة طردية بين الأسلوب الديمقراطي والذكاء الانفعالي.

كما ارتبطت نتائج الفرضية الرابعة مع نتائج الفرضية العاشرة, حيث أشارت نتائج الفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الاسرة. وأشارت نتائج الفرضية العاشرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.

2.5 التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

1- على الآباء أن يحرصوا على إتباع أساليب المعاملة السوية مع أبنائهم وذلك لما لها من انعكاسات إيجابية على جوانب شخصيتهم المختلفة، والعمل على تشجيع الأبناء على التعبير عن انفعالاتهم بطريقة مقبولة، والبعد عن محاولة قمع هذه الانفعالات أو كبتها، وأن يحرص الوالدين على مناقشة الأبناء في مشاعرهم وانفعالاتهم وتقييمها، وتقديم النصائح الانفعالية لهم في جو من الود والحب بعيداً عن التسلط والتشدد. وأن يحرص الوالدين على تقديم نموذج انفعالي جيد لأبنائهم يتعلمون من خلاله كيفية التعبير عن الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين، والوعي بمشاعرهم الذاتية، وتعليمهم كيفية التحكم في انفعالاتهم ومشاعرهم خلال حياتهم، مما ينمي لديهم الذكاء الانفعالي.

2- تنظيم حملات توعية أسرية عبر وسائل الإعلام و عقد الندوات ضمن جهود الجمعيات الأهلية والنوادي الثقافية في المجتمع، لإرشاد الآباء والأمهات نحو أساليب المعاملة الوالدية السوية، والإبتعاد عن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية، وزيادة الوعي لدى الوالدين حول أثر هذه الأساليب على شخصية الأبناء وحياتهم.

3.5 المقترحات

- 1- إجراء دراسة تتبعه لتطور الذكاء الانفعالي عبر المراحل التعليمية المختلفة في فلسطين.
- 2- إجراء دراسات تستهدف بناء برامج تدريبية لتنمية الذكاء العاطفي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة في فلسطين.
- 3- إجراء دراسة حول العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي للوالدين ومستوى الذكاء الانفعالي للأبناء.
- 4- القيام بدراسات مماثلة حول أساليب المعاملة الوالدية مع متغيرات أخرى مثل مفهوم الذات، قلق المستقبل، الاكتئاب، الميول المهنية لدى الطلبة في مراحل عمرية مختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد الستار (2003). علم النفس اسسه ومعالم دراسته. الطبعة الثالثة. الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر.

أبو الحلاوة، اسماعيل حمد عبد الجواد (2006). علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة انفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس: القدس، فلسطين.

أبو الخير، عبد الكريم قاسم (1985). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، قسم علم النفس.

أبو جادو، صالح محمد علي (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين والصابي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو عواد، يارا فاروق فؤاد (2011). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعلاقته بأساليب الرعاية الوالدية لدى أطفال مدينة القدس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس: فلسطين.

أبو ليلة، بشرى عبد الهادي (2002). اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الاعدادية بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية.

أبو مرق، جمال وأبو عقيل، إبراهيم (2012): أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل بالضفة الغربية/ فلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السادس عشر، العدد الأول 122-144.

أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ وأبو رداحة، فدوى (2002). التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أبو عياش، سامية بدوي عبد الحميد (2007). ما مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي على مستوى الخجل والذكاء الانفعالي لطلبة الصف العاشر في شمال محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

أحمد، سهير كامل ومحمد، شحاته سليمان (2007). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.

إسماعيل، محمد عماد الدين (1987): الاطفال مرآة المجتمع، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد، 99

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت 256 هـ): صحيح البخاري بشرح فتح الباري، ج 5، ص 2278 رقم 5797. المطبعة السلفية. القاهرة. 1380 هـ.

بخاري، نبيه بنت محمد (2007). الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

بركات، اسيا بنت علي راجح (2000). العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى بمكة المكرمة.

بريعم، سامية (2011): أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبسة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25 (7)، 1786-1816.

البلوي، لافي ناصر عودة (2011). أثر أساليب المعاملة الوالدية على الأحداث المنحرفين، دراسة ميدانية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. جامعة مؤتة، الاردن رسالة ماجستير غير منشورة.

بنات، بسام (2012). مبادئ الاحصاء الاجتماعي وتطبيقاته العملية، فلسطين، جامعة القدس. جروان، فتحي عبد الرحمن (2012). الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، عمان، دار الفكر.

الجنيدي، سمر هاشم نعمان (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدينة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

الجهني عبد الرحمن بن عيد (2011): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعتي الملك عبد العزيز والطائف، مجلة بحوث التربية النوعية، عدد 22، صفحة 340-372.

جودة، أمال (2007): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 21، (3)، 1-42.

حسان، شفيق فلاح (1989). اساسيات علم النفس التطوري، عمان، مكتبة الرائد العملية.

حسن، انعام هادي (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

حسن، سالي علي (2007). الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الاطفال، مصر، دار المعرفة الجامعية.

حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين، فادية احمد ابراهيم (2011). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي، مصر، دار المعرفة الجامعية.

حسين، محمد عبد الهادي (2005). مدرسة الذكاءات المتعددة، الامارات، دار الكتاب الجامعية.

الخير، عثمان حمود والفضلي، هدى ملح (2007): هل الأذكيا وجدانياً أكثر سعادة؟. مجلة العلوم الاجتماعية. مج (35)، ع (2)، ص ص 13-38.

