جامعـــــــة -قاصـــــــدي مربـــــــاح- ورقـــــــة
كليــة العلــوم الإنســانية والاجتماعيــة
قســم العلــوم الاجتماعيــة

مــذكرة مكملــة لنيــل شــهادة ماســتر أكــاديمي
الميــدان: العلــوم الإنســانية والاجتماعيــة
شــــــعبة: علــــــوم التربيــــــة
تخصــص: إرشــاد وتوجيــه

بعنـــــــوان:

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة ورقلة

من إعداد: الطالب الشيخ فلقت

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 2018/05/31

أمام اللجنة المكونة من السادة:

أ.د: الحـــــاج قـــــدوري	جامعة قاصـــدي مرباح ورقلة	رئيســا
أ.د: الهـــــادي ســـــرايا	جامعة قاصـــدي مرباح ورقلة	مناقشا
أ.د: محمـــد عرفـــات جخـــراب	جامعة قاصـــدي مرباح ورقلة	مشـرفا

السنة الجامعية: 2017\2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك و عظيم سلطانك

والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير للأستاذي المشرف الدكتور

" محمد عرفات جخراب "

على دعمه وملاحظاته وتوجيهاته القيمة خلال إشرافه على هذه الدراسة

فجزاه الله خيرا ووفقه في مشواره العلمي، والشكر موصول لجميع

الأساتذة بقسم علم النفس بجامعة ورقلة

صعبة حقا هي كلمات الشكر عند انتقاءها والأصعب اختزالها في سطور

لأنها تشعرني بمدى قصورها وعدم إيفائها حق صانعيها

إذا أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من ساندني من قريب أو بعيد

ولو حتى بالدعاء لإنجاز هذه الدراسة التي أبتغي بها

مرضاة الله العزيز المجيد

" فلقت "

الإهداء

إلى من قال فيهما سبحانه وتعالى" وبالوالدين إحسانا "

إلى إخوتي وأحبتي أهدي هذا العمل المتواضع

أهدي هذا الجهد من القلب إلى كل قلب عاش معي فترة الدراسة

بالسؤال و التحفيز والمساعدة إلى كل أصدقائي

بلا استثناء تحية خالصة مني إليكم

وفي الأخير أهدي هذا الجهد إلى كل من يحب العلم ويسعى إليه

وإلى من يذكرهم القلب دائما وينساهم اللسان أحيانا

الباحث: فلقت

ملخص الدراسة	
مقدمة الدراسة.....	أ-ب-ج
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**الصفحة**
1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....	3
2-فرضيات الدراسة.....	7
3-أهداف الدراسة.....	7
4-أهمية الدراسة.....	8
5-تحديد مفاهيم الدراسة.....	9
6-الدراسات السابقة.....	11
خلاصة	35
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
- تمهيد	37
1-تعريف الذكاء الوجداني.	38
2-التطور التاريخي للذكاء الوجداني.	40
3-النماذج المفسرة للذكاء الوجداني.	43
4-سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.	55
5-أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة.	57
6-تطبيقات الذكاء الوجداني في مجالات الحياة.	59
- خلاصة	66
الفصل الثالث: التواصل التربوي	
تمهيد:	68
- 1-تعريف التواصل التربوي.....	69
2-عناصر عملية التواصل التربوي في العملية التعليمية.....	71
3-أبعاد التواصل التربوي.....	76
4-أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.....	81
5-تصنيفات التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.....	84
6-مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ.....	87
7-معوقات التواصل داخل القسم.....	90

- خلاصة	93
الإطار الميداني **الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية**	
- تمهيد:	96
1- الدراسة الاستطلاعية.....	97
2-منهج الدراسة.....	98
3-حدود الدراسة.....	98
4-مجتمع الدراسة.....	99
5-عينة الدراسة...	99
6-الأدوات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية.....	101
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	130
خلاصة.	131
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد:	133
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	133
2-مناقشة عامة لفرضيات الدراسة.....	141
3-استنتاج عام.....	146
4- توصيات واقتراحات الدراسة.....	147
5-قائمة المراجع	
6-الملاحق.....	

رقم	فهرس الجداول	الصفحة
(1)	نماذج جولمان وبار–أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني	54
(2)	يوضح خصائص مجتمع الدراسة	99
(3)	يوضح خصائص العينة الأساسية	100
(4)	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الأول (إدارة الانفعالات).	103
(5)	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني (التعاطف).	104
(6)	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث (تنظيم الانفعالات).	105
(7)	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع (المعرفة الانفعالية)	106
(8)	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الخامس (التواصل الاجتماعي).	107
(9)	يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	109
(10)	يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني	109
(11)	يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لعوامل مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.	111
(12)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمحور	114
(13)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور المعرفة الانفعالية مع الدرجة الكلية للمحور	115
(.14)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعاطف مع الدرجة الكلية للمحور	116
(15)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تنظيم الانفعالات مع الدرجة الكلية للمحور	117
(16)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور إدارة الانفعالات مع الدرجة الكلية للمحور	118
(17)	يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.	119
(18)	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني.	120
(19)	يوضح الاستبيان (التواصل التربوي) في صورته الأولى:	121
(20)	يوضح عدد العبارات في الصورة النهائية للمقياس (التواصل التربوي)	122
(21)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الوجداني مع الدرجة الكلية للمحور	123
(22)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور	125
(23)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمحور	126
(24)	مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل السلوكي مع الدرجة الكلية للمحور	127
(25)	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية (لمياس التواصل التربوي) وأبعاده الفرعية	128
(26)	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس التواصل التربوي وأبعاده	129
(27)	يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين ادراة الانفعالات وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.	135

(28)	يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين تنظيم الانفعالات وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.	136
(29)	يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين المعرفة الانفعالية وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.	137
(30)	يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين التعاطف وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة	138
(31)	يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين التواصل الاجتماعي وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.	139
(32)	يوضح قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى عينة الدراسة.	140

	فهرس الاشكال	الصفحة
(1)	**يمثل عناصر التواصل**	76
(2)	**أعمدة بيانية توضح خصائص عينة الدراسة**	101
(3)	**شكل رقم لوحة الانتشار لبيانات الذكاء الوجداني والتواصل التربوي**	134

ملخص:

تناولت الدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة –وفقا لنموذج "دانيال جولمان"**(Danial Goleman)** بأبعاد التواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) والدرجة الكلية للتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة** تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بالاعتماد على أدوات الدراسة، التي تمثلت في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق(1998)، ومقياس التواصل التربوي من اعداد بركات حمزة" **2015**، وتم اختيار **عينة الدراسة** من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويات مدينة ورقلة جميع المستويات(الأولى/ الثانية/ الثالثة)، حيث بلغ **حجم العينة (316)** وتم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بالطريقة الطبقية النسبية **اما الأساليب الإحصائية** فقد تم استخدام: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط *Person*، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

– **توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة (α=0,01)** لدى تلاميذ المرحلة الثانوية **بين** التواصل التربوي **وكل من:** الانفعالات، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التعاطف، التواصل الاجتماعي.

– **توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة (α=0,01)** بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

Résumé

L’étude a porté sur l’intelligence émotionnelle et sa relation avec la communication éducative entre les élèves du cycle secondaire où l’étude avait pour but d’identifier la nature de la relation entre l’intelligence émotionnelle en ces cinq (05) dimensions d’après le modèle de « Daniel Goleman » avec ces dimensions éducatives :

1: Communication émotionnelle **2:** Communication cognitive

3: Réseaux sociaux **4:** Communication comportementale.

Le degré global de la communication éducative chez les élèves du cycle secondaire, afin d’atteindre les objectifs des études on utilisent l’approche descriptive corrélative en se basant sur les outils de l’étude, l’échelle de l’intelligence émotionnelle établi par Farouk Osman Mohamed Abdel Sami Risk en 1998 et la mesure de la communication éducative préparé par Barakat Hamza en 2005, il a été choisi comme échantillon d’étude des élèves du cycle secondaire de la ville de Ouargla en tous les niveaux « I/ II/ III » où la taille de l’échantillon a atteint (316) en se basant sur la méthode aléatoire qui ont été identifiés dans un échantillon de base. Quant aux méthodes statistiques utilisées : la moyenne arithmétique, les écarts-types, les coefficients de corrélation de la personne et le coefficient alpha de Cronbac pour la stabilité. L’étude a abouti aux résultats suivants :

1: Il existe une corrélation positive d’un niveau de signification (alpha = 0,01) chez les élèves du cycle secondaire entre la communication éducative et tous les émotions « organisation des émotions, la connaissance émotionnelle, l’empathie, les réseaux sociaux »

2: Il existe une corrélation et une relation positive au niveau de signification (0,01=alpha) entre le degré total d’intelligence émotionnelle et le degré total de communication éducative parmi les élèves du cycle secondaire.

مقدمة

مقدمة:

ان الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحا وظاهرا في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ والتي تشير الى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال، ولعل أهم عنصر من عناصر نجاح التلميذ في المدرسة هو فهمه لكيفية التعلم، والعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم كما ذكرها جولمان (1995) هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون وهذه الصفات هي من عناصر الذكاء الوجداني الذي هو متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من: المعدل التراكمي أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى **(محمود سعيد الخولي، 2007، ص 189)**.

كما أن التعلم الأفضل داخل الصف الدراسي يقتضي التواصل الجيد بين أطراف العملية الاتصالية، فبدونه لا تعطي العملية التعليمية نتائج جيدة، فهو على حد تعبير أحمد إبراهيم أحمد **(2002)**: "ضروري لتحسين العلاقات الإنسانية وشعور العاملين (أطراف التواصل) بالعدل" **(إبراهيم أحمد، 2002، ص 244)**.

ونظرا لأهمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المدارس بصفة عامة فإن أهميتها في المرحلة الثانوية تكون أكبر، لما للجانب الوجداني من أهمية خاصة في هذه المرحلة العمرية لتلميذ الثانوية الذي يمر بمرحلة المراهقة وكون التلميذ في هذه المرحلة بحاجة الى الوعي بانفعالاته وتنظيمها وادارتها وكذا التعاطف والتواصل مع الآخرين و خلق علاقات تواصلية جيدة، وهذه كلها هي مكونات الذكاء الوجداني، ويقوم الذكاء الوجداني بدور فعال في توعية التلميذ ليكون مشاركا وفعالا سواء داخل المدرسة أو في بيئته التي يعيش فيها، حيث إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات التربوية، كما يؤدي غياب المهارات الوجدانية من بينها التواصل الفعال بين أطراف التعلم إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، في حين أن نمو المهارات الوجدانية للتلاميذ يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية والمدرسين مما يحسن العلاقة التواصلية بينهم وذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، **(حسين، حسين، 2006، ص.144-149)**.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي حاولنا من خلالها التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى تلميذ المرحلة الثانوية الذي يمر بمرحلة المراهقة وما لهذه المرحلة من دور في تكوين شخصيته.

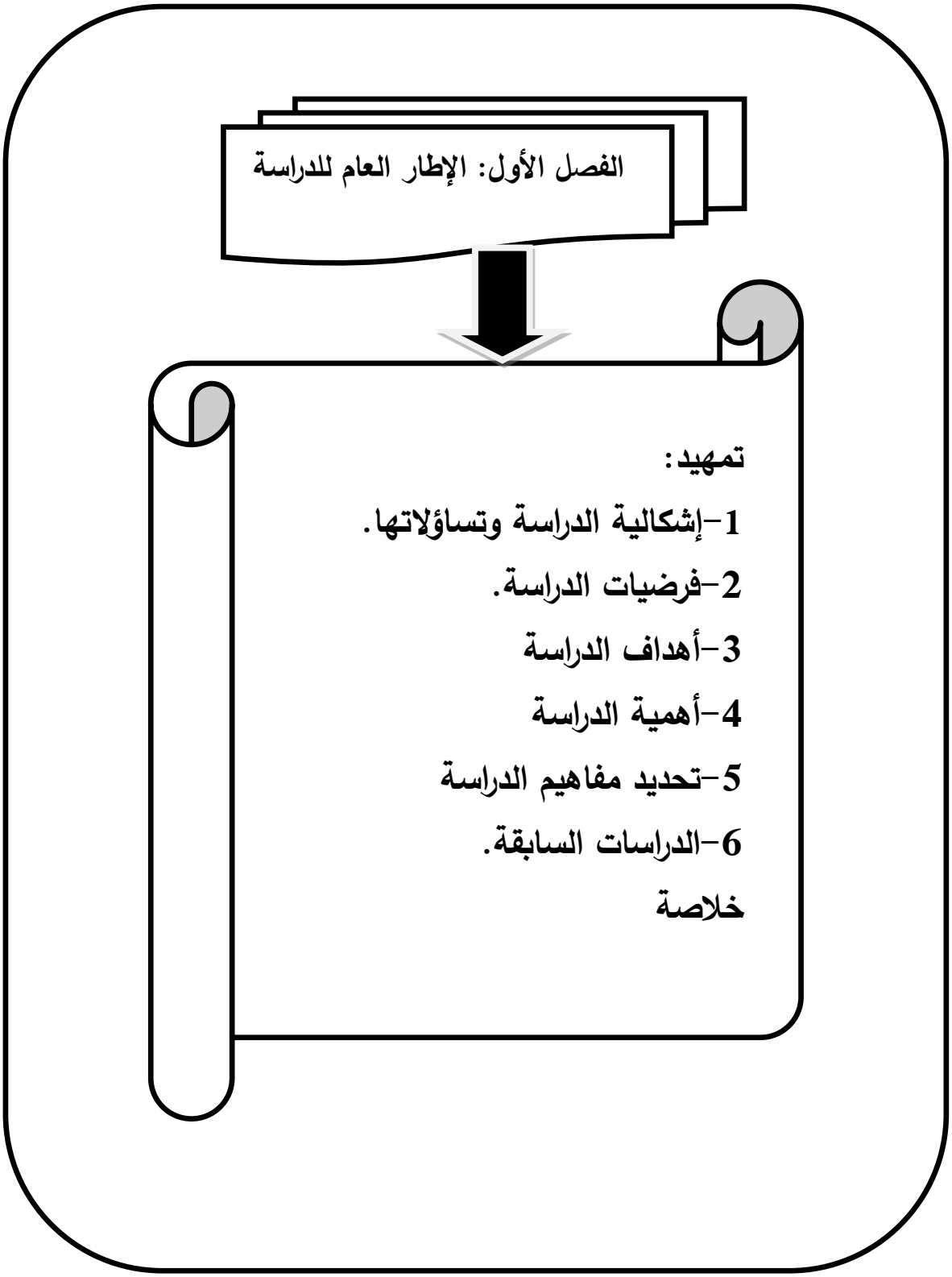
وقد قسمت هذه الدراسة الى جانبين: الجانب النظري ويتضمن:

– **الفصل الأول:** خصص هذا الفصل لتحديد مشكلة الدراسة بعرض الإشكالية التي دُعمت بأفكار ونتائج الدراسات السابقة في مجال الذكاء الوجداني والتواصل التربوي، ثم تم صياغة فرضيات الدراسة، ثم تحديد الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، وكذلك تحديد لمفاهيم الدراسة إجرائيا، وختم هذا الفصل بتحديد الدراسات السابقة وانتهاءا بالتعقيب على دراسات كل محور وصولا إلى تعقيب عام على كل المحاور.

– **الفصل الثاني:** حيث تم التطرق تعريف الذكاء الوجداني، ثم التطور التاريخي للذكاء الوجداني، بعدها التطرق الى أهم النماذج المفسرة للذكاء الوجداني، ثم سمات الافراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، وأهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة، والى تطبيقات الذكاء الوجداني في مجالات الحياة، وأخيرا علاقة الذكاء الوجداني بالتواصل التربوي وانتهاء بخلاصة.

–**الفصل الثالث:** خصص هذا الفصل لمتغير التواصل التربوي، حيث تناولنا فيه تعريف التواصل التربوي، والتطرق الى عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية، وأبعاد التواصل التربوي والى أهم النظريات المفسرة للتواصل بين المعلم والتلميذ داخل القسم، والى تصنيفات التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ، والى مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ وأخيرا معوقات التواصل داخل القسم، وانتهاءا بخلاصة.

الجانب التطبيقي: حيث تم تقسيمه إلى فصلين، **الأول** خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وصف للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. أما **الفصل الثاني** فخصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وانتهاءً باستنتاج عام والتوصيات والاقتراحات وتحديد لقائمة المراجع والملاحق.


الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
تمهيد:
1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
2-فرضيات الدراسة.
3-أهداف الدراسة
4-أهمية الدراسة
5-تحديد مفاهيم الدراسة
6-الدراسات السابقة.
خلاصة

1.الإشكالية:

عندما نتناول مصطلح الذكاء فإننا نعني سرعة الفطنة وعندما نقول الوجدان فإننا نعني العاطفة وقواها القاهرة وعندما نجمع هذين المصطلحين يتكون لدينا مصطلح الذكاء الوجداني الذي يتكون من قدرات ومهارات يمكن قياسها أو الوصول اليها وما يصاحب هذه القدرات من إدراك الانفعالات وتقييمها وتنظيمها والتعبير عنها وبما يعزز النمو الوجداني لدى الانسان عبر الوعي بذاته وإدارتها، ودافعيته وتعاطفه في علاقاته مع الآخرين **(سعد مهدي حسين، د س، ص 40)**

كما اتفق "بار-أون" (***Bar_On***) وسالوفي وجولمان (***Goleman***) على انتقاد نظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الوجداني وأكدوا أن الذكاء المعرفي للتلميذ لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة (20%) في نجاح التلميذ، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الوجداني والاجتماعي للتلميذ. وأما عن أهمية الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للتلميذ في التحصيل الأكاديمي، وتتمثل هذه القدرات الفردية للتلميذ في ما إذا كان مستقر وجدانيا أم غير مستقر، يتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه تلك الثقة، خجول أم اجتماعي، انعزالي أم يفضل العمل الجماعي، متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الوجدانية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الوجداني، كما توصلت أيضا تلك الدراسات في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيقا وإدراكا للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للتلاميذ له تأثير كبير على الحياة المدرسية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، و تكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم فيستطيعون بسهولة مسايرة كل جديد وحديث في مجال العلم والتكنولوجيا، كما أنها تجعل التلميذ إيجابيا ومتفاعلا فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة علاقات بناءة

وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يعتبر التواصل الأساس الحيوي في العلاقات الإنسانية عامة وفي العلاقات التربوية بين المعلم والتلميذ خاصة فبغيابه لن تكون هناك علاقات ذات معنى ، فهو ذو أهمية حيوية في الحياة المدرسية ككل ، بالخصوص في القسم بين المعلم والتلميذ لأن عملية التواصل بينهما تضم جميع الانفعالات النفسية المتصلة بالدوافع والتفاعل وتحكمها عدة عوامل اجتماعية ، ثقافية ، واقتصادية وغيرها ، وهذا يؤكد لنا عدم إمكانية التنازل عن الاتصال في العملية التعليمية داخل القسم بين المعلم والتلميذ (كهينة اورليس، 2006،ص 07) .

فالتواصل التربوي لا ينحصر فقط على في مجرد التواصل بين الأستاذ والتلاميذ حيث يشمل كذلك التواصل بين المدرسة ومحيطها السيسيوثقافي وفي جميع الحالات لا تتم العلاقات التواصلية بطريقة ناجعة إلا إذا كان كل فرد متواصل مع ذاته قادرا على الانخراط والتواصل داخل الجماعة كما أن للتواصل الفعال قواعد كثيرة منها: البساطة، الوضوح الاختصار والكفاية **(العربي أسليماني،2005، ص،03).**

إذ إن فعالية التعليم والتعلم تتحدد بمدى كفاءة قنوات التواصل التربوي السائدة فيها، والتي تتفاعل معا بحيث يؤثر كل عنصر منها على العناصر الأخرى ويتأثر بها حيث أشار **العجمي (2000)** إلى وجوب توافر نظام الاتصال والتواصل في العملية التربوية، وبدونه تضعف عملية الإدارة والتعليم داخل المدرسة، لأنه شرطا أساسيا ولازما لوجود المدرسة واستمرارها، ويعتبر والتواصل من أهم جوانب العمل الإداري في جميع المؤسسات بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة **(العجمي، 2000، 37).**

وقد أثبتت الدراسات كذلك أن التواصل التربوي الفعال بين الأستاذ والتلاميذ يزيد من دافعية التعلم للتلاميذ ومنه الشعور بتقدير الذات العالي لديهم، هذا الأخير الذي يعرفه "**خليل المعايطة**" **(2007)** بأنه: " التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، شعوره نحوها وفكره عن مدى أهميتها، وتوقعاته منه، كما يبدو في مختلف الحياة.

وحسب (مصباح عامر، 2003) فان العلاقة التربوية تعبر عن مجموعة الصلات التي تربط المعلم بالتلميذ قصد توجيه هؤلاء نحو أهداف مرسومة ويمكن القول ان التواصل الصفي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والادراكي المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وهو يتحدد في العلاقة بينهما وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي. **(تعوينات، 2009، ص، 68).**

بهذا الشأن فقد أكدت العديد من الدراسات على أن التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها وبالتالي فالتواصل له وظيفتان الأولى معرفية وتتمثل في نقل الرموز الذهنية وتبليغها بوسائل لغوية او غير لغوية، والثانية وجدانية تقوم على العلاقات الإنسانية، **(الحمداوي جميل، 2009، ص2).**

ونظرا لأهمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المدارس بصفة عامة فإن أهميتها في المرحلة الثانوية تكون أكبر، لما للجانب الوجداني من أهمية خاصة في هذه المرحلة العمرية لتلميذ الثانوية الذي يمر بمرحلة المراهقة وكون التلميذ في هذه المرحلة بحاجة الى الوعي بانفعالاته وتنظيمها وادارتها وكذا التعاطف والتواصل الاجتماعي وهذه كلها هي مكونات الذكاء الوجداني، ويقوم الذكاء الوجداني بدور فعال في توعية التلميذ ليكون مشاركا وفعالا سواء داخل المدرسة أو في بيئته التي يعيش فيها، حيث إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات من قبيل الصعوبات الأكاديمية والسلوك العنيف ، كما يؤدي غياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، في حين أن نمو المهارات الوجدانية للتلاميذ يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي. **(حسين، حسين، 2006، ص.144)**

ففي ظل التحولات التي تمر بها المنظومة التربوية فإن هناك حاجة ماسة إلى إجراء البحوث والدراسات التي تعرّفنا بواقع العملية التعليمية ومختلف المشكلات التي تعاني منها وعلى جميع الأصعدة، ولعل أبرز هذه المشكلات يمكن أن نلاحظها داخل القسم الدراسي الذي يحتوي طرفي العملية الاتصالية

المعلم من جهة والتلميذ من جهة أخرى واللذان يقضيان معظم أوقاتهما فيه من أجل مهمة التحصيل الدراسي الذي لا يحدث بطريقة جيدة إلا إذا توفرت كل الظروف الملائمة للدراسة والتي تسمح للطرفين من أداء عملية اتصالية فعالة في جو من المناقشة والمشاركة، التي تؤدي إلى فهم واستيعاب المعلومات، فالاتصال الفعّال الذي يتم على مستوى القسم يكون سببا في نجاح العملية التعليمية وفي تجنب تدهور التعليم **(وزارة التربية الوطنية، 2005، 61)**

ومن هنا تتركز مشكلة هذه الدراسة في الإجابة **على السؤال الرئيسي التالي:**

هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (إدارة الانفعالات /تنظيم الانفعالات/ المعرفة الانفعالية/ التعاطف/ التواصل الاجتماعي/ الدرجة الكلية) والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

ويندرج تحته الاسئلة الجزئية التالية:

1- هل توجد علاقة بين إدارة الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**

2- هل توجد علاقة بين تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**

3- هل توجد علاقة بين المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**

4- هل توجد علاقة بين التعاطف والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**

5- هل توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**

2-الفرضيـــــات:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (إدارة الانفعالات /تنظيم الانفعالات/ المعرفة الانفعالية/ التعاطف/ التواصل الاجتماعي/ الدرجة الكلية) والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضيات الجزئية:

1-توجد علاقة بين إدارة الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

2-توجد علاقة بين تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

3-توجد علاقة بين المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

4-توجد علاقة بين التعاطف والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

5-توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

3-أهـــــــــــداف الدراســـــــــة:

تهدف هذه الدراسة الى:

-الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، الاجتماعي، والحركي **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

-الكشف عن العلاقة بين إدارة الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

-الكشف عن العلاقة بين تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

-الكشف عن علاقة بين المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

-الكشف عن العلاقة بين التعاطف والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) **لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

4.أهمـــــــــــــية الدراســـــــــة:

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي وتنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها:

- اهتمامها بأحد المكونات النفسية وهو الذكاء الوجداني والذي أشار التراث النفسي بانه يسهم في النجاح والتفوق للفرد بدرجة تفوق ما يسهم به الذكاء الأكاديمي، كما يعد الكشف عن الذكاء الوجداني وارتباطه بالتواصل التربوي من المواضيع الحديثة، وعلى الرغم من وجود دراسات اجنبية وعربية تناولت علاقة متغيرات الدراسة الا انه لا توجد في حدود اطلاع الباحث دراسات تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتواصل التربوي.

- تؤكد نتائج العديد من البحوث والدراسات على أهمية الذكاء الوجداني كعامل أساسي لنجاح الفرد في الدراسة والحياة الاجتماعية والمهنية ويتضح ذلك من خلال البحوث التجريبية التي أجريت بهدف تنمية الذكاء الوجداني وأثر ذلك على تحقيق النجاح الأكاديمي والوظيفي.

– أن المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني ذات أثر إيجابي على شعور الفرد بالسعادة الشخصية والوجدانية، كما يمتد أثر الذكاء الوجداني ليشمل الحالة الصحية والصحة النفسية للفرد وكذلك مدى شعوره بجودة الحياة.

– تناولها لمصطلح التواصل التربوي باعتباره مفهوما جديدا لم يتم تناوله إلا في الآونة الأخيرة كمكون مهم من مكونات النجاح المدرسي وهو موضوع حيوي من أهم الموضوعات المعاصرة في مجال التربية.

– تناولها لمتغير الذكاء الوجداني والذي اكدت الدراسات الحديثة انه يساهم في نجاح الأفراد بنسبة تفوق الذكاء العقلي.

– يمكن أن تثري المكتبة التربوية بموضوعٍ حيويٍ، فالكفاءة العالية لعملية التواصل التربوي بين الأستاذ والتلاميذ تمثل العمود الفقري لعملية التفاعل والتفاهم والمشاركة الحية، التي تفضي إلى النشاط داخل المدرسة وخارجها.

– كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها قد تفتح المجال أمام الباحثين في الجزائر لإجراء المزيد من الدراسات بخصوص هذه المتغيرات وتوفير أكبر قدر من المعلومات والحقائق عنها.

– كما قد تفيد هذه الدراسة واضعي برامج التوجيه والإرشاد لتنمية الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى مجتمع الدراسة وتقديم معلومات كافية وبيانات كمية حول العلاقة بينهم.

5-مـــــــــفاهيم الدراســــــــــة:

5-1-1-الذكاء الوجداني *Emotional Intelligence*: قبل تعريفه يجب أولا تعريف كل من الذكاء والوجدان.

– **تعريف الذكاء:** " فالذكاء هو مجموعة من القدرات الإدراكية المعرفية التي تسمح لنا باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات، " **(المللي، 2010، 149)**.

- **تعريف الوجدان:** يعرف قاموس 'أكسفورد" العاطفة (***Emotion***) وترجمتها **الأعسر وكفافي** لمفهوم **(الوجدان)** الذي يشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة بيولوجية ونفسية واستعدادات متفاوتة للسلوك"(روبنس، سكوت،2000، 82). إذن الذكاء الوجداني هو دمج مكوني الوجدان والذكاء.

