

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: / 2015

الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال
لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
- دراسة ميدانية بجامعة المسيلة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

إشراف الأستاذة

- مام عواطف

إعداد الطالبة :

:

- طيايية نادية

2015/2014



شكر و تقدير

الحمد لله الذي جعل فواتح المنهاج الحنيف ﴿اقرأ﴾ لتكون رسالة السماء الخالدة إلى

هذه البشرية هي نور العقل لإعمار الأرض في خواتم الأمم والأديان، ومنح الإنسان العقل وحثه على توظيفه في التفكير والتأمل والتدبير، وفي هذه إشارة واضحة للربط بين كمال العقول وحقائق الكون .

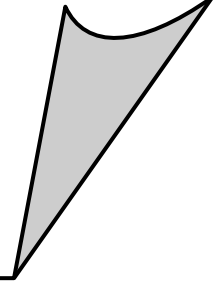
والصلاة والسلام على من حمل المشعل في الوري، وأسرج النور في الدجى، وقاد أمته إلى أعلى وأسمى مرتقى، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد :

أسجل عظيم شكري لهذا الصرح العلمي الشامخ، إلى جامعة المسيلة ممثلة في عميدها وعميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورئيس قسم علم النفس، وإلى جميع هيئة التدريس بالقسم، والذين كان لهم الفضل بعد الله في إنجاح هذه الرسالة، سواء الذين درسنا على أيديهم أو الذين لم ييخلوا علينا بالمشورة والتوجيه .

كما أذف أسمى آيات الشكر والعرفان إلى الدكتورة المشرفة على الدراسة "مام عواطف " على جميل اهتمامها ومتابعتها الدؤوبة لتسييرها وحرصها على أن تظهر على أحسن وجه وحال.

كما لا يفوتني أن أرفع أجمل عبارات الشكر لرئيس اللجنة والأستاذ المناقش اللذين تكرما بالموافقة على مناقشة هذه المذكرة .

والشكر موصول إلى كل من ساهم في إنجاح هذه الدراسة .



فهرس الموضوعات

فهرس

الصفحة	الموضوع:
	شكر وتقدير
	ملخص
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
1	مقدمة

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

5	1- الإشكالية
9	2- أهمية الدراسة
10	3- أهداف الدراسة
11	4- تحديد المصطلحات إجرائيا
13	5- الدراسات السابقة
36	6- فرضيات الدراسة

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول: الذكاء الوجداني

39	1- مفهوم الذكاء.
40	2- أنواع الذكاء.
40	3- مفهوم الذكاء الوجداني.
44	4- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.
47	5- أهمية الذكاء الوجداني في الحياة.

50	6- أهمية الذكاء الوجداني في المنظومة التربوية.
53	7- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.
64	8- الأسس الفسيولوجية للذكاء الوجداني المنطقي.
67	9- أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني.
72	10- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.
74	11- وسائل قياس الذكاء الوجداني.
78	12- مهارات الذكاء الوجداني.
80	13- برامج تنمية الذكاء الوجداني.

الفصل الثاني: مهارات الاتصال التربوي

85	1- مفهوم مهارات الاتصال التربوي.
91	2- أهمية عملية الاتصال التربوي.
92	3- أهداف الاتصال التربوي.
93	4- خصائص عملية الاتصال التربوي.
94	5- نماذج ونظريات الاتصال التربوي.
98	6- أشكال الاتصال التربوي.
100	7- عناصر عملية الاتصال التربوي ومكوناتها.
107	8- مبادئ الاتصال التربوي.
108	9- مظاهر الاتصال التربوي.
110	10- مهارات الاتصال التربوي لدى الأستاذ الجامعي.
115	11- معوقات عملية الاتصال التربوي.

الفصل الثالث: الأستاذ الجامعي

123	1- مفهوم الأستاذ الجامعي.
-----	---------------------------

124	2- شروط ومتطلبات الأستاذ الجامعي.
126	3- خصائص الأستاذ الجامعي.
128	4- الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.
134	5- التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي.
139	6- أساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي.
141	7- أهداف تقييم أداء الأستاذ الجامعي.

الباب الثاني: الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

145	1- الدراسة الاستطلاعية.
146	2- الدراسة الأساسية.
146	1.2- منهج الدراسة.
147	2.2- مجتمع وعينة الدراسة.
149	3.2- حدود الدراسة.
150	3- أدوات الدراسة.
164	4- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

166	1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات.
166	1.1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.
169	2.1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.
187	2- الاستنتاجات.

الاقتراحات

الآفاق

الخاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى عينة مكونة من (202) أستاذًا مؤطرًا بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة المسيلة، وقد تم صياغة الفروض العلائقية بين درجة الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة المتمثلة في: (- المعرفة الانفعالية، - إدارة الانفعالات، - تنظيم الانفعالات، - التعاطف، - التواصل الاجتماعي) ودرجة مهارات الاتصال.

- فرضيات فارقية لدرجة الذكاء الوجداني ودرجة مهارات الاتصال تعزى إلى المتغيرات التالية:

- الجنس.
- الأقدمية.
- التخصص.

وللتحقق من ذلك تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني (لعثمان ورزق) واستبيان مهارات الاتصال، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من 202 أستاذ وأستاذة من خلال المسح الشامل، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي، وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام أساليب معالجة البيانات المتمثلة في نظام (SPSS)، فأسفرت النتائج على ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة المتمثلة في (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) ودرجة مهارات الاتصال.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية، التخصص).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال تعزى لمتغير الأقدمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال تعزى لمتغير التخصص لصالح قسم علم الاجتماع.

فهرس

الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	تلخيص النماذج المختلفة للذكاء الوجداني	63
02	تلخيص النماذج المختلفة لعملية الاتصال	97
03	يبين تمثيل مواصفات عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة)	148
04	يبين تمثيل مواصفات عينة الدراسة حسب أقسام التدريس	149
05	يمثل عبارات مقياس الذكاء الوجداني حسب أبعاده الخمسة	151
06	يوضح قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	153
07	يوضح مصفوفة ارتباط الدرجات الكلية لمحاور مقياس الذكاء الوجداني مع الدرجة الكلية له	155
08	يوضح صدق مقياس الذكاء الوجداني باستخدام المقارنة الطرفية	156
09	يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التناسق الداخلي	156
10	يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق التجزئة النصفية	157
11	يبين عبارة الاستبيان قبل وبعد التعديل وبعد إعادة صياغتها طبقاً لآراء المحكمين	159
12	مصفوفة ارتباط الدرجات الكلية لمحاور مقياس مهارات الاتصال مع الدرجة الكلية له	161
13	يوضح صدق مقياس مهارات الاتصال باستخدام المقارنة الطرفية	162
14	يوضح ثبات مقياس مهارات الاتصال بطريقة التناسق الداخلي	162
15	يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق التجزئة النصفية	163
16	يوضح العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال	166
17	يوضح العلاقة بين المعرفة الانفعالية ومهارات الاتصال	170
18	يوضح العلاقة بين إدارة الانفعالات ومهارات الاتصال	171
19	يوضح العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومهارات الاتصال	172
20	يوضح العلاقة بين التعاطف ومهارات الاتصال	174
21	يوضح العلاقة بين التواصل الاجتماعي ومهارات الاتصال	175
22	يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني	177
23	يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين، فـ الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الأقدمية	178

24	يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص	180
25	يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مهارات الاتصال	181
26	يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في مهارات الاتصال تبعا لمتغير الأقدمية	183
27	يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في مهارات الاتصال تبعا لمتغير التخصص	184
28	يوضح المقارنات البعدية باستخدام معامل الشيفي Scheffe	186-185

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	قدرات الذكاء الوجداني مرتبة بصورة تطورية من الأدنى إلى الأعلى حسب النموذج الذي قدمه سالوفي و ماير.	56
02	نموذج جولمان للذكاء الوجداني	60
03	نموذج الكفايات للذكاء الوجداني	61
04	مسارات الاستجابة الوجدانية والاستجابة المنطقية	65
05	العلاقة التكاملية بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي	66
06	يوضح نموذج لاسويل للاتصال	94
07	يوضح نموذج شانون للاتصال	95
08	يوضح نموذج جاكبسون للاتصال	95
09	يوضح شكل الاتصال ذو الاتجاه الواحد	98
10	يوضح شكل الاتصال ذو الاتجاهين	99
11	يوضح شكل الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة	99
12	يوضح عناصر الاتصال في الموقف التربوي.	106

مقدمة

مقدمة:

لقد شهدت نهاية القرن زيادة غير مسبقة في الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بعواطف وانفعالات الآخرين، حيث بدأ الاهتمام الفعلي بانفعالات الإنسان وتطوير الأساليب والطرق المناسبة لفهم ودراسة هذه الانفعالات التي كانت تشكل مصدر غموض، عن طريق البرامج الخاصة بتنمية الذكاء الوجداني الذي يسهم في توفير العلاج للأزمات العاطفية التي تجتاح العالم.

إن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح، تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية لحل المشكلات التي تواجهه، اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو نفسية على حد سواء، وفي كل هذه المتغيرات المتلاحقة التي اتسم بها عصرنا تبرز أهمية الذكاء البشري خاصة الذكاء الوجداني الذي يساعد على النجاح في الحياة، فالأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم الخاصة جيدا يتفهمون ويتفاعلون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة، هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة، وخصوصا حياتهم المهنية، وعملية التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي يمكن أن تظهر وتتلور من خلال الذكاء الوجداني والذي يعبر عن نفسه في صورة سلوكية متعددة، منها إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها وإدراك انفعالات الآخرين، ويؤثر كعامل في العديد من سمات وخصائص الشخصية مثل توقعات الفرد وإدراكاته لمهاراته ولقدراته وطاقاته، ومهاراته التي تؤهله للاتصال والتواصل مع الآخرين.

فالفرء بحاجة إلى عملية اجتماعية ضرورية لا تقل أهمية عن حاجته للماء والهواء، كونه كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين، وهذه العملية هي عملية الاتصال التي تعتبر أحد أركان البنية الشخصية للفرد، به يستطيع الإنسان أن يفهم ويحس ويتفاعل مع من حوله أو البيئة المحيطة به، بما فيها من أناس يؤثر ويتأثر بهم، وذلك بإقامة علاقات معهم مبنية على أساس فهمه لذاته وبيئته.

يعتبر الاتصال من العناصر الهامة المكانة والخاصة والضرورية للحياة الاجتماعية في جوانبها واتجاهاتها المختلفة، حيث بدونها كان من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن تصل الحضارة الإنسانية إلى ما وصلت إليه الآن، لأنه من غير الممكن أن يتكون

مجتمع دون وجود اتصال بين أفرادها، والاتصال التربوي هو أحد العناصر الأساسية في الحضارة الإنسانية، ولعل الموقف التعليمي الاجتماعي إذ يعتبر وسيلة أساسية يقوم عليها نشر هذه الحضارة وامتدادها، كما يعتبر العامل الأول الذي يعتمد عليه نجاحنا في تدريسنا وفي علاقاتنا مع جميع أطراف العملية التربوية الاتصالية خلال الموقف التعليمي بما يكتسبه من أهمية وبخاصة العلاقة بين الطالب والأستاذ.

هذا الأخير باعتباره عنصرا فعالا وأساسيا في العملية التعليمية والمحرك والدافع لها، نظرا لما يمتلكه من كفاءات ومهارات تؤهله ليؤثر على المحصلة السلوكية للطلاب الجامعي أثناء الموقف التعليمي وما يكتسبه من أهمية يُكوّن بها مجالا بحثيا يتفاعل فيه كل من الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال التربوي عند الأستاذ الذي يقوم بأدوار وتكوين وإعداد المواطن الصالح داخل المجتمع.

وانطلاقا من هذا الطرح، حاولنا في بحثنا هذا دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال التربوي لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك من خلال الجانب النظري والتطبيقي، والذي ارتأينا إلى تقسيمه إلى خمسة فصول، حيث احتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول نظرية انطلاقا من الفصل التمهيدي، وذلك كما يلي:

1- الجانب المنهجي: ويضم الحثيات المنهجية وهي على التوالي، الإشكالية، أهمية الدراسة وأهدافها، تحديد المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيا والدراسات السابقة، ختاماً بفرضيات الدراسة.

2- الجانب النظري: ويضم ثلاثة فصول وقد خصص الفصل الأول إلى موضوع الذكاء الوجداني، مفهومه، التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني، التعرف على أهميته بصفة عامة والمنظومة التربوية بصفة خاصة، النظريات المفسرة له وكذا أسسه الفسيولوجية، أبعاده وسماته، وسائل قياسه ومهاراته، وبعض البرامج التي تهدف إلى تنميته.

أما الفصل الثاني فقد خصص لمهارات الاتصال التربوي، مفهوم مهاراته وأهميته، أهدافه وخصائصه، النماذج النظرية الاتصالية وأشكاله، عناصر عملية الاتصال التربوي ومكوناتها، مبادئه ومظاهره، مهارات الاتصال التربوي لدى الأستاذ الجامعي، وأخيرا بعض معوقات عملية الاتصال التربوي.

وبالنسبة للفصل الثالث فقد اختص بالحديث عن متغير الأستاذ الجامعي، وتناولنا في هذا الفصل تحديد مفهوم الأستاذ الجامعي، شروط ومتطلبات الأستاذ الجامعي وكذا خصائصه، وتطرقنا إلى الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، وتكوينه البيداغوجي، وانتهاءً بأساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي وأهداف تقييم أدائه.

3- الجانب التطبيقي: فقد احتوى على فصلين، فالفصل الرابع اختص بمنهجية البحث والإجراءات الميدانية للدراسة المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية، وأدوات الدراسة، وفي الأخير أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها.

أما الفصل الخامس والأخير فخصص إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث، والتي من خلالها توصلنا إلى خلاصة عامة، ثم بعدها طرح بعض الاقتراحات والآفاق التي تهم الأستاذ الجامعي والمنظومة التربوية بصفة عامة، بالإضافة إلى الخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

- 1- الإشكالية.
- 2- أهمية الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- تحديد المصطلحات إجرائيا.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- فرضيات الدراسة.

1- الإشكالية:

يعتبر مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي نالت اهتمام السيكولوجيين، ولقد تعددت الصياغات النظرية المفسرة له، وعرفت تطوراً كبيراً باتجاه توسيع مفهومه عن المعنى التقليدي، باعتباره قدرة عامة من القدرات العقلية التي رُبطت بالسمات المزاجية والمهارات الاجتماعية الاتصالية، ومفاهيم الوعي الذاتي ومهارات الاستقلالية.

ولقد شهدت نهاية القرن الماضي زيادة غير مسبقة في الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بعواطف الإنسان، حيث بدأت النظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة في حياته، وبأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير لدى الإنسان، بل هي عمليات متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض. ومن هذا المنطلق برز في معالجة الذكاء و علاقته ببنية الشخصية ومهارات الفرد والاهتمام بالجانب الوجداني ودوره في النظام العقلي، مما أدى إلى التحول في المداخل التقليدية للانفعالات، والاعتراف بأن الوجدان هو نتيجة تكامل منظومتي المعرفة والانفعال، وأن عمليات التفكير لدى الإنسان عبارة عن آليات متداخلة ومتفاعلة فيما بينها، حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات، بينما يعزز النظام الانفعالي الصور والتمثيلات والخبرات التي تحفظها تكويناتها العقلية.

وقد أشار كل من (ماير وسالوفي - Mayer & Salovey) بأن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم، ذلك الانفعال، حيث يسانده على الفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، مما يؤدي إلى تطور وتنظيم النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات.

وبذلك يشكل الوجدان مصدراً فريداً للمعلومات لدى الأفراد حول بيئتهم المحيطة بهم، وتلك المعلومات تشكل أفكارهم ومشاعرهم المتعاقبة.

يوضح Golman بأن دراسة الذكاء الوجداني تتيح وصف العوامل التي تُشير النجاح في العمل، وتقدم مجالا لفهم أثره في التنظيم الذاتي ودرجة الدافعية نحو تحقيق الأهداف الشخصية. (الدريير، 2005، ص29)

كما أن قدرة الفرد على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح، تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية بما فيها مهاراته الاتصالية التواصلية، وعلى هذا يعتمد نجاحه في الحياة العلمية والعملية والمهنية.

وتعد الجامعة إحدى المقومات الحضارية من حيث الدور الذي تضطلع به في المجتمع، كونها القناة الرئيسية التي تُخرج الكوادر المؤهلة علميا وعمليا، فمكانة الجامعة ترتبط بالمستوى الأكاديمي لأساتذتها، لأن الأستاذ الجامعي يعد محور العملية التعليمية والطاقة المحركة لها، وهو قائد الفعل التربوي التعليمي والبيداغوجي.

وتمثل العملية البيداغوجية التي تؤسس العلاقة بين الأستاذ والطالب ميدانا هاما يبرز الإمكانات المعرفية والشخصية والأكاديمية، خاصة من طرف الأستاذ باعتباره أحد أقطابها بالنظر إلى ما يؤديه من أدوار هامة على مستوى التخطيط والتنفيذ للدروس وتقييم مخرجات العملية التعليمية، وخاصة المرحلة الجامعية التي تتطلب من الأستاذ كفاءة عالية في توجيه الطلاب توجيهات إيجابية تساعد على مهامهم كأفراد نافعين في المجتمع.

غير أن ما يحمله الأستاذ الجامعي من مدركات ومشاعر حول مهاراته واستعداداته وتقديم الجهد والتفاعل مع الصعوبات، وممارسة الأنماط السلوكية تؤدي إلى جو اجتماعي نفسي محفز على التعلم لدى الطالب وينعكس على إنجازه لمهنته بشكل فعال، وتمثل هذه الصفات ما يعبر عنه بمهارات الاتصال لديه.

فعملية الاتصال تعد أحد أركان البنية الشخصية للفرد من خلالها يستطيع التأثير والتأثر بمن حوله، باعتبار الاتصال أنه القدرة على إنتاج الأفكار والآراء والمشاعر ونقلها من شخص إلى آخر (أو من مجموعة إلى مجموعة أخرى) عبر قنوات متنوعة بقصد التأثير وإحداث الاستجابة المطلوبة. (Bakken, 2009, P96)

فالكتابة والتحدث والإنصات وتعبيرات الوجه واللمس، من أكثر مهارات الاتصال استخداما، يتفاعل بها الأستاذ مع الطالب أثناء العملية التعليمية من خلالها ينقل الأستاذ أفكاره واتجاهاته وعواطفه ومشاعره للمحيطين به. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص166)

وقد أكدت الدراسات أن نجاح العملية التربوية مرهون بمدى تحقق الاتصال بين جميع أطراف العملية، وأن من يقع عليه عبء تحريك الاتصال هو الأستاذ، وإذا فشل في بناء حلقات تواصلية تفاعلية مع طلبته، كما يقول (أولسون) فقد يعوق تواصلهم في الحياة العامة. وقد دلت دراسات كثيرة على أن للاتصال اللفظي أو غير اللفظي أثر مباشر على التعلم.

فحتى إذا كانت جودة المناهج ووفرة الإمكانيات من كتب ووسائل تعليمية و أبنية وتوجيه...، فلا يمكن تحقيق أهداف التربية إلا بالأستاذ الناجح القادر على تجاوز بين النظري والعملي، سيما ما يتعلق بمهارات الاتصال، والمتمكن من مادته العلمية، والقادر على رصد وتعديل سلوكيات المتعلمين في الاتجاه المرغوب، والعمل على تلبية اهتماماتهم واحتياجاتهم من خلال تواصله معهم في حجرة الصف ومساعدتهم على تحقيق التوازن النفسي والتوافق مع المجتمع.

فالتفاعل بين الأستاذ والطالب هو لب السلوك الاجتماعي، وهو العملية التي ينقل من خلالها أفكارا ومعلومات، ويؤدي أدوارا منوطة به بكفاءة لينعكس بذلك مباشرة على مخرجات التعليم ونواتجه. (المرجع نفسه، ص166)

وكون الأستاذ يجمع بين المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية والاتصالية التي ترتبط بالأداء العقلي، والمهارات الوجدانية وتتضمن القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم بروح إيجابية والقدرة على فهم تصرفاتهم. (عطاف أبوغالي، 2004، ص620-621)

واعتبار الاتصال التربوي عملية إنسانية ديناميكية، الغرض منها الوصول إلى حالة من التقارب الفكري والوجداني بين طرفي الاتصال (الأستاذ والطالب)، فلا بد من تطوير العملية التربوية ونجاحها. فقد أثبتت العديد من الدراسات العلمية الحديثة خاصة في المجال التعليمي، أن الذكاء المعرفي لم يعد وحده المعيار الوحيد لنجاح الأستاذ في أداءه

ومهنته وتفوقه فيها، بل أصبح يستلزم وجود مهارات اتصالية وتواصلية، يتمكن بها من توظيف قدراته المعرفية والوجدانية مع طلبته والوصول بهم لتحقيق الأهداف التعليمية (وهذا ما قدمه وارديل ورويس-1998-Wardell & Royse)، وبناء الشخصية الإنسانية في تكاملها وتخيلائها ونظرتها وتعاملها مع العالم. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص271)

وعليه حاولنا في هذه الدراسة تناول متغير الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة التعليم كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك بطرح التساؤل العام التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ؟

- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المعرفة الانفعالية و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إدارة الانفعالات و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التعاطف و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، التخصص) ؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، التخصص) ؟

2- أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع وهو الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، وتتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

- أولاً: الأهمية النظرية:

1- تناولت هذه الدراسة متغير الذكاء الوجداني الذي يعتبر من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في التراث النفسي، ورغم ذلك فقد غدى مؤشراً هاماً للنجاح المهني والاجتماعي.
2- يساعد كذلك على تطوير استراتيجيات التعلم الشخصية وممارسة التفكير الإيجابي وتنمية مهارات الاتصال.

3- إبراز دور مهارات الاتصال في رفع الكفاءة العلمية و العملية.

4- تعد مهارات الاتصال أحد موجهات سلوك الفرد، فعندما يعتقد الفرد في فعالية مهاراته الاتصالية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً وأكثر قدرة في التحكم في الضغوطات التي يواجهها.

5- كما ترجع أهمية الدراسة التي بين أيدينا إلى أهمية العينة المستهدفة والمتمثلة في أساتذة العليم الجامعي، الذين هم عضو من أعضاء الطاقم التربوي في المؤسسات التعليمية.

- ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تحاول هذه الدراسة التقرب من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لمعرفة مستوى ذكائهم الوجداني واقتترانه بمهاراتهم الاتصالية في الأداء الأكاديمي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

1- معرفة العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة.

2- الكشف عن العلاقة بين بعد المعرفة الانفعالية و **مهارات الاتصال** لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

3- التعرف عن العلاقة بين بعد إدارة الانفعالات و **مهارات الاتصال** لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

4- الكشف عن العلاقة بين بعد تنظيم الانفعالات و **مهارات الاتصال** لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

5- التعرف عن العلاقة بين بعد التعاطف و **مهارات الاتصال** لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

6- الكشف عن العلاقة بين بعد التواصل الاجتماعي و **مهارات الاتصال** لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

7- الكشف عن دلالة الفروق في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، التخصص) .

8- الكشف عن دلالة الفروق في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، التخصص) .

4- تحديد المصطلحات إجرائيا:

1.4- الذكاء الوجداني : نعني به قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وانفعالاته وفهمها وتنظيمها وإدارتها، وقدرته على الوعي بمشاعر الآخرين وفهمها والدخول معهم وفق هذا الفهم في علاقات اجتماعية يسودها التعاطف.

- إجرائيا : ويمثل في دراستنا الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة محل الدراسة (أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية) على مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق- 2001، والذي يتكون من خمسة أبعد وهي:

1- المعرفة الانفعالية: وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

2- إدارة الانفعالات: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات: ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمالها في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرين بانفعالات مختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة أخرى.

4- التعاطف: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.

5- التواصل الاجتماعي: ويشير إلى القدرة على التأثير الإيجابي القوي في الآخرين، عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تفقد الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة.

2.4- مهارات الاتصال : هي نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، ويتوقف الاتصال الفعال على مدى إتقان مهاراته والتحكم فيها، ويكتسب أهمية من

القدر الزمني المبذول في مزاولته كنشاط رئيسي من جهة، وكظاهرة اجتماعية من جهة أخرى. (عبد الفتاح البجة، 2002، ص165)

وتعرف أيضا بأنها "قدرة الأستاذ المدرس على التعبير عن أفكاره وآرائه، لفظيا بصورة لفظية واضحة مرتبطة منطقيا، وتطبيق مهاراته غير اللفظية بالرأس أو باليد في عرض تلك الأفكار على نحو يسمح بتقوية معنى الرسالة اللفظية، وتحقيق أهداف الاتصال التي تتمثل عادة بالتأثير في الملتقى وحثه على قبول وتنفيذ ما يطرح عليه من أفكار ومقترحات". (شوقي فرج وآخرون، 1996، 287)

- **إجرائيا :** وتتمثل في دراستنا الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة محل الدراسة (أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية) على استبيان مهارات الاتصال من إعداد الطالبة.

3.4- الأستاذ الجامعي : هو أحد أطراف العملية التعليمية، وهو أهمها من حيث الأدوار التي يؤديها، والتي تنعكس على المحصلة السلوكية الاجتماعية والعقلية والنفسية للطالب.

- **إجرائيا :** ويمثل في دراستنا هذه أفراد العينة، المشكلة لأساتذة المؤطرين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ممثلة في الأقسام التالية (علم النفس-التاريخ-الفلسفة-الإعلام والاتصال-العلوم الإنسانية-علم الاجتماع).

5- الدراسات السابقة :

لقد اعتمدنا في هذا البحث على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات بتسلسل من الأقدم إلى الأحدث.

1.5- دراسات تناولت متغير الذكاء الوجداني:

1.1.5- دراسة السمادوني (2001) بعنوان: " الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمُعَلِّم

" والتي هدفت إلى:

- التعرف على نسبة الذكاء الوجداني للمعلم ودرجة توافقه المهني في المرحلة الثانوية، وكذلك العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من جنس المعلم وخبرته، وتخصصه الأكاديمي، وأيضا العلاقة بين التوافق المهني للمعلم وجنس المعلم، وخبرته وتخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 360 معلم ومعلمة ممن يدرسون في الثانوية بمحافظة الغربية، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، ومقياس التوافق المهني للمعلم من إعداد الباحث أيضا.

وفيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في الذكاء الوجداني لصالح المعلمين.
- لا توجد فروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني تبعا للتخصص الأكاديمي.
- وجود تباين في الذكاء الوجداني وقدراته الفرعية لدى المعلمين وفقا لسنوات الخبرة بالتدريس.
- لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في التوافق المهني.
- للتخصص الأكاديمي أثر دال على التوافق المهني للمعلم.
- توجد فروق بين المعلمين في التوافق المهني تبعا لسنوات الخبرة بالتدريس.

2.1.5- دراسة السيد سمان (2001) بعنوان: " الذكاء الانفعالي للمعلم والتوافق

المهني"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقات بين الذكاء الانفعالي للمعلم وتوافقه المهني كما هدفت إلى الكشف على أثر حسن المعلم اختصاصه الأكاديمي وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي لديه، وقد استخدم عينة قوامها 360 معلم ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بالمحافظة الغربية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة

دالة إحصائية بين درجات مقياس الذكاء الانفعالي للمعلم والتوافق المهني لديه، وقد بينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم وأبعاده المختلفة من خلال درجاته على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بصفة عامة لصالح المعلمين، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الاختصاصات الأكاديمية للمعلمين في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود تأثير لسنوات الخبرة (سليمان المصدر، 2008، ص19)

3.1.5- دراسة محمد حبشي (2004) بعنوان: " الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية "

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقديم نموذج يظهر الإسهام النسبي للذكاء الوجداني والمعرفي في التنبؤ بأداء المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (220) معلما ومعلمة، وطبق على العينة مقياس بار-أون / Bar-On للذكاء الوجداني، ومقياس أداء المعلم، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- 1- أسهم الذكاء الوجداني بصورة دالة إحصائية في التنبؤ بأداء المعلم في المرحلة الابتدائية.
- 2- كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أبعاد الذكاء الانفعالي إسهاما في التنبؤ بأداء المعلم كان بعد التعاطف، التفاؤل، المسؤولية الاجتماعية.
- 3- لم يسهم الذكاء المعرفي في تفسير أداء معلمي المرحلة الابتدائية عينة الدراسة.

4.1.5- دراسة الزهار وحبيب (2005) بعنوان: " التحقق النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية "

والتي هدفت إلى التعرف على العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية.

تكونت عينة الدراسة من (210) معلما ومعلمة ممن يُدرّسون في المرحلة الإعدادية بمحافظة الإسماعيلية، واستخدم فيها مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عبد النبي (2001)، ومقياس التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من إعداد سرى (1990).

وفيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني.
- يمكن التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من درجة الوعي بالذات، ودرجة إدارة وتوجيه الانفعالات.

5.1.5- دراسة محمد وعبد العال (2005) بعنوان: " الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم "

والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه القيادي مع التلاميذ داخل قاعات الدرس.

تكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة من تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة، والبالغ أعمارهم بيم (35-45)، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثان، ومقياس السلوك القيادي للمعلم وهو من إعداد الباحثان أيضا، وفيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والتسلطي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والفوضوي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي التسلطي والفوضوي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الفوضوي.

6.1.5- دراسة مصطفى عبد العظيم الطيب (2006) بعنوان: "علاقة الذكاء الوجداني ببعض الأساليب القيادية للمعلم"

وهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وبعض الأساليب القيادية التي يتبعها مع التلاميذ في المدرسة وفي داخل حجرات الدراسة.
 - 2- التعرف على أفضل الأساليب القيادية للمعلم التي يتبعها داخل الصف الدراسي.
- واتبع الباحث المنهج الوصفي التفسيري وذلك لمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و أبعاده المختلفة، بعض الأساليب القيادية للمعلم في العملية التعليمية.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية والأسلوب الديمقراطي للمعلم.
 - 2- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية والأسلوب التسلسلي للمعلم.
 - 3- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية والأسلوب الفوضوي للمعلم.
 - 4- يمكن التنبؤ بأسلوب القيادة للتعلم من خلال الذكاء الوجداني ومكوناته وقد تكونت عينة الدراسة من 200 معلم ومعلمة، فكان متوسط أعمار العينة 28 عاماً، وتم اختيار العينة عشوائياً من التخصصات العلمية المختلفة، والذين يقومون بالعمل في مرحلة التعليم المتوسط بشعبية المرقب والتابعين للمكاتب التعليمية بمدينة ترهونة.
- استعمل الباحث مقياس الذكاء الوجداني الذي يتفق مع نظرية جولمان المفسرة للذكاء ونظرية جون ماير وآخرون).

7.1.5- دراسة مريم بن سكريفة (2008/2007) بعنوان: "استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم"

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة نوع استراتيجيات التكيف المستخدمة مع مواقف الحياة الضاغطة ومستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- معرفة مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، معلمي المرحلة الابتدائية.
- معرفة إذا كان هناك اختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي من حيث الأقدمية.

حيث تم إجراء الدراسة على 202 معلما ومعلمة بمدينة ورقلة، حيث تم استخدام أداتين للقياس هما:

- مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان وعبد الهادي السيد عبده.
- مقياس استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة ل: بن ظاهر بشير، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وقد تم التوصل إلى بعض نتائج الدراسة:
- 1- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التكيف المستخدمة مع مواقف الحياة الضاغطة والذكاء الانفعالي لدى معلمي الابتدائيات.
- 2- توجد علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابية مع مواقف الحياة الضاغطة ومستوى الذكاء الانفعالي لدى معلمي الابتدائيات.
- 3- لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التكيف السلبية مع مواقف الحياة الضاغطة والذكاء الانفعالي لدى معلمي الابتدائيات.
- 4- توجد فروق بين الذكاء الانفعالي بين معلمي المرحلة الابتدائية من حيث الأقدمية.

8.1.5- دراسة أبو لبن (2008) بعنوان: " ارتباط الذكاء العاطفي لطلبة الصف العاشر بالذكاء العاطفي لمعلميهم، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي "

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستويات الذكاء العاطفي لمعلمي وطلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة، كما سعت للكشف عن وجود فروق بين الذكاء العاطفي لمعلمي الصف العاشر تعود إلى الجنس ومكان السكن والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمادة التعليمية التي يدرسونها، وقد

تمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: " ما مدى ارتباط الذكاء العاطفي لطلبة الصف العاشر بالذكاء العاطفي لمعلميهم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي ؟ "

ويتفرع من السؤال الرئيسي عدة أسئلة تم التأكد من صحتها في نهاية الدراسة، وقد تم أخذ عينة على ثلاث مراحل، تمثلت الأولى بـ 93 معلم ومعلمة من معلمي العلوم، أما الثانية فبلغت 220 طالب وطالبة من معلمي العلوم، والثالثة تمثلت بجميع معلمي الصف العاشر الذين يدرسون مواد أخرى غير العلوم، أما عن نتائج الدراسة فكان أبرزها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي لمعلمي العلوم تعود للمتغيرات التالية: الجنس، مكان السكن والمؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي العام وثلاثة من عوامله: تنظيم المزاج، إدارة العلاقات والتعاطف لطلبة الصف العاشر يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

9.1.5- دراسة عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (2008-2009) بعنوان: " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة " والتي هدفت إلى:

- التعرف على أبعاد الكفاءة المهنية الأكثر توافرا لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
 - التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها بالكفاءة المهنية للمعلم من خلال الذكاء الانفعالي ومكوناته الفرعية.
- وقد استخدم الباحث أداتين للقياس:

- مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان وعبد السميع (2001) مكون من 58 بند موزعة على 5 أبعاد.
- مقياس الكفاءة المهنية عبارة عن بطاقة تقويم من إعداد الباحث مكونة من 90 فقرة.
- وتألفت عينة الدراسة من 136 معلم ومعلمة.
- وكانت بعض النتائج كما يلي:
- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و مكوناته والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.
- لم تكن كل مكونات الذكاء الانفعالي ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.
- لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي، أو أي من مكوناته الفرعية.
- توجد تأثيرات دالة إحصائية للتخصص الأكاديمي على التعاطف كأحد مكونات الذكاء الانفعالي.
- لا توجد تأثيرات دالة إحصائية لسنوات الخبرة على أي من الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.
- لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية للمعلم أو أي من أبعادها.
- أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توافرا لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية يليها الكفايات الاجتماعية ثم الكفايات المهارية فالكفايات المعرفية وأقلها الكفايات الإنتاجية.

10.1.5- دراسة كوثر غالي (2009/2008) بعنوان: "مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي"

هدفت الدراسة للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على دراسة

العلاقة بين متغيرين والكشف عن نوع الارتباط، أما الأداة المستعملة فهي استبيان الذكاء الوجداني للكشف عن مهارات الذكاء الوجداني لدى أستاذ التعليم الثانوي.

- استبيان الرضا الوظيفي للكشف عن الرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي.

- العينة: اعتمدت على عينة قوامها 108 من أساتذة التعليم الثانوي للتخصصات العلمية والأدبية.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة في أبعاد الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

11.1.5 - دراسة رجاء البرعي (2010) بعنوان: "أبعاد الذكاء على السلوك القيادي"

دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بمحافظة جدة، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي بعينة الدراسة، وأثر الذكاء العاطفي على السلوك القيادي والعلاقة بين نسبة الذكاء العاطفي وأثره على السلوك القيادي.

- وقد استخدمت الباحثة استبانة خارطة الذكاء العاطفي من إعداد (كوبر والصوّان)، وهي تحتوي على إحدى وعشرون معياراً، تتم تقسيمها إلى خمسة أقسام رئيسة، وقد قامت الباحثة بتعريبه وتقسيمه إلى قسمين، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لعينة الدراسة الناتج من أحداث الحياة.
- عدم وجود تأثير لعناصر الذكاء العاطفي على أحداث الحياة، الإدراك العاطفي الذاتي، التغييرات العاطفية، الإدراك العاطفي للآخرين، أعراض الصحة العامة، الحنو، المستقبل المتوقع، البديهة، مدى الثقة، قوة الشخصية، الكمال.

12.1.5- دراسة حنان بنت ناصر بن صالح الخلفي (2010/2011) بعنوان: " الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة "

حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والذكاء الوظيفي، كما هدف إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني لدى عينة البحث في ضوء بعض المتغيرات (السن، المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة في العمل، الدخل الشهري، نوع الوظيفة)، وقد تكونت عينة البحث من 307 معلمة من معلمات المدارس الحكومية الثانوية بمدينة مكة المكرمة، بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2008/2009، تراوحت أعمارهن ما بين (23-55) عاما بمتوسط عمري مقداره (32)، وبانحراف معياري مقداره (6.02)، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين من إعداد عبد الجواد ومتولي (1993)، مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق (1998) - النسخة المعدلة البلوي (2001)-، استمارة البيانات الشخصية من إعداد الباحثة، وأيضا استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن والأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت)، تحليل التباين أحادي الاتجاه، اختبار شيفيه و اختبار LCD، وقد أظهرت الدراسة بعض النتائج التالية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و (0.05) بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وأبعاده التالية: (التقدير و احترام الذات، الانتماء، التفاؤل الاجتماعي) والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و (0.05) بين طبيعة العمل والدرجة

الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية، ما عدا بعدي (التعاطف، المعرفة الانفعالية)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) و (0.05) بين التفاعل الإداري والمهني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية ما عدا بعد (التعاطف، المعرفة، التواصل الاجتماعي)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأجور و المكافآت، وبين جميع أبعاد الذكاء الوجداني فيما عدا (بعد تنظيم الانفعالات) والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، حيث وجد أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (0.05).

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وجميع أبعاده الفرعية، تبعاً للمتغيرات التالية: العمر، المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة في العمل ونوع الوظيفة.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات في أبعاد الذكاء الوجداني الفرعية التالية (التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) تبعاً لمتغير اختلاف الدخل الشهري، بينما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة المعلمات في بقية الأبعاد والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح المعلمات الأعلى راتب.

2.5- دراسات تناولت متغير مهارات الاتصال:

1.2.5- دراسة السيد (1991) بعنوان: " تأثير التواصل غير اللفظي للمعلم كما يدركه التلاميذ على التحصيل الدراسي "

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التواصل غير اللفظي للمعلم كما يدركه التلاميذ على التحصيل الدراسي، مقارنة بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً، صمم الباحث أداة البحث وهي مقياس (مصور) للتواصل غير اللفظي يتكون من 16 لوحة تمثل العلامات غير اللفظية الموجبة والسالبة (الاتجاه الدافئ-الاتجاه البارد) للمعلم، وعرضت على عينة من الفصول. كانت أهم النتائج وجود فروق دالة لدرجات التحصيل بين تلاميذ المعلمين المؤهلين تربوياً وتلاميذ المعلمين غير المؤهلين تربوياً في تخصصات العلوم والمواد الاجتماعية.

2.2.5- دراسة وست - West (1994) بعنوان: "الاتصال بين المعلم والطالب في

إحدى المدارس الحكومية في (New England) في أمريكا "

هذه الدراسة عبارة عن مسح هدف إلى التعرف على العلاقات بين المعلم والطالب، وهي عملية مهمة ومكملة للعملية التربوية، وتألّفت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانة كطريقة لجمع البيانات، وهذه البيانات هي المعلومات الديمقراطية الأساسية للطالب، وإضافة إلى أسئلة هدفت إلى التعرف من الطلبة على التجارب الإيجابية والسلبية التي تعرضوا لها مع المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ينظرون إلى مساعدة المعلم على أنها تجربة قيمة في الصف وقد لاحظ (72) من الطلبة أن التعليقات الإيجابية من المعلم تعتبر مساعدة، أما الاحترام والتقدير فكانت الناحية الإيجابية الثانية وحصلت على (45) من تعليقات الطلبة، كما أشار (41) إلى أهمية النشاط والاستمتاع بالعملية التعليمية، أما فيما يتعلق بالفئات السلبية للاتصال فقد تضمنت الإحراج والانضباط غير المبرر، والعدوانية التي لا لزوم لها والتوقعات غير المنطقية، وتوصل الباحث إلى أن بعض المعلمين يسببون الإحراج للطلبة، وأن التأديب الذي يفرضونه عليهم يكون أحيانا غير مفضل، كما أشار الطلبة إلى أن المعلم أحيانا يستخدم العقاب الجسدي في التعامل مع السلبية في الصف.

3.2.5- دراسة فرحاتي العربي (1999) بعنوان: " أنماط التفاعل داخل القسم بين

المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة

السادسة ابتدائي "

* دراسة فرحاتي العربي 1999: هدفت الدراسة لمعرفة أنماط التفاعل داخل القسم بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة ابتدائي وكذا العوامل المؤثرة في العلاقة بين هذه المتغيرات، تكونت عين الدراسة من 26 معلما لمادة اللغة العربية وتبنى الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ومن الأدوات المستخدمة لجمع البيانات أداة ملاحظة، وتوصل إلى نمط التفاعل السائد في التعليم الأساسي هو واحد عند كل أفراد العينة وهو التفاعل اللامباشر ذو التوجه نحو المحتوى

كما تغلب على الشرح والتفسير للصيغ التدريبية الحوارية (سؤال جواب)، كذلك لقد كان التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ أكثر إيجابية.

4.2.5- دراسة روبن - Robin (2000) بعنوان: "درجة امتلاك طلبة الكليات الباحثين عن عمل لمهارات الاتصال"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك طلبة الكليات الباحثين عن عمل لمهارات الاتصال، حيث قام الباحث بجمع رسائل طلب التوظيف التي قدمها طلبة الكليات الباحثين عن عمل، وتم تصنيف البيانات وتقييمها بناء على المعايير الآتية: القواعد والسلامة اللغوية، التهجئة والوضوح، وقد اختصت الدراسة بمهارات الاتصال الكتابية فقط، أما عينة الدراسة فتكونت من 20 طالبا، وقد أظهرت النتائج ما يلي: الطالبات تفوقن على الطلاب في مهارات الاتصال الكتابية. طلبة كلية إدارة الأعمال لديهم مهارات اتصال كتابية أقوى من طلبة كلية الفنون والهندسة.

5.2.5- دراسة إسماعيل صالح الفرا (2004) بعنوان: "أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف المدرسي والذين يعملون في المرحلة الأساسية الدنيا"

حيث طرحت هذه الدراسة الإشكالية التالية:

- ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف الدراسي ؟
- ما أهم نواحي القوة والضعف التي يمكن أن تسفر عنها عملية رصد أنماط التفاعل اللفظي كما وردت في أداة الملاحظة المقترحة ؟
- هل تختلف النسب المئوية لأنماط التفاعل اللفظي السائدة تبعا لنوع المعلمين والمعلمات من متخرجي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية ؟

وتهدف الدراسة إلى تقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة بما يساعد على ارتقاء برامج إعداد المعلم الفلسطيني، ومحاولة التعرف على مدى كفاءة معلمي كليات التربية في تحقيق التفاعل

اللفظي داخل الصفوف وبالتالي الاطمئنان على مستوى إعداد هؤلاء المعلمين وتطبيقهم لأنماط التفاعل اللفظي الفعالة. تزويد المعلم الفلسطيني بمستوى أدائه اللفظي وتقديم المقترحات التي تساعد على تحسين هذا الأداء، وممارسته بطريقة إيجابية، وقد ضم مجتمع الدراسة 150 معلما ومعلمة من ذوي المستويات الجامعية. وقام الباحث بزيارة 40 فردا منهم بعد التنسيق مع إدارة مدارسهم. فكانت نسبتهم 26.5% هم الذين يمثلون الدراسة الحالية، وقد طبق أداة الملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز (مكيفة من طرف الباحث) في حصص دراسية متنوعة، حيث قام الباحث بالملاحظة بنفسه، وتوصلت الدراسة إلى تحديد نسبة كلام المعلم حيث بلغت 66% من مجموع التفاعلات اللفظية، وهي نسبة قريبة من النسبة المعيارية، وبلغت نسبة كلام التلاميذ 32% وهي نتيجة قريبة كذلك من النسبة المعيارية، وتدل هذه النتائج على وجود تفاعل لفظي قوي بين المعلمين والتلاميذ.

