جامعة سعد دحلب- البليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

التخصص: المناهج والتربية العلاجية

الذكاء الوجداني كقدرة عقلية وعلاقته بأساليب التفكير السائدة عند الطلبة

دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بجامعة البليدة

إعداد الطالبة:

بوطالية يمينة

أمام اللجنة المشكلة من:

- لورسي عبد القادر - أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة رئيسا
- عباد مسعود - أستاذ التعليم العالي، جامعة الجزائر عضوا مناقشا
- عبد العزيز محي الدين- أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة مشرفا ومقررا

البليدة ، جوان 2009

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى أبي و أمي حفظهما الله

وأطال في عمرهما

إلى أبنائي شيماء وعبد الرؤوف رفيقا دربي

إلى زوجي الذي شجعني كثير وأخذ بيدي نحو مواصلة الدراسة

إلى جميع أفراد أسرتي

كلمة شكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور محي الدين عبد العزيز الأستاذ المشرف على هذا البحث والذي أفادني كثيرا بنصائحه وتوجيهاته.

كما أشكر جميع أساتذة قسم علم النفس بجامعة البليدة الذين تتلمذت على أيديهم.

وأشكر الزملاء وكل المسوؤلين والطلبة الذين ساعدوني على تطبيق أدوات البحث في مختلف كليات الجامعة.

كما أشكر مسبقا الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تقبلهم مناقشة هذه المذكرة.

فهرس البحث

الموضوع **الصفحة**

الشكر

الإهداء **مقدمة**.....أ.ب.ج

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: مدخــل نظري عام للدراسة

1-الإشكالية.....10

2- الفرضيات.....15

3-أسباب إختيار الموضوع 15

4- أهداف الدراسة.....16

5- أهمية الدراسة.....17

6- تحديد وضبط أهم مفاهيم الدراسة المفاهيم.....18

7- الدراسات السابقة. 22

8- تعقيب عن الدراسات السابقة.....31

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني كقدرة عقلية

مدخل

1-مفهوم الذكاء.....27

1-1 - تطور النظرة إلى الذكاء.....27

1-2- تعريف الذكاء.....30

2- أنواع الذكاء.....31

2-1- الذكاء اللغوي.....31

2-2- الذكاء المنطقي الرياضي.....32

2-3- الذكاء المكاني.....32

2-4- الذكاء الجسمي أو الحركي.....33

2-5- الذكاء الموسيقي.....33
2-6- الذكاء في العلاقة مع الآخرين.....34
2-7- الذكاء الشخصي الداخلي.....34
3- الذكاء الانفعالي.....34
3-1- نشأة مفهوم الذكاء الوجداني وتطوره.....34
3-2- مفهوم الذكاء الانفعالي.....35
3 -2- 1 - الذكاء الانفعالي كقدرات معرفية.....35
3-2-2-أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ما يرو سالوفي..... 37
3 -2-3- الذكاء الانفعالي كمهارات وسمات شخصية.....37
4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....43
4-1 نموذج القدرة في الذكاء الوجداني لـ " ماير و
سالوفي.....44
4-2- نموذج الذكاء الوجداني كسمات شخصية لــ " دانيال جولمان.....46
5- الأساس العصبي للذكاء الوجداني.....51
6- السمات المميزة للعقل الانفعالي.....52
6-1- استجابة سريعة لكن مشوشة.....52
6-2- أولا المشاعر ثم الأفكار.....52
6-3- الواقع الرمزي الأشبه بالأطفال 54
6-4- الماضي المفروض على الحاضر.....54
6-5- الحقيقة التابعة للحالة.....55
7- أهمية الذكاء الوجداني.....56
ملخص الفصل.....57
مراجع الفصل.....58

الفصل الثالث:أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج

مدخل
1- **مفهوم التفكير**..... 62
2- وظائف التفكير.....64
3- خصائص عملية التفكير.....65

4- مهارات التفكير.....66

4 -1- مهارات تفكير دنيا.....66

4-2 -مهارات التفكير الوسطى.....66

4-3 - مهارات التفكير العليا.....66

5 - أساليب

التفكير.....67

5-1 - معنى مصطلح "أسلوب" style.....68

5-2- تعريف أساليب التفكير.....68

6- الخصائص العامة لأساليب التفكير..... 69

7- تصنيف أساليب التفكير.....70

7-1- أساليب التفكير من حيث الشكل 71

7-2- أساليب التفكير من حيث الوظيفة.....72

7-3- أساليب التفكير من حيث المستوى.....74

7-4- أساليب التفكير من خلال النزعة.....75

7-5- أساليب التفكير من حيث

المجال.....76

ملخص

الفصل.....

76

مراجع

الفصل......

77

الفصل الرابع : الدراسات السابقة :

أولا: دراسات تناولت الذكاء الوجداني.....78

1-دراسات " ماير و سالوفي" (Mayer , Salovey) 78

2- دراسة دانيال جولمان (D.Goleman ,1997) 80

3- دراسة فاروق عثمان و محمد عبد السميع (1998)
81.....
4- دراسة لامانا (f. Lamanna ,2000).....82
5- دراسة إبراهيم السمادوني (2001) 82
6- دراسة كارين كولب و ساندي ويدي (Kolb , Weede ,2001) 83
7- دراسة عبد العال عجوة (2002).....83
8- دراسة عصام زيدان و كمال الإمام (2002).....84
9- دراسة "روبرتس " و آخرون (Roberts & All ،2002) 84
10- دراسة أيمي سوليفان (E. Sullivan, 2003) 85
11- دراسة زينب شعبان رزق (2003) 85
12 - دراسة رندا رزق الله (2005).....86
13- دراسة عبد العظيم سليمان المصدر (2007) 86
تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالذكاء الوجداني 87

ثانيا: الدراسات الخاصة بأساليب التفكير 88
1-دراسة حبيب مجدي (1995)..... 89
2- دراسة حبيب مجدي(1995)..... 89
3- دراسة العلي أحمد (1995) 90
4- دراسة داى و فيلد هيسون Dai & Feldhusen (1999) 90
5- دراسة زهانج L. Zhang(2000) 91
6 - دراسة ردمان محمد سعيد غالب(2000) 91
7- دراسة بيرناردو وآخرين Bernardo & et al (2002) 92
8- دراسة شلبي أمينة(2002) 92
9- دراسة الين جروجينكوا Grigorenko (2004) 93
10- دراسة فجل ووالهوفد Fijel & walhovd(2004) 94
11- دراسة اعتدال عباس حسانين:(2004) 95
12- دراسة فير S. Fer (2005) 95
13- دراسة السيد محمد أبو هاشم (2005) 96
تعقيب عن الدراسات السابقة حول أساليب التفكير.....96

مراجع الفصل

98.....

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1-مجتمع الدراسة 101

2-عينة الدراسة.....101

3- منهج الدراسة.....104

4 مقياس الذكاء الوجداني كقدرة..... 104

5-أدوات الدراسة.....107

6-المعالجة الإحصائية للبيانات.....109

مراجع

الفصل.....110

الفصل السادس: التحقق من الفرضيات وتفسير النتائج

1- التحقق من الفرضية الأولى.....112

2- التحقق من الفرضية الثانية.....115

3- التحقق من الفرضية الثالثة.....118

4- التحقق من الفرضية الرابعة.....124

استنتاج عام 128

مراجع

الفصل.....130

خاتمة.....134

المراجع.....138

الملاحق.....أ.ب.ج

الفصل الأول

مدخل نظري عام للدراسة

الفصل الأول

مدخل نظري عام للدراسة

1- الإشكالية :

يعتبر مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس، فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية، واستقر أخيرا في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي ومازالت آثار هذا الماضي الطويل تضفي طابعها الخاص على بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء وقد كان ظهور نظرية الذكاءات المتعددة نقلة كيفية في تاريخ حركة القياس الموضوعي للذكاء، حيث كان التسليم بمبادئ النظرية يعنى إعادة النظرفي تاريخ طويل من الدراسات والتصورات النظرية والميدانية لبنية العقل الإنساني وطبيعة القدرات و أنواعها وتصنيفاتها وطرق دراستها.

وتعد نظرية الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) إحدى نظريات الذكاء الحديثة التي نبهت الباحثين في ميدان الذكاء للدور الأكبر الذي يلعبه الوجدان في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية حيث أشار جولمان Golman (2000) إلى قدرة مفهوم الذكاء الوجداني على التوقع والتنبؤ ببعض أداءات الأفراد الأكاديمية والمهنية تفوق قدرات المفهوم التقليدي للذكاء، وقد ساهم هذا الأمر في تزايد الاهتمام بهذا المفهوم وساعد على انتشاره في أوساط الباحثين.

فقد ينظر البعض إلى الانفعالات باعتبارها أمرا مزعجا و جانبا غير منطقي يؤثر سلبا على منطق العقل وسير التفكير السليم، لذا كانت الفكرة السائدة لدى الكثير من الناس بأنه يجب احتواء انفعالاتنا بحيث لا تتدخل في تقييمنا للحياة، إلا أن الذكاء الوجداني يأتي معترفا بأهمية ودور الانفعالات والعواطف في تشكيل حياتنا، وأول من أطلق مصطلح الذكاء الوجداني هما العالمان "ماير وسالوفي. J. Mayer , D, Salovey" ليعود الفضل في انتشار المفهوم إلى "دانيال جولمان Goleman " من خلال كتابه :

Emotional intelligence , why It Can matter more than IQ .

كما تؤكد العديد من الأدلة ونتائج البحوث على أن المهارات الانفعالية تعد مهمة للتوافق الانفعالي والاجتماعي حسب مدحت أبو النصر(2008)، وكذلك أكدت دراسات أخرى أن القدرة على إحداث نوع من التكامل بين المعلومات الانفعالية و القرارات المعرفية وغيرها من العمليات العقلية تيسر للأفراد التكيف مع الحياة و إدارتها بفاعلية (Palmer, B,2002).

وحاولت دراسات أخرى الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على الصحة النفسية للفرد بافتراض أن الانفعالات ربما تتوسط السلوك الذكي بتأثيرها على ردود الفعل الانفعالية وكذا تفسير الفرد للمواقف التي يمر بها في حياته، محمود خوالدة، (2004).

فبنمو الفرد تتطور لديه ردود الفعل الانفعالية وتتواكب مع أفكاره المركبة الناتجة عن ذلك التطور حتى تساعده في تطوير طرق أكثر منطقية للتفكير واتخاذ القرارات في أداء وظائفه الحيوية في الحياة، ولذلك تفترض معظم نماذج الذكاء الوجداني أن الفروق الفردية في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، هي من أهم المنبئات بالفروق الفردية في نجاح الأفراد في العديد من جوانب الحياة .

وبالرغم من أن هذا الافتراض هو أهم المبررات وراء شيوع مفهوم الذكاء الوجداني. نظرا للاعتقاد في أن الذكاء العقلي و المهارات المعرفية من المحددات الأقل أهمية للنجاح في التعامل مع بعض مشكلات الحياة اليومية، كحل للصراعات والتعامل مع الآخرين والتعاون معهم والتوافق مع المواقف الجديدة و الطارئة، وأن معظم هذه المشكلات اجتماعية في طبيعتها، ويفترض أن الذكاء الوجداني يعد من المحددات الهامة للنجاح فيها إلا أن الدراسات والبحوث التي تهدف إلى التحقق من صحة هذا الافتراض نادرة.

وتتناول الدراسة الحالية الذكاء الوجداني كقدرة في ضوء نموذج "ماير و سالوفي Mayer , J. D, Salovey"، باعتبار أن الذكاء الوجداني كقدرة يتضمن مجموعة من العمليات والاستراتيجيات والمهارات العقلية التي يمكن مساعدة الأفراد على اكتسابها وإتقانها (Mayer ,

(Salovey, 1997 فإن الدراسة الحالية تحاول التحقق من مدى صحة الافتراض بأن الذكاء الانفعالي له تأثير على أساليب التفكير عند الأفراد، وأيضا التحقق من مدى تأثير الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني كقدرة في ظهور أساليب تفكير مختلفة عند الأفراد .

وتناول البحث الحالي أيضا كيفية التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير في ضوء نظرية " ستيرنبرج Sternberg" لدى طلبة الجامعة.

وتتحدد تساؤلات الدراسة كما يلي:

ما هو مستوى الذكاء الوجداني السائد عند الطلبة أفراد العينة ؟

هل توجد فروق في مستويات الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث أفراد العينة ؟

هل توجد علاقة بين درجة الذكاء الوجداني وطبيعة أساليب التفكير عند الطلبة أفراد العينة ؟

هل تختلف أساليب التفكير عند الطلبة أفراد العينة باختلاف الكلية التي ينتمون إليها ؟

2- الفرضيات :

2-1- يتميز الطلبة أفراد العينة بمستوى ذكاء وجداني مرتفع

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات مقاييسه الفرعية الأربعة.

2-3- توجد علاقة بين درجة الذكاء الوجداني وطبيعة أساليب التفكير عند الطلبة أفراد العينة؟

2-4- تختلف أساليب التفكير السائدة عند الطلبة أفراد العينة باختلاف الكلية التي ينتمون إليها.

3- أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة في توجيه سلوك الأفراد نحو النجاح أو الفشل في الحياة الاجتماعية والعلمية العامة منها والخاصة، فمنذ ظهور الدراسات الأولى حول الذكاء الوجداني على يد ماير وسالوفي(Mayer, Salovey) توالت الدراسات من طرف العديد من الباحثين حول الموضوع، فمنها من أهتم بإعداد مقياس للذكاء الوجداني أو التحقق من خصائصه السيكومترية (فاروق السيد عثمان2001)، والبعض الأخر تناول علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات الأخرى (عزت عبد الله كواسة، 2002) بينما أهتم البعض الأخر من الدراسات بتصميم و وضع برامج تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني (رندا رزق الله 2005).

في ضوء الإطلاع على هذه الدراسات ونقص الدراسات التي تناولت الموضوع في الجزائر (حسب الاطلاع الخاص)، جاء اختيارنا لموضوع الدراسة الحالية والتي تتناول الذكاء الوجداني كقدرة في علاقته بواحدة من أهم الخصائص الفردية وهي أساليب التفكير في ضوء نظرية (ستيرنبرج) التي تعتبر هي الأخرى حديثة نسبيا في ميدان الدراسات النفسية والتربوية.

وتتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- الحداثة النسبية لمفهوم الذكاء الوجداني بشكل عام وتوجه الدراسات إلى البحث عن أداة لها الصلاحية السيكومترية لقياس هذا المفهوم بشكل خاص، ومع توفر أداة لها من الخصائص ما يجعلها صالحة للتطبيق في بيئة عربية، جاءت هذه الدراسة لفتح مجال البحث الميداني في مجال الذكاء الوجداني.
- قلة البحوث التي أجريت (في حدود علمنا) في مجال الذكاء الوجداني في الجزائر وبخاصة تلك التي درست علاقته بأساليب التفكير.
- تطبق الدراسة مقياس الذكاء الوجداني على عينة من الأفراد في البيئة الجزائرية لمعرفة مدى ملائمتها، وتوفرها على الخصائص السيكومترية التي تسمح بتطبيقها والوثوق في نتائجها في ظل الجدل الذي لازال قائم حول صعوبة إيجاد أداة موضوعية لقياس الذكاء الوجداني.

4- <u>أهداف الدراسة:</u>

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

-تهدف الدراسة الحالية إلى قياس الذكاء الوجداني في درجته الكلية وفي درجات مقاييسه الفرعية عند عينة من طلبة جامعة البليدة، في ضوء متغيرات أساليب التفكير الجنس والكلية التي ينتمي إليها الطالب، وذلك من منظور الذكاء الوجداني كقدرة.

-لقد رأى ستيرنبرج بأن نجاح الطلبة أو فشلهم الدراسي يرجع إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة، وبين الأساليب التي يفكر بها الطلبة أكثر من إرجاع ذلك إلى قدرات الطلبة أو عدم اهتمامهم، ولذلك حمل الأستاذ مسئولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن ذلك، ويعتبر هذا أحد أهداف البحث الحالي وهو الكشف عن أساليب التفكير لدى عينة من الطلبة في جامعة البليدة، مما قد يدفع ببعض الباحثين في مستويات أعلى و إمكانات علمية ومادية أكبر إلى توسيع العينة والكشف عن أهم أساليب التفكير السائدة عند طلبة الجامعة، وهل هذه الأساليب تختلف من كلية إلى أخرى أم لا؟

-التعرف على الفروق بين الجنسين في درجة الذكاء الوجداني.

- التعرف على الفروق بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض في أساليب التفكير.

5- تحديد المفاهيم:

يعد تحديد المفاهيم خطوة منهجية مهمة في يد الباحث لتوضيح بطريقة إجرائية وقابلة للملاحظة والقياس المفاهيم التي سوف يتناولها في بحثه، حتى يسمح لمن يقرأ البحث الوصول غلى معاني المفاهيم بطريقة سهلة، وحتى يتجنب اللبس وتعدد المعاني للمفهوم الواحد في ميدان العلوم الإنسانية بصفة خاصة، ولتحقيق هذه الغاية نحدد أهم مفاهيم الدراسة كما يلي:

5-1- الذكاء الوجداني:

إن التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني كقدرة المتبنى في الدراسة الحالية حيث بني على أساسه المقياس المعدل والمعروف اختصارا (MSCEIT)، والذي يشير إلى الذكاء الوجداني هو "القدرة على قياس الإدراك الدقيق للوجدان، والذي ييسر عملية التفكير والفهم الدقيق لطبيعة الوجدان وإدارة الوجدان"، وهو ما تم قياسه إجرائيا بمقياس الذكاء الوجداني المعرب والمقنن من طرف علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش سنة (2006).

أبعاد الذكاء الوجداني :

هناك أربعة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني حسب ماير وسالوفي(Mayer, Salovey) وهي مفصلة في فصل الذكاء الوجداني وتم قياسها وهي :

أ- إدراك الوجدان:

تهتم هذه القدرة بالدقة التي يتم بها معرفة الانفعالات المختلفة وتحديدها، فالأشخاص يتعلمون معرفة حالاتهم وحالات الآخرين الوجدانية، والتمييز بين هذه الحالات على اختلاف أحوالها.

ب- استيعاب الوجدان :

تختص هذه القدرة بالاهتمام بتوضيح فعالية الوجدان في المعرفة لتكسب هذه القدرة الفرد على وصف الأحداث الانفعالية التي تؤثر في معالجته العقلية للأحداث المختلفة التي تمر به.

ج- فهم الوجدان:

تهتم هذه القدرة بمدى فهم الفرد للوجدان ومدى قدرته على تطبيق المعرفة الوجدانية في الواقع اليومي وهي تنمو من البساطة إلى التعقيد.

ء- إدارة الوجدان:

توضح هذه القدرة التنظيم الواعي للوجدان عند الفرد من أجل تعزيز النماء الوجداني والعقلي.

لما كان المصطلح الرئيسي الثاني في هذه الدراسة هو أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج فسوف يقتصر تعريف أساليب التفكير إجرائيا وفق هذه النظرية.

2-5- التفكير :

يعرف جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko , Sternberg 1995) التفكير بأنه " عملية عقلية معرفية تشير إلى طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات، والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني " .

3-5- أساليب التفكير:

يعرف ستيرنبرج (1994) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، والأسلوب ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام قدرات معينة ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات). ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف لستيرنبرج لأساليب التفكير، وتم قياسه بقائمة أساليب التفكير القصيرة لستيرنبرج تعريب وتقنيين السيد محمد أبو هاشم سنة (2006).

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:

تعرف أساليب التفكير إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب أو مقياس فرعي من قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج"، حيث الدرجة تعبر عن مدى امتلاك الفرد لأسلوب معين من عدمه.

6- الدراسة الاستطلاعية:

منذ ظهور مفهوم الذكاء الوجداني على يد" ماير وسالوفي" Mayer & Salovey في 1990 تباينت التفسيرات والمفاهيم والتصورات حول هذا المفهوم، واختلفت تبعاً لذلك المقاييس التي يتم استخدامها في قياس بنية الذكاء الوجداني، فمنها ما تم بناءه في ضوء نموذج" ماير وسالوفي "، ومنها ما تم بناءه من خلال نموذج" بار-أون "وزملاؤه وأيضا نموذج" جولمان "وزملاؤه، فجوهر الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني كانت محاولة للبحث عن مقياس أو تصميم أداة عملية تمتاز بالصلاحية والكفاءة السيكومترية تكفل اختبار النظرية على نحو عملي موضوعي، كما حاولت بعض الدراسات مثل دراسة عثمان فاروق السيد(2001) نقل المقاييس المتوفرة في بعض البيئات ومحاولة نقلها وتكييفها على مختلف البيئات ومنها البيئة العربية.

ولما كانت الدراسة الحالية تتبنى نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey و التي تنظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة، واقترحت قياسه كنوع من أنواع الذكاء بمقاييس موضوعية تعتمد على الأداء. والمقياس المستعمل في هذه الدراسة هو مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للراشدين والمراهقين لجون ماير،(J.Mayer) بيتر سالوفي(P.Salovey) ديفيد كارزو (D.Caruso)

وقد قاما بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية كل من علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش، و هذا بالنسبة للأداة الأولى.

أما بالنسبة للأداة الثانية المطبقة في هذه الدراسة والمتمثلة في قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (Sternberg)، هذه القائمة أعدت سنة 1991 وعربت وقننت على البيئة السعودية من طرف السيد محمد أبو هاشم سنة 2006 و هذا ما يؤكد حداثة القائمة بصفة عامة على المستوى العربي و الغربي إذا ما قورنت بغيرها من الاختبارات والمقاييس، وسبب توفرها في البيئة العربية مند فترة قصيرة جعلنا لا نتحصل على دراسات التي حاولت التحقق من الخصائص الموضوعية لهذه الأداة.

ومن خلال البحث في مستويات مختلفة من مكتبات ومجلات لم نتحصل على دراسات حول أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الوجداني كقدرة مما دفعنا إلى القيام بدراسة استطلاعية هدفها الأساسي معرفة :

- مدى توفر اختبار الذكاء الوجداني لجون ماير(J.Mayer) وبيتر سالوفي (P.Salovey) وديفيد كارزو (D.Caruso) بعد تعريبه و تقنينه من طرف علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش، على درجات مقبولة من الصدق والثبات من خلال تطبيقه على عينة من طلبة جامعة البليدة (جامعة جزائرية).
- مدى تشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بالعوامل التي تفترض النظرية أنها تقيسها.
- مدى توفر قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على درجة مقبولة من الثبات والصدق على عينة من طلبة جامعة البليدة.

6-1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف الأساسي للدراسة هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير عند الطلبة الجامعيين، وتم اختيار جامعة البليدة بحكم الانتماء إليها وسهولة الاتصال بأفراد العينة لتطبيق المقياسين عليهم ، وشملت العينة الاستطلاعية على طلبة من جامعة البليدة ينتمون للكليات السبع المكونة لها، وكانت العينة كما هي موضحة في الجدول التالي:

اسم الكلية	الذكور	الإناث	حجم العينة
الآداب والعلوم الاجتماعية	9	8	17
العلوم	5	4	09
المهندس	4	8	12
الطب	3	5	8
الحقوق	11	06	17

العلوم الفلاحية والبيطرة	07	02	09
العلوم الاقتصادية والتسيير	11	06	17
المجموع	**50**	**39**	**89**

جدول رقم (01) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكلية.

من خلال الجدول رقم (01) الذي يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الانتماء لمختلف الكليات السبع المتواجدة بجامعة البليدة، وقد بلغ حجم العينة 89 طالبا وطالبة، والملاحظة الأولى هي أن عدد الطلبة يختلف من كلية إلى أخرى، ويرجع ذلك إلى عدم تمكننا من استرجاع قائمة أساليب التفكير ومقياس الذكاء الوجداني من طرف جميع الطلبة الذين وزع عليهم بطرق مختلفة، حيث كان عدد الأفراد متساوي في كل الكليات (25) فردا. ولكن لم نتمكن من استرجاع سوى العدد الموضح في الجدول بعد حذف عدد آخر من الأفراد بسبب عدم احترامهم لتعليمات الإجابة ، أو عدم إجابتهم على جميع العبارات مما دفعنا إلى إلغاء البعض منهم من العينة كلية .

أما بخصوص طريقة اختيار العينة الاستطلاعية ، فعدد من الأفراد وزع عليهم في مكتبة الكلية المعنية وطلب منهم تسليم أعداد أخرى إلى زملائهم في نفس التخصص أو الكلية مع تحديد مكان لاسترجاع الاستمارات،أما طلبة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية فالتوزيع تم من طرف عدد من الأساتذة في الحصص التطبيقية واسترجعت فيها أيضا.

ولا شك أن عدم الاعتماد على طريقة واحدة أو محددة في اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية يعود إلى الهدف من الدراسة ، والذي يتمثل في التحقق من توفر الأداتين على حد أدنى مقبول من الخصائص السيكومترية من خلال تطبيقهما على طلبة جامعيين بغض النظر عن التخصص الذي يدرسون فيه، لأن التخصص ليس من المتغيرات التي أخذت بعين الاعتبار في هذا البحث، كما أن كل من مقياس الذكاء الوجداني وقائمة أساليب التفكير قننت في بيئتها الأصلية وفي البيئة العربية على أفراد ينتمون لفئات مختلفة، فما يهم البحث الحالي هو أن يكون كل فرد في العينة طالب في جامعة البليدة . وجامعة البليدة ليست متغير نريد معرفة تأثيره، ولكن كما سبق القول فاختيارها كان بحكم الانتماء إليها وسهولة تطبيق الأدوات فيها.

كما نشير أيضا أن توزيع الجنس (ذكور،إناث) بنسبة معينة في العينة الاستطلاعية لم يؤخذ بعين الاعتبار لنفس السبب، أي لعدم كونه متغير أساسي في تحديد الخصائص السيكومترية لأدوات القياس بصفة عامة، وهو ما ينطبق على دراستنا فلا يوجد مقياس خاص بالذكور وآخر خاص بالإناث لقياس متغيري الدراسة(الذكاء الوجداني وأساليب التفكير)، وعليه يكفي أن تحتوي العينة على الجنسين بغض النظر عن نسبة الذكور والإناث فيها، على أن يتم تناول الجنس كمتغير في الدراسة

الأساسية نظرا لأسباب نذكرها في حينها، فللباحث الحق في اختيار المتغيرات التي يراها مهمة ومستنبطة من إطار نظري أو دراسات سابقة أو ملاحظاته الميدانية فيتناولها بالدراسة .

2-6- <u>التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:</u>

بالعودة إلى النسخة الأصلية للمقياس الذي وضع من طرف فريق العمل (جون مايرMayer. J) وزملائه والذي ترجم إلى اللغة العربية وكييف على البيئة المصرية من طرف علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش، ففريق العمل الذي وضع النسخة الأصلية في شكل مقاييس فرعية وأطلق على كل واحد منا كلمة "مقياس" إلا أنهم أشاروا إلى إمكانية استخدام الباحث لكل مقياس فرعي من هذه المقاييس بشكل مستقل حسب أغراض البحث.

وعليه تم استخدام المقياس كما طبق في البيئة المصرية بعد حذف المقياس الجزئي المتعلق بالموسيقى، نظرا لعدم تطابق الكثير من بنوده مع الخصوصية الثقافية العربية بصفة عامة كما أشار إليه أصحاب الترجمة العربية (علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش) أصبح المقياس الكلي المطبق يحتوي على 179 عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي : إدراك الوجدان وفهمه و استعابه و إدارته.

بعد تطبيق المقياس تم فحص استجابات الطلبة الذين يمثلون أفراد العينة ومنه تفريغ النتائج ،وهذا بعد إلغاء إجابة الأفراد الذين لم يحترموا تعليمات الاستجابة أو تركوا بنود بدون إجابة، وبعدها فرغت النتائج في جداول حيث حصل كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على درجة كلية في كل مقياس فرعي.

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التحقق من درجة صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني. حيث كانت كما يلي:

أ- <u>صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس الذكاء الوجداني</u> :

في هذه الحالة قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الذكاء الوجداني ،ممن تمثل درجاتهم الربيع الأعلى وممن تمثل دراجاتهم الربيع الأدنى وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين مرتفعة الدرجات ومنخفضي الدرجات، وجاءت النتائج كما يلي:

المجموعات / الأبعاد	الربيع الأعلى		الربيع الأدنى		قيمة -ت-	مستوى الدلالة
	ن	ع	ن	ع		
إدراك الوجدان	89	3.342	89	4.339	08.546	0.05

إستعاب الوجدان	89	5.556	89	2.335	13.125	0.05
فهم الوجدان	89	3.335	89	4.556	21.255	0.05
إدارة الوجدان	89	4.225	89	5.631	09.123	0.05
الدرجة الكلية	89	6.226	89	8.564	23.455	0.05

الجدول رقم (02) توزيع درجات الذكاء على الربيع الأعلى والأدنى

من خلال الجدول الذي يبين مدى دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد الذين تحصلوا على 27% الدرجات العليا و 27% الدرجات الدنيا في الدرجات الجزئية . أي درجة الأفراد على كل مقياس فرعي وكذا انطلاقا من الدرجة الكلية، بمعنى أن تقسيم الأفراد إلى أصحاب الدرجات العليا والدرجات الدنيا كان في كل مقياس فرعي لوحده وصولا إلى المقارنة المبنية على الدرجة الكلية لكل فرد.

من خلال الجدول يتبين دلالة الفروق بين المتوسطات في جميع المقاييس الفرعية التي تمثل الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني، أي الفروق بين متوسط درجات الأفراد أصحاب الربيعي الأعلى ومتوسط درجات الأفراد أصحاب الربيعي الأدنى في جميع أبعاد الذكاء الوجداني وفي الدرجة الكلية، هذه الفروق دالة عند مستوى 00.05 ، وهذا يشير إلى ارتفاع القدرة التمييزية للمقياس أي ارتفاع درجة الصدق التمييزي للمقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني، كما يتبين ارتفاع درجة الصدق التمييزي للمقياس ككل مما يجعل الاعتماد على نتائجه أكثر مصداقية .

ب-الصدق العاملي لمقياس الذكاء الوجداني:

لما كان تقدير الصدق التمييزي يعتمد على نوعين فقط من المعطيات تتعلق بالأفراد أصحاب الدرجات العليا (27%) ،وأصحاب الدرجات السفلى بالنسبة المئوية نفسها، يرى صلاح الدين علام (2002) ضرورة تدعيم هذا الاجراء بطريقة أخرى ، حيث يرى الباحث أنها ملائمة لطبيعة أدوات بحثه، وعليه تم اختيار طريقة التحليل العاملي التوكيدي كطريقة ثانية للتحقق من صدق المقياس و تعد هذه الطريقة أحد التطبيقات لنموذج المعادلة البنائية على أساس فكرة اختبار التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل، والمصفوفة المحللة فعلاً من قبل النموذج المفترض (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلاً من قبل النموذج المفترض)، والنموذج الإفتراضي يحدد علاقات معينة بين مجموعة من المتغيرات، ولذلك يسمي هذا الأسلوب في بعض الأحيان بنموذج تحليل بنية التغاير ويعد بمثابة برهنة على الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات، (صلاح الدين علام، 2002).

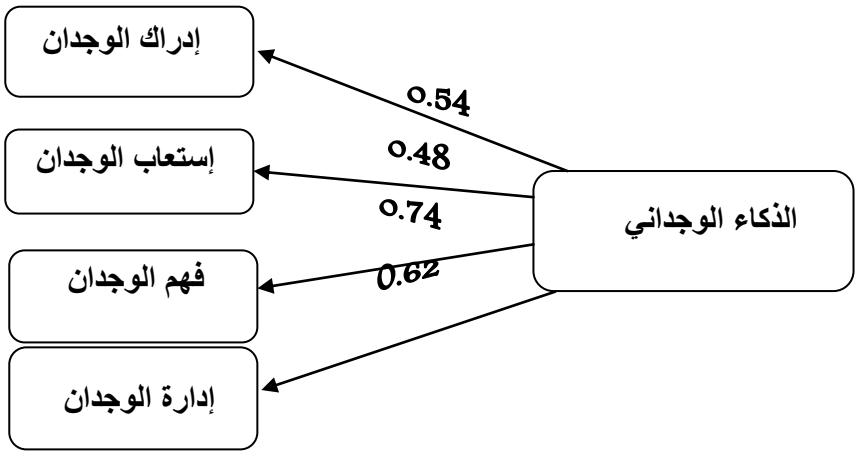
ويتم تقويم جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم بناءا عليها قبول النموذج أو رفضه؛ وفي هذه الخطوة تم افتراض متغير كامن واحد هو الذكاء الوجداني تتشبع عليه أربعة متغيرات صريحة أو مقاسة هي أبعاد الذكاء الوجداني، وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملي وباستخدام طريقة أقصى احتمال بواسطة برنامج التحليل الإحصائيSPSS . وكانت مؤشرات جودة المطابقة كما **هي موضحة في جدول:**

x^2	df	x^2 / df	GFI	AGFI
1.543	04	0.425	0.962	0.857
IFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
1.00	0.954	1.00	1.00	0.00

الجدول رقم (03) : مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني .

يتضح من هذا الجدول أن النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني يطابق تماماً بيانات العينة. وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد وهو الذكاء الوجداني، حيث كانت قيمة (x^2) غير دالة وكذلك النسبة بين x^2 ودرجات الحرية كانت أقل من(2)، وكانت قيم مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري(NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) ومؤشر توكر لويس(TLI) جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (يساوي واحد صحيح)، وكذلك مؤشر

جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) كان أقل من 0.05 وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الذكاء الوجداني الحالي؛ والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني وتشبعات أبعاده المختلفة:



الشكل رقم (01) : النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني من خلال الدراسة الاستطلاعية .

يتضح من الشكل السابق أن أبعاد المقياس لها قيم تشبعات مقبولة، حيث تتراوح مابين(0.48) لأصغر قيمة في حالة التعبير عن إستعاب الوجدان، و(0,74) لأكبر قيمة في حالة التعبير عن فهم الوجدان، وهي قيم مرتفعة ومقبولة في حالة البحث عن درجة تشبع أي مقياس بالعوامل التي يفترض أن يقيسها. وهذا ما أشار إليه مجدي عبد الكريم حبيب (2000).

من خلال القيم المتحصل عليها بطريقتي الصدق التمييزي وطريقة التحليل العاملي التوكيدي،والتي كانت مقبولة يمكننا قبول مستوى صدق مقياس الذكاء الوجداني كقدرة وتطبيقه من أجل الدراسة النهائية.

ج- ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

لتقدير ثبات مقياس الذكاء الوجداني كقدرة والمطبق في هذه الدراسة تم الاعتماد على طريقتين الأولى هي طريقة الاتساق الداخلي التي تقوم على إيجاد العلاقة بين درجة كل بعد ببقية الأبعاد الأخرى وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أبعاد المقياس	إدراك الوجدان	إستعاب الوجدان	فهم الوجدان	إدارة الوجدان
الدرجة الكلية	0.76**	0.53*	0.59*	0.61*
إدراك الوجدان	\\\\	0.60*	0.64*	0.72**
إستعاب الوجدان	\\\\	\\\\	0.65**	0.70**
فهم الوجدان	\\\\	\\\\	\\\\	0.52*
إدارة الوجدان	\\\\	\\\\	\\\\	\\\\

**دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

جدول رقم(04): علاقة درجة كل بعد ببقية الأبعاد الأخرى وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس.

يتضح من خلال الجدول رقم (04)،أن قيم معاملات الارتباط ما بين الأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الوجداني فيما بينها و مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين(0.52) كأصغر قيمة إرتباطية وكانت ما بين بعدي فهم الوجدان وإدارته، و(0.72) كأكبر قيمة بين بعدي إدراك الوجدان وإدارته.وكلها قيم إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) أو (0.05) .

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس ككل ، مابين(0.53) كأصغر قيمة مابين الدرجة الكلية ودرجة بعد إستعاب الوجدان . و(0.76) كأكبر قيمة بين الدرجة الكلية وبعد إدراك الوجدان، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) و(0.05) على التوالي.

هذه الدلالة الإحصائية مؤشر على ارتفاع درجة الاتساق الداخلي لبنود الاختبار والذي يعد مؤشرا على ارتفاع درجة ثباته.

ومن جهة أخرى يدل التباين في معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس على قدرة الأبعاد على التمييز بين المفحوصين، والذي يعتبر من خصائص الاختبارات المرتفعة الثبات .

أما الطريقة الثانية المعتمدة للتحقق من درجة ثبات المقياس ، وهي معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ، علما أنه يمكن للباحث أن يكتفي بطريقة واحدة للتحقق من ثبات أدوات بحثه. كما يمكنه التنويع في الطرق حسب ما أشار إليه صلاح الدين محمود علام (2002) حول استحسان التحقق من الثبات بأكثر من طريقة، نظرا لكون كل طريقة تأخذ بعين الاعتبار مصدر معين من مصادر الخطأ التي تعتبر الدافع إلى التحقق من ثبات أدوات القياس، كما أن المعطيات التي بحوزة الباحث وظروف التجريب وخصائص العينة عناصر من شأنها توجيه الباحث نحو الطريقة الأنسب للتحقق من درجة ثبات أدواته البحثية.

والجدول التالي يبين معاملات الثبات ألفا للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني و أبعاده الأربعة:

الأبعاد	المقياس ككل	إدراك الوجدان	إستعاب الوجدان	فهم الوجدان	إدارة الوجدان
قيمة α	0.764	0.682	0.684	0.796	0.825

جدول رقم (05) :معاملات الثبات ألفا للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة .

من خلال الجدول رقم (05) يتبين أن قيم معاملات الثبات ألفا (α) سواء للمقياس ككل باستخدام كل أبعاده ، أو ثبات درجات كل بعد لوحده، فمن خلال القيم نلاحظ ارتفاع قيمة الثبات إذ تراوحت مابين (0.682) لبعد إدراك الوجدان و(0.825) لبعد إدارة الوجدان، في حين بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بمجموع عباراته(0.764) ، و هي بدورها قيمة مرتفعة في هذا النوع من الاختبارات والتي تتوجه إلى قياس سمات كامنة كمفاهيم افتراضية، و يمكن التحقق من تشبعها بمختلف العوامل من خلال التجانس الداخلي عن طريق معادلة ألفا (α).

ومما سبق يتضح أن مقياس الذكاء الوجداني كقدرة،والمعد من طرف جون ماير(J.Mayer) وبيتر سالوفي (P.Salovey) وديفيد كارزو (D.Caruso) بعد تعريبه وتقنينه على البيئة العربية من طرف علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش، وله مؤشرات ثبات وصدق مقبولة على عينة من الطلبة الجزائريين بجامعة البليدة، ويمكن اعتباره صالحا للتطبيق على عينات أوسع بحيث تكون لها نفس الخصائص، وهذا ما يؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

3-6- <u>التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير</u> :

المتغير الثاني في الدراسة هو أساليب التفكير والذي تم قياسه بقائمة أساليب لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991) ، والتي بنيت وقننت في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم ترجمت إلى لغات كثيرة وكيفت في بيئات متنوعة حسب بعض الدراسات التي تمكنا من الإطلاع عليها والتفصيل فيها في فصل الدراسات السابقة من هذا البحث، هذه القائمة عربت من طرف السيد محمد أبو هاشم(2005) في المملكة العربية السعودية وقننت على البيئة السعودية، ولكن لما كنا بصدد تطبيقها في البيئة الجزائرية لم نعثر على دراسات جزائرية استخدمت القائمة أو المقياس، وبالتالي كان لابد علينا إعادة التحقق من خصائصها السيكومترية المتمثلة في مستويات الصدق والثبات ، حتى نتمكن من تطبيقها في الدراسة النهائية.

فقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991) والتي تقيس ثلاثة عشر(13) أسلوباً من أساليب التفكير، تتكون من خمسة وستين (65) عبارة أو بند بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة،أو المنزل أو العمل أو في أي مكان في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق، لاأستطيع التحديد، لاتنطبق، لاتنطبق بدرجة كبيرة) وتعطى الدرجات على التوالي (5،4،3،2،1) على التوالي . ولا يعتمد في القائمة على درجة كلية لأساليب التفكير، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي لوحده لمعرفة نمط أو أسلوب التفكير السائد عند كل فرد.

<u>أولا: ثبات قائمة أساليب التفكير</u>:

لمعرفة مدي تأثير كل بند من بنود قائمة أساليب التفكير على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً، فقد تم استخراج سلسلة من معاملات الثبات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات البند، كما تم حساب ثبات كل أسلوب لوحده، وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود. والجدول رقم (06) يوضح هذه القيم :

جدول رقم (06) : معاملات الثبات ألفا مقياس أساليب التفكير و مجموع بنوده .

الأساليب	معامل ألفا	البنود	معامل ألفا	الأساليب	معامل ألفا	البنود	معامل ألفا
التشريعي	0.678*	1	0.54**	الداخلي	0.619*	12	
		14	75**50.		0.600**	25	
		27	0.632*		0.617*	38	0.648**
		40	0.564**		0.625*	51	
		53	0.625*		0.654*	64	
التنفيذي	0.658**	2	0.642*	المحلي	0.613*	5	
		15	0.632*		0.595**	18	
		28	0.724*		0.591**	31	0.688*
		41	0.632*		0.574**	44	
		54	0.752*		0.601**	57	
الحكمي	0.778*	3	0.624*	المتحرر	0.634*	6	
		16	0.648*		0.659*	19	
		29	0.684*		0.618*	32	0.654**
		42	0.654*		0.637*	45	
		55	0.752*		0.648*	58	
العالمي	0.685*	4	0.684*	المحافظ	0.550**	7	
		17	0.824*		0.494**	20	0.765*
		30	0.745*		0.568**	33	
		43	0.642*		0.548**	46	
الهرمي	0.766*	8	0.754*		0.668*	59	
		21	0.658*	الملكي	0.649*	9	
		34	0.659*		0.566**	22	
		47	0.648*		0.589**	35	0.685*
		60	0.567**		0.765*	48	
		10	0.657*		0.724*	61	

الأفقي	0.588**	23	0.564**	**الفوضوي**	0.718*	11	0.658*
		36	0.658*			18	0.568**
		49	0.546**			30	0.675*
		62	0.754*			44	0.654*
الخارجي	0.652**	13	0.654*			57	0.638*
		26	0.764*				
		39	0.652*				
		52	0.645*				
		65	0.568**				

من خلال الجدول أعلاه رقم (06) الذي يمثل قيم معامل الثبات لكل المقاييس الفرعية وكذا معامل ثبات كل بند من بنود المقياس، فقد تم حساب هذه القيم بهدف معرفة التجانس الداخلي للبنود، والتي تعتبر مؤشرا على ثبات المقياس من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباك . والتي تستعمل لحساب ثبات الاختبارات والبنود في حالة عدم وجود إجابات صحيحة وأخرى خاطئة في الاختبار و كل استجابة تمنح درجة معينة وفق منطق نابع من خصوصية الظاهرة المقاسة (صلاح الدين محمود علام،) .

ومن خلال الجدول رقم (06) يتبين أن جميع قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية مقبولة ودالة حيث تتراوح مابين (0.588) للأسلوب الأفقي وهي قيمة إرتباطية دالة عند مستوى (0.05). وقيمة (0.778) للأسلوب الحكمي كـأكبر قيمة إرتبارطية وهي دالة عند مستوى (0.01).

أما بقية القيم فتتراوح مابين هاتين القيمتين السابقتين، وهي كلها دالة سواء عند مستوى (0.01) أو(0.05) على التوالي .

أما بخصوص قيم معامل الثبات ألفا (α) لبنود المقياس والبالغ عددها (65) بندا، حيث تم حساب معامل ثبات كل بند لوحده، فقد جاءت القيم الارتباطية كما هي موضحة في الجدول رقم (06) كلها دالة إحصائيا، تتراوح مابين 0.494 كأصغر قيمة للبند رقم (20) في أسلوب المحافظ .و (0.824) كأكبر قيمة للبند رقم (17) الذي ينتمي للأسلوب العالمي. والملاحظ أن قيمة ثبات البند رقم (20) أقل من (0.50) إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ويمكن قبولها في هذا النوع من المقاييس التي لاتعتمد على الدرجة الكلية بل على درجة المقاييس الفرعية ،ولا تحتوى على إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، و إنما كل إجابة تتحصل على درجة وهذا ما أشار إليه صلاح الدين محمود علام (2002)، مما يشير

إلي أن كل بند من بنود الأسلوب يساهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه وبالتالي فجميع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج صالحة للاستخدام.

الأساليب	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ
التشريعي		*0.447	*0.518	*0.394	*0.441	*0.530	*0.366
التنفيذي			**0.508	**0.367	**0.457	**0.402	**0.570
الحكمي				**0.379	**0.598	**0.610	**0.384
العالمي					*0.529	*0.400	**0.616
المحلي						**0.498	**0.674
المتحرر							*0.578
المحافظ							
الهرمي	*0.525	**0.569	**0.663	**0.543	**0.586	**0.555	*0.668
الملكي	*0.444	**0.416	**0.421	**0.660	**0.425	**0.364	*0.636
الأقلي	*0.428	**0.484	**0.449	**0.378	**0.400	**0.423	*0.605
الفوضوي	**378.	**0.393	**0.394	**0.382	**0.583	**0.382	*0.417
الداخلي	*0.485	**0.488	**0.482	**0.671	**0.506	**0.643	*0.537
	*0.392	**0.460	**0.543	**0.580	**0.461	*0.525	*0.564

الهرمي									**0.476	**0.595	**0.563	**0.656	**0.551
الملكي										**0.727	**0.568	**0.676	**0.599
الأقلي											**0.695	**0.589	**0.554
الداخلي												*0.602	*0.562
الخارجي													**0.675

جدول رقم (07) :القيم الارتباطية ما بين مجموع أساليب التفكير فيما بينها .

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع قيم معاملات الارتباط للعوامل الثلاثة عشرة (13) بعضها ببعض دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بالنسبة للبعض ، و(0.05) بالنسبة للبعض الأخر، وقد تراوحت مابين (0.364) كأصغر قيمة للارتباط مابين أسلوبي المتحرر والملكي ، و(0.727) كأكبر قيمة إرتباطية مابين أسلوبي الملكي والأقلي، وهذه القيم تشير إلى تجانس الأساليب فيما بينها، كما أن القائمة تمتاز بالاتساق الداخلي في قياس السمة نفسها وهذا مؤشر على ارتفاع درجة ثبات القائمة.

