

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الموضوع

الذكاء الوجداني لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بالتفاعل الصفّي وسط التلاميذ

- قسم السنة الخامسة ابتدائي نموذجاً -
- دراسة ميدانية بولاية الأغواط -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس وعلوم التربية

إشراف:

أ.د/بن سعد أحمد.

إعداد الطالب:

حسين عبد القادر

أعضاء اللجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد داودي	أستاذ التعليم العالي	عمار ثليجي بلأغواط	رئيساً
أحمد بن سعد	أستاذ التعليم العالي	عمار ثليجي بلأغواط	مشرفاً ومقرراً
علي عون	أستاذ التعليم العالي	عمار ثليجي بلأغواط	عضواً مناقشاً
نور الدين زعتر	أستاذ محاضر - أ	عاشور زيان بالجلفة	عضواً مناقشاً
ناصر جلاي	أستاذ محاضر - أ	عمار ثليجي بلأغواط	عضواً مناقشاً
مريم سعداوي	أستاذ محاضر - أ	المركز الجامعي بلفلو	عضواً مناقشاً

2021/2020

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الموضوع

الذكاء الوجداني لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بالتفاعل الصفّي وسط التلاميذ

- قسم السنة الخامسة ابتدائي نموذجاً -

- دراسة ميدانية بولاية الأغواط -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس وعلوم التربية

إشراف:

أ.د/بن سعد أحمد.

إعداد الطالب:

حسين عبد القادر

أعضاء اللجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد داودي	أستاذ التعليم العالي	عمار ثليجي بلأغواط	رئيساً
أحمد بن سعد	أستاذ التعليم العالي	عمار ثليجي بلأغواط	مشرفاً ومقرراً
علي عون	أستاذ التعليم العالي	عمار ثليجي بلأغواط	عضواً مناقشاً
نور الدين زعتر	أستاذ محاضر - أ	عاشور زيان بالجلفة	عضواً مناقشاً
ناصر جلاي	أستاذ محاضر - أ	عمار ثليجي بلأغواط	عضواً مناقشاً
مريم سعداوي	أستاذ محاضر - أ	المركز الجامعي بلفلو	عضواً مناقشاً

2021/2020

فهرس المحتويات

أ	إهداء.....
ب	شكر وتقدير.....
ج	ملخص الدراسة.....
5-1	مقدمة.....
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
08	1- مشكلة الدراسة واعتباراتها.....
12	2- فواضيات الدراسة.....
13	3- أهداف الدراسة.....
14	4- أهمية الدراسة.....
14	5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....
16	6- الدراسات السابقة.....
16	6-1- دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى المعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بممارسته البيداغوجية.....
16	أولاً: الدراسات العربية.....
21	ثانياً: الدراسات الأجنبية.....
21	6-2- دراسات تناولت التفاعل الصفّي والتي استخدمت أداة شبكة الملاحظة لفلاندرز.....
21	أولاً: الدراسات العربية.....
27	ثانياً: الدراسات الأجنبية.....
28	7- التعليق على الدراسات السابقة.....
29	. خلاصة الفصل.....
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
31	تمهيد.....
32	1- جذور الذكاء الوجداني- مقارنة تاريخية.....
35	2- مفهوم الذكاء الوجداني.....
40	3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....
43	4- أبعاد الذكاء الوجداني.....

49	5- أهمية الذكاء الوجداني.....
52	6- الذكاء الوجداني وعلاقته بسمات الشخصية.....
57	7- قياس الذكاء الوجداني.....
57	7-1- المقاييس المستخدمة في نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني.....
58	7-2- نموذج بار-أون (E Q – I) Emotional quotient inventory.....
58	7-3- المقاييس المستخدمة في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني.....
60	خلاصة الفصل.....
الفصل الثالث: التفاعل الصفي	
62	1- مدخل مفاهيمي.....
67	2- أهمية التفاعل الصفي.....
68	3- أنماط التفاعل الصفي.....
72	4- محددات التفاعل الصفي.....
79	5- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.....
87	6- قياس التفاعل الصفي.....
93	7- التفاعل الصفي في ظل المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة.....
100	8- تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز.....
107	خلاصة الفصل.....
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة	
110	تمهيد
111	1- الدراسة الاستطلاعية.....
114	2- الدراسة الأساسية.....
114	2-1 منهج الدراسة.....
114	2-2 مجتمع الدراسة.....
118	3- أدوات جمع البيانات.....
119	3-1- مقياس الذكاء الوجداني.....
119	3-2- مقياس مراقبي التفاعل الصفي اللفظي لفلاندرز.....
121	3-3- الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.....

130	4- إجراءات التطبيق الميداني للدراسة الأساسية.....
130	5- الأساليب الإحصائية المستعملة.....
132	خلاصة الفصل.....
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
134	1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....
134	1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....
135	1-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....
138	2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....
138	2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....
141	2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية.....
145	3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....
145	3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....
149	3-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....
154	4- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....
154	4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....
158	4-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....
160	5- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....
160	5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة.....
164	5-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....
167	-الاستنتاج العام.....
172	خاتمة
173	التوصيات والاقتراحات.....
175	قائمة المصادر والمراجع
187	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	توزيع الأطوار حسب المستويات الدراسية وماهية التعليمات	16
(02)	أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ماير وسالوفي	48
(03)	أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج بار-أون	49
(04)	يبيّن المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني	59
(05)	يوضح وظائف وأدوار كل من المعلم والتلميذ في ظل النموذج البيداغوجي والمقاربة بالكفاءات	99
(06)	أقسام التفاعل اللفظي في نظام فلاندرز العشري	103
(07)	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب الجنس	112
(08)	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب الاقدمية في المهنة	112
(09)	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب نمط التكوين	112
(10)	توزيع حجم مجتمع البحث حسب الجنس	115
(11)	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	116
(12)	توزيع أفراد العينة حسب متغير الاقدمية في المهنة	116
(13)	توزيع أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين	116
(14)	توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والأقدمية في المهنة	117
(15)	توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس ونمط التكوين	117
(16)	توزيع أفراد العينة حسب متغيري الأقدمية في المهنة ونمط التكوين	118
(17)	النسب القياسية لمجالات التفاعل الصفي التي توصل إليها فلاندرز	120
(18)	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الذكاء الوجداني عند المجموعتين الطريقتين في العينة الاستطلاعية	121
(19)	الصدق الداخلي لفقرات البعد الأول	122
(20)	الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني	122
(21)	الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث	123
(22)	الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع	123
(23)	الصدق الداخلي لفقرات البعد الخامس	124
(24)	الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	125
(25)	معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التّجزئة النّصفية	126
(26)	معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ	126
(27)	قيم الارتباط بين الطالب المتدرب والأستاذ المعيد في دراسة حمدان	127
(28)	معاملات الاتفاق والاختلاف بين نسب ملاحظات المعلمين المُطبقين	128
(29)	معامل الارتباط بين ما تم رصده من ملاحظات في التطبيقين (الاول والثاني) بالنسبة للمعلم الأول	129
(30)	معامل الارتباط بين ما تم رصده من ملاحظات في التطبيقين (الاول والثاني) بالنسبة للمعلم الثاني	129

134	(31) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في استخدام التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)
138	(32) النسب القياسية لمجالات التفاعل الصفي التي توصل إليها فلاندرز
139	(33) الفروق في نمطي التفاعل الصفي/اللفظي التي يمارسها المعلمون الأذكاء وجدانيا (العينة= 150) والنسب المعيارية لشبكة (فلاندرز)
145	(34) الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب متغيري الذكاء الوجداني والجنس
147	(35) نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)
154	(36) الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب متغيري الذكاء الوجداني والأدومية في المهنة
156	(37) نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والأدومية في المهنة والتفاعل بينهما في أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)
160	(38) الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب متغيري الذكاء الوجداني ونمط التكوين
161	(39) نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني ونمط التكوين والتفاعل بينهما في أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	مخطط يبين ماهية التفاعل الصفي	66
(02)	نمط التفاعل وحيد الاتجاه	71
(03)	نمط التفاعل ثنائي الاتجاه	71
(04)	نمط التفاعل ثنائي الاتجاه	72

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى أرواح من فقدتهم وأنا أنجز هذا العمل.

والدتي حفصة .. والدي عبد العزيز .. شقيقي الأكبر مسعود

ورفيقي وصديقي زيدان رحمهم الله .

كما أهدي هذا العمل إلى كل من تتلمذت على أيديهم وأنا

طفل ، وأنا مرأهق ، وأنا شاب ، وأنا كهل.

إلى جميع الفاعلين في قطاع التربية والتعليم.

الطالب: حسين عبد القادر

شكر و عرفان

الشكر أولاً لله عز وجل

والشكر موصول لكل من مدني بيد العون لإخراج هذا العمل:

+الأستاذ الدكتور المشرف أحمد بن سعد الذي لم يبخل عليّ

بإرشاداته وتوجيهاته مذ شرعت في انجاز هذه الدراسة داعياً

الله أن يجازيه خير الجزاء.

+الأستاذ الدكتور بوداود حسين بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

مفتشي التربية والتعليم الابتدائي للبيداغوجيا عبر مقاطعات

ولاية الأغواط.

+الأستاذ حسين معطيات الذي خطت أنامله هذه الدراسة.

الطالب: حسين عبد القادر

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي السنة الخامسة ابتدائي في ولاية الأغواط (الجزائر)، وعلاقته بتفاعلهم الصفي اللفظي ببعديه (المباشر، وغير المباشر) داخل أقسامهم أثناء تقديمهم للحصص الدراسية، وتلخصت مشكلة الدراسة في البحث عن طبيعة هذه العلاقة، ولأجل فحص فرضياتها وقياسها، تم استخدام أداتين اثنتين: الأولى: مقياس الذكاء الوجداني، والثانية: شبكة الملاحظة لمراقبي التفاعل اللفظي لفلاندرز، وشملت عينة البحث (300 معلما ومعلمة) موزعين عبر (150 مدرسة ابتدائية) لولاية الأغواط، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين (أفراد عينة الدراسة) مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر).
- عدم وجود فروق في أنماط التفاعل الصفي بين النسب التي حققها المعلمون الأذكىاء وجدانيا والنسب المعيارية لنظام فلاندرز.
- عدم اختلاف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والجنس.
- عدم اختلاف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والأقدمية في مهنة التدريس.
- عدم اختلاف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني ونمط التكوين.

الكلمات المفتاحية : الذكاء الوجداني، التفاعل الصفي، مرحلة التحكم في بناء التعلّيمات الأساسية،

أساتذة التعليم الابتدائي؛ كلام المعلم المباشر؛ كلام المعلم غير المباشر.

Résumé de l'étude:

La présente étude vise à identifier le niveau d'intelligence émotionnelle des enseignants de cinquième année du primaire et sa relation avec leur langage, en tant que modèles d'interaction utilisés pendant les cours, pris dans ses dimensions (directe et indirecte). Ce pendant, la problématique de l'étude est résumée dans la recherche de cette même relation. Afin d'examiner et de mesurer ses hypothèses, deux outils ont été utilisés. Le premier: l'échelle de l'intelligence émotionnelle, le second: le réseau d'observation de l'interaction verbale de la Flanders.

L'échantillon de recherche comprenait (300) enseignants et enseignantes répartis en (150) écoles primaires pour wilaya de Laghouat.

Après le traitement statistique, et en appliquant la méthodologie descriptive, les résultats de l'étude sont comme suit:

- A propos de l'interaction verbale en classe (modèle indirect et modèle direct), l'intelligence émotionnelle (élevée et faible) signale des différences significatives entre les enseignants membres de l'échantillon de l'étude.
- Entre les schémas d'interaction en classe, les ratios des enseignants émotionnellement intelligents et les ratios standard du système Flanders, ne présentent aucune différence.
- En fonction de l'intelligence émotionnelle et le sexe, Les modèles d'interaction verbale en classe (modèle direct et indirect), ne diffèrent pas entre les enseignants.
- Les modèles d'interaction descriptive verbale (modèle indirect et direct) parmi les enseignants ne diffèrent pas en fonction de l'intelligence émotionnelle et de l'ancienneté dans la profession enseignante.
- Les modèles d'interaction descriptive verbale (modèle indirect et direct) parmi les enseignants ne diffèrent pas en fonction de l'intelligence émotionnelle et du modèle de formation.

Mots clés: intelligence émotionnelle, interaction en classe, stade de maîtrise de la construction de l'apprentissage de base, enseignants du primaire; Les mots directs de l'enseignant; Les mots indirects de l'enseignant.

مقدمة

مقدمة:

لقد بات من المؤكد أن نجاح أي نظام تربوي مرهون بتوافر عدة عوامل مهمة ، كالمناهج التعليمية جيدة التصميم والوسائل التعليمية اللازمة، وتوافر المباني والهياكل المدرسية جيدة التشييد، والكتب المدرسية جيدة التأليف ، وإدارة مدرسية تجيد مهارات الحوكمة، والتسيير، وهيئة تأطير يمثلها معلم كفء يبت الروح في هذه العوامل الصماء ويجعل منها كلا ديناميا يتحرك نحو تحقيق الأهداف والوصول إلى هذا النجاح المنشود، من هنا يتحدد الدور الرائد الذي يلعبه المعلم، وفي هذا الصدد يؤكد (عزيز حنا 1985)(الjasر عفاف، 2002، ص 79) على أن نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما يماثل (60%) في حين ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم في المناهج التعليمية والإدارة لا يتجاوز (40%)، وعلى حد قول (VenderMaren): "إن المعلمين الجيدين هم الذين يصنعون المدارس الجيدة". (Bonboir.A,1974,p31).

لقد زخر التراث السيكلوجي، والتربوي بالتناول لشخص المعلم وأفرده فصولاً ومؤلفات قائمة بذاتها، وفيها تم توصيفه، وتشخيص قدراته ومؤهلاته، وتحديد ملامحه المهنية، وخصائصه المعرفية، والانفعالية، والأخلاقية. ويمكن في هذا الصدد سرد ما جاء في بعض بطون الكتب للإشادة بهذه الأدوار التي يلعبها وبالمكانة المرموقة التي يحتلها، فمنها من اعتبرت المعلم حجر الأساس في العملية التربوية، والعامل الأساس في نجاح أو إخفاق النظام التربوي، وهو المسؤول لجعل حجرة الدراسة مكاناً آمناً فعلاً يتعلم فيه التلاميذ كل ما هو مفيد ونافع من علوم وسلوكيات وقيم واتجاهات، ويحفزهم على المواظبة والعمل الجاد، والمعلم هو أهم المدخلات التي تساهم في تحقيق النجاح في العملية التعليمية، ويتوقف نجاحه في عمله على مدى كفايته وتكيفه مع مهنة التدريس. والمعلم هو المصدر الأساس الذي يستمد منه التلاميذ معلوماتهم الدراسية وخبراتهم الثقافية، وهو القدوة الذي يقتدي بها التلاميذ بحيث يؤثر عليهم ويوجههم الوجهة السليمة ويتفهم حاجاتهم ويعمل على مساعدتهم (كريم وآخرون، 1995، ص 73)، ولا يقتصر أثر المعلم في تلاميذه على إيصال المادة العلمية فحسب، وإنما باتجاهاته وقيمه وعاداته وسلوكه بحيث ينعكس ذلك كله على أفعاله وتصرفاته التي يتأثر بها التلاميذ.

والمعلم الفعال هو الذي يتمتع بدرجة عالية من الموضوعية في ملاحظة سلوك تلاميذه والعمل على توجيههم نحو السلوكيات المرغوب بها التي تبعدهم عن الوقوع في الخطأ وتشجعهم على الاستقامة. فهو يغرس الثقة في نفوسهم ويكتشف مواطن القوة لديهم فيعززها، ومواطن الضعف فيعالجها ويبني تصوراً موضوعياً حول تصرفات تلاميذه وحول انجازاتهم ولا بد أن تكون هذه التوقعات عالية دائماً حتى يرتفع التلاميذ بإنجازاتهم وسلوكياتهم إلى مستوى التوقعات. (الحري وآخرون، 2004، ص 104)، والمعلم عبارة عن مجموعة من الأنظمة النشطة المتحركة ذات التأثير الكبير على البيئة النفسية والطبيعية والمكانية والزمانية، فسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة هو نتاج لحركة النموذج في كل ما يعرض من أداء ظاهر يدركه التلاميذ ويتابعونه للانضباط وفق توجيهاته ورضاه، فالمعلم وسيط وذو فعاليات متعددة حيث لم تعد مهمته تلقين المعلومات، بل وسيط يساهم في تنمية التلميذ تنمية متكاملة من خلال ما يهيئ له من بيئات وظروف ووسائط تعليمية تسمح لهذا النمو بالبروغ والسعي نحو التكامل. (قطامي وقطامي، 2002، ص 96).

وبين هذا وذاك تباينت الآراء والأحكام والتوصيفات حول ملمح المعلم الفعال، والمعلم الكفاء وتباينت المعايير في تحديد هذا الملمح وجعلها معايير عالمية من شأنها إزاحة الغموض الذي يعتري هذه المفاهيم (الكفاءة والفاعلية)، ورغم هذا فإن هذه الجدلية تنبئ بأهمية الموضوع من جهة وبالسعي الحديث لوضع نموذج مثالي يحتذى به من جهة أخرى، ولقد أكدت الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا الشأن، بأن امتلاك المعلم للمعارف النظرية والتطبيقية غير كاف لترجمة كفاءته، إذا ما تم اغفال جانب هام من جوانب شخصيته ألا وهو الجانب الوجداني. إن امتلاك المعلم للمهارات الاجتماعية والوجدانية أكثر من مهم في إدارة الانسجام والفعالية بينه وبين التلاميذ وأداء مهامهم بنجاح. ولعل هذا الرافد المهاري يترجمه مفهوم الذكاء الوجداني فطالما أشار التراث السيكولوجي الحديث إلى الدور الذي يلعبه هذا الذكاء بوصفه عاملاً مهماً للنجاح في الحياة، بشكل عام، وفي الأداء المهني بشكل خاص.

ولقد أثبتت الدراسات أن المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالثقة بالنفس، والمرونة في السلوك، والتفكير، والمبادأة والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية والتعاطف، وهناك

مواقف عديدة تتطلب من المعلم أن يظهر تعاطف يريح تلاميذه. (حسين وحسين، 2006، ص 101). وإن جل هذه الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني لدى المعلم أثبتت إيجابيته في عملية التدريس حيث أشارت **دراسة السمادوني (2007)** المعنونة بـ "الذكاء الوجداني والتوافق المهني" إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين الذكاء الوجداني للمعلم والتوافق المهني، كما بينت **دراسة حسين محمد (2004)** "الاسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية"، وأشارت **دراسة الطبيب (2007)** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة، وأكدت دراسة (مغربي 2007) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومكونات الكفاءة المهنية للمعلم.

إن علاقة المعلم الإيجابية مع تلاميذه ستؤثر بلا شك على سلوكياتهم لتجعلها ايجابية، فالسلوك الايجابي يقود إلى السلوك الايجابي. والعلاقة الايجابية بين المعلم وتلاميذه تساهم في خلق مناخ صفى ايجابي، يتميز بالدفء والقبول، ويساعد على تطوير اتجاهات التلاميذ نحو التعليم، وفي بناء قنوات اتصال فعالة بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ بعضهم البعض، هذا المناخ الصفى محركه الأساس ذلك التفاعل الحاصل داخل حجرة الدرس بين أقطاب العملية التعليمية (معلم/تلاميذ)، (تلاميذ/تلاميذ)، وبما أن هذا التفاعل في أسى تجلياته هو تواصل بيداغوجي، لفظي، وغير لفظي بين المعلم والتلاميذ يخضع لشروط عناصر التواصل في كل أنماطه. فهو لصيق بفعل التدريس وسيروورته، وقد حضى هو الآخر - أي التفاعل - للقياس كموضوع بيداغوجي يندرج ضمن أداء المعلم، والتلاميذ، وتباينت النتائج بتباين أدوات القياس، والجوانب المقاسة في هذه العلاقة فلقد وجد (J.Hettema) أن المعلم في المجال المعرفي قد يكون منشطاً للتفاعلات، وقد يكون مجرد مبلغ للمعلومات، وفي المجال العملي الاجرائي قد يكون مساعداً وموجهاً، وفي المجال الاجتماعي الوجداني قد يكون أكثر تقبلاً وتفهماً لسلوك واستجابات التلاميذ، وقد يكون سلطوياً تجاه سلوكياتهم، ووجد أن هذه الأساليب تؤثر بطريقة مباشرة على نمط العلاقات بين المعلم والتلاميذ داخل القسم، فالأساليب النشطة

والمواقف المساعدة، والمتسمة بالتفعيل والرضا ترتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلاميذ والعكس

صحيح. (عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحى، 1991، ص 23-30).

وفي ضوء تعدد التصنيفات التي حضي بها التفاعل الصفّي، وذلك باعتبار تعدد المعايير، التي اعتمدها الدارسون للفعل البيداغوجي داخل القسم، نجد معيار الأنماط السلوكية بوصفها وسيلة للتواصل البيداغوجي من حيث نوعية السلوك المعبر عن هذا التواصل.

والسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال وأفعال، بحيث يكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة، وأثر ما على تفاعل المتواصلين (المعلم/التلاميذ). ولعل التواصل بواسطة السلوك اللغوي (أو ما يسمى بالتفاعل اللفظي)، هو واحد من هذه السلوكات، والذي حضي هو الآخر بعملية القياس، ولعل ما قدمه الباحث الأمريكي (Ned Flanders) في هذا المجال يعد لبنة هامة لرصد نمط التفاعل الصفّي، حيث بلور العلاقات اللفظية التي تسود الموقف التعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم، وصمم لذلك شبكة ملاحظة لا تزال شائعة الاستعمال إلى يومنا هذا، وكانت انطلاقته في ذلك من أبحاث علم النفس الاجتماعي حول القيادة داخل الجماعة، وانتهى إلى القسم الدراسي كجماعة يمكن أن يمارس فيه المعلم نوعين من الأثر؛ أثر سلطوي مهيمن سماه الأثر المباشر، أو أثر ديموقراطي غير مهيمن سماه بالأثر غير المباشر، إن هذا التصنيف يركز على اللغة المنطوقة وفترات الصمت، سلوك لفظي للمعلم، وسلوك لفظي للتلاميذ، وسلوك مشترك.

نظرا لأهمية هذين المتغيرين جاءت هذه الدراسة لتبحث طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني لدى المعلمين في بعض مدارس التعليم الابتدائي بولاية الأغواط ونمط علاقاتهم اللفظية حسب تصنيف فلاندرز داخل حجرة الدرس.

وعلى هذا الأساس تم هيكلة الدراسة إلى جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، يضم الجانب النظري ثلاثة فصول، تكفل الفصل الأول بمشكلة الدراسة واعتباراتها، من أهمية وأهداف، وإشكالية، وفرضيات، وتحديد نهايات حدودها الزمكانية مع أجراً المفاهيم وسرد لبعض الدراسات السابقة، أما الفصل الثاني فخصّص لمتغير الذكاء الوجداني كمتغير تفسيري في عناصر تواترت كآلاتي: جذوره التاريخية، تعريفه، نظرياته، طرق قياسه، علاقته ببعض المجالات، أهميته، وتناول الفصل الثالث التفاعل الصفّي بوجه أدق العناصر التالية: مدخل مفاهيمي، أهميته، أنماطه، النظريات المفسرة له،

محدداته، عناصره، قياسه، وكذلك التفاعل الصفّي في ظل المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة، وتحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز.

وانفرد الجانب التطبيقي (الميداني) بفصلين، الفصل الرابع للإطار المنهجي للدراسة الحالية في إشارة إلى المنهج المتبع والعينة المنتقاة بحجمها وخصائص أفرادها مع الوقوف عند الدراسة الاستطلاعية ووصف لأدوات القياس المنتخبة، وخصائصها السيكمترية، والأساليب المستعملة في هذه الدراسة.

وتتناول الفصل الخامس نتائج الدراسة كمخرجات لها، بقيد الفرضيات الموضوعية، والأساليب الإحصائية المستعملة، مع محاولة تفسير ومناقشة هذه المخرجات في ضوء الدراسات السابقة، وتوليدها بالإسقاط على واقع المعلم وتفاعله داخل حجرة الدرس في الحدود المهنية المستهدفة بالدراسة، ليتم في الأخير حصر الاستنتاج العام، مع تقديم بعض الاقتراحات وشفع المحاولة بخاتمة وعرض لقائمة المراجع والملاحق المستعملة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة.

2. فرضيات الدراسة

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة

6. الدراسات السابقة

7. التعليق على الدراسات السابقة

. خلاصة الفصل

1. مشكلة الدراسة واعتباراتها:

إن المتصفح لتاريخ المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال (1962) إلى يومنا هذا، يلتبس جملة من الجهود التي بذلت لأجل الارتقاء وتحسين التعليم في الجزائر، و يمكن له في هذا الصدد الوقوف جلياً على حقبات تاريخية سجلت أحداثاً تلوح بتطوير النظام التربوي، وهي مراحل كان القرار السياسي فيصلاً فيها وذلك من أجل مواكبة، ومسايرة مستجدات رهن العصر محلياً ودولياً، ووسط هذه الجهود عبر هذه المدة الزمنية الطويلة والتي جاوزت نصف القرن والتي كانت تحمل دوماً مشروع الإصلاح. يمكن رصد عمليتين كبيرتين يعدهما المربون كمشروعين إصلاحيين حقيقيين.

إصلاحيان حقيقيان: المشروع الأول جاءت به أمرية 16 أبريل 1976م، أو كما عُرف بالمدرسة الأساسية. والمشروع الثاني تحدده مرحلة ما بعد سنة 2000م، هذه السنة التي تميزت بالمشروع في التحضير لإصلاح المنظومة التربوية، هذا الإصلاح الذي أصبح يشكل أولوية وطنية بسبب الوضعية التي آلت إليها المدرسة الجزائرية حسب التقارير المرفوعة آنذاك كاعتبار أول، وبسبب التحولات المسجلة على أكثر من صعيد سواء وطنياً أو عالمياً في شتى الميادين، السطحية، والاقتصادية، والثقافية كاعتبار ثانٍ، وعليه سارع القرار السياسي في شهر ماي في عام 2000 إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث أوكلت لها مهمة اعداد تقرير عن رهن الوضع التربوي، والذي تم تقديمه للهيئات العليا للدولة (رئيس الجمهورية) وبعد مدة من العمل، والتحضير تقرّر في الأخير الانطلاق في تنفيذ هذا الإصلاح مطلع السنة الدراسية 2003/2004، مسّ هذا الإصلاح المناهج التعليمية، والمسار الدراسي، وآلية التقويم، والكتاب المدرسي، وعمليات التكوين، وتصنيف الموظفين، إلخ... إلا أن ما عاز هذه العملية هو السند القانوني حيث تأخر إصداره إلى غاية 23 يناير 2008، وعُرف فيما بعد بالقانون التوجيهي للتربية والتعليم الذي عوّض أمرية 16 أبريل 1976.

ولم تدم هذه الحركة طويلاً، سرعان ما طُفِع على السطح التربوي تجاذبات تقرر بفشل هذه المناهج، وتطالب بإصلاحات أخرى عميقة من شأنها اعلاء دور المدرسة في المجتمع، ومن ثم تصحيح الاختلال المسجل ومسايرة الراهن التربوي العالمي في تكنولوجيا الاعلام والاتصال والانفجار المعرفي المذهل. فتمّ إعادة كتابة مناهج جديدة، وشرع في تنفيذها في الموسم الدراسي 2016-2017، وحملت معها كتباً مدرسية جديدة، وأصحاب مشروع ينادون بمقاربات جديدة، ولم تسلم هذه الوثيقة المستحدثة من النقد، فعرفت السريحة التربوية جدلاً واسعاً حول هذه المناهج، مصادرها، كيفية بنائها، ومن بناها؟ وسال حبرٌ كثير، واكتُشِفَت أخطاء كثيرة على مستوى الكتب المدرسية، وعُقدت ندوات هنا وهناك، منها من تدافع عن المشروع، ومنها من تنتقد، والحديث يطول في هذا الشأن. ولب القول؛ إنَّ

هذه الجهود مهما كانت قليلة أم كثيرة صحيحة أم خاطئة، سليمة أم مشوهة، تسعى كلها وعلى تنوعها إلى تجويد الفعل التعليمي، وبلوغ الغايات الكبرى التي نصت عليها مواد القانون التوجيهي 08/04 المؤرخ في 2008/01/23 للتنمية الشاملة للناشئة، والارتقاء بالمدرسة إلى أعلى المراتب في مصاف الأنظمة التربوية المتطورة عالمياً. وهو عقد ونصف من الزمن ينقضي من عمر هذا الإصلاح، إلا أن التقارير التقويمية تنبئ بالوضع الكارثي الذي آلت إليه المدرسة، وذلك من خلال نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين، في سائر الأطوار، خصوصاً في الامتحانات الرسمية و من ضمنها امتحان شهادة البكالوريا.

إن هذه التقارير وعلى اختلافها تتفق جميعها على أن ثمة خلل يشوب العملية التعليمية التعليمية، هذا ما يفتح المجال للتساؤل عن أسباب هذا الخلل، وبعيدا عن الكثير من الاعتبارات والأسباب التي تؤدي إلى تدني المستوى وما أكثرها، يغدو ما يحدث داخل حجرة الدرس من علاقة بيداغوجية (معلم/تلميذ) أثناء تنفيذ الدروس والتفاعل الحاصل بينهما واحد من هذه الاعتبارات، والبحث فيه ليس من الترف الأكاديمي ولا من نافلة الدراسة، بل ضرورة يقتضيها تشخيص الوضع، وإيجاد أنجع السبل لمعالجة الخلل.

إن هذه الأقطاب (المعلم، المتعلم، المعرفة) المشكلة للعملية التعليمية/التعليمية تفاعل فيما بينها ومحركها الأساس هو المعلم، مهما تنوعت المقاربات البيداغوجية والاستراتيجيات التدريسية، وأساليب توصيل المعرفة. فإن ما يحدث داخل غرفة الصف وما تتضمنه من نشاطات يقوم بها المعلم والتلاميذ عبر العمليات التواصلية والتفاعلية المستمرة، يُعدّ من أهم المؤشرات على نجاح حصول التعلم، فقد نادى بعض علماء النفس أمثال (Maslow et Rojers) للنظر إلى هذه العلاقة الإنسانية (معلم/متعلم) كنظر قبّاء الجوانب الجسمية والروحية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، وعبر المختصون بالمناهج عن اهتماماتهم بالبيئة التعليمية داخل الصفوف، وكشفت الكثير من الدراسات على وجود علاقة ايجابية بين البيئة الصفية والتحصيل الدراسي، حيث يلعب المعلم أدواراً أساسية داخل الفصل لإيجاد المناخ الصفّي الفعال على اعتبار أن المعلم لم يعد دوره في نقل المعارف والمعلومات إلى التلاميذ فقط. ولكن أصبحت له أدواراً عديدة بحكم تطور الفكر التربوي وانعكاساته على كافة الممارسات التربوية. ومن خلال مراجعة الدراسات التربوية التي قدمها الكثير من الباحثين المختصين لموضوع الفاعلية التربوية للمعلم والتي تباينت بتباين المعايير والمحكات التي استندت إليها كمؤشرات صادقة تنبئ بفعالية المعلم أشارت إلى الصعوبة المسجلة على صعيد تقويم هذه الفاعلية وقياسها، وذلك لعدة اعتبارات ذاتية تتعلق بشخص المعلم وموضوعية تعزى لاعتبارات أخرى ويمكن تصنيف هذه البحوث والدراسات ضمن ثلاثة تيارات:

- (أ) - معيار الإنتاج: ويمثل الأثر الذي يتركه المعلم على من يقوم بتعليمهم باعتماد الثنائية التي تضرع سلوك المعلم كمتغير مستقل وسلوك المتعلمين كمتغير تابع.
- (ب) - معيار العمليات والتفاعل: وتنطلق من تحليل المواقف التعليمية اعتماداً على تحليل التفاعل والمسلك اللفظي وغير اللفظي للمعلم والتلاميذ داخل حجرة التدريس.
- (ج) - معيار الخصائص: والذي يمثل مجموع الخصائص، والسمات النفسية والانفعالية والقدرات العقلية والمعرفية التي تلعب دوراً مهماً في نجاح المعلم ويمكن من خلالها التنبؤ بفاعليته.

وفي هذا الصدد يصرح (Postic.M,1977) أن تقييم الفعل التربوي يعتمد على المقارنة بين المعايير والمنبئات أي الخصائص الشخصية والمهنية والمعرفية للمعلم وتحصيل التلاميذ، والحديث عن معيار العمليات والتفاعل حديث عن ذلك التقسيم الذي اعتمدته البحوث والدراسات في تحليلها لأنماط التفاعل الصفي اللفظي منه وغير اللفظي التي تحدث أثناء العملية التعليمية ؛ أي دراسة الجوانب السلوكية للمعلم والمتعلمين والتي لها علاقة بفاعلية المعلم، وذهب هذا التقييم إلى بحوث ركزت على استخدام أسلوب تحليل التفاعل الصفي لـ: (Flanders et Amidon)، وبحوث تشير إلى تأثير سلوكيات المعلم على التلاميذ ، ودراسات اهتمت بأنماط التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي Frustr (1965;Rosenishine 1969)،(جابر عبد الحميد الجابر، 2002، ص 54). وتشير هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين أنماط التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، وتعتمد سلوك المعلم معياراً لتقويم فاعلية المعلم من خلال نجاحه فيجعل المتعلم يقضي زمناً أكبر ضمن البيئة المدرسية نقارن من خلال الأنشطة التفاعلية يكسب معها الخبرات والمهارات والمعارف وغيرها (Delhaxhe.A.1997, p106)، والحديث عن معيار الخصائص حديث عن المنبئات وهي مجموعة الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم خصوصاً التي ترتبط بخصائصه الانفعالية أكثر منها بخصائصه المعرفية. إن المعلم الأكثر فاعلية هو ذلك الذي ينصت لتلاميذه ويقبل أفكارهم ويتميز بالتعاطف والالتزان ولا يتوقف دوره على نقل المعارف فقط، بل عليه أن يحقق أهدافاً معرفية ووجدانية ومهارية تتم عن ذكاء جوهريه جانب هام ألا وهو جانب الوجدان، والمشاعر، والانفعال، وما ظهور الكثير من الاستفسارات التي تدعو إلى الربط بين الجانبين المعرفي والوجداني إلا مؤشر هام فرضه البحث في الظاهرة الانسانية، ومن هنا لم يعد يعزى نجاح الأشخاص في الحياة إلى ذكائهم العقلي المرتفع بقدر ما يعزى إلى جوانب أخرى من جوانب هؤلاء، الأمر الذي دعا علماء النفس إلى تناول هذه المفارقة وإيجاد تفسيرات تكشف عن هذا التعارض ليخلصوا في الأخير إلى نوع آخر من الذكاء وصفوه بالذكاء الوجداني أو العاطفي.

وتبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصا في المهن الاستراتيجية التي يحدث فيها التفاعل مع الآخرين، والتي تتطلب مهارات فكرية واجتماعية ومن بين هذه المهن مهنة التعليم.

إن رافد المهارات الاجتماعية أكثر من مهم في ادارة الانسجام والفعالية بين المعلم والتلاميذ من جهة، والادارة والمجتمع من جهة أخرى. لقد ذكر (w.jums 1980) إن الشعور بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلى مشاعره وتحليلها وفهمها وتوظيفها في سلوكه، وأثناء تفاعله مع الآخرين. ويعد الذكاء الوجداني عاملا مؤثرا في العلاقات الإنسانية المختلفة سواء كانت علاقته مع ذاته أو علاقته مع الآخرين. (معمرية، 2005، ص 42).

يرى (جولمان Golman) أن الذكاء الوجداني يلعب دورا هاما في نجاح العمل بنسبة 80%. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 60). ويؤكد أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تُبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، ويعتبر أن الذكاء الوجداني المرتفع أمر حاسم وجوهري للنجاح في الحياة، فالتعاطف ومهارات الاتصال مثلها مثل المهارات الاجتماعية والقيادية، هي التي تجعل الفرد منتجا فاعلا وذا قيمة في مجتمعه، فالكثير من الأفراد الذين لديهم ذكاء معرفي مرتفع غير ناجحين في أعمالهم وخبراتهم لأن لديهم فقر في مهارات التعامل مع الآخرين. (عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 15-19).

ولقد أكدت جملة من الدراسات على وجود ارتباط دال احصائيا بين بعض سمات الشخصية والذكاء الوجداني كدراسة (Syarti 2000)، ودراسة Ritesh(Goleman 1999) على أن الذكاء الوجداني عبارة عن قائمة من سمات الشخصية مثل مفاهيم التفاؤل والمثابرة والحماس، كما أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على تكوين وبلورة سمات الشخصية لدى الأفراد مثل التكيف مع النفس، وتقدير الذات. (أبو ناشي، 2006، ص 83).

وأكدت دراسات أخرى أن ثلثي القدرات المرتبطة بالأداء العالي في معظم الوظائف في مختلف أماكن العمل هي قدرات وجدانية، كالثقة بالنفس، والمرونة، والمثابرة، والمشاركة الوجدانية، والقدرة على الانجاز والتفاعل العالي مع الآخرين. ومن الدراسات التي تناولت بوجه أخص الذكاء الوجداني لدى المعلمين (حسب اطلاع الباحث) والتي أكدت أهمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم، ويمكن الإشارة على سبيل المثال لا الحصر إلى دراسة السمدوني (2007) المعنونة بـ "الذكاء الوجداني والتوافق المهني" والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين الذكاء الوجداني للمعلم والتوافق المهني، كما بينت دراسة (حسين محمد 2004) "الاسهام النسبي لمكونات الذكاء

الوجداني والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية"، وأشارت دراسة الطبيب (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة، وأكدت دراسة (مغربي 2007) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومكونات الكفاءة المهنية للمعلم.

ومن خلال ما تم عرضه فإن الدراسة الحالية تبحث عن طبيعة علاقة الذكاء الوجداني للمعلم في ولاية الأغواط (الجزائر) ونمط تفاعله الصفي (اللفظي) في وسط التلاميذ داخل حجرة الدرس، ويمكن في هذا السياق ترتيب الأسئلة التالية لهذه الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين (أفراد عينة الدراسة) مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) ؟
- هل توجد فروق في أنماط التفاعل الصفي بين النسب التي حققها المعلمون الأذكاء وجدانيا والنسب المعيارية لنظام فلاندرز؟
- هل تختلف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والجنس ؟
- هل تختلف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والأقدمية في مهنة التدريس ؟
- هل تختلف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني ونمط التكوين ؟

2.فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين (أفراد عينة الدراسة) مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر).
- لا توجد فروق في أنماط التفاعل الصفي بين النسب التي حققها المعلمون الأذكاء وجدانيا والنسب المعيارية لنظام فلاندرز.
- لا تختلف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والجنس.

- لا تختلف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والأقدمية في مهنة التدريس.

- لا تختلف أنماط التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني ونمط التكوين.

3- أهداف الدراسة: يمكن أن نميز الأهداف التالية تسعى الدراسة إلى تحقيقها:

- تحديد درجات الذكاء الوجداني لدى عينة من ال معلمين ببعض المدارس الابتدائية بقطاع التربية والتعليم لولاية الأغواط ، وتصنيفهم بين فئتين اثنتين من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

- البحث عن وجود علاقة من عدمها بين الذكاء الوجداني والتفاعل الصفي لدى أفراد عينة الدراسة.

- معرفة أنماط التفاعل الصفي السائدة لدى عينة الدارس.

- اختبار مدى وجود فروق بين المعلمين أفراد عينة الدراسة من مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في التفاعل الصفي.

- إبراز أهمية الذكاء الوجداني (المجال الوجداني) في التدخل الكلامي للمعلم والنجاح في بلوغ أهداف التعلم.

- لفت الانتباه بأن لكل موقف تواصلية بيداغوجي (معلم/تلميذ) مرتكز وجداني في سياق تفاعلي يسعى إلى تحقيق الأهداف.

- الوصول إلى فهم أعمق لموضوع الذكاء الوجداني لدى المعلم ودوره في إشاعة تفاعل صفي إيجابي تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية/التعلمية.

- مقارنة النسب المعيارية لمراقبي فلاندرز لتحليل التفاعلات اللفظية والنسب التي حققها أفراد العينة من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلمين ونمط اتصالهم بتلاميذهم داخل القسم.

4- أهمية الدراسة: تتمفصل أهمية الدراسة الحالية إلى:

4-1- الأهمية النظرية:

- تبرز الدراسة الحالية مفهوم الذكاء الوجداني ودوره في تحقيق النجاح في حياة الفرد الشخصية، بلبُعادها المعرفية، والوجدانية والاجتماعية في شكلها العام ، وفي الخصائص الوجدانية للمعلم في مجال مهنة التدريس بشكل خاص، حيث تغدو هذه الخصائص مؤشراً قوياً للنجاح المهني والوظيفي.
- الوقوف على تجليات التفاعل الصفي من خلال الخصائص الوجدانية للمعلمين.

4-2- الأهمية التطبيقية:

- 4-2-1- لمعلمي التعليم الابتدائي : توفير الأساليب اللازمة لرفع مستوى الذكاء الوجداني لديهم ووضع أيديهم على أنماط التفاعل الصفي الايجابي وبالتالي تجويد عملية التعلم لدى المتعلمين.
- 4-2-2- للمدرسة: توفير الاطار المرجعي من أجل تنمية برامج التك وبن على الذكاء الوجداني واستخداماته لتجويد الفعل التعليمي/التعلمي ركيزته تفاعل صفي ايجابي.
- لفت انتباه القائمين على عملية التوظيف لمهنة التدريس إلى اعتماد قياس الذكاء الوجداني كأحد الاختبارات النفسية للمتقدمين لطلب الشغل.

باعتبار صعوبة دراسة موضوع الوجدان على حد قول (جولمان) أن مجال العواطف لقي اهمالا غربيا من جانب الباحثين، وتُركت العواطف أرضا مجهولة بالنسبة للعلم السيكولوجي. (Golman, 1998) تغدو هذه الدراسة محاولة في الغوص في هذه الأرض المجهولة.

5. التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة:

5-1- تعريف الذكاء الوجداني:

حسب ماير وسالوفي فإن الذكاء الوجداني، يضم مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال لانفعالات الفرد نفسه، وانفعالات الآخرين واستخدامها في حفز الدافعية الذاتية وقيادة الأفكار والأفعال، للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة (P.Salovey, J.Mayers, 1997)

وترى ميكولاجزاك، أن الذكاء الوجداني يشير إلى قدرة الفرد العملية، على التعرف والفهم والتعبير وتوظيف وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.(Moira Mikolajczak,2009).

ويطلق جولمان على نموذج في الذكاء الوجداني مصطلح "نظرية الأداء" إذ يركز على توظيف الذكاء الوجداني الذي يقدم في شكل نماذج سلوكية، والذي ينبغي أن يدرس من خلال التطبيقات العملية له في ميدان من ميادين العمل، وخاصة للتنبؤ بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني.

5-2- التعريف الاجرائي للذكاء الوجداني لدى المعلمين في الدراسة الحالية:

الذكاء الوجداني هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلمون (أفراد العينة) بعد اجاباتهم على بنود المقياس المستعمل كأداة لجمع البيانات، وتشير الدرجة الكلية المنخفضة إلى انخفاض مستوى الذكاء الوجداني ، والدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف عبد المنعم الدردير (2002): " الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها ، وقدرته على التعبير عنها ، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه ، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف ، والتقدير الدقيق لانفعالاته ، والثقة في إمكانياته ، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ، وتغييرها بسرعة وسهولة عند تغير الظروف (المرونة)، وقدرته على تنظيم حالته المزاجية وعلى التكيف والتجديد ، وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لانجاز الأعمال والتفائل والرغبة في التفوق ، وحساسيته لاكتشاف انفعالات الآخرين والتوحد معهم ، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة.(سليمان عبد الواحد ، 2010، ص345)

5-3- التعريف الاجرائي للتفاعل الصفي في الدراسة الحالية:

التفاعل داخل القسم تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بكاملها، يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم، وردود أفعالهم.(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص09).

التفاعل داخل القسم هو تبادل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ مع بعضهم البعض على أساس المشاركة الايجابية عن طريق الكلام (اللفظ)، والذي يقاس من خلال شبكة الملاحظة لفلاندرز ويصنف حسب نمط الاتصال المباشر أو غير المباشر (اتصال عمودي، اتصال أفقي).

5-4- طور التحكم في التعلّيمات:

هو طور التعلّم في مرحلة من مراحل التعليم ، وهو مدّة تعلّمية يكتسب التلاميذ أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم وكفاءات عرضية تصادق عليها التقييمات، وتمكّنهم من متابعة التعلم مستقبلاً. ويرتبط الطور التعلّمي بعدد محدّد من الكفاءات النهائية التي ينبغي إكسابها للتلاميذ. وقد أصبح التنظيم المدرسي في الأطوار التعلّمية أمراً ضرورياً بعد أن بُنيت المناهج الدراسية على الكفاءات، وتحدد مدة الطور انطلاقاً من الكفاءات على وجه الخصوص.

5-5- التعليم الابتدائي:

يشكل الطور الأول من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تدرّس التلميذ، وهي فترة الإيقاظ والتعلم الأولي وبناء التعلّيمات الأساسية (معرفة القراءة والكتابة والحساب)، حيث يتحدد بشكل أكبر نجاح أو اخفاق المدرسة أثناء هذا الطور، ويمكن الطور الثاني من تعميق هذه التعلّيمات وتثبيتها لدى التلميذ، أما الطور الثالث فهو طور التحكم في التعلّيمات الأساسية (اللغة والرياضيات)، وفحص مدى اكتساب الكفاءات المهيكلّة بصفة عامة لمرحلة التعليم الابتدائي، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (01): توزيع الأطوار حسب المستويات الدراسية وماهية التعلّيمات:

الطور الأول (السنة الأولى والثانية)	الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة)	الطور الثالث (سنة خامسة)
الإيقاظ والتلقين الأولي	تعميق التعلّيمات الأساسية	التحكم في التعلّيمات الأساسية

(وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016، ص 10)

6. الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني كثيرة ومبثوثة على مساحة شاسعة من البحوث الأكاديمية، ولخصوصية هذه الدراسة اعتمد الباحث بعض الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني لدى المعلمين فقط وعلاقته ببعض المتغيرات التي لها علاقة بأدائه التدريسي (ممارسته التدريسية)، هذا من جهة ومن جهة أخرى تجانسها والموضوع المتناول بالبحث، أما الدراسات التي تناولت موضوع التفاعل الصفّي فتكاد لا تحصى، وهي الأخرى تنتشر عبر الكثير من الأعمال الأكاديمية، وعليه سيعتمد الباحث على مقاربة توليفية لموضوع الذكاء الوجداني، وموضوع التفاعل الصفّي في شقه اللفظي، وبالتالي سيتم التركيز على تلك الدراسات التي استخدمت شبكة الملاحظة لفلاندرز كأداة من أدوات جمع البيانات.

6-1- دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى المعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بممارسته البيداغوجية:

أولاً: الدراسات العربية:

أ- دراسة محمد حسين (2004): بعنوان «الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية»، هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج يُظهر الإسهام النسبي للذكاء الوجداني والمعرفي في التنبؤ بأداء المعلمين ، وتكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة، وطُبِّق على العينة مقياس بار-أون للذكاء الوجداني ومقياس أداء المعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يسهم بصورة دالة إحصائياً في التنبؤ بأداء المعلم ، وذلك في أبعاد التعاطف والتفاؤل والمسؤولية الاجتماعية ، ولم يسهم الذكاء المعرفي في تفسير أداء معلمي المرحلة الابتدائية في عينة الدراسة.

ب- دراسة السمادوني السيد إبراهيم (2001): بعنوان: "الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم ". والتي هدفت إلى التعرف على نسبة الذكاء الوجداني للمعلم، ودرجة توافقه المهني في المرحلة الثانوية وكذلك العلاقة بين الذكاء الوجداني وكلا من جنس المعلم، وخبرته وتخصصه الأكاديمي، والعلاقة بين التوافق المهني للمعلم وجنس المعلم، وخبرته وتخصصه الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (360) معلماً ومعلمة ممن يُدرّسون في المرحلة الثانوية بمحافظة الغربية ، واستُخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التوافق المهني للمعلم من إعداد الباحث، وفيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني لصالح المعلمين.
- وجود فروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني تبعا للتخصص الأكاديمي.
- وجود تباين في الذكاء الوجداني وقدراته الفرعية لدى المعلمين وفقا لسنوات الخبرة بالتدريس.
- عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في التوافق المهني للتخصص الأكاديمي ، ووجود أثر دال على التوافق المهني للمعلم.

د- دراسة محمد صلاح الدين وعبد العال تحية (2005): بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقتها بالسلوك القيادي للمعلم". والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه القيادي مع التلاميذ داخل قاعات الدرس. تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة منتخبات مختلفات في

المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثين، ومقياس السلوك القيادي للمعلم وهو من إعداد الباحثين أيضاً، وفيما يلي نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والسلوكي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والسلوكي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والسلوكي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.

هـ- دراسة الزهار وحبيب (2005): بعنوان: « التحقق النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية بالإسماعيلية »، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية. اعتمد الباحث على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (210) معلماً ومعلمة ممن يُدرّسون في المرحلة الإعدادية بمحافظة الإسماعيلية.

وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني وأنه يمكن التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من درجة الوعي بالذات ودرجة إدارة وتوجيه الانفعالات.

و- دراسة إيمان رجب قنديل (2005): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وقد توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في أبعاد الوعي الذاتي ودافعية الذات، والانفعال والتواصل، ولم يوجد أثر لسنوات الخبرة على بُعد التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجداني.

ز- دراسة عمر عبد الله مصطفى مغربي (2007): بعنوان «الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة» هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وإبعادها لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تكونت من (146) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة:

- أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفر لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هيالكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم الكفايات المهارية، فالكفايات المعرفية وأقلها الكفايات الإنتاجية.
- وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، والدرجة الكلية للكفاءة المهنية، عند مستوى (0.01) وبين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وأبعاد الكفاءة المهنية، المعرفية الشخصية، المهارية الإنتاجية، الاجتماعية عند مستوى (0.01) وبين الدرجة الكلية للكفاءة المهنية، ومكونات الذكاء الانفعالي معرفة الانفعالات، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي عند مستوى (0.01).
- لم تكن كل مكونات الذكاء الانفعالي ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها .
- وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي.
- وجود تأثيرات دالة إحصائية للتخصص الأكاديمي على التعاطف كأحد مكونات الذكاء الانفعالي.
- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائية لسنوات الخبرة على أي من الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.
- عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية للمعلم.
- وجود تأثيرات دالة إحصائية للتخصص الأكاديمي على الكفاءة الإنتاجية كأحد أبعاد الكفاءة المهنية للمعلم.
- وجود تأثيرات دالة إحصائية لسنوات الخبرة في الكفاءة المهنية للمعلم (درجة كلية).
- وجود تأثيرات دالة إحصائية لسنوات الخبرة في الكفاءة المهارية للمعلم.
- تم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الانفعالي وتأثيرها في الكفاءة المهنية للمعلم.
- تم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الانفعالي وأبعاد الكفاءة المهنية للمعلم.
- ح- دراسة حسن نبيل رمضان (2008): بعنوان: "الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس"، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث في محافظة نابلس، وتحديد أثر الجنس، وحجم الدراسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة على درجة الذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعدادده، توصلت الدراسة إلى وجود درجة كبيرة من الذكاء الانفعالي لدى المعلمين كما بينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجالات الوعي الذاتي وإدارة الانفعالات والدافعية الشخصية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود فروق

ذات دلالة احصائية لسنوات الخدمة على مجال الوعي الذاتي، ولم تظهر الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية لحجم المدرسة والمؤهل العلمي على درجة الذكاء الانفعالي.

ط- دراسة محمد عبد الله الرحماني (2016): هدفت إلى التعرف على الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتوافق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وتكوّنت عينة الدراسة من (180) معلماً وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده عثمان ورزق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للتوافق النفسي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد التوافق النفسي للمعلمين.

ي- دراسة الطبيب (2007): بعنوان «علاقة الذكاء الوجداني ببعض الأساليب القيادية للمعلم في ليبيا»، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وبعض الأساليب القيادية التي يتبعها مع التلامذة وداخل حجرات الدراسة، وكذلك التعرف على أفضل الأساليب القيادية التي يتبعها داخل الصف الدراسي، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده بنفسه بعد التأكد من صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة الديمقراطي، كما تبين عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والأسلوب التسلطي للمعلم ، وتبيّن أن هناك علاقة جزئية بين الذكاء الوجداني للمعلم والأسلوب الفوضوي ، وأكثر الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني تنبؤاً بأسلوب القيادة الديمقراطي للمعلم هو بُعد الوعي بالذات وكذلك التعاطف.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى المعلمين:

أ- دراسة بويد (Boyd 2005):هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي أو الانفعالي، وبين تصورات الطلاب عن سلوك معلمهم في قاعة الدرس وأثر ذلك على التعلم. كانت عينة الدراسة مجموعة تلاميذ من المرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج عن أن المعلمين الذين يستجيبون للحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب هم المعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء العاطفي. وهم كذلك يتسمون بمهارات التدريس الفعال. ويشعر التلاميذ في الفصول التي يدرسون بها بالأمن ولديهم قابلية أكثر على التعلم.

