



جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -  
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية  
شعبة علم النفس  
مذكرة تخرج  
لنيل شهادة الماستر في علم النفس  
تخصص إرشاد و توجيه و تقويم.

## نمط التعلم و علاقته بالذكاء الوجداني

دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي سيدي لخضر - مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبتان : خليفة خدوجة

عمار خديجة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر "ب"	جامعة مستغانم	رئيسا
مرنيز عفيف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
عليش فلة	أستاذة محاضر "ب"	جامعة مستغانم	مناقشا

2017-2016

الجامعية

السنة

## إهداء

اهدي ثمرة جهدي وما خطته اناملي

الى من وفقني الى طريق الرشاد الى الرحيم بالعباد

خالقي ورازقي

الى خير الانام حبيبنا المصطفى عليه الصلاة والسلام

الى الشمعة التي تنير دربي الى اغلى هدية احياني بها ربي

الى العزيزة على قلبي امي الغالية الحنونة.

الى من كلفه الله بالهبة والوقار و الى من علمني العطاء بدون انتظار

الى من احمل اسمه بكل افتخار ابي العزيز.

الى من اثاروا لي طريق النجاح من شاركوني الفراح والاحزان اخوتي واخواتي

احمد- لحضر- إبراهيم- محمد- سعيدة- يمينة- خيرة- عايدة- فتيحة- دون ان انسى

زوجة اخي(كريمة)

ولا انسى من حملوا البهجة الى الدار فجعلوها تشرق بالانوار الى الكتاكيت الصغار

عماد- ضياء- منصف- ياسين- فراس- هشام- سجود- الاء.

الى كل من يعرفني من بعيد او قريب

اليكم اهدي ثمرة جهدي

**خديجة**

## \* إهداء \*

أهدي ثمرة جهدي:

إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها، ضياء روعي ومنبع العطف والحنان وبلسم فؤادي.

أمي الغالية ، راجيا من العلي القدير أن يحفظها ويطيل في عمرها.

إلى من قاسمتهم ظلمة الرحم وقاسموني أحضان المحبة وطعم الحياة حلوها ومرها إخوتي

إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات.

إلى كل من يحمل لقب خليفة وحمودة

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من بعيد أو قريب.

إلى الكتكوتة الصغيرة تسنيم الغالية على قلبي

إلى كل من حمله قلبي وفكري ولم استطع إضافته.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

خدوجة

## كلمة الشكر

إيماننا بقوله تعالى في كتاب الكريم " وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لازدنكم " ( سورة إبراهيم، الآية 07).

وقوله صلى الله عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

نحمد الله على آلائه حمدا كثيرا، ونشكره شكرا عظيما، ونذكره ذكرا لا يغادر في القلب إنكارا ولا نفورا.

والصلاة والسلام على اطهر البشر، الذي تعلمنا منه اسمى العبر، الذي بعثه الله رحمة للبشر بشيرا ونذيرا، وعلى كافة الأنبياء والمرسلين.

ونخط بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان، فشكرا وتقديرا أولا لأستاذنا المشرف" مرنيز عفيف" بمساعدتنا في سير خطوات هذا العمل.

والشكر الموصول لأساتذتنا الكرام الذين ساعدونا في هذا العمل.

كما لا ننسى شكرنا الكبير إلى كل من مدير وأساتذة وعمال مدير ثانوية احمد بومهدي بسيدي لخضر ولاية مستغانم.

والشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين تفضلوا بقراءة هذه المذكرة ومناقشتها، وإبداء ما يروونه مناسبا من ملاحظات، والتي سيكون لها الأثر الطيب في إثراء هذا العمل، وإخراجه بالصورة المبتغاة.

## محتويات البحث

الصفحة	العنوان
أ	الاهداء
ج	كلمة الشكر
د	محتويات البحث
ح	الجداول
ط	الملاحق
ي	ملخص البحث
01	المقدمة
	الفصل الأول:مدخل الدراسة
04	1- إشكالية الدراسة
05	2- فرضيات الدراسة
05	3- دواعي اختيار البحث
06	4- اهداف الدراسة
06	5- أهمية الدراسة
07	6- تحديد المفاهيم الإجرائية
09	7- الدراسات السابقة

	الفصل الثاني: نمط التعلم
16	تمهيد
17	1- تعريف التعلم
17	2- تعريف أنماط التعلم
18	3- تصنيف أنماط التعلم
27	4- نماذج أساليب التعلم لدى كولب
26	5- سبب تسمية نموذج كولب بالتعلم الخبراتي
26	6- فرضيات نظرية كولب للتعلم التجريبي
27	7 دورة التعلم حسب نموذج كولب
30	8- خصائص الافراد حسب نموذج كولب لاساليب التعلم
32	9- قدرات التعلم لدى كولب
33	10- أنماط التعلم لدى كولب
36	خلاصة
	الفصل الثالث: الذكاء الوجداني
38	تمهيد
39	1- مفهوم الذكاء الوجداني
41	2- نبذة تاريخية عن الذكاء الوجداني

43	3- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني
46	4- أهمية الذكاء الوجداني
49	5- ابعاد الذكاء الوجداني
53	6- خصائص وسمات الانكفاء وجدانيا
57	خلاصة
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
59	تمهيد
60	1- الدراسة الاستطلاعية
60	ا- اهداف الدراسة الاستطلاعية
60	ب- مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية
60	ج- عينة الدراسة الاستطلاعية
62	د- أدوات الدراسة الاستطلاعية
72	هـ- نتائج الدراسة الاستطلاعية
73	2- الدراسة الأساسية
73	ا- منهج الدراسة الاساسية
74	ب- مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها
74	ج- مكان ومدة اجراء الدراسة الأساسية

74	د- أدوات الدراسة الأساسية
74	هـ- الأساليب الإحصائية المستخدمة
	الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة الميدانية
76	تمهيد
76	1- عرض وتفسير الفرضية الأولى
80	2- عرض وتفسير الفرضية الثانية
83	3- عرض وتفسير الفرضية الثالثة
86	الاستنتاج العام
88	الاقتراحات
89	الخاتمة
91	المراجع
95	الملاحق

## قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص الأفراد حسب نموذج كولب	30
02	توزيع العينة حسب الجنس والتخصص.	61
03	توزيع العينة حسب السن.	61
04	معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس.	65
05	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول والثاني والدرجة الكلية.	66
06	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث والرابع والدرجة الكلية.	67
07	ثبات فقرات المقياس حسب معامل ألفا لكرومباخ.	69
08	ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية.	69
09	توزيع فقرات المقياس على الأبعاد في صيغته النهائية.	71
10	توزيع العينة حسب التخصص والجنس.	74
11	تكرارات أفراد العينة في المتغيرات.	76
12	اختبار معامل كا تربيع لحسن استقلالية.	77
13	معامل الارتباط و الدلال الإحصائية بين المتغيرات.	80
14	الإحصاءات الوصفية لأنماط التعلم.	83
15	التحقق من التجانس.	83
16	تحليل التباين ( ANOVA ) لأنماط التعلم.	84

## الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
96	طلب تسهيل المهمة	01
97	مقياس الذكاء الوجداني للباحث احمد علوان في صورته الأولى	02
98	مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية	03
100	قائمة كولب لأنماط التعلم	04
103	تعليمات تصحيح قائمة كولب لأنماط التعلم	05
105	معامل ارتباط ألفا لكرومباخ	06
106	الإحصاءات الوصفية	07
107	تحليل التباين الأحادي	08

## قائمة الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
28	دورة التعلم حسب نموذج كولب	01
29	أساليب التعلم حسب نموذج كولب	02
35	نموذج أنماط التعلم عند كولب	03
51	أبعاد الذكاء الوجداني عند جولمان	04
56	أهم خصائص الأنكياء وجدانيا	05

1  
1  
1  
1  
1

## مقدمة:

إن عملية التعلم هي جوهر العملية التعليمية والهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيق النظام التربوي، ولما كان التعلم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث

نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للتلاميذ، ويكون ذلك بتناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة والإدراك لديهم وتزويدهم بالفرص التي من شأنها تحول النظرية إلى تطبيق.

إن فهم كيفية تعلم التلاميذ يعتبر محورا هاما في اختيار استراتيجيات التعلم، ولكنى لسوء الحظ، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلا الفروق الفردية بين التلاميذ وأنماط التعلم.

وتعد أنماط التعلم التي يفضلها التلميذ من الأمور الجوهرية والأساسية التي يجب ان يكون المعلم والتلميذ على معرفة بها، بهدف تحسين طرق اكتساب المعرفة لدى التلميذ لان معرفة نمط التلميذ المميز في التعلم يجعل عملية التعلم اكثر كفاءة وفاعلية، ومن خلالها يستطيع المعلم تقديم الخبرات المناسبة ونمط التعلم لدى التلميذ وعلى العكس من ذلك عندما تقدم الخبرات بطريقة مغايرة للنمط التعليمي الذي يفضله التلميذ يكون التعلم اقل كفاءة وفاعلية واشد صعوبة.

إن الفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية، وعندما نساعد التلاميذ على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة.

وللتفصيل في هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة الى خمسة فصول حيث استهل البحث بمقدمة وإطار عام للدراسة.

**الفصل الأول:** تطرقنا الى مدخل الدراسة اين طرحت فيه الإشكالية، وصيغت الفرضيات، وأبرزت أهمية الدراسة وأهدافها، وحددت مفاهيمها الأساسية اجرائيا.

**والفصل الثاني:** خصص لنمط التعلم حدد فيه تعريف التعلم، وانماط التعلم، وتصنيف انماط التعلم كما فصلنا في هذا الموضوع على تصنيف كولب حيث قمنا بابرار نماذج أساليب التعلم لدى كولب، وسبب تسمية نموذج كولب بالتعلم الخبراتي، وفرضيات نظرية كولب للتعلم التجريبي ودورة التعلم حسب نظرية كولب، خصائص الافراد حسب نموذج كولب لاساليب التعلم، وانماط التعلم لدى كولب.

**وفى الفصل الثالث:** تم التطرق فيه الى مفهوم الذكاء الوجداني وجذوره التاريخية، الى جانب مختلف النماذج النظرية التي فسرتة وكذا أهمية الذكاء الوجداني وأبعاده وخصائص وسمات الأذكيا وجدانيا.

في حين احتوى **الجانب الميداني** على فصلين:

**الفصل الرابع:** الخاص بالإجراءات المنهجية المنهجية للدراسة في جانبها الميداني، حيث تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية مع ذكر الهدف منها، وحدودها المكانية والزمانية وعينتها ومختلف مراحلها ونتائجها، وتم التطرق للدراسة الأساسية الذي تتضمن تعريف المنهج المستخدم في الدراسة، التي تم فيها ذكر المجتمع الأصلي، عينة الدراسة الأساسية وحجمها، وبعد ذلك تم التطرق الى زمان ومكان اجراء الدراسة، وذكر أدوات الدراسة الأساسية، وكذا كيفية اجراء الدراسة الأساسية، واحيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

اما فيما يخص **الفصل الخامس** والأخير، فقد خصص لعرض وتفسير النتائج ومناقشتها، حيث تم فيه عرض النتائج عن طريق الإحصاء الوصفي، ثم عرضها ومناقشتها وتفسيرها، ليختم الفصل باستنتاج عام، وفي الأخير، نجد خاتمة الدراسة، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

## 1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، فهو العلم الذي يبحث في اكتشاف القوانين التي تحكم ظاهرة تغيير في سلوك الأفراد، كما أن هناك عدة أنماط للتعلم ومن بينها نمط التعلم حسب نموذج "كولب" حيث يعرفه على أنه الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك المعلومات والتعامل معها، ومن شروط التعلم الذكاء حيث إذا كان الذكاء جيد يكون نمط التعلم جيد، ومن بين أنواع الذكاءات يوجد "الذكاء الوجداني" الذي يعرف على أنه القدرة على فهم انفعالات الآخرين والتعامل معها في المواقف الحياتية.

ولقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حول أنماط التعلم حسب كولب، واکدو من خلالها وجود فروق بين الأفراد في أنماط التعلم لديهم وتفكيرهم، حيث يختلف الأفراد من حيث تفضيلاتهم فيختارون أنماط خاصة بهم تميزهم عن غيرهم، ومن بين الباحثين الذين اهتموا بنظرية كولب غير أنه ربطها بالذكاء الانفعالي والدافعية للانجاز دراسة الباحث "محمد بشير المسعدين" حول اثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للانجاز" إلا أن هذه الدراسة أجريت في الأردن.

حيث ارتأينا نحن الباحثان إجراء هذه الدراسة في بيئة مختلفة والتي يمكن من خلالها ان نستنتج وجود علاقة بين ميول الأفراد واتجاهاتهم وخصائصهم وبين أنماط التعلم الشائعة لديهم، والتي يمكن أن يكون لها اثر في ذكائهم الوجداني، ولكن ماهي أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية؟ وهل هناك علاقة بين نمط التعلم والذكاء الوجداني؟ وهل هناك اثر لنمط تعلمهم على الذكاء الوجداني؟.

وتحديد فان في هذه الدراسة سنحاول الكشف عن هذه الأنماط حسب تصنيف "كولب" مع بيان اثر هذه الأنماط على الذكاء الوجداني، ومن هنا يمكن طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق في أنماط التعلم تعزى الى الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

- هل توجد علاقة بين أنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.

- هل يؤثر نمط التعلم في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.

**2/الفرضيات:** وكإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة الحالية اقترحت الباحثتان الفرضيات

التالية:

- توجد علاقة موجبة بين نمط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- توجد فروق في أنماط التعلم تعزى إلى الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- يؤثر نمط التعلم في الذكاء الوجداني لدى السنة الثالثة ثانوي.

**3/دواعي اختيار البحث:**

- الحصول على شهادة الماستر.

- قلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع.

- التعرف على نمط التعلم في ضوء الذكاء الوجداني.

- الحاجة إلى تطوير البرامج التربوية والمناهج والأساليب التربوية الجديدة تراعي خصائص

التلاميذ واهتمامهم وأنماط تعلمهم مع مراعاة أن تكون هذه البرامج والمناهج والأساليب أكثر

استجابة لأنماط تعلمهم الشائعة.

- أن تكون أساليب وطرائق التدريس ملائمة لأنماط التعلم الشائعة لدى التلاميذ، حتى يكون

تعلم التلاميذ أكثر فعالية.

**4/ أهداف الدراسة:**

- التعرف على أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق فيما بينهم، وكيفية التعامل مع أساليب التعلم المختلفة داخل القاعة الصفية.
- التعرف على حاجة تلاميذ المرحلة الثانوية للتعلم.
- الكشف عن العلاقة بين نمط التعلم والذكاء الوجداني.
- الإجابة على تساؤلات الدراسة.

**5/ أهمية الدراسة:****أ- الأهمية النظرية:**

- تدعيم المكتبة ببحث جديد.
- الاهتمام بهذا النوع من البحوث خاصة في مجال التربية وعلم النفس والإرشاد والتوجيه.
- إعطاء لمحة عن نمط التعلم وكيف يؤثر على الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**ب- الأهمية التطبيقية:**

- تكمن أهمية هذه الدراسة في تمكن القارئ من التعرف على أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي، أدبي) حسب تصنيف كولب لأنماط التعلم، والتي قد يتباين فيها التلاميذ، والتي يمكننا من الكشف عن تحديد نتائج التعلم المناسبة لها، واختيار الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية تعليمها.

- الكشف عن أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (أدبي، علمي).
- توفير المعلومات والبيانات عن أنماط التعلم لدى التلاميذ تساعد التربويين والأساتذة على اختيار المحتوى وأساليب التعلم المناسبة لتلاميذهم، والتي تتناسب مع أنماط تعلمهم السائدة.
- تقديم معلومات وبيانات تحدد العلاقة بين نمط التعلم المفضلة لدى كولب والذكاء الوجداني.

#### 6/ تحديد المفاهيم الإجرائية:

- 1- **تعريف نمط التعلم:** هو طريقة التلميذ المفضلة في تمثّل المعلومات وإدراكها واستيعابها والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية نظرية كولب. حيث عرف كولب نمط التعلم على انه الطريقة التي يستخدمها الفرد في ادراك ومعالجة المعلومات اثناء عملية التعلم ( Kolb 1984 P 50 ) والتي حدد من خلالها أربعة أنماط للتعلم هي:

- **النمط التباعدي (التشعبي):** وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب ادراك، والملاحظة التأملية كأسلوب معالجة المعلومات، ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ.

- **النمط التكيفي:** وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات، ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ

- **النمط الاستيعابي:** وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي المجرد كأسلوب إدراك، والملاحظة التاملية كأسلوب لمعالجة المعلومات، ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ.

- **النمط التقاربي (التجميعي):** وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات، ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ.

ويستدل عليه **إجرائيا:** بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في كل أسلوب على حدى والتي يمكن من خلالها تحديد نمط تعلمه وفق مقياس أساليب التعلم المستخدمة،

**ب- الذكاء الوجداني:** ويقصد به قدرة الفرد إلى التعرف على انفعالاته الإيجابية والسلبية وفهمها والتعبير عنها والتحكم بها واستخدامها في فهم انفعالات الآخرين والتفاعل معهم ومشاركتهم وجدانيا، ويستدل عليه **إجرائيا:** بأنه الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على استبانته الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية.

**ت- تلاميذ الثالثة ثانوي:** هم التلاميذ الذين يدرسون في الثالثة ثانوي، بصورة نظامية خلال السنة (2016/2017) تتراوح أعمارهم ما بين (17/18) سنة عند تطبيق هذه الدراسة.