وقد تعددت التعاريف الخاصة بالذكاء الوجداني، ويتحدد في الدراسة الحالية بتعريف (عثمان ورزق، 2002) حيث عرفا الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة المهنية والاجتماعية **"عثمان ورزق (256 ،268-2002)**

-**التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني:** ويُعرف الذكاء الوجداني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية في مقياس الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) لعثمان ورزق(1998) وفق نموذج (دانيال جولمان، 1995).

5-2-1-التعريف الاصطلاحي للتواصل التربوي: هو تلك العملية المستمرة التي تحدث بين أطراف العملية التربوية وذلك من خلال نقل الأفكار والخبرات والمعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم بطرق وأساليب مختلفة حيث تحدد الأدوار التي يقوم بها كل طرف في ظل العلاقات الإنسانية) عمر عبد الرحيم نصرالله2001، ص266).

عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلم، ويمكن القول أن التواصل هو عملية تعلم وأن التعلم هو عملية التواصل **(علي تعوينات،2009، ص16).**

كما أنه علاقة تفاعل وتبادل وتأثير وتأثّر بين فردين وفي المجال التربوي ويسمّى تواصلاً لكلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات بين التلميذ ومعلّمه، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمّن الوسائل التواصلية

والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقّي. ويبقى التواصل بين المعلّم والتلميذ هو مطمح الجهد التربوي والتعليمي، ففيه تتحقّق المرامي والأهداف. ويؤدي غيابه إلى اغتراب كلّ واحد عن الآخر ويفتقد الانسجام والتناغم، وتغيب العلاقة الإنسانية التي لا يمكن للعملية التربوية التعليمية أن تنجح بدونها **(العربي أسليماني، 2005، 19)**.

التعريف الاجرائي للتواصل التربوي:

هو عملية تحدث بين الأستاذ والتلميذ، داخل الفصل الدراسي، لنقل الخبرات والتوجيهات والمشاعر والمعلومات والرسائل اللفظية وغير اللفظية، من خلال وسائل وقنوات متعددة تؤدي إلى تفاعل الطرف الآخر من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية بأفضل الوسائل وبأجودها، ويمكن قياسه من خلال أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان الذي يقيس عملية التواصل التربوي لدى تلميذ المرحلة الثانوية من إعداد بركات حمزة (2015).

6-الدراسات السابقة:

تلتقي العديد من الدراسات بشكل أو بآخر بالدراسة الحالية، حيث تحتوي كل منها على متغير من متغيرات الدراسة، وقسمها الباحث الى محورين:

. **المحور الأول:** الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات.

. **المحور الثاني:** الدراسات التي تناولت التواصل التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات.

أولا: الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات:

1-دراسة على القرني (2014): " الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين"

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (190) مرشدا من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث مقياس مهارات الاتصال، من إعداد محسن (1993)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد عبد الله والعقاد (2008). وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، وجاء مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين الطلابيين مرتفع.

2- لا توجد فروق دالة احصائيا بين المرشدين الطلابيين في وجهة نظرهم تجاه مقياس الذكاء الوجداني وفقا لمتغير التخصص ما عدا بعد الوعي بالذات لصالح غير المتخصصين.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة وفقا لمتغير الخبرة.

2-دراسة المللي(2010): بعنوان" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث حيث تلخصت مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار- أون (Bar_On) للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (**293**) طالباً وطالبة مقسمين إلى(47) طالباً لحساب الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية و(246) للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية، ومنهم(85) طالباً وطالبة من المتفوقين(59 ذكور) و(26 إناث) اختيروا من الصف الأول ثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق، و(161) طالباً وطالبة منهم (101ذكور) و(60 إناث) من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول

الثانوي في مدارس مدينة دمشق، أما أداة الدراسة فتمثلت في مقياس "بار–أون" المطور للشباب، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

– وجود علاقة دالة عند مستوى دلالة(0,05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور والإناث العاديين.

– وجود علاقة دالة عند مستوى دلالة (0,05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور المتفوقين.

–لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0,05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبات الإناث المتفوقات.

3–دراسة حسام محمود صبار(2010)"الذكاء العاطفي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة "

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى مفهوم الذات وكذلك معرفة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى عينة من طلبة الجامعة للصف الثاني لغة عربية في كلية التربية، حيث بلغت عينة البحث **(40)** طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وتبنى الباحث مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده (الجبوري، 2009) وقام ببناء مقياس لمفهوم الذات، وبعد قياس الخصائص السيكومترية للمقياسين قام الباحث بتطبيقه على عينة الدراسة، وبعدها تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (t test) ومعامل بيرسون، وقد توصل إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات.

4-دراسة العلوان (2010): بعنوان" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والجنس".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن، والكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص (علمي- إنساني) والجنس (ذكور- إناث) أو التفاعل بينهما وكذلك محاولة التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم حيث بلغت عينة الدراسة (**547**) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استخدام **المنهج الوصفي التحليلي**، أما **أدوات** الدراسة فتمثلت في مقياس الذكاء الانفعالي الذي شمل الأبعاد التالية: (المعرفة الانفعالية - تنظيم الانفعالات- التعاطف- التواصل الاجتماعي) ومقياس المهارات الاجتماعية الذي شمل الأبعاد التالية: (التعاون- عادات العمل- ضبط الذات) وكلاهما من إعداد الباحث، ومقياس أنماط التعلق الذي طوره (أبو غزال وجرادات، 2009) ويشمل الأبعاد التالية (نمط التعلق الآمن- نمط التعلق القلق- نمط التعلق التجنبي). **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

5-دراسة رشيد خطارة (2010) بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

هدفت الدراسة الى محاولة التعرف على مستوى الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي باختلاف بعض المتغيرات الوسيطية مثل الجنس والتخصص، وكذلك معرفة دلالة الفرق في التوافق الدراسي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني، وفي الأخير معرفة العلاقة الارتباطية ودلالتها بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من

جهة، والتعرف على العلاقة التي تربط أبعاد الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، من جهة أخرى. وتكونت عينة الدراسة 333 تلميذا(95 إناث – 238 ذكور)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التلاميذ المسجلين بالسنة الأولى ثانوي بالمدارس الرسمية ببلدية غرداية ، واستخدم الباحث في الدراسة مقياسين وهما مقياس الذكاء الوجداني ويحتوى على بعدين هما : استخدام الانفعالات – تنظيم الانفعالات وعدد بنوده 21 بند ، ومقياس التوافق الدراسي ويحتوي على بعدين هما: الجد والاجتهاد – النظام والطاعة وعدد بنوده 20 بند كما اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية الآتية : المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – اختبار (ت) – معامل الارتباط بيرسون تمت المعالجة بنظام Spss . وتوصلت النتائج إلى:

–أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجد والاجتهاد.

6–دراسة طالب نسيمة (2009): بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وتكونت عينة الدراسة من(400) مراهقاً من تلاميذ المدارس بالجزائر منهم(200) ذكور و(200) إناث، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (الدردير، 2002)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي إعداد "عطية محمود هنا". ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس.

-اختلاف العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي باختلاف الجنس لصالح الذكور.

7- دراسة قشطة(2009) بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة".

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بمهارات التأقلم والالتزام الديني والانجاز الأكاديمي لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيرات الدراسة (السكن-المواطنة-الإنجاز الأكاديمي-الترتيب في الأسرة-الالتزام الديني-التخصص) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وقد تكونت **عينة** الدراسة الأساسية من **(300 طالبة)** من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح للعام الدراسي 2008/2007. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الالتزام الديني ومقياس مهارات التأقلم وكلها من إعداد الباحثة حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم، وبين الذكاء الوجداني والالتزام الديني وبين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، وانتهت الدراسة بالتأكيد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص (علمي، علوم إنسانية).

8-دراسة عوض (2009): بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الأزهر غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة وكذلك التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير (الجنس) والمستوى (الأول والرابع)، كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الفروق بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض في أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وبلغ حجمها **(355)** طالباً وطالبة بواقع(174) طالباً و(181) طالبة للعام الدراسي 2009/2008، وتمثلت أدوات

الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني إعداد (الدردير،2002) واختبار أساليب التفكير إعداد "هارسون و برامسون"(*Bramson& Harrisson*) تقنين "مجدي حبيب"، أما الأساليب الإحصائية فتمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، واختبار(*T. TEST*) وتحليل التباين الأحادي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف والمهارات الاجتماعية) لصالح الذكور.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب التركيبي والأسلوب التحليلي والأسلوب الواقعي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب المثالي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب العملي لصالح منخفضي الذكاء الوجداني.

9–دراسة طارق نور الدين أحمد (2007):"الذكاء الوجداني في علاقته بالكفاءة في التعلم والتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة الى تحديد الفروق في الذكاء الوجداني بين الطلاب والطالبات والى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الكفاءة في التعلم والتفكير الابتكاري لدى طلاب وطالبات الصف الاولى ثانوي. التعرف على تأثير متغيري الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما على الكفاءة في التعلم والتفكير الابتكاري، واخيرا التعرف على مدى اسهام أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بالكفاءة في التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من 432 طاب وطالبة بالصف الاول الثانوي العام بمدينتي المراغة وسوهاج. وتوصلت نتائج الدراسة الى:

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الذكور والإناث في جميع ابعاد الذكاء الوجداني لصالح الاناث.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0،01) بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وكل من أبعاد الكفاءة في التعلم والدرجة الكلية والتفكير الابتكاري بأبعاده.

- كما انه باستخدام اختيار "ت" للطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني تم التوصل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0،01) لأبعاد الكفاءة في التعلم والدرجة الكلية لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني.

- كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،01) لأبعاد التفكير الابتكاري والدرجة الكلية لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني.

- تسهم أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بمستوى الكفاءة في التعلم لطلاب الصف الأول الثانوي العام حيث بلغت قيم إسهام الذكاء الوجداني في التنبؤ بالكفاءة في التعلم عن طريق حساب معامل التحديد قيمنه (0،93-0،94-0،96) لدى العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث على الترتيب أمكن استخلاصه عن طريق أبعاد الذكاء الوجداني.

10-دراسة عجوة (2002): بعنوان" الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة ".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وقد **تكونت عينة** الدراسة من**(64)** طالباً و**(194)** طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنوفية من التخصصات العلمية (رياضيات-كيمياء طبيعية-تاريخ

طبيعي)التخصصات الأدبية (لغة عربية–لغة فرنسية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، أما **أدوات الدراسة** فتمثلت في قائمة (بار– أون) للذكاء الوجداني **(1997)**تعريب وإعداد الباحث ومقياس الذكاء الوجداني لـ (سكوت، 1998) بناءاً على نموذج ماير وسالوفي، وكلاهما من تعريب وإعداد الباحث، ومقياس الذكاء الوجداني لـ (جيرابك، 1998) تعريب (عجوة، 1999) واختبار الذكاء العالي إعداد(خيري)،واختبار الذكاء المصور إعداد(صالح، 1978)، اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية(اختبار كاليفورنيا) إعداد (جابر والشيخ، د-ت). **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كما قيس بالمقاييس الثلاثة.

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشخصي.

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني.

– وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني لصالح الأكبر سنا **(الشهري، 2009، ص.61).**

11–دراسة أبو ناشي(2002): بعنوان" الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية " دراسة عاملية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، والكشف عن تمايز أو عدم تمايز الذكاء الوجداني وكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، حيث **تكونت عينة الدراسة** من**(205)** طالباً وطالبة بواقع(93)طالباً و(112) طالبة من كلية التربية النوعية جامعة المنوفية (مصر)، **وأستخدم في الدراسة** مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة واختبار المهارات الاجتماعية إعداد (السمادوني، 1991) واختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيري، والبر وفيل الشخصي إعداد (جابر وأبو حطب، 1976).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه جزئية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام وبين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وجود علاقة ارتباطيه جزئية بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية.

– أسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن عدم وجود تمايز بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية **(حسونة وأبو ناشي، 2006، ص157–209).**

12–دراسة عبد النبي (2001): "العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، أجريت الدراسة على **عينة** بلغ قوامها **(200)** من طالبات الجامعة تراوحت أعمارهن بين (23–21) عاما بمتوسط عمري قدره 21,9 وانحراف معياري قدره 2،8 استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده واختبار التفكير الابتكاري، وتوصلت النتائج الى:

– لا يوجد تأثير لمتغير التخصص الأكاديمي (رياضيات –فيزياء –حاسب آلي –لغة انجليزية) في الذكاء الانفعالي.

–هناك علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده والتفكير الابتكاري وأبعاده الفرعية وهي (الطلاقة –المرونة –الأصالة) عند مستوى دلالة (0,01).

– كم أشارت النتائج على قدرة التحصيل الدراسي على التنبؤ بالذكاء الانفعالي وأبعاده والتفكير الابتكاري وأبعاده الفرعية عند مستوى دلالة 0،05 **(موضي بنت محمد بن حمد القاسم، 2011).**

ثانيا: دراسات تناولت التواصل التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات:

1-دراسة بركات حمزة (2015):" التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي"

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (180) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم تطبيق أداتين، مقياس التواصل التربوي من إعداد الباحث ومقياس تقدير الذات "لكوبر سميث". وقد أسفرت نتائج الدراسة الى ما يلي:

-توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

-توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

-توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

-توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الادبيين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص لصالح الادبيين.

2-دراسة اياد عبد الجواد، انيسة قنديل(2012):"مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى".

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في كلية التربية بجامعة الأقصى ، وتعرف الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لممارسة مشرفيهم لتلك المهارات ، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس ، التخصص ، الحالة الوظيفية، كما هدفت الى التعرف على معوقات الاتصال والتواصل التربوي لدى المشرفين من وجهة نظر طلبتهم ،و المقترحات التي يقدمها الطلبة لتفعيل ممارسة المشرفين تلك المهارات واستخدام الباحثان المنهج الوصف التحليلي واستخدما أداتين للدراسة : استبانة مهارات الاتصال والتواصل التربوي التي وزعت على عينة عشوائية قدرها (297) طالبا وطالبة والتي تمثل 29% من مجتمع الدراسة .واستمارة مقابلة وزعت على (52) طالبا وطالبة لمعرفة معوقات الاتصال التربوي .ومن أهم النتائج الدراسة:

- أن نسبة تقديرات الطلبة المعلمين لممارسة المشرفين لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في المجال الأول (الاتصال الشفوي) بلغت 78,8% أما التواصل الكتابي فبلغت نسبة تقديراتهم 72 % أما التواصل الايمائي والحركي فبلغت 61,3%.

- كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزى لمتغيرات :(الجنس، التخصص، الحالة الوظيفية) للمشرف التربوي.

3-دراسة الخزاعلة (2011) بعنوان: "دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي التربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين المسجلون في برنامج التربية العملية، والبالغ عددهم (412) وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (45) فقرة، وموزعة على مجالات هي :الاستماع، والتحدث، والكتابة، والاتصال التعاوني، والتوجيه) .واستخدم الباحث مجموعة من المعالجات الإحصائية مثل: المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والترتيب، والتباين الأحادي. ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

1-أن الدور الحقيقي لمشرفي برامج التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر الطلبة المعلمين كان متوسطاً.

2-اختلاف في وجهات نظر الطلبة المعلمين فيما يتعلق بدور المشرفين في تحقيق مهارات الاتصال التربوي، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

4-دراسة Cunconan (2011) بعنوان: " الدور التواصلي للطالب – المفهوم والقياس ومدى صدق ميل الطالب لتوجيه الأسئلة في صفوف الكلبة".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي كما هدفت إلى معرفة طبيعة مفهوم التواصل من حيث توجيه الأسئلة داخل الصف، والمقاييس المستخدمة لقياس ذلك، وقد بلغت عينة الدراسة 207ذكور، و 192 إناث، بدون ذكر نوع الجنس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن خلال التحليل العاملي، تم تحليل وضوح وصدق المقياس، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجيه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور، وأن ذلك ممكن أن يتأثر بالعرقية، كما وأظهرت الدراسة أن المقياس المستخدم يمكن أن يخدم كآلية لفهم

كيف ولماذا يستطيع الطلبة أن يتواصلوا مع أقرانهم ويحققوا انطباعات اجتماعية في الصف، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية بحيث تأخذ العنصر الاجتماعي في الحسبان، وتركز على فهم الأنشطة التواصلية وتطويرها في الحوار والتواصل الصفي.

5-دراسة Osakwe (2009) بعنوان: "أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فاعل"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال واستخدم الباحث استبانة مكونة من "20 " فقرة، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على "600" معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفي الفاعل، كما أظهرت النتائج أنها منبئات لتواصل صفي فاعل، واقترحت الدراسة ضرورة تزويد معلمي المدارس الثانوية بالفرص التي ويمكن أن يطوروا فيها مثل هذه الإسهامات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين موقف المعلمين وقواعد المعرفة ومهارات التواصل وبين التفاعل الصفي، وأن مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل.

6-دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008): بعنوان "علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي"

هدفت هذه الدراسة هو البحث في طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي، وقد تمثلت عينة الدراسة في (18) صفا دراسيا من مدارس مقاطعة ورقلة ، واعدت الباحثة اداتين لجمع بيانات الدراسة ، الأولى هي شبكة ملاحظة لملاحظة التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني في مستوى السنة الثانية متوسط، والاداة الثانية هي استبيان لمعرفة اراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي، أما أهم الأساليب الإحصائية المستعملة، فهي النسب المئوية لمعرفة نسب التواصل الصفي) حسب النوع والاتجاه بالإضافة الى اختبار (ت) لدلالة الفروق.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1- موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي غير اللفظي على التواصل الصفي اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط.

2- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم –متعلم على التواصل الصفي معلم –متعلم في مستوى السنة الثانية متوسط.

3- في موقف التعلم التعاوني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مادتي الرياضيات الفرنسية في التواصل الصفي عند متعلمي السنة الثانية متوسط.

4- في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل باختلاف جنس المعلم لدى متعلمي السنة الثانية.

7-دراسة كهينة اورليس (2007) بعنوان:" الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر."

"هدفت الدراسة الى تحليل العملية الاتصالية بين التلميذ والأستاذ بكل ابعادها وجوانبها كدراسة وصفية للعملية الاتصالية البيداغوجية وقد تمثلت عينة الدراسة في (120) أستاذ و (280) تلميذ من أقسام السنة الأولى من التعليم الثانوي وكان اجراء الدراسة بثانويات وسط العاصمة حيث استعملت الباحثة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان من اعداد الباحثة يحتوي على خمس محاور هي الاتصال البيداغوجي داخل القسم، الاتصال الاجتماعي ، تكوين الأستاذ ، وسائل الاتصال البيداغوجية " ،عوائق الاتصال البيداغوجي ، واعتمدت على الأساليب الإحصائية متمثلة في النسب المئوية لمعرفة نسبة الاتصال حسب الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، أدبي)، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة هي:

-أغلبية التلاميذ المبحوثين الذكور والاناث الأدبيين والعلميين يفضلون ان يتبع المعلم طريقة المناقشة في تقديم الدرس فهي تجعلهم مشاركين فاعلين داخل القسم حيث يتسنى لهم إبداء آراءهم ومواجهة المواقف عن طريق الحوار.

-يؤكد أغلبية المبحوثين الذكور والإناث وعلى اختلاف الشعبة التي يدرسون فيها والمستوى المعيشي لهم على أن علاقاتهم جيدة مع زملائهم التلاميذ ما يبين لنا بأنهم يميلون الى التعامل والاتصال فيما بينهم، هذه العلاقة الإيجابية يمكن ارجاعها الى العمل الجماعي فيما بينهم.

-اغلب المبحوثين يؤكدون على ان الوسائل التعليمية التقليدية والوسائل التعليمية الحديثة هما الأكثر استعمالا في القسم بينما الوسائل الأكثر حداثة فإن استعمالها ناقص نظرا لعدم توفرها.

-ولقد وجدنا بأن أغلبية التلاميذ الأدبيين أكدوا على أن أساتذتهم يستعملون الوسائل التعليمية التقليدية فقط بينما نظرائهم العلميين فأكدوا على ان اساتذتهم يستعملون الوسائل التعليمية التقليدية والحديثة معا نظرا لطبيعة دروسهم التي تحتاج الى كل الوسائل خلال التجارب التطبيقية.

- يجد اغلبية التلاميذ المبحوثين الذكور والاناث الوقت المخصص للدراسة في كل حصة غير كاف حتى لإنهاء الدرس، بينما نجد أن أغلبية التلاميذ الادبيين يجدون الوقت كاف عكس نظرائهم العلميين الذين يجدونه غير كاف ويعود هذا ربما الى طبيعة العمل التطبيقي في دروس المعلمين التي تتطلب وقتا أكثر.

8-دراسة Cirillo & Herbel-Eisenmann (2006) بعنوان:" سلوك المعلم التواصلي في صفوف الرياضيات".

هدفت الدراسة إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضيات وقد تم إجراءها ضمن مشروع ممول من المجموعة الدولية لسيكولوجية تعليم الرياضيات في أمريكا الشمالية وبلغت عينة الدراسة (70) معلماً ومعلمة ومن معلمات من المرحلة الثانوية كما شملت تقييم آراء(178) طالباً وطالبة من مدارس مختلفة من نفس الصفوف، وقد استخدم الباحثين استبانة" الطلبة في خمسة تصنيفات لسلوكيات التواصل لدى المعلمين وهي: التحدي، والتشجيع والمدح، والدعم الغير لفظي، والفهم والود، والتحكم، وكل تصنيف شمل(7) عبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين متغيرات الدعم الغير لفظي والتشجيع والمدح، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب

ومعتدل بين التحدي والتشجيع والمدح، وكذلك دلل التحليل البياني على وجود فروق بين وجهة نظر الطلبة الإناث والذكور، كما ظهرت الفروق في متغير الدعم الغير لفظي، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود فهم أعمق لسلوك المعلم التواصلي من وجهتي نظر المعلمين والطلبة لتشجيع تواصل صفي فاعل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة سيتم مناقشتها من حيث الأهداف التي حددت لها، والعينات التي اعتمدتها والمنهج، والأدوات المستخدمة وأهم ما توصلت إليه من نتائج.

1-التعقيب على دراسات المحور الأول المتعلقة بالذكاء الوجداني وعلاقته بعدد من المتغيرات:

فيما يلي مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بعدد من المتغيرات من حيث الأهداف والعينة، المنهج والأدوات وأهم النتائج:

1-1-من حيث الهدف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالذكاء الوجداني إذ شملت كلا من : مهارات الاتصال على القرني (2014) ،التحصيل الدراسي (الملي،2010)، مفهوم الذات (صبار، 2010)، بالتوافق الدراسي (رشيد خطارة ،2010)، التوافق النفسي الاجتماعي (طالب نسيمة، 2009)، بأساليب التفكير(عوض، 2009)، الكفاءة في التعلم والتفكير الابتكاري (طارق نور الدين أحمد،2007)، والتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري (عبد النبي ،2001، بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق (العلوان، 2010)، بالذكاء المعرفي والعمر والتحصيل والتوافق النفسي (عجوة، 2002).بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية بدراسة (أبو ناشي 2002).

من حيث العينة: أما فيما يتعلق بالعينات التي أُعتمدت في الدراسات السابقة فان معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة كما في دراسة (العلوان، 2010-عوض، 2009-عجوة، 2002-أبو ناشي ،2002-عبد النبي،2001 -حسام محمود صبار2010). في حين

هناك دراسات أخرى استخدمت عيناتها من تلاميذ المرحلة المتوسطة كما في دراسة (طالب نسيمة، 2009) ومن الدراسات التي استخدمت عينة دراستها من المرحلة الثانوية دراسة (طارق نور الدين أحمد، 2007، دراسة قشطة، 2009، ودراسة رشيد خطارة ،2010). أما دراسة علي القرني (2014) فقد اعتمدت على عينة من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية.

كما أن هناك دراسات استخدمت عيناتها من الإناث فقط كما في دراسة (عوض، 2009–عبد النبي، 2001 –دراسة قشطة،2009). أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات المعتمدة في هذا المحور حيث تراوح حجمها بين (40) في دراسة حسام محمود صبار (2010) و(**547**) في دراسة العلوان **(2010)**، وهذا راجع إلى اختلاف الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، والى مدى قناعة الباحثين بتمثيل العينة لخصائص المجتمع، فضلا عن العوامل الأخرى التي تدخل في تحديد حجم العينة والتي تفرضها إجراءات البحث.

من حيث المنهج: يتضح أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي كما في دراسة علي القرني (2014) ودراسة (المللي، 2010)، (رشيد خطارة ،2010)، (العلوان، 2010) (صبار، 2010)، (قشطة، 2009) (عوض، 2009)، (طالب نسيمة، 2009)، (طارق نور الدين أحمد)،(عجوة، 2002)، (أبو ناشي، 2002)، (عبد النبي، 2001).

من حيث الأدوات: يتبين من الدراسات السابقة أن عدد من الباحثين قام بإعداد أدوات لقياس الذكاء الوجداني، (العلوان، 2010)، (قشطة، 2009)، (عبد النبي، 2001)، أما **البعض الآخر** إستخدم مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين كما في دراسات: (علي القرني، 2014)، (المللي، 2010)، (رشيد خطارة، 2010)، (طالب نسيمة، 2009)، (عوض، 2009)، (حسام محمود صبار، 2010)،(طارق نور الدين أحمد،2007).

من حيث النتائج: أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بالذكاء الوجداني في علاقته بعدد من المتغيرات إلى ما يلي:

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات منها: مهارات الاتصال في دراسة علي القرني(2014)، المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق دراسة العلوان (2010)، التوافق النفسي الاجتماعي دراسة (طالب نسيمة، 2009)، بأساليب التفكير دراسة (عوض، 2009)، بمفهوم الذات دراسة (حسام محمود صبار،2010)، بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، بالكفاءة في التعلم والدرجة الكلية والتفكير الابتكاري بأبعاده (طارق نور الدين ،2007)، دراسة (عبد النبي، 2001)، الذكاء العام والمهارات الاجتماعية والسمات الشخصية دراسة (أبو ناشي،2002). بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وكل من: الذكاء المعرفي كما في دراسة (عجوة، 2000). وأيضا اشارت دراسة (أبو ناشي 2002) الى عدم وجود تمايز بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية.

–التعقيب على دراسات المحور الثاني المتعلقة بالتواصل التربوي وعلاقته بعدد من المتغيرات:

ما يلاحظ على الدراسات السابقة في هذا المحور هو اختلاف الباحثين في استخدام مصطلح التواصل في دراساتهم حيث نجد دراسات استخدمت مصطلح الاتصال والتواصل كمفهوم واحد في حين نجد دراسات أخرى استخدمت مصطلح التواصل، وفيما يلي مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت الاتصال التربوي والتواصل التربوي وعلاقته بعدد من المتغيرات من حيث الأهداف والعينة، المنهج والأدوات وأهم النتائج:

1–من حيث الهدف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالتواصل التربوي حيث **هدفت دراسة بركات (2015)** الى معرفة العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات اما دراسة ألوصيفي **(2012)** فهدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز

ثقافة التواصل لدى طلبته، وهدفت دراسة **الخزاعلة (2011) الى** التعرف على دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين. **اما دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008)** فهدفت الى البحث في طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي. **وهدفت دراسة كهينة اورليس (2007)** الى تحليل العملية الاتصالية بين التلميذ والأستاذ بكل أبعادها وجوانبها كدراسة وصفية للعملية الاتصالية البيداغوجية. **في حين هدفت دراسة (وست 1992)** إلى التعرف على بين العلاقات المعلم والطالب. **أما دراسة Cirillo & Herbel- Eisenmann (2006)** فهدفت إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضيات أما **دراسة (Osakwe.2009)** فهدفت إلى التعرف على أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال، في حين هدفت **دراسة Cunconan(2011)** إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي.

أما الدراسة الحالية فتهدف الى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي.

