



كلية الدراسات العليا والبحث العلمي  
برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية  
العليا في مدارس مديرية شمال الخليل

**School Bullying and its Relation to Emotional and Affective Intelligence  
among a Sample of Upper Basic Students in the schools of the  
Direction-North Hebron**

إعداد:

عرفات محمد العملة

إشراف:

الدكتور إبراهيم المصري

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي  
والتربوي بكلية الدراسات العليا في جامعة الخليل

2019م

## إجازة الرسالة

التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة

الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل

إعداد:

عرفات محمد العملة

إشراف:

إبراهيم المصري

نوقشت هذه الرسالة يوم الأربعاء بتاريخ 2019/7/3 وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة



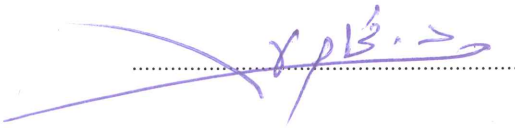
مشرفاً ورئيساً

د. إبراهيم المصري



ممتحناً خارجياً

د. فايز محاميد



ممتحناً داخلياً

د. كمال مخامرة

2019م

## الإهداء

إلى ذلك النبع الصافي..... إلى أعلى ما في الوجود... أمي الغالية  
إلى من لم تنفك روحي عن الشوق والدعاء له بالرحمة والمغفرة ... أبي (رحمه الله)  
إلى من كانت لي سنداً ودعماً طوال فترة بحثي ..... زوجتي  
إلى القلوب الرقيقة والنفوس البريئة ..إلى رياحين حياتي.... أولادي  
إلى إخوتي وأخواتي الغاليين على قلبي...  
إلى زملائي وزميلاتي الأعزاء طلبة الماجستير في قسم الإرشاد النفسي والتربوي..  
إلى أساتذتي في جامعة الخليل المعطاءة...  
كما لا يفوتني أن أهدي هذا الإنجاز المتواضع إلى كل الذين لهم حق الواجب والتقدير، وإلى  
كل الذين قَدَّمُوا لي الدعم والمساعدة لإنجاز هذه الرسالة المتواضعة...  
إليهم جميعاً أهدي هذا الإنجاز.

الباحث: عرفات محمد العملة

شكر وتقدير

بعد الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، وعلى من سار على دربهم بإحسان إلى يوم الدين:

أما بعد،

أستاذي الدكتور إبراهيم المصري:

فاعترافاً بعظيم فضلك، وعرفاناً بما أبديته من رعاية، وما قدمته لي من إرشاد وتوجيه وملاحظات قيمة خلال هذا البحث، أتوجه إلى حضرتكم بجزيل شكري وبالغ تقديري، فلقد كنت أخاً مخلصاً ، وموجهاً نافعاً، جزاك الله كل خير، وأدامك للعلم ذخراً ومرشداً.

ولا يفوتني أن أقدم شكري لكل من علمني حرفاً من أساتذتي الأجلاء في جامعة الخليل.

كما أشكر أعضاء اللجنة الموقرة لمناقشة هذه الرسالة، ولما قدموه لي من ملاحظات واقتراحات قيمة.

والله الموفق

الباحث: عرفات محمد العملة

## فهرس المحتويات

الصفحة	المبحث
ب	الإهداء
ج	شكر وتقدير
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ي	فهرس الملاحق
ك	الملخص باللغة العربية
م	الملخص باللغة الانجليزية
1	<b>الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها</b>
2	المقدمة
6	مشكلة الدراسة
7	أسئلة الدراسة
8	فرضيات الدراسة
10	أهداف الدراسة
10	أهمية الدراسة
12	حدود الدراسة
13	مصطلحات الدراسة
15	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة</b>
15	المحور الأول: التتمر المدرسي
16	مفهوم التتمر المدرسي

18	تعريف التنمر المدرسي
20	أنماط التنمر المدرسي
21	المشاركون في سلوك التنمر
26	أسباب سلوك التنمر
28	الآثار المترتبة على التنمر
29	النظريات المفسرة لسلوك التنمر
33	المحور الثاني: الذكاء العاطفي الوجداني
33	مفهوم الذكاء العاطفي الوجداني
35	تعريف الذكاء العاطفي الوجداني
37	مكونات الذكاء العاطفي الوجداني وأبعاده
39	نماذج الذكاء العاطفي الوجداني
43	بعض الخصائص التي يتسم بها مرتفعي الذكاء العاطفي الوجداني
44	أهمية الذكاء العاطفي الوجداني
44	تطبيقات الذكاء العاطفي الوجداني
47	<b>الدراسات السابقة</b>
47	الدراسات التي تناولت التنمر وعلاقته ببعض المتغيرات
54	الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات
59	التعقيب على الدراسات السابقة
61	<b>الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات</b>
62	منهج الدراسة

62	مجتمع الدراسة
63	عينة الدراسة
63	أدوات الدراسة
72	إجراءات الدراسة
73	متغيرات الدراسة
73	المعالجة الإحصائية
74	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
100	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
101	مناقشة نتائج الدراسة
120	التوصيات
	المصادر والمراجع
121	المراجع العربية
127	المراجع الأجنبية
130	الملاحق

## فهرس الجداول

الصفحة	الموضوع	الجدول
40	الفروق بين نماذج القدرة العقلية والنماذج المختلطة	(1.1)
48	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	(3.1)
63	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم	(3.2)
65	طول الخلايا	(3.3)
66	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات التتمر المدرسي مع الدرجة الكلية.	(4.3)
68	أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء العاطفي الوجداني	(5.3)
68	طول الخلايا	(6.3)
70	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الذكاء العاطفي الوجداني مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس	(7.3)
71	نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة.	(8.3)
75	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين التتمر المدرسي وبين الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل.	(1.4)
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات فقرات التتمر المدرسي والدرجة الكلية	(2.4)
80	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعا لمتغير الجنس	(3.4)



80	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التتمر المدرسي تبعاً لمتغير الصف.	(4.4)
81	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way Analysis of Variance ) للفروق في درجات التتمر المدرسي وفقاً للصف.	(5 .4)
82	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التتمر المدرسي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	(6. 4)
82	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way Analysis of Variance ) للفروق في درجات التتمر المدرسي وفقاً للتحصيل الدراسي	(7. 4)
83	نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	( 8. 4)
84	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب	(9. 4)
85	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم	(10. 4)
86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد الذكاء العاطفي الوجداني	(11. 4)
87	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير الجنس	(12. 4)
89	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي الوجداني تبعاً لمتغير الصف	(13. 4)
90	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way Analysis of Variance ) للفروق في درجات الذكاء العاطفي الوجداني وفقاً للصف	(4.14)
92	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي	(15. 4)

	الوجداني تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	
93	One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الذكاء العاطفي الوجداني وفقاً للتحصيل الدراسي	(16. 4)
94	نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	(17. 4)
96	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب	(18. 4)
98	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم	(19. 4)

## فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق
130	ملحق (أ:1) : مقياس التتمر المدرسي قبل التحكيم
136	ملحق (أ:2) : مقياس التتمر المدرسي بعد التحكيم
141	ملحق (ب:1) : مقياس الذكاء العاطفي الوجداني قبل التحكيم
148	ملحق (ب:2) : مقياس الذكاء العاطفي الوجداني بعد التحكيم
153	ملحق (ج) : قائمة أسماء المحكمين
154	ملحق (د) : كتاب تسهيل مهمة
155	ملحق (هـ) : معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس التتمر المدرسي
156	ملحق (و) : معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي الوجداني

## ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين التتمرد المدرسي والذكاء العاطفي الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (471) طالباً وطالبة ، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي .

وأظهرت نتائج الدراسة:

وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بمعامل ارتباط بلغ (0.417) بين التتمرد المدرسي والذكاء العاطفي الوجداني، كما أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض جداً من التتمرد المدرسي لدى الطلبة بمتوسط حسابي (1.50) وانحراف معياري (0.53) وبنسبة مئوية مقدارها (30%) . وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التتمرد المدرسي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التتمرد تعزى لمتغير الصف، وبالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي فقد ظهرت فروق دالة إحصائية في متوسطات التتمرد ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني، أما بالنسبة لمتغير مستوى تعليم الأب و الأم لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة و بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.72) وبنسبة مئوية مقدارها (80.6%) ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني تعزى لمتغير الصف، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات

الذكاء العاطفي الوجداني تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب ولصالح الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (جامعي فأعلى) ، كما أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم ولصالح الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (جامعي فأعلى) .

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها تقدم عدد من التوصيات أهمها:

التخطيط لبرامج تدريبية وعلاجية لتنمية الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المدارس الذكور، بهدف زيادة مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لديهم لان ارتفاع الذكاء العاطفي يقلل من مستويات التمر المدرسي، وضرورة تضمين مهارات الذكاء العاطفي الوجداني ضمن المناهج الدراسية للطلبة.

**الكلمات المفتاحية :** التمر المدرسي \_ الذكاء العاطفي الوجداني \_ طلبة المرحلة الأساسية

العليا.

## Abstract

This study aimed to identify the relationship between school bullying and emotional and affective intelligence among a sample consisted of (471) male and female , from upper primary students in northern Hebron Governorate using cluster random sample. The analytical descriptive methodology was used.

### **The results showed:**

a negative correlation that its statistical significant between school bullying and emotional and affective intelligence (correlation coefficient 0.417). The results showed there is a low level of school bullying among students with average (1.50) and standard deviation (SD of 0.53) and a percentage of (30%).

The study revealed that there were statistical significant differences in the averages of school bullying among students due to gender, the mean for males was higher than females. Also , revealed that there were no statistical significant differences due to grade. While for the variable of academic achievement it showed that there were statistical significant differences , the average of bullying was high among students with low academic achievement. As for the variable of level of education of father and mother there were no statistical significant differences.

Also the results showed that the level of emotional and affective intelligence among students was high with an average of (4.03) and (SD 0.72) and a percentage of 80.6% . Also it showed there were no statistical significant differences due to the gender, the average of emotional and affective intelligence was higher for females than males. Whereas it showed that there were statistical significant differences due to the variable of grade. Also showed that there were statistical significant differences due to the variable of academic achievement , the average was high for the students with high academic achievement . However , for the variable of fathers' and mothers' level of education results showed there were no statistical significant differences .

In light of these findings , the most important recommendations were made, first, there is a need to plan and implement training and diagnosis programs for developing emotional and affective intelligence among male students at schools in order to increase level of emotional and affective intelligence, as high levels of emotional and affective intelligence reduce average of school bullying. And the need to include emotional and affective intelligence skills in schools curricula .

**key words:** School Bullying– Emotional and Affective Intelligence– upper primary students.

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة



## 1.1 المقدمة

تعد ظاهرة التنمر المدرسي (School Bullying) غاية في الأهمية لأن آثارها السلبية تنعكس على الطلاب وبالتالي على المجتمع، حيث بات العالم كله يشكو من هذه الظاهرة، ويعاني من آثارها وتكمن المشكلة الأساسية في أن هذه الظاهرة، وللأسف الشديد تحدث في المدرسة التي هي البيت الثاني، والمكان الذي يفترض أن يشعر فيه الطالب بالأمان ويقضي نصف يومه و أهم سنوات حياته فيه. و تلقى هذه الظاهرة اهتماما كبيرا من المهتمين بقضايا التربية والتعليم ومشكلاتها في جميع أنحاء العالم، حيث يعد التنمر سبباً هاماً ومؤثراً في تعثر الكثير من الطلاب دراسياً، وقد تدفع بعضهم إلى كره الدراسة، وتركها نهائياً. وبما أن مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، وهي الأساس التي تبني عليه شخصيته، فإن ما يواجهه الطفل في هذه المرحلة من مشكلات، تترك أثراً عميقاً عليه مستقبلاً، ولم يعد التنمر مجرد تهديد للعملية التعليمية فحسب، بل أصبح يهدد المجتمع بأكمله، لذا كان لابد من الاهتمام بهذا الموضوع، والبحث في أسبابه وأعراضه، ومعرفة سبل معالجته والوقاية منها.

وأشارت ألكساندرا (Alexandra,2017) إلى أنه قد تم نشر أكثر من 5000 ورقة بحث من عام 2000 إلى عام 2017م عن موضوع التنمر المدرسي. وجاء الاهتمام بعمل الأبحاث عن ظاهرة التنمر، كونها تعتبر مشكلة خطيرة وشائعة بين الأطفال، بحيث تترك آثاراً سلبية ليس على المتنمرين فحسب، وإنما لها آثارٌ خطيرة على نطاق واسع، يشمل الحياة الأسرية، والتعليمية، والتربوية، والعمالة والصحة (Copeland,Wolk,Angold,and Costello,2013) .

وهناك خط رفيع بين التمر والسلوك العدواني، فعلى الرغم من أن التمر يعتبر شكلاً من أشكال السلوك العدواني، إلا إنه لا ينبغي أن يتساوى أبداً مع العدوان؛ فليس كل عدوان يعتبر تمراً أو ينطوي عليه، ولكن كل تمر ينطوي على عدوان (Farrington & Ttofi, 2010).

والتمر ظاهرة موجهة من طفل لآخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً، وفي هذه الحالة يصبح الخطر أكبر، والنتائج الحالية على الأطفال الضحايا والمتمتمين ذات أثر بالغ، حيث يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي والانسحاب والرفض والاضطهاد والمضايقة وانخفاض الأداء الأكاديمي. وكذلك النتائج المستقبلية خطرها كبير، حيث يتحول بعض الضحايا إلى متمتمين. وأما المتمتمين فيطورون أنماطاً من السلوك الاجتماعي والإجرامي وتعاطي الكحول والمخدرات واستخدام السلاح. (الصبيين، القضاة، 2013)

لقد حظي موضوع التمر على الكثير من الاهتمام، لوضع تعريف له من أجل تحديد أبعاد هذه الظاهرة الخطيرة، حيث عرفه دان أوليس النرويجي (Dan Olweus) - الذي يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التمر في المدارس: "بأنه أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر، لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، بصورة متكررة على مر الزمن، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات أو الضرب أو الإشارات غير اللائقة أو إطلاق الألقاب" (Olweus, 1993).

كما أشار (الصوفي والمالكي، 2012) أن ظاهرة التمر بدأت عند الأطفال في الاتساع، لتشكل ظاهرة في المدارس، وأصبح يؤثر في حياة الأطفال لا سيما الضحايا. ويبدو أنه ذو طبيعة خفية، إذ إن حالات التمر التي تحدث في معظم المدارس يصعب اكتشافها وإدراكها، بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحاياها في المدارس (ذكورا وإناثاً) لا يخبرون أحداً عما يحدث لهم (عمارة، 2017).

وينتشر التمر عند الطلاب والطالبات، إلا أنه أكثر انتشاراً عند الطلاب، فهم أكثر عرضة للقيام بالاعتداءات الجسمية من الإناث، وأكثر عرضة للتحويل إلى متممين وضحايا، وذلك يعود إلى البنية الجسدية الضعيفة للإناث، مما يجعلهن أكثر عرضة من غيرهن، للوقوع كضحايا لسلوكيات المتممين، وتعد المضايقة اللفظية أكثر أشكال التمر شيوعاً بالنسبة للذكور والإناث، والذكور يمارسون التمر على كل من الذكور والإناث، في حين تنتمر الإناث على الإناث فقط (مرقة، 2013).

وأشار جرادات (Jaradat,2017) إلى أن التمر يتضمن ثلاثة جوانب أساسية :

الأول: أن التمر ينطوي على سلوك عدواني متكرر

والثاني: أن هذا السلوك سلبي ومقصود

والثالث: أن هذا السلوك العدواني موجه من شخص تجاه شخص آخر أقل منه قوة.

كما أشار (Jaradat,2017) إلى أنه هناك ثلاثة أنواع من التمر، وهي الجسدي، واللفظي، والاجتماعي. والتمر الجسدي يشير إلى إيذاء الضحية جسدياً عن طريق الدفع أو الضرب أو تدمير الممتلكات الشخصية، أما التمر اللفظي فعندما يستخدم المتمم الكلمات لإذلال شخص آخر أو لإيذاء مشاعره من خلال الاستهزاء والسخرية وإطلاق الألقاب، بينما التمر الاجتماعي يتعلق بالتأثير على الآخر، لاستبعاده حتى يصبح معزولاً اجتماعياً. ومن المهم ملاحظته أن هذه الأنواع الثلاثة للتمر قد تكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويرى الباحث أن أسباب هذه الظاهرة عديدة ومتداخلة، وهي تختلف باختلاف الطلاب، وباختلاف البيئة التي يعيشون فيها، فمنها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمدرسية،

ووسائل الإعلام، وكذلك النفسية، والفسولوجية، وتلعب التنشئة الأسرية غير السوية واستخدام أسلوب العقاب دوراً في حدوث اضطرابات في سلوك الطفل، مما يجعله أكثر عرضة للاعتداء على غيره. ونظراً للوضع الراهن الذي نعيشه تحت وطأة الاحتلال، فإن للممارسات التي يقوم بها جيش الاحتلال من اعتقال وضرب للمواطنين بصورة وحشية، وتدمير للمنازل، والمدهامات الليلية، وصور استشهاد الأطفال والشباب، كل ذلك وغيرها من مشاهد العدوان يترك آثاراً سلبية في نفسية الطالب .

ويعد الذكاء العاطفي مفهوماً له جذور تاريخية راسخة، وإن كان من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينيات؛ نظراً للتطور الذي طرأ على العصر الذي نعيش فيه، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية، لحل المشكلات التي تواجهه (العلوان، 2016).

وأصبح واضحاً من خلال التراث البحثي أن كلاً من التعبير الزائد عن الانفعال، وكبت الانفعال يؤدي في النهاية إلى الإصابة بأضرار جسيمة ونفسية سيئة. وأفضل الطرق لحل هذه الأزمة هو الاعتدال في التعبير عن المشاعر السلبية، والابتعاد عن كل من النشاط المفرط بالاستثارة والكبت وفق المشاعر (مختار، 2013).

وهناك فروق بين الذكاء العام والذكاء العاطفي، حيث إن الذكاء العام لا يتم تعلمه أو تدريسه، كما أنه له جانب وراثي وآخر بيئي، وله نسب للذكاء، أما الذكاء العاطفي فيمكن تعلمه وتدريبه كما أن ليس له نسب للذكاء، بالإضافة إلى أن الذكاء العام يختص بإضافة حلول للمشكلات التي تقابلنا، بينما الذكاء العاطفي يعمل على تنظيم مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتوضيحها واستعمالها في حل تلك المشكلات (جويخ، 2009).

يعرف جولمان (Goleman,1995) الذكاء الوجداني باعتباره القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينهما والقدرة على ضبطها، والتعامل معها بإيجابية.

ويهتم البحث الحالي بدراسة العلاقة بين التمر المدرسي والذكاء العاطفي الوجداني ، وبالرغم من الدراسات التي أجريت حول التمر إلا أن القليل من الأبحاث اهتمت بدراسة العلاقة بين التمر والذكاء العاطفي الوجداني عند الطلاب.

## 2.1 مشكلة الدراسة

تعد مشكلة التمر المدرسي (School Bullying) من الظواهر المنتشرة بين الطلبة في جميع المراحل التعليمية، حيث تعد هذه الظاهرة من الظواهر الخطرة ،وذلك لما يترتب عليها من آثار سلبية على الطلاب ،وعلى مختلف عناصر العملية التعليمية على حد سواء، والتي تقف عائقاً أمام تحقيق الأهداف المرجوة. إضافة إلى أهمية هذه المرحلة العمرية التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة، التي هي ذات أهمية خاصة، وتتميز هذه المرحلة \_ كما يرى علماء النفس والبيولوجيا بخصائص عامة منها السرعة في مظاهر النمو جسمياً وحركياً وعقلياً وانفعالياً ،مما ينتج عنه من مشكلات لدى الطلاب تتطلب معالجتها.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي، والتطوع في تقديم الخدمات والاستشارات النفسية لاحظ بأن هناك حالة من العدوان الممارس بشكل واضح ، ولوحظ بأن بعضاً من السلوكيات تعبر عن حالة تمر من طرف على آخر، وهم ضحايا التمر، لذلك يسعى الباحث من خلال دراسته التعرف إلى هذه الظاهرة عند طلبة المدارس.

وبالرغم من أن ظاهرة التمر قد تم بحثها ودرستها من قبل العديد من الباحثين والدارسين رابطتين التمر كمتغير مستقل مع عدد من المتغيرات التابعة، إلا إنه حتى هذه اللحظة في حدود

علم الباحث\_ لم يتم ربط التمر كمتغير مستقل مع الذكاء العاطفي الوجداني كمتغير تابع. وانطلاقاً من حرص الباحث على تقديم ما هو جديد، تم اختيار طلاب المرحلة الأساسية العليا، حيث تعد هذه المرحلة مهمة وأساسية في حياة الطالب، حيث تشكل هذه المرحلة مرحلة انتقالية في حياته؛ لكونها تقابل مرحلة المراهقة المبكرة، التي تكمن أهميتها في سرعة التطور والتغيير التي يمر به الطالب من: تغير جسمي، ونفسي، واجتماعي. ومن خلال ذلك تتحدد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي: هل يوجد علاقة ارتباطية بين التمر المدرسي والذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل؟

### 3.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟
3. ما مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟

## 4.1 فرضيات الدراسة:

انسجماً مع أهداف الدراسة: فقد تم صياغة مجموعة من الفرضيات التي تساعد في بيان العلاقة بين مختلف متغيرات الدراسة، وتتمثل هذه الفرضيات فيما يأتي:

**الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات التتمرد المدرسي وبين متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الصف.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

**الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الثامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الصف.

**الفرضية التاسعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

**الفرضية العاشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

**الفرضية الحادية عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.



## 5.1 أهداف الدراسة

ترنو الدراسة إلى:

1. التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين مستوى التتمرد المدرسي و الذكاء العاطفي الوجداني

لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

2. التعرف إلى مستوى التتمرد المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس

شمال الخليل.

3. التعرف إلى الفروق في مستوى التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في

مدارس شمال الخليل تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس ، والصف المدرسي ، والتحصيل

الدراسي ، و مستوى تعليم الأب والأم).

4. التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في

مدارس شمال الخليل.

5. التعرف إلى الفروق في مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية

العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس ، والصف المدرسي ،

والتحصيل الدراسي ، ومستوى تعليم الأب والأم)

## 6.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية البحث من كونه يسعى لدراسة ظاهرة التتمرد؛ وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى

طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل، وانطواء موضوعها على أهمية

كبيرة من الناحيتين: النظرية، والتطبيقية، وفقاً للآتي:

## أولاً- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذا البحث بأهمية موضوعه وحداثته، ويمكن إجمال أهميتها فيما يأتي:

1. معرفة مدى ارتباط التمر بالذكاء العاطفي الوجداني ولفت نظر الباحثين في مجال علم النفس إلى إجراء دراسات أخرى حول متغيرات البحث.
2. يهتم البحث بشريحة مهمة في المجتمع، وهي شريحة مرحلة المراهقة المبكرة، التي تعد من أهم المراحل في حياة الفرد، وفيها تبنى شخصيته.
3. العمل على توفير إطار نظري ودراسات سابقة وثيقة الصلة بمتغيري البحث، هما: التمر، والذكاء العاطفي الوجداني.
4. إن معرفة العلاقة بين متغيرات البحث قد يسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر.
5. إن قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين التمر والذكاء العاطفي الوجداني جعلت لهذا البحث أهمية خاصة.

## ثانياً- الأهمية التطبيقية:

1. يسعى هذه البحث إلى توعية أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم إلى الاهتمام بموضوع التمر المدرسي المتزايد في مدارسنا.
2. يحاول هذا البحث أن تقدم المساعدة لفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

3. تحاول أن توفر أدوات للباحثين لقياس التتمر المدرسي، وقياس الذكاء العاطفي الوجداني.

4. تظهر أهمية هذا البحث من ندرة الدراسات العربية، التي بحثت العلاقة بين هذين المتغيرين مع بعضهما بعضاً وقلتها، لذا جاءت هذه الدراسة لسد النقص الحاصل في هذا الموضوع.

5. يمكن أن تشكل هذه الدراسة إطاراً مرجعياً للباحثين في المستقبل، كما يمكن أن تكون مقدمة لإجراء دراسات أخرى، يتم إجراؤها على مراحل دراسية أخرى.

