جامعة وهران2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية بثانويات زاوية كنتة ورقان بأدرار

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

كـــــادي محمد

الأستاذ المشرف:

أ.د. بلقوميدي عباس

لجنة المناقشة

غريب العربي	أستاذ	جامعة وهران 2	رئيسا
بلقوميدي عباس	أستاذ	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
حورية بدرة	أستاذة	جامعة وهران 2	مناقشا
دحدي إسماعيل	أستاذ	جامعة الشلف	مناقشا
عبد الرحيم ليندة	أستاذة	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
بوموس فوزية	أستاذة	المركز الجامعي البيض	مناقشا

السنة الجامعية 2025-2026

جامعة وهران2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية بثانويات زاوية كنتة ورقان بأدرار

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

كـــــادي محمد

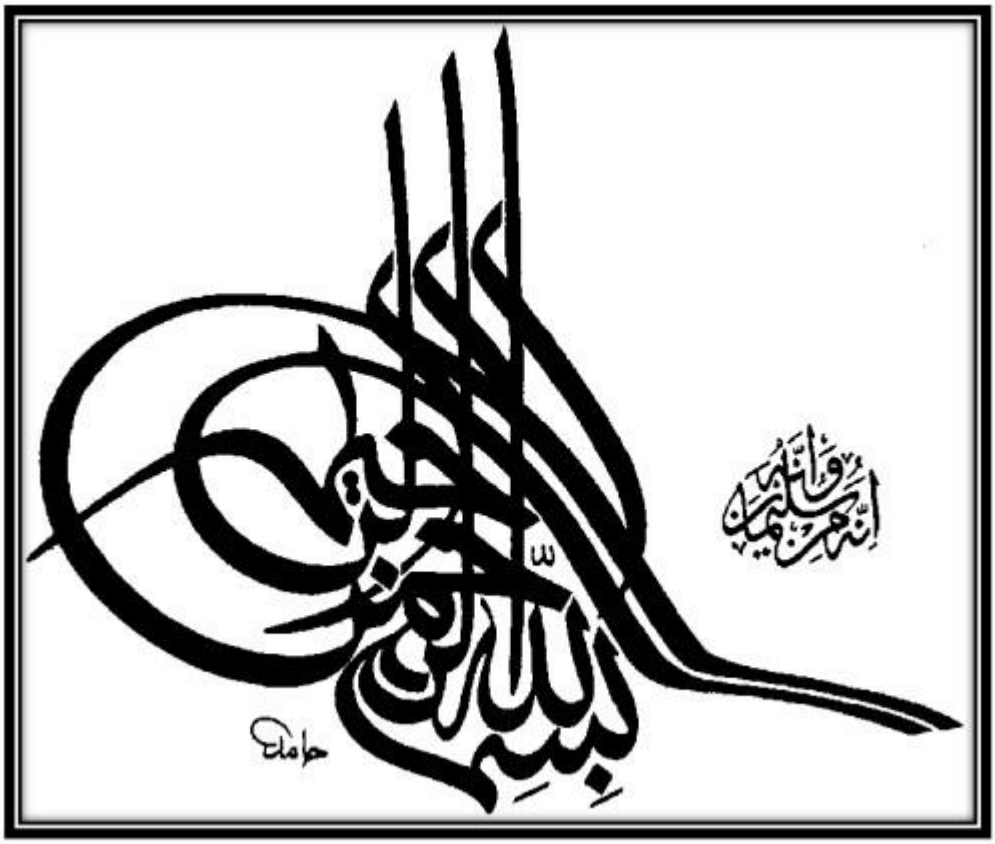
الأستاذ المشرف:

أ.د. بلقوميدي عباس

لجنة المناقشة

غريب العربي	أستاذ	جامعة وهران 2	رئيسا
بلقوميدي عباس	أستاذ	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
حورية بدرة	أستاذة	جامعة وهران 2	مناقشا
دحدي إسماعيل	أستاذ	جامعة الشلف	مناقشا
عبد الرحيم ليندة	أستاذة	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
بوموس فوزية	أستاذة	المركز الجامعي البيض	مناقشا

السنة الجامعية 2025-2026


بسم الله الرحمن الرحيم
إنه من سليمان وإنه

الإهداء

إلى روحي والديّ العزيزين، الذين رحلوا عن هذا العالم بجسديهما، لكن أرواحهما لا تزال تضيء دربي وتنير مسيرتي. إلى أمي وأبي، أهدي هذا العمل إلى ذكراهما العطرة، عرفانًا بالجميل وشكرًا على كل ما قدموه لي. رحمكما الله وجمعنا بكم في جنات النعيم.

إلى أسرتي الكريمة، أخوتي وكل فرد في العائلة صغيرا كان أو كبيرا، الذين كانوا دومًا بجانبي في كل خطوة، وتحملوا معي عناء الطريق، فكنتم عونًا وسندًا لي في تحقيق هذا الحلم من قريب أو بعيد.

إلى أساتذتي الأفاضل، في كل مرحلة تعليمية وخاصة في المدرسة القرآنية (أقربيش)، الذين لم يبخلوا عليّ بعلمهم وتوجيهاتهم، وكانوا لي نبراسًا في طريق العلم والمعرفة.

إلى أصدقائي وزملائي، الذين شاركوني الأفراح والأتراح، وكانوا لي الدعم والمساندة في كل الأوقات.

إلى كل من آمن بقدراتي ودعمني لتحقيق هذا الإنجاز.

أهدي لكم جميعًا ثمرة هذا العمل، تعبيرًا عن محبتي وامتناني لكل ما بذلتموه من أجلي.

الطالب محمد بن رمضان كادي.

شكر وعرفان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله الذي بنعمته تتمُّ الصالحات، وبفضله تتحقق الغايات والإنجازات. أحمده سبحانه وتعالى على ما منّ به عليّ من توفيق وثبات، وعلى ما وهبني من صبر وعزيمة لإتمام هذا العمل، وأسأله أن يجعله خالصًا لوجهه الكريم.

وأتقدّم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ الدكتور **بلقوميدي عباس**، المشرف على هذا العمل، لما بذله من جهد في التوجيه والإرشاد، وما قدّمه من ملاحظات قيّمة وتصويبات دقيقة أسهمت في إخراج هذا البحث في صورته النهائية.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين، كلٌّ باسمه ودرجته العلمية، على ما سيبدونه من قراءة علمية ونقد بنّاء.

وأعبر كذلك عن امتناني العميق لمديري الثانويات التي أُجريت فيها الدراسة، ولمستشاري التوجيه والإرشاد بها، ولجميع أفراد عيّنة الدراسة الذين تعاونوا معي وشاركوا بفاعلية في إنجاز هذا العمل.

ولا يفوتني أن أشكر كل من قدّم لي يد العون، صغيرًا كان أو كبيرًا، وساهم – بصورة مباشرة أو غير مباشرة – في إنجاز هذا البحث، وكل من آمن بقدراتي وشجّعني على المضي قدمًا في هذا المسار العلمي.

وفي الختام، أسأل الله تعالى أن يسبغ عليكم نعمه الظاهرة والباطنة، وأن يجزيكم خير الجزاء، ويجعل ما قدّمتموه في ميزان حسناتكم يوم نلقاه، إنه وليّ ذلك والقادر عليه.

الطالب محمد بن رمضان كادي.

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقات الارتباطية بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي، واختبار إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلالهما، مع الكشف عن الفروق في هذه المتغيرات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. أُجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت 280 تلميذاً وتلميذة (103 ذكور و177 إناثاً) من السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقّان.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، معتمدة على مقياس بار–أون وباكّر للذكاء الوجداني، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر، إضافة إلى نتائج الفصل الدراسي الثاني في مادة اللغة الفرنسية.

وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني وأبعاده لا يرتبطان بشكل دال بالإنجاز الأكاديمي، باستثناء أسلوب التفكير التشريعي الذي أظهر علاقة إيجابية، كما كشفت عن فروق بين الجنسين لصالح الإناث في بعض الأساليب، وفروق بين التخصصات الأكاديمية حيث حققت تخصصات الرياضيات والهندسة المدنية نتائج أفضل. وتشير هذه النتائج إلى أن الإنجاز الأكاديمي لا يمكن التنبؤ به بدقة اعتمادًا على الذكاء الوجداني وأساليب التفكير معًا.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني؛ أساليب التفكير؛ الإنجاز الأكاديمي؛ المرحلة الثانوية.

الملخص باللغة الفرنسية:

Résumé:

Cette étude visait à explorer les relations corrélatives entre l'intelligence émotionnelle, les styles de pensée et la réussite académique, tout en examinant la valeur prédictive de ces deux variables sur la performance scolaire. Elle a également analysé les différences existantes en fonction du genre et de la spécialité académique. L'étude a été menée auprès d'un échantillon aléatoire stratifié de 280 élèves (103 garçons et 177 filles) de deuxième année secondaire dans les lycées de Zaouiet Kounta et de Reggane.

Adoptant une approche descriptive et analytique, la recherche s'est appuyée sur l'échelle d'intelligence émotionnelle de Bar-On et Bakker, l'inventaire des styles de pensée de Sternberg et Wagner, ainsi que sur les résultats du deuxième trimestre en langue française.

Les résultats ont révélé que l'intelligence émotionnelle et ses dimensions ne sont pas significativement corrélées à la réussite académique, à l'exception du style de pensée «législatif» qui a montré une corrélation positive. Par ailleurs, des différences selon le genre ont été observées en faveur des filles pour certains styles de pensée, ainsi que des disparités selon la spécialité, les filières de Mathématiques et de Génie civil ayant obtenu les meilleurs résultats. En conclusion, ces résultats indiquent que la réussite académique ne peut être prédite avec précision en se basant conjointement sur l'intelligence émotionnelle et les styles de pensée.

Mots-clés : intelligence émotionnelle; styles de pensée ; réussite académique ; enseignement secondaire.

الملخص باللغة الانجليزية:

Abstract:

This study aimed to investigate the correlational and predictive relationships between emotional intelligence, thinking styles, and academic achievement, while exploring differences in these variables based on gender and academic specialty. The study was conducted on a stratified random sample of 280 students (103 males and 177 females) in their second year of secondary school, selected from high schools in Zaouiet Kounta and Reggane.

Adopting a descriptive-analytical approach, the research utilized the Bar-On & Bakker Emotional Intelligence Scale, the Sternberg & Wagner Thinking Styles Inventory, and the students' second-term results in the French language.

The results revealed that emotional intelligence and its dimensions are not significantly correlated with academic achievement, with the exception of the "legislative" thinking style, which showed a positive correlation. Furthermore, gender differences were found in favor of females in certain thinking styles, along with disparities across academic specialties, where Mathematics and Civil Engineering tracks achieved better results. In conclusion, these findings indicate that academic achievement cannot be accurately predicted based on the combination of emotional intelligence and thinking styles.

Keywords: emotional intelligence; thinking styles; academic achievement; secondary education.

قائمة المحتويات

المحتويات **الصفحة**

الإهداء ..... أ
شكر وعرفان ..... ب
الملخص باللغة العربية: ..... ج
الملخص باللغة الفرنسية: ..... د
الملخص باللغة الانجليزية: ..... ه
قائمة المحتويات ..... و
قائمة الجداول ..... ي
قائمة الأشكال ..... ك
مقدمة 1
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة 4
1. تمهيد: 5
2. إشكالية الدراسة: 5
3. فرضيات الدراسة: 13
4. أهداف الدراسة: 14
5. أهمية الدراسة: 14
6. حدود الدراسة (المكانية والزمانية والموضوعية): 15
7. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة: 15
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني 17
1. تمهيد: 18
2. التسلسل التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني: 18
3. تعريف الذكاء الوجداني: 19
4. الوجدان والمعرفة: 23
5. أهمية الذكاء الوجداني: 25
6. المبادئ الاساسية للذكاء الوجداني: 26
7. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني: 29
8. سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض: 38
9. قياس الذكاء الوجداني: 42
10. تنمية الذكاء الوجداني: 49

11. علاقة الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي:.....54
12. خلاصة:.....60
الفصل الثالث: أساليب التفكير.....61
1. تمهيد:.....62
2. نبذة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير:.....62
3. تعريف أساليب التفكير:.....63
4. تصنيف أساليب التفكير:.....64
5. أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:.....67
6. نظريات أساليب التفكير:.....69
7. العوامل المؤثرة في تطور أساليب التفكير:.....86
8. أساليب التفكير والعملية التعليمية:.....87
9. الأدوات والطرق المستخدمة لقياس أساليب التفكير:.....89
10. خلاصة:.....92
الفصل الرابع: الإنجاز الأكاديمي.....93
1. تمهيد:.....94
2. تعريف الإنجاز الأكاديمي:.....94
3. أنواع الإنجاز الأكاديمي:.....97
4. مستويات الانجاز الأكاديمي:.....97
5. خصائص الإنجاز الأكاديمي:.....98
6. مجالات الإنجاز الأكاديمي:.....99
7. أهداف الإنجاز الأكاديمي:.....99
8. أهمية الإنجاز الأكاديمي:.....100
9. العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي:.....100
10. الشروط والمبادئ الأساسية للإنجاز الأكاديمي الجيد:.....102
11. قياس الانجاز الأكاديمي وأدواته:.....104
12. تدني الإنجاز الأكاديمي وعلاجه:.....108
13. خلاصة:.....109
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة.....110
1. تمهيد:.....111
2. منهج الدراسة:.....111

قـائمـــــــــة المـــــحـــــتويـــات

3. الدراسة الاستطلاعية: 111
1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية: 111
2.3. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية: 112
3.3. وصف خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية: 112
4.3. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية: 113
4. الدراسة الأساسية: 130
1.4. مكان وزمان وإجراء الدراسة الأساسية: 130
2.4. وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية: 131
3.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 133
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج 134
1. تمهيد: 135
2. عرض نتائج الفرضيات: 136
1.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى: 136
2.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية: 139
3.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة: 140
4.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الرابعة: 141
5.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الخامسة: 144
6.2. عرض نتائج اختبار الفرضية السادسة: 146
7.2. عرض نتائج اختبار الفرضية السابعة: 151
8.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثامنة: 156
9.2. عرض نتائج اختبار الفرضية التاسعة: 158
10.2. عرض نتائج اختبار الفرضية العاشرة: 159
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات: 161
1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: 161
2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية: 163
3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: 165
4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة: 166
5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة: 167
6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة: 168
7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة: 170

8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة: 172
9.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة: 174
10.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة: 175
المناقشة العامة للنتائج: 178
التوصيات والاقتراحات: 180
خاتمة 183
قائمة المراجع 184
المراجع العربية 184
المراجع الأجنبية: 190
الملاحق 191

قائمة الجداول

الجدول (1) خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ 84
الجدول (2) العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها 88
الجدول (3) العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة 89
الجدول (4) أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لـ بار-آون وباكر وأرقام الفقرات لكل بعد.....114
الجدول (5) توزيع الفقرات على الأسلوب الذي تنتمي إليه من أساليب التفكير. 115
الجدول (6) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني.....116
الجدول (7) صدق البناء العاملي أو الصدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني. 116
الجدول (8) نتائج الثبات بطريقة الإعادة. 117
الجدول (9) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مقياس الذكاء الوجداني. 118
الجدول (10) معاملات الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. 120
الجدول (11) قيم الفروق بين الفئتين العليا والدنيا لمقياس الذكاء الوجداني وبأبعاده.....123
الجدول (12) قيم معاملات الفا كرونباخ لثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. 124
الجدول (13) معاملات الفروق او التمييز للمفردات قائمة لأساليب التفكير ستيرنبرغ.....127
الجدول (15) قيم الفروق بين الفئتين العليا والدنيا لكل أسلوب من أساليب التفكير. 129
الجدول (16) قيم معاملات الفا كرونباخ لثبات قائمة أساليب التفكير. 130
الجدول (17) مواصفات عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص والجنس في كل ثانوية.....131
الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.....137
ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على مقياس 137
الذكاء الوجداني وأبعاده.....137
الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.....139
ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات افراد العينة على مقياس أساليب التفكير. 139
الجدول (21) نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني وأبعاده والإنجاز الأكاديمي.....140
الجدول رقم (23) نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي. 145
الجدول (25) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا للتخصص الدراسي.....147
الجدول (26) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية لدلالة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا لتخصص الدراسي.....149
الجدول (27) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في أساليب التفكير تبعا للجنس. 151

الجدول (28) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي. 152

الجدول (29) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا لتخصص الدراسي. 154

الجدول (30) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين افراد العينة في الإنجاز الأكاديمي تبعا للجنس.....156

الجدول (31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الإنجاز الأكاديمي تبعا للتخصص الدراسي. 157

الجدول (32) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية لدلالة الفروق في الإنجاز الأكاديمي تبعا لتخصص الدراسي. 158

الجدول (33) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني على الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة. 159

الجدول (34) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير على الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة.....160

قائمة الأشكال

الشكل (01) يلخص أنواع الاختبارات التحصيلية 107

مقدمة

إن السعي إلى تحقيق التميز الأكاديمي جهد معقد تتداخل فيه عوامل متعددة، إذ كانت القدرات المعرفية تعد تقليديا العامل الأساسي للنجاح الأكاديمي. غير أن دانيال جولمان أبرز الدور المحوري للذكاء الوجداني في هذا النجاح، في حين أكد روبرت ستيرنبتنرغ في أبحاثه أهمية أساليب التفكير في تشكيل التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المدرسة. كما أشارت بعض الدراسات إلى تدني نتائج عدد من التلاميذ رغم امتلاكهم قدرات معرفية عقلية جيدة، مما يدل على أن النجاح الدراسي لا يقتصر على القدرات المعرفية فحسب، بل يتجاوزها إلى عوامل أخرى مثل الذكاء الوجداني وأساليب التفكير التي تسهم إسهامًا كبيرًا في تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمي. ومن ثمّ تتزايد الحاجة إلى فهم أعمق للعوامل الوجدانية والمعرفية المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، خاصة في ظل التحديات المستمرة التي يواجهها النظام التعليمي، ولا سيما في المرحلة الثانوية التي تُعدّ حجر الزاوية في بناء مستقبل المتعلمين.

لقد أصبح الذكاء الوجداني وأساليب التفكير موضوعين بحثيين محوريين في الدراسات التربوية والنفسية، بغية التعرف إلى مدى إسهام كلٍ منهما في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز قدرة التلاميذ على التكيف مع متطلبات الحياة التعليمية والمهنية.

وتبرز الدراسات الحديثة أهمية الذكاء الوجداني بوصفه قدرة على فهم العواطف وإدارتها بفعالية؛ إذ ارتبط بالعديد من النتائج الإيجابية، وفي مقدمتها الإنجاز الأكاديمي. فمن خلال تعزيز الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف، يسهم الذكاء الوجداني في مساعدة الأفراد على تجاوز التحديات، وبناء علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات أكثر رشداً.

ومن جهة أخرى، تُعرَّف أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ بأنها ليست قدرات عقلية في حد ذاتها، وإنما طرائق مفضلة يستخدمها الأفراد في توظيف قدراتهم أثناء أداء المهام الإدراكية، كما ورد في دراسة برناردو وزانج وكالونج .(Bernardo, Zhang & Callueng, 2002, p. 149) كما أن

ستيرنبرغ لا يركز أساسا على أنماط التفكير كالإبداعي أو النقدي، بقدر تركيزه على *كيفية* تفكير الفرد، وهو ما تمثله أساليب التفكير التي تؤدي دورا محوريا في كيفية معالجة المعلومات واستيعابها وتطبيقها، ومن ثمّ في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

أظهرت العديد من الدراسات السابقة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، إلا أن هذه الدراسات غالبًا ما اقتصرت على تناول جوانب محددة من الذكاء الوجداني، أو لم تُراعِ تنوّع أساليب التفكير لدى المتعلمين. كما أن بعض هذه الدراسات واجه قيودًا منهجية أثّرت في دقة نتائجها وإمكانية تعميمها. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى سدّ هذه الفجوات البحثية من خلال استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي، مع تسليط الضوء على الكيفية التي يمكن بها تحسين مستوى التحصيل الدراسي عبر تعزيز القدرات الوجدانية والفكرية لدى التلاميذ. كما تعتمد الدراسة مقاربة تكاملية شاملة تجمع بين الذكاء الوجداني، وأساليب التفكير المتعددة في ضوء نظرية ستيرنبرغ، والإنجاز الأكاديمي، مع مراعاة التفاعلات المحتملة بين هذه المتغيرات.

وجاءت الدراسة الحالية المعنونة بـ "الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" لتتناول موضوعًا حيويًا يجمع بين الجوانب الوجدانية والمعرفية، وقد قُسّمت إلى ستة فصول رئيسية. يعرض الفصل الأول مدخلًا عامًا إلى الدراسة، موضحًا إشكاليتها، وفروضها، وأهدافها، وأهميتها، بالإضافة إلى حدودها المكانية والزمانية والموضوعية، والتعريفات الإجرائية لمتغيراتها الأساسية.

أما الفصل الثاني فيتناول تطور مفهوم الذكاء الوجداني وتعريفه، والعلاقة بين الوجدان والمعرفة، مع إبراز أهمية هذا الذكاء وطبيعته، ومبادئه الأساسية، وأساسه البيولوجي والفسيولوجي. كما يتضمن الفصل مقارنة بين المخ الانفعالي والمخ المنطقي، واستعراض النماذج النظرية المفسِّرة للذكاء الوجداني،

وأبعاده ومكوناته، وسمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، إضافة إلى أساليب تنميته وطرق قياسه وتطبيقاته المختلفة في مجالات الحياة المتعددة.

يتناول الفصل الثالث أساليب التفكير، بدءًا من نبذة تاريخية عن تطور هذا المفهوم، مرورًا بتعريفه وتصنيفه، وبيان علاقته ببعض المفاهيم الأخرى، وعرض النظريات المفسِّرة له، والعوامل المؤثرة في تطوره، وصولًا إلى الأدوات والطرائق المستخدمة في قياسه وتنميته، وأثره في العملية التعليمية.

أما الفصل الرابع فيركّز على مفهوم الإنجاز الأكاديمي، موضحًا تعريفه، وأنواعه، ومستوياته، وخصائصه، ومجالاته، وأهدافه، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى الشروط والمبادئ الأساسية لتحقيق إنجاز أكاديمي جيد، وطرائق قياس هذا الإنجاز وأدواته، وأسباب تدنّيه وسبل معالجته.

ويعرض الفصل الخامس الإطار المنهجي للدراسة، مبينًا منهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية وأهدافها، ومكان وزمان تنفيذ الدراسة، ووصف خصائص عينة البحث، والأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، فضلًا عن تفاصيل الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المعتمدة فيها.

ويختتم الفصل السادس بعرض النتائج ومناقشتها، حيث تُحلَّل نتائج الفرضيات وتُفسَّر تفسيرًا مفصلًا، مع التركيز على أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1. تمهيد.
2. إشكالية الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. حدود الدراسة (المكانية والزمانية والموضوعية).
7. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1. تمهيد:

في هذا الفصل سنعرض موضوع البحث ونقدم رؤية عامة متكاملة عنه، من خلال تناول عناصره الأساسية المتمثلة في أهمية الدراسة والمشكلة التي تعالجها، مع صياغة فرضيات البحث التي سيتم اختبارها، وتحديد أهدافه بدقة، إضافة إلى بيان متغيرات الدراسة وحدودها المختلفة.

2. إشكالية الدراسة:

تُعتبرّ المدرسة المرفق الاجتماعي والتكويني الثاني تاليًا للأسرة، حيث يحصل المرء على المعارف الأكاديمية وتُدعّم ما حصل عليه هذا الأخير من تنشئة داخل المنزل (شويه وبوخالفة، 2015، ص. 79). وكذلك تُعدّ المدرسة هي البيئة التي يجري عبرها تجهيز الشخص الناجح للانسجام والانضمام والتكيّف اجتماعيًا. ... وهي الموقع أو المرفق المخصّص للتعليم (حمداوي، 2015، ص. 50)، وأكثر من هذا، فقد رأى جولمان أن المدرسة هي الحيز المسؤول عن تحقيق الكفاءة العاطفية عبر تأسيس وتطوير مهارات الذكاء الوجداني على امتداد المسار الدراسي، ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال وصولًا إلى الجامعات (المللي، 2010، ص. 142). كما يتوقف نجاح أي مدرسة باعتبارها ذلك البناء التعليمي بما تُنجزه من نتائج مُتوقّعة من كافة أفرادها (نوى وصاهد، 2011، ص. 114)، بمن فيهم الطالب ومستوى التحصيل الدراسي لهذا الأخير.

الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطالب؛ يطغى على قدر وافر من تفكير المحيطين به بما في ذلك فكر الطالب ذاته والباحثين في حقول التربية وعلم النفس. يتم ذلك عبر بذل مساعي الجميع لتحقيق أسمى مستوى من التحصيل الدراسي، والتقصي عن جميع المؤثرات التي قد تُعين على رفع منسوب التحصيل الأكاديمي للطلاب. وينبغي أن ينجز ذلك بأقصى درجات الجهد والإخلاص.

ومن المؤكد أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يرتبط بعوامل متعددة، وهذه العوامل يتباين تأثيرها ودرجة أهميتها بالنسبة لنجاح الفرد. ومن بين هذه العوامل، العوامل الانفعالية (المصدر، 2008، ص.

590؛ معتوق وصالح، 2016، ص. 105)، وقد أشار إلى هذا "ثورندايك" عام 1920 باسم الذكاء الاجتماعي. بينما أشار "جولمان" إلى أن الذكاء العام لا يسهم في نجاح الفرد إلا بنسبة 20% وأن النسبة المتبقية تسهم فيها العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني. وتشير نتائج دراسات عدة إلى أن الذكاء العام لا يسهم سوى بنسبة تتراوح بين 4% و10% و25% في أداء ونجاح الفرد، بينما النسبة المتبقية تعزى إلى العوامل الانفعالية (الفرا والنواجحة، 2012، ص. 58؛ رحماني، 2017، ص. 224؛ سليمان ورحال، 2017، ص. 88). وقد تم توضحت معالم الذكاء الوجداني من خلال بعض الكتب ككتاب "جولمان" 1995 (جعيجع وهامل، 2015، ص. 150) والمقالات. وأكد "ستوك" عام 1996 على أهمية الجانب العاطفي في أداء الفرد وإنجازه (KERMICHE, 2017, p. 22).

ولكل ما سبق، تتضح أهمية الذكاء الوجداني في حياتنا العامة والأكاديمية بصفة خاصة. ولذلك، لقي هذا الأخير اهتمامًا واسعًا من قبل الباحثين في دراساتهم النفسية والتربوية والاجتماعية، وخاصة فيما يتعلق ببعض المتغيرات، وبشكل خاص متغير الإنجاز الأكاديمي، سواء كان ذلك على مستوى الدراسات الأجنبية أو العربية.

ومن بين هذه الدراسات دراسة "باركر وآخرون"2004 والتي هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، وتمت الدراسة على عينة شملت 372 طالبا في أونتاريو، حيث طبق عليها مقياس الذكاء الوجداني لـ "بار–أون". وخلصت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء الوجداني (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004).

أما دراسة "بتريدرس" وآخرون فهدفت إلى التأكد من قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالتحصيل الدراسي والسلوك المنحرف في المدارس الثانوية. وتمت على عينة بلغت 650 طالبا وطالبة، ومما وصلت إليه الدراسة قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالسلوك المنحرف في المدارس الثانوية، ووجد

تأثير دال في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في جميع المواد ما عدا مادة الرياضيات (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

وتهدف دراسة "المللي" (2010) إلى كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات الموهوبين والعاديين، حسب الجنس، في مدارس العاديين والمتفوقين من الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق. وشمل العينة 293 طالبا وطالبة مقسمة بين الدراسة الاستطلاعية والأساسية. وخلصت إلى أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، باستثناء بعد التكيف للذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة.

أما دراسة "أحمد العلوان" (2011) فهدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة. وقد تم إجراء الدراسة على عينة بلغت 475 طالباً وطالبةً من جامعة الحسن بن طلال في مدينة معان بالأردن، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس الذكاء الانفعالي، وفروقًا بين طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة "بلقاسم" و"هامل" (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم الثانوي والإنجاز الدراسي، وتم إجراء الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي في ولاية غليزان وبلغ عددهم حوالي 643 تلميذاً. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده والإنجاز الدراسي، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية، وبين التخصصات الدراسية على أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق بين عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي أبعاده والدرجة الكلية تعزى للمستوى التعليمي للوالدين، باستثناء بعد إدارة الضغوط لصالح دون فئة بدون مستوى.

وأخيرًا، هدفت دراسة كل من "فنطازي" و"أمريش" (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في السلة الرابعة تخصص رياضيات في جامعة "القدس أبو ديس"، وتم إجراء الدراسة على عينة بلغت 150 طالبًا، وأظهرت النتائج وجود اختلاف بين الطلاب المتفوقين تحصيليًا والعاديين في الدرجة الكلية وبعض أبعاد المقياس بعد المعرفة الانفعالية، وبعد إدارة الانفعالات، وبعد تنظيم الانفعالات لصالح المتفوقين، كما أظهرت عدم وجود فروق في بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي.

إضافةً إلى الذكاء الوجداني، نجد أن أساليب التفكير من العوامل ذات الأهمية في نجاح الفرد أكاديميًا، والتي يمكن من خلالها التنبؤ بنجاحه. وهذا ما بيّنه أصحاب التيار المعرفي في علم النفس والتربية؛ إذ أكد عصام علي الطيب أن معرفة تفضيلات أساليب التفكير تساعدنا على تحديد الطرق والوسائل المناسبة لتقييم العملية التعليمية وتطويرها والارتقاء بالمستوى التعليمي (محمد، 2014، ص. 03).

ولم تكن الدراسات التي تناولت أساليب التفكير أقل شأنًا من الدراسات التي اهتمت بالذكاء الوجداني؛ بل أخذت دراسة أساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات، كالإنجاز الأكاديمي، منحىً تصاعديًا في نهاية التسعينات، خاصةً عندما قدّم روبرت ستيرنبرغ نظريته في أساليب التفكير (نظرية التحكم العقلي الذاتي) في صورتها النهائية عام 1997 في كتابه "أساليب التفكير". ومن هذه الدراسات دراسة جريجورينكو وستيرنبرغ (Grigorenko & Sternberg, 1993) التي استهدفت الموهوبين للكشف عن أثر أساليب التفكير على الموهبة؛ إذ توصل الباحثان إلى أنه ينبغي على المعلمين الذين يدرّسون الموهوبين ألا يكتفوا بالتركيز على قدراتهم والبرامج المقررة فقط، بل أن يراعوا أيضًا أساليب تفكيرهم. كما بيّنت الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى الموهوبين هي: التشريعي، والحكمي، والمتحرر، بينما كان أقل الأساليب شيوعًا لديهم هو الأسلوب التنفيذي.

وفي دراسة لاحقة لجريجورينكو وستيرنبرغ(Grigorenko & Sternberg, 1995) ، وهي الدراسة الفرعية الأولى من بين ثلاث دراسات ضمن البحث نفسه، خلص الباحثان إلى أن معلمي العلوم الأدبية يتميزون عن معلمي العلوم العلمية بالأسلوب المتحرر، كما تميز المعلمون عن المعلمات بالأسلوب الحكمي (الدردير، 2004أ، ص. 183). كما نجد دراسة ونج (Weng, 1999) التي أُجريت على مجموعة من المدرسين والطلاب في المدارس الثانوية بتايوان، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الطلبة والطالبات في بعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، والعالمي) لصالح الطلبة. كما كشفت عن وجود اختلاف في أساليب التفكير (التشريعي، المحافظ، العالمي، المتحرر، والمحلي) بين المدرسين والمدرسات لصالح المدرسين؛ مما يدل على أن للجنس دورًا في هذا الاختلاف (الطيب، 2006).

أما دراسة "تشين" (Chen 2001) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعليم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب التايوانيين في كلية ومدى تأثر هذه الأساليب بالجنس والعمر، وقد توصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة عندهم عامة هي أساليب التفكير الداخلي والتشريعي على الترتيب. وكذلك أساليب التفكير تتأثر بالجنس والعمر.

وجاءت دراسة "سيلرز" و"ستيرنبرغ " عام (Cilliers & Sternberg 2001) في هذا السياق هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية، إضافة إلى التعرف على مدى الاختلاف في أساليب التفكير باختلاف الكليات والجنس واللغة بالولايات المتحدة الأمريكية في عدة كليات مختلفة هي الفنون والعلوم الطبيعية والتربية، وأبرزت الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بالفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية جاءت على النحو التالي: التنفيذي والتشريعي والهرمي والداخلي والمحافظ، وكذلك وجود فروق مختلفة لدى الطلاب في أساليب التفكير باختلاف الكليات واللغة، أما الجنس فلا أثر له على أساليب التفكير.

أما دراسة "وقاد" (2008) فقد تمت على عينة من طالبات المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات بمكة المكرمة، تناولت فيها الباحثة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات الهدف. وقد توصل الباحثة، إلى أن أساليب التفكير السائد لدى الطالبات كانت على النحو التوالي: العالمي والتشريعي والهرمي والتنفيذي والتقدمي والخارجي والأقلي والفوضوي والملكي والداخلي والحكمي والمحلي والمحافظ، كما قد خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الهرمي والأقلي والحكمي والمحلي لصالح التخصصات العلمية، وفي الملكي والمحافظ لصالح التخصصات الأدبية. أما تبعا للعمر، فقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الأقلي؛ كما أنه، لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي.