من حيث العينة: أما فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة فإن معظم الدراسات في هذا المحور استخدمت عينتها من تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة بركات حمزة (2015). (الوصيفي، 2012)، في حين دراسات أخرى استخدمت عينتها من الأساتذة كدراسة (الخزاعلة، 2011)، في حين **دراسة Cirillo & Herbel-Eisenmann (2006) استخدمت عينة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية**، اوسكاو (2009) فشملت عينة المعلمين، في حين نجد دراسات استخدمت كل من الأساتذة والتلاميذ كدراسة (اورليس، 2007) التي استخدمت الأساتذة وتلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة بالي (2008) التي استخدمت عينة من الأساتذة والتلاميذ في المرحلة المتوسطة. في حين نجد دراسة (Cunconan, **2011)** استخدمت عينة من طلبة الجامعة.

اما الدراسة الحالية فسوف تستخدم عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية كل المستويات.

من حيث المنهج: يتضح أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي. والدراسة الحالية تتفق مع العديد من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي.

من حيث الأدوات: يتبين ان معظم الدراسات السابقة سواءا الدراسات العربية أو الأجنبية استخدامها للاستبيان لقياس الاتصال والتواصل التربوي ما عدى دراسة **بالي (2008)** التي استخدمت شبكة ملاحظة لملاحظة التواصل الصفي في موقف التعلم، واستبيان لمعرفة اراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي. والدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لقياس التواصل التربوي حيث سوف يتم استخدام استبيان التوصل التربوي المعد من طرف الباحث (بركات، 2015).

من حيث النتائج: أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت التواصل التربوي في علاقته بعدد من المتغيرات إلى ما يلي:

اغلب الدراسات أشارت إلى أهمية التواصل التربوي بين المعلم والمتعلم.

- **اشارت دراسة بالي (2008)** الى أن موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي غير اللفظي على التواصل الصفي اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط.

- وجود علاقة بين ابعاد التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي (بركات، 2015).

- أن الدور الحقيقي لمشرفي برامج التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر الطلبة المعلمين كان متوسطاً (الخزاعلة، 2015).

- وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجيه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور **(دراسة Cunconan (2011)**.

- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفي الفاعل، كما أظهرت النتائج أنها منبئات لتواصل صفي فاعل **(دراسة Osakwe (2009)**.

– مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل **(دراسة Osakwe (2009)**.

– موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي **متعلم –متعلم** على التواصل الصفي معلم –متعلم في مستوى السنة الثانية متوسط **(دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008)**.

–أغلبية التلاميذ يفضلون ان يتبع المعلم طريقة المناقشة في تقديم الدرس فهي تجعلهم مشاركين فاعلين داخل القسم حيث يتسنى لهم إبداء آراءهم ومواجهة المواقف عن طريق الحوار **(كهينة اورليس (2007)**

–تعقيب عام على كل الدراسات:

1–من حيث الأهداف: استنتجنا من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة إلى اختلاف أهدافها باختلاف المواضيع المدروسة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن دراستنا تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى دراسة الذكاء الوجداني لكنها تختلف عنها من حيث دراسة الذكاء الوجداني في علاقته بالتواصل التربوي.

2– من حيث العينة: أغلب أفراد العينات في الدراسات السابقة هم من المجال التربوي وبالتحديد المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية والاساتذة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن دراستنا الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في التركيز على تلاميذ المرحلة الثانوية، ولكنها تختلف عن بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة متغيري الدراسة لدى مستوى معين، في حين الدراسة الحالية تهدف الى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مستوياتها الثلاثة، كما تختلف عن الدراسات التي تناولت متغير التواصل التربوي باعتمادها على عينة التلاميذ والأساتذة في المرحلة الثانوية كما في دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008)و دراسة اوسكاو (2009) فشملت عينة المعلمين، في حين اعتمدت دراستنا الحالية على عينة من التلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الثانوية فقط.

3–من حيث الأدوات: ما تم استنتاجه من الدراسات السابقة هو اختلاف الأدوات المستخدمة فيها سواء بالنسبة لأدوات قياس الذكاء الوجداني أو أدوات قياس التواصل التربوي، فأغلب الدراسات السابقة اعتمدت

على مقاييس جاهزة لقياس هذه المتغيرات (الذكاء الوجداني والتواصل التربوي) وأكثر المقاييس المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني بالنسبة للدراسات العربية والأجنبية أنها اعتمدت على مقاييس معدة وفق نموذج جولمان ونموذج ماير وسالوفي. في حين الدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في اعتمادها على مقاييس جاهزة كما في مقياس الذكاء الوجداني المعد وفق نموذج جولمان، ومقياس التواصل التربوي من طرف (بركات حمزة ،2015).

4-من حيث المنهج: تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظم الباحثين تقريباً استخدموا في بحوثهم المنهج الوصفي سواءاً الوصفي الارتباطي أو الوصفي المقارن والدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

4-من حيث النتائج: من أهم النتائج المستخلصة من البحوث السابقة المتعلقة بالمحور الأول (الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات) وبالمحور الثاني (التواصل التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات) والتي لها علاقة بموضوع دراستنا هي أن الجانب الوجداني للتلميذ يرتبط بالنجاح في الحياة الأكاديمية بنسبة (80%) كما أكد على ذلك جولمان (2005)، وأن الانخفاض في الذكاء الوجداني يصاحبه العديد من الاضطرابات والمشكلات ومنها ضعف القدرة على مواجهة المشاكل الحياتية وكذلك انخفاض التحصيل الدراسي وانخفاض الدافعية للتعلم، كما أشارت أغلب الدراسات الى أهمية التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ.

-أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

وجهت نتائج الدراسات السابقة الدراسة الحالية إلى: الاهتمام بالذكاء الوجداني وعلاقته بالتواصل التربوي، واستخدام مقياس الذكاء الوجداني وفق نموذج دانيال جولمان (*D. Goleman, 1995*) من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (1998)، ومقياس التواصل التربوي من إعداد بركات

حمزة(2015)، والتركيز على المجال التربوي وبالتحديد المرحلة الثانوية التي تصادف مرحلة المراهقة والتركيز المستويات الثلاثة.

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل الإطار العام الدراسة، والمتمثلة في طرح الإشكالية وتساؤلاتها ثم صياغة فرضيات الدراسة، وتحديد أهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً ثم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي تم تقسيمها إلى قسمين حيث تضمن القسم الأول الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالمجال الصفي أما القسم الثاني فتضمن الدراسات التي تناولت التواصل التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد تم مناقشة دراسات كل محور من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها وصولا إلى تعقيب عام على كل الدراسات وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة انتهاءا بخلاصة.

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد

1- تعريف الذكاء الوجداني.

2- التطور التاريخي للذكاء الوجداني.

3- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني.

4- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض

5- أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة

6- تطبيقات الذكاء الوجداني في مجالات الحياة.

خلاصة.

تمهيد:

حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام الكثير من الباحثين في مجال علم النفس والتربية لما له من انعكاسات إيجابية في كثير من مجالات حياة الانسان، وقد تباينت النظريات التي تفسره وتفسر أبعاده، ويقوم الذكاء الوجداني على فكرة مفادها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية أو المدرسية لا يتوقف على ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية فقط "الذكاء المعرفي" ولكن أيضا على ما يمتلكه من مهارات انفعالية شخصية واجتماعية، ومن هذا المنطلق فنحن بحاجة إلى دراسة هذا المفهوم انطلاقا من تعاريفه المختلفة وأهم النماذج النظرية المفسرة له، وتطوره التاريخي ، وصولا إلى أهميته في مجالات الحياة وتطبيقاته .

1-تعريف الذكاء الوجداني:

لايزال موضوع الذكاء الوجداني موضوعا جديدا في ميادين علم النفس، كم أنه مازال تحت الدراسة والبحث، ولم يعرّف تعريفا يتفق عليه معظم علماء النفس، وقسم تعريف الذكاء الوجداني الى قسمين أحدهما ينظر للذكاء الوجداني كَمُتغير شخصي في حد ذاته، والقسم الآخر ينظر إلى الذكاء الوجداني في ضوء مُترتباته وآثاره في السلوك الصادر عن الفرد كما يلي:

القسم الأول: هو القسم الذي يبدي تحفظا في تعريفه للذكاء الوجداني حيث يُعرفه بأنه "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية وفقا لذلك" حيث يُعرف ماير وسالوفي (***Mayer& Salovey, 1990 & 1995***) الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها للرقي بكل من الانفعال والتفكير"، كما يشير "سالوفي وآخرون"(***Saloveyet al,1993***) بأن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويُمَكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات، كما أن مرتفعي الذكاء الوجداني يُحتمل أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفقا لانفعالات ومشاعر الآخريـن (**السيد عثمان، 2006، ص.115**).

وقد ذكر" فلانجان وآخرون" ***(Flanagan&etal, 1997)*** بأن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ترتبط فيما بينها، ومن أمثلة هذه القدرات العقلية ما يقيسه مقياس وكسلر للذكاء (**الدردير، 2004، ص.25**).

القسم الثاني: هو الأكثر شمولية في تعريف الذكاء الوجداني، فيعرفه يعرف "جولمان" ***Goleman,*** (***1995***) الذكاء الوجداني بأنه:" مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة " (**الويلي، عبد الوهاب، 2011، ص.332**).

ويقصد "جولمان" بالذكاء الوجداني بأنه:" القدرة على التحكم في الاندفاعات الانفعالية، والقدرة على قراءة المشاعر الداخلية للآخرين وعلى التعامل بمرونة داخل العلاقات وكذلك القدرة التي عبر عنها ارسطوا بالغضب من الشخص المناسب وبالدرجة المناسبة وفي الوقت المناسب وللغرض المناسب وبالطريقة المناسبة" **(جولمان، 2000، ص.20)**. ويعرض الباحث مجموعة من التعاريف للذكاء الوجداني التي تندرج تحت هاذين الاتجاهين ونقاط الاتفاق بينها:

-ويعرف ماير وسالوفي ***(Mayer & Salovey, 1997)*** الذكاء الوجداني بأنه :" قدرة الفرد على إدراك الانفعالات بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الوجدانية والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني" ***(Mayer & Salovey, 1997, p.10)***.

- ويعرف "ماير وسالوفي وكاريوسوا" ***(Mayer,Salovey& Caruso, 2000)***الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق وأن الفهم الأكثر دقة يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الوجدانية **" (العلوان، 2011، ص.126)**.

ويعرف "جولمان"**(*Goleman, 1995*)** الذكاء الوجداني بأنه:" مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني في كافة شؤون الحياة" **(الويلي، عبد الوهاب، 2011، ص.332)**.

- ويعرف جولمان**(*Goleman,1998*)** الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على التعرف على مشاعرنا الذاتية ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا، ولإدارة الانفعالات بصورة جيدة في أنفسنا، وفي علاقاتنا **(داليب سينغ، 2005، ص.21)**. ولإعطاء الوجدان صفة الذكاء عرف سالوفي الذكاء الوجداني في إطار خمسة قدرات هي **(روبنس وسكوت، 2000، ص. 73)**:

1-معرفة الفرد لعواطفه ومشاعره.

2-تدبر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.

3-الدافعية الذاتية.

4-معرفة مشاعر الآخرين.

5-تدبر أمر علاقاته بالآخرين.

-عرفه **أبراهام *(Abraham)*** بأنه: " مجموعة من المهارات التي تؤدي إلى الدقة وفهم المشاعر لدى الذات والتعرف على الملامح الوجدانية للآخرين واستخدامها في تحقيق الإنجاز في الحياة" ***(Abraham, 2000,*** **p.169)**.

- عرفه بار-أون (***Bar_On, 1997***)بأنه منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب الحياة وضغوطاتها **(محمد، 2009، ص.20)**.

وبالرغم من اختلاف اتجاهات أصحاب التعاريف إلا أنها تتفق فيما بينها على النقاط التالية:

1-إدراك الفرد للمشاعر والانفعالات والوعي بها وفهمها.

2-إدراك الفرد لمشاعر الآخرين والوعي بها وتقديرها وتفهمها.

3-تنظيم الانفعالات والمشاعر وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدى الفرد ولدى الآخرين.

4-توظيف الانفعالات أو المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية وتطوير السلوكيات الإيجابية.

5-التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم.

2-التطور التاريخي للذكاء الوجداني:

على الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني من تسعينات القرن الماضي إلا أن هناك عدد من نظريات الذكاء قد مهدت الطريق لظهور مفهوم الذكاء الوجداني.

حيث أكد (روبنس وسكوت ،2000) أن النظريات التي تضفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس مُتضادين **(روبنس وسكوت، 2000، ص.86)**.

ففي أواخر الثلاثينيات قدم "روبرت ثورندايك"(*R. Thorndik*) في نظريته مفهوما للذكاء الاجتماعي لأول مرة كمظهر من مظاهر الذكاء وقد عرَفه على أنه " قدرة الفرد على التوافق مع دوافع الآخرين واهتماماتهم ". وقد قسم ثورندايك (1920) الذكاء إلى ثلاثة أنواع: الذكاء المجرد (التجريدي) ويشير الى قدرة الفرد على معالجة الألفاظ والرموز. والذكاء الميكانيكي (العملي) ويشير إلى قدرة الفرد على معالجة الأشياء والمواد العينية. والذكاء الاجتماعي ويقصد به القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين، ويرى ثورندايك"(*R. Thorndik*) أن هذا النوع الأخير من الذكاء يتغير تبعا لمتغير السن والجنس والمكانة الاجتماعية. وفي هذا التقسيم يشير ثورندايك"(*R. Thorndik*) إشارة مباشرة إلى أحد الأبعاد المتضمنة في الذكاء الوجداني وهو الوعي الاجتماعي والعلاقات الشخصية بالآخرين **(مقدم فهيمة ،2011، ص. 29)**.

كما كان سبيرمان (Sperman) على نفس الدرجة من البصيرة التي كان عليها ثورندايك"(*R. Thorndik*) **حيث** يرى أن الفرد يستطيع أن يُدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي، وترتبط هذه المفاهيم بمفهوم التعاطف الذي يعني في جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية وهو أقرب إلى تمثيل الأدوار عن طريق تَفَهُمْ الحالة المعرفية والوجدانية دون الحاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية**"(عبد الواحد إبراهيم ،2010، ص.226-227)**.

وتعد أراء "جاردنر" عام(Gardner Haward ,1983) حول رفضه لمعامل الذكاء والتي نشرها في كتابه (أطر العقل frames of mind)البداية الحقيقية للتخلي عن مفهوم الذكاء التقليدي والبحث عن مفاهيم جديدة للذكاء تكشف عن تعدد القدرات التي تساعد على النجاح في الحياة وذلك يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متباينة وقد صنفها "جاردنر" إلى سبعة أنواع هي : الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البصري المكاني و الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي**(كوثر غالي ، 2009، ص. 37)**.

ويشير "جاردنر" إلى مفهوم الذكاء الشخصي (Personnel Intellegence) والذي يعرفه على أنه قدرة الفرد على فهم الآخرين ومساعدتهم والاستجابة بما يتلاءم حالاتهم المزاجية، وقد تعرض "جاردنر" 1983 لنوعين من الذكاء متعلقين بالذكاء الوجداني هما: الذكاء الوجداني الشخصي ويشير إلى فهم الفرد لقدراته الحقيقية والذكاء الوجداني الاجتماعي والذي يشير إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين **(مقدم فهيمة، 2011، ص. 30)**.

ويتداخل مفهوم الذكاء الشخصي عند "أبو حطب" 1991 مع مفهوم "جاردنر" من حيث قدرة الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته ولكنه أكثر تحديدا حيث يَحْصُرُهُ أبو حطب في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي، ولقد أشار "أبو حطب" إلى أن الذكاء داخل الشخص يتحدد في ضوء المسافة بين تقدير الفرد لذاته وأدائه الفعلي **(حسين، حسين، 2006، ص.20)**.

وفي عام 1990 قام (جون ماير وبيتر سالوفي، John Mayer & Peter Salovy) بنشر مقالتين جامعيتين حول الذكاء الوجداني، وقد لاحظ الباحثان أن الناس يتفاوتون في دقة معرفة العواطف التي يشعرون بها، وفي التعرف على عواطف الآخرين، وكذلك في القدرة على حل المشكلات المتعلقة بالعواطف والمشاعر **(مقدم فهيمة، 2011، ص. 30)**.

وقد أكد ماير وسالوفي(***Mayer & Salovey,1993;1997***) بأن الذكاء الوجداني له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي وَيُمكن اعتباره فرعاً منه، حيث أن هناك تداخل بينهما خاصة في مفهومي الإدراك والتعاطف والوجدان، لكن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية (الذاتية) والانفعالات في سياقها الاجتماعي (من خلال التفاعل مع الآخرين)، كما أنه أكثر تحديداً بتعامله مع المكون الانفعالي وليس جميع أوجه المجالات الاجتماعية أو المجال اللغوي مما يُعزز من فرص صدقه التمييزي **(السماد وني، 2007، ص.40)**.

وفي عام **(1995)** قدم **"جولمان"(*Goleman*)** كتاباً بعنوان "الذكاء الوجداني" والذي تناول فيه العقل الوجداني وطبيعة الذكاء الوجداني ودوره في الأداء والتقدم في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية، وترجع أصول الذكاء الوجداني على حد تعبير "ماير وسالوفي"(***Mayer &Salovey*, 1997**) إلى القرن الثامن عشر حيث قسم العلماء العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة ***Cognition*** والعاطفة (الانفعال) ***Affect***والدافعية ***Motivation***، ومازال هذا التقسيم معترف به من قبل العديد من علماء النفس المعاصرين **(عثمان، 2006، ص.107)**.

3-النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

ظهرت عدة نماذج نظرية حاولت تفسير هذا المفهوم وتحديد أبعاده وإعداد المقاييس اللازمة لقياسه حيث صنف كل من ماير وسالوفي وكاريوسوا *(Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p.399)* نماذج الذكاء الوجداني إلى نموذجين هما: نماذج القدرة *Mental Abilitie sModels*، والنماذج المختلطة *MixedModel*.

3-1- نماذج القدرة *Mental AbilitiesModels*: يطلق على هذه النماذج نماذج القدرة أو النماذج المعرفية ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي ***(Mayer& Salovey -1997-1990)***، ونموذج (ليندا الدر، 1997) فالذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة يوصف بانه مجموعة القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية ، وتخص بصفة عامة بادراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وادارة الانفعالات، فالذكاء الوجداني بوصفه تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية حسب (Fox & Spector, 2000) وهي: ادراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها ، تنظيم الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين ، والاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية

ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي ***(*Mayer& Salovey -1997)***، ونموذج (ليندا الدر، 1997) وفيما يلي عرض لنموذجي ماير وسالوفي (1997):

3-1-1-نموذج ماير وسالوفي (1997): ويتناول هذا النموذج كل من الوجدان والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق، وقد عرف كل من **ماير وسالوفي** (*Mayer& Salovey, 1997*) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على الإدراك والتعبير عن الانفعالات، وتوليد الانفعالات لاستخدامها كعامل مساعد في التفكير وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين لتعزيز النمو الوجداني والعقلي". وحددا أربع قدرات للذكاء الوجداني مرتبة بشكل هرمي بدءاً من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً (**إبراهيم حسين، 2011، ص.71**).

ويفرق هذا النموذج في وصفه بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين هامين أولهما: التمييز بين العمليات المعرفية *Cognitive Process*)والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتميز بينهما في مقابل العمليات السلوكية (*Behavioral Process*) والتي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال.

والامر الثاني: يتمثل في التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الاخرين، وهو ما يتماثل مع وصف " جاردنر " سنة 1983 للذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (**عيسى ورشوان، 2006**).

3-1-2 نموذج لندا إلدر *(Linda Elder, L.1997)*: تركز **"الدر"** على المشاعر الذاتية وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل وذلك من خلال ثلاثة جوانب كما يلي:

- **الجانب الأول** ويتمثل في الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، و**الجانب الثاني:** وهو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يتناسب مع ظروف الموقف فالمشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة، و**الجانب الثالث:** يكون بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها بناءاً على ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف ودوافع ورغبات

وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر، وأن هناك ارتباط بين الذكاء والوجدان من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد ***Critical Thinking*** الذي يعتبر مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية **(عبد الرحمان محمد ،2009، ص.38).**

وتنظر(***Elder***) إلى نموذج القدرة باعتباره مقياسا لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضار الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر الإيجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياساً منطقيا لمدى صحة الاستجابات الوجدانية من الناحية المعرفية، و تصف***(Elder)*** الفرد الذكي وجدانيا بأنه" الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصبح استجاباته الوجدانية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني منطقي بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب" **(سالي علي حسن، 2007، ص.43-44).**

وقد أكد أنصار نموذج القدرات على أن الذكاء الوجداني من وجهة نظرهم هو أفضل أنواع الذكاءات لشموله على الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، وارتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات **(علا عبد الرحمن محمد، 2009، ص.39).**

3-2-النماذج المختلطة للذكاء الوجداني (*Mixed Models*):

تختلف النماذج المختلطة عن نماذج القدرة العقلية كونها مزيج من السمات الشخصية والدوافع والميول، ومن روادها (جولمان ***Goleman***، وبار- أون ***Bar_On***)، ويذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم "هوارد جاردنر" في الذكاءات المتعددة (***Multiple Intelligence***) وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي **(عبد الرحمن محمد،2009، ص.39-40).**

ومن أمثلة النماذج المختلطة **نموذج بار-أون (*Bar_On*) ونموذج جولمان (*Goleman*)**، وفيما يلي شرح لكلا النموذجين:

3-2-1-نموذج بار-أون (*Bar_On, 1997*) للذكاء الوجداني: يمثل مفهوم الذكاء الوجداني لدى "بار-أون" الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر، وتوصل من خلال مراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم الى خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح **(سالي علي حسن، 2007، ص.45)**.

أي أن نموذجه للذكاء الوجداني يجمع بين القدرات كالإدراك الانفعالي للذات مع سمات الشخصية المستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية" **(سالي علي حسن،2007، ص.45)**.

ويتكون نموذجه من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بُعْداً فرعياً:

-**البعد الأول: الذكاء الوجداني الشخصي *Intrapersonal Emotional Intelligence*:** ويشمل الأبعاد التالية:

1-الوعي بالذات الوجدانية: *(SEA) Self-Awareness*: القدرة على إدراك وفهم المشاعر الشخصية.

2-التوكيدية *(AS) Assertiveness*: *القدرة* على الحزم والإصرار في إظهار التعبير عن المعتقدات والأفكار، والقدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية.

3-اعتبار الذات *(SR) Self-Regard*: القدرة على إدراك الذات وفهمها واحترامها، بمعنى حب الذات كما هي، وتقبل الذات هو القدرة على تقبل الجوانب الموجبة والسالبة المدركة كذلك أوجه القوة والضعف فيها.

4-تحقيق الذات *(SA) Self-Actulization*: *قدرة* الفرد على إدراك إمكاناته وتوظيفها، ويرتبط هذا العامل بالمثابرة والاندماج مع مشاعر الرضا عن الذات.

5-الاستقلالية *(IN)Independence*: قدرة الفرد على التوجه ذاتيا والتحكم الذاتي في تفكيره وتصرفاته ومشاعره فهو غير معتمد وجدانيا على الآخرين، ويقوم هذا العامل على درجة ثقة الفرد في نفسه وقواه الداخلية **(إبراهيم حسين، 2011، ص.77)**.

-البعد الثاني: الذكاء الوجداني الاجتماعي *InterpersonalEmotional Intelligence* ويشمل:

1-التعاطف *(EM)Empathy*: ويعني القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.

2-المسؤولية الاجتماعية *(RE)SocialResponsability*: وتعني القدرة على التعاون والمشاركة.

3-العلاقات الاجتماعية *InterpersonalRelationships*: وتعني القدرة على بناء علاقات مُرضية مع الآخرين والمحافظة عليها **(جروان، 2012، ص.106-107)**.

-البعد الثالث: القدرة على التكيف *Adaptability* وتشمل المكونات التالية:

1-حل المشكلة *(PS)ProblemSolving*: قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشكلات وكذلك إيجاد الحلول الفعالة لها وذلك من خلال عمليات الإحساس بالمشكلة وتحديد وصياغة المشكلة وتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول واتخاذ القرار لتنفيذ أحد هذه الحلول.

2-إدراك الواقع *RealityTesting*: قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به وجدانياً وما يتواجد على أرض الواقع.

3-المرونة *Flexibility*: قدرة الفرد على تعديل مشاعره، وأفكاره وسلوكه كلما تغيرت ظروف حياته بمعنى التوافق الدائم مع الظروف غير المألوفة وغير المتوقعة والمتغيرة، والقدرة على التفاعل مع المتغيرات دون جمود، والانفتاح والتسامح مع الأفكار والتوجهات والطرق المختلفة **(إبراهيم حسين، 2011، ص.78)**.

-البعد الرابع: إدارة الضغوط *S tressManagement* وتشمل المكونات التالية:

1-تحمل الضغوط *StressTolerance*: القدرة على مقاومة ضغوطات الحياة وعدم الاستسلام لها.

2-ضبط الاندفاع *(ImpulseControl(EC*: التحكم بالانفعالات وتأجيل الإشباع.

- البعد الخامس: المزاج العام *GeneralMood*: وتشمل المكونين التاليين:

1-السعادة *(Happiness(EC*: وتعني الشعور بالرضا والاستمتاع بالوقت والانبساطية.

2-التفاؤل*(Optimism(O P*: القدرة على إدراك الجانب الإيجابي في الحياة **(جروان،2012، ص .107).**

3-2-2-نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني: (*Goleman, 1995*):

أكد جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي **(الدردير، 2004، ص.25)**. وعرفه بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى، ويتضمن مفهومه للذكاء الوجداني خمسة أبعاد وهي: الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات، وإدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية، حفز الذات أي تأجيل الإشباع، التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين، والتواصل معهم أي المهارات الاجتماعية" **(معمرية، 2005، ص .23)**. وفيما يلي شرح لهذه الأبعاد الخمسة:

1-الوعي بالذات (*Self-awarenss*): يعني معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس **(سالي علي حسن، 2007، ص.48)**. ومعرفة انفعالات الذات أي إدراك الذات أو المعرفة بالذات يقصد بها الوعي إلى حد ما بما للفرد من مشاعر وحاجات ودوافع، حيث يُعرف إدراك الذات بأنه أن ترى نفسك كما يراك الآخرون **(أبو النصر،2008، ص.125)**.

والوعي بالذات أو (المعرفة الوجدانية) هي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر **(عثمان، رزق،1998، ص.37)**.

فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائما لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه الضعف، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا، ومجمل القول أن الوعي بالذات هو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا أو عواطفنا، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات **(الدردير،2004، ص.25)**. وقد حددت "كاتي هيسك" (*Katie Hesk*) أهمية إدراك الذات في كونها تساهم في تحقيق إدراك الآخرين وإدارة الذات بشكل أفضل، وهذا بدوره يساهم في تحسين مهارات القيادة **(أبو النصر،2008، ص.127)**. وعن أهمية إدارة الانفعالات تؤكد "سوزان سلفر" (*Susan Silver*) في أن الإدارة الفعالة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره، والاستفادة من الفرص من خلاله، بمعنى إنجاز أهم الأعمال في أقل وقت ممكن. كما أن حسن إدارة الذات يجعل الشخص ذو شخصية قوية وإيجابية وفاعلة بما يسهل وييسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب **(أبو النصر، 2008، ص. 131)**.