## 7.1 حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مديرية تربية شمال الخليل

**الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2019/2018).

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة العلاقة الارتباطية بين التتمر المدرسي و الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

**الحدود الإجرائية:** أداتا الدراسة اللتان استخدمتا وهما: مقياس التتمر المدرسي، ومقياس الذكاء العاطفي الوجداني.

## 8.1 مصطلحات الدراسة

### التنمر : (Bullying)

عرفه (Olweus,1993) اصطلاحاً : " بأنه شكل من أشكال العدوان المتعمد والمقصود، و يصدره الفرد لفظياً كان أم مادياً أم بدنياً وهو مكتسب من البيئة، يهدف إلى إيقاع الأذى بالآخرين، الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم".

وتعرف خوج التنمر: " بأنه فعل أو سلوك، تسبقه نية مبيتة وقصد متعمد لإيقاع الأذى والضرر بآخر (ضحية)، بهدف إخضاعه قسراً أو جبراً، في إطار علاقة غير متكافئة،ينجم عنها أضرار نفسية، وجسمية (لفظية أو غير لفظية)، وجنسية، بطريقة متعمدة في مواقف تقتضي القوة والسيطرة على هذا الآخر (الضحية)" (خوج،2011: 193).

كما عرف التنمر من الناحية الاجتماعية : " بأنه السلوكيات العدوانية غير المباشرة، وتحدث نتيجة الخلل في الحالة النفسية للأفراد، والعلاقات الاجتماعية للأفراد، التي تسمح لمرتكبي هذه السلوكيات أن يبقوا مجهولي الهوية،قصد تسليمهم للعدالة بطريقة سرية " ( Hines, 2011).

ويعرف الباحث التنمر إجرائياً : بأنه متوسط الدرجة، التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التنمر المعد لهذه الدراسة.

### المرحلة الأساسية العليا:

يعرفها الباحث باعتبارها :المرحلة التي تمتد من سن الثاني عشر حتى سن الرابع عشر، وتشمل الصفوف الآتية: (السادس، والسابع، والثامن ).

## الذكاء العاطفي الوجداني: (Emotional and Affective Intelligence)

تعددت تعريفات الذكاء الوجداني، فبعضهم عرفه على أنه قدرات، وبعضهم الآخر عرفه على : أنه مهارات، وبعضهم الآخر عرفه على: أنه سمات شخصية.

ويستخدم جولمان مفهوم (Emotional) ، وترجمتها الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة، تصاحبها أفكار محددة، حالة نفسية، وبيولوجية، واستعدادات متفاوتة، ويرى أن الذكاء الوجداني يشير إلى قدرتنا على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا، مع الآخرين بشكل فاعل (Goleman,1995) .

وتعرف إجرائياً : بأنه متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة، على مقياس الذكاء العاطفي الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### 1.2 الإطار النظري

#### 2.2 الدراسات السابقة

## الفصل الثاني:

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### 1.2 الإطار النظري

يستعرض هذا الفصل مفهوميين يمكن أن يمثلًا ركائزه ، الأول التتمر المدرسي، وتعريفه ، وأنماطه، والمشاركين فيه، والنظريات المفسرة له ، كما يتناول مفهوم الذكاء العاطفي الوجداني، وتعريفه ، وأبعاده ومكوناته، ونماذجه ، والخصائص العامة لذوي الذكاء العاطفي المرتفع، وأهمية الذكاء العاطفي وتطبيقاته، ويختتم هذا الفصل بالدراسات السابقة.

#### 1.1.2 التتمر المدرسي (School Bullying)

##### 1.1.1.2 مفهوم التتمر المدرسي:

التتمر المدرسي ، والبلطجة ، والتسلط، والعنف ضد الأقران، والاستئساد ، والاستقواء ، (Bullying) ، كلها أسماء لظاهرة سلبية ، بدأت تغزو مدارسنا ، وهي مرتبطة في الأساس بظهور العنف والتمييز بأنواعه كلها، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، وتأثير الإعلام على المراهقين.

ويعود البحث في ظاهرة التتمر (Bullying) إلى عقد السبعينيات في القرن الماضي في بعض الدول الأوروبية ، خاصة الإسكندنافية التي قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية كثيرة حول ظاهرة التتمر في المدارس على أثر قيام ثلاثة مراهقين بالانتحار، بسبب اضطهادهم وترويعهم من بعض رفقاء الدراسة ، وفي فترة الثمانينيات استحوذ التتمر في المدارس على قدر كبير الاهتمام في اليابان ، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول هذه

الظاهرة، أن ثلث تلاميذ المدارس المتوسطة كانوا ضحية لهذا النوع من العنف ، وبحلول العام 2000 احتلت هذه الظاهرة درجة عالية من الاهتمام لدى الكثير من الدول، كإنجلترا وغيرها من دول أوروبا الغربية، وكذلك أمريكا الشمالية وأستراليا ، ونيوزلندا ، وصاحب ذلك إجراء العديد من البحوث والدراسات التي أوصت بإجراء برامج للتدخل للحد من هذه الظاهرة والقضاء عليها (الدسوقي، 2016).

والتتمر سلوك متعلم من البيئة التي يتعامل معها الطفل ، وهو يشكل خطرا على الأفراد المشاركين فيه جميعهم ، إذ يمارس به الأذى النفسي والجسدي والجنسي من قبل الطرف القوي تجاه الطرف الأضعف منه جسماً وعقلياً (أبو غزال، 2009).

ويرى الصبحيين والقضاة (2013) أن سلوك الاستقواء يبدأ في عمر مبكر من الطفولة، حتى أن بعضهم يراه يبدأ في عمر السنتين، حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي للاستقواء، ويبدأ تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى الذروة في المرحلة الأساسية المتوسطة: (الرابع، والخامس، والسادس) ، ثم يستمر في المرحلة الأساسية العليا ، ثم يبدأ بالهبوط في المرحلة الثانوية ، وقلما يكون في المرحلة الجامعية .

والتتمر ظاهرة قديمة موجودة في المجتمعات جميعها، وتتنوع أشكال هذه الظاهرة في الوقت الحاضر بتنوع الوسائل الحديثة في الاتصال والتواصل، مثل: الإنترنت، ورسائل البريد الإلكتروني، و الهاتف، و نشر الشائعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي (Naeif.A,2017).



## 2.1.1.2 تعريف التنمر المدرسي:

ويعرف أولويس (Olweus,1993) التنمر المدرسي: بأنه أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، وتتم بصورة متكررة طوال الوقت ، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات، مثل: التهديد، والتوبيخ ، والإغاظه، والشتائم ، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي: كالضرب ، والدفع ، والركل ، أو حتى بدون استخدام الكلمات ، أو التعرض الجسدي ، مثل: التكتشير بالوجه ،أو الإشارات غير اللائقة ، بقصد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته بعدم.

ويعرف أولويس وسولبيرج (Solberg & Olweus,2003) التنمر بأنه إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا ، ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو الجسمي بالسلاح والابتزاز ، أو مخالفة الحقوق المدنية ، أو الاعتداء والضرب ، أو العمل ضمن عصابات ، ومحاولات القتل أو التهديد .

ويرى جوفانن وآخرون (Juvonen et al., 2003) أن التنمر: هو ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوازن بين فردين، الأول يسمى المستقوي أو الممتنر (Bully) ، والآخر: يسمى الضحية (Victim) ،وهو يتضمن الإيذاء الجسمي والإيذاء اللفظي ، والإذلال بشكل عام ، ومن ذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه ، أو لقب ،أو العمل على نشر الإشاعات عنه ،أو إطلاق النار عليه، أو رفضه من قبل الآخرين.

ويعد سلوك التنمر سلوكا مكتسبا من البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهو سلوك يأتي بنتائج وخيمة على الأطراف المشاركين فيه جميعهم ، حيث يمارس طرف قوي (المتنمر) الأذى النفسي

والجسمي واللفظي والاجتماعي تجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية (الضحية أو المتتمر عليه) (الدسوقي،2016).

ويرى هياث وآخرون (Heath et al.,2013) أن التتمر المدرسي يؤثر على البناء النفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، حيث يشعر التلميذ ضحية التتمر بأنه مرفوض، وغير مرغوب فيه ،كما أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح والانسحاب من الأنشطة المدرسية أو الهروب من المدرسة خوفا من المتتمر، وعندما يهاجمهم أطفال آخرون فإن رد فعلهم الشائع هو البكاء والانسحاب فهم نادرا ما يدافعون عن أنفسهم ويخافون من الذهاب إلى المدرسة، باعتبارها مكاناً غير آمن، ويضاف إلى ذلك أن المتتمر يعرض نفسه للطرد من المدرسة ، وقد ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة.

ويعرف كولورسو (Coloroso) المذكور في دراسة مرقعة (2013) سلوك التتمر: بأنه نشاط إرادي واعٍ ومتعمد ، يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف والرعب، من خلال التهديد والاعتداء. ولا بد من توافر العناصر الآتية في السلوك العدواني حتى يعد تنمرًا ، وهي:

- عدم التوازن في القوة ، حيث يكون المتتمر بوضع أفضل من وضع الضحية.
- التهديد المستمر ، بوجود عدوان تالي، وأن هذا الهجوم ليس بالأخير.
- النية بالإيذاء ، فالمتتمر يتسبب بالألم النفسي والجسدي للضحية ، ويجد المتعة في ذلك.

ويعرف ميلور (Mellor,1997) التتمر بأنه : " عنف طويل الأمد، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه ، وقد يكون جسدياً أو نفسياً " .

كما عرف التتمر من الناحية الاجتماعية بأنه : " السلوكيات العدوانية غير المباشرة ، وتحدث نتيجة الخلل في الحالة النفسية للأفراد، والعلاقات الاجتماعية للأفراد ،التي تسمح لمرتكبي هذه السلوكيات أن يبقوا مجهولي الهوية ، قصد تسليمهم للعدالة بطريقة سرية" (Hines,2011).

ومما سبق يرى الباحث أن التنمر (Bullying) : هو عمل أو سلسلة من الأعمال العدوانية غير الاجتماعية ، التي يقوم بها شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر بشكل متكرر ، لفترة طويلة من الوقت ، ويقصد بهذا السلوك تحقيق الضرر ، والإزعاج للضحية ، ويتضمن: التهديد الجسدي والتهديد اللفظي ، والتحرش الجنسي والإذلال بشكل عام ، ويتضمن السب ، والشتم ، والركل والضرب ، وإطلاق الألقاب، ونشر الشائعات، وإبعاد الضحية عن المجموعة ، أو سرقة ماله أو طعامه . وينطوي على عدم التوازن في القوة الجسدية والمستوى العمري ، بحيث يكون موجهاً نحو أفراد محددين ، تتوفر بهم صفات معينة، تكون بمثابة نقاط ضعف للضحية ، ولا يظهر الضحية أي مقاومة تجاه المتنمر، وهو سلوك هادف ، وليس عرضياً، ولا يحدث بالصدفة.

### 3.1.1.2 أنماط التنمر (the Forms of Bullying) :

إن سلوك التنمر يتضمن طرقاً وأفعالاً متنوعة، ويصنفه بعضهم إلى تنمر مباشر، مثل : الضرب ، والشتم ، والمداعبة المبالغ فيها ، أو تنمر غير مباشر، مثل : الرفض ، والعزل، وكتابة رسائل تهديد مؤذية، وإرسالها عن طريق البريد الإلكتروني (خوج،2011).

وبشكل عام فإن التنمر يشتمل الأنماط الآتية:

#### 1. التنمر الجسدي (Physical bullying) :

ويشتمل على: الدفع ، والركل ، والضرب، والعض ، واللكم، والرمي أرضاً ، والسحب، ومسك الشعر، والصفع ، والقرص (الصباحيين والقضاة، 2013).

#### 2. التنمر اللفظي (Verbal bullying) :

ويشتمل على: استخدام اللغة المسيئة ، والنعت بالألفاظ ، والسخرية ، والمكالمات التلفونية المسيئة ، والتعليقات القاسية ، ونشر الشائعات المزيفة عن الضحية (أبو غزال، 2009).

### 3. التنمر الانفعالي (Emotional Bullying) :

ويشتمل على: التجاهل، وعزل الضحية وإبعادها عن الأقران ، والعبوس ، والازدراء؛ وذلك بهدف التقليل من شأن الضحية، وإضعاف إحساسها بذاتها (الضلاعين، 2015).

### 4. التنمر الإلكتروني (Technical Bullying) :

وهو استخدام وسائل الاتصال المتقدمة للإساءة للآخرين ،عن طريق إرسال الرسائل المسيئة إليهم ، ونشر الشائعات عبرها، وتشمل هذه الوسائل: شبكة الإنترنت ، والأجهزة النقالة (شطبي، 2014) .

### 5. التنمر الجنسي (Sexual Bullying) :

ويشتمل على: استخدام العبارات الجنسية ، واستخدام أسماء جنسية ، أو ممارسة الجنس، أو التهديد بالممارسة ، أو اللمس للمناطق الجنسية (عبد الرحيم، 2017).

### 6. التنمر العنصري (Racial Bullying) :

ويتمثل بقيام المتنمر بسب الآخرين وشتيمهم، والإساءة لمعتقداتهم الدينية ، أو الإساءة لمكانتهم الاجتماعية ، أو السخرية من اللون أو العرق اللذين ينتمون إليه (خوج، 2011).

#### 4.1.1.2 المشاركون في سلوك التنمر:

يمكن تقسيم الأفراد المشتركين في سلوك التنمر إلى ثلاث فئات :

1. المتنمرون (Bullies) .

2. الضحايا (Victims) .

3. المتفرجون (Bystanders) .

1. المتتمرون أو المستقوون:

أشار أولويس (Olweus,1993) إلى خصائص الطلبة المستقويين: بأنهم مهيمنون على الآخرين ،ويحبون الشعور بالقوة، ولكنهم ودودون مع أصدقائهم ، ويرى الباحثون أن الرغبة في القوة هي السبب في عملية الاستقواء ، وهذه الرغبة تعززت من خلال الأفكار والشائعات حول الاستقواء، وأدوار المؤسسات الإعلامية والأفلام، التي تصور قدرات البطل ومهاراته العالية. ومن سماتهم كذلك القسوة ، ولديهم أفكار لا عقلانية، والقوة هي السمة الأبرز لدى الأطفال المستقويين ،والسيطرة والرغبة في القوة والظهور بها من صفاتهم.

وأشار (الصباحيين والقضاة، 2013) إلى أن الطفل المستقوي هو الذي يضايق ، ويخيف، ويهدد ، أو يؤذي الآخرين ، الذين لا يتمتعون بدرجة القوة نفسها، التي يتمتع بها ، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد. وعادة ما يستغل معظم الأطفال المستقويين خوف الضحية. وهم يسيطرون على الضحية من خلال حالة الخوف التي يضعونه فيها . ويقع الاعتداء عادة في المدرسة ،أو في الصف ، أو في مكان يلتقي فيه الطلاب كمجموعات، مثل : ساحة المدرسة، وفي أماكن البيع والشراء ، أو بالقرب من دورات المياه ، أو الممرات المنعزلة. ويمكن أن يقع الاستقواء خارج المدرسة في طريق عودة الطفل للمنزل ، أو الملاعب، أو المواصلات العامة.

ويرى الباحث أن المتمتمرين لديهم ضعف في التعاطف مع الآخرين ، ويعانون من مشكلات عائلية، ويشاهدون استقواء من قبل أفراد الأسرة، ولدى بعضهم اندفاع قهري، ويتصرفون دون تفكير .

ويشير عبد الرحيم (2017) إلى مجموعة من الصفات للطلبة المتمتمرين في البيئة المدرسية ، ويمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

- نشاط زائد، واندفاعية، وقوة جسدية.
- يسهل استثارته، وينجذبون نحو المواقف ذات المحتوى العدواني.
- عدم الشعور والتعاطف مع ضحاياهم ، فهم لا يشعرون بالندم على سلوك التمر تجاه ضحاياهم.
- عدم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم.
- عدم تقبل أفكار الآخرين.
- القيام بالتحرش بالآخرين، بالطرق الجسدية والعقلية.
- استهداف الطلبة الضعفاء.
- عدوانية تجاه الأفراد والمعلمين.

## 2. الضحايا :

أشار أبو غزال (2009) بأن الضحايا: هم الأفراد الذين يقع عليهم الاعتداء، ويتميزون بعدم القدرة على الدفاع عن أنفسهم، وهم عرضة للاعتداء وسلب الممتلكات، كما يعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها ، وقد يكونون ضحايا للتمتر في المنزل، ويوصفون بأنهم أكثر قلقاً وتقلباً انفعالياً ، ولديهم حركة زائدة وضعف في

الانتباه، ولديهم مستويات منخفضة في تقدير الذات، كما يواجهون صعوبات في حل المشكلات.

وهم الأطفال الذين يكافئون المتممرين ماديا أو عاطفيا، عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم ، ويدعون لطلبات المتممرين بسهولة ، ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة، ولا يستخدمون المرح ، ولا ينضمون إلى جماعات صفية أو اجتماعية (الضالعين،2015). ويعرفهم إليوت (Elliot,1993) : بأنهم الطلاب الذين يتعرضون للتمتر، ويستهدفهم المتممرين بالسلوكيات العدوانية، سواء أكانت لفظية أو جسدية، أو من خلال العلاقات الاجتماعية بين الأقران، ويتصف هؤلاء الأشخاص بأنهم مذعنون وضعفاء، ويفتقرون إلى الثقة بالنفس، وتقديرهم لذاتهم منخفض، وليس لديهم شعبية، ولديهم ضعف بالمهارات الاجتماعية، ويمتلكون حساسية عالية، ومن السهل الإيقاع بهم كضحايا.

وقد صنفتهم (سوليفان وكلازي وسوليفان،2007) إلى صنفين، هما:

1) الضحية السلبية :ويكون لديه دفاعات قليلة، وهو هدف سهل، يحاول إرضاء المتممر ، ويتصفون بأنهم قلقون وغير آمنين، وليس لديهم صداقات، ويكونون عادةً من أصحاب البنية الجسدية الضعيفة.

2) الضحية المستفزة :وهم الضحايا الذين يتصرفون بطرق مزعجة، وغير ناضجة تؤدي إلى استفزاز الآخرين، ويقومون بذلك بهدف جلب اهتمام الآخرين إليهم لاعتقادهم أن الاهتمام السلبي ربما يكون أفضل من عدم الاهتمام على الإطلاق، إلا أن سلوكهم الاستفزازي يجعل أقرانهم يتصرفون بعكس حيلهم، فيعتبرونهم مملين وأغبياء .

ويشير ( أبو الفتوح،2010) إلى مجموعة من الصفات للطلبة ضحايا التنمر في البيئة المدرسية، يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

1. هم تلاميذ هادئون بطبعهم.
  2. محتاطون وحذرون بدرجة كبيرة.
  3. تتميز مشاعرهم بأنها مرهفة حساسة لأبسط الأمور.
  4. لا يتقون في تصرفاتهم، ولا تتوفر لديهم القدرة على المبادرة.
  5. تقديرهم لذاتهم منخفض جدا.
  6. الافتقار إلى المهارات الاجتماعية.
3. المتفرجون:

هم الذين يشاهدون ولا يشتركون، ولديهم شعور بالذنب بسبب فشلهم في التدخل، ولديهم خوف شديد ، ويطورون مشاعر بأنهم أقل قوة ، ويبدون مشوشين في أغلب الأحيان ، ولا يعرفون الصواب من الخطأ ، ولديهم ضعف في الثقة في النفس ، واحترام ذات متدنٍ، ويشعرون بأنهم لكي يكونوا أكثر أمنا ألا يعلموا شيئاً.

وقد صنفهم كيث و سوليفان وكلاري وسوليفان (Keith,Sullivan,Cleary,Sullivan,2004) إلى أربعة أنواع، وذلك حسب طبيعة الدور الذي يقومون به:

1. الطلبة الأصدقاء (Henchman) : وهم الذين يتقربون من الممتنر، ويقومون بحمايته عند المساءلة وقد يساعدونهم به أيضا.
2. الطلبة المعززون (Supporter or Passive Bullies): وهم يدعمون الممتنر بالسكوت والرضا عما يحصل، ولكنهم لا يشتركون معهم مطلقا.



3. الطلبة المحايدون (Bystanders Avoidant): وهم الطلبة الذين يكونون بدرجة كبيرة من الحياد، فلا يكونون مع المتتمر ولا مع الضحية، ولا يفعلون شيئاً لدعم الضحية، أو إيقاف التتمر.

4. الطلبة المدافعون (Guardians): وهم الذين يقومون بالدفاع عن الضحية، رغم قدرتهم المحدودة في المواجهة، وهم قليلون جداً.

ومما لا شك فيه أن المتفرجين يمكنهم أن يساهموا بإيجابية في منع التتمر المدرسي، بعد تدريبهم وتحسين مهاراتهم الاجتماعية والشخصية.

#### 5.1.1.2 أسباب سلوك التتمر:

##### – العوامل المدرسية (School Factors):

ويقصد بهذه العوامل كما ذكر كل من الصبحين والقضاة (2013) : كل ما يحيط بالطالب داخل المدرسة، من مكونات مادية أو غير مادية، وتشمل: السياسة التربوية، والثقافية، والمدرسية، والمحيط المادي، والتأثير السلبي للرفاق في المدرسة، ودور المعلم وشخصيته ومستواه الأكاديمي، وإلمامه بالمادة الدراسية، وأسلوب التدريس غير الفعال، والمستوى الأكاديمي لدى الطلبة، والعلاقة بين الأهل والمدرسة، والمناخ التربوي غير المستقر، الذي يتمثل بعدم وضوح الأنظمة المدرسية، ومبنى المدرسة غير المناسب، والصفوف المكتظة بالطلاب، حيث تؤدي هذه العوامل إلى الإحباط لدى الطلبة، والذي يؤدي بدوره إلى ظهور مشكلات سلوكية، يظهر بعضها على شكل سلوك تتمر.

## – العوامل الفردية (Individual Factors) :

حيث يختلف الأطفال في ممارستهم في سلوك التتمر وفقاً للسبب الدافع إلى ذلك، فبعض الأطفال يقومون بممارسته ، لاعتقادهم أن هذا السلوك شيء عادي، دون إدراكهم مدى الأذى الذي يسببونه للآخرين، أو أنهم يقومون به بدافع الملل والضجر، أو لأنهم يعتقدون أن الضحية تستحق ما حدث لها. وقد يقوم الأطفال بسلوك التتمر بدافع رفع المعنويات ، وتحقيق إعجاب الآخرين ، أو للإحساس بلذة التعذيب، والرغبة بالانتقام (الضلاعين،2015).

## – العوامل الأسرية (Family Factors):

إذ تلعب النماذج العدوانية وضعف الرقابة الوالدية في المنزل دوراً كبيراً في كون الطالب متمراً في المدرسة، فالمنزل الذي يتفشى فيه العقاب البدني والإساءة في المعاملة بوجه عام، ينتج أطفالاً عدوانيين بطبعهم متمرين على أقرانهم، فالمتتمرون على أقرانهم في المدرسة ، هو نتاج ومخرجات لأنظمة أسرية ، لا تقوم دعائمها على أسس المحبة والتفاهم، وعنوانها الصراع الأسري (أبو الفتوح،2010).

## – العوامل المتعلقة بالإعلام (Media Factors) :

وتعتبر وسائل الإعلام المختلفة خاصة البرامج التلفزيونية ، وما تعرضه من مشاهد عنيفة، تحتوي على القتل والضرب والعذاب والتشويه، وأنواع العنف المختلفة نماذج تلفزيونية ذات تأثير سلبي مباشر في سلوك الأطفال ، بخاصة المراهقين منهم، حيث تستثير خيالهم ، وتدفعهم إلى تمص الشخصيات العدوانية التي يشاهدونها، مما يؤدي إلى تكون نزعة للتتمر لدى الأطفال للاندماج والمشاركة في العنف (Bandura, 1973).

## – العوامل المتعلقة بالأقران:

يؤثر الأقران في نمو المراهق وتنشئته اجتماعياً ونفسياً ، وذلك من خلال إكسابه أنماطاً سلوكية، ومهارات تفاعلية جيدة، إذ تعد القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الأقران علامة على الصحة النفسية للمراهق، ومن خلال الأقران يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته وسلوكه ، مما يتيح له فهماً أعمق لذاته، وينمي لديه القدرة على التحكم في سلوكه، وعندما يكون الأطفال والمراهقون مقبولين من قبل أقرانهم، يكون لديهم سلوكٌ مقبولٌ اجتماعياً، ويكونون أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي، والمساندة والتعاطف مع الآخرين، ومن ناحية أخرى فإن لنبذ الأقران تأثيراً سلبياً قد يدفع المنبوذ إلى السلوك العدواني، والعلاقات السلبية مع جماعة الأقران، إذ تسهم في تشكيل السلوك العدواني لدى المراهق ،وتجعله يدرك ذاته بشكل منخفض، بوصفه مختلفاً عنهم ،ومن ثم يشعر بالغضب والاستياء، ويعبر عن هذه المشاعر عن طريق العنف ضد الأقران، ومن جهة أخرى فإن شعور المتمتر بالغيرة الشديدة من بعض الطلاب في المدرسة بسبب تفوقهم الأكاديمي أو الرياضي أو حسن المظهر والملبس يعد مصدراً لحدوث التمر بين الطلبة (الرواشدة، 2011).

