الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2019

الاتصال التعليمي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية

دراسة ميدانية بولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية تخصص: التوجيه والإرشاد

إعداد الطالبة:

-نعيمة حديدي

إشراف الدكتور:

-مصطفى بعلى

تاريخ المناقشة: 22 جوان 2019.

بورنان سامية	**جامعة المسيلة**	**رئيسا**
مصفى بعلي	**جامعة المسيلة**	**مشرفا**
فريدة بولسنان	**جامعة المسيلة**	**مناقشا**

السنة الجامعية:2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والحمد لله الذي

بفضله تمت هذه الكلمات وبكل تقدير واحترام نقدم

خالص الشكر والعرفان بالفضل الكبير إلى أستاذي

الفاضل الدكتور "بعلي مصطفى"

الذي أشرف على هذا العمل وتحمل الجهد والعناء فحرص

على قراءة كل كلمة فيها ومناقشة جميع أفكارها

كما اتقدم بالشكر لمعلمات صفوف محو الامية على

تجاوبهم مع الباحثة

وجميع أساتذة قسم علم النفس جامعة محمد بوضياف

بالمسيلة

كما أشكر كل من تعاون معي وساهم في

إخراج هذا العمل إلى حيّز الوجود

الله ولي التوفيق

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالأجنبية	
مقدمة الدراسة.....	أ–ب
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1–إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....	05
2–فرضيات الدراسة.....	08
3–أهمية الدراسة.....	08
4–أهداف الدراسة.....	09
5–تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....	09
6–الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....	11
7–مدى الاستفادة من الدراسات السابقة	20
الفصل الثاني: الاتصال التعليمي	
تمهيد	22
1–مفهوم الاتصال.....	23
2–تعريف الاتصال التعليمي	25
3–أهداف الاتصال التعليمي.....	25
4–مكونات وعناصر الاتصال التعليمي	26
5–أنماط الاتصال التعليمي.....	31
6–نظريات الاتصال التعليمي	33
7–صعوبات الاتصال التعليمي.....	34
8–مهارات الاتصال التعليمي.....	35
خلاصة.....	41
الفصل الثالث: الذكاء الوجداني	

43	**-تمهيد**.....
44	**_1الذكاء العام**.....
46	**-2تعريف الذكاء الوجداني**.....
49	**-3المسار التاريخي للذكاء الوجداني**.....
51	**-4النظريات المفسرة للذكاء الوجداني**.....
61	**-5سمات الأفراد الأذكياء وجدانيا**.....
62	**-6الذكاء الوجداني في المجالات التعليمية والعملية**.....
66	**-7طرق قياس الذكاء الوجداني**.....
67	**خلاصة**.....
	الإطار الميداني
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
70	**تمهيد**.....
71	**1-الدراسة الاستطلاعية**.....
73	**2-منهج الدراسة**.....
73	**3-حدود الدراسة**.....
73	**4- مجتمع وعينة الدراسة**.....
74	**5-أدوات الدراسة ومحدداتها السيكومترية**.....
80	**6-الأساليب الإحصائية**.....
80	**خلاصة**. .....
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
82	**تمهيد**.....
82	**1-عرض وتحليل النتائج**.....
89	**2-مناقشة نتائج الدراسة**.....
93	**3-الاستنتاج العام**.....
94	**4- الاقتراحات**.....
101	**-خاتمة**.....
86	**7-الأساليب الإحصائية**.....
87	**خلاصة**. .....
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....	89
1–عرض وتحليل النتائج.....	89
2–مناقشة نتائج الدراسة.....	96
3–الاستنتاج العام.....	101
4–الاقتراحات	102
–خاتمة.....	104
–قائمة المراجع.....	106
–قائمة الملاحق	

– قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	نماذج جولمان وبار–أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني	60
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير للخبرة	72
3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل	72
4	مقياس مهارات الاتصال	74
5	مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس مهارات الاتصال مع الدرجة الكلية للمقياس.	74
6	معامل ألفا كرونباخ لمقياس مهارات الاتصال	76
7	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الأول (إدارة الانفعالات).	77
8	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني (التعاطف).	78
9	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث (تنظيم الانفعالات	79
10	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع (المعرفة الانفعالية	80
11	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الخامس (التواصل الاجتماعي	80
12	توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	82
13	يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني:	82
14	يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لعوامل مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.	83
15	العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.	84
16	العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	84
17	معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني.	85
18	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	89
19	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال التعليمي	91
20	نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي المؤهل الثانوي والجامعي في مقياس مهارة الاتصال التعليمي.	92
21	نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي الخبرة اقل من 5 سنوات والأكبر من 6 سنوات في مقياس مهارة الاتصال التعليمي.	93
22	نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي المؤهل الثانوي والجامعي في مقياس الذكاء الوجداني	94
23	نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي الخبرة اقل من 5 سنوات وأكبر من 6 سنوات في مقياس الذكاء الوجداني	95

– قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	الاتصال عملية مشاركة بين المرسل والمستقبل	28
2	أنماط الاتصال التعليمي للاتجاه الواحد	32
3	نمط ذو اتجاهين	32
4	النمط الدائري	32
5	مهارات الاتصال	40
6	أنواع الذكاء	46
7	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة	72
8	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل	72
9	التوزيع الطبيعي لمتغير الذكاء الوجداني	90
10	التوزيع الطبيعي لمتغير مهارات الاتصال	90

مقدمة

مقدمة:

إن تحقيق التنمية في الميادين الاجتماعية والثقافية والاقتصادية مرهون بقابلية المجتمع للتعليم المستمر وإيمانهم بجدواه مدى الحياة واقتدائهم بنبيهم "محمد" صلى الله عليه وسلم: " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد ".

ولهذا بذلت الأمم جهودا كبيرة وخاصة في الألفية الأخيرة في مجال نشر التعليم وجودته، إلا أن ما تحقق لم يرق إلى مستوى الطموح ... إذ مازالت هذه الأمم تعاني من مشكلات عديدة وصعوبات جمة في هذا المجال.

ويمكننا القول أن انطلاقة الأمم التربوية الحالية أحدثت نقلة نوعية متميزة لم تشهد لها مثيل، بحيث حاولت الارتقاء بالعملية التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتها وخاصة ما تتعلق منها بمشكلة محو الأمية ولهذا رسمت السياسات ووضعت الخطط الكفيلة بمواجهة المشكلات التعليمية.

فالإنسان لا يستطيع أن يعيش منعزلا عن الآخرين فهو يتبادل معهم الأفكار والمشاعر بحيث يؤثر فيهم ويتأثر بهم وبالتالي تتبين حاجته إلى مهارات الاتصال داخل مجتمعه.

ومن هنا يتضح وجوب الاتصال التعليمي في العملية التعليمية بحكم طبيعته ودوره ومستواه إذ انه يشكل أحد الركائز الرئيسية والضرورية التي يقوم عليها البناء التعليمي كما انه يشكل أرضية عامة لقيام النشاط التعاوني بين الجماعات التربوية.

حيث يتحقق من خلاله التكامل والانسجام القائم على علاقات إنسانية إيجابية بين (التجمعات التربوية) أي بين المعلم والمتعلم فهي تعتمد كلها على مهارات الاتصال التعليمي.

فنجاح الإنسان وسعادته في الحياة يتوقفان على مهارات لا علاقة لها بشهادته وتحصيله التعليمي ولكن يتوقفان على مقدار الذكاء الوجداني وتفاعله وعلاقته مع الآخرين فقوة الملاحظة والذكاء في التفاعل مع مختلف المواقف بحنكه وكياسة كلها أمور لا غنى عنها وتحقيق النجاح على الصعيدين المهني والشخصي.

وهو ما حاولنا التطرق إليه في هذه الدراسة التي احتوت على خمسة فصول موزعة على الجانب النظري والآخر ميداني

فالجانب النظري يتكون من ثلاث فصول هي:

الفصل الأول الذي احتوى على إشكالية الدراسة وأهداف الدراسة وأهم الدراسات المتعلقة بالموضوع إضافة إلى صياغة الفرضيات مع تحديد مفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني (الاتصال التعليمي): وتم التعرف عليه من حيث، مفهوم الاتصال، تعريف الاتصال التعليمي، أهدافه عناصره، نظرياته، كما تم التعرف على مهارات الاتصال التعليمي، تعريفها أهميتها، أنواعها.

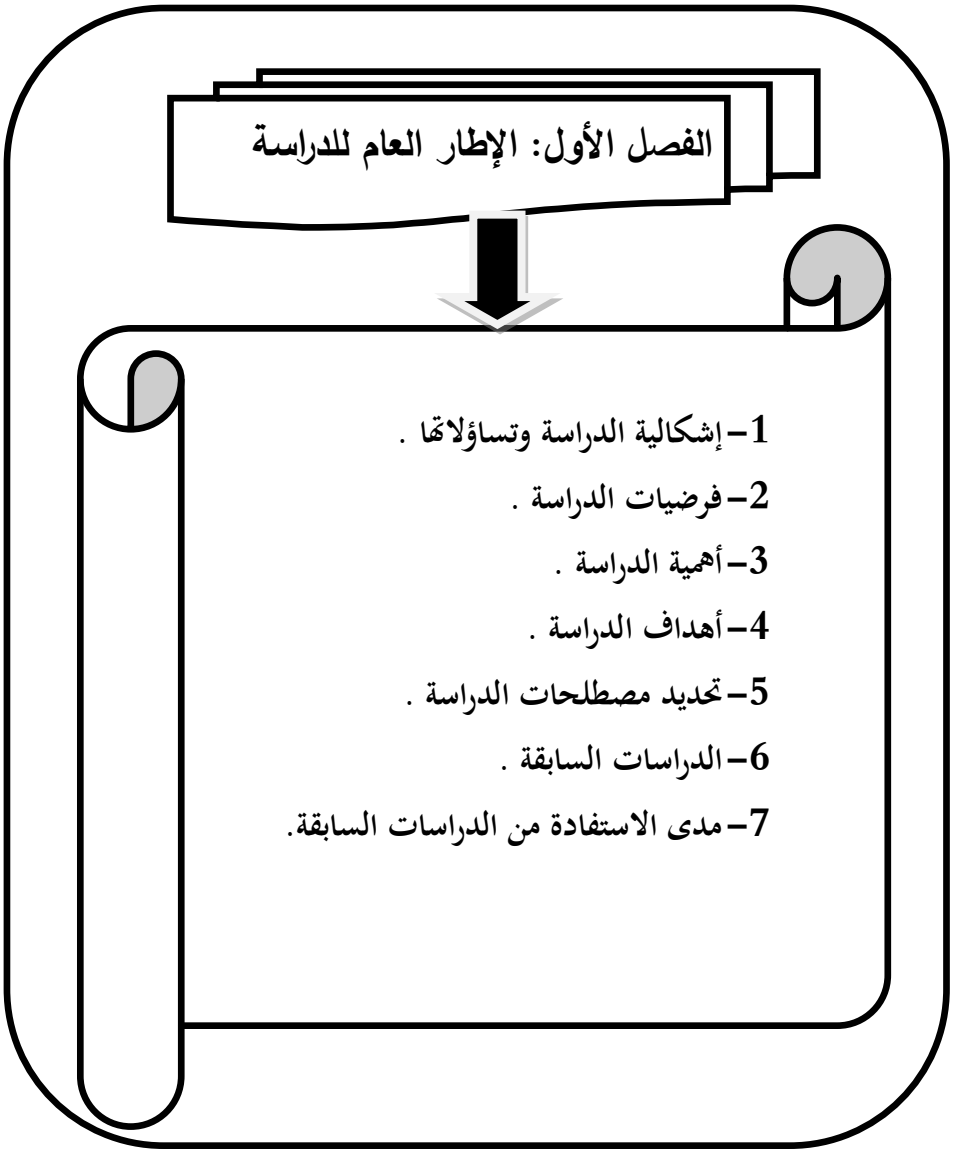
الفصل الثالث (الذكاء الوجداني): تناولنا فيه الذكاء الوجداني من حيث التعريف، مساره التاريخي النظريات والنماذج المفسرة له، سماته، وطرق قياسه

أما الجانب الميداني فتكون من فصلين.

الفصل الرابع: ويتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة والذي تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية ومجالات الدراسة، المنهج المتبع، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، والأدوات الإحصائية والأساليب.

الفصل الخامس: تضمن عرض وتحليل النتائج، في ضوء الفرضيات بالإضافة إلى النتائج المتوصل إليها والاقتراحات.

الإطار النظري


الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها .
2- فرضيات الدراسة .
3- أهمية الدراسة .
4- أهداف الدراسة .
5- تحديد مصطلحات الدراسة .
6- الدراسات السابقة .
7- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

إن التربية العربية فكرا وممارسة لازالت تعاني أزمة تخلف، وتبعية في عالم جديد دخل في ألفيته الثالثة بقوة العلم والتكنولوجيا، ليصنع حضارة كونية غير مسبوقة في التاريخ.

فالأمية من المشكلات الخطيرة، ومن أبرز العقبات التي تقف حجر عثرة في وجه نهضة الشعوب وتقدمها، كما أنها تعبق تحقيق الاتزان في المجتمع الواحد مما يؤدي إلى عرقلة التنمية الشاملة، وافتقار المجتمع إلى العدالة الإنسانية بوجود طبقتين؛ إحداهما متعلمة والأخرى تفتقر إلى أبسط كفايات التعلم الأساسية والضرورية للتعايش في المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور خلل في النسيج الاجتماعي.

والجزائر من بين أهم الدول العربية التي تعاني من هذه المشكلة، وهي آفة أورثنا إياها الاستعمار وكان شعاره في ذلك (عدو جاهل خير من عدو متعلم)، حيث جلبت معها مشاكل اقتصادية واجتماعية وتربوية، وقد كانت نسبة الأمية قبل الاحتلال (1830) تقدر بحوالي (14%) ثم ارتفعت هذه النسبة بشكل ملفت للانتباه سنة (1948) إلى (94%) ثم انخفضت بشكل طفيف إلى (92%) سنة (1955). (إحصاء اليونسكو).وبدأت هذه النسبة في الانخفاض حتى وصلت إلى (24.6%)، بينما بلغ عدد الأميين (6314000) من أصل (28000000) نسمة سنة (1996)، فمهما تراجعت نسبة الأمية بين المواطنين فإن أعداد الأميين لازالت كبيرة، لهذا برزت حركة إصلاحية دينية لمواجهة مشكلة الأمية وهي جمعية العلماء المسلمين، حيث بذلت جهود كبيرة لتغطية الثغرة التي أحدثتها السياسية الاستعمارية.

ولخطورة هذه الظاهرة ازداد الاهتمام العالمي بمحو الأمية ونشر القراءة، حيث اعتمدت الفترة (2003- 2012) بصفتها عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية لتكون هذه الأعوام منصبة على علاج قضية الأمية التي تعد على رأس القضايا التي تعوق جهود التنمية في معظم دول العالم، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الدول العربية للحد من انتشار الأمية واستفحال آثارها السلبية فإن التحدي الأكبر لازال قائما أمامها إن هي أرادت تحقيق الغاية المنشودة بخفض نسبة الأمية بحلول عام (2017) إلى نصف ما كانت عليه سنة (2008)،بنسبة (12.33%) بعدما كانت (22.3 %) وهذا بفضل الإستراتيجية الجديدة المطبقة مابين (2015،2024)تنفيذا لتوصيات الإقليمية والعالمية وقد أولت الدول العربية اهتماما خاصا منذ السنوات الأخيرة من السبعينات حيث نهضت في سبيل ذلك بواجب قومي جليل، بإقرار إستراتيجية عربية بمواجهة الأمية مواجهة شاملة، في "ديسمبر 1976" ومنذ ذلك الوقت بدأ العمل العربي المشترك بقيادة المنظمة

وجهازها العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، فأجريت البحوث والدراسات الميدانية. والجزائر من بين الدول العربية التي بذلت مجهودات كبيرة في ميدان تحقيق التعليم للجميع.

وتتوقف عملية محو الأمية على المعلم الذي يعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فعليه تزويد المتعلمين بكل ما هو مستحدث لتمكينهم من التأقلم مع التغيرات الراهنة والمستقبلية، هذا ما يؤكد أن دور المعلم لم يعد نقل المعرفة فحسب، بل أصبح عنصرا مهما للحيوية وسبيل للمعرفة، وناقل لمهاراته وأداة بذل وعطاء، مما يسهم في تكوين مجتمع قوي الرأي والحجة، ولتحقيق الأهداف التعليمية يجب أن يكون لدى المعلم ذكاء وجداني وبواسطته يستطيع إتقان مهارات الاتصال التعليمي، هذه الأخيرة تعد الأمر الأول الذي ركز عليه بحثنا باعتبارها إحدى المهارات الأساسية الواجب توفرها لدى المعلمين فهي مكتسبة وليست موروثة، وقد أكد الأستاذ "عبد العزيز بن عبد الله بن سعد السنبل" أستاذ التربية كلية التربية بجامعة الملك سعود في (1998) أن "معظم العاملين في محو الأمية في الدول العربية هم من معلمي المرحلة الابتدائية الذين يفتقدون المعلومات والمهارات والخيرات والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع كبار السن بصورة جيدة"، وتمثل هذه إحدى الصعوبات التي تواجه جهود محو الأمية في الوطن العربي، وللتغلب على هذه الصعوبات يمكن للدول العربية التوسيع في مجال تدريب معلمي الكبار قبل الخدمة أو إثنائها. (عبد العزيز بن عبد الله بن سعد السنبل، 1988، ص 16).

وقد أشار "هاملن" في (2003) إلى أهمية مهارات الاتصال لدى الأستاذ في خلق إدارة صفية فعالة للصف الدراسي، وقد توصل إلى أن الإشارات غير اللفظية لها دور فعال في الحفاظ على بيئة تعلم مثمرة.

وقد أكدت "ناسي النظامي" في (2008) على أن مهارات الاتصال لدى الأساتذة كانت متوفرة لديهم بدرجة متوسطة، واحتل الاستماع المرتبة الأولى تليها مهارة الكتابة ثم القراءة ثم التحدث حيث تعتبر هذه المهارة مهمة جدا في جميع مراحل التعليم.

وقد نظر علماء الاتصال إلى التعليم على أنه جزء من النشاط الاتصالي لأنه يتم بواسطته تبادل المعلومات والمعارف، وتنتقل عن طريق المشاعر والاتجاهات والمهارات، ويتحقق به التفاهم والتشارك بين طرفي العملية الاتصالية، ومن جانب آخر ينظر علماء التربية إلى النشاط الاتصالي على أنه جزء من العملية التعليمية بكونه يحقق الربط بين أجزائها طبقا لمتطلبات الموقف التعليمي التعلمي، وما يقتضيه من تفاعل بين المعلم والمتعلم، والأمر الثاني الذي يوليه بحثنا أهمية خاصة هو الذكاء الوجداني الذي جلب اهتمام الكثير من علماء

الاجتماع وعلماء النفس والمربين لما له من أهمية بالغة في عملية التفاعل الاجتماعي وإدراك العلاقات .والمشاعر الإنسانية.

فقد أشارً عزمي محمد بظاظو إلى أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي

فتوصل إلى:

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وفعالية الأداء المهني.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكاء العاطفي والعمر.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الذكاء العاطفي تعزى إلى الجنس.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الذكاء العاطفي تعزى إلى الدرجة الوظيفية.

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الذكاء العاطفي تعزى إلى المؤهل العلمي. (بظاظو ،2010)

ومما سبق اتضح لنا أنه يجب علينا أن نحرص على مساعدة العاملين في ميدان محو الأمية، والأخذ بأيديهم ليؤدون مهامهم الموكلة إليهم مسلحين بالعلم والمعرفة والخبرة التي تعينهم على أداء الرسالة المنوطة بهم على أكمل وجه والمتمثلة في الأخذ بيد الأميين لعبور النفق الطويل الذي يفصل بين الظلام الدامس للجهل والنور الساطع للمعرفة، للمساهمة في التنمية البشرية التي تمثل الركيزة الأساسية، لأية تنمية اجتماعية. وبعد استقراء مختلف الدراسات السابقة قمنا بطرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل هناك علاقة بين الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية؟ وتندرج تحته التساؤلات التالية: .

تساؤلات الدراسة:

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتصال التعليمي ودرجات الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي)؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، أكثر من ستة سنوات)؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبر ة (اقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات)؟

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خس سنوات، أكبر من ستة سنوات).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبر (اقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات).

3. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي.

-قلة الدراسات في ميدان الذكاء الوجداني بصفة عامة وعدم وجود دراسة في البيئة الجزائرية في حدود اطلاع الباحث جمعت بين متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والاتصال التعليمي).

- ضرورة التأكيدمن دور الاتصال التعليمي في تحسين العلاقة والانسجام بين أعضاءالمنظومة التعليمية من خلال المساهمة في التنمية ا لشاملة.

– تتجلى أهمية الدراسة من أهمية (الذكاء الوجداني)حيث أكدت الدراسات الحديثة في مجال الذكاء أن هذا النوع من الذكاء يساهم في النجاح في الحياة والعمل والدراسة بنسبة تفوق ما يساهم به الذكاء العقلي والأكاديمي حيث يساهم الذكاء الوجداني بنسبة 80% في حين يساهم الذكاء العقلي ب 20(%جولمان. 2004).

– تنمية الوعي لدى معلمات محو اللامية بمدى أهمية الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني داخل أقسام محو الأمية

4. أهداف الدراسة:

1. التعرف على طبيعة العلاقة بين درجات الاتصال التعليمي ودرجات الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.
2. الكشف عن الفروق في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي).
3. الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي).
4. الكشف عن الفروق في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات).
5. الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات).

5–تحديد المصطلحات:

يضم البحث العديد من المفاهيم الأساسية التي تحتاج إلى التحديد والضبط ومن أهمها:

5–1– الاتصال التعليمي:

5–1–1 التعريف الاصطلاحي:

عرف "حسن شحاتة" الاتصال التعليمي بأنها تفاعل لفظي أو غير لفظي بين المعلم والمتعلم، أو بين معلم ومتعلمين، أو بين متعلم ومتعلم ووسيط تعليمي وآخر أو بين معلم ووسيط تعليميي ويهدف الاتصال التعليمي إلى نقل الأفكار والمعارف والخبرات التعليمية عبر قنوات معينة تعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة. (هلال بن مزعل بن هليل، 2009، ص 29).

