البحث العاشر :

فاعلية نموذج مقترح قائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو المادة لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس

إعداد :

د. هبة محمد حسن غنايم
مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

فاعلية نموذج مقترح قائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو المادة لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس

د. هبة محمد حسن غنايم
مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

• **المستخلص**:
استهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية نموذج مقترح قائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو المادة لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس، وتكونت عينة البحث من (٨٨) طالبًا وطالبة بالفرقه الأولى بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. بواقع (٤٤) طالبًا وطالبة لكل مجموعة، درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج قائم علي التعلم البنائي، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة "التقليدية"، وتم تطبيق أدوات البحث التالية: مقياس الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية. أن حجم تأثير النموذج القائم علي التعلم البنائي كان كبيراً في تنمية كل من: الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو مادة علم النفس، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لهما (٠.٧٨)، (٠.٧٣) على التوالي. مما يؤكد فاعلية استخدام نموذج مقترح قائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو علم النفس لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم البنائي - الذكاء الوجداني– الاتجاه نحو المادة – طلاب شعبة علم النفس.

The Effectiveness of a Proposed Model Based on Constructive Learning in the Development of Emotional Intelligence and the Trend towards Material among Students of the Psychology Department, Faculty of Education, Suez Canal University

Dr. Heba Mohamed Hassan Ghanayem

Abstract

The current research aimed to uncover the effectiveness of a proposed model based on constructive learning in developing emotional intelligence and the trend towards material among students of the Psychology Department of the Faculty of Education, Suez Canal University, and the research sample consisted of (88) male and female students in the first division of the Psychology Division of the Faculty of Education, Suez Canal University, They were divided into two groups, experimental and control. Of (44) male and female students for each group, the experimental group studied using a model based on constructive learning, while the control group studied in the usual "traditional" way, and the following research tools were applied: the emotional intelligence scale for university students, the measure of attitude towards psychology, and after collecting Data and its analysis Several results were reached, the most important of which are:There are statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the

control group and the experimental group students in the post application of the emotional intelligence scale in favor of the experimental group.There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the students of the control group and the experimental group in the post application of the scale of attitudes towards psychology in favor of the experimental group.That the size of the effect of the model based on constructive learning was great in the development of each of: emotional intelligence, and the trend towards psychology, where the value of the effect size for them was (0.78) and (0.73), respectively.

Key words: Constructive learning - Emotional intelligence - Tendency towards material - Students of the Psychology Division.

• **مقدمة**:

مما لاشك فيه أن المتعلم أن المتعلم في العصر الحالي – عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية – في أمس الحاجة إلى ممارسة المهارات بمختلف أشكالها وأنواعها، وهذه المهارات لا تقتصر فقط على المهارات العقلية المعرفية، بل تتسع لتشمل المهارات العقلية غير المعرفية (الوجدانية)؛ حيث يحتاجها المتعلمين بشكل عام وطلاب الجامعة بشكل خاص في تعاملاتهم مع الآخرين وفي حياتهم اليومية من أجل أن تكون سلوكياتهم مرضي عنها، ويكونوا أكثر قدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي؛ كل هذا نجده يمكن أن يتحقق من خلال دراسة علم النفس.

وعلم النفس كمادة دراسية ياتي في مقدمة المواد القادرة علي تحقيق أهداف المدرسة الثانوية العامة، لوفرة مافية من نظريات واتجاهات تتصل بهذه الاهداف، كما أن الثقافة النفسية كجزء مهم من الثقافة التي تشكل ثقافة الطالب كمواطن، فهدف التعلم بالمراحل المختلفة الاسهام في تربية المواطن الصالح وإعدادة للحياة الاجتماعية علي النحو الذي يفيد نفسة ومجتمعة (سعدية شكري، ٢٠١٣، ٣٢).

وعلم النفس بوصفة إحدي الشعب التخصصية في المرحلة الجامعية يؤدي دورًا تربويًا في أعداد الطلاب المعلمين، حيث يهدف تعليم علم النفس بالمرحلة الجامعية إلي تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب المعلم لجعلها شخصية نافعة ومواطن صالح لدية اتجاهات واهتمامات وقيم تمكنه من التفكير ومسايرة التطور المعرفي وليس متلقيًا للمعارف والمعلومات المقدمة إليه (شعبان عبد العظيم، ٢٠٠٥، ٢٢).

فعلم النفس هو في الأساس علم لفهم حياة الانسان بجوانبها المختلفة، ولذلك فأن تعلمة يساوي تعلم فن الحياة، ولكي يتحقق ذلك لابد من تنظيم الموضوعات والخبرات التعليمية المقدمة للطالب المعلم بطريقة تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة وتسهم في تنمية القدرات، والمهارات العقلية للتعلم، وتكسب اتجاهات والميول والقيم المناسبة.

وعلي الرغم من ذلك تكشف معطيات واقع تدريس مادة علم النفس عن تجاهل ملحوظ علي المستوي التنفيذي للعملية التعليمية لمعظم جوانب التعلم

المهمة، حيث ينحصر الإهتمام الأكبر في التحصيل المعرفي وفي أدني مستوياته عند الحفظ والتذكر فقط وأن المنهج بصورته الحالية لايساعد علي تنميه المهارات الاجتماعية لدي الطلاب بالمرحلة الثانوية (سعديه شكري، ٢٠١٣، ١٦).

ولا شك أن الطلاب بالمرحلة الجامعية يفتقرون إلي بعض مهارات الذكاء الوجداني. فالذكاء الوجدانى يتكون من الذكاء الشخصى الذى يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التى تواجهنا ، والذكاء الاجتماعى (بين الأشخاص) الذى يجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر (Foote, 2001).

ويُعد الذكاء من أكثر الموضوعات التى يهتم بها علماء النفس والتربية لما له من إنعكاسات على كثير من المجالات التربوية والإجتماعية والسياسية. وقد بُنيت العديد من النظريات التى تفسره وتفسِر أبعاده، وتطورت هذه النظريات فى مفهومها للذكاء عما كانت عليه سابقاً، حيث يتم تصنيف الذكاء إلى ذكاءات معرفية يتم قياسها عن طريق معامل الذكاء (IQ) بواسطة إختبارات الذكاء التقليدية، وذكاءات غير معرفية مثل الذكاء الإجتماعى، والذكاء العملى، والذكاء الوجدانى (سالى حسن، ٢٠٠٧).

وفي هذا الصدد يشير سُليمان عبد الواحد (٢٠١٠ أ) إلى أنه فى السنوات الأخيرة من القرن الماضى حدثت تحولات مهمة فى مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء الإنسانى بإعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات الإنسانية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح فى الحياة بشكل عام ، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة ومن ثم النظريات التى صاحبتها وتلتها كنظرية الذكاء الوجداني Emotional Intelligence التى أعطاها دانيال جولمان وزوملاؤه شكلها المتعارف عليه فى الوقت الراهن.

ويُعد الذكاء الوجداني❖ Emotional Intelligence أحد أنواع الذكاءات المتعددة حيث يتكون من مجموعة أبنية معرفية ووجدانية وسلوكية توجه الانفعالات بطريقة تسهم في تطوير المهارات الأكاديمية والحياتية، وفى هذا المحتوى أشارت تحليلات الكتابات النظرية والدراسات السابقة أمثال سالوفى وماير (Salovey & Mayer, 1990)، جولمان (Goleman, 1995 a, b)، مأمون مبيض (٢٠٠٣)، سُليمان عبد الواحد (٢٠١٢ أ، ب)، نانسى وآخرين (Nancy et al., 2012)، علاء الدين النجار (٢٠١٣)، خيرى حسين (٢٠١٤)، سُليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، زينب الخفاجى (٢٠١٦)، ورونالك عثمان وآخرين (٢٠١٧)، وهالة شمبولية (٢٠١٨)، ومحمد العتيبى ولؤي أبولطيفة (٢٠١٩)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠) أن الانفعالات تنبع من أربعة أبنية أساسية تتمثل في: القدرة

(❖) الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفى، وذكاء المشاعر مصطلحات مترادفة فى هذه الدراسة، وترى الباحثة أن مصطلح الذكاء الوجداني هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها ارتباطاً لأفكار وثقافة المجتمع الذى تدور حوله فكرة المفهوم، ولذا تبنته الباحثة الحالية.

على الفهم والتقدير والتعبير الدقيق عن الانفعال، والقدرة على توليد المشاعر حسب الطلب عندما تُسهل فهم الفرد لنفسه أو للآخرين، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة التي تنتج عنها، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتطوير النمو الانفعالى والفكري. وكل واحد من هذه الأبنية السابقة يساعد على تطوير المهارات التي تشكل معاً ما يسمى بالذكاء الوجداني.

والذكاء الوجداني كما حدده جولمان (Goleman, 1998, 317) هو القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيتنا، ومعالجة وإدارة انفعالاتنا بشكل جيد، داخل أنفسنا وفى علاقاتنا مع الآخرين.

أما مايير وسالوفى (Mayer & Salovey, 1997, 8) فقد عرفا الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إدراك عواطفه وانفعالاته والسماح لها بالتولد واستخدامها كعامل مساعد فى التفكير، وكذلك قدرة الفرد على فهم انفعالاته وتنظيمها، وقدرته على فهم عواطف الآخرين بالصورة التى تعزز نموه العقلى والوجدانى.

ويمكن تنمية الذكاء الوجدانى لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال مجموعات التعلم النشطة باستخدام التعلم البنائي. فقد أكد وستوود (Westwood, 1997) أن إتاحة الفرصة للطلاب في ممارسة بعض الأنشطة والمهام التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، ونجاحهم فى أداء هذه المهام يؤدى إلى تنمية اتجاه إيجابي نحو ذواتهم ويقلل من سلوكهم العدوانى نحو الآخرين. وكذلك يشير كمال زيتون (٢٠٠٢، ٥٦) إلى أن عمل الطلاب معا داخل مجموعات صغيرة يعمل على ربط الفرد بأقرانه داخل المجموعة الواحدة، وكذلك فإن تفاعل المجموعات المختلفة مع بعضها البعض يؤدى إلى تكوين علاقات من الود والحب والتعاون بين التلاميذ بدلا من الكراهية والتنافس، كما ينمى اتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي. أي أن استخدام التعلم البنائي داخل مجموعات العمل النشطة الطلاب يمكن أن يخلصه من وحدته ويكسر حاجز العزلة الاجتماعية من حوله كما أن تشجيعه على التعبير عن مشاعره يمنع تراكم التوترات النفسية لديه. ويعبر اتجاه الطلاب نحو مادة علم النفس عن الموقف الذي يتخذه المتعلم اتجاه دراسة علم النفس من حيث الاستعداد أو عدم الاستعداد للتفاعل والاندماج والمشاركة الفعالة أثناء تعلم مادة علم النفس.

ويشير الأدب التربوي والسيكولوجي إلى مجموعة من الخصائص التي تتصف بها الاتجاهات، حيث يري أن الاتجاهات متعلمة ومكتسبة وقابلة للتعديل والتشكيل ويرجع ذلك لانها ذات ثبات نسبي، كما أن الاتجاهات تنبئ بالسلوك وتتأثر بالتأثر الاجتماعي للآخرين، وتحفز وتهيئ للاستجابة، وهي قابلة للقياس (مصطفي الشرقاوي، ٢٠٠٠، ٣١).

وللاتجاه مكونات ثلاثة رئيسية، المكون المعرفي ويتمثل في ما لدي الفرد من معرفة حول موضوع الاتجاه، والمكون الوجداني ويتمثل في الشعور العام لدى الفرد

والذي يؤثر في استجابة موضوع الاتجاه أو رفضه، والمكون السلوكي ويتمثل في ما لدى الفرد من نزوع إلى أن يسلك سلوكا معينًا وفقا إلى أنماط محددة في موضوع معين، وتتباين هذه الجوانب من حيث قوتها واستقلاليتها (نهاد قابيل، ٢٠١٨، ٢٧٧).

ويعد الاتجاه محرك أو مسبب للخلل العلائقي في نظرة الطالب للمادة التعليمية وموقفه منها ليتطور هذا الموقف ويصبح موقفا لكل ما يتصل بالمادة ويرتبط بها، وهو قد يكره المادة ويتخذ موقفا سلبيًا منها، لذلك يكره المربي الذي يدرسها، ويكره الكتاب الذي يتعلم منه هذه المادة مما يكون له من أثر سيىء في نفس المتعلم.

وتتعدد وظائف الاتجاهات؛ فقد حددها سُليمان عبد الواحد (٢٠١٣، ١٠٩ – ١١٠) فيما يلي:

- تحدد طريق السلوك وتفسره.
- تنعكس على سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مع العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- تيسر للفرد القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الإتساق والتوحيد، من دون تردد او تفكير في كل موقف، وفي كل مرة يفكر تفكيرًا مستقلا.
- توضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
- توجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- تشجع الفرد على أن يشعر ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
- تعبر الاتجاهات المعلنة عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

- **الاتجاة نحو دراسة مادة علم النفس**:

لقد اصبح تنمية اتجاهات الطلاب نحو مادة علم النفس من أهم المهارات الأساسية لتدريسه، ويمكن تكوين اتجاهات ايجابية نحومادة علم النفس من خلال:

- بناء ثروة من المعرفة النفسية متمثلة في المفاهيم، والحقائق، والنظريات.
- تقديم المعلم للمعلومات بطريقه تتسم بالفاعلية والمسئولية من جهة، والقدرة على الأداء وتعديل السلوك من جهة أخري.

