



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث

في منطقة الخليل

فتحي محمد عبدالله شحاده

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012م

الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث

في منطقة الخليل

إعداد

فتحي محمد عبدالله شحاده

بكالوريوس تربية ابتدائية - جامعة بيت لحم - فلسطين

المشرف: د نبيل عبد الهادي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد التربوي والنفسي

دائرة التربية وعلم النفس - عمادة الدراسات العليا - جامعة القدس

1433هـ - 2012م

إجازة الرسالة

الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى معلمي وكالة الغوث

في منطقة الخليل

اسم الطالب : فتحي محمد عبدالله شحادة

الرقم الجامعي : 20811831

المشرف : الدكتور نبيل عبد الهادي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ : 2-6-2012 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة : د. نبيل عبد الهادي التوقيع

2. ممتحنا داخليا : د. عمر الريماوي التوقيع

3. ممتحنا خارجيا : د. جمال أبو مرق التوقيع

القدس - فلسطين

1433هـ - 2012م

الإهداء

إلى كل الذين يؤمنون بأهمية المعرفة لأبناء هذا

الشعب و يخلصون لإيمانهم، وإلى

والدائي اللذين امانا و أخلصا، أطال الله في عمرهما.

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة انها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير ، و أنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد ، و إنَّ هذه الرسالة او أي جزء منها لم يقدم لنيل أيّة درجة عليا لأي جامعة او معهد.

التوقيع:

فتحي شحاده

التاريخ: 2012/6/2

الشكر و التقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا

تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (النمل: 19)

أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع الذين منحوني

جزء من وقتهم و جهدهم إلى أساتذتي و زملائي

إلى زوجتي الغالية و بناتي و أبنائي إلى أخي العزيز

إيهاب إلى كل من شجعني و آزرني و ساعدني لهم

جميعاً كلُّ الشكر و التقدير و العرفان.

مصطلحات الدراسة :

الذكاء الوجداني:

يعرفه "ماير وسلوفي" Mayer , Salovey بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها ، والتعبير عنها ، والقدرة على توليد الانفعالات ، او الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير ، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي.

يعرفه عبد الستار إبراهيم بأنه عبارة عن مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقاً من هذه المهارات.(السمادوني,2007)

مركز الضبط: مركز الضبط الداخلي - الخارجي:

يُعرف مركز الضبط بأنه الدرجة التي عليها يدرك الفرد أنّ المكافأة او التدعيم تتبع او تعتمد على سلوكه هو ومواصفاته ، في مقابل الدرجة التي عليها يدرك الفرد أنّ المكافأة او التدعيم مضبوطة او محكومة بقوى خارجية ، وربما تحدث مستقلة عن سلوكه. أي أنّ مركز الضبط هو مدى إدراك الفرد بوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما يتلو هذا السلوك من مكافأة او تدعيم.
(Rotter ,1966, P.1)

التعريفات الإجرائية:

الذكاء الوجداني:

مجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة وفقاً لمقياس الذكاء الوجداني الذي استخدمه الباحث.

مركز الضبط:

يقصد به مسؤولية الفرد عن النتائج المترتبة على سلوكه سواء كانت إيجابية أو سلبية وما يتبعها من تعزيز أو عقاب ,و يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مركز الضبط الذي اعتمده الباحث, حيث يقسم المفحوصون إلى ذوي مركز ضبط داخلي او ذوي مركز ضبط خارجي .

الملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و مركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل في ضوء متغيرات الجنس, مكان السكن, التخصص, جنس المدرسة مكان المدرسة, المؤهل العلمي, وسنوات الخبرة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) معلّم و معلّمة مقسمين حسب الجنس إلى (53) معلّماً و(67) معلّمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ (526) معلّماً و معلّمة يعملون في (28) مدرسة حيث بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة 23%. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس مركز الضبط لروتر (Rotter) و مقياس الذكاء الوجداني لسكوت (Scoot) و آخرون, وقد تم إدخال بعض التغييرات على صياغة بعض الفقرات مما اقتضى إعادة التأكد من صدق وثبات المقياسين. وقد استخدم برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الوجداني ومركز الضبط، حيث أظهر ذوي مركز الضبط الداخلي درجة ذكاء وجداني أعلى من ذوي مركز الضبط الخارجي. وعلى صعيد علاقة المتغيرات التابعة بمركز الضبط ومستوى الذكاء الوجداني، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين الجنس ومركز الضبط، حيث أن الذكور يميلون إلى نوع مركز الضبط الداخلي والإناث إلى نوع مركز الضبط الخارجي. وعلى مستوى بقية المتغيرات المستقلة (جنس المدرسة، مكان المدرسة، مكان السكن، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) لم تظهر أي علاقات دالة إحصائية.

ومن بين ما أوصت به الدراسة وجوب تعريف المعلمين بالذكاء الوجداني و تدريبهم على إدراك مشاعرهم و مشاعر الآخرين و التعامل معها بإيجابية .

The Relationship Between the Emotional Intelligence and the Locus of Control Upon the UNRWA's Teachers in Hebron Area.

Prepared by: Fathe Shehadeh

Supervising by: Dr. Nabil Abdel-Hadi

Abstract :

This study aims at investigating the relationship between the emotional intelligence and the locus of control of UNRWA teachers in Hebron Area in the light of a number of variables, namely, gender, place of residence, major, qualifications and experience of the teachers, in addition to the school location.

To answer the study questions, a descriptive design approach was utilized. The sample of the study consisted of 120 teachers (53 males and 67 females) who have been selected randomly from the two clusters. The population of the study included 526 male and female teachers working in 28 UNRWA schools in Hebron Area.

In order to achieve the purpose of the study, the researcher used the scales of locus control and of the emotional intelligence with some amendments, and this required verification of the validity and reliability of two scales.

The data was collected and analyzed by employing various statistical procedures to get the needed information such as, means, standard deviations and percentages.

The results showed significant statistical relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between the emotional intelligence and locus of control, where those of internal locus control showed a higher degree of emotional intelligence than their colleagues of external locus control. Moreover, the study reveals statistical significant relationship between gender and locus control, where males preferred the internal locus control while females preferred the external locus control.

However, the study did not find significant statistical relationships between the other independent variables such as, school location, place of residence, qualifications, major and experience with the dependent variables of the study

The study concluded that teachers should be educated about emotional intelligence and trained on how to realize their own feelings and to understand others feeling and deal with them positively.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 محددات الدراسة

6.1 فرضيات الدراسة

7.1 حدود الدراسة

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة :

يعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة في علم النفس فقد تبلور بمعناه الحديث في التسعينات من القرن الماضي على الرغم من بدء الاهتمام بهذا الجانب من الذكاء في القرن التاسع عشر، ويعود الفضل في ذلك إلى شارلز داروين الذي قام بالتعرض لهذا الموضوع منذ (1837) حيث تعرض لموضوع التعبير الوجداني الذي يلعب دوراً هاماً في السلوك التوافقي. اهتم سيبرمان بالذكاء الاجتماعي حيث اقترح ما سماه بالعلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشرة التي تؤلف قانون إدارة العلاقات وقد عرّفها بأنها القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التماثل بينه وبين عالمه الداخلي.

و لعلّ استطلاع علاقة هذا المفهوم بمفاهيم أخرى تخصّ الشخصية الإنسانية هو من أهم ما يبحث في علم النفس في هذه الأيام، و ذلك لما لتفاعل هذا الجانب من قدرات (ذكاء) الإنسان مع متغيرات أخرى و التي تحرك السلوك العفوي الذي يعبر بشكل حقيقي عن مكونات الشخصية ، و لعلّ أهمّ هذه المتغيرات والتي تخص الفئة المستهدف في هذه الدراسة هو مركز الضبط. حيث سيتم في هذه الدراسة تحديد علاقته بالذكاء الوجداني لدى فئة هي من أكثر الفئات احتياجاً لأدراك سماتها الشخصية و عوامل ضبطها وكذلك تحديد مشاعرها والتحكم بانفعالاتها وتقدير مشاعر و انفعالات الآخرين وتوجيهها . ومن أبرز الذين تبناوا فكرة جاردنر حول تعددية الذكاء هما سالوفي وماير فقد كان لهما رؤية.

واسعة للذكاء ترتبط بالجوانب غير المعرفية تقديراً لأهميتها ،وقد كانا اول من ابتكرا مصطلح الذكاء الوجداني عام 1990 وحاولا وضع تعريف جديد له يصف فيه القدرة غير المعرفية التي يكون لها دور مهم للنجاح في الحياة عامة ,كذلك وصف الذكاء الوجداني على أنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي على الرغم من وجود استقلالية بين المصطلحين حيث يشير إليها على أنها قدرة الشخص على مراقبة انفعالاته(السمادوني2007).

وقد تناولت نظرية الذكاءات المتعددة جانباً هاماً من جوانب الحياة النفسية وهي الذات الداخلية او العالم الداخلي للفرد بما يشتمل من عمليات تقييم لمشاعره, ودوافعه, وانفعالاته, وقدراته التي أطلق عليها اسم الذكاء الشخصي الذي عبر عنه بالذكاء داخل الشخص والذي يدل على علاقة الفرد بنفسه وفهمه لذاته ولمشاعره وأيضا ذكاء التعامل مع الأشخاص(الذكاء بين الأشخاص).

2.1 مشكلة الدراسة:

انطلقت مشكلة الدراسة من خلال ما تمت ملاحظته في المدارس من ردود أفعال المعلمين اتجاه سلوك طلابهم و الذي يظهر توتراً حاداً أعلى بكثير مما هو متوقع لمثل تلك المثيرات مما اثار فضولي لدراسة بعض العناصر التي أعتقد أنها تلعب دوراً أساسياً في تحديد قدرة الفرد على الإدراك والفهم الدقيق ، و التعبير عن الانفعالات الذاتية و تنظيمها والتحكم فيها, وكذلك استنارتها عندما تعمل على تسهيل التفكير ، و فهم انفعالات الآخرين و الوعي بها وتقدير حاجاتهم الانفعالية و العاطفية مما يساعد على ضبط و تهذيب ردّ الفعل الذاتي و السيطرة عليه. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و مركز الضبط لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.

3.1 أهداف الدراسة:

يتوقع من هذه الدراسة ان تحقق الأهداف التالية:

- 1) التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الوجداني و مركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل.
- 2) دراسة بعض المتغيرات والتي قد يؤثر اختلافها في العلاقة بين الذكاء الوجداني و مركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل.
- 3) معرفة الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل.
- 4) معرفة الفروق في أبعاد مركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل.
- 5) يؤسس هذا البحث لإجراء بحوث أخرى في نفس المجال تتطرق من نتائجه.

4.1 اسئلة الدراسة:

1.4.1 السؤال الاول

ما نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل؟

2.4.1 السؤال الثاني

ما درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل

5.1 الفرضيات:

1.5.1 الفرضية الرئيسية الاولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مكان السكن، جنس المدرسة، موقع المدرسة، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية.

1.1.5.1 الفرضية الفرعية الاولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

2.1.5.1 الفرضية الفرعية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

3.1.5.1 الفرضية الفرعية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

4.1.5.1 الفرضية الفرعية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة.

5.1.5.1 الفرضية الفرعية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

6.1.5.1 الفرضية الفرعية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7.1.5.1 الفرضية الفرعية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

2.5.1 الفرضية الرئيسية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مكان السكن، جنس المدرسة، موقع المدرسة، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية.

1.2.5.1 الفرضية الفرعية الاولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

2.2.5.1 الفرضية الفرعية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

3.2.5.1 الفرضية الفرعية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

4.2.5.1 الفرضية الفرعية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة.

5.2.5.1 الفرضية الفرعية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

6.2.5.1 الفرضية الفرعية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7.2.5.1 الفرضية الفرعية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3.5.1 الفرضية الرئيسية الثالثة

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ بين متغير الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل.

6.1 أهمية الدراسة :

جاءت أهمية هذه الدراسة من كون المتغيرات التابعة التي ستم دراستها (الذكاء الوجداني و مركز الضبط) تعتبر عناصر أساسية هامة للفئة المستهدفة في الدراسة وهم المعلّمين, حيث أن هذه الفئة هي من أكثر الفئات حاجة لإدراك و إدارة مشاعرهم ومشاعر الآخرين (الطلبة) والسيطرة على ردة الفعل لفهم ذاتها و إدراك كينونتها لما لهذا الفهم من دور هام في بناء علاقات إيجابية متوافقة. و كذلك إنّ وعي المعلّم بمشاعره و انفعالاته واستشعاره مشاعر الآخرين بشكل عميق و حرفي يساعده على ترشيد سلوكه و سيطرته على انفعالاته لما لهذا السلوك و هذه الانفعالات من اثر عميق على فئة تشكل غالبية الشعب الفلسطيني ألا و هم الطلاب الذين يعيشون مرحلة نمائية حساسة تبنى فيها ذواتهم و تتشكل شخصياتهم فهم سريعو التأثر بانفعالات ومشاعر و سلوك من يتعاملون معه ولا سيما المعلّمين لما لهم من تأثير عميق وقوى عليهم . فإدراك المعلّمين لذكائهم العاطفي الذي يتضمن انفعالاتهم و مشاعرهم ومعرفتهم لمشاعر و انفعالات طلابهم يساعدهم في السيطرة على هذه المشاعر و توجيهها بشكل إيجابي مما يؤثر على مشاعر طلابهم وسلوكهم ويزيد رغبتهم في التعلم و ينمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو المدرسة, و قد اعتبر جولمان المدارس أنها الأماكن الأولى التي يمكن أن تدير المجتمع لتصحيح القصور في الكفاءة الاجتماعية و الانفعالية لدى الطلاب (السماذوني ، 2007).

كذلك من العناصر الهامة لهذه الدراسة انها تقدم لبناء برنامج تدريبي يقوم على نتائج الدراسة يهدف لتحسين إدراك المعلمين لذكائهم الوجداني وتبصيرهم بذواتهم وكذلك تسليط الضوء على مركز الضبط لديهم.

7.1 حدود الدراسة:

1.7.1 محددات بشرية:

تجرى هذه الدراسة على معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل و البالغ عددهم(526) معلّماً و معلّمة يدرسون المرحلة الأساسية (من الصف الاول الأساسي إلى الصف التاسع الأساسي)، وقد بلغت عينة الدراسة 125 معلّماً و معلّمة .

2.7.1 محددات مكانية:

منطقة الخليل(تضم مدارس وكالة الغوث في محافظتي الخليل وبيت لحم)و يبلغ عددها (28)مدرسة أساسية , و هذا التقسيم خاص بوكالة الغوث في الضفة الغربية.

3.7.1 محددات زمانية:

الفصل الاول من العام الدراسي 2011./2012.

4.7.1 محدد إجرائي:

أ- مقياس الذكاء الوجداني (Scoot) و آخرون الذي عرّبه إبراهيم السمادوني عام (2000) واستخدمه في دراسته الذكاء الانفعالي و التوافق المهني للمعلّم على عينة من المعلمين و المعلمّات بالتعليم الثانوي العام.

ب- مقياس نوع مركز الضبط لروتر (Rotter) وقد تكون من (29)بنداً وكلّ بندٍ تكوّن من فقرتين أحدهما تقيس الضبط الداخلي و الأخرى تقيس الضبط الخارجي ,و توجد في المقياس

سنة بنود و ضعت للتمويه علماً بأن المقياس يقيس إدراك الفرد للعلاقة المحتملة بين السلوك و
بين الأحداث المرتبطة بذلك السلوك.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

لقد مرّ موضوع الاهتمام بالعقل و القدرات العقلية بعدة مراحل ترجع جذورها إلى أيام الفلاسفة الإغريق ,إلا ان مصطلح الذكاء "Intelligence" كمفهوم علمي يستحق البحث و الدراسة لم يظهر في الكتب قبل عام 1902 و قد تأثر بالنظريات و المذاهب الفلسفية المعرفية و البيولوجية السائدة ,لذا فقد تعددت تعاريفه و تباينت باختلاف آراء الباحثين ,و المهتمين, و المنهجيات المتبّعة في دراسته(السيد1994).