5-1-2 التعريف الإجرائي:

الاتصال التعليمي هي: مجموع الدرجات التي تحصلت عليها معلمات محو الأمية بعد الإجابة على فقرات مقياس الاتصال التعليمي المستخدم في هذه الدراسة.

5-2-الذكاءالوجداني

5-2-التعريف الاصطلاحي:

تعددت التعارف الخاصة بالذكاء الوجداني ويتحدد في الدراسة الحالية بتعريف (عثمان ورزق،2002) حيث عرفاه بأنه" القرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهميها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم والدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة المهنية والاجتماعية"(عثمان ورزق،2002، ص268،256).

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

5-2 -2-التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات التي تحصلت عليها معلمات محو الأمية بعد الإجابة على فقرات مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

5-3-التعريف الاصطلاحي لمعلمات محو الأمية:

معلمات محو الأمية: تلك المتخصصات اللواتي يتولين المساعدة في تنظيم تعليم منهجي للكبار، ويكن مؤهلات مهنيا وعلى درجة عالية من الخبرة تساعدهن على تخطيط المناهج وتنفيذها. (طه الحاج إلياس، ص 119).

5-3-1-التعريف الإجرائي:

هن العاملات في أقسام محو الأمية والآتي يملكن خبرة مهنية (أقل من خمس أو أكبر من ستةسنوات)، ومؤهل علمي (ثانوي، جامعي)، التابعات لديوان محو الأمية بولاية المسيلة.

6-الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لأبرزا لدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والتيتم تقسيمها وفقاً لمتغيرات الدراسة، حيث تعددت الدراسات في هذا المجال وسنعرض عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الاتصال والذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.

أولا: الدراسات التي تناولت موضوع الاتصال التعليمي:

1 – دراسة النظامي في (2002): بعنوان مهارات الاتصال لدى هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت إلى أن مهارات الاتصال (مهارة التحدث، القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع)، كانت متوفرة لدى هيئة التدريس بدرجة متوسطة واحتلت مهارة الاستماع المرتبة الأولى، حيث تواجدها، تلتها مهارة الكتابة ثم القراءة ثم التحدث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة، وكذلك وجو د فروق ذات دلالة إحصائية أيضا لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

.2-دراسة أحمد العربي في (2011): بعنوان "مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم من وجهة نظر المتعلمين"، وفق متغيرات المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، التخصص الدراسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

ولتحليل البيانات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي، وقد توصلت النتائج إلى أن مهارات الاتصال غير اللفظية كانت متوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة المتعلمين، ولا توجد فروق دالة إحصائيا لمدى توفر مهارات الاتصال لدى المعلمين باختلاف متغير

التخصص الدراسي والمعدل التراكمي، ووجود فروق دالة إحصائيا باختلاف متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة في كلية العلوم بجامعة القصيم.

3- دراسة رينيكن في (2007): بعنوان تصورات المعلم لفاعلية المدير من خلال عروض إجادة الاتصال غير اللفظي، هدفت الدراسة إلى اختبار تصورات المعلمين عن كفاءة الاتصال غير اللفظي للمعلمين والتعرف على مدى ارتباط كفاءة المدير غير اللفظية بفاعلية أدائه بوجه عام، كما هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين عن كفاءة تغير المديرين والتعرف على العلاقة بين تصورات المعلم حول المدير من حيث كفاءة الاتصال غير اللفظي، جودة الأداء وجودة تغير المدير بالإضافة إلى التعرف على تصورات المعلمين عن مدى تقبلهم للاجتماع ع المديرين لمناقشة التجاوزات غير اللفظية المتوقعة مع الطلاب ومدى تأثير ذلك بتغير القائد.

طبقت الدراسة على (227) معلم ومعلمة من معلمي لمرحلة الثانوية بمقاطعة هوستون، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وان هدفها قياس كفاءة الاتصال غير اللفظي وجودة تغير المديرين وتصور فاعلية المديرين.

توصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمين عن كفاءة اتصال المديرين غير اللفظية لها تأثير على فاعلية المدير بوجه عام، وأن تصورات المعلمين لجودة تغير المديرين لها تأثير على تصوراتهم عن فاعلية المدير وكفاءة اتصالهم غير اللفظي، كما أن المعلمين يقبلون على الاجتماع مع المديرين لمناقشة التجاوزات غير اللفظية المتوقعة عند تصورهم لجودة تغير المديرين، كما أن توطيد العلاقة بين المعلم والمدير يساعد على تحسين التواصل غير اللفظي بالمدرسة كأي خبرة شخصية أخرى مما يساعد على نشر جو مدرسي جديد.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني

1-دراسة احمد عبد البقيعي (2010)بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الذكاء العاطفي، ومستوى الاحتراق النفسي، وأنماط الشخصية السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية .كماهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من أنماط الشخصية والاحتراق النفسي، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة، تم اختياريهم بالطريقة العشوائية من أصل(231)معلماً ومعلمة يمثلون مجتمع الدراسة

وقد أشارت نتائج الدراسةإ لى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي، وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي، وسيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى أفرادالعينة .كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي ونمط الشخصية الانبساطية، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجودفروق دالة إحصائياً في العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العملي، وبين الذكاء العاطفي وأنماط الشخصية تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة

2-دراسة العنجري (2009م) الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، وبلغت العينة (407) مدرسين ومدرسات من العاملين في وزارةالتربية بدولة الكويت، دراسة سيكومترية لتطويرمقاييس عربية في الذكاء الوجداني ومقياس لمهارات الاتصال، وأظهرت النتائج:

وجود فروق بين مدرسي وزارة التربية ومدرساتها في مستوى الذكاء الوجداني لصالح المدرسات، وعدم وجود فروق بين المدرسين والمدرسات على مقياس مهارات الاتصال، ووجود علاقة ارتباطية بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مهارات.

ثالثا: الدراسات التي تناولت موضوع محو الأمية

1-دراسة رشدي أحمد طعيمة في (1991):

حول معلم التعليم الأساسي والكبار، دراسة مسحية بمدينة الرياض، حيث هدفت الدراسة إلى توضح مفهوم التعليم الأساسي سواء في إطار مرحلة التعليم الأساسي أو في إطار تعليم الكبار، وبيان انعكاسات هذا المفهوم عل تصورنا لطبيعة الدور الذي ينبغي أن يقوم به معلم الكبار، الوقوف على الفئات التي يمكن أن يصنف تحتها معلمو الكبار وبيان مصادر التي يمكن أن تختص بإعدادهم وتدريبهم، استخلاص أهم الصفات التي ينبغي أن تتوفر عند معلم الكبار، بيان أهم أوجه القصور عند معلم الكبار سواء في ممارساته أو في برامج إعداده وتدريبه، تقديم تصور البرنامج التدريبي يمكن أن ينخرط فيه معلم الكبار-اقتراح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تلاشي أوجه القصور-.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوضعي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، ومن أهم ما تطرقت إليه الدراسة هو:

مفهوم كل من التعليم الأساسي وتعليم الكبار، وما يفرضه علينا فهمنا لكل منهما، كما أشارت إلى بعض الفروق بين معلمي التعليم الأساسي وتعليم الكبار وقد أوضحت هذه الدراسة فئات ومعلمي الكبار، ومستوياتهم ومنطلقات الأساسية التي ينبغي أن يستفيد عليها أعدادهم وتدريبهم، ا، ومن منطلق الحديث عن مواصفات التعليم الأساسي ومعلم الكبار استعرضت هذه الدراسة مجموعة كبيرة من الدراسات التي وجهت إلى هذا الجانب دون أن تغفل الحديث عن أوجه القصور أولئك المعلمين من حيث ثقافتهم ودرايتهم ومن حيث قصور أساليب اختيارهم وإعدادهم.

2-دراسة مساعد بن عبد الله النوح في (1994):

كانت حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار بمدينة الرياض، حيث هدفت الدراسة إلى:

- تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في الجانب المعرفي في مدينة الرياض.
- تحديد أهم الاحتياجات التدريبية في جانب المهارات في مدينة الرياض، وكذا في جانب الاتجاهات.
- معرفة تأثير متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل، الخبرة والتدريب) في احتياجات معلمي محو الأمية في مدينة الرياض.
- معرفة أهم المشكلات التي تواجه تدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض.

وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، القائم على دراسة هذه الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها تعبيرا كيفيا وكميا، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن أهم الاحتياجات في الجانب التدريبي المعرفي (الوسائل التعليمية المناسبة للكبار، معرفة مشكلة الأمية محليا وعربيا ودوليا، معرفة مفهوم التعليم المستمر وأهدافه وتطبيقاته).

- أهم الاحتياجات في الجانب العلمي: (انتقاء واستخدام أساليب تعليم الكبار، إعداد استخدام وسائل تعليمية، زيارات ميدانية لمراكز محو الأمية).
- أهم الاحتياجات في الجانب المهاري: (اختيار أسلوب التقويم المناسب، توثيق العلاقة بين الكبار، تشجيع الكبار للتغلب على الخوف من الفشل والخجل من المواجهة، تشخيص المشكلات عند الدارسين ومساعدتهم في تقديم الحلول).
- الاهتمام بخطوات التدريس الجيد، الاقتناع بأن الكبار لديهم القدرة على التعلم، توجيه الاهتمام نحو حاجات الكبار والاهتمام بالخصائص العضوية للكبار.

3-دراسة عائشة بكير في 2005:

جاءت الدراسة حول الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمات محو الأمية العاملين في المراكز الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين من وجهة نظرهم.

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية لمراكز محو الأمية ومدى توافرها، واقتراح أساليب أساسية لتطويرها –قياس درجة توافر الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات محو الأمية–، تحديد دور كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والفرع التخصصي وسنوات الخبرة في تعليم محو الأمية ومكان التدريس والتدريب مع الكفايات التعليمية، وتمثلت أهمية الدراسة في عدم توفر فلسطين على حد علم الباحث دراسات ميدانية تناولت هذا الجانب، تزودنا هذه الدراسة بمدى امتلاك معلمي ومعلمات محو الأمية للكفايات التدريسية المتوفرة لدى عينة البحث وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخيرة والفرع التخصصي ومكان التدريس، إجراء بحوث جديدة .

توصلت النتائج إلى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وفقا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وفقا لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وفقا لمتغير الفرع التخصصي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

-مكان التدريس.

وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءته لطبيعة الدراسة، كما تكون مجتمع الدراسة من (141) معلم من موظفي وزارة التربية والتعليم العالي، أما العينة فشملت (75) معلما ومعلمة في مراكز محو الأمية مثلت العينة ما يساوي (50%) تقريبا من مجتمع الدراسة وكان اختيارها عشوائيا

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

بعد أن تم استعراض الدراسات السابقة، لابد من مناقشتها من حيث الأهداف التي حددت لها والعينات التي اعتمدتها والأدوات المستخدمة في الحصول على البيانات، والوسائل الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات، وما توصلت إليها الدراسة من النتائج والاستنتاجات.

أولاً: دراسات تناولت مهارات الاتصال وعلاقته ببعض المتغيرات.

1. من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات التي تناولت مهارات الاتصال التعليمي الكشف عن علاقة مهارات الاتصال ببعض المتغيرات (المعدل التراكمي)، كما في دراسة(النظامي2002)، وبمتغيرات (المستوى الدراسي المعدل التراكمي التخصص الدراسي) كما في دراسة (أحمد العربي،2011) ودراسة(Reineking , 2007)

أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني لدي أفراد العينة تعزى لمتغير (الخبرة، المؤهل العلمي).

2. من حيث العينات:

أجريت دراستين على عينة المعلمين أي في المجال التعليمي كدراسة (أحمد العربي،2011) ودراسة (Reineking , 2007.) أما دراسة (النظامي،2002) فقد أجريت على طلبة الجامعة وانحصرت أعدادها بين (420،227) فردا كانت أصغرها عينة دراسة (Reineking,2007)وأكبرها عينة دراسة(النظامي،2002) ودراسة (أحمد العربي،2011) فكانت عينتها (420).

أما عينة الدراسة الحالية فبلغت (613) معلما ومعلمة وهي قريبة من حجم عينة دراسة (أحمد العربي،2011)، والتي بلغت (420)، معلما ومعلمة.

3. من حيث الأدوات المستخدمة:

قامت الدراستين باستخدام أداة الاستبيان كدراسة (أحمد العربي،2011) ودراسة (Reineking , 7) 200في حين تبنت دراسة(النظامي،2002) مقياس مهارات الاتصال.

وفي دراستنا الحالية قامت الباحثة باستحدام مقياس مهارات الاتصال (لنانسي النظامي،2002) واستخراج الخصائص السيكومترية له.

4. من حيث الأساليب الإحصائية:

استخدمت كل الدراسات السابقة معامل ارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ والانحراف المعياري كدراسة (العربي،2011) ودارسة(رينكن،2007) ودراسة(النظامي،2002).

أما البحث الحالي فسوف تستخدم الباحثة معامل ارتباط بيرسون واختبار(ت) للفروق وألفا كرنباخ.

5. من حيث النتائج:

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مهارات الاتصال وكل من (كفاءة التدريس،) كدراسة(النظامي،2002) وعلاقة موجبة كذلك مع (المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، التخصص) كما في دراسة (أحمد العربي،2011) ووجود علاقة موجبة بين المتغير (تصورات المعلم، الاتصال غير اللفظي) كدر في دراسة (Reineking , 2007).

كما أكدت نتائج الدراسات السابقة على عدم وجود فروق في توافر مهارات الاتصال لدى المعلمين باختلاف متغير (التخصص الدراسي، المعدل التراكمي) كدراسة (النظامي،2002) ووجود فرق دال إحصائيا باختلاف متغير (السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة) كدراسة أحمد العربي،2011) ووجود فرق دال إحصائيا لدى توافر مهارات الاتصال لمتغير (المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة) وكذلك وجود فرق دال إحصائيا باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث كدراسة (النظامي،2002)

ثانيا: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات.

1. من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراستين التي تناولت الذكاء الوجداني الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات كما في دراسة(البقيعي،2010) بمتغيرات (أنماط الشخصية، الاحتراق النفسي) ودراسة العنجري،2009) تمثلت في الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارة الاتصال.

أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني لدي أفراد العينة. وكذا الفروق في الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال تعزى لمتغير (الخبرة، المؤهل العلمي).

2. من حيث العينات:

أجريت الدراستين على عينة المعلمين أي في المجال التعليمي كدراسة (العنجري،2009) بلغت عينتها(407) و(دراسة البقيعي،2010) بلغت عينتها(231)

أما عينة الدراسة الحالية فبلغت (613) معلما ومعلمة وهي قريبة من حجم عينة دراسة (العنجري،2009)، والتي بلغت (407)، معلما ومعلمة.

3. من حيث الأدوات المستخدمة:

قامت الدراستين باستخدام أداة الاستبانة كدراسة (البقيعي،2010) أما دراسة(العنجري،2009) فقد تبنى تطوير مقاييس عربية لذكاء الوجداني ومهارات الاتصال واستخراج الخصائص السيكومترية لهما.

وفي دراستنا الحالية قامت الباحثة باستحدام مقياس الذكاء الوجداني (لعثمان ورزق،2002) واستخراج الخصائص السيكومترية له.

4. من حيث الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراستين السابقتين معامل ارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ والانحراف المعياري اختبار (ت) للفروق كدراسة (البقيعي،2011) ودارسة(العنجري،2009)

أما البحث الحالي فسوف تستخدم الباحثة معامل ارتباط بيرسون واختبار(ت) للفروق وألفاكرنباخ. وهذا ما جعلها تتفق مع الدراستين السابقتين.

5. من حيث النتائج:

أشارت الدراستين السابقتين إلى وجود علاقة بين المتغيرات (أنماط الشخصية، الاحتراق النفسي) كدراسة (البقيعي،2010). في حين وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس مهارات الاتصال ومقياس الذكاء الوجداني كدراسة (العنجري،2009).

كما أكدت نتائج الدراسات السابقة على وجود فرق دال بين المدرسين في مستوى الذكاء العاطفي لصالح المدرسات كدراسة (العنجري،2009) وعدم وجود فرق دال بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي تبعا لمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي) وبين الذكاء العاطفي وأنماط الشخصية تبعا لمتغير (الجنس، الخبرة) كما في

دراسة (البقيعي 2010) واتفقت دراستنا في عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير (الخبرة، لمؤهل العلمي) كما في دراسة(البقيعي،2010). واختلفت مع دراسة(العنجري،2009).

ثالثا: دراسات تناولت محو الأمية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

1-من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات التي تناولت محو الأمية بمتغيرات أخرى (الاحتياجات التدريبية كدراسة (مساعد بن عبد الله النوح،2994) ومعلم تعليم الكبار كدراسة (رشدي أحمد طعيمة،1991) والكفايات التعليمية) كدراسة (عائشة بكير،2005).واتفقت مع دراسة (عائشة بكير،2005) في التعرف على مهارات الاتصال لدى معلمات محو الأمية وعلاقتها بكل من (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) اختلفت مع دراسة (مساعد بن عبد الله النوح،1994) ودراسة (رشدي أحمد طعمه،1991) ودراسة (عائشة بكير،2005) بكونها تناولت مهارات الاتصال وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدي معلمات محو الأمية).

2. **من حيث العينات:**

أجريت دراستين على عينة معلمي محو الأمية كدراسة (مساعد بن عبد الله النوح،1992) ودراسة (عائشة بكير،2005) أما دراسة (رشدي أحمد طعمية،1991) فقد أجريت على عينة معلم التعليم الأساسي والكبار.

أما الدراسة الحالية فقد أجريت على عينة معلمات محو الأمية كما اتفقت معها في المنهج المتبع في تعليم الكبار (المنهج الوصفي الارتباطي).

.3-من حيث الأدوات المستخدمة:

قامت كل الدراسات السابقة باستخدام أداة الاستبانة كدراسة (مساعد بن عبد الله،1994) ودراسة (رشدي أحمد طعمه،1991) ودراسة (عائشة بكير،2005)

وفي دراستنا الحالية قامت الباحثة باستخدام مقياسي الذكاء الوجداني (لعثمان ورزق،2002) ومقياس مهارات الاتصال واستخراج الخصائص السيكومترية لهما.

4. من حيث الأساليب الإحصائية:

استخدمت كل الدراسات السابقة معامل ارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ والانحراف المعياري اختبار (ت)للفروق كدراسة (مساعد بن عبد الله،1994) ودراسة (رشدي أحمد طعمه،1991) ودراسة (عائشة بكير،2005)

أما البحث الحالي فسوف تستخدم الباحثة معامل ارتباط بيرسون واختبار(ت) للفروق وألفا كرنباخ. وهذا ما جعلها تتفق مع الدراسات السابقة الأخرى.

5. من حيث النتائج:

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين المتغيرات (الكفايات التعليمية الأساسية لمراكز محو الأمية) كدراسة عائشة بكير 2005) و(معلم التعليم الأساسي تعليم الكبار) كدراسة (رشدي أحمد طعيمة،1991) و(الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية) كدراسة (مساعد بن عبد الله النوح،1994).

كما أكدت نتائج الدراسات السابقة على وجود فرق دال بين (معلمي التعليم الأساسي تعليم الكبار) كدراسة (رشدي أحمد طعيمة،1991) وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين (الكفايات التعليمية) وفقا لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة) كدراسة (عائشة بكير،2005).

اتفقت دراستنا في عدم وجود فرق دال إحصائيا بين معلمات محو الأمية تعزى لمتغير (الخبرة، المؤهل العلمي) كدراسة (عائشة بكير،2005) واختلفت مع دراسة (رشدي أحمد طعيمة،1991).

7–مدى الاستفادة من الدراسات السابقة :

تعد خطوة مراجعة الدراسات السابقة من أهم لخطوات المعينة على تذليل الصعوبات التي يواجهها الباحث في بحثه، لما لها من إسهامات في توجيها لبحث وضبط متغيراته وأيضا تستخدم في الحكم والمقارنة او الاثبات والنفي ومن بين الفوائد التي تحصلت عليها الباحثة من الدراسات السابقة:

–اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة من خلال التعرف على الوسائل الإحصائية التي تعاملت مع البيانات والمعلومات التي أحرزتها هذه الدراسات.

رؤية بحثية واضحة لكيفية معالجة لمشكلات سابقة، كتحديد المتغيرات البحثية وصياغة الفروض واختيار طريقة تحديد العينة البحثية

–تفسير نتائج البحث من خلال مقارنة نتيجة البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الاتصال التعليمي

تمهيد

1-مفهوم الاتصال

2- تعريف الاتصال التعليمي

3- أهداف الاتصال التعليمي

4- مكونات وعناصر الاتصال التعليمي

5- أنماط الاتصال التعليمي

6- نظريات الاتصال التعليمي

7-صعوبات الاتصال التعليمي

8- مهارات الاتصال التعليمي

خلاصة.

تمهيد:

تعددت وسائل الاتصال وبرزت أهميتها بشكل هام خلال القرن الماضي والحالي الذي شهد عددا من التطورات السريعة والمتعاقبة سواء في الأحداث أو وسائل الاتصال ذاتها قيل أن العالم الآن أصبح يشبه قرية إعلامية صغيرة، ما يحدث في أحد بيوتها يتردد صداه في جميع بيوت القرية. فالثورة الاتصالية التي يشهدها عالم اليوم تنطوي على إمكانيات غير محدودة لتعاظم وتوالد المعرفة والمعلومات والإسراع في نشرها وتداولها.

ولم تكن التربية بعيدة عن التفاعل مع التطور الحديث في مجال الاتصال ووسائله التي فتحت آفاقا جديدة رحبة أمام التعلم، في الوقت الذي أصبح فيه التعلم مطمحا يصبو إليه أفراد المجتمع. الأمر الذي أحدث التقاء وتفاعلا بين التربية والتعليم من ناحية والاتصال ووسائله من ناحية أخرى، فلم تعد المدرسة المصدر الوحيد للمتعلم للحصول على معارفه وبناء خبراته واكتساب المهارات أو تنميتها ولكن تفاعلت الأسرة والمدرسة ووسائل الاتصال في المجتمع معا للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ولما كانت العملية التعليمية في أساسها، هي عملية تنشئة اجتماعية، وتربية سلوكية فإنها وبالضرورة تعتمد على عملية الاتصال في تحقيق أهدافها وعليه عرف الاتصال.

1-مفهوم الاتصال:

1-1-الاتصال لغة :من فعل اتصل ويعني التام واجتمع ويقال اجتمع شخص إلى قوم أي انتمى إليهم (احمد راتب وآخرون ،2003، ص18).