وتؤكد العديد من الدراسات علي ضرورة تنمية اتجاهات الطلاب نحو ماده علم النفس ومنها:

دراسة منير بسيوني (١٩٩٥) التي هدفت إلى التعرف على أثر طرق التدريس علي التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية واتجاههم نحو مادة علم

النفس وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التنوع في طرق التدريس علي زيادة التحصيل والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

ودراسة ملكة صابر (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس علي اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات السنة الثانية الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس علي اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى أفراد عينة الدراسة.

ودراسة سعدية شكري (٢٠٠٦) التي هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدي طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة والاتجاة نحو مادة علم النفس.

ومن واقع تدريس علم النفس يتضح ضعف الاهتمام بتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى المتعلمين والعزوف عن اختيار المادة لما لديهم من اتجاهات سلبية نحو دراستها لأنها تعتمد في دراستها إلى حد كبير علي الحفظ والاستظهار دون مراعاة عقلية الطلاب وميولهم. وإذا كان المحتوي العلمي لمنهج علم النفس يحتوي علي معلومات كمية وأخري وصفية، فإنه من الضروري أن يتم البحث عن مداخل تناسب تعلم كل نوع من المعارف، حيث تحقق الأهداف المرجوة لكل منها.

وعلى ذلك كان لابد من البحث عن استراتيجيات ونماذج تدريس جديدة يمكن أن تحقق نشاط المتعلم ومشاركته في الموقف التعليمى أثناء تدريس مادة علم النفس للطلاب. وفى هذا الصدد تعد نماذج واستراتيجيات النظرية البنائية من أهم النماذج التي تؤكد على الدور النشط للمتعلمين ومشاركتهم الفكرية الفعلية في الأنشطة التي يقومون بها ضمن مجموعات أو فرق لبناء مفاهيمهم النفسية.

ويعد المنحى البنائي من أحدث ما عرف من مناخ في التدريس، إذا تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطلاب مثل متغير المعلم والمتعلم والمنهج وغير ذلك من العوامل، ليتجه هذا التركيز نحو العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي أخذ التركيز ينصب علي ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض إلى مواقف تعليمية مثل: معرفته السابقة، ومايوجد لديه من فهم سابق للمفاهيم، والقدرة علي التذكر، والقدرة علي معالجة المعلومات، والدافعية للتعلم، وأنماط التفكير وكل ما يجعل التعلم ذا معني، وترتكز البنائية على التسليم بأن كل ما يبنى بواسطة الطالب يصبح ذا معني، فالبنائية ترتكز علي إعداد المتعلم لحل المشكلة في ظل مواقف وسياقات غامضة (منى شهاب، ٢٠٠٤، ٩٨). وتعود البنائية إلى مجموعة من النظريات التي تهتم بطبيعة المعرفة، والصفة المشتركة بين هذة النظريات هو الاعتقاد بأن المعرفة

تتولد من الأشخاص وتتأثر بمعتقداتهم وثقافتهم عكس السلوكية التي تعتمد علي أن المعرفة تتواجد خارج الفرد وغير معتمدة عليه، كما تشمل البنائية نظريات التعلم والتعليم معًا، فهي تعتمد علي أساسين مهمين هما التعلم الذي يحدث داخل عقل المتعلم (نظريات التعلم)، ومايقوم به المعلم من أداء في الموقف التعليمي (نظريات التعليم) (حسن سلامة، ٢٠٠٧، ٧).

فالنظرية البنائية تقوم علي عدة مسلمات منها أن بناء المعلومة أفضل من تقديمها جاهزة، وأن معلومات المجموعة أكبر من معلومات كل فرد علي حده، وأن التعلم لابد أن يكون إيجابي من جانب الطلاب.

وقد أحدثت البنائية تغيرًا في دور المعلم والمتعلم نتيجة المشاركة الإيجابية للتلاميذ، فدور المعلم يركز على خلق بيئة مناسبة يتم العمل فيها داخل مجموعات صغيرة يتنافس فيها التلاميذ مع بعضهم البعض، ويبحثون عن حلول للمشكلات أو المهمات الحقيقية، ويتفاعلون مع المجموعات الأخرى (أمنية الجندي، ٢٠٠٣، ٩)، كما أن البنائية تشجع التلاميذ على صنع القرارات بأنفسهم وتحفيزهم على المناقشة واتصال بعضهم مع البعض والتواصل الفكرى بينهم؛ مما يعطي مؤشرًا أن البنائية قد تكون مجالا خصبًا يساعد على تحقيق أهداف تدريس مادة علم النفس بشكل فعال.

وتركز البنائية على عدة افتراضات ذكرها كل من (Schulte, 1996, 25؛ وحسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٩٦ - ١٠٥) على النحو التالي:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
- تتهيأ للمتعلم أفضل ظروف للتعلم عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
- الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث التكيف مع الضغوط المعرفية التى يتعرض لها المتعلم.

وانطلاقًا من هذه الافتراضات تعتمد استراتيجيات ونماذج التدريس البنائية على مواجهة التلاميذ بمهمة حقيقية أو بموقف مشكل حقيقي ذي صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، ويحاول التلاميذ إيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب ومن خلال المفاوضة الاجتماعية، حيث يعد التلميذ محور العملية التعليمية فيبني معرفته بنفسه من خلال نشاطه في عملية اكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٦٧).

وتؤكد البنائية على أن المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية فى المقام الأول، حيث تتم عملية الفهم من خلال تفاعلنا مع الآخرين حيث يتم التعلم البنائي من خلال مجموعات عمل صغيرة تشجع التلاميذ على حل المشكلات وتوليد الأفكار وبناء المعنى ويتم ذلك من خلال أداء أنشطة ومهام تدفع التلاميذ إلى التفكير.

فالتعلم الجيد ينتج عن الجدل والحوار داخل مجموعات التعلم مما يؤدى لفهم أفضل، فعندما يعمل التلاميذ معًا في مجموعات صغيرة يحدث تحدي لأفكارهم وإثارة لتفكيرهم بالإضافة إلى اكتسابهم المهارات الاجتماعية والتواصل (Trenholm & Jense, 2004, 354)؛Beneze, 2000, 487).

أما عن دور المعلم في التعلم البنائي فهو يوجه المتعلمين تدريجيًا نحو فهم وإتقان المهمة، وكذلك يوجههم إلى التفكير بصوت عال مما يساعدهم على الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ويحفز لعملية ألتفكير (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٢، ١٠٩)؛ حيث حولت البنائية التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في التعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية، أي ما يجرى داخل عقل المتعلم عندما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معرفته السابقة، وقدرته على معالجة المعلومات مما يؤدى إلى جعل التعلم ذي معنى (أحمد النجدي وآخرين، ٢٠٠٣، ٢٠٣).

ويعتمد النموذج المقترح في الدراسة الحالية علي مبادئ التعلم البنائي وفق ست مراحل أساسية هي: (الإندماج، والاستكشاف، والشرح "التفسير"، والتوسع، والتقويم، والإثراء)، ويتم من خلال مساعدة الطلاب علي بناء المعرفة بأنفسهم من خلال القيام بسلسلة من الأنشطة التعليمية والتعلمية المتنوعة، واستخدام قدراتهم العقلية الخاصة ومعرفتهم السابقة، مما يضفي أهمية لتعلمهم، الأمر الذي قد يؤدي إلي تنمية ذكائهم الوجداني، وكذلك اتجاهاتهم نحو مادة علم النفس وهو ما تصبوا إليه الباحثة.

- **مشكلة البحث**:

لقد نبع الشعور بمشكلة البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ حيث تبين لها وجود قصور فى واقع تدريس علم النفس للطلاب بالمرحلة الجامعية، كما دلت إجابات الطلاب وكذلك ملاحظات الباحثة من خلال حضور بعض محاضرات لتدريس علم النفس؛ حيث لاحظت ما يلي:

- الطريقة السائدة في تدريس علم النفس هي الطريقة التقليدية، وأن اهتمام المعلم منصب علي الجانب النظري وحشو المعلومات في أذهان الطلاب دون الاهتمام بتنمية مهارات أو مكونات الذكاء الوجداني المستهدفة من تدريس علم النفس والتي تساعد الطلاب على تحقيق التكيف والتوافق.
- استخدام الحفظ والاستظهار من جانب الطلاب كمعيار للحكم علي نجاحهم وتفوقهم مما يودي إلى شعورهم بعدم أهمية ممارسة عمليات عقلية عليا في أستذكار المادة ما دام حفظها كافيًا لاجتياز الاختبار آخر العام مما ينعكس علي قدرتهم على فهم المادة وتنمية اتجاه سلبي نحو تعلمها.
- ضعف الإهتمام بوضع المتعلم في بيئة تعلم ينشط ويشارك فيها، ويتعلم من خلال الممارسة، حيث يصب المعلم كل اهتمامه على المحتوى بغض النظر عن الطريقة المستخدمة فى التدريس.

كما قامت الباحثة بدراسة إستطلاعية بهدف الوقوف علي الدور الفعلي لمناهج علم النفس بالمرحلة الجامعية في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني؛ وذلك من خلال إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع أساتذة علم النفس بالكلية، وقد أشارت نتائج تلك المقابلات إلي قصور في مناهج علم النفس في تحقيق هذه الغاية، وأنها لا تسهم في تنمية الجوانب الوجدانية لأنها قد تكون شبه خالية من الجوانب الوجدانية تمامًا. كما قامت الباحثة بالاطلاع علي الأدب التربوي ونتائج وتوصيات بعض البحوث والدراسات السابقة التي أهتمت بتنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب المراحل التعليمية المختلفة والتي أشارت إلي ضرورة إكساب المتعلمين أبعاد الذكاء الوجداني علي إختلاف المراحل التعليمية؛ حيث يساعد ذلك في تحقيق التوافق والاستقلال الذاتي والاعتماد علي النفس، كما أنه يؤدي دورًا مهمًا في الأداء الأكاديمي،: ومنها: جولمان (Goleman, 1995 a, b, 2000)؛ وبار – أون (Bar-On, 2001)؛ وبيتريدس وآخرين (Petrides et al., 2004)؛ ونجلاء رسلان (٢٠٠٦)؛ وهامارتا وآخرين (Hamarta et al., 2009)؛ وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٠ أ، ب)، وسامية صابر (٢٠١١)؛ وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٢ أ، ب)؛ ونانسى وآخرين (Nancy et al., 2012)؛ وعلاء الدين النجار (٢٠١٣)؛ ونجلاء الكلية (٢٠١٤)؛ وسليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)؛ وأحمد حنضل (٢٠١٧)، وهالة شمبولية (٢٠١٨)؛ ومحمد العتيبى ولؤي أبولطيفة (٢٠١٩)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠).

وبناء علي ماسبق من ملاحظات ميدانية، ومقابلات شخصية، ونتائج البحوث والدراسات السابقة، وواقع تدريس مادة علم النفس، شعرت الباحثة بأهمية تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدي الطلاب بالمرحلة الجامعية من خلال استخدام نموذج التعلم البنائي المقترح في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو مادة علم النفس لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس؛ وهو محور اهتمام البحث الحالي التي تتلخص وتتحدد مشكلته في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس: **"ما فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو مادة علم النفس لدي طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة قناة السويس؟"**.

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق السؤالين الفرعيين التاليين:

- ما فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى لدى طلاب شعبة علم النفس بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة قناة السويس؟.
- ما فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب شعبة علم النفس بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة قناة السويس؟.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- التحقق من فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى طلاب شعبة علم النفس بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة قناة السويس.

- التحقق من فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب شعبة علم النفس بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة قناة السويس.

• **أهمية البحث**:

تتحدد أهمية البحث الحالي فى النقاط التالية:

- تضمين استراتيجيات التعلم البنائي في المناهج الدراسية لتطوير العملية التعليمية.
- عقد دورات تدريبيه لمعلمي المرحلة الثانوية من أجل تدريبهم على توظيف استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدي طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- توجيه أنظار المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدي طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- إمداد معلمي علم النفس بمصادر حول استراتيجيات التعلم البنائي والتدرب علي تطبيقاتها في مجال علم النفس.

• **منهج البحث**:

في ضوء طبيعة البحث وفروضه اعتمدت الباحثة الحالية علي استخدام المنهج شبه التجريبي Quasi- Experimental الذي يبحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، وذلك من خلال بإتباع تصميم المجموعة التجريبية غير العشوائية الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياس القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد المعالجة التجريبية (على ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ١٦١).