### 6.1.1.2 الآثار المترتبة للتمر

يتترك التمر جملةً من الآثار السلبية على الصحة العامة للأطفال، فالأطفال ضحايا التمر أكثر عرضة من أقرانهم غير الضحايا ، لوجود آلام في المعدة ،ومشاكل النوم والصداع، والتوتر، والتبول الإرادي، والتعب، وفقدان الشهية، بالإضافة إلى زيادة فرص تجنبهم الذهاب للمدرسة، وارتفاع معدلات الغياب، إلى جانب انخفاض التحصيل الدراسي. وللتمر آثارٌ سلبية، فالمتتمرون لديهم احتمالية عالية للانخراط في أعمال

إجرامية، وضحايا التنمر غالبا ما يعانون من القلق، واحتمالية التسرب من المدرسة ، وانخفاض الدافعية الأكاديمية (عمارة،2017).

كما أشارت الدراسات إلى أن ضحايا التنمر يعانون من صعوبات في التعلم، وصعوبات في التركيز والانتباه داخل الصف ، بسبب سلوك التنمر والخوف المرتبط به، كما أن التنمر بين الطلاب لا يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي فحسب، بل يؤدي إلى مشاكل في الصحة النفسية والجسدية للضحية (Jan.A & Hussain.sh ,2015) .  
ويقسم بارسونز (Parsons) المذكور في (شطبي،2014) الآثار المترتبة على التنمر إلى نوعين:

- على المدى القصير: القلق، والغضب، والاكتئاب، وتأخر في النشاطات المدرسية، واحتمال الإقدام على إيذاء الذات، بل حتى الانتحار.
- على المدى الطويل: الخضوع لأحاسيس ومشاعر اللأمن ، انعدام الثقة بالآخرين، الإحساس واليقظة المفرطين، الشعور بالحاجة إلى الانتقام.

#### 7.1.1.2 النظريات المفسرة لسلوك التنمر:

##### 1. النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك التتمري نوع من الاستجابات المنتجة والسائدة في شخصية بعض الأفراد ، فلدى المتتمرين عدوانية ظاهرة واندفاعية تجاه الأقران، ويكونون أيضا عدوانيين تجاه الراشدين ، وهم غالبا يتسمون بالاندفاعية الظاهرة، والرغبة في استعراض القوة الجسمية أو النفسية والهيمنة على الآخرين (حسون،2016).

وترى النظرية السلوكية أن التمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز ، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد ، وسوف يكرره مرة أخرى، كي يحقق هدفه. ومن ثم فإن هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءا من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دُعمت ، أي التي أعقبها أثر طيب وسار ، فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبت، ويميل الفرد إلى تكرارها، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تميل إلى الانطفاء والتلاشي، ولا يميل الفرد إلى تكرارها، بمعنى أن السلوك يقوى أو يضعف بناءً على أثره ، أي أن السلوك الذي يلقي تعريزا، ويؤدي إلى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد إلى تكراره ، وعلى هذا الأساس فإن سلوك التمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز، التي يتلقاها المتمم من أقرانه على مثل هذا السلوك (العباسي،2016).

## 2. النظرية التحليلية:

تعد مدرسة التحليل النفسي سلوك المتمم نتاجاً للتناقض بين دافع الحياة والموت ، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين ، وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة؛ ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته ، وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى للظهور في أية مناسبة ، وأحياناً تغشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي ، وعدا بقدم الأيام المناسبة، لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو تتمر (حسون،2016) .

أما عن وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتمتر فيرى أدلر (Adler) أن هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك، توجد في اللاشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استنزائي (المصدر السابق).

### 3. النظرية المعرفية:

يختلف المتمترون عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية، فالمتمترون يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها ، فهم يدركون من خلال التمرکز حول الذات ، وغالبا ما يبررون سلوك التمر الذي يقومون به ضد الضحية من وجهة نظرهم، حيث يزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التمر والعقاب ، وهناك جانب من أنماط التفكير الخطأ لدى المتمترين، يتمثل في أن أسلوب تفكيرهم يتسم بعدم النضج المعرفي، فهم دائما يميلون إلى التفكير أحادي الاتجاه نحو الآخرين، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف، وقد يرد سلوك التمر إلى فشل المتمتر في الفهم ، وتدني القدرة على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية (العباسي،2016).

وترجع هذه النظرية سلوك التمر إلى عدم قدرة المتمتر على إجراء عمليات التنظيم الذهني، وتدني القدرة لديه على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية ، وعدم استطاعته استخدام قدرات التعلم وفشله في الانهماك في المهمة، وعدم امتلاكه مهارات المذاكرة الأساسية للتحصيل الدراسي (قطامي والصريرة،2009).

### 4. نظرية الإحباط والعدوان:

يعد دولارد وميللر (Dollard & Miller) المنظرون الرئيسون لهذه النظرية، التي فسرت سلوك التمر لدى الطلبة ، على أنه يحدث عندما يتعرض الفرد إلى مواقف محبطة بشكل متكرر، بحيث يكون الإحباط دافعا لإيذاء الآخرين ، والاعتداء على ممتلكاتهم، وترى أن

سلوك التتمر يسبقه موقف محبط للفرد، لم يستطع من خلاله تحقيق ما يريد، وأن وجود الإحباط يقود غالباً إلى العنف، أي أن العنف استجابة حتمية للإحباط (الصوفي والمالكي، 2012).

#### 5. نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية:

إذ يختلف الباحثون حول المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يمارسون سلوك التتمر، فالمتتمرين يعانون نقصاً في المهارات الاجتماعية، إذ إنهم لا يعالجون المعلومات الاجتماعية بأسلوب سليم، وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين، وليس لديهم المعرفة الكافية حول تصور الآخرين لهم. وبناءً على ذلك تقدم نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية تفسيراً للعجز في المهارات الاجتماعية للأطفال المتتمرين (العباسي، 2016). كما يقترح دودج وكريك (Dodge & Crick) أن الأفراد المتتمرين يعالجون المعلومات الاجتماعية معالجة مشوهة. أما فيما يتعلق بالطلبة الذين يقعون ضحية لسلوك التتمر فغالباً ما يفتقرون إلى مهارات التعاون ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم، ويمرون بحالات من الرفض والنبذ والعزلة، ويخشى عليهم من الانتحار، ويفتقرون للمهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي، ولهم أصدقاء قليلون، ويعانون الوحدة في أوقات اللعب والاستراحة في المدرسة، وهذا كله يؤدي إلى خلل في معالجة ضحايا التتمر للمعلومات الاجتماعية (العباسي، 2016).

#### 6. النظرية الإنسانية:

حيث تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد، وهدفها الرئيس الوصول بالفرد إلى تحقيق ذاته، ومن روادها (باسلو وروجرز) ويمكن أن تفسر أسباب التتمر من خلال عدم إشباع الطفل أو المراهق للحاجات البيولوجية من: مأكلاً، ومشرباً، وحاجات أساسية أخرى،

وقد ينجم عن ذلك عدم الشعور بالأمن، وعدم الشعور بالأمن يؤدي إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الأقران والرفاق، مما قد يؤدي إلى تدنٍ في تقدير الذات، والذي قد يؤدي إلى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية مثل سلوك التتمر (الصبيين والقضاة، 2013).

## 7. النظرية التطورية:

يشير (Hawley) إلى أن الأطفال يبدؤون في مراحل تطورهم بتوظيف وسائل أكثر ميولا اجتماعيا للسيطرة على الآخرين، فتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشرة من التتمر أكثر شيوعا من الأشكال الجسدية، ومع مرور الوقت يصبح السلوك الذي يعرف بالتتمر أكثر شيوعا في مراحل الطفولة المبكرة منها في المراحل المتأخرة، وإن ما يعرف بالتتمر يصبح أقل وضوحا تدريجيا مع تقدم الأطفال في السن (حسون، 2016).

### 2.1.2 الذكاء العاطفي الوجداني (Emotional Intelligence)

#### 1.2.1.2 مفهوم الذكاء العاطفي الوجداني :

من خلال مراجعتي لمفهوم الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) ويعد هذا المفهوم من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس، وإن كان من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينيات، ويعد دانيال جولمان (Denial Goleman) الأمريكي هو المنظر للذكاء العاطفي، حيث استوحى الفكرة واستمدها من مفهوم الذكاء الاجتماعي، والذي يعد السبق الأول فيه إلى (إدوارد ثورندايك) عام 1920.

وتشير الحطماني (2018) إلى أن أهمية الذكاء الوجداني تبدو بارزة بكل وضوح، خاصة ونحن نعيش اليوم حياة تسودها المشكلات والصراعات المحلية والإقليمية والدولية، حيث



يواجه المجتمع العديد من المشكلات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، ولا شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الألم والشقاء والبؤس والضيق والقلق والانحراف السلوكي والتفكك الاجتماعي والانحلال الأخلاقي والقيمي للمجتمع ، هو أن يمتلك الأفراد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل وأن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية، تتكامل مع المهارات الفكرية، ومن هنا تتضح ضرورة الاهتمام الذكاء الوجداني.

وأكد هيوت وداوسن (Huitt & Dawson,2011) مع أن الذكاء المجرد لا يكفي للنجاح في كل المهن، وهذا ما يؤكد الحاجة إلى دراسة الذكاء الانفعالي هو وجود أمثلة حية لطلبة متفوقين أو أذكيا فشلوا في حياتهم المهنية، وأشخاص يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة؛ لكنهم حققوا نجاحاً باهراً في الحياة العملية.

ويرى جولمان (Goleman,1995) أن الذكاء العاطفي الوجداني أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياساً بالذكاء المعرفي، إذ انه يلعب دوراً هاماً في النجاح والعمل والدراسة والحياة الاجتماعية، ويرى بأنه يلعب دوراً حاسماً في إبراز شخصية الفرد، إذ إنه يظهر شخصية الفرد بشكل أكثر قوة واستقراراً، ويتمكن من خلاله حل المشكلات، وتحمل الضغوط والاضطرابات التي تواجهه، ويساعد الفرد على فهم الآخرين بشكل أفضل.

كما أن هناك فروقاً بين الذكاء العام والذكاء العاطفي، حيث إن الذكاء العام لا يتم تعلمه أو تدريسه، كما أن له جانباً وراثياً وآخر بيئياً، وله نسباً للذكاء، أما الذكاء العاطفي فيمكن تعلمه ويدرس، كما أن ليس له نسب للذكاء، بالإضافة إلى أن الذكاء العام يختص بإضافة حلول للمشكلات التي تقابلنا بينما الذكاء العاطفي يعمل على تنظيم وتوضيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين ، واستعمالها في حل تلك المشكلات (جوزب،2009).

لقد حظي الذكاء العاطفي في الآونة الأخيرة باهتمام الباحثين ، واختلفت آراء الباحثين في التسميات التي أطلقت على هذا المفهوم، فمنهم من أطلق عليه اسم الذكاء العاطفي، وفريق ثانٍ أطلق عليه اسم الذكاء الوجداني ، وفريق ثالث أطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي، وفريق رابع أطلق عليه اسم ذكاء المشاعر، وكانت هذه التسميات أقرب معنى إلى المصطلح الإنجليزي (Emotional Intelligence) ، حيث يشير الذكاء الانفعالي إلى الجوانب غير السارة أو السلبية في الانفعالات، كالحزن والخوف والغضب، ويشير الذكاء العاطفي إلى الانفعالات السارة، كالسرور، والحب ، والإعجاب، والذكاء الوجداني يشير إلى أنه أكثر مسؤولية وشمولية ، حيث يضم الانفعالات السارة وغير السارة، وذكاء المشاعر يشير إلى الجانب الحسي من الخبرة الانفعالية ، كالشعور بالدفء، أو الراحة (سمائلي ، بن عمارة، 2018).

ونظراً لذلك فإن الباحث يعتمد في دراسته مصطلح الذكاء العاطفي الوجداني ، وسيتم في ما يأتي عرض بعض التعريفات لهذا المصطلح.

### 2.2.1.2 تعريف الذكاء العاطفي الوجداني:

إن مفهوم الذكاء العاطفي لا يزال مفهوماً حديثاً في ميادين علم النفس، وما زال قيد الدراسة والبحث ، ولم يعرف تعريفاً محدداً يتفق عليه معظم علماء النفس، ولكن يمكن استعراض بعض التعريفات المشهورة لمن كتبوا في هذا الموضوع وبحثوا.

فقد عرفه جولمان (Goleman,1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد اللازمة للنجاح المهني والحياتي.

فيما يعرفه (ماير وسالوفي) (Mayer & Salovey,1997) بأنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم انفعالات الآخرين ومعرفتها، بحيث تؤدي إلى تنظيم النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات وتطويره.

كما قدم (بار- أون) (Bar-On) تعريفاً للذكاء الوجداني: بأنه منظومة من القدرات الانفعالية والشخصية والاجتماعية، تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة (خالد،2016).

ويعرفه الحطمانى: بأنه "عبارة عن القدرات المرتبطة بفهم كل من الذات والآخرين ، وارتباط الأفراد بعضهم بعضاً، والتكيف مع احتياجات البيئة وإدارة الانفعالات " (الحطمانى،2017).

أما السمدوني (2007) فقد حصر مفهوم الذكاء الوجداني في: " قدرة الشخص على معرفة مشاعره وانفعالاته الخاصة، كما تحدث بالضبط ،ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين، والإحساس بهم ،وتحفيز ذاته لصنع قدرات ذكية".

ومن خلال استعراض ما سبق من تعريفات للذكاء العاطفي الوجداني، يجد الباحث أن هذه التعريفات جميعها بالرغم من الاختلاف الظاهري بينها إلا أنها لا تختلف كثيراً في المحتوى، وبناء على ذلك يعرف الباحث الذكاء العاطفي الوجداني: بأنه قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وفهمها، ومعرفة مشاعر الآخرين، والإحساس بهم، والقدرة على ضبط النفس ومقاومة الاندفاع، والقدرة على تكوين علاقات إنسانية ناجحة.

ومجمل القول : فإن تعريفات الذكاء العاطفي الوجداني جاءت منقسمة إلى قسمين، هما:

– القسم الأول يعرف الذكاء العاطفي الوجداني : بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم فيها، وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل في المواقف الحياتية. ويندرج تحت هذا القسم تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) .

– القسم الثاني يعرف الذكاء العاطفي الوجداني: بأنه مجموعة من المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية، التي يتمتع بها الفرد، اللازمة للنجاح المهني في الحياة، ويندرج تحت هذا القسم تعريف جولمان (Goleman).

ومما سبق يتبين أنه بالرغم من الاختلاف الظاهري في التعريفات السابقة للذكاء العاطفي الوجداني إلا أنها تختلف كثيراً في المضمون، وبناء على ذلك يعرف الباحث الذكاء العاطفي الوجداني: بأنه عبارة عن مجموعة من السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره وانفعالات الآخرين، لكي يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية.

### 3.2.1.2 مكونات الذكاء العاطفي الوجداني وأبعاده:

لقد تعددت مكونات الذكاء العاطفي الوجداني، تبعاً لتعدد وجهات نظر العلماء والباحثين ، فهناك من يرى أن الذكاء العاطفي الوجداني مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد، وهناك من يرى: أنه مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية، وفيما يلي عرض لأهم وجهات النظر:

#### 1) مكونات الذكاء العاطفي الوجداني وفق (جولمان) (Goleman):

لقد لخص جولمان (Goleman) مكونات الذكاء العاطفي الوجداني، نوردتها فيما يأتي:

1. الوعي بالذات (Self-Awareness) : ويقصد بها معرفة الفرد لعواطفه، والتعرف

إلى الشعور وقت حدوثه، ورصد المشاعر والانفعالات وفهمها ، والتمييز

بينها، ويعتقد (جولمان) أن الوعي بالذات هو البعد الأساسي للذات.

2. إدارة الانفعالات (Emotional Management) : وتشمل القدرة على

التعامل مع الانفعالات، وإدارتها بشكل ملائم، وتهدئة النفس، والتخلص من القلق

والمشاعر السلبية.

3. تحفيز الذات (الدافعية) (Self motivation) : أي توجيه الانفعالات لتحقيق

هدف معين للفرد، وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.

4. معرفة عواطف الآخرين وفهمها (التعاطف) (Empathy) : ويشمل القدرة على

التعاطف مع الآخرين، ومعرفة انفعالاتهم، والقدرة على التقاط الإشارات الانفعالية

للآخرين، أي قراءة مشاعر الآخرين، من خلال أصواتهم وتعبيرات وجوههم، وليس

من خلال ما ينطقونه فحسب.

5. المهارات الاجتماعية (Social Skills) : وتعني إدارة انفعالات الآخرين، والتفاعل

الإيجابي معهم ، وحل المشكلات والخلافات ، والقدرة على إدارة المفاوضات

(بطران، 2018).

(2) مكونات الذكاء العاطفي الوجداني وفقاً لماير وسالوفي (Mayer & Salovey,

: 1997)

• القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها (Perception and expression of

emotion) : وتشمل قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بدقة، والتعرف إلى

طبيعة مشاعره.

- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير (Using of emotions to facilitate thinking) وتشمل استخدام الانفعالات المهمة، لتحسين التفكير في المواقف، وتحسين القدرة على التذكر واتخاذ القرارات، والقدرة على الربط بين الانفعالات والأحاسيس.
- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات (Understanding and analyzing emotions) وتشمل قدرة الفرد على تحليل الانفعالات، والقدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة.
- القدرة على إدارة الانفعالات (Managing emotions): ويشمل القدرة على ضبط المشاعر، والتحكم في الحالة المزاجية، وفهم المشاعر.

#### 4.2.1.2 نماذج الذكاء العاطفي الوجداني:

لقد رافق اهتمام العلماء والباحثين بمفهوم الذكاء العاطفي الوجداني ظهور عدد من النظريات التي تفسر هذا المفهوم الحديث، وتعددت هذه النظريات ، واختلفت باختلاف نظرة كل عالم وباحث لهذا المفهوم، وقد صنفت النماذج المفسرة للذكاء العاطفي الوجداني إلى صنفين، هما:

- نماذج القدرة العقلية.
- النماذج المختلطة.

وفيما يلي عرض للفروق بين نماذج القدرة العقلية والنماذج المختلطة:

جدول رقم (1:1) يوضح الفروق بين نماذج القدرة العقلية والنماذج المختلطة (القاضي،

:2011)

الرقم	نماذج القدرة العقلية	النماذج المختلطة
1	مقاييسها مصممة، بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة، وتناسب المسألة المعروضة.	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي، بحيث تعكس تفاصيل شخصية أو ميولا فردية، لا تخضع للصحة أو الخطأ المطلق.
2	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء الأقصى.	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز.
3	هناك عدد قليل من أدوات القياس، وتركيباتها الرئيسية قليلة العدد.	هناك عدد كبير من أدوات القياس، بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج.
4	لا تتعلق بالشخصية.	تتعلق بالشخصية.
5	تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.	لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.
6	ثبات الثقة يتراوح بين منخفض إلى مرتفع.	ثبات عال في الثقة.

### A. نماذج القدرة (النماذج المعرفية) المفسرة للذكاء العاطفي الوجداني:

وتركز هذه النماذج على قدرة الفرد على إدراك الانفعالات والعواطف وتنظيمها، والتفكير

فيها، ومن أهم رواد هذه النماذج (ماير وسالوفي) (Mayer & Salovey).

#### 1. نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey :

ويرى ماير وسالوفي أن الذكاء الانفعالي لا يرتبط بالذكاء العام من حيث مهاراته ومقدراته، التي تتضمن التحكم في المشاعر والوجدان، وأن استخدام المهارات الوجدانية يتطلب المزيد من المهارات اللغوية في التعبيرات الشعورية، وفي تحويل المشاعر إلى سلوك، وقد خلص

(ماير وسالوفي) إلى أن الذكاء العاطفي الوجداني يمثل منتجاً منبثقاً من اتحاد يضم المعرفة والوجدان (عثمان، 2009).

ويتميز هذا النموذج بتركيزه على القدرة المعرفية عن الجوانب الوجدانية والشخصية، ويتضمن مجموعة من القدرات المنفصلة، ولكنها متداخلة ومتفاعلة مع بعضها بعضاً في الوقت نفسه، بمعنى أن الفرد قد يكون عالي القدرة في إحداها ومنخفض القدرة في أخرى، ويرتب هذا النموذج مستويات الذكاء الوجداني وقدراته من الأدنى مرتبة (العمليات النفسية الأساسية) إلى الأعلى مرتبة (العمليات التكاملية المعقدة)، وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس النمو الوجداني للفرد (القاضي، 2011).

وقد حدد (Mayer & Salovey, 1997) أربع قدرات رئيسة للذكاء العاطفي الوجداني ، كما ذكرنا سابقاً ، وهي : القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير، والقدرة على فهم وتحليل الانفعالات، والقدرة على إدارة الانفعالات.

#### **B. النماذج المختلطة (Mixed Models) المفسرة للذكاء العاطفي الوجداني :**

وتجمع هذه النماذج بين سمات الشخصية والانفعالات ، من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، ومن أهم روادها (جولمان) (Goleman) و (بار-أون) (Bar-On) . On) .



## ▪ نموذج بار-أون Bar-On:

وهو منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية ، التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة وتحدد مدى فعاليته في الفهم والتواصل مع الآخرين، لمواجهة المشاكل الحياتية (سمالي ، بن عمارة، 2018).

ووضع (بار-أون) (Bar-On,2006) خمسة مكونات للذكاء العاطفي الوجداني، وهي كالآتي:

1. **المكونات الذاتية للشخص (Eq-Personal):** وهي القدرة على معرفة أحاسيسنا

الذاتية وفهمها ، والتعبير عنها بطريقة سليمة. وتشمل: الوعي بالذات، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية.

2. **مكونات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (Interpersonal):** وتعني القدرة على

معرفة مشاعر الآخرين وفهمها، وفي إقامة علاقات تعاون وبناءة ومتبادلة والمحافظة عليها، وتشمل: التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات بين الأشخاص.

3. **المكونات التكيفية (Adaptability):** وهي القدرة على إدارة المشكلات الشخصية مع

الآخرين وتحويلها وحلها، إلى جانب القدرة على تغيير مشاعرنا تبعاً للمواقف التي تواجهنا، وتشمل: حل المشكلات، وإدراك الواقع والمرونة.

4. **مكونات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها (Stress Management):**

وتعني القدرة على إدارة القلق والتحكم فيه، ومراقبة انفعالاتنا، وتشمل: تحمل الضغوط، وضبط الانفعال.

5. **مكونات المزاج العام:** وهي القدرة على التحفيز والإحساس، والتعبير بانفعالات وعواطف

بناءة ؛ لتوليد مشاعر إيجابية، وتشمل: السعادة، والتفاؤل.

## ▪ نموذج (جولمان) (Goleman):

كما ذكرنا سابقاً فقد عرف جولمان (Goleman,1995) الذكاء العاطفي الوجداني: " بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية ، التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح الحياتي". كما قدم جولمان نموذجاً للذكاء العاطفي في كتابه (Emotional Intelligence) الذي نشره في عام 1995، وحدد خمسة أبعاد للذكاء العاطفي الوجداني وهي: الوعي بالذات (Self-Awareness) ، وإدارة الانفعالات (Emotional Management) ، وتحفيز الذات (الدافعية) (Self Motivation) ، ومعرفة عواطف الآخرين وفهمها (التعاطف)(Empathy) ، والمهارات الاجتماعية (Social Skills) .

### 5.2.1.2 بعض الخصائص التي يتسم بها مرتفعو الذكاء العاطفي الوجداني:

(القاضي، 2011)

- ✓ لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط.
- ✓ لديهم إحساس كبير بالمسؤولية تجاه الآخرين.
- ✓ لديهم القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن المشاعر .
- ✓ لديهم القدرة على التفاوض والوعي بالذات.
- ✓ لديهم قدرة على تأكيد الذات.
- ✓ لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل فردي وهادئ.
- ✓ لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.
- ✓ لديهم القدرة على التخطيط ، وتحديد الأهداف، والمثابرة في أداء الأعمال.

✓ لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.

✓ لديهم توازن عاطفي في حياتهم.

✓ لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات، وكبح جماح الغضب.

✓ لديهم قدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وتحليل انفعالاتهم.