ثانيا: صدق مقياس أساليب التفكير:

يُعد قياس صدق المقياس عاملاً رئيسياً في تقدير صلاحيته لقياس ماوضع من أجله، ونظراً لتعدد طرق قياس الصدق، فقد تم اختيار منها ما يلي :

صدق الاتساق الداخلي:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صلاحية أدوات القياس، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، مع مراعاة عدم التداخل بين المفردات المكونة لكل بعد، أو التداخل بين مفردات المقياس ككل، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لقائمة أساليب التفكير قمنا بالإجراءات التالية:

الذي تنتمي إليه (الأسلوب) للبعد الكلية بالدرجة كل عبارة

أ: <u>تقدير ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:</u>

تم حساب الارتباط بين درجة أفراد العينة في كل عبارة لوحدها ودرجاتهم الكلية لكل بعد أو أسلوب تفكير، وذلك بهدف حذف العبارات التي لا تظهر ارتباطاً دالا بالبعد الذي تنتمي إليه على اعتبار أنها لا تتمتع بقدر مناسب من الصدق، واتضح أن جميع القيم الارتباطية لعبارات المقياس البالغ عددها(65) عبارة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) على التوالي، وقد تراوحت القيم الارتباطية مابين درجة العبارات ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه مابين (00.542) و(00.758) وهي كلها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن عبارات المقاييس الفرعية متناسقة فيما بينها وتقيس البعد أو الأسلوب نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه، وتقيس جانب سلوكي يعبر عنه أي التماسك الداخلي للمقياس وتقديره لمظاهر سلوكية واحدة.

والجدول الموالي يبين ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد أو الأسلوب الذي تنتمي إليه .

الجدول رقم (08) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه.

الأساليب	البنود	معامل الارتباط	الأساليب	البنود	معامل الارتباط
التشريعي	1	0.665*	**الداخلي**	12	0.668*
	14	0.545**		25	0.624**
	27	0.628*		38	0.556**
	40	0.552**		51	0.678*
	53	0.655*		64	0.582**
التنفيذي	2	0.585*	**المحلي**	5	0.694*
	15	0.641*		18	0.567**
	28	0.644*		31	0.602*
	41	0.556**		44	0.649*
	54	0.712*		57	0.584**
الحكمي	3	0.664*	**المتحرر**	6	0.678*
	16	0.584**		19	0.722*
	29	0.602*		32	0.626*
	42	0.594**		45	0.578**
	55	0.64*		58	0.654*
	4	0.624*	**المحافظ**	7	0.598**
	17	0.746*		20	0.542**

العالمي	30	0.685*		33	0.712*
	43	0.665*		46	0.644*
الهرمي	8	0.712		59	0.742*
	21	0.628*	**الملكي**	9	0.689*
	34	0.564**		22	0.592**
	47	0.576**		35	0.663*
	60	0.567**		48	0.712*
الأفقي	10	0.642*		61	0.682*
	23	0.588**	**الفوضوي**	11	0.614*
	36	0.758*		18	0.572**
	49	0.554**		30	0.724*
	62	0.642*		44	0.605*
الخارجي	13	0.542**		57	0.749*
	26	0.712*			
	39	0.644*			
	52	0.746*			
	65	0.598**			

ب: <u>ارتباط الدرجة الكلية لكل أسلوب فرعي بالدرجة الكلية للمقياس:</u>

قمنا بحساب قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد أو مقياس من المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت القيم الارتباطية كما هي موضحة في الجدول التالي:

الأساليب	معامل الارتباط	الأساليب	معامل الارتباط
التشريعي	00.56 **	الهرمي	00.71*
التنفيذي	00.46**	الملكي	00.68*
الحكمي	00.62*	الأقلي	00.64*
العالمي	00.32**	الفوضوي	00.62*
المحلى	00.66*	الداخلي	00.52**
المتحرر	00.49**	الخارجي	00.67*
المحافظ	00.59*		

**دال عند مستوى 0.05 *دال عند مستوى 0.01

الجدول رقم (09): القيم الارتباطية لدرجات الأساليب بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير .

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن معاملات الارتباط مابين الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشرة (13) التي تقيسها القائمة المطبقة في الدراسة، أن كل القيم دالة إحصائيا سواء عند مستوى دلالة (00.01) أو (00.05) ، وهذا يشير إلى وجود تناسق دال للقائمة ككل ، أي أن بنود المقاييس الفرعية تقيس نفس الخصائص التي تفترض النظرية المعتمدة أنها

تقيسها، والتجانس مابين مختلف الأساليب الفرعية للمقياس يعد مؤشرا إحصائيا قويا يدل على صدق المقياس.

مراجع الفصل

1-Goleman.D : Emotional intelligence, Key to leadershipe. Health progress,2000.

2- مدحت أبو النصر:تنمية الذكاء الوجداني، دار الفجر للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى، القاهرة 2008 .

3- محمود خوالدة : الذكاء الانفعالي، الطبعة الأولى، الدار العربية للكتاب، مصر،2004.

4- Palmer, B : Emotional Intelligence and Life Satisfaction. Personality and Individual Differences, 33, 1091–1100,2002.

5- Mayer & Salovey : What is Emotional intelligence, Emotionnal development and emotional intelligence .Ney York ,1997.

6- عزت عبد اله كواسه: الذكاء الوجداني وعلاقته بالدفاع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية، الأزهر، 2002.

7- دانيال جولمان: الذكاء الوجداني ، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، العدد 262 الكويت، 2000.

8- Grigorenko , E. & Sternberg , R ,Styles of thinking in the school . European Journal for High Ability . Vol. 6 , pp. 201-219,1995.

9- السيد محمد أبو هاشم: الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة: مركز البحوث التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2006.

10- Mayer & Salovey :Emotional Intelligence ,N.Y : Prentice hall,1990.

11- صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي والنفسي،الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

12-Sternberg , R : Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and personality, New York Cambridge University press, 1991.

الفصـــل الثاني

الذكاء الوجداني كقدرة عقلية

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني كقدرة عقلية

مدخل:

إن فهم الإنسان لذاته مازال في بدايته خاصة فيما يتعلق بإجراءات الضبط الذاتي وهذا مقارنة بما تحقق في ميدان فهم البيئة المادية والاجتماعية، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة مر بها تاريخ العلم وفلسفته من مشكلات نظرية وأخرى منهجية، ورغم ذلك ظل العلم مهتما بمعرفة الطبيعة الإنسانية وتفسير الاختلافات في السلوك ودوافعه، إلا أن جل هذا الاهتمام انصب على الجانب العقلي فقط للإنسان. حيث أنه منذ بدء دراسة العلماء والفلاسفة للفروق الفردية لم يحظ موضوع بالدراسة في ذلك الميدان مثل موضوع الذكاء، ويشير مدثر سليم أحمد، (2003) إلى أن الدراسات الأولى في سيكولوجية الفروق تدور حول الفروق في الذكاء كما لو كانت هي الفروق الوحيدة الموجودة بين البشر .

فالذكاء هو أحد مقومات التفوق والتميز التي تتوفر لدى الشخص حتى في مجالات الدراسة أو في قطاعات العمل المختلفة ، مبتكرا و مبدعا و مخترعا. فمنذ ابتكار" شيشرون"(Chichron) الروماني للمصطلح اللاتيني(Intelligentia) والتي اشتق منها بعد ذلك مصطلح الذكاء(Intelligence) ، والعلماء يتناولون الذكاء من زوايا ومنطلقات مختلفة . ولعل أهم الاتجاهات التي ظهرت منذ نشأة مفهوم الذكاء هي المفهوم الفلسفي للذكاء والبيولوجي والفسيولوجي

والنفسي و المفهوم الإجرائي النفسي للذكاء، وفي عام 1989 دخل مصطلح الذكاء العاطفي أو الوجداني (Emotional intelligence) لغتنا المعاصرة لأول مرة على يد العالمين الأمريكيين جون ماير(J, Mayer) وبيتر سالوفي (P, Salovey) وكان لدانيال جولمان (Danial Goleman) فضل توضيح معناه في كتابه الذي حمل نفس الاسم والمنشور سنة 1995. وفي عام 1998 نشر العالم هندري ويزنجر Hendrei weisinger كتابه بعنوان " الذكاء العاطفي في العمل".

فالذكاء العاطفي هو الذكاء الذي يجمع بين الذكاء النفسي والذكاء الاجتماعي بمعنى أنه قدرة الإنسان على إدارة العاطفة بالشكل المناسب، وضبط النفس والقدرة على إقامة علاقات فاعلة مع الآخرين والتعاطف معهم وحفزهم.

والذكاء العاطفي يتضمن مجموعة من القدرات التي لها علاقة بجانب المشاعر والعواطف في الحياة مثل: القدرة على ضبط النفس، والتعبير على المشاعر بشكل مناسب وايجابي والقدرة على التحكم في الرغبات ومقاومة الاندفاع، و التفاعل المناسب والايجابي مع الآخرين، والقدرة على حفز الآخرين وعلى التعاطف والتضامن الإنساني.

وللذكاء العاطفي مهارات وقدرات يمكن أن نتعلمها ونتدرب عليها و كذلك يمكن أن نعلمها لأبنائنا وللعاملين في جميع المنظمات ليتدربوا عليها، مدحت أبو النصر(2008).

1-مفهوم الذكاء :

يعتبر مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس ودراسته التجريبية، فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية، وأستقر أخيرا في ميدانه النفسي الموضوعي الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي، وحسب مدثر سليم أحمد (2003) فهو يرى أن أثار هذا الماضي الطويل للذكاء مازالت تضفي بطابعها الخاص على بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء، وعليه نقدم نظرة حول مفهوم الذكاء في بعده التاريخي.

1-1 - تطور النظرة إلى الذكاء:

ظهرت كلمة " ذكاء" على يد الفيلسوف الروماني "شيشرون"(Chichron)، وهي كلمة لاتينية(Intelligentia) وبالانجليزية والفرنسية (Intelligence)، وتعني لغويا الذهن (Intellect) والفهم (understanding) والحكمة (Segacity) وترجمت للعربية بلفظ ذكاء عدنان العتوم (2004).

حاول بعض الفلاسفة والعلماء تحديد طبيعة الذكاء ووضع تعريف له، وقد اختلفوا في ذلك نتيجة لاختلاف الزوايا التي من خلالها نظروا إلى الذكاء، فقد اعتمد الفلاسفة في تناولهم لمفهوم الذكاء على منهج التأمل العقلي، وكان " أفلاطون" أول من تناول النشاط العقلي بحيث قسم النفس

الإنسانية إلى ثلاث مكونات رئيسية وهي العقل والشهوة والغضب، وقد شبه " أفلاطون" قوى العقل بعربة يقودها سائق وهو العقل ويجرها حصانان هما الإرادة والرغبة. أما " أرسطو" فقد ميز بين النشاط الفعلي والإمكانية المحتملة وهي التي تحمل معنى القدرة، كما أنه اختزل تقسيم " أفلاطون" الثلاثي إلى قسمين رئيسيين هما المظهر العقلي المعرفي والمظهر الخلفي الانفعالي.

لقد تحمس بعض العلماء لأهمية الوارثة في نمو الذكاء مثل: "فرنسيس جالتون"(F.Galton) الذي يرى أن كل عبقري يقابله أربعة ألاف رجل عادي وأن هؤلاء العباقرة لهم أقارب لا يقلون عنهم عبقرية " (عصام زيدان، ص 314).

والذكاء كإمكانية نمط معين من السلوك الكائن في التكوين الجسمي للكائن الحي وراثي وليس مكتسبا، إذ أنه يتخذ من ظهور الجهاز العصبي ودرجة تعقيده معيار لذكاء الكائن الحي، وإذا كان الإنسان يتميز بجهازه العصبي الأكثر تعقيدا فهو كذلك أذكى الكائنات الحية، والواقع أن الذكاء لا يمنح للطفل لحظة ميلاده وإنما ينشأ ويتكون مع مختلف مراحل النمو، ويخضع في ذلك للعديد من العوامل مثل مساهمة الوالدين والمناخ العائلي وتأثير مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية وغيرها من العوامل، فقد يصادف بعض الأطفال في معيشتهم هذه الظروف المواتية، على حين يحرم منها آخرون، فالذكاء لا يعتبر شيئا في حد ذاته يمكن انتقاله بعملية آلية، وإنما هو إحدى الوظائف الشخصية التي تتنبه ثم تتكون في الطفل، وتكون في بداية حياته هشة ضعيفة ثم تكون نفسها بعد ذلك بفعل عوامل عديدة كمساعدة الآباء والمعلمين والبيئة، ومع ذلك فالذكاء ليس مجرد وظيفة حركية، وإنما هو حالة يكيف الطفل بها نفسه مع العالم المحيط به أساسها القيم والفهم، والتي يعبر من خلالها الطفل عن حيويته وعن حاجاته الطبيعية والبيولوجية لأنه يكبر وينمو، كما أن علاقات الفرد مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به تتحدد في مظاهر السلوك الوجداني الذي يتواكب مع الذكاء (Bernet .M، 1996).

ويؤكد " برنات" بأن النظرة القديمة للذكاء القائلة بأنه" صفة موروثة منذ الميلاد تجعله ينتهي إلى وصف الذكاء بأنه مجموعة من إمكانات التكيف مع العالم الخارجي"، وهذه المجموعة تتكون وتتطور عبر سنوات الطفولة والمراهقة ، وهذه النظرة أكدت الدراسات الحديثة بطلانها و أن الذكاء ليس جانبا وراثيا فقط.

أ- الاتجاه البيولوجي و الفزيولوجي :

إن الاتجاهات البيولوجية والفسيولوجية كانت متأثرة بنظرية التطور، واعتبرت الذكاء وسيلة الإنسان للتكيف مع ظروف البيئة المتغيرة، وقد أشار " هربرت سبنسر (Spencer) في أواخر القرن التاسع عشر إلى أن الحياة هي عملية " التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية، ويتم التكيف لدى الحيوانات الدنيا بفضل الغرائز، أما لدى الإنسان فإنه يتحقق بواسطة

الذكاء"، ولهذا يرى "سبنسر" أن الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة ودائمة التغير.

ب-الاتجاه السيكولوجي :

يعتبر أول من تناول نمو وتطور الذكاء بتفاصيله العلمية هو " جون بياجيه" فالذكاء عنده هو " تكيف للبيئة، وهذا التكيف ما هو إلا توازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة" (خيري عجاج، 2002 ،ص 07).

كما يصف بياجيه تطور الذكاء " بأنه بناء في تركيب العناصر اللازمة للتطور وفقا لنظام معين يبدأ بتجميع هذه العناصر، وهي مازالت بعد هشة واهية، ثم تعمل على توحيدها، لتعد أساسا صلبا لنشاط عقلي" (برنات Bernet، ص 04).

بمعنى أن الذكاء يمثل معطيات التجربة التي يمر بها سواء كانت بنيات حركية أو مفاهيم عملية التكيف، أو بمعنى آخر هي عملية تنظيم المعطيات بقطبيها التمثيل والمواءمة، وهي كل موحد يشير إلى نشاط متكامل لعمل الذكاء و هو عمل يستمر باستمرار حياة الفرد هدفه تكوين بنيات عقلية متباينة (Structure)، ونوعية هذه البنيات تحدد مرحلة النمو العقلي المعرفي التي وصل إليها الطفل أو الكائن البشري بصفة عامة، ولذلك فالتمثيل نشاط للذكاء يكشف عن تكوين البنيات العقلية وهو يحكم الحقائق والمعارف، أما المواءمة فهي نشاط إشارتي للذكاء، أي تجريب واستنباط للواقع يكشف عن نمط وعي بتكوين البنيات العقلية، أي يكشف عن مدى تعرف الطفل لنشاطه وأفعاله وللعمليات العقلية التي يقوم بها أثناء تفاعله مع البيئة، كما أن التكيف أو تنظيم المعطيات حسب قوانين التكامل والتوحد والتناسق هو تنظيم للوظيفتين السابقتين" التمثيل والمواءمة في بنيات حماية هي الذكاء" (خيري عجاج ،2002).

ويمثل الآن اتجاه سائد في أوساط علم النفس بان الذكاء هو " قدرة فطرية ومكتسبة في آن واحد، فالصفة الفطرية هي الصفة الثابتة نسبيا، أي التي لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها إلا في حدود ضيقة، في حين أن الصفة المكتسبة هي الصفة المرنة التي تستطيع عوامل البيئة أن تغيرها أو تمحوها" ، وأيضا بصيغة أخرى " إن الذكاء طاقة فطرية تولد مع المرء ولكن هذه الطاقة لن تصل إلى تحقيق كل إمكانياتها ولا تتفتح التفتح الكافي إلا بالتربية والعناية والثقافة"(محمد مصطفى الزيدان 2005،ص 128).

وهناك من يرى أن البيئة تلعب الدور الأهم في تأكيد الذكاء مثل " واطسون" الذي يقول: "ليس هناك شيء يدعى وراثة المواهب أو المزاج أو التكوين العقلي'، وسائده بعض العلماء مثل "

لوك"(Lock) في قوله إن الإنسان يولد وعقله صحيفة بيضاء تنقش عليها البيئة ما تريد من خبرات متعلمة، والتصرف الذكي وليد هذا التعلم" (عثمان فاروق،رزق محمد، 2001 ص 32).

أما من الناحية النفسية فقد حاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء برده إلى جانب أو أكثر من جوانب النشاط الإنساني. وهذا ما أدى إلى تعدد التعريفات وتنوعها حسب الجانب الذي يركز عليه العالم النفسي، حيث تؤكد بعض الدراسات الفسيولوجية بأن الذكاء هو القدرة على التعلم أو القدرة على التكيف أو القدرة على التفكير المجرد.

ج-الاتجاه الاجتماعي:

ويؤكد الاتجاه الاجتماعي على دور الذكاء في النجاح الاجتماعي ويرى أن النجاح في المجتمع يحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء. وعلى سبيل المثال " ثروندايك" (Thorndike) الذي ميز بين ثلاثة أنواع أو مظاهر للذكاء ، وهي الذكاء المجرد وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز. والذكاء الميكانيكي وهو القدرة على معالجة الأشياء والمواد كما يبدوا في المهارات اليدوية الميكانيكية، والذكاء الاجتماعي وهو القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف الجيد في المواقف الاجتماعية أي القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين. فؤاد البهي السيد، (1979).

1-2- تعريف الذكاء:

هناك عدة تعريفات مرجعية للذكاء حسب الخلفية النظرية التي يعتمد عليها للنظر للذكاء، بل أحيانا يكون الاختلاف حسب الأداة التي تقيس هذا المفهوم ويمكن تناول تعريف الذكاء من زاويتين أساسيتين وهما:

- التعاريف الوظيفية للذكاء.
- التعاريف البنائية للذكاء.

1-2-1- التعريف الوظيفي للذكاء:

عرف "تيرمان Terman " الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد أي على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام مجردة عن مدلولاتها الحسية، وعرفه " سترن Stern" بأنه القدرة على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة، أي قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين تقتضي الظروف الخارجية ذلك) ، أما " كوهلر Kohler" فقد عرف الذكاء بأنه القدرة على الاستبصار، و عرفه " كلفن Colven" بأنه القدرة على التعلم فأذكى اثنين أقدرهما على التعلم وعلى تطبيق ما تعلمه في التكيف مع مواقف جديدة أي حل المشكلات، أما "جودارد Goodard" فعرف الذكاء بأنه القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية. (الزيات فريد، 2006).

2-2-1 التعريف البنائي للذكاء:

أشار العالم الفرنسي " الفريد بينيه"(A. Binet) إلى أن الذكاء هو القدرة على الحكم السليم، ويتألف هذا الحكم من أربع قدرات هي الفهم و الابتكار و النقد ، و القدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقائه فيه قبل تنفيذ عدة أوامر متتالية واحد بعد الأخر. كما أكد من خلال دراساته بأن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء يكون تحصيلهم الدراسي أعلى من أولائك الذين يحصلون على درجات منخفضة، وعلى الرغم مما كشفت عنه الدراسات من وجود ارتباط بين الذكاء والتحصيل، فإنه لا يمكن القول بأن الذكاء هو السبب في التحصيل لأنه يحدث العكس أي يمكن القول بأن التلميذ كان أداءه على اختبار الذكاء أفضل لأنه تعلم بشكل أحسن أو أن أداءه كان ضعيفا على اختبار لأن تعلمه لم يكن جيد، فوجود الارتباط بين السمتين لا يوضح لنا أين السبب وأين النتيجة وأيضا درجات التعلم لا ترتبط ببعضها ارتباطا عاليا وهذا حسب اختلاف الموضوعات المتعلمة.

أما "سبيرمان" (Spearman) فقد عرف الذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات سواء كانت صعبة أو خفية بحيث عندما يواجه الفرد فكرتان فإنه يدرك العلاقة بينهما مباشرة.

أما " ثورندايك" (Thorndike) فيعرف الذكاء على انه عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض، وأن ما نسميه (ذكاء) ما هو إلا متوسط حسابي لهذه القدرات عند الفرد. (محمد مصطفى الزيدان، ص 182).

ونستخلص مما سبق خصائص عملية الذكاء التي هي عملية ديناميكية مكتسبة وإن كانت الأصول الوراثية تؤثر فيها، وهي عمليات مكتسبة طوال العمر بمنشطات ،ووسائط تنبع من الوالدين والأسرة وجماعات الأصدقاء والمدرسة ، والعملية التعليمية والإعلام ودور العبادة وكافة المؤثرات الشخصية والبيئية والعامة . وقد يكون الذكاء كامنا لا يظهر إلا في مواقف معينة، وقد يكون الذكاء متوهجا يظهر في كل الممارسات البشرية، ولكن للذكاء علامات بارزة تظهر في التصرفات اليومية للإنسان وخاصة أثناء مرحلة الطفولة.

ويشير فؤاد أبو حطب (1991 ،ص15-32) إلى أنه من التعاريف الأكثر شيوعا هو اعتبار الذكاء " كإمكانية قابلة للقياس يجب تعريفه من البداية بأنه إمكانية الأداء الجيد على اختبار الذكاء". هذا التعريف يشير إلى الجانب الإجرائي للذكاء، حيث يمكن قياسه بطريقة مباشرة، والتعريف لايشير إلى المعنى بل إلى الجانب الكمي من الذكاء تجنبا للتأويلات النظرية، وهذا ما ذهب إليه جاردنر، (1993) حين أشار إلى أن الذكاء هو ما يستخدمه الفرد حين يواجه مشكلة لم يسبق له تعلم حلها ويمكن التعبير عنها بقيمة عددية.

2- أنواع الذكاء:

الذكاء بمفهومه التقليدي هو عبارة عن قدرة عامة موجودة عند جميع الأفراد وبدرجات متفاوتة، وهي العامل الحاسم في الانجاز والتحصيل الدراسي ومختلف مجالات الحياة، وقد سادت هذه النظرة الشاملة للذكاء الفكر الإنساني لفترات زمنية طويلة، حتى ظهور نظرية الذكاءات المتعددة على يد العالم " جاردنر"(Gardner) والتي تعد نقلة كيفية في تاريخ تطور حركة القياس النفسي بصورة عامة وقياس الذكاء بصورة خاصة، ويعتبر جوهر الطرح الذي قدمته نظرية الذكاءات المتعددة هو تحديد للأشكال التي تظهر عليها مظاهر الذكاء في الحياة اليومية كما يشير "جاردنر" بعيدا عن الدراسات الإحصائية للذكاء التي سيطرت لعقود طويلة من الزمن.

وقد قدم " جاردنر" وسيلة لرسم القدرات التي يمتلكها الناس وذلك بتجميع هذه القدرات في سبع فئات أو أنواع من الذكاء وهي :

2-1- الذكاء اللغوي:

وهو القدرة على استخدام الكلمات شفويا بفاعلية مثل الشاعر أو الخطيب السياسي ويضم هذا الذكاء كقدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العملية لها، وتضم هذه الاستخدامات الإقناع (أي استخدام اللغة لإقناع الآخرين باتخاذ مسار معين) ، والذاكرة باستخدام اللغة لتذكر المعلومات أو الشرح. جابر عبد الحميد جابر (2003).

ويطلق على الذكاء اللغوي اسم المهارة اللغوية ومقرها منطقة في الدماغ تسمى (Broca) تقوم بتشكيل الجمل وتركيبها بأسلوب سليم، ومن يصاب بخلل في هذه المنطقة يصعب عليه تأليف الكلمات في جمل متناسقة ثم تأليفها في فقرات، واللغة هي وسيلة اتصال بين البشر لتسيير سبل تفاهمهم، وحتى في مجتمع الصم تراهم يبتكرون لغتهم العملية ليتفاهمون بها ومن هنا يلعب الذكاء دوره الأساسي وباستقلالية تامة في بعض الحقول المعرفية سواء فيما يرسلونه لآخرين أو ما يستقبلونه منهم. عبد الرحمان عدس(1997).

2-2- الذكاء المنطقي الرياضي :

وهو مقدرة الفرد على استخدام الأعداد بفاعلية كما هو الحال في الرياضيات، ويضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا المنطقية ، والتصنيف والاستنتاج والتعميم والحساب واختبار الفروض. جابر عبد الحميد جابر، (2003).

2-3- **الذكاء المكاني:**

وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة كما هو الحال عند الصيادون والمرشدون في الميدان السياحي، وأن يؤدي الفرد أو يقوم بتحويلات معتمدا على تلك الإدراكات، مثلما هو الحال عند المهندس المعماري والمخترع في الميادين العملية. ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات من هذه العناصر، وهي تضمن القدرة على المتصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية وتحديد الواجهة الذاتية. محمد خوالدة، (2004).

2-4- الذكاء الجسمي أو الحركي:

ويعني الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء (الممثل- الرياضي، الراقص) وسهولة استخدام تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء (الميكانيكي النحات، الجراح) ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل التآزر والتوازن الجسمي والحركي والقوة والمرونة والسرعة ،محمد خوالدة (2004).

2-5- الذكاء الموسيقي:

وهو القدرة على إدراك الموسيقي والتحليل الموسيقي والإنتاج الموسيقي والتعبير الموسيقي، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والنغمة والميزان الموسيقي لقطعة موسيقي ما، كما يعني هذا الذكاء الحدسي الكلي للموسيقى، أو الفهم التحليلي الرسمي لها أو الربط بينهما. محمد خوالدة، (2004).

2-6- الذكاء في العلاقة مع الآخرين:

وهو القدرة على إدراك العلاقة المزاجية للآخرين والتمييز بينهما وإدراك نواياهم ودوافعهم و مشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعبر ماديا عن العلاقات الاجتماعية، وكذلك القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه المؤشرات بصورة عملية بحيث تؤثر في توجيه الآخرين، السمادومي السيد إبراهيم (2007).

2-7- الذكاء الشخصي الداخلي:

هو معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة (عن نواحي الضعف و القوة لديه) ، والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه ، وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها. (جابر عبد الحميد جابر، 2003)، والقدرة على الضبط الذاتي والفهم الذاتي والاحترام الذاتي، ولم يقتصر" جاردنر" وزملائه الباحثين في قائمة أنواع الذكاء على هذه الأنواع السبع، وإنما امتدت لتشمل عشرين نوعا من أنواع الذكاء مثل تقسيم الذكاء في العلاقات الشخصية إلى أربع

قدرات متميزة وهي القيادة، المقدرة على تنمية هذه العلاقات، المحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حل الصراعات والمهارة في التحليل الاجتماعي . فهذا التغير لمفهوم الذكاء ساعد في تقديم صورة أكثر ثراء لقدرات الفرد وإمكانات نجاحه.

ويضيف " جاردنر Gardner، 1993" آن أساس الذكاء في العلاقة بين البشر يشمل القدرة على أن تميز وتستجيب استجابة ملائمة للحالات النفسية ، والأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين، ويضيف أن مفتاح معرفة الذات في ذكاء العلاقات الشخصية هو التعرف على المشاعر الخاصة ،والقدرة على التمييز بينهما والاعتماد عليها لتوجيه السلوك، ومن الذين يتبعون طريق أو منهج " جاردنر" الفكري هو عالم النفس بيتر سالوفي (P,Salovey) الذي قام برسم خطة تفصيلية حول كيفية جعل انفعالات الأفراد أكثر ذكاء، والذي حاول اكتشاف مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقا مع مقتضيات النجاح في الحياة. محمود خوالدة، (2004).

3- الذكاء الانفعالي:

أسهم العديد من العلماء من خلال دراساتهم في توضيح مفهوم الذكاء الوجداني وطرق قياسه، وكما تمت الإشارة إليه فقد ظهر هذا المفهوم في سياق تغير النظرة إلى الذكاء الإنساني، وحتى نفهم أكثر هذا المفهوم الجديد نسبيا في ميدان الدراسات النفسية نتناول السياق التاريخي والعلمي الذي ظهر وتطور في إطاره هذا المفهوم.

3-1- نشأة مفهوم الذكاء الوجداني وتطوره:

يعتبر الذكاء الوجداني من الموضوعات الهامة و الحديثة نسبيا في مجال علم النفس والتربية لما له من أثر عظيم في حياة الفرد ، في كافة المجالات و بالرغم من حداثته على الساحة السيكولوجية إلا أن له جذوره التاريخية الراسخة. فقد بدأ ينظر للذكاء الوجداني بطريقة علمية على يد عالم النفس " ثورندايك "(Thorndike) في بداية العشرينات، وقد قسم الذكاء إلى ثلاثة مجالات هي (ذكاء مجرد ، ذكاء ميكانيكي و ذكاء اجتماعي). و لقد توصلت دراسات " كاتل" (1933) على وجود ارتباط قوي بين مقاييس الشخصية بالمعنى الوجداني والمعرفي، كما أكدت بحوث " ايزنك" (1967) على الارتباط الكبير بين السمات الوجدانية والمعرفية ،و أشار بوزان (1988) إلى النظرة التكاملية بين العقل والانفعال التي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ، أبو حطب (1996) .

وقد وضع " واردیل ورویس"(1978) تصورا نظريا مبني على نتائج الدراسات في هذا المجال، ويؤكد على وجود علاقات قوية وارتباطات بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي للفرد

ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية في تكاملها ونظرتها وتعاملاتها مع العالم مما يضفي عليها وحدة كلية منظمة ومتمايزة.

وحسب (فؤاد أبو حطب،1991 ص91) فإن اقتراحات " جيلفورد "(Guilford) في نموذجه المعدل حول بنية العقل أوصلت إلى افتراض نوع جديد من الذكاء أسماه القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، الذي يمكن قياسه من خلال المحتوى السلوكي الذي يظهر من خلال (تعبيرات الوجه نبرات الصوت ، أوضاع الجسم و الإيماءات).

وبدأ الاهتمام الفعلي بالذكاء الوجداني عندما ظهرت نظرية " جاردنرGardner . 1995" التي أسماها بنظرية الذكاءات المتعددة، فقد أكدت سلسلة دراساته المتعددة على رفض النظرة الأحادية للذكاء وتبنى فكرة الذكاءات المتعددة والتي يندرج تحتها الذكاء الانفعالي، حيث قسم فيها الذكاء إلى سبعة أنماط وهي ذكاء لغوي ، رياضي موسيقي ، مكاني ، جسمي ، ذكاء بين الأفراد ويعني القدرة على فهم مشاعر الآخرين ذكاء داخل الفرد و يعني قدرة الفرد على فهم مشاعره و دوافعه .

وتعتبر هذه النظرية المدخل الأساسي الذي اشتق منه الذكاء الوجداني، وهناك تماثل كبير بين الذكاء الانفعالي وما وصفه "ثروندالك" بالذكاء الاجتماعي، وكذلك ما وصفه " ستيرنبرج 1994,Sternberg" بالذكاء العملي والذكاء الاجتماعي إلا أنه يتضمن عدد أكبر من المجالات وبالتالي الأبعاد المكونة له، كما أن الذكاء الانفعالي يشبه تماما ما دعاه " جاردنر" (Gardner 1993،ص239) بالذكاء الشخصي (Personale intelligence) ، والذي ينقسم إلى ذكاء بين الأشخاص وذكاء داخل الشخص "ذاتي"، وهي الفكرة التي كان قد طرحها (فؤاد أبو حطب) في كتاباته السابقة ولكن في المجال المعرفي وليس الوجداني.

وقد بحث علماء النفس الذكاء الوجداني بمراجعة مفاهيم قديمة مرتبطة مثل المهارات الاجتماعية، الكفاءة بين الأشخاص والنضج النفسي والوعي الانفعالي، وذلك قبل ظهور مصطلح الذكاء الانفعالي ،وكان يهدف كل من النمو الاجتماعي والتعلم الاجتماعي الانفعالي والذكاء الشخصي إلى زيادة مستوى الكفاءة أو القدرة الاجتماعية الانفعالية، و لكنه في الواقع ترجع جذور الذكاء الانفعالي إلى القرن الثامن عشر حيث كانت النظرة إلى العقل والحياة النفسية للفرد تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

- المعرفة Cognition: وتشتمل على وظائف مثل الذاكرة والتفكير ومختلف العمليات المعرفية.
- العاطفة أو الوجدان Affect: وتشتمل على الانفعالات والنواحي المزاجية والحدس ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف.

-الدافعية Motivation: وتشمل الدوافع البيولوجية والدوافع المكتسبة والغايات والأهداف التي يسعي الفرد إلى تحقيقها.

والذكاء الانفعالي يرتبط بطريقة أو بأخرى بكل من القسمين الأول والثاني أي أنه متغير مستعرض بين المعرفة والانفعال فيحدث نوعا من التكامل بينهما نتيجة للتفاعل التبادلي المشترك بين الانفعال والتفكير ، فاروق عثمان و عبد السميع (2001).

ومع بداية التسعينات بدأ الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء حيث عرفت بالذكاء الوجداني لأول مرة، واعتبره "ماير و سالوفي" (Mayer, Salovey,1990) شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعي ، وذلك نظرا لأهميته للنجاح في الحياة العامة ويتضمن القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره و مشاعر الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات وتوجيه التفكير و الأفعال (عثمان محمود خضر ، 2002).

2-3- مفهوم الذكاء الانفعالي:

أسهم العديد من العلماء في توضيح مفهوم الذكاء الوجداني ، فمنهم من عرفه على أنه قدرة عقلية ومن أشهرهم " ماير و سالوفي " و منهم من عرفه على أنه مجموعة من الكفاءات و المهارات و سمات الشخصية ومن أبرزهم " جولمان Golman " .

2-3- 1 - الذكاء الانفعالي كقدرات معرفية :

أول من قدم تسمية الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) هما ماير وسالوفي اللذان بدءا سلسلة أبحاث عن هذا المفهوم سنة 1990 ويشيران إلى " أن الذكاء الانفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، مما يمكنهم من استخدام استراتيجيات للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات" (Mayer, Salovey 1990) فالذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على توجيه مشاعر الفرد والآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير وسلوكيات الفرد.

وعرفت (عفاف عويس، 2006،ص 24) الذكاء الوجداني اعتمادا على ما جاء في تعريف " ماير و سالوفي " بأنه نوع من معالجة المعلومات الانفعالية يتضمن التقييم الدقيق للانفعالات في ذات الفرد و لدى الآخرين ، والتعبير الملائم عن الانفعالات لتعزيز الحياة .

وعرفه أيضا " سالوفي وماير" (Salovey, Mayer،1997،ص33) الذكاء الانفعالي بأنه يشمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، مع القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات

بما يعزز النمو الوجداني والعقلي، وعلى ذلك يتكون الذكاء الانفعالي في رأيهما من عدة قدرات فرعية أو مهارات نوعية تجعل الفرد يميل إلى الدقة للتعبير عن انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتقديرها وتنظيمها بفاعلية واستخدام تلك الانفعالات في الدافعية والتخطيط والانجاز في حياة الفرد العامة.

وعرفت الأعسر وكفافي (2003) الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره وكيفية إدارة تلك المشاعر مع دفعه لذاته والتعاطف مع الآخرين.

وعرف فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، (2001ص 36) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية ،وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

تعقيب عن التعاريف:

من خلال هذه التعاريف التي تنظر إلى الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، يمكن اعتبار كل من ماير وسالوفي من الأوائل في الكتابة عن مفهوم الذكاء الوجداني واعتباره عددا من القدرات العقلية المقابلة للذكاء العقلي، وقد تأثرا في بناء هذه النظرية حسب فاروق عثمان ومحمد عبد السميع،(2001) بنظرية معالجة المعلومات وذلك باعتبار الذكاء الوجداني نوعا من معالجة المعلومات المشبعة بالانفعالات.

وبصفة عامة يركز نموذج القدرة في تعريفه للذكاء الوجداني على اعتباره مجموعة من القدرات المعرفية التي تتضمن القدرة على إدارة وفهم الانفعالات، والقدرة على تنظيمها وهي توجد عند الإنسان بدرجات متفاوتة، ومن رواد هذا النموذج كل من ماير وسالوفي أصحاب نموذج الذكاء الوجداني كقدرة ومدى تأثيره على حياة الإنسان بصفة عامة، إن نموذج القدرة يتكون من مجموعة من القدرات العقلية المعرفية والتي تنشأ من تكامل النظام المعرفي والنظام الانفعالي والتي يملكها الفرد، بما يسمح له باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات، فقدرة الفرد على استخدام هذه الانفعالات والتكيف معها تعتمد على مدى توظيف هذه القدرات الانفعالية بما يسهم في نموه وتكيفه بصورة ناجحة.

3-2-2- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ما يرو سالوفي (Mayer & Salovey) :

استند فريق "ماير وسالوفي " و آخرون في وضع المقاييس الحالية إلى نموذج القدرة العقلية من جانب القياس ،وهم يرون أن الذكاء الوجداني هو القدرة على التعرف على معاني المشاعر في علاقتها بالآخرين ومبرراتها المنطقية وحل المشكلات المختلفة على هذه الأسس، والذكاء الوجداني

يشمل القدرة على إدراك الوجدان ومضمونه وعلاقته بالمشاعر، وفهم المعلومات الخاصة بالوجدان مع القدرة على إدارة هذه البنية المعرفية الوجدانية في الذات و الآخرين. (J. Mayer, B.Salavey.1990). فقد قدما نموذج يجمع بين الذكاء والوجدان، فمفهوم الذكاء الوجداني يتعامل مع المعلومات ذات الطابع الوجداني، وهو مكوّن من مجموعة من القدرات العقلية، والقدرة العقلية مرادفة للقابلية العقلية وتماثل المهارة العقلية، بمعنى أن الفرد يفكر بذكاء في الانفعالات وأن الانفعال يسير الذكاء والوجدان.

أما عن أبعاد الذكاء الوجداني طبقا لنموذج القدرة العقلية" لماير وسالوفي" فهي :

1-2-2-3 البعد الأول: إدراك الوجدان :

تهتم هذه القدرة بمعرفة دقة الانفعالات المختلفة وتحديدها، و القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها في ذات الفرد و لدى الآخرين، و يتضمن الإدراك الوجداني تسجيل الرسائل الوجدانية، و الانتباه لها سواء من خلال تعبيرات الوجه أو نبرة الصوت أو النتاج الثقافي. فالشخص الذي يلمح التعبيرات الخاطفة في وجوه الآخرين يفهم الكثير من انفعالات الناس و وجدانهم وأفكارهم.

و يعتبر الذكاء الوجداني بأنه المحور المعرفي الأساسي في الذاكرة ، حيث أن الذاكرة الإنسانية تتكون من شبكة معقدة من الوجدانات التي تتصل بذكريات و أحداث وأشخاص وخبرات ومفاهيم. فعندما تكون الوجدانات سلبية تنشط الأفكار السلبية التي ترتبط بها ومن ثم يسهل استدعاء الذكريات السلبية، وعندما يواجه الفرد وجدانات إيجابية تنشط الأفكار و المدركات الايجابية مما يؤدي إلى مزيد من التفسيرات والتقديرات الايجابية التي تعمل على تدعيم الموقف الايجابي، فالأفراد يتعلمون معرفة حالاتهم وحالات الآخرين الوجدانية والتمييز بين هذه الحالات على اختلاف أحوالها ،عثمان محمود خضر،(2002) و هناك قدرات فرعية ضمن هذه القدرة وهي :

أ- إدراك الوجدان في الوجوه :

وتتمثل في قدرة الفرد على تحديد الانفعال الصحيح من خلال ملامح طبيعية لشخص معين وأفكاره المرتبطة بهذا الانفعال.

ب- إدراك الوجدان في الموسيقى

تتسع القدرة على إدراك الوجدان مع اتساع المحيط الاجتماعي للطفل والمراهق مع الآخرين ولا يتوقف الأمر على ذلك الشخص بعد ذلك يستطيع استخلاص المحتوى الوجداني من خلال الموسيقى، والكلمات والأصوات و المظهر العام للأشخاص ومن السلوكيات المختلفة.

ج- إدراك الوجدان في التصميمات الفنية:

يستطيع الفرد الذي يمتلك هذه القدرة أن يعبر عن مشاعره بدقة ويعبر أيضا عن حاجته المرتبطة بهذه المشاعر ويتجلى ذلك في فهمه لدلالات التصميمات الفنية والألوان واتجاه الخطوط والأشكال ، فالانفعالات والمشاعر التي يعبر عنها الأفراد هي مرآة عاكسة للحاجات والرؤى التي يسعون لإشباعها .

ء- إدراك الوجدان في القصص :

تشير هذه القدرة إلى إمكانية تميز الفرد بدقة بين التغيرات الحقيقية والغير الحقيقية للمشاعر وذلك من خلال القصص التي يعايشها مع الآخرين ، فالأفراد الذين يستطيعون إدراك الوجدان أو وجدان أفراد أي قصة يسمعونها أو يعيشونها يتمتعون بدرجة مرتفعة من الإدراك الوجداني (J. Mayer, B.Salavey.1990).

3-2-2-2- البعد الثاني إستعاب الوجدان :

ويختص هذا البعد بتأثير الوجدان في الذكاء، ويركز على الكيفية التي يؤثر بها الوجدان في النظام المعرفي ، ويغير من المعرفة أو يسهل و ييسر حل المشكلات أو الاستنتاج أو اتخاذ القرارات أو المحاولات الابتكارية بشكل أكثر فعالية .

تختص هذه القدرة بالاهتمام حسب ما أشار إليه ماير وسالوفي، (2000) بتوضيح فعالية الوجدان في المعرفة ،حيث تكسب هذه القدرة الفرد على وصف الأحداث الانفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للأحداث المختلفة التي تمر بالفرد ، فالوجدان هو كنظام تنبيه منذ الميلاد ، فالطفل يصرخ حينما يريد الطعام والدفء أو أي رعاية أخرى ويضحك حينما يتعرض لمثير سار، وعلى ذلك فإن هذه القدرة من قدرات الذكاء الوجداني تشمل هاتين القدرتين :

***أ*- الوعي بأحكام الإدراك المصاحب:**

تتمثل هذه القدرة في أن دورة المزاج الشخصي للفرد تنتج ما يسمى المسرح الوجداني للعقل، حيث ينتقل المنظور العقلي للفرد من حالة انفعالية إلى حالة أخرى، وهو المسرح الذي تتم من خلاله طرح الأفكار وتوليد الوجدانات والانفعالات المختلفة للشعور بها والسيطرة عليها و اختبارها و الاختيار من بينها الوجدان الأكثر ملائمة للموقف، و كلما اتسم هذا المسرح الوجداني للعقل بالدقة والاتزان و الواقعية كلما زادت معه إسهاماته في إعطاء الفرصة في اختيار البدائل في حياته . وتوضع هذه القدرة أيضا أن الحالات الانفعالية المختلفة تستثير مداخل انفعالية أخرى، فنجد على

سبيل المثال أن السعادة تستثير معها منطقيا أحاسيس الرضا والإبداع والتناغم، وبالتالي فالفرد الذي يمتلك هذه الفعالية يستطيع إدراك المداخل الانفعالية المتصاحبة.

ب- الحكم على تحيزات المشاعر:

وهي تشير إلى حكم الشخص على موقف معين أو شعور يمر به الشخص، حيث يبدأ وجدان الفرد في تشكيل وتحسين التفكير بإدارة الشخص للتغيرات في المواقف التي تصادفه، فنجد الطالب الذي يقلق على الدرس الذي لم يكمله المعلم يسعى لفهم هذا الدرس ليقضي على قلقه ويحافظ على هدوءه الشخصي، ويتضح من المثال السابق أن الوجدان قاد هذا الطالب لجهد ذهني متمثل في فهم الدرس ويوضح ذلك تحيز مشاعر هذا الطالب لناحية أو اتجاه بذل الجهد، ومن الملاحظ أن هذه القدرة قد تظهر أكثر لدى الراشدين.

وتتضح هذه القدرة في كون العقل دائما في حالة تساؤل عن كيفية شعور شخصية معينة في موقف معين، وعلى جانب آخر يظهر التساؤل عن شعور شخصية أخرى في نفس الموقف وفي البداية كان الفرد يضع نفسه مكان كل شخصية ليعرف كيف تشعر هذه الشخصية، ثم يعرف بعد ذلك كيف تشعر الشخصيتين في الموقف، وذلك من خلال التفكير في الموقف والتعبيرات الانفعالية التي تمثل إحدى مخرجاته.

3-2-2-3- البعد الثالث: فهم الوجدان:

تهتم هذه القدرة الثالثة من الذكاء الوجداني بمدى فهم الفرد للوجدان ومدى قدرة الفرد على تطبيق المعرفة الوجدانية في الواقع اليومي، ومن الملاحظ أن هذه القدرة بفاعليتها المختلفة تنمو من البساطة للتعقيد ، وتبدأ المعرفة الوجدانية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يراها البعض الآخر أنها تبدأ منذ الشهور الثلاثة الأولى للميلاد، فعملية تأهيل الطفل للدخول في البيئة الاجتماعية من حوله كابتسامة الطفل الرضيع هي استجابة لابتسامة الأم والمحيطين به ، وحتى الرضع يختلفون في استجاباتهم وتفاعلاتهم وفي ردود أفعالهم و في تكيفهم مع من حولهم ، وبطبيعة الحال فإننا نتأثر بسلوك أطفالنا الرضع موجهين اهتماما كبيرا و مكرسين وقتا طويلا لهم لينجحوا في الدخول إلى عالم التواصل الوجداني مع الآخرين.