- ب- دراسة بيروول وآخرين (Birol&et.al 2009): بعنوان: "مقارنة تحليل" من تصورات المعلمين من الذكاء العاطفي وإدارة الأداء في المدارس الثانوية. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مستوى الذكاء العاطفي وتصورات إدارة الأداء للمعلمين الموظفين في المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (230) معلماً وقام الباحثون باستخدام جملة من المقاييس من بينها مقياس الذكاء العاطفي لدانيال جولمان، وأظهرت النتائج ما يلي:
- يوجد اختلاف مهم بين تصورات المعلمين على إدارة الأداء بالنسبة لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.
 - لا يوجد اختلاف بين تصورات المعلمين على إدارة الأداء والذكاء العاطفي بالنسبة لمتغير السن.
 - وجود اختلاف بين تصورات المعلمين على إدارة الأداء والذكاء العاطفي بالنسبة لمتغير نوع المدرسة.
 - يوجد ارتباط بين إدارة الأداء وأبعاد الذكاء الوجداني.

6-2- دراسات تناولت التفاعل الصفي والتي استخدمت أداة شبكة الملاحظة لفلاندرز: أولاً: الدراسات العربية:

- أ- دراسة رمزية الغريب (1960): التي اهتمت بدراسة سمات المعلم وعقليته، وخلفيته الإنسانية التي تترك في الغالب أثراً على التلميذ، سواء كانت ايجابية أو سلبية (حسنة أم سيئة)، وقد اعتمدت في دراستها على عينة قوامها (100) معلمة ومعلم تلقوا تأهيلاً تربوياً لا يقل عن 7 سنوات وبالمقابل اختارت عينة (100) تلميذ وتلميذة، طلبت منهم تحديد صفات المعلم الذي يترك أثراً حميداً أو غير حميد في نفوسهم واستعملت تقنية العصف الذهني (BrainStorming) وبناءً على اجابات التلاميذ قامت بتصنيفها إلى:
- صفات حسنة، حبيبهم في معلمهم ودعّمت العلاقات بينهم.
 - صفات سيئة، كرهتهم في معلمهم وكانت سبباً في توتر العلاقات بينهم ، بهذا خلصت النتائج إلى أن الصفات الإنسانية من أهم الصفات التي توطد العلاقة بين التلاميذ والمعلم ، وأن الشك والشراسة والقسوة في المعاملة وعدم المساهمة في حل مشاكل التلاميذ من أهم ما يعكر صفو هذه العلاقة ، وينعكس بدوره سلباً على التحصيل الدراسي. (رمزية، 1960).

- ب- دراسة اللقاني (1974) بعنوان: "تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية" ، وحدد هدف دراسته في أنماط التفاعل اللفظي التي تحصل بين طلبة شعبة المواد الاجتماعية وتلاميذهم وكذا

تحديد نواحي القوة والضعف التي يمكن أن تسفر عليها عملية رصد تلك الأنماط، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب (معلمون تحت التدريب) في شعبة العلوم الاجتماعية لكلية التربية جامعة "عين الشمس"، ويتمثل المنهج المستخدم في المنهج الوصفي التحليلي، وبتطبيق أداة "فلاندرز" لتحليل التفاعل اللفظي، خلّص الباحث إلى:

-انخفاض ملحوظ في نسبة أسئلة الطلاب ، وأن السلوك اللفظي غير المباشر يرتبط بالتحصيل الجيد أكثر من السلوك اللفظي المباشر.

ج- دراسة صباح باقر وزملاؤه (1974) :قام باقر وزملاؤه بدراسة تهدف إلى الكشف عن أنواع الاتصال اللفظي بين المعلم وتلاميذه في مادتي العلوم والحساب وحددوا مشكلة البحث في استطلاع وكشف أنواع التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ لدى العينة المختارة ، وتهدف الدراسة إلى تحليل التفاعل اللفظي في المجتمع العراقي وتحديد العلاقة بين ما يجري في المدارس المحلية والمدارس الأجنبية من تفاعل ، كما تعكسها الدراسات السابقة ، واستخدموا للوصول إلى ذلك تقنية فلاندرز في ملاحظة السلوك اللفظي داخل الأقسام الدراسية لدى عينة من الصفوف الدراسية ، وغطت الملاحظة (31) درسا من (17) مدرسة موزعة على مادة العلوم بـ (15) درسا ، والحساب (الرياضيات) بـ (16) درسا في الصفين الرابع والخامس ابتدائي ، وباستخدام النسب المئوية ومعاملات التفاعل خلص الباحثون إلى نتائج أهمها:

- انخفاض نسب كلام المعلمين عند أغلبية أفراد العينة عن النسب القياسية.
- أغلبية المعلمين يقتصرون على توجيه الأسئلة ، ويتركون إجابات التلاميذ دون مناقشة.
- استعرضت فترات الدرس الصمت والفوضى وقتا طويلا.
- ارتفاع نسبة كلام التلاميذ عن النسب القياسية لفلاندرز، مما يدل على اعتماد المعلمين على تحفيظ التلاميذ.
- ضعف مبادرة التلاميذ في كل الحصص المرصودة.

د- دراسة الكيلاني (1976):بحثتأثير عملية التفاعل اللفظي في تحصيل الطلاب الأردنيين وآرائهم باستخدام نظام فلاندرز، وخلصت إلى نتائج من أهمها:

- أن السلوك اللفظي غير المباشر يرتبط بالتحصيل الجيد أكثر من السلوك اللفظي المباشر.
- أن الطالب (المعلمون المتدربون) يهتمون بمحتوى الدرس أكثر مما يطرحون الأسئلة على تلاميذهم.
- يسيطر المعلم المتدرب على التفاعل اللفظي باعتماد الشرح والإلقاء في الدرس.

- مبادرة التلاميذ بالكلام لم تكن بالقدر الكافي بسبب عدم تشجيعهم على ذلك.

هـ- دراسة خديجة يسلم (1982):هدفت الدراسة إلى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمات المواد الاجتماعية أثناء التدريس في الفصل باستخدام أداة تحليل التفاعل اللفظي لفلاندرز ، وتحديد نواحي القوة والضعف في الأداء التدريسي.

وشملت عينة الدراسة (20) معلمة في خمس مدارس ابتدائية تم اختيارها عشوائيا من بين المدارس الابتدائية للبنات في مدينة مكة المكرمة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها ، حيث قامت بنقل صورة لواقع التفاعل اللفظي في حصة المواد الاجتماعية بين المعلمة والتلميذات. واستخدمت الباحثة أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي التي أعدها فلاندرز (1960) ، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي للمعلمات والتلميذات وفق نظام فلاندرز العشري.

وأهم النتائج التي أظهرتها الدراسة:

- كان متوسط كلام المعلمات أعلى من النسبة القياسية التي وضعها فلاندرز.

- كان كلام المعلمات مباشرا.

- جميع كلام التلميذات كان استجابة للمعلمة.

- عدم اهتمام المعلمات بمشاعر وأفكار التلميذات.

و- دراسة منصور أحمد عبد المنعم، عامر عبد الله سليم الشهراني (1982):أجرى الباحثان دراستهما حول التفاعل وعلاقته بالتحصيل بعنوان دراسة مقارنة لأنماط التفاعل لدى الطلاب المعلمين (تخصص علوم-اجتماعيات) بكلية التربية بأبهى وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم في المدرسة المتوسطة، وحددا مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما طبيعة التفاعل اللفظي الحادث في دروس الطلبة المعلمين تخصص علوم اجتماعيات بكلية

التربية بأبهى وعلاقته بتحصيل طلابهم ؟ (منصور أحمد عبد المنعم، 1993، ص 9-14).

وصاغ الباحثان خمسة فروض في ضوء التساؤل الرئيسي وفروعه، واستخدما أدوات لاختبار

فروضهما (شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي)، واختبارين تحصيليين في العلوم والاجتماعيات.

واختارا عينة من (20 طالب) بواقع 10 طلاب معلمين تخصص علوم و 10 طلاب معلمين تخصص

اجتماعيات، أما عن عينة الطلاب في المدارس فقد بلغ 403 موزعين على مادتي العلوم

والاجتماعيات.(منصور أحمد عبد المنعم، 1993، ص 19-22).

وبتطبيق نظام الملاحظة سجل الباحثان 20 مصفوفة لكل تخصص، واختصرت إلى مصفوفة واحدة للطلاب المعلمين تخصص اجتماعيات تخلص متوسط السلوك اللفظي لديهم، وتحليل البيانات الأولية والنسب المئوية خلص الباحثان إلى نتائج نجلها فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أنماط التفاعل اللفظي (كلام المعلم المباشر، وكلام المعلم غير المباشر)، وبين الطلاب تخصص علوم، وتخصص اجتماعيات لصالح تخصص العلوم، كما توجد فروق بين السلوك اللفظي غير المباشر لصالح الطلاب المعلمين تخصص اجتماعيات، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل اللفظي المباشر لصالح المعلمين تخصص علوم، في حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل اللفظي (المباشر، وغير المباشر) من مجموع العلوم ومتوسط درجات الاختبار لطلابهم في العلوم ، كما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل (المباشر، وغير المباشر) ومتوسط درجات اختبار التحصيل لطلابهم في الاجتماعيات. (منصور أحمد عبد المنعم، 1993، ص 23-32).

ز- دراسة يعقوب نشوان (1986): بعنوان: "تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية" جامعة الملك سعود"، هدفت الدراسة إلى تحليل التفاعل الحادث في دروس الطلبة المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة عشوائية من طلبة التربية عددهم (47) طالباً، كما استخدم المنهج الوصفي وأداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي فأسفرت الدراسة جملة من النتائج:

- إن المواقف التعليمية قد اتسمت بسيطرة السلوك اللفظي للطالب المعلم على السلوك اللفظي للمعلم في الشرح وتلقين المعلومات.

- اختزال دور التلاميذ إلى درجة يصعب معها التنبؤ بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلم.

ح- دراسة محمود حمود عبد الله مشايطة (1989): أجرى الباحث الدراسة موسومة بأثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية على عينة عنقودية مؤلفة من ستة وخمسين طالبا موزعين على شعبتين ، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعة أسلوب التدريس المباشر (المجموعة الضابطة) ومجموعة أسلوب التدريس غير المباشر (المجموعة التجريبية) ، واستخدم الباحث أداتين (نظام فلاندرز لملاحظة المعلم ، واختبار تحصيل قبلي وآنى. (محمد محمود عبد الله مشايطة، 1990، ص 12-18). وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة احصائية في متوسط الدرجات لصالح المجموعة التجريبية في المطالعة والإملاء والنصوص، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات علامات المجموعة التي درست بأسلوب غير المباشر، ومتوسط علامات المجموعة التي درست بالأسلوب المباشر في المحفوظات والقواعد والتعبير.

ي- دراسة كتاش مختار سليم (2001): أنجز كتاش دراسة حول مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي والهدف من هذه الدراسة معرفة ما إذا كان مفهوم الذات لدى المعلم يؤثر على استثمار خصائص المعلم النفسية والمعرفية في عملية التفاعل اللفظي ، وكذا التعرف على أثر البيئة الصفية ونوعيتها في نمو خصائص التلميذ ومنه على التحصيل الدراسي ، وقد شملت عينة الدراسة (20) معلماً، (780) تلميذاً، اختبروا عشوائياً من مدارس جزائرية.

خلصت النتائج إلى أن هناك فروق في تفاعل المدرسين وتفاعل تلاميذهم معهم ، حيث أوضحت أن هناك فروق بين المعلمين المتميزين بذات إيجابية والمعلمين المتميزين بذات سلبية في السلوك التفاعلي اللفظي (المباشر وغير المباشر) لصالح السلوك اللفظي غير المباشر.

ك-دراسة الفراء (2004): هدفت الدراسة إلى تقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة مما يساعد على الارتقاء ببرامج اعداد المعلم الفلسطيني وحاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف المدرسي ؟

- هل تختلف النسب المئوية لأنماط التفاعل اللفظي السائدة بين المعلمين في النوع ؟

تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً، وتم استخدام أداة فلاندرز وأميدون وأداة حمدان، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: - سير التفاعل بين المعلم والتلميذ مرتفع وإيجابي عند استخدام الأسئلة.

- ارتفاع نسبة الثناء والتعزيز مما أدى إلى ارتفاع نسبة سلوك المعلم في التفاعل اللفظي غير المباشر.

ل- دراسة تركي عيسى أحمد الخطيب (1990): أجرى الباحث دراسته تحت عنوان "أثر التفاعل

اللفظي في التدريس واتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف العاشر في المرحلة الأساسية في الأردن. وخلص الباحث إلى نتائج أهمها:

أوضحت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتحصيل الطلبة القبلي عدم وجود فروق بين متوسط علامات

الطلبة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يتعلق بأنماط التفاعل اللفظي في تدريس مادة

الجغرافيا أظهرت النتائج على العموم أن المجموعة التجريبية اهتمت أكثر بدافعية الطلاب وافساح

المجال للمبادرة، والتقليل من الكلام وسرعة انتقاله أكثر من المجموعة الضابطة. وفيما يتعلق بنسبة

كلام المعلم غير المباشر/ المباشر وعلاقته باختلاف أسلوب التدريس فقد أظهرت النتائج فروق ذات

دلالة احصائية بين المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبية.

وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التدريس فقد أظهر نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات التحصيل الأكاديمي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية.

وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي وعلاقته بالاتجاه نحو المادة فقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية باختلاف مستويات الاتجاه نحو مادة الجغرافيا. (تركى عيسى أحمد الخطيب، 1990، ص 66-71).

م- دراسة مصطفى محمد كمال:

تحت عنوان "أثر المعلم على توافق التلاميذ واتجاهاتهم، حدد الباحث مشكلة الدراسة في بحث أثر بعض المتغيرات المرتبطة بالمعلم ، وهي نمط تفاعله اللفظي مع التلاميذ ومهارته التدريسية على توافق التلاميذ واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي. وصاغ فرضيتين تقريريتين ، واستخدم أربع أدوات لاختبارهما وهي (تقنية الملاحظة لفلاندرز، قائمة المهارة التدريسية للمعلم ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل (Cassell 1962) ، وقائمة اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي). وبعد تقنين الأدوات وتكييفها ، طبقها الباحث على مجموعتين من المفحوصين ، (مجموعة المعلمات، ومجموعة التلاميذ)، وتحصل الباحث بتطبيق تقنية فلاندرز على مجموعتين من حيث نمط التفاعل (مباشر-غير مباشر)، وبتطبيق مستوى المهارة تحصل على مجموعتين (عالية ومنخفضة). وباستخدام تحليل التباين تحصل على نتائج نجمل أهمها فيما يلي:

أن نمط التفاعل غير المباشر بين المعلم والتلاميذ له تأثير دال على مستوى توافق التلاميذ واتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل المدرسي، وليس هناك أثر لمستوى المهارة التدريسية للمعلم على هذين البعدين. (مصطفى محمد كامل، 1987، ص 228).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أ- دراسة فلاندرز (Flanderse 1972): دراسة مسحية هدفت إلى إيجاد أثر التفاعل الصفّي بين المعلم والتلاميذ داخل غرفة الصف وذلك من خلال أداته (النظام العشري) ، الذي افترض فيه أن الجو الانفعالي للصف الذي يتهيأ من خلال التفاعل اللفظي القائم بين المعلم وتلاميذه هو الأساس الذي يجب أن يعتمد في وصف سلوك التدريس ، لذلك حاول فلاندرز الربط بين مظاهر يمكن أن تقع في عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ وبين فعالية التدريس، وبدلالة نتائجها على التلاميذ بشكل خاص، وقد اعتبر في دراسته أن المعلم عنصر رئيس في تحديد نوع المناخ الذي يسود في غرفة الصف ، فقد يتبع المعلم أساليب معينة، ويتفاعل مع التلاميذ بطرق تؤدي إلى توليد جو تبرز فيه سيطرة المعلم وتوجيهه المباشر وهيمنته على كل ما يجري داخل الصف، وقد يتبع معلم آخر أساليب أخرى تدعوا إلى إيجاد جو تواد وتآلف بين التلاميذ ومعلميهم وبين التلاميذ أنفسهم عن طريق تشجيع مشاركات التلاميذ ومبادراتهم الذاتية وتوجيههم بشكل غير مباشر، واعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتشجيعهم عندما يصيبون وعند المعاقبة عند الخطأ. (أحمد عسيري، 2007، ص 56).

ب- دراسة دانا (Dana 2003): هدفت الدراسة إلى تحليل التفاعل الصفّي لتدريس مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، تم ملاحظة أدائهم التدريسي وتحليل التفاعل الصفّي وتم تقييم أنماط التفاعل الصفّي باستخدام تحليل التفاعل الصفّي وفق شبكة فلاندرز. وكانت أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة:

- أن أغلب معلمي الدراسات الاجتماعية يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس.
- هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفاعل الصفّي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وبين فهم طلابهم لكثير من المفاهيم الاجتماعية، وهذا يؤثر على تقدم تعلم الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفاعل الصفّي تبعاً لمتغير الجنس والخبرة بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغير العمر والمؤهل العلمي.

ج- دراسة كاباداي (Kabadayi 2007): هدفت الدراسة إلى تحليل أنماط التدريس للمعلمين ما قبل الخدمة في تركيا، وكذلك التعرف على أثر نوعية التدريس بين المعلمين- الطلاب واتجاهاتهم نحو الصف والمادة الدراسية والعلاقة بين أنماط التفاعل الصفّي وبين طرق التدريس المفضلة لدى المعلمين الطلاب والمعلمين المتعاونين.

تكونت عينة الدراسة من (375) معلماً منهم (232) معلماً يدرس في جامعة "سيلكوك"، (143) معلماً متعاوناً يدرسون في مرحلة ما قبل المدرسة في مدارس مختلفة في تركيا. وتم تقييم أنماط التدريس للمواضيع الدراسية باستخدام المقياس الداخلي باستخدام تحليل التفاعل الصفي وفق شبكة فلاندرز.

وكانت أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة:

- ارتفاع النسب في كلام المعلم عن الحد القياسي وهذا يشير إلى اعتماد المدرسين على الأسلوب التقليدي.
- إنَّ هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين المعلمين الطلاب والمعلمين المتعاونين في أنماط التدريس.
- وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المعلمين الطلاب والمعلمين المتعاونين في استخدام وسائل ونشاطات التعليم يتعلق بأربع طرق تدريس.
- إنَّ التوزيع في طرق التدريس واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية يجعل التفاعل الصفي ضمن النسب القياسية التي حددها فلاندرز.
- إنَّ النمط التدريسي لدى المعلمين له أثر في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.

7. التعليق على الدراسات السابقة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي بحثت موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالكثير من المتغيرات. ولخصوصية الدراسة الحالية والموسومة بعلاقة الذكاء الوجداني بالتفاعل الصفي، اقتصر الباحث على انتقاء الدراسات التي لها علاقة بهذين المتغيرين، والتي من شأنها خدمة البحث ؛ وبعيداً عن الاستطراد والتعمق في بعض الجزئيات، جاءت هذه الدراسات السابقة مبوبة إلى: دراسات متعلقة بالذكاء العاطفي والتوافق المهني ودراسات متعلقة بالذكاء الوجداني والكفاءة المهنية والذاتية، ودراسات متعلقة بالذكاء العاطفي والسلوك القيادي للمعلم والأداء، لتشير بشكل عام لمحتوى الفعل التدريسي ومقوماته خصوصاً تلك الدراسات التي أشارت إلى الأسلوب القيادي للمعلم كدراسة محمد صلاح الدين وعبد العال تحية (2005)، ودراسة الطبيب (بدون سنة) ودراسة (boyd 2005)، هذه الدراسات التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة، والتي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية. أما فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالتفاعل الصفي - وعلى كثرتها- هي أيضاً مسّها الانتقاء وركز الباحث على تلك التي استخدم فيها شبكة فلاندرز باعتبار أن الدراسة الحالية هي الأخرى استُعملت فيها هذه الأداة. وبين هذا وذاك ورغم اختلاف هذه الدراسات في الأهداف وفي العينات وفي المناهج المستخدمة والحدود المكانية والزمانية، إلا أنَّ نتائجها أسفرت على إيجابية الدور العلائقي للذكاء الوجداني لدى المعلمين أثناء ممارساتهم التدريسية ، وعلى إيجابية التفاعل الصفي اللفظي المميز لفاعلية المعلمين، والمتمثل في التفاعل اللفظي غير المباشر.

خلاصة الفصل:

ترجم هذا الفصل الإطار العام للدراسة كإطار مفاهيمي تقتضيه الخطوات الإجرائية التي يقوم عليها أي بحث علمي أكاديمي، كمدخل تمهيدي من شأنه أن يضع القارئ أمام تصور نسقي، يحدد من خلاله مخرجات الدراسة، وتمفصلت عناصر هذا الفصل بتحديد مشكلة الدراسة التي تمثل محور الموضوع الذي تدور حوله جملة من الإجراءات النظرية والتطبيقية، بالإضافة إلى الإشارة لأهمية وأهداف الدراسة مع التركيز على الفروض المقترحة المرجو معالجتها، مع سرد آخر لقائمة الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، والتعقيب عليها بما يخدم البحث.

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

-تمهيد

1- جذور الذكاء الوجداني

2- مفهوم الذكاء الوجداني

3- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني

4- أبعاد الذكاء الوجداني

5- أهمية الذكاء الوجداني

6- الذكاء الوجداني وعلاقته بالسمات الشخصية

7- قياس الذكاء الوجداني

-خلاصة الفصل

تمهيد:

ظهر في نهاية القرن السابق وبداية القرن الحالي اتجاه قوي لدى علماء النفس يدعو إلى الاهتمام بالجوانب الإيجابية لعلم النفس (Positive Psychology)، والذي يعني التركيز على الجوانب الإيجابية في الانسان، والاهتمام بتنميتها بدلا من التركيز على الجوانب المرضية فقط، كما شهدت الفترة الأخيرة اهتماما ملحوظا بدارسات الذكاء الوجداني، وذلك على اعتبار أنه يمثل بعدا أساسيا في تكوين الشخصية وبدأت في المقالات الأكاديمية، حيث اجتذب هذا المفهوم أهميته كعامل للتنبؤ بالنجاح.

ويعتبر الذكاء الوجداني مفهوم عصري حديث، حيث تأكد للباحثين أثره الواضح على مجرى سير حياة الانسان في طريقة تفكيره، وعلاقاته، وانفعالاته، وأن هناك قاسم مشترك بين العواطف والتفكير، الأمر الذي يتيح له الفرصة لاتخاذ القرارات الصحيحة، وللتفكير بشكل سليم، ولقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الكثير من الموظفين ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا في تحقيق النجاح، وكان من أسباب فشلهم تدني معدل الذكاء الوجداني لديهم، وعدم قدرتهم على التواصل، وبناء علاقات مع الآخرين، والفشل غالبا ما ينشأ عن أسباب عاطفية أكثر من أسباب فنية ومهنية. إن القدرة على السيطرة على العواطف والانفعالات هي أساس الشخصية الناجحة، وإدارة العواطف هي تحد وحاجة ملحة في نفس الوقت، والأفراد الذين يدركون عواطفهم ومشاعرهم بصورة دقيقة يتعاملون مع الموضوعات الانفعالية بصورة أفضل، ومن ثمة يتمتعون أكثر بحياتهم قياسا بأولئك الذين يدركون عواطفهم ومشاعرهم بصورة أقل دقة. وتشير الدراسات في مجال الذكاء الوجداني إلى ارتباطه الإيجابي بالكثير من المتغيرات المرغوبة اجتماعيا وشخصيا، كالرضا على الحياة، وجودة العلاقات الاجتماعية، والتكيف الاجتماعي، والجانب الصحي، والأداء الوظيفي، وتحمل الضغوط. ولعل أهم الاشارات التي جاءت بها هذه الدراسات تكمن في تلك التي تؤكد على أهمية الذكاء الوجداني في عالم العمل بصفة عامة، وفي مهنة التدريس بصفة خاصة، حيث أن العديد من الباحثين أمثال newson-graves-golman- (Gardner) لقد لمسوا فائدة كبرى للذكاء الوجداني يمكن إيجازها فيما يلي:

- يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني.

- يعد مؤشرا فعالا للأداء الناجح.

- يزيد من فاعلية انتقاء الأفراد.

- يساعد على النجاح الوظيفي للفرد، كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية (مدثر سليم،

2002، ص27). ويقدر (golman 1995) أهمية القرد الوجدانية حيث أنه يرى أنها تفوق القدرات

المعرفية للنجاح في الحياة بشكل عام، وأن معامل الذكاء العقلي يسهم بـ(20) فقط من العوامل التي

تحدد النجاح في الحياة، وما يقدر بنسبة (80) تساهم فيه عوامل أخرى، من بينها القدرات الوجدانية

والاجتماعية. (أبو حطب فؤاد، 1996، 102) إن الفصل الحالي يعرض جانبا نظريا صرفا، يحاول

التطرق إلى أهم العناصر المحيطة بموضوع الذكاء الوجداني كمفهوم نفسي حديث في تجلياته التاريخية والمعرفية والنظرية والقياسية.

1- جذور الذكاء الوجداني- مقارنة تاريخية:

رغم أنه يُؤرّخ لظهور مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس بالسنين الأولى عام (1989) حين نشر (I. Green span) مقالة بعنوان "الذكاء الانفعالي" (Emotional intelligence)، والثانية عام (1990) أين نشر كل من (P.Salovey)، (J.Mayer) مقالهما حول هذا المفهوم في أمريكا، إلا أن الفحص في التراث السيكلوجي يُلمّح إلى إشارات ضمنية لهذا المفهوم في بعض الكتابات السيكلوجية، سواء ضمن الكتابة عن الذكاء المعرفي، أو ضمن أنواع الذكاء وخاصة الذكاء الاجتماعي. وفي إطار الكتابات السيكلوجية السابقة التي أشارت إلى الذكاء الوجداني ذكر السيكلوجي الأمريكي الشهير (W.Jams) عام (1890م) أن "الشعور بالذات هو في جوهره خبر اجتماعية"، والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلى مشاعره وتحليلها وفهمها، وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين. (معربية، 2005، ص 42).

كما يرى الكاتبان فاروق عثمان ومحمد عبد السميع أن أصول الذكاء الوجداني وجذوره ترجع إلى القرن الثامن عشر، حيث كانت النظرة إلى العقل والحياة النفسية للفرد تنقسم على ثلاثة أقسام: أ- المعرفة (Cognition): وتشتمل على وظائف مثل الذاكرة والتفكير ومختلف العمليات المعرفية. ب- العاطفة أو الوجدان (Affect): وتشتمل على الانفعالات والنواحي المزاجية والحدس ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والانبساط والخوف.

ج- الدافعية (Motivation): وتشتمل على الدوافع البيولوجية والمكتسبة والغايات والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ومقاصده من سلوكياته.

والذكاء الانفعالي يرتبط بطريقة أو بأخرى بكل من القسمين الأول والثاني.

(عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 21).

أما (Thorndike) (1920) فاعتبر الذكاء على أساس أنه مجموعة من العناصر والجزئيات.. ، ووفق هذا المنظور وضع "ثورنديك" تصورا خاصا للذكاء على الخصائص التالية:

- الذكاء المجرد: القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.

- الذكاء الميكانيكي: يعني القدرة على التعامل بحيوية مع الآخرين. (مدثر سليم، 2003، ص 21-22).

واعتبر "ثورنديك" أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في

العلاقات الإنسانية ، وهو مظهر من مظاهر الذكاء ، وقد قدم هذه الفكرة في مجلة

(Harper'sMagazin)، وفسر بعض السيكلوجيين في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الآخرين

يتصرفون تبعاً لما يريدونه. (الكفاي والأعر، 2000، ص77)، وعلى ذلك يُعتبر " ثورنديك" من الأوائل الذين قاموا بتحديد أحد جوانب الذكاء الوجداني ممثلاً ذلك في الذكاء الاجتماعي الذي حدده (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص16).

وانتبه أيضاً "تشارلز سبيرمان" عام (1923م) إلى ما أطلق عليه "قانون إدراك الخبرة" ، ويقصد به أن كل خبرة تمارين تميل إلى استدعاء معرفة مباشرة بخصائصها وخصائص صاحبها، وبجميع عملياته المعرفية وحالاته الذاتية الوجدانية والنزوعية. (معمرية، 2005، ص 42).

وكذلك أشار إليه (Wechsler) في أعوام (1940، 1943، 1958) على أنه يمثل القدرة العامة على السلوك الهادف الفعال والتفكير المنطقي. وقد اعتبر " وكسلر" أن العوامل الانفعالية أو الوجدانية (غير العقلية) هي المؤشر الأكبر على نجاح الفرد في حياته.

(عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 11-12).

وفي عام (1960) صدر كتاب عن الذكاء ومقاييسه، إلا أن هذا الكتاب صور أن لا أهمية للذكاء الاجتماعي. (محمود خوالدة، 2004، ص28).

وفي عام (1966) قام (Leuner) بدراسة بعنوان "الذكاء الوجداني والتحرر من العبودية". ولم يكن الباحثون النفسيون العرب بمعزل عن تلك الجهود، فيذكر السيكلوجي المصري "فؤاد أبو حطب" (1973) في نموذج للذكاء الشخصي (Personal Intelligence) أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي:

أ- الذكاء الموضوعي المرتبط بالمجالات الأكاديمية والدراسية كالعلوم والرياضيات وغيرها.

ب- الذكاء الاجتماعي المرتبط بالتفاعل مع الآخرين.

ج- الذكاء الشخصي المرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان. (معمرية، 2005، ص42)

ثم قام أبو حطب بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي:

(الذكاء الحسي ، والذكاء الحركي، والذكاء الإدراكي ، والذكاء الرمزي، والذكاء السيمانتي ، والذكاء

الاجتماعي ، والذكاء الشخصي). (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 21).

ثم جاء (H.Gardner) عام (1983) بنظريته في "الذكاءات المتعددة" (Multiple Inteligences) ليقدم

صورة أخرى غير صورة الذكاء الواحد (الأحادي) ، ولينقد بشدة منحنى التوزيع الاعتدالي، وبالتالي نظرية

العامل العام (General facte) ، ورفضاً عدم انحصار الذكاء في قدرات عقلية فقط . (سلامة حسين وطه

حسين، 2006، ص18).

وفي عام 1985 أشار (Sternberg) في كتابه "ما بعد الذكاء" إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل

عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة. (خوالدة ، 2004، ص 28).

وقدّم باين Payne (1986) دراسة للوجدان وتنمية الذكاء الوجداني، حيث اقترح مفهوماً للذكاء

الوجداني قام بتفسيره في ضوء نظرية "بياجية" ونظرية التحليل النفسي والتحليل الانفعالي.

(عادلهريدي، 2003، ص 58).

وفي سنة (1990) قدّم "بيتر سالوفي وجون ماير (Peter Salovey and John Mayer) نموذجاً للذكاء الوجداني في كتابهما "الخيال، المعرفة، الشخصية". (الأعسر والكفافي، 2000، ص 77).

ولقد كانت البداية الأولى في استخدام مفهوم الذكاء الوجداني عام (1990)، حيث نشر كل من "سالوفي وماير" مقالا أشارا فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، ومن ثم كان لجهود "سالوفي وماير" سبق في تقديم هذا المفهوم. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 21).

وفي عام (1995) قدم "دانيال جولمان" كتابه "الذكاء الانفعالي" والذي تناول ما أسماه "العقل الانفعالي" وطبيعة الذكاء الانفعالي ودوره. (مدثر سليم، مرجع سابق، ص 55).

وفي نفس السنة أي سنة (1995) قام "جاك بلوك" (Jack Blok) من جامعة كاليفورنيا بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلاً عن الذكاء الوجداني، والذكاء الوجداني مستقلاً عن الذكاء. (الأعسر والكفافي، 2000، ص 77).

وصاغ بار-أون (Bar-on) (1997) نظريته، وصمم مقياسه للذكاء الوجداني. (عادلهريدي، مرجع سابق، ص 58)، وفي عام (1998) قام بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 23).

ووضع "جيرابك" (Jerabek) سنة (1998) مقياساً للذكاء الوجداني، كما ألف "روبييتروسكوت" (1998) كتاباً بعنوان الذكاء الوجداني. (هريدي، مرجع سابق، ص 58).

ولعل ما قدمه (mayer) كمقاربة تاريخية للذكاء الوجداني يلخص ما تمّ التطرق إليه، ويكمن عرضه كالاتي:

-المرحلة الأولى: تمتد من 1900 إلى 1969، وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة.

-المرحلة الثانية: تمتد من 1970 إلى 1989، وفيها ركز علماء النفس دراساتهم على التأثير المتبادل بين الانفعالات والتفكير.

-المرحلة الثالثة: وتمتد من 1990 إلى 1993، حيث تميزت بظهور مصطلح الذكاء الانفعالي في العديد من الدراسات والمقالات العلمية.

-المرحلة الرابعة: وتمتد من 1994 إلى 1997، وتميزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الانفعالي على يد (Goleman) من خلال كتابه الذي صدر عالم 1995 بعنوان "workingwithemotional intelligence"

-المرحلة الخامسة: وتمتد من 1998 إلى الآن ، حيث تميزت بتمحيص وغرلة الذكاء الانفعالي ، من خلال كتابات ودراسات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وطيفية قياسه. (Mayer, 2001, P6)

2- مفهوم الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني من المفاهيم النفسية الحديثة نسبيا، لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي (Emotional Intelligence) تحت مسمى الذكاء الوجداني، وهناك من يطلقون عليه اسم الذكاء الانفعالي أو الذكاء العاطفي، أو ذكاء المشاعر. وكثيرا ما يستخدم الباحثون كلمتي انفعال ووجدان كمرادفتين، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية، وفي تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الوجدانية.

ويرى فريق من الباحثين أنه عندما يقال الذكاء الانفعالي فإن ذلك يشير إلى جوانب غير سارة أو سلبية من الانفعالات كالخوف، والحزن والغضب، وفريق ثان يسميه ذكاء العواطف من منطلق أن هذا يشير إلى الانفعالات السارة كالسرور، والحب والإعجاب، وفريق ثالث يطلق عليه الذكاء الوجداني، وهذا يعد أكثر شمولية حيث يضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة (الإيجابية والسلبية).

(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 13-14).

وقبل أن نستعرض أقوال العلماء في تعريف الذكاء الوجداني، نتطرق إلى مفهوم كلمتي الذكاء والوجدان من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

2-1- الذكاء لغة: قد جاء في المعجم الوجيز أن كلمة الذكاء مأخوذة من : (ذكت) النار ذكوا وذكا، وذكاء، ويقال ذكت الشمس اشتدت حرارتها وفلان ذكاء: سرع فهمه وتوقد ويقال ذكا عقله.

(المعجم الوجيز، 1994، ص 245).

2-2- الذكاء اصطلاحا: أما الذكاء بشكل عام فهو عبارة عن جملة من الوظائف الفكرية الضرورية

لإدراك المفاهيم والقدرة على التحليل، وهو بذلك يتميز عن الإحساس والحدس. (خوالدة، 2004، ص 17).

وعُرف أيضا بأنه "القدرة على الاكتساب والتعلم والاستدعاء، واستخدام المعلومات لفهم المفاهيم

العيانية المجردة، وفهم العلاقات بين الأشياء والأفكار، واستخدام المعرفة أو المعلومات بطريقة لها

معنى وهدف واضح. (مدثر سليم ، مرجع سابق، ص 20).

2-3- الوجدان لغة: كلمة (وجد) فلان- (يجد) وجدا: حزن، وعليه موجدة: غضب، وبه وجدا: أحبه

والوجدان (في علم النفس): جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان كالحب والبعض واللذة والألم،

ويقابل الفكر والنزوع. إلى هذه الظواهر ترجع الظواهر النفسية كلها. (المعجم الوجيز، مرجع سابق، 660).

2-4- الوجدان أو الانفعال اصطلاحاً: يعرف قاموس أكسفورد العاطفة (Emotion) بأنها أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف ، بمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية. ويستخدم "جولمان" مفهوم (Emotion) وترجمها الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك. (الأعسر والكفافي ، 2000، ص 72).

أما مفهوم الذكاء الوجداني فقد تعددت تعريفاته وتباينت تبعاً لتباين العلماء واختلاف توجهاتهم النظرية المتعددة، وقد وردت هذه التعريفات في قسمين: قسم يعرف الذكاء الوجداني أنه قدرات، وقسم ثان يعرفه على أنه مهارات وسمات شخصية.

2-5- المفاهيم التي تشير أنه قدرة:

هذا القسم تولاها بيتر سالوفيو وآخرون 1990، 1993، 1995. (معمرية، مرجع سابق، ص 43)، حيث يعرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية للآخرين وتنظيمها للرفي بكل من الانفعال والتفكير". (عبد الهادي سيد وفاروق عثمان، 2002، ص 252).

كما بين سالوفيو وآخرون (1993) أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. كما بين سالوفيو وآخرون 1995 كذلك أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين. (معمرية، 2005، ص 43).

ويذهب جون ماير (MayorJohn) إلى أن الذكاء الوجداني يندرج ضمن مجموعة الذكاءات الترابطية (Interrelated Intelligences).. مما يعني أن الذكاء الترابطي شمل عمليتين هما: الفهم، وتوظيف المعلومات المتوافرة عن موضوعه الخاص، كما الحال في الذكاء اللفظي الذي يشير إلى فهم واستخدام الكلمات، وبالمثل فإن الذكاء الوجداني يشير إلى مقدرة المرء على فهم وتوظيف المعلومات الوجدانية. (عادلهردي، مرجع سابق، ص 63).

أما ريد وكلاكرك (Read et Klark) فيعرفان الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بفتنة واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين.

(عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 22-23).

ويرى جورج (2000) أن الذكاء الوجداني هو القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير

وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين. (عصام

زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 22-23).

كما عرف كل من فاروق عثمان و محمد رزق (1998) الذكاء الوجداني بأنه يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم ، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد على الترقى العقلي والانفعالي والمهني ، وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة في ضوء خمسة أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي هي: المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل. (عبد المنعم الدردير، 2004، ص 24).

2-6- المفاهيم التي تشير أنه مهارات وسمات شخصية:

وتولاه دانيال جولمان (1995) الذي ألف كتاب الذكاء العاطفي ، حيث عرف الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى". (معمرية، 2005، ص 43).

ويوضح جولمان مفهومه للذكاء الوجداني بقوله: أي أن نكون قادرين مثلا على التحكم في نزعاتنا ونزواتنا، وأن نقرأ مشاعر الآخرين الدفينة ونتعامل بمرونة في علاقتنا مع الآخرين، أو على حد تعبير أرسطو: "تلك المهارة النادرة على أن نخضب من الشخص المناسب، بالقدر المناسب في الوقت المناسب، وللهدف المناسب" (جولمان، 2000، ص 13). ويشير أيضا إلى أنه قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 31).

وقد اتفق جولمان مع ما توصل إليه "بار-أون (Bar-on) عام (1996) بأن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الوجدانية)". (عبد المنعم دردير، مرجع سابق، ص 24). واستمر جولمان في دراسة الذكاء الوجداني ، فأصدر كتابا ثانيا بعنوان " العمل مع الذكاء الوجداني (Workingwithemotional intelligence) عام (1998) ، وعرف الذكاء الوجداني في هذا الكتاب بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيتنا ومعالجة انفعالاتنا جيدا داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين. (عبد المنعم دردير ،المرجع السابق، ص 25).

ويقول "جولمان": إن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم " جاردنر" في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الأفراد، ولذلك نجد أن مفهوم الذكاء الشخصي عند " جاردنر" قريب لمفهوم الوعي بالذات عند "جولمان". (عبد المنعم دردير، المرجع السابق، ص 32).

ويعطي "جولمان" مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وتشمل الوعي بالذات (Self-awareness)، والتحكم في الاندفاعات (Impulse control)، والمثابرة (Persistence)، والحماس (Zeal)، والدافعية الذاتية (Self-motivation)، والتقصص العاطفي (Empathy)، والأناقة أو اللياقة الاجتماعية (Social deftness)، وبأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليست في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني. (عبد الهادي وفاروق عثمان، مرجع سابق، ص252).

وفي عام (2000) عرف "إبرهام" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات التي يعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات ، واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين ، واستخدامها من أجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد. (زيدان و الإمام ، مرجع سابق ، ص 22-23).

ويعرف عبد العال عجوة (2002) الذكاء الوجداني بأنه تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات ، وفهم المعلومات الانفعالية ، ومعالجتها ، واستخدامها ، والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل ، وأنه قادر على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية. (سلامة حسينوطة حسين، 2006، ص40).

ويعرفه مأمون المبيض بأنه القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها. (المبيض، 2003، ص 13).

ومن خلال ما سبق يمكن أن نميز بين اتجاهين أساسيين في تناول مفهوم الذكاء الانفعالي: -الاتجاه الأول: يرى ان الذكاء الانفعالي قدرات عقلية ن تتمثل في إدراك وفهم واستعمال وتنظيم الانفعالات ، والغرض من ذلك هو ترقية النمو الانفعالي والعقلي. حيث انطلق هذا الاتجاه من أن الانفعال يتضمن المعرفة عن التفاعل بين الفرد والبيئة. إذن فالانفعالات كما يشير (Mayer) أساسها الوعي بالتفاعل مع البيئة ، هذا الوعي هو المعرفة الانفعالية. (Mayer, 2001, P234).

ويؤكد (Mayer) على أن الذكاء الانفعالي مبني على معالجة واستخدام المعرفة الانفعالية التي تتضمن التقييم الدقيق لانفعالاتنا وانفعالات الآخرين ، والتعبير المناسب عنها وتنظيمها لترقية حياتنا (Mayer 1990. P727). ويتفق معه (Salovey) حينما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يصب في القدرة على معالجة المعرفة الانفعالية بكفاءة ، واستعمالها لإرشاد النشاطات المعرفية (العقلية) كحل المشكلات ، وتركيز الطاقة على السلوك المطلوب. (Salovey, 2002, P159)

-الاتجاه الثاني: يرى أن الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات والسمات الشخصية الاجتماعية التي تتمحور حول الوعي بانفعالات الذات وإدارتها ن والوعي الاجتماعي ، وإدارة العلاقات الاجتماعية هذه المهارات تساهم في ترقية الأداء المهني ، والتوافق التكيف والاجتماعي والتكيف مع البيئة. وفي هذا الصدد يشير (Goleman) إلى أن الذكاء الانفعالي يتجلى في كيفية تكفل الفرد بنفسه وبالعلاقاته مع الآخرين.

(Boyatzis,2003, P05).

بناء على نظرة (Goleman) وآخرين ، فإن الذكاء الوجداني مبني على مجموعة من الكفاءات الوجدانية ، التي يمكن لأي شخص أن يكتسبها ، والتي تتضمن في طياتها مهارات شخصية واجتماعية في الأداء الفعال والنجاح المهني ، والفعالية في التعامل والتفاعل مع الآخرين . إذا فجوهر الذكاء الاجتماعي يتمحور حول مفهوم الكفاءة ، والكفاءة حسب (Boyatzis) هي مميزات الفرد الأساسية التي تؤدي إلى الأداء الفعال والعالي.

(Boyatzis,2003, P02).

كما يعرفها (Covis d'haunaulc) بأنها " مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النفسية والحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما ، أو وظيفة ما ، أو نشاط ما.

(المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2000 ، ص10)

إن الذكاء الوجداني في ظل مفهوم الكفاءات هو ليس فقط معارف ، بل هو حسن الأداء والتصرف على حد تحديد (Golemam) لنظرية الأداء ، وعليه يتضح من خلال ما سبق أن هناك قاسم مشترك يتمثل في التفاعل بين المعرفة والانفعال ، حيث أشار (Mayer) في قوله " أن الذكاء الوجداني يمثل نقطة تقاطع بين مجموعتين من محتويات الشخصية ، وهما النظام المعرفي والنظام الانفعالي".

(Mayer, 1995, P197).

وعليه يمكن في هذا الصدد صياغة تعريف يراه الباحث مناسباً وخادماً لهذه الدراسة وهو: الذكاء الوجداني هو القدرة على الاستخدام الذكي للعواطف والانفعالات بكيفية تجعل من القدرات المعرفية في تفاعلها ، والقدرات الشخصية الاجتماعية أداة تساعد الفرد في توجيه سلوكه وتفكيره بطريقة إيجابية لتحقيق فرص التكيف والنجاح في مختلف ميادين الحياة.

3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

لقد تعددت النماذج التي أفصح عليها التراث السيكولوجي لموضوع الذكاء الوجداني وتباينت بتباين الباحثين واتجاهاتهم في تناولهم للموضوع، ويمكن الإدلاء في هذه الورقة بأفضل النماذج التي جاد بها البحث السيكولوجي، وعلى الرغم من أن كل نظرية تقدم مجموعة فريدة من الكفاءات والقدرات التي

تمثل هيكل الذكاء الوجداني، إلا أن هذه النظريات الثلاثة تشترك فيما بينها في الرغبة العامة لكل منهم في فهم وقياس القدرات والسمات المتصلة بإدراك وضبط المشاعر الخاصة بالفرد.

(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 49).

وعليه يمكن ترتيب هذه النماذج كالآتي:

- نموذج "ماير وسالوفي" للذكاء الوجداني (1997).

- نموذج "بار-أون" للذكاء الوجداني (1988-2000).

- نموذج "دانيال جولمان" (1998-2002).

3-1- نموذج "ماير وسالوفي" للذكاء الوجداني:

قدم السيكلوجيان الأمريكيان "بيتر سالوفي" الأستاذ بجامعة (Yale) الأمريكية و"جون د.ماير" الأستاذ بجامعة نيو هامشر (New Hamsher) الأمريكية عام (1990) نموذجهما عن الذكاء الوجداني في كتابهما: "الذكاء الانفعالي، الخيال، المعرفة والشخصية". ويرى في نموذجهما أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها، من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء. (معمرية، 2005، ص 44).

كما يطلق على ذلك النموذج القدرة والمهارة المتعلقة بالذكاء الوجداني.

(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 50).

وفي عام (1993) صرح "ماير وسالوفي" بأن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن القدرة على مراقبة المرء لمشاعره، ولمشاعر الآخرين والتمييز بينهما، وتوظيف المرء لتلك المعلومات في توجيه سلوكه الشخصي وتصرفاته، ويشير تعريفهما بوضوح إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن الذكاءات اليبينية والشخصية والبيداتية. (عادل هريدي، مرجع سابق، ص 63).

ومضمون تعريفهما للذكاء الوجداني كما يلي: القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد

والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم

الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي. (معمرية،

2005، ص 44).

إن النموذج الذي أعده (Mayer & Salovey 1990) لتحليل الذكاء الوجداني، قد اتخذ منحى

القدرة، وأجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو بالاشتراك مع باحثين آخرين وخلصت في

الأخير إلى تمييز الذكاء الوجداني عن الذكاء التقليدي المعرفي، ويتضح من خلال قراءة تعريفهما أنه يشمل ثلاث قدرات هي:

- القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها.
- القدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها عندما تُيسَّر عملية التفكير.
- القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية. (معمرية، 2005، ص44).

3-2- نموذج "بار-أون" للذكاء الوجداني:

يرى "بار-أون" أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفايات والمهارات ، هي مكونات عاملية توصل إليها نتيجة عمله كعالم نفسي إكلينيكي. (محمد أنور فراج، 2005، ص116). لقد توصل بار-أون إلى واحد من أهم وأول المقاييس المستخدمة لتقييم الذكاء الوجداني ، معتمداً على مفهوم نسبة الذكاء (Emotional Quotient Inventory) ويتصل ذلك النموذج بقياس قدرات وإمكانات الأداء الوظيفي ، والنجاح المهني للفرد وهو من مقاييس التقرير الذاتي ، حيث الدرجة تعكس إجابات الفرد على أسئلة المقياس، ويعتبر ذلك المقياس باعثاً ومحفزاً على الوصول إلى النتائج الجيدة، وليس فقط مجرد إحصاء النتائج التي يتوصل إليها الأفراد.

(2006، ص 55).

وقد حدد خمس مكونات أساسية للذكاء الوجداني وهي:

- 1 -الذكاء الشخصي Intrapersonal
- 2 -الذكاء البينشخصي Intrrpersonal
- 3 -القدرة على التكيف Adaptabilitu
- 4 -إدارة الضغوط Stress mangement
- 5 -الحالة المزاجية العامة General mood. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 55).

وقد تأثر بار-أون بنظرية " جاردنر" إذ احتل الذكاء البينذاتي (الذكاء الشخصي) والذكاء البينشخصي صدارة مكونات الذكاء الوجداني، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة الأخيرة بنظرية وكسلر (Wechsler 1940، 1943) في الذكاء بوصفه جم عله القدرة الفرد على التصرف والتفكير بمنطقية والتعامل مع البيئة بفعالية، وضرورة النظر للذكاء بوصفه نتيجة وأثراً، لا كسبب ، أي كنتيجة لقدرات متفاعلة بما فيها من قدرات غير عقلية.

(عادل هريدي، مرجع سابق، ص 65).

ويفترض بار-أون أن الذكاء الوجداني مهارة يتم تنميتها وتطويرها بمضي الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، ويفترض بار-أون أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم هم أكثر الأفراد تحقيقاً للنجاح وتلبية للمتطلبات والضغوط البيئية والمجتمعية، وذكر أيضاً أن نقصان مهارة الذكاء الوجداني لدى الفرد ، يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الوجدانية والاجتماعية عنده.

(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص55-65).

ويعد نموذج بار-أون أول النماذج التي حاولت تفسير الذكاء الوجداني وذلك بوصفه الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع مختلف المواقف.

3-3- نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني:

دانيال جولمان سيكولوجي وصحافي أمريكي حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد. قدم نموذجه حول الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره عام (1995) بعنوان "Emotional Intelligence". (معربية، 2005، ص45).

وقد تأثر جولمان بأعمال ونموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني وبدأ متأثراً بكتاباتهم في إجراء المزيد من الأبحاث في مجال الذكاء الوجداني. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 59).

ويؤكد جولمان أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، ويرى أنه الأكثر إسهاماً في النجاح في الحياة، كما يعتقد أن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات، الفيزياء... الخ) في التعليم على حساب المهارات الانفعالية والاجتماعية ، إنما تتذر بخطورة نقص شديد أسماه "الأمية الانفعالية". (عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 19).

يشير مفهوم الذكاء الوجداني لديه إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره، ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. وبهذا يتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان خمسة أبعاد هي:

1- الوعي بالذات (معرفة انفعالات الذات)

2- إدارة الذات (التخلص من الانفعالات السلبية)

3- حفز الذات (تأجيل الإشباع)

4- التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين)

5- التعامل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية). (معمرية، 2005، ص 45)

وسيسلط الباحث الضوء على هذه الأبعاد الخمسة بشيء من التفصيل في محور أبعاد الذكاء الوجداني.

ويتضح كم تأثر جولمان بالذكاء الشخصي لجاردنر، خاصة في الوعي بالذات وبالذكاء البينشخصي، وبهذا التعديل الطفيف استحدث جولمان نظرية جديدة في الذكاء الوجداني مزج فيها خصائص أخرى كالدافعية والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الوجدان، فقدم نموذجاً مختلطاً (Mixed model) يمكن اعتباره نظرية في الشخصية اعتماداً على السمات.

(عادل هريدي، مرجع سابق، ص 65).

ويهدف جولمان في نموذجهِ إلى تطوير نظرية الأداء القائمة على الكفايات التي تستخدم للتنبؤ بأداء العامل خلال العديد من الأوضاع التنظيمية عادة، مع تأكيد على هذه الكفايات في مواقع القيادة، (السمادوني، 2007، ص 115). وعليه أسس جولمان نموذجاً للذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية.

4- أبعاد الذكاء الوجداني:

على الرغم من اقرار الكثير من الباحثين لأبعاد الذكاء الوجداني كمكونات له إلا أنهم اختلفوا في تسمياتها باختلاف النماذج التي صمموها، بناء على تناولهم لمفهوم الذكاء الوجداني، وعليه يركز الباحث على سرد هذه المكونات حسب النماذج التي أوردها في هذا الإطار النظري. ويتم التركيز بصفة أدق على الأبعاد (المكونات) التي وضعها جولمان لضرورة تبني الباحث لنظرية جولمان في هذه الدراسة.

4-1- أبعاد الذكاء الوجداني كما حددها جولمان:

4-1-1- الوعي بالذات (Self Awareness):

أو معرفة الذات وهو البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني عند جولمان، وتتمثل في معرفة الشخص لعواطفه وانفعالاته أي أن يكون مدركاً لذاته وذلك بمعرفة أوجه القوة والقصور فيها، ويتخذ هذه المعرفة أساساً لسلوكه وتفكيره وقراراته.

إن الوعي بالنفس، والتعرف على شعور ما وقت حدوثه هو أساس الذكاء الانفعالي وهو الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، وهو نوع من التأمل الذاتي يقوم فيه العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها صاحبها، وإن هذا الانتباه يتناول كل ما يمر بالوعي دون أن يكون طرفاً فيه وهذا ما يسميه المحللون الأنا الملاحظة Ego. observing. إن الوعي بالذات يتطلب أن تقوم القشرة المخية الحديثة بنشاطها ووظائفها خاصة في مناطق اللغة.

إن الوعي بالذات حالة محايدة، حتى في حالات الهياج والتوتر، فهي تساعد على رؤية الخبرات الشخصية من الخارج، فالشخص الواعي بذاته لديه حياة وجدانية ثرية ورؤية واضحة لانفعالاته، كما يتمتع بصحة نفسية جيدة، ورؤية إيجابية للحياة ولديه قدرة الخروج من الحالات المرضية، من خلال تقديره للأمور التي تساعد على معالجة مشاعره وانفعالاته.