• **التصميم التجريبي للبحث**:

يستخدم البحث الحالي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذو القياس القبلي والبعدي (على ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ١٦١) ويوضح شكل (١) التصميم التجريبي:

والاختبار الاحصائي المناسب، هو اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لايجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

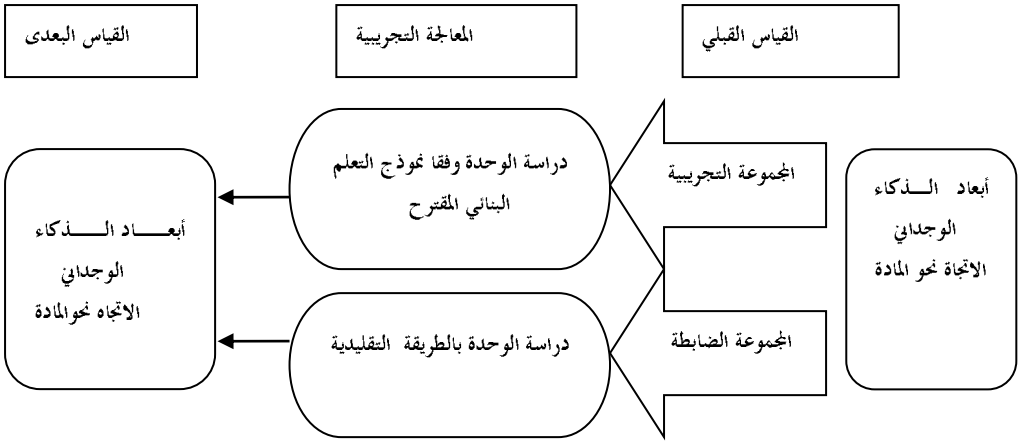
• **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل (يتمثل في نموذج التعلم البنائي).
- المتغيرين التابعين (الذكاء الوجداني - الاتجاه نحو المادة).

• **حدود البحث**:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

- الحدود البشرية: وتتمثل فى عينة من طلاب شعبة علم النفس بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة قناة السويس.
- الحدود المكانية: وتتمثل فى كلية التربية جامعة قناة السويس بالاسماعيلية.



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

- **أدوات البحث**:

- أداة المعالجة التجريبية وتتمثل في: (نموذج التعلم البنائي إعداد الباحثة).
- أداة القياس وتقويم وتشمل على مقياسي: (الذكاء الوجداني؛ والاتجاه نحو المادة وهما من إعداد/ الباحثة).

- **مصطلحات البحث**:

- **نموذج التدريس** Teaching Model:

تتبنى الباحثة تعريف محمد علي (١٩٩٨، ١٢٢) كتعريف إجرائى حيث عرف نموذج التدريس على وجه العموم بأنهٍ نسق تطبيقي لنظريات العلم داخل غرفة الصف وبعبارة أخرى أكثر تفصيلاً يعرف بأنه مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة، يقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التى من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعلم والتعليم بما يسهل للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والنفس حركية والوجدانية.

- **التعلم البنائي**:

عرفه حسن زيتون (٢٠٠٣، ٣٨١) بأنه "نظرية تقوم على أساس أن عملية التعلم هي عملية نشطة وأن دور المتعلم ليس سلبيًا وإنما يقوم بدور كبير في عملية التعلم حيث، أن التعلم يقوم على أساس ما يحمله الطالب من خبرات سابقة وأن عملية التعلم هنا إنما تكون بإعادة صياغة المفاهيم والخبرات السابقة في عقل المتعلم".

ويعرف النموذج البنائي إجرائيًا بأنه "مجموعة من الممارسات والإجراءات التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي ويتم خلالها مساعدة الطلاب في بناء معارفهم بأنفسهم وخطة السير وفقا لهذا النموذج تتم وفقا لستة خطوات وهي الإندماج، والاستكشاف، والشرح "التفسير"، والتوسع، ووالتقويم، والإثراء".

• **الذكاء الوجداني** Emotional Intelligence:

يُعرف الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على التفهم الوجداني لمشاعر الآخرين، والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية، وإدارة الانفعالات بشكل جيد بحيث يمكن للفرد استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ويسر، ومقاومة الانفعالات السلبية في المواقف الحياتية الضاغطة" (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢ ب، ١٢٧). ويُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الذكاء الانفعالى المعد لهذا البحث".

• **الاتجاه**:

عرفه حامد زهران (٢٠٠٣، ٧٢) بأنه عبارة عن استعداد نفسي أو تهيئو عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو اشياء أو موضوعات أومواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. ويُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه "محصلة استجابات الطلاب بالقبول أو الرفض أو المحايدة للعبارات المذكورة في مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس والتي يُعبّر عنها الطالب بالدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس الاتجاه نحومادة علم النفس المعد لهذا البحث".

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

نتناول في هذا الجزء عرض لمتغيرات البحث، حيث تعرض الباحثة للأدبيات التربوية المتصلة بمتغيرات الدراسة المختلفة والمتمثلة في: النظرية البنائية، الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو مادة علم النفس، وذلك على النحو التالي:

• **النظرية البنائية**:

تعد النظرية البنائية من النظريات الحديثة في التدريس والتي تلقي اهتماماً واسعاً في الفكر التربوي والتدريس المعاصر وذلك لأنها تعد المتعلم هو محور العملية التعليمية وتستند أساسا علي الملاحظة والدراسة العلمية حول كيفية تعلم التلاميذ فالمتعلم هنا يبني معرفته بنفسه أي أن التدريس البنائي قائم علي مبدأ أن التلميذ متعلم نشط وإيجابي ، أما المعلم فهو موجه ومرشد للتعلم (غادة شلبي، ٢٠١٦، ١٨).

وقد ظهرت البنائية كنظرية بارزة في العقد الماضي نتيجه لأعمال ديوي Deweyوبياجيه Piaget، وبرونر Bruner، وفيجوتسكي Vygotsky، والذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية ، والتي تمثل نموذج للإنتقال من التربية التي تستند علي النظرية السلوكية إلي التربية التي تستند علي النظرية المعرفية (Kim, 2001, 35). ومن ثم فإن البنائية تقوم علي نظريتي البنائية المعرفية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.

وتشير كلمة بنائية كما يذكر كمال زيتون (٢٠٠٢، ١٥) إلي عملية بناء المعرفة من الخبرة، ويعتبرها العلماء والفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء علم نفس ،الكيفية التي نتعرف بها علي العالم من حولنا.

كما عرفها رجب الميهي (٢٠٠٣، ١٥) بأنها الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية أثناء تعلمة ،وتؤكد علي مشاركته الفعلية في تلك المناشط ،بحيث يستنتج المعرفة بنفسة ،ويحدث عندة التعلم القائم علي الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إلي إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب ومافيها من معلومات.

وتشير سعدية شكري (٢٠١٣، ٢٩) إلى أنها بناء الفرد للمعرفة التي يكتسبها بنفسة من خلال مشاركتة الفعالة في عملية التعلم ،ويتم ذلك من خلال الربط بين البنية المعرفية للمتعلم وبين خبرات التعلم الجديدة ،بما يحقق التعلم القائم علي المعني ،ويؤدي ذلك إلي إعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم بحيث تتضمن خبرات التعلم الجديدة .

وتذكر غادة شلبي (٢٠١٦، ١٢) أنها "عملية عقلية يقوم من خلالها المتعلم بربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية في ضوء المواقف التعليمية الجديدة وإيجاد تفسير مقنع بالنسبة للمتعلم حتي يمكنه تفسير ما يحدث".

وبالنظر للتعريفات السابقة نجدها وبرغم تعددها تتفق في النقاط التالية :

- التأكيد علي ايجابية المتعلم ونشاطة في عملية التعلم.
- الاهتمام بالعمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم
- البنية المعرفية للمتعلم لها دور اساسي في بناء المعني لمادة التعلم الجديد.
- لايقتصر دور المعلم علي نقل المعلومات ،بل هو موجة وميسر في عملية بناء المعرفة الفردية للمتعلم
- التعلم يحدث نتجة للتفاعل بين المتعلم وبيئته التعلم .

• **افتراضات وملامح البنائية (التعلم البنائي):**

تذكر غادة شلبي (٢٠١٦، ٢٤ – ٢٦) أن البنائية ترتكز من حيث كونها نظرية في التعلم المعرفي علي فرضين أساسيين هما:

- الأول: خاص باكتساب المعرفة: وفيه يبني الفرد معرفته علي خبرته المعرفية ولا يستقبلها سلبية من الآخرين ، مما يؤكد أن العقل ليس صفحة بيضاء ، ولكن المتعلم يكون نشطا وفعالا خلال عملية التعلم ، وكذلك البنية المعرفية كالمفاهيم والأفكار لاتنتقل من فرد لآخر بنفس المعني نتيجة لاختلاف خبرة الأفراد .
- الثاني : يختص بوظيفة المعرفة (غرضيتها) وصحتها: وظيفة المعرفة هي التكيف مع تنظيم العالم الخارجي التجريبي؛ وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة.

وبتحليل هذين الفرضين نجد أن الافتراضات التي ترتكز عليها النظرية البنائية هي :

- التعلم عملية بنائية: *Constructive Process* نشطة ومستمرة غرضية التوجه *Goal Oriented*: وذلك للأسباب الآتية:

- ✓ التعلم عملية بنائية: حيث أن التعلم عملية بناء تراكيب جديدة تنظم وتفسر خبرات الفرد في ضوء معطيات العالم المحيط به.
- ✓ التعلم عملية نشطة ومستمرة: حيث يبذل فيه المتعلم جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بنفسه.
- ✓ التعلم عملية غرضية التوجيه: حيث يسعي الفرد خلال التعلم لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة ما يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيرة في ذهنه ، أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما ، وهذه الأغراض التي توجه أنشطة المتعلم تكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه .

- المعرفة القبلية: *Prior Knowledge* للمتعلم شرطاً أساسياً لبناء التعلم ذي المعني: هذه المعرفة القبلية قد تكون بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجيدة إلي عقل المتعلم، وقد تكون عكس ذلك إذا كان هناك فهم خاطيء لبعض المفاهيم أو التصورات التي يكتسبها الأطفال ذاتيا خلال تفاعلهم مع البيئة، فيتم تفسير الظاهر والأحداث بناءً علي المعرفة القبلية للمتعلم.
- تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية: حيث يساعد هذا النوع من التعلم التلاميذ علي بناء المعني لما يتعلمونه ، وينمي الثقةلديهم في قدراتهم علي حل المشكلات . كما أن البنائيين يؤكدون دائما علي أهمية أن تكون مهام المتعلم أو مشكلات التعلم حقيقة ، أي ذات علاقة بالخبرات الحياتية كي يري المتعلم علاقة المعرفة بحياته .
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين: أي أن الفرد لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحيط به إلا من خلال أنشطته ومناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين . وهنا فقد يعدل الفرد الواحد هذه المعاني من خلال مناقشة معني هذه الظواهر .
- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة علي خبرة الفرد: وفيه يقوم الفرد بالتكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية ، كأن يطورها أو يوسعها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفية أو يهملها . والضغوط المعرفية هي عناصر الخبرة التي يمر بها الفرد، والتي لا تتوافق مع توقعاتنا ومن ثم تعيقنا عن الحصول علي النتائج التي تريدها (حسن حويل، ٢٠٠٦، ٤٣).