أما دراسة، "عبد العال حامد عجوة" (1998) فقد تناولت علاقة أساليب التفكير لستيرنبرغ وبعض القدرات العقلية والجنس والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي. وقد شملت الدراسة عينة من طلاب الجامعة من الفرقة الثالثة بكلية التربية وخلص، إلى عدة نتائج منها: لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ، كانت الفروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الإناث. إضافة إلى أنه، لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت، الفروق دالة عند المستوى 0.05؛ 0.01 على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية (الطيب، 2006، ص. 94).

ونجد أيضا دراسة، "أمنة إبراهيم شلبي" (2002) من الدراسات التي بحثت في علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس (ذكور، إناث) لدى طلاب الجامعة من تخصصات أكاديمية مختلفة. وأفضت الدراسة، إلى أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي،

الهرمي، الكلي)، ويتميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأساليب التفكير: التشريعي، الحكمي، الهرمي، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي (الدردير، 2004أ).

أما دراسة، "رمضان محمد رمضان" (2001) فهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير. وبينت نتائج الدراسة، إن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وإن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، والعمر الزمني (ثانوي/ جامعي) (الطيب، 2006، ص. 96).

أما على مستوى الجزائر، فنجد دراسة الأستاذ "عباس بلقوميدي" من جامعة وهران، تناول فيها أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بتقدير الذات في دراسة مقارنة لدى تلاميذ الثانوية الثانية، في ضوء متغير الجنس. توصل فيها إلى تباين قوة تفضيلات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وتقدير الذات عند عينة الدراسة، ما عدا الأسلوب المحافظ كانت دالة عند 0.05. إضافة إلى عدم وجود فروق دالة في أساليب التفكير تعود إلى التخصص العلمي والأدبي، وكذلك بالنسبة إلى الجنس، وكذلك إلى تقدير الذات، لم تكن دالة في ضوء التخصص (بلقوميدي، 2012).

ونجد دراسة محمود ودراسة مرفت دهلوي ودراسة البيلي وغيرهم كثير. وأما هذه الدراسات المذكورة سابقا، ففيها ما اتفقت في أهدافها، ومنها ما اختلفت في أهدافها، بين من درست طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي، أو بعض المتغيرات الأخرى، ومنها درست الفروق، ومنها إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وغيره. أما عن النتائج، فشهدت بعض الاتفاق تارة، واختلاف وتناقض حينا

آخر، بين وجود علاقة وعدمها، ووجود فروق وغيابها، ووجود تباين في تفضيل الطلاب لأساليب التفكير والعكس.

ومما سبق، تكونت فكرة الدراسة الحالية تحت عنوان "الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، وذلك باستخدام عينة من تلاميذ السنة الثانية في عدة ثانويات بدائرتي زاوية كنتة ورقان. ومن خلالها تتحدد الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما هو مستوى الذكاء الوجداني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
2. ما هي الأساليب الشائعة للتفكير بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
3. ما هي العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده والإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
4. ما هي العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده وأساليب التفكير بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
5. ما هي العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
6. هل هناك فروق في الذكاء الوجداني بأبعاده بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً للجنس والتخصص الدراسي؟
7. هل هناك فروق في أساليب التفكير بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً للجنس والتخصص الدراسي؟
8. هل هناك فروق في الإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً للجنس والتخصص الدراسي؟
9. هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال الذكاء الوجداني وأبعاده؟

10. هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال أساليب التفكير؟

3. فرضيات الدراسة:

- ✓ مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان هو المستوى المتوسط.
- ✓ تختلف تفضيلات تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان في أساليب التفكير.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني بأبعاده والإنجاز الأكاديمي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الثانية ثانوي في ثانويات زاوية كنتة ورقان.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني بأبعاده وأساليب التفكير لدى تلاميذ الثانية ثانوي في ثانويات زاوية كنتة ورقان.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بأبعاده بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا للجنس، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل أساليب التفكير بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا للجنس، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما زاوية كنتة ورقان.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الأكاديمي في مادة اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا للجنس، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- ✓ يؤثر الذكاء الوجداني وأبعاده على الإنجاز الأكاديمي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- ✓ تؤثر أساليب التفكير على الإنجاز الأكاديمي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

- مستوى الذكاء الوجداني لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثانية بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده والإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- طبيعة العلاقة بين كل أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.
- الفروق في الذكاء الوجداني بأبعاده وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان تبعا للجنس، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما.
- التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية من خلال الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

5. أهمية الدراسة:

ترجع أهمية دراستنا ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة إلى ما يلي:

- أهمية متغيرات الدراسة (الذكاء الوجداني، أساليب التفكير، والإنجاز الأكاديمي).

- مساهمة الذكاء الوجداني في الرفع من مستوى النجاح العام في الحياة عموما والإنجاز الأكاديمي بشكل خاص.
- قد تساعد نتائج الدراسة على بناء برامج تساعد على رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ في مادة اللغة الفرنسية قائم على الذكاء الوجداني وأساليب التفكير.
- قد تساعد نتائج الدراسة على لفت اهتمام القائمين على العملية التعليمية والتربوية إلى أهمية الذكاء الوجداني وأساليب التفكير من أجل إقامة برامج من أجل تعريف التلاميذ بأهمية الذكاء الوجداني وأساليب التفكير في الحياة وكذا داخل البيئة التعليمية من أجل تحسين العلاقات داخل البيئة التعليمية.
- أهمية المرحلة العمرية والتعليمية التي تجرى عليها الدراسة.

6. حدود الدراسة (المكانية والزمانية والموضوعية):

1.6. الحدود الموضوعية: تمثلت في الذكاء الوجداني وأساليب التفكير وعلاقتهما بالإنجاز الأكاديمي.

2.6. الحدود المكانية: تمت الدراسة بثانويات دائرة زاوية كنتة، بثانويات دائرة رقان.

3.6. الحدود الزمنية: جرت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2020-2021، في مدة 01 فبراير 2021 إلى نهاية شهر أبريل 2021.

7. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.7. الذكاء الوجداني: هو الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أفراد عينة الدراسة، على مقياس الذكاء الوجداني لـ بار-أون وجيمس باركر (Bar-On & Parker) وأبعاده المتمثلة في الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الضغوط النفسية، الكفاءة التكيفية، كفاءة المزاج الإيجابي العام، وكفاءة الانطباع الإيجابي.

2.7. أساليب التفكير: هي طرق الفرد المفضلة في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. وفي الدراسة الحالية، تقاس أساليب التفكير من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، تلاميذ السنة الثانية ثانوي، على مقياس أساليب التفكير الذي أعده ستيرنبرغ وواجنر 1990.

3.7. الإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية: هو العلامة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي، عينة الدراسة، في اختبار الفصل الثاني لمادة اللغة الفرنسية خلال الموسم الدراسي 2020-2021.

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

1. تمهيد
2. التسلسل التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
3. تعريف الذكاء الوجداني.
4. الوجدان والمعرفة.
5. أهمية الذكاء الوجداني.
6. المبادئ الأساسية للذكاء الوجداني.
7. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.
8. سمات الأفراد الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.
9. قياس الذكاء الوجداني.
10. تنمية الذكاء الوجداني.
11. علاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي.
12. خلاصة.

1. تمهيد:

الذكاء الوجداني هو مجال مثير للاهتمام يرتبط بفهم وإدارة العواطف والانفعالات. وفي هذا الفصل نستعرض النقاط التالية المكونة لهذا الفصل وهي: التسلسل التاريخي لتطور مفهوم الذكاء الوجداني وتعريف الذكاء الوجداني والمفاهيم ذات العلاقة به والوجدان والمعرفة وأهمية الذكاء الوجداني وطبيعة الذكاء الوجداني والمبادئ الأساسية للذكاء الوجداني والأسس الفيزيولوجية للذكاء الوجداني والمخ الانفعالي في مقابل المخ المنطقي والنماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني وأبعاد ومكونات الذكاء الوجداني وسمات الأفراد الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض وتنمية وقياس الذكاء الوجداني وتطبيقات الذكاء الوجداني في مختلف نواحي الحياة وعلاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي وفي الأخير انتهى الفصل بخلاصة.

2. التسلسل التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

يكثر الحديث عن نشأة وتطور مفهوم الذكاء الوجداني، وقد يصعب تحديد ذلك بدقة. وإليكم جملة من المراحل التي يرى "ماير" "Mayer" أن تطور مفهوم الذكاء الوجداني مر بها، وهي خمس مراحل كالتالي: (ذبيحي، 2018، ص. 71).

المرحلة الأولى: من (1900 إلى 1969): وفي هذه المرحلة، شهدت دراسة الذكاء والانفعالات كمواضيع منفصلة عن بعضها وفي مجال ضيق. يمكن أن نشير إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة البذور الأولى مع "ثورنديك" "Thorndik" عندما تحدث عن مفهوم الذكاء الاجتماعي (Social intelligence)(عجين، 2009، ص. 50). كما أرجع "بار-أون" "Reuven Bar-On" أصول نظرية الذكاء الوجداني إلى أعمال "وكسلر" "Wechsler" سنة 1940 و"ماسلو"-1950 "Maslow" 1954 و"ليبر" 1948 "Leeper"، حيث أشارت هذه الأعمال إلى استعمال مصطلح حاصل الذكاء

الوجداني (EQ) مقترحًا أو مشيرًا إلى أن الذكاء اللامعرفي (الوجداني) هو موجود كجزء من وظائف الذكاء العام، إن لم يكن أهم منه.

المرحلة الثانية: من (1970 إلى 1989): وفي هذه المرحلة، ركزت دراسات علماء النفس على العلاقة بين الانفعالات والتفكير والتأثير المتبادل بينهما. يعد أن أول من استعمل مصطلح الذكاء الوجداني هو طالب جامعي في عنوان رسالة دكتوراه عام 1985 بكلية أمريكية للفنون، لكن دون أن يُنتبه لذلك لسنوات عدة (عجين، 2009، ص. 50).

المرحلة الثالثة: من (1990 إلى 1993): هنا، وفي هذه المرحلة، ظهور مصطلح الذكاء الوجداني في الكثير من الدراسات والمقالات العلمية. كما يمكن اعتبار هذه المرحلة البداية الحقيقية لاستخدام مصطلح الذكاء الوجداني عام 1990، عندما أشار "ماير وسالوفي" "Mayer & Salovey" إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي في مقالٍ لهما.

المرحلة الرابعة: من (1994 إلى 1997): ومما ميز هذه المرحلة صدور كتاب جولمان "Goleman" عام 1995 تحت عنوان: "Working With Emotional Intelligence"، وهذا ما أدى إلى الانتشار الواسع لمفهوم الذكاء الوجداني.

المرحلة الخامسة: من (1998) إلى حد الآن. وفي هذه المرحلة، عرف مفهوم الذكاء الوجداني تمحصًا وتحديدًا لطبيعته وأبعاده وكيفية قياسه.

3. تعريف الذكاء الوجداني:

منذ نشر كتاب جولمان عام 1995، ازداد اهتمام وتداول مفهوم الذكاء الوجداني في دول العالم المتقدم بين المنظمات والشركات الكبرى. وحظي هذا المفهوم بتقدير كبير من قبل المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها وأسلاكها المدرسية والجامعية. وسرعان ما انتقل هذا الاهتمام إلى الدول العربية، تحت عدة ترجمات عربية للمصطلح الإنجليزي (Emotional Intelligence)، مثل: الذكاء الانفعالي،

والذكاء الوجداني، وذكاء المشاعر، والذكاء العاطفي. ورغم انتشاره، فإن هذا المفهوم لا يزال حديثًا نسبيًا في ميدان علم النفس المعرفي والقياس العقلي، مما أدى إلى تباين بين العلماء في تحديد مفهومه بسبب اختلاف توجهاتهم النظرية المتعددة (زنيبيل، 2017، ص. 35).

1.3. المعنى اللغوي:

الذكاء الوجداني يتكون من كلمتين: الذكاء والوجدان. ولفهم هذه الكلمتين، ويمكن إلقاء نظرة لغوية عليهما:

الذكاء: "Intelligence" هو كلمة لاتينية ظهرت لأول مرة على يد الفيلسوف الروماني "شيشرون"، وشاع استخدامها في اللغتين الفرنسية والإنجليزية "Intelligence" وتعني لغة الذهن "Intellect"والفهم "Understanding" والحكمة "Sagacity" وتُرجمت إلى العربية بمصطلح "الذكاء" (الخفاف، 2013، ص. 30).

وفي لسان العرب، يُعرَّف الذكاء بأنه: من ذكا بمعنى اشتد ولهب. والذكاء حدة الفؤاد وسرعة الفطنة. وقلب ذكي وصبي ذكي إذا كان سريع الفطنة. والذكاء في الفهم سرعة الفهم وتمامه (ابن منظور، 1993، ص. 287).

عرَّف "ألفريد بينيه" الذكاء بأنه: "القدرة على اتخاذ اتجاه محدد والاستمرار فيه، والقدر على التكيف، والقدرة على النقد الذاتي" (سعيد، 2015، ص. 44).

عرَّف "سبيرمان" الذكاء بأنه: "القدرة على إدراك العلاقات وأطراف العلاقات، أو القدرة على القيام بعمليات التفكير العليا، وخاصة التفكير المجرد" (عامر والمصري، 2018، ص. 20).

ووفقًا لتعريف "وكسلر": "الذكاء هو قدرة الفرد الكلية لأن يعمل في سبيل هدف، وأن يفكر تفكيرًا ناضجًا، وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته" (الخفاف، 2013، ص. 33).

أما كلمة "الوجدان" فتُستخدَم لترجمة كلمة "Emotional" التي تُتَرجَم إلى: "العاطفة"، و"الانفعال"، و"الوجدان"، و"المشاعر".

قاموس أكسفورد يعرِّف الوجدان بأنه: اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر، أو استثارة في الحالة العقلية المتعلقة بمفهوم الوجدان والمشاعر التي تصاحبها أفكار محددة (عبده، 2018، ص. 16).

وفي قاموس علم النفس، يُعرَّف الانفعال بأنه: استثارة وجدان الفرد وتهيج مشاعره المتعلقة بحاجات الكائن الحي ودوافعه (السمادوني، 2007، ص. 51).

وقاموس "Thesaurus" يُورِد عدة تعريفات للانفعال، منها: تحرك العقل أو الروح، إثارة المشاعر سواء كانت سارةً أم مؤلمةً، اضطرابٌ أو تأجيجٌ للعقل ناتج عن مثيرات خاصة تترافق مع آثار ملاحظة على الجسم (الخفاف، 2013، ص. 33).

أما كلمة "الانفعال" فهي مأخوذة من "الفعل" وتُستخدَم كناية عن كل عمل معتادٍ أو غير معتاد. فنقول: فَعَلْتُ الشيء فَانْفَعَلَ، مثل كسرتُه فانكسر (ابن منظور، 1984، ص. 528؛ ابن منظور، 1993، ص. 528). وفي المعجم المعاصر، يُستخدَم "الانفعال" للإشارة إلى سرعة التأثُّر والقابلية للإثارة والتهيج (عمر، 2008).

2.3. الذكاء الوجداني اصطلاحا:

قدرة الفرد على فهم وتنظيم مشاعر الآخرين بطريقة تعزز التفكير والانفعالات الإيجابية.

تعريف "سالوفي وماير" 1990: مجموعة فرعية من الذكاء الاجتماعي تتضمن القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد ومشاعر الآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله (SALOVEY & MAYER, 1990, p. 189).

القدرة على التعامل مع المشاعر بطريقة فعالة وصحيحة، من خلال فهمها وإدراكها وتحليلها وتنظيمها، وتجنب التعامل معها بطريقة غير سليمة".

القدرة على فهم وتحليل المشاعر الخاصة بالذات والآخرين، وتنظيمها والتحكم بها، واستخدامها بفاعلية في الحياة اليومية.

الإدراك الصحيح والفعال للمشاعر، والقدرة على تحليلها وتنظيمها بشكل صحيح، وتجنب الانزلاق والتعامل غير السليم معها.

تعريف "بار–أون" (1997) "Bar-on": "هو مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل هام لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة (الخفاف، 2013، ص. 35).

أما "ويسنجر" (1998) "Weisinger": فيعرف الذكاء الوجداني بأنه: "الاستخدام الذكي للانفعالات باعتماد الفرد على إدارة انفعالاته بنجاح تساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نتائجه" (الخفاف، 2013، ص. 35).

تعريف "سيمز" (1998) "Sims": "القدرة على تفهم نفسك وتفهم الآخرين جيدا بطريقة تمكنك من التعبير عن الانفعالات بشكل إيجابي" (حسين و حسين، 2006، ص. 34).

عرف "سلامة حسين" و"طه حسين" الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات لديه ولدى الآخرين، وتحديدها والقدرة على إظهار الاستجابة الملائمة إزاء المثيرات البيئية" (2006، ص. 35).

أما "الديدي" فعرف الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على التعرف على دلال الانفعالات، وتحديدها، وفهمها جيدا وتنظيمها، واستثمارها في فهم المشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانيا، وتحقيق نجاح في

الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة لمهارات نفسية اجتماعية، تتحقق من خلالها الصحة النفسية" (عبده، 2018، ص. 10).

تعريف "عبد العال عجوة" 2002: "تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأنه قادر على التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط" (حسين وحسين، 2006، ص. 35).

4. الوجدان والمعرفة:

علاقة الوجدان والمعرفة موضوع مهم في علم النفس، حيث يعتبران أقطابًا للاستجابات البشرية. التراث النفسي يحتوي على العديد من الكتابات التي تبحث في العلاقة بين مكونات النفس البشرية، وخاصةً بين المكونات العقلية والعاطفية. "وارلديلرويس" (1978) "Warldelrois" قدم تصورًا نظريًا يستند إلى نتائج دراسات في هذا المجال، وخلص إلى أن هناك علاقة قوية بين النظام العاطفي والعقلي تؤثر على شخصية الإنسان وسلامتها.

"محمد حسين وجاد الله أبو المكارم" (2004) أكدا أن بُنية الفكر وسيرته تتأثر بتنوع العوامل البيئية والاجتماعية والشخصية، كما أن الوجدان يلعب دورًا في تنظيم الشخصية والمحتوى المعرفي للعقل. التعلم الفعال يعتمد على الطاقة الوجدانية المرتبطة به. من الصعب فصل الجانب الوجداني عن المعرفي أثناء التعلم، لأنهما وجهان لعملة واحدة.

أشار "عبد الغني الديدي" (1998) إلى أنه لا يمكن فصل الحياة العاطفية عن المعرفية، حتى لو كانت مختلفة. كل تفاعل مع البيئة يتضمن عملية بناء (ذكاء) وتقييم (عاطفة). لذلك، لا يمكن فعل نشاط عقلي بحت بدون شعور، كما لا توجد عاطفة بدون فهم وتمييز. التناغم بين العاطفة والفكر، بين

المشاعر والقلب، موضوع قديم يعود إلى القرن الثامن عشر، حيث اكتشف العلماء أنه يمكن تقسيم العقل إلى ثلاثة أجزاء متميزة:

1.4. المعرفة: (Cognition) ويشمل العديد من الوظائف مثل الذاكرة، والتفكير، واتخاذ القرار، والعمليات الإدراكية المختلفة والأشياء التي تنشأ عنها، والذكاء كوسيلة للتوافق الجيد. ورغم إشارة ماير وسالوفي للفرق بين الذكاء والتوافق، يعتبر هذا الأخير أحد خصائص الذكاء، والكائن الحي قادر على التوافق اعتمادًا على الجانب الحسي دون الحاجة إلى ذكاء.

2.4. الوجدان: يشمل الوجدان الحالة المزاجية والتقويم ومشاعر مختلفة مثل الفرح والسعادة والغضب والاكتئاب والخوف والقلق والتبرم وعدم التسامح. العاطفة في أبسط صورها للانفعالات هي ما يسمى باللون الانفعالي. والذكاء الوجداني مرتبط بطريقة ما بالمنحنيات الأولى والثانية، أي المتغيرات الجانبية بين المعرفة والوجدان، بهذا يحدث التكامل بينهما، ولكن ليس كل الأشياء المتعلقة بالمنحنيات المعرفية والوجدانية يعتبر ذكاءً وجدانيًا، على الرغم من التفاعل بين العواطف والتفكير وتأثيرها على سلوك البشر.

3.4. الدافعية: (Motivation) تشمل كلاً من الدوافع البيولوجية الفطرية والمكتسبة (الدوافع الأساسية)، مثل الجوع والعطش، فضلاً عن الأنشطة الأكثر تعقيدًا والمتعلقة بالهدف، مثل السعي وراء الصداقة والإنجاز والقوة. والدافعية كما وصفها "خالد النجار" (2007)، هو توجيه الوجدان من أجل تحقيق هدف محدد على أساس محدد نوجه الانتباه، والدافع الذاتي، والعبقرية، والابتكار، حيث يبدو أن ضبط النفس الدافع (إرجاع الإشباع والتحكم في الاندفاع) هو أساس أي إنجاز. في هذا الصدد، تؤكد "زينب رزق" (2003) إلى ما سبق أن الدافعية هو الدافع الذي يحفز الكائن الحي على التحرك وتأسيس السلوك وتوجيهه إلى هدف محدد.

لا يزال هذا التقسيم للعقل البشري معترفًا به من قبل العديد من العلماء المعاصرين مثل "ماير" (1995) "Mayer" و"هالجرد" (1980) "Hilgard"، على الرغم من الاعتقاد السائد بأن المكون

العاطفي جزء منفصل عن المكون المعرفي للشخصية، لكنه في الواقع يتفاعل معه، ويغذي أفكارنا وأحكامنا على الآخرين من خلال التأثير في عملية المعالجة التكوينية أو الهيكلية للمعلومات. ينسجم هذا الرأي مع نهج وظائفي للوجدان، مما يشير إلى أن تجربة أي حالة انفعالية هي حالة معرفية (الخولى، 2010، ص. 50).

بأنّه يؤكد التحول من التصور الثنائي الصارم للعقل (معرفي مقابل انفعالي) إلى تصور تفاعلي تكاملي يرى أن العمليات المعرفية والانفعالية متداخلة وظيفيًا وبنائيًا. فالإشارة إلى أعمال ماير وهيلغارد تعكس رسوخ هذا الاتجاه في علم النفس المعاصر، حيث لم يعد الوجدان يُنظر إليه كمجرد قوة مزعزِعة للعقل، بل كمنظومة منظمة تسهم في توجيه الإدراك، وبناء المعاني، وصياغة الأحكام. كما أن تبني النهج الوظيفي للوجدان، كما عند الخولي، يعزز فكرة أن الانفعال ليس خبرة شعورية فحسب، بل عملية معرفية تحمل دلالات تفسيرية وتنظيمية تسهم في تشكيل تمثلاتنا عن الذات والآخر والعالم، وهو ما يفتح المجال لقراءات أكثر تعقيدًا للعلاقة بين التفكير والشعور داخل الشخصية الإنسانية.

5. أهمية الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني يلعب دورًا مهمًا في التعامل مع التغيرات المختلفة التي يشهدها المجتمع المعاصر، سواء كانت صحية أو اقتصادية أو ثقافية أو بيئية أو سياسية أو تكنولوجية. فبالإضافة إلى القدرات العقلية، يحتاج الفرد إلى قدرات ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي يواجهها.

وقد أظهرت الدراسات أن الذكاء الوجداني له دور هام في التحصيل الدراسي (الأعسر وكفافي، 2000، ص. 70)، حيث يمكن للذكاء العقلي العام تفسير 20% فقط من النجاح الأكاديمي والمهني، بينما يمكن تفسير الجزء المتبقي من خلال عوامل أخرى منها الذكاء الوجداني (جولمان، 2000، ص. 55). وأكدت دراسات جاردنر (1983) "Gardner" وماير وسالوفي (1990) "Mayer & Salovey" وستيرنبرغ (1996) "Sternberg" أن نسبة مساهمة الذكاء المعرفي في تباين أداء الأفراد

تتراوح بين 04% و25% فقط، وأن النسبة المتبقية تعود إلى عوامل انفعالية مثل مهارات الذكاء الوجداني.

إذًا فإن مهارات الذكاء الوجداني تساعد الطلبة على أن يكونوا أكثر استقلالية وتوافق اجتماعي وثقة وتحكم في الذات، مما يمكنهم من تحقيق النجاح الأكاديمي. فالطلبة الناجحون دراسيًّا يتمتعون بمستويات مرتفعة من المهارات الشخصية والتكيف وإدارة الضغوط، بالإضافة إلى المستوى العام للذكاء الوجداني (صادق، 2015، ص. 36). وهذا ما يساعدهم على بناء علاقات وصداقات جديدة وتعزيز العلاقات الموجودة وتعلم عادات دراسية جديدة والتوافق مع متطلبات الدراسة المتزايدة والمتجددة والعيش بأكثر استقلالية.

وبالإضافة إلى التحصيل الدراسي، يلعب الذكاء الوجداني دورًا هامًا في النجاح في العمل والسعادة الزوجية. فقد أظهرت بعض الدراسات أن الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن والاكتئاب والحزن معرضون للأمراض أكثر من المدخنين، كما أن سوء أداء اللوزة لوظائفها نتيجة للعادات الوجدانية السيئة يهدد سعادة الأزواج (الأعسر وكفافي، 2000، ص. 70). المبادئ الأساسية للذكاء الوجداني.

6. المبادئ الاساسية للذكاء الوجداني:

1.6. الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني: للذكاء الوجداني أساس بيولوجي داخل المخ، وفقًا لدراسات متعددة وما ذهبت إليه روبنز وسكوت (2000). هذه الدراسات أشارت إلى أن النصف الأيمن للمخ يشارك في إدراك الانفعالات والتعبير عنها بشكل أكبر من الأيسر، وله أفضلية في تفسير النغمة الانفعالية للصوت في الكلام. كما أظهرت الدراسات الحديثة ارتباطًا بين الجوانب الحيوية والسيكولوجية للوجدان وأهميتها التطبيقية التربوية. و"جولمان" لفت نظر المربين إلى ضرورة تعليم التلاميذ بطرق مختلفة لتطوير الذكاء الوجداني، والذي يتمثل في مراكز مختلفة داخل المخ. المنظومة الوجدانية معقدة

ومتغيرة، وهي المسؤولة عن تحديد المعالم الأساسية للشخصية في المرحلة المبكرة. لفهم المنظومة الوجدانية وأثرها في كفاءة التعلم، هناك جانبان أساسيان في هذه المنظومة:

- الجزيئات الناقلة للمشاعر أو العواطف والوجدانيات.

- بناء الجسم والمخ الذي يستثير وينظم المشاعر والانفعالات.

2.6. الجزيئات الناقلة للمشاعر أو العواطف والوجدانيات:

المخ والجسم يعملان كوحدة واحدة متكاملة، والانفعالات هي منظومة تقع داخل المخ في الجهاز الغددي والجهاز المناعي، وتعمل كجسر بين الجسم والمخ. هذه العملية تتمثل في الجزيئات الكيمائية التي تعمل كموصلات للجهاز الانفعالي، مثل سلسلة الأحماض الأمينية التي يوجد منها 60 نوعًا يؤثر في الانفعالات. داخل المخ، تؤثر الجزيئات الكيمائية مثل الأندروفين والكورتيزول على سلوك التلميذ. عندما يشعر التلميذ بالخطر، يتم إفراز الكورتيزول، والذي ينشط الغدد لإفراز الأدرينالين، مما يؤدي إلى استجابة دفاعية مناسبة لشدة الخطر. المعدلات المرتفعة من الكورتيزول قد تتسبب في تلف الوصلات العصبية في قرن آمون، وهو جزء من المخ المرتبط بالتعلم والتذكر. هذه المناطق المثيرة للتوتر والقلق قد تعيق كفاءة التلميذ والمدرسة في أداء مهامها. من ناحية إيجابية، هرمون السعادة –الأندروفين– يتحكم في الانفعالات المتصلة بالسعادة والألم، فهو يزيد من السعادة ويخفض الألم. من خلال ممارسة التمارين الرياضية وإقامة علاقات اجتماعية جيدة، يتم رفع نسبة الأندروفين لدينا، مما يؤدي إلى اتجاه إيجابي نحو أنفسنا ونحو الآخرين. هذه المناطق التي تبعث على البهجة والسرور قد تساعد التلاميذ على التفاؤل وحل المشكلات وتجاوز العقبات (بام وجين، 2000، ص ص. 190–194).

3.6. بناء الجسم والمخ الذي يستثير وينظم المشاعر والانفعالات:

جذع المخ والجهاز العصبي الطرفي لهما دور مهم في تنظيم سلوكنا، سواء كانت تلك المتعلقة

بالوظائف التفاعلية أو التداخلية من مشاعر وعواطف والتذكر المتعلق بالأسماء والأماكن. يتكون كلا من جذع المخ والجهاز العصبي الطرفي من عدة أجزاء:

أولًا: جذع المخ "Brain Stem": وينقسم إلى ثلاثة أجزاء (عابد، 2018، ص. 30):

1. منطقة النخاع المستطيل "Medulla": هي المسؤولة عن التحكم في التنفس وسرعة ضربات القلب وضغط الدم.
2. منطقة الجسر"Pons": هي المنطقة الواقعة فوق منطقة النخاع وتربط بين النصفين الكرويين للمخ والمخيخ، ولها تحكم جزئي في التنفس.
3. منطقة الدماغ الأوسط "Midbrain": دورها المساعدة على السيطرة على الوظائف الحسية والحركية.

ثانيًا: الجهاز العصبي الطرف "Limbic System": هذا الجزء مسؤول عن تنظيم ومعالجة الانفعالات، ويتكون من:

- اللوزة أو الأميجدالا "Amygdala": نتوء يقع أعلى جذع المخ في شكل لوزة، له اتصال قويًا بمعظم مناطق المخ، ويربط بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي المنظم للوظائف الحيوية كجهاز التنفس والجهاز الدوري. هذه المنطقة مسؤولة على التحكم في الجانب الوجداني، وأي تلف أو انفصالها عن بقية أجزاء المخ يؤدي إلى عجز في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية أو ما يُعرف بالعمى الوجداني (جولمان، 2000، ص. 33).
- قرن آمون "Hippocampus": يتصل باللوزة، وهو قدر اثنتي اصابع يحول الخبرات من ذاكرة قصيرة المدى إلى ذاكرة طويلة المدى لتُخزَّن في قشرة المخ (اللحاء) .Cortex فإذا قلنا إِنَّ وَظِيفَةَ اللُّوزَةِ مُعَالَجَة المَعْلُومَاتِ الذَّاتِيةِ لِخَبْرَةٍ أَوْ حَدَثٍ مَا، فَإِنَّ قُرْنَ آمُوْن يُعَالِجُ المَعْلُومَاتِ

المَوْضُوعِيةَ لِذَاتِ الخَبْرَةِ أَوْ الحَدَثِ كَزَمَانٍ ومَكَانٍ حُدُوثِهِ. وعليه، فإن اللوزة وقرن آمون يشكلان الذاكرة من الناحية الذاتية والموضوعية.

- المهاد "الثلاموس "Thalamus": هو أحد المكونات الأساسية للجهاز الطرفي (اللمبي)، له حجم بقدر حجم عين الجمل، ويتكون من قسمين: أيمن وأيسر. هو المركز المسؤول عن تنظيم المعلومات الحسية الواردة للمخ، كما أنه المسؤول على عملية تنظيم النوم واليقظة. يعمل في تناسق مع اللوزة، حيث تقوم بقراءة المعلومات الحسية والتفاعل معها، والثلاموس يرسل إشارات سريعة تستثير سلوك الفرد. هذه الآلية هي المسؤولة عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة اليومية. إصابات المهاد قد تؤدي إلى ما يُعرف بمتلازمة المهاد "Thalamic Syndrome". إذا كانت الإصابات في المهاد الأيسر، فإن ذلك يؤدي إلى تدني في المهارات اللفظية والمعرفية. أما إذا كانت الإصابات في المهاد الأيمن، فيؤدي ذلك إلى خلل في القدرة المكانية وإدراك الوجوه (بن عمور، 2016، ص 28؛ جولمان، 2000، ص. 196).
- ما تحت المهاد (الهيبوثلاموس) "Hypothalamus": هو جزء يقع في الدماغ الأوسط ويتكون من مجموعة من الخلايا. يتصل بالفص الأمامي للغدة النخامية من خلال دورته الدموية، كما أنه يتحكم في كثير من الوظائف الحيوية عن طريق مراقبة أجهزة الجسم التي تتحكم في وظائفه. لِما تحت المهاد دور يُعْنى بِتنْظيمِ الأَوَامِرِ الصَّادِرَةِ إِلَيهِ مِنْ طَرَفِ اللُّوزَةِ باعتبار هذه الأخيرة مُهَيَّأَةً للعدوان والعنف (بام وجين، 2000، ص. 196؛ عابد، 2018، ص. 31).

7. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

تم طرح عدد من النماذج النظرية لشرح دور الذكاء الوجداني ومكوناته. وتجدر الإشارة بشكل خاص إلى نموذجين من هذه النظريات. وهناك حاجة إلى مزيد من الدراسة لتوضيح بعض أوجه الغموض، لا سيما فيما يتعلق بعلاقته بالذكاء العقلي وسمات الشخصية. وبالتالي، يظل المجال مفتوحًا

لظهور نماذج نظرية إضافية يمكن أن تساعد في حل هذا الغموض. وقد أدى هذا الأمر إلى انقسام بين الباحثين والعلماء، وهو ما يمكن إرجاعه إلى سببين رئيسيين. يُشار إلى النموذجين الأولين بنموذجي القدرة، أما النموذج الثاني فهو نموذج هجين، ويعرض القسم التالي لمحة عامة عن هذه النماذج:

1.7. نموذج ماير وسالوفي:

هذا النموذج للقدرة، الذي طوره ماير وسالوفي، يعود إليه الفضل في تقديم مفهوم الذكاء الوجداني (1990)، والذي ينشأ نتيجة الاتحاد المُثمر بين النظامين المعرفي والوجداني لماير (ماير وآخرون، 2000). ويدعم النظام الفعال الطاقة أو القدرة الإدراكية مثل:

1.1.7. القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة: باسم الوعي الانفعالي. تشير القدرة على الوعي العاطفي والإدراك العاطفي الدقيق إلى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره من خلال القنوات المناسبة. وينعكس ذلك في معرفة الشخص بمشاعره الخاصة، مثل الوعي الذاتي وفهم مشاعر أو أفكار الآخرين. هذه القدرة هي أهم مكون للذكاء الوجودي وأساس للقدرات الأخرى. وفي غياب ذلك، يصبح الذكاء الوجداني غير فعال (السمادوني، 2007، ص. 108-106).

2.1.7. التيسير الوجداني للتفكير: يشير التيسير العاطفي للتفكير إلى التعرف على المعلومات العاطفية ومعالجتها، والتي يمكن أن يكون لها تأثيران سلبيان على النشاط العقلي للفرد (صادق، 2016، ص. 22).

3.1.7. فهم الانفعالات: يشير فهم العواطف إلى قدرة الفرد على وصف وتحليل وتسمية العواطف بالكلمات، مثل القدرة على فهم المشاعر الدقيقة والتغيرات التي تحدث في المشاعر، والتعرف على العلاقات بينها وبين المشاعر المتشابهة، واستخدام هذه المعرفة العاطفية في مواقف الحياة المختلفة (السمادوني، 2007، ص. 109).

4.1.7. إدارة الانفعالات: إدارة العواطف تشير إدارة العواطف إلى قدرة الفرد على تنظيم العواطف بوعي ويشمل ذلك تنظيم مشاعر الشخص نفسه وكذلك مشاعر الآخرين، مثل معرفة كيفية تهدئة نفسك عندما تكون غاضبًا أو قلقًا بشأن الآخرين (صادق، 2016، ص. 23).

2.7. نموذج بار أون: كان بار–أون (1985) أول من شرح الذكاء الوجداني عندما صاغ مصطلح الحاصل الوجداني (EQ) كنظير لمصطلح حاصل الذكاء العقلي (IQ) في رسالة دكتوراه عام (1985)، وقدم بار–أون نموذجاً للذكاء الوحدوي وأعد قائمة خاصة لقياسه (EQ.I) نشرت عام (1997)، وعرف بار–أون الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات الاجتماعية والعاطفية التي تؤثر على قدرتنا الكلية على معالجة مطالب البيئة بفاعلية: مجموعة من المهارات والكفاءات الاجتماعية والعاطفية والكفاءات التي تؤثر على قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة لمتطلبات البيئة، ويشير نموذجه إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية، ويتكون من الكفاءات التالية:

1.2.7. الذكاء الشخصي والنسبة الوجدانية للشخص: يشمل الذكاء الشخصي عددًا من الكفاءات: الوعي بالذات، والحزم، واحترام الذات، وتحقيق الذات، وتحقيق الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية.

2.2.7. الذكاء بين الأشخاص والنسبة الوجدانية مع الآخرين: يشمل الذكاء بين الأشخاص والنسبة الوجدانية مع الآخرين الكفاءات التالية التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية (صادق، 2016، ص. 23).

3.2.7. القدرة على التكيف والكفاءات اللازمة للقابلية للتكيف: تتكون القدرة على التكيف من حل المشكلات واختبار الواقع والمرونة.

4.2.7. إدارة الضغوط: تشمل القدرة على إدارة الضغوطات الكفاءات التالية: تحمّل الضغوطات والتحكم في الانفعالات.

5.2.7. المزاج العام والنسبة الوجدانية للحالة المزاجية: المكون الوجداني للمزاج العام ويتضمن الكفاءات الفرعية السعادة والتفاؤل (Bar-on, 2000, pp.14-20).

يعد نموذج بار–أون ذا أهمية في دراسة الذكاء الوجداني، حيث فتح الباب لمزيد من الدراسات العلمية للمفهوم ومكوناته وطرق قياسه، ويعود له الفضل في تصميم أول أداة لقياسه، ووضع الاتجاه المختلط في تعريف الذكاء الوجداني؛ والذي يتضمن مجموعة من الكفاءات غير المعرفية المرتبطة بسمات الشخصية.

3.7. نموذج دانيال جولمان: يذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على نظرية جاردنر (1983) للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص، وقدم نموذجه استنادًا إلى أعمال ماير وسالوفي (1990)، ولكنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج بين كفاءات الذكاء العاطفي وسمات الشخصية المتمثلة في (خصائص الصحة النفسية للسعادة). ويرى جولمان (1998) أن الكفاءة الوجدانية توضح كيفية استخدامنا لمهارات الذكاء العاطفي بفاعلية وممارستها كمهارات حياتية، وتتكون الكفاءة الوجدانية من نوعين من الكفاءات وهما الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية (خليل 2010أ، ص.62)، ويمكن تمثيلها على النحو التالي:

1.3.7. الكفاءة الشخصية: تشمل الكفاءة الشخصية الكفاءات الفرعية التالية:

1.1.3.7. الوعي الذاتي: ويحدد الوعي الذاتي كيفية التواصل مع المشاعر الذاتية، ومدى شعور الفرد بالراحة مع نفسه ومع ما يقوم به في الحياة، والنجاح يعني أن يستطيع الفرد التعبير عن مشاعره وحياته وإحساسه بالقوة وامتلاكه الثقة في التعبير عن الأفكار والمعتقدات، وتعتبر أساس الذكاء الانفعالي وتشمل الكفاءات الفرعية التالية:

الوعي العاطفي: يُعرّف جولمان (1995) الوعي العاطفي بأنه: القدرة على التعرف على المشاعر والتمييز بينها، ومعرفة سبب الشعور بهذه المشاعر، والتعرف على تأثيرها على الآخرين (ستيفن وهوارد، 2013، 63).

- **التقييم الذاتي:** يعني معرفة نقاط القوة والضعف والقيود التي يعاني منها الفرد (حميد، 2011، ص.20).

- **الثقة بالنفس:** تشير الثقة بالنفس إلى الشعور القوي بالقيمة الذاتية والقدرة.

-**إدارة العواطف:** يشير مصطلح إدارة الانفعالات إلى قدرة الفرد على التحكم في مشاعره السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية والتكيف مع المتغيرات وممارسة الحياة بفاعلية وإيجابية (إبراهيم، 2010، ص.264)، ويتكون من:

- **ضبط النفس:** ضبط النفس هو سيطرة الفرد على انفعالاته وإظهارها في صورة مقبولة تتناسب مع الموقف.

- **الجدارة بالثقة:** الجدارة بالثقة: هي قدرة الفرد على اكتساب ثقة الآخرين من حوله من خلال سلسلة من المواقف التي تجمعهم (خليل 2010ب، ص.11).

- **الجدارة بالضمير:** الضمير الحي يعني الالتزام والنزاهة من خلال التصرف بأخلاقية تجاه الآخرين وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي (علا محمد، 2007، ص.28).

- **القدرة على التكيف:** القدرة على التكيف هي قدرة الفرد على القيام بعملية التحكم في حل المشكلات التي تواجهه، والمرونة في التعامل مع التغيير (إبراهيم، 2010، ص.323)، وتشمل:

- **اختبار الواقع (RT):** قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به وجدانياً وما هو موجود على أرض الواقع.

- **المرونة (FL):** قدرة الفرد على تغيير مشاعره وأفكاره وسلوكه مع تغير ظروفه.

- **حل المشكلات (PS)** هو قدرة الأفراد على تحديد مشاكلهم والتعرف على أسبابها وإيجاد حلول فعالة لها (حامد، 2011، ص.19).

- **الابتكار**: الابتكار هو ارتياح الفرد للأفكار والاتجاهات والمعلومات الجديدة (العنزي، 2010).

- **الدافعية:** يشير الدافعية إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتحقيق أهدافه من خلال التفاؤل والمثابرة والحماس لمواصلة الجهد، وتشمل الكفاءات التالية:

- **دافع الإنجاز**: المثابرة وبذل الجهد لتحسين أو تحقيق مستوى من التميز.

- **الالتزام:** يعني الوفاء بالالتزامات والوفاء بالوعود من أجل التواصل الفعال والأمان (خليل، 2010ب، ص.12).

- **المبادرة:** تشير المبادرة إلى الاستعداد للعمل عندما تسنح الفرصة.

- **التفاؤل:** التفاؤل هو الإصرار على تحقيق الأهداف رغم العقبات والإحباطات.

2.3.7. الكفاءة الاجتماعية: تتكون الكفاءة الاجتماعية من:

- **التعاطف:** التعاطف هو القدرة على التعرف على مشاعر وعواطف الآخرين واحتياجاتهم واهتماماتهم والتماهي معهم عاطفياً.

- **فهم الآخرين:** فهم الآخرين يعني الإحساس بمشاعر الآخرين وفهم وجهة نظرهم والاهتمام بهم (جولمان، 2000، ص.27).

- **تطوير الآخرين:** تطوير الآخرين يعني التعرف على الاحتياجات التنموية للآخرين ودعم قدراتهم.

- **مساعدة الآخرين:** يشير توجيه الخدمة إلى مساعدة الآخرين على التعامل مع الضغوطات والمواقف والظروف الصعبة، بما في ذلك الجوانب الجسدية والمعرفية والعاطفية (سعفان، 2011).

الاستفادة من التنوع: الاستفادة من التنوع يعني خلق الفرص للآخرين ذوي الاحتياجات والأهداف المختلفة.

- **الوعي السياسي:** الوعي السياسي يعني قراءة المشاعر الحالية للمجموعة وقوة العلاقات بين أفرادها.

- **المهارات الاجتماعية:** المهارات الاجتماعية هي القدرة على إقناع الآخرين بالتصرف بطريقة مرغوبة وتشمل الكفاءات التالية:

- **التأثير:** هو قدرة الفرد على استخدام تقنيات التأثير لإقناع الآخرين.

- **التواصل:** التواصل هو القدرة على الاستماع والاستماع وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.

- **إدارة النزاعات:** تشير إدارة النزاعات إلى قدرة الفرد على التفاوض وحل النزاعات.

- **القيادة:** هي القدرة على توجيه الآخرين وتحفيزهم على الإنجاز.

- **محفّز التغيير:** محفّز التغيير هو القدرة على إلهام التغيير وبدء التغيير وإدارته. بناء العلاقات بناء علاقات هادفة بناء علاقات هادفة مع ردود فعل إيجابية.

- **التعاون والتعاون:** التعاون والتعاون يعني خلق روح الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة.

- **التعاون والتعاون:** مهارات الفريق تعني العمل مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة (جولمان، 2000، ص.27-30).

من العرض السابق يتضح أن جولمان استند في مقاربته للذكاء الوجداني على نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جادنر (1983) واعتمد على أعمال ماير وسالوفي (1990، ماير وسالوفي)، ولكنه اختلف عنه في ارتباطه بالذكاء العقلي مفسرًا الذكاء العاطفي في ضوء النموذج المختلط الذي يجمع بين مهارات الذكاء العاطفي وسمات الشخصية المتمثلة في خصائصها الإيجابية التي تجعل الفرد أكثر كفاءة وفاعلية في حياته.

4.7. النموذج التطبيقي للذكاء العاطفي: يرى أنصار هذا النموذج وعلى رأسهم فريدمان أن الممارسين يحتاجون إلى نماذج عملية تطبيقية للذكاء العاطفي وليس نماذج نظرية، لذا فقد قدموا تعريفًا إجرائيًا للذكاء العاطفي بأنه القدرة على تحقيق النتائج المثلى في علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين: القدرة على

تحقيق النتائج المثلى في علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين (فريدمان، 2003). ومن هذا المنطلق، قدم مؤيدو هذا الاتجاه نموذجًا من ثلاثة أجزاء في عام 1997، وهو موضح في الشكل التالي:

يهدف هذا النموذج إلى مساعدة الأفراد على تطبيق مهارات الذكاء العاطفي (EQ) عملياً، بمعنى تطبيقها في سلوكياتهم الحياتية اليومية، ليكونوا أكثر براعة وحكمة، بالإضافة إلى دمج أفكار وأبحاث هذا العلم الناشئ في بناء وهيكل عملي يمكن تطبيقه لتحسين القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات والإبداع، ويتكون من المهارات التالية:

أ- اعرف ذاتك (KS): يشير مصطلح اعرف ذاتك (KS) إلى زيادة الوعي الذاتي القائم على مدى فهم الفرد للطريقة التي يتصرف بها ويتضمن:

1- تعزيز محو الأمية العاطفية (EEL): يساعد الوعي الذاتي على تحديد المشاعر وتصنيفها والتعرف على المستويات المختلفة لها والبدء في فهم مصدر هذه المشاعر وتأثيراتها، فكما يبدأ تعلم القراءة والكتابة بمعرفة الحروف والأصوات، يبدأ تعلم إدارة المشاعر وترجمتها بالمعرفة العاطفية.

2-**التعرف على الأنماط (RP):** قد ينخرط الفرد في تقييم واعٍ للمواقف الجديدة ويستجيب لها بعناية وحذر. ومع ذلك، قد يتم تحفيز الاستجابات المعتادة أيضًا بشكل غير واعٍ، حيث يعالج الدماغ هذه المواقف ويحدد أوجه التشابه مع التجارب السابقة. تعمل هذه الأنماط من الأفكار والمشاعر كمرشحات للعقل الباطن، وتؤثر على كيفية معالجته للمحفزات البيئية. نهج "اختر نفسك" لإدارة الذات هو أسلوب يشجع الأفراد على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم. يؤكد منهج "اختر نفسك" على الاختيار الواعي للأفكار والمشاعر والأفعال. ويشمل ما يلي:

-**تطبيق التفكير التتبعي (ACT):** تمكّن هذه المهارة الفرد من تقييم أهمية قراراته وفحص العلاقة بين السبب والنتيجة. وهي أساس قدرتهم على تنظيم دوافعهم وأفعالهم الإرادية.

-**التنقل بين المشاعر:** تعلم وحدة (التنقل بين المشاعر) الأفراد تنظيم الاستجابات العاطفية للغضب والخوف والفرح عند اتخاذ القرارات. تمتلك هذه العواطف طاقة معينة يمكن أن توجه عمليات اتخاذ القرارات. إن عملية التنظيم العاطفي هي مهارة غير معرفية تمكن الأفراد من تسخير هذه الطاقة والمعلومات لاختيار الاستجابة الأنسب والأنجح.

-**إشراك الدافع الجوهري:** إشراك الدافعية الجوهرية (EIM) يمكن تصنيف الدافعية إلى فئتين: الدافعية الجوهرية التي تشمل التزام الشخص والعوامل الداخلية الأخرى، والدافعية الخارجية التي تشمل المؤثرات الخارجية مثل الثناء والحوافز المادية. تعمل المشاعر كمؤشر رئيسي للدوافع الكامنة لدى الفرد. يعد الدافع الجوهري، الذي يرتبط بقيم الشخص والتزامه، شرطًا أساسيًا لكلا النوعين من الدوافع ويسهل تطورها. كما أنه يوفر للأفراد القدرة على العمل.

-**ممارسة التفاؤل:** تمكّن مهارة ممارسة التفاؤل الأفراد من التفكير في المستقبل فيما وراء اللحظة الراهنة، ودمج العمليات المعرفية والعاطفية لتعزيز شعورهم بالسيطرة على الظروف.

يوصى بتزويد نفسك بالتوجيه (GS): يُستمد مفهوم "امنح نفسك" من تطبيق قدرات الفهم واتخاذ القرار لتعزيز قدرة الفرد على إقامة علاقات ذات مغزى مع الآخرين واستخلاص أكبر قدر من الفائدة من الحياة. يشمل هذا المفهوم العناصر التالية:

1. تعزيز التعاطف: (IE) وهذا يستلزم اكتساب التعاطف والاستجابة بطريقة مناسبة للحالات العاطفية للآخرين.

2. السعي لتحقيق الأهداف النبيلة (PNG): السعي لتحقيق الأهداف النبيلة ينشط جميع عناصر الذكاء العاطفي. فهي تساعد في صياغة القرارات طويلة الأجل وتسهل تنظيم الأفكار والمشاعر والأفعال، وبالتالي تعزيز الوجود السلمي. يشكل السعي وراء الأهداف النبيلة إحدى المهارات التي تسهل تنمية الذكاء الوجداني.

8. سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

وفقا لدراسة ذبيحي، (2018، ص. 81) فإن المواصفات التي تمير الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض كما يلي:

1.8. صفات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

وفقًا لعامر والمصري (2018، ص. 70)، فإن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بسمات مميزة. فهم يتعاطفون مع الآخرين ويسهل عليهم تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم. كما أنهم يتحكمون في انفعالاتهم وتقلباتهم العاطفية ولديهم سهولة في التعبير عن مشاعرهم وإحساساتهم. بالإضافة إلى ذلك، فهم متفهمون للمشكلات بين الأشخاص ويحلونها بسهولة. يحترمون ويقدرون الآخرين ويظهرون بدرجة عالية من الود والمودة في تعاملاتهم مع الناس. يتفهمون مشاعر الآخرين ودوافعهم ولديهم ميل للاستقلالية في الرأي والحكم. يتكيفون بسهولة مع المواقف الاجتماعية الجديدة ويواجهون المواقف الصعبة بثقة. كذلك، يشعرون بالراحة في المواقف التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة ويستطيعون التصدي للأخطاء والانتقادات الخارجية.

وحسب "كوبر وصواف"، فإن ذوي القدرات العالية من الذكاء الوجداني يكونون أكثر نجاحً في حياتهم، ولهم علاقات شخصية قوية، يتميزون بالإدارة الفعالة، كذلك هم أكثر نجاحا من نظرائهم أكثر من ذوي القدرات المنخفضة.

وفقًا لنموذج القدرة، يتمتع أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع بمجموعة من السمات المميزة. فهم ينشأون في بيئات اجتماعية متكيفة، ويتسمون بالتفاؤل والقدرة على تعديل ردود الفعل العاطفية. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم غير اندفاعيين ولديهم القدرة على اختيار الأدوار الاجتماعية والعاطفية المميزة.

ووفقًا لدراسة "الدردير" عام (2002)، يتميز أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع بالتآلف وثبات الاستجابات العاطفية، والسيطرة والاندفاعية (مثل الحماس والنشاط والحيوية والانفتاح)، والجرأة

والحساسية والتخيل والحنكة (مثل الخيرة والوساطة). كما يتميزون بالراديكالية التي تشير إلى الحرية والتجديد والتحليل وقدرة الفرد على تنظيم نفسه وكفاءتها (2004أ، ص ص. 115-120).

بالإضافة إلى ذلك، يشير "جولمان" إلى أن أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بقدرة عالية على التعرف على مشاعرهم والتعامل معها وكذلك مشاعر الآخرين بكفاءة. إنهم متفوقون في جميع جوانب الحياة وأكثر إدراكًا لرضا الذات، ويتميزون بالكفاءة في حياتهم والقدرة على التحكم في بنيتهم العقلية.

وبناءً على دراسة "فتون خرنوب"، يتميز أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع عن أقرانهم ذوي الذكاء الوجداني المنخفض من خلال خمسة عوامل هي: الذكاء العام، والتوازن العاطفي، وقوة الشخصية، والتوازن العاطفي، وقوة الذات، والمخاطرة والجرأة، والاكتفاء الذاتي.

وفقًا لتعريف "ماير وسالوفي" (1997)، يتمتع الأشخاص ذوو الذكاء الوجداني بميزات عديدة. فهم أكثر قدرة على التعرف على الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين، ولديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم بدقة ووضوح، مما يسهم في تجنب سوء الفهم من الآخرين. كما يتمتعون بالقدرة على السيطرة على انفعالاتهم بطريقة تعزز قدراتهم العقلية.

بحسب "كياروكي وآخرون"، يتمتع أصحاب الذكاء الوجداني العالي بمعرفة جيدة بمشاعرهم الشخصية ويتقنون إدارتها، كما أنهم يظهرون فهمًا وتفاعلًا متميزًا مع مشاعر الآخرين. يتميزون في مختلف مجالات الحياة ويشعرون بالرضا عن أنفسهم، ويتمتعون بالقدرة على التحكم في بنيتهم العقلية، مما يزيد من إنتاجيتهم. كما يتمتعون بقدرة على التكيف مع الضغوط الحياتية والاستجابة بشكل جيد، مما يمكنهم من تنظيم حياتهم بطريقة تقلل من الأحداث السلبية. إضافةً إلى ذلك، لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرات في بناء والحفاظ على العلاقات الاجتماعية.

2.8. صفات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

- ✓ عدم تحمل المسؤولية عن مشاعرهم والاتهام المستمر للآخرين.
- ✓ يعتبرون الآخرين مصدر مشاكلهم.
- ✓ يخفون مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر غير حقيقية.
- ✓ يبالغون أو يقللون من شدة مشاعرهم.
- ✓ ينفعلون بسبب أسباب بسيطة.
- ✓ يفتقرون إلى الاستقامة والشعور بالضمير.
- ✓ يحملون الحقد على الآخرين ويفتقرون إلى الرحمة والتسامح.
- ✓ لا يأخذون في اعتبارهم مشاعر الآخرين أثناء التعامل معهم.
- ✓ لا يثقون بأنفسهم وصعب عليهم الاعتراف بأخطائهم والتعبير عن الندم والاعتذار بإخلاص.
- ✓ لديهم معلومات خاطئة واعتقادات مشوهة تثير لديهم عواطف سلبية.
- ✓ يتصرفون دون أخذ مشاعرهم الخاصة المستقبلية في الاعتبار.
- ✓ يكونون متشائمين بشكل مستمر بما يلفت النظر إلى درجة تقليل بهجة الآخرين.
- ✓ يشعرون بالخيبة والنقص والإحباط.
- ✓ يتجنبون العلاقات مع الآخرين ولديهم القدرة على التحدث بتفصيل عن الأحداث السلبية والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيرهم فيها.

3.8. الذكاء الوجداني عند النساء والرجال:

وفقًا لعامر والمصري (2018)، فإن الذكاء الوجداني يختلف بين الرجال والنساء في التالي:

1. الأفراد ذوو معدل ذكاء عالٍ يُظهرون صورة غير واقعية تبعد عن الذكاء الوجداني. فالأفراد المثقفون يتمتعون بقدرات ذهنية تسيطر على مجال العقل، لكن هذا النمط لا يمكن تحقيقه في مجال الشخصية. ولا يُفاجئ أن ترتبط هذه الصور بالرجال بشكل أكبر من النساء.
2. الرجال ذوو معدل ذكاء عالٍ يتميزون بمجموعة واسعة من الاهتمامات والقدرات الفكرية، ويتمتعون بالصفات التالية:

- الطموح والإنتاجية.
- قوة العزيمة وعدم التراجع عن مصالحهم الشخصية.
- ميلاً إلى الانتقاد.
- لطف وحساسية فائقة.
- الاهتمام بحياتهم الجنسية وتجربتهم الحسية.
- قدرة على عدم التحيز والاحتفاظ بموقف غير متحيز.
- الكرم وعدم العاطفية.

3. الرجال ذوو ذكاء وجداني عالي يتمتعون بالتوازن الاجتماعي والصراحة والانفتاح، ولا ينشغلون بسهولة. ولديهم مهارات غير عادية في حل المشكلات والتعامل مع العلاقات الشخصية وتحمل المسؤولية. وتتميز حياتهم الأخلاقية والعاطفية بالملائمة والرضا. ويعيشون في مجتمع يناسبهم.
4. أما بالنسبة للنساء ذوات معدل ذكاء تجريدي عالٍ، فمن المتوقع أن يكون لديهن الثقة في أفكارهن والقدرة على التعبير عنها بطريقة طلاقة، وقدر كبير من الاهتمام الفكري والجمالي. النساء ذوات الذكاء الوجداني العالي يتميزن بقدرتهن على التعبير عن مشاعرهن بشكل مباشر وصادق، ويتماشى ذلك مع ما يشعرن به ويعيشنه. تشترك المرأة والرجل على حدٍ سواء في الجوانب

الاجتماعية ولكن بشكل أكثر تعقيدًا. بعد تفجر العواطف، يمكن للنساء ذوات الذكاء الوجداني العالي التأقلم مع الضغوط النفسية وقد يندمن على صراحتهن، ولديهن القدرة على التكيف.

5. في المقابل، نادرًا ما يشعرن بالذنب أو القلق، ولا يميلن للتأمل بشكل مفرط. نحن جميعًا لدينا درجات متفاوتة من الذكاء والذكاء الوجداني في شخصياتنا، ومع ذلك، فإن هذه النظرة المبنية تسلط الضوء على الصفات التي يمنحها كل من هذين الجانبين لشخصيتنا. يُلاحظ أن الذكاء الوجداني يضيف صفات إضافية تجعلنا أكثر إنسانية وتعطينا قدرًا أعلى من التواصل العاطفي والتفهم.

9. قياس الذكاء الوجداني:

في البداية، لم يلق قياس الذكاء الوجداني اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين، بل كانوا يركزون على الذكاء العقلي المعرفي. ومع مرور الوقت، بدأ الباحثون مثل "ماير وسالوفي" السعي لإجاد تعريفا للذكاء الوجداني وإعداد أداة لقياسه عام 1999 (السمادوني، 2007، ص. 128).

ونظرًا لتنوع وتباين مفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته، فقد تعددت طرق قياسه (صادق، 2015، ص. 39)، مما أتاح للباحثين تصنيف هذه الطرق:

1.9. الاختبارات الادائية: حيث تتم تقييم الاستجابات بطريقة موضوعية نظرًا لأن لكل اختبار محكًا يقيم من خلاله الدرجة. ومن هذه الاختبارات:

1.1.9. مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للراشدين (MESS): والذي أعده "ماير وكاروسو وسالوفي" في عام 2000. يشير هذا المقياس إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني وقدرة الفرد على تجهيز المعلومات الوجدانية المرتبطة بها. يتكون المقياس من 12 مهمة تشمل 141 مفردة تغطي عدة عوامل متعددة موزعة على أربع مجالات أساسية:

- الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه. وهو يشتمل على أربع اختبارات.
- القدرة على فهم الانفعالات وتماثلها إلى عمليات إدراكية ومعرفية. ويتضمن مهمتين أدائية.
- مهارة المشاركين في إدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين. ويتكون من اختبارين.
- القدرة على تحليل وفهم الانفعالات. ويتكون من أربع اختبارات فرعية.

ولدينا ثلاث طرق لتقدير درجات هذه المهام:

- التقدير عبر مضاهات استجابة المستخدم مع إجابة محددة.
- التقدير باستخدام أحكام خبراء.
- التخمين من قبل من يجيب على الاختبار من حيث تحديد شعور بعض المهنين (ذبيحى، 2018-2019، ص92؛ السمادونى، 2007، ص130).

2.1.9. مقياس تحديد مستوى الوعي الوجداني (LEAS): هو مقياس أعده "لان" وآخرون في عام (1990). يتكون المقياس من 20 مشهدًا سينمائيًا أو تلفزيونيًا، وكل فيلم يتكون من مجموعتين من الأفراد، إحداهما لديها قدرة على إحداث أربع انفعالات مختلفة: (الغضب، الخوف، السعادة، الحزن)، بينما الفئة الثانية ليس لديها القدرة على إحداث تلك الانفعالات. تُقَدَّر درجة كل مشهد من الصفر إلى خمس درجات، وهذا يتلاءم مع نظرية "لان" وآخرون التي وضعوا خمسة مستويات للوعي الانفعالي. وتُشير درجات المستويات الخمسة إلى: المستوى الأول (0): يعطى للشخص صفر، حيث تكون استجاباته عادية غير انفعالية. المستوى الثاني (1): يعطى للشخص درجة واحدة، حيث يعكس درجة الوعي بالدلائل الفسيولوجية أو الجسمية (مثل أشعر بالمرض...). المستوى الثالث (2): يعطى للشخص درجتان، حيث يعكس استخدام كلمات في سياقات غير مُوَصَّفَاتِهَا وتتكرر استخدامها لتعبر عن انفعالات غير متمايزة نسبيًا (مثل أشعر بأنني في حالة سيئة). المستوى الرابع (3): يُعطَى للشخص ثلاث درجات،

حيث يُعكِس قدرة الفرد على استخدام كلمة للتميز الانفعالي (مثل سعيد، حزين، غاضب...). المستوى الخامس (4): يُعطَى للشخص أربع درجات، يُعكِس قدرة الفرد على استخدام كلمتَيْن من كلمات المستوى الرابع (3) للتميز الانفعالي أفضل من استخدام كلمة واحدة. المستوى السادس (5): هذا المستوى هو أعلى مستوى يحصل علبه الشخص، وفيه يحصل على أعلى درجة في المستوى الخامس (4) إما للذات أو للآخر وتُعطَى درجة كُلِّية عبارة عن درجة كُلِّية للذات، ودرجة كُلِّية للآخر (السمادوني، 2007، ص. 139).

3.1.9. مقياس مهارة التعبير الوجداني: حاول مجموعة من الباحثين قياس مهارة التعبير الوجداني للأفراد، والذي يعد أحد مظاهر الذكاء الوجداني بطرق عديدة منها:

الطريقة الأولى: وفي هذه الطريقة يطلب من الأفراد أن يأخذوا وضعًا أساسيًا للتعبيرات الانفعالية على الحدث، "كأن تجعل وجهك الآن غاضبًا" أو "أن تجعل وجهك الآن مبتسمًا" ... وتُسَجَّل تلك التعبيرات بالكاميرا، وتُوَضَّع عدة من المعايير والضوابط التي تُوَضِّح تلك التعبيرات وتحاول التعرف عليها. ويعد الفرد الذكي وجدانيًا هو ذلك الشخص الذي يكون قادرًا على التعبير عن الانفعالات الأساسية التي تُحَدِّدها المعايير والضوابط.

الطريقة الثانية: فيتم قياس مهارة التعبير الوجداني بشكل تلقائي لتقييم كيفية تعبير الأشخاص عن مشاعرهم (السمادوني، 2007، ص. 141).

4.1.9. مقياس الذكاء الوجداني للطفل: تعد الدراسات النمائية لبحوث الذكاء الوجداني أحد أسباب ظهور الكفاءة الانفعالية، وهي من المكونات الوجدانية التي تتميز بالصدق عند الأطفال (السمادوني، 2007، ص. 142).

5.1.9. اختبار الألوان والتصميمات: هو اختبار أعده "ماير وسالوفي" (1990)، من 18 فقرة له ثلاثة أجزاء: الجزء الأول من 06 صور تمثل وجوهًا تظهر انفعالات مختلفة. أما الجزء الثاني يتكون من 06

تصاميم بيضاء وسوداء. أمَّا الجزء الثالث فيتألف من 06 ظلال من الألوان. يستجيب المفحص لكل فقرة من هذه الفقرات بتحديد المثير المشهور المناسب على سلم خماسي (صادق، 2015، ص. 40).

6.1.9. اختبار الذكاء الوجداني المعدل (MSCEIT v.11 and V.2.0): قام "ماير وسالوفي كارُسو عام 2001 بتحديث مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) حيث أجروا تحسينات على مستوى خصائصه السيكومترية وأصبح يقيس قدرة الأفراد على إنجاز المهام وحل المشكلات الانفعالية بدلا من مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) الذي كان يقيس تقييم الفرد الذاتي لمهارته الانفعالية المدركة (ذبيحي، 2018، ص. 92).

2.9. اختبارات التقرير الذاتي Self-Report Tests: تعد اختبارات التقرير الذاتي الأسلوب الأكثر شيوعًا من بين مقاييس الشخصية (خرف الله، 2013، ص. 144). في هذه الاختبارات، يُطلَب من المفحوص تقدير مستوى ذكائه الوجداني وفقًا للاستبيانات المقدمة له. وتُظهِرُ هذه المقاييس فاعليتها في هذا المجال (صادق، 2015، ص. 40). وتوجد العديد من هذه الاختبارات، يمكن استعراض بعضها كالآتي:

1.2.9. اختبار "جولمان" (Goleman) للذكاء الوجداني: أعد هذا المقياس من طرف "جولمان" سنة (1995)، وهو من أكثر المقاييس انتشارًا واستعمالًا لتقدير نسبة الذكاء الوجداني. وقد وضع هذا المقياس في صورة تساؤل يقابله بدائل للإجابة على استجابة المفحوصين. وتم ترجمة المقياس من طرف الأعسر وكفافي (2000) (صادق، 2015، ص. 40).

2.2.9. قائمة نسبة الذكاء الوجداني لبار–أون (Bar-on): ريوفين بار– أون (Reuven Baron) قام بإعداد هذا المقياس منذ (1983) بعد مجموعة من الدراسات التجريبية على مدى سبعة عشر سنة اختار خلالها أكثر من 33000 فرد وتم نشره سنة (1997)، وفي سنة (1999) تمت مراجعته من قبل معهد القياس النفسي. وتم إدراجه في الكتاب السنوي الرابع عشر للقياس النفسي عام (2001) وهو أول مقياس لقياس الذكاء الوجداني وقد تم ترجمته إلى 22 لغة. وهو يتكون من 133 بند ويستخدم سلم

ليكرت الخماسي للإجابة ويتطلب تقريبًا 40 دقيقة للإجابة عليه. كما يقدم المقياس درجة كلية ودرجات على الأبعاد الخمسة المكونة له، وهو يحتوي على 15 مقياس فرعى: بالذات الانفعالية، والتوكيدية، والنظرة الذاتية، وتحقيق الذات، والاستقلالية، والتعاطف، والعلاقات بين الافراد، والمسؤولية الاجتماعية، وحل المشكلة، الاختبار الواقعي، والمروتة، وتحمل الضغط النفسي، وضبط الدفعة العصبية (التوتر)، والسعادة والتفاؤل (بن عمور، 2016؛ خرف الله، 2013؛ ذبيحي، 2018).