### 6.2.1.2 أهمية الذكاء العاطفي الوجداني:

يلعب الذكاء العاطفي الوجداني دوراً هاماً في توافق الطفل مع والديه وإخوانه وأقرانه وبيئته، بحيث ينمو سويًا ومنسجماً مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين كفاءة التحصيل الدراسي ورفعها، ويعتبر الذكاء العاطفي عاملاً مهماً في استقرار الحياة الزوجية، ويعتبر وراء النجاح في العمل والحياة، فالأشخاص مرتفعو الذكاء العاطفي محبوبون ومثابرون، وقادرون على التواصل والقيادة، ومصرون على النجاح، ويساعد الذكاء العاطفي الأفراد على الابتكار، والحب، والمسؤولية، والاهتمام بالآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعية (مبارك وباديس، 2017).

وتتضح أهمية الذكاء العاطفي من أهميته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين، من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم، فقد أشار (جولمان) إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20% من الذكاء العام، و 80% من الذكاء العاطفي، كما تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والتوجه نحو تحقيق الأهداف والرضا عن الحياة (الحطمان، 2018).

### 7.2.1.2 تطبيقات الذكاء العاطفي الوجداني:

لقد تعددت تطبيقات الذكاء العاطفي الوجداني في مجالات شتى، يذكر منها:

■ **الذكاء العاطفي الوجداني والسلوك:** أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العاطفي الوجداني يرتبط بعدد من السلوكيات المقبولة والمتوافقة، وأشارت إلى دور الذكاء العاطفي في التخفيف من المشكلات السلوكية، والعنف بين الطلبة، وأن الطلاب ذوي الذكاء العاطفي المرتفع كانوا أقل تدخيناً للسجائر أو تناولاً للكحول، كما أنهم كانوا أقل عدوانية مع أقرانهم ، وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل مدرسيهم ، مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء العاطفي المنخفض، وأشارت أيضاً إلى أن الطلبة ذوي الذكاء المرتفع كانوا أكثر تعاطفاً مع الآخرين، وتفاعلاً معهم وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء العاطفي المنخفض (أبو عفش، 2011).

#### ■ **المجال التربوي:**

ويؤكد الباحثون في مجال الذكاء العاطفي الوجداني على أهمية تغلغل مهارات الذكاء العاطفي في المناهج الدراسية، التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم ، لتحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والحياة بشكل عام، ويلعب الذكاء العاطفي الوجداني دوراً هاماً داخل نطاق المدرسة، حيث يشتمل على مجموعة من المهارات، التي يمكن تحسينها من خلال التعلم وينظر إلى المدارس على أنها أماكن أولى لتحسين الذكاء العاطفي الوجداني، وعليه فإن تعلم المهارات الانفعالية يبدأ من المدرسة، وذلك من خلال معالجة المهارات الانفعالية للأطفال، والتتقيف الانفعالي من خلال مناهج معدة لهذا الغرض وخلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات الانفعالية، واستخدامها في مجالات عدة (السمادوني، 2007).

#### ▪ المجال المهني:

وأشارت الدراسات إلى أن الذكاء العاطفي الوجداني يصنع التنوع في العمل ، ويحسن بيئة العمل عبر الفهم الجيد للعمل والعاملين، وأن الذكاء العاطفي الوجداني في العمل يساعد على خلق طرق جديدة لتطوير العمل ، والقدرة على التواصل مع الآخرين، وتقبل الأفكار الجديدة، وتحسين مستوى الأداء المهني (رابح،2011).

#### ▪ المجال الأسري:

إذ يعتبر الذكاء العاطفي عاملاً مهماً في استقرار الحياة الأسرية، وتعتبر الأسرة المدرسة الأولى للتعلم، حيث أشارت الدراسات إلى أن النمو العاطفي والاجتماعي للطفل خلال السنوات الأولى يتأثر إلى حد كبير بالجو الأسري العام ، وبالعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، كما يتأثر بشخصية الوالدين خاصة الأم ومستواها التعليمي وعمرها ، وخلفية الوالدين الاجتماعية (السمادوني،2007).

## 2.2 الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي استهدفت دراسة موضوع التمر المدرسي وعلاقته بالعديد من المتغيرات، وقد تمكن الباحث من الإطلاع على العديد من هذه الدراسات، لتكوين فكرة واضحة عن أهم النتائج التي توصلت إليها، بهدف الاستفادة منها في دراسته، والاستناد إليها كونها تشكل الخلفية النظرية لموضوع الدراسة.

وقام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين، القسم الأول: يشمل الدراسات التي تناولت التمر، وعلاقته ببعض المتغيرات، والقسم الثاني: تناول الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي الوجداني، وعلاقته ببعض المتغيرات.

### 1.2.2 الدراسات التي تناولت التمر وعلاقته ببعض المتغيرات

#### أولاً: الدراسات العربية:

في دراسة قام بها العباسي (2011) هدفت إلى معرفة مستوى التمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة حسب متغيرات: الجنس، والترتيب الولادي، والكشف عن دلالة الفروق في التمر بين فئات كل من متغيرات الجنس: (ذكور ، إناث ) والترتيب الولادي (الأول ، والثاني ، والثالث ، والرابع ، والخامس ، والسادس ) ، ومن ثم الكشف عن علاقة التمر بهذه المتغيرات، ومدى إسهام كل منها في مستوى التمر. ولتحقيق هذه الأهداف اختارت الباحثة عينة مكونة من (480) فرداً، بواقع (80) فرداً من تلامذة الصف الرابع الابتدائي ، و(100) فرد من تلامذة الصف الخامس الابتدائي، و (100) فرد، من تلامذة السادس الابتدائي ، و(200) فرد من طلبة الصف الأول ،وقامت الباحثة ببناء مقياس التمر الذي يتكون

من (24) فقرة، وأظهرت النتائج أن متوسط الدرجات الكمية للتمر لدى عينة البحث وفي متغيري الجنس، والترتيب الولادي كانت أقل من المتوسط الفرضي للمقياس ، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في سلوك التمر بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وان هناك فروق ذو دلالة إحصائية في سلوك التمر بين فئات الترتيب الولادي: (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) ، وأن هناك علاقة بين التمر وكل من الجنس والترتيب الولادي .

وفي دراسة قامت بها **خوج (2011)** هدفت للتعرف إلى الفروق بين مرتقي ومنخفضيه التمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتمر المدرسي لدى عينة الدراسة، التي اشتملت على (243) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، واشتملت أدوات الدراسة مقياس التمر ، ومقياس المهارات الاجتماعية، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، واختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتقي التمر المدرسي ومنخفضي التمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، ثم الضبط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.

**ودرست مرقة (2013)** العلاقة بين مستوى التمر المدرسي وواقع المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل، والتعرف إلى الفروق في مستوى التمر المدرسي لدى هؤلاء الطلبة، وواقع المناخ المدرسي تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والتحصيل

الدراسي، ونوع المدرسة، والترتيب في الأسرة، والمستوى الاقتصادي)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث قامت بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة، ثم قامت باختيار عينة عنقودية ممثلة لمجتمع الدراسة البالغ (8226) طالب وطالبة، وذلك بنسبة (10%) من إجمالي هذا المجتمع، وقد بلغ إجمالي هذه العينة (800) طالبًا وطالبة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل كان بدرجة منخفضة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التتمر المدرسي بشكل عام لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغيري الجنس، والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التتمر الجسدي، تبعًا لمتغير نوع المدرسة، والمستوى الاقتصادي للأسرة. كما خلصت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التتمر المدرسي بشكل عام لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل تعزى لمتغيرات: نوع المدرسة، والترتيب في الأسرة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التتمر النفسي، واللفظي تبعًا لمتغير: الجنس، ونوع المدرسة، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

**و درس بهنساوي و حسن (2015) التتمر وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (243) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة بني سويف، واستخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس التتمر المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف أشكال التتمر بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية وسالبة بين التتمر المدرسي ودافعية الإنجاز، كما توصلت إلى**



وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي دافعية الإنجاز في التتمر المدرسي، وتوصلت كذلك إلى أنه يمكن التنبؤ بالتتمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

**وفي دراسة أجراها حسون (2016)** هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التتمر الإلكتروني، وكذلك إيجاد دلالة الفروق في التتمر الإلكتروني تبعاً لمتغيري: (الجنس، والمرحلة الدراسية)، وشملت عينة البحث (300) طالب وطالبة، وقد تكونت من (100) طالب وطالبة من جامعة بغداد / كلية التربية، و(100) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية، و(100) طالب وطالبة من المرحلة المتوسطة. واشتملت أدوات الدراسة مقياس التتمر الإلكتروني، وهو من إعداد الباحثة، وتم استخدام المقياس الثلاثي المتدرج لقياس استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً للمراحل الدراسية: (المتوسطة، والإعدادية، والجامعية) ولصالح المرحلة المتوسطة، ثم يليها المرحلة الإعدادية، ثم الجامعية.

**ودرس أحمد (2017)** الفروق بين مرتفعي التتمر المدرسي ومنخفضيه في الذكاء الأخلاقي، والمهارات الاجتماعية، التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتتمر المدرسي لدى عينة الدراسة، التي اشتملت على (252) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، وشملت أدوات الدراسة مقياس التتمر المدرسي، ومقياس الذكاء الأخلاقي، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التتمر المدرسي والذكاء الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التتمر المدرسي ومنخفضي التتمر

المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التتمر المدرسي، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتتمر المدرسي كانت على الترتيب : ضبط الذات، ثم العطف، ثم الاحترام، ثم التسامح.

وفي دراسة أجرتها مقراني (2018) هدفت إلى دراسة التتمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى تلاميذ الثاني الثانوي من مدمني مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة ورقلة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (106) تلميذ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع طبيعة الدراسة، وشملت أدوات الدراسة مقياس (2014) ومقياس القلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن مستوى التتمر الإلكتروني منخفض لدى تلاميذ الثاني الثانوي من مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ؛ وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين التتمر الإلكتروني والقلق الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي، وأظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التتمر الإلكتروني لدى تلاميذ الثاني الثانوي من مدمني مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف الجنس و المستوى التعليمي؛ ولا توجد فروق دالة إحصائية في القلق الاجتماعي لدى تلاميذ الثاني الثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف الجنس و المستوى التعليمي للوالدين.

#### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى ثورنبرج و كنوتسن دراسة (Thornberg & Knutsen,2011) هدفت إلى استكشاف أسباب سلوكيات التتمر لدى المراهقين في المدارس، وتفسير تأثير الجنس على هذه السلوكيات، وطبقت هذه الدراسة على (176) طالباً في الصف التاسع في المدارس السويدية، واستخدمت أساليب مختلفة، (الطرق النوعية، والكمية) لتحليل البيانات، وقد استخدمت الدراسة استبانة ضمت

خمس أسباب رئيسية، و(26) فقرة فرعية لأسباب التتم، وأشارت النتائج إلى أن أهم أسباب التتم في المدرسة فيما يتعلق بالطلاب نتيجة الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى، التي كان أهمها (استئساد المتمر وأذية الضحية)، وفي المرتبة الثانية جاءت مجموعة الأقران، وفي المرتبة الثالثة وضع المدرسة، وفي المرتبة الرابعة طبيعة الشخص المتمر، وجاء في المرتبة الخامسة الأسباب المتعلقة بتأثير المجتمع على المتمر، كما بينت النتائج أن الطالبات كانت أكثر عرضة لأسباب التتم والفتوة (ضحية) خاصة التخويف من قبل الطلاب، ومن قبل المارة (المتمرين)، بالمقابل كان الطلاب أكثر تتمرًا من الإناث.

كما أجرى هنس (Hinse,2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التتم الإلكتروني والتتم التقليدي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس، وطبقت هذه الدراسة على (116) طالباً في الصف السادس في مقاطعة (روكينجهام) جنوب ولاية (كارولينا)، وقد طبقت عليهم استبانة لقياس سلوك التتم التقليدي والإلكتروني، ومقياس مفهوم الذات، وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية بين التتم التقليدي ومفهوم الذات، كما بينت نتائج هذه الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب الذين ذكروا أنهم ضحية البلطجة (التتم) على حد سواء التقليدية والتسلط عبر الإنترنت، لديهم تدنٍ في مفهوم الذات أقل من غيرهم من الطلبة المشاركين.

ودرست شاننتال غاغنون (M.Gagnon,2012) العلاقة بين التعاطف والمزاج وضبط المشاعر وبين التتم المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (226) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة في ولاية (فلوريدا الأمريكية)، واشتملت أدوات الدراسة مقياس التعاطف ومقياس ضبط المشاعر. وأظهرت النتائج أن المتمرين يفتقرون للتعاطف العاطفي، وضحايا التتم يفتقرون

لفهم التعاطف وإدراكه ، وأظهرت أن أبعاد التعاطف كالقلق العاطفي وضبط المشاعر يمكنها التنبؤ بالتنمر .

وأجرى كل من كوالسكي وليمبر (Kowalski, & Limber,2013) دراسة هدفت الدراسة التعرف إلى التنمر في المدرسة؛ هل يؤثر علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز؟ وتكونت عينة الدراسة من (931) طالباً ، وتوصلت الدراسة إلي تأثير التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بالتنمر المدرسي بصورة عكسية، أي كلما زادت درجة التنمر انخفضت دافعية الإنجاز، وبالتالي التحصيل الدراسي لدي التلاميذ \_عينة الدراسة \_وبالعكس.

وأجرى جرادات (Jaradat,2017) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق بين الجنسين في التنمر، والعدوان لدى المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن، وتكونت العينة من 330 طالباً : (162من ذكور) و (168من الإناث) من طلاب الصف السابع والثامن، وتم اختيار هذه العينة عشوائياً من ست مدارس حكومية، واستخدم الباحث مقياس التنمر ومقياس العدوان ، وكل مقياس من هذه المقاييس مكون من 10 فقرات. وأظهرت النتائج أن الذكور كانت لديهم درجات أعلى بكثير من الإناث على كل من المقياسين، كما أظهرت أن الذكور كانوا أكثر تورطاً في التنمر من الإناث، كما أظهرت النتائج اختلافاً من حيث مواقع حدوث التنمر، فبالنسبة للذكور يحدث التنمر في طريق العودة من المدرسة للمنزل، بينما بالنسبة للإناث غالباً ما يحدث التنمر داخل الصفوف المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن أكثر أشكال التنمر شيوعاً والتي يستخدمها المراهقون الذكور هي: الضرب ، أو دفع الطلاب الآخرين، بينما بالنسبة للإناث فكان: إطلاق ألقاب بذيئة، أو سيئة ، وهو أكثر أشكال التنمر شيوعاً.

## 2.2.2 الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات

### أولاً: الدراسات العربية:

و**درس الأسطل (2010)** العلاقة بين الذكاء العاطفي ومهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة ، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة ، وقد تألفت عينة الدراسة من (403) من طلبة كليات التربية بجامعة غزة .وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس مهارات مواجهة الضغوط، وتبين من النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة (69.03 %)، وهي نسبة مرتفعة نسبياً ، و كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زادت مستوى مهارات مواجهة الضغوط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس (ذكور -إناث) في أبعاد الذكاء العاطفي جميعها.

كما أجرى **علوان والنواجحة (2013)** دراسة هدفت التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني بالاجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (247) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الإيجابية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في درجات الذكاء الوجداني، حيث بلغت النسبة 71,86% ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع في درجات الإيجابية حيث بلغت 72,83%، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والإيجابية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح طلبة التخصصات العلمية، كما أظهرت نتائج دراسة الحالة تدني مستوى

الإيجابية لدى بعضهم يعزى إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية، و انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.

وفي دراسة أجراها الصبحين (2014) هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض، والتعرف إلى الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشدين تبعاً لمتغير: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (126) مرشدا ومرشدة، وكانت أداة الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، كما أشارت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي كان مرتفعاً عند المرشدين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي حسب متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والحالة الاجتماعية.

وفي دراسة أجراها الضلاعين (2015) هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي، والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتميزين، في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة المتميزين جميعهم في الصفين (التاسع والعاشر) في مديرية تربية قسبة الكرك، وبلغ عددهم (258) طالباً، منهم (172) طالب و (86) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التمر و الذكاء الانفعالي والتكيف المدرسي، التي تم تطبيقها على عينة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي كان ضمن المستوى المنخفض. كما تبين أن مستوى التكيف كان ضمن المستوى المنخفض، وتبين أيضاً أن هناك فروقا في التمر، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، و متغير الصف لصالح الصف التاسع، وأظهرت أن هناك فروقا في الذكاء الانفعالي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، و متغير الصف لصالح الصف العاشر، كما أشارت إلى أن هناك

فروقا في التكيف، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصنفين في التكيف.

وأجرى كل من الدالعة وصوالحة (2015) دراسة هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (1198) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وقد اختيروا بالطريقة الطبقية، وهم من الطلبة المسجلين في مساقات متطلبات الجامعة. واستخدمت هذه الدراسة أدوات قياس، تمثلت في أداتين هما: مقياس الذكاء الانفعالي، ومستوى الطموح. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، تعزى إلى متغير الجنس، وكان لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي ومستوى الطموح تعزى إلى متغير الكلية، وكان لصالح الكليات العلمية. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فرق في مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح تعزى إلى متغير المستوى الدراسي. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

ودرس حمد (2016) العلاقة بين الذكاء العاطفي وجودة القرارات الإدارية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة أولية في جمع البيانات، وبلغ حجم مجتمع الدراسة (405) من العمال. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين أبعاد الذكاء العاطفي وجودة القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. وأظهرت وجود مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي لدى المديرين العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى لوماس وستو (Lomas & Stough,2011) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتتمر وعنف الأقران لدى عينة من المراهقين، وتكونت من (68) مراهقا في المرحلة الثانوية في أستراليا. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس للتتمر ومقياس للذكاء العاطفي، وأظهرت النتائج أن أبعاد الذكاء العاطفي في ضبط المشاعر الذاتية وفهمها يمكنها التنبؤ باحتمالية تعرض المراهقين لعنف الأقران والتتمر، وأظهرت أن أبعاد الذكاء العاطفي في فهم مشاعر الآخرين ترتبط سلبا بسلوك التتمر ،وأوصت الدراسة بضرورة تحسين برامج مكافحة التتمر، من خلال معالجة حالات العجز في الذكاء العاطفي لدى المراهقين، الذين يتتمرون على غيرهم، وأولئك الذين هم عرضة لخطر عنف الأقران.

وهدف دراسة كاستيلو وآخرون (Castillo.R.& et al,2013) التعرف إلى تأثير تدخل الذكاء العاطفي لمدة عامين، وباستخدام نموذج القدرة للذكاء العاطفي على العدوان والتعاطف لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من 590 مراهقاً ، 46% منهم من الذكور، وتم تقسيم المراهقين عشوائيا على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستويات العدوان اللفظي والجسدي والغضب لدى المراهقين في المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، كما أشارت إلى أن برنامج الذكاء العاطفي كان أكثر فعالية في قدرات الذكور على التعاطف، وتؤكد هذه النتائج على أهمية التعليم العاطفي والاجتماعي وفعاليتها في المناهج الدراسية.

ودرست ألكساندرا (Alexandra,2017) العلاقة بين الذكاء العاطفي والتتمر لدى المتمتمرين و ضحايا ،التتمر، ودراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي وأنواع التتمر وسلوكيات ضحايا التتمر تبعا لمتغير الجنس والعمر ،وطبقت هذه الدراسة على عينة من المراهقين في كندا، واستخدمت



الباحثة مقياس الذكاء العاطفي ومقياس التمر. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية بين التمر والذكاء العاطفي، كما أشارت إلى أن القدرة على التعامل مع الضغوط والمهارات الشخصية (وهي من الأبعاد المهمة للذكاء العاطفي) مهمة في التنبؤ بالتمر، كما بينت النتائج أن العمر لم يسهم كثيراً في التنبؤ بالتمر لدى إي من الجنسين.

وفي دراسة قام بها بيتشي وآخرون (Peaché. A. & et al , 2017) هدفت التعرف إلى مدى انتشار سلوكيات التمر في المدارس الابتدائية، ومقارنة تجارب الضحايا مع تجارب المتتمرين، وتحديد متى ولمن يكون الذكاء العاطفي مؤشراً على التمر والعدوان، وتكونت عينة البحث من 253 طالباً من الصف الثالث والرابع والخامس، واستخدم الباحث مقياس التمر ومقياس الذكاء العاطفي للأطفال، وأظهرت النتائج أن انتشار التمر كان بنسبة 3.0% فقط، بينما نسبة انتشار العدوان 48.5%، كما أظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يرتبط سلباً بالتمر، أي أنه كلما قل مستوى الذكاء العاطفي زادت نسبة التمر، والعكس صحيح، كما ارتبط الذكاء العاطفي سلباً بالعدوان لدى الذكور، ولكن ليس لدى الإناث.

وأجرى لانج جي (Lang.J,2018) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير التدريب على الذكاء العاطفي لمدة خمسة أسابيع على تنظيم العواطف والانفعالات السلبية أو غير السارة وعلى التعاطف لدى الطلاب المتتمرين، تكونت العينة من 40 طالباً، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى 20 طالباً في المجموعة التجريبية، و20 طالباً في المجموعة الضابطة، وتلقى الطلاب في المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً للذكاء العاطفي، وأظهرت النتائج أن تنظيم العواطف والانفعالات غير السارة والتعاطف لدى العينة التجريبية والعينة الضابطة قد تحسن.

### 3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية وهي التتمر والذكاء العاطفي الوجداني، يجد الباحث أن دراسات عدة تناولت التتمر والذكاء العاطفي الوجداني ، وربطتها بعدة متغيرات مختلفة.

ولقد لاحظ الباحث أن الدراسات التي تناولت التتمر قد تباينت واختلفت، فمنها من هدفت إلى معرفة العلاقة بين التتمر ومتغيرات: كالجنس، والترتيب الولادي كدراسة (العباسي،2011) و (Jaradat,2017)، ومنها ما هدف إلى معرفة العلاقة بين التتمر والمهارات الاجتماعية كدراسة (خوج،2012)، أو علاقته بالمناخ المدرسي كدراسة (مرقة،2013)، أو علاقته بدافعية الإنجاز كدراسة (بهنساوي وحسن،2015) و (Kowalski, & Limber,2013) ، أو علاقته بالذكاء الأخلاقي كدراسة (أحمد، 2017) ، أو علاقته بالقلق الاجتماعي كدراسة (مقراني،2018) ، أو علاقته بالتعاطف والحالة المزاجية وضبط المشاعر كدراسة (M.Gagnon,2012) ، أو علاقته بمفهوم الذات كدراسة (Hinse,2011) .

أما فيما يخص دراسات الذكاء العاطفي الوجداني فقد اختلفت الدراسات وتباينت بحسب الهدف والمتغيرات لكل دراسة، فمنها ما هدف إلى معرفة مستوى الذكاء العاطفي الوجداني والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتمتمرين كدراسة (الضالعين،2015) ، أو التعرف إلى علاقته بمستوى الطموح كدراسة (الدالعة وصوالحة، 2015) ، أو علاقته بجودة القرارات الإدارية كدراسة (حمد،2016) ، ومنها ما هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي الوجداني ومهارات مواجهة الضغوط كدراسة (الأسطل،2010)، أو علاقته بالاجابية كدراسة (علوان والنواجحة،2013)، أو علاقته بالتتمر والعنف كدراسة (Lomas & Stough,2011)

(Castillo.R.& Peache. A. & et al , 2017) ، أو علاقته بالعدوان والتعاطف كدراسة (et al,2013) ، أو علاقته بضحايا التنمر والعدوان تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر كدراسة (Alexandra,2017) ، أو دراسة تأثيره على تنظيم العواطف غير السارة والتعاطف لدى المتتمرين كدراسة (Lang.J,2018).

ويستخلص الباحث أن بعض هذه الدراسات السابقة وإن اتفقت مع الدراسة الحالية في الموضوع إلا أنها اختلفت معها في مجتمع الدراسة وطبيعة العلاقة، فمجتمع البحث الحالي هو طلاب المرحلة الأساسية العليا (الصف السادس والسابع والثامن) ، كدراسة (Peache. A. & et al , 2017) ، التي هدفت إلى تحديد متى يكون الذكاء العاطفي مؤشراً على التنمر وشملت العينة طلاب الصف الثالث والرابع والخامس، وكدراسة (Lomas & Stough,2011) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتنمر لدى عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية، وكدراسة (Alexandra,2017) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي وأنواع التنمر .