## 8- الدراسات السابقة:

ترجع أهمية عرض الدراسات السابقة التي يتناول موضوع نمط التعلم والبعض الآخر الذكاء الوجداني، دليل يساعدنا في خطوات إجراء الدراسة الحالية، فهي تعد من المصادر التي نستنتج منها الإشكالية والمنهج، والفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا ومحاولة التحقق منه وسوف نعرض أهم الدراسات منها:

## 1- الدراسات الخاصة بنمط التعلم:

لم يتم العثور على دراسات كثيرة بحثت في اثر أنماط التعلم عند كولب في الذكاء الوجداني، وقد تم العثور على دراسات بحثت في العلاقة بين أنماط التعلم وعدد من المتغيرات مثل: الأداء الأكاديمي، والتحصيل، النجاح الأكاديمي، وموقع الضبط والدافعية للتعلم، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تبين أنماط التعلم السائدة في بعض البيئات التعليمية، وفي هذا الصدد نورد الدراسات التالية:

أجرى (توفين واخرون 2003) دراسة لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية لبعض التخصصات وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم من إعداد كولب على عينة من (274) طالبا منهم (99) طالب و(175) طالبة واتضح ظهور أساليب التعلم الأربعة إلا أن أسلوب التقاربي والتمثيلي هما الأسلوبان المفضلان لدى غالبية العينة، فقد كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى تخصصي المحاسبة هو الأسلوب التقاربي يليه في التفضيل

الأسلوب التمثلي، بينما أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى باقي التخصصات هو الأسلوب التمثلي يليه الأسلوب التقاربي.

وفي دراسة قام بها المجالي، (1976) بعنوان طريقة تعلم (كولب) ودافعية التعلم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة المتبادلة بين نمط التعلم ودافعية التعلم المدرسي واثراً كل منهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي، واختار فيها عينة مكونة من (545) طالبا وطالبة، واستخدم فيها قائمة كولب لأنماط التعلم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0,05) في توزيع العينة على أنماط التعلم تعزى للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع العينة على أنماط التعلم تعزى لفرع الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0,05) في علامات أبعاد دافعية التعلم المدرسي تعزى إلى نمط التعلم والجنس والتفاعلات بينها.... كما أشارت النتائج إلى أن أكثر أنماط التعلم شيوعاً كان النمط التجميعي (25,6) ثم النمط الاستيعابي (26,7%) ثم النمط التكيفي (22,1%) ثم النمط التباعدي (15,5%).

وأجرى (عازم، 1992) دراسة بعنوان العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن للتعرف على العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والنمط المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن، وتكونت العينة من (194)

طالباً متفوقاً (حصل على 75 فما فوق)، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والنمط المعرفي وصلت إلى (0,71) وتبين أن (50,41%) من التباين في الدافعية للتعلم يمكن أن يعزى إلى التباين في النمط المعرفي.

وأجرى (رتاحي، 1993) دراسة بعنوان اثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي هدفت غالى استقصاء اثر كل من أبعاد الشخصية المتباينة (منبسط- متزن، منبسط- منفعل، منطوي- متزن، منطوي- منفعل)، وأبعاد أنماط التعلم المختلفة (تشعبي، استيعابي، تجميعي، تكيفي) على التحصيل الدراسي، حيث قام باختيار عينة مكونة من (512) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، منهم (247) طالباً و(265) طالبة، واستخدم قائمة كولب لنمط التعلم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط الشخصية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط التعلم ولصالح النمطين التشعبي والتكيفي، كما أشارت النتائج إلى أن توزيع الطلبة حسب أنماط التعلم كانت على النحو التالي: النمط التشعبي (34%)، والنمط الاستيعابي (20%)، والنمط التجميعي (18%)، والنمط التكيفي (28%).

## ب - الدراسات الخاصة بالذكاء الوجداني:

أجريت دراسات عديدة على الصعيد العربي حول متغير الذكاء الوجداني من بينها:

- أجرى الباحث **عبد العظيم سليمان المصدر** دراسة حول العلاقة بين الذكاء الوجداني ومجموعة من المتغيرات الانفعالية التي تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل، وقد تكونت الدراسة من (219) طالبا وطالبة من طلاب جامعة غزة، وأشارت النتائج غالى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الذكور، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع (المصدر، 2008، ص 22)

- **كما تناولت الباحثة هوشيار صديق السنطاوي** موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى لدى المراهقين في المدارس الإعدادية، وقد شملت عينة بحثه (715) طالبا وطالبة من طلاب الإعدادية، وتوصلت نتائج دراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الوجداني والثقة بالنفس لدى طلبة مرحلة الإعدادية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الذكاء الوجداني، ومتغير الثقة بالنفس (السنطاوي، 2009).

- **وبحث عدنان محمد عبد القاضي** في موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية بجامعة تعز، وشملت العينة (340) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية، وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه

موجبة بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين، كما توصل الباحث إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني وفقا لمتغير التخصص (علمي-إنساني) (عدنان محمد عبد القاضي، 2011، ص 27).

- دراسة (أنور عبد الغفار، 2003) بعنوان الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعليم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة، وهدفت إلى وجود علاقة موجبة بين درجات الطلاب في أبعاد المقاييس المستخدمة في الدراسة ودرجاتهم الكلية، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني وإدارة الذات، وإلى وجود فروق غير دالة إحصائيا بين الطلاب من الجنسين في الذكاء الوجداني ووجود فروق دالة في إدارة الذات والتعليم الموجه نحو الذات.

### الدراسات الأجنبية:

توصل مانوجھري ويونغ (Manochehre & Young، 2006) في دراسة بعنوان: « The Impact Of Student Learning style With Web-Based Learning Or Instructor-Based Learning On Student Knowledge And Satisfaction » إلى وجود اثر لأنماط التعلم حسب نموذج كولب (تباعدي، وتقاربي، وتمثيلي، وتواؤمي) في معارف الرياضيات لطلبة جامعة تكساس، ولكن لا يوجد اثر لنمط التعلم في رضاهم من طريقة التدريس، ولا يوجد اثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التعليم (تقليدية أو قائمة على الانترنت) في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات.

وبحث في كل من هارود (Harrod) وسكير (Shcheer) في موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (200) شاب من الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجداني ومستوى تعليم الوالدين، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والعمر، كما اصفرت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع، والفروق كانت لصالح الإناث ( Shcheherr & Harrod،2005 )

# الفصل الثاني

نقط التعلم

**تمهيد**

أكدت البحوث التي أجريت في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي في مجال الأنماط المعرفية، حيث تباين الأفراد في الأنماط الإدراكية المفضلة وفي الطريقة التي ينظرون فيها إلى المنثيرات وكيفية معالجتها واسترجاعها ومن هنا جاء التركيز على دراسة أنماط التعلم والتفكير وبيان علاقتها بمتغيرات عقلية وشخصية أخرى بهدف الاستفادة منها في التطبيقات التربوية مثل: مساعدة المدرس على اختيار الخبرات التعليمية المناسبة وملائمة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ وتعزيز تعلم التلاميذ والاحتفاظ بها لفترة أطول.

**1- تعريف التعلم :** هو اكتساب المتعلم معلومات وخبرات جديدة تؤهله لمواجهة التحديات ومنافسة المجتمع على أساس الحقائق العلمية.

فهو لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل أو تحصيل المعلومات، بل تتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية أو غير حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة.

**2- تعريف أنماط التعلم :** وهي تشير إلى الطرق التي يتعلم بها كل تلميذ شكل أفضل وتختلف من فرد إلى آخر وتتنوع أنماط التعلم من التعلم بالاكتشاف إلى التعلم التعاوني إلى التعلم الجماعي إلى التعلم الذاتي إلى التعلم بالنموذجية.

كما تعرف على أنها أساليب التعلم التي تعبر عن الاختلافات في طرق تعلم الأفراد ويعد أسلوب التعلم اتجاها دائما نسبيا ومميزا لعدد كبير من الأنشطة الفكرية والمهام والتوافق. إن الفائدة المبنية لأنماط التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية، وعندما تساعد التلاميذ على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، فإننا منحههم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة.

**3- تصنيف أنماط التعلم:**

يدور مفهوم أنماط التعلم حول اختلاف كل متعلم في طريقة التعلم أو في طريقة تلقيه للمعلومات، ونظرا لاهتمام العلماء بدراسة الفروق الفردية في أنماط التعلم برزت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في مجال أنماط التعلم والتفكير وينتج عن ذلك عدد من النماذج التطبيقية لأنماط التعلم من بينها:

**أولا/ تصنيف دن ودن:** يرى دن ودن أن تطابق أساليب التدريس مع أنماط التعلم يؤدي إلى تحسن تعلم الأفراد، وقد اهتم بعدة عوامل أو متغيرات متداخلة ومتفاعلة، تدخل في نمط التعلم وتتوزع على أربع مجالات هي (الزغول والمحاميد 2007، الضمور 2008). ورد عن الباحث محمد بشير المسيعدين (اثر نمط التعلم حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للانجاز).

- **الحاجات أو المتغيرات البيئية:** كالصوت والحرارة والضوء، وتصميم الأثاث والمقاعد.  
 - **الحاجات أو المتغيرات الانفعالية:** وتتضمن الدافعي والمسؤولية والمثابرة والتصميم.  
 - **المتغيرات الجسمية:** وتتضمن الطعام والشراب والحركة والوقت والوضع المفضل من قبل الفرد.

- **المتغيرات الاجتماعية:** وتشمل مجموعات التعلم وأشكال السلطة.  
 واعتمادا على ذلك فقد قسم دن ودن الأفراد حسب ميولهم للأنماط أو الأصناف الآتية:  
 1- **النمط الشمولي:** وهو نمط يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو محتوى ما.

ب - النمط التأملي: ويعتمد هذا على التأمل الذاتي في معالجة الموضوعات.

ج - النمط التحليلي: وهو نمط يعتمد على التحليل للموضوع، ويعمل استنتاجات وخلاصات حوله.

د - النمط الحركي النشط: وهو نمط يمتاز بالاندفاع والاعتماد على التجربة والعمل. وتعتمد أسلوب التدريس التي يمكن تكيفها لتفضيل التلميذ على التخطيط التعليمي، ومجموعات التلاميذ، وتصميم الغرفة الصفية، وبيئة المدرسة، ومميزات التدريس وأساليب التدريس وأساليب التقييم.

ثانيا/ تصنيف الفورمات لكارثي: اعتمد لكارثي بنموذج كولب، ويرى أن الأفراد يتعلمون الخبرات والمعلومات الجديدة، ويواجهون المواقف الجديدة بإحدى الطريقتين، أما من خلال المشاعر، وأما من خلال التفكير، ويتم تقسيم الأفراد إلى أربعة أنماط:

1- المتعلم التخيلي: يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني و الفكري والمتعلم ضمن هذا النمط يسعى إلى المشاركة الشخصية، والمتعلم يسعى إلى الإجابة عن سؤال، لماذا يتعلم؟.

2- المتعلم التحليلي: ويبحث المتعلم ضمن هذا النمط عن المعلومات والحقائق وتشكيل الأفكار، والتفكير من خلال الأفكار المجردة ويفضل المتعلم العمليات المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتعلمه، ويطرح المتعلم دائما سؤال، ماذا؟.

3- **المتعلم المنطقي:** وتتمثل إستراتيجية التعلم الملائمة للمتعلم في هذا النمط في التفاعل الحسي مع الخبرات والتجريب، حيث يتم التعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات والبحث عن سؤال، كيف؟ ومعرفة كيفية تطبيق ما تعلمه.

4- **المتعلم الديناميكي:** في هذا النمط يعتمد المتعلم على التعلم من خلال البحث والاستكشاف باستخدام المحاولة والخطأ، ويفضل التجريب واختيار نتائج تجاربه عمليا، ويفضل أيضا تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة والمتعلم ما يتعلمه ويعدله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا؟ وإذا؟.

**ثالثا/ نموذج جريجورك:** اقترح جريجورك نموذجا يعرف بنموذج القدرات المتوسطة، ويرى أن اغلب الناس لديهم أفضلية لشيء ما إذ أن كل واحد يمتلك بعض القدرة في أي بعد من الأبعاد، ودعا إلى ضرورة الوعي بطبيعة القدرات المتوسطة لدى طبيعة القدرات المتوسطة لدى المتعلمين، ومراعاتها اثناء التدريس.

وصنف جريجورك الأفراد حسب طبيعة القدرات المستخدمة بهم إلى:

1- **نمط التفكير التتابعي المادي:** وفيه يفضل الأفراد التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل منظم، ويمكن وصف هؤلاء المتعلمين بأنهم يمتلكون مقدرات ممتازة في الكتابة، المحادثة، والتصوير وهم قادرين على إتقان الأفكار الأساسية من التقديم والشرح المنطقي، ويفضلون طرق التعلم المعتمدة على الوظائف المبالغ فيها الصعبة.

**2- التفكير التتابعي المجرد:** ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل منظم، ويفضلون أنماط التعلم مثل الكتب التوضيحية بالرسومات والمحاضرات والاختبارات.

**3- التفكير المجرد العشوائي:** وفيه يفضل المتعلم التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل منظم، حيث يلجأ لاستخدام طريقة التجربة والخطأ في اكتساب المعلومات، ولا يستجيبون بصورة جيدة لسرد المعلم ويفضلون العمل وحدهم أو في مجموعات صغيرة، ويفضلون طرق التعلم الألعاب والمحفزات، وإجابة الأسئلة القصيرة.

**4- التفكير المادي العشوائي:** ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل غير منظم، ويمتازون أنهم يعطون عناية خاصة لسلوك الإنسان، ويفضلون طرق التعلم بالمناقشات الجماعية، والمناقشة بطرح الأسئلة والإجابات والمحاضرات.

**رابعاً/نموذج جراشا\_ ريشمان:** نموذج التفاعل الاجتماعي

يوضح هذا النموذج كيفية تفاعل المتعلمين داخل الغرفة الصفية حيث تم تطوير ثلاثة أنماط التعلم هي (اعتمادية /مستقلة) و(تنافسية/تعاونية) و(تجنبيه/تشاركية) وأصبح هناك ستة أنماط لاستجابة التلاميذ وهي:

1- **الاعتماد يون:** ينظرون للمتعلم وللزملاء على أنهم مصدر للإرشاد، ويفضلون الشخصية ذات النفوذ والسلطة القوية لإخبارهم بما ينبغي عليهم فعله والقيام بهم، لذا هم يعتمدون على الآخرين في التعلم.

2- **المستقلون:** يفضلون التعلم الذاتي والدراسة المستقلة والعمل والتفكير وحدهم بدلا من العمل والتفكير مع الآخرين، ولكنهم يسمعون للآخرين.

3- **التنافسيون:** ينظرون للتعلم على انه مواجهة وخسارة، ويدفعهم للتعلم التمييز على الآخرين، أي من اجل إظهار أدائهم الأفضل وتميزهم بالنسبة لأقرانهم ويتعلمون أيضا من اجل المدح والثناء على انجازاتهم الأكاديمية.

4- **التعاونيون:** يفضلون التعلم في بيئة اجتماعية مع زملائهم ويكتبون المعلومات عن طريق المشاركة والتعاون مع زملائهم ومعلمهم، وهم يفضلون المحاضرات مع نقاشات المجموعة الصغيرة والمشاريع الجماعية.

5- **التجنبيون:** ويتسمون بعدم المشاركة الفعالة في الصف، وعدم الاهتمام بتعلم محتوى المادة الدراسية، وليس لديهم حماس أو دافعية لحضور الدرس وأحيانا يرتبكون في النشاطات الصفية.

6- **المشاركون:** لديهم إدراك بان بيئة التعلم فرصة للتفاعل مع الآخرين وتعلم المحتوى الدراسي وهم مشوقون للاهتمام بالعمل صفية قدر الإمكان، ولديهم رغبة سلبية توقعات العلم.

**خامس/ تصنيف كانفيلد: نموذج التفضيل التعليمي:**

وهو نموذج يتطرق للتنوعات بين المتعلمين ضمن البيئة التي يتعلمون فيها. وطور كانفيلد أنماط التعلم إلى أربع مجالات :

أ/ يتعلق بظروف التعلم بما فيها التكيف، مثل حاجة التلاميذ لتطوير علاقات شخصية مع زملائه الآخرين والمعلم، ورغبتهم بوضع الهدف والاستقلالية وتكيفهم نحو التنافس والسلطة.  
 ب/ يتعلق بتفضيلات التلاميذ بالمحتوى، ويتضمن الإعداد العمل مع (الإعداد والمنطق) والنوعية (العمل مع الكلمات واللغة) والأشياء الغير العاملة (البناء أو الإصلاح) والناس (العمل مع الناس مثل المبيعات والمقابلات).

ج/ يتعلق بتفضيلات التلاميذ المتعلقة بالحالة ويتضمن الاستماع، والقراءة، والخبرة المباشرة.  
 د/ يتعلق بمجال التوقعات ويقابل مع الدرجات التي يعتقد التلاميذ بأنهم يتحصلون عليها.

**سادس/ تصنيف فلليدر\_ سيلفرمان:**

طور ريشارد فلليدر وليندا سيلفرمان عام 1988 نمودجا لأنماط التعلم ركزا فيه على أكثر فروقات التعلم أهمية من اجل توفير أساس جيد للمعلم لتطوير نمط التدريس يتطرق للحاجات التعليمية لجميع التلاميذ، وهذا النموذج يصنف التلاميذ وفق تفضيلاتهم إلى فئة معينة أو أخرى في كل من الأبعاد التالية (الضمور، 2008). ورد عن الباحث محمد بشير المسيعدين) اثر نمط التعلم حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعتهم (للانجاز).

