عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم

ليلى محمد سمير حامد نموره

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1442 هـ / 2020م

واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم

إعداد

ليلى محمد سمير حامد نموره

بكالوريوس تربية خاصة من جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

المشرف: د. أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس –فلسطين

1442 هـ - 2020م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم

اسم الطالب: ليلى محمد سمير حامد نموره

الرقم الجامعي: (21812413)

المشرف: د. أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 28 / 2020/12م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

رئيس لجنة المناقشة: د. أميرةالريماوي التوقيع.....

ممتحن داخلي: د. أشرف محمد أبو خيران التوقيع.....

ممتحن خارجي: د. عمر الريماوي التوقيع.....

القدس – فلسطين

1442 هـ - 2020م

الإهداء

أهدي رسالتي إلى أمي التي كلما مالت بي الأيام هرولتُ إليها لتجعلها تستقيم بدعائها .. تلك التي كلما أظلمت بوجهي الدروب ربتت على كتفي فأنارتها بعطفها ..

وإلى أبي الذي أطلب منه نجمة فيأتيني جالباً لي قمراً .. ذلك الذي جنتي بين كتفيه أبي يا أغلى وأوفى الأصدقاء ..

إلى أخواتي صُويحِبات روحي وأخي حصني المتين وسكنُ فؤادي .... ..إلى أبناء أخوتي شقائق نعمان تحلو وتكبر في قلبي وعيني... ...

أهديها لكل من علمني حرفاً ..

إلى كل الأصدقاء الصدوقين الذين لم تبدلهم مسافة ولا تغير صدق طبائعهم ظروف .. إلى كُل من مر في دربي وابتسم .. إلى كل عزيز على نفسي وكل من لي في نفسه معزة.. أهديكم عملي هذا .

الباحثة: ليلى محمد سمير حامد نموره

الإقرار

أُقر أنا معد الرسالة، أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأَنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأَن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: ليلى نموره

الاسم : ليلى محمد سمير حامد نموره

التاريخ: 28/ 12/ 2020 م

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر والعرفان من الدكتورة والمربية الفاضلة التي شرفتني بالإشراف على هذه الرسالة الدكتورة أميرة الريماوي التي لم تبخل عليَّ بعلمها وسعة صدرها.

وأتقدم بموفور الشكر والاحترام للدكتور أشرف أبو الخيران والدكتور عمر الريماوي لتفضلهما بالموافقة على مناقشة الرسالة وتقديمهما التوجيهات البناءة والقيمة، كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل من مد يد العون والمساعدة وأسدى لي النصح والتوجيه.

الباحثة: ليلى محمد سمير حامد نموره

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم والكشف فيما إذا كان هذا الواقع يختلف باختلاف (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة، والمديرية)، وبلغ مجتمع الدراسة (64) معلماً ومعلمة غرفة مصادر، وعينة الدراسة (51) معلماً ومعلمة غرفة مصادر باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

ولجمع المعلومات أعدت أداتان واحدة لرصد واقع أساليب التعزيز المستخدمة والثانية للذكاء العاطفي وقد تحقق لهما دلالات صدق وثبات مقبولة.

وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الأداة الأولى جاءت بدرجة متوسطة، وعلى المجالات بلغت كما يلي: بدرجة كبيرة كل من: (المعززات الاجتماعية، والمعززات الغذائية) وبدرجة متوسطة كل من (المعززات التعاقدية، والمعززات النشاطية، والمعززات المادية، والمعززات الرمزية) وأما على الأداة الثانية فكانت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة للذكاء العاطفي بدرجة كبيرة.

كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في واقع استخدام أساليب التعزيز تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، لصالح ماجستير فأعلى، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (أقل من (5) سنوات)، ولمتغير جنس المدرسة لصالح مدارس الإناث)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع استخدام أساليب التعزيز تبعاً لمتغيري (التخصص، والمديرية).

أما على صعيد مقياس الذكاء العاطفي فقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، لصالح الفئة (أقل من (5) سنوات))، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، والتخصص، وجنس المدرسة، والمديرية).

وأخيرا أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم.

وفي ضوء هذه النتائج يوصى بعقد دورات تأهيلية تدريبية في أساليب التعزيز الإيجابية، وبأهمية توظيف الذكاء العاطفي في تحديد أسلوب التعزيز الأمثل لطالب غرف المصادر.

The reality of using reinforcement methods among teachers of resource rooms in Hebron governorate and its relationship to emotional intelligence for them.

By:LailaNamoora

Supervision: Dr. Amira Rimawi

Abstract:

The study aimed to identify the reality of using reinforcement methods among teachers of resource rooms in Hebron governorate and its relationship to emotional intelligence for them and to reveal whether this reality differs according to (academic qualification, specialization, years of experience, school gender, and directorate). The study population consisted of (64) resource room teachers, and the study sample contained (51) teachers of resource room using the relational descriptive approach .

To collect the information, two instruments were prepared, the first one to monitor the reality of the methods of reinforcement used, and the other for emotional intelligence .Validity and reliability have been verified .

The results showed that the total score of the arithmetic averages of the responses of the respondents to the first instrument was medium, and on the domains, it reached as follows: High degree to all of the society reinforces, and the nutritional reinforcements (with a medium degree each of (contractual reinforces, activity enhancers, material reinforces, and symbolic reinforces). As for the second instrument, it was Arithmetic averages of the overall score of the respondents' responses to emotional intelligence to a large extent.

The results also showed statistically significant differences in the reality of using reinforcement methods according to the variable (academic qualification, in favor of a master's degree or higher, and to the variable of years of experience in favor of the category (less than (5) years), and the school gender variable in favor of female schools). However, there are no statistically significant differences, in reality of using reinforcement methods according to the two variables (specialization and directorate).

As for the emotional intelligence scale, the results showed statistically significant differences according to the variable (years of experience, in favor of the group less than (5) years), and there were no statistically significant differences according to the variable, (educational qualification, specialization, school sex, and directorate).

Finally, the results showed the existence of a statistically significant correlation between the reality of using reinforcement methods among resource room teachers in Hebron governorate and their emotional intelligence .

In light of these results, the researcher recommends holding qualifying training courses in positive reinforcement methods, and the importance of employing emotional intelligence in determining the optimal reinforcement method for resource room students.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1المقدمة:

يعد الاهتمام بالطفولة من المؤشرات الإيجابية على تطور المجتمعات وتطلعها لمستقبل زاهر باعتبار أن طفل اليوم هو شاب المستقبل الذي يعول عليه في مختلف الأصعدة، وبما أن الطفولة فترة نمو وتطور فهي جد حساسة، حيث لا ينمو جميع الأطفال بنفس الوتيرة السليمة و العادية، فالكثير منهم يعاني من مشاكل سلوكية واضطرابات نفسية تعرقل هذا السير العادي للنمو (البدري، 2008).

تعد التربية الخاصة من الميادين التي حظيت باهتمام واسع في بدايات القرن العشرين في المجتمعات المختلفة على خلاف القرون السابقة, فقد أصبح مقياس تقدم الأمم هو الاهتمام بالرعاية الصحية والطبية والخدمات التي تقدمها المجتمعات لفئات التربية الخاصة (ناصر الدين، 2008).

تتجلى مظاهرالاهتمام بالتربية الخاصة في فلسطين، بإصدار قانون حقوق الأشخاص ذوي الاعاقة رقم (4) عام 1999م الذي ينص على ضرورة تقديم الخدمات والتسهيلات البيئية والاجتماعية والتعليمية والتأهيلية وتوفير كافة الاحتياجات الضرورية لوصول الشخص ذي الإعاقة لأقصى ما تسمح به قدراته وإمكاناته في الاعتماد على الذات (أبو سباع، 2017).

ولما كان لمجال التعليم أهمية عالية في الاهتمامات وتقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة، فقد بدأ العمل على افتتاح غرف المصادر داخل المدارس الحكومية عام 1997 م، تطبيقاً لمشروع الدمج حيث تقدم فيها الخدمات التربوية والأكاديميةللفئات المختلفة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالإضافة إلى صعوبات التعلم, والتأخر الدراسي كل حسب حاجاته وتقدم الخدمات بشكل جزئي فيتم دمج

الطالب داخل الصفوف العادية، ويتم تقديم خدمات التربية الخاصة له من خلال حصة أو حصتين يومياً(وزارة التربية والتعليم العالي، 2008: 15).

تقدم خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر وفق خطة تربوية خاصة لكل طالب وفق احتياجاته وقدراته وتشمل حاجاته الأكاديمية في اللغة العربية والحساب والقدرات تحدد من خلال نموذج تقييم يقوم به معلم غرفة المصادر (ملحم, 2020).

تقدم خدمات تربوية مختلفة لطلبة غرف المصادروتستخدم العديد من أساليب التعزيز لتدعيم السلوكيات المرغوبة وتقليل السلوكيات المرفوضة ومن المهم اختيار وسيلة التعزيز الملائمة لكل طالب حسب احتياجاته لتقديم وسيلة التعزيز الفعالة لتحقيق الأهداف (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014: 20).

ويقع على عاتق معلم غرفة المصادر الاهتمام بالطلبة في جميع النواحي وليس النواحي الأكاديمية فقط، فمن الأفضل أن يتمتع معلم غرفة المصادر بدرجة من الذكاء بشكل عام، والذكاء العاطفي بشكل خاص،ليتمكن من التواصل بشكل فعال مع الطلبة والمحيط المدرسي من حوله، من يمتلك مستوى ذكاء عاطفي عال يمتلك قدرة في التعرف على عواطفه الشخصية, ويتمكن من السيطرة على سلوكه وضبطه وإدارة مشاعره الخاصة, وإدارة مشاعر الآخرين, وفهمها بشكل سليم، وإدراك تأثيرها على من حوله،وكلما زادت مهارات الذكاء العاطفي أدى إلى وجود علاقات شخصية فعالة وناجحة بشكل أفضل (مبيض، 2003).

2.1 مشكلة الدراسة:

نظراً لعمل الباحثة في وزارة التربية والتعليم كمعلمة لغرف المصادر، فقد لاحظت أن الطلبة بحاجة لأساليب تعزيز مبتكرة وجديدة، وتطوير أساليب التعزيز الموجودة ودعمها، وتمكين معلمي غرف المصادر من هذه الأساليب بما يناسب طلبة غرف المصادر، وتفعيل الذكاء العاطفي لدى معلمي

غرف المصادر من خلال التواصل العميق مع الطلبة والاهتمام بمشاعرهم, وملاحظة لغة الجسد وعلامات الاتصال غير اللفظي لتحديد الحاجات النفسية والعاطفية لدى الطلبة، واختيارأسلوب التعزيز المناسب لكل طالب وفق الحاجات المحددة لتحقيق أكبر قدر من الأهداف، فجاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم.

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل.
2. الكشف عن الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل.
3. الكشف فيما إذا كان واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل يختلف باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة، والمديرية).
4. الكشف فيما إذا كان الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل يختلف باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة، والمديرية).
5. الكشف فيما إذا كان هناك علاقة بين واقع استخدام أساليب التعزيز المستخدمة والذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل .

4.1 أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة بالأسئلة التالية:

السؤال الأول :

ما واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل ؟

السؤال الثاني :

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل باختلاف (المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, وجنس المدرسة, والمديرية)؟

السؤال الثالث:

ما الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل؟

السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل باختلاف (المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, وجنس المدرسة, والمديرية)؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم؟

5.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

الفرضية الصفرية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

الفرضية الصفرية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية الصفرية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

الفرضية الصفرية الحادية عشر:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم.

6.1 أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة النظرية:

1- البحث في أساليب التعزيز وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل، بما يعود بمردود إيجابي على طلبة غرف المصادر.

2- استكمال الدراسات السابقة ذات العلاقة، كون هذه الدراسة تعد من الدراسات النادرة حول هذا الموضوع حسب علم الباحثة.

3- تعتبر هذه الدراسة إثراء للميدان التربوي والتعليمي في مجال التربية الخاصة.

4- تفتح آفاق جديدة أمام الباحثين في هذا المجال.

5- إثراء المكتبة الفلسطينية بمعلومات جديدة وقيمة في مجال الدراسة.

أهمية الدراسة التطبيقية:

1- تقديم دراسة في مجال التربية الخاصة حول أساليب التعزيز وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر.

2- إعداد دراسة بمتغيرات تفيد ذوي التخصص من معلمي غرف المصادر تعود بمردود إيجابي على طلبة غرف المصادر.

3- تقديم توصيات ومقترحات من خلال النتائج يمكن أن تساعد أصحاب القرار حول أهمية وجود غرف المصادر من عدمه.

4- يستفيد منها المعلمون في التعرف إلى أهمية توظيف الذكاء العاطفي لديهم في اختيار أساليب التعزيز المستخدمة في غرف المصادر في محافظة الخليل.

7.1 حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل.
- **الحدود المكانية:** مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020-2021م.
- **الحدود المفاهيمية:** تتحدد نتائج الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.
- **الحدود الإجرائية:** تم إجراء الدراسة في حدود مجتمع الدراسة، والأداتين المستخدمتين، والطرق والأساليب الإحصائية.

8.1 مصطلحات الدراسة:

أساليب التعزيز اصطلاحاً: هي عملية تقديم مثير مرغوب فيه، أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه مباشرة مما يزيد من احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه (ناصر الدين، 2008: 18).

أساليب التعزيز إجرائيا:الدرجة التي يحصل عليها المعلم/ة في أداة الدراسة.

غرف المصادر اصطلاحاً: هي صفوف ملحقة بالمدارس ومتخصصة بالطلبة ذوي الاعاقة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة، ويتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف

العادية وفي نفس المدرسة مع الطلبة أقرانهم ويساعد ذلك على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم (كوافحة، 2003: 23).

محافظة الخليل: هي مدينة تقع جنوب فلسطين، يقدر عدد سكانها بحوالي مليون نسمة، وتضم أربعة مديريات للتربية والتعليم، (جنوب الخليل، والخليل، وشمال الخليل، ويطا).

الذكاء العاطفي اصطلاحاً: القدرة التي يمتلكها الفرد في التعرف على عواطفه الشخصية، وفهمها بشكل سليم، وإدراك تأثيرها على من حوله، من يمتلك مستوى ذكاء عاطفي عال يتمكن من السيطرة على سلوكهم وضبطه وإدارة مشاعرهم الخاصة, وإدارة مشاعر الآخرين, وكلما زادت مهارات الذكاء العاطفي أدى إلى وجود علاقات شخصية فعالة وناجحة بشكل أفضل (الأسطل، 2010: 20).

الذكاء العاطفي إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم/ة في أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لهذه الدراسة، من حيث أساليب التعزيز، وأنواع المعززات، واختيارها بالطرق المناسبة، والفرق بين التعزيز والرشوة، وغرف المصادر ومفهومها، وطلبتها، وأهميتها، وأهدافها، وآلية العمل في هذه الغرف، والذكاء العاطفي ومفهومه، وعوامله، وأنواعه، ومكوناته، ومهارات التفكير، وصفات الإنسان الذي عاطفياً، والدراسات السابقة العربية والأجنبية وخلاصة هذه الدراسات والتعقيب عليها.

1.2 الإطار النظري:

يشمل الإطار النظري المحاور التالية: أساليب التعزيز, معلم غرف المصادر, الذكاء العاطفي.

أساليب التعزيز:

مفهوم التعزيز:

التعزيز لغة: جاء في لسان العرب: عزز: العزيز: من صفات الله عز وجل وأسمائه الحسنى, قال الزجاج: وهو الممتنع فلا يغلبه شيء.. وتعزز الرجل: صار عزيزاً, وهو يعتز بفلان واعتز به وتعزز: تشرف، وعز علي يعز عزا وعزة وعزازة: كرم, وأعززته: أكرمته وأحببته ... وعزز فلاناً أو غيره: قواه, دعمه, شدده, جعله عزيزاً ...وجاء في التنزيل العزيز: "إذ أرسلنا إليهم اثنين فكذبوهما فعززنا بثالث " يس الآية 14، فعزز موقعه: عضده قواه (القبلي, 2014: 10).

اصطلاحاً: جاء في معجم المصطلحات التربوية: التعزيز هو ما يعقب الاستجابة أو السلوك من أثار, منها ما هو مرضٍ أو مريح أو مقنع أو مشبع, فيقال أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجب, ومنها ما

هو غير مرض أو مؤلم, منفر أو سالب, فيقال له أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سلبي، المكافأة ميسرة للتعليم, بينما يكفي العقاب في بعض الأحيان لما يراد إبطاله وتعديله من سلوك (الجهوية, 2009: 119).

عرف الحسين (2004) التعزيز على أنه: المثير الذي يؤدي إلى تكرار حدوث السلوك المرغوب فيه، التعزيز يعني عملية تثبيت السلوك المستهدف وزيادة احتمال تكراره في المستقبل, بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوث السلوك المستهدف.

ويضيف أن وظيفة التعزيز لا تتوقف على زيادة احتمالات تكرار السلوك المستهدف في المستقبل, فالتعزيز يجود لدى الفرد مفهوم الذات ويحسنها ويستثير الدافعية, كما يقدم تغذية رادعة بناءة تغذية راجعة بناءة.

يعرف القبلي (2014) التعزيز وظيفياً من خلال ما يترتب من نتائج على السلوك, فإذا أدت توابع السلوك إلى زيادة احتمال حدوثه في المستقبل تكون هذه التوابع معززة ويسمى ما حدث تعزيزاً, يكون التعزيز قد حدث إذا عمل ما بالفعل على تقوية السلوك، فالمعيار الوحيد للحكم على كون الشيء معززاً أو لا هو تجربته وملاحظة نتائجه على السلوك, فالمعزز هو الشيء الذي يقوي السلوك, فإذا لم يؤدي إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزاً.