وفي المعجم الوسيط في مادة وصل "يصل فلانا وصولا...ووصل الشيء، إليه وصلا أي ابلغه وانتهى إليه"(عبد الحافظ سلامة،1989، ص31).

إن كلمة اتصال تعني (communes) مأخوذة من الأصل اللاتيني لكلمة(communication) عام أو مشترك ولهذا فهي تكون قاعدة مشتركة عامة للاتصال ووظيفة دقيقة ومحددة ألا وهي المشاركة في تبادل الحقائق، والأفكار، والآراء أي الترويج لفكرة أو موضوع، أو سلعة، أو خدمة، أو قضية، أو فرد... عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو المواقف من شخص فرد أو جماعة، إلى أشخاص جماعات، باستخدام رموز ذات معنى موحد ومفهوم لدى الطرفين المرسل (Receive) والمستقبل(sender) (بشير العلاق، 2009، ص16،17).

وجاء في قاموس المصطلحات الإعلامية للاتصال هو "انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز ويوصف الاتصال بأنه فعال حينما يكون المعنى الذي يقصده المرسل هو الذي يصل بالفعل إلى المستقبل والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي فهو يمكن من نقل المعارف ويسهل التفاهم بين الأفراد.

(أمحمد السامي وسيد حسب الله،1988، ص284).

وبهذا المعنى يشير الاتصال إلى جعل الشيء في متناول الجميع، سواء كان فردا أو مجموعة من الإفراد والاشتراك في المعلومات والاتجاهات والمشاعر والأفكار. (مصطفى حجازي، 1983، ص19).

ومن التعاريف السابقة يتضح لنا أن الاتصال ليس مجرد نشاط أنساني ولكنه في الأساس عملية اجتماعية ذات إطراف متعددة.

1-2-اصطلاحا: لقد ظهرت تعريفات عديدة لا يمكن حصرها لمفهوم الاتصال من قبل الباحثين والمتخصصين في علوم الإعلام والاتصال عكست في معظمها أهميته ودوره في الحياة الإنسانية منها:

عرفه عالم الاجتماع شالز كولي Tcharlez coli"هو ذلك المكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية تنمو وتتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل تنشر هذه الرموز المكان واستمراره عبر الزمان وهي

تتضمن تعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات ونغمات الصوت والكلمات والطباعة والخطوط الجديدة والبرق والتلفون وكل تلك التدابير التي تعمل بسرعة وكفاءة على قهر بعدي الزمان والمكان

(محمد عودة ،1971، ص7)

عرفه فرانك دانس "انه عملية نقل المعلومات والأفكار والمهارات بواسطة استعمال الرموز

(محمد حسن الشناوي واخزون،2001، ص94)

عرفه كارل هو فلاند فيرى أن عملية الاتصال هي استخدام منبهات تؤثر في سلوك المتلقين فيعرف الاتصال على انه " عملية يقدم خلالها القائم بالاتصال منبهات تعدد سلوك الآخرين.

(حارث عبود، 2009، ص29)

من خلال هذه التعريفات يتبين أن الباحثين الغربيين يعتبرون الاتصال ينحصر في مجموعة الرموز كالإشارات وتعبيرات الوجه والإيماءات ونغمات الصوت، والتي من خلالها يؤثر في عقل آخر ويعتبرونه أيضا وسيلة لتعديل السلوكات.

كما عرفه العديد من الباحثين العرب ك: شاهيناز طلعت بأنه «نقل المعلومات والآراء والاتجاهات من المصدر إلى المستقبل وذلك بغرض التأثير عليه لهدف ما. (محمد عبد الرؤوف كامل،1996، ص23)

ويعرفه العمري على انه "عملية تفاعل بين طرفين من خلال رسالة معينة فكرة أو خبرة أو أي مضمونا اتصاليا آخر عبر قنوات اتصالية أخرى ينبغي أن تتناسب مع مضمون الرسالة بصورة توضح تفاعلا مشتركا بينهما".

(أبو النجا محمد العمري،1986، ص21)

من خلال هذه التعريفات يتبين إن الباحثين العرب يعتبرون الاتصال ظاهرة اجتماعية وعملية تفاعل بين المرسل والمستقبل، يتم عن طريقها تبادل المعلومات والمعاني بلغة مفهومة للطرفين، وعملية مستمرة ليس لها بداية ولا نهاية.

وعليه تختلف تعاريف الاتصال باختلاف الإطار المرجعي المستخدم التأكيد على جوانب معينة من العملية الكلية، إلا أن كل التعاريف تجمع على أن الاتصال يتكون من خمسة عناصر هي:

1-المرسل2، -المستقبل ،3-قناة4، -الرسالة5، -التغذية الراجعة

2-تعريف الاتصال التعليمي:

يذهب عدد من الباحثين إلى عدم وجود تعريف شامل لمفهوم الاتصال االتعليمي.

حيث عرفه نايف سليمان بأنه «عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة، أو مفهوم من المعلم للمتعلم"(نايف سليمان،2003، ص63).

ويعرف على أنه "عملية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتعليم ويتعاون من خلالها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التعليمية". (حسني *الجبالي* ،2003، ص56).

وعرفه حسن شحاتة زينب النجار بأنه عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم فيما بينهما ويعرف أيضا بأنه عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه، مستخدما كل الوسائل المتاحة لتي تعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الصف، ويمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم أو بين متعلم ومتعلم أو بين معلم ومتعلمين (حسن شحاتة، زينب النجار2003، ص.18).

أو أنه يمثل عملية تفاعل بين طرفين لإكساب خبرة بينهما، فالتفاعل هو ما يحدث نتيجة وجود مؤثر أو فعل من جانب معين وحدوث استجابة أو رد فعل من جانب أخر وحتى تنجح العملية التعليمية لابد من تفاعل مباشر بين المعلم و المتعلم، أما الطرفان فيتم بينهما التفاعل سواء بين المعلم والمتعلم أو المتعلمين فيما بينهم أو المعلم ومجموع المتعلمين أمّا الخبرة فهي المعلومات والأفكار والمهارات التي ينقلها من طرف المعلم إلى المتعلم. (مجد هاشما لهاشمي ، 2003،ص56).

وعليه فالاتصال االتعليمي هو تلك العلاقة الإنسانية التي يتصف بها الفعل التعليمي ويجعل العملية التعليمية عملية تواصلية بالدرجة الأولى.

3-أهداف الاتصال التعليمي:

الاتصال في البيئة التعليمية يهدف لتحقيق أهداف عديدة نذكر منها:

- ممارسة التعليم والتدريب والتوجيه

-عملية ضرورية لإنجاز جميع جوانب العمل داخل الصف من خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم ...وهذا يتم إلا بعملية الاتصال.

-عملية مهمة لتوفير المناخ التعليمي الملائم الذي يسوده العلاقات الاجتماعية السليمة ببذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المرجوة. (سلامة عبد الحافظ،1992، ص13).

-استخدام الكلمات والحركات وغيرها لتبادل المعلومات.

- زيادة الثقة بين المعلم والمتعلم

-وضع الأفكار في صياغة (رسالة) وفي وسيلة مناسبة بحيث يمكن أن يتفهمها الطرف الآخر ويتصرف بالشكل المطلوب. (مدحت أبو النصر،2009، ص58،59)

-تعديل سلوك المتعلم، وهناك مستويان من مستويات أهداف الاتصال التعليمي :أحدهما عام وينص على الأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها من محصلة الخبرات التي يمر بها المتعلمون في كافة المواقف التعليمية داخل وخارجا لمؤسسات التعليمية، والمستوى الثاني من الأهداف خاص بموقف تعليمي معين أو أكثر.(تعوينات، 2009،ص19)

-نقل وتوصيل وتبادل لأفكار ومعلومات بالكلام أو الكتابة أو الاشارة. (محمد أسامة السيد،2014، ص23)

ومن هذا المنطلق ما أشبه التعليم بالاتصال، إذ يهدف التعليم إلى إحداث تغيير مرغوب عند المتعلم، وتبادل للمعلومات بين المعلم والمتعلم، عن طريق استخدام وسائل الاتصال التعليمية

4-مكونات وعناصر الاتصال التعليمي: لكي تكتمل عملية الاتصال تتطلب عددا من العناصر والمكونات الأساسية المترابطة والمكملة لبعضها البعض وبدون هذه العناصر لا يمكن لعملية الاتصال أن تتم بشكل فعال ومؤثر حيث صنف أرسطو الاتصال إلى ثلاثة عناصر هي:

-المتحدث: هو الشخص الذي يقوم بإرسال الرسالة.

-الحديث: ويقصد به الرسالة أي الفكرة المراد توصيلها.

-المستمع: وهو الشخص المراد إيصال الرسالة له بهدف التأثير فيه.

ونظرا لتعقد الحياة وتشابك الوظائف، وكثرة الوسائل الاتصالية فإن مكونات الاتصال تعقدت التحدث والحديث إذ شملت الوسيلة والتغذية الراجعة وهي كمايلي(رافده الحريري،2010،ص24).

4-1-المرسل أو المصدر SENDER:

هو المصدر الذي تبدأ منه عملية الاتصال فقد يكون المرسل أنسانا أو آلة أو مادة مطبوعة أو هيئة، لكي ينقلها إلى الآخرين (خالد محمد السعود، 2008، ص52).

ويسمي نقطة بداية عملية الاتصال داخل الموقف التعليمي تتوفر لديه المعلومات والمهارات فيصغوها في صورة خبرات تعليمية بأشكال تتناسب مع خبرات وخصائص المتلقي لها فقد تكون على هيئة كلمات أو حركات أوصور أو رسومات أو كتابات أو إيماءات أو رموز أخرى.....إلخ (كهينة أورليس،2006، ص 42).

وبذلك ينقل ما لديه من أفكار أو مفاهيم أو معلومات أو خبرات في شكل رسالة يحاول من خلالها التأثير في الآخرين. (زيتون،2007، ص19)

فالمرسل هو مصدر الرسالة فقد يكون المعلم أو التلميذ أو المساعد الفني أو أي زائر يدخل دائرة الموقف التعليمي في البيئة التعليمية عندما يقوم بنفس الدور من أجل تحقيق نفس الهدف وفي الغالب ما يكون المعلم هو المرسل في القسم فهو كذلك عندما يعرض المعلومات على التلاميذ والتلميذ مرسل عندما يدخل في الموضوع ويناقش ويجيب عن الأسئلة. وقد يكون المرسل مستقبلا والمستقبل مرسلا، وهكذا تتم عملية الاتصال على شكل حلقة(كهينة أورليس،2006،ص 42) .

وحتى يتمكن المرسل من إيصال رسالته على الوجه الأمثل ينبغي أن تتوافر فيه عدة شروط هي:

-أن يكون مقتنعا ومؤمنا برسالة التي ينوي إيصالها إلى المستقبل (المتعلم)

-أن يكون متمكنا وملما بمحتوى الرسالة من معلومات ومهارات واتجاهات

-أن يكون منتقيا وملما بطرق الاتصال المختلفة

-أن يكون على علم بخصائص المستقبلين للرسالة وصفاتهم من حيث: خلفيتهم العلمية والاجتماعية (خالد محمد السعود 2008,ص52).

-أن يكون قادرا على تحديد الهدف أو الأهداف من رسالته.

أن يكون قادرا على تصميم وبناء مواقف تعليمية اتصالية جديدة.

-أن يكون قادرا على الاستجابة والرد على أسئلة التلاميذ.

-أن يختار المعلم الوقت والمكان المناسبين لتلاميذ لاستقبال الرسالة. (خضرة المفلح،2015، ص26،27)

2-4-المستقبلRECEIVER : هو الشخص الذي توجه إليه الرسالة من طرف المرسل رغبة منه في اشتراكه بما يهتم به من أفكار أو مهارات أو غير ذلك في المواقف التعليمية. (احمد إسماعيل حجي 1998ص332). سواء كان تلميذ مفردا أو مجموعة من التلاميذ أو المعلم أو أي فرد مشارك في الموقف التعليمي. (الغريب زاهر، إقبال بهيبهانى، 1999، ص68).

وتقدم الرسالة للمستقبل حسب مستوى نضجه العقلي والجسدي والانفعالي والاجتماعي حتى يتمكن من فك رموزها ليصل إلى محتوياتها، لأن أساس نجاح عملية الاتصال لا يقاس بما يقدمه المرسل ولكن بما يقوم به المستقبل من سلوكيات تدل على نجاح الاتصال وتحقيق الهدف. (احمد إسماعيل حجي 1998ص332).

ولكي يتمكن المعلم من إيصال رسالته إلى المتعلمين بيسر ووضوح يجب عليه أن ينتقي الكلمات البسيطة المفهومة التي تتناسب وحصيلتهم اللغوية، كما أن وضوح مخارج الألفاظ وسلامتها نبرة الصوت وسرعته سيساعد المتعلمين بالطبع على فهم الموضوع المطروح (رافدة الحريري،2010، ص24).

ويجب أن تتوفر لدى المستقبل بعض النقاط أو الشروط منها:

-تأهب المرسل واستعداده لاستقباله للرسالة.

-امتلاكه الخبرة اللازمة لاستقباله الجيد للرسالة.

-القدرة على الإنصات الجيد للآخرين.

-القدرة على تبادل الأدوار مع مرسل الرسالة.

-القدرة على التفكير الناقد والابتكار.

-شعوره بأهمية الرسالة. (خضرة المفلح،2015، ص29)

وعليه يمكن القول أنه من المفروض لا يكون المستقبل مستقبلا بشكل ثابت مع استمرار الموقف التعليمي، بل هو عنصر ديناميكي متفاعل طوال الوقت يتغير دوره حسب طبيعة الرسالة التعليمية.

كما يوضحه الشكل:

يحي محمد نبهان، 2008، ص215.

الشكل رقم (1): أطراف العملية الاتصالية

3-4-الرسالة: MESSAGE:

هي الفكرة المراد إيصالها من المصدر للمتلقي سواء كانت رسالة مكتوبة لفظية، غير لفظية، أو لفظية وغير لفظية معا. ولكي تكون الرسالة واضحة ومفهومة على المرسل انتقاء العبارات التي تتناسب وثقافة المستقبل

وخبراته وأن تكون بعيدة عن الغموض والتشكيك أو التضليل وتكون واضحة الأهداف بعيدة عن السلبية وعبارات الأمر. (رافده الحريري،2010، ص24،25).

وللرسالة ثلاث عناصر: هي الرموز والمضمون والأسلوب وتكتسب الرسالة الصفية الاستقلالية بعد أن تخرج من مصدرها (المرسل) إلى متلقيها (المستقبل. (خالد محمد السعود،2008، ص53)

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

-أن يكون محتوى الرسالة مناسبا لميول وحاجات وقدرات المتعلمين ومستواهم المعرفي والثقافي.

-أن يكون محتوى الرسالة صحيحا علميا وخاليا من التكرار والتعقيد.

-أن تكون الرسالة واضحة وبسيطة.

-أن يعرضها المعلم بطريقة شائقة وغير تقليدية.

-أن يلجأ المعلم إلى الإطناب أثناء تنفيذ الرسالة وهو إعادة جزء أو بعض أجزاء الرسالة بطريقة مختلفة وجيدة.

-أن يختار المعلم الوقت والمكان المناسبين للمتعلمين لاستقبال الرسالة.

-أن تسمح للمتعلمين بالمشاركة الفعالة. (خضرة المفلح،2015، ص27،28)

4-4-الوسيلة أو قناة الاتصال:

هي الأداة التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل ومن أمثلة الاتصال التي تستخدم في الموقف التعليمي: الكتب، المجلات، الصحف، التليفزيون، اللغة اللفظية، الإشارات، الحركات والصور والتماثيل والسينما والهاتف والتلكس والفاكس والراديو.....الخ.(جودت عطري،2001،ص160).

وتتكون قناة الاتصال أكثر من أداة اتصال: فمثلا في الموقف الاتصالي التعليمي عندما يشرح المعلم الدرس يعتبر الجهاز الصوتي للمعلم هو الأداة لأولى ثم الهواء الذي يحمل الرسالة هي الأداة الثانية ثم الجهاز السمعي للمستقبل هو الأداة الثالثة وتعتبر الحواس الخمس هي القنوات الناقلة للرسالة. (خضرة المفلح،2015، ص28)

والمعلم الناجح هو الذي يعمد إلى تنويع في قنوات الاتصال بين فترة وأخرى وذلك لكسر حاجز الملل والروتين وإدخال عنصر التشويق للدرس باستخدام طريقة الإلقاء اللفظي وجه لوجه تارة، والوسائل المسموعة أو المرئية أو المكتوبة أو المصورة تارة أخرى على أن يكون اختياره لتلك متناسقا والرسالة المراد إيصالها. (رافده الحريري،2010، ص25). ومن الشروط التي ينبغي توافرها في الوسيلة هي:

-أن تكون مناسبة لقدرات المستقبلين.

- مشوقة وجذابة (زاهية الألوان) على ألا يكون ذلك على حساب الدقة العلمية.

- أن تكون اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة. (مصطفى عبد السميع محمد، 2001، ص32).

ومن العوامل التي قد تؤثر سلبا في الأدوات التي تنقل الرسالة عملية.

***التشويش(noise)**: وهي العوامل التي تدخل بين المرسل والمستقبل أثناء نقل الرسالة أو أن تكون ضمن الرسالة فتجعلها غامضة غير واضحة مما يعيق عملية الاتصال، وقد يحدث الغموض نتيجة استعمال الكلمات أو الرموز غير الواضحة وقد يأتي التشويش إما عن مؤثرات بيئية كالأصوات والمسافة والوقت أو مؤثرات إدراكية كالفهم والاتجاهات والميول والعوامل الحضارية بين المرسل والمستقبل. (جودت عطري،2001، ص160،161).

وقد أشار (شانون وويفر) في نموذجهما إلى إمكانية تعرض الرسالة في طريقها إلى التشويش الناشئ عن تدخلات ميكانيكية أو نفسية أو في المعاني والمدلولات.

وهو مجموعة العوامل التي تؤدي إلى ظهور اختلافات بين الرسالة المنطوقة والرسالة المسموعة وينتج عن أسباب عديدة منها:

ـ وجود ضوضاء أثناء الاستماع.

ـ ضعف حاسة السمع عند المستمع.

ـ سرعة نطق المتحدث أو وجود أسباب خاصة لإساءة الفهم المتحدث.

ـ صعوبة موضوع الحديث بحيث يتجاوز قدرة المستمع على الفهم والاستيعاب.

ـ انشغال المستمع بقضايا أخرى أكثر أهمية. (أحمد ماهر، ص121 . 123)

4-5-**التغذية الراجعة (رد الفعل)** feed back : هي استجابة المستقبل حين تصله الرسالة من المرسل ، يفسر رموزها ويفهمها فيحدث له رجع للصدى بأخذ أشكال مختلفة تكون حركية أو لفظية تعبر عن فهمه لمحتوى الرسالة.(خيري خليل الجميلي، 1997، ص27)

وهي عنصر مهم في الاتصال لأنها عملية قياس وتقويم مستمرة لفاعلية العناصر الأخرى كما أن لها دورا كبيرا في إنجاح عملية لاتصال وأنها الوسيلة التي يتعرف من خلالها المرسل على مدى التأثير الذي أحدثته رسالته في المستقبل. (يحي محمد نبهان،2008، ص217).

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

وبالتالي فهي تمثل التفاعل والاستمرارية بين عناصر الاتصال وتجعل عملية الاتصال دائرية حيوية ومستمرة مما يؤكد على أهميتها في الفصول الدراسية.

وللتغذية الراجعة فوائد كبيرة في الموقف التعليمي منها:

-تمكن المعلم من معرفة تأثير رسالته على تلاميذه من خلال استجابتهم المختلفة.

-أن تكون الوسيلة التعليمية نابعة من المنهج الدراسي وتؤدي إلى تحقيق الهدف.

-أن تربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

-أن تجمع بين الدقة العلمية والجمال الفني مع المحافظة على وظيفة الوسيلة.

-أن تتناسب الوسيلة والتطور التكنولوجي والعلمي للمجتمع.

-أن تكون الوسيلة واقعية أو قريبة من الواقع. (خضرة المفلح،2015،ص30،31)

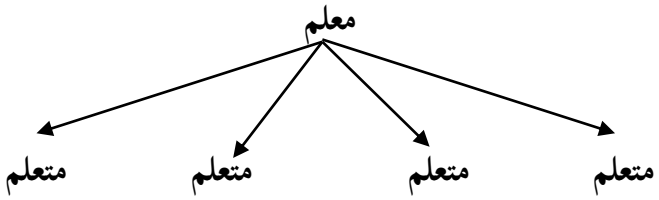
بعد هذا العرض لعناصر الاتصال يتبين انه في العملية التعليمية يكون المعلم هو المرسل والمتعلم هو المستقبل في حين تمثل المادة التعليمية الوسيلة. ولكن في ظل التقدم التكنولوجي في التعليم والتطور في الطرق والأساليب المستخدمة في التدريس يمكن أن يحدث تبادل في الأدوار فيكون المتعلم مرسل والمعلم مستقبلا والأساليب هي المرسل والمتعلم مستقبل .

ومن كل ما تم ذكره سابقا نستطيع أن نقول بأن مهما تنوعت عملية الاتصال والمفاهيم التي أعطيت له إلا أنه لا يمكن أن تتم عملية الاتصال إلا إذا توافرت لها العناصر الأساسية و كل عنصر منها يؤثر الآخر ويتأثر لأنها عملية ديناميكية مستمرة.

5-أنماط الاتصال التعليمي:

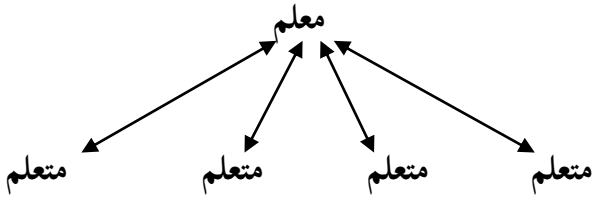
للاتصال التعليمي ثلاثة أنماط طبقا لاتجاه الرسالة التعليمية.

5-1-**النمط الأول :الاتجاه الواحد** :انتقال المعلومات من المعلم للمتعلم بانعدام عملية التفاعل والتبادل أو بدرجة قليلة من التفاعل والتبادل حيث يكون المعلم مركز إرسال المعلومات ويكون المتعلم مركزا لاستقبالها، ويحدث هذا الموقف التعليمي مع المعلمين التقليديين في غرفة الصف (عملية التلقين).