- 1- **الحسي** : وهو المفكر الحسي، العملي الذي يتكيف نحو النظريات والإجراءات مقابل المجرد وهو المفكر التجريدي، الإبداعي والذي يتكيف نحو النظريات والمعاني الضمنية.
- 2- **الصوري** : وهو يفضل التمثيلات المشاهدة للمادة مثل الصور والرسوم البيانية والبطاقات، مقابل اللفظي الذي يفضل التوضيحات المحكية أو المكتوبة.
- 3- **النشط** : يفضل التعلم عن طريق التجريب ولمس الأشياء، والعمل في جماعات مقابل التأمل الذي يفضل التعلم عن طريق التفكير المعمق ويفضل العمل وحده أو مع زميل.
- 4- **التتابعي** : ويقوم بعملية تفكير خطية، حيث يعمل بخطوات صغيرة متدرجة مقابل العام الشمولي الذي لديه عملية تفكير كلية، ويتم تعلمه من خلال خطوات كبيرة.

## سابعاً/ تصنيف كولب:

قد اعتمد "كولب" في نظريته لأساليب التعلم على ثلاث نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة، وسوف نتطرق في بحثنا هذا بالتفصيل على نظرية كولب:

## 4/ نماذج أساليب التعلم لدى كولب:

وهذه النماذج حسب ( Schellas2006/ Kristen ) هي نموذج "جون ديوي" يقوم على أربع مراحل للتعلم هي الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقييم وذلك في شكل دورة منظمة، ونموذج "لفين" وهو من أنصار مدرسة جشطالت ودرس ديناميات الجماعة وأساليب القيادة وهو يعتقد أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يندمجون بين أفكارهم المستقلة والتجربة الملموسة ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل التجربة الملموسة، الملاحظة والأفكار، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، اختيار مضامين المفاهيم في المواقف الجديدة وهو بذلك يؤكد على الواقع والتجربة والتغذية الراجعة، ونموذج "بياجيه" وهو ذو اتجاه عقلائي وهو يعتقد أن التعلم ينتج من خلال تفاعل الشخص مع البيئة، والطفل يتعلم التعامل مع الأشياء والصور والرموز على التوالي من خلال أربع مراحل هي المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل التفكير بالعمليات، مرحلة العمليات المحسوسة، مرحلة العمليات المجردة.

**5/- سبب تسمية نموذج كولب بالتعلم الخبراتي هما:**

**1-أصولها الفكرية المستمدة أساسا من اعمال ديوي، ليقين، وبياجيه.**

**2- تركيزه على دور الخبرة والتجربة في عملية التعلم.**

وهذا ما يميزه عن نماذج التعلم المعرفية التي تؤكد على دور المعرفة والرموز المجردة كما يميزه عن النماذج السلوكية التي تنفي أي دور للتجارب الواعية في عملية التعلم، أما نظرية التعلم التجريبي فتشير إلى وجود منظور شامل ومتكامل يجمع بين الخبرة، الإدراك، المعرفة والسلوك.

**6/فرضيات نظرية كولب للتعلم التجريبي حسب : (Ykolb & D. A Kolb, 2005) : هي:**

**1-يفضل النظر للتعلم كعملية وليس من حيث النتائج، لذلك ومن اجل تحسين التعلم ينبغي التركيز على عملية التعلم بدل النتائج وهذه العملية تحتوي على تغذي راجعة تبرز فاعلية جهود التعلم.**

**2-كل تعلم هو إعادة تعلم ويكون التعلم أسهل من خلال المعالجات التي تستشف أفكار التلاميذ ومعتقداتهم حول موضوع التعلم، وتسعى لتطيرها ومعالجتها لتمكن التلاميذ من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع.**

**3- التعلم يسعى لحل التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التكيف التوافق مع العالم،**

**ذلك أن التناقض والاختلاف هما المحرك الرئيسي لعملية التعلم.**

4- التعلم هو عملية شاملة للتكيف التوافق مع العالم، فهو ليس فقط نتيجة للمعرفة لكنه يشمل تكامل نشاطات الفرد التفكير، الشعور، الإدراك، السلوك.

5- التعلم هو عملية بناء المعرفة، فنظرية التعلم التجريبي هي نظرية لصياغة أو بناء المعارف الاجتماعية ومن ثم يمكن استبعادها ضمن مكونات شخصية التعلم.

وحيث يرى كولب (1984) أن أساليب التعلم هي نتائج متفاعلة تجمع بين التأثيرات الوراثية، الخبرات الحياتية الماضية ومتطلبات البيئة الحالية حيث تتكامل هذه العوامل في بعدين يحددان أساليب التعلم هما (فتحي مصطفى الزيات، 2004، ص549):

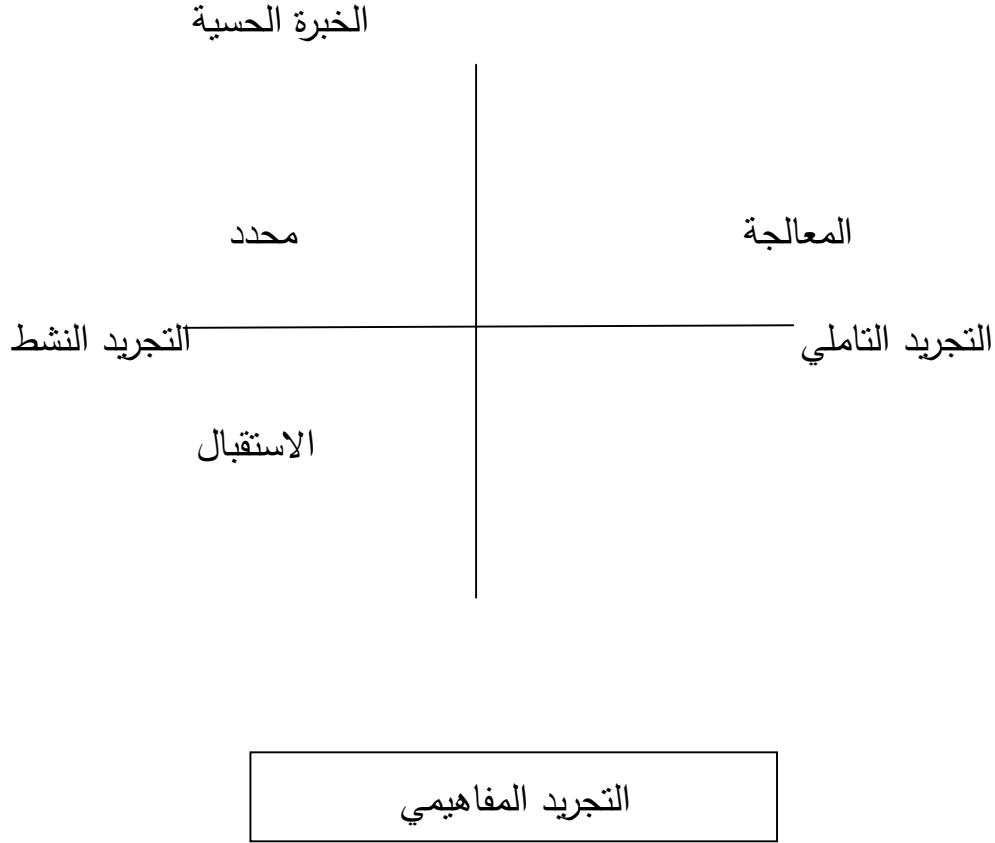
أ/ **محدد الاستقبال**: وهو يتعلق بكيف يستقبل الفرد المعلومات أو المنبثرات الإدراكية وحسب

"كولب" فان ذلك يتم أما من خلال الخبرات الحسية المباشرة أو من خلال المفاهيم التجريدية.

ب/ **محدد المعالجة**: ويتعلق بكيف يقوم الفرد بتجهيز ومعالجة المعلومات وحسب "كولب"

فان ذلك يكون من خلال التجريب الفعلي النشط أو الملاحظة التأملية كما يوضحه المخطط

التالي:



الشكل (01) يبين دورة التعلم حسب نموذج كولب

7/ دورة التعلم حسب نموذج كولب

وقد أوضح "كولب" أن دورة التعلم هذه يمكن أن تبدأ من أي نقطة ويمكن التعامل معها كشكل حلزوني بإجراء معين، ثم يلاحظ أثر هذا الإجراء على الوضع والخطوط التالية هي فهم آثار هذا الإجراء، حيث انه إذا تم اتخاذ الإجراء، وبهذا الأسلوب تكون الخطوة التالية هي فهم المبدأ العام الذي ينطوي عليه وضع معين، وفي هذا الساق هناك مظهران جديران بالاهتمام هما:

توظيف التجربة لفحص الآراء.

استخدام التغذية الراجعة لتغيير لممارسة العملية والنظريات (ليانا جابر ومها القرعان،

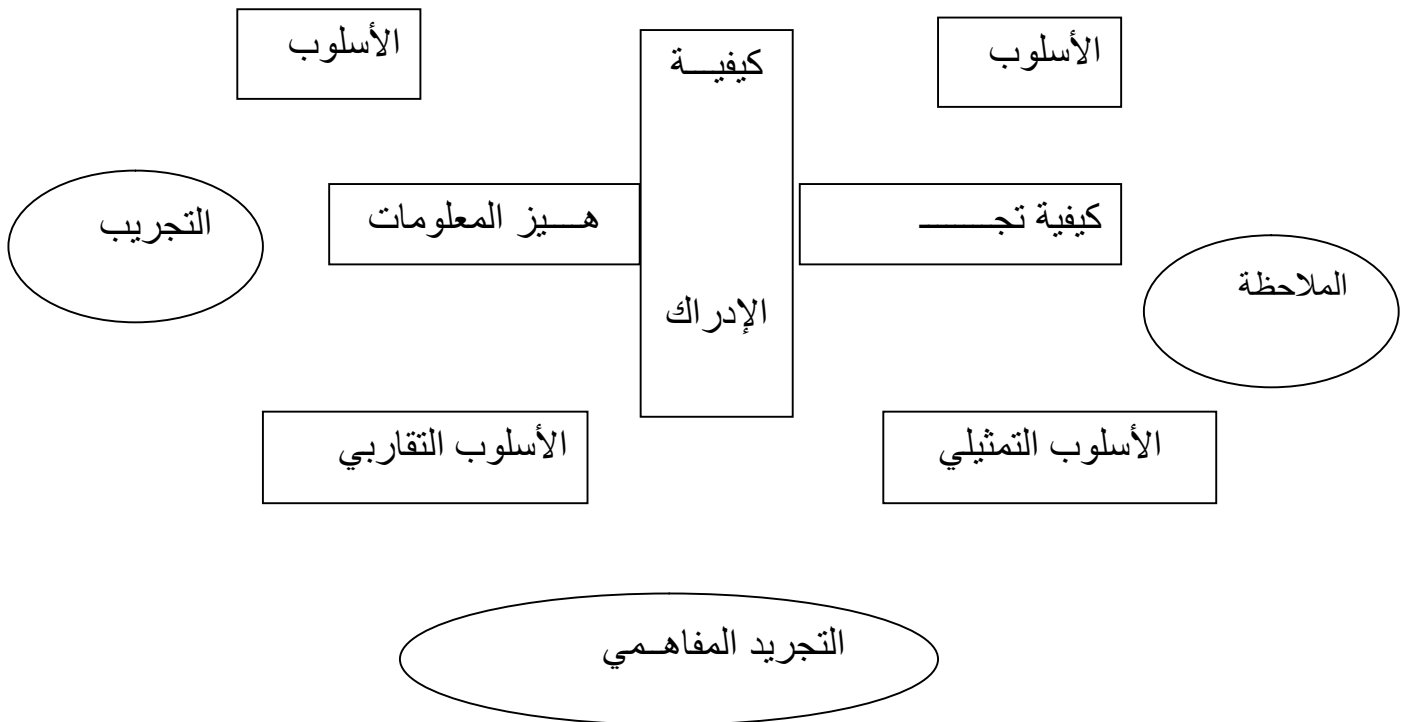
2004، ص36).

وعليه فان التعلم الفعال ينطوي على أربعة أوجه هي:

من حيث استقبال المعلومات الخبرات المحسوسة إلى الاستماع والملاحظة التأملية.

من حيث تجهيز ومعالجة المعلومات من المفاهيم التجريدية إلى التجريب الفعلي النشط.

وذلك كما يوضحه المخطط التالي:



الشكل(02) يبين أساليب التعلم حسب نموذج كولب

وقد ذكرت(زينب بدوي، 2008) ان نموذج كولب يفترض ان الفرد قد يستخدم احد أساليب

التعلم اثناء عملية التعلم اما(ريني كولب، 1995) يرى انه لا يوجد أسلوب تعلم افضل من

الاخر بل كل الأساليب متساوية في الاهمية وعلى كل بيئة تزويد المتعلم باحتياجات التعلم الخاصة بتعلمه، لان كل متعلم يتعلم بطريقة فريدة رغم اشتراك جميع المتعلمين في دائرة

التعلم(الهام وقاد، 2004، ص60)

8/خصائص الأفراد حسب نموذج "كولب" لأساليب التعلم :

تتدرج أساليب التعلم لكولب المبنية على عمليات التعلم تنتج أربعة أنماط انفصلها وفقا للجدول التالي :

جدول(01) يوضح خصائص الأفراد حسب نموذج كولب لأساليب التعلم

الملاحظة التأملية(المراقبة)	التجريب النشط (الفعال)	بعد المعالجة
		بعد الاستقبال
تباعدي= الخبرة الحسية+ الملاحظة التأملية السؤال المفضل لديهم (لماذا)؟ الفنون والعلوم الإنسانية عدم اتخاذ قرار فوري تركيب الأفكار لا يستطيعون الاختيار السليم جيدون في فهم الأشخاص المشاركة الوجدانية, عاطفيون صعوبة التعميم العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء أحسن أداء في مواقف العصف الذهني	تكميلي=الخبرة الحسية+ التجريب الفعال السؤال المفضل لديهم(ماذا- اذا) عمليون- نشطون الاندماج في الخبرات الجديدة القدرة على تنفيذ التجارب التي وضعها الآخرون حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ والحدس الميل للمجازفة التكيف للمواقف العمل مع الناس الاندماج في الخبرات الجديدة	الخبرة المحسوسة ( الشعور)

<p>تمثيلي (المستوعب) = المفاهيم المجردة + الملاحظة التأملية السؤال المفضل لديهم (ماذا؟) يفضلون الرياضيات , العلوم الأساسية التفكير الاستقرائي ادراك المعلومات المتباعدة في صورة متكاملة الاهتمام بالفكر المجردة أكثر من الأشخاص لا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار والمفاهيم انطوائيون متعلمون سليون منطقيون قادرين على التخطيط وابتداع نماذج وتطوير نظريات</p>	<p>تقاربي = المفاهيم المجردة + التجريب الفعال السؤال المفضل لديهم (كيف؟) يفضلون المجالات العلمية التفكير الاستنباطي يفضلون المفاهيم الفنية عن الاجتماعية يتعلمون من خلال دمج التفكير والعمل التعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص حل المشاكل بطريقة عملية يميلون الى اتخاذ قراراتهم بناء على فهمهم للمشكلة يميلون للمواقف التي تتطلب إجابة واحدة</p>	<p>المفاهيم المجردة ( التفكير)</p>
--	---	------------------------------------

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي ويرى فيه

أن التعلم عبارة عن بعدين (ميرفت السليمانى، 2011) هما:

**الأول:** إدراك المعلومات والتي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.

**الثاني:** معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال.

وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكييف الفرد مع البيئة

المحيطة، ولكي يكون المتعلم فعلاً فإنه يحتاج إلى أربعة أنواع من القدرات التي يركز كل

منها على شيء معين، وهذه القدرات هي:

## 9/ قدرات التعلم لدى كولب:

## 1- الخبرات الحسية : Concrete Experience

وتعني إن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية حيث يندمج المتعلم اندماجا كاملا ويركز على الشعور وان هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأسئلة ويستفيدون من المناقشة مع زملائهم.

## 2-الملاحظة التأملية:(Observation Retlective)حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة

المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، يلاحظ المتعلم الخبرات ويتأمل فيها من زوايا مختلفة، ويركز على المشاهدة.

## 3-المفاهيم المجردة:(Abstract Conceptualization) ويكون الاعتماد هنا في إدراك

ومعالجة المعلومات

على تحليل موقف التعلم، والتفكير المجرد، والتقويم المنطقي، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع، والحالات التي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي، ويركز على التفكير.

## 4-التجريب الفعال(Active Experimentation) ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال

النشط لموقف المتعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، المعالجة النشطة للمثيرات والخبرات، ويستخدم النظريات لحل المشكلات واتخاذ القرارات ويركز على الفعل (ميرفت السلماي، 2011)

وينتج عن هذه القدرات أربعة أنماط للتعلم هي : ( الكناني والكندري، 2005، الزغول والمحاميد، 2007 أبو هاشم وكمال، 2007).