وقد عرف بينية(Benit) الذكاء بأنه القدرة على الابتكار , و الفهم الصحيح و التوجه الهادف للسلوك. بينما يشير تيرمان (Terman) إلى الذكاء بانه القدرة على التفكير المجرد. و رغم غموض مفهوم الذكاء ,و تعدد وظائفه إلا أنه يمكن تحديد بعض القدرات التي تسود معظم التعريفات بما يلي : القدرة على التفكير المجرد, القدرة على التعلّم ,القدرة على حلّ المشكلات و القدرة على التكيف مع البيئة(نشواتي,1985).

و يشير العزة (2002),إلى سبب تعدد تعريفات الذكاء إلى تعدد النظريات التي تناولته, إلا أنّها تجمع على ثلاثة أمور هي:

- 1- إنّ الذكاء صفة تتواجد عند كل الأفراد, و بدرجات متفاوتة.
- 2- إنّ للذكاء قدرة افتراضية عامة, تظهر في مجالات متعددة من الحياة, كما أنها تظهر من خلال سلوك الفرد الملاحظ, و تقاس من خلال مظهر هذا السلوك.
- 3- إنّ الذكاء ليس قدرة مطلقة بل هو قدرة نسبية.

أما جاردنر (Gardner) فقد اتجه اتجاهاً مختلفاً عن بقية الباحثين في محاولته تفسير طبيعة الذكاء. إذ استمدَّ هذا العالم نظريته من ملاحظته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض المجالات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة , او دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المتخلفين عقلياً , و تتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء, حيث تركز على حل المشكلات , و الانتاج و الإبداع ,على اعتبار ان الذكاء يمكن ان يتحول إلى شكل من أشكال حلّ المشكلات ,أو الانتاج. و نتيجة للبحث و الدراسة وجد جاردنر (Gardner) أنّ الأشخاص العاديين يتشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإنجازي , و قد صنف جاردنر (Gardner) انواع الذكاء إلى سبعة هي:

الذكاء اللفظي : ويرتبط بالذكاء اللغوي و الذي يمثلته كتابة الشعر و الأدبيات.

الذكاء المنطقي : القدرات المنطقية الرياضية العلمية ,كالذكاء في الرياضيات.

الذكاء المكاني (الفراغي) ويتعلّق هذا النوع بالقدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ و يتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية.

الذكاء الموسيقي : وهو القدرة على تمييز الأصوات و النغمات, و يظهر هذا النوع من الذكاء لدى ذوي القدرات غير العادية في الموسيقى.

الذكاء الجسمي الحركي : و يظهر لدى ذوي القدرات المتميزة من الرياضيين والراقصين و الجراحين الذين يتصفون بقدرتهم على حلّ المشكلات و الانتاج باستخدام الجسم كاملاً او أجزاء منه.

الذكاء الشخصي الاجتماعي : و يقصد به القدرة على فهم الآخرين و كيفية التعامل معهم و

القدرة أيضاً على ملاحظة الفروق بين الناس و خاصة التناقض في طباعهم و كلامهم و

دافعيتهم كطبيعة السياسيين , والمعلّمين و الوالدين.

الذكاء الشخصي الذاتي: و هو مرتبط بالقدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات, واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة, و قدرة الفرد على فهم ذاته جيداً, و تألق عواطفه وقدرته على التميز(السرور 2000).

1.1.2 بروز فكرة الذكاء الوجداني.

ترى مايرز و تاكر (Myers,Tuker, 2005) أنّ أصول الذكاء الانفعالي ترجع إلى نظرية الذكاء الاجتماعي التي أتى بها ثورندايك في العشرينات من القرن الماضي ,عندما عرف الذكاء الاجتماعي أنّه القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء للتفاعل بحكمة في العلاقة الانسانية. أما مير و سلوفي (Mayer , Salovey,1997) فيرجعان جذور الذكاء الوجداني إلى القرن الثامن عشر حيث كان يرى العلماء في ذلك الوقت أنّ العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

- 1-المعرفة أو الإدراك (Cognition) يتضمن العديد من الوظائف مثل :الذاكرة و التفكير و اتخاذ القرار و مختلف العمليات المعرفية و ما ينبثق منها .
- 2- الانفعال أو العواطف (Affects) والانفعالات و النواحي المزاجية و مختلف المشاعر من فرح و غضب و إحباط.
- 3- الدافعية (Motivation): و تشمل جميع أنواع الدوافع البيولوجية والمتعلمة والأهداف الخاصة التي يسعى الفرد لتحقيقها.

و قد أشار عثمان و رزق إلى أنّ القسمين الأول و الثاني من أقسام العقل أي الإدراك و العاطفة ,أنهما يشكلان ما يعرف بالذكاء العاطفي(عثمان و رزق 2001).

تعتبر نهاية الثمانينات و بداية التسعينات من القرن الماضي بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence), و أوائل من قدّموا هذا المفهوم في التراث السيكولوجي

هو جرينسبان (Greenspan) في العام 1989 حيث قدّم نموذجاً موحداً لتعلّم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي، و نظريات التحليل النفسي و التعلم الانفعالي، و مجمل القول في هذا النموذج أنّ الذكاء الانفعالي يمرّ في ثلاثة مستويات هي:

أولاً- التعلم الجسمي الذي يتم فيه تعلم الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية.

ثانياً- التعلم بالنتائج وفيه يتم تعلّم الأفكار و المعاني من خلال ما يتبع السلوك من نتيجة(كأليات التعلم بالتعزيز).

ثالثاً- و تحدث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار و المعاني و الانفعالات(عثمان و رزق 2001) .

إلا أن السمادوني (2001) أرجع أصول الذكاء الوجداني إلى نظرية جيلفورد ثلاثية الأبعاد ،

حيث يرى أنّ هذه النظرية تناولت الذكاء الوجداني من خلال

إشارتها إلى السلوكيات التعبيرية التي تتعلق بإدراك الذات و إدراك الآخرين.

وقد أرجع زيدان و الإمام (2003) جذور الذكاء الوجداني إلى نظرية الذكاءات المتعددة

لجارندر حيث أشارا إلى أنّ الذكاء الشخصي المتضمن لذكاء التعامل مع الذات و ذكاء التعامل

مع الآخرين و الذي يتمثل بالقدرة على إدراك المشاعر الذاتية و مشاعر الآخرين هو ما نطوي

عليه مفهوم الذكاء العاطفي .

2.1.2 أهمية الذكاء الوجداني :

تعود أهمية الذكاء الوجداني إلى دوره كطاقة تؤثر بشدة على جميع القرارات و المهارات اللازمة

للتغلب على صعوبات الحياة وتحقيق الانسجام و التوازن داخل محيطه الإنساني مما يعني صحة

نفسية .

كذلك يمكن استخدام الانفعالات للتعويض بالنجاح المهني اعتماداً على العلاقات بين الأفراد، و للاستفادة من الذكاء الانفعالي ينبغي على الأفراد أن يفهموا انفعالاتهم ومشاعرهم لتكون لديهم القدرة على فهم مشاعر الآخرين و انفعالاتهم (Clarrochi ,Forgas ,Mayer2001) .

و لقد تزايد الاهتمام بقيمة الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد منذ بداية عام (1990) لما له من أهمية بالغة في تنمية قدرات الأفراد و مساعدتهم في التغلب على الضغوط التي يواجهونها ،ومساعدتهم في تحقيق أكبر قدر من السعادة و النجاح و إقامة علاقات إيجابية فيما بينهم (Goleman,2000).

وقد توصلت بعض الدراسات مثل دراسة كواسة (2002) ودراسة حسونة وأبو ناشي (2006) إلى أنّ الذكاء العقلي العام الذي تقيسه مقاييس الذكاء المعروفة، غير كافٍ لتحقيق النجاح للفرد على سعيد العمل و الدراسة و الأسرة. فالذكاء العام لا يحدد مستوى سعادة الشخص في حياته بدرجة دقيقة بينما يتناول الذكاء العاطفي مهارات الفرد الاجتماعية و الانفعالية بالإضافة إلى المعرفة. فقد قدم مفهوم الذكاء العاطفي و المهارات المكونة له ،و التي تتمثل في معرفة العواطف الذاتية و فهمها، و إدارتها ،و تحفيز النفس (أي توجيه العواطف في خدمة هدف ما) و معرفة عواطف الآخرين، و توجيه العلاقات الإنسانية و البينشخصية إلى رؤية جديدة أكثر شمولية لإمكانات النجاح ،و لا شك أنّ هذه الرؤية التعددية للذكاء تقدم صورة أكثر ثراء لقدرات الطفل و إمكانات نجاحه أكثر من معيار الذكاء المعرفي.

يلعب الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في توافق الفرد مع و الدية و إخوته، و أقرانه، و بيئته حيث ينمو نمواً سويماً ،و منسجماً مع الحياة ،كما أنه يؤدي إلى تحسين ، و رفع كفاءة التحصيل الدراسي، كما يساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز أزمة المراهقة ،و سائر الأزمات بعد ذلك، مثل أزمة منتصف

العمر بسلام , و يعد الذكاء الانفعالي عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية فالتعبير عن المشاعر , و تفهم مشاعر الطرف الآخر , و رعايتها بشكل واضح , يوفر السعادة (جولمان 2000).

3.1.2 مكونات الذكاء الوجداني:

إنّ ما كُتِبَ عن الذكاء الانفعالي في الأدب السيكولوجي حتى الآن يعتبر قليلا عند مقارنته مع المتغيرات الأخرى للشخصية, وقد وضع جولمان خمسة مكونات للذكاء الانفعالي يجب أن تتواجد و تتكامل بكل أوجه النشاط المدرسي(مبيضين 2007).

أولا: الوعي بالذات :

عرفة جولمان (Golman 1998) بأنه قدرة الفرد على أن يعرف بماذا يشعر و يعتقد في اللحظة الراهنة, وما هي اتجاهاته؟ وأن يستخدم هذه المعرفة كدليل يساعده على اتخاذ القرار و حل المشكلات لأنّ المعرفة ترتبط بشعور الفرد و سلوكه وتفكيره. أي بمعنى انتباه الفرد المستمر للحالات الانفعالية الداخلية, وبأفكاره عنها(Leonard,2000). ويتميز ذوي التفكير الإبداعي بإدراك واعٍ للذات يتمثل باليقظة والتهيؤ لاستقبال العالم الداخلي, والعالم الخارجي على حدٍ سواء فهم يعرفون أنفسهم وأبعاد وحدود قدرتهم, ويؤمنون بقدراتهم على تأدية الأعمال التي يريدونها ويحتاجون القيام بها في مجال العمل الذي يختارونه ويفضلونه(شقير 2002).

ويرى ماكينيون Mackinnon أن المبدعين يتمتعون بقدرة جيدة على مراقبة دوافعهم واتجاهاتهم, وتخيلاتهم, وأفكارهم مراقبة شعورية واعية (الريضي,1986).

ويتضمن الوعي بالانفعالات تقديراً للذات , و الثقة بالذات حيث أنّ الوعي بالذات يؤدي بالفرد إلى تقدير واقعي لقدراته, و بالتالي وضع الأساس للثقة بالنفس التي هي مفتاح فهم الذات.

(Mary,2002).

وعندما يمرُّ القرد بخبرة ما يقوم العقل بملاحظتها و مراقبتها بما تتضمنه من انفعال . و هنا يأتي دور الانتباه ,حيث يتناول كل ما يمرُّ بالوعي, لكن دون أن يكون طرفاً فيه ,و هذا ما يسميه المحللون السيكولوجيون الأنا الملاحظة Ego-Observing (الجبالي,2000).

و الوعي بالذات ليس انتباها يحدث له تشتت او تحريف مع الحالات الانفعالية المختلفة. بل إنها حالة محايدة تظلُّ على حيادها وتأملها حتى في حالات الهياج و التوتر و الاكتئاب ,فيلاحظ المكتئب اكتئابه حتى لو لم يستطع مقاومة الذات و إذا أحسن الفرد توظيف هذه المقدرة فإنها تساعده على رؤية الخبرات الشخصية من زوايا مختلفة(مشاهدة من الخارج).و هي رؤية موازية لمعايشة الخبرة, أو هي ما وراء الخبرة ,وهي تزود الفرد بالوعي بما يحدث في موقف ما وليس بالانغماس أو الذوبان فيه(Ciarrochi,&Forgas&Mayer,2001).

ثانيا: إدارة الانفعالات:

وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات و كسب الوقت في التحكم بها و تحويلها إلى انفعالات إيجابية من خلال فن تهدئة النفس عن طريق هزيمة القلق ,وممارسة مهارات الحياة بفاعلية(Goleman,1995).

و يتميز ذوي التفكير الإبداعي بمقدرة عالية على ضبط الانفعالات, و النضج, و الثبات الانفعالي في المواقف الصعبة(قطامي,1995)و التصرف بكفاءة في المواقف الطارئة نتيجة للاتزان الانفعالي, و الثقة بالنفس, و عدم القلق و الميل للهدوء و الاسترخاء(معوض,2002).

ويرى جولمان أن مراقبة المشاعر السلبية مفتاح الصحة الانفعالية ,لأنَّ عدم الانتباه للانفعالات العاصفة يجعلها تطغى على الانفعالات الإيجابية ,فالكثر ممن يمرون بخبرات الغضب و الاكتئاب يمكن أن يشعروا بتحسن الحال إذا كان لديهم ما يعوضهم عن هذه الانفعالات و يعادلها مع الانفعالات السعيدة(Goleman ,1998).

و يؤكد جولمان أنّ الأطفال الأصحاء انفعاليا يتعلمون كيف يطمئنون و يهدئون أنفسهم ,بأن يعاملوا أنفسهم كما يعاملهم الكبار . (Goleman,1995).

و من بين الانفعالات السلبية التي يود الناس تجنبها :

1- الغضب : و هو يأتي على قمة الانفعالات ويعرفه افريل (Avrill) بأنه انفعال يتسم بالصراع و له العديد من المستويات:

- المستوى البيولوجي: وهو مرتبط بأنظمة عدوانية و يتسم بقدرات و إمكانيات استمرار حياة الفرد النفسية و الاجتماعية, و يعكس وعي الفرد بذاته.
- المستوى النفسي: ويهدف إلى تصحيح بعض أخطاء الفرد الظاهرة.
- المستوى الاجتماعي ومن أهم وظائفه تحديد معايير السلوك و الانفعال المقبول, ويعمل انفعال الغضب على فقدان السيطرة على الذات و إبرازها بصورة سلبية. و يجعل الفرد مستهدفا للنقد و يظهره بمظهر عدم النضج و العجز عن التحكم الانفعالي مع ظهور عواقب اجتماعية متمثلة في الانطباعات السلبية نحو من يتسم بالانفعال(علي,2001).

2-الهمّ: ويعرف بأنه بذرة القلق, واحتمال أو توقع خطر ما , وهو ضروري للحياة و النمو

ويعد كذلك سيناريو لشيء يمكن أن يحدث ,وكيف يمكن حدوثه أو مواجهته (الجبالي,2000).

ويرى جولمان أن الهم في ذاته ليس سلبياً إذا ترتّب عليه مواجهه إيجابية تنتهي بحل للمشكلة

المثيرة له (Goleman,1995).

3-الاكتئاب: يشير روزنهان (Rosanhan) وسليجمان (Seligman) كما ورد في

(رضوان،2001) إلى أنّ الاكتئاب هو اضطراب انفعالي يتميز بأربع فئات من الأعراض هي

الأعراض الانفعالية، الأعراض المعرفية، الأعراض المتصلة بالدافعية، الأعراض الجسمية.