2-معالجة الجوانب الوجدانية :*Emotional Management* ويسمى هذا البعد أيضاً التسميات التالية: (إدارة الانفعالات، تنظيم الذات، ضبط الانفعالات). وتعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مختلف المواقف والبيئات (اجتماعية أم مادية)، فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية، ويشير تنظيم الذات إلى ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم اقل احتمالاً للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات الانفعالية واقل عرضة للاضطرابات السيكوباتية **(السمادوني، 2007، ص.115)**. فكل الانفعالات لها قيمتها وأهميتها، فالحياة بدون عاطفة تصبح راكدة وهذا ما تؤكده ملاحظة "أرسطو" بأن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة للموقف، فالعواطف الخرساء تخلق الملل وإذا تجاوزت الحدود تحولت إلى حالة مرضية كالاكتئاب والقلق والغضب والتهيج، إن مراقبة المشاعر السلبية هو مفتاح الصحة الوجدانية، وأن التطرف الوجداني الذي يصبغ بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي إلى فقدان

الاتزان الشخصي، فنحن لسنا بحاجة لتجنب الانفعالات السلبية لنشعر بالرضا والسعادة والارتياح ولكن يجب الانتباه إليها حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية **(روبنس وسكوت، 2000، ص.159)**.

وتساعد إدارة الانفعالات الفرد على التفكير الموضوعي الفعال الذي يساعد بدوره على حل المشكلات المواكبة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين ومع البيئة الحاضنة لهذا التفاعل، لأنه بدون حل هذه المشكلات يظل الموقف ضاغطاً على مشاعر الإنسان، فيبدأ الإنسان بإدارة ضغوطه بدلا من إدارة عواطفه ومستقبله لأن إدارة الإنسان لعواطفه تساوي إدارته لمستقبله **(أبو النصر، 2008، ص.132)**. فالانفعالات تؤثر على كيفية أدائنا لوظائفنا في الحياة ويقرر (جولمان، 1995) "أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، فالذكاء الوجداني قدرة تؤثر بقوة في كل قدراتنا الأخرى" **(روبنس وسكوت، 2000، ص. 262)**.

3-الدافعية (حفز الذات، القدرة على تأجيل الإشباع، التحكم في الانفعالات) ***Self-Motivation*****:** التقدم والسعي نحو دوافعنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني، إن الأمل مكون أساسي في الدافعية، أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا نحو تحقيقه، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي **(الدردير،2004، ص.25)**. وتتحدد كفاءتنا في استخدام قدراتنا العقلية الفطرية، بما فيها القدرة على أن نفكر وأن نخطط وأن نتدرب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التي نكون عليها، أي هل انفعالاتنا دافعة ومثرية لنا أم أنها محبطة ومعيقة؟ ويتوقف على ذلك الكثير من النتائج في حياتنا إلى الدرجة التي نكون فيها مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة نعمل وتكون حركتنا نحو الإنجاز، وبهذا المعنى يكون الذكاء الوجداني استعداد رئيس أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات الأخرى سواءاً بتيسيرها أو بإعاقتها **(روبنس وسكوت، 2000، ص.269)**.

ويشير جولمان**(*Goleman*)** إلى أن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود الدافع إلى جانب القدرات الفطرية التي لها دور في ذلك، وتتمثل قوة انفعالاتنا في تأثيرها في قدرتنا على التفكير

والتخطيط لمواصلة التدريب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى، ويتمثل ذلك في قدرتنا على تحديد مستوى قدراتنا لاستخدام طاقاتنا الذهنية الفطرية، ومن ثم تقرير أي أسلوب يُسير به حياته، والى أي مدى تدفع مشاعر الحماسة والبهجة أفعالنا إلى الأمام أو إلى أقصى درجات التوتر، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات **(جولمان، 1998، ص.120)**.

وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة، والتفاؤل **(سالي علي حسن، 2007، ص.48)**.

والقدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الإمكانات الذهنية بغض النظر عن حاصل الذكاء، كما أن التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة منبئ قوي للفشل في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يقول والتر ميشيل" إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه بهدف ربما يكون أساساً لتنظيم الذات الوجدانية والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة الهدف، سواء كان أداء عمل أو حل معادلة جبرية أو محاولة الحصول على كأس مسابقة رياضية" وقد أبرزت نتائج دراسة والتر ميشيل دور الذكاء الوجداني كقدرة بعدية تحدد كيف يحسن الناس أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى **(روبنس، سكوت، 2000، ص.272)**.

4- التعاطف (التفهم) *Empathy*: وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو ما يستلزم القدرة على فهم الذات واستشعار الأحاسيس أولاً؛ وهي قدرة تتأسس على الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة كما يستطيع التعبير عنها، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والتي تتمثل في القدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وامتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هام في نضج قدرة التعاطف**(السمادوني، 2007، ص.116)**.

وهذا يعني أن التعاطف يقوم على أساس (الوعي الذاتي) فبقدر ما يكون الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، فالفاقدون لقدرة التعبير عن مشاعرهم يشعرون بالارتباك إذا عبر الآخرون لهم عن مشاعرهم تجاههم وهذا الفشل هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الوجداني كما أن النقص في مشاعر التعاطف يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين **(جولمان، 1998، ص.144)**.

5-المهارات الاجتماعية (إدارة العلاقات أو التواصل الاجتماعي): وتشير إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطرقة ملائمة **(عثمان ورزق، 1998، ص.37)**. فقد كتب (جولمان، 1995) يقول:" معظم الأدلة تشهد على أن الأفراد الماهرين وجدانياً الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدا والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة" **(بام روبنس وجين سكوت، 2000، ص.361)**.

فالتواصل يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته، والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف حيث تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة **(السمادوني، 2007، ص.117)**.

إن القدرة على إنشاء العلاقات والمحافظة عليها هامة للنجاح في الحياة، وكذلك ارتباطها بالصحة النفسية والجسمية، وفي هذا يقول (جولمان، 1995):" أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان والتي شملت 37000 (سبعة وثلاثون ألفاً) من الأفراد أظهرت أن العزلة الاجتماعية وهي الشعور بأنه لا يوجد أحداً

تستطيع أن تشاركه مشاعرك الخاصة، أو تحقق معه اتصالاً لصيقاً، تضاعف لديهم فرص المرض والوفاة **(روبنس وسكوت، 2000، ص.361)**.

3-2-3-نموذج جولمان (*Goleman، 1998*): أصدر جولمان عام (*Goleman, 1998*) كتابا بعنوان: "العمل بالذكاء الوجداني"(*Working with Emotional Intelligence*) وعرَّف فيه الذكاء الوجداني بأنه:" القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وحفز دافعيتنا، ومعالجة الانفعالات داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين بصورة جيدة". واشتمل نموذجه المعدل على خمس وعشرين كفاءة صنفها إلى كفاءات شخصية وتتضمن (الوعي بالذات، تنظيم الذات، والدافعية الذاتية)، وكفاءات اجتماعية وتتضمن (الوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية) ويقوم نموذجه المعدل على الكفاءات الوجدانية التي تمكن الأفراد من الاستخدام الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل، ويعرف **الكفاءة الوجدانية** بأنها: " قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل"**(حسين، حسين، 2006، ص.57)**.

3-2-4-نموذج جولمان (*Goleman ,2001*)، أدخل **جولمان** تعديلاً على (نموذج **1998**) ويعكس نموذجه الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به كل من (***Goleman& Boyatzis***) للأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني– بما تتضمنه من خمس وعشرين كفاءة– وتتمثل هذه الأبعاد في (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية) **(سالي علي حسن،2007، ص.48)**.

وتندرج مهارات الذكاء الوجداني الأربع تحت كفائتين رئيسيتين هما:

الكفاءة الشخصية *Personal Competence*: هي نتاج وعي الفرد بذاته ومهاراته في إدارتها، **والكفاءة الاجتماعية** *Social Competence*: وهي نتاج وعي الفرد الاجتماعي ومهاراته في إدارة علاقاته بالآخرين **(براد بيري، جريفز،2010، ص.28– 30)**.

وبعد نظرة متفحصة في نماذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية أو كمهارات شخصية يمكن القول بأن الذكاء الوجداني ذو طبيعة معقدة، تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية، تساهم في نجاح الفرد في الحياة بصفة عامة وفي مجال الدراسة والعمل بصفة خاصة.

ويمكن تلخيص لنماذج جولمان وبار-أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني، **حسب (خليل والشناوي، 2005، ص 109)** وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (1) : نماذج جولمان و بار-أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني.

	نموذج ماير وسالوفي	نموذج بار أون	نموذج جولمان
-من حيث التعريف	الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات التي تفسر كيف تختلف دقة فهم وإدراك الانفعالات لدى الناس أي أنه القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتمثيل الانفعال في التفكير، وتنظيم الانفعال في الذات والأخرين.	هو نظام من الإمكانات غير المعرفية، أي الكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والمجابهة مع متطلبات وضغوط البيئة.	القدرات التي تسمى الذكاء الانفعالي هي تلك المتضمنة ضبط الذات، الحماسة، المثابرة والقدرة على حفز الفرد لذاته.
المكونات والابعاد	-إدراك الانفعال والتعبير عنها بدقة. -تمثيل الانفعال وتسييره للتفكير. -القدرة على إدارة الانفعال.	- مهارات داخل الشخص. - مهارات العلاقات بين الأشخاص. - القدرة على التكيف. - إدارة الضغوط. - المزاج العام.	-الوعي بالذات. - إدارة الانفعالات. - الدافعية (حفز الذات). - التعاطف. - التواصل الاجتماعي.

من حيث النموذج	نمط نموذج القدرة	نمط نموذج المختلط.	نمط نموذج المختلط.

4 –سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

4-1-سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع: يرى كوبر وصواف *Cooper &* (*Sawaf,1997*) أن ذوي القدرات العالية من الذكاء الوجداني هم أكثر نجاحاً في حياتهم ويؤسسون علاقات شخصية قوية ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات المنخفضة **(بقيعي،2010، ص.5)**

ووفقا لـ **" نموذج القدرة "** ثمة مجموعة من السمات تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وهي: أنهم نشأوا في بيئات متكيفة اجتماعياً، كما أنهم متفائلون ولديهم القدرة والمرونة على إعادة تشكيل الانفعالات بالإضافة إلى أنهم غير اندفاعيين ولديهم القدرة على اختيار الأدوار الاجتماعية والوجدانية المتميزة، ويطورون معارفهم وخبراتهم في مجالات عدة منها حل المشكلات الاجتماعية **(سالي علي حسن،2007، ص.38)**.

وتوصلت دراسة**(الدردير،2002)** إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بمنخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بالتآلف، الثبات الانفعالي، السيطرة، الاندفاعية (الحماس النشاط، الحيوية، الانفتاح)، الجرأة، الحساسية، التخيل، الحنكة (الخبرة والوساطة)، الراديكالية، كفاية الذات، تنظيم الذات) أما منخفضي الذكاء الوجداني فيتميزون بسمة عدم الأمان مقابل الطمأنينة، التوتر **(الدردير،2004، ص.115-120)**.

كما يشير **جولمان(2000)** بأن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني يعرفون جيدا مشاعرهم ويتعاملون معها ومع مشاعر الآخرين بكفاءة، وهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم

قدماً إلى الإلمام، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم، وتمنعهم من التفكير بفكر واضح **(جولمان، 2000، 216)**.

وقد أكد "كياروكي وآخرون"***(Ciarrochi, et al,2001)*** " أن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني عالي يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة وهم متميزين في كل مجالات الحياة وأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام، ويتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة وتكون استجابتهم جيدة حيث ينظمون حياتهم بطريقة تجعلهم يخبرون بأحداث حياتية سلبية قليلة ولديهم مهارات عالية في تكوين علاقات اجتماعية والاحتفاظ بها"**(السمادوني،2007، ص.47)**

4-2-سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

لقد أشار" كياروكي" أن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض ليس لديهم قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب أو الإحباط وتدني مستوى إنتاجهم؛ أي لا يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة، وتكون الاستجابة الشعور باليأس والاكتئاب ونتائج حياتية سلبية أخرى **(السمادوني، 2007، ص. 47)**.

وفيما يلي مجموعة الصفات التي يتميز بها الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض (علا عبد الرحمن، 2009):

- لا يتحملون مسؤوليات مشاعرهم ويلومون الآخرين باستمرار.
- يلقون الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقعون فيها.
- يحجبون المعلومات حول مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر مختلفة.
- يبالغوا أو يقللون من مشاعرهم.
- ينفجرون بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.

- ينقصهم الاستقامة والإحساس بالضمير.

- عديمو الرحمة وغير متسامحين، ويحملون أحقادا للآخرين.

- غير مريحين لكل من حولهم وعديمو الإحساس بمشاعرهم وغير متعاطفين مع الآخرين.

- لا يضعون مشاعر الآخرين في اعتبارهم قبل التصرف.

- غير واثقين بأنفسهم ويجدون صعوبة في الاعتراف بأخطائهم والتعبير عن الندم والاعتذار بإخلاص.

- يمتلكون العديد من الاعتقادات المشوهة والمخربة التي تسبب عواطف سلبية.

- لا يعطون اعتباراً لمشاعرهم الخاصة المستقبلية قبل التصرف في موضوع ما.

- يتجنبون العلاقات مع الآخرين ولديهم القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الجليلة والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيرهم في الموضوع.

5-أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة:

أوضح جولمان (***Goleman***) أن الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن الذكاء العام أو التحصيل الدراسي وأشار إلى أهمية المعرفة عن الذكاء الوجداني في النقاط التالية **(نوفل، 2007، ص.83_84)**:

1-يساهم الذكاء العام بـ (20%) من نسبة النجاح في الحياة العامة، بينما يشكل الذكاء الوجداني تقريباً باقي النسبة المئوية، ويمكن ملاحظة هذا النجاح من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.

2-يساعد في التنبؤ بنجاح الفرد في أنماط الحياة العملية بشكل عام أكثر من الذكاء العام(***IQ***)، فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني يكونون أكثر قربا للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم.

3-يساهم في بناء شخصية الفرد بجعلها أكثر نجاحا في الحياة، فيما يدعم الذكاء العام النجاح في الحياة الأكاديمية.

4-الذكاء الوجداني أساس ما يحتاجه الأطفال ليكونوا فاعلين وسعداء في حياتهم.

5-يساعد في مواقف العمل أكثر من الخيارات العقلية مقارنة بالذكاء العام، إن إبراز أهمية الذكاء الوجداني بالنسبة للفرد تنبئ عن أهمية هذا الجانب الذي لا يقل بأي حال من الأحوال عن تنمية الجانب العقلي للفرد، والتكامل بين الجانبين العقلي والوجداني يساهم في خلق الشخصية المتوازنة.

كما تبدو أهمية الذكاء الوجداني في قدرته على الربط بين المشاعر والطباع والغرائز الأخلاقية، فهناك أدلة كثيرة تبين أن مواقفنا الأخلاقية الأساسية في الحياة تنبع من قدراتنا الانفعالية الكامنة: أولاً لكون الاندفاع هو الوسيط الذي تعمل من خلاله كل الانفعالات، فكل انفعال بداخله بذرة التعبير عن نفسه بالأفعال، فالقدرة على التحكم بالاندفاع هي أساس الإرادة والطبع، فاللامبالاة تأتي من عدم الإحساس باحتياجات الآخرين **(جولمان، 2004، ص.17-18)**.

ويرى **جاردنر** ***(Gardenr, 1995)*** أن أهمية الذكاء الوجداني ترجع إلى مساهماته في التنبؤ بالنجاح المهني أعلى من الذكاء الأكاديمي، ويشير **جولمان(1995)** إلى أهمية الذكاء الوجداني في العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق والأبناء، وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا وتأثراً، ويضيف أن الذكاء الوجداني يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات والعلاقات المهنية داخل العمل، وفي هذا يؤكد **جرافز** ***(Graves, 1999)*** بأن قياس الذكاء الوجداني يزيد من فاعلية عملية انتقاء الأفراد عند التقدم للوظائف **(مدثر سليم، 2003، ص.53-54)**.

6-تطبيقات الذكاء الوجداني في مجالات الحياة:

تبين من نتائج العديد من الدراسات أن الذكاء الوجداني مُنبئ قوي بالعديد من المتغيرات المرتبطة بالبيئة الأسرية أو المدرسية أو في مكان العمل ولكن هذا لا يعني أنه بديل عن الذكاء المعرفي، وقد ارتبط الذكاء الوجداني إيجابيا مع العديد من المتغيرات في العديد من المجالات ومن أهمها:

6-1-الذكاء الوجداني في المجال الدراسي:

في دراسة قام بها جيمس باركر (***Games Parker, 2000***) استهدفت أثر الذكاء الوجداني على النجاح الأكاديمي في سياق الانتقال من المدارس العليا إلى الجامعة وتوصلت الى أن الذكاء الوجداني كان مؤشراً للتمييز بين الطلاب الناجحين أكاديميا والراسبين **(السمادوني، 2007، ص.47)**.

كما اتفق "بار–أون" (***Bar_On***) وماير وسالوفي وجولمان (***Goleman***) على انتقاد نظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الوجداني وأكدوا أن الذكاء المعرفي للتلميذ لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة (20%) في نجاح التلميذ، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الوجداني والاجتماعي للتلميذ. وأما عن أهمية الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للتلميذ في التحصيل الأكاديمي، وتتمثل هذه القدرات الفردية للتلميذ في ما إذا كان مستقر وجدانيا أم غير مستقر، يتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه تلك الثقة، خجول أم اجتماعي، انعزالي أم يفضل العمل الجماعي، متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الوجدانية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الوجداني، كما توصلت أيضا تلك الدراسات في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيقا وإدراكا للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للتلاميذ له تأثير كبير على الحياة المدرسية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، و تكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم فيستطيعون بسهولة مسايرة كل جديد وحديث في مجال العلم والتكنولوجيا، كما أنها تجعل التلميذ إيجابيا ومتفاعلا فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة علاقات بناءة وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يؤكد "إيدجار" (***Idigar,1997***) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم التلاميذ في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي، حيث أشار إلى أن الاهتمام بمستوى التلميذ وجدانيا يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل الدراسي، لأن التلاميذ الذين ينصب

تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي أكثر من الآخرين، لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية مؤشر جيد على نجاح التلاميذ وعلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وإدراك النجاح في الحياة العملية.

إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات من قبيل الصعوبات الأكاديمية والسلوك العنيف والعدوانية والجنوح وتعاطي المخدرات، كما يؤدي غياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، وأيضا نقص الخبرة وزيادة معدلات الاحتراق الوظيفي، في حين أن نمو المهارات الوجدانية للتلاميذ يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم العطوف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم **(حسين، حسين، 2006، ص.144-149).**

كما أن الانفعالات قد تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه فكثير من التلاميذ القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤدوا العمل المدرسي بفاعلية والذي يشغلهم هو أن انفعالهم يؤثر على انتباههم ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة والتلاميذ الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكاؤهم مرتفع _ يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة على اختبارات التحصيل إضافة الى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف **(السمادوني، 2007، ص.195)**

اما عن علاقة الذكاء الوجداني بالتواصل التربوي فيشير جابر **(2004، ص 227)** الى أن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلمين فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياته، والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهماته الحياتية، كالتعلم تكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية

اليومية، والتكيف مع مطالب النمو المعقدة، وهي تضم الوعي بالذات، وضبط الذات، والعمل تعاونيا، ورعاية الذات والآخرين.

وترتبط مهارات الذكاء الوجداني بمتغيرات ذات طابع انفعالي تسهم بوزن نسبي مساو للوزن الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح المدرسي، والنجاح في الحياة بشكل عام، ومن بين هذه المهارات القدرة على التواصل والتي تتمثل في القدرة على تبادل الرسائل الانفعالية غير المنطوقة وفهمها والقدرة على معالجتها معرفيا، واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تساعدهم على التفاعل الإيجابي مع الاخرين **(سعيد سعاد جبر، 2015، ص 68)**.

كما أن الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحا وظاهرا في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ والتي تشير الى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال، ولعل أهم عنصر من عناصر نجاح التلميذ في المدرسة هو فهمه لكيفية التعلم، والعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم كما ذكرها جولمان (1995) هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون وهذه الصفات هي من عناصر الذكاء الوجداني الذي هو متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من: المعدل التراكمي أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى **(محمود سعيد الخولي، 2007، ص 189)**.

كما أن التعلم الأفضل داخل الصف الدراسي يقتضي التواصل الجيد بين أطراف العملية الاتصالية، فبدونه لا تعطي العملية التعليمية نتائج جيدة، فهو على حد تعبير أحمد إبراهيم أحمد **(2002)**: "ضروري لتحسين العلاقات الإنسانية وشعور العاملين (أطراف التواصل) بالعدل" **(إبراهيم أحمد، 2002، ص 244)**.

6-2-الذكاء الوجداني في العمل:

يزخر المجال المهني بالعلاقات الإنسانية المختلفة، ويكثر فيه الاتصال بأساليبه واتجاهاته المتعددة، كما يحتدم فيه الصراع بين الأفراد، لهذا اهتم الباحثون بدراسة الذكاء الوجداني في هذا الوسط الهام ومنها

دراسة **السمادوني (2001)** بمصر التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى عينة بلغت (360) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية فتبين من نتائجها وجود ارتباطات موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، كما توصلت الى إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته في الذكاء الوجداني **(معمرية، 2005، ص.50)**.

كما بينت دراسة جيري ***(Gerry, 1997)*** أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤون، ويحاولون جادين إيجاد الحلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي، كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوك لفظي ناعم تجاه الآخرين ويعرفون كيف يؤثرون في الآخرين، وينمون ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفاعلية **(عثمان وعبده، 2002، ص. 255)**.

ونظرا لتعاظم الأجواء التنافسية بين المنظمات لتقديم أفضل الخدمات، فقد تزايد الاهتمام لديها بأهمية المهارات الشخصية لموظفيها كعامل أساسي في نجاحها واستمرارها كحفز الذات والإصرار والمثابرة والمبادرة والمرونة وتقبل التغيير والقدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق ففي دراسة أجراها **كيلي وكابلان** ***Kelley & Kaplan, 1993)*** على مجموعة من موظفي شركة **"بل الأمريكية"** الحاصلين على درجات مرتفعة في الذكاء العقلي، ووجد الباحثان أن(15%) منهم فقط تم تصنيفهم على أنهم موظفون مميزو الأداء (لديهم قدرة مرتفعة على إدارة الأزمات بفاعلية، ومستوى أدائهم مرتفع)، وتوصلا الى أن كل من المهارات العقلية والمؤهلات الأكاديمية ليستا قادرتين على التمييز بين متوسطي وعالي الأداء، ولكن مهارات الذكاء الوجداني أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين، فالأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني حتما سيكونون أكثر قدرة على التكيف الفعال مع مواقف الحياة اليومية ممن يملك نوعا واحداً من الذكاء **(الخضر، 2009، ص.76)**.

كما أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين (المشاعر الإيجابية أو السلبية) ومستوى الأداء، حيث اتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداءاً من زملائهم ذوي المشاعر السلبية العالية، ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الأداء الفردي، بل تؤثر أيضاً في مستوى أداء فريق العمل **(أبو النصر، 2008، ص.133)**. حيث إن الصحة الوجدانية هامة في العمل، فأفضل العاملين هم المثابرون المحبوبون، التوكيديون، هؤلاء يثيرون دافعية من يعمل معهم ويكونون مصدرا للإلهام والقيادة والعمل التعاوني **(روبنس، سكوت، 2000، ص.71)**.

6-3-الذكاء الوجداني في مجال السلوك:

يرتبط الذكاء الوجداني بعدد من السلوكيات المقبولة والمتوافقة، حيث أشارت دراسات كل من (***Trinidad & Johnson, 1999; Rubin, 1999; Mayer et al, 2001; Forbach, 2002***) إلى دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين التلاميذ، وخلصت تلك الدراسات إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أقل تدخيناً للسجائر أو تناولاً للكحول، وأقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل مدرسيهم، وكانوا أكثر تعاطفاً مع الآخرين وتفاعلا معهم، وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة بذوي الذكاء الوجداني المنخفض، كما ارتبط الذكاء الوجداني المرتفع بالكفاءة والملائمة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، كما ارتبط الذكاء الوجداني أيضا بشكل إيجابي بالسلوك المقبول اجتماعياً، ومع خصائص الصداقة **(الشهري، 2009، ص.44-45)**.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقلل من المشكلات السلوكية وتحسن العلاقات بين التلاميذ **(العلوان، 2011، ص.128)**.

6-4-الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والجسمية:

إن للذكاء الوجداني تأثير على ما يشعر به المرء من سعادة ورضا، حيث يميل الذين يستخدمون الذكاء الوجداني إلى أن يكونوا أكثر انسجاما مع ما يحيط بهم، وأكثر رضا عن أنفسهم وحياتهم، إن العلاقة

المباشرة بين الذكاء الوجداني والإحساس بالسعادة تؤكد على مدى أهمية الانتباه لعواطفنا وإدراكها بصفة دائمة، واستخدامها في توجيه سلوكنا، وكلما زاد استخدام مهارات الذكاء الوجداني زاد ما نحصل عليه من الحياة. وتشير نتائج الدراسات والأبحاث الحديثة إلى وجود علاقة مهمة بين الذكاء الوجداني وقابلية الإصابة بالمرض، فمشاعر القلق والتوتر والاكتئاب تكبح الجهاز المناعي، وتجعل الجسم عرضة للإصابة بكل شيء، من نزلة البرد إلى السرطان، حيث ترتبط كفاءة الجهاز المناعي بالحالة الوجدانية من خلال الببتيدات(*Neuropeptides*)، التي تعمل كأجهزة إرسال بين الجسم والعقل، هذا وتوضح الأبحاث الطبية الحديثة العلاقة الارتباطية الوثيقة بين الألم العاطفي والأمراض الخطيرة كالسرطان، كما يمكن لمهارات الذكاء الوجداني أن تساعد على سرعة شفاء الجسم من المرض، حيث اتضح أن تعليم مهارات الذكاء الوجداني للمرضى بأمراض قاتلة يقلل معدل عودة هذه الأمراض ويقلل وقت الشفاء ومعدلات الوفاة. إن للذكاء الوجداني أثر قوي على الحالة الصحية، لأنه يقلل من التوتر الذي ينشا في مواجهة المواقف المشكلة والعصيبة، فالأمراض القاتلة على وجه الخصوص تثير مشاعر الخوف الشديد والقلق البالغ، والتي يتعين على المريض التعامل معها وفهمها، إن مهارات الذكاء الوجداني تقوي قدرة العقل على التكيف مع الآلام والمحن العاطفية، وهذه المرونة أو القدرة على التكيف تحافظ على قوة الجهاز المناعي، وتساعد على الوقاية من الأمراض **(بيري، جريفز، 2010، ص.48-52)**.

خلاصة:

الجدير بالذكر أن موضوع الذكاء الوجداني أصبح خلال العقدين الماضيين من الموضوعات الحيوية في علم النفس ، فالذكاء الوجداني يتعلق بالتنظيم الشخصي والمهارات التي تدفع الفرد للتفوق في الدراسة أو في مجالات الحياة بشكل عام ،لقد تم في هذا الفصل استعراض أهم المفاهيم التي تتناول الذكاء الوجداني وتنوع نظرة العلماء في هذا المفهوم والاختلاف بين وجهات نظرهم في تحديد مفهومه والمهارات التي يتكون منها والنماذج النظرية المختلفة، إلا أنهم اتفقوا على أن الذكاء الوجداني هو نوع جديد من الذكاء إلى جانب الأنواع الأخرى من الذكاءات المعروفة ،بالإضافة إلى تحديد سمات ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض ثم إلى الأهمية التي يشكلها في حياة الفرد وتطبيقاته في مجالات مختلفة خاصة في المجال الاكاديمي.

الفصل الثالث: التواصل التربوي

تمهيد

1-تعريف التواصل التربوي

2-عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية:

3-ابعاد التواصــل التربوي.

4-أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي

5-تصنيفات التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.

6-مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ.

7-معوقات التواصل داخل القسم (تصنيفها).