إن تعريف التعزيز لم يشر إلى كون توابع السلوك أشياء مرغوبا بها, فالتعزيز لا يحدث بمجرد إعطائنا الفرد شيئاً نتوقع أنه يرغب به, ولكن يمكن القول أن التعزيز يكون قد حدث إذا كان فعلاً أدى إلى تقوية السلوك, فالتعزيز يعرف بعد حدوثه فقط, لا يحدث التعزيز إلا إذا أدى المثير الذي حدث بعد السلوك المستهدف إلى تقويته, فمن الخطأ القول " لقد قمت بتعزيز فلان فوجدت أن التعزيز لم ينجح معه " وذلك لأن التعزيز هو عملية تقوية السلوك المستهدف فإذا لم يؤد ما فعلناه إلى تقوية السلوك

المستهدف فهو ليس تعزيزاً أصلاً, ربما لم تستطع تحديد المعزز المناسب للشخص أو ربما لم نراع العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز (الخطيب, 2003).

يوصف الزليطي (2016) التعزيز في كتابه بأنه العملية التي تقوم بها الخبرة بتغيير السلوك ويعني ذلك أن التعزيز هو المحور الرئيس في تفسير السلوك في البيئة الطبيعية وهو يعود إلى الخبرة التي تغير الضبط البيئي للسلوك, وفي التحليل التجريبي يتم دراسة السلوك بظروف محكمة الضبط في المختبرات حيث يتم تحديد كافة المتغيرات التي تضبط السلوك وتقاس أثاراها أيضاً في الاشتراط الإجرائي يتم تعزيز سلوكاً معيناً بهدف تقويته وجعله أكثر قوة, وبذلك فإن التعزيز يعني العملية التي تقوي نتائجها احتمالية ظهور السلوك مرة أخرى, فالمعززات بنوعيها الايجابي والسلبي تؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور الاستجابة المرغوب فيها, التعزيز: هو عملية تقديم مثير مرغوب فيه أو إزالة مثير غير مرغوب فيه مباشرة بعد حدوث السلوك من أجل زيادة احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه.

الاستخدام الفعال للتعزيز:

تحدث الخطيب، والعديدي (2012) في كتابهما تعديل السلوك عن مجموعة من العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز:

أولاً: فورية التعزيز: تقديم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك من العوامل المهمة في زيادة فاعلية التعزيز, ممكن أن تحدث سلوكيات غير مرغوبة في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك وتقديم المعزز متأخراً, وحتى يتم تفادي ذلك من الممكن إعطاء الفرد معززات رمزية أو الثناء بهدف الإيحاء أن التعزيز قادم.

ثانياً: ثبات التعزيز: من المهم أن يتم استخدام التعزيز بشكل منظم وفقاً لمعايير معينة, فلا يجب أن يتصف التعزيز بالعشوائية وأن لا نكتفي بتقديم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك. يقدم التعزيز على

مراحل وفق شكلين, بشكل متواصل عند مرحلة اكتساب السلوك، وبشكل متقطع عند مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك.

ثالثاً: كمية التعزيز: تحدد فعالية التعزيز بكمية التعزيز التي تعطى للفرد, كلما كانت كمية التعزيز أكبر كلما زادت فاعلية التعزيز, وذلك ضمن حدود معينة.

رابعاً: مستوى الحرمان والإشباع: يعد مستوى الحرمان والإشباع عامل مهم في فعالية التعزيز, فكلما كان حرمان الفرد أكبر كلما زادت فعالية التعزيز.

خامساً: درجة صعوبة السلوك: من المهم أن يكون التعزيز المقدم للفرد مناسب لدرجة السلوك, فمن غير الملائم أن نقدم للشخص تعزيز قليل مع سلوك معقد, ويجب أن لا يؤدي التعزيز الكثير إلى الإشباع.

سادساً: التنويع: التنويع والتشكيل في استخدام معززات مختلفة يعد أكثر فعالية من استخدام معزز واحد, كذلك الأمر في استخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه.

سابعاً: التحليل الوظيفي: من المهم دراسة وتحليل الظروف البيئية التي يعيش فيها الشخص لتحديد احتمالات التعزيز الموجودة في بيئته, وبذلك يتم تعميم السلوك المكتسب ضمن المعززات البيئية الموجودة في بيئته الطبيعية.

ثامناً: الجدة: استخدام أشياء غير مألوفة وجديدة, فالشيء الجديد غالباً ما يكتسب ميزة التعزيز.

أنواع التعزيز

وصف سكينر (Skener) ثلاثة أنواع رئيسة للتعزيز تؤثر بسلوكياتنا بشكل ملحوظ (ناصف، 1983).

النوع الأول: يتم فيه تعزيز السلوك المرغوب فيه بشكل مستمر أي في كل وقت يحدث فيه السلوك وفي هذا النوع تختفي الاستجابة أو تنطفئ تدريجياً عند توقف التعزيز, يستخدم التعزيز المستمر في بداية تقوية وتطوير سلوكيات معينة.

النوع الثاني: التعزيز النسبي: ويحدد هذا النوع من التعزيز بعدد من الاستجابات المناسبة والتي يصدرها الكائن, ويعتبر التعزيز النسبي أكثر فاعلية في عملية الاحتفاظ بالسلوك المرغوب حيث أن التعزيز المستمر فعال ومؤثر في تطوير وتقوية السلوك.

النوع الثالث: التعزيز المتقطع: ويتم تقديمه وفق قواعد ثابتة ومتغيرة، وهنا يقدم التعزيز بعد فترة معينة بغض النظر عن ظهور الاستجابة المرغوبة أو عدم ظهورها.

وقد تحدث الحسين (2004) إلى وجود نوعين من التعزيز هما:

النوع الأول: التعزيز الايجابي: وهو تقديم مثير مرغوب فيه يؤدي إلى تكرار حدوث السلوك المرغوب فيه, وهنا يتم تقوية السلوك وزيادة تكرار حدوثه مرة أخرى.

النوع الثاني: التعزيز السلبي: وهنا يتم إزالة مثير غير مرغوب فيه من أجل تقوية السلوك المرغوب. وهنا وجب الانتباه إلى اختلاف التعزيز السلبي عن العقاب، حيث أن التعزيز السلبي عكس العقاب تماماً حيث أن العقاب الايجابي يكون بتعريض الكائن الحي لمثير إجرائي مؤلم بعد حدوث السلوك

الغير مرغوب فيه يؤدي إلى إضعاف السلوك غير المرغوب فيه أما بالنسبة للعقاب السلبي يكون بسحب مثير مرغوب فيه بعد حدوث سلوك غير مرغوب فيه لإضعاف السلوك الغير مرغوب فيه.

تحدث جرادي (2019) في دراسته أن علماء النفس قد قاموا بتقسيم المعززات بناءً على أسس التعلم أو آلية اكتسابها للمميزات التعزيزية إلى معززات شرطية وغير شرطية. فالمعززات غير الشرطية لا تتطلب خبرة من قبل الشخص حتى تؤثر على سلوكه, فهي مثيرات بطبيعتها تقود إلى تدعيم السلوك, لا تحتاج إلى خبرات تعليمية سابقة, تلبي الحاجات البيولوجية للإنسان كالأكل والشرب والراحة فهذه المعززات لا تحتاج من الإنسان تكويناً لمعرفة أثارها, فقد سميت غير شرطية: لأنها لا تشترط الخبرة في بلوغها درجة التعزيز. المعززات الشرطية هي المثيرات التي تلحق السلوك وتحتاج إلى خبرة المتعلم لاكتساب التعزيز, وتسمى بالمعززات الثانوية, فالمال والعلامات والجوائز والشهادات والرتب الوظيفية غيرها كلها تعد معززات ثانوية، لأنها لا تؤدي وظيفة التعزيز إلا إذا كان للفرد خبرة فيها, وعدت هذه المعززات شرطية لأنها تشترط الخبرة لمعرفة أثارها لتكون مثيراً للتعزيز.

وتحدث الخطيب (2003) عن المعززات الطبيعية والمعززات الصناعية،فالمعززات الطبيعية: هي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك،فمثلاً في غرفة الصف تمثل ابتسامة المعلم للطالب وثناؤه على إجاباته الصحيحة معززات طبيعية ذات تأثير بالغ على سلوكه, أما إعطاء المعلم للطالب نقاطاً يمكن أن يستبدل بها فيما بعد أشياء معينة يحبها فهذا تعزيز اصطناعي, بالرغم من أن الكثير من السلوكيات المقبولة تستمر بالحدوث نتيجة للمعززات الطبيعية, إلا أن هناك حالات كثيرة لا تعمل فيها التوابع الطبيعية على تقوية السلوك المناسب, فثناء المعلم على الطفل عند تأديته لسلوك مرغوب فيه قد لا يعني الكثير له خاصة في مراحل التدريب الأولى، ففي هذه الحالات لابد من البحث عن مثيرات معززة ذات فعالية وتأثير في السلوك. بغض النظر عن كونها طبيعية أو اصطناعية, إلا أن المبدأ

العام في تعديل السلوك هو ضرورة استخدام المعززات التي تحدث تقليدياً في البيئة الطبيعية وهذا يعتمد على الفرد وسلوكه وظروفه.

وتحدث القبلي(2014) عن جداول التعزيز وذلك من أجل تنظيم مواعيد تقديم التعزيز بالإضافة إلى تحديد الاستجابات التي سيتم تعزيزها، وقد قسمت جداول التعزيز إلى جداول التعزيز المتواصلة وتعني تقديم المعزز في كل مرة يحدث فيها السلوك وهنا يستخدم بشكل فعال في مرحلة اكتساب السلوك المرغوب ويكون الهدف مساعدة الفرد في اكتساب سلوك جديد، وجداول التعزيز المتقطعة ويتم فيها تعزيز السلوك في بعض الأحيان ويستخدم في مرحلة المحافظة على السلوك المكتسب, فكلما كان تقديم التعزيز بشكل متقطع زادت احتمالية استمرارية السلوك, دون أن يكون حدوث التعزيز نادراً جداً فهنا سيكون من الصعب علينا المحافظة على استمرارية السلوك المستهدف.

أنواع المعززات:

المعززات الغذائية: تشتمل المعززات الغذائية على جميع أنواع الطعام والشراب التي يرغبها الشخص, للمعززات الغذائية فاعلية بالغة في السلوك إذا ما تم إعطاؤها للشخص مرتبطاً بقيامه بالسلوك المرغوب وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام المعززات الغذائية في تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة، من ناحية أخرى يعترض الكثيرين على استخدام المعززات الغذائية كونها غير مقبولة أن يكون تعديل السلوك مرهوناً بحصول الفرد على ما يرغب أو يحب من الطعام والشراب للقيام بالسلوك المستهدف من أجل نجاح البرنامج العلاجي، وتواجه المعالج عند استخدام المعززات الغذائية مشكلة أساسية وهي الإشباع، وتعني فقدان المعزز لأهميته عند استهلاك الشخص كمية كبيرة من المعزز ومن الممكن التغلب على مشكلة الإشباع من خلال: استخدام أكثر من معزز واحد, تجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه, إقران المعزز بمعززات اجتماعية (بطرس, 2012).

المعززات المادية: تمثل المعززات المادية جميع الأشياء التي يرغب الفرد في الحصول عليها من ألوان وألعاب وكراسات تلوين وأقلام ..... , بالرغم من فاعلية المعززات المادية إلا أن هناك من اعترض على استخدامها حيث أن المعززات المادية تعتبر مكلفة مادياً عند استخدامها على المدى الطويل أو تقديمها لعدد كبير من الأطفال، وهو ما يجعل صعوبة تقديمها بشكل مستمر, كما أن تقديم معززات خارجية للشخص مقابل سلوك مستهدف يعتبره البعض رشوة من قبل المعالج (القبلي, 2014).

المعززات النشاطية:هي عبارة عن أنشطة معينة يسمح للفرد القيام بها عند قيامه بالسلوك المستهدف كأن يسمح للطفل بمشاهدة برنامجه التلفزيوني المفضل بعد ترتيب غرفته، وتعتبر المعززات النشاطية أكثر قبولاً من المعززات المادية والمعززات الغذائية، ففي هذا النوع من المعززات نادراً ما يحدث الإشباع (الخطيب, 2003).

المعززات الاجتماعية: لهذا النوع من المعززات حسنات كثيرة حيث أنها تعتبر مثيرات طبيعية, من النادر أن تؤدي إلى الإشباع, كما أنه بالإمكان تقديمها بعد السلوك مباشرة، مثل الابتسام, المدح, الثناء, الانتباه, التقبيل .... أشارت دراسات عديدة بأن انتباه المعلم هو أقوى المتغيرات التي تؤثر في سلوك الطلبة سواء كان لفظي كالتعبير لفظياً بالإعجاب والتقدير والمحبة أو غير لفظي كالابتسام والنظر بإعجاب، ومن أشكال الانتباه التي يجب أنتتنبه إليها: الانتقاد، والنظرات الغاضبة، والتوبيخ، وبهذا لا يمكن أن نصنفها ضمن المثيرات الايجابية أو السلبية إلا بعد أن يتم تحليل نتائجها على السلوك (الخطيب, 2003).

المعززات الرمزية:هي عبارة عن رموز يتم استبدالها بمعززات أخرى تعطى للفرد عند قيامه بالسلوك المستهدف مثل النقاط, الكوبونات, النجوم (بطرس, 2012).

التعاقد السلوكي: هو اتفاقية مكتوبة توضح العلاقة بين ما سيؤدي الفرد والمكافأة التي سوف يحصل عليها في حال تأديته المهمة المطلوبة, وذلك ضمن شروط عن طريق التفاوض بين الفرد والمعالج حيث يتعهد فيه الطرف الأول بتأدية سلوك معين، ويتعهد فيه الطرف الثاني بتعزيز ذلك السلوك ضمن الشروط المتفق عليها، والعقد السلوكي يحتوي على عنصرين أساسين هما: المهمة المطلوب تأديتها من الشخص, والمكافأة التي سوف يحصل عليها عند تأديته لتلك المهمة, ويجب أن يحتوي التعاقد السلوكي على وصف كامل للسلوك الحالي بطريقة إجرائية، ووصف إجرائي للسلوك، أو الهدف من العلاج (الزليطي, 2016).

اختيار المعززات المناسبة:

تحدث حمدان (2001) إلى مبادئ عامة لاستخدام المعززات: تركيز المعالج على تقديم المعززات الاجتماعية, أن يعتدل المعالج في تقديم المعززات, إقران معزز بأخر, أن يتم استعمال المعززات الرمزية, تعميم المواقف السلوكية الأخرى.

إن اختيار معزز مناسب يعتمد على عدة عوامل، فالمعيار الوحيد للحكم على فاعلية أو نجاح المعزز المختار بتجربته وملاحظة نتائجه على السلوك المستهدف، فإذا لم يؤدي المعزز إلى تقوية السلوك فهو ليس معززاً, كما أن ما يعزز شخص معين ليس بالضروري أن يعزز شخص أخر, وما هو ايجابي لشخص معين في ظرف معين قد لا يكون ايجابي لنفس الشخص في ظرف أخر، هناك عدة طرق لتحديد المعززات المناسبة المحتملة للفرد الواحد:

1. أسال الشخص عما يحبه:

إن لهذه الطريقة فائدة في زيادة رغبة الفرد في المشاركة في برنامج العلاج, وتكمن هذه الطريقة في سؤال الفرد عما يحب, ماذا يحتاج؟ كيف من الممكن أن أسعدك؟ ويمكن تقديم

الأسئلة بشكل مباشر أو على شكل أسئلة كتابية, كما يمكن أيضا سؤال الأشخاص المهمين في حياته.

2. لاحظ التشخيص:

يمكن أن يحصل معدل السلوك على معلومات تفييده في اختيار المعززات التي تبدو مناسبة للفرد من خلال ملاحظة سلوكه، ونتائج ذلك على السلوك في مختلف الأوضاع, كذلك يمكن التعرف على النشاطات المحببة له من خلال الملاحظة المباشرة السلوك.

3. اعرض على الشخص عينات من المعززات المحتملة:

من الطرق المستخدمة في تحديد المعززات المناسبة للشخص هي قيام المعالج بتعريض الفرد لاختبار عينة منها, وهنا كأننا نقول للفرد جرب الشيء قد يعجبك.

4. قابل الشخص:

من الطرق المستخدمة والشائعة لتحديد المعززات المحتملة هي المقابلة, وهنا يقوم معدل السلوك بعمل مقابلة حتى يتعرف على الأشياء والأشخاص والأماكن التي يحبها الطفل مع الطفل ووالديه ومعلميه (الخطيب, 2003).

الفرق بين التعزيز والرشوة

لا يأتي التعزيز عادة في مقدمة السلوك بل يكون كمكافأة معنوية في نهاية العمل, فإذا قدم التعزيز للطفل قبل إنجاز العمل المطلوب, فلا يكون هناك سبب للطفل للقيام بالعمل المطلوب منه, عادة قوة التعزيز تظهر بعد إنجاز السلوك المستهدف. فإذا قدمنا التعزيز للطفل قبل إنجاز العمل المطلوب منه فلن يرغب الطفل في إنهاء المهام المطلوبة منه وهذه هي الرشوة وهي سوء استعمال قوة التعزيز (بطرس, 2012).

غرف المصادر:

يعد ميدان التربية الخاصة من الميادين الحديثة نسبياً حيث بدأ الاهتمام بالتربية الخاصة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين, واعتبر عدم الاهتمام بهذا الميدان مصدراً من مصادر التخلف (الشمري, 2017).