الشكل رقم (2) يوضح أنماط الاتصال التعليمي للاتجاه الواحد من إعداد الباحثة

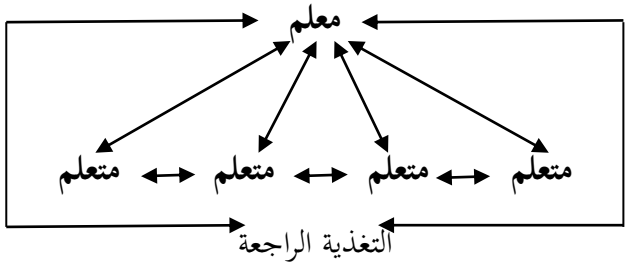
5-2**النمط الثاني :ذو الاتجاهين**:فالعملية الموجودة بينا لمرسل والمستقبل(المعلم والمتعلم) هي عملية تبادل الأفكاروالمعلومات بينهما. أي تبدأ من المعلم إلى المتعلم ثم من المتعلم للمعلم (عملية الحوار). يمكن تلخيص هذا النوع من الاتصال التعليمي.



الشكل رقم(3): نمط ذو اتجاهين من إعداد الباحثة

5-3-**النمط الثالث: الاتجاه الدائري:** في عملية الاتصال يتم نقل المعرفة بأنواعها والمعلومات المختلفة من شخص لأخر.

أو من نقطة لأخرى وتتخذ لها مسارا يبدأ عادة من ا لمصدر الذي تنبع منه إلى الجهة التي تستقبلها عبر وسيلة ما ثم يرتد ثانية إلى المصدر وهكذا.



الشكل رقم(4): النمط الدائري من إعداد الباحثة

وبناء على هذا يمكن تطبيقها على العملية التعليمية حيث تكون حجرة الصف لأحد المجالات التي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم وأن العوامل الطبيعية والتفاعلية التي تتصل بهذا المجال تؤثر في عمليات الاتصال

ويقصد بها المعلم والمتعلم في حجرة الصف، والمواد المستعلمة وطريقة التدريس. (محمد هاشم الهاشمي،2003، ص48).

فلو فهم المعلم أن دوره هوا لتلقين لكانت عملية الاتصال تسير في اتجاه واحد بينما لو فهم أن عملية الاتصال التعليمي عملية دائرية فإنه سيهتم بالتغذية الراجعة من التلميذ ويفهم أن دوره ليس ملقنا وفقط .وتجدر الإشارة هنا إلى أن عمليات الاتصال التعليمية بمعناه الواسع تتم في حجرة الصف أو خارجها بين التلميذ والمعلم أو بين التلميذ ورفقائه أومن التلميذ ووسائل الاتصال المختلفة.... إلخ

وبناء على هذا يمكن القول أن:

-الاتصال يتم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهما لبعض.

-الاتصال يتم داخل بيئة تعليمة سواء كانت القسم أو رحلة تعليمية أو ورشة ... أو أي بيئة تعليمية أخرى.

-حتى يتم الاتصال لابد من وجود قناة للاتصال لتحمل الرسالة التعليمية

-الاتصال عملية ديناميكية تشترط وجود تفاعل، ويتم خلالها نقل الخبرات التعليمية لأطراف الاتصال. (كهينة أورليس،2006، ص36).

6-نظريات الاتصال التعليمي:

6-1-**نظرية ابن خلدون** :لم يضع ابن خلدون نظرية محددة في الاتصال، لكنه أشار إلى الاتصال من خلال حديثه عن طريقة نقل واستقبال الأحاديث والأخبار وتحذيره من عدم دقته، وبرر ذلك

بقوله":إن النفس إذا كانت على حال الاعتدال في قبول الخبر، أعطته حقه من التمحيص والنظر، حتى تتبين صدقه من كذبه، وإذا غامرها تشيع لرأي قبلت ما يوافقها من الأخبار لأول وهلة، فكان ذلك الميل والتشيع غطاء على عين بصيرتها عن الانتقاء والتمحيص فتقع في الكذب ونقله."

أما بالنسبة لعناصر الاتصال عند ابن خلدون فهي:

أ-المرسل: ومن رأيه أن الناقلين ربما يتحيزون عن قصد في نقل الخبر ومن ثم فهم يرسلون الخبر على ما في ظنهم.

ب-الرسالة: وهو يري ضرورة مناقشتها في ذاته، وتمحيصها للوقوف على مدي اتفاقها مع طبيعة الأمور، ومع الظروف والملابسات التي يحيكها المرسل.

ج-المستقبل: وقد أوجب عليه أن يتأكد من أمانة المرسل وصدقه وسلامة قوله وصحة ذهنه.

6-2-نظرية كولن:

وهي منا لنظريات الحديثة نسبياً، ولذلك فهي استعارت مصطلحاتها من مجال العلوم البحتة ومن مجالا لاتصالات الكهربائية الالكترونية بوجه خاص، فهي تستخدم مصطلحات، المرسل، المستقبل، التدفق، ا لرسالة، التغذية المرتدة.

تنظر هذه الرسالة إلى عقل الإنسان باعتباره المركز الرئيس للاتصال سواء أكان ذلك في حالة الإرسال أو الاستقبال، إذ يقوم العقل بإدراك الرسائل القادمة إليه عن طريق الجهاز العصبي والتي تأتيه بدورهامن الحواس المختلفة، فيستوعب العقل هذه الرسائل ويستجيب بطريقة ما تعتمد على بعض العمليات النفسية الداخلية مثل التذكر والانتباه... ويمكن تلخيص الموقف الاتصالي حسب هذه النظرية فيما يلي:

أ-المرسل :وهو الفرد الذي يفكر في إرسال الرسالة إلى جهة أخرى.

ب-الرسالة :وهي المادة التي يسوغها المرسل في شكل يمكن إدراكها من المرسل إليه.

جـ-المستقبل :وهو الفرد الذي يستخدم حواسه واستعداداته العقلية والنفسية في استيعاب الرسالة.

د-قناة الاتصال :وهي الوسيلة التي يتم بواسطتها إيصال الرسالة.

هـ-التغذية الراجعة أو المرتدة :وهو الرد أو الاستجابة للرسالة والتي تعود إلى المرسل ويلاحظ أن هذه النظرية تنظر لعملية الاتصال بأنها دورة مستمرة متكاملة تبدأ من المرسل وتنتهي بالتغذية الراجعة.

(تعوينات علي،2009، ص19).

6-3-نظرية المجال: وترتبط بعوامل ميدانية بيئية للاتصال كالمثيرات والحوافز، والمعوقات الوسائط، سواء كانت نفسية أو مادية أو إنسانية.

6-4- نظرية الإعلام: وقد استمد الاتصال منها معلوماته وما يمكن أن يحدث من تغيرات نتيجة عمليات الإرسال والاستقبال المتنوعة بين الأفراد. (مدحت أبو النصر ،2009، ص58،59).

7-صعوبات الاتصال التعليمي:

يحتاج الاتصال بين المعلم والمتعلم في الفصل الدراسي لكي يتقدم بفاعلية إلى وضوح الرسائل المتبادلة، وسهولة فهمها من الطرفين (المرسل والمستقبل) ويستدعي هذا أن يكون الفصل الدراسي خالي من العوائق التي تحول دون تحقيق الاتصال الفعال.

-**شرود الذهن المتعلم** وإغراقه في أحلام اليقظة التي تحدث عند عدم جذب المعلم انتباه المتعلم وتعذر الفهم السليم عليه مما يدفعه إلى العكوف على خبراته الخاصة واهتماماته الشخصية التي يميل إليها

-ضعف الدافعية لدى المتعلم يعوق الاتصال الفعال داخل فصل الدراسي بحيث أن المتعلم لا يهتم بالنشاط التعليمي وذلك راجع إلى قلة الوسائل التعليمية المستخدمة والمعلم الناجح هو الذي يفكر في تخطيط جيد للدرس. (مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، 2001، ص42-43)

- عدم الإدراك يحدث ذلك عندما يتعلم المتعلم مفاهيم جديدة غريبة عن الأشياء المتوافرة في مجتمعه (ربحي مصطفى، عدنان محمود الطوباسي ،2005، ص161)

-**عدم القدرة على التعبير** بوضوح عن معنى مضمون الرسالة نتيجة افتقاد الخلفية السليمة من المتعلم والثقافة التي تمكن من نقل المعنى بصورة واضحة وسهلة سواء مشافهة أو كتابتا.

(علي محمد عبد الوهاب ،1994، ص46)

-الالتباس قد يقع المتعلم في التباس بين المفاهيم والمصطلحات التي يتعلمها المصطلحات القديمة الشبيهة بها

-صعوبة المادة التعليمية وبعدها عن احتياجات المتعلمين وعدم ارتباطها بحياتهم اليومية. (خالد محمد السعود 2008 ص54)

-الظروف الفيزيقية مثل المقاعد غير المريحة والإضاءة الضعيفة، وسوء التهوية ورداءة الصوت والأعداد الكبيرة التي يكتظ بها الفصل الدراسي. (مصطفى عبد السميع محمد وآخرون 2001ص42-43)

8-مهارات الاتصال التعليمي:

قبل البدا في تعريف مهارات الاتصال لا بدا من تعريف المهارة، حيث تعددت تعريفها بوجه عام ومهارة التدريس بوجه خاص وقد استخدم هذا المصطلح (المهارة) في المجال التعليمي لوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ إلى جانب المعلم أو المتعلم وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة من المتعلم أو المعلم في موقف أو من المعلم في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الصف.

حيث عرفها جود (GOOD) في قاموس للتربية بأنها "الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء أكان هذا الأداء جسميا أو عقليا وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين. (رشدي احمد طعمه ،2004، ص30).

كما تعرف المهارة "هي إن تقوم بإعمال لديك القدرة على عملها والمهارات جزء من محتوى التدريس كالمعرفة تماما " وتعرف أيضا على إنها "جزء مما يحتاج التلميذ تعلمه، وما ينبغي على المعلمين تدريسه." (جابر عبد الحميد ،1998، ص56).

ويعرفها **كرونباخ** بأن " المهارة سهل وصفها صعب تعريفها ويعرف الحركة الماهرة بأنها عملية معقدة جدا تشمل قرائن معينة وتصحيح مستمر للأخطاء."(فايز مراد دندش ،2003، ص185).

كما تعد المهارة أحد مكونات النظام المعرفي، وتعلمها بإتقان يساعد الفرد على تمثل المعرفة بصورة أفضل ويمكنه من القيام بأدوار اجتماعية وأداءات حركية بدرجة متقنه، والمهارات على أنواع: مهارات عقلية:(حل المشكلات الرياضية)، مهارات حركية:(رسم خريطة تاريخية)، مهارات اجتماعية :(إتقان الاتصال مع الآخرين) .(عبد العزيز بن راشد الرشيد :مدير التربية والتعليم في محافظة عنيزة، المفكرة الدعوية www.dawahmemo.com

فأما **مهارات الاتصال فيمكن تعريفها** بأنها":تمثل درجة المقدرة على توفير المعلومات شفهيا وكتابيا إلى مختلف أفراد المؤسسة بهدف تحقيق النتائج المرغوبة." وتتميز المهارة بأنها :مكتسبة ويمكن تدريب المتعلم عليها، كما يمكنه تطويرها بنفسه من خلال القراءة والتعلم والخبرة فيا لمواقف التعليمية المختلفة التي تحتاج إلى عمليات اتصال بإشكالها وأنواعها المختلفة. (فاطمة بنت عليان السفياني2009 ، ص44)

ويرى" **برلو**"ضرورة توافرأربع مهارات أساسية للاتصال بالنسبة للمصدر هي: مهارة القراءة، مهارة التحدث، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، والتي يمكن شرحها كما يلي:

8-1-مهارة **الاستماع**: **أداة** الاستماع الأذن أول وسيلة تعمل عند الإنسان بعد ولادته فالسمع يعمل بعد ولادة الطفل بثلاثة أيام والبصر يعمل بعد سبعة أيام لقوله تعالى " فضربنا على آذانهم في الكهف سنين عدد " (الكهف. آية :11) وقوله "إن السمع و البصر و الفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا" (الإسراء ' آية 36) فالاستماع هو الوسيلة الأكثر استخداما ما بين وسائل الاتصال البشرية المختلفة و هو المستخدم في الحياة والتعليم "(عبد الهادي وآخرون،2003ص157، .158).

وتمثل مهارة الاستماع الوجه الآخر لمهارة الحديث ومنهما معا يتحدد طرفا عملية الاتصال الرئيسي المرسل-المستقبل أو المتحدث-والمستمع. (هاشم حمدي رضا،2010 ص102).

حيت يتضمن عدة شروط أساسية منها:

-تجنب سرعة إطلاق الأحكام على حديث المرسل

-عدم مقاطعة المرسل

-تركيز الانتباه على حديث المرسل والتفرغ تماما له.

-تعمق في كلمات المرسل قراءة وتفسير وفهم كلماته. " (نبيل عبد الهادي،2003، ص169

8-1-1-أهمية مهارة الاستماع بالنسبة للمعلمة:

يعتبر استماع المعلمة بالنسبة للمتعلم من أهم مقومات الاتصال الفعال إذ تستطيع من خلال الاستماع أن تتعرف على ما يريد قوله ويكون لديه الفرصة للتعبير الكامل، إضافة إلى أن إصغاءها يضمن فعالية القرارات التي تتخذها لأنها قد تبنى على معلومات تنقل إليها من خلال الحديث الشفوي، إن حسن الإنصات من صفات المعلم الناجح، ومهارة الاستماع ضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. (هاشم حمدي رضا،2010، ص102).

8-2-**مهارة التحدث: يعد** الكلام (التحدث) المهارة الثانية بعد الإستماع وهو ترجمة اللسان عما تعلمها الإنسان بواسطة الاستماع والقراءة وللكتابة فضلا عن أنه من العلامات المميزة للإنسان.

فالكلام (التحدث) هو" مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات، والمعاني والأفكار، والأحداث وسلامة في الأداء " (نبيل عبد الهادي،2003، ص169)

كما يسمى أيضا مهارة الاتصال الشخصي أو الشفهي ويقصد بها لاتصال المباشر وجها لوجه بين المرسل والمستقبل مثل ذلك: المقابلات الشخصية.

والاتصال الشخصي أو الشفهي هو التكلم ونقل المعلومات والمشاعر والأفكار بين أطراف عملية التواصل لتحقيق هدف معين.

ويعرف أيضا بأنه " ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه، وما يجول بخاطره من مشاعر وما يزخر به عقله من رأي أو فكرة وما يريد أن يزود به غيره من معلومات .في طلاقة وانسياب وصحة في التعبير وسلامة في الأداء. (عدنان بن محمد علي حسين الأحمدي ،2009، ص65)

يتضح من خلال التعريفين السابقين أن التحدث يتضمن الخبر والفكرة عن طريق الكلمة أو الأفكار، والتحدث إلى الآخرين.

8-2-1-معيقات مهارة التحدث:

-عدم الدقة وعدم قدرة البعض على الاتصال الشفوي

-هذا الأسلوب لا يمكن الاعتماد عليه خاصة في المؤسسات كبيرة الحجم لأنه يستغرق وقتا طويلا

-أن تكون لديه القوة في طلاقة اللسان لقوله تعالى "وأخي وهارون هو أفصح مني لسانا فأرسله معي ردء يصدقني إني أخاف أن يكذبون "صورة القصص لآية 34

8-2-2- أهمية التحدث بالنسبة للمعلمة :ونتيجة مما سبق ان اتصال المعلمة أثناء حديثها مع المتعلمين ينبغي أن تتحكم في ألفاظها وتحسن اختيار كلماتها بعناية وان تحدثهم بلباقة واحترام بحيث تستطيع أن تؤثر فيهم، بحسن استماعهم إليها.

8-3-**مهارة القراءة:** إن القراءة مصدر الثقافة الإنسانية، وكنز العلوم، وهي ترفد الاستماع والكلام والكتابة وكما أن الحديث والاستماع أداتا لاستقبال الآخرين، لكن القراءة أوسع دائرة، وأعمق ثقافة، حيث يرتشف الإنسان بواسطتها ما يغذي العقل ويهذب العاطفة كما تعد من وسائل الاتصال المهمة للإنسان وأداة رئيسية في التحصيل. (نبيل عبد الهادي وآخرون ،2003، ص183)

فالقراءة "عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة و أصولها أي عملية ربط الكلام المكتوب بلفظه فاللغة المكتوبة تتكون من معنى ورموز تشكل ألفاظا تحمل المعاني وعلى هذا الأساس فإن المقروء يتكون من معنى ورموز، ولفظ الرمز، وهذا اللفظ يعبر عن معنى"

وتعني أيضا "عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ملفوظة من القارئ" (محسن عطية، 2003، ص215) كما تعرف على أنها "عملية لغوية تتطلب فهم اللغة المكتوبة، والتفاعل معها" وهي "نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب معرفة أو تحقيق غاية." (راتب قاسم عاشور ،2009، ص75)

من خلال التعريفات السابقة نجد أن القراءة فعل مفكر مدرك تتضمن تفاعل العقل مع جملة من الرموز في كلمات وصورة من خلال إدراك المعاني وتحديد الآراء بدقة وفهم دقيق لمحتوى الرسالة المقروءة.

8-3-1-أهمية مهارة القراءة: إن القراءة من أهم وسائل التفاهم والاتصال في المجالات وتتركز أهميتها بالنسبة للمتعلم في الجوانب الآتية:

-تساعد على إثراء رصيد القارئ اللغوي، وتعوده السرعة في القراءة، والفهم والنقد والتحليل للمادة المقروءة.

-أهم وسيلة للحصول على المعرفة

-القراءة وسيلة لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة (راتب قاسم عاشور ،2009، ص75)

8-3-2-أهمية مهارة القراءة بالنسبة للمعلمة: على المعلمةأن تتقن فن القراءة أي القراءة لواضحة والسليمةالمبنية على الفهم السليم للمعنى الحقيقي للمكتوب بتركيز وتحليل، وتجنب القراءة السطحية أو السريعة أو البطيئة التي تؤدي إلى ضياع الوقت، فعدم الفهم للمكتوب قد يؤدي إلى عدم تحقق الهدف من الاتصال.

8-4- مهارة الكتابة: اختلف علماء اللغة حول أول من كتب بالغة العربية، علما بأن الكتابة تعد من أهم الاختراعات الإنسانية، وهناك أمم درست، وحضارات فقدت، وأقوام لم نقف على آثارهم لأنهم لا يعرفون الكتابة لقوله تعالى" هوا لذي بعث في لأميين رسولا منهم"(الجمعة، الآية،2)

وتعرف الكتابة بأنها "أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاع أحاسيسه المحبوسة في نفسه، وتكون شاهدا و دليلا على وجهة نظره فضلا عن سبب حكم الناس عليه"(نبيل عبد الهادي و آخرون ،2003، ص 197).

وتعرف أيضا بأنها «نظام للاتصال لإنساني بوساطة الرموز البصرية أو الإشارة. و هي طريقة مباشرة لتسجيل وإيصال الأفكار والمعلومات وهي نتاج للعقل واليد معا في تمثيل مرئي ومسجل على الورق"(ربحي مصطفى عليان، عدنان الطوباسي،2005،ص150)

من خلال التعريفات السابقة نجد أن الكتابة وسيلة اتصال لنقل الرسائل والمعاني(المعلومات) المطلوب إرسالها للمتعلمين.

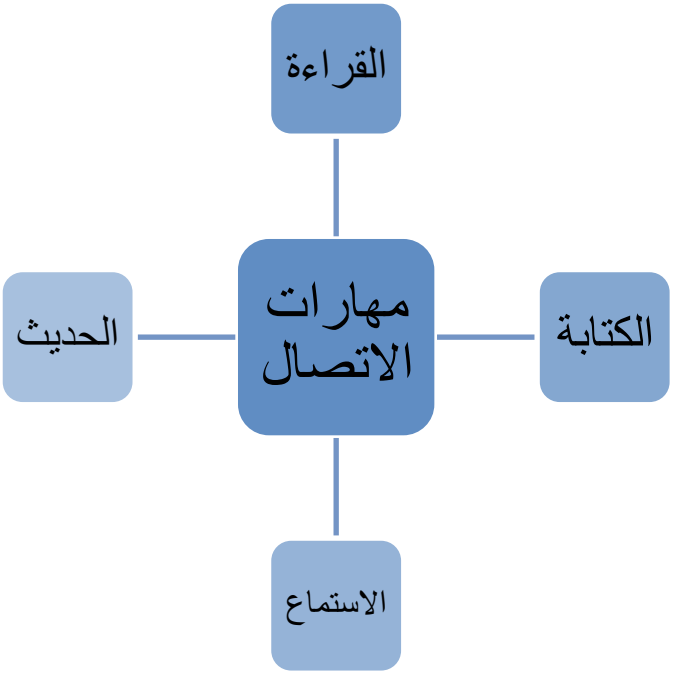
من أهم شروطها :إمكانية وسهولة بثها أو إرسالها إلى عدد كبير من المتعلمين دون أن يحصل أي تغيير أو تشويش فيها.

-إمكانية الرجوع إلى المعلومات السابقة والاتصالاتالتعليمية الأخرى في المستقبل.

-إتاحة وقت كاف للمتعلم لفهم الرسالة التعليمية ومن ثم تمكنه من الإجابة عنها بوضوح وتأن أيضا.

-إمكانية استخدام الصور والرسوم والجداول وغيرها بشكل متقن للغاية

8-4-1-أهمية مهارة الكتابة بالنسبةللمعلمة :على المعلمة مراعاة عدة أمور قبل كتابة أي مادة تعليمية كتابة أي درس أو موضوع أو ما شابه وهذه الأمور تتمثل في اختيار اللغة السهلة البسيطة والمفهومة وتجنب الأخطاء اللغوية والنحوية أي الكتابة بموضوعية، وبأسلوب لبق وتجنب التعقيد. (نبيل عبد الهادي وآخرون ،2003، ص198)



الشكل رقم (5): مهارات الاتصال من إعداد الباحثة

خلاصة

تعتبر مهارات الاتصال التعليمي مهارة أساسية في الحياة، فبواسطتها يتم التعارف مع الأجناس البشرية، ونقل المعلومات والخبرات من طرف " المرسل" إلى طرف آخر أو مجموعة أو مؤسسة «مستقبل".