خلاصة

تمهيد:

تعبر العلاقة التربوية عن مجموعة الصلات التي تربط المعلم بالتلاميذ قصد توجيه هؤلاء نحو أهداف مرسومة، ويمكن القول إن التواصل التربوي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والادراكي المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وهو يتحدد في العلاقة بينهما وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي.

فالتواصل الفعال الذي يتم على مستوى القسم يكون سببا في نجاح العملية التعليمية وفي تجنب الوقوع في المشكلات التي تعوق التعليم وتدهوره، وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهومه وأوضحت ماهيته وعكست في معظمها أهميته ودوره في الحياة الإنسانية ومكوناته أو عناصره الأساسية.

1-تعريف التواصل التربوي:

تعرض مفهومي الاتصال والتواصل التربوي اصطلاحا الى تداخل كبير من قبل الباحثين التربويين لذا يجب الاطلاع على تعريفات بعض الباحثين التربويين للوقوف على ملامح هذين المفهومين ، حيث إن الهدف من تعريف أي مصطلح هو توضيحه وإزالة الغموض فيه يقول الباحث عطاري: يفيد التعريف في عملية التحديد والتحليل المتعلقة بالمصطلح ذلك أنه في غياب الوضوح يمكن للمناهج أن تتأثر بالقيم الشخصية والفلسفية الذاتية للفرد ، وفي مثل هذه الحالة يمكن للأفراد أن يختاروا جوانب معينة ويحذفوا جوانب أخرى، مما يؤدي إلى التشويش وعدم وضوح العلاقات بين مختلف العناصر **(عطاري عارف، 1993،13)**.

من هنا يتناول الباحث تعريف كل من التواصل والاتصال محاولاً الوصول لتحديد هذين المفهومين بشكل يتوافق مع واقعيته، ووظيفته في النظام التربوي، وطبيعة هذا البحث.

ولتعريف التواصل والاتصال في اللغة يجب الرجوع لأصل هاتين الكلمتين من خلال الأصل المعجمي لهما في قواميس اللغة العربية فقد ورد في لسان العرب أن كلمة التواصل في اللغة من وصل الشيء بالشيء، يصله وصلا وصلة، والوصل ضد الهجران وهو خلاف الفصل، والتواصل ضد التصارم وأن كلمة اتِّصال من مادة وصل والوصلة ما تصل بالشيء **(ابن منظور، 2005، ص788)**.

وجاء في القاموس المحيط أن (الاتِّصال) هو الوصول للشيء أو بلوغه أو الانتهاء إليه وهو من مادة (وصلَ) يصلُ فلان وصولا، ووصل الشيء إليه وصولا أي بلغه وانتهى **(الفيروز أبادي،1983، ص350)**.

و التواصل **communication** أيضا مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية **communion** وتعني جعله عاما أو مشاعا ، وهي بالتالي نقل: الأفكار، المعلومات، الرغبات، المشاعر، المعرفة من شخص الى آخر لخلق أو تأسيس نوع من التفاهم المشترك بين المرسل والمتلقي **(زينب شقير، 2001، ص14)**.

مما سبق يتبين أن كلا الكلمتان (تواصل – اتصال) هما من مادة واحدة وهي مادة وصلَ وعليه يكون التواصل والاتصال في اللغة العربية بمعنى واحد وهو كل شيء ا تصل بشيء آخر فما بينهما وصل، وصلَة، فالوصلُ يعني الاتِّصال، والصلَةُ تعني التَّواصل.

ومن الجانب الاصطلاحي فقد عرف **(دياب،2001، ص40)** الاتصال التربوي على انه عملية نقل وتبادل الأراء والمعلومات والخبرات والتوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية والإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية

وتعرف **(بن غضبان سمية، 2000، ص24)** الاتصال التربوي انه ذلك الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ والطالب، بهدف تحقيق الأهداف التربوية، عن طريق نقل المعلومات للطالب، ويمثل البعد المعرفي للعلاقة التربوية وكذا من خلال التفاعلات الشفوية (تبادل الرسائل اللفظية) والغير شفوية (حركات إيماءات إشارات)، بين الطرفين وتعبر عن البعد العلائقي للعلاقة التربوية.

أما زيتون فيعرف التواصل بأنه" عملية يتم فيها تكون علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين أو عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة (مفهوم أو فكرة أو رأي أو مهارة أو قيمة أو اتجاه) إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما" **(زيتون، 1997، ص307).**

فالتواصل هو العملية المركزية في ظاهرة التفاعل الاجتماعي، ففي التواصل تنصب كل العمليات النفسية عند الفرد، وفيه تخرج كل التأثيرات الاجتماعية في حياته، ومنها ينشأ التجاذب أو التنافس، وبها يتم التجانس أو يظهر التباين، فقد أصبح التواصل بين الناس معيارا من معايير السوية **(أسامة فاروق سالم ،2014، ص21).**

ويرى جون ديوي أن التواصل التربوي "هو عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر، وحتى تعم الخبرة وتصبح مشاعا بينهم يترتب على ذلك حتما إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشتركة في هذه العملية. **(حسانين يسرى، 1998، ص 36)**.

كما أشار أبو نمر أيضا في كتاباته وأكد ما جاء به مفهوم التواصل وقال بان التواصل تكوين علاقة متبادلة بين طرفين، أو بتعبير آخر انفتاح الذات على الآخرين في علاقة حية لا تنقطع حتى تعود من جديد **(أبو نمر محمد ،2001، ص98)**.

يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن الباحثين التربويين لم يفرقوا في استخدام المصطلحين – الاتصال التربوي او التواصل التربوي–واعتبروها مرادفين لبعضهما البعض، واتفقوا أن مفهوم المصطلحين يشيران الى عملية مشتركة بين طرفين أو أكثر يتم فيها نقل وتبادل الأراء والمعلومات والخبرات والتوجيهات ...الخ لإحداث تأثير في أنماط السلوك بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية.

2-عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية:

2-1-المرسل: (الأستاذ)

يعد المرسل (الأستاذ) هو العنصر الأساسي في عملية التواصل ويأخذ المرسل أدوارا عديدة في العملية التعليمية، ففي حالة اتصال المعلم بالتلاميذ، فإن كلا منهما يأتي إلى مجال الاتصال وهو مزود بخبرة سابقة تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة بما يساعد في تعديل السلوك لدى المتعلمين وهذا يؤدي إلى التعلم **(الطوبجي حسين فتحي، 1986، ص، 29)**.

ولذلك لابد للمرسل أن يجيد فن التحدث أمام التلاميذ، وأن تكون لغته سليمة وواضحة، ويجب عليه أن يكون عارفا بفنون عملية الاتصال الفعال في الموقف التعليمي، وأن يكون متمكنا من مادته العلمية ليكون قادرا على جذب انتباه التلاميذ أثناء الحصة الدراسية **(أحمد محمد الزعبي، 2005، ص 271)**.

وحتى يتمكن المرسل من توصيل رسالته بنجاح، يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية:

-أن يكون متمكنا من مادته العلمية، وذا خبرة والمام بجوانب مادته، وموثوقا به.

-أن يكون ملما بخصائص تلاميذه، ليقدم لهم ما يتناسب مع قدراتهم وما بينهم من فروق.

-أن يكون ملما بالوسائل التعليمية المرتبطة بعلمه، ومصادرها وطرق إعدادها وطرق استخدامها.

-أن يكون قادرا على إبراز الفروق الفردية بين تلاميذه، ليتيح الفرصة لكل منهم أن ينمو بقدر ما تتيحه لهم إمكاناتهم البدنية وقدراتهم العقلية.

أن يكون مرحا، حسن المزاج، متحليا بالعدل، ويتمتع بالجاذبية الاجتماعية **(نايف سليمان، 2003، ص65)**.

2-2 الرسالة:

تعد الرسالة الركن الثاني في عملية التواصل وتتمثل في المعاني والكلمات والأفكار والمهارات التي يرسلها المرسل (الاستاذ) الى المستقبل (التلميذ)، فحينما نتحدث يكون الحديث هو الرسالة، وحينما نكتب فالكتابة هي الرسالة، فحينما نرسم فالرسم أو الصورة هي الرسالة، وهناك ثلاثة أمور يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار بالنسبة للرسالة وهي:

1-تعليمات الرسالة:

إن هذه المعلومات هي مجموعة من الرموز التي إذا وضعت في ترتيب معين من العناصر "مفردات لغة " أو مجموعة من الأساليب لجمع تلك العناصر في تكوين معين.

2-مضمون الرسالة:

هو عبارة عن مادة الرسالة التي يختارها المعلم للتعبير عن أهدافه، فهي عبارة عن المعلومات والعبارات التي تقدم والاستنتاجات التي يخرج بها، والأحكام المقترحة.

3-معالجة الرسالة:

تشير معالجة الرسالة إلى القرارات التي يتخذها الأستاذ كطريقة يقدم بها مضمون الرسالة، فالمعلم قد يختار معلومة أو فكرة معينة ويتجاهل معلومة أو فكرة أخرى، وقد يلخص ما يقوله في البداية أو في النهاية، ويستطيع ذكر كل الحقائق للتلميذ في نقله للرسالة، وقد يترك له مهمة تكملة الجوانب التي لم يذكرها في الرسالة ويتخذ القرار الذي يحقق له هدفه بأفضل شكل متاح **(عاطف عدلي العبد،1993، ص90).**

3-2 -المستقبل (التلميذ):

هو الشخص او الجهة التي توجه اليها الرسالة ويجب على المستقبل ان يقوم بحل او فك الرموز الرسالة بغية التوصل الى تفسير محتوياتها وفهم معناها **(أسامة فاروق سالم ،2013، ص 37).**

يشكل التلميذ عنصر أساسي ومهم من عناصر عملية التواصل الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بفك رموزها وتفسيرها وفهم معناها (المستقبل)، إنه المستهدف من عملية التواصل، ولهذا فإن نجاح الرسالة في الوصول إلى المستقبل يقاس بما يقوم به المستقبل من سلوكيات يستطيع من خلالها مواجهة مواقف حياته الجديدة، والمستقبل هو جزء فعال في عملية التواصل وليس متلقيا فقط **(عبد الحافظ محمد سلامة،1993، ص17).**

كما ينبغي أن يتوافر في المستقبل شروط منها:

- أن يشعر التلميذ بأهمية الرسالة وقيمة الأستاذ ودوره.
- أن يكون قادرا على إدراك مضمون الرسالة بوضوح.

وبناء على ذلك يكون واجبا على المرسل (الأستاذ) تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية والفيزيائية المناسبة التي تساعد المستقبل (التلميذ) على أن يكون مهيئا لاستقبال المعلومات والخبرات الجديدة في المواقف التعليمية، وتساعده في تعديل سلوكه غير المرغوب فيه وتنمية السلوك المرغوب فيه **(أحمد محمد الزعبي،2005، ص270).**

2-4-قناة التواصل (الوسيلة):

هي التي تنتقل عن طريقها الرسالة، وهي الطريقة التي يتم بها الاتصال لتحقيق التفاعل بين المرسل والمستقبل، فقد تكون كتابية أو سمعية أو مرئية أو كل ما سبق، واختيار الوسيلة يعتمد على طبيعة الافراد وعملية الاتصال **(سيد، الجمل ،2014، ص52).**

يقصد بقناة التواصل الوسيلة التي من خلالها يتم نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل إذ هي حلقة الوصل بين الأستاذ والمتعلم يستخدمها الأستاذ لتوصيل أفكاره أو آرائه إلى المتعلم **(اللقاني أحمد حسن، علي الجمل، 1996، ص203).**

وقد تكون قناة التواصل الصوت العادي للمرسل (الأستاذ) أو الكتب المدرسية وغير المدرسية، أو المجلات، أو الخرائط، أو الرسومات أو اللوحات أو الأفلام التعليمية أو المسجلات الصوتية أو الحاسوب، أو التعليم المبرمج، فقناة التواصل تنقل المعلومات والأفكار والمفاهيم بهذه الوسائل إلى المستقبل (التلميذ)، فهي تعد عنصرا أساسيا في عملية الاتصال في المواقف التعليمية **(الزعبي أحمد محمد، 2005، ص 272).**

فالمرسل (الأستاذ) قد يعد رسالة ذات محتوى معرفي جيد، ولكنه قد يفشل في إيصالها إلى المستقبل (التلميذ)، ولذلك لابد للأستاذ أن يمتلك خبرة واسعة في إيصال المعلومات إلى المستقبل (التلميذ) **(زيتون حسن ،1997، ص 27).**

تختلف قنوات التواصل بحسب الأهداف المرجو تحقيقها، فقد تكون لفظية وهي تشمل وسائل التواصل المنطوقة الشفوية المباشرة منها وغير المباشرة، ووسائل الاتصال المكتوبة وقد تكون غير لفظية أي حسية كالإشارات والإيماءات والحركات التي يستعملها المعلم في تعليم التلميذ.

أو من خلال اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة (قناة التواصل)، وبناءا على ذلك فإن التواصل الفعال بين الأستاذ والتلميذ لا يمكن أن يتم بدون وسيلة تواصل مناسبة، إذن الوسيلة تؤثر بشكل فعال على الرسالة **(الزعبي أحمد محمد، 2005، ص 272).**

2-5-التغذية الراجعة:

هي استجابة المستقبل (التلميذ) على الرسالة التي يتلقاها من المصدر، وقد يأخذ شكلا مختلفا، ويرى البعض أن العكس يكون بمثابة (استجابة مضادة) قد يتلقاها المرسل ويستفيد منها فعن طريقها يستطيع أن يفهم ما إذا كان المستقبل قد تلقى الرسالة أم لا.

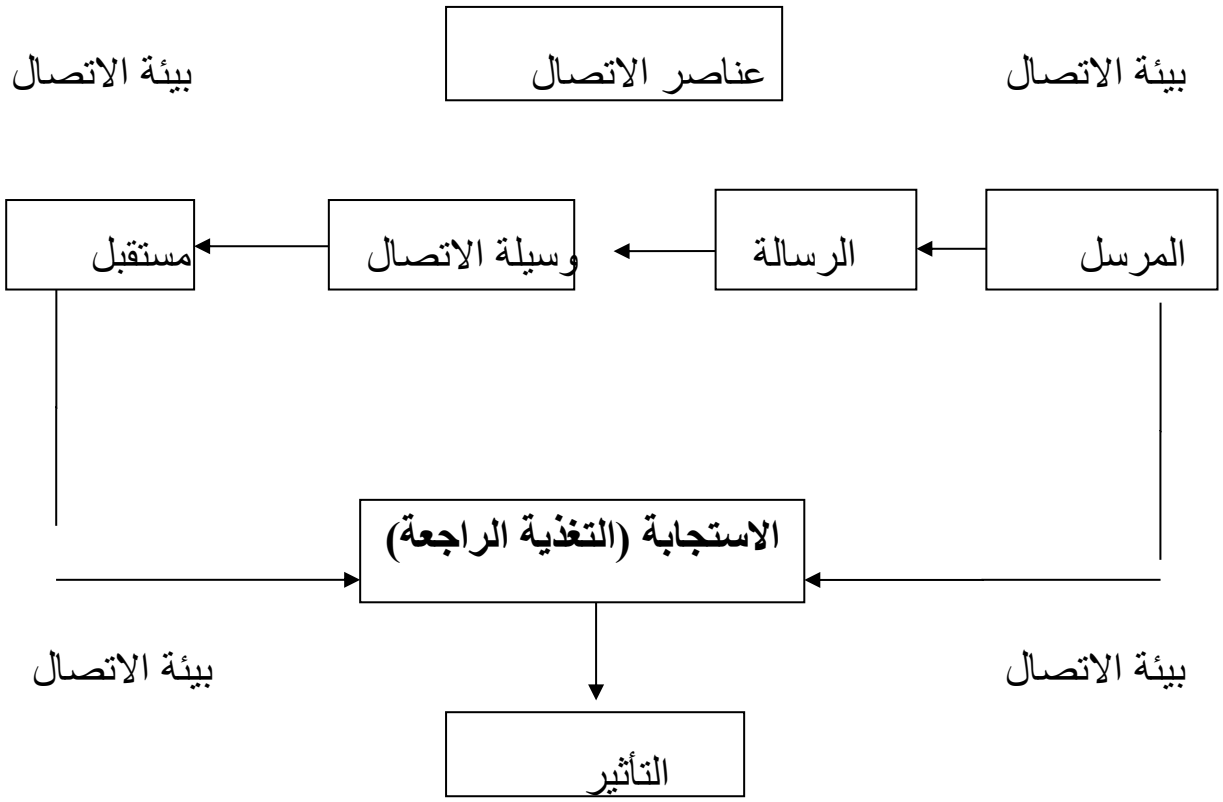
ويرى بعض العلماء أن عملية التواصل بدون رجع أو تغذية راجعة تعتبر عملية تواصل ناقصة، ويأخذ المرسل التغذية الراجعة في الاعتبار عندما يقوم بالإرسال للمرة التالية وبذلك يحسن من إرساله نتيجة لما تمده به التغذية الراجعة من أوجه قصور في رسالته الأولى **(عبد الواحد محمد فتحي، 1994، ص43).**

كما ويمكن أن تسمى التغذية الراجعة بالتغذية العكسية ويقصد بها جميع أنواع ردود الأفعال التي يقوم بها المستقبل، والتي تمكن المرسل من التصرف على أساسه.

2-6 -بيئة التواصل :

تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المختبر أو هي الوسط الذي تأتي الرسالة عبره، ويكون ماديا، فيزيقيا أو معنويا متمثلا في العلاقات الإنسانية **(ملحم سامي محمد،2001 ،201).**

الشكل: رقم(1) يمثل عناصر التواصل، المصدر: ريم جمال زكي القريب، ص17



3-ابعاد التواصـــل التربوي:

إن التواصل مظهر من مظاهر العلاقات الإنسانية ولكل مظهر أبعاد تفسره وتعطي دلالاته ليفهمه الاخرين ومن بين هذه الابعاد التي تفسر التواصل التربوي:

3-1 التواصل الوجداني:

إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ إرسالية وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر وتعتبر السلوكية من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي

أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس.

ومن ثم فالعمليات الإيجابية أقوى أثار وأبقى من العمليات السلبية، والا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنهوض فالصراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها، ذلك لأن الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة، ولقد خصص للمجال الوجداني صنا فات بيداغوجية ومن بين المهتمين بهذا المجال **كارتهول** (Krathwol) الذي خصص صنافة تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية، وهذه المستويات هي: التقبل ، الاستجابة ، الحكم القيمي، التنظيم ،التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم **(زيتون حسن، زيتون كمال، 1995، ص94)**.

3-2-التواصل المعرفي:

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية وارتقائها، أو بتعبير آخر فأنه يركز على الإنتاجية والمردودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة، إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة .ومن ثم، يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.ويساهم السلوك اللفظي، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها.فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهة.

والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وعبر سلوكات لفظية، وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم (Bloom) التي تتمثل في ألمراقي التالية : المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم **(زيتون حسن، زيتون كمال ، 1995، ص62).**

3-3-التواصل الحركي:

يتمظهر هذا التواصل في إطار الحركات المتنوعة والمسرح والرياضة الحركية، ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية، ومن أهم وسائل التواصل الحركي بين التلميذ والأستاذ تتمثل فيما يلي:

3-3-1-تعبيرات الوجه: يصف التربويون أن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لنقل الإحساس الداخلي للشخص، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة.

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة، وأن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي: السعادة والحزن والدهشة والتعجب والضيق والغضب.

3-3-2-لغة الأيدي: وهي أكثر اللغات شيوعاً واستخداماً وفاعلية في غرفة الصف، وهي لغة تعبيرية تهدف لإيصال أفكار معينة يعبر عنها المرسل بحركات مدروسة لليدين، للحصول على استجابات مفيدة وصحيحة ومن هذه الحركات:

-الربت على الكتف تعبيراً عن الرضا والحنان، وتشجيع الطالب وتعزيزه

- تحريك اليد على شكل دائري، لتشجيع الطالب على الاستمرار.

- رفع اليدين إلى أعلى، تعبيراً عن الاستحسان.

– رفع كف اليد مفتوحاً أماماً باتجاه الطلاب تعبيراً للطلب منهم أن يكفوا عن الكلام أو الكف عن أداء عمل معين.

–الإشارة بإصبع السبابة باتجاه طالب محدد بقصد تحديده.

وضع إصبع السبابة على الفم للطلب من طالب معين للكف عن الكلام **(العاجز فؤاد، محمد البنا ،2007، ص131)**

3–**3–لغة العيون:** وهي من أكثر اللغات تأثيراً في عملية التواصل بين الأفراد، لأن أي تواصل يبدأ عادة بعد التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما للتواصل، ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون الطلاب قراءة انطباعهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة فيما يتعلق بضبط النظام.

ويساعد ذلك المعلم في نقل رسائل مختلفة للطلاب من خلال العيون ومنها:

– تواصل العينين مع الطالب بشكل منتظم مع هزة خفيفة بالرأس تشعر الطالب بالاهتمام والموافقة على ما يطرح من أفكار وآراء.

– تجنب اتصال العينين مع الطالب تشعره بعدم الاهتمام أو عدم الانتباه.

– العبوس والتقطيب والنظر نحو الطالب تشعره بغضب المعلم وعدم الرضا.

– النظر نحو الطالب باستهزاء للتعبير عن السخرية والنقد.

3–3–4–لغة التواصل المكاني: وتعني اقتراب المرسل من المستقبل للتواصل معه، مع المحافظة على نطاق لمسافة التواصل، لأن أي اختراق لنطاق التواصل قد يعيق التواصل الفعال بين الأطراف المتواصلة، وعلى ذلك فالمسافة بين المعلم والطالب تعطي إشارة معينة يمكن أن يفسرها الطالب في ضوء الموقف فتؤثر على سلوك الطالب بطريقة إيجابية أو سلبية، وكلما اقترب المعلم من الطالب فإن ذلك يدل على تقدير المعلم للطالب وتوفر علاقة اجتماعية بينهما، ويمكن للمعلم استخدام هذه اللغة في الحالات التالية:

-الاقتراب من الطالب المنتبه والمشارك في التفاعل الصفي لحثه على الاستمرار، وتعزيز العمل الذي يقوم به.

-الاقتراب من الطالب غير المنتبه وغير المشارك في التفاعل الصفي لحثه على الانتباه، وتعديل بعض أنواع السلوك.

-الاقتراب من الطالب أثناء تأديته لبعض المهام والأنشطة لإشعاره بالمؤازرة.

-الابتعاد عن الطالب أثناء حديثه أو إجابته مع القيام بحركة تشير إلى اللامبالاة لتشعر الطالب بالتوقف عن الحديث لعدم الموافقة على ما يقول **(العاجز فؤاد، محمد البنا ،2007، ص132).**

3-4-التواصل الاجتماعي:

يشير التواصل الاجتماعي إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين وبتصرف معهم بطريقة ملائمة فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل فعال في توافقه، وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي بتطلبها الموقف، وهي تظهر في القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم بشكل فعال **(معمرية بشير،2007، ص 32).**

فالتواصل يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته، والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف حيث تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة **(السمادوني، 2007، ص.117).**

إن القدرة على إنشاء العلاقات والمحافظة عليها هامة للنجاح في الحياة، وكذلك ارتباطها بالصحة النفسية والجسمية، وفي هذا يقول **(جولمان، 1995):**" أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان

والتي شملت 37000 (سبعة وثلاثون ألفاً) من الأفراد أظهرت أن العزلة الاجتماعية وهي الشعور بأنه لا يوجد أحداً تستطيع أن تشاركه مشاعرك الخاصة، أو تحقق معه اتصالاً لصيقاً، تضاعف لديهم فرص المرض والوفاة **(روبنس وسكوت، 2000، ص.361)**. ويشير" كاسيوبوا"(Casioppo) إلى أن من يفتقرون إلى مقدرة إرسال واستقبال العواطف، يعانون من المشاكل في علاقاتهم مع الآخرين، ولا يشعر من يتعامل معهم بالراحة، حتى من دون أن يتبينوا سبباً لهذا الشعور **(جولمان، 2000، ص.173)**.

4-أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي:

هناك الكثير من النظريات والنماذج التي فسرت عملية التواصل التربوي داخل القسم تبعا لتباينها في تسيير التعلم.

4-1 النظرية السلوكية : تعد مقولة" الحدث النفسي هو السلوك "لواطسون أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني فرواد هذه النظرية سكينر (Skinner) ،هال (Hall) تولمان (Tolman) اتفقوا على أن الأفعال والسلوكات هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ في القسم وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس والسلوك عندهم إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة فإجابة التلميذ هي استجابة لمثير سؤال المعلم...الخ في ضوء هذا المفهوم العام حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية، وتعزيز الاستجابة الصحيحة تؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها(فرحاتي العربي ،2009 ص30)

4-2 النظرية الجشطالتية :حسب كورت لوين (Kurt Lewin)

إن ما يصدر داخل القسم من الاستاذأو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه منفصلا أو منعزلا إنما هو حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة بالمكان والزمان وحالة التلميذ السيكولوجية والفيزيولوجية و اتجاهاته نحو التلاميذ الاستاذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي وتنتظم العلاقات داخل القسم وفقا لهذه القاعدة، وتفسر وتحلل جميع أنماط التواصل والتفاعل داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير الجماعة داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير جماعة القسم أسلوب ديمقراطي أم أسلوب أوتوقراطي تسلطي...الخ **(فرحاتي العربي ،2009، ص31).**

4-3 النظرية التكوينية البنائية: ومن أهم رواد هذه النظرية جان بياجيه (J.PIAJET) الذي يرى بأن نمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو في طور النمو فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه يقصد بياجي من عمليتي الاستيعاب والتلاؤم إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الفكري والحركي وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ أما حالة عدم التوازن فتنشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب والخوف فالخوف من المعلم والاحترام الأحادي تلميذ نحو المعلم لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم والانضباط الخارجي وامتثال التلميذ لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب وهذه هي الحالة السلبية من التفاعل التي تؤثر بصفة مباشرة على نمو

العلاقات بين المعلم والتلميذ وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار **(فرحاتي العربي ، 2009، ص32).**

4-4 نظرية الضبط: تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات ومن أشهر روادها وليم غلاسر (William Glasser) والذي يرى بأن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور الذهنية التي تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي تستخدمه كآليات وخبرات تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفسية والجسمية فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة لدى الفرد فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب فيسعى الفرد لإزالة ذلك التوتر باستدعاء الصور الذهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي، وكثيرا ما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم فيتوخى نظام الضبط (المسؤولية) كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد يفسر الفشل في نظام الضبط وفي هذا المنظور حددت نظرية الضبط محتوى التفاعل داخل القسم فحسب هذه النظرية فإن عملية النجاح والفشل في تحقيق الإشباع تعود أساسا إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا يعود إلى حالات الملل والنفور وفتور العلاقات والتواصل الوجداني والاجتماعي داخل القسم وهي حالات ناشئة من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان فتفاعل التلميذ وتواصله مع عناصر النظام المدرسي وعلاقته الاجتماعية وانجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس فكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته كلما زاد حبا للانتماء ونموا عقليا وتحصيلا معرفيا وكلما فشل زاد إحباطا وشعور بعدم الرضا الذي يؤدي إلى الهروب من انتظام التلاميذ وفق الانتماء ولتفعيل التفاعل بين أعضاء القسم اقترح

غلاسر Glasser نمط الفرق التعليمية المتباينة من حيث مستوى الذكاء حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية و المسؤولية والتعاون بين الأفراد وتتحول وظيفة المعلم إلى وظيفة الضابط للفرق التعليمية **(فرحاتي العربي ، 2009، ص33).**

وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتواصل داخل القسم هو أنها تباينت فيما بينها فالمدرسة السلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التواصل بناءا على اختصارها للفعل الإنساني في آلية وميكانيكية المثير والاستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على أن الموقف التعليمي كلي، ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الاجتماعي للتلميذ والمعلم.