ثالثاً: الدافعية:

يرى أتكينسون (Atkinson) أنّ الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى ما لديه من أجل تحقيق هدف معين (السيد،1995). او هي حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين (السيد،1995) .

ويرى جولمان (Goleman) أنّ المكون الأساسي في الدافعية هو الأمل، ويعني أن الإنسان يستسلم للقلق الغامر، والاتجاه الهازم للذات، والاكتئاب والتحديات الصعبة، والتراجعات والنكسات. بمعنى أنّ يكون لديه هدف، وأن يمتلك الحماسة، والمثابرة، واستمرار السعي نحو تحقيق الهدف، وأنّ خطواته تجاه ذلك خطوة خطوة، وتتضمن التحصيل، والالتزام، والمبادرة (Goleman,1998)

أما العالم سنيدير (Snyder) فيعرف الأمل بمعنى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك كلا من الإرادة، والطريقة التي تحقق الهدف أياً كان (carvet.1988)

وقام سنيدير بتصميم مقياس الأمل ثم تطبيقه على طلبة السنة الأولى في الجامعة، ووجد أن أصحاب المستويات العالية من الأمل يشتركون في سمات معينة من بينها أنهم يثيرون أنفسهم بأنفسهم (أي يرفعون من مستوى الدافعية لديهم)، ويشعرون بأنهم قادرين على إيجاد الوسائل التي تساعد على تحقيق أهدافهم، ويؤكدون ذاتهم، وتتصف أساليبهم بالمرونة، ولديهم القدرة على تجزئة المهمة الصعبة، او الشاقة إلى مهام أصغر يمكن التعامل معها.

ويرى جولمان (Goleman) أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماسة، والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو حالة التدفق، حيث يراها جولمان نوعاً من أنواع الذكاء الانفعالي كونها تحتلّ الدرجة القصوى من كبح الانفعالات ليكون ذلك في خدمة الأداء، والتعليم (Golman,1995)

ويعرف جاردرنر (Gardner) التدفق بأنه حالة داخلية تشير إلى أن الطفل قد اندمج في عمل صحيح من شأنه أن ينمي قدراته العقلية، والجسمية. ويؤكد جولمان أن الفرد عندما يأخذ زمام المبادرة لدفع حدود قدرته إلى أعلى حتى يبقى حالة التدفق تصبح دافعاً أولياً اومحركاً أساسياً للوصول إلى أداء احسن لذا فإن هذه الحالة تستغرق أعلى درجات الإنتبا (Goleman,1995) . تُعدُّ حالة التدفق مكافأة تدعيمية لأن العلامة المميزة لها الشعور بالسعادة والرضا عن الأداء. ويتصف الأفراد ذو المستويات العالية من الذكاء بالمرونة، حيث يعدها جولمان مجموعة من الصفات التي توفر للأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض سبيل حياتهم. ومن الأدوار المهمة المنوطة بالدراسة توفير الخبرات والفرص للطلبة كي تساعدهم على بناء مخزونهم من المرونة (Goleman,1995).فالطلبة المرنون يتصفون بأنهم قادرون على إدارة العلاقات مع الآخرين، ويتميزون بدرجة عالية من التفاؤل، والنشاط، والتعاون، وتمكنهم الرغبة في خبِّ الاستطلاع وهم يقظون، ومساعدون لغيرهم وجاهزون للتكليف، وهذه بعض الصفات التي تميز أصحاب الدافعية العالية . (Ciarrochi,& Forgad,Mayer,2001).

رابعاً: التعاطف(التفهم): ينبع اهتمام جولمان بالتعاطف من كونه مهارة تكتسب عن طريق التفاعل الاجتماعي، ويعد أداة لتطوير الشخصية وتعديل الذات ،حيث يسهم في إيجاد علاقة إلفة مع الآخرين والحفاظ عليها. ويعني جولمان (Goleman) بالتعاطف، القدرة على ادرك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم والتناغم، والاتصال معهم ،دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية(Goleman,1998).

وينمو التفاهم او التعاطف ويتطور بشكل طبيعي منذ الطفولة، ففي السنة الأولى من العمر يشعر الطفل بالانزعاج حيث يرى طفل آخر وقع على الأرض يبكي فتكون الاستجابة مباشرة أن

يذهب ليختبئ في حضن أمه، وهو يبكي وكأنه هو الذي وقع، ويشير هوفمان (Hoffman) إلى أنه تعاطف شامل من حيث عدم استطاعة الطفل أن يميز بين نفسه وبين العالم الذي يعيش فيه (Lawrence,2001).

ويؤكد جولمان أهمية التوافق الانفعالي بين الطفل والديه لأن غياب التوافق فترة طويلة بين الوالدين وطفلهما يؤدي إلى خسارة عاطفية هائلة. فعندما يفشل الآباء دائماً في اظهار تعاطفهم مع مجموعة انفعالات الطفل الخاصة مثل الفرح والبكاء والحاجة إلى الحزن، فإن الطفل يبدأ في تجنب التعبير عن نفسه وربما عن مشاعره (Ciarrochi,& Forgad,Mayer,2001).

خامساً: المهارات الاجتماعية:

يرى جولمان أنّ المهارات الاجتماعية تشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم، ومشاعرهم، و معرفة متى تقود، ومتى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة (Goleman,1995).

والعلاقات غير المؤكدة التي تشير إلى القدرة على إدارة الانفعالات الخاصة تظهر في نهاية السنة الثانية، فالأطفال في هذه السن تبدأ قدرتهم على الانتظار، وتحمل وعدم الإشباع العاجل لحاجاتهم دون بكاء، او إلحاح او محاولات التملق للوالدين. ويأخذ الأطفال الأسوياء ابتداء من هذا السن في ضبط انفعالاتهم، و الا تكون هي الوسيلة الوحيدة لإشعار الكبار بما يريدون و يتم هذا التحوّل بالتدرّج وببطء (Goleman,1995).

أما فيما يتعلق بعلاقة الذكاء الانفعالي بمتغير العمر، أشار ماير وآخرون (Mayer.et 1997)

إلى أن الذكاء الانفعالي يتحسن كلما يتقدم الفرد بالعمر. في حين يرى النبهاني (2002) أن الأداء على اختبار الذكاء الانفعالي لا يتحسن مع العمر إلا بعد تنظيم الانفعالات والذكاء الانفعالي العام. وفي أول دراسة طولية في أمريكا الشمالية عن الذكاء الانفعالي على عينة مكونة 1383 شخصا، أشارت النتائج إلى أن المجموعات الأصغر سناً حصلت على أقل الدرجات على معظم مقاييس بارون (EQ-i)، وأعلى الدرجات كانت للأشخاص التي كانت أعمارهم في نهاية الأربعين (Bar-on, 2005). ويرى الباحث أن تحسن الذكاء الوجداني يتقدم العمر هو أمر منطقي و مقبول و يتمشى مع طبيعة البشر حيث إن الخبرات و التجارب الحياتية المتراكمة تلعب دوراً أساسياً في تطور مهارات الإنسان الشخصية و من ضمنها إدراك و إدارة المشاعر و الانفعالات وتوجيهها و التعبير عنها , وأعتقد ان هذا التطور يمكن تسريعه و تفعيله بالتدريب حيث يمكن تدريب الأفراد وفق برامج مخططة على رفع درجة ذكائهم الوجداني .

4.1.2 مركز الضبط

لقد ظهر مفهوم مركز الضبط في العلوم الإنسانية على يد "روتر" Roter عام (1954) من خلال نظريتها في التعلم الاجتماعي التي تقوم على أساس جمع الخطوط المتنوعة لكل من النظرية السلوكية و النظرية المعرفية و الدافعية في إطار واحد ثابت, فهي تتسامى فوق الحدود الضيقة لكل نظرية من هذه النظريات , و تقدم إطاراً قوياً اظهر حتى الآن قدرة كبيرة على الاحتمال (رمضان, 1987).

و تتضح أهمية هذا المفهوم الذي يشير إلى مدى إدراك الفرد إلى العلاقة السببية بين سلوكه و ما يرتبط به من نتائج, فحين يدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ليست نتيجة لسلوكه الخاص بل هي نتيجة لتدخل الأقوياء أو الحظ أو الصدفة أو أي قوة لا يمكن فهمها أو التنبؤ بها يعتبر مركز الضبط خارجي أي أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في أحداث حياته و مصيره و ليس

له علاقة بها ,في حين أنّ الفرد 1الذي يدرك أنّ النتائج التابعة لسلوكه ترجع إلى قدرته وجهوده أو خصائصه الذاتية ,فإنّ مركز الضبط يكون لديه داخليا ,أي إنّ احداث حياته تقع تحت ضبطه و توجيهه الذاتي(الكيالي,1992).

1.4.1.2 تعريف مركز الضبط:

تعددت التعريفات التي وردت في الأدب التربوي حول مركز الضبط ويمكن إجمالها بعضها فيما يلي:

- ذكر كراون (Crowen,1999) أنّ مركز الضبط هي اعتقادات الفرد و توقعاته فيما يتعلق بالتعزيز ,فالضبط الداخلي هو اعتقاد الفرد بأنّ نوع النشاط الذي يمارسه هو الذي يحدد ما يترتب على سلوكه و أعماله من تعزيز ,أمّا الضبط الخارجي فهو اعتقاد الفرد بأنّ التعزيز الذي يعقب السلوك يحدث بفعل الحظ او الصدفة .
- أمّا روتر (Rotte,1969) فقد عرّفه بأنّه الدرجة التي يقبل بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له , مقابل أنّ ينسب ذلك إلى القوى التي تقع خارج سيطرته ,و بالتالي فإنّ هناك مصدراً داخلياً , و آخر خارجياً.
- أما كرافت و سكاير (Carvet ,Scheir, 1988)فقد عرّفا مركز الضبط بأنه الاعتقاد أنّ النجاح و الفشل لدى الفرد ذا الضبط الداخلي مترتب على القدرة و الفعل وهذا يعني أنّ التأثير الأكبر للمعززات في البيئة ,حيث يدرك الفرد أنّ التعزيز يحدث نتيجة لاستجابته ,أما الفرد ذا مركز الضبط الخارجي فيعتقد أنّ فشله او نجاحه مترتب على عوامل خارجية مثل :الحظ, وقوة الآخرين, و عوامل بيئية أخرى يصعب التنبؤ بها في كثير من الأحيان, ذلك يعني أنّ التعزيز

غير مرتبط بسلوك الفرد وهو يتصرف وفقاً لذلك, وقد يُنشأ هذا الاعتقاد لديه تبرير فشل واقع أو سيقع.

تعريف الباحث:

هو عزو الفرد لنتائج سلوكه -نجاحاً أو فشلاً- لجهده و قدراته الذاتية و هؤلاء أصحاب الضبط الداخلي , أو عزو نتائج السلوك لمؤثرات و قوى خارجية خارجة عن سيطرته و هؤلاء أصحاب الضبط الخارجي.

2.4.1.2 نظريات مركز الضبط:

هناك ثلاثة نظريات فسرت الطريقة التي يسلك بها الأفراد , ويمكن النظر إليها أنها نظريات جاءت لتوضح هذا المفهوم و فيما يلي بيانها:

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر (Rotter) : تمثل هذه النظرية وجهة نظر

روتز (Rotter) التي تعد صاحبة الفضل الأول في إبراز هذا المفهوم في نظريتها التعلّم

الاجتماعي ,حيث اهتمت بمحاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة و

الظروف البيئية المحيطة به, كما تبحث بأهمية التعزيز و أثره في السلوك(غازاد1986) ، و ترى

روتز Rotter أن التنبؤ بالسلوك يتطلب أربعة متغيرات وهي:

1-إمكانية السلوك :وهي احتمال وقوع سلوك معين في مكان أو موقف معين ,وهو مرتبط

بتعزيز واحد أو عدة تعزيزات.

2- قيمة التعزيز : وهي درجة تفضيل الفرد حدوث تعزيز واحد من بين تعزيزات متعددة

3-التوقع: وهي النتيجة التي يتوقع الفرد حدوثها , بعد قيامه بسلوك معين في المواقف المختلفة

,و التي تفيد بوجود تعزيز معين سوف يحدث ,و تلعب الخبرات السابقة دوراً هاماً في التوقع.

4- طبيعة الموقف: أي نوعية الموقف و تشير إليه نظرية التعلم الاجتماعي على أنه محدد عام للسلوك , و ترى أنه لا يمكن اهماله حتى لا نقلل من فاعلية التنبؤ بالسلوك بشكل منطقي و صحيح , و لا بدّ من تحليل المواقف تحليلاً جيداً للتعرف على المعززات التي قد تؤثر بقيم التعزيز والتوقعات لشخص ما (الدويكات,1998).

ثانياً: نظرية الإدراك الحسي.

يمكن ايجاز فكرة هذه النظرية كالتالي:

هي إدراك الفرد الجهة المسؤولة عن أعماله وما يصيبها من نجاح أو فشل, فإذا كان الفرد يعتقد بأن نتائج أعماله تعود لمبادرته الخاصة فهو داخلي التوجه, أما إذا كان يرى أنّ نتائج أعماله , سواء كانت النجاح أم الفشل ,تعود إلى عوامل خارجة عن سيطرته فهو خارجي التوجه . و يضيف ماك كيشي (Mc,Keachie) (المشار اليه في المصري,1990) إنّ افراد مركز الضبط الداخلي يبذلون الجهد في مواقف الإنجاز بصفة عامة لانهم يعتقدون أنّ تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية , بينما لا يبذل أفراد الضبط الخارجي جهداً مماثلاً لأنهم لا يتوقعون أنّ جهودهم سوف يكون لها أثر على النتائج.

ثالثاً: نظرية العزو السببي:

قدمت هذه النظرية تصوراً واضحاً لمفهوم مركز الضبط , حيث يعزو الشخص العاطفة أو الدافع إلى نفسه أو إلى شخص آخر ,وهذا العزو السببي يؤثر في الإثارة العاطفية و التوقعات التي تجتمع لتؤثر في الفرد ,فيميل الناس إلى ارجاعها إلى سلوكهم أو سلوك الآخرين ,حيث يسعى الناس إلى ايجاد اسباب للأحداث و هذه الأسباب إما من تكوين شخصية أو مواقفية حسب طبيعة

الموقف ,و بالرغم من إمكانية العوامل السابقة بالتأثير على اتجاه مركز الضبط إلا أنه تجدر الإشارة إلى إمكانية تعديل مركز الضبط عند الأفراد من خارجي إلى داخلي , من خلال توعية الأفراد إلى إدراك العلاقة بين السلوك و ما ينتج عنه ,و حث الفرد على بذل مزيد من الجهد و تحميله قدرأ من المسؤولية, و توافرا لأمن والاستقلالية للأفراد(المومني,2005)

العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

- 1- الأسرة: إنّ الضبط الداخلي ينمو حين يكون الحبُّ و التشجيع الأبوي و الدفاء الأبوي و الحماية الإيجابية, و النقد البناء و التدريب على الاستقلال, في حين ينمو الضبط الخارجي حين يكون الإهمال و قلة التوجيه و النقد اللاذع و السخرية و الرفض.
- 2- المؤسسات التربوية(الجامعات و المدارس).

تعمل المؤسسات التربوية على تنمية مركز الضبط الداخلي من خلال ما تقدمه للطلبة من خبرات و مواد تعليمية ,و ما تتيحه لهم من فرص للتفاعل مع الأفراد و المتغيرات المحيطة بهم ,وما يسودها من أجواء تساعد على رفع أو تدني مستوى الضبط الداخلي لدى طلبتها .و لقد لوحظ في معظم الدراسات العربية و الأجنبية ,أنّ الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص شخصية إيجابية ومتوافقة, في حين أن ذوي الضبط الخارجي ليسوا كذلك, وهذا ما أوضحه سكونوتير (Schonwetter,1993) أنّ مركز الضبط يبنى بنتائج تعلّم الطلاب ,فالطلبة ذوو مركز التحكم الخارجي كانت استفادتهم قليلة, لأنّ قدرتهم على المشاركة في الانتباه الداخلي والعجز المتعلّم قد ينتج عندما يعتقد الأفراد أنّ النتيجة ,ليس لها علاقة بجهودهم .مما يتمخض عن نقص المثابرة في أداء المهام الموكلة إليهم.