فالطفل يتعلم معاني الانفعالات من خلال مواقف التنشئة، فعلى سبيل المثال يعرف الطفل من والديه أن فتاة تبكي لإحساسها بفقدان صداقة جارتها التي رحلت وليس هناك إمكانية للقائها مرة أخرى، وتزيد القدرة على إدراك معاني الانفعالات مع تقدم العمر فيدرك المراهقون والراشدون معاني المشاعر المعقدة بزيادة مخزون الخبرة الانفعالية (Izard .2001, 252) وتتضح هذه القدرة من خلال قدرات أربع وهي:

أ- فهم خليط الانفعالات :

تظهر لنا هذه القدرة مدى فعالية الفرد في فهم تركيب المشاعر، أي التعرف على العلاقات بين الكلمات والمشاعر بل والعلاقات بين المشاعر ذاتها ،كأن يستطيع الشخص أن يتعرف على العلاقة بين الرغبة والحب، أو السعادة والتفاؤل.

ب- فهم التقدم في الانفعالات :

توضح هذه القدرة مدى فعالية الفرد في تقديم تفسيرات لزيادة مدة أو درجة شعور معين، فمثلا إذا زاد الغضب ونتج عليه غضب فأصحاب الفهم الوجداني المرتفع يستطيعون تحديد ماذا سيحدث من هذا التقدم أو الزيادة في انفعال الغضب، ويشير أصحاب هذا النموذج أن هذه القدرة غالبا ما تظهر عند الراشدين أكثر مما هي عند الأطفال والمراهقين.

ج- فهم الانتقالات بين الانفعالات:

تشير هذه القدرة إلى مدى فعالية الفرد في فهم المشاعر المعقدة، وفهم المشاعر البينية فيما بين شعورين، كأن يفهم الفرد أن الذي عان من غضب شديد ثم أصبح هادئا قد مر بانفعال وسط بين الانفعالين، وبالتالي فأصحاب الفهم الوجداني المرتفع يدركون المشاعر التي تؤدي لحدوث الانتقال من انفعال لانفعال أخر، وتظهر هذه القدرة بشكل أكثر لدى الراشدين.

د - فهم نسبية الانفعالات:

توضح هذه القدرة إمكانية أن يفهم الشخص نسبية المشاعر لدى شخصين يحدث بينهما صراع معين، حيث يدرك أن هذا الشخص كان غاضبا بدرجة كبيرة أو صغيرة فارتفاع الفهم لنسبية المشاعر لدى كل شخصية في القصة أو في الواقع توضح إلى أي مدى يرتفع الفهم الوجداني لدى الشخص.

3-2-2-4- البعد الرابع: إدارة الوجدان:

تمثل هذه القدرة التنظيم الواعي للوجدان عند الفرد من أجل تعزيز النماء الوجداني والعقلي،وتختص هذه القدرة على إدارة الانفعالات وتنظيمها داخل الذات و مع الآخرين وكذلك معرفة كيفية تهدئة النفس بعد المرور بحالة من الغضب، و معرفة كيفية تقليل القلق لدى بعض الأفراد الآخرين.

وتساهم المعرفة الانفعالية في تنظيم الانفعال وإدارته ، وعلى الأفراد أن يطوروا المزيد من الكفاءات حتى يتمكنوا من تنظيم انفعالاتهم و انفعالات الآخرين ، لذلك يجب على الأفراد أن يكونوا

منفتحين على خبرة المزاج و الانفعال ، ثم ترشيد الانفعال بصورة تساهم لكي يصبحوا ماهرين في إدارة الانفعال و الإتيان بمشاعر التي تتناسب مع السلوك المطلوب لدفع المشاعر السلبية عفاف عويس(2007) ، وتتضح هذه القدرة من خلال قدرتين هما:

أ- إدارة المشاعر الذاتية:

تظهر فعالية هذه القدرة في إمكانية تحمل الفرد للمشاعر والانفعالات المختلفة وخاصة في الحالات السلبية وتقبلها في الحالات الايجابية، فالأصل في تنظيم الوجدان في الذات والآخرين تقبل الانفعال وإدارته باستقلالية عن كونه سارا، فالفرد الذي يمتلك هذه الفعالية يستطيع أن يظل منفتحا لفهم المشاعر وتعلمها مهما كان محتواها الوجداني.

وينضج الفرد وتنشأ الخبرة التأملية الفكرية للمزاج حيث يكتسب الأفراد خبرة التأمل الذاتي في الانفعال، مما يساعدهم على معرفة أسباب وكيفية استخلاص الانفعالات من خلال المواقف المختلفة وأن هذه القدرة على فهم الخبرات الانفعالية وتحليلها التي تترجم إلى قدرة أفضل لفهم الذات وعلاقتها بالبيئة، والتي يمكن أن تعزز تنظيم انفعالي فعال و سعادة أكبر. وتوضح هذه القدرة أيضا فعالية الفرد في فهم التعبيرات الانفعالية حيث يتعلم المراهق أو الطفل كيف يعبر عن مشاعره بعينها فمثلا يتعلم أن يبتسم بين الناس حتى لو كانت مشاعره حزينة، أو الذهاب إلى غرفته في حالة الغضب أو العد إلى عشرة (10)، ولكن غالبا ما يعتمد المراهقون والبالغون عموما على عمليات التبرير المنطقي للمشاعر والانفعالات مما قد يساهم في الإدارة العقلانية للوجدان (Richburg.2002).

ب- إدارة مشاعر الآخرين :

يتضح من خلال هذه القدرة إمكانية تقييم الفرد لوجدان الآخرين، فالأصل أن الوجدان والمزاج خبرة من المشاعر والأفكار، وتحدد هذه الخبرة بشكل كبير الأداء الوجداني وبنية المزاج، فهذه القدرة تتيح للفرد إمكانية النفاذ إلى الأفكار والمشاعر التي تخلق الوجدان والمزاج مما يسمح للشخص بتنظيم وجدانه ومزاجه الذاتي ومزاج الآخرين أيضا.

وتبين هذه القدرة أيضا محاولة الفرد إصلاح السيئ بإحلال مزاج حسن بدلا منه فهذه الفعالية تمكن الفرد من التعامل مع الأحداث الانفعالية الصادمة بحيث يستطيع إدارتها في الذات والآخرين.

لقد قدم نموذج الذكاء الوجداني كقدرة من طرف ماير وسالوفي من خلال مدى تأثيره في حياة الفرد من خلال ثلاثة معايير تجريبية ظهرت في أبعاده المختلفة، هذه المعايير هي:

-المعيار التصوري: ويعني أن الذكاء يجب أن يقيس الأداء الفعلي للقدرات والتي يجيب عنها من خلال المشكلات العقلية التي تواجه الفرد وليس من خلال تقديره لذاته.

-المعيار الارتباطي: ويعني أن الذكاء يجب أن يصف مجموعة من القدرات التي ترتبط مع بعضها البعض داخليا، وخاصة في القدرات العقلية المتشابهة.

-المعيار النمائي: ويشير أن الذكاء ينمو ويتطور مع العمر والخبرة التي يمر بها الفرد خلال حياته اليومية.

ومن الخصائص التي تميز الأفراد الأذكياء وجدانيا في ضوء هذا النموذج مايلي:

- التنشئة في بيئات متوافقة.
- لديهم القدرة على تشكيل انفعالاتهم بكفاءة .
- غير اندفاعيين.
- يختارون الأدوار الانفعالية الجيدة.
- لديهم القدرة على مخاطبة مشاعرهم و التواصل معها.
- لديهم القدرة على تنمية معارفهم وخبراتهم في المجالات الانفعالية.

3-2-3- الذكاء الانفعالي كمهارات وسمات شخصية :

يشير جولمان (Goleman,1999) رائد الذكاء الوجداني كسمة إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من السمات الشخصي فهو " مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد و اللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، كما أنه قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا ،وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال"

ويقرر جولمان أنه إذا لم نكن قادرين على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين، فكلما كان الفرد أكثر وعيا بذاته كان أكثر قدرة على الوعي بمستويات منخفضة من أحاسيسه.

كما عرّف "جولمان" الذكاء الوجداني كسمة على أنه هو قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب البيئة من خلال منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية ، و الكفاءات و المهارات التي تؤثر في قدرة المرء على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها كما ذهبت إليه ، عفاف عويس، (2007) .

فالذكاء الوجداني هو مجموعة قدرات و مهارات قد تكون موجودة لدى شخص و قد تكون غير موجودة، ولكن يمكن اكتسابها وتنميتها و تدريب النفس عليها والذكاء الوجداني هو تنظيم من القدرات و المهارات والكفايات العقلية والوجدانية و الاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه

و الإدراك الجيد للانفعالات و فهم المعلومات الانفعالية و معالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل و التفاؤل وأن يتعامل بنجاح مع متطلبات و ضغوط الحياة (مدثر سليم ، 2003).

4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني :

يمكن تصنيف النماذج المفسرة للذكاء الوجداني إلى فئتين (نموذج القدرة ونموذج السمة):

4-1 نموذج القدرة في الذكاء الوجداني لـ " ماير و سالوفي Mayer & Salovey ":

يرتكز نموذج القدرة في تعريفه للذكاء الوجداني على أنه مجموعة من القدرات المعرفية التي تتضمن القدرة على إدارة و فهم الانفعالات ، والقدرة على تنظيم هذه الانفعالات ، وهي توجد لدى الإنسان بدرجات متفاوتة ، ومن أهم رواد هذا النموذج هما "ماير وسالوفي " حيث حددا المطالب الرئيسية لطرح مفهوم الذكاء الوجداني ، ومن أهم هذه المطالب :

_تطوير وسائل قياس الذكاء الوجداني.

_ تأكيد استقلالية الذكاء الوجداني عن الذكاءات .

_ تأكيد إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني بمحكات واقعية في العالم .

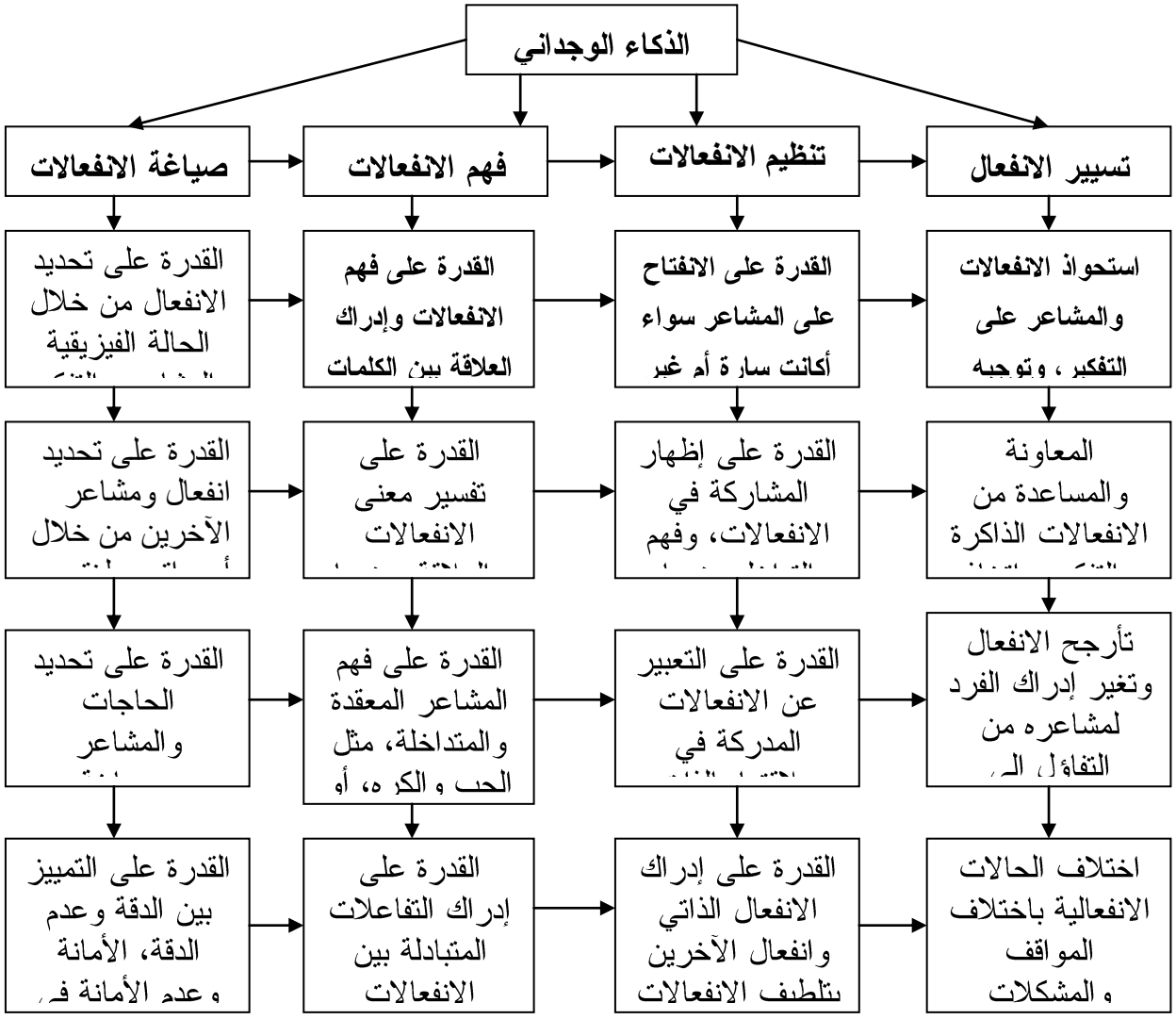
وقدما تصورهما في شكل نموذج يجمع بين الذكاء و الوجدان، حيث أكدا أن مفهوم الذكاء الوجداني يتعامل مع المعلومات ذات الطابع الوجداني، وهو بذلك مكون من مجموعة من القدرات العقلية (Abilities) أومهارات(Skills) أو قابليات (Capacities) فالقدرة العقلية مرادفة للقابلية العقلية وتماثل المهارة العقلية ، ولهذا الفرد يفكر بذكاء في الانفعالات و الوجدانات ، و الوجدانات تيسر الذكاء والتفكير .(Mayer & Salovey ، 1997).

وحسب نموذج القدرة نجد أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها وكذا تفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها، من اجل التوافق بشكل أكثر ذكاء، ونجد أيضا أن الذكاء الوجداني له جذور تاريخية تتصل بالذكاء الاجتماعي ويمكن اعتباره جزءا منه، فهناك بعض التداخل بينهما خاصة في مفهوم الإدراك والتعاطف. والباحثان يصرحان بأن المهارات التي قدماها على أنها جزء من الذكاء الوجداني عادة ما تصنف ضمن الذكاء الاجتماعي، وهما يعتقدان أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي لأنه يجمع بين الانفعالات الخصوصية الفردية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنه أكثر تحديدا في المعاملة مع المكون الوجداني في الشخصية. عثمان حمود الخضر(2002).

ويطلق " ماير و سالوفي" أصحاب النظرية على نموذجهما في الذكاء الوجداني " نموذج القدرة" " model Ability" عثمان حمود الخضر، (2002).

ويوضح الشكل رقم (1) نموذج " سالوفي و ماير" للذكاء الوجداني والقدرات الفرعية المكونة له.

(عثمان حمود الخضر ، 2002 نقلا عن Salovey ,Mayer، 1997).


الذكاء الوجداني
صياغة الانفعالات
فهم الانفعالات
تنظيم الانفعالات
تسيير الانفعال
القدرة على تحديد الانفعال من خلال الحالة الفيزيقية
القدرة على فهم الانفعالات وإدراك العلاقة بين الكلمات
القدرة على الانفتاح على المشاعر سواء أكانت سارة أم غير
استحواذ الانفعالات والمشاعر على التفكير ، وتوجيه
القدرة على تحديد انفعال ومشاعر الآخرين من خلال
القدرة على تفسير معنى الانفعالات
القدرة على إظهار المشاركة في الانفعالات، وفهم
المعاونة والمساعدة من الانفعالات الذاكرة
القدرة على تحديد الحاجات والمشاعر
القدرة على فهم المشاعر المعقدة والمتداخلة، مثل الحب والكره، أو
القدرة على التعبير عن الانفعالات المدركة في
تأرجح الانفعال وتغير إدراك الفرد لمشاعره من التفاؤل الى
القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة، الأمانة وعدم الأمانة في
القدرة على إدراك التفاعلات المتبادلة بين الانفعالات
القدرة على إدراك الانفعال الذاتي وانفعال الآخرين بتلطيف الانفعالات
اختلاف الحالات الانفعالية باختلاف المواقف والمشكلات

2-4- نموذج الذكاء الوجداني كسمات شخصية لـ " دانيال جولمان Goleman":

قدم عالم النفس "دانيال جولمان" نموذجه حول الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره عام (1995) بعنوان الذكاء الوجداني. ويشير مفهوم الذكاء الانفعالي لديه إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته وعلاقته مع الآخرين بشكل فعال، وبهذا يتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى دانيال جولمان (2008) خمسة أبعاد وهي كالتالي:

- الوعي بالذات.
- إدارة الذات.
- حفز الذات.
- التعاطف.
- التعامل مع الآخرين.

2-4- 1- الوعي بالذات:

الوعي بالذات أو معرفة الانفعالات هي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني، وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث .

ويعرف الوعي بالذات بمعنى الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان، وبهذا الوعي التأملي للنفس يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات والشخص الطبيعي عادة ما يفهم نفسه ويعرف دوافع وما يقوم به من سلوك أو حقيقة ما يحس به من مشاعر، حيث يكون واعيا بدوافعه وانفعالاته أكثر من أي شخص مضطرب.

ويذكر " جولمان ، 2008" أيضا أنه قد يبدو للوهلة الأولى أننا واعين بمشاعرنا حين حدوثها، ولكننا عند تفكيرنا بعمق ندرك أننا في الحقيقة غافلون عما كانت عليه مشاعرنا اتجاه حدث ما، وقد استخدم علماء النفس مصطلح "ما بعد المعرفة" (Meta- Gognition) للإشارة إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، وأيضا مصطلح ما بعد العاطفة " (Meta- mood) للإشارة إلى وعي الشخص بمشاعره لكنني – يقول جولمان- أفضل مصطلح " الوعي بالذات" الذي يعني الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، وفي هذه الحالة من الوعي التأملي الشخصي، يقوم العقل بمراقبة وملاحظة الخبرات التي يمر بها صاحبها بما تتضمنه من مشاعر، ويتناول هذا الانتباه كل ما يمر به الوعي، ولكن دون أن يكون طرفا فيه، كالمشاهد الذي يهتم بما يرى ولكنه لا يشارك فيما يشاهد، ويطلق علماء التحليل النفسي على هذه الحالة مصطلح " الأنا الملاحظة Observing ego" وهي الجانب الواعي الذي يسمح للمحلل، أن يراقب استجاباته هو لما يقوله المريض، وهي العملية التي ينميها التداعي الحر لدى المريض .

ويتطلب الوعي بالذات أن تقوم القشرة المخية بنشاطها الوظيفي وخاصة اتجاه مناطق اللغة، لتسمية الانفعالات التي تستشار. والوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات التوتر والهياج والاكتئاب، فتساعد الفرد على فهم انفعالاته المضطربة، وتزوده بما حدث في الموقف، كأن يدرك الفرق

بين غضبه من شخص ما حتى يشعر وكأنه يريد قتله(هذه خبرة مباشرة) وبين الوعي بها أو ملاحظتها فيقول لنفسه:" هذه مشاعر غضب، أنا غاضب من هذا الشخص"، ويقول ذلك أثناء الغضب.

فالوعي بالذات إذن " يعني مراقبة الانفعالات" والتي هي الخطوة الأولى في الضبط الانفعالي، والوعي بالذات ومراقبة الانفعالات والعواطف هي الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبنى عليها التحكم الوجداني الذاتي.فهو يصدر أحكاما على هذه الانفعالات والمشاعر على أنها جيدة أو سيئة، مقبولة أو مرفوضة، كأن يقول الفرد " يجب ألا أشعر بهذا الشعور" و " عليا أن أفكر في أمور سارة ليس فيها حزن" ،وأحيانا يصدر الوعي بالذات تعليمات صارمة مثل " يجب ألا أفكر في هذا ". جولمان (2008).

4-2-2- إدارة الذات Self Management:

تسمى إدارة الذات في بعض الاحيان إدارة الانفعالات (Emotion management) أو تنظيم الذات (Self regulating)، أو ضبط الانفعالات (Emotion managing)، ويقصد بها القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها ،وتحويلها إلى انفعالات ايجابية وممارسة مهارات الحياة بفاعلية. بحيث يدير الفرد أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة سواء كانت اجتماعية أو مادية.

إن كل فرد منا يملك نمطين من الانفعالات لها قيمتها وأهميتها في الحياة، وهي انفعالات سارة ومفرحة (ايجابية)، وانفعالات حزينة (سلبية) وينبغي إظهارها في موقفها المناسب، لأن تنوع الخبرات بين الفرح والحزن والبسمة والعبوس يعطي للحياة تجددا وحيوية، فالحياة التي تتسم بالسواء هي التي تتسم بالتوازن، وعندما يحدث توازن بين المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية سيتحقق الشعور بحسن الحال.

إن إدارة الانفعالات وضبطها تعني أن يكون الفرد سيد نفسه حين يتعرض لمواقف انفعالية قادمة من الحياة ،فيديرها بكفاءة ولا أن يكون عبدا لها وأسيرا لمشاعره أو أن يسقط فريسة لعواطفه، لذلك لابد من امتلاك السيطرة الذاتية والقدرة على الوقوف في وجه العواصف العاطفية التي تفرضها علينا الأقدار. فالسيطرة وضبط المشاعر المثيرة للضيق هي بكل تأكيد مفتاح السلامة العاطفية، أما التطرف في المشاعر وهي المشاعر المتأججة المغالى فيها لفترة طويلة فسوف تعرقل الاستقرار النفسي. (دانيال جولمان، 2008).

فسيطرة انفعال معين على الفرد يصبح من الصعب التحكم فيه، ويصبح حالة مرضية كما في حالات الاكتئاب والخوف والقلق والغضب، إلا أن المطلوب ليس هو تجنب هذه المشاعر السلبية ليتحقق الشعور بالسعادة، ولكن عدم الانتباه إليها ومحاولة فهمها، يجعلها تطغى على المشاعر الايجابية وتدمرها، فهناك الكثير ممن يمرون بهذه المشاعر، ولكنهم مع ذلك يمكن أن يشعروا بالرضى وتحسن الحال إذا استطاعوا أن يعوضوا تلك المشاعر السلبية بمشاعر أخرى ايجابية، كما أن تهدئة النفس تعد

مهارة أساسية في حياة الفرد لأن الاهتمام بمشاعرنا مهمة جد حساسة في حياتنا، فكثير من الممارسات اليومية وخاصة في أوقات الفراغ تهدف إلى تحقيق هذه الحالة المزاجية السعيدة، كقراءة قصة أو جريدة أو مشاهدة التلفاز أو ممارسة رياضة معينة أو مصاحبة صديق وغيرها، فهي طرق تسعى من خلالها إلى تحقيق الإحساس بالشعور بأننا في حالة أفضل.

ويعتبر الغضب من المشاعر السلبية التي يريد الناس تجنبها، والسبب الرئيسي وراء حدوث الغضب هو الشعور بالخطر، حيث يكون رمزيا في معظم الحالات مثل الشعور بالإهانة وفقدان احترام الذات، والمكانة والمعاملة الغير عادلة والحرمان من تحقيق هدف أو إشباع حاجة، والحوار الداخلي الذي ينجم عن الغضب يغذي العقل ويملؤه بالغضب وفي نفس الوقت فإن هذه الأفكار التي تهيج الغضب هي نفسها المفتاح الأساسي لأقوي الأساليب لمواجهته، وذلك بإحباط الأفكار التي تشعل نار الغضب، حين يعمل الفرد على رؤية هذه الأفكار بصورة مختلفة، فيؤدي ذلك إلى إخماد هذه النار إذا استطاع الفرد أن يرى الموقف المثير للغضب بصورة أكثر ايجابية فيستطيع التحكم في غضبه.

ولكن في أحيان أخرى لا يستطيع الفرد أن يوجه الحوار الداخلي الذي يهيج الغضب نحو الوجهة الايجابية، بل يغذيه باجترار أفكار ومواقف أخرى تزيد الغضب ثورة، فكل موجة غضب تتبعها موجة غضب أشد وأقوي، وتستثير أفكارا لاحقة أشد عنفا أيضا، ولأن الغضب لا يتبع المنطق فمن السهل أن يتحول إلى عنف، وعندها لا يستطيع الفرد أن يستمع إلى العقل حيث تدور كل أفكاره حول الانتقام بغض النظر عن العواقب، ويرافق هذه الحالة شعور وهمي بالقوة مما يشجع العدوان، ولأن الفرد لا يستمع إلى المنطق في هذه الحالة فإن استجاباته في هذا الموقف تتسم بالاندفاع الغير الناضج. جولمان (2008).

4-2-3- حفز الذات Mativating one self:

والمقصود بحفز الذات هي الدافعية الذاتية والتحكم في الانفعالات والقدرة على تأجيل الإشباع وهي أيضا القدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال الانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة.

والانفعالات تؤثر على استخدام إمكاناتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعرقل قدراتنا على التفكير والتخطيط وعلى الفعل، ويرى " جولمان" أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو الانجاز أكثر، فالذكاء الوجداني هو استعداد رئيسي وقدرة تؤثر بقوة على كل قدراتنا الأخرى، وهناك نوعان من المخ هما: المخ الانفعالي والمخ المفكر ولا حاجة إلى دليل يؤكد إعاقة الاضطرابات الانفعالية لأداء العقل لوظائفه على النحو الصحيح، لأنه من المعروف أن الأفراد لا يتعلمون في المواقف التي يشعرون فيها بالخوف أو القلق أو الغضب أو الاكتئاب.

فالعواطف السلبية هذه تلفت إليها الانتباه بقوة وتسبب الانشغال بها وتعرقل أية محاولة للتركيز على أي موضوع سواها والعواطف عندما تنحرف عن طريقها السوي إلى الطريق اللاسوي، تتدخل وتقتحم العقل إلى الدرجة التي تغمر فيها الأفكار الأخرى وتعطل باستمرار المحاولات التي تبذل لتركيز

الانتباه فيما يوجد أمام الفرد من عمل، وفي مقدمة القدرات المعرفية التي يتم تعطيلها ما يطلق عليه علماء النفس المعرفيون " الذاكرة العاملة working memory" وهي القدرة على الاحتفاظ في العقل بالمعلومات التي لها علاقة بالمهمة التي أمام الفرد.

ومن ناحية الدافعية فإن تجميع المشاعر والحماس والثقة يكون له دور كبير في تحقيق الانجاز. فقد أوضحت الدراسات أن المتفوقين في مجالات الحياة المختلفة كالعلماء والموسيقيين والرياضيين أن السمة المشتركة بينهم هي القدرة على إثارة الدافعية والارتفاع بمستواها لدى أنفسهم (خيري عجاج 2002).

وفي الدرجة التي يكون فيها الفرد مدفوعا بمشاعر الحماس والمتعة، فإنه يعمل وتكون حركته اتجاه الانجاز كبيرة، وبهذا يكون الذكاء الوجداني استعداد رئيسي أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات الأخرى سواء بتسييرها أو بعرقلتها.

4-2-4- التعاطف Empathy:

ويسمى أيضا التفهم أو التقمص الوجداني ،ويطلق عليه بعض الباحثين مصطلح المشاركة الوجدانية الانفعالية لأن التعاطف ينبع من الشعور بمعانات الأخر وباستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه. (عواطف إبراهيم محمد، 2002).

ويشير التعاطف إلى القدرة على إدراك ما يشعر به الأخر، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم مشاعرنا أولا أي القدرة على الوعي بالذات، والتعاطف مهم في السياق الاجتماعي، بين الأزواج والأصدقاء وفي المجال المهني والمدرسي، فلا بد للفرد أن تكون له القدرة والحساسية على قراءة الإشارات الانفعالية للآخر بدقة أولا قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة، ويتضمن التعاطف القدرة على إدراك الانفعالات الآخرين والتوحد معهم وفهم مشاعرهم والاتصال بهم.

إن المشاركة العاطفية في حياة الإنسان تعطي مجالا أوسع للاندماج في العلاقات ومن ثم التقبل المتبادل والحياة العملية الناجحة، ومنها تبدو أهمية معرفة الفرد لعواطفه ومشاعره وفهمها جيدا، ثم إدارتها والحفاظ عليها بشكل متوازن، ومن ثم استخدامها لمصلحة أهدافه ليصل إلى تقدير عواطف الآخرين ومشاركتهم فيها، وهي جزء مكمل لوعيه بذاته، والأساس في قدرته على التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات معهم يسودها الود والتفاهم.

والتعاطف يقوم على أساس الوعي الذاتي، فبقدر ما يكون الفرد قادرا على تقبل مشاعره وإدراكها، يكون قادرا على قراءة مشاعر الآخرين، فالأشخاص العاجزون عن التعبير عن مشاعرهم والمفتقدون لأي فكرة عما يشعرون به أنفسهم، يكونون في ضياع كامل، حيث إذا طلب منهم معرفة مشاعر أي شخص أخر ممن يعيشون حولهم، فإنهم لا يجيبون بشيء فالنغمات العاطفية التي تتردد من خلال كلمات الناس وأفعالهم وكذا نغمة الصوت المؤثرة أو الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى، أو حتى الصمت البليغ، كل هذه الحالات الانفعالية تمر عليهم دون ملاحظة ودون فهم .

فقدرة إمكان التعرف على مشاعر الآخرين تمارس في جميع ميادين الحياة، في مجالات البيع والإدارة والتدريس والسياسة والأبوة والأمومة وغيرها، وانعدام التعاطف مع الآخرين له تأثير شديد فهو يؤدي إلى الاضطرابات السيكولوجية الإجرامية وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين.

إن وسيلة التعبير عن العقل هي الكلمات ولكن وسيلة التعبير عن العواطف يمكن أن تتم بغير الكلمات، وذلك من خلال اللغة الغير منطوقة مثل الإيماءات وتلميحات، فعواطف البشر لا تتجسد فقط في كلمات فهي تترجم في معظم الأحيان إلى وسائل تعبير أخرى.

وبينت زينب شعبان ،(2003) دراسات أجريت في أمريكا على أفراد من أعمار مختلفة ومن جنسيات مختلفة أن الإنسان القادر على قراءة المشاعر من التعبيرات الغير منطوقة، يكون في حالة أفضل من حيث التكيف العاطفي ومحبوبا أكثر من غيره، وتبين كذلك من نتائج هذه الدراسات أن النساء أفضل من الرجال في التعاطف، وأن الأطفال الأذكياء في قراءة المشاعر غير المنطوقة كانوا من الأطفال المحبوبين في المدرسة وأكثرهم استقرار عاطفيا وأفضل أداء، وتبين أيضا أن التفوق في القدرة على التعاطف مع الآخرين يسهل وسائل التأثير والفعالية في الفصول الدراسية ويجعل المعلمون يحبون التلاميذ .

4-2-5- التعامل مع الآخرين أو إدارة العلاقات Relation ship management:

وتسمى أيضا الفنون الاجتماعية أو المهارات الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية أو التواصل الاجتماعي وتشير إلى التأثير الايجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقادون ومتى يتبعون ويساندون ويتصرف معهم بطريقة ملائمة.

فالإنسان كائن اجتماعي، وقدرته على السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل فعال في توافقه وتشير المهارات الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلي التي يتطلبها الموقف، وقيادتهم بشكل فعال.

إن في العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين، ويتطلب ذلك كفاءة اجتماعية وقدرات فاعلية في عقد الصلات مع الآخرين، والمتفوقون في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في كل شيء يعتمد على التفاعل مع الناس.

وكتب " جولمان" يقول أن معظم الأدلة تشهد على أن الناس الماهرين انفعاليا الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدا والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الناس الآخرين ويحسنون التعامل معها، يكون لهم التفوق في أي مجال من مجالات الحياة ابتداء من مجال العلاقات العاطفية والحميمة إلى الالتزام بالقواعد غير المكتوبة التي تحكم النجاح في العمل في أي مؤسسة.

وإدارة الانفعالات بشكل سليم مع الآخرين هي أساس تناول العلاقات على نحو صحي وناجح، وهي مهارة أساسية في إقامة علاقات ايجابية مثمرة مع الآخرين، ولكي ينجح الفرد في التحكم في انفعالاته، يتطلب نضج مهارتين انفعاليتين هما: إدارة الذات والتعاطف لأن هذه القدرات هي التي تسمح للشخص بأن يضفي لمسته على العلاقة، وأن يحرك الآخرين ويلهمهم، وأن يعيش في ظل علاقات حميمية مزدهرة وأن يقنع ويؤثر ويشعر الآخرين بالراحة، دانيال جولمان، (2008).

5- الأساس العصبي للذكاء الوجداني:

ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني وجميع حالات الإنسان الوجدانية، فهو يؤدي دورا رئيسيا في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها، ومن عناصر هذا الجهاز " اللوزة" وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة، ولهذا سميت بهذا الاسم، وتقع في السطح الداخلي للفص الصدغي، جزء منها في المخ الأيمن والأخر في المخ الأيسر، وتعتبر الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي وفي مخ الإنسان المتخصص في الأمور الوجدانية، وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي " مركز الأفكار "واللوزة " مركز الانفعال" المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد. (روبنس وسكوت، 2000) ،حيث لو تتلف هذه الوصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ، ويظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية، وهي الحالة التي يطلق عليها " العمى الانفعالي. (خيري عجاج 2002).

ويؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين، فقد أجريت عملية جراحية لشاب أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية، بعدها تغير تماما أي أصبح غير مكترث بالناس، يفضل الانطواء بدون أي علاقات إنسانية، مع أنه كان قديرا في التحاور مع الآخرين، لقد صار لا يتعرف على أقرب أصدقائه وأقاربه حتى والدته، وظل لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة كرب أو محنة شديدة، لعدم اكتراثه بأي شيء فهو نسي أي استجابة وجدانية.

فهناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن التعرف على تعابير الوجه الانفعالية كالخوف والغضب والاشمئزاز. ويؤدي هذا التلف أيضا إلى تدهور قدرة الفرد على تقويم الموقف، يرتبط بأعراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة، ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي،سامي عبد القوي (1985).

ويعتبر "جوزيف لودو Josephe Lodousc" عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الوجداني.

وقد فسرت أبحاث " جوزيف لودو" كيف تتحكم اللوزة في أفعالنا حتى قبل أن يتخذ كل من العقل المفكر والقشرة المخية قرارا ما، إن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية. جولمان، (2008).

6- السمات المميزة للعقل الانفعالي:

يشير جولمان إلى أنه في السنوات الأخيرة لم يكن هناك نموذج علمي للعقل الانفعالي يفسر القدر الذي تشارك به الانفعالات في سلوكنا وكيف نكون متعلقين في لحظة ومتهورين في اللحظة التي تليها – ولم يكن هناك ما يفسر أسباب الانفعالات ومنطقها.

وقد قدم " بول ايكمان" رئيس معمل التفاعلات الإنسانية في جامعة كاليفورنيا / سان فرانسيسكو و"سيمور ابتشتاين" عالم النفس الإكلينيكي في جامعة ماشوستس تقييم للعقل الانفعالي، عثمان حمود الخضر، (2002)،حيث توصلا معا إلى السمات الأساسية التي تميز الانفعالات عن جوانب الحياة الانفعالية الأخرى، وتتمثل فيما يلي:

6-1- استجابة سريعة لكن مشوشة:

إن العقل الانفعالي أسرع بكثير من العقل المنطقي ويندفع إلى الفعل دون أن يفكر لثانية فيما يفعله، وتؤدي سرعته إلى إعاقة الاستجابة المدروسة والتحليل المتأني التي يتميز به المخ المفكر ، والأفعال التي يقوم بها العقل الانفعالي تتميز بدرجة كبيرة من الإحساس باليقين نتيجة للطريقة المبسطة والمتسرعة في النظر للأمور التي قد تبدو محيرة تماما للعقل المنطقي، وبعد أن تهدأ الأمور أو حتى في منتصف الاستجابة نجد أنفسنا نتساءل: "ما الذي جعلني أفعل هذا؟"، وهذه علامة على أن العقل المنطقي قد تنبه في اللحظة ذاتها لكن ليس بسرعة المخ الانفعالي.(دانيال جولمان، 2008،ص 581).

ونظرا لأن الفترة الفاصلة بين ما ينبه الانفعال والاستجابة له قد تكون صفرا تقريبا، حتى بالمعايير الزمنية للمخ الذي يقاس بوحدات من ألف جزء من الثانية، ويجب أن يتم إدراك الحاجة لعمل سريع بشكل تلقائي دون الدخول مطلقا في انتباه الوعي، وتجتاحنا هذه الاستجابة الانفعالية السريعة والمشوشة قبل أن نتعرف تماما على ما يحدث .

ويفترض " ايكمان" أن هذه السرعة- التي تأخذنا بها الانفعالات قبل أن تعي حتى بوجودها – لها ميزات تكيفية عالية، فهي التي تؤدي بنا للاستجابة للأحداث الملحة دون ضياع الوقت في التفكير في قرار الاستجابة أو نوعها.وقد استخدم " ايكمان" النظام الذي طوره والذي يحدد الانفعالات من التعبيرات الخفية التي تظهر على الوجه، في تتبع الانفعالات السريعة التي قد تظهر على الوجه وتختفي في أقل من نصف ثانية.

وقد اكتشف "ايكمان "ومساعدوه أن التعبيرات الانفعالية تظهر كتغيرات في عضلات الوجه خلال بضع أجزاء من ألف من الثانية من بداية الموقف الذي أطلق الاستجابة، كما أن التغيرات الفسيولوجية التي تميز الانفعال كإعادة توزيع الدم أو تسارع ضربات القلب- تحدث هي الأخرى خلال أجزاء قليلة من الثانية، وهذه السرعة تميز بشكل خاص الانفعالات الشديدة مثل الخوف من تهديد مفاجئ.ويرى ايكمان من الناحية التقنية أن الذروة القصوى للانفعال قصيرة للغاية وتستمر لمجرد ثوان وليس لدقائق أو ساعات أو أيام، ويرى أنه من سوء التكيف أن يستمر خضوع المخ والجسد للانفعال لفترة طويلة بالرغم

من تغيير الظروف، وإذا استمرت الانفعالات الناتجة عن حدث منفرد في السيطرة علينا بعد انتهاء هذا الحدث دون اهتمام بما يدور حولنا عندئذ تصبح الانفعالات مرشدا مضللا لأفعالنا، ولكي تبقى الانفعالات طويلا يجب أن يستمر السبب الذي أطلقها والذي يبقى يعمل على استثارتها المستمرة بعد ذلك.وعندما تستمر الانفعالات لساعات فإنها تستمر على هيئة حالات مزاجية أي بصورة صامتة، والحالات المزاجية تحدد النغمة الوجدانية لكنها لا تكفي لصياغة إدراكنا وأفعالنا كما تفعل الذروة القصوى والشديدة للانفعالات المكتملة. خضر، (2002).

2-6- أولا المشاعر ثم الأفكار:

إن العقل المنطقي يتباطأ بلحظة أو لحظتين عن العقل الانفعالي لذلك يعتبر العقل الانفعالي هو الاندفاع الأول، وهناك نوع آخر من الاستجابة الانفعالية.- أبطأ من الاستجابة الفورية التي تجيش وتختمر في أفكارنا قبل أن تتحول إلى مشاعر- وهذا المسار الثاني لإطلاق الانفعالات يعد أكثر اتزانا وتكون في العادة أكثر وعيا بالأفكار التي تؤدي إليه.وفي هذا النوع من الاستجابات الانفعالية يكون التقييم أكثر شمولا حيث تلعب الأفكار والمعرفة دورا أساسيا في تحديد ما ينشأ من انفعالات بمجرد عمل التقييم تأتي الاستجابة.وفي هذا التتابع البطئ تكون المشاعر مسبوقة بأفكار مفصلة، والانفعالات المركبة مثل الخوف أو الإحراج من امتحان متوقع فتحدث الانفعالات في ثواني ثم تتبعها الأفكار، دانيال جولمان،(2008) .

وعلى العكس نجد في تتابع الاستجابة أن المشاعر تسبق الأفكار أو تحدث معها في نفس اللحظة، وهذه الاستجابات الانفعالية سريعة الانطلاق تسيطر في المواقف الأساسية التي تهدد البقاء، فذلك هو مجال قدرة القرارات السريعة: فهي تمهدنا للاستجابة للحظات الطوارئ، ومشاعرنا القوية تعتبر استجابات لا إرادية لا تتحكم في نشوئها.ويقول "ايكمان" : " حقيقة أننا لا نمتلك القدرة على اختيار انفعالاتنا" وهي التي تمكن الناس من تبرير أفعالهم بأنها كانت صادرة عن انفعالات تملكتهم .

وبالإضافة للنوعين السريع والبطيء من الانفعالات حيث تنتج الأولى عن الإدراكات المباشرة والثانية عن التفكير المتروي، هناك أيضا الانفعالات التي تستدعى، والتي تراها في التعبيرات المسرحية والذكريات المأسوية التي يستحضرها الممثل لجلب الدموع، ولكن يتفوق الممثلون عن معظم الأفراد في المسار الثاني للانفعالات أي المشاعر الناتجة عن الأفكار، وبالرغم من أننا قد لا نستطيع أن نغير الانفعالات التي قد تتولد عن أفكار معينة ،إلا أنه يضل بإمكاننا أن نختار ما نفكر به من أشياء ،وكما تؤدي الخيالات الجنسية إلى مشاعر جنسية كذلك تؤدي الأفكار المرحة إلى الابتهاج ،والأفكار الكئيبة إلى التأمل (داينال جولمان، 2008 ،ص 585).

وخلاصة القول فإن العقل المنطقي لا يستطيع أن يحدد الأفكار التي ينبغي أن نشعر بها، بل تأتينا هذه المشاعر كأمر واقع ،وما يستطيع العقل المفكر أن يتحكم به هو المسار الذي قد تتخذه هذه الاستجابات .وإذا أخذنا بالقاعدة وليس الاستثناءات نجد أننا عاجزون عن اختيار الوقت الذي نصاب فيه بالغضب أو الحزن أو غيرهما .

3-6- الواقع الرمزي الأشبه بالأطفال :

ينظر العقل الانفعالي للعناصر التي ترمز للوقائع أو تستدعي ذكرياتها تماما كما لو كانت هي الوقائع نفسها ، وذلك هو السبب الذي يجعل التشبيهات والاستعارات والتخيلات تخاطب العقل الانفعالي مباشرة ،وكذلك تفعل الفنون مثل الروايات والأفلام والشعر والأغاني والمسرحيات .وقد أتى فرويد بوصف ممتاز لمنطق القلب "العقل الانفعالي " من خلال مفهومه الذي أسماه "العملية الأولوية "للتفكير ،وذلك هو منطق الدين والشعر والذهان والطفولة والحلم والأسطورة ،وكما قال "جوزيف كامبل ":الأحلام هي الأساطير الخاصة، والأساطير هي الأحلام المشتركة "،دانيال جولمان ،(2000).

ويرتبط سرد الأحلام والقصص في عمليات التفكير الأولية بالترابط الحر ،فكل موضوع يرمز للآخر ويحل كل الشعور محل أخر ويقوم مقامه ويتركز الكل في الأجزاء ،وليس هناك زمن أو قوانين تحكم العلاقة بين الأسباب والنتائج ،وفي الواقع ليس هناك شيء إسمه "لا"في العملية الأولية ، فكل شيء ممكن ، وتعتبر طريقة التحليل النفسي في أحد جوانبها فنا لإزالة الغموض واكتشاف هذه الاستبدالات للمعاني .ويقول "سيمور إبشتاين" أنه بينما يقوم العقل المفكر بعمل الروابط المنطقية بين الأسباب والنتائج نجد أن العقل الانفعالي غير مميز ويربط بين الأشياء لمجرد تشابهها في الملامح الظاهرية البارزة .

4-6- الماضي المفروض على الحاضر :

حين تتشابه بعض مواصفات حادث ما مع ذكرى ماضية أي من الماضي مشحونة بالانفعال، يستجيب العقل الانفعال بإطلاق نفس المشاعر التي صاحبت هذه الذكرى، ويستجيب للحاضر كما لو كان هو ذلك الماضي ،وتنشأ المشكلة خاصة في حالة التقييم السريع و التلقائي من أننا نتجاهل أن ظروف الماضي قد تغيرت ،والشخص الذي تعلمه العقوبات المؤلمة في الطفولة أن يستجيب للعبوس والغضب والخوف والنفور تظل لديه هذه الاستجابة بدرجة ما عندما يبلغ سن الرشد بالرغم من أن العبوس لم يعد يحمل التهديدات الماضية.وحين تكون المشاعر قوية يكون انفعالنا بها واضحا ، لكن قد يصعب علينا أن نتعرف بدقة على انفعالنا بالمشاعر المشوشة أو الخفية بالرغم من تأثيرها الخفي على طريقة تعاملنا مع اللحظة الراهنة .وقد تتلون أفكارنا وانفعالاتنا في اللحظة الراهنة بأفكار ومشاعر من لحظة سابقة ،حتى إن بدا لنا أن استجاباتنا نابعة فقط من ملابسات اللحظة الراهنة فيقوم العقل الانفعالي بإخضاع العقل المفكر الذي يسمح لنا بتبرير مشاعرنا واستجاباتنا بمن طلاقات اللحظة الجارية دون أن

ندرك تأثير الذكريات الانفعالية .ومن هذا المنظور قد لا يكون لدينا أي فكرة حقيقية عما يدور حولنا بالرغم من اقتناعنا الواثق من فهمنا للأحداث ،في مثل هذه اللحظات يقع العقل المفكر في أسر العقل الانفعالي الذي يستغله في أغراضه الخاصة .

5-6- الحقيقة التابعة للحالة :

يعتمد عمل العقل الانفعالي بدرجة كبيرة على الحالة التي تمليها المشاعر الواردة في هذه اللحظة .فما نفكر به أو نفعله عندما نكون في حالة الفرح والبهجة يختلف تماما عن سلوكنا أثناء الشعور بالغضب أو الكآبة .وفي آليات الانفعال نجد أن لكل شعور مخزونه الخاص من الأفكار والاستجابات بل حتى الذكريات .وتظهر هذه المخزونات التابعة للحالة بوضوح في لحظات الذروة القصوى للانفعال.