3.2.9. قائمة نسبة الذكاء الوجداني لبار-أون (نسخة معدلة للشباب): تم تطوير قائمة نسبة الذكاء الوجداني لبار-أون (نسخة معدلة للشباب) على مدى عشر سنوات من البحوث والدراسات، واستندت إلى نموذج بار-أون للذكاء الوجداني الذي يتألف من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر مهارة وقدرة فرعية. تتضمن القائمة النهائية الكاملة 60 فقرة وتلائم الأعمار من 07-18 سنة، بينما تتكون النسخة المختصرة من 30 فقرة. توزع الفقرات في الصورة الكاملة على ستة أبعاد فرعية للمقياس، وتم بناء وتطوير بنود فقرات المقاييس الفرعية الخمسة التي تتكون منها القائمة على عدة مراحل باستخدام أساليب التحليل العاملي وتطبيقها على 1651 مفحوصًا من الذكور والإناث بمعدل عمري حوالي 13 عامًا. تم تقنين المقاييس على عينة كبيرة ضمت 9172 من الأطفال والمراهقين تم أخذهم من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا 4625 ذكر ومن 4547 أنثى (ذبيحي، 2018، ص. 93).

4.2.9. مقياس إدراك الوجدان لـ "بارينت" (Barinet): أما بالنسبة لمقياس إدراك الوجدان لـ "بارينت"، فإنه يتكون من 93 عبارة لقياس إدراك الوجدان، ويعتمد على قدرة الفرد على الانتباه بسرعة والجهد لتحديد مشاعره وتفضيلات المستجيبين في الأنماط الثلاثة المختلفة. ووجد الباحث "بارينت" أن النمط الخاص بالجسم المعتمد على إدراك الوجدان له علاقة بالصحة العقلية والوعي الخاص بالتغيرات الجسمية الصغيرة والمهارة الاجتماعية والمواظبة والإبداع (السمادوني، 2007، ص. 147).

5.2.9. مقياس تورانتو للتبلد العاطفي: هو أحد الأدوات الصادقة التي استعملت لقياس مكونات الذكاء الوجداني، وقياس الفروق الفردية في صعوبة تعرف المشاعر والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية للإثارة الوجدانية، حيث يجد الأفراد المصابون بالعمى القرائي لهم صعوبة في تخيل مشاعر الآخرين؛ وعليه فهم لا يشعرون بالتعاطف معهم وغير فعالين في معالجة الحالات الوجدانية للآخرين (أبو الديار، 2014، ص. 209).

6.2.9. مقياس سكوت (Scott) للذكاء الوجداني: وهو مقياس يتكون من 33 بند، كما أظهر التحليل العاملي أن كل بنود المقياس تنتمي لعامل واحد يشكل دالًا، يمكن أن نسمه الذكاء الوجداني، والمقياس يتألف من أربعة أبعاد هي: عامل الإدراك ويتكون من عشرة بنود، عامل إدارة التحكم في المشاعر الشخصية الذاتية ويتكون من تسعة بنود، عامل إدارة انفعالات الآخرين ويتكون من ثمانية بنود، عامل الاستفادة من الانفعالات ويتكون من ستة بنود (أبو الديار، 2014، ص. 210).

7.2.9. اختبار خريطة الذكاء الوجداني لكوبر وصواف (EQMAP Test Cooper and Sawaf): نشر تفاصيل هذا المقياس من طرف كوبر وصواف في كتابهما المسمى (Executive EQ) ويتكون هذا المقياس من أكثر من 250 بندًا تتوزع على 21 مقياسًا فرعًيً معتمدًا على كنموذج كوبر وصواف للذكاء الوجداني كما لم تقدم أي معلومات حول ثبات وصدق المقياس (السمادونى، 2007، ص. 147)، والتي تعتمد على خمس سمات للذكاء الوجداني كالتالي: البيئة الحالية، والمعرفة الانفعالية، وكفاءة المحصول الانفعالي (كفاءة معامل الذكاء الوجداني)، وقيم المحصول الانفعالي واتجاهاته: القيم والاتجاهات المتضمَّنَّة في معامل الذكاء الوجداني ومحصلات مجال خريطة المحصول الانفعالي وتمثل النواتج المرتبطة بخريطة معامل الذكاء الوجداني (خرف الله، 2013، ص. 147).

8.2.9. مقياس الكفاءة العاطفية (ECI): تم إعداد المقياس من قبل "جولمان" و"بوياتزيس"، ويعرف "جولمان" الكفاءة العاطفية على أنها: "القدرة المتعلمة القائمة على الذكاء العاطفي والتي تظهر في الأداء

البارز في العمل" والمقياس يقيس عشرون كفاءة تندرج تحت أربعة جوانب هي: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية (ذبيحي، 2018، ص. 94).

9.2.9. مقياس مؤسسة الصحة والطاقة الإنسانية: يستخدم هذا المقياس لتحديد نسبة الذكاء العاطفي، وقد صُمِّم من قبل "وارن بينيس" (Warren Bennis) عندما اهتم بمجال القيادة، وصرح قائلاً: "في المجالات التي قمت بدراستها وجدت أن الذكاء العاطفي يعتبر أكثر قوة من الذكاء العقلي في تحديد من سيكون قائدًا ناجحًا، فالذكاء العقلي قدرة محايدة، سوف تحتاجها ولكنها لا تجعلك لامعًا إلا أن الذكاء العاطفي يستطيع تحقيق ذلك" (السمادوني، 2007، ص. 148).

10.2.9. اختبار الذكاء العاطفي: سُمِّي هذا الاختبار بـ (EQ Test-Anger? Love?) وهو يتحدث كثيرًا عن الانفعالات على عكس باقي الاختبارات الأخرى، كما يشير إلى الكره والحب في العلاقات والحزن والرعب والغضب والغيرة والخجل والخزي. يوضح لك الاختبار أين تكون استجابتك الانفعالية وكذلك استجابات الأفراد من نفس الثقافة، وليس للاختبار نقاط يُمكن مقارنتها بينك وبين الآخرين. المطلوب منك الإجابة على العبارات التي تعكس عدم التفاؤل للشخص، بعبارة صحيحة أو خاطئة وفقًا لما يشعر به أو يقوم به (السمادوني، 2007، ص. 149).

11.2.9. استبيان تقدير الذكاء العاطفي: أعد المقياس كل من "برادبري" و"جرافز" و"إمبرلينج" بناءً على نموذج "جولمان"، وتم إعداد أسئلة الاستبيان باستخدام مقياس متدرج سداسي (أبدًا، نادرًا، عادةً، غالبًا، دائمًا) وله ثلاث نسخ هي: نسخة التقييم الذاتي (ME Edition) ونسخة التقييم المتعدد (MR Edition) ونسخة تقييم الذكاء العاطفي للفريق (Team EQ Edition) (ذبيحي، 2018، ص.94).

12.2.9. مقياس الذكاء العاطفي للمتدربين لدولويكز وهيجز: المقياس مكون من 69 عبارة تم انتقاؤها من المقاييس المنشورة من قبل والتي تقيس السلوكيات المتعلقة بالكفاءات الشخصية (Personal Competence) موزعة على أبعاد أو مقايس فرعية للذكاء العاطفي وهي:

- الوعي بالذات 12 بندًا Self-Awareness.
- المرونة الانفعالية 11 بندًا Emotional Resilience.
- التحفز 10 بنود Motivation.
- حساسية للعلاقات الشخصية 12 بندًا Interpersonal.
- التأثير في الآخرين 10 بنود Influence.
- قدرة على اتخاذ قرار 07 بنود Decisiveness.
- التديُّن والأمانة 07 بنود Conscientiousness and Integrit. (خرف الله، 2013، ص. 149).

10. تنمية الذكاء الوجداني:

يمكن القول إن الذكاء الوجداني يمكن تعلمه وتدريسه بأساليب عملية وببساطة وفي مدة زمنية قصيرة نسبيًا كما أكد ذلك بار–أون (Bar-On, 2006, p. 19)، ويتميز الذكاء العاطفي بتغيره النسبي وملائمته لكل الأعمار، وهذا يعني أنه في أي مرحلة عمرية هناك إمكانية تعلمه، وهو يساعد كل فرد على التكيف مع البيئة من حوله (صادق، 2015، ص. 38).

وحسب ما ورد في دراسة صادق (2015، ص. 38) تعتبر المناهج التربوية النفسية أساسًا مهمًا للبحث النفسي الحديث، وهي جزء مهم في برامج تنمية الذكاء الوجداني، وهناك ست مجالات من خلالها نعمل على تنمية مهارات الذكاء العاطفي، كالتالي:

- المهارات الأخلاقية: تشمل المهارات الأخلاقية تشجيع التعاطف والاهتمام بالآخرين والصدق والكمال والتخلص من المشاعر الأخلاقية السلبية.
- المهارات الفكرية: تشمل المهارات الفكرية التفكير الواقعي والتفاؤل وتغيير السلوك عن طريق تغيير طريقة التفكير.
- التدريب على حل المشاكل: وهذا يتم عبر التدريب على إيجاد الحلول.

- المهارات الاجتماعية: وتتمثل في مهارات التواصل وتكوين صداقات وكيفية التصرف في فريق وإعطاء أهمية للأخلاق.
- مهارات التحقق من الإنجازات وتحقيق الأهداف: تتمثل في توقع نجاح والمثابرة والاجتهاد ومواجهة فشل والتغلب على ذلك.
- التعاطف: يشمل التعاطف الوعي بالانفعالات، التواصُل، التحكُّم بالانفعالات.

وأشار جاسر (2007) إلى أن "جولمان" (1997) حدد استراتيجيات لتنمية الذكاء الوجداني عند الأبناء كما ورد ذلك في دراسة صادق (2015، ص. 38):

1- كُن على عِلم بانفعالاتهم.
2- التعرف على انفعالاتهم هو وسيلة للتعاطف معهم وتعليمهم.
3- استمع إلى انفعالاتهم وإبداء التعاطف والدعم.
4- مساعدتهم على التعبير شفويًا عن انفعالاتهم.
5- وضع قواعد ثابتة للتعامل معهم ومنحهم فرصة للوصول إلى حلول المشكلات بأنفسهم.

ويرى براون (Brown) أن اكتساب مهارات الذكاء العاطفي يتم من خلال عدة استراتيجيات متنوعة الحسية والبصرية والسمعية والتفاعلية كلعب الدور والمناقشات الجماعية والنمذجة والكشف عن الذات، ويرى جنيفر (Jennifer) أن التدريب في مجموعات صغيرة هو الأفضل، والتهيئة من أجل التغيير، التدريب، والممارسة، والتقييم هي الخطوات التي وضعها جنيفر (صادق، 2015، ص. 39).

تقوم تنمية الذكاء الوجداني على عدد من الاستراتيجيات والأساليب، وهنا نذكر بعض تلك الأساليب التي ذكرها "كاروسو" و"سالوفي" (Caruso & Salovey) في كتابهما "إدارة الذكاء العاطفي" " The Emotionally Intelligent Manager". لهذه الأساليب والاستراتيجيات دور في تنمية السلوك بشكل عام وتنمية الذكاء العاطفي بشكل خاص، وهي:

- ✓ الكتابة عن الوجدان (Writing about emotion): الكتابة عن عواطفنا ومشاعرنا ودمجها مع الأفكار التي لدينا أثناء مواجهة الموقف يساعدنا على مواجهة المواقف الصعبة، ويزودنا بتجارب قد تحسِّن عملية اتخاذ القرار لدينا، وكل المواقف التي بها أحداث ذات صبغة عاطفية يمكن الكتابة عنها من أجل اكتشاف أعمق المشاعر والأفكار، ومن أجل كتابة مذكرات عن المشاعر الصحية يجب اتبع الخطوات التالية: اكتب لمدة عشرين دقيقة على الأقل كل يوم. اكتب بدون توقف. استمر في الكتابة دون التفكير فيما يقال أو كيف يقال، دون تعديل الأفكار أو العمل المكتوب (Caruso & Salovey, 2004, p. 136).
- ✓ البقاء منفتحًا على المشاعر (Stay open to emotion): معناه أن تترك مشاعرك تتجلى لتشعر وتفكر بها، أما الإغلاق فهو قمع أو تجاهل تلك المشاعر دون التفكير فيها، كشخص متفائل وسعيد دائمًا لأنه يهرب من عالمه الداخلي أي المشاعر السلبية، ومن هنا يفقد معلومات مهمة حول سبب هذه المشاعر السلبية وكيفية تحويلها إلى مشاعر إيجابية، والأفراد الذين يظلون منغلقين على مشاعرهم السلبية، وغير قادرين على معالجتها والشعور بها، والتفكير فيها يفقدون الكثير من المعلومات. وتعد طريقة إزالة الإحساس المنتظمة أسلوبًا لتخطي المشاعر السلبية، وتتم هذه الطريقة في الخطوات التالية:
    - حدد المشاعر التي تسبب لك أكبر قدر من المتاعب.
    - ضع قائمة بالظروف التي تسبب هذا الشعور.
    - قِسْ مقياس الموقف من الأقل عاطفية إلى الأكثر عاطفية.
    - تعلم كيفية الاسترخاء مع تمارين استرخاء العضلات التدريجي.
    - أخْلُقْ مزاجًا هادئًا وسعيدًا ومريحًا.
    - تخيل حالة عاطفية أقل حدة.

- عندما تجد نفسك متوترًا، ابدأ من جديد للاسترخاء وخَلْقِ مزاج هادئ (Caruso & Salovey, 2004, pp. 138-139).

ويضِيف "كاروسُو" و"سالُوفِى" (2004, p. 139) كُلَّمًا تمكنت من تخيل المشهد الوجداني والبقاء منفتحًا على المشاعر، يمكنك حينئذٍ رفع سلم شدة الوجدان. بمجرد أن تشعر أنه يمكنك الانفتاح على الانزعاج الوجداني، فقد حان الوقت لتجربته في العالم الحقيقي، وأضِفْ السلوك الفعلي إلى قائمة الأحداث التخيلية الخاصة بك.

✓ طريقة توليد الوجدان (Generating emotion): إنها إحدى الطرق المهمة لتنمية الذكاء العاطفي. تسمح بإنتاج مشاعر معينة نحتاجها في موقف معين. وهذه الطريقة تعتمد على قدرة الفرد على استعادة الذاكرة العاطفية بكل التفاصيل. خطوات هذه الطريقة كالتالي:

1) حدد المشاعر التي تريدها، ثم فكر في الوقت الذي ستشعر فيه بهذه المشاعر.
2) حاول استرداد صورة كاملة للموقف: من كان حاضرًا فيه، وأين حدث بكل التفاصيل.
3) حاول استحضار المشاعر المصاحبة لذلك، على سبيل المثال: الحزن المصاحب (الشعور بالبرد والوزن المظلم).
4) حاول استعادة هذا الوضع من جديد بكل الصور والمشاعر.
5) إنهاء التمرين بملاحظة إيجابية: إذا كانت الصورة هي صورة للغضب أو الحزن أو الخوف (أو أي مشاعر سلبية أخرى)، فمن المهم إنهاء هذا التمرين بملاحظة مختلفة. تخيل مشهدًا سلميًا يشعرك بالراحة والسعادة. كثف هذه الصورة والمشاعر حتى يتم غمر الأحاسيس في جميع أنحاء جسمك (Caruso & Salovey, 2004, p. 110).

✓ طريقة ماذا لو؟ (What-if?): تستخدم هذه الطريقة في سيناريوهات عاطفية لاكتشاف السلوك الصحيح في مواقف معينة، مما يعنى أن تسأل نفسك ماذا سيحدث إذا شعرت بهذه المشاعر؟

ماذا لو غيرتها بأخرى؟ لذلك يمكن اختبار وتحليل تأثير العديد من المشاعر والسلوكيات في المواقف المختلفة (خرف الله، 2013، ص. 156).

- ✓ طريقة تغيير ناقلات الحركة الوجدانية: إنها الخطوة الأولى في تطوير الذكاء العاطفي، مثل تعلم خطوات ركوب الدرَّجة، لذلك يبدأ التغير عن طريق تغير نواتج التحفز بطريقة تعنى أنه عندما اختبار مشاعر قوية جدًا في موقف ما، ثم يأتي موقف آخر على هذا الموقف يتطلب إرشاد المشاعر بشكل هادئ. حينئذ غيِّر فورًا الطريقة التي تشعر بها أو تتصرف بها، على سبيل المثال الصراخ على شخص ما عندما يرن الهاتف، ثم التقط سماعات الرأس واستجب بهدوء وسُرُور. يمكن ممارسة هذه الطريقة باتباع الخطوات التالية:
  - فكر في موقف مشحون وجدانيا.
  - تخيل الموقف، وتخيل نفسك وأنت تشعر بالوجدان.
  - فكر في مقاطعة هذا الموقف، مثل مكالمة هاتفية، طرق على الباب يناديك أحدهم باسمك أو يمشي في الغرفة (Caruso & Salovey, 2004, p. 140).
- ✓ طريقة المخطط العاطفي: هذه الطريقة هي إحدى الطرق التي يتمتع بها الفرد الذكي عاطفيًا. تعتمد هذه الطريقة في تخطيطها على الأبعاد الأربعة لنموذج القدرة (Ability Model)، والهدف منها هو أن يكون لدى الفرد فكرة كاملة ومنظمة عن الموقف العاطفي الذي يمر به، بحيث يتمكن من التصرف في الموقف بذكاء عاطفي.

ورد في خرف الله (2013، ص. 159) أنه على الرغم من أن الطرق والاستراتيجيات التي تم استعراضها تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني، إلا أن هناك طرقًا أخرى لتطوير الجوانب السلوكية المختلفة، بما في ذلك تلك المتعلقة بالعواطف والانفعالات، منها التالي:

- ✓ **النمذجة (Modeling):** تُستخدم هذه الطريقة في تنمية الذكاء الوجداني بإبراز قصص تُظهِر أثر درجة عالية من الذكاء الوجداني لبطل القصة على باقي أحداثها، وتحث المستهدفين بتنمية ذكائهم الوجداني على اتباع هذا المثال تكون هذه الطريقة فعالة بشكل خاص مع الأطفال، حيث يلاحظ "علاء الدين كفافي" أن سلوك آبائهم وشخصيات القصص التي يشاهدونها يؤثر فيهم أكثر من التوجيهات اللفظية التي يسمعونها.
- ✓ **الوعظ (Preaching):** طريقة الوعظ هي أسلوب شفهي يُستخدم لشرح ما يجب على الشخص فعله، وقد أشار "روستيتون" (Rustiton, 1975) إلى أن هذه الطريقة لها تأثير كبير في تعلم السلوكيات المختلفة وأنها تُحقق نتائج أكثر ثباتًا من أسلوب النمذجة.

11. علاقة الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي:

ذكر في كتاب الخفاف، (2013، ص ص. 390–395) أن الذكاء الوجداني مفهوم جديد. فعند مراجعة الدراسات والمجلات المنشورة وغير المنشورة، وكذلك شبكات البحث على الإنترنت للتعرف على نتائج الباحثين حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي، نجد محاولات متعددة بين عامي (1940) و(1950) لإيجاد العلاقة بين الإنجاز والشخصية، ولكن هذه المحاولات لم تكن ناجحة جدًا، مثل دراسة "بارتون" (Barton) و"ديلمان"(Dieman) و"كاتيل" (Cattell) 1972.

في دراسة حاول "كاتيل" (Cattel) و"بوجر" (Butcher) التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والإبداع من الحساسية الشخصية والتحفيز.

في عام 1972، قام "بارتون" (Barton) و"ديلمان" (Dieman) بتطبيق دراسة أخرى لتقييم الأهمية النسبية لمتغيرات القدرة والشخصية في توقع الإنجاز الأكاديمي في مختلف المجالات، ومن بين ما خلصوا إليه أن معامل الذكاء والشخصية متغيران يمكنان من التنبؤ بالإنجاز. والمجالات التي تم اختبارها في الشخصية هي ما إذا كان الطالب متحفظًا أو ودودًا، مستقرًا وجدانيا أو غير مستقر وجدانيا،

غير معبر عن عواطفه (كتوم) أو وجداني (سريع الانفعال)، خاضعًا أو مسيطرًا، واعٍ أو فاقد للوعي، خجولًا اجتماعيًا أو لا، إلى غير ذلك من المجالات. يمكننا بسهولة أن نرى أن معظم هذه المتغيرات موجودة في مكوِّنات الذكاء الوجداني.

في عام 1983 اقترح "هوارد" (Howard) و"جاردنر" (Gardner) نظريته عن الذكاءات المتعددة، التي فتحت الباب أمام نظريات أخرى كالذكاء العاطفي. ثم ظهر مصطلح الذكاء الوجداني في سلسلة موضوعات بحثية كتبها "جون ماير" (John Mayer) و"بيتر سالوفي".(Peter Salovey)

على الرغم من أن مصطلح الذكاء الوجداني أصبح معروفًا على نطاق واسع عندما أوضح "دانيال جولمان" (Daniel Goleman 1995) في كتابه أن نسبة الذكاء المعرفي يساهم بنسبة 20% فقط في النجاح في الحياة، مع وجود عوامل أخرى تساهم في النسبة المتبقية، يمكننا أن نستنتج أن الذكاء الوجداني والحظ والطبقة الاجتماعية من بين العوامل الأخرى، مما يعني أن الذكاء الوجداني يمكن أن يكون قويًا وفعالًا كقوة معامل الذكاء، وأحيانًا أقوى مما هو عليه.

يعد تدريس المهارات الاجتماعية والوجدانية في المدرسة أمرًا مهمًا لأنه يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الإنجاز الأكاديمي، ليس فقط في السنوات التي يدرسون فيها، ولكن أيضًا في السنوات الموالية.

في عام (1996) شرح الدكتور "روفين بار–أون" (Bar-On Reuven) الذكاء الوجداني قائلاً إنه يعكس قدرتنا على التعامل بنجاح مع الآخرين ومع مشاعرهم.

بعد 17 عامًا من البحث، طور "روفين بار–أون" (Bar-On Reuven) قائمة المعامل الانفعالي، وهي أول مقياس تم تطويره والتحقق من صحته للذكاء الوجداني والذي يوضح قدرة الشخص على التعامل مع التحديات البيئية على أساس يومي ويساعده على التنبؤ بنجاحه في الحياة بما في ذلك اهتماماته المهنية والشخصية.

في عام (1996) نشرت منظمة المتعددة (Multi-Health Systems) اختبارًا هو الأول من نوعه، والذي تضمَّن خمس مجالات (البيئة الداخلية للشخص، والبيئة الخارجية للشخص، والقدرة على التكيف، والتحكم بالانفعالات، والمزاج العام).

وجد "رجاردسون" و"ايفان" (Richardson and Evans, 1997) طرقًا لتعليم الكفاءة العاطفية والاجتماعية في مجتمع متعدد الثقافات بهدف مساعدة الطلاب على التواصل مع بعضهم البعض وبالتالي تطوير الذكاء الوجداني.

ويعتبر "إيدكر" (Ediger, 1997) العواطف والمشاعر ضرورية لنجاح الشخص في الحياة، ويجب على المعلمين التركيز على المجال الوجداني، الذي لا ينفصل عن المجال المعرفي.

تساعد العواطف والمشاعر الطلاب على الوصول إلى أعلى إمكاناتهم في الفصل الدراسي. فالطلاب السلبيون عاطفيًا غير قادرين على التركيز لفترات طويلة من الزمن ويواجهون صعوبة في الوصول إلى إمكاناتهم أكثر من غيرهم.

في جزيرة "رود آيلاند"، عقد المجلس الأكاديمي بكلية "لاسالي" (La salle Academy aprivate school) اجتماعًا ليقرر تقديم برنامج الذكاء الوجداني للطلاب من خلال المناهج الدراسية كجزء من برنامج شامل للتعليم الوجداني والاجتماعي يسمى "النجاح في الحياة"، وقد صوتوا للبرنامج.

في عام (1997)، أكدت "بول" (Pool)، المحررة المختصة في القيادة التربوية، في موضوع كتبته أن الذكاء الوجداني هو مؤشر على النجاح الأكاديمي والمهني للشخص.

وجد فنيكان (Finnegan, 1998) أن المدارس يجب أن تساعد الطلاب على تعلم كفاءات الذكاء الوجداني الأساسية، وامتلاك هذه الكفاءات أو حتى بعضها، يمكن أن يعزز تحصيل المراهقين أو الأطفال في أعوام التعليم الرسمي كما هو الحال في مكان العمل وفي المجتمع. غالبًا ما يتم تحفيز

الطلاب من خلال مهارات الاتصال إذا وجد عندهم ضعف وفشل في المدرسة والأسرة والأصدقاء وحتى العمل.

في يناير 2000 قام 'كوفر" (Coover) و"مورفي" (Murphy) باختبار العلاقة بين الهوية الذاتية والمثابرة والإنجاز، وأظهرت النتائج أنه إذا كان المفهوم الذاتي والتخطيط الذاتي عالي كان الوصف الذاتي إيجابي أكثر. كما كشفت الدراسة أن تطور الهوية الذاتية يرتبط بالتفاعل الاجتماعي والاتصال مع الآخرين ومنه يتحسن الإنجاز الأكاديمي.

في أكتوبر (1999)، عقد مؤتمر حول الذكاء الوجداني في "شيكاغو" قصد إثراء منتدى التعليم الشامل بالذكاء الوجداني.

في مارس، عقد مؤتمر "هاي" العالمي في "أمستردام" تحت شعار "مفتاح النجاح في الألفية الثالثة". ومن أبرز توصياته أن تنمية القدرات البشرية والوجدانية هي مفتاح النجاح في الحياة.

من خلال بعض المؤلفات المتقدمة حول الذكاء الوجداني ومناقشة نماذج لدمج وتوحيد الذكاء الوجداني في المناهج الدراسية من خلال استخدام أدوات التقييم والتجربة التجريبية. في دراسة حالة "ديك وجين" (Dick & Jane) التي هي كالتالي: لم يستطع "ديك" (Dick)، الرئيس السابق لشركة "سيمون وسوستر" (Simon & Soust)، إيقاف إهانات وإذلال مرؤوسيه، على الرغم من زيادة إيرادات الشركة تحت قيادته، فقد تم فصله في النهاية على يد "فرانك بيونى" (Frank Bioni)، المدير التنفيذي لشركة "فياكوم" (Viacom)، الذي لا يعتقد أن "ديك" هو لاعب فريق مناسب.

أما بالنسبة لـ "جين"، فهي ذكية جدًا لأنها متعلَّمة في أرقى المدارس والجامعات وقادرة على تحليل البيانات المالية بشكل أفضل من معظم المديرين. أما "جورج ماكوان" (George McCowan) حين زار الشركة التي أشارت عليه "جين" بشرائها بعد ما اوكل لها القيام بتحليلها، فوجد إدارتها التنفيذية في ورطة، فـ"جين" أساءت فهم كل هذه النصائح، ومنه "جين" لم تعد تعمل مع "جورج".

ما يفتقر إليه "ديك وجين" هو الذكاء الوجداني، والقدرة على مراقبة مشاعرهما ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه التفكير والعمل. على المدى الطويل، ستكون "جين" أكثر حساسية للبصر واللغة. الإشارات التي تنقلها الإدارة التنفيذية باختصار، إذا تمكن "ديك وجين" من إدارة مشاعرهما وتفسير الإشارات العاطفية للآخرين، فلن يخرجوا عن سكتهم مثل مغادرة القطار.

طلب النجاح المهني المتميز كل هذه المهارات، سواء داخل الفرد أو من بين آخرين، هي مجرد مكوِّنات للذكاء الوجداني. لكي يكون الشخص ناجحًا، يجب عليه أن يمتلك المعرفة النظرية والقدرة التقنية، بالإضافة للذكاء الوجداني.

وجدت دراسة أجراها "سوارت" (Swart, 1996) شملت عينة من طلاب الجامعات في جامعات جنوب إفريقيا بلغت (448) خلصت إلى اختلافات كبيرة في الذكاء الوجداني بين الأفراد الناجحين وغير الناجحين ولصالح الأفراد الناجحين. وقد تم تعزيز هذه النتائج من خلال دراسة بار–أون لعام 1997 على أولئك الطلاب الأكثر نجاحًا في دراساتهم، وقد أجريت على طلاب الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، ووجدت أن الطلاب الأكثر نجاحًا كانوا أكثر ذكاءً من الناحية الوجدانية والاجتماعية بسبب القدرة على إدارة المشاعر عند حل المشكلات الشخصية والقدرة على تحديد الأهداف الشخصية والتفاؤل والدافعية الذاتية وكل الأمور السابقة مهمة للنجاح الأكاديمي.

وأجرى أبي سمرة (Abi Samra, 2000) دراسة عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي في "مونت" بـ "ألاباما" على طلاب الكوميديا في الصف الحادي عشر. هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، وما إذا كان الطلاب المتفوقون يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء العاطفي، وتكوَّنت العينة من (500) طالبًا وطالبة في المدارس الحكومية والخاصة. باستخدام مقياس بار–أون للذكاء الوجداني المتكون من 133 بندًا ووقت

الإجابة هو (30 دقيقة)، خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلاب والذكاء الوجداني.

يمكن للذكاء الوجداني أن يتنبأ بالإنجاز الأكاديمي، كما أوضحت الدراسة "محمد" (2005) و"بارتشارد" (Barchard, 2003).

أظهرت دراسة أجريت على (667) من طلاب المدارس الثانوية الكندية بواسطة "جيمس باركر" (2004) وجود علاقة معتدلة بين الذكاء الوجداني والأداء المدرسي حيث وصلت إلى 41٪.

أما بالنسبة للدراسة التي أجراها "بيتردز وآخرون" (Petridesm, et.al, 2004) فقد خلصوا إلى أن الطلاب الأذكياء وجدانيا هم أقل عرضة للتغيب عن المدرسة دون سبب وبالتالي أقل عرضة للاستبعاد من المدرسة لأنهم بعيدون عن السلوك الانحرافي.

أما دراسة الأحمدي (2007) و"دواني وآخرون" (Downey, et.al, 2008) خلصوا إلى أن الذكاء الوجداني مرتبط بشكل إيجابي بالإنجاز الأكاديمي. أما بالنسبة لدراسة "زمبيلاس" (Zembylas, 2006)، فقد خلصت إلى أن هناك اهتمامًا متزايدًا بدور الوجدان في التعلم، حيث تم إلقاء العديد من المحاضرات في مجال التعليم حول أهمية الجوانب العاطفية.

اتفقت الدراسات التي أجراها "همفرى وآخرون" (Hammphrey, et.al, 2007) و"كوالتر وآخرون" (Qualter, et.al, 2007)على أن الطلاب في المدارس الثانوية أصحاب المستويات العالية والمتوسطة وفقًا لمقياس الذكاء الوجداني (EQ) كانوا أكثر قابلية للتكيف مع الفصل الدراسي وأكثر تكيفًا، ولم يتغيبوا عن المدرسة، وكان لدي منخفضي الذكاء الوجداني استجابة بشكل إيجابي لبرامج دعم وتطوير الذكاء الوجداني.

أما "كلود مارشيل" (Claude Marchessault) فقد أجرى دراسة على 106 طلاب جامعيين أمريكيين لفهم العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المدرسي قام بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني بداية المرحلة

الأولى الجامعية لحساب متوسط أنجازهم في الجامعة، ثم طبق مقياس الذكاء الوجداني لحساب المتوسط الحسابي لإنجاز الطلاب في الجامعة وخلص البحث إلى أن هناك علاقة مهمة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي.

12. خلاصة:

هذا الفصل يتناول موضوع الذكاء الوجداني، مستعرضين مفاهيمه وأهميته وتأثيراته على مختلف جوانب الحياة. يُعرّف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم عواطف المرء وعواطف الآخرين وتنظيمها بمهارة. ويتألف من عدد من الأبعاد، بما في ذلك الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة في إدارة الضغوط، والكفاءة التكيفية، والكفاءة المزاجية الإيجابية، وكفاءة الانطباع العام بشكل عام.

تشير مجموعة كبيرة من الأدلة إلى أن الذكاء الوجداني له تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي والمهني. ويتمتع أصحاب الذكاء العاطفي المرتفع بالقدرة على الازدهار في العمل والبيئات التعليمية، وذلك بسبب قدرتهم على إدارة الضغوطات والتعامل مع العلاقات الاجتماعية بفعالية. علاوة على ذلك، يبحث هذا الفصل في الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني ويوضح طرق تقييمه وتعزيزه من خلال التدريب والبرامج المصممة خصيصًا.

وعلاوة على ذلك، يتناول الفصل موضوع الفروق بين الجنسين في مستويات الذكاء الوجداني، مع الإشارة إلى وجود اتجاهات واضحة تشير إلى أن الإناث يظهرن أداءً متفوقًا في بعض الأبعاد مقارنة بالذكور. ويؤكد هذا الفصل على الدور الحاسم لتنمية الذكاء الوجداني في التعليم والتدريب المهني، حيث يمكن أن يؤدي تحسين الذكاء الوجداني إلى نتائج إيجابية للأفراد والمؤسسات.

وفي نهاية المطاف، يؤكد الفصل على أن الذكاء الوجداني عامل حاسم في تحقيق التوازن الشخصي والمهني والنجاح في مختلف المجالات. فهو يتيح تكوين علاقات قوية وفهم أكثر عمقًا للعواطف والمتطلبات الشخصية والاجتماعية.