ومن خلال ركائز وافتراضات التعلم البنائي السابقة يمكن وضع الملامح العامة للبنائية فيما يلى:

- المعرفة تبنى من خلال المتعلم ولا تنقل إليه بشكل سلبي
- بناء المعرفة يتطلب نشاطا هادفا ومقصودا
- يجب أن يتم التعلم في بيئات واقعية وبأداء مهمات واقعية
- البنية المعرفية للمتعلمين والتي هي أساس التعلم الجديد ، تختلف من متعلم إلى آخر

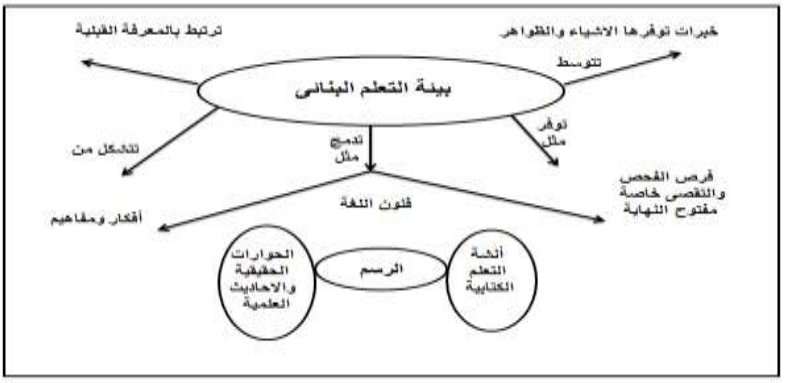
- التعلم يحدث بناء على التفسير الذاتي للخبرة الجديدة ولكن في نطاق السياقات الجماعية وذلك يتطلب تدعيم البناء التعاوني للمعرفة من خلال التفاوض الاجتماعي.
- وظيفة المعرفة هي التكيف مع العالم الخارجي، أي أن المتعلم يستخدم حواسه وانتباهه لكي يستطيع المواءمة بين المعرفة التي يكتسبها والواقع من حوله

• **بيئة التعلم البنائي**:

إن التحول من النظرية السلوكية التي تؤكد على أن يكون للطلاب المتعلمين أهداف محدده ومرتبطة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى النظرية المعرفية التي تؤكد ما يجرى داخل عقل المتعلم، وعلى العوامل المتداخلة في سلوكه، إلى النظرية البنائية والتي تؤكد بناء المتعلم للمعرفة بنفسة وتوظيفها مما يجعل تعلمه ذا معنى، حيث ترتب على ذلك الانتقال تحولات وتوجهات مهمة في المناهج واستراتيجيات تدريسها لعل أبرزها ما ذكره عايش زيتون (٢٠٠٧، ٥٣ - ٥٤) في النقاط التالية:

- التركيز على عقل المتعلم ذاته وخبراته السابقة وما يحدث فيه ، بما في ذلك دماغه ومدركاته، ودافعيته و فضوله الطبيعي بدلا من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم.
- الاهتمام بالمهارات العقلية العليا بشكل أكبر في الابداع، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، والعمليات العقلية الاستقصائية.
- التحول من الحيز الخارجي إلى الداخلي وميول الطلاب واهتماماتهم.
- تقدير المعرفة السابقة للطلاب.
- الانتقال من التعلم الفردي إلى التعاوني.
- الانتقال من الاعتماد الكامل على المعلم - أي دور المعلم الميسر للتعلم - فأصبح المتعلم مسؤولا عن تعلمه.
- للمعلم أدوار جديدة وقفا للتعلم البنائي، بحيث يمارس أدوار عده منها:
  - ✓ منظم للبيئة التعليمية البنائية. ومُصدر للمعلومات كلما اقتضى الأمر.
  - ✓ مركز لمصادر التعلم المختلفة من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية مكتوبة وإلكترونية مختلفة.
  - ✓ مشارك في عملية إدارة التعلم وتقييمه حقيقياً وواقعياً.

وفي هذا الصدد يرى كمال زيتون (٢٠٠٨، ١٩٣) أن بيئة التعلم البنائي المكان الذى يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معًا، ويشجع بعضهم البعض ، مستخدمين في ذلك الأدوات المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة، وهى بيئة مرنة تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى القائم على أنشطة حقيقية. ويوضح شكل (٢) ملامح بيئة التعلم البنائي. وفي ضوء تصميم التعلم وفقا للفكر البنائي الذي وضع التربويون أمام تحديات حول ترجمة أفكارها إلى نظرية في التدريس، تتضمن مجموعة من القواعد التي تركز علي أدوار المعلم والمتعلم ، ومن أهم هذه القواعد الموجهـــة



شكل (٢) ملامح بيئة التعلم البنائي (كمال زيتون، ٢٠٠٨، ١٩٣).

لتلك النظرية في التدريس، الاهتمام بتنمية قدرة المتعلم على حرية اختيار أساليبه التعليمية ، وتنمية مهاراته المتعلقة بالعمل الذاتي والتعاون مع الأخرين من أجل التعلم ، ومن هنا نستنتج أن البنائية قد فرضت فلسفة جديده للتدريس والتعلم ، تغير من أدوار المعلمين وتتطلب سعيهم المستمر للنمو المهني من خلال فهمهم لمسلمات البنائية، ومن هذا المنطلق استفادت الباحثة الحالية من النماذج البنائية فى إعداد وتصميم النموذج البنائى المقترح حيث تم تصميمه فى ضوء النماذج البنائية مع مراعاة خصائص الفئة التى صمم من أجلها، ومع أخذ المتغيرات التى يهدف البحث إلى تنميتها فى الاعتبار.

وعلي ضوء ماسبق حددت الباحثة مراحل النموذج البنائي المقترح في خمس مراحل هي: (مرحلة الاندماج "الاشتراك"، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير "الشرح"، مرحلة التوسع، مرحلة التقويم، ومرحلة الإثراء).

- **الذكاء الوجداني**:

يعد الذكاء الوجداني بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات. فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى وتتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي، وتسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا، والذكاء الوجداني يساعد على الابتكار، الحب، المسئولية، الاهتمام بالآخرين، بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية (أمل حسونة ومنى أبوناشي، ٢٠٠٦، ٥٣ - ٥٤).

- **مفهوم الذكاء الوجداني**:

حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام العديد من الباحثين وقد انقسم هؤلاء المهتمون بدراسته إلي فريقين: فريق يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية والفريق الأخر يرى أنه يتكون من مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية وغير مستقل عن سمات الشخصية. ونتيجة لذلك تعددت تعريفات الذكاء الوجداني علي أساس أنه قدرات أو مهارات أو سمات شخصية.

فيعرف سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) الذكاء الوجداني بأنه "القدرة علي مراقبة المشاعر والانفعالات لدي الذات والآخرين وذلك من أجل التمييز بينهم واستخدام ذلك كمرشد لتفكيرنا وأفعالنا".

بينما يري بار -أون (Bar-on, 1997) أن الذكاء الوجداني هو "تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط التي تواجهه".

وتشير رشا الدياسطي (٢٠١٠) إلى أن الذكاء الوجداني هو "قدرة الفرد علي الوعي بذاته ومشاعره ومشاعر الآخرين وتفهمه لها، تلك الدافعية التي تتحكم في سلوك الفرد، وتدعمه وتيسر له إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الأفراد مما يؤهله إلى إدارة وضبط انفعالاته".

وقدم سُليمان عبد الواحد (٢٠١٢ ب) تعريفًا للذكاء الوجداني ينص على أنه "قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه وانفعالاته بشكل جيد وفهمها وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها، والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم، مما يسهل التواصل الفعال معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في مجالات الحياة المختلفة".

وقدم صلاح محمد (٢٠١٨) تعريفًا للذكاء الوجداني ينص على أنه "فن إدارة الذات والتحكم في الانفعالات، وضبطها والسيطرة على المشاعر بحفز الذات، ومواجهة المشكلات، والقدر على تشخيصها وعلاجها، واستقراء مشاعر الآخرين وفهم انفعالاتهم، والتعاطف معهم بهدف مساعدتهم".

وتعرف أماني عبدالعزيز (٢٠١٩) الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، وقدرته على تحفيز دافعيته بطريقة جيدة، وتعامله بنجاح مع الضغوط والمتطلبات البيئية".

- **النماذج المفسرة للذكاء الوجداني**:

إن تعدد وجهات النظر حول موضوع الذكاء الوجدانى يشير إلى نشاط واهتمام الباحثين حول دراسة هذا الموضوع، حيث تختلف أوجه النظر والرؤى حول دراسة هذه الظاهرة. وهناك (٣) ثلاث مناحي نظرية لنماذج الذكاء الوجدانى يصنف على أساسها هي: (نماذج القدرة: التى ترى ارتباط الذكاء بمجموعة من القدرات النفسية الانفعالية، مثل: ماير وسالوفى Mayer & Salovey؛ ونماذج السمة: التى تعرف الذكاء الوجدانى بأنه مجموعة من السمات الانفعالية – الاجتماعية مثل الإصرار (ماير وسالوفي " Mayer & Salovey؛ ونماذج الكفاءة: التى تتألف من مجموعة من الكفاءات الانفعالية ، وتعرف كمهارات متعلمة فى الذكاء الوجدانى ، وتمثل النماذج المختلطة ومن روادها جولمان "Goleman" ، وبار – أون "Bar-on.

• **مكونات الذكاء الوجداني**:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات والبحوث التي تمت في مجال الذكاء الوجداني أمثال: فاروق عثمان ومحمد رزق (٢٠٠١)، وأنور عبدالغفار (٢٠٠٣)، وعلي مفتاح (٢٠٠٤)، فايزة يوسف ومحمد البحيري (٢٠١٠)، وصلاح محمد (٢٠١٨)، ومحمد العتيبي ولؤي أبولطيفة (٢٠١٩)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠) وجدت أن كل باحث من الذين اهتموا بدراسة الذكاء الوجداني قد وضع تعريفا له من وجهة نظره واشتق من هذا التعريف مكونات أو أبعاد أساسية يستند إليها هذا التعريف. وترى الباحثة الحالية أن هذه الدراسات والبحوث السابقة قد أجمعت على أن الذكاء الوجداني يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينها في العدد والمفهوم والدلالة. ومن ثم استنتجت الباحثة أن هناك تشابها فى الأساس النظرى الذى انطلق منه الباحثون السابقون فى تحديد أبعاد الذكاء الوجدانى ، فكلهم اعتبروا: (الوعى بالذات : Self-Awareness، تنظيم الانفعالات وإدارتها Managing Emotions دافعية الذات Motivation، التعاطف مع الآخرين Empathy، المهارات الاجتماعية Social Skills، أبعاد ومكونات رئيسية للذكاء الوجدانى. وفيما يلي عرض مبسط لهذه الأبعاد:

- الوعي بالذات: ويشير إلى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على إدارتها، ومعرفة انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومراقبتها من وقت لآخر، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها.
- تنظيم الانفعالات وإدارتها: وهى قدرة الفرد على التحكم في ردود أفعاله الانفعالية وضبط دوافعه، وفهم ماوراء الشعور، وكسب الوقت لضبط الانفعالات السالبة وتحويلها إلى انفعالات موجبة، واتخاذ طرق للتكيف مع متطلبات الحياة.
- دافعية الذات: وتعنى توجيه الانفعالات لدفع الذات لتحقيق هدف ما، واستخدام الانفعالات لحشد الطاقة لبلوغه، وبذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الغايات.
- التعاطف مع الآخرين: ويقصد به مهارة الفرد في فهم ومعرفة انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو من نبرات أصواتهم، والتعامل معهم بصورة إيجابية من خلال إظهار الحب والمودة والاهتمام بهم.
- المهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومشاركتهم الاجتماعية، وحسن الاستماع إليهم، والتخفيف عنهم.

• **الذكاء الوجدانى وتطبيقاته التربوية فى تعليم وتعلم مادة علم النفس**:

إن نجاح التعليم فى المؤسسات التربوية والتعليمية يعتمد بصورة كبيرة على الاهتمام بأبعاد الذكاء المختلفة وبطريقة متوازنة، ومما لاشك فيه أن الاهتمام بتنمية أبعاد الذكاء الوجدانى لدى المتعلمين يسهم بصورة كبيرة فى تنمية تفكيرهم وقدرتهم على اكتساب العديد من المهارات وطرق التواصل مع الآخرين ، كما يساعد ذلك فى بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين، وهذا بدوره يدفع

التربويون إلى أهمية مراعاة ذلك فى إعداد المناهج التعليمية ، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين على طرق واستراتيجيات تنمية الذكاء الوجدانى عند المتعلمين.

وعلى الرغم من الزخم الذى يقدمه محتوى منهج علم النفس إلا أن بيئة التعلم بصفة عامة تركز على تحسين التحصيل الأكاديمي القائم على التقبل والاستدعاء من قبل المتعلم الذى يتلقى بسلبية إلقاء وسرد المعلم دون محاولة ربط هذا المحتوى بحياته أو ما يواجهه من مشاكل ذاتية تتعلق بوعيه تجاه نفسه وتجاه الآخرين وكيفية التعامل معها فى سياق من الكفاءة الوجدانية والعقلية.

ويستطيع معلم علم النفس التعامل مع هذا النوع من الذكاء أكثر من معلمى المواد الدراسية الأخرى لأن محتوى المادة التى يدرسها لمتعلميه ذاخرة بالمواقف التعليمية المتنوعة المتكاملة الجوانب النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والخلقية والفلسفية وإلى غير هذا ما يعين على بناء الشخصية القادرة على التكيف والتعايش فى المجتمع على أساس من فهم وتقدير الذات وقراءة مشاعر الآخرين والاستجابة لها عبر مهارات اجتماعية ايجابية يمكن من خلالها توقع الكفاءة الذاتية لدى المتعلم عبر مسارات القيم التى يؤمن بها هذا المجتمع على أساس من التعاطف والالتزام بها سلوكيا (محمد غنيم، ٢٠٠١، ٤٥).

- **الاتجاه نحو مادة علم النفس**:

تُعد الاتجاهات مفهومًا يعبر عن الأفكار الإيجابية أو السلبية العامة حول شخص ما أو شيء ما أو موضوع ما، وتتكون من ثلاثة مكونات هي: (المكون المعرفي: ويتضمن معتقدات الفرد نحو الاشياء؛ والمكون الوجداني: وهو شعور عام يؤثر في أستجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه؛ والمكون السلوكي: ويتضمن جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه) (Kowalska & Winnicka, 2013, 40)، ومن ثم يؤثر كل مكون من المكونات الثلاثة للاتجاهات على الآخر؛ حيث إن توافر المعلومات لدى فرد حول موضوع معين "المكون المعرفي" قد يغير رغبته تجاه هذا الموضوع "المكون الانفعالي" فتؤدي به إلى اتخاذ قرار بإجراء معين تجاه هذا الموضوع "المكون السلوكي" (نهاد قابيل، ٢٠١٨، ٢٧٧).