#### من حيث النتائج:

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة التي درست العلاقة بين التنمر والذكاء العاطفي وجود علاقة سلبية بين الذكاء العاطفي والتنمر كدراسة (Alexandra,2017) ، (Peache. A. & et al , 2017) و (Lomas & Stough,2011)، حيث بينت نتائجها أن أبعاد الذكاء العاطفي في فهم مشاعر الآخرين ترتبط سلباً بسلوك التنمر ، وأن أبعاد الذكاء العاطفي في ضبط وفهم المشاعر الذاتية يمكنها التنبؤ باحتمالية تعرض المراهقين للتنمر

## الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 إجراءات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

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

#### 1.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، حول علاقة التتمر المدرسي بالذكاء العاطفي الوجداني من وجهة نظرهم.

#### 2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، إذ يبلغ عدد طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية شمال الخليل (9405) طالباً وطالبة موزعين على ثلاثة صفوف دراسية، هي (السادس، والسابع، والثامن)، وذلك حسب إحصائيات رسمية صادرة عن مديرية تربية شمال الخليل (2019م). والجدول (1.3) يوضح طبيعة مجتمع الدراسة.

جدول 1.3. توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

المجموع	الجنس		الصف
	إناث	ذكور	
3257	1445	1812	السادس
3044	1329	1715	السابع
3104	1418	1686	الثامن
9405	4192	5213	المجموع

### 3.3 عينة الدراسة

حيث تكونت عينة الدراسة من (471) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية شمال الخليل، وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، تبعا لطبقتي: جنس الطالب، والصف، وتشكل العينة ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول 2.3. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم.

المجموع	النسبة المئوية	العدد	المتغير	
471	55.4	261	ذكر	الجنس
	44.6	210	أنثى	
471	34.6	163	السادس	الصف
	32.5	153	السابع	
	32.9	155	الثامن	
471	55.0	259	ممتاز	التحصيل الدراسي
	35.9	169	جيد جداً	
	6.4	30	جيد	
	2.8	13	مقبول	
471	56.7	267	ثانوي فأقل	المستوى التعليمي للأب
	43.3	204	جامعي فأعلى	
471	45.0	212	ثانوي فأقل	المستوى التعليمي للأم
	55.0	259	جامعي فأعلى	

### 4.3 أدوات الدراسة:

وتم استخدام أداتين في هذه الدراسة، وهما: مقياس التتمير المدرسي، ومقياس الذكاء العاطفي الوجداني، وفيما يأتي وصف لكل مقياس من هذه المقاييس:

### 1.4.3 مقياس التتمر المدرسي

#### وصف المقياس:

وللتعرف إلى درجة التتمر المدرسي لدى أفراد العينة، قام الباحث بتطوير مقياس التتمر المدرسي ؛ وذلك بعد الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة والتي وردت في دراسة (بوطورة، 2017) و (مرقة، 2013)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (53) فقرة - ملحق رقم- (أ:1) ، وبعد عرض المقياس على عدد من المحكمين تكون المقياس في صورته النهائية من (37) فقرة.

#### صدق المقياس وثباته :

#### 1.1.4.3 تصحيح المقياس:

تم تصميم مقياس التتمر المدرسي على أساس مقياس (ليكرت الخماسي)، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه السلبي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (دائماً: خمس درجات، وغالباً: وأربع درجات، وأحياناً: ثلاث درجات. ونادراً: درجتين. ومطلقاً: درجة واحدة)، وقد استند الباحث في تفسيره لنتائج الأداة لأسلوب (ليكرت) الذي يحدد درجة استجابة المبحوث على المقياس في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود المقياس، وتتحدد الدرجة بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة، بحيث يستجيب المبحوث على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس رتب. وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة (التتمر المدرسي) وفق قيمة المتوسط الحسابي، فقد تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تم تقسيمه على (4) ؛ للحصول على طول الفئة الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه الدرجة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) ؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي :

جدول (3.3): يوضح طول الخلايا:

الدرجة	الدرجة	الرقم
منخفضة جدا	بين 1 - 1.79	1
منخفضة	بين أكثر من 1.80 - 2.59	2
متوسطة	بين أكثر من 2.60 - 3.39	3
مرتفعة	بين أكثر من 3.40 - 4.19	4
مرتفعة جدا	بين أكثر من 4.20 - 5	5

### 2.1.4.3 صدق المقياس:

للتأكد من صدق مقياس التتمير المدرسي استخدم الباحث طريقتين:

#### أولاً- صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق المقياس بصورته الأولى في الدراسة الحالية بعرضه على تسعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس، وكذلك المهتمين بالبحث العلمي (مرفق قائمة بأسماء المحكمين) -ملحق رقم (ج)-؛ للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملائمة صياغة كل فقرة لغوياً، ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها إذا احتاج الأمر، وهي التي من شأنها أن تجعل المقياس أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس ومقروئيته، باستثناء بعض الفقرات التي تم تعديلها، أو حذفها بناء على ملاحظاتهم، وذلك كما هو مشار إليه في - ملحق رقم- (أ:2) الذي يتضمن مقياس الدراسة بعد التحكيم.

#### ثانياً- صدق البناء:

ومن ناحية أخرى، فقد تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية على عينة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.3)، الذي بين أن قيم معاملات الارتباط للفقرات جميعها مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، وهو ما يشير إلى تمتع الأداة



بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

جدول 4.3 نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات التمر المدرسي مع الدرجة الكلية:

الرقم	قيمة ر	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدالة الإحصائية
1	0.478**	0.000	13	0.568**	0.000	25	0.689**	0.000
2	0.555**	0.000	14	0.502**	0.000	26	0.597**	0.000
3	0.554**	0.000	15	0.655**	0.000	27	0.566**	0.000
4	0.635**	0.000	16	0.500**	0.000	28	0.614**	0.000
5	0.564**	0.000	17	0.519**	0.000	29	0.666**	0.000
6	0.556**	0.000	18	0.559**	0.000	30	0.592**	0.000
7	0.643**	0.000	19	0.636**	0.000	31	0.564**	0.000
8	0.575**	0.000	20	0.665**	0.000	32	0.594**	0.000
9	0.520**	0.000	21	0.654**	0.000	33	0.537**	0.000
10	0.592**	0.000	22	0.493**	0.000	34	0.584**	0.000
11	0.577**	0.000	23	0.608**	0.000	35	0.647**	0.000
12	0.532**	0.000	24	0.541**	0.000	36	0.525**	0.000

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (4.3) أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل

بعد دالة إحصائية، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالٍ، وأنها تشترك معاً في قياس التمر

المدرسي من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

### 3.1.4.3 ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات مقياس التمر المدرسي استخدم الباحث طريقتين:

أولاً- طريقة إعادة الاختبار (العينة الاستطلاعية):

إذ تم التأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test-

Retest)، حيث قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة، وتكونت من

(20) مبحوثاً، منهم (10) ذكور، و(10) إناث من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، ومن ثم أعاد الباحث تطبيق الأداة على العينة نفسها، وذلك بعد مرور أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى ونتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية (\*\*0.562)، عند مستوى دلالة (0.000).

**ثانياً: طريقة (كرونباخ ألفا):** وللتأكد من ثبات مقياس التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تم حساب الثبات بحساب معادلة الثبات (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيمة (ألفا) على الدرجة الكلية للتتمرد المدرسي (94%) معبرة عن درجة عالية جداً من الثبات.

### 2.4.3. مقياس الذكاء العاطفي الوجداني:

وبعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها وفروضها استعان الباحث بمقياس الذكاء العاطفي والوجداني الوارد في دراسة (البطران، 2018) و (الشهري (2009)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (48) فقرة، وتم التعديل على غالبية الفقرات الموجودة لتناسب مع الدراسة الحالية، وكذلك تم حذف الفقرات التي لا تتناسب مع طبيعة الدراسة، وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس (39) فقرة، وذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين، ويتكون المقياس من مجموعة فقرات غالبيتها إيجابية باستثناء الفقرة رقم (17)، أما باقي الفقرات فهي إيجابية. كما ويتكون المقياس من خمسة أبعاد، والجدول (5.3) يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول 5.3 يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء العاطفي الوجداني:

الرقم	الفاعلية	فقرات البعد	عدد الفقرات
-------	----------	-------------	-------------

9	9 - 1	إدارة الانفعالات	البعد الأول
8	17 - 10	التعاطف الوجداني	البعد الثاني
7	24 - 18	الدافعية الذاتية	البعد الثالث
7	31 - 25	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	البعد الرابع
8	39 - 32	التواصل الاجتماعي	البعد الخامس
39	39 - 1	الدرجة الكلية للتمرير المدرسي	

### 1.2.4.3 تصحيح المقياس:

ويتضمن هذا المقياس في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية أي كما يرى نفسه، وقد بنيت الفقرات حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: دائماً: خمس درجات، وغالباً: أربع درجات، وأحياناً: ثلاث درجات. و نادراً: درجتين. ومطلقاً: درجة واحدة). وقد استند الباحث في تفسيره لنتائج الأداة لأسلوب (ليكرت) الذي يحدد درجة المبحوث على المقياس في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود المقياس، وتتحدد الدرجة بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة، بحيث يستجيب المبحوث على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس رتب. وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة (الذكاء العاطفي الوجداني) وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (5-1 = 4)، ثم تم تقسيمه على (4) للحصول على طول الفئة الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه الدرجة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي :

جدول (6.3): يوضح طول الخلايا:

الرقم	الدرجة	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 - 1.79	منخفضة جداً
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 - 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 - 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 - 4.19	مرتفعة

مرتفعة جدا	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 - 5	5
------------	---	---

### 2.2.4.3 صدق المقياس:

وللتأكد من صدق مقياس الذكاء العاطفي الوجداني استخدم الباحث طريقتين:

#### أولاً- صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق المقياس بصورته الأولية في الدراسة الحالية بعرضه على تسعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية وكذلك المهتمين بالبحث العلمي (مرفق قائمة بأسماء المحكمين) -ملحق رقم (ج)- للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي وضعت فيه، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملائمة كل فقرة من فقرات المقياس لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها إذا احتاج الأمر، وهي التي من شأنها أن تجعل المقياس أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس ومقروئيته، باستثناء بعض الفقرات التي تم حذفها أو تعديلها بناء على ملاحظاتهم، وذلك كما هو مشار إليه في - ملحق رقم (ب:2) - الذي يتضمن مقياس الدراسة بعد التحكيم.

#### ثانياً- صدق البناء:

ومن ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية لكل بعد على عينة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (7.3)، والذي بين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات جميعها مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، وما يشير إلى تمتع الأداة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس الذكاء العاطفي الوجداني.

جدول 7.3 نتائج معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط

فقرات الذكاء العاطفي الوجداني مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس:

الدافعية الذاتية			التعاطف الوجداني			إدارة الانفعالات		
الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات
0.000	0.692**	1	0.000	0.728**	1	0.000	0.693**	1
0.000	0.664**	2	0.000	0.693**	2	0.000	0.711**	2
0.000	0.722**	3	0.000	0.719**	3	0.000	0.697**	3
0.000	0.730**	4	0.000	0.742**	4	0.000	0.643**	4
0.000	0.700**	5	0.000	0.683**	5	0.000	0.643**	5
0.000	0.766**	6	0.000	0.509**	6	0.000	0.703**	6
0.000	0.693**	7	0.000	0.690**	7	0.000	0.663**	7
			0.000	0.149**		0.000	0.682**	8
						0.000	0.643**	9
			التواصل الاجتماعي			المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)		
			الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات
			0.000	0.645**	1	0.000	0.726**	1
			0.000	0.696**	2	0.000	0.579**	2
			0.000	0.707**	3	0.000	0.779**	3
			0.000	0.753**	4	0.000	0.732**	4
			0.000	0.717**	5	0.000	0.767**	5
			0.000	0.743**	6	0.000	0.722**	6
			0.000	0.745**	7	0.000	0.732**	7
			0.000	0.686**	8			

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (7.3) إلى أن قيم ارتباط الفقرات جميعها مع الدرجة الكلية

لكل بعد دالة إحصائية، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالٍ، وأنها تشترك معاً في قياس الذكاء

العاطفي الوجداني من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

#### 3.2.4.3 ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات مقياس الذكاء العاطفي والوجداني استخدم الباحث طريقتين:

## أولاً- طريقة الاختبار:

وتم التأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية من خلال طريقة إعادة الاختبار ( Test- Retest)، حيث قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة، وتكونت من (20) مبحوثاً، منهم (10) ذكور، و(10) إناث من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، ومن ثم أعاد الباحث تطبيق الأداة على العينة نفسها، وذلك بعد مرور أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى ونتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية (\*\*0.612) عند مستوى دلالة (0.000).

## ثانياً- طريقة (كرونباخ ألفا):

وللتأكد من ثبات مقياس الذكاء العاطفي الوجداني، قام الباحث بحساب الثبات لمقياس الذكاء العاطفي الوجداني على الدرجة الكلية والأبعاد المكونة لمقياس الذكاء العاطفي الوجداني جميعها، إذ تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة بحساب معادلة الثبات (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (8.3).

جدول (8.3) نتائج معامل ثبات (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة:

الرقم	الفاعلية	عدد الفقرات	قيمة Alpha
البعد الأول	إدارة الانفعالات	9	0.848
البعد الثاني	التعاطف الوجداني	8	0.727
البعد الثالث	الدافعية الذاتية	7	0.831
البعد الرابع	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	7	0.840
	التواصل الاجتماعي	8	0.858
	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني	39	0.950

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات بين (73%) وبين (86%)، بينما بلغت قيمة

(ألفا) على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني (95%) معبرة عن درجة عالية جداً من الثبات.

### 5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات الآتية من أجل تنفيذ الدراسة:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.
- تطوير أداتي الدراسة بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.
- القيام بالإجراءات الفنية ، التي تسمح بتطبيق أداتي الدراسة، وذلك من خلال الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم في منطقة شمال الخليل، للحصول على إحصائيات أعداد طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتوزيع أداتي الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية طبقية.
- تم التأكد من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضها على تسعة محكمين.
- توزيع أداتي الدراسة على العينة، في الفصل الثاني للعام الدراسي (2019م)، وكان كل مقياس مزوداً بالتعليمات والإرشادات الكافية، لتساعدهم على كيفية الإجابة عن الفقرات.
- تم إعطاء المقاييس الصالحة أرقاماً متسلسلة، وإعدادها لإدخالها للحاسوب.
- تم تصحيح المقاييس وتقريغ البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة.
- استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

### 6.3 متغيرات الدراسة

#### 1.6.3 المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):

(الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

#### 2.6.3 المتغير المستقل:

(التنمر المدرسي)

#### 3.6.3 المتغير التابع:

(الذكاء العاطفي الوجداني)

### 7.3 المعالجة الإحصائية

حيث أجرى الباحث المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على مقاييس (التنمر المدرسي، والذكاء العاطفي الوجداني)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية التالية: اختبار (ت) (T, test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one – way anova)، واختبار (توكي) (Tukey)، ومعامل الارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation). كما استخدم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لحساب ثبات الأداة، وذلك بتوظيف الحاسوب ، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).



## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

#### 1.4 نتائج الدراسة

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة، وأهدافها، والتحقق من صحة فرضياتها.

#### 1.4 نتائج الدراسة

##### 1.5.4 نتائج السؤال الرئيس:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات التمر المدرسي وبين متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الأولى:

##### 1.5.1.4 نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات التمر المدرسي وبين متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين التمر المدرسي وبين الذكاء العاطفي الوجداني، وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4) : نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين التمر المدرسي وبين الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل:

م. د (مستوى الدلالة)

م. ت (معامل الارتباط)

المتغير	د. ك. لا تتنمر	إدارة الانفعالات	التعاطف الوجداني	الدافعية الذاتية	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	التواصل الاجتماعي	د. ك. الذكاء العاطفي الوجداني
الدرجة الكلية للتنمر المدرسي	معامل الارتباط	-	-0.410**	-0.356**	-0.365**	-0.383**	-0.417**
	مستوى الدلالة	0.313**	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط		0.756**	0.694**	0.667**	0.632**	0.855**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التعاطف الوجداني	معامل الارتباط			0.681**	0.699**	0.650**	0.861**
	مستوى الدلالة			0.000	0.000	0.000	0.000
الدافعية الذاتية	معامل الارتباط				0.803**	0.691**	0.887**
	مستوى الدلالة				0.000	0.000	0.000
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	معامل الارتباط					0.769**	0.905**
	مستوى الدلالة					0.000	0.000
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط						0.860**
	مستوى الدلالة						0.000
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني	معامل الارتباط						
	مستوى الدلالة						

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

\* دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ .

ويتضح من الجدول (1.4) وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتنمر المدرسي وبين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وأبعاد الذكاء العاطفي الوجداني جميعها، وتظهر النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني و أبعاد الذكاء العاطفي الوجداني جميعها. وتبعاً لوجود علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتنمر المدرسي وبين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني فقد تم رفض الفرضية الصفرية الأولى.

#### 2.1.4. نتائج السؤال الفرعي الأول:

ما مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمستوى التتمر المدرسي بفقراته المختلفة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال

الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات فقرات التتمر المدرسي

والدرجة الكلية:

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أتهم بعض الطلبة بأعمال لم يرتكبوها لكي يكرههم الآخرون.	471	1.54	0.94	30.79	منخفضة جداً
2	أفعل سبباً للتشاجر مع أحد الطلبة الأقل قوة مني وقمت بضربه.	471	1.63	1.02	32.70	منخفضة جداً
3	أقوم عمداً بتخريب أشياء تخص بعض الطلبة.	471	1.21	0.62	24.20	منخفضة جداً
4	أنظر إلى بعض الطلبة عمداً نظرات سخرية واستهزاء.	471	1.66	1.00	33.25	منخفضة جداً
5	أنظر إلى بعض الطلبة نظرات غاضبة كإشارة لتهديدهم.	471	1.73	1.03	34.56	منخفضة جداً
6	أتلظظ على بعض الطلبة بألفاظ بذيئة	471	1.51	0.88	30.11	منخفضة جداً
7	أستعرض قوتي الجسدية أمام الطلبة لتخويفهم مني.	471	1.65	1.12	32.91	منخفضة جداً
8	أمارس سلوكاً عدوانياً خارج المدرسة.	471	1.74	1.06	34.86	منخفضة جداً
9	أسرق أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً.	471	1.14	0.55	22.80	منخفضة جداً
10	أشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات.	471	1.45	0.93	29.00	منخفضة جداً
11	أسعى لطرد أحد الطلبة من المجموعة المتواجد معها.	471	1.51	0.88	30.19	منخفضة جداً
12	أقوم بإزعاج التلاميذ الأصغر مني سناً.	471	1.57	0.98	31.46	منخفضة جداً
13	عادة ما أقاطع الطلبة عمداً في أثناء حديثهم.	471	1.76	0.99	35.16	منخفضة جداً
14	أستخدم القوة ضد أحد الطلبة لأخذ نقوده.	471	1.18	0.68	23.61	منخفضة جداً
15	ألجأ لصفع أحد الطلبة بيدي كوني أرى أنه ضعيف أمامي.	471	1.35	0.82	26.96	منخفضة جداً
16	أخفي عمداً أشياء خاصة بأحد الطلبة لكي يتهمه الآخرون بها.	471	1.27	0.723	25.31	منخفضة جداً
17	أرفض إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من بعض الطلبة.	471	1.34	0.85	26.88	منخفضة جداً
18	لا أصغي إلى أحد الطلبة في أثناء حديثه استهتاراً بحديثه.	471	1.73	1.10	34.56	منخفضة جداً
19	أكشف عمداً الأسرار الشخصية لأحد الطلبة أمام زملاء.	471	1.30	0.74	25.94	منخفضة جداً
20	أفرض رأبي على بعض الطلبة بالقوة.	471	1.73	1.11	34.65	منخفضة جداً
21	اتجاهاتي نحو الطلبة الآخرين هو النبذ والتهميش.	471	1.38	0.87	27.69	منخفضة جداً
22	لا أراعي مشاعر زملائي الطلبة وأحاسيسهم.	471	1.61	1.09	32.10	منخفضة جداً
23	أقوم بمعايرة بعض الطلبة بعيوبهم الجسمية	471	1.27	0.72	25.44	منخفضة جداً

24	أكتب عبارات مسيئة عن الطلاب على الجدران.	471	1.24	0.74	24.80	منخفضة جداً
25	أبعث رسائل تخويف واحتقار لأحد الطلبة.	471	1.33	0.84	26.58	منخفضة جداً
26	أقوم بعمل مقالب في أحد الطلبة ، وأدعي أن طالباً آخر هو من فعلها.	471	1.66	1.09	33.21	منخفضة جداً
27	رفضت عمداً رغبة بعض الطلبة مصادقتي.	471	1.63	1.04	32.70	منخفضة جداً
28	أنشر الشائعات عن بعض زملائي.	471	1.23	0.63	24.50	منخفضة جداً
29	أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب به.	471	1.32	0.76	26.50	منخفضة جداً
30	أتمتع تعطيل مشاركة الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.	471	1.39	0.90	27.81	منخفضة جداً
31	أتجاهل أحد زملائي في الصف إمعاناً في احتقاره.	471	1.51	0.98	30.28	منخفضة جداً
32	أطلق النكات الاستهزائية على بعض زملائي.	471	1.57	0.97	31.42	منخفضة جداً
33	أصرخ بصوت عالٍ لإفزاز التلاميذ.	471	1.63	1.03	32.65	منخفضة جداً
34	أفتعل المبررات للتشاجر مع التلاميذ.	471	1.42	0.92	28.45	منخفضة جداً
35	أشعر بالمتعة عند إلحاق الأذى بالتلاميذ.	471	1.39	0.92	27.86	منخفضة جداً
36	أميل إلى الانتقام من الطلبة الذين يؤذونني.	471	2.42	1.51	48.41	منخفضة
	الدرجة الكلية للتمر المدرسي	471	1.50	0.53	30.01	منخفضة جداً

ويتضح من الجدول (2.4) أن الدرجة الكلية للتمر المدرسي جاءت بدرجة منخفضة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.50) ، ونسبة مئوية مقدارها (30%) ، مع انحراف معياري قدره (0.53). كما تبين أن أكثر فقرات التمر المدرسي انتشاراً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تمثلت في الفقرة رقم (36)، التي تنص على: (أميل إلى الانتقام من الطلبة الذين يؤذونني) بمتوسط حسابي قدره (2.42) ، ونسبة مئوية مقدارها (48.4%) ، معبرة عن درجة منخفضة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (13) ، التي تنص على: (عادة ما أقاطع الطلبة عمداً في أثناء حديثهم) بمتوسط حسابي قدره (1.76)، ونسبة مئوية مقدارها (35.2%)، معبرة عن درجة منخفضة جداً، وجاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (8) ، التي تنص على: (أمارس سلوكاً عدوانياً خارج المدرسة) بمتوسط حسابي قدره (1.74)، ونسبة مئوية مقدارها (34.9%) ، معبرة عن درجة منخفضة جداً كذلك، وجاء في المرتبة الرابعة الفقرات رقم (5)،

18، 20)، التي تنص على: (أفرض رأيي على بعض الطلبة بالقوة، ولا أصغي إلى أحد الطلبة في أثناء حديثه استهتاراً بحديثه، وأنظر إلى بعض الطلبة نظرات غاضبة كإشارة لتهديدهم) بمتوسط حسابي قدره (1.73) ، وبنسبة مئوية مقدارها (34.7%) ، معبرة عن درجة منخفضة جداً لكل منهما، وجاء في المرتبة الخامسة الفقرة رقم (4) ، التي تنص على: (أنظر إلى بعض الطلبة عمداً نظرات سخرية واستهزاء) بمتوسط حسابي قدره (1.66) ، وبنسبة مئوية مقدارها (32.3%) ، معبرة عن درجة منخفضة جداً كذلك، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (9) ، التي تنص على: (اسرق أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً) بمتوسط حسابي قدره (1.14) وبنسبة مئوية مقدارها (22.8%) معبرة عن درجة منخفضة جداً كذلك.

#### 3.1.4 نتائج السؤال الفرعي الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغيرات: (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟ وانبثق عن السؤال الثالث الفرضيات الصفرية (1-5) وفيما يأتي نتائج فحصها:

#### 1.3.1.4. نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول (3.4).

جدول (3.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير الجنس:

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتمر المدرسي	ذكور	261	1.62	5.50	5.679	469	**0.000
	إناث	210	1.35	7.40			

\*\* دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$

ويتبين من الجدول (3.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس لصالح (الذكور)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتمر المدرسي لدى الطلبة (الذكور) (1.62)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الإناث) (1.35)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (5.679) عند مستوى الدلالة (0.000)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية الثانية.