بدأ الاهتمام في مجال التربية الخاصة وبخاصة غرف المصادر في فلسطين في النصف الأخير من القرن الماضي، وذلك ضمن جهود اتحاد المعاقين والمؤسسات الرسمية والأهلية, حيث تم تنفيذ القانون داخل الوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة ووازرة التربية والتعليم, التي تبنت المادة (رقم 10البند الثالث) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والذي ينص على" ضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالمرافق التربوية والتعليمية والجامعات ضمن إطار المناهج المعمول بها في هذه المرافق, وتوفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها, وتوفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة, وتوفير التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة للمعوقين حسب احتياجاتهم, وإعداد كوادر مؤهلة تربوياً لتعليم المعوقين كل حسب حاجته" (الخطيب، 2018).

اهتمت وزارة التربية والتعليم العالي بالطلبة ذوي الإعاقة كثيراً, فقد تبنت عام 1995م عدة برامج كالتعليم الجامع أو الشامل, برامج مركز المصادر, برامج غرف المصادر, حيث تم إنشاء 36 غرفة مصادر موزعة على 18 مديرية تربية وتعليم في فلسطين, وفي العام (2009م) بلغ عددها (50) غرفة، وفي العام (2019م) بلغ عددها (256) غرفة وفق سجلات وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014: 12).

مفهوم غرف المصادر:

عرف ليدل (Liddell): هي تلك الغرف الملحقة بالمدرسة العادية, وتحتوي وسائل تعليمية و خدمات تربوية, الهدف منها مساعدة الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية في تخطي تلك الصعوبات التي يواجها أولئك الطلبة, تقدم هذه الخدمات من قبل معلمة مختصة, يساعدون الطلبة على تخطي هذه الصعوبات, وبعد انتهاء التدريب يعود الطلبة إلى الصف العادي (ملحم, 2020).

كما عرفتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008: 9): أنها غرف صفية تكون ملحقة في المدارس العادية, تجهز بأدوات لازمة من وسائل وألعاب تربوية وتعليمية وأثاث مناسب, يعمل فيها معلم التربية الخاصة, الذي يدرب تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي الهمم, ويذهب إليها هؤلاء الطلبة يومياً بشكل جزئي من يومهم الدراسي, حيث يدرسون اللغة العربية والرياضيات، أما باقي المقررات فتكون في الصف العادي مع زملائهم .

تعريف معلم/ة التربية الخاصة كما يعرفها الخطيب (2018: 9): هو معلم/ة حاصل على شهادة تربية خاصة, تربية ابتدائية, نطق ولغة مؤهل/ة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس التي يوجد فيها غرف مصادر أو صف مدمج, حيث يقوم المعلم بجمع المعلومات عن الطلبة وتقييمهم، وإعداد الخطط التربوية الفردية, وتدريب الطلبة على المهارات الثلاثة (قراءة, وكتابة, وحساب) وإكسابهم المهارات الإدراكية المعرفية.

الطلبة المستهدفون لغرف المصادر:

تستهدف غرف المصادر الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة الذين لديهم مشكلات في التعلم والفهم والإدراك (إعاقة ذهنية بسيطة, وبطء تعلم, وصعوبات تعلم) وتستخدم اختبارات تشخيصية تربوية

حديثة لتحديد المستوى الحالي لأداء الطلبة وذلك لعدم توفر اختبارات مقننة للتشخيص (شيخة والصباح, 2009).

أهمية غرف المصادر:

إن أهم ما تسعى إليه غرف المصادر هو تنفيذ خطط تربوية فردية لكل طالب, بالإضافة إلى تصميم البرامج التعليمية الخاصة بكل طالب, والاستمرار بتقييم الطلبة على مدار العام الدراسي (النوايسة, 2013).

أهداف غرف المصادر،

تحدثت ملحم (2020) في دراستها أن غرف المصادر تعمل على تقييم مستوى الطلبة والتعرف على الضعف لديهم, وتقوم بفرز الطلبة وفق نوع الصعوبة التي يعانون منها, بعد ذلك يتم الانتقال إلى مرحلة العلاج من خلال برامج تعليمية فردية أو جماعية ضمن مجموعات متجانسة لا تتجاوز عددها (5) طلاب، ويتم من خلالها معالجة الضعف من أجل تأهيله ليكون قادراً على المشاركة والاستمرار بالصف العادي, ويتم متابعة الطالب مع ولي أمره من أجل متابعة واستمرار العمل مع الطالب في المنزل, وذلك من أجل إيجاد مستوى من التكامل وتعزيز وتنمية التعاون بين المدرسة والمنزل, حتى يتم تحقيق أعلى مستوى من التطور لدى الطالب وذلك بتقليل مستوى الصعوبات التي لديهم.

آلية العمل في غرف المصادر:

بداية يتم العمل في غرف المصادر باختيار الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة والحساب وذلك بالتشاور بين معلم الصف العادي، وبين معلم التربية الخاصة والمرشد التربوي داخل المدرسة، وبعد ذلك يقوم معلم التربية الخاصة بعمل اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى الأداء الحالي

ومستوى الصعوبة لديهم, وذلك من أجل التأكد من أن مستوى الصعوبة يتطلب غرف مصادر أم لا، ولا يمكن أن تتم معالجتها داخل الصف العادي (القبالي, 2003).

بعد أن يتم التشخيص وتحديد الطلبة الذين سيحصلون على خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر يتم إعداد خطط تربوية فردية وخطط تعليمية, من ثم يتم ترتيب الطلاب ضمن مجموعات متجانسة حسب مستوياتهم يتراوح العدد في كل مجموعة من (1_5) طلاب, بعد ذلك يتم عمل برنامج أسبوعي لتلك المجموعات بحيث يحصل الطالب على خدمات التربية الخاصة, ويتم إعداد وتدريب وتأهيل معلم التربية الخاصة بشكل يضمن تحقيق مستويات أفضل للطلبة (العتوم, 2014).

الذكاء العاطفي:

مفهوم الذكاء :

ظهر مفهوم الذكاء على يد الفيلسوف شيثرون(Shethron) ويعتبر مفهوم قديم, حيث أن الفلاسفة قد اعتمدوا في تفسير الذكاء على أسلوب الملاحظة, وقد سلكوا منهج الاستبطان الذاتي وذلك من خلال أن يقوم الفيلسوف بملاحظة نفسه عندما يقوم بعمليات التفكير أو أنشطة عقلية مختلفة ويبدون الآراء والملاحظات, ومن غير الممكن اعتماد وإقرار هذه النظريات والأفكار التي توصل الفلاسفة إليها بالملاحظة فقط إلا بعد إخضاعها للدراسات العلمية والتجريبية (مشعل, 2018).

يعرف بينيه الذكاء العاطفي بأنه قدرة الفرد على فهم وابتكار وتوجيه السلوك والنقد الذاتي بشكل هادف, وهو قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها، كما يعرف شترون الذكاء بأنه: قدرة الفرد على التصرف بشكل سليم في المواقف الجديدة، وعرفه كلفن بأنه: قدرة الفرد على التعلم والتحصيل الدراسي. وقد عرف عامر(2008). الذكاء بأنه: عبارة عن قدرة عضوية لها أساس في التكوين

الجسماني, ويعود سبب اختلاف الأفراد فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي, يتأثر الذكاء بالبيئة رغم أن هذه القدرة تعتبر موروثة. (عامر2008)

تحدث عدس(1997) بأن الذكاء هو أمر معنوي لا يمكننا الإحساس به أو لمسه أو رؤيته, هو يلاحظ فقط من تصرفات الآخرين, وهو مقدرة الفرد على إيجاد علاقات مع من حوله, وأظن يستطيع الفرد تطبيق ما اكتسبه من خبرات ومعلومات في الماضي على حالات مشابهة, وهو عبارة عن القدرة الفعلية العامة للإنسان, يتمثل الذكاء في سهولة التعلم, وسهولة الفهم وسهولة التفكير وحل المشكلات, كما ويمثل القدرة على الاستفادة من خبرات الماضي والخبرات السابقة في مواجهة المستقبل.

عوامل الذكاء :

تحدث كل من بلال وتيشة (2015) في دراستهما إلى ثلاثة عوامل للذكاء وهي :

العوامل البيولوجية: هي تلك العمليات التي ترجع إلى الجهاز العصبي بفعل مثير واستجابة يؤديان إلى عملية التفكير والتي تؤثر في السلوك وفي المستويات العالية.

العوامل النفسية: الثناء القائم على العلاقات وتكوينها وهو القابلية للتكفير المجرد كما قال عنها لتيرمان (Leterman) .

العوامل الإجرائية: وكما يعرفها ويبرت(Webrt)هي تلك القدرة العقلية العامة وهي تلك التي تخضع للإجراء أو القياس.

أنواع الذكاء :

تحدث الأسطل (2010) في دراسته إلى أن العالم جاردنر (Gardner) قد صنف الذكاء إلى سبعة أنواع تتمثل في ما يلي:

أولاً: الذكاء اللغوي: ونجد هذا النوع من الذكاء لدى الأدباء والشعراء والإعلاميين والمفكرين, ويتمثل في حاسية الأشخاص للأصوات والمقاطع والمفردات والمعاني اللغوية.

ثانياً: الذكاء المنطقي الرياضي: هذه القدرة تتوفر في المختصين بالرياضيات والفيزياء والمواد العلمية الأخرى, وهي القدرة على الاستدلال الرياضي وإتقان المهمات الرياضية العددية ومعالجة العلاقات الرياضية المنطقية.

ثالثاً: الذكاء الموسيقي: وهو مقدرة الفرد على ابتكار وإنتاج النغمات الموسيقية والإيقاعات والاستماع والتذوق للمقطوعات الموسيقية، وهذه القدرة نجدها عند العازفين والمطربين والملحنين.

رابعاً: الذكاء المكاني: تتوفر هذه القدرة عند الفنانين والنحاتين والرسامين والمهندسين المعماريين, ويعني الذكاء المكاني قدرة الفرد على إدراك المكان والموقع والفراغ والشك وأداء التحويلات للمدركات البصرية المتعلقة بالفراغ والمكان.

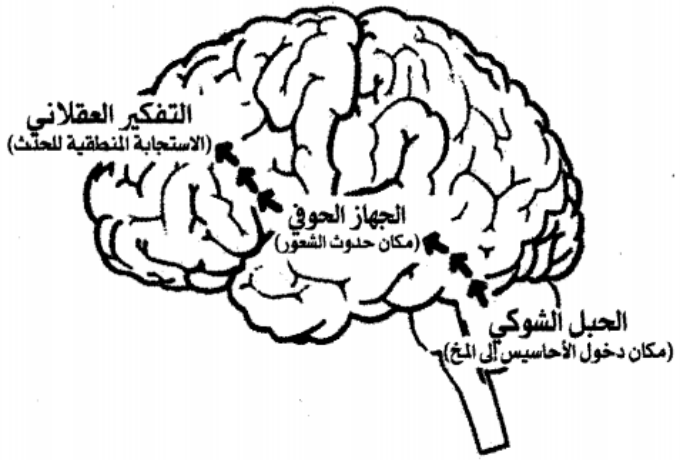
خامساً: الذكاء الحركي أو الجسمي: ويتمثل هذا النوع من الذكاء بقدرة الفرد على السيطرة على حركات الجسم المختلفة والتعامل مع الأشياء بمهارة فائقة وإتقان المهارات الحركية الدقيقة, ونجد هذه القدرة عند الرياضيين والعازفين والراقصين.

سادساً: الذكاء الاجتماعي: توجد هذه القدرة لدى رجال الدين والأخصائيين النفسيين ورجال المبيعات وموظفي الدعاية والإعلام, وموظفي العلاقات العامة، ويتمثل الذكاء الاجتماعي بقدرة الفرد في معرفة

رغبات الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية وصداقات, كذلك فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق مع الأشخاص ذوي الدوافع والأمزجة المختلفة (الأسطل, 2010).

سابعاً: الذكاء الشخصي: هو قدرة الشخص على معرفة ذاته وضبطها وفهمها واحترامها ووعي الفرد بالحالات المزاجية لذاته وأن يكون لديه صورة دقيقة عن نقاط القوة والضعف لديه ونوباته ودوافعه ورغباته, كذلك القدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة (الأعسر والكفافي, 2015).

الذكاء العاطفي



المخ, هنا يبدأ المسار الجسدي للذكاء العاطفي عند الحبل الشوكي، وتدخل الأحاسيس الأساسية أو المعلومات التي تأتي من الحواس إلى المخ, وتنتقل إلى الجزء الأمامي من المخ, وذلك قبل التفكير بالتجربة التي يخوضها الشخص بمنطق وعقلانية, وقبل ذلك تمر هذه الأحاسيس بالجهاز الجوفي, وهنا يتم الشعور والإحساس بالعواطف, ويقتضي الذكاء العاطفي تواصلاً فعالاً بين التفكير ومراكز العقل وبين مراكز العاطفة في المخ . ماسبيث (Macbeth,1990).

تحدث العيتي (2006) في كتابه أن ما يقارب ألف مؤسسة أمريكية قامت بإجراء أبحاث على حوالي عشرات الألوف من الأشخاص على مدار عشرين سنة, حيث توصلت هذه الأبحاث إلى أ ن نجاح الإنسان وسعادته لا يتوقفان على مهارات لها علاقة بالشهادة والتحصيل العلمي, وقد بينت الأبحاث أن عدد كبير من الأشخاص تخرجوا من جامعات معروفة وبدرجات ممتازة, لم يحققوا ذات النجاح في حياتهم العملية أو الأسرية أو العاطفية, وبعض الأشخاص تخرجوا من جامعات عادية بدرجات عادية

استطاعوا أن يكونوا ثروات كبيرة, ناجحون في علاقاتهم الأسرية والاجتماعية ويتصفون بالاستقرار العاطفي, ولا يعني ذلك أنه لا يوجد دور للشهادات الجامعية والدرجات العالية في النجاح ولكنها لا تكفي هي فقط.

وتحدث جولمان (2000) في كتابه الذكاء العاطفي إلى أن البيولوجيين الاجتماعين قد أشاروا إلى تفوق القلب على العقل في اللحظات الحاسمة, ويحاولون تخمين, لماذا أُعطي تطور العاطفة مثل هذا الدور الرئيس في النفس الإنسانية, فيقولون إن عواطفنا هي التي ترشدنا مواجهة المآزق, والمهام الجسمية لا ينفع معها تركها للعقل وحده مثل مواجهة الأخطار أو خسارة أو فقدان شخص أو أي شيء أو شخص عزيز وما سيتتبع ذلك من حزن وألم, أو العمل بمثابرة لتحقيق هدف ما على الرغم من الإحباط أو الارتباط بشخص بالزواج أو بناء أسرة, إن كل عاطفة من عواطفنا توفر استعداداً متميزاً للقيام بفعل ما, وكل منها يرشدنا إلى اتجاه أثبت فعالية للتعامل مع تحديات الحياة المتجددة, لأن تلك المواقف اللانهائية تكررت مرارا على مدى تاريخنا التطوري, فقد تجلت القيمة البقائيه لذخيرتنا العاطفية في أنها أصبحت منطبعة في أعصابنا كنزعات داخلية وغريزية للقلب الإنساني.

مفهوم الذكاء العاطفي:

تحدث الأسطل (2010) في دراسته الذكاء العاطفي لغة بأنه عطف عليه عطوفا وعطفه الله تعالى عطفا وفلان أهل أن يعطف عليه والرجل يعطف الوسادة أي يثبتها فيرفعها . والعطف : أي الرجل العطف على غيره تفضيله لحسن الخلق البار اللين الجانب . عطف: هو عطفك الشجرة وغيرها، مثل عطف فلان مال وعطف الوسادة تثنيتها وعطا كل شيء جانباه وثنى فلان على عظمة إذا أعرض عنك ثنى عليك عاطفة من رحم ولا قرابة.

مفهوم الذكاء العاطفي اصطلاحاً:

تحدث مبيض (2003) أن ما جاء به ثورندايك (Thorndaik) يعتبر من أوائل التعريفات في الأدب التربوي في مجال الذكاء العاطفي فقد تحدث عن مفهوم الذكاء الاجتماعي, حيث قال بأنه مقدرة الفرد على التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية، وقد بقي هذا التعريف كما هو دون أن يطرأ عليه أي تغيير أو تعديل حتى عام 1983 فقد تحدث جاردنر (Gardner) عن ما أطلق عليه الذكاءات المتعددة, التي هي الأساس في لفت الانتباه إلى وجود أنواع متعددة من الذكاءات ومن ضمنها الذكاء العاطفي.

وعرف جيسمان (Geisman, 2006) الذكاء العاطفي: بأنه قدرة الإنسان على رصد مشاعره ومشاعر الآخرين، وقدرته على استخدام المعلومات في التأثير بتفكيره وتفكير الآخرين وسلوكهم, وقدرته على أن يكون فطناً حول مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين.

وأما سعيدة فقد ذكرت في دراسة لها (2015) أن الباحثين والدارسين في علم النفس اهتموا بمفهوم الذكاء العاطفي,لاسيما في الفترة الأخيرة, وقد اختلفوا في ترجمة المصطلح الأجنبي (Emotional Intelligence) إلى أربعة أراء, فقد سمي أصحاب الرأي الأول الذكاء العاطفي, والرأي الثاني الذي أطلق عليه اسم الذكاء الوجداني, وأصحاب الرأي الثالث فقد أطلقوا عليه اسم الذكاء الانفعالي, أما بالنسبة لأصحاب الرأي الرابع فقد أطلقوا عليه اسم ذكاء المشاعر.