وأشار مجدي حناوي (٢٠٠٥، ١٨) إلى أن الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها في ظل ظروف معينة؛ حيث إن الاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، حيث تعتمد أساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفي وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه.

وعرّف خليل المعايطة (٢٠٠٠، ١٦١ – ١٦٢) الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي التي تنتظم من خلال خبرة الفرد والتي تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة". وأشار نيتكو (Nitko, 2001, 450) إلى أنه "شعور إيجابي أو سلبي نحو موضوع أو شخص أو وضع أو فكرة معينة".

ويرى سُليمان عبد الواحد (٢٠١٣، ١٠٤ – ١٠٥) أنه "مفهوم يشير إلى مجموعة من الأفكار والمشاعر والإدراكات والمعتقدات تدور حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع".

وأخيرًا قدم سُليمان عبد الواحد (٢٠٢٠) تعريفًا للاتجاهات ينص على أنها "تنظيمات معينة لمشاعر أو أفكار فرد ما واستعداده أو تأهبه العصبي والنفسي لإصدار فعل ما نحو جانب من جوانب بيئته، ونزعات السلوك الموجهة نحو أفراد أو أفكار أو أشياء بعينها وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابته".

وفي ضوءالمفاهيم السابقة يمكن تعريف الاتجاه نحو مادة علم النفس في البحث الحالي بأنه "محصلة استجابات الطلاب بالقبول أو الرفض أو المحايدة للعبارات المذكورة في مقياس الاتجاه نحومادة علم النفس والتي عبر عنها الطالب بالدرجة الكلية التي حصل عليها في مقياس الاتجاه نحومادة علم النفس المعد لذلك".

- **أهمية دراسة الاتجاه نحو مادة علم النفس**:

تعد الاتجاهات التي يكتسبها الطلاب من خلال دراسة مادة علم النفس أهمية كبيرة في حياتهم، حيث أنها توجة سلوكهم نحو الدقة والتنظيم، والثقة والاعتماد علي النفس في حل المشكلات، والموضوعية في الحكم علي المواقف والأشياء، وحب الاستطلاع وتكوين الدافعية والرغبة في مواصلة الدراسة والتعلم.

وتتضح أهمية التعرف علي اتجاهات الطلاب نحو مادة علم النفس وقياسها فيما يلي:

- العمل علي تحسين الاتجاهات السلبية لدي الطلاب.
- تساعد علي التنبؤ بسلوك الطالبات تجاة موضوعات علم النفس في المراحل الدراسية اللاحقة.
- توقع مدي استمرارية الطلاب في دراسة مادة علم النفس في السنوات الدراسية الأعلي.
- تساعد علي توقع مستويات تحصيل الطلاب في مادة علم النفس في ضوء نوعية اتجاههم نحوها.
- تساعد علي أختيار طرق وأساليب التدريس ،وكذلك الأنشطة التعليمية المناسبة التي تعمل علي تنمية أتجاهتهم الإيجابية نحو مادة علم النفس.

وأكدت العديد من الدراسات علي ضرورة تنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس لدي الطلاب ومنها دراسة منير بسيوني (١٩٩٥) التي هدفت إلى التحقق من أثر تنوع طرق التدريس علي التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة علم النفس واكدت الدراسة علي فاعلية تنوع طرق التدريس في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة علم النفس لدي طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة ملكة صابر (٢٠٠٣) التي هدفت إلي التأكد من أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس علي اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدي طالبات السنة الثانية الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة

إلي فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس لدي طالبات السنة الثانية الثانوية.

ودراسة سعدية شكري (٢٠٠٦) التي هدفت إلي قياس فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة والاتجاة نحو مادة علم النفس لدي طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة والاتجاة نحو مادة علم النفس.

مما سبق يتضح أهمية دراسة متغيرات الدراسة الحالية في إطار تقديم نموذج مقترح قائم علي التعلم البنائي من أجل تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو المادة لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

- **فرضا البحث**:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها وما يشير إليه الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن طرح الفرضين التاليين:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، والتحقق من صحة فروضه قامت الباحث باتباع الإجراءات التالية:

- **أولاً: اختيار المحتوى العلمي**:

تم اختيار وحدة (مفهوم التدريس وعلاقته بالمنهج المدرسي) لتدريسها لطلاب شعبة علم النفس بكلية التربية بالاسماعيلية للأسباب التالية:

- تتضمن الوحدة بعض الجوانب الموضوعات والقضايا ذات الصلة بالحياة اليومية للطالب، وتمثل تطبيقاتها المتعددة أهمية قصوى في حياته اليومية.
- تتيح بعض موضوعات الوحدة الفرصة للطلاب لاستخدام مهارات (أبعاد) الذكاء الوجداني المختلفة.
- زمن تدريس الوحدة كبير نسبيًا، مما قد يساعد على تنمية الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو مادة علم النفس.
- بعض موضوعات الوحدة قد تستثير التساؤلات والمناقشات المستمرة لدى الطلاب الأمر الذي من شأنه تشجيعهم على تنمية بعض مهارات (أبعاد) الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو علم النفس.

- **ثانياً: إعادة صياغة تنظيم محتوى الوحدة:**

تمت إعادة صياغة تنظيم محتوى الوحدة من حيث أهدافها العامة ومحتواها واستراتيجية تدريسها في ضوء نموذج التعلم البنائي.

- **ثالثاً: إعداد كتاب الطالب المعلم:**

أعدت الباحثة كتاب الطالب المعلم بما يلائم تدريس الوحدة باستخدام نموذج التعلم البنائي، وقد تضمن كتاب الطالب المعلم: مقدمة، الهدف العام من الدليل، بعض الإرشادات المهمة، أنشطة علمية لكل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي الخمسة، قائمة بالمراجع المستخدمة.

صدق كتاب الطالب المعلم: تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين (ملحق ١) في مجال مناهج وطرق تدريس علم النفس، وذلك بغرض التأكد من صلاحيته، وإجراء التعديلات المناسبة، وبعد إجراء التعديلات أصبح الدليل صالحا للاستخدام في صورته النهائية (ملحق ٤).

- **رابعًا: إعداد أدوات الدراسة:**
- **مقياس الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة إعداد/ الباحثة:**

مر إعداد مقياس الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة الحالي بالخطوات التالية:

- **تحديد لهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلي قياس مدي تمكن طلاب الجامعة من الذكاء الوجداني، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم في هذه الأبعاد ضمن النموذج المقترح لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدي هؤلاء الطلاب، والتحقق من فاعلية النموذج المقترح في تنميتها.

- **مصادر إعداد المقياس:**

تم الرجوع إلي مصادر عدة في إعداد المقياس من أهمها:

- قائمه أبعاد الذكاء الوجداني التي اتفق عليها المحكمين.
- المقاييس العربية والأجنبية المتعلقة بالذكاء الوجداني، منها: مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل *Multi factor emotional intelligence* لماير وسالوفي *(Mayer & Salovey, 1997)*، ومقاييس: محمد جودة (١٩٩٩)، إسماعيل بدر (٢٠٠٢) وزينب رزق (٢٠٠٣)، وقائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار -أون *Bar-On Emotional Quoient Inventory* ترجمة: إلهام خليل وأمنية الشناوي (٢٠٠٥)، ومقاييس: سامية القطان (٢٠٠٩)، وأسماء عفيفي (٢٠١٠)، وهناء شلبي (٢٠١١)، ولبنى عمر (٢٠١٣)، ونجلاء الحسيني (٢٠١٥)، وإبراهيم قشقوش وهيام عزام (٢٠١٧)، وهالة شمبولية (٢٠١٨)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠).
- البحوث والدراسات السابقة والكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت أبعاد الذكاء الوجداني.
- الإطار النظري الذي تم إعداده للبحث الحالي.
- طبيعة طلاب المرحلة الجامعية.

• **إعداد المقياس في صورته الأولية**:

بعد تحديد هدف المقياس، والرجوع إلي المصادر سالفة الذكر، تم وضع البنود المتعلقة مقياس الذكاء الوجداني في صورتها الأولية، وبلغ عددها (٥٠) مفردة موزعة على خمس أبعاد أبعاد هى: (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وإداراتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية) يشتمل كل بعد على عشر (١٠) مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس الذكاء الوجداني بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) والدرجة (٣ - ٢ - ١) وجميعها عبارات تقريرية للكشف عن مدي تمكنهم من أبعاد الذكاء الوجداني، ثم تجمع درجات المفردات التى تعبر عن الدرجة الإجمالية لها عن درجة الفرد فى الذكاء الوجداني، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٥٠ – ١٥٠) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من ذكاء الفرد الوجداني، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الذكاء الوجداني للفرد.

• **تصحيح المقياس**:

أعدت الباحثة مفتاح تصحيح لمقياس الذكاء الوجداني الحالي.

• **كتابة تعليمات المقياس**:

لبيان كيفية الإجابة علي عبارات المقياس تم إعداد صفحة خاصة بتعليمات المقياس، وقد راعت الباحثة أن تركز هذه التعليمات علي النقاط التالية:

- وضوح الهدف من المقياس.
- كتابة البيانات في الوقت المخصص لها في ورقة الإجابة.
- الإجابة بكل دقة عن المطلوب بعد قراءة رأس الموضوع جيداً.
- التنبيه بأن الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي فقط.

• **الخصائص السيكومترية مقياس الذكاء الوجداني**:

• **صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

• **صدق المحتوي**:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعه من السادة المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي، والصحة النفسية، ومناهج وطرق تدريس علم النفس (ملحق ١) للإستفادة من أرائهم العلمية واقتراحاتهم المناسبة وذلك من خلال:

- الحكم علي مدي مناسبة الابعاد لقياس ابعاد الذكاء الوجداني لدي طلاب شعبة علم النفس.
- الحكم علي مدي مناسبة التعليمات لقياس الذكاء الوجداني لدي أفراد عينة الدراسة.
- الحكم علي مدي مناسبة التعليمات المقدمة في المقياس وكفايتها ومدي ملاءمتها
- الحكم علي وضوح صياغة المقياس ككل.

◄◄ حذف أو إضافة أو تعديل مايرونه مناسب.

• **الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المقياس ككل، وكذا معامل الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس ككل، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس) والجدولين (١)، (٢) يوضحا ذلك.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠.٧٩	١١	٠.٨١	٢١	٠.٦١	٣١	٠.٦٥	٤١	٠.٧٤
٢	٠.٨٨	١٢	٠.٦٨	٢٢	٠.٨٦	٣٢	٠.٨٠	٤٢	٠.٥٦
٣	٠.٧٨	١٣	٠.٥٩	٢٣	٠.٧٠	٣٣	٠.٨٢	٤٣	٠.٨٧
٤	٠.٦٠	١٤	٠.٨٧	٢٤	٠.٧٥	٣٤	٠.٨٩	٤٤	٠.٨٩
٥	٠.٨٧	١٥	٠.٨٠	٢٥	٠.٨٨	٣٥	٠.٧٧	٤٥	٠.٧٦
٦	٠.٦٨	١٦	٠.٧٥	٢٦	٠.٧٢	٣٦	٠.٦٤	٤٦	٠.٦٤
٧	٠.٥٩	١٧	٠.٧٠	٢٧	٠.٨٣	٣٧	٠.٦٥	٤٧	٠.٧١
٨	٠.٧٢	١٨	٠.٦٨	٢٨	٠.٦٨	٣٨	٠.٦٦	٤٨	٠.٥٢
٩	٠.٦٧	١٩	٠.٥٩	٢٩	٠.٤٢	٣٩	٠.٨٠	٤٩	٠.٦٣
١٠	٠.٨٣	٢٠	٠.٥٢	٣٠	٠.٨٥	٤٠	٠.٦٦	٥٠	٠.٨٩

*هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
١	الوعي بالذات	٠.٨٠
٢	تنظيم الانفعالات وإدارتها	٠.٨٣
٣	دافعية الذات	٠.٧٩
٤	التعاطف مع الآخرين	٠.٨٨
٥	المهارات الاجتماعية	٠.٨٢

*هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

ومما سبق يتضح من الجدولين (١)، (٢) أن جميع قيم معاملاتٍ الارتباط (بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضا بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس المقياس.

• **الصدق التلازمي (صدق المحك)**:

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجدانى لهالة شمبولية (٢٠١٨) ومقياس الذكاء الوجداني الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس)، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠,٨١) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحا للاستخدام في البحث الحالي.

• **ثبات المقياس**:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بشعبة علم النفس

بكلية التربية جامعة قناة السويس)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦؛ ٠.٨٠؛ ٠.٨٧؛ ٠.٨١؛ ٠.٧٩؛ ٠.٨٢) لأبعاد (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وإدارتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم دالة عند (٠.٠١).