#### 2.3.1.4. نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الصف.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمستوى التمر المدرسي تبعاً لمتغير الصف، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمر المدرسي تبعاً

لمتغير الصف:

المتغير	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للتمر المدرسي	السادس	163	1.56	0.57
	السابع	153	1.48	0.46

0.54	1.46	155	الثامن	
------	------	-----	--------	--

ويتضح من الجدول (4.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل على اختلاف عدد صفوفهم. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، كما هو وارد في الجدول (5.4).

جدول (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)

للفروق في درجات التتمر المدرسي وفقاً للصف:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتتمر المدرسي	بين المجموعات	0.910	2	0.455	1.617	0.200
	داخل المجموعات	131.636	468	0.281		
	المجموع	132.545	470			

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

\* دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ .

ويتضح من الجدول (5.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير الصف، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للتتمر المدرسي (1.617) عند مستوى الدلالة (0.200)، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

#### 3.3.1.4. نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.



وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمر المدرسي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك كما هو واضح في الجدول (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التمر المدرسي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التحصيل الدراسي	المتغير
0.45	1.42	259	ممتاز	الدرجة الكلية للتمر المدرسي
0.51	1.56	169	جيد جداً	
0.89	1.71	30	جيد	
0.81	1.92	13	مقبول	

ويتضح من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل على اختلاف مستويات تحصيلهم المدرسي، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (7.4).

جدول 7.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات التمر المدرسي وفقاً للتحصيل الدراسي:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتمر المدرسي	بين المجموعات	5.982	3	1.994	7.358	0.000**
	داخل المجموعات	126.563	467	0.271		
	المجموع	132.545	470			

\* دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ .

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

ويتضح من الجدول (7.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للتتمرد المدرسي (0.677) عند مستوى الدلالة (0.510)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبار (توكي) (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي:

المتغير	التحصيل الدراسي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
الدرجة الكلية للتتمرد المدرسي	ممتاز		$-0.14218^*$	$-0.28949^*$	$-0.50609^*$
	جيد جداً			$-0.14731$	$-0.36391$
	جيد				$-0.21660$
	مقبول				

ويتضح من الجدول (8.4) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق في درجات التتمرد المدرسي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي أن الفروق كانت بين المبحوثين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (ممتاز)، وبين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (جيد جداً، جيد، مقبول) لصالح المبحوثين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (جيد جداً، جيد، مقبول)، وتبعاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الرابعة.

#### 4.3.1.4. نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب:

المتغير	مستوى تعليم الأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتتمرد المدرسي	ثانوي فأقل	267	1.51	0.53	0.496	469	0.620
	جامعي فأعلى	204	1.49	0.54			

دالة إحصائية عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ). \*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى ( $0.01 \geq \alpha$ ).

يتبين من الجدول (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتتمرد المدرسي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ثانوي فأقل) (1.51)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (جامعي فأعلى) (1.49)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.496) عند مستوى الدلالة (0.620)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية الخامسة.

#### 5.3.1.4. نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

وللتحقق من صحة الفرضية السادسة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعا لمتغير مستوى تعليم الأم:

المتغير	مستوى تعليم الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتتمر المدرسي	ثانوي فأقل	212	1.54	0.57	1.386	469	0.166
	جامعي فأعلى	259	1.47	0.50			

دالة إحصائياً عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ). \*\* دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ( $\alpha$ )

( $0.01 \geq$ ).

ويتبين من الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتتمر المدرسي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (ثانوي فأقل) (1.54)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (جامعي فأعلى) (1.47)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.469) عند مستوى الدلالة (0.166)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية السادسة.

#### 4.1.4. نتائج السؤال الفرعي الثالث:

ما مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي الوجداني بأبعاده المختلفة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول (11.4).

جدول ( 11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد الذكاء العاطفي الوجداني:

الدرجة	الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد	البعد
مرتفعة	الثالث	80.55	0.82	4.03	471	إدارة الانفعالات	البعد الأول
مرتفعة	الرابع	77.73	0.77	3.89	471	التعاطف الوجداني	البعد الثاني
مرتفعة	الأول	82.63	0.83	4.13	471	الدافعية الذاتية	البعد الثالث
مرتفعة	الثالث مكرر	80.63	0.87	4.03	471	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	البعد الرابع
مرتفعة	الثاني	81.40	0.85	4.07	471	التواصل الاجتماعي	البعد الخامس
مرتفعة		80.59	0.72	4.03	471	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني	

ويتضح من الجدول (11.4) أن الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.03)، ونسبة مئوية مقدارها (80.6%)، مع انحراف معياري قدره (0.72). كما تم تبين أن أهم أبعاد الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تمثلت في بعد (الدافعية الذاتية) بمتوسط حسابي قدره (4.13)، ونسبة مئوية مقدارها (82.6%) معبرة عن درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية بعد (التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي قدره (4.07) ونسبة مئوية مقدارها (81.4%) معبرة عن درجة

مرتفعة، وجاء في المرتبة الثالثة البعدين: (إدارة الانفعالات، والمعرفة الانفعالية (الوعي بالذات))  
بمتوسط حسابي قدره (4.03)، ونسبة مئوية مقدارها (80.6%)، معبرة عن درجة مرتفعة كذلك،  
في حين جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد (التعاطف الوجداني) بمتوسط حسابي قدره (3.89)  
، ونسبة مئوية مقدارها (77.7%) ، معبرة عن درجة مرتفعة كذلك.

#### 5.1.4 نتائج السؤال الفرعي الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء  
العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى  
لمتغيرات: (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى  
التعليمي للأم)؟

وانبثق عن السؤال الخامس الفرضيات الصفرية (7-11) وفيما يأتي نتائج فحصها:

#### 1.5.1.4. نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء  
العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير  
الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية السابعة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما  
هو واضح في الجدول (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء  
العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعا لمتغير  
الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات	الدلالة
---------	-------	-------	---------	----------	--------	-------	---------

الإحصائية	الحرية	المحسوبة	المعياري	الحسابي			
0.000**	469	-2.865	0.79	3.93	261	ذكور	إدارة الانفعالات
			0.85	4.15	210	إناث	
0.000**	469	-5.999	0.75	3.70	261	ذكور	التعاطف الوجداني
			0.73	4.11	210	إناث	
0.000**	469	-4.541	0.83	3.98	261	ذكور	الدافعية الذاتية
			0.80	4.32	210	إناث	
0.000**	469	-3.534	0.89	3.91	261	ذكور	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)
			0.82	4.19	210	إناث	
0.000**	469	-3.724	0.87	3.94	261	ذكور	التواصل الاجتماعي
			0.80	4.23	210	إناث	
0.000**	469	-4.698	0.72	3.89	261	ذكور	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
			0.69	4.20	210	إناث	

دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ . \*\* دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

ويتبين من الجدول (12.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى لصالح (الإناث)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة (الذكور)، (3.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الإناث) (4.20)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-4.698) عند مستوى الدلالة (0.000)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية السابعة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى.

#### 2.5.1.4. نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الصف:

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي الوجداني تبعاً لمتغير الصف، وذلك كما هو واضح في الجدول (13.4).

جدول ( 13.4 ) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي الوجداني تبعاً لمتغير الصف:

المتغير	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة الانفعالات	السادس	163	3.99	0.93
	السابع	153	4.09	0.82
	الثامن	155	4.01	0.70
التعاطف الوجداني	السادس	163	3.83	0.82
	السابع	153	3.90	0.72
	الثامن	155	3.94	0.76
الدافعية الذاتية	السادس	163	4.19	0.88
	السابع	153	4.09	0.80
	الثامن	155	4.11	0.80
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	السادس	163	4.04	0.94
	السابع	153	3.99	0.84



0.83	4.07	155	الثامن	
0.85	4.14	163	السادس	التواصل الاجتماعي
0.83	4.03	153	السابع	
0.86	4.04	155	الثامن	
0.77	4.04	163	السادس	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
0.72	4.02	153	السابع	
0.69	4.03	155	الثامن	

ويتضح من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل على اختلاف صفوفهم. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)

للفروق في درجات الذكاء العاطفي الوجداني وفقاً للصف:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	0.827	2	0.413	0.609	0.544
	داخل المجموعات	317.709	468	0.679		
	المجموع	318.536	470			
التعاطف الوجداني	بين المجموعات	1.026	2	0.513	0.870	0.420
	داخل المجموعات	275.910	468	0.590		
	المجموع	276.936	470			
الدافعية الذاتية	بين المجموعات	0.955	2	0.478	0.687	0.503
	داخل المجموعات	325.349	468	0.695		
	المجموع	326.305	470			
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	بين المجموعات	0.530	2	0.265	0.348	0.706
	داخل المجموعات	356.063	468	0.761		

			470	356.593	المجموع	
0.401	0.916	0.661	2	1.322	بين المجموعات	التواصل الاجتماعي
		0.722	468	337.678	داخل المجموعات	
			470	339.000	المجموع	
0.966	0.035	0.018	2	0.037	بين المجموعات	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
		0.527	468	246.699	داخل المجموعات	
			470	246.736	المجموع	

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

\* دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ .

ويتضح من الجدول (14.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، تبعاً لمتغير الصف على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني ( $0.035$ ) عند مستوى الدلالة ( $0.966$ )، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثامنة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى.

#### 3.5.1.4. نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية التاسعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي الوجداني تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك كما هو واضح في

الجدول (15.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي الوجداني

تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التحصيل الدراسي	المتغير
0.77	4.18	259	ممتاز	إدارة الانفعالات
0.79	3.93	169	جيد جداً	
1.02	3.47	30	جيد	
0.94	3.47	13	مقبول	
0.71	4.04	259	ممتاز	التعاطف الوجداني
0.73	3.77	169	جيد جداً	
0.97774	3.41	30	جيد	
0.96	3.38	13	مقبول	
0.75	4.33	259	ممتاز	الدافعية الذاتية
0.78	3.98	169	جيد جداً	
1.11	3.60	30	جيد	
0.92	3.26	13	مقبول	
0.74	4.24	259	ممتاز	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)
0.88	3.88	169	جيد جداً	
1.15	3.40	30	جيد	
1.02	3.34	13	مقبول	
0.73	4.27	259	ممتاز	التواصل الاجتماعي
0.85	3.93	169	جيد جداً	
1.15	3.41	30	جيد	

0.98	3.50	13	مقبول	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
0.64	4.21	259	ممتاز	
0.69	3.90	169	جيد جداً	
0.91	3.46	30	جيد	
0.88	3.39	13	مقبول	

ويتضح من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل على اختلاف مستويات تحصيلهم الدراسية، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ، كما هو وارد في الجدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)

للفروق في درجات الذكاء العاطفي الوجداني وفقاً للتحصيل الدراسي:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	21.293	3	7.098	11.151	0.000**
	داخل المجموعات	297.243	467	0.636		
	المجموع	318.536	470			
التعاطف الوجداني	بين المجموعات	18.953	3	6.318	11.436	0.000**
	داخل المجموعات	257.983	467	0.552		
	المجموع	276.936	470			
الدافعية الذاتية	بين المجموعات	32.618	3	10.873	17.289	0.000**
	داخل المجموعات	293.687	467	0.629		
	المجموع	326.305	470			
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	بين المجموعات	33.090	3	11.030	15.922	0.000**
	داخل المجموعات	323.503	467	0.693		
	المجموع	356.593	470			

0.000**	15.328	10.130	3	30.389	بين المجموعات	التواصل الاجتماعي
		0.661	467	308.612	داخل المجموعات	
			470	339.000	المجموع	
0.000**	18.909	8.908	3	26.725	بين المجموعات	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
		0.471	467	220.010	داخل المجموعات	
			470	246.736	المجموع	

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

\* دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$

ويتضح من الجدول (16.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل ، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني (18.909)، عند مستوى الدلالة (0.000)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبار (توكي) (Tukey)، وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (17.4).

جدول (17.4) نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي :

المتغير	التحصيل الدراسي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
إدارة الانفعالات	ممتاز		0.25679*	0.71040*	0.71438*
	جيد جداً			0.45361*	0.45759*
	جيد				0.00399
التعاطف الوجداني	مقبول				
	ممتاز		0.27591*	0.63190*	0.66940*
	جيد جداً			0.35599*	0.39349

0.03750				جيد	
				مقبول	
1.06996*	0.73370*	0.35145*		ممتاز	الدافعية الذاتية
0.71851*	0.38225*			جيد جداً	
0.33626				جيد	
				مقبول	
				مقبول	
0.89817*	0.83407*	0.36056*		ممتاز	المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)
0.53762*	0.47351*			جيد جداً	
0.06410				جيد	
				مقبول	
				مقبول	
0.76496*	0.85663*	0.33227*		ممتاز	التواصل الاجتماعي
0.43269*	0.52436*			جيد جداً	
-				جيد	
0.09167				جيد	
				مقبول	
0.82338*	0.75334*	0.31540*		ممتاز	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
0.50798*	0.43794*			جيد جداً	
0.07004				جيد	
				جيد	
				مقبول	

ويتضح من الجدول (17.4) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق في درجات الذكاء العاطفي الوجداني تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي أن الفروق كانت بين المبحوثين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (ممتاز)، وبين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (جيد جداً، جيد، مقبول) لصالح المبحوثين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (ممتاز)، كما كانت بين المبحوثين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (جيد جداً)، وبين

الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (جيد، مقبول) لصالح المبحوثين الذين مستوى تحصيلهم الدراسي (جيد جداً)، وتبعاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية التاسعة.

#### 4.5.1.4. نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول (18.4).

جدول (18.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب.

المتغير	مستوى تعليم الأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة الانفعالات	ثانوي فأقل	267	3.94	0.87	-2.688	469	0.007**
	جامعي فأعلى	204	4.14	0.74			
التعاطف الوجداني	ثانوي فأقل	267	3.83	0.82	-1.683	469	0.093
	جامعي فأعلى	204	3.95	0.69			
الدافعية الذاتية	ثانوي فأقل	267	4.04	0.91	-2.834	469	0.005**
	جامعي فأعلى	204	4.25	0.70			
المعرفة	ثانوي فأقل	267	3.94	0.95	-2.530	469	0.012**

			0.74	4.15	204	جامعي فأعلى	الانفعالية (الوعي بالذات)
0.048*	469	-1.986	0.90	4.00	267	ثانوي فأقل	التواصل الاجتماعي
			0.76	4.16	204	جامعي فأعلى	
0.007**	469	-2.697	0.79	3.95	267	ثانوي فأقل	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني
			0.62	4.13	204	جامعي فأعلى	

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ .

ويتبين من الجدول (18.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي والوجداني لصالح (جامعي فأعلى) على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعد (التعاطف الوجداني) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ثانوي فأقل) (3.95)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (جامعي فأعلى) (4.13)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-2.697) عند مستوى الدلالة (0.007)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية العاشرة.

#### 5.5.1.4. نتائج الفرضية الحادية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة،

كما هو واضح في الجدول (19.4).



جدول (19.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء

العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير

مستوى تعليم الأم.

المتغير	مستوى تعليم الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة الانفعالات	ثانوي فأقل	212	3.98	0.82	-1.216	469	0.225
	جامعي فأعلى	259	4.07	0.82			
التعاطف الوجداني	ثانوي فأقل	212	3.85	0.80	-0.887	469	0.376
	جامعي فأعلى	259	3.92	0.74			
الدافعية الذاتية	ثانوي فأقل	212	4.04	0.91	-2.182	469	0.030*
	جامعي فأعلى	259	4.21	0.76			
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	ثانوي فأقل	212	3.93	0.93	-2.363	469	0.019*
	جامعي فأعلى	259	4.12	0.82			
التواصل الاجتماعي	ثانوي فأقل	212	3.97	0.92	-2.367	469	0.018*
	جامعي فأعلى	259	4.15	0.78			
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني	ثانوي فأقل	212	3.95	0.77	-2.089	469	0.037*
	جامعي فأعلى	259	4.09	0.68			

\*\* دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ .

دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ .

ويتبين من الجدول (19.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي

والوجداني لصالح (جامعي فأعلى) على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى ، باستثناء بعدي

(إدارة الانفعالات، والتعاطف الوجداني) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال

الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء

العاطفي الوجداني لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (ثانوي فأقل) (3.95)، بينما بلغ

المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (جامعي فأعلى) (4.09)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-2.089) عند مستوى الدلالة (0.037)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

## الفصل الخامس

### مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

2.5 التوصيات

## الفصل الخامس

### 1.5 مناقشة نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التتمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني، لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، وفيما يأتي تفسيرُ للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في الفصل السابق.

سؤال الدراسة الرئيس: هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التتمر المدرسي

وبين الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الفرضية الصفرية الأولى:

تفسير نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات التتمر

المدرسي وبين متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في

مدارس شمال الخليل.

وتبين من نتائج السؤال الأول وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية

للتتمر المدرسي وبين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني و أبعاده كافة حيث بلغ معامل

الارتباط بين التتمر المدرسي والذكاء العاطفي الوجداني (  $-0,417$  )، وهي علاقة ذات دلالة

إحصائية عالية، كما أن قيم معاملات الارتباط بين التتمر المدرسي و أبعاد الذكاء العاطفي

الوجداني كافة دالة إحصائياً ، مما يعزز العلاقة بين التتمر المدرسي والذكاء العاطفي الوجداني

بشكل عام، فالعلاقة هنا علاقة ارتباطية سلبية، بمعنى أن انخفاض مستوى التتمر المدرسي

يقابله ارتفاع في مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس

شمال الخليل. وتبعاً لوجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتمر المدرسي وبين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني فقد تم رفض الفرضية الصفرية الأولى.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Peaché. A. & et al , 2017) ، و (Alexandra 2017) التي أشارت بأن هناك علاقة دالة بين درجات الذكاء العاطفي والتمر المدرسي، حيث أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي قل مستوى التمر، وبالعكس وأشارت إلى أن القدرة على التعامل مع الضغوط والمهارات الشخصية (وهي من الأبعاد المهمة للذكاء العاطفي) مهمة في التنبؤ بالتمر، ودراسة و (Lomas & Stough,2011) ، حيث بينت نتائجها أن أبعاد الذكاء العاطفي في فهم مشاعر الآخرين ترتبط سلباً بسلوك التمر، وإن أبعاد الذكاء العاطفي في ضبط المشاعر الذاتية وفهمها يمكنها التنبؤ باحتمالية تعرض المراهقين للتمر، كما تتفق مع نتائج دراسة (الصلاعين،2015) ، التي أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب الذين يمارسون التمر، مقارنة مع غير المتممرين وأن النقص في الذكاء العاطفي لدى هذه الفئة (المتممرين) له دورٌ بارزٌ في تشكيل سلوك التمر لديهم، كما تتفق مع نتائج دراسة (M.Gagnon,2012) حيث بينت نتائجها أن المتممرين يفتقرون للتعاطف وضبط المشاعر، وهي من أبعاد الذكاء العاطفي ، ودراسة (Lang.J,2018) حيث أشارت إلى أن الطلاب المتممرين في المجموعة التجريبية تلقوا برنامجاً تدريبياً للذكاء العاطفي، وأظهرت النتائج أن تنظيم العواطف والانفعالات غير السارة والتعاطف (وهي من أبعاد الذكاء العاطفي المهمة) لدى العينة التجريبية والعينة الضابطة قد تحسن.

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكاء العاطفي الوجداني يلعب دوراً مهماً في مستويات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، وبشكل عام فإن الطلبة الأكثر ذكاءً

في الجانب العاطفي الوجداني كان مستوى التمر المدرسي عندهم منخفضاً جداً، وهذا ما أشار (الصلايين،2015)، وعليه فإن الذكاء العاطفي الوجداني يلعب دوراً إيجابياً في الحد من التمر المدرسي ، حيث إنه يمكن الطالب من فهم ذاته وفهم زملائه ومعلميه ويمكنه من التواصل والتفاعل معهم بشكل إيجابي ، مما يقلل نسبة حدوث التمر بشكل جماعي مع أنّ هناك إشارات بأن بعض الحالات تعاني من تتمر، ولكن المتوسطات العامة غير دالة.

**السؤال الفرعي الأول: ما مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟**

حيث تبين أن الدرجة الكلية للتمر المدرسي جاءت بدرجة منخفضة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1,50)، وبنسبة مئوية مقدارها (30%) ، مع انحراف معياري قدره (0,53)، كما تبين أن أكثر فقرات التمر المدرسي انتشراً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تمثلت في الفقرة رقم (36) ، التي تنص على : (أميل إلى الانتقام من الطلبة الذين يؤذونني) بمتوسط حسابي قدره (2,42) ، وبنسبة مئوية مقدارها (48,4%) ، معبرة عن درجة منخفضة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (9)، التي تنص على: (اسرق أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً) بمتوسط حسابي قدره (1,14) ، وبنسبة مئوية مقدارها (22,8%) ، معبرة عن درجة منخفضة جداً كذلك.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (مقراني،2018) ، التي أشارت إلى أن مستوى التمر منخفض وغير دال، ودراسة (Peaché. A. & et al , 2017) ، حيث أظهرت النتائج أن انتشار التمر كان بنسبة 3.0% فقط ، وهي نسبة منخفضة، وبذلك يكون التمر المدرسي ليس ظاهرة اجتماعية ممارسة بالفعل بشكل جماعي ، ولكن موجودة بشكل فردي عند بعض الطلبة

المعنفين، وربما تقتصر أشكال التنمر على الاعتداء الجسدي أكثر من غيره من الأشكال الأخرى، خاصة عند الذكور.

ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحث بالدور المهم والفعال الذي تقوم به المدرسة ، لتوفير مناخ مدرسي آمن وإيجابي للطلبة ؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتعزيز الأداء الأكاديمي للطلبة ، وذلك من خلال تعليم الطلبة بعض الأسس والمبادئ الأساسية: كالأدب، واحترام الآخرين ؛ ليمسكوا بها، بالإضافة إلى دور المدرسة في مراقبة سلوكيات الطلبة داخل المدرسة وتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تصدر عنهم. كما يمكن تفسير ذلك بالدور المهم الذي تقوم به الأسرة في تنشئة الطفل منذ صغره تنشئة سوية، تقوم على الحب وعدم إيذاء غيرهم واحترام الآخرين.

**السؤال الفرعي الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغيرات: (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟

وانبثق عن السؤال الثالث الفرضيات الصفرية (2-6):

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ويتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس لصالح (الذكور)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتتمر المدرسي لدى الطلبة (الذكور) (1,62)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الإناث) (1,35) ، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية الثانية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العباسي، 2011) و (حسون، 2016) و (مرقة، 2013) و (Jaradat,2017) ، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التتمر بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وأشارت أن الذكور أكثر تورطاً في التتمر من الإناث، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Thornberg & Knutsen ,2011) التي بينت نتائجها أن الطلاب الذكور أكثر تنمراً من الإناث .

ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (مقراني، 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في مستويات التتمر تبعاً للجنس.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طبيعة الجسم القوية والتنشئة الاجتماعية التي تشجع الفتى على الظهور بالقوة والسيطرة ، بعكس الفتاة التي يطلب منها أن تكون أكثر أدبا وطاعة، بعيدة عن العنف والمشكلات السلوكية، كما ويرجع إلى القبول الاجتماعي والتسامح مع الذكور، الذي يعطيهم الحرية في التعبير عن مشاعرهم بعنف، ولكن هذا لا يعني أن الإناث لا يمارسن التتمر؛ فهن يمارسنه بشكل غير مباشر، مثل: المقاطعة، والإقصاء، ونشر الشائعات، والتحقير بالألفاظ، فالتمر الجسدي أعلى انتشاراً بين الذكور، بينما التتمر اللفظي أعلى بين الإناث.



### تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الصف.

وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير الصف، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للتنمر المدرسي (1,617) عند مستوى الدلالة (0,200) ، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الضلاعين، 2015) ، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق في مستويات التنمر المدرسي تعزى لمتغير الصف ، ولصالح الصف التاسع.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب المرحلة الأساسية العليا: (السادس، والسابع، والثامن) لهم خصائص عمرية تجمعهم (12-15 سنة) ، تهتم بنفس المتطلبات ، ويشتركون بنفس السمات والخصائص النفسية والاجتماعية ، وجميعهم يمرون بنفس المرحلة ، وهي مرحلة المراهقة المبكرة ، التي تمثل الصراع بين الطفولة واكتمال النمو، لذلك لا يوجد فروق في متوسطات التنمر المدرسي لديهم.

### تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

وتبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للتتمر المدرسي (0,677) ، عند مستوى الدلالة (0,510).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مرقة،2013) ، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التتمر المدرسي ، تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ، حيث بينت النتائج أن هناك فروقاً في ممارسة أشكال التتمر لصالح الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، فكلما قل مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب زادت درجة ممارسته لأشكال التتمر، كما تتفق مع نتائج دراسة (Kowalski, & Limber,2013) ، التي بينت وجود تأثير كبير للتتمر المدرسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ، فكلما زادت درجة التتمر انخفضت دافعية الإنجاز، وبالتالي التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وبالعكس.