إن مصطلحات العلوم الإنسانية تختلف عن العلوم الطبيعة من حيث أنها لا تحمل تعريفاً واحداً محدداً يتفق عليه الجميع, وهذا الاختلاف أيضاً ينطبق على الذكاء العاطفي , وقد عرفه عدد من الباحثين في مجال العلوم الإنسانية بأنها قدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع الآخرين ومع نفسه, ويوجد تعريف

أخر اتفق عليه عدد من العلماء,وه مقدرة الفرد على التعامل مع عواطفه, حيث يستطيع تحقيق أكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله (العتوم, 2014).

أما كاهر (Kaher, 2000) فعرف الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات والكفاءات التي لها تأثير في مقدرة الفرد على النجاح في التعايش مع ضغوط ومتطلبات الحياة, ويعكس كيفية تفاعل الفرد وكيف يستخدم حالاته العاطفية مع المواقف المحيطة به. حاول (Kaher, 2000) قياس الذكاء العاطفي حيث استخدم مصطلح النسبة العاطفية(EQ) مقابل مصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ).

مكونات الذكاء العاطفي:

أشار عدد من الباحثين إلى تنوع وتعدد مكونات الذكاء العاطفي, ويمكن تلخيصها بالاتي:

العواطف الأخلاقية:

تتمثل العواطف الأخلاقية في توفر العواطف والسلوكيات المتعلقة باهتمام الفرد بالآخرين وتقديم المساعدة والمشاركة وتغذية الأشخاص الآخرين بالأفكار السليمة, كذلك أيضاً تكوين السلوكيات المطلوبة لأعمال التسامح والرغبة في اتباع النظم والقوانين الاجتماعية, أكد وليان ودامون (Welean&Damoon) أن على الأطفال إتقان المهارات العاطفية والفكرية التالية (حسين,2003).

- تنمية الاهتمام بالآخرين واحترامهم والإحساس بالمسؤولية.
- فهم ما يميز الخبيث من الطيب بالسلوك.
- ممارسة دور الطفل العاطفية السلبية كالخوف والحساس بالذنب و الخجل.

مهارات التفكير :

تحدث الأسطل (2010) في دراسته إلى أن المهارات الفكرية الخاصة بالذكاء العاطفي تتمثل في التفكير الواقعي, والتفاؤل,و تغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير، وفيما يلي سنتناول عرضا موجزا عن كل منهم:

- **التفكير الواقعي:**

وهنا تعد القصص التجسيدية (استخدام الدمى، القصص الحية سواء الخيالية أو الحقيقية) من أحسن الطرق لتعليم الأطفال مهارات معينة وذلك من خلال قراءة الكتب أو التأليف, على الوالدين أن يخبرا أولادهم بالحقيقة مهما كانت مؤلمة، وألا يخفيانها, وكذلك يجب عليهم أن يعلموا أطفالهم التفكير بمشكلاتهم وهمومهم بشكل واقعي.

- **التفاؤل:**

للتفاؤل دور في الإسهام بتغيير الأفكار من السلبية إلى الايجابية, حتى أنه قد يحول الأفكار السلبية إلى أفكار ايجابية, فمثلاً ممكن نغير فكرة أن الفرد يحصل على درجات سيئة في مادة العلوم إلى أن الفرد إذا درس واستعد سوف يحصل على درجات جيدة في مادة العلوم.

تغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير:

يعتقد البعض أن مهارات حل المشكلات تتعلق بنسبة الذكاء أكثر من تعلقها بمهارات الذكاء العاطفي وهذا اعتقاد خاطئ (الاسطل,2010).

حل المشكلات:

يعتمد حل المشكلات على توفر العديد من السياسات والاستراتيجيات, وأن يتم تحديد المشكلة بوضوح, ومحاولة التوصل إلى حلول, ما يبذله الآخرون من أجل إيجاد حلول, وضع خطة احتياطية يتم

استخدامها للحل في حال فشلت الحلول المقترحة، عندما تصاغ المسائل المعقدة بعبارات مألوفة مادياً يستطيع الأطفال حلها (بلال وتيشة, 2015).

المهارات الاجتماعية :

هناك العديد من الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التفاهم مع الآخرين، كذلك مشكلات في مهارات التخاطب الملائمة مع أعمارهم, ومنهم من لديهم مشكلات في توصيل رغباتهم إلى الآخرين بالإضافة إلى فهم واستيعاب رغبات الآخرين واحتياجاتهم (الحسين, 2003).

النجاح العلمي الأكاديمي (مهارات الانجاز):

تحدث الأسطل (2010) في دراسته إلى أن الباحثين يختلفون في الأسباب التي تجعل بعض الناس يتمتعون بدافع ذاتي وينجزون بصورة عالية, والبعض الآخر يفتقدون ذلك, وقد توصلوا إلى المبادئ التالية في تعليم الأطفال مهارات الانجاز:

- يجب عليك تعليم طفلك توقع النجاح.
- حاول العمل على توليد علاقة بين اهتمامات طفلك وأسلوبه في التعليم وبين التعليم.
- علم طفلك أن يواجه فشله ويتغلب عليه.
- علم طفلك قيمة المثابرة والإصرار.
- قدم له فرصا تمكنه من السيطرة والتحكم في بيئته.

العواطف:

وهنا يأتي دور تنمية العواطف ومعالجة وتنشيط الأجزاء العاطفية لدى الفرد, وبناء الفرد عاطفياً وتظهر العواطف ويتم التحكم بها بواسطة جهاز إيصال سريع الإضاءة بداخل المخ يسيطر عليه

المهاد واللوزة وفصوص الجبهة في لحاء المخ تساندها في ذلك مجموعة من تراكيب وعقد في المخ التي ترسل المعلومات في صورة لمستويات عضوية إلى أجزاء الجسم (الحسين, 2003).

مهارات الذكاء العاطفي (الاسطل، 2010).

- **القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة:**

وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة وقدرته بالتعبير عنها وعن حاجاته العاطفية والنفسية.

- **القدرة على فهم الانفعالات والتعرف عليها:**

وهي عبارة عن قدرة الشخص على فهم مشاعره المعقدة والصعبة مثل شعوره بالحزن والسعادة في ذات الوقت, وقدرته على الانتقال من شعور إلى آخر.

- **القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير:**

هذه القدرة تركز على مدى تأثير الانفعالات في الذكاء, وتصف الأحداث العاطفية التي تعمل على المساعدة في المعالجة العقلية.

- **القدرة على إدارة الانفعالات:**

وهي عبارة عن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته السلبية وتغيير حالته المزاجية, وإدارة انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين (Salovey&Mayer, 2000).

تحدث ماسبيث (Macbeth,1990) بأن مهارات الذكاء العاطفي تندرج تحت قدرتين أساسيتين وهما القدرة الشخصية Personal competence والقدرة الاجتماعية Social competence ويمكن القول أن المقدرة الشخصية هي نتاج وعي الفرد بذات ومهاراته في إداراتها وأن يدير سلوكه وميوله ونزعاته وأن يظل الفرد مدركاً لعواطفه, أما بالنسبة للمقدرة الاجتماعية فهي عبارة عن نتاج وعي الفرد

الاجتماعي ومهاراته في إدارة علاقاته مع الآخرين, وقدرته على التعامل بنجاح مع علاقته مع الآخرين,وقدرته في فهم سلوك الآخرين ودوافعهم.

صفات الإنسان الذكي عاطفيا

لخص العيتي (2006) صفات الإنسان الذي يتمتع بالذكاء العاطفي بما يلي:

1. **إنسان يعرف نفسه:**

يمكن القول بأنه إنسان متصالح مع نفسه يعرف نقاط القوة والضعف لديه, يحدد مشاعره باستمرار ويعرف أسباب تلك المشاعر وكيف تؤثر على تفكيره وتصرفاته.

2. **إنسان يتحمل المسؤولية في علاقاته مع الآخرين:**

يرى نفسه مسئولاً عن علاقاته الجيدة بالآخرين وعند حدوث خلل بهذه العلاقات يحاول إصلاحها بالبحث عن الأسباب، ولا يقوم برمي التهم على الآخرين وينتظرهم أن يقوموا هم بإصلاح هذه العلاقة.

3. **إنسان متعاطف:**

يراعي مشاعر الآخرين ويتفهمها.

4. **إنسان متفائل:**

لا يعيقه الفشل ولا يخاف العقبات بل يزيده ذلك تحدياً وحماساً.

5. **إنسان يعشق لعبة التغيير:**

لا يرفض النقد بل يتقبله برحابة صدر ودائما ما يغير نفسه ليصبح أفضل.

6. إنسان متسامح:

لا يحقد ولا يحمل في قلبه غلاً, وذلك لأنه إذا انشغل بالحقد على الآخرين وكرههم, فلن يبقى له وقت لنسفه ليفهمها ويتحكم بها.

2.2 الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة, والتي تتعلق بواقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقتها بالذكاء العاطفي.

أولاً: الدراسات العربية المتعلقة بأساليب التعزيز:

دراسة الشمري: (2018)

هدفت إلى التعرف على الأساليب التعزيزية المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة في خفض سلوكيات تشتت الانتباه والنشاط الزائد في برامج التربية الفكرية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي, وتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي التربية الخاصة في حائل وعددهم (87) معلما ومعلمة من أصل(201)معلماً ومعلمة, وتبين النتائج أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون المعززات الاجتماعية في تعديل سلوك تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

دراسة الغرايبة: (2017)

هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مستند لأسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي قصور الانتباه والنشاط الزائد, اعتمد المنهج التجريبي, تكونت عينة الدراسة من 20 طالبا وطالبة، حيث تم اختيارهم بشكل قصدي وتم تقسيمهم على مجموعتين بالتساوي

ضابطة وتجريبية, وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج.

دراسة الصادي, بن صلاح: (2016)

هدفت إلى التعرف على أساليب التعزيز والعقاب من قبل المعلمات في تعديل سلوك تلاميذ الصفوف الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته وشملت عينة البحث (230) معلمة أي ما يقارب 13% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1722) معلمة, اعتمد المنهج الوصفي الاستكشافي, وبينتالنتائج أن أكثر أساليب العقاب استخداماً: استدعاء ولي الأمر, توجيه اللوم للتلميذ المخالف على انفراد, إحالة التلميذ إلى إدارة المدرسة, توبيخ التلميذ المخالف للوائح المدرسية, إيقاف التلميذ في أخر الصف، كما اتضح أن أكثر أنواع التعزيز المستخدمة من قبل أولئك المعلمات شيوعاً: الابتسام للتلميذ عند القيام بسلوك حسن, التصفيق الجماعي للتلميذ في الفصل, عرض درجات التلميذ المرتفعة أمام زملائه في الفصل, منح الدرجات للتلميذ نظير سلوكه المرغوب, منح التلميذ معززات رمزية.

دراسة الزعبي, القحطاني: (2015)

هدفت إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم, اعتمد المنهج التجريبي تكونت عينة الدراسة من (17) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من أصل (117) طالباً للعام الدراسي 2014/2013 تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية قسموا عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية, وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية, كما أشارت إلى

عدم وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغير الصف الدراسي ونوع الصعوبة التعليمية.

دراسة إدريس, شريف: (2013)

هدفت إلى التعرف على التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية, حاولت الدراسة إظهار العلاقة بين الثواب والعقاب في التحصيل الدراسي, اعتمد المنهج الوصفي, تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وعددها (50) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة المقدر بـ (60 معلماً ومعلمة)، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد علاقة بين أساليب التعزيز الايجابي والسلبي في مستوى التحصيل الدراسي وهذا راجع للعلاقة بين المعلم والمتعلم.

دراسة أبو دف, الديب: (2008)

هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب تعديل السلوك كما جاءت في السنة النبوية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (212) من المديرين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يستخدم المعلمينأساليب الرسول عليه الصلاة والسلام في تعديل سلوك طلابهم بنسبة عالية بلغت (81.72%)، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المهنة (مدير، مشرف) لصالح المدراء حول درجة استخدام المعلمين لأساليب تعديل السلوك، كذلك بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات العربية المتعلقة بالذكاء العاطفي:

دراسة كلوب: (2018)

هدفت إلى الكشف عن الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاعل الإيجابي في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية فلسطين التقنية, مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة على (105) طالباً وطالبة من طلبة كلية فلسطين التقنية من التخصصات (هندسة أنظمة حاسوب, إدارة الكترونية, تغذية وصحة عامة, المحاسبة والتمويل, تكنولوجيا المعلومات والاتصالات, إنتاج إذاعي وتلفزيوني) تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل لمجتمع الدراسة، استخدمت أدوات الدراسة, مقياس الذكاء العاطفي, مقياس التفاعل الايجابي، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يمتلكون نسبة متوسطة من الذكاء العاطفي, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي لمتغير الجنس, ومستوى التفاعل الايجابي في الحياة الجامعية بنسبة متوسطة, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الايجابي في الحياة الجامعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي, ووجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء العاطفي وبين تحقق التفاعل الايجابي في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية.

دراسة ملحم: (2017)

هدفت إلى التعرف على الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين, حيث تكونت عينة الدراسة من (313) معلماً ومعلمة, تم اختيارهم على مرحلتين تم في المرحلة الأولى اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في محافظة عمان من مديرياتها التسع, وفي المرحلة الثانية تم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبية حسب متغير الجنس, تكون مجتمع

الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في محافظة عمان والبالغ عددهم (3596) معلماً ومعلمة، و توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان مرتفعاً من وجه نظر المعلمين, مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي مرتفعا من وجه نظر المعلمين, وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الدرجة الكلية لاستبانة الذكاء العاطفي والدرجة الكلية لاستبانة عملية صنع القرار الأخلاقي, كما وجدت علاقة ارتباطيه إيجابية بين جميع أبعاد استبانة الذكاء العاطفي واستبانة عملية صنع القرار الأخلاقي.

دراسة بلال وتيشة: (2015)

هدفت إلى الكشف عن الذكاء العاطفي للمعلم وعلاقته بالضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي, اعتمد المنهج الوصفي, تكونت عينة الدراسة من عينتين وهما معلمين وطلاب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من عدة مدارس وعددهم (40) معلماً ومعلمة و(40) طالباً وطالبة, استخدم مقياس الذكاء العاطفي ومقياس الضغوط النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي السنة الخامسة ابتدائي متوسط، ومستوى الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي منخفض, وتوجد فروق بين مستوى التلاميذ اللذين يدرسهم معلمون لديهم ذكاء عاطفي مرتفع, والتلاميذ الذين يدرسهم معلمون ذوي ذكاء عاطفي منخفض.

دراسة سعيدة: (2015)

هدفت إلى الكشف عن الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأغراض الدراسة, اشتملت عينة الدراسة على أساتذة جامعة محمد خضير بسكرة, وعددهم (150) أستاذاً, استخدم مقياس الذكاء العاطفي ومقياس التوافق المهني وتوصلت النتائج إلى

ما يلي: يتمتع الأساتذة الجامعيين بمستوى ذكاء عاطفي مرتفع, ويتمتع الأساتذة الجامعين بمستوى توافق مهني مرتفع, وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين,وعلاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس, وعلاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص العلمي, وعلاقةارتباطيه موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

دراسة العتوم: (2014)

هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاههن نحو مهنة التدريس, استخدم مقياس الذكاء العاطفي تكونت عينة الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعددهن (152) معلمة خلال العام الدراسي 2013_2014 م, كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الأولى في محافظة جرش من وجهة نظرهن كان متوسطاً, كما أن اتجاهاتهن نحو المهنة متوسطة, وكشفت عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الذكاء العاطفي واتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو مهنة التدريس, ووجدت فروق إحصائية لمستوى الذكاء العاطفي واتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو مهنة التدريس, وقد وجدت فروق إحصائية لمستوى الذكاء العاطفي واتجاههن نحو مهنة التدريس تعزى للمستوى التعليمي (الصف), وكانت الفروق لصالح معلمات الصف الثاني عند مقارنتها مع معلمات الصف الثالث ومعلمات الصف الأول في الدرجة الكلية.

دراسة الحراحشة: (2013)

هدفت إلى التعرف على درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن، وأثر كل من النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة على استجابات أفراد عينة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظةالمفرق في الأردن للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011م، والبالغ عددهم(2998)معلماًومعلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من(223)معلماً ومعلمةبالطريقة العشوائية، ووزعت عليهم استبانة تكونت من(58) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة الذكاء الانفعالي مرتفعة، على الأداة ككل وعلى جميع المجالات باستثناء مجال المعرفة الانفعالية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الأداة ككل وعلى جميع المجالات ما عدا مجال التعاطف ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح الخدمة المتوسطة.

دراسة حسين: (2013)

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب التفكير لدى كلا من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيلياً، وكذلك التعرف على أساليب التفكير التي تستخدمها كلا من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيلياً, وتحديد أساليب التفكير التي تفضلها الطالبات تبعاً لمستوى التحصيل, استخدم المنهج الوصفي الارتباطي, واشتملت عينة الدراسة على (150) طالبة من طالبات الصف الثاني

الإعدادي المتفوقات والعاديات للعام الدراسي 2013/2012 بمحافظة أسيوط, واستخدم مقياس الذكاء الوجداني, وقائمة أساليب التفكير, من نتائجها: وجود علاقة جزئية بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً, ووجود أن العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات تحصيلياً كانت ضعيفة, وهناك اختلاف بين طالبات العينة تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات, عاديات) في أساليب التفكير, تميزن المتفوقات بأساليب التفكير (التشريعي, والحكمي, والهرمي, والمتحرر), أما العاديات فقد فضلن أساليب التفكير (المحافظ, والفوضوي), كذلك تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتفوقات والعاديات في أساليب التفكير (التشريعي, والحكمي, والهرمي, والفوضوي, والمتحرر, والمحافظ).