فالتواصل داخل القسم يتأثر بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي لجماعة القسم والمدرسة التكوينية تبدي أهمية التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في استحداث التواصل الإيجابي داخل القسم ونظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي في تحقيق إشباعات الفرد واستحداث التواصل الإيجابي داخل القسم.

5-تصنيفات التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم:

5-1 تصنيف التواصل التربوي حسب التفاعل بين المعلم والتلميذ: نظرا للتعدد في النماذج التربوية وتباين صيغ التواصل والتفاعل داخل القسم، حاول الباحثون في هذا المجال تصنيف التواصل واختلفوا في ذلك تبعا لاختلافهم في معايير التصنيف وفيما يلي نذكر البعض منها:

- **التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية** : ونعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التعليم :المعلم-التلميذ-المحتوى-جماعة التلاميذ ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء عملية التدريس داخل القسم فأحيانا يهيمن المعلم على الدرس وتغيب باقي العناصر وأحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس وتغيب باقي العناصر ومن هذه التصنيفات نجد:

-**تصنيف الباحثة ليلى عبد الستار علم الدين** :أوردت ثلاث أشكال أو طرق تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق الوسط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال والاستقبال وأشكال التواصل الثلاث هي:

تواصل صاعد :وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه من التلاميذ إلى المعلمين وهي علاقة تكون في صورتها الإيجابية المثلى.

تواصل هابط :وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية في اتجاه من المعلم إلى التلاميذ وهي العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد شعور الخوف لدى التلاميذ.

تواصل أفقي :وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات بين المعلم والتلاميذ وهذه تعكس الصورة الايجابية للتواصل.

5-2-التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية :أي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل فالسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال وألفاظ أو أفعال كالحركات والإيماءات أو أصوات بحيث تكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة وأثر على تفاعل المتواصلين والتواصل وفقا لهذا المعيار صنفين هما:

أ-**التواصل بواسطة السلوك اللغوي** : وضمنها عدة تصنيفات نذكر منها تصنيف نيد فلاندرز Ned Flanders الذي اعتبر المعلم في القسم يمكن أن يمارس فيه نوعين من الأثر أثر سلطوي سماه بالأثر المباشر أو أثر ديمقراطي سماه بالأثر غير المباشر، ولقد صنف هذا الباحث العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم إلى ثلاث تصنيفات هي :كلام المعلم ، كلام التلاميذ، فترات الصمت أو الفوضى، ولكي يرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم شبكة للرصد وتكميم السلوك اللفظي لكل من المعلم والتلاميذ داخل القسم ولتسهيل عملية الإحصاء واستخراج النسب المئوية ابتكر نظام مصفوفة خاصة عرفت باسم النظام العشري لفلاندرز فركز على التواصل باللغة المنطوقة في دراسة التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم(فرحاتي العربي ،2009 ص60)

ب-التواصل بواسطة الإيماءات والحركات: ومن بين التصنيفات على هذا النحو نجد تصنيف الباحثة سامية القطان التي صنفت فعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفق معيار تواصل موجب وتواصل سالب وعلاماتهم هي:

•علامات التواصل غير اللفظي الموجب :منها التكلم بثقة وبلا توتر، الابتسام ، إحداث إيماءات بيديه، النظر إلى الشخص الذي يتحدث معه، انحناء الرأس إلى الأسفل بالموافقة... الخ.

•علامات التواصل غير اللفظي السالب :وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب ولقد اقتصر هذا التصنيف على ملاحظة المجال الحركي والانفعالي فحسب وأهمل السلوك اللفظي.

(فرحاتي العربي، 2009، ص73)

5-3-تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة: فالتواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية، أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية ومن التصنيفات التي وردت وفقا لهذا نجد تصنيف عبد اللطيف الفارابي فعنده تنوعت قناة التواصل إلى قناتين هما القناة الصوتية السمعية والقناة المرئية البصرية، والقناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية ويحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما:

- مستوى اللغة من حيث هي نظام من الرموز المنطوقة والتواصل والتفاعل البيداغوجي على هذا المستوى يكون بكل ما يتلفظ به المعلم أو التلميذ فرادا أو جماعات بصفة متبادلة من ألفاظ ذات دلالة معينة لغاية تعليمية محددة وفي ظروف تدريسية معينة.

- مستوى ميتا لغوي ويقصد بها التواصل الذي يتم عن طريق ما يمكن أن يسمى بالعلامات شبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية فعادة يحدث أثناء التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ ، أصوات شبه لغوية كارتفاع درجة الصوت ونبرته وإيقاعه وكحدوث القهقهة والصراخ فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب والفرح والقلق...الخ وكلها لها أثرها على

مستوى التواصل بين المعلم والتلاميذ سلبا أو إيجابا ويدرج الباحث هذين المستويين من التواصل عن طريق القناة السمعية الصوتية ضمن التواصل اللفظي أما القناة المرئية البصرية فهي ترصد الإشارات والحركات والإيماءات أو ما يسميه بلغة الجسم أو التواصل غير اللفظي ومجالات ملاحظته أثناء إنجاز الدرس داخل القسم فهي:

1-التموضعية: أي مجال استعمال المسافة وكيفية تموضع المتواصلين في المجال

2-الحركية :أي مجال الحركات الجسمية والأعضاء في المجال.

3-الميمية :أي مجال تعابير الوجه والنظر التي تترجم انفعالات معينة.

4-الموضة :أي مجال الهندام واللباس وكيف له تأثير **(فرحاتي العربي ،2009 ص59).**

6-مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ:

ولقد ذكرت **الحريري (2010)** بأن مهارات التواصل تتنوع لتشمل ما يلي:

أولا : مهارة الاستماع والإنصات.

ثانيا: مهارة الحديث الشفوي.

ثالثا: مهارة القراءة.

ربعاً: الكتابـــــة **(رافدة الحريري،2010، ص106).**

حيث تتطلب عملية التواصل أربع مهارات أساسية يجب على كل من المرسل والمستقبل أن يتقنها لكي تتم العملية التعلمية-التعليمية بكفاءة وفعالية عالية كما أشارت إليه الحريري وتتلخص هذه المهارات فيما يلي:

6-1 مهارة الاستماع: إنها تمثل أكبر نسبة من وقت الاتصال (32%) حيث أن هذا الاستماع أو الإنصات يكون من المتعلم عندما يستمع لشروحات وأفكار زملائه وأستاذه، كما يكون الاستماع من الأستاذ

عندما يستمع إلى تلاميذه وهم يستفسرون ويبادرون بأفكارهم .وأيضا يتمثل الإنصات في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل، ولكي يتحقق هذا الهدف لابد من شروط منها:

-أن يكون لدى المستقبل قاموس لغوي ثري ليوظفه في استدعاء الرموز اللغوية المناسبة أو المعينة على فهم ما يسمعه.

-سلامة جهازي السمع والبصر لديه بالإضافة إلى الحواس الأخرى.

أن تتوفر الخبرات والمكتسبات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية، لدى المستمع، والمصاحبة للكلام مثل حركات اليدين ملامح الوجه ونبرات الصوت، والتي تعينه على فهم ما يهدف إليه المرسل **(الريماوي محمد عودة ،2003، ص324).**

إن لمهارة الإنصات فائدة كبيرة في التواصل وقد يتوقف عليها في عدة حالات ومثال ذلك هو التحدث لشخص بلغة غير لغته يجعله لا يفهم ما يقال وبالتالي ينعدم التواصل.فكيف إذا كان الوضع داخل غرفة الصف الدراسي.

6-2 مهارة التحدث: إن الكلام يمثل ما نسبته (21 %) من النسبة الكلية لوقت الاتصال وهذه المهارة "تعني القدرة على إخراج الأفكار والمعاني من عالمها غير المنطوق إلى العالم المنطوق، كما تتطلب مهارات فرعية منها سلامة النطق، ولباقة التعبير، وحضور البديعة، والاستجابة السريعة، وتنسيق الأفكار وترتيبها، واستخدام الحركات المصاحبة للحديث بحيث تكون ملائمة لمعاني الكلمات والجمل إذا فالتواصل التربوي يتطلب مهارة الكلام التحدث والعناية بها أكثر بتدريب المتعلم لتحسينها عنده وذلك من المراحل الأولى لنموه اللغوي.

6-3 مهارة القراءة: إنها تمثل ما نسبته (11 %) من وقت الاتصال وعلماء النفس يتحدثون عن دور القراءة في كفاية التواصل من خلال ما تتيحه من تواصل مع الآخرين عبر المسافات وعبر الأزمان ويؤكد الكثيرون على ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسية، كمهارة الفهم ومهارة التمييز، ومهارة

الاسترجاع، ومهارة حركات العين في نهاية السنة التاسعة من عمره **(الريماوي محمد عودة ،2003، ص327)**

لذلك وجب على الأستاذ التركيز على البحث عن أساليب تدفع المتعلم لتعلم القراءة وتنمية مقدرته فيها، فجزء كبير من مشاكل التعليم كالرسوب والتسرب وغيرهما، والتي يعاني منها المتعلمون في الثانوية نكون بسبب خلل في القراءة لاسيما في مراحل التعليم الأولى ومن خلال مكتسبات التلميذ السابقة لكيفية القراءة ومخارج الحروف.

6-4 -مهارة الكتابة: إنها تمثل ما نسبته (06 %) من وقت التواصل وهذا حسب (دعبس،1999) وهي تمثيل رمزي يكتسب فيها الرمز معنى دلاليا أكثر من كونه معنى حرفيا، و تمارس وظيفة التعبير عن الأفكار المتضمنة في اللغة المنطوقة.و الكتابة مهارة حركية يتم اكتسابها عن طريق التدريس و التدريب المنظم الدقيق، حيث تدرب اليد على الحركات المعقدة للقيام بكتابة كل حرف، كما يجب أن تعمل اليد و العين معا في هذه المهارة و لا تكتمل مهارة الكتابة إلا بشروط منها القدرة على استخدام قواعد اللغة، و على المهارة في عرض ما كتب، و هي بدورها على قدر كبير من الأهمية في التواصل الصفي لأنها تظهر الكثير من شخصية الكاتب و وضعه، و هذا ما يفسر اختلاف تعبير متعلم من مستوى دراسي إلى مستوى آخر **(بالي خديجة، 2008، ص57)**.

وعليه إن مهارات التواصل التربوي ضرورية جدا لتكوين تواصل تربوي فعال يخدم التلميذ ووجب الاهتمام بهذه المهارات وتنميتها بعدة طرق وخاصة في مرحلة الثانوية التي تهيئ التلميذ الى الدخول في مجال التعليم العالي والدراسة في الجامعة.

7-معوقات التواصل داخل القسم (تصنيفها):

جاء في كتاب التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتكوين أن هناك مجموعة من العوامل التي تعيق عملية التواصل بين الأطراف. منها ما يتعلق بسيكولوجية المرسل والمتلقي، ومنها ما يتعلق بالسياق

الاجتماعي ومنها ما يتعلق بالسياق الجغرافي والسيسيوثقافي. فالكلمة التي ينطق بها الأستاذ أو يكتبها الكاتب تأخذ دلالتها وإيحاءها من هذه السياقات. وعموما يمكن أن نصنف عوائق التواصل:

7-1-حسب طبيعتها إلى عوائق داخلية وأخرى خارجية:

أ-عوائق داخلية: وهي في جملتها ثلاث مظاهر أو تجليات:

- عوائق داخلية ذات طبيعة نفسية نابعة من ذات المرسل أو كامنة في نفس المتلقي وتتمثل في بعض العوامل النفسية كالخجل والاضطراب، والشعور بالحرج، والخوف، وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية. بعضها طبيعي في نفس المتلقي، والبعض الأخر قد يتسبب فيه المرسل أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن مدرس المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات والتكوين النفسي. وإنّ قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول والجبان وضعيف الشخصية فتقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم وبين الأستاذ.

- عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية وتتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، ومثل اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين المرسل والمتلقي.

- عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيوية مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

ب-عوائق خارجية: وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى المرسل
- ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي
- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها وبنيتها

- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية
- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري

7-2-معوقات حسب مصدرها:

أ-معوقات ترتبط بالمرسل: يمكن أن تكون مرتبطة بقناة التواصل، كرداءة الخط أو خلل في النطق: كلكنة غير واضحة، السرعة في الكلام، صوت مرتفع-خافت. عدم استعمال الوسائل التعليمية (بما فيها السمعية البصرية) بطريقة جيدة، رداءة الخط.

ويمكن أن **تكون نفسية:** كعدم رغبة المدرس في عملية التعليم نظرا لاتجاه سلبي لديه، أو له موقف سلبي من المستقبل أو أن يكون المرسل خجولا، منكمشا، ضعيف الثقة بنفسه، سريع الغضب.

ب-**معوقات ترتبط بالمستقبل: (التلميذ أو الأستاذ):** يمكن أن نذكر منها عدم رغبته في استقبال الخطاب. كما يمكن أن تكون المعيقات مرتبطة في هذا الباب، بتصوراته ومواقفه من المرسل وبتصوراته لردود فعله عن مستوى استقباله لخطاب ذلك المرسل. أو عجز المستقبل عن فك ترميز الرسالة الموجهة أو ضعف حافزتيه على التعلم إذا لم يقتنع بحيوية الخطاب الموجه إليه ولا يوجد فيه ما يثير انتباهه. أو نفسية كشعور التلميذ بالخوف من العقاب أو من السخرية أو الخجل أو عدم الإحساس بالحرية والتلقائية. أو وجود اختلالات أو قصور على مستوى السمع أو البصر

ج-معوقات ترتبط بالمجال(المحيط): وهي عوائق مرتبطة بالمعطيات المادية للفصل والمعطيات التنظيمية والمناخ الاجتماعي السائد داخله، ومنها نذكر:

- الضجيج: سواء كان مصدره من داخل القاعة أو من خارجها.
- مستوى الإنارة والتهوية داخل مجال التواصل.
- الاكتظاظ داخل القسم حيث لا يسمح بإقامة تواصل حقيقي بين الأستاذ وأكبر عدد من التلاميذ مختلفين في إمكانية وطرق تواصلهم.

– موقع كل من التلاميذ والأستاذ داخل القسم، ويقصد هنا تنظيم المقاعد والسبورة ومكتب الأستاذ.

د–معوقات ترتبط بالخطاب: وذلك إذا كانت مسافة كبرى بين مستوى مضمون الرسالة وإمكانيات المستقبل وقدراته، كأن يكون خطاب المدرس أكبر بكثير من قدرات التلميذ مما قد يسقط المتواصلين فيما يسمى بحوار الصم **(وديع محمد ،2013، ص8)**.

خلاصة:

تلعب عملية التواصل التربوي دورا فاعلا ومؤثرا في العملية التعليمية على كافة مستوياتها وظروفها، ومن خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار بين عناصر النظام التعليمي، كما أنه يحدد نوعية العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة التعليمية، فالتواصل الجيد يوفر جو اجتماعي مليء بالتعاطف والتآلف خاصة في الصف الدراسي ويحقق نجاح في العملية التعليمية وتجنب الوقوع في المشكلات التي تعوق التعليم وتدهوره.

الإطار الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية .

تمهيد:

1-الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة.

3 - مجتمع الدراسة.

4-عينة الدراسة.

5-حدود الدراسة

6- أدوات البحث ومحدداتها السيكومترية.

7- الأساليب الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي أتبعت لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، بداية بالدراسة الاستطلاعية وتحديد المنهج المناسب للدراسة وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وتحديد الأساليب الإحصائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

1-1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية: حيث هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.

- التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة المختارة (تلاميذ المرحلة الثانوية).

- التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات المقاييس (مقياس التواصل التربوي – مقياس الذكاء الوجداني) وإجراء التعديلات اللازمة لتطبيقها في الدراسة الأساسية.

- الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحث لتفاديها في الدراسة الأساسية، وفي هذا يشير **(أبو علام، 2011)** أنه قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد، حيث تحقق الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:

1-التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها.

2-تُوفر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة

3-تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على اختبار أولي للفروض.

4-تمكن الدراسة الاستطلاعية الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات **(أبو علام، 2011، ص.97)**.

وقد قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر **(فيفري 2018)** على عينة من تلاميذ ثانوية مالك بن نبي بلدية الرويسات دائرة ورقلة بهدف التأكد من مدى فهم التلاميذ لعبارات المقياسين، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2-منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي "الارتباطي" والمنهج الوصفي هو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن، بموجبه توصف الظروف القائمة وتحلل وتفسر وتجرى المقارنات وتكتشف العلاقات"**(محسن علي عطية،2010، ص.61)**.

3-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

3-1-المجال البشري: تم إجراء هذه الدراسة على تلاميذ ثانويات مدينة ورقلة بجميع مستوياتها الاولى الثانية الثالثة.

3-2-المجال المكاني: تم تطبيق الدراسة الميدانية ثانويات مدينة ورقلة .

3-3-المجال الزماني: بعد تاريخ قبول الموضوع، وبعد جمع المادة العلمية حول موضوع بحثنا قمنا بإجراء الدراسة الميدانية **في ثانويات مدينة ورقلة** إبتداءا من جانفي إلى نهاية فيفري 2018/2017.

4-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ ثانوية **مالك بن نبي بلدية الرويسات دائرة ورقلة** حيث شمل مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة كما هو موضح في الجدول التالي:

4-1-وصف مجتمع الدراسة:

جدول رقم (2) يوضح خصائص مجتمع الدراسة

المؤسسة	العدد
ثانوية محمد العيد آل خليفة	**974 طا لب**
ثانوية بومادة عبد المجيد	**1203 طا لب**
ثانوية علي ملاح	**876 طا لب**
ثانوية مولود قاسم	**376 طا لب**
ثانوية لقصر	**550 طا لب**
ثانوية مصطفى حفيان	**724 طا لب**
ثانوية خليل أحمد	**534 طا لب**
ثانوية مدقن عبد القادر	**382 طا لب**
ثانوية توفيق المدني	**736 طا لب**
ثانوية الخورزمي	**680 طا لب**
ثانوية مبارك الميلي	**472 طا لب**
ثانوية المصالحة الوطنية	**765 طا لب**
ثانوية جواحي حشود	**377 طا لب**

5-عينة الدراسة:

يقصد بالعينة أنها: **"** جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال**"**

(صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، 1999، ص.49).

5-1-عينة الدراسة الاستطلاعية: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة **(مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التواصل التربوي)** معاً على عينة استطلاعية عشوائية قوامها **(35)** تلميذ

وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة، حيث تبين تمتع المقياسين بخصائص سيكو مترية جيدة.

5-2-عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

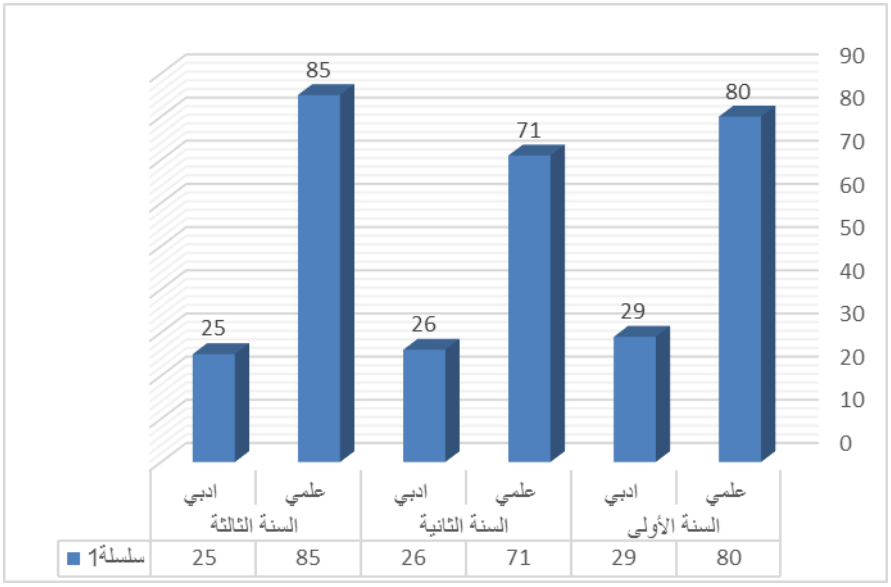
تم إختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية نسبية، حيث تم تحديد حجم العينة الأساسية وقدر الحجم النهائي للعينة الأساسية بـ 316 فرد حيث قدر عدد العينة من السنة الأولى بـ (109) من ثانويات المجمع الاساسي تلميذ وتلميذة مقسمة الى (80) علمي و (29) أدبي، وقدر حجم السنة الثانية بـ (97) تلميذ وتلميذة مقسمة الى (71) علمي و(26) أدبي، وقدر حجم السنة الثالثة مقسمة الى (85) علمي و (25) أدبي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (3) يوضح خصائص العينة الأساسية

المستوى	التخصص	العينة	المجموع
السنة الأولى	علمي	80	109
	ادبي	29	
السنة الثانية	علمي	71	97
	ادبي	26	
السنة الثالثة	علمي	85	110
	ادبي	25	
العدد الإجمالي		316	

وفيما يلي شكل يوضح وصف لعينة الدراسة الأساسية:

شكل رقم (2) أعمدة بيانية توضح خصائص عينة الدراسة



6-أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في الدراسة وهما:

6-1- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد **فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع** رزق**(1998)** حيث قام الباحثان بصياغة فقرات المقياس اعتمادا على تعريفهما الإجرائي للذكاء الوجداني الذي ينص على أن الذكاء الوجداني هو: **" القدرة الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة "**، وذلك برصدهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الوجداني من خلال ما قدمه كل من جولمان ***(Goleman, 1995)*** وسالوفي وماير ***(Salovey&Mayer,1990;1993)*** وماير وسالوفي وجيري ***(Mayer&Salovey, 1995 and Gerry, 1997)***.

أولا: المحددات السيكومترية للمقياس في بيئته الأصلية:

تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من **(64)** فقرة بمقياس استجابة خماسي كالتالي:

- "يحدث دائما" تعطى خمس درجات، "يحدث عادة" تعطى أربع درجات، "يحدث أحيانا" تعطى ثلاث درجات، "حدث نادرا" تعطى درجتان، "لا يحدث أبدا" تعطى درجة واحدة.

1-فحص مفردات المقياس: بعد صياغة المقياس تم فحصه من طرف الباحثين وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة المنصورة في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني وأسفر ذلك عن إجراء أربعة تعديلات في صياغة فقرات المقياس كان الاتفاق عليها (80%) لكل منها والاتفاق على باقي الفقرات كان بنسبة 100%.

2-الصياغة اللفظية: بعد إعداد تعليمات المقياس على (42) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة لغة انجليزية بكلية التربية جامعة المنصورة للعام الجامعي 1999/1998م، بهدف تجربة الصياغة اللفظية من خلال التحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوات الإجرائية للقياس، وأسفرت تجربة الصياغة اللفظية للمقياس عن ثمانية تعديلات في صياغة فقراته.

3- التحليل العاملي: تم استخدام أسلوب التحليل العاملي **(المتعامد *Varimax*)** والذي يعبر عن العلاقة الحقيقية بين المتغيرات لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينة على مفردات مقياس الذكاء الوجداني لتحديد مكوناته الأساسية، وأسفر التحليل العاملي عن استبعاد (ست) فقرات كانت تشبعاتها على الخمسة عوامل الناتجة عن التحليل اقل من**(0,3)** وفق محك جيلفورد **(*Gulvourd*)**، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكونات من (58) فقرة موزعة على خمسة عوامل للمقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عما يلي:

- توزعت تشبعات مفردات المقياس على العوامل الناتجة من التحليل بدرجات متقاربة.

– الجذر الكامن للعوامل الخمسة الناشئة عن التحليل تزيد عن الواحد الصحيح مما جعل الباحثين يبقيان عليها جميعا باعتبارها عوامل حقيقية وفق محك (كايزر).

– نسبة إسهام العامل الأول في التباين الكلي (11,1%) ونسبة إسهام العامل الثاني (15,5%) ونسبة إسهام العامل الثالث (19,8%) ونسبة إسهام العامل الرابع (24,65%) ونسبة إسهام العامل الخامس(1 ,29%) في التباين الكلي لمقياس الذكاء الوجداني كما توضحها نسبة التباين لكل عامل ولتسمية تلك العوامل تم رصد تشبعات كل منها في جدول مستقل وأخذ الباحثان بمبدأ التشبع الأعلى للمفردات إذ تم تشبعها على أكثر من عامل كما يلي:

1-العامل الأول:

الجدول رقم (4) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الأول (إدارة الانفعالات).

رقم الفقرة	المفـــــــــــــــــــــــــــــــردات	التشبع
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي	0,425
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.	0,448
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.	0,368
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.	0,232
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	0,531
13	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له.	0,404
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.	0,392
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.	0,338
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.	0,445
26	أستطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا بإرادتي.	0,448
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر.	0,439
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.	0,501
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.	0,334
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.	0,370
56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.	0,475

من الجدول أعلاه يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (6-9-11-12-13-17-18-26-28-31-50-53) تشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، ومن ثم تم تسمية العامل الأول «إدارة الانفعالات».

العامل الثاني:

الجدول رقم (5) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني (التعاطف).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.	0,349
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.	0,333
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.	0,645
37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	0,609
38	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	0,541
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين	0,448
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	0,748
44	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	0,681
54	اشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.	0,640
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.	0,391
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها.	0,352

من خلال معطيات الجدول **أعلاه** يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (**33**-34 -35 -37 -38 -40-41-44-54-55-57) تشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا الحساسية لاحتياجاتهم حتى وان لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية، ومن ثم تم تسمية العامل الثاني «التعاطف».

3-العامل الثالث:

الجدول رقم (6) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث (تنظيم الانفعالات).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
15	أستطيع أن أكافئ نفيي أي حدث مزعج.	0,550
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	0,339
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.	0,322
21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.	0,445
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.	0,459
23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.	0,366
24	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال.	0,364
25	في وجود الضغط نادرا ما اشعر بالتعب.	0,323
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.	0,597
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.	0,326
30	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.	0,445
32	انحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي	0,356
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	0,480

من خلال معطيات الجدول رقم **(7)** يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات **(15**-19-20-21-22-**23**-**24**-25-27-29-30-32-**32**-**58)** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وان كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى، ومن ثم تم تسمية العامل الثالث «**تنظيم الانفعالات**».

4-العامل الرابع:

الجدول رقم (7) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع (المعرفة الانفعالية)

رقم الفقرة	المـــــــــفردات	التشبع
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.	0,443
2	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.	0,478
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	0,305
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.	0,312
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.	0,558
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.	0,382
10	اعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري	0,342
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.	0,343
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	0,395
51	يغمرني المزاج السيئ.	0,309

من الجدول أعلاه يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات(51-49-14-10-8-7-5-3-2-1) تشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الأحداث، ومن ثم تم تسمية العامل الرابع «المعرفة الانفعالية».

5-العامل الخامس:

الجدول رقم (8) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الخامس (التواصل الاجتماعي).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.	0,359
39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	0,479
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	0,367
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين	0,301
45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	0,464
46	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	0,556
47	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	0,439
48	يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	0,556
52	عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب	0,551

من الجدول أعلاه يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (52-48-47-46-45-43-42-39-36) تشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه الآثار السلبية كالغضب والضيق، ومن ثم تم تسمية العامل الخامس ((التواصل الاجتماعي)) **(عثمان، عبده، 2002، ص.256-264).**

أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من **(58)** فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

- **البعد الأول: إدارة الانفعالات:** القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية، ويندرج تحت هذا البعد(15) فقرة.

- **البعد الثاني: التعاطف:** القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا مع فهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم، ويندرج تحت هذا البعد(11) فقرة.

- **البعد الثالث: تنظيم الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وان كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى ويندرج تحت هذا البعد (13) فقرة.

- **البعد الرابع: المعرفة الانفعالية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد في الانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث ويندرج تحت هذا البعد(10) فقرات.