والوعي بالذات يتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها. (الدردير، مرجع سابق، ص 31).

وعند التفكير في توضيح الوعي بالذات يمكنك اعتبار القوى التالية المحددة لتقييمك لذاتك:

- العمل بفاعلية عند اختبار الطباع المتغيرة.
- فهم الأسباب التي تجعلك تشعر بالارتباك.
- فهم أسباب ردات فعلك العاطفية ومن ثم التعامل معها.
- إنشاء تصميم مبنى على هذه القوى يمكن أن يكون طريقة فعالة لتعزيز قدرتك في إدراك الذات.

ومجمل القول أن الوعي بالذات يتمحور حول القدرة على التعرف، وتفهم الشعور الشخصي، ومعرفة الأشياء التي تحفزنا وتأثير ذلك على الآخرين، كما يتضمن مجموعة من الصفات كالثقة بالنفس والموضوعية في تقييم القدرات الشخصية.

4-1-2- إدارة الذات (Self Management):

أو إدارة الانفعالات (Emotion Management) أو تنظيم الذات (Self Regulating) أو ضبط الانفعالات (Emotion Managing). (معربية، 2005، ص 46).

ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة، وألا يكون عبدا لها، أي يشعر بأنه سيد نفسه، وهذا يمثل دلالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).

(عبد العظيم المصدر، 2008، ص 597).

وهي تشير إلى كيف يتعامل الفرد مع المشاعر والانفعالات السلبية التي تؤذيه وترعجه، أي

التخلص من الانفعالات السلبية وتحويلها من انفعالات إيجابية، وسماها فيما بعد تنظيم الذات وهذا لا يعني كبت الانفعالات ولكن ترشيدها بصورة تساعد على التوافق مع الموقف.

(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 60).

إن فن إدارة الذات يعني كبح جماح الانفعالات والعواطف، والتحكم في الاندفاعات، وتأجيل الإشباع والهدف من وراء ذلك هو تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي، فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها، فبدون انفعال أو عاطفة تصبح حياتنا جافة. إن إدارة الذات تعني أن نملك المهارة في التحكم في زمام أمورنا، وأن نكون أسياد أنفسنا وليس عبيداً لها بحيث نتحكم في دوافعنا وانفعالاتنا السلبية ونوجه إنجازاتنا ونتكيف مع الأوضاع المختلفة، وكما تتجلى بروح المبادرة والتفاؤل.

4-1-3- حفز الذات (Motivating on self):

أو الدافعية (الدافع للإنجاز ، الالتزام، المبادرة، التفاؤل) (عادل هريدي، مرجع سابق، ص 64)، بمعنى أن الذكاء الوجداني يؤثر بقوة وعمق في كل القدرات الأخرى إيجاباً أو سلباً لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العامة وأدائه بشكل عام. (عصام زيدان وكمال الإمام ، 2003، ص 23). وهي مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، كإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة. (عبد المجيد نشواني، 1998، ص 217).

وتحفيز الذات يتضمن تأجيل الإشباع أي التحكم وضبط الانفعالات، وهو يعني التأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الانفعالات بما يتيح للفرد التفكير واختيار الاستجابة السليمة، وأيضاً تأجيل الأفراد الإشباع الفوري لحاجتهم في سبيل تحقيق أهداف بعيدة المدى، ويطلق عليها البعض الدافعية (Motivation)، وهي تعني أن يكون لدينا هدف ومعرفة خطواتنا خطوة خطوة لتحقيق الهدف. (سلامة حسين وطفه حسين، 2006، ص 60)، فالتحكم في الانفعالات وتأجيل الإشباع أساس مهم لكل إنجاز فالأشخاص المتمتعون بهذه المهارة الانفعالية لديهم فاعلية في كل ما يناط بهم من أعمال.

(خوالدة، 2004، ص 33).

إنَّ العواطف والانفعالات تؤثر في قدرتنا على استخدام امكانياتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق قدرتنا على التفكير والتخطيط والفعل، أي أنها تؤثر على كيفية أدائنا لوظائفنا في الحياة، حيث يرى (Goleman) أنه: "بقدر ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل، بقدر ما يكون اندفاعنا نحو الإنجاز". (صفاء الأعسر، علاء الدين كفاقي، 2000، ص 263). لعل من بين المفاهيم التي تتضمنها الدافعية ما أطلقت عليه (Gobasa) اسم الصلابة النفسية التي تعني: "إعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويوجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة". (فاروق السيد عثمان، 2001، ص 209) وفي هذا المجال توصلت (Gobasa) إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بالصلابة النفسية هم أكثر صموداً ونشاطاً ودافعية، وأن أهم مؤشرات الصلابة النفسية تتمثل في:

- المرونة العاطفية التي تشير إلى القدرة على الانفتاح في مواجهة الأزمات.
- المرونة التكيفية التي تشير إلى القدرة على التكيف والمناورة لتجنب الخسائر والصدمات العاطفية دون إحباط لغرض تحقيق الأهداف.

4-1-4- التعاطف (Empaty):

أو التفهم أو التقمص الوجداني، كما يسميه إدوارد ب. تيتشر (E.B.Titcher) الذي يقول: "إن التعاطف ينبع من الشعور بمعاناة الآخر، باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه". ويطلق عليه بعض الباحثين المشاركة الوجدانية والمشاركة الانفعالية. (معمرية، 2005، ص 47). كما يعني أيضا قدرة الفرد على قراءة انفعالات ومشاعر الآخرين، من خلال أصواتهم وتعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون، وفي هذا يذكر " جولمان" قائل ارتكب سبع جرائم ولما سئل في إحدى المقابلات الإكلينيكية أجاب على سؤال: هل كنت تشعر بأي شفقة نحو الضحايا الآخرين؟ أجاب لا، ولو كنت أشعر بذلك ما استطعت فعل ذلك، رغم أن نسبة الذكاء المعرفي للرجل (160) درجة، وهذا يشير إلى أن الذكاء الوجداني لا يرتبط بنسبة الذكاء المعرفي لدى الفرد. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 61).

والتعاطف ليس مجرد مشاركة في المشاعر فحسب، إنه يحاول فهم ما هو كائن خلف هذه المشاعر، لهذا يشترط في التعاطف الإصغاء الدقيق والملاحظة الدقيقة، فإذا أردنا أن نكون متعاطفين فإننا نريد أن نفهم بدقة ما الذي يجري في الآخر، لهذا نحاول أن نرى العالم بعيون أن "ترتدي حذاءه". إن غياب التفهم يمكن أن ينتج عنه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، من هنا يتضح لنا أهمية إهتمام الآباء والمربين بالجانب الانفعالي للأطفال في التربية ليخلقوا ما يسمى بالتناغم الانفعالي (Emotionalattunement) الذي يشكل حسب (Daniel sterne) (الأعسر، علاء الدين، 2000، ص 323)، التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الأطفال فيما بعد كبالغين في علاقاتهم الشخصية وفي تفاعلاتهم مع الآخرين.

إن الشخص الذي يتمتع بمهارة التقمص الوجداني، يكون أكثر قدرة على النقاط الإشارات الاجتماعية (الايماءات-التلميحات)، التي تدل على أن هناك من يحتاج إليه، وهذا يجعله أكثر استعداداً لتولي المهام، التي تتطلب الرعاية والتوجيه، وبصفة خاصة مهنة التعليم.

إن القدرة على قراءة مشاعر الآخرين، يجعلنا أكثر الفة وأكثر قرباً من الآخرين، مما يجعل التفاعل والتعامل معهم مثمراً، في ظل جو تسوده الاجتماعية والإنسانية.

إن جذور الحب والرعاية والاهتمام، تنبع من التوافق العاطفي، والتناغم الانفعالي، والقدرة على التعاطف التي تمارس جميع مجالات الحياة، وإنَّ النقص في مشاعر التفهم والتعاطف تؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية، وحوادث العنف والعدوان، وعليه فإنَّ التعاطف هو وعي اجتماعي يتضمن القدرة على معرفة شعور الآخرين، والتعامل معهم وفق استجاباتهم العاطفية، كما يتضمن القدرة على التعامل مع ثقافات وبيئات مختلفة، وتقديم خدمات متميزة للآخرين.

4-1-5- المهارات الاجتماعية (Social skills):

ويقصد بها التفاعل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم. **(عبد العظيم المصدر، مرجع سابق ص 597)**. كما يشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى نقود ومتى نتبع الآخرين، ومتى نساندهم ونتصرف معهم بطريقة لائقة ونبني الثقة ونكوّن شبكة علاقات اجتماعية ناجحة. **(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 61)**.

إن فن العلاقة بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين، فالكفاءة الاجتماعية أو عدمها، والمهارات المتميزة تلزمها هذه الكفاءة، وهي من القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفاعلية في بناء الصلات مع الآخرين، ومن الطبيعي أن يختلف الناس في قدراتهم في هذه المجالات، فقد يكون البعض ذكياً في معالجة حالات القلق التي تتناوبه مثلاً، ولكنه لا يستطيع أن يخفف شعور شخص آخر بالملل أو الضجر. **(خوالدة، مرجع سابق، ص 33)**.

إن المهارات الاجتماعية هي الكلمة وراء التمتع بالشعبية والقيادة، وربط صلات فعالة مع الآخرين، وإن الذين يظهرون التفوق في هذه المهارات، يجيدون التأثير ويتمتعون بمرونة فائقة في التفاعل الاجتماعي. إن الوعي الاجتماعي يعني القدرة في نقل الرسائل الانفعالية للآخرين، أثناء التفاعل الذي تصبغه الصبغة الانفعالية ومعنى ذلك أن نمتلك القدرة الكبيرة على التعبير عن انفعالاتنا تجاه الآخرين، وفي نفس الوقت قيادة الحالة الانفعالية لهم، وهذا ما يعني سيطرتنا على الموقف في مستواه العميق، ذلك ما أطلق عليه (Morino) اسم التنظيم غير الرسمي، أي التفاعل الانفعالي العاطفي الذي تتحدد وفقه علاقتنا، وله تأثير في نجاحنا أو فشلنا في الحياة الاجتماعية. **(باسمة المونلا، 1990، ص 8-9)**.

وعلاوة القائد أو المرشد أو المربي الجيد أن يكون قادراً على تحريك مشاعر مستمعيه، وفي هذا الصدد يشير (Cacippo) إلى أن الناس الذين لا يحسنون استقبال وإرسال الرسائل الانفعالية، يكونون عرضة للوقوع في مشكلات تتعلق بعلاقاتهم مادام الناس يشعرون بعدم الارتياح أو التناغم الوجداني معهم. (صفاء الأعسر، علاء الكفافي، 2000، ص 767).

إن إدارة العلاقات الاجتماعية، هي تلك القواعد التي يعبر بها الفرد عن نفسه، وعن أفكاره في مجتمعه، هذه القواعد هي خطوط عامة توجه سلوك الشخص في بيئته، خصوصاً في مجال عمله، وبشكل إجمالي فإن المهارات الاجتماعية تعني القدرة على بناء وإدارة العلاقات مع الآخرين بصورة فعالة فهي تتضمن القدرة على التعبير، والإقناع، والتواصل، والقيادة بشكل عام.

4-2- أبعاد الذكاء الوجداني كما حددها "ماير وسالوفي":

ويمكن توضيح هذه الأبعاد (مكونات الذكاء الوجداني من وجهة نظر ماير وسالوفي) من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (02) : أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ماير وسالوفي .

الإدراك الوجداني	الاستيعاب الوجداني	الفهم الوجداني	الإدارة الوجدانية
- يتم إدراك المشاعر والتعبير عنها في تلك المرحلة. - ثم يبدأ الفرد في الإحساس بتلك المشاعر وتبدأ في التأثير على الإدراك	- تدخل المشاعر النظام الذهني والإدراكي للفرد كمؤثر على تأثيرهما على قدراته الذهنية والإدراكية. - ثم بعد ذلك يقوم الفرد بادراك المشاعر الوجدانية والمعلومات المتصلة بها .	- تتم الإشارة إلى أن الفرد قد استوعب الإشارات الوجدانية المتعلقة بفهم العلاقات بين المشاعر وتطبيقاتها. - ثم بعد ذلك ينتقل إلى مرحلة تطبيق المشاعر الوجدانية .	- ثم تتبلور الأفكار والقدرات التي تؤدي إلى نموذج تطوير القدرة الوجدانية والذهنية والفكرية للفرد مما يؤدي إلى نموه. - ثم يأتي دور تشجيع الإدارة الوجدانية لذلك الفرد على أن يكون متفتحاً ومستوعباً لكل المشاعر .

(حسين وحسين، 2006، ص 52).

4-3- أبعاد الذكاء الوجداني كما حددها "بار-أون":

ويمكن توضيح هذه الأبعاد (مكونات الذكاء الوجداني من وجهة نظر بار-أون) من خلال الجدول التالي:

جدول (03) : أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج بار-أون .

الأبعاد	المكونات الفرعية
الذكاء الشخصي	الاهتمام بالنفس، الوعي الوجداني بالنفس، التوكيدية، الاستقلالية، الواقعية، إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته واقعيًا (تحقيق الذات) .
الذكاء البينشخصي	التعاطف مع الآخرين، المسؤولية الاجتماعية، التعاطف والعلاقات القائمة بين الفرد والآخرين في المجتمع .
القابلية للتكيف	دراسة الواقع والظروف البيئية، المرونة في التعامل مع الآخرين، حل المشكلات بمنطقية ومهارة.
إدارة الضغوط	التسامح والتحكم في رد الفعل وضبط الاندفاع.
الحالة المزاجية العامة	التفاؤل والسعادة .

(حسين وحسين 2006، ص 55-56)

5- أهمية الذكاء الوجداني:

تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصاً ونحن في بداية الألفية الثالثة ، حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي ، والثقافي، والاقتصادي، وليس هناك شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الأفراد ليس فقط القدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل عليهم أيضاً أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام بينهم بفاعلية، وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني. (فراج، مرجع سابق، ص 24).

ويوجد اهتمام متزايد بمفهوم الذكاء الوجداني بوصفه نتاجاً لروح العصر الجديد الذي يعتنق وجهات نظر غير تقليدية بشأن الذكاء، والاعتقاد لدى قطاعات عريضة بأن الذكاء الوجداني يحمل وعداً بحل العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة (هريدي، مرجع سابق، ص 67) وذلك على اعتبار أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقة، ذلك لأنه بدون هذه المهارة تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق، وبالتالي تكون غير مناسبة للموقف أو بعبارة أخرى يفقد الفرد حساسيته للموقف السلوكي ويكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب.

(فراج، مرجع سابق، ص 95).

ولعل ما تقدم يؤكد افتراض **جولمان** بأن الجمع بين الذكاء المعرفي (IQ) أو الذكاء الوجداني (EI) إنما يوفر نجاحا بالحياة، بوصف هذا الأخير بمثابة قيمة مضافة للأداء خاصة ببعض المهن المعتمدة على التفاعل الإنساني كالإرشاد الأكاديمي والطب النفسي والعلاج النفسي الأسري وفي مجال المبيعات - خاصة التأمينية- ومجال خدمة العملاء وتقديم الرعاية الصحية وللذكاء الوجداني تأثيره الايجابي على الصحة الجسمية إذ يساعد على عملية الشفاء الذاتي الطبيعي ومن ثم يرتبط بمقاومة المرض والتعافي منه. (هريدي، مرجع سابق، ص 70).

ويؤكد جولمان أن الذكاء الانفعالي هو حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، كما يعتقد أن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات الفيزياء... الخ) في التعليم على حساب المهارات الاجتماعية والانفعالية إنما ينذر بخطورة نقص شديد أسماه "الأمية الانفعالية"، ويتفق معه في ذلك شنايدر وآخرون، ويعتبر أن الذكاء الانفعالي المرتفع أمر حاسم وجوهري للنجاح في الحياة، فالتعاطف ومهارات الاتصال مثلها مثل المهارات الاجتماعية والقيادية، هي التي تجعل الفرد منتجا فاعلا وذا قيمة في مجتمعه، فالكثير من الأفراد الذين لديهم ذكاء معرفي مرتفع غير ناجحين في أعمالهم وزيجاتهم لأن لديهم فقر في مهارات التعامل مع الآخرين. (زيدان والإمام، مرجع سابق، ص 15-19).

وليس أدل على أهمية الذكاء الوجداني من أنه منذ عام (1978)، ومقررات وثيقة الصلة به من قبيل علم الذات، النمو الاجتماعي، والتعلم الاجتماعي، والانفعالي والذكاء الشخصي، تدرس ضمن مقررات عدد من المدارس الأمريكية تزيد عن (20%) من مجموعها، وذلك لما له من قيمة تربوية بالمعنى الشامل في ضوء القابلية للتعليم والتعلم. (هريدي، مرجع سابق، ص 70).

ويهتم علم النفس الإيجابي بالدراسة العلمية لفعاليات وقوى الإنسان الاعتيادي عن طريق الاهتمام بإبداعاته في العمل، وأيضا على مستوى إطاره الصحي ووجوده في الحياة.

(خليل والشناوي 2005، ص 100).

يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في حياة الأفراد اليومية حيث أن الأفراد منخفضي الذكاء الوجداني يجدون صعوبة في التكيف مع الأحداث الحياتية الضاغطة فيميلون إلى اليأس والاكتئاب والإحباط.

وأشار **جاسر** (2007) إلى الأهمية التي يشكلها الذكاء الوجداني على النحو التالي:

- 1- يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في توافق الطالب مع أسرته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

2- يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات بعد ذلك بسلام مثل أزمة منتصف العمر.

3- يعد الذكاء الوجداني عاملاً مهماً في استقرار الحياة الروحية والتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايتها بشكل ناصح ، كل ذلك يضمن توافقاً رائعاً بين الزوجين.

4- يعد الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل والحياة ، فالأكثر ذكاءً وجدانياً محبوب ومثابر ومتآلف وقادر على التواصل والقيادة ومصر على النجاح.

5- القدرة على إقامة علاقات ، اجتماعية جيدة ، لأنه يكفل القدرة على تفهم احتياجات الآخرين والتخلي بالمرونة الكافية لاستمرار العلاقات.

6- تحسين التواصل مع الآخرين لما يمنحه من مهارات واستراتيجيات تسمح باتصال ذي معنى.

7- امتلاك مهارات التعاطف، حيث يعد التعاطف، جوهر الذكاء الوجداني مما يوفره من قدرة على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين و التأثير عليهم.

8- التصرف باستقامة والذي يعد جوهر آخر للذكاء الوجداني ويعني التصرف بطريقة متناغمة مع المعتقدات الشخصية وصدق العزم مع نفسه والأمانة مع الآخرين.

9- الشعور بالثقة والقدرة على زاوية الجانب الإيجابي من الحياة والإحساس بالسلام الداخلي.

10- منح الفرد مهارات التعامل مع الضغوط.

11- تنمية الابتكار والأخذ في الاعتبار العديد من الحلول المحتملة.

12- التعلم من الأخطاء وذلك بالاستفادة من كل خبرة يمر بها الفرد.

5-1- أهمية الذكاء الوجداني في ضوء المهنة:

يشير مدثر سليم أحمد إلى أن العديد من الباحثين أمثال (Newsome -Graves -Goleman- Gardner)

قد لمسوا فائدة كبرى للذكاء الوجداني يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

(مدثر سليم أحمد، 2002، ص 53-54)

- يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني.

- يعد مؤشراً فعالاً للأداء الناجح.

- يزيد من فاعلية انتقاء الأفراد للوظائف.

- يساعد على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية.

- له تأثير واضح على العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق.

في حين يذكر (Salovey) أن الذكاء الوجداني يلعب دوراً كبيراً في ميدان العمل، حيث يجعل الفرد

واعياً باستجاباته الانفعالية وانفعالات الآخرين، فعلاً في القيادة والإدارة إذ يساعد الذكاء الوجداني للمسير على توجيه الموظفين انفعالياً واتخاذ القرارات الملائمة. (Salovey, 2002, p 160-167)

5-2- أهمية الذكاء الوجداني في ضوء القيادة:

لقد توصل العديد من العلماء والباحثين إلى نتيجة مفادها أن هناك علاقة قوية بين الذكاء الوجداني والقيادة الفعالة حيث يذكر (Goleman) في هذا المجال أن الذكاء الوجداني يمثل قوته ضعف ما تمثله معامل الذكاء في تحديد النجاح. (Leonard.J, p 10).

كما يشير كل من (Lombarde & Mecouley) إلى أن فشل القادة يعود دائماً إلى فقدان أو نقص كفاءات الذكاء الوجداني.

وحسب (Caruso) وآخرون يلعب الذكاء الوجداني دوراً بارزاً في السلوك القيادي وفعاليتها ويتجلى ذلك فيما يلي: (Caruso, D.R et all, 2002, p 63-65)

- إن إدراك القائد لانفعالاته وانفعالات الجماعة له تأثير واضح على أدائه في تسيير شؤونها.
- أن استعمال القائد للانفعالات وأخذها بعين الاعتبار في تفاعله من شأنه أن ينمي روح التعاون ويخفف من حدة الصراعات في الجماعة.
- إن فهم الانفعالات من قبل القائد يتيح له فهم وجهات نظر أعضاء الجماعة وأن قدرته على إدارة الانفعالات تعني التخفيف من هذه الغوط النفسية لأفراد الجماعة وحل مشاكلهم.
- في حين يذكر (Salovey) أن الذكاء الوجداني يساعد في التخطيط بمرونة والابداع في التفكير كما يوجه الانتباه ويبث روح المثابرة والتحدى ومقامات العراقيل أي يثير الدافعية الذاتية للأفراد. (Salovey.P & Mayer, 1997, p 199-200)

6- الذكاء الوجداني وعلاقته بسمات الشخصية:

- انقسمت الدراسات التي حضي بها الذكاء الوجداني إلى قسمين:
- دراسات أكدت عدم وجود علاقة ذات دلالة موحية بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية مثل دراسة سكوت (schotte) وآخرون (1998) والذي يشير أن الذكاء الوجداني يصنف على أنه قدرة وليس من سمات الشخصية .

- دراسات أكدت على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بعض سمات الشخصية والذكاء الوجداني كدراسة سيارتشي (syarti) (2000) ودراسة ريتش (ritesh) وجولمان (golman) (1999) أكدت على أن الذكاء الوجداني عبارة عن قائمة من سمات الشخصية مثل مفاهيم التفاؤل و المثابرة و

الحماس ، كما أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على تكوين وبلورة سمات الشخصية لدى الأفراد مثل التكيف والثقة بالنفس، وتقدير الذات. (نقلا عن الوناشي 2006، ص 83)

يعود هذا الاختلاف لتفسير هذه العلاقة إلى بعد الاتجاهات والخلفية النظرية التي ينطلق منها الباحثون و المقاييس المستخدمة في دراساتهم.

6-1- الذكاء الوجداني في محيط العمل:

هناك تساؤل يطرح نفسه: لماذا التركيز على الذكاء الوجداني في العمل؟ وقد أشار السمدادوني (2007) إلى هناك أربعة أسباب أساسية يكون لمكان العمل وضعاً منطقياً لتحسين القدرات المشتركة مع الذكاء الوجداني:

- أن تلك القدرات مهمة للأداء الفعال في معظم الوظائف في مختلف أماكن العمل فقد أكدت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على (24) مؤسسة أن حوالي ثلثي القدرات المرتبطة بالأداء العالي هي قدرات وجدانية أو اجتماعية كالثقة بالنفس والمرونة والمثابرة، والمشاركة الوجدانية، والقدرة على إنجاز الإنجاز العالي مع الآخرين.

وفي مواقع القيادة، يكون أكثر من (90%) من القدرات اللازمة للنجاح في مجال القيادة ، قدرات اجتماعية ووجدانية في طبيعتها، ولقد أدرك الموظفون كثيراً القدرات الخاصة بالذكاء الوجداني في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، فقد قامت منظمة إدارة الأعمال بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة مسحية قومية لمن يتطلع إليه الموظفون، تضمنت قائمة تقييس سمات ومهارات اجتماعية ووجدانية، كالتكيف في مواجهة الإحباطات والعوائق، وإدارة الذات، والثقة بالنفس والدافعية للعمل، والمهارة في ممارسة الرفض، وقوة القيادة.

إن الأفراد يحتاجون لتلك الصفات و السمات الآن بدرجة كبيرة، حيث أن مكان العمل يتسم بشكل متزايد بالضغوط من أجل التنافس في العمل، و التغير المستمر، وخفض عدد ساعات العمل لخفض المرتبات على الرغم من تعقد بعض الأعمال.

- أن التدخلات في أماكن العمل لتنمية الذكاء الوجداني تكون مهمة لأن الكثير من البالغين والراشدين الآن يدخلون عالم العمل دون القدرات الضرورية للنجاح فيه، وقد أجري مسح قومي في الولايات المتحدة الأمريكية للموظفين تبين أن أكثر من (50%) من البالغين والراشدين الذين يعملون تنقصهم الدافعية للعمل والتعلم للتحسين في وظائفهم، وأن كل أربعة من عشرة من هؤلاء ليس لديهم القدرة على

العمل الجماعي التعاوني، كما أن (19%) من هؤلاء الذين طلبوا العمل بوظائف في المستوى المبدئي ليس لديهم تنظيم ذاتي عالي في عادات عملهم.

- أن التداخلات في أماكن العمل تساعد المعلمين على فهم عملهم لأن الكثير منهم لديهم من السابق الأدوات الواقعية لتقديم الخبرات التدريبية الضرورية وقد تبين أن الصناعة الأمريكية حالياً تتفق من (50) ملياراً دولار سنوياً على برامج التدريب، وأن تلك البرامج تركز بصفة أساسية على القدرات والمهارات الاجتماعية والوجدانية، فعندما سأل المجتمع الأمريكي للتدريب والتنمية الاجتماعية مجموعة من الشركات، هل تحاولون الرقي بالذكاء الوجداني للمديرين من خلال التدريب والأنشطة التنموية؟ فقد تبين أن أربعة من خمسة شركات أصرت أنها تفعل ذلك دائماً.

نظراً لأن معظم الراشدين يقضون معظم ساعات يقظتهم في العمل يكون موقفاً للتدخل في تنمية قدرات الذكاء الوجداني أكثر من أي مكان آخر لزيادة الدافعية للعمل والتنافس داخل المؤسسة لزيادة الإنتاجية والنمو الوظيفي، والصحة النفسية والحيز الشخصي في مكان العمل هو أفضل موقع يصل إليه الراشدين، مما يحقق التداخلات التنموية.

على الرغم من أن الاهتمام بالذكاء الوجداني يعد جديداً إلى حد ما بمقارنته بالجهود التي بذلت لدراسة الكفاءة الوجدانية للموظفين منذ فترة طويلة، فقد ظهرت تلك الجهود في دراسات هورن في أواخر العشرينات من القرن الماضي والتي أجريت على العاملين والمديرين الذين يعملون في المؤسسات التي تهتم بالجوانب الاجتماعية في محيط العمل، وقد أشارت النتائج أن الكفاءات الوجدانية للعاملين كانت مهمة في رفع مستوى دافعيتهم للعمل، كما أن الحوافز المادية والمعنوية لها أثر واضح أيضاً على دافعيتهم، وأكدت الدراسات أيضاً على الدور الذي يلعبه المدير واهتماماته أكثر اجتماعياً ووجدانياً بموظفيه، مما يجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي ورفع مستوى الأداء، وقد أوصت تلك الدراسات بإعطاء برامج تدريبية لتعلم المديرين كيف يديرون عملهم أفضل من خلال العلاقات الإنسانية بين فريق العمل، وعلى مستوى العمل فإن هذا الانسجام هو أساس تفاعل المهارات والكفاءات داخل مجموعات الفريق؛ التي تظهر تفوقاً في عملها مقارنة بشببيهااتها المتفقة معها في النواحي الفنية ولكنها أقل منها على مستوى المهارات الاجتماعية. (جولمان ، 2000، ص167).

وقد أشار (محمد، 2007 م، 492) بأن الذكاء الوجداني يخلق علاقات عمل جيدة ويساهم في الحفاظ عليها، ففي دراسة أجريت على مجموعة الأفراد ذوي الأداء المرتفع ومجموعة الأفراد ذوي الأداء المتوسط، وجد أن الأفراد ذوي الأداء المرتفع والتميز في مجال العمل قد اتسموا بالقدرة على خلق علاقات جيدة داخل مجال العمل والمحافظة عليها، والتناغم داخل فريق العمل يدعمه العلاقات الطيبة بين أفراد

والثقة المتبادلة بينهم والتي تحكم مشاعر واهتمامات أفراد فريق العمل.

6-2- الذكاء الوجداني وحب العمل والانتماء إليه:

لاشك أن الموظف أو المعلم الذي يعمل في المؤسسة ويتميز بذكاء وجداني يكون أكثر حساسية لتغير الحالة النفسية لزملائه ما إذا كانت ناتجة لمروره بأزمة عائلية أو حالة نفسية سيئة أو ناتجة لما وقع عليه جراء نتيجة مخالفته لأحد القواعد الخاصة بالعمل، كما أنه يتميز بقدرته على الإصغاء لزملائه عند حديثهم لأزماتهم مستخدمين سمة التفاؤل الموجودة داخلهم لمحاولة تغيير الحالة النفسية من السلبية إلى الإيجابية أو مساعدتهم للوصول إلى قرار صائب.

وحيث أن مهارات التواصل الاجتماعية - وفقا لنموذج جولمان - أحد مكونات الذكاء ، فإن تلك المهارات تدعم الانسجام داخل مجموعة العمل والرغبة في مساعدة الآخرين عندما يكون منخرطا في مجموعة تحتاج لمساعدته، وبذلك أكد الباحثون على أهمية المهارات الاجتماعية لدى القائمين بالعمل، ووضع مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوفر لهم. (أبو النصر ، 2008 م ، ص 220-221).

6-3- الذكاء الوجداني والالتزام المهني:

يرتبط الذكاء الوجداني مع سمة المرونة والتي تعطي الفرد القدرة على التكيف مع الصراعات الاجتماعية، فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني العالي يتسمون بالمرونة الكافية لأن يضعوا الصعاب جانبا، ويركزون على حل الصراعات وهم يمتلكون إحساسا يقينيا بقدرتهم على النجاح بالرغم من العقبات والإحباطات التي يتعرضون لها ويكون لديهم القدرة على التحكم في الاندفاع والاستجابة بشكل أكثر عقلانية.

إن الذكاء الوجداني يمنع الفرد من إلقاء مسؤولية كل إحباط أو صراع يواجهه في وظيفته على عاتق المؤسسة، وبالتالي يمنع إحساسه بعدم الالتزام تجاهها والذي ينتج عن عملية البحث الدائم عن الأخطاء في كيان المؤسسة يلقي عليها اللوم فيما يتعرض له من مشاكل.

(صفاء الأعسر كفاي ، 2000، ص33)

ويقول جولمان (2000م-170): "إن أفضل معايير الحكم على العاملين في المؤسسة هي الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين " ويشير إلى أن الخسارة المادية لبعض المؤسسات بما تنفقه على التدريب دون جدوى مرده إلى تجاهل تلك المؤسسات المهارات البين شخصية أثناء التدريب ويؤكد أيضا على أن الكفاءة الوجدانية سر من أسرار النجاح إذا قورنت بالذكاء العقلي أو المهارات الوظيفية.

6-4- الذكاء الوجداني و النجاح المهني:

ركز بعض الباحثين على الذكاء الوجداني ومدى أهميته في المؤسسات المهنية محاولين دراسة العلاقة بين مجموعة من القدرات وخصوصا القدرات الوجدانية والتقدم في العمل، وقد أشار "جولمان"

في المؤتمر العلمي الثاني للقدرة إلى ضرورة الاهتمام بتطوير وتنمية الذكاء الوجداني لما له من أهمية داخل المؤسسة و النجاح في العمل. (السمادوني، 2007 م، ص 220-221).

وتوصلت نتائج بعض الدراسات أن الذكاء الوجداني يمثل عنصرا فعالا لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق نسب نجاح مرتفعة في مختلف المهن التي تعتمد بدرجة كبيرة على الثقة والإخلاص والجدية في العمل وفي العلاقات بين العاملين بعضهم البعض وفي رضاهم عن مستوى إنجازاتهم.

(أبو النصر، 2008 م، ص 184)

ويشير جولمان (2000 م- ص 180) إلى أن التفوق في العمل في المهن المختلفة يتطلب توفر نوعية من القدرات أو الكفاءات الوجدانية لدى القائمين بالعمل أكثر من الذكاء المعرفي بالإضافة إلى المهارة في الأداء، وتتمثل تلك القدرات في الكفاءة الشخصية (الذاتية) والكفاءة الاجتماعية وتتضمن كل كفاءة مجموعة من المهارات النوعية؛ لذلك تلعب القدرات الوجدانية دورا مهما في بناء الثقة لدى القائمين بالعمل ويكون لديهم ولاء للعمل، وتحقيق العديد من الإنجازات والابتكارات.

ويشير " سالوبيك " إلى أن الذكاء الوجداني لدى القائمين بالعمل له وزن كبير في النجاح المهني إذا قورن بذكائهم العقلي المعرفي، أي أن تحقيق مستوى عال من الأداء في مختلف المهن يتطلب توفر مجموعة من القدرات أو المهارات الوجدانية لدى العاملين بها.

وتتضح أهمية القدرات والكفاءات الوجدانية في الدراسة التي أجريت على مجموعة من العاملين بشركات البيع والذين يتعاملون مع الجمهور، حيث تبين أن البائعين المتفائلين الذين يتميزون بذكاء وجداني عال زادت مبيعاتهم عن أقرانهم من ذوي الذكاء المنخفض بنسبة (21%) في العام الأول من مبيعاتهم، و(57%) في العام الثاني من التحاقهم بمؤسسات البيع.

وتشير أهمية نتيجة الدراسة التي قام بها " بار-أون " إلى أن النجاح في العمل يرجع إلى نجاح القائم به المتميز بنسبة ذكاء وجداني عالية ، فقد أجريت الدراسة على (371) عاملا للتعرف على أسباب النجاح في العمل لدى العاملين في مختلف المؤسسات وتوصلت الدراسة إلى أن مفاتيح النجاح في العمل والعلاقات الجيدة بين فريق العمل والمرونة والتفاني لتحقيق أهداف المهنة ترجع إلى نسبة الذكاء الوجداني، وأكدت الدراسة على أن الذكاء الوجداني يعد عاملا مهما للإنجاز في العمل والتوافق المهني.

إن الذكاء الوجداني يعد عاملا مهما للاحتفاظ بالوظيفة أو المهنة، وهذا ما أكدته دراسة " بار-أون " التي أجريت على عينة من العاملين في مجالات مختلفة، وأسفرت بأن الصحة الوجدانية تكون مهمة للنجاح في العمل والحياة عامة. (السمادوني، 2007، ص 222).

إن النجاح في العمل يتطلب أن يتحلى القائمون به بنوعين من الكفاءات أو القدرات وهما:

- أن يكون لديهم قدرة على التعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم وتحليل مشاعر وانفعالات الآخرين.
- كما يكون لديهم قدرة على استخدام المعلومات المتعلقة بالمهنة لحل الصراعات والمشكلات القائمة،

وتحسين العلاقة بالآخرين، فالنمو الوجداني للعقلي المعرفي يعملان على ارتفاع مستوى الأداء و النجاح المهني (محمد، 2007م، ص485).

7- قياس الذكاء الوجداني:

عرف مجال قياس الذكاء الوجداني جدلاً كبيراً في أوساط الباحثين، وتباينت المقاييس التي بنوها بتباين تناولهم لمفهوم الذكاء الوجداني، ونشأت العديد من المقاييس التي اعتمدت نموذج دانيال جولمان كخلفية نظرية لها، ويمكن في هذا الصدد التعرض لبعض منها.

7-1- المقاييس المستخدمة في نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني:

7-1-1- مقياس الكفاءة الوجدانية (بوياتزيس جولمان 1994):

لقد قام جولمان بتصميم وتطوير مقياس الكفاءة الوجدانية لقياس وتقييم الذكاء الوجداني اعتماداً على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام، والذي كان يستخدم لتقييم أداء المديرين والقادة، حيث كان يسمى باستفتاء التقييم الشخصي، للمؤلف ريتشارد بوياتزيس (Boyatzis 1994). ويعتبر ذلك المقياس مقياساً متعدد الآليات، حيث يهتم بتقديم تصنيفات سلوكية ومؤشرات للذكاء الوجداني، ويقوم ذلك المقياس بتقييم حوالي عشرين كفاءة، ثم تصنيفها إلى الأبعاد الخمسة، التي قدمها جولمان. ويطلب من كل مشترك أن يقدم تقريراً شخصياً عن نفسه، وعن سلوكيات الآخرين ويتم تصنيفهم.

7-1-2- مقياس تقييم الذكاء الوجداني (براد بيرري ورفاقه):

قام ترافيز برادبيرير ورفاقه بتصميم هذا المقياس في محاولة منهم للوصول إلى مقياس فعال وسريع للذكاء الوجداني، قابل للتطبيق في أي مجال، ويتكون ذلك المقياس من ثمانية وعشرين سؤالاً، أو مفردة لتقييم المكونات الرئيسية التي يتضمنها نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني. ويأخذ فقط حوالي سبع دقائق لتكملته، ويكمن الهدف من تلك الأسئلة في تحديد وجود المهارات، التي تعكس تلك الكفاءات الخمسة من عدمها.

7-1-3- استفتاء تقييم الأداء - نسخة الذكاء الوجداني:

تم تصميم مقياس الذكاء الوجداني التابع لاستفتاء تقييم الأداء كمقياس يعتمد على التقرير الذاتي، ويقيس سبع كفاءات يشتمل عليها نموذج جولمان للذكاء الوجداني ويقيس ذلك المقياس الكفاءات الضرورية لتحسين مستوى الأداء الوظيفي، حيث يشتمل على (84) سؤالاً موزعة على سبعة كفاءات مختلفة، منها: الإبداع، والاختراع، والوعي بالذات، والتحفيز، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص64-65).

7-2 - نموذج بار-أون (E Q - I) Emotional quotient inventory :

وهو اختبار من تأليف الباحث (DrReuven Bar-on) منذ عقد من الزمن، وهو اختبار ذاتي: أي أن الإنسان يقوم بنفسه بالإجابة على الأسئلة المقدمة، وقد وضع هذا الاختبار من أجل التطبيقات السريرية، في معرفة الصحة العاطفية للأشخاص وقد استعمل حتى الآن مع آلاف من الأفراد، حيث وجد أنه قياس دقيق ومحدد، وإن كنا لا نعرف حتى الآن قدرته على توقع مدى نجاح الفرد، ويتألف الاختبار من (133) عنصرا ويجرى في خلال نصف ساعة، وهو يعطى قياسا عاما للذكاء العاطفي، بالإضافة إلى القياس المتعلق بخمسة جوانب تفصيلية تتضمن ما يلي:

العلاقة الذاتية للشخص - العلاقة مع الآخرين - القدرة على التكيف - التعامل مع الصعوبات - العواطف العامة (المبيض، مرجع سابق، ص 36 - 37).

7-3 - المقاييس المستخدمة في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني:

بدأ ماير وسالوفي في قياس النموذج من خلال استخدام مقياس الذكاء الوجداني

((M S C E I T)Mayer&salovey Caruso emotional intelligence test) والذي يتكون من (12)

مقياسا للذكاء الوجداني تقع في نطاق القدرات الأربع التي يتضمنها النموذج: (الإدراك الوجداني، الاستيعاب الوجداني، الفهم الوجداني، الإدارة الوجدانية)، وتشير عمليات التقييم باستخدام نموذج الذكاء الوجداني إلى أن الذكاء الوجداني يعتبر مختلفا من ثلاثة زوايا مختلفة، وهي: الإدراك الوجداني والفهم الوجداني، والإدارة الوجدانية للمشاعر.

ولقد أكد كل من ماير وسالوفي نجاح هذا المقياس في قياس هيكل الذكاء الوجداني ، وأشارا أيضا إلى أنه يتم قياس وتقييم الذكاء الوجداني من خلال نموذج القدرة للذكاء الوجداني، ويؤدي ذلك النموذج إلى تلبية العديد من الحاجات والمطالب الضرورية لبعض المقاييس الحديثة للذكاء العام، وذلك لأنه يعمل من خلال وحدة متكاملة من القدرات والمهارات، ويتميز بالحيادية والموضوعية في نتائج اختبارات ونسب التقييم، ويشير كلا منهما إلى أن تلك النسب والنتائج قابلة للتطور، والنمو خلال تقدم الفرد في المرحلة العمرية، وخلال تمتعه بقدرات ذكاء أكثر. (سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 53 - 55)

والجدول المبين أدناه يكشف عن قائمة بعض المقاييس:

جدول رقم (04): يبين المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني

المقياس	صاحب المقياس	طريقة القياس	وصف المقياس
مقياس الذكاء الوجداني	ماير وسالوفي	قياس معتمد على الأداء	اختبار موضوعي مقنن يستعمل لقياس القدرة مكون من 141 عبارة
قائمة معامل الانفعال	بار-أون	قياس يعتمد على التقرير الذاتي	مكون من 133 عبارة يقيس 15 سمة ومهارة موزعة على 5 محاور
مقياس الكفاءة العاطفية	جولمان	يعتمد على أسلوب التقرير الذاتي وتقديرات الآخرين	أداة متعددة التصنيفات توضح المؤشرات السلوكية للذكاء الوجداني والكفاءات العاطفية
مقياس تقييم الذكاء الوجداني	جولمان	أسلوب تقرير ذاتي	مقياس مدته 7 دقائق لقياس مهارات الذكاء الوجداني لدى الفرد
مقياس الذكاء الوجداني التابع لاستفتاء تقييم الأداء	جولمان	أسلوب تقرير ذاتي	يقيس 7 مكونات من نموذج الذكاء الوجداني لجولمان والتي تمثل أهمية بالغة في الارتقاء بفعالية الأداء الوظيفي والاجتماعي
مقياس مستويات الوعي العاطفي	آخرون	أسلوب تقرير ذاتي	يقيس مستويات الوعي العاطفي
مقياس الذكاء الوجداني	ماير وسالوفي وآخرون	أسلوب تقرير شخصي	مقياس يضم 33 عبارة طبقا للنموذج الأصلي لماير وسالوفي

المصدر: (السمادوني، 2007، ص 130).

خلاصة الفصل:

إن العلاقة الارتباطية الثلاثية بين كل من السلوك والوجدان والتفكير ؛ لا يمكن أن يُنظرَ إليها بنظرة التجزئة، بل هي ذلك الكل الذي لا يساوي مجموعة أجزاء، إنها ذلك الكل المتفاعل ولعلَّ أهم منبئات هذا التفاعل، هو الذكاء الوجداني. إن الجهود التي بذلت في مجال الدراسات النفسية في تناولها لهذا المفهوم الجديد، لتكشف عن أهميته في حياة الأفراد وتلفت الانتباه أنَّ نجاحهم في الحياة الاجتماعية والمهنية لا يعتمد على قدرات الفرد الذهنية فقط، ولكن على ما يملكه هذا الفرد من قدرات الذكاء الوجداني.

ومن هذا الباب أفرد هذا الفصل من هذه الدراسة جملة من العناصر، كإطار نظري تتابعت من عرض لجملة من التعاريف عرفها هذا المفهوم، لمقاربة تاريخية أشارت كرونولوجياً لتطوره، مع تخصيص ورقة لأهم نماذج وأبعاده، مع تقديم مستفيض لأهميته - إن على مستوى حياة الفرد - أو - على مستوى مجال العمل - ، مع الإشارة في الأخير إلى أهم الأدوات المستعملة في مجال قياسه.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

- 1- مدخل مفاهيمي
- 2- أهمية التفاعل الصفي
- 3- أنماط التفاعل الصفي
- 4- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي
- 5- محددات التفاعل الصفي
- 6- قياس التفاعل الصفي
- 7- التفاعل الصفي في ظل المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة
- 8- تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز
- خلاصة الفصل

1- مدخل مفاهيمي:

إن العملية التعليمية جد معقدة، تتفاعل داخلها عوامل متشعبة، وتظهر فيها متغيرات شديدة التباين، وتعدّ المتغيرات التي استطاع الباحثون حصرها، بالمئات، كما يتفقون على أن الأبحاث في إطار علم التدريس، والديداكتيك، لم تتمكن لحد الآن من التعرف على مكونات الظاهرة، واختلاف جوانبها.

إن هذا التعقيد يشكل تحدياً خطيراً للفكر العلمي، لذا استوجبت العملية التعليمية عناية خاصة. فقد حظيت باهتمام العلماء، وعلماء التدريس بوجه خاص، ليس فقط للنتائج المنشودة على مستوى التطبيق وتغيير سلوك المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية بل وبالضبط لتعقدها وتمنعها أمام مختلف الأساليب العلمية والمناهج التجريبية المعروفة والمستعملة لحد الآن. (محمد الدريج، 1998، ص 63).

ولعل واحداً من مئات المتغيرات هذه، والتي استطاع الباحثون حصرها: متغير التفاعل داخل العملية التعليمية التعليمية. فتناولوا هذا الموضوع بالدراسات البحثية والاستكشافية، وتباينت النتائج التي توصلوا إليها بتباين الجوانب التي فحصوها والمناهج التي استعملوها.

إن التداخل البنائي للعملية التعليمية التعليمية، ناشئ من تداخل مكوناتها ويشكل صعوبة حقيقية أمام الباحث، إذا ما أراد فحص جانب من جوانبها، أو دراسة جزئية من جزئياتها.

ولعل الأمر كذلك عند محاولة تقديم تعريف جامع مانع لمفهوم التفاعل في هذا المدخل المفاهيمي من هذه الدراسة الحالية، وبالضرورة وما تقتضيه حتمية البحث الأكاديمي يتم اللجوء إلى المعجم لرصد جملة من التعريفات والتي تُعرض في الشكل التالي:

1-1- التعريف الأول: يحدد معجم مصطلحات علوم التربية:

" التفاعل هو الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على الآخر في إطار حوار، أو على آخرين داخل الجماعة، وذلك في الحالة التي يكون فيها الأثر باعثاً على فعل معين لدى هؤلاء، ومثيراً في الوقت نفسه لرد فعل الشخص". (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص 168).

يتسم هذا التعريف بالشمولية ويشير إلى التفاعل في شكله الاجتماعي العام مستمداً مفرداته وألفاظه من النموذج النفسي الاجتماعي (الجماعة، الأثر، المثير، رد الفعل)، ويعتمد النموذج التواصل في سياقاته (المرسل، المتلقي، الرسالة)، ويفسر التفاعل بالأثر ويميزه ك باعث على فعل معين، أو

كثير، ولم يحدد التعريف ماهية هذا الأثر، ولأي مجال ينتمي (معرفي عقلي، أم وجداني عاطفي، أم حسي حركي).

1-2- التعريف الثاني:

" التفاعل داخل القسم تبادل بين أفراد الجماعة وبين فرد وجماعة بكاملها، يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد، وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم " (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص 169).

يتسم التعريف بشيء من الخصوصية، بتضييق مجاله المتمثل في القسم (بجانبه المادي، والنفسي)، ويعتمد النموذج النفسي الاجتماعي، بدلالة ألفاظه ومفرداته (التبادل، الأفعال، ردود الأفعال، الجماعة)، في شكل تواصل علائقي (مرسل، ومستقبل)، ويفسر التعريف التفاعل بالتبادل (الأخذ، والرد)، وتذكر القسم كمجال يحدث في إطاره التفاعل يحيل إلى متغير آخر كفضاء مؤسسي تنظيمي يشير إلى المجال الفيزيقي للقسم (النظافة، الترتيب، التهوية، الإنارة)، والمجال العلائقي: (المعلم، مجموع التلاميذ، المنهاج، البرنامج، الأهداف، طرائق التدريس، الحجم الساعي، القيادة...).

1-3- التعريف الثالث:

" مجموع أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس والتلاميذ، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يشمل الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها بهدف التأثير في سلوك المتلقي، ويعتبر السلوك التفاعلي داخل القسم، وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، وإثارة مناخ وجداني".

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص 169).

يؤجرى هذا التعريف مفهوم التفاعل، ويحدد محتواه، وهدفه، ووسائله، ومجاله، وأشكاله، وزمنه، والمتفاعلين فيه، ويستند للنموذج التواصلية، بدلالة الألفاظ والنموذج الاجتماعي، ويعبر هذا التعريف عن التفاعل كصورة للعلاقات التواصلية (أشكال وسيرورات ومظاهر)، محملاً بدينامية (حركية) بأفعال (verbes d'actions) (التبليغ، النقل، التبادل، التأثير).

ويندرج ضمن هذا التعريف لمحتوى العلاقة التواصلية البيداغوجية، تعريفات تلنقي كلها في نفس السياق، رغم أنها تتمايز في بعض الجزئيات، ويمكن الإشارة إليها بما يلي:

1-4- يعرفه (وظفة 2004): "هو درجة التواصل بين أطراف العملية التعليمية، التي نستدل عليها من نسق العلاقات التربوية، القائمة بين الأطراف التي تأخذ أشكالاً، والتي تتكون من المعلمين والمتعلم والبيئة الصفية، التي تظهر في الأفعال، والسلوكات، واستخدام أدوات التواصل اللفظية، وغير اللفظية كالإيماءات والإشارات، بتبادل الأفكار والمشاعر بينهم". **(علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب، 2004، ص 97-98).**

1-5- ويعرفه (حمدان 1982): بأنه: "كل الأفعال السلوكية، التي تجري داخل الصف، اللفظية (الكلام)، وغير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنياً، ونفسياً، لتحقيق تعلم أفضل".

1-6- ويعرفه (PERRET-CLEMONT): "التفاعل عبارة عن تبادل تواصلي، يقوم به المشاركون المختلفون الذين يطلق عليهم "المتفاعلون"، على بعضهم البعض في شبكة من التأثير المتبادل". **(PERRET-CLEMONT, 1996, p 167)**

1-7- ويعرفه (ماجد الخطابية 2002): على أنه: "عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم، بهدف تبادل آراء ومناقشتها، لإيجاد نوع من التكيف الصفّي، وحالة للانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية". **(ماجد الخطابية، 2002، ص 131).**

وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض التعاريف الخاصة بالتفاعل اللفظي، تناولها بعض الباحثين على أنّها تعاريف للتفاعل الصفّي ولاعتبار هذه الدراسة التي تبحث في نمط التفاعل اللفظي (كلام المعلم داخل القسم) ارتأى الباحث أن يفرد هذه الورقة لبعض التعاريف.

1-8- التفاعل اللفظي:

يقوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام، في إطار عمليتي التعلم، والتعليم، الذي يستهدف إحداث تغيرات دائمة مرغوبة في سلوك التلاميذ، تتصل بالأهداف التربوية والتعليمية المختلفة، كما يعتمد التفاعل اللفظي على قدرة المعلم وكفاءاته بمهارات التواصل الصفّي.

وهذا ما أشار إليه فلاندرز (Flanders): في دراسته التي حاول فيها "معرفة العلاقة بين سلوك المعلم اللفظي، والتحصيل الدراسي" ومن أهم نتائج الدراسة، أن أسلوب المعلم غير المباشر القائم على تقبل المشاعر التلاميذ وأفكارهم، والثناء والتشجيع، وأسلوب المناقشة بعيداً عن الإلقاء، وتوجيه الأوامر يرتبط ارتباطاً كبيراً بالتحصيل الدراسي، والاتجاهات المرغوبة نحو المدرسة.

(أحمد إبراهيم، 2005، ص 160).

كما يعرفه (ناجي ديسقورس) بأنه: "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال، بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ، يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو التعلم".

ويعرف (جمال كرار) التفاعل اللفظي بأنه: "السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة، ويتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة، بين المعلم وتلاميذه، ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدت خصيصاً لذلك". (مجدي عزيز ابراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، 2005، ص37).

كما يرى (صالح محمد علي أبو جادو): "أن التفاعل اللفظي في غرفة الصف هو مجمل الكلام، والأقوال المتتابة، التي يتبادلها المعلم والطلبة فيما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال، وإيماءات، وتلميحات، واستجابات، ترتبط بالعملية التعليمية، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال، عادة قابلة للملاحظة والتقويم" (صالح محمد علي أبو جادو، 2004، ص374).

ويعرفه (سامي محمد ملحم) بأنه: "مجمل الكلام والأقوال المتتابة، التي يتبادلها المعلم والتلاميذ فيما بينهم، في غرفة الصف، وأن ما يرافق هذا الكلام من أفعال، وإيماءات، واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية والتعليمية". (سامي محمد ملحم، 2001، ص 391).

ويقسم هينجر (Hennigr) التعابير اللفظية إلى:

- لفظية: وتحتوي الكلام المباشر، وما يتضمنه من ألفاظ، وكلمات.
- صوتية: وتتضمن عدد من المتغيرات مثل تباين الصوت واختلاف الإيقاع.