2.2 الدراسات السابقة.

سعت كثير من الدراسات إلى فحص امتلاك المعلمين و الطلاب للمهارات العاطفية من خلال قياس الذكاء الوجداني لديهم, ومنها .

1.2.2 الدراسات العربية.

دراسة ربيع (2007) .

بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الناقد وأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك و قام ربيع بدراسة الذكاء الانفعالي و علاقته بالتفكير الناقد وأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك . هدفة إلى كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد , وأنماط الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب و طالبة من طلاب جامعة اليرموك .استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ , و مقياس الذكاء الانفعالي الذي قام بتطويره .و أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة هو مستوى متوسط, كما أنّ نمط الشخصية السائد لدى هؤلاء الطلبة هو النمط العصابي ,و بينت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين جميع مجالات الذكاء الانفعالي و أنماط الشخصية , وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و التفكير الناقد.

دراسة السميرات (2005).

بعنوان علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة وقد كان هدف الدراسة الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة في الأردن ,و لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس مير و سالوفي و كارسو للذكاء الانفعالي بعد إجراء التعديل

المناسب له .وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبٍ وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة العنقودية, وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الكليات الإنسانية تعزى للاختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي ,وأنّ هناك فروق تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي وكانت لصالح الإناث, و كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الكليات العلمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي أو مستوى الذكاء الانفعالي أو للتفاعل بينهما ,وأكدت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص أو التفاعل بين النوع الاجتماعي و التخصص.

دراسة مطر(2004).

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي - مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية هذا الذكاء و التقليل من السلوك العدواني لدى الطلبة العدوانيين ,لدى عينة من طلبة الصف الخامس والسادس في مديرية الرصيفة في الأردن , و البالغ عددهم (78) طالباً و طالبة موزعين إلى (38) ذكوراً و (40) إناثاً ,تم اختيارهم بطريقة مقصودة و وزعوا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة , و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي- تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي حيث تضمن البرنامج خمسة و عشرين لقاءً موزعة على الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي ,:البعد الذاتي ,و التنظيم الذاتي , و الدافعية ,و التعاطف ,و المهارات الاجتماعية .و قد طبق البرنامج في ثلاثة شهور بواقع لقاءين في الأسبوع .و كشفت الدراسة أثراً دالاً إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي و لصالح المجموعة التجريبية ,و لم يكن للبرنامج أثراً دالاً إحصائياً على بعد الوعي الذاتي ,وكذلك وجود أثرٍ على بعد التنظيم الذاتي, وبعد الدافعية , و بعد المهارات الاجتماعية ,و كذلك كان

للبرنامج أثر دال احصائيا على الدرجة الكلية على قائمة السلوك العدوانى وفق تقدير الطلبة لأنفسهم ,و كذلك على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدوانى و فق تقدير المعلمين.

دراسة أبو دية (2003).

تحت عنوان فعالية برنامج إرشاد جمعي لتنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي وقد هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشاد جمعي لتنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي على طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية , و كشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية دافع الإنجاز لدى طلاب الصف الثامن على اختبار دافع الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية ,في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على اختبار الذكاء الانفعالي سوى في المجال المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته.

دراسة عواد(2003).

الذكاء الانفعالي و علاقته بالرضا الوظيفي و أثر بعض المتغيرات الأخرى عليه لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة ,وقد هدفت إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي و علاقته بالرضا الوظيفي, و أثر بعض المتغيرات الأخرى عليه لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة في الأردن ,تكونت عينة الدراسة من (255)عضو هيئة التدريس ,و أشارت النتائج إلى وجود درجة عالية من الذكاء الانفعالي و الرضى الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ,و كذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الانفعالي و الرضا الوظيفي , و إلى وجود ارتباط مرتفع بين الذكاء الانفعالي و الخبرة ,و كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني

تعزى لمتغير التخصص و لصالح التخصصات العلمية, وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

دراسة زيدان والإمام (2003) .

بعنوان الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة المنصورة و جاء في هذه الدراسة التي استهدفت طلبة السنة الرابعة بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة ,موزعين على ستة تخصصات هي(الحاسوب وتكنولوجيا التعليم والتربية الفنية والتربية الموسيقية والإعلام التربوي واللغة الانجليزية)إن أكثر التخصصات الدراسية ارتباطا بأبعاد الذكاء العاطفي هي التربية الموسيقية و التربية الفنية حيث كانت علاقتهما دالة إحصائيا بأبعاد التعاطف و تنظيم العواطف و التواصل بالدرجة الكلية للذكاء العاطفي, و يليها تخصص الإعلام التربوي و كانت العلاقة دالة إحصائيا ببعدي الوعي بالذات و التواصل, أما بقية التخصصات الدراسية فلم يكن لها علاقة دالة إحصائيا إلا ببعد واحد فقط هو التواصل.

دراسة كواسة (2002) .

العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز , هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز في ضوء متغيرات الجنس والإقامة والتخصص الدراسي . إضافة إلى إمكانيات التنبؤ بالدافع الانجازي في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني . ،أما عينة الدراسة فقد تكونت من 300 طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم ما بين (19-22سنة)ومن ثقافات وتخصصات متباينة .أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وأنّ الذكور أكثر إدارة للانفعالات وحفزا للذات ومشاركة وجدانية وإدارة العلاقات الاجتماعية ودافعية للإنجاز بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي

بالانفعالات بين الذكور والإناث كما بينت الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد الريف وأفراد الحضر وفي كل من الوعي بالانفعالات وإدارة الانفعالات وحفز الذات والمشاركة الوجدانية وإدارة العلاقة الاجتماعية بين أفراد الريف وأكثر دافعية للإنجاز من أفراد الحضر. كما أشارت إلى وجود إمكانية للتنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني التالية: الوعي بالانفعالات وإدارة الانفعالات وتحفيز الذات والمشاركة الوجدانية وإدارة العلاقات الاجتماعية. (حسونة وأبو ناشي، 2006).

دراسة السمادوني (2001) .

الذكاء الانفعالي و التوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام , هدفت إلى التعرف على مدى الاختلاف في امتلاك المعلمين للذكاء الوجداني و التوافق المهني في المدارس الثانوية حيث اشتملت على (360) معلم و معلمة من المدارس الثانوية بمحافظة الغربية بمصر, تبعا لمتغير الجنس ,و التخصص الاكاديمي(علوم, رياضيات, لغات, دراسات اجتماعية), وسنوات الخبرة بالتدريس ,وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في امتلاكهم للذكاء العاطفي العام و عوامله, الوعي بالذات ,ادارة العواطف, تحفيز الذات, والتعاطف لصالح الإناث .بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين امتلاك المعلمين و المعلمات لكل من الذكاء العاطفي العام و ثلاث عوامل له هي: إدارة العواطف , و التعاطف, و تناول العلاقات تعزى لسنوات الخبرة في التدريس, كما وجدت فروقا تعزى للتخصص الأكاديمي على بعض المهارات الاجتماعية و الذكاء العاطفي العام فقط.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

كوفهد و جونسن (2005).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الذكاء العاطفي بما فيه من مهارات التعامل مع الآخرين ، و مهارات القيادة (التعاطف، اتخاذ القرارات، القيادة) و مهارات إدارة الذات (إدارة الواقع، إدارة الوقت، اختلافيات الالتزام)، و المهارات الذاتية (احترام الذات وإدارة الضغوط) للمعلمين في إحدى مدارس المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير) ، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء العاطفي للمعلمين يتراوح بأن المستوى المنخفض و المستوى العادي. كما وجدت فروق بين المعلمين تبعاً لمؤهلاتهم، حيث حصل المعلمون من حملة درجة البكالوريوس على علامة أعلى من حملة الماجستير فيما يتعلق بمهارات التعامل مع الآخرين، إلا أن حملة الماجستير سجلوا درجة أعلى في المهارات الذاتية و المتعلقة باحترام الذات و تحمل الضغط.

داي و ثيرن و كارول (2005).

جاءت الدراسة بعنوان مدى العلاقة بين الذكاء الانفعالي و الشخصية و تكونت عينة الدراسة من طلبة علم النفس في إحدى الجامعات الكندية و البالغ عددهم (133) طالب و طالبة وقد استخدم الباحثون مقياس (بار-اون) للذكاء الانفعالي، و مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية لكوستا و ماكري وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي و نمط الشخصية العصابية، و وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي و نمط الشخصية الانبساطية.

ارويك و نيئل بك(2004).

قاما بدراسة بعنوان الذكاء الانفعالي و سمات الشخصية هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بسمات الشخصية .تألفت عينة الدراسة من (84) طالبا في إحدى الجامعات الاسترالية . استخدم الباحثان مقياسا للشخصية و مقياسين للذكاء الانفعالي: هما مقياس ما وراء المزاج ,و اختبار ماير و سلوفي. أشارت النتائج إلى ارتباط الذكاء الانفعالي المقاس بمقياس ما وراء المزاج مع العصابية وارتباط الذكاء الانفعالي كما هو مقاس بمقياس ماير و سلوفي مع العصابية و لكن بدرجة ضعيفة .

زي و مابيك zee & mabik(2004).

و قد كانت دراستهما بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى .هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر الذكاء الانفعالي على الأداء لدى عينة تكونت من (1186)مديرا . استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي , و مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ,كما تم تقييم أفراد العينة من قبل فاحص متخصص على أساس كفاياتهم, و قد أشارت النتائج إلى:ارتباط الذكاء الانفعالي بشكل ملموس مع تمط الشخصية الانبساطية و ارتباطه إيجابيا مع مستوى الأداء ،إذ إن المدراء الأفضل أداء سجلوا درجات أعلى في الذكاء الانفعالي .

فورنهايم و بيتراديس(2003).

بحنت الدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعدد من المتغيرات منها أنماط الشخصية , و هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبا من طلبة كلية التربية في جامعة لندن(11 طالبا و 77 طالبة). استخدم الباحث مقياس

العوامل الخمس الكبرى (لكوستا و ماكري) و مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده الباحثان. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي و كل من أنماط الشخصية العصابية و الانبساطية.

جوستيلا و جوسيتلا (2003) .

التي استخدمت مقياس سكوت للذكاء العاطفي ,وجدت أن الإناث سجلن علامات ذات دلالة إحصائية أعلى من الذكور على مقياس الذكاء العاطفي . و أن الذكاء العاطفي لآباء البنات أقل من البنات أنفسهن , و الذكاء العاطفي لآباء الذكور أقل من مستوى الذكاء العاطفي للأمهات الأبناء ,كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي للأمهات و الذكاء العاطفي لأبنائهم.

دراسة: schutte, Nicola and others (2001):الذكاء العاطفي والعلاقات البين شخصية من خلال الدراسة تم عرض سبعة حالات ركز الباحث على دراساته من خلال معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي وعلاقة الشخص بذاته. وفحص مهارات الأشخاص والتعاون مع الآخرين والقناعة الشخصية والمهارات الاجتماعية والتعاون والقناعة الذاتية والرضا في الزوج .وأكدت الدراسة من خلال النتائج على أهمية تفضيل الشركاء والأذكياء عاطفيا.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني:

على الرغم من أن مفهوم الذكاء الوجداني حديث نسبيا إلا أنه حظي باهتمام كبير و اجريت العديد من الدراسات العربية و الأجنبية وتتنوع موضوعاتها فشملت العديد من العناوين التي بحثت في علاقة الذكاء الوجداني بالعديد من المتغيرات الديموغرافية و النفسية وكذلك تميزت

بانتشارها في العديد من المجتمعات التي بحثتها و قد حظي الطلاب في جميع مستوياتهم العمرية بالنصيب الأكبر من هذه الدراسات .

إن هذا الاهتمام يدل على استشعار الباحثين للحاجة لمثل هذه الموضوعات في مجال العلاج و حل المشكلات النفسية و الاجتماعية, و سوف أقوم باستعراض أهم ما ورد في هذه الدراسات. اهتمت العديد من الدراسات بالطلاب في مستوياتهم و أعمارهم المختلفة ولكن تنوعت مواضيع هذه الدراسات لتشمل متغيرات عدة ,مثل دراسة كواسه(2002)التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز في ضوء متغيرات الجنس و مكان الإقامة و التخصص الدراسي لدى طلاب جامعيين.

أما دراسة أبو دية (2003) حيث هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشاد جمعي لتنمية دافعية الإنجاز والذكاء الانفعالي على طلاب الصف الثامن الأساسي ,و دراسة زيدان و الأمام و التي استهدفت طلبة السنة الرابعة في جامعة المنصورة لمعرفة علاقة الذكاء العاطفي بالتخصص .وأما دراسة مطر (2004) وكانت على طلاب الصف الخامس و السادس في الرصيفة – الأردن- و التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مستندا إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية هذا الذكاء و التقليل من السلوك العدواني لدى الطلبة العدوانيين .

وأجرى اسميرات (2005) دراسة للكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة في الأردن, وقام ربيع(2007) بدراسة الذكاء الانفعالي و علاقته بالتفكير الناقد و أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك.

وكذلك الحال في الدراسات الأجنبية فقد أجرى(فورنهايم و بيتراديس) (2003) دراسة على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة لندن هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و

أنماط الشخصية ،أما (اوريك و نيل بك) (2004)فقد قاما بدراسة تناولت طلبة من إحدى الجامعات الاسترالية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و سمات الشخصية ,كما قام كل من (داي و ثيرن و كارول) (2005)بدراسة بعنوان مدى العلاقة بين الذكاء الانفعالي و الشخصية تكونت عينة الدراسة من طلبة علم النفس في إحدى الجامعات الكندية. و كما هو واضح مما سبق فقد تعددت المتغيرات و كذلك أعمار و مستويات و تخصصات الطلاب المستهدفين في الدراسات في تنوع يغني المجال .

لقد امتد البحث في الذكاء الوجداني ليشمل مجتمعات أخرى متنوعة ومنها دراسة أحمد (2003)و التي تناولت سيدات متزوجات عاملات و غير عاملات من المجتمع المصري و بحثت في العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق النفسي و التحكم بالانفعالات ,و كذلك دراسة (سكوت وآخرين) (2001) الذكاء العاطفي و العلاقات البين شخصية و التي استهدفت مجموعة من البالغين ,وأيضاً دراسة جوستلا و جوستلا (2003)على عينة من الآباء و الأمهات و أبنائهم و بناتهم لمعرفة درجة الذكاء الوجداني لديهم ,

أما المعلمين فقد قل استهدافهم بالنسبة إلى عددهم وأهمية دراسة هذا الجانب عندهم فقد قام السماذوني بدراسة (2001) استهدفت معلّمي الثانوية بمحافظة الغربية بمصر بحثت في الاختلاف في درجة الذكاء الوجداني لديهم تبعاً لبعض المتغيرات, وقامت عواد (2003)بدراسة للكشف عن الذكاء الانفعالي و علاقته بالرضا الوظيفي و أثره على بعض المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة في الأردن.

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ورسائل الماجستير و التي استطعت الوصول إليها فقد توصلت إلى أنه:

-تركزت الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني في مجملها على الطلبة في مستوياتهم المختلفة أكثر من غيرهم من شرائح و فئات المجتمع .

-تعددت المتغيرات التي تم بحثها وعلاقتها بالذكاء الوجداني.