وتعتبر الذاكرة هي أحد العلامات الدالة على نشاط هذه المخزونات ،حيث يشتمل جزء من استجابات العقل للموقف الانفعالي على إعادة ترتيب الذكريات والخبرات بحيث تصعد الأكثر ملائمة إلى قمة هرم الاختيار وبذالك يسهل تنفيذها ، وهناك سمة بيولوجية مميزة لكل انفعال رئيسي عبارة عن نمط عام من التغيرات تنتاب الجسم كله عند ظهور ذلك الانفعال إضافة إلى مجموعة منفردة من التلميحات التي يرسلها الجسم تلقائيا عندما يكون في قبضته .

7- أهمية الذكاء الوجداني:

تعتبر العواطف جزء وثيق الصلة بحياة الإنسان لما لها من دور هام وأساسي في جوانب السلوك الإنساني ، وهي مبدأ انسجامه في المجتمع و القدرة على التآلف مع القيم السائدة فيه ،و الوجدان له مساحة واسعة في تكوين شخصية الفرد و بناء شخصيته ، حيث أنها توجه طاقاته إلى العلاقات السليمة مع الآخرين ليصبح فردا اجتماعيا متوازن السلوك يعرف الخبرات الانفعالية التي يمر بها و يدرك كيفية ضبط نفسه و تفهم مشاعر الآخرين .ويلعب الوالدين دورا أساسيا باعتبارهما المصدر البارز لتشكيل العواطف وإمكانية النمو الوجداني السليم للطفل من خلال أساليب التنشئة والعلاقات الأسرية.

يرى " جاردنر" (Gardner , 1993) إن أهمية الذكاء الوجداني ترجع إلى أن إسهاماته في التنبؤ بالنجاح المهني أعلى من إسهامات الذكاء الأكاديمي حيث يساهم هذا الأخير بنسبة 20% تاركا 80 % للمتغيرات الأخرى (Gardner , 1993) ويشير " جولمان" إلى أهمية الذكاء الوجداني في العلاقات الاجتماعية، بزملاء العمل والرفاق والأبناء وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا وتأثرا ويضيف إن الذكاء العاطفي يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات والعلاقات المهنية داخل العمل، ويرى أيضا العالم (Graves ,2000) أن قياس الذكاء العاطفي يزيد من فعالية عملية انتقاء الأفراد عند التقدم للوظائف.

كما أن الدراسات السيكولوجية السابقة لم تهتم كثيرا بالانفعالات، ولكن في ظل الظروف الحالية وانتشار الانحرافات السلوكية والأمراض النفسية كالاكتئاب ودخول الأسر إلى عالم القلق وما يعانيه

الطلبة من مشكلات انفعالية وظهور العنف الطلابي وساء في المدارس او الجامعات، اذ تعد هذه النتائج سببا في عدم الاهتمام بأهمية الذكاء الانفعالي، الذي يشمل ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز النفس، وهي مهارات يمكن تعليمها للأطفال لتتوفر لهم فرص أفضل في الحياة مهما كانت الإمكانات الذهنية لديهم.والمشكلة كما يقول "أرسطو" ليست في الحالة العاطفية نفسها وإنما في سلامة هذه العاطفة وكيفية التعبير عنها، ولذلك في ظروفنا الحالية يقع دور كبير وجديد على المدرسة يدفعها للاطلاع بمهمة التعليم الانفعالي الذي يجب أن يكون أحد كفايات المعلمين والاستفادة من البحوث والدراسات في هذا المجال، لأنها تزود المعلمين والمرشدين بأدوات وتقنيات يمكن استخدامها في مجال تنمية مهارات الذكاء الوجداني.(محمود خوالدة،2004).

والذكاء الوجداني ساهم بدوره في توسيع النظرة الضيقة للذكاء حيث بإمكان الفرد معرفة العوامل المؤثرة التي تجعل من يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع يتعثر في الحياة، بينما يحقق آخرون من ذوي الذكاء المتواضع نجاحا مدهشا في الحياة.فهناك أشخاص يتمتعون بذكاء مرتفع لكن لا يستطيعون تسيير حياتهم العاطفية، ويمكن أن يرد هذا إلى أن عامل الذكاء الأكاديمي ليس له سوى علاقة محدودة بالحياة العاطفية والانفعالية، فقد يفشل الشخص اللامع ودوافعه الجامحة (جولمان . 2008) وقد تفسد الأنانية والعنف السواء الخلافي للحياة المجتمعية، وتتسبب العواطف المنحرفة في تحديد الصحة الجسدية وإصابتها بالمخاطر، لأن المواقف الأخلاقية تنبع من قدرات الإنسان العاطفية، فالتوازن العاطفي يحمي الصحة النفسية، والجسدية والسعادة على السواء.

ويؤكد أيضا " جولمان" أن إدارة العواطف تقود إلى التفكير بالقيم وبالبقاء وإذا مورست بشكل جيد تنتج حكماء إن أهمية الذكاء الوجداني متمثلة في الصلة بين الإحساس والشخصية والاستعدادات الأخلاقية الفطرية، وذلك أن الانفعال بالنسبة للإنسان هو " واسطة" العاطفة، وبذرة كل انفعال وهو شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه في فعل ما، وهؤلاء الذين يكونون أسرى الانفعال أي المفتقرون للقدرة على ضبط النفس، إنما يعانون من عجز أخلاقي، فالقدرة على السيطرة على الانفعال هي أساس الإرادة وأساس الشخصية، وأن أساس مشاعر الإيثار، إنما يكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين، أي القدرة على قراءة عواطفهم، أما العجز عن الإحساس باحتياج الأخر أو بشعوره بالإحباط فمعناه عدم الاكتراث، وإذا كان هناك موقفان أخلاقيان يستلزمهما عصرنا فهما على وجه الخصوص ضبط النفس والرأفة. الأعسر والكفافي، (2003).

ملخص الفصل :

لم يتفق علماء النفس فيما بينهم على تعريف موحد للذكاء ، ويرجع الاختلاف لعدة أسباب أهمها كون الذكاء ليس شيئا ملموسا يمكن دراسته بطريقة مباشرة، كما أنه نشاط عقلي متداخل في علاقات عضوية متشابكة مع نشاطات عقلية أخرى مثل التفكير والفهم والتعلم ، كما يعود التباين إلى تأثر العلماء بتخصصاتهم العلمية وخلفياتهم الثقافية مما أدى إلى اختلاف الزوايا التي يرون منها الذكاء من ناحية

ماهيته ووظائفه ومظاهره وطرق قياسه، وقد حاول بعض الباحثين تعريف الذكاء عن طرق ربطه بميدان أو أكثر من ميادين النشاط العقلي للإنسان، وبالرغم من ذلك حدث تقاطع واتفاق حول بعض الأفكار منها وجود مظاهر سلوكية تعبر عن الذكاء تتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي وبتاريخ النشأة والنمو والعوامل الوراثية، وأن معظم الناس يعتقدون أن الذكاء لا يتألف من مستوى عام في الأداء المعرفي بل يتكون أيضا من عدد من القدرات الخاصة أشارت إليها نظرية الذكاءات المتعددة.

وقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني في السنوات الأخيرة بأهمية بالغة وتناوله كثير من الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، ويعتبر كتاب ماير وسالوفي والذي نشر سنة 1990 بعنوان الخيال والمعرفة والشخصية أولى المحاولات الفعلية للإهتمام بهذا المفهوم، والذكاء الوجداني مفهوم يتضمن عدة قدرات ومهارات شخصية تتمثل في معرفة الفرد لذاته وعواطفه وأن يسيرها وأن يعمل على تحفيز ذاته ، وأن يتعرف على مشاعر الآخرين وعواطفهم وأن يسير علاقاته مع الآخرين، والذكاء الوجداني لا يمثل قدرة مستقلة من ضمن قدرات الشخصية، بل يمثل أهم جوانبها لأنه يتضمن أقوى السمات التي تصف شخصية الفرد في جوهرها، فالذكاء الوجداني يجمع في أبعاده ومضامينه بين المعرفة والوجدان والسلوك .

ففي نموذج القدرة نجد أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية والمعرفية ، والتي تنشأ من تكامل النظام المعرفي و النظام الانفعالي عند الفرد ، بما تسمح له باكتساب المعرفة والتعلم و حل المشكلات . فالأفراد يختلفون فيما بينهم في مهارات الإدراك و الفهم الوجداني وكيفية استخدامها ، كما أن قدرة الفرد على استخدام هذه الانفعالات والتكيف معها تعتمد على مدى توظيف هذه القدرات الانفعالية بما يساهم في سعادته وفي نموه، وتعكس الانفعالات المعرفة الخاصة بالعلاقات بين الفرد و العالم المحيط به من خلال المواقف التي يمر بها، والذكاء الوجداني في ضوء هذا النموذج هو القدرة على التعرف والتفكير في هذه المعلومات وحل المشكلات التي تواجه الفرد . والأفراد أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع لديهم القدرة على الإدراك والفهم وإدارة الانفعالات و إتاحة الفرصة لهذه الانفعالات لتسيير تفكيرهم إلى الجهة السليمة التي تحقق لهم السعادة ، ويتميز الأفراد الأذكياء وجدانيا من خلال نموذج القدرة بأنهم ينشئون في بيئات متوافقة، ولديهم القدرة على تشكيل انفعالاتهم بكفاءة وغير اندفاعيين ولديهم القدرة على مخاطبة مشاعرهم و التواصل معها .

كما أشار جولمان (Golman) إلى أن للفرد عقلين هما العقل الوجداني والعقل المنطقي وبينهما تنسيق متوازن حيث المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس حيث تؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية للأفراد فالانفعالات جزء مهم من ذكاء الفرد، هذا التصور الجديد لذكاء الإنسان فتح المجال واسعا أمام الكثير من الباحثين لدراسة هذا الجانب المهم من شخصية الفرد والتي تتوقف عليه نجاحه في مختلف المجالات الحياتية.

مراجع الفصل

1- مدثر سليم أحمد: الواقع الراهن في بحوث الذكاء، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2003 .

2- مدحت أبو النصر: تنمية الذكاء الوجداني، دار الفجر للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 2008.

3- عدنان العتوم:علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الطبعة الثانية عمان، 2004 .

4- عصام زيدان، كمال الإمام: الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد الثالث (03) السنة الرابعة عشرة، ص 22 -41 ، 2002.

5- Bernet .M : Emotional Intelligence,Components and correlates, Paper presented at the annual meeting of the American psychological association,Canada,1996 .

6-خيري عجاج: الذكاء الوجداني، الأسس والتطبيقات، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2002.

7-فاروق السيد عثمان، عبد السميع رزق : الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد 38، 2001.

8-فؤاد بهي السيد: الذكاء، دار الفكر العربي ،الطبعة الأولى ، 1979 .

9-الزيات فريد: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 1995.

10- الزيات فريد :تنمية الذكاء الوجداني –باستعمال أنشطة اللعب –و أثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة ، رسالة دكتراه، كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، 2006 .

11- فؤاد أبو حطب: الذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص15-32، 1991.

12-Gardner H : Multiple Intelligences ;the theory in practice , New York Basic Books ,(1993).

13-جابر عبد الحميد جابر :الذكاء الوجداني و الانجاز الأكاديمي ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى 2003 .

14- - محمد عبد الرحيم عدس: الذكاء من منظور جديد ، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، 1997 .

15- محمود خوالدة ، الذكاء الانفعالي، الطبعة الأولى، الدار العربية للكتاب، مصر،2004 .

16- Mayer & Salovey :Emotional Intelligence ,N.Y : Prentice hall,1990.

17-عثمان حمود خضر :الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟ مجلة الدراسات النفسية ،المجلد 12، العدد الأول، القاهرة، 2002 .

18- عفاف أحمد عويس :العلاقة بين الذكاء الوجداني والقبول و الرفض الوالدي لدى طفل المدرسة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ، 2007 .

19- Mayer & Salovey : What is Emotional intelligence, Emotionnal development and emotional intelligence .Ney York ,1997.

20– دانيال جولمان: ترجمة هشام الحناوي : ذكاء المشاعر،هلا للنشر و التوزيع ، القاهرة، 2000

21-صفاء الأعسر و علاء الدين كفافي :الذكاء الوجداني ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، عبدة غريب ، القاهرة ، 2003 .

22- السيد إبراهيم السمادوني :الذكاء الوجداني و التوافق المهني للمعلم ،مجلة عالم التربية ،العدد الثالث، 2001.

23- فؤاد أبو حطب :القدرات العقلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1996 .

24- سامي عبد القوي : علم النفس الفسيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، 1985 .

25- فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق : الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد 38 ص 11-31 2001.

26-Mayer & SAlovey :Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT , 2003 .

27-Izard ,C : Emotional inteligence or Adaptive Emotion , 2001.

28-Richburg.M & Fletcher.T :Emotional intelligence,directing a child's emotional education,2002 .

29- Goleman.D : Emotional intelligence,Key to leadershipe. Health progress,1999 .

30-Graves,M :Emotional intelligence ,General intelligence and personality ,Unpubliched doctoral dissertation , California ,2000 .

31-دانيال جولمان، الذكاء العاطفي ، مكتبة جرير ،الطبعة الأولى ، 2008 .

32- زينب شعبان رزق : الذكاء الانفعالي (مفهومه وقياسه)، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس ،2003.

الفصل الثالث:

أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج

الفصل الثالث: أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج

مدخل:

اختلفت التفسيرات العلمية للعمليات النفسية باعتبارها متغيرا وسيطا داخليا، وذلك وفقا للمدارس النفسية المختلفة التي تناولتها بالدراسة و البحث، حيث يرى علماء النفس السلوكيين العمليات النفسية على أنها متغيرا داخلي يعمل وفقا للارتباطات بين المثيرات والاستجابات. أما أصحاب النظريات المعرفية فقد ركزوا جل اهتماماتهم على الطرق التي يستطيع الأفراد عن طريقها تنظيم وتخزين المعلومات في شكل ييسر تذكرها و استرجاعها ،وهذا من خلال تعاملهم مع بيئاتهم المتباينة .وعلى الرغم من التقدم الذي أحرزه علم النفس المعرفي فيما يتعلق بدراسة التفكير وتعريف و تحديد أهم مهارات التفكير، و تصميم البرامج التربوية التنموية للإسراع من اكتساب الأطفال لهذه المهارات، إلا أنه مازال هناك قدر كبير من الغموض فيما يتعلق بالمعنى الدقيق للتفكير .

وتذكر صفاء الأعسر (1997) أنه في ضوء التقدم الذي أحرزه علم النفس المعرفي المعاصر لا يمكن قبول مفهوم التفكير باعتباره أولا مفهوما أحاديا،و ثانيا مفهوما ضمنيا داخليا وغامضا فالتفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة و هي قابلة للملاحظة و القياس والتدريب والتنمية كما أنها قابلة للاختزال و الضمور.

1- مفهوم التفكير :

منذ أن تناول أرسطو العقلانية (Rationalité) أو القدرة على التفكير كونها السمة المميزة للإنسان، أصبح التفكير بصفة عامة و التفكير التأملي والمنطقي على وجه الخصوص من بين الموضوعات التي تحظى باهتمام كل من الفلاسفة وعلماء النفس على حد السواء ليلى كرم الدين (2002).

يطلق مصطلح التفكير(Thinking) على عملية التخيل العقلي الداخلي للأفكار من دون النطق بها، ويعتمد التفكير على المفاهيم التي تتكون مند الطفولة حين يتعلم الطفل خصائص الأشياء والأحداث وأسماءها، ويختزنها في ذاكرته كي يستخدمها في عملية التفكير الموجه أو غير موجه.

ويعتمد التفكير على تكوين المفاهيم و فهم المعاني و إدراك العلاقات بين الأشياء التي تكتسب من خلال عملية التعلم السابق، والمتمثلة في الإدراك والذاكرة والوجدان ، كما يعتمد على الوعي والانتباه فلا يمكن لشخص أن يفكر تفكيرا موجها هادفا من دون وعي وانتباه، وعلى الرغم من أن الصورة العقلية قد تحدث دونهما في حالات التفكير غير الهادف مثلما يحدث ذلك في الأحلام أثناء النوم وفي أحلام اليقظة، كما لا يمكن ملاحظة التفكير سواء كان هادفا أو غير هادف إذا لم يصدر سلوك يعبر عنه لغويا أو حركيا ، لأن عملية التفكير تعتمد على سلامة مراكز الوعي و الانتباه المتمثلة في الجهاز المنشط الشبكي، وارتباطه بقشرة المخ ومراكز الإدراك و الذاكرة والترابط بين مناطق قشرة المخ المختلفة، فهيم مصطفى (2002).

ويمكن ذكر التعريفات التالية للتفكير:

التفكير هو عملية عقلية معرفية تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث في وعي الإنسان .

وهو نشاط عقلي يقوم به الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما وذلك عن طريق دراسة ظروف المشكلة وتحليل مكوناتها، وإدراك العلاقات بين هذه المكونات ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة بطريقة تؤدي إلى حلها. وهو عبارة عن عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي مادام الإنسان في حالة يقظة، حيث يعتبر التفكير أرقى العمليات العقلية والنفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة أبو المعاطي يوسف (2005)

.

ويعتبر التفكير أيضا وظيفة ذهنية يصنع بها الفرد المعاني مستخلصا إياها من الخبرة والتفكير يتضمن العديد من الأمور التي تفيد في تحقيق جملة من الأغراض أهمها حل المشكلات، كما هو الحال في مختلف العلوم. وفي حل المشكلات يكون هناك دوما مجموعة من المعلومات لمن يراد منه إيجاد الحل. فهناك فجوة بين المعطيات والمطلوب ويكون الحل هو الوصول إلى المطلوب عن طريق سد الفجوة بين المعطيات وما نريد الوصول إليه، وبعدها يكون الاستدلال على صواب الحل هو الأهم بدلا من الاكتفاء بالحل نفسه .

ويري جروان فتحي (2005) أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل ،وبطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات. ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه، والإدراك والتذكر وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية ،كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها.

ومنه فالتفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة. بحيث تشتمل على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو عناصر الموقف المراد حله، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج وبين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص وبين شيء معلوم وآخر مجهول، شلبي أمينة (2002) .

ومن أهم التعريفات التي قدمها القاموس التربوي (Carter , 1973) هي:

- التفكير عملية إعادة ترتيب وتنظيم ذلك الكم المتدفق بغير انتظام من الأفكار، أو الخيالات وأحلام اليقظة أو المعلومات التي يجمعها الفرد عندما يواجه موقفا به مشكلة.

- التفكير عملية وضع الافتراضات والتخمينات التي يمكن أن تساهم في التوصل إلى البراهين والأدلة التي تساعد في الوصول إلى حل ناجح لما يواجه الفرد من مواقف للمشكلات .

- التفكير عملية تتضمن (التأمل – المعرفة – النظرة الثاقبة) لأي موقف يواجه الفرد بغرض تعميق اتجاه أو الحكم والسيطرة على الموقف.

- التفكير ينشأ عندما يحاول الفرد حل مشكلة ما، أو عندما يبحث عن إجابة معينة. وكلما كانت المشكلة تمس حياة الفرد كانت أكثر تشويقا له ،وتساعده مساعدة فعالة في تنمية القدرة على التفكير العلمي.

يتضح مما سبق أن التفكير عملية عقلية متشابكة الجوانب، و مرتبطة بحل مشكلة تواجه الإنسان فالإنسان في حياته اليومية يقوم بممارسة العديد من الأنشطة التي قد لا تتطلب منه إمعان التفكير في أداءها، وهذا ينطبق على كثير من الأعمال الروتينية اليومية، مثل الأنشطة التي يؤديها الإنسان منذ استيقاظه صباحا حتى خروجه من المنزل وربما قيادة السيارة إلى عمله، ولكن عندما يواجه موقف غير مألوف لديه يبدأ في عملية التفكير للوصول إلى كيفية مواجهته و حله .

ويمكن أن نستنتج من ذلك وجود اتفاق بين التعريفات التي تم تقديمها من حيث النظر للتفكير على أنه سلوك لحل المشكلات، أو السلوك الذي يقوم به الفرد عندما يواجه موقف معين عليه اتخاذ القرار حوله.

2- وظائف التفكير:

التفكير عملية عقلية ذهنية ، حيث يتطور فيها الفرد من خلال عمليات تفاعله الذهني مع ما يكتسبه من خبرات بهدف الوصول لحل المشكلات قطامي يوسف،(2001). فالتفكير الإيجابي اتجاه المشكلات يجعل احتمالات الوقوع في الخطأ أقل ، كما أنه يخفف أو يحد من اتخاذ القرارات المتسرعة ،والتي ينتج عنها أخطاء قد تكون عواقبها وخيمة على الفرد والمجتمع، والتفكير الإيجابي أيضا يزود الفرد بمجموعة من الخطط المدروسة و التي تتمثل حسب (ستيرنبرج Sternberg، 1994، 36-40) فيما يلي :

- كيفية طرح الأسئلة بهدف الحصول على إجابات ومعلومات تساعد على حل المشكلة .
- دراسة الخطوات المنطقية المتعلقة باتخاذ مختلف القرارات .
- كيفية تحديد طبيعة المواقف التي تتطلب من الفرد اتخاذ قرار معين.
- الكيفية التي يعتمدها الفرد لاتخاذ مختلف القرارات.
- التفكير في البدائل الممكنة للقرار المطلوب اتخاذه .
- التفكير في النتائج المحتملة لكل قرار بديل .
- كيفية حل المشكلات .
- دراسة أساليب التعامل مع الآخرين والمختلفين في الاتجاهات و الميول .

فالتفكير الايجابي يجعل الفرد أكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية، مما يمكنه من اكتساب مهارات تفكير جديدة تؤدي إلى المشاركة الفعالة مع الآخرين، كما تجعله قادرا على تقويم قراراته التي اتخذها للتأكد من صحتها، فهيم مصطفى (2002) .

3- خصائص عملية التفكير :

أهم الخصائص التي يتميز بها التفكير هي كالتالي :

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر، فلكي يتوصل الإنسان إلى إقرار علاقات بين الأشياء، فإنه يعتمد على إحساساته وإدراكا ته المباشرة، وأيضا يعتمد على معلومات الخبرات السابقة التي تتجمع في الذاكرة .

- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات حول القوانين العامة للظواهر.
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية وهو لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث و الأشياء في شكل لفظي ورمزي
- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان .
- التفكير دالة الشخصية، فالتفكير جزء عضوي و وظيفي من البنية الكلية للشخصية، فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد، واتجاهاته والقيم التي يحملها والميول والخبرات السابقة، والإحباط والإشباع في حياته كلها تنعكس على تفكيره وتوجيهه ، بل إن أسلوب الفرد في التفكير يتحدد من أسلوبه في الحياة بصفة عامة .
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة و لكل منها خصوصية مثل أنماط لفظية ورمزية، كمية منطقية، مكانية وشكلية.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل للفرد أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير، والتفكير الفعال هو الذي يوصل إلى أفضل المعاني و المعلومات الممكن استخلاصها.

4- مهارات التفكير:

لقد قدم بعض العلماء المعاصرين أمثال (بلوم Bloom 1967، جيلفورد Guilford 1967 ، فيورشتين Feurestein 1980 ، بريسيسين Presseissen 1985 مارزانو وآخرون Mazano 1988) عدد من المكونات المعرفية واعتبروها مهارات للتفكير وتم تصنيفها حسب وجهة نظر كل منهم إلا أنهم اتفقوا على الملاحظات والنقاط التالية وأهمها كما أشارت كرم الدين (2002) :

- فمهارات التفكيرتعتبر المكون الأساسي والأول للتفكير والمكون الجدير بالدراسة من طرف الباحثين .
- ضرورة التوصل إلى تحديد دقيق وتعريف واضح لمهارات التفكير عند التخطيط للمناهج والمقررات الدراسية التي تسعى لتعليم التفكير.
- ضرورة التمييز بين مهارات التفكير ومختلف أصنافها، وبين مهارات تفكير أدنى و وسطية وعليا في مقابل استراتيجيات تتضمن عمليات متعددة

وتنقسم مهارات التفكير إلى ثلاث أنواع وهي كالتالي :

4-1- مهارات تفكير دنيا : وتتضمن التذكر وإعادة الصياغة حرفيا، وذلك عندما يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في ذاكرته ، ويعيد استرجاعها من صيغة إلى أخرى .

4-2 -مهارات التفكير الوسطى : وتتضمن عدة عمليات متعددة ومركبة وهي :

القدرة على طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة والتصنيف، وتكوين المفاهيم والتعميمات والتطبيق، والتفسير والاستنتاج والتنبؤ، وفرض الفروض والتمثيل والتخيل والتلخيص، والاستدلال و التحليل.

وتتضمن هذه المهارات طرح الأسئلة عندما يقوم الفرد بالاستفسار حول موضوع معين، ثم يحاول توضيحه وذلك بشرح وتبسيط المعلومة لنفسه أو لغيره بغرض كشف معناها .

3-4 مهارات التفكير العليا : وتتضمن اتخاذ القرار والتفكير الناقد وتفكير حل المشكلات، وهي كالتالي:

4- 3-1 اتخاذ القرار : هو عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين، وهذا اعتمادا على ما لديه من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته .

4-3-2 التفكير الناقد : هو عملية تفكيرية يتم فيها إخضاع فكرة للتحقيق ،وجمع الأدلة والشواهد بموضوعية، ومعرفة مدى صحتها، ومن ثم إصدار حكم بقبولها أو رفضها اعتمادا على معايير أو قيم معينة .

4-3-3 تفكير حل المشكلات: نوع من التفكير المركب يحتوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة.

5 - أساليب التفكير :

مع تطور الدراسات النفسية و ظهور علم النفس المعرفي، ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها ، وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد وهو أساليب التفكير، حيث لها أهميتها في حياة الفرد، إذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية، فأسلوب الفحص والتدقيق يسهل على الفرد فحص المعلومات و تحديد العلاقات بينها. وأسلوب التروي أو الاندفاع يعبر عن مدى تأمل الفرد وفحصه للمعلومات ومن ثم اتخاذ القرارات وهذه الأساليب تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة، وهي تدل على مركبات من الاستعدادات الوجدانية و المعرفية، وعلى الطرق المميزة للأفراد في حل المشكلات ، عجوة عبد العال، (1998) .

وتقوم أساليب التفكير بدور المنظم لبيئة الإنسان بما فيها من مثيرات ومدركات، إذ أنها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها، فأسلوب التركيب التكاملي يحدد الطريقة الخاصة للفرد في التمايز والتكامل بين أبعاد المعلومات، والعلاقات المتضمنة في المواقف أو المجال الإدراكي الذي يوجد فيه الفرد .

وثمة علاقة قوية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي حسب محمد عبد الرحيم عدس(2000) إذ أنها تتعلق بأشكال النشاط المعرفي للإنسان و ليس بمحتواه، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان، كما تعبر أساليب التفكير عن طرق تفضيل الإنسان لاستقبال المعلومات ،وإصدارها على النحو الذي يدل على تعلقها بعمليات تناول المعلومات وتجهيزها. وفضلا عن ذلك فإن أساليب التفكير تعد جزءا من مجال واسع وهو أساليب التعلم – في المجال المعرفي- وعلى هذا الأساس تزايد الاهتمام بدراسة أساليب التفكير باعتبارها أبعادا مهمة داخل المجال المعرفي والشخصي،

حيث يلعب الأسلوب المعرفي للفرد دورا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله ، لكونه الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد أثناء عملية التعلم، و من ثم يشير أسلوب التفكير إلى نموذج ناشئ أو إستراتيجية مفضلة لتجهيز المعلومات (ستيرنبرج، 2008).

1-5 - معنى مصطلح "أسلوب" style:

يعني مصطلح "أسلوب" بعدا ذا صفة خاصة ، أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف . ولأن وذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بأسلوب التفكير . ومن ناحية أخرى فالقدرات العقلية في جوهرها أنماط أو إستراتيجيات معرفية ، حيث تشمل ما يسمى بالعمليات المعرفية في الإطار التجريبي وأساليب التفكير في الإطار الفارقي ، أبو حطب فؤاد (1990)

2-5- تعريف أساليب التفكير:

يشار إلى أساليب التفكير على أنها الطرق ها بموالاستراتجيات المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنا يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم . فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب تفكير باختلاف طبيعة الموقف مع إمكانية تغير هذه الأساليب مع الزمن.(Sternberg ، 2008).

ويعرف(ستيرنبرغ Sternberg) أساليب التفكير بأنها " طريقة الفرد المفضلة في التفكير وهي ليست بقدرة، و لكنها توضح كيفية استخدام الفرد للقدرات التي يملكها، وتقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية- أساليب التفكير– القدرات)"(Sternberg 2004،ص35).

ويعرفها غريغورك (Gregorc) بأنها "مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلمه وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة المحيطة به بهدف الوصول إلى التكيف، وهي أيضا الطرق التي يفضلها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها ، أي أنها الطريقة التي يرشح ويعد بها الفرد المعلومات والمثيرات في البيئة المحيطة ،وثمة تعريف آخر ينظر إلى أساليب التفكير على أنها " تكوينات فرضية تتوسط بين المثيرات والاستجابات، وتشير إلى الطرق المميزة التي ينظم بها البيئة ، قطامي نايفة (2007 ص77).

وقدم حسني عبد الباري عصر(2001، ص25) تعريفا لأساليب التفكير بأنها " الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي و المجالات المعرفية الأخرى، كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم و تناول المعلومات ، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية"

و الملاحظ لهذه التعريفات يستنتج اختلاف في تعريف أساليب التفكير من باحث إلى أخر وهذا راجع لعدة عوامل أهمها :

- كون أساليب التفكير تكوينات فرضية لا تدرك مباشرة، بل يستدل عليها بآثارها ونتائجها وتلك الآثار والنتائج قد تكون معرفية عقلية كالتذكر والتحليل ومعالجة المعلومات، وقد تكون وجدانية كما تظهر في التروي والدقة في إعطاء الرأي، وقد أدى هذا إلى أن اعتبار أساليب التفكير متغيرات وسيطة تقف بين المثيرات واستجابات الأفراد و تنظيم مدركات الفرد.

- تباين وجهات النظر اتجاه أساليب التفكير، فقد ينظر إليها كمظاهر للفروق الفردية في أبنية التفكير أو طرق لإدراك المعلومات و استقبالها وإعدادها، كما قد ينظر إليها كوظائف معرفية تنظيمية تنفيذية، أو طريقا فرديا لحل المشكلات.

- تعدد التفسيرات النابعة من النظريات النفسية، مثل نظرية التحليل النفسي والنمو المعرفي ومن التفسيرات الفسيولوجية القائمة على عمل نصفي المخ مما جعل وجهات النظر تختلف.

- التداخل بين "طبيعة" أساليب التفكير و"وظائفها" ، لذلك رأى بعض الباحثين أنها "الكيفية " التي يكون عليها سلوك الفرد ، أو أنها "العمليات" التي يستخدمها الفرد لتصنيف إدراكا ته البيئية، كما رأى آخرون أنها "الطرق " التي يرشح بها الفرد معلوماته، أو "الخطة" الداخلية التي يستخدمها الفرد لمعالجة معلوماته .

وبناءا على ما سبق، يمكن تعريف أسلوب التفكير بأنه أسلوب شخصي يعبر عن تفضيلات الفرد عند تناوله للمعلومات وإعدادها، ويمتاز هذا الأسلوب بالاتساق النسبي ويفسر تباين البنى المعرفية للفرد، ويعمل على تنشيط القدرات العقلية والسمات الانفعالية المرتبطة بالمهمة.

6- الخصائص العامة لأساليب التفكير:

بما أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج تشكل المصطلح الرئيسي في هذا البحث إلى جانب الذكاء الوجداني ، فسوف يقتصر الإطار النظري للتفكير من خلال هذا الفصل علي عرض هذه النظرية، والتي تقترح ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص العامة ، وتتميز بمجموعة من المبادئ شملتها النظرية و ذكرها (Sternberg , 1997) في مختلف كتبه، وهي كما يلي:

- تتعلق أساليب التفكير بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من محتوى هذا النشاط، أي يستطيع أسلوب التفكير أن يجيب عن الكيفية التي يفكر بها الفرد ـ مثلاً ـ وليس عمّا يفكر فيه، فهي تفضيلات في استخدام مختلف القدرات وليست القدرات نفسها.

- أساليب التفكير من الأبعاد المستعرضة في الشخصية، والتي لها صفة العمومية. وهي تتخطى الحدود الفاصلة التقليدية بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في الشخصية.

- تتصف أساليب التفكير بالثبات النسبي لدى الفرد، ولا يعني أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير. فقد تتغير هذه الأساليب ولكن ليس بسهولة وبسرعة، ويعني هذا إمكان استخدامها في التنبؤ بسلوك الأفراد.

- تُعد أساليب التفكير أبعاداً ثنائية القطب، ويُصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ بقطب وينتهي بقطب آخر، ويوجد بين القطبين خط متصل يقع عليه الأفراد قرباً أو بعداً من أحد القطبين.

- أساليب التفكير أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته الخارجية أكثر منها صفات أو خصائص موروثة يولد الفرد بها.

- تمر أساليب التفكير بمراحل نمو مماثلة لمراحل النمو المعرفي؛ فيميل الأفراد إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في مرحلة العشرينيات، بينما يميلون إلى الاعتماد نسبياً على المجال في مرحلة الرشد المتأخر وما يليها.

- تتداخل أساليب التفكير وتتفاعل دينامياً مع بعضها في تأثيرها على السلوك حتى إنه يمكن الاستدلال على أساليب تفكير الفرد من خلال معرفة موقعه النسبي على امتداد أسلوب ما. ويتضمن هذا الإشارة إلى أن لدى الفرد أكثر من أسلوب تفكير.

- أدت قابلية أساليب التفكير للتعديل إلى إخضاعها لبرامج معينة تغير من سلوك أصحابها.

7- تصنيف أساليب التفكير:

توجد عدة تصورات نظرية لأساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب، أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم ، ومنها نموذج بايفيو Paivio (1971) والذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات يتبعها الأفراد تشير إلى طرقهم في التفكير هما طريقة التفكير اللفظي (Verbal Thinking Method) وطريقة التفكير التصوري، ونموذج هاريسون وبرامسون Harison & Bramson (1982) الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها، أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف ،ويُبني هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن)، فلكل منهما نمطاً مختلفاً عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء (منطقي – غير منطقي) ومحتواه(لفظي – تصوري) وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي:

التركيبي والعملي Pragmatique، والواقعي Réaliste، والمثالي Idéaliste والتحليلي Analytique(حبيب 1996، 19 - 1996: 162).

أما النظرية الأكثر شيوعاً بين الباحثين في ميدان أساليب التفكير والتي اعتمدنا عليها كإطار نظري لهذه الدراسة وكخلفية لقائمة أساليب التفكير المطبقة، فهي نظرية **التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج** Sternberg's Theory of Mental Self Government (1988). والتي عدل اسمها ستيرنبرج عام (1990) بعد العديد من الدراسات الميدانية لتصبح تسمى **نظرية أساليب التفكير** Thinking Styles Theory .

وتقوم هذه النظرية على تصنيف أساليب التفكير إلى خمسة أبعاد تتمثل فيما يلي :

7-1- أساليب التفكير من حيث الشكل :

ينتج عن كل شكل طريقة مختلفة للإقدام على العالم ومشكلاته ويوجد أربعة أشكال (الملكي الهرمي ، الأقلي ، الفوضوي) :

7-1-1-الأسلوب الملكي Monarchic style :

يتصف الأفراد أصحاب هذا النوع من التفكير بالاستقلالية والاندفاع من الداخل بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، و يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة أي يؤدون المهام دون أعذار أو ظروف معيقة، وتمثيلهم للمشكلات مشوش متسامحون ومرنون ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل يفضلون الأعمال التجارية والتاريخ و العلوم و لديهم قدرة منخفضة على التحليل و التفكير المنطقي .

7-1-2- الأسلوب الهرمي Hierarchic style :

صاحب هذا النوع من التفكير شخص ذو تدرج هرمي في الأهداف ويدرك الحاجة إلى تحديد الأولويات ، حيث لا يمكن تحقيق كافة الأهداف دوما مرة واحدة أو على الأقل أن تتحقق جميعا على نحو متكافئ من الجودة ، ويميل أيضا أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولوياتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة ، ويبحثون دائما عن التعقيد ومرنون ومنظمون جدا ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

ويميل الأفراد ذوي التدرج الهرمي إلى أن يكونون مناسبين جدا في المنظمات لأنهم يدركون الحاجة إلى الأولويات ، لكن لو أن أولوياتهم كانت مختلفة عن أولويات المنظمة فربما سبب ذلك مشكلة ، ثم أنهم ربما يجدون أنفسهم يرون عملهم طبقا لأولوياتهم و ليس لأولويات المنظمة ، فمثلا محامي الشركة الذي يريد قضاء مزيد من الوقت في عمل للصالح العام وأستاذ الجامعة الذي يريد قضاء مزيد من الوقت في التدريس ربما يجدون أنفسهم غير مرغوب فيهم في منظماتهم.

7-1-3- الأسلوب الفوضوي :Anarchic style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون من خلال خليط من الحاجات و الأهداف التي يمكن أن تكون صعبة بالنسبة لهم و للآخرين و كذلك في تصنيفها، و غالبا ما يتخذون ما يبدو مدخلا عشوائيا إلى المشكلات فهم يميلون إلى رفض الأنظمة وخاصة الصارمة منها، حيث يقاومون أي نظام يرون أنه يقيدهم، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم مشوشون ومتطرفون في مواقفهم ويكرهون النظام .

7-1-4- الأسلوب الأقلي Oligarchic style :

يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم من خلال أهداف عديدة و متساوية الأهمية، أي الرغبة في أداء أكثر من عمل في نفس الوقت، متوترون ومشوشون ولديهم العديد من الأهداف، وغالبا ما يشعرون بالضغط في وجه المطالب الملحة على وقتهم ، وهم دائما ليسو متأكدين مما يفعلونه بمقدار من الوقت المخصص لكل مهمة حيث يريدون الانتهاء منها، لكن بافتراض أي توجيه محدود فيما يتعلق بأولويات المنظمة المشتركين فيها، يمكنهم أن يكونوا ذوو فعالية بل أكثر فعالية من الأفراد ذوي الأساليب الأخرى .

7-2- أساليب التفكير من حيث الوظيفة :

يمكن تنظيم الأساليب بطرق عديدة ، ولكن كل منها يحتاج على الأقل إلى ثلاث وظائف مختلفة فهي تحتاج إلى إصدار التشريعات ، وإلى تنفيذ هذه التشريعات وهي أيضا بحاجة إلى الحكم على مدى اتساق التشريع مع مبادئها إذ هناك ثلاث أنواع للأساليب وهي: الأساليب التشريعية والتنفيذية و القضائية .

7-2-1-الأسلوب التشريعي Legislative style :

أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا، ويملون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب، باحث، فنان ، أديب، مهندس معماري وسياسي.

الطلاب ذو الأسلوب التشريعي يميلون إلى نقد التعليم الذي يتلقونه، وكذلك ربما يرفضون أداء الأشياء بنفس الطريقة التي يستخدمها المعلم، لأنهم يفضلون عمل الأشياء بالطريقة التي يقررونها والتي غالبا لا تكون متسقة مع طريقة المؤسسة، لأن هذه الأخيرة لها طريقة ثابتة في أداء الأشياء وتتوقع من أعضاءها أن تؤدي الأشياء بهذه الطريقة، والمشكلات المفضلة لديهم هي التي لم يتم تركيبها مسبقا. بحيث يمكن أن يقوموا بعمل بناءات مختلفة لأنفسهم، وهذا الميل قد يكون مكلف في العديد من البيئات المدرسية، وهذا أيضا لا يتفق مع صيغ العديد من الامتحانات والاختبارات المقننة، والطلاب في هذه الحالة يبحثون دوما عن الأنشطة القائمة على التخطيط والتركيب والابتكار، مثل كتابة الأوراق البحثية وتصميم المشروعات أو أنظمة تربوية جديدة ، وفي المدرسة غالبا ما يظهرون على أنهم ليسو واضحين أو مشوشين .

وغالبا ما نجد المقاول ينجح بشكل ملحوظ لأنه تشريعي ويريد ابتكار طرقه الخاصة لعمل الأشياء، ومم سبق نلاحظ أنه بسبب ما يحبه وما لا يحبه الأفراد التشريعيون فهم يميلون إلى التكيف بصورة أكثر للعديد من الوظائف و المهن المختلفة

وكأمثلة على هذه الوظائف والأعمال (روائي، رياضي، باحث أو عالم، نحات مبتكر تصميم الأزياء سياسي، ملحن أو مؤلف موسيقي) .

7-2-2- الأسلوب التنفيذي Executive style

الأفراد ذو الأسلوب التنفيذي يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقا لحل المشكلات، فهم يميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها والتفكير في المحسوسات ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، والشخص التشريعي غالبا ما يحقق الارتياح والرضا من خلال توظيف قدرات الشخص التنفيذي في تنفيذ ما هو موجود بالخطة و لذا كلا النوعين من الأفراد يكمل بعضهما البعض .

ويميل الأفراد ذو الأسلوب التنفيذي إلى الأعمال التنفيذية تماما التي تجذب الأفراد الذين يتمتعون بهذا الأسلوب، وهم يفضلون المهن التنفيذية مثل المحاماة، الإدارة، رجل دين، ضابط شرطة والجندي و التعليم.

7-2-3 الأسلوب الحكمي أو القضائي Judicial style:

أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين و أعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء و كتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار و يفضلون المهن الحرة التي تمنح روح المبادرة، مثل كتابة النقد و تقييم البرامج وإعطاء وجهات النظر والإرشاد والتوجيه والحكم على أعمال الأفراد وتقويم البرامج، ونجد الناقد الأدبي على سبيل المثال يحب أن يكون ذو أسلوب قضائي في حين أن الكاتب الذي يتم انتقاد عمله يميل إلى أن يكون ذو أسلوب تشريعي .

ونجد أن كل منظمة أو مؤسسة تحتاج لأفراد ذو أسلوب قضائي و كذلك ذو أسلوب تشريعي وتنفيذي. فبعض الأفراد أو المجموعات يجب عليها صياغة المعايير والخطط وآخرون يجب عليهم تنفيذها ، ومجموعات أخرى عليها التأكد من العمل .

ويمكن القول أنه لا يوجد أسلوب مميز عن الآخر لأن أي مجتمع أو مؤسسة أو هيئة لا تعمل على المدى الطويل بدون تمثيل هذه الأساليب جميعا بين أعضاءها، فالمؤسسة التي لا يوجد بها أفراد ذو أسلوب تشريعي سوف تقلد مؤسسات أخرى، والمؤسسة بدون الأفراد التنفيذيين ربما لديها العديد من الخطط التي لم يتم تنفيذها بعد، والمنظمة التي لا يوجد بها أفراد ذو أسلوب قضائي لا تنجح في التقويم وتحديد سياساتها وخططها الجيدة التي تضمن لها النجاح مستقبلا.

وهذه الوظائف لا يتم أدائها بواسطة أفراد منفصلين ، فالفرد الواحد يمكنه القيام بجميع الوظائف بدرجات متفاوتة، و نجد الأفراد غالبا ما يشعرون بأنهم أكثر في دور أو في آخر ومزاوجة الأفراد للقواعد دائما تسهل جودة مخرجات المؤسسة ، كما أنه من المفيد أن نتأكد من أن الوظائف جميعها ممثلة أو مفصلة بطريقة تترك الأفراد سعداء بأداء مسؤولياتهم .

7-3- أساليب التفكير من حيث المستوى:

7-3-1- الأسلوب العالمي Global style :

يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة والتغيير والتجديد والابتكار والمواقف الغامضة، والعموميات ويتجاهلون التفاصيل، فمثلا يفضلون النظر إلى الغابة دون الأشجار، وغالبا لا يهتمون بالجزء بل بالكل أي بالعموميات ويتجنبون التفاصيل.

7-3-2- الأسلوب المحلي Local style :

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات التي تتطلب عمل التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية و يستمتعون بالتفاصيل، وبمعنى آخر الأفراد ذو الأسلوب المحلي يحبون المشكلات الملموسة مع التفاصيل، فهم يميلون إلى التوجه نحو المواقف العملية والواقعية والموضوعية.

والأشخاص العالميون و المحليون يمكنهم العمل معا بشكل جيد و متكامل ، لأن كلا منهم يتناول جانب من المهمة يتجاهله الآخر، فعندما يحاول العالميون إتمام مشروع حيث يتعاملون مع المشكلات الكبرى تاركين التفاصيل ، وربما تجد الأشخاص المحليين يقومون بالتخطيط الأولي للمشكلات مع البحث في التفاصيل بدقة وهذا دون أن يكون أيا منهما متطرفا جدا لدرجة أنه لا يستطيع فهم وتقييم ما يقدمه الآخر، لأن المحلي أو العالمي المتطرف يمكن أن تجرفه العاطفة و يبدأ بفقدان إدراك المشكلات الكبرى الموجودة أو التفاصيل الأخرى التي لابد وأن يهتم بها شخص ما .

7-4- أساليب التفكير من خلال النزعة :

7-4-1- الأسلوب المتحرر Liberal style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات والقواعد الموجودة.مع الميل إلى الغموض وتبني المواقف غير المألوفة ويفضلون أقصى تغيير ممكن في مختلف ميادين الحياة.

7-4-2- الأسلوب المحافظ Conservation style :

ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين وبالقواعد والإجراءات الموجودة ويقللون من التغيير، ويتجنبون المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك ،كما أنهم يلتزمون بمواقف متشابهة في الحياة أي يحبون ويميلون أكثر للمألوف، ورفضهم للتغيير يجعلهم يتميزون بالحرص على النظام والعيش بسعادة في بيئة منظمة معروفة مسبقا .