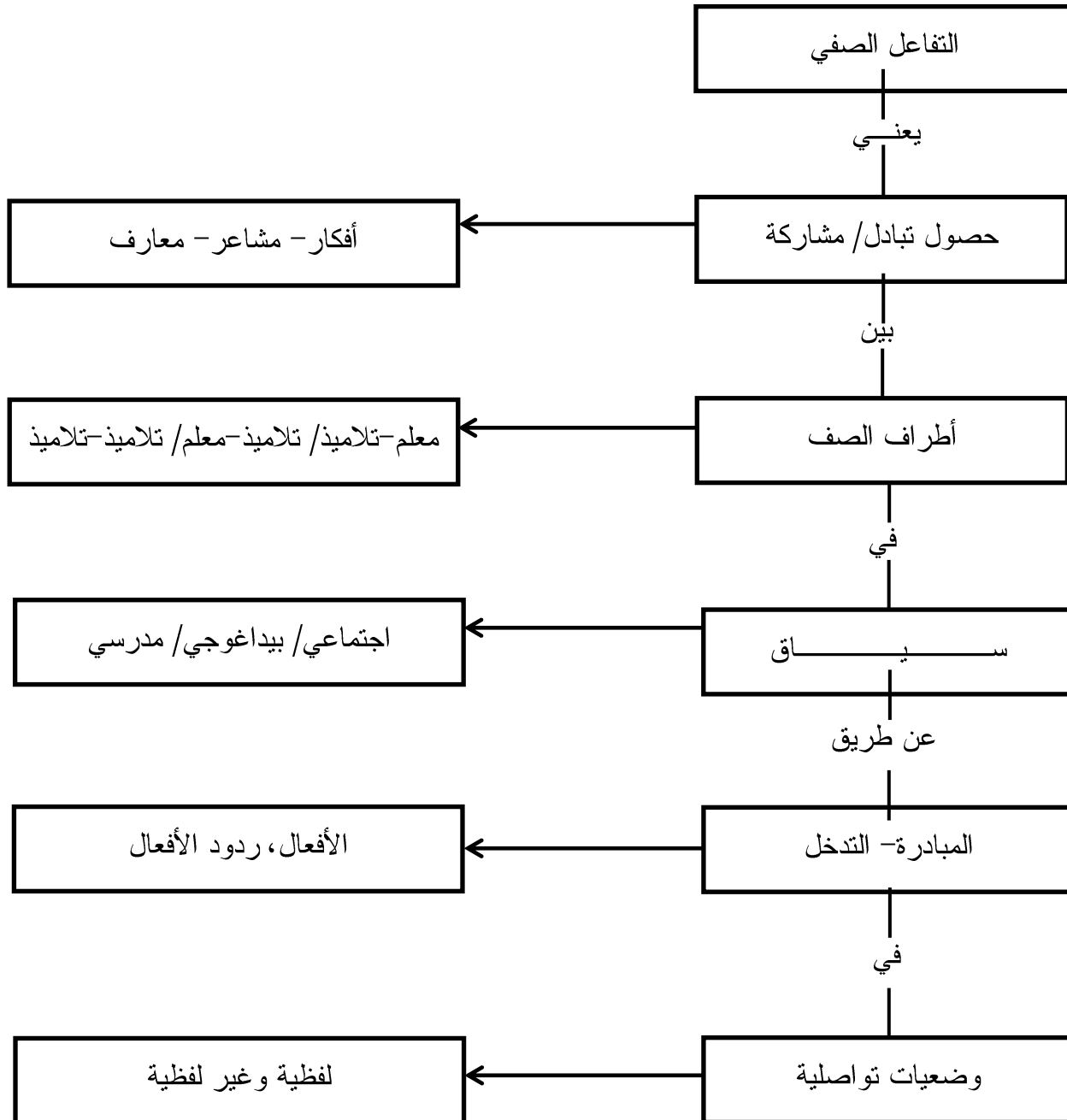
(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 409).

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات يمكن استخلاص ما يلي:

التفاعل الصفي هو:

- عملية انسانية تحدث بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم.
- سيرورة دينامية.
- ضرب من التحريك الهادف للعملية التعليمية.
- تنشيط للعلاقات التواصلية.
- محتواه أفكار ومشاعر.

- وسائله الكلام والايماءات.
 - فضاؤه المناخ الصفّي، (حجرة الدرس).
 - هدفه حصول التعلم.
 - سياقه اجتماعي.
- والشكل المبين أدناه يلخص مفهوم التفاعل الصفّي:



شكل رقم (1):مخطط يبين ماهية التفاعل الصفّي

المصدر: (من إعداد الباحث)

2- أهمية التفاعل الصفّي:

- لقد أكدت نتائج العديد من البحوث، على أهمية التفاعل الصفّي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، ويمكن ابراز الأهمية من خلال النقاط التالية: **(ماجد الخطابية وآخرون، 2002، ص 150).**
- 1- يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين التلاميذ، مما يساعد على نمو تفكيرهم.
 - 2- يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي، والانفعالي الفعال، والضبط الذاتي.
 - 3- يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم.
 - 4- يعول على التفاعل الصفّي بالتخطيط للتعليم، والتعلم وفي تنفيذ، وتقويم ما خطط له.
 - 5- للتفاعل الصفّي أهمية في عمل المعلم، فبعد أن كان ملقناً وحيد تقع على عاتقه مهمة التعليم، أصبح موجهاً، ومنظماً، ومرشداً.
 - 6- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت، والسلبية، والانسحابية، إلى حالة البحث، والمناقشة، وتبادل وجهات النظر، في القضايا التي تهمهم، وتلبي حاجاتهم.
 - 7- تقويم التعليم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم، وإشباعها، وخطط النظام، والانضباط الصفّي، وتعديل السلوك الصفّي في الاتجاه المرغوب فيه. **(فريدة زميري، 2012، ص 35-36).**
 - 8- إكساب المعلم مهارات جمع المعلومات، حول سلوكه التعليمي داخل الفصل، مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفّية المختلفة مع التلاميذ.
 - 9- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على زيادة المناقشة، وتبادل وجهات النظر بينهم.
 - 10- تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه، وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.
 - 11- تنمية قدرة المعلم على الابتكار وتجريب المستحدثات التربوية.
 - 12- يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم، ونحو المادة الدراسية.
 - 13- يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ، ويقوي تعلمهم.
 - 14- يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.
 - 15- تحديد مواطن القوة والضعف في أي درس من الدروس، ومعرفة مدى فعالية المعلم في التدريس.
- (محمد عبد الرزاق شفشق، هدى محمود الناشف، 2000، ص 112).**
- 16- يربط بين النظرية والتطبيق، في مجالات الدراسات والبحث في مجال التعلم الصفّي في غرفة الصف.
 - 17- تنمية التفكير مما يجعل التلاميذ قادرين على سلك طرق ذات أثر فعال، في مجال تنمية تفكيرهم.
 - 18- التعرف على حاجات التلاميذ وتحديدها والعمل على تلبيتها والاهتمام بميولهم وقدراتهم.
- (مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حواله، 2005، ص 291).**

وفي ضوء ما تم تقديمه يمكن تبويب هذه الأهمية، بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم:

2-1 أهميته بالنسبة للمعلم:

- مساعدته على تحسين أساليبه في التدريس.
- تدريبه على ضبط الصف واستثارة الانتباه لدى التلاميذ.
- مساعدته على امتلاك طرائقه التدريسية.
- مساعدته على امتلاك التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- يساعده على اكتساب الثقة بالنفس.
- تزويده بمنهجية صحيحة لمسلكه المهني.

2-2 أهميته بالنسبة للمتعلم:

- إقحامه في بناء تعلمه.
- يزيد من حيويته والعمل على تحريره من حالة الصمت، والسلبية، والانسحابية، إلى حالة البحث والمناقشة، وتبادل وجهات النظر، في القضايا التي تهمه وتلبي حاجاته.
- تحسين اتجاهه وموقفه نحو معلمه، والتعلم، والمدرسة، وتنمية علاقاته الإنسانية الاجتماعية.
- استثارته اهتمامه بما يجري في المواقف التعليمية.
- الكشف عن قدراته المعرفية، وتحديد مدى استعداداته للتعلم.
- يعزز التعلم لديه، وأنماط السلوك المرغوب فيه، ويرفع مستوى التحصيل لديه.

3- أنماط التفاعل الصفّي:

تعرف الباحثة الأمريكية (M.Houghs) العملية التعليمية على أنها: "التفاعل بين المعلم والمتعلم،

أو مجموعة من المتعلمين في نظام معقد من التواصل". (M.Houghs, p83)

إنه من الأهمية بمكان، أن نتفحص هذا النظام المعقد من التواصل، ولا يمكن تقديم فهم شامل لأنماط التفاعل الصفّي، إلا إذا تم فك تشفير هذا التعقيد، ولعل ملاحظة ما يحدث داخل القسم، (حجرة الدرس)، كبيئة للتعلم، وفضاء بيداغوجي يترجم مظاهر السلوكات الناجمة عن التفاعل، بين كل متغيرات العملية التعليمية التعليمية (معلم، تلاميذ، محتوى، أهداف، وسائل)، لم تغفل الدراسات والبحوث الكشفية في إمطة اللثام عن هذه العلاقة، التي أبرزت فيها الكثير من التصنيفات، وتعدو هذه العلاقة ذات أوجه متعددة (اتصالية، انسانية، اجتماعية، نفسية، ديداكتيكية، بيداغوجية). وذلك ما تفسره نظريات التعلم باختلافاتها، وتجاذباتها، ونظريات التدريس، ولا يمكن تحديد التفاعل إلا في ظلها،

فالأمر إذاً يتعلق بسلوكية التعلم أكثر منه بشكل التفاعل، حتى أن معظمهم عرف التفاعل على أنه تعلم. (LABOV et FANSHEL, 1986, p32)

إن التراث النفسي الذي ساهم فيه علماء النفس التربوي، أسهم في إيجاد قواعد أساسية لبناء نظرية تدريس، لم يفكر (سكنر) بأن يكون تربوياً، ولكنه ابتدع التعليم المبرمج وتكنولوجيا التعليم كأسس لنظرية التدريس، ولم يفكر (بياجيه) يوماً بأن يكون تربوياً، أو سيكولوجياً، ولكنه أسس لقواعد بناء أسس تدريس العلوم والرياضيات، و (برونر) أول من اقترح أصول بناء نظرية التدريس، و (جانبيه) أول من فكر في تسلسل عمليات التعلم وربطها بالتدريس، فإذا كان النموذج المعرفي يركز على العقل والعمليات العقلية، فهذا النموذج يعتبر دور السلوك والبيئة عرض لفهم العمليات المعرفية، وقد كان الاتجاه البنائي (Structuralism) من أوائل الأمثلة على هذا الاتجاه، وتعتبر نظرية معالجة المعلومات أحدث ما تم الوصول إليه في هذا المجال. أما الاتجاه التفاعلي (Interactionst approach) فإنه يفترض بأن السلوك، والعمليات العقلية، والبيئة كلها عوامل متداخلة، وقد اعتمد هذا الاتجاه العلمي الوظيفي (Functionalism)، من الاتجاهات الحديثة التي تعطي أهمية لدور البيئة والفرد، نظرية (جانبيه) "شروط التعلم"، ونظرية (بياجيه) "التطور المعرفي"، ونظرية (باندورا) "نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي". (يوسف محمود قطامي، 2005، ص 109).

وكثيرة هي البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين التفاعل والمتغيرات المرتبطة به لاسيما المتغيرات المتعلقة بمخرجات التعليم في شقه التحصيلي (المعرفي الأكاديمي)، وشقه القيمي (الاتجاهات والمواقف)، هذا كله من أجل إيجاد أسلوب تدريسي، يركز على إفساح المجال أكثر للتلميذ للمشاركة والتعبير الحر، والنشاط الذاتي، مما يعزز ما جاءت به النظريات الحديثة. إنه مكن الصعوبة في إيجاد بيداغوجيا مطلقة، لتحقيق نجاح مطلق على حد قول (كارمونا ودوفتشي).

(Gérard de Vecchi et Nicole Carmona, 2002, p27)

ويمكن تفسير هذا، لما يحدث من أنماط سلوكية داخل القسم، وفي هذا السياق يشير (MAIGUENEAU.D) في كتابه (كلمات مفتاحية للخطاب)، للوصول إلى تحديد أنماط التفاعل فإننا نحتاج ليس فقط إلى تفسير مجهودات المعلم، بل أيضاً إلى مجهودات المتعلم، بما أن الوضعية هي وضعية لقاء بين فاعلين، إنها وضعية مشتركة، بين الكثير من الأفراد، وبالتالي يخضع التحليل لما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال كاللغة، أو أفعال، كالحركات والإيماءات، أو ما بينهما كالأصوات، بحيث يكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة، وأثر ما، على تفاعل المتواصلين.

(PERRET-CLEMONT, 1996, p 173)

لأشك أن هذا تحدده قنوات الاتصال السمعية، منها أو السمعية البصرية، أو البصرية، ويمكن الإشارة إلى التصنيف الذي وضعه (عبد اللطيف الفاربي) كما يلي:

3-1-1- القناة الصوتية السمعية: وتشمل اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية.

3-1-2- القناة المرئية البصرية: التي ترصد الإشارات، والحركات، والإيماءات، أو ما يسمى بلغة الجسم. (عبد اللطيف الفاربي جماعة من الباحثين، 1991، ص 81-82).

ويحدد (الفاربي) مجالات ملاحظة التواصل غير اللفظي، أثناء إنجاز الدرس داخل القسم في أربعة مجالات رئيسية:

3-1-3- التموضعية: أي مجال استعمال المسافة، وكيفية تموضع المتواصلين في المجال.

3-1-4- الحركية: أي مجال الحركات الجسمية، والأعضاء في المجال، جزئية أم كلية.

3-1-5- الميمية: أي مجال تعابير الوجه، والنظر التي تترجم انفعالات معينة.

3-1-6- الموضة: أي مجال الهندام واللباس. (جلال عبد الوهاب، 1984، ص 84-85).

وأوردت (ليلي عبد الستار) من جهة أخرى، صنفين آخرين للتفاعل من حيث هما بعدين للتواصل:

(أ) - التفاعل اللفظي: وهو على محورين:

- محور المعلم: ويشمل التأثير المباشر الذي يمارسه المعلم، كالتلقين، أو غير المباشر، كالتواصل الحر.

- محور التلميذ: الذي يشمل سلوك الاستجابة، والمبادرة، والاستقرار الانفعالي.

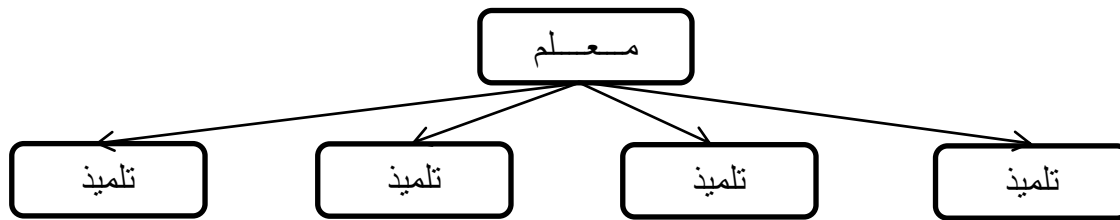
(ب) - التفاعل الاجتماعي: ويتجلى في خمسة صور، تظهر على المعلم والمتعلمين أثناء تواصلهم وهي:

- السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين، أو يظهر سلوكا انطوائيا تجاههم.
- السلوك الذي يظهر فيه المتعلمون شعورهم، بأن المعلم يفهم مسؤولياته، أو بأنه متسيب.
- السلوك الذي يشعر المتعلمون بقدرة المعلم على استثارة المتعلمون، أو يشعرهم بأنه كسول.
- سلوك يُشعر المتعلمون باتجاهه الإيجابي، أو باتجاهه السلبي نحوهم.
- سلوك المعلم وأثره الوجداني على التلاميذ. (ليلي عبد الستار علم الدين، 1990، ص 117).

والاستنتاجي هذا الصدد، هو أن مجموع السلوكات حسب مصدريها (معلم، تلميذ)، هي بالأساس في نمط لفظي أو نمط غير لفظي تتحكم فيه سيرورة الفعل التدريسي، التي تنتشر داخل القسم، أو بما يسمى بإدارة الفصل، والطريقة التي ينتهجها المعلم لإنجاز درسه، إما أن تكون ممرضة حوله (مغلقة)، أو مفتوحة تتمركز حول المتعلم، وبما أن ما يحدث في هذه العلاقة بميزته الاتصالية فيمكن تفسيره في الأشكال الآتية:

3-2- إدارة التفاعل الصفّي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه

يُعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي، لما يلقنه له المعلم، كما أنه نمط تقليدي حصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ. والشكل التالي يوضح معالم هذا النمط من التفاعل:

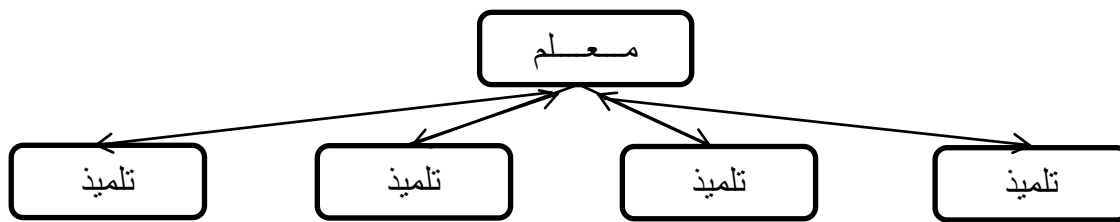


شكل رقم (02): يوضح نمط التفاعل وحيد الاتجاه

(المساعد والخريشة، 2012، ص 61).

3-3- إدارة التفاعل الصفّي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه

يتيح هذا النمط الفرصة للتلاميذ بالاستجابات، واسترجاع المعلومات للمعلم، وهو تفاعل ما بين المعلم والتلاميذ، لذلك فهو أكثر فعالية من النمط الأول.

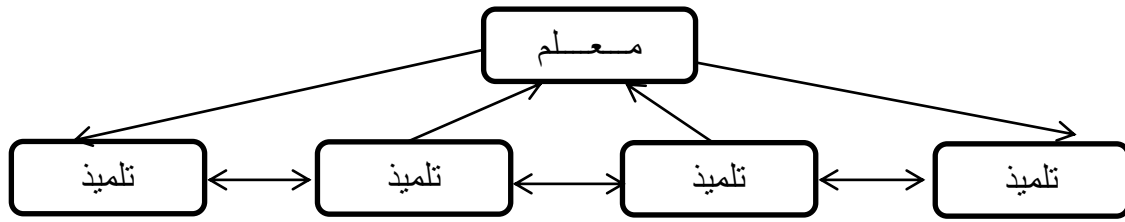


شكل رقم (03): يوضح نمط التفاعل ثنائي الاتجاه

(المساعد والخريشة، 2012، ص 62).

3-4- إدارة التفاعل الصفّي بطريقة الاتصال ثلاثي الاتجاه

هذا النوع من الاتصال أكثر فاعلية من سابقه، حيث يسمح للتلاميذ بإجراء الاتصال فيما بينهم، بحيث يتم خلالهما تبادل الخبرات، والآراء، ويكون المعلم والتلاميذ مصدرًا للتعليم، ويتم فيه التدريب على كيفية عرض المعلومات والمعارف باختصار ودقة. وهي كلها مهارات يحتاجها التلاميذ في حياتهم اليومية.



شكل رقم (04): يوضح نمط التفاعل ثنائي الاتجاه

(المساعد والخریشة، 2012، ص 63).

وعلى الرغم من تباين واختلاف هذه الأنماط، عجزت على وضع حدود فاصلة بينها، بسبب التشابك والتداخل بين أبعاد الفعل التدريسي، ذاته، فيصعب مثلاً، فصل السلوك اللفظي عن السلوك غير اللفظي، كما يصعب فصل الوجداني عن الحركي، أو العقلي، فالكل يظهر خلال عملية التدريس في سياق واحد، حتى أن البعض لا يفرق بين مفهوم التفاعل ومفهوم التدريس، واعتبر أن التدريس ما هو إلا تفاعل بين المعلم والتلميذ.

ذلك كله إضافة إلى أن الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التدريس غير ثابتة، فقد يحدث أن ينتقل المعلم من السلوك المباشر إلى غير المباشر في حصة تدريسية واحدة، ومن الأوتوقراطي إلى الديمقراطي، وقد ينتقل التلميذ كذلك من المشارك والمنتبه والنشيط إلى شارد الذهن والمتروى والمتكاسل في حصة واحدة. (العربي فرحاتي، 2009، ص 75).

4- محددات التفاعل الصفّي:

إن المكونات الأساسية لفعل التواصل البيداغوجي، داخل حجرة الدرس، تفرض محددات تكشف عنها طبيعة العلاقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، في سياق زمكاني، وبوسائل لفظية وغير لفظية، هدفها التبليغ، والتبادل، والتأثير، والتأثر، هذه العناصر هي في جوهرها، محددات يتناولها الباحث بالصيغة التالية:

4-1- محدد إدارة الصف:

تشكل إدارة الصف، أحد المعالم الرئيسية لعملية التعلم والتعليم، كما تمثل إحدى المهارات الضرورية للتعليم الفعال، حيث تحافظ على التواصل بين المعلم والتلميذ، إضافة إلى بناء علاقات إنسانية سليمة بين المعلم والتلميذ.

كما تعتبر إدارة الصف منظومة فرعية، لمنظومة أكبر هي إدارة المدرسة حيث تهدف إلى استغلال مختلف الامكانيات المتاحة، لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية التلميذ داخل بيئة الصف، وتتضمن هذه الإدارة عدد من العمليات المختلفة، من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وتقويم العمل.

(عثمان حمود الخضر، 2005، ص 18).

وقد عرف (عبد المجيد نشواتي 1982) إدارة الصف: "أنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة عند التلاميذ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجديدة، وخلق جو اجتماعي إيجابي، وتحقيق نظام اجتماعي فعال داخل الفصل، والمحافظة على استمراريته".

(زيد الهويدي، 2002، ص 95).

وتعرف إدارة الصف أيضاً على أنها: "مجموعة النشاطات التي يسعى من خلالها إلى إيجاد وتوفير جو صفّي، تسوده العلاقات الإيجابية، وتعد حلقة الوصل بالنسبة لمهارات الاتصال التربوي، حيث تمثل عملية التعليم تواصلاً وتفاعلاً دائماً بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم بعضاً".

(يوسف قطامي ونايفه قطامي، 2002، ص 14).

كما أن مصطلح إدارة الصف يتضمن الآتي:

- السلوكيات الأدائية: وتحدد هذه السلوكيات، بما يظهر من التلاميذ والمعلمين، من أداءات ظاهرة، بفعل تفاعل المعلمين مع التلاميذ، والتلاميذ مع بعضهم البعض، من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة.
- عوامل التنظيم الصفّي: وتتضمن الاجراءات التي يدخلها المعلم، بهدف ضبط دافعية التلاميذ، وتوفير ما يلبي تحقيق واستثارة هذه الدافعية، وما يضمن استمرارها.
- كذلك قوانين الصف المحددة، والتأكد من مدى استيعاب التلاميذ لها.
- التدريس الذي يقوم المعلم بالتخطيط له، وتنفيذه، بهدف الارتقاء بالمناخ الصفّي، ليحقق تعلماً فعالاً للتلاميذ.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 272-273).

تعددت البحوث والدراسات التربوية والنفسية نتيجة الاهتمام بالحاصل بإدارة الصف، وتوصيف أنماطه وتحليلها، وبالتالي التركيز على توصيف التفاعل الحاصل في رحم هذه الإدارة. ولا شك في أن النمط الذي يستخدمه المعلم، في إدارة صفه يتأثر إلى حد كبير بشخصيته، من حيث خصائصه (النفسية، المعرفية، والاجتماعية)، وبخصائص المتعلم العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والنفسية، وكذا خصائص الموقف التعليمي، وبيئة التعلم.

وفي سياق الحديث عن الكثير من الاستراتيجيات، والمداخل في إدارة الفصل عدد (فرحاتي العربي) في مؤلفه "أنماط التفاعل وعلاقة التواصل" نقلاً عن (فاطمة إبراهيم حميدة) في مؤلفها (مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف)، العديد من المداخل والاستراتيجيات، والتي هي من أهم المؤشرات التي يمكن أن نرصد من خلالها التفاعل الصفّي، بين المعلم والتلاميذ أثناء الدرس، وبالتالي يمكن قياسها كمتغير فاعل ضمن متغيرات التفاعل.

(فرحاتي، 2009، ص 67).

ويكتفي الباحث في هذا الصدد بذكرها:

4-1-1- مدخل (لامر وفيرسون) اختيار القواعد والاجراءات: استراتيجية تُؤسّس على وضع قواعد انضباطية، لضمان فعالية التدريس، انطلاقاً من أن فعالية التدريس ومصادقية المعلم ترتبط بهذه القواعد الانضباطية.

4-1-2- مدخل Koonin: يقوم على المعلم الناجح، هو الذي يحسن اعداد تنظيم الأنشطة التعليمية، والانتقال السلس من نشاط إلى آخر.

4-1-3- مدخل تعديل السلوك: ويتأسس هذا المدخل، على اعداد النظريات السلوكية، ومفاهيم التعزيز، والإنطفاء، والعقاب، وتقاس هذه المفاهيم بوصفها أنشطة سلوكية للمعلم يسلكها أثناء التدريس.

4-1-4- مدخل النظام الجازم: يقوم على مبدأ الاصرار على ممارسة المعلم والتلاميذ لحقوقهم، ومسؤولياتهم بحزم وعزم وتفان في العمل، والمعلم الجازم هو الذي يوضح ويوصل توقعات التلاميذ، بحزم يتبعه تعزيز التصرفات، واستجابات التلاميذ الايجابية.

4-1-5- مدخل (Ginott): ويعتمد هذا المدخل على طرق التواصل التي يستخدمها المعلم لتحقيق بيئة التعلم الآمنة، وما ينبغي أن يقوله ويفعله، وما يجب أن يتجنبه حين تعامله مع التلاميذ.

4-1-6- نموذج وليام غلاس (William Glassers): يقوم على فرضية. في أنّ الحاجات الأساسية للإنسان، إنما هي حاجات تفهم أكثر في ضوء العلاقات الاجتماعية، وإن المدخل المناسب لها، هو الذي يقوم على مساعدة الفرد على الوعي بالسلوكيات التي تنسجم والمعايير الاجتماعية المقبولة.

ويرى (بشير محمد عريبات): في مؤلفه "إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم": أن إدارة الصف

تخضع لثلاثة أنماط رئيسية وهي:

- نمط الإدارة السلطوية (الاستبدادية).

- نمط الإدارة الديمقراطية (التشاركية).

- نمط الإدارة المتساهلة (الترسلية).

ومن خلال توصيفه للأنماط المذكورة، أشار إلى أشكال التفاعل الصفّي حسب كل نمط.

وأشار (سلامة عبد العظيم حسين) في مؤلفه (الإدارة المدرسية والصفية المتميزة) على أن

الإدارة الصفية الفعالة، هي استراتيجية متعددة الأوجه، تنطوي على ثلاثة أبعاد رئيسية:

(أ) - الأبعاد الشخصية: وتشمل على ما يعرفه المدرس عن التلاميذ، وعن الظروف الحياتية والمعيشية التي تمكنهم من التفاعل داخل الفصل، ومعاملة بعضهم البعض على أساس شخصي.

(ب) - الأبعاد المنهجية: وتضم ما يفعله المدرس بمساعدة التلاميذ على التعليم بصورة فعالة.

(ج) - الأبعاد التنظيمية: وتحدد السلوكيات، التي يقوم بها المعلم للالتزام بتلك المعايير، وعدم تخطيها بما يضمن التأثير الفعال، والايجابي على سلوكيات التلاميذ، داخل الفصل وخارجه.

كما سعى إلى تصنيف المدارس الفكرية، والتي تقوم كل منها على اعتقاد خاص بإدارة الفصل والنظام المدرسي داخل الفصل.

تنطلق فكرة المدرسة الأولى، على أن سلوكيات التلميذ تعتبر نتاجاً للعديد من الخصائص، والمميزات الفردية، وأن هناك قوةً ووعياً داخلياً يتحكم في مطالبه، واتجاهاته بغرض إيجاد مرادها، وتطبيقها في العالم الواقعي.

وتعتمد فكرة المدرسة الثانية، على أن التلميذ يعتبر نتاجاً للعديد من الظروف الخارجية المحيطة به.

وتقوم المدرسة الثالثة، على أساس أن التلميذ نتاجاً للتفاعلات الايجابية، بين القوى الداخلية، والقوى الخارجية.

ولكل مدرسة من هذه المدارس، أسلوب خاص في إدارة التفاعلات، والتعاملات داخل الفصل

بين المعلم والتلاميذ. (سلامة عبد العظيم حسين، 2006، ص 174-175)

4-2- محدد طرائق التدريس:

إن نظرية التدريس كنظرية توصيفية، والتي تهتم بالطريقة التي تساعد المعلم على التعليم، وتُشكّل مرجعاً لوصف الطرائق التي يؤثر فيها سلوك المدرس على تعلم التلاميذ والتنبؤ بها وضبطها، وترى (فاطمة أحمد العابد) أن نظرية التدريس تتضمن ثلاث محاور رئيسية هي:

- المحور الأول: المتغيرات المدخلة: Input variables.

- المحور الثاني: المتغيرات التنفيذية: Process variables.

- المحور الثالث: المتغيرات الانتاجية: Produit variables.

- المتغيرات المدخّلية: وتشمل خصائص التلاميذ النمائية، وحاجاتهم، وميولهم، ومستويات نضجهم بالإضافة للخلفية الثقافية والحضارية، والظروف البيئية، وإلى جانب المعلمين، ومواد التعليم، وبيئة التعليم، وإدارة المدرسة.

- المتغيرات التنفيذية: وتشمل المبادئ التي تصف كيفية الظروف والجهود، والأنشطة التعليمية والتعلمية، من خلال المواقف التعليمية أمام التلميذ فتتيح له انجاز الأهداف المرغوبة، ويشمل ذلك تفاعل المعلمين مع التلاميذ، وسلوكهم، وتوجهاتهم، وأساليب تخطيطهم للتدريس، والوسائل التعليمية التي يستعينون بها.

(فاطمة أحمد العابد، 2015 ص 20-

21).

وإن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس، وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائعة، وممتعة للتلاميذ، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم.

(توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، 2007، ص 25).

وتعد الطريقة في مفهومها البيداغوجي، شكل من أشكال العمل الديداكتيكي، على اعتبار أنها تمثل مجموعة من التقنيات، أو مجموعة من الأفعال التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مع مراعاة التقديم المتبع للمحتويات، قصد تحقيق هدف محدد، وتتعدد تصنيفات الطرائق البيداغوجية، وتتمايز بتمايز المعايير المتعددة، ومن بين هذه التصنيفات على سبيل الذكر لا الحصر:

4-2-1- تصنيف (De corte 1979): حسب التفاعل (مدرس/تلميذ) ويشمل:

(أ) - أشكال العمل الديداكتيكي الاستعراضية: وتضم:

- طرائق الإلقاء.

- طرائق حدسية.

(ب) - أشكال الحوار: وتتضمن:

- الحوار الحر.

- الحوار الديداكتيكي.

(ج) - أشكال البحث والمهام: وتتضمن:

- طريقة الاكتشاف.

- طريقة العمل المنزلي.

4-2-2- تطبيق (Malaret 1985): وتعتمد معيار الأسس النظرية:

- أ- النظرية الحسية (طريقة منتسوري).
- ب- نظرية الجشطالت (طريقة ديكرولي).
- ج- نظرية الاشتراط (الابتسولوجيا الثنائية) (طريقة النشاط)
- معيّار العلاقة (مدرس-تلميذ-جماعة)
- 4-2-3- تصنيف (jvial 1986): يصنفها إلى 03 محاور أساسية:

أ- محور المدرسين: ويشمل 04 أنواع في التدخلات:

- المدرس كسلطة مسيرة.
- المدرس كموجه.
- المدرس كمنشط.
- المدرس كشخص غير مالك للسلطة.
- ب- المتعلم: ويشمل 04 أنواع من التدخلات:

- غياب الدور الفاعل للتلميذ.
- توجيه التلميذ إلى حقائق معقدة من طرف المدرسين.
- أفعال شخصية وحرّة للتلميذ.
- التلميذ متحرر بشكل مطلق.
- ج- محور الأهداف: ويشمل 04 أنواع من التدخلات:
- أهداف من اكتشاف التلاميذ.
- أهداف يعاد اكتشافها من طرف التلاميذ.
- أهداف مقترحة من طرف التلاميذ.
- أهداف محددة مسبقاً.

وتحدد هذه التصنيفات مجالين اثنين هامين: مجال للمدخل النظري كمعيّار مفسر للطريقة

التدريسية، ومجال لمدخل التفاعل (معلم-تلميذ).

4-2-4- تصنيف فلاندرز: ويستند على معيار الأسلوب البيداغوجي، ويميز بين أسلوبين اثنين: "عند

حديثه عن التفاعل اللفظي: الأسلوب المباشر، والأسلوب غير المباشر، وافترض تبعاً لذلك قانونه

المعروف بقانون الثلاثين". وأشار في هذا الصدد (روبرسون) محدداً معيار الطريقة في تنفيذ الدروس:

بين مغلوقة، تعتمد على الإلقاء، ومفتوحة تعتمد على الحوار مفسراً لسلوك المعلم وفق الهدف ومستواه المعرفي، العقلي، أو الوجداني، ونوعها كالإلقاء، والتساؤل، والتوضيح، والحوار، وميّز بين صنفين في طريقة التدريس: مقفولة وتتضمن ستة بنود ترصد فعل المعلم، الدال على الإلقاء وأسرار القيادة، ومفتوحة: تتضمن ثلاثة بنود لرصد فعل المعلم الدال على الحوار، والبحث، والتوضيح.

إن التفاعل بين المعلم والمتعلم في أوضاع تعليمية، يجب أن لا تحكمه علاقات عشوائية، أو غير منظمة، إذ لا بد من خضوع هذا النوع من التفاعل، إلى مجموعة من إجراءات مضبوطة، يستطيع المعلم من خلالها، اكتساب مفاهيم التعلم، ومبادئه، ونظرياته على نحو منهجي، بحيث يتمكن من تخطيط نشاطاته التعليمية، وتنفيذها في مناخ صفّي ملائم، يكفل تعليمًا فعالاً، ينعكس على أداء وتحصيل مرغوب فيه.

4-3- محدد دينامية الجماعة:

لعل توصيف تجليات التفاعل الصفّي، تستدعي حضور آلية التحليل والكشف، لتفسير ما يحدث داخل القسم الدراسي، بوصفه المحدد لمجريات الأحداث التعليمية، والواصف للمناخ الدراسي السائد، والقسم بوصفه نظام، تتجلى فيه جميع مكونات النظام المؤسسي، خضع للملاحظات الكشفية، وتناولته العديد من الدراسات والبحوث، وشغل اهتمام الكثير من الباحثين، وانتاجاتهم في هذا الشأن تكاد لا تحصى.

ويقدم معجم علوم التربية تعريفاً للقسم الدراسي بأنه: "مجموعة من التلاميذ ومدرسين تؤطّرهم علاقة عمل نظامية أو مؤسسية، وتجمعهم أهداف مشتركة للتعليم والتعلم، وتحدد العلاقات بينهم معايير وأدوار محددة".

(185).

إن أول مفهوم يتجلى في هذا التعريف، مفهوم الجماعة (مجموعة التلاميذ، ومدرسين) ببعدها النفسي، وبعدها الاجتماعي، فالجماعة كل ديناميكي. إن هذه الجماعة الصغرى مجال "مناسب لدراسة العلاقات بين أفرادها لما يربطهم من علاقات الصداقة، والتجاذب العاطفي، والتنافر، والتباعد من جهة. ولما يربطهم من علاقات العمل المشترك (المشاركة في بناء التعليم أثناء سير الحصة الدراسية) من جهة أخرى. ولا شك في أن القسم في شكله الرسمي، يوحى لشكل الجماعة المنظمة والمؤسسية، الخاضعة لعدة معايير (قانونية وتنظيمية وإدارية)، (السن القانونية للتدريس، المستويات الدراسية، البرامج، المواقيت التأطير، الانضباط... إلخ). إن سلوك التلميذ داخل الجماعة، هو محصلة مشاركته الوجدانية، وانخراطه في النشاط المشترك للجماعة، ويتأثر بما تتيحه الجماعة من آليات التواصل، والتفاعل بين أعضائها داخل مجالها كما تفسره نظرية (كيرث لفين) (Lewin). إن الهدف المشترك بين هؤلاء، الذي يسعون إلى تحقيقه في صيغته الصريحة القصدية، أو المُتضمنة الخفية، هو بلا شك حصول التعلم ووقوع التحصيل.

إن على المستوى العقلي المعرفي، وإن على المستوى الوجداني العاطفي، أو إن على المستوى الحسركي، ولا شك في أن بلوغه لن يتأتى دون عمل تحركه دينامية الجماعة، في علاقاتها المتعددة وفي مسار خطي، طرفاه نقطة انطلاق، ونقطة وصول تعبر عن مخرجات التعليم (التدريس)، إن ما يظهر من سلوكيات في هذا الواقع البيداغوجي المنظم، والمؤطر، والمُسَيَّر وفق المعايير، والشروط المؤسسية: (أهداف منتقاة - محتوى منتقى - مدة زمنية محددة)، هي في الحقيقة سلوكيات تفرضها التبادلات والتفاعلات الناشئة من علاقات التواصل: (محتوى الموضوع، السند: محتوى المادة) كمتغير يفرض نفسه على سيرورة التعلم، والتعليم (مادة علمية، مادة اجتماعية، مادة ترفيهية). وتغدو الوظائف والأدوار التي يقوم بها أعضاء جماعة القسم، بقيادة المعلم، والمنصهرة في النشاط التعليمي، هي كذلك مؤسسة ومنظمة من خلال ضبط الأدوار، والقيام بالمهام وتحديد التدخلات، وتكاد تكون العلاقة هنا بالعلاقة البيروقراطية، بحكم ما يصدر من المعلم من أوامر وإرشادات، توجيهية سعياً منه لبلوغ الهدف التعليمي المحدد سلفاً.

إن البناء النفسي والاجتماعي لجماعة القسم، يكاد يكون جوهره مؤسس على تلك العلاقات، والتفاعلات العاطفية، والوجدانية، ولعل ما تؤكد دراسات دينامية جماعة القسم، في أن القسم هو قبل كل شيء بنية عاطفية، وإن أعضائها من التلاميذ هم ذارت اجتماعية بالمفهوم السوسيومتري، تُفرز انجذابات وانتقاعات، وعلاقات تواد، ومحبة، وتباعد، ونفور، ونبذ، ما يؤثر على نمط التفاعلات وانكسارات الجماعة إلى جماعات صغرى، تؤثر على نمط التواصل وسيرورة التعلم، فيكون التواصل والتفاعل في حالته الإيجابية منتج للإشباع، والتكيف، وتحقيق الأهداف، والعكس عند اضطراب العلاقة. فينتج أشكالاً من الصراع والاضطرابات النفسية.

إن جماعة القسم ليست مجرد تجميع لمجموعة أفراد في القسم، كمكان يتم فيه التعليم بمساهمة كل فرد بحصته الفردية، بل إنه أولاً وقبل كل شيء، عبارة عن كلية تمارس ضمنها تأثيرات متبادلة بين أعضائه، إن المدرس والتلميذ على حد سواء، يُكونان حقل تفاعلات اجتماعية، ويُكونان شبكة من العلاقات الاجتماعية، ومن العلاقات الوجدانية، وعلاقات انجذاب وتنافر، وتعاطف وكراهية، وتحدد بنية ذلك الحقل في ذات الوقت الطريقة التي يشارك بها كل من المعلم والتلميذ في عملية التعلم. ولقد كشفت الكثير من الدراسات، عن أهمية الجانب الوجداني - الاجتماعي في تحديد اتجاهات التلاميذ وميولاتهم ومواقفهم، وفي تحصيلهم، حين يدركون مشاعر المعلمين نحوهم. ولعل نظرية الضبط من النظريات، التي تفسر ضبط الأدوار الوظيفية، لكل من المعلم والتلميذ.

5- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل الصفي كموضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي، ولعل ما تواتره التراث النفسي للنظريات، النفسية الشائعة والمستخدم كخلفية نظرية لأي مفهوم تبقى متداولة بين أعمال الباحثين، وفي هذا الصدد يمكن سرد النظريات التالية:

5-1-1- نظرية التحليل النفسي (Psychanalyse):

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم، أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم " التماهي " أو " التوحد " ، وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه، وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي الفردي والجهاز النفسي لدى الجماعة.

ومن هذا المنطلق استطاع " ريدال (Redel)" أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المعلم والتلاميذ على "الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة، سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو تلميذ أو جماعة من التلاميذ، وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط أوردها "محمد آيت موح" كالتالي:

5-1-1-1-العاهل الأبوي: وينطبق على نمط المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعدل، ويتمتعون باحترام التلاميذ، وتجاوبهم معهم، كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

5-1-1-2- القائد: وينطبق على المعلم المثير لإعجاب التلاميذ، وتقص شخصيته.

5-1-1-3-المستبد: وينطبق على المعلم الموهوم بالانضباط والنظام العالي، ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السادية، وتقل بين التلاميذ - في ضوء تسييره - علاقات الصداقة، ويتقمصون المستبد (التوحد مع المعتدي).

5-1-1-4-موضوع الحب: وينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

5-1-1-5-موضوع العدوانية: وينطبق على المعلمين ذوي السادية المرنة ، فالتلاميذ لا يميلون إليه ، ولكنهم يحافظون على علاقة الصداقة بينه وبينهم لتحاشي العقوبات.

5-1-6-المنظم: وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة، كتهئية فرص الغش بدون إحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعاً جماعياً لرغبة اللذة.

5-1-7-الفاتن: وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل (استحداث العدوى الوجدانية) ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

5-1-8-البطل: وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية أو لا عدالة المعلم دفاعاً عن أحد أصدقائه، فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل.

ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي، فقد يكون تعاونياً، أو سلطوياً حسب نظرية التحليل النفسي. (فرحاتي العربي، 2009، ص31)

5-2-النظرية السلوكية (Behaviourism):

تعد مقولة "الحدث النفسي هو السلوك" لواطسن (J. Watson) أي أن سلوك الفرد مؤشراً على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للإنساني، واتفق كل من بافلوف (Pavlov) وسكنر (Skinner) وهال (Hall)، وتولمان (Tolman) ... وغيرهم على أن الأفعال والسلوكيات -من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة - هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية، فشروا التلميذ وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه، سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس، ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال، والسلوك عند السلوكيين إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة، فإجابة التلميذ إنما هي استجابة لمثير سؤال المعلم ...

غير أن تحليل السلوك في ضوء المثير والاستجابة كما هو عند واطسون (Watson)، وثورنديك (Thorndike)، لا يكفي لفهم الظاهرة السلوكية عند بعض السلوكيين كـ "هال" و "تولمان" اللذين يركزان على بعد ثالث يتعلق بالحالة النفسية للفرد لحدوث الاستجابة، وكذلك أن الإشرط الاستجابي الذي يقوم على حتمية الاستجابة عند حدوث المثير كما هي عند واطسون (Watson) يختلف عن الإشرط الإجرائي عند سكنر (Skinner) في أن الاستجابة عنده ليست قسرية، ويمكن أن تحدث دون مثير وعن طواعية، والتعلم الفعال هو ما ينتج عن إرادة الفرد الذاتية واختياره.

(عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحى، 1992 ص 18)

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك، حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز، تعميم الاستجابة، الانطفاء) ، ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها، في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وأكد سكرنر على أن أساليب التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابات إيجابية، بل إنما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها.

وعلى التفاعل بين التلميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي، وتعزيز السلوك بنتائجه، كالتجارب، وما يترك ذلك من شعور لدى التلميذ والمعلم بالرضى، يفسر اتجاهات التلميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميتهم، واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب من المدرسة، وقلة المشاركة في القسم والرسوب.

3-5- النظرية الجاشطالية (Gastalt):

حسب " لوين (Lewin) فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم - من المعلم أو التلميذ - لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة، وإنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة، كالزمان، والمكان، وحالة التلميذ السيكولوجية والفسيولوجية، واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ، والظروف الفيزيائية، والخلفية الأسرية ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجاشطاليون " المجال الكلي "، فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية، وتنظيم العلاقات داخل القسم، بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

وبناء على هذه القاعدة حدد لوين (Lewin) مجموعة من المفاهيم يُستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية أو التفاعل داخل القسم بالتالي أوردها "محمد آيت موحى" كالتالي:

3-5-1- القوة (La force) : ويعني بها مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة حيث التعاون، وسلبا في حالة التعارض بين القوى (الميول والرغبات) حيث الصراع.

5-3-2-الموقع (La position): ويعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية ، كحالة التعب ، والجوع ، والخوف ...

5-3-3-موقع الآخرين (La position des autres): داخل نفس المجال : ويعني به إدراك الفرد لعلاقته بالآخرين (أي حقل تفاعل القوى).

5-3-4-النفوذ (Dominance): ويعني به تأثير الفرد على الآخرين، أو انجذاب الأشخاص نحو شخص نتيجة عمل قام به.

5-3-5-تكافؤ العناصر (La valence): ويعني به الصراع والتجاذب بين القوى المتعارضة.

(فرحاتي العربي، 2009، ص31).

في ضوء هذه المفاهيم تحلل، وتفسر جميع أنماط العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن اختصارها في "سيكولوجية جماعة القسم".

وحاول لوين (Lewin) دراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة وعلاقتها بالآثار الوجدانية على جماعة القسم (أي تأثير التسيير الأوتوقراطي، أو الديمقراطي أو الترسلّي "المتسبب") على الظروف الوجدانية المصاحبة للتعلم أو الانجاز، فوجد أن إنجاز الجماعة المسيّرة أوتوقراطياً، كان حماسياً ومتواتراً وعدوانياً، بينما كان في الجماعة المسيّرة ديمقراطياً متمسكاً بالارتياح والتعاون الإيجابي، وفي الجماعة المسيّرة ترسلّي متسبباً شابها إحساس الإحباط والفشل، وعلاقات متوترة.

5-4- النظرية التكوينية البنائية:

يؤكد جون بياجيه (J. Piaget) أن استيعاب القواعد والأحكام، وبروز العواطف وملاحم الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشرة والثانية عشرة، ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر آليتي "الاستيعاب والتلاؤم" خلال مراحل النمو المختلفة، ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوماً فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه، أو على مستوى تفكيره، وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة، وإعادة التوازن المفقود، أما الاستيعاب (assimilation) فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري، وأما التلاؤم (accommodation) فيقصد به تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط، وحدث هاتين العمليتين هي ما نطلق عليه "تفاعل الذات والموضوع" أو "تفاعل المتعلم وموضوع التعلم" ولا

يحدث ذلك إلا في حالة التعادل بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، وإلا حدث ما يسميه بياجيه "أنوية زائدة" في حالة هيمنة الاستيعاب أو "سيطرة المحيط" في حالة هيمنة التلاؤم.

ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية، إذ أن الاستقلال الذاتي، ونمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد، والتلميذ من حيث طفل في طور النمو، فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي "الحب والخوف" هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لا مركزية الأنا، وتشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ، أما عن عدم التوازن فينشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي، وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي "الحب والخوف" فالخوف من الكبير (المعلم) الذي لا يقترن بالحب، والاحترام الأحادي (تلميذ نحو المعلم) لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم، ليس إلا حيلة لتفادي العقاب، وتلك هي الحالة السلبية من التفاعل اللامتوازن تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية، وتعيق النشاط الذهني الفاعل للتبادل والحوار. (فرحاتي العربي، 2009، ص 32).

5-5- نظرية الضبط (Control theory):

تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك، ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات، وتنطلق في تفسير السلوك المتعلم، مما ثبت عند "وليم غلاسر (William Glasser) من أن الاضطرابات النفسية هي سلوكيات متعلمة، منشؤها أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية، والتي تتطلب بالتالي تطبيق مبادئ ما أسماه "العلاج الواقعي"، وذلك بتحويل وظيفة المدرسة من نقل المعارف إلى تربية التفكير الإبداعي.

وفي نظر "غلاسر (Glasser) أن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بملايين الصور تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي يستخدمه الإنسان كآليات، وخبرات، وطاقت إبداعية تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفس جسمية، بحيث يقابل كل حاجة آلاف الصور الذهنية لإشباعها، فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة استثيرت لدى الفرد، فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب عند الفرد تستدعي سعي الفرد لخفض أو إزالة ذلك التوتر، وذلك باستدعاء الصور الذهنية المناسبة، لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي، وإذا ما فشل في تحقيق ذلك، فإنه يبدأ بالإبداع في إيجاد صور أخرى لإشباع تلك الحاجة، فإذا ما تم إشباعها صاحب ذلك

بالضرورة حالة الارتياح النفسي، وفي حال حدوث العكس يعقب الفشل في الإشباع حالة الإحباط والقلق النفسي، وسوء المعاملة ... ويختلف الأفراد في طرق الإشباع تبعاً لاختلاف المدركات الحسية، وتكون الخبرات السابقة، وبنية المستودع الدماغي.

فالفرد بهذه الصورة - حسب نظرية الضبط - يتوفر على نظام سلوكي ضابط يحاول من خلاله تحقيق إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته المتجددة باستمرار، وكثير ما حدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم، فيتوخى نظام الضبط "المسؤولة" كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة، بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع، وذلك بسبب التواجد الحتمي للفرد مع الجماعة والآخرين في مجال حيوي مشترك، فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بالإشباع، وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد يفسر بالنتيجة الحتمية للفشل في نظام الضبط عند أفراد المجموعة، وضعف تعليمهم ممارسة المسؤولية.

وفي ضوء هذا المنظور حددت نظرية الضبط الأدوار الوظيفية لكل من المدرسة والمعلم والتلميذ، وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية (محتوى التفاعل داخل القسم).

فأما الدور الوظيفي للمدرسة من حيث هي نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات تبادلية وظيفية بين أفرادها، من حيث هم الآخرون عناصر يعمل كل واحد منهم كنظام فرعي ضابط لإشباع حاجاته ضمن المسؤولية التي تضفي بسلوك الأفراد إلى إشباع الحاجات العامة وتحقق أهداف المدرسة.

والتلميذ - في ضوء هذا التركيب - نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته، كالحاجة إلى الانتماء، والاستجمام، وتقدير الذات، والحرية. وتفاعل الفرد وتواصله مع عناصر النظام وعلاقته الاجتماعية، وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس، وأثناء ذلك فهو يكتسب باستمرار خبرات ومهارات تضاف إلى مستودعه الدماغي للصور الذهنية السابقة كخبرات جديدة لإشباع حاجاته، كما يتمكن من تعديل أو إلغاء بعض الصور الذهنية الخاطئة والتي لا تلبي حاجاته في الإشباع، وكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته من خلال النظام المدرسي الضابط والممارسة الإيجابية للأفراد لمسؤولياتهم أثناء عمليات الإشباع كلما زاد حبا للانتماء، وإمتاعا نفسيا، ونموا عقليا، وتحصيلا معرفيا، وكلما فشل التلميذ في إشباع حاجاته وإزالة توتراته بسبب الإخفاق في ممارسة الأنظمة الفرعية الضابطة لعمليات الإشباع وتعارضها، أو سبب فقدان الصور الذهنية أو غيابها، كلما زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا الآيل إلى الهروب من الانتماء،

وحسب نظرية الضبط فإن عمليتي النجاح والفشل في تحقيق الإشباع النفسي والاجتماعي والعقلي والحركي تعود أساساً إلى الأساليب التربوية؛ فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلاً، يعود إلى حالات الملل والنفور، وفتور العلاقات والتواصل الاجتماعي والوجداني داخل القسم، وهي حالات ناشئة أساساً من تداعيات الطرق التربوية التقليدية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان.

أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الآخر يختصر في أنه يعمل كنظام فرعي ضابط، فهو يحاول من خلال مهنته أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية، ويختلف المعلمون في طرق الإشباع تبعاً لاختلاف الصور الذهنية لديهم وممارستهم للمسؤولية الاجتماعية، ومن ثمة فتتظلم الظروف المساعدة لإشباع حاجات كل واحد منهم تعزز انتماءاتهم وإحساسهم بذواتهم وحياتهم.

وحسب غلاس (Classer) فإن حالة الإشباع وإزالة التوترات في المجتمع المدرسي إنما يكون بممارسة ما أسماه "العلاج الواقعي" داخل القسم، وهو أسلوب بيداغوجي جديد اشتق من العلاج النفسي، يسمح بتفعيل العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء جماعة القسم، وإنماء التفكير الإبداعي بانتظام التلاميذ وفق نمط "الفرق التعليمية" المتباينة من حيث مستوى الذكاء، حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية والمسؤولية والتعاون والألفة بين الأفراد، وتتحول وظيفة المعلم داخل القسم إلى وظيفة المدير الضابط للفرق التعليمية.

وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت في ذلك تبعاً لتباينها في تفسير التعلم، فالمدرسة السلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناء على اختصارها للفعل الإنساني في آلية وميكانيكية المثير والاستجابة، والمدرسة الجاشطالية تركز على أن الموقف التعليمي كلي، ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الاجتماعي للتلميذ والمعلم، والتفاعل داخل القسم يتأثر بالتالي بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي النفسي لجماعة القسم، والتحليل النفسي تركز على نمط الشخص المركزي ودوره في صياغة وتحديد نمط التفاعل.

والمدرسة التكوينية تبدي أهمية التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في استحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ، ونظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي للإنسان (المعلم والتلاميذ) في تحقيق إشباع الفرد واستحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم.

ونتيجة هذا التباين بين النظرات في تفسير التفاعل ظهرت عدة نماذج تربوية بيداغوجية ذات أبعاد سيكولوجية، وإيستمولوجية، وسيكولوجية، وبيداغوجية، أجمعت كل النظريات السابقة الذكر على أثرها البالغ في تحديد نمط التفاعل وتوزيع الأدوار الوظيفية وأشكال التواصل بين المعلم وجماعة التلاميذ داخل القسم.