-قلة الدراسات التي استهدفت (أعضاء هيئات التدريس) في مستوياتهم المختلفة.

الدراسات السابقة التي تناولت مركز الضبط:

الرديني , آلاء(2009).

بعنوان الثقة في النفس وعلاقتها بمركز الضبط (داخلي - خارجي)و التوافق النفسي و الاجتماعي لدى طلبة الشهادة العامة في جامعة المرقب في ليبيا قسم التربية و علم النفس .

أكدت النتائج على عدم وجود علاقة بين متغير الجنس والضبط الداخلي أما بالنسبة للضبط الخارجي فقد تبين أن الذكور يخضعون للضبط الخارجي أكثر من الإناث وبصدد متغير التخصص اتضح أن طلبة القسم العلمي واثقون من أنفسهم ويتسمون بالضبط الداخلي ومتوافقون نفسياً واجتماعياً أكثر من طلبة القسم الأدبي وتبين عدم وجود علاقة بين متغير عدد أفراد الأسرة والثقة بالنفس ومركز الضبط (داخلي- خارجي) ، واتضح كلما حدد الأبناء أهدافهم زادت ثقتهم بأنفسهم واتسموا بالضبط الداخلي وأصبحوا متوافقين نفسياً واجتماعياً، وكلما زاد إيمان الوالدين بدور الحظ والآخرين لتحقيق الأهداف ضعفت ثقة الأبناء بأنفسهم وخضعوا للضبط الخارجي وساء توافقهم النفسي والاجتماعي، وأكدت نتائج هذا البحث على أن الشخص الواصل من نفسه يمتلك ضبطاً داخلياً ويكون متوافقاً نفسياً واجتماعياً .

ليلي(2005) .

بعنوان مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن و علاقتها بمركز الضبط و دافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس.

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن و وفقا لتصنيف (فرنش و رافن) (French & Raven) و بيان علاقتها بمركز الضبط و دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم . شملت عينة الدراسة 5% من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع معلمي الثانوية العامة والبالغ عددهم(12896)معلما و معلمة..

و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) فقط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر السلطة (القانون, الإكراه) و مركز الضبط الخارجي لمعلمي مدارسهم .وأن هناك علاقة إيجابية دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم ,ودرجة دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارسهم. كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين مركز الضبط و دافعية الإنجاز لدى المعلمين .

فريجات(2003).

بدراسة التوتر النفسي و علاقه بمركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات و قد هدفت إلى معرفة مستوى التوتر النفسي و علاقه بمركز الضبط في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (885)طالب وطالبة ,بواقع (351)طالب و(534)طالبة و قد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية

الطبقية. وقد استخدم الباحث اختبار مركز الضبط والذي طوره برهوم(1979)ليلائم البيئة الأردنية ,واختبار التوتر النفسي .أظهرت النتائج وجود مستوى متدن من التواء النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك .وأظهرت أن ما نسبته (52,4%) من طلبة جامعة اليرموك هم من ذوي مركز الضبط الداخلي. كما اشارا إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التوتر النفسي و مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

هاشم ,موسى(2003).

الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية و علاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية و مركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين . و قد أظهرت النتائج أن 64% من عينة الدراسة هم من ذوي مركز الضبط الداخلي . و 16% من ذوي مركز الضبط الخارجي و جاء 18,8% هم من ذوي مركز الضبط الواقع بين الضبط الداخلي و الخارجي كما دلت الدراسة على أنّ هناك علاقة عكسية (سالبة)و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية و مركز الضبط لدى المعلمين في الأردن ,حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (-0,83).

مارتن و ديكسون (2002).

و قد جاءت الدراسة بعنوان العلاقة بين مركز الضبط و التكيف النفسي لدى الطلبة الجامعين. هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط و التكيف النفسي لدى طلبة السنة الدراسية الأولى .تكونت عينة الدراسة من (315) طالب و طالبة موزعين إلى (172)ذكور(143)إناث و

من كافة التخصصات. استخدم الباحثان مقياس روتر لقياس مركز الضبط، بالإضافة إلى مقياس آخر لقياس التكيف النفسي. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التوجه الداخلي للضبط كانوا أفضل تكيفا من الطلبة ذوي التوجه الخارجي للضبط، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين التكيف النفسي و مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس، فظهر أن الذكور من ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على التكيف مقارنة بغيرهم من الذكور ذوي الضبط الخارجي.

دروزه، أفنان (1993).

مركز الضبط للمعلم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطالب في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس. وقد اعتمد الباحث هذه الدراسة رغم قدمها للتشابه الكبير بين أفراد العينة في الدراساتين، و نشرت في مجلة النجاح للأبحاث طبقت مقياس مركز الضبط "الروتر" على عينة عشوائية من معلّمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس في فلسطين بلغ عددها (86) معلّماً وبوبت علاماتهم باعتبار عدة متغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والتأهيل التربوي، والشهادة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

وبشكل عام أظهرت النتائج ما يلي:

أن متوسط علامات العينة المدروسة يميل إلى مركز الضبط الداخلي و كذلك يظهر أن المعلمين الذكور أقل خارجية من المعلّمات الإناث، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص علمي أو أدبي، ولا بين المعلّمين المؤهلين الذين التحقوا بدورات تأهيلية في أثناء الخدمة وغير المؤهلين الذين لم يلتحقوا بمثل هذه الدورات. و كذلك بالنسبة لفئات الشهادة الأكاديمية، وسنوات الخبرة .

وعن العلاقة بين مركز الضبط للمعلم والتحصيل الأكاديمي للطالب، فلم يظهر بشكل عام أية علاقة بينهما .

تعقيب على الدراسات التي تناولت مركز الضبط:

يتبوأ هذا المفهوم مكانة متقدمة من الأهمية في علم النفس منذ زمنٍ بعيدٍ وقد تمت دراسته مع متغيرات كثيرة و كذلك على فئات متعددة هدفت إلى الكشف عن أثره و علاقته بهذه المتغيرات ومنه ما ورد في هذه الدراسة والتي سأقوم بالتعليق عليها كآآتي:

* تركزت معظم الدراسات على الطلبة في مستويات مختلفة وبحثت علاقة مركز الضبط بمتغيرات عدة فقد أجرى مارتن و ديكسون (2002) دراسة للكشف عن علاقة مركز الضبط بالتكيف النفسي لدى طلبة جامعين أظهرت الدراسة أن الطلبة ذوي التوجه الداخلي للضبط كانوا أفضل تكيفا من الطلبة ذوي الضبط الخارجي, أما دراسة فريجات (2003) و التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط و التوتر النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك فقد أظهرت أن وجود مستوى متدن من التوتر النفسي لدى الطلبة وأن أكثر من 52% من الطلاب هم من ذوي الضبط الداخلي. أما دراسة الرديني والتي استهدفت طلبة الثانوية العامة في الاردن فقد بحثت الثقة بالنفس و علاقتها بمركز الضبط و التوافق النفسي و الاجتماعي و قد أظهرت النتائج أنّ الإناث يشعرون بضعف في الثقة بالنفس و يعانون سوء التوافق النفسي و الاجتماعي أكثر من الذكور وكذلك تبين أن الذكور يخضعون للضبط الخارجي أكثر من الإناث .

و في دراسة دروزة (1993) مركز الضبط للمعلم وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لطالب في مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس و التي أظهرت أن المعلمين الذكور يميلون إلى الضبط الداخلي أكثر من المعلمات الإناث, وأن أفراد عينة الدراسة بشكل عام يميلون إلى الضبط الداخلي .

ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات:

1- عدم احتواء الدراسات السابقة التي تم ذكرها ,على أي دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني و مركز الضبط في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و مكان السكن و سنوات الخدمة و المؤهل العلمي و جنس المدرسة استهدفت المعلمين .

2- أهمية الذكاء الوجداني و مركز الضبط تحديدا للفئة المستهدفة (المعلمين) أضاف بعدا هاما على هذه الدراسة من حيث الحاجة الماسة للمشاعر و السيطرة على الانفعالات في عمل هذه الفئة.

3- ركزت معظم الدراسات السابقة على طلاب المدارس و الجامعات وهم في مراحل عمرية أصغر من المعلمين و في مراحل نمائية ذات خصائص تختلف عن المعلمين.

كل هذه الأسباب وغيرها والتي تعود لطبيعة الفئة المستهدفة و كذلك لأهمية المتغيرات في الدراسة جعلتها تحظى بدرجة عالية من الأهمية لكونها الأولى التي بحثت هذه المتغيرات لهذه الفئة ,في حدود علم الباحث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

5.3 صدق أداة الدراسة

6.3 ثبات أداة الدراسة

7.3 إجراءات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة :

استناداً إلى طبيعة الدراسة وأهدافها استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة، من خلال رصد وتحليل واقع مشكلة الدراسة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع ووصفها، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وهو المنهج المناسب والأفضل-في رأي الباحثة- لمثل هذه الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل و الذين يعملون في (28) مدرسة أساسية من الصف الأول حتى الصف التاسع الأساسي وتحتوي (9)مدارس ذكور و(3)مدارس مختلطة و(16) مدرسة أناث, فيها(526) معلماً ومعلمة ، وتتنوع هذه المدارس في ثلاث تجمعات سكنية مختلفة حيث يوجد 14 مدرسة في مخيمات، و11 مدارس في قرى و3 مدارس في مدن.

3.3 عينة الدراسة:

استخدمت العينة الطبقية العشوائية، حيث اعتبرت كل مدرسة طبقة مستقلة، وفي داخل المدرسة الواحدة تم اختيار الباحثين عبر العينة العشوائية المنتظمة، بالاعتماد على سجل المعلمين الرسمي في المدرسة، وتم اختيار هذا النوع من العينات، لتكون العينة ممثلة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، آخذين بعين الاعتبار الفروقات بين المدارس من حيث، جنس المدرسة، ومكان تواجدها. تكونت عينة الدراسة من (120) معلّم ومعلّمة مقسمين حسب الجنس إلى (67) معلّمة و(53) معلّماً أي ما يقارب20% من مجتمع الدراسة . حيث كان ممثلاً فيها جميع

المدارس من حيث جنس المدرسة ذكوراً وإناثاً و مختلطة, و كذلك موقع المدرسة مخيم , قرية , مدينة. . وبيين جدول رقم (1.3) الخصائص الديمغرافية للعيينة.

جدول رقم (1.3). خصائص العينة الديمغرافية .

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	53	44
	أنثى	67	56
التخصص	أدبي	78	64
	علمي	42	36
مكان السكن	قرية	32	27
	مدينة	36	30
	مخيم	52	43
جنس المدرسة	إناث	58	48
	ذكور	47	39
	مختلطة	15	13
موقع المدرسة	مدينة	23	19
	مخيم	65	54
	قرية	32	27
المؤهل العلمي	دبلوم	17	14
	بكالوريوس	91	76
	ماجستير	12	10
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	19	16
	من 5 - 10	35	29
	من 10 - 15 سنة	22	18
	أكثر من 15 سنة	44	37

كان المبحوثين حسب الجنس مقسمين إلى 53 ذكور ويمثلون 44% و 67 إناثا ويمثلون 56% من العينة، وبالنسبة للتخصص فقد كان 78 معلماً من التخصص الأدبي وهذا يمثل 64% و 42 معلماً من التخصص العلمي وهذا يمثل 36%، وتوزع المبحوثين على مكان السكن فكان 27% من سكان القرى و 30% سكان المدن و 43% من سكان المخيمات، على صعيد جنس المدرسة فكان 48% مدارس إناث و 39% مدارس ذكور و 13% هي مدارس مختلطة، و قد أظهر التحليل أن 19% من المدارس موجود في المدن و 54% موجود في المخيمات و 27% موجود في القرى، أما المؤهل العلمي فكان الدبلوم 37% و البكالوريوس 76% و الماجستير 10%، وحسب سنوات الخدمة كان 16% اقل من 5 سنوات و 29% من 5-10 سنوات و 18% من 10-15 سنة و 37% هم أكثر من 15 سنة .

4.3 أدوات الدراسة¹ :

اعتمدت الدراسة أداة الاستبانة، حيث شملت ثلاث محاور رئيسية كالآتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة.

شمل هذا الجزء سبعة متغيرات وهي، جنس المعلم، مكان السكن، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، جنس المدرسة ، وموقع المدرسة.

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني.

مقياس الذكاء الوجداني (لسكوت) وآخرون والذي تم استخدامه في أكثر من دراسة و قد تكون من ثلاثين فقرة طلب من أفراد العينة أن يجيبوا عليها وفق تدرج ليكارت الخماسي بما يعتقدون أنه يناسبهم .

¹ملحق رقم (1)

ثالثاً: مقياس نوع مركز الضبط.

استخدم مقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي وهو مقياس معتمد لقياس نوع مركز الضبط، وقد استخدم في العديد من الدراسات العربية والأجنبية , و قد طلب من أفراد العينة أن يختاروا عبارة من بين كل عبارتين بما يعبر عن ما يعتقدون أنهم عليه و من أجل الاطلاع على أدوات الدراسة يمكن الرجوع إليها في الملاحق.

5.3 صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين الذين أبدوا عدداً من الملاحظات حولها التي تم أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، تم التحقق من الصدق بحساب التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الأداة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (2.3).

جدول رقم (2.3). نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس الذكاء الوجداني

الرقم	الفقرة	درجة التشبع
1	أعبر عن مشاعري بسهولة.	0.51
2	أبذل قصارى جهدي للاستفادة من الفرص المتاحة لي	0.74
3	أدرك بان لي مشاعر رقيقة.	0.71
4	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في توجيه حياتي.	0.68
5	تساعدني مشاعري في تغيير حياتي نحو الأفضل.	0.55
6	أدرك مشاعري الصادقة.	0.66
7	أواجه مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بحياتي	0.52
8	أجد حلولاً مبتكرة لكل ما يواجهني من صعوبات.	0.72
9	أدلل العقبات التي تقف في طريق تحقيق أهدافي بكل ما اوتيت من قوة	0.76
10	أصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	0.63
11	أحقق النجاح حتى تحت ضغوط العمل.	0.72

0.81	أنجز المهام بنشاط وبتركيز عالٍ.	12
0.64	احتوي مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	13
0.80	أتعاطف مع الشخص الحزين.	14
0.77	أتلتمس حاجات الآخرين واستمع إلى مشاكلهم.	15
0.71	استمع إلى مشاعر الآخرين دون ملل.	16
0.72	يرى الآخرون أنني حساس تجاه احتياجاتهم العاطفية.	17
0.75	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني أشفق عليهم.	18
0.55	أتحكم في مشاعري وتصرفاتي بعد أي حادث مزعج.	19
0.62	أشعر بالندم على بعض الأقاويل بعد صدورها عني.	20
0.60	أشعر بالذنب حتى لو كان خطئي بسيطاً.	21
0.63	يسيطر على شخصيتي المزاج المعتدل.	22
0.62	استدعي الانفعالات الإيجابية كالمرح والفاكاهة.	23
0.58	أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادة حرة.	24
0.79	أشعر بالانتماء للجماعة والإحساس بمشاعرها.	25
0.65	أدرك مشاعر وانفعالات الآخرين التي لا يعبرون عنها مباشرة.	26
0.55	أحدث مع الغرباء بسهولة.	27
0.74	أؤثر على الآخرين.	28
0.75	أشعر أنني موضع ثقة الآخرين.	29
0.77	أعتبر نفسي مسؤول عن مشاعري.	30

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن التحليل العاملي لأغلبية فقرات أداة الدراسة دال إحصائياً، وتمتع بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، في ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

جدول رقم (33) نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس نوع مركز الضبط
(داخلي - خارجي)