### 10/أنماط التعلم لدى كولب:

1-الأسلوب التقاربي أو التجمعي: **Convergent Styl** ويتضمن هذا الأسلوب بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، فقد ذكرت "زينب بدوي 2002" أنهم يميلون إلى اتخاذ قراراتهم بناء على فهمهم للمشكلة، والتطبيق العملي للأفكار ويتميز أصحاب هذا النمط بقدرتهم على حل المشاكل، وقدراتهم التعليمية السائدة لديهم هي تكوين المفاهيم المجردة والتجريب النشط، وهؤلاء العادة عاطفيون نسبيًا، ويفضلون التعامل مع الأشياء، واهتماماتهم عادة ما تكون في نطاق

2- الأسلوب الاستيعابي: **Assinulation Style** ويتضمن هذا الأسلوب التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات كما تتضمن الملاحظة التأملية، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها بطريقة تأملية، كما ذكرت "ميرفت السليمانى" 2011 أن الأفراد الذين يستخدمون هذا الأسلوب يتميزون بالقدرة على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ولديهم القدرة على استيعاب المعلومات المتباعدة في صورة مترابطة.

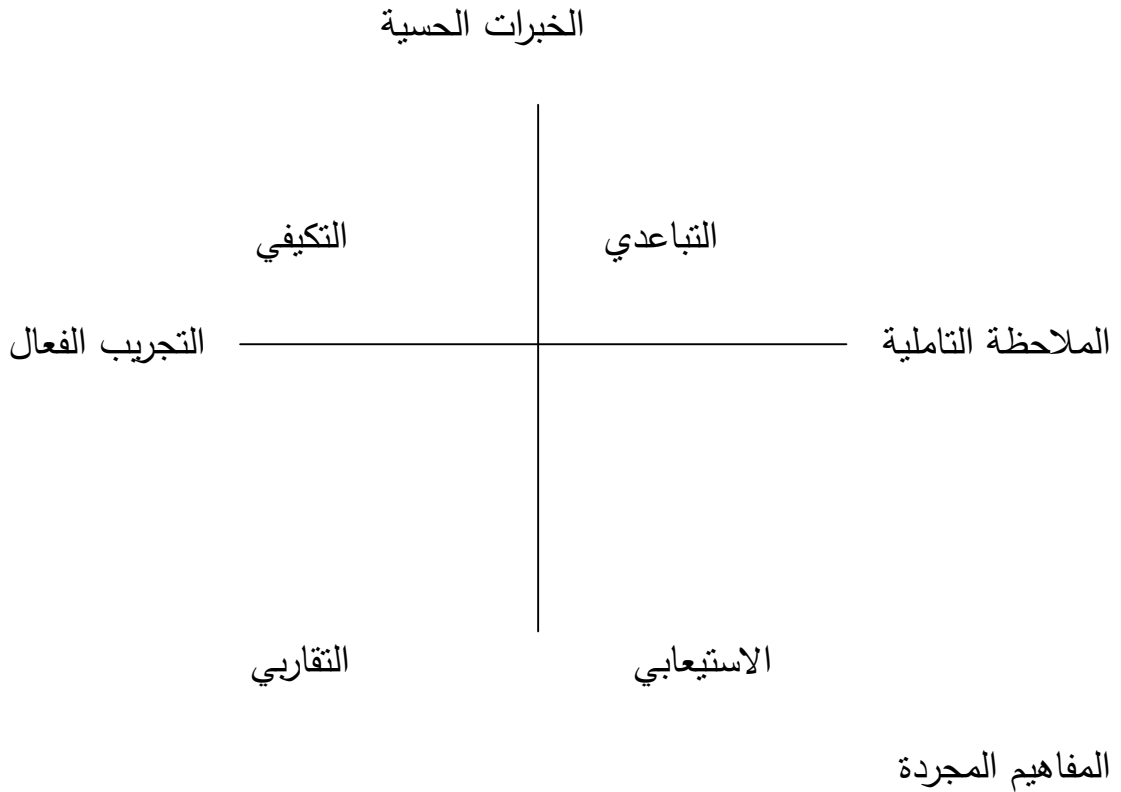
3- الأسلوب التكيفي: **Accommodation Styl** يتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وهم عكس الاستيعابيين، ويسمون متكيفيين لان لديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة، ولديهم القدرة على تنفيذ التجارب،

والاندماج مع الخبرات الجديدة، وحل المشكلات معتمدين على المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون نظرية تخالف آرائهم يتجاهلون، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية والتجارية والأعمال التي تركز على الحركة والمبيعات والتسويق.

#### 4- الأسلوب التباعدي او التشعبي Divergent Style

ويتضمن هذا الأسلوب بعدي التجربة الحسية، والملاحظة التأملية، حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية، ويسمون التباعديين لأنهم يجيدون توليد الكثير من الأفكار والحلول، واهتماماتهم العقلية الواسعة وتكمن قوتهم في قدرتهم التخيلية، ويحبون رؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار، ويفضلون الأخذ في الاعتبار بكافة جهات النظر، ويفضلون العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء.

### أنماط التعلم عند كولب



### الشكل (03) يبين ا نموذج أنماط التعلم عند كولب

وتعد عناصر نموذج "كولب" ذات أقطاب ثنائية على خطين متصلين حيث يميل المتعلم إلى تطوير أدائه في احد الأرباع الأربعة، والتي تمثل الجزء الداخلي للخطين المتصلين، حيث يحدد بعدا كيفية إدراك المعلومات ومعالجة للمعلومات أسلوب التعلم للفرد، فتفضيل الفرد للخبرة الحسية تتضمن تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير، والنزعة إلى استخدام مهاراته الحسية من إحساس بما يدركه الفرد، وتفضيله للملاحظة التأملية كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر للفرد اهتماما للكيفية التي تحدث بها الأشياء بشكل واقعي بالمقارنة مع ما

سيقوم به، أي التأمل بالمقارنة مع العمل، كما أن تفضيل الفرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلا نحو التفكير المنطقي أكثر من ميله نحو المشاعر، وتفضيل الفرد للتجريب يتضمن الاهتمام بالتطبيق العملي والتعلم من خلال المحاولة والخطأ.

### خلاصة الفصل

ان التلاميذ في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وان أداء هؤلاء التلاميذ في المواد التعليمية المتباين يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما ان تحصيلهم يتاثر إيجابيا عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لاساليب تعلمهم.

ومما سبق، يمكن القول ان هناك العديد من تصنيفات أنماط التعلم، وكل تصنيف منها تناول ابعادا مختلفة، وتم من خلالها تطوير مقاييس لانماط التعلم، ومعرفة أنماط التعلميساعد المعلمين على تعزيز تعلم التلاميذ، والاحتفاظ بهذا التعلم لفترة أطول، من خلال ملائمة استراتيجيات التدريس لانماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتنويع في الأنشطة بما يتناسب مع هذه الأنماط.

# الفصل الثالث

## الذكاء

## الوجداني

**تمهيد**

يعتبر الذكاء الوجداني احد أهم أنواع الذكاءات التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في علم النفس وعلوم التربية, حيث يعد هذا الذكاء من المفاهيم الحديثة نسبيا. لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي

فمنهم من يسميه الذكاء الوجداني *Emotionnel Intelligence*، ومنهم من يطلق عليه "الذكاء الانفعالي"، وبعض آخر يسميه "الذكاء العاطفي"، وغيرهم. وأيا كانت تسمية هذا المفهوم، فان الكل يتفق على انه عامل أساسي ومهم في تحقيق النجاح في المجالات العلمية، الشخصية والاجتماعية.

وستنطرق في هذا الفصل، إلى ماهية هذا المفهوم، ومختلف النماذج النظرية التي فسرتة، إلى جانب إبراز أهم أبعاد ومكونات هذا الذكاء، بالاضافة إلى أهميته، وأخيرا خصائص وسمات الأذكياء وجدانيا.

**1- مفهوم الذكاء الوجداني: *Intelligent Emotionnelle***

يعتبر الذكاء الوجداني احد أهم مواضيع الساعة, حيث اهتم العلماء والباحثون بدراسته،  
فقدموا له تعريفات كثيرة، من أبرزها مايلي :

يرى جولمان ( *Goleman* ) بان الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات المتنوعة التي  
يملكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها,  
وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة، وإدارة العلاقات  
الاجتماعية(40: *Goleman ، 1997* )

ويشير هذا التعريف إلى أن الذكاء الوجداني، مهارة مكتسبة يمكن تعلمها، وهي تدفع الفرد  
نحو النجاح في شتى المجالات، وتشمل أبعاد كثيرة كالدافعية ومعرفة الذات وإدارتها إلى  
جانب معرفة انفعالات الآخرين وحسن توجيهها.

ويعرف بار-اون ( *Bar-On* ) "الذكاء الوجداني" بأنه مجموعة منظمة من المهارات  
والكفاءات غير المعرفية في جوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، والتي تؤثر في قدرة  
الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها، وهو عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على  
النجاح في الحياة .

في حين يعرفه دولويكس وهيكس ( *Higgs Duleuics* ) بأنه معرفة الفرد مشاعره وكيفية  
توظيفها من اجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم

لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم عن (عبد المنعم احمد الدردير، 2004، ص28).

وعرفه (مبيض مامون) بأنه القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وادارتها ومن ثم توجيهها، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين (مبيض مامون، 2003، ص13).

ويعرفه (السيد إبراهيم السامدوني) بأنه القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية بكفاءة (السيد إبراهيم السامدوني، 2007، ص41). ويلخصه الباحث في قدرة الفرد على فهم وإدراك الانفعالات والعواطف، وحسن استخدامها وتوجيهها.

مما سبق نستخلص أن الذكاء الوجداني مجموعة مركبة من القدرات والمهارات الشخصية، التي تسمح للفرد بفهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، إلى جانب فهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معها، كما أنها تساعد الفرد على الأداء الجيد والنجاح وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وهذه المهارات يمكن تعلمها، واكتسابها، كما يمكن تنميتها.

## 2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

صحيح ان الذكاء الوجداني مفهوم جديد، ولكن له جذوره واصوله التاريخية والعلمية الراسخة، وهذا ما سنتطرق اليه فيما يلي:

عندما بدا علماء النفس الكتابة والتفكير في الذكاء، ركزوا على الجوانب المعرفية مثل الذاكرة، وحل المشكلات، ورغم ذلك فقد ادرك بعض الباحثين في وقت مبكر أهمية الجوانب غير المعرفية، فقد عرف وكسلر (wichsler) الذكاء بأنه: "قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة، والتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة به". وفي عام (1943) افترض ان العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة(علاء عبد الرحمان محمد، 2009، ص21).

كما تم التلميح الى مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ما اقترحه جيلفورد (guilford) 1976 في نموذج "بنية العقل" فبرغم عدم كتابته عن الذكاء الوجداني، فانه افترض وجود نوع جديد من الذكاء وهو القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، والذي يتضح من خلال المحتوى السلوكي لديه، حيث يتسم هذا المحتوى بمعلومات جوهرها غير لفضية، التي تشتمل على التفاعل الاجتماعي، الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات وأفعال الأشخاص الآخرين، أي يدرك السلوك الفردي وسلوك الآخرين. ومن الواضح هنا ان المحتوى السلوكي يشمل الجانب الوجداني أيضا وافترض ان السلوكيات التعبيرية مثل: تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، والأوضاع والإيماءات، كلها علامات يستدل على الحالات

الانفعالية. لذا يمكن تعريف المعرفة السلوكية بانها: "القدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الآخرين(السيد إبراهيم السمدوني، 2007، ص50).

وظهر أيضا مفهوم الذكاء الوجداني في تصور فؤاد أبو حطب للذكاء حيث صنف أنواع الذكاء إلى الذكاء المعرفي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي(الوجداني)(أبو حطب فؤاد، 1996، ص389).

وبدا الاهتمام في الوقت المعاصر بالجوانب غير المعرفية للذكاء في عام(1985)، حيث كتب في احدى رسائل الدكتوراه بالولايات المتحدة الامريكية مصطلح"الذكاء الوجداني"Emotionalintelligence ويبدو هذا اول استخدام اكايمي لهذا المصطلح. وبعد ذلك بحث كل من (ماير و سالوفي)1990 الفروق بين قدرة الافراد على تحديد انفعالاتهم والتحكم فيها وحل المشاكل الانفعالية، وطورا اختبارين لقياس ما يسمى بالذكاء الوجداني.

ويتضح مما سبق ان مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم جديد في التسمية، لكنه قديم في النشأة، اذ تعود جذوره التاريخية الفعلية، الى القرن التاسع عشر، وذلك في إشارات كثيرة ضمن كتابات العلماء والباحثين، بعدما تطور شيئا فشيئا، الى ان اضحى في النصف الثاني من القرن العشرين موضوع الساعة، ولا يزال متداولاً في البحوث والدارسات الى يومنا هذا.

**3/النماذج المفسر للذكاء الوجداني:**

تنوعت اتجاهات الباحثين في تحديد مفهوم ومهارات الذكاء الوجداني ضمن نماذج متنوعة،

حيث وصف كل من Mayer ,Salovey ,&Caruse (2000)

نماذج الالذكاء الوجداني الى نوعين هما نماذج القرة للذكاء الوجداني، والنماذج المختلطة

للذكاء الوجداني:

**3-1- نماذج القدرة للذكاء الوجداني: Intelligence Ability Modelsaf EMOTIONAL**

ينظر أصحاب هذا المدخل إلى الذكاء الوجداني على انه يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي

والميكانيكي إلا انه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وانه يتضمن مهارة الفرد في التعرف

على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد. كما أن هذا النموذج يؤكد على المكونات

المعرفية للذكاء الوجداني حيث يركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها.

ويقدم نموذج القدرة للذكاء الوجداني تنبؤات عن البيئة الداخلية للذكاء، ويرى انه يلبي ثلاث

محكات وهي :

ا/ المحك المفاهيمي: (*Conceptual Critrion*) يعني أن الذكاء الوجداني يعكس أداء

عقليا وليس طريقة مفضلة للسلوك.

ب/ المحك الارتباطي: (*Correlational Ceiterion*) يعني أن الذكاء الوجداني يصف

منظومة من القدرات المرتبطة داخليا، وتلك القدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى،

ولكنها متميزة عنها.

ج المحك النمائي: ( *Developmental Criterion* ) يعني أن الذكاء الوجداني ينمو مع زيادة العمر والخبرة وذلك من مرحلة المراهقة وحتى مرحلة الرشد (سالي علي حسن، ص37).

\* ويؤكد أنصار هذا النموذج على أن الذكاء الوجداني من أفضل أنواع الذكاءات لان يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية المسيرة للنمو، ولارتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات.

ووفقا لهذا النموذج ثمة مجموعة من الخصائص التي تميز أفراد مرتفعي الذكاء الوجداني و تتمثل فيما يلي :

- أنهم نشئوا في بيئات متكيفة اجتماعيا (أي لديهم والدان مرتفعا الحساسية الانفعالية)
- لديهم القدرة على إعادة تشكيل الانفعالات بشكل فعال (متفائلون).
- غير دفاعيين. بمعنى أنهم لا يستخدمون الحيل الدفاعية.
- يختارون الأدوار الاجتماعية والوجدانية المتميزة.
- يطورون معارفهم وخبراتهم في مجال وجداني معين مثل حل المشكلات الاجتماعية والقيادية.

كما يشير **Salovey Et All (1993)** إلى إن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من

استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات (سالي علي حسن- الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، 2007، ص38).

### 3-2- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني ( Mixed Models Of Emotional Intelligenc

وهذه النماذج تختلف عن نماذج القدرة للذكاء الوجداني، إذ ينظر أصحاب هذا المدخل إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات، كما يرون أن عناصر الذكاء الوجداني عوامل شخصية وليست قدرات وطلق على هذا المدخل النماذج المختلطة Mixed Models ومن رواد هذه النماذج Golman & Bar-On ويؤكد Neusome Et All (2000) أن هذه النماذج تؤكد على أن الذكاء الوجداني نزعة أو وجدان أكثر من قدرة معرفية، أي أنها تجمع بين الانفعالات الشخصية الخاصة أو السمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، كما تتناول المكون الانفعالي وتعامله مع الدوافع وحالات الإدراك، (سالي علي حسن- الذكاء الوجداني، 2007، ص44).

ووفقا لهذا النموذج حدد كل من *Salovry & Mayer (1990)* الخصائص المميزة لأفراد

الذكاء الوجداني وهي :

- يتميزون بالواقعية.
- يشعرون بالدفء الوجداني.
- يضعون خطط مستقبلية.

- لديهم قدرات للاستفادة من خططهم المستقبلية.

- يظهرون مثابرة مع المهام الصعبة.

وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني منها، الانفتاح

*Openness*، التفاؤل، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي *Porctical Intelligence*

، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير

الانفعالي، أو التعاطف العقلي، الانفعال السار والغير السار، التفكير البناء *Constructive*

*Thinkiy*، قوة الانا *Ego\_Strength*

التقبل الاجتماعي، والتفكير الاجتماعي، وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضا مع ابعاد

الشخصية الرئيسية وهي الدفاع، التوكيدية، الثقة، تنظيم الذات، وتنظيم الآخرين.

#### 4/أهمية الذكاء الوجداني:

يرى الباحثون أن "الذكاء الوجداني"ي قد يكون منبئا بنتائج مهمة، سواء كان ذلك في

المدرسة أم المنزل، إلا انه ليس بديلا عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل.

وتشير الدراسات إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالعديد من مجالات الحياة وهي على النحو

التالي:

1-4 **الذكاء الوجداني والسلوك** : يرتبط الذكاء الوجداني بسلوك الفرد بشكل مباشر فقد

أثبتت معظم الدراسات أن التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، اقل عدوانية مع زملائهم

وأكثر قبولا اجتماعيا من قبل معلمهم مقارنة بالتلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، مم

يثبت دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى التلاميذ (أسماء العبد اللات، 2008، ص23).