وذلك من خلال وسائل اتصالية ولكي تنجح في توصيل الرسالة لابد من إتقان مهارات الاتصال خاصة في عملية التدريس، وباعتبار أن المعلم هو المرسل فعليه إتقان هذه المهارة وتوظيفها في العملية التعليمية، بشكل يضمن نجاح عملية الاتصال داخل الموقف التعليمي، وهذا لا يعني أن يهمل المهارات الأخرى الخاصة بالتدريس، من تخطيط وإدارة الصف، وإثارة الدافعية وقيادة وغيرها من المهارات.

وخلاصة القول هنا أن المعلم الذي يعي أن دوره في الموقف التعليمي هو دور القائم بالاتصال في العملية الاتصالية، ويمتلك مهارات التعليم، والاتصال الناجح هو أقدر على تشكل موقف تعليمي تعلمي يتسم بالتفاعلية، وأقدر على تحقيق المخرجات التعليمية المخطط لها سلفاً.

الفصل الثالث: الذكاء الوجداني

تمهيد.

1- الذكاء العام

2- تعريف الذكاء الوجداني

3- المسار التاريخي لذكاء الوجداني

4- النظريات المفسرة لذكاء الوجداني

5- سمات الأفراد الأذكياء وجدانيا

6- الذكاء الوجداني في المجالات التعليمية والعملية

7- طرق قياس الذكاء الوجداني

خلاصة.

تمهيد:

يعد الذكاء الوجداني أحد الجوانب الاجابية في الشخصية التي أشارت اليها النظريات ا لحديثة، وعلى الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني إلا أنه حظي بالكثير من الاهتمام في الاونة الأخيرة من علماء النفس، وصيغت له العديد من التعريفات التي تركز بشكل مطلق على مفهوم واحد، الا وهو الذكاء والعاظفة معا

وفي هذا الصدد يؤكد محمود منسي أن التحديات التي يعيشها الانسان والطبيعة الانسانية متاثرة بالعواطف فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياتنا أكثر من تاثير التفكير وذلك عندما يتعلق الامر بمصائرنا وأفعالنا، ويؤكد أيضا أن المشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر إذا تجاوزت المشاعر ذروة التوازن في هذه الحالة يتغلب العقل العاطفي على الموقف ويكتسح العقل المنطقي على إعتبار أن هناك كما يقول محمود محمد منسي أحدها عاطفي والاخر منطقي.

ومن هذا المنطلق فنحن بحاجة إلى دراسة هذا المفهوم انطلاقا من تعاريفه المختلفة وأهم النماذج النظرية المفسرة له، وتطوره التاريخي، وصولا إلى إلى طرق قياسه

1- الذكاء العام

1-1 - المعنى اللغوي للذكاء.

يعرف الذكاء لغة -ذكي-وذكى-وذكو-ذكاء: كان سريع الفطنة والفهم فهو ذكي(م)ذكية (ج) أذكياء الذكاء حدة الفؤاد سرعة الفطنة (ابن منظور،1990 ص106).

وفي اللغات الاوربيةالحديثة الانجليزية والفرنسية مثلا intelligence، وتعني لغويا الذهن intellectوالعقل mindوالفهم understandingوالحكمةsagacityوقد ترجم هذا المصطلح في بداية اهتمام علماء النفس العرب بهذا العلم في صورته العلمية الحديثة بكلمة "ذكاء" (أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف: 1990، ص236).

1-2 المعنى الاصطلاحي للذكاء.

يعرفه كلفن بأنه " القدرة على التعلم وعلى إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق العقلي لمشاكل ومواقف الحياة الجديدة"وهذا ما أشارإليه كهلر W.Kohlerأيضا (رشاد صالح دمنهوري:2006، ص96).

ويعرفه سيبرمان بأنه" القدرة على إدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية" (جابر عبد الحميد جابر: 1996، ص40).

تعريف فر يمان: قسمه الى ثلاثة انواع

- تكيف الفرد أو توافقه مع البيئة الكلية التي تحيط به ومع بعض جوانبها
- القدرة على التعلم
- القدرة على التفكير المجرد

يتوافق هذا التعريف مع تعريف وكسلر" القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة."(جابرعبد الحميد جابر:1996، ص41).

ومن التعاريف الشائعة للذكاء انه: " تكوين فرضي يمكن قياسه عن طريق اختبارات الذكاء المقننة" (فيصل عباس: 2002، ص15).

1-3- أنواع الذكاء

لقد تغير مفهوم الذكاء بعمق بسبب الطريقة التي وسع بها جارندر مفهومه للذكاء ليشمل تنوع القدرات الإنسانية، كما شرح في الندوة العلمية عن نظرية الذكاءات المتعددة (1987). (مراد علي عيسى سعد، وليد السيداحمدخليفة:2006، ص15).

يرى جاردنر أن أي فرد يمتلك تسعةذكاءات هي:

3-1- الذكاءاللغوي: ويتمثل في قدرةا لفردعلى التعبير الشفوي أوالتحرير يفاعلية، وفي معالجة بناءاللغة، وفي الاستخدامات العمليةللغة.

3-2-الذكاء المنطقي الرياضي: ويتمثل في قدرة الفرد على استخدام الأعداد بفاعلية، والاستدلال المنطقيا لرياضي، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، واختبار الفروض

3-3-الذكاءالمكاني: ويتمثل في قدرةا لفرد على إدراكا لعالم البصري المكاني بدقة، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية لألوان، والخطوط والأشكال، والحيزوإدراك العلاقاتبين هذه العناصر.

3-4- الذكاءالجسمي الحركي: ويتمثل في قدرةا لفرد على استخدام الجسم في التعبير عن الأفكار والمشاعر، وإتقان المهارات الفيزيقية.

3-5-الذكاءالشخصي: ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة ذاته والتصرف وفق ذلك، وقدرته على معرفة نواحي قوته وضعفه، وفهم ذاته وتقديرها.

3-6-الذكاءالطبيعي: ويتمثل في قدرة الفرد على تمييز وتصنيف الأشياء الطبيعية كقدرته على تمييز التغيرات الحاصلة في المجتمع، والظواهرالطارئة (محمودخوالدة:2004، ص39). كما يوضحه الشكل:

الشكل رقم (6): يمثل أنواع الذكاء من إعداد الباحثة

2-تعريف الذكاء الوجداني:

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

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

ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفقا لانفعالات ومشاعر الآخريـن (السيد عثمان: 2006، ص115).

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

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

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

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

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

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

– ويعرف جولمان(Goleman,1998) الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على التعرف على مشاعرنا الذاتية ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا، ولإدارة الانفعالات بصورة جيدة في أنفسنا، وفي علاقاتنا (داليب سينغ،

2005، ص.21). ولإعطاء الوجدان صفة الذكاء عرف سالوفي الذكاء الوجداني في إطار خمسة قدرات هي (روبنس وسكوت، 2000، ص. 73).

1-معرفة الفرد لعواطفه ومشاعره.

2-تدبر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.

3-الدافعية الذاتية.

4-معرفة مشاعر الآخرين.

5-تدبر أمر علاقاته بالآخرين.

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

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

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

1-إدراك الفرد للمشاعر والانفعالات والوعي بها وفهمها.

2-إدراك الفرد لمشاعر الآخرين والوعي بها وتقديرها وتفهمها.

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

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

5-التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم.

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنها تنوعت بحسب نظرة كل باحث لمفهوم الذكاء العاطفي، فمنهم من يراه على أنه قدرة كماير وسالوفي، ومنهم من يراه أنه من السمات الشخصية كجولمان وبار-أون

كما نلاحظ تعدد التعريفات لنفس العالم وهذا يرجع لإختلاف السنوات التي قضاها في دراسة الذكاء العاطفي وإكتشاف أبعاد جديدة في كل دراسة حديثة.

3-المسار التاريخي للذكاء العاطفي:

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

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

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

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

وتعد أراء "جاردنر" عام(Gardner Haward ,1983) حول رفضه لمعامل الذكاء والتي نشرها في كتابه (أطر العقلframes of mind)البداية الحقيقية للتخلي عن مفهوم الذكاء التقليدي والبحث عن مفاهيم جديدة للذكاء تكشف عن تعددالقدرات التي تساعد على النجاح في الحياة وذلك يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متباينة وقد صنفها"جاردنر" إلى سبعة أنواع هي : الذكاء اللغوي اللفظي،الذكاء المنطقي

الرياضي،الذكاء الموسيقي، الذكاء البصري المكاني و الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي(**كوثر غالي ، 2009، ص. 37**).

ويشير "جاردنر" إلى مفهوم الذكاء الشخصي (Personnel Intellegence) والذي يعرفه على أنه قدرة الفرد على فهم الآخرين ومساعدتهم والاستجابة بما يتلاءم حالاتهم المزاجية، وقد تعرض "جاردنر" 1983 لنوعين من الذكاء متعلقين بالذكاء الوجداني هما: الذكاء الوجداني الشخصي ويشير إلى فهم الفرد لقدراته الحقيقية والذكاء الوجداني الاجتماعي والذي يشير إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين (مقدم فهيمة، 2011، ص. 30).
ويتداخل مفهوم الذكاء الشخصي عند "أبو حطب" 1991 مع مفهوم **"جاردنر"** من حيث قدرة الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته ولكنه أكثر تحديدا حيث يَحْصُرُهُأبو حطب في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي، ولقد أشار **"أبو حطب"** إلى أن الذكاء داخل الشخص يتحدد في ضوء المسافة بين تقدير الفرد لذاته وأدائه الفعلي (حسين، حسين، 2006، ص.20).

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

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

وفي عام (**1995**) قدم **"جولمان"**(***Goleman***) كتاباً بعنوان**"**الذكاء الوجداني**"** والذي تناول فيه العقل الوجداني وطبيعة الذكاء الوجداني ودوره في الأداء والتقدم في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية، وترجع أصول الذكاء الوجداني على حد تعبير "مايروسالوفي"(*Mayer &Salovey*, 1997) إلى القرن الثامن عشر حيث قسم العلماء العقل إلى ثلاثة

أقسام هي: المعرفة ***Cognition*** والعاطفة (الانفعال) ***Affect*** والدافعية ***Motivation***، ومازال هذا التقسيم معترف به من قبل العديد من علماء النفس المعاصرين (عثمان، 2006، ص.107)

4-النظريات والنماذج المفسرة للذكاء العاطفي:

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

4-1- نماذج القدرة *Mental AbilitiesModels*: يطلق على هذه النماذج نماذج القدرة أو النماذج المعرفية ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي (Mayer& Salovey-1997 1990)، ونموذج (ليندا الدر، 1997) فالذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة يوصف بانه مجموعة القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية ، وتخص بصفة عامة بادراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وادارة الانفعالات، فالذكاء الوجداني بوصفه تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية حسب (Fox &Spector, 2000) وهي: ادراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها ، تنظيم الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين ، والاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية

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

4-1-1-نموذج ماير وسالوفي (1997): ويتناول هذا النموذج كل من الوجدان والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق، وقد عرف كل من **ماير وسالوفي** (Mayer& Salovey, 1997) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على الإدراك والتعبير عن الانفعالات، وتوليد الانفعالات لاستخدامها كعامل مساعد في التفكير وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين لتعزيز النمو الوجداني والعقلي". وحددا أربع قدرات للذكاء الوجداني مرتبة بشكل هرمي بدءاً من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً (إبراهيم حسين، 2011، ص.71).

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

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

4-1-2 نموذج لندا إلدر (Linda Elder, L.1997): تركز **"الدر"** على المشاعر الذاتية وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل وذلك من خلال ثلاثة جوانب كما يلي:

- الجانب الأول ويتمثل في الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، و**الجانب الثاني**: وهو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يتناسب مع ظروف الموقف فالمشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة، و**الجانب الثالث**: يكون بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها بناءاً على ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف ودوافع ورغبات وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر، وأن هناك ارتباط بين الذكاء والوجدان من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد ***Critical Thinking*** الذي يعتبر مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية (عبد الرحمان محمد ،2009، ص.38).

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

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

4-2-النماذج المختلطة للذكاء العاطفي (*Mixed Models*):

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

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

4-2-1-نموذج بار-أون (***Bar_On, 1997***) **للذكاء الوجداني**: يمثل مفهوم الذكاء الوجداني لدى "بار-أون" الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر، وتوصل من خلال مراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم الى خمس مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح (سالي علي حسن، 2007، ص.45).

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

ويتكون نموذجه من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بُعْداً فرعياً:

-البعد الأول: الذكاء الوجداني الشخصي *Intrapersonal Emotional Intelligence*:

ويشمل الأبعاد التالية:

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

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

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

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

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

-البعدالثاني: الذكاءالوجداني الاجتماعي *InterpersonalEmotionalIntelligence*

ويشمل:

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

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

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

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

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

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

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

-البعد الرابع: إدارة الضغوط *S tressManagement* وتشملالمكونات التالية:

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

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

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

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

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

4-2-2-نموذج دانيال جولمان للذكاءالعاطفي: (*Goleman, 1995*):

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

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

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

فالوعي بالذاتهو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائما لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه الضعف، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا، ومجمل القول أن الوعي بالذات هو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنأو عواطفنا، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات (الدردير،2004، ص.25). وقد حددت "كاتي هيسك" (*KatieHesk*) أهمية إدراك الذات في كونها تساهم في تحقيق إدراك الآخرين وإدارة الذات بشكل أفضل، وهذا بدوره يساهم في تحسين مهارات القيادة(أبو النصر،2008، ص.127). وعن أهمية إدارة

الانفعالات تؤكد "سوزان سلفر" (*Susan Silver*) في أن الإدارة الفعالة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره، والاستفادة من الفرص من خلاله، بمعنى إنجاز أهم الأعمال في أقل وقت ممكن. كما أن حسن إدارة الذات يجعل الشخص ذو شخصية قوية وإيجابية وفاعلة بما يسهل وييسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب (أبو النصر، 2008، ص. 131).

2-معالجة الجوانب الوجدانية:*Emotional Management* ويسمى هذا البعد أيضاً التسميات التالية: (إدارة الانفعالات، تنظيم الذات، ضبط الانفعالات). وتعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مختلف المواقف والبيئات (اجتماعية أم مادية)، فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية، ويشير تنظيم الذات إلى ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم اقل احتمالاً للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات الانفعالية واقل عرضة للاضطرابات السيكوباتية (السمادوني، 2007، ص.115). فكل الانفعالات لها قيمتها وأهميتها، فالحياة بدونعاطفة تصبح راكدة وهذا ما تؤكده ملاحظة "أرسطو" بأن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة للموقف، فالعواطف الخرساء تخلق الملل وإذا تجاوزت الحدود تحولت إلى حالة مرضية كالاكتئاب والقلق والغضب والتهيج، إن مراقبة المشاعر السلبية هو مفتاح الصحة الوجدانية، وأن التطرف الوجداني الذي يصبغ بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي إلى فقدان الاتزان الشخصي، فنحن لسنا بحاجة لتجنب الانفعالات السلبية لنشعر بالرضا والسعادة والارتياح ولكن يجب الانتباه إليها حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية (روبنس وسكوت، 2000، ص.159).

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

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

ويشير جولمان(***Goleman***)إلى أن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود الدافع إلى جانب القدرات الفطرية التي لها دور في ذلك، وتتمثل قوة انفعالاتنا في تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لمواصلة التدريب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى، ويتمثل ذلك في قدرتنا على تحديد مستوى قدراتنا لاستخدام طاقاتنا الذهنية الفطرية، ومن ثم تقرير أي أسلوب يُسير به حياته، والى أي مدى تدفع مشاعر الحماسة والبهجة أفعالنا إلى الأمام أو إلى أقصى درجات التوتر، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات(جولمان، 1998، ص.120).

وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة، والتفاؤل (سالي علي حسن، 2007، ص.48).
والقدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الإمكانات الذهنية بغض النظر عن حاصل الذكاء، كما أن التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة منبئ قوي للفشل في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يقول والتر ميشيل" إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه بهدف ربما يكون أساساً لتنظيم الذات الوجدانية والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة الهدف، سواء كان أداء عمل أو حل معادلة جبرية أو محاولة الحصول على كأس مسابقة رياضية" وقد أبرزت نتائج دراسة والتر ميشيل دور الذكاء الوجداني كقدرة بعدية تحدد كيف يحسن الناس أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى (روبنس، سكوت، 2000، ص.272).

4- التعاطف (التفهم) *Empathy*: وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو ما يستلزم القدرة على فهم الذات واستشعار الأحاسيس أولاً؛ وهي قدرة تتأسس على الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة كما يستطيع التعبير

عنها، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والتي تتمثل في القدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وامتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هام في نضج قدرة التعاطف(السمادوني، 2007، ص.116).

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

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

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

إن القدرة على إنشاء العلاقات والمحافظة عليها هامة للنجاح في الحياة، وكذلك ارتباطها بالصحة النفسية والجسمية، وفي هذا يقول (جولمان، 1995):" أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان والتي شملت 37000 (سبعة وثلاثون ألفاً) من الأفراد أظهرت أن العزلة الاجتماعية وهي الشعور بأنه لا يوجد أحداً تستطيع أن تشاركه مشاعرك الخاصة، أو تحقق معه اتصالاً لصيقاً، تضاعف لديهم فرص المرض والوفاة (روبنس وسكوت، 2000، ص.361).

4-2-3-نموذج جولمان (*Goleman, 1998*): أصدر جولمان عام (*Goleman, 1998*) كتابابعنوان: "العمل بالذكاء الوجداني"(*Working with Emotional Intelligence*) وعرّف فيه الذكاء الوجداني بأنه:" القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وحفز دافعيتنا، ومعالجة الانفعالات داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين بصورة جيدة". واشتمل نموذجه المعدل على خمس وعشرين كفاءة صنفها إلى كفاءات شخصية وتتضمن (الوعي بالذات، تنظيم الذات، والدافعية الذاتية)، وكفاءات اجتماعية وتتضمن (الوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية) ويقوم نموذجه المعدل على الكفاءات الوجدانية التي تمكن الأفراد من الاستخدام الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل، ويعرف **الكفاءة الوجدانية** بأنها: " قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل"(حسين، حسين، 2006، ص.57).

4-2-4-نموذج جولمان (*Goleman2001*)، أدخل**جولمان** تعديلاً على (نموذج **1998**) ويعكس نموذجه الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به كل من (***Goleman&Boyatzis***)للأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني– بما تتضمنه من خمس وعشرين كفاءة– وتتمثل هذه الأبعاد في (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي،إدارة العلاقات الاجتماعية) (سالي علي حسن،2007، ص.48).

وتندرج مهارات الذكاء الوجداني الأربع تحت كفائتين رئيسيتين هما:

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

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

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

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

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

5-سمات الأفرادالإذكياء وجدانيا:

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

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

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

كما يشير **جولمان** (**2000**) بأن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني يعرفون جيدا مشاعرهم ويتعاملون معها ومع مشاعر الآخرين بكفاءة، وهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الإلمام، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم، وتمنعهم من التفكير بفكر واضح (جولمان، 2000، ص 216).

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

5-2-سمات الأفراد ذوي الذكاءالوجداني المنخفض:

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

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

- لا يتحملون مسؤوليات مشاعرهم ويلومون الآخرين باستمرار.
- يلقون الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقعون فيها.
- يحجبون المعلومات حول مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر مختلفة.
- يبالغوا أو يقللون من مشاعرهم.
- ينفجرون بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.
- ينقصهم الاستقامة والإحساس بالضمير.
- عديمو الرحمة وغير متسامحين، ويحملون أحقادا للآخرين.
- غير مريحين لكل من حولهم وعديمو الإحساس بمشاعرهم وغير متعاطفين مع الآخرين.
- لا يضعون مشاعر الآخرين في اعتبارهم قبل التصرف.
- غير واثقين بأنفسهم ويجدون صعوبة في الاعتراف بأخطائهم والتعبير عن الندم والاعتذار بإخلاص.
- يمتلكون العديد من الاعتقادات المشوهة والمخربة التي تسبب عواطف سلبية.
- لا يعطون اعتباراً لمشاعرهم الخاصة المستقبلية قبل التصرف في موضوع ما.
- يتجنبون العلاقات مع الآخرين ولديهم القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الجليلة والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيرهم في الموضوع.

6-الذكاء الوجداني في المجالات التعليمية والعملية

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

6-1-الذكاء الوجداني في المجال التعليمي

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

كما اتفق "بار-أون" (***Bar_On***) ومايرو سالوفي وجولمان (***Goleman***) على انتقاد نظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الوجداني وأكدوا أن الذكاء المعرفي للتلميذ لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة (20%) في نجاح المتعلم، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الوجداني والاجتماعي للمتعلم. وأما عن أهمية الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للمتعلم في التحصيل الأكاديمي، وتتمثل هذه القدرات الفردية للمتعلم في ما إذا كان مستقر وجدانيا أم غير مستقر، يتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه تلك الثقة، خجول أم اجتماعي، انعزالي أم يفضل العمل الجماعي، متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الوجدانية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الوجداني، كما توصلت أيضا تلك الدراسات في نتائجها إلى أن المتعلمين الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيقا وإدراكا للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للمتعلمين له تأثير كبير على الحياة التعليمية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، و تكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة علاقات بناءة وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يؤكد "إيدجار" (***Idigar, 1997***)على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم المتعلمين في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح ، حيث أشار إلى أن الاهتمام بمستوى المتعلم وجدانيا يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل الدراسي، لأن المتعلمين الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي أكثر من الآخرين، لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية مؤشر جيد على نجاح المتعلمين وعلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وإدراك النجاح في الحياة العملية. إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للمتعلم فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات، وغياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المعلمين و المتعلمين

وأيضا نقص الخبرة وزيادة معدلات الاحتراق الوظيفي، في حين أن نمو المهارات الوجدانية للمتعلمين يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلمين يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم العواطف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم (حسين، حسين، 2006، ص.144-149).

كما أن الانفعالات قد تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه فكثير من االمتعلمين القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤدوا العمل المدرسي بفاعلية والذي يشغلهم هو أن انفعالهم يؤثرعلى انتباههم ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة والمتعلمين الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكاؤهم مرتفع _ يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة على اختبارات التحصيل إضافة الى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف(السمادوني، 2007، ص.195) **اما عن علاقة الذكاء الوجداني بالتواصل التربوي** فيشير جابر (**2004، ص 227**) الى أن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلمين فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعي في حياتهم ، والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنهم من الإدارة الناجحة لمهماتهم الحياتية، كالتعلم تكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية اليومية، والتكيف مع مطالب النمو المعقدة، وهي تضم الوعي بالذات، وضبط الذات، والعمل تعاونيا، ورعاية الذات والآخرين.