الفصل الثالث: أساليب التفكير

1. تمهيد.
2. نبذة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير.
3. تعريف أساليب التفكير.
4. تصنيف أساليب التفكير.
5. أساليب التفكير والمفاهيم ذات العلاقة بها.
6. النظريات أساليب التفكير.
7. المبادئ المميزة لأساليب التفكير والعوامل المؤثرة فيها.
8. أساليب التفكير والعملية التعليمية.
9. الأدوات والطرق المستخدمة لقياس أساليب التفكير.
10. خلاصة.

1. تمهيد:

أساليب التفكير تمثل الأدوات والمهارات التي يستخدمها الإنسان للتفكير وحل المشكلات. تطور مفهوم أساليب التفكير عبر التاريخ، وقد انتقل من أساليب بسيطة إلى أساليب أكثر تعقيدًا وتنوعا.

وعليه فإن أساليب التفكير تحظى باهتمام الباحثين والعلماء، لحاجة الانسان لتعلم أساليب التفكير ومهاراته، وعليه سنبسط في هذا الفصل أساليب التفكير لنتعرف عليها من خلال النقاط المتمثلة في العناصر التالية: نبذة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير وتعريف أساليب التفكير وتصنيف أساليب التفكير وأساليب التفكير والمفاهيم ذات العلاقة بها والنظريات المفسرة لأساليب التفكير والمبادئ المميزة لأساليب التفكير والعوامل المؤثرة فيها وأساليب التفكير والعملية التعليمية والأدوات والطرق المستخدمة لقياس أساليب التفكير وتنمية أساليب التفكير، وفي نهاية الفصل نقدم خلاصة له.

2. نبذة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير:

يشير العتوم إلى أن الأسلوب يستخدم لوصف مجموعة من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيًا لفترة من الزمن. وقد ربط "وتكن" "Witckin" مصطلح الأسلوب بالجانب العقلي عندما قام بتعريفه بأنه "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية". وقد ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور بعد ذلك في علم النفس في عدة مجالات مثل الشخصية والمعرفة والإدراك والتعلم والدافعية والسلوك.

البحث في أساليب التفكير والتعلم وتأثيرها على الأداء الإنساني يعود إلى أكثر من نصف قرن، حسب ما ذكره "ستيرنبرغ " و"زهانج". ومع ذلك، هناك اختلاف بين العلماء حول أصول مفهوم الأسلوب. بعضهم، بما في ذلك "فيرنون"، يعتبر الأدب اليوناني هو المصدر، بينما يشير آخرون إلى "وليام جيمس" الذي تحدث عن الفروق الفردية في عام 1890. وهناك من يشير إلى "البورت" الذي تحدث في عام

1938 عن فكرة أسلوب الحياة كمفهوم نفسي يشير إلى النمط المميز للشخصية أو نمط السلوك. وأخيرًا، هناك من يشير إلى فكرة "يونج" حول أنماط الشخصية.

الجذور الأولى للبحث في مجال الأساليب تظهر في عدة مجالات، بما في ذلك علم النفس التجريبي والفارق والمعرفي. كانت فترة ما بين نهاية خمسينات القرن الماضي وبداية سبعيناته هي العصر الذهبي للبحث في مجال الأساليب، حيث ظهرت مجموعة كبيرة من النظريات والنماذج التي ساهمت في ثورة كبيرة في هذا المجال.

وعلى غرار هذه الثورة، شهدت بداية سبعينات القرن الماضي وحتى منتصف ثمانياته تراجعًا كميًا ونوعيًا في هذا المجال، حتى عاد الاهتمام بالأساليب بعد ذلك من خلال جهود لدمج الأساليب، بما في ذلك نموذج "كوري" و"ريدنج وشيما". وأخيرًا، جاء أحدث هذه النماذج وهو نموذج "ستيرنبرغ " ،وقاد) (ص. 17 ،2008.

3. تعريف أساليب التفكير:

يوجد مجموعة من العلماء والباحثين الذين قدموا تعريفات لأساليب التفكير، وهي كالتالي:

- تعرف "صفاء يوسف الأعسر": أساليب التفكير بأنها تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة". (الدردير، 2004ب، ص. 25).
- وقد عرف "هاريسون وبرامسون" "Harrision & Bramson": في عام 1982 أساليب التفكير بأنها الطرق والاستراتيجيات الفكرية، التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع الملومات المتاحة، أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية". (الدردير ع، 2004ب، ص. 25) أو هي " مجموعة من الطرائق التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته لتشمل أساليب التفكير التركيبي والتفكير العملي، والتفكير الواقعي، والتفكير المثالي، والتفكير التحليلي" (على وعناد، 2010، ص. 284).

- يعرف "جريجورنكو وستيرنبرغ " "Grigorenko& Sternberg 1995": التفكير بأنه "عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريق وكيفية تجهيز وعالج المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني". بينما يعرف ستيرنبرغ (Sternberg 1994) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات العقلية ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه (Sternberg 1997)، كما أن أساليب التفكير هي الطريق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب (Sternberg, 1990) (النعيمي، 2013، ص. 04).

4. تصنيف أساليب التفكير:

وفقًا لفاروق السيد عثمان ومحمد عثمان نجاتي رجاء مصطفى أبو علام، يمكن تصنيف التفكير إلى نوعين (الطيب، 2006، ص ص. 46–48):

أ. **التفكير الحر الغير موجه نسبيًا:** وهو نشاط عقلي يعبر عن الرغبات أو الحاجات، معتمدًا على مجموعة من العلاقات البسيطة التي قد لا تكون حقيقية، وهو أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير، مثل أحلام اليقظة.

ب. **التفكير الموجه نحو هدف:** وهو تفكير يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء معين ونافع. وله قسمان:

1. **التفكير النقدي أو التقويمي:** وهو التفكير الذي يستخدمه الفرد عندما يرغب في معرفة مدى صحة رأي معين أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر. وتكون نتائج هذا النوع من التفكير بإصدار الأحكام.

2. **التفكير الإبداعي أو الابتكاري:** وهو نوع من التفكير يستخدم التفكير النقدي لاستكشاف شيء جديد ذو قيمة أو ابتكار شيء يخدم غرضًا معينًا أو اكتشاف علاقات جديدة في عمل سابق.

أما "مارزانو وآخرون" فيقدمون تصنيفًا آخر لأساليب التفكير يتضمن خمسة أبعاد:

1. الميتا معرفة: وهي تشير إلى وعي الفرد بتفكيره، وتشمل المعرفة بالذات والتحكم فيها، والمعرفة بالعملية العقلية والتحكم فيها.
2. التفكير الناقد والإبداعي: يُعرَّف "Fisher" التفكير الناقد بأنه "القدرة على قياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات بهدف الوصول إلى أحكام متوازنة" (الزغلول، 2012، ص. 282). كما يُعرَّف "العتوم" التفكير الإبداعي بأنه "قدرة الفرد على إنتاج حلول وأفكار تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة، وبالتداعيات البعيدة، استجابة لمشكلة أو موقف ما" (2012، ص. 252).
3. عمليات التفكير: تشمل ثماني عمليات هي تكوين المفهوم، تكوين المبدأ، الفهم، حل المشكلات، اتخاذ القرار، البحث، الصياغة، الخطاب اللفظي.
4. مهارات التفكير الأساسية: مهارات التحديد، مهارات التحليل، مهارات التذكر، مهارات التنظيم، المهارات التوليدية، مهارات التكامل، مهارات التقييم.
5. المعرفة بمجال معين.

"سيد خير الله" يقدم تصنيفًا لأساليب التفكير يشمل:

- ✓ التفكير العياني Concerete Thinking
- ✓ التفكير المجرد Abstract Thinking
- ✓ التفكير الخرافي Superstitions Thinking
- ✓ التفكير العلمي Scientific Thinking
- ✓ التفكير الناقد Critical Thinking
- ✓ التفكير الابتكاري Creative Thinking

- ✓ التفكير القائم على التعميم عبر تكوين مفاهيم متنوعة.

بالمقابل، "فرج عبد القادر طه وآخرون" يشير إلى أنواع متعددة من التفكير، بما في ذلك التفكير العلمي، والتفكير الابتكاري، والتفكير الاجتراري الذاتوي وهو تفكير يميز الفصامي وشبه الفصامي، والتفكير التباعدي، والتفكير التنبؤي، والتفكير الراغب Wishful Thinking وهو تفكير يوجد في مراحل الطفولة الأولى ولدى بعض المرضى النفسيين.

"فهم مصطفى" يقدم تصنيفًا مختلفًا لأساليب التفكير، بما في ذلك التفكير التحليلي، والتفكير الإدراكي، والتفكير الديناميكي الفعال، والتفكير التخيلي، والتفكير الابتكاري، والتفكير المجرد، والتفكير الواقعي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير الاستنباطي، والتفكير العملي، والتفكير المثالي.

وعلى غرار التصنيف السابقة يمكن تصنيف أساليب التفكير على أساسين هما الأزواج المتناظرة، الموضوعية والعقلانية والمنهجية كالتالي:

أولا: أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

1) التفكير التباعدي في مقابل التفكير التقاربي.
2) التفكير الاستقرائي في مقابل التفكير الاستنباطي.
3) التفكير القائم على الجانب الأيسر في مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن.
4) التفكير الابتكاري في مقابل التفكير الناقد.
5) التفكير الشكلي في مقابل التفكير غير الشكلي.
6) التفكير الاستكشافي في مقابل التفكير التحليلي.
7) التفكير الاستراتيجي في مقابل التفكير التكتيكي.
8) الواقعي في مقابل التفكير التخيلي.
9) التفكير المحسوس في مقابل التفكير المجرد.

10) التفكير البسيط أحادي البعد في مقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المرتبة.

ثانيا: أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية والمنهجية: يوجد أسلوبان رئيسيان هما:

1) الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات: ويتضمن التفكير الخرافي والميتافيزيقي والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ والتفكير بعقول الآخرين.
2) الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات: وتفسير الظواهر والأحداث ومن صور هذا الأسلوب: التفكير التأملي، التفكير الحدسي، التفكير الاستدلالي، التفكير الابتكاري.

وبناءً على نظرية "هاريسون وبرامسون"، يمكن تصنيف أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التحليلي، المثالي، الواقعي، العملي.

أخيرًا، "ستيرنبرغ " يقدم تصنيفًا لأساليب التفكير بناءً على نظرية خاصة به، تشمل: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المحافظ، المتحرر.

5. أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:

تتقاطع أساليب التفكير مع العديد من المفاهيم النفسية الأخرى مثل القدرات وأنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير. ولكن هذا التقاطع لا يقلل من فرادة أساليب التفكير وتميزها. إذ يجعل تميزها عن المفاهيم الأخرى. أساليب التفكير مفهومًا مستقلاً بحد ذاته. وإلا، فإن البحث في موضوع أساليب التفكير سيكون بلا قيمة في مجال البحث العلمي وسيكون مجرد عبث. فيما يلي نستعرض بعض المفاهيم التي قد يحدث بينها وبين أسلوب التفكير بعض التداخل والخلط:

أ. أساليب التفكير والقدرات: "ستيرنبرغ " يشير في تعريفه لأساليب التفكير إلى أن الأساليب ليست قدرات، بل هي تعبير عن هذه القدرات التي لدى الفرد.

ب. أساليب التفكير وأنماط الشخصية: "سيد خير الله" يشير إلى أن أنماط الشخصية تتألف من مجموعة من الصفات والخصائص الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الفرد عن غيره.

يشير "العتوم" (2004) إلى أن الكلمة الإنجليزية "Style" تترجم إلى العربية بمصطلحين هما "الأسلوب" و"النمط". يشدد على أن مصطلح "النمط" يرتبط بشكل أكبر بدراسة الشخصية، حيث يرتبط بمفاهيم مثل الانطواء والانبساط أو النمط (أ) والنمط (ب). بينما مصطلح "الأسلوب" يرتبط بشكل أكبر بالمجال المعرفي، حيث يشير إلى عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

في العصر الحديث، يعتبر "هانز وآيزنك" (1976) "Hans & Eysenck" أن أنماط الشخصية هي نتاج تفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي. كما يعتبر أن هذه الأبعاد تشكل تنظيمًا ثابتًا ومستمرًا نسبيًا لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه.

وفي النهاية، يمكن القول إن أنماط الشخصية تميل إلى أن تكون صفة ثابتة تلازم الفرد في جميع مواقفه، حيث يكون للوراثة تأثير كبير في تكوينها. بينما تميل أساليب التفكير إلى التغير وعدم الثبات حسب المواقف، وتلعب العوامل الاجتماعية دورًا كبيرًا في ظهورها.

ج. أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير: مصطلح "الاستراتيجيات" يشار إلى طرائق عامة يستخدمها الأفراد في العمليات العقلية، أو بمعنى آخر، هو بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات.

رينتزوس وسيمبسون (2005) "Simpson & Rentzos" يميزان بين أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير، حيث يشيران إلى أن الطلاب يستخدمون الاستراتيجيات لإنجاز مهمة أساسية

معينة. الفرق الأساسي بين الأساليب والاستراتيجيات يكمن في المدى الذي تتوزع عليه مهام كل منهما. الأسلوب يشير إلى تفضيل عام، بينما تشير الاستراتيجية إلى اختيار معين تم بناؤه بالاعتماد على عدة عوامل مثل طبيعة المهمة، والإمكانيات المتاحة، والوقت المتوفر، وغير ذلك.

6. نظريات أساليب التفكير:

هناك العديد من النظريات التي تشرح أساليب التفكير، وتختلف هذه النظريات بناءً على العديد من العوامل مثل مؤلف النظرية، محتوى النظرية، والهدف الذي تسعى النظرية لتحقيقه وتفسيره. ومن بين هذه النظريات (العنزي، 2009، ص ص. 14-23؛ الطيب، 2006):

1.6. نظرية هاريسون وبرامسون (1982) "Harrison and Bramson": يعتقد هاريسون وبرامسون أن أساليب التفكير هي طرق واستراتيجيات تتطور لدى الطفل خلال مرحلتي المراهقة والبلوغ. بعد ذلك، يصبح هذا التفضيل لاستراتيجيات معينة نموذجًا لحياة الفرد العملية. وقد صُنِّفت أساليب التفكير في هذه النظرية إلى خمسة أساليب قدمها وضحها هاريسون وبرامسون بشكل شامل، وهي: الأسلوب التركيبي، الأسلوب المثالي، الأسلوب العملي، الأسلوب التحليلي، والأسلوب الواقعي. وهذا كل أسلوب بالتفصيل:

1.1.6. الأسلوب التركيبي "Synthesitic Style": يتميز هذا الأسلوب بالقدرة على بناء وتركيب الأفكار الجديدة والأصيلة، مع الابتعاد عما يقوم به الآخرون. يفضل الأفراد الذين يتبعون هذا الأسلوب عملية التأمل، ويعتمدون على الاستراتيجية الجدلية كمدخل للمعرفة.

2.1.6. الأسلوب المثالي "Idialistic Style": يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا الأسلوب بالاهتمام بكل ما هو مستقبلي وهادف، بالإضافة إلى الاهتمام بما يفيد الفرد والمجتمع والانفتاح على الآخر وقبوله.

3.1.6. الأسلوب العملي"Pragmatic Style": يهدف أصحاب هذا الأسلوب إلى التحقق مما هو صحيح أو خطأ في خبرتهم الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، مما يتيح لهم إيجاد طرق جديدة للقيام بالأشياء.

4.1.6. الأسلوب التحليلي"Analytic Style": يعتمد أصحاب هذا الأسلوب على مواجهة المشكلات بحذر ومنهجية وتخطيط، مع اهتمام خاص بالتفاصيل. إضافة إلى استخدام استراتيجية البحث عن أفضل الطرق عن طريق الخطوات التالية:

- ✓ جمع المعلومات.
- ✓ تعريف المشكلة بدقة.
- ✓ البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.
- ✓ وضع فئة قرار خاص أو محكات مختارة.
- ✓ اختيار أفضل بديل.
- ✓ إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل.
- ✓ تقييم الناتج عن الحل للتأكد أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية.

5.1.6. الأسلوب الواقعي"Realistic Style": يعتمد أصحاب هذا الأسلوب على الملاحظة والتجريب، وهم يبرزون آراءهم بصراحة وإيجابية، مع تجنب الحديث غير العقلاني.

هذه النظرية تتضمن ثلاث مداخل رئيسية لدراسة أساليب التفكير، وهي (راضي، 2016، ص. 541):

- مدخل متمركز حول المعرفة: يعتمد على القدرات العقلية التي تقاس بالاختبارات المحكية المرجع، والتي تتطلب إجابات صحيحة أو خاطئة.

- مدخل متمركز حول الشخصية: يعتمد على الاختبارات المعيارية المرجع، التي تعكس التفضيلات والميول الشخصية.
- مدخل متمركز حول النشاط: يعتمد على الأنشطة والفعاليات التي تجمع بين المعرفة والشخصية، ويقاس بالاختبارات المعيارية والمحكية المرجع.

وتعد نظرية هاريسون وبرامسون نظرية شاملة ومتكاملة لهذه المداخل، فأساليب التفكير هي:

- معرفية: تستخدم العقل لفحص الأشياء بطريقة منطقية ونظامية، كالمدخل الأول.
- شخصية: تستجيب للتفضيلات في استخدام القدرات العقلية، وتقاس بأساليب أو اختبارات الأداء الطبيعي، كالمدخل الثاني.
- نشطة: تستخدم نشاطات وفعاليات محددة ومعينة لإظهار التفكير، كالمدخل الثالث.

2.6. نظرية جابنس (1985) "Gubbins": تقدم أساليب التفكير في شكل مصفوفات لعمليات التفكير التي تتألف من ستة مستويات تتميز بالأبعاد المعرفية بشكل أساسي. هذه المستويات هي:

1.2.6. مستوى حل المشكلات :يتضمن هذا المستوى العديد من الخطوات مثل التعرف على المشكلة وتحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل الذي تم قبوله، والوصول إلى النتائج النهائية.

2.2.6. مستوى اتخاذ القرار :يتضمن هذا المستوى صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف مع التعرف على البدائل الممكنة وتحديدها، تحديد البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، وفي النهاية يتم تقويم المواقف.

3.2.6. مستوى الوصول إلى الاستنتاجات :يضم هذا المستوى التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

4.2.6. مستوى التفكير التباعدي :يتضمن مستوى التفكير التباعدي عمل قائمة بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج أفكار متعددة (الطلاقة)، إنتاج أفكار متنوعة (المرونة)، إنتاج أفكار فريدة (الأصالة)، إنتاج أفكار مطورة (التحسينات).

5.2.6. مستوى التفكير التقويمي :يتكون هذا المستوى من التميز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

6.2.6. مستوى الفلسفة والاستدلال :يعتمد هذا المستوى على مدخل الجدلية والمناقشة المتبادلة.

3.6. نظرية كوستا (1985) "Costa": تقسم نظرية كوستا مرحلة التفكير إلى أربع مستويات هرمية، تتدرج من الأساسية إلى المتقدمة، وتتأثر كل مستوى بالمستويات السابقة. وهذه المستويات هي:

- **المستوى الأول: المهارات الأساسية للتفكير**"Discrete Skills Thinking": تشمل العمليات العقلية البسيطة والمنفصلة التي تمثل الأساس للتفكير المعقد، مثل: استقبال البيانات ومعالجتها وإخراجها بعد تحويلها وتطويرها.
- **المستوى الثاني: استراتيجيات التفكير**"Strategies of Thinking": تشمل العمليات التي تربط بين المهارات الأساسية بواسطة استراتيجيات يستخدمها الفرد في حالات التحدي لإنشاء حلول جديدة وغير مسبوقة، مثل: حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرارات والاستدلال والمنطق.
- **المستوى الثالث: التفكير الابتكاري**"Creative Thinking": تشمل السلوكيات التي تتميز بالأصالة والإبداع والتي تستخدم لإنتاج أفكار جديدة وحلول فريدة. وتشمل هذه السلوكيات: الابتكار والطلاقة والتفكير المجازي والتغلب على الصعاب والحدس وصنع النماذج والإدراك والخيال.

- **المستوى الرابع: الروح المعرفية**"The Cognitive Spirit": تشمل السمات الشخصية التي تؤثر على مدى استعداد ورغبة والتزام الفرد بالتفكير، مثل: انفتاح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع الغموض وإدراك العلاقات والرغبة في التغيير.

4.6. نظرية برسيسن (1985)"Presseison": تقدم نظرية برسيسن نموذجين لعمليات التفكير، هما:

- **النموذج الأول: العمليات الأساسية للتفكير**: تشمل العمليات العقلية البسيطة والمستقلة التي تشكل الأساس للتفكير المعقد، مثل: التسبب والتحويل وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف الخصائص المميزة.
- **النموذج الثاني: العمليات المركبة للتفكير**: تحوي مجموعة من العمليات المترابطة والمتتابعة، بحيث تؤدي كل عملية إلى العملية التالية، ابتداء من حل المشكلات ثم اتخاذ القرار ثم التفكير الناقد وانتهاء بالتفكير الابتكاري، الذي يعد ذروة هذه العمليات. وهذه العمليات تعتمد جميعا على العمليات الأساسية في النموذج الأول. وهذه العمليات تستخدم في أداء المهام المحددة والخاصة .

5.6. نظرية هيرمان (1987)"Herrmann": تسمى هذه النظرية بـ "نظرية قيادة المخ" أو "أداة هيرمان للسيادة المخية"، "Herrmann Brain Dominance Instrument" (H.B.D.I) وهي نظرية تتناول كيفية عمل الدماغ البشري وكيفية تأثيره على التفكير والسلوك. تقسم نظرية هيرمان الدماغ إلى أربع مناطق، كل منطقة تمثل أسلوبا مختلفا في التعامل مع العالم، وهذه الأساليب هي:

- **الأسلوب المنطقي**: (A) Logical Style يتميز بالقدرة على التحليل والاستنتاج والتفكير المنطقي والنظامي. يستخدم هذا الأسلوب الحقائق والأدلة والأنظمة والمعادلات لفهم وحل المشكلات.

- **الأسلوب التنظيمي:** Organizing Style (B) يتميز بالقدرة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ والإدارة. يستخدم هذا الأسلوب الأهداف والجداول والإجراءات والتفاصيل لتحقيق النتائج المرغوبة.
- **الأسلوب الاجتماعي:** Social Style (C) يتميز بالقدرة على التواصل والتعاون والتعاطف والعلاقات. يستخدم هذا الأسلوب المشاعر والقيم والآراء مع الآخرين لفهم وإثراء الذات والمجتمع.
- **الأسلوب الابتكاري:** Creative Style (D) يتميز بالقدرة على الابتكار والإبداع والخيال. يستخدم هذا الأسلوب الأفكار والصور والرؤى والإلهام لإنشاء وتغيير الواقع.

6.6. نظرية تاير"Their": (وقاد، 2008، ص. 24):

ترى تاير أن كل فرد له طريقته الخاصة في التفكير، وله بصمة تميزه عن غيره. وتستند هذه النظرية إلى ما تسميه بدورة التفكير، التي تتألف من أربع مراحل رئيسية، هي:

- **الاستقبال:** هي المرحلة التي يواجه فيها الفرد موقفا ما، ويستوعبه بسرعة وفعالية.
- **المعالجة:** هي المرحلة التي يقوم فيها الفرد بتحليل وتفسير وتنظيم ما استقبله في المرحلة الأولى.
- **المخرجات:** هي المرحلة التي يعبر فيها الفرد عما تم معالجه في المرحلة الثانية، بطريقة تعكس قدراته ومهاراته الذهنية والفكرية.
- **الاسترجاع:** هي المرحلة التي يستذكر فيها الفرد ما أنتجه في المرحلة الثالثة، ويقارنه بالموقف الأصلي والمخرجات المطلوبة.

7.6. نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير (1988، 1990، 1997)"Sternberg": تعتمد الدراسة الحالية على هذه النظرية، لذلك سنقوم بشرحها بشكل مفصل فيما يلي:

1.7.6. روبرت ستيرنبرغ: هو عالم نفس أمريكي ولد في نيو جيرسي في عام 1949. تخرج من جامعة ييل بدرجة البكالوريوس في علم النفس عام 1972، ثم حصل على الدكتوراه من جامعة ستانفورد في نفس التخصص عام 1975. له إنجازات عديدة في مجال علم النفس، فقد نشر أكثر من 950 مقالة وكتاب وتقرير علمي بمفرده أو بالتعاون مع آخرين، وحصل على جوائز مرموقة من جمعية علم النفس الأمريكية وغيرها من المؤسسات. كما شغل مناصب قيادية وأكاديمية في عدة جامعات ومجلات علمية. في عام 2002، تم اختياره كواحد من أهم 100 عالم نفس في القرن العشرين. اهتم ستيرنبرغ بدراسة موضوعات مختلفة في علم النفس، مثل الذكاء، والإبداع، وأساليب التفكير، وصعوبات التعلم، والوظائف العقلية العليا، والحب والكراهية، والقيادة. أشهر نظرياته هي نظرية الذكاء التحليلي–الإبداعي–العملي، ونظرية الموهبة المثلثية، ونظرية أساليب التفكير.

2.7.6. نظرية أساليب التفكير: طور ستيرنبرغ هذه النظرية على مدى سنوات متعددة، فقد ظهرت لأول مرة باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي في عام 1988، ثم تطورت إلى نظرية أساليب التفكير في عام 1990. أخيرًا، قدَّم ستيرنبرغ صورة شاملة لنظريته في كتابه "أساليب التفكير" الذي صدر في عام 1997. هذا الكتاب شجَّع الباحثين في جميع أنحاء العالم، وخاصة في الدول العربية ومصر، على إجراء دراسات وأبحاث استنادًا إلى نظرية ستيرنبرغ.

الفكرة الأساسية لنظرية ستيرنبرغ هي أن أساليب التفكير للأفراد تشبه إلى حد كبير أشكال الحكومات أو السلطات التي توجد في المجتمعات. وفقًا لنظرية ستيرنبرغ، يمكن تصنيف أساليب التفكير بناءً على خمسة جوانب رئيسية هي: الوظائف، والأشكال، والمستويات، والمجالات، والنزعات. وفيما يلي شرح مختصر لهذه الجوانب وأنواع أساليب التفكير المرتبطة بها:

أ–**وظائف أساليب التفكير:**"Functions of Thinking Styles"

تجزأ نظرية ستيرنبرغ أساليب التفكير إلى ثلاث وظائف رئيسية هي: التشريع، والتنفيذ، والحكم. تعبر هذه الوظائف عن المهام العقلية التي يقوم بها الأفراد في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات. وفيما يلي شرح لكل وظيفة وأسلوب التفكير المرتبط بها:

1. **الوظيفة التشريعية** :"Legislative Function" تحوي هذه الوظيفة القدرة على ابتكار وصياغة وتخطيط الحلول والاستراتيجيات للمشكلات، وهذه من العمليات العقلية ذات المستوى العالي. يناسب هذه الوظيفة أسلوب التفكير التشريعي"Legislative Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون الابتكار والإبداع في حل المشكلات، ويلجأون إلى توليد أفكار جديدة ومختلفة، ويلعبون دور المبادرون والمؤثرون في المجموعات. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة التشريعية، مثل اختراع المنتجات، أو كتابة القصص، أو تأليف الموسيقى، أو صناعة الفن.
2. **الوظيفة التنفيذية** :"Executive Function" تضم هذه الوظيفة القدرة على تطبيق وأداء وتجسيد الحلول والاستراتيجيات المخطط لها للمشكلات، وهذه من العمليات التنفيذية التي تحول الخطط إلى أفعال. يناسب هذه الوظيفة أسلوب التفكير التنفيذي"Executive Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون اتباع القوانين والتعليمات والبرامج المحددة لهم في حل المشكلات، ويلزمون بالإجراءات المعروفة والمجربة، ويلعبون دور المنفذون والمطبقون في المجموعات. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة التنفيذية، مثل كتابة التقارير، أو إجراء التجارب، أو رسم التصاميم.
3. **الوظيفة الحكمية** :"Judicial Function" تشتمل هذه الوظيفة القدرة على تقدير وتقييم وانتقاد الحلول والاستراتيجيات بعد تطبيقها على المشكلات، وهذه من العمليات الحكمية التي تراقب وتحلل وتحسن النتائج. يناسب هذه الوظيفة أسلوب التفكير الحكمي"Judicial Style" ، الذي

يمتاز به الأفراد الذين يحبون التحليل والنقد في حل المشكلات، ويستخدمون المعايير والمقاييس للحكم على الحلول، ويلعبون دور المراجعون والمحكمون في المجموعات. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الحكمية، مثل إصدار الأحكام، أو كتابة المراجعات، أو تقديم الآراء.

ب. أشكال أساليب التفكير:"Forms of Thinking Styles"

أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرغ تجزأ إلى أربعة أشكال رئيسية هي: الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي. تعبر هذه الأشكال عن طريقة ترتيب وتنظيم الأهداف والمهام لدى الأفراد في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات. وفيما يلي شرح لكل شكل وأسلوب التفكير المرتبط به:

1. **الشكل الملكي :**"Monarchic Form" يتمثل هذا الشكل في التركيز على هدف واحد أو مهمة واحدة في كل مرة، وإهمال أو تجاهل الأهداف أو المهام الأخرى. يناسب هذا الشكل أسلوب التفكير الملكي"Monarchic Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يسعون إلى إنجاز عمل واحد بدقة وجودة عالية، ولا ينشغلون بغيره من الأعمال، ولا يسمحون لأي شيء بإلهائهم عن هدفهم. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الملكية، مثل تعلم لغة جديدة، أو حفظ كتاب، أو إتقان مهارة.
2. **الشكل الهرمي** :"Hierarchic Form" يرتسم هذا الشكل في التعامل مع أهداف متعددة أو مهام متعددة في كل مرة، ولكن بتحديد الأولويات بينها بناءً على الأهمية أو الضرورة. يناسب هذا الشكل أسلوب التفكير الهرمي"Hierarchic Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يسعون إلى تحقيق توازن بين عملهم وحياتهم، ولا يضحون بأحد منهما على حساب الآخر، ويلزمون بخطة زمنية لإنجاز مهامهم. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الهرمية، مثل إدارة مشروع، أو تخطيط رحلة، أو تنظيم حفل.

3. **الشكل الأقلي** :"Oligarchic Form" يتجلى هذا الشكل في التعامل مع أهداف متعددة أو مهام متعددة في كل مرة، ولكن دون تحديد الأولويات بينها بسبب التساوي في الأهمية أو التناقض في المطالب. يناسب هذا الشكل أسلوب التفكير الأقلي"Oligarchic Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يواجهون صعوبة في اتخاذ القرارات والاختيارات، ويشعرون بالارتباك والضغط في حل المشكلات، ويعانون من تشتت الانتباه والتركيز. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الأقلية، مثل التسوق، أو التصويت، أو التفاوض.
4. **الشكل الفوضوي** :"Anarchic Form" هذا الشكل يتمثل في عدم التزام بأي هدف أو مهمة محددة، والتغيير المستمر والعشوائي في الأهداف والمهام. يناسب هذا الشكل أسلوب التفكير الفوضوي"Anarchic Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون التجديد والتغيير في حل المشكلات، ولا يقبلون بالقيود والقوانين التي تحد من حريتهم وإبداعهم، ويعبرون عن تمردهم واستقلاليتهم في المجموعات. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الفوضوية، مثل المغامرة، أو الابتكار، أو التجربة.

ج. **مستويات أساليب التفكير**:"Levels of Thinking Styles"

في نظرية ستيرنبرغ، أساليب التفكير تنقسم إلى مستويين رئيسيين هما: العالمي والمحلي. تعبر هذه المستويات عن درجة التجريد أو التفصيل في التفكير لدى الأفراد في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات. وفيما يلي شرح لكل مستوى وأسلوب التفكير المرتبط به:

1. **المستوى العالمي** :"Global Level" هذا المستوى يتجلى في التفكير بشكل عام وشامل وتجريدي، دون الانتباه إلى التفاصيل أو الحقائق الخاصة بالمشكلة. يناسب هذا المستوى أسلوب التفكير العالمي"Global Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون التعامل مع الأفكار

العامة والمجردة، مثل القضايا السياسية أو الفلسفية، ولا يهتمون بالأمور العملية أو الإجرائية. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة العالمية، مثل التخطيط، أو التحليل، أو الإبداع.

2. **المستوى المحلي** :"Local Level" يرتسم هذا المستوى في التفكير بشكل خاص ومحدد وتفصيلي، مع الانتباه إلى التفاصيل والحقائق الخاصة بالمشكلة. يناسب هذا المستوى أسلوب التفكير المحلي"Local Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون التعامل مع الأمور العملية والإجرائية، مثل تفاصيل التجارب أو التصاميم أو التقارير، ولا يهتمون بالأفكار العامة أو المجردة. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة المحلية، مثل التطبيق، أو التنفيذ، أو التجسيد.

د. **مجالات أساليب التفكير**:"Scopes of Thinking Styles"

في نظرية ستيرنبرغ نحد أن أساليب التفكير تحتوي مجالين رئيسيين هما: الداخلي والخارجي. تعبر هذه المجالات عن درجة اعتماد أو تعاون الأفراد في حل المشكلات واتخاذ القرارات. وفيما يلي شرح لكل مجال وأسلوب التفكير المرتبط به:

1. **المجال الداخلي** :"Internal Scope" يتجلى هذا المجال في حل المشكلات بشكل فردي، اعتمادًا على قدرات وذكاء الشخص نفسه، دون الحاجة إلى مساعدة أو رأي الآخرين. يناسب هذا المجال أسلوب التفكير الداخلي"Internal Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون العمل بمفردهم والاعتماد على ذاتهم في حل المشكلات، ولا يحتاجون إلى توجيه أو إرشاد من الآخرين. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الداخلية، مثل القراءة، أو الكتابة، أو التأمل.
2. **المجال الخارجي** :"External Scope" يتمثل هذا المجال في حل المشكلات بشكل جماعي، تعاونًا مع الآخرين، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في حل المشكلات. يناسب هذا المجال أسلوب التفكير الخارجي"External Style" ، الذي يمتاز به الأفراد الذين يحبون العمل مع

الآخرين والتعاون معهم في حل المشكلات، ويقدرون رأي ومساعدة الآخرين. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة الخارجية، مثل التواصل، أو التشارك، أو التفاعل.