4-2 الذكاء الوجداني والصحة الجسمية : توجد علاقة بين الحالة الانفعالية للفرد وصحته الجسمية، فهناك اثر مباشر للمشعر الموجبة على فسيولوجيا الجسم، خصوصا في رفع كفاءة جهاز المناعة، فقد يزيد عدم التحكم في الانفعالات السلبية في حساسية الإصابة بالمرض السرطان ، والأفراد الذين يجمعون غضبهم ومشاعرهم السلبية عامة، قد يشركون في أسلوب انفعالي يعمل على مقاومة أنواع معينة من الأمراض (أسماء العبد اللات، 2008، ص24).

والذكاء الوجداني أهم مهارة يكتسبها الفرد لمقاومة تعرضه لمختلف الاختلالات الجسمية، لان الكثير من الإصابات والأمراض، ترجع إلى اختلال التوازن النفسي وسوء تسيير مختلف الانفعالات القوية، كالغضب، والحزن والخوف.

### 3- الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي:

يرى Mayer Salovey ماير وسالوفي أن الذكاء الوجداني يستطيع التنبؤ بالانجاز الأكاديمي نسبة 10% من النجاح .

إن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ تتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لديهم، وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم، ولا بد من الاهتمام بفهم طبيعة الذكاء الوجداني وأهميته في إدراك النجاح وتأثيره على العاملين في البيئة المدرسية من تلاميذ ومعلمين ومديرين.

كما يلعب الذكاء الوجداني دورا كبيرا في تعليم التلاميذ وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمه الأسرة والمجتمع، كما تمثل المهارات الانفعالية والاجتماعية ضرورة كبرى لنجاح التلاميذ في الحياة العملية بعد التخرج (أسماء العبد اللات، 2008، ص25).

**4-4 الذكاء الوجداني في مجال العمل:** يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في القيادة والتطور المهني في الحياة العملية، فهو احد العناصر الهامة للتنبؤ في مكان العمل، إلا أن ليس بديلا عن القدرة أو مهارات العمل، إن الذكاء الوجداني مفتاح النجاح بالحياة المهنية. (السيد إبراهيم السامدوني، 2007، ص56).

وأشار "خرنوب" (2003) إلى ابرز استخدامات الذكاء الوجداني في مكان العمل:

أ- **التطوير المهني :** يؤدي الذكاء الوجداني دورا بارزا في مجالات عديدة في حياتنا، إلا انه ليس حاسما للنجاح في كل المهن والأعمال، نظرا لعدم حاجة بعض الأعمال إليه.

ب **تطوير الإدارة:** يساعد الذكاء الوجداني الفرد على التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية مشكلات ورؤى عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة، كما يساعد على العمل مع الآخرين من خلال الثقة بهم والتعاطف معهم.(خرنوب فتون محمود، 2003ص80).

#### 4-5 الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة:

تعتمد فعاليات أساليب المواجهة على الكفاءات الوجدانية، حيث يؤدي قصور الكفاءات الوجدانية لدى الأفراد إلى ضعف مهارات المواجهة كتنظيم انفعالية سلبية.

أما الأفراد ذو ذكاء وجداني منخفض فهم غير قادرين على إدراك ومن ثم تنظيم انفعالاتهم، مما يعيق قدرتهم في عملية المواجهة، أن الأفراد الذين لديهم كفاءات وجدانية قوية يجب عليهم أن يكونوا غير قادرين على إدراك استجاباتهم الانفعالية لصدمة ما على إنها أمر طبيعي. (أسماء العبد اللات، 2008، ص27).

### 5/ ابعاد الذكاء الوجداني :

يشكل الذكاء الوجداني من مجموعة من قدرات هو مهارات انفعالية واجتماعية وفق استقصاء ما قدمه الباحثون في هذا الصدد، حيث تسهم تلك المهارات في نجاح الأفراد في الحياة، وفيما يلي أبعاد الذكاء الوجداني حسب مختلف الباحثين

يصنف Salovey "سالوفي" أنواع الذكاء الشخصي التي قدمها Gardner "جاردنر" في تحديده الأساسي للذكاء

الوجداني الذي اتسع ليشمل خمسة مجالات أساسية (Goleman ، 1995: 43)

5-1- الوعي الذاتي : الذي يشمل في التعرف على الانفعالات الذاتية، وحسن توجيهها لحظة بلحظة، والتعرف على المساعر والميول في القضايا الحياتية الكبرى مثل : التعلم، الزواج، العمل.

5-2- إدارة الحياة الانفعالية : التي تتمثل في مهارة توجيه الانفعالات نحو أهداف للمرء مع ضبط القدرة على الضبط الذاتي للانفعالات، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية والأداء الابتكاري، عبر التحفيز الذاتي ورفع مستوى الأمل لدى الأفراد.

5-3- تنشيط الدافعية الذاتية : في حالات الشدائد والضغوط والقلق وتخفيف وطأة الفشل والإحباط عن الذات.

5-4- التعرف على انفعالات الآخرين : التي تتضمن القدرة على التعاطف والتفهم والحساسية ومؤثرات مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.

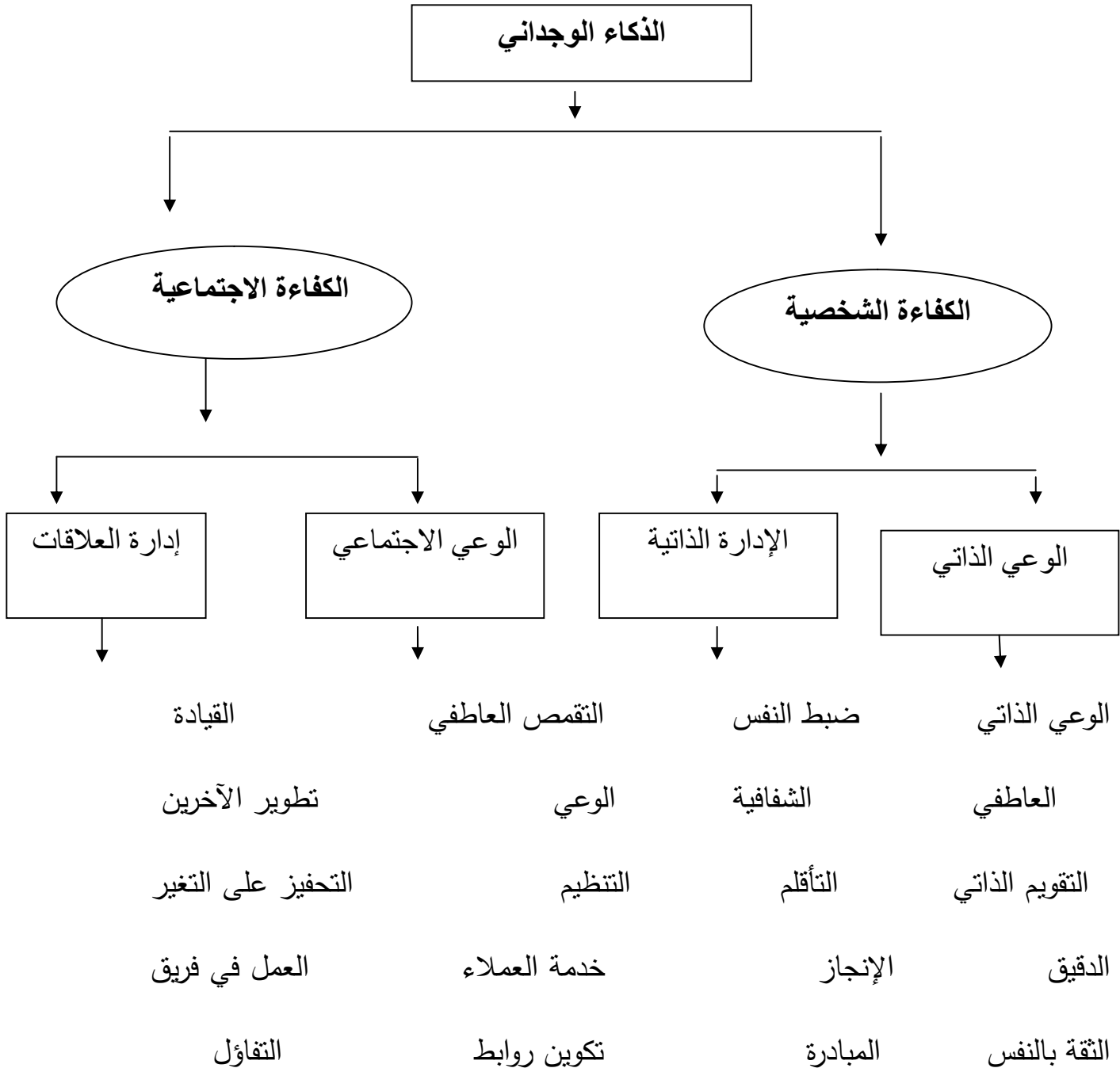
5-5- فاعلية توجيه العلاقات مع الآخرين : مثل حالات القيادة والتعامل البناء من خلال تمثيل المهارات الاجتماعية الأساسية.

ويرى GOLEM (جولمان) أن الوعي الذاتي والتحكم في الانفعالات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية، هي أهم المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز الأشخاص الأكثر نجاحا في الحياة، وأن الناس يختلفون في تلك المهارات أو القدرات في مجالاتها المختلفة، فقد يكون بعضنا ذكيا في معالجته مثل حالات القلق التي تتناوبه، ولكن لا يستطيع أن يخفف شعور شخص بالملل أو الضجر لان هذه القدرات في أي مجال هي مجموعة من العادات واستجابة لهذه العادات ومن الممكن ان تتحسن مع بذل الجهد المناسب معها (Golman، 1995، 44):

وقد جمع GOLMAN (جولمان) هذه المهارات، ضمن كفاءتان هما الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية.

وتندرج تحت كل كفاءة بعدان، وتندرج تحت كل بعد عدد من المهارات موضحة في الشكل

التالي :



(الشكل 04) يبين ابعاد الذكاء الوجداني عند جولمان

ولقد حدد SALLA (ساللا) عشرون كفاءة للذكاء الوجداني، منظمة في أربع طبقات أو تجمعات وهي (سلامة عبد العظيم وطه عبد العظيم حسين، 2006، ص70).

1- **الوعي الذاتي** : وتتضمن الكفاءات التالية الوعي الانفعالي، التقييم الذاتي الدقيق، الثقة بالنفس.

2- **إدارة الذات** : وتتضمن الكفاءات التالية وهي ضبط الذات، استحقاق الثقة، تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، القابلية للتوافق، التوجه نحو الإنجاز.

3- **الوعي الاجتماعي** : ويتضمن عدة كفاءات وهي التفهم، التوجه نحو الخدمة، والوعي التنظيمي.

4- **المهارات الاجتماعية** : وتتضمن العلاقة مع الآخرين، التأثير، التواصل، إدارة الصراع، بناء الروابط الاجتماعية، العمل كفريق والقيادة.

وقد بينت دراسة كل من DULEUICS (دولويكس) HIGGS و(هيجس) عام 1992 ان الذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد التالية (عثمان محمود الخضر، 2002، ص29) :

1- **الوعي بالذات** : وتعني وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها، ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل.

2- **المرونة الوجدانية** : وتعني القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على اظهار سلوك توافقي مناسب أمامها.

3- **الدافعية** : وتعني القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهداف على المدى القريب والبعيد.

4- **الحساسية** : وتعني القدرة على فهم واحتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات.

5- **التأثير** : ويعني القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك.

6- **الالتزام** : ويعني القدرة على إظهار الالتزام بالتعهدات وتحقيق الأهداف رغم الصعوبات وتتناسق الأفعال مع الأقوال.

نلاحظ مما سبق اختلافا واضحا في تحديد الأبعاد، وتنوعا كثيرا في المهارات الوجدانية، وذلك إن دل على شيء فإنما يدل على تعدد وتنوع الاتجاهات العلمية، التي حرصت على تحليل مفهوم الذكاء الوجداني، وتفكيكه إلى عناصر عناصر وإبعاد ليسهل فهمه وتحديد طبيعته.

#### 6/ خصائص وسمات الأذكيا ووجدانيا :

يتميز الأذكيا ووجدانيا بمجموعة من ميزات وخصائص وقدم استخدام مصطلح الذكاء العاطفي لوصف الخواص العاطفية التالية:

6-1- **التقمص العاطفي** : أو يقصد بها تلوين المشاعر، وهنا يتطلب من الفرد أن يتقمص

مشاعر الآخرين بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة، ويستطيع الفرد تلوين مشاعره

كمشاعر الآخرين، ويفهم إحساساتهم وآلامهم وأفراحهم ويشاركهم هذه المشاعر.

6-2- **ضبط المزاج** : يقصد به قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية والتحكم في

مشاعره، وهذا الأمر يجب أن يتوافر في الأشخاص الذين لهم علاقات مباشرة مع عدد كبير من الناس مثل المعلمين، أو الموظفين الذين يتعاملون مع الجمهور.

6-3- **تحقيق محبة الآخرين** : يقصد بها كسب حب الآخرين ومحبتهم من خلال مهارات

معينة يجب أن تتوافر لدى الفرد.

6-4- **التعاطف او الشفقة** : يجب على الفرد أن يتعاطف مع الآخرين ويقدر ظروفهم،

ويواسيهم في أحزانهم وآلامهم، ويشفق على المريض والمحتاج، ويكثر من السؤال عنهم.

6-5- **التعبير عن المشاعر أو الإحساس وفهمها** : ويقصد بها قدرة الفرد على التعبير عم

مشاعره وإحساساته للآخرين وان يكون إيجابيا في توصيل هذه المشاعر، كما يجب أن يكون

قادرا على فهم مشاعرهم وتفسيرهم، ويمكننا تقسيم الأفراد في هذا الصدد إلى ثلاثة أنواع :

**النوع الأول** : هو الشخص الإيجابي في توصيل المشاعر، وهو الشخص القادر على

المبادرة والإفصاح عن مشاعره للغير.

**النوع الثاني** : هو الشخص السلبي في توصيل المشاعر، وهو شخص سلبي يتلقى المشاعر

من الآخرين ويجب عليها بمثل ما استلمها.

**النوع الثالث** : هو الشخص الفاقد للقدرة على الإرسال والاستقبال للمشاعر، فهو لا يفصح

عن مشاعره للآخرين، ولا يرد على مبادرتهم له بأي شيء.

6-6- القابلية للتكيف : تعني القدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة والتأقلم معها بشكل سريع وناضج، مثل الانتقال من صفوف الدراسة إلى العمل، أو الانتقال من حياة العزوبية إلى الحياة الزوجية.

6-7 - الاستقلالية : والمقصود بها الاستقلالية العاطفية عن الآخرين، بحيث أن يكون للفرد مشاعره الخاصة، وتفضيلاته الشخصية، دون أن يحاكي مشاعر الآخرين ويقلدتهم في تفضيلاتهم.

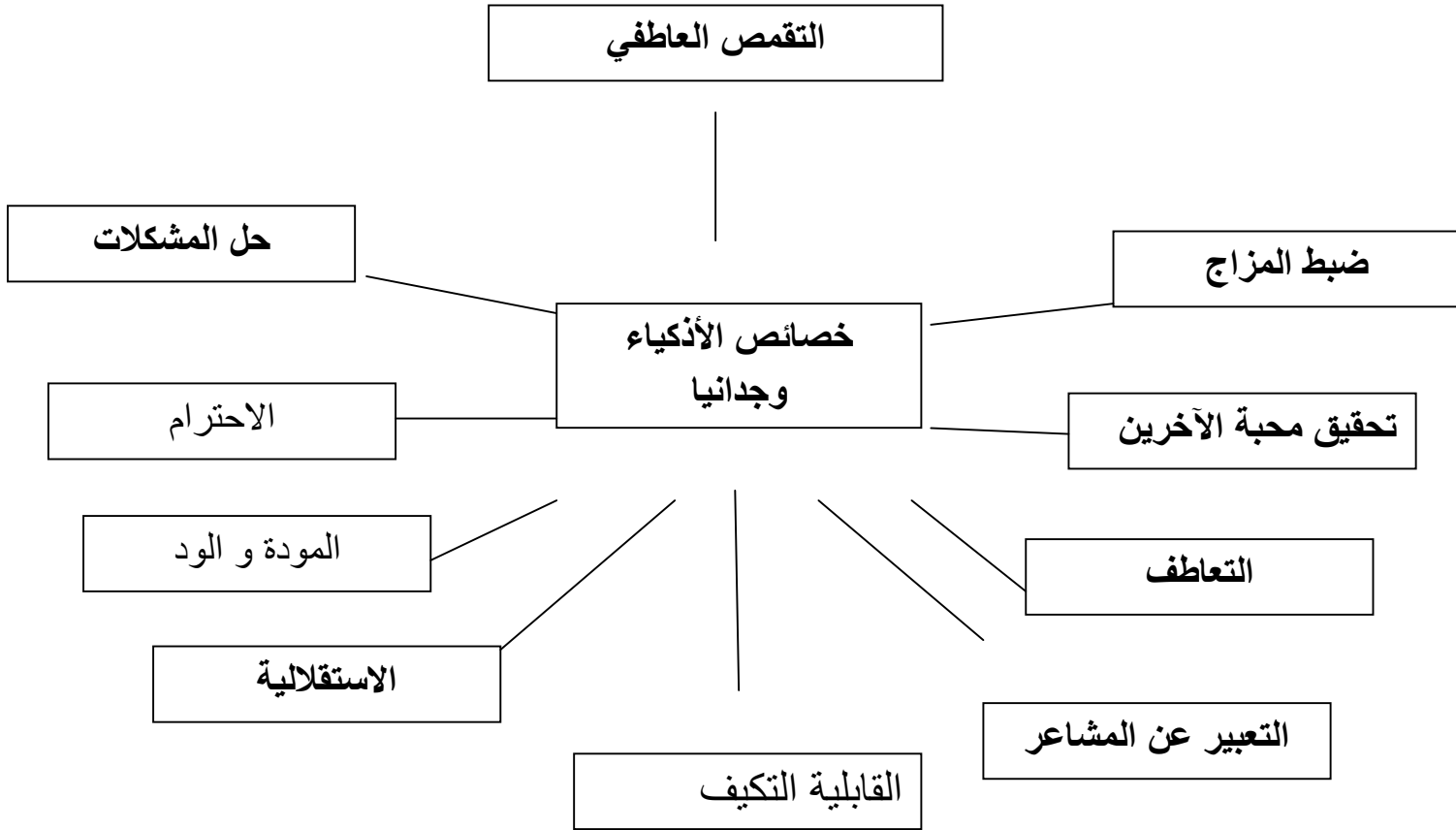
6-8- المودة والود: وهذا يعني السؤال عن الآخرين وودهم دون تحقيق مصلحة خاصة.