7-5- أساليب التفكير من حيث المجال :

7-5-1- الأسلوب الخارجي External style

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع الفريق ولديهم حس اجتماعي ويحبون العمل مع الآخرين حيث يكونون علاقات إجتماعية بسرعة، كما أنهم يساعدون في حل المشكلات الاجتماعية التي تبرز كثيرا من التساؤلات التي تنشأ في مجال التربية ، وخاصة التي تتعلق بقلة الفهم الجوهري لتفاعل الأساليب مع خبرة التعلم ، فنجد مثلا اتجاه تربوي يشجع على ما يسمى

"بالتعلم التعاوني " و يعني أن يعمل الأطفال معا للتعلم في مجموعات، وهذه الفكرة تفترض أن الأطفال سيتعلمون أفضل في مجموعات عمل صغيرة وكل واحد يتعلم في ريتم حسب قدراته .

7-5-2-الأسلوب الداخلي Internal style :

الأفراد ذو الأسلوب الداخلي من التفكير يفضلون العمل بمفردهم، وهم منطوون ومنعزلون في توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي ويميلون إلى الوحدة وتطبيق ذكائهم على الأشياء أو الأفكار بعيدا عن الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والإبتكارية الخاصة دون تفاعل مع الآخرين .

ملخص الفصل :

إن سبب الاهتمام بأساليب التفكير الذي ظل قويا على الأقل في بعض مجالات الحياة العملية و التعليمية، هو إحساس الأفراد بأن الأساليب فعلا موجودة وذلك لأنها تلفت النظر إلى التباين في الأداء الذي لا نضعه في اعتبارنا عند النظر إلى قدراتنا والذي قد يكون هاما في مواضيع الحياة الحقيقية المتنوعة، مثل المدرسة و مكان العمل وفي المنزل.

وأساليب التفكير ذات أهمية كبيرة في حياة الفرد ، غير أنه يحدث دائما لبس بينها وبين القدرات فمثلا بعض الطلبة يُظن أنهم غير أكفاء وهذا ليس بسبب نقص في قدراتهم ولكن بسبب أن أساليب تفكيرهم لا تتطابق مع أساليب تفكير من يقومون بعملية التقييم والتقويم وبصورة واضحة أكثر في مجال التدريس ، فنحن في حاجة لنأخذ بعين الاعتبار أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا أن نتواصل معهم ونصل إلى تحصيل جيد، والتأكد أيضا من أن ممارساتنا للمواضيع التربوية التي ربما قد تحرم بعض الطلبة القادرين من فرص التعليم المتاحة في حين تعطي الفرص أكثر للطلبة أقل قدرة، لذلك يجب أن تكون أساليب التعليم و التعلم وأساليب التقويم أن تكون متطابقة مع أساليب تفكير التلاميذ و الطلبة في مختلف المراحل التعليمية (عادل خضر،2008) .

أما في مجال العمل، فأحيانا يكون ملائم للسماح للأفراد للتأكيد على تفضيلاتهم الأسلوبية بدون تغيير في مسارات تخصصاتهم بطريقة كلية ، لكن هذه التغيرات ليست ممكنة دائما ،ولذا فإن الأفراد بحاجة إلى أن يفكروا من خلال ما يفعلون .

فمثلا بعض الأعمال تكون أكثر مرونة في طبيعة الأساليب ، وعلى سبيل المثال نجد الباحث العلمي في عمله يتميز بأسلوبه التشريعي ، وإذا كان عمله في النقد العربي فسيتميز أكثر بالأسلوب الحكمي، أما المعلم ربما يجد نفسه يتميز بالأسلوب التنفيذي في العديد من الأعمال الإدارية مثل تطبيق الاختبارات التحصيلية في أوقاتها .

ومما سبق نلاحظ بأننا بحاجة إلى أن نضع أساليب التفكير في اعتبارنا في عالم التربية والعمل والجانب النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تمدنا بالطريقة النافعة لاختيار أفضل مواهبنا والتغلب على أفكارنا المشوشة في حل مشاكلنا وفي تجاوز المواقف الصعبة .

مراجع الفصل :

1- صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي :الذكاء الوجداني، الطبعة الثانية، دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع القاهرة ، 2003 .

2- 2-ليلى كرم الدين:تنمية التفكير العلمي عند الأطفال،مركز دراسات الطفولة ،جامعة عين شمس

3- القاهرة ،2002 .

4- 3-يوسف أبو المعاطي :أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية ، مجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 15 ، العدد 49 ،2005 .

5- 4-فتحي جروان :تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأولى ،دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة ، 1999 .

6- شلبي أمينة: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ، "دراسة تحليلية "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ن المرحلة 12 العدد 34،2002 .

7- العتوم عدنان :لم النفس المعرفي، النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان 1992.

8-Sternberg, R. Allowing for thinking styles. Educational Leadership, Vol 52, No. 3, pp. 36-40, 1994.

9-فهيم مصطفى ، مهارات التفكير ، دار الفكر العربي للطبع و النشر ، الطبعة الأولى، القاهرة ، 2002 .

10-عجوة عبد العال: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها المجلد 19 ، العدد 33 ، ص (363 – 425) ، 1998 .

11-ستيرنبرج روبرت : أساليب التفكير، ترجمة :عادل سعد يوسف خضر، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ،2008 .

12-فؤاد أبو حطب: الذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص15-32، 1991.

14 -Sternberg, R: Thinking styles. New York: Cambridge University press, 2004.

15- قطامي نايفة: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان ص77 ،2007 .

16-حسني عبد الباري عصر : التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسه، الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب ، ص25 ،2001 .

17-مجدي عبد الكريم حبيب: دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الثانية، دار النهضة المصرية، القاهرة ، ص 162 ،1996 .

18-محمد عبد الرحيم عدس: المدرسة و تعليم التفكير، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن ، 2000 .

19-أبو المعاطي يوسف: أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 15 ، العدد 49 ، 2005 .

20-جروان فتحي:تعليم التفكير، مفاهيم و تطبيقات، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة، (1999).

21-ternberg, R. Allowing for thinking styles. Educational Leadership, Vol 52, No. 3, pp. 36-40, 1994.

22- مجدي عبد الكريم حبيب: دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الثانية، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1996.

23-العتوم عدنان، علم النفس المعرفي، النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان 1992.

24-عجوة عبد العال: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها المجلد 19 ، العدد 33 ، ص (363 – 425) ، 1998 .

25-عمان ، 2001 . قطامي نايفة: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر

26-محمد عبد الرحيم عدس: المدرسة و تعليم التفكير، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن ، 2000 .

27-حسني عبد الباري عصر : التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسه، الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2001 .

28-حسني عبد الباري عصر: مداخل تعليم التفكير و إثراءه في المنهج المدرسي المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999.

29-روبرت ستنبرج: ترجمة عادل سعد يوسف خضر، محمد أحمد دسوقي: أساليب التفكير مكتب النهضة المصرية ، القاهرة ، 2008 .

30-Sternberg, R: Thinking styles. New York: Cambridge University press, 1997.

31- Zhang, L. & Sternberg, R: Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students. Educational Research Journal, Vol.13, pp. 41-62,998.

32- Zhang, L: Thinking styles, their relationship with modes of thinking and academic performance. Educational psychology, Vol.22. No.3, pp. 331-348. 2002.

33--مجدي عبد الكريم حبيب: التفكير، الأسس النظرية والاستراتيجيات، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1996.

343-فريد كامل أبو زينة: نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدارسة الثانوية وما بعدها، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 31، جامعة الكويت، المجلد السادس 1986.

35-العتوم أحمد، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، عمّان ,الأردن، 2004.

36-شلبي يوسف، أمينة إبراهيم: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (34)، المجلد (12). ص – ص 87-، 142، 2000.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

الفصل الرابع : الدراسات السابقة :

تمهيد:

يعد تناول الدراسات السابقة من الخطوات الأساسية في البحث العلمي، فهي تمد الباحث بصورة واضحة عن مشكلة بحثه والجوانب المتعلقة بها، كما تساعده على تفادي تكرار المتغيرات التي تم دراستها من قبل باحثين آخرين، فيمكن للباحث أن ينطلق من حيث انتهى الآخرون ويستفيد من الأطر النظرية والأدوات المستعملة، و الأساليب الإحصائية والنتائج المتوصل إليها.

ونظرا لأهمية موضوع الذكاء الوجداني من جهة وأساليب التفكير من جهة أخرى، وكونها مواضيع حديثة نسبيا في ميدان البحث العلمي على المستوى العالمي بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة (أي حداثة مفهوم الذكاء الوجداني في ميدان الدراسات الأكاديمية) فقد تم تخصيص فصلا كاملا للدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، لتوضيح حالة البحث في موضوع الذكاء الوجداني وأساليب التفكير بصفة عامة. كما نشير إلى وجود دراسات تناولت الذكاء الوجداني لوحده وأخرى تناولت علاقته ببعض المتغيرات ، وأخرى تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، وقد صنفنا هذه الدراسات بناءا على تسلسل زمني حسب تاريخ إجرائها ،لتوضيح أو معرفة المسار التاريخي لتطور الدراسات حول الذكاء الوجداني وأساليب التفكير.

أولا: دراسات تناولت الذكاء الوجداني.

يشير السامري عبد الله (2005) إلى أن جوهر الكثير من الدراسات الأجنبية منها والعربية التي أجريت في ميدان الذكاء الوجداني جاءت كمحاولة للبحث عن أداة علمية، لها خصائص سيكومترية مقبولة تكفل اختبار أفكار النظرية على نحو علمي متفق عليه بين المتخصصين في ميدان دراسات الذكاء

1-دراسات " ماير و سالوفي" (Mayer , Salovey) :

على اعتبار كل من ماير وسالوفي هما أصحاب نظرية الذكاء الوجداني كقدرة، وهما من قام ببناء مقياس مقنن على امتداد مراحل لقياس الذكاء الوجداني، فإننا سوف نورد عينة من هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني.

ففي سنة (1990) قدما أول دراسة علمية تحمل عنوان "الذكاء الوجداني" حيث قاما بتناول العلاقة بين إدراك الوجدان كقدرة شخصية ،وبين كل من التعاطف والعصابية والانبساطية. وشملت الدراسة عينة مكونة من (139) فردا ،حيث تتراوح أعمارهم ما بين(17) و(63) سنة يقيمون في عدة مدن من الولايات المتحدة الأمريكية، وانطلق الباحثان من تساؤل رئيسي حول إمكانية وجود عامل أو عدة عوامل وجدانية، و يمكن من خلالها تفسير الفروق في التعامل مع الوجدانات والتعرف عليها وتوظيفها، وجاءت

نتائج الدراسة مشيرة إلى وجود عامل أساسي مفسر للفروق الفردية في التعرف على الوجدانات، بمعنى وجود ارتباطا دالا وموجبا بين التعرف على الوجدانات سواء عن طريق الأوجه أو التصميمات أو الألوان ونمط الشخصية .

وفي عام (1995) قدم ماير وسالوفي دراسة استندت على مقياس ما وراء المزاج كسمة Trait Meta Mood Scale (TMMS) بعوامله الثلاث، الانتباه الوضوح والتنظيم. وأجرى الباحثان دراسات فرعية للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس المطبق في الدراسة، وبلغت معاملات الاتساق الداخلي للمقياس للعوامل الثلاث (الانتباه 0.76 الوضوح 0.88، التنظيم 0.82).

كما جاءت جميع الارتباطات منخفضة بوجه عام وغير دالة، إلا أنها أكدت وجود درجة متوسطة من الصدق التقاربي والتمييزي لمقياس ما وراء المزاج كسمة من سمات الشخصية سمح بتوفر أداة قياس أولية اعتمدت لاحقا من طرف عدة باحثين لقياس ما أطلق عليه الباحثان بـما وراء المزاج.

وفي عام (1998) قدم (ماير وسالوفي) دراسة هدفت إلى إعداد مقياس للذكاء الوجداني بإجراء ست دراسات فرعية متتابعة، وقد استندت الدراسة الأساسية إلى النموذج الذي قدمه العالمان سنة 1995. وجاءت النتائج مؤكدة على وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و الذكاء الوجداني.

وانتهت هذه الدراسات بتعقيب مؤداه أن الوضع لنظرية الذكاء الوجداني بأدواته الحالية والمستخدمة في هذه الدراسة لا يرقى إلى المستوى العلمي المقبول الذي يمكن اعتمادها في دراسات لاحقة، وأن النظرية لا زالت بحاجة إلى تطوير أدوات القياس لمفهوم الذكاء الوجداني، ولكي يتم قبولها على النحو الذي يحمل معه كل الصلاحيات السيكومترية اللازمة للاعتراف به كمفهوم علمي .

ومع بداية عام (2000) قدم كل من (ماير و سالوفي و كارزو) مقياس جديد لقياس الذكاء الوجداني المتعدد العوامل المعروف إختصارا بالرمز(MEIS) ،بمعنى Multi factor Emotional Intelligence Scale حيث هدفت الدراسات إلى تطبيق المحكات التقليدية لمفهوم الذكاء على مفهوم الذكاء الوجداني، وذلك من حيث المفهوم و العلاقة أو الارتباط والبعد النمائي .

ففي الدراسة الأولى تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل وعدد من الاختبارات لقياس الذكاء اللفظي، وقد أظهرت النتائج ارتباط المحكات الثلاث لتصحيح المقياس(الشخص، الجماعة، الخبراء)، وبلغت معاملات الارتباط (0.56 و0.80) وأشار الباحثون إلى أن هذه النتيجة كافية للنظر إلى الذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات العقلية، وباستخدام التحليل العاملي تبين وجود ثلاثة عوامل أساسية للذكاء الوجداني و هي : إدراك الوجدان ، فهم الوجدان و إدارة الوجدان .

أما الدراسة الثانية فتم اختبار البعد النمائي حيث تم إجراء الدراسة على مجموعتين من فئات عمرية مختلفة : الأولى تكونت من(229) من المراهقين تتراوح أعمارهم ما بين(12 و16) سنة ، والمجموعة الثانية تكونت من (251) راشدا حيث تتراوح أعمارهم ما بين (17 و70) سنة . وقد

أشارت النتائج إلى تفوق الراشدين على مجموعة المراهقين مما يؤكد على تزايد الذكاء الوجداني مع تقدم السن و الخبرة .

إن أهم الدراسات التي قدمها (ماير وسالوفي وكارزو) هي النسخة المعدلة النهائية عام (2003) من مقياس الذكاء الوجداني في طبعته و تعديله و تقنينه الثاني ،والذي جاء نتيجة عدد من الدراسات والعمل الاحصائي المميز بواسطة التحليل العاملي سعيا لمعرفة المكونات الحقيقية للذكاء الوجداني، وهذا المقياس سمي اختصارا باللغة الانجليزية (MSCEIT V2) بمعنى (Intelligence Test Emotional، .Mayer .Salovey .Caruso) .

وقد قام الباحثون في هذه الدراسة بمراجعة مختلف أوجه القصور في المقاييس السابقة للذكاء الوجداني، والتي تعرضت للنقد حول وجود نقائص في مختلف جوانب بنائها، الأمر الذي جعل هدف الدراسة هو بحث مدى صلاحية هذا المقياس المعدل من حيث معايير الصدق والثبات، بالإضافة إلى تقديم تصور جديد لنوع من المعايير الأكثر صلاحية في قياس الذكاء الوجداني وهو معيار موقف الخبراء.

وقد تم تقنين المقياس على عينة مكونة من (2112) فردا من البالغين شملت كلا الجنسين بمتوسط أعمار تراوح مابين 20 و50 سنة، ويقيس الاختبار في أبعاده الفرعية الأربعة (إدراك الوجدان، فهم الوجدان، استعاب الوجدان وإدارة الوجدان)، وقد جاءت النتائج لتؤكد على تحقيق معدلات عالية من الصدق والثبات، حيث تجعل من المقياس المعدل أداة لها الخصائص السيكومترية المناسبة والمقبولة بوصفه أداة علمية، بل أن نتائج الصدق و الثبات قد حققت معدلات لم تحققها أي أداة سابقة لقياس الذكاء الوجداني، إضافة إلى استخدام معيار الخبراء في تصحيح المقياس، وهو ما أكد على فعالية استخدام المقياس على نحو واسع في دراسات لاحقة من طرف باحثين آخرين في عدد من دول العالم (عينة من الدراسات التي استخدمت المقياس وردت في الدراسات السابقة) .

2- دراسة دانيال جولمان (D.Goleman ,1997) :

يعتبر جولمان Goleman من الرواد الذين تناولوا الذكاء الوجداني من زاوية مخالفة لماير وسالوفي، حيث أعتبر الذكاء الوجداني سمة من سمات الشخصية وليس قدرة من القدرات العقلية، ويعتبر كتابه المعنون " Emotional Intelligence" ، والذي أعتمد فيه المؤلف على الأبحاث الطبية والدراسات التي أجريت على الدماغ البشري، ليخرج بآخر اكتشافات تركيبة المخ العاطفية التي تفسر كيف تهيمن العواطف القوية على العقل المفكر، وكيف تكشف تراكيب المخ المتداخلة المتحكمة في لحظات الغضب والخوف، الحب والفرح عن كثير من الحقائق. وتوصل إلى أن النقص في الذكاء العاطفي أساس الكثير من مشاكل كل فرد، لأنه يدمر الذهن ويهدد الصحة الجسمانية والنفسية.

ومن أجل توضيح أهمية ذلك أجرى جولمان Goleman دراسة اختار لها كعينة الأفراد المجندين في معسكرات تدريبية تابعة للجيش الأمريكي، وهذا بهدف الكشف عن دور هذه المعسكرات في تنمية

تقدير الذات والذكاء الوجداني عند المجندين، كما أراد تجريب مقياس الذكاء الوجداني كسمة لأنه لم يخضع للتجريب بدرجة كافية في ذلك الوقت، وأنطلق من فرضيتين رئيسيتين الأولى تشير إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجات تقدير الذات والذكاء الوجداني، والثانية تشير إلى أن وجود الفرد في هذه المعسكرات يؤدي إلى تنمية تقديرهم لذاتهم وذكائهم الوجداني ، وهذا عن طريق تنمية الأمن البدني وبناء الأمان الوجداني وخلق الشعور بالهوية وتنمية الشعور بالانتماء، وتعزيز الكفاية وتحقيق الإحساس بالمهمة مما يزيد من تنمية الذكاء الوجداني لديهم.

هذه الدراسات تناولت أداة لقياس الذكاء الوجداني من جانب كونه سمة من سمات الشخصية، ومنه فتحت بابا للباحثين للقيام بدراسات أخرى لمعرفة المفهوم بدرجة أكثر عمقا. وكذا التحقق بطريقة تجريبية مدى ملائمة الأداة المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني كسمة وهو ما حدث بالفعل حيث مثل الذكاء الوجداني كسمة لتصور نظري واتجاه علمي تبناه الكثير من الباحثين، وقدموا دراسات متعددة ساهمت في تطور المفهوم في إطاره النظري وأدوات قياسه.

3- دراسة فاروق عثمان و محمد عبد السميع (1998) :

كما سبقت الإشارة إليه فإن الكثير من الدراسات الأجنبية والعربية قد أجريت بهدف البحث عن أداة مناسبة لقياس الذكاء الوجداني، في هذا الإطار جاءت هذه الدراسة بهدف إعداد وتقنين مقياس للذكاء الوجداني مع تحديد أبعاده وعوامله وفق مقاربة الذكاء الوجداني كقدرة، وشملت الدراسة عينة بلغ حجمها (136) طالبا وطالبة من جامعة القاهرة، وانطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي هو: ماهي العوامل الأساسية التي يتكون منها الذكاء الوجداني ويكشف عنها التحليل العاملي المتعدد على عينة من الطلبة؟ وهل يحافظ المقياس على نفس العوامل؟

وافترض الباحث أن المقياس يحافظ على مكوناته، وأن العلاقة الارتباطية بينها دالة إحصائيا بمعنى ارتفاع درجة صدق المقياس الداخلي.

وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي كقدرة يتكون من خمسة عوامل هي: إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي، وتوصل إلى وجود قيم إرتباطية مرتفعة ودالة بين درجة كل عامل ببقية العوامل، والدرجة الكلية بدرجة العوامل الفرعية مما يشير إلى ارتفاع درجة صدق المقياس.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى في البيئة العربية، و التي تناولت الذكاء الوجداني من زاوية التحقق عن طريق التحليل العاملي من مكوناته ،ومدى صدق هذا التكوين وثباته من خلال التطبيق على عينة من الأفراد في بيئة عربية، ومقارنة النتائج الميدانية بالمقاربة النظرية المتمثلة في نظرية الذكاء الوجداني لماير وسالوفي، حيث أكدت النتائج توفر المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

4- دراسة لامانا (f. Lamanna ,2000) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة من جهة ، وبين وجهة الضبط والاكتئاب من جهة أخرى، وأختار الباحث عينة من النساء العاملات في شركة للنسيج في مدينة دالاس الأمريكية، العينة مكونة من مائة (100) امرأة، تتراوح أعمارهن مابين(18و78) سنة، وقد طبق مقياس أو قائمة بارون للذكاء الوجداني و مقياس لوجهة الضبط وقائمة باك للاكتئاب كحالة. وكان التساؤل الأساسي للدراسة هو مدى وجود علاقة بين المتغيرات الثلاثة وهي الذكاء الوجداني وجهة الضبط والاكتئاب، وافترض الباحث وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجة الذكاء الوجداني ووجهة الضبط الداخلي، ومنخفضة ضعيفة مع وجهة الضبط الخارجي، كما افترض وجود علاقة عكسية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجة الاكتئاب.

وجاءت نتائج الدراسة بعد المعالجة الإحصائية عن طريق معاملات الارتباط ،و وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجداني ووجهة الضبط الداخلية ،وعلاقة سالبة بين الذكاء الوجداني ووجهة الضبط الخارجية ،وعلاقة سالبة بين الذكاء الوجداني والاكتئاب كحالة، أي كلما زادت درجة الذكاء الوجداني نقصت درجة الاكتئاب .

5- دراسة إبراهيم السمادوني (2001) :

قام الباحث بدراسة يدور موضوعها حول علاقة الذكاء الوجداني كقدرة عند المعلم بتوافقه المهني وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تأثير الذكاء الوجداني للمعلم على توافقه المهني، وكان السؤال الرئيسي للدراسة هو: هل هناك علاقة بين متغيرات جنس المعلم واختصاصه الأكاديمي وسنوات خبرته بذكائه الوجداني؟

وشملت عينة الدراسة(360) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الغربية في جمهورية مصر العربية، وثم تقسيم العينة إلى (200) معلم و(160) معلمة.

وطبق الباحث مقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي Mayer & Salovey، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الأفراد في الذكاء الوجداني للمعلم وتوافقه المهني في الدرجة الكلية، والدرجات الفرعية للذكاء الوجداني، وقد بينت النتائج أيضا إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم بأبعاده المختلفة ، وهذامن خلال درجاته على مقياس الذكاء الانفعالي سواء من خلال الدرجة الكلية أو درجات الأبعاد الفرعية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بصفة عامة لصالح المعلمين الذكور، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الاختصاصات الأكاديمية للمعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبعد تناول العلاقات فقط، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لصالح الأكثر خبرة وخاصة في بعد التعاطف وتناول العلاقات.

6- دراسة كارين كولب و ساندي ويدي (Kolb , Weede ,2001) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مقترح في الذكاء الوجداني على رفع مستوى المهارات الاجتماعية عند مجموعة من الأطفال، حيث بلغ حجم العينة (65) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(3-5) سنوات، وتضمن البرنامج التدريبي نشاطات في التعلم التعاوني والتدرب على مهارات يفترض أنها تساهم في تنمية الذكاء الوجداني، وأنشطة في الذكاءات المتعددة، بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة للوقاية من العدوان من طرف الزملاء .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية تنمية وتطوير الذكاء الوجداني عند الأطفال من خلال تصميم وتنفيذ أنشطة تدريبية وألعاب، بمشاركة عدد من الأطفال حيث أشارت النتائج إلى زيادة دالة في معدلات الذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي، واستخدام اللغة التعبيرية من طرف الأطفال أفراد العينة في المواقف الانفعالية و التعاون الملحوظ مع الأقران.

7- دراسة عبد العال عجوة (2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة و كل من الذكاء المعرفي و العمر الزمني و التحصيل الدراسي والتوافق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (258) فردا، منهم (64) طالبا و(194) طالبة بجامعة القاهرة، وأنطلق الباحث من تساؤل حول مدى وجود علاقة بين الذكاء ببعديه الوجداني والمعرفي من جهة ،ومدى نمو هذا الأخير عبر الزمن ،أي هل يتطور الذكاء الوجداني مع تطور زيادة العمر؟ وكذا تأثير الذكاء الوجداني على كل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و كل من الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، أي أن زيادة درجة الذكاء الوجداني من شأنه أن يساعد الفرد على تحقيق التوافق النفسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني الثلاثة، و كشفت الدراسة أيضا عن تأثير العمر الزمني على درجة الذكاء الوجداني، أي قابليته للنمو مع تطور العمر. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة .

8- دراسة عصام زيدان و كمال الإمام (2002) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وعدد من أساليب التعلم من جهة، وبعض أبعاد الشخصية والتخصص الدراسي لأفراد العينة من جهة أخرى وشملت عينة الدراسة(355) فردا منهم (180) طالبا و(175) طالبة، موزعين على ست تخصصات دراسية مختلفة. وتمحورت تساؤلات البحث حول مدى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي كمفهوم جديد في الدراسات العلمية وأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية،وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم المبنية على المجهود الفردي للمتعلم والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما أشارت إلى أن الانبساط كسمة من سمات الشخصية يرتبط بعلاقة موجبة ولكنها ضعيفة، وغير دالة إحصائيا بمعظم أبعاد الذكاء الانفعالي وهي(إدارة الانفعالات التعاطف، تنظيم الانفعالات والوعي بالذات)، في حين يرتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائيا ببعد التواصل وبالدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، كما توصلت الدراسة إلى أن العصابية ترتبط بعلاقة سالبة دالة إحصائيا بجميع أبعاد الذكاء الانفعالي وبدرجته الكلية أي كلما زادت درجة العصابية قلت درجة أبعاد الذكاء الوجداني والعكس، غير أن بعدي التعاطف والوعي بالذات جاءت العلاقة معهما موجبة ودالة إحصائيا.

9- دراسة "روبرتس " و آخرون (Roberts & All ،2002) :

هدفت الدراسة إلى معرفة البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل، وعلاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الكبرى وأثر الجنس على الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من(121) فردا من الرجال و النساء، وطبقت على العينة قائمة سمات الشخصية الخمس(العصابية، الانبساطية المقبولة، يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة) وبطارية الاستعداد المهني ومقياس الذكاء، وتمثل السؤال الرئيسي للدراسة في وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وبعض السمات الكبرى للشخصية وعلاقة ذلك بالجنس كمتغير، كما حاول الباحث معرفة البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني .

وأظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، المقبولة، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) كما أظهرت الدراسة وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني والعصابية، وكذا عدم وجود فروق دالة بين الرجال و النساء في الذكاء الوجداني ، وهذا عندما يتم تقدير الذكاء الوجداني تقديرا ذاتيا عن طريق المقياس المعد للدراسة ، وهذا عندما يتم تقدير الذكاء الوجداني بواسطة الخبراء من خلال الكثير من المؤشرات السلوكية، وتوصلت الدراسة أيضا إلى تحديد خمسة عوامل أساسية أفرزها التحليل العاملي، واعتبرت عوامل أساسية أو مكونات للذكاء الوجداني

10- دراسة أيمي سوليفان (E. Sullivan, 2003)

جاءت الدراسة الحالية بهدف إبراز الأهمية التي أصبح يحظى بها مفهوم الذكاء الوجداني في مجال الدراسات التربوية النفسية ،وهذا من خلال محاولة إعداد أداة لقياس الذكاء الوجداني بوصفه قدرة عقلية خاص بأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (4-10 سنوات)، وقد أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.

والأداة تقيس الذكاء في أبعاده الثلاث إدراك الوجدان، فهم الوجدان وإدارة الوجدان وسعى الباحث إلى جعل المقياس يتسم بكل الصلاحيات السيكومترية المقبولة علميا من صدق وثبات، وتكون المقياس في تصميمه من أربعة أجزاء رئيسية هي مقياس الوجوه، القصص، فهم الوجدان وإدارة الوجدان، وتم تقنينه على عينة مكونة من (474) فردا من الذكور والإناث يمثلون المراحل النمائية المختلفة من4 إلى 10 سنوات .

وقد أشارت نتائج التحقق الإحصائي إلى صلاحية المقياس بفضل تحقق معدلات صدق مرتفعة من درجات الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وكذا صدق المحك الخارجي باستخدام مقياس تقدير الاستجابات الوجدانية للأطفال عن طريق الوالدين والمعلمين، وكذلك مقياس مهارات الذكاء الوجداني للأطفال، وقد استخدم الباحث معامل الثبات ألفا(α)، حيث حقق المقياس معاملات ثبات دالة ، الأمر الذي يؤكد على صلاحية استخدام المقياس للتطبيق على مراحل عمرية من (4-10) سنوات، وذلك في قياس الذكاء الوجداني بكفاءة مقبولة علميا ومحققة للشروط والصلاحيات السيكومترية المتطلبة في أدوات القياس في علم النفس بصفة عامة.

11- دراسة زينب شعبان رزق (2003) :

هدفت الدراسة إلى التحقق من بنية مفهوم الذكاء الوجداني ،ومحاولة الوصول إلى قياس موضوعي للذكاء الوجداني وفقا للخصائص السيكومترية الموضوعية المستخدمة في القياس النفسي، من خلال تصميم مقياس للذكاء الوجداني وفقا لنموذج ماير وسالوفي .

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (496) من طلبة جامعة المنية بجمهورية مصر واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء اللفظي للمرحلتين الثانوية والجامعية ،ومقياس الذكاء الاجتماعي واختبار الذكاء الوجداني عن طريق التقرير الذاتي، واختبار الذكاء الوجداني الذي أعدته الباحثة وفقا لنموذج (ماير وسالوفي) ويعتمد على القياس الموضوعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مايلي:

- بالنسبة لثبات المقياس، أظهرت الاختبارات الفرعية الناتجة عن التحليل العاملي قيما مرتفعة نسبيا للثبات حيث جاءت جميع القيم دالة عند (0.01) .

- بالنسبة لصدق المقياس، تم التحقق من الصدق بعدة إجراءات منها صدق المحكمين والصدق العاملي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التقاربي، وجاءت جميع النتائج مشيرة إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، مما يعني تشبع بنود المقياس بخصائص مفهوم الذكاء الوجداني حسب نموذج ماير وسالوفي

12- دراسة رندا رزق الله (2005):

تناول البحث إعداد برنامج لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي ،والتي توافق مرحلة المراهقة المبكرة عن عمر يتراوح مابين(11و13) سنة، عن طريق تطبيق مقياس مهارات الذكاء الانفعالي من إعداد الباحثة ، وهذا لاستخراج الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة ، وبين أفراد العينة التجريبية قبل التدرب على البرنامج وبعده، وكان الهدف

الرئيسي للدراسة هو معرفة تأثير برنامج تدريبي على تنمية الذكاء الوجداني عند التلاميذ، بمعنى هل يمكن تنمية الذكاء الوجداني؟

وقسمت الباحثة العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة وعدد أفرادها (40) منهم (21) ذكور و(19) إناث، والثانية تجريبية وعدد أفرادها (61) منهم (31) ذكور و(30) إناث، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ الذين تدربوا على برنامج تنمية مهارات الذكاء العاطفي من أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات التلاميذ الذين لم يتدربوا عليه من أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التدرب وبعده لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج، وخلاصة النتائج أن إعداد برنامج تدريبي وتطبيقه بطريقة مضبوطة في فترة زمنية متوسطة (ستة أشهر فما فوق حسب الباحثة) من شأنه أن ينمي مهارات الذكاء الوجداني التي قد تؤثر على باقي مجالات السلوك الفردي في مختلف الأنشطة اليومية.

13- دراسة عبد العظيم سليمان المصدر (2007) :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومجموعة من المتغيرات الانفعالية للأفراد متمثلة في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.

وتمثل تساؤل البحث الرئيسي في مدى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي و وجهة الضبط والخجل و تقدير الذات، وأختار الباحث عينة قوامها (219) طالبا وطالبة من المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الأزهر بغزة، وتراوحت أعمار أفراد العينة لكل من الذكور والإناث مابين (19-22) عاما، واعتمد الباحث لقياس متغيرات الدراسة على الأدوات التالية:

-مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده فاروق عثمان ومحمد عبد السميع المكوّن من (58) عبارة. وأعاد تقنينه على البيئة الفلسطينية، حيث تم حساب صدقه وثباته على عينة حجمها (40) طالبا وطالبة كعينة للتقنين، حيث دلت النتائج على تمتع مقياس الذكاء الوجداني بخصائص سيكومترية جيدة ومقبولة .

- مقياس وجهة الضبط لكل من "نويكي و دوك" و قام بتطبيقه و تقنينه على البيئة العربية كل من (رشاد موسى وصلاح أبو ناهية، 1987) ، واستخدم في دراسات عديدة وهو مكون من (40) فقرة تكون الاستجابة عليها(بنعم أو لا).

- مقاييس تقدير الذات لصلاح الدين أبو ناهية وحسين الدريني وهو مكون من (30) فقرة. وهو مقياس متدرج من ثلاث استجابات .

- مقياس الخجل فقد أعده حسين الدريني وهو مكون من (36) فقرة .

وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، ووجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل. و وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط و تقدير الذات والخجل.

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالذكاء الوجداني :

إن الدور المحوري للقدرات العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان ومازال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، وحديثاً بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني كبنية نفسية، حيث يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، ويلقى هذا المفهوم اهتماماً متنامياً في الفترة الأخيرة، والذي نتج عنه كم كبير من الدراسات والبحوث وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية، وهكذا تناولنا عددا من الدراسات التي تمتاز بكونها تمثل البدايات الأولى لمفهوم ظهر حديثا في ميدان الدراسات النفسية الأكاديمية.

وحسب أحمد طه محمد(2005) فقد كان من المعتقد لفترة زمنية طويلة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي ينفصل عن الانفعالات الإنسانية، أما الآن فالعمليات الانفعالية وبعد نتائج الكثير من الدراسات التطبيقية أصبح يعتقد أنها تلتقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية ،ولذا بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة.

وعلى العموم نستخلص من استعراض عينة من الدراسات السابقة وجود عدد من الملاحظات الهامة من بينها:

- هناك إشارة واضحة و صريحة في الدراسات التي أجريت على مراحل عمرية مختلفة، تعبر عن وجود علاقة طردية موجبة بين العمر الزمني وزيادة معدلات الذكاء الوجداني عند الفرد بمعنى أن الذكاء الوجداني يزداد مع زيادة العمر، ولكن بعض الدراسات أشارت إلى أن هذه الزيادة ليست آلية عند جميع الأفراد بل مقرونة بمدى توفر عوامل منها ماهو اجتماعي ومنها ما هو نفسي تربوي .
- الدراسات السابقة التي تمكنا من الحصول عليها و أوردنا البعض منها في هذا الفصل، تبين أن الذكاء الوجداني كمفهوم مازال في بدايته من حيث التنظير أو القياس ،فاغلب الدراسات استخدمت إما مقياس ماير وسالوفي(كما في دراستنا هذه) ،وحاولت التحقق من ملائمته للبيئة التي يطبق فيها، كما حاولت التحقق من صدقه العاملي ومدى تشبع بنوده بالإطار النظري الذي بني وفقه وهو نموذج ماير وسالوفي.

- أما في بعض الحالات الأخرى فقد حاول بعض الباحثين (زينب شعبان رزق) بناء مقاييس لقياس الذكاء الوجداني خاصة بالبحث وعدم الاعتماد على ماهو موجود من مقاييس، وهذا يوضح بأن مقاييس الذكاء الوجداني المتوفرة حاليا لم تبلغ بعد درجة النضج التقني لتصبح معترف بها ومعتمدة من طرف الباحثين في مختلف الدراسات، على غرار مقاييس الذكاء المعرفي والذي يقاس بعدد من الاختبارات أصبحت على درجة من التناول لم تبلغها اختبارات أخرى ،مثل مقياس وكسلر بصورتيه لقياس ذكاء الأطفال والراشدين، أو مقياس ستنفورد بنيه. وهي مقاييس تطبق في كثيرا من الدراسات بدون التساؤل حول مدى صدقها وثباتها،على عكس المقاييس المتوفرة للذكاء الوجداني التي مازالت تحتاج إلى مزيدا من الدراسات في مختلف الثقافات ومختلف الفئات العمرية سعيا للوصول إلى مقاييس أكثر موضوعية.

ثانيا: الدراسات السابقة الخاصة بأساليب التفكير :

إن أغلب الدراسات التي تمكنا من الحصول عليها حول موضوع أساليب التفكير التي تقاس حسب نظرية وقائمة ستيرنبرج، أغلبها كان هدفها الأساسي هو التحقق التجريبي من توفر القائمة على معاملات صدق وثبات مقبولين في بيئات غير البيئة الأصلية للقائمة، وهذا بعد ترجمتها من طرف باحثين كل إلى لغته، هذا كهدف كشفت عنه الكثير من الدراسات التي سنوضحها في هذا الفصل، وحاولت أيضا هذه الدراسات تقصي تأثير أساليب التفكير على بعض المتغيرات المختلفة، كالتخصص الأكاديمي والجنس ومستوى التحصيل الدراسي وغيرها.

وعليه أوردنا عددا من الدراسات التي جرت في بلدان متعددة بعد ترجمة القائمة إلى لغاتها حتى تتضح الأهمية التي حضيت بها من طرف الباحثين، وحتى نصل إلى التحقق من خصائص القائمة في البيئة الجزائرية، بعد حصولنا على النسخة المترجمة من طرف السيد محمد أبو هاشم في المملكة العربية السعودية، وهي النسخة القصيرة الوحيدة و المترجمة إلى اللغة العربية من القائمة لأنه (توجد نسخة طويلة للقائمة ترجمت من طرف باحثين عرب في مصر والأردن و قطر وسوريا).

كما نشير أننا أردنا توضيح نتائج هذه الدراسات بناءا على البيئات التي أجريت فيها والمتغيرات التي تناولتها في علاقة مع أساليب التفكير.

1-دراسة حبيب مجدي (1995) :

هدفت الدراسة إلى تشخيص وتقويم أساليب التفكير عند الطلبة في المرحلة الجامعية، كما سعت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط معينة من التفكير ومتغيرات السمات الابتكارية والتحكم الذاتي وتكونت عينة الدراسة من (190) طالبا وطالبة (70 ذكور، و120 إناث) بكلية التربية بجامعة طنطا (مصر). وأنطلق الباحث من تساؤل رئيسي حول مدى وجود علاقة بين مختلف أنماط التفكير وسمات الابتكارية والتحكم الذاتي، وهل لعامل الجنس تأثير على هذه العلاقة؟ وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعات مختلف أساليب التفكير والسمات الابتكارية من جهة، وعدم وجود تأثير لأساليب التفكير على درجات تأكيد الذات عند أفراد العينة .

- وجود فروق ذات دلالة بين درجات الأساليب الفرعية للتفكير في بعض مكونات التحكم بالذات و وجود فروق دالة في التفكير التحليلي لصالح الذكور ووجود فروق دالة في التفكير المثالي لصالح الإناث .

- عدم وجود فروق في التفكير التركيبي والعملي والواقعي بين مجموعتي الذكور والإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود نمط تفكيري مسيطرعند عينة الدراسة، أما بالنسبة للتفكير أحادي البعد فلا وجود لأسلوب سائد بالمفهوم العام على مستوى أفراد العينة.

2- دراسة حبيب مجدي(1995):

يعتبر حبيب مجدي من الباحثين المهتمين بموضوع أساليب التفكير،حيث أجرى عددا من الدراسات حول موضوع التفكير منها الدراسة الحالية ،والتي سعى من خلالها إلى الكشف عن الأثر النسبي لنشاط النصفين الكرويين بالمخ في تحديد استراتيجيات التفكير، مع محاولة الكشف عن متغيرات الشخصية الأكثر ارتباطا بكل من التفكير التركيبي،و التفكير المثالي والتفكير التحليلي والتفكير الواقعي .

وتكونت عينة الدراسة من (170) طالبا من كلية التربية بجامعة طنطا بجمهورية مصر، وأظهرت النتائج أن نشاط النصفين الكرويين بالمخ ليس له تأثير على تحديد البروفيل السائد من حيث التفكير أحادي البعد، والتفكير ثنائي البعد والتفكير ثلاثي البعد وهذا عند الجنسين .

كما أظهرت النتائج وجود ارتباطا دالا إحصائيا بين نشاط النصفين الكرويين بالمخ وتحديد إستراتيجية التفكير المستخدمة، حيث ظهرت فعالية النصف الأيمن في استخدام كل من التفكير التركيبي والتفكير العالي، وفعالية النصف الأيسر والمتكامل في استخدام التفكير الواقعي وتشترك الأنماط الثلاث في استخدام استراتيجيات التفكير المثالي والتفكير التحليلي، كما أظهرت النتائج أن لكل أنواع أنماط التفكير ارتباطات دالة بمتغيرات محددة في الشخصية تختلف عنها من ارتباطات المقابلة للأساليب الأخرى، وأظهرت النتائج الأهمية النسبية لكل من وظائف النصفين الكرويين بالمخ، ومتغيرات الشخصية المستخدمة في التنبؤ بتحديد استراتيجيات التفكير.

3- دراسة العلي أحمد (1995) :

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين الطالبات مرتفعات درجات الذكاء ومتوسطات درجات الذكاء في أنماط التفكير واستراتجيات التعلم المتبعة من طرفهن. و شملت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بدولة قطر، و بلغ عددها (137) طالبة منهن (31) طالبة لهن درجات ذكاء مرتفع و(106) طالبة درجات ذكائهن متوسط، طبق عليهن مقياس أساليب التفكير و استبيان أساليب التعلم. وافترض الباحث وجود علاقة بين أساليب التفكير السائدة عند الطالبات وإستراتجيات التعلم المتبعة

من طرفهن من جهة، ووجود علاقة بين درجات الذكاء وأساليب التفكير من جهة ثانية، فكلما ارتفعت درجة الذكاء مالت الطالبات على أساليب تفكير متحررة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

عدم وجود فرق دال إحصائيا بين مجموعتي درجات الذكاء المرتفع و المتوسط في أنماط التفكير فمهما اختلفت درجات الذكاء فإن أساليب التفكير السائدة كانت متشابهة، كما أن درجات الذكاء لم تؤثر على استراتجيات التعلم، رغم وجود نتائج تشير إلى ارتفاع ملحوظ في النمط الجانب الأيسر للتفكير عند الطالبات متوسطات الذكاء، كما تساوت الطالبات مرتفعات الذكاء في النمط الجانب الأيمن والمتكامل وتقاربت النسب في الأنماط الثلاثة الأيمن والأيسر.

4- دراسة داى و فيلد هيسون Dai & Feldhusen **(1999)** :

هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرج وواجنر و المسماة بنظرية التحكم العقلي الذاتي ،وذلك باستخدام الصدق التمييزي ، فطبقت قائمة أساليب التفكير وقائمة الشخصية التي أعدها أيزنك على عينة من الطلبة الموهوبين بجامعة(Midwestern) بالولايات المتحدة الأمريكية، بلغ عدد أفرادها (96) فردا منهم (58) طالباً و (38) طالبة، وبعد تطبيق الاختبارين تم حساب معاملات ارتباط أسفرت عن نتائج تشير إلى وجود ارتباط موجب دال بين سمة الانبساط – الانطواء وأسلوب التفكير الخارجي. بينما كان الارتباط سالبا وغير دال مع أسلوب التفكير الداخلي مع وجود ارتباط ضعيف مع أساليب التفكير (الهرمي، الملكي، الفوضوي) ، وخلص الباحثان إلى نتيجة مؤداها أن قائمة أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن قائمة أيزنك للشخصية ، وهذا يؤكد صدق التمييز لقائمة أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير لا يمكن قياسها بمقاييس سمات الشخصية بل لابد من مقياس خاص بها ومستقل عن مقاييس الشخصية المتوفرة ميدانيا بين أيادي الباحثين. والمتكامل لدى الطالبات متوسطات الذكاء .

5- دراسة زهانج L. Zhang(2000) :

على غرار دراسة داى وفيلد هيسون هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق التمييزي لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج، حيث طبقت قائمة أساليب التفكير، وقائمة أنماط الشخصية في ضوء نظرية هولاند (Holland) على عينة من طلاب جامعة هونج كونج بلغ حجمها (600) طالباً وطالبة ،منهم (268) طالباً و(332) طالبة، وباستخدام معامل الارتباط والتحليل العاملى أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين أساليب التفكير (الهرمي الأقلى، الملكي، الفوضوي) وأنماط الشخصية (واقعي بحثي، فني، اجتماعي، مبادر، تقليدي) كما توصلت الدراسة إلى تشبع القائمتين على أربع عوامل فسرت (64%) من التباين الكلي وتركزت أنماط الشخصية وأساليب التفكير في عاملين الأول فسر (31%) من التباين الكلى وتشبع موجباً بأنماط الشخصية (اجتماعي، بحثي) وبأساليب التفكير (الحكمي الخارجي) بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي وفسر العامل الثاني (13%) من

التباين الكلى وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذي المحلى، المحافظ) بينما جمع العاملين الثالث والرابع بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير إلا أنه لا توجد ارتباطات دالة بينهما.

من خلال نتائج هذه الدراسة يتبين عدم وجود علاقة بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير، وتوصلت الدراسة باعتبارها دراسة سيكومترية إلى التحقق من تشبع مقياس أساليب التفكير بمختلف العوامل التي يفترض أنه يقيسها، وحددت العوامل التي تفسر أكثر أداء الأفراد على المقياس، وعليه تعتبر هذه النتائج إضافة أخرى إلى الدراسات التي دعمت النظرية.

6 - دراسة ردمان محمد سعيد غالب(2000):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية بصنعاء (اليمن)، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصصين رياضيات وعلوم اجتماعية في أساليب التفكير. وأختار الباحث عينة قوامها (222) طالبا وطالبة من قسمي الرياضيات والعلوم الاجتماعية (108، 114) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين 475 مسجلين في الكلية. وقد تم استخدام مقياس(Bramson) لأساليب التفكير، وأفترض الباحث أن التخصص الدراسي يؤثر على أساليب التفكير،فأنماط التفكير تختلف مابين الطلبة أفراد العينة باختلاف تخصصاتهم مابين رياضيات وعلوم اجتماعية.