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

كما أن الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحا وظاهرا في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ والتي تشير الى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال، ولعل أهم عنصر من عناصر نجاح المتعلم هو فهمه لكيفية التعلم، والعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم كما ذكرها جولمان (1995) هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون وهذه الصفات هي

من عناصر الذكاء الوجداني الذي هو متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من: المعدل التراكمي أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى(محمود سعيد الخولي، 2007، ص 189).

5-2-الذكاء الوجداني في مجال العمل:

يزخر المجال المهني بالعلاقات الإنسانية المختلفة، ويكثر فيه الاتصال بأساليبه واتجاهاته المتعددة، كما يحتدم فيه الصراع بين الأفراد، لهذا اهتم الباحثون بدراسة الذكاء الوجداني في هذا الوسط الهام ومنها دراسة **السمادوني(2001)** بمصر التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى عينة بلغت (360) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية فتبين من نتائجها وجود ارتباطات موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، كما توصلت الى إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته في الذكاء الوجداني(معمرية، 2005، ص.50).

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

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

الذكاء (الخضر، 2009، ص.76). كما أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين (المشاعر الإيجابية أو السلبية) ومستوى الأداء، حيث اتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداءاً من زملائهم ذوي المشاعر السلبية العالية، ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الأداء الفردي، بل تؤثر أيضاً في مستوى أداء فريق العمل (أبو النصر، 2008، ص.133).حيث إن الصحة الوجدانية هامة في العمل، فأفضل العاملين هم المثابرون المحبوبون، التوكيديون، هؤلاء يثيرون دافعية من يعمل معهم ويكونون مصدرا للإلهام والقيادة والعمل التعاوني(روبنس، سكوت، 2000، ص.71).

6- طرق قياس الذكاء الوجداني:

المتأمل في هذا الموضوع نجد أن هناك طرق مختلفة لقياس الذكاء الوجداني، يرجع الاختلا ف بينهاإلى تباين تفسير مفهوم الذكاء الوجداني وكيفية تعريفه ويشيرجونمايرJhon Mayer) إلى ثلاثةأنواع من طرق قياس الذكاء الوجداني:

الاتجاه الأول: يقيس الذكاءا لوجداني من خلالاختبارات الأداء الأقص Ability Measures ومفهوم الذكاء الوجداني بناء على ذلك يتعلق بالقدرات المعرفيةا لحقيقية ذات الصلة بالمشاعر ويعتمد على نموذج الذكاء الوجداني كقدرة لمايروسالوفي.

الاتجاه الثاني: يقيس الذكاء الوجداني من خلال استبيانات التقريرالذاتي) Self Report Tests (ومفهوم الذكاءا لوجداني بناء على ذلك يعني بالقدرات المعرفية المرتبطة بالمشاعر كما يدركها الفرد ذاتيا ويعتمد على نماذج السمات أوالنماذج المختلطة لبارون وجولمان وغيرهم.

الاتجاهالثالث: هذاالاتجاه يسمى" اختبارات تقديرات المحيطين Informant Test Of Observers » Scalesوهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي ولكن تكمن نقطة الخلاف أنه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص وليس الفرد نفسه من يجيب على أداة القياس ويعتمد هذا الأسلوب أيضا على نماذج المختلط لبارونوجولمان – .ويجب الإشارة إلى أنه لايوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الوجداني،كذلك لايوجد اتفاق حول ما إذاكانت مقاييس التقرير الذاتي أومقاييس الأداء هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم أم أن كل طريقة تقيس مفهوم مختلف عن المفهوم الذي تقيسها لطريقةالأخرى وهذا ماأكدته دراسة بيترديسوفيرنهايم (Peterdes & Vernham 2000) من أن الطريقتان تقيسان مفهومين مختلفين . (عدنان القاضي، 2010، ص49، 48)

خلاصة

مما سبق يتضح أن الذكاء الوجداني من العوامل الهامة في الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين مشاعر وعلاقات اجتماعية ناجحة كما تجدر الإشارة إلى أن للقدرات والمهارات الانفعالية أهميةكبيرة وأثر واسع في سلوك الأفراد ونجاحهم في كافة مناحي الحياة الشخصية والتعليمية والمهنيةو الاجتماعية، إذ أن النجاح لايتوقف فقط على الذكاء العقلي بل على الذكاء الوجداني أيضا. ومن اكتساب مجموعة من المهارات التي تمكن من النجاح في التفاعل معهم في كل مكان وزمان.

الإطار الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد:

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة.
3. حدود الدراسة.
4. مجتمع وعينة الدراسة.
5. أدوات الدراسة ومحدداتها السيكومترية.
6. الأساليب الإحصائية.
7. مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

الخلاصة

تمهيد

إن رغبة كل باحث من خلال دراسته يرغب في إيجاد حل للإشكال الذي طرحه سابقا، من خلال إثبات طبيعة الفروض التي وضعها أو نفيها، وذلك بإخضاعها للفحص الميداني ولكي يتسنى له ذلك ينبغي عليه تحديد مجالات الدراسة (المكاني، الزماني، البشري) التي تلائم موضع بحثه، تحديد عينة الدراسة الممثلة للمجتمع الأصلي المدروس، وككل دراسة ميدانية لابد من اعتماد منهج معين وتحديد الأدوات المناسبة لجمع البيانات الميدانية التي تخدم موضوع بحثه وعليه في هذا الفصل سيتم التطرق إلى جميع هذه النقاط حتى تكون النتائج علمية وسليمة، يمكن اعتبارها سندا علميا صحيحا.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم مراحل البحث العلمي، فهي القاعدة التي يبني الباحث عليها انطباعاته وتصوراته الأولية حول دراسته الأساسية وميدان تطبيقها كما تساعده على تجنب بعض العراقيل التي يمكن أن تصادفه أثناء خطوات تطبيق أداة البحث ضمانا للسير الحسن، فكانت بداية هذه الدراسة بتوجه الباحثة إلى الديوان الوطني لمحو الأمية بولاية المسيلة ، وذلك ابتداء من قبول موضوع البحث والمتمثل في مهارات الاتصال التعليمي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية، وذلكللتحقق من ميدان الدراسة ومكان تواجد العينة، وللتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة جمع المعلومات، قامت الباحثة بزيارة ديوان محو الأمية وذلك خلال الفترة الممتدة لشهر فيفري وأفريل الهدف من هذه الخطوة.

-التعرف على ميدان إجراء الدراسة.

-الاطلاع على حجم العينة المتمثلة في معلمات محو الأمية.

-التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

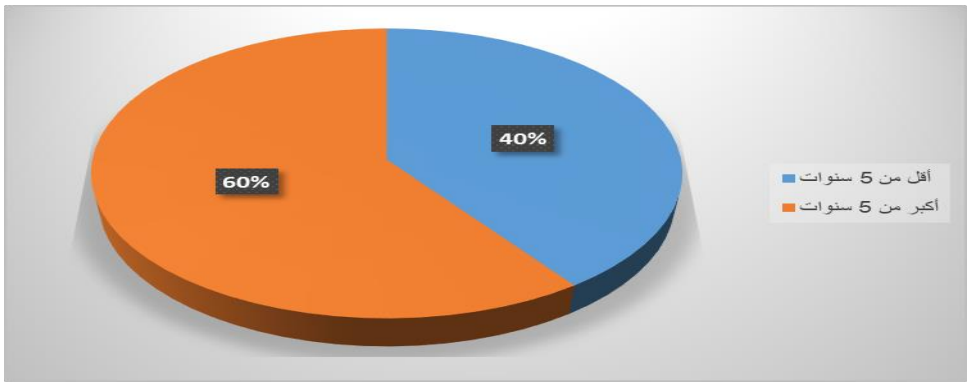
ولقد ساعدتنا هذه الدراسة في ضبط العينة وتوزيع مقياسي مهارات الاتصال والذكاء الوجداني على عينة استطلاعية قوامها (24) معلمة التابعة لديوان محو الأمية.

-توزيع العينة تبعا للخبرة:

الجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير **للخبرة**

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	32	%40
أكبر من 5 سنوات	48	%60
المجموع	80	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (80) فردا، نلاحظ أن (32) لديهن خبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة مئوية بلغت40%، اما الذين لديهنخبرة(أكبر من 5 سنوات) فقد بلغ عددهن (48) بنسبة قدرت بـ (60%)، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



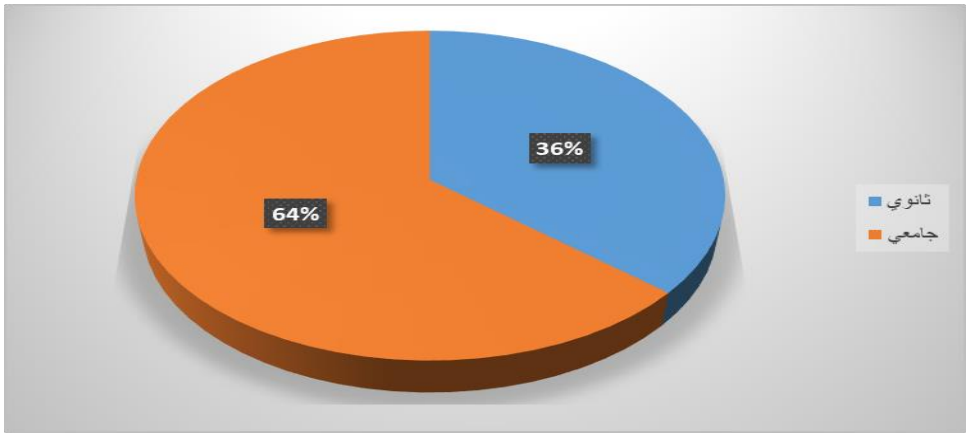
الشكل رقم (7) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

-توزيع العينة تبعا للمؤهل:

الجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ثانوي	29	36,3%
جامعي	51	63,7%
المجموع	80	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (80) فردا، نلاحظ أن (29) لديهن مستوى (ثانوي) بنسبة مئوية بلغت36,3%، اما الذين لديهن مستوى(جمعي) فقد بلغ عددهن (51) بنسبة قدرت بـ (63,7%)، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (8) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

2- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي ذي الطابع الارتباطي" الذي يهدف إلى وصف موقف معين أو مجال اهتمام معين بصدق ودقة، يستخدمه الباحث في محاولاته في تحديد العوامل الأكثر أهمية بوضع فروض وإخضاعها للبحث العلمي الدقيق للتحقق من صدقها" (محمد طلعت عيسى، 1971، ص 67).

وهو أيضا "شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة (رشيد زرواتي،2008،ص87).

3- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمجالات التالية.

3-1-**المجال البشري:** يتمثل في العدد الكلي للمعلمين التابعين لديوان محو الأمية بمدينة المسيلة، حيث يقدر عددهم بـ (613) معلم ومعلمة، من بينهم (180) معلمة، وهو المجتمع الأصلي لعينة الدراسة التي تقدر ب (104) منها (24) معلمة في الدراسة الاستطلاعية و (80) في الدراسة الأساسية.

3-2 المجال الزماني:تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي2019/2018خلال شهري فيفري وأفريل.

3-3-المجال المكاني:تمإجراء الدراسةبدوان محو الأمية بمدينة المسيلة.

4- مجتمع وعينة الدراسة: تعتبر عينة الدراسة الحقل الذي يجري عليه الباحث اختباراته أو هي مصدر البيانات المطلوب جمعها للدراسة، لذلك من الضروري أن تحمل العينة كل الخصائص والمميزات التي تمثل المجتمع الأصلي الذي أخذت منه العينة حتى تمثله تمثيلا صحيحا وكاملا، وانطلاقا من موضوع البحث تم اختيار عينة البحث معلمات محو الأمية من المؤسسات التابعة للديوان. (ذات مؤهل علمي، وخبرة أقل من خمس سنواتأو أكبر من ستة سنوات).

4-1-**مجتمع الدراسة:**هو جميع الإفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحثيتكون من (613) معلم ومعلمة التابعين لديوان محو الأمية.

4-2 كيفية اختيار العينة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لأنها أنسب طريقة لهذا الموضوع من البحوث والدراسات، كما أنها تعطي فرصة الظهور لجميع عناصر العينة بصورة متكافئة، وتقدر حجم العينة المختارة ب (80) معلمة.

5- مصادر جمع المعلومات:

5-1 المصادر النظرية: تم جمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري من المصادر التالية:

- المعاجم،الكتب من المكتبات الجامعية،الكتب الالكترونية،الرسائل الجامعية،مواقع الانترنيت،الدوريات والمجلات،الكتب الأجنبية.

6- أدوات الدراسة ومحدداتها السيكومترية:

تم الاعتماد في جمع المعلومات المناسبة لموضوع الدراسة على أداتين وهما:

-مقياس الاتصال التعليمي: من إعداد "نانسي عبد الحميد النظامي" سنة (2000) جامعة اليرموك لقياس الاتصال التعليمي لدى هيئة التدريس. يتكون المقياس من (38) بند يحتوي على خمسة مكونات تشكل (4) محاور هي (مهارة الاستماع،مهارة الحديث،مهارة القراءة،مهارة الكتابة)و (05) بدائل(كبيرة جدا5درجات، كبيرة4درجات، متوسطة3 درجات،قليلة2درجات،قليلة جدا درجة واحدة)هذا التقدير للدرجات يخص العبارات الإيجابية،أما العبارات السلبية يتم التصحيح عكس ذلك الاتجاه،وعلى المفحوص أن يختار الفقرة التي تنطبق عليه بوضع علامة (×)في الخانة المخصصة لذلك موزعة بالشكل التالي:

جدول رقم (4): يصف مقياس الاتصال التعليمي

البدائل / البنود	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
38 بند	05	04	03	02	01

-الخصائص السيكومترية لمقياس الاتصال التعليمي:

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

-حساب معامل ارتباط عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (5) مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس الاتصال التعليمي مع الدرجة الكلية للمقياس.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
ع1	R	,850**	ع 11	R	,839**	ع 21	R	,881**	ع 31	R	,779**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
	N	24		N	24		N	24		N	24

ع2	R	,628**	ع 12	R	,816**	ع 22	R	,581**	ع32	R	,881**
	SIG	0,001		SIG	0,000		SIG	0,003		SIG	0,000
	N	24		N	24		N	24		N	24
ع3	R	,589**	ع 13	R	,717**	ع 23	R	,881**	ع 33	R	,602**
	SIG	0,002		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,002
	N	24		N	24		N	24		N	24
ع4	R	,621**	ع 14	R	,860**	ع 24	R	,549**	ع 34	R	,452*
	SIG	0,001		SIG	0,000		SIG	0,005		SIG	0,026
	N	24		N	24		N	24		N	24
ع 5	R	,770**	ع 15	R	,602**	ع 25	R	,596**	ع 35	R	,469*
	SIG	0,000		SIG	0,002		SIG	0,002		SIG	0,021
	N	24		N	24		N	24		N	24
ع 6	R	,740**	ع 16	R	,545**	ع 26	R	,869**	ع 36	R	,579**
	SIG	0,000		SIG	0,006		SIG	0,000		SIG	0,003
	N	24		N	24		N	24		N	24
ع 7	R	,557**	ع 17	R	,881**	ع 27	R	,705**	ع 37	R	,725**
	SIG	0,005		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
	N	24		N	24		N	24		N	24
ع 8	R	,760**	ع 18	R	,842**	ع 28	R	,680**	ع 38	R	,687**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
	N	24		N	24		N	24		R	24
ع 9	R	,696**	ع 19	R	,816**	ع 29	R	,738**			
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000			
	N	24		N	24		N	24			
ع 10	R	,858**	ع 20	R	,621**	ع 30	R	,720**			
	SIG	0,000		SIG	0,001		SIG	0,000			
	N	24		N	24		N	24			

*الارتباط دال عند0.05

**الارتباطدال عند0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **لمقياس مهارات الاتصال** والدرجة الكلية **للمقياس** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت" جميعها بين (0,54) و (0,86)، في حين جاءت العبارات التالية (35/34) دالتين عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطهما مع الدرجة الكلية للمقياس على التوالي بين (0,45) و (0,46)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمقياس** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الاتصال التعليمي**

2– ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات **مقياس الاتصال التعليمي**بطريقة:

1–معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (6): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاتصال التعليمي

مقياس **الاتصال التعليمي**	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الدرجة الكلية للمقياس	**0,972**	**38**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ **لمقياس الاتصال التعليمي** بلغ (**0,972**) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن **مقياس الاتصال التعليميتمتع** بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

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

–المحددات السيكومترية للمقياس:

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

–''يحدثدائما'' تعطى خمسدرجات، ''يحدثعادة'' تعطى أربعدرجات، ''يحدثأحيانا'' تعطى ثلاثدرجات، ''يحدثنادرا'' تعطى درجتان، ''لا يحدث أبدا'' تعطى درجةواحدة.

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

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

3– التحليل العاملي: تم استخدام أسلوب التحليل العاملي (**المتعامد *Varimax***) والذي يعبر عن العلاقة الحقيقية بين المتغيرات لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينة على مفردات مقياس الذكاء الوجداني لتحديد مكوناته الأساسية، وأسفر التحليل العاملي عن

استبعاد (ست) فقرات كانت تشبعاتها على الخمسة عوامل الناتجة عن التحليل أقل من(**0,3**) وفق محك جيلفورد(***Gulvourd***)، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (**58**) فقرة موزعة على خمسة عوامل للمقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عما يلي:

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

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

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

1-العامل الأول:

الجدول رقم (7) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الأول (إدارة الانفعالات).

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

56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.	0,475

من الجدول رقم (7) يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (4-6-9-11-12-13-17-18-26-28-31-50-53-56) تشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، ومن ثم تم تسمية العامل الأول «إدارة الانفعالات».

العامل الثاني:

الجدول رقم (8) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني (التعاطف).

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

من خلال معطيات الجدول(8) يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (**33-34 -35 -37 -38-40-41-44-54-55-57**) تشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا الحساسية لاحتياجاتهم حتى وان لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً

بالانفعالات الشخصية، ومن ثم تم تسمية العامل الثاني «التعاطف».

3-العامل الثالث:

الجدول رقم (9) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث (تنظيم الانفعالات).

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

من خلال معطيات الجدول رقم (**9**) يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (15-19-20-21-22-23-24-25-27-29-30-32-32-58) ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وان كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى، ومن ثم تم تسمية العامل الثالث «**تنظيم الانفعالات**».

3-العامل الرابع:

الجدول رقم (10) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع (المعرفة الانفعالية)

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

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

5-العامل الخامس:

الجدول رقم (11) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الخامس (التواصل الاجتماعي).

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

48	يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	0,556
52	عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب	0,551

من الجدول رقم (**11**) يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (36-39-42-43-45-46-47-48-52) تشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه الآثار السلبية كالغضب والضيق، ومن ثم تم تسمية العامل الخامس «التواصل الاجتماعي» (**عثمان، عبده، 2002، ص.256-264**).

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

- البعد الأول: إدارة الانفعالات:

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

- البعد الثاني: التعاطف

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

- البعد الثالث: تنظيم الانفعالات:

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

– البعد الرابع: المعرفة الانفعالية:

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

–البعد الخامس: التواصل الاجتماعي:

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

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

جدول رقم (12) يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

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

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

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

- الجدول رقم (13): يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني:

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

-الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

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

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

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

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

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

جدول رقم(14): يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لعوامل مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

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

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

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

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

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

1–الصدق:

1–طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-أولا: **الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس**

الجدول رقم (15) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	,976**	0,01
التعاطف	,934**	0,01
تنظيم الانفعالات	,896**	0,01
المعرفة الانفعالية	,941**	0,01
التواصل الاجتماعي	,927**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (0,89) و (0,97) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الذكاء الوجداني.

–ثانيا: الطريقة الثانية حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

إدارة الانفعالات			التعاطف			المعرفة الانفعالية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	,468*	0,05	40	,734**	0,01	1	**,429***	**0,05**
6	,906**	0,01	41	,566**	0,01	2	,725**	0,01
9	,566**	0,01	44	,664**	0,01	3	,748**	0,01
11	,660**	0,01	54	,503*	0,01	5	,912**	0,05
12	,820**	0,01	55	,646**	0,01	7	,901**	0,01
13	,924**	0,01	57	,683**	0,01	8	,486*	0,01
16	,927**	0,01	تنظيم الانفعالات			10	,782**	0,01
17	,602**	0,01	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	14	,611**	0,01
18	,570**	0,01	15	,501*	0,05	49	,791**	0,01
26	,834**	0,01	19	,556**	0,01	51	,761**	0,01
28	,600**	0,01	20	,500*	0,01	التواصل الاجتماعي		
31	,758**	0,01	21	,850**	0,01	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة

50	,852**	0,01	22	,703**	0,01	36	,698**	0,01
53	,660**	0,01	23	,861**	0,01	39	,650**	0,01
56	,500*	0,05	24	,689**	0,01	42	,696**	0,01
التعاطف			25	,856**	0,01	43	,797**	0,01
رقم العبارة	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**	27	,760**	0,01	45	,789**	0,01
33	,826**	0,01	29	,619**	0,01	46	,804**	0,01
34	,730**	0,01	30	,769**	0,01	47	,763**	0,01
35	,900**	0,01	32	,565**	0,01	48	,816**	0,01
37	,684**	0,01	58	,450*	0,05	52	,739**	0,01
38	,888**	0,01	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاهأن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.56) و (0,91)، ماعدا العبارات التالية: وهي العبارة رقم (4) والعبارة رقم (56) من محور **إدارة الانفعالات والعبارة رقم (54) من محور التعاطف والعبارة رقم (15) و (20) من محور تنظيم الانفعالات والعبارة (8) من محور المعرفة الانفعالية** حيث جاءتدالة عند مستوى دلالة (0,05) وتراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور بين (0,42) و (0,50)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الذكاء الوجداني.

-– ثبات المقياس:

أولا: معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (17): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني.