6-9- الاحترام: يجب التعامل مع الآخرين باحترام، خاصة مع الأكبر سناً أو الأرفع مقاماً والحديث معهم بشكل مهذب، وعدم رفع الصوت بحضورهم.

6-10- حل المشكلات: يصادف الإنسان الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع البيئة، وهو إذا لم يستطع التغلب على ما يعترض طريقه من مشكلات فإنه يشعر بالإحباط الذي يؤدي إلى الصراع النفسي، وليس من الميسور التغلب على المشكلات إلا إذا وقفنا على أسبابها. وترتبط مشكلات الفرد بعدة عوامل منها تكوينه العضوي، وحالته الصحية، وسمانه الشخصية وعلاقته الأسرية، ونشاطه المهني والتعليمي ونشاطه الاجتماعي (احمد سعد جلال، 2008، ص81-83).

ويمكن القول أن أهم ما يميز الأفراد الأذكياء وجدانياً هو قدرتهم على ضبط الزاج والتحكم في انفعالاتهم، إلى جانب التعاطف مع الآخرين والإحساس بنبض الجماعة وبناء علاقات

اجتماعية ناجحة ملؤها الحب والاحترام المتبادل، إضافة إلى المرونة والتكيف مع المشكلات العارضة والوصول إلى حلول مجدية لها.



الشكل (05) يبين اهم خصائص الأذكىاء وجدانيا

## خلاصة الفصل

يعتبر الذكاء الوجداني من بين أهم الذكاءات التي يهتم بها الدارسون والباحثون. ولعل السبب في ذلك، يكمن في الأهمية البالغة التي يتمتع بها هذا النوع من الذكاء، حيث يمثل طاقة مزدوجة لدى الإنسان، تشمل مجموعة من القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية، والسمات الشخصية.

ويقوم هذا الذكاء على فكرة مفادها، أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية، لا يتوقف على ما يوجد لدى الفرد من قدرات عقلية فقط الذكاء المعرفي ولكن أيضا، على ما يمتلكه الفرد من مهارات انفعالية واجتماعية، تشمل فهمه لذاته وإدارته لها، إلى جانب فهمه لمشاعر وانفعالات الآخرين، وكذا حسن توجيهه لها.

ومن خواص الذكاء الوجداني ، انه مكتسب، يمكن تعلمه و تطويره، وتنمية مستواه، لتحقيق أحسن أداء، وبلوغ أعلى الدرجات في شتى المجالات.

# الفصل الرابع

## الإجراءات المنهجية

## لدراسة الميدانية

تمهيد

إن الدراسة الميدانية أحد أهم مراحل البحث العلمي، حيث تعتبر أنها وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية، وللتحقق من الفرضيات التي تم طرحها سابقاً، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الدراسة النظرية.

فبعد عرضنا للأدب النظري للدراسة، ننتقل إلى الجانب الميداني، الذي نستله بالدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها، إلى جانب الدراسة الأساسية موضحين فيها المنهج المتبع، والعينة التي طبقت عليها الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة، وكذا الأدوات المعتمدة عليها لجمع البيانات مع عرض إجراءات تطبيقها ميدانياً، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختيار الفرضيات.

## 1- الدراسة الاستطلاعية:

## أ- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمّن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- معرفة حجم المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة.
- ضبط العينة الملائمة حسب متغيرات الدراسة وكذا خصائصها وطريقة اختيارها.
- التعرف على مختلف الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التطبيق بغرض التحكم فيها من جهة، ولتفادي بعض العراقيل والمشكلات التي قد تواجهنا من جهة أخرى.
- التأكد من مدى ملائمة أدوات الدراسة.
- التحقق من وضوح تعليمات المقياسين، بالإضافة إلى وضوح العبارات وعدم وجود غموض فيها.

## ب - مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراستنا الاستطلاعية بثانوية دائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم وكان ذلك في الفترة الممتدة ما بين شهر جانفي وأواخر شهر فيفري 2017.

## ج - عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة أولية مكونة من 30 تلميذ وتلميذة مستوى الثالثة ثانوي (15) من شعبة آداب وفلسفة و(15) آخر من شعبة علوم تجريبية، تتراوح أعمارهم بين (17-20) سنة وقد اخترنا العينة بطريقة عشوائية.

## جدول رقم ( 02 ) يوضح توزيع العينة حسب الجنس والتخصص:

الجنس	التخصص		العلوم تجريبية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	06	20%	05	16,67%
إناث	09	30%	10	33,33%
المجموع	15	50	15	50

## جدول رقم (03) يوضح توزيع العينة حسب السن:

السن (بالسنة)	العدد	النسبة المئوية
17	13	43,3%
18	03	10 %
19	10	33,3 %
20	04	13,3 %
المجموع	100	100 %

## د/أدوات الدراسة الاستطلاعية:

بداية نستهلها بوصف لمقياس الذكاء الوجداني للباحث أحمد العلوان (2011) وهو مقياس موجه لفئة الطلبة الجامعيين، ويتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فيما يلي وصف لها: أنظر الملحق (02)

**المعرفة الانفعالية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التعبير عنها والوعي، بالعلاقة بين الأفكار والأحداث ويمثل هذا البعد (09) فقرات، هي: (02،03،08،16،19،20،21،22،23).

**تنظيم الانفعالات:** ويقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلبيًا أو إيجابيًا على نحو مناسب، ويمثل هذا البعد (10) فقرات، هي: (1،4،5،6،7،17،18،24،25،35).

**التعاطف:** وهو القدرة على الإدراك انفعالات الآخرين والتواجد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم والاهتمام بها والحساسية لانفعالاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها ويمثل هذا البعد (13) فقرة، هي: (09،14،15،29،30،31،32،33،34،36،37،39،40).

بعد تحديد أبعاد الذكاء الوجداني الأربعة ( المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي).

تم وضع فقرات لكل بعد، وبعد ذلك قمنا بخلط فقرات الأبعاد ، حيث أصبح الاستبيان جاهز لتوزيعه على العينة الاستطلاعية، يحمل الاستبيان خمسة بدائل: دائماً، عادة، أحياناً، نادراً، أبداً.

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق قيام صاحبه بتقدير صدقه بطريقتين:

**1- صدق المحكمين:** حيث تم الاعتماد في صدق المقياس الأصلي على صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض المقياس على سبعة من المحكمين متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية إذ اعتمد الباحث نسبة اتفاق 80% كمعيار

لقبول الفقرة وبناء على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف خمس فقرات من الصورة الأولية لمقياس البالغ عدد فقراته (46) فقرة، يصبح المقياس مكوناً من (40) فقرة، كما تحقق الباحث من صدق المقياس بحساب صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية وعليه تأكد من صدقه أحمد العلوان (2010، 132).

و يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد تطابق كل فقرة مع ما يقوم أو يشعر به في الواقع، وذلك بوضع علامة (x) أمام الجواب الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

في حين تتم كيفية تصحيح مقياس الذكاء الوجداني والذي يتكون من (40) فقرة، عن طريق حساب الاستجابات على هذا المقياس والتي تتدرج وفق (05) مستويات حسب مقياس ( Liket Scale).

وهي: دائماً 05 درجات.

عادة 04 درجات.

أحياناً 03 درجات.

نادراً 02 درجتين.

أبداً 01 درجة واحدة.

وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها المفحوص على فقرات المقياس هي: (255)

درجة بواقع (5X41)، على اعتبار أن جميع الطلبة أجابوا بدائماً.

## 2- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني من خلال تطبيقه على (55) طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس وقد بلغت معاملات الثبات (0,74،0,79،0,82،0,70) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) على التوالي، بالإضافة إلى ذلك

تم حساب معامل الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، حيث طبق المقياس على العينة تم أعيد تطبيقه عليها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0,83، 0,85، 0,80، 0,86)، لأبعاد المقياس ( المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي). (أحمد العلوان، 2010: 133).

**صدق المقياس في الدراسة الحالية:** تم التحقق من خصائص دراستنا الحالية بطريقتين:

## 1- الطريقة الأولى صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات ارتباط المستقيم بيرسون بين درجة كل بعد من الأبعاد المقياس و الدرجة الكلية ثم تم حساب معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد على حدى والدرجة الكلية لكل بعد و ذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس وكذلك معرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لكل بعد على حدى.

جدول رقم(04) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس

مستوى الدلال	قيمة Sig	معامل ارتباط بيرسون	أبعاد المقياس
		الدرجة الكلية	
دال عند 0,01	0,000	0,783**	المعرفة الانفعالية
دال عند 0,05	0,013	0.384*	تنظيم الانفعالات
دال عند 0,01	0,000	0,771**	التعاطف
دال عند 0,01	0,000	0,866**	تواصل الاجتماعي

\* دال عند 0,05

\*\* دال عند 0,01

يظهر من خلال الجدول أن معاملات الارتباط المستقيم بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل قوية ودال إحصائياً عند مستوى الدلال 0,01 فقد تراوحت معاملاته بين (0,71-0,86) وهذا دال على أن أبعاد المقياس معامل صدقها عال وتتمتع بتناسق داخلي مقبول.

وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد من الأبعاد على والدرجة الكلية لكل بعد على حدى، للتأكد من مدى اتساق الفقرات مع كل بعد خاص بها وهذا ما تبين في الجداول التالية.

جدول رقم (05) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (المعرفة الانفعالية) و معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (تنظيم الانفعالات) والدرجة الكلية لكل بعد:

البعد الثاني			البعد الأول		
مستوى الدلال	معامل الارتباط	الرقم	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	الرقم
دال عند 0,05	0,42	01	دال عند 0,05	0,21	02
غير دال	0,01	04	دال عند 0,05	0,30	03
دال عند 0,05	0,29	05	غير دال	0,04	08
دال عند 0,05	0,22	06	غير دال	0,04	16
دال عند 0,05	0,30	07	دال عند 0,05	0,58*	19
غير دال	0,14	17	دال عند 0,05	0,51	20
دال عند 0,05	0,49	18	دال عند 0,05	0,24	21
دال عند 0,05	0,21	24	دال عند 0,05	0,34	22
غير دال	0,04	25	دال عند 0,05	0,47*	23
دال عند 0,05	0,29	35			

تبين من خلال الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (المعرفة الانفعالية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ( 0,21-0,47 )، وهذا دليل على وجود معامل صدق عال، ما عدا الفقرة التالية (16).

كما تبين أيضا أن فقرات البعد الثاني (تنظيم الانفعالات) تتمتع بمعاملات إرتباط قوية ودال إحصائيا عند مستوى دلال أقل من (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ( -0.20- 0,49 )، وهذا دليل على وجود معامل صدق عال، ما عدا الفقرات التالية (04-17-25).

الجدول رقم (06) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث ( التعاطف) و معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع ( التواصل الاجتماعي) والدرجة الكلية لكل بعد:

البعد الرابع			البعد الثالث		
الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلال	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلال
09	0,07	غير دال	10	0,18	غير دال
14	0,01	غير دال	11	0,08	غير دال
15	0,54**	دال عند 0,05	12	0,40*	دال عند 0,05
29	0,55	دال عند 0,05	13	0,42*	دال عند 0,05
30	0,62	دال عند 0,05	26	0,30	دال عند 0,05
31	0,28	دال عند 0,05	27	0,14	غير دال
32	0,11	غير دال	28	0,36*	دال عند 0,05
33	0,21	دال عند 0,05	38	0,03	غير دال
34	0,41	دال عند 0,05			
36	0,32	دال عند 0,05			

دال عند 0,05	0,23	37
دال عند 0,05	0,35	39
دال عند 0,05	0,24	40

تبين من خلال الجدول السابق أن فقرات البعد الثالث (التعاطف) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,11-0,62)، وهذا دليل على وجود معامل صدق عالي، ماعدا الفقرات التالية (09,14,32).

كما تبين أيضاً فقرات البعد الرابع (التواصل الاجتماعي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0,30-0,42)، وهذا دليل على وجود معامل صدق عالي، ماعدا الفقرات التالية (10-11-38).

#### ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

ثبات مقياس الذكاء الوجداني: تم حساب الثبات على عينة تجريبية قوامها (30) تلميذ وتلميذة ثانويين بطريقتين هما:

#### 1- الثبات بطريقة معامل ألفا لكرومباخ:

الجدول رقم (07) يبين ثبات فقرات المقياس حسب معامل ألفا لكرومباخ،

#### أنظر الملحق رقم (06)

معامل ألفا لكرومباخ	عدد الفقرات
0,64	30

يتضح من خلال الجدول أن معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة معامل ألفا لكرامباخ يساوي 0,64 وهي قيمة دالة على أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات.

## 2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة يتم تقسيم المقياس إلى قسمين متساويين، ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين إحداهما في النصف الأول وثانيهما في النصف الأخير، تم بحسب معامل إرتباط برسون، تم تصحيح الطول بمعادلة سيبرمان براون للتصحيح ( Coefficient Spearman Brawan) والجدول التالي يوضح ذلك.

### جدول رقم (08) يبين ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	عدد الفقرات	معامل إرتباط بيرسون	معامل سيبرمان براون
الذكاء الوجداني	30	0,67	0,78

يتضح من خلال الجدول أن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (0,67) وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة سيبرمان براون تم الحصول على قيمة ( 0,78 ) هي قيمة مقبولة وتدل على مدى ثبات المقياس.

### كيفية تصحيح المقياس في الدراسة الحالية:

أصبح للمقياس ثلاث بدائل في صورته النهائية بعد التعديلات حيث قمنا بضم دائما مع عادة ونادرا مع البديل أبدا في حين تركنا أحيانا على حالها والسبب في هذه التعديلات راجع لوجود المفحوص صعوبة التميز في معنى البدائل لأن صاحب المقياس قام بتطبيقه على طلبة جامعيين في حين نحن قمنا بتطبيقه على طلبة ثانويين كما أن كل عبارته موجبة وهي (30) فقرة وعليه تكون طريقة تصحيح المقياس على النحو التالي:

إذا أجاب المفحوص ب دائما تعطى له 03 درجات.

أحيانا 02 درجتين.

أبدا 01 درجة واحدة.

حيث تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على فقرات المقياس هي: 90 درجة بواقع (3x30) على اعتبار أن جمع الطلبة أجابوا ب دائما.

### كيفية تفسير نتائج المقياس:

أما فيما يخص كيفية تفسير نتائج المقياس يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية، حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من درجات الذكاء الوجداني ، والعكس صحيح.

فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين ( 41-82) فإنها تشير إلى ذكاء وجداني منخفض.

وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين ( 83-164) فإنها تشير إلى ذكاء وجداني متوسط.

وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين ( 165-205) فهي تشير إلى ذكاء وجداني مرتفع.

جدول رقم(09) يوضح توزيع فقرات المقياس على الأبعاد في صيغته النهائية أنظر

الملحق رقم (03)

الأبعاد	الفقرات التي يقيسها	عددتها
المعرفة الانفعالية	02-03-07-13-14-15-16-12.	08
تنظيم الانفعالات	01-04-05-06-11-17-26.	07
التعاطف	10-21-22-23-24-25-27-28-29.	09

06	08-09-18-19-20-30.	التواصل الاجتماعي
----	--------------------	-------------------

بعد إجراء التعديلات على فقرات المقياس وهذا مع أخذ بعين الاعتبار ملاحظات الأستاذ، تم توزيعه وتفريغه وكذا إجراء التعديلات اللازمة التي تخدم هدف البحث وعليه تم التأكد من مصطلحات المقياس مفهومه ووضوحه.

#### صدق وثبات قائمة كولب:

قائمة كولب لأنماط التعلم هو اختبار معرب من قبل الباحث إرتاحي سنة 1995 وتكونت القائمة في صورتها الختامية من تسعة مواقف مرتبة بشكل أفقي ولكل موقف أربع فقرات تقيس أداء الفرد النسبي لأحد أساليب التعلم الأربعة.

#### صدق قائمة كولب:

لقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (02) محكمين والأستاذ المشرف قبل التطبيق ممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي وعلم النفس الإكلينيكي من جامعة ومستغانم لمعرفة مدى ملائمة فقرات هذا المقياس بصورته الأولية، ومن تم تمت الموافقة على كل فقرات إختبار قائمة كولب.