6.2.5- دراسة مقدم سهيل وقدر بن عباد هوارية (2005) بعنوان: " صفات الأستاذ الناجح في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلبة "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صفات الأستاذ الناجح في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلبة، وكذا ترتيب تلك الصفات بما يخدم عملية الاتصال، وتكونت عينة الدراسة من (205) طالب وطالبة من جامعة وهران، اتبع المنهج الوصفي في الدراسة باستخدام استبيان خصائص الاتصال الفعال في عملية الاتصال، وعن النتائج فقد نالت الخصائص المهنية المراتب الأولى مثل أن يكون ذا خبرة عالية، أن يقدم المحاضرة بأسلوب واضح ومشوق، أن يكون عادلا في تعامله وكذا في تقويمه مع احترامه لمشاعرهم حتى مع خطئهم أحيانا.

7.2.5- دراسة غواس ياسين (2006) بعنوان: " دور الاتصال الصفي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ للسنة السادسة من التعليم الابتدائي "

حيث بحث في دراسته هذه الإشكالية التالية:

- هل هناك علاقة تأثير بين الاتصال الصفي والعلاقة الإنسانية بين المعلم وتلاميذ السنة السادسة ؟ ولقد توصل بدراسته إلى النتائج التالية: نقص استخدام المعلمين للسلوكات الاتصالية سواء اللفظية أو غير اللفظية التي تعمل على تعزيز العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم ويعود هذا إلى أن المعلم لا يتوفر على استعداد ذاتي في المجال العلائقي كاحترام كل ما هو متعلق بشخصية التلميذ كالجانب الاجتماعي، الجانب الذاتي وعلاقته بالجماعة، و أن المعلمين في المرحلة الابتدائية لا يعرفون ما قيمة المجال الإنساني في رفع مستوى التحصيل باعتبار أنهم يفتقرون إلى ملمح القدرة على جعل التلميذ يعيش في جو إنساني يميل إلى المدرسة وما يحيط بها وهذا الملمح شرط من شروط التعليم الفعال.

8.2.5- دراسة نانسي النظامي (2008) بعنوان: "مهارات الاتصال أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة "

كما أشارت هذه الدراسة أن مهارات الاتصال لدى الأساتذة كانت متوفرة بدرجة متوسطة، واحتل الاستماع المرتبة الأولى، تليها مهارة الكتابة، ثم مهارة القراءة، ثم التحدث، وتعتبر هذه المهارات مهمة جدا في جميع مراحل التعليم وبالذات في مرحلة التعليم الثانوي، باعتبار تلاميذ هذه المرحلة لديهم نضجا وإدراكا لهذه المهارات لاتصالهم المباشر بأساتذتهم، من خلال التعامل اليومي م و الأقدر على تحديد أكثر المهارات الاتصالية التي يمارسها الأستاذ.

9.2.5- دراسة هند كابور (2010) بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي للمتعلم "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الاتصالية (المحادثة، الاستماع، القراءة، الكتابة) ومدى أهميتها وضرورتها في ظل التغير الكبير الذي يشهده العصر الحالي.

- تنمية المهارات السابقة الذكر لدى كل من المعلم والمتعلم وزيادة فاعليتها من خلال الاستراتيجيات والمعلومات والخبرات التي يتضمنها البرنامج.
- التعرف على إمكانية تحسين مستوى تحصيل التلاميذ من خلال تحسين اتصالهم بمعلميهم في الصف.

واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي واعتمدت على الأدوات التالية:

- مقياس مهارات الاتصال لدى المعلم من إعداد الباحثة
- مقياس مهارات الاتصال لدى المتعلم من إعداد الباحثة
- اختبارات مهارات الاتصال عند المتعلمين من إعداد الباحثة.
- بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال لدى المعلم من إعداد الباحثة.
- العينة: تكونت عينة الدراسة من 32 معلم ومعلمة من معلمي الصف الخامس منهم 16 يمثلن المجموعة التجريبية ومن بين نتائجها نجد:
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاتصال لدى المعلم في القياس البعدي وفقاً لمتغيري المحافظة والاختصاص.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاتصال لدى المعلم في كل من القياس البعدي والبعدي المؤجل.

10.2.5- دراسة أحمد العربي (2011) بعنوان: "مدى توافر مهارات الاتصال غير

اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم من وجهة نظر الطلبة "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم من وجهة نظر الطلبة، ذلك وفق متغيرات المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، التخصص، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، ولتحليل البيانات تم استخدام معامل ألفا

كروم باخ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي، وقد توصلت الدراسة إلى أن:

- مهارات الاتصال غير اللفظية كانت متوفرة بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر الطلبة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى الأساتذة باختلاف متغير التخصص والمعدل التراكمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة في كلية العلوم بجامعة القصيم.

11.2.5- دراسة عبد الرزاق حمامي (2011/2012) بعنوان: "أثر مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط"

"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم مهارات الاتصال لدى مدرسي الرياضيات ومدى فاعلية مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل لمادة الرياضيات.

- تنمية مهارات الاتصال التي حددها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM .

- دراسة أي المستويات من مهارات الاتصال تكون الفروق في التحصيل بين التلاميذ.

وقد بلغت عينة الدراسة 130 مدرسا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة (ثلاث مقاطعات بولاية ورقلة)، وقد استعمل أداة متمثلة في تصميم مقياس مهارات الاتصال في الرياضيات يقيس 6 أبعاد (الاستماع - الحديث - القراءة - الكتابة - التمثيل - الاتصال غير اللفظي) مستخدما في ذلك المنهج السببي المقارن.

وقد توصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاتصال لدى المدرس والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- تباين في مستويات مهارات الاتصال للأساتذة أدى إلى تباين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط (اختلاف بين متوسطي ومنخفضي مهارات الاتصال لدى المدرسين).

12.2.5- دراسة علي سمارة وجمال العساف (2013) بعنوان: " درجة توافر مهارات الاتصال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم "

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم، وقد بلغت عينة الدراسة 317 طالب مجتمع الدراسة والبالغ عدده 3766 طالبا، وقد قام الباحث بتطوير استبانة تقيس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاتصال وفق مقياس (ليكرت)، وقد توصلت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر طلابهم وفقا لتحصيلهم الدراسي ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

- **الدراسات ذات علاقة بمتغير الذكاء الوجداني:**

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة التي تناولت المتغير الأول في هذه الدراسة وهو الذكاء الوجداني. يمكننا التعليق على ما يلي:

1- من حيث مكان إجراء الدراسة:

تختلف الدراسات السالفة الذكر من حيث مكان إجرائها، لكن أغلبيتها أجريت في البيئة العربية كدراسة عمر بن عبد الله مغربي 2009/2008، رجاء البرعي 2010، حنان بنت ناصر بن صالح الخليفي، حيث كانت دراساتهم في جدة، السعودية، أما دراسة كل من (الزهار، حبيب 2005، والسمان والسماذوني 2001، ومحمد عبد العال 2005) فكانت في البيئة المصرية.

- دراسة أولين 2008 في فلسطين، ودراسة مصطفى عبد العظيم الطيب 2006

- أما دراسة مريم بن سكيرفة (2008/2007)، دراسة كوثر غالي. كانت دراستنا الحالية كانت في الجزائر.

2- من حيث مجال الدراسة:

اشتركت جل الدراسات في كونها طبقت في مجال التربية والتعليم، وتناولها للذكاء الوجداني للمعلمين والأساتذة.

3- من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة بين البحث علاقة الذكاء الوجداني، ومتغيرات أخرى كدراسة عمر بن عبد الله مصطفى مغربي 2009/2008، تمثلت في الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية ودراسة السمدوني 2001 والسمان 2001، في تناولهم للذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني للمعلم، تلتها دراسة كل من الزهار وحبيب 2005، دراسة حنان بنت ناصر بن صالح الخليفي 2009/2008، ودراسة كوثر غالي، في دراستهم للذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا الوظيفي، سواء لدى المعلم أو الأستاذ، وتشترك كل من دراسة محمد وعبد العال (2005)، ودراسة رجاء البرعي (2010) ودراسة مصطفى عبد العظيم حبيب في دراستهم للذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب القيادة أو السلوك القياد بالنسبة للمعلم.

من جانب آخر جاءت دراسة مريم بن سكيرفة (2008/2007) للبحث في استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي، دراسة محمد حبشي (2004) التي هدفت إلى تقديم نموذج يُظهر الإسهام النسبي للذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء المعلمين، ونختمها بدراسة أبو لبن التي هدفت إلى معرفة الذكاء العاطفي للمعلمين وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

أما دراستنا الحالية، فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أفراد العينة، وكذا الفروق في الذكاء الوجداني و مهارات الاتصال تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة والتخصص).

4- من حيث المنهج:

تقاربت أغلب الدراسات السابقة حول المنهج الوصفي الارتباطي، أو المنهج الوصفي التفسيري، أما دراسة حنان بنت ناصر بن صالح الخليفي فاستخدمت المنهج الوصفي المقارن، كما أن دراستنا الحالية اشتركت مع هذه الدراسات لإتباعها المنهج الوصفي الارتباطي.

5- من حيث العينة:

كل الدراسات السابقة استهدفت عين المعلمين أو الأساتذة، أي المجال التربوي، ما عدا دراسة رجاء البرعي (2010) فكانت دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي.

7- من حيث أدوات الدراسة:

الأداة المستعملة في معظم هذه الدراسات هي مقياس الذكاء الوجداني سواء مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق، مقياس الذكاء الوجداني حسب نظرية جولمان، ومقياس الذكاء لبار-أون. ففي دراسة كل من (مغربي (2009)، والسماذوني (2001) و السيد (2001) وحنان بنت ناصر (2008/2007) (استخدموا مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (2001)

فيما يخص دراسة:

- عبد العظيم الطيب، استخدم مقياس الذكاء الوجداني حسب نظرية جولمان
 - محمد حبشي (2004) استخدم مقياس الذكاء الوجداني ل: بار-أون.
 - مريم بن سكيريفة (2008-2007) استخدمت مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان، وعبد الهادي السيد عبده.
 - الزهار وحبيب (2005) استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لعبد النبي.
 - انفردت كوثر غالي في استخدامها لاستبيان الذكاء الوجداني من إعدادها.
- وفي دراستنا الحالية قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (2001).

8- من حيث النتائج:

من خلال العرض للدراسات السابقة، وُجد أن معظمها تناولت العلاقة الارتباطية بين المتغيرات بمعنى علاقة الذكاء الوجداني بمختلف المتغيرات (الكفاءة المهنية، الأداء الوظيفي، الرضا الوظيفي، التوافق المهني، السلوك القيادي، استراتيجية التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة، التحصيل الأكاديمي)، واتفقت في معظمها على وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني و المتغيرات السابقة

تناولت الفروق التي تعزى لمتغير الجنس التخصص والخبرة.

- بالنسبة لمتغير الجنس: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما جاء في دراسة أبو لبن، بينما أكدت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين مثل دراسة السمدوني وكوثر غالي بوجود فروق تعز للجنس.

- بالنسبة لمتغير الخبرة: أكدت بعض الدراسات على وجود فروق دالة إحصائية تعز للخبرة مثل دراسة السمدوني، السمان ومريم بن سكيريفة، في حين توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق (دراسة مغربي وكوثر غالي).

- بالنسبة للتخصص: اتفقت دراستنا في عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعز للتخصص مع دراسة كل من السمدوني حنان بنت ناصر، واختلفت مع دراسة مغربي والسمان

كما أن بعض الدراسات ركزت على التنبؤ لأداء المعلم من خلال الذكاء الوجداني، كما في دراسة مغربي (2009) والسمان (2001)، الزهار وحبيب (2005)، محمد حبشي (2001).

يتضح من خلال ما سبق أن الذكاء الوجداني له مكانة عالية وقيمة في نجاح الفرد داخل المجتمع الذي يعيش فيه، وخاصة في المؤسسات التربوية، سواء المعلمين أو المتعلمين، ويلعب دورا هاما في حياة الفرد الاجتماعية والمهنية، فالصحة العاطفية والانفعالية هي التي تزيد من الاتزان والاستقرار والنجاح في جميع المواقف التي تواجه كل من المعلم والمتعلم في حياته اليومية والتعليمية

- الدراسات ذات علاقة بمتغير مهارات الاتصال:

1- من حيث مكان إجراء الدراسة:

تختلف الدراسات السالفة الذكر من حيث مكان إجرائها، لكن أغلبها أجريت في البيئة العربية، دراسة كل من (فرحاتي العربي (1999)، مقدم سهيل و قدور بن عباد، (2005)، غواسن ياسين (2006)، حمامي عبد الرزاق (2012) كانت في الجزائر.

- دراسة فاطمة بنت إبراهيم بن سليمان النفيسة (2010)

- هلال بن مزعل بن هليل الدهمشي العتري (2009)

- دراسة العساف 2013، الأردن.

- دراسة هند كابور (2011) في سوريا.

- اسماعيل صلاح الفرا (2004) بفلسطين.
- رمزية غريب، القاهرة.
- ودراسة أجنبية وحيدة قام بها (واست 1994 west).

2- من حيث مجال الدراسة:

اشتركت جل الدراسات في كونها طبقت في مجال التربية والتعليم، سواء على المعلمين أو الأساتذة أو الطلبة، واقتصرت دراستنا الحالية على فئة الأساتذة الجامعيين.

3- من حيث الأهداف:

تكاد جل الدراسات المعروضة سابقا الاشتراك في نفس الأهداف، حيث تم التركيز على مهارات الاتصال بين المعلم والتلميذ ، أو الأستاذ أو الطالب، وكذلك تحديد أنماط الفاعل اللفظي وغير اللفظي، باعتبارهما شكلا من أشكال الاتصال التربوي في كل من دراسة (هند كابور، عبد الرزاق حمامي، فرحاتي العربي، فاطمة بنت إبراهيم، العساف، وواست-west)، أما باقي الدراسات فركزت على أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين الأساتذة والمعلمين، وفي دراسة مقدم سهيل و السيد فهدفا إلى معرفة صفات الأستاذ الناجح في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلبة.

وفيما يخص دراستنا الحالية ركزت على معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة الاتصال.

4- من حيث المنهج:

تقاربت أغلب الدراسات حول المنهج الوصفي بأنواعه الارتباطي والاستكشافي والتحليلي والمسح ما عدى دراسة هند كابر التي اعتمدت على المنهج التجريبي، و لم تختلف دراستنا عن ذلك في تطبيقها المنهج الوصفي.

5- من حيث العينة:

كل الدراسات كانت على عينة المعلمين والأساتذة، أما دراستنا فاقترنت على أساتذة التعليم الجامعي.

6- من حيث الأدوات:

أغلب الدراسات طبقت الاستبانة كأداة لمعرفة مهارات الاتصال المتواجدة لدى المعلم أو الأستاذ، وهناك من اعتمد على طرح الأسئلة على الطلاب لتحديد صفات الأستاذ الناجح

في دراسة رمزية غريب، واعتمدت دراسة هند كابور على إعداد برنامج تدريبي ينطوي على عدد من المهارات المعرفية (المحادثة، الاستماع، القراءة والكتابة).
أما دراستنا فاعتمدت على استبيان من إعداد الباحثة.

7- من حيث النتائج:

دلت معظم الدراسات التي تم عرضها على وجود تأثير قوي للاتصال ومهاراته على مختلف السلوكيات، وفي الوضعيات التعليمية وغير التعليمية، وذهبت مجمل الدراسات على وجود ارتباط إيجابي بين الاتصال والفعاليات الذهنية والنفسية لدى كل من المعلم والمتعلم، وفي أغلب هذه الدراسات كان التركيز على واحد من أقطاب العملية التربوية وهو الأستاذ أو المعلم .

6- فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

- الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المعرفة الانفعالية و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إدارة الانفعالات و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

4- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التعاطف و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

5- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي و مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة .

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، التخصص) .

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، التخصص) .

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول: الذكاء الوجداني

- تمهيد.

- 1- مفهوم الذكاء.
- 2- أنواع الذكاء.
- 3- مفهوم الذكاء الوجداني.
- 4- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.
- 5- أهمية الذكاء الوجداني في الحياة.
- 6- أهمية الذكاء الوجداني في المنظومة التربوية.
- 7- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.
- 8- الأسس الفسيولوجية للذكاء الوجداني والذكاء المنطقي.
- 9- أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني.
- 10- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.
- 11- وسائل قياس الذكاء الوجداني.
- 12- مهارات الذكاء الوجداني.
- 13- برامج تنمية الذكاء الوجداني.

- خلاصة.

تمهيد:

إن موضوع الذكاء الوجداني يعتبر من الموضوعات الحديثة والمهمة والحيوية على الساحة الدولية والمحلية، لأنه يعتبر من أحد المفاهيم التي يكتنفها بعض الغموض، حيث إنه يقع في منطقة التفاعل بين المنظومة المعرفية والمنظومة الانفعالية. ويقوم الذكاء الوجداني على فكرة مفادها، أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يتوقف على ما يمتلكه من قدرات عقلية فقط "الذكاء المعرفي"، و لكن أيضا على ما يمتلكه من مهارات انفعالية واجتماعية، أصطلح على تسميتها بالذكاء الوجداني. ومع التطور العلمي والتكنولوجي ظهرت الحاجة إلى معرفة هذا المصطلح الجديد، ألا وهو الذكاء الوجداني الذي سنحاول إلقاء الضوء على الكثير من جوانبه كمعرفة ماهيته وإعطاء أبعاده وكذا أهميته في الحياة بصفة عامة والمنظومة التربوية بصفة خاصة، بالإضافة إلى النظريات التي تفسره وسماته وطرق قياسه ومهاراته وبرامج تنميته.

1- مفهوم الذكاء:

الذكاء من الفطنة وسرعة الفهم، ويقال ذكت النار أي زاد اشتعالها، وذكت الحرب أي انتقدت وحمل وطيسها، وعليه فالذكاء يحمل معنى الزيادة المعرفية (محمود عبد الله محمد خوالدة، 2004، ص48) وعلى العموم الذكاء هو نشاط معرفي يتميز به الإنسان. وعرف بياجيه الذكاء أنه: "شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، وهو حسب رأيه تكيف واع يتم عبر الوضعيات الجديدة، بحيث يحاول الطفل بتفكيره أن يستدرك الشيء أو بتصور مسبق للأحداث عن طريق العمليات الذهنية". (ابتسام سالم المزوغي، 2011، ص91)

1.1- تعريف بينيه للذكاء "Binet" (1905):

"الذكاء هو القدرة على الحكم السليم، ويتألف من قدرات أربع وهي: الفهم، الابتكار، النقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معني واستبقائه فيه قبل تنفيذ عدة أوامر متتالية واحدة بعد الأخرى". (إسماعيل عبد الفتاح الكافي، 1998، ص22)

2.1- تعريف وكسلر (1939):

"الذكاء هو طاقة الفرد الكلية أو الشاملة لأن يعمل بهدف، أو يفكر تفكيراً عقلياً، وأن يتعامل بنجاح مع محيطه".

3.1- تعريف تيرمان "Tirman" (1939):

بينما يعرفه (تيرمان-Tirman) على أنه "القدرة على التفكير المجرد"، ويعرفه (كوفلين-S.Coflin) بأنه: "القدرة على التعلم على التكيف مع البيئة" (فؤاد البهي السيد، 2000، ص189).

وعموماً يعتبر الذكاء مظهراً من مظاهر النشاط البشري، ويعرف بأنه نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجديد، والاقتصاد في الوقت والجهد، والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي. (عطوف محمد ياسين، 1981، ص454). وبصورة عامة فإن الذكاء بمفهومه يشير إلى قدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات في مختلف المواقف التي تواجه الفرد في حياته.

2- أنواع الذكاء:

لقد قام كارل ألبريخت (Karl Albrecht) بإعادة ترتيب تلك الأنواع المتعددة من الذكاء إلى ست فئات أساسية:

- **الذكاء المجرد:** التفكير العقلاني الرمزي.
 - **الذكاء الاجتماعي:** التعامل مع الناس.
 - **الذكاء العملي:** إنجاز المهام والأعمال.
 - **الذكاء العاطفي:** الوعي بالذات وإدارة الذات.
 - **الذكاء الجمالي:** الإحساس بالشكل والتصميم والموسيقى والفنون والآداب.
 - **الذكاء الحركي:** المهارات البدنية مثل الألعاب الرياضية، أو الرقص، أو عزف الموسيقى، أو حتى قيادة طائرة. (ألبريخت كارل، 2009، ص9)
- وفي هذا الصدد يشير (جاردنز) إلى أن هناك حوالي عشرين مدخلا كالتى سجلها، ولذلك فقد اجتهد آخرون غيره في إيجاد وتسمية أنواع أخرى من الذكاء، كالذكاء الوجودي و الروحي. (ابتسام سالم المزوغي، 2011، ص95)

3- مفهوم الذكاء الوجداني:

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني مفهوما حديثا على التراث السيكلوجي، وما زال يكتنفه الغموض، لأنه من أحدث أنواع الذكاءات في مجال علم النفس الآن. وقد نمت وتطور هذا المفهوم نتيجة لطابع العصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء.

وقد تنوعت وجهات النظر في تحديد مفهوم الذكاء الوجداني، ومضامينه الانفعالية والاجتماعية ومن هذه التعريفات:

1.3- تعريف ماير و سالوفي "Mayer & Salovey":

عرفا الذكاء الوجداني بأنه " القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على توليد الانفعالات أو الوصول إليها عندما تتييس عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي ". (عثمان الخضر، 2002، ص24)

2.3- تعريف جولمان دانيال "Daniel Golman":

عرّف جولمان الذكاء الوجداني بأنه " القدرة على إدراك الفرد لمشاعره، واستخدام هذه المشاعر والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس، والمحافظة على روح الأمل والقدرة على التعاطف مع الآخرين وفهمهم، وتكوين علاقات اجتماعية تتسم بالقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين وقيادتهم ". (دانيال جولمان، ترجمة ليلي الجبالي، 2000، ص13)

3.3- تعريف أونيل (1995):

يرى أن " الذكاء الوجداني يتضمن معرفة مشاعر الفرد، واستخدام تلك المشاعر في اتخاذ قرارات جيدة في الحياة، أي المقدرة على التعاون مع حالات القلق أو الضيق أو السيطرة وضبط الاندفاعات، إنه يعني أن يكون الفرد مدفوعا ويستمر إليه الأمل والتفاؤل، حتى عند وجود عقبات أثناء محاولته تحقيق أهدافه، إنه التفهم أو التعاطف ومعرفة شعور الناس المحيطين بالفرد، إنها مهارات اجتماعية التواجد مع الناس الآخرين في حالة من الرضا والسيطرة على العواطف ". (عجوة عبد العال، 2002، ص255)

4.3- تعريف بار-أون "Bar-on":

عرّفه بأنه " مجموعة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية، الانفعالية، والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة ". (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص39)

5.3- تعريف عثمان فاروق و محمد رزق:

عرّفا الذكاء الوجداني سنة 1998 على أنه " يتضمن 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 الترقى العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة في ضوء خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني، وهي المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف والتواصل الاجتماعي". (عثمان فاروق، محمد رزق، 1998، ص26)

6.3- تعريف دوليكس و هيكس "Dulewicz & Higgs":

عرفه بأنه " معرفة الفرد لمشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء، وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم بمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم ". (سعاد جبر سعيد، 2008، ص12)

7.3- تعريف الأعسر و كفاي:

أنه بناء الخبرة الحية لدى المتلقي الذي ينغمس فيها فيتخلله ليخرج منها بخبرة جديدة تعدل خبرته ورؤيته، كما هو فيها ويتبع في ذلك منهجا واضحا وينشئ من ذلك ماهيته الذكاء الوجداني.

8.3- تعريف عبد العال عجوة:

عرف الذكاء الوجداني بأنه " تنظيم القدرات والمهارات والكفايات العقلية، والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها، والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأنه قادر على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغط ".

من خلال ما ورد من تعريفات للذكاء الوجداني يمكن التوصل إلى ما يلي:

- أن الذكاء الوجداني هو القدرة على التعرف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، والتعامل مع هذه الانفعالات وإدارتها بشكل جيد واستخدامها في حل المشكلات والتفكير بطريقة إبداعية.

- كما وتجدر الإشارة إلى أن الذكاء الوجداني يسمى أيضا الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، فكثير من الباحثين يستخدم كلمتي انفعال ووجدان كمترادفين، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الانفعالية، ويرى فريق من الباحثين أنه عندما يقال الذكاء الانفعالي، فإن ذلك يسير إلى الجوانب غير السارة أو السلبية، أو الانفعالات كالخوف، الحزن والغضب، وفريق ثان يسمى ذكاء العواطف من منطلق أن هذا يشر إلى الانفعالات السارة كالسرور، الحب و الإعجاب، وفريق ثالث يطلق عليه الذكاء الوجداني. وهذا يعد أكثر شمولية، حيث يضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص109-110)

ونستخدم نحن كلمة وجدان كمفهوم شامل يشير إلى المزاج والانفعال والعاطفة.

4- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

يعد الذكاء الوجداني مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة، إن كان من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينات، نظرا للتطور الذي

يحدث للعصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية، لحل المشكلات التي تواجهه والتأثير على الأفراد الآخرين. (Mayer & Salovey, 1997, p 4-7)

إلا أن أصول الذكاء الوجداني ترجع إلى ما قبل القرن الثامن عشر، فعند الفلاسفة اليونان عندما قال سقراط حكمته الشهيرة "أعرف نفسي" التي تعتبر حجر الزاوية في الذكاء الوجداني، وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية. (الأعسر وكفافي، 2000، ص75)

أما علماء القرن الثامن عشر الميلادي يرو أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة:

- **القسم الأول: المعرفة (Cognition):** ويشتمل على العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرارات وسائر العمليات المعرفية.

- **القسم الثاني: العاطفة (Emotion):** ويشتمل على الانفعالات والنواحي المزاجية والمشاعر، مثل الفرح والسرور والغضب، والإحباط والتخوف وعدم التحمل.

والذكاء الوجداني مرتبط بالقسمين معا الأول والثاني بطريقة أو بأخرى أي أنهما متكاملان.

- **القسم الثالث: الدافعية (Motivation):** ويشتمل على الدوافع البيولوجية أو المتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها. (عثمان و رزق، 1998، ص1)

وقد دارت النقاشات حول الذكاء الوجداني منذ بداية القرن العشرين (1920-1930) بدأت المنشورات العالمية في الظهور عندما عرف "ثورندايك-Thorndike" ما أطلق على اسم الذكاء الاجتماعي الذي عرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، واعتبر الذكاء الوجداني هو البشر أنفسهم، ونبه إلى مشكلة قياس الذكاء الاجتماعي، واستبعد استخدام الاختبارات اللفظية. (الأعسر و كفافي، 2000، ص80)

وفي عام 1959 عرض "ج Guilford-ج Guilford" لنموذجه المعدل حول بنية العقل، وأضاف فئة المحتوى السلوكي، وهي بمثابة القدرة على إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا، ومن ثم دمج "ج Guilford-ج Guilford" الذكاء الاجتماعي والشخصي في فئة واحدة، مع

الوعي باحتمال وجودهما كنوعين مختلفين من الذكاء، وفي تعديله لنموذجه أشار إلى المحتوى السلوكي (كمعلومات غير لفظية)، والتي تشمل التفاعل الاجتماعي (الوعي بمشاعر الآخرين، الوعي بمشاعرنا)، ولكنه ركز على الجزء الأول وهو يتصل بإدراك الآخرين، وهو جوهر الذكاء الوجداني، وأهمل الجزء الآخر وهو جوهر ذكاء الشخصي. وفي عام 1960 صدر كتاب له تأثير حول اختبارات الذكاء جاء فيه أن الذكاء الاجتماعي مفهوم لا جدوى منه، أما الذكاء الشخصي فلا يمكن تجاهله لأنه ينبع أساساً من الفطرة. (الأعسر و كفاي، 2000، ص81)

في عام 1983 أكد "هوارد جاردنر -Howard Gardner" في الكتاب "عن نظريته الذكاء المتعدد في كتابه (أطر العقل -Forms of Minds)، حيث افترض أن للذكاء الشخصي أبعاد مختلفة تضم النواحي المعرفية، وعناصر الذكاء الوجداني أو الذكاء الشخصي كما أطلق عليه، ويرى أن الذكاء الشخصي يتضمن نوعين مستقلين من الذكاء هما:

- الذكاء بين الأفراد (الذكاء الاجتماعي): ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين.
- الذكاء داخل الفرد (الذكاء الذاتي): ويعني قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية، وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم الذي يعد أحد نماذج الذكاء، أي أن الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي، كلاهما مهارت ذات قيمة في الحياة. (محمود سعيد الخولي، 2011، ص13)

وعلى الرغم من أنها لم تعد بمثابة إعلان صريح عن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، فهي تعد إرهابات و مؤشرات على تصور علماء النفس لهذا المفهوم أثناء دراستهم لجوانب السلوك البشري في مواقف الحياة المختلفة.

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والوجدان، والتي ساهمت في ظهور الذكاء الوجداني ما قدمه "بيزان -Bezane" في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي، وبالتفاعل مع وظائف أخرى تضيف المخ الأيمن والأيسر (فاروق السيد عثمان، 2001، ص 71) وهي موضحة كالتالي:

- 1- الجانب العقلي/المخ الأيسر: التفكير المنطقي وتحليل الحقائق والعمليات التعددية.
- 2- الجانب العقلي/المخ الأيمن: البعد التخيلي للمفاهيم.

- 3- الجانب الانفعالي/المخ الأيسر: التخطيط و تنظيم الحقائق و العمليات الداخلية.
- 4- الجانب العقلي/المخ الأيمن: السلوك الاستجابي و إدارة الانفعالات و إدراك انفعالات الآخرين. (طالب نسيمه، 2009، ص17)

ويعد كتاب جاردنر المسمى "أطر العقل" والذي صدر عام 1983م بفحص فكرة معامل الذكاء كأساس للنجاح، وقد أسس دراساته على رفض النظرة الأحادية للذكاء معتقد أن الثقافة الإنسانية عرّفت الذكاء تعريفا ضيقا جيدا، واقترح بدلا من ذلك أن الذكاء يتعلق بالقدرة على حل المشكلات، وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي. (جابر عبد الحميد جابر، 2003، ص09)

هذا وشهد مطلع التسعينات دراسات كبيرة تناولت الذكاء الوجداني، لقد دخل مفهوم الذكاء الوجداني الميدان الأكاديمي من خلال دراسات ماير وسالوفي (John Mayer & Peter Salovey)، ويعتبر كتابهما بعنوان "الخيال والمعرفة والشخصية" سنة 1990 أولى المحاولات الفعلية للإلمام بهذا الموضوع، حيث استعملا لأول مرة مصطلح الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence).

وفي عام 1995 أصدر دانيال جولمان (Danniel Golman) كتابه "الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء؟" والذي تناوله فيه ما أسماه بـ"العقل الانفعالي" و طبيعة الذكاء الوجداني والمجالات التي لها دور فيه، ودوره في براعة الإنسان وتقديره في مجالات الحياة العلمية قياسا بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية. (محمود سعيد الخولي، 2011، ص14)

ومن هنا تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني، وفي عام 1998م قام (بار- أون) بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، ولذلك فإنه استخدم لفظ نسبة الذكاء وقيمة الذكاء في عام 1998م لوصف نموذجه الخاص بتقييم الكفاءات الوجدانية والاجتماعية. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص23)

5- أهمية الذكاء الوجداني في الحياة:

إن حضارة أي أمة من الأمم في ماضيها وحاضرها أو في مستقبلها، لا تعتمد بالدرجة الأولى على ما لدى أبنائها من مواهب أو ذكاء ينحصر في مجال من مجالات تعلم العلم والمعرفة، وإنما بتشعب هذه المواهب وتعدد أنواع الذكاء ثم في قدرتها على تنمية هذه المواهب والذكاءات والإفادة منها بما توفره من بيئة صالحة تمدّها بأساليب النمو والحياة، ومن ثم توظيفها في ميادين الحياة العملية المختلفة، بدل أن تكون ثروة مخزونة. (سعيد محمد أحمد الزبيدي، 2014، ص21)

يلعب الذكاء الوجداني دورا كبيرا في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية، التي بدورها تساعدهم في التعامل مع المواقف الاجتماعية، والتي تتضمن القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة. (Mayer & Salovey, 1997, P13-31)

لقد أكد عدد من العلماء (جاردنر، جولمان، سالوفي وماير وبار-أون) على أهمية تمتع الفرد بقدر عالي من الذكاء العاطفي، ليتمكن من العيش بمستوى معقول من الصحة النفسية، ويرون أن مفتاح السعادة العاطفية يكمن في ضبط الانفعالات المزعجة بصورة دائمة، لأن التطرف المتزايد والمكثف في العواطف لفترة طويلة يؤدي إلى عدم استقرار الفرد، كما أكدت الدراسات التي قاموا بإجرائها على وجود ارتباط ضعيف بين الذكاء العام للفرد والذكاء الوجداني، وأن الذكاء لا يحدد مستوى سعادة الفرد في حياته المستقبلية بدرجة دقيقة، بينما يتناول الذكاء الوجداني مهارات الفرد الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى المعرفية، كما يؤكدون على هذه الرؤية التعددية للذكاء تقدم صورة أكثر ثراء لقدرة الطفل وإمكانات نجاحه أكثر من معيار الذكاء (IQ). (جولمان، 2000، ص62)

ويؤكد سالوفي وماير على الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني في النجاح المهني، عندما أوصيا إلى الاهتمام به، جاء كرد فعل للإدعاء القائل: أن الذكاء العقلي هو مفتاح النجاح الدراسي والوضع المهني، إلا أنه مازال قادرا على أن يسهم بنسبة 20% منه على التباين في تلك المجالات، ويستطردان حديثهما بقولهم أن علماء النفس يبحثون حتى الآن عن العوامل التي تسهم بنسبة 80% من النجاح في مجالات الحياة، ولقد توصل المهتمون بهذا المجال إلى أن الذكاء الوجداني أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح

في الحياة، ولكن من الصعب أن نحدد تماما إلى أي مدى تصل أهمية الذكاء الوجداني في الإسهام بتلك النسبة. (السمادونى، 2001، ص45-46)

من جهة أخرى تأتي أهمية الذكاء الوجداني في القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، لأنه يكفل القدرة على التعاطف والقدرة على تفهم احتياجات الآخرين، والتحلي بالمرونة الكافية لاستمرار العلاقات وتحسين التواصل مع الآخرين، بما يمنحه من مهارات واستراتيجيات تسمح باتصال ذا معنى، والتصرف باستقامة والذي يعد جوهر آخر للذكاء الوجداني، ويعني التصرف بطريقة متناغمة مع المعتقدات الشخصية، وصدق الفرد مع نفسه والأمانة مع الآخرين كما يمنح الفرد احترام الآخرين، ويمنحه الشعور بالثقة والقدرة على رؤية الجانب الإيجابي من الحياة، والإحساس بالسلام الداخلي.

وقد أثبتت الدراسات أن الذكاء الوجداني وتأثيره المباشر في التوافق في مجالات العلاقات الزوجية، لأن السعادة الزوجية تتوقف على ما يتمتع به الزوجان من ذكاء وجداني.

كما كان لدى جولمان رسالة محددة يريد توصيلها للمجتمع "انفعالاتنا على المدى البعيد ذات تأثير بالغ في نجاحنا في الحياة، ربما بنفس القدر أو أكثر من الذكاء العقلي المعرفي".

للذكاء الوجداني دور مهم في مواجهة الضغوط اليومية التي يمر بها الأفراد في حياتهم، حيث يلعب دورا أساسيا في زيادة القدرة على التكيف مع الآخرين، و الوقاية من الاحتراق النفسي الذي يمكن أن يواجههم، فالأفراد الذين يملكون ذكاء وجدانيا يظهرون مستويات منخفضة من المشكلات السلوكية، ويتعاملون مع المشاكل الانفعالية بحكمة وروية، ويعالجون المواقف الحياتية دون تسرع، كما يتميزون بمستويات منخفضة من الاحتراق النفسي المرتبطة بظروف العمل، أما الأفراد من ذوي المستويات المنخفضة من الذكاء الوجداني أو العاطفي، فلديهم مستويات مرتفعة من المشكلات السلوكية الذاتية، مثل الاحتراق النفسي والاكتئاب و المشكلات السلوكية الخارجية كالعدوان والجروح.

ويرى جولمان أن الذكاء الوجداني يمكن أن يبنى ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين، وإنه إذا كانت نسبة الذكاء المجرد مستقرة على مدى الحياة،

فإن نسبة الذكاء الوجداني يمكن أن تتزايد بالتدريب وتعلم مهارات الذكاء الوجداني، كي تحقق النجاح و التميز. (Golman, 1995, P233)

ولقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن الوالدين اللذان يتمتعان بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، يستطيعان تقديم فائدة كبرى لأبنائهم و ذلك لأن أسلوب تبادل المشاعر بين الوالدين من جهة، وبين أبنائهم من جهة أخرى، يساعد على منح الطفل دروساً عملية عميقة الأثر في التبادل العاطفي الصحي، وقد أكد (ماير، سالوفي وبار-أون) على أهمية تربية الطفل على توضيح وفهم وإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، ليتمكن من التفاعل مع محيطه ومع انفعالاته بشكل ناضج، وأكدوا أيضاً أن الرعاية الإيجابية من قبل الآباء تعني منح الأطفال التغذية الراجعة العاطفية، وسماعهم على المستوى الانفعالي، وهذا النوع من الرعاية أو الاهتمام يفوق مجرد مدح الطفل عند حصوله على درجة عالية في أحد الاختبارات أو احتضانه و تقبيله.

إن الرعاية الأبوية تعني المشاركة في حياة الطفل العاطفية بما يتضمنه ذلك من اللعب معهم ومشاركتهم أنشطة هادفة محببة إليهم تساعد على رفع مستوى الذكاء الوجداني لديهم. (لورانس شابيرو ، 2001، ص32-41)

من جهة أخرى فمن الممكن أن يسهم الوجدان في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات (الخضر عثمان ، 2002، ص7)

وفي الأسرة تنمو مشاعر الطفل تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وكيفية رؤيته لتلك المشاعر وردود أفعاله والتعبير عن آماله ومخاوفه، إن ذلك التعلم يحدث من خلال تلقين الآباء لأبنائهم المواعظ الأخلاقية ومن خلال سلوكهم الفعلي، لكن ما يؤثر فعلياً في الأبناء هو طريقة تعبير الآباء عن مشاعرهم الشخصية وتفاعلاتهم المتبادلة مع بعضهم البعض، وبعض الآباء ينجح كمعلم للمشاعر لأبنائهم، بينما يفشل البعض الآخر كأن يدرّبون أبنائهم على تفهم انفعالات ومشاعر الآخرين وتقديرها، أو يعملون على مشاركتهم في مواقف تعاطف مع الضعفاء، فيكتسب الطفل مهارة التعاطف مع الآخرين من خلال نموذج الوالدين. (بدوي، 2002، ص48)

6- أهمية الذكاء الوجداني في المنظومة التربوية:

لا شك أن المعلم يعد عاملاً هاماً في نجاح العملية التعليمية، وبالتالي فهو يؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على شخصية التلاميذ، ويظهر أثر المعلم أو الأستاذ كمثال يحتذى به طلابه سواء بما يؤتيه من آراء وأفعال، أو تصرفات تصبح من مكونات سلوك الطلاب، وبهذا يمكن القول: إنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم في كافة المواقف التعليمية، بحيث يهيأ لهم الجو الملائم. (أبو حطب، صادق، 1990، ص 207)

وحيث إن الذكاء الوجداني يشتمل على مجموعة من المهارات، فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم، وقد اعتبر جولمان المدارس بأنها الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة والانفعالية لدى الطلاب، إذًا فتعلم المهارات الانفعالية يبدأ من المدرسة، وعلى ذلك فالمدارس تواجه تحدياً لعملية التغيير ومعالجة المهارات الانفعالية للطلاب، وهذا التحدي يمكن أن يواجه من خلال تثقيف انفعالي للتمكن من الأمية الانفعالية من خلال مناهج مُعدة لهذا الغرض. إن الطالب الذي لا يتحكم في انفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم، فإنه يكون عرضة للتوتر والغضب والاكتئاب، مما يعيق عملية التعلم لديه، فالطالب الذي لا تملكه هذه الحالة لا يستطيع استيعاب المعلومات والمعارف، لأن الانفعالات السلبية القوية تحاول الانتباه إلى الانشغال بذاته مانعة أي محاولة للتركيز على شيء آخر. (ليلي الجبالي، 2000، ص 117)

إن نقطة الانطلاق في العلاقة بين الطلاب والمدرسين هو الفهم والاحترام المتبادل، و الذي لا ينشأ إلا عن توافر مهارات الذكاء الوجداني، ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس الاهتمام الكبير بتلبية احتياجات الطلاب الوجدانية والعاطفية، وذلك لما لها تأثير كبير على مستوى الاحترام الذي يظهره الطلاب للمدرس داخل الفصل، كما أن من واجبات المدرس أيضاً معرفة الطالب الذي يحتاج إلى إشباع مطالبه الوجدانية، وإدراك تلك المشاعر وقبولها، ثم بعد ذلك العمل بكل السبل على تلبيتها، وألاً يقوم المدرس بإيذاء الطالب سواء عاطفياً أو جسدياً أثناء تلك العملية التربوية، وبالتالي لو تمكن المدرس من مساعدة الطالب على تلبية وإشباع تلك الحاجات الوجدانية، فإن ذلك من أهم نقاط

الانطلاق في كسب الاحترام والثقة من الطالب. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص48)

وفي هذا الشأن ذهب إريك فروم إلى القول بأنه من المستحيل احترام أي شخص دون أن تعرفه، وتظهر له اهتماما كبيرا، وتعمل بكل السبل على تلبية مطالبه، وتلك من أهم الأهداف التي يسعى الذكاء الوجداني إلى تحقيقها، حيث يؤدي الذكاء الوجداني دورا بالغا في تزويد المُدرّس بالقدرة على إدراك مشاعر الطلاب، ومن ثم العمل على إقامة علاقات اجتماعية بينه و بين الطلاب، قوامها الاحترام المتبادل، وذلك حتى يتمتع المُدرّس بالعمل والقدرة على التأثير على الطلاب، وذلك لن يحدث إلا إذا قام المُدرّس بالعمل على تلبية الحاجات الوجدانية للطلاب، لكونها تشكل أهمية كبرى في التنبؤ بردود أفعالهم داخل الفصل تجاهه، ومما يدعو للأسف أن معظم المدرسين غير مجهزين أو مدربين على تحديد وفهم وإدراك مطالب و مشاعر الطلاب الداخلية، وغير مدربين أيضا على تلبية تلك المطالب والحاجات.

ويرجع السبب في ذلك بصورة كبيرة، إلى عدم إدراك تلك المهارات في النظام التعليمي والمهني والعالي، وبالتالي يجب العمل بكل السبل على ضرورة دمج تلك المهارات الوجدانية، ضمن المناهج الدراسية، وذلك لتخريج جيل جيد من المدرسين قادرين على تلبية الحاجات الوجدانية للطلاب.

ولقد أظهرت نتائج لبعض الدراسات أن المعلمين ذوي الكفاءات الوجدانية والاجتماعية المرتفعة، يتميزون بالثقة بالنفس والمرونة والتعاون، وتحمل المسؤولية الاجتماعية و التعاطف.

ولقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي للأساتذة، وأن فشل الأساتذة في أداء وظائفهم يرجع إلى نقص مهارتهم التواصلية الانفعالية، وأن الأساتذة الذين يشعرون بالرضا الوظيفي، هم أكثر الأساتذة وفاءً بمطالب الوظيفة التربوية، وأكثرهم تحفيزا للطلاب على الارتقاء بمستواهم الأكاديمي، وهكذا يلعب الذكاء الوجداني دورا بالغا في شعور الأساتذة بعملهم، و في خلق بيئة فعّالة للعمل بحرية، وتتيح لهم أيضا مشاركة ناجحة في صياغة الرؤية المشتركة

للمؤسسة التعليمية وأهدافها. (سلامة عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين، 2006، ص198)

7- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

تنوعت اتجاهات الباحثين في تحديد مفهوم ومهارات وأبعاد الذكاء الوجداني ضمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني، يمكن تلخيص النماذج النظرية في صنفين، الأول يشمل ما يسمى بنماذج القدرة، والثاني يتضمن النماذج المختلطة، فالأول يصف الذكاء الوجداني بأنه شكل من أشكال الذكاء العقلي، وأهمها نموذج ماير وسالوفي، أما الثاني فيصف الذكاء الوجداني بأنه تركيبة من القدرات العقلية والسمات الشخصية، وفي هذا الاتجاه نختار نمذجان بأبعاد مختلفة، أحدهما مفتوح من طرف (جولمان-Golman)، أما النموذج الآخر لـ(بار-أون/Bar-On) وفي ما يلي عرض لأهم هذه النماذج.