هـ. نزعات أساليب التفكير:"Leanings of Thinking Styles"

حسب نظرية ستيرنبرغ نجد أساليب التفكير تنقسم إلى نزعتين رئيسيتين هما: المحافظة والتحرر. تعبر هذه النزعات عن درجة التقيد أو التجديد في التفكير لدى الأفراد في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات. وفيما يلي شرح لكل نزعة وأسلوب التفكير المرتبط بها:

1. **نزعة المحافظة** :"Conservative Leaning" تتضمن هذه النزعة أسلوب التفكير المحافظ "Conservative Style"، الذي يتميز به الأفراد الذين يحبون اتباع القوانين والإجراءات المعروفة والمثبتة في حل المشكلات، ولا يحبون التغيير أو التجديد في طرقهم، ويلتزمون بالتقاليد والعادات. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة المحافظة، مثل حفظ التاريخ، أو اتباع التعاليم، أو تطبيق القانون.
2. **نزعة التحرر** :"Liberal Leaning" تشمل هذه النزعة أسلوب التفكير المتحرر "Liberal Style"، الذي يتميز به الأفراد الذين يحبون التغيير والإبداع في إيجاد حلول جديدة وغير مألوفة للمشكلات، ولا يقبلون بالقيود أو الإجراءات التي تحد من حرية تفكيرهم، ويلتزمون بالابتكار والتجريب في طرقهم، ويعبرون عن استقلاليتهم وتمردهم. كما أن لهؤلاء الأفراد ميل نحو الأنشطة المتحررة، مثل المغامرة، أو الابتكار، أو التجربة.

6. 7 .3.الأهمية العملية لنظرية ستيرنبرغ: تتجلى أهمية هذه النظرية في حياتنا الخاصة والعامة في عدة جوانب، منها:

1. تقديمها للتداخل المطلوب بين مجالي البحث في المعرفة والبحث في الشخصية، وإبراز دور أساليب التفكير في تشكيل وتطوير الذكاء والإبداع والموهبة.

2. مساعدتها لعلماء النفس على فهم التغيرات في أداء الأفراد في المجالات المختلفة، مثل العمل أو المدرسة، والتي لا ترجع فقط إلى الفروق الفردية في القدرات أو الشخصية، بل أيضًا إلى اختلاف أساليب التفكير ومدى تناسبها مع المهام المطلوبة.
3. إظهارها لأهمية التفكير كمهارة حياتية ضرورية لحل المشكلات وتكوين المفاهيم واتخاذ القرارات في مختلف المجالات والحالات، وكذلك كمصدر للاستمتاع والتحدي والنجاح.
4. توفيرها لمعيار مهم لانتقاء وترقية الأفراد في المؤسسات المختلفة، إذ أن بعض الأعمال تتطلب أساليب تفكير معينة تناسب طبيعتها وأهدافها، ولا تقتصر على الكفاءة أو المؤهلات فقط.
5. تشجيعها للأفراد على التعلم مدى الحياة، والسعي إلى تطوير أساليب التفكير الخاصة بهم، والانفتاح على أساليب التفكير المختلفة لدى الآخرين، وذلك من خلال التجربة والممارسة والتفاعل.
6. بيانها لدور التفاعل بين أساليب التفكير والبيئات المحيطة بالأفراد، إذ أن أساليب التفكير تؤثر على اختيار الأفراد للبيئات التي تناسبهم، وكذلك تتأثر بالبيئات التي تنميها أو تقوضها.
7. إبرازها لأن أساليب التفكير هي نتاج للتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والشخصية لدى الأفراد، وأن كل فرد يمتلك أسلوبًا معينًا يميزه عن غيره في الأداء المعرفي، ويحتاج إلى تنويعه وتنميته بحسب الحاجة.

4.7.6. المبادئ المميزة لأساليب التفكير:

تقوم نظرية ستيرنبرغ على عدة مبادئ أساسية تميز أساليب التفكير عن غيرها من المفاهيم النفسية، وتوضح دورها في حياتنا الخاصة والعامة. وهذه المبادئ هي (أبو هاشم، 2008، ص. 4):

أ. الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها: فالقدرات تعبر عن مستوى الأداء أو الإمكانات التي يمتلكها الفرد في مجال معين، بينما الأساليب تعبر عن طريقة أو

نمط استخدام هذه القدرات في مواجهة المواقف أو المهام المختلفة. فالفرد قد يمتلك قدرة عالية في مجال ما، ولكن يفضل استخدامها بطريقة معينة تناسب شخصيته وميله.

ب. التوافق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعًا جيدًا من التكامل الناجح، والذي يكون أفضل من توظيف أي منهما بشكل منفصل: فإذا كانت قدرات الفرد تتطابق مع أسلوبه في التفكير، فإن ذلك يزيد من رضاه وثقته بنفسه، ويحسن من أدائه وإنجازاته. أما إذا كان هناك صراع بين قدرات الفرد وأسلوبه في التفكير، فإن ذلك يؤدي إلى شعور بالإحباط والضغط، ويضعف من أدائه وإنجازاته.

ج. أساليب التفكير هي مهارات حياتية ضرورية لحل المشكلات وتكوين المفاهيم واتخاذ القرارات في مختلف المجالات والحالات، وكذلك مصادر للاستمتاع والتحدي والنجاح: فالتفكير هو عملية ذهنية تستخدم في التعامل مع المعلومات والأحداث والظروف التي تواجه الفرد في حياته، وتساعده على فهمها وتحليلها وإبداء رأيه فيها. كما أن التفكير هو عملية إبداعية تستخدم في إنتاج أفكار جديدة وحلول جديدة للمشكلات، وتساعده على التغلب على التحديات وتحقيق أهدافه.

د. اختيارات الحياة بحاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات: فالأساليب تؤثر على اختيار الفرد للمجالات التي يرغب في العمل فيها أو الدراسة فيها أو الحياة فيها، وتحدد مدى تناسبه معها ومدى رضاه عنها. فالفرد قد يختار مجالًا لا يناسب أسلوبه في التفكير، بل يناسب قدراته فقط، أو بسبب ضغوط خارجية أو دوافع غير مبررة. وهذا قد يؤدي إلى شعور بالملل والضجر والندم، وعدم الاستفادة من قدراته بشكل كامل (ستيرنبرغ، 2009، ص 135).

هـ. أساليب التفكير تشجع الأفراد على التعلم مدى الحياة، والسعي إلى تطوير أساليبهم الخاصة، والانفتاح على أساليب التفكير المختلفة لدى الآخرين: فالتعلم هو عملية مستمرة تتطلب من

الفرد استخدام أساليب التفكير المناسبة لكل موقف أو مهمة، وتقييمها وتحسينها بشكل دائم. كما أن التعلم هو عملية تفاعلية تتطلب من الفرد التواصل مع الآخرين والاستفادة من أساليب التفكير المختلفة لديهم، وتقديم رأيه وتقبل رأيهم.

و. أساليب التفكير تتأثر بالبيئات المحيطة بالأفراد، وتؤثر على اختيارهم لهذه البيئات: فالبيئات تشكل عاملا مؤثرا في تكوين وتطوير أساليب التفكير لدى الأفراد، سواء كانت بيئات أسرية أو تربوية أو اجتماعية أو ثقافية. فالبيئات تقدم للأفراد نماذج وقدوات وقيم وتحديات تناسب أساليب التفكير المختلفة، أو تنافيها. كما أن الأفراد يشكلون عاملا مؤثرا في اختيار البيئات التي يحبون الانتماء إليها أو الابتعاد عنها، بحسب ميلهم وأسلوبهم في التفكير. وما قيل عن المكان يقال عن الزمان بالنسبة أساليب التفكير.

ز. أساليب التفكير هي نتاج للتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والشخصية لدى الأفراد: فأساليب التفكير لا تنشأ من جانب واحد من جوانب الشخصية، بل من توليفة من هذه الجوانب، مثل المعارف والقدرات والإحساسات والانفعالات والقيم والاتجاهات وغيرها. فكل فرد يمتلك أسلوبًا معينًا يميزه عن غيره في التفكير، ولا يستطيع تغييره بسهولة، بل يحتاج إلى تنويعه وتنميته بحسب الحاجة والموقف.

ح. أساليب التفكير قابلة للقياس: وهذا يعني أنه يمكن تصميم أدوات علمية تقيس أساليب التفكير لدى الأفراد، وتحديد مستواها ومجالاتها ونزعاتها، وذلك بالاستعانة بمصادر مختلفة، مثل الاختبارات أو المقابلات أو الملاحظات أو السجلات. وهذا يساعد على فهم خصائص الأفراد وتطوير برامج تدريبية وتعليمية تناسب أساليبهم في التفكير.

5.7.6. خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير: لقد عمل ستيرنبرغ على تقديم الخصائص التي تميز الأفراد في ضوء النظرية التي قدم من خلالها أساليب التفكير تتلخص في الجدول (1) (الدردير، 2004أ، ص ص. 154-157):

الجدول (1) خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ

أساليب التفكير	مميزات أصحاب كل أسلوب
الأسلوب التشريعي	يميلون إلى تفضيل المنهجية التي تنطوي على تحديد وتصميم وتخطيط حلول للمشاكل بطريقة مبتكرة. ويميلون إلى تفضيل العمل بطريقة تتسق مع أساليبهم ومناهجهم الخاصة. ويميلون أكثر إلى معالجة المشكلات التي لم يتم إعدادها مسبقًا. يميل هؤلاء الأفراد إلى بناء نظام المحتوى الذي يمكّنهم من حل المشكلة المطروحة. يميلون إلى الانجذاب نحو مهن معينة، مثل: قد يوجد مثل هؤلاء الأفراد في مجموعة متنوعة من الأدوار، بما في ذلك أدوار الكاتب والمبتكر والعالم والفنان والمؤلف والمهندس المعماري وما إلى ذلك. يميل هؤلاء الأفراد إلى وضع قواعد ومعايير خاصة بهم.
الأسلوب التنفيذي	فهم يميلون إلى الالتزام بالتعليمات والقواعد الموضوعة لهم. يمتثلون للتعليمات التي يتم إعطاؤها لهم. يظهرون تفضيلهم للقضايا المنظمة والمحددة. يميل هؤلاء الأفراد إلى استخدام المنهجيات القائمة. يتبنون نهجًا دقيقًا وموضوعيًا في حل المشكلات. يُنصح بالنظر في الأمور بطريقة ملموسة. يميل أصحاب هذا النوع من الشخصية إلى الانجذاب نحو الوظائف التقنية، مثل: أولئك الذين يناسبهم هذا النوع من الشخصيات قد يُتوقع منهم العمل كمحامون أو رجال شرطة أو رجال دين أو مدراء أو بناءون، فهم يعملون في إطار التصاميم التي أنشأها الآخرون.
الأسلوب الحكمي (القضائي)	الأشخاص أصحاب هذا الأسلوب، يميلون إلى الحكم على الآخرين وتصرفاتهم، ويميلون إلى تقييم القواعد والإجراءات، ويميلون إلى الحكم على الأنظمة القائمة، ويميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء، ويميلون إلى كتابة المقالات النقدية، ويميلون إلى القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون بعض على المهن الأخرى مثل القاضي والناقد والمقيم ومبرمج وضابط أمن والمنظم والمراجع ومراقب الحسابات ومحلل أنظمة المشرف والموجه. (الأشخاص التشريعيون والحكميون (القضائيون) يعملون معاً بشكل جيد).
الأسلوب الملكي	يميل الأفراد الذين يتمتعون بهذا الأسلوب في التفكير إلى التركيز على مهمة واحدة في كل مرة، ويعتقدون أن النتيجة المرجوة تبرر الوسائل المستخدمة لتحقيقها، وغالبًا ما يخفقون في النظر في العواقب المحتملة لأفعالهم. وغالبًا ما يمثلون المشاكل بأسلوب مبسط، مما قد يؤدي إلى فهم مشوه أو غير مكتمل. لا يدركون عمومًا عواطفهم ودوافعهم الخاصة، ويميلون إلى التسامح والتكيف مع المواقف المختلفة. وغالبًا ما يكون لديهم وعي محدود بأولوياتهم وأولويات الآخرين، وهم بديهيين ويفضلون مواضيع مثل الرسم والتاريخ والعلوم والتجارة. عادة ما يكونون مدفوعين لتحقيق هدف أو تلبية حاجة، وقد يفتقرون إلى قدرات التفكير التحليلي والمنطقي.

أساليب التفكير	مميزات أصحاب كل أسلوب
الأسلوب الهرمي	ويميل هؤلاء الأفراد إلى الانخراط في العديد من المهام في وقت واحد، ويتبنون نهجًا متوازنًا في التعامل مع المشكلات، ويلتزمون بمبدأ أن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويظهرون مرونة نسبية في تحديد أولويات المهام. كما أنهم يمتلكون إدراكًا ممتازًا، ويتميزون بالتنظيم الجيد في عمليات حل المشكلات واتخاذ القرارات، ويُظهرون قدرات واقعية ومنطقية في حل المشكلات.
الأسلوب الأقلي	فهم ينزعون إلى ممارسة العديد من الأنشطة المتزامنة، ومع ذلك يظهرون عدم وضوح فيما يتعلق بتحديد الأولويات. ويظهرون قدرة على إدراك الأهداف المتعددة والمتضاربة المحتملة على أنها متساوية في الأهمية. يستخدم هؤلاء الأفراد العديد من المقاربات المتعددة للقضايا، والتي يمكن أن تكون متناقضة. يفشلون في الربط بين النقاط من أجل تحقيق أهدافهم لأنها غالبًا ما تكون متناقضة ويعتبرونها متساوية في الأهمية. وعادةً ما يكون هؤلاء الأفراد مدركين لذاتهم ومتسامحين ومرنين. يلتزم هؤلاء الأفراد بقناعة أن الهدف النهائي لا يبرر الوسائل المستخدمة لتحقيقه.
الأسلوب الفوضوي	منهجهم في التعامل مع المشاكل غير منتظم وسلوكهم يصعب فهمه. فهم يلتزمون بمبدأ أن الغاية المنشودة تبرر أي وسيلة ضرورية لتحقيقها. وتبقى أهداف هؤلاء الأفراد مبهمة. ويتميزون بالبساطة والمرونة، ومع ذلك يظهرون نقصًا في الوعي الذاتي، وميلًا نحو التساهل وعدم التنظيم والنفور من الأنظمة. يشرعون في المهام لكنهم غير قادرين على إكمالها، ويظهرون ميلاً نحو الحسم المبالغ فيه.
الأسلوب العالمي	يُظهرون القدرة على فهم السياق الأوسع للموقف أو المشكلة الأوسع نطاقاً، لكنهم قد يفتقرون إلى الاهتمام الشديد بالتفاصيل. يميلون إلى الانجذاب نحو العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيًا. يميل هؤلاء الأفراد إلى إظهار التفكير الخيالي والمجرد. وفي بعض الأحيان، يميلون إلى الانغماس بشكل مفرط في خط تفكيرهم الخاص، وكثيراً ما ينخرطون في تعميمات واسعة وشاملة. ويميلون إلى التعامل مع المواقف الغامضة وهم أقل ميلاً إلى الالتزام بالمبادئ المنطقية في حياتهم الشخصية والمهنية. يميل هؤلاء الأفراد إلى تفضيل التغيير والتجديد والابتكار.
الأسلوب المحلي	إظهار الميل لمعالجة المشكلات الملاحظة التي تتطلب درجة عالية من الدقة والاهتمام بالتفاصيل. توجههم نحو المواقف العلمية. يستمتعون بالاهتمام بالتفاصيل والخصوصيات. قد يفتقر هؤلاء الأفراد إلى القدرة على إدراك الغابة ويرون الاشجار التي فيها.
الأسلوب الداخلي	يميلون إلى تفضيل العمل في عزلة. الأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة الشخصية انطوائيون ولديهم توجه نحو العمل أو المهام. يتميز هؤلاء الأفراد بالتركيز الداخلي. فهم يميلون إلى استخدام قدراتهم المعرفية في سياق أنشطتهم المهنية، وليس في التفاعلات الاجتماعية. ويُظهر أفراد هذا الأسلوب مع أصحاب الأسلوب الخارجي مستوى أقل في الإدراك الاجتماعي في سياق العلاقات الاجتماعية.
الأسلوب الخارجي	يُظهرون تفضيلهم للعمل التعاوني. الأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة الشخصية منفتحون ومهتمون بالآخرين. يُظهرون ميلاً للتركيز الخارجي. يتفاعلون مع الآخرين بسهولة وسلاسة، ولا يُظهرون أي علامات خجل. يُظهر أصحاب الأسلوب الخارجي وعياً اجتماعياً أكبر وفهماً أفضل للعلاقات الاجتماعية مقارنةً بالأفراد ذوي الأسلوب الداخلي.

أساليب التفكير	مميزات أصحاب كل أسلوب
الأسلوب المتحرر	**يفضلون القيام بالأمور بطرق جديدة وتغيير القوانين والإجراءات الحالية. يحبذون أقصى قدر من التغيير، فهم يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة. إنهم يفضلون ما هو غير عادي في الحياة أو العمل، بما يتجاوز القوانين والإجراءات القائمة، أي أنهم مبتكرون في التعامل مع المواقف.**
الأسلوب المحافظ	**يتمتع الأشخاص الذين يتميزون بهذا الأسلوب باتباع نهج التجربة والخطأ عند القيام بالمهام، واتباع القواعد والإجراءات القائمة. كما يحبذون الحد الأدنى من التغيير، ويتفادون المواقف الغامضة. كما أنهم يستحسنون الأساليب التقليدية في الحياة والعمل على حد سواء، حيث تتميز هذه الأساليب بالحرص والنظام.**

7. العوامل المؤثرة في تطور أساليب التفكير:

تتأثر أساليب التفكير بمجموعة من المتغيرات المتعددة، وهذه بعض العوامل الرئيسية التي تقوم بدوراً في تطورها:

1. الثقافة: تعد ثقافة المجتمع أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في أساليب التفكير. قد تساهم ثقافة مجتمع معين في تطور أساليب محددة لدى الأفراد.
2. الجنس: للجنس دوراً هاماً في تطور أساليب التفكير، حيث قد تتطور أساليب محددة لدى الإناث ولا تتطور عند الذكور، والعكس صحيح.
3. العمر: يمكن أن يؤدي العمر إلى تطور أساليب التفكير في مرحلة عمرية معينة ولا يتطور في مرحلة أخرى.
4. أساليب المعاملة الوالدية: قد تؤدي طريقة معاملة الوالدين لأبنائهم إلى تطور أساليب محددة.
5. التعلم والعمل: يمكن أن يؤثر نوع التعليم ونوع العمل الذي يقوم به الفرد في تطور أساليب التفكير.

- **الوسائل التي تساهم في تطور أساليب التفكير:**

أساليب التفكير هي مهارات يمكن تعلمها وتطويرها. وها هي بعض الوسائل التي يمكن استخدامها لتطوير أساليب التفكير (الطيب، 2006، ص. 70):

- استخدام الأسئلة والعبارات التحفيزية لإثارة استدعاء المعلومات لدى الفرد.
- التأكيد على تعليم التفكير في جميع المواد، بجانب المواد المصممة خصيصاً لتعليم التفكير.
- يجب على المعلم أن يكون نموذجًا للسلوك المعرفي وأن يشجع نشاط التفكير لدى الطلاب.
- جعل المعلومات ذات مغزى للتلاميذ من خلال فهمهم للروابط بينها، مثل السبب والنتيجة، والتحليل والتركيب، والمقارنة، والاختصار، والتبسيط، والتلخيص.
- استخدام مجموعة من المحكات لتقدير التقدم في التفكير وأساليبه.

8. أساليب التفكير والعملية التعليمية:

تؤدي أساليب التفكير دوراً هاماً في العملية التعليمية بشكل عام، حيث ترتبط بأساليب التدريس وتزيد من مرونة المعلم في التدريس. هذا يعزز فرص التعلم للتلاميذ، كما أشارت "زهانج" في دراساتها وأبحاثها التي تناولت تأثير التفاعل بين أساليب تدريس المعلم وأساليب تعلم الطلاب على تعلمهم. وقد أكدت أن 80% من الفروق في التحصيل والأداء المدرسي يمكن تفسيرها بواسطة أساليب التفكير.

أشير "ين فنج هي" إلى أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمية لأسباب عديدة (الطيب، 2006، ص. 78-84):

- تقارب تركيب أساليب التفكير والتعلم.
- الأثر الإيجابي لأساليب التفكير في التعليم المدرسي من خلال تعلم كيفية التعلم وزيادة معرفة المعلم بأساليب التفكير.
- تطبيقات غير أكاديمية لأساليب التفكير، حيث يمكن تفسير النجاح والفشل في الأعمال من خلالها.

وقد أشار كلا من "زهانج وستيرنبرغ" إلى أن إلمام المدرسين بأساليب التفكير يمكن أن يحسن عملية التعليم والتعلم من خلال:

- تغير توقعات المدرس.
- تغير نظرة المدرس لفشل الطلاب أو نجاحهم.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم وتقديرهم لذاتهم.
- تغير طرق التقويم وطرق التدريس لتتوافق مع اختلافات أساليب تفكير الطلاب.
- إثراء خبرات الطلاب خارج الصف.
- التطوير الشامل لشخصية الطلاب.

وقد أشار كلا من "فيصل يونس" و"مجدي عبد الكريم حبيب" إلى ضرورة تعليم التفكير في جميع المواد من خلال تقديم مشكلات تتطلب استخدام أساليب التفكير. كذا "ستيرنبرغ" قد قدَّم نظامًا مُقترَحًا حول أساليب التفكير وطُرُقِ التدريس المُتَوَافِقَةِ مَعَهَا، وبالإضافة إلى ذلك، يتم توضيح الطرق المناسبة لتقييم أساليب التفكير وأبرز المهارات المستخدمة في الجدول (2) والجدول (3) المواليين:

أ. أساليب التفكير وطرق التدريس المختلفة: (الدردير، 2004ب، ص. 39).

الجدول (2) العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها

طرق التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة.	التنفيذي / الهرمي
الأسئلة المحفزة على التفكير.	التشريعي / القضائي
التعليم التعاوني.	الخارجي
حل المشاكل المقدمة.	التنفيذي
المشروعات البحثية	التشريعي
السرد لمجموعات صغيرة.	الخارجي / والتنفيذي
المناقشة مع مجموعات صغيرة.	الخارجي / الحكمي
القراءة: • بالتفصيل. • باستخلاص الأفكار. • بالتحليل.	• الداخلي / والهرمي • المحلي / التنفيذي • العالمي / التنفيذي / القضائي
التسميع (التذكير).	التنفيذي / المحلي / المحافظ

ب. أساليب التفكير وطرق التقييم المناسبة لها:

الجدول (3) العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة

شكل التقييم	المهارة	الأساليب الملائمة
الإجابات القصيرة والاختيار من متعدد.	• التذكر • التحليل • تقسيم الوقت • العمل الفردي	• التنفيذي / المحلي • القضائي / المحلي • الهرمي • الداخلي
الأسئلة المقالية.	• التذكر • التحليل الدقيق • التحليل العميق • الإبداعية • التنظيم • تقسيم الوقت • تقسيم وجهة نظر المدرس • العمل الفردي	• التنفيذي / المحلي • القضائي / العالمي • القضائي / المحلي • التشريعي • الهرمي • الهرمي • المحافظ • الداخلي
المشروعات البحثية.	• التحليل • الإبداعية • فريق العمل • العمل الفردي • التنظيم • الالتزام المرتفع	• القضائي • التشريعي • الخارجي • الداخلي • الهرمي • الملكي
المقابلة.	الانفتاح الاجتماعي	الخارجي

(الدردير، 2004ب، ص. 39)

9. الأدوات والطرق المستخدمة لقياس أساليب التفكير:

توجد العديد من الأدوات التي تم تطويرها لقياس أساليب التفكير، وتختلف هذه الأدوات بناءً على النظرية المستخدمة والشخص الذي قام بتطويرها. فيما يلي بعض هذه الأدوات (الطيب، 2006، ص 85-88):

1.9. اختبار أساليب التفكير لـ "هاريسون وبرامسونبارليث ومعاونيهم":

- ✓ تم تطوير هذا الاختبار بواسطة مجموعة من الباحثين بقيادة هاريسون وبرامسونبارليث ومعاونيهم في عام 1980م.
- ✓ تم ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية بواسطة مجدي عبد الكريم حبيب في عام 1996م.
- ✓ يهدف هذا الاختبار إلى قياس أساليب التفكير المفضلة والسائدة لدى الأفراد.
- ✓ يقيس هذا الاختبار خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير التحليلي، التفكير المثالي، التفكير العملي، والتفكير الواقعي.
- ✓ يتألف هذا الاختبار من تسعون عبارة موزعة على ثمانية عشر موقفًا في يوميات الحياة، بمعدل خمس عبارات لكل موقف.

2.9. قائمة أساليب التفكير - (TST) النسخة الطويلة لـ "ستيرنبرغ وواجنر" 1991:

- ✓ تم تطوير هذه القائمة بواسطة "ستيرنبرغ وواجنر" في عام 1991.
- ✓ تم ترجمة القائمة إلى اللغة العربية بواسطة عبد العال حامد عجوة ورضا عبد الله أبو سريع في عام 1999.
- ✓ تهدف هذه القائمة إلى قياس أساليب التفكير لدى مختلف فئات المجتمع.
- ✓ تقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوبًا هي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلى، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، والخارجي.
- ✓ تتألف هذه القائمة من مئة وأربع عبارات موزعة على جميع أساليب التفكير بمعدل ثماني عبارات لكل أسلوب.

- ✓ يتم الإجابة على هذه القائمة باستخدام نظام ليكِرت المؤلَّف من سَبْعِ مستويات متدرجة من "لا تنطبق تماما" إلَى "تنطبق تماما".

3.9. قائمة أساليب التفكير – (TST) النسخة القصيرة لـ "ستيرنبرغ وواجنر" 1992:

- تم تطوير هذه القائمة بواسطة "ستيرنبرغ وواجنر" في عام 1992.
- تم ترجمتها إلى اللغة العربية بواسطة "عبد المنعم الدردير وعصام الطيب" في عام 2004.
- تهدف هذه القائمة إلى قياس أساليب التفكير، مثل غيرها من الاختبارات في هذا المجال.
- تقيس هذه القائمة أساليب التفكير التي تم تطويرها في إطار نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ، وتستخدم لقياس هذه الأساليب لدى المعلمين والطلاب والأفراد العاديين في المجتمع.
- تحتوي هذه القائمة على 65 عبارة، خمس عبارات مخصصة لكل أسلوب.
- يتم الإجابة على هذه القائمة بنفس طريقة الإجابة المستخدمة في القائمة السابقة.

4.9. استبيان أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) لـ "ستيرنبرغ وجريجورينكو" 1993:

- تم تطوير هذا الاستبيان بواسطة "ستيرنبرغ وجريجورينكو" في عام 1993.
- يهدف هذا الاستبيان إلى قياس أساليب التفكير لدى المعلمين.
- يحتوي هذا الاستبيان على 49 عبارة لقياس أساليب التفكير لدى المعلمين، بمعدل تسع عبارات لكل أسلوب.
- يقيس هذا الاستبيان سبعة من أساليب التفكير التي وضعها "ستيرنبرغ": التشريعية، التنفيذية، الحكمية، العالمية، المحلية، المتحررة، المحافظة.
- يتم الإجابة على هذا الاستبيان بنفس طريقة الإجابة المستخدمة في الاستبانات الأخرى.

5.9. اختبار قياس أساليب التفكير للطلاب على شكل مواقف ومهام – "ستيرنبرغ وجريجورينكو" 1995:

- تم تطوير هذا الاختبار بواسطة "ستيرنبرغ وجريجورينكو" في عام 1995.
- يهدف هذا الاختبار إلى قياس تفضيلات الطلاب من خلال المهام أو الأداء.
- يقيس هذا الاختبار مجموعة من أساليب التفكير حسب نظرية ستيرنبرغ.

6.9. استبان أساليب التفكير للطلاب (TSQS) لـ "ستيرنبرغ وجريجورينكو" 1995:

- تم إعداد هذا الاستبيان بواسطة "ستيرنبرغ وجريجورينكو" في عام 1995.
- يهدف هذا الاستبيان إلى قياس أساليب التفكير لدى الطلاب بواسطة معلميهم، الذين يقيمون أساليب التفكير لدى هؤلاء الطلاب.
- يقيس هذا الاستبيان 13 أسلوبًا التي وضعها "ستيرنبرغ".

10. خلاصة:

وفي نهاية هذا الفصل يمكننا أن نقول أن أساليب التفكير مجال واسع للبحث أمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية في الجزائر. كما أنه لا يمكن القول إن بعض الأساليب أفضل من الأخرى وإنما يوجد توافق أسلوب التفكير مع الموقف المتواجد به الفرد وهذا يشمل كل جوانب الحياة العامة والشخصية.

الفصل الرابع: الإنجاز الأكاديمي

1. تمهيد.
2. تعريف الإنجاز الأكاديمي.
3. أنواع الإنجاز الأكاديمي.
4. مستويات الإنجاز الأكاديمي.
5. خصائص الإنجاز الأكاديمي.
6. مجالات الإنجاز الأكاديمي.
7. أهداف الإنجاز الأكاديمي.
8. أهمية الإنجاز الأكاديمي.
9. العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي.
10. الشروط والمبادئ الأساسية الإنجاز الأكاديمي الجيد.
11. قياس الإنجاز الأكاديمي وأدواته.
12. تدني الإنجاز الأكاديمي وعلاجه.
13. خلاصة.

1. تمهيد:

الأداء هو مقياس يستخدم لقياس النجاح في كثير من المجالات. يمكن أن يكون الأداء متعلقًا بالأداء الأكاديمي، العملي، الرياضي، أو حتى الفني. عندما نتحدث عن الأداء، نقصد به قدرة الشخص على تحقيق الأهداف وتنفيذ المهام بكفاءة وفعالية. يعتبر الأداء الجيد علامة على الكفاءة والاحترافية، وقد يكون مفتاحًا لتحقيق النجاح في مجموعة متنوعة من الميادين.

يُعدُّ الإنجازُ الأكاديمي أحدَ المقاييسِ الرئيسةِ التي تُستخدم لقياس أداء التلاميذ أكاديميًّا في المدرسة. وفي هذا الفصل سنتناول الإنجاز الأكاديمي من خلال مجموعة من العناصر المهمة المتمثلة في: تعريف الإنجاز الأكاديمي، وأنواعه، ومستوياته، وخصائصه، ومجالاته، وأهدافه، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه، والشروط والمبادئ الأساسية للإنجاز الأكاديمي الجيد، وقياس الإنجاز الأكاديمي وأدواته، ثم تدنّي الإنجاز الأكاديمي وسبل علاجه.

2. تعريف الإنجاز الأكاديمي:

الإنجاز الأكاديمي هو مفهوم يتعلق بالتحصيل الدراسي الذي يحققه الطالب من خلال أنشطته وعملياته التعليمية. هذا التحصيل يتم تقييمه بناءً على أهداف أو معايير محددة، وقد يشمل مجالات متنوعة مثل الإنجاز اللفظي، الفزيائي، أو الحركي (غريب، 2006، ص. 810).

الإنجاز الأكاديمي يعبر أيضًا عن المستوى التعليمي الذي يصل إليه التلميذ بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية، وهو يقوم دورًا كبيرًا في تحديد مستقبل الطالب واتجاهاته الحياتية (نصر الله، 2010، ص. 133).

وفقًا لـ "فاخر عاقل"، يُعتبر الإنجاز الأكاديمي كمعرفة أو مهارة مكتسبة، ولا يُعتبر قدرة بحد ذاتها. إذ يُشير إلى أن الإنجاز هو نتاج فعلي حاضر وليس إمكانية (عاقل، 1971، ص. 13).

"أحمد كمال أحمد" يُعرف الإنجاز الأكاديمي بأنه ما يستوعبه الطالب من المواد الدراسية والمستوى الذي يصل إليه في كل مادة (1976، ص. 32).

"قود كارتر" (1973) يُعرف الإنجاز الأكاديمي في قاموس التربية بأنه "الانجاز أو الكفاءة في أداء مهارة معينة" (الفاخري، 2018، ص. 08).

"كمال دسوقي" يُعتبر الإنجاز الأكاديمي "القدرة المكتسبة على أداء المهام وقد تكون عامة أو خاصة بمادة دراسية معينة" (1979، ص. 42).

"أحمد زكى بدوي" يُعرف الإنجاز الأكاديمي بأنه "المعرفة المكتسبة والمهارات التي تتم تنميتها في الموضوعات الدراسية بالمدرسة وتبينها الدرجات التي يتم الحصول عليها في الامتحانات" (1986، ص. 35).

"ابراهيم عبد المحسن الكناني" يُعرف الإنجاز بأنه "كل أداء يقوم به التلامذة في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يخضع للقِـيـــــاس عبر درجات اختبار أو تقارير المدرسين" (سعد الله، 1991، ص. 47).

في القاموس النفسي، يُعرف الإنجاز بأنه "القدرة على الأداء للمتطلبات التي تتعلق بالنجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو السنوي كمادة دراسية معينة" (فرج وآخرون، د ت، ص. 93).