الرقم	الفقرة	درجة التشبع
1	يعود الكثير مما يصيب الناس إلى حظهم السيئ .	0.63
	يعود سوء الحظ عند الكثير من الناس إلى الأخطاء التي يقعون فيها.	
2	تقع الحروب بسبب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.	0.63
	ستقع الحوادث باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.	
3	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.	0.7
	تتقضي حياة الإنسان دون أن يقدره احد مهما بذل من جهد.	
4	فكرة تحيز المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها.	0.54
	غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثير علاماتهم بعوامل الصدفة.	
5	يصبح الفرد قائدا فاعلا إذا توفرت له الفرصة المناسبة.	0.55
	يفشل الاكفاء في أن يصبحوا قادة إذا لم يحسنوا استغلال فرصهم.	
6	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك.	0.7
	الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.	
7	غالبا ما تحصل الأشياء وفق توقعاتي.	0.59
	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي.	
8	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا علاقة للحظ إلا نادرا.	0.55
	حصول الفرد على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجوده في المكان المناسب وفي الوقت المناسب.	
9	يؤثر المواطن العادي بشكل ما على قرارات الحكومة.	0.58
	يسيطر على العالم مجموعة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيء إزاء ذلك.	
10	عندما أقوم بوضع الخطط فإنني أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.	0.58
	التخطيط للمستقبل البعيد غير مجدي، لان الأمور يحكمها الحظ سلبا او إيجابا.	
11	أنا على يقين أن ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالخط.	0.75

	لا باس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس (القرعة) الوجه الذي يظهر عند رمي قطعاً نفوذ في الهواء.	
0.49	من يصل إلى مركز الرئاسة هو ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره. يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لأنهم يمتلكوا القدرة حيث أن الحظ لديهم يكون قليلاً أو معدوماً.	12
0.6	معظمنا ضحايا لقوى في هذا العالم لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها . يمكن للناس من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم.	13
0.64	إن غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات الحياة. في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه حظ.	14
0.77	يصعب أن تعرف إذا كان شخصاً يحبك أم لا . تكوين صداقات كثيرة يعتمد على كم أنت شخص طيب.	15
0.75	تتساوى الأمور السيئة التي تصيبنا في المدى البعيد والأمور الحسنة. سوء حظنا هو سبب لجهلنا و كسلنا و افتقارنا إلى القدرة أو الثلاثة معا.	16
0.59	بذلنا مزيداً من الجهد يقضي على الفساد السياسي . يصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مركز الحكم.	17
0.67	أشعر في كثير من الأحيان أنني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي . أؤمن أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً هاماً في حياتي.	18
0.63	يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم . بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لا يفيد.	19
0.67	إن ما يحدث لي هو نتيجة ما أفعله . لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه الحياة.	20
0.53	يصعب عليّ فهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها . يتحمل الناس في المدى البعيد المسؤولية عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أم على المستوى المحلي.	21
0.55	يندر أن يشعر الطالب أن الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لذلك الامتحان تاماً.	22

	تكون أسئلة الاختبار في كثير من الأحيان عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد التام لها عديم الجدوى.	
0.62	يصعب فهم كيف يتوصل المسؤولون لدرجات المعلمين. يرتبط ما أحصل عليه من درجات بالجهد الذي أبذله في عملي.	23

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن التحليل العاملي لأغلبية فقرات أداة الدراسة دال إحصائياً، وتتمتع بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس نوع مركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل ، في ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

6.3 ثبات الأداة:

تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لفقرات الذكاء الوجداني، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول رقم (4.3).

جدول رقم (4.3): نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة

الرقم	أبعاد الدراسة	عدد الفقرات	قيمة Alpha
.1	الذكاء الوجداني	30	0.87

7.3 إجراءات الدراسة:

بعد إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية و التأكد من صدقها و ثباتها تمت الإجراءات على النحو التالي.

- القيام بالإجراءات الإدارية التي تتيح تطبيق أدوات البحث. و ذلك بالحصول على كتاب رسمي من الجامعة لتسهيل مهمته , و مخاطبة رئيس برنامج التعليم في الوكالة لأخذ موافقته على إجراء الدراسة.

- تم توزيع الاستبيانات على المعلمين أفراد العينة وطلب منهم الإجابة عليها وإعادتها للباحث و بلغ عدد الاستبيانات التي وزعت (125) استبانة تم استعادة 120 منها وهناك (5) أفراد لم يستجيبوا.

8.3 المعالجة الإحصائية:

- تم جمع الاستبيانات وتفريغها و تحليلها إحصائيا للإجابة على أسئلة الدراسة، حيث مرت بالخطوات التالية:

1. تم إعطاء كل إجابة المبحوث رقم (0) إذ كانت إجابته تمثل نوع مركز ضبط داخلي و رقم (1) إذا كانت إجابته تمثل نوع مركز ضبط خارجي، وحدد نوع مركز الضبط لكل فرد من أفراد العينة، باحتساب المتوسط الحسابي لإجاباته، حيث قسم أفراد العينة لذوي مركز ضبط داخلي وخارجي، ومن كان المتوسط الحسابي لإجاباته على مقياس نوع مركز الضبط تميل إلى الخارجي صنف ذو مركز ضبط خارجي، والذي يميل متوسط إجاباته لنوع مركز الضبط الداخلي، صنف ذو مركز ضبط داخلي، ويمكن الاستعانة بمفتاح المتوسطات الحسابية كما هو مبين في جدول رقم (5.3).

جدول رقم (5.3) : مفتاح المتوسطات الحسابية لنوع مركز الضبط:

نوع مركز الضبط	المتوسط الحسابي
داخلي	11.5-0
خارجي	23-11.6

2. تحديد مستوى الذكاء الوجداني: حيث أعطيت إجابات المبحوثين أرقام (1-5) حيث كان رقم 1

يمثل الأقل ذكاءً ورقم 5 يمثل الأكثر ذكاءً، تم جمع درجات إجابات الفقرات الخاصة بالذكاء

الوجداني فكان المبحوث الذي أجاب على 30 فقرة (دائماً) حصل على متوسط حسابي (5)

والمبحوث الذي اجاب على جميع الإجابات (أبداً) حصل على متوسط حسابي (1)، ثم تم

تصنيف المبحوثين إلى ثلاث مستويات من الذكاء، ذكاء وجداني متدنٍ، ذكاء وجداني متوسط ،

وذكاء وجداني مرتفع، حسب درجات إجاباتهم، والجدول رقم (6.4) يبين كيفية احتساب

المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (6.3). مفتاح المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الوجداني.

الدرجة	المتوسط الحسابي
متدني	1-2.33
متوسط	2.34-3.67
مرتفع	3.68-5

3. على صعيد الإحصائيات الوصفية تم اعتماد الأرقام والنسب والتكرارات لوصف العينة

وتوضيحها.

وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ ، معامل ارتباط بيرسون وشمل ذلك إيجاد

العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط، وعلى مستوى المتغيرات المستقلة تم

استخدام اختبار ت t.test، واختبار تحليل التباين الأحادي one way analysis of

variance، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، وذلك باستخدام الحاسوب

باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. ولفهم نتائج الدراسة يمكن الاستعانة

بمفتاح المتوسطات الحسابية وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (5).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

1.4 نتائج الدراسة.

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، حول الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة الخليل، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وأهدافها والتحقق من صحة فرضياتها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

2.4 أسئلة الدراسة.

1.2.4 السؤال الأول.

ما نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل؟

2.2.4 السؤال الثاني .

ما درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل ؟

للإجابة عن هذين السؤالين استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لنوع مركز الضبط و لدرجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (7).

جدول (7.4). الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لنوع مركز

الضبط ودرجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.

المتغير	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
نوع مركز الضبط	داخلي	76	10.57	2.17	63
	خارجي	44			37
مستوى الذكاء الوجداني	ذكاء متدني	1	3.95	0.39	1
	ذكاء متوسط	26			5.21
	ذكاء مرتفع	93			77.5

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (7.4) أن أغلبية معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل يميلون إلى نوع مركز الضبط الداخلي، كما يتضح من خلال المتوسط الحسابي (10.57) وانحراف معياري (2.17)، وأن درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.95)، مع انحراف معياري (0.39).

3.4 فرضيات الدراسة.

1.3.4 الفرضية الرئيسية الاولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مكان السكن، جنس المدرسة، موقع المدرسة، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية.

1.1.3.4 الفرضية الفرعية الاولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (8.4).

جدول رقم (8.4). نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	53	10.15	1.82	118	1.81-	0.02
إناث	67	10.92	2.41			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

ومما سبق يتبين أن الإناث يتجهن نحو نوع مركز الضبط الخارجي والذكور يتجهون نحو نوع مركز الضبط الداخلي.

2.1.3.4 الفرضية الفرعية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (9.4).

جدول رقم (9.4). نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
أدبي	77	10.72	2.31	117	1.12	0.17
علمي	42	10.22	1.92			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

3.1.3.4 الفرضية الفرعية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (10.4).

جدول رقم (10.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	5.73	2	2.82	0.59	0.55
داخل المجموعات	559.64	117	4.87		
المجموع	565.35	119	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

4.1.3.4 الفرضية الفرعية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11.4).

جدول رقم (11.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى

لمتغير جنس المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	12.52	3	4.12	0.87	0.45
داخل المجموعات	552.71	116	4.71		
المجموع	565.32	119	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

تعزى لمتغير جنس المدرسة. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

5.1.3.4 الفرضية الفرعية الخامسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي

مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis

of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة

الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (12.4).

جدول رقم (12.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	14.11	2	7	1.52	0.22
داخل المجموعات	551.12	117	4.75		
المجموع	565.36	119	----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

6.1.3.4 الفرضية الفرعية السادسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (13.4).

جدول رقم (13.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	15.53	2	7.84	1.65	0.19
داخل المجموعات	549.71	117	4.72		
المجموع	565.32	119	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

7.1.3.4 الفرضية الفرعية السابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (14.4).

جدول رقم (14.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	11.23	3	3.74	0.78	0.50
داخل المجموعات	554	116	4.72		

		----	119	565.31	المجموع
--	--	------	-----	--------	---------

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

2.3.4 الفرضية الرئيسية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مكان السكن، جنس المدرسة، موقع المدرسة، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية.

1.2.3.4 الفرضية الفرعية الاولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (15.4).

جدول رقم (15.4). نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	53	4.06	0.40	118	2.91	0.83
إناث	67	3.86	0.36			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

2.2.3.4 الفرضية الفرعية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (16.4).

جدول رقم (16.4). نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
أدبي	77	3.94	0.39	117	0.028	0.49
علمي	42	3.94	0.39			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

3.2.3.4 الفرضية الفرعية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (17.4).

جدول رقم (17.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.49	0.71	0.11	2	0.22	بين المجموعات
		0.15	117	18.12	داخل المجموعات
		----	119	18.35	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

4.2.3.4 الفرضية الفرعية الرابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (18.4).

جدول رقم (18.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.48	0.81	0.12	3	0.37	بين المجموعات
		0.15	116	17.97	داخل المجموعات
		-----	119	18.35	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

5.2.3.4 الفرضية الفرعية الخامسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (19.4).

جدول رقم (19.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.64	0.44	0.06	2	0.13	بين المجموعات
		0.15	117	18.21	داخل المجموعات
		-----	119	18.35	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

6.2.3.4 الفرضية الفرعية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**one way analysis of variance**) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (20.4).

جدول رقم (20.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.47	0.75	0.17	2	0.23	بين المجموعات
		0.15	117	18.11	داخل المجموعات
		-----	119	18.35	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

7.2.3.4 الفرضية الفرعية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (21.4).

جدول رقم (21.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.43	0.92	0.14	3	0.42	بين المجموعات
		0.15	116	17.92	داخل المجموعات
		-----	119	18.35	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لمعلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

3.3.4 الفرضية الرئيسية الثالثة

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ بين متغير الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) للعلاقة بين متغير الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (22.4).

جدول رقم (22.4). نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) للعلاقة بين الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل >

المتغيرات	العدد	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
الذكاء الوجداني * مركز الضبط	120	-0.18	0.048

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ بين متغير الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، بحيث كلما ازدادت درجة الذكاء الوجداني قلت علامة مركز الضبط أي اتجه نوع مركز الضبط للنوع الداخلي والعكس صحيح، ويستنتج مما ذكر أن المعلمين والمعلّمات ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر ذكاءً. وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

الفصل الخامس

5.1 مناقشة النتائج

5.2 توصيات الدراسة

1.5 مناقشة النتائج

في هذا الفصل سيتم مناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة ,و التوصيات التي انبثقت عنها حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و مركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل في ضوء متغيرات الجنس ، مكان السكن، التخصص، سنوات الخبرة ،جنس المدرسة ،المؤهل العلمي ،موقع المدرسة ، وبعد تحليل البيانات احصائيا لابد من تفسيرها و تبيان العلاقات التي حكمتها.

أولاً: تفسير ما جاء في جدول وصف المتغيرات المستقلة من حيث تمثيلها لعينة الدراسة وقد مثلها الجدول رقم (1)

ضمت عينة الدراسة عددا أكبر من الإناث و هذا بسبب أن مدارس الإناث ممثلة في مجتمع الدراسة بأعداد أكبر من مدارس الذكور حيث أنّ هناك (16)مدرسة بنات و (9)مدارس ذكور ،و سبب ذلك هو أنّ وكالة الغوث تدير مدارس بنات في القرى و لا تدير مدارس ذكور جاء هذا نتيجة للاتفاق الموقع مع الدولة المضيفة و هي الأردن عند تأسيس و كالة الغوث حيث جاء في الاتفاق أن تقوم الوكالة بإنشاء مدارس للبنات اللاجئات و غير اللاجئات في ما سميت بقرى الخطوط الأمامية و تقوم الحكومة بإنشاء مدارس للذكور اللاجئين و غير اللاجئين في هذه القرى مما تسبب في زيادة مدارس البنات عن الذكور .

أما بالنسبة لموقع المدرسة فقد جاء التمرکز الأكبر في المخيمات حيث مثل نصف العينة (14مدرسة) وهذا لأن اللاجئين الذين تقدم لهم وكالة الغوث خدماتها يتمركزون في المخيمات أكثر من القرى والمدن.

وجاء العدد الأكبر من أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي لأن المناهج المدرسية تحوي مواد أدبية أكثر مما تحوي مواد علمية , وبالتالي فإن احتياج المدارس لمعلمي التخصصات الأدبية أكثر من معلمي التخصصات العلمية .

وفيما يخص المؤهل العلمي فقد حوت العينة على غالبية واضحة من حملة البكالوريوس و القليل من حملة الدبلوم و الماجستير لأن المؤهل المطلوب رسمياً للمعلم في المدارس هو البكالوريوس ,ومنذ سنوات عدة فقد توقف توظيف حملة الدبلوم و كذلك طلب من المعلمين القدامى أن يكملوا تعليمهم ويحصلوا على درجة البكالوريوس ,وأن قسماً منهم قد تقاعد بسبب كبر سنه وهذا قلل وجودهم في المدارس , و بما أن درجة الماجستير ليست متطلباً للوظيفة و لا يحصل المعلم في وكالة الغوث على أية ترقية أو زيادة في راتبه فتظل طموحاً شخصياً .