6- قياس التفاعل الصفّي:

للقيام بعملية القياس في مجال العملية التعليمية التعلمية تستخدم، وسائل وأدوات متعددة لجمع البيانات، والمعلومات، لذلك في ضوء مفهوم التقويم الذي يعد القياس من أهم أقطابه، حيث يتجلى ذلك في ما نصدره من أحكام كمية أو نوعية من أجل تجويد الفعل التدريسي، واتخاذ القرارات المناسبة لذلك. والحديث عن القياس في العملية التعليمية هو حديث عن قياس مركباتها ولعل أبرزها ما مَسَّ قياس أداء المعلم، وتباينت الدراسات في هذا المجال وتفرعت الاتجاهات في مجال تحليل العملية التعليمية التعليمية.

ويمكن أن نميز بين اتجاهين اثنين، لتحليل العملية التعليمية وهذا جواب لسؤال طرحه (محمد الدريج) في مؤلفه "علم التدريس" بقوله: هل تخضع العملية التعليمية للتحليل الموضوعي وهل يمكن دراستها دراسة علمية؟.

فأجاب: يمكن، وقد تقدمت بالفعل الدراسات والبحوث العلمية على هذا الأساس في إطار علم التدريس في اتجاهين أساسيين:

- 1- اتجاه يسعى إلى إيجاد نماذج وخطاطات لتحليل العملية التحليلية، وهي نماذج يصطنعها العلماء عندما تعوزهم نظريات للتفسير مثل النموذج الاعلامي، النموذج النفسي، النموذج التكنولوجي، وغيرها من النماذج.
- 2- واتجاه آخر عمل على خلق أنساق ومنظومات لملاحظة وتقويم العملية التعليمية (شبكات ملاحظة الفصل وتحليل التفاعلات داخل الفصل)، وأشار في هذا الصدد إلى نشأة هذا الاتجاه حيث ظهر في ستينات القرن الماضي، إثر الوعي بضرورة تحليل العملية التي تدور داخل القسم، ومن بين أهم الدراسات والبحوث التي انتهجت منحى الملاحظة المنهجية والمنظمة داخل الفصل وتحليل التفاعلات أبحاث كل من فلاندرز واميدون (Flanders et Amidon 1965). (محمد الدريج، 2003،

وتشير (أمال صادق وفؤاد أبو حطب 1990): بأنه قد توافر لدى الباحثين عدة وسائل لقياس فاعلية المعلم إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافياً، لأن كلا منها يتأثر بمجموعة من العوامل مثل نوعية الأداة، ودرجة الثقة فيها، والهدف من تطبيقها، ومن هذه الوسائل المستخدمة:

- تقديرات التلاميذ.

- تقدير المعلمين عن أنفسهم. (أمال صادق، فؤاد أبو حطب، 1990، ص 25-26).

ويذهب (محمد زياد حمدان) مذهباً آخر في تصنيف وسائل قياس التدريس إلى عدة مجموعات تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها وهي:

6-1- من حيث مصدر تنفيذها: وتشمل ثلاثة أصناف وهي:

6-1-1- ذاتية: كما يدركها المعلم ذاته.

6-1-2- خارجية رسمية: ويتولى القيام بها المشرفون والاداريون الرسميون

6-1-3- خارجية غير رسمية: يتولى القيام بها التلاميذ والزملاء.

6-2- من حيث درجة مباشرته: وتنقسم إلى قسمين:

6-2-1- مباشرة: أي الوسائل التي تستخدم لقياس غاية محددة من السلوك بأساليب الملاحظة وقواعد التفاعل الصفّي.

6-2-2- غير مباشرة: باستخدام الاستطلاعات والقوائم والمسوح.

6-3- من حيث الهدف من اجراءها: وتنقسم إلى صنفين:

6-3-1- تربوية تطويرية: لتحسين سلوك المعلم المهني.

6-3-2- ادارية تنظيمية: وتهدف إلى ترقية المعلم. (محمد زياد حمدان، 1982، ص 100)

ويصنف عبد الرحمان صالح الأزرق 2000 وسائل قياس التدريس بالاعتماد على تصنيفات Mellomon لعرض أهم الوسائل الأكثر استخداماً في الميدان إلى صنفين:

أ- وسائل القياس الذاتية: ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية مثل تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات قياس الرأي لدى التلاميذ حول معلمهم، واستطلاعات آراء الزمان وأقرانهم وتقديرات الموجهين، والمشرّفين التربويين.

ب- وسائل القياس الموضوعية: ويقصد بها تلك الوسائل والأساليب التي تعتمد على رصد الوقائع وتسجيلها في حينها، كما تحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أساليب الملاحظة المنظمة، وأساليب التحليل اللفظي والحركي. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص-41).

وميز العربي فرحاتي 2009 بين وسيلتين اثنتين من وسائل قياس العلاقات التفاعلية داخل القسم حيث وفي مقاربة تاريخية أشار فيها للتطور الذي عرفته هذه الوسائل، ذكر ما يلي:

أ- وسائل ما قبل التطوير: وهي الأدوات التقليدية كالأدوات التقديرية المتدرجة، واستمارات رصد الآراء، والمقاييس البيانية، لتسجيل الملاحظة، وشبكات تقويم الدرس، التي وصفها بالقصور وعدم تلبيتها لحاجات البحث العلمي في دراسات العلاقة التربوية من جوانبها، الوجداني والاجتماعي والابستمولوجي وحتى البيداغوجي، حيث أصبحت لا تتوفر على معايير الموضوعية العالية.

ب- وسائل ما بعد التطوير (شبكات الملاحظة المقننة): وهي شبكات ملاحظة لفعل التدريس، علمية ومقننة ومنظمة، بما يُمكن رصد مضامين العلاقة التربوية. (فرحاتي العربي، 2010، ص145).

وأورد (محمد الدريج) في مؤلفه "مدخل إلى علم التدريس" فصلاً خاصاً بشبكات ملاحظة

الفصل، والتي هي عبارة عن بطاقات، وقوائم الوسائل الموضوعية، التي تم تقنينها، واختبارها، قصدتسهيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الفصول، واعتبر هذه الشبكات أنظمة خاصة بتحليل، أو تقييم العملية التعليمية بصورة أساسية، وهي أدوات للتسجيل، والوصف والتصنيف، وإن اقتضى الحال لتدوين مختلف الظواهر القابلة للملاحظة في حجرة التدريس.

إن تعدد الشبكات التي حوتها بطون المراجع والمصادر، والتي مكنّ البحث البيبلوغراف ي الاطلاع عليها تشير إلى أهمية موضوع القياس في العملية التعليمية بشكل خاص، وعملية التقويم بشكل عام، وذلك قصد اتخاذ الإجراء الذي من شأنه التعديل والتحسين لمردود الفعل التعليمي، وتفسيره بصورة علمية موضوعية، وكما هو معلوم فقد تعددت شبكات وصف وتحليل العملية التحليلية، وقد أحصى Robert isimon منذ سنة 1968 (26 شبكة) وبعد سنتين من ذلك التاريخ أي سنة 1970 قدما لائحة جديدة للشبكات المعروفة في ذلك الوقت، فكان عددها (79 شبكة) وكلها باللغة الانجليزية، فهناك أزيد من 300 شبكة متداولة في مختلف الأقطار. (محمد الدريج، 2003، ص 225).

إن هذا التعدد والتنوع في الشبكات يعزى لتعدد جوانب العملية التعليمية بوصفها عملية معقدة ومركبة، فنجد من بين هذه الشبكات ما يركز على السلوك الانفعالي، والسلوك اللغوي، والتفاعلات اللفظية، كشبكة فلاندرز، وما يهتم بالسلوك غير اللفظي، والسلوك العقلي المعرفي، كشبكة bollak وشبكة joyce التي تمكن من تحليل سلوك المدرس، وشبكة wright التي تفيد ملاحظات بعض المواد الدراسية الرياضيات المعاصرة مثلاً، ولقد حُفَّتْ بعض الشبكات بنوع من الانتقاد بدعوى تركيزها على نشاط المعلم على حساب سلوك التلاميذ، واغفالها لجوانب أخرى من مكونات الفعل التعليمي، وهناك ملاحظة كثيراً ما يرددها المهتمون بهذا الميدان، وهي صعوبة تطبيق الشبكات، وصعوبة تفريقها والاستفادة من بياناتها خاصة بالنسبة لغير المتخصصين. (محمد الدريج، 2003، ص 226).

ولا ضير أن يتطرق الباحث في هذا العنصر، إلى عرض بعض نماذج قياس التفاعل، بعد الاطلاع على كثير من الدراسات، والبحوث، التي تناولت التفاعل الصفّي، في شقه اللفظي.

6-4- شبكة دولندشير وبايير Delandsheere et Boyer 1969:

تأثرت بأبحاث وبنسق M.hoighes والتي قامت بتجميع وتحليل عدد كبير من التفاعلات بين المدرس والتلاميذ، وكان أهم انتقاد وجهه De landshoore إلى هذا النسق، وأنه يستدعي نموذج المدرس الناجح، والذي أصبح متجاوزاً، خاصة وأن تحديد مدى نجاح المدرس كان يستند بالأساس على حكم المفتشين، أو مديري المدارس. (محمد الدريج، 2003، ص 227).

6-4-1- تصميم الشبكة: صممت هذه الشبكة لتحليل وظائف المدارس التعليمية وهي عبارة عن لائحة بتسع وظائف تفصلت كالآتي:

أ- وظائف التنظيم: وتضم أربعة بنود

ب- وظائف التحكم: وتضم ستة بنود.

ج- وظائف التطوير: وتضم أربعة بنود.

د- وظائف التشخيص: وتضم أربعة بنود.

هـ- وظائف التقييم الإيجابي: وتضم أربعة بنود.

و- وظائف التقييم السلبي: وتضم خمسة بنود.

ز- وظائف الايضاح: وتضم أربعة بنود.

ي- وظائف التعاطف الايجابي: وتضم سبعة بنود

ل- وظائف التعاطف السلبي: وتضم سبعة بنود.

6-4-2- طريقة الاستعمال: يقتضي استعمال هذه الشبكة للتسجيل الكامل والأمين للدرس (شريط كاسيت)، يقوم الملاحظ بتحليل الدرس جملة جملة، وذلك بمقابلة البند المسجل بنوع الوظيفة، يتم الحساب بعدد التكرارات لكل وظيفة ولكل بند، وتحسب النسبة لتبين نوع الوظائف التي طغت على الحصة، وبالتالي يحدد أسلوب المدرس.

6-5- شبكة روبرسون Roberson لتقويم التدريس:

6-5-1- تصميم الشبكة: وهي عبارة عن شبكة ملاحظة، صممت وفق فرضيات تقريرية، تفترض أن التعليم نشاط تفاعلي، وإنه يوجد عدة أنماط من التفاعل ترتبط بالنجاح، وإن التغيير يتأسس في الرغبة للتغيير لدى المدرس، وتتضمن هذه الشبكة خمسة جوانب:

أ- طريقة التدريس: وتضم تسعة بنود.

ب- الأهداف الانفعالية: وتضم ثلاثة بنود.

ج- الأهداف العقلية: وتضم ستة بنود.

د- التعبير اللفظي: ويضم سبعة بنود.

هـ- التعبير غير اللفظي: ويضم سبعة بنود.

6-5-2- طريقة الاستعمال: على الملاحظ تسجيل سلوك واحد الصادر عن المدرس (مرة كل 15-20 ثانية)، وذلك على جذاذة للترميز مقيدة للبنود التابعة لكل جانب، ليخلص في الأخير إلى تسجيل 135 سلوك في نهاية حصة ذات 45 دقيقة، ويقوم بحساب التكرارات المقابلة لكل بند وربطه بكل معيار من معايير الشبكة، ليخلص في الأخير إلى حساب طغيان المعيار الذي أظهره المدرس.

6-6- شبكة فلاندرز Flanders:

ملاحظة: هذه الشبكة التي اعتمدها الباحث كأداة من أدوات جمع البيانات للدراسة الحالية.

6-6-1- تصميم الشبكة: وهي شبكة صممت لقياس التفاعلات اللفظية داخل القسم، بين المعلم

والتلاميذ، ويشار إليها اختصاراً بـ Fiac، أي مراقبي فلاندرز لتحليل التفاعلات Flanders Interaction Analysis Categories، بأن السلوك اللفظي في عملية التواصل "يشكل عينة ممثلة لمجموع

السلوك القابل للملاحظة داخل الفصول الدراسية، وحسب فلاندرز إن ما يدور في الفصول الدراسية من تفاعلات في مجمله لفظي يمثل 70% و 80% منه يحتلها سلوك المعلم اللفظي، من المدة التي يستغرقها الكلام داخل القسم، وتعود الأصول النظرية لنظام فلاندرز للأبحاث التي أنجزت حول القيادة داخل الجماعة في نطاق علم النفس الاجتماعي. وكذلك هو الحال في العلاقة البيداغوجية (معلم/تلميذ) فيمكن للمعلم أن يمارس أنواع من القيادة، كالقيادة الديموقراطية، والسلطوية، والقيادة الفوضوية، والتي بدون شك تترك آثارها لدى التلميذ، وعلى هذا الأساس صاغ فلاندرز ثلاث فرضيات تتعلق بالآثر المباشر للمعلم، والآثر غير المباشر له، وذلك في ضوء وضوح الأهداف وغموضها لدى التلاميذ، فيكون الآثر المباشر مفيداً للتعليم في حالة وضوح الأهداف، ويكون الآثر غير المباشر نافعا في حالة وضوح الأهداف، ويكون الآثر المباشر عائقاً للتعليم إذا كان الهدف غامضاً لدى التلميذ. وتتشكل هذه الشبكة من عشرة بنود سُميت بالنظام العشري، وتتمفصل كالاتي من حيث الكلام:

أ- كلام المعلم: ويتفرع إلى:

ب- الآثر غير المباشر: ويضم أربعة بنود.

ج- الآثر المباشر: ويضم ثلاثة بنود.

د- كلام التلميذ: ويضم بندين اثنين:

هـ- الصمت أو الفوضى: ويضم بنداً واحداً.

6-6-2- كيفية استعمال الشبكة: يجري الاستعمال على مرحلتين اثنتين:

أ- مرحلة الرصد: يتطلب من الملاحظ أخذ ركن من أركان القسم، يمكنه من مشاهدة جمهور القسم (تلاميذ المعلم)، ويسمح له بالسماع الجيد للكلام الذي يدور بين المتفاعلين، يتابع السلوكات اللفظية الصادرة عن المعلم أو التلاميذ، ويسجل رقم كل بند من البنود العشرة، كلما صدر سلوك لفظي سواء من المعلم، أو أحد التلاميذ، مع احترام معيار الوقت (بند لكل ثلاث ثواني)، ليخلص في آخر الحصة بتسجيل مجموعة من الأرقام.

ب- مرحلة المعالجة: بالرجوع إلى الأرقام التي سجلها الملاحظ (إما عمودياً أو أفقياً)، يضع الرقم عشرة في بدايتها، وفي نهايتها، ويقوم بتشكيلها على شكل أزواج، ثنائيات، وهذه عملية ممهدة لتفريغ البيانات وتحرير النتائج، وباستعمال المصفوفة المشكلة من مئة خانة، عشر خانات أفقية و 10 خانات عمودية، والبحث عن نقاط التقاطع داخل هذه المصفوفة، وإن كل ثنائيتين شكلهما سابقاً، وبعد الانتهاء من ملء المصفوفة وتفريغ هذه الأزواج المتقاطعة، يقوم الملاحظ بمجموعة من العمليات الحسابية البسيطة لمعرفة طبيعة التفاعلات التي سادت الحصة، وذلك بحساب مجموع العلامات في كل عمود

عمودياً أو أفقياً، ويقوم بحساب النسب لكل بند من المجموع العام، لكل أسلوب من أساليب المعلم وكلام التلميذ، للوقوف على الأسلوب غير المباشر أو الأسلوب غير المباشر، من المجموع العام وكذا كلام التلاميذ والنسب الخاصة بهم.

ملاحظة: أنظر تفصيلات استخدامات هذه الشبكة في الفصل الثالث، العنصر رقم (09) المعنون بتحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز.

7- التفاعل الصفّي في ظل المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة:

بغية الوقوف على واقع العلاقة البيداغوجية في ظل الإصلاح الذي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية حديثاً، وفي ضوء المناهج التعليمية الجديدة التي أعيد كتابته، وشرع في تطبيقها ميدانيا بداية الموسم الدراسي 2016، ارتأى الباحث أن يقدم هذه الصفحة وذلك لملامسة ملمح التفاعل الصفّي من خلال الوثائق الرسمية التالية:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 0804 المؤرخ في 23-01-2008.

- وثيقة المرجعية العامة للمناهج طبعة 2016 الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج.

- وثيقة الدليل المنهجي طبعة 2016 الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج.

- القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12-07-2018 المنظم لكيفيات تنظيم الجماعات التربوية وسيرها.

إن الرجوع إلى هذه الوثائق وقراءتها، تمكن - في اعتقاد الباحث - من رسم تصور لما جاءت به المناهج التعليمية في شأن الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية، ووصف العلاقات التواصلية داخل القسم، وعليه يتم تقديم هذه الوثائق على النحو التالي:

7-1- القانون التوجيهي للتربية الوطنية: المرتكز القانوني لسياسة إصلاح التربية، ومنحها الصبغة الشرعية والتشريعية، التي تضعها محل التنفيذ، صدر في 08-01-2008 تحت رقم 804 وتم نشره في الجريدة الرسمية، العدد 04، المؤرخ في 27 جانفي 2008، وتم فصل في ستة أبواب وستة عشر فصلاً و 106 مادة، أشار الباب الأول إلى أسس المدرسة الجزائرية، وحدد الفصل الأول منه غايات التربية في المادتين الأولى والثانية، وأشار الفصل الثاني في موادها 04 و 05 و 06 إلى مهام المدرسة،

وأشارت الفقرتان 04 و 05، إلى تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها، والفنية، والرمزية، والجسمانية.

- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة، ومثبتة، يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل.

أما الفصل الثالث المعنون من المبادئ الأساسية للتربية الوطنية تشير المادة 07 منه إلى: يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية، أما الباب الثاني المعنون بالجماعات التربوية، فتشير المادة 19 منه: تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين التلاميذ.

أما المادة 28 فتتص على وجوب احترام التلاميذ لمعلميهم، وجميع أعضاء الجماعة التربوية، ونقرأ في المادة 22 وجوب المعلمين بالتقيد الصارم بالبرامج التعليمية (يجب على المعلمين التقيد أثناء القيام بواجبهم المهني لمبادئ الانصاف وتكافؤ الفرص، وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة الموضوعية مع التلاميذ، وفي باب تنظيم التمدرس تكشف المادة 28 من الفصل الأول على: تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والالزامي الرسمي لجميع النشاطات.

(الجريدة الرسمية، 2008، العدد 04)

7-2- الوثيقة الثانية: القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12-07-2018: المحدد لكيفيات

الجماعات التربوية وتسييرها، وجاء في مادتيه 77 و 78 ما يلي:

المادة 77: يقوم الأساتذة بتطبيق التوجيهات الرسمية، البرامج التعليمية، والمواقيت والمناهج، ودليل الأستاذ، وكل وثيقة ذات طبيعة بيداغوجية تقرها وزارة التربية الوطنية.

- على الأساتذة تبني المقاربة البيداغوجية، المنصوص عليها في البرامج، في الوضعيات التعليمية والتعلمية، تسمح بالمشاركة التفاعلية للتلاميذ.

- بالرجوع إلى محتويات الوثيقتين بصبغتيهما القانونية، يستشف القارئ العلاقة الثلاثية في عملية التدريس وفي العملية التعليمية التعلمية (معلم/ تلميذ/ محتوى)، فإن ترجمة هاته النصوص من الصيغة القانونية إلى الصيغة التربوية البيداغوجية يحيل إلى:

- التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية ويحضى باهتمام كبير في العملية التعليمية التعلمية وهو محورها الأساس.

- المحتوى والأهداف، كفاءات وبرامج تتبناها بيداغوجيات حل المشكل وبيداغوجيات المشاريع، التي تجمع بمبدأ مساعدة المتعلم على التعلم، وتمكينه من استقلالية ذاتية، تجعله يعتمد على نفسه في مختلف المواقف، ولو كان ذلك خارج المؤسسة التربوية.

- المعلم: منفذ في إطار الوجوب، والالزام، والمطبق في إطار التقيد بالتوجيهات الرسمية.

- لا تخفي هذه النصوص هيمنة المعلم على العملية التعليمية التعلمية من جهة، والزامه بتوجيه التطبيقات من الجهات الرسمية العليا، مع السعي لتحقيق الأهداف التي تمت صياغتها.

(وزارة التربية الوطنية، 2018، ص 04).

7-3- الوثيقة الثالثة: المرجعية العامة للمناهج: وثيقة مرجعية صدرت عن اللجنة الوطنية للمناهج:

تذكر بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية، وتحدد المرجعيات والمبادئ التي تتعلق بالأمّة وقيمها، وبالسّياسة التربوية، وبالمبادئ المنهجية، لإعداد مناهج جديدة تستند على المستجدات في مجال العلوم التربوية، ومع مكتسبات المنظومات الناجحة عبر العالم (الاطار المفاهيمي).

أشارت مقدمة هذه الوثيقة إلى التمييز بين البرنامج والمناهج، وضرورة الانتقال من نموذج

البرنامج (المعرفة) إلى نموذج المنهاج التنموية الشاملة للتلميذ. وإن النجاح في ضوء المنهاج، يقاس

بالكفاءات التي استطاع التلميذ اكتسابها فعلياً، أي أنه عندما يواجه وضعية مشكلة عليه أن يبرز قدرته على تحليل هذه الوضعية وإيجاد الحلول وتقييم نجاعة حلول بديلة. هذا النوع من التداخل البيداغوجي يتطلب تصوراً آخر للعلاقة بين المعلم والمتعلم.

تشير الوثيقة في عنصر التغيير البيداغوجي، والتحديد في الجانب البيداغوجي، أنه يتم التغيير

بالتركيز على الكفاءات والتعلمات المبنية، كمبادئ منظمة للمنهاج وعملية التعليم والتعلم، وبالمشروع

البيداغوجي كوسيلة لتنفيذ النشاطات، والمضامين في كنف المقاربة النسقية وتؤكد أن المقاربة

بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطلق التعلم المركز على التلميذ، وأفعاله، وردود أفعاله، إزاء

الوضعيّات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يركز على المعارف التي ينبغي اكتسابها للتلاميذ، ويحدد

الكفاءة في هذا السياق. في قدرة التصنيف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناصعاً.

(وثيقة المرجعية العامة للمناهج، 2016، ص 28).

القارئ لهذه المقتطفات يستنتج جملة من التصورات لأنماط التفاعل في ضوء ما سنته رؤوى التحديد في الجانب البيداغوجي.

- التركيز على المقاربة بالكفاءات، ممارسة بيداغوجية تقدم على أسس نفسية/ اجتماعية وعلى نسق معين.

- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

- بيداغوجيا المشروع كوسيلة لتنفيذ النشاطات والمضامين.

7-4- وثيقة الدليل المنهجي لإعداد المناهج: وثيقة صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج المدرسية،

تقترح منهجية لإعداد المناهج مبنية بوجه خاص على ثلاثة نصوص أساسية: القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج والدستور. أشارت الوثيقة إلى المبادئ التي تبنى عليها المناهج الدراسية في الصفحات (18، 19، 20، 21، 22، 23، 24) في مختلف المستويات، المستوى القيمي (أكسولوجي)، والابستمولوجي، والمنهجي، البيداغوجي).

7-4-1- على المستوى البيداغوجي: تبني التيار البنوي الاجتماعي:

على الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي، إلا أنه يتم في إطار اجتماعي لأن المعلومات ترتبط بالوسط الاجتماعي، ولأن السياق يأتي بما نفكر ومما يساهم به الآخرون في عملية التفاعل، ويعتبر التيار البنوي الاجتماعي امتداد للبنوية، ويركز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات، والتدخلات النفسية، ويوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو. **(الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016، ص 23).** تشير هذه الفقرة بطريقة صريحة وإعلان واضح للنموذج النفسي الذي يتبناه المنهاج الدراسي، ومن خلاله يمكن تصور التفاعل الصفي في ضوءه. وفي فقرة أخرى على الصفحة 24 يقدم الدليل المرجعي المقاربة المتبناة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات: يقدم لها تعريفا ويستشهد بما يراه Philippe Perrenod بقوله: "لا تبنى الكفاءات إلا بمواجهته عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل المشكلات". وتورد الفقرة بأن المقاربة بالكفاءات "صيغة جديدة"، وأن وضعيات التعلم في هذه المقاربة لا تركز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعال والمدمج في وضعيات مشكلة. وهي لا تقتصر في مسار التعلم على تكريس المعارف في مختلف المواد الدراسية، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها. وتشير فقرة أخرى من نفس الصفحة إلى ماهية الوضعية المشكلة، بأنها وضعية تعليمية ينجزها المعلم بهدف انشاء فضاء للتفكير، والتحليل حول مشكلة مطلوب حلها. والسعي البنائي الذي تقترحه المقاربة بالكفاءات، هو مسعى المشروع البيداغوجي الذي يعبر في سيرورته عن العمل الجماعي الذي يسيره القسم، ويقوم المعلم بالنشاط دون أن يقرر أي

شيء، ويتوجه هذا المشروع إلى إنتاج ملموس (نص، جريدة، معرض، نموذج، خريطة، تجربة علمية، إبداع فني، أو صناعة تقليدية، تحقيق...الخ).

المنافشة: من خلال عرض محتويات الفقرتين المذكورتين يمكن استنتاج ما يلي:

على مستوى البعد النفسي، والنفسي الاجتماعي يعتمد المنهاج الجديد على التيار البنائي والبنائي الاجتماعي، وبالرجوع إلى مفهوم التفاعل بين أحضان هذا النموذج يمكن قراءة وتفسير بعدين اثنين لهذا التفاعل: - تفاعل التلميذ ونفسه، وتفاعل التلميذ وجماعة القسم (الأقران). وتغدو البنائية من الاتجاهات الحديثة في علم النفس الحديث، الذي تساءل عن تشكل المعرفة، وأشار إلى أن عملية التعلم، ليست فقط ما ينتج من استجابات الفرد للمثيرات الخارجية (في رد على النموذج السلوكي). وإنما يوجد شيء ما يحدث في الذهن بين المثير والاستجابة وهو التصورات.

(محمد طاهر واعلي، 2012، ص 19).

وتعتبر أعمال (جان بياجى) من أهم الاسهامات في النموذج البنائي، إنها تساءل حول تطور الذكاء عند الطفل. وضع بياجى تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير، ونموه، وفسر التعلم على أنه بناء للمعلومات ومصاحب للنمو وسمح لكل فرد اعتماداً على نشاطه، باكتساب الأدوات المفاهيمية (الذهنية) التي تساعده على فهم المحيط الذي يتواجد فيه. فالنمو المعرفي هو عملية بناء المعرفة يقوم بها المتعلم بدور نشط من خلال تفاعله مع المحيط. إن التحليل السيكلوجي لهذا التفاعل -تفاعل الفرد مع ذاته يحيلنا إلى الميكانيزم (الآلية) التي أشار إليها بياجى، والتي تؤدي إلى حدوث التعلم وهي، البحث عن التوازن بين الطرفين المتفاعلين (المتعلم والمحيط)، وفق ثلاث آليات هي الاستيعاب Assimilations والملاءمة Accommodation والتوازن Equilibration.

إن هذا التفاعل الداخلي يجعل المتعلم في حالة نشاط عندما يبحث عن المعنى، وتتوقف بمهمة المعلم ودوره في توظيف ما يستطيع المتعلم تحليله ودراسته. فهذا الموقف يوضح العلاقة التواصلية (معلم-تلميذ) ويصف سيرورة التفاعل على هذا الصعيد في مقارنة يقدمها بياجى في دراسته في أن أساليب التدريس القائمة على التلقين والحفظ هي أكثر العوامل إعاقة لنمو العمليات العقلية، في حين أن أنماط التفاعل القائمة على تدعيم النشاط التلقائي والمستقل للطفل هي العوامل الأكثر مساعدة لنمو العمليات الذهنية. (جان بياجى، 1988، ص 53).

ويكتشف الإتجاه البنائي الاجتماعي، الذي جاء على انقراض الإتجاه البنائي عن مقارنة نظرية تلح على الابعاد الاجتماعية وحجته في ذلك أن كل تعلم هو عملية اجتماعية، ويُعد وفيغوتسكي أحد رواد

هذا التيار، والذي يقر بالمكانة الهامة للتباعد المعرفي بين الأقران في عملية التعلم. (محمد الطاهر واعلي، 2012، ص 23). ويتميز هذا النموذج بانتقاله من ثنائية تفاعل الفرد- مهمة، إلى الثلاثية (تفاعل فرد، مهمة، قرين)، ولا يمكن اعتبار النمو مستقلاً عن التعلم، بل أن المتغيرات الاجتماعية داعمة لسيروية التعلم، وأن كل نمو ناتج عن العمليات يتم بفضل تأثير الآليات الجماعية على الآليات الفردية، ولا يمكن اغفال ما للتفاعلات الاجتماعية من دور في التعلم: وهذا ما بينته التجارب المخبرية بأن التفاعلات الحاصلة بين الأقران في وضعيات حل المشكلات، تساهم في انماء الكفاءات الفردية، وذلك في حدود المكتسبات القبلية، واختيار المهمات اللازم انجازها، وتنظيم العمل ودينامية التبادل بين المتعلمين، وهذا حسب ما أورده (محمد الطاهر) في مؤلفه "الوضعيات المشكلة". ولعل أهم تفسير في الجانب "السيكوسوسيولوجي" لهذه العلاقة التواصلية هو الفوائد المعرفية، التي تنتج من التفاعل الحاصل بين الأقران، هذه التفاعلات المولدة لما يعرف "بالأزمة المعرفية الاجتماعية".

تنتج هذه الأزمة عن مواجهة فرد لتصورات آتية من مختلف الأفراد حين يكون معهم في حالة تفاعل، وبينت الدراسات أن عملية إعادة تنظيم هذه التصورات تنجم عن نوعين من اللاتوازن. لا توازن خارجي ويحدث عند التعارض بين فردين، ولا توازن داخلي ويحدث عندما يعيد الفرد نفسه النظر في تصورات. ونمط التفاعل في ظل هذا الميكانيزم دائري متبادل، يضمن مشاركة فعالة لكل عناصر عملية التفاعل، في هذا النموذج يصبح المتلقي ليس مجرد شخص متأثر ومنفعل يقف دوره عند حدود استهلاك الرسالة، بل هو عضو فاعل نشيط ومؤثر، يتمتع بوجود متميز بخصائصه النفسية، والعقلية، التي تؤثر على عملية الاستقبال بتأويل الرسالة، وتؤله لاختيار استجابة مناسبة حيث تصبح هذه الاستجابة رسالة جديدة. ويعتبر Roger، أن التفاعل من حيث هو تبادل بين أعضاء الجماعة أو بين أحد الأعضاء والجماعة كلها، عبارة عن نشاط في اتجاهين (المدخل، الاستجابة) أو (المبادأة، الاستجابة). (فرحاتي العربي، 2009، ص 24).

وفي جانب تفحص التفاعل الصفي في ظل نموذج المقاربة بالكفاءات كناحية بيداغوجية وباعتبار هذه المقاربة من البيداغوجيا الوظيفية والتي تعترف بوجود موضوعي للمتعلم، وتضعه محور اهتمام العملية التعليمية/التعليمية، ويمكن تصنيف هذا النموذج ضمن النماذج الحديثة وفق محدداتها الابنولوجية (النظرة إلى المعرفة) والسيكولوجية (حدوث التعلم) والسيكولوجية (الوسط الذي يحدث فيه التعلم). إن هذا النموذج المتركز حول المتعلم، لا شك في أنه (يقدم الصبغة الجديدة) التي أشار إليها (الدليل المنهجي المشار إليه)، في أن التفاعل الصفي الناشئ عن الأدوار الجديدة لعناصر الفعل التدريسي، "دور ووظيفة التلميذ المشارك"، وباني معرفته ذاتياً، والمنتج، والمتعاون، ودور وظيفة المعلم، كمنشط، وموجه، ومحرك، والباني للوضعيات التعليمية... إلخ، يتسم بالارتفاع والايجابية.

ويرى لبوترف أنه لا يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كفؤاً، بل يجب معرفة استعمال تلك القدرات والمعارف، كما ينبغي في ظروف ملائمة، ولذلك وجب التمكن من المعرفة بالتوليف والتحويل أو النقل والمهارة المعترف بها. (الحسن اللحية، 2010، ص 100).

وخلاصة القول أن منطق التدريس، -النمط الجديد في التدريس- يقوم على التعلم بالوضعيات، المسائل، وحل المشكلات لضمان النقل والتحويل على مستويات عدة، وتغيير التصورات القائمة حول المعلم وطرائق التدريس، والمضامين، والحجم الساعي، وتكوين المدرسين والعلائق المدرسية والفضاءات المدرسية. ويمكن ضمن هذا المنظور البيداغوجي الإشارة إلى جملة من أشكال التفاعل الصفّي في ظل ما تعرضه رهانات الأبحاث والدراسات المتعلقة بالاستراتيجيات في التدريس "تقنيات أو مبادئ أو قواعد تعمل على تسهيل ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات خلال موقف معين. (محمد بكر نوفل، 2010، ص 63).

وينبغي الإشارة للذكر لا للحصر بنمط التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا، والنمط الاستكشافي لحيروم برونر، والنمط الاستقصائي لسكمان، ونمط التعليم غير الموجه لكارل رجز. ونمط التفكير الابداعي لوليام جردون، كلها أساليب يمكن الرجوع إليها في ظل الوضعيات المشكلة، والتي توحى بالشكل التحرري للتفاعل الصفّي. غداً واضحاً أن آليات تطبيق هذا النموذج، يكمن في انتهاج الوضعية المشكلة وفي انجاز المشاريع كأساليب لبناء التعلم. وبعيداً عن الجدل الذي دار حول موضوع الوضعية المشكلة في المنحى البيداغوجي والذي تناولته العديد من المؤلفات -حسب اطلاع الباحث- يقول (Philippe Meirieu) "إن المقاربة بالكفاءات تحمل المدرس على العمل بوضعيات مشكلات في إطار بيداغوجيا المشروع". وفي بيداغوجيا الوضعيات المشكلات يكون دور التلميذ هو التورط والمشاركة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع. (Philippe Perrenoud, 1991, p 50).

ويعتبرها محمد الطاهر واعلي في الظاهر وأعلى في مؤلفه "الوضعية المشكلة" أسلوباً للتعليم استراتيجية التعليم، وسيلة للتعلم، ووضعية تعلم (محمد الطاهر واعلي، 2012، ص 142). ومهما تعددت وجهات النظر في المنحنى البيداغوجي، فإن الأصول النظرية، المعرفية والنفسية، تبقى واحدة لهذه الاستراتيجية التي تتدرج ضمن ما يسمى "التعلم بالممارسة" أو بيداغوجيا النشاط.

وما يهم في هذا الإطار هو توصيف التفاعل في كنف هذه العلاقة البيداغوجية المبنية على الوضعية المشكل، وحل الوضعية المشكل حيث تجعل المتعلم مشاركاً فعلياً في بناء معارفه، ومسؤولاً عن تعلمه، أما المعلم فيكون دوره التنشيط، والاستثارة، وخلق جو من الراحة في العمل، وابتكار الوضعيات التعليمية، "هذا الأسلوب الذي يصفه فلاندرز بالأسلوب الديمقراطي، أو التدخل غير المباشر أو النمط الأفقي في نظامه العشري الراصد للتفاعل اللفظي في العملية التعليمية التعليمية.

جدول رقم (05): يوضح وظائف وأدوار كل من المعلم والتلميذ في ظل النموذج البيداغوجي والمقاربة بالكفاءات

البنوية الاجتماعية والتي تتمحور حول نشاطات تعلم الفردي والجماعي، وتفضل مبدأ التعلم.	الاطار النفسي البيداغوجي
دليل التلميذ في تعلمه وباني لوضعيات بيداغوجية.	دور المعلم
دور رئيس يبني معارفه بنفسه يعالج ويحول المعارف العامة إلى معلومات حية، ويدمجها في مخططات معرفية جديدة.	دور المتعلم
إنطلاقاً من وضعيات مشكلة، ومن مشاريع بيداغوجية.	النشاطات الصفية
تستعمل المعارف كموارد لبناء الكفاءات.	مكانة المعارف
تحرري، ديموقراطي، غير مباشر/أفقي (إيجابي).	نمط التفاعل

المصدر: (من إعداد الباحث)

يغدو تفحص التفاعل والوقوف على طبيعته في إطار المقاربة بالكفاءات وتفحص الأدوار ومكانة جمع العناصر الفاعلة في مركبات هذا النموذج.

إن الهدف من مدخل الوضعية المشكلة الذي تتبناه المقاربة بالكفاءات هو في حقيقته تدريب التلاميذ على طريقة حل المشكلات "هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل، إن النشاط لحل المشكلات يقوم على التحدي العقلي". (عزيلي فاتح، 2015، ص 113). ويتوقف دور المعلم في الدروس المعتمدة على حل المشكلات يتطلب عرض الأشياء على التلاميذ إلا أنه يتطلب لدرجة أكبر أن يعمل كمرشد وميسر. (عبد الرحمان الهاشمي، 2008، ص 170). فلا شك أن هذا الدور الذي يقوم به المعلم يحدد استراتيجية خطوات حل المشكل، ويحدد معه صيغ التفاعل في كل خطوة يخطوها المعلم بمعية التلاميذ للوصول إلى الحل: عرض المشكلة، صياغة الفروض، اختبارها، استخلاص النتائج. (مجدي عزيز، 2000، ص 59).

تؤدي هذه الخطوات إلى أنماط تواصلية متعددة، في جو المناقشة، وتبادل الأفكار، والتعاون وكلها مؤشرات على ارتفاع وتيرة التفاعل. كما تعتبر طريقة المشروع أداة أخرى تتبناها المقاربة بالكفاءة.

8- تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز: يرى فلاندرز أن التدريس يكون أكثر فعالية كلما كان البرنامج الدراسي يعتمد على ما يلي:

- هيئة تدريس مختصة.
- تهيئة الجو التعليمي المناسب والمحفز على العمل.
- إتاحة الفرصة للمتعلّم بأن يشارك مشاركة فعلية.

- تشجيع المتعلم على تجريب مهارات الاتصال اللفظي واستخدامها.

- استخدام نظام التغذية الراجعة بفعالية. (نيد فلاندرز، 1967).

والحقيقة أن الحرية المتاحة للمتعلم في اختيار النشاط التعليمي، يجعله أكثر قدرة على استعمال وانتقاء التقنيات التي تناسبه لاستيعاب المادة الدراسية، كما تقل نسبة احتمال الخطأ فيه، وكما يقل استمرار الخطأ في حالة وقوعه، حسب مفهوم "برايس لويس لنظرية عواملا الخطأ". أي لابد من تحليل العوامل النفسية والاجتماعية والموضوعية التي أدت بالتلميذ إلى الخطأ. ويتأثر العمل داخل حجرة الدراسة بجملة من العوامل الاجتماعية، وذلك بطريقة يصعب فصلها عن العوامل الأخرى.

مما يجعل عملية تحليلها وتفسيرها من جنس نفس الصعوبة، لذا كان المحبذ في مثل هذهالمواضيع تحديد مجالات العمل والدراسة، بشكل دقيق حتى يتمكن منالوصول إلى نتائج ذات فائدةعملية، ومن المفترض أن يكون السلوك اللفظي عينة ممثلة للسلوك الكلي أثناء عملية التفاعل الصفّي، لأنه يحتل معظم الوقت الدراسي، وباعتباره يتميز بدرجة ثبات أكبر مقارنة بالسلوك غير اللفظي، كما يركز الاهتمام على درجة حرية التلاميذ فيحجرة الدراسة والمهمة التي يمنحها لهمعلمياها.

لقد قسم فلاندرز كلام المدرس إلى قسمين، مباشر ، وغير مباشر فيكون المدرس مباشرا ويعنيذلك أنهيمنح التلاميذ الحد الأدنى من الحرية في الاستجابة، وهذا من شأنه أن يؤثر علىمبادراتهم، ويكون غير مباشر إذا منح تلاميذه الحد الأعلى من الحرية في الاستجابة أثناءالدرس، واختيار المدرس لنوع السلوك سواء كان شعوريا أم غير شعوري، فهو يعتمد على عدة عوامل منها، إدراك المعلم لنمطالتفاعل اللفظي الحاصل في القسم، وعلى نوع الأهداف الخاصة بمواقف تعليمية معينة.

كما قدم فلاندرز تقسيما لكلام التلاميذ، وذلك ليكون التفاعل الكلي أثناء الدرس ذا معنى، كما تضمن قسما خاصا بالصمت والاضطراب أو أي شيء آخر يحدث، غير كلام المدرس أو كلام التلاميذ وفيما يلي تفصيل هذه الأقسام:

8-1- كلام المدرس: وقسم إلى قسمين: التأثير المباشر والتأثير غير المباشر:

8-1-1- التأثير غير المباشر:

أ- تقبل المشاعر: يتقبل المدرس ما يشعر به تلاميذه ويتعرف بأن لهم الحق في التعبير عن مشاعرهم ولا يعاقبون عليه، حيث يستعمل المدرس ما يساعده من العبارات على قبول وتوضيح شعور تلاميذه، كما

يتضمن تعبير التلميذ عن مشاعره في مواقف سابقة أو مستقبلية ، وتشير إلى شعور بالارتياح أو عدمه، أو تتنبأ بأحداث سارة أو مؤلمة.

ب- **الثناء والتشجيع:** يقصد به إزالة التوتر دون أن يكون على حساب التلميذ أو مجموعة من تلاميذ القسم (رصد معاني الثناء).

ج- **تقبل الأفكار:** تقبل اقتراحات التلاميذ وتبسيطها، وتبين أنها من فكر التلميذ، خاصة إذا كانت صائبة، وتقويم اعوجاجها بطريقة لا تشعر التلميذ بعظم خطئه.

د- **توجيه الأسئلة:** الأسئلة التي يتوقع المعلم منه إجابة التلاميذ عليها فقط ، فنوعية الأسئلة تعطي فكرة عن تصور المعلم لحرية التلميذ، فالأسئلة المغلقة مثلا (صح، خطأ، نعم، لا) تحدد حرية التلميذ في الإفصاح عن رأيه، كما تجعل التلميذ يخشى من التعليقات المباشرة، لأنه يخاف أن يقع في الخطأ، وهذا النوع من الأسئلة يركز على الإجابة وليس على التلميذ.

8-1-2- **التأثير المباشر:** وينقسم إلى ثلاثة أقسام:

أ- **الشرح والتلقين:** بحيث يقدم المدرس معلومات، وأفكارا، وآراء، محاولا تركيز انتباه التلاميذ على موضوع معين.

ب- **تقديم توجيهات:** يقدم المدرس توجيهات وأوامر إلى التلاميذ ، ويتوقع منهم الالتزام بها وتنفيذها، ويستعان في تحديد عبارة المدرس فيما إذا كانت توجيهية ، أو أمرا، بدرجة حرية التلميذ في الاستجابة.

ج- **النقد وتبريرات السلطة:** عبارات النقد لتغيير سلوك التلاميذ نحو الاتجاه المرغوب، وينضم إلى هذا النوع كل أشكال التبرير أو الدفاع عن سلوك المعلم أو توجيهاته.

8-2- **سلوك التلميذ:** وينقسم إلى جزئين:

أ- **الاستجابة للمدرس:** يدرج في هذا الجزء كل مبادرة للتلميذ قصد الإجابة عن سؤال المدرس، أو عندما يستجيب التلميذ لفظيا لتوجيه وجهه إليه المدرس، فيدرج فيه، كل إجابة من التلميذ جاءت لبناء على تكليف من المدرس ، وكل تعقيب من التلميذ على الموضوع الذي يقدمه المدرس أو أي استفسار عن القضية التي يتحدث عنها في لحظة التدخل.

8-3- **سلوك مشترك:** ويضم قسما واحدا ، وهو الصمت أو الفوضى، فكل شيء يحدث في القسم، ويسجل في فترة التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، خاصة فيما يعسر على الملاحظة تحديد

الفواصل بين أنواع الحديث. كما يُجل فيه لحظات السكون التام. (نيد فلاتر زوأمدون إدمون، 1986).

والجدول التالي يوضح مراقبي التحليل اللفظي لنظام فلاندرز العشري

جدول رقم (06): أقسام التفاعل اللفظي في نظام فلاندرز العشري:

1- تقبل المشاعر: إدراك المدرس لمشاعر تلاميذه، ويؤكد حقهم في التعبير عنها ولا يقابل ذلك بأي من أشكال الاعتراض أو العقاب. 2- الثناء أو التشجيع: عبارات الثناء والتشجيع وقد يكون ذلك في صورة إيماءات يؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث، وكل الدعابات المزيلة للتوتر دون أن يكون على حساب التلاميذ. 4- تقبل الأفكار: تقبل المدرس لأفكار تلاميذه، بتوضيحها أو تلخيصها. 5- توجيه الأسئلة: الأسئلة الموجهة حول صلب الموضوع والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجابتها.	كلام المدرس غير المباشر	كلام المدرس
6- الشرح والتلقين: تقديم معلومات، حقائق، آراء، تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس كما يتضمن بعض الأسئلة التعبيرية. 7- توجيهات: يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتنبهاته وأوامره. 8- النقد وتبريرات السلطة: وتشمل ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب. ويتضمن استخدام المدرس لسلطته الذاتية إلى حد بعيد.	كلام المدرس	
9- الاستجابة للمعلم: يسجل كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو لسؤال موجه إليه (التلميذ). 10- تحدث التلميذ بمبادرة منه: هو بدء التلميذ الحديث دون طلب من المعلم ودون أن يكون نتيجة توجيه سؤال من المعلم.	/	كلام التلميذ
11- الصمت أو الفوضى: والمقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقاً في حجرة الدراسة.	/	سلوك مشترك

المصدر: (نيد فلاندرز وأمدون إدمون، 1986، ص 15).

8-4- إجراءات تصنيف تفاعل المدرس مع التلميذ:

يسجل الملاحظ السلوكيات التي تقع في القسم كل ثلاث ثوان، وذلك حسب ما يوافق السلوك من رقم، فيدرج الأرقام بشكل متسلسل وعمودي، ويمكن للملاحظ أن يسجل ملاحظات هامشية، إن غم عليه تصنيف السلوك حتى يهتدي بها بعد حصة التسجيل وتفرغ هذه الأرقام في المصروفة.

ومن المستحسن أن يمضي الملاحظ فترة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق من بداية الحصة لايسجل فيها شيئاً، وذلك لغرض التهيئ وأخذ انطباع عام عن الموقف التعليمي وعندما يتغير النشاط، على الملاحظ أن يوقف التسجيل، ويعمل وكأن حصة أخرى قد بدأت، ومثال ذلك عندما يقوم

التلاميذ بالقراءة الصامتة، مع العلم أنه لابد من تسجيل نوع النشاط الجديد، على شكل ملاحظات هامشية.

5-8- القواعد والأحكام الأساسية لرصد التفاعل اللفظي تحسن هذه القواعد من درجة ثبات استعمال هذا النظام ودقة الملاحظة:

القاعدة الأولى: عندما يقع لبس في انتماء العبارة بين قسمين يختار دائما القسم الأبعد من القسم (5) باستثناء عندما يكون القسم (10) طرفا أو واحدا من الأقسام التي حصل فيها اللبس، فلا نختار القسم (10) والسبب في عدم اختيار القسم (5) لأنه أكثر تكرارا وكما ابتعدنا عن هقل التكرار، فإذا وقع اللبس مثلا بين (2) والقسم (3) نختار (2).

القاعدة الثانية: لا نغير تصنيف سلوك المعلم المباشر إلى غير المباشر أو العكس إلا إذا كانت هناك دلالة واضحة للتغير من قبل المدرس.

القاعدة الثالثة: التصنيف يكون على أساس ما يعنيه سلوك المعلم عند التلميذ، وذلك فيما يختص بتقييدهم في حريتهم أو منحهم هذه الحرية، فمثلا عندما يقوم المدرس بتشجيع التلاميذ، د، غير أنهم يفهمون أنها نقد لأحدهم، فإن هذا السلوك يصنف ضمن قسم الانتقادات (7) وليس في قسم التشجيع (2)، فالمعيار الثابت في تصنيف سلوك المدرس، هو تأثيره على سلوك التلاميذ من خلال العبارات التي يستخدمها. هذه القاعدة تساعد على إدراك سلوك المدرس بشكل واضح، لأنها تبين الشرح الذي يحدث بين ما أراده المدرس من كلامه وما فهمه التلميذ، وكثيرا ما يحدث ألا يتوافق فهم التلميذ مع ما أراده المدرس.

القاعدة الرابعة: إذا حدث أكثر من قسم واحد خلال ثلاث ثوان فيسجل الملاحظ كل الأقسام المستعملة في تلك الفترة، وفي حالة عدم حصول تغير في السلوك خلال نفس الفترة، فيعاد تسجيل رقم نفس القسم الذي سجل من قبل.

القاعدة الخامسة: تأتي توجيهات المدرس على شكل عبارات لها نتيجة يمكن ملاحظتها على سلوك بعض التلاميذ، ومثال ذلك أن يقول المدرس لتلميذ ما : " اذهب إلى السبورة ". فهذا السلوك يسجل ضمن توجيهات القسم (6)، كما تأتي بعض العبارات وكأنها توجيهات، لكن لا يتمثل لها التلميذ،

وهذه العبارة غالباً ما تسبق التوجيهات الفعلية كأن يقول المدرس " استعدوا لقضاء وقت الراحة " فتدرج هذه العبارة ضمن قسم المحاضرة (5).

القاعدة السادسة: عندما يدعو المدرس تلميذاً باسمه يسجل الملاحظ ذلك ضمن قسم طرح السؤال (4) في الغالب.

القاعدة السابعة: إذا كانت هناك فترة صمت مميزة، ولفترة ثلاث ثوان على الأقل يسجل الملاحظ القسم (10) لكل ثلاث ثوان من الصمت أو الضحك، أو الكتابة على السبورة بدون صوت أو ما شابه ذلك.

القاعدة الثامنة: عندما يكرر المدرس إجابة صحيحة صدرت من التلميذ، فيسجل ذلك ضمن قسم التشجيع (2). وهنا يعني أن إجابة التلميذ صحيحة وتستحق التشجيع والثناء.

القاعدة التاسعة: عندما يكرر المدرس فكرة التلميذ وينقلها على بقية التلاميذ تعتبر هذه الفكرة، موافق عليها وقابلة للنقاش، فتسجل ضمن القسم (3) قبول أفكار التلاميذ.

القاعدة العاشرة: إذا بدأ التلميذ الحديث بعد تلميذ آخر مباشرة، أي دون تدخل المدرس فيوضع تكرر في القسم (10)، إشارة لتغير الحديث من تلميذ إلى آخر، أي بين تكرار القسم (8) والقسم (9).

القاعدة الحادية عشرة: إذا صدرت من المدرس كلمات مثل؛ نعم، طيب ممتاز آه... بين تكرارات القسم (9) فيسجل تكرار في القسم (2) التشجيع وتعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع للتلاميذ وإذان للاستمرار في الحديث.

القاعدة الثانية عشرة: عندما يمزح المدرس مع التلاميذ لإزالة التوتر وابتغاء الراحة فإن ذلك يسجل ضمن قسم التشجيع (2)، أما إذا كان غرض المدرس من المزاح هو التندر والاستهزاء بالتلميذ فتصنف هذه العبارات ضمن قسم الانتقادات (7).

القاعدة الثالثة عشرة: الأسئلة البيانية أو البلاغية ليست أسئلة، لأن المدرس لا يبتغي بها جواباً، فتعتبر كالمحاضرة، فتصنف ضمن القسم (5).

القاعدة الرابعة عشرة: السؤال الضيق الذي يطرحه المدرس هو إشارة إلى حدوث إجابة تقضمن القسم (8) الاستجابة للمعلم. وعندما يقدم التلميذ إجابة محددة ومتوقعة، يصنف ذلك ضمن القسم (8)، أما إذا توسع وأبرز إجابته فتدرج ضمن القسم (9) مبادرة التلميذ بالحديث.

القاعدة الخامسة عشرة: عندما يجيب أكثر من تلميذ على سؤال ضيق واحد قدمه المدرس فيسجل ذلك ضمن القسم (8). (فلاندرز وأمدون، 1986، ص 23).

8-6- تفسير نظام تحليل التفاعل اللفظي: إن جمع حواصل السلوكات المصنفة ضمن المصفوفة، ثم الخروج بنسبة معينة لا يكفي لفهم سلوك التفاعل اللفظي، فالقول مثلاً بأن المدرس استعمل 50% من الوقت للمحاضرة والإلقاء وأنه استعمل 50% للانتقادات لا يكفي، لكن المهم هو معرفة متى استعملها ومع أي نوع من العبارات؟

لبلوغ هذه النتيجة لابد من إعادة تبويب وترتيب النتائج أو البيانات الخام ضمن مصفوفة منعشرة أعمدة وعشرة صفوف، وبذلك يستطيع الملاحظ استخراج فكرة واضحة عن تفاعل المدرس مع التلاميذ. فجمع البيانات في صورتها الأولية تكون مسجلة في شكل سلسلة من الأرقام العمودية أزواجاً أزواجاً.