خطر، وفاء كنعان (2010): الذكاء العاطفي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم الاسلامية، العدد الخامس، ص 339 - 396.

خوالدة، محمود عبدالله (2004). الذكاء العاطفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن احمد (2008). اساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية الاسس والنظريات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

دبانه ميشل، محفوظ نبيل (1984). سيكولوجية الطفولة، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

دسوقي، انشراح محمد (1991): الفروق بين طلاب الريف والحضر في ادراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، العدد 17.

الدوبك، نجاح احمد محمد (2008). اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الديدي، رشا (2005): الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس، مجلة علم النفس العربي المعاصر، المجلد الاول، العدد 1، 69 - 113 .

الرشيدي، بنيان باني (2013): أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمهارات الذكاء الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات النفسية لدى طلبة جامعة حائل، المجلة التربوية، عدد (105)، جزء (2)، ص 85-140.

رمضان، رشيدة عبد الرؤوف (1998). آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة، وآخرون (2006). علم النفس العام. ط². عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.

السباتين، احمد اسماعيل (2011). اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الانجاز والتكيف المدرسي لدى الطلبة الموهوبين وقرانهم العاديين في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

سلامي، سعيدة (2012). علاقة اساليب المعاملة الوالدية بالتوافق النفسي لدى الطفل الاصم دراسة ميدانية بمدرسة ابن سينا لصغار الصم بالبويرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اكلي محند اولحاج البويرة، الجزائر.

سليمان، سناء محمد (2009). فنّ وأساليب تربية ومعاملة الأبناء والأطفال والمراهقين، القاهرة، عالم الكتب.

السمادوني، ابراهيم (2007). الذكاء الوجداني أسسه تطبيقاته تنميته، دار الفكر، عمان.

سماوي، فادي سعود فريد (2013): السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الاسلامية العالمية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 2، 729-747.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2013). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، القاهرة، دار الفكر العربي.

شعبي، انعام بنت احمد عابد (2009). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الأبناء لقراراتهم في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شوامره، نادر طالب عيسى(2008). أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالخجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة رام الله والبيرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

صوالحة، محمد احمد وحوامدة، مصطفى محمود (1994). أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة، عمان، دار البشير.

صيدم، محمد رشيد (2009). اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الاحداث " الاسوياء والجانحون" وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، المملكة العربية السعودية.

طاهر ميسرة كايد (1990). اساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية، سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد (2010): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية/ فلسطين. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد (2)، ص 129-146.

عبد الرحيم، أنور رياض والمغيصب، عبد العزيز عبد القادر (1991): بناء مقياس المعاملة الوالدية لطلبة المدارس الثانوية والجامعات كما يدركها الابناء في المجتمع القطري، حولية كلية التربية تصدر عن كلية التربية بجامعة قطر، السنة الثامن، العدد الثامن، صفحة 396-328.

عبد الله، تيسير(2008): الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل، مجلة علم النفس، 21، (76)، 105-119.

عبد النبي، محسن (2001): العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيـل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات. مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة السادسة عشر، ص 128 - 165.

عثمان، سيد احمد (1990). علم النفس الاجتماعي التربوي (الجزء الأول). القاهرة، مكتبة الأنجلوالمصرية.

عجاج، خيرى (2002). الذكاء الوجداني الاسس والتطبيق. القاهرة، مكتبة الزهراء الشرق الاوسط.

عجوة، عبد العال (2002): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيـل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد الثالث عشر، عدد(1)، ص250 - 344.

عسكر، عبد الله السيد (1996): دراسة ثقافية مقارنة الفروق بين عينة من الاطفال المصريين واليمنيين في ادراكهم للقبول والرفض الوالدي، مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية رانم، المجلد السادس، العدد الثاني، ص 411 - 431.

عشوي، مصطفى ودويري، مروان (2006): تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة العربية، الكويت (27)، 35-56.

عصام، محمد زيدان و الامام، كمال احمد (2002): الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض اسس الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية - جامعة المنوفية، (17)، عدد. (3)، 3 - 39.

العكالية، محمد سند (2006). اضطراب الوسط الاسري وعلاقتها بجنوح الاحداث، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علوان، نعمات والنواجحة، زهير (2013): الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، 1-51.

عليوات، محمد عدنان (2007). الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (2012). القياس النفسي. ط7، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

قاسم، سمية (2013). أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من وجهة نظر الطلاب دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة تقرت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

القاضي، عدنان محمد عبده (2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(4)، المجلد الثالث. ص 26-80.

القريطي، عبد المطلب (1998). في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

قناوي، هدى محمد (1983). الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

الكتاني، فاطمة المنتصر (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الاطفال، عمان، دار الشروق.

كشرود، هدى (1991). العلاقة بين المعاملة الوالدية وبُعد العصابية عند الابناء، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

كفافي، علاء الدين (1989). التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، القاهرة هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

الكتاني، ممدوح والموسوي، حسن (1996). سيكولوجية الطفولة المبكرة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

محرز، نجاح رمضان (2003): اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعية والشخصي في رياض الاطفال، مجلة جامعة دمشق، المجلد 12، العدد الاول، 285 - 324.

محمود، سليمان محمد سليمان ومطر، عبد الفتاح رجب علي (2003): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الابناء. مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد (111)، ص 89-128.

مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (261هـ): صحيح مسلم "البر والصلة والآداب"، باب: فضل الإحسان إلى البنات، الجزء الرابع، (ح 2629)، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

مشاقبه، محمد أحمد خدام(2014): الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغير التخصص والمستوى الدراسي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الخامس، العدد (9)، ص 83-101.

المصدر، محمد عبد العظيم (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

مغربي، عمر بن عبد الله مصطفى (1429هـ). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

موسى، فاروق.(2005): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها، 60 ، (15)، 105-133.

موسى، موسى نجيب (2003). أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين دراسة مطبقة على مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

ميكائيل، عبد الرحمن السنوسي (2012). اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمر بن الخطاب، ليبيا.

- الناشف، هدى محمود (2007). **الاسرة وتربية الطفل**، عمان, دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد المجيد (1985). **علم النفس التربوي**، عمان, دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نصيف، غسان (2006). **الذكاء العاطفي للمدير الناجح**، سوريا, شعاع للنشر والعلوم.
- همشري، عمر احمد (2003). **التنشئة الاجتماعية للطفل**، عمان, دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الهي، سوسن رشاد (2009). **علاقة الذكاء الوجداني باتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم العالي، **الدليل الإحصائي السنوي (2014-2015) لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني**، رام الله، فلسطين.

References

Alumran, J. and Punamaki, R.(2008). **Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahrain Adolescents. Individual Differences Research**, 6(2), 104-116.

Baron, R. (2002). **The Ability of Emotional Measure to Evaluate The Development of Emotional and Social Skills After Receiving an Emotional Training Programmed. J. of Personality and Social Psychology.**

Elizabeth, J. A., & Donald, H. S and Vincent, E (2003) **Personality, Well-being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence**, J. of Personality and Individual Differences, V. 38, N.3,P.547 - 558.

Elizabeth,A.,et al (2007)."**A preliminary study of empathy, emotional intelligence and examination performance in MBCHB students, Medical Education"** Journal.Vol (41),N7,pp 684-689.

Goleman. D (1995) **Emotional Intelligence. Why it can matter more then IQ.** New-York, Bantam

Harrod,N. and Scheer,D (2005). **An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in relation to demographic characteristics, Adolescence**, 159 (40), 383-411.

Lindley, L. D. (2001) **Personality, other dispositional variables and human adaptability.** Unpublished Ph. D. Thesis, University of lower strata, Avail labels.

Maccalupo, M. (2002): **Study of decision making in an Esteem North Carolina school system**, Discs, absinthe 63.n1.

Martha, T. and George, M.(2001).**Emotional intelligence: The effect of gender, GPA, ethnicity.Paper presented at the Annual Mexico city**, November 14-16.

Mayer. J.D. and Salovey. P(1997). **Emotional development and Emotional intelligence. Educational implications.** New York: Basic Books, Inc.

6. قائمة الملاحق

ملحق رقم (1.6) عرض أدوات الدراسة للتحكيم

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

الدائرة: الإرشاد النفسي والتربوي

الاستاذ الدكتور / الدكتور..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الموضوع: التكريم بتحكيم أدوات دراسة.

يقوم الباحث " فراس الطيطي " بدراسة بعنوان (الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية) ذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث تحكيم الأدوات التي سوف يستخدمها الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة بحيث أن الباحث سوف يستخدم مقياسين هما:

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء: والاختبار مكون من (80) عبارة يستجيب المفحوص لها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (دائماً ، كثيراً ، أحياناً ، قليلاً ، نادراً).

- مقياس الذكاء الانفعالي: وسوف يستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس شوت وآخرون (2009 ، al'et،Schutte) لقياس الذكاء الانفعالي. ويتكون المقياس من (33) فقرة يستجيب المفحوص لها وفقاً لمقياس لكرت الخماسي (موافق بشدة ، موافق ، لا ادري ، معارض ، معارض بشدة).

ولأنكم ممن يتمتعون بخبرة علمية ومن ذوي الاختصاص في مجال العلوم النفسية والتربوية يرجى من سيادتكم التكريم بمراجعة الإستبانة ووضع آرائكم وتعديلاتكم التي ترون انها ضرورية لإثراء الإستبانة من خلال التعليق والإضافة أو الحذف من الفقرات وبيان مدى ملائمة الفقرات من عدمه.

مع فائق شكري لكم لحسن تعاونكم

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الطالب

فراس الطيطي

جدول يبين توزيع عبارات مقياس اساليب المعاملة الوالدية على المقاييس الفرعية

عدد العبارات	ارقام العبارات	اساليب المعاملة الوالدية
10	73 - 65 - 57 - 49 - 41 - 33 - 25- 17 - 9 - 1	1- التفرقة والتمييز في المعاملة
10	74 - 66 - 58 - 50 - 42 - 34 - 26 - 18 - 10 - 2	2- التسلط
10	75 - 67 - 59 - 51 - 43 - 35 - 27 - 19 - 11 - 3	3- عدم الاتساق (التذبذب)
10	76 - 68 - 60 - 52 - 44 - 36 - 28 - 20 - 12 - 4	4- الإهمال
10	77 - 69 - 61 - 53 - 45 - 37 - 29 - 21 - 13 - 5	5- إثارة الألم النفسي
10	78 - 70 - 62 - 54 - 46 - 38 - 30 - 22 - 14 - 6	6- الحماية الزائدة
10	79 - 71 - 63 - 55 - 47 - 39 - 31 - 23 - 15 - 7	7- التذليل الزائد
10	80 - 72 - 64 - 56 - 48 - 40 - 32 - 24 - 16 - 8	8- الاسلوب الديمقراطي

مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما عرض على المحكمين

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	يوجد احد من إخوتي يحبه والديّ أكثر منا جميعاً.			
2	يتبع والديّ نظاماً صارماً ودقيقاً في المنزل.			
3	يعاملني والديّ بطريقة قاسية أحياناً ومتسامحة أحياناً أخرى.			
4	إذا امتنعت عن تناول الطعام فإن ذلك لا يثير اهتمام والديّ.			
5	عندما أخطئ أقابل بعبارات التأييب القاسية من والديّ.			
6	يخشى علي والديّ من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين.			
7	يلبي لي والديّ طلباتي مهما كانت.			
8	يعطيني والديّ الحرية في إبداء آرائي حتى لوكانت مخالفة لآرائهم.			
9	يسرع والديّ في تلبية مطالب إخوتي ويتباطئون في تلبية مطالبني.			
10	يتمسك والديّ بآرائهم رافضين آرائني ولوكانت صائبة.			
11	هناك اختلاف بين طريقة أبي وأمي في تربيتهما لي.			
12	لم يحدث أن اهتم والديّ في مكافأتي.			
13	عندما أخطئ فإن والدي يقولان أنني لا أستحق النعمة التي أعيش فيها.			
14	يقلق علي والديّ إذا مرضت حتى لوكان المرض بسيطاً.			
15	يعتبر والديّ كل ما أفعله صواب.			
16	يستمع والديّ لي جيداً حينما أتحدث إليهم.			
17	يمدح والديّ إخوتي أكثر مني.			
18	يحرص والديّ على التدخل في شؤون حياتي الخاصة.			
19	يقبل مني والديّ بعض التصرفات في أوقات معينة ولا يقبلها مني في أوقات أخرى.			
20	عوداني والديّ أن أحل المشاكل التي أتعرض لها دون اللجوء إليهم.			

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
21	يخرجني والديّ عندما أقع في أي خطأ.			
22	يعمل والديّ أقصى جهدهما حتى لا تكون هناك مشكلة تضايقتي.			
23	يبالغ والديّ في تدليلي.			
24	يسمح لي والديّ بقضاء وقت فراغي بالطريقة التي تتاسبني.			
25	يفضل والديّ الولد على البنت.			
26	يبالغ والديّ في توبيخي على أخطاء بسيطة.			
27	يسمح لي أبي بمخالفة القرارات التي تتخذها أمي إزاء بعض تصرفاتي (أوالعكس).			
28	لا يضع والديّ ضوابط على ما أتعلمه من خارج البيت.			
29	يعتبرني والديّ سبباً في متاعبهم التي يواجهونها في حياتهم.			
30	يمنعني والدي من القيام من بعض الأعمال المباحة التي يقوم بها الآخرون بحجة انها خائفين علي من الضرر.			
31	يسامحني والديّ على أي خطأ أقوم به.			
32	يستشيرني والديّ في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ القرار بشأنها.			
33	أشعر بأن والديّ يعاملاني بطريقة تختلف عن معاملتهم لإخوتي.			
34	يقيد والدي حريتي في مواعيد خروجي من المنزل وعودتي اليه.			
35	يعدني والديّ بمكافأة أوهدية لكنهم لا ينفذوا وعدهم لي.			
36	يتجنب والديّ مناقشة مشكلاتي التي تثير متاعبهما.			
37	يذكرني والديّ بأخطائي السابقة ولا يكتفوا بمحاسبتني على خطئي الحالي فقط.			
38	إذا تخاصمت مع شخص وقام بالشكوى الى والديّ فإنهم يقوموا بالوقوف إلى جانبي ويستفسروا عما إذا لحق بي الأذى.			
39	يتركني والديّ أفعل ما يحلولي.			
40	أبادل الرأي مع والديّ في أمور الأسرة.			

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
41	يكلفني والديّ بالقيام بأعمال أكثر مما يكلف إخوتي بها.			
42	يجبرني والديّ على مرافقتهم في الزيارات رغماً عني.			
43	ليس بإمكانني توقع سلوك والديّ فهو غير ثابت على سلوك أورأي معين.			
44	أشعر أن حرص والديّ أقل من اللازم.			
45	يشعرني والديّ بأنهم غير راضين عني.			
46	يطلب والديّ مني الاتصال بهم عندما تصادفني أية مشكلة.			
47	عندما أغضب يعمل والديّ على ارضائي.			
48	عوداني والديّ أن اصارحهم بالمشاكل التي تواجهني.			
49	يعطي والدي الحق لأخي الأكبر في التصرف في أمور لا يسمح لي التصرف بها.			
50	يكرر والديّ على مسامعي أنهما يعرفان مصلحتي أكثر مني.			
51	يسامحني والديّ على خطأ أستحق عليه العقاب ومن الممكن أن أعاقب على أبسط الأسباب.			
52	عندما أكون مهموما فإن والديّ لا يكثرثوا بذلك.			
53	يلومني والدي في أوقات كثيرة ولا يمدحاني مطلقاً حتى على الأشياء الإيجابية.			
54	يتمنى والديّ أن ابقى بجوارهم حتى لا يؤذني أحد.			
55	يتركني والدي أفلت من العقاب بسهولة عندما ارتكب خطأ.			
56	يناقشني والديّ في أخطائي قبل توجيه اللوم والعقاب لي.			
57	يفضل والديّ بعض إخوتي عني.			
58	يغضب والديّ إذا نسيت أوامرهم وتعليماتهم.			
59	يغير والديّ رأيهم بسهولة في حاجة تخصني عندما يسمعان كلام الآخرين.			
60	غالباً ما ينسى والديّ مطالبي.			
61	يتحدث والديّ عن كلامي وأفعالي أمام الناس الغرباء بشكل يشعرني بالخجل.			