1.7- الذكاء الوجداني كقدرة عقلية:

نموذج جون ماير (John Mayer) وبيتر سالوفي (Peter Salovey)

يعتبر جون ماير وبيتر سالوفي من أبرز المنظرين للذكاء الوجداني منذ عام 1990، حيث قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الوجداني، حيث ينظران إليه على أنه نوع من أنواع الذكاء المحض الذي يشكل أحد مكونات الذكاء العام، أي أنه عبارة عن قدرة عقلية، واعتباره يشكل الجانب الاجتماعي من الذكاء، حيث يبين هذا النموذج أن الانفعال يمنح للفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد في قدرتهم على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها، ويشير إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن في جانبين منه الذكاء الاجتماعي، إلا أنه يعتبر أوسع منه، فهو يجمع بين الانفعالات الذاتية في إطارها الفردي، وفي سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين.

ويعتقد سالوفي وماير أن الانفعالات يمكنها أن تجعل التفكير أكثر ذكاء، وأنه يمكن الأفراد التفكير بشكل جيد نحو حالاتهم الانفعالية، وتبني نظريتهما اعتمادا على عدة مفاهيم أساسية تتعلق بمفهومي الذكاء والانفعالات، منها أن مفهوم الذكاء يركز على القدرة على التفكير التجريدي، أما الانفعالات فتعطي معنى للعلاقات بين الأفراد، وأنه يوجد عدد من الانفعالات الأساسية الموحدة لدى جميع البشر، وأن الناس يختلفون في قدرتهم على إدراك ومعالجة المعلومات ذات الطبيعة الانفعالية، كما يختلفون في قدرتهم على الربط بين المعلومات الانفعالية وبين تفكيرهم العام، ويعتقد الباحثان أن الاختلاف في هذه القدرات يظهر في بعض السلوكيات التكيفية.

إن نظرة ماير وسالوفي للذكاء الوجداني تكمن في اعتباره شكلا من أشكال الذكاء، فهما الوجداني في الحدود والمواصفات العادية لتعريف نوع جديد للذكاء، وحسب نظريتهما فإن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات والقدرات النفسية تتدرج من القدرات البسيطة الأساسية إلى القدرات المعقدة التي تندمج فيها الانفعالات مع العمليات العقلية. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص05)

واستمرت جهود سالوفي وماير في دراسة الذكاء الوجداني مع العديد من الباحثين فنجد أن (P.Salovey, Bodell, Detweiler & P.Salovey 1999) عرفوا الذكاء

الوجداني أنه قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم مظاهر هذه القدرة على مدى يمكن الفرد من رصد انفعالاته وانفعالات الغير، وتعديل أو تحويل هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر، وإطلاق الفعل.

ولقد توصل ماير وسالوفي (J.Mayer & P.Salovey)، في البناء النظري الوجداني إلى تقسيم الذكاء الوجداني إلى أربعة أبعاد وهي:

- **الإدراك الانفعالي:** ويسمى أيضا صياغة الانفعالات، وتعني قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وتقييمها والتعبير عنها، وعن حاجاته الانفعالية بصورة صحيحة وصادقة ودقيقة، وترتكز أساسا في مدى دقة الفرد في تعرفه على انفعالاته ومحتوياتها، وتتضمن كذلك التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

- **الفهم الانفعالي:** ويسمى أيضا المعرفة الوجدانية، وتتضمن القدرة على فهم الانفعالات المعقدة، أي تحليل هذه الانفعالات إلى أجزاء وفهمها، مثل الحالة التي يتداخل فيها انفعالات مختلفان في آن واحد، وتعني أيضا الوعي بحالة الانتقال من انفعال إلى آخر، وفهم المشاعر المتداخلة والمواقف الإيجابية، فيتعرف الفرد على الانفعالات ويحددها بدقة و يفهم محتواها، وما يتضمنه من معاني وأفكار وذلك في حدود علاقاته مع الآخرين.

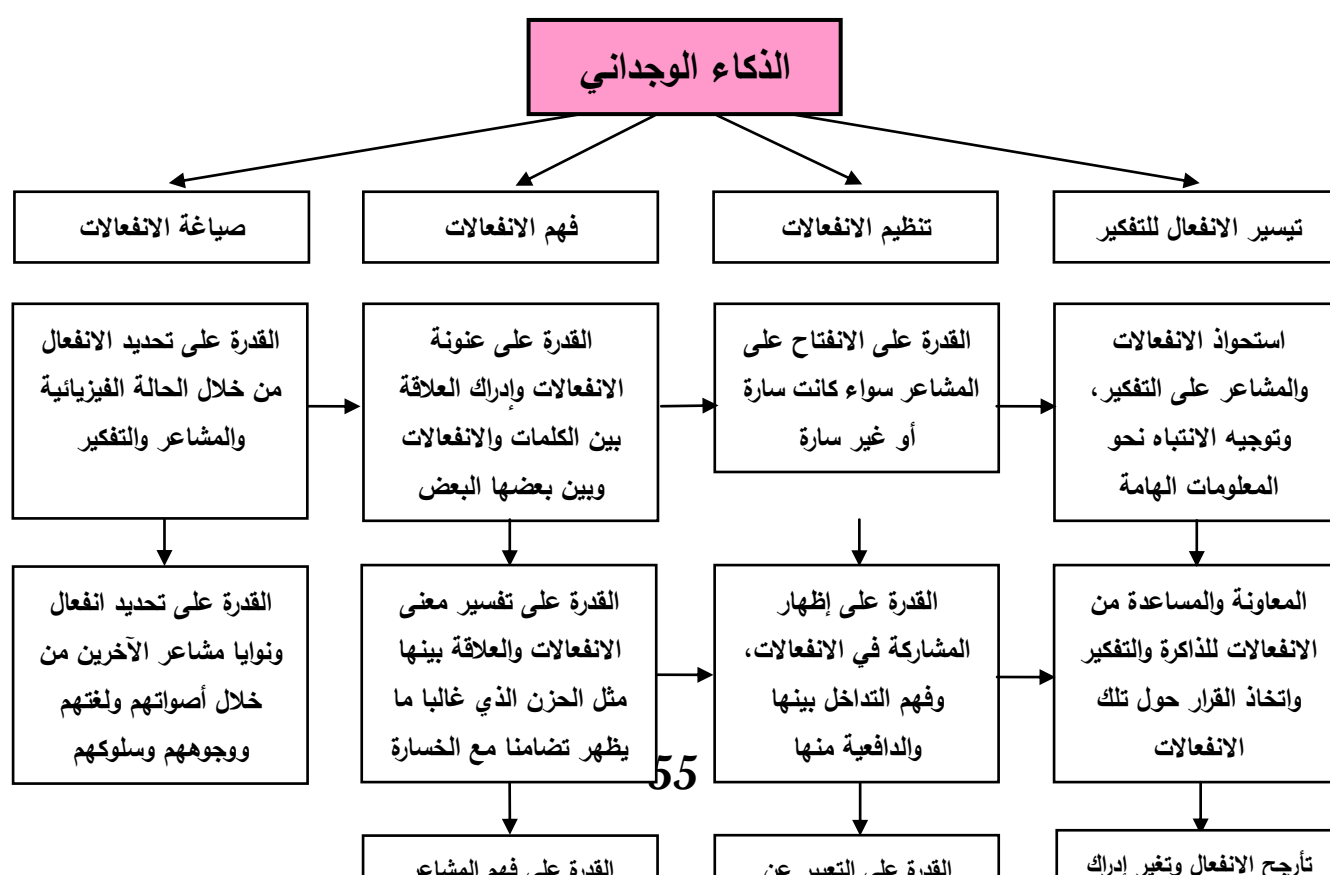
- **إدارة الانفعالات:** وتسمى أيضا تنظيم الانفعالات، وتعني قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وإدارة المشاعر الذاتية، أي قدرته على أن يستمر في عيش الحالة الانفعالية أو التخلص منها حسب صلاحيتها للموقف، أي تغيير الحالة المزاجية وفق الموقف وذلك بتعديل الانفعالات عن طريق التفكير، وهذا التعديل الواعي للانفعالات الذي يسمح بتطوير الرصيد الوجداني والمعرفي معا، وتأتي هذه القدرة في المرحلة الثالثة من حيث الظهور في المستوى الثالث من حيث التعقيد، وترتكز على التنظيم الشعوري المعتمد للانفعالات وتؤدي إلى ترقية كل جوانب الانفعال وجوانب التفكير.

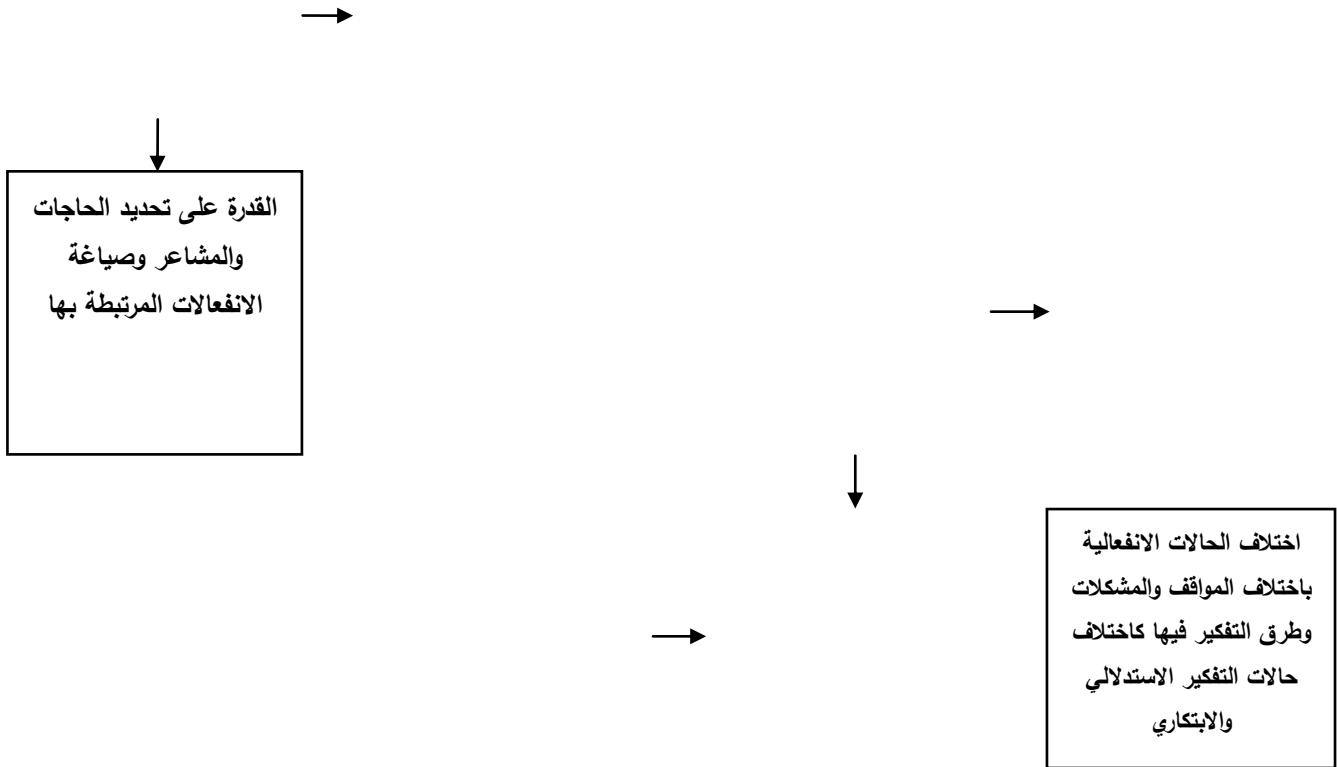
- **التسيير الانفعالي للتفكير:** يعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته التي تؤثر في مسار تفكيره، وقدرته على توليد المشاعر أو الوصول إليها عن طريق التفكير، وهي آخر القدرات الانفعالية، وتتضمن كذلك الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس.

(سعاد جبر سعيد، 2008، ص15)

فالشخص الذكي وجدانيا، حسب ماير وسالفوني، أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات، سواء كانت انفعالات الشخص ذاته، أو انفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة، وتمنع سوء فهم الآخرين له، ومثال على ذلك: عندما يكون الشخص غاضبا، تظهر انفعالاته على ملامح وجهه وصوته، ولديه القدرة على إظهار انفعالاته كالتمييز بين الشعور بالغيرة و الشعور بالذنب والخجل والحزن و الغضب، والقدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية. (Mayer & Salovey, 2007, p21)

- شكل رقم (01): يبين قدرات الذكاء الوجداني مرتبة بصورة تطويرية من الأدنى إلى الأعلى، حسب النموذج الذي قدمه سالوفي و ماير. (بشير معمريه، 2007، ص21)





2.7- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

1.2.7- نموذج جولمان (Goleman) للذكاء الوجداني:

اتسع مفهوم الذكاء الوجداني بشكل أكبر وأصبح أكثر تداولاً على يد جولمان، الذي ألف كتابين عن الذكاء الوجداني، حيث ذكر في كتابه الأول أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة 2% فقط في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما 8% تعود إلى عوامل أخرى غير عقلية، وقد بينت دراسات عديدة استقلال مشاعر التعاطف عن الذكاء الأكاديمي.

ويعد نموذج "جولمان" للذكاء الوجداني أحد النماذج المختلفة التي تتعامل مع القدرات العقلية، ومجموعة من السمات المتنوعة مثل: الدوافع وحالات الإدراك كحالة التدفق والنشاط الاجتماعي، حيث يرى "Goleman" أن الذكاء الوجداني هو قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحفز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل إيجابي، ويبني "Goleman" مفهومه للذكاء الوجداني على مفهوم

"جاردنر" في الذكاءات المتعددة، وخاصة الذكاء الشخصي الذي يعد أحد أنواع الذكاء الثمانية التي اقترحها في نظريته، حيث يرى أن الذكاء الشخصي هو "وصول الشخص إلى معرفة وفهم مشاعره وانفعالاته المتنوعة، و التميز بينها وتسميتها والاستفادة منها في توجيه السلوك بشكل فعال".

وهو بهذا المعنى بمفهوم الوعي بالذات الذي يمثل أحد أبعاد الذكاء الوجداني لدى جولمان، تقوم على الذكاء الاجتماعي عند جاردنر الذي يعرف على أنه القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتميز بينها، وإدراك مشاعرهم ودوافعهم بشكل يؤثر في توجيه الآخرين.

ويرى جولمان أن الذكاء العقلي والذكاء الوجداني ليسا متعارضين، ولكنهما منفصلان، وكل فرد لديه مقدار معين من كليهما، كما أشارا إلى أن الذكاء الوجداني يحدد من خلال مجموعة من السمات الشخصية التي لها دورها في مصيرنا كأفراد، ومن ثم فالحياة الوجدانية يمكن التعامل معها بدرجات متفاوتة من المهارات وهي تتطلب مجموعة من القدرات الخاصة، ويشير أيضا إلى أن الذكاء الوجداني هو تعلم لمهارات الحياة وإضفاء المعنى المبهم الذي لا معنى له، وأنه إذا لم نكن قادرين على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب إدراك مشاعر الآخرين، ومن بين الخصائص الشخصية ذات الصلة الوثيقة بالذكاء الوجداني هي: أنهم يتميزون بالواقعية، ويظهرون مثابرة عند أداء المهام الصعبة، ويشعرون بالدفء الوجداني ويضعون خطط مستقبلية، للسيطرة على البنية العقلية والكفاءة الشخصية والاجتماعية، والعلاقات الرومانسية الحميمة والتوافق الذاتي. (محمود سعيد الخولي، 2011، ص62)

وفيما يلي عرض أبعاد الذكاء الوجداني لجولمان:

1- الوعي بالذات:

هو أساس ثقة الفرد بنفسه وحسن إرادته، ومعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لديه بشكل موضوعي، واتخاذ هذه المعرفة أساس لقدراته، حيث يتعرف الفرد على مشاعره في حينها ومراقبتها من وقت لآخر، ويسمى بالتسمية الصحيحة، فلا يخلط بين القلق والغضب والاكتئاب.....، وفي حدود هذا البعد يمكن تصنيف الأفراد إلى ثلاثة أنماط وهي: نمط لديه وعي بذاته، ويتفهم حالته الوجدانية ويدرك التغيير في مزاجه فور حدوثه،

ويستطيع الخروج من حالته السيئة في وقت مبكر، فهو ذو نظرة متفائلة موجبة للحياة، ونمط غارق في انفعالاته ويصعب عليه الخروج منها ومن ثم فهو يتيه ويستسلم لمشاعره، بدلا من التصدي لها، فهو ليس لديه وعي كبير بانفعالاته، ونمط ثالث متقبل وهو على الرغم من أن لديه رؤية واضحة عن مشاعره، إلا أنه يميل إلى أن يتقبل حالته المزاجية كما هي دون محاولة تغييره. (محمود سعيد الخولي، 2011، ص63)

2- معالجة الجوانب الوجدانية:

هي تشير إلى الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع مشاعره، وانفعالاته السلبية التي تؤذيه وتزعجه، أي القدرة على التخلص من الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، حيث أن الأفراد الذين يفقدون هذه القدرة غالبا ما يعانون من الأزمات والمحن وسماها أيضا بتنظيم الذات، وهذا لا يعني كبت الانفعالات ولكن ترشيدها بصورة تساعد الفرد على التوافق مع الموقف، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وقدرته على الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة، وقدرته على أن يكون جديرا بالثقة.

3- تحفيز الذات "الدافعية":

وتتألف بوجه عام من دافع الإنجاز والالتزام والمبادأة والتفاؤل، حيث تتضمن دافعية الفرد للإنجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط، بمعنى تأجيل الإشباع والتحكم وضبط الانفعالات، وهو يعني التأجيل الفوري للتغير المباشر عند الانفعالات، بما يتيح للفرد التفكير واختيار الاستجابة السلبية، وأيضا تأجيل الأفراد للإشباع الفوري لحاجاتهم في سبيل تحقيق أهداف بعيدة المدى، تجلى أيضا أن يكون لدينا الحماس والمثابرة. (سلامة عبد العظيم، طه عبد العظيم، 2006، ص06)

4- التفهم والتعاطف:

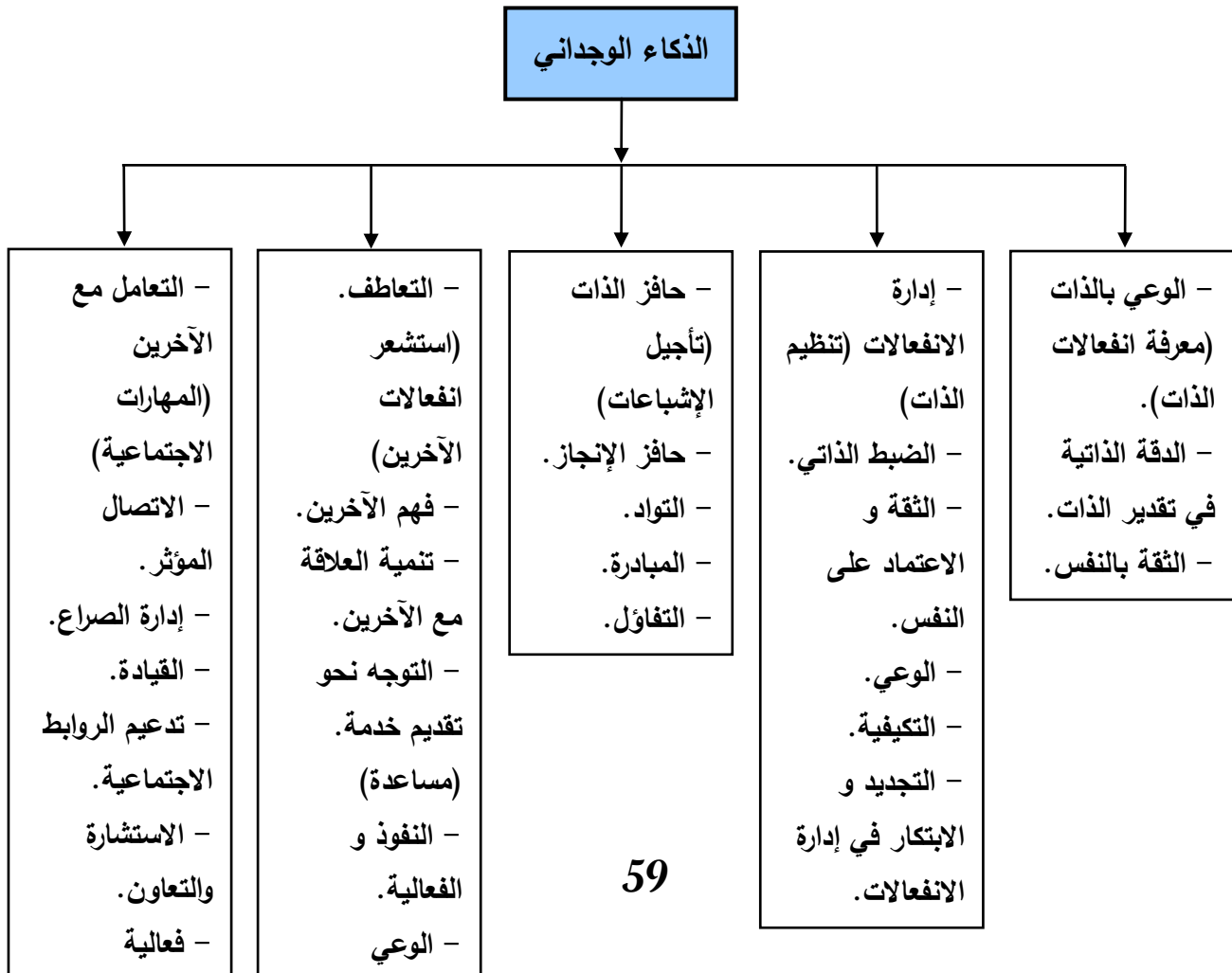
يتألف بوجه عام من فهم الآخرين، والتوجه لخدمة الآخرين، يعني قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، وقراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين والتواصل معهم وبيني التفهم على الوعي بالذات، وكلما كنا أكثر قراءة لمشاعر الآخرين، إنه الحساسية بمشاعر الآخرين النظر إلى الأمور من منظورهم، فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من التعاطف الوجداني. (محمود سعيد الخولي، 2011، ص63)

5- التواصل أو المهارات الاجتماعية:

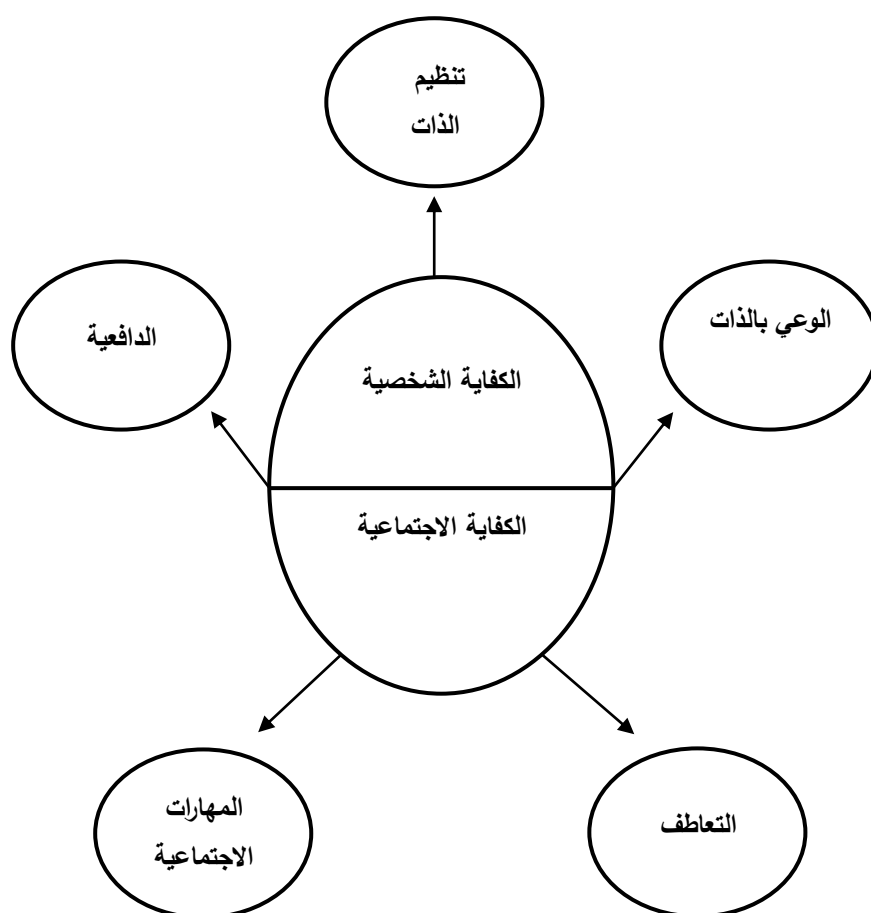
ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوة في الآخرين، عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة كيف تتصرف مع الآخرين بطريقة لائقة، وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة، وتحمل المسؤولية. (محمود سعيد الخولي، 2011، ص64)

وقد عبّر جولمان عن الذكاء الوجداني في خمسة مجالات أو مكونات، كما هي موضحة في الشكل التخطيطي التالي:

شكل (02) يوضح نموذج جولمان للذكاء الوجداني (السمادونى، 2005، ص114)



شكل (03) يوضح نموذج الكفايات للذكاء الوجداني



(سعيد محمد أحمد الزبيدي، 2014، ص30)

2.2.7 - نموذج بار-أون (Bar-On):

أما نموذج بار-أون (Bar-on) فقد انطلق من سؤال يشغله، وهو البحث عن أسباب تفوق بعض الأفراد في قدرات الحياة بينما يفشل آخرون، وقد اعتمد على خصائص الشخصية كمدخل رئيسي للإجابة عن تساؤله، وقد حدد خمسة مجالات تحقق النجاح للفرد في الحياة وهي كالآتي:

- المهارات الشخصية.
- المهارات الاجتماعية.
- التكيف.
- ضبط الضغوط.
- المزاج العام.

وأوضح أن الذكاء الوجداني هو عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية مثل: الإدراك الذاتي الانفعالي والسمات الشخصية مثل: الدوافع للإنجاز، التوكيدية، تقدير الذات، التفاؤل.

ويتكون نموذج الذكاء الوجداني لبار-أون (Bar-on) من خمسة عشر مكونا تم ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية، حيث يشمل:

1- المكونات الشخصية الداخلية (الذكاء الشخصي):

الذي يمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الشخص، والتي تساعد الفرد على التعامل مع النفس بنجاح وهي: الوعي بالذات وتوكيدها وتقدير الذات والاستقلالية.

2- المكونات الاجتماعية (الذكاء البينشخصي):

يمثل القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة، وذات تأثير إيجابي على الآخرين، وتشمل التعاطف والكفاءة الاجتماعية والعلاقات الشخصية.

3- المكونات التكيفية:

وتشمل مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة، ومتطلبات البيئة المحيطة وهي: إدراك الواقع وحل المشكلات والمرونة.

4- مكونات إدارة الضغوط:

هي مجموعة الكفاءات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط والتوتر ومقاومة الاندفاع وضبط الذات، وتشتمل على: تحمّل الضغوط وضبط الاندفاع. (سعاد جبر سعد، 2008، ص14)

5- مكونات المزاج العام:

يمثل مجموعة الكفاءات والمهارات التي تساعد الفرد في الاستمتاع بالحياة، وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع تشتمل على: السعادة والتفاؤل. (سلامة عبد العظيم، طه عبد العظيم، 2009، ص57)

جدول رقم (01): تلخيص النماذج المختلفة للذكاء الوجداني

ماير وسالوفي 1997	بار-أون 1997	جولمان 1995
تعريفات عامة	تعريفات عامة	تعريفات عامة
- الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الإدراك والفهم الانفعالي للأفراد والتعبير عنه والقدرة على استيعاب الانفعال في الحكم والقدرة على الفهم والاستدلال بالانفعال والقدرة على تنظيم الانفعال في الذات ولدى الآخرين.	- الذكاء الوجداني هو نظام من القدرات غير المعرفية الكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات وضغوط البيئة.	- تتضمن قدرات الذكاء الوجداني، التحكم الذاتي والحماس والمثابرة والقدرة على تحفيز الذات وهناك كلمة قديمة لمجموعة المهارات التي يمثلها الذكاء الوجداني
المجالات الرئيسية للمهارات	المجالات الرئيسية للمهارات	المجالات الرئيسية للمهارات
<u>إدراك الانفعال والتعبير عنه:</u> - تحديد الانفعالات والتعبير عنها في الحالات الفيزيولوجية للفرد ومشاعره وأفكاره. - تحديد الانفعالات والتعبير عنها كما تبدو لدى الآخرين وفي العمل الفني واللغة. <u>استيعاب الانفعال في الفكرة:</u> - تتقدم الانفعالات على التفكير بوسائل كثيرة. - تتولد الانفعالات كمعامل مساعدة على الحكم والذاكرة.	<u>المهارات الشخصية:</u> - الوعي الذاتي. - التوكيدية. - تحقيق الذات. - الاستقلالية. <u>المهارات الاجتماعية:</u> - المسؤولية الاجتماعية. - التعاطف. <u>مقاييس التكيف:</u> - حل المشكلات. - إدراك الواقع. - المرونة.	<u>معرفة انفعالات الفرد:</u> - تمييز الشعور في حالة حدوثه. - مراقبة المشاعر من لحظة لأخرى. <u>إدارة الانفعالات:</u> - التعامل مع المشاعر لتكون ملائمة. - القدرة على تهدئة الذات. - القدرة على التخلص من القلق والحزن. <u>تحفيز الذات:</u> - ترشيد الانفعالات لخدمة الهدف. - تأجيل الإشباع والتحكم في الاندفاع. - القدرة على الدخول في حالة القلق.

فهم الانفعال وتحليله: - القدرة على تصنيف الانفعالات بما في ذلك الانفعالات المركبة والمشاعر المتزامنة. - القدرة على فهم العلاقات المرتبطة بتحويلات الانفعالات. التنظيم التأهيلي للانفعال: - القدرة على البقاء منفتحاً للمشاعر. - القدرة على مراقبة وتنظيم الانفعالات على نحو تأملي لتعزيز النمو الانفعالي والفكري. نوع النموذج: قدرة.	مقاييس إدارة الضغوط: - تحمل الضغوط. - ضبط الاندفاع. المزاج العام: - السعادة. - التفاؤل. نوع النموذج: مختلط.	تميز الانفعالات لدى الآخرين: - الإدراك المتسم بالتعاطف - التناغم مع حاجة ورغبة الآخرين. التعامل مع العلاقات: - المهارة في إدارة انفعالات الآخرين. - التفاعل بلطف مع الآخرين. نوع النموذج: مختلط.
---	--	---

المصدر: بشير معمريّة، 2007، ص38

8- الأسس الفسيولوجية للذكاء الوجداني والذكاء المنطقي:

في ظل ثنائية العقل والوجدان يقرر (جولمان) أن الإنسان يمتلك عقليين، الأول منطقي ومقره العقل والآخر وجداني ومقره القلب.

وعن طريقهما يكون الإنسان نظامين للمعرفة، أحدهما يقوم على الفهم والإدراك التام (المخ المنطقي) و الآخر يمثل نظام (مندفع) وأحيانا غير منطقي (المخ الوجداني)، ومن الجدير ذكره أن قيادة حياتنا تستدعي التناغم بين النظامين. (عجاج، 2002، ص71-72)

1.8- مسؤولية النصفين الكرويين عن الذكاء الوجداني:

من خلال البحوث في مجال علم النفس الفسيولوجي، وجد أن الأجزاء الأمامية للمخ هي التي تتحكم في استجاباتنا الوجدانية، ولا يذهب إلا القدر البسيط من تلك الاستجابات في مسارات عبر المهاد (Thalamus) والذاكرة الوجدانية واللوزة إلى القشرة الجديدة ومراكزها لاستيعابها وفهم مغزاها، وتقوم الفصوص الأمامية بالمخ بتنسيق المعلومات والاستجابات بوصفها مركز تخطيط وتنظيم للأفعال الموجهة لهدف ما، بما فيها الأفعال الانفعالية وفي القشرة المخية الجديدة تسجل مجموعة من الدوائر العصبية، والتي بدورها تحلل المعلومات وتتفهمها، وهذا الترتيب يبصرنا بالاستجابة الانفعالية (الوجدانية).

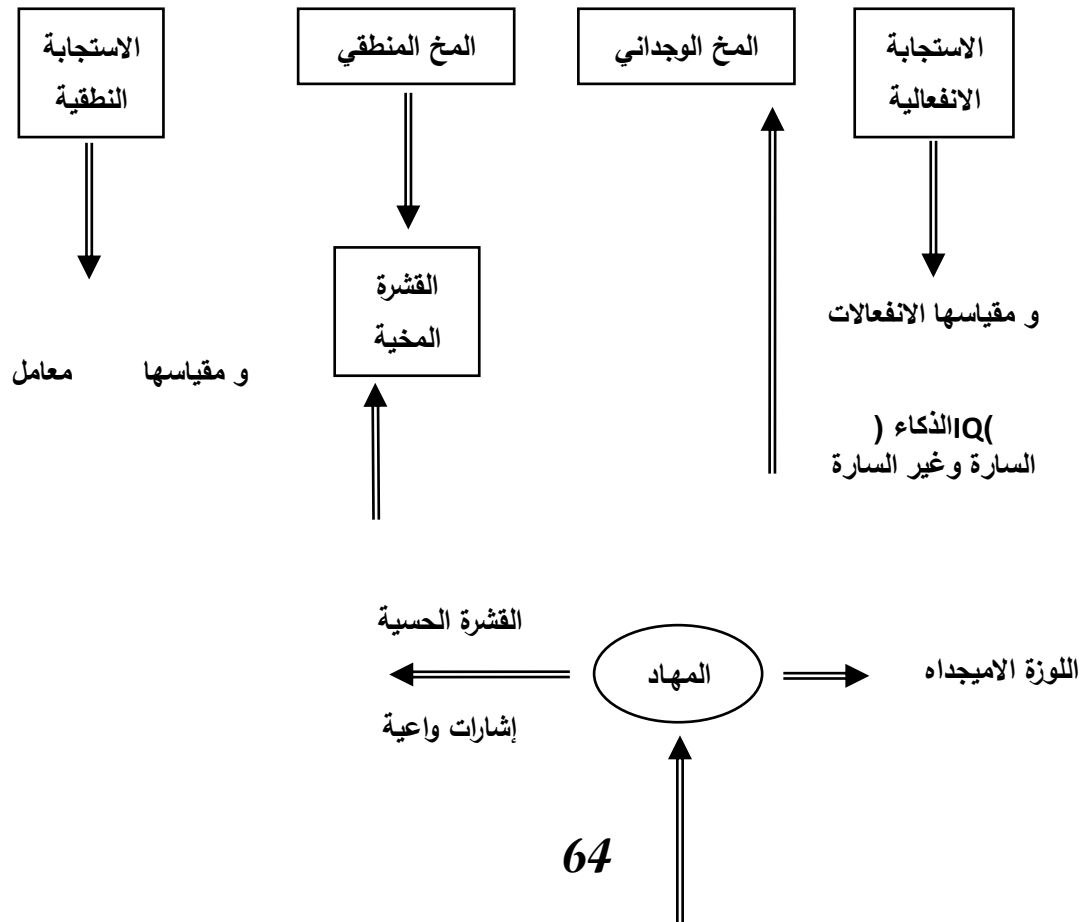
ومن حيث الوظيفة، فإن الفص الأمامي الأيسر يعتبر مفتاح السيطرة الرئيسي على الانفعالات غير السارة (كالحزن)؛ أما عن الفصوص الأمامية اليمنى فهي مفتاح المشاعر السلبية (كالخوف والعدوان).

وعلى ذلك فإن المخ الوجداني منفصل تماما عن القشرة المخية، فمن حيث القياس فإن القشرة المخية تتحدد من خلال معامل الذكاء (IQ)، أما المخ الوجداني فتحدد كفاءته من خلال الانفعالات السارة وغير السارة على حد سواء.

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن أي تلف في المنطقة اليمنى من فصوص المخ الأمامية، تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على الفهم أو التعبير عن الرسالة الانفعالية، سواء من خلال نبرة الصوت أو التلميحات، بالرغم من وجود القدرة على فهم الكلمات جيدا، ومن ثم تصبح الكلمة التي تعرض بأكثر من نبرة صوتية لها المعنى نفسه.

ويمكننا أن نستنتج أن مسارات الاستجابة الانفعالية أو الوجدانية، والاستجابة المنطقية الواعية على النحو التالي:

شكل رقم: (04) يوضح مسارات الاستجابة الوجدانية والاستجابة المنطقية



(عجاج، 2002، ص73-75)

2.8- الفروق الفردية بين المخ الوجداني و المخ المنطقي:

من حيث السرعة والدقة ونظرتهم للأشياء: فقد ظهر مؤخراً نموذج علمي للمخ الوجداني، يوضح أن كثيراً من أفعالنا ذات دافعية وجدانية، وكيف أننا عقلانيون في لحظة وانفعاليون في لحظة أخرى، وكيف أن الانفعالات لها مبررها ومنطقها؟! فقد قام أيكمان (Ekman) وسيمور (Seymour) أفضل أدوات قياس المخ الوجداني من خلال تقديم قائمة أساسية للخصائص التي تميز الوجدانات عن الحياة العقلية الأخرى، فأشارا إلى أن المخ الوجداني أسرع بكثير من المخ المنطقي، وأن أفعاله تحمل صفة انفعالية وطريقة مبسطة في النظر إلى الأشياء التي ربما تحير المخ المنطقي، وهذه إشارة تدل على يقظة المخ المنطقي، ولكن ليس بنفس سرعة المخ الوجداني.

وبلاحظ أن المخ المنطقي يستغرق دقيقة أو اثنتين أطول مما يستغرقه المخ الوجداني في تسجيل المعلومات و الاستجابة لها، فإذا كان المخ الوجداني قادراً على أن يقرر نوع من مشاعرنا، فإن المخ المنطقي يعجز عن ذلك، ولكن يمكنه أن يتحكم في مسلك ردود الأفعال، ومنطق المخ الوجداني في تحديد نوع المشاعر هو منطقي ارتباطي، حيث يأخذ العناصر التي ترمز إلى الحقيقة أو تستثير الذاكرة الوجدانية، لتصبح أشبه بهذه الحقيقة، ويعرض الشكل التالي العلاقة التكاملية بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي:

شكل (05): يبين العلاقة التكاملية بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي

الجانب الأيسر للمخ	التفكير المنطقي تحليل الحقائق العمليات العددية	البعد التخيلي للمفاهيم	الجانب الأيمن للمخ
	التخطيط تنظيم الحقائق فحص التفاصيل	السلوك الاستجابي، الإرادة، الانفعالات، إدراك انفعالات أخرى	

الجانب الوجداني الانفعالي

ولعل أبرز مظهر لهذه العلاقة التكاملية بين العقل والانفعال هو الذكاء الوجداني، والذي يعبر عن نفسه في صورة سلوكية متعددة الأبعاد. (عجاج، 2002، ص7-77)

9- أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني:

أجمعت الدراسات والبحوث السابقة على أن الذكاء الوجداني يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينها في المفهوم و الدلالة.

حيث توصل عثمان ورزق (1998، ص10-11) اعتماداً على ما رصد عن الذكاء الوجداني، أنه على نحو خاص مركب من خمس مكونات أساسية هي:

(1) المعرفة الانفعالية – Emotional Cognitive :

وهي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني، وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقات بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث.

(2) إدارة الانفعالات – Management Emotions :

وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وهزيمة والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفعالية.

(3) تنظيم الانفعالات – Regulating Emotions :

وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4) التعاطف – Empathy:

وتشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم، دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الخاصة بالشخصية، سواء أكانت سلبية أم إيجابية.

5) التواصل الاجتماعي – Communication:

ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طرق انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم، وكيفية التصرف معهم بطريقة لائقة. (عثمان، فاروق السيد، 1998، ص10-11)

1.9- أبعاد الذكاء الوجداني حسب ماير وسالوفي:

أشار كل من ماير وسالوفي إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة أبعاد وهي:

1.1.9- التعرف على الانفعالات:

ويتضمن التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين والتعبير بدقة عنها، والتمييز بين الانفعالات الصادقة والمزيفة.

2.1.9- توظيف الانفعالات:

ويشير إلى استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف، وتوليد الانفعالات الحية والتأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا مختلفة. (صفاء الأعسر، علاء الدين كفاي، 2000، ص49)

3.1.9- فهم الانفعالات:

وتشير إلى تسمية الانفعالات والتمييز بين المتشابهة منها، وفهم الانفعالات المركبة مثل: الغيرة، فهي تتضمن الغضب، الحسد والخوف، والانفعالات المتناقضة مثل: الجمع الحب والكراهية لشخص ما، وملاحظة التغييرات التي تحدث في مستوى الانفعالات، سواء من حيث الشدة مثل: الغضب أو من حيث النوع.

4.1.9- إدارة الانفعالات:

تشير إلى تقبل المشاعر والانفعالات السارة وغير السارة، وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين دون كبتها. (صفاء الأعسر، علاء الدين كفاي، 2000، ص49)

2.9- أبعاد الذكاء الوجداني حسب جولمان:

أوضح جولمان أن هناك خمسة أبعاد أساسية تتكامل وتتحد فيما بينها مكونة الذكاء الوجداني وهي:

1.2.9- الوعي بالذات:

الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائما لنعرف أوجه القوة لدينا وأوجه القصور، وتتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا، ولذلك يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة، وكذلك أسباب هذه المشاعر والبدائل المختلفة في السلوك.

ففي دراسة حديثة، تبين أن الأطفال في الصف السادس الذين يخلطون بين الشعور بالقلق، والشعور بالوحدة والغضب والشعور بالجوع، كانوا معرضين للإصابة بمشكلات الفهم في سن المراهقة، مثل هؤلاء الأطفال يساعدتهم تنمية الوعي بالذات، و بالتالي تعلم أسلوب أكثر كفاءة في اتخاذ القرار.

2.2.9- إدارة الانفعالات:

وتعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات القوية، وأن لا يكون عبدا لها، كما تتضمن (التحفيز الذاتي) وهي القدرة على توظيف الانفعالات في زيادة الدافعية، بمعنى أننا نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني. (الأعسر وكفاي، 2000، ص68)

3.2.9- الدافعية:

وتشير إلى التقدم والسعي نحو دوافعنا، وهو البعد الثالث للذكاء الوجداني. إن الأمل مكون أساسي في الدافعية، أن يكون لدينا هدف، أن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو

تحقيقه، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، هل يمكن أن نقيس الأمل، ونعلم أبناءنا كيف يكون لديهم أمل. العالم النفسي (سنيدر-Snyder) قام بتصميم مقياس للأمل، وطبقه على طلبة جامعيين في السنة الأولى، ووجد أن درجات التلاميذ على مقياس الأمل ارتبطت بدرجاتهم في التحصيل، فالأعلى على مقياس الأمل كان تحصيلهم أعلى، بل ونضيف أن مقياس الأمل كان أكثر صدقاً بالتنبؤ بالنجاح الدراسي من مقاييس الاستعداد الدراسي. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص78)

4.2.9- التعاطف:

هو البعد الرابع في الذكاء الوجداني، ويعني قراءة مشاعر الآخرين (الغير)، من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون، والتعرف عليها والاستجابة لها، فالتعابير غير اللفظية أصدق بكثير من التعابير اللفظية، ومن ثمة تكون تعبيرات الوجه ونبرات الصوت والإيماءات أصدق في التعبير.

وباختصار يشير التعاطف إلى قدرة الفرد على أن يضع نفسه موضع الغير، أي قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر الآخرين، تمثل قدرة ومهارة وجدانية يجب أن يتمتع بها الفرد الناجح.

ويؤكد جولمان أن الذكاء الوجداني متعلم، وأن التعلم يبدأ من السنوات الأولى في الحياة ويستمر.

ويقول جولمان إن الطفل في الثالثة من عمره والذي يعيش في أسرة محبة، يسعى لتهديئة غيره من الأطفال أو التعاطف معهم إذا بكوا، على حين أن الأطفال الذين يسيء آباؤهم معاملتهم أو يهملونهم، فإنهم يعرضون في وجه الطفل الذي يبكي وأحياناً يضربونه. (الأعسر وكفافي، 2000، ص70)

5.2.9- المهارات الاجتماعية أو إدارة العلاقات:

وهي العنصر الخامس في الذكاء الوجداني، وتعني قدرة الشخص على التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريق ملائمة.