دراسة علي: (2013)

هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لدى مدرسي علم الأحياء وعلاقته بالكفاءة المدرسة لديهم،وتكونت عينة الدراسة من (68) مدرساً ومدرسة، تم اختيارهم من (20) مدرسة للبنين والبنات والمدارس المختلطة، وشكلوا نسبة 5% من مجتمع المدرسين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي, واستخدمت أداتين للدراسة, أداة الذكاء الوجداني وأداة للتعرف على مستوى الأداء المهني للمدرسين والمدرسات, أظهرت النتائج: مستوى الأداء المهني لمدرسين ومدرسات مادة علم الأحياء في مدارس التعليم الأساسي فوق المتوسط, وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الوجداني والكفاية المدرسة لدى المدرسين.

دراسة الأسطل: (2010)

هدفت إلى التعرف على الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة, استخدم المنهج الوصفي التحليلي, تألفت العينة من (403) من طلبة المستوى الرابع

من كليات التربية بجامعات غزة (جامعة الأقصى, وجامعة الأزهر, والجامعة الإسلامية) تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من أصل (5358) طالباً وطالبة, وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة (جامعة الأقصى, وجامعة الأزهر, والجامعة الإسلامية) 69.03%, مستوى مهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية (جامعة الأقصى, جامعة الأزهر, الجامعة الإسلامية) 77.81%, وتوجد علاقة ارتباطيه طردية بين مستوى الذكاء العاطفي العام وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط ومهاراتها أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زادت مستوى مهارة مواجهة الضغوط, وتوجد علاقة ارتباطيه طردية بين مهارات مواجهة الضغوط ومستوى الذكاء العاطفي أبعاده أنه كلما زادت مستوى مهارات مواجهة الضغوط زاد مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده.

ثالثاً: دراسات أجنبية حول أساليب التعزيز:

دراسة سيرجيت واخرين (Searight, et al., 2008)

هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مكون من طريقتي التعزيز التفاضلي وتكلفة الاستجابة في تحسن الانتباه لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم, تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة بعمر 6–7 سنوات يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد, قسم الطلاب إلى مجموعتين, تكونت كل مجموعة من (40) طالباً وطالبة, تم تطبيق التعزيز التفاضلي على المجموعة الأولى، وتم تطبيق تكلفة الاستجابة على المجموعة الثانية, وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج الذي تم تطبيقه, ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس أو المستوى الصفي.

دراسة يوكون: (yowkon, 2005)

هدفت إلى الكشف عن الأساليب التي يتبعها المعلمون عند تعاملهم مع التلاميذ المشاكسين داخل الصف, تكونت عينة الدراسة من (144) معلماً ومعلمة من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية, كانت نتائج الدراسة أن أهم أساليب التعامل مع الطلبة المشاكسين هي النبذ والتجاهل, ثم بناء علاقات إنسانية والتعرف على مشكلات هؤلاء التلاميذ وتفهمها, والاعتماد على طرق التعلم الجمعي, وإشراك التلاميذ في الأنشطة المختلفة الرياضية والفنية.

دراسة مورتلاند: (Mortland, 2000)

هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الأمريكية للمبادئ التربوية والأخلاقية في عملية تعديل سلوك طلبتهم, وأثر الأخلاقيات التربوية في المجتمع الأمريكي, استخدم المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة الدراسة من(3901) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية, توصلت الدراسة إلى أن معلمي المدارس الأمريكية على درجة كبيرة بالالتزام بالمتطلبات الوظيفية وبأخلاقيات المهنة, ووجود في درجة التزام مدير المدرسة والمعلمين بهذه الأخلاق تعزى لمتغير الجنس حيث أظهرت النتائج أن الإناث أكثر التزاماً من الذكور.

رابعاً: دراسات أجنبية متعلقة بالذكاء العاطفي:

دراسة هيبرت: (Hebert, 2011)

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة وفاعليتها على مديري المدارس, شملت عينة الدراسة على (30) من مدراء مدراس ابتدائية ومتوسطة وثانوية ومن (5-7) معلمين يعملون مع كل مدير في ولايات لويزيانا وجورجيا وأيوا, وتم تطبيق مقياس (ماير _سالوفي _كاروسو) لقياس أهداف الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس, واستبانة القيادة متعددة العوامل موجهه إلى كل معلم

يعمل مع مديره, وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية, ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الفاعلية والذكاء العاطفي والقيادة التحويلية, ووجود علاقة بين الذكاء العاطفي والمكافأت المالية المخصصة للقادة, ولم تكن هناك علاقة بين الذكاء العاطفي وأنماط القيادة الأخرى.

دراسة بينسون وأليجري:(Benson & Alegre, 2010)

هدفتإلى الكشف عن العلاقة بين السلوكيات الوالدية ومشاكل التوافق والذكاء العاطفي لدى المراهقين, تم تطبيق الدراسة على عينة من (329) طالباً مراهقاً, اختيروا بالطريقة العشوائية من عدد من المدارس الحكومية في مدينة فيرجينا الأمريكية, توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيهإيجابية بين انضباط السلوكياتالوالدية والتوافق والذكاء العاطفي لدى المراهقين الطلاب، بالإضافة إلى أن وضوح الانفعالات من قبل الوالدين تلعب دوراً متوسطاً وايجابياً في مستويات التوافق والذكاء العاطفي لدى المراهقين.

دراسة دينز: (Deniz et al, 2009)

هدفت إلى التعرف على أثار الذكاء العاطفي في كل من التسويف الأكاديمي ونزعات موقع السيطرة لدى طلاب الجامعة, طبقت الدراسة على عينة من (35) طالبا وطالبة من طلبة جامعة seluck اختيروا بالطريقة العشوائية استخدم ثلاثة مقاييس ونموذج وهي مقياس الذكاء العاطفي ومقياس التسويف الأكاديمي ومقياس موقع السيطرة ونموذج المعلومات الشخصية, توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطا بين الذكاء العاطفي وبين موقع السيطرة لدى الطلاب, بالإضافة إلى عدم وجود علاقة سلبية بين مهارات الذكاء العاطفي وبين كل من التسويف الأكاديمي.

دراسة اديلي واديمو (Adeleye & Adeyemo, 2006)

هدفت إلى التعرف على فاعلية الذكاء الوجداني والتدين والكفاءة الذاتية في التنبؤ بالرفاهية النفسية, تم اختيار العينة وعددها (292) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية من عدد من طلبة المدارس الثانوية في نيجيريا, توصلت الدراسة إلى أن فاعلية المتغيرات الثلاثة مجتمعة (الذكاء الوجداني, التدين, الكفاءة الذاتية) في التنبؤ الجيد بالرفاهية النفسية والصحة النفسية, بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التدين والذكاء الوجداني, في حين لم يتضح وجود علاقة بين التدين والكفاءة الذاتية, كما أن هناك وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني, ولا يوجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والتدين.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

- اهتمت بعض الدراسات السابقة بموضوع أساليب التعزيز وبعضها بالذكاء العاطفي لكن لم أجد دراسة تبحث بالعلاقة بين اساليب التعزيز والذكاء العاطفي كما هو الحال بهذه الدراسة.
- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي وبعضه االمنهج التجريبي وفي هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.
- اختلف مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة بين معلمين وطلاب وإداريين وفي هذه الدراسة مجتمع الدراسة وعينتها من معلمي غرف المصادر.
- تناولت هذه الدراسة متغيرات تختلف عن المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة حيث تشابهت في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص ولم أجد دراسات تناولت متغيري جنس المدرسة والمديرية، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة .
- وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على محاور الإطار النظري، وعلى طريقة التعقيب على الدراسات السابقة، وطرق التوثيق الصحيحة، واختيار المنهج البحثي

المناسب، والطريقة المناسبة لاختيار عينة الدراسة، وفي بناء أداتي الدراسة وإخراجها بشكلها النهائي.

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً شاملاً لطريقة إجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهاج الدراسة المتبع، وطرق جمع البيانات والمعلومات، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى أداتي الدراسة المتمثلتين في الاستبانة، ومتغيرات الدراسة، كذلك محددات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

2.3 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر ومعلماتها في المدارس الحكومية في محافظة الخليل والبالغ عددهم (64)معلماً ومعلمة وذلك وفق سجلات التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم الأربعة (جنوب الخليل، والخليل، وشمال الخليل، ويطا) للفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020م، موزعين كالاتي:

عدد المعلمين في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل (19) معلماً ومعلمة.

وعدد المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل (19) معلماً ومعلمة.

وعدد المعلمين في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل (13) معلماً ومعلمة.

وعدد المعلمين في مديرية التربية والتعليم يطا (13) معلماً ومعلمة. أنظر ملحق رقم (1).

4.3 عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (51) معلماً ومعلمة من المجتمع الكلي المكون من (64) معلماً ومعلمة،أي ما يعادل (80%) من مجتمع الدراسة من معلمي غرف المصادر ومعلماتها في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (جنوب الخليل، والخليل، وشمال الخليل، ويطا)، اختيرت العنية بالطريقة القصدية لصغر حجم مجتمع الدراسة ونظرا للظروف الراهنة فيروس كورونا لم تتمكن الباحثة من الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة حيث تم توزيع الاستبانة عبر مواقع التواصل الاجتماعي وتم استرداد 51 استبانة شكلت عينة الدراسة والجدول رقم(1.3) يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	6	12
	بكالوريوس	38	74
	ماجستير فأعلى	7	14
التخصص	تربية خاصة	31	60
	تربية ابتدائية	12	24
	نطق ولغة	8	16
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	35	69
	أكثر من (5) سنوات	16	31
جنس المدرسة	ذكور	14	27
	إناث	24	28
	مختلطة	13	25
	جنوب الخليل	16	31

المديرية	الخليل	16	31
	شمال الخليل	9	18
	يطا	10	20

5.3 أداتا الدراسة:

تم تصميم أداتي الدراسة بصورتهما الأولية أنظر ملحق رقم (2)، بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة مثل دراسة الأسطل (2010)، ودراسة الشمري (2018), وكتاب الخطيب(2003)، ودليل وزارة التربية والتعليم (2014)، ودليل تعليمات المقاصف المدرسية للعام الدراسي 2020/2019م.

الأداة الأولى:

صممت الأداة الأولى من (48) فقرة لقياس واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر ومعلماتها في محافظة الخليل.

تكونت من ستة مجالات وكل مجال له عدد من المؤشرات والجدول رقم (2.3) يوضح ذلك.

جدول (2.3): مجالات ومؤشرات الأداة الأولى.

الرقم	المجالات	المؤشرات/ الفقرات
1	المعززات الغذائية.	9
2	المعززات المادية.	11
3	المعززات الرمزية.	7
4	المعززات النشاطية.	10
5	المعززات الاجتماعية.	6

6	المعززات التعاقدية.	5
المجموع		48

الأداة الثانية:

صممت من (30) فقرة لقياس الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر ومعلماتها في محافظة الخليل.

خطوات تصميم وبناء الاستبانتين:

تم بناءالاستبانة الأولى لمعرفة أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر ومعلماتها, وتكونت الأداة الأولى من جزأين:

-الجزءالأول: يتضمن معلومات عامة عن المستجيب من حيث مؤهله العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة، والمديرية.

-الجزءالثاني: وتكون من بنود الاستبانة الخاصة بأساليب التعزيز ومجالاته الستة, وقد تكون هذاالجزء في صورته النهائية من (48) فقرة.

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر ومعلماتها, ثم قياس درجة وجود هذه الصفة وفق سلم ليكرت الخماسي: كبيرة جداً, كبيرة, متوسطة, قليلة جداً، قليلة.

وتم بناءالاستبانة الثانية لقياس الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر ومعلماتها, وتكونت الأداة الثانية من جزأين:

-الجزءالأول: يتضمن معلومات عامة عن المستجيب من حيث مؤهله العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة، والمديرية.

-الجزءالثاني: وتكون من بنود الاستبانة الخاصة بالذكاء العاطفي, وقد تكون هذا الجزء في صورته النهائية من (30) فقرة.

جدول (3.3) دليل إجابات الاستبانة.

الإجابة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
النقاط	5	4	3	2	1

6.3 صدق أداتي الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانتين من خلال عرضهما على لجنة من المحكمين ملحق رقم (2)، الذين أبدوا موافقتهم عليهما، مع إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم الاستفادة من آراء المحكمين حول مدى انتماء الفقرات للمجالات التي وضعت من أجلها، ومدى السلامة اللغوية، وكذلك الصحة العلمية، وإمكانية الحذف والإضافة، أنظر ملحق رقم (3).

7.3 ثبات أداتي الدراسة:

لقياس ثبات أداتي الدراسة استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (4.3)، والجدول رقم (5.3) يوضحان ذلك:

جدول (4.3): معاملات كرونباخ ألفا لمجالات أساليب التعزيز.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	المعززات الغذائية.	9	0.87

2	المعززات المادية.	11	0.89
3	المعززات الرمزية.	7	0.80
4	المعززات النشاطية.	10	0.91
5	المعززات الاجتماعية.	6	0.88
6	المعززات التعاقدية.	5	0.88
المجموع		48	0.87

جدول (5.3): معاملات كرونباخ ألفا لمجال الذكاء العاطفي.

المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
الذكاء العاطفي	30	0.89

يتضح من الجدول رقم (4.3) أن معامل الثبات لمجالات المعززات (0.87)، ويتضح أيضاً من الجدول رقم (5.3) أن معامل الثبات لمجال الذكاء العاطفي (0.89)، وهذا يدل على أن أداتي الدراسةتتمتعان بدرجة عالية من الثبات.

8.3 إجراءات الدراسة :

1-الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا, قسم التربية (برنامج أساليب التدريس) لإجراءالدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020 /2021م).

2- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجهاً إلى قسم التخطيط في وزارة التربية والتعليم، أنظر ملحق رقم (4).

3-الكشف عن عدد معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020 /2021م)، من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

4- بناء أداتي الدراسة (استبانة) وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.

5- عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.

6- تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة.

7- جمع الاستبانات من أفراد العينة.

8-تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

9- رصد النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

9.3 متغيرات الدراسة:

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

-المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات وهي:

1- دبلوم. 2- بكالوريوس.3- ماجستير فأعلى.

-التخصص: وله ثلاثة مستويات وهي:

1-تربية خاصة. 2- تربية ابتدائية. 3- نطق ولغة.

-سنوات الخبرة: وله مستويين وهي:

1- أقل من (5) سنوات .2- (5) سنوات فأكثر.

- جنس المدرسة: وله ثلاثة مستويات وهي:

1- ذكور. 2- إناث. 3- مختلطة.

- المديرية: وله أربعة مستويات هي:

1- جنوب الخليل. 2- وسط الخليل. 3- شمال الخليل. 4- يطا.

ثانيا: المتغيرات التابعة:

1- أساليب التعزيز.

2- الذكاء العاطفي.

10.3المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)لإيجاد الفروق الدالة إحصائيا (T) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA), واختبار المقارنة (LSD)، واستخدام معادلة " كرونباخ – الفا " لحساب مقدار الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة.

درجة الموافقة على مجالات الاستبانة وفقراتها:

تم التمييز بين خمس مستويات من الأوزان النسبية، للموافقة على فقرات الاستبانة، حيث تكون موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرة، في ثلاث مستويات هي (عالية، متوسطة، منخفضة) وذلك على النحو الآتي وفق الجدول رقم (5.3):

جدول (6.3) درجة الموافقة على فقرات الاستبانة.

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
أقل من (2.33)	قليلة

متوسطة	(3.66-2.33)
كبيرة	أكبر من (3.66)

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة:

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي.

ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد تصنيف الدرجات بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة.

2.4 نتائج الدراسة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

1.2.4النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل ؟

وللإجابة عن السؤال الأول, تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل كما يبينها جدول رقم (1.4).

الجدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
المعززات الاجتماعية.	3.77	0.85	75.4	5	كبيرة
المعززات الغذائية.	3.73	0.73	74.6	1	كبيرة
المعززات التعاقدية.	3.61	0.79	72.2	6	متوسطة
المعززات النشاطية.	3.49	0.80	69.8	4	متوسطة
المعززات المادية.	3.48	0.76	69.6	2	متوسطة
المعززات الرمزية.	3.47	0.76	69.4	3	متوسطة
الدرجة الكلية	3.59	0.78	71.83	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (1.4) أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.59) والانحراف المعياري (0.78)،وجاء بالمرتبة الأولى مجال المعززات الاجتماعية بمتوسط حسابي مقداره (3.77)، وفي المرتبة الأخيرة مجال المعززات الرمزية بمتوسط حسابي مقداره (3.47).