أما سنوات الخبرة فقد جاءت الفئة الأقل هم الأقل من خمسة سنوات و هذا بسبب قلة المراكز الشاغرة لعدم افتتاح صفوف جديدة بسبب انتشار مدارس تابعة للسلطة الوطنية في القرى مما أتاح لعدد من الطلبة تفضيلها عن مدارس الوكالة لقربها من مكان سكنهم , و كذلك قلة التاركين للعمل حيث ينهي معظم المعلمين فترة خدمتهم أي يتقاعدون على سن الستين.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الأول

ما نوع مركز الضبط لدى معلمي و وكالة الغوث في منطقة الخليل؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية ميل أفراد العينة نحو مركز الضبط الداخلي بنسبة 63% وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة دروزه(1993) التي استهدفت عينة مماثلة من معلمي مدارس و وكالة الغوث في منطقة نابلس حيث أظهرت نتائج الدراسة ميل أفراد العينة نحو مركز الضبط الداخلي ,وكذلك دراسة فريحات (2003)على طلبة جامعة اليرموك و التي هدفت لمعرفة علاقة التوتر النفسي بمركز الضبط حيث جاء في نتائجها أن (52,4)هم من ذوي مركز الضبط الداخلي , و هذا يدعم النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة حيث انسجمت مع نتائج الدراسات المماثلة .ويعتقد الباحث أنّ سبب الاتفاق مع نتائج الدراسات العربية الأخرى إلى عدم وجود فروق تربوية بين المجتمعات العربية .

ثالثاً: مناقشة السؤال الثاني.

ما درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي وكالة الغوث في منطقة الخليل؟
أما مستوى الذكاء الوجداني فقد جاء معظم أفراد العينة ضمن مستوى الذكاء المرتفع وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات أخرى مثل دراسة عواد (2003) التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة والتي أظهرت نتائجها أن هناك درجة عالية من الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة
و كذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الخبرة و الذكاء الوجداني و بما أن معظم أفراد العينة في هذه الدراسة هم من ذوي الخبرة العالية فإن هذا يدعم سبب وجود نسبة كبيرة في مستوى الذكاء المرتفع .

خامسا: مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الاولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مكان السكن، جنس المدرسة، موقع المدرسة، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية.

الفرضية الفرعية الاولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك علاقة دالة إحصائية لصالح الذكور في مركز الضبط الداخلي و هذا جاء منسجما مع نتائج بعض الدراسات السابقة فقد جاء في دراسة دروزة (1993) المشار لها سابقا أن المعلّمين الذكور هم أقل ميلا للخارجية، وأعتقد أن ذلك يعود إلى التنشئة الاجتماعية حيث أن الأنتى و منذ الصغر تظل تحت المراقبة و التوجيه و المحاسبة و يتم إدارة سلوكها و توجهاتها ممن حولها من الذكور مما يجعلها تظل اعتمادية و تعزى نجاحها أو فشلها للمؤثر الخارجي الذي غالبا ما يقرر عنها و يفرض عليها. وكذلك يعزو الباحث ذلك إلى كون الذكور تتوفر لهم ظروف حياتية أكثر لتحقيق ذواتهم وتنمية مركز الضبط لديهم .

الفرضية الفرعية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

لم يظهر التحليل الإحصائي وجود دلالة إحصائية في العلاقة بين مركز الضبط و تخصص المعلّم و جاءت هذه النتيجة متطابقة مع ما توصلت له دراسة دروزة التي ورد ذكرها سابقا .

الفرضية الفرعية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

تبين من التحليل الإحصائي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و مكان السكن مخيم، قرية، مدينة حيث جاءت النتائج متقاربة و هذا يعني أنّ الفروق في التنشئة الاجتماعية ،و هي إحدى أهم العوامل المؤثرة في تحديد نوع مركز الضبط و التي تقوم بها الاسرة بالدرجة الأولى غير موجودة بدرجة كافية بين مواقع السكن لإحداث فروق ذات دلالة إحصائية .

الفرضية الفرعية الرابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة الحالية انه لا توجد علاقة داله احصائيا بين نوع مركز الضبط و جنس المدرسة , و بما أنه لم يظهر هذا المتغير في أي من الدراسات السابقة و لم يتم فحصه فيرى الباحث أن عدم وجود ارتباط بين متغير جنس المدرسة ،ذكور ،اناث، مختلطة و مركز الضبط على هذه العينة جاء في السياق المنطقي حيث أن التأثير هو لجنس المعلم وقد تطابق جنس المعلم و جنس المدرسة إلى حد كبير حيث أن الغالبية الساحقة من معلّمي مدارس البنات هن معلّمات و كذلك الحال بالنسبة لمدارس الذكور فمعظم أعضاء الهيئة التدريسية هم ذكور . أما المدارس المختلطة فهي ثلاثة مدارس صغيرة الحجم فكان تأثيرها في العينة ضعيفا . ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى درجة التأهيل المهني والنفسي للمعلّمين والتي لم تظهر فروق بين الذكور والإناث .

الفرضية الفرعية الخامسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

فيما يتعلق بمركز الضبط لم يكن لموقع المدرسة أي دلالة إحصائية على ميل المعلّمين نحو نوع مركز الضبط وهذا المتغير لم يرد في الدراسات السابقة حيث أنه لم يفحص ويعتقد الباحث أن ما توصلت إليه الدراسة على درجة من المعقولية حيث أن العوامل التي يمكن أن تكون مؤثرة وتحدث فرقا في هذه المتغيرات الشخصية للمعلّمين قد تقلصت كثيرا في السنوات الأخيرة فلم يعد هناك فرق كبير بين المخيم و القرية و المدينة في معظم جوانب الحياة ,و أيضا بما أن معظم المعلّمين يعملون في أماكن سكاهاهم فان النتيجة جاءت مؤكدة و داعمة لنتيجة العلاقة مع مكان السكن حيث لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمكان السكن .

الفرضية الفرعية السادسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

باختلاف المؤهل العلمي؟

لم تظهر أي علاقة دالة إحصائية في نوع مركز الضبط تعزى إلى المؤهل العلمي فقد جاء غالبية أفراد العينة ضمن مركز الضبط الداخلي و اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دروزة المذكورة سابقا.

الفرضية الفرعية السابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وجد أنه ليس هناك علاقة دالة إحصائية في نوع مركز الضبط تعزى إلى سنوات الخبرة , و هذا ما توصلت اليه دراسة دروزة سالفة الذكر حيث أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية في نوع مركز الضبط تعزى لسنوات الخبرة .

الفرضية الرئيسية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مكان السكن، جنس المدرسة، موقع المدرسة، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية.

الفرضية الفرعية الاولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

بالنسبة للذكاء الوجداني فلم يظهر التحليل أي دلالة إحصائية تعزى للجنس و هذا ما لم تتفق معه هذه الدراسة مع دراسات أخرى فقد جاء في دراسة السمدوني (2001) و التي استهدفت معلّمين ومعلّمات مدارس في مصر و بحثت في مدى الاختلاف بين المعلّمين في الذكاء الوجداني تبعا لمتغيرات من بينها الجنس حيث جاءت النتائج لصالح المعلّمت الإناث.

و في دراسة أخرى لجوستلا و جوستلا (2003) و التي استخدمت مقياس سكوت للذكاء

العاطفي و جدت أن الإناث سجلن علامات ذات دلالة إحصائية أعلى من الذكور .

الفرضية الفرعية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني تعزى لتخصص المعلم، و هذا خالف نتائج دراسة عواد (2003) على هيئة التدريس في جامعة مؤتة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني لصالح التخصصات العلمية. بينما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة السميرات (2005) و التي استهدفت طلبة جامعة مؤتة للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل، وأكدت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة الذكاء الوجداني لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الفرعية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

لم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمكان السكن ، و هذا يفسره تقارب الثقافات و أنماط التنشئة السائدة بغض النظر عن مكان السكن فقد تطور المجتمع الفلسطيني في السنوات الماضية بحيث قلة الفروق التي يمكن أن تؤثر على التنشئة الاجتماعية بين أقسامه (مدينة، قرية، مخيم) و التي تلعب دوراً هاماً في تحديد شكل التعامل مع المشاعر وردود الافعال ، وهذا بسبب تطور التعليم وانفتاح أقسام المجتمع على بعضها وعلى المجتمعات ذات الثقافات المختلفة الأخرى .

الفرضية الفرعية الرابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة.

لم يكن هناك تأثير لجنس المدرسة على درجة الذكاء الوجداني و هذا يعزى إلى أن عدد المعلمين الذكور العاملين في مدارس البنات و كذلك عدد المعلمّات العاملات في مدارس الذكور قليل بحيث لا يمكن أن يكون مؤثراً إحصائياً كذلك و بما أنه لم تظهر فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس فمن المنطقي أن لا تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس المدرسة .

الفرضية الفرعية الخامسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

إنّ عدم وجود تأثير لموقع المدرسة على درجة الذكاء الوجداني يعزى إلى أن جل الوقت الذي يقضيه المعلم في المدرسة يتعامل فيه مع الطلاب و هم أكثر تأثراً بالمعلم من التأثير فيه ,وإذا اضيف إلى ذلك عدم وجود فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى إلى موقع المدرسة فان هذا يجعل من النتيجة أمراً مفسراً ومفهوماً.

الفرضية الفرعية السادسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لقد تجمع معظم أفراد العينة بالنسبة للمؤهل في درجة البكالوريوس والقليل في درجة الدبلوم و الماجستير و تم تفسير أسباب ذلك سابقا ,وجاءت النتائج لتشير إلى عدم وجود فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على عكس ما جاء في دراسة (كوفهد و جونسن) 2005 على معلّمي مدارس أساسية حيث ظهر و جود فروق في درجة الذكاء الوجداني لصالح حملة البكالوريوس على حملة درجة الماجستير في بعض مهارات الذكاء الوجداني المتعلقة بالتعامل مع

الآخرين في حين سجل حملة الماجستير درجة أعلى في المهارات التي تتعلق بالمهارات الذاتية و احترام الذات و تحمل الضغط .

الفرضية الفرعية السابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدرجة $0.05 \geq \alpha$ في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت نتائج تحليل بيانات هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى سنوات الخبرة , هذا وقد تمركز معظم المبحوثين في مستوى الذكاء المرتفع ، و قد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السامادوني المشار إليها سابقا حيث جاء فيها أن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في التدريس ، و كذلك جاء في دراسة عواد أنه يوجد ارتباط مرتفع بين درجة الذكاء الوجداني يعزى لسنوات الخبرة ، هذا وقد أشار ماير و آخرون (1997) إلى أن الذكاء الوجداني يتحسن كلما تقدم الفرد بالعمر . ويعزو الباحث إلى تباين النتائج مع نتائج الدراسات الأخرى إلى تباين أساليب التنشئة التي تنمي مركز الضبط عند الأفراد بشكل يختلف من أسرة إلى أخرى

مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ بين متغير الذكاء الوجداني ونوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني المتدني و المتوسط و مركز الضبط ,بينما كانت هناك دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الوجداني المرتفع والذي ضم غالبية أفراد العينة و مركز الضبط حيث أظهر الأفراد من هذا المستوى ميلا نحو مركز الضبط الداخلي . ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة طبيعية حيث أن الأفراد القادرين على

إدراك مشاعرهم والسيطرة عليها هم أشخاص أكثر تصالحا مع أنفسهم و أكثر مصارحة لذواتهم وهذا يؤهلهم لتحمل مسؤولية ما يقع لهم من أحداث وعزوها لقدراتهم التي تجعلهم أكثر قدرة وتحمل ، ويوجه سلوكهم مركز ضبطهم الداخلي الذي يدفعهم لتحقيق ذواتهم بشكل إيجابي .

2.5 التوصيات.

يوصي الباحث في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج بما يأتي:

- 1- ضرورة تبصير المعلمين بأهمية معرفة أبعاد ذكائهم الوجداني ، و خاصة تنظيم الانفعالات و إدارتها وهذا يؤثر في سلوكهم مما يساعدهم على خفض توترهم وترشيد سلوكهم .
- 2- ضرورة بناء برنامج تدريبي اعتمادا على نتائج هذه الدراسة و غيرها من الدراسات التي تناولت متغيرات مشابهة لمساعدة المعلمين على تطوير ذكائهم الوجداني و تهذيب انفعالاتهم .
- 3- أظهرت النتائج أن الإناث أميل إلى مركز الضبط الخارجي وهذا يستدعي ضرورة العمل على إحداث تغير عميق في نمط التنشئة الأسرية .
- 4- إعادة النظر بمناهج التدريس و السياسات المتبعة في إعداد المعلمين بحيث تحوي برامج تدريب تعنى بصحتهم النفسية .
- 5- التوجه لإجراء دراسات تستهدف المعلمين في جوانب ذاتية تتعلق بصحتهم النفسية و لا يكتفى بما يجري من دراسات حول أدائهم المهني.
- 6- إجراء دراسة تبين أثر الضغوط الناتجة عن الاحتلال على الذكاء الوجداني للمعلمين ، و كذلك على نوع مركز الضبط.

المراجع العربية:

- أبو سعد، مصطفى. (2005) الذكاء الوجداني موعد مع القمة، مركز النخبة.
- أبو غزال، معاوية محمود. (2004). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية (ماير و سلوفي) في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى (SOS) في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة
الجامعة الأردنية.
- الجبالي، ليلي. (2000). الذكاء العاطفي، مترجم، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب،
الكويت.
- جولمان، دانييل. (2000). الذكاء الانفعالي. ترجمة ليلي الجبالي، الطبعة الاولى، سلسلة عالم
المعرفة، مطابع الوطن، الكويت.
- دروزة، أفنان. (1993). مجلة جامعة النجاح للأبحاث عدد 7، ص 7-45.
- الدويكات، انتظار. (1998) العلاقة بين مركز الضبط و الأفكار العقلانية-اللاعقلانية و مدى
تأثيرها ببعض المتغيرات لديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الربيع، فيصل. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء
بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك،
الأردن.
- رضوان، شعبان خالد، عادل، محمد. (2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر
الاكتئاب وتقدير الذات و الرضا عن الحياة، علم النفس، العدد 47، المجلد (21).

رمضان , محمد.(1987). أثر تفاعل نوع التغذية الراجعة و مركز التحكم للمتعلم على التحصيل

الدراسي . رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية التربية ,جامعة الزقازيق ،مصر .

زيدان ,عصام ,و الإمام كمال(2003). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد

الشخصية .دراسات عربية في علم النفس,2(1),11-61.

السرور ,ناديا.(2000)تربية المتميزين و الموهوبين.(ط2).عمان :دار الفكر للطباعة.

السمادوني ، السيد (2001) الذكاء الانفعالي و التوافق المهني للمعلم :دراسة ميدانية على عينة

من المعلمين و المعلمات بالتعليم الثانوي العام .عالم التربية .

السمادوني ، السيد.(2007). الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته. عمان: دار الفكر للنشر

والتوزيع.

السميرت، غادة.(2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة

ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

السيد ،فؤاد البهي.(1994)الذكاء (ط5)القاهرة :دار الفكر العربي .

السيد، عزيزة.(1995).التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. درا المعرفة الجامعية،

مصر .

شقيير، زينب.(2002). الشخصية السوية والمضطربة(ط2)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عثمان ,فاروق السيد و رزق محمد عبد السميع .(2001).الذكاء الانفعالي في مفهومه و قياسه

,مجلة علم النفس ,58(7), 32-51.

العزة ,سعيد.(2002)تربية الموهوبين . عمان الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر و التوزيع.

العساف, ليلي.(2005). مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن و علاقتها

بمركز الضبط و دافعية الانجاز لمعلمي تلك المدارس . رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة

عمان العربية للدراسات العليا, الأردن .

علي, علي أحمد.(2001).السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانفعالي

للغضب بين العاملين والعاملات، علم النفس، العدد (47)،المجلد(21).

غازدا ,جورج.(1986).نظريات التعلم. (ترجمة :حسين حجاج).دار القلم : الكويت.

فريحات، باسم.(2003).التوتر النفسي وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك في

ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك – اريد.

قطامي، نايفة.(1995).التفكير الابداعي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الاولى.

الكيال ,مختار.(1992).المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بمفهوم الذات و محل التبعية لدى

طلاب الجامعة .رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية التربية ,جامعة عين شمس ,مصر .