#### هـ/ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها، تعرفنا على حجم المجتمع الأصلي للدراسة وكذا خصائصه إلى جانب هذا توصلنا إلى ما يلي:

- أن تعليمات وفقرات مقياس الذكاء الوجداني وقائمة كولب لأنماط التعلم واضحة ومفهومة بإجماع أفراد العينة المجيبين.

- حساب صدق وثبات المقياسين على عينة الدراسة الاستطلاعية وقد إعتدنا في ذلك على:

طريقة الاتساق الداخلي و معامل ألفا لكرومباخ (Alpha Cromback).

ولالإشارة فقد كانت جميع القيم مقبولة، وعليه فبعد التأكد من مناسبة الأدوات وحساب صدقهما وثباتهما، أصبح الانتقال إلى الدراسة الأساسية.

## 2- الدراسة الأساسية:

### أ- منهج الدراسة الاساسية:

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته، يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها حيث اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن لأنه المنهج المناسب لدراستنا استخدمناه للبحث في أثر العلاقة بين نمط التعلم كولب والذكاء الانفعالي والذي يعتمد فيه على وصف وتحليل ومقارنة ظاهرة الدراسة (عطوي جودت،:2000:137).

### ب- المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية :

ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة (محمد بوعلاق،2009 : 15) كما عرفه Grawitz (جراويتز) بأن مجتمع البحث في العلوم الإنسانية هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدد مسبقا والتي تركز عليها الملاحظات (Grawitz،1998 :293).

يشمل المجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وعلوم تجريبية.

## ج - عينة الدراسة الأساسية:

وتعني مجموع الأفراد الذين يجرى عليهم البحث، إذ أن عدد المجتمع الأصلي هو (200) طالب وطالبة ثانويين من الجنسين مقسم على خمس أقسام يتوزعون على شعبي الآداب العلوم وشملت عينة الدراسة الأساسية (100) طالبا من الجنسين بثانوية دائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم .

## جدول رقم (10) يوضح توزيع العينة حسب التخصص والجنس.

الجنس		التخصص	
30	ذكور	50	علمي
70	إناث	50	آدابي
100	المجموع	100	المجموع

## د - مكان وزمان إجراء الدراسة الميدانية:

أجريت هذه الدراسة في ثانوية ( أحمد بومهدي ) بدائرة سيدي لخضر، وكان ذلك في أوائل شهر مارس وأواخر شهر ماي 2017.

## هـ - أدوات الدراسة الميدانية:

بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الوجداني تم بناء استبيان مكون من 30 فقرة، موزعة على أربعة أبعاد ( المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات ، التعاطف، التواصل الاجتماعي).

### 3- أساليب التحليل الإحصائية:

- اختبار معامل كاي تربيع لحسن الاستقلالية
- معامل ارتباط بيرسون الذي تتم به تحديد العلاقة الموجودة ما بين المتغيرين نمط التعلم كولب والذكاء الوجداني .
- اختبار تحليل التباين (ANOVA) لتحديد الفروق والأثر الموجود بين المتغيرين.

# الفصل الخامس

عرض وتفسير

ومناقشة الفرضيات

## تمهيد

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أنماط التعلم حسب تصنيف كولب kolb لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبيان العلاقة بين أنماط تعلمهم وذكائهم الوجداني، واثر أنماط التعلم الشائعة لديهم في الذكاء الوجداني.

## عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

التذكير بنص الفرضية: توجد علاقة في أنماط التعلم بين تلاميذ ثانويين من الجنسين تعزى إلى الجنس.

## جدول رقم (11) يوضح تكرارات أفراد العينة في المتغيرات

أنماط التعلم	نمط تباعدي	نمط تكيفي	نمط إستيعابي	نمط تجميعي	المجموع
ذكور	2	0	9	1	12
إناث	19	4	64	1	88
المجموع	21	4	73	2	100

يتضح من خلال الجدول أن تكرار الذكور في النمط تباعدي عدده 2 و تكرار الإناث 19 في حين كان مجموع تكراراتهم يساوي 21. أما تكرار الذكور في النمط تكيفي عدده 0 وتكرار الإناث عدده 4 ومجموع تكراراتهم يساوي 4. أما بالنسبة لتكرار الذكور في النمط الاستيعابي عدده 9 والإناث 64 في حين مجموع تكراراتهم يساوي 73.

ويليه تكرار الذكور في النمط التجميعي عدده 1 وتكرار الإناث عدده 1 حيث مجموع التكرارات يساوي 2.

كما أشارت النتائج إلى أن توزيع الطلبة الثانويين حسب أنماط التعلم كانت على النحو التالي:

النمط الاستيعابي (73%)، والنمط التباعدي (21%)، والنمط التكيفي (4%)، والنمط التجميعي (2%).

$$3 = \text{درجة الحرية} = (\text{عدد الأعمدة} - 1) (\text{عدد الأسطر} - 1) = (1 - 4) (1 - 2) = 3$$

جدول رقم (12) يوضح اختبار معامل كا تربيع لحسن الاستقلالية

قيمة Sig	كا <sup>2</sup>	
0,33	3,410	جنس
		أنماط التعلم

وبعد حساب كا تربيع والتي قدرت قيمته بـ 3,410 وكانت القيمة الاحتمالية Sig = 0,33 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ( $\alpha = 0.05$ ) أي قيمة كا<sup>2</sup> غير دالة إحصائياً وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل للبحث الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير أنماط التعلم بين تلاميذ ثانويين من الجنسين.

أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أنماط التعلم حسب نظرية كولب وإن وجدت فروق فقد تعزى إلى الصدفة أو أخطاء في القياس لم تتمكن الباحثين من التحكم فيها.

يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط التعلم نتيجة تلقي الجنسين نفس البرامج التعليمية منذ الصغر وحتى مراحل التعليم الثانوي وتفسر أيضاً بأنه لا يوجد تفاوت

كبير في أعمار أفراد العينة إذ أن جميع أفراد العينة يندرجون تحت فئة الشباب، الأمر الذي يجعل الاختلاف بينهم في أنماط التعلم قليلة كما أن الجنسين من نفس المنطقة البيئية الاجتماعية واحدة مما لم يظهر فروق في أنماط التعلم.

فأغلب الباحثين يتفقون على عدم وجود فروق في أنماط التعلم تعزى إلى الجنس ومن بين الدراسات التي توصلت إلى نفس النتائج نجد :

دراسة (أحمد الخفاق وناصر 2012) التي تناولت أسلوب تعلم وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعين في جامعة غزة وبلغت عدد عينة الدراسة (220) طالب وطالبة من الجنسين أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس ذكور وإناث في أنماطه الأربعة.

دراسة (السليمانى 1994) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم والتفكير بين الذكور والإناث.

وفي دراسة (إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان، 2002) على عينة قوامها

(200) طالب جامعي الذي اوجد في نتائجه عدم وجود فروق ترجع للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية وذلك في أساليب التعلم الأربعة.

دراسة نوفل وأبي عواد 2007 من حيث عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في كل من نمطي التعلم.

وفي دراسة قام بها المجالي، 1997 بعنوان طريقة التعلم (كولب) ودافعية التعلم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك واحتار فيها عينة مكونة من 545 طالبا وطالبة، واستخدم فيها قائمة كولب لنمط التعلم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0,05)$  في

توزيع العينة على أنماط التعلم تعزى للجنس، وأظهرت أيضا النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0,05$ ) في علامات أبعاد دافعية التعلم المدرسي تعزى إلى نمط التعلم والجنس وفرع الدراسة والتفاعلات بينها، وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha=0,05$ ) في تحصيل الطلبة تعزى إلى نمط التعلم والجنس والتفاعلات بينها.

وأجرى الخصاونة وآخرون (Obeidat, Khasawneh Abu- Tinh, 2006) دراسة بعنوان  
The relationship between learning style preferences and academic achievement  
of the hashemite University student

هدفت لمعرفة العلاقة بين أسلوب التعلم المفضل والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (221) طالبا وطالبة من مختلف الكليات، مقاسمة بقائمة كولب (Kolb,1985) لقياس نمط التعلم ومعدل الطالب التراكمي، وقد أشارت النتائج على اختبار كاي تربيع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

### عرض وتفسير الفرضية الثانية:

التذكير بنص الفرضية: توجد علاقة بين أنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى طلبة ثانويين من الجنسين.

## جدول رقم (13) يوضح معامل الارتباط والدلال الإحصائية بين المتغيرات

البيانات الإحصائية	العينة	قيمة ر	مستوى الدلال	الدلال
المتغيرات				
أنماط التعلم	100	0.18	0,05	غير دال إحصائياً
الذكاء الوجداني				

توقعنا نحن الباحثين في الفرضية الثانية وجود ارتباط موجب بين أنماط التعلم والذكاء الوجداني لكننا توصلنا إلى عكس ذلك بعد المعالجة الإحصائية

فالجداول رقم (12) يظهر عدم وجود علاقة إرتباطية بين أنماط التعلم والذكاء الوجداني حيث بلغ  $R = 0.18$  وهذا يعني أنه كلما قل أنماط التعلم قل الذكاء الوجداني وهو ارتباط غير دال عند مستوى الدلال 0,05.

وهذا ما ينفي تحقق الفرض وما يفسر عدم وجود علاقة بين أنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ ثانويين من الجنسين.

وبما أن هناك أنماط في التعلم متعددة فليس الجميع يستطيع التعلم بأسلوب بنفس القدر في نفس الوقت هناك من يحصل كم هائل من معلومات في وقت قصير وهناك من يحصل على قدر من المعلومات في وقت محدد هذا بالنسبة لنمط التعلم كما أن لكل فرد تركيبة فريدة وخاصة تميزه عن غيره في الذكاء الانفعالي بنسب مختلفة ومغايرة فلا بد من فهم ذلك ومساعدة هذه الأفراد على اختيار نمط يناسب طبيعته بدل قصر الذكاء على نمط واحد فقط يكون من الجميع اللحاق به. وعليه يمكن القول أن جميع أساليب التعلم توجهت أو بالأحرى ركزت على عملية التعلم، أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف

يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج المتمخضة عنها وأهملت منظور أساليب التعلم أن التعلم ليس ناتج للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذا لا ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية.

وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم (أحمد فلاح علوان، 2010، ص3-4). ولا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر بل كل الأساليب متساوية في الأهمية وعلى كل بيئة تزويد المتعلم باحتياجات التعلم الخاصة بتعلمه، لأن كل متعلم يتعلم بطريقة فريدة كما سبق الذكر سابقا رغم اشتراك جميع المتعلمين في دائرة التعلم (إلهام وقاد، 2007).

ومن بين الدراسات التي توصلت إلى نفس نتائج دراستنا نجد:

دراسة (برور 2001) تناولت الدراسة العلاقة بين مراحل دورة كولب التجريبية للتعلم وتعلم الكبار

طبقت على 130 طالب 100 طالبة وأسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينهما وفسر هذا أنه لا يتشابه المتعلمون الكبار في طريقة تعلمهم أو تعاملهم مع المشاكل أو الأفكار الجديدة فكل شخص يعتمد على طريقة معينة في اكتساب المعرفة فمنهم نظريين وآخرين عمليين ونموذج كولب يراعي أنماط التعلم المختلفة أثناء دورة التعلم المستخدمة في ورشة عمل.

دراسة سنيدر (Snyder2000) حيث خصت في دراستها عن البحث في العلاقة بين أساليب التعلم حسب نموذج كولب والذكاء والتحصيل الدراسي طلاب المدارس الثانوية حيث طبقت على عينة مكونة من (128) طالبا أمريكيا من الجنسين ممن يدرسون التاريخ وبتطبيق اختبار أساليب التعلم حسب نموذج كولب و استبيان التحصيل الدراسي باختبارات مقننة بالإضافة إلى الحصول على المعدل التراكمي GBA لهؤلاء الطلبة،

أشارت النتائج إلى :

عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التعلم حسب نموذج كولب والتحصيل الدراسي، لكنه وجدت فروق في دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التعلم المقاسة.

ودراسة لهوس وبلير (Woolhouse & Blaire 2003) العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة، وتكونت العينة من (126) طالبا وطالبة بالجامعة منهم (59) طالبا و(76) طالبة وبتطبيق قائمة كولب أظهر التحليل ما يلي:

اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة.

كما أجرى (عبدالغني 1996) دراسة عن أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، وبتطبيق مقياس أسلوب التعلم كولب على عينة مكونة من (136) طالبا بالفرقة الثالثة بالكلية، واتضح عدم وجود علاقة بين أساليب العلم والحاجة للتقويم.

وفي حين أشارت نتائج الدراسة التي قام بها (هيتمر وجيان 2004) حول أنماط التعلم والتحصيل على عينة قوامها (200) طالب من الجنسين إلى عدم وجود علاقة بين أنماط التعلم عند الطلبة وتحصيلهم.

### عرض وتفسير الفرضية الثالثة:

**التذكير بنص الفرضية:** يوجد أثر بين نمط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ ثانويين من الجنسين

## جدول رقم (14) يوضح الإحصاءات الوصفية لأنماط التعلم، أنظر الملحق (06)

أنماط التعلم	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التباعدي	21	74,47	1,36
التكفي	4	73,50	2,08
الاستيعابي	73	74,30	1,95
التجمعي	2	74,00	1,41
المجموع	100	74,30	1,82

## جدول رقم (15) يبين التحقق من التجانس

التجانس والتباين	درجة حرية 1	درجة حرية 2	قيمة Sig
0,579	3	96	0,63

تبين من خلال أن قيمة Sig = 0,63 أكبر من 0,05 وهذا يدل على أنه يوجد تجانس

جدول رقم (16) بين تحليل التباين ANOVA لأنماط التعلم، أنظر الملحق رقم (07)

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة حرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة Sig
داخل المجموعة	3,392	3	1,131	0,331	0.803
خارج المجموعة	327,608	96	3,413		
المجموع	331,000	99			

تبين من خلال الجدول المثل أعلاه أن قيمة Sig = 0,80 معناه أكبر من 0,05 وهذا غير دال إحصائياً.

توقعنا نحن الباحثين في الفرضية الثالثة أنه يوجد أثر بين أنماط التعلم والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ ثانويين من الجنسين لكن لم يتحقق الفرض

بعد التحليل الإحصائي تبين على أنه لا يوجد أثر بين أنماط التعلم والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ ثانويين من الجنسين وقد أسفرت النتائج أن Sig = 0,80 أي أنها أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإن الفرض لم يتحقق أنظر الملحق رقم ( 08 )

ويمكن القول أن ذلك يعود إلى أن الذكاء الانفعالي لا يعتمد على نمط التعلم حسب تصنيف كولب بدرجة كبيرة، وإنما يتأثر بنمط التعلم الاجتماعي، والوسط المحيط بهم.

ومن بين الدراسات التي توصلت إلى نفس نتائج دراستنا نجد:

دراسة (هايد1995) بعنوان أثر نمط الشخصية وطريقة التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة ثانويين هدفت إلى استقصاء أثر كل من أبعاد الشخصية المتباينة، وأبعاد أنماط التعلم المختلفة

( تجميعي، استيعابي، تجميعي، تكيفي) على التحصيل الدراسي، حيث قام باختيار عينة مكونة من(300) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، منها(200) طالبا و(100) طالبة، واستخدم قائمة كولب لنمط التعلم، و وتوصلت دراسة مانجهري و يونغ بعنوان أثر نمط تعلم كولب بين تفاعل معارف الرياضيات2006 على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة إلى عدم وجود أثر لأنماط التعلم حسب نموذج كولب في معارف الرياضيات للطلبة في جامعة تكساس ولا يوجد أثر لنمط التعلم في رضاهم عن طريقة التدريس، ولا يوجد أثر لتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التعليم

( تقليدية أو قائمة على الانترنت) في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات

ونجد أيضا دراسة (وانغ ووانغوهنغ2006) حول أثر التقييم التكويني ونمط التعلم على التحصيل الدراسي، ولكن لا أثر للتفاعل بين النمط وطريقة التقييم، وكان الترتيب التنازلي لتحصيل الطلبة حسب نمطهم كالتالي ( التباعدي، التمثلي، التكيفي، التقاربي).

كما أشارت دراسة (صن ولن ويو2008) أثر أسلوب تعلم كولب على التعليم العلوم بالمخبر القائم على الانترنت لطلبة الصف الخامس على عينة مكونة من(200) طالب من الجنسين. وأسفرت النتائج عن عدم وجود أثر نمط التعلم حسب نموذج كولب بالتعليم العلوم بالمخبر القائم على الانترنت.

## الاستنتاج العام:

يعد موضوع نمط التعلم حسب نموذج كولب وعلاقته بالذكاء الوجداني من مواضيع الساعة إذ تعد أساليب التعلم والتعليم عوامل مهمة في تحديد نتائج عملية التعلم والتعليم التي تنعكس أثرها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم أو يتعرض لها و التي يحتاجها قصد التكيف مع البيئة أو تحسينها وأسلوب التعلم ليس طريقة للدراسة أو إتقان مجموعة من الأفكار وإنما هو الأسلوب الذي يستعمله المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء المواقف التعليمية وغيرها، كما تتنوع أساليب التعلم باختلاف دوافع الأفراد أثناء عملية التعلم بالإضافة إلى المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرضون لها وهذا حسب حاجاتهم الجسمية والانفعالية.