البعد الخامس: التواصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الآخرين، ومساندتهم في التصرف معهم بطريقة لائقة ويندرج تحت هذا البعد(09) فقرات **(علي الشهري، 2009، ص.81).**

والجدول التالي يوضح موقع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس حيث لم ترتب ترتيبا تسلسليا بل وضعت بطريقة عشوائية تجنبا للاستجابات النمطية:

جدول رقم (9) يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

الرقم	أبعاد الذكاء الوجداني	عبارات البعد الموجبة	عبارات البعد السالبة	المجموع
1	إدارة الانفعالات	53-50-31-28-26-18-17-13-12-11-9-6	56-16-4	15
2	التعاطف	57-55-54-44-41-40-38-37-35-34-33	لا يوجد	11
3	تنظيم الانفعالات	58-32-30-29-27-25-24-23-22-21-20-19	15	13
4	المعرفة الانفعالية	51-49-14-10-8-7-5-3-1	51-05-02	10
5	التواصل الاجتماعي	52 -48 -47 -46 - 45- 43- 42- 39-36	لا يوجد	09
	عـــــــدد العـــــــبارات الإجمـــــــــــالي			58

طريقة تصحيح المقياس: بناءاً على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمستجيب كيفية الاستجابة، فإنه يجب على المستجيب أن يختار الإجابة التي تتفق معه ويضع علامة (×) حسب ما يتفق مع مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به.

وتتم طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني كما هو موضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (10): يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني:

البدائل / اتجاه العبارات	دائما	عادة	أحيانا	غالبا	نادرا
الموجبة	5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجتان	1 درجة واحدة
السالبة	1 درجة واحدة	2 درجتان	3 درجات	4 درجات	5 درجات

ثانيا-الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

1-**الصدق:** على الرغم من فحص الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس ومن خلال صياغة اللفظية من مقاييس أخرى والتراث السيكولوجي لمفهوم الذكاء الوجداني، فإن الباحثين آثرا فحص صدق المقياس بطرق أخرى هي:

- **صدق المفردات:** أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى) وتم ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن والأقل من 25% لعينة الدراسة.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة.

- **الصدق العاملي:** تم حسابه من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

- **الصدق الارتباطي:** تم حسابه من خلال ارتباط درجات أبعاد درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجات أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية (اختبار اليقظة العقلية) وذلك لعينة الدراسة ويتضمن الجدول التالي الصدق الارتباطي والصدق العاملي لعوامل المقياس والدرجة الكلية:

جدول رقم (11): يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لعوامل مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

العامل	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي	اليقظة
ادراة الانفعالات	–					0,16*
التعاطف	0 ,,23 **	–				0,16*
تنظيم الانفعالات	0 ,55**	0 ,17**	–			0,16*
المعرفة الانفعالية	0 ,22**	0 ,26**	0 ,17**	–		0,20*
التواصل الاجتماعي	0 ,35**	0 ,55**	0 ,39**	0 ,22**	–	0,13*
الدرجة الكلية	0 ,74**	0 ,66**	0 ,66**	0 ,48**	0 ,74**	0,24**

**القيمة دالة عند مستوى0,05 * القيمة دالة عند مستوى 0,01

مما سبق يتضح مدى صدق المقياس الحالي للدراسة في قياسه للذكاء الوجداني.

ثبات المقياس: قام الباحثين بالتحقق من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وكانت نتيجة الثبات المقياس الكلي (0,71) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,01) مما يفيد بأن المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الحالية **(عبده وعثمان،2002، ص.268-269).**

ثالثا-الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني في البيئة الجزائرية:

1-في دراسة خالد شنون(2013): قام الباحث "خالد شنون عام 2013 "باستخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده (عثمان ورزق) في دراسته بعنوان: **" الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز -دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة "**، حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كما يلي:

1-1-صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة شملت (60) تلميذا وتلميذة من مستوى الرابعة متوسط، حيث أسفرت النتائج عن حذف بعض البنود هي: البند رقم (15-16-01 -20 -39) وعليه تم حذف (06) عبارات من المقياس وأصبح المقياس يتكون من (52) بند بدلا من 58 بند.

1-2-ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل (آلفا كرونباخ) حيث تراوحت قيمته (0,77) وهو معامل ثبات مرتفع **(خالد شنون، 2013، ص.118).**

2-دراسة (مريم بن سكيريفة، 2008، ص.189): قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الوجداني (لعثمان ورزق) عام2008 في دراستها بعنوان: **" استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم "**. حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كالتالي:

2-1-صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (61) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، حيث تم تقسيم درجات أفراد العينة الاستطلاعية إلى مستويين (ممتاز وضعيف)، ثم تم مقارنة الدرجات حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديا وأخذت نسبة 27% من ذوي الدرجات المنخفضة و27% يمثلون الدرجات المرتفعة، بعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار **"ت"** حيث وجد أن درجات المقياس تميز تمييزا واضحا بين المستويات الضعيفة والقوية.

2-2-ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات بين التطبيقين(ر=**0,81**) وهو معامل ثبات عال، كما تم حساب الثبات عن طريق **التجزئة النصفية** وبلغ قيمة معامل الارتباط (ر= 0,78) وبعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان براون) بلغت قيمته 0,88 وهو معامل ثبات مرتفع.

3-الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني في دراسة (ذبيحي لحسن، 2015): قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق، في دراسته بعنوان: "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** "حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كالتالي:

3-1-صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الثانية ثانوي بلغ حجمها (44) تلميذ وتلميذة من تلاميذ ثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة ولاية المسيلة، حيث تم حساب الصدق بطريقتين:

- **الطريقة الأولى: ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس حيث تبين أن** جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين **(0,442)** و **(0,84)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الذكاء الوجداني.

- **الطريقة الثانية: ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: حيث تبين** أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (0,175-, 0834) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01).

3-2- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريق معامل **ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية: **حيث تبين** أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,74 و0,87) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني ككل (0,88) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس الذكاء الوجداني يمتع بمعامل ثبات قوي.

رابعا-الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية:

1-الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

1-1-حساب معامل ارتباط عبارات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه: حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي.

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التواصل الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (12) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمحور					
9		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
36	**معامل الارتباط**	,626**	**46**	**معامل الارتباط**	,510**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,002
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
39	**معامل الارتباط**	,669**	**47**	**معامل الارتباط**	,688**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
42	**معامل الارتباط**	,728**	**48**	**معامل الارتباط**	,705**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
43	**معامل الارتباط**	,646**	**52**	**معامل الارتباط**	,485**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,003
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
45	**معامل الارتباط**	,648**	***الارتباط دال عند (0.05)**		
	مستوى الدلالة	,000	****الارتباط دال عند (0.01)**		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **(التواصل الاجتماعي)** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,48) و (0,72) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل الاجتماعي.**

ثانيا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (المعرفة الانفعالية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (13) مصفوفة ارتباطات عبارات محور المعرفة الانفعالية مع الدرجة الكلية للمحور					
10		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
1	**معامل الارتباط**	,516**	**8**	**معامل الارتباط**	,907**
	مستوى الدلالة	,002		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
2	**معامل الارتباط**	,907**	**10**	**معامل الارتباط**	,370*
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,029
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
3	**معامل الارتباط**	,526**	**14**	**معامل الارتباط**	,886**
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
5	**معامل الارتباط**	,892**	**49**	**معامل الارتباط**	,416*
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,013
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
7	**معامل الارتباط**	,886**	**51**	**معامل الارتباط**	,903**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
***الارتباط دال عند (0.05)** ****الارتباط دال عند (0.01)**					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور (**المعرفة الانفعالية**) والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,51) و (0,90)، **ما عدا العبارتين رقم (10، 49) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت على التوالي (0,41/0,37).** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **إدارة الانفعالات.**

ثالثا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التعاطف) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (14) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعاطف مع الدرجة الكلية للمحور.					
11		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
33	**معامل الارتباط**	,651**	**41**	**معامل الارتباط**	,583**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
34	**معامل الارتباط**	,634**	**44**	**معامل الارتباط**	,436**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,009
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
35	**معامل الارتباط**	,717**	**54**	**معامل الارتباط**	,562**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
37	**معامل الارتباط**	,526**	**55**	**معامل الارتباط**	,590**
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
38	**معامل الارتباط**	,428*	**57**	**معامل الارتباط**	,565**
	مستوى الدلالة	,010		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
40	**معامل الارتباط**	,642**	***الارتباط دال عند (0.05)**		
	مستوى الدلالة	,000	****الارتباط دال عند (0.01)**		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **(التعاطف)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,43) و (0,71)، **ما عدا العبارة رقم (38) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للمحور (0,42).** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التعاطف.**

رابعا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تنظيم الانفعالات) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (15) مصفوفة ارتباطات عبارات محور تنظيم الانفعالات مع الدرجة الكلية للمحور					
13عبارة		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
15	**معامل الارتباط**	,484**	**25**	**معامل الارتباط**	,728**
	مستوى الدلالة	,003		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
19	**معامل الارتباط**	,654**	27	**معامل الارتباط**	,488**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,003
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
20	**معامل الارتباط**	,669**	29	**معامل الارتباط**	,579**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
21	**معامل الارتباط**	,652**	30	**معامل الارتباط**	,677**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
22	**معامل الارتباط**	,385*	32	**معامل الارتباط**	,689**
	مستوى الدلالة	,022		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
23	**معامل الارتباط**	,470**	**58**	**معامل الارتباط**	,697**
	مستوى الدلالة	,004		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
24	**معامل الارتباط**	,571**	***الارتباط دال عند (0.05)**		
	مستوى الدلالة	,000	****الارتباط دال عند (0.01)**		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **(تنظيم الانفعالات)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,43) و (0,78)، **ما عدا العبارة رقم (22) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للمحور (0,38).** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **تنظيم الانفعالات.**

خامسا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (إدارة الانفعالات) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (16) مصفوفة ارتباطات عبارات محور إدارة الانفعالات مع الدرجة الكلية للمحور

15		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
4	**معامل الارتباط**	,691**	**18**	**معامل الارتباط**	,634**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
6	**معامل الارتباط**	,349*	**26**	**معامل الارتباط**	,360*
	مستوى الدلالة	,040		**مستوى الدلالة**	,034
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
9	**معامل الارتباط**	,554**	**28**	**معامل الارتباط**	,349*
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,040
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
11	**معامل الارتباط**	,637**	**31**	**معامل الارتباط**	,567**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
12	**معامل الارتباط**	,372*	**50**	**معامل الارتباط**	,588**
	مستوى الدلالة	,028		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
13	**معامل الارتباط**	,492**	**53**	**معامل الارتباط**	,757**
	مستوى الدلالة	,003		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
16	**معامل الارتباط**	,751**	**56**	**معامل الارتباط**	,771**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
17	**معامل الارتباط**	,641**	***الارتباط دال عند (0.05)**		
	مستوى الدلالة	,000	****الارتباط دال عند (0.01)**		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **(إدارة الانفعالات)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,49) و (0,77)، **ما عدا العبارات رقم (6، 12، 26، 28) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث**

تراوحت على التوالي (0,34 /0,36 /0,37/0,34). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **إدارة الانفعالات**.

2-ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (17) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	0,881**	0,01
تنظيم الانفعالات	0,759**	0,01
التعاطف	0,517**	0,01
المعرفة الانفعالية	0,762**	0,01
التواصل الاجتماعي	0,599**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت قيمها على التوالي **(0,88/ 0,75/ 0,51/ 0,76/ 0,59)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الذكاء الوجداني.

2- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة:

1-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (18): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني.

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
إدارة الانفعالات	,743	15
تنظيم الانفعالات	0,744	11
التعاطف	0,750	13
المعرفة الانفعالية	0,771	10
التواصل الاجتماعي	0,757	9
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	0,780	58

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,74 و0,77) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني ككل (0,78) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس الذكاء الوجداني يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6-2. مقياس التواصل التربوي:

-**مقياس التواصل التربوي من اعداد الباحث بركات حمزة 2015:** وقد مر إعداد **مقياس** التواصل التربوي بالخطوات التالية: في بداية الأمر قام الباحث بجمع كل المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع التواصل التربوي من مختلف المراجع والرسائل وكل الأدبيات المتعمق بهذا الموضوع، بعدما قام الباحث ببناء **المقياس** في صورته الأولى والذي تكون من أربعة أبعاد وهي: بعد التواصل الوجداني، وبعد التواصل المعرفي، وبعد التواصل الاجتماعي، وأخيرا بعد التواصل السلوكي (الحركي)، وقد تكون الاستبيان من 118عبارة موزعة على المحاور الأربع كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح الاستبيان (التواصل التربوي) في صورته الأولى:

الاستبيان في صورته الأولية		
أبعاد الاستبيان	**أرقام العبارات**	**عدد العبارات**
التواصل الوجداني	من 1 الى 33	33 عبارة
التواصل المعرفي	من 34 الى 62	29 عبارة
التواصل الاجتماعي	من 63 الى 87	25 عبارة
التواصل	من 88 الى 118	31 عبارة
مجموع العبارات		118 عبارة

وبعدها قام الباحث بعرض هذه الصورة من الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين في جامعات الجزائر (جامعة المسيلة عمر عمور/ رابح قدوري/ ضياف زين الدين) جامعة الأغواط (حميدات ميلود/ داودي محمد/ بوداود حسين/ بوفاتح محمد) جامعة عنابة (بومنقار مراد) جامعة البليدة (هديبال مقبال) وجامعة نابلس فلسطين (زياد بركات) ، من أجل الحكم على مدى صلاحية الاستبيان وعلى عباراته من حيث مدى وضوحها ومدى تعبيرها عن الهدف المراد الوصول إليه، قام الباحث بتحديد نسبة80% كنسبة اتفاق فإذا كان الاتفاق بين المحكمين في العبارات دون هذا السقف يتم حذفها أما إذا كان الاتفاق يساوي أو أكثر من هذه النسبة فإن الباحث سيبقي عليها. وبعد هذه العملية توصل الباحث إلى مجموعة من العبارات التي تم حذفها وقد كانت موزعة على هذه الأبعاد والمقدر عددها بـ (58) عبارة تم حذفها، بعدها توصل الباحث إلى الصورة النهائية للاستبيان وقد تكون من 60 عبارة موزعة على أربع محاور، يضم المحور الأول المتعلق بالتواصل الوجداني (15) عبارة ، أما المحور الثاني والمتعلق بالتواصل المعرفي فقد احتوى على(15) عبارة ، في حين ضم المحور الثالث والذي يتعلق بالتواصل الاجتماعي (15) عبارة كذلك، كما ضم المحور الأخير المتعمق بالتواصل السلوكي(15) عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح عدد العبارات في الصورة النهائية للمقياس (التواصل التربوي)

الاستبيان في صورته الأولية		
أبعاد الاستبيان	**أرقام العبارات**	**عدد العبارات**
التواصل الوجداني	من 1 الى 15	15 عبارة
التواصل المعرفي	من 16 الى 30	15 عبارة
التواصل الاجتماعي	من 31 الى 45	15 عبارة
التواصل الاجتماعي	من 46 الى 60	15 عبارة
مجموع العبارات		60 عبارة

كما تجدر الإشارة إلى أن الباحث أعطى ثلاث بدائل للإجابة على عبارات هذا المقياس وهي (دائما، أحيانا، أبدا) كما أعطى لهذه البدائل التدريجات وهي على الترتيب (3، 2، 1) علما أن كل عبارات هذا الاستبيان موجبة.

6-2-1-الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل التربوي:

قام الباحث بركات حمزة (2015) بالتأكد من الخصائص السيكومترية لاستبيان التوصل التربوي في دراسته بعنوان (التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي) دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة.

-**الثبات:** حيث قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين 0,60/ في حين بلغ معامل الثبات الكلي سبيرمان براون (0,75) في حين بلغ معامل الثبات بإستخدام جاثمان(0,75)، **كما تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0,89).**

-**الصدق:** حيث تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي بحساب الارتباطات بين الدرجات الكلية لكل محور بالدرجة الكلية لاستبيان حيث بلغت معاملات الارتباطات بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي (0,72/0,82/0,85/0,84) حيث جاءت كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تم حساب الصدق التمييزي حيث ثبت صدق الاستبيان وقدرته على المقارنة بين المجموعة الأعلى والادنى **(بركات، 2015، ص132-133).**

6-2-2-الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل التربوي في الدراسة الحالية:

الصدق: تم حساب صدق الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

-الطريقة الأولى: حيث تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه.

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التواصل الوجداني) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (21) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الوجداني مع الدرجة الكلية للمحور					
	13عبارة	الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
1	**معامل الارتباط**	,546**	**9**	**معامل الارتباط**	,520**
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,001
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
2	**معامل الارتباط**	,538**	**10**	**معامل الارتباط**	,408*
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,015
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
3	**معامل الارتباط**	,447**	**11**	**معامل الارتباط**	,760**
	مستوى الدلالة	,007		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
4	**معامل الارتباط**	,652**	**12**	**معامل الارتباط**	,433**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,009
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
5	**معامل الارتباط**	,780**	**13**	**معامل الارتباط**	,507**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,002
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
6	**معامل الارتباط**	,348*	**14**	**معامل الارتباط**	,467**
	مستوى الدلالة	,040		**مستوى الدلالة**	,005
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
7	**معامل الارتباط**	,703**	**15**	**معامل الارتباط**	,581**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
8	**معامل الارتباط**	,549**	***الارتباط دال عند (0.05)** ****الارتباط دال عند (0.01)**		
	مستوى الدلالة	,001			
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول **(التواصل الوجداني)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين

(0,43) و (0,78)، **ما عدا العبارتين رقم (6، 10) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت على التوالي (0,40/0,34).** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل الوجداني.**

ثانيا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التواصل المعرفي) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (22) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور

13عبارة		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
16	**معامل الارتباط**	,593**	**24**	**معامل الارتباط**	,555**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,001
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
17	**معامل الارتباط**	,544**	**25**	**معامل الارتباط**	,553**
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,001
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
18	**معامل الارتباط**	,774**	**26**	**معامل الارتباط**	,804**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
19	**معامل الارتباط**	,610**	**27**	**معامل الارتباط**	,353*
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,037
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
20	**معامل الارتباط**	,768**	**28**	**معامل الارتباط**	,695**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
21	**معامل الارتباط**	,659**	**29**	**معامل الارتباط**	,646**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
22	**معامل الارتباط**	,659**	**30**	**معامل الارتباط**	,628**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
23	**معامل الارتباط**	,426*	***الارتباط دال عند (0.05)**		
	مستوى الدلالة	,011	****الارتباط دال عند (0.01)**		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول **(التواصل المعرفي)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,54) و (0,80)، **ما عدا العبارتين رقم (23، 27) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت على التوالي (0,35/0,42).** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل المعرفي.**

ثالثا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التواصل الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (23) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمحور					
13عبارة		الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
31	**معامل الارتباط**	,479**	**39**	**معامل الارتباط**	,779**
	مستوى الدلالة	,004		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
32	**معامل الارتباط**	,556**	**40**	**معامل الارتباط**	,789**
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
33	**معامل الارتباط**	,729**	**41**	**معامل الارتباط**	,396*
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,019
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
34	**معامل الارتباط**	,728**	**42**	**معامل الارتباط**	,832**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
35	**معامل الارتباط**	,370*	**43**	**معامل الارتباط**	,442**
	مستوى الدلالة	,029		**مستوى الدلالة**	,008
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
36	**معامل الارتباط**	,517**	**44**	**معامل الارتباط**	,439**
	مستوى الدلالة	,001		**مستوى الدلالة**	,008
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
37	**معامل الارتباط**	,688**	**45**	**معامل الارتباط**	,415*
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,013
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
38	**معامل الارتباط**	,547**	***الارتباط دال عند (0.05)**		
	مستوى الدلالة	,001	****الارتباط دال عند (0.01)**		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول **(التواصل الاجتماعي)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,43) و (0,83)، **ما عدا العبارات رقم (35، 41، 45) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت على التوالي (0,41/0,39/0,37).** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل الاجتماعي.**

رابعا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التواصل السلوكي) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (24) مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل السلوكي مع الدرجة الكلية للمحور

	13عبارة	الدرجة الكلية **المحور**			الدرجة الكلية المحور
46	**معامل الارتباط**	,473**	**54**	**معامل الارتباط**	,670**
	مستوى الدلالة	,004		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
47	**معامل الارتباط**	,507**	**55**	**معامل الارتباط**	,665**
	مستوى الدلالة	,002		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
48	**معامل الارتباط**	,493**	**56**	**معامل الارتباط**	,460**
	مستوى الدلالة	,003		**مستوى الدلالة**	,005
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
49	**معامل الارتباط**	,583**	**57**	**معامل الارتباط**	,682**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
50	**معامل الارتباط**	,493**	**58**	**معامل الارتباط**	,684**
	مستوى الدلالة	,003		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
51	**معامل الارتباط**	,345*	**59**	**معامل الارتباط**	,770**
	مستوى الدلالة	,042		**مستوى الدلالة**	,000
	حجم العينة	35		**حجم العينة**	35
52	**معامل الارتباط**	,617**	**60**	**معامل الارتباط**	,700**
	مستوى الدلالة	,000		**مستوى الدلالة**	,000

	حجم العينة	35		حجم العينة	35
53	معامل الارتباط	,724**	*الارتباط دال عند (0.05)		
	مستوى الدلالة	,000	**الارتباط دال عند (0.01)		
	حجم العينة	35			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول **(التواصل السلوكي)** والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,46) و (0,77)، **ما عدا العبارة رقم (51) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث قدر معاملها(0,34)**. وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل السلوكي.**

– **ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.** والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (25) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس التواصل التربوي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التواصل الوجداني	**0,590****	**0,01**
التواصل المعرفي	**0,651****	**0,01**
التواصل الاجتماعي	**0,745****	**0,01**
التواصل السلوكي	**0,502****	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه الى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **التواصل التربوي** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين **(0,50) و (0,74)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل التربوي.**

- **الثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات التواصل التربوي بطريقة:

1-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (26) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس التواصل التربوي وأبعاده.

أبعاد مقياس التواصل التربوي	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
التواصل الوجداني	**0,737**	**15**
التواصل المعرفي	**0,752**	**15**
التواصل الاجتماعي	**0,744**	**15**
التواصل السلوكي	**0,749**	**15**
الدرجة الكلية للمقياس	**0,731**	**60**

يتضح من الجدول السابق أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد **أبعاد استبيان التواصل التربوي** كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,73 و0,75) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني ككل (0,73) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن **استبيان التواصل التربوي** يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل نتائج البحث:

- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية وتم استخدامها في تحديد خصائص المجتمع العينة.
- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدامه في حساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرين/حساب الصدق.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقاييس الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني-استبيان **التواصل التربوي**).

. كما تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS .V20

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

1-عرض نتائج الدراسة

2-مناقشة نتائج الدراسة

3-استنتاج عام.

4-الاقتراحات

5-الدراسات المقترحة

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة بعد أن تم تحليل نتائج أداتي الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Science (SPSS V.20) لتحليل البيانات وفيما يلي عرض ومناقشة فرضيات الدراسة:

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

قبل البدء باستعراض نتائج الدراسة وجب التذكير بالفرضيات:

-الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية:

1-توجد علاقة بين إدارة الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-توجد علاقة بين تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

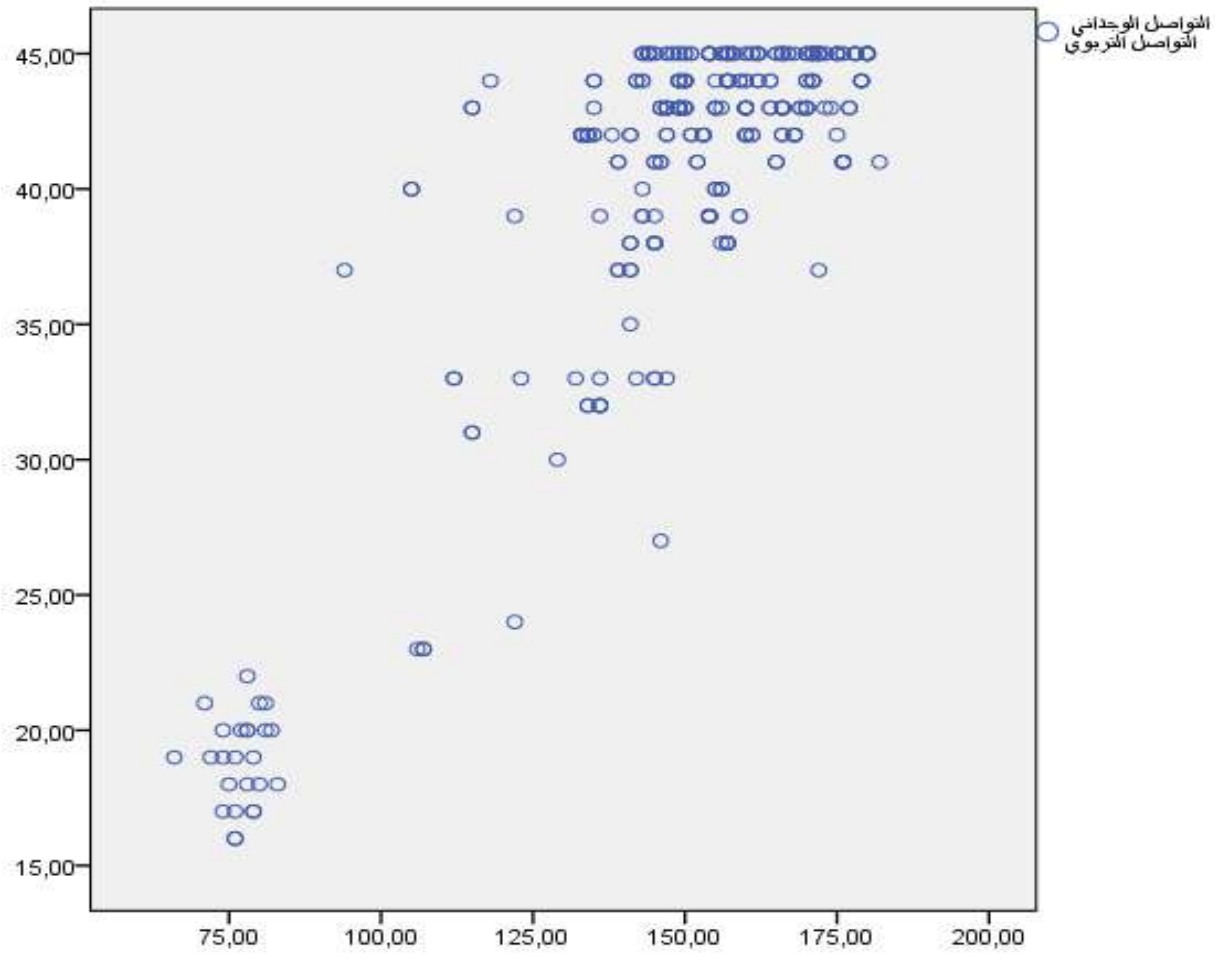
3-توجد علاقة بين المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

4-توجد علاقة بين التعاطف والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5-توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ولمعالجة الفرضيات العلائقية وجب التحقق من شروط العلاقة الارتباطية لمتغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والتواصل التربوي) وأبرز هذه الشروط هو خطية العلاقة وللتأكد منها لجأ الباحث إلى رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (3) لوحة الانتشار لبيانات الذكاء الوجداني والتواصل التربوي



نلاحظ من خلال الشكل رقم (3) للوحة الانتشار لبيانات الذكاء الوجداني والتواصل التربوي وجود علاقة خطية بين متغيري الدراسة، مما يتيح للباحث استخدام معامل الارتباط بيرسون البسيط.

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

-تنص الفرضية على: توجد علاقة بين إدارة الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين **إدارة الانفعالات والتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (27) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين ادراة الانفعالات وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.