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
إدارة الانفعالات	0,932	15
التعاطف	0,898	10
تنظيم الانفعالات	0,899	13
المعرفة الانفعالية	0,906	11
التواصل الاجتماعي	0,903	09

المقياس ككل	0,978	58

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,89 و0,90) وللمقياس ككل (0,97) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

7- الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات، وذلك بغرض معرفة العلاقة بين مهارات الاتصال والذكاء الوجداني لدى عينة البحث، تتمثل في الإجراءات التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات.
- معادلة سبيرمان براون.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق.
- حيث استعمل:
- معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياسي الدراسة(مقياس مهارات الاتصال-مقياس الذكاء الوجداني)

وتم ذلك باستخدام النظام الإحصائي (SPSS) وهو من برامج المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية.

خلاصة:

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

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

1. عرض نتائج الدراسة
2. مناقشة نتائج الدراسة.
3. استنتاج عام.
4. مقترحات
5. توصيات الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة بعد أن تم تحليل نتائج أداتي الدراسة باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 25 لتحليل البيانات وفيما يلي عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

1-عرض نتائج الدراسة:

-الاعتدالية

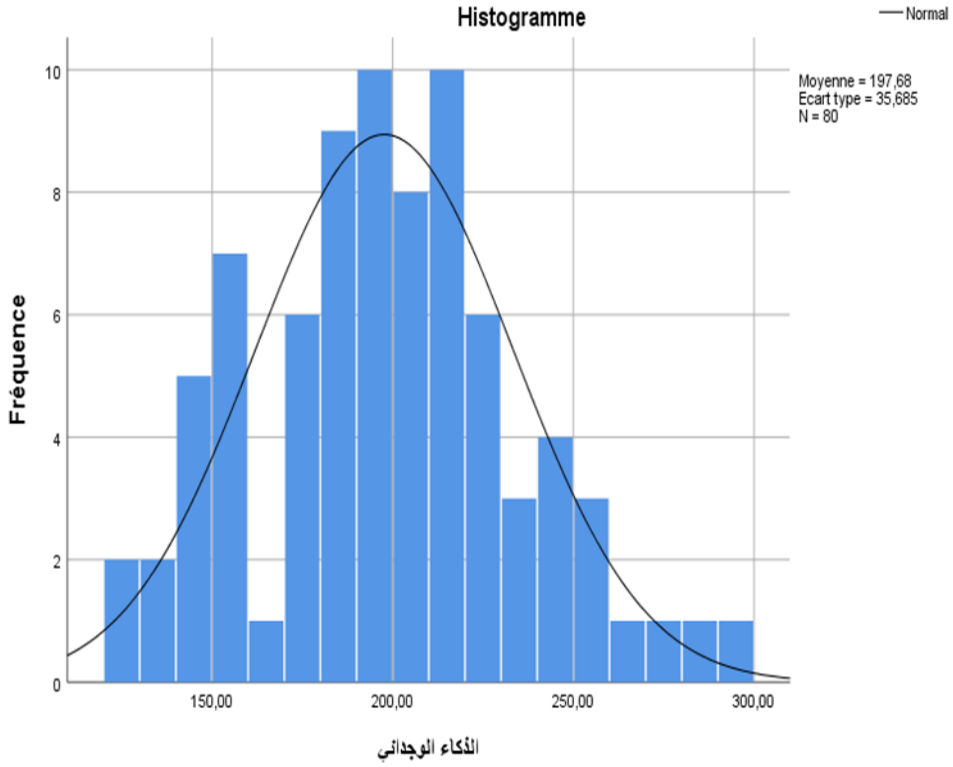
قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب **أولا** التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية (**متغير الذكاء الوجداني -متغير الاتصال التعليمي**)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (18) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

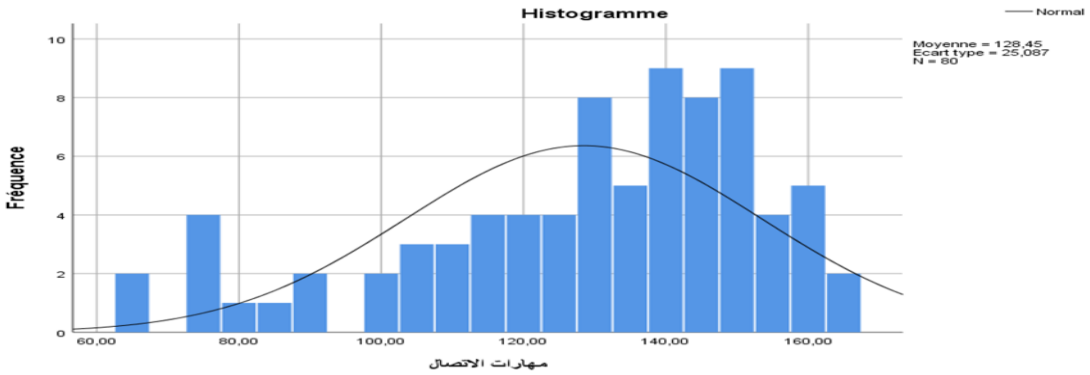
المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الذكاء الوجداني	0,067	80	,200*	0,988	80	0,643	غير دال
مهارات الاتصال	0,131	80	0,002	0,920	80	0,000	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيروا** أن كل القيم بالنسبة للمتغير محل الدراسة وهو **متغير الذكاء الوجداني –** جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) أما بالنسبة لمتغير **متغير الاتصال التعليمي فقد جاءت دالة احصائيا**، وبما أن بيانات المتغير المستقل تتوزع توزيعا فإنه يمكن استخدام الإحصاء البارا متري وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب بارامترية**. كما هو موضح في الشكلين التاليين:

شكل رقم (9) يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير الذكاء الوجداني



شكل رقم (10) المتغير الثاني التوزيع الطبيعي لمتغير مهارات الاتصال



1-فرضيات الدراسة

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :تنص الفرضية على أنه: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة.** وللتحقق من صحة هذا لفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للكشف عن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (19) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجدانيو الاتصال التعليمي

الذكاء الوجداني		الاتصال التعليمي
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط	,599**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	80
التعاطف	معامل الارتباط	,514**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	80
تنظيم الانفعالات	معامل الارتباط	,564**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	80
المعرفة الانفعالية	معامل الارتباط	,573**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	80
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط	,547**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	80
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	معامل الارتباط	,620**
	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	80
////////////////		** دال عند مستوى الدلالة **0,01**. *دال عند مستوى الدلالة **0,05**.

تشير نتائج الجدول أعلاه الى:

1-وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **للذكاء الوجداني** والدرجة الكلية **لمهارات الاتصال التعليمي** حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (**0,620**) عند مستوى الدلالة (α=0.01). **وهي**

قيمة عالية وطردية، أي كلما ارتفعت درجة الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه مستوى **مهارات الاتصال التعليمي**.

2- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات/ التعاطف/ تنظيم الانفعالات/ إدراة الانفعالات/ التواصل الاجتماعي) والدرجة الكلية **لمهارات الاتصال التعليمي** حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي (**0,599/ **0,514/ **0,564/**0,573/ **0,547**) **ودالة** عند مستوى الدلالة (α=0.01)،أي كلما ارتفعت درجة أبعاد **الذكاء الوجداني** لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه مستوى مهارات الاتصال التعليمي.

وعليه نستنتج تحقق الفرض البحثي الذي نص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتصال التعليمي والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة ورفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة بين المتغيرين.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (**ت**) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

- جدول رقم (20) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي المؤهل الثانوي والجامعي في مقياس الاتصال التعليمي.

المتغير	المؤهل العلمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لمهارة الاتصال التعليمي	ثانوي	29	129,7241	21,33893	**0,341**	**78**	**0,734**	غير دال
	جامعي	51	127,7255	27,16400				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **لذوي المؤهل (ثانوي) وذوي المؤهل (جامعي) في** مقياس مهارة الاتصال التعليمي حيث بلغ متوسط ذوي (المؤهل الثانوي) (129,72) في حين بلغ

متوسط ذوي **المؤهل (الجامعي)** (127,72) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (**0,341**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**وعليه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل (ثانوي، جامعي).**

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (**ت**) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

– جدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي الخبرة اقل من 5 سنوات والأكبر من 6 سنوات في مقياس الاتصال التعليمي.

المتغير	الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية الاتصال التعليمي	أقل من 5 سنوات	32	126,1875	22,94655	**– 0,656**	**78**	**0,514**	غير دال
	أكبر من 6سنوات	48	129,9583	26,54659				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **لذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (أكبر من 6سنوات)** مقياس الاتصال التعليمي حيث بلغ متوسط ذوي (الخبرة اقل من 5 سنوات) (121,18) في حين بلغ متوسط ذوي **الخبرة (أكبر من 6 سنوات)** (129,95) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (**–0,656**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة (اقل من خمس سنوات،أكبر من ستة سنوات).

1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي، جامعي). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

– جدول رقم (22) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي المؤهل الثانوي والجامعي في مقياس الذكاء الوجداني

المتغير	المؤهل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة الانفعالية	ثانوي	29	34,8966	6,08479	**1,106**	**78**	**0,272**	غير دال
	جامعي	51	33,0980	7,44917				
ادارة الانفعالات	ثانوي	29	50,8276	8,96847	**0,054**	**78**	**0,957**	غير دال
	جامعي	51	50,7059	9,99859				
تنظيم الانفعالات	ثانوي	29	44,8621	8,20159	**0,920**	**78**	**0,361**	غير دال
		86	42,9804	9,11590				
التعاطف		86	40,5862	8,55034	**1,316**	**78**	**0,192**	غير دال
	جامعي	51	37,9804	8,49350				
التواصل الاجتماعي	ثانوي	29	31,3103	5,81318	**0,845**	**78**	**0,845**	غير دال
	جامعي	51	30,1765	5,74006				
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	ثانوي	29	202,4828	32,59779	**0,908**	**78**	**0,367**	غير دال
	جامعي	51	194,9412	37,36116				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **ذوي المؤهل الثانوي والجامعي في** أبعاد مقياس الذكاء الوجداني حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في **أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية** وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد الذكاء الوجداني الخمسة (**1,106/ 0,054 /0,920 /1,316/0,845**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)]

اما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني فقد بلغ متوسط ذوي المؤهل الثانوي (202,48) في حين بلغ متوسط ذوي المؤهل الجامعي (194,94) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو

قيمة T-TEST والتي بلغت (**0,908**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). **وعليه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير المؤهل (ثانوي، جامعي).**

5-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

-ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبر (اقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (**ت**) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

- جدول رقم (23) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي الخبرة اقل من 5 سنوات واكبر من 6 سنوات في مقياس الذكاء الوجداني

المتغير	الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة الانفعالية	أقل من 5 سنوات	32	33,0938	7,03613	-0,682	78	0,497	غير دال
	أكبر من 6 سنوات	48	34,1875	7,01565				
ادارة الانفعالات	أقل من 5 سنوات	32	50,8438	9,22168	0,071	78	0,944	غير دال
	أكبر من 6 سنوات	48	50,6875	9,90842				
تنظيم الانفعالات	أقل من 5 سنوات	32	43,2813	8,85815	-0,315	78	0,754	غير دال
	أكبر من 6 سنوات	48	43,9167	8,82895				
التعاطف	أقل من 5 سنوات	32	39,8125	9,10667	0,756	78	0,452	غير دال
	أكبر من 6 سنوات	48	38,3333	8,20828				
التواصل الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	32	31,1875	6,03451	0,759	78	0,450	غير دال
	أكبر من 6 سنوات	48	30,1875	5,59124				
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	أقل من 5 سنوات	32	198,2188	36,80790	0,111	78	0,912	غير دال
	أكبر من 6 سنوات	48	197,3125	35,30485				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **لذوي الخبرة اقل من 5 سنوات،أكبر من ستة سنوات) في** أبعاد مقياس الذكاء الوجداني حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في **أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.**

وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد الذكاء الوجداني الخمسة (-0,315/0,071/0,682/**0,759**/**0,756**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)] اما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني فقد بلغ متوسط الذكور (198,21) في حين بلغ متوسط الاناث (197,31) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (**0,111**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**وعليه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة (اقل من خمس سنوات،أكبر من ستة سنوات).**

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1مناقشة نتائج الفرضية الأولى: التي نصت على **وجود علاقة إرتباطية بين درجات الاتصال ودرجات الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.**حيث تبينمن خلالنتائجمعاملالارتباطبيرسونوجودعلاقةموجبةبينالمتغيرين،وجاءتقيمةمعاملالارتباطبيرسون دالةإحصائياً عندمستوى الدلالة(**α= 0,01**))وهذا يعني أنه كلما زادت درجة مهارات الاتصال زادت درجة الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.وعليه تم قبول فرضية البحث الجزئية الأولى.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقة بين درجات مهارات الاتصال وعدد من المتغيرات حيث تتفق مع دراسة((النظامي2002) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمهارات الاتصال ومدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس ودراسة (أحمد العربي،2011) التي توصلت إلى مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس وفق متغيرات المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، التخصص الدراسي، ودراسة(Reineking , 2007) التي توصلت إلى أن تصورات المعلمين عن كفاءة اتصال المديرين غير اللفظية لها تأثير على فاعلية المدير بوجه عام، وأن تصورات المعلمين لجودة تغير المديرين لها تأثير على تصوراتهم عن فاعلية المدير وكفاءة اتصالهم غير اللفظي، كما أن توطيد العلاقة بين المعلم والمدير يساعد على تحسين التواصل غير اللفظي بالمدرسة كأي خبرة شخصية أخرى مما يساعد على نشر جو مدرسي

جديد.ودراسة(البقيعي،2010)التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لذكاء الوجدانيوعلاقتهبأنماطالشخصيةوالاحتراق النفسيلدىمعلميالصفوف الثلاثة الأولى ودراسة (العنجري،2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لمهارات الاتصال

كما اتفقت مع دراسة (عائشة بكير،2005) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية لمراكز محو الأمية ودراسة (رشدي أحمد طعيمة،1991)التي هدفت إلى توضيح مفهوم التعليم الأساسي سواء في إطار مرحلة التعليم الأساسي أو في إطار تعليم الكبار.

ويمكن تفسير العلاقة بين مهارات الاتصال والذكاء الوجداني في ضوء تأكيد العديد من الدراسات على أن المعلمات الآتي يتمتعن بدرجة عالية من الضبط الذاتي كبعد من أبعاد الذكاء الوجداني يكون لديهن درجة عالية من مهارات الاتصال كنوع من المهارات الذاتية لذا أشار الباحثين إلى ضرورة هذه المهارة في العملية التعليمية،لأنه يمكن للمعلمين أن يستجيبوا إلى المواقف الجديدة والغامضة على نحو ايجابي والقدرة على زيادة المواقف التعليمية(عبد المجيد نشواتي،2003،ص210).كما يشير روتر إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بالتواصل مع الآخرين لديهم القدرة على أكثر على الإنجاز(سامي ملحم،2001).

لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الاتصالية والوجدانية مؤشر جديد على نجاح المعلمات في الحياة العملية في حين أن نمو المهارات الوجدانية للمعلمات يساعد على تكوين إتجاهات إيجابية نحو الحياة المهنية،ولذلك يعد الذكاء الوجداني مؤشرا هاما لتنبؤ بالنجاح في العمل وهذا ما أكده جولمان،ولذلك فإن إمكانية تحسين التوافق المهني يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم والتعاطف وإدارة الانفعالات وأبعاد مهارات الاتصالحسين حسين،2006،ص144-149).

2-2-مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي(ثانوي، جامعي)**حيث تبين من خلال المعالجة الاحصائيةأنه لاتوجدفروق دالة إحصائيا بين المعلمات في الاتصال التعليمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة التي تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمات في الاتصال التعليمي مع ما توصلت إليه دراسة (نانسي النظامي،2002) التي أكدت على عدم وجود فرق في توافر مهارات الاتصال لدى المعلمين باختلاف متغير (التخصص الدراسي،المعدل التراكمي)،وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات كل من

(أحمد العربي،2011) التي أكدت على وجود فرق دال إحصائيا باختلاف متغير(السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة)ودراسة(نانسي النظامي،2002) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا باختلاف متغير الجنس لصالح الاناث وأكدت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال باختلاف متغير (المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة).

ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين المعلمات في مهارات الاتصال التعليمي انطلاقا مما أشار إليه سليمان نايف بأنه" عملية يتمعن طريقها توصي لفكرة،أو مهارة أو مفهوم من المعلم للمتعلم" (سليمان،2003، ص63).فهو عملية تفاعلية بين المعلمات والمتعلمين،فالتفاعل هو مايحد ثنتيجة وجود مؤثر أو فعلمنجانبمعينوحدوثإستجابةأوردفعلمنجانبأخروحتتنجحالمعلمات في رسالتهملابدمنتفاعلمباشربينالمعلماتوالمتعلمين لزيادة الثقة بينهم (مجدهاشمالهاشمي ،2003، ص56).

2-3-مناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التعليمي لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات). حيث تبين من خلال المعالجةالاحصائية **أنه لا** توجدفروق دالة إحصائيا بين المعلمات في مهارات الاتصال التعليمي تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، أكبر من ستة سنوات).

وتتفق هذه النتيجة التي تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمات في مهارات الاتصال التعليمي تعزى لمتغير الخبرة المهنية مع ما توصلت إليه دراسة(مساعد بن عبد الله النوح،1994) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في جانب المهارات في مدينة الرياض،وكذا معرفة مدى تأثير متغيرات الدراسة(المؤهل،الخبرة)في الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية كما اتفقت مع دراسة(عائشة بكير،2005)حول الكفايات الأساسية لدى معلمات محو الأمية وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات وفقا لمتغير (الخبرة).

ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين المعلمات في المهارات تعزى لمتغير الخبرة المهنية هذا يعني أن الخبرة ليس لها دور في الاختلاف بين المعلمات في مهارات الاتصال أي أن مهارات الاتصال تكتسب باختيار أسلوب التقويم المناسب وتوثيق العلاقة بين الأميين وتشجيعهم لتغلب على الخوف والخجل.

فالمعلمة لم تعد تنقل المعرفة فحسب، بل أصبحت عنصرا مهما للحيوية وسبيل للمعرفة، وناقلة لمهارات وأداة بذل وعطاء.هذا ما أشارإليه طه إلياس في قوله"أن المعلمات همالواتي يتولين المساعدة في تنظيم تعليم منهجي للكبار،

ويكن مؤهلات مهنيا وعلى درجة عالية من الخبرة تساعدهن على تخطيط المناهج وتنفيذها"(طه الحاج إلياس، ص 119).مما يؤكد على ضرورة دور المعلمة في المساهمة في التنمية الشاملة وتنمية الوعي لدى المتعلمات.

2-4-مناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على أنه:**توجد فروق ذات دلالة إحصاية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأميةتعزى لمتغير المؤهل العلمي(ثانوي،جامعي)**حيث تبين من خلال المعالجة الاحصائية أنهلاتوجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة التي تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمات في الذكاء الوجدانيتعزى لمتغير المؤهل العلمي مع ما توصلت إليه دراسة (البقيعي2010) الذي أكد على عدم وجود فرق بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي تبعا لمتغير(الجنس،الخبرة،المؤهل العلمي)وبين الذكاء العاطفي وأنماط الشخصية تبعا لمتغير(الجنس،الخبرة) حيث هدفتالدراسةإلىقياسمستوىالذكاءالعاطفي،ومستوىالاحتراقالنفسي،وأنماطالشخصيةالسائدةلدىمعلميالصفوفالثلاثة الأولىالعامليننفيمنطقةإربدالتعليمية.

ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين المعلمات في الذكاء الوجداني لأهمية دورهم في المجتمع وإلى نظرية جارندر في الذكاءات المتعددة التي ترى أن جميع المعلمات يمتلكون ذكاء والفرق بينهم ليس في الدرجة وإنما في كيفية تنميته وتفعيلة ولا سيما الذكاء الوجداني الذي أكد جولمان إمكانية تنميته وتطويره.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العنجري،2009) التي توصلت إلى وجود فرق بينمدرسيوزارةالتربيةومدارسهافيمستوىالذكاءالوجدانيلصالحالمدرسات.

وترجع نتيجة هذه الدراسة كون أن المعلمات يوجدون في مرحلة تعليمية واحدة وفي بيئة واحدة ومجتمع واحد وثقافة واحدة كما أنهم يتعرضون لتكوين تربوي واحد ولهذا لم تظهر فروق بين المعلمات في درجة الكلية لذكاء الوجداني.وهو نفس ما ذهب إليه الباحث (بشير معمريه،2007) .

2-5- مناقشة الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية(أقل من خمس سنوات،أكبر من ستة سنوات)**حيث تبين من خلال المعالجة الإحصائية أنه لا توجد فروق بين المعلمات في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الخبرة المهنية

وتتفق هذه النتيجة التي تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمات في الذكاء الوجدانيتعزى لمتغير الخبرة مع ما توصلت إليه دراسة(البقيعي2010) الذي أكد على عدم وجود فرقبين الذكاء العاطفي وأنماط الشخصية وهذا ما أظهرته أيضا دراسة (هلال،2004)و(وجولمان،2005)بأن النجاح المهني يحتاج إلى الذكاء الوجداني بشكل عام ومهمة التعليم بشكل خاص كما أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين (المشاعر الإيجابية أو السلبية) ومستوى الأداء، حيث اتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداء من زملائهم ذوي المشاعر السلبية العالية، ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الأداء الفردي، بل تؤثر أيضاً في مستوى أداء فريق العمل (أبو النصر، 2008، ص.133).حيث إن الصحة الوجدانية هامة في العمل، فأفضل العاملين هم المثابرون المحبوبون، هؤلاء يثيرون دافعية من يعمل معهم ويكونون مصدرا للإلهام والقيادة والعمل التعاوني(روبنس، سكوت، 2000، ص.71).

3-الاستنتاج العام:

تبعا لنتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتمادا على البيانات الاحصائية المتحصل عليها في جانبه الميداني توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

-توجد علاقة إرتباطية ذات دالة إحصائيا بين درجات مهارات الاتصال التعليمي ودرجات الذكاء الوجداني لدي معلمات محو الأمية وهذا ما أثبتته قيمة الارتباط البالغة(**0,62**) عند مستوى الدلالة (α=0.01).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة مهارات الاتصال التعليمي تعزي لمتغير (المؤهل العلمي)وهذا ما أثبتته قيمة (ت) البالغة (**0,341**) عند مستوي الدلالة (α=0.01) و (α=0.05).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة مهارات الاتصال التعليمي تعزي لمتغير (الخبرة) وهذا ما أثبتته قيمة (ت) البالغة (**0,656**) عند مستوي الدلالة (α=0.01) و (α=0.05).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة الذكاء الوجداني تعزي لمتغير(المؤهل العلمي)وهذا ما أثبتته قيمة (ت) البالغة (**0,908**) عند مستوي الدلالة (α=0.01) و (α=0.05).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة الذكاء الوجداني تعزي لمتغير (الخبرة) وهذا ما أثبتته قيمة (ت) البالغة(**0,111**) عند مستوي الدلالة (α=0.01) و (α=0.05).