- **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من من حيث الصدق بطرق: صدق: المحتوى، والإتساق الداخلي، والتلازمي (المحك)، وثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٢) يتكون من (٥٠) مفردة موزعة على خمس (٥) أبعاد رئيسية صالحة لقياس الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث الحالي (طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس)، كما يوضح جدول (٣):

جدول (٣) أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد

البعد	أرقام المفردات (المواقف)	المجموع
الوعي بالذات	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦	١٠
تنظيم الانفعالات وإدارتها	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧	١٠
دافعية الذات	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨	١٠
التعاطف مع الآخرين	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩	١٠
المهارات الاجتماعية	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠	١٠
المجموع		٥٠

- **مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس إعداد/ الباحثة**:

مر إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس الحالي بالخطوات التالية:

- **تحديد لهدف من المقياس**:

هدف المقياس إلي قياس الاتجاه نحو مادة علم النفس لدي طلاب شعبة علم النفس، وذلك للتحقق من فاعلية نموذج التعلم البنائي المقترح في تنمية الاتجاه لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس.

- **تحديد أبعاد المقياس**:

لتحديد أبعاد المقياس تم الاطلاع علي العديد من الأدبيات والمراجع والمقاييس التي تناولت الاتجاه، منها دراسات: صالح محمد (٢٠٠٩)، وعلي صادق (٢٠١١)، وسلمى أبو اليزيد (٢٠١٥)، وفى ضوء ما سبق تم تحديد أبعاد مقياس الاتجاه في ستة أبعاد هي: (الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس، والدافعية لتعلم مادة علم النفس، وأهمية تعلم مادة علم النفس، ومعلم مادة علم النفس، وطبيعة محتوي مادة علم النفس).

- **صياغة مفردات المقياس**:

تم الإستعانة بالمراجع والأدبيات التي تناولت الاتجاهات وكذلك الدراسات السابقة الذكر والتي اهتمت بإعداد مقاييس للاتجاه نحو الماده في صياغة مفردات المقياس، وقد وجدت الباحثة أن هذه المقاييس تم إعدادها وتطبيقها علي عينات من مراحل عمرية مختلفة، وفى ضوء الدراسات والمقاييس السابقة، وطبيعة مجموعة البحث الحالي وهى من طلاب المرحلة الجامعية، وخصائص

المرحلة العمرية لمجموعة البحث والتي تتناسب معها عبارات التقرير الذاتي اختارت الباحثة أن يكون المقياس في صورة عبارات تقريرية يسهل على طلاب المرحلة الجامعية فهمها والتعامل معها والإستجابة لها.

وقد تم إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس من خلال صياغة (٢٥) عبارة من عبارات التقرير الذاتي بواقع (٥) عبارات لكل بعد من الأبعاد الفرعية للاتجاه، ويلي كل عبارة ثلاث بدائل يختار منها الطالب البديل المناسب من وجهة نظره، وتعبر هذه البدائل عن استجابة سلبية وأخري محايدة وأخري إيجابية. وقد راعت الباحثة التوزيع العشوائي للبدائل حتي لا يكون هناك نوع من الإيحاء بالإيجابية. وقد راعت الباحثة ما يلي عند إعداد عبارات المقياس:

- أن تكون العبارات سهلة وواضحة ومحددة بحيث تشتمل علي فكرة واحدة.
- أن تكون العبارات مألوفة بالنسبة للطلاب.
- صياغة العبارات بلغة سهلة بسيطة تناسب مجموعة البحث.
- أن تكون العبارات مرتبطة بالبعد المراد قياسة.

• **صياغة تعليمات المقياس**:

راعت الباحثة عند صياغة التعليمات أن تكون سهلة وواضحة ومباشرة، كما تم التأكيد علي الطلاب أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وعليهم أن يختاروا الإجابة التي تعبر عن وجهة نظرهم، وكذلك توضيح أن المقياس يتكون من عبارات افتراضية يمكن أن يتعرض لها الطلاب في حياتهم اليومية، بالإضافة إلي توضيح كيفية الإجابة من خلال تقديم مثال محلول.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو المادة**:

• **صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

• **صدق المحتوي**:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعه من السادة المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي، والصحة النفسية، ومناهج وطرق تدريس علم النفس (ملحق ١) للإستفادة من أرائهم العلمية واقتراحاتهم المناسبة وذلك من خلال:

- سلامة التعليمات ووضوحها.
- سلامة الصياغة اللغوية للعبارات المكونة للمقياس.
- مناسبة كل عبارة من العبارات المراد قياسها.
- مناسبة كل عبارة من العبارات للبعد الذي وضع لقياسه.
- ملائمة العبارات لطلاب المرحلة الجامعية.
- إضافة أي تعديلات أو مقترحات.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على بعض العبارات ومن ثم اعتبر ذلك مؤشرا للصدق.

• **الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المقياس ككل، وكذا معامل الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس ككل، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس) والجدولين (٤)، (٥) يوضحا ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠.٨٣	٦	٠.٥٩	١١	٠.٧٣	١٦	٠.٨٧	٢١	٠.٦٦
٢	٠.٧٧	٧	٠.٦٣	١٢	٠.٨٩	١٧	٠.٧٤	٢٢	٠.٥٩
٣	٠.٦٨	٨	٠.٧٠	١٣	٠.٤٩	١٨	٠.٧٩	٢٣	٠.٧٠
٤	٠.٧٤	٩	٠.٨٠	١٤	٠.٧٦	١٩	٠.٦٠	٢٤	٠.٧٩
٥	٠.٨٠	١٠	٠.٧٨	١٥	٠.٦٩	٢٠	٠.٨٩	٢٥	٠.٦٩

*هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
١	الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس	٠.٨٥
٢	الدافعية لتعلم مادة علم النفس	٠.٧٨
٣	أهمية تعلم مادة علم النفس	٠.٨٣
٤	معلم مادة علم النفس	٠.٨٠
٥	طبيعة محتوي مادة علم النفس	٠.٨١

*هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

ومما سبق يتضح من الجدولين (٤)، (٥) أن جميع قيم معاملاتِ الارتباط (بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضا بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس المقياس.

• **ثبات المقياس**:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الاولى بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٧ ؛ ٠.٨٥ ؛ ٠.٧٩ ؛ ٠.٨١ ؛ ٠.٨٢ ؛ ٠.٨٠) لأبعاد (الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس، والدافعية لتعلم مادة علم النفس، وأهمية تعلم مادة علم النفس، ومعلم مادة علم النفس، وطبيعة محتوي مادة علم النفس، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم دالة عند (٠.٠١).

• **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق بطرق: صدق: المحتوى، والإتساق الداخلي، وثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٣) يتكون من (٢٥) مفردة موزعة على خمس (٥) أبعاد رئيسية صالحة لقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى أفراد عينة البحث الحالي (طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس)، كما يوضح جدول (٦):

جدول (٦) أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد

البعد	أرقام المفردات (المواقف)	المجموع
الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١	٥
الدافعية لتعلم مادة علم النفس	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢	٥
أهمية تعلم مادة علم النفس	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣٤٨	٥
معلم مادة علم النفس	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤	٥
طبيعة محتوي مادة علم النفس	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥	٥
المجموع		٢٥

- **خامساً: إجراءات الدراسة التجريبية:**

- **اختيار مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث والمتمثلة في طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية بالاسماعلية جامعة قناة السويس، وقد بلغ عدد طلاب الفرقه الأولى بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس (٨٨) طالبًا وطالبة حيث تم تطبيق التجربة الأساسية لأدوات البحث عليها، ثم تم تقسيمهم إلي مجموعتين الأولي والتي تكونت من (٤٤) طالب وطالبة مثلت المجموعة الضابطة والتي درست الوحدة موضع الدراسة بالطريقة المعتادة والمجموعة الثانية والتي تكونت من (٤٤) طالبًا وطالبة مثلت المجموعة التجريبية والتي درست الوحدة بنموذج التعلم البنائي.

- **تطبيق أدوات الدراسة قبليا علي مجموعة البحث:**

تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتدريس الوحدة وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي مما يدل تكافؤ المجموعتين، والجدولين (٧)، (٨) يوضحان نتائج تطبيق أدوات الدراسة قبليًا:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في الذكاء الوجداني.

الذكاء الوجداني	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	التجريبية	٤٤	١٤.٨٤٠	١.٩٠٤	٨٦	٠.٤٣٢	غير دالة
	الضابطة	٤٤	١٥.٠٤٥	٢.٤٩٦			
تنظيم الانفعالات وإدارتها	التجريبية	٤٤	١٦.٨٦٣	٤.٣٠٠	٨٦	٠.٦١٧	غير دالة
	الضابطة	٤٤	١٧.٣٨٦	٣.٦٢٣			
دافعية الذات	التجريبية	٤٤	١٤.٣٨٦	٣.٣٢٨	٨٦	٠.٦٠٣	غير دالة
	الضابطة	٤٤	١٤.٨١٨	٣.٣٨٤			
التعاطف مع الآخرين	التجريبية	٤٤	١٦.٩٠٩	٢.٧٩٣	٨٦	٠.٢٦٦	غير دالة
	الضابطة	٤٤	١٧.٠٦٨	٢.٨٠٦			
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٤٤	١٨.٢٧٢	١.٨٥٩	٨٦	٠.٨٣٤	غير دالة
	الضابطة	٤٤	١٨.٥٩٠	١.٧١٦			
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٤	٨١.٢٧٢	٦.٦٩٠	٨٦	١.١٨٤	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٨٢.٩٠٩	٦.٢٢٤			

◆ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٦٣٥؛ (٠.٠٥) = ١.٩٨٨ لدلالة الطرفين.

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في الاتجاه نحو مادة علم النفس.

الاتجاه نحو مادة علم النفس	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	٨.٢٩٥	١.٣٧٣	٨٦	٠.٣٢٥	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٨.٢٠٤	١.٢٤٩			
الدافعية لتعلم مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	٧.٧٥٠	١.٨١٨	٨٦	٠.٩١٥	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٧.٣٨٦	١.٩٠٧			
أهمية تعلم مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	٨.٢٠٤	٢.١٦٢	٨٦	٠.٥٤٦	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٧.٩٥٤	٢.١٣٤			
معلم مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	٩.٢٥٠	٢.٥٢٥	٨٦	٠.٦٩٣	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٨.٨٦٣	٢.٦٩٨			
طبيعة محتوي مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	٨.٨٨٦	٢.٥٢٦	٨٦	٠.٦١٣	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٨.٥٤٥	٢.٦٨٨			
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٤	٤٢.٣٨٦	٤.٩١٤	٨٦	١.٣٥٧	غير دالة
	الضابطة	٤٤	٤٠.٩٥٤	٤.٩٨٣			

◆ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٦٣٥؛ (٠.٠٥) = ١.٩٨٨ لدلالة الطرفين.

- **تدريس الوحدة**:

قامت الباحثة بتدريس وحدة (مفهوم التدريس وعلاقته بالمنهج المدرسي) للمجموعة التجريبية وفقا لنموذج التعلم البنائي كما هو موضح بدليل الطالب المعلم في ضوء مراحل التدريس بهذا النموذج وفي ضوء فلسفة التعلم البنائي (ملحق ٤)، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم التدريس لهم بالطريقة المعتادة (التقليدية)، وقد تم الالتزام بالوقت المحدد لتدريس الوحدة بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة حيث بلغ ذلك (٢٠) محاضرة (لقاء) من خلال التدريب عن بعد عبر الانترنت باستخدام تقنية زووم (Zoom)، بواقع ساعتان لكل محاضرة (لقاء)، بالإضافة إلى محاضرة (لقاء) في نهاية الوحدة للمجموعتين.

- **تطبيق أدوات الدراسة بعديًا علي مجموعة البحث**:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للنتائج.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) *(T-Test)* : لقياس تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
- حجم الأثر *(Effect Size)*: لقياس حجم أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي) على المتغيرين التابعين (الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو علم النفس) حيث يتحدد حجم التأثير بناء على قيمة مربع إيتا *($\eta 2$)* كالتالي :

- عندما تكون قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) تساوي (٠.٠١) فإنها تمثل حجم أثر صغير.
- عندما تكون قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) تساوي (٠.٠٦) فإنها تمثل حجم أثر متوسط.
- عندما تكون قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) تساوي (٠.١٤) فإنها تمثل حجم أثر كبير. (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٤).

- **نتائج البحث وتفسيرها**:

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٣٨٩ - ٣٩٠) من خلال جدول (٩):

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في الذكاء الوجداني.