ويمكن تفسير ارتفاع مستويات التتمر المدرسي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع بأن الطالب ذا التحصيل الدراسي المرتفع يمتلك القدرة على ضبط الذات ، ولديه ثقة بالنفس وقدرة على تنظيم الذات وضبطها من أجل استثمار الوقت للدراسة ، ومن المنظور الاجتماعي فإن الطالب ذا التحصيل المرتفع موسوم بالأخلاق والأدب، ويحسب عواقب الأمور جيداً، لذلك فهو لا يجرؤ على القيام بأية سلوكيات عدوانية أو تنمرية لأنه سيواجه اللوم من قبل معلميه ، أما الطالب ذو التحصيل الدراسي المنخفض فله تساهل في معظم الأمور ، ويفتقر للثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز كما أنه يتسم بالعدوانية والسلبية ،

ويكبت مشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعيف أمام زملائه ، ويشعر بالغيرة من الطلبة المتفوقين، مما يجعله يفرغ هذا القهر عن طريق سلوكيات تنمرية تجاه أقرانه.

#### تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتنمر المدرسي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ثانوي فأقل) (1,51) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (جامعي فأعلى) (1,49) ، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0,496) عند مستوى الدلالة (0,620)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية الخامسة.

وعلى حد علم الباحث فإن هذا المتغير لم تتناوله دراسات سابقة، وتعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت هذا المتغير مع النتائج، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنمر المدرسي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الآباء ذوي التعليم الجامعي فأعلى والآباء ذوي التعليم الثانوي فأقل جميعهم يمثلون قدوة حسنة لأبنائهم في حب غيرهم واحترامهم ، وعدم الإيذاء، ويقومون بمتابعة سلوكيات أبنائهم، ولا يقومون فقط بتلبية احتياجاتهم المادية بل يتابعونهم تربوياً ، ويقومون

سلوكياتهم ، ويهتمون بتربيتهم تربية سليمة بعيدة عن العنف والعدوان، ولديهم وعي بتأثير الآباء على سلوكياتهم، ولا يشجعونهم على رد العنف بالعنف، لذلك لا يوجد فروق في متوسطات التمر المدرسي تعزى لمستوى تعليم الأب.

#### تفسير نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل ، تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتمر المدرسي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (ثانوي فأقل) (1,54)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (جامعي فأعلى) (1.47)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0,496)، عند مستوى الدلالة (0,166). وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية السادسة.

وعلى حد علم الباحث فإن هذا المتغير لم تتناوله دراسات سابقة، وتعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت هذا المتغير مع النتائج ، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التمر المدرسي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الجامعي فأكثر وذوات المستوى الثانوي فأقل جميعهن لديهن وعي بضرورة الاهتمام بالأبناء ومتابعتهم في البيت وفي المدرسة وفي كل

التجمعات، ومراقبة سلوكيات الأبناء وتعديلها وتقويمها ، والمتابعة والتواصل مع المدرسة لمعرفة سير سلوكهم ، كما أن الوعي لدى الأمهات والآباء والمعاملة الحسنة داخل الأسرة وعدم وجود مظاهر للعنف والقسوة بين الأهل ، وتربية الأبناء على معان سامية ، مثل: كراهية الظلم ، وحب الآخرين واحترامهم ، كل ذلك له أثر في انخفاض السلوكيات العدوانية لدى الأبناء .

#### تفسير نتائج السؤال الرابع:

ما مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل؟

وتبين من النتائج أن الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4,03) ، وبنسبة مئوية مقدارها (80,6%) ، مع انحراف معياري قدره (0,72)، كما تبين أن أهم أبعاد الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تمثلت في بعد (الدافعية الذاتية) ، بمتوسط حسابي قدره (4,13) ، وبنسبة مئوية مقدارها (82,6%) ، معبرة عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد (التعاطف الوجداني) بمتوسط حسابي قدره (3,89) وبنسبة مئوية مقدارها (7,77%) ، معبرة عن درجة مرتفعة كذلك.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمد،2016) و (الصباحين،2014) اللتين أشارتا إلى وجود مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي لدى عينة الدراسة، ودراسة (الأسطل،2010) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة وبنسبة (69.03%)، ودراسة (علوان والنواجحة، 2013) التي أشارت إلى ارتفاع في درجات الذكاء العاطفي بنسبة (71.86%)، وأن أفراد العينة يتمتعون بقدرات عالية من الذكاء العاطفي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الضلاعين،2015) ، التي أشارت إلى مستوى منخفض من الذكاء العاطفي لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة البيئة المدرسية في مدارس شمال الخليل هي بيئة إيجابية ، يسودها التعاطف والحوار والتواصل الاجتماعي بين مختلف الأطراف، مما يمنح الطلبة القدرة على التعبير عن مشاعرهم، والتواصل مع الآخرين، وأن المدرسة تعمل بشكل منظم على مساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم العاطفية والاجتماعية ، وأن الذكاء العاطفي الوجداني ذو صلة بطبيعة تعامل الطلبة في الحياة بشكل عام، وفي المدرسة بشكل خاص، ويتعلق بالتنظيم الذاتي وقدرة الطلبة على إدراك انفعالاتهم وإدراك مشاعر الآخرين، وإدارة الاتصالات التي تمكن الطلبة من النجاح .

ووفقا لذلك فإن الطلبة الأذكى عاطفيا ووجدانيا هم أكثر قدرة على إدراك انفعالاتهم وضبطها وتنظيمها، وإدراك انفعالات الآخرين ومشاعرهم وردود أفعالهم، وأن لديهم القدرة على التواصل ومناقشة مشاعرهم والقدرة على تكوين الصداقات، ولديهم أهدافهم الخاصة التي يسعون لإنجازها بأفضل الطرق، لذلك فهم أكثر قدرة على الإنجاز في المجال الأكاديمي، والنجاح في المدرسة وفي الحياة بشكل عام.

وأن انخفاض مستوى الذكاء العاطفي يجلب للطلبة الشعور السلبي: كالخوف، والغضب ، والعدوانية وهذا يؤدي إلى استهلاك طاقة الأفراد وانخفاض الروح المعنوية، ويجعلهم غير متعاونين مع الآخرين، وكبت الانفعالات يؤدي إلى عدم السيطرة والعدوانية.

ويشير هذا إلى أن طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل يمتلكون مهارات الذكاء العاطفي الوجداني المتمثلة: في إدارة الانفعالات، والتعاطف الوجداني، والدافعية الذاتية، والوعي بالذات، ومهارات التواصل الاجتماعي.

تفسير نتائج السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغيرات: (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟

وانبثق عن السؤال الخامس الفرضيات الصفرية (7-11) وفيما يأتي تفسير نتائجها:

تفسير نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الجنس.

وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى لصالح (الإناث)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة (الذكور) (3,89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الإناث) (4,20)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة ( -4,698) عند مستوى

الدلالة (0,000)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية السابعة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة مستوى التمر وعلاقته بالجنس ، حيث إن الذكور كانوا أكثر درجة في التمر من الإناث، والإناث أكثر ذكاءً عاطفياً من الذكور.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (علوان والنواجحة، 2013) ، التي أشارت إلى وجود فروق في درجات الذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث ترى أن الإناث يمتلكن قدرات عالية من الذكاء العاطفي أكثر من الذكور، تمكنهن من السيطرة على انفعالاتهن وضبطها.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الضلاعين، 2015) و (الدلالة وصوالحة، 2015) و(الأسطل، 2010) ، حيث أشارت إلى وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة (الصبيحيين، 2014) ، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في مستوى الذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه الاختلافات في ضوء اختلاف المقاييس المستخدمة ، واختلاف مجتمعات الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (جولمان، 2000) من أن الإناث ذوات الذكاء العاطفي الوجداني المرتفع يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن، وأنهن اجتماعيات، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ولديهن توازن اجتماعي، ومن السهل لديهن تكوين علاقات جديدة.



ويرى الباحث أن الطالبات أكثر وعياً من الذكور، ولديهن قدرة على مواجهة المشكلات والضغوط النفسية والتعامل معها، والصمود والقدرة على تنظيم انفعالاتهن وضبطها، نتيجة تمتعهن بمرونة عقلية تجعل تصرفاتهن مقبولة اجتماعياً.

#### تفسير نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير الصف.

وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل ، تبعاً لمتغير الصف على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني (0,35) ، عند مستوى الدلالة (0,966) ، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الثامنة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الضلاعين، 2015) ، حيث أشارت إلى وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الصف لصالح الصف العاشر.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا (السادس، والسابع، والثامن) مرتبط بالمرحلة العمرية التي يمرون بها، وهي مرحلة المراهقة

المبكرة، ولا سيما التغيرات الفسيولوجية والنفسية التي تطرأ عليهم، فهذه المرحلة تمثل انتقال الطالب من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، فهي مرحلة إثبات الذات ، فالطلاب في هذه المرحلة يتكون لديهم الوعي بالذات وبالقدرات والمهارات، ويتميزون بالنمو العقلي والإدراك الواعي لذواتهم، ولديهم دافعية ذاتية بحيث يسعون إلى تحقيق أهدافهم والوصول للنجاح، لذلك لا يوجد فروق في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لديهم تعزى لمتغير الصف ، وعليه تم قبول الفرضية الثامنة.

#### تفسير نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني (18,909) ، عند مستوى الدلالة (0,000) لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وبناء على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية التاسعة.

وعلى حد علم الباحث فإن هذا المتغير لم تتناوله دراسات سابقة، وتعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت هذا المتغير، مع أن النتيجة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يدركون أهمية الذكاء وأثره في حياتهم، وذلك من خلال الخطط التي يرسمونها لتحقيق أهدافهم، كما أنه لا بد أن يكون هناك تكامل بين مهارات الذكاء العاطفي ومهارات الذكاء المعرفي لدعم التفوق في الأداء، وهذا يدل على أهمية الذكاء العاطفي إلى جانب الذكاء العقلي للنجاح في الحياة بشكل عام، والمدرسة بشكل خاص، حيث أن الذكاء العقلي لا يكفي وحده ليتمكن الطالب من النجاح.

كما يمكن تفسير اختلاف مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة باختلاف المهارات والقدرات المعرفية التي يمتلكونها، فالطلبة ذو التحصيل الدراسي المرتفع يتميزون بضبط النفس، والقدرة على فهم وإدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ويمتلكون مهارات التواصل مع الآخرين، ويمكنهم التعبير عن مشاعرهم، فهم مستقرون عاطفياً، أما الطلبة ذو التحصيل الدراسي المنخفض فينقصهم القدرة على ضبط النفس والانفعالات، فهم متسرعون، وتنقصهم القدرة على التواصل والتفاعل الإيجابي والقدرة على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم.

#### تفسير نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي والوجداني لصالح (جامعي فأعلى) على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعد (التعاطف

الوجداني) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ثانوي فأقل) (3,95)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (جامعي فأعلى) (4,13)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-2,697) عند مستوى الدلالة (0,007)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية العاشرة.

وعلى حد علم الباحث فإن هذا المتغير لم تتناوله دراسات سابقة ، وتعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت هذا المتغير مع أن النتيجة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكاء العاطفي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي فأكثر أعلى من الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم ثانوي فأقل، ذلك بأنه من الطبيعي أن ازدياد سنوات التعليم يؤثر على تعلم الآباء لأموار معرفية عديدة ، تتراكم في مجالهم المعرفي، ومن بينها: الوعي بعوامل الذكاء العاطفي ، وبأهميته للنجاح في الحياة، فيعمل الآباء على إكساب أبنائهم المهارات الاجتماعية والمعرفية، ويشجعونهم على ضبط النفس ، والتخلي عن الانفعالية السلبية.

كما يعزو ذلك إلى دور الأب في تمثيل قدوة لأبنائه في تصرفاته وتجنب الانفعالات، ومساعدة الأبناء في مواجهة الضغوط والمشكلات التي تعترضهم، لذلك يلعب المستوى التعليمي للآباء دورا مهما في إكساب أبنائهم مهارات الذكاء العاطفي، وأساليب التواصل ، والتأثير الإيجابي، لذا نرى أن هذه النتيجة واقعية ومقبولة.

## تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء العاطفي والوجداني لصالح (جامعي فأعلى) على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعدي : (إدارة الانفعالات، والتعاطف الوجداني) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس شمال الخليل تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (ثانوي فأقل) (3,95)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (جامعي فأعلى) (4,09)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-2,089) عند مستوى الدلالة (0,037)، وبناء عليه رفضت الفرضية الصفرية الحادية عشرة. وعلى حد علم الباحث فإن هذا المتغير لم تتناوله دراسات سابقة، وتعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت هذا المتغير، مع أن النتيجة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

ويرى الباحث أن السبب في ارتفاع مستويات الذكاء العاطفي الوجداني لدى الطلبة الذين تتمتع أمهاتهم بمستوى تعليمي عالٍ إلى أن الأم بطبيعتها وفطرتها تمتلك القدرة على تفهم الآخرين ومعرفة احتياجاتهم، فإذا ارتفع مستواها التعليمي ازدادت قدرتها على فهم الآخرين وإدراكهم ، فارتفع المستوى التعليمي للأم وبالتالي تقدمها في العمر يزيد من قدراتها العاطفية وذكائها العاطفي، لأن المجموع النهائي للذكاء العاطفي يزداد مع تقدم العمر، كما أن الأم المتعلمة تتميز

بالقدرة على فهم مشاعر الآخرين، وضبط المشاعر والانفعالات، والتفكير المنطقي، والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وبالتالي فهي تتقل هذه الخبرات والقدرات وتكسبها لأبنائها، وللتنشئة الأسرية دور مهم في تنمية الذكاء العاطفي لدى الأبناء، فالأم ذات المستوى التعليمي المرتفع تعامل أبنائها بإيجابية وتشجعهم على ضبط الذات، والثقة بالنفس، والتواصل والتعاطف مع الآخرين.

### 3.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. التخطيط لبرامج تدريبية وعلاجية لتنمية الذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المدارس الذكور، بهدف زيادة مستوى الذكاء العاطفي الوجداني لديهم، لان ارتفاع الذكاء العاطفي يقلل من مستويات التتمر المدرسي.
2. ضرورة تضمين مهارات الذكاء العاطفي الوجداني وتدريبها ضمن المناهج الدراسية للطلبة
3. توعية الأسرة الفلسطينية عن طريق الإعلام واجتماعات مجالس أولياء الأمور والمعلمين بالأساليب التربوية الصحيحة لتنشئة الطفل تنشئة سوية بعيدة عن العنف والعدوان.
4. التأكيد على دور وزارة التربية والتعليم في وضع برامج وقائية لمنع انتشار سلوك التتمر في المدارس.
5. عمل ندوات ومحاضرات تثقيفية للطلبة تدور حول مفهوم الذكاء العاطفي الوجداني
6. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في التتمر وفي الذكاء العاطفي الوجداني في ضوء متغيرات أخرى

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو عفش، إيناس شحثة. (2011). أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدرء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو غزال، معاوية (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 5(2): 89-114، عمان.
- أبو الفتوح، محمد كمال. (2010). سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية. دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، عاصم عبد المجيد. (2017). التتمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 8(6): 451-475، السعودية.
- الأسطل، مصطفى رشاد (2013). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بطران، علي موسى. (2018). الذكاء العاطفي الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى عينة من الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة الخليل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.
- بهنساوي، أحمد فكري، حسن، رمضان علي. (2015). التتمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد ، (17): 1- 40 ، مصر.



- جويخ، عائشة .(2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني دراسة على  
معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة  
الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- حسون، سناء لطيف. (2016). دراسة مقارنة في التتمر الإلكتروني لدى طلبة  
المراحل (المتوسطة والإعدادية والجامعية)، مجلة كلية التربية، الجامعة  
المستنصرية، (4): 223 - 250.
- الحطمانى، سلوى . (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الزوجي، مركز  
الكتاب الأكاديمي.الأردن.
- حمد ، نهى عبد الرحمن توفيق. (2016) . علاقة الذكاء العاطفي بجودة القرارات  
الإدارية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة ،(رسالة ماجستير  
غير منشورة) ، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية ، جامعة الأزهر ، غزة،فلسطين.
- خالد، فاطمة مسعود .(2016).العلاقة بين الذكاء الوجداني والقلق الاجتماعي لدى  
طلبة الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، (18) : 511 - 530.
- خوج، حنان أسعد. (2011) . التتمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى  
تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية،مجلة العلوم التربوية  
والنفسية،13 ( 4 ) : 187 - 218.
- الدسوقي، مجدي محمد .(2016) . مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين ،  
دار جوانا للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر.
- الدالعة، ، أنور مصطفى سليمان، الصوالحة ، محمد أحمد. (2015). الذكاء  
الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض

المتغيرات ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية،  
3(12): 13- 38، الأردن.

• رابح، أنس الطيب.(2011). الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية  
الخرطوم، المجلة العربية لتطوير التفوق، 2(3): 58-72.

• الرواشدة، علاء . ( 2011 ) . اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرس، أبحاث  
اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 27(2) : 1649- 1684 ،  
اليرموك، الأردن.

• السمدوني، السيد إبراهيم. (2007). الذكاء الوجداني ، دار الفكر للطباعة والنشر  
والتوزيع، دمشق، سوريا .

• سمايلي ،محمود،بن عمارة ،سعيدة . (2018) . الذكاء الوجداني: مفهومه، نماذجه،  
وتطبيقاته في الوسط المدرسي. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية.  
9(3): 282-306.

• سوليفان، كيث؛ وكلاي، ماري؛ وسوليفان، جيني(2007). سلوك المشاغبة في  
المدارس الثانوية. ترجمة طه حسين .دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

• شطيبي،فاطمة الزهراء . (2014). واقع التمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم  
المتوسط : دراسة ميدانية، دراسات نفسية- مركز البصرة للبحوث والاستشارات  
والخدمات التعليمية.الجزائر، (11) : 71: 104 .

• الصباحيين،علي موسى (2014) . مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشد الطلابي في  
مدارس مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية لتطوير التفوق،  
7(12): 95-120.

- الصبيحيين ،علي موسى،القضاة ، محمد فرحان. (2013). كتاب سلوك التمر لدى المراهقين (مفهومه- أسبابه- علاجه)، ط (1)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض، السعودية.
- الصوفي ،أسامة،المالكي ، فاطمة . (2012) . التمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، (35): 140-188.
- الضلاعين،معتز دحيلان .(2015) . مستوى الذكاء الانفعالي والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتميزين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الكرك، (رسالة ماجستير غير منشورة) ،جامعة مؤتة، الأردن.
- بوطورة. كمال. (2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.
- العباسي، غسق غازي. (2016). سلوك التمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (50): 88-117.
- عبد الرحيم، محمد عباس. (2017). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (859): 362-383، السعودية.
- عثمان، حباب.(2009) . الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي الفعال مفاهيم وتطبيقات .دار دبيونو للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

- العلوان ،أحمد فلاح (2016). فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 14(4) . عمان، الأردن.
- علوان والنواجحة، نعمات وزهير. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (21)، العدد (1). ص ص : 1-51.
- عمارة، إسلام عبد الحفيظ (2016) التمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (86) : 514-548.
- القاضي، عدنان محمد .(2011). الذكاء العاطفي الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية؛ جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق،3(4): 26- 80.
- قطامي، نايفة، والصرايرة، منى.(2009). الطفل المتميز، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.
- مبارك ،إلياس، باديس ، نور الهدى .(2017). الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهدي أم البواقي، الجزائر.
- مختار،وحيد.(2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجبل الغربي، لبنان.

- مرقة ، رشا منذر. (2013). علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل ،(رسالة ماجستير غير منشورة )، جامعة القدس ، فلسطين.
- مقراني ، مباركة .(2018) . التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر .

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alexandra, Ha. (2017). **Emotional Intelligence and Bullying Victimization: An Exploration Of Gender, Age, and Sub-Types Of Bullying Activities**, Master Research, Faculty of Arts and Science TRENТ UNIVERSITY , Canada.
- Bandura, A. (1973). **Aggression: A Social learning Analysis** .new York Englowood cliffs, N: Prantice hall Series in Social Learning Theory.
- Bar – On , R. (2006). **The Bar – On model of intelligence (ESI)**. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations – Issues in Emotional Intelligence pp 1– 21.
- Castillo. R. & et al . (2013). **Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents**. Journal of adolescence. No (36) . p p – 883:892.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). **Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence**. JAMA psychiatry, 70(4), 419–426 .
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2010). **School–Based Programs to Reduce Bullying and Victimization**. Campbell Systemati Reviews 6(10),40–47.
- Golman, (1995). **Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bautam Books
- Heath, M. A., Dyches, T.T., & Parter, M.A. (2013). **Classroom Bullying prevention, Pre–4 th grade children`s books , lesson plants , and activities** . Santa Barbara , California : Linworth.
- Hines, H. (2011). **Traditional bullying and cyber–bullying: are the impact on self–concept the same?**, Master Research, the

Faculty of the Gradual School of Western Carolin University in Partial Fulfillment .

- Huitt,W. & Dawson, C. (2011). **Social development: Why it is important and how impact it. Educational Psychology Interactive.** Valdost, GA:Valdosta State University.
- Jradat, Abdul-kareem.(2017). **GENDER DIFFERENCES IN BULLYING AND VICTIMIZATION AMONG EARLY ADOLESCENTS IN JORDAN**, People: International Journal Of Social Sciences 3(3), 440-451.
- Jan.A. & Hussain.Sh .(2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students, **Journal of education and Practice**, Vol (6), No (19) . 43:57.
- Juvonen, J; Graham, S; and Shuster, M. (2003). **Bullying Among Young Adolescent: The Strong, The Weak, and The Troubled.** Pediatrics, 112,( 6) , 1231 – 1238. Retrieved October 5, 2006, from EBSCO host Master File data base.
- Keith ,Sullivan: mary cleary and Ginny Sullivan.(2004). **Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it.** farst published, paul champman publishing.
- Kowalski R, & Limber S (2013). Bullying At School: Does It Affect Academic Achievement? . **The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine**, 53 (1) 237- 249.
- Lomas,J. & Stough,C.(2011). Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents , **Journal of Adolescence** ,volume (35), pages 207 – 211.

- Lang.J. (2018) .The Efficacy of Emotional Intelligence Training for the Emotion Regulation of Bullying Students: A randomized Controlled Trial, **NeuroQuantology**, Vol (16), p p – 83: 88.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence?** In P. Salovey & D. Sluyter (Eds).Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic pp. 3–31.
- Mellor,A. (1997). **Bullying at School**, *The Scottish Council for Research in Education* , Macdonald Printers, Edinburgh, Britain.
- M. Gagnon.Chantal. (2012). **BULLYING IN SCHOOLS: THE ROLE OF EMPATHY, TEMPERAMENT, AND EMOTION REGULATION**, Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Naief.A. Wageeh. (2017). The Role of Spiritual Leadership in Reducing Bullying Behavior: A study on the Industrial Companies in Egypt . **International Journal of Business and Management**, Vol.13 , No.2. p p – 167:186.
- Olweus,D.(1993).**Bullying at school :What we know and what we can do** .Oxford:Blackwel.
- Peache.A. & et al .(2017) .Trait Emotional Intelligence Related to Bullying in Elementary School Children and to Victimization in Boys, **Sage Journals**, Vol (37), p p – 178:187.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). **Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim (9) Questionnaire**. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Thornberg, R, Kunsten, S. (2011). **Teenager’s Explanations of Bullying**, **Child and Youth Care Forum**, Vol 40, No 3, 177–192.



## ملحق (أ:1)

مقياس التمر المدرسي قبل التحكيم

جامعة الخليل/ كلية التربية

برنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف التعرف إلى " علاقة التمر المدرسي بالذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل " ، وتعد هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية التربية في جامعة الخليل.

لذا أرجو من حضراتكم الإجابة عن كل فقرة حسب الواقع العملي، وأن تكون الإجابات دقيقة وموضوعية ، لما لها من أهمية على نتائج الدراسة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

شكراً لتعاونكم وحسن استجابتكم....