فهذه الأعمدة تفرغ في المصفوفة. ولتحديد الخلية التي يسجل فيها الرقم، يرجع الملاحظ إلى الأعمدة والأرقام المدرجة فيها على شكل أزواج، حيث يشير الرقم الأول من الزوج إلى الصف والرقم الثاني إلى العمود وتوضع علامة واحدة في خلية تقاطعهما، والملاحظ أن كل زوج يتداخل مع الزوج الذي يليه الذي قبله، وأن كل رقم يستعمل مرتين ماعدا الرقم الأول والأخير أي الصمت، ولهذا يسجل الرقم (10) في بداية ونهاية المصفوفة.

إن اختيار الرقم (10) أي الصمت في بداية ونهاية المصفوفة مبني على فرضية مفادها أن يبدأ كل تسجيل وينتهي بالصمت، وبهذا يضمن تساوي عدد الحدود الإجمالي في كل صف مماثل. وبعد تفريغ البيانات في المصفوفة يحدد الملاحظ النسب المئوية لأنواع العبارات المختلفة من التفاعل اللفظي، ومن النسب التي ينبغي على الملاحظ حسابها، والتي تساعد في عملية تحليل التفاعل؛ نسبة حديث المدرس في حجرة الدراسة، نسبة حديث التلميذ، نسبة حديث المدرس المباشر إلى كلامه غير المباشر وغيرها من النسب التي على أساسها تعقد الفروق بين الأنماط العشرة المدرجة في المصفوفة

خلاصة الفصل:

يشكل التفاعل الصفّي أحد أهم متغيرات الفعل البيداغوجي، وأحد أهم المؤشرات المنبئة بنجاح

الموقف التعليمي العلائقي (المعلم-تلاميذ) داخل حجرة الدرس، ويغدو كذلك الوجه الآخر لفعل

التدريس بلا منازع، إذ لم يغال أولئك الذين وصفوه بأنه هو التعلم (L interaction c est l

apprentissage)، على اعتبار أنه إذا انعدم التفاعل، انعدم التعلم، وعلى هذا الأساس فهو يتجلى في

تجليات التعلم، في خلفياته النفسية والاجتماعية والبيداغوجية، من هنا تبقى أهمية التفاعل قائمة،

وموضوعه من المواضيع التي تثير اهتمام الدارسين، والمنشغلين بقضايا البيداغوجيا والديداكتيك.

حاولت هذه الصفحات من هذا الفصل التطرق لجملة من العناصر تبحث في الإحاطة بالموضوع

-على صعوبته لانتشاره في حقول معرفية مختلفة- بما يخدم الإطار النظري لهذه الدراسة، وتواترت

هذه العناصر من تقديم مقارنة مفاهيمية، وإشارة إلى أهمية التفاعل وأنماطه، وكذا النظريات المفسرة

له، مع اقتراح بعض المحددات -يراهها الباحث ضرورية في معالجة الموضوع من جانبه النظري-

كما تم التطرق لعملية قياسه، والأدوات المستعملة في ذلك، مع تخصيص صفحات منفردة لتوصيف

التفاعل الصفّي في ظل المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة، دون اغفال تحليل التفاعل اللفظي من

خلال نظام فلاندرز، بما أن الدراسة تبحث في كلام المعلم على وجه الخصوص أثناء تقديم درسه

داخل حجرة الصف.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات التطبيقية

للدراسة

- تمهيد

1 الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

3- أدوات جمع البيانات

4- إجراءات التطبيق الميداني للدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية المستعملة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي من بين أهمّ مراحل البحث العلمي ، حيث أنه يتم فيه جمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية، وللتحقق من الفرضيات التي تمّ طرحها سابقاً، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الدّراسة النّظرية.

وطبيعة الإجراءات المتّبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع ما أو وصفه أهميّة كبيرة، فعليها تتوقّف نتائج الدّراسة، ومدى صدقها وصحّتها لذا كان من الضّروري إتّباع الإجراءات المناسبة، فبعد أن تم في الفصول السّابقة تحديد إشكالية الدّراسة، والفرضيات الأساسيّة، إلى جانب أهميّة الدّراسة والهدف منها، وعرض أهمّ المفاهيم التي تضمّنتها ، وتقديم الإطار النّظري للدّراسة، يتم الانتقال إلى الجانب الميداني، الذي تستهله المنهجية المعتمدة في هذا الجانب، متبوعة بتفاصيل الدّراسة الإستطلاعية التي قام بها الباحث ، ثم والمنهج المتّبع، وعيّنة الدّراسة الأساسيّة وخصائصها، ثم تحديد المجال الزمّاني والمكاني للدّراسة، وكذا الأدوات المعتمد عليها لجمع البيانات مع عرض إجراءات تطبيقها ميدانياً، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

1- الدراسة الاستطلاعية:

كخطوة أولى تقتضيها حيثيات الدراسة والبحث في الإشكالية المطروحة، تم النزول إلى الميدان، على الرغم من معاشية الباحث لهذا الميدان - وذلك قصد تجريب أدوات القياس المختارة لهذه الدراسة وطلب يد المساعدة من الزملاء العاملين في القطاع من مفتشين ومديرين وإداريين والاستفادة من تجاربهم وآرائهم واقتراحاتهم حول الموضوع المطروح.

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية على حدّ تعبير "بركات" (1984) مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ، وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، حيث يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث، حيث تهدف إلى استكشاف الطرق واستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية. (بركات، 1984، ص 73)

حيث كان الهدف منها ما يلي:

- معرفة حجم مجتمع البحث الذي تستهدفه الدراسة (معلمي التعليم الابتدائي بولاية الأغواط)
- التأكد من ملائمة طريقة اختيار أفراد عينة الدراسة.
- التعرف على الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التطبيق بغرض التحكم فيها.
- التأكد من ملائمة أدوات الدراسة التي تمّ اختيارها والمتمثلة في: مقياس الذكاء الوجداني وشبكة الملاحظة (فلاندرز).
- التحقق من وضوح تعليمات الأدوات المستعملة في جمع البيانات.
- التأكد من صدق وثبات أدوات جمع البيانات على العينة الاستطلاعية.
- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من الوقت.

1-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قلم الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (80) معلماً ومعلمة، بحيث تم توزيعهم حسب الجنس إلى (60) معلماً، أي بنسبة (75%) من المجموع الكلي للعينة الاستطلاعية، و(20) معلمة بنسبة(25%).

1-1-1- خصائص أفراد العينة الاستطلاعية:

(أ) - من حيث الجنس:

جدول رقم(07):توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
المعلمون الذكور	60	75%
المعلمون الإناث	20	25%
المجموع	80	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم(07) أن نسبة المعلمين الذكور تقدر بـ 75% وهي أكثر من نسبة المعلمات الإناث 25%.

(ب) - من حيث الأقدمية في المهنة:

جدول رقم(08):توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الاقدمية في المهنة.

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	33	41.25%
من 5 الى 10 سنوات	27	33.75%
أكثر من 10 سنوات	20	25%
المجموع	80	100%

يتّضح من خلال الجدول رقم(08) أن نسبة أفراد العينة الاستطلاعية من ذوي الاقدمية أقل من 5 سنوات هم الاغلبية بنسبة قدرها (41.25%)، ثم يأتي الأفراد الذين خبرتهم بين 5 و 10 سنوات بنسبة قدرها (33.75%)، ويليهم الأفراد الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات بنسبة قدرها (25%).

(ج) - من حيث نمط التكوين:

جدول رقم(09):توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نمط التكوين.

التكوين	العدد	النسبة المئوية
إقامي	47	58.75%
تناوبي	33	41.25%
المجموع	80	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم(09) أن أكبر نسبة من أفراد العينة الاستطلاعية كان نمط تكوينهم إقامياً بنسبة قدرها (58.75%)، ثم ذوي التكوين التناوبي بنسبة قدرها (41.25%).

1-2- الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية: بما أن الدراسة استهدفت معلمي مستوى السنة الخامسة ابتدائي، تمّ انتقاء عدد من المدارس الابتدائية الموزعة، عبر تراب ولاية الأغواط، وقدر عدد هذه المدارس بأربعين (40) مدرسة، بمعدل مُعلِّمين اثنين لكل مدرسة، وذلك حسب الخرائط التربوية لهيئة التّأطير عبر سلك التعليم الابتدائي. حيث أجريت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة من شهر جانفي 2019.

1-3- أدوات جمع البيانات التي تم استعمالها في الدراسة الاستطلاعية:

- مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (عبد المنعم الدردير).

- شبكة الملاحظة للتفاعل الصفي/ اللفظي من إعداد (نيد فلاندرز).

1-4- خطوات الدراسة الاستطلاعية: استعان الباحث (بصفته مفتش التربية والتعليم) بزملائه المفتشين على مستوى ولاية الأغواط، حيث عمّد إلى اللقاء بخمسة عشر (15) منهم (بالتنسيق مع هيئة التفتيش الولائية)، حيث طالبهم بتسهيل مهمة معلمين مدرّبين على استخدام شبكة الملاحظة لفلاندرز، حيث تطلبت تفاصيل هذه المهمة جلسات عمل لتوضيح إجراءات الملاحظة وفق شروط مراقبي التحليل اللفظي، التي وضعها (نيد فلاندرز)، وبعد التدريب على استعمالها تكفّل كل مفتش بملاحظة ثمانية (08) معلمين حسب مدارس المقاطعة البيداغوجية التي يشرف عليها، مع تقديم نسخ أخرى لمقياس الذكاء الوجداني، ومطالبة المعلم المزوّر بالإجابة على بنوده، ليخلص العمل في الأخير بانفراد كل معلم من هؤلاء باختبارين اثنين (واحد لشبكة الملاحظة، والآخر لاختبار الذكاء الوجداني)، واستخدم الباحث البريد الإلكتروني، وشبكات التواصل الاجتماعي كوسائل اتصال بينه وبين مساعديه من المفتشين.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية: وأسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية على ما يلي:

- لم تسجل أية صعوبة من طرف المبحوثين عند إجابتهم على بنود المقياس، ولا عند عرضهم للدروس أمام الملاحظ (المفتش).

- التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياسين وذلك باعتماد:

- الوقوف على خاصية الصدق، وذلك باستعمال: (الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية - الصدق البنائي - الصدق التكويني).

- الوقوف على خاصية الثبات، وذلك باستعمال: (طريقة معامل ألفا كرونباخ ، طريقة التجزئة النصفية).

2- الدراسة الأساسية:

1-2 منهج الدراسة:

لا ريب في أن البحث العلمي هو جهد إنساني منظم وهادف، الذي يسعى إلى الربط بين الوسائل والغايات من أجل تحقيق طموحات الإنسان ومعالجة مشكلاته ، وتلبية حاجاته وإشباعها، حيث يتضمن مجموعة من الأدوات ، والبيانات والمعلومات المنظمة ، التي تربط بين النظريات والأفكار والإبداع الإنساني من جهة، وبين الخبرة والممارسة من جهة أخرى، ورغم تراكم التعاريف التي حضري بها البحث العلمي إلا أنه يمكن القول بأنه تلك المحاولة المنظمة التي تتبع منهاجاً معيناً يتتافى والطرق غير العلمية.

(محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص 35)

وتبعاً لطبيعة هذه الدراسة والتي تستهدف الوقوف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفاعل الصفي لدى ملمي التعليم الابتدائي، اقتصر الباحث على الوصف في وجود هذه العلاقة، وبالتالي بات من الضروري اعتماد المنهج الوصفي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدراسة الموضوعات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، ويعتبر الأسلوب الأكثر شيوعاً بين جمهور الباحثين في الزمن الراهن، ويعرف المنهج الوصفي على أنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّد تصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ". (سامي محمد ملحم، 2000، ص 324).

2-2 مجتمع الدراسة:

إن مجتمع البحث يمثل جميع العناصر التي تنتشر فيها الظاهرة المدروسة، والتي يتم تعميم نتائج البحث عليها، ويشترك جميع أفرادها في خصائص معينة قابلة للقياس (الخطيب، 2006، ص 38).

ومجتمع البحث في الدراسة الحالية هو مجموع معلمي التعليم الابتدائي لقطاع التربية الموزعين عبر المدارس الابتدائية المتواجدة بتراب ولاية الأغواط، والمقدر عددهم 2600 معلماً، من بينهم 2015 إناث، والعدد الاجمالي لمعلمي السنة الخامسة ابتدائي: 410 معلماً ومعلمة وفق الإحصاءات الرسمية لمديرية التربية بهذه الولاية.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10): توزيع حجم مجتمع البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
إناث	2015	77.5 %
ذكور	585	22.5 %
المجموع	2600	100 %

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن نسبة المعلمين الذكور تقدر بـ (22.5%) وهي أقل من نسبة الإناث المقدرة بـ (77.5%).

2-2-1- عينة الدراسة الأساسية:

بما أن الظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية التي تحظى بالدراسة تنتشر في مجموعات كبيرة من الأفراد يصعب حصرها والاتصال بها مرة واحدة وفي وقت واحد، لجأ الباحث إلى اختيار عينة البحث، وفق القواعد والأسس العلمية، لضمان الدقة العلمية، مع إمكانية تعميم النتائج على المجتمع الأصلي بتمثيله في جميع الخصائص والصفات والاختيار العشوائي.

وعينة الدراسة تعني مجموع الأفراد الذين يجرى عليهم البحث، وفي هذا الصدد قام الباحث باختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصلي لكي تكون ممثلة له، حيث ذكر موريس أن عينة البحث يتم اختيارها حسب البحث العلمي في العلوم الإنسانية، حيث إذا لم نستطع دراسة المجتمع الكلي للأفراد نقوم باختيار جزء منه فقط، مع التأكد بأن الجزء المختار يمثل حقيقة المجموعة، هذا الجزء من الأفراد هو عينة البحث. (Maurice, 1997, p229)

أ- **حجم العينة:** إن خطوة اختيار العينة خطوة هامة وأساسية لما توفره للباحث من ربح للوقت وربح للجهد وربح للنفقات المالية وتذليل للصعوبات التي يفرضها المسح الشامل لمجتمع البحث، وقام الباحث بتحديد حجم العينة الملائم والمناسب لمجتمع البحث متبعاً أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وذلك باستعمال نسبة وجودها المقدرة تقريبا بـ (12%) من المجتمع الأصلي وتم تحديدها بـ (300) أستاذًا وأستاذة.

ب- **طريقة اختيار العينة:** هناك طرق عديدة لاختيار عينة الدراسة، وذلك حسب المعطيات المتوفرة ميدانياً، وحسب الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها. وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث على عينة احتمالية، وهي العينة العشوائية البسيطة.

ج- خصائص أفراد العينة:

- من حيث الجنس:

جدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
ذكور	112	37,3%
إناث	188	62,7%
المجموع	300	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن نسبة الاساتذة الذكور تقدر بـ (37.3%)، وهي أقل من نسبة الإناث المقدرة بـ (62.7%).

- من حيث الأقدمية في المهنة:

جدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الاقدمية في المهنة

الأقدمية	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
أقل من 10 سنوات	185	61,7%
من 10 الى 20 سنة	63	21,0%
أكثر من 20 سنة	52	17,3%
المجموع	300	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن نسبة المعلمين الذين خبرتهم في مهنة التعليم أقل من عشر سنوات تقدر بـ (61.7%)، ثم تليها نسبة المعلمين ذوي الخبرة المهنية من عشر سنوات الى عشرون سنة بنسبة قدرتبـ (21%)، وبمرتبة ثالثة يُرتَّب المعلمون الذين أقدميتهم في العمل أكثر من 20 سنة بنسبة قدرت بـ (17.3%).

- من حيث نمط التكوين:

جدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين

نمط التكوين	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
اقامي	116	38,7%
تتناوبي	184	61,3%
المجموع	300	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم م (13): أن نسبة المعلمين الذين كان نمط تكوينهم إقامياً تقدر بـ(38.7%) وهي أقل من نسبة المعلمين الذين نمط تكوينهم تناوبي مقدرة ب(61.3%).

- من حيث الجنس والأقدمية في المهنة:

جدول رقم (14): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والأقدمية في المهنة

المجموع	أكثر من 20 سنة	من 10 إلى 20 سنة	أقل من 10 سنوات	الأقدمية في المهنة الجنس
112	23	23	66	الذكور
188	29	40	119	الإناث
300	52	63	185	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (14): أن عدد المعلمات حسب الأقدمية في المهنة هو الأكثر شيوعاً في كل الفترات الزمنية المحددة، حيث تحتل فئة (أقل من 10 سنوات) المرتبة الأولى، تليها فئة (من 10 إلى 20 سنة) المرتبة الثانية، وفئة (أكثر من 20 سنة) المرتبة الثالثة، أما عدد المعلمين فجاء ترتيبهم على النحو التالي: فئة (أقل من 10 سنوات) في المرتبة الأولى، وفئة (من 10 إلى 20 سنة) في المرتبة الثانية متساوية مع فئة (أكثر من 20 سنة)، وعليه يمكن استنتاج أن عدد المعلمات من فئة (أقل من 10 سنوات) الأكبر على هذا الجدول، ويليه عدد المعلمين من نفس الفئة.

- من حيث الجنس ونمط التكوين:

جدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس ونمط التكوين

المجموع	إقامي	تناوبي	نمط التكوين الجنس
112	42	70	الذكور
188	74	114	الإناث
300	116	184	المجموع

يتضح من الجدول رقم (15): أن عدد المعلمات في نمط التكوين التناوبي أكبر من عدد المعلمات في نمط التكوين الإقامي، وبالمقابل جاء عدد المعلمين في نمط التكوين التناوبي أكبر من عدد المعلمين في التكوين الإقامي، وعليه يتضح من الجدول رقم (15) الترتيب التالي: عدد المعلمات في التكوين التناوبي في المرتبة الأولى، وعدد المعلمات في التكوين الإقامي في المرتبة الثانية، وعدد المعلمين في التكوين التناوبي في المرتبة الثالثة.

- من حيث الأقدمية في المهنة ونمط التكوين:

جدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري الأقدمية في المهنة ونمط التكوين

الأقدمية في المهنة نمط التكوين	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة	المجموع
تكوين اقامي	62	22	32	116
تكوين تناوبي	123	41	20	184
المجموع	185	63	52	300

يلاحظ من خلال الجدول رقم (16): أن عدد المعلمين في فئة (أقل من 10 سنوات) والذين تلقوا تكويناً تناوبياً يُرتبون في المرتبة الأولى، وعدد المعلمين من فئة (أقل من 10 سنوات) والذين تلقوا تكويناً إقامياً يُرتبون في المرتبة الثانية، أما عدد المعلمين من فئة (من 10 إلى 20 سنة) والذين تلقوا تكويناً تناوبياً يُرتبون في المرتبة الثالثة.

3- أدوات جمع البيانات:

لكل دراسة أو بحث مجموعة من الأدوات والوسائل، التي يستخدمها الباحث ويطوعها للمنهج الذي يتبناه، ويحاول اللجوء إلى استعمال الأدوات التي توصله إلى الحقائق المرجوة، وللحصول على القدر الكافي من المعلومات والمعطيات والتي تفيد في موضوع الدراسة الحالية. وعليه ولخصوصية الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (عبد المنعم الدردير).

- شبكة مراقبي التفاعل الصفي/ اللفظي للملاحظة من إعداد (ند فلاندرز).

إن فعل القياس يحتاج إلى أداة تتوافر على الشروط العلمية في بنائها، مما يسمح للباحث باستعمالها، والوثوق بنتائجها فهي علاوة على ذلك تسمح بجمع المعلومات الجديدة والمسمدة من المصدر المستهدف بالاختبار، كما أنها تعتبر وسيلة اتصال بين الباحث والمبحوث، وتتضمن سلسلة من الروايز متعلقة بالمشاكل التي يرجو الباحث جمع المعلومات حولها، وفي هذا الصدد تتناول هذه الورقة عرضاً وصفيّاً للأداتين المستخدمتين في هذه الدراسة.

3-1- مقياس الذكاء الوجداني:

أ- وصف المقياس: أعدّه الباحث (عبد المنعم الدردير 2002)، وقد تم تطبيقه في البيئة الجزائرية من قبل الباحثة (نسيمة طالب 2009) ويتكون من (85) عبارة في صورته النهائية، وصُمم وفق مكونات نموذج دانيال جولمان، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مرتفعة، حيث يمكن الوثوق بموضوعية نتائجه، لأن الدردير قام بالتحقق من صدقه العامل ي، وصدقه التمييزي، وصدقه التلازمي، في ضوء الدرجة الكلية للمقياس، كما يتمتع المقياس أيضا بمستوى مرتفع من الثبات، فلقد بلغ مع امل الثبات باستعمال معادلة ألفا كرونباخ (α) (0.85)، وهو دال عند المستوى (0.01)، وبلغ مستوى الثبات بالإعادة (0.88) وهو دال عند مستوى (0.01). (صادق عبده حسن، 2011، ص145)

ب)- طريقة الإجابة: تتم الإجابة عن فقرات المقياس بوضع علامة (X) في الخانة التي يراها الم علم مناسبة له، حيث توجد خمسة بدائل (- تنطبق علي تماما - تنطبق علي كثيرا - تنطبق علي أحيانا - تنطبق علي قليلا - لا تنطبق علي إطلاقا).

ج)- تقدير الدرجات: تقدر درجات البدائل على النحو التالي : يتم تقدير الدرجات على المقياس بإعطاء الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1). في مقابل الاستجابات (- تنطبق علي تماما - تنطبق علي كثيرا - تنطبق علي أحيانا - تنطبق علي قليلا - لا تنطبق علي إطلاقا)، وتتراوح درجة الفرد على المقياس بين (83) كحد أدنى و (415) درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات المفردات (45،74،81،86، 88). وتحسب الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات كل المفردات حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بالذكاء الوجداني.

3-2- شبكة مراقبي التفاعل الصفي/ اللفظي لفلاندرز:

أ)- التعريف بالأداة: هي أداة لتحليل التفاعل الصفي وضعها عالم التربية الأمريكي " نيد فلاندرز" سنة (1969) ومازالت إلى يومنا هذا أشهر وسيلة وأكثرها استعمالا في تحليل سلوك المعلم اللفظي داخل حجرة الدرس. ولقد أثبتت هذه الوسيلة قوتها في ميدان البحوث المتعلقة بدراسة وتحليل العلاقة التربوية (معلم- تلميذ)، ومظاهرها المتمثلة في التفاعل والتواصل اللفظي وتقويم أداء المعلم، بما يضمن تعديل سلوك المعلمين وتحسين فاعليتهم. فحسب فلاندرز : هي وسيلة للتغذية الراجعة تقوم على ملاحظة ورصد السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ، حيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وتسجيله بدرجة عالية من الموثوقية. (حمدان، 1998، ص:35). وتم استخدام هذه الشبكة في البيئة العربية وخضعت لبعض التطوير، وأشهر تلك النسخ نسخة محمد زياد حمدان ونسخة نافع و خليل، ويعقوب نشوان.

اهتمت شبكة الملاحظة الأصلية (نموذج فلاندرز) ببعدين أساسيين في الاتصال داخل القسم من خلال طرح الأسئلة التالية: من يتحدث المعلم أم التلميذ؟ هل المتحدث يسير المحادثة أو يستجيب برد فعل على ما قاله الآخر؟ عندما يكون المتحدث هو المعلم، يصبح السؤال هل يتكلم بصفة مباشرة؟ أو يتكلم معهم بصفة غير مباشرة؟ . وقد اشتمل النموذج على عشرة فئات سلوكية مقسمة إلى قسمين والجدول التالي يفصل ذلك:

جدول رقم(17): النسب القياسية لمجالات التفاعل الصفي التي توصل إليها فلاندرز

الفئة السلوكية	بنودها	الحكم
كلام المعلم (غير المباشر المباشر)	1- يتقب الشعور 2- يمدح أو يشجع 3- يوظف افكار التلميذ 4- يطرح الاسئلة. 5- يلقى ويشرح 6- يقدم توجيهات او تعليمات 7- يبرر سلطته او ينتقد.	أن لا يزيد عن 68 % من إجمالي حديث القسم.
كلام التلميذ	8- استجابة التلميذ 9- مبادرة التلميذ.	أن لا يقل كلام التلميذ عن 25%
انقطاع الاتصال	10- الصمت او الارتباك	7%

(ب)- **كيفية تطبيق الأداة** : عند استعمال نظام فلاندرز تسجل الأحداث الملاحظة في أحد التصنيفات العشرة، وفق مدة زمنية قدرها ثلاث ثوان في نموذج خاص بالتسجيل، وباستخلاص المعطيات المبوبة يستطيع الملاحظ أن يري إلى أي مدى كان الاتصال مباشرا، أو غير مباشر، حسب اتجاهه من المعلم إلى التلاميذ أو العكس، ويمكن استنتاج استخلاص أكثر تعقيدا من أجل تفحص النظام الذي جرى فيه الاتصال. وقد وضع فلاندرز قواعد هامة عند تطبيق الأداة تم الحديث عنها، وتناولها في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

(ج)- **كيفية حساب النسب المئوية بحسب فلاندرز** :

- **كلام المعلم** = مج ت فئات كلام المعلم المباشر وغير المباشر $\times 100$ / المجموع الكلي للتكرارات.

- **كلام المعلم غير المباشر** = مج ت الفئات كلام المعلم غير المباشر $\times 100$ / مج ت الفئات كلام المعلم المباشر وغير المباشر.

كلام المعلم المباشر = مج ت الفئات كلام المعلم المباشر $\times 100$ / مج ت الفئات كلام المعلم المباشر وغير المباشر.

- كلام التلاميذ = مج ت الفئات كلام التلاميذ $\times 100$ / مج تكرار كل الفئات في الشبكة.

- الصمت = مج ت فئات الهدوء والفوضى $\times 100$ / مج تكرار كل الفئات في الشبكة.

- مج ت : تعني مجموع التكرارات.

3-3- الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة:

3-3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

3-3-1-1- صدق المقياس: يعني صدق الاختبار أنه يقيس فعلا الجانب الذي وضع لقياسه، فصدق الاختبار يمد بالذليل المباشر على صلاحيته لقياس أحد المتغيرات؛ ومعنى ذلك أن الصدق هو الجواب عن سؤال إلى أي مدى يؤدي الاختبار عمله كما يجب عليه أن يؤديه؟ إن صدق الاختبار يتصل بقدرته التنبئية، وعلى هذا فإن الاختبار الصادق يعتبر أداة يقاس بها عينة من المثيرات تمثل المنطقة المطلوب قياسها من السلوك، أي أن صدق الاختبار معناه صحة أو دقة التوقعات التي نتوصل إليها والمبنية على استخدام هذا الاختبار.

1-أ- الصدق بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): للتحقق من صلاحية الأدوات الحالية فقد تم تقدير صدقها بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، وقد أظهر اختبار (ت) للعينات المستقلة أن الفروق كلها دالة إحصائيا بين المجموعة العليا (27%) من ذوي الدرجات المرتفعة من أفراد العينة الاستطلاعية والمجموعة الدنيا (27%) من ذوي الدرجات المنخفضة من أفراد العينة الاستطلاعية، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (18): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الذكاء الوجداني عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكاء الوجداني	العليا	16	322.14	6.148	22.816	دالة عند مستوى
	الدنيا	16	160.42	6.32		الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول رقم (18): أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى

($\alpha=0.05$) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين

الطرفيتين، مما يدل على صدق المقياس.

1-ب)- الصدق التكويني(الاتساق الداخلي): هو أحد أساليب تقدير صدق المقاييس عن طريق حساب الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، حيث يشير ذلك إلى مدى تجانس البنود واتساقها في قياس الخاصية المستهدفة. ولتحقيق ذلك فقد قام الطالب الباحث بحساب الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه.

جدول رقم(19):يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الأول.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
1	0.23	*0.045
8	0.50	**0.000
11	0.32	**0.001
20	0.36	**0.001
24	0.34	**0.001
29	0.50	**0.000
34	0.58	**0.000
39	0.60	**0.000
46	0.46	**0.000
50	0.50	**0.000
55	0.55	**0.000
63	0.24	*0.046
67	0.46	**0.001
71	0.50	**0.000
84	0.61	**0.000

يتبين من الجدول رقم (19): أن جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ماعدا البند رقم 01، والبند 63 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (20):يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
3	0.53	**0.000
6	0.48	**0.000
12	0.38	**0.000
19	0.40	**0.000
23	0.34	**0.001
28	0.54	**0.000
33	0.55	**0.000
36	0.59	**0.000
41	0.47	**0.000
49	0.49	**0.000
54	0.54	**0.000
58	0.54	**0.000
64	0.36	**0.001
68	0.51	**0.000

**0.000	0.60	76
**0.000	0.49	82
**0.000	0.59	83

يتبين من الجدول رقم (20): أنَّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

جدول رقم (21): يبيِّن الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
2	0.53	**0.000
9	0.48	**0.000
13	0.38	**0.000
16	0.40	**0.000
21	0.34	**0.001
27	0.54	**0.000
31	0.51	**0.000
38	0.12	0.132
44	0.48	**0.000
46	0.47	**0.000
52	0.50	**0.000
56	0.50	**0.000
61	0.37	**0.001
66	0.52	**0.000
73	0.58	**0.000
77	0.49	**0.000
80	0.50	**0.000
85	0.51	**0.000

يتبين من الجدول رقم (21): أنَّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا المفردة

رقم 38.

جدول رقم (22): يبيِّن الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
5	0.50	**0.000
10	0.47	**0.000
14	0.40	**0.000
17	0.54	**0.000
22	0.25	*0.015
26	0.50	**0.000
32	0.57	**0.000
37	0.41	**0.000
42	0.56	**0.000
47	0.50	**0.000

**0.000	0.51	53
**0.000	0.50	57
**0.000	0.49	62
**0.000	0.52	69
0.150	0.17	74
**0.000	0.49	87

يتبين من الجدول رقم (22): أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ماعدا البند رقم 22 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05) والبند 74 غير دالة.

جدول رقم (23):يبين الصّدق الداخلي لفقرات البعد الخامس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
4	0.48	**0.000
7	0.49	**0.000
15	0.48	**0.000
18	0.50	**0.000
25	0.36	*0.001
30	0.54	**0.000
35	0.54	**0.000
40	0.57	**0.000
42	0.55	**0.000
40	0.47	**0.000
43	0.49	**0.000
48	0.51	**0.000
51	0.49	**0.000
60	0.57	**0.000
65	0.60	**0.000
70	0.61	**0.000
72	0.45	**0.000
75	0.50	**0.000
78	0.54	**0.000
80	0.50	**0.000
83	0.57	**0.000
88	0.16	0.041

يتبين من الجدول رقم (23): أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا البند رقم 25 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05) أما البند 88 فهو غير دال. ومما سبق يتبين لنا اننا المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

1-ج) - الصدق البنائي:

جدول رقم (24): يبين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.78	0.60	0.74	0.70	0.76
	مستوى المعنوية	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000
البعد الأول	معامل الارتباط	1	0.47	0.45	0.50	0.45
	مستوى المعنوية	--	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000
البعد الثاني	معامل الارتباط	0.47	1	0.48	0.50	0.74
	مستوى المعنوية	**0.000	---	**0.000	**0.000	**0.000
البعد الثالث	معامل الارتباط	0.45	0.48	1	0.38	0.43
	مستوى المعنوية	**0.000	**0.000	---	**0.000	**0.000
البعد الرابع	معامل الارتباط	0.50	0.50	0.38	1	0.65
	مستوى المعنوية	**0.000	**0.000	**0.000	---	**0.000
البعد الخامس	معامل الارتباط	0.76	0.74	0.43	0.65	1
	مستوى المعنوية	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000	---

يتبين من الجدول رقم (24): أن جميع المحاور أو الأبعاد في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما علاقة المحاور فيما بينها فهي دالة أيضا عند المستوى (0.01)، ومنه دل ذلك على تمتع القياس بدرجة عالية من الصدق.

3-3-1-2- ثبات المقياس: يعني الثبات مدى قياس الاختبار لما يهدف إليه على مدى فترات زمنية ومناسبات مختلفة، ويشير الثبات إلى مدى دقة المقياس، واستقراره، وخلوه من الأخطاء العشوائية. كما يعرف أيضا بإمكانية توليد أو تحصيل مجموعة الدرجات جراء تطبيق الاختبار تحت ظروف وأوقات

متنوعة. (النبهان، 2004، ص 442). وللتأكد من ثبات الأدوات لجأ الباحث إلى طريقتين تفيد في تقدير قيم معامل الثبات و هي:

2-أ)- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: هو أحد أساليب تقدير درجة ثبات الاتساق الداخلي لمقياس ما، من خلال تطبيقه مدة واحدة على عينة ممثلة من المفحوصين. ويعتمد هذا التقدير على معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (فردى، زوجى مثلاً). (النبهان، 2004، ص 443). وتتطلب طريقة التجزئة النصفية الدقة والحرص على تجزئة أداة القياس إلى نصفين وفق خطة منظمة. (علام، 2000، ص 155). وهناك أسلوبان رياضيان يتعاملان مع هذا التقدير. أسلوب (سبيرمان- براون) ويفترض تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار، وأسلوب (جوتمان) عندما لا يتساوى تباين النصفين. (النبهان، 2004، ص 443).

بناء على ما سبق تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس المستخدم. وقد قام الباحث بتجزئة المقاييس إلى نصفين، حيث يضم النصف الأول العبارات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يضم العبارات ذات الأرقام الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين النصفين الأول والثاني.

جدول رقم(25): يوضح معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل سبيرمان	معامل جوتمان
الذكاء الوجداني	85	0.701	0.742

يتضح من خلال الجدول رقم (25): أن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (0.601)، وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة (جوتمان)، تم الحصول على قيمة (0.74)، وهي قيمة مقبولة وتدل على مدى ثبات المقياس.

2-ب)- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: يستخدم هذا الأسلوب مع المقاييس المركبة ذات بدائل الإجابة المتعددة، وهو يعطي فكرة عن مدى اتساق البنود في ال مقياس، تم إيجاد درجة ثبات المقياس لكل بعد وللمقياس ككل.

جدول رقم(26): يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات
الذكاء الوجداني	85	80	0.86

يتضح من خلال الجدول رقم (26): أنّ معاملات الثّبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس وقد تراوح معامل الثبات بـ (0.740)، وهي قيمة مقبولة، وهي قيمة مقبولة جداً، وتشير إلى تمتّع المقياس بثبات مقبول جداً.

3-3-2- الخصائص السيكومترية لأداة التفاعل اللفظي في صورتها العربية:

للتحقق من صلاحية أداة التفاعل اللفظي الشامل قام زياد محمد حمدان بدراسة ميدانية بينسنتي -1983 على عينة مكونة من طلبة التربية العملية المتدربين بجامعة القاهرة في مادة الاجتماعيات ، وبمساعدة أستاذ معيد بالجامعة، حيث تمت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تم تسجيل ستة (6) حصص لسق (06) طلبة متدربين على شريط كاسيت سمعي.

- قيام كل طالب بعد ذلك بتفريغ ما يسمعه في نموذج الأداة مستخدماً في ذلك الأحكام والمبادئ الإجرائية المقترحة.

- قيام الأستاذ المعيد بالاستماع لنفس الشريط وتسجيل حوادثه في نموذج مستقل للأداة.

- معالجة البيانات المتوفرة إحصائياً بمعامل ارتباط بيرسون، وذلك بربط البيانات التي توصل إليها الطالب المتدرب وبيانات الأستاذ المعيد لنفس الشريط، وقد كانت قيم الارتباط كما يلي:

جدول رقم (27): يبين قيم الارتباط بين الطالب المتدرب والأستاذ المعيد في دراسة حمدان.

الطالب	قيمة الارتباط
01	0.81
02	0.75
03	0.80
04	0.85
05	0.74
06	0.7

يلاحظ ارتفاع درجات الارتباط بين بيانات الطلبة المتدربين ، وبيانات الأستاذ المعيد مشيراً في ذلك لموثوقية الأداة. (محمد زياد حمدان، 1998ص 88).

3-3-2-1- صدق وثبات شبكة فلاندرز في الدراسة الحالية:

لأهمية هذه العملية قام الباحث بعدة إجراءات قصد فحص مدى صدقية وثبات هذه الأداة على البيئة المحلية، حيث انتدب لذلك معلمين اثنين (بصفة أستاذ مكون)، وأخضعهما للتدريب على تطبيق شبكة الملاحظة لفلاندرز، وبعد ذلك أوضح لهما المهمة المطلوبة منهما، والمتمثلة في حضور حصص دراسية لمجموعة من المعلمين داخل أقسامهم، وتقديم ما تمّ رصده من سلوكيات لفظية من المعلمين المزورين وتلاميذهم حسب الشروط التي يُفَيِّدها نظام مراقبي التحليل اللفظي لفلاندرز، يحضر هذان المعلمان (الملاحظان) في نفس القسم ويتابعان سوياً نفس الحصة المقدمة، ويسجل كل واحد منهما ملاحظاته حول ما دار من كلام بين المعلم والتلاميذ، وشملت هذه العملية تتبّع أفراد عينة قدرت بـ (80) معلماً كعينة مستهدفة بالملاحظة، حيث يزور الراصدان أربع (04) معلمين في اليوم، ودامت العملية قرابة الشهرين، مع العلم أنّ هذه العملية تكررت مرتين على أفراد العينة، وبعد جمع البيانات، قام الباحث باستعمال ما تم رصده، وذلك من أجل حساب الصدق والثبات.

أ- الصدق الاتفاقي: تم فيه استعمال التكرارات التي رصدها المعلمان الملاحظان في التطبيق الأول على كافة أفراد العينة، والقيام بمقارنة ما رصده المعلم الملاحظ الأول بما رصده المعلم الملاحظ الثاني، والجدول المبين أدناه يوضح ذلك:

جدول رقم (28): معاملات الاتفاق والاختلاف بين نسب ملاحظات المعلمين المُطبقين

الفئة السلوكية	البنود	متوسط ملاحظات المعلم الأول للتطبيق الأول	النسبة المئوية	متوسط ملاحظات المعلم الثاني للتطبيق الأول	النسبة المئوية	فرق النسب بين متوسطات ملاحظات المعلمين المُلاحظين
كلام المعلم (غير المباشر)	1- يتقبل المشاعر	4	3%	3	2%	01
	2- يمدح أو يشجع	6	5%	6	5%	00
	3- تقبل أفكار التلميذ	11	9%	12	9%	01
	4- توجيه الاسئلة.	22	17%	23	18%	01
كلام المعلم (المباشر)	5 - الشرح والتلقين	28	22%	28	22%	00
	6- يقدم التوجيهات	5	4%	4	3%	01
	7- ينتقد ويبرر سلطته	6	5%	6	5%	00
كلام التلميذ	8- الاستجابة للمعلم	10	8%	9	7%	01
	9- مبادرة التلميذ.	15	12%	15	12%	00
سلوك مشترك	10- الصمت والفوضى	20	14%	19	15%	01
		2	1%	3	2%	01
/	المجموع	129	100%	128	100%	07

يتضح من خلال الجدول رقم (28): أن نسبة الاتفاق بين ملاحظات (المعلم الملاحظ الأول) وملاحظات (المعلم الملاحظ الثاني) المرصودة لأفراد العينة الاستطلاعية والتي تمت في نفس الوقت وفي نفس الحصة بلغت حوالي (93%)، حيث أوضح حساب فرق النسب من خلال العملية التالية (نسبة الاتفاق = 100-7) وكانت نسبة الاختلاف (7%) فقط، وعليه يمكن القول أن الشبكة المستعملة في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الاتفاقي.

3-2-2- الثبات: تم حساب ثبات الاداة الحالية، عن طريق تطبيق، وإعادة تطبيق شبكة الملاحظة لفلاندرز، حيث قام المعلمان الملاحظان، بإعادة تطبيق، كما تمت الإشارة إليه سابقاً، حيث حضى أفراد العينة الاستطلاعية بتطبيق ثان لشهر فيفري، وبعد رصد الملاحظات تمت المعالجة الاحصائية وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين وعليه تم الحصول على النتائج التالية:

(أ) - بالنسبة للمعلم الاول:

جدول رقم (29): معامل الارتباط بين ما تم رصده من ملاحظات في التطبيقين (الاول والثاني) بالنسبة

للمعلم الراصد الأول

شبكة الملاحظة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة P	قرار الدلالة
مخرجات التطبيق الاول	0.910**	0.000	دالة
مخرجات التطبيق الثاني			

اتضح من خلال الجدول رقم (29): الذي يوضح درجة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمعلم الاول، والتي بلغت (0.91) وهي دالة احصائيا مما يدل على تمتع شبكة فلاندرز بدرجة عالية من الثبات.

(ب) - بالنسبة للمعلم الثاني:

جدول رقم (30): يوضح معامل الارتباط بين ما تم رصده من ملاحظات في التطبيقين (الاول والثاني)

بالنسبة للمعلم الراصد الثاني

شبكة الملاحظة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة P	قرار الدلالة
مخرجات التطبيق الاول	0.924**	0.000	دالة
مخرجات التطبيق الثاني			

انتضح من خلال الجدول رقم (30): الذي يوضح درجة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمعلم الثاني، والتي بلغت (0.32) وهي دالة احصائيا مما يدل على تمتع شبكة فلنדרز بدرجة عالية من الثبات.

4-إجراءات التطبيق الميداني للدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة ، وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها بشكل نهائي، تم التوجه إلى ميدان الدراسة الأساسية وشرع في عملية التطبيق بالاستناد إلى الزملاء المفتشين والذين كان عددهم (خمسة عشر مفتشاً)، وذلك بالقيام بالمهام الموكلة إليهم عقب عملية التدريب التي مستهم في اللقاءات التكوينية التي أشرفت عليها هيئة التفيتش بمفتشي ولاية الأغواط بطلب من الباحث، وخدمة للبحث الأكاديمي على مستوى الولاية، حيث قام كل مفتش بزيارة المعلمين المستهدفين بالدراسة على مستوى المدارس التي يشرف عليها في مقاطعته التفيتشية وذلك بمنح كل معلم مزور نسخة من مقياس الذكاء الوجداني يجيب عن بنودها من خلال البدائل المقترحة، وفي نفس الوقت يقوم المفتش الملاحظ بحضور حصة دراسية يرصد من خلالها تفاعله الصفي حسب مراقبي التحليل اللفظي لفلاندرز، ليقدم في الأخير ملفاً كاملاً عن فحوى زيارته والمهام التي قام بها، وخلصت أعمال المفتشين إلى ما يلي: تكفل كل مفتش بملاحظة (20) معلماً حسب المدارس التابعة لمقاطعته؛ ومست العملية (150) مدرسة منتشرة عبر تراب الولاية.

5-الأساليب الإحصائية المستعملة:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الاستعانة بها، لأنه بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الموضوع أو عدم وجودها. أما في هذه الدراسة، فبعد جمع البيانات، تم فرزها وتفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائياً، باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss V-22) المتضمن للعديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، والتي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقد مكن البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية:

5-1- معامل الارتباط بيرسون (Pearson): يعتبر معامل الارتباط بيرسون من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية، وأكثرها استعمالاً لسهولة إجرائه، فهو يفيد في تقدير مدى الترابط بين المتغيرات س و ص، بحيث كلما اقترب معامل الارتباط بيرسون من (+ 1) يقال بأن هناك ارتباطاً طردياً موجباً ، وبالعكس إذا اقتربت القيمة من (- 1) فيقال بأن هناك ارتباطاً عكسياً سالباً. أما إذا اقتربت من القيمة (0) فيقال أن الارتباط ضعيف. (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص78)

5-2- اختبار "T" للفروق لعينتين مستقلتين (Independent Sample T test): يستخدم غالبا عندما يتعلّق الأمر باختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عيّنتين أو أكثر، ويستخدم من أجل معرفة احتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الإحصائي. (البلداوي، 2007، ص209).

5-3- تحليل التباين الثنائي : (Two-way analysis of variance) هو اختبار معلمي يهتم ببحث الفروق بين متوسطات درجات مجموعات كل متغيّر مستقل ويسمى الأثر الأساسي Main effect على المتغيّر التابع، بالإضافة إلى بحث أثر التفاعل بين متغيرين على المتغيّر التابع.

5-4- الانحدار الخطي البسيط: هو حساب المربعات الصغرى من نموذج الانحدار الخطي مع متغيّر تفسيري واحد. وبعبارة أخرى، الانحدار الخطي البسيط هو خطّ مستقيم يمرّ بمجموعة من النقاط بطريقة تجعل مجموع مربّع النقط المتبقية من النموذج (أي، المسافات الرّاسية بين النّقط المتبقية والخطّ) أقلّ ما يمكن. هذا يشير إلى حقيقة أنّ الانحدار هو واحد من أبسط الأساليب المستخدمة في مجال الإحصاء، حيث أنّ ميل الخط يساوي العلاقة بين x و y مصحّحة بنسبة الانحرافات المعيارية لهذه المتغيرات. نقطة تقاطع الخطّ مع محور الصادات هي مركز كتلة نقاط البيانات (x, y) . توجد طرق انحدار أخرى بجانب المربعات الصغرى البسيطة، علي وجه الخصوص، عندما يريد شخص أن يقوم بفعل الانحدار عن طريق العين فلهه ميل عادة الي رسم خط حادّ قليلا ويكون قريبا من ذلك الذي ينتج من طريقة أقل من مربعات كليه. يحدث هذا لأنّه طبيعي أكثر لعقل الإنسان ملاحظة المسافات المتعامدة على خط الانحدار بدلا من تلك الراسية كما يحدث في طريقة المربعات الصغرى.

5-5- المتوسط الحسابي: المتوسط الحسابي لقيم متغيّر ما، هو مجموع قيم ذلك المتغيّر، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية تتجمّع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة. (بوعلاق، 2009، ص40).

5-6- الانحراف المعياري: هو مقياس للتشتت، وهو الجذر التربيعي للتباين، ويفضّل استخدامه بدلا من التباين، لأنّ وحدة القياس فيه مساوية لوحدة القياس الأصلية، وبالتالي يمكن التفكير فيه كمتوسط للمسافات بين القيم والمتوسط الحسابي. ويعد من أهم مقاييس التشتت وأكثرها استعمالا. (بوعلاق، 2009، ص63).

5-7- التكرارات: التكرار هو عدد المرّات التي تتكرّر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا إذا كان المتغيّر يتعلّق بالجنس (ذكر أو أنثى)، فالتكرار في هذه الحالة يعني عدد الذّكور وعدد الإناث الخاص بمجتمع الدّراسة أو العيّنة المختارة . (عبيدات وآخرون، 1999، ص117). وقد تم استخدام التكرارات في الإحصاء الوصفي.

5-8- النّسب المئوية: تستخدم النّسب المئوية في العادة مع التكرار؛ حيث تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي. (عبيدات وآخرون، 1999، ص117)

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل تقديم لأهمّ الإجراءات المنهجية بالتفصيل حيث تمّ التطرق في البداية إلى الدراسة الإستطلاعية ومكان إجرائها وزمانها والأدوات المستعملة فيها، وما تمّ الوصول إليه من نتائج، ثمّ الدراسة الأساسية، كما تمّ التطرق إلى المنهج المتّبع، ومجتمع البحث وعينة الدراسة وخصائصها، ومكان وزمان إجراء الدراسة، وتمت الإشارة بالتفصيل للأدوات المستعملة في جمع البيانات، وتمّ توضيح الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين (أفراد عينة الدراسة) مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التفاعل الصفي (اللفظي النمط غير المباشر والنمط المباشر)".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لشبكة الملاحظة لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر عند مجموعتي المعلمين المرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، ثم تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (31): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في استخدام التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)

المتغير المقاس	مجموعتي المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
كلام المعلم غير المباشر	منخفضي الذكاء الوجداني	150	53.20	4.29	298	38.51	0.000 دالة احصائية
	مرتفعي الذكاء الوجداني	150	76.06	5.86			
كلام المعلم المباشر	منخفضي الذكاء الوجداني	150	33.62	4.42	298	-7.55	0.000 دالة احصائية
	مرتفعي الذكاء الوجداني	150	30.24	3.22			

يلاحظ من الجدول رقم (31): أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين مرتفعي الذكاء الوجداني لكلام المعلم غير المباشر تقدر بـ(76.06)، وأن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر تقدر بـ (53.20)، وهذا ما يدل على أن المجموعة الأكثر استخداماً للكلام الغير مباشر هي مجموعة المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

وهذا معناه أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في أسلوب الكلام غير المباشر بين المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني، والمعلمين ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة هي (38.51)، وهي دالة عند مستوى دلالة يقل عن (0.001).

وبلاحظ من الجدول رقم (31): أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين مرتفعي الذكاء الوجداني لكلام المعلم المباشر تقدر بـ (30.24)، وأن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر تقدر بـ (33.62)، وهذا ما يدل على أن المجموعة الأكثر استخداماً للكلام المباشر هي مجموعة المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

وهذا معناه أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في أسلوب الكلام المباشر بين المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني، والمعلمين ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة هي (-7.55)، وهي دالة عند مستوى دلالة يقل عن (0.001).

1-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

وتشير النتائج المستخلصة لوجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، بين المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني والمعلمين ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني لصالح المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، حيث كانت قيمة (ت) (38.51) دالة احصائياً، إن هذه النتيجة تفسر استخدام المعلمين ذوي الذكاء الوجداني في تواصلهم مع مجموعة التلاميذ داخل القسم نمط التفاعل اللفظي غير المباشر الذي يحدد اتجاه اتصالهم الأفقي أثناء انجازهم لمحتوى الدرس، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تكشف النتيجة المبينة أعلاه أسلوب قيادتهم البيداغوجية لإدارة الفصل المتمثلة في القيادة الديموقراطية، وهذا معناه الاقرار بدور التلميذ داخل العملية التعليمية التعلمية من جهة، ودوره في العلاقة التواصلية البيداغوجية من جهة أخرى، ويتضح جلياً أن مجموع المعلمين المتمتعين بالذكاء الوجداني المرتفع، هم أولئك الذين يتبنون الأسلوب غير المباشر عند تدخلاتهم (اللفظية) فاسحين بذلك المجال لمحورية المتعلم في بناء تعلماته، وذلك ما يدل على أسلوب القيادة الموسوم بالديموقراطية، حيث أشار في هذا الصدد (اندرسون)، إلى أن السلوك اللفظي ينقسم إلى سلوك متسلط وسلوك غير متسلط، ففي السلوك غير المتسلط يتصف سلوك المتعلم بالمبادرة والتلقائية، وأشارت دراسة (وايت ولييت)، والتي ركزت على سلوك القائد (المعلم) عند تفاعله مع التلاميذ، حيث قسم سلوك المعلمين إلى ديموقراطي، وآخر تسلطي من خلال تدخله المباشر، وغير المباشر، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع توصلت إليه بعض الدراسات التي تشير إلى أن تمتع الأفراد بمستوى ذكاء وجداني مرتفع هو تمتعهم بالفعالية أثناء تأديتهم لواجباتهم العملية والمهنية والنجاح في مهامهم الوظيفية، وهذا ما ذهب إليه (جولمان) في أن مستوى الذكاء الوجداني يعكس مستوى إدارة الانفعالات، وإدارة الآخرين بصورة فعالة في ميدان العمل. (فاروق السيد عثمان، 2002، ص251).

وأكدت دراسة (فوتون خرنوب 2003) أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بمستويات أعلى من الذكاء العام، وتتفق هذه النتائج مع ما ذهب إليه (صفاء الأعسر) الذي أكد أن الشخص الناجح في علاقاته، وتفاعلاته، لا بد أن يكون بارعا، وماهرا في اظهار التناغم الوجداني مع الآخرين، ومنه يجعل هؤلاء تحت سيطرته، وبالتالي يكون تفاعله معهم أسهل على المستوى الانفعالي، وعلامة القائد أو المرشد أو المربي الجيد أن يكون قادرا على تحريك مشاعر مستمعيه، وهذا ما يؤدي إلى فعالية أدائه معهم. (صفاء الأعسر، 2000، ص75).

وأكدت الكثير من الدراسات والبحوث العلمية أن الأفراد الذين يظهرون ذكاءً وجدانياً مرتفعاً هم أولئك الناجحون في حياتهم عامة وفي حياتهم العملية وأداءاتهم المهنية والتصرفية، حيث أرجعوا النجاح لتمكن الفرد بنسبة (80%) لذكائه الوجداني، و(20%) لذكائه العقلي، وفي هذا الصدد تكشف نتائج دراسة (كوبر 1997) التي تشير إلى أن الشخص الذي يملك مستوى عالياً من الذكاء الوجداني، هو شخص ناجح في مساره المهني. (Holly, S.C. 2002, P P. 8-11).

وأكدت دراسة (السمادوني) أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً موجباً بالتوافق المهني للمعلم، وأن مهنة التدريس من المهن التي تقدم خدمات انسانية، ويتطلب النجاح فيها أن يؤدي المعلم أدواره بكفاية دون الشعور بعدم قدرته على السيطرة على انفعالاته، ونقص الشعور للإنجاز الشخصي. (السمادوني، السيد ابراهيم، 2001، ص 156).

وعليه يمكن تفسير تبني واستخدام المعلمين لنمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) يعود إلى بنائهم الوجداني السليم في تقبل مشاعر تلاميذهم واستخدامهم لعبارات الثناء والتشجيع، التي تؤدي إلى استرسال التلميذ في الحديث، الأمر الذي يزيل عنهم التوتر والقلق، ويشجعهم على التفاعل والمشاركة، كما يؤدي تقبل أفكار التلاميذ وتناول المعلم لها بالتوضيح والتلخيص لما فهمه التلميذ، وتوجيه الأسئلة وتوزيعها بانتظام وحسن توظيفها إلى دعم بناء التعلم، والاقبال على التحصيل العلمي، وبناء اتجاه صحيح نحو طلبه.