وكشفت نتائج الدراسة أن 12.66% من أفراد العينة فضلوا أسلوب التفكير التركيبي و16.7% فضلوا أسلوب التفكير العملي، بينما فضل 13.5 % التفكير الواقعي و25.7% فضلوا التفكير التحليلي و25.7% فضلوا التفكير المثالي.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة، كما أظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير أحادي البعد، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير الثنائي ثم المسطح.

وهذا يعني أن اغلب أفراد العينة يستعين بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة في المواقف الحياتية التي يمرون بها.

من خلال نتائج هذه الدراسة يتبين أساليب التفكير التي يفضلها الطلبة في كلية التربية حيث اختلفت النسبة من أسلوب إلى أخر، كما اعتبرت نتائج الدراسة إضافة إلى النتائج التي أكدت عدم تأثير التخصص على أساليب التفكير السائدة ،وهذا في بيئة مختلفة عن الدراسات التي تم استعراضها من قبل.

7- دراسة بيرناردو وآخرين Bernardo & et al (2002) :

سعت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الفلبينيين، وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبة من الطلاب الجدد بجامعة(Manilla) طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير واعتمدت درجات تحصيلهم الدراسي وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي، وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير بدرجة مقبولة من درجة الثبات وفق معامل ألفا(α)، حيث انحصرت بين (0.50) للأسلوب الملكي و(0.81) لكل من الأسلوب المتحرر والأسلوب الداخلي، ووجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي الحكمي المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي . وتشبعت قائمة أساليب التفكير على ثلاثة عوامل، الأول تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التشريعي المتحرر الداخلي العالمي، الحكمي)، والثاني تشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظ ، التنفيذي الملكي المحلى، الأقلي الحكمي، الهرمي) ، وتشبع العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير(الخارجي الأقلي)، بينما تشبع تشبعاً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي.

8- دراسة شلبي أمينة(2002) :

تناولت هذه الدراسة أنماط أساليب التفكير عند طلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتساءلت الدراسة عن مدى وجود علاقة بين التخصص الدراسي وأنماط التفكير السائدة عند الطلبة، وهل تختلف أساليب التفكير عند الذكور عنها عند الإناث، وماهي أساليب التفكير الأكثر ارتباطا بالتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من(417) طالباً وطالبة بجامعة القاهرة يزاولون دراستهم في خمس تخصصات، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر "الصورة الطويلة".

وباستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين أحادى الاتجاه، واختبار"ت" ومعاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود علاقة بين التخصص الدراسي وأساليب التفكير، التشريعي، والتنفيذي، والحكمي والكلى، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، في حين كانت العلاقة غير دالة فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى.

كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلى مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

هذه الدراسة تناولت أساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات وهي الجنس والتحصيل الدراسي والتخصص الدراسي، لتصل على وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير وهذه من الدراسات القليلة التي توصلت إلى وجود تأثير للجنس على أساليب التفكير، بمعنى اختلاف

أنماط التفكير السائدة بين الذكور والإناث. في حين تناول الدراسة لمتغيرات التخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي كان مسبوق بالعديد من الدراسات السابقة التي تناولت نفس المتغيرات، ولكن هذه الدراسة تمت في بيئة عربية ما يعني أنها إضافة إلى الرصيد العلمي للدراسات العربية في موضوع أساليب التفكير.

9- دراسة الين جروجينكوا Grigorenko (2004):

جاءت الدراسة تحت عنوان علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي، وكان الهدف الرئيسي لها هو التحقق مما إذا كان يمكن الاعتماد على أساليب التفكير للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، وهل هذه الأساليب تعبر عن دلالة التباين في أداء الطلاب على أساس القدرات العقلية التي تم قياسها عن طريق اختبار ذكاء. وطبق في الدراسة مقياس أساليب التفكير **لستينبرج** على عينة مكونة من (199) طالبا من طلبة المدرسة الثانوية من مدن مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية. كما طبق اختبار القدرات العقلية المستنبط من نظرية **ستينبرج** الثلاثية للذكاء الإنساني،و الذي يتطلب من أفراد العينة أن يستخدموا الذاكرة ومهارات التحليل والمهارات الابتكارية والعملية، وقد تم تقديم الاختبار في صيغتي الاختيار من متعدد والمقال.

وكان المطلب الأساسي لأفراد العينة هو أن يكملوا مقررا تمهيديا متقدم في علم النفس تم تدريسه على مستوى المدارس في مدة أربع أسابيع.

كما تم تعليم المقرر بطريقة تؤكد على التذكر والتحليل والابتكار والقدرات العملية، ليتم بعدها تطبيق الاختبار على الطلبة.

وأشارت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين أساليب التفكير التشريعية والقضائية ودرجات اختبار القدرات العقلية، كما كانت قيمة الارتباط متغيرة، فبالنسبة للقدرة العقلية مع الأسلوب التشريعي فكانت القيمة الارتباطية تساوي (0.65)، ومع التفكير التحليلي (0.54) ومع التفكير الابتكاري (0.49).

وبالعكس الأسلوب التنفيذي ارتبط بصورة سلبية مع الدرجات على اختبار القدرة العقلية بقيمة إرتباطية تساوي (-0.15)، ومع التفكير التحليلي (-0.32) ومع التفكير الابتكاري (0.12-) .

وقد ظهرت أنماط مماثلة إلى حد التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، والأسلوب التشريعي أظهر علاقات دالة مع الامتحان التحصيلي النهائي (0.63)، ومع المشروع المستقل (0.58). والأسلوب الحكمي أظهر علاقات إيجابية مع الامتحان التحصيلي النهائي (0.52) والمشروع المستقل(0.47)، ومع جودة الواجب المنزلي(0.61). والأسلوب التشريعي أظهر علاقة سالبة مع تقويم المشروع المستقل (0.12-) .

أما بالنسبة للأساليب التي أكدت الدراسة أنها تساهم بصورة دالة في التنبؤ بالأداء في المقرر الدراسي هي الأساليب التشريعية، في حين أن الأسلوب الحكمي فقد ارتبط إيجابا مع القدرة الابتكارية .

وإجمالا فإن الدراسة خلصت إلى أن أساليب التفكير تعتبر مؤشرا يمكن الاعتماد عليه للتنبؤ بالتحصيل الدراسي خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار التفاعلات بينها وبين مستويات وأنماط القدرات العقلية

للفرد، كما دعمت الدراسة الإطار النظري الذي أعتمد في بناء مقياس أساليب التفكير وهي نظرية **ستينبرج** حيث جاءت نتائج التحليل العاملي تشبع المقياس بمختلف الأساليب ووجود أساليب تفسر نسب مقبولة من الأداء.

10- دراسة فجل ووالهوفد Fijel & walhovd(2004) :

هدف الباحث إلى التحقق من وجود علاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية. بالإضافة إلي مقارنة البناء العاملي لأساليب التفكير لدى عينتين الأولى تتكون من(107) طالبا وطالبة من أمريكا، والثانية من(114) طالبا وطالبة من النرويج، طبق عليهم جميعاً قائمة أساليب التفكير"النسخة القصيرة" بعد ترجمتها على النرويجية والتحقق من خصائصها الموضوعية، وأفترض الباحث أن قائمة أساليب التفكير تحافظ على خصائصها العاملية بتطبيقها على العينتين.

وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي أظهرت النتائج وجود تطابق إلى حد كبير بين البناء العاملي لأساليب التفكير في العينتين، حيث تشبعت أساليب التفكير علي خمس عواملالأول تشبع عليه الأساليب الحكمي، المتحرر، التشريعي الهرمي، والثاني تشبع عليه الأساليب التنفيذي، المحافظ، الملكي، والثالث تشبع عليه الأسلوبين الأقلي والفوضوي، والرابع تشبع عليه الأسلوبين الداخلي، الخارجي والخامس تشبع عليه الأسلوبين المحلي، العالمي، وهذه دراسة أخرى تؤكد على الصدق العاملي للدراسة في بيئة ولغة أخرى وهي النرويجية، وعدم اختلاف أو تطابق البناء العاملي للقائمة بين العينتين وتشبعها بنفس العوامل المدروسة.

11- دراسة اعتدال عباس حسانين:(2004) :

جاءت الدراسة تحث عنوان "العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والرضا عن الدراسة ،و المناخ الجامعي لدى الطلاب المرتفعين والمنخفضين تحصيلا، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المجموعتين في درجة الرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة (التعليمي، التنظيمي الاجتماعي، الجامعي العام)، وفي أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية المتمثلة في أساليب التفكير (التنفيذي، الفوضوي، الاستقلالي، الواقعي. السلبي)، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة في متغيرات الدراسة، وذلك على عينة حجمها (180) طالباً و طالبة مقسمين إلى مجموعتين (90) من ذوي التحصيل المنخفض(53 ذكور و37 إناث) ، و(90) من ذوي التحصيل المرتفع (41 ذكور و49 إناث)، وقد تم تطبيق مقياس المناخ الجامعي المبني من طرف "اعتدال عباس حسانين " واختبار أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود ارتباطات ايجابية دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، الاستقلالي، الواقعي) ودرجة الرضا عن المناخ الجامعي لدى كل من الطلاب المنخفضين والمرتفعين تحصيلياً، وبينما وجدت ارتباطات سلبية دالة بين أسلوب التفكير (الفوضوي، السلبي) والرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة، كما وجدت فروق بين المنخفضين تحصيلياً في الأسلوب

الواقعي في التفكير لصالح الطلاب المرتفعين تحصيلا، وقد احتل الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلبي في التفكير أعلى نسبة تكرارات لدى المرتفعين تحصيلياً، مما يشير إلى أن أساليب التفكير السلبية كانت أكثر شيوعا لدى المنخفضين تحصيلا. بينما كانت أساليب التفكير الايجابية أكثر شيوعا لدى المرتفعين تحصيلا.

كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المنخفضين و المنخفضات تحصيلا في أساليب التفكير والرضا عن المناخ الجامعي، أي وجود فروق بين الجنسين من دوي التحصيل الدراسي المنخفض في أساليب التفكير، كما وجدت فروق بين المرتفعين تحصيلا في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية في حين لم توجد فروق في الرضا عن المناخ الجامعي بين أفراد العينتين.

12- دراسة فير S. Fer (2005) :

قام الباحث بهذه الدراسة بهدف التحقق من صدق وثبات قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج في تركيا ، حيث تم إعداد نسخة من القائمة باللغة التركية بالإضافة إلى النسخة الإنجليزية، وطبقت النسختين على عينة مكونة من (402) طالبا من المدارس العليا لتكوين المعلمين تم اختيارهم من برامج تدريس اللغة الانجليزية، وباستخدام معاملات الارتباط ومعامل ألفا(α)، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أداء الطلبة على النسختين العربية والإنجليزية،و تراوحت قيمته بين (0.44 و 0.99) وتحقق للقائمة المترجمة إلى اللغة

التركية معاملات اتساق داخلي مرتفعة بمتوسط معامل ارتباط داخلي يساوي(0.89)، وانحصرت قيم معاملات الارتباط البينية مابين (0.37 و 0.88) وجميعها دالة إحصائيا ، وكانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق تتراوح في المتوسط مابين (0.63 و 0.78) وجميعها دالة.

وخلص الباحث إلى نتيجة تؤكد ارتفاع درجة صدق وثبات النسخة التركية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج. لتضاف لغة أخرى إلى اللغات التي ترجمت إليها قائمة أساليب التفكير وحققت الخصائص السيكومترية التي تجعل منها صالحة للتطبيق في مختلف البحوث من طرف باحثين آخرين.

13- دراسة السيد محمد أبو هاشم (2005):

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج **(**Sternberg**)** لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، وتكونت العينة من (537) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود (السعودية) طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، أنطلق الباحث من تساؤلات وهي: ما طبيعة البناء العاملي لأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدي طلاب الجامعة ؟ وهل تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج درجة مقبولة من الثبات والصدق ؟

وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ألفا كرونباخ واختبار "ت " لصدق المقارنة الطرفية ، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان – بروان وجتمان، ومعاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات التائية و أظهرت النتائج ما يلي :

- تتشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج على خمسة عوامل تفسر معاً (74.14%) من التباين الكلي للمصفوفة.

- تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج درجة مقبولة من الثبات والصدق في البيئة السعودية باستخدام الاتساق الداخلي.

- تتوفر معايير مناسبة (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والدرجات تائية، ومدي تطابق البيانات مع المنحني الاعتدالي) لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

تعقيب عن الدراسات السابقة حول أساليب التفكير:

الملاحظة الأولى التي يمكن تسجيلها حول مختلف الدراسات السابقة التي تحصلنا عليها حول أساليب التفكير وتم عرضها في هذا الفصل ،هي كون هذه الدراسات أخذت اتجاهين الأول هو دراسات حاولت التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg)بالنسبة إلى النسخة الطويلة أو المعدلة القصيرة (كلا النسختين من إعداد ستيرنبرج) وهذه الدراسات أخذت القائمة أو المقياس الذي بني في بيئة أمريكية على عينة من الأفراد لهم خصائص ثقافية معينة، وحتى تصبح صالحة للتطبيق في بيئات أخرى لابد من إعادة تقنينها على أفراد من هذه البيئة، وهذا ما حدث مع عدد من الدراسات حيث طبقت القائمة في بريطانيا، كندا، الفيلبين، العربية السعودية و مصر وغيرها من البلدان، وهذا حال المقاييس والاختبارات التي تظهر للمرة الأولى حيث تخضع للتحقق من صدقها وثباتها في بيئات مختلفة.

كما تناولت هذه الدراسات العلاقة الداخلية للمقياس لمعرفة العلاقات الارتباطية بين مختلف الأساليب كمؤشر على تكاملها وانتمائها لنفس القدرة العامة، وهو ما أكدته الدراسات حيث توصلت إلى وجود قيم إرتباطية موجبة بين مختلف أساليب التفكير فيما بينها ،ولكن بدرجات متفاوتة تشير كلها غلى تشبع الأسلوب بالسمة التي تقيسها القائمة، لتخرج هذه الدراسات بصلاحية القائمة للتطبيق والثقة في نتائجها .

وبناءا على هذا التناول فقد قمنا في هذه الدراسة بالتحقق السيكومتري من خصائص قائمة أساليب التفكير بتطبيقها على عينة من طلبة جامعة البليدة لمعرفة مدى فهمهم لطريقة الإجابة من جهة ،ومدى توفر القائمة على خصائص الصدق والثبات، مع العلم أنها تتوفر على هذه الخصائص في بيئات عربية أخرى (مصر، الأردن، العربية السعودية، اليمن) .

أما الاتجاه الثاني للدراسات السابقة فهي التي حاولت معرفة علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الشخصية منها والمعرفية أهمها التحصيل الدراسي الجنس، نمط الشخصية، التخصص الدراسي وغيرها

من المتغيرات ،هذه الدراسات أشارت إلى أن سيكولوجية التفكير أصبحت تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، حيث شهد اهتماماً متزايداً بما يسمى

" بالعمليات المعرفية " إلى الحد الذي يدفع إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير نظرا لأهمية هذه الخاصية في توجيه سلوك الفرد في مختلف مواقف الحياة بما يحقق له التكيف الملائم والنجاح، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.

مراجع الفصل

1-السامري عبد الحميد: الذكاء الوجداني لدى الطلبة المتفوقين عقليا ، مؤتمر التربية الخاصة العربي الأردن ، 2005 .

2- Mayer & Salovey :Emotional Intelligence, Now Y, Prentice hall,1990.

-Mayer & SAlovey :Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT , 3 3200

4- فاروق عثمان ومحمد عبد السميع : الذكاء الانفعالي ،مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية ، المنصورة العدد 38 ، 1998 .

5-Goleman . D :Beyond IQ : developing the leadership Competencies of emotional Intelligence , Paper

Presented of the (2'nd) International CompetencyConference, London.

6- Lamanna,m,d, : locus of control and depression in selected , cohorts of women. Unpublished ph .D.tuesis, university of temple a av.ailable : dissertations,2000 .

7- إبراهيم السمادوني : الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم ، مجلة عالم التربية ،العدد الثالث 2001 .

8-Kolb,K,& Weede,S :Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior.international dissertation ,ED :456916 .2001.

9-عبد العال عجوة :الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي و التحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالأسكندرية، المجلد 13، العدد الأول ، 2002 .

10-عصام زيدان، كمال الإمام: الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد الثالث (03) السنة الرابعة عشرة، ص 22 -41 ، 2002.

11-Sullivan ,A :The emotional intelligence scale for children University of Virginia ,International dissertation abstracts ,2003 .

12-Robert & all : Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence, Journal of personality and social psychology ,2002 .

13- زينب شعبان رزق : الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس ،2003.

14- عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة دراسات تجريبية ، مجلة الجامعة الإسلامية ،كلية التربية ، فلسطين، 2007 .

15- رندا رزق الله : برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس، رسالة دكتوراه سوريا ،2005 .

16- حبيب مجدي: دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الأولى، دار النهضة المصرية، القاهرة 1995

17-Bernardo, A, Zhang, Li : Callueng thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students . The Journal of Genetic Psychology Vol.163 , No.2 , pp. 149-163, 2002

18- Grigorenko , E. & emic performance . Sternberg , R : Styles of thinking abilities , and acad Exceptional Children , Vol. 63 ,2004.

19- شلبي أمينة: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12 ،العدد 34 2002.

20-Fer, S ;Validity and Reliability Of the Thinking Styles Inventory . Educational Sciences : Theory & Practice . Vol.5, No. 1, pp.55-68.2005.

21-Fjel , A. & Walhovd : Thinking style in relation to personality traits ; An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO PI- R, Scandinavian Journal of Psychology ; Vol. 45, pp. 293-300.2004

22- ردمان محمد سعيد غالب :علاقة أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،صنعاء ، 2000 .

23- إعتدال عباس حسانين : العلاقة بين أساليب التفكير و الرضا عن الدراسة و عن المناخ الجامعي رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية جامعة القاهرة، مصر ،2004 .

24-محمد أبو هاشم: الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2006 .

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على الطلبة المسجلين بجامعة سعد دحلب البليدة خلال الموسم الجامعي 2008/ 2009 في الكليات السبع (كليات الأداب والعلوم الاجتماعية، الحقوق، العلوم الهندسة، الطب، العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، العلوم الفلاحية والبيطرة) والبالغ عددهم أكثر من سبعة وأربعون ألف (47000) طالبا وطالبة.

2- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على (511) طالبا وطالبة ينتمون إلى الكليات السبع الموجودة في جامعة البليدة، ويتوزعون على مختلف السنوات الدراسية (السنوات الأولى و الثانية والثالثة والرابعة) مع وجود طلبة (السنوات الخامسة والسادسة بتخصص الطب والهندسة).

وقد راعينا عند اختيار العينة ضرورة تمثيلها لكل الكليات والتخصصات العامة ، بمعنى عدم اعتبار التخصصات الفرعية الدقيقة، فعلى سبيل المثال اختيار عينة من طلبة تخصص بيولوجيا تم بغض النظر عن التخصصات الفرعية للبيولوجيا البالغ عددها ثمانية تخصصات مابين النظامين ل.م.د وكلاسيكي، وهكذا في كثير من الفروع أو التخصصات كما هو الحال في علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الاقتصادية وغيرها من التخصصات.

وعدم مراعاتنا لهذا المتغير في إختيار العينة نابع من أهداف البحث، أي لم يكن من أهدافنا معرفة تأثير التخصص الدراسي على المتغيرين المدروسين (الذكاء الوجداني وأساليب التفكير) بقدر ما كان يهمنا أن تشمل العينة على طلبة من كل التخصصات الكبرى وليس فروعها، كما أن الحصول على عينة ممثلة لكل التخصصات والسنوات الدراسية على مستوى الجامعة عملية تحتاج إلى جهد كبير ووقت أطول مما هو ممنوح للطالب قصدإعداد مذكرة ماجستير.

2-1- نوع العينة:

بناءا على المعطيات السابقة الذكر، لم نكن نسعى إلى الحصول على عينة ممثلة لطلبة جامعة سعد دحلب بالبليدة بالمعنى العلمي الدقيق لكلمة **عينة ممثلة**، والتي تتطلب في مثل هذه الحالات أن تكون العينة من نوع العشوائية العنقودية أو الطبقية التحكمية على الأقل، وهو كما سبقت الإشارة إليه يحتاج إلى وقت طويل وعدد من الباحثين للوصول إلى أفراد العينة الذين يتم سحبهم بإحدى الطرق العشوائية من مجتمع أصلي يفوق حجمه خمسة وأربعون ألف طالبا (45000)، وعليه كانت عينة البحث من نوع **العينة المقصودة**، وهي من نوع العينات غير العشوائية التي يختارها الباحث بطريقة تجريبية

(Empirique) أو ميدانية ،حيث احتمال اختيار فرد معين غير معلوم مسبقا كما هو الحال في العينة العشوائية.

ويشير صـلاح الدين محمود عـلام (2006) إلى أن اختيار الباحث للعينة القصدية نابع من كونها تحقق أهداف بعض الدراسات بشكل أفضل، بحيث ينتقى أفرادها بناءً على شروط معينة دون أن يكون هناك أية إجراءات منهجية لعملية الاختيار، فيكفي أن تتوفر في الفرد خاصية معينة ليقرر الباحث اعتباره فرد في العينة.

ففي بحثنا هذا يكفي أن يكون الطالب راشد متمدرس في جامعة البليدة خلال الموسم الجامعي 2009/2008 ويزاول دراسته في سنة معينة وتخصص معين، ليعتبر فردا في المجتمع الأصلي ويمكن اختياره في العينة لتطبق عليه أداوت الدراسة.

2-2- طريقة إختيار العينة:

لما كان الهدف الرئيس للبحث هو معرفة علاقة الذكاء العاطفي باساليب التفكير السائدة عند عينة من الطلبة الجامعيين، فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب أن تكون العينة من الطلبة في مختلف التخصصات (وقد أخترنا جامعة البليدة بحكم الدراسة فيها وسهولة الإتصال بطلبتها)، وعليه كانت طريقة إختيارالعينة تتمثل في الإتصال بإدارة مختلف الاقسام للحصول على جدول توقيت كل السنوات والتخصصات، ليتم بعدها الإتصال بالطلبة أثناء الحصص التطبيقية، حيث تم الإتفاق مع الأساتذة على منحنا مدة زمنية معينة لشرح للطلبة أفراد العينة الهدف من البحث ،وكذا طريقة الاجابة على المقياسين مع محاولة إقناعهم بالتعامل معنا وإلتماس الحذر و الجدية في الإجابة على مختلف بنود المقياسين.

وتم توزيع نسخ من أدوات الدراسة حسب عدد الطلبة الراغبين في التعامل معنا داخل الفوج حيث نسأل من يريد أن يكون فردا في العينة لنسلم له المقياسين ونطلب منه إرجاعهما بعد مدة إلى إدارة القسم التي بدورها تضعها في ظرف خاص لنتسلمها، وهكذا فعلنا مع طلبة عدد من الاقسام على مستوى الكليات السبع.

هذه الطريقة التي أتبعت للوصول إلى أفراد العينة جعلت عدد الأفراد يختلف من كلية إلى أخرى ومن الذكور إلى الإناث، ففي كل كلية تم توزيع مقياس الذكاء الوجداني وقائمة أساليب التفكير على 100 طالبا وطالبة على الأقل مع التوقع المسبق أن هناك عدد من الطلبة لايعيدون المقياسينوأن البعض الأخر لايحترم تعليمات الإجابة أو لايجيب على بعض البنود مما يضطرنا إلى إلغاء إستجابتهم، هذه العوامل جعلت عدد الطلبة يختلف من كلية إلى أخرى.والجدول التالي يوضح عينة الدراسة.

الجنس / الكلية	ذكور		إناث		المجموع	النسبة المئوية
	ك	%	ك	%		
الأداب والعلوم الاجتماعية	38	07.44	49	09.58	87	%17.02
العلوم الاقتصادية	63	12.32	19	03.72	82	%16.04
العلوم	49	09.58	16	03.13	65	%12.72
الهندسة	51	09.98	13	02.54	64	%12.53
الطب	48	09.39	23	04.50	71	%13.89
العلوم الفلاحية والبيطرة	32	06.26	27	05.28	59	%11.55
الحقوق	12	02.35	71	13.89	83	%16.25
المجموع	293	57.33	218	42.67	511	%100

الجدول رقم(09): توزيع أفراد العينة حسب الانتماء إلى الكلية والجنس.

من خلال الجدول نلاحظ تباين عدد الطلبة أفراد العينة من كلية إلى أخرى، وهذا راجع إلى العوامل السالفة الذكر على الرغم من توزيع عدد متساوي تقريبا في أغلب الكليات، والملاحظة الأولى هو أن أكبر عدد من الطلبة كان في كلية الأداب والعلوم الاجتماعية بعدد 87 طالبا وطالبة و بنسبة (17.02%)، ويعود هذا العدد المرتفع بالمقارنة مع بقية الكليات إلى كون الباحثة تنتمي إلى الكلية وفي إتصال مباشر مع الطلبة بحكم التدريس كأستاذة مؤقتة. فتم توزيع أدوات البحث على الطلبة أثناء الحصص التطبيقية بالتعاون مع بعض الاساتذة وطلب منهم إرجاعها في الحصص نفسها. اما بخصوص إرتفاع عدد الإناث عن الذكور(49 إناث و 38 ذكور) في الكلية نفسها فيعود إلى إرتفاع عددهن في المجتمع الأصلي، كما يعود إلى الطريقة المقصودة في الاختيار، بحيث كل طالب أرجع المقياسين وأجاب بطريقة سليمة بإحترام التعليمات أعتبر فردا في العينة.

وهكذا بالنسبة لبقية الكليات حيث يتضح من الجدول تباين عدد أفراد العينة المنتمين لكل كلية فهو يعود إلى السبب نفسه، فنلاحظ أن كلية الحقوق تأتي في الدرجة الثانية من حيث عدد الطبة افراد العينة بـ (83) فردا ونسبة (16.25%) من المجموع الكلي، ثم كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بـ (82) طالبا وطالبة ونسبة (16.04%) من المجموع الكلي لأفراد العينة، تليها كلية الطب بـ (71) فردا ونسبة (13.89%)، تليها كلية العلوم بـ 65 طالبا وطالبة بنسبة (12.72%) ثم كلية الهندسة بـ 64 طالبا وطالبة بنسبة (12.53%)، وأخيرا كلية العلوم الفلاحية والبيطرة بعدد (59 طالبا) بنسبة (11.55%).

إن توزيع أفراد العينة على الكليات السبع يحقق أهداف البحث ويتلائم مع الاختيار المقصود لأفراد العينة، فما يهمنا في البحث هو الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير كهدف

رئيسي لتأتي أهداف فرعية تتعلق بخصائص المقياسين، حيث اشارت أغلب الدراسات السابقة إلى عدم تأثر هذين المتغيرين بالتخصص الدراسي (عادل محمد هريدي، 2003. عبد العال عجوة، 2002) .

3- منهج الدراسة:

أعتمد في هذه الدراسة على المنهج **الوصفي التحليلي** الذي يقوم على اساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ،ونوعية العلاقة بين متغيراتها واسبابها واتجاهاتها وما الى ذلك من جوانب تدور حول مشكلة او ظاهرة معينة والتعرف على حقيقتها ميدانيا.

ويعتبر (محمد عثمان الخشت، 1990، ص96) بأن "المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الاخرى باستثناء المنهجين التاريخي والتجريبي، لأن عملية الوصف والتحليل للظواهر تكاد تكون مسألة مشتركة وموجودة في كافة أنواع البحوث العلمية، ويعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم (أي ماهو كائن) ،وتحديد الظروف والعلاقات الموجوده بين المتغيرات، كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة الى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها".

وعليه فقد طبق المنهج الوصفي لمعرفة أولا درجة الذكاء الوجداني عند الطلبة أفراد العينة. وكذا أنماط اساليب التفكير السائدة لديهم من جهة، ومعرفة القيم الإرتباطية بين المتغيرين في درجاتهما الكلية وفي مقاييسهما الفرعية من جهة أخرى، مع محاولة تفسير طبيعة هذه العلاقة ومعرفة بعض المتغيرات التي ترتبط بها من خلال التحليل الاحصائي الذي يعتبر وسيلة أساسية للتحليل في المنهج الوصفي التحليلي.

4- أدوات الدراسة:

لقياس متغيري الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأدوات التالية:

4-1- قائمة اساليب التفكير:

تقيس قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991) ثلاثة عشرة أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة أو عبارة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب، والعبارات من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل أو مع الأصدقاء ، في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة. تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي، وليست للقائمة درجة كلية ، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) لوحده وتمنح له درجة تبين مدى امتلاك الفرد لهذا الأسلوب من عدمه.

والجدول الموالي يوضح توزيع عبارات القائمة على أساليب التفكير الثلاثة عشرة.

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14 ، 27 ، 40 ، 53	الهرمي	8 ، 21 ، 34 ، 47 ، 60
التنفيذي	2 ، 15 ، 28 ، 41 ، 54	الملكي	9 ، 22 ، 35 ، 48 ، 61
الحكمي	3 ، 16 ، 29 ، 42 ، 55	الأقلي	10 ، 23 ، 36 ، 49 ، 62
العالمي	4، 17 ، 30 ، 43 ، 56	الفوضوي	11 ، 24 ، 37 ، 50 ، 63
المحلى	5 ، 18 ، 31 ، 44 ، 57	الداخلي	12 ، 25 ، 38 ، 51 ، 64
المتحرر	6 ، 19 ، 32 ، 45 ، 58	الخارجي	13 ، 26 ، 39 ، 52 ، 65
المحافظ	7 ، 20 ، 33 ، 46 ، 59		

الجدول رقم (10) : توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg.

4-1-1-ثبات وصدق قائمة أساليب التفكير:

إن قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج Sternberg بصيغتها الطويلة المطبقة في الدراسة قد قننت من طرف السيد محمد أبو هاشم (2006)، وتوصل إلى توفرها على درجة مقبولة من الثبات والصدق في البيئة السعودية، باستخدام الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية والصدق العاملي وحتى يتم تطبيقها في الدراسة النهائية تم إعادة التحقق من صدق القائمة وثباتها من خلال عينة من طلبة جامعة البليدة.

أ- ثبات قائمة اساليب التفكير:

من أجل التحقق من درجة ثبات القائمة فقد تم استخراج سلسلة من معاملات الثبات ألفا كرونباخ، بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات البند، كما تم حساب ثبات كل أسلوب لوحده، وقد تبين أن جميع قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية مقبولة ودالة، حيث تتراوح مابين(00.58) للأسلوب الأفقي وهي قيمة إرتباطية دالة عند مستوى (00.05) ،وقيمة (00.77) للأسلوب الحكمي كـأكبر قيمة

وهي دالة عند مستوى(00.01). أما بقية القيم فتتراوح مابين هاتين القيمتين وهي كلها دالة سواء عند مستوى (0.01) أو (00.05) على التوالي.

أما قيم معامل الثبات ألفا (α) لبنود المقياس والبالغ عددها(65) بندا، حيث تم حساب معامل ثبات كل بند لوحده، فقد جاءت القيم الارتباطية كلها دالة إحصائيا، تتراوح مابين(00.49) كأصغر قيمة للبند رقم(20) في أسلوب المحافظ ، و(00.82)كأكبر قيمة للبند رقم (17) الذي ينتمي للأسلوب العالمي.مما يشير إلى توفر القائمة على درجات مقبولة من الثبات وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ب- صدق قائمة أساليب التفكير:

للتحقق من درجة صدق قائمة أساليب التفكير أعتمدنا على الإجرءات التالية :

1-تقدير درجة إرتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد أو الأسلوب الذي ينتمي إليه:

لقد تم حساب الارتباط بين درجة أفراد العينة في كل عبارة لوحدها، ودرجاتهم الكلية لكل بعد أو أسلوب تفكير، وتبين من خلال التحليل الإحصائي تمتع جميع البنود بقدر مناسب من الصدق حيث جميع القيم الإرتباطية مابين عبارات المقياس البالغ عددها(65) عبارة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01 و 0.05) على التوالي، وقد تراوحت القيم الإرتباطية مابين درجة العبارات ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه مابين (00.542 و 00.758) وهي كلها معاملات ارتباط ذات دلالة، مما يعني أن عبارات المقاييس الفرعية متناسقة فيما بينها وتقيس البعد أو الأسلوب نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه ، وتقيس جانب سلوكي يعبر عنه، مما يشير إلى ارتفاع درجة صدق بنود القائمة.

2-تقدير ارتباط الدرجة الكلية لكل أسلوب فرعي بالدرجة الكلية للمقياس:

من أجل تقدير صدق الأساليب الفرعية قمنا بحساب القيم الإرتباطية بين الدرجة الكلية لكل أسلوب والدرجة الكلية للمقياس أو القائمة، وتراوحت هذه القيم مابين (00.32) كأصغر قيمة و(00.71) كأكبر قيمة ،وهي جميعا قيم دالة إحصائيا سواء عند مستوى دلالة (00.01) أو (00.05)، مما يشير إلى وجود تناسق داخلي للقائمة ككل، أي أن بنود الأساليب الفرعية تقيس نفس الخصائص التي تفترض النظرية المعتمدة أنها تقيسها، والتجانس مابين مختلف الأساليب الفرعية للمقياس يعد مؤشرا إحصائيا لارتفاع درجة صدق المقياس.

4-1-2- تصحيح القائمة أومقياس أساليب التفكير:

بعد استرجاع القائمة تم التأكد أولا من مدى احترام أفراد العينة لتعليمات الإجابة وإجابتهم على جميع البنود، حيث أستبعد الأفراد الذين لم يحترموا التعليمات أو تركوا بعض البنود بدون إجابة فهؤلاء لا

يمكن منحهم درجة في القائمة واعتبارها تعبر عن أسلوب التفكير السائد لديهم ،لأن تعليمات الاختبار وطريقة تصحيحه تفترضان أن يجيب الأفراد عن جميع البنود بطريقة معينة شرحت لجميع الأفراد أثناء تسليمهم القائمة. بعد هذه العملية بدأت عملية منح الدرجات لكل فرد في جميع البنود وقسم سلم الاستجابة إلى قسمين: الأول عدم الانطباق (من 01 إلى 03) ويميز الذين لا يملكون الأسلوب. والثاني الانطباق (04 أو 05) ويميز الذين يملكون الأسلوب ،و عدد البنود في كل أسلوب هو (5) فتصبح الدرجة الخام (تساوي أو أقل من 15)، تعني أن الشخص لا يمتلك أسلوب التفكير الذي تعبر عنه الدرجة، بينما حصول الفرد على الدرجة (15 فأكثر) فيشير إلى أنه يمتلك أسلوب التفكير.

5- مقياس الذكاء الوجداني كقدرة: Emotional Intelligence Test:

في الدراسة الحالية تم قياس الذكاء الوجداني كقدرة في ضوء نموذج " ماير وسالوفي " باستخدام المقياس الذي وضعه كل من ماير، سالوفي وكارزو(Mayer. Caruso.. Salovey.) وترجم إلى اللغة العربية من طرف علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش(2006)، وقد انطلق واضعو المقياس عند محاولة التحقق من صدقه من سؤال مؤداه هل الذكاء الوجداني قدرة واحدة أم عدة قدرات؟ وأكد عملهم التجريبي أن للذكاء الوجداني مهام متعددة وليس مهمة واحدة أو قدرة واحدة، وللتحقق من ذلك قام أصحاب المقياس بإجراء تحليل عاملي استكشافي، أفرز وجود ثلاثة عوامل أساسية للذكاء الوجداني.

من خلال هذه النتائج أشار أصحاب المقياس إلى إمكانية الاعتماد عليه لقياس الذكاء الوجداني من خلال العامل العام الذي أستوعب كل مهمات الأداء على المقاييس الفرعية.

5-1- صدق وثبات المقياس في البيئة المصرية:

مقياس الذكاء الوجداني المطبق في هذه الدراسة ، له مؤشرات سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية (الولايات المتحدة الأمريكية) بلغته الأصلية، قبل أن يترجم إلى اللغة العربية، ويعاد تقنينه على البيئة المصرية من طرف علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش سنة (2006)، بعد تطبيقه على عينة قوامها (223) فردا.

وقد قرر معدا المقياس في صورته العربية أن يتبعا نفس الخطوات المتبعة من طرف الفريق معد المقياس في صورته الأصلية، لحساب الصدق والثبات وطبقا للمحكات المتاحة في البيئة المصرية. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن تضمن المقياس لأربعة عوامل هي العوامل المحددة سابقاً للمقياس، وتراوحت تشبعات عبارات المقياس بالذكاء الوجداني ما بين (0.48 و0.79)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين العوامل المكونة للمقياس ما بين(0.50 و0.88)، مما يؤكد استقلالية هذه العوامل وقدرتها

التمييزية بين الأفراد، وأيضاً تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين(0.46 و0.85) وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى(0.01).

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل الزمني يقدر بأسبوعين بين التطبيق الأول والثاني على عينة مكونة من(84) طالبا وطالبة ، و بلغ معامل الثبات بين التطبيقين (0.85)، كمـــا تم الاعتماد على معادلة ألفا-كرونباك، وتراوحت معاملات الثبات لدرجات الأبعاد مابين (0.66 و 0.81) ، وقد دلت هذه النتائج على تمتع مقياس الذكاء الوجداني بخصائص سيكومترية جيدة.

2-5- صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني كقدرة، من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من طلبة جامعة البليدة ينتمون للكليات السبع قوامها (89)طالبا وطالبة، واعتمدنا على عدة طرق للتحقق من توفر المقياس على درجات مقبولة من الصدق، وهذه الطرق فيما يلي:

أ- صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي):

أكد التحليل الإحصائي عن طريق إختبار (ت) دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا ،وهذا يعني قدرة المقياس على التمييز وهو مؤشر لصدقه.

ب- الصدق العاملي:

أكدت نتائج التحليل الإحصائي أن النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد هو الذكاء الوجداني، حيث كانت قيمة (x^2)غير دالة في جميع الحالات، كما أن جميع أبعاد المقياس لها قيم تشبعات مقبولة تراوحت مابين(00.48) لأصغر قيمة في حالة التعبير عن إستعاب الوجدان، و(00.74) لأكبر قيمة في حالة التعبير عن فهم الوجدان، وهي قيم مرتفعة ومقبولة في حالة البحث عن درجة تشبع أي مقياس بالعوامل التي يفترض أن يقيسها.

3-5- ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

لحساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني كقدرة والمطبق في هذه الدراسة تم الاعتماد على طريقتين. الأولى هي طريقة الاتساق الداخلي التي تقوم على إيجاد العلاقة بين درجة كل بعد ببقية الأبعاد الأخرى وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس، والثانية هي حساب معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ وجاءت النتائج على النحو التالي:

اتضح من خلال قيم معاملات الارتباط ما بين الأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الوجداني فيما بينها ومع الدرجة الكلية، أن القيم تراوحت ما بين (00.52) كأصغر قيمة ما بين بعدي فهم الوجدان و

إدارته. و(00.72) كأكبر قيمة بين بعدي إدراك الوجدان وإدارته، وبقية القيم كلها دالة إحصائيا البعض منها عند مستوى(0.01) والبعض عند مستوى(0.05)،مثلما هي موضحة في أسفل الجدول.

ومن جهة أخرى كان معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ، سواء للمقياس ككل باستخدام كل أبعاده أو ثبات درجات كل بعد لوحده، هذه القيم تراوحت مابين (00.68) لبعد إدراك الوجدان و(00.82) لبعد إدارة الوجدان، في حين بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بمجموع عباراته(00.76) وهي بدورها قيمة مرتفعة في هذا النوع من الاختبارات، والتي تتوجه إلى قياس سمات كامنة كمفاهيم افتراضية. و يمكن التحقق من تشبعها بمختلف العوامل من خلال التجانس الداخلي عن طريق معادلة ألفا (α).

وهذه القيم تشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات،وهذا من خلال تطبيقه على عينة من الطلبة في جامعة البليدة مما يسمح لنا بتطبيقه في الدراسة النهائية على عينة أكبر.

4-5- حساب درجة الفرد في مقياس الذكاء الوجداني:

بعد تطبيق الاختبار على الفرد وبإستخدام مفتاح تقدير الدرجة، يتم حساب درجة كل فرد من خلال تقدير المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري كما يلي:

- قيمة ذكاء وجداني **مرتفعة جدا**: أكثر من انحراف معياري واحد فوق المتوسط.
- قيمة ذكاء وجداني **مرتفعة** : أكثر من نصف انحراف معياري فوق المتوسط وأقل من انحراف معياري.
- قيمة ذكاء وجداني **متوسطة:** يتراوح هذا المستوى ما بين أكثر من نصف انحراف معياري تحت المتوسط واقل من نصف انحراف معياري فوق المتوسط.
- قيمة ذكاء وجداني **منخفضة**: يتراوح هذا المستوى في ما بين نصف إنحراف معياري تحت المتوسط و أقل من انحراف معياري تحت المتوسط.
- قيمة ذكاء وجداني **منخفضة جدا** : يتراوح هذا المستوى حول أكثر من انحراف معياري تحت المتوسط.

6- المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية إحصائيا، باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد تم الاعتماد على المؤشرات الإحصائية التالية:

- **المتوسط الحسابي**: لمعرفة متوسط درجات الأفراد على المقاييس الفرعية لقائمة أساليب التفكير ومقياس الذكاء الوجداني.
- **الانحراف المعياري**:لحساب درجات الأفراد في مقياس الذكاء الوجداني.

- **معامل الارتباط برسون:** أستعمل لحساب معامل الارتباط بين متغيري الدراسة وهما درجات الذكاء الوجداني من خلال مختلف أبعاده وأساليب التفكير بمقاييسه الفرعية.
- **اختبار -ت-** لدلالة الفرق بين متوسطين: لمعرفة مدى دلالة الفروق بين مختلف المجموعات وفق مانصت عليه بعض الفرضيات.
- **اختبار ($2\times$):** لمعرفة مدى دلالة الفروق بين تكرار الأساليب عند التحقق من درجة صدق مقياس الذكاء الوجداني.
- **التحليل العاملي:** للتحقق من درجة صدق أدوات البحث.

مراجع الفصل:

1- صلاح الدين محمود علام: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006.

2- عادل محمد هريدي: الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء بعض المتغيرات الحيوية الاجتماعية، دراسات عربية في علم النفس العدد الثاني،القاهرة، 2003، ص 57.

3- عبد العال عجوة: الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول،2000.

4- محمد عثمان الخشت: فن كتابة البحوث العلمية وإعداد الرسائل، مكتبة ابن سينا، الطبعة الثانية، القاهرة، 1990.

5- Sternberg , R: Thinking Styles Keys to understanding Student performance . Phi Delta Kappa, Vol, 71, pp 366-371,1990.

6-محمد أبو هاشم : الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، 2006 .

7- هوارد جاردنر: تصور جديد للذكاء البشري، ترجمة: محمد العقدة، *مجلة مستقبليات*، المجلد 27 العدد 3، سبتمبر، 1997، ص (385 - 405) القاهرة.

الفصل السادس

التحقق من الفرضيات وتفسير النتائج

الفصل السادس: التحقق من الفرضيات وتفسير النتائج

التحقق من الفرضية الأولى:

يتميز الطلبة أفراد العينة بمستوى ذكاء وجداني مرتفع في الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات الذكاء الوجداني من خلال المقياس ككل ومن خلال المقاييس الفرعية، والجدول الموالي يبين هذه المعطيات:

الذكاء الوجداني	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
الدرجة الكلية	50359.05	98.55	12.25	00.196	//
إدراك الوجدان	19525.31	38.21	05.24	00.195	01
إستعاب الوجدان	18222.26	35.66	04.22	00.193	02
إدارة الوجدان	17092.95	33.45	03.78	00.185	03
فهم الوجدان	5937.82	11.62	04.75	00.184	04

جدول رقم (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات أفراد العينة في الذكاء الوجداني.

يتضح من الجدول رقم (11) إن متوسط درجات الذكاء الوجداني لدى الطلبة أفراد العينة بلغ (98.55) درجة بانحراف معياري يساوي (12.25) بوزن نسبي يساوي (00.196) مما يشير إلى أن مستوى الذكاء الوجداني عند الطلبة أفراد العينة بصفة عامة فوق المتوسط انطلاقا من الدرجة الكلية.

بما أن مقياس الذكاء الوجداني المطبق في الدراسة يحتوى على أربعة أبعاد تشير إلى مكونات الذكاء الوجداني كقدرة وفق نظرية ماير وسالوفي، فإننا نلاحظ أن بعد إدراك الوجدان احتل المرتبة الأولى بمتوسط يساوي (38.21) وبانحراف معياري قيمته(12.25) وبوزن نسبي يساوي(00.196)، يليه في الرتبة الثانية بعد استيعاب الوجدان بمتوسط يساوي (35.66) وانحراف معياري بقيمة (04.22) وبوزن نسبي يساوي (00.193).

وفي الرتبة الثالثة بعد إدارة الوجدان بمتوسط يساوي (33.45) وانحراف معياري يساوي (03.78) ووزن نسبي (00.185)، وأخيرا يأتي بعد فهم الوجدان بمتوسط يساوي (11.62) وانحراف معياري يساوي (04.75) ووزن نسبي بقيمة (00.184).

ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في مختلف أبعاد الذكاء الوجداني طبقنا التحليل العاملي الثنائي، وكانت جميع قيم **"ف"** غير دالة عند مستوى (00.05) مما يشير إلى أن درجات الذكاء الموضحة في الجدول والتي كانت أغلبها فوق المتوسط الافتراضي بأكثر من انحراف معياري واحد، وهذا معناه ارتفاع مستويات الذكاء الوجداني عند أفراد العينة بدرجات مختلفة من بعد أو مجال إلى أخر.