أما تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع استخدام أساليب التعزيز فتوضحها الجداول التالية:

المجال الأول: مجال المعززات الغذائية:

ويبينها الجدول رقم (2.4):

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجالالمعززات الغذائية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	أعطي الطالب/ة بسكويتاً مالحاً(بيجلا).	3.58	0.59	71.6	متوسطة
2	أقدم للطالب/ة شوكولاته.	3.80	0.81	76.0	كبيرة
3	أقدم للطالب/ة قطعة كعك.	3.90	0.88	78.0	كبيرة
4	أقدم للطالب/ة بسكويت محلا.	3.44	0.47	68.8	متوسطة
5	أعطي الطالب/ة قطعة معجنات.	3.87	0.85	77.40	كبيرة
6	أقدم للطالب/ة بوشاراً.	3.90	0.88	78.0	كبيرة
7	أقدم للطالب/ة عصير الفاكهة.	3.92	0.90	78.4	كبيرة
8	أعطي الطالب/ة فستقاً.	3.79	0.78	75.8	كبيرة
9	أقدم للطالب/ة حليباً بنكهة الفاكهة.	3.39	0.41	67.8	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.73	0.73	74.64	كبيرة

يتضح من الجدول (2.4):

أن الدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي مقداره (3.73)، وجاءت الفقرة (أقدم للطالب/ة عصير الفاكهة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.92) أي بدرجة كبيرة، بينما جاءت في

المرتبة الأخيرة الفقرة (أقدم للطالب/ة حليباً بنكهة الفاكهة) بمتوسط حسابي مقداره (3.39) أي بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: المعززات المادية:

ويبينه الجدول رقم (3.4).

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجالالمعززات المالية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
10	أكافئ الطالب/ة بقصص مصورة.	3.58	0.83	71.6	متوسطة
11	أكافئ الطالب/ة بلوح أبيضللرسم.	2.91	0.39	55.1	متوسطة
12	أكافئ للطالب/ة بدفتر رسم.	3.58	0.83	71.6	متوسطة
13	أكافئ الطالب/ة بألوان.	3.80	0.92	76.0	كبيرة
14	أكافئ الطالب/ة بأقلام.	3.75	0.88	75.0	كبيرة
15	أكافئ الطالب/ة بلعبة.	2.79	0.35	55.8	متوسطة
16	أكافئ الطالب/ة بمقالم بأشكال محببة.	3.47	0.63	69.4	متوسطة
17	أكافئ الطالب/ة بكرة.	3.76	0.83	75.2	كبيرة
18	أكافئ الطالب/ة بألعاب تركيب.	3.36	0.99	67.2	متوسطة
19	أكافئ الطالب/ة ببالونات ضوئية.	3.66	0.89	73.2	متوسطة
20	أعرض للطالب/ة عينات من المعززات ليختار المعزز الذي يريده .	3.60	0.87	72.0	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.48	0.76	69.6	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (3.4) ما يلي:

جاءت تقديرات مجال المعززات المادية للدرجة الكلية بمتوسط حسابي مقداره (3.48)، وجاءت الفقرة (أكافئ الطالب/ة بألوان) بالمرتبة الأولىبمتوسط حسابي مقداره (3.80)أي بدرجة كبيرة،بينما جاءت الفقرة في المرتبة الأخيرة (أكافئ الطالب/ة بلعبة) بمتوسط حسابي مقداره (2.79) أي بدرجة متوسطة.

المجال الثالث:المعززات الرمزية:

ويبينه الجدول رقم (4.4):

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات الرمزية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
21	ألصق نجوماً في كراسة الطالب/ة.	3.81	0.88	76.2	كبيرة
22	أضع للطالب/ة قبعات ورقية مكتوب عليه (متميز/ة , بطل/ة , رائع/ة).	3.56	0.72	71.2	متوسطة
23	أضع للطالب/ة تاجاً ورقياً مكتوب عليه (متميز/ة , بطل/ة , رائع/ة).	2.93	0.49	58.6	متوسطة
24.	أزيد نقاط الطالب/ة في لوحة التعزيز.	3.01	0.69	60.2	متوسطة
25	أكتب اسم الطالب/ة على لوحة التميز.	3.07	0.73	61.4	متوسطة
26	أستخدم نجوماً لجمعها واستبدالها بهدية من اختيار الطالب/ة.	3.87	0.91	77.4	كبيرة
27	أعطي الطالب/ة قصاصات ورقية ملونة وكل لون له دلالة معينة.	4.02	0.93	80.4	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.47	0.76	69.4	متوسطة

يتضح من جدول رقم (4.4) ما يلي:

جاءت تقديرات مجال المعززات الرمزية للدرجة الكلية بمتوسط حسابي مقداره (3.47)، وجاءت الفقرة (أعطي الطالب/ة قصاصات ورقية ملونة وكل لون له دلالة معينة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.02) أي بدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة في المرتبة الأخيرة (أضع للطالب/ة تاجاً ورقياً مكتوب عليه (متميز/ة, بطل/ة, رائع/ة) بمتوسط حسابي مقداره (2.93) أي بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: المعززات النشاطية:

ويبينه الجدول رقم (5.4).

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات النشاطية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
28	أزيد فترة الاستراحة للطالب/ة.	3.32	0.74	66.4	متوسطة
29	أشرك الطالب/ة في النشاطات اللامنهجية في المدرسة.	3.38	0.78	67.6	متوسطة
30	أعطي الطالب/ةوقتاً إضافيا للرسم باستخدام الحاسوب.	3.35	0.75	67.0	متوسطة
31	أنشد مع الطالب/ة أنشودته/ ها المفضلة.	3.62	0.83	72.4	متوسطة
32	أعطي للطالب/ة وقتاً لمشاهدة مقطعاً كرتونياً محبباً له على الحاسوب.	3.55	0.80	71.0	متوسطة
33	أجعل الطالب/ة يدق جرس المدرسة.	3.56	0.81	71.2	متوسطة
34	أشرك الطالب/ة في مجلة الحائط المدرسية.	3.35	0.75	67.0	متوسطة
35	أشرك الطالب/ة في رحلة إلى مدينة الألعاب.	3.69	0.87	73.8	كبيرة
36	أشرك الطالب/ة فيأنشطة تعاونية أو جماعية مع زملائه في الصف العادي.	3.44	0.79	68.8	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
37	أسمح للطالب/ة باستخدام الألعاب الالكترونية التي يحبها.	3.68	0.85	73.6	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.49	0.80	69.8	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (5.4) ما يلي:

جاءت تقديرات مجال المعززات النشاطية للدرجة الكلية بمتوسط حسابي مقداره (3.49)، وجاءت الفقرة (أشرك الطالب/ة في رحلة إلى مدينة الألعاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.69)أي بدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة في المرتبة الأخيرة (أزيد فترة الاستراحة للطالب/ة) بمتوسط حسابي مقداره (3.32) أي بدرجة متوسطة.

المجال الخامس: المعززات الاجتماعية:

ويبينه الجدول رقم (6.4).

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات الاجتماعية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
38	أربت على كتف الطالب/ة.	3.69	0.78	73.8	كبيرة
39	أصفق للطالب/ة أمام زملائه.	3.72	0.82	74.4	كبيرة
40	أطلب من زملاءه التصفيق له.	3.74	0.85	74.8	كبيرة
41	أضع صورة الطالب/ة على لوحة المدرسة.	3.95	0.91	79.0	كبيرة
42	أشركه في مجموعة الزملاء المفضلين لديه.	3.76	0.88	75.2	كبيرة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
43	أجعله قائداً في مجموعته.	3.75	0.86	75.0	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.77	0.85	75.4	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (6.4) ما يلي:

جاءت تقديرات مجال المعززات الاجتماعية للدرجة الكلية بمتوسط حسابي مقداره (3.77)، وجاءت الفقرة (أضع صورة الطالب/ة على لوحة المدرسة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.95)أي بدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة في المرتبة الأخيرة (أربت على كتف الطالب/ة) بمتوسط حسابي مقداره (3.69) أي بدرجة كبيرة.

المجال السادس: المعززات التعاقدية:

ويبينه الجدول رقم (7.4).

جدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات التعاقدية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
44	أوقع مع الطالب/ة تعاقدا سلوكيا باستخدام أوراق المدرسة الرسمية.	3.63	0.81	72.6	متوسطة
45	أعلق تعاقدي الموقع بيني وبين الطالب/ة على لوحة التعزيز.	3.58	0.78	71.6	متوسطة
46	أطلب توقيع ولي الأمر على تعاقدنا السلوكي.	3.49	0.69	69.8	متوسطة
47	أوقع تعاقدا سلوكيا معالطالب/ة بوجود شهود (مدير/ة المدرسة , معلم/ة ,	3.61	0.80	72.2	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
	ولي/ة الأمر).				
48	أعقد اتفاقا مع الطالب/ة بضرب الكف على الكف.	3.74	0.85	74.8	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.61	0.79	72.2	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7.4) ما يلي:

جاءت تقديرات مجال المعززات التعاقدية للدرجة الكلية بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، وجاءت الفقرة (أعقد اتفاقا مع الطالب/ة بضرب الكف على الكف) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.74) أي بدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة في المرتبة الأخيرة (أطلب توقيع ولي الأمر على تعاقدنا السلوكي) بمتوسط حسابي مقداره (3.49) أي بدرجة متوسطة.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل باختلاف (المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, وجنس المدرسة, والمديرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الثاني من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

3.2.4 نتائج الفرضية الصفرية الأولى:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعا لمتغيرالمؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(8.4).

الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقعأساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
دبلوم	6	3.47	0.41
بكالوريوس	38	3.48	0.43
ماجستير فأعلى	7	3.49	0.45
المجموع	51	3.48	0.45

بالنظر إلى الجدول (8.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (9.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (9.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات لواقع أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.30	2	0.15	2.28	0.02*
داخل المجموعات	3.14	48	0.0654		
المجموع	3.44	50			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (9.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.02) وهذه القيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، ولمعرفة الفروق لصالح من أجري اختبار المقارنة (LSD) والجدول رقم (10.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (10.4) نتائج اختبار (LSD)لواقع التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المؤهل (أ)	المؤهل (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)	الدالة المحسوبة
دبلوم	بكالوريوس	-0.75555	0.001
	ماجستير فأعلى	-0.73114	0.001
بكالوريوس	دبلوم	0.75555	0.001
	ماجستير فأعلى	-0.85231	0.001
ماجستير فأعلى	دبلوم	0.73114	0.001

بكالوريوس	**0.85231**	**0.001**

إذ تبين أنه يوجد فروق لصالح المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

4.2.4نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (11.4).

الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
تربية خاصة	31	3.36	0.72
تربية ابتدائية	12	3.40	0.70
نطق ولغة	8	3.38	0.71
المجموع	51	3.38	0.71

بالنظر إلى الجدول (11.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (12.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (12.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بينمتوسطات واقع أساليبالتعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.42	2	0.21	3.31	0.32
داخل المجموعات	3.08	48	0.0642		
المجموع	3.50	50			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (12.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.32) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

5.2.4 نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (13.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات واقع أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	T	درجات الحرية	الدلالة
أقل من (5) سنوات	35	3.49	0.72	1.01	49	0.01 *
أكثر من (5) سنوات	16	3.46	0.72			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (13.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.01), وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$), وبمتوسط حسابي (3.49) للسنوات التي أقل من (5) سنوات و (3.46) للسنوات من (5) سنوات فأكثر وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية إذ تبين وجود فروق لصالح السنوات التي أقل من (5) سنوات.

6.2.4 نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعا لمتغيرجنس المدرسة.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (14.4).

الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات واقع أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
ذكور	14	3.36	0.72
إناث	24	3.40	0.70
مختلطة	13	3.38	0.71
المجموع	51	3.38	0.71

بالنظر إلى الجدول (14.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (15.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (15.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات واقع أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.346	2	0.173	2.7	0.03 *
داخل المجموعات	3.08	48	0.0642		
المجموع	3.426	50			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول رقم (15.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.03) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الاحصائية للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، ولمعرفة الفروق لصالح من أجري اختبار المقارنة (LSD) والجدول رقم (16.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (16.4) نتائج اختبار (LSD) لواقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

الدالة المحسوبة	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)	الجنس (ب)	الجنس (أ)
0.022	- 0.78111	إناث	ذكور
0.436	0.04167	مختلطة	
0.022	0.78111	ذكور	إناث
0.041	0.85228	مختلطة	
0.436	- 0.04167	ذكور	مختلطة
0.041	- 0.85228	إناث	

إذ تبين وجود فروق لصالح مدارس الإناث.

7.2.4 نتائج الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4):المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	جنوب الخليل	16	3.48	0.77
	الخليل	16	3.62	0.88
	شمال الخليل	9	3.40	0.74
	يطا	10	3.55	0.85
	المجموع	51	3.51	0.81

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متوسطات استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية ، وللتعرف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (18.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (18.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة

الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.380	3	2.793	2.90	0.062
	داخل المجموعات	45.253	47	0.963		
	المجموع	53.633	50			

يتبين من الجدول (18.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.062) أعلى من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05)وبالتالي تقبل الفرضية .

8.2.4النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن السؤال الثالث, تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثينعلى واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل كما يبينها جدول رقم (19.4).

ويبينه الجدول رقم (19.4).

جدول رقم (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الذكاء العاطفي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	درجة الموافقة
1	أستطيع التعبير عن مشاعري.	3.96	0.86	79.2	كبيرة
2	أعتبر نفسي مسؤول/ة عن مشاعري.	4.14	0.91	82.8	كبيرة
3	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	4.18	0.95	83.6	كبيرة
4	أنا هادئ/ة تحت أي ضغوط أتعرض لها.	3.94	0.84	78.8	كبيرة
5	أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.	3.49	0.63	69.8	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	درجة الموافقة
6	لا أعطي الانفعالات السلبية اهتمام.	3.35	0.53	67	متوسطة
7	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.	3.11	0.55	62.2	متوسطة
8	أحول مشاعري من السلبية إلى الايجابية بسهولة.	3.37	0.51	67.4	متوسطة
9	استدعي الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر.	3.86	0.76	77.2	كبيرة
10	أضع عواطفي جانبا عند إنجاز أعمالي.	4.91	0.96	98.2	كبيرة
11	أتحلى بالصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	4.06	0.92	81.2	كبيرة
12	أستمتع بعملي حتى لو كان مملاً.	3.98	0.88	79.6	كبيرة
13	أحاول أن أكون مبتكراً/ة مع تحديات الحياة.	4.23	0.99	84.6	كبيرة
14	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.	4.21	0.94	84.2	كبيرة
15	أعطي لكل عمل الجهد المناسب.	4.19	0.93	83.8	كبيرة
16	أنجز المهام بتركيز ونشاط عال.	4.25	0.99	85.0	كبيرة
17	نادرا ما أشعر بالتعب في وجود الضغوط.	4.01	0.89	80.2	كبيرة
18	أشعر باحتياجات الآخرين.	3.39	0.57	67.8	متوسطة
19	أهتم بمشكلات الآخرين.	3.96	0.81	79.2	كبيرة
20	أتفهم مشاعر الآخرين.	3.88	0.90	77.6	كبيرة
21	أستطيع قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	4.06	0.92	81.2	كبيرة
22	أتعاطف مع الآخرين.	4.04	0.91	80.8	كبيرة
23	أدرك عواطفي ومشاعري جيداً.	4.31	0.98	86.2	كبيرة
24	أجد صعوبة في الحزن مع الغرباء.	4.22	0.94	84.4	كبيرة
25	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	4.31	0.98	86.2	كبيرة
26	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	4.11	0.97	82.2	كبيرة
27	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.	3.90	0.88	78.0	كبيرة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	درجة الموافقة
28	أملك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.	3.92	0.89	78.4	كبيرة
29	أنا متناغمة مع أحاسيس الآخرين.	3.91	0.90	78.2	كبيرة
30	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين.	3.98	0.93	79.6	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.97	0.84	79.48	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (19.4) ما يلي:

جاءت تقديرات مجال الذكاء العاطفي بمتوسط حسابي مقداره (3.97)، وجاءت الفقرة (أضع عواطفي جانبا عند إنجاز أعمالي) جاءت بالمرتبة الأولىبمتوسط حسابي مقداره (4.91) بدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة (أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة) في المرتبة الأخيرةبمتوسط حسابي مقداره (3.11) بدرجة متوسطة.

9.2.4النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

هل تختلف المتوسطات الحسابية للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل باختلاف (المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, وجنس المدرسة, والمديرية)؟

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الرابع من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرالمؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(20.4).

الجدول (20.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
دبلوم	6	3.87	0.80
بكالوريوس	38	3.88	0.85
ماجستير فأعلى	7	3.89	0.90
المجموع	51	3.88	0.85

بالنظر إلى الجدول (20.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (21.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (21.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.458	2	0.229	3.41	0.07
داخل المجموعات	3.22	48	0.0671		
المجموع	3.678	50			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (21.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة(0.07) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (22.4).

الجدول (22.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
تربية خاصة	31	3.74	0.92
تربية ابتدائية	12	3.80	0.96
نطق ولغة	8	3.78	0.94
المجموع	51	3.77	0.94

بالنظر إلى الجدول (22.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (23.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (23.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بينمتوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

مصادر التباين	مجموع	درجات	متوسط المربعات	F	الدلالة

	المربعات	الحرية			
بين المجموعات	0.436	2	0.218	3.35	0.42
داخل المجموعات	3.12	48	0.065		
المجموع	3.556	50			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (23.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.42) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (24.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
أقل من (5) سنوات	35	3.81	0.74	1.01	49	0.02*
أكثر من (5) سنوات	16	3.78	0.74			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (24.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.02), وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الأحصائية ($\alpha \leq 0.05$), وبمتوسط حسابي (3.81) للسنوات التي

أقل من (5) سنوات و (3.78) للسنوات التي أكبر من (5) سنوات، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح السنوات التي أقل من (5) سنوات.

13.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعا لمتغير جنس المدرسة.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (25.4).