مبييضين ,زكية,(2007).,بناء برنامج تدريبي استنادا لمفهوم الذكاء الانفعالي و قياس فاعليته في

مفهوم الذات و الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن, رسالة دكتوراه غير منشورة,

جامعة عمان للدراسات العليا, الأردن .

المصري, طارق.(1990)علاقة المعتقدات اللاعقلانية بكل من مركز الضبط و تقدير الذات.

رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة اليرموك ,الأردن.

مطر، جيهان وديع نقولا. (2004). أثر برنامج تعليمي-تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي

على مستوى هذا الذكاء و درجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصف الخامس و السادس

رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية.

المومني، قنتية. (2005). العلاقة بين دافعية الإنجاز و مركز الضبط لدى طلاب الدراسات العليا

بكلية التربية بجامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (1985). علم النفس التربوي (ط2). عمان: دار الفرقان.

هاشم، موسى. (2003). الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية و علاقتها بمركز الضبط

لدى المعلمين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

المراجع الاجنبية:

- Bar-On, R. (2002). The Contributing of Emotional Intelligence to Individual and Organizational Effectiveness. *Competency*, 9(4),23-28.
- Carvet, Scheir, M (1988). *Perspectives on Personality*, Allyn and Boston.
- Ciarrochi ,J; Forgas, P; Mayer ,D.(2001).*Emotional Intelligence In Every Day Life* . Printed by Edwards Brothers ,NC.
- Clarrochi ; Forgas , M., Mayer ,J. (2oo1).*Emotional Intelligence in -----Life* Philadelphia :Psychology Press.
- Crowen, D, (1999). *Internal Versus External Control of Reinforcement in the Experimental study of personality*, New York: John Wiley and Sons.
- Davies ,L .(2000). *Addressing Emotional Intelligence through The Teaching of Thinking Skills* .San Francisco : Jossey Bass INC.
- Day, A. Therrien, D. & Carroll, S. (2005). *Assessing the Incremental Validity of Emotional Intelligence and Personality*. *European journal of personality*, 19 (2), 519-536.
- Educational Implications* New York: Basic Books.
- Goleman, D. & Cherniss, C. (2000). *Emotional Intelligence: Why it is and why it matters*. Paper Presented at the Annual meeting of society for industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April. 15. Published by Simon & Schuster Inc.
- Goleman, D.(1995). *Emotional Intelligence*. New York : Banatam Books.
- Goleman, D.(1998).*Working With Emotional Intelligence* .London .Basic Book.
- Lawrence ,E. (2001). *How to Raise a Raise a Child with a High E.I Apparent Guide to Emotional Intelligence*. Published by Arrangement with Harper Collins Publisher.

Leonard, Nancy H and Lynn , Laura and W . Scholl, Richard(2000). A self Concept-based Model of Work Motivation, University of Rhode Island Kingston, Paper was presented at the Annual Meeting of the Academy of Management.

Martin, N. & Dixon, P. (2002). The effects of Frexhman Orientation and Locus of Control on Adjustment to College. *Journal of College Student Development*, 30 (4), 362- 397.

Mayar ,J. D., Salovey ,P.,& Caruso, D.R.(2000)."Models of emotional Intelligence". InR .J. Sternberj (Ed).*Handbook of Human Intelligence* (2nd ed).new work :Cambridge.

Mayr, J. & Salovey, P. (1997), What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & d. Stuyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*.

Myers, L& Toker,M. (2005)Increasing awareness of emotional intelligence in a business curriculum .*Business communication Quartely*,68,(1).

Rotter, J.(1969). Generalized Experiences for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Mongraphs: General and Applied*, 891-1-128.

Schonwetter, D. (1993). Hey Factors for College Student Achievements Cognition Affect and motivation Student Locus of the Annual Meeting of the American Educational Research Association Atlanta. April.

Zee, k. & Mabeke, R. (2004). Is Trait-Emotional Intelligence Simply or more than just a Trait? *European Journal of Personality*, 18 (1) 243-263.

فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار:
ب.....	الشكر و التقدير
ج.....	مصطلحات الدراسة :
ج.....	الذكاء الوجداني:
ج.....	مركز الضبط: مركز الضبط الداخلي - الخارجي:
ج.....	التعريفات الإجرائية:
ج.....	الذكاء الوجداني:
د.....	مركز الضبط:
ه.....	الملخص:
1.....	الفصل الاول
2.....	1.1 المقدمة :
3.....	2.1 مشكلة الدراسة:
4.....	3.1 أهداف الدراسة:
4.....	4.1 اسئلة الدراسة:
4.....	1.4.1 السؤال الاول
4.....	2.4.1 السؤال الثاني
4.....	5.1 الفرضيات:
8.....	6.1 أهمية الدراسة :
9.....	1.7.1 محددات بشرية:
9.....	2.7.1 محددات مكانية:
9.....	3.7.1 محددات زمانية:
9.....	4.7.1 محدد إجرائي:
11.....	الفصل الثاني
12.....	1.2 الإطار النظري
14.....	1.1.2 بروز فكرة الذكاء الوجداني.

15	2.1.2 أهمية الذكاء الوجداني :
17	3.1.2 مكونات الذكاء الوجداني:
23	4.1.2 مركز الضبط.....
28	2.2 الدراسات السابقة.....
28	1.2.2 الدراسات العربية.....
33	2.2.2 الدراسات الأجنبية:
38	الدراسات السابقة التي تناولت مركز الضبط:
44	الفصل الثالث.....
45	الطريقة والإجراءات.....
45	1.3 منهج الدراسة :
45	2.3 مجتمع الدراسة :
45	3.3 عينة الدراسة:
47	4.3 أدوات الدراسة :
48	5.3 صدق الأداة:
52	6.3 ثبات الأداة:
52	7.3 إجراءات الدراسة:
53	8.3 المعالجة الإحصائية:
55	الفصل الرابع.....
56	1.4 نتائج الدراسة.....
56	2.4 أسئلة الدراسة.....
56	1.2.4 السؤال الاول.....
56	2.2.4 السؤال الثاني .
57	3.4 فرضيات الدراسة.....
57	1.3.4 الفرضية الرئيسية الاولى.....
63	2.3.4 الفرضية الرئيسية الثانية.....
70	الفصل الخامس.....
71	1.5 مناقشة النتائج.....

81.....	2.5 التوصيات.....
82.....	المراجع العربية:
86.....	المراجع الاجنبية:
94.....	فهرس الملاحق.....

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
47	خصائص العينة الديمغرافية	1.3
49	نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس الذكاء الوجداني	2.3
51	نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس نوع مركز الضبط (داخلي - خارجي)	3.3
53	نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة	4.3
54	مفتاح المتوسطات الحسابية لنوع مركز الضبط	5.3
55	مفتاح المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الوجداني	6.3
57	الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لنوع مركز الضبط ودرجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.	7.4
58	نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس	8.4
59	نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس	9.4

	وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير التخصص	
60	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن	10.4
61	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة	11.4
62	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة	12.4
62	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	13.4
64	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في نوع مركز الضبط لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة	14.4
65	نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، تعزى لمتغير الجنس	15.4

65	نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، تعزى لمتغير التخصص	16.4
66	. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن	17.4
67	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة	18.4
68	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة	19.4
69	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	20.4
70	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في درجة الذكاء الوجداني لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة	21.4

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
100	الاستبانة	1
108	قائمة المحكمين	2

الملاحق

ملحق رقم (1)

ملحق رقم (2)

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الإرشاد النفسي والتربوي

استبانة

الزميل العزيز/ الزميلة العزيزة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "العلاقة بين الذكاء الوجداني ومركز الضبط لدى معلّمي وكالة الغوث في منطقة الخليل" و ذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي و التربوي من جامعة القدس. و من أجل ذلك سيستخدم الباحث مقياسين هما مقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي ومقياس الذكاء الوجداني, يرجى قراءة الفقرات بدقة وتأتي ثم وضع إشارة (x) أمام التدرج الذي ترى أنه مناسباً هذا في مقياس الذكاء الوجداني .

أما بالنسبة لمقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي حيث تتكون كل فقرة من عبارتين (أ,ب) أرجو عند الإجابة عن الفقرة أن ترسم دائرة حول الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها .

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

الجزء الاول:

الرجاء وضع إشارة (x) بين القوسين أمام الحالة التي تمثل وضعكم.

- الجنس: () ذكر () أنثى
- التخصص: () أدبي () علمي
- مكان السكن : () قرية () مدينة () مخيم
- جنس المدرسة : () إناث () ذكور () مختلطة
- موقع المدرسة: () مدينة () مخيم () قرية
- المؤهل العلمي : () دبلوم () بكالوريوس () ماجستير
- سنوات الخبرة: اقل من 5 سنوات () , من 5-10 سنوات () , من 11-15 سنوات () , أكثر من 15 سنة () .

شكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحث:

فتحي شحاده

الجزء الثاني:

مقياس مركز الضبط داخلي-خارجي (29) فقرة:

الرجاء رسم دائرة حول الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها

أ	1.	يقع الأفراد في المشاكل لأنهم يعاقبون كثيرا.
ب		يتمشكل غالبية الناس في هذه الأيام بسبب التساهل الزائد معهم.
أ	2.	يعود الكثير مما يصيب الناس إلى حظهم السيئ .
ب		يعود سوء الحظ عند الكثير من الناس إلى الأخطاء التي يقعون فيها.
أ	3.	تقع الحروب بسبب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.
ب		ستنقع الحوادث باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.
أ	4.	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.
ب		تنقضي حياة الإنسان دون أن يقدره أحد مهما بذل من جهد.
أ	5.	فكرة تحيز المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها.
ب		غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثير علاماتهم بعوامل الصدفة.
أ	6.	يصبح الفرد قائدا فاعلا إذا توفرت له الفرصة المناسبة.
ب		يفشل الأكفاء في أن يصبحوا قادة إذا لم يحسنوا استغلال فرصهم.
أ	7.	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك.
		الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.
أ	8.	تلعب الوراثة دورا رئيسا في تحديد شخصية الفرد.
ب		تحدد خبرات الفرد في الحياة ما ستكون عليه شخصيته.
أ	9.	غالبا ما تحصل الأشياء وفق توقعاتي.

	ب	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي.
10.	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا علاقة للحظ إلا نادرا.
	ب	حصول الفرد على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجوده في المكان المناسب وفي الوقت المناسب.
11.	أ	يؤثر المواطن العادي بشكل ما على قرارات الحكومة.
	ب	يسيطر على العالم مجموعة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيء إزاء ذلك.
12.	أ	عندما أقوم بوضع الخطط فإنني أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.
	ب	التخطيط للمستقبل البعيد غير مجدي، لأن الكثير من الأمور يحكمها الحظ سلبا او إيجابا.
13.	أ	أنا على يقين أن ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.
	ب	لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس (القرعة) الوجه الذي يظهر عند رمي قطعا نقود في الهواء.
14.	أ	بعض الناس سيئون.
	ب	هناك جانب طيب في كل إنسان.
15.	أ	من يصل إلى مركز الرئاسة هو ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره.
	ب	يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لأنهم يمتلكوا القدرة حيث أن الحظ لديهم يكون قليلا أو معدوما.
16.	أ	معظمنا ضحايا لقوى في هذا العالم لا نستطيع فهمها او السيطرة عليها .
	ب	يمكن للناس من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم.

17.	أ ب	إن غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات الحياة. في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه حظ.
18.	أ ب	يصعب أن تعرف إذا كان شخصا يحبك أم لا. تكوين صداقات كثيرة يعتمد على كم أنت شخص طيب.
19.	أ ب	على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه. تستر المرء على أخطائه أفضل.
20.	أ ب	تتساوى الأمور السيئة التي تصيبنا في المدى البعيد و الأمور الحسنة. سوء حظنا هو سبب لجهلنا و كسلنا و افتقارنا إلى القدرة أو الثلاثة معا.
21.	أ ب	بذلنا مزيدا من الجهد يقضي على الفساد السياسي . يصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مركز الحكم.
22.	أ ب	أشعر في كثير من الأحيان أنني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي. أؤمن أن الحظ او الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي.
23.	أ ب	يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم. بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لا يفيد.
24.	أ ب	القائد الجيد هو الذي يترك الناس أن يقرروا بأنفسهم. القائد الجيد هو الذي يحدد لكل شخص ما يتوجب عليه من أعمال.
25.	أ ب	إن ما يحدث لي هو نتيجة ما أفعله. لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه الحياة.
26.	أ	يصعب عليّ فهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها. يتحمل الناس في المدى البعيد المسؤولية عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أم

	ب	على المستوى المحلي.
.27	أ ب	التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية مبالغ فيها. مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.
.28	أ ب	يندر أن يشعر الطالب أن الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لذلك الامتحان تاما. تكون أسئلة الاختبار في كثير من الأحيان عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد التام لها عديم الجدوى.
.29	أ ب	يصعب فهم كيف يتوصل المسؤولون لدرجات المعلمين. يرتبط ما حصل عليه من درجات بالجهد الذي أبذله في عملي.

مقياس الذكاء الوجداني (30 فقرة)

الجزء الثالث:

الرجاء وضع إشارة X أمام كل عبارة في التدرج الذي تراه مناسباً.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	اعبر عن مشاعري بسهولة.					
2.	ابذل قصارى جهدي للاستفادة من الفرص المتاحة لي					
3.	أدرك بان لي مشاعر رقيقة.					
4.	استخدم انفعالاتي الإيجابية في توجيه حياتي.					
5.	تساعدني مشاعري في تغيير حياتي نحو الأفضل.					
6.	أدرك مشاعري الصادقة.					
7.	واجه مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بحياتي					
8.	أجد حلولاً مبتكرة لكل ما يواجهني من صعوبات.					
9.	أدلل العقبات التي تقف في طريقي تحقيق أهدافي بكل ما اوتيت من قوة					
10.	أصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
11.	أحقق النجاح حتى تحت ضغوط العمل.					
12.	أنجز المهام بنشاط وبتركيز عالٍ.					
13.	أحتوي مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					
14.	أتعاطف مع الشخص الحزين.					
15.	أألمس حاجات الآخرين واستمع إلى مشاكلهم.					

					16. استمع إلى مشاعر الآخرين دون ملل.
					17. يرى الآخرون أنني حساس تجاه احتياجاتهم العاطفية.
					18. إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني أشفق عليهم.
					19. أتحكم في مشاعري وتصرفاتي بعد أي حادث مزعج.
					20. أشعر بالندم على بعض الأقاويل بعد صدورها عني.
					21. أشعر بالذنب حتى لو كان خطئي بسيطاً.
					22. يسيطر على شخصيتي المزاج المعتدل.
					23. استدعي الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة.
					24. أفل ما احتاجه عاطفياً بإرادة حرة.
					25. أشعر بالانتماء للجماعة والإحساس بمشاعرها.
					26. أدرك مشاعر وانفعالات الآخرين التي لا يعبرون عنها مباشرة.
					27. أتحدث مع الغرباء بسهولة.
					28. أوثر على الآخرين.
					29. أشعر أنني موضع ثقة الآخرين.
					30. أعتبر نفسي مسؤول عن مشاعري.

قائمة المحكمين

ملحق رقم (2)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	الدكتور عمر الريماوي	جامعة القدس
2	الدكتورة سهير الصباح	جامعة القدس
3	الدكتور معين جبر	جامعة بيت لحم
4	الدكتور منير كرمه	بوليتكنك فلسطين
5	الدكتور نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
6	الدكتور عبدالله النجار	جامعة القدس المفتوحة
7	الدكتور عدنان شحادة	جامعة بوليتكنيك فلسطين
8	الدكتور كامل كتلو	جامعة الخليل
9	الدكتور تيسير ابو ساكور	جامعة القدس المفتوحة
10	الدكتور نبيل الجندي	جامعة الخليل