متغيري الدراسة		إدارة الانفعالات	التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل السلوكي	التواصل التربوي
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط	1	0,587**	0,497**	0,406**	0,330**	0,516**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	316	316	316	316	316	316

دال عند مستوى الدلالة 0,01.* دال عند مستوى الدلالة 0,05. **

ويتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لإدارة الانفعالات والدرجة الكلية للتواصل التربوي والتي بلغت **(0,51)**، وهي قيمة متوسطة وطردية أي كلما ارتفعت درجة إدارة الانفعالات لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى التواصل التربوي كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** كما أن كل قيم معامل الارتباط بين إدارة الانفعالات وأبعاد التواصل التربوي **(التواصل الوجداني/ التواصل المعرفي/ التواصل الاجتماعي/ التواصل السلوكي)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** حيث بلغت على التوالي **(0,58/ 0,49/ 0,33/0,40)** وعليه تم رفض الفرضية

الصفرية وقبول فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

ينص الفرض على انه: توجد علاقة بين تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين **تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (28) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين تنظيم الانفعالات وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.

متغيري الدراسة		تنظيم الانفعالات	التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل السلوكي	التواصل التربوي
تنظيم الانفعالات	معامل الارتباط	1	,439**	,380**	,314**	,237**	,387**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	316	316	316	316	316	316

دال عند مستوى الدلالة 0,01.* دال عند مستوى الدلالة 0,05. **

ويتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية **لتنظيم الانفعالات** والدرجة الكلية **للتواصل التربوي** والتي بلغت **(0,38)**، وهي قيمة منخفضة وطردية أي كلما ارتفعت درجة إدارة الانفعالات لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى التواصل التربوي كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما كل قيم معامل الارتباط بين **تنظيم الانفعالات** وأبعاد التواصل التربوي **(التواصل الوجداني/ التواصل المعرفي/ التواصل الاجتماعي/ التواصل السلوكي)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة

(α=0.01) حيث بلغت على التوالي (**0,43/ 0,38 /0,23/0,31**) وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

-تنص الفرضية على:" توجد علاقة بين المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين **المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (29) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين المعرفة الانفعالية وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.

متغيري الدراسة		المعرفة الانفعالية	التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل السلوكي	التواصل التربوي
. المعرفة الانفعالية	معامل الارتباط	1	,490**	,386**	,330**	,278**	,421**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	316	316	316	316	316	316

دال عند مستوى الدلالة 0,01.* دال عند مستوى الدلالة ** 0,05.

ويتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية **المعرفة الانفعالية** والدرجة الكلية للتواصل التربوي والتي بلغت (**0,42**)، وهي قيمة منخفضة وطردية أي كلما ارتفعت درجة **المعرفة الانفعالية** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى التواصل التربوي كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما كل قيم معامل الارتباط بين **المعرفة الانفعالية** وأبعاد التواصل التربوي **(التواصل الوجداني/ التواصل المعرفي/ التواصل الاجتماعي/ التواصل السلوكي)** جاءت دالة عند مستوى

الدلالة (α=0.01) حيث بلغت على التوالي (0,49/ 0,38/ 0,27/0,33) وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

ينص الفرض على انه: توجد علاقة بين التعاطف والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين **التعاطف والتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (30) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين التعاطف وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.

متغيري الدراسة		التعاطف	التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل السلوكي	التواصل التربوي
التعاطف	معامل الارتباط	1	,487**	,451**	,408**	,351**	,482**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	316	316	316	316	316	316

دال عند مستوى الدلالة 0,01.* دال عند مستوى الدلالة 0,05. **

ويتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية **التعاطف** والدرجة الكلية للتواصل التربوي والتي بلغت **(0,48)**، وهي قيمة منخفضة وطردية أي كلما ارتفعت درجة التعاطف لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى التواصل التربوي كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** كما كل قيم معامل الارتباط بين **التعاطف** وأبعاد التواصل التربوي **(التواصل الوجداني/ التواصل المعرفي/ التواصل الاجتماعي/ التواصل السلوكي)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** حيث بلغت على التوالي **(0,48/ 0,45/ 0,35/0,40)** وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

ينص الفرض على انه: توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين **التواصل الاجتماعي والتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (31) يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين التواصل الاجتماعي وأبعاد التواصل التربوي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة.

متغيري الدراسة		التواصل الاجتماعي	التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل السلوكي	التواصل التربوي
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط	1	,472**	,406**	,297**	,220**	,394**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	316	316	316	316	316	316

دال عند مستوى الدلالة 0,01.* دال عند مستوى الدلالة 0,05. **

ويتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية **التواصل الاجتماعي** والدرجة الكلية للتواصل التربوي والتي بلغت **(0,39)**، وهي قيمة متوسطة وطردية أي كلما ارتفعت درجة **التواصل الاجتماعي** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى التواصل التربوي كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** كما كل قيم معامل الارتباط بين **التواصل الاجتماعي** وأبعاد التواصل التربوي **(التواصل الوجداني/ التواصل المعرفي/ التواصل الاجتماعي/ التواصل السلوكي)** جاءت دالة عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** حيث بلغت على التوالي **(0,47/ 0,40 /0,29 /0,22)** وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

الفرضية العامة:

- تنص الفرضية العامة على أنه: "توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون والجدول رقم (32) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (32) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	التواصل التربوي			
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون r	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	316	0,620**	,000	دال

دال عند مستوى الدلالة 0,01. *دال عند مستوى الدلالة 0,05**.

ويتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية **للذكاء الوجداني** والدرجة الكلية **للتواصل التربوي** بلغت **(0,62)**، وهي قيمة مرتفعة وطردية أي كلما ارتفعت درجة **الذكاء الوجداني**لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى التواصل التربوي كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** وعليه يمكن القول إنه تم رفض الفرضية الصفرية هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية **بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%(وهي علاقة طردية وموجبة بمعنى أن الارتباط حقيقي بين المتغيرين أي كلما ارتفع الذكاء الوجداني عند التلميذ كلما ارتفع مستوى التواصل التربوي لديه).

2-مناقشة عامة لفرضيات الدراسة:

تبين من خلال المعالجة الإحصائية للفرضيات الدراسة الجزئية والفرضية العامة وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (α=0,01) بين الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. حيث تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت

وجود علاقة بين كل من الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات في الوسط التربوي، حيث تتفق مع ما توصلت اليه دراسة **على القرني (2014)** والتي توصلت الى أنه توجد علاقة طردية بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال. كما تتفق مع نتائج دراسة **رشيد خطارة (2010)** التي توصلت الى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، كما تتفق مع دراسة **طالب نسيمة (2009)** التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس، ومع دراسة **عبد النبي (2001)** التي أشارت الى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده والتفكير الابتكاري وأبعاده الفرعية وهي (الطلاقة –المرونة –الأصالة) ومع دراسة **خالد شنون (2013)** التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة(0,05) بين الذكاء الوجداني وكل من (التوافق المدرسي. والدافعية للإنجاز). ودراسة **طارق نور الدين أحمد (2007)** التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وكل من أبعاد الكفاءة في التعلم والدرجة الكلية والتفكير الابتكاري بأبعاده، وتتفق أيضا مع **دراسة أبو ناشي(2002)** وجود علاقة ارتباطيه جزئية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام وبين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وجود علاقة ارتباطيه جزئية بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية.

كما تتفق نتيجة دراستنا الحالية مع كل من دراسة **بركات حمزة (2015)** التي توصلت الى وجود علاقة بين أبعاد التواصل التربوي وتقدير الذات، وتتفق أيضا مع دراسة **كهينة اورليس (2007)** التي توصلت الى أن أغلب التلاميذ يميلون الى التواصل الجيد فيم بينهم، وهذه العلاقة الإيجابية يمكن إرجاعها الى روح العمل الجماعي. التي أظهرت نتائجها الى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين متغيرات الدعم الغير لفظي والتشجيع والمدح، ووجود ارتباط موجب بين التحدي والتشجيع والمدح وتعتبر من مهارات الذكاء الوجداني (تحفيز الذات)، وتتفق كذلك مع دراسة **Cirillo & Herbel-Eisenmann (2006)** التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متغيرات الدعم الغير لفظي والتشجيع والمدح.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات حيث اختلفت مع دراسة Osakwe **(2009)** التي توصلت الى عدم علاقة دالة إحصائية بين موقف المعلمين وقواعد المعرفة ومهارات التواصل وبين التفاعل الصفي، كما اختلفت أيضا مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة **خديجة بنت صالح بالي (2008)** في أن موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي غير اللفظي على التواصل الصفي اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط.

ويمكن تفسير العلاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي في ضوء تأكيد العديد من الدراسات الى أن الصحة العاطفية أساسية وضرورية لحدوث التعلم الفعاّل، وأن العنصر الأكثر أهمية لنجاح الطالب في المدرسة هو فهم كيف يتعلم، وعليه فإن المكونات الرئيسية لهذا الإدراك هي: الثقة، الفضول، القصدية، ضبط النفس، الربط، القدرة على الاتصال، القدرة على التعاون، وتعتبر جميع هذه السمات عناصر للذكاء الوجداني (العاطفي). وبشكل أساسي، فإن التلميذ الذي يتمتع بهذه الصفات لديه القدرة على تحقيق النجاح **(محمد الرفوع ،2015، ص،309)**.

هذا ويشير روتر Rotter إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالتواصل مع الآخرين لديهم القدرة أكثر على الانجاز **(نبيل زايد، 1999، ص 72)**، كما أكدت العديد من برامج التنمية الاجتماعية والوجدانية أن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية يؤدي إلى ارتفاع في مستوى الإنجاز الأكاديمي وتتناقص معه المشكلات السلوكية وتتحسن أجواء العلاقات الاجتماعية التي تحيط بالمتعلم **(جبر سعيد، 2006، ص.4)**.

كما توصلت أيضا مختلف الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيقا وإدراكا للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للتلاميذ له تأثير كبير على الحياة المدرسية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم داخل الفصل الدراسي وخارجه، و تكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم فيستطيعون

بسهولة مسايرة كل جديد وحديث في مجال العلم والتكنولوجيا، كما أنها تجعل التلميذ إيجابيا ومتفاعلا فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة علاقات بناءة وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يعتبر التواصل الأساس الحيوي في العلاقات الإنسانية عامة وفي العلاقات التربوية بين المعلم والتلميذ خاصة فبغيابه لن تكون هناك علاقات ذات معنى، فهو ذو أهمية حيوية في الحياة المدرسية ككل، بالخصوص في القسم بين المعلم والتلميذ لأن عملية التواصل بينهما تضم جميع الانفعالات النفسية المتصلة بالدوافع والتفاعل وتحكمها عدة عوامل اجتماعية، ثقافية، واقتصادية وغيرها، وهذا يؤكد لنا عدم إمكانية التنازل عن الاتصال في العملية التعليمية داخل القسم بين المعلم والتلميذ **(كهينة اورليس، 2006، ص 07)** .

وفي هذا الشأن أيضا يشير جابر **(2004، ص227)** الى أن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلمين فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياته، والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهماته الحياتية، كالتعلم تكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية اليومية، والتكيف مع مطالب النمو المعقدة، وهي تضم الوعي بالذات، وضبط الذات، والعمل تعاونيا، ورعاية الذات والآخرين.

وترتبط هذه المهارات كذلك بمتغيرات ذات طابع انفعالي تسهم بوزن نسبي مساو للوزن الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح المدرسي، والنجاح في الحياة بشكل عام، ومن بين هذه المهارات القدرة على التواصل والتي تتمثل في القدرة على تبادل الرسائل الانفعالية غير المنطوقة وفهمها والقدرة على معالجتها معرفيا، واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تساعدهم على التفاعل الإيجابي مع الاخرين **(سعيد سعاد جبر، 2015، ص 68)**.

وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ والتواصل التربوي يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم العطوف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم **(حسين، حسين، 2006، ص.144-149)**.

كما أن التعلم الأفضل داخل الصف الدراسي يقتضي التواصل الجيد بين أطراف العملية الاتصالية، فبدونه لا تعطي العملية التعليمية نتائج جيدة، فهو على حد تعبير أحمد إبراهيم أحمد **(2002)**: "ضروري لتحسين العلاقات الإنسانية وشعور أطراف التواصل بالعدل" **(إبراهيم أحمد، 2002، ص 244)**.

وهذا ما يشير اليه **بشير معمرية (2007)** في أن التواصل الاجتماعي يؤدي الى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم وتشير الكفاءة الاجتماعية كبعد من أبعاد الذكاء الوجداني الى القدرة على فهم مشاعر الاخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف، وهي تظهر في القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم بشكل فعال **(معمرية ،2007، ص32)**

أيضا يرى **جولمان(2000)** بأن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني يعرفون جيدا مشاعرهم ويتعاملون معها ومع مشاعر الآخرين بكفاءة، وهم متميزين في كل مجالات الحياة بما فيهم المجال الدراسي وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الإلمام والى الانجاز، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات اهتماماتهم الدراسية، وتمنعهم من التفكير بفكر واضح ومن التواصل مع الاخرين بشكل جيد**(جولمان، 2000، 216)**.

فالتواصل يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته، والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف حيث تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة **(السمادوني، 2007، ص.117)**.

- الاستنتاج العام:

تبعا لنتائج الدراسة، وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها في الجانب الميداني للدراسة، وانطلاقا من الهدف الرئيسي للدراسة وهو التأكد من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة **(α=0,01) بين** إدارة الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة **(α=0,01)** بين تنظيم الانفعالات والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة **(α=0,01)** بين المعرفة الانفعالية والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة **(α=0,01)** بين التعاطف والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة **(α=0,01)** بين التواصل الاجتماعي والتواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي) لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة **(α=0,01)** بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للتواصل التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وفي ضوء نتيجة الفرضية العامة التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي فإن هذه النتيجة أكدت على أن الفرد الذكي وجدانيا يعتبر قادرا على الانتباه لمشاعره وانفعالاته الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها، والتحكم فيها وتوجيهها، كما لديه القدرة على استخدام المعرفة الوجدانية وتنظيمها لزيادة وتحسين مهارات التواصل الوجداني والتفاعل الاجتماعي والمعرفي والسلوكي داخل الحجرة الدراسية، وتطوير العلاقات الايجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في الجانب الأكاديمي. ولهذا فإن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية وسيكولوجية إلا أن العامل الوجداني يكون عامل رئيسي، حيث أعطى جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني كالمثابرة والجد والدافعية الذاتية وانخفاض تلك المهارات ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه. ووجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتواصل التربوي يؤكد الحقيقة العلمية أن التعاون القائم بين الشعور والفكر أو بين العقل والقلب يوضح أهمية دور العاطفة والوجدان في توجيه الفكر والسلوك الإنساني وتحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي سواء في قراراته أو في إتاحة الفرصة له بالنجاح في مختلف شؤون حياته.

التوصيات والدراسات المقترحة:

- بناء برامج ارشادية قائمة على مهارات الذكاء الوجداني لتنمية التواصل التربوي لدى التلاميذ والمدرسين.
- التركيز على مهارات الذكاء الوجداني اثناء تكوين الأساتذة سواء الناجحين الجدد او اثناء الخدمة لما للذكاء الوجداني من أثر كبير في شخصية المدرس.
- إجراء دراسات حول الذكاء الوجداني وعلاقته بمتغيرات أخرى في المجال التربوي.
- إجراء دراسات حول علاقة التواصل التربوي بمتغيرات أخرى لها تأثير في المجال التربوي.
- إجراء دراسات حول الذكاء الوجداني للأستاذ علاقته بالتواصل التربوي الفعال.
- إجراء دراسات تتناول الأسباب المؤثرة في عملية التواصل التربوي وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

– دراسة العوامل والأسباب المؤدية الى انخفاض الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– العمل على إعداد برامج إرشادية خاصة بالأستاذ وكيفية تحكمه في البيئة الصفية من خلال عملية التواصل التربوي بالاعتماد على نظرية الذكاء الوجداني.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-المراجع باللغة العربية:

1-1- قائمة المعاجم والقواميس:

1_ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2005): لسات العرب، مجلد 6، دار صادر بيروت.

2_الفيروز أبادي، محمد الدين محمد بن يعقوب(1983): القاموس المحيط، جزء 4، دار الفكر، بيروت.

3_القاني أحمد حسن والجمل على (1996): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

1-2-قائمة الكتب:

4_أبو علام رجاء محمود(2012): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 6، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

5_إبراهيم حسين فادية احمد (2011): الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي (دراسة عاملية)، دار المعرفة الجامعية، مصر

6_أسامة محمد سيد، حلمي الجمل(2014): الاتصال التربوي رؤية معاصرة أدار العلم والايمان للنشر والتوزيع، ط1، عمان

7_أسامة فاروق مصطفى سالم (2014): اضطراب التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الاردن

8_أمل محمد حسونة، منى سعيد أبو ناشي(2006): الذكاء الوجداني، ط 1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الأردن.

9_الدردير عبد المنعم احمد (2004): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد) والمزاجية (PF16)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، مصر.

10_السمادوني السيد إبراهيم (2007): الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

11_الشناوي، الشناوي عبد المنعم (2006): دراسات في علم النفس المعرفي، دار الغريب، القاهرة.

12_العاجز فؤاد محمد البنا (2007): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط3، دار المقداد للطباعة، غزة، فلسطين

13-العربي اسليماني (2005): التواصل التربوي جودة التربية والتعليم، دار الخطابي للطباعة والنشر والتوزيع، المغرب.

14_العربي فرحاتي (2010): أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

15_الطوبجي حسين فتحي(1986): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، د ط، دار القلم الكويت.

16_بام روبنس وجان سكوت ترجمة الأعسر صفاء وعلاء الدين كفافي (2000): الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.

17_بشير معمرية (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ج 1، منشورات الحبر، الجزائر.

18-ترافيس براد بيري وجين جريفز (2010): الكتاب السريع للذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة جرير، ط 1، الرياض، المملكة العربية السعودية.

19_جولمان دانيال(2000): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، العدد 262، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

20_جروان فتحي عبد الرحمان (2012): الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

21_جابر، جابر عبد الحميد (2004): نحو تعليم أفضل انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني، دار الفكر، القاهرة

22_حسين سلامة عبد العظيم، حسين طه عبد العظيم (2006): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

23_حسن حسين زيتون(1997): التدريس رؤية في طبيعة المفهوم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

24_دياب إسماعيل (2001): الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.

25_رافده الحريري(2010): فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان الأردن.

26_زينب شقير (2001): اضطرابات اللغة والتواصل (الطفل – الفصامي-الأصم –الكفيف – التخلف العقلي – صعوبات التعلم) ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

27_سالي علي حسن (2007): الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر.

28_سعيد سعاد جبر (2008): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

29_سعيد سعاد جبر(2015): الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.

30_عبد الواحد إبراهيم سليمان (2010): المخ الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، مصر.

31_عبده عبد الهادي السيد، عثمان فاروق السيد (2002): القياس والاختبارات النفسية-أسس وأدوات- الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

32_عبد الحافظ محمد سلامة(1993): الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر عمان.

33_عاطف عدلي العبد (1993): الاتصال والرأي العام، د ط، الفكر العربي، القاهرة.

34_عطاري عارف (1993): التوجيه التربوي اتجاهات معاصرة، دار البشير، عمان الأردن.

35_علاء عبد الرحمان محمد (2009): الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن. .

36_علي تاعوينات (2009): التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

37-عثمان فاروق السيد (2006): سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية، دار الأمين، مصر.

38_عيسى جابر عبد الله ورشوان ربيع أحمد(2006): الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (12)، العدد (4)، أكتوبر [45_130]

39_فادية احمد إبراهيم حسين(2011): الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي (دراسة عاملية)، دار المعرفة الجامعية، مصر.

40_محمد أبو نمر(2001): إدارة الصفوف وتنظيمه، ط1، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان.

41-محمد عودة الريماوي (2003): في علم النفس الطفل، ط1، دار الشروق والتوزيع، الأردن.

42_محمود الخولي (2008): العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

43_مدثر سليم احمد (2003): الوضع الراهن في بحوث الذكاء، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

44_ملحم سامي محمد(2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

45_نايف سليمان(2003): الوسائل التعليمية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان.

46_نوفل محمد بكر (2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، ط 1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

47_يسرى حسانين (1998): الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار الصفوة للطبع والنشر بالفيوم.

وزارة التربية الوطنية (2005): منشورات ملف التربية والتكوين، الجزائر.

1-3-قائمة الرسائل والأطروحات العلمية:

48_الشهري سعد علي (2009): ا لذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

49_بركات حمزة (2015):" التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي غير منشورة، جامعة الاغواط، الجزائر.

50_خديجة بالي(2008): التعلم التعاوني وعلاقته بالتواصل الصفي رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

51_رائدة محمود إبراهيم قشطة (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح في ضوء بعض التغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

52_رشيد خطارة (2010) بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.

53_ريم جمال زكي القريب(2012): واقع الاتصال الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية وعلاقته بالرضا عن الحياة الجامعية من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجيستير غير منشورة، بكلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

54_سمية بن غضبان (2000): الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية (أستاذ _ طالب)، رسالة ماجيستير، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة، الجزائر.

55_كوثر غالي(2007): مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، المركز الجامعي الوادي.

56_علي بن محمد علي القرني(2014): الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، رسالة ماجيستير في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

57_طارق نور الدين محمد عبد الرحيم أحمد، (2007): الذكاء الوجداني في علاقته بالكفاءة في التعلم والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة سوهاج.

58_طالب نسيمة (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر 2.

59_كهينة أورليس (2007): الاتصال التربوي بين التلميذ والاستاذ في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2.

60_محمد فتحي عبد الواحد(1994): مدى فعالية برنامج مقترح لتحسين مهرات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ذكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

61_مقدم فهيمة (2011): الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة في الارشاد والصحة النفسية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 3.

62_منى سعيد يحيى عوض(2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.

63_موضي بنت محمد بن حمد القاسم(2011): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة الأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص نمو نفسي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

64_لكحل وهيبة (2012): الاتصال البيداغوجي –أستاذ – طالب، رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر

1-4-قائمة الدوريات والمجلات:

65_أحمد الزعبي (2011): العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (7) عدد (4) ص [431-419].

66_أحمد العلوان (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2، ص ص[144-125].

67_العلوان أحمد (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2، ص ص[144-125].

68_الويلي إسماعيل حسن، صلاح شريف عبد الوهاب(2011): العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 76، الجزء الأول، ص [232_295].

69_بشير معمرية (2005): الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 6، أفريل، ماي، جوان.

70_حسام محمود صبار(2010): الذكاء العاطفي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (17)، العدد الخامس، أيار.

71_سهاد المللي(2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26_ العدد الثالث [191-135].

1-4-المراجع الأجنبية:

72-Abraham. R. (2000) : The Role of jop Centrol as moderator of Emotional dissonance and Emotional Intelligence – outcome Relationships. J of psychologie.

73-Mayer، J. D.، & Salovey، p.(1997). What is Emotional Intelligence ? In P. Salovey & D.J.Sluyter (Eds.)Emotional Development and Emotional Intelligence. New York : Basic Books.

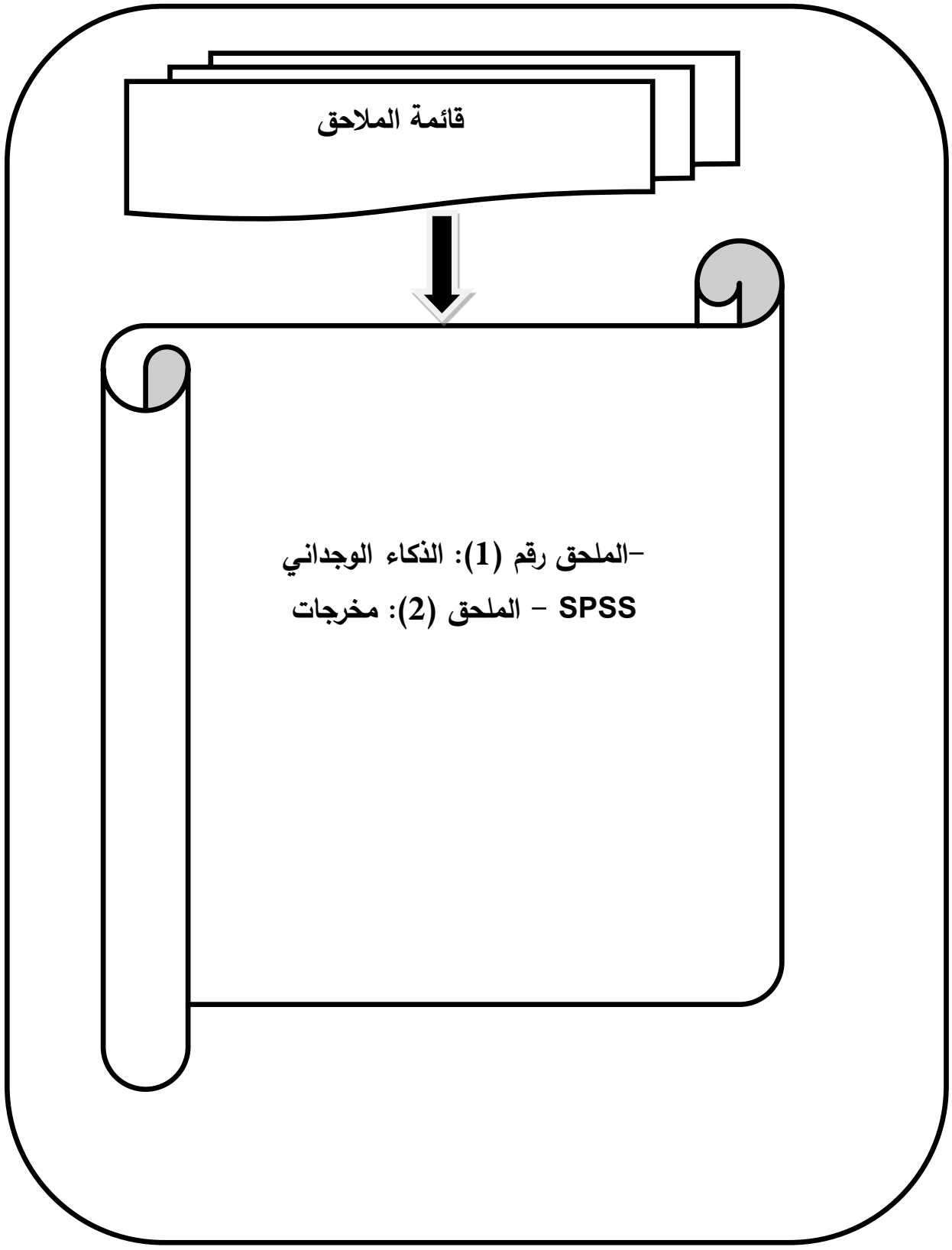
1-5-مواقع الانترنيت:

74_معوقات التواصل التربوي مقالة لمحمد وديع (2013)

https://www.facebook.com/pages/Sciences de-ducation-

75_ مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات د جميل الحمداوي (2013)

https://www.arabicnadwah.com/comments.mafhoum- hamadaoui


قائمة الملاحق
-الملحق رقم (1): الذكاء الوجداني
SPSS - الملحق (2): مخرجات

مقياس الذكاء الوجداني

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما. والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وتحديد الاختيار المناسب.

رقم البند	البنـــــود	البدائل				
		يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث أبدا
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
2	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
10	اعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري.					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
13	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له.					
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					
15	أستطيع أن أكافئ نفيي أي حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة					
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.					
21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.					
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.					
23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.					
24	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال.					
25	في وجود الضغط نادرا ما اشعر بالتعب.					
26	أستطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا بإرادتي.					
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر					

29	أستطيع أن انهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي.					
30	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي توصف بالتحدي					
32	أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.					
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.					
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.					
38	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.					
39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.					
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.					
44	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.					
45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
46	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.					
47	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
48	يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.					
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
51	يغمرني المزاج السيئ.					
52	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب.					
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.					
54	اشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها					
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.					
56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط					
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها					
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					