الجدول (25.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات مدىالذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
ذكور	14	3.76	0.90
إناث	24	3.80	0.92
مختلطة	13	3.78	0.91
المجموع	51	3.78	0.91

بالنظر إلى الجدول (25.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (26.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (26.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.426	2	0.213	3.28	0.12
داخل المجموعات	3.12	48	0.065		
المجموع	3.546	50			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (26.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة(0.12) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الاحصائية للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

14.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرالمديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية العاشرة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4):المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	جنوب الخليل	16	3.78	0.87
	الخليل	16	3.92	0.98
	شمال الخليل	9	3.70	0.70
	يطا	10	3.85	0.95
	المجموع	51	3.81	0.88

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول السابق وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، وللتعرف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (28.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (28.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9.63	3	3.21	3.32	0.053
	داخل المجموعات	45.468	47	0.967		
	المجموع	55.098	50			

يتبين من الجدول رقم (28.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.053) وهذه القيمة أعلى من مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

15.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم.

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الخامس من خلال فحص الفرضية الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

16.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر: لاتوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم.

وللتحقق من صحة الفرضية احتسب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.88) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطيه إيجابية قوية بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي.

5.4 ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الدرجة الكلية لاستخدام أساليب التعزيز جاءت بدرجة متوسطة من قبل أفراد عينة الدراسة بمدارس محافظة الخليل وجاءت أساليب التعزيز الاجتماعية بالمرتبة الأولى تلاها المعززات الغذائية فالمعززات التعاقدية ثم النشاطية والمادية وأخيرا الرمزية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ماجستير فأعلى، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (أقل من (5) سنوات)، ولمتغير جنس المدرسة لصالح مدارس الإناث.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعا لمتغير التخصص، والمديرية.

5- الدرجة الكلية للذكاء العاطفي جاء بدرجة كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة بمدارس محافظة الخليل لمهارات الذكاء العاطفي.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (أقل من (5) سنوات).

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص، وجنس المدرسة، والمديرية.

8- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

2.5 النتائج:

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل ؟

أظهرت الدراسة وجوداستخدام لأساليب التعزيز بدرجة متوسطة لدى معلميغرف المصادر في محافظة الخليل.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشمري (2018)، وتختلف مع دراسة الصادي، ابن صلاح (2016).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أساليب التعزيز مختلفة من معلم إلى أخر، كما لفت انتباه الباحثة أن المعززات الغذائية تستخدم بدرجة كبيرة بناءً على الوسط الحسابي، وهذا يخالف بروتوكول أساليب التعزيز، حيث أنه يمنع على معلمي المصادر استخدام المعززات الغذائية بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك لعدم معرفة معلمي غرف المصادر بذلك.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل باختلاف (المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, وجنس المدرسة, والمديرية)؟

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الثاني باختبار الباحثة صحة الفرضيات الصفرية التالية:

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرالمؤهل العلمي.

وكانت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرالمؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي ماجستير فأعلى، وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربماحملة المؤهل العلمي ماجستير فأعلى لديهم إطلاع أكبر وأوسع وأشمل على أساليب التعزيز، وذلك نظراً لتقدمهم في الدراسة بالمواكبة مع المؤهل العلمي الذي يحملونه، وسعة آفاق المعرفة لدى هذه الفئة تكون أوسع وأكبر.

4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

وأظهرت نتائج الفرضية الصفرية الثانية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تبعاً لمتغير التخصص، وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير التخصص.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما جميع المعلمين في الجامعة يدرسون مواد تعليمية متشابهة مع بعضها، مع اختلاف جزئي بسيط في بعض المواد، أي أن أساليب التعزيز هي نفسها تم دراستها في جميع التخصصات، كذلك تعطي وزارة التربية والتعليم جميع المعلمين الجدد دورات تأهيل وتهيئة بشكل عام وتعطي معلمي غرف المصادر بشكل خاص دورات تدريبية وتأهلية خاصة في اليه العمل في غرف المصادر والتعامل مع الطلبة.

5.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرسنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرسنوات الخبرة، لصالح الفئة (أقل من (5) سنوات)، وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما المعلمين أصحاب سنوات الخبرة التي أقل من (5) سنوات هم حديثي التوظيف، وحديثي التخرج فيعملون بهمة ونشاط، أيضاً تلقيهم للتعليمات والإرشادات الموجهة من الجهات المختصة يختلف، فهذه الفئة تتلقى وتنفذ التعليمات والإرشادات بدقة ليس كالفئة الثانية التي لا تبالي فهي لا يحصل عليها أي تغير لأنها مثبة في الخدمة، ولا يستطيع أحد أن يؤثر عليها.

6.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

وأظهرت نتائج الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير جنس المدرسة، لصالح مدارس الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو دف، الديب (2008).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما طبيعة مدارس الإناث تتميز ببيئة مدرسية هادئة، فيكون ميدان التعزيز مفتوح على مصراعيه، ويكون التعزيز ذا مردود ايجابي، أيضا طبيعة مجتمعاتنا الإناث لا يوصفن بالعنيفات, وطبيتة الاناث غير متمردات ويستخدم معهن أساليب التعزيز بدرجة أكبر من استخدام اساليب العقاب .

7.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرالمديرية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرالمديرية.

وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير المديرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما معلمو غرف المصادر تلقوا نفس التعليم الجامعي، ولكن الذي اختلف هو أماكن عملهم، ومكان العمل لا يؤثر على تطبيق أساليب التعزيز.

8.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

ما الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل؟

أظهرت النتائج وجودذكاء عاطفي بدرجة كبيرة من قبل أفراد عينة الدراسة بلغ الوسط الحسابي (3.97) والانحراف المعياري (0.84).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعيدة (2015)، واختلفت مع دراسة ملحم (2017).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما الذكاء العاطفي موجود عند الجميع بغض النظر عن المستوى الأكاديمي ، فمن الطبيعي أن يكون موجود لدى عند معلمي غرف المصادر، وربما طبيعة بيئة غرف المصادر، فبيئة غرف المصادر تتطلب دراسة جميع النواحي لدى الطلبة النفسية والاكاديمية ومراقبة تصرفاتهم وشخصياتهم .

9.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

هل تختلف المتوسطات الحسابية للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل باختلاف (المؤهل العلمي, والتخصص, وسنوات الخبرة, وجنس المدرسة, والمديرية)؟

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الثاني باختبار الباحثة صحة الفرضيات الصفرية التالية:

10.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغيرالمؤهل العلمي.وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير المديرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما الذكاء العاطفي عبارة عن مهارات فلا علاقة للمؤهل العلمي بالذكاء العاطفي، والدليل على ذلك تجد بعض الأشخاص محترفين في علاقاتهم العاطفية ويتصرفون بمنتهى الذكاء في المواقف المختلفة ولا يحملون أي مؤهل علمي.

11.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير التخصص، وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير التخصص.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما أن الذكاء العاطفي لا يرتبط بالتخصص أو الشهادات التي يحصل عليها الفرد إنما هو فطري لديه ينمى بالخبرات والتجارب الحياتية وتمتع الفرد بذكاء عاطفي عالي أو قليل يعتمد على عوامل غير مرتبطة بالدراسة والتعليم الأكاديمي .

12.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح السنوات الفئة (أقل من (5) سنوات).

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة حراحشة (2013).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما أصحاب خبرة السنوات التي أقل من (5) سنوات حديثو التخرج وحديثو التوظيف، فمن الطبيعي أن يكونوا أصحاب نشاط وهمة عالية.

13.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرجنس المدرسة.

وأظهرت نتائج الفرضية الصفرية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو دف، الديب (2008).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما خصائص الذكاء العاطفي لا تتأثر بجنس المدرسة فالذكاء العاطفي شيء فطري موجودد لدى الذكور والاناث ولا يعبر الجنس من العوامل المؤثره عليه .

14.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابيةفي الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرالمديرية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المديرية. وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير المديرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما مكان العمل لا يؤثر على مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر، فمكان العمل ليس له أي علاقة بمهارت الذكاء العاطفي.

15.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

هل توجد علاقة ارتباطيه بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

16.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة.

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل والذكاء العاطفي لديهم.

واظهرت النتائج:وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إدريس، شريف (2013).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما أساليب التعزيز والذكاء العاطفي العلاقة بينهما كعلاقة الجسد بالروح، فهما لا يفترقان عن بعضهما البعض.

3.5 توصيات في ضوء النتائج:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة:

- تدريب معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل على أساليب التعزيز الإيجابية حتى تصبح درجة جميع أنواع التعزيز كبيرة.
- إعطاء دورات تأهلية تدريبية لحملة المؤهل العلمي ما دون الماجستير ولمعلمي غرف المصادر في مدارس الذكور والمدارس المختلطة وللمعلمين الذين تبلغ سنوات الخبرة لديهم (5) سنوات فأكثر.
- الاهتمام بمدارس الذكور والمدارس المختلطة في موضوع أساليب التعزيز.
- الاهتمام بموضوع الذكاء العاطفي وتزويد معلمي غرف المصادر القدماء أصحاب سنوات الخبرة (5) فأكثر بنشرات، وعقد ورشات عمل في هذا الجانب.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية:

أبو دف، محمود، والديب، ماجد. (2008).مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب تعديل السلوك كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**،15(2)، 235-275، غزة، فلسطين.

أبو سباع، سندس. (2017). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الوسائل التعليمية في تنمية المهارات التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

إدريس، كافي, وشريف، حشاش. (2013). **التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الأسطل، مصطفى. (2010). **الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربوية بجامعة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأعسر، صفاء، والكفافي، علاء الدين. (2015). **الذكاء وجداني**، مصر، دار قباء للنشر والتوزيع.

البدري، سميرة، والوائلي، جميلة رحيم. (2008). **استخدام التعزيز في تعديل قصور الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً تخلفاً بسيطاً**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

بطرس، بطرس. (2012). **تعديل وبناء سلوك الأطفال**، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بلال، نجوى، وتيشة، نصيرة. (2015). **الذكاء العاطفي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي، الجزائر.

جرادي، عبد الله. (2019). **التعزيز وأثره في اكتساب الكفاءة اللغوية**، رسالة ماجستير، كلية الأدب واللغات، جامعة أدار، أحمد دراية، الجزائر.

الجهوية. (2009). **ملحقة سعيدة "المعجم التربوي"**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

جولمان، دانيال. (2000). **الذكاء العاطفي**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

الحراحشة، محمد. (2013). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة في محافظة المفرق في الأردن، **مجلة المنارة**، 19(3)، 353-382.

حسين

سلامة. (2013). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، الإسكندرية، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الحسين، عبد العزيز. (2004). **فن التعزيز**، منشورات وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

حسين، عبد الهادي. (2003). **قياس وتقويم قدرات الذكاء المتعددة**، ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حمدان، محمد. (2001). **تعديل سلوك التلاميذ**، فلسطين، دار التربية الحديثة.

الخطيب، جمال. (2003). **تعديل السلوك الإنساني**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.

الخطيب، جمال. (2018). **تعديل السلوك**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الخطيب، جمال، والعديدي، منى. (2012). المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزعبي، سهيل، والقحطاني، محمد. (2015). اثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 11 (3)، 373-386.

الزليطي، نجاة. (2016). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية " نظرية سكنرأنموذجاً "، **المجلة الجامعة**، 3(18)، 125-160، جامعة الزاوية، ليبيا.

سعيدة، ابن غربال. (2015). **الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

الشمري، عبد العزيز. (2018). الأساليب التعزيزية المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة في خفض سلوكيات تشتت الانتباه والنشاط الزائد في برامج التربية الفكرية، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، 8(3)، 202-233، جامعة الزعازيق، مصر.

الشمري، مدين. (2017). **مدونة الكترونية**، تم الآخذ بتاريخ2020/11/18.

شيخة، شفاء، والصباح، سهير. (2009). **تجربة دمج الطلبة المعوقين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**، ورقة مقدمة في مؤتمر الريادة في العمل التطوعي ومناصرة الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني، جامعة النجاح، فلسطين.

الصادي، أنور، وابن صلاح، محمد. (2016). أساليب تعديل السلوك المتبعة من قبل معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراته، **مجلة كلية الآداب**– العدد السابع، 29-62، جامعة مصراته، ليبيا.

عامر، طارق. (2008). **الذكاءات المتعددة**، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

العتوم، نداء. (2014). **مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العيتي، ياسر. (2006). **الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين لذكاء والعاطفة**، دمشق، دار الفكر.

عدس، محمد. (1997). **دورة العاطفة في حياة الإنسان**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، سولاف. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المدرسية لدى مدرسي مادة علم الأحياء في مرحلة التعليم الأساس في مدينة السليمانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة السليمانية، العراق.

الغرايبة، بهاء. (2017). فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ، **مجلة البحث العلمي**، 5(4)، 250-282، جامعة عين شمس، مصر.

القبالي، يحيى. (2003). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان.

القبلي، عناية. (2014). **التعزيز في الفكر التربوي الحديث**، ط1، شركة أمان للنشر والتوزيع، مصر.

كلوب، سعاد. (2018). **الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاعل الايجابي في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية فلسطين التقنية**.

كوافحة، تيسير. (2003). **علم النفس التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مبيض، مأمون. (2003). **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية**، بلفاست، المكتب الإسلامي.

مشعل، آمال. (2018). **مدونة الكترونية**، تم الآخذ بتاريخ2020/11/14.

ملحم، هبة. (2017). **الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

ملحم، هناء. (2020). **دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

ناصر الدين، أبو حماد. (2008). **تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات السلوكية**، ط1، الأردن، جدار للكتاب العالمي.

ناصف، مصطفى. (1983). **نظريات التعلم**، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

النوايسة، فاطمة. (2013). **ذو الاحتياجات الخاصة (التعريف بهم وإرشادهم)**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2008). **دليل التربية الخاصة في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). **دليل التربية الخاصة في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

Adeleye & Adeyemo. (2006**).**"Teacher Mediated behavior management for children with emotion behavioral disorders" **Mini-library series on emotional behavioralpisorders, Eric, Ed391306. CD**.

Benson & Alegre. (2010). **Attention deficit hyperactivity diso`rder**, ahand book for diagnosis and treatment Guilford Press.

Macbeth, D. H. (1990). "Classroom Order as Practical Action: the making and un-making of aquiet reproach", **British Journal of Sociology of Education**. 11(2), 189-214.

Deniz, M, Tras, Z, & Aydogan, D. (2009). **An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence**. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(2), 623-632.

Geisman, G. (2006). "**The correlation between emotional intelligence and ethical decision making**", (On Line), available.

Hebert, E.B. (2011). The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals",

Kaher, N. et al. (2000). "Presevice teachers knowledge of effective classroom management strategies". **De Fiant behavior, Eric, ED 444941**. CD.

Mortland, Eliabeth. (2000). **The impact of educational ethics in teaching**, Georgetown University, USA.

Nelson, J. R. (1998). Investigation of the Reciprocal Sequence of Interaction Behaviors of Teachers and Students around Disruptive Behaviors. **ED 442250.**

Salovey& Mayer. (2000). **Modal of emotional intelligence, handbook of intelligence**, Cambridge University press UK.

Stacey, D., Kennedy, A., & Dziemain, L. (1998). ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER: ASSESSMENT AND MANAGEMENT. **Morecambe Bay Medica Journal**, 3(2), 68-71.

Yowkon , A(2005). A crisis in the Class anticipating and Responding to students needs. **Exceptional Children,** 78, (3), 216-232.

ثالثاً: المراجع الالكترونية:

https://mawdoo3.com/%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1_%D9%81%D9%8A_%D8%B9%D9%84%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3

http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=10&depid=1&lcid=64097

الملاحق

ملحق (1) مجتمع الدراسة

الرقم	جنوب الخليل اسم المدرسة	الخليل اسم المدرسة	شمال الخليل اسم المدرسة	يطا اسم المدرسة
1	فلسطين/ س/م	الاستقلال/س	ذ/خالد بن الوليد	ذ/خلة المي
2	كريسة/ س/م	اسحاق القواسمة/س	ب/زهرة المدائن/س	ب/الكرمل/س/م
3	ب/خولة بنت الأزور	بنات الامير قيس	فلسطين/ث/ب	ام لصفة /س/م
4	ب/ رافات/س	ب/ القدس/س	الصحابة/س/ب	زيف/س/م
5	ذ/شهداء إذنا/س	ب/بيسان/س	دلال المغربية/س	ب/الاسراء/س
6	ذ/الرازي/س	ب/غرناطة/س	عربية /س/م	الصخرة/س/م
7	ب/ البرج/ث	ب/قفيشة/س	ذ/العديسي/س	ذ/سعد بن ابي وقاص
8	ب/كرزا/ث	ب/قلقس/س	الهدى /س/ب	الهذالين/م
9	دلال المغربي/س	ب/هاجر/س	القصطل /س/للبنين	الصرايعة /ث
10	ب/الحرمين/س	ذ/التركية الأساسية	ذ/أبو القاسم الشابي	ب/ ام سلمة
11	واد السلطان/س/م	ذ/فهد القواسمة/س	صوريف/س/للبنين	ذ/ الامين / س
12	عكا/س/م	ربيحة الدجاني/س	ب/ام الرشراش/س	ب/زيف/س
13	المجد/س/م	سعدية الحداد/م	ذ/الدوارة الأساسية	ذ/ بيت عمره/ ث

14	شهداء السموع/س/م	ذ/عبد الحي شاهين/س		
15	عرب الفريجات/س/م	عبد القادر القواسمة/س		
16	ذ/الفاروق/س	ذ/عثمان بن عفان/س		
17	ب/الأندلس/س	الفيحاء/س		
18	ب/تل الربيع/س	ذ/وصايا الرسول/س		
19	ذ/الغزالي/س	ب/ياسين طه/س		
المجموع	19	19	13	13

ملحق رقم (2)

الاستبانة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور..... حفظه الله

تحية طيبة وبعد

الموضوع تحكيم استبانة بهدف البحث العلمي

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول **واقع استخدام اساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم** لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس كلية العلوم التربوية جامعة القدس .