إن التعامل مع انفعالات الآخرين أي إدارة العلاقات بين الأفراد يستلزم وجود مهارتين انفعاليتين هما: التحكم في الذات و الانفعال، فمتى نكون قادرين على إدارة

العلاقات مع الآخرين، ينبغي أن قد توصلنا إلى قدر من التحكم في ذاتنا، وقدر من تفهمنا لانفعالاتنا مع الآخرين.

إن القدرات الاجتماعية التي يتمتع بها الإنسان، هي التي تجعله قادرا على مواجهة الآخرين وتحريكهم، وعلى إقامة العلاقات الناجحة، وإقناع الآخرين والتأثير فيهم، وإحدى تلك الكفاءات الاجتماعية هي الكيفية التي يعبر عنها الأشخاص عن مشاعرهم ومدى النجاح والفشل في التعبير عن هذه المشاعر. (بشير معمريّة، 2007، ص32)

أما بار-أون (Bar-on-1996) فقد قسم مكونات الذكاء الوجداني إلى سبعة أبعاد هي: البعد الشخصي، بعد تكوين العلاقات مع الآخرين، التكيف، التحكم في الضغوط، المزاج العام، الانطباع الإيجابي والدرجة الكلية.

وبناء على ما سبق، نرى أن الذكاء الوجداني يتمثل في قدرة الفرد على الانتباه، والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين، والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح، وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها، لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم.

10- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

- إن الأفراد المتميزين بذكاء وجداني مرتفع يتصفون بما يلي:
- أنهم أكثر مرونة وانفتاحا وتقمصا اتجاه الآخرين.
- يظهرون مشاعرهم بوضوح وبشكل مباشر.
- لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.
- التواصل بكفاءة.
- التحكم في الذات والتعبير المناسب عن المشاعر.
- التفاؤل والوعي بالذات.
- القدرة على حل المشكلات وذلك بشكل مترو وهادئ.
- القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال.
- لديهم القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وتحليل انفعالاتهم.
- يعبرون عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.
- يتفهمون المشكلات بين الأشخاص ويحلون الخلافات بينهم بيسر.
- يحققون الحب والتقدير من الذين يعرفونهم.
- يحترمون الآخرين و يقدرونهم.
- يظهرون درجة عالية من الود والمودة في تعاملهم مع الناس.
- لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.

(القاضي، 2012، ص49)

- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

- إن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يتصفون بما يلي:
 - لا يتحملون مسؤولية مشاعرهم.
 - يلقون بالذنب على الآخرين في المشكلات التي يقعون فيها.
 - يبالغون أو يقللون من مشاعرهم.
 - تنقصهم الاستقامة والإحساس بالضمير.
 - غير مرتاحين لكل من حولهم.
 - عديمو الإحساس بمشاعرهم.
 - غير متعاطفين مع الآخرين.
 - لا يضعون مشاعر الآخرين في اعتبارهم قبل التصرف.
 - غير واثقين بأنفسهم ويجدون صعوبة للاعتراف بأخطائهم أو التعبير عن الندم.
 - يمتلكون العديد والكثير من الاعتقادات المشوهة.
 - متشائمين باستمرار وبشكل يلفت الخطر، لدرجة أنه يلغي بهجة الآخرين.
- (علاء عبد الرحمن، 2009، ص49)

11- وسائل قياس الذكاء الوجداني:

على الرغم من اهتمام الباحثين بتقدير نسبة الذكاء العقلي المعرفي (IQ) منذ فترة طويلة، إلا أنهم لم يلقوا اهتماماً لقياس الذكاء الوجداني نظراً لتأخر اهتمامهم بهذا البناء إلا في التسعينات من القرن الماضي، عندما أهتم بار-أون، وجولمان، وماير وسالوفي (1990) بهذا البناء وعكفوا على وضع تعريف علمي له، وسعيًا لوضع نظرية تفسر مكوناته وإعداد أداة لقياسه عام (1999) ومنذ أن نشر جولمان (1995) كتابه المعروف عن الذكاء الوجداني حاول باحثون آخرون وضع أدوات لقياس ذلك المفهوم معتمدين على تعريف جولمان له، وتفسير مكوناته التي أشار إليها ماير وسالوفي (1990)، وجدير بالذكر أن الجميع يعترف بافتقار الباحثين إلى وسائل قياس جيدة للذكاء الوجداني، إلا أنه في الآونة الأخيرة ظهرت مجموعة من اختبارات الورقة والقلم كأدوات قياسية فعالة، ويذكر مارتينز (1997) Martinez، أثناء حديثه عن كيفية قياس الذكاء الوجداني أن التغذية الراجعة (المرتدة) الناتجة عن المتحدث والمتلقي للحديث يمكن أن تمثل وسيلة أفضل لقياس الذكاء الوجداني، وتلك محاولة أخرى لعملية القياس (السماذوني، 2005، ص129-128).

ولقد انعكس الاختلاف والتنوع في تعريفات مفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته على الاختلاف في قياسه، فقد قاس أصحاب نموذج القدرة العقلية باختبارات للقدرة العقلية، وقاسه أصحاب النماذج المختلطة بمقاييس السمات والأداء، ويعرض الباحث أنواعاً متعددة من المقاييس التي يمكن استخدامها في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بمكونات الذكاء الوجداني، وهي على النحو الآتي:

1- الاختبارات الأدائية:

يتم تقييم الاستجابات على هذا النوع من الاختبارات الأدائية بطريقة موضوعية نظراً لأن لكل اختبار محك يُقَيَّم من خلاله الدرجة عليه، ويمكن عرض مجموعة منها على النحو التالي:

أ - مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للراشدين: (MESS) تم إعداده من قبل ماير وسالوفي وكاريوسو عام (1997) وهو مقياس متعدد العوامل يشتمل على أربعة مجالات أساسية والتي يُفترض أن تشكل مكونات الذكاء الوجداني وهي:

- الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه ويشتمل على أربعة اختبارات فرعية.
- القدرة على فهم الانفعالات وتمائلها إلى عمليات إدراكية ومعرفية ويشتمل على مهمتين.

- القدرة على تحليل وفهم الانفعالات ويتكون من أربعة اختبارات فرعية.
- مهارة المشاركين في إدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ويتكون من اختبارين (إبراهيم السمدوني، 2001، 328-329)

ب - اختبار الذكاء الوجداني المعدل لماير وآخرون:

Mayer, et al

MSCEITv.11and V.2.0 Emotional Intelligence Test

لقد تم إعداد اختبار الذكاء الوجداني MSCEIT V.11&V.20 لحل بعض المشاكل المتعلقة باختبار الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)، واختبار (MSCEITV2.0) نسخة مختصرة من الصورة (MSCEITV.11)، ويعتبر مهماً للمهنيين، ويتطلب وقتاً لتطبيقه.

ت - مقياس تحديد مستوى الوعي الوجداني LEAS Level of Emotional

:Awareness Scale

هذا المقياس من إعداد لان وآخرون (Lane, et al, 1990)، ويتكون المقياس من (20) مشهداً سينمائياً أو تلفزيونياً، ويشمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداها لديهم قدرة على إحداث أربعة انفعالات مختلفة: الغضب-الخوف-السعادة-الحزن، والأخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات.

ث - مقياس مهارة التعبير الوجداني: Measuring Emotion Expression Skill

حاول عدد من الباحثين قياس مهارة التعبير الانفعالي للأفراد، والذي يعتبر مظهراً من مظاهر الذكاء الوجداني بعدة طرق منها:
الطريقة الأولى: يطلب من الأفراد أن يتخذوا وضعاً أساسياً للتعبيرات الانفعالية على الحدث.

الطريقة الثانية: ويتم فيها فحص كيف يعبر الأفراد عن انفعالاتهم بشكل تلقائي.

2- اختبارات التقرير الذاتي - Report Tests - Self : وتكون الاستجابة عليه من خلال الطلب من المستجيب (المفحوص) أن يحدد مستوى ذكائه الوجداني في ضوء تقديراته على الاستبيان لقد أظهرت عدة مقاييس فعالية لقياس مكونات الذكاء الوجداني، ويمكن عرض مجموعة منها على النحو التالي:

أ- اختبار جولمان (1995) للذكاء الوجداني: يعد من أكثر المقاييس انتشاراً وشيوعاً لتقدير نسبة الذكاء الوجداني، وقد أشار إليه روبنس واسكوت (1998)، ترجمة (الأعسر وكفافي، 2000) وقد وضع هذا المقياس في صورة تساؤل، يقابلها بدائل للإجابة على استجابات المفحوصين.

ب - اختبار بار-أون Bar-On لتحديد النسبة الوجدانية: وهو أكثر موضوعية ودقة في تحديد نسبة الذكاء الوجداني وسمي بمقياس نمط الإدراك الوجداني، وتم نشره عام 1996، ويتكون من (133) عبارة في صورة مقياس تقرير ذاتي؛ موزعة على (15) مقياساً فرعياً تم استخلاصها من خلال خبرة بار-أون وبالرجوع لأدبيات البحث السيكلوجي.

ت - مقياس إدراك الوجدان لبارنت Bernet's Perception of Affect Scale:

ويتكون هذا المقياس من (93) عبارة لقياس إدراك الوجدان يعتمد على قدرة الشخص في أن ينتبه بسرعة

ويبذل الجهد لكي يدرك مشاعره وتفضيلات المستجيبين في الأنماط الثلاثة التالية: النمط

الخاص بالجسم المعتمد على إدراك الوجدان وتقييم الإدراك المعتمد على الوجدان وإدراك الوجدان على أساس منطقي.

ث - اختبار خريطة الذكاء الوجداني لكوبر وصواف (1997) EQ MAP Test :
يتكون الاختبار من (250) عبارة موزعة على (21) مقياساً فرعياً واعتمد في تصميمه على نموذج كوبر وصواف للذكاء الوجداني.

ج - مقياس تورانتو للتبدل العاطفي: يعد من الأدوات الصادرة التي استخدمت لقياس مكونات الذكاء الوجداني، وهذا المقياس يصف ويحدد مشاعر الأفراد التي تعكس ذكائهم الوجداني.

ح - مقياس مؤسسة الصحة والطاقة الإنسانية: يُستخدم لتحديد نسبة الذكاء الوجداني، واعدده وارين بينز Warren Bennis، والذي كان من المهتمين بمجال القيادة، وقد نشر على شبكة الإنترنت.

خ - مقياس الذكاء الوجداني لسكوت وآخرون (1998) Schutte, et al, : أجرى "سكوت وآخرون" مجموعة من الدراسات لإعداد مقياس للذكاء الوجداني وتطويره، واعتمدوا في بناء مقياسهم على نموذج القدرة، وذلك وفقاً لنموذج "ماير وسالوفي"، وكانت الصورة الأولية مكونة من (62) عبارة، ويتم الاستجابة من قبل المفحوصين على مقياس خماسي يمتد من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة. (السمدوني، 2007، 130-152)

12- مهارات الذكاء الوجداني:

هناك ارتباط بين الذكاء الانفعالي ومراعاة التدرج في تقديمها للمتعلم وهذا ما يشير إليه ماير وسالوفي "Mayer et Salovy" لأن مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية جميعها مرتبطة بشك تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة إلى المعقدة وهي على النحو التالي:

1.12- إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها:

حيث يتطلب تعليم هذه المهارة مساعدة المتعلم على امتلاك إدراك انفعالات الآخرين بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء من خلال اللغة والقصص والموسيقى والمثيرات الأخرى .

وتعتبر هذه المهارة من أبسط مهارات الذكاء الانفعالي، حيث تتعلق بدقة تحديد الانفعالات والمحتوى الانفعالي وتتضمن هذه المهارة أربعة مهارات فرعية هي:

- المهارة في التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.

- المهارة في التعرف على انفعالات الآخرين.
- المهارة في التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر.

- المهارة في التمييز بين الانفعالات الصادقة والمتكلفة وكذلك الانفعالات البسيطة والمعقدة. (سعاد جبر سعيد، 2008، ص24)

2.12- استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير:

وتتضمن هذه المهارة مهارة توليد الانفعالات واستخدامها والإحساس بها بصفاتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى ويركز هذا البعد على الانفعالات في الذكاء حيث يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد في المعالجة العقلية وتتضمن هذه المهارة الوظائف الانفعالية الآتية:

- توجيه الانفعالات إلى المعلومات المهمة.
- توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.

- التآرجح الانفعالي الذي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة.
- تقلب الحالات الانفعالية الذي يشجع على مقارنة المشكلات (سعاد جبر سعيد، 2008، ص25)

3.12- فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية:

إذ تتطلب هذه المهارة القدرة على فهم المعلومات الانفعالية وكيفية ترابطها، تكاملها وتطورها من خلال العلاقات من أجل تقدير معاني تلك الانفعالات ويركز هذا البعد على القدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية:

- المهارة في تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقات بين هذه التصنيفات..
- المهارة التي تفسر المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.
- المهارة في فهم الانفعالات المركبة.
- المهارة في اداب الانفعالات وتسلسلها (سعاد جبر سعيد، 2008، ص25)

4.12- التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي:

وتتمثل هذه المهارة في القدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها في الذات وفي الآخرين من أجل فهم تلك المشاعر وتطوير النمو الانفعالي للفرد وتعد هذه المهارة أعلى مستويات الذكاء الانفعالي، حيث تركز على التنظيم الواعي للانفعالات من أجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي للفرد، وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية:

- المهارة في الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.
- المهارة في تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على الفائدة من تجنبها.

- المهارة في التأمل الواعي للانفعالات في علاقتها بالفرد والآخرين.
- المهارة في إدراك الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة. (سعاد جبر سعيد، 2008، ص26)

13- برامج تنمية الذكاء الوجداني:

نعرض في هذا العنصر بعض البرامج التي تم تقديمها بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني، وذلك للاستفادة منها.

1.13- قام انشتاين (epstein) بتصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تعليم معلمي الابتدائية المهارات الوجدانية والاجتماعية، ومساعدة التلاميذ على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها بشكل صحيح، وحل الصراعات بينهم وتكوين العلاقات مع الآخرين بكفاءة، وأدى البرنامج إلى زيادة مستويات المعلمين من المعرفة والمهارة فيما يتعلق بتدريس برامج التعلم الوجداني والاجتماعي.

2.13- وقام اريك شابس (Eric Shaps) في مركز دراسات التنمية بكاليفورنيا بتقديم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال، وتم تطبيقه على عدد كبير من المدارس الأمريكية في المناطق المحرومة اقتصاديا واجتماعيا، وقام منفذو البرنامج بتعليم الأطفال المهارات الوجدانية لدمجها داخل الأنشطة المدرسية، وأظهرت نتائج تطبيق البرنامج أن نمو الذكاء الوجداني لهؤلاء الأطفال جعلهم أكثر تحملا للمسؤولية و أكثر تعاطفا مع الآخرين، وزاد من قدرتهم على تحمل الضغوط واللجوء على التفاوض لحل الصراعات. (علاء عبد الرحمن، 2009، ص50)

3.13- برنامج الحل الإبداعي للصراع:

بدأ هذا البرنامج عام 1975 بثلاثة مدارس ثم انتشر في كثير من المدارس ليقدّم في خمس ولايات أمريكية، مجموع المدارس التي يقدم فيها البرنامج 325 مدرسة من المراحل المختلفة أي 150 ألف تلميذ، ويعد هذا البرنامج من أكثر البرامج في المدارس انتشارا وله مكانته العلمية والتطبيقية.

ويتأمل برنامج التطور لتحديد العوامل ذات الفاعلية التي أسهمت في جعل المدارس مجتمعا تعليميا يسوده السلام والحب، أن المقرر الذي يقدمه في هذا البرنامج أساسه المهارات وهو يهدف إلى نمو المسؤولية الاجتماعية كمنتج نهائي، كما يهدف لجعل كل تلميذ أو مشارك يقوم بدور إيجابي في صياغة المستقبل المدرسي.

وكما يهدف إلى تنمية المهارات الوجدانية للأطفال لحل الصراع وكذلك تنمية الاتجاه الإيجابي، وتقبل الثقافات المختلفة، والبرنامج لا يقدم مواد إضافية تضاف إلى

المواد التعليمية، كما أنه ليس برنامجا للتدخل الإرشادي، ولكنه التزام طويل الأمد على الأقل خمس سنوات تقبله المدارس التي تريد تطبيقه، ويتضمن البرنامج مقررا يركز على تدريس المهارات الأساسية مثل التعاطف العقلاني وأخذ رؤية الآخرين في الاعتبار، التعاون، التفاوض، الاستماع الإيجابي، تقبل أفكار الآخرين، والتعبير عن المشاعر بطريقة مقبولة، بالإضافة إلى متابعة النمو المهني للمعلمين أثناء قيامهم بالعمل التدريبي، ومساعدتهم في إعداد المواد التي يقدمونها من خلال المزج بين مفاهيم البرنامج والمواد التعليمية، حتى يكتمل ما لديهم من مهارات ومساعدة الآباء على التفكير في تصرفاتهم تجاه أبنائهم تماشيا مع مطالب التغيير، وبمتابعة البرنامج اتضح أنه يؤثر إيجابيا على التلاميذ واتضح ذلك من خلال قلة مواقف العنف داخل الفصل، استخدام التلاميذ لمهارات حل الصراع بتلقائية، ونمو الوعي بالمشاعر والقدرة على التعبير عنها لفظيا، إضافة إلى ظهور مؤشرات التعبير عن التعاطف وتقبل الاختلاف مع الآخرين. (صفاء الأعسر، علاء الدين كفاي، 2000، ص215)

4.13- برنامج تنمية مهارات التحكم في الانفعالات:

قدم كارل كوشيه ومارك جرينبرج بجامعة واشنطن برنامجا يهدف إلى تنمية مهارات التحكم في الانفعالات و تنمية مهارات الوعي بالمشاعر الذاتية، وتضمن البرنامج 50 درسا عن المشاعر المختلفة وتناول في البداية معظم المشاعر الأولية والأساسية مثل: السعادة، الغضب، وبدأ بالمشاعر البسيطة قم بالمشاعر المعقدة، وتوصل البرنامج إلى تحسين التلاميذ بمهارات الوعي بالذات، التعاطف، القدرة على اتخاذ القرار، تقديم الحلول الأكثر فاعلية للمشكلات وتخطيط أفضل لحلول المشكلات المعرفية وانخفاض في التقارير الذاتية عن الحزن والإحباط والاكتئاب. (علاء عبد الرحمن، 2009، ص51)

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تناولت الباحثة مفهومًا سيكولوجيًا جديدًا ظهر حديثًا في علم النفس ألا وهو الذكاء الوجداني، هذا الأخير الذي يبين لنا الطريقة التي نغير بها من أنماط تفكيرنا ونظرتنا إلى الأمور، بحيث يمكن أن نبحث في أنفسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر والعواطف الإيجابية ولأطول فترة ممكنة، ويمكن القول أن مفهوم الذكاء الوجداني المتفق عليه من قبل العلماء والباحثين يتمحور في قدرة الإنسان على التعامل مع مشاعره وانفعالاته بذكاء وحكمة، بحيث يحقق أكبر قدر من السعادة والطمأنينة لنفسه و الآخرين.

كما تم في هذا الفصل تناول مفهوم الذكاء الوجداني من عدة أوجه ومن طرف عدة علماء، والتطور التاريخي له، والتعرف على أبعاده وأهميته في الحياة بصفة عامة وفي المنظومة التربوية بصفة خاصة والنظريات المفسرة له ومهارته، وبعدها تم التطرق إلى بعض البرامج التي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني.

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الثاني: مهارات الاتصال التربوي

- تمهيد.

- 1- مفهوم مهارات الاتصال التربوي.
- 2- أهمية عملية الاتصال التربوي.
- 3- أهداف الاتصال التربوي.
- 4- خصائص عملية الاتصال التربوي.
- 5- نماذج ونظريات الاتصال التربوي.
- 6- أشكال الاتصال التربوي.
- 7- عناصر عملية الاتصال التربوي ومكوناتها.
- 8- مبادئ الاتصال التربوي.
- 9- مظاهر الاتصال التربوي.
- 10- مهارات الاتصال التربوي لدى الأستاذ الجامعي.
- 11- معوقات عملية الاتصال التربوي.

- خلاصة.

تمهيد:

يعد الاتصال الإنساني جانبا مهما في الحياة، فهو أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير و التفاعل بين الأفراد والجماعات، وهو من العناصر الهامة المكانة والخاصة والضرورية للحياة الاجتماعية، لأنه من غير الممكن أن يتكون مجتمع دون وجود اتصال بين أفرادہ.

والاتصال التربوي هو أحد العناصر الأساسية في الحضارة الإنسانية، باعتباره وسيلة أساسية لنقل الأفكار والآراء والاتجاهات وتبادل المعلومات، وهذا ما ركّز عليه علماء النفس والتربية على وجه الخصوص، نظرا لأهميته في تطوير وتحسين العلاقة بين عناصرها من خلال الاتصال التربوي الذي يعد أهم صور الاتصال الهادف إلى تنمية المتعلم واستعداداته وقدراته.

لهذا سنحاول في هذا الفصل إلى التطرق إلى مفهوم الاتصال التربوي، أهمية وأهداف الاتصال التربوي، خصائص عملية الاتصال التربوي، نماذجه ونظرياته وكذا أنماطه، عناصر عملية الاتصال التربوي، مكوناتها ومبادئها، وفي الأخير نتطرق إلى أهم مهارات الاتصال التربوي لدى الأستاذ الجامعي وبعض المعوقات التي تقف حاجزا أمام عملية الاتصال.

1- مفهوم مهارات الاتصال التربوي:

1.1- تعريف المهارة:

1.1.1- التعريف اللغوي للمهارة:

يعرفها ابن منظور بأنها " الحِذْقُ في الشيء وهو الماهر: الحاذق بكل عمل والجمع مَهَرَّةٌ، ويقال مَهَرْتُ بهذا الأمر، أَمَهَرْتُ به مهارة أي صرْتُ حاذقاً " (ابن منظور، 1968، المجلد الخامس، ص184) .

وورد في المعجم البسيط أن المهارة هي الحِذْقُ في الشيء وهو المهر في الشيء، أي حكمه وصار حاذقاً به. (المعجم الوسيط، 1989، ص76)

2.1.1- التعريف الاصطلاحي للمهارة:

سوف نتطرق إلى التعريف الاصطلاحي للمهارة حسب ما ورد لدى مجموعة من الباحثين، نستلها بتعريف مجاور 1970: "هي قدرة توجد عند الإنسان وبها يستطيع القيام بأعمال معقدة بسهولة ويسر، ودقة وتكيف مع تغيرات الظروف ويمكن تقويم المهارة من حيث النتائج المترتبة والناجمة عنها". (مجاور، 1970، ص76)

- المهارة تعني القدرة الزائدة على عمل شيء وهي درجة الكفاءة والجودة في الأداء، وبأنها القدرة على استخدام المعلومات بفاعلية والتنفيذ والأداء بسهولة ويسر. (منال طلعت محمود، 2001، ص44)

- وتعني المهارة نمط من الأداء يعلم الفرد ويقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص25)

- يتم تقييم الأداء المهاري عادة بكل معايير الدقة في القيام به والسرعة في الإنجاز معا، ويعتبر التدريب على أداء المهارة شرطا أساسيا لتعليمها، فالتدريب يكون هنا نوعا من الممارسة المعززة والموجهة لغرض معين والذي يؤدي لتحسين الأداء. (حسن زيتون، 2004، ص6)

من التعاريف السابقة نستنتج أن المهارة هي قدرة الفرد على ترجمة المعرفة والمعلومات التي تصرف أثناء مهمة، عمل، إنجاز معين، فكري-معرفي، نفسي-حركي، علائقي-اجتماعي، أو فعل يؤدي إلى تحقيق أداء مرغوب. وتتميز المهارة بأنها مكتسبة

ونامية تتوفر فيها خصائص قلة الطاقة والجهد المبذول وقلة الوقت المخصص للإنجاز، مع دقة ونوعية عالية للمنتوج بكل أشكاله.

2.1- مفهوم الاتصال:

موضوع الاتصال من أكثر الموضوعات التي شغلت اهتمام العلماء والباحثين في فروع معرفية شتى ومجالات علمية، نذكر من أهمها علم النفس وعلم الاجتماع، السياسة والتاريخ، فضلاً على أنه يمثل محور اهتمام المتخصصين في دراسة العلاقات الدولية والدراسات الأدبية، والعلمية والتربوية.

يعد الاتصال أحد العمليات الأساسية في العلاقات الإنسانية، فهو عملية تفاعلية تبادلية لإيصال رسالة ما عبر وسيلة محددة لتحقيق هدف معين، وقد كثرت تعريفات الاتصال من قبل علماء النفس، الاجتماع، التربية والإدارة، وفيما يلي نورد بعض هذه التعريفات.

1.2.1- التعريف اللغوي للاتصال:

فكلمة الاتصال في اللغة العربية من الوصل أو البلوغ أي وجود اتصال بين اثنين أو أكثر، فكانت قديماً تستخدم بمعنى نقل أو تبادل ما يمكن توصيله مثل رسالة أو محتواها، بينما تعني اليوم إعطاء وأخذ وتقاسم الأفكار والمعارف والمشاعر عن طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارة. (الطويل، 1998، ص226) .

لقد ورد مفهوم الاتصال لغوياً في لسان العرب لابن منظور كما يلي:

وصلت الشيء وصلّاً وصلّة، ووصل ضد الهجران، واتصل الشيء بالشيء لم ينقطع. (ابن منظور، 1968، المجلد 11، ص726) .

واصل حيله: كُؤِصِلَ، والوُصْلَة: الاتصال، والوُصْلَة: ما اتصل بالشيء، وكل شيء اتصل بشيء فما بينهما وُصْلَة، والجمع وُصْل. (نفس المرجع، ص727)

3.1- الاتصال والتواصل:

لقد تعددت التعريفات التي تبين معنى كل من الاتصال و التواصل من قبل الباحثين والمتخصصين العرب والأجانب، خاصة في علوم الاتصال والإعلام والاجتماع، ولا بد من عرض تعريف كل منهما نظرا للتداخل الكبير في معنى هذين المصطلحين.

- لتعريف الاتصال والتواصل في اللغة يجب الرجوع لأصل هاتين الكلمتين من خلال الأصل المعجمي لهما في قواميس اللغة العربية.

- فقد ورد في لسان العرب أن كلمة (اتصال) من مادة (وصل) والوُصلة: الاتصال، والوُصلة ما اتصل بالشيء، قال الليث: كل شيء اتصل بشيء فما بينهما وُصلة والجمع وُصل، ويقال وصل فلان رحمه: يصلها صلة وبينهما وُصلة أي اتصال وذريعة، وكلمة (تواصل) من مادة (وصل)، والتواصل ضد التصارم، وفي الحديث الشريف "من أحب أن يبسط له في رزقه وينسأ له في أثره فليصل رحمه" - رواه البخاري. (نصار، 2009، ص373)

- وجاء في (المنجد، 1969، ص904) كلمة (اتصال) هو ما يصل بين الشئين، وكلمة (تواصل) هو ضد الهجران ومنه (تواصل الرجلان) ضد تهاجرا، أي اتصل بالشيء: التأم به، وتوصل إليه: بلغ وانتهى.

- وذكر المعجم الوسيط أن الاتصال (الوُصلة) يقال بينهما وُصلة، أي ما اتصل بالشيء والرفقة والزاد والأرض البعيدة، و(تواصل): خلاف تصارما. (أنيس، 1972، ص1037)

- وجاء في القاموس المحيط أن (الاتصال) هو الوصول للشيء أو بلوغه أو الانتهاء إليه، وهو من مادة (وصل) يصل فلان وُصولاً، ووصل الشيء إليه وصولاً أي بلغه وانتهى إليه (الفيروز أبادي، 1983، ص350)

مما سبق يتبين أن كلا الكلمتان (اتصال - تواصل) هما من مادة واحدة وهي مادة (وَصَلَ)، وعليه يكون الاتصال والتواصل في اللغة العربية بمعنى واحد، وهو كل شيء اتصل بشيء آخر فما بينهما وصل، وصلة، فالوصلُ يعني الاتصال، والصلة تعني التواصل.

إن كلمة اتصال يطلق عليها لفظة Communication ويرجع أصلها إلى اللفظة اللاتينية Communes ومعناها باللغة الانجليزية Commun بمعنى نشترك أو عام.

وقد أورد وورن (Warn) في قاموس Oxford English تعريف الاتصال: أنه العملية التي تنتقل بها الرسالة من مصدر معين إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير في السلوك.

ومن هنا يتبين أن الاتصال كعملية تتضمن التفاعل والتفاهم والمشاركة حول شيء أو فكرة أو سلوك أو فعل ما.

- مما سبق يتبين أن لفظة Contact تعني الاتصال، أما لفظة Communication فتعني التواصل، فالاتصال يرتبط بالجانب المادي، بينما يرتبط التواصل بالجانب المعنوي، فالتواصل هو عملية تعزيز وتدعيم وتقوية للاتصال، لأن التواصل يرتبط بالفكر والروح، بينما الاتصال يرتبط بالمادة أو الجسد.

1.3.1- الاتصال اصطلاحاً:

وحتى نوضح القصد الذي نهدف إليه بالاتصال بمعناه العلمي يجب أن نرجع إلى التعاريف التي وضعها عدد من الباحثين والعلماء بهدف الحصول على صورة واضحة بمعنى الاتصال.

- إن كلمة اتصال بالرغم من تداولها الواسع، تحمل معانٍ مختلفة ومتعددة، فقد نستعملها لنعني بها مجال الدراسة الأكاديمي أو النشاط التطبيقي الملازم له، أو بوصفها علماً أو فناً أو علاقات إنسانية. (فضيل دليو، 2003، ص15)

- وعرفه سلامة عبد الحافظ: "على أنه القدرة على شرح أفكارك وعرضها في لغة واضحة لأفراد مختلفين متباينين، وهذا يتضمن القدرة على تكييف رسالتك للمستهدفين من الاتصال مهما كانت خلفيتهم أو مستواهم مستخدماً في هذا أساليب وأدوات مناسبة، وأشكالاً من الاتصال اللفظي وغير اللفظي حسب ما يتطلبه الموقف". (سلامة عبد الحافظ، 1993، ص30)

- وجمعه يعرفه إبراهيم أبو عرقوب: "بأنه عبارة عن الاتصال الإنساني المنطوق والمكتوب الذي يتم داخل المؤسسة على المستوى الفردي والجماعي، ويسهم في تطوير أساليب العمل وتقوية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد". (أبو عرقوب إبراهيم، 1993، ص193)

- وينظر (مارت أندرسون) للاتصال على أنه "تلك العملية التي من خلالها نفهم الآخرين ويفهموننا". (محمد الهادي عوين، 2009، ص22)

- ويعرفه (مرسي) أن الاتصال "عملية مشتركة هدفها نقل معلومات ذات غرض محدد من شخص لآخر وهي تتطلب مرسلًا للمعلومات ومستقبلًا لها". (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص15)

- ويرى (مصطفى حجازي): "الاتصال ليس مجرد تبادل رسائل بل لقاء ما بين اثنين أو أكثر، لكل منهما تاريخه الخاص، والاتصال عملية ثنائية أو جماعية مصيرها يتوقف بشكل أو بآخر على طبيعة اللقاء بين الفردين أو الجماعة". (مصطفى حجازي، 1997، ص21)

4.1- الاتصال التربوي:

لا يوجد أي نشاط تربوي يخلو من عملية اتصال، والتربية والتعليم باعتبارهما أنشطة بشرية فالإتصال يسير معهما ويمتد بامتدادها من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، ضمن إطار المناهج الدراسية، وبالتالي تجتمع عناصر الاتصال في العملية التربوية لتؤلف موقف اتصالي ينتهي غالبا بتحقيق الأهداف والغايات التربوية.

1.4.1- مفهوم الاتصال التربوي:

بالرغم من تعدد وتنوع التعاريف التي تخص الاتصال بشكل عام، وكما سبق ذكر بعضها، ونظرا لما حظي به هذا المفهوم من اهتمام في مجال الإعلام بالخصوص، إلا أن مفهومه التربوي مازال لم يتبلور بعد.

حيث نلاحظ مفاهيم كثيرة يغلب عليها العمومية والاقتباس وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الاهتمام بالاتصال في المجال التربوي حديث العهد نسبيا، فالذي كان يسيطر على التفكير البيداغوجي في الغالب موضوعات مثل طرائق التدريس ووسائله، وهذا لا يعني عدم وجود مقاربات حاولت إيجاد مفهوم يناسب التربية والتعليم وطبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ والطالب أو المعلم والتلميذ.

حيث ورد في معجم علوم التربية التعريف التالي للاتصال التربوي "كل أشكال وسيرورات ومظاهر للعلاقة التواصلية بين الأستاذ و الطالب أو المدرس والتلميذ، إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي ويتضمن الوسائل التواصلية المختلفة والمجال

والزمان، وهو يهدف إلى تبادل وتبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقين". (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص66)

- ويعرف (كفاي) أن الاتصال في التربية بأنه "عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة وتصبح مشاعاً بينهم مما يترتب عليه إعادة تشكيل أو ترتيب المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية". (كفاي وآخرون، 2005، ص105)

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن الاتصال عملية تفاعلية تتصف بالمرونة، وهي عملية هادفة ومن أهدافها التوجيه والإرشاد والتأثير أكثر من نقل للأفكار والمعلومات، وهي عملية منظمة وواعية كما أنها عملية إنسانية دينامية، الغرض منها الوصول إلى حالة من التقارب الفكري والوجداني بين طرفي الاتصال المرسل والمستقبل، والمقصود هنا قدرة المعلم على إيصال المعلومات بما تتضمنه من أفكار وقيم إلى الطلبة داخل غرفة الصف بكل الأشكال التعبيرية، سواء كانت شفوية أو كتابية أو حركية للوصول إلى تعلم فعال يؤدي إلى تغيير إيجابي لدى الطلبة. (علي سمارة، جمال العساف، 2013)

5.1- مهارات الاتصال التربوي:

هي نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، ويتوقف الاتصال الفعال على مدى إتقان مهارته والتحكم فيها، ويكتسب أهمية من القدر الزمني المبذول في مزاولته كنشاط رئيسي من جهة وكظاهرة اجتماعية من جهة أخرى.

وتعرّف أيضاً بأنها "تدرس الأستاذ المدرس على التعبير عن أفكاره وآرائه لفظياً بصورة واضحة مرتبطة منطقياً، وتطبيق مهاراته غير اللفظية باليد والرأس في عرض تلك الأفكار على نحو يسمح بتقوية معنى الرسالة اللفظية، وتحقيق أهداف الاتصال التي تتمثل عادة بالتأثير في المتلقي وحثه على قبول وتنفيذ ما يطرح عليه من أفكار ومقترحات". (نادية بوضياف بن زعموش، 2010، ص58)

وتقدر مهارات الاتصال لدى بعض بدرجة اعتبار فعاليتها للتأثير في السلوك وتوجيه الجهود نحو الأداء، وبدون الاتصال الفعال تفقد العملية التربوية والإدارة فاعليتها وتأثيرها في تكوين علاقات إنسانية سليمة بين أفرادها.

ويذكر شهاب 1989 في نفس السياق بأن الاتصال التربوي آثار كبيرة ذات أهمية خاصة في المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها ومسمياتها حيث يتم التفاعل بين أفرادها، ويعتمد التفاعل على مدى تطبيق مهارات الاتصال الفعال. (شهاب، 1989، ص13)

من التعاريف السابقة نخلص إلى أن مهارات الاتصال هي تلك القدرة على الاتصال بالآخرين عبر نشاط لفظي أو غير لفظي، نحقق به النجاح في التواصل والإقناع والوصول بالمستقبل للرسالة التي تقبل أو تنفيذ ما يعرض عليه من أفكار.

2- أهمية عملية الاتصال والتواصل التربوي:

تمثل عملية الاتصال أهمية كبيرة في جميع المؤسسات المختلفة بشكل عام، والمؤسسات التعليمية على وجه الخصوص، والاتصال التربوي متنوع بتنوع عناصر العملية الاتصالية.

وترجع أهمية الاتصال التربوي في المؤسسة التربوية في إحداث التكامل فيما بينها من خلال الوظائف الإدارية والتنسيق فيما بينها من خلال ما يلي:

1- تناول المشكلات التي تنشأ في المحيط التربوي ودراستها ووضع الحلول والمقترحات المناسبة لها.

2- تنظيم الموارد المادية والبشرية بطريقة فعالة تحقق أعلى كفاءة.

3- تكوين علاقات إنسانية سليمة بين جميع أفراد المجتمع التربوي.

4- تطوير العلاقة بين المؤسسة والمجتمع التربوي.

5- توجيه الأفراد داخل المؤسسة التربوية وحفزهم نحو تحقيق الأهداف.

6- اتخاذ القرارات التربوية الرشيدة. (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص70)

3- أهداف الاتصال التربوي:

تعد عملية الاتصال التربوي الأداة المهمة، والعملية الرئيسة التي تساعد على تحقيق أهداف المدرسة المرحلية والنهائية، فإذا كانت التربية في الأصل والأساس غايتها بناء الإنسان، فإن الاتصال أداتها في المؤسسات التعليمية، فهي تشبه بذلك الدورة الدموية لجسم الإنسان، وعليه فإنها:

- 1- عملية أساسية لإتمام وإنجاز جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية داخل المؤسسة التربوية والتي لا تتم إلا من خلال تبادل المعلومات و البيانات والأفكار، لأن الاتصال التربوي الوسيلة الرئيسة التي تحقق أهداف العملية التعليمية التي لا تتم إلا من خلال أنواع الاتصال.
- 2- عملية ضرورية لإنجاز جميع جوانب العمل داخل الفصل من خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم... وهذا لا يتم إلا بعملية الاتصال.
- 3- تعتبر عملية الاتصال أساس عملية المشاركة الجماعية في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- 4- عملية مهمة لتعريف العاملين بها على تحقيق الأهداف المرغوبة، ودور الأستاذ من كل هذه الأهداف ومناقشتها والمشاركة في تنفيذها.
- 5- عملية رئيسة للتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه كل من الأستاذ و الطالب.
- 6- عملية مهمة لتوفير المناخ التعليمي الملائم الذي يسوده العلاقات الاجتماعية السليمة ببذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المطلوبة على الصورة المرجوة.
- 7- عملية رئيسة لرفع الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، فالإتصال التربوي الجيد يلعب دورا مهما في رفع مستوى الكفاية التعليمية، والمستوى التعليمي المرتفع يتحقق من الأداء المميز للأستاذ ومشاركة كل عناصر العملية التعليمية. (سلامة، 1992، ص13)

4- خصائص عملية الاتصال التربوي:

- يمكن تحديد أهم الخصائص التي تميز الاتصال والتواصل التربوي فيما يلي:
- أنه عملية إنسانية ذات أبعاد نفسية - معرفية - أدائية.
 - أنه نظام (منظومة) له مدخلات وعمليات ومخرجات.

- أن هذا النظام يتكون من ستة مكونات متفاعلة هي: المرسل، الرسالة، القناة أو الوسيلة، المستقبل، التغذية الراجعة والأثر.
- أنه عملية كاملة، حيث ينظر إلى هذه المكونات لا كأشياء موجودة في المجال، وإنما إلى العملية الكاملة التي يتم عن طريقها نقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل.
- أن هذه العملية تتصف بالتفاعل الدينامي، بمعنى أن هناك حركة نشطة مستمرة وعلاقات متداخلة بين هذه المكونات.
- أن المصدر (المرسل) لا يقتصر على الأستاذ فقط، وإنما يتسع ليشمل جميع مصادر التعلم الأخرى.
- أن قنوات الاتصال والتواصل لا تقتصر على الأذن و العين فقط، وإنما تمتد لتشمل جميع الحواس مجتمعة.
- أن بيئة الاتصال هي أحد المكونات الأساسية للعملية، لأنها تؤثر في طرائق العرض ونوعه ونوع الاستجابات.
- أنه هادف، إذ يهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.
- أنه يؤكد على أثر الرسالة، واستجابة الفئة المستهدفة لها وتقويم هذه الاستجابة وتعديل عملية الاتصال في ضوءها.
- أنه دائري يسير في اتجاهين متفاعلين، وحركة ذهاب وإياب مستمرة، وأن المرسل والمستقبل لا تتوقف إلا بعد التأكد من تحقيق الهدف المطلوب.
- أنه عملية معقدة نتيجة تنوع المثيرات، وتعدد المتصلين وتباين المهام والأدوار، ومما يلزم المعنيين بهذه العملية بضوابطها وقيادتها أن تكون لديهم الحماسة الكافية القائمة على القناعة لإنجاز المهمات المطلوبة بما يحقق أعلى درجة ممكنة من النجاح، وأن يعو أن التعقيد هنا صفة دقة ودلالة لمهمة الاتصال.
- الاتصال التربوي عملية منظمة قامت من أجل تعليم مقصود، مما يجعلها متصفة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، وإدارتها بما يتفق مع أهدافها ونواتجها الفعلية.

▪ الاتصال التربوي عملية متنوعة بتنوع اللغة المستخدمة فيها، فقد تكون لفظية أو غير لفظية، لكنها ذات معنى مشترك بين أطرافها. (هلال بن مزعل، 2009، ص 29-30)

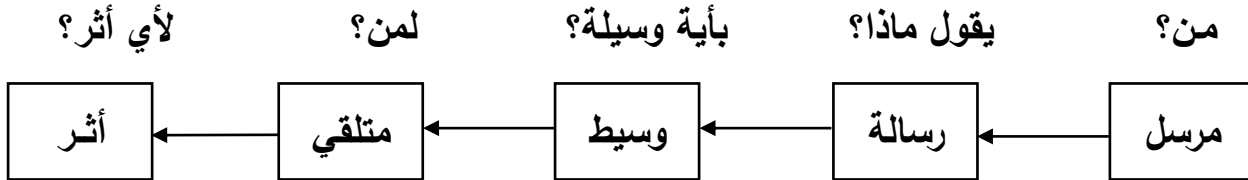
وهكذا فإن عملية الاتصال التربوي هي نشاط هادف ومقصود يتم من خلال التفاعل بين عناصره من أجل تحقيق أهداف تعليمية.

5- نماذج ونظريات الاتصال التربوي:

سوف نتطرق إلى ثلاثة نماذج لفهم الاتصال الصفي وهي نفسها التي تبناها الفارابي (1991) لأنها أكثر النماذج التي بينت عناصر الاتصال داخل حجرة الدراسة والعلاقات بين هذه العناصر.

1.5- نموذج هارولد لاسويل H-Lasswell (1948):

ينسجم هذا النموذج والوظيفة التأثيرية للاتصال، ذلك أن ترجمته تفيد أن مرسلًا يرسل رسالة إلى متلقي بوسيط أو وسيلة لكي يحدث فيه أثرا، والشكل رقم (06) يوضح نموذج لاسويل.

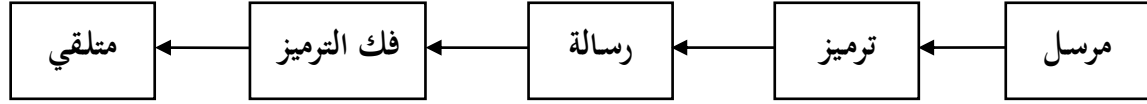


فهذا النموذج يوافق التصور السلوكي للعلاقة الاتصالية و المتمثل في أن كل مؤثر (رسالة) يبعث بها المرسل إلى المتلقي لابد وأن يكون له أثر أو رد فعل.

ويرى لاسويل أن عملية الاتصال ذات اتجاه واحد وبالتالي لابد و أن تحدث أثرا لدى المتلقي، كما أنه حذف عنصر التغذية الراجعة من نموذج.

2.5- نموذج شانون Shanonne (1949):

إن هذا النموذج يعطي قيمة أكثر لعملية الاتصال ذاتها، لأنه يركز على عملية الترميز أي مجموع القواعد الضابطة للرسالة، وعملية فك الرموز التي تتيح إمكانية فهم الرسالة واستقبالها، والشكل (07) يوضح نموذج شانون.