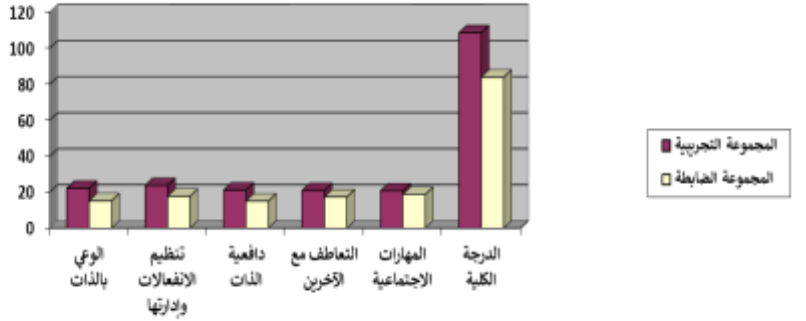
الذكاء الوجداني	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الوعي بالذات	التجريبية	٤٤	٢٢.٠٩٠	٢.٦٢٢	٨٦	١٢.٥٤٧	دالة	٠.٦٤
	الضابطة	٤٤	١٥.١٥٩	٢.٥٦٠				
تنظيم الانفعالات وإدارتها	التجريبية	٤٤	٢٣.٦٨١	٢.٦٦٥	٨٦	٨.٩٦٧	دالة	٠.٤٨
	الضابطة	٤٤	١٧.٦٥٩	٣.٥٦٩				
دافعية الذات	التجريبية	٤٤	٢١.١١٣	٢.٧٤٣	٨٦	٩.٩٧٤	دالة	٠.٥٣
	الضابطة	٤٤	١٥.٠٤٥	٣.٣٥٤				
التعاطف مع الآخرين	التجريبية	٤٤	٢٠.٨٦٣	٢.٦٩٠	٨٦	٦.٣٠٤	دالة	٠.٣١
	الضابطة	٤٤	١٧.٢٧٢	٢.٦٥٣				
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٤٤	٢٠.٦٨١	١.٤٢٦	٨٦	٥.٧٧٣	دالة	٠.٢٧
	الضابطة	٤٤	١٨.٦٨١	١.٨٠١				
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٤	١٠٨.٤٣٢	٦.٤١٣	٨٦	١٧.٨٧٠	دالة	٠.٧٨
	الضابطة	٤٤	٨٣.٨١٨	٦.٥٠٦				

◆ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٦٦٣ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي فى الذكاء الوجداني لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى فعالية فاعلية التدريس بالنموذج القائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية وجعلهم في حالة أفضل مما كانوا عليه قبل التدريس بالنموذج المقترح، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٣ - ٦٦٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير التدريس بالنموذج القائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني (٠.٦٤؛ ٠.٤٨؛ ٠.٥٣؛ ٠.٣١؛ ٠.٢٧؛ ٠.٧٨) لأبعاد (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وإدارتها، دافعية

الذات، التعاطف مع الآخرين، المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية التدريس بالنموذج القائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية. ومن ثم نقبل الفرض الأول للبحث.



شكل (٣) متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الذكاء الوجداني

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية البرامج القائمة على نشاط المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم، وكذلك على توفير الفرصة للمتعلم للتعبير عن انفعالاته ومشاعره بشكل حر دون خوف أو نقد في تنمية متغيرات مختلفة (تعد من أبعاد الذكاء الوجداني) لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة ومن هذه الدراسات: سحر علام (٢٠٠١)، وعاطف الأقرع (٢٠٠٢)، وأحمد عبد الغني (٢٠٠٣)، وسليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (٢٠٢٠).

ويمكن تفسير أثر تفوق المجموعه التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم البنائي في مقياس ابعاد الذكاء الوجداني مقارنة بالمجموعه الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية إلي الآتي:

- اعتماد التعلم من خلال النموذج البنائي المقترح على نشاط المتعلم وإيجابيته في مواقف التعلم حيث تم ذلك من خلال القيام بالعديد من الأنشطة والمهام التي تتناسب مع قدراته ومستوى نضجه مما ساعد الطلاب على النجاح في أداء هذه المهمات، بالإضافة إلى تزويدهم بالدعائم التعليمية من جانب المعلم عندما يتعثرون في أداء بعض المهام مما ساعدهم على تخطي الصعوبات وتحقيق النجاح وأداء المهمات بالشكل المطلوب. وقد ساعد ذلك على تنمية الذكاء الوجداني لديهم.
- إعطاء فرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم وانفعالاتهم بشكل حر ومفتوح من خلال بعض المواقف الافتراضية المرتبطة بموقف التعلم ساعد الطلاب على التعرف على مشاعرهم وتحديد أسبابها وبالتالي نمو الوعي بالذات لديهم من خلال مرحلة تدعيم الذكاء الوجداني.

- تأكيد النموذج خلال مراحله المختلفة على مشاركة الطلاب الفعالة في عملية التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة والمشاركة الفعالة في المناقشة والحوار ساعد التلاميذ على اكتشاف إمكاناتهم وقدراتهم وبالتالي ساعد على تنمية تقديرهم لذواتهم؛ حيث إن أن الطلاب يفضلون بيئة التعلم البنائي لأنها تسمح لهم بقدر كبير من الحرية في مناقشة أفكارهم بطريقة مفتوحة وتجعلهم أكثر اعتمادا على أنفسهم في عملية التعلم.
- التشجيع المستمر للطلاب من خلال عملية التعلم وكذلك تنويع المثيرات ومصادر التعلم وطرق وأساليب التدريس التي تناسب مع الطلاب عمل على خلق الدافعية الذاتية لدى الطلاب نحو التعلم والرغبة في تحقيق الأهداف. كما أن نجاح الطلاب في تحقيق مستوى معين من النجاح كان حافزا لهم يدفعهم نحو تحقيق مستويات أعلى من النجاح ويكسبهم الشعور بالأمل ويجعلهم مستعدين لتحمل وتذليل العوائق من أجل الوصول لتحقيق الأهداف.
- التقويم المستمر خلال المراحل المختلفة للنموذج ساعد الطلاب على تصحيح الأخطاء وزاد من قدرتهم على الإنجاز مما ساعد على زيادة وعيهم بذواتهم، وإداراتهم لإنفعالاتهم، والتعاطف مع الآخرين، وزيادة مهاراتهم الاجتماعية ودافعيتهم، الامر الذي ظهر جليًا في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

- **نتائج الفرض الثاني**:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٣٨٩ - ٣٩٠) من خلال جدول (١٠):

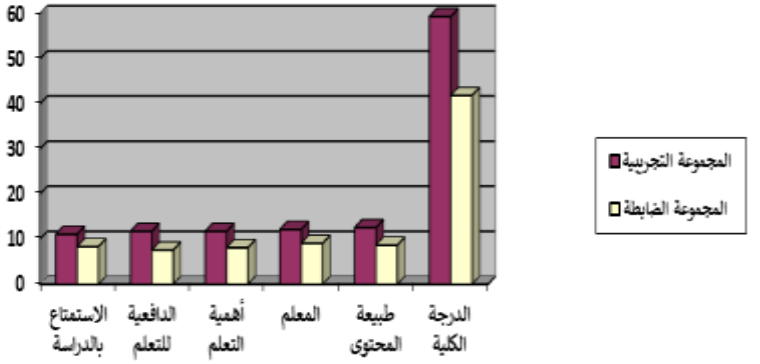
جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في الاتجاه نحو مادة علم النفس.

الاتجاه نحو مادة علم النفس	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	١١.١١٣	١.٥٢٨	٨٦	٩.٤٣٨	دالة	٠.٥٠
	الضابطة	٤٤	٨.٣٦٣	١.١٨٣				
الدافعية لتعلم مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	١١.٧٥٠	٣.٠٧٣	٨٦	٧.٦٣٩	دالة	٠.٤٠
	الضابطة	٤٤	٧.٥٩٠	١.٨٩٦				
أهمية تعلم مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	١١.٧٥٠	٢.٢٦٣	٨٦	٧.٧٣٠	دالة	٠.٤٠
	الضابطة	٤٤	٨.١٣٦	٢.١١٩				
معلم مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	١٢.١٨١	٢.٩٤٣	٨٦	٥.٢٥٧	دالة	٠.٢٤
	الضابطة	٤٤	٩.٠٩٠	٢.٥٥٩				
طبيعة محتوي مادة علم النفس	التجريبية	٤٤	١٢.٥٦٨	١.٨٧٢	٨٦	٨.٢٢٠	دالة	٠.٤٣
	الضابطة	٤٤	٨.٧٠٤	٢.٤٩٢				
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٤	٥٩.٣٦٣	٥.٥٧٠	٨٦	١٥.٥٨٧	دالة	٠.٧٣
	الضابطة	٤٤	٤١.٨٨٦	٤.٩٢٨				

◆ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٦٦٣ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى فعالية فاعلية التدريس بالنموذج القائم علي التعلم البنائي في تحسين الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى أفراد المجموعة التجريبية وجعلهم في حالة أفضل مما كانوا عليه قبل التدريس بالنموذج المقترح، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size في حالة استخدام اختبار "ت" (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٣ - ٦٦٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير التدريس بالنموذج القائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني (٠.٥٠؛ ٠.٤٠؛ ٠.٤٠؛ ٠.٢٤؛ ٠.٤٣؛ ٠.٧٣) لأبعاد (الاستمتاع بدراسة مادة علم النفس، والدافعية لتعلم مادة علم النفس، وأهمية تعلم مادة علم النفس، ومعلم مادة علم النفس، وطبيعة محتوي مادة علم النفس، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية التدريس بالنموذج القائم علي التعلم البنائي في في تحسين الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى أفراد المجموعة التجريبية. ومن ثم نقبل الفرض الثاني للبحث.



شكل (٤) متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في في الاتجاه نحو مادة علم النفس

وتتفق نتائج هذا الفرض فيما يختص بالأثر الإيجابي للتعلم البنائي في تنمية اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة علم النفس مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية البنائية في تنمية الاتجاهات لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات: صالح محمد (٢٠٠٩)، وعلي صادق (٢٠١١)، وسلمى أبو اليزيد (٢٠١٥).

ويمكن تفسير أثر تفوق المجموعه التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم البنائي في مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس مقارنة بالمجموعه الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية إلي الآتي:

- التدريس وفقاً للنموذج البنائي ساعد الطلاب علي المشاركة بفاعلية في مهمام التعلم وممارسة أنشطة ترتبط بحياتهم الواقعية ارتباط كبير مما ساهم في تكوين اتجاه إيجابي لدي الطلاب، بالإضافة إلي اعتماد الطلاب علي أنفسهم في بناء معارفهم بصورة ذاتية أو جماعية من خلال دروس علم النفس مما ساعد علي تكوين اتجاه ايجابي نحو مادة علم النفس لديهم.
- تم التعلم من خلال النموذج المقترح عن طريق حل المشكلات حيث تم اكتساب الخبرات التعليمية من خلال وضع المتعلم أمام مشكلة حقيقية مرتبطة بحياته وبيئته المحيطة. وقد قام الطلاب بأنفسهم بحل هذه المشكلات مما ساعد الطلاب علي زيادة دافعيتهم لدراسة مقرر مادة علم النفس.
- تم تصميم مواقف التعلم بحيث تعرض المتعلم من خلالها إلى مشكلات مناسبة لمستوى نضجه العقلي، وبذلك مثلت هذه المشكلات نوعًا من التحدي لتفكير الطلاب وزادت دافعيتهم ورغبتهم في الوصول للحل مما شجعهم على دراسة المادة وتكوين إتجاة ايجابي نحوها.
- التعلم من خلال النموذج البنائى المقترح قائم على الدور الفعال والنشط للمتعلم من خلال قيامه بعمليات الاكتشاف والاستقصاء وجمع المعلومات أي أن المتعلم يسلك سلوك العالم الصغير. وحيث ساعدت كل هذه الممارسات على تنمية اتجاه ايجابي نحو المادة لديه.
- من خلال مرحلتي التطبيق والإثراء تم تطبيق النتائج التي توصل إليها الطلاب في مواقف جديدة مما ساعد الطلاب على الوصول إلى تعميمات أشمل وأعم.
- التعلم باستخدام النموذج البنائي المقترح وفر بيئة تعلم نشطة ممتعة يمارس الطلاب من خلالها عمليات الاستقصاء والاكتشاف من خلال العمل وحل المشكلات وأداء المهمات داخل المجموعات الصغيرة وقد أدى ذلك إلى تنمية الاتجاه الايجابي نحو مادة علم النفس لديهم.
- وفر النموذج البنائي المقترح بيئة تعلم ثرية تتنوع فيها أدوار كل من المعلم والمتعلم وتوفر مناخ ديمقراطيا مفتوحا يساعد على تنمية اتجاهات ايجابية لديهم ، وتشجع أداءات الطلاب وتقبل أفكارهم وآرائهم ، وتعطي الوقت الكافي للتعلم النشط والقيام بعمليات التفكير والمناقشة والحوار مما أدى إلى تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو المادة.
- يهتم النموذج البنائي المقترح بربط مادة التعلم الجديدة بالبنية المعرفية المسبقة الطلاب مما يساعد على دمج الخبرات التعليمية الجديدة في نسيج البنية المعرفية للمتعلم وقد ساعد هذا التكامل بين التعلم السابق والتعلم اللاحق على تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو دراسة مادة علم النفس لديهم.