وتشير النتائج المستخلصة في الجدول رقم (31) لوجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام أنماط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، بين المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني والمعلمين ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني لصالح المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، حيث كانت قيمة (ت) (-7.55) دالة احصائية، وتفسير هذه النتائج هو أن المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يستخدمون نمط التفاعل المباشر، هذه النتيجة أكدت التمايز في مباشرة أسلوب التواصل بين المعلم والتلميذ حيث تؤكد النتيجة علاقة الذكاء الوجداني، بنمط كلام المعلم عند

تفاعله مع المتعلمين، وتحديد إتجاه اتصاله الأفقي أو العمودي. إن لجوء المعلمين منخفضي الذكاء الوجداني لاستخدام نمط التفاعل اللفظي المباشر يوحي إلى فرض مناخ صفي مغلق، يسوده التسلط باتجاه عمودي يضع التلميذ في خانة السلبية، حيث تفرض عليه المعارف والمعلومات بطريقة إلقائية جوهرها حشو ذهنه تغيب معها مشاركة التلميذ الإيجابية، وتغدو المحتويات المستهدفة بالدراسة هي محور العملية التعليمية التعلمية، وفي هذا النمط تسود الأوامر الصادرة من المعلم والإلزامية والنقد وإظهار سلطته على الجو العام للعلاقة البيداغوجية، حيث تبرز هذه السلطة إلى حد بعيد.

ولعل ما أشارت إليه نتائج دراسة (يعقوب نشوان 1986)، التي هدفت إلى تحليل التفاعل الحادث في دروس المعلمين، حيث خلصت أن المواقف التعليمية اتسمت بسيطرة السلوك اللفظي المباشر للمعلم، وذلك باعتماد الشرح وتلقين المعلومات مع اختزال دور التلميذ في التلقي والاستماع، وأشارت نتائج دراسة (كاتاش مختار سليم 2001)، إلى وجود فروق في تفاعل المدرسين وتفاعل تلاميذهم، حيث أوضحت أن المعلمين المتميزين بذات الإيجابية هم أولئك الذين يسلكون السلوك اللفظي غير المباشر، على عكس أولئك المعلمين الذين يتميزون بذات سلبية، وعلى عكس نتائج دراسة (مصطفى محمد كمال 1987)، التي أشارت إلى نمط التفاعل غير المباشر بين المعلم والتلميذ، له تأثير دال على مستوى توافق التلاميذ واتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل المدرسي. (مصطفى محمد كمال، 1987، ص 228)

وأشارت دراسة (Dana 2003)، التي هدفت إلى تحليل التفاعل الصفّي لتدريس مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، إلى أن أغلب معلمي العينة يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس.

إن هذه المفارقة في استخدام المعلمين (أفراد عينة الدراسة) لنمط كلام معين (كلام مباشر، كلام غير مباشر)، أوضحتها نتائج التكميم التي عبّر عنها الجدول رقم (31)، والتي تشير ولو بطريقة غير صريحة للدور الذي يلعبه مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلم، وفي أنّ تمتعه به يغدو قدرة وسمة وجدانية فاعلة في بنائه الانفعالي والعاطفي، والاجتماعي، الأمر الذي يسلمه بآليات سليمة وصحيحة لأداء مهامه البيداغوجية على أكمل وجه، ومساعدته على بناء تفاعل صفّي إيجابي، وإيجاد مناخ تدريسي يحقق من خلاله أهداف التعلم.

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني تقدر بـ (53.20) وأن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني تقدر بـ (76.06) في المتغير المقيس كلام المعلم غير المباشر، وتدلل هذه النتيجة على أن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل الصفّي (اللفظي غير المباشر).

ويلاحظ أيضا من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني تقدر بـ (33.62) وأن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني تقدر بـ (30.24) في المتغير المقيس كلام المعلم المباشر، وتدل هذه النتيجة على أن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض أكثر استخداما للتفاعل الصفي (اللفظي المباشر).

وهذا معناه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني والمعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض في استخدام أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة في نمط كلام المعلم غير المباشر (38.51) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة يقل عن (0.01)، وكانت قيمة (ت) أيضا المحسوبة في نمط كلام المعلم المباشر (-7.55) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة يقل عن (0.01)، وعليه تشير النتائج إلى تحقق الفرضية.

2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

"لا توجد فروق في أنماط التفاعل الصفي بين النسب التي حققها المعلمون الأذكاء وجدانيا والنسب المعيارية لنظام فلاندرز".

للتحقق من هذه الفرضية، وجبت الإشارة إلى النسب المعيارية التي وضعها (فلاندرز) في نظامه العشري، حيث حدد النسب المئوية الجزئية لكل بند من البنود العشرة في إطار الفئات السلوكية لكل من كلام المعلم غير المباشر، وكلام المعلم المباشر، وكذا كلام التلميذ، والكلام المشترك بينهما، وتعد هذه النسب المعيارية محددات للتفاعل اللفظي الإيجابي، والجدول رقم (32) يبين ذلك.

جدول رقم (32): يوضح النسب القياسية لمجالات التفاعل الصفي التي توصل إليها فلاندرز

الفئة السلوكية	بنودها	النسب المعيارية حسب شبكة فلاندرز
كلام المعلم (غير المباشر)	1- يتقبل المشاعر	1%
	2- يمدح أو يشجع	5%
	3- تقبل أفكار التلميذ	8%
	4- توجيه الأسئلة	14%
	- مجموع النسب المعيارية	28%
كلام المعلم (المباشر)	5- الشرح والتلقين	34%
	6- يقدم التوجيهات	4%
	7- ينتقد ويبرر سلطته	1%
	- مجموع النسب المعيارية	39%
كلام التلميذ	8- الاستجابة للمعلم 9- مبادرة التلميذ.	21%
سلوك مشترك	10- الصمت والفوضى	12%

المصدر: (عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، 1986، ص 175).

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب متوسطات البنود لكل فئة سلوك المعلم على عينة واحدة المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، والمقدر عددها بـ (150 معلماً)، لأجل مقارنتها بالنسب المعيارية التي حددها (فلاندرز) تم حساب الفروق بين كل فئة من فئات سلوك المعلم غير المباشر، والمباشر. والجدول الآتي بين ذلك.

جدول رقم (33): يوضح الفروق في نمطي التفاعل الصفّي/اللفظي التي يمارسها المعلمون الأذكاء وجدانياً (العينة = 150) والنسب المعيارية لشبكة (فلاندرز).

كلام المعلم	النسب المعيارية	النسبة المئوية	قيمة ت لعينة واحدة	قيمة مستوى المعنوية P	الدالة
كلام المعلم الشامل داخل القسم	%68	%68.04	0.121	0.825	غير دالة
كلام المعلم غير المباشر	%28	%29.41	0.246	0.402	غير دالة
كلام المعلم المباشر	%39	%38.63	-0.674	0.450	غير دالة
كلام التلاميذ	%21	%20.01	-0.83	0.521	غير دالة
الكلام المشترك	%12	%11.95	-0.958	0.381	غير دالة

يلاحظ من خلال الجدول ما يلي:

- النسبة المعيارية للكلام الشامل والكلّي للمعلم داخل غرفة الصف حسب (فلاندرز): (%68).
- نسبة الكلام الشامل الكلّي التي حققها المعلمون ذوي الذكاء الوجداني (أفراد عينة واحدة): (%68.04).

وهذا معناه أن النسبة التي حققها أفراد العينة متقاربة، والنسبة المعيارية التي حددها (فلاندرز)، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائية بين النسبتين. لأن قيمة (ت) لعينة واحدة (ت=0.12) وهي غير دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.62)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين النسبة المعيارية والنسبة التي تحصل عليها معلّموا السنة الخامسة ابتدائي أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع.

- النسبة المعيارية للكلام المعلم غير المباشر داخل غرفة الصف حسب (فلاندرز) هي: (%28).
- نسبة كلام المعلم غير المباشر التي حققها أفراد العينة من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هي: (29.41).

وهذا معناه أن النسبة التي حققها أفراد العينة في هذا المستوى هي الأخرى متقاربة، والنسبة المعيارية التي حددها (فلاندرز)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسبتين في هذا النمط من سلوك كلام المعلم غير المباشر. لأن قيمة (ت) لعينة واحدة ($t=0.24$)، وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.40)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين النسبة المعيارية، والنسبة التي تحصل عليها معلوماً السنة الخامسة ابتدائي أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع.

- النسبة المعيارية لكلام المعلم المباشر داخل غرفة الصف حسب (فلاندرز) هي: (39%).
- نسبة كلام المعلم المباشر التي حققها أفراد العينة من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هي: (38.63%).

وهذا معناه أن النسبة التي حققها أفراد العينة في هذا المستوى هي الأخرى متقاربة، والنسبة المعيارية التي حددها (فلاندرز)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسبتين في هذا النمط من سلوك كلام المعلم المباشر. لأن قيمة (ت) لعينة واحدة ($t=-0.67$)، وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.45)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين النسبة المعيارية، والنسبة التي تحصل عليها معلوماً السنة الخامسة ابتدائي أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع.

- النسبة المعيارية لكلام التلميذ داخل غرفة الصف حسب (فلاندرز) هي: (21%).
- نسبة كلام التلميذ التي حققها أفراد العينة من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هي: (20.01%).

وهذا معناه أن النسبة التي حققها أفراد العينة في هذا المستوى هي الأخرى متقاربة، والنسبة المعيارية التي حددها (فلاندرز)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسبتين في هذا النمط من سلوك كلام التلميذ. لأن قيمة (ت) لعينة واحدة ($t=-0.83$)، وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.52)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين النسبة المعيارية، والنسبة التي تحصل عليها معلوماً السنة الخامسة ابتدائي أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع.

- النسبة المعيارية للكلام المشترك (الصمت، والفوضى) داخل غرفة الصف حسب (فلاندرز) هي: (12%).

- نسبة الكلام المشترك (الصمت، والفوضى) التي حققها أفراد العينة من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هي: (11.95%).

وهذا معناه أن النسبة التي حققها أفراد العينة في هذا المستوى هي الأخرى متقاربة، والنسبة المعيارية التي حددها (فلاندرز)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسبتين في هذا النمط من سلوك الكلام المشترك (الصمت، والفوضى). لأن قيمة (ت) لعينة واحدة ($t = -0.98$)، وهي غير دالة إحصائياً؛ لأنَّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.38)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية، بين النسبة المعيارية، والنسبة التي تحصل عليها معلوماً السنة الخامسة ابتدائي أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع.

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

واعتماداً على المعايير، والفرضيات التي صاغها فلاندرز واختبارها من خلال شبكة الملاحظة التي صممها (في إطار النظام العشري)، حيث تتعلق البنود السبعة الأولى بقياس وتحليل كلام المعلم والذي ينقسم إلى قسمين، كلام غير مباشر وترصده البنود الأربعة الأولى، وكلام مباشر وترصده البنود الثلاثة الأخيرة، أما كلام التلميذ فيرصده البنود الثامن والتاسع، أما البند العاشر فيرصده سلوك الصمت.

وبالرجوع إلى النتائج التي كشف عنها الجدول رقم (33)، والتي أسفرت كلها على عدم وجود فروق بين النسب المعيارية المحددة على نظام شبكة فلاندرز، والنسب التي تحصل عليها أفراد العينة الواحدة من المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع في هذه الدراسة من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، وهذا يعني من خلال المقارنة أن:

- نسبة كلام المعلم (الكلية) (التفاعل اللفظي غير المباشر والمباشر) بلغت (68.04%)، وهي قريبة من النسبة المعيارية لفلاندرز، حيث تفسر هذه النتيجة بما ذهبت إليه أحكام (فلاندرز) في أن الجو الانفعالي السائد داخل الصف الذي يتهياً من خلال التفاعل اللفظي القائم بين المعلم والتلميذ هو الأساس في وصف سلوك التدريس، واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (اسماعيل صالح الفراء 2004)، حيث سجلت نسبة كلام المعلم على عينة دراسية (66%)، من مجموع التفاعلات اللفظية، وأكدت نتائج (دراسة حبيب تيليويين 1997) صدق نتائج بحوث فلاندرز عند مقارنة للنتائج التي توصل إليها بالنسب القياسية لفلاندرز. وكذلك تقارب النتائج التي توصل إليها بالنتائج التي توصل إليها (الفراوز ملاته 1976).

هذه النتيجة الجزئية التي ترمي إلى الوقوف على سلوك المعلم اللفظي داخل حجرة الدرس أثناء تفاعله مع تلاميذه سيما أن العينة التي استهدفت بحساب نسبها اللفظية، هي لأولئك المعلمين المنتمين لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني من العينة الكلية للدراسة الحالية.

ولعل ما ذهب إليه (سالوفي) في ربط الذكاء الوجداني بالذكاء اللفظي، يغدو مدخلاً هاماً من مداخل تفسير هذه النتيجة، فالمتمتعون بالذكاء الوجداني المرتفع هم بالضرورة مستخدمون ناجحون لذكائهم اللفظي، إن جملة الياحيات التي أشارت إليها العديد من الدراسات التي تناولت فحص الذكاء الوجداني لدى المعلمين بطريقة استكشافية من جهة، أو تلك الدراسات التي بحثت موضوع التفاعل الصفّي داخل حجرة الدرس، سيما ما تعلق منها بسلوك المعلم أثناء تفاعله مع التلاميذ لم تصرّح بصفة مباشرة لمستوى تأثير الذكاء الوجداني على نمط التفاعل الصفّي (اللفظي، اللامباشر، والمباشر)، وبما سمي كلام المعلم على مستوى تواصله البيداغوجي الأفقي منه، والعمودي، باستثناء الدراسات التي بحثت عن طبيعة ثنائية الذكاء الوجداني لدى المعلم، ونمط القيادة التي يتبناها أثناء إدارته لصفه داخل حجرة الدرس. وإن النسب التي كشفت عنها النتائج في الشطر المتعلق بكلام المعلم غير المباشر، والتي لا تختلف كثيراً عن النسبة المعيارية (القياسية) التي حددها (فلاندرز) هي مؤشر آخر دال، ومعزز لما ذهبت إليه هذه الدراسة لإيجابية الذكاء الوجداني في استخدام المعلمين لنمط التفاعل اللفظي غير المباشر داخل أقسامهم، وبين صفوفهم أثناء تفاعلهم مع تلاميذهم، الأمر الذي يوحى بالمشاركة الفعالة للتلاميذ في بناء تعلماتهم في جو يسوده المشاركة، والتقبل، والتشجيع، وتحاشي المعلم للإلقاء، والحشو والاستئثار بالكلام، ومهما يكن الأمر فيمكن في هذا الباب الإشارة إلى اقرار حق التلميذ في المشاركة في انجاز الدرس، ومحوريته في العملية التعليمية التعلمية، التي تضمنها له منظمة من التشرّيعات واللوائح التنظيمية التي تلزم المعلم بأشراك التلميذ في بناء التعلم، هذا من جهة، وما تفرضه الممارسة البيداغوجية (ببعديها النفسي، والمنهجي)، المتمثل في المنظور السوسيوبنائي، والمقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، ولعل هذه الضوابط التي تجري في فلكها هذه العلاقة البيداغوجية (معلم/تلميذ)، حسب توجهات المناهج التعليمية الجديدة تجعل الاقرار والالتزام بها، من طرف المعلم، أمر لا يخرج عن الإطار الوجداني، بل تحمله خلفية وجدانية سائدة لدى هذا المعلم المنفذ، وتجدر الإشارة كتنويه لما صرح به (جون بياجيه) حول الصعوبة التي تعترى تطبيق النموذج البيداغوجي المتمركز حول التلميذ، لأنه يتطلب من المعلم عملاً أكثر تميزاً وأكثر يقظة. (الغرضاف وآخرون، 1991 ص 46). وهذا العبء المهني لا تحمله في حقيقة الأمر إلا قدرة وجدانية وجب يتوفر عليها هذا المعلم.

- نسبة كلام المعلم (غير المباشر) (التفاعل اللفظي غير المباشر) بلغت (29.41)، وهي قريبة من النسبة المعيارية لفلاندرز، حيث تفسّر هذه النتيجة بما ذهبت إليه أحكام (فلاندرز) في أن الجو الانفعالي السائد داخل غرفة الصف هو الأساس في وصف سلوك التدريس، كما تمت الإشارة إليه على هذه الورقة، وبالرجوع إلى البنود التي يكشف عنها كلام المعلم غير المباشر، كما حددها (فلاندرز)،

تشير إلى التوازن الداخلي لفئات السلوك على الشبكة من تقبل مشاعر التلاميذ، والثناء عليهم وتشجيعهم، وتقبل أفكارهم، وتوجيه الأسئلة حسب مستوى نضجهم المعرفي والوجداني، كلها سلوكيات تتصف بطابع الوجدانية التي يتميز بها المعلم، يقابلها وعي ذاتي له بالموقف التعليمي، حيث يغدو هذا الوعي الذاتي بعد من أبعاد الذكاء الوجداني التي حددها (دانيال جولمان)، إن مثل هذا السلوكيات الصادرة عن المعلم تستند على تلك العمليات الإدراكية والمعرفية التي تحدد مدى تعلق المعلم بمهنته، أي أنها تتضمن تقديم الأفضلية ويعتبر فيجن (Vachon) العلاقة بين المركب الوجداني والمركب المعرفي علاقة سببية، أي أنه لا يمكن الفصل بينهما، أي أن لكل مكون معرفي جانب وجداني، ويوجد لكل جانب وجداني جانب معرفي. وعلى هذا الأساس فإن النواتج المعرفية والوجدانية في حقل مهنة التدريس، تتفاعل إلى درجة لا يمكن فصلهما عن بعض، فالعلاقة وثيقة بين البعدين، كفاية المعلم معرفياً، وكفايته الانفعالية والتي يعتبرها البعض هي الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفاءات وتؤثر عليها. ولعل التعريف الذي قدمه (ماير وسالوفي) للذكاء الوجداني، على أنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية للآخرين، وتنظيمها للرفي بكل من الانفعال والتفكير تصب في هذا المصوب. (عبد الهادي سيد، 2002، ص 252).

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة (تركي عيسى أحمد الخطيب)، التي بحثت في أثر التفاعل اللفظي في التدريس إلى أثر نمط التفاعل اللفظي غير المباشر في فصح المجال للتلاميذ في المشاركة والمبادرة، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، كما أظهرت النتائج ارتباط نمط التفاعل غير المباشر لأسلوب التدريس، كما أشارت نتائج دراسة (Kabadayi 2007) إلى أن التنوع في طرق التدريس، واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية يجعل التفاعل الصفّي ضمن النسب القياسية، التي حددها (فلاندرز)، ولعل ما أشارت إليه نتائج دراسة (عمر عبد الله مصطفى مغربي 2007)، التي بحثت في علاقة الذكاء الوجداني بالكفاءة المهنية، تفسر الدور الرائد في الذكاء الوجداني في كفاءة المعلم المهنية، حيث أكدت هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها، ويغدو مجال التفاعل أحد جزئيات أبعاد الكفايات مهارية، والمعرفية، والاجتماعية.

- نسبة كلام المعلم (المباشر) (التفاعل اللفظي المباشر) بلغت (38.63%)، وهي قريبة من النسبة المعيارية لفلاندرز، إن نتائج اختبارات (ت) المشار إليها في الجدول أعلاه عند المقارنة بين النسب المعيارية التي حددها فلاندرز، والنسب المتحصل عليها في معالجة هذه الفرضية والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائية، حيث كانت قيمة (ت= -0.67) غير دالة في جزئية كلام المعلم المباشر هي نتائج تفسر وتدعم، ما تم الذهاب إليه في هذه المناقشة عبر الصفحات السابقة، وهي نتائج

مشجعة، ولا تتفق مع ما ذهبت إليه بالنتيجة الجزئية لدراسة (عبد العزيز عبد الوهاب البابطين 1986) عند مقارنة نتائج دراسته بالنسب المعيارية لفلاندرز، حيث اتضح له أن النسب المعيارية عند فلاندرز أفضل من نسب الفئات العشر المسجلة لدى عينة دراسته، وأعزى هذه الفوارق إلى عدم احترام المعلمين للفروق الفردية للتلاميذ، وعدم الاهتمام بالجوانب الانفعالية لديهم، واهتمام المعلم بالمقرر الدراسي أكثر من اهتمامه بالتلاميذ، وكذلك لتصور عينة الدراسة (المعلمون) لماهية التدريس على أنها تقديم حقائق وأفكار ومعلومات وليست التعامل مع ما يشعر به التلاميذ من ارتياح أو عدمه تجاه قضية معينة، وعلى عكس نتائج دراسة (صباح باقر وزملائه) (التحليل اللفظي بين المعلم وتلاميذه في مادتي العلوم والحساب)، التي أشارت إلى انخفاض نسب كلام المعلمين عند أغلبية أفراد العينة على النسب القياسية لفلاندرز.

- نسبة كلام التلميذ بلغت (20.01%)، وهي قريبة من النسبة المعيارية لفلاندرز، وإن نتائج اختبارات (ت) المشار إليها في الجدول أعلاه عند المقارنة بين النسب المعيارية التي حددها فلاندرز، والنسب المتحصل عليها في معالجة هذه الفرضية، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً، حيث كانت قيمة (ت= -0.83). وإن نسبة الكلام المشترك (الصمت، والفوضى) بلغت (11.95%)، وهي قريبة من النسبة المعيارية لفلاندرز، وإن نتائج اختبارات (ت) المشار إليها في الجدول أعلاه عند المقارنة بين النسب المعيارية التي حددها فلاندرز، والنسب المتحصل عليها في معالجة هذه الفرضية، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً، حيث كانت قيمة (ت= -0.98).

هذه النتائج هي نتائج معززة، ومدعمة، لما تم تناوله حول أهمية ودور الذكاء الوجداني في الشخصية المهنية للمعلم، وهي نتائج تُقرأ في مجال الضوابط التي حددها (فلاندرز)، كعتبة نجاح في ايجابية التفاعل الصفّي داخل حجرة الدرس، فيغدو كلام التلميذ بتدخله السلوكي المتمثل في الاستجابة لمعلمه، وسلوكه المتمثل في المبادأة، والمشاركة، دليل على دوره في عملية التفاعل من جهة، وفي محورياته لبناء تعلماته من جهة أخرى، وتمتعه ضمن هذه العلاقة التواصلية البيداغوجية بحرية ألحّت عليها الدراسات النفسية، ونظريات التعلم الحديثة، وهي تغذية راجعة يُفهم من خلالها الأسلوب الذي يتبناه المعلم داخل القسم، وذلك بالجو الديمقراطي الذي يشيعه بين التلاميذ مؤداه العدل والمساواة، واحترام الفوارق الموجودة بين التلاميذ. ولعل هذه النتيجة الجزئية، تتماشى وما ذهبت إليه نتائج دراسة (محمد مصطفى زيدان) التي بحثت عن جواب التساؤل حول أنماط السلوك التي تظهر في التفاعل بين المدرس والتلاميذ، والتي ترتبط ارتباطاً موجباً للتحصيل المدرسي.

وأوضحت النتائج أن من بين الأنماط المرتبطة بالتحصيل الايجابي، نمط السلوك الذي يتسم بالحرارة والود والتفهم وشعور التلاميذ، ونمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل، وتحمل المسؤولية، والتمسك بالنظام، ونمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم وإطلاق خيالهم.

3- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة: وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

"لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم أولاً حساب متوسطات كلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب المتغيرين المذكورين في الفرضية (الذكاء الوجداني والجنس)، بعد ذلك تم استخدام التباين التائي. والنتائج موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (34): الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب متغيري

الذكاء الوجداني والجنس

الذكاء الوجداني	الجنس	حجم العينة	كلام المعلم غير المباشر		كلام المعلم المباشر	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرتفع	ذكور	46	29.07	4.93	38.64	4.44
	إناث	66	29.01	4.72	38.62	4.58
	المجموع	112	29.04	4.43	38.63	4.50
المتوسط	ذكور	40	29.56	5.48	39.22	5.60
	إناث	66	29.52	5.02	39.43	5.47
	المجموع	106	29.54	5.56	39.35	5.50
المنخفض	ذكور	26	20.26	3.21	44.23	2.10
	إناث	56	20.40	3.49	44.85	5.02
	المجموع	82	20.33	8.68	44.54	4.47
المجموع	ذكور	112	26.69	8.74	40.69	4.54
	إناث	188	26.31	8.39	40.96	5.04
	المجموع	300	26.31	8.52	40.86	4.87

بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (34): يلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور لمجموعة مرتفعي

الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (29.07)، والمتوسط الحسابي للإناث لمجموعة

مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (29.01)، الانحراف المعياري للذكور مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (4.93) والانحراف المعياري للإناث مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (4.72)، وأن المتوسط الحسابي للذكور لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (20.26)، والمتوسط الحسابي للإناث لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (20.40)، الانحراف المعياري للذكور منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (3.21)، والانحراف المعياري للإناث منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ

(3.49) ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع المعلمين (ذكور، إناث) في كلام المعلم غير المباشر من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يقدر بـ (29.04)، وبانحراف معياري يقدر بـ (4.43)، والمتوسط الحسابي لمجموع المعلمين (ذكور، إناث) في كلام المعلم غير المباشر من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يقدر بـ (20.33)، وبانحراف معياري يقدر بـ (8.68). هذا ما يبين أن مجموعة المعلمين (ذكور، إناث) من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هي المجموعة الأكثر استخداماً لكلام المعلم غير المباشر، أي تفاعلهم اللفظي هو تفاعل لفظي غير مباشر. ويتفوق المعلمون على المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (29.07).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (34): يلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (38.64)، والمتوسط الحسابي للإناث لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (38.62)، الانحراف المعياري للذكور مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (4.44)، والانحراف المعياري للإناث مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (4.58)، وأن المتوسط الحسابي للذكور لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (44.23)، والمتوسط الحسابي للإناث لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (44.85)، الانحراف المعياري للذكور منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (2.10)، والانحراف المعياري للإناث منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (5.02).

ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع المعلمين (ذكور، إناث) في كلام المعلم المباشر من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يقدر بـ (38.63)، وبانحراف معياري يقدر بـ (4.50)، والمتوسط الحسابي لمجموع المعلمين (ذكور، إناث) في كلام المعلم المباشر من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يقدر بـ (44.54)، وبانحراف معياري يقدر بـ (4.47). هذا ما يبين أن مجموعة المعلمين (ذكور، إناث) من

ذوي الذكاء الوجداني المنخفض هي المجموعة الأكثر استخداماً لكلام المعلم المباشر، أي تفاعلهم اللفظي هو تفاعل لفظي مباشر. ويتفوق المعلمون على المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (38.64).

جدول رقم (35): نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	دلالة الإحصائية
كلام المعلم غير المباشر	الذكاء الوجداني	42.34	2	21.17	4.15	دالة احصائية عند 0.05
	الجنس	77.67	1	77.67	1.05	غير دالة
	التفاعل بين الذكاء الوجداني * الجنس	49.13	2	24.56	0.33	غير دالة احصائية
	الخطأ	21564.95	294	73.50		
	المجموع	124409.00	300			
كلام المعلم المباشر	الذكاء الوجداني	38.92	2	19.46	-4.82	دالة احصائية عند 0.05
	الجنس	58.12	1	58.12	2.46	غير دالة
	التفاعل بين الذكاء الوجداني * الجنس	87.24	2	34.62	1.84	غير دالة احصائية
	الخطأ	6936.29	294	23.59		
	المجموع	353216.00	300			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة دالة احصائية كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، تعزى إلى الجنس حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.30) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05)، المقبولة في

علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا . أما فيما يتعلق بالتفاعل بينهما فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.71) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا وعليه رقبونقر بجزء من فرضية البحث التي تنص على عدموجود اختلاف في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) لدى أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، اضافة إلى عدم وجود تفاعل بين الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) بينما الجزء الآخر المتعلق بأثر مستويات الذكاء الوجداني على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) فهو دال احصائيا.

ويمكن قراءة نتائج الجدول كما يلي:

- وجود أثر رئيس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.001).

- عدم وجود أثر للجنس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

- عدم وجود أثر للتفاعل بينهما على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

وأظهرت نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة احصائيا ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) تعزى إلى الجنس حيث أن مستوى المعنوي للقيمة (p) (0.18) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا، أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.59) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا وعليه نقبل ونقر بجزء من فرضية البحث التي تنص على عدم وجود اختلاف في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) لدى أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، اضافة الى عدم وجود تفاعل بين الذكاء الوجداني والجنس في

التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) بينما الجزء الآخر المتعلق بآثر مستويات الذكاء الوجداني على نمط الاتصال مباشر فهي دالة. ويمكن قراءة نتائج الجدول كما يلي:

- وجود أثر رئيس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.05).
- عدم وجود أثر للجنس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.
- عدم وجود أثر للتفاعل بينهما على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

3-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

3-2-1- تفسير النتائج في ضوء كلام المعلم غير المباشر:

بينت النتائج وجود أثر رئيس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.001). وهذا معناه أنه كلما تمتع المعلمون بذكاء وجداني مرتفع، كانوا أكثر استخدم لنمط التفاعل غير المباشر، وهذا ما كشفت عليه الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني لدى المعلمين، وبحثت في علاقاته فيما يتعلق بأدائاته التدريسية كتوافقه المهني، ونمط قيادته لإدارة الصف، حيث أشار (دانيال جولمان)، في دراسة من دراساته إلى أن (90%) من الاختلافات التي تميز الأداء العالي، والأداء المتوسط بالقادة مردها للذكاء الوجداني، وأشار دراسة (محمد حبشي 2004)، التي بحثت في الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والمعرفي للتنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، إلى إسهام الذكاء الوجداني بصورة دالة احصائياً في التنبؤ، ويغدو بُعد التعاطف الأكثر إسهاماً، وقد أشارت بعض الدراسات التي عُنيت بموضوع نجاح عملية التعلم، حيث ركزت على الخصائص الشخصية للمعلم أثناء تفاعله بينه وبين التلاميذ، حيث توصل (Gazda & all 1972)، في دراساتهم للعلاقة بين المعلم والمتعلم، إلى أهمية سلوك المعلم في بناء المناخ الانفعالي وتقدير الذات للمعلم. (نادية بن ضياف، 2001، ص 14).

وبالتالي فإن النمط اللفظي غير المباشر يهدف إلى استقلالية التلميذ في تفكيره، وعمله محققاً بذلك ذاتيته، مما يولد لديه الدافعية الداخلية للتعلم، كما يوفر أفضل الظروف لتعلمه الإبداعي، حيث

يقوم بالأنشطة التعليمية باستقلالية معتمداً على نفسه، التي تمكنه من تغذية راجعة تظهر مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، والرضا عن ذاته الذي يضمن له الاستقرار النفسي، والثقة بالنفس وزيادة القدرة على الاعتماد عليه، وحتى يكتمل الاتصال البيداغوجي بين كل من المعلم والتلميذ والمرتكز على التفاعل الايجابي، لا بد أن يكون مبنياً على العمل المشترك بينهما، رغم الاختلاف في السن والخبرة لكل منهم، ويجب أن يكون قائماً على تحمل المسؤولية، وتقاسم الأدوار والمهام. إن التفاعل اللفظي غير المباشر يلعب دوراً مهماً لا يستهان به على التحصيل الدراسي للتلميذ، باعتبار أن التحصيل في كل الأطوار هو نتيجة مباشرة للتعلم.

بينت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية من أفراد العينة في نمط التفاعل (اللفظي غير المباشر) تعزى إلى الجنس، وهذا معناه أن المعلمين والمعلمات من أفراد عينة الدراسة يستخدمون هذا النمط من التفاعل دون تمايز بينهم. ويغدو عامل الجنس غير مؤثر على عكس ما جاء في نتائج دراسة رمضان (2010) التي فحصت درجة الذكاء الوجداني لدى المعلمين واختلاف الجنس وحجم المدرسة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. حيث أشارت هذه النتائج بأن هناك درجة كبيرة من الذكاء الوجداني لدى المعلمين، وأن هناك فروقا بين الجنسين لصالح الذكور.

وكما أشارت نتائج دراسة ماير وآخرون Mayer et al 1999 التي هدفت إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء اللفظي والتقمص العاطفي والرضا عن الحياة إلى وجود علاقة دالة عند مستوى (0.01) بين الذكاء اللفظي والذكاء الوجداني وأن هناك فروقا بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وتذهب نتائج هذه الفرضية إلى ما ذهبت إليه نتائج دراسة البقيعي (2010) في جزئية فحص الفروق بين الذكاء الوجداني وأنماط الشخصية تبعاً لمتغير الجنس والتي أشارت إلى انعدام وجود فروق تعزى إلى الجنسين، وعليه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المنظومة الايجابية التي يكون فيها الذكاء الوجداني والمتمثلة في الوعي الانفعالي الذاتي، وضبط وتنظيم ومعالجة الانفعالات والتواصل الاجتماعي، لا شك ان هذه المنظومة تجعل الفرد معلماً كان أو معلمة، أكثر قدرة على توجيه أدائه، من حيث التعامل بنجاح مع الآخرين على اختلاف مشاعرهم وبنائهم الاجتماعي، وأن تكون له القدرة في التأثير الإيجابي عليهم، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى التزام أفراد العينة (معلمون، ومعلمات) لاستراتيجيات تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المناهج التعليمية الجديدة المحدد لأساليب التدريس (الوضعية المشكلة) وأساليب حل المشكل، هذه الاستراتيجية التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، وعليه التزام المعلمين بهذه التعليمات (المذكرات التوجيهية) كالتزام مهني، وكضرورة بيداغوجية تحيل الى اعتماد المعلم كلاً مباشراً، كما يغدو حضور الباحث الملاحظ بفعالية تقديم الدرس أحد العوامل التي تجبر المعلم لهذا الالتزام.

إن هذه النتائج تعزز وتؤكد مرة أخرى فاعلية مستوى الذكاء الوجداني، وعليه فإنهم وتمثل أهمية الذكاء الوجداني لدى المعلم يُترجم في بعض المظاهر السلوكية الدالة على الحالة الانفعالية التي يشعر بها تجاه تلاميذه، فطريقة كلامه ونبرة صوته، وتفاعله معهم، يختلف وفق اختلاف شعوره نحوهم، فالعلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ نجيب ومهذب، هي غير العلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ ضعيف ومشوش، وعليه يتأثر تفاعله معهم.

لهذا أكد العديد من الباحثين، أن دافعية التعلم تزداد عندما يدرك التلميذ أن المعلم يهتم به، وأن المعلمين المهتمين بتلاميذهم، هم أولئك الذين يستخدمون الأساليب الديمقراطية في التفاعل الصفي.

(Annick M. Brenren, 2011).

وأكدت دراسة (Boyd 2006) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني لدى المعلمين وبين تصورات التلاميذ عن سلوك معلمهم في قاعة التدريس، وأثر ذلك على التعلم، ومن خلال النتائج التي توصلت إليها، أشارت إلى أن المعلمين الذين يستجيبون للحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ هم المعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، وهم كذلك يتسمون بمهارات التدريس الفعال، ويشعر التلاميذ في فصولهم بالأمن وبالقبولية للتعلم.

والتفتت نتائج الفرضية مع نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني، والسلوك القيادي للمعلم والأداء، ومنها دراسة (محمد صلاح الدين وعبد العال تحية 2005) التي أكدت وجود علاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم، والسلوك الديمقراطي والذي يفسره ما توصل إليه ليفين Levvin وليبيت Lippit وايت White في تجارب قاموا بها لمعرفة أثر مواقف المعلم على مواقف التلاميذ (أي التفاعل بين المعلم والتلميذ) في ضوء أساليب القيادة الديمقراطية والأوتوقراطية - الترسلية، إن لنمط القيادة السائدة في تسيير الدروس أثراً بالغاً على استجابات التلاميذ. حيث أظهرت النتائج كثرة الاستجابات العدوانية لدى تلاميذ المعلم الدكتاتوري في تسييره، في حين لم تسجل أي سلوك عدواني ضد المعلم الديمقراطي.

وهذا ما فتنت الدراسات النفسية تثبته وتؤكد لاسيما نظرية التحليل النفسي في الشخصية، والنظرية السلوكية في التعلم نحو الاهتمام أكثر بالمتعلم من حيث هو وحدة متميزة، وتتيح للمعلم فرصة الاختيار بين عدة أنماط من الأساليب التدريسية المناسبة لكل نشاط تعليمي، الضامنة لأكبر قدر من درجة حرية التلميذ. (فرحاتي العربي، 2009، ص 37). وفيما كشفت عنه دراسات (بياجيه)، في أن أساليب التدريس القائمة على التلقين والحفظ هي أكثر العوامل إعاقاً لنمو العمليات الذهنية، في حين أن

أنماط التفاعل القائمة على تدعيم النشاط التلقائي والمستقل للطفل هي العوامل الأكثر مساعدة لنمو العمليات الذهنية.

فلقد وجد (Hettema) أن المدرس في المجال المعرفي قد يكون منشطاً للتفاعلات، أو موجهاً للتلميذ، وفي المجال الاجتماعي الوجداني فيكون أكثر تقبلاً وتفهماً لسلوك واستجابات التلاميذ، أو قد يكون سلطوياً تجاه سلوكياتهم، ووجد أن هذه الأساليب تؤثر بطريقة مباشرة على نمط العلاقات بين المعلم والتلاميذ داخل القسم، وبالتالي على تحصيلهم الدراسي، فالأساليب النشطة والمواقف المساعدة والمتسمة بالتقبل والرضا ترتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلاميذ، والعكس صحيح.

(عبد اللطيف الفاربي، 1991، ص 30).

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين المتغيرين (الذكاء الوجداني والجنس) فأسفرت النتائج على عدم وجود تفاعل في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر).
ان انعدام أثر التفاعل بين المتغيرين (الذكاء الوجداني، الجنس) على متوسطات نمط التفاعل غير المباشر تفسره قيمة (ف) غير الدالة. ومعنى ذلك أنه لا يوجد تباين دال في متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) يعود إلى متغيري الذكاء الوجداني والجنس، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (34)، وتذهب هذه النتيجة تلامس مع توصلت إليه نتيجة دراسة (عيسى جابر) التي بحثت طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني لدى المعلمين، والكفاءة الذاتية لهم حيث أشارت إلى عدم وجود تأثير تفاعلي بين الذكاء الوجداني والجنس، ولعل تفسيراً إضافياً يجعل الباحث يفتح قوساً إضافياً للدور الرائد الذي يلعبه الذكاء الوجداني كمتغير مستقل، ومفسر لنمط التفاعل الصفي اللفظي غير المباشر، الذي يستخدمه المعلمون عينة الدراسة، حيث يجعله في المحل الأول، ويُنبه للمكانة المرموقة التي يحتلها في العملية التعليمية من جهة، وفي التفاعل الصفي داخل حجرة التدريس.

3-2-2- تفسير النتائج في ضوء كلام المعلم المباشر:

أما فيما يتعلق بنتائج اختبار تحليل التباين بين أفراد عينة الدراسة في نمط التفاعل (الصفي اللفظي) فقد أثبتت وجود أثر رئيس على متوسطات التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.05)، ويمكن تفسير هذه النتائج في أن المعلمين من ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل المباشر، وهذا ما تمت الإشارة له في تحليل نتائج الفرضية الأولى التي أثبتت الدلالة الاحصائية للفروق بين مجموعتي المعلمين أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع، وأصحاب الذكاء الوجداني المنخفض، وعليه فقراءة النتائج تصنف نمط التفاعل اللفظي المستخدم داخل حجرة الدرس لعينة الدراسة الحالية حسب متغير الذكاء الوجداني. والمعلمون المستخدمون للتفاعل اللفظي غير المباشر هم أولئك مرتفعو الذكاء الوجداني، والمعلمون المستخدمون للتفاعل اللفظي المباشر هم أولئك منخفضو الذكاء الوجداني، وعليه يمكن تفسير لجوء مجموعة معلمي الذكاء الوجداني المنخفض إلى استخدام هذا النمط من التفاعل اللفظي المباشر إلى التكوين النفسي

والبناء العاطفي لديهم، والمواقف التي بنوها تجاه مهنة التدريس. من جهة واعتقاداتهم في أداء مهامهم وتصوراتهم لفعل التدريس في أن المعلم هو صاحب السلطة، هذه السلطة التي تمنحها له امتلاكه للمعرفة، من جهة أخرى.

كما أن عدم مسايرتهم للمستجدات الحاصلة على مستوى المناهج التعليمية الجديدة، وعدم تمكنهم من الأداء اليداكتيكي الذي تعرضهم عليهم المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس، وفي جعل المتعلم بانٍ حقيقي لتعلماته، تقف حاجزاً أمامهم لسلك أسلوب قيادي ديموقراطي، فهم في اعتمادهم لمثل هكذا نمط يبنون تفاعلهم على التلقين، والاسهاب في الشرح، والتعليق، واستهلاك غالبية الوقت المخصص للحصّة الدراسية لسرد المحتوى المعرفي المستهدف بأسلوب تقليدي، الذي يجعل المعلم هو صاحب السلطة والباعث للتوجيهات، والأوامر والنواهي. وكلها سلوكيات بيداغوجية عابثتها وانتقدتها التوجهات الحديثة في عملية التدريس وعابثتها النظريات الحديثة لعملية التعلم، وكيفية حدوثه، سيما ما أشارت إليه النظرية البنائية لـ (بياجيه)، والنظرية البنائية الاجتماعية (السوسيو اجتماعية) لـ (فيغوتسكي)، والمعتمدة كركيزة من ركائز المناهج التعليمية الجديدة (مناهج الجيل الثاني)، وكذا الطرائق التدريسية الحديثة المعروفة بالطرائق النشطة. إن تبني هذا النمط من التفاعل الصفي اللفظي المباشر والذي كشفت عنه النتائج، يوحي بأن مجموعة المعلمين المنخفضي الذكاء الوجداني يعتمدون الإلقاء، والتلقين أثناء التدريس، وتقديم المعلومات والحقائق دون تشجيع التلاميذ في الكشف عن المعرفة بطرقهم الخاصة، وهم لا يولون الاهتمام لمشاعر وأفكار التلاميذ، وحثهم وتشجيعهم على المشاركة الفعالة أثناء التدريس، حتى يتمكنوا من ابداء آرائهم بحرية في جو دراسي تسوده المحبة والشعور بالاحترام، ويغدو استخدام الاسئلة المغلقة تحد التلميذ من المبادأة في الحديث والتعبير عن رأيه، ولعل الدراسة التي قام بها (الطبيب 2007) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني للمعلم وبعض الأساليب القيادية التي يتبعها مع التلاميذ داخل حجرة الدرس، وكذلك أفضل الأساليب القيادية، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة الديموقراطية، كما تبين عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني، والأسلوب التسلطي للمعلم - إن طبيعة التفسير تتجلى في الإشارة إلى تلكم الأبعاد التي تناولها الدارسون عبر أبحاثهم، ومؤلفاتهم للنماذج التربوية التقليدية، وصيغ التفاعل فيها، حيث أشاروا إلى الأبعاد الابسمولوجية، والأبعاد السيكلوجية، والأبعاد البيداغوجية، ويمكن التلويح إلى أعمال (سبنسر هاربارت) الذي أعطى مقاليد السلطة كلها للمعلم. حيث هو الملقى للمادة والمشرف على عملية بناء التمثيل بطرق التبليغ والانضباط، وفي ذلك تهميش كلي للطاقة الحيوية للتلميذ، والتقليل من دور الميول والاتجاهات. (العربي فرحاتي، 2009، ص 43).

ونجد (باولو فرايري) يقدم تفسيراً نفسياً لهذا النموذج والذي يسميه النموذج البنكي، ويعد التلميذ فيه مُخزّن للمعلومات. ويفسر النموذج التقليدي بيداغوجيا بالبيداغوجيا التوجيهية، وهو نموذج متركز حول المعلم. وهو صاحب السلطة المطلقة، والتفاعل فيه لا يتعدى رد الفعل (باولو فرايري، 1968، ص 53)

4- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

"لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والأقدمية في مهنة التدريس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم أولاً حساب متوسطات كلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب المتغيرين المذكورين في الفرضية (الذكاء الوجداني والأقدمية في المهنة)، بعد ذلك تم استخدام التباين الثنائي. والنتائج موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (36): الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب متغيري

الذكاء الوجداني والأقدمية في المهنة

الذكاء الوجداني	الأقدمية في المهنة	حجم العينة	كلام المعلم غير المباشر		كلام المعلم المباشر	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرتفع	أقل من 10 سنوات	69	64.04	8.40	33.43	4.32
	بين 10 سنوات و 20 سنة	26	65.88	8.56	34.23	5.29
	أكثر من 20 سنة	17	62.11	8.33	33.00	4.09
	المجموع	112	64.17	8.43	33.55	4.50
المتوسط	أقل من 10 سنوات	64	63.37	8.26	34.34	5.95
	بين 10 سنوات و 20 سنة	25	61.84	8.66	35.04	6.12
	أكثر من 20 سنة	17	68.05	8.57	33.41	4.18
	المجموع	106	63.76	8.56	34.35	5.50
المنخفض	أقل من 10 سنوات	52	62.82	8.53	33.80	4.56
	بين 10 سنوات و 20 سنة	12	61.16	8.07	36.41	5.12
	أكثر من 20 سنة	18	66.72	9.06	33.05	3.29
	المجموع	82	63.43	8.68	34.02	4.47
المجموع	أقل من 10 سنوات	185	63.47	8.36	33.85	4.85
	بين 10 سنوات و 20 سنة	63	63.38	8.64	34.96	5.75
	أكثر من 20 سنة	52	65.65	8.87	33.15	3.79
	المجموع	300	63.83	8.52	33.96	4.87

بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (36): يلاحظ أن المتوسط الحسابي لفئة (أقل من 10 سنوات) لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (64.04)، وانحراف معياري قدره (8.40) والمتوسط الحسابي لفئة (بين 10 و 20 سنة) لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (65.88)، وانحراف معياري قدره (8.56)، والمتوسط الحسابي لمجموع فئة (أكثر من 20 سنة) لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (62.11)، وانحراف معياري قدره (8.33). وتعتبر فئة (بين 10 و 20 سنة) هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي غير المباشر.

بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (36): يلاحظ أن المتوسط الحسابي لفئة (أقل من 10 سنوات) لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (62.82)، وانحراف معياري قدره (8.53) والمتوسط الحسابي لفئة (بين 10 و 20 سنة) لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (61.16)، وانحراف معياري قدره (8.07)، والمتوسط الحسابي لمجموع فئة (أكثر من 20 سنة) لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (66.72)، وانحراف معياري قدره (9.06). وتعتبر فئة (أكثر من 20 سنة) هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي غير المباشر.

وبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (36): يلاحظ أن المتوسط الحسابي لفئة (أقل من 10 سنوات) لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (43.43)، وانحراف معياري قدره (4.32) والمتوسط الحسابي لفئة (بين 10 و 20 سنة) لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (34.23)، وانحراف معياري قدره (5.29)، والمتوسط الحسابي لمجموع فئة (أكثر من 20 سنة) لمجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (33)، وانحراف معياري قدره (4.09). وتعتبر فئة (بين 10 و 20 سنة) هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي المباشر.

بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (36): يلاحظ أن المتوسط الحسابي لفئة (أقل من 10 سنوات) لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (33.80)، وانحراف معياري قدره (4.56) والمتوسط الحسابي لفئة (بين 10 و 20 سنة) لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (36.41)، وانحراف معياري قدره (5.12)، والمتوسط الحسابي لمجموع فئة (أكثر من 20 سنة) لمجموعة منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (33.05)، وانحراف معياري قدره (3.29). وتعتبر فئة (بين 10 و 20 سنة) هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي المباشر.

جدول رقم (37): نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والأقدمية في المهنة والتفاعل بينهما في أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
كلام المعلم غير المباشر	الذكاء الوجداني	44.14	2	22.07	4.16	دالة احصائية عند 0.05
	الأقدمية في المهنة	338.89	1	119.446	1.66	غير دالة عند 0.05
	التفاعل بين الذكاء الوجداني * الأقدمية	618.921	2	154.730	2.158	غير دالة احصائية 0.05
	الخطأ	20861.309	294	71.68		
	المجموع	1244009.00	300			
كلام المعلم المباشر	الذكاء الوجداني	41.41	2	20.70	-4.66	دالة احصائية عند 0.05
	الأقدمية في المهنة	124.542	2	62.27	2.61	غير دالة
	التفاعل بين الذكاء الوجداني * الأقدمية	30322	4	7.58	0.31	غير دالة احصائية
	الخطأ	6927.025	291	23.804		
	المجموع	353216.000	300			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة دالة احصائية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، تعزى إلى الأقدمية في المهنة، حيث أن مستوى المعنوي للقيمة (p) (0.19) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة احصائية. أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني، والأقدمية في المهنة، في التأثير على نمط

التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.07) لا اختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائياً وعليه نقر ونقبل بجزء من فرضية البحث التي تنص على عدم وجود اختلاف في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) لدى أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في المهنة، إضافة الى عدم وجود تفاعل بين الذكاء الوجداني والأقدمية في المهنة، في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) بينما الجزء الآخر المتعلق بآثر مستويات الذكاء الوجداني على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) فهو دال احصائياً. ويمكن قراءة نتائج الجدول كما يلي:

- وجود أثر رئيس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.05).

- عدم وجود أثر للأقدمية في المهنة على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

- عدم وجود أثر للتفاعل بينهما على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

وأظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.008) لا اختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة دالة احصائياً. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) تعزى إلى الأقدمية في المهنة، حيث أن مستوى المعنوي للقيمة (p) (0.07) لا اختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة احصائياً. أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والأقدمية في المهنة، في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.86) لا اختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائياً وعليه نقر ونقبل بجزء من فرضية البحث التي تنص على عدم وجود اختلاف في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) لدى أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في المهنة، إضافة الى عدم وجود تفاعل بين الذكاء

الوجداني والأقدمية في المهنة في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) بينما الجزء الآخر المتعلق بـمستويات الذكاء الوجداني على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) فهو دال احصائياً. ويمكن قراءة نتائج الجدول كما يلي:

- وجود أثر رئيس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.05).

- عدم وجود أثر للأقدمية في المهنة على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

- عدم وجود أثر للتفاعل بينهما على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

4-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

4-2-1- تفسير النتائج في ضوء كلام المعلم غير المباشر:

بالرجوع إلى النتائج التي قدمتها الاحصاءات الوصفية لاستخدام نمط التفاعل الصفي اللفظي غير المباشر، حسب متغيري (الذكاء الوجداني، والأقدمية في المهنة) من جهة، والنتائج التي قدمها تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري (الذكاء الوجداني، والأقدمية في المهنة) من جهة أخرى، حيث قُدِّرَ المتوسط الحسابي بـ(64.17)، وانحراف معياري بـ(8.43) لمجموع المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، وكانت فئة المعلمين أصحاب الأقدمية من (10 إلى 20 سنة) هي الفئة الأكثر استخداماً لنمط التفاعل الصفي اللفظي غير المباشر، وكان المتوسط الحسابي لمجموع المعلمين منخفضي الذكاء الوجداني (63.43)، وانحراف معياري قدره (8.87)، وكانت قيمة (ف) عند تحليل التباين دالة لوجود أثر رئيس للذكاء الوجداني على التفاعل اللفظي غير المباشر، ويُفسر هذا بأن المعلمين المتمتعين بالذكاء الوجداني المرتفع، هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي غير المباشر، مما يؤكد مرة أخرى على ايجابية هذه القدرة الوجدانية ودورها في تجويد فعل التدريس لدى المعلمين، وهذا ما تمت الإشارة إليه في هذا التناول عند تفسير الفرضية الأولى، التي أبرزت أهمية أبعاد الذكاء الوجداني، ولعل ما جاء في دراسة (Rebecca 2003) التي أشارت وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والتدريس الفعال، وذهبت إليه دراسة (Boyd 2005) في أن المعلمين الذين يستجيبون في الحاجات النفسية، والاجتماعية للتلاميذ هم المعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، وهم كذلك يتسمون بمهارات التدريس الفعال يؤكد ذلك. ويمكن مناقشة هذه الجزئية وتفسيرها باعتبار حداثة المناهج التعليمية التي لم يمض على وضعها حيز التنفيذ الثلاث سنوات فقط: حيث ورغم التمايز

المسجل في سنوات الأقدمية بين أفراد عينة الدراسة، هذا التمايز من شأنه بناء تفاوت على مستوى الأداء البيداغوجي. وبالتالي تبني نمطاً معيناً من أنماط التفاعل الصفي اللفظي (غير المباشر والمباشر)، والجدير بالذكر هو الإشارة إلى مجموع العمليات التكوينية التي تلقاها (أفراد العينة) كغيرهم من المعلمين العاملين بقطاع التربية على مستوى التعليم الابتدائي بالجزائر لآليات تنفيذ هذه المناهج التعليمية ميدانياً، واطلاعهم على خلفيات بنائها، وأساليب الممارسة البيداغوجية داخل الأقسام الدراسية، ومع هذا الإجراء تقلص هذا البون الذي تحدده الأقدمية في المهنة، فالجميع من هؤلاء المعلمين متساوون أمام هذا الموقف التعليمي الجديد، والذي جاءت به هذه المناهج التعليمية الجديدة، ببعدها البيداغوجي وفق مفاهيم النشاط الذاتي، والفعالية، والحوار، والانتاج، هذا البعد، الذي يقبل فقط بالمواقف المشجعة لحرية تعلم التلميذ ويرفض كل سلوك سلطوي للمعلم، وفيه تصبح الأدوار الوظيفية لعناصر الفعل البيداغوجي تفاعلية، بحيث ينظم المعلم في دور المرشد والمحرك للنشاط البيداغوجي، بدل احتكار الإنتاج المعرفي والسير البيداغوجي، والتلميذ في دور المشارك والمنتج والمتعاون، والناقد بدل المستهلك، والتابع المنعزل عن الفعل الجماعي. والخبرة وحدها لا تصنع نمطاً تفاعلياً إيجابياً من شأنه بناء تعليم صحيح لدى التلاميذ. وتصب نتائج هذه الفرضية عكس ما ذهبت إليه نتائج دراسة (السمادوني 2001) المعنونة بالذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم في فحصها لأثر عامل الخبرة، حيث أقرت بتأثير الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. وذلك ما أشارت إليه أيضاً دراسة (رمضان 2008) في وجود فروق ذات دلالة احصائية لسنوات الخدمة على مجال الوعي الذاتي أحد أبعاد الذكاء الوجداني. وأشارت إليه أيضاً نتائج دراسة (بيرول وآخرون 2009) Birol et al المعنونة بمقارنة تحليل تصورات المعلمين من الذكاء الوجداني وإدارة الأداء في المدارس الثانوية في أنه يوجد اختلاف فهم بين تصورات المعلمين على إدارة الأداء بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.