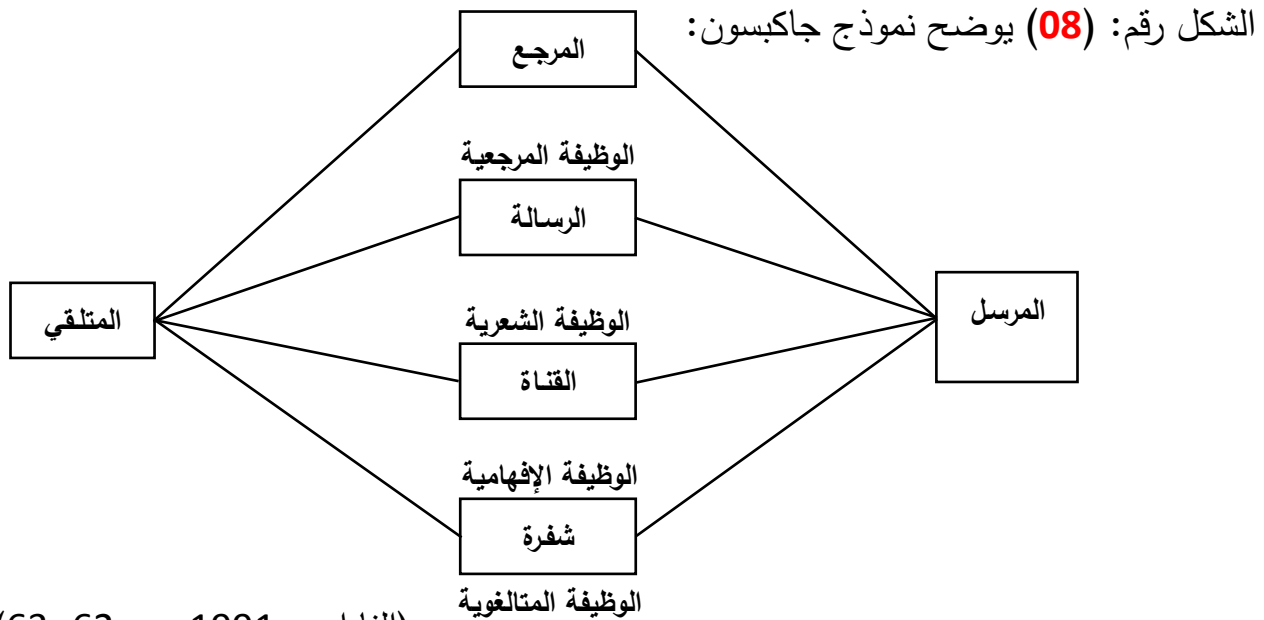


(الفارابي، 1991، ص 62-63)

إذا فحسب هذا النموذج يجب أن يكون كل من المعلم والمتعلم على دراية بالترميز، وإلا فإن الاتصال لن يتم أو ربما يتماشى هذا النموذج مع أساليب التعليم والتعلم التي تعتمد على نشاط المتعلم وتعاونه مع باقي المتعلمين.

3.5- نموذج جاكبسون - Jakobson (1964):

ركز بالأساس على وظائف الاتصال، وهو ينتمي إلى حقل اللسانيات، ذلك أن هذا النموذج يهتم بطبيعة الرسالة في حد ذاتها، لذلك نجده يفيد في تحليل نوع الخطاب الذي يمكن أن يوجهه المدرس إلى تلاميذه.



(الفارابي، 1991، ص 62-63)

ذكر فيما سبق أن هذا النموذج يركز على الوظائف الأساسية للخطاب الذي يمكن أن يوجهه المدرس إلى تلاميذه وهذه الوظائف تتمثل في:

1.3.5- وظيفة مرجعية:

تكون عندما يُخبر المعلم عن أشياء موضوعية لا تتعلق بالمرسل أو المتلقي، بل متعلقة بالموضوع أو المرجع الخارجي مثل إخبار المتعلم أن الجزائر من الدول الإفريقية.

2.3.5- وظيفة تعبيرية:

وتكون عندما تظهر الرسالة موقفا معينا، مثل موقف نحن نعيش على أرض المليون والنصف شهيد.....فالعبرة هنا تعبر عن ميل مرسلها إلى تعظيم البلد الذي يعيش فيه.

3.3.5- وظيفة انفعالية:

تبدو عندما يكون الهدف من الاتصال هو التأثير على مواقف أو أفكار أو سلوكيات المتلقي، مثل هذا الدرس سيدخل في الامتحان أو هذه القاعدة تفيدكم فيما بعد.

4.3.5- وظيفة شعرية:

إن الهدف من عملية الاتصال هنا هو الرسالة ذاتها من حيث مضمونها أو شكلها الإجمالي، فالمدرس هنا لا يقصد الإخبار أو التعبير أو التأثير بقدر ما يقصد إظهار سمات جمالية في الخطاب، ومثال ذلك استخراج الصور البيانية من نص أدبي. (الفارابي، 1991، ص62-63)

5.3.5- وظيفة إفهامية:

تكون عندما يسعى المرسل إلى تنبيه المتلقي لضمان استمرار الاستقبال وتعزيز الاتصال مثال: انتبهوا.....، مفهوم..... ؟

6.3.5- وظيفة ميتالغوية:

وتعني توضيح رموز الاتصال، مثل شرح مبادئ أو مصطلحات مادة دراسية معينة.

فالوظائف سابقة الذكر متداخلة فيما بينها، وإن كانت الواحدة لا تغطي على الأخرى عندما يتواصل المعلم أو المتعلمين أنفسهم، هذا من جهة ومن جهة أخرى إن نموذج (جاكسون) تعرض لتفاصيل ضرورية في الاتصال الصفي وبالشرح المعمق، وهي ميزة لم تلاحظ في باقي النماذج الأخرى والتي توصل إليها الطالب الباحث كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (02):

النموذج	كيف يتم الاتصال	عوامل أساسية لشرح نتائجه	اتجاه المعلومات
أرسطو	المتحدث ينشئ الرسائل التي تهدف إلى إقناع المستمعين.	المصدر (المرسل) والرسالة	اتجاه واحد
شرام (01)	المصدر يحول الرسالة إلى رموز ويرسلها بقناة إلى المتلقي أو المرسل	المصدر والرسالة والوضوء	اتجاه واحد
شرام (03)	فرد يحول الرسالة إلى رموز ويرسل معلوماتها لشخص آخر يرسلها بدوره للمصدر، وهكذا تنتج التغذية الراجعة لتمكنها معا من تحسين دقة وأمانة الاتصال	المصدر والرسالة والمستقبل والتغذية الراجعة	اتجاه دائري (بواسطة التغذية الراجعة)
كاتر ولازر سفيلد	المصدر يحول الرسالة إلى رموز ويبعث المعلومات بواسطة وسيلة اتصال جماهيرية لقادة الرأي الذين يحولونها للجمهور	القناة والرسالة والمستقبل وقائد الرأي	اتجاه واحد (عن طريق وسيط)
وستلي وماكلين	المصدر يختار و يحول الرسائل إلى رموز ويرسل المعلومات في شكل محسن للمتلقي الذي يفك الرموز، ويعيدها مرة أخرى ليرسل معلومات محسنة لآخرين مع تغذية مع تغذية راجعة في كل خطوة	المستقبل والمعنى والتغذية الراجعة	اتجاه دائري (بواسطة التغذية الراجعة)
ببرلو	المصدر يحول الرسالة إلى رموز مبنية على مهاراته وخبراته، ويرسلها بواسطة إحدى الحواس الخمس لمتلق يعتمد تفسيره للرسالة على معاني كلماتها.	المصدر والمستقبل والمعنى والعملية	اتجاه واحد
نيوكومب	استجابة الأفراد لرسائلهم المتبادلة تتوقف على اتجاهاتهم نحو الموضوع، مما يعتمد على اتجاهاتهم بعضهم نحو بعض بهدف تحقيق الاتساق بينهم	المعنى والمستقبل	اتجاه ثلاثي (مثلاث)
دانس	أفراد يحولون الرسائل إلى رموز ويفكونها بناء على الخبرة الاتصالية السابقة	العملية والزمن	اتجاه حلزوني لولبي
واتر لاويك وبيفن وجاكسون	يتبادل الأفراد الرسائل بالسلوك وتختلف معانيها مع كل شخص اعتمادا على الصلة الاتصالية بينهم	المستقبل والمعنى والعملية/ ما وراء	اتجاهان

	الاتصال		
اتجاه لولبي	شبكات اجتماعية وإعلام وزمن	أفراد متصلون ببعضهم البعض في شبكات يساهمون في الاتصال ويبادلونه بغرض الوصول لفهم مشترك	روجر وكنكد

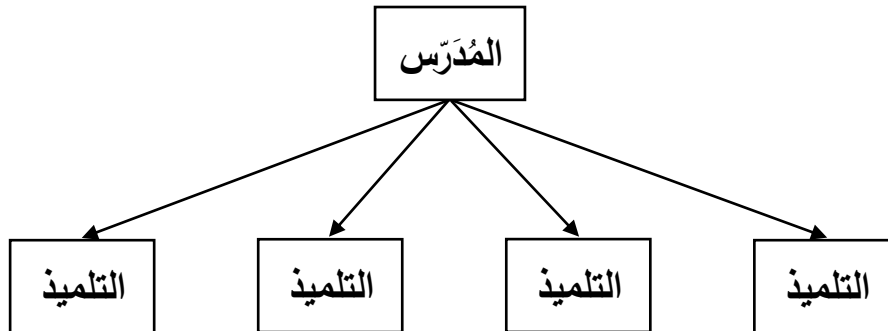
6- أشكال الاتصال التربوي:

ينطوي الاتصال التربوي على عدة أشكال طبقا لاتجاه الرسالة التعليمية.

1.6- الاتصال ذو الاتجاه الواحد:

يكون فيه المدرس مركز إرسال للمعلومات والأفكار ويكون المعلم مركزا لاستقبالها، وتكاد عملية التفاعل والتبادل أن تتعدم في موقف اتصالي كهذا، وهو موقف "يحدث داخل غرفة الصف مع المعلمين التقليديين أو المحاضرين الذين يرسلون المعلومات أو التعليمات والمعرفة إلى الطلاب، دون إعطائهم الفرصة للاشتراك في المناقشة". (عبد الرزاق حمامي، 2012، ص38)

ولعل الشكل الموالي رقم (09) يوضح ما سبق:

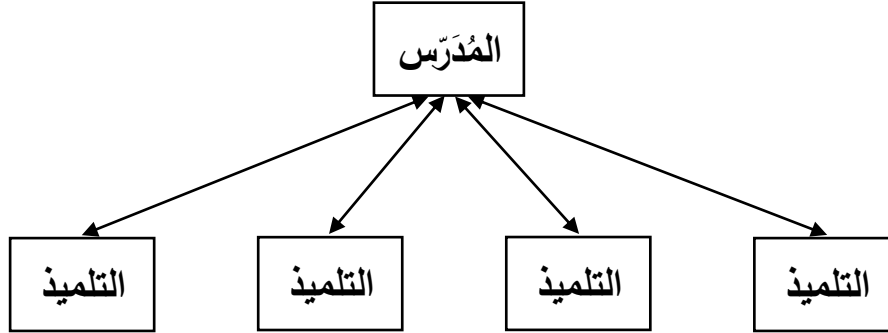


2.6- الاتصال ذو الاتجاهين:

يبدأ الاتصال هنا من طرف المدرس إلى التلميذ، ثم يرجع من التلميذ إلى المدرس، يتميز هذا النوع من الاتصال:

- التفاعل المستمر بين المدرس والتلاميذ.
- تبادل الأدوار بين المستقبل الذي يصبح مرسلا والعكس صحيح.

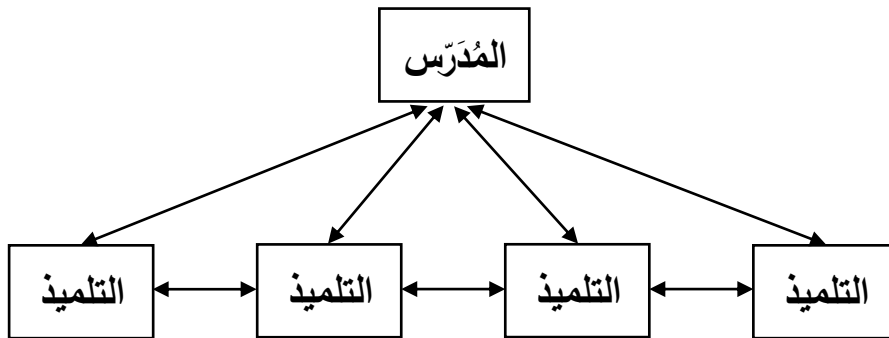
- توفر التغذية الراجعة التي تعلم بمدى فهم الرسالة واستيعابها وتقود لضبطها في حالة الضرورة، هذا ويمكن تلخيص هذا النوع من الاتصال البيداغوجي في الشكل التالي رقم (10):



3.6- الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة:

شبيه بالاتصال ذو الاتجاهين ويختلف عنه في كون الرسالة (المحتوى التعليمي) مصدرها المدرس الذي يشرح محتويات الدرس ويلقي بالتعليمات على التلاميذ الذين يقبلون على مناقشتها فيما بينهم، وقد ينتقدونها أو يعترضون على بعض عناصرها، فيلجؤون إلى المدرس للاستزادة والتوضيح، هنا يبلغ الأخذ والعطاء التعليمي أعلى مستوياته.

و الشكل الموالي رقم (11) يوضح تفاعل أطراف الاتصال البيداغوجي بشكل دائري ومثمر.



أخيرا قد لا نجانب الصواب بالقول أن أنجح اتصال هو الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة، ولكن الأصح هو أن يكون المدرس قادرا على استخدامها جميعا وفي الوقت الأنسب، فمتى كانت المعلومات ثابتة لا تحتاج إلى مناقشة (كالمعطيات التاريخية) برز النوع الأول في ظل المحاضرة التقليدية القائمة على الإلقاء... كما أنه جدير بالذكر أن كل

نوع من أنواع الاتصال البيداغوجي يقابله نوع من أنواع طرائق التدريس، ومستوى من مستويات التغذية الراجعة.

فدو الاتجاه الواحد تناسبه الطريقة الإلقائية وتضعف فيه التغذية الراجعة، ودو الاتجاهين تلائمه الطريقة الاستفهامية ويكون مستوى التغذية الراجعة متوسطاً، أما ذو الاتجاهات المتعددة فتقابله الطريقة التشيطية ويرافق ذلك قوة التغذية الراجعة هذا، وقد يضيق المجال بالإشارة إلى مدى أهمية أنماط المتعلمين وسمات شخصية المدرسين كمعطيات أساسية تتحكم في تشجيع و إتباع نوع اتصالي دون آخر.

7- عناصر عملية الاتصال التربوي ومكوناتها:

إن النظر إلى الاتصال (كعملية) يعني أن الاتصال لا ينتهي بمجرد أن تصل الرسالة من المصدر (المرسل) إلى المتلقي (المستقبل)، ويعني كذلك أن هناك العديد من العوامل البسيطة بين الرسالة والمتلقي، بما يحدد تأثير الاتصال.

ومن جهة أخرى في كلا من المرسل والمتلقي يتحدثان عن موضوع معين فيما يعرف بالرسالة أو الرسائل، ويعكس هذا الحديث ليس فقط مدى معرفة كل منهما بالموضوع أو الرسالة، ولكن أيضاً تأثر كل منهما بما لديه من معتقدات وقيم وكذلك بانتماءاته الاجتماعية والثقافية، بما يثير لديه ردود فعل معينة تجاه ما يتلقاه من معلومات وآراء وربما يحدد أيضاً مدى تأثره بهذه المعلومات والآراء، في هذا الإطار تطورت النماذج التي تشرح وتفسر عملية الاتصال بعناصرها المختلفة.

حيث ظهر في البداية النموذج الخطي أو المباشر الذي يرى أن تلك العناصر هي مجرد المرسل والرسالة والمستقبل، ولكن أثبتت الدراسات مدى قصور ذلك النموذج، إن العملية الاتصالية حينما تتم بين طرفين لاتحدث في فراغ، بل تتضمن في آن واحد عناصرها المتعددة (المرسل، الرسالة، الوسيلة، المستقبل، الأثر أو التغذية الراجعة)، والمكان والزمان اللذين جرت فيهما العملية والظروف المحيطة بها، لأن لكل عنصر من هذه العناصر دوره في تحقيق العملية الاتصالية.

1.7- المرسل: المصدر:

وهو المصدر الذي تبدأ منه عملية الاتصال، وهو الذي يصوغ الرسالة في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور، لكي ينقلها إلى الآخرين، وهو بذلك ينقل ما لديه من

أفكار أو مفاهيم أو قيم أو معلومات أو خبرات في شكل رسالة يحاول من خلالها التأثير في الآخرين، وفي الاتصال التربوي هنا الأستاذ أثناء شرحه أو توصيله المعلومات لطلابه.

و يرى الطوبجي أنه يجب على الأستاذ المدرس كمرسل أن يجعل مهمته تهيئة مجالات الخبرة للطلبة وإعداد ظروف تعين على اكتساب الخبرة وتعديل السلوك، وليس شرطاً أن يبقى المرسل مرسلًا وأن يبقى المستقبل مستقبلاً أثناء عملية الاتصال، فقد يغدو المرسل مستقبلاً والمستقبل مرسلًا، وهكذا تتم عملية الاتصال على شكل دورة متكاملة (حلقة الاتصال).

وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في المرسل حتى يتمكن من توصيل رسالته بنجاح، ويمكن إجمالها كما ذكرنا أمل سويدان وزميلتها: أن يكون مقتنعا بالرسالة ومتمكنا من محتواها وملما بقنوات الاتصال المختلفة وبخصائص المستقبلين للرسالة، وأن يهتم بالتغذية الراجعة لأنها وسيلة ستبين له مدى استجابة المستقبل للرسالة تمهيدا لتعديل الرسالة. (أمل سويدان وزميلتها، 2007، ص 19)

ويضيف زيتون أنه يجب على المرسل أن يبسط المعلومات وأن يدعمها بالأمثلة الحسية وأن يعرضها منظمة ومرتبطة. (زيتون، 2007، ص 34-35)

2.7- المستقبل:

هو الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة والذي سيقوم بحل رموزها بهدف التوصل إلى تفسير محتواها وفهم معناها، وينعكس ذلك في أنماط السلوك المختلفة التي يمارسها هذا المستقبل، والمستقبل هنا هو المعني بعملية الاتصال، وفي حالة عدم توافر طرفي عملية الاتصال (المرسل والمستقبل) معاً فإنه لا يمكن أن يتم الاتصال، فالالاتصال لا يمكن أن يتم بوجود طرف واحد فقط.

وهنا في دراستنا هاته متلقي الرسالة التعليمية أو الجهة أو الشخص الذي توجه الرسالة سواء كان طالبا مفردا أو مجموعة من الطلبة أو أي فرد مشارك في الموقف التعليمي، وغالبا ما يكون المستقبل الأساسي في القسم هو الطالب الذي دوره تسَلِّم الرسالة التي وجهت إليه، ويحاول فهم معناها وتفسير محتواها ومعرفة ما يهدف إليه بفك

وحل رموزها وإعطائها معنى، فينعكس ذلك في أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها. (عبد الحافظ سلامة، 1993، ص19) .

لذلك فإن نجاح عملية الاتصال لا يتوقف على نوعية الرسالة وطريقة عرضها في بيئة تعليمية ملائمة بقدر ما يتوقف على وصولها إلى المستقبل (الطالب) و اكتسابه لأنماط سلوكية جديدة مرغوب فيها ويستطيع مواجهة المواقف الجديدة من خلالها. والمستقبل من المفروض لا يكون مستقبلا بشكل ثابت مع استمرار الموقف التعليمي، بل هو عنصر ديناميكي متفاعل طوال الوقت يتغير دوره من مستقبل إلى مرسل من آن لآخر، وفق طبيعة الرسالة التعليمية المقدمة ومدى استيعابه لها. فمثلا عند سماع الطلاب لحديث أستاذهم نجدهم هم المستقبلون للرسالة التعليمية، بينما إذا استفسر أحدهم على نقطة أو أعرب عن وجهة نظره، فإنه في هذه الحالة يتغير دوره من دون زملائه إلى مرسل بدلا من مستقبل.

وكلما تغير دور الطالب من مستقبل إلى مرسل كان الموقف التعليمي ينبض بالنشاط المستمر، لأن إيجابية وفعالية الأستاذ ونشاطه تزيد من قيمة تحصيله، على العكس من الطالب الذي يقتصر دوره على استقبال المادة العلمية فقط فيكون سلبيا تجاه المادة المعروفة، غير متفاعل مع عناصر الاتصال مما يؤثر على تعلمه سلبا. (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص33)

3.7- الرسالة:

الرسالة هي الموضوع أو المحتوى وما يشملها من خبرات ومعارف ومهارات، وحقائق و قيم وعادات واتجاهات، والذي يريد المرسل (الأستاذ) نقله إلى المستقبل (الطالب) تحقيقا للأثر الذي هو بمثابة الهدف الذي تسعى عملية الاتصال إلى تحقيقه.

ويتم معرفة وصول الرسالة من خلال أنماط السلوك الذي يمارسه المستقبل، ولكي تحدث الرسالة التأثير المطلوب لابد أن تتوفر على ما يلي:

- 1- أن تتناسب الفئة المستهدفة من حيث حاجاتهم ورغباتهم ومستواهم العقلي.
- 2- أن تعرض بطريقة مشوقة بحيث تثير اهتمام ودافعية المستقبل.
- 3- أن تكون بعيدة عن التعقيد والتشعب وتصاغ بلغة واضحة سواء كانت مسموعة أو مطبوعة ليسهل تعلمها.

4- أن تتناسب مع الوقت المخصص للغرض.

5- الدقة العلمية للمحتوى المعرفي. (سلامة و زملاءه، 2002، ص62)

وهناك ثلاثة أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بالنسبة للرسالة :

- **تعليمات الرسالة:** إن هذه المعلومات هي مجموعة من الرموز إذا وضعت في ترتيب معين من العناصر "مفردات، لغة" أو مجموعة من الأساليب لجمع تلك العناصر في تكوين معين.

- **مضمون الرسالة:** عبارة عن مادة الرسالة التي يختارها الأستاذ للتعبير عن أهدافه أي المعلومات والعبارات التي تقدم والاستنتاجات التي تخرج كأحكام مقترحة.

- **معالجة الرسالة:** تشير معالجة الرسالة إلى القرارات التي يتخذها الأستاذ كطريقة يقدم بها مضمون الرسالة، بطريقة تحقق له هدفه بأفضل شكل متاح. (المرجع نفسه، ص73)

.

4.7- قناة الاتصال (الوسيلة):

وهي أداة نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل وهناك تنوع كبير في وسائل الاتصال وقنواته، في مجال التربية فهناك المواد المطبوعة والرسوم وأجهزة عرض الصور والشرائح والمسجلات الصوتية والتسجيلات المرئية والإذاعة والتلفاز والحاسوب. وتحدد قناة الاتصال بما يناسب خصائص المتعلمين وقدراتهم وبما يتفق مع أهداف الاتصال من معارف، ومهارات، واتجاهات وقيم. (أمل سويدان وزميلتها، 2007، ص22)

ومن أبرز قنوات الاتصال المستخدمة:

- الوسائل المكتوبة مثل الكتب بأنواعها والصحف والمجلات، والكتيبات والنشرات الإدارية.

■ الوسائل الشفوية المباشرة مثل المحاضرة أو الحديث المباشر بين شخصين حول فكرة ما.

■ الوسائل السمعية مثل البرامج الإذاعية.

■ الوسائل السمعية البصرية مثل برامج محطات التلفاز وأشرطة التسجيل المرئية.

■ الوسائل الالكترونية مثل الحاسوب وتطبيقات البريد الالكتروني والمواقع الالكترونية على شبكة الإنترنت.

و على المرسل اختيار قناة اتصال يمكنه تطويرها لتتوافق في عملية الاتصال مع خصائص المستقبلين وخبراتهم وقدراتهم ومحتوى الرسائل ونوعها والهدف الذي يسعى المرسل إلى تحقيقه، وأن قناة الاتصال تحتاج إلى ضوابط لغوية منها قدرتها على إيصال المحتوى وتيسرها الفهم والإفهام ومراعاتها المستوى العقلي للمستقبل.

5.7- التغذية الراجعة:

ويطلق عليها التغذية المرتدة أو رد فعل المتلقي أو رجع الصدى، وهي كما عرفها زيتون " رد فعل المستقبل على الرسالة، وهي العملية التي تبين مدى تأثير المستقبل بالرسالة التي نقلها المرسل إلى المستقبل عبر وسيلة الاتصال أو قنواته، فهي عبارة عن ردود الفعل التي تنعكس على المستقبل في فهمه أو عدم فهمه للرسالة، حيث تبين التغذية الراجعة في عملية الاتصال التعليمي داخل الصف بين الأستاذ وطلابه، مدة التفاعل الذي يتم بينهم ومداه عن طريق وسائل تعليمية متنوعة تحمل رسالة ذات أهداف محددة، وقد تكون هذه التغذية إيجابية وقد تكون سلبية، فالإيجابي منها دال على تحقيق التأثير المقصود والسلبي منها دال على نوع من المعلومات، وكما هو اللازم لتحقيق سيطرة فاعلة وتكييف مثير في عملية الاتصال " . (زيتون، 2007، ص29)

ويؤكد فلاته أن التغذية الراجعة في الموقف الصفّي أداة قياس مستمر تكشف للأستاذ مدى استجابة طلابه لفكرة أو معلومة بما يحدد له خط سيره في نشاطه التعليمي، وما إذا كان يشبع حاجات التعلم ويخدم أهداف التدريس أولاً. (عبد الرزاق حمادي، 2012، ص33)

وقد تأخذ التغذية الراجعة أشكالاً عديدة في الموقف التعليمي مثل ظهور علامات الانفعال على المستقبل كالفرح، الحزن، الضحك، البكاء، الخوف أو الانزعاج. (أمل سويدان وزميلتها، 2007، ص22-23)

6.7- التأثير/ التعلم:

يرى سرايا أن عملية الاتصال كعملية التعليم أو التدريس أو التدريب تهدف إلى إحداث تعلم مؤثر في المستهدفين (المتعلمين)، فعدم حدوث التعلم في نهاية عملية الاتصال يمثل هدرًا في المال وتضييعًا للوقت وممارسة لجهد غير منتج. (عبد الرزاق حماني، 2012، ص34)

والتأثير هو المحصلة النهائية للاتصال والتواصل، وحتى يكون المرسل مؤثرًا يجب أن يزود المستقبلين بالمعلومات الدقيقة والتركيز على النقاط المهمة، وأن يكون محدد الهدف ويختلف مدى التأثير من مستقبل لآخر ومن وقت إلى آخر ومن مكان إلى آخر. (أبو عرقوب، 1993، ص165)

وهناك ثلاثة آثار اتصالية مهمة هي:

- الأثر المعرفي وهو اكتساب ذهني لمعرفة أو معلومة.
- الأثر العاطفي وهو ما يعرف بالمشاعر والعواطف الذاتية الناتجة عن الفعل الاتصالي.
- الأثر الإدراكي الحركي ويعني الاستجابة الجسدية واللفظية تجاه الرسائل الاتصالية ومضامينها.

ويرى حبيب وزملاؤه أن ما يميز طبيعة التأثير أو الأثر في مستويات الاتصال المختلفة أنه حدوثه وأنه بدونه لا يمكن حدوث الاتصال لأنه النتيجة الحتمية بين المرسل والمستقبل.

وهنا يؤكد الباحث على أن التعلم هو المحصلة النهائية لعملية الاتصال، وتحقيقه يمكن للأستاذ الانتقال إلى رسالة تعليمية تالية .

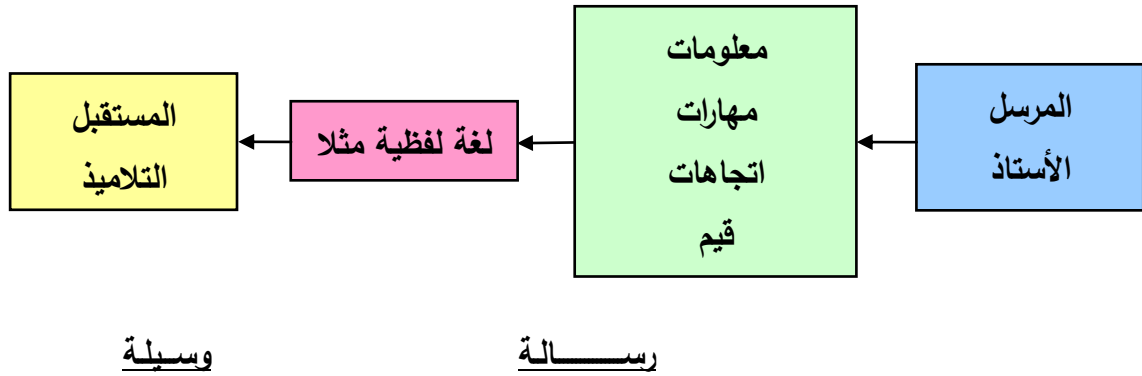
7.7- بيئة الاتصال:

وهي ممثلة في الاتصال التعليمي بالصف أو قاعة المحاضرات أو مركز مصادر التعلم، وقد تكون غير مخصصة للأغراض التعليمية ويمكن الاستفادة منها كمصدر من مصادر التعلم ونقل الخبرات والرسائل التعليمية مثل المعارض والمتاحف. وعليه لابد من توفير الحد الأدنى من المواصفات الفنية والهندسية والتربوية اللازمة لبيئة التعلم. (عبد الرزاق حمایمی، 2012، ص34)

8.7- الهدف من الاتصال:

وهو الذي جعل لعملية الاتصال معنى وقيمة وهو يمثل نتيجة يتمنى المرسل تحقيقها في المستقبل بواسطة رسالة، و الشكل رقم (12) يوضح عناصر الاتصال في الموقف التربوي.

وعليه لابد من توفير الحد الأدنى من المواصفات الفنية والهندسية والتربوية اللازمة لبيئة التعلم.



من خلال ما سبق أن عملية الاتصال التربوي تتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة والمتبادلة فيما بينها، ويكمل بعضها البعض، وحتى يتحقق هدف الاتصال التربوي ينبغي توافر جميع العناصر ككل مترابط، لأن غياب واحد منها يؤثر على فعالية عملية الاتصال ويصبح إتمامها شيء غير مؤكد.

8- مبادئ الاتصال التربوي:

يقوم الاتصال التربوي الفعال بين طرفين أو أكثر على مجموعة من المبادئ الأساسية، التي سيمكن الاسترشاد بها حتى نؤسس العلاقة بين الطرفين على رباط علمي

قوي يمكننا من اكتساب مهارات الاتصال، و التي بدورها تعلمنا مهارة الحوار حتى مع المخالف لنا في الرأي، وكيف نكسب احترامه وتقديره لتكون لنا فرصة أفضل في توصيل الرسالة وتحقيق هدف الاتصال.

وتتحدد مبادئ الاتصال الفعّال في الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ✓ لماذا ؟ وتعني ضرورة تحديد الهدف من الاتصال.
 - ✓ ماذا ؟ وتعني ضرورة تحديد مضمون الرسالة أو (ماذا نقول).
 - ✓ من ؟ وتعني ضرورة تحديد الشخص المستهدف من الاتصال ومعرف خصائصه.
 - ✓ كيف ؟ وتشير إلى الوسيلة المناسبة التي تستخدم في الاتصال.
 - ✓ متى ؟ وتشير إلى الوقت المناسب للاتصال.
 - ✓ أين ؟ وتشير إلى المكان المناسب للاتصال الذي سيتم فيه الاتصال بالطرف الآخر.
- وحين نلتزم بالمبادئ الست السابقة فلا بد أن نضع في الاعتبار عدة أمور ضرورية لإتمام عملية الاتصال الفعال منها ما يلي:

- ♦ **الأمر الأول:** أن المرسل موجه بالطرف الآخر (أي المستقبل) من حيث مستوى إدراكه وثقافته وتعليمه، وسنه وخبرته ونوعه،... إلخ "خاطبوا الناس على قدر عقولهم".
- ♦ **الأمر الثاني:** أن الاتصال الفعّال يجب أن يكون ذا اتجاهين، حيث يتم تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل، بناء على التغذية المرتدة، إلى جانب أن اتجاهاته قد تكون من أسفل إلى أعلى أو العكس.
- ♦ **الأمر الثالث:** ضرورة الاهتمام بالمعلومات المرتدة وردود الأفعال التي تصدر من الطرف الثاني (المستقبل)، للتحقق من فهمه وتفهمه للرسالة، أو لمعرفة مدى استجابته.
- ♦ **الأمر الرابع:** الوعي بعناصر التشويش وأثرها على فعالية الاتصال، وسواء كان هذا التشويش على المرسل أم على المستقبل فهو في النهاية قد يحول دون وصول الرسالة بالشكل الذي يحقق الهدف من الاتصال.
- ♦ **الأمر الخامس:** التركيز على الموقف أو القضية أو السلوك وليس الشخص.
- ♦ **الأمر السادس:** ضرورة كسب ثقة الآخرين وتقديرهم (القبول).

♦ الأمر السابع: الإنصات الإيجابي الجيد من قبل المرسل والمستقبل وكذا الاتصال البصري يساهمان في نجاح عملية الاتصال.

9- مظاهر الاتصال التربوي:

1.9- الاتصال الوجداني:

ويقصد بالاتصال 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 أصناف بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال "كراتهل-Krathwol" الذي خصص أصناف 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 وآخرون، 1995، ص 94-95)

2.9- الاتصال المعرفي:

الاتصال المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها، أو بتعبير آخر فإنه يركز على الإنتاجية و المردودية، ويهدف هذا الاتصال 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 الاتصال على تبادل الآراء ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف، ويساهم السلوك اللفظي وغير اللفظي في الاتصال المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكلوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها، فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية، تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهية والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وعبر سلوكات لفظية وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات اليداكتيكية وحركات التقويم، وهذا لا يمكن عزل الاتصال المعرفي عن الاتصال الوجداني إلا من باب المتهجية ليس إلا.

وثمة تصنيفات بيداغوجية في مجال الاتصال المعرفي كتصنيف "بلوم-Bloom" الذي يتمثل في المراقي التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم. (زيتون وآخرون، 1995، ص62)

3.9- الاتصال الحركي:

يمكن الحديث عن الاتصال الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا الاتصال في إطار المسرح، الرياضة الحركية،... إلخ. ويتضمن هذا الاتصال في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية. ومن أهم تصنيفات هذا الاتصال الحركي نجد تصنيف كيبلر وبيكر وميلز (1970). وتتكون هذه التصنيفات من أربعة مراقي أساسية وهي:

* **حركات الجسم العامة:** على الرغم من أن التنسيق ما بين العين والأذن ضروري لهذه الفئة إلا أن التأكيد في مجال التواصل يقع على القوة والسرعة والدقة في الحركات العامة.

* **الحركات الدقيقة المنسقة:** تتضمن هذه الفئة أنماطا أو تسلسلا من الحركات المنسقة التي تتطلب استخدام العين والأذن والجسم ، والتي تتطلب في العادة بعض التدريب للوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة.

* **منظومات الاتصال غير اللفظي:** تشير هذه الفئة إلى السلوكيات المتعلمة التي بواسطتها يحاول الفرد إيصال رسالة ما لمستقبلها بدون استخدام اللغة (التعابير الوجهية، التعابير الحركية ، حركات الجسم).

* **سلوكيات الكلام:** تشير هذه الفئة إلى إنتاج الكلام، وتتعلق بشكل رئيسي في التخاطب ومناهج تعديل الكلام. وتشمل إصدار الأصوات، تشكيلات الصوت (الكلمة)، التنسيق ما بين الصوت والتعابير الحركية (توق، عدس، 1984، ص51)

10- مهارات الاتصال التربوي لدى الأستاذ الجامعي:

بما أن للأستاذ دور هام وأساسي في نجاح أي عملية تطوير تربوي، كان من الضروري امتلاكه لمهارات اتصال فعالة تمكنه من القيام بالأدوار المنوطة به بكفاءة، لينعكس ذلك بصورة مباشرة على مخرجات التعليم ونواتجه، والمهارة كما سبق تعريفها

وبشكل عام هي عبارة عن سرعة في الأداء الجيد، يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر، وهي إذا ما اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة في سلوك الفرد.

إن مهارات الاتصال الفعال هي القدرة على إنتاج الأفكار والآراء والمشاعر ونقلها من شخص إلى شخص آخر (أو من مجموعة إلى مجموعة) عبر قنوات متنوعة، بقصد التأثير فيها (أو فيه) وإحداث الاستجابة المطلوبة، ويرى باكن (Bakken, 2009, p99-109) أن التحدث، والكتابة، والقراءة، وتعابير الوجه، وحركات الجسم، واللمس، ومجال القدرة على فهم الآخرين والتعاطف معهم من أكثر مهارات الاتصال استخداما.

كما يرى الباحثان علي سمارة وجمال العساف أن أهم مهارات الاتصال نجد المهارات اللفظية وتتضمن طلاقة اللسان والقدرة على القراءة والكتابة بوضوح، والمهارات غير اللفظية من خلال تعابير الوجه وحركات الجسد ومهارات الإنصات (الإصغاء) أكثر من مجرد الاستماع للرسالة، فيتضمن الانتباه وفك الرموز وترجمة رسائل الآخرين. (علي سمارة وجمال العساف، 2013)

و من أهم المهارات التي ينبغي على الأستاذ إتقانها واستخدامها بفاعلية داخل غرفة الصف والتي تمثل محور الدراسة الحالية (مهارة التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، مجال القدرة على فهم الآخرين ومجال إدراك العواطف).

1.10- مهارة الاستماع:

تمثل مهارة الاستماع الوجه الآخر لمهارة الحديث ومنهما معا يتحدد طرفا عملية الاتصال الرئيسيتين: المرسل، والمستقبل ويمثل الاستماع وسيلة أساسية للحصول على المنبهات الخارجية، وتُعرّف مهارة الاستماع على أنها عملية ذهنية واعية ومقصودة لتحقيق غرض معين تشترك فيه الأذن والدماغ، إذ تستقبل الأذن الذبذبات وتنقل الإحساسات الناجمة عنها في الدماغ فبحللها إلى دلالات في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع، و سياق الحديث والموقف الذي تجري فيه. (علي عطية، 2008، ص253)

من جانب آخر ذكر الرفاعي أن استماع الأستاذ لطلبته يساعد في تقييم ومعرفة أخطائهم وسوء فهمهم لبعض الأفكار، مما يساعد الأستاذ على وضع برامج مناسبة واختيار أساليب أخرى للتعلم تكون مناسبة للطلبة ومستوى تفكيرهم.

و تعتبر مهارات الاستماع أو الإنصات أكثر صعوبة من مهارات التحدث، والسبب الرئيسي في هذا أنها تعتمد على قاعدة من المهارات الوجدانية أو العاطفية، والمنصت الجيد يستمع إلى المستقبل من أجل الفهم لا من أجل الهجوم، أو من أجل إعداد الرد أو الإجابة، ولذلك يجب أن يراعي المرسل (الأستاذ) الآتي:

- توفير الاحترام والاهتمام بردود الفعل.
- استخدام لغة الإشارة الإيجابية (الإيماءات مثل الابتسامة).
- الإصغاء وعدم المقاطعة ومشاركة المستمعين في الرأي.

ويشكل الاستماع أو الإنصات نصف حجم الاتصال الذي يتكون من مقول ومسموع وبالرغم من ذلك فهو لم يعط حقه من الأهمية في التواصل، وبسبب ذلك يفشل كثير من الناس في تواصلهم مع الآخرين. (الرفاعي، 2001، ص23)

- إن الاستماع لا يعد فقط بمثابة الأساس في العملية التعليمية، بل إنه أيضا عامل أساسي في عملية اكتساب اللغة وبذلك تزيد أهمية الاستماع، فالقدرة على فهم الحديث مهمة جدًا للتفاعل بين الأستاذ والطالب.

2.10 - مهارة التحدث:

وتتضمن سلوك الأستاذ في أثناء الإلقاء من طلاقة في اللسان، وصحة مخارج الحروف والضبط السليم لحركة كل طرف، واستخدام الرموز اللفظية الملائمة لمستوى عمر وثقافة المتلقي الخاصة، وخاصة أن المتلقي هنا هو الطالب الجامعي والمستوى العالي الذي توصل إليه، وبالتالي لابد من التنويع في درجات الصوت والحديث بما يتناسب والموقف التعليمي.

وتبرز أهمية امتلاك الأساتذة لهذه المهارة إذا علمت أن الطلاب يصرفون على الأقل 45% من يومهم في الجامعة منشغلين في استماع النشاطات، وأن 50-90% من المعلومات المتعلمة تكتسب من خلال القناة السمعية.

إن لمهارة التحدث (المناقشة) أهمية ودورا فعالا في تمكين الطالب من تبادل خبراته مع زملائه من خلال عرض وتقديم ما يعرفه شفها في بيئة تسودها الحرية والتشجيع على المشاركة.

وتعتبر مهارة التحدث أحد أهم مهارات الاتصال لكونها كما ذكر سلام تمكن الطلبة من ممارسة مهارات الاتصال الشفهية والمناقشة، وترك الحرية للطلبة بالتحدث يساعد هذا على تقييم أفكارهم واستقبال المعلومات تختلف تماما عن نقلها. (الرفاعي، 2001، ص26)

3.10- مهارة القراءة:

تعتبر القراءة من أهم إنجازات الإنسان، فهي قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار، وعن طريق القراءة يشبع الفرد رغبته وينمي فكره ويثري خبراته، فهي نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء. وتطور مفهوم القراءة إذ أصبح يعني تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة، وتقييم المقروء، و تعديل السلوك تبعا لما في المقروء من قيم و أفكار (علي عطية، 2008، ص252) ويتضح من هذا التعريف درجة التعقيد في المهارة مما يشكل مسؤولية على الأستاذ وما هو مطلوب منه ليكون قارئاً جيداً.

وعلى الأستاذ الجامعي: أن يقرأ القراءة النقدية التي تعتمد على التفاعل الفكري الناقد بين القارئ والمادة المقروءة، وهب بذلك تحتاج إلى ما تقوم عليه عملية النقد من تفهم للأفكار ووزنها بميزان المنطق، وتقييمها والحكم عليها. (حجاب، 2008، ص200-205)

4.10- مهارة الكتابة:

إن اللغة في الاستعمال شكلين هما: الأول منطوق يتكون من الأصوات التي تتكامل فيما بينها لحمل المعاني من المصدر إلى المستقبل، والثاني مكتوب وهو الذي تعبر فيه أشكال الحروف عن رموز الأصوات ومعانيها، واللغة بنوعها المنطوق والمكتوب لا تنفصل عن حياة الإنسان في مجالاتها المختلفة، وقد نبه الباحثون قديما وحديثا على

العلاقة بين الكتابة و الفكر، فالمعاني المجردة التي قد تتكون في الذهن سرعان ما تزول إن لم تتجسد بمفردات ترمز إليها، وإن هذه المفردات سرعان ما تتعرض للنسيان ما لم تتجسد في رموز كتابية تحفظها وتسهل العودة إليها. (علي عطية، 2008، ص115) وهناك بعض الأمور التي تعين على مهارات الكتابة منها:

1- حدد هدفك بوضوح: لماذا ستكتب؟ لأن إجابتك عن هذا السؤال يحدد نوع الرسالة المكتوبة والوسيلة المستخدمة فيها ولغة الكتابة ومحددات الصياغة رسمية كانت أو غير رسمية.

2- حدد طبيعة المرسل إليه: لابد من معرفة درجته العلمية، عدد المرسل إليهم، ودرجة الفهم عندهم والثقافة المشتركة بينك وبينهم.

3- حقق ما يريد المرسل إليه من معرفة: قدم له كل المعلومات المطلوبة وتوقع رغباته وأشبع حاجاته.

4- خطط لكتابتك: دَوِّن الأفكار الرئيسية والعبارات التي ستركز عليها وحدد حجم الرسالة ونظام تسلسل الأفكار وأهم الأفكار التي ستدعمك.

5- التركيز على الفكرة الرئيسية من خلال تحديد الهدف الرئيسي.

6- استخدام الكلمات الواضحة التي يمكن فهمها بسهولة، ...إلخ.

7- كتابة المعلومات الصحيحة: فالأخطاء في معلومات الرسالة تفقد القارئ الثقة فيها.

8- التأكد من وصل الرسالة كاملة: لأن الرسالة الناقصة تؤدي سوء الفهم أو الخطأ في التقدير. (الشهري، 2010، ص75)

5.10- مهارة مجال القدرة على فهم الآخرين وإدارة العواطف:

عملية الاتصال هي عملية مستمرة نكاد نمارسها في كل لحظة في حياتنا، بل إننا نمارسها فعلا في كل لحظة حتى ولو كان ذلك مع ذواتنا، فالعمليات العقلية المختلفة التي تتعلق بالإحساس والإدراك والتذكر والتعلم هي عمليات اتصالية في جوهرها.