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى الذكاء الوجداني بين الطلبة أفراد العينة بصفة عامة من خلال ارتفاع قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وتواصلهم الاجتماعي مع المحيطين بهم مع وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم وزيادة معرفتهم الانفعالية، وهي الأبعاد الأساسية للذكاء الانفعالي وفق نظرية ماير وسالوفي (J.Mayer, P.Salovey). ويمكن تفسير النتيجة أيضا من خلال طبيعة الجو الانفعالي الذي يسود الجامعة والذي يفرض على الطالب التواصل مع الآخرين وتبادل معهم المشاعر، حيث يسود التعاطف والمشاركة الوجدانية وفرص التفاعل الاجتماعي والتواصل والتعبير عن مشاعرهم بشكل إيجابي والتحكم في مشاعرهم وتصرفاتهم فلا يعطون للانفعالات السلبية أي اهتمام، ودائما ما توجه الانفعالات الإيجابية نشاطاتهم في حياتهم اليومية ، كما يجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين . وأيضا لديهم حساسية لانفعالات الآخرين.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ترتيب أبعاد الذكاء الوجداني على أن من أهم الخصائص بالنسبة لطلبة الجامعة أفراد العينة هي التعاطف، ثم تأتي بعد ذلك قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم ثم يأتي بعد ذلك تواصلهم الاجتماعي، ثم قدرتهم على حسن إدارتهم لانفعالاتهم ثم معرفتهم بالأمور الانفعالية التي يشعرون بها.

ولتوضيح توزيع الأفراد حسب درجاتهم في المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني ومدى اقترابهم أو ابتعادهم عن المتوسط والانحراف المعياري نورد الجدول التالي:

بعد الذكاء / مستوى الذكاء	إدراك الوجدان	إستعاب الوجدان	إدارة الوجدان	فهم الوجدان
ذكاء وجداني مرتفع جدا	28	22	27	19
ذكاء وجداني مرتفع	148	143	118	109
ذكاء وجداني متوسط	164	174	191	205
ذكاء وجداني منخفض	94	89	97	115
ذكاء وجداني منخفض جدا	77	83	78	63
المجموع	511	511	511	511

جدول رقم (12) : توزيع أفراد العينة حسب مستوى ذكائهم الوجداني في الأبعاد الأربعة

يتضح من خلال الجدول أن أغلب الطلبة أفراد العينة يتمتعون بنسبة ذكاء وجداني تتراوح مابين المرتفعة والمتوسطة، حيث كان عدد الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع جدا في الأبعاد الأربعة (96) طالبا وطالبة، ويأتي في المرتبة الأولى من بين أبعاد الذكاء الوجداني بعد إدراك الوجدان بـ(28) فردا، ثم إدارة الوجدان بـ(27) فردا، يليه إستعاب الوجدان بـ(22) فردا وأخيرا فهم الوجدان بـ (19) فردا.

ويعتبر إدراك الوجدان الخطوة الأولى في الذكاء الوجداني فهو يتمثل في نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في العملية المعرفية التي تترجم فيها المدخلات الحسية إلى خبرات ذات

معنى، ولا يختلف الإدراك الانفعالي كثيراً عن هذا المعني المعرفي حيث يشير إلى العملية التي يتم فيها ترميز وتفسير المعلومات والإشارات الوجدانية الذاتية والخاصة بالآخرين، هذا البعد يعكس قدرة الفرد على إدراك الانفعالات الذاتية الخاصة بالآخرين، ويتضمن ذلك الكفاءة في معرفة الانفعالات التي تبدو على وجوه الآخرين وفي الرسائل غير اللفظية الصادرة عنهم، وبصفة عامة يتضمن هذا البعد إدراك الرسائل غير اللفظية والتعبيرات الانفعالية التي تظهر على الوجه وفي نبرة الصوت وكل قنوات الاتصال الممكنة مع الآخرين، وعليه يعتبر إدراك الوجدان أول عملية في الذكاء الوجداني ومفتاح بقية الأبعاد الأخرى، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة عثمان فاروق التي أشارت إلى أن (80%) من الأفراد الذين يمتازون بقيم مرتفعة للدرجات الكلية للذكاء الوجداني كانت مستوياتهم مرتفعة في بعد إدراك الوجدان.

فبالرغم من تأكيد بعض الدراسات، رشاد موسى وسهام الحطاب(2003)، أنور فتحي عبد الغفار(2003)، إلهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي(2005)على أن الأفراد محدودي القدرة على إدراك الوجدان أقل من الآخرين في الجوانب أو الأبعاد الانفعالية الأخرى، وأن الإدراك الانفعالي يعد من أسس تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وأن النقص في القدرات الإدراكية الانفعالية بصفة عامة يعد من محددات الاضطرابات الانفعالية، مما يشير إلى الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني على حدة بالنسبة للأبعاد الأخرى من جهة وبالنسبة للنواتج السلوكية والانفعالية المختلفة من جهة أخرى.

من خلال هذه النتائج نقول **بتحقق الفرضية** الأولى التي تقول بأن الطلبة أفراد العينة يتميزون بمستوى ذكاء وجداني مرتفع في الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية، وقد تم تفسير هذه النتيجة في ضوء مقاربة نظرية الذكاء الوجداني ونتائج بعض الدراسات السابقة (زينب شعبان رزق 2003 ،إيمي سوليفان 2003، عصام زيدان 2002) التي تناولت الذكاء الوجداني كقدرة عقلية .

التحقق من الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستويات الذكاء الوجداني بدرجته الكلية ومقاييسه الفرعية.

للتحقق من هذه الفرضية تم تصنيف الطلبة أفراد العينة إلى ذكور وإناث وتم حساب درجة كل طالب وطالبة في مقياس الذكاء الوجداني لحساب الدرجة الكلية وكذا درجة كل فرد في المقاييس الفرعية الأربعة للذكاء الوجداني. والجدول الموالي يوضح توزيع نتائج أفراد العينة حسب مستوى الذكاء لكل من الذكور والإناث.

الجنس / الذكاء الوجداني	الذكور			الإناث			قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الدرجة الكلية	293	97.48	16.56	218	96.25	14.88	01.48	0.05
إدراك الوجدان	293	29.66	10.44	218	27.66	09.53	00.52	0.05
إستعاب الوجدان	293	31.24	08.56	218	32.44	06.62	01.36	0.05
إدارة الوجدان	293	26.35	07.59	218	27.42	07.22	01.41	0.05
فهم الوجدان	293	11.82	05.41	218	10.98	05.76	00.69	0.05

جدول رقم (13) الخصائص الإحصائية لدرجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني والمقاييس الفرعية.

من خلال الجدول أعلاه الذي يبين مدى دلالة الفروق بين الذكور والإناث أفراد العينة نلاحظ تقارب متوسط الدرجات التي تحصل عليها كل جنس، فبالنسبة للدرجة الكلية للذكاء والموضحة في الخانة الأولى نجد أن متوسط درجات الذكور يساوي (97.48) درجة ومتوسط الإناث (96.25) وهما قيمتان مختلفتان، والشيء نفسه ينطبق على متوسط درجات الأفراد وانحرافها المعياري في المقاييس الفرعية الأربعة للاختبار.

فبالنسبة للمقياس الفرعي **"إدراك الوجدان"** كان متوسط درجات الذكور (29.66) وانحرافها المعياري (10.44) أما عند الإناث فكان المتوسط (27.66) بانحراف معياري يساوي (09.53)، أما المقياس الفرعي **إستعاب الوجدان** فكان متوسط درجات الذكور فيه (31.24) بانحراف معياري يساوي (08.56) أما عند الإناث فالمتوسط يساوي (32.44). بالمقابل كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في المقياس الفرعي **إدارة الوجدان** (26.35) بانحراف معياري (07.59) أما عند الإناث فالمتوسط يساوي (27.42) وانحراف معياري يساوي (07.22)، وأخيرا المقياس الفرعي **فهم الوجدان** بمتوسط حسابي عند الذكور (11.82) وانحراف معياري يساوي (05.41) أما عند الإناث فمتوسط الدرجات يساوي (10.98) بانحراف معياري يساوي (05.76).

الملاحظ على قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أنها مختلفة ما بين الذكور والإناث وما بين المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني، وللتحقق من دلالة الفروق الملاحظة قمنا بتطبيق اختبار "ت" للدلالة الإحصائية وأظهرت جميع القيم كما هي موضحة في الجدول عدم دلالة الفروق (مستوى دلالة α = 00.05) بين الطلبة الذكور والإناث سواء في الدرجة الكلية للمقياس

أو في المقاييس الفرعية الأربعة، مما يعني عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعود إلى متغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فؤاد أبو حطب (1992) وعبد العال عجوة (2002) حول عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وكذلك دراسة أحمد طه محمد (2005) وروبرتس وأخرون (2002) حول تأثير متغيري الجنس والذكاء الموضوعي على الذكاء الوجداني وتوصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الموضوعي والذكاء الوجداني من جهة والجنس والذكاء بنوعيه الموضوعي والوجداني من جهة أخرى.

وقد أرجعت هذه الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الوجداني إلى طبيعة العينة التي كانت من الطلبة والطالبات الجامعيين (وهي نفس الخاصية في دراستنا هذه)،حيث تتشابه ظروف الحياة اليومية للطلبة ولهم مستوى معرفي متقارب ويتعرضون يوميا لنفس الظروف تقريبا، مما يتطلب نفس إستراتجيات التعامل مع الآخرين ومع الذات وبالتالي يكتسبوا نفس المهارات – إدراك،إستعاب، إدارة وفهم الوجدان- وهي مكونات المقياس مما جعل النتائج لا تختلف جوهريا بين الجنسين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن طلبة الجامعة أكثر وعيا بانفعالاتهم ومشاعرهم وبالتالي يستطيعون التعبير عنها وتوجيهها والتعامل مع عواطف الآخرين والتحكم في سلوكاتهم، كما أن مختلف الأنشطة البيداغوجية منها والاجتماعية والثقافية والرياضية التي يمارسها الطلبة من الجنسين في الجامعة تجعلهم يحتكون مع بعضهم البعض، وتنمي لديهم سمات التعاون والتفاعل الاجتماعي الذي يولد ذكاء عاطفي مرتفع وهذا ما أشارت إليه دراسات عبد المنعم الدردير(2002) و رندا رزق الله (2005).

كما أن نتائج هذه الدراسة من خلال الفرضية الأولى تبين أن أغلبية الطلبة أفراد العينة يتمتعون بمستوى ذكاء وجداني مرتفع.

وعليه نقول **بتحقق الفرضية الثانية** التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث أفراد العينة في مستوى الذكاء الوجداني، وفسرت هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري و بعض الدراسات والتي أشارت أن الذكاء الوجداني كقدرة يكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية ومختلف مواقف الحياة التي يمر بها الفرد في حياته، كما يتأثر بالمستوى التعليمي الذي كان متشابه بالنسبة لعينة دراستنا (كل أفراد العينة طلبة جامعيين). هذه العوامل جعلت الاختلاف في مستويات الذكاء الوجداني لايبلغ درجة الدلالة الإحصائية .

التحقق من الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير السائدة عند أفراد العينة تعود إلى تباين مستويات ذكائهم الوجداني (مرتفع، متوسط، منخفض).

للتحقق من هذه الفرضية صنف أفراد العينة وفق المتغيرين، الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، ففي حالة الذكاء الوجداني صنف الأفراد إلى مرتفعي الذكاء، متوسطي الذكاء ومنخفضي الذكاء، وفي حالة أساليب التفكير صنفوا حسب خمسة(05) فئات تضم ثلاثة عشرة(13) أسلوبا لم يكن من الممكن ضمها من بعضها نظرا لكون كل أسلوب تفكير وله خصائصه وفق ما جاءت به النظرية المعتمدة في الدراسة. والجدول الموالي يبين توزيع الأفراد حسب مستوى ذكائهم الوجداني وأساليب تفكيرهم.

فئة التصنيف	الذكاء الوجداني / أساليب التفكير	مرتفعي الذكاء	متوسطي الذكاء	منخفضي الذكاء	المجموع	قيمة $\times^2$
الوظيفة	التشريعي	63	52	48	163	**10.56**
	التنفيذي	41	55	89	185	
	الحكمي	49	61	53	163	
	المجموع	**153**	**168**	**190**	**511**	
المستوى	العالمي	98	95	59	252	**05.45**
	المحلي	55	73	131	259	
	المجموع	**153**	**168**	**190**	**511**	
النزعة	المتحرر	86	64	82	232	**06.22**
	المحافظ	67	104	108	279	
	المجموع	**153**	**168**	**190**	**511**	
الشكل	الهرمي	47	56	41	144	**12.66**
	الملكي	52	38	47	137	
	الأقلي	35	54	38	127	
	الفوضوي	19	20	64	103	
	المجموع	**153**	**168**	**190**	**511**	
المجال	الداخلي	48	51	114	213	**07.35**
	الخارجي	105	117	76	298	
	المجموع	**153**	**168**	**190**	**511**	

جدول رقم (14):توزيع الأفراد حسب مستوى ذكائهم الوجداني وأساليب تفكيرهم.

في البداية نشير أن تصنيف الأفراد حسب مستوى ذكائهم الوجداني وفق ما هو مبين في الجدول، كان إنطلاقا من الدرجة الكلية التي تحصلنا عليها من حاصل جمع درجات المقاييس الفرعية للذكاء، كما تم جمع الأفراد أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع جدا مع المرتفع في فئة واحدة سميت بالذكاء الوجداني المرتفع، أما فئة أصحاب الذكاء الوجداني المتوسط فبقيت كما هي، في حين جمع الأفراد المنتمون لفئتي الذكاء المنخفض والمنخفض جدا في فئة أصحاب الذكاء المنخفض، وقد جاء هذا الجمع للحصول على ثلاث فئات لمقارنتها بأساليب التفكير السائدة عند الطلبة أفراد العينة. هذا التقسيم قام به كل من (أحمد طه محمد، 2005. أنور فتحي عبد الغفار،2003. عبد الحي علي محمود ومصطفي حسيب محمد، 2004 وعبد العظيم سليمان المصدر، 2007 وعصام زيدان، 2002) في دراساتهم وأوضحوا أنه يهدف إلى مقارنة المستويات الثلاثة للذكاء بمتغيرات مختلفة وليس البحث في الذكاء الوجداني لوحده حيث يفضل في هذه الحالة الإبقاء على المستويات الخمسة للذكاء.

يبين الجدول رقم (14) علاقة مستوى الذكاء الوجداني بأساليب التفكير السائدة عند الطلبة أفراد العينة، فإذا أخذنا متغير الذكاء الوجداني من حيث مستوياته الثلاثة نلاحظ تمتع (153) فردا بمستوى ذكاء وجداني مرتفع أي بنسبة (29.94%) من المجموع الكلي لأفراد العينة البالغ (511)، من بينهم (63) فردا يملكون أسلوب تفكير تشريعي أي بنسبة (41.17%) من مجموع الأفراد الدين لديهم مستوى ذكاء مرتفع مقابل(41) فردا لديهم أسلوب تفكير تنفيذي بنسبة (26.79%)، في حين هناك (49) فردا لديهم أسلوب تفكير حكمي وهو ما يمثل (32.02%) من عدد المتمتعين بذكاء مرتفع.

أما بخصوص أصحاب الذكاء الوجداني المتوسط والذين بلغ عددهم (68) فردا يتوزعون على أساليب التفكير الثلاثة المصنفة في فئة **"الوظيفة"** بعدد (52) فردا لهم أسلوب تفكير تشريعي بنسبة (30.95%) مقابل (55) فردا لديهم أسلوب تفكير تنفيذي أي بنسبة (32.74%)، أما أكبر تكرار فكانت لأصحاب أسلوب التفكير الحكمي بـ(61) فردا ونسبة (36.31%).

أما أفراد العينة المتحصلون على درجات ذكاء وجداني منخفض فكان عددهم (190) فردا موزعين على أساليب التفكير المصنفة حسب الوظيفة إلى (48) فردا لديهم أسلوب تفكير تشريعي بنسبة (25.26%)، تم أصحاب الأسلوب التنفيذي بـ (89) فردا بنسبة (46.84%) ليأتي أصحاب أسلوب التفكير الحكمي بـ (53) فردا ما يمثل نسبة (27.90%) من مجموع أصحاب الذكاء الوجداني المنخفض.

من خلال هذه التكرارات والنسب المئوية نستنتج أن هناك فروق في أساليب التفكير السائدة عند الطلبة أفراد العينة بناءا على مستوى ذكائهم الوجداني، حيث اختلف عدد الأفراد أصحاب الأسلوب التشريعي من مستوى ذكاء لأخر، فمن ضمن (163) فردا لديهم أسلوب تفكير تشريعي هناك (63) منهم كان ذكائهم الوجداني مرتفع و(52) متوسط و(48) منخفض، هذا التباين يجعلنا نبحث عن مدى دلالة هذه الفروق، بمعنى مدى تأثير مستويات الذكاء الوجداني للأفراد على أنماط أساليب التفكير السائدة لديهم؟

لمعرفة ذلك قمنا بحساب قيمة كاي مربع ($\times^2$) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية تساوي(04) ومن خلال مقارنة القيمة المحسوبة لـ ($\times^2$) التي تساوي(10.56) بالقيمة النظرية (09.49) نلاحظ أن القيمة المحسوبة لـ($\times^2$) أكبر من النظرية، مما يعني أن الفروق الملاحظة في أساليب التفكير السائدة عند الأفراد **(فئة الوظيفة)** من مستوى ذكاء وجداني إلى أخر فروقا دالة إحصائيا، بمعنى أن هذا الاختلاف يعود إلى تأثير الذكاء الوجداني على أساليب التفكير فئة الوظيفة.

هذا بالنسبة لتوزيع الأفراد حسب مستوى ذكائهم وأساليب التفكير السائدة لديهم والمصنفة حسب الفئة الأولى والمتمثلة في **"الوظيفة"** وقد فصلنا في تناول التكرارات والنسب المئوية للأساليب المدرجة في هذه الفئة كنموذج لبقية الفئات الأخرى الواردة في الجدول بمختلف أساليبها، حتى نوضح القراءة العددية لكل مستوى ذكاء وجداني وما يقابله من أساليب تفكير وصولا إلى معرفة مدى تأثير مستوى الذكاء على أساليب التفكير من خلال اختبار ($\times^2$) وهذا هو الهدف الأساسي للتحليل الإحصائي للمعطيات الواردة في هذا الجدول والتي تسمح لنا بالتحقق من الفرضية الثالثة.

وعليه سوف نكتفي بالنسبة لبقية الفئات والأساليب الأخرى بالتركيز على القيم الأكبر والأصغر من التكرارات وصولا إلى التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق.

بالنسبة لفئة التصنيف " المستوى" والتي تشمل أسلوبين من التفكير (العالمي والمحلي) نلاحظ أن أكبر تكرار كان لأصحاب الذكاء الوجداني المنخفض المتمتعين بأسلوب تفكير محلي بعدد (131) فردا وهو ما يمثل نسبة (68.95%) من مجموع الأفراد الذين لديهم مستوى ذكاء منخفض، أما أصغر تكرار في هذه الفئة فكان لأصحاب الذكاء المرتفع المتمتعين بأسلوب تفكير محلي بعدد (55) فردا ونسبة (35.94%) من أصحاب الذكاء المرتفع، أما بقية القيم فهي مختلفة حسب الجدول من أسلوب لأخر ومن مستوى ذكاء لأخر.

وحتى نعرف مدى دلالة هذه الفروق الملاحظة، نقارن قيمة (χ^2) المحسوبة والتي تساوي (03.84) بالنظرية التي تساوي(05.45) عند درجة حرية تساوي (01) ومستوى دلالة يساوي (00.05)، وبما أن المحسوبة أكبر نستنتج أن الفروق دالة وأن مستوى الذكاء له تأثير على أسلوب التفكير السائد عند الأفراد في فئة "المستوى" التي تشمل أسلوبين (المحلي، العالمي).

أما بالنسبة لفئة **"النزعة"** والتي تضم مستويان " المتحرر والمحافظ" نلاحظ أن أكبر تكرار هو (108) لأصحاب الذكاء الوجداني المنخفض الذين يتمتعون بأسلوب تفكير محافظ وهو ما يمثل نسبة (56.84%) من مجموع أصحاب الذكاء المنخفض، أما اقل تكرار فكان (64) لأصحاب الذكاء الوجداني المتوسط ولهم أسلوب تفكير متحرر وهو ما يمثل (38.10%).

ولمعرفة مدى دلالة الفروق الملاحظة ضمن أساليب التفكير لفئة **"النزعة"** بين المستويات الثلاثة للذكاء الوجداني نقارن قيمة (χ^2) المحسوبة (06.22) بالنظرية التي تساوي(05.45) وعلى اعتبار القيمة المحسوبة أكبر من النظرية فإن الفروق الملاحظة لها دلالة إحصائية، بمعنى أن مستوى الذكاء الوجداني له تأثير على طبيعة أساليب التفكير في فئة **"النزعة"** ممثلة في أسلوبي المتحرر والمحافظ.

أما الفئة ما قبل الأخيرة والمتمثلة في فئة **" الشكل"** والتي تضم مستويات الهرمي الملكي، الأقلي والفوضوي فقد كان أكبر تكرار للأفراد أصحاب الذكاء المنخفض المتمتعين بأسلوب تفكير فوضوي بـ(64) فردا ما يمثل نسبة (33.68%) من مجموع الطلبة أصحاب الذكاء المنخفض، أما أصغر تكرار فهو لأصحاب الذكاء المرتفع الذين يملكون أسلوب تفكير فوضوي حيث بلغ عددهم (19) فردا بمعنى أن (12.42%) من أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع لديهم أسلوب تفكير فوضوي.

ولمعرفة مدى دلالة الفروق الملاحظة في أساليب التفكير بين أفراد العينة مختلفي مستويات الذكاء نقوم بمقارنة قيمة (χ^2) المحسوبة (12.66) بالقيمة النظرية عند مستوى دلالة (00.05) ودرجة حرية تساوي (06) حيث تساوي (12.59) مما يعني أن القيمة المحسوبة أكبر من النظرية ومنه الفروق دالة إحصائيا، أي أن مستوى الذكاء الوجداني عند الأفراد أثر في طبيعة أساليب تفكيرهم وفق فئة التصنيف **"الشكل"** التي تضم مستويات الهرمي، الملكي، الأقلي والفوضوي.

أما الفئة الأخيرة من فئات أساليب التفكير الواردة في الجدول أعلاه فهي فئة **"المجال"** والتي تضم أسلوبان الداخلي والخارجي، والملاحظ لتكراراتهما حسب مستويات الذكاء أن أكبر تكرار

هو لأصحاب الذكاء الوجداني المتوسط المتمتعين بأسلوب تفكير خارجي بـ(117) فردا أي ما يمثل نسبة (69.64%) من مستوى الذكاء المتوسط.

ولمعرفة مدى دلالة الفروق الملاحظة طبقنا اختبار(χ^2) وكانت القيمة المحسوبة تساوي (07.35) وبمقارنتها بالقيمة النظرية التي تساوي (05.99) عند مستوى دلالة (00.05) ودرجة حرية (02)، ولما كانت قيمة (χ^2) المحسوبة أكبر من النظرية فإن الفروق الملاحظة لها دلالة إحصائية وأن مستوى الذكاء الوجداني (منخفض، متوسط ومرتفع) له تأثير على أساليب التفكير في فئة المجال (الداخلي، الخارجي).

من خلال المعطيات العددية الواردة في الجدول رقم (14) والتي تبين علاقة الذكاء الوجداني كقدرة بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج، ومن خلال حساب قيم كاي مربع (χ^2) للفئات الخمس لأساليب التفكير والمستويات الثلاثة للذكاء أظهرت النتائج دلالة الفروق في جميع المستويات، مما يعني أن الذكاء الوجداني كقدرة له تأثير على أساليب تفكير الأفراد.

ومنه نقول **بتحقق الفرضية الثالثة** التي تقول بوجود تأثير دال إحصائيا لمستويات الذكاء الوجداني على أساليب التفكير.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه في دراسته كل من العتوم عدنان (2004) وحبيب مجدي (1995) من أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، وأنه يمكن التنبؤ بطرق تفكير الأفراد من خلال بعض الخصائص الشخصية أهمها الذكاء الوجداني باعتباره قدرة عقلية، فأسلوب التفكير تشير إلى تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع المواقف الحياتية. حيث إن الفرد ذي الذكاء الوجداني المرتفع ينبغي أن يتسم بتقدير ذات مرتفع ؛ لأنه الأقدر على تفهم مشاعره والتحكم فيها وضبطها، وبناء على ذلك فلا بد أن تقديره لذاته مرتفع. ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في أن الذكاء الانفعالي هو الأساس لواقعية الثقة بالنفس وبالذات وتكامل الشخصية، وتقدير الذات والقدرة على التكيف، والمرونة في مواقف المحن، والواقعية الذاتية، والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات العلي أحمد (1995) و زهير عبد الحميد النواجحة (2006) وسعيد سرور(2003) وعبد المنعم أحمد الدرديري (2002) والتي أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني في درجته الكلية وأبعاده الفرعية؛ وكذلك وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في أساليب التفكير؛ حيث تميز مرتفعي الذكاء بأساليب التشريعي، العالمي، الملكي والخارجي في المقابل تميز منخفضي الذكاء الوجداني بأساليب تفكير التنفيذي، المحلي الهرمي و الخارجي، وهذا يتفق مع ما

توصل إليه ستيرنبرج (Sternberg, 1992) عندما قام بدراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير، فوجد أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً ارتباطاً سالباً دالاً وأطلق عليها الأساليب ذات القطبين وهي الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلى، التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى.

في الإطار نفسه أشار كل من ماير وسالوفي (2000) إلى أن القدرة على التحكم في المشاعر وتسييرها كمؤشرات للذكاء الوجداني لها دلالتها في العلاقة بالقدرة على توجيه التفكير وتنميته، بما يشير إلى وجود علاقة مباشرة بين العقل والوجدان. وهذا يفسر اختلاف أساليب التفكير باختلاف مستوى الذكاء الوجداني للأفراد، فلما كانت أساليب التفكير تشير إلى الطرق المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم.

فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعنى أن الفرد عند استخدامه لأسلوب تفكير معين لا يمكنه التجرد من الجوانب العاطفية في شخصيته في إشارة إلى الذكاء الوجداني، وهي الفكرة التي تؤكد تأثير مستويات الذكاء على أساليب التفكير عند الأفراد وهو ما توصلت إليه دراستنا الحالية من خلال عينة من الطلبة الجامعين.

التحقق من الفرضية الرابعة:

تختلف أساليب التفكير السائدة عند الطلبة أفراد العينة باختلاف الكلية التي ينتمون إليها.

لما كانت أساليب التفكير تشير إلى الطرق المفضلة عند الأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيمها والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم، كما تتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع لتحقيق هدف معين أو إنجاز مهمة واقعية (أبو المعاطي يوسف،2005) فإن طبيعة المعارف والمواد الدراسية والقدرات المطلوبة تختلف من تخصص دراسي لأخر، وبالأخص من مجموعة علوم إلى أخرى.

الكلية / أساليب التفكير	العلوم	الآداب	الحقوق	الطب	الاقتصاد	البيطرة	الهندسة	المجموع
التشريعي	25	28	20	22	23	17	28	163
التنفيذي	19	33	42	27	27	18	19	185
الحكمي	21	26	21	22	32	24	17	163

511	**64**	**59**	**82**	**71**	**83**	**87**	**65**	**المجموع**
252	39	21	53	20	31	50	38	**العالمي**
255	25	38	29	51	52	33	27	**المحلى**
511	**64**	**59**	**82**	**71**	**83**	**83**	**65**	**المجموع**
232	31	29	33	32	41	38	28	**المتحرر**
279	33	30	49	39	42	49	37	**المحافظ**
511	**64**	**59**	**82**	**71**	**83**	**87**	**65**	**المجموع**
144	21	19	26	25	17	22	14	**الهرمي**
137	15	24	18	24	25	19	12	**الملكي**
127	14	15	14	18	22	16	28	**الأقلي**
103	14	01	24	04	19	30	11	**الفوضوي**
511	**64**	**59**	**82**	**71**	**83**	**87**	**65**	**المجموع**
213	22	22	40	24	38	32	35	**الداخلي**
298	42	37	42	47	45	55	30	**الخارجي**
511	**64**	**59**	**82**	**71**	**83**	**87**	**65**	**المجموع**

الجدول رقم(15) توزيع أفراد العينة حسب أساليب التفكير والكلية التي ينتمون إليها.

من خلال الجدول الذي يبين توزيع الطلبة أفراد العينة حسب أساليب تفكيرهم والكلية التي ينتمون إليها نلاحظ أنه من ضمن (163) فردا لديهم أسلوب تفكير تشريعي من ضمنهم (28) طالبا ينتمون لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية أي أن (32.18%) من مجموع عينة الكلية لديهم أسلوب تفكير تشريعي، وهو نفس العدد في كلية الهندسة وبنسبة (43.75%) من مجموع طلبة الكلية، وهذه أكبر التكرارات والنسب المئوية في الأسلوب التشريعي، حيث يرى سترنبرغ (2008) أن أصحاب هذا الأسلوب من التفكير يفضلون عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يحبون الابتكار في الميدان الفكري، التجديد ، التصميم والتخطيط لحل المشكلات وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويشير (سترنبرغ،2008، ص 53) إلى أن "الطلبة التشريعيين يميلون إلى نقد التعليم الذي يتلقونه ويميلون إلى عدم تكرار الطريقة نفسها المتبعة من طرف الأستاذ في تقديم المادة العلمية" .

فإذا ربطنا ذلك بتخصصات الطلبة أفراد العينة نجد أن هذا النوع من المواقف يوجد أكثر في العلوم الإنسانية حيث الحقائق أكثر نسبية ويمكن للطالب أن يعبر عن الفكرة نفسها أو النظرية العلمية بعدة أساليب تبرز ذاتيته، على العكس في العلوم الدقيقة حيث الحقائق العلمية شبه موحدة ومعروفة عند المتخصصين بنفس الطريقة وخاصة بالنسبة لطالب المرحلة الجامعية الأولى

،المطلوب فيها من المتعلم السعي إلى فهم ماهو ثابت نسبيا وتوظيفه في حل مسائل معينة بدون تدخل شخصي لإعطاء الرأي.

فخصوصية الشعب أو التخصصات في الجامعة قد تولد عند الطالب أساليب معينة من التفكير تدعم ما كان قد اكتسبه في المراحل السابقة من حياته سواء في المدرسة أو خارجها، ومنه يمكن تفسير التباين بين طلبة الكليات ذات الطابع الاجتماعي والإنساني (الآداب والعلوم الاجتماعية، العلوم الاقتصادية والحقوق) حيث غلب على طلبة هذه الكليات الأسلوب التشريعي، وطلبة الكليات التقنية والطبية (العلوم، الهندسة، الطب، البيطرة) حيث غلب الأسلوب التنفيذي الذي يلائم أكثر تخصصات العلوم الدقيقة والهندسة بمختلف فروعها فالطالب ينفذ تعليمات ويتعامل مع حقائق علمية لا تحتاج إلى نقاش في مرحلة معينة.

فالأفراد أصحاب التفكير التشريعي يميلون لبناء النظام بذاتهم ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي، جروان فتحي(1999).

أما فئة **"المستوى"** فتتوزع فيها التكرارات على (52) فردا في كلية الطب يتميزون بأسلوب تفكير **محلي** وهو ما يمثل نسبة (73.24%) مقابل (20) طالبا بنسبة (26.76%) لديهم أسلوب عالمي، وأصحاب التفكير المحلي يفضلون المشكلات الملموسة التي تتطلب العمل مع التفاصيل، فهم يميلون إلى التوجه نحو الجانب النفعي في المواقف وهي خصائص تلائم تخصصات مثل الطب والبيولوجيا والعلوم الفلاحية .

أما أصغر تكرار في الفئة فهو (21) طالبا من كلية العلوم الفلاحية والبيطرية ولهم أسلوب تفكير عالمي وهو ما يمثل نسبة (35.60%) من مجموع أفراد العينة طلبة الكلية.

أما فئة **"النزعة"** فأكبر تكرار فيها كان للأسلوب المحافظ لعينة كليتي الآداب والعلوم الاجتماعية وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بـ(49) طالبا في كل كلية له أسلوب تفكير **"محافظ"**، وهو ما يقابل نسبة (56.32%) لكلية الآداب و(59.76%) لكلية الاقتصاد، وأصحاب التفكير المحافظ يمسكون بالقواعد والإجراءات الموجودة ويقللون من التغيير، ويحبون المواقف الغامضة كلما أتيحت لهم الفرصة، ويلتزمون بمواقف مشابهة في الحياة العملية والتخصصية، ويرى سترنبرغ أن الفرد المحافظ يكون أكثر سعادة في بيئة منظمة ومعروفة مسبقا، وعندما لا يجد هذا النظام قد يسعى إلى توفيره.

أما أصغر تكرار في فئة **النزعة** فكان لأسلوب التفكير **"المتحرر"** بـ (28) طالبا من كلية العلوم وهو ما يمثل (43.07%) من عينة الكلية.

أما فئة **"الشكل"** فأكبر تكرار كان (28) طالبا من كلية العلوم لهم أسلوب تفكير **"أقلي"** بنسبة (43.07%)، ويمتاز الأفراد الأقليون بتداخل الأهداف وعدم القدرة على تحديد الأولويات، ولا يعطون أهمية لربط الأهداف بمعيار زمني معين، وعادة ما يكون هذا الأسلوب من التفكير عند الطلبة الأقل رغبة في التحصيل وأقل دافعية.

في حين كان أقل تكرار هو طالب واحد(01) له أسلوب تفكير **"فوضوي"** ينتمي لكلية العلوم البيطرية والفلاحة وهي نسبة مئوية تساوي (01.69%)، إن هذا التكرار المنخفض لأصحاب الأسلوب الفوضوي نابع من خصوصية أفراد العينة الذين هم طلبة. فأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى أن يكونوا مدفوعين بالكثير من الأهداف ولديهم متاعب في تقرير أي الأهداف تعطى الأولوية لها، بالرغم من وجود إمكانية لقيامهم بأعمال ممتازة ولكنها لا تظهر قدراتهم، كما أنهم يحتاجوا في أغلب الوقت إلى الإرشاد المباشر ومختلف أشكال المساعدة لجعلهم فعالين ومؤثرين في بيئتهم.

وفي أغلب الحالات يتسرب الفوضوي من المدرسة، ولا يصل إلى مستويات متقدمة من التعليم إلا في القليل من الحالات، حيث يظهر علامات الرفض والاستهجان للبيئة المدرسية وكثيرا ما يعارض الأساتذة أو المعلمين لأسباب غير علمية، ونظرا لهذه الخصائص فقد كان تكرار هذا النوع من الأفراد قليل بالمقارنة بالأسلوب الأقلي لفئة التصنيف نفسها.

أما بخصوص تكرارات أساليب التفكير في فئة **"المجال"** فكان أكبر تكرار هو (55) طالبا من كلية الآداب والعلوم الاجتماعية لهم أسلوب تفكير**"خارجي"** وهم يمثلون نسبة (63.21%)، أما أصغر تكرار في هذه الفئة فكان (22) طالبا في كليتي البيطرة والهندسة لهم أسلوب تفكير **"داخلي"** بنسب مئوية (37.29%) من طلبة كلية البيطرة و(34.38%) من كلية الهندسة وهي نسب مختلفة بين الكليتين.

فأصحاب أسلوب التفكير الداخلي يميلون إلى أن يكونوا إنطوائيون، متوجهين نحو مهمة غير معروفة عند الآخرين، كما أنهم أقل حساسية اجتماعية من الآخرين. على عكس الأفراد أصحاب الأسلوب الخارجي الذين عادة ما يكونوا إنبساطيون متوجهين نحو المحيطين بهم مما يسهل الاندماج معهم بسهولة.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبو المعاطي يوسف (2005) ودراسة بيرناردو وآخرون (2002) من أن أسلوب التفكير المسيطر عند الطلبة الجامعيين هو الأسلوب الخارجي مقابل الأسلوب الداخلي نظرا لخصوصية البيئة الجامعية التي تتيح فرص التواصل والاحتكاك والعمل الجماعي بين الطلبة مما يشجع الأسلوب الخارجي أكثر من الداخلي.

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه والقراءة المقدمة لها، نقول **بقبول الفرضية الرابعة** التي تشير إلى اختلاف أساليب التفكير السائدة عند الطلبة أفراد العينة باختلاف الكلية التي ينتمون إليها.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من جريجورنكو و سترنبرغ Grigorenko Sternberg(1995) وشلبي أمينة (2002) ودراسة فيرS.Fer (2005) والتي توصلت إلى وجود اختلاف في أساليب التفكير بين طلبة الجامعة تعود إلى التخصص الأكاديمي. أي أن طبيعة التخصص الذي يزاول فيه الطالب دراسته الجامعية يؤثر على أساليب تفكيره، وفسرت الدراسات هذه النتيجة على أساس أن كل تخصص دراسي يتطلب توظيف أساليب معينة مما يشجع على تنميتها وبروزها عند الطالب.

استنتاج عام:

تناولت الدراسة الحالية علاقة الذكاء الوجداني كقدرة بأساليب التفكير، وشملت العينة (511) طالبا وطالبة من جامعة سعد دحلب البليدة، وبعد تطبيق كل من مقياس الذكاء الوجداني وقائمة أساليب التفكير، توصلنا إلى النتائج التالية:

تمتع أغلبية الطلبة أفراد العينة بدرجة ذكاء وجداني مرتفع بغض النظر عن التخصص والجنس، هذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومع المقاربة النظرية المعتمدة، والتي تشير إلى وجود علاقة بين درجة الذكاء الوجداني للأفراد وخصائص المحيط الذي يعيشون فيه، بمعنى أن محيط الجامعة من خلال ما يمنحه من فرص للتعبير عن الانفعالات و التواصل مع الآخرين في مستوى عمري أكبر ومستوى علمي أحسن، ومع أقران من نفس المستوى، بالإضافة إلى ما توفره الجامعة من أنشطة ثقافية،رياضية وترفيهية تجعل الطالب يطوّر بعض الخصائص الانفعالية التي تكون موجودة لديه من خلال المراحل العمرية السابقة وخاصة أن الذكاء الوجداني قابل للتعديل والنمو بصورة أكثر مرونة من الذكاء العقلي التقليدي.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستويات الذكاء الوجداني بدرجته الكلية ومقاييسه الفرعية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أخرى أكدت عدم وجود علاقة بين الذكاء بصفة عامة والجنس. والذكاء الوجداني باعتباره قدرة ونوع من أنواع الذكاء أكدت الدراسة عدم تأثره بالجنس كمتغير من متغيرات الشخصية، وهذا نظرا لكون الذكاء الوجداني يتأثر أكثر بالتنشئة الاجتماعية ونمط التربية وطبيعة الخبرات التي يمر بها الطالب، وعلى اعتبار أن الطالبة والطالب يعيشان ظروف مشابهة في الجامعة فإنها لم تؤثر بطريقة فارقة على درجات الذكاء، كما الاختلاف في التنشئة الاجتماعية لم يولد اختلافات تؤثر على الذكاء الوجداني للطلبة أفراد العينة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير السائدة عند أفراد العينة تفسر بتباين مستويات ذكائهم الوجداني (مرتفع، متوسط، منخفض). بمعنى أن مستوى الذكاء الوجداني أثر على طبيعة أسلوب التفكير السائد عند الطلبة، فأبعاد الذكاء ترتبط بصفة مباشرة بالطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع المواقف الحياتية المختلفة، ففي حالة انخفاض درجة إدراك الوجدان من طرف الفرد سوف يؤثر على طبيعة تصرفاته في المواقف الحرجة أو المتأزمة التي تحتاج إلى إدراك الوجدانات ومنه توجيه انفعالاته لبناء علاقات وتفاعلات مميزة مع الآخرين.

فأساليب التفكير على اعتبارها عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثلات العقلية المعرفية تتأثر بالطريقة التي يدرك بها الفرد مشاعره ومشاعر الآخرين ويتحكم فيها، وهذا على الرغم من كون أساليب التفكير ليست قدرة، وإنما هي تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين بعد الشخصية وبعد القدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)، هذه العوامل جعلت نتائج الدراسة تشير إلى تأثير الذكاء الوجداني على أساليب التفكير.

كما أكدت الدراسة أن التخصص الأكاديمي له تأثير على أساليب التفكير التي يتمتع بها الطلبة أفراد العينة، فكما سبقت الإشارة إليه فإن أساليب التفكير تتوجه نحو المواقف الحياتية التي يمر بها الفرد، وأن كل موقف قد يتطلب أسلوب تفكير مختلف عن بقية المواقف الأخرى. والتخصصات الدراسية في الجامعة تختلف من حيث طبيعتها وطبيعة القدرات التي تتطلبها. فالطالب كي ينجح في دراسة الرياضيات تتطلب منه أنماط تفكير تختلف عما يتطلبه النجاح في دراسة الطب أو علم النفس أو الحقوق، فالمعرفة المتخصصة تلعب دور في توليد التفكير وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف.

وأخيرا نقول أن الذكاء الوجداني كقدرة مفهوم لازال في بدابته من حيث الدراسات الأكاديمية وخاصة في الجزائر وهو مفهوم له علاقة مباشرة بكل أنماط سلوكنا، فلا يمكن أن نتصور سلوك معين في أي موقف مهما كانت طبيعته علمية، اجتماعية أو اقتصادية أو غيرها ولا نوظف جزء من ذكائنا الوجداني شعرنا بذلك أم لم نشعر، كما أن أساليب التفكير عنصر جوهري في بناء شخصية الفرد يتوقف عليه النجاح أو الفشل في مختلف مجالات الحياة، مما يجعل الاهتمام بهذين المفهومين في البيت والمدرسة ومختلف مؤسسات التربية عملية من شأنها أن تكوّن أجيالا قادرين على التحكم في عواطفهم وتوجيها لتخدم أساليب التفكير المحققة لأهدافنا قريبة المدى منها وبعيدة.

مراجع الفصل:

1-Mayer, J.; Salovey,D : Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Edition.). *Handbook of Intelligence*, (P. 396-420), Cambridge, UK, Cambridge University Press.2000.

2-فاروق السيد عثمان ،عبد السميع رزق :الذكاء الانفعالي ، مفهومه و قياسه ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مصر، العدد 38 ،1998 .

3-رشاد موسى وسهام الحطاب: الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس، مجلة كلية التربية، العدد 27 ، الجزء الثاني، 2003.

4-أنور فتحي عبد الغفار: الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 167 الجزء الثاني القاهرة،2003.

5-إلهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي: الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلاب الجامعة، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد 15 ، ص ص 99-166، القاهرة .2005

6-فؤاد أبو حطب: الذكاء الشخصي ، النموذج وبرنامج البحث ، ضمن بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر – الجمعية المصرية للدراسات النفسية ص 15-32 ، .1991

7-أحمد طه محمد: الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي، دراسة عبر ثقافية، مجلة العلوم التربوية، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد 15 ص ص 29-88، 2005.

8-عبد المنعم أحمد الدردير: الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة حلوان، العدد 04 ص ص 229-322، 2002 .

9- رندا رزق الله : برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس، رسالة دكتوراه سوريا ،2005 .

10-عبد الحي على محمود ، مصطفي حسيب محمد: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية،العدد 43 ص ص 55-97 ، 2004.

11-عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة دراسات تجريبية ، مجلة الجامعة الاسلامية ،كلية التربية ، فلسطين، 2007 .

12- عصام زيدان، كمال الإمام: الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد الثالث (03) السنة الرابعة عشرة، ص 22 -41 ، 2002.

13-عدنان العتوم :علم النفس المعرفي ، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004 .

14- حبيب مجدي: دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الأولى، دار النهضة المصرية، القاهرة 1995 .

15-زهير عبد الحميد النواجحة: الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير ألابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، 2006.
16- سعيد سرور: مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم مجلة مستقبل التربية ، المجلد التاسع، العدد 29 ، ص ص 9-45، 2003.
17- Sternberg , R : Thinking styles, Theory and assessment at the interface between intelligence and personality, New York, Cambridge University press,1992.
18- أبو المعاطي يوسف: أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 15، العدد 49 ، ص ص 375- 446، 2005.
19- سترنبرغ روبرت: أساليب التفكير، ترجمة عادل سعد يوسف خضر، مكتبة النهضة المصرية الطبعة الأولى، .2008
20- جروان فتحي: تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات، الإمـارات العربية، العين ، دار الكتاب الجامعي 1999.
21-Bernardo, A, Zhang, Li : Callueng thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students . The Journal of Genetic Psychology , Vol.163 , No.2 , pp. 149-163, 2002
22--Grigorenko , E. & emic performance . Sternberg , R : Styles of thinking , abilities , and acad Exceptional Children , Vol. 63 ,2004.
23- شلبى أمينة: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية مقارنة "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12 العدد 34 ص ص 87-142، 2002.

خـاتمـة:

نتيجة للاهتمام المتزايد بمفهوم الذكاء الوجداني ظهرت العديد من النماذج التي تباينت في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم وفي ضوء تلك النماذج ظهرت العديد من الدراسات والمقاييس التي استخدمت في قياس بنية الذكاء الوجداني؛ وأظهرت النتائج في هذا المجال أن ما يقاس بواسطة بعض هذه المقاييس يتداخل مع ما يقاس بمقاييس سمات الشخصية ويصعب تميزه عن ما يقاس بمقاييس الشخصية، وأصبحت هذه المشكلة من القضايا المنهجية المعقدة والهامة في دراسة الذكاء الوجداني.

فقامت البحوث في هذا المجال تميز بين الذكاء الوجداني كسمة، والذكاء الوجداني كقدرة عقلية، فانحصرت الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني بوصفه سمة على مجموعة من الأدوات، تقوم على تصور مؤداه أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات غير المعرفية.
بنما أكد أصحاب اتجاه الذكاء الوجداني كقدرة على ضرورة قياسه كنوع من أنواع الذكاء بمقاييس موضوعية تعتمد على الأداء، هذا الاتجاه ولد نظرية هي أشهر نظريات الذكاء الوجداني من الناحية العملية والنظرية والتي تنظر إلى الذكاء على أنه متعلم ويمكن تنميته.