4-الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

1-استخدام المدارس الثانوية ومعاهد إعداد المعلمين والجامعات ومراكز لتعليم الكبار تتناسب قاعاتها وأثاثها والتهوية فيها مع طبيعة المتمدرسين وإنشاء مدرسة مخصصة للأميين.

2-العمل على إنشاء مناخ ثقافي عام في القرى والمدن قد يساعد على تحفيز الأميين على التعلم وذلك بإقامة ندوات وعروض ثقافية.

3-إعداد بعض الأنشطة والتدريبات التي تساعد على تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.

4-إجراء دراسات عن مدى توافر مهارات الاتصال واستخدامه في المؤسسات التعليمية.

5-إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع تبني نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة عقلية و محاولة معرفة علاقته بمهارات الاتصال التعليمي لدى أفراد العينة.

6-تصميم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، تتعلق بتنمية المهارات الوجدانية والتواصل.

7-إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المجرد بالإضافة إلى بعض المتغيرات النفسية ذات العلاقة.

8-التركيز أثناء تكوين معلمات محو الأمية على مهارات الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال نظرا لما أكدته الكثير من الدراسات على أن الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال تلعب دورا كبيرا في نجاح العملية التعليمية التعلمية.

خاتمة

خاتمة

لقد خلق الله الإنسان وأغدق عليه بالنعم الطاهرة قال تعالى " وَإِن *تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا ۗ إِنَّ* اللَّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ " **النحل –18**

من أعظم تلك النعم العقل الذي ميز به الإنسان على سائر المخلوقات ليستخدمه فيما خلق من أجله كما جعل هذا العقل مختلف القدرات متنوع المواهب متكامل متناسق ليسهل العيش و يمهد الحياة .فعندما تتمتع بمهارات الاتصال التعليمي و الذكاء الوجداني فهذا يعني إنك تمتلك القدرة على التفاعل مع الآخرين من ناحية و استقطابهم للتعاون معك من ناحية أخرى و تتشكل هاتين القدرتين من مزيج متوازن بين الشعور بالاحتياجات الآخرين و اهتماماتهم الصريحة منها و الضمنية و من اكتساب مجموعة من المهارات التي تمكنك في كل زمان و مكان و لهذا فان هاته القدرات "العلم" ،"مهارات الاتصال "،"الذكاء الوجداني" تكسبك قدرة فائقة على التواصل و التفهم و التفاهم و التعامل مع المواقف المختلفة بفعالية بالغة .

قائمة
المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1-قائمة المصادر:

-القرآن الكريم.

-المراجع باللغة العربية:

1-ابن منظور، 1990، ص106.

2-ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2005): لسان العرب، مجلد 6، دار صادر بيروت

3-أحمد راتب وآخرون(2003): المتقن قاموس عربي، دار الراتب الجامعية، بيروت

4-أحمد محمد سامي، سيد حسب الله: المعجم الموسوعي للكتاب والمعلومات "إنجليزي- عربي"، د ط، دار المريخ، الرياض، 1988.

5-أبو النجا محمد العمري(1986): الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية.

6-أبو حطب، فؤاد اللطيف(1991): الذكاء الشخصي "أنموذج وبرامج البحث"، الجمعة

7-أسامة محمد سيد:الاتصال التربوي رؤية معاصرة ط1،دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

8--إبراهيم حسين فادية احمد (2011): الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي

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

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

11-العاجز فؤاد محمد البنا(2007): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط3، دار المقداد للطباعة،غزة، فلسطين

12-الغريب زاهر وإقبال بهبهاني(1999) :تكنولوجياالتعليمنظرةمستقبلية،ط1، دارالكتابالحديث.

13-السيد عثمان فاروق،ورزق محمد عبد السميع (1998):الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، العدد38،ص1-31،جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية.

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

15-السيد عثمان فاروق،ورزق محمد عبد السميع (1998):الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، العدد38،ص1-31،جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية.

16-بشير معمرية (2005): الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد6، أفريل ، ماي، جوان.

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

18-بشير معمرية (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ج 1، منشورات الحبر، الجزائر.

19-بشيرالعلاق:(2009 ا): الاتصالفيالمنظماتالعامة،الطبعةالعربية،داراليازوردي،الاردن

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

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

22-جابر عبد الحميد جابر(1996): الذكاء ومقاييسه،ط5، دار النهضة العربية، القاهرة،

23-جابر عبد الحميد(1998): التدريس والتعليم –الأسس النظري-، دار الفكر، ط1، القاهرة، د ت

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

25-حسنشحاتة وزينبالنجار(2003):معجمالمصطلحاتالتربويةوالنفسية، الدارالمصرية،ط1، اللبنانية، مصر

26-حمايمي 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 والارطفونيا،جامعة الجزائر 2،الجزائر.

27-حارث عبود: الاتصال التربوي، دار النشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009

28-حسنيالجبالي:تكنولوجياالاتصال،ط1 ،مطبعةالتسيير،القاهرة،دت.

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

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

31-حميدالطائيوبشير العلاق :اساسياتالاتصال،ط1 ،دارالياز وري،عمان،2009،ص49

32-خالد محمد السعود(2008): تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، ط1، دار المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

33-خضرة عمر المفلح2015: الاتصال المهارات والنظريات وأسس عامة،دار الحامد للنشر والتوزيع،ط1، عمان.

34-خيري خليل الجميلي(1997): الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

35-رشاد صالح الدمنهوري (2006): التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، د ط، دار المعرفة الجامعية.

36-راتب قاسم عاشور وآخرون(2009): المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة، ط2، عمان.

37-ربحي مصطفى عليان، عدنان محمود الطاباسي(2005): الاتصال والعلاقات العامة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

38-رشدي أحمد طعمة(2004): المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، عمان.

39-رشيد زرواتي(2008): تدريبات على منهجية البحث العلمي في لعلوم الاجتماعية،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،قسنطينة.

40-رافدةعمرالحريري(2010):القيادةوإدارةالجودةفيالتعليمالعالي،ط1،دارالثقافة،عمان

41-زيتون حسن حسين (1997): التدريس رؤية في طبيعة المفهوم، ط1،عالم الكتب،القاهرة.

42-زيتون حسن حسين(2001): مهاراتالتدريس، ط1،عالم الكتب،القاهرة،مصر

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

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

45-سعيد سعاد جبر(2015): الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.

46-سويدان،أمل وعبد العال،منال(2007):التقنية في التعليم-مقدسات أساسية للطالب المعلم،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

47-طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد: الذكاءات المتعددة وأساليب التعليم اليازوردي، الأردن، 2008

48-طه الحاج إلياس: التعليم غير النظامي –تعليم الكبار-، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان،

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

50-عبدالمجيدنشواتي(2003):علمالنفسالتربوي،دارالفرقانللنشروالتوزيع،ط1،عمان،الاردن.

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

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

53-عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي(2010): واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، جامعة أم القرى، السعودية.

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

55-علي محمد الوهاب(1994): معوقات الاتصال في الجماعات، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.

56-علي تعوينات (2009): التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

57-عدنانبنمحمدعليحسينالأحمدي(2009) :واقعاستخدام الإعلام المدرسيفيتنميةمهاراتالاتصالاللغوي لدى، تلاميذالمرحلةالابتدائيةبالمدينةالمنورة،جامعةأمالقرى،ص65

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

59-عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: محو الأمية بالجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، فيفري 2003.

60-عبد الحافظ سلامة(1998): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن

61-فاطمةبنتعلياناالسفياني(2009) الاتصالالتنظيميوعلاقتهبأسلوبإدارةالصراعكمايدركهامنسوبوإدارة التربيةوالتعليمللبناتبمحافظةجدة،رسالةماجستيرفيالإدارةالتربوية .

والتخطيط،جامعةأمالقرى،المملكةالعربيةالسعودية

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

63- فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2003

64-فايز مراد دندش (200): اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

65-كهينة أور ليس (2006):الاتصال التربوي بين المعلم في الجزائر دراسة وصفية للعملية الاتصالية البيداغوجية في أقسام السنة الأولى بثانويات العاصمة وسط اثلاثي الأخير من العام الدراسي 2006-2007

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

67-محمد سلامة عبد الحافظ(1992):مدخل الي تكنولوجيا التعليم،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان.

68- محمدهاشمالهاشمي(2003) :الاتصالات التربويةوتكنولوجياالتعليم،ط1، دارالمناهجللّنشر،الاردن.

69-مدحتأبوالنصر(2009) : مهاراتالاتصالالفعالمعالآخرين،ط1، المجموعةالعربيةللتدريبوالنشر،مصر.

70-مصطفى عبد السميع محمد وآخرون (2001): الاتصال والوسائل التعليمية مركز التكوين للنشر، ط1، مصر.

71-مجدهاشمالهاشمي(2003):الاتصالاتالتربوية وتكنولوجياالتعليم،ط1 ،دارالمناهجللّنشر،الاردن.

72-محمد أبو نمر(2001): إدارة الصفوف وتنظيمه، ط1، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان.

73-محمد عبد الرؤوف كامل(1996): مقدمة في علم الإعلام والاتصال بالناس، مكتبة نهضة الشروق.

74-محمد حسن الشناوي وآخرون(2001): التنشئة الاجتماعية للطفل، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان

75-محمد عودة(1971): أساس التغيير الاجتماعي، ط1، دار الفكر عمان، الأردن،

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

77-محمود عبد الحليم منسي (2002):المدخل إلى علم النفس التعليمي،مركز إسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

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

79-محمود الخولي (2008): العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

80-نبيل عبد الهادي وآخرون(2003): مهارات في اللغة والتفكير، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

81-نايفسليمان (2003)الوسائلالتعليمية، ط2دارالصفاءللنشروالتوزيع،عمان.

82-هاشمحمديرضا(2010):تنميةمهاراتالاتصالوالقيادة الإدارية،ط1،دارالراية،الاردن

83-يحي محمد نبهان(2008): مهارات التدريس، اليازوردي، المطبعة العربية، عمان، الأردن.

-المراجع الأجنبية:

84-Abraham . R. (2000):TheRole of jopCentrol as moderator of Emotional dissonance and Emotional Intelligence outcomerelationships . J of psychology .

85-Mayer, J. D.,&Salovey, p.(1997). WhatisEmotionalIntelligence? In P. Salovey&D.J.Sluyter (Eds.)EmotionalDevelopment and Emotional Intelligence. New York: Basic Books.

-معوقات التواصل التربوي مقالة لمحمد وديع (2013)

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

مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات د جميل الحمداوي (2013) تاريخ الدخول 2017/03/14 وقت الدخول 12:30.

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

عبدالعزيزبنراشدالرشيد :مديرالتربيةوالتعليمفيمحافظةعنيزة،المفكرةالدعوية

88-www.dawahmemo.com

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

الدراسة بعنوان الاتصال التعليمي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلومات محو الامية حيث تهدف الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين الاتصال و الذكاء الوجداني لدى معلمات محو الامية ومعرفة ما اذا كانت هناك فروق بين متغيري الدراسة تعزى للخبرة المهنية و المؤهل العلمي وقد اتبع المنهج الوصفي ألارتباطي حيث أجريت الدراسة على عينة تضم (80 معلمة) من المعلمات العاملات بالمؤسسات التابعة لديوان محو الأمية بولاية المسيلة والتي تم اختيارهن بالطريقة لعشوائية واستخدمنا أدوات لجمع البيانات تمثلت في استبيان يتكون من مقياسين مقياس الاتصال و مقياس الذكاء الوجداني و لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية معامل الارتباط (برسون) (test) لدلالة الفروق المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية. نظام (SPSS). لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

-وجود علاقة ارتباطيه بين مهارات الاتصال والذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في الاتصال تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في الاتصال تعزى لمتغير الخبرة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الخبرة.

ملخص الدراسة

Résumé de l'étude :

L'étude est intitulée sur :les compétences en communication et leur relation à l'intelligence émotionnelle avec les paramètres des classes d'alphabétisation, où l'étude vise à identifier la nature de la relation entre les compétences de communication avec l'intelligence émotionnelle auxclassas d'alphabétisation des paramètres ,et vois s'il y avait des différence entre les variables de l'étude Ont envahi l'expérience professionnelle et de qualification académique ,et avait suivit de la méthode descriptive ,où l'étude à été menée sur un échantillon de 80 enseignantes ,des enseignantes qui travaillent dans les établissements qui fout partie de la déchirure d'alphabétisation de la wilaya de M'sila et qui ont été choisi de la manière au hasard ,et les outils de collecte de données était représentées dans un questionnaire qui au compose de deux tests :
Test des compétences de communication , et un test de l'intelligence émotionnelle .
Et pour analyser les données de l'étude ,à été utilisé les méthodes statistiques suivantes :

Le coefficient de corrélation "Person" et T test pour la d'esignence des différences de dérivation les moyennes arithmétiques l'écart type ,ainsi que le système (SPSS).

Les résultats de l'étude ont démontre :

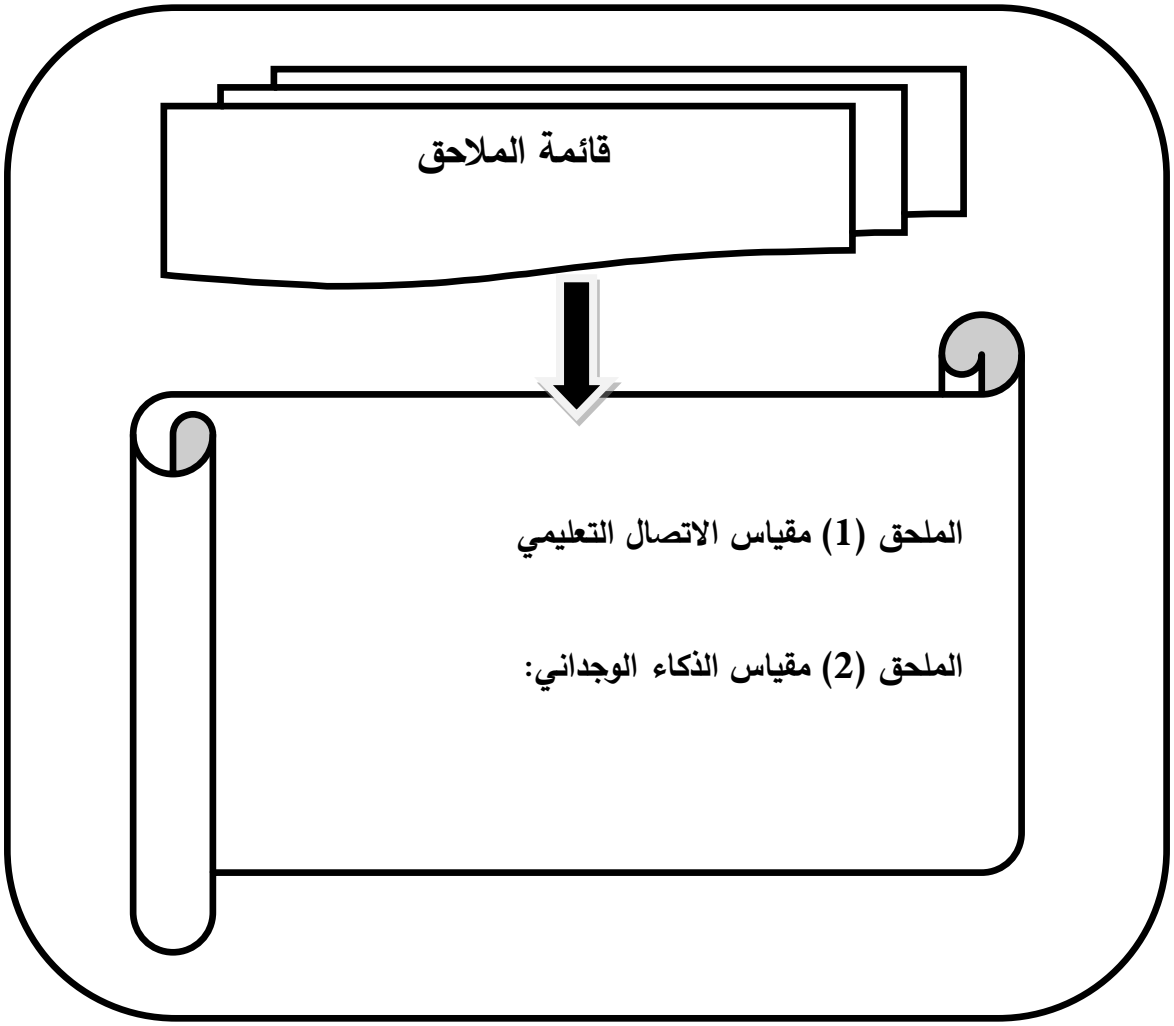
-Il existe une corrélation entre les compétences de communication et l'intelligenceémotionnelle chez les enseignantes des classes l'alphabétisation.

-Pas de différences statistiques entre les enseignantes dans les compétences de communication en raison de l'expérience.

-Pas de différence statistique significatives entre les enseignantes dans les compétence de communication en raison du niveau intellectuel.

-Pas de différences statistiques entre les enseignantes dans les compétences de l'intelligence émotionnelle en raison de l'expérience

-Pas de différence statistique significatives entre les enseignantes dans les compétence de l'intelligence émotionnelle en raison du niveau intellectuel.


قائمة الملاحق
الملحق (1) مقياس الاتصال التعليمي
الملحق (2) مقياس الذكاء الوجداني:

جامعة محمد بوضياف–مسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر علوم في علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد تقوم الطالبة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:" **الاتصال التعليمي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمات محو الأمية** "ولتحقيق هذا الغرض تقوم الطالبة بتطبيق مقياسين وهما **(مقياس الاتصال التعليمي ومقياس الذكاء الوجداني)** لذا نرجوا منكن التعاون معنا في الإجابة على فقرات المقياسين بصدق وموضوعية علما بان البيانات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط ولا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

– بيانات أولية:

–الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ **أكبر من 5 سنوات** ☐

–المستوى العلمي: ثانوي ☐ **جامعي** ☐

– إعداد الطالبة:

–حديدي نعيمة

– إشراف الأستاذ الدكتور:

د. بعلي مصطفى

السنة الجامعية 2019/2018

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

رقم	العبارات	البدائل				
		يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث أبدا
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
2	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
10	اعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري.					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
13	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له.					
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					
15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة					
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.					
21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.					
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.					
23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.					
24	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال.					
25	في وجود الضغط نادرا ما اشعر بالتعب.					
26	أستطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا بإرادتي.					
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
29	أستطيع أن انهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي.					
30	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي توصف بالتحدي					
32	أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.					
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.					
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.					
38	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.					

39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.					
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.					
44	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.					
45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
46	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.					
47	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
48	يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.					
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
51	يغمرني المزاج السيئ.					
52	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب.					
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.					
54	اشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها					
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.					
56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.					
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها					
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					

-مقياس مهارات الاتصال

الرقم	السلوك، الممارسة، الفعل	درجة توافر المهارة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أتحدث بلغة واضحة وسليمة					
2	أتحدث بصوت واضح مسموع لدى جميع المتعلمين					
3	أتحدث بأسلوب متواضع مع المتعلمين بعيدا عن التهكم والتعالي					
4	أعرض الافكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيدا عن العشوائية والتشتت					
5	استخدم مرادفات مناسبة لبعض المفردات غير الواضحة					
6	أتحدث بأسلوب يدعو للملل والضجر					
7	أناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية بعيدا عن التعصب الفكري					
8	أتحدث بأسلوب مقنع يمثل مصدرا للمعلومات					
9	أضفي جوا مريحا خال من التوترات النفسية أثناء مناقشتي المتعلمين					
10	أهيئ فرصَ النقاش للمتعلمين					
11	أكثر من الحديث عن ذاتي واهتماماتي الشخصية دون أن أركز على اهتمامات المتعلمين					
12	أوزع النظرات على جميع المتعلمين أثناء حديثي معهم					
13	استخدم بعض الكلمات المميزة لدي بشكل متكرر اثناء حديثي					
14	أذكر أسماء المتعلمين اثناء حديثي معهم					
15	استخدم الحركات والاشارات الجسمية التي تعزز طريقتي في الحديث					
16	اعرض الافكار الوجيزة بشكل موجز					
17	اقرأ ما هو مكتوب بلغة سليمة صحيحة النطق					
18	أقرأ بسرعة مناسبة وفقا لطبيعة المادة المقروءة					
19	أقرأ بصوت واضح مسموع لدى جميع المتعلمين					

20	أقرأ جميع واجبات المتعلمين الكتابية بموضوعية وتركيز					
21	أنظم المادة المقروءة بأسلوب مختصر يسهل الفهم					
22	اراعي انتباه المتعلمين لما اقرأ أمامهم					
23	أركز على الهدف الاساسي للموضوع عند القراءة					
24	اقرأ مقترحات المتعلمين الكتابية بتركيز وتفهم					
25	انقد وامحص المادة المقروءة بشكل جيد					
26	انتقي الجيد من الموضوعات والمستجداحت التربوية التي تهم المتعلمين					
27	اكتب بخط واضح ومفهوم					
28	اكتب بأسلوب عشوائي غير منظم					
29	اصوغ اسئلة الاختبارات بلغة واضحة محددة الاجابة					
30	اراعي قواعد اللغة بالشكل الصحيح أثناء كتاباتي لبعض الملخصات الخاصة بالمنهج الدراسي.					
31	اكتب ملحوظات هامة على أعمال المتعلمين بشكل مختصر.					
32	استخدم بعض الرسوم أو الاشكال التوضيحية، ان اقتضت الحاجة لذلك					
33	اتمتع بأسلوب كتابي مشوق.					
34	اصغي لحديث المتعلمين بشكل جيد					
35	اقاطع المتعلمين المتحدثين دون اعطائهم الفرصة لإكمال حديثهم.					
36	اتقبل وجهات النظر المختلفة للمتعلمين أثناء مناقشتهم					
37	اشعِر المتعلمين بأهمية ما يقولونه أثناء حديثي معهم					
38	ألقى الاحكام المسبقة على المتعلمين المبنية على التعميمات والادراكات الخطأ.					