أما اتصالنا مع الآخرين فإنه يبدأ بفكرة أو إحساس أو معلومة نود نقلها إلى طرف آخر بهدف التأثير فيه بشكل نرغبه، ووفقا لطبيعة الشخص الذي نود الاتصال معه، لذا لابد من تعلم مهارات فهم الآخرين، لأن الاتصال يهدف إلى تغيير المعلومات التي

يحملها الآخرون حيال موضوع ما، وجعلهم يشعرون بمشاعر معينة تجاه ذلك الموضوع، تمهيدا لدفعهم إلى السلوك نحوه بطريقة معينة، وبالاتصال والتواصل نستطيع إدارة عواطفنا وانفعالاتنا و انفعالات الآخرين وبالتالي التعامل الإيجابي مع أنفسنا ومع غيرنا. فالفرد القادر على التعامل مع عواطفه يحقق أكبر قدر من السعادة لنفسه وللمن حوله، والقدرة على تنظيم ومراقبة انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتميز بينها بدقة، وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على توليد الانفعالات أو الوصول إليها، يؤدي إلى فهم انفعالات الآخرين فيما يعزز النمو الوجداني والعقلي.

إن الأستاذ الذي يمتلك مهارات الاتصال في هذين المجالين (القدرة على فهم الآخرين وإدارة العواطف) هو أستاذ قادر على إدارة مشاعره، وانفعالاته والتعبير عنها بطريقة فعالة، تمكنه من التواصل والتفاعل مع الآخرين وبالأخص طلبته، وهذا ينعكس على توافقه المهني وتأدية أدواره المتعددة بكفاءة.

ويتفاوت الأساتذة في مهاراتهم وقدراتهم الانفعالية من حيث امتلاكها أو عدمه، لأن هذه القدرات أو المهارات تؤثر في سلوك الأفراد نفسيا واجتماعيا، وهي مهارات وقدرات بالإمكان اكتسابها وبناءها وتنميتها بالتعلم والممارسة، وأنه بإمكان الفرد الوصول إلى الأفضل في جميع شؤون الحياة إذا ما أخذوا في اعتبارهم دور وأثر المشاعر والانفعالات. إن نجاح الأستاذ لا يتوقف على المهارات الأكاديمية فقط (الاستماع والتحدث، القراءة والكتابة) وإنما يتعدى ذلك إلى المهارات الانفعالية و بالأحرى (الذكاء الانفعالي).

فالذكاء انفعاليا غالبا ما تجدهم يتواصلون بشكل جيد في شتى مجالات الحياة (علميا، عمليا، مهنيا، أسريا،). (سلامة عبد العظيم حسين، 2006، ص17-23)

لقد أثبتت الدراسات أن الأستاذ المضطرب وجدانيا عادة ما ينقل هذه المشاعر إلى طلابه، ويغيب أو يتأثر تواصله واتصاله مع طلبته ومن حوله، لذلك يجب العمل بشتى الوسائل على تنمية المهارات الوجدانية للأساتذة، حتى يمكنهم من الوعي بمشاعرهم والتحكم فيها، وفهم مشاعر كلابهم والعمل على إدارتها وتوجيهها الوجهة المناسبة، ويتم ذلك من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني.

كما وأثبتت بعض الدراسات أن الأساتذة من ذوي الكفاءات الوجدانية والاجتماعية المرتفعة، يتميزون بالثقة في النفس والمرونة والتعاون وتحمل المسؤولية والتعاطف. (سلامة عبد العظيم حسين، وطه عبد العظيم حسين، 2006، ص198)

11- معوقات عملية الاتصال:

لقد كُتب الكثير عن معوقات عملية الاتصال والتواصل لدرجة أنه صار من الصعب حصرها، لأن هذه المعوقات قد تحدث في أي مرحلة من مراحل الاتصال والتواصل، وفي أي وقت من أوقاته، وقد تنتج هذه المعوقات عن المرسل أو الرسالة أو المستقبل أو قناة الاتصال أو الظروف البيئية والخارجية المحيطة بالعملية، ويقصد بمعوقات الاتصال جميع المؤثرات التي تؤثر سلباً على العملية أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر بين المرسل والمستقبل أو تعطلها أو تؤخر وصولها أو تشوه معناها أو تقلل من كفاءة وفاعلية عملية الاتصال والتواصل وبالتالي تسهم في عدم تحقق أهدافها المنشودة. (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص57)

ومن أهم معوقات عملية الاتصال والتواصل:

1- اللغة: وبخاصة عندما تكون غير واضحة أو غامضة، أو عند استخدام اللغة الخاصة أو المتخصصة في مناسبتها، وقد تشكل طريقة استخدام اللغة أو طريقة الإلقاء والنطق والتلاعب بالمعاني عائقاً أمام وصول الرسالة إلى المستقبل، وتعتبر اللغة الأجنبية واختلاف اللهجات واختلاف مدلولات الألفاظ بين البيئات المختلفة عائقاً كبيراً، ومن مشكلات اللغة أيضاً إساءة تفسيرها من قبل المستقبل، وعدم القدرة على التعبير وعدم القدرة على الكتابة أو القراءة أو التحدث عند أحد أطراف عملية الاتصال والتواصل (المرسل أو المستقبل أو كلاهما)

2- الحالة النفسية والشخصية: ومن أشكالها الخوف عند أحد الأطراف من الطرف الآخر، وعدم الرغبة في الاتصال والتواصل، أو غياب الدافعية عند أحد الأطراف،

ومشكلة التعصب الأعمى والأنانية والرغبة في الاحتفاظ بالمعلومات، ومشكلة الشعور بمركب العظمة عند المرسل أو المستقبل وتباين الإدراك بينهما وشعور أحدهما بأنه يعرف كل شيء، ومشكلة الإكراه على الاتصال والتواصل، ومشكلة القصور في أجهزة الاتصال والتواصل كالنطق أو السمع، ومشكلة الشك عند أحد الأطراف فيما ينقله الطرف الآخر.

3- قنوات الاتصال المستخدمة: ومن ذلك عدم توفر قنوات كافية ومناسبة للاتصال، عدم فعالية القنوات المستخدمة، مشكلة التشويش على القنوات المستخدمة، سوء استخدام القنوات المتوفرة، ومعوقات ناتجة عن طبيعة شبكات الاتصال المستخدمة.

4- الحالة الثقافية والاجتماعية: وتتمثل في بعض العادات والتقاليد أو طقوس الاتصال الواجب إتباعها، التخلف الثقافي عند أحد الأطراف، التحيز الاجتماعي والثقافي والصراع بين الطبقات الاجتماعية والثقافية، ومشكلة الرقابة على الاتصال وقنواته.

وكذلك من أهم الأسباب التي تعيق الاتصال والتواصل وتعرقل وصوله بوضوح ما يلي:

- التباين في المستوى والإدراك بين المرسل والمستقبل.
 - الشرود وعدم الانتباه لأسباب داخلية أو خارجية عند المستقبل.
 - الافتراض المسبق عند المرسل بأن المستقبل يستوعب الرسالة، فلا يفصل له الرسالة بصورة كافية ولا يقدم له الأدلة الكافية.
 - العرض المختل وغير المنظم وغير المترابط للرسالة.
 - إغلاق قنوات الاتصال أمام المستقبل والحيلولة بينه وبين إبداء رأيه.
 - ومن المعوقات التي تقف في مرحلة أو أكثر من مراحل عملية الاتصال والتواصل، والتي تؤثر على نقل أو استلام الرسالة بكاملها وبأبعادها الفكرية كافة ما يلي:
- 1- المعوقات الفنية:** وهي التي تتصل مباشرة بعملية إعداد الرسالة وإيصالها للمستقل، وتشمل:

- معوقات ظهور الرسالة كالعوامل الاقتصادية أو الرقابة.

- معوقات نقل الرسالة بالطرق التقليدية (عدم كفاءة الأساليب والوسائل المستخدمة في نقل الرسالة).

- معوقات نقل الرسالة بوسائل الاتصال الحديثة، حيث تتطلب العملية نقل الرسالة وتحويلها إلى رموز تستطيع واسطة النقل حملها بعد فك رموزها وتحويلها إلى إشارات مستعملة، وفي هذه المرحلة تحدث معوقات كثيرة مثل انقطاع المكالمات التليفونية أو انقطاع التيار الكهربائي أو التشويش بسبب سوء الأحوال الجوية، وغير ذلك.

- معوقات تحليل الرسالة و تخزينها واسترجاعها.

2- اللغة: وتشمل كتابة الرسائل بلغة لا تتوافق وقدرة المستقبل على فهمها واستيعابها ومشكلة تعدد اللهجات العامية، ومشكلة صعوبة اللغة الفصحى ومشكلة اللغات الأجنبية.

3- المعوقات الاقتصادية: كالفقر سواء عند الأفراد أو الدول والذي يحول بينها وبين التعامل مع وسائل وتكنولوجيا الاتصال المتقدمة.

4- المعوقات النفسية والثقافية: وتشمل:

- الخطأ في فهم الرسالة.
- الانتقاء الذاتي وتجنب بعض الرسائل.
- تعدد الانتماءات والانغلاق على الجماعة.
- المعوقات السيكلوجية و تشمل الفروق الفردية بين الناس ومستوى الذكاء والاستعدادات الإدراكية والعقلية والخبرة والثقافة العامة.
- صعوبات تتعلق بصوغ الرموز والكلمات والعبارات التي قد تعني مدلولات متباينة عند الآخرين.
- الحالات الانفعالية (القلق، الخوف، وعدم الأمان) عند المستقبل. (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص59)

ومما سبق يتضح أن هناك معوقات تتعلق بالمرسل مثل عدم إتقانه لمهارات الاتصال الأساسية وهناك معوقات تتعلق بالمستقبل مثل عدم إتقانه الاستماع أو ضعف بعض حواسه، وهناك معوقات تتعلق بالرسالة مثل عدم وضوحها ودقتها وسلامتها

العلمية، وعدم ملاءمتها لمستوى المستقبلين وحاجاتهم، وهناك معوقات تتصل بقناة الاتصال والتواصل مثل تعطلها أو عدم مناسبتها للرسالة، وأخيراً هناك معوقات تتعلق بالبيئة المحيطة وعوامل التشويش الداخلية والخارجية، إضافة إلى بعض المواقف الطارئة. وقد حددت جمعية إدارة الأعمال الأمريكية عشرة وصايا يجب على أطراف الاتصال والتواصل أخذها بعين الاعتبار للحد من معوقات الاتصال والتواصل ولجعل هذه العملية أكثر فعالية، وهي على النحو التالي:

- 1- خطط للاتصال.
- 2- تأكد من هدفك الحقيقي من وراء الاتصال والتواصل.
- 3- تذكر دائماً الظروف والعوامل الإنسانية والمادية المحيطة بعملية الاتصال والتواصل.
- 4- استشر الآخرين عند الضرورة.
- 5- احرص على اللغة واللهجة والمحتوى عند الاتصال والتواصل.
- 6- انقل أشياء ذات أهمية وفائدة للمستقبل.
- 7- راع المستقبل لا الحاضر فقط في اتصالك وتواصلك.
- 8- تأكد من أن أفعالك ومقترحاتك تتفق مع اتصالك وتواصلك.
- 9- احرص على أن تكون مستمعاً جيداً.
- 10- وأخيراً ... تابع اتصالك وتواصلك. (زياد أحمد خليل الدعس، 2009، ص60)

خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره يتضح جليا أن للاتصال أهمية بالغة، حيث تقوم عليه مختلف العلاقات الإنسانية التي تغذيها الحاجة البيولوجية للأفراد، ومن ثم كان من الطبيعي أن يولى له القدر المناسب من الاهتمام خاصة في الوسط التربوي، إذ تلعب العملية الاتصالية بين الأستاذ وطلبته الدور كله، حيث يعطي الاتصال الفرصة للأستاذ أن ينقل أفكاره ومعلوماته وفق نمط معين إلى الطالب الذي يوفر له اندماجا أكثر في الموقف التعليمي.

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف مفهوم الاتصال، ومفهوم مهارات الاتصال التربوي، أهمية وأهداف الاتصال التربوي مروراً بالخصائص فالنماذج والنظريات الاتصالية، وبعدها تم التطرق إلى أشكال وعناصر عملية الاتصال التربوي، وفي الأخير مبادئ ومظاهر الاتصال التربوي إلى مهارات الاتصال التربوي لدى الأستاذ الجامعي، وبعض المعوقات التي تقف حاجزا أمام عملية الاتصال.

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الثالث: الأستاذ الجامعي

- تمهيد.

- 1- مفهوم الأستاذ الجامعي.
- 2- شروط ومتطلبات الأستاذ الجامعي.
- 3- خصائص الأستاذ الجامعي.
- 4- الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.
- 5- التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي.
- 6- أساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي.
- 7- أهداف تقييم أداء الأستاذ الجامعي.

- خلاصة.

تمهيد:

تعد الجامعة إحدى المقومات الحضارية من حيث الدور الذي تضطلع به في المجتمع، لأنها القناة الرئيسية التي تُخرّج الكوادر المؤهلة علميا وعمليا لتحقيق الازدهار والرقي والتطور الحضاري والتكنولوجي.

وفي خضم مسؤوليات الجامعة يبرز دور الأستاذ الجامعي باعتباره ركيزة من ركائز الجامعة وقاعدة من قواعد البناء الجامعي، والعنصر الفعال والأساسي في العملية التعليمية والمحرك والدافع لها إزاء ما يمتلكه من كفاءات، فإنه يؤثر في المحصلة السلوكية للطالب الجامعي، ونستعرض في هذا الفصل مفهوم الأستاذ الجامعي، شروط ومتطلبات الأستاذ الجامعي، وبعدها خصائص الأستاذ الجامعي ووظائفه وأدواره التي يقوم بها. وبعدها التطرق إلى أساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي وأهداف تقييم أداء الأستاذ الجامعي.

1- مفهوم الأستاذ الجامعي:

يقصد به كل من يقدم المعرفة مهما كان نوعها وشكلها (محاضرات، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة) للطلبة الجامعيين، ومهما كان المستوى والشهادة المحصل عليها (ليسانس، مهندس دولة، دراسات عليا، ماجستير، ماستر، دكتوراه)

كما يعرف محمد بشير حداد الأستاذ الجامعي على أنه " أحد الأعضاء القائمين بشؤون التدريس والإشراف على التعليم الجامعي من حملة درجة الدكتوراه من ذوي الرتب الآتية: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد أ ."

ويرى عمار حامد أن الأستاذ الجامعي " مركز الدائرة والطاقة المحركة للجامعة بمنهجه واقتداره العلمي، على أنه علم وفن وقيم وموقف "

فبناء على التعريفات السابقة الذكر يمكننا القول أن الأستاذ الجامعي هو ذلك الشخص الذي ينشط في التدريس والبحث، وقد يتولى منصب إداري، فهو فاعل أساسي في الجامعة، إذ يشكل القوة المحركة للتطور في مناخها التنظيمي تقاس قوتها بقدرة وكفاءة الأستاذ الجامعي، لذلك فإنه مطالب بأن يكون ذو تأهيل عال، وتخصص متميز، وخبرة عميقة في كل المجالات و لاسيما في تخصصه، خاصة في ظل الانفجار المعرفي الذي حصل في أساليب الحصول على المعرفة، وتخزينها، واسترجاعها، وتحليلها، فهو بحاجة ماسة إلى الارتقاء بمستواه الأكاديمي، المهني، والثقافي، وذلك من خلال تنفيذ برامج توفقه إحداث النظريات، والبحوث في مجال التخصص وتدريبه على تجريب الأفكار الجديدة، سواء في التخطيط، أو التدريس، أو فيما يخص استخدام التقنيات، أو البحث، مما يساعده على اكتساب القدرة على الشراكة، والعمل الجماعي، إضافة إلى اكتسابه مهارات تمكنه من دمج التكنولوجيا في عمليات التعلم والبحث والتواصل، حيث يمارس مسؤولياته المهنية، وهو على وعي بأنه باحث، ومفكر، ومعلم، ومرشد. (سيدعلي ذهبية، 2011، ص23-24)

2- شروط ومتطلبات الأستاذ الجامعي:

نتيجة للتغير المعرفي الهائل في المعلومات والمعارف والتطور التكنولوجي في جميع نواحي تكنولوجيا التعليم، فقد ازدادت مهمة الأستاذ الجامعي وتطور دوره، حيث أصبح أكثر تعقيدا واتساعا، لذلك يجب توفر جملة من الشروط والمتطلبات والكفاءات للأستاذ الجامعي والتي نذكر منها:

1.2- السمات الشخصية:

وذلك أن يكون لديه مرونة في التفكير والثقة بالنفس، ويتقهم الآخرين ويتقبلهم، ويتأني في إصدار الأحكام المسبقة وغير المبنية على أسس علمية صحيحة، ويجب أن يمتلك مهارات الاتصال الفعال و القدرة على الشرح والتوضيح.

2.2- الكفاءات المهنية:

وذلك بأن يكون مع طلابه يدافع عنهم، يحذرهم من المخالطة ويقدم لهم المساعدة في إنجاز مهماتهم، ويشجع على التعاون الاجتماعي ويدرك مشاعر الآخرين، وأن يشارك الطلبة في مواقف مثيرة للتفكير، وأن يتقبل اقتراحاتهم المختلفة ويستمع لهم بشكل جيد.

3.2- الخبرات الموقفية:

يتم عن طريق معرفة الأستاذ المعمقة في مجال تخصصه، وقدرته على تقبل المعاصرة و الأصالة والتنوع، والقدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية، وقدرته على استخدام مهارات (الاستماع التحدث، القراءة، الكتابة، فهم الآخرين وإدارة العواطف) للطلبة وتوظيفها بشكل جيد، بالإضافة إلى قدرته على التقيد بالعمل اليومي والأسبوعي.

4.2- الكفاءة العلمية:

وهي إلمام الأستاذ بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلاب، ويقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم.

5.2- الكفاءة التربوية:

وذلك من خلال معرفة الأستاذ بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب وكيفية تقديم المعلومات.

6.2- الكفاءات الاتصالية:

وهو قدرة الأستاذ على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلاب بالشكل الصحيح، والقدرة على الاتصال لكل أفراد العملية التربوية بما فيها المحيط المحلي. (صالح عليمان، 2004، ص185-186)

وكما عرفها طريف شوقي فرح " بأنها كفاءة الأستاذ المدرس عن التعبير عن أفكاره وآرائه لفظيا بصورة واضحة مرتبطة منطقيا، وتطبيق مهاراته غير اللفظية باليد والرأس في عرض تلك الأفكار على نحو يسمح بتقوية معنى الرسالة اللفظية، وتحقيق أهداف الاتصال التي تتمثل عادة بالتأثير في المتلقي وحده على قبول وتنفيذ ما يطرح عليه من أفكار ومقترحات ". (طريف شوقي فرح وآخرون، 1996، ص287)

7.2- الرغبة في التعليم:

حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص، لأن الأستاذ إذا لم يملك الدافعية في التعلم، فلن ينجح في أداء العملية التعليمية.

8.2- مساهم: أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.

9.2- تحسين مستوى التدريب الأكاديمي ل. أعضاء هيئة التدريس

10.2- تشجيع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

11.2- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العلمية المهنية. (صالح عليمان،

2004، ص185-186)

3- خصائص الأستاذ الجامعي:

باعتبار الأستاذ الجامعي فرد من المجتمع وعضو في هيئة التدريس التي تكون مجموعة متجانسة مع المثقفين الذين تربطهم علاقة الزمالة الأكاديمية ووحدة الأهداف، ومنه فإن الأستاذ الجامعي حينما يمارس عملية التدريس ينبغي أن يكون أداؤه معبرا عن أسلوب ممارسته لهذا العمل، لذا فإنه يجب أن تتوفر فيه بعض الخصائص والمميزات، والتي تجعله قادرا على القيام بوظائفه لتفعيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف التربوية وتتمثل في:

1.3- الخصائص المعرفية و العقلية:

- بعد اكتساب الأستاذ لهذه الخصائص من بين المؤشرات العامة التي يجب أن تتوفر في الأستاذ الجامعي لتحقيق مهنته على أحسن وجه، ويمكن أن نفردها فيما يلي:
- القدرات العقلية كالذكاء و القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، والقدرة على التفكير المنطقي، والقدرة العملية الناقدة التي تمكنه من إصدار الأحكام الموضوعية.
 - القدرات العاطفية كالاتزان العاطفي.
 - القدرات اللغوية والتي يجب على كل عضو في هيئة التدريس الإلمام ببراعماتيات اللغة، وإتقان لغة التدريس ومعرفة بعض اللغات الأجنبية.
 - القدرات الحسية كالقدرة على لإبصار والاستماع. (محمد مقداد، 2005، ص125)

2.3- الخصائص المهنية:

هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من مهارات تخطيط عملية التعليم وتنفيذها، والعناية بإعداد الدروس، واستخدام طرق تربوية تساعد على تطور مهارات التعلم الذاتية لدى طلابه.

3.3- الخصائص المتعلقة بالشخصية:

هي مجموعة من الخصائص تتعلق بعضو هيئة التدريس والمتمثلة في:

أ- **الخصائص الجسمية:** وهي مجموعة من الخصائص التي يتطلب توفرها لدى الأستاذ،

لأنها ذات تأثير تقدير الأستاذ لذاته وتقدير الآخرين له، وهي كما يلي:

- التمتع بالصحة النفسية والبدنية.

- المظهر الحسن والأناقة، غالبا الطلاب يتأثرون بمظهر الأستاذ، ويقع محل إعجابه.

ب- **الخصائص الوجدانية الانفعالية:** لعل اكتساب هذه الخصائص والمميزات هو الذي

يحدد مهارة الأستاذ ومقدرته على التحكم في العملية التعليمية وكسب ثقة الطلاب، وهي

كالتالي:

- الاتزان الانفعالي، ويعني ذلك السلوكيات التي لا بد له من التحكم في نفسه خاصة في

حالة الانفعال أو الغضب.

- التحلي بطباع الود والاحترام مع الآخرين وخاصة مع الطلبة.

- الثقة بالنفس في تصرفاته، منضبطا في مواعيده ومتحملا للمسؤوليات، بعيدا عن

التأثيرات الخارجية. (سعيد التل، 1997، ص304)

- الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي والمهني في البيئة الاجتماعية التي يعمل بها.

ج- **الخصائص الخلقية:** وهي صفات تتعلق بمبادئ الأستاذ وقيمه، واتجاهاته مثل

العدالة، الإنصاف في المعاملة، الأخلاق الحسنة والسيرة الحميدة (تركي رابح، 1990،

ص447)، فهذه الصفات تنمي روح الإبداع لدى الطلبة، وتبث فيهم القيم الأخلاقية

والإنسانية، وتنمي العلاقات الحسنة بين الأستاذ وطلابه لأنه قبل أن تكون مهمة التدريس

مهنة، كانت التزاما بالقيم الإنسانية والخلقية:

❖ **الأخلاقيات المرتبطة بالتدريس:** منها

• تدريس ما هو مختص فيه فقط.

• تدريس ما جديد وممثل لمحتوى المادة التي يدرسها، والحرص على بلوغ أهداف

الدرس.

• الابتعاد عن الذاتية في تقويم أداء الطلبة.

- الإخلاص والجدية في العمل، واحترام خصوصية المجتمع وخاصة ما تعلق منها بالقيم والعادات والتقاليد.

❖ الأخلاقيات المرتبطة بالبحث العلمي: منها

- الابتعاد عن الاستبداد العلمي والتطرف في الرأي.
- تجنب كل أشكال الغش في الأبحاث التي ينشرها

❖ الأخلاقيات المرتبطة بالعمل الإداري: أهمها

- عدم استغلال المهنة في تحقيق المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة.
- أن يحتفظ الأستاذ بكل ما يخص الأساتذة والطلبة وغيرهم من الأفراد في سرية تامة.

4- الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

إن بنية العلاقات الاجتماعية الداخلية والخارجية في المجتمع هي التي تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية التي يجب أن ينتجها النظام التربوي وتحدد فلسفته وأهدافه، حيث أن التربية هي التي تحدث تغييرات في الفرد وتعمل بدورها على زيادة فاعليته وكفاءته كفرد في المجتمع، وتساهم في تطوير اتجاهاته وقيمه وسلوكه، وبعد التعليم الجامعي في نطاق السياسة التربوية الشاملة من الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع بواسطة الطاقة المحركة المتمثلة في الأستاذ، باعتباره العنصر الفعّال في العملية التعليمية.

ويتحدد أداء الأستاذ الجامعي من خلال وظائف الجامعة باعتباره المسؤول الرئيسي عن تحقيق هذه الوظائف المتمثلة في:

- إعداد الطاقة البشرية.
- البحث العلمي.
- خدمة المجتمع.

1.4- الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي:

يقصد بالأداء الجامعي الأقوال والأعمال التي يقوم بها عضوة هيئة التدريس، لإنجاز المهام والوظائف الجامعية التي تشمل التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والأداء الجيد يتم من خلال التواصل بين الطالب والأستاذ من ناحية وإنتاج المعرفة من ناحية أخرى، لأن الأداء الجامعي من أهدافه تحقيق الأستاذ المستوى الأفضل والمنشود للتدريس والبحث العلمي، وهو ما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم الجامعي، وتبقى مهمة الأستاذ الجامعي مهنة مزدوجة، حيث عليه أن ينقل إلى طلابه المعارف والعلوم التي أنتجها من سبقه، وعليه أيضا أن ينتج معرفة جديدة تساعده على خدمة وتنمية مجتمعه، ويشمل الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس ما يلي:

(رشدي أحمد، محمد بن سليمان، 2004، ص70)

1.1.4 - الأداء التدريسي:

إن النشاط التعليمي هو حصيلة متكاملة ومتداخلة من المتغيرات التي تشكل الموقف التعليمي، وهذا الأخير هو صميم عملية التدريس التي عرفها ستيفن كوري بأنها " عملية معتمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة ". (كوثر حسين كوجك، 1997، ص102)

فالتدريس عملية تهيئة وتشكيل البيئة التعليمية التي تعمل على حدوث التعلم باعتباره مجموعة أنشطة، وتفاعلات بين مكونات الموقف التعليمي، فقد وصفه شيفر / Scheffer بأنه " نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم أو اكتسابه، و هو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري ". (محمد منير مرسي، 2002، ص82) لأنه عملية منظمة يتم فيها تقديم المعارف والمعلومات قصد تنمية الطلاب فكريا وثقافيا واجتماعيا.

تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة بالجامعات، إذ نزودهم بالمعارف والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيّمة والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع.

إن الأداء التدريسي باعتباره مهنة ينبغي أن تتوفر فيه بمهارات قائمة على المعرفة والتدريب، فالمهارات التدريسية تدل على مستوى الكفاية التدريسية، التي يمكن عضو هيئة

التدريس من تنمية التعليم بدرجة من الإتقان في الأداء، لأن مهارة التدريس تشير إلى القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه (حسن حسين زيتون، 2001، ص12)، فالنشاط المهني للأستاذ الجامعي يتم من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقييم، حيث أن وظيفة التدريس يترتب عليها واجبات فرعية، تمتد لتشمل لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وإعداد المادة العلمية وتحديد مصادر التعليم و القيام بأعباء التدريس وكذا إعداد الامتحانات وتقييم أبحاث الطلاب، وتسجيل نتائجهم في أعمال السنة والامتحانات الدورية والنهائية.

إن التدريس الجامعي يعتمد على طرق مختلفة منها طريقة المحاضرة والمناقشة، طريقة المشكلات والمشروع وغيرها، وتمثل طريقة التدريس العنصر الأساسي الذي يترجم الأهداف والمحتوى على أرض الواقع وتتحصر طرق التدريس في الجامعات الجزائرية في:

1- **طريقة المحاضرة:** هي تقديم لفظي منظم لموضوع المادة الدراسية تعززه غالبا وسائل الإيضاح البصرية، وفاعلية المحاضرة ترتبط بشكل وثيق مع نوعية الإعداد، فهي تستخدم لإغناء المعلومات أكثر من كونها تقديم المعلومات.

2- **طريقة المناقشات:** تستخدم هذه الطريقة عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر، فهناك المناقشة الحرة والمناقشة البناءة.

تعد طريقة المحاضرة الإلقائية أكثر طرق التدريس الشائعة الاستخدام في الجامعة الجزائرية، بينما تستخدم طرق التدريس الحديثة مثل طريق المشكلات والمشروع من طرف أساتذة معهد العلوم والتكنولوجيا (حسن بوعبدالله، محمد مقداد، 1998، ص126)، فالاستخدام المستمر والمتواصل لطريقة التدريس الإلقائية وعدم استخدام بقية الطرق الحديثة سيؤثر سلبا على العلاقة بين البرامج وحاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما أن الحشو المتزايد للمعارف المختلفة سيقضي حتما على مهارات التحليل والاستنباط الفكري الذي ينبغي أن يتصف به الطالب الجامعي أثناء دراسته وبعد تخرجه من الجامعة.

2.1.4- الأداء البحثي:

تتميز الجامعة عن غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى بالبحث العلمي، الذي يعد المهمة الأساسية الأولى للجامعة ومن أهم واجبات الأستاذ الجامعي وأكثر انشغالاته، ولا يمكن لأي نظام للتعليم العالي أن يحقق رسالته وأن يساهم عمليا في خدمة المجتمع، إلا إذا قام أفراد من هيئاته التنظيمية بإجراء البحوث وفقا للغايات المؤسسية والإمكانات الأكاديمية والموارد المادية الخاصة؛ ويهدف البحث العلمي إلى تنمية المعارف وإثرائها لاكتشاف معلومات جديدة وحل مشكلات قائمة، فقد صنف البحث العلمي حسب اليونسكو إلى بحث أساسي وبحث تطبيقي، الأول موجه نحو زيادة المعرفة دون الاهتمام بأي هدف تطبيقي، والثاني موجه نحو زيادة المعرفة بهدف تطبيقي مباشر، وهذا ما ركزت عليه الدول المتقدمة واستطاعت من خلاله تحقيق التطور والتقدم التكنولوجي في جميع المجالات، خاصة و أننا في عصر تدفقت فيه المعرفة الإنسانية وتنامت الإنجازات على مختلف الأصعدة.

إذا كان المنتج البحثي للعلوم يمر بأزمة فهو نتاج مباشر لواقع اجتماعي، إذ أن المعرفة عملية بناء نظم من التحولات تتوافق مع الواقع، وتعد الجامعة صرحا لتطوير هذه المعرفة من خلال البحوث العلمية، غير أن السؤال الذي يبقى مطروحا، هل الجامعة إنتاج للمعرفة أم هي اكتساب للمعرفة ؟ فهناك من يرى أن إنتاج المعرفة أرقى مرتبة من اكتساب المعرفة (رفيقة قصوري، 2007)، على أساس أن الجامعة هي المؤسسة الوحيدة التي يمكن من خلالها إنتاج هذه المعرفة من خلال النشاطات البحثية المستمرة التي تساهم في تطوير المجتمع والارتقاء به وحل مشكلاته المختلفة.

إن البحث العلمي لا ينمو ولا يزدهر إن لم تتوفر له مؤسسات تقوم على تنفيذ الأبحاث وربطها بسياسة التنمية، فقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة بين التنمية والبحث جعلت الدول تتسابق في الإنفاق عليه وتثبيت سياسة علمية بحثية تحدد الأهداف العلمية، وتعد البرامج لإعداد الباحثين لأن العنصر البشري هو أول عناصر البحث ومقوماته، لذلك تعمل الجامعة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى أساتذتها نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقديرها من خلال توفير المناخ العلمي للبحث، فالأستاذ الجامعي إلى جانب كونه عضوا فعالا داخل الجامعة تدريسا وتسييرا، فهو مطالب بممارسة البحث العلمي

الذي يعد مطلباً أساسياً من متطلبات ترقيته ووجوده في الجامعة، وهذه المهمة التي تعد من أهم مسؤوليات الأستاذ الجامعي، تتضمن ما يلي:

- التدريب على البحث العلمي وأساليبه.
- التأليف في ميدان مناهج البحث وتقنياته.
- الاستمرار في ممارسة البحث والإنتاج العلمي والنشر في ميدان التخصص.
- حضور حلقات البحث التي تنظم لصالح الباحثين المبتدئين والمشاركة في تنشيطها ومناقشتها.

- ممارسة الإشراف العلمي على درجتي الماجستير والدكتوراه.
 - حضور الملتقيات العلمية التي تنظم في ميدان التخصص الجامعي والمشاركة فيها.
- (بشير معمري، 2007، ص 160-161)

هذه أهم مجالات أنشطة البحث العلمي في الجامعة التي يقوم بها الأستاذ الجامعي، ولقياس الأداء البحثي هناك عدة مؤشرات يمكن الاعتماد عليها هي:

- المنشورات العلمية المتمثلة في البحوث والكتب، المقالات و الدراسات العلمية فمكانة الأستاذ البحثية تتوقف على حجم هذه المنشورات ونوعيتها.
- التقدير المتمثل في الإنجاز العلمي المعترف به وكذا دور ومكانة الأستاذ في الجامعة وعلاقته بالباحثين والعلماء في بقية الجامعات، لذلك فالجوائز والمنح المقدمة والامتيازات كلها تعبر عن مدى تقدير العالم من عدمه.

إضافة إلى هذه المؤشرات هناك أيضاً الاختراعات والعضوية في الجمعيات المهنية و المشاركة في المؤتمرات العلمية أو الإشراف على تحرير دوريات علمية متميزة، غير أن هذه الوظيفة البحثية التي يختص بها الأستاذ الجامعي تتعرض لعدة عوائق تحد من نشاطه البحثي نتيجة الأوضاع السائدة في الجامعة والمجتمع بصفة عامة، والتي تؤثر سلباً على البحث والإنتاج العلمي، فالمشكلة الأساسية أن بعض الأساتذة الجامعيين لا يرون جانباً واحداً من مهمتهم وهو تبليغ المعرفة للطلاب دون الاهتمام أكثر بالإنتاج المعرفي الذي يسعى إلى تطوير المعرفة نظرياً وتطبيقياً ومنهجياً.

3.1.4- خدمة المجتمع:

تختص الجامعات بالتعليم الجامعي والبحث العلمي في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا من خلال المساهمة في رقي الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية وتزويد البلاد بالمختصين والخبراء في مختلف المجالات وإعداد الإنسان المزود بالمعرفة وطرائق البحث المتقدمة ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع، وقد أصبحت الخدمة العامة للمجتمع وظيفة أساسية للأستاذ بعد وظيفته وأدائه التدريسي، ويقصد بالخدمة ما يقدمه عضو هيئة التدريس تكليفا أو تطوعا من خدمات في مجال اختصاصه وحسب إمكانياته وخبراته، من أجل المساهمة في بناء وتطوير المجتمع المهني الذي ينتمي إليه، وبما أن الجامعة مركز إشعاع ثقافي للمجتمع تتعرف من خلاله على مشكلاته وتحاول إيجاد حلول لها، فإنها أصبحت اليوم جامعة المجتمع تعمل على تقدمه ورفاهيته وتنميته باعتبارها تحضى بمكانة بين مؤسسات المجتمع الأخرى لما تتمتع به من إمكانيات في الكم والنوع، ويتوقع من المؤسسة الجامعية أن تقوم بتقديم الخدمات المطلوبة ذات المهارة العالية للمجتمع وأن ترسخ في أعضاء هيئة التدريس مسؤوليتهم تجاه برامج خدمة المجتمع وإحداث تغيير اجتماعي و إيجابي وحفزهم على المشاركة في التنمية الشاملة وتتضمن مهمة خدمة المجتمع وتنميته ما يلي:

1- **داخل الجامعة:** وتتمثل فيفي المشاركة في النشاطات غير الدراسية التي يقوم بها الطلبة، كالإلقاء محاضرات في موضوعات التخصص العلمي والمشاركة في الندوات الطلابية الثقافية والفنية. (بشير معمري، 2007، ص102)

2- **خارج الجامعة:** وتتضمن ما يلي:

- القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها.
- تقديم الخبرة على المؤسسات التي تطلبها.
- المشاركة في الندوات العلمية التي تنظم في قطاعات غير جامعية لتقديم أعمال علمية فيها.
- الإسهام في الدورات التدريبية لتكوين الإطارات العلمية المسيرة للمؤسسات، تأليف الكتب في ميدان التخصص.
- الترجمة ونقل المعارف من اللغات الأجنبية إلى اللغة الوطنية. (بشير معمري، 2007، ص102-103)

2.4- الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:

إن الأستاذ الجامعي يعد محور العملية التعليمية والطاقة المحركة للجامعة، ودوره لا يقتصر على الأداء الأكاديمي وخدمة المجتمع فقط، بل هناك مسؤولية أخرى تضاف إلى مهامه وهي الوظيفة الإدارية، إذ يمكن له أن يتولى عدة مناصب إدارية مثل رئيس الجامعة، أو عميد الكلية أو رئيس القسم، ويتضمن العمل الإداري عددا من المهام مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والإشراف، وهذه المسؤولية الإدارية التي يختص بها أستاذ الجامعة تختلف باختلاف المناصب الإدارية، ونتيجة لزيادة ضغوط وأعباء الأعمال الإدارية لدرجة تغطي على الأعمال المهنية المتمثلة في البحث العلمي والتدريس، فإن الأستاذ ينظر إلى دوره على أنه إداري بالدرجة الأولى وهذا ما يؤثر على أدائه التدريسي والبحثي، حيث يؤدي الانشغال المتزايد والمستمر بالعمل الإداري إلى نقص الأبحاث والعمل الإشرافي على الرسائل العلمية، وهنا يجد الأستاذ الجامعي نفسه بين مسؤولية العمل الأكاديمي والعمل الإداري.

5- التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي:

يهدف النسق التربوي لأي مجتمع إلى تجسيد نشاطات تعليمية وتكوينية ذات محتوى علمي وتكنولوجي، وتعد المؤسسات التربوية مكانا مناسباً لنقل التراث العلمي والثقافي والمحلي والعالمي، ولإعداد الأفراد للمساهمة في عمليات التغيير و التحكم في سيرها، وبما أن مجتمع اليوم هو مجتمع المعرفة فإنه يتطلب تقديم الخدمات التربوية والتكوينية اللازمة للتحكم في العلوم والتكنولوجيا التي تستدعي أساساً أن تكون البرامج والمناهج مشبعة بها.

إن الجامعة هي إحدى المؤسسات التربوية التي تتمتع بقوة عالية على تخزين واسترجاع ونشر مع إنتاج المعرفة لتوظيفها في حل المشكلات القائمة في المجتمع، وإنتاج هذه المعرفة بحاجة إلى أساتذة ذوي كفاءة في البيداغوجيا لتوصيل المعرفة وإتقان محتوى الدراسة، ففوة الجامعة اليوم تقاس بارتفاع أو انخفاض أداء علمائها، وعضو هيئة

التدريس هو المحرك الأساسي للعملية التعليمية وقائد الفعل التربوي والتعليمي مما يستدعي ضرورة إعادة النظر في تطوير وتنميته وإعداده.

يسهم التعليم العالي إسهاما فاعلا في تأهيل الكوادر البشرية وخدمة المجتمع تحقيقا لنمو الاقتصاد الوطني، وتحقيق أهداف هذا التعليم مرتبط بمدى كفاءة الأستاذ، فهو يتحمل مسؤولية بناء وإعداد الكوادر المؤهلة لخدمة المجتمع، لكن هل يحتاج عضو هيئة التدريس إلى الإعداد المهني والتربوي؟ وهل هذا الإعداد ضروري للأستاذ لتمكينه من تكوين وبناء الرأسمال البشري؟

لقد أشارت دراسات كثيرة إلى ضرورة إعداد الأستاذ الجامعي وتكوينه وتدريبه مثل دراسة الخليلى سنة 1990 التي هدفت إلى تحديد أبرز المشكلات التدريسية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك في الأردن، حيث توصلت إلى أهم المشكلات التي تتعلق بالمدرس والمتمثلة في مشكلة ضعف التأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما أشارت نجاة عبد العزيز المطوع 1988 إلى أن الإعداد التربوي للمعلم له تأثير على فعالية عمله عن طريق اكتساب معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي (محمد مقداد، 1996، ص273)، وقد توصلت دراسة سجنيلر في جامعة أوتا الشرقية لمعرفة مدى الرضا الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي إلى أن التدريب الذي يتلقاه أعضاء هيئة التدريس ليس مناسباً ولا يفي باحتياجاتهم الوظيفية (محمد مقداد، 2005، ص113)، وبالتالي تؤكد هذه الدراسات على حاجة الأستاذ الجامعي للتأهيل والإعداد التربوي في حين يرى البعض أن هذا الإعداد غير ضروري، فالأستاذ يمكنه اكتساب المهارات من خلال المحاولة الميدانية أثناء أداء مهامه لكن الاقتصار على التكوين الأكاديمي دون الاهتمام بالتكوين البيداغوجي للأستاذ سيؤثر سلباً على أدائه، لذلك نجد الدول المتقدمة ألحقت بالجامعات كليات التربية والتعليم هدفها الأساسي الإعداد التربوي البيداغوجي لعضو هيئة التدريس للرفع من مستواه وكفاءته.

إن الاهتمام الفعلي بالإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي في الجزائر يكاد يكون حديثاً وذلك لاعتماد التعليم العالي في فترة السبعينات على الخبرات الأجنبية واهتمام المسؤولين بتوفر العدد الكافي من الكوادر والأطر العليا التي كانت الجامعات الجزائرية بحاجة إليها، وفي قد التسعينات بدأ الاهتمام بالإعداد التربوي للأساتذة من خلال تزويدهم

ببعض المهارات التي تساهم في تحسين أدائهم التربوي ومن ثم نوعية التعليم العالي و من أهم الطرق المستخدمة في ذلك ما يلي:

1- المؤتمرات والندوات الوطنية التي تنظم سنويا من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بحضور أساتذة الجامعات المعنية والجامعات الأخرى لمناقشة قضايا تربوية تسعى إلى رفع كفاءة التعليم العالي في الجزائر.

2- إنشاء اللجان التربوية الوطنية لكل علم من العلوم في الجامعة الجزائرية بهدف تطوير التدريس وتناقش هذه اللجان في اجتماعاتها الفصلية المواضيع التربوية، بحضور ممثلين عن الأساتذة.

3- إرسال بعثات والقيام بترجمات في الدول الأجنبية والعربية بغرض التدريب التربوي واكتساب الخبرة.

إن التدريس أصبح علما له أصوله وقواعده وأساليبه وطرائقه ويمكن التدريب على مهاراته المختلفة، ويحتاج القائم به إلى إعداد وتدريب وتكوين لاكتساب المهارات المختلفة، فقد بينت الدراسة الميدانية التي أجراها لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، حول تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية، أن الجامعة لم تحقق أهدافها المتمثلة في إعداد إطارات مكتسبة للمهارات المختلفة التي تتطلبها مناصب العمل التي يشغلها الطلبة، وأن نقص فعالية الأستاذ الجامعي كانت من الأسباب التي حالت دون تحقيق الجامعة لأهدافها، فعضو هيئة التدريس ينبغي عليه امتلاك العلم الأكاديمي المتخصص والمهارات التربوية المناسبة بنوع من التوازن بينهما، فقد ثبت أن العامل الحاسم والأساسي المسؤول عن تدني مستوى أداء الأساتذة الجامعيين في الجزائر، يعود إلى شروط توظيفهم والتي تقتصر إلى المعايير الأساسية في التوظيف ألا وهي التكوين والإعداد الجيد قبل الالتحاق بوظيفة التدريس، فالتوظيف في الجامعة يتم على أساس الشهادة الأكاديمية وليس على أساس الاختيار العلمي لأستاذ الجامعة، وهذا ما أثر بشكل أو بآخر على أدائه في المؤسسة الجامعية، مما يستدعي إعادة الاعتبار للتكوين والإعداد البيداغوجي وإحداث نوع من التوازن بين هيئة التدريس ومهمة البحث العلمي؛ وتتمثل العمليات المتعلقة بإجراءات عملية تكوين الأستاذ في:

1- الإعداد: يسمى بالتكوين الأولي الذي يتلقاه عضو هيئة التدريس قبل التحاقه بالمهنة، فيتم إعداده تربويا وثقافيا وعلميا بالمؤسسة التي تعمل على إعداده لذلك، وعادة ما يتم هذا ضمن نظام يسمى النمط التكاملي أثناء إعداد الأستاذ لدرجة الماجستير (بشير معمرية، 2007، ص139)، فإعداد الأستاذ في معظم دول العالم يعد شرطا ضروريا للعمل بمهمة التعليم، حيث يتم تنظيم برامج للمعيدين والمدرسين المساعدين لإعدادهم وتأهيلهم مهنيا للتدريس الجامعي.