وعليه تطرح الباحثة مجموعة من الفقرات التي تحاول قياس واقع استخدام أساليب التعزيز , والذكاء العاطفي فإننا نرجو من سيادتكم الكرام إبداء الرأي حول هذه الفقرات من حيث :

1. السلامة للغوية.
2. مدى انتماء الفقرة للبعد
3. صلاحية الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

ليلى نموره

مقياس لغرض البحث في أساليب التدريس مكون من ثلاثةأقسام

تكون الإجابة على الفقرات على النحو التالي

القسم الأول : البيانات الشخصية

الرجاء وضع (x) في المكان الذي ترينه مناسباً

المؤهل العلمي ( ) بكالوريس ( ) ماجستير

سنوات الخبرة ( )أقل من 5 سنوات( )من 5سنوات إلى 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

جنس المدرسة ( ) ذكور ( ) إناث ( ) مختلطة

المديرية ( )وسط الخليل( ) شمال الخليل ( ) جنوب الخليل ( ) يطا

القسم الثاني :مقياس استخدام اساليب التعزيز

للإجابة على هذا الجزء يرجى وضع إشارة (x) في الخانة المناسبة

الرقم	الفقرة	يحدث بدرجة كبيرة جدا	يحدث بدرجة كبيرة	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث بدرجة قليلة	يحدث بدرجة قليلة جدا
المعززات الغذائية						
1.	أعطي الطالب/ة حلوى					
2.	أمنح الطالب/ة فاكهة					
3.	أكافئ الطالب/ة برقائق البطاطا					
4.	امنح الطالب/ة حليب الفاكهة					
5.	أعطي الطالب/ة قطعة شوكلاه					
6.	أعطي الطالب/ة جيلو الفاكهة					
7.	أمنح الطالب/ة قطعة كعك					
8.	أمنح الطالب/ة بسكويت محلى					
المعززات المادية						
1.	أقدم صوراً للطالب/ة					
2.	أقدم للطالب/ة لوحاًأبيضاًللرسم White board					
3.	أقدم للطالب/ةطبعة ملونة ضوئية					
4.	أكافئ الطالب/ة بجائزة نقدية					
5.	أقدم لعبة للطالب/ة					
6.	أقدم للطالب/ة مقالم بأشكال محببة					
8.	أعطي الطالب/ة كرة					
9.	أعطي الطالب/ة ألعاب تركيب					
10.	أعطي الطالب/ة بالونات					

	ضوئية					
المعززات الرمزية						
.1	ألصق نجوم في كراسة الطالب/ة					
.2	أزيد نقاط الطالب/ة في لوحة التعزيز					
.3	أعطي الطالب/ةكوبوناً لاستبداله بجائزة					
.4	أكتب اسم الطالب/ة على لوحة التميز					
.5	أستخدم نجوماً لجمعها واستبدالها بهدية من اختيار الطالب/ة					
.6	أعطي الطالب/ة قصاصات ورقية ملونة وكل لون له دلالة معينة					
المحور الرابع : المعززات النشاطية						
.1	أزيد فترة الاستراحة للطالب/ة					
.2	أشرك الطالب/ة في حفلات المدرسة					
.3	أعطي الطالب/ةوقتاً إضافيا للرسم باستخدام الحاسوب					
.4	أنشد مع الطالب/ة أنشودته المفضلة					
.5	أعطي للطالب/ةوقتاًلمشاهدة مقطعاً كرتونياً محبباً له على الحاسوب					
.6	أجعل الطالب/ة يدق جرس المدرسة					
.7	أشرك الطالب/ة في مجلة الحائط المدرسية					
.8	أشرك الطالب/ة في رحلة إلى					

	مدينة الألعاب					
.9	أشرك الطالب/ة في لعب مع الزملاء					
.10	أسمح للطالب/ة باستخدام الألعاب الالكترونية التي يحبها					
المعززات الاجتماعية						
.1	أبدي ثقتي في الطالب/ة					
.2	أصفق للطالب/ة أمام زملائه					
.3	أتحدث إيجابيا عن الطالب/ة أمام زملائه					
.4	أشير إليه بإيجابية في الصف					
.5	أستخدم الكلمات المعززة (أحسنت , شاطر, بطل , ممتاز)					
.6	أضع صورة الطالب/ة على الصفحة الرسمية للمدرسة					
.7	أعرض للطالب/ة عينات من المعززات ليختار المعزز الذي يريده					
.8	أشركه في مجموعة الزملاء المفضلين لديه					
.9	أجعله قائداً في مجموعته					

المحور الثالث : مقياس الذكاء العاطفي

للإجابة على هذا الجزء يرجى وضع إشارة (x) في الخانة المناسبة

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.1	أستطيع التعبير عن مشاعري					
.2	أعتبر نفسي مسؤولة عن مشاعري					

3.	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
4.	أنا هادئة تحت أي ضغوط أتعرض لها					
5.	أعطي الانفعالات السلبية اهتماماً					
6.	اكافئ نفسي بعد اي حدث مزعج					
7.	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
8.	أحول مشاعري من السلبية إلى الايجابية بسهولة					
9.	استدعي الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
10.	أضع عواطفي جانبا عند إنجاز أعمالي					
11.	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة					
12.	أستمتع بعملي حتى لو كان مملاً					
13.	أحاول أن أكون مبتكرة مع تحديات الحياة					
14.	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل اقوم به					
15.	أنجز أعمالي بكل قوتي					
16.	أنجز المهام بتركيز ونشاط عال					
17.	في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب					
18.	أتحسس احتياجات الآخرين					
19.	أهتم بمشكلات الآخرين					
20.	أفهم مشاعر الآخرين					
21.	أستطيع قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم					
22.	أتعاطف مع الآخرين					
23.	انا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين					
24.	أنا متناغمة مع أحاسيس الآخرين					
25.	أجد صعوبة في الحزن مع الغرباء					
26.	عندي قدرة على التأثير في الآخرين					

27.	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين					
28.	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين					
29.	أملك تأثيراً قوياً على الأخرين في تحديد أهدافهم					
30.	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرونإلى لإفصاح عنها					
31.	إحساسي بمشاعر الأخرين يجعلني أشفق عليهم					
32.	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها					

ملحق رقم (3) أسماء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	د. ابراهيم عرمان	جامعة القدس
2	د. أحمد الفسفوس	جامعة بيت لحم
3	د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة
4	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
5	د. سعيد عوض	جامعة القدس
6	د. محسن عدس	جامعة القدس
7	د. مراد الجندي	جامعة القدس المفتوحة
8	د. محمد النمورة	مديرية التربية والتعليم
9	د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
10	أ .سندس أبو سباع	مديرية التربية والتعليم
11	أ .عبير الأخضر	مديرية التربية والتعليم
12	أ .عماد طميزي	مديرية التربية والتعليم
13	أ .فايز الفسفوس	جامعة بيت لحم
14	أ .محمد الحواش	وزارة التربية والتعليم
15	أ . هناء الجنازرة	مديرية التربية والتعليم

ملحق رقم (4) الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

عزيزي المعلم/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **(واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي)**وذلك استكمالا لنيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس، لذا نرجو من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة:ليلى نموره

القسم الأول: البيانات الشخصية

الرجاء وضع (x) في المكان الذي تراه/ترينه مناسباً

المؤهل العلمي: () دبلوم.() بكالوريوس. () ماجستير فأعلى.

التخصص: () تربية خاصة. () تربية ابتدائية. ( ) نطق ولغة.

سنوات الخبرة:( )أقل من (5) سنوات. () أكثر من (5) سنوات.

جنس المدرسة:() ذكور.() إناث. () مختلطة.

المديرية:()الخليل.() شمال الخليل. ( ) جنوب الخليل.() يطا.

القسم الثاني:مقياس استخدام أساليب التعزيز:

للإجابة على هذا الجزء يرجى وضع إشارة (x) في الخانة المناسبة:

الرقم	المؤشرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: المعززات الغذائية.						
9.	أعطي الطالب/ة بسكويتاً مالحاً(بيجلا).					
10.	أقدم للطالب/ة شوكولاته.					
11.	أقدم للطالب/ة قطعة كعك.					
12.	أقدم للطالب/ة بسكويت محلا.					
13.	أعطي الطالب/ة قطعة معجنات.					
14.	أقدم للطالب/ة بوشاراً.					
15.	أقدم للطالب/ة عصير الفاكهة.					
16.	أعطي الطالب/ة فستقاً.					
17.	أقدم للطالب/ة حليباً بنكهة الفاكهة.					
المجال الثاني: المعززات المادية.						
18.	أكافئ الطالب/ة بقصص مصورة.					
19.	أكافئ الطالب/ة بلوح أبيضللرسم.					
20.	أكافئ للطالب/ة بدفتر رسم.					
21.	أكافئ الطالب/ة بألوان.					
22.	أكافئ الطالب/ة بأقلام.					
23.	أكافئ الطالب/ة بلعبة.					
24.	أكافئ الطالب/ة بمقالم بأشكال محببة.					

25.	أكافئ الطالب/ة بكرة.					
26.	أكافئ الطالب/ة بألعاب تركيب.					
27.	أكافئ الطالب/ة ببالونات ضوئية.					
28.	أعرض للطالب/ة عينات من المعززات ليختار المعزز الذي يريده.					
المجال الثالث: المعززات الرمزية.						
29.	ألصق نجوماً في كراسة الطالب/ة.					
30.	أضع للطالب/ة قبعات ورقية مكتوب عليه (متميز/ة , بطل/ة , رائع/ة).					
31.	أضع للطالب/ة تاجاً ورقياً مكتوب عليه (متميز/ة , بطل/ة , رائع/ة).					
32.	أزيد نقاط الطالب/ة في لوحة التعزيز.					
33.	أكتب اسم الطالب/ة على لوحة التميز.					
34.	أستخدم نجوماً لجمعها واستبدالها بهدية من اختيار الطالب/ة.					
35.	أعطي الطالب/ة قصاصات ورقية ملونة وكل لون له دلالة معينة.					
المجال الرابع: المعززات النشاطية.						
36.	أزيد فترة الاستراحة للطالب/ة.					
37.	أشرك الطالب/ة في النشاطات اللامنهجية في المدرسة.					
38.	أعطي الطالب/ةوقتاً إضافيا للرسم باستخدام الحاسوب.					
39.	أنشد مع الطالب/ة أنشودته/ ها المفضلة.					
40.	أعطي للطالب/ة وقتاً لمشاهدة مقطعاً كرتونياً					

	محبباً له على الحاسوب.					
41.	أجعل الطالب/ة يدق جرس المدرسة.					
42.	أشرك الطالب/ة في مجلة الحائط المدرسية.					
43.	أشرك الطالب/ة في رحلة إلى مدينة الألعاب.					
44.	أشرك الطالب/ة في أنشطة تعاونية أو جماعية مع زملائه في الصف العادي.					
45.	أسمح للطالب/ة باستخدام الألعاب الالكترونية التي يحبها.					
المجال الخامس: المعززات الاجتماعية.						
46.	أربت على كتف الطالب/ة.					
47.	أصفق للطالب/ة أمام زملائه.					
48.	أطلب من زملاءه التصفيق له.					
49.	أضع صورة الطالب/ة على لوحة المدرسة.					
50.	أشركه في مجموعة الزملاء المفضلين لديه.					
51.	أجعله قائداً في مجموعته.					
المجال السادس: المعززات التعاقدية.						
52.	أوقع مع الطالب/ة تعاقدا سلوكيا باستخدام أوراق المدرسة الرسمية.					
53.	أعلق تعاقدي الموقع بيني وبين الطالب/ة على لوحة التعزيز					
54.	أطلب توقيع ولي/ة الأمر على تعاقدنا السلوكي					
55.	أوقع تعاقدا سلوكيا معالطالب/ة بوجود شهود (مدير/ة المدرسة , معلم/ة , ولي/ة الأمر)					
56.	أعقد اتفاقا مع الطالب/ة بضرب الكف على الكف					

القسم الثالث: مقياس الذكاء العاطفي: للإجابة على هذا الجزء يرجى وضع إشارة (x) في الخانة المناسبة

الرقم	المؤشرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1.	أستطيع التعبير عن مشاعري					
2.	أعتبر نفسي مسؤول/ة عن مشاعري					
3.	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
4.	أنا هادئ/ة تحت أي ضغوط أتعرض لها					
5.	أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
6.	لا أعطي الانفعالات السلبية اهتمام					
7.	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
8.	أحول مشاعري من السلبية إلى الايجابية بسهولة					
9.	استدعي الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
10	أضع عواطفي جانبا عند إنجاز أعمالي					
11	أتحلى بالصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة					
12	أستمتع بعملي حتى لو كان مملاً					
13	أحاول أن أكون مبتكراً/ة مع تحديات الحياة					
14	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					

15	أعطي لكل عمل الجهد المناسب					
16	أنجز المهام بتركيز ونشاط عال					
17	نادرا ما أشعر بالتعب في وجود الضغوط					
18	أشعر باحتياجات الآخرين					
19	أهتم بمشكلات الآخرين					
20	أتفهم مشاعر الآخرين					
21	أستطيع قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم					
22	أتعاطف مع الآخرين					
23	أدرك عواطفي ومشاعري جيداً					
24	أجد صعوبة في الحزن مع الغرباء					
25	عندي قدرة على التأثير في الآخرين					
26	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين					
27	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين					
28	أملك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم					
29	أنا متناغمة مع أحاسيس الآخرين					
30	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين					

وأشكر حسن تعاونكم

ملحق(5) كتب تسهيل المهمة من جامعة القدس

بسم الله الرحمن
ال حمم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جـامـعـة الـقـدس
كلية العلوم التربوية
برنـامج الدراسات العليا

التاريخ: 18 /10 / 2020

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم/ مدير مركز البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **ليلى محمد سمير نموره** ورقمها الجامعي (**21812413**)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في أساليب التدريس بعنوان "**واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم**"، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق (6) كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /٦٨٢/١/٣٣
التاريخ: 21 / 10 /2020م

لمن يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"ليلى محمد سمير حامد نموره "

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" واقع استخدام اساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينات من معلمي غرف المصادر في مديرية الخليل.
- يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
١٠/٢١
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: معالي وزير التربية والتعليم المحترم.
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم- الخليل المحترم.
د. أميرة رمضاوي - المحترمة/ المشرفة على الدراسة- بريد الكتروني amirarrimawi@yahoo.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق (6) كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ٢٠٢٠/١٠/١٣٤
التاريخ: 25 / 10 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"ليلى محمد سمير حامد نموره "

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" واقع استخدام اساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينات من معلمي غرف المصادر في مديريات جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا.
- يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: معالي وزير التربية والتعليم المحترم.
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الاخوة المدراء العامون لمديريات التربية والتعليم- جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا المحترمون.
د. أميرة ريماوي – المحترمة/ المشرفة على الدراسة- بريد الكتروني amirarrimawi@yahoo.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مجتمع الدراسة	100
2	استبانة الدراسة قبل التحكيم	102
3	أسماء لجنة تحكيم الاستبانة	108
4	استبانة الدراسة	109
5	كتب تسهيل المهمة من جامعة القدس	115
6	كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل	116

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	48
2.3	مجالات ومؤشرات الأداة الأولى.	49
3.3	دليل إجابات الاستبانة.	51
4.3	معاملات كرونباخ ألفا لمجالات أساليب التعزيز.	52
5.3	معاملات كرونباخ ألفا لمجال الذكاء العاطفي.	52
6.3	درجة الموافقة على فقرات الاستبانة.	55
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل.	57
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات الغذائية.	58
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات المالية.	59
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات الرمزية.	60
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات النشاطية.	61
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات الاجتماعية.	62
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المعززات التعاقدية.	63
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	64
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات لاستخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	65
10.4	نتائج اختبار (LSD) لأساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في	66

	محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير التخصص.	67
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	67
13.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	68
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات مدى استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	69
15.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات مدى استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	69
16.4	نتائج اختبار (LSD)لمدى استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	70
17.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.	71
18.4	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.	72
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الذكاء العاطفي.	73
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	75
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات للذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	75

22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى إلى متغير التخصص.	76
23.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	77
24.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	77
25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات مدى الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	78
26.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	79
27.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.	80
28.4	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع الذكاء العاطفي لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.	80

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص بالعربية	ج
الملخص بالإنجليزية	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	2
أهداف الدراسة	3
أسئلة الدراسة	4
فرضيات الدراسة	5
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	10
الدراسات السابقة	34
خلاصة الدراسات السابقة والتعقيب عليها	46
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	

المقدمة	47
منهج الدراسة	47
مجتمع الدراسة	47
عينة الدراسة	48
أداتا الدراسة	49
صدق أداتي الدراسة	51
ثبات أداتي الدراسة	51
إجراءات الدراسة	52
متغيرات الدراسة	53
المعالجات الإحصائية	54
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
المقدمة	56
نتائج الدراسة	56
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	56
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	64
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	64
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	66
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	68
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	68
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	70
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	72

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	74
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	75
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	76
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	77
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	78
النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	79
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	81
النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	81
ملخص نتائج الدراسة	82
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
المقدمة	84
النتائج	84
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	84
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	85
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	85
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	85
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	86
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	86
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	88

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	88
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	89
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	89
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	89
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	90
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	90
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	91
التوصيات	91
المراجع	
المراجع العربية	92
المراجع الأجنبية	97
الملاحق	99
فهرس الملاحق	118
فهرس الجداول	119
فهرس المحتويات	122