إعداد الطالب: عرفات العملة

إشراف الدكتور: إبراهيم المصري

القسم الأول : معلومات العامة

يرجى الإجابة عن الأسئلة التي تتضمن معلومات عامة بوضع إشارة ( X ) :

1. الجنس :

أ- ذكر  ب- أنثى

2. الصف :

أ- الصف السادس  ب- الصف السابع  ج- الصف الثامن

3. التحصيل الدراسي:

أ- ممتاز  ب- جيد جدا

ج- جيد  د- مقبول

4- المستوى التعليمي للأب :

أ- أقل من ثانوي  ب- جامعي فأكثر

المستوى التعليمي للأم :

أ- أقل من ثانوي  ب- جامعي فأكثر

القسم الثاني: مقياس التنمر المدرسي

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة:

التنمر المدرسي: هو أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر، لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، وتتم بصورة متكررة طوال الوقت ، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، والتوبيخ ، والإغاظه ، والشتم ، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي: كالضرب ، والدفع ، والركل ، أو حتى بدون استخدام الكلمات ، أو التعرض الجسدي ، مثل : التكتشير بالوجه ، أو الإشارات غير اللائقة ، بقصد وتعمد عزله عن المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (Olweus,1993) .

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	اتهمت أحد الطلبة بأعمال لم يرتكبها وجعلت الآخرين يكرهونه.					
2	افتعلت سببا للتشاجر مع احد الطلبة الأقل قوة مني وضربته.					
3	قمت عمدا بتخريب أشياء تخص أحد الطلبة.					
4	نظرت إلى أحد الطلبة عمدا نظرات سخرية واستهزاء.					
5	نظرت إلى أحد الطلبة نظرات غاضبة لتهديده.					
6	سببت لأحد الطلبة بألفاظ بذيئة.					
7	أصدرت تعليقات مزعجة عن علامات أحد الطلبة.					
8	أصدرت تعليقات مزعجة عن السمات الجسمية والمظهر العام لدى أحد الطلبة.					

					سرقتم أشياء خاصة بأحد الطلبة عمدا.	9
--	--	--	--	--	------------------------------------	---

					أشعلت الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات.	10
					طردت أحد الطلبة من المجموعة التي أكون متواجدا معها.	11
					لويت ذراع أحد الطلبة ، أو حشرته في مكان ضيق كزاوية الصف مثلا أو تحت المقعد.	12
					قاطعت أحد الطلبة عمدا في أثناء حديثه.	13
					هاجمت أحد الطلبة وضربته بأدوات حادة.	14
					نشرت الإشاعات والأكاذيب بين بعض الطلبة.	15
					استخدمت القوة ضد أحد الطلبة لأخذ نقوده.	16
					صفعت أحد الطلبة ، وضربته بيدي كونه ضعيفا أمامي.	17
					جعلت أحد الطلبة أضحوكة أمام الآخرين.	18
					حرضت بعض الطلبة على طلاب آخرين.	19
					أخفيت عمدا أشياء خاصة بأحد الطلبة.	20
					أطلقت على أحد الطلبة ألقاب بذيئة.	21
					دفعت أحد الطلبة وجلست في مكانه عمدا.	21
					احتلت على أحد الطلبة وأخذت نقوده.	23
					ضربت أحد الطلبة بقدمي عندما مر أمامي.	24
					رفضت إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من أحد الطلبة.	25
					وقفت أمام أحد الطلبة، وأخذت دوره بالقوة.	26

					ألقيت أحد الطلبة على الأرض وجلست فوقه.	27
					لم أصغ إلى أحد الطلبة في أثناء حديثه.	28
					كشفت عمدا الأسرار الشخصية لأحد الطلبة.	29
					قمت بمعايرة أحد الطلبة بطريقة كلامه.	30
					حرضت بعض الطلبة على كراهية أحدهم.	31
					فرضت رأبي على أحد الطلبة بالقوة.	32
					رفضت أنا وأصدقائي أحد الطلبة.	33
					كشرت في وجه أحد الطلبة (قمت بالتعبيس والتكشير).	34
					قمت بمعايرة أحد الطلبة بعيوبه الجسمية.	35
					قمت بإغاضة أحد الطلبة بمختلف الطرق.	36
					بعثت رسائل تخويف واحتقار لأحد الطلبة.	37
					قمت بعمل مقالب في أحد الطلبة، وادعيت أن طالبا آخر هو من فعلها.	38
					رفضت عمدا رغبة أحد الطلاب بمصادقتي.	39
					أنشر الشائعات عن بعض زملائي.	40
					أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب به.	41
					أتعمد عدم مشاركة أحد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.	42
					أتجاهل أحد زملائي في الصف، ولا أتحدث معه.	43
					أطلق النكات الاستهزائية على بعض زملائي	44

					أصرخ بصوت عال لإفزع التلاميذ.	45
					افتعل الأسباب للتشاجر مع التلاميذ.	46
					أشعر بالسرور عند إلحاق الأذى بالتلاميذ.	47
					أشعر بالحق من نجاح الآخرين.	48
					أحب أن أنتقم من الزملاء الذين يؤذونني.	49
					أكتب أسماء التلاميذ على الجدران.	50
					أقوم بإزعاج التلاميذ الأصغر سنا مني.	51
					أقوم بالوشاية الكاذبة ليعاقب التلاميذ.	52
					أقلل من شأن زملائي الآخرين.	53

## ملحق (أ:2)

مقياس التنمر المدرسي بعد التحكيم

جامعة الخليل/ كلية التربية

برنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل" ، وتعد هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية التربية في جامعة الخليل.

لذا أرجو من حضراتكم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقاييس حسب ما تشعر به بكل أمانة، وأن تكون الإجابات دقيقة وموضوعية، لما لها من أهمية على نتائج الدراسة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

شكراً لتعاونكم وحسن استجابتكم....

الباحث: عرفات العملة

إشراف الدكتور: إبراهيم المصري



القسم الأول : معلومات العامة

يرجى الإجابة عن الأسئلة التي تتضمن معلومات عامة بوضع إشارة ( X ) :

1. الجنس :

ب- ذكر  ب- أنثى

2. الصف :

أ- الصف السادس  ب- الصف السابع  ج- الصف الثامن

3. التحصيل الدراسي:

ب- ممتاز  ب- جيد جدا

ج- جيد  د- مقبول

4. المستوى التعليمي للأب :

ب- أقل من ثانوي  ب- جامعي فأكثر

المستوى التعليمي للأم :

ب- أقل من ثانوي  ب- جامعي فأكثر

القسم الثاني: مقياس التمر المدرسي

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة:

التمر المدرسي: هو أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر ، لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت ، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل التهديد، والتوبيخ ، والإغظة والشتائم ، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي: كالضرب ، والدفع، والركل ، أو حتى بدون استخدام الكلمات ، أو التعرض الجسدي، مثل : التكشير بالوجه ، أو الإشارات غير اللائقة ، بقصد وتعمد عزله عن المجموعة ، أو رفض الاستجابة لرغبته ، (Olweus,1993) .

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	اتهمت بعض الطلبة بأعمال لم يرتكبوها لكي يكرهه الآخرون.					
2	افتعلت سبباً للتشاجر مع أحد الطلبة الأقل قوة مني وقمت بضربه.					
3	قمت عمداً بتخريب أشياء تخص بعض الطلبة.					
4	أنظر إلى بعض الطلبة عمداً نظرات سخرية واستهزاء.					
5	أنظر إلى بعض الطلبة نظرات غاضبة كإشارة لتهديدهم.					
6	تلفظت على بعض الطلبة بألفاظ بذيئة.					
7	أستعرض قوتي الجسدية أمام الطلبة لتخويفهم مني.					
8	أمارس سلوك التتمر خارج المدرسة.					
9	سرقْتُ أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً.					
10	أشعلتُ الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات.					
11	طردتُ أحد الطلبة من المجموعة التي كنتُ متواجداً معها.					

					أقوم بإزعاج التلاميذ الأصغر سناً مني.	12
					عادة ما أقاطع الطلبة عمداً في أثناء حديثهم.	13
					استخدمتُ القوة أو الاحتيال ضد أحد الطلبة لأخذ نقوده.	14
					صَفَعْتُ أحد الطلبة، وضربتُه بيدي كونه ضعيفاً أمامي.	15
					استهزأ ببعض الطلبة لأجعلهم أضحوكة أمام الآخرين.	16
					أخفيتُ عمداً أشياء خاصة بأحد الطلبة لكي يتهم الآخرين بها.	17
					أرفض إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من بعض الطلبة	18
					لم أصغِ إلى أحد الطلبة في أثناء حديثه استهتاراً بحديثه.	19
					كشفتُ عمداً الأسرار الشخصية لأحد الطلبة أمام زملاء.	20
					فرضتُ رأبي على بعض الطلبة بالقوة.	21
					اتجاهاتي نحو الطلبة الآخرين هو النبذ والتهميش.	22
					لا أراعي مشاعر وأحاسيس زملائي الطلبة.	23
					قمتُ بمعايرة بعض الطلبة بعيوبه الجسمية.	24
					أكتبُ عبارات مسيئة عن الطلاب على الجدران.	25
					بعثتُ رسائل تخويف واحتقار لأحد الطلبة.	26
					قمتُ بعمل مقالب في أحد الطلبة ، وادعيت أن طالباً آخر هو من فعلها.	27

					28 رفضتُ عمداً رغبة بعض الطلبة بمصادقتي.
					29 أنشرُ الشائعات عن بعض زملائي.
					30 أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه.
					31 أتعمد تعطيل مشاركة الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.
					32 أتجاهل أحد زملائي في الصف إمعاناً في احتقاره.
					33 أطلق النكات الاستهزائية على بعض زملائي.
					34 أصرخ بصوتٍ عالٍ لإفزع التلاميذ.
					35 أفتعلُ المبررات للتشاجر مع التلاميذ.
					36 أشعرُ بالمتعة عند إلحاق الأذى بالتلاميذ.
					37 أميلُ إلى الانتقام من الطلبة الذين يؤذونني.

ملحق (ب: 1)

مقياس الذكاء العاطفي الوجداني قبل التحكيم

جامعة الخليل/ كلية التربية

برنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل" ، وتعد هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية التربية في جامعة الخليل.

لذا أرجو من حضراتكم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقاييس حسب ما تشعر به بكل أمانة، وأن تكون الإجابات دقيقة وموضوعية لما لها من أهمية على نتائج الدراسة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

شكراً لتعاونكم وحسن استجابتكم....

الباحث: عرفات العملة

إشراف الدكتور: إبراهيم المصري



القسم الأول : معلومات العامة

يرجى الإجابة عن الأسئلة التي تتضمن معلومات عامة بوضع إشارة ( X ) :

1. الجنس :

ت - ذكر       ب - أنثى

2. الصف :

أ - الصف السادس       ب - الصف السابع       ج - الصف الثامن

3. التحصيل الدراسي :

ت - ممتاز       ب - جيد جدا

ج - جيد       د - مقبول

4. المستوى التعليمي للأب :

ت - أقل من ثانوي       ب - جامعي فأكثر

المستوى التعليمي للأم :

ت - أقل من ثانوي       ب - جامعي فأكثر

القسم الثالث: مقياس الذكاء العاطفي الوجداني

الذكاء العاطفي: عرفه جولمان Goleman (1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية ، التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة.

ويتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد:

1. بعد إدارة الانفعالات: قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفعاله ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة (السمادوني، 2007).

الرقم	مؤشرات إدارة الانفعالات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	تؤثر مشاعري الإيجابية تجاه الآخرين في حياتي.					
2	تساعدني مشاعري الصادقة اتجاه زملائي على النجاح في دروسي.					
3	أستطيع تحويل تفكيري السلبي إلى إيجابي في مواقف كثيرة مع زملائي.					
4	أستطيع السيطرة على انفعالاتي في أثناء أي موقف مزعج في المدرسة.					
5	أحتفظ بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي في أثناء المواقف الضاغطة في المدرسة.					
6	أتحكم في مستوى انفعالاتي طبقاً لطبيعة الموقف في الصف.					
7	لدي اتجاهات إيجابية نحو زملائي في المدرسة.					
8	أظهر انفعالات ايجابية : كالمرح ، والتفاؤل في أثناء وجودي في المدرسة.					
9	أشعر بعدم الاتزان الانفعالي بعد رسوبي في أي امتحان.					



					أستطيع إدارة المواقف الطارئة في المدرسة بفاعلية ونجاح.	10
					أستطيع تقبل انفعالات زملائي في الصف مهما كان مستواها.	11
					أستفيد من تجارب زملائي الطلاب في إدارة انفعالاتهم في المدرسة.	12

2. بعد التعاطف الوجداني: القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم (خالد، 2016).

الرقم	مؤشرات التعاطف الوجداني	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	لدي إحساس باحتياجات زملائي ومشاعرهم.					
2	أقبل شكاوي زملائي بكل تفهم.					
3	لدي القدرة على فهم مشاعر زملائي وانفعالاتهم.					
4	أميل إلى التعاطف مع زملائي.					
5	أتعاطف مع زملائي عندما يمرون بمواقف محزنة.					
6	أحرص على عدم إظهار أي مشاعر أو انفعالات سلبية اتجاه زملائي في المدرسة.					
7	يستطيع زملائي استثارة غضبي بسهولة.					
8	أشعر بالسعادة لنجاح زملائي الآخرين وأقدم لهم التهاني.					
9	أتسبب في جرح مشاعر زملائي في أثناء حديثي معهم.					

3. بعد الدافعية الذاتية: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وضبط انفعالات الآخرين، وتوظيف انفعالاته وانفعالات الآخرين نحو تحقيق الأهداف (حمد، 2016).

الرقم	مؤشرات بعد الدافعية الذاتية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	يزداد تقديري لذاتي بعد نجاحي في أي امتحان في المدرسة.					
2	لدي القدرة على المثابرة في إنجاز المهام المدرسية حتى وإن فشلت في أداء إحدى المهام.					
3	روتين الدوام المدرسي لا يؤثر على مستوى دافعتي لأداء المهام المدرسية.					
4	نجاحي في المواد الدراسية يدفعني نحو تحسين مستوى أدائي الدراسي.					
5	أستطيع إنجاز المهام المدرسية على أكمل وجه.					
6	أجد نفسي مستمتعاً داخل الصف بالرغم من الضغوط المحيطة					
7	لدي القدرة على تحمل المسؤولية تجاه زملائي داخل المدرسة.					
8	مستوى تقديري لذاتي عامل مهم في نجاحي في المدرسة.					
9	تبقى دافعتي في المدرسة عالية بالرغم من عدم استقرار حالتي النفسية والانفعالية..					

4. المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات): معرفة الفرد لذاته وإدراكه لانفعالاته حال حدوثها، وهو أساس الثقة بالنفس (جولمان، 2000).

الرقم	مؤشرات المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	المعرفة بإدارة الانفعالات عامل مهم في النجاح في المدرسة.					
2	تؤدي انفعالاتي السلبية إلى إجراء تعديل في نمط تفكيري في الدراسة.					
3	أستطيع الاستجابة انفعالياً وفق متطلبات الموقف في أثناء وجودي في المدرسة.					
4	أدرك صدق مشاعري تجاه زملائي في المدرسة في أغلب الأحيان.					
5	استطيع التعبير عن مشاعري تجاه زملائي بكل وضوح.					
6	نمط شخصيتي التفاوضي يساعدني على تقبل زملائي لي.					
7	أتحكم بانفعالاتي قبل القيام بأي مهمة في المدرسة.					
8	أستطيع تقييم انفعالات زملائي، لكي أنجح في التعامل معهم داخل المدرسة.					

**5. التواصل الاجتماعي : إدراك انفعالات الآخرين والتفاعل معها ، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض (خالد، 2016).**

الرقم	مؤشرات التواصل الاجتماعي مع الآخرين	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	لا تتأثر علاقتي بزملائي بردود أفعالهم.					
2	أميل إلى أن تكون علاقتي إيجابية مع زملائي في المدرسة.					
3	لا أجد صعوبة في التواصل مع زملائي وفهم مشاعرهم.					
4	لدي القدرة على تغيير اتجاهات زملائي ومشاعرهم تجاه زملائي					

					الآخرين.
					5 أشعر أنني موضع ثقة من زملائي في الصف.
					6 أستطيع التأثير في نمط تفكير زملائي لتحقيق الأهداف التعليمية.
					7 أتفاعل مع زملائي عندما يعبرون عن مشاعرهم.
					8 أحب أن أتواصل مع زملائي بعد المدرسة.
					9 أحاول أن تكون علاقتي بزملائي علاقة ود واحترام.
					10 أمتلك القدرة على التواصل بنجاح مع مختلف الفئات العمرية

انتهت

## ملحق (ب:2)

مقياس الذكاء العاطفي الوجداني بعد التحكيم

جامعة الخليل/ كلية التربية

برنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس شمال الخليل" ، وتعد هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية التربية في جامعة الخليل.

لذا أرجو من حضراتكم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقاييس حسب ما تشعر به بكل أمانة، وأن تكون الإجابات دقيقة وموضوعية، لما لها من أهمية على نتائج الدراسة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

شكراً لتعاونكم وحسن استجابتكم....

الباحث: عرفات العملة

إشراف الدكتور: إبراهيم المصري

القسم الأول : معلومات العامة

يرجى الإجابة على الأسئلة التي تتضمن معلومات عامة بوضع إشارة ( X ) :

1. الجنس :

ث - ذكر       ب - أنثى

2. الصف :

أ - الصف السادس       ب - الصف السابع       ج - الصف الثامن

3. التحصيل الدراسي :

ث - ممتاز       ب - جيد جدا

ج - جيد       د - مقبول

4. المستوى التعليمي للأب :

ث - أقل من ثانوي       ب - جامعي فأكثر

المستوى التعليمي للأم :

ب- جامعي فأكثر

ث- أقل من ثانوي

## ثالثاً: مقياس الذكاء العاطفي الوجداني

الذكاء العاطفي: عرفه جولمان Goleman (1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	تؤثر مشاعري الإيجابية تجاه زملائي الطلبة					
2	تساعدني مشاعري الصادقة تجاه زملائي الطلبة في تقبلهم لي.					
3	استطيع تحويل تفكيري السلبي إلى، ايجابي في مواقف كثيرة مع زملائي.					
4	أستطيع السيطرة على انفعالاتي في أثناء أي موقف مزعج في المدرسة.					
5	عادة ما أوازن بين مستوى انفعالاتي وطبيعة الموقف في الصف.					
6	لدي اتجاهات ايجابية نحو زملائي في المدرسة.					
7	أظهر انفعالات إيجابية كالمرح، والتفاؤل في أثناء تفاعلي مع زملائي.					
8	أستطيع إدارة المواقف الاجتماعية في المدرسة بفاعلية ونجاح.					
9	أقبل انفعالات زملائي في الصف مهما كان مستواها.					
10	لدي إحساس باحتياجات زملائي ومشاعرهم.					
11	أقبل شكاوي زملائي وتذمرهم بكل تفهم.					

					12	لدي القدرة على فهم مشاعر وعواطف زملائي .
					13	أتعاطف مع زملائي عندما يمرون بمواقف محزنة.

					14	أحرص على عدم إظهار أي مشاعر أو عواطف سلبية تجاه زملائي في المدرسة.
					15	يستطيع زملائي استثارة مشاعري وعواظفي بسهولة.
					16	أشعر بالسعادة لنجاح زملائي الآخرين، وأقدم لهم التهاني.
					17	لا أراعي مشاعر وأحاسيس زملائي أثناء حديثي معهم.
					18	يزداد تقديري لذاتي بعد نجاحي في معالجة مشكلة مع زملائي الطلبة.
					19	لدي القدرة على المثابرة في إنجاز المهام المدرسية حتى وإن أثارت انفعالاتي.
					20	أستطيع إنجاز المهام المدرسية على أكمل وجه.
					21	أجد نفسي جيداً داخل الصف بالرغم من الضغوط المحيطة بي.
					22	لدي القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه زملائي داخل المدرسة.
					23	مستوى تقديري لذاتي عامل مهم في نجاحي في المدرسة.
					24	تبقى دافعتي في المدرسة عالية بالرغم من عدم استقرار حالتي النفسية والانفعالية.
					25	المعرفة بإدارة الانفعالات عامل مهم في النجاح في التعامل مع



					الآخرين.
					تؤدي انفعالاتي السلبية إلى إجراء تعديل في نمط تفكيري في المواقف الاجتماعية.
					أدرك صدق مشاعري تجاه زملائي في المدرسة.
					أستطيع التعبير عن مشاعري تجاه زملائي بكل وضوح.
					نمط شخصيتي التفاوضي يساعدني على تقبل زملائي لي.
					أتحكم بانفعالاتي قبل القيام بأي مهمة فيها تحدي في المدرسة.
					أستطيع تقييم انفعالات زملائي ، لكي أنجح في التعامل معهم داخل المدرسة.
					لا تتأثر علاقتي بزملائي بردود أفعالهم العاطفية والوجدانية تجاهي
					أميل إلى أن تكون علاقتي الانفعالية إيجابية مع زملائي في المدرسة.
					لا أجد صعوبة في التواصل مع زملائي وفهم مشاعرهم وأحاسيسهم
					لدي القدرة على تغيير اتجاهات زملائي ومشاعرهم تجاه الزملاء الآخرين.
					أشعر أنني موضع ثقة واحترام من زملائي في الصف.
					أستطيع التأثير في نمط تفكير زملائي لتحقيق الأهداف التعليمية.
					أتفاعل مع زملائي وأنفهمهم عندما يعبرون عن مشاعرهم وعواطفهم لي.
					أمتلك القدرة على التواصل بنجاح مع مختلف الفئات العمرية.

انتهت

ملحق (ج)

قائمة أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
الدكتور كامل كتلو	صحة نفسية	جامعة الخليل
الدكتور عادل ريان	مناهج وطرق تدريس/فلسفة التربية	جامعة القدس المفتوحة / الخليل
الأستاذ الدكتور محمد شاهين	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة / الخليل
الدكتور خالد كتلو	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة / الخليل
الدكتور محمد عجوة	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
الدكتور عايد الحموز	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الاستقلال/ أريحا
الدكتور إياد أبو بكر	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة / جنين
الدكتور كمال سلامة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة / رام الله
الدكتور محمد أحمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة / رام الله

## ملحق (د)

### كتاب تسهيل مهمة

State of Palestine  
Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education & Higher Education /North  
Hebron



دولة فلسطين  
وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم العالي / شمال الخليل



الرقم: ت.ش.خ/ 2644/1/30  
التاريخ: 2019/04/07م  
الموافق: 1440/08/02هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

### الموضوع: تسهيل مهمة / (توزيع استبيان)

تُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارس: (عرفات العملة) القادمات البينا من جامعة الخليل بتوزيع استبيان بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس شمال الخليل"، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

محمد جديع الفروخ  
مدير التربية والتعليم العالي



أ.ع.م.ع (التعليم العام)

### ملحق (هـ)

معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس التمر المدرسي

الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	0.478**	0.000	13	0.568**	0.000	25	0.689**	0.000
2	0.555**	0.000	14	0.502**	0.000	26	0.597**	0.000
3	0.554**	0.000	15	0.655**	0.000	27	0.566**	0.000
4	0.635**	0.000	16	0.500**	0.000	28	0.614**	0.000
5	0.564**	0.000	17	0.519**	0.000	29	0.666**	0.000
6	0.556**	0.000	18	0.559**	0.000	30	0.592**	0.000
7	0.643**	0.000	19	0.636**	0.000	31	0.564**	0.000
8	0.575**	0.000	20	0.665**	0.000	32	0.594**	0.000
9	0.520**	0.000	21	0.654**	0.000	33	0.537**	0.000
10	0.592**	0.000	22	0.493**	0.000	34	0.584**	0.000
11	0.577**	0.000	23	0.608**	0.000	35	0.647**	0.000
12	0.532**	0.000	24	0.541**	0.000	36	0.525**	0.000

## ملحق (و)

معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي الوجداني

الدافعية الذاتية			التعاطف الوجداني			إدارة الانفعالات		
الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات
0.000	0.692**	1	0.000	0.728**	1	0.000	0.693**	1
0.000	0.664**	2	0.000	0.693**	2	0.000	0.711**	2
0.000	0.722**	3	0.000	0.719**	3	0.000	0.697**	3
0.000	0.730**	4	0.000	0.742**	4	0.000	0.643**	4
0.000	0.700**	5	0.000	0.683**	5	0.000	0.643**	5
0.000	0.766**	6	0.000	0.509**	6	0.000	0.703**	6
0.000	0.693**	7	0.000	0.690**	7	0.000	0.663**	7
			0.000	0.149**		0.000	0.682**	8
						0.000	0.643**	9
			التواصل الاجتماعي			المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)		
			الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الفقرات
			0.000	0.645**	1	0.000	0.726**	1
			0.000	0.696**	2	0.000	0.579**	2
			0.000	0.707**	3	0.000	0.779**	3
			0.000	0.753**	4	0.000	0.732**	4
			0.000	0.717**	5	0.000	0.767**	5
			0.000	0.743**	6	0.000	0.722**	6
			0.000	0.745**	7	0.000	0.732**	7
			0.000	0.686**	8			