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
62	أشعر أن والديّ يساعداًني أكثر مما أحتاج اليه.			
63	والديّ يقفان في صفّي ضد إخوتي حتى لو كنت أنا المخطئ.			
64	يعطني والديّ الحرية في اختيار أصدقائي.			
65	عندما نتشاجر أنا وإخوتي يعاقب والديّ البعض ويترك البعض الآخر.			
66	أخشى أن أتحدث مع والديّ بصراحة في أي أمر.			
67	أجد صعوبة في إرضاء كل من أبي وأمي في وقت واحد.			
68	والديّ قليلو الحديث معي.			
69	يرى والديّ أن أفضل الوسائل لدفعي للقيام بواجباتي هي أن يذكرني باستمرار بمن هم أفضل مني.			
70	إذا رغبت في السفر مع زملائي فإن والديّ يقلقان علي ويوضحان لي مخاطر السفر.			
71	يتساهل معي والديّ كثيراً.			
72	يؤكد والديّ على روح التعاون والتضامن بين أفراد أسرتي.			
73	يرى والديّ أن الولد أحق من البنت في التعليم.			
74	يرفض والديّ القرارات التي أتخذها بنفسي بعيداً عنهم.			
75	يتعارض والديّ في تقديم النصائح والتوجيهات لي.			
76	لا يهتم والديّ بمقابلة أصدقائي والحديث معهم.			
77	يذكرني والديّ باستمرار بمدى العناية والجهد الذي بذلاه في سبيل تربيّتي وتعليمي.			
78	يحرص والديّ على الاطمئنان علي أثناء نومي.			
79	إذا امتنعت عن الطعام يقوم والديّ برجائي من أجل تناول الطعام.			
80	يمتدح والديّ تصرفاتي الحسنة ويذكرانها أمام الآخرين.			

ملحق رقم (2.6) ادوات الدراسة في صورتها النهائية

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية) ذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

ويستخدم الباحث المقاييس التالية: 1- مقياس الذكاء الانفعالي 2- مقياس أساليب المعاملة الوالدية. وذلك لأغراض البحث العملي، مع العلم ان إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي. لذا نرجو من حضرتكم التعاون وتعبئة المقاييس المرفقة ولكم جزيل الشكر.

الباحث: فراس طيبي

القسم الاول: بيانات شخصية

أ- الجنس:

(1)- ذكر (2)- انثى

ب - مكان السكن:

(1)- مدينة (2)- قرية (3)- مخيم

ج- التخصص:

(1)- علوم انسانية (2)- علوم تطبيقية

د- المستوى الدراسي:

(1)- سنة اولى (2)- سنة ثانية (3)- سنة ثالثة (4)- سنة رابعة فأكثر

ه - مستوى دخل الاسرة:

1- 1000 - 2000 شيكل
2- 2000 الى 3500 شيكل
3- 3500 الى 5000 شيكل
4- اكثر من 5000 شيكل

و) اسم الجامعة:.....

ملحق رقم (1.2.6) مقياس أساليب المعاملة الوالدية في صورته النهائية

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يشعرنى والداي بأنهم غير راضين عني.					
2	يسرع والداي في تلبية مطالب إخوتي ويتباطئون في تلبية مطالبى.					
3	يحرص والداي على الاطمئنان علي أثناء نومي.					
4	يذكرنى والداي باستمرار بمدى العناء والجهد الذي بذلاه في سبيل تربيتى وتعليمى					
5	يسمح لي والداي بقضاء وقت فراغى بالطريقة التي تناسبنى.					
6	يعاملنى والداي بطريقة قاسية أحياناً ومتسامحة أحياناً أخرى.					
7	يتساهل معى والداي كثيراً.					
8	يعتبرنى والداي سبباً في متاعبهم التي يواجهونها في حياتهم.					
9	يفضل والداي بعض إخوتى عني.					
10	يعمل والداي أقصى جهدهما حتى لا تكون هناك مشكلة تضايقتى.					
11	يرى والداي أن أفضل الوسائل لدفعى للقيام بواجباتى هي أن يذكرنى باستمرار بمن هم أفضل منى.					
12	يعطينى والداي الحرية في إبداء آرائى حتى لوكانت مخالفة لآرائهم.					
13	يكلفنى والداي بالقيام بأعمال أكثر مما يكلف إخوتى بها.					
14	يلبى لي والداي طلباتى مهما كانت.					
15	يتحدث والداي عن كلامى وأفعالى أمام الناس الغرباء بشكل يشعرنى بالخجل.					
16	يرى والداي أن الولد أحق من البنت في التعليم.					
17	يتمنى والداي أن ابقى بجوارهم حتى لا يؤذنى أحد.					
18	يمنى والداي من القيام من بعض الأعمال المباحة التي يقوم بها الآخرون بحجة انها خائفتى علي من الضرر.					
19	يتركنى والداي أفعل ما يحلو لي.					