"هاوز وهاوز" "Hawse and Hawes" يُعرفان الإنجاز بأنه "الأداء الناجح أو المتميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة والناتج عادة عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام، وهو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات أو نقط أو درجات أو ملاحظات وصفية".

بوغازي طاهر يُعرف الإنجاز بأنه "مدى تحصيل التلاميذ للمقررات الدراسية ويقدر من خلال ما حصل عليه من نتائج في الامتحانات" (2004، ص. 41).

الإنجاز الأكاديمي، كما يُعرفه "جابلن"، "هو المستوى المحدد من الإنجاز أو البراعة في العمل المدرسي الذي يتم قياسه من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة" (الحموي والأحمد، 2010، ص. 180).

وفقًا لـ "نصر الله"، "يُعتبر التحصيل الدراسي التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد المدرسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها الطالب هي تلك الدرجة التي يحصل عليها الطالب في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما نطلب منه ذلك أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق" (2010، ص. 15).

"الحامد محمد معجب" يُعرف الإنجاز الأكاديمي بأنه ما يتعلمه الطالب في مادة دراسية معينة من معلومات، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستنبطه منها من الحقائق التي تنعكس في أداء المتعلم كميا بما يسمى بدرجات التحصيل (الغامدي، 2015، ص 06).

"نجاح عبد الشهيد" يُعرف الإنجاز الأكاديمي بأنه المجاميع التراكمية لدرجات المقررات الدراسية خلال سنوات متتالية (أحمد، 2017، ص. 659).

"عبد المجيد سعيد" يُعرف الإنجاز الأكاديمي بأنه "بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة ويعكس ويفسر درجة إدراك التلميذ لكفاءته بالسلب أو الإيجاب ويحدد ذلك اختبارات التحصيل الموضوعية المستخدمة" (الغامدي، 2015، ص. 09).

وأخيرًا، "الصالح مصلح أحمد" يُشير إلى أن الإنجاز الأكاديمي يعني "التحصيل الظاهر للتعليم عند مقابلته بقوة التعلم الكامنة ويتم قياس هذا الإنجازات بالدرجات من خلال الاختبارات (الغامدي، 2015، ص. 09).

3. أنواع الإنجاز الأكاديمي:

4. مستويات الانجاز الأكاديمي:

الإنجاز الأكاديمي يمكن تقسيمه إلى ثلاث مستويات رئيسية:

1.4. الإنجاز الأكاديمي الجيد :في هذا المستوى، يتميز الطالب بإنجاز مرتفع بالمقارنة مع زملائه في نفس القسم والمستوى. هذا الإنجاز ينتج عن استغلال الطالب لجميع قدراته وإمكانياته، مما يجعله في أعلى قمة الانحراف المعياري من مستوى الإنجاز الأكاديمي من الناحية الإيجابية، وبالتالي يكون متفوقًا على بقية زملائه.

2.4. الإنجاز الأكاديمي المتوسط: في هذا المستوى، يحقق الطالب نصف ما هو متوقع منه. بمعنى آخر، يحقق الطالب درجة متوسطة في استغلال المعلومات التي يحتفظ بها.

3.4. الإنجاز الأكاديمي المنخفض (الضعيف): في هذا المستوى، يعاني الطالب من مستوى ضعيف من الإنجاز واستغلال محدود لما درسه من المقرر الدراسي (الثبيتي والعزيزي، 2016، ص. 229).

وفقًا لـ "بورت" "Burt"، يُطلق مصطلح التخلف على الأفراد الذين لا يستطيعون القيام بالعمل المطلوب منهم داخل الصف الذي يقع دونهم مباشرة. ويأخذ التحصيل الدراسي (الإنجاز الأكاديمي) الضعيف أو التخلف الدراسي شكلين رئيسيين هما العام والخاص، حيث يشمل التخلف العام كل المواد الدراسية عند الطالب، بينما يظهر التخلف الخاص في عدد قليل من المواد الدراسية، مثل الرياضيات أو الفيزياء (الرفاعي، 1979، ص. 439).

وحسب "حامد عبد السلام زهران"، التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي بسبب العوامل العقلية، الجسمية أو الاجتماعية بحيث تكون درجة الذكاء منخفضة عن المستوى العادي (1990، ص. 502).

ويتعلق التحصيل الدراسي الضعيف بثلاث مفاهيم أساسية هي (صالحي، 2013، ص. 113):

أ) التأخر الدراسي: يتعلق بالأفراد الذين يصنفون ضمن فئة المتأخرين دراسيا والذين غالبا ما يجدون صعوبة في رفع مستواهم واستمرار دراستهم، مما يجعلهم مضطرين لترك مقاعد الدراسة.

ب) التخلف الدراسي: يتعلق بعدم قدرة الطالب على استيعاب البرنامج الدراسي، مما يؤدي إلى تكرار السنة عدة مرات في الصف الواحد وفي الكثير من الأحيان يتعرض للطرد من المدرسة.

ج) الفشل الدراسي: يعتبر نتيجة للتأخر الدراسي ولكن في غالب الأحيان يكون الفشل الدراسي ناتجًا من صدمة نفسية أو عجز أثناء الامتحان أو المرض المفاجئ.

5. خصائص الإنجاز الأكاديمي:

بالنسبة للأفراد ذوي الإنجاز الأكاديمي المتدني، يتميزون بالخصائص التالية (نصر الله، 2010، ص. 53):

- ✓ يتساهلون في معظم المواقف، حتى في تلك الأساسية والضرورية لهم.
- ✓ يعانون من عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز والعمل.
- ✓ في معظم الحالات، يكونون تابعين للآخرين ولا يمتلكون المبادرة الذاتية والاعتماد على النفس.
- ✓ يتميزون بسهولة الاستفزاز والتقلب في المزاج.
- ✓ يتميزون بعدم الثبات في أعمالهم والعدوانية والسلبية والغرابة في الأطوار والاستياء السريع والضجر.
- ✓ يهتمون بما حولهم وبالآخرين أكثر من اهتمامهم بشؤونهم الخاصة.
- ✓ يكبتون عواطفهم ومشاعرهم حتى لا يظهروا بمظهر الضعفاء.
- ✓ يتميزون بالحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب.
- ✓ يتميزون بكثرة الشك والريبة والتفكير والتأمل في نفس الوقت.

6. مجالات الإنجاز الأكاديمي:

مجال الإنجاز الأكاديمي يتعدى حدود مجال واحد، بل يشمل ثلاث مجالات رئيسية تتوافق مع تصنيف الأهداف التعليمية:

-**المجال المعرفي:** يشمل الأهداف التعليمية التي ترتبط بتذكر المعلومات وتطوير القدرات والعمليات الذهنية.

-**المجال المهاري:** يشمل الأهداف التعليمية التي ترتبط بالمهارات الحركية واليدوية.

-**المجال الوجداني:** يشمل الأهداف التعليمية التي ترتبط بالمشاعر والعواطف والانفعالات، مثل الميول والاتجاهات والقيم (الشلوي، 2010، ص. 4).

7. أهداف الإنجاز الأكاديمي:

أما بالنسبة لأهداف الإنجاز الأكاديمي، فيمكن للأداء الأكاديمي أن يتتبع تقدم التعلم، ويقدر ما استطاع المتعلم القيام به، وما يصعب عليه ويصعب إدراكه، وهو ما يساعد بشكل كبير المعلمين وإدارة التعليم. يسمح التحصيل الأكاديمي للطلاب بإعادة صياغة الأهداف التعليمية المتعلقة بخصائص نمو الطلاب، مع مراعاة قدراتهم ومعرفتهم وميولهم، والتي يمكن الحصول عليها من خلال تقييم أداء المتعلمين. التوجيه والتخطيط التربوي، يختار الطلاب خطة التعلم الخاصة بهم وفقًا لقدراتهم وميولهم وقدراتهم الخاصة. ليس لدينا وسيلة لمعرفة هذه العوامل سواء كان اختبارا تربويا أو اختبارا نفسيا. بناء علاقات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة، بما في ذلك الترقية والتحسين والتدريب. التشعب في حالة انتقال عدد كبير من الطلاب، فقد يستخدم متوسط درجاتهم في مواد مختلفة لتوزيعها على الأشخاص ذوي القدرات الأكاديمية المختلفة. النتائج التي يتم الحصول عليها في عملية الأداء الأكاديمي تزيد من الدافعية للتعلم من حيث الدرجات والتسجيل بعد الامتحان، ويرتبط التقييم الإيجابي أو السلبي للنتائج بتقوية علم النفس. تحديد الاستجابة المراد تقويتها. من خلال نتائج الدرجات يستطيع المعلم التعرف على مدى

التحسن والتقدم الذي يحرزه الطالب في الأداء وعملية التعلم، وكذلك الصعوبات التي يواجهها وتعيق تدفق المعلومات، ويحثه على اختيار الحلول أو البدائل المناسبة، وبالتالي زيادة تعلم المتعلمين يحب التعلم. يصنف المعلم طلابه ويلاحظهم بشكل جماعي. إذا شعر الطالب أن أداءه بعيد عن أداء زملائه، فهو يدعمهم ويشجعهم، وبفضل جهودهم، فإنهم يحظون بالإعجاب والتقدير. جيد جدًا، إنه يسعى جاهداً للحفاظ على هذه الصورة المثالية كما هي.

8. أهمية الإنجاز الأكاديمي:

الإنجاز الأكاديمي يحظى بأهمية كبيرة للفرد والمجتمع على النحو التالي:

1. بالنسبة للفرد (المتعلم): يتجلى أهمية الإنجاز الأكاديمي في تغيير سلوك التلميذ وإدراكه وسلوكه العاطفي والاجتماعي. هذه التغييرات هي داخلية وغير مرئية وتنشأ من التغييرات في البناء الإدراكي للتلميذ. يمكن الاستدلال على هذه التغييرات من خلال التحصيل الدراسي، الذي يعتبر نتاجًا للتعلم ومؤشرًا واضحًا على وجوده في الوقت نفسه (إسماعيلي، 2019، ص. 49).

2. بالنسبة للمجتمع: يعتبر الإنجاز الأكاديمي مؤشرًا على التحسن والإنتاج وانخفاض الإهدار وضمان الحصول على أكبر قدر من العائد على النفقات. كما يعد مؤشرًا على كفاءة النظام التعليمي (الفاخري، 2018، ص. 12).

9. العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي:

الإنجاز الأكاديمي يتأثر بعدة عوامل يمكن تصنيفها تحت ثلاثة أقسام رئيسية (الشلوي، 2010، ص ص. 5-8):

1.9. العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ أو المتعلم: والتي تشمل:

-**العوامل الجسمية والصحية** :تتضمن الإعاقات السمعية والبصرية والصحة العامة للتلميذ. هذه العوامل قد تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، خاصة إذا كان يعاني من مشاكل صحية أو جسدية (العبد اللطيف، 2014، ص. 89).

-**العوامل العقلية** :تتضمن الذكاء والقدرات الخاصة والذاكرة والتفكير. هذه العوامل لها دورًا مهمًا في تحصيل التلميذ الدراسي (إسماعيلي، 2019، ص. 46).

-**العوامل النفسية الانفعالية** :تتضمن الميول والاستعدادات والعوامل الانفعالية والدافعية. هذه العوامل تؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ (العبد اللطيف، 2014، ص. 85).

2.9. عوامل أسرية واجتماعية واقتصادية:

للعوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية دورًا هامًا في التأثير على التركيز والتحصيل الدراسي للأبناء. الأسرة تعد البيئة الأولى التي يتربى فيها الفرد، وهي المسؤولة عن تنشئته التربوية واستعداده للتحصيل الدراسي. الاستقرار الأسري والمركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يمكن أن يكون له تأثير كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ.

العوامل الأسرية المتعلقة بالتحصيل الدراسي تشمل الاستقرار الأسري، خلو الأسرة من المشاكل، والسعادة الأسرية التي يمكن أن تنعكس إيجابيًا على التحصيل الدراسي للفرد. المستوى التعليمي للوالدين، مهنة الوالدين، وجود خادمة في البيت، والالتحاق برياض الأطفال، كلها عوامل يمكن أن تؤثر على الإنجاز الأكاديمي.

العوامل الأسرية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإنجاز الأكاديمي تشمل صغر السن عند الالتحاق بالمدرسة، استعمال الطالب للإنترنت، عمر الوالدين، انفصال الوالدين، تعدد زوجات الوالد، حجم الأسرة، عدد السيارات التي تملكها الأسرة، نوع سكن الأسرة، والاستعانة بمدرس خاص.

العمل والشغل للتلميذ، سواء كان بالإيجاب أحيانًا أو بالسلب في الغالب، يعتبر من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الإنجاز الأكاديمي للتلميذ (العبد اللطيف، 2014، ص ص. 86-88).

3.9. عوامل البيئة المدرسية:

البيئة المدرسية تتأثر بمجموعة من العوامل التي تؤثر بدورها على التحصيل الدراسي. وفقًا للعبد اللطيف (2014، ص. 87)، هذه العوامل تتعلق بالمدرسة والدراسة وتشمل:

1. **المعلم:** المعلم الناجح هو الذي يمتلك القدرات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي بفعالية. هذه القدرات تشمل الإعداد العلمي الجيد والإعداد التربوي الجيد. المعلم يؤدي دورًا أساسيًا في تشجيع التلميذ على الإنجاز والنمو الشخصي. العلاقة بين التلاميذ والمعلمين تكون إيجابية إذا كان أسلوب المعلم ديمقراطيًا في التعامل معهم، والعكس صحيح إذا كان أسلوبه تسلطيًا.
2. **المنهج الدراسي:** المنهج الدراسي الفعال هو الذي يقوم على مبادئ علمية سليمة ويتميز بالشمولية ويراعي الفروق الفردية. الأهمية الرئيسية للمنهج الدراسي تتمثل في طبيعته التي تساهم في رفع كفاءة التلميذ الأكاديمية.
3. **الجو المدرسي:** يتمثل في نوع العلاقات السائدة بين التلاميذ والمعلمين والإداريين والقيم والاتجاهات المسيطرة. الجو المدرسي يمكن أن يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ وشخصيته وسلوكه. العلاقة بين التحصيل الدراسي وعلاقة الطلاب بالهيئة التدريسية والحصول على المكافآت والحوافز يمكن أن تكون إيجابية. التنقل من مدرسة إلى مدرسة أخرى يمكن أن يؤدي إلى اضطراب التحصيل التعليمي للتلميذ. الجو المدرسي الغير جذاب قد يؤدي إلى الغياب أو الهروب من المدرسة. التصميم المدرسي والمظهر الجميل للمدرسة يمكن أن يكون لهما تأثير إيجابي على الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ.

10. الشروط والمبادئ الأساسية للإنجاز الأكاديمي الجيد:

للإنجاز الأكاديمي الجيد الشروط والمبادئ الأساسية تضم العناصر التالية:

1.10. النضج: يعرَّف النضج بأنه عملية التطور والنمو الداخلي التي تتابع بطريقة معينة من بداية الحياة. يتجاوز النضج مجرد الوصول إلى مرحلة الرشد، بل يشمل أيضا نمو الاستعدادات لدى الفرد (إسماعيلي، 2019، ص. 49؛ المليجي، 2000، ص. 295).

2.10. التكرار: التكرار المفيد هو التكرار الذي يعتمد على الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد (العيسوي، 1984، ص. 197).

3.10. الدافع: لكي تحدث عملية التعلم، يجب أن يكون هناك دافع يحرك الكائن الحي نحو النشاط الذي يؤدي إلى إشباع الحاجة وزيادة التعلم وتغيير السلوك (العيسوي، 1984، ص. 198).

4.10. التدريب في التكرار الموزع والمركز: التدريب المركّز يعني أن التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي جلسة واحدة. التدريب الموزع يتم على فترات متباعدة تتخللها فترات راحة أو عدم التدريب (العيسوي، 2004، ص. 41).

5.10. الطريقة الكلية والجزئية: يفضل الأسلوب العام إذا لم تكن مادة الدراسة مجزأة (محمد، 2004، ص. 99).

6.10. نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها ومبدأ التمايز والتكامل: يبدأ النشط العقلي من مرحلة الانطباع العام ثم مرحلة التحليل والتمايز ويختتم بالتأليف والتكامل (المليجي، 2000، ص. 317).

7.10. التسميع الذاتي: هي محاولة للاسترجاع أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استرجاعها (العيسوي، 1984، ص. 200).

8.10. التوجيه والإرشاد: وقد ثبت أن الإنجاز المرتبط بالإرشاد أفضل من الإنجاز بدونه (دمنهوري، 1999، ص. 87).

9.10. النشاط الشخصي (الذاتي) والمجهود التلقائي: يعد أفضل طريقة لاكتساب مختلف المهارات والخبرات والمعلومات والمعرفة (العيسوي، 1984، ص. 202؛ المليجي، 2000، ص. 216).

10.10. حصر الانتباه اثناء الحفظ: تركيز الشعور في الذي نريد حفظه والتفكير فيه (المليجي، 2000، ص. 316).

11. قياس الانجاز الأكاديمي وأدواته:

التقويم نشأ وتطور التقويم كمفهوم في مجالات الإدارة والصناعة قبل أن يدخل عالم التربية. يحتاج النشاط التربوي إلى مراقبة وتعديل وضبط مثل باقي الأنشطة الأخرى. يعتبر التقويم جزءًا من العملية التربوية لأنه يتيح تحديد الفارق بين النتيجة المحققة والنتيجة المراد الوصول إليها. وتتم عملية قياس الإنجاز الأكاديمي بعدة أدوات ووسائل وأهمها الاختبارات التحصيلية، (غريب، 2009، ص. 127) كالتالي:

1.11. الملاحظة: تعتبر الملاحظة تقنية مباشرة للتقصي عن المعلومات وصفية صادقة للسلوكيات والظواهر بصفة عامة من أجل التنبؤ بها (موريس، 2004، ص. 184). في المجال التربوي، تتيح الملاحظة للمدرس إمكانية ملاحظة المتعلمين لفترة طويلة وفي مواقف مختلفة (غريب، 2007، ص. 69؛ غريب، 2009، ص. 127).

2.11. المقابلة: تعتبر المقابلة عملية يكون فيها المعلم والمتعلم في الزمن والمكان نفسه من أجل هدف معين. تستخدم المقابلة للتقدير والتشخيص والتوقع والإرشاد والمساعدة والمراقبة وغيرها (غريب ا.، 2007، ص 70؛ غريب ا.، 2009، ص 128).

3.11. دراسة وتحليل الوثائق: عندما لا يتاح للمدرس استعمال أحد الأدوات السابقة، يلجأ إلى جمع البيانات حول المتعلم من خلال مجموعة من الوثائق. يمكن أن تشمل هذه الوثائق تقارير اللجان أو المفتشين أو اقتراحاتهم، تقارير المستشارين، سجلات الإدارة، الملفات الشخصية، تقارير الملاحظات العينية، والتسجيلات الصوتية وغيرها (غريب، 2007، ص. 71؛ غريب، 2009، ص. 129).

4.11. الاختبارات التحصيلية: تعتبر أدوات أساسية لقياس التحصيل الدراسي وتحديد مستوى الطلاب التحصيلي. هذه الاختبارات تستخدم بشكل واسع في البحوث التربوية، خاصة تلك التي يكون فيها المتغير التابع هو التحصيل الدراسي. تتميز الاختبارات التحصيلية بتنوعها ودقة تصميمها وسهولة تطبيقها وتصحيحها (أبو علام، 2011، ص. 386؛ كراجة، 1998، ص. 148).

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية إلى ثلاثة أصناف رئيسية (أبو علام، 2011، ص ص. 386-391؛ كراجة، 1998، ص ص. 151-171):

1.4.11. الاختبارات التحريرية: تعتبر هذه الاختبارات الأداة الأساسية في تقويم التحصيل الأكاديمي في نهاية الفترات الدراسية وفي الشهادات العامة. تنقسم الاختبارات التحريرية إلى:

- **اختبارات الاستدعاء:** يستدعي المتعلم الإجابة من المعرفة السابقة لديه. وهي تنقسم إلى:
  - ✓ أسئلة المقال ذات الإجابة المستفيضة.
  - ✓ أسئلة المقال ذات الإجابة المحدودة.
  - ✓ الأسئلة ذات الإجابات القصيرة (عبارة أو جملة).
  - ✓ أسئلة التكملة (ملء الفراغ).
- **اختبارات التعرف:** يتعرف الطالب على الإجابة الصحيحة من عدة بدائل مقدمة. وهي عدة أصناف كالتالي:
  - ❖ أسئلة الصواب والخطأ (الإجابة البديلة).
  - ❖ أسئلة الاختيار من متعدد (اختيار إجابة من بين عدد من الإجابات).
  - ❖ تمرينات المطابقة أو اختبار المطابقة (الربط أو المزاوجة بين العامود أول والثاني) (غريب، 2007، ص. 80).

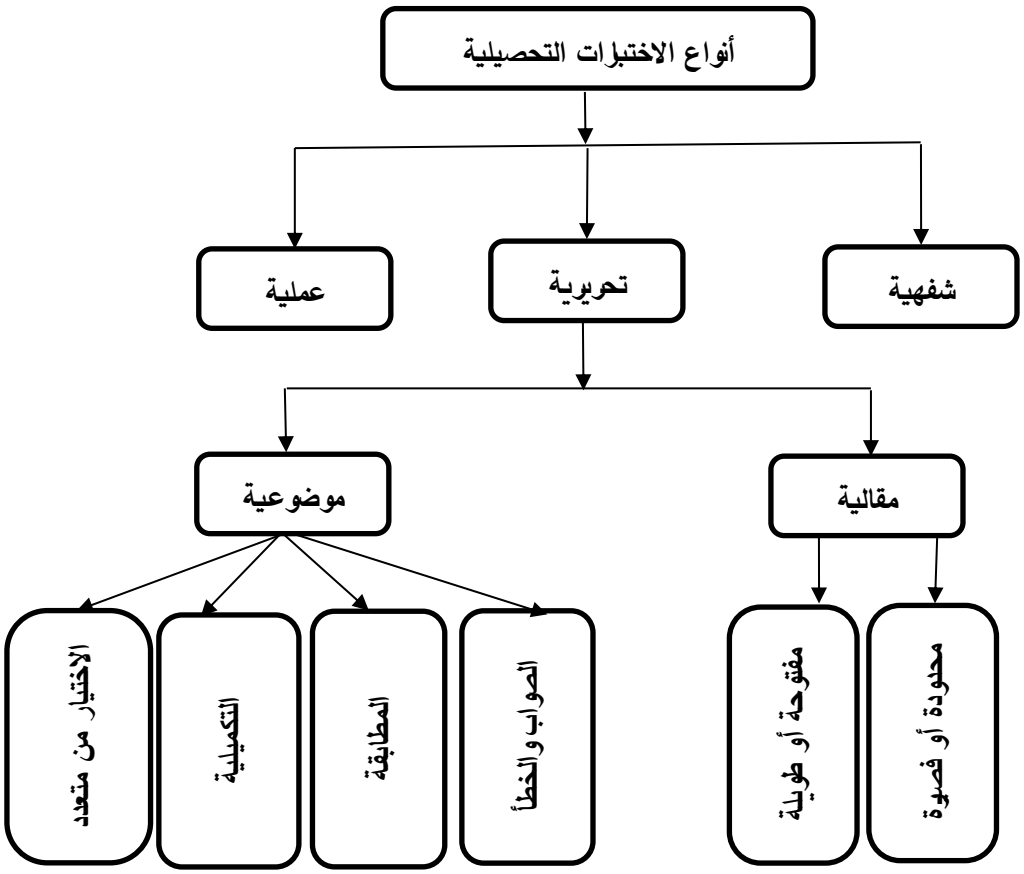
- ❖ اختبار الترتيب: وفيها يطلب من التلميذ جمل أو كلمات أو أرقام حسب نمط معين (غريب، 2007، ص. 81).
- ❖ اختبار التصنيف: وهنا يطلب من التلميذ تصنيف عبارات أو كلمات أو أرقاما حسب نظاما معينا، كتصنيف كلمات الأسماء والأفعال (غريب، 2007، ص. 81).
- ❖ اختبار الشطب أو التشطيب: ويطلب من المدرس من الممتحن شطب عبارات أو كلمات أو أرقاما معينة حسب التعليمة في السؤال (غريب، 2007، ص. 82).

2.4.11. الاختبارات العملية (الأدائية): ترتبط هذه الاختبارات بالمجال النزوعي للأهداف، أي بالمخرجات المهارية الحركية، بالإضافة إلى بعض جوانب الأهداف المعرفية. تتمثل أهمية الاختبارات العملية في توفير وسيلة موضوعية لقياس مخرجات التعلم المتعلقة بالمخرجات الحركية والعملية.

3.4.11. الاختبارات الشفوية :تعتبر الاختبارات الشفوية أداة تقويم مهمة لبعض الأهداف التربوية الخاصة بمجال الدراسات اللغوية، حيث تعتبر أنسب أداة للتعرف على قدرة التلاميذ على النطق والتعبير.

بشكل عام، تُعدّ الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات التربوية والنفسية المستخدمة في المجال التعليمي، إذ لا تقتصر وظيفتها على قياس مقدار ما اكتسبه المتعلمون من معارف ومهارات خلال فترة دراسية معينة فحسب، بل تسهم أيضًا في تشخيص نقاط القوة والضعف لديهم، وتحديد مستوياتهم التحصيلية بدقة، مما يساعد المعلمين والمخططين التربويين على اتخاذ قرارات تعليمية مناسبة تتعلق بتطوير المناهج، وتحسين طرائق التدريس، ودعم المتعلمين بما يتلاءم مع احتياجاتهم التعليمية.

ويمكن أن نلخص أنواع الاختبارات التحصيلية في الشكل التالي (محمود، 2006، ص. 119):



الشكل (01) يلخص أنواع الاختبارات التحصيلية

4.4.11. مشاكل الإنجاز الأكاديمي: التحديات التي تواجه الإنجاز الأكاديمي تشمل (عبد الهادي والعزة، 2004، ص ص. 188-193):

-**التساهل:** يمكن أن ينشأ هذا العقبة من الوالدين أو المعلمين، وقد يؤدي إلى خلق رغبة متدنية في التحصيل لدى الطلاب.

-**الإهمال وعدم الاهتمام:** قد يظهر الإهمال وعدم الاهتمام من الوالدين أو حتى من الطالب نفسه أو المعلم، مما يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي.

الرفض والنقد المستمر: الطلاب الذين يتعرضون للرفض أو النقد المستمر قد يشعرون بالعجز والإحباط، مما يؤدي إلى ردود فعل سلبية تجاه التحصيل.

-**عدم معرفة طرق التدريس الصحيحة:** الطلاب الذين ليس لديهم معرفة بالطرق الصحيحة للدراسة أو كيفية الاستفادة من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية قد يعانون من تدني في التحصيل.

-**المفاهيم الوالدية الخاطئة:** قد يؤدي الاستعجال من الوالدين في تعليم وتدريب أبنائهم قبل الوصول إلى النضج والاستعداد الجسدي والعقلي والانفعالي الكامل إلى نتائج عكسية لما يطمح له الوالدين من رفع تحصيل الأبناء (نصر الله، 2010، ص. 90).

12. تدني الإنجاز الأكاديمي وعلاجه:

الحل لتحسين الإنجاز الأكاديمي يتطلب الحافز والدافعية، بالإضافة إلى تكاتف وتعاون جميع الأطراف المعنية. يجب على الوالدين أن يأخذوا الأمر بجدية واهتمام، وأن يقدموا الدعم اللازم للطالب في عملية التعلم، خاصة في المرحلة الثانوية التي تعتبر بوابة لتحديد مستقبل الطالب. يجب أيضاً على الوالدين أن يثقوا بأبنائهم ويشعروهم بتلك الثقة، وأن يتذكروا أن الطالب لن يبقى في المدرسة طوال حياته، ولكنهم سيبقون والديه طوال حياته. يجب على الوالدين أن يسيروا في تيار أبنائهم ولا يسيروا ضدهم، وأن يتذكروا أنه لا يمكن للإنسان أن يصل إلى الكمال. يجب أن يكون الحديث مع الطالب في جو من النقاش والحوار، بعيداً عن التسلط والقهر.

يمكن القول أن تدني الإنجاز الأكاديمي هو مشكلة معقدة ناتجة عن تداخل وتفاعل العديد من الأبعاد. لمعالجة هذه المشكلة، يتطلب الأمر تعاونًا مشتركًا بين العناصر الثلاثة الرئيسية التي لها علاقة مباشرة بالإنجاز الأكاديمي، وهي: المدرسة كمؤسسة تعليمية رسمية تعتمد على الأنظمة والقوانين، البيت كأول مؤسسة تعليمية تعلم الطفل العادات والقيم والاتجاهات والخطوات الأولى، والتلميذ كعنصر أساسي يعمل كحلقة وصل بين المؤسستين. أي خلل بين هذه العناصر الثلاثة يمكن أن يؤدي إلى تدني إنجاز التلميذ الأكاديمي. ومع ذلك، يجب أن نتذكر أنه لا يوجد تلميذ ضعيف بلا أمل، بل يمكن دائمًا العمل على تحسين الإنجاز الأكاديمي من خلال الجهود المشتركة والمستمرة.

13. خلاصة:

يشير الإنجاز الأكاديمي إلى الدرجة التي يحقق فيها الطالب الأهداف التعليمية المحددة مسبقًا في المناهج والبرامج الدراسية، وهو مؤشر أساسي على مدى استفادته من العملية التعليمية وتفاعله معها. ويتأثر هذا الإنجاز بجملة من العوامل المتداخلة ذات الطابع الشخصي والأسري والمدرسي؛ من بينها التساهل المفرط الذي قد يقلل من دافعية الطالب للجد والاجتهاد، والإهمال الذي يضعف متابعته الدراسية، إضافة إلى الرفض والنقد المستمرين اللذين قد يولدان لديه مشاعر الإحباط وفقدان الثقة بالنفس، فضلاً عن عدم معرفته بالطرائق الصحيحة للتعلم، وانتشار بعض المفاهيم الوالدية الخاطئة حول التعليم والتربية.

ولتحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي، يصبح من الضروري تحقيق شراكة تربوية متكاملة بين ثلاثة أطراف أساسية هي: الطالب، والمدرسة، والوالدان. فدور الوالدين لا يقتصر على توفير الاحتياجات المادية فحسب، بل يتطلب التزامًا حقيقيًا واهتمامًا مستمرًا بتتبع مسار أبنائهم الدراسي، وتقديم الدعم المعنوي والتحفيز المناسب لهم طوال عملية التعلم. كما ينبغي على الوالدين أن يمنحوا أبناءهم الثقة الكاملة ويعبّروا عنها بوضوح، لما لذلك من أثر إيجابي في تعزيز شعورهم بالكفاءة والقدرة على النجاح. ومن جهة أخرى، يجب أن يتم التواصل مع الطالب في مناخ تربوي قائم على الحوار والنقاش البنّاء، بعيدًا عن التسلط والقهر وأساليب العقاب الصارمة، بما يتيح له التعبير عن آرائه وصعوباته بحرية، ويشجعه على تحمل المسؤولية والمشاركة الفاعلة في تحسين أدائه الدراسي.

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

1. تمهيد.
2. منهج الدراسة.
3. الدراسة الاستطلاعية.
   1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية.
   2.3. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية.
   3.3. وصف خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.
   4.3. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.
4. الدراسة الأساسية.
   1.4. مكان وزمان الدراسة الأساسية
   2.4. وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية.
   3.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1. تمهيد:

تتطلب الأبحاث والدراسات العلمية إجراءاتٍ منهجية مضبوطة تهدف إلى الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية وموثوقة، إذ تعد هذه الإجراءات أساسًا لضمان جودة البحث العلمي وتحقيق أهدافه.

وقد خصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية والميدانية المتبعة في هذه الدراسة، والمتمثلة في: تحديد المنهج المستخدم، وعرض الدراسة الاستطلاعية مع بيان مكانها وزمانها، ثم الدراسة الأساسية مع تحديد مكانها وزمانها، إضافة إلى أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وعينة الدراسة وخصائصها، فضلًا عن الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات وتحليلها.

2. منهج الدراسة:

لا تخلو أي دراسة علمية من اعتماد منهج بحثي مناسب لطبيعتها وأهدافها، ولهذا تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية بوصفه الأكثر ملاءمة لموضوعها وإشكاليتها. ويُعد هذا المنهج من المناهج الشائعة في الدراسات التربوية والنفسية، إذ يتيح للباحث وصف الظاهرة المدروسة وصفًا دقيقًا، وتحليل معطياتها، والكشف عن طبيعتها والعوامل المرتبطة بها، كما يسهم في تقديم معلومات علمية منظمة حول مشكلة البحث وتفسيرها في ضوء المعطيات المتاحة.

وقد تم اختيار هذا المنهج نظرًا لتوافقه مع أهداف الدراسة وفرضياتها، التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير من جهة، والإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى لدى عينة من تلاميذ ثانويات دائرتي زاوية كنتة ورقان، إضافة إلى معرفة أثر متغيري الجنس والتخصص الدراسي في متغيرات الدراسة.

3. الدراسة الاستطلاعية:

1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو:

- استكشاف وفهم مجال الدراسة.
- التعرف على خصائص المجتمع الإحصائي للدراسة وتحديد الصعوبات التي قد نواجهها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على أدوات الدراسة وتقييم قدرتها على قياس متغيرات الدراسة ومدى امتثالها للمعايير السيكومترية.
- الإلمام بالتصور الكامل للدراسة، والتعرف على عينة الدراسة والخطوات التي يمكن اتباعها لتحديدها وفهم خصائصها.
- التدرب على خطوات الدراسة استعدادًا للدراسة الأساسية.