إن الإعداد بصفة عامة يشمل على الإعداد التربوي والثقافي فالأول يهدف إلى تزويد الطالب بالمهارات والمعلومات التي يمكن توظيفها في عملية التدريس وتطوير كفاءته، بينما يهدف الثاني إلى تعريف الأستاذ بالعناصر الثقافية السائدة في مجتمعه والمجتمع العالمي، وهذا يمكنه من اكتساب المعلومات والتمكن من النظريات وبالتالي الإطلاع على المصادر المختلفة للمعرفة وحسن توظيفها، غير أن هذا الإعداد في الجامعات الجزائرية يتم أساسا عن طريق المحاضرة الإلقائية مما أثر على نوعية الإعداد الذي لا يتم في الواقع تربويا ومهنيا فيما يخص جانب التدريس لعدم كفاية عملية إعداد الطلبة بيداغوجيا وعلميا أثناء مرحلة الدراسة النظرية والإشراف على إنجاز البحث، أما بالنسبة للإعداد فيما يتعلق بتنمية المجتمع وخدمته، فيمكن القول أنه يكاد يكون منعدم في اهتمامات الجامعة الجزائرية وهذا لوجود فجوة بين الجامعة كمؤسسة تربوية علمية والمجتمع بمختلف مؤسساته.

2- التأهيل: بعد حصول الأستاذ على درجة الماجستير أو ما يعادلها في تخصص علمي معين يلتحق بمؤسسة تكوينية معينة محددة يتلقى فيها معلومات تربوية ونفسية وتشريعية، فيتم تدريبه على مهنة التدريس من أجل تأهيله وتحقيق كفاءة عالية، فضعف أداء وكفاءة بعض الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية نتيجة غياب التأهيل أدى إلى ضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي للأستاذ من خلال إجراء دورات تكوينية على مهارات وطرق التدريس على المستوى النظري والتطبيقي بهدف الرفع من كفاءة الأستاذ وأدائه بكل فاعلية ويشمل برنامج التأهيل ما يلي:

- طرائق التدريس المتنوعة وكيفية استخدامها التقليدية كالمحاضرة بأنواعها والحديثة مثل طريق مشروع التعليم المبرمج والتعليم بواسطة الأهداف.

- استخدام أساليب التقويم المتنوع التقليدية و الموضوعية.
- طرق التعليم على كيفية التعامل مع الطلبة. (حسن بوعبد الله، محمد مقداد، 1998، ص132)

3- التدريب: يعد التدريب من العمليات التكوينية المعتمدة في تطوير وتنمية الأداء وهو نوع من أنواع التعليم يهدف إلى زيادة المهارة المتخصصة للفرد وزيادة كفاءة أدائه، ويتنوع التدريب بناءً على نمطه ومجالاته أو نطاقه إلى مجموعة أنواع أهمها:

أ- تدريب أساسي وهي المرحلة الأولى لعملية اكتساب العارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء أي عمل ويرتبط هذا التدريب الأساسي بتنمية المحددات الأساسية اللازمة لأداء هذا العمل.

ب- تدريب مهني وهو مجموعة من الأنشطة والجهود التي تهدف إلى إكساب الأفراد المعارف والاتجاهات اللازمة لأداء أعمالهم سواء بهدف إعدادهم أو رفع مستواهم.

ج- تدريب إضافي أو ما يعرف عادة بالتكميلي وهو جانب التدريب المهني الذي يلي التدريب الأساسي.

4- التكوين: يعد التكوين نوع من العمليات التي تقود الفرد على ممارسة نشاط مهني ويهدف إلى تزويد المتكون بالمعارف والمهارات والكفاءات المهنية المناسبة ويشمل كل الإجراءات الأساسية التي تتم من أجل تمهين الأستاذ سواء قبل أو بعد التحاقه بالمهنة، وبما أن عملية التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات ومنح العارف والسلوكات، حيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للأداء الجيد فإنه يبقى ضروري لعضو هيئة التدريس من أجل اكتساب هذه المعارف والخبرات في عصر عرف الانتشار المعرفي في كافة الاختصاصات العلمية، لذلك ينبغي تجسيد برامج تكوينية لرفع مستوى أداء الأستاذ الجامعي وتزويده بمقومات النمو المهني.

6- أساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي:

يجب على الأستاذ الجامعي أن يتلقى تدريباً كافياً للقيام بأدواره المختلفة على أكمل وجه من أجل تحسين أدائه، وهو المسؤول عن هذا التحسين ويكون ذلك عن طريق عدة أساليب:

1- الأساليب الذاتية:

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته.
- توسعة طموحه الشخصي.
- سعة الإطلاع (حيث تعد عاملاً أساسياً في إشباع الأستاذ من الناحية الثقافية). (على راشد، 1996، ص 58-59)

2- الأساليب المهنية:

- إن من أهم أساليب تحسين عمل وأداء الأستاذ الجامعي من خلال التدريس التربوي البحث والمناقشة، الاجتماعات والندوات.

- التدريب التربوي: عمل منظم ومنسق هدفه تغيير في اتجاهات الفرد من خلال تناول معلوماته بما يجعله قادراً على أداء وظيفته بجدية. (على راشد، 1996، ص 58-59)، والقيام بالمناقشات والحوارات مع أعضاء هيئة التدريس والمساهمة في النشاطات الموجهة لتحسين القدرة التدريسية، وتسهيل مشاركة الأساتذة لحضور المؤتمرات والندوات العلمية التخصصية لاكتساب الخبرات الجديدة. (حسن شحاتة، 2001، ص 151)

- حلقات البحث والمناقشة: إن عقد مثل هذه الحلقات تزيد من كفاءة الأستاذ الجامعي، لأنها تمنح له فرصة التعرف على الآراء المختلفة، سواء من طلابه أو زملائه، مما يؤدي إلى إثراء أفكاره وإشباع مدركاته. (حسن شحاتة، 2001، ص 151)

- الاجتماعات والمؤتمرات: تعتبر هذه الاجتماعات والمؤتمرات فرصة للتعرف على المشكلات التعليمية وتبادل الآراء من حولها، ومن ثم التقييم و محاولة التجديد ومسايرة التطور التعليمي، بحيث تشجع الأساتذة على الأداء الجيد وزيادة العطاء والإنتاج. (محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص 49)

3- الأساليب البيئية:

- وتهتم وتختص بالظروف المحيطة بالبيئة الجامعية و أهمها:

- **حرية العمل:** أي الحرية في أداء الأستاذ من حيث الاستعانة بأساليب وطرق التدريس، التقويم، حيث تنمي فيه الثقة بالنفس من خلال اشتراكه بتميز في إيجاد الحلول للمسائل التربوية المختلفة. (حسن شحاتة، 2001، ص149).
- **الحوافز:** مثل زيادة المرتب المناسب، الترقيات، العلاوات، مكافأة على الأعمال الجيدة، كلها لها تأثير نفسي بالغ الأهمية للأستاذ. (علي راشد، 1996، ص62)
- **الإمكانيات الجامعية:** من بين الإمكانيات التي تساعد الأستاذ وتزيد في تحسين أدائه، نجد:

- يستعين الأستاذ في تحقيق أهدافه التربوية بما يتوفر من وسائل تربوية، وأجهزة ومعدات معينة.
- توفير القاعات الدراسية المجهزة بالوسائل المطلوبة.
- توفير مكتبة تحوي على جميع التخصصات للاستفادة منها في زيادة مردودية الأستاذ.
- استخدام وتوفير وسائل الإعلام والتقنيات الحديثة. (محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص101)

7- أهداف تقييم أداء الأستاذ الجامعي:

- تعتبر عملية تقييم الأداء ذات أهمية كبرى، إذ تعبر عن مدى تحقيق معايير وأسس الأداء، وتوضح مدى تقدم الأستاذ نحوه، ومن هنا فإن عملية تقييمه تهدف إلى ما يلي:
- 1- تقديم معلومات عن طبيعة أداء الأستاذ الجامعي.
 - 2- توفير إمكانية المقارنة بينه وبين الأداء في مؤسسات أخرى.
 - 3- تمكين المؤسسة من قياس أدائها التعليمي.
 - 4- المساهمة في وضع السياسة التعليمية.

5- إبراز مصداقية الأداء التعليمي. (المرجع نفسه)

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل أن نلم بما يتعلق بالأستاذ الجامعي، باعتباره محور العمليات التعليمية والطاقة المحركة للجامعة لما له أهمية كبيرة في التعليم العالي، وهو يسعى إلى تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهارية لدى الطالب، ويتوقف ذلك على إنجازاته التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وكذلك على ما يتوفر عليه من سمات شخصية على المستوى العقلي والانفعالي العلائقي.

الباب الثاني: الدراسة الميدانية

الفصل الرابع:

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

- تمهيد.

- 1- الدراسة الاستطلاعية.
- 2- الدراسة الأساسية.
 - 1.2- منهج الدراسة.
 - 2.2- مجتمع وعينة الدراسة.
 - 3.2- حدود الدراسة.
- 3- أدوات الدراسة.
- 4- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

يسعى كل باحث من خلال دراسته إلى إيجاد حل للإشكال الذي طرحه، حيث تتم الإجابة عليه من خلال إثبات أو نفي الفرضيات التي تمت صياغتها لإجابات مؤقتة على تساؤلات الدراسة، وذلك بإخضاعها للدراسة العلمية عن طريق اختبار الفروض ميدانيا، ولكي يتسنى ذلك ينبغي على الباحث اعتماد منهج معين يلائم طبيعة الموضوع بالإضافة إلى تحديد مجالات دراسته المكانية والرمانية و البشرية، ومنه يتم تحديد أدوات جمع البيانات الميدانية التي تخدم موضوع الدراسة، وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات المراد دراستها.

وهذا ما سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية، فهي تساعد الباحث على إلقاء نظرة أولية من أجل الإحاطة بجوانب الدراسة، من حيث متغيرات الدراسة أو إعادة صياغة الفرضيات أو تعديلها.

وبما أننا بصدد إجراء دراسة ميدانية، كان لابد من إجراء دراسة استطلاعية بهدف الإطلاع على عينة الدراسة، فقمنا بزيارة إلى كل الأقسام من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك خلال الفترة الممتدة من 05 مارس 2015 إلى 14 مارس 2015 وكان الهدف من هذه الخطوة:

أ- التعرف على ميدان إجراء الدراسة.

ب- التعرف على حجم مجتمع الدراسة قصد تحديد نوع العينة وكيفية اختبارها.

ج- الإطلاع على حجم العينة المتمثلة في أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

د- التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

هـ- جمع بعض الملاحظات الخاصة بالدراسة.

و- الوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه الباحث.

لقد ساعدتنا هذه الدراسة في ضبط العينة وتوزيع مقياس الذكاء الوجداني، واستبيان مهارات الاتصال على عينة استطلاعية قوامها (40) أستاذا وأستاذة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

2- الدراسة الأساسية:

1.2- منهج الدراسة:

إن البحث العلمي لا يمكن أن يقوم دون منهج، وعمل الباحث أن يحسن اختيار منهج وأدوات بحثه، بحيث يلائم هذا المنهج طبيعة الموضوع، وإلا كانت دراسته سطحية لا تسيطر عليها الذاتية. (رشيد زرواتي، 2002، ص117)

فالمنهج العلمي عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة شكل هذه الظاهرة أو تلك. (محمد عبيدات و آخرون، 1999، ص35)

وبما أن الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، وكذلك الكشف عن الفروق في مستويات هذين المتغيرين لدى أفراد العينة، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي.

فالمنهج الوصفي حسب تعريف رشيد زرواتي: أنه شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة. (رشيد زرواتي، 2002، ص87)

2.2- مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، أو هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث، إنه الكل الذي نرغب في دراسته لكن يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمى العينة. ومن الخطوات المهمة في البحوث التربوية و النفسية هي اختيار أفراد العينة، التي ينبغي أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي عل نحو صحيح.

وعليه فقد تم أخذ جميع المفردات بطريقة المسح الشامل، حيث تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من 202 أستاذ و أستاذة من أستاذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للموسم الجامعي 2015/2014، 40 منهم تم استخدامهم كعينة استطلاعية و استبعدوا فيما بعد أثناء مجريات الدراسة الاستطلاعية.

أما بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية فبلغ حجمها 162 أستاذ وأستاذة تم أخذها جميعا من خلال تطبيق أداتي الدراسة، وبلغ عدد الاستثمارات المستبعدة من الدراسة 12 استثمارا لأسباب مختلفة.

1.2.2- خصائص العينة:

جدول رقم: (03) يبين تمثيل مواصفات عينة الدراسة

المتغير	التصنيف		النسبة المئوية (%)
الجنس	أنثى	50	% 33.33
	ذكر	100	% 66,66
	المجموع	150	% 100
التخصص	علم النفس	38	% 25.33
	تاريخ	36	% 24
	علم الاجتماع	23	% 15.33
	اتصال	25	% 16.66
	فلسفة	15	% 10
	علوم إنسانية	13	% 8.66
	المجموع	150	% 100
الخبرة	أقل من 15 سنة	137	% 91.33
	من 16 إلى 30 سنة	10	% 6.66
	أكثر من 31 سنة	3	% 2
	المجموع	150	% 100

جدول رقم: (04) تمثيل مواصفات عينة الدراسة
حسب عدد الاستجابات المحصل عليها

الأقسام	العدد الإجمالي	العدد المحصل عليه	النسبة المئوية
علم النفس	56	50	% 89,28
علم الاجتماع	34	34	% 100
تاريخ	50	47	% 94
الاتصال	35	33	% 94,28
الفلسفة	13	13	% 100
علوم إنسانية	14	13	% 92,85
المجموع	202	190	% 94,05

3.2- حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تظم الدراسة 190 أستاذ و أستاذة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الحدود المكانية: تمت دراستنا بجامعة المسيلة - كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- الحدود الزمانية: تمثل الزمان الذي تمت فيه الدراسة خلال الفترة الممتدة من 15 مارس 2015 إلى 20 أبريل 2015.

3- أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الوجداني:

أعد هذا المقياس فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)، حيث يتكون من 58 بند يمثل كل منهما عبارة تقريرية تصف سلوكاً يقوم به المستجيب، ويستجاب على كل عبارة بتحديد ممارسة الفرد للسلوك الوارد في العبارة حسب البدائل الخمسة التالية (يحدث دائماً _ يحدث عادة _ يحدث أحياناً _ يحدث نادراً _ لا يحدث)، ويعطي هذه البدائل الدرجات التالية على الترتيب (5 _ 4 _ 3 _ 2 _ 1) بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

وتألف مقياس الذكاء الوجداني من خمسة أبعاد وجاءت على النحو التالي:

- البعد الأول: (المعرفة الانفعالية)

ويشير 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 عبارات.

- البعد الثاني: (إدارة الانفعالات)

ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة، وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعليته، ويندرج تحت هذا البعد 15 عبارة.

- البعد الثالث: (تنظيم الانفعالات)

ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، حتى وإن كانت تحت ضغط انفعالي من الآخرين، وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى، ويندرج تحت هذا البعد 13 عبارة.

- البعد الرابع: (التعاطف)

ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم فهم مشاعرهم والحساسية لاختباراتهم حتى و إن لا يفصحوا عنها، ويندرج تحت هذا البعد 13 عبارة.

- البعد الخامس: (التواصل الاجتماعي)

ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي 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 عبارات. ويتم جمع درجات المفحوص على الأبعاد الخمسة للمقياس لتشكيل الدرجة الكلية للمفحوص.

وقد توصل الباحثان إلى الأبعاد الخمسة من خلال التحليل العاملي للبنود، وذلك على عينة مكونة من 163 طالب من طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة، و الجدول التالي يوضح موقع عبارات كل من أبعاد المقياس، في مقياس الذكاء الوجداني، حيث تم وضع العبارات عشوائيا، تجنباً للاستجابات النمطية، و جاءت أرقام العبارات على النحو التالي:

الجدول رقم: (05) يمثل عبارات مقياس الذكاء الوجداني

رقم	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	عبارات البعد
1	المعرفة الانفعالية	1، (2)، 3، (5)، 7، 8، 10، 14، 49، (51)
2	إدارة الانفعالات	(4)، 6، 9، 11، 12، 13، (16)، 17، 18، 26، 28، 31، 50، 53، (56)
3	تنظيم الانفعالات	(15)، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58
4	التعاطف	33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 44، 54، 55، 57
5	التواصل الاجتماعي	36، 39، 42، 45، 46، 48، 47، 52

(سعد محمد علي الشهري، 2009، ص82)

البنود التي هي بين قوسين (...) هي البنود السالبة العكسية. ولقد تم فحص مفردات القياس من قبل معدين و 3 من المحكمين، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني، وبعد التعديلات تمت تجربة الصيغة اللفظية للتحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوط الإجرائية، وكذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي لتحديد كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.

1- صدق المقياس:

قام الباحث بفحص صدق المقياس بعدة طرق هي كما يلي:

- **الصدق التكويني:** من جانب معدي المقياس وثلاثة من دكاترة كلية التربية بجامعة المنصورة.

- **صدق المفردات:** أي قدرة المفردات على التمييز بين مرتفعي الدرجة على المقياس الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى، وتم ذلك بحساب التباين بين الأعلى والأقل من 25 % لعينة الدراسة، و لكل مفردة من مفردات المقياس.

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

- **الصدق العاملي:** وتم حسابه من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل بعضها البعض، وارتباطها بالدرجة الكلية.

- **الصدق الارتباطي:** حيث تم حسابه من خلال ارتباط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجات أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية.

2- الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك من خلال درجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني، كما يتضح من الجدول التالي:

الجدول رقم: (06) يوضح قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية
و الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

ألفا كرونباخ	أبعاد الذكاء الوجداني
0.49	المعرفة الانفعالية
0.55	إدارة الانفعالات
0.64	تنظيم الانفعالات
0.77	التعاطف
0.80	التواصل الاجتماعي

- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية:

1.1.3- الصدق: تم حساب صدق هذا المقياس بطريقتين هما:

أولاً:- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور بباقي المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الثاني والذي بلغ 0,50، أما ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الثالث فقد بلغ 0,49، كما بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الخامس 0,51، في حين بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل 0,69، كما بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الثالث 0,60، أما ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الخامس فقد بلغ 0,47، في حين بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل 0,77، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور الرابع فقد بلغ 0,53، وبلغ ارتباطه مع الدرجة الكلية للمحور الخامس 0,57، في حين قدر ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل بـ 0,86، كما بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور الخامس 0,51، أما ارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغ 0,72، في حين قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الخامس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بـ 0,78، أما الارتباطات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) فقد تمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الرابع بـ 0,33، وكذا ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الرابع بـ 0,35، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق (أنظر إلى الملحق رقم 04)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) مصفوفة ارتباط الدرجات الكلية لمحاور مقياس الذكاء الوجداني مع الدرجة الكلية له

الدرجة الكلية	المحور5	المحور4	المحور3	المحور2	المحور1		
0.694**	0.511**	0.331*	0.498**	0.502**	1	معامل الارتباط	المحور1
0.000	0.001	0.037	0.001	0.001	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	40	40	40	حجم العينة	
0.771**	0.471**	0.355*	0.604**	1	–	معامل الارتباط	المحور2
0.000	0.002	0.025	0.000	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	40	40	–	حجم العينة	
0.861**	0.579**	0.534**	1	–	–	معامل الارتباط	المحور3
0.000	0.000	0.000	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	40	–	–	حجم العينة	
0.727**	0.512**	1	–	–	–	معامل الارتباط	المحور4
0.000	0.001	–	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	–	–	–	حجم العينة	
0.782**	1	–	–	–	–	معامل الارتباط	المحور5
0.000	–	–	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	–	–	–	–	حجم العينة	
** الارتباط دال عند ألفا (0.01)							
* الارتباط دال عند ألفا (0.05)							

ثانياً: - المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية التي تقوم في الأساس على ترتيب القيم تنازلياً ثم أخذ نسبة 27% من الطرفين الأعلى والأدنى ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقاً لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو $\alpha=0.01$) فهذا يعني أن هذا المقياس صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فهذا يعني

أن هذا المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.
وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (08) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (11.41) وهي دالة عند درجة الحرية (20) ومستوى الخطأ أو الدلالة ($\alpha = 0.01$):

الجدول رقم (08) يوضح صدق مقياس الذكاء الوجداني باستخدام المقارنة الطرفية								
	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	الأعلى	11	236.72	11.055	20	11.41	0.000	دال عند
	الأدنى	11	178.27	12.884				0,01

2.1.3- الثبات: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقتين هما:

أولاً:- ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ القائمة على أساس تقدير معدل الارتباطات بين العبارات ككل، حيث بلغت قيمته 0.88 وهذه القيمة مرتفعة مما تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات، كما هو موضح في الجدول رقم (09) :

الجدول رقم (09) يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التناسق الداخلي	
ألفا كرونباخ	عدد العبارات
0.886	58

ثانياً:- التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,63) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي 0,77 وهي لا تختلف عن قيمة معامل جاتمان والتي بلغت 0.76 (أنظر إلى الملحق رقم 04)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق التجزئة النصفية	
0.637	الارتباط بين النصفين
0.778	معامل سبيرمان براون
0.767	معامل جاتمان

استبيان مهارات الاتصال:

اعتمدنا في دراستنا هذه على "الاستبيان" لأنه يعتبر من الأدوات المهمة المستخدمة في البحوث الاجتماعية والتربوية، وذلك لما يمتاز به من أنه يجنب المفحوص حرج المواجهة ويضمن درجة لا بأس بها من تلقائية الإجابة وصدقها، و من جهة أخرى يستطيع الباحث أن يقوم بتطبيقه تطبيقاً جماعياً على عدد كبير من البيانات المطلوبة لبحثه.

ويعرفه خير الدين " بأنه أداة من أدوات البحث معدة لجمع البيانات، بهدف الحصول على مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المكتوبة في نموذج أعد لهذا الغرض، ويقوم المبحوث بتسجيل الاستجابات بنفسه ". (خيرالدين علي عويس، 1997، ص54)

الذي يبحث في مهارات الاتصال والتي نحتاج فيها إلى التعرف على استجابات أفراد العينة، ويتألف الاستبيان المعد من 57 بند كلها عبارات إيجابية، بحيث تحدد الإجابة وفقاً للتدرج (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1)، حيث يطلب من المستوجب أن يضع علامة

(X) أمام الإجابة التي تعبر عن مدى توافر درجة المهارة فيه لكل عبارة من عبارات الاستبيان، وقد تمثلت إجراءات الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:
- أعدت الباحثة هذا الاستبيان معتمدة في ذلك على عدة مراجع:

***- كتاب المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.**

(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، 2009)

***- رسالة أثر مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة 3 متوسط.**

(عبد الرزاق حمایمي: رسالة أثر مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة 3 متوسط ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2011/2012)

2.3- الخصائص السيكومترية لاستبيان مهارات الاتصال:

صدق الاستبيان:

1- صدق المحكمين:

عدد فقرات الاستبيان 57 بندا (بعد مهارة التحدث، بعد مهارة القراءة، بعد مهارة الكتابة، بعد مهارة الاستماع، بعد مجال القدرة على فهم الآخرين، مجال إدارة العواطف)، وللتحقق من مدى ملائمة عبارات الاستبيان فقد عرض الاستبيان على 15 مُحَكِّمًا من ذوي الاختصاص بقسم علم النفس ومُحَكِّمًا من الناحية اللغوية. وقد تم استرجاع 13.

واتفق معظمهم على صلاحية عبارات الاستبيان، باستثناء بعض العبارات التي صُحِّحت.

جدول رقم (11) يبين عبارة الاستبيان قبل وبعد التعديل وبعد إعادة صياغتها طبقا لآراء المحكمين

رقم.ت	العبارة قبل التصحيح	العبارة بعد التصحيح
2	التحدث بتواضع مع الطلبة بعيدا عن التهكم والسخرية	أتحدث بتواضع بعيدا عن السخرية
21	قراءة مقترحات الطلبة الكتابية بتركيز وتفهم	أخذ مقترحات الطلبة بعين الاعتبار
25	الكتابة بأسلوب عشوائي غير منظم	أكتب بأسلوب منظم
30	أستخدم بعض الرسوم والأشكال التوضيحية إن اقتضت الحاجة لذلك	أستخدم بعض الأشكال التوضيحية إن اقتضت الحاجة لذلك
31	التمتع بأسلوب كتابي مشوق	أستخدم أسلوبا مشوقا أثناء الكتابة
39	الانشغال ببعض الأوراق والأدوات المختلفة أثناء استماعه لمناقشات الطلبة	أعطي انتباهي الكامل للطلبة أثناء تحدثهم
50	أستطيع السيطرة على مزاجي في القسم عندما يكون سيئا	أستطيع السيطرة على مزاجي السيئ في القسم
57	لدي القدرة على حل مشاكلتي مع طلبتي دون أن أفقد السيطرة على عواطفني	أستطيع حل مشاكلي مع الطلبة دون أن أفقد السيطرة على عواطفني

وبذلك أصبح الاستبيان بصورته النهائية، وبعدها تم تطبيقه على عينة مكونة 202 أستاذ و أستاذة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتم حساب صدق وثبات الاستبيان كما يلي:

1.2.3- الصدق: تم حساب صدق هذا المقياس بطريقتين هما:

أولاً:- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور وباقي المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الثاني والذي بلغ 0,85، أما

ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الثالث فقد بلغ 0.55، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الرابع بـ 0.74، كما بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الخامس 0.60، وقدر ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور السادس بـ 0.64، في حين بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل 0.91، كما بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الثالث 0.66، وكذا ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الرابع بـ 0.76، أما ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور الخامس فقد بـ 0.61، وقدر ارتباطه مع الدرجة الكلية للمحور السادس بـ 0.44، في حين بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل 0.89، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور الرابع فقد بلغ 0.70، وبلغ ارتباطه مع الدرجة الكلية للمحور الخامس 0.48، في حين قدر ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل بـ 0.74، كما بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور الخامس 0.72، أما ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور السادس فبلغ 0.56، وقدر ارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بـ 0.91، كما قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الخامس مع الدرجة الكلية للمحور السادس بـ 0.48، في حين قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الخامس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بـ 0.76، كما بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور السادس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل 0.68، أما الارتباطات التي كانت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) فقد تمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور السادس، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق (أنظر إلى الملحق رقم 05)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) مصفوفة ارتباط الدرجات الكلية لمحاور مقياس مهارات الاتصال مع الدرجة الكلية له

الدرجة الكلية	المحور 6	المحور 5	المحور 4	المحور 3	المحور 2	المحور 1		
0.914**	0.645**	0.606**	0.749**	0.550**	0.858**	1	معامل الارتباط	المحور
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	–	مستوى الدلالة	1

40	40	40	40	40	40	40	حجم العينة	
0.899**	0.443**	0.618**	0.764**	0.662**	1	–	معامل الارتباط	المحور 2
0.000	0.004	0.000	0.000	0.000	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	40	40	40	–	حجم العينة	
0.749**	0.281	0.483**	0.706**	1	–	–	معامل الارتباط	المحور 3
0.000	0.08	0.002	0.000	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	40	40	–	–	حجم العينة	
0.914**	0.566**	0.728**	1	–	–	–	معامل الارتباط	المحور 4
0.000	0.000	0.000	–	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	40	–	–	–	حجم العينة	
0.760**	0.484**	1	–	–	–	–	معامل الارتباط	المحور 5
0.000	0.002	–	–	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	40	–	–	–	–	حجم العينة	
0.681**	1	–	–	–	–	–	معامل الارتباط	المحور 6
0.000	–	–	–	–	–	–	مستوى الدلالة	
40	40	–	–	–	–	–	حجم العينة	
** الارتباط دال عند ألفا (0.01)								

ثانياً: - المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (13) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (13.93) وهي دالة عند درجة الحرية (12.63) ومستوى الخطأ أو الدلالة ($\alpha = 0.01$)

الجدول رقم (13) يوضح صدق مقياس مهارات الاتصال باستخدام المقارنة الطرفية							
الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة	T	مستوى الدلالة	القرار

			الحرية					
مهارات	الأعلى	11	246.00	12.513	12.63	13.93	0.000	دال عند
الاتصال	الأدنى	11	190.00	4.582				0,01

2.2.3- الثبات: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقتين هما:

أولاً:- ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ القائمة على أساس تقدير معدل الارتباطات بين العبارات ككل، حيث بلغت قيمته 0.94 وهذه القيمة مرتفعة مما تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات، كما هو موضح في الجدول رقم (14) :

الجدول رقم (14) يوضح ثبات مقياس مهارات الاتصال بطريقة التناسق الداخلي	
عدد العبارات	ألفا كرونباخ
57	0.944

ثانياً:- التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,78) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي 0,88 وهي لا تختلف كثيراً عن قيمة معامل جاتمان والتي بلغت 0.86 (أنظر إلى الملحق رقم 05)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق التجزئة النصفية	
0.787	الارتباط بين النصفين
0.881	معامل سبيرمان براون
0.868	معامل جاتمان

4- الأساليب الإحصائية المستعملة:

تم معالجة البيانات وحسابها بالاعتماد على برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية في نسختها 21) في استخلاص الأساليب الإحصائية التالية:

1- صدق وثبات مقاييس الدراسة:

- الاتساق الداخلي.
- المقارنة الطرفية.

- ألفا كرونباخ.
- التجزئة النصفية.

2- معالجة فرضيات الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون.
- T test
- اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي".
- معامل (Scheffe).

الباب الثاني: الدراسة
الميدانية
الفصل الخامس:
عرض وتحليل ومناقشة

- تمهيد.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات.

1.1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

2.1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.

2- الاستنتاجات.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات.

1.1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال		
مهارات الاتصال		
0,509**	معامل الارتباط	الذكاء الوجداني
0,000	مستوى الدلالة	
150	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال بلغ (0.50) وهي قيمة متوسطة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الوجداني لدى الأساتذة الجامعيين كلما ارتفعت معه درجاتهم في مهارات الاتصال والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث العامة القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يتضح من خلال تحقق هذه الفرضية وجود علاقة طردية لكن ضعيفة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، أي كلما زاد الذكاء الوجداني زادت مهارات الاتصال، وتفسر كون العلاقة ضعيفة لحجم العينة، لأنه كما نعلم فلن معامل الارتباط يتأثر بحجم العينة، فكلما زاد هذا الأخير زادت قيمة ودلالة معامل الارتباط.

وقد اتفق تحقق هذه الفرضية مع دراسة (هاوسمان - Housman و سييري - Sperry) التي كشفت نتائجها على وجود علاقة موجبة وطردية بين مهارات الذكاء الوجداني وفعالية الموظفين في أدائهم لمهامهم، إذ توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و الرضا الوظيفي للمعلمين، وأن فشل المعلمين في أداء وظائفهم يرجع إلى نقص مهاراتهم الاتصالية والتواصلية والوجدانية. وبما أن الرضا الوظيفي يعتمد أساسا على مدى توافر المهارات التربوية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ الجامعي للقيام بأدائه على أكمل وجه، ونذكر منها (مهارات الاتصال والتي تتضمن مهارات التواصل والاستماع، مهارات الإقناع ومهارة إقامة العلاقات القوية خاصة مع الطلبة) وكلها مهارات مشتركة بين أبعاد الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال. (محمد مقداد، 2005، ص125)

وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توافرا لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية ثم الكفايات المهارية فالكفايات المعرفية). ذلك أن نجاح المعلمين في مهنة التدريس يتأثر بمدى توافقه وتجانسه مع ذواتهم ومع الآخرين، والانفعالات التي يبديها المعلمون و الأساتذة في مواقفهم التدريسية قد تؤثر على قدرتهم المهنية.

ويتطلب النجاح المهني أن يتحلى الفرد بمجموعة من القدرات الوجدانية، تتجلى في قدرته على وعيه بمشاعره وانفعالاته والتحكم في نزواته ونزعاته، أي قدرته على إدارة حياته الوجدانية بذكاء وقراءة لمشاعر الآخرين والتفاعل معها بمرونة في علاقته معهم. (جولمان، 1426 هـ، ص86)

ولقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والنجاح في المهنة والرضا الوظيفي، وأن فشل المعلمين في أداء وظائفهم يرجع

إلى نقص مهاراتهم الاتصالية والانفعالية. (سلامة عبد العظيم حسين، وطه عبد العظيم،
2006، ص198)

2.1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية.

الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين المعرفة الانفعالية ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة بين المعرفة الانفعالية ومهارات الاتصال		
مهارات الاتصال		
0,283**	معامل الارتباط	المعرفة الانفعالية
0,000	مستوى الدلالة	
150	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (17) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين البعد الأول من مقياس الذكاء الوجداني (المعرفة الانفعالية) ومهارات الاتصال بلغ (0.28) وهي قيمة ضعيفة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين البعد الأول من مقياس الذكاء الوجداني (المعرفة الانفعالية) ومهارات الاتصال هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات المعرفة الانفعالية لدى الأساتذة الجامعيين كلما ارتفعت معه درجاتهم في مهارات الاتصال والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الفرعية الأولى القائلة بوجود علاقة ارتباطية المعرفة الانفعالية ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا يعني أن هناك ارتباط بالمعرفة الانفعالية للأستاذ وبين مهاراته الاتصالية، فالجانب الوجداني الانفعالي لدى الأستاذ يسهم إيجاباً في الجانب المعرفي الأكاديمي، هذا

الأخير بدوره يشمل مهارات عديدة يعتمد عليها الأستاذ في تأدية دراسته (مهارات القراءة، الكتابة، التحدث والاستماع، ...)، ومعرفة الأستاذ لانفعالاته يسهم كذلك في ترشيد تفكيره ومزاجه الإيجابي ينشط الإبداع، ويحل المشكلات ويساعد الفرد على تصنيف و تنظيم معلوماته. (عثمان والخضر، 2002، ص7)

فالمعرفة الانفعالية كما تم تعريفها، تشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد في الانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بين الأفكار والمشاعر والأحداث الخارجية. (عثمان، ورزق)

الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الانفعالات ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة بين إدارة الانفعالات ومهارات الاتصال		
مهارات الاتصال		
0,399**	معامل الارتباط	إدارة الانفعالات
0,000	مستوى الدلالة	
150	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (18) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين البعد الثاني من مقياس الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات) ومهارات الاتصال بلغ (0.39) وهي قيمة ضعيفة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين البعد الثاني من مقياس الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات) ومهارات الاتصال هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات إدارة الانفعالات لدى الأساتذة الجامعيين كلما ارتفعت معه درجاتهم في مهارات الاتصال والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا

($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الفرعية الثانية القائلة بوجود علاقة ارتباطية إدارة الانفعالات ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا معناه كلما تحكم الأساتذة الجامعيون في إدارة انفعالاتهم وعواطفهم السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، كلما كان أدائه أكثر فعالية وتواصله أكثر إيجابية، مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية. كما يمكننا عزو ذلك إلى طبيعة الرسالة النبيلة التي يؤديها، فمهنة التدريس من المهن السامية، وكلما استطاع المدرس السيطرة على انفعالاته السلبية، وخاصة في الغرفة الصفية كان انتباهه أكثر إلى أدائه البيداغوجي وتأدية أدواره على أكمل وجه. إن الذكاء الوجداني للأستاذ المدرس يعمل على تفاعل المهارات الاتصالية والكفاءات مما يسمح بمزيد من التواصل والتعاون الإيجابي مع الطلبة، إذا القدرات الانفعالية وإدارتها هي المحرك الأساسي في أداء الأستاذ لمهنته ورضاه عنها، وهذا ما أكد (جاد الله، 2004، ص241)، حيث قال أنه لابد للأستاذ من التحلي بالعديد من القدرات الوجدانية المتمثلة في وعيه بشاعره وانفعالاته وإدارتها بشكل إيجابي مع طلبته ومجتمعه. (حنان بنت ناصر، 2011، ص).

الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين تنظيم الانفعالات ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (19) يوضح العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومهارات الاتصال		
مهارات الاتصال		
0,292**	معامل الارتباط	تنظيم الانفعالات
0,000	مستوى الدلالة	
150	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (19) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين البعد الثالث من مقياس الذكاء الوجداني (تنظيم الانفعالات) ومهارات الاتصال بلغ (0.29) وهي قيمة ضعيفة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين البعد الثالث من مقياس الذكاء الوجداني (تنظيم الانفعالات) ومهارات الاتصال هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات تنظيم الانفعالات لدى الأساتذة الجامعيين كلما ارتفعت معه درجاتهم في مهارات الاتصال والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الفرعية الثالثة القائلة بوجود علاقة ارتباطية تنظيم الانفعالات ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وقد أثبتت النتائج تحقق الفرضية، ويفسر ذلك بأن امتلاك الأستاذ القدرة على تحمل مسؤولية أداءه الوظيفي من خلال تطبيقه لمهاراته الاتصالية والتواصلية، يؤدي به هذا التنظيم إلى توجيه مشاعره نحو الإنجاز والتفوق بطلبته إلى أعلى المستويات، وبالتالي يتعلم كيف يفهم ويتفاعل مع الآخرين بتنظيمه لانفعالاته المختلفة، وهذا ما دعمته دراسة

(كوثر غالي، 2008، ص31) حيث توصلت " أنه كلما زاد الأستاذ بتنظيم انفعالاته زادت مهاراته الاتصالية ".

كما وضّح (العادلي، 2010، ص41) إلى أن لتنظيم الانفعالات دور مهم في التعلم والعمليات المعرفية، حيث يمثل الانفعال تفاعلا مهما بين الشعور والتفكير البيداغوجي والسلوك الذي يظهر في شكل أداء أو مهارة، وليس هناك فصل بين التفكير البيداغوجي والانفعال، فالتفكير البيداغوجي يجعل الأمور منطقية ومنظمة، بينما الانفعالات تجعلها ذات معنى، كما يساعد تنظيم الانفعال العقل في تركيز الأستاذ ووضعه لأولويات تعامله مع طلبته وإلقاء دروسه.

بالتالي إذا فإن تنظيم الانفعالات يعد من المهارات الوجدانية التي تلعب دورا مهما في حياة الأفراد، من خلال ما أشار إليه (Cooper, 1997, p107) من أن العواطف والانفعالات تلعب دورا مهما في حياة الأفراد، وتنمية ولاءاتهم والتزاماتهم وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والابتكارات والانجازات العلمية والأستاذ فرد من هؤلاء الأفراد.

الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين التعاطف ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة بين التعاطف ومهارات الاتصال		
مهارات الاتصال		
0,430**	معامل الارتباط	التعاطف
0,000	مستوى الدلالة	
150	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين البعد الرابع من مقياس الذكاء الوجداني (التعاطف) ومهارات الاتصال بلغ (0.43) وهي قيمة متوسطة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين البعد الرابع من مقياس الذكاء الوجداني (التعاطف) ومهارات الاتصال هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات التعاطف لدى الأساتذة الجامعيين كلما ارتفعت معه درجاتهم في مهارات الاتصال والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الفرعية الرابعة القائلة بوجود علاقة ارتباطية التعاطف ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

هذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة التعاطف لدى الأستاذ الجامعي، ارتفعت معه مهاراته الاتصالية، يعني هذا أنه كلما أدرك الأستاذ انفعالات طلبته كان أكثر تتوحدا وفهما لهم وبالتالي فهم مشاعرهم والتناغم معها، وهذا يؤدي بالطالب إلى زيادة دافعيته للتحصيل والتعلم، وفي هذا الصدد يقول (King): "إننا نكون أكثر ذكاءً عندما نفهم بشكل

صحيح انفعالاتنا ونفسر بشكل دقيق انفعالات الآخرين، وتستعمل هذه المعرفة (التعاطف) في ترقية تفكيرنا". (Mayer, Salovey, 1990, p186)

الفرضية الفرعية الخامسة:

نصت الفرضية الفرعية الخامسة لهذه الدراسة على: "توجد علاقة ارتباطية بين التواصل الاجتماعي ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (21) يوضح العلاقة بين التواصل الاجتماعي ومهارات الاتصال		
مهارات الاتصال		
0,415**	معامل الارتباط	التواصل الاجتماعي
0,000	مستوى الدلالة	
150	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (21) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين البعد الخامس من مقياس الذكاء الوجداني (التواصل الاجتماعي) ومهارات الاتصال بلغ (0.43) وهي قيمة متوسطة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين البعد الخامس من مقياس الذكاء الوجداني (التواصل الاجتماعي) ومهارات الاتصال هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات التواصل الاجتماعي لدى الأساتذة الجامعيين كلما ارتفعت معه درجاتهم في مهارات الاتصال والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الفرعية الخامسة القائلة بوجود علاقة ارتباطية التواصل الاجتماعي ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بناءً على هذا تم التوصل إلى أن الأساتذة الجامعيين الذين يدركون انفعالات الطلبة يؤثرون فيهم تأثيراً إيجابياً، ويكونون أكثر قدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، والاتصال والتعاون والتأثير في الطلبة واحترام مشاعرهم وأفكارهم حتى مع خطئهم أحياناً، وهذه هي سمات الأستاذ الناجح، حسب دراسة (مقدم سهيل و قدور بن عباد هوارية، 2005)، حيث أشارا إلى أن " صفات الأستاذ الناجح تخدم عمليات الاتصال، وقد نالت الخصائص المهنية أعلى المراتب مثل الخبرة العالية، التقويم العادل واحترام المشاعر"، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Austin. EJI Saklojsk D. H .et Egan) التي أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الوجداني والرضا عن الذات وإقامة العلاقات الاجتماعية، وهو ما يتفق أيضاً مع ما ذهب إليه (سلامة عبد العظيم حسن، وطه عبد العظيم حسن) إلى أن امتلاك الأستاذ للمهارات الاجتماعية وعلى رأسها التواصل الاجتماعي يزيد من الفاعلية للأستاذ سواء في أدائه أو رضاه عن مهنته، وبالتالي ينعكس على الطالب بالإيجاب في تنمية العملية الاتصالية التواصلية مع الأستاذ والطالب، كما يرى إيليس وآخرون (Elias, et autres, 2003) أن هناك ترابط بين التعليم الأكاديمي وبين أداء المهارات الاجتماعية المتضمنة للتواصل الاجتماعي، إذاً على الأستاذ الجامعي الاعتناء بالتعليم الاجتماعي والانفعالي والذكاء الوجداني، حيث يتطلب النجاح الأكاديمي أن تركز المدارس والجامعات على العلاقات الاجتماعية والمهارات الانفعالية من أجل اتصال فعال و لتحقيق التعليم الكامل الفعال.

الفرضية الفرعية السادسة:

نصت الفرضية الفرعية السادسة لهذه الدراسة على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة

المسيلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (22) يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني									
الذكاء الوجداني	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
غير دال عند 0.05	ذكور	0.106	0.745	100	158.03	18.531	148	-1.46	0.146
	إناث			50	162.72	18.540			

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.10)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في الذكاء الوجداني والتي بلغت عند الذكور (158.03) وعند الإناث (162.72) يمكن القول بأنه هناك فروقا طفيفة بين الجنسين في الذكاء الوجداني، غير أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-1.46) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي يمكن قبول الفرضية الصفرية القائلة بـ "لا توجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني"، ومنه تم رفض فرضية البحث الفرعية السادسة القائلة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

مما يعني أن الأساتذة الممثلين لأفراد العينة لا يختلفون في ذكائهم الوجداني، ويمكن عزو ذلك إلى أن كلا الجنسين لديهم المقدرة على الوعي بمشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها وتنظيمها ونفس الشيء في إنجازاتهم وتوقعاتهم الأكاديمية. وهذا ما يتفق مع دراسة كوثر غالي ودراسة أبو لبن في أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الجنسين، في حين اختلفت دراستنا مع دراسة السمدوني في وجود اختلاف

في درجة الذكاء الوجداني للمعلمين باختلاف جنسهم، وقد يرجع هذا لطبيعة أفراد العينة أو البيئة التي وجدوا فيها.

الفرضية الفرعية السابعة:

نصت الفرضية الفرعية السابعة لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (23) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الأقدمية						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	
داخل المجموعات	1434.290	2	717.145	2.103	0.126	الذكاء الوجداني
ما بين المجموعات	50139.904	147	341.088		غير دال	
الكلية	51574.193	149		عند	0.05	

من خلال الجدول أعلاه رقم (23) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (2.10) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني تبعا للأقدمية، ومنه فقد تم رفض فرضية البحث الفرعية السابعة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

مما يعني أن الأساتذة الممثلين لأفراد العينة لا يختلفون في الذكاء الوجداني باختلاف سنوات الخبرة أو الأقدمية، قد يعزى ذلك إلى أنهم يحصلون على نفس الامتيازات المهنية ويخضعون إلى نفس القوانين المسيرة لمهنتهم كأساتذة، ربما إلى ما

يحملونه من اعتقادات إيجابية حول كفاءاتهم الوجدانية بغض النظر عن كونهم مبتدئين أو ذوي أقدمية.