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
20	يقبل مني والداي بعض التصرفات في أوقات معينة ولا يقبلها مني في أوقات أخرى.					
21	عندما أغضب يعمل والداي على ارضائي.					
22	يخرجني والداي عندما أقع في أي خطأ.					
23	أشعر بأن والداي يعاملاني بطريقة تختلف عن معاملتهم لإخوتي.					
24	يقلق علي والداي إذا مرضت حتى لو كان المرض بسيطاً.					
25	غالباً ما ينسى والداي مطالبي.					
26	يسامحني والداي على أي خطأ أقوم به.					
27	ليس بإمكانني توقع سلوك والداي فهو غير ثابت على سلوك أوراى معين.					
28	يعتبر والداي كل ما أفعله صواب.					
29	يلومني والداي في أوقات كثيرة ولا يمدحاني مطلقاً حتى على الأشياء الإيجابية.					
30	عندما نتشاجر أنا وإخوتي يعاقب والداي البعض ويترك البعض الآخر.					
31	أشعر أن والداي يساعداني أكثر مما أحتاج اليه.					
32	يحرص والداي على التدخل في شؤون حياتي الخاصة.					
33	يعطني والداي الحرية في اختيار أصدقائي.					
34	يتعارض والداي في تقديم النصائح والتوجيهات لي.					
35	يتركني والداي أفلت من العقاب بسهولة عندما ارتكب خطأ.					
36	يذكرني والداي بأخطائي السابقة ولا يكتفوا بمحاسبتي على خطأي الحالي فقط.					
37	يمدح والداي إخوتي أكثر مني.					
38	يطلب والداي مني الاتصال بهم عندما تصادفني أية مشكلة.					
39	أخشى أن أتحدث مع والداي بصراحة في أي أمر.					
40	أبتادل الرأي مع والداي في أمور الأسرة.					

أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارة	الرقم
					يسمح لي أبي بمخالفة القرارات التي تتخذها أُمِّي إزاء بعض تصرفاتي (أو العكس).	41
					عندما أخطئ فإن والداي يقولان أنني لا أستحق النعمة التي أعيش فيها.	42
					يوجد أحد من إخوتي يحبه والداي أكثر منا جميعاً.	43
					يخشى علي والداي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين.	44
					يبالغ والداي في توبيخي على أخطاء بسيطة.	45
					يستمع والداي لي جيداً حينما أتحدث إليهم.	46
					يسامحني والداي على خطأ أستحق عليه العقاب ومن الممكن أن أعاقب على أبسط الأسباب.	47

ملحق رقم (2.2.6) مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع احداث الحياة المختلفة والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة والتي يتعامل كل منا معها ويفضلها بدرجة ما. والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وتحديد الاختيار المناسب والذي ينطبق عليك بوضع اشارة (√) في المكان الذي تراه مناسباً في الجدول.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض بشدة	معارض
1	أعرف متى أتكلم عن مشاكلي الخاصة للآخرين.					
2	عندما تواجهني صعوبات أتذكر انه في وقت ما واجهتني صعوبات مماثلة وتغلبت عليها.					
3	اتوقع أن أنجز بشكل جيد معظم الأشياء التي أحاول انجازها.					
4	يثق الآخريين بي بسهولة.					
5	أجد صعوبة في فهم رسائل الآخرين غير اللفظية.					
6	بعض الأحداث المهمة في حياتي ، دفعتني إلى إعادة تقييم ما هو مهم وما هو غير مهم.					
7	عندما يتغير مزاجي فإنني أرى إمكانيات جديدة.					
8	تعد العواطف بعض الأشياء التي تجعل حياتي ذات قيمة.					
9	أنا مدرك لعواظفي التي أمر بها.					
10	أتوقع حدوث الأشياء الإيجابية.					
11	أحب أن أشارك الآخرين عواظفي.					
12	عندما أمر بخبرة عاطفية إيجابية أعرف كيف أجعلها تدوم.					
13	أنظم الأحداث التي يستمتع بها الآخريين.					
14	أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيداً.					
15	أدرك معنى الرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.					

معارض بشدة	معارض	لا أدري	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
				أقدم نفسي بطريقة تترك انطباعاً إيجابياً لدى الآخرين.	16
				عندما يكون مزاجي جيداً فإنني أحل المشاكل بسهولة.	17
				أدرك عواطف الآخرين بالنظر إلى وجوههم.	18
				أدرك لماذا تتغير عواظي.	19
				عندما يكون مزاجي جيداً فإنني أخرج بأفكار جديدة.	20
				أتحكم في إنفعالاتي .	21
				أعرف عواظي حينما أمر بها.	22
				أزيد من دافعتي من خلال تصوري للنتائج الإيجابية لأعمال أقوم بها.	23
				أمدح الآخرين عندما يقومون بعمل جيد.	24
				أفهم الرسائل الغير لفظية التي يرسلها الآخرين.	25
				عندما يخبرني شخص عن حدث مهم في حياته أشعر وكأنني مررت بنفس الحدث.	26
				عندما أشعر بتغير في عواظي أميل إلى طرح أفكار جديدة.	27
				عندما يواجهني تحد فإنني أستسلم لأنني أعتقد أنني سأفشل.	28
				أدرك ما يشعر به الآخرين بمجرد النظر اليهم.	29
				أساعد الآخرين على الشعور بشكل أفضل عندما يكون مزاجهم سيء.	30
				أستخدم مزاجي الجيد لأساعد نفسي في الاستمرار في المحاولة لمواجهة الصعوبات.	31
				أعرف مشاعر الآخرين من خلال الاستماع إلى نبرات أصواتهم.	32
				من الصعب علي أن أفهم الطريقة التي يشعر بها الآخرين	33

ملحق رقم (3.6) كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ : 2015/10/3

حضرة السادة / جامعة بيرزيت المحترمين



الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب فراس عبد الرؤوف طيطي ورقمه الجامعي (21310516)، بإجراء دراسة بعنوان :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور والتعاون معه باعطائه البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

تم إعطاءه
الخدمات بتاريخ
2015/10/17

10708

د. سحر الصباح
مستشارة برامج الإرشاد النفسي والتربوي
Psychology Dept.


Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002 تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب. 20002

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ : 2015/10/3

حضرة السادة / جامعة القدس المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب فراس عبد الرؤوف طيطي ورقمه الجامعي (21310516)، بإجراء دراسة بعنوان :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور والتعاون معه باعطائه البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د.سهير الصياح
منسقة برنامج الإرشاد النفسي والتربوي
دائرة علم النفس
Psychology Dept.



بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2015/10/12

حضرة السادة / جامعة الخليل المحترمين ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: فراس عبد الرؤوف الطيطي ورقمه الجامعي (21310516)، بأجراء دراسة بعنوان :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالديه لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور والتعاون معه باعطائه البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. سهير الصباح
منسق برنامج الإرشاد النفسي والتربوي



بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ : 2015/10/3

الطلاق، لخاصه
تسهيل مهمة الطالب
معهتم
الموارد البشرية
لتوريد المعلومات
الموضوع : تسهيل مهمة
التاريخ : 2015/10/3



حضرة السادة / جامعة الخضوري المحترمين

السجيل

لتزيرة تدفون
تكمينت
بالحق
بحية طيبة وبعد،

2015/10/3

يقوم الطالب فراس عبد الرؤوف طيطي ورقمه الجامعي (21310516)، باجراء دراسة بعنوان :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور والتعاون معه باعطائه البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة.

© P. ماسة بركات المحررة

رسمي للداد جدول حسب
المسودة وتزيرة للسيد
فراس عبد الرؤوف طيطي
بالسيرة الملكية

شاكرين لكم حسن تعاونكم

2015/10/3

د. سهير الصباح

مستشارة برنامج الارشاد النفسي والتربوي
دائرة علم النفس
Psychology Dept.
AL-QUDS UNIVERSITY

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ : 2015/10/3

د. جميل / الخسار
ادد اعلامت بموافقتي
كعهد لطلبة فلسطين
صديقاً حارساً
21.10.2015

حضرة السادة / جامعة بيت لحم المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب فراس عبد الرؤوف طيطي ورقمه الجامعي (21310516)، باجراء دراسة بعنوان :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور والتعاون معه باعطائه البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. سهير الصباح
مستشارة برنامج الارشاد النفسي والتربوي
دائرة علم النفس
Psychology Dept.

ملحق رقم (4.6)

كشف بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د. تيسير عبد الله	جامعة القدس
2	د. خضر مصلح	جامعة بيت لحم
3	د. زياد قباجه	جامعة القدس
4	د. سهير الصباح	جامعة القدس
5	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
6	د. عمر الريماوي	جامعة القدس
7	د. نبيل الجندي	جامعة الخليل
8	د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
9	د. نبيلة دقاق	جامعة بيت لحم
10	د. يوسف الطيبي	مديرية التربية والتعليم الخليل

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع الطلبة في الجامعات التقليدية في الضفة الغربية.	77
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس واسم الجامعة.	79
3.3	أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	79
4.3	أفراد عينة الدراسة حسب مكان السكن.	80
5.3	أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.	80
6.3	أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	80
7.3	أفراد عينة الدراسة حسب المستوى دخل الأسرة.	81
8.3	أفراد عينة الدراسة حسب اسم الجامعة	81
9.3	مجالات مقياس الذكاء الانفعالي والفقرات التي تشكل كل مجال.	83
10.3	نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي.	85
11.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع البعد التي تنتمي له الفقرة.	87
12.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للأداة.	88
13.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط مجالات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للمقياس.	89
14.3	نتائج معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لمقياس الذكاء الانفعالي.	90
15.3	توزيع العبارات على مقياس أساليب المعاملة الوالدية بصورته النهائية.	92
16.3	نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومدى تشبع الفقرة على المجال التابعة له.	93
17.3	مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس لأساليب المعاملة الوالدية.	96
18.3	نتائج معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لمقياس أساليب المعاملة الوالدية.	96
19.3	مفتاح المتوسطات الحسابية لسلم الإجابة.	98
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.	101

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إدراك الانفعالات، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	101
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إدارة الانفعالات الذاتية، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	102
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إدارة انفعالات الآخرين، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	103
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال توظيف الانفعالات، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	103
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.	104
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال إثارة الألم النفسي مرتبة ترتيباً تنازلياً.	105
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التفرقة والتمييز في المعاملة مرتبة ترتيباً تنازلياً.	106
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحماية الزائدة مرتبة ترتيباً تنازلياً.	106
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التسلط مرتبة ترتيباً تنازلياً.	107
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسلوب الديمقراطي مرتبة ترتيباً تنازلياً.	107
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال عدم الاتساق "التذبذب" مرتبة ترتيباً تنازلياً.	108
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التذليل الزائد مرتبة ترتيباً تنازلياً.	109
14.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.	110