- **توصيات تربوية وبحوث مقترحة:**

- **التوصيات:**

- الاهتمام بتدريس مناهج علم النفس بمختلف مراحل التعليم في ضوء استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي.
- توجية نظر القائمين علي بناء وتطوير كتب علم النفس الي استخدام النماذج البنائية في عرض المادة العلمية عن طريق الانشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب لبناء المعرفة بأنفسهم.
- ضرورة اهتمام كليات التربية باعداد برامج فعالة ومؤثرة في مجال التدريس وذلك للطلبة والمعلمين وذلك لرفع مهارات الذكاء الوجداني لديهم.
- عقد دورات تدريبيه لمعلمي علم النفس أثناء الخدمة، لتبصيرهم بأبعاد الذكاء الوجداني وتدريبهم عليها وصقلها، حتي ينعكس ذلك علي اهتمامهم بها عند تدريس علم النفس لطلابهم، باستخدام أساليب جذابة ومتنوعة.

- **مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:**

- فاعلية برنامج قائم علي النظريه البنائية لتنمية ابعاد الذكاء الوجداني في مراحل تعليمية مختلفة.
- دراسة تقويمية حول مدي استخدام معلمي علم النفس لاستراتيجيات التعلم البنائي بالمرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج قائم علي النظريه البنائية لتنمية ابعاد الذكاء الوجداني لدي الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية.
- تطوير منهج علم النفس في ضوءاستراتيجيات التعلم البنائي.

- **المراجـــع:**

- إبراهيم قشقوش، وهيام عزام (٢٠١٧). **إختبار الذكاء الوجدانى للمراهقين والراشدين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد عبد الغني إبراهيم (٢٠٠٣). فاعلية كل من السيكودراما وجداول النشاط المصور في الحد من السلوك العدواني لدي الأطفال الصم. **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، ١٨، ١٧١ – ٢٠٦.
- أحمد عبد الرحمن النجدي، ومنى عبد الهادي سعودي، وعلي راشد (٢٠٠٣). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد شحات حنضل (٢٠١٧). برنامج تدريبى لتنمية مهارات الذكاء الوجدانى وتحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى متلازمة أسبرجر. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أسماء فاروق عفيفي (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تخفيف سلوك العنف لدى المراهقين. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢). برنامج إرشادي لتحسين مستوي الذكاء الانفعالي لدي الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، ١٢ (٥١)، ١٠ – ٦٧.
- إلهام عبدالرحمن خليل، وأمنية إبراهيم الشناوى (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار أون لنسبة الذكاء الوجداني فى التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. **دراسات نفسية**، ١٥ (١)، ٩٩ – ١٦١.

- أماني عبدالعزيز إبرهيم (٢٠١٩). استراتيجية 3Rs-EASA الإثرائية المقترحة في تدريس العلوم لتنمية مهارات تفنيد الإدعاءات غير العلمية المنشورة إلكترونيًا والذكاء الوجداني لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٢٢ (٦)، ١ – ٤٦.
- أمل محمد حسونة، ومنى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- أمنية السيد الجندي (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٦ (١)، ١ – ٣٦.
- أنور فتحي عبد الغفار (٢٠٠٣). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتياً لدي طلاب الدراسات العليا. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٥٣، ٢، ١٣٥ – ١٦٥.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي** (ط ٦). القاهرة: عالم الكتب.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). **استراتيجيات التدريس "رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم"**. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زينون (٢٠٠٣). **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن علي سلامة (٢٠٠٣). بنائية المعرفة بين التنظير والتطبيق. **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، ١٨، ٣ – ١٧.
- حسن محمد حويل (٢٠٠٦). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس تكنولوجيا الكهرباء علي التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي. **المؤتمر العلمي الأول "التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة"**، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ٢٠٩ – ٢٢٨.
- خليل المعايطة (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي**. عمّان: دار الفكر.
- خيرى أحمد حسين (٢٠١٤). اضطراب الهوية الجنسية وأبعاد الذكاء العاطفي لدى مضطربي الهوية الجنسية بالمعاهد الحكومية الخاصة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٥ (٩٩)، ١ – ٤٦.
- رجب السيد الميهي (٢٠٠٣). أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريسي مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي. **مجلة التربية العلمية**، ٦ (٣)، ٣٧٨ – ٤٩٣.
- رشا باهر الدياسطي (٢٠١٠). دراسة بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدي عينة من الأطفال (١٢-١٦) سنة دراسة وصفية. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- روناك حميد عثمان، أمين محمد سليمان، وأسماء توفيق مبروك (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات الذكاء الوجدانى لتنمية مهارات الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة فى العراق. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٨٦، ٤٧ – ٧٢.
- زينب حياوى الخفاجى (٢٠١٦). الذكاء الوجدانى والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنهاك النفسى للمعلمين والمعلمات فى بعض مدارس محافظة البصرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٤٠، ١، ٣١٢ – ٣٦٨.
- زينب شعبان رزق (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي المفهوم، القياس "دراسة استطلاعية". **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سالى على حسن (٢٠٠٧). **الذكاء الوجدانى لمعلمات رياض الأطفال**. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- ساميـة عباس القطان (٢٠٠٩). **تصور جديد للذكاء الوجداني** (ط ٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ساميـة محمد صابر (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٣، ٢٠٠ – ٢٦١.
- سحر فاروق علام (٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. **رسالة دكتوراة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- سعدية شكري عبد الفتاح (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- سعدية شكري عبد الفتاح (٢٠١٣). **اتجاهات تعليم علم النفس في ضوء نظرية ما وراء المعرفية والبنائية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سلمي محمد أبو اليزيد (٢٠١٥). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مادة علم النفس علي تنمية الفهم والاتجاه لدي طلاب الصف الثالث الثانوي. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٥٧ (١)، ١، ٤٦١ – ٤٩٥.
- سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ أ). **الذكاءات المتعددة "نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع"**. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ ب). **المخ الإنسانى والذكاء الوجدانى "رؤية جديدة فى إطار نظرية الذكاءات المتعددة"**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
- سُليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١٢ أ). **الذكاء الوجداني لطفل الروضة الموهوب من منظور تنموي**. عمّان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢ ب). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة من طلاب التعليم الثانوي الفني الزراعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢ (٧٥)، ١١٩ – ١٦٨.
- سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٣). **علم النفس التعليمي "نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة"**. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠٢٠). فيروس كورونا المستجد (Covid-19): المعتقدات عنه والاتجاهات نحو المريض المصاب به لدى عينات متباينة من أفراد الشعب المصري "دراسة سيكومترية". **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٥، ٣، ١٠٧١ – ١١٠٥.
- سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (٢٠٢٠). أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الإبتدائية "دراسة تنبؤية – تجريبية". **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٦ (١)، ٢٠١ – ٢٥٦.
- سليمان محمد سليمان، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم وأثره فى تحصيلهم الدراسى. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠، ٢٢٣ – ٢٦١.
- شعبان عبد العظيم سيد (٢٠٠٥). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم النفسية وبعض مهارات التفكير العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية التجارية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.
- صالح محمد صالح (٢٠٠٩). فاعلية انشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣ (١)، ١٣٣ – ١٦٥.
- صلاح محمد محمود (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني للمرشد النفسي في مراحل التعليم ما قبل الجامعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٨ (١٠١)، ٣٨١ – ٤٤٤.

- عاطف محمد الأقرع (٢٠٠٢). فعالية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات للطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عايش محمود زيتون (٢٠٠٧). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٢). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاء الدين السعيد النجار (٢٠١٣). النموذج البنائى للعلاقة بين كل من الذكاء الوجدانى وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالشعور بالأمن النفسى لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٤ (٩٤)، ٢، ٢٥١ – ٢٨٥.
- علي سيد صادق (٢٠١١). التدريس التبادلي وأثره في تنمية بعض المهارات القرائية والاتجاه نحو المادة التعليمية لتلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم درمان، السودان.
- علي علي مفتاح (٢٠٠٤). الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي لدي الشباب الجامعي. **مجلة الخدمة النفسية**، مركز الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١ (١)، ٩١ – ١٥٢.
- علي ماهر خطاب (٢٠٠٢). **مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي ماهر خطاب (٢٠٠٩). **الإحصاء الاستدلالى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غادة عواد شلبي (٢٠١٦). فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٥، ٥٨، ٣٢ – ٥٠.
- فايزة يوسف عبد المجيد، ومحمد رزق البحيري (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدي عينة من أطفال(١٢- ١٦) سنة. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٣ (٤٩)، ٢٠١ – ٢٢٠.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). **تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية"**. القاهرة: عالم الكتب.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٨). **تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري وبحث إمبريقي**. القاهرة: عالم الكتب.
- لبنى عبده عمر (٢٠١٣). دراسة مقارنة لبعض المتغيرات الثقافية بين مدينتي القاهرة والأقصر وعلاقتها بالذكاء الوجداني. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مأمون مبيض (٢٠٠٣). **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية**. بيروت: المكتب الإسلامي.
- مجدي "محمد رشيد" حناوي (٢٠٠٥). اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجدانى في علاقتها بمركز التحكم لدي طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، ١٠ (٤٠)، ٥٣ – ١٤٣.
- محمد أحمد غنيم (٢٠٠١). الذكاء الوجدانى والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية – دراسة عاملية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، جامعة بنها، ١٢ (٤٧)، ٤٤ – ٧٧.
- محمد عبيد الله العتيبي، ولؤي حسن أبو لطيفة (٢٠١٩). العلاقة بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥ (٢)، ١ – ٥٢.
- محمد علي (١٩٩٨). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

- مصطفي خليل الشرقاوي (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: مطابع الأزهر.
- ملكة حسين صابر (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس علي اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدي طالبات السنة الثانية الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، ٢٢، ١٠٥ – ١٥٣.
- منى عبد الصبور شهاب (٢٠٠٤). تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل "V" لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها. **المؤتمر العلمي الثالث: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين "رؤية مستقبلية"**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، خلال الفترة من ٢٥ – ٢٨ يوليو، ٢.
- منير بسيوني العوضي (١٩٩٥). أثر تنوع طرق التدريس على التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة علم النفس. **رسالة ماجستير**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- نجلاء عبد الله الكلية (٢٠١٤). تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٨، ٢٤٩ – ٢٨٠.
- نجلاء محمد رسلان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني للمرأة وعلاقته بتوافقها الزواجي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٦ (٥١)، ٤٥٥ – ٤٩٢.
- نجلاء نصر الله الحسيني (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نهاد مرزوق قابيل (٢٠١٨). الذكاء الثقافي وعلاقته بالاتجاه نحو دمج الصم بالتعليم الجامعي لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٩ (١١٤)، ٢، ٢٦٥ – ٣١٨.
- هالة محمد شمبولية (٢٠١٨). أثر تنمية الذكاء الانفعالى فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٨ (٩٨)، ٣٢٣ – ٣٦٠.
- هناء عبد الغفار شلبي (٢٠١١). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- Bar-on, R. (1997). The ability of Emotional intelligence measure to Evaluate the development of Emotional training programme. *Personality and social psychology*, 19 (3), 366-379.
- Bar-on, R. (2001). Emotional intelligence and self – actualization, In. J.Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.), Emotional intelligence in everyday life : A Scientific Inquiry Philadelphia: Psychology Press, 82-97.
- Beneze, J. (2000). Democratic constructivist science education: Enabling egalitarian literacy and self-actualization. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6),847-865.
- Foote, D. (2010). What's Your Emotional Intelligence?. *Computer World*, 35 (7), 28-29.
- Goleman, D. (1995a). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995b). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Working With Emotional Intelligence. New York, Bantam Books.

- Golman, D. (2000). Working with emotional intelligence. NewYork: Bantam Books.
- Hmararta, E.; Deniz, M. & Saltalin (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Science: Theort & Practice*, 9 (1), 213-229.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm.
- Kowalska., J., & Winnicka., J. (2013). Attitudes of undergraduate students towards persons with disabilities; the role of the need for social approval. *Polish Psychological Bulletin*, 44 (1), 40-49.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? Inp, Salovey and D. Sluter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators, New York, 3-31.
- Nancy. H.. Paul. L.. & William. M. .(2012). Is Gender Identity Disorder in Children a Mental Disorder?, *Sex Roles*, 43, 1112.
- Nitko, A. J. (2001). Educational assessment of students (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall/ Merrill Education.
- Petrides, K. V., Fredrickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in a cademic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences*, 36, 277-293.
- Salovey. P. & Mayer. J. (1990). Emotional intelligence: Imagination. cognition and personality, *Journal of Personality*, 9 (3), 185 – 211.
- Schulte, P. (1996). A Definition of Constructivism. Science Scope, Nov./Dec.
- Trenholm, S. & Jensen, A. (2004). Interpersonal Communication. Oxford, Oxford University Press.
- Westwood, P. (1997). Common Sense Methods for Children with Special Needs. New York, Rot ledge.

❋❋❋❋❋❋❋