ولعل هذا مدفعنا لدراسة موضوع التعلم حسب نموذج كولب لدى طالبة من الجنسين بثنائية سيدي لخضر وانطلقت دراستنا من ثلاث فرضيات أساسية، وأتبعنا الخطوات المنهجية اللازمة لاختيار صحة هذه الفرضيات حيث قمنا في البداية بدراسة استطلاعية بغرض التأكد من مدى صلاحية ومناسبة الأدوات لدراستنا، والتي تمثلت في المقياس الأول لقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث أحمد العلوان والمقياس الثاني قائمة كولب لأنماط التعلم لدفيد كولب وقام ارتاحي بتعريبه سنة 1994 وقمنا نحن بدورنا بتكييفه على البيئة المحلية، وبعد حساب صدق وثبات الأدنين والتأكد من ملاءتهما لدراستنا، قمنا بإجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (100) طالب وطالبة ثانويين من شعبي آداب وفلسفة وعلوم تجريبية وبعد جمع البيانات اللازمة، قمنا بتنظيمها وتفرغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) الذي مكننا من اختبار الفرضيات باستخدام اختبار كاي تربيع لحسن الاستقلالية، ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التباين (ANOVA).

ومن خلاله توصلنا إلى:

لا توجد فروق في أنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ الثانويين تعزى للجنس عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$ .

ولا توجد علاقة ارتباطية دال إحصائياً بين أنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ ثانويين من الجنسين عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$ .

لا يوجد أثر لأنماط التعلم والذكاء الوجداني لدى تلاميذ ثانويين من الجنسين عند مستوى الدلال  $\alpha = 0,05$ .

وتبقى هذه النتائج نسبية في حدود عينة الدراسة و أدواتها و كذا مكان وزمن إجرائها.

## الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- تحديد أساتذة الجامعات لأنماط تعلم طلابهم قبل البدء بعملية التدريس، لمراعاة هذه الأنماط عند اختيار الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المناسبة، حتى تكون عملية التعلم أكثر فاعلية وديمومة.

2- ضرورة اختيار الأساتذة أساليب تعليم مناسبة، واستخدام أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف عند الطلبة، وإعداد برامج تأهيل والتدريب على كيفية مراعاة أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة.

3- الاهتمام بتنمية المهارات وقدرات الذكاء الوجداني للطلبة من خلال المناهج، والمواقف التعليمية في قاعات التدريس .

4- إجراء دراسات مشابهة تشمل تصنيفات أخرى لأنماط التعلم في بيئات تعليمية مختلفة، ومراحل عمرية التي مختلفة وذلك لقللة الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب.

## الخاتمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة استوجبت من كل القطاعات مركبتها ولعل أبرزها ميدان التربية كونه المعني بإعداد رأس المال البشري، لذا تسعى مختلف النظم التعليمية لتطوير برامجها ومناهجها بغية الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من التفوق والإبداع ذلك عن طريق التوفيق بين مطالب التدريس وإمكانات، المتعلمين وأساليب تعلمهم، وعليه فإن إدارة العملية التعليمية صارت تقتضي بتغيير دور المعلم تغييرا جذريا واعتبار المتعلم شريكا في العملية التعليمية فهو ذو أسلوب مميز في ادراك ومعالجة المعلومات يمكن لمعرفة المعلمين بأسلوبه المفضل أن يفيد كثيرا في العملية التعليمية.

وحيث يركز التربويون المحدثون على أهمية التفاعل ونشاط المتعلم وأنه ايجابي مبادر يتحمل مسؤولية تعلمه بدلا من أن يكون سلبيا فإنه لا يمكن أن تتحقق كفاءة المدرس إلا بقدر ما يحدثه من تغيرات في سلوك طلابه وطريقة تفكيرهم، والمهم معرفته اليوم أن سبيل المعرفة بات يقضي رسم استراتيجيات لإدارة بعض المهارات الواجب توفرها عند المتعلم، كما أن الصورة المثلى التي تنتشدها التوجيهات التربوية المعاصرة تقوم على المزوجة بين أسلوب تدريس المعلم، من ناحية وأسلوب تعلم الدارس أو المتعلم من ناحية أخرى.

قائمة

المراجع

## المراجع:

- أبو حطب فؤاد (1996): القدرات العقلية، ط05، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- احمد سليم عبد السعودي: الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(04)، العدد(01)-كانون الثاني2015.
- ارتاحي، بلال احمد،(1993): اثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أسماء عبد اللات(2008): فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.
- الهام بنت إبراهيم محمد وقاد: أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه(منشورة) كلية التربية قسم علم النفس جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزغول، والمحاميد(2007): سيكولوجية التدريس الصفي، دارالمسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزغول، وعماد عبد الرحيم(2005): مقدمة في علم النفس التربوي، دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السمدوني، السيد إبراهيم(2007): الذكاء الوجداني اسسه، تطبيقه، تنميته، دار الفكر، عمان، الأردن.

- الضمور، محمد مسلم خلق(2008): علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الاكاديمي والفاعلية الذاتية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- المجالي، حسن(1996): طريقة التعلم(كولب) ودافعية التعلم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، واثرها على تحصيل طلبة الصف الثانوي الاكاديمي في محافظة الكرك، رسالة ماجيستر، جامعة مؤتة، الأردن.

- جولمان دانيال(2000): الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، الكتب الإسلامي، الرياض، السعودية.

- حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم(2006): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- خرنوب فتون محمود(2003): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الخارفية بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستر، جامعة القاهرة، مصر.

- سالي علي حسن، الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، (2007).

- عبد العظيم سليمان المصدر(2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد(16) العدد(01) ص:587-610.

- عبد المنعم الدردير(2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- عثمان محمود الخضر (2002): الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟ مجلة الاخصائيين النفسيين المصرية، رقم المجلد (12) العدد (01) 30-32.
- علاء عبد الرحمن محمد (2009): الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط01، دار الفكر، عمان، الأردن.
- فتحي مصطفى الزيات (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس التربوي، ط(02)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- كاظم محسن كويطع الكعبي: اسايب التعلم وعلاقتها بالحاجة الى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، المجلد (02) العدد (214) ص204.
- لينا جابر، مها القرعان (2004): أنماط التعلم، النظرية والتطبيق، ط(01)، مركز الفطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.
- مبيض مامون (2003): الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، الكتب الإسلامي، الرياض، السعودية.
- محمد إبراهيم محمد محمد: أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب.
- هوشيار صديق السنطاوي (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى المراهقين في المدارس الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة السليمانية، إقليم كردستان.

[Http://MAHANOVER.WORDPREESS.COM/30/AOUT/2014.](http://MAHANOVER.WORDPREESS.COM/30/AOUT/2014)

[http://FEVUES.UN.VOUARGLA.DEZ-INDEX.PHP.](http://FEVUES.UN.VOUARGLA.DEZ-INDEX.PHP)

[EGYPT.THEBEEHUIVER.OG-CONTENT.](http://EGYPT.THEBEEHUIVER.OG-CONTENT)

**THE BEEHIVE. EGYPT.**

**WWW. ALJARIDA. COM .ARTICLES 17 /04 /2014**

**WWW .ELEARNING- ARAB- ACADEMY COM » HOME**

**Lerning. Doc 04/ 02/ 2017.**

قائمة

الملاحق

ملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: 2017/03/07

الى السيد: محمد بن شاذلي بن يوسف احمد بن يوسف  
مدير مستغانم

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، أتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب راجيا منكم تسهيل مهمة  
الطلبة التابعين لشعبة علم النفس، للسماح لهم بالقيام بترخيص قصير المدى لدى مصالحكم ، و هذا لجمع  
معطيات علمية وذلك في الفترة الممتدة من 2017/03/10 الى 2017/03/22

أسماء الطلبة:

عبدارة خديجة  
خليفة خديجة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و التقدير

موافقة الاستاذ المشرف

رئيس الشعبة

احمد بن شاذلي بن يوسف  
المدير  
سيدني لخصر - مستغانم  
مستغانم  
مدير الثانوية  
اقادرسكوم

ملحق رقم(02): مقياس الذكاء الوجداني للباحث أحمد العلوان في صورته الأولية.

التعليمة:

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس إرشاد والتوجيه والتقويم، بعنوان اثر نمط التعلم وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتضمن هذا المقياس عبارات تصف حالتك، يرجى منك قراءتها بتمعن والإجابة بدقة، بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تنطبق عليك، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

البيانات الأولية:

الجنس:  ذكر:  أنثى:

السن: .....

المستوى الدراسي: .....

الرقم	الفقرة	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستمتع عند قيامي بإنجاز مهمة ما.					
02	يسهل علي التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.					
03	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
04	أستطيع انجاز أعمالي بنشاط وتركيز عال.					
05	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
06	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
07	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
08	أنا حساس لما يحتاجه الآخرين.					
09	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					
11	يصعب علي التحدث مع الغرباء.					
12	لدي القدرة في التأثير على الآخرين.					
13	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
14	أفهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيدا.					
15	أستطيع أدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					

					أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.	16
					أتحكم في مشاعري الخاصة بسهولة عن مشاعري.	17
					أغضب بسهولة.	18
					أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	19
					لدي القدرة على معرفة صفاتي الايجابية.	20
					لدي فهم جيد للانفعالات.	21
					لدي فهم حقيقي بما أشعر.	22
					أدرك مشاعري في تعاملي مع الآخرين بدقة كما هي فعلا.	23
					أستطيع أن أضع عواظني جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	24
					عندما أقرر إنجاز أعمالي فإنني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينها.	25
					أعتبر نفسي موضع ثقة مع الآخرين.	26
					لدي قدرة في التأثير والتأثر على الآخرين.	27
					أشعر أنني طيب مع الآخرين.	28
					أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.	29
					لدي القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكا تهم.	30
					أتأثر بردود أفعال الآخرين.	31
					أتصف بالهدوء في تعاملي مع الآخرين.	32
					أستطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر المنطوقة.	33
					لدي القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.	34
					أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.	35
					لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.	36
					أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.	37
					أغضب من الأسئلة الموجهة من الآخرين.	38
					لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	39
					أستمع بصحبة الأشخاص الآخرين.	40

مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية الملحق رقم (03)

التعليمة:

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس إرشاد والتوجيه والتقويم، بعنوان نمط التعلم وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتضمن هذا المقياس عبارات تصف حالتك، يرجى منك قراءتها بتمعن والإجابة بدقة، بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تنطبق عليك، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

البيانات الأولية:

الجنس:  ذكر:  أنثى:

السن: .....

المستوى الدراسي: .....

الرقم	الفقرة	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستمتع عند قيامي بإنجاز مهمة ما.					
02	يسهل علي التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.					
03	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
04	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
05	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
06	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
07	أنا حساس لما يحتاجه الآخرون.					
08	لدي القدرة في التأثير على الآخرين.					
09	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
10	أستطيع أدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
11	أغضب بسهولة.					
12	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
13	لدي القدرة على معرفة صفاتي الايجابية.					
14	لدي فهم جيد للانفعالات.					
15	لدي فهم حقيقي بما أشعر.					

					أدرك مشاعري في تعاملتي مع الآخرين بدقة كما هي فعلا.	16
					أستطيع أن أضع عواطفني جانبا عندما أقوم بإنجاز عمالي.	17
					أعتبر نفسي موضع ثقة مع الآخرين.	18
					لدي قدرة في التأثير والتأثر على الآخرين.	19
					أشعر أنني طيب مع الآخرين.	20
					أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.	21
					لدي القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكياتهم.	22
					أتأثر بردود أفعال الآخرين.	23
					أستطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر المنطوقة.	24
					لدي القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.	25
					أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء عمالي.	26
					لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.	27
					أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.	28
					لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	29
					أستمع بصحبة الأشخاص الآخرين.	30

## ملحق (04)

### قائمة كولب لأنماط التعلم

#### التعليمات:

إن هذا الاختبار مصمم من أجل الكشف عن الطريقة التي تفضلها في التعلم ، وهي مكونة من تسعة مواقف، كل موقف منها مكون من أربع فقرات مرتبة بشكل أفقي والمطلوب منك أن تقرأ الفقرات في كل موقف، وتقرر مدى انطباق كل فقرة منها عليك بحيث تعطى (4) علامات للفقرة الأكثر أهمية بالنسبة لك، (3) علامات للفقرة الثانية من حيث أهميتها لك، علامتان للفقرة الثالثة من الأهمية، علامة واحدة للفقرة الأقل أهمية، لا تكرر العلامة نفسها لفقرتين في نفس الوقت، لاحظ بأنه لا يوجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، كما أن لكل فرد رأيه الخاص في هذه الفقرات، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيرك، لذا يرجى أن تعتمد على نفسك في تقرير رأيك في تلك الفقرات.

مثال:

الموقف	أ	العلامة	ب	العلامة	ج	العلامة	د	العلامة
---	أعتمد على مشاعري في إنجاز العمل	4	أعتمد على ملاحظاتي في إنجاز العمل	3	أعتمد على التفكير المنطقي في إنجاز العمل	2	أعتمد على تجاربي الخاصة في إنجاز العمل	1

وفي هذا المثال نجد بأن الفقرة الأكثر أهمية هي الفقرة "أعتمد على ملاحظاتي في إنجاز العمل" والتي أخذت العلامة رقم(4)، يليها من حيث القرب من الأهمية الفقرة "أعتمد على مشاعري في إنجاز العمل" والتي أخذت العلامة (3)، تم يليها الفقرة "أعتمد على التفكير المنطقي في إنجاز العمل" والتي أخذت العلامة رقم(2)، والفقرة الأقل أهمية هي الفقرة "أعتمد على تجاربي الخاصة في إنجاز العمل" والتي أخذت العلامة رقم(1).

الموقف	أ	العلامة	ب	العلامة	ج	العلامة	د	العلامة
الأول	أحب المشاركة في الأعمال		أحب أن أخذ الوقت الكافي قبل القيام بالعمل		أنا مهتم بما أرغب فيه		أحب التعامل مع الأشياء المفيدة	
الثاني	أنا منفتح على الخبرات الجديدة		أحب أن أنظر في الأمور من جميع جوانبها		أحب أن أحلل الأشياء وأن أقسمها إلى أجزاء		أحب أن أجرب الأشياء	
الثالث	أحب أن أتابع مشاعري		أحب أن أشاهد الأشياء		أحب أن أفكر في الأشياء		أحب أن أعالج الأشياء بيدي	
الرابع	أقبل الناس والمواقف كما هي عليه		أحب أن أكون واعيا لما يدور حولي		أحب أن أقيم الأشياء		أحب أن أتحمل المخاطرة والمجازفة في الأمور	
الخامس	لدي القدرة على التخمين والحس بالأشياء		لدي تساؤلات كثيرة		أن منطقي في معالجي الأمور		أنني أعمل بجد وأنجز الأشياء	
السادس	أحب التعامل مع الأشياء المحسوبة التي يمكن ملاحظتها ولمسها أو شمها		أحب أن ألاحظ الأشياء المتوفرة حولي		أحب الأفكار والنظريات		أحب أن أكون نشط	
السابع	أحب أن أتعلم الأشياء في حسنها		أحب أن أنتبه للأشياء وأتفاعل معها		أميل التفكير في المستقبل		أحب أن أرى نتائج أفعالي	
الثامن	أعتمد على مشاعري في الأعمال التي أرغب القيام بها		أعتمد على ملاحظاتي الخاصة		أعتمد على أفكاري الخاصة		يجب أن أجرب الأشياء لأتعلم منها	
التاسع	أنا نشيط ومتحمس		أنا هادئ ومتحفظ		أميل إلى موازنة الأمور		أنا مسؤول عن الأشياء	

تعليمات تصحيح قائمة كولب لأنماط التعلم

لتصحيح الاختبار، تسجل علامات الفقرات البنية في كل بعد من الأبعاد الأربعة للاختبار:

خ ح ( خيرة حسية)، م ت ( ملاحظة تأملية)، ت م ( تفكير مجرد)، ت ن ( تجريب نشط)، كما يلي:

المجموع	أ 9	أ 8	أ 4	أ 3	أ 2	أ 1	
							خ ح

المجموع	ب 9	ب 8	ب 6	ب 3	ب 2	ب 1	
							م ت

المجموع	ج 9	ج 8	ج 6	ج 4	ج 3	ج 2	
							ت م

المجموع	د 9	د 8	د 7	د 6	د 3	د 2	
							ت ن

تم طرح علامة ( خ ح ) من ( ت م)، وعلامة ( م ت ) من ( ت ن)، فينتج زوج مرتب يمكن من خلاله تحديد موقع المفحوص في أي ربع من أرباع الدائرة (الشكل 3) وبالتالي تحديد نمط تعلمه.

1 أ تعني السؤال ( الموقف ) الأول، الفرع أ

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,644	30

**Descriptives**

الذكاء الوجداني

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
التباعدي	21	74,4762	1,36452	,29776	73,8551	75,0973	73,00	77,00
التكفي	4	73,5000	2,08167	1,04083	70,1876	76,8124	71,00	76,00
الاستعادي	73	74,3014	1,95565	,22889	73,8451	74,7577	69,00	79,00
التجمعي	2	74,0000	1,41421	1,00000	61,2938	86,7062	73,00	75,00
Total	100	74,3000	1,82851	,18285	73,9372	74,6628	69,00	79,00

**Test d'homogénéité des variances**

الذكاء الوجداني

Statistique	de	ddl1	ddl2	Signification
Levene				
,579		3	96	,630

**ANOVA à 1 facteur**

الذكاء الوجداني

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3,392	3	1,131	,331	,803
Intra-groupes	327,608	96	3,413		
Total	331,000	99			