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
15.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير التخصص.	111
16.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	112
17.4	المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.	113
18.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.	114
19.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.	115
20.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.	116
21.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.	117
22.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (t.test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير التخصص.	119
23.4	جدول (25.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	121
24.4	المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.	122
25.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة.	124

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
26.4	جدول (33.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمكان السكن.	125
27.4	المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير مكان السكن.	127
28.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجامعة.	127
29.4	المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجامعة.	129
30.4	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.	131
31.4	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين مجالات مقياس الذكاء الانفعالي ومجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.	132

فهرس الملاحق:

الصفحة	قائمة الملاحق	رقم الملحق
215-194	قائمة الملاحق	.6
195	عرض أدوات الدراسة للتحكيم	1.6
202	ادوات الدراسة بصورتها النهائية	2.6
203	مقياس أساليب المعاملة الوالدية في صورته النهائية	1.2.6
207	مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية	2.2.6
210	كتب تسهيل المهمة:	3.6
215	كثف بأسماء السادة المحكمين	4.6

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	إقرار
ت	الشكر والتقدير
ث	ملخص الدراسة
12-1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
1	1.1 المقدمة
6	2.1 مشكلة الدراسة
6	3.1 أهمية الدراسة
7	4.1 أهداف الدراسة
7	5.1 أسئلة الدراسة
8	6.1 فرضيات الدراسة
9	7.1 حدود الدراسة
10	8.1 مفاهيم ومصطلحات الدراسة
74-13	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
32-14	1.2 الذكاء الانفعالي
14	1.1.2 تمهيد
15	2.1.2 التعريفات والمصطلحات
16	3.1.2 الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي
19	4.1.2 أهمية الذكاء الانفعالي
22	5.1.2 قياس الذكاء الانفعالي وتحديد
24	6.1.2 قدرات الذكاء الانفعالي
25	7.1.2 خصائص وسمات الأذكاء انفعالياً
26	8.1.2 وسائل تنمية الذكاء الانفعالي
27	9.1.2 التفسير العصبي "الأحيائي" للذكاء الانفعالي
28	10.1.2 الاتجاهات النظرية في الذكاء الانفعالي

الصفحة	الموضوع
52-33	2.2 أساليب المعاملة الوالدية
33	1.2.2 تمهيد
34	2.2.2 تعريف التنشئة الاجتماعية
35	3.2.2 تعريف اساليب المعاملة الوالدية
35	4.2.2 نظريات التنشئة الاجتماعية
40	5.2.2 مؤسسات التنشئة الاجتماعية
52-46	6.2.2 تصنف اساليب المعاملة الوالدية
74-53	3.2 الدراسات السابقة
60-53	1.3.2 المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي
53	1.1.3.2 دراسات عربية تناولت الذكاء الانفعالي
57	2.1.3.2 دراسات أجنبية تناولت الذكاء الانفعالي
70-60	2.3.2 المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية
60	1.2.3.2 دراسات عربية تناولت أساليب المعاملة الوالدية
65	2.2.3.2 دراسات أجنبية تناولت أساليب المعاملة الوالدية
67	3.3.2 دراسات تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي:
98-75	الفصل الثالث الطريقة والإجراءات
76	1.3 تمهيد
76	2.3 منهج الدراسة
76	3.3 مجتمع الدراسة
78	4.3 عينة الدراسة
81	5.3 أدوات الدراسة
82	1.5.3 المتغيرات المستقلة
90-82	2.5.3 مقياس الذكاء الانفعالي
96-90	3.5.3 مقياس أساليب المعاملة الوالدية
97	6.3 متغيرات الدراسة
97	7.3 إجراءات الدراسة
98	8.3 المعالجة الإحصائية

الصفحة	الموضوع
132-99	الفصل الرابع نتائج الدراسة
100	1.4 التمهيد
100	2.4 أسئلة الدراسة
100	1.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول
104	2.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني
132 - 110	3.4 فرضيات الدراسة
110	1.3.4 الفرضية الأولى
111	2.3.4 الفرضية الثانية
112	3.3.4 الفرضية الثالثة
113	4.3.4 الفرضية الرابعة
115	5.3.4 الفرضية الخامسة
116	6.3.4 الفرضية السادسة
117	7.3.4 الفرضية السابعة
119	8.3.4 الفرضية الثامنة
120	9.3.4 الفرضية التاسعة
123	10.3.4 الفرضية العاشرة
125	11.3.4 الفرضية الحادية عشر
127	12.3.4 الفرضية الثانية عشر
130	13.3.4 الفرضية الثالثة عشر
155-133	الفصل الخامس مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
135	1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول
136	2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني
157-137	3.1.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة
137	1.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى
138	2.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية
139	3.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
140	4.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

الصفحة	الموضوع
141	5.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
142	6.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة
143	7.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة
145	8.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة
146	9.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة
147	10.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة
148	11.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر
149	12.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر
150	13.3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر
156	التوصيات
158	المقترحات
170-159	قائمة المراجع
160	المراجع العربية
170	المراجع الأجنبية
189-171	قائمة الملاحق
193-190	فهرس الجداول
194	فهرس الملاحق
198-195	فهرس المحتويات