كما أشارت المقاربات النظرية والتطبيقية إلى إشكالية قياس مفهوم الذكاء الوجداني من حيث تحديد المعيار الذي يمكن أن يصحح به مقياس الذكاء الوجداني، فطرح التساؤل حول كيفية تحديد الإجابة المعيارية التي تعبر عن أعلى درجات الذكاء الوجداني؟ ومنه وضع معيار تصحيح هذا النوع من المقاييس، لتقدم بعض الدراسات جزء من الإجابة من خلال عمل تجريبي ميداني في بيئات مختلفة سعيا للوصول إلى تصور موضوعي لمعيار تصحيح مقاييس الذكاء الوجداني لتبقى ساحة البحث في الموضوع مفتوحة أمام الباحثين.

وفي دراستنا هذه تناولنا مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة عقلية في علاقته بأساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج المعرفية، كما تناولت الدراسة جوانب فرعية هي علاقة الذكاء الوجداني بالجنس، بمعنى مدى اختلاف درجات الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، وكذا علاقة أساليب التفكير كبعد عقلي في شخصية الفرد بالتخصص الأكاديمي الذي يزاول فيه الطالب دراسته.

وجاءت النتائج لتشير إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني عند الطلبة أفراد العينة مع وجود علاقة دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، حيث ارتبطت بعض أساليب التفكير بالذكاء أكثر من غيرها، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم تباين مستويات الذكاء عند الجنسين فجاءت نتائج تطبيق المقياس متقاربة والفروق بينهما غير دالة مما يعنى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في مستوى ذكائهم الوجداني، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والتخصص الدراسي من خلال الكلية التي ينتمي إليها الطالب.

كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية على أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق أساليب تفكير تساعد الفرد على تحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة على اعتبار على أساليب التفكير تجسيد لطريقة تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي، ومن هنا يمكن أن يكون لبرامج تنمية للذكاء الوجداني حظ أكبر في الميدان التربوي والتعليمي التي تهدف إلى تحسين مثل هذه العمليات والتي تعد من المؤشرات الأساسية للشخصية المستقبلية للفرد.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن بعد الإدراك الانفعالي يمثل الأساس الذي تعتمد عليه كل أبعاد الذكاء الو جداني الأخرى وهو ما يجب مراعاته في إعداد مثل هذه البرامج التربوية التعليمية.

إن اعتمدنا في الدراسة الحالية على نموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يدفعنا إلى القول بإمكانية القيام بدراسات أخرى تهدف لمقارنة النتائج التي تم التوصل إليها في حالة الاعتماد على نموذج الذكاء الوجداني كسمة للشخصية.

نظراً للنقد الموجة لبعض مقاييس الذكاء الوجداني لارتباط ما يقاس بواسطتها بسمات الشخصية، فيمكن القيام بدراسة تهدف لمقارنة الصدق العاملي للذكاء الوجداني كقدرة وكسمة بعد عزل تأثير سمات الشخصية الأخرى، وذلك بهدف معرفة ما يضيفه الذكاء الوجداني للتباين الذي تفسره سمات الشخصية؛ وكذلك يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية بالإضافة إلى الذكاء الوجداني وسمات الشخصية مقاييس للقدرات العقلية لمعرفة الإسهام النسبي لكلاً منها في التنبؤ بمؤشرات سلوك الأفراد في مختلف المواقف.

ونظراً لقياس الذكاء الوجداني كقدرة باستخدام مقياس يعتمد على أسلوب التقدير الذاتي في الدراسة الحالية، فيمكن إجراء دراسة تستخدم مقياس يعتمد على أسلوب الأداء الأقصى في قياس الذكاء الوجداني كقدرة ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها بنتائج بعض الدراسات السابقة في الموضوع.

كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير وطبيعة التخصص الذي يدرس فيه الطالب مما يمكن أن يفتح المجال أمام دراسات أخرى لمعرفة طبيعة أساليب التفكير الملائمة لتخصصات معينة دون الأخرى، مما قد يساعد في الاعتماد على نمط التفكير السائد عند الطلبة كأحد المعايير العلمية الممكن الاعتماد عليها في عملية التوجيه نحو مختلف التخصصات الجامعية وحتى في المرحلة الثانوية من التعليم.

المـــراجع

المراجع:

أولا المراجع العربية:

1- إلهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي: الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلاب الجامعة، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد 15 ، ص ص 99-166، القاهرة 2005.

2- أحمد طه محمد: الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي، دراسة عبر ثقافية مجلة العلوم التربوية، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد 15 ص ص 29-88، 2005.
3- أبو المعاطي يوسف: أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 15، العدد 49 ، ص ص 375- 446، 2005.
4- أمينة شلبي: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12 ،العدد 34 2002 .
5- العتوم عدنان، علم النفس المعرفي، النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان 1992.
6- الزيات فريد :تنمية الذكاء الوجداني باستعمال أنشطة اللعب وأثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة ، رسالة دكتراه، كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، 2006 .
7- الزيات فريد: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 1995.
8- السيد إبراهيم السمادوني :الذكاء الوجداني و التوافق المهني للمعلم ،مجلة عالم التربية ،العدد الثالث2001.
9- السيد محمد أبو هاشم: الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة: مركز البحوث التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2006.
10- أنور فتحي عبد الغفار: الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 167 الجزء الثاني القاهرة،2003.
11- السامري عبد الحميد: الذكاء الوجداني لدى الطلبة المتفوقين عقليا ، مؤتمر التربية الخاصة العربي الأردن ، 2005 .
12- أحمد عبد المنعم الدردير: الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة حلوان، العدد 04 ص ص 229-322، 2002 .
13- أبو حطب فؤاد: الذكاء الشخصي ، النموذج وبرنامج البحث ، ضمن بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر – الجمعية المصرية للدراسات النفسية ص 15-32 ، 1991.
14- إبراهيم السمادوني : الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم ، مجلة عالم التربية ،العدد 3،2001.
15- اعتدال عباس حسانين : العلاقة بين أساليب التفكير و الرضا عن الدراسة و عن المناخ الجامعي رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة القاهرة ، مصر ،2004 .

16- أبو المعاطي يوسف: أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 15 ، العدد 49 ، 2005 .
17- جابر عبد الحميد جابر :الذكاء الوجداني و الانجاز الأكاديمي ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى 2003 .
18- جروان فتحي: تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية، العين ، دار الكتاب الجامعي 1999.
19- جولمان دانيال ، الذكاء العاطفي ، مكتبة جرير ،الطبعة الأولى ، 2008 .
20- جولمان دانيال: ترجمة هشام الحناوي : ذكاء المشاعر،هلا للنشر و التوزيع ، القاهرة، 2000.
21- حبيب مجدي عبد الكريم: التفكير، الأسس النظرية والاستراتيجيات، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1996.
22- حبيب مجدي عبد الكريم: دراســـات في أساليب التفكير، الطبعة الأولى، دار النهضة المصرية القاهرة 1995 .
23- حمود عثمان خضر :الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟ مجلة الدراسات النفسية ،المجلد الثاني عشر العدد الأول، القاهرة، 2002 .
24- حسني عبد الباري عصر: مداخل تعليم التفكير و إثراءه في المنهج المدرسي المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999.
25- حسني عبد الباري عصر: التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسه، الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2001.
26- خيري عجاج: الذكاء الوجداني، الأسس والتطبيقات، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق القاهرة 2002.
27- خوالدة محمود ، الذكاء الانفعالي، الطبعة الأولى، الدار العربية للكتاب، مصر،2004 .
28- عدنان العتوم :علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان 1992 .
29- عبد الباري عصر حسني: التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسه، الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2001 .
30- عصام زيدان، كمال الإمام: الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد الثالث (03) السنة الرابعة عشرة، ص 22 -41 ، 2002.
31- عفاف أحمد عويس :العلاقة بين الذكاء الوجداني والقبول و الرفض الوالدي لدى طفل المدرسة الابتدائية رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ، 2007.

32- عدس محمد عبد الرحيم: الذكاء من منظور جديد ، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع الطبعة الأولى عمان ، الأردن ، 1997 .
33- علاء الدين كفافي صفاء الأعسر و:الذكاء الوجداني ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، عبدة غريب القاهرة ، 2003 .
34- عجوة عبد العال: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها المجلد 19 ، العدد 33 ، ص (363 – 425) ، 1998 .
35- عثمان فاروق السيد ، عبد السميع رزق : الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد 38، 2001.
36- عبد القوي سامي: علم النفس الفسيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، 1985 .
37- عزت عبد الله كواسه: الذكاء الوجداني وعلاقته بالدفاع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية، الأزهر، 2002.
38- عادل محمد هريدي: الفـروق الفردية في الذكـاء الوجداني في ضوء بعض المتغيـرات الحيوية الاجتمـاعية، دراسات عربية في علم النفس العدد الثاني،القاهرة، 2003، ص 57.
39- عبد العال عجوة: الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول،2000.
40- عثمان محمد الخشت: فن كتابة البحوث العلمية وإعداد الرسائل، مكتبة ابن سينا، الطبعة الثانية القاهرة، 1990.
41- عبد الحي على محمود ، مصطفي حسيب محمد: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية،العدد 43 ص ص 55-97 ، 2004.
42- عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة دراسات تجريبية ، مجلة الجامعة الإسلامية ،كلية التربية ، فلسطين، 2007 .
43- عصام زيدان، كمال الإمام: الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد الثالث (03) السنة الرابعة عشرة، ص 22 -41 ، 2002.
44- عبد الكريم حبيب مجدي: دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الثانية، دار النهضة المصرية القاهرة، 1996.
45- محمد أبو هاشم : الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، 2006 .

46- مدحت أبو النصر:تنمية الذكاء الوجداني،دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة 2008.
47- محمود خوالدة : الذكاء الانفعالي، الطبعة الأولى، الدار العربية للكتاب، مصر،2004.
48- محمد أبو هاشم : الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، 2006 .
49- محمد عبد الرحيم عدس: المدرسة و تعليم التفكير، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن ، 2000 .
50- مجدي عبد الكريم حبيب: دراسات في أساليب التفكير، الطبعة الثانية، دار النهضة المصرية القاهرة، ص 162 ،1996 .
51- مدثر سليم أحمد: الواقع الراهن في بحوث الذكاء، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2003 .
52- فؤاد أبو حطب :القدرات العقلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الثانية، القاهرة ، 1996 .
53- فتحي جروان :تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأولى ،دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة ، 1999 .
54- فؤاد بهي السيد: الذكاء، دار الفكر العربي ،الطبعة الأولى ،القاهرة، 1979.
55- فريد كامل أبو زينة: نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدارسة الثانوية وما بعدها، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 31، جامعة الكويت، المجلد السادس 1986.
56- رندا رزق الله : برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس، رسالة دكتوراه سوريا ،2005 .
57- رشاد موسى وسهام الحطاب: الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس، مجلة كلية التربية، العدد 27 ، الجزء الثاني، 2003.
58- ردمان محمد سعيد غالب :علاقة أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،صنعاء ، 2000.
59- روبرت ستنبرج: ترجمة عادل سعد يوسف خضر، محمد أحمد دسوقي: أساليب التفكير مكتب النهضة المصرية ، القاهرة ، 2008 .
60- زينب شعبان رزق: الذكاء الانفعالي (مفهومه وقياسه)، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس ،2003.
61- زهير عبد الحميد النواجحة: الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير ألابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة 2006.
62- قطامي نايفة: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان ص77 ،2007 .

63- سعيد سرور: مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم مجلة مستقبل التربية ، المجلد التاسع، العدد 29 ، ص ص 9-45، 2003.
64- سترنبرغ روبرت: أساليب التفكير، ترجمة عادل سعد يوسف خضر، مكتبة النهضة المصرية الطبعة الأولى، 2008.
65- سامي عبد القوي : علم النفس الفسيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، 1985.
66- شلبي يوسف، أمينة إبراهيم: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (34)، المجلد (12)، ص ص 87 142، 2000.
67- شلبي أمينة: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ، "دراسة تحليلية "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ن المرحلة 12 العدد 2002،34 .
68- فهيم مصطفى ، مهارات التفكير ، دار الفكر العربي للطبع و النشر ، الطبعة الأولى، القاهرة 2002 .
69- قطامي نايفة: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان 2000 .
70- صلاح الدين محمود علام: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006.
71- صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي والنفسي،الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة، 2002.
72- صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي :الذكاء الوجداني، الطبعة الثانية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة ، 2003 .
73- ليلى كرم الدين: تنمية التفكير العلمي عند الأطفال، مركز دراسات الطفولة ،جامعة عين شمس القاهرة ،2002.
74- يوسف أبو المعاطي :أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، مجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 15 ، العدد 49 ،2005 .
75- هوارد جاردنر: تصور جديد للذكاء البشري، ترجمة: محمد العقدة، مجلة مستقبليات، المجلد 27 العدد 3، سبتمبر، 1997، ص (385 - 405) القاهرة.

ثانيا المراجع الأجنبية:

76- Bernet .M : Emotional Intelligence,Components and correlates, Paper presented at the annual meeting of the American psychological association,Canada,1996 .

77- Bernardo, A, Zhang, Li : Callueng thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students . The Journal of Genetic Psychology , Vol.163 , No.2 , pp. 149-163, 2002 .

78- Dulewicz , V. & Higgs , M. Emotional intelligence: can it be measured reliably and validity using competency data ‹Competency ‹1998.

79-Gardner H : Multiple Intelligences ;the theory in practice , New York Basic Books ,(1993).

80- Grigorenko, E. & Sternberg, R, Styles of thinking in the school. European Journal for High Ability. Vol. 6 , pp. 201-219,1995.

81-Mayer & Salovey: Emotional Intelligence, N.Y: Prentice hall,1990.

82- Mayer & Salovey : What is Emotional intelligence, Emotional development and emotional intelligence .Ney York ,1997.

83- Mayer, J.; Salovey,D : Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Edition.). Handbook of Intelligence, (P. 396-420), Cambridge, UK, Cambridge University Press.2000.

84-Mayer & SAlovey: Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT 2003.

85-Izard ,C : Emotional inteligence or Adaptive Emotion , 2001.

86-Richburg.M & Fletcher's: Emotional intelligence, directing a child's emotional education, 2002 .

87-Robert & all : Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence, Journal of personality and social psychology ,2002 .

88- Goleman.D: Emotional intelligence, Key to leadership. Health progress 1999.

89-Graves, M: Emotional intelligence, General intelligence and personality Unpublished doctoral dissertation , California ,2000.

90- - Palmer, B: Emotional Intelligence and Life Satisfaction. Personality and Individual Differences, 33, 1091–1100, 2002.

91-Sternberg, R : Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and personality, New York Cambridge University press, 1991.

92- Sternberg, R: Thinking Styles Keys to understanding Student performance. Phi Delta Kappa, Vol, 71, pp 366-371, 1990.

93- Sternberg, R. Allowing for thinking styles. Educational Leadership, Vol 52 No. 3, pp. 36-40, 1994.

94- - Lamanna, m,d, : locus of control and depression in selected , cohorts of women. Unpublished PHD.tuesis, university of temple a available: w.lib.unmi.com/dissertations,2000.

95-Sullivan ,A :The emotional intelligence scale for children ,University of Virginia ,International dissertation abstracts ,2003.

96--Kolb,& Weede,S :Teaching prosaically skills to young children to increase emotionally intelligent behavior. International dissertation Edition No 456916 .2001.

97- Zhang, L: Thinking styles, their relationship with modes of thinking and academic performance. Educational psychology, Vol.22. No.3, pp. 331-348. 2002.

98-- Zhang, L. & Sternberg, R: Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students. Educational Research Journal, Vol.13, pp. 41-62,998.

الملاحق

الملحق رقم 1 مقياس أساليب التفكير

الجنس:

العمر :

المستوى الدراسي :

الكلية:

تتكون القائمة من 65 مفردة تشير إلى الإستراتيجيات و الطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات و أداء المهام و اتخاذ القرارات إقرأ كل مفردة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في حل المشكلات ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أوخاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما أنه لا يمكنك أن تختار سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لإستخدامها في البحث العلمي .

الرقم	العبارات	تنطبق	لاأستطيع التحديد	لاتنطبق
01	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أستخدم أفكاري و استراتيجياتي الخاصة في حلها .			
02	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.			
03	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات .			
04	أولي إهتماما قليل بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني .			
05	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة .			
06	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات و أبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها .			
07	ألتزم بالقواعد المحددة و الطرق المألوفة لعمل الأشياء .			
08	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها .			
09	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة.			
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي .			
11	يمكنني الإنتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية .			
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين .			
13	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء .			
14	أحب أن أجرب أفكاري و أراقب مدى نجاحها .			
15	أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني .			

16	أميل إلى تقييم و مقارنة وجهات النظر و الآراء المتباينة .				
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من إهتمامي بالتفاصيل .				
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل و الحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع .				
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل إستخدام الطرق و الإستراتيجيات الجديدة في حلها .				
20	عندما أكون مسئولا عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق و الأفكار التي أستخدمت مسبقا .				
21	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة .				
22	عند محاولتي لإتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط .				
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول و استحسان لدى زملائي .				
24	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها.				
25	عند محاولتي لإتخاذ قرار ، أعتمد على تقديري الخاص للموقف .				
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين .				
27	أفضل المشكلات التي تتتيح لي إستخدام طرقي الخاصة في حلها.				
28	أستمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة .				
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر .				
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به .				
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها .				
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي .				
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة .				
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لديا إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة و بأية طريقة أتعامل معها .				
35	لو أن هناك أشياء كثيرة عليا أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي .				
36	عندما يكون لزاما عليا أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي .				
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها				

	قليلة الأهمية .			
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو لمشكلة ما .			
39	أفضل الإشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .			
40	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة .			
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف و خطة محددان .			
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق و خطط الآخرين .			
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا .			
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الإهتمام بالتفاصيل .			
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة .			
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها .			
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لديا إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها .			
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.			
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليا أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي و رفاقي .			
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني .			
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي .			
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين .			
53	أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة في أدائها .			
54	أفضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .			
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء .			
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور و السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها .			
57	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة و أثرها .			
58	أأفضل التطرق إلى المشكلات السابقة و إيجاد طرق جديدة لحلها.			
59	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة .			

60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها .			
61	لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره .			
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة .			
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية .			
64	أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة دون الإعتماد على الآخرين .			
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و مع كل من يعمل معي .			

الملحق رقم (02)

مقياس الذكاء الوجداني إعداد: ماير، سالوفي وكارزو(Salovey .Caruso .Mayer.)

التعليمات :

توجد أجزاء مختلفة ومتعددة للمشكلات التي ستعرض عليك ، وكل جزء به تعليماته الخاصة به ، بقدر ما تستطيع لا تضيع وقتا كثيرا أثناء الإجابة . و التعليمات في كل جزء تشير أنه لا توجد إجابة واحدة صحيحة أو خاطئة لهذه المشكلات ، لذا إستخدم أفضل تخمين لديك .

الجزء الأول :

في هذا الجزء سوف تقرأ قصة موجزة ، وبعد قراءة القصة سيطلب منك أن توضح كيف يشعر الشخص الذي تدور القصة حوله ، و عليك أن توضح المشاعر التي توجد في كل قصة ، وتحديد درجة لكل إنفعال علما بأن كل قصة تتضمن قائمة من الإنفعالات .

هذه القصة عن رجل في منتصف العمر ، يقول الرجل " في عيد ميلادي الذي حل منذ أيام قليلة مضت، أجريت مكالمة مع صديق طيب . وتحدثنا فيها عن العمر و أننا أصبحنا كبارا و عن أحلامنا ، وقد جعلني هذا الحديث أشعر شعورا حسنا بتذكيري بكل الأشياء الإيجابية التي حدثت في حياتي ، وكيف أنني بالفعل قد عشت بعضا من أحلامي . وبعد أعوام قليلة أصبحت الأحداث أكثر صعوبة و كنت أمر بالعديد من التغيرات في حياتي ، لذلك مازلت أفكر فيما قاله صديقي و أدرك أنني قد عملت بجهد كبير لذا فأنا على صواب الآن ، و أحب ما أنا عليه كثيرا " .

*- وضح مشاعر الشخص الذي تدور حوله القصة :

1	دفء	1	2	3	4	5	برد
2	ظلمة	1	2	3	4	5	إضاءة
3	انخفاض	1	2	3	4	5	إرتفاع
4	برتقالي	1	2	3	4	5	أزرق
5	سرعة	1	2	3	4	5	بطء
6	سعادة	1	2	3	4	5	حزن
7	حاد الذهن	1	2	3	4	5	متبلد
8	حسن	1	2	3	4	5	سيء
9	محبب	1	2	3	4	5	كريه
10	أصفر	1	2	3	4	5	أرجواني

هذه القصة عن إمرأة عمرها 30 عاما ، تخبرنا أنها : تفكر في الإتصال بشخص معين و لكنها لا تربد في نفس الوقت القيام بذلك ، وتقول أنا أريد أن أتصل بهذا الشخص و لكنني خائفة قليلا . لقد قرأت إعلانه في الجريدة عن رغبته في الخطوبة و قرأ إعلاني على نفس الأمر ، وقد إتصل بي و ترك إسمه على آلة الرد على الهاتف و أراد مني أن أتصل به كلما كان ذلك ممكنا ، و قد كان صوته مهذبا في رده على الهاتف، و إنني أردت أن يكون فعلا هذا الشخص هو الشخص الحقيقي الذي أبحث عنه ، ولكن الواقع الأليم لخطوبتي السابقة قد لا يجعل الأمر كما أتمنى "

*- وضح مشاعر الشخصية التي التي تدور حولها القصة :

هذه القصة عن رجل عمره 40 عام . يخبرنا " أنا توا أنهيت كتابة خطاب لزوجتي السابقة يتعلق بالسبب لعدم إستطاعتي أن أرسل لها المزيد من المال ، إنني أحس أنه خطاب جاف ، ولقد إتخذت زوجتي قرارا غاليا بخصوص إبنتنا و حاولت أن تجعلني أوافقها عليه ، وإنه من المحبط بالنسبة لي أنني لم أكون معها ، فقد أردت أن أصنع معها القرارات ، كما أنني لا أستطيع أن أتحمل هذه النوعية من المصروفات التي تطلبها مني ، و بعد كتابة الخطاب كان لديا تدريب ضخم في النادي الرياضي و في الواقع لقد ساعدني على الهدوء و جعلني أشعر بالراحة " .

*- وضح مشاعر الشخص الذي تدور حوله القصة :

هذه القصة لإمرأة شابة تخبرنا " كنت بالمنزل و تلقيت إتصالا من إمرأة كنت أعمل معها ، لقد وقعت في طريق طريق شخص عدواني جدا وكثير المطالب إلى حد بعيد ، و قد ظهرت صورته وقحة من خلال المكالمة ، وقد طلبت مني هذه المرأة مطالب غير عقلانية و كانت غاضبة جدا ، و إنني أعتقد أنها غيورة و متضايقة لأنها لم تندمج بشكل ناجح مع هذا الشخص ، وبعد هذه المكالمة كان لديا موعد عشاء مع خطيبي الذي أعيش معه حالة إنسجام ، و أنا أستطلع عملي و أتمنى أن يعلو شأني أكثر و أركز في أموري أكثر من صديقتي التي إتصلت بي ".

*- وضح مشاعر الشخصية التي تدور حولها القصة :

1	دفء	1	2	3	4	5	برد

2	ظلمة	1	2	3	4	5	إضاءة
3	انخفاض	1	2	3	4	5	إرتفاع
4	برتقالي	1	2	3	4	5	أزرق
5	سرعة	1	2	3	4	5	بطء
6	سعادة	1	2	3	4	5	حزن
7	حاد الذهن	1	2	3	4	5	متبلد
8	حسن	1	2	3	4	5	سيء
9	محبب	1	2	3	4	5	كريه
10	أصفر	1	2	3	4	5	أرجواني

هذه قصة لرجل في منتصف العمر يخبرنا " كل شيء قد أصبح أسوأ في العمل ، فقد عملت لعدة ليالي متأخرا ونتيجة لذلك فإن زوجتي و ابنتي قد أحسا بإهمالي لهما ، و أن علاقتي بهما قد أصبحت متصفة بالكرب ، وأنا أشعر أنني أهملتهما عاطفيا ، وقد شعرت بالذنب لعدم قضائي وقتا معهما ، وفي نفس الوقت إنتقل قريب لنا للإقامة معنا بعد طلاقه وفقدانه لوظيفته ، وبذلك فقدنا الإحساس بالخصوصية و أخيرا أخبرته أنه يجب أن يترك بيتنا وقد كان ذلك صعبا عليا لأن الضيف يجب ألا يعامل بهذا الشكل".

*- وضح مشاعر الشخص الذي تدور حوله القصة :

1	دفء	1	2	3	4	5	برد
2	ظلمة	1	2	3	4	5	إضاءة
3	انخفاض	1	2	3	4	5	إرتفاع
4	برتقالي	1	2	3	4	5	أزرق
5	سرعة	1	2	3	4	5	بطء
6	سعادة	1	2	3	4	5	حزن
7	حاد الذهن	1	2	3	4	5	متبلد
8	حسن	1	2	3	4	5	سيء
9	محبب	1	2	3	4	5	كريه

10	أصفر	1	2	3	4	5	أرجواني

هذه القصة لإمرأة عمرها 64 عاما ، تقول المرأة : " أزور أمي بانتظام بالرغم من أنني أجد صعوبة شديدة في هذه الزيارات ، فأي محاولة للحديث مع أمي تحبطني لأنها عنيدة و غير منطقية ، وهي مكتئبة جدا و لا تريد أن تغير أي شيء من صفاتها و لم أمكث معها طويلا و لذا فأنا مغتاظة لأنه يجب عليا أن أقضي معها وقتا معينا . أما اليوم فقد زرت حفيدتي التي كانت مريضة ، وكنت سعيدة لوجودي معها و لكنني أصبحت منزعجة لأن بيت إبنتي غير مرتب و أصبحت إبنتي متسرعة و ضيقة الصدر مع الأطفال " .

*- وضح مشاعر الشخصية التي تدور حولها القصة :

1	دفء	1	2	3	4	5	برد
2	ظلمة	1	2	3	4	5	إضاءة
3	انخفاض	1	2	3	4	5	إرتفاع
4	برتقالي	1	2	3	4	5	أزرق
5	سرعة	1	2	3	4	5	بطء
6	سعادة	1	2	3	4	5	حزن
7	حاد الذهن	1	2	3	4	5	متبلد
8	حسن	1	2	3	4	5	سيء
9	محبب	1	2	3	4	5	كريه
10	أصفر	1	2	3	4	5	أرجواني

الجزء الثاني :

في هذا الجزء سوف يطلب منك أن تتخيل انفعالا بسيطا ثم تستعمله لتحل المشكلة التي ستعرض عليك بعد التخيل ، وسوف يطلب منك تخيل انفعال و بعدها سيطلب منك توضيح الأحاسيس أثناء التخيل و فيما يلي مثال يوضح ذلك :

(تخيل شيء قد يحدث لك في المستقبل يجعلك تشعر ببعض السعادة ، تخيل هذه السعادة ، فقط تخيل الحدث بدرجة تجعلك تشعر بسعادة بسيطة ، ثم فكر أثناء الشعور بالسعادة كيف يحس الناس من خلال الجدول التالي :

1	دفء	1	2	3	4	5	برد
2	ظلمة	1	2	3	4	5	إضاءة
3	انخفاض	1	2	3	4	5	إرتفاع
4	برتقالي	1	2	3	4	5	أزرق
5	سرعة	1	2	3	4	5	بطء
6	سعادة	1	2	3	4	5	حزن
7	حاد الذهن	1	2	3	4	5	متبلد
8	حسن	1	2	3	4	5	سيء
9	محبب	1	2	3	4	5	كريه
10	أصفر	1	2	3	4	5	أرجواني

التعليمات :

لكل مشكلة من المشكلات الآتية وضع دائرة حول اختيارك ، و أجب على الأسئلة كما تفكر و تحب وابذل جهدك في تخيل المشاعر ثم أجب على الأسئلة .

تخيل حدث يجعلك تشعر بقليل من " الغيرة " ، تخيل هذا الحدث حتى تشعر بغيرة بسيطة والآن صف مشاعرك في كل ما يأتي بوضع دائرة حول الاختيار الذي يصف شعورك :

1	دفء	1	2	3	4	5	برد
2	ظلمة	1	2	3	4	5	إضاءة
3	انخفاض	1	2	3	4	5	إرتفاع
4	برتقالي	1	2	3	4	5	أزرق
5	سرعة	1	2	3	4	5	بطء
6	سعادة	1	2	3	4	5	حزن
7	حاد الذهن	1	2	3	4	5	متبلد

8	حسن	1	2	3	4	5	سيء
9	محبب	1	2	3	4	5	كريه
10	أصفر	1	2	3	4	5	أرجواني

تخيل حدث يجعلك تشعر أحيانا بأنك " مرتبك " و تخيل الحدث حتى تشعر بارتباك بسيط و الآن صف مشاعرك بوضع دائرة حول الاختيار المناسب الذي يصف شعورك :

3- تخيل حدث يجعلك تشعر أنك " قانع و راضي " ، تخيل هذا الحدث حتى تشعر بأنك قانع و راضي ، والآن صف لنا مشاعرك بوضع دائرة حول الاختيار المناسب الذي يصف شعورك :

تخيل حدث يجعلك تشعر أنك " عصبي " ، وتخيل هذا الحدث حتى تشعر بعصبية بسيطة ، والآن صف مشاعرك بوضع دائرة حول الاختيلر المناسب الذي يصف شعورك :

تخيل حدث يجعلك تشعر " بالدهشة و بالاستياء " ، تخيل هذا الحدث حتى تشعر بالدهشة و بالاستياء ، والآن صف مشاعرك بوضع الاختيار المناسب الذي يصف شعورك :
تخيل حدث يجعلك تشعر " بالفخر و الهدوء " تخيل هذا الحدث حتى تشعر بالفخر و الهدوء ، ثم صف مشاعرك بوضع دائرة حول الاختيار المناسب الذي يصف شعورك

الجزء الثالث :

التعليمات : في هذا الجزء يطلب منك أن تتصور شخصا و أن تحس بانفعال أو انفعالات معينة نحو ذلك الشخص ، فلتحس بتلك الانفعالات ، و سوف تظهر فقط ما قد تفكر فيه عن هذا الشخص في القصة ، فلتجرب حل هذه المشكلة .

مثال :

تصور أن أحمد هو شخص ما تعمل معه ، يحب أن يصطاد السمك و يذهب ليخيم ، قال أحمد شيئا ما جعلك تحس بالسعادة ،و كونك تشعر بالسعادة بسبب ما قاله كيف يجعله ذلك يبدو بالنسبة لك ؟

ربما تجيب إجابة مثل تلك :

م		بالتأكيد لاتصف إحساسي				بالتأكيد تصف إحساسي
1	جميل		2	3	4	5
2	ودود		2	3	4	5
3			2	3	4	5
4			2	3	4	5
5			2	3	4	5
6			2	3	4	5
7			2	3	4	5

1- تصور أن " منى " هي إحدى شركائك في العمل ، وتعرف عنها أنها متعطشة للذهاب لمشاهدة الأفلام و تعرف عنها أيضا أن لديها معرفة عظيمة بالأفلام الكلاسيكية . أعطتك "منى" رأيا إيجابيا على أحد مشروعاتك الرئيسية في العمل. هنا إحساسك بأنه تم تشجيعك من قبل "منى" كيف يجعلها تبدو بالنسبة لك ؟

ضع دائرة أمام كل بند من البنود الآتية :

م		بالتأكيد لاتصف إحساسي				بالتأكيد تصف إحساسي
1	متمهلة		2	3	4	5
2	هادئة		2	3	4	5

3	مذنبة		2	3	4	5	
4	متفائلة		2	3	4	5	
5	نشيطة		2	3	4	5	
6	خيالية		2	3	4	5	
7	أهل ثقة		2	3	4	5	

2- تصور أن" محمد " هو أحد أقاربكم وهو طويل و مفتول العضلات ، قال "محمد" شيئا ما جعلك تحس بكل من الذنب و الخوف ، لأنك تحس بالذنب و الخوف بسبب ما قاله "محمد" ، كيف يجعله ذلك يبدو بالنسبة لك ؟

ضع دائرة أمام كل بند من البنود الآتية :

م		بالتأكيد لاتصف إحساسي					بالتأكيد تصف إحساسي
1	حزين		2	3	4	5	
2	أهل ثقة		2	3	4	5	
3	متوتر		2	3	4	5	
4	متهكم		2	3	4	5	
5	عدواني		2	3	4	5	
6	متحكم		2	3	4	5	
7	متسرع		2	3	4	5	

3- تصور أن "سعاد" هي أحد شركائك في العمل ، وهي تحب الموسيقى ودائما تدندن لحنا ، قالت لك "سعاد" شيئا ما جعلك تحس بالخوف و الدهشة ، كونك تشعر بالخوف و الدهشة بسبب ما قالته "سعاد" كيف يجعلها ذلك تبدو بالنسبة إليك ؟

ضع دائرة أمام كل بند من البنود الآتية :

م		بالتأكيد لاتصف إحساسي				بالتأكيد تصف إحساسي
1			2	3	4	5
2			2	3	4	5
3			2	3	4	5
4			2	3	4	5
5			2	3	4	5
6			2	3	4	5
7			2	3	4	5

الجزء الرابع :

التعليمات : اختر لكل انفعال أفضل إجابة من الاختيارات المعطاة :

" التفاؤل" يتركب من انفعالين هما : ضع دائرة أمام إجابة واحدة فقط .

*سرور و توقع .

* بهجة وتقبل .

* دهشة وبهجة .

* سعادة وبهجة .

" الحب" يتركب من انفعالين هما : ضع دائرة أمام إجابة واحدة فقط .

*بهجة وتوقع .

*خوف وبهجة .

*دهشة وتوقع .

*تقبل وبهجة .

3- "الاحتقار" يتكون من انفعالين هما : ضع دائرة أمام إجابة واحدة فقط .

* غضب وخوف .

*خوف ودهشة .

* اشمئزاز و غضب .

* دهشة واشمئزاز .

4-"الإحباط" يتكون من انفعالين هما : ضع دائرة أمام إجابة واحدة فقط .

* حزن ودهشة .

* دهشة وخوف .

* توقع وحزن .

* غضب وخوف .

5- "الندم " يتكون من ثلاث انفعالات هي : ضع دائرة أمام إجابة واحدة فقط .

* خوف واشمئزاز و شعور بالذنب .

* توقع وحزن وخوف .

* شعور بالذنب و أسف وحزن .

* حزن وخوف واستياء .

6- "الهدوء" يتكون من ثلاثة انفعالات هي : ضع دائرة حول إجابة واحدة فقط .

* استرخاء و أمن و استقرار .

* فخر و متعة و حب .

* توقع وتقبل و رضا .

* تعب وسعادة و تقبل .

7- "الرهبة " تتكون من أربع انفعالات هي : ضع دائرة حول إجابة واحدة فقط .

*دهشة و غضب و خوف و سعادة .

* توقع و دهشة و فخر و غضب .

*حزن و ندم و بهجة و خوف .

* خوف و بهجة و دهشة و إحراج .

8- "الغيرة" تتكون من أربع انفعالات هي : ضع دائرة حول إجابة واحدة فقط .

* استياء و غضب وتوقع و فخر .

* دهشة و بهجة و إحباط و فخر .
* إذلال و غضب و خوف و إحباط .
* حزن ودهشة و إذلال و أسف .

الجزء الخامس :

التعليمات : يقيس هذا الجزء فهمك لتقدم الانفعالات و ستسأل عما يمكن أن يحدث عندما يقوى الانفعال و يزداد قوة .

ضع دائرة أمام اختيارك (أمام إجابة واحدة فقط) .

لو شعرت بكثرة الذنب و زيادته و بدأت تسأل نفسك بخصوص ذلك فإنك تحس ب:

* اكتئاب .
* خوف .
* خجل .
* شفقة .

تشعر بأنك غاضب و يزداد الغضب اتجاه شخص ما ومن ثم تفقد السيطرة على نفسك ، فيؤدي ذلك إلى :

* الشماتة .
* السخط .
* الكراهية .
* الغيظ .

3- تحس بالحيوية و الانتعاش و يزيد إحساسك هذا فيؤدي ذلك إلى :

*المتعة . *الحب . *الدهشة *الإثارة .

4-تحس بالخوف و يزيد إحساسك بالخوف فيؤدي ذلك إلى :

*الراحة *الهلع *الغضب *البغض

5-تحس بالحزن و يزيد إحساسك بالحزن و تعرف أنه لا يوجد شيء لتفعله فيؤدي ذلك إلى :

* الحداد *التقبل *إحساسك بالعجز *خيبة أمل

6- تحس بالسخط و يزيد إحساسك بالسخط على شخص ما ، فيؤدي ذلك إلى :

*الحسد *الاكتئاب *الكراهية *المفاجأة

7- تحس بالغضب و يزيد إحساسك بالغضب اتجاه شخص ما و تعفي نفسك من كونك لا تستطيع أن تتغير أثر ذلك في إحساسك ، فيؤدي ذلك إلى :

*قرف *خوف *حقد *تقبل

8- تحس بالمزيد و المزيد من السعادة ثم تسترخي لأحاسيسك فيؤدي ذلك إلى :

*فرح *فخر *قناعة *حب

الجزء السادس :

التعليمات : يختبر هذا الجزء معرفتك بنتائج أن تحس بانفعال ثم تتصرف طبقا له ، وعليه فلكل مشكلة وضح كيف قد يحس شخص ما بعد أن يعبر عن انفعال ما .

و مثال على ذلك : يحس شخص بالغضب و يعبر عن غضبه و يوجه غضبه لشخص محب له ، وضح أي الانفعالات يمكن أن يحس بها هذا الشخص الذي غضب بعدئذ .

ضع درجة لكل بند أو انفعال ، و ربما تجيب بهذا الشكل :

م		بالتأكيد غير محتمل				بالتأكيد محتمل
1	خجل	1	2	3	4	5
2	إرضاء	1	2	3	4	5
3	كبرياء	1	2	3	4	5
4	سعادة	1	2	3	4	5
5	حزن	1	2	3	4	5
6	ازدراء	1	2	3	4	5

1- يحزن شخص ثم يرتاح ، بعدئذ ما هي الانفعالات التي قد يحس بها هذا الشخص؟

ضع دائرة على الاختيار الذي تراه مناسبا لكل بند فيما يلي :

م		بالتأكيد غير محتمل				بالتأكيد محتمل
1	الدهشة	1	2	3	4	5
2	الرضا	1	2	3	4	5
3	الغضب	1	2	3	4	5
4	الخجل	1	2	3	4	5
5	السعادة	1	2	3	4	5
6	السرور	1	2	3	4	5

2--شخص سعيد ثم أحس بالقبول ، وبعدئذ ما هي الانفعالات التي من المحتمل أن يحس بها هذا الشخص ؟

ضع دائرة لكل بند أو انفعال فيما يلي:

م		بالتأكيد غير محتمل				بالتأكيد محتمل
7	فخر	1	2	3	4	5
8	خوف	1	2	3	4	5
9	محبة	1	2	3	4	5
10	مفاجأة	1	2	3	4	5
11	توقع	1	2	3	4	5
12	خيبة أمل	1	2	3	4	5

شخص خائف و بعد ذلك أحس بالهدوء ، بين الإحساسين ما هي الانفعالات التي من المحتمل أن يحس بها هذا الشخص ؟

ضع دائرة أمام كل بند فيما يلي :

م		بالتأكيد غير				بالتأكيد محتمل

		محتمل				
13	قبول	1	2	3	4	5
14	خوف	1	2	3	4	5
15	غضب	1	2	3	4	5
16	توقع	1	2	3	4	5
17	مفاجأة	1	2	3	4	5
18	خيبة أمل	1	2	3	4	5

4-يحس شخص بالتوقع ثم يحبط ، بين الإحساسين ما هي الانفعالات التي من المحتمل أن يحس بها هذا الشخص ؟

ضع دائرة لكل بند فيما يلي :

م		بالتأكيد غير محتمل				بالتأكيد محتمل
19	الفرح	1	2	3	4	5
20	القبول	1	2	3	4	5
21	الغضب	1	2	3	4	5
22	الخوف	1	2	3	4	5
23	خيبة أمل	1	2	3	4	5
24	المفاجأة	1	2	3	4	5

الجزء السابع :

تعليمات : ستقرأ موقفا يتضمن شخصا ما ، و بعض السلوكيات و التصرفات في هذا الموقف ،و عليك أن توضح السلوك الذي قد تواجه به مواجهة إيجابية الانفعالات داخل القصة . وعندما تقرأ السلوكيات افترض أن كل سلوك ممكن و محتمل .

و الآن أجب عما يأتي :

***أولا :** يبدو أحد زملائك في العمل منزعج ، و سأل لو أنه من الممكن أن يتناول معك العشاء ، وفي المطعم يختار مكان بعيد عن الآخرين ، وبعد دقائق قليلة من المحادثة الهادئة قال أنه يريد أن يتكلم معك في أمر بداخله ، فيخبرك أنه كذب عليك في أمر حصوله على درجته الجامعية و هو بدون هذا الكذب بخصوص درجته الجامعية لم يكن يستطيع أن يحصل على الوظيفة .

ضع دائرة على اختيارك في كل بند فيما يلي :

تسأله كيف يحس بخصوص هذا الأمر لذا يمكنك فهم ما بداخله ، وتعرض أن تساعده و لكن لا تفرض نفسك عليه :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

2- تحدثه عما كان يفكر فيه عندما قرر أن يكذب في أمر درجته الجامعية ،و حينها تعرف أنه ارتكب خطأ :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

3- تستعد لتكلمه عن ما فعله و تحاول أن تعرض عليه بعض الأفكار لما قد يستطيع أن يفعله :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

4- ليس من المناسب أن تناقش الأمر معه و قد تغير بسرعة الموضوع و لا تناقشه في الوقت الراهن ، وبطريقة ما تجعله يفهم أنك لا تريد الحديث في الأمر :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

***ثانيا :** إتصلت بك زميلتك هديل لكي تخبرك أن طبيبها اكتشف ورما في ثديها الأسبوع الماضي و قد بدأ الطبيب قلقا و قال أنه ربما يكون سرطانا ، وهي لديها مقابلة مع

متخصص هذا المساء لكي يؤكد التشخيص ، وهي تخبرك أنها خائفة وقلقة لأنها من الممكن أن تموت أو تصبح مريضة بدرجة كبيرة ، وأنها قلقة على من يرعى أطفالها ، في رأيك ما هو الإختيار الأفضل فيما يلي :

ضع دائرة على اختيارك في كل بند :

5- عبر لها عن بعض التعاطف ، أخبرها أنك تعرف إنسانة كان عندها سرطان ثدي تعافت بشكل جيد ، فلتعرض أن تقوم بعمل وساطة بين هديل و الانسانة التي تعافت :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

6- لا يوجد شيء فعليا لتقوم به ولذا قم بتغيير الموقف ، تناول مشروب أو إفعل شيئا لكي تخرج عقلك من اتصال هديل بك :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

7- أخبرها كيف أنك حزين لأجلها ،وحاول أن تجعلها تتكلم عما تحس به :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

8- حدثها عن أن الناس تمرض و كيف يواجهون المرض و ناقش معها مخاوفها و قلقها و حاول أن تشعرها بالراحة :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

***ثالثا :** في أحد الاجتماعات المدرسية أحد أصدقائك أخذ يشكو من معلم معين ، و قد أنهى هذا الصديق كلامه بإهانة غير مقصودة ، وهي إهانة تركز على الأصل العائلي (النسب) ،

وقد صدم ذلك الآخرين في المقابلة و عبر صوتهم عن عدم الموافقة لصديقك ، وقد بدأ بالشرح و لكن بدأ الآباء بتجاهله و استمروا في تعنيفه ، وفي نهاية المقابلة مشيت معه فما هو التصرف المناسب في رأيك فيما يلي ؟

ضع دائرة على اختيارك في كل بند فيما يلي :

9- عبر عن تعاطفك و دعه يتحدث عما حدث ، واسأله إذا كان هناك أي شيء تقدر أن تفعله لتساعده في هذا الموقف و تحاول أن تقدم أفكارا جيدة لمساعدته .

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

10- اسأله لو يوجد شيء يمكن فعله لمساعدته للتغلب على ذلك ، وامش معه و كن مستعدا لمساعدته و لكن لا تكن مندفعا :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

11- قم بتشجيعه ليتكلم عن سياسات المدرسة و المعايير التعليمية الجديدة مع مجموعة الآباء الذين مكثوا بعد المقابلة :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

12- تكلم عن ما قاله و ساعده لكي يفهم كيف سقط في هذه الهفوة في كلامه ، وبالاعتماد على ما قاله حاول أن توضح له ما يمكن أن تفعله اتجاهه :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

*** رابعا: ي**تصل بك صديق و يخبرك أنه تشاجر مع خطيبته ، وقد بدأ الخلاف حول مسألة هامشية و لكن بعد دقائق قليلة من الجدال **فإن** عدم الاتفاق أخذ صورة قبيحة، و أخبرك أنه أمسك نفسه و حاول أن يوقف التخاصم و لكن خطيبته لم تفعل ، و في الواقع فقد قالت أشياء مؤلمة و بدت عصبية جدا ، ما الذي سيكون مناسبا فيما يلي :

ضع دائرة أمام إختيارك في كل بند :

13- أعرض مساعدة صديقي بالحديث عما يمكن أن يؤدي إلى تحسن إحساسه ، و إضافة إلى ذلك ربما أساعده على إجاد طريقة لحال مشكلته مع خطيبته .

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

14- ربما أخبره بأني حزين بخصوص ما حدث من شجار مع خطيبته ، و أعرض عليه الحديث عن هذا الشجار إذا كان هذا سيساعده :

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

15- ربما أسأله لو أنه أراد التكلم و أحاول أن أساعده ليعرف لماذا تشاجر مع خطيبته و ما الذي فعله كل منهما في المشاجرة ، ثم ربما أساعده ليخرج ببعض الأفكار عما يجب فعله .

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5

16- ليس من المناسب أن أسأله عما حدث أو أخوض معه التفاصيل الدقيقة لحياته و علاقاته مع خطيبته و ربما أعلق على الموضوع بشي مناسب .

شيء سيء لتفعله				شيء حسن لتفعله
1	2	3	4	5