وهذا ما أشارت إليه حنان بنت ناصر بن صالح الخلفي (2001) في دراستها (الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية)، حيث توصلت بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وجميع أبعاده تبعا للمتغيرات التالية (العمر، التخصص، سنوات الخبرة في العمل، المؤهل العلمي، ونوع الوظيفة)، ودراسة عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (2009) في أنه لا توجد تأثيرات دالة إحصائية لسنوات الخبرة على أي من الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.

واختلفت مع دراسة السمدوني الذي توصل في نتائجه، بأنه يوجد تباين في الذكاء الوجداني وقدراته الفرعية لدى المعلمين وفقا لسنوات الخبرة بالتدريس.

الفرضية الفرعية الثامنة:

نصت الفرضية الفرعية الثامنة لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير التخصص"، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	
داخل المجموعات	2267.181	5	453.436	1.324	0.257	الذكاء الوجداني
ما بين المجموعات	49307.012	144	342.410		غير دال	
الكلي	51574.193	149		عند	0.05	

من خلال الجدول أعلاه رقم (24) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (1.32) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني تبعا للتخصص، ومنه فقد تم رفض فرضية البحث الفرعية الثامنة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير التخصص، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ويمكن عزو ذلك إلى تشابه ظروف العمل والتشابه في مهام العمل البيداغوجي، وبالتالي فأساتذة كل التخصصات يدركون أن قدراتهم تؤهلهم للنجاح، وتوقعاتهم عن كفاءاتهم الذاتية متوقفة على مدى سيطرتهم على انفعالاتهم، وعلى إدارة مشاعرهم ومشاعر الآخرين هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن جميع الأساتذة ينتمون إلى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وبالتالي طبيعة تخصصهم تفرض عليهم التعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية التواصلية، فهم يدرسون مقررات متشابهة تعالج قضايا إنسانية تتطلب التعاطف الإنساني مع الآخرين، ومراعاة مشاعر وعواطف الآخرين المحيطين، والوعي بعواطف وانفعالات الأفراد الآخرين.

وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة السمدادوني (2001) الذي أشار في دراسته أنه لا توجد فروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني تبعا للتخصص الأكاديمي، ولكن دراستنا لم تتوافق مع دراسة السيد السمان (2001)، ودراسة عمر بن عبد الله مصطفى مغربي، حيث أشارا في دراستهما إلى أنه توجد تأثيرات دالة إحصائية للتخصص الأكاديمي على الذكاء الوجداني للمعلمين.

الفرضية الفرعية التاسعة:

نصت الفرضية الفرعية التاسعة لهذه الدراسة على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مهارات الاتصال

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	الجنس	
دال عند	0.019	-2.37	148	30.820	221.45	100	0.578	0.311	ذكور	مهارات الاتصال
0.05				31.761	234.28	50			إناث	

من خلال الجدول رقم (25) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.31)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في مهارات الاتصال والتي بلغت عند الذكور (221.45) وعند الإناث (234.28) يمكن القول بأنه هناك فروقا واضحة بين الجنسين في مهارات الاتصال، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-2.37) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي لا يمكن قبول الفرضية الصفرية الذي ينفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث الفرعية التاسعة القائلة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال

لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)" وأن هذه الفروق هي لصالح الإناث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

مما يعني أن الأساتذة الممثلين لأفراد العينة يختلفون في مهاراتهم الاتصالية وهذا لصالح الإناث، ربما يعود هذا إلى الجانب العاطفي والوجداني الذي يغلب على شخصية الإناث في اتصالهم وتواصلهم سواء في الحياة العامة أو الحياة المهنية، وقد يرجع السبب كذلك إلى الاختلاف في عدد أفراد العينة حيث كان عدد الإناث 50 والذكور 100 هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن إرجاع السبب كذلك إلى عدد الطالبات المرتفع في كلية العلوم الإنسانية مقارنة مع عدد الطلبة الذكور مما يسهل ذلك عملية الاتصال بين الأساتذة والطالبة، وهذا ما أكدته دراسة (روبن، 2000)، حيث أظهرت نتائج دراسته أن الطالبات تفوقن في مهارات الاتصال على الطلاب.

نتائج دراستنا اختلفت مع ما توصلت إليه خديجة صالح بالي (2007) التي وجدت أن جنس المعلم لا يتدخل في عملية التفاعلات الصفية (مهارات الاتصال)، وقد يعود هذا إلى أن جنس المعلم ليس له علاقة بأدائه المهني.

الفرضية الفرعية العاشرة:

نصت الفرضية الفرعية العاشرة لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية"، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في مهارات الاتصال تبعاً لمتغير الأقدمية						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	
داخل المجموعات	4211.044	2	2105.522	2.138	0.122	مهارات الاتصال
ما بين المجموعات	144746.749	147	984.672		غير دال	
الكلي	148957.793	149		عند	0.05	

من خلال الجدول أعلاه رقم (26) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (1.32) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال ، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مهارات الاتصال تبعاً للأقدمية، ومنه فقد تم رفض فرضية البحث الفرعية الثامنة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير الأقدمية ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ويمكن إرجاع هذا إلى ظروف الممارسة البيداغوجية التربوية المتشابهة، واحتكاك الأساتذة الجدد بالأساتذة الذين لديهم أقدمية واكتساب منهم العديد من مهارات التواصل، وربما الإمكانيات المساعدة والظروف الفيزيائية المناسبة، وهذا ما ذهب إليه السيد (1991) في دراسته التي أوضحت نتائجه أن سنوات الخبرة لا تؤثر في ممارسة مهارات الاتصال التربوي، وربما هذا راجع إلى أن التعامل مع الطلبة و ربط علاقات ودية إنسانية معهم لا يحتاج لسنوات خبرة بل إلى فهم ووعي وإحساس وإدراك بما يحتاجه الطلبة، كما ذهب جون دوي إلى نفس السياق أن اشتراك كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية يسمح بالتعامل و الممارسة الحسنة وترفع من مستوى الطالب للتعلم وبالتالي تؤدي إلى النجاح والتفوق الجيد. وهذه النتيجة تتنافى مع ما جاء في كتاب دونالد (دليل نحو تدريس أفضل) حيث أوضح أن " المعلمين الجدد قد يدخلون الغرفة الصفية غير

مدركين ولا واعين للسلوكات الدقيقة والإنجازات المنفردة عن غير قصد ". (أبو نبغة، 2003)

الفرضية الفرعية الحادية عشر:

نصت الفرضية الفرعية الحادية عشرة لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير التخصص"، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (27) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين في مهارات الاتصال تبعا لمتغير التخصص						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	
مهارات الاتصال	داخل المجموعات	5	4371.410	4.953	0.000	
	ما بين المجموعات	144	882.644		دال عند	
	الكلي	149			0.01	

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مهارات الاتصال تبعا لمتغير التخصص هو فرق واضح، وهذا ما أكدته قيمة (F) والتي بلغت 4,95، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة تعزى لمتغير التخصص، ونسبة التأكد من هذه القيمة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (Scheffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول رقم (28) حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات كانت لصالح أساتذة قسم علم اجتماع، وبالتالي فإن الفروق بين الأساتذة

الجامعيين في مهارات الاتصال كان لصالح مجموعة أساتذة علم اجتماع، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح المقارنات البعدية باستخدام معامل الشيفي Scheffe				
Scheffe معامل الشيفي			مهارات الاتصال	
مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطات الحسابية (I-J)	(J) التخصص	(I) التخصص
1	11.25783	3.41026	علوم إنسانية	فلسفة
0.998	10.15881	-5.44308	علم اجتماع	
0.366	10.30881	24.1204	إعلام واتصال	
0.442	9.6132	21.1047	تاريخ	
0.269	9.54585	24.28745	علم النفس	
1	11.25783	-3.41026	فلسفة	علوم إنسانية
0.974	9.70303	-8.85333	علم اجتماع	
0.495	9.85996	20.71014	إعلام واتصال	
0.587	9.13021	17.69444	تاريخ	
0.384	9.05927	20.87719	علم النفس	
0.998	10.15881	5.44308	فلسفة	علم اجتماع
0.974	9.70303	8.85333	علوم إنسانية	
0.042	8.5838	29.56348*	إعلام واتصال	
0.043	7.73458	26.54778*	تاريخ	
0.013	7.6507	29.73053*	علم النفس	
0.366	10.30881	-24.12040	فلسفة	إعلام واتصال
0.495	9.85996	-20.71014	علوم إنسانية	
0.042	8.5838	-29.56348*	علم اجتماع	
1	7.93056	-3.01570	تاريخ	
1	7.84878	0.16705	علم النفس	
0.442	9.6132	-21.10470	فلسفة	تاريخ
0.587	9.13021	-17.69444	علوم إنسانية	

0.043	7.73458	-26.54778*	علم اجتماع	علم النفس
1	7.93056	3.0157	إعلام واتصال	
0.999	6.9098	3.18275	علم النفس	
0.269	9.54585	-24.28745-	فلسفة	
0.384	9.05927	-20.87719-	علوم إنسانية	
0.013	7.6507	-29.73053*	علم اجتماع	
1	7.84878	-1.6705-	إعلام واتصال	
0.999	6.9098	-3.18275-	تاريخ	

إذاً اتضح من نتائج الجدول الذي سبق عرضه أن القيمة الفائية (F) كانت دالة وأن الفروق كانت لصالح أساتذة علم الاجتماع، هذه النتيجة لا تعتبر غريبة في ظل طبيعة تخصص علم الاجتماع من جهة، وباعتبار الاتصال نسق اجتماعي يؤثر بطريقة أو بأخرى في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة وآرائهم واتجاهاتهم، فإن نظرة علم الاجتماع إلى الاتصال بأنه ظاهرة اجتماعية وقوة رابطة لها دورها في تماسك المجتمع وبناء العلاقات الاجتماعية، مما يؤدي إلى أن المجتمع يقوم على مجموعة من العلاقات قوامها الاتصال، كل ذلك دليل على أن المتكولين في هذا التخصص تكون لديهم مهارات الاتصال، ولربما طبيعة المواد التي درّسوها أساتذة علم الاجتماع والتي يُدرّسونها لطلبتهم في هذا الاختصاص لها تأثير واضح على طريقة اتصالهم وتواصلهم مع طلبتهم.

2- الاستنتاجات.

بعد عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، كان مجمل ما توصلت إليه ما يلي:

- 1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- 2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين **المعرفة الانفعالية** ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

- 3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين إدارة الانفعالات ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
 - 4- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين تنظيم الانفعالات ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
 - 5- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين التعاطف ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
 - 6- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين التواصل الاجتماعي ومهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
 - 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. تعزى لمتغيرات (الجنس، الأقدمية، التخصص).
 - 8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث.
 - 9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية تعزى لمتغيرات الأقدمية.
 - 10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال لدى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية تعزى لمتغيرات التخصص ولصالح قسم علم الاجتماع.
- وبناء على ما توصل إليه البحث من نتائج تم وضع جملة من الاقتراحات والآفاق التي من الممكن أن تفيد في دراسات لاحقة لنفس الموضوع، أو تكون انطلاقة لمواضيع بحثية جديدة.

اقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، تقدم مجموعة من المقترحات التي ترى أنها تسهم بالعملية التربوية، وهي كما يلي:

- (1) ضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية القدرات الوجدانية للأستاذ حتى يستطيع أن يتعامل مع الآخرين ويستطيع أن يدير ذاته ويتحكم في انفعالاته.
- (2) إعداد برامج تدريبية تربوية لتعليم الكفاءات التعليمية للطلاب ولزيادة وترقية دورهم التفاعلي من أجل النجاح في الحياة والعمل.
- (3) الاهتمام بضرورة توفير خلفية معرفية للأفراد عن أسس الذكاء الوجداني ومدى أهميته في النجاح.
- (4) تدريب الأساتذة على كيفية تحسين الذكاء الوجداني ضمن خلفية البرامج التربوية والسيكولوجية للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتطويرها.
- (5) ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني وتدريبها ضمن المناهج الدراسية للطلاب في التعلم.
- (6) إدراج موضوع الاتصال التربوي كمقياس يتم تدريسه لطلبة تخصصات العلوم الإنسانية بالجامعة، والذين يتوقع أن يلتحقوا بقطاع التربية.
- (7) توصي الدراسة بإجراء بحث حول اتجاهات الأساتذة نحو الممارسة التعليمية وعلاقتها بممارستهم البيداغوجية، ومنها على وجه الخصوص أساليب الاتصال التربوي وأساليب التفاعل المختلفة مع الطلبة.
- (8) توجيه العناية إلى البعد النفسي للأستاذ والتقصي على مستوى مهارات الاتصال لديه من إجراء مسح للآراء من طرف الطلبة.
- (9) إجراء دراسات أخرى مماثلة في مجال علم النفس، تتناول علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات أخرى تؤثر على مجال العمل في الواقع الميداني.
- (10) إجراء دراسات أخرى مماثلة في مجال علم النفس، تتناول مهارات الاتصال وفائدتها في المجال التربوي، المهني و الحياتي.

آفاق الدراسة:

إن معالجتنا لهذا الموضوع وفق حدود ضيقة، فرضها الزمان والمكان، وإمكانات الباحثة لم يتيح لها تناول الموضوع من مختلف جوانبه، ولتجاوز ذلك، فإننا نقترح بعضا من المواضيع لتكون مجالا للبحث لاحقا.

- (1) العمل على تناول نفس الموضوع، ولكن من وجهة نظر الطلبة حول أساتذتهم لتكون النتائج أكثر مصداقية.
- (2) العمل على إثراء موضوع الذكاء الوجداني والبحث فيه لما له فائدة للطلبة والأساتذة، مما يعود بالنفع على المؤسسات التربوية بأكملها وفي كافة أطواره
- (3) دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي للطلاب.
- (4) دراسة شاملة للذكاء الوجداني وتحسين مهارات الاتصال لدى موظفي قطاع التربية خاصة، والقطاعات الأخرى عامة.

الخاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، كما حاولنا الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال بعزوهما إلى متغيرات (الجنس، الأقدمية، التخصص)، وبالتناول النظري لمتغير الذكاء الوجداني وكذلك مهارات الاتصال ومتغير الأستاذ الجامعي، وبعد التطبيق الميداني لمقياس الذكاء الوجدان بأبعاده الخمسة لعثمان ورزق، واستبيان مهارات الاتصال بأبعاده، توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى أفراد عينة الدراسة، ولا يختلفون في ذكائهم الوجداني ومهاراتهم الاتصالية، باختلاف جنسهم، أقدميتهم و تخصصهم، في حين تحصلنا على فروق في مهارات الاتصال تعزى لعامل التخصص، وكانت لصالح قسم علم الاجتماع. وبما أن الذكاء الوجداني سمة شخصية تتمثل في إدراك الفرد لانفعالاته ومشاعره، والتعاطف مع الآخرين والتواصل معهم نفسياً اجتماعياً، بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه وللآخرين، ولما كان الاتصال التربوي قطبا أساسيا من أقطاب العملية التعليمية ، وكان الأستاذ والطالب قطبين من أقطابها، يشكلان معاً تواصلاً فعالاً وناجحاً يؤدي بهما إلى إحداث التعلم والنجاح والتحصيل الدراسي.

ويعتبر هذا البحث الذي تناولنا فيه هذين العنصرين، ينتمي إلى قائمة البحوث الإنسانية والاجتماعية التي تتناول الإنسان بالدراسة، حيث يتكون هذا الأخير من عدة عوامل متداخلة جسمية وعقلية، نفسية واجتماعية تتحكم في سلوكه، وبالتالي فإن امتلاك الأفراد لدرجة من الذكاء وتمتعهم بتوقعات إيجابية تنعكس إيجاباً على حسن اتصالهم وتواصلهم، سواء في بيئتهم العلمية أو العملية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

الكتب :

- 01 _ أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال (1990): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط2 ، مكتبة الانجلومصرية، القاهرة، مصر.
- 02 _ أبو عرقوب، إبراهيم (1993): الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي، دار مجد ولاي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 03 _ الأعسر، صفاء و كفاقي، علاء الدين (2000): الذكاء الوجداني، دار قباء، القاهرة، مصر.
- 04 _ الأعسر، صفاء، كفاقي (2000): الإبداع في حل المشكلات ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 05 _ البخاري، الإمام أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (2009): الجامع الصحيح، كتاب البيوع، رقم الحديث 2067، تحقيق محمود محمد نصار، ط1 ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 06 _ ألبريخت، كارل (2009): الذكاء الاجتماعي، ط2 ، مكتبة جريب، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 07 _ التل، سعيد (1997): قواعد التدريس في الجامعة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 08 _ الخولي، محمود سعيد (2010): الذكاء الوجداني ما بين النشأة والتطبيق، ط1 ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 09 _ الدردير، عبد المنعم أحمد (2005): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 10 _ السمادوني، إبراهيم (2005): الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط1، دار الفكر، الأردن.
- 11 _ السيد، فؤاد البهي (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 12 _ السيد، فؤاد البهي (2000): الذكاء، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 13 _ الشهري، نوح يحي (2010): مهارات الاتصال ، دار حافظ للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.
- 14 _ الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003): تفريد التعلم في إعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 15 _ القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (2002): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.
- 16 _ بوعبد الله، لحسن و مقداد، محمد (1998): تقويم العملية التكوينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 17 _ توقي، محي الدين و عدس، عبد الرحمن (1984): أساسيات علم النفس التربوي ، دار جون وايلي وأولاده، نيويورك، و.م. الأمريكية.
- 18 _ جابر عبد الحميد جابر (2003): الذكاءات المتعددة، الفهم، تنمية وتعميق ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 19 _ جولمان، دانيال (2000): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة ، مطابع الكويت، الكويت.
- 20 _ جولمان، دانيال (2004): الذكاء الوجداني ما بين النشأة والتطبيق، دار صلا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 21 _ حجاب، محمد منير (2008): مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين وللدعاة، ط6 ، دار الفجر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 22 _ حجازي، مصطفى (1990): الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع.
- 23 _ حسين، سلامة عبد العظيم و حسين، طه عبد العظيم (2006): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- 24 _ خوالدة، محمود عبد الله محمد (2004): الذكاء العاطفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 25 _ زكريا، محمد و وناس، خيرى وآخرون (2000): التربية وعلم النفس، الإرسال الأول والثاني، السنة الثانية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
- 26 _ زيتون، حسن حسين (2001): مهارات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 27 _ زيتون، حسن حسين (2007): أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المفهومات والممارسات ، الدار الصولىة للتربية، الرياض، السعودية.
- 28 _ سعيد، سعاد جبر (2008): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة الالمحدودة، عالم الكتب الحديثة، أريد، عمان، الأردن.
- 29 _ سويدان، أمل و عبد العال، منال (2007): التقنية في التعليم-مقدمات أساسية للطالب المعلم ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 30 _ شحاتة، حسن (2007): التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، الاسكندرية، مصر.

- 31 _ طعيمة، رشدي أحمد و البندري، محمد بن سليمان (2004): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 32 _ عبد الرحمن، علاء (2009): الذكاء الوجداني، التفكير الابتكاري، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 33 _ عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح (1998): الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، ط2 ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
- 34 _ عبيدات، محمد وآخرون (1999): منهجية البحث العلمي ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 35 _ عثمان، فاروق سيد (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 36 _ عجاج، خيرى المغازي بدير (2002): الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- 37 _ عدس، محمد عبد الرحيم (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- 38 _ علي راشد (1996): اختيار المعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 39 _ علي، عطية محسن (2008): تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، أ، ط1، دار المناهج، عمان، الأردن.
- 40 _ علي، عطية محسن (2008): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ب، ط1، عمان، الأردن، دار المناهج.
- 41 _ عودة، محمود (1998): أساليب الاتصال و التغيير الاجتماعي ، دار المعرفة، القاهرة، مصر.
- 42 _ فهمي، محمد سيد (2006): تكنولوجيا الاتصال في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
- 43 _ كفاي، علاء الدين وآخرون (2003): مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 44 _ كوجك، كوشر حسين (2007): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2 ، عالم الكتب، القاهرة.
- 45 _ لورانس، شابيرو (2004): كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، دليل الآباء للذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، مكتبة جرير.
- 46 _ محمد، سلامة عبد الحافظ (1992): مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 47 _ محمد، سلامة عبد الحافظ (1993): وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 48 _ محمود، منال طلعت (2001): مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الاسكندرية، مصر.
- 49 _ مرسى، محمد منير (2002): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، ط1 ، عالم الكتب، القاهرة.
- 50 _ معمري، بشير (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثامن، منشورات الحبر، الجزائر.
- 51 _ نشواتي، عبد المجيد (2003): علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- 52 _ ياسين، عطوف محمد (1981): علم النفس العيادي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

المجلات:

- 53 _ ابوغالي، محمود عطا (2012): فاعلية الذات وعلاقتها بضغط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد20، العدد1.
- 54 _ الخضر، عثمان (يناير2002): الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد، المجلد12، العدد01، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسية المعربة.
- 55 _ الدهشقي، هلال بن مزغل (2010): مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية من مهارات الاتصال اللفظي ، جامعة أم القرى، السعودية.
- 56 _ الرفاعي، أحمد محمد: استراتيجية مقترحة لتنمية التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، طنطا، كلية التربية.
- 57 _ الزهار، وحبيب وآخرون: التحقق من الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع60، ص135-150، فرع بنها.
- 58 _ السيد، عثمان فاروق و رزق، محمد عبد السميع (1998): الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، العدد38، ص1-ص31، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية.

- 59 _ المزوغي، ابتسام سالم (2011): الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية، العدد2، المجلة العربية لتطوير التفوق، ليبيا.
- 60 _ المصدر، عبد العظيم سليمان (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة جامعة الأزهر، المجلد16، العدد01، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، فلسطين.
- 61 _ حسين، محمد حبشي (2004): نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد14، العدد42، ص100-110، مصر.
- 62 _ سمارة، علي و العساف، جمال ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 27 رقم9، (2013)
- 63 _ عجوة، عبد العال (2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، المجلد13، العدد01، جامعة الاسكندرية، مجلة كلية التربية، الاسكندرية، مصر.
- 64 _ عجوة، عبد العال (2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي، والتوافق لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد13، العدد1، ص250-344، مصر.
- 65 _ محمد، مقداد (1996): الإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي، العدد5، جامعة باتنة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- 66 _ معمري، بشير (2008): اكتشاف الموهوبين وفق الذكاء المتعدد، العدد6، جامعة فرحات عباس ، مجلة تنمية الموارد البشرية، مجلة متخصصة دورية محكمة متخصصة في الأبحاث التربوية والتنمية البشرية، سطيف، الجزائر.

الرسائل والمذكرات:

- 67 _ الزهار وحبيب وآخرون (2005): التحقق من الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية.
- 68 _ السمدوني، السيد إبراهيم (2001): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، عالم التربية، ع3، ص63-152، 2001.
- 69 _ الغريب، رمزية (1967): التعلم-دراسة نفسية تفسيرية توجيهية-، مكتبة الانجلومصرية، القاهرة، مصر.
- 70 _ سعيد، سعاد جبر (2006): أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 71 _ الشهري، سعد محمد علي (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- 72 _ طالب، نسيمة (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين المتمدرسين، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 73 _ غواس، ياسين (2006): دور الاتصال اللفظي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس والتربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 74 _ فرحاتي، العربي (1999): التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، قسم علم النفس والتربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 75 _ الزبيدي، سعيد محمد أحمد (2014): الذكاء الوجداني وعلاقته بقيم العمل لدى عينة من المرشدين الطلابيين بتعليم محافظتي الليث والقنفذة، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، السعودية.
- 76 _ بن زعموش، نادية بوضياف (2010): مهارات الاتصال لدى مدرّس التربية البدنية والمدرّب الرياضي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، "ن".

- 77** _ حمایمی، عبد الرزاق (2012): أثر مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- 78** _ بوزقري، رزيقة (2009): علاقة مهارات التفاعل اللفظي بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ورقة مقدمة في الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة الأغواط، الجزائر.
- 79** _ الدعس، زياد أحمد خليل (2009): معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير في التربية، قسم أصول التربية-الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- 80** _ سيدعلي، ذهبية (2011): تكوين أساتذة التعليم العالي في الخارج وعلاقته بالكفاءة الوظيفية، دراسة لعينة من أساتذة جامعة الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر2، الجزائر.

المعاجم والقواميس:

- 81** _ ابن منظور، الإفريقي المصري (1998): لسان العرب، دار بيروت للطباعة، والنشر، دار صادر للطباعة والنشر المجلد الخامس، بيروت، لبنان.
- 82** _ ابادي، الفيروز ، بن يعقوب، محمد الدين محمد (1983): القاموس المحيط، جزء4، دار الفكر، بيروت.
- 83** _ ابراهيم، انيس وآخرون (1972): المعجم الوسيط، ج2، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا.
- 84** _ الغرضاف، عبد العزيز و الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994): معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب.

المراجع الأجنبية:

- 85** _ Bakken, & Other. (2009): "Research-Based Instruction to Increase Communication Skills for Students with Severe Disabilities". International Journal of Special Education.
- 86** _ Cooper, R. (1997): Appling emotional Intelligence in the work place. Training & Development. vol(51), issue(12), pp107.
- 87** _ Elias,M., & Other. (2003): If they can do it, why can't you?. (Eds), EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful.
- 88** _ Golman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- 89** _ Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?.In P. Salovey & D. Sluyter,. Emotional development and emotional intelligence: Educational Implication. USA. New York.Pp4-7.
- 90** _ Robin, P, K. (2000): "Levels of Effectiveness of Communication Skills Used by College Students during the Job Search Process", Unpublished Master thesis,(Faculty of the Virginia Polytechnic Institute University), Virginia, Available on.

ملحق رقم: (01)

استبيان مهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي (الاستبيان بصورته الأولية قبل التعديل)

البعد الأول : مهارة التحدث					
درجة توافر المهارة					
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	م
					01 أتحدث بلغة سليمة و صوت مسموع
					02 أتحدث بتواضع مع الطلبة بعيدا عن التهكم والسخرية
					03 أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي
					04 أناقش المواضيع المختلفة بعيدا عن التعصب الفكري
					05 أضيف جو مريح خال من التوترات النفسية
					06 أوزع نظراتي على جميع الطلبة
					07 أذكر أسماء الطلبة أثناء مخاطبتهم
					08 أستخدم الحركات و الإشارات الجسمية التي تعزز طريقتي في الحديث
					09 أعرض الأفكار الرئيسية بشكل موجز
					10 أبتسم عندما أتحدث مع الطلبة
					11 أحاول استخدام ألفاظ بسيطة عند التحدث مع الطلاب
					12 أراعي أن تكون نبرة صوتي ملائمة لموضوع الحديث
					13 أتجنب خوض الجدل مع الطلبة
البعد الثاني : مهارة القراءة					
درجة توافر المهارة					
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	م
					14 أقرأ ما هو مكتوب بلغة سليمة صحيحة النطق
					15 أقرأ بسرعة مناسبة وفقا لطبيعة المادة المقروءة
					16 أقرأ بصوت مسموع و واضح لدى جميع الطلبة
					17 أصحح جميع واجبات الطلبة بموضوعية و تركيز
					18 أنظم المادة المقروءة بأسلوب مختصر يسهل فهمه
					19 أراعي انتباه الطلبة لما أقرأه أمامهم
					20 أركز على الهدف الأساسي للموضوع المقروء
					21 قراءة مقترحات الطلبة الكتابية بتركيز وتفهم
					22 أنقد المادة المقروءة بشكل جيد
					23 أنتقي موضوعات جيدة حسب المستجدات التربوية التي تهتم الطلبة في مجال تخصصهم

البعد الثالث : مهارة الكتابة						درجة توافر المهارة					
م	المفردات					كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	
24	أكتب بخط واضح و مفهوم										
25	الكتابة بأسلوب عشوائي غير منظم										
26	أصيغ أسئلة الاختبارات بلغة واضحة محددة الإجابة										
27	أكتب الإعلانات الخاصة بالطلبة بصياغة واضحة مفهومة										
28	أراعي قواعد اللغة أثناء الكتابة										
29	أكتب ملحوظات هامة على أعمال الطلبة الكتابية بشكل مختصر										
30	أستخدم بعض الرسوم والأشكال التوضيحية إن اقتضت الحاجة لذلك										
31	التمتع بأسلوب كتابي مشوق										
البعد الرابع : مهارة الاستماع						درجة توافر المهارة					
م	المفردات					كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	
32	أصغي لحديث الطلبة بشكل جيد										
33	أتقبل وجهات النظر المختلفة للطلبة أثناء مناقشتهم										
34	أنتبه لملامح و حركات الطلبة المختلفة أثناء حديثهم										
35	أفسح المجال أمام الطلبة للاستيضاح حول الأمور الغامضة لديهم										
36	أستخدم بعض الإيماءات و تعبيرات الوجه المختلفة أثناء الاستماع لحديث الطلبة										
37	أدون بعض الملحوظات أثناء استماعي لمناقشة الطلبة										
38	أخص النقاط الأساسية الهامة التي يتحدث بها الطلبة										
39	الانشغال ببعض الأوراق والأدوات المختلفة أثناء استماعه لمناقشات الطلبة										
40	أبدي رأيي على ما يقوله الطلبة حتى و لو لم يطلبوا مني ذلك										
41	أحاول إنهاء المناقشات التي لا تفيد الطلبة بسرعة										
42	أشجع الطلبة على إكمال حديثهم باستخدام تعبيرات مثل (أكمل- حقا- أفهمك-..)										
البعد الخامس : مجال القدرة على فهم الآخرين						درجة توافر المهارة					
م	المفردات					كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	
43	أستطيع تقدير ما يرمي له الطلبة من خلال النظر إليهم أثناء التحدث معهم										
44	أبذل قصارى جهدي لأفهم الطلبة										
45	أراجع نفسي لأتأكد من أنني فهمت ما يحاول الطلبة إيصاله										
46	أستطيع أن أفهم وجهة نظر الطلبة بسهولة										
47	أدرك الإيماءات التي يستخدمها الطلبة أثناء حديثهم معي										

					أشعر بأنني عندما أتحدث مع الطلبة يفهمونني بشكل جيد	48
درجة توافر المهارة					البعد السادس : مجال إدارة العواطف	
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المفردات	م
					أستطيع أن أتسامح مع الطلبة حتى وإن ألحقوا بي من أذى عن قصد أو عن غير قصد	49
					أستطيع السيطرة على مزاجي في القسم عندما يكون سينا	50
					أراعي وقع كلامي و أفعالي على الطلبة	51
					أقبل اعتذار الطلبة بسهولة	52
					أعتذر من الطلبة عندما أخطئ في حقهم	53
					أبتعد عن مناقشة المواضيع الحساسة	54
					أغاض عن بعض السلوكيات التي تثير الإزعاج الصادرة بعض الطلبة	55
					عندما أوجه انتقادا إلى الطلبة فإنني أشير إلى سلوكياتهم و أفعالهم و ليس إليهم بشكل شخصي	56
					لدي القدرة على حل مشاكلي مع الطلبة دون أن أفقد السيطرة على عواطفي	57

جامعة المسيلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية
تخصص إرشاد و توجيه

تقوم الباحثة/ نادية طيايية طالبة ماستر بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني، و استبيان مهارات الاتصال على أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

- الدراسة بعنوان :

" الذكاء الوجداني و علاقته بمهارات الاتصال لدى أساتذة التعليم الجامعي (كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية) بجامعة المسيلة "

- أستاذي الكريم أستاذتي الكريمة

أولاً: أرجو منك ملء هذه البيانات الخاصة بك .

- الجنس :

- الأقدمية (الخبرة المهنية) :

- القسم (التخصص) :

ثانياً: الإجابة على فقرات كل من مقياس الذكاء الوجداني و استبيان مهارات الاتصال من خلال وضع علامة (x) في الخانة المناسبة بعد قراءتها بعناية و دقة و بكل صدق وموضوعية ونزاهة، مع الحرص على عدم ترك أي فقرة بدون إجابة لأن نجاح بحثنا هذا يتوقف على مدى أخذك له بعين الأهمية و الاعتبار.

كما نحيطكم علماً أننا سوف نحفظ بإجاباتكم في سرية تامة ولا تستخدم إلاّ في أغراض البحث العلمي.

مقياس الذكاء الوجداني

نعرض عليك فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة، والتي تعتبر مهارات و فنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما، و المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة و وضع علامة (x) في الخانة التي ترى أنها تعبر عن شعورك بحق من بين الخانات الخمسة المقترحة.

م	المفردات	يحدث دائماً	يحدث عادة	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث
01	استخدم انفعالاتي الإيجابية و السلبية في قيادة حياتي.					
02	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
03	استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
04	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
05	استطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
06	استطيع التعبير عن مشاعري.					
07	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.					
08	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					
09	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
10	يغمرني المزاج السيئ.					
11	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.					
12	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
13	استطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
14	استطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
15	أستطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي.					
16	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.					
17	استطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
18	استطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.					
19	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
20	عادة أستطيع أن أفعل ما أحταجه عاطفياً بإرادتي.					
21	استطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح و الفكاهة ببسر.					
22	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.					
23	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
24	يظل لدي الأمل و التفاؤل أمام هزائمي.					
25	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و مشاعر القلق و الإحباط.					

26	استطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.				
27	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.				
28	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بالعمل.				
29	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة.				
30	اتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.				
31	استطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.				
32	استطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عال.				
33	في وجود الضغوط لا أشعر بالتعب.				
34	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.				
35	أستطيع أن أنهيهم في إنجاز أعمالي رغم التحدي.				
36	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.				
37	أستطيع أن أنحي عواطفى جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.				
38	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.				
39	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.				
40	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.				
41	أجيد فهم مشاعر الآخرين.				
42	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.				
43	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.				
44	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.				
45	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.				
46	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.				
47	أشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يظهر الآخرون للإفصاح عنها				
48	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.				
49	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.				
50	لا أغضب إذا ضايقتني الناس بأسئلتهم.				
51	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.				
52	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.				
53	عندي قدرة على التأثير على الآخرين.				
54	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.				
55	أستطيع الاستجابة لرغبات و انفعالات الآخرين.				
56	امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.				
57	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.				
58	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب.				

استبيان مهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي (الاستبيان بصورته النهائية)

البعد الأول : مهارة التحدث						درجة توافر المهارة					
م	المفردات					كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	
01	أتحدث بلغة سليمة و صوت مسموع										
02	أتحدث بتواضع مع الطلبة بعيدا عن التهكم										
03	أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي										
04	أناقش المواضيع المختلفة بعيدا عن التعصب الفكري										
05	أضفي جو مريح خال من التوترات النفسية										
06	أوزع نظراتي على جميع الطلبة										
07	أذكر أسماء الطلبة أثناء مخاطبتهم										
08	استخدم الحركات و الإشارات الجسمية التي تعزز طريقتي في الحديث										
09	أعرض الأفكار الرئيسية بشكل موجز										
10	أبتسم عندما أتحدث مع الطلبة										
11	أحاول استخدام ألفاظ بسيطة عند التحدث مع الطلاب										
12	أراعي أن تكون نبرة صوتي ملائمة لموضوع الحديث										
13	أتجنب خوض الجدل مع الطلبة										
البعد الثاني : مهارة القراءة						درجة توافر المهارة					
م	المفردات					كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	
14	أقرأ ما هو مكتوب بلغة سليمة صحيحة النطق										
15	أقرأ بسرعة مناسبة وفقا لطبيعة المادة المقروءة										
16	أقرأ بصوت مسموع و واضح لدى جميع الطلبة										
17	أصحح جميع واجبات الطلبة بموضوعية و تركيز										
18	أنظم المادة المقروءة بأسلوب مختصر يسهل فهمه										
19	أراعي انتباه الطلبة لما أقرأه أمامهم										
20	أركز على الهدف الأساسي للموضوع المقروء										
21	أخذ مقترحات الطلبة بعين الاعتبار										
22	أنقد المادة المقروءة بشكل جيد										
23	أنتقي موضوعات جيدة حسب المستجدات التربوية التي تهتم الطلبة في مجال تخصصهم										
البعد الثالث : مهارة الكتابة						درجة توافر المهارة					
م	المفردات					كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	
24	أكتب بخط واضح و مفهوم										
25	أكتب بأسلوب منظم										
26	أصيغ أسئلة الاختبارات بلغة واضحة محددة الإجابة										
27	أكتب الإعلانات الخاصة بالطلبة بصياغة واضحة مفهومة										
28	أراعي قواعد اللغة أثناء الكتابة										
29	أكتب ملحوظات هامة على أعمال الطلبة الكتابية بشكل مختصر										
30	أستخدم بعض الأشكال التوضيحية إن اقتضت الحاجة لذلك										
31	أستخدم أسلوبا مشوقا أثناء الكتابة										

البعد الرابع : مهارة الاستماع						
درجة توافر المهارة						
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المفردات	م
					أصغي لحديث الطلبة بشكل جيد	32
					أتقبل وجهات النظر المختلفة للطلبة أثناء مناقشتهم	33
					أنتبه لملامح و حركات الطلبة المختلفة أثناء حديثهم	34
					أفسح المجال أمام الطلبة للاستيضاح حول الأمور الغامضة لديهم	35
					أستخدم بعض الإيماءات و تعبيرات الوجه المختلفة أثناء الاستماع لحديث الطلبة	36
					أدون بعض الملحوظات أثناء استماعي لمناقشة الطلبة	37
					ألخص النقاط الأساسية الهامة التي يتحدث بها الطلبة	38
					أعطي انتباهي الكامل للطلبة أثناء تحدثهم	39
					أبدي رأيي على ما يقوله الطلبة حتى و لو لم يطلبوا مني ذلك	40
					أحاول إنهاء المناقشات التي لا تفيد الطلبة بسرعة	41
					أشجع الطلبة على إكمال حديثهم باستخدام تعبيرات مثل (أكمل- حقا- أفهمك..)	42
البعد الخامس : مجال القدرة على فهم الآخرين						
درجة توافر المهارة						
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المفردات	م
					أستطيع تقدير ما يرمي له الطلبة من خلال النظر إليهم أثناء التحدث معهم	43
					أبذل قصارى جهدي لأفهم الطلبة	44
					أراجع نفسي لأتأكد من أنني فهمت ما يحاول الطلبة إيصاله	45
					أستطيع أن أفهم وجهة نظر الطلبة بسهولة	46
					أدرك الإيماءات التي يستخدمها الطلبة أثناء حديثهم معي	47
					أشعر بأنني عندما أتحدث مع الطلبة يفهمونني بشكل جيد	48
البعد السادس : مجال إدارة العواطف						
درجة توافر المهارة						
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المفردات	م
					أستطيع أن أتسامح مع الطلبة حتى و إن الحقوا بي من أذى عن قصد أو عن غير قصد	49
					أستطيع السيطرة على مزاجي السيئ في القسم	50
					أراعي وقع كلامي و أفعالي على الطلبة	51
					أتقبل اعتذار الطلبة بسهولة	52
					أعتذر من الطلبة عندما أخطئ في حقهم	53
					أبتعد عن مناقشة المواضيع الحساسة	54
					أتغاض عن بعض السلوكات التي تثير الإزعاج الصادرة بعض الطلبة	55
					عندما أوجه انتقادا إلى الطلبة فإنني أشير إلى سلوكياتهم و أفعالهم و ليس إليهم بشكل شخصي	56
					أستطيع حل مشاكلي مع الطلبة دون أن أفقد السيطرة على عواظي	57

ملحق رقم: (03)

جدول بأسماء المحكمين

رقم. ت	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص
1	مام عواطف	دكتوراه (أستاذ محاضر)	علوم التربية
2	مجاهدي الطاهر	دكتوراه (أستاذ محاضر)	علم النفس عمل وتنظيم
3	ميمون حدة	دكتوراه (أستاذ محاضر)	علوم التربية
4	بودريالة محمد	دكتوراه (أستاذ محاضر)	علم النفس الاجتماعي
5	طه حمود	دكتوراه (أستاذ محاضر)	علوم التربية
6	رقيق أمينة	دكتوراه (أستاذ محاضر)	علوم اللسان العربي
7	بن زطة بلدية	ماجستير أستاذ مساعد أ	علم النفس المعرفي
8	طالبی الصادة	ماجستير أستاذ مساعد أ	علم النفس المرضي الاجتماعي
9	بوترعة إبراهيم	ماجستير أستاذ مساعد أ	علوم التربية
10	مكفس عبد المالك	ماجستير أستاذ مساعد أ	إدارة مركزية
11	شريفی حلیمة	ماجستير أستاذ مساعد أ	علوم التربية
12	بعلي مصطفى	ماجستير أستاذ مساعد أ	علوم التربية
13	دهيمي شهرة	ماجستير أستاذ مساعد أ	علم النفس الاجتماعي

ملحق رقم: (04)

ثبات وصدق مقياس الذكاء الوجداني

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.886	58

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.747
		Nombre d'éléments	29 ^a
	Partie 2	Valeur	.866
		Nombre d'éléments	29 ^b
		Nombre total d'éléments	58
Corrélation entre les sous-échelles			.637
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.778
	Longueur inégale		.778
Coefficient de Guttman split-half			.767

a. Les éléments sont : VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031.

b. Les éléments sont : VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053, VAR00054, VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059, VAR00060.

Corrélations

Corrélations

		المحور1	المحور2	المحور3	المحور4	المحور5
المحور1	Corrélation de Pearson	1	.502**	.498**	.331*	.511**
	Sig. (bilatérale)		.001	.001	.037	.001
	N	40	40	40	40	40
المحور2	Corrélation de Pearson	.502**	1	.604**	.355*	.471**
	Sig. (bilatérale)	.001		.000	.025	.002
	N	40	40	40	40	40
المحور3	Corrélation de Pearson	.498**	.604**	1	.534**	.579**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000		.000	.000
	N	40	40	40	40	40
المحور4	Corrélation de Pearson	.331*	.355*	.534**	1	.512**
	Sig. (bilatérale)	.037	.025	.000		.001
	N	40	40	40	40	40
المحور5	Corrélation de Pearson	.511**	.471**	.579**	.512**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	.002	.000	.001	
	N	40	40	40	40	40
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	.694**	.771**	.861**	.727**	.782**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40

Corrélations

		الدرجة الكلية
المحور 1	Corrélation de Pearson	.694
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
المحور 2	Corrélation de Pearson	.771**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
المحور 3	Corrélation de Pearson	.861**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
المحور 4	Corrélation de Pearson	.727*
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
المحور 5	Corrélation de Pearson	.782**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	1**
	Sig. (bilatérale)	
	N	40

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl
Hypothèse de variances égales	.332	.571	11.419	20
Hypothèse de variances inégales			11.419	19.549

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes			
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
				Inférieure
Hypothèse de variances égales	.000	58.45455	5.11892	47.77667
Hypothèse de variances inégales	.000	58.45455	5.11892	47.76084

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Supérieure	
Hypothèse de variances égales	69.13242	
Hypothèse de variances inégales	69.14825	

ملحق رقم: (05)

ثبات وصدق مقياس مهارات الاتصال

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.944	57

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.933
		Nombre d'éléments	29 ^a
	Partie 2	Valeur	.859
		Nombre d'éléments	28 ^b
	Nombre total d'éléments		57
	Corrélation entre les sous-échelles		.787
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.881
	Longueur inégale		.881
Coefficient de Guttman split-half			.868

a. Les éléments sont : VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031.

b. Les éléments sont : VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053, VAR00054, VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059.

Corrélations

Corrélations								
		المحور1	المحور2	المحور3	المحور4	المحور5	المحور6	الدرجة الكلية
المحور1	Corrélation de Pearson	1	.858**	.550**	.749**	.606**	.645**	.914**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
المحور2	Corrélation de Pearson	.858**	1	.662**	.764**	.618**	.443**	.899**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.000	.004	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
المحور3	Corrélation de Pearson	.550**	.662**	1	.706**	.483**	.281	.749**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.002	.080	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
المحور4	Corrélation de Pearson	.749**	.764**	.706**	1	.728**	.566**	.914**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
المحور5	Corrélation de Pearson	.606**	.618**	.483**	.728**	1	.484**	.760**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.002	.000		.002	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
المحور6	Corrélation de Pearson	.645**	.443**	.281	.566**	.484**	1	.681**
	Sig. (bilatérale)	.000	.004	.080	.000	.002		.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
الدرجة	Corrélation de Pearson	.914**	.899**	.749**	.914**	.760**	.681**	1

الكلية	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	40	40	40	40	40	40	40
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								

Test-t

Statistiques de groupe

	الطرفين	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الأعلى	11	246.0000	12.51399	3.77311
	الأدنى	11	190.0000	4.58258	1.38170

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الدرجات	Hypothèse de variances égales	6.996	.016	13.937	20	.000	56.00000	4.01814	47.61831	64.38169
	Hypothèse de variances inégales			13.937	12.635	.000	56.00000	4.01814	47.29375	64.70625