4-2-2- تفسير النتائج في ضوء كلام المعلم المباشر:

أما فيما يتعلق بنتائج الفرض الجزئي المبينة لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر، فهي نتائج مؤشرة كقيمة اضافية مفسرة لما تم ذكره على صفحات هذه المناقشة، حيث أن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض لأفراد عينة هذه الدراسة، يغلب على نمط اتصالهم بتلاميذهم أسلوباً مباشراً تغلب عليه الإلقائية والتلقين والاستئثار بالكلام والاستغراق الطويل فيه في الحصة الدراسية. وهذا ما ذهبت إليه دراسة (القرشي 1988) التي هدفت إلى بحث التفاعل اللفظي داخل حجرة الدرس، وعلاقتها باتجاهات المعلم نحو التلاميذ حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو التلاميذ ومجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ، وذلك في

فئة أسئلة المعلم على شبكة فلاندرز لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة. كما توجد فروق بين المجموعتين في الفئة الخاصة بمبادأة التلاميذ، ولا شك في أن مجال الاتجاهات والمواقف مجال وجداني صرف. كما أفرزت النتائج انعدام أثر التفاعل بين الذكاء الوجداني والأقدمية في المهنة، وهو مؤشر آخر على أهمية الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني كعامل مفسر لعملية التفاعل الصفي داخل حجرة الدرس.

5- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

"لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني ونمط التكوين".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم أولاً حساب متوسطات كلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب المتغيرين المذكورين في الفرضية (الذكاء الوجداني ونمط التكوين)، بعد ذلك تم استخدام التباين الثنائي. والنتائج موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (38): الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر حسب متغيري

الذكاء الوجداني ونمط التكوين

الذكاء الوجداني	نمط التكوين	حجم العينة	كلام المعلم غير المباشر		كلام المعلم المباشر	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرتفع	اقامي	49	63.75	9.24	33.53	5.23
	تناوبي	63	64.50	7.80	33.75	3.90
	المجموع	112	64.17	8.43	33.55	4.50
المتوسط	اقامي	31	64.38	8.74	33.74	5.05
	تناوبي	75	63.50	8.52	34.61	5.68
	المجموع	106	63.76	8.56	34.35	5.50
المنخفض	اقامي	36	63.00	8.56	33.55	4.76
	تناوبي	46	63.78	8.84	34.39	4.25
	المجموع	82	63.43	8.68	34.02	4.47
المجموع	اقامي	116	63.68	8.84	33.59	5.00
	تناوبي	184	63.91	8.33	34.20	4.78
	المجموع	300	63.83	8.52	33.96	4.87

بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (38): يلاحظ أن المتوسط الحسابي لنمط لمجموعة نمط التكوين الإقليمي من مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (63.75)، وبانحراف معياري قدره (9.24)، والمتوسط الحسابي لمجموعة نمط التكوين التناوبي من مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (64.50)، وبانحراف معياري قدره (7.80) والمتوسط الحسابي لنمط لمجموعة نمط التكوين الإقليمي من منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (63)، وبانحراف معياري قدره (8.56)، والمتوسط الحسابي لمجموعة نمط التكوين التناوبي من منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم غير المباشر يقدر بـ (63.78)، وبانحراف معياري قدره (8.84)، وهذا ما يبين أن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هم الأكثر استخداماً للتفاعل اللفظي غير المباشر، وذلك في نمط التكوين التناوبي.

وبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (38): يلاحظ أن المتوسط الحسابي لنمط لمجموعة نمط التكوين الإقليمي من مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (33.53)، وبانحراف معياري قدره (5.23)، والمتوسط الحسابي لمجموعة نمط التكوين التناوبي من مرتفعي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (33.75)، وبانحراف معياري قدره (3.90)، والمتوسط الحسابي لنمط لمجموعة نمط التكوين الإقليمي من منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (33.55)، وبانحراف معياري قدره (4.76)، والمتوسط الحسابي لمجموعة نمط التكوين التناوبي من منخفضي الذكاء الوجداني في كلام المعلم المباشر يقدر بـ (34.39)، وبانحراف معياري قدره (4.25)، وهذا ما يبين أن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض هم الأكثر استخداماً للتفاعل اللفظي المباشر، وذلك في نمط التكوين التناوبي.

جدول رقم (39): نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني ونمط التكوين

والتفاعل بينهما في أنماط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر والمباشر)

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
كلام المعلم غير المباشر	الذكاء الوجداني	46.535	2	23.268	4.180	دالة احصائية عند 0.05
	نمط التكوين	3.625	1	3.265	0.044	غير دالة عند 0.05
	التفاعل بين الذكاء الوجداني * نمط التكوين	40.726	2	20.363	0.276	غير دالة احصائية 0.05
	الخطأ	21656.735	294	73.662		

			300	1244009.000	المجموع	
دالة احصائية عند 0.05	-4.426	20.192	2	40.385	الذكاء الوجداني	كلام المعلم المباشر
غير دالة	0.973	23.254	1	23.254	نمط التكوين	
غير دالة احصائية	0.231	5.520	2	11.040	التفاعل بين الذكاء الوجداني * نمط التكوين	
		23.909	294	7029.200	الخطأ	
			300	353216.000	المجموع	

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.005) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة دالة احصائية. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، تعزى إلى نمط التكوين، حيث أن مستوى المعنوي للقيمة (p) (0.833) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة احصائية. أما فيما يتعلق بالتفاعل، فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني، ونمط التكوين في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.759) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائية وعليه نقر ونقبل بجزء من فرضية البحث والتي تنص على عدم وجود اختلاف في نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) لدى أفراد عينة الدراسة حسب نمط التكوين، إضافة إلى عدم وجود تفاعل بين الذكاء الوجداني ونمط التكوين في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر) بينما الجزء الآخر المتعلق بـ مستويات الذكاء الوجداني على نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، فهو دال احصائياً. ويمكن قراءة نتائج الجدول كما يلي:

- وجود أثر رئيس للذكاء الوجداني على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.05).

- عدم وجود أثر لنمط التكوين على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

- عدم وجود أثر للتفاعل بينهما على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي غير المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

وأظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.003) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة دالة إحصائية. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، تعزى إلى نمط التكوين، حيث أن مستوى المعنوي للقيمة (p) (0.325) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائية. أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني، ونمط التكوين في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث أن مستوى المعنوي للقيمة (p) (0.794) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائية، وعليه نُقِر ونقبل بجزء من فرضية البحث والتي تنص على عدم وجود اختلاف في نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) لدى أفراد عينة الدراسة حسب نمط التكوين، إضافة إلى عدم وجود تفاعل بين الذكاء الوجداني ونمط التكوين في التأثير على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، وبينما الجزء الآخر المتعلق بأثر مستويات الذكاء الوجداني على نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر) فهو دال إحصائياً ويمكن قراءة نتائج الجدول كما يلي:

- وجود أثر رئيس على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند أقل من (0.05).

- عدم وجود أثر لنمط التكوين على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

- عدم وجود أثر للتفاعل بينهما على متوسطات نمط التفاعل الصفي (اللفظي المباشر)، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة.

5-2- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

5-2-1- تفسير النتائج في ضوء كلام المعلم غير المباشر:

إن نتائج الاحصاءات الوصفية لنمط كلام المعلم غير المباشر حسب متغير الذكاء الوجداني ونمط التكوين من جهة، ونتائج تحليل التباين لفحص أثر متغير الذكاء الوجداني، ونمط التكوين من جهة أخرى، ورغم أن المتوسط الحسابي (64.50) لأصحاب فئة نمط التكوين التناوبي (المعلمين والمعلمات) وبانحراف معياري (7.80) من المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يترتبون في الرتبة الأولى الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي غير المباشر، إلا أنه وبالنظر إلى جدول نتائج التباين الثنائي يلاحظ انعدام الدلالة لنمط التكوين: هذا ما يفسر دائماً بارتفاع الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة المفحوصة، وهذا ما تشير إليه قيمة (ف = 4.18) الدالة احصائياً، ولعل ما تم تفسيره لنتائج الفرضيات الأربعة السابقة التي كشفت عن أهمية ودور الذكاء الوجداني في لجوء المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع لاستخدام نمط التفاعل اللفظي غير المباشر يوضح تلك العلاقة الموجبة بين المتغيرين، فإنه كلما كان مستوى الذكاء الوجداني مرتفعاً، كان كلام المعلم غير مباشر: واتصفت علاقة البيداغوجية داخل حجرة الدرس بالمرنة والمتحررة. وفي هذا الباب اعتبر (فلاندرز)، أن المعلم عنصر رئيس في تحديد نوع المناخ الذي يسود في غرفة الصف، فقد يتبع المعلم أساليب معينة فيتفاعل مع التلاميذ بطرق تؤدي إلى توليد جو تبرز فيه سيطرة المعلم وتوجهه المباشر، وهيمنته على كل ما يجري داخل الصف، وقد يتبع أساليب أخرى تدعو إلى جو تواد وتآلف بينه وبين التلاميذ عن طريق تشجيع المشاركة والمبادرة والتوجيه بشكل غير مباشر، واعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، وأفكارهم، وتشجيعهم عندما يصيبون، وعدم المعاقبة عند الخطأ. (أحمد عسيري، 2007، ص 56).

وأشارت دراسة (مغربي 2007) الموسومة بالذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها، وأن أكثر أبعاد الكفاءة المهنية هي الكفاءة الشخصية، تليها الكفاءة الاجتماعية، ثم الكفاءة المهارية، فالكفاءة المعرفية. وفي هذا الصدد يشير جون ماير (John Mayer) إلى أن الذكاء الوجداني يندرج ضمن الذكاءات الترابطية Interrelated Inteligenes مما يعني أن الذكاء الترابطي يشمل عمليتين هما: الفهم وتوظيف المعلومات المتوفرة عن موضوعه الخاص، كما الحال في الذكاء اللفظي الذي يشير إلى فهم واستخدام الكلمات، وبالمثل فإن الذكاء الوجداني يشير إلى مقدرة المرء على فهم وتوظيف المعلومات الوجدانية. (عادل هريدي، 2003، ص 63).

ويمكن تفسير انعدام أثر نمط التكوين على استخدام المعلمين لنمط الكلام غير المباشر تؤدي إلى قراءة نوعية محتويات البرامج التكوينية التي خضعت لها أفراد عينة الدراسة على مستوى المؤسسات التكوينية، سيما ما تعلق منها بمشكلات ملاحظة القسم الدراسي من جهة، وقراءة مستوى نوعية التدريبات الميدانية التي خاضوها من جهة أخرى، إلا أنه لا يمكن إسقاط دور التكوين الأولي مهما كان نوعه، إقامي، أو تناوبي في خوض غمار مهنة، سيما مهنة كمهنة التعليم، ومهما يكن فالنتائج لا تدعي قطعاً إلغاء إيجابية عملية التكوين، رغم أنها حاولت فحص أثر نمط التكوين في بُعد المدة الزمنية التي يقضيها المعلم الطالب (المتكون) على مستوى المؤسسات التكوينية (المعاهد) والمدرسة العليا للأساتذة. ولقد لجأت وزارة التربية الوطنية في الآونة الأخيرة إلى استخدام آلية التكوين التناوبي (Formation Accelérée). قصد سد العجز المسجل على مستوى التأطير البيداغوجي حيث سجل جهاز التوظيف أعداداً كثيرة ممن التحقوا بمهنة التدريس، والاحصائيات تكشف تقديرات الأعداد بالآلاف.

وخلصت النتائج أيضاً إلى انعدام التفاعل بين المتغيرين الذكاء الوجداني، ونمط التكوين، الأمر الذي يشير إلى انفراد وتميز الذكاء الوجداني بتأثيره على مستوى كلام المعلم غير المباشر، وفي هذا الصدد تعذر على الباحث إيجاد دراسات سابقة عالجت جزئية تفاعل المتغيرين (الذكاء الوجداني، ونمط التكوين).

5-2-2- تفسير النتائج في ضوء كلام المعلم المباشر:

وبالرجوع إلى نتائج الاحصاءات الوصفية لكلام المعلم المباشر حسب متغير الذكاء الوجداني ومتغير نمط التكوين من جهة، ونتائج تحليل التباين لفحص أثر متغير الذكاء الوجداني ومتغير نمط التكوين من جهة أخرى، ورغم أن المتوسط الحسابي (34.02) لأصحاب فئة نمط التكوين (المعلمين والمعلمات)، وبانحراف معياري (4.47) من المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وأن فئة نمط التكوين التناوبي هي الأكثر استخداماً للكلام المباشر ومنه التفاعل الصفي اللفظي المباشر. وهذا ما يؤكد تأثير الذكاء الوجداني على نمط كلام المعلم، وها هي النتائج تكشف أن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض أفراد عينة الدراسة، يستخدمون بشكل جلي الكلام المباشر ويسلكون أثناء تفاعلهم النمط المباشر. إن هذا النموذج التقليدي يمكن بسهولة تصور نمط التفاعل وأشكاله وصيغته التواصل التي تسود حجرة الدرس، وأولها خضوع التلميذ لسلطة المعلم المطلقة، وتقبله لما ينقله المعلم إليه، هذا الأسلوب الذي يسميه (باولو فيراري) (الأسلوب البنكي) حيث يتحول فيه المتعلم إلى بنك والمعلم إلى مودع، وهو مصدر البيانات والحقائق والمعلومات.

لقد أشارت نظرية الجشطالت إلى تفسير هذا النمط من العلاقة التفاعلية بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، كما اختصرها (Lwin) في دراسته للتفاعلات في ضوء نمط القيادة وعلاقتها بالآثار الوجدانية على جماعة القسم، حيث وجد أن انجاز الجماعة المسيرة أو توطناً يكون حماسياً ومتوتراً وعدوانياً، وهذا أيضاً ما تفسره نظرية الضبط في تحديد لها للأدوار الوظيفية لكل من المعلم والتلميذ، حيث حسب هذه النظرية فإن عمليتي النجاح والفشل في تحقيق الاشباع النفسي الاجتماعي والعقلي والحركي تعود أساساً إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلاً يعود إلى حالات الملل والنفور، وفتور العلاقات والتواصل الاجتماعي والوجداني داخل القسم، وهي حالات ناشئة أساساً من تداعيات الطرائق التربوية التقليدية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان. وفي هذا الصدد أرجع (بياجيه) في نظريته البنائية عملية التوازن من عدمها في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية، إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد، والتلميذ من حيث هو طفل في طور النمو، فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي (الحب، والخوف) هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطهم، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لامركزية الأنا، وتشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ. أما عن عدم التوازن فينشأ عن أساليب الإكراه، والضغط، والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي، وهي الحالة التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي (الحب، والخوف)، فالخوف من المعلم الذي لا يقترن بالحب، والاحترام الأحادي (تلميذ نحو معلم)، لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم، وتفاقم مركزية الأنا، وامتثال التلميذ للامشروط لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب. وتلك هي الحالة السلبية من التفاعل اللامتوازن التي تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية، وتعميق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار.

وفي دراسة لـ (خديجة يسلم 1982)، بعنوان تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمات المواد الاجتماعية في الفصل باستخدام تحليل أداة التحليل اللفظي لفلاندرز، كشفت نتائجها أن كلام المعلمات كان مباشراً، وجميع كلام التلاميذ كان استجابة للمعلمات، كما سجلت عدم اهتمامهن بمشاعر وأفكار التلميذات، ويغدو تبني المعلمين لنمط التفاعل المباشر ذي أبعاد سلبية إن على المستوى البيداغوجي أو المستوى النفسي، وهذا ما فسرتة الكثير من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

وخلصت النتائج أيضاً إلى انعدام التفاعل بين المتغيرين الذكاء الوجداني، ونمط التكوين، الأمر الذي يشير إلى انفراد وتميز الذكاء الوجداني بتأثيره على مستوى كلام المعلم غير المباشر، وفي هذا الصدد تعذر على الباحث ايجاد دراسات سابقة عالجت جزئية تفاعل المتغيرين (الذكاء الوجداني، ونمط التكوين).

وخلصت النتائج أيضاً إلى انعدام التفاعل بين المتغيرين الذكاء الوجداني، ونمط التكوين، الأمر الذي يشير إلى انفراد وتميز الذكاء الوجداني بتأثيره على مستوى كلام المعلم المباشر، وفي هذا الصدد تعذر على الباحث ايجاد دراسات سابقة عالجت جزئية تفاعل المتغيرين (الذكاء الوجداني، ونمط التكوين). إن النتائج المسجلة على مستوى هذه الجزئية من هذه الفرضية، هي نتائج مفسرة لما تم تناوله من أنَّ المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هم الأكثر استخداماً لنمط التفاعل اللفظي غير المباشر، أي أنَّ أسلوبهم القيادي يتصف بالديموقراطية التي من شأنها إشراك التلاميذ في عملية بناء التعلم، والاعتراف بإيجابيتهم واستقلاليتهم، وبحريتهم المبنية على التبادل والتفاعل الإيجابي لبناء علاقة تواصلية بيداغوجية، تخضع للمواصفات الموضوعية الهادفة، وعلى العكس من ذلك فإن المعلمين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، يلجأون إلى استخدام نمط التفاعل المباشر، الذي يتسم بالنقيد في شكل مغلق، وينكر على التلميذ استقلاليتته وتحرره، حيث يسود في مناخه الصفي الأسلوب التسلطي، الفوقي، وتغدو العلاقة التواصلية فيه علاقة عمودية، الأسلوب الشائع فيها التلقين والشرح، وإعطاء الأوامر.

-الاستنتاج العام:

يتضح من خلال هذه الدراسة أنَّ الذكاء الوجداني متغير مهم جداً في حياة المعلمين، من حيث تحقيق التوازن والتوافق الانفعالي، ومنه التفاعل الصفي الفعال مع المتعلمين، وكذا التكيف مع الذات ومع الغير. إلى جانب أهمية متغير التفاعل الصفي، بأنماطه المختلفة الذي يؤثر بشكل كبير على درجة ومستوى تعليم التلاميذ بصفة خاصة، فكلما كان الاتصال أفقياً سهَّلَ عملية التعليم على المعلم والمتعلم وكلما كان الاتصال عمودياً، فقد يسهل العمل على المعلم ولكن ذلك ينعكس سلباً على المتعلمين وأدائهم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

*الفرضية الأولى:

- تحقق الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين (أفراد عينة الدراسة) مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التفاعل الصفي اللفظي (النمط غير المباشر والنمط المباشر)

- يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى: أنه توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في متغير التفاعل الصفي ببعديه الممارسين من طرف المعلمين أفراد العينة، والفروق لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني في الاتصال الأفقي (كلام المعلم غير المباشر)، أما بعد الاتصال العمودي (كلام المعلم المباشر) فالفروق لصالح منخفضي الذكاء الوجداني.

*الفرضية الثانية:

- تحقق الفرضية الثانية: والتي مفادها، لا توجد فروق في أنماط التفاعل الصفي بين النسب التي حققها المعلمون الأذكاء وجدانيا والنسب المعيارية لنظام فلاندرز.

- يتبين من خلال نتائج الفرضية الثانية: عدم وجود فروق بين النسب المئوية التي حققها المعلمون الأذكاء وجدانيا على مقياس شبكة فلاندرز للتفاعل الصفي، والنسب المعيارية (القياسية) لمراقبي التفاعل اللفظي لفلاندرز.

*الفرضية الثالثة:

- تحقق جزئي للفرضية الثالثة: والتي مفادها: لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (الاتصال غير المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والجنس لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال غير المباشر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال غير المباشر تعزى إلى الجنس أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على نمط الاتصال غير المباشر .

- تحقق جزئي للفرضية الثالثة: والتي مفادها: لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (الاتصال المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والجنس لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال المباشر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال المباشر تعزى إلى الجنس أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على نمط الاتصال المباشر.

وعليه فالنتائج تشير إلى تحقق كلي في الفرضية الثالثة.

*الفرضية الرابعة:

- تحقق جزئي للفرضية الرابعة ، والتي مفادها: لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (الاتصال غير المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والأقدمية في مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال غير المباشر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال غير المباشر تعزى إلى الخبرة أمّا فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والخبرة في التأثير على نمط الاتصال غير المباشر .

- تحقق جزئي للفرضية الرابعة: والتي مفادها: لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (الاتصال المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني والأقدمية في مهنة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال المباشر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال المباشر تعزى إلى الخبرة أمّا فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والخبرة في التأثير على نمط الاتصال المباشر. وعليه فالنتائج تشير إلى تحقق كلي في الفرضية الرابعة.

*الفرضية الخامسة:

- تحقق جزئي للفرضية الخامسة: والتي مفادها: لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (الاتصال غير المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني ونمط التكوين لدى أفراد عينة الدراسة ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال غير المباشر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال غير المباشر تعزى إلى نمط التكوين أمّا فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني ونمط التكوين في التأثير على نمط الاتصال غير المباشر.

- تحقق جزئي للفرضية الخامسة: والتي مفادها: لا تختلف أنماط التفاعل الصفي (الاتصال المباشر) عند المعلمين باختلاف الذكاء الوجداني ونمط التكوين لدى أفراد عينة الدراسة ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الاتصال المباشر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في

متغير الاتصال المباشر تعزى إلى نمط التكوين أمّا فيما يتعلّق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني ونمط التكوين في التأثير على نمط الاتصال المباشر. وعليه فالنتائج تشير إلى تحقق كلي في الفرضية الخامسة.

خاتمة

خاتمة:

يعدّ موضوع الذكاء الوجداني والتفاعل الصفي من المواضيع الراهنة، وذلك للأهمية البالغة التي تحظى بها الانفعالات والعواطف في الوقت الراهن؛ حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة الحياة الانفعالية والوجدانية للإنسان من ناحيتها الإيجابية. وهذا ما يتجلى في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم الإنسان ودوافعه، إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الانفعالية، وكذا طرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه من أجل تطوير جانبه الشخصي، إضافة إلى تطوير عمله الذي يقوم به خاصة إذا تعلق الأمر برسالة التعليم، ومنه تحقيق التفاعل الصفي الفعال الذي يساعد المعلم والمتعلم على رفع مستوى التعليم في المجتمع.

ولعلّ هذا ما دفع الباحث لدراسة موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى معلمي التعليم الابتدائي؛ حيث اختار كعينة لدراسة أساسية، معلمي السنة الخامسة ابتدائي من الجنسين بولاية الأغواط، وانطلقت الدراسة من خمسة تساؤلات أساسية وضعت لها أجوبة مؤقتة تمثلت في خمس فرضيات، وتم اتباع الخطوات المنهجية اللازمة لاختبار صحة هذه الفرضيات؛ حيث قام الباحث في البداية، بدراسة استطلاعية، بغرض التأكد من مدى صلاحية ومناسبة أدوات جمع البيانات المعتمدة لقياس وفحص الفرضيات، والتي تمثلت في مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده (عبد المنعم الدردير)، والأداة الثانية تمثلت في شبكة الملاحظة فينظام فلاندرز للتفاعل الصفي. وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية للأدوات، والتأكد من ملاءمتها للدراسة الحالية، قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (300 معلما ومعلمة). وبعد جمع البيانات اللازمة، تم تنظيمها وتفرغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (Spss). التي مكنت من اختبار الفرضيات باستخدام اختبار الفروق، والتباين الثنائي وكذا والنسب المئوية. ولعل هذه المحاولة تنبثق من الإيمان بالدور الرائد الذي يقوم به المعلم وبالمسؤولية الملقاة على عاتقه، في تكوين رجل الغد، وبما ينبغي أن يكون عليه في خصائصه المعرفية العقلية، والوجدانية الانفعالية الاجتماعية، والجسمية، كعوامل ذاتية من جهة، والبيئة التي يكون فيها ليؤدي مهامه بكيفية تضمن له هذه الغاية النبيلة التي يسعى إلى تحقيقها، إن امتلاكه لجملة من الآليات متجلية في جملة من الموارد الداخلية منها والخارجية هي التي لا محالة تساعد في النجاح المنشود، ولا شك في أن جملة العوامل المساعدة له من مناهج تعليمية، وكتب مدرسية، وفضاء صفي، ووسائل تعليمية داعمة تغدو ضرورية إلا أن ما يحدث داخل حجرة الدرس في علاقته مع تلاميذه، وما تفرزه هذه العلاقة التواصلية من تفاعل إيجابي يؤدي في الأخير إلى بلوغ أهداف التعلم أكثر من ضروري، وبالتالي يغدو معيار نجاح المدرسة في المهمة التي أوكلت إليها هو نجاح في حجرة الدرس كقاعدة أولية محركها الأول هو ذلك المعلم الذي تمتع بذكاء وجداني مرتفع.

التوصيات والاقتراحات:

وقوفاً عند عتبة مخرجات هذه الدراسة، كنقطة وصول لرحلة بحثية دامت لمدة زمنية محددة، وفي جغرافيا معينة (تراب ولاية الأغواط) في قطاع مهم وحساس هو قطاع التربية، وفي سلك قاعدي، يتمثل في معلمي التعليم الابتدائي، هذه الرحلة التي بحثت في مجال هام من المجالات النفسية للمعلم ألا وهو المجال الوجداني وعلاقته بأنماط تفاعله اللفظي ضمن علاقته التواصلية البيداغوجية داخل القسم، وعلى ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يمكن في هذا الصدد حصر بعض الاقتراحات، وتبويبها على الشكل التالي:

1 - اقتراحات خاصة لوزارة التربية الوطنية:

- ادراج موضوع الذكاء الوجداني ضمن برامج مقررات التكوين بأنواعه المختلفة، التكوين الأولي والتكوين المستمر، والتكوين المتواصل.
- اعتماد المقاييس والشبكات الخاصة بقياس مستوى الذكاء الوجداني لدى الراغبين للالتحاق بمهنة سلك التعليم.
- اشراك الفاعلين في مجال التنمية البشرية، والمختصين في مجال الصحة النفسية، والمشتغلين على موضوع الذكاء الوجداني في عمليات التكوين.
- برمجة دورات تكوينية في موضوع أهمية الذكاء الوجداني للمؤطرين التربويين من مديرين، ومعلمين، ومفتشين.
- توفير وإثراء التوثيق الكافي الخاص بموضوع الذكاء الوجداني، لينهل منه المعلمون على مستوى المؤسسات التعليمية.

2- اقتراحات خاصة للمعلمين:

- الدعوة إلى اعتماد آلية التكوين الذاتي، ورفع المستوى في مجال موضوع الذكاء الوجداني.
- الدعوة إلى الاطلاع على موضوع التفاعل الصفي الايجابي، واستخدام شبكات الملاحظة المقننة أثناء تقديم الدروس والقيام بتغذية راجعة قصد تجويد فعل التدريس.
- يوصي الباحث بإجراء دراسات تتناول موضوع الذكاء الوجداني لدى المعلمين ، وعلاقته بالممارسة البيداغوجية.

- اجراء دراسات ميدانية للتعرف على أسباب انخفاض الذكاء الوجداني.
- اجراء دراسات ميدانية للتعرف على دور واسهام بعض العوامل النفسية والاجتماعية في الذكاء الوجداني.
- اجراء دراسات لفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني وتجويد أداءات المعلمين.
- الدعوى إلى تبني المناهج التعليمية للنماذج البيداغوجية الحديثة التي تجعل من المتعلم محورها الأساس.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

I- الكتب:

- (1) أبو حطب صادق فؤاد وآمال (1996)، القدرات العقلية، ط01، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (2) أبو ناشي منى سعيد وحسونة أمل محمد (2006)، الذكاء الوجداني، ب ط، القاهرة-مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- (3) أحمد إبراهيم (2005)، إدارة الفصل الفعال، قراءات من الانترنت، ط01، مصر: دار الوفاء.
- (4) الأعسر صفاء، الكفافي، علاء الدين (2000)، الذكاء الوجداني، ط01، القاهرة-مصر: دار قوباء للنشر والتوزيع.
- (5) أمال صادق، فؤاد أبو حطب (1990)، علم النفس التربوي، ط 03، القاهرة: المكتبة الأنجلو-المصرية.
- (6) جاسمة المونلا (1990)، قياس العلاقات الاجتماعية وتطبيقاته في الميدان التربوي، ط 01، بيروت-لبنان: دار العلم للملايين.
- (7) باولو فرايري (1968)، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ط 01، بيروت-لبنان: دار القلم.
- (8) بركات خليفة (1984)، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ب ط، الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
- (9) بشير محمد عريبات (2007)، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، ط 01، عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- (10) - بوعلاق، محمد (2009)، الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط01، الجزائر: دار الأمل للنشر.
- (11) - تاعوينات علي (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش-الجزائر.
- (12) - توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (2007)، طرائق التدريس العامة، ط 03، عمان-الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- (13) - جابر عبد الحميد الجابر، (2002)، مدرس القرن العشرين: المهارات والتنمية المهنية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- (14) - الجاسر عفاف (2002)، برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، ط 02، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- (15) - جلال عبد الوهاب (1984)، العلاقات الإنسانية والاعلام، ط01، الكويت: ذات السلاسل.
- (16) - الحريري رافدة والبنا، رياض وشريف، عابدين (2004)، إدارة الصف وبيئة التعليم، ط 01، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- (17) - الحسن اللحية (2010)، الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، ب ط، الرباط-المغرب: مطبعة المعارف الجديدة.
- (18) - الحلبة محمد محمود (2002)، مهارات التدريس الصفي، ط01، الأردن: دار المسيرة.
- (19) - خوالدة محمود عبد الله (2004)، الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، ب ط، عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- (20) - رمزية غريب (1967)، التعلم ونظرياته (دراسة نفسية تفسيرية توجيهية)، ط 03، القاهرة-مصر: مطبعة المعرفة.
- (21) - زيد الهويدي (2002)، مهارات التدريس الفعال، ط 01، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.
- (22) - سامي محمد ملحم (2001) سيكولوجيا التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط 01، الأردن: دار المسيرة.
- (23) - سامي ملحم (2005)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 03، عمان-الأردن: دار المسيرة.
- (24) - سلامة عبد العظيم حسين (2006)، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، ط 01، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- (25) - سلامة عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين (2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط02، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- (26) - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010)، الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع، القاهرة، المكتبة المصرية.

- (27) - السيد السمدوني (2007)، الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط 01، عمان-الأردن: مكتبة دار الفكر.
- (28) - صالح محمد علي أبو جادو (2004)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، ط 01، عمان: دار الشروق.
- (29) - صلاح الدين محمود علام (2000)، تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ب ط، القاهرة-مصر: دار الفكر العربي.
- (30) - الطبيب، مصطفى عبد العظيم (2007)، الذكاء الوجداني ببعض الأساليب القيادية للمعلم، دراسة ميدانية، ليبيا: جامعة المرقب.
- (31) - عبد الحميد عبد المجيد البلداوي (2007)، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، ط 03، عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- (32) - عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا: دار الفكر العربي لبنان.
- (33) - عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين (2009)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط 01، عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- (34) - عبد الكريم غريب، عبد العزيز الغرضاف، عبد الرحيم آيتدوصو (1991)، في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، الرباط-المغرب: الشركة المغربية للطباعة والنشر.
- (35) - عبد اللطيف الفاربي وجماعة من الباحثين (1991)، المدرس والتلاميذ أية علاقة، ط 03، المغرب: دار الخطابي للنشر.
- (36) - عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحى (1991)، بيداغوجيا التقييم والدعم، سلسلة علوم التربية 06، الرباط-المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.
- (37) - عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحى (1992)، القيم والمواقف: بيداغوجية المجال الوجداني، مبادئها النظرية، تطبيقاتها في القسم، ب ط، الرباط : الشركة المغربية للطباعة والنشر.
- (38) - عبد المجيد نشواني، (1998)، علم النفس التربوي، ط 01، بيروت-لبنان: مؤسسة الرسالة.
- (39) - عبد المنعم احمد الدردير (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة-مصر: عالم الكتب القاهرة.

- (40) - عبد الهادي سيد عبده و فاروق السيد عثمان (2002)، القياس والاختبارات النفسية-، القاهرة- مصر: دار الفكر العربي.
- (41) - عبيدات محمد وآخرون (1999)، منهجية البحث العلمي، ط02، عمان-الأردن: دار وائل للنشر.
- (42) - عثمان حمود الخضر (2005)، علم النفس التنظيمي ، ط01، الكويت: مكتب الفلاح.
- (43) - العربي فرحاتي (2009)، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ط01، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.
- (44) - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط01، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.
- (45) - فاطمة أحمد العابد (2015)، المدخل إلى طرق وأساليب التدريس، ط 01، عمان-الأردن: دار المجد للنشر والتوزيع.
- (46) - فرحاتي العربي (2010)، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية: بن عكنون، الجزائر.
- (47) - فلاندرز وادموند أمدون (1967)، دور المدرس في حجرة الدراسة. ترجمة: عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، عمادة شؤون المكتبات، ط01، الرياض: جامعة الملك سعود.
- (48) - قطامي يوسف (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، ط 01، عمان-الأردن: دار المسيرة.
- (49) - قطامي يوسف وقطامي نايفة (2002)، إدارة الصفوف، ب ط، عمان: دار الفكر.
- (50) - كريم محمد وعبد الحميد، صلاح والنايه، نجاة والشهيب، عبد الرحمان (1995)، الإدارة الصفية، ط01، الكويت: مكتبة الفلاح.
- (51) - كمال عبد الحميد زيتون (2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط01، مصر: عالم الكتب.
- (52) - اللقاني أحمد حسن (1978)، تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، ب ط، مصر: عالم الكتب عين شمس.
- (53) - ليلي عبد الستار علم الدين، (1990)، التواصل بين المعلم والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة تحليلية نقدية، ب ط، القاهرة-مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (54) - ماجد الخطابية (2002)، التفاعل الصفّي، ط01، عمان-الأردن: دار الشروق.
- (55) - مأمون المبيض (2003)، الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، بريطانيا: المكتب الإسلامي بلفاست.

- (56) - مجدي عزيز إبراهيم ، محمد عبد الحليم حسب الله (2005)، التفاعل الصفّي مفهومه تحليله، مهاراته، ط02، مصر: عالم الكتب.
- (57) - محمد الدريج (1998)، " الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي "، ب ط، الرباط: سلسلة دفاتر في التربية.
- (58) - محمد الدريج (2003)، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ط 01، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- (59) - محمد زياد حمدان (1982)، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها، تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، السعودية: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- (60) - محمد طاهر واعلي، 2012، الوضعية المشكّلة، ط04، الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.
- (61) - محمد محمود الحيلة (2002) مهارات التدريس الصفّي، ط01، الأردن: دار المسيرة.
- (62) - محمود طافش (2006)، كيف تكون معلماً مبدعاً، ط01، الأردن: دار جهينة.
- (63) - محمود عبد الرزاق شفشق ، هدى محمود الناشف (2000)، إدارة الصف المدرسي، الأردن: دار الفكر العربي.
- (64) - مدثر سليم أحمد (2002)، الوضع الراهن في بحوث الذكاء، ب ط، الإسكندرية-مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- (65) - مدحت أبو النصر (2008)، تنمية الذكاء العاطفي، مدخل للتميز في العمل و النجاح في الحياة، القاهرة-مصر: دار الفجر.
- (66) - المساعيد، مفضي عايد والخريشة، سعود فهاد (2012)، الإدارة الصفّية، ط 01، عمان-الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- (67) - مصطفى عبد السميع محمد سهير محمد حوالة (2005)، إعداد المعلم: تنمية وتربية، ط 01، الأردن: دار الفكر.
- (68) - مقدم عبد الحفيظ (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط01، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- (69) - النبهان موسى (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط 01، عمان-الأردن: دار الشروق.
- (70) - يوسف محمود قطامي (2005)، نظريات التعلم والتعليم، ط 01، عمان-الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

II-المعاجم:

- (71) - جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاقي (1995) " معجم علم النفس والطب النفسي " الجزء السابع، القاهرة: مكتبة النهضة العربية،
- (72) - عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، الرباط-المغرب: دار الخطابي للطباعة.
- (73) - المعجم الوجيز (1994)، مجمع اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مصر.

III- المذكرات والرسائل الجامعية:

- (74) - أحمد بن فايع بن أحمد شوهان عسيري (2007) دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفّي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- (75) - أحمد يخلف، (2011)، التفاعل الاجتماعي الصفّي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.
- (76) - باقر صباح وسعدي لفته (1974)، تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الإبتدائي في مادتي العلوم والحساب، ب ط، العراق: جامعة بغداد.
- (77) - بعزيلي فاتح، (2014)، تدريس العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات وأثره على التفاعل الصفّي في اكتساب حل الوضعية المشكلة لدى تلاميذ السنة 2 متوسط، مذكرة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطافونيا، جامعة الجزائر.
- (78) - بو أحمد يحيى (2009)، التكوين البيداغوجي لأساتذة مراكز التكوين المهني فيالجزائر وعلاقته بالتفاعل الصفّي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، غير منشورة، الجزائر: جامعة الجزائر 2.
- (79) - تركي عيسى أحمد الخطيب (1990)، أثر أنماط التفاعل اللفظي في التدريس واتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف العاشر في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- (80) - صادق عبده حسن (2011)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطافونيا - جامعة الجزائر 2.

- (81) - عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (2007)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية، مذكرة ماجستير في علم النفس، السعودية: جامعة أم القرى.
- (82) - فريدة زميري (2012)، أثر الدروس الخصوصية على التفاعل الصفّي للتلاميذ، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم اجتماع التربية، بسكرة: جامعة محمد خيضر.
- (83) - قنديل إيمان رجب قنديل (2005)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مصر: جامعة بنها.
- (84) - كتاش مختار سليم (2001)، مفهوم الذات لدى المعلم و أثره على عملية التفاعل اللفظي، رسالة ماجستير غير منشورة.
- (85) - محمد عبد الرحمان (2016)، الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتوافق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- (86) - محمد محمود عبد الله مشايطة (1990). أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية، جامعة اليرموك: غير منشورة.
- (87) - مشايطة محمد محمود عبد الله (1990)، أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي و احتفاظهم في مبحث اللغة العربية، رسالة غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- (88) - منصور أحمد عبد المنعم، عامر عبد الله سليم الشهراني (1993). دراسة مقارنة لأنماط التفاعل اللفظي لدى الطلاب المعلمين، الكتاب العلمي، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ج4، السعودية: مطابع جامعة أم القرى.
- (89) - يسلم خديجة عبد الله (1976)، تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة قدمت، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

IV- المجلات والدوريات:

- (90) - أبو ناشي منى سعيد (2002)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية والسمات الشخصية، دراسة عاملية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد (35). القاهرة-مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (91) - إسماعيل الفرا (2006)، دراسة لمستوي الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة"، مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني، الأردن: جامعة الزرقاء الأهلية

- (92) - بشير معمريّة (2005)، الذكاء الوجداني (مفهوم جديد في علم النفس) ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد 6 أفريل- ماي- جوان، جامعة باتنة.
- (93) - جان بياجيه (1988)، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد حبيب بلكوش، ط 01، دار البيضاء-المغرب: دار توبقال للنشر.
- (94) - حسن نبيل رمضان، (2010)، درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس سو كالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس
- (95) - خليل، الهام، والشناوي أمينة. (2005)، الإسهام النسبي لمكونات بار-اون لنسبة الذكاء الوجداني في التبوء بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية، المجلد 5 (1) العدد (1).
- (96) - دانيال جولمان (200)، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي ، العدد 262، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- (97) - زيدان، عصام محمد والإمام، كمال احمد (2003)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية - دراسات عربية في علم النفس، المجلد 2، العدد 1، يناير ص (11-62)، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- (98) - السيد السمدادوني (2001) ،"الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام"، مجلة عالم التربية، (ع3).
- (99) - عادل محمد هريدي (2003)، الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية - دراسات عربية في علم النفس، المجلد 2. العدد 2. ابريل، ص (57-108)، القاهرة- مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
- (100) -عراقي صلاح الدين، عبد العال تحية (2005)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم، المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي، مصر: جامعة عين شمس.
- (101) -فراج، محمد أنور (2005)، الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة- دراسات عربية في علم النفس، المجلد 4. العدد 1. يناير، ص (93-101) القاهرة-مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
- (102) -مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (19)، شباط.
- (103) -محمد الزعيمي (1995)، قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس عشر، العدد 2، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- 104 - محمد بكر نوفل (2010)، الذكاء المتعدد في غرفة الصف ، النظرية والتطبيق، ط02، عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 105 - محمد حبشي (2004)، نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (14)، العدد (42).
- 106 - محمد حسين (2004) نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الإنفعالي، والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد (43).
- 107 - محمد عبد السلام سالم غنيم (1994)، أثر التفاعل بين مستويات الإنجاز ومواقف النجاح والفشل على سرعة التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد9، يونيو.
- 108 - المركز الوطني للوثائق التربوية (2009)، الكفاءات ،مجلة موعذك التربوي ،ع05).
- 109 - المصدر عبد العظيم (2007)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجمعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد6)، العدد (01).
- 110 - مصطفى عبد العظيم الطيب (2007)، علاقة الذكاء الوجداني ببعض الأساليب القيادية للمعلم، مجلة السائل، ليبيا: جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم.
- 111 - مصطفى محمد كامل (1987)، أثر المعلم على توافق التلميذ واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر، المجلد السادس، مركز دراسات التنمية البشرية والمعلومات، مصر: جامعة القاهرة.
- 112 - نشوان يعقوب (1988)، تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 1، العدد 1.
- V- النصوص الرسمية والنشريات:
- 113 - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية، العدد 04، المؤرخ في 27 جانفي 2008.
- 114 -وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016.
- 115 -وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، 2016.
- 116 -وزارة التربية الوطنية، كيفية إنشاء وتسيير الجماعات التربوية، القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12-07-2018.

I- Liver:

- 117)- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). In R. Bar-On& J.D.A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- 118)- Birole ,C &Others (2009); Analysis of the emotional intelligence level of teachers. Procedia social and Behavioral.
- 119)- Bonboir A. (1974) ; Une pédagogie pour demain, PUF, Paris.
- 120)- Boyatzis, R &Sala,F. (2003); Assessingemotional intelligence competencies.Toappear in Glenn Geher (ed.).The measurement of emotional intelligence. Hauppauge, NY: Nova science publisher.
- 121)- Boyd, M. Ann.(2005); The Emotional intelligence of teachers and students' perceptions of theirteacher'sbehavior in the classroom, Indiana University of Pennsylvania.
- 122)- Caruso, D. R et all . (2002); Emotional intelligence and emotional leadership. In Riggio, R. E . Multiple intelligence and leadership. Lawrence Erlbaumeassociate, Mahwah, New Jersey. London.
- 123)- Dana,NancyFichtman,Tippins, Deborah.J (2003); Analyzing Social StudiesTeaching in the ElementarySchoolMetaphors lead the way Social Science Record, V30,N1,P57-67
- 124)- Delhaxhe. A(1997) ; Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. Revue française de pédagogie. Vol 118.
- 125)- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, (2002); Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette.
- 126)- Kabadayi, abdulkadir. (2007); analyzing the teacherssyles of preservice and cooperatingpreschoolteaching styles of earlychildddevelopment and care, v177, n3.
- 127)- LABOV et FANSHEL (1986); cités par Trognon.A, Analyse interlocutoire, Ed. A. Colin, Paris.
- 128)- LABOV et FANSHEL. (1986); cité par Trognon.,A, Analyse interlocutoire, Ed. A. Colin, Paris.
- 129)- Maurice, A (1997) : Initiation pratique a la méthodologie des science humaines, Alger. éd, Casbah.
- 130)- Mayer, J. D & Salovey, P. (1995); Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. Applied and preventifpsychology. Cambridge university press.4.
- 131)- Mayer, J. D. (2001); A field guide to emotional intelligence. In G ,Garrochi, J.P, Forgas and J, D. Mayer (ed.). Emotional intelligence in everyday life. Pheladelphia, PA: Psychologypress.
- 132)- Mayer, J.D & Salovey, P. (1997); whatisemotional intelligence ? in Salovey. P &Slyter, D.J(eds) , Emotionaldevelopment and emotional intelligence : Educational implication. NY. Basic books.

- 133)- Mayer, J.D & Salovey, P. (1997); What is emotional intelligence? In Salovey, P & Sluyter, D (ed.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, NY. Basic books.
- 134)- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D (2009). Les compétences émotionnelles [Emotional competence]. Paris: Dunod.
- 135)- PERRET – CLEMONT, A.N, (1996); la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale ; Armond Colin, Paris.
- 136)- Philippe Perrénoud, (1991); dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF édition, Paris.
- 137)- Postic M. (1977) Observation et formation des enseignants, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris.
- 138)- Rebecca, A Haskett. (2003). Emotional intelligence and teaching success in higher education. Dissertation Abstract International, 64(6A).
- 139)- Salovey, P et al. (2002); The positive psychology of emotional intelligence. In C.R, Snyder, Shame, J. Lopes. The handbook of positive psychology (ed.). Oxford university press.

II- Mémoires et Thèses:

- 140)- Holly, S.C. An exploration of emotional intelligence scores among students, in educational administration endorsement program. Doctoral dissertation, East Tennessee state university. 2002.
- 141)- Leonard. J. Allen : The relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the Kanawha county school system in west Virginia and their teachers' perception of school climate. Doctoral dissertation, west Virginia university. 2003.

III- Article et Site De Web:

- 142)- Goleman, D. (1998); working with emotional intelligence. NY. Bantam books, Available at : [www. Illinoisleadership.uiuc. edu /](http://www.Illinoisleadership.uiuc.edu/).
- 143)- www. Annick, M. Brennen. Enhancing students motivation, sciencedirect ,2011.

الملاحق

الفروق بين النسبة المتحصل عليها والنسبة المعيارية للكلام الكلي للأستاذ داخل القسم:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكلام الكلي	150	,6804	,02102	,00120

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0.68					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الكلام الكلي	,121	149	,825	,0004	,1100	,1120

الفروق بين النسبة المتحصل عليها والنسبة المعيارية للاتصال الغير مباشر:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاتصال غير المباشر	150	,2941	,02524	,00206

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0.28					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الاتصال غير المباشر	,246	149	,402	,0141	,1200	,1118

للفروق بين النسبة المتحصل عليها والنسبة المعيارية للاتصال مباشر:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاتصال المباشر	150	,3863	,04277	,00349

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0.39					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الاتصال المباشر	-,674	149	,450	-,0037	-,0906	-,0768

الفروق بين النسبة المتحصل عليها والنسبة المعيارية كلام الطالب:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
كلام الطالب	150	,2001	,05030	,00411

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0.21					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
كلام الطالب	-,839	149	,521	-,0099	-,0280	-,0118

الفروق بين النسبة المتحصل عليها والنسبة المعيارية الاتصال المشترك (الصمت والفوضى):

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صمت وفوضى	150	,1195	,04421	,00361

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0.12					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
صمت وفوضى	-,958	149	,381	-,0005	-,0150	-,0102

Corrélations

		المعلم الاول التطبيق 1	المعلم الاول التطبيق 2	المعلم الثاني التطبيق 1	المعلم الثاني التطبيق 2
المعلم الاول التطبيق 1	Corrélation de Pearson	1	,910**	,889**	,855**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80
المعلم الاول التطبيق 2	Corrélation de Pearson	,910**	1	,930**	,850**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80
المعلم الثاني التطبيق 1	Corrélation de Pearson	,889**	,930**	1	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80
المعلم الثاني التطبيق 2	Corrélation de Pearson	,855**	,850**	,924**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (02) : مقياس الذكاء الوجداني.

العبارات	تتطبق علي تماما	تتطبق علي كثيرا	تتطبق علي أحيانا	تتطبق علي قليلا	لا تتطبق علي إطلاقا
1. أشعر بالثقة في ذاتي في معظم الوقت					
2. لا توقفي العقبات عن تحقيق أهدافي					
3. أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
4. أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة					
5. عند سماعي عن مشكلة شخص ما يتداعى إلي ذهني حلول كثيرة لها					
6. لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية					
7. أبادر دائما بمحادثة الآخرين					
8. عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني					
9. أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا ومهارة					
10. أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
11. أقدر انفعالاتي وعواطفني تقديرا جيدا					
12. عادة أكون هادئ وإيجابي حتى في الظروف الصعبة					
13. أكون متفائلا بصفة عامة وأخطط لمستقبلي					
14. يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين					
15. أجيد فن التعامل مع الآخرين					
16. أسعى دائما لأكون من المتفوقين					
17. يمتلئني شعور الضيق تجاه أي شخص يخالف القانون					
18. غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة					
19. أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي					
20. أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديرا واقعيا					
21. دائما أكمل أو أنهى أي عمل أشرع فيه					
22. أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
23. لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
24. لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي					
25. أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية					
26. أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين					
27. أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي في الظروف الضاغطة					
28. لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف					
29. لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي					
30. أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي					
31. أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في عين الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها					
32. أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي.					
33. لدي القدرة على التفكير في مشاكلتي					
34. أستطيع التعبير بالضغط على مشاعري					
35. أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي					
36. أظل هادئا وإيجابيا تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا					
37. تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري					
38. أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني					
39. يزاد تقديرِي لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة					
40. نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه والتناغم معه					
41. عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أراجع وأعيد تقييم الموقف					

العبارات	تتطبق على تماما	تتطبق على كثيرا	تتطبق على أحيانا	تتطبق على قليلا	لا تتطبق على إطلاقا
42. أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين					
43. أحاول دائما حل المنازعات التي تنتشب بين أفراد الجماعة					
44. أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولو لم يقدره الآخرون					
45. أشعر بالثقة في ذاتي في معظم الوقت					
46. لا أشعر بالملل تجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد					
47. أستمع إلى مشكلات الآخرين وأسعى إلى حلها					
48. لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما					
49. يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار					
50. أثق في قدراتي ثقة كاملة					
51. غالبا ما أكون متعاوناً مع أفراد الجماعة					
52. عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه					
53. أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين					
54. لا أقول أشياء وأندم عليها					
55. عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي					
56. أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد					
57. أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين					
58. غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي					
59. أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
60. أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز					
61. ألتزم دائما بوعودي وعهودي مع الآخرين					
62. أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية للآخرين					
63. لدي الوعي لما أقوم به من أعمال					
64. عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق، نادي...) كي أغير حالتي المزاجية					
65. غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهة نظري					
66. ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزته					
67. لدي القدرة على تحديد أخطائي					
68. أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
69. إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين يجعلني مشفقا عليهم					
70. أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
71. أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل					
72. أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة					
73. أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد					
74. أستطيع التحدث أمام حشد من الناس					
75. عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					
76. يصفني زملائي بأنني طموح جدا					
77. تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص					
78. أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					
79. أشجع تغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا					
80. لا توفقي العقبات عن تحقيق أهدافي					
81. أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين					
82. أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
83. عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه					
84. أشعر بالارتياح تجاه الناس المتفائلين					
85. أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					

الملحق رقم (03) : أقسام التفاعل اللفظي في نظام فلاندرز العشري

1- تقبل المشاعر: إدراك المدرس لمشاعر تلاميذه، ويؤكد حقهم في التعبير عنها ولا يقابل ذلك بأي من أشكال الاعتراض أو العقاب. 2- الثناء أو التشجيع: عبارات الثناء والتشجيع وقد يكون ذلك في صورة إيماءات يؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث، وكل الدعابات المزيلة للتوتر دون أن يكون على حساب التلاميذ. 4- تقبل الأفكار: تقبل المدرس لأفكار تلاميذه، بتوضيحها أو تلخيصها. 5- توجيه الأسئلة: الأسئلة الموجهة حول صلب الموضوع والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجابتها.	كلام المدرس غير المباشر	كلام المدرس
6- الشرح والتلقين: تقديم معلومات، حقائق، آراء، تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس كما يتضمن بعض الأسئلة التعبيرية. 7- توجيهات: يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتنبهاته وأوامره. 8- النقد وتبريرات السلطة: وتشمل ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب. ويتضمن استخدام المدرس لسلطته الذاتية إلى حد بعيد.	كلام المدرس	
9- الاستجابة للمعلم: يسجل كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو لسؤال موجه إليه (التلميذ). 10- تحدث التلميذ بمبادرة منه: هو بدء التلميذ الحديث دون طلب من المعلم ودون أن يكون نتيجة توجيه سؤال من المعلم.	/	كلام التلميذ
11- الصمت أو الفوضى: والمقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقا في حجرة الدراسة.	/	سلوك مشترك