2.3. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

- **مكان الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراء الدراسة في ثانويتي الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة والحكيم بن رشد برقان بولاية أدرار.
- **زمان الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراء الدراسة في الفترة من 01 فبراير 2021 إلى 15 فيراير 2021. خلال الموسم 2021/2020.

3.3. وصف خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

أُجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة بلغت (112) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية الثانوية في الثانويتين المذكورتين سابقًا، شملت مختلف التخصصات ومن كلا الجنسين. وقد تم توزيع (120) استمارة، غير أنه جرى استبعاد الاستمارات غير المكتملة أو التي لم تُسترجع، ليصبح العدد النهائي الصالح للتحليل (112) استمارة.

4.3. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لـ "بار–آون" ومقياس أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" في هذا البحث.

1.وصف مقياس الذكاء الوجداني: تم تطوير المقياس بواسطة بار–آون وباركر في عام 2000، استنادًا إلى الأبحاث التي أجراها بار–آون حول مفهوم الذكاء الوجداني. يتبع المقياس نموذج السمات أو المختلط، وهو من مقاييس التقرير الذاتي. تم تطبيق المقياس واشتقاق خصائصه السيكومترية على عينات كبيرة من الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 16 سنة في عدة دول بما في ذلك الولايات المتحدة، الأرجنتين، كندا، تشيلي، ألمانيا، بريطانيا، الهند، وغيرها. المقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تنبؤية عالية لمستوى مهارات الذكاء العاطفي المستقبلية للفرد في الجوانب الفكرية والانفعالية والاجتماعية (جعيجع وهامل، 2015، ص. 158).

تمت ترجمة المقياس مرتين، الأولى بواسطة عجوة 2003، والثانية بواسطة رزق الله 2006. النسخة التي تم تقنينها بواسطة جعيجع (2015) في البيئة الجزائرية تم تطبيقها على عينة تضم 669 طالبًا وطالبة من جامعة المسيلة.

يتألف المقياس من 60 فقرة موزعة على ستة أبعاد كما يشير الجدول رقم (4). تعتمد الإجابة على هذا المقياس على أربعة بدائل: "تنطبق بدرجة عالية" وتعطى الدرجة (4)، "تنطبق بدرجة كبيرة" وتأخذ الدرجة (3)، "تنطبق بدرجة متوسطة" وتعطى الدرجة (2)، "لا تنطبق أبدا" وتقابل الدرجة (1). وتعكس هذه الدرجات مع الفقرات السالبة (جعيجع وهامل، 2015، ص. 158).

الجدول (4) أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لـ بار-آون وباكر وأرقام الفقرات لكل بعد.

الابعاد		الفقرات	
		أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة
01	الكفاءة الشخصية	43-31-17-07	53-28
02	الكفاءة الاجتماعية	45-41-36-24-20-14-10-05-02-59-55-51	//
03	كفاءة ادارة الضغوط النفسية	39-11-03	46-35-26-21-15-06-54-54-49
04	الكفاءة التكيفية	48-44-38-34-30-25-22-16-12-57	//
05	كفاءة المزاج الايجابي العام	47-40-32-29-23-13-09-04-01-60-56-50	37
06	كفاءة الانطباع الايجابي	52-42-33-27-18-08	//

2. وصف قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة:

استنادًا إلى نظرية أساليب التفكير التي طورها "ستيرنبرغ" في عام 1992، قام "ستيرنبرغ وواجنر" بتطوير قائمة لأساليب التفكير تهدف إلى قياس 13 أسلوبًا مختلفًا. تم تصميم هذه القائمة لتقييم الأساليب التي يستخدمها الأفراد في أدائهم للأشياء في جميع جوانب الحياة. تتألف القائمة من 65 عبارة، تم توزيعها بشكل عشوائي ضمن القائمة، ويتم قياس كل أسلوب من خلال خمس عبارات.

تعتبر القائمة من نوع التقرير الذاتي، وتتم الاستجابة على كل عبارة في ضوء مقياس ليكرت السباعي، حيث تبدأ الاستجابات من "ا تنطبق على اطلاقا" والتي تعطى الدرجة 1، وتصل إلى "تنطبق على تماما" والتي تعطى الدرجة 7. يتم حساب درجة كل أسلوب من خلال جمع استجابة كل فقراته، ولا يوجد للقائمة درجة كلية.

تم تعريب القائمة من طرف "عبد المنعم الدردير" و"عصام الطيب" في عام 2004. وتمت مراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصص في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية.

الجدول (5) توزيع الفقرات على الأسلوب الذي تنتمي إليه من أساليب التفكير.

أساليب التفكير		أرقام الفقرات	أساليب التفكير		أرقام الفقرات
01	التشريعي	49-32-14-10-05	08	الهرمي	56-33-25-19-04
02	التنفيذي	39-31-12-11-08	09	الملكي	60-50-44-43-02
03	الحكمي	57-51-42-23-20	10	الأقلي	59-52-30-29-27
04	العالمي	61-48-38-18-07	11	الفوضوي	47-40-35-21-16
05	المحلي	62-44-24-06-01	12	الداخلي	63-55-37-15-09
06	المتحرر	65-64-58-53-45	13	الخارجي	46-41-34-17-03
07	المحافظ	36-28-26-22-13			

3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أ. الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

❖ **في البيئة الجزائرية:**

"عمر جعيجع" و"منصور هامل" قاما بتطبيق معايير صارمة للدقة في حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني. استندا في ذلك إلى صدق المحكمين، حيث تم التحقق من سهولة وصعوبة ووضوح مفردات المقياس عبر عرضها على خمسة أساتذة جامعيين.

بالنسبة للثبات، أظهرت النتائج أن المقياس موثوق به، حيث بلغت قيمة معامل الفاكرونباخ 0.73، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد (جعيجع وهامل، 2015).

بالإضافة إلى ذلك، قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية لعينة التقنين باستخدام عدة طرق، كما يلي:

- الطريقة الأولى: المقارنة الطرفية كالتالي:

الجدول (6) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني.

	الفرق بين المجموعتين				قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترة الثقة (95٪)			
				الحد الأدنى / الحد الأقصى			
الفئة الدنيا الفئة العليا	0.49365	0.05958	0.00751	0.47865 0.50865	65.768	62	0.000

النتائج في الجدول رقم (6) تدل على أن للمقياس صدق تمييز إذ هناك فروق بين الفئتين العليا والدنيا.

– الطريقة الثانية: التي استخدمها الباحثان هي صدق البناء العاملي أو الصدق الاتساق الداخلي وكانت نتائجه على النحو التالي:

الجدول (7) صدق البناء العاملي أو الصدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني.

	المقياس	البعد 01	البعد 02	البعد 03	البعد 04	البعد 05	البعد 06
المقياس		0.235**	0.549**	0.493**	0.670**	0.808**	0.551**
البعد 01			0.412**	0.189**	0.249**	0.579**	0.668**
البعد 02				0.150*	0.161*	0.312**	0.373**
البعد 03					0.239**	0.258**	0.270**
البعد 04						0.426**	0.318**
البعد 05							0.443**
البعد 06							

من الجدول رقم (7) تشير النتائج إلى تمتع مقياس الذكاء الوجداني بصدق اتساق داخلي مقبول. واعتمد الباحثان الصدق الذاتي كطريقة ثالثة، وهذا النوع من الصدق يتم حسابه من خلال الجذر

التربيعي لمعامل الثبات الفاكرونباخ الذي قدر بـ 0.671 وعليه كان معامل الصدق الذاتي يساوي 0.819. وعليه فان للمقياس صدق ذاتي عال.

أما فيما يتعلق بالثبات، استخدم الباحثان ثلاثة طرق مختلفة:

- الإعادة: حيث تم تطبيق الاختبار على مرتين وكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

الجدول (8) نتائج الثبات بطريقة الإعادة.

	الدرجة الكلية	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس
الدرجة الكلية	**0.589**	**0.672**	**0.798**	**0.668**	**0.626**	**0.779**	**0.492**
البعد الاول	**0.637**	**0.649**	**0.665**	**0.362**	**0.461**	**0.548**	**0.532**
البعد الثاني	**0.732**	**0.643**	**0.543**	**0.373**	**0.417**	**0.308**	**0.472**
البعد الثالث	**0.646**	**0.772**	**0.436**	**0.876**	**0.495**	**0.438**	**0.583**
البعد الرابع	**0.605**	**0.472**	**0.472**	**0.576**	**0.423**	**0.361**	**0.397**
البعد الخامس	**0.743**	**0.637**	**0.637**	**0.321**	**0.372**	**0.671**	**0.432**
البعد السادس	**0.487**	**0.337**	**0.382**	**0.521**	**0.397**	**0.473**	**0.532**

- التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم الاختبار إلى نصفين وتم مقارنة النتائج. كانت نتيجة معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0.516، بينما كان معامل الارتباط للاختبار ككل 0.680.
- التناسق الداخلي باستخدام معادلة الفاكرونباخ: حيث تم حساب مدى التناسق بين الأسئلة المختلفة في الاختبار. كانت النتيجة مرتفعة، حيث بلغت 0.671، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد باستخدام عدة طرق.

❖ **صدق مقياس الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية:** تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقتين متميزتين: الاتساق الداخلي وصدق التمييز. تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المذكورة سابقًا لتحقيق هذا الهدف. يمكن العثور على النتائج في الجداول التالية:

طريقة الاتساق الداخلي: ويتم حساب صدق الاتساق الداخلي عن الارتباط بين درجة البعد ودرجات الفقرات التي تدخل تحت هذا البعد، أو الابعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (9) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مقياس الذكاء الوجداني.

الابعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	الابعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الكفاءة الشخصية	07	0.569**	الكفاءة الاجتماعية	02	0.543**
	17	0.646**		05	0.524**
	28	0.698**		10	0.588**
	31	0.587**		14	0.255*
	43	0.738**		20	0.426**
	53	0.667**		24	0.453**
كفاءة إدارة الضغوط النفسية	03	0.407**		36	0.525**
	06	0.523**		41	0.533**
	11	-0.199*		45	0.495**
	15	0.567**		51	0.587**
	21	0.455**		55	0.609**
	26	0.780**		59	0.645**
الكفاءة الكيفية	35	0.785**		12	0.576**
	39	0.440**		16	0.468**
	46	0.406**		22	0.574**
	49	0.465**		25	0.581**
	54	0.771**		30	0.701**
	58	0.693**		34	0.687**
كفاءة المزاج الإيجابي العام	01	0.565**		38	0.567**
	04	0.269**		44	0.550**
	09	0.511**		48	0.680**
	13	0.239*		57	0.637**
	19	0.567**	كفاءة الانطباع العام	08	0.576**
	23	0.378**		18	0.670**
	29	0.565**		27	0.667**
	32	0.650**		33	0.681**
	37	0.319**		42	0.706**
	40	0.621**		52	0.640**
	47	0.593**			
	50	0.410**			
	56	0.475**			
	60	0.632**			

الجدول رقم (9) يعرض العلاقة بين درجة كل عبارة في مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس. الجدول يتكون من ستة أبعاد هي: الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة إدارة الضغوط النفسية، الكفاءة الكيفية، كفاءة المزاج الإيجابي العام، وكفاءة الانطباع العام. كل بعد يحتوي على عدد من العبارات التي تقيسه، وكل عبارة لها معامل ارتباط مع الدرجة الكلية. معامل الارتباط يدل على قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين. علاقة ارتباطية موجبة تعني أنه مع زيادة أحد المتغيرين يزداد الآخر أيضا. علاقة ارتباطية سالبة تعني أنه مع نقصان أحد المتغيرين ينقص الآخر أيضا. كلما اقترب معامل الارتباط من 1 أو −1 كانت العلاقة أقوى. معامل ارتباط يساوي صفر يعني أنه لا يوجد علاقة بين المتغيرين.

للتعليق على الجدول، يمكننا النظر إلى بعض النقاط التالية:

- أعلى معامل ارتباط في الجدول هو 0.785 للعبارة رقم 35، والتي تنتمي إلى بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية. هذا يعني أن هذه العبارة لها أقوى علاقة ارتباطية موجبة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.
- أدنى معامل ارتباط في الجدول هو − 0.199 للعبارة رقم 11، والتي تنتمي إلى بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية. هذا يعني أن هذه العبارة لها أضعف علاقة ارتباطية سالبة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.
- بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية هو البعد الذي له أكبر عدد من العبارات ذات معاملات ارتباط عالية فوق 0.5 مما يدل على أن هذا البعد مهم جدا لمقياس الذكاء الوجداني. بعد الكفاءة الاجتماعية هو البعد الذي له أقل عدد من العبارات ذات معاملات ارتباط عالية، مما يدل على أن هذا البعد أقل أهمية لمقياس الذكاء الوجداني.

- يمكنك تحليل توزيع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، ومعرفة أي العبارات لها تأثير كبير أو صغير على الدرجة الكلية. على سبيل المثال، يمكنك ملاحظة أن 90% من العبارات لها معامل ارتباط موجب وعالي فوق 0.4 مع الدرجة الكلية، مما يدل على أن معظم العبارات تعكس بشكل جيد مستوى الذكاء الوجداني للمفحوصين. ولكن يمكنك أيضا ملاحظة أن 10% من العبارات لها معامل ارتباط سالب أو منخفض أقل من 0.4 مع الدرجة الكلية، مما يدل على أن هذه العبارات قد تكون غير مناسبة أو غير دقيقة لقياس الذكاء الوجداني.
- يمكنك استخدام معاملات الارتباط لتحديد أي العبارات هي الأكثر تميزا أو تمثيلا لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، ومعرفة أي العبارات تصف بشكل أفضل خصائص كل بعد. على سبيل المثال، يمكنك ملاحظة أن العبارة رقم 35 هي الأكثر تميزا لبعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية، حيث أنها لها أعلى معامل ارتباط مع الدرجة الكلية (0.785) بين جميع العبارات المنتمية لهذا البعد. هذا يعني أن هذه العبارة تعبر بشكل واضح وقوي عن مدى قدرة المفحوص على التعامل مع الضغوط النفسية.

الجدول (10) معاملات الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

الابعاد	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	112	**0.806**	0.000
الكفاءة الاجتماعية		**0.562**	0.000
كفاءة إدارة الضغوط النفسية		**0.484**	0.000
الكفاءة التكيفية		**0.638**	0.000
كفاءة المزاج الإيجابي العام		**0.830**	0.000
كفاءة الانطباع العام		**0.848**	0.000

يوضح الجدول رقم (10) معاملات الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. يتضح من الجدول أن الكفاءة الشخصية للعينة المدروسة ترتبط بشكل إيجابي بمستوى الذكاء الوجداني الكلي بمعامل ارتباط يبلغ 0.806 ومستوى دلالة يبلغ 0.000. كما يتضح أن الكفاءة الاجتماعية وكفاءة إدارة الضغوط النفسية والكفاءة التكيفية وكفاءة المزاج الإيجابي العام وكفاءة الانطباع العام ترتبط بشكل إيجابي بمستوى الذكاء الوجداني الكلي بمعاملات ارتباط تبلغ 0.562، 0.484، 0.638، 0.830، و0.848 على التوالي، ومستويات دلالة تبلغ 0.000 لجميع الحالات. يمكن القول إن النتائج تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الابعاد المدروسة والذكاء الوجداني الكلي.

الجدول رقم (10) يعرض معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. الجدول يتكون من ستة أبعاد هي: الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة إدارة الضغوط النفسية، الكفاءة التكيفية، كفاءة المزاج الإيجابي العام، وكفاءة الانطباع العام. الجدول يظهر أيضا حجم العينة، مستوى الدلالة، وقيمة الاحتمال لمعاملات الارتباط. قيمة الاحتمال هي احتمال الحصول على معامل ارتباط متطرف أو أكثر تطرفا من المعامل المراقب، بالافتراض أنه لا يوجد علاقة بين المتغيرين. قيمة احتمال منخفضة (أقل من 0.05) تدل على أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية، مما يعني أنه من غير المحتمل أن يحدث بالصدفة.

للتعليق على الجدول، يمكننا النظر إلى بعض النقاط التالية:

- جميع معاملات الارتباط في الجدول موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، مما يعني أنها من غير المحتمل أن تحدث بالصدفة وأنها تدل على علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. علاقة ارتباطية موجبة تعني أنه مع زيادة درجة بعد ما، تزداد الدرجة الكلية أيضا.

- أعلى معامل ارتباط في الجدول هو 0.848 لبعد كفاءة الانطباع العام، مما يعني أن هذا البعد له أقوى علاقة ارتباطية موجبة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. هذا يعني أن بعد كفاءة الانطباع العام هو البعد الأكثر تمثيلا وتأثيرا لمقياس الذكاء الوجداني.
- أدنى معامل ارتباط في الجدول هو 0.484 لبعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية، مما يعني أن هذا البعد له أضعف علاقة ارتباطية موجبة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. هذا يعني أن بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية هو البعد الأقل تمثيلا وتأثيرا لمقياس الذكاء الوجداني.
- متوسط معاملات الارتباط لجميع الأبعاد هو 0.678، مما يعني أن الأبعاد لها علاقة ارتباطية موجبة عالية ومتسقة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني. هذا يعني أن الأبعاد مصممة بشكل جيد وصالحة لقياس الذكاء الوجداني للمفحوصين. يمكنك تحديد أي الأبعاد هي الأكثر أهمية أو صعوبة للمفحوصين، ومعرفة أي الأبعاد تحتاج إلى تطوير أو تحسين. على سبيل المثال، يمكنك ملاحظة أن بعد كفاءة الانطباع العام هو البعد الأكثر أهمية للمفحوصين، حيث أنه له أعلى معامل ارتباط مع الدرجة الكلية 0.848، وهو أعلى متوسط درجة بين جميع الأبعاد (4.32 من 5). هذا يعني أن المفحوصين يهتمون بشكل كبير بالانطباع الذي يتركونه على الآخرين، ويسعون إلى إظهار صورة إيجابية عن أنفسهم. ولكن يمكنك أيضا ملاحظة أن بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية هو البعد الأصعب للمفحوصين، حيث أنه له أدنى معامل ارتباط مع الدرجة الكلية 0.484، وهو أدنى متوسط درجة بين جميع الأبعاد (3.21 من 5). هذا يعني أن المفحوصين يواجهون صعوبة في التعامل مع الضغوط النفسية التي تنتج عن المواقف الصعبة أو المزعجة، ويحتاجون إلى تعلم استراتيجيات أو تقنيات للتخفيف من تأثيرها على مزاجهم أو أدائهم.

- يمكنك استخدام معاملات الارتباط لتقييم مدى موثوقية وثبات مقياس الذكاء الوجداني، ومعرفة مدى قدرة المقياس على قياس ما يزعم قياسه بشكل دقيق ومنتظم. على سبيل المثال، يمكنك ملاحظة أن جميع معاملات الارتباط في الجدول عالية وموجبة وذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن المقياس له موثوقية وثبات عاليان، وأنه يقيس الذكاء الوجداني بشكل صحيح ومنسجم. ولكن يمكنك أيضا ملاحظة أن بعض الأبعاد لها معاملات ارتباط أعلى من غيرها، مما يدل على أن هذه الأبعاد تمثل الذكاء الوجداني بشكل أفضل من الأبعاد الأخرى. وبالتالي، يمكنك اقتراح تعديل أو إعادة صياغة بعض الأبعاد أو العبارات التي لها معاملات ارتباط منخفضة، لزيادة دقة وثبات المقياس.

الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التميزي لمقياس الذكاء الوجداني عن طريق حساب الفروق بين الفئة الدنيا والعليا للمقياس ككل وأبعاده، عن طريق ترتيب درجات افراد العينة تنازليا من الأعلى الى الأدنى واخذ عينة من الطرفين بنسبة (33%) وكانت تساوي 37 فرد من كل طرف، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (11) التالي:

الجدول (11) قيم الفروق بين الفئتين العليا والدنيا لمقياس الذكاء الوجداني وبأبعاده.

المتغيرات	العينة العليا ن = 37		العينة الدنيا ن = 37		درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الكفاءة الشخصية	22.68	0.784	16.30	3.265	72	**11.033	0.001
الكفاءة الاجتماعية	41.35	2.700	29.03	4.259	72	**19.621	0.001
كفاءة إدارة الضغوط النفسية	40.22	2.029	25.86	3.959	72	**16.81	0.001
الكفاءة التكيفية	31.73	3.168	20.92	2.618	69.533	**16.001	0.001
كفاءة المزاج الإيجابي العام	49.51	1.820	37.35	5.084	72	**13.700	0.001
كفاءة الانطباع العام	22.22	1.004	14.65	2.850	72	**15.234	0.001
الدرجة الكلية	198.41	9.317	155.57	14.616	61.109	**15.033	0.001

يشير الجدول رقم (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين الدنيا والعليا على

مقياس الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية، حيث بلغ الفرق في الكفاءة الشخصية قيمة "ت" قدرها 11.033 بمستوى دلالة 0.001، وفي الكفاءة الاجتماعية قيمة "ت" 19.621 بمستوى دلالة 0.001، وفي كفاءة إدارة الضغوط النفسية قيمة "ت" 16.810 بمستوى دلالة 0.001، وفي الكفاءة التكيفية قيمة "ت" 16.001 بمستوى دلالة 0.001، وفي كفاءة المزاج الإيجابي العام قيمة "ت" 13.700 بمستوى دلالة 0.001، وأخيرًا في كفاءة الانطباع العام قيمة "ت" 15.234 بمستوى دلالة 0.001. أما المقياس ككل فقد بلغت قيمة "ت" 15.033 وهذا القيم تشير إلى وجود اختلافات معنوية كبيرة بين الفئة الدنيا والعليا على مختلف الأبعاد المتعلقة بالذكاء الوجداني والمقياس على الدرجة الكلية عند القيمة الاحتمالية 0.05، وهذا ما يدل على أن المقياس بكل أبعاده له صدق تمييزي حقيقي.

ثبات مقياس الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية:

التناسق الداخلي بمعادلة ألفا(α) كرونباخ: تم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني بمعادلة الفا (α) كرونباخ من ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة وثانوية الحكيم ابن رشد برقان، والجدول رقم (12) التالي يبين نتائج معاملات ثبات القائمة:

الجدول (12) قيم معاملات الفا كرونباخ لثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

المتغيرات	معامل الثبات الفا كرونباج	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	**0.714**	**0.01**
الكفاءة الاجتماعية	**0.747**	**0.01**
كفاءة إدارة الضغوط النفسية	**0.759**	**0.01**
الكفاءة التكيفية	**0.801**	**0.01**
كفاءة المزاج الإيجابي العام	**0.739**	**0.01**
كفاءة الانطباع العام	**0.732**	**0.01**
الدرجة الكلية	**0.890**	**0.01**

من الجدول رقم (12) الذي يبين قيم معاملات الفا كرونباخ لثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، يتضح من الجدول أن الدرجة الكلية للمقياس تحققت بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.890 ومستوى دلالة 0.01. بالمثل، تحققت الكفاءة الشخصية بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.714

ومستوى دلالة 0.01. كما تحققت الكفاءة الاجتماعية بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.747 ومستوى دلالة 0.01. تحققت كفاءة إدارة الضغوط النفسية بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.759 ومستوى دلالة 0.01. الكفاءة التكيفية تحققت بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.801 ومستوى دلالة 0.01. الكفاءة المزاج الإيجابي العام تحققت بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.739 ومستوى دلالة 0.01. الكفاءة الانطباع العام تحققت بمعامل الثبات الفا كرونباخ بقيمة 0.732 ومستوى دلالة 0.01.

2) الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير:

في غير الدراسة الحالية: لقد اعتمد الباحثان عبد المنعم الدردير وعصام الطيب في حساب الخصائص السيكومترية على صدق التحليل العاملي بطريقة تدوير المحاور فاريماكس على مرتين الأولى تم اعتمد أربعة عوامل والثانية حددت فيها خمسة عوامل، وتم اخذ التشعبات $\leq \pm$ 0.3 وجاءت النتائج على النحو التالي:

وطبقا للتشبع الأعلى للمقاييس الفرعية في المرة الأولى في العوامل المتضمنة بها إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن:

أ) العامل الأول: جذره الكامن 2.638 ونسبة تباينه 20.293٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التنفيذي، الهرمي، الأقلي، الخارجي).

ب) العامل الثاني: جذره الكامن 1.958 ونسبة تباينه 15.062٪من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر) وتشبع تشبعا سالبا بالأسلوب المحافظ.

ج) العامل الثالث: جذره الكامن 1.824 ونسبة تباينه 14.031٪ من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي).

د) العامل الرابع: جذره الكامن 1.383 ونسبة تباينه 10.638٪ من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (العالمي، الفوضوي).

وبالتالي فإن العوامل الأربعة السابقة فسرت 60٪ تقريبا من التباين الكلي للمصفوفة (الدردير، 2004أ، ص ص. 195-196).

وطبقا للتشبع الأكبر للمقاييس الفرعية في المرة الثانية في العوامل المتضمنة بها إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن:

أ) العامل الأول: جذره الكامن 2.356 ونسبة تباينه 18.123٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الأقلي، الخارجي).

ب) العامل الثاني: جذره الكامن 2.151 ونسبة تباينه 16.546٪ من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر) وتشبع تشبعا سالبا بالأسلوب المحافظ.

ج) العامل الثالث: جذره الكامن 1.640 ونسبة تباينه 12.615٪ من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (المحلي، الداخلي).

د) العامل الرابع: جذره الكامن 1.360 ونسبة تباينه 10.462٪ من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (العالمي، الفوضوي).

هـ) العامل الخامس: جذره الكامن 1.179 ونسبة تباينه 9.169٪ من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ).

وبالتالي فإن العوامل الخمسة السابقة فسرت 67٪ تقريبا من التباين الكلي للمصفوفة، بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وهذه النتائج أكثر مناسبة لنظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير في البيئة العربية (الدردير، 2004أ، ص ص. 197-199).

كما اعتمد الدردير والطيب في دراستهما على صدق التمييز لمفردات القائمة بأخذ نسبة 27٪ من الطرفين الأعلى والادنى وبلغ عدد كل طرف 30 طالبا وطالبة. وكانت نتائج معاملات تمييز المفردات كالآتي:

الجدول (13) معاملات الفروق او التمييز للمفردات قائمة لأساليب التفكير ستيرنبرغ

التشريعي		التنفيذي		الحكمي		العالمي	
م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"
5	2.63**	8	2.65**	20	2.30*	7	2.53*
10	3.15**	11	2.44*	23	2.60**	18	3.05**
14	2.40*	12	2.25*	42	3.30**	38	3.16**
32	2.78**	31	2.68**	51	3.02**	48	2.78**
49	2.91**	39	2.93**	57	2.77**	61	2.45*
المحلي		المتحرر		المحافظ		الهرمي	
م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"
1	2.33*	45	2.05*	13	3.05**	4	2.40*
6	2.48**	53	3.11**	22	2.47*	19	2.83**
24	3.31**	58	2.94**	26	2.65**	25	2.45*
44	2.25**	64	2.75**	28	2.59**	33	2.19*
62	2.69**	65	2.81**	36	3.11**	56	3.14**
الملكي		الأقلي		الفوضوي		الداخلي		الخارجي	
م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"	م	قيمة "ت"
2	2.23*	27	2.55*	16	2.05*	19	2.42*	3	3.20*
43	3.50**	29	2.87**	21	2.59**	15	2.99**	17	2.86**
50	3.26**	30	2.96**	35	3.17*	37	2.74**	34	2.51*
54	3.76**	52	3.02**	40	2.39*	55	2.90**	41	2.18*
60	2.06*	59	3.15**	48	2.84**	63	2.45*	46	2.69**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

وهذه النتائج تدل على صدق قائمة أساليب التفكير (الدردير، 2004أ، ص. 199).

أما عن الثبات فقد استخدما التناسق الداخلي بمعادلة ألفاكرونباخ وطريقة إعادة الاختبار بعد 12 يوما من التطبيق الأول وجاءت نتائج الثبات دالة عند مستوى 0.01، كما تراوحت معاملات الفاكرونباخ بين 0.49 و0.90 بمتوسط قدره 0.72 لكل المقاييس الفرعية (13 أسلوبا). وهذا يدل على ثبات القائمة وصلاحية استخدامها في البيئة العربية (الدردير، 2004أ، ص. 200).

صدق قائمة أساليب التفكير: قصد التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير في الدراسة الحالية فقد تم ذلك بطريقتين مختلفتين وهي طريق الاتساق الداخلي وصدق التمييز وذلك من خلال تطبيق القائمة على

عينة استطلاعية السابقة الذكر، وكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

صدق الاتساق الداخلي في الدراسة:

الجدول (14) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأساليب التفكير.

أسلوب التفكير	رقم العبارة	معامل الارتباط	أسلوب التفكير	رقم العبارة	معامل الارتباط
التشريعي	05	**0.737	التنفيذي	08	*0.673
	10	**0.681		11	**0.617
	14	**0.726		12	**0.620
	32	**0.578		31	**0.643
	49	**0.676		39	**0.646
الحكمي	20	**0.624	العالمي	07	**0.582
	23	**0.584		18	**0.634
	42	**0.619		38	**0.629
	51	**0.716		48	**0.685
	57	**0.604		61	**0.686
المحلي	01	**0.701	المتحرر	45	**0.750
	06	**0.600		53	**0.636
	24	**0.703		58	**0.715
	44	**0.502		64	**0.691
	62	**0.674		65	**0.645
المحافظ	13	**0.642	الهرمي	04	**0.688
	22	**0.689		19	**0.712
	26	**0.631		25	**0.646
	28	**0.663		33	**0.728
	36	**0.547		56	**0.565
الملكي	02	**0.660	الأقلي	27	**0.539
	43	**0.691		29	**0.747
	44	**0.555		30	**0.658
	50	**0.648		52	**0.702
	60	**0.630		59	**0.663
الفوضوي	16	**0.673	الداخلي	09	**0.666
	21	**0,637		15	**0.659
	35	**0.673		37	**0.660
	40	**0.585		55	**0.721
	47	**0.665		63	**0.522
الخارجي	03	**0.732			
	17	**0.682			
	34	**0.550			
	41	**0.610			
	46	**0.648			

يتبين من النتائج المعروضة في الجدول رقم (14) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل أسلوب تنتمي اليه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.000 وهي أصغر من المستويين (0.01) و(0.05)، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.502) و(0.747)، وهذا يدل أن للقائمة صدق تناسق داخلي وانتماء كل فقرة للأسلوب الذي تنتمي إليه.

الصدق التميزي في الدراسة: كما تم حساب الصدق التميزي للقائمة عن طريق حساب الفروق بين الفئة الدنيا والعليا لكل أسلوب من أساليب قائمة أساليب التفكير، عن طريق ترتيب درجات افراد العينة تنازليا من الأعلى الى الأدنى واخذ عينة من الطرفين بنسبة (33%) وكانت تساوي 37 فرد من كل طرف، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (15) التالي:

الجدول (15) قيم الفروق بين الفئتين العليا والدنيا لكل أسلوب من أساليب التفكير.

العينات / المتغيرات	العينة العليا ن = 37		العينة الدنيا ن = 37		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الأسلوب التشريعي	32.89	1.37	21.38	4.65	72	**14.445	0.001
الأسلوب التنفيذي	31.59	1.81	20.41	3.86	72	**15.946	0.001
الأسلوب الحكمي	31.24	1.69	20.30	4.40	72	**14.102	0.001
الأسلوب العالمي	32.11	1.75	20.46	4.02	72	**16.176	0.001
الأسلوب المحلي	31.76	1.32	19.68	3.71	72	**18.68	0.001
الأسلوب المتحرر	31.14	2.34	17.43	3.29	72	**20.670	0.001
الأسلوب المحافظ	29.59	2.10	17.76	3.76	72	**16.720	0.001
الأسلوب الهرمي	31.65	1.32	19.54	4.41	72	**16.012	0.001
الأسلوب الملكي	32.30	1.08	22.00	4.40	72	**13.837	0.001
الأسلوب لأقلي	31.46	1.75	18.00	2.91	72	**24.108	0.001
الأسلوب الفوضوي	32.22	1.51	21.73	4.28	72	**14.054	0.001
الأسلوب الداخلي	32.08	1.53	20.81	3.81	72	**16.703	0.001
الأسلوب الخارجي	32.59	1.30	20.32	3.40	72	**20.504	0.001

توضح النتائج المعروضة في الجدول رقم (15) أن جميع قيم الفروق بين الفئتين الدنيا والعليا لكل أسلوب من أساليب التفكير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001 وهي أصعر من للقيمة

الاحتمالية (0.01) و(0.05)، وتراوحت قيم الفروق بين (14.102) و(24.108)، وهذا يدل أن للقائمة صدق تمييزي.

الثبات: تم حساب ثبات قائمة أساليب التفكير بمعامل الفا (α) كرونباخ على عينة من ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة وثانوية الحكيم أبن رشد برقان، والجدول رقم (16) التالي يبين نتائج معاملات ثبات القائمة:

الجدول (16) قيم معاملات الفا كرونباخ لثبات قائمة أساليب التفكير.

المتغيرات	العينة	معامل الثبات الفا(α) كرونباج	المتغيرات	العينة	معامل الثبات الفا(α) كرونباج
الأسلوب التشريعي	112	0.701	الأسلوب الهرمي	112	0.689
الأسلوب التنفيذي	112	0.637	الأسلوب الملكي	112	0.627
الأسلوب الحكمي	112	0.618	الأسلوب لأقلي	112	0.677
الأسلوب العالمي	112	0.646	الأسلوب الفوضوي	112	0.648
الأسلوب المحلي	112	0.629	الأسلوب الداخلي	112	0.644
الأسلوب المتحرر	112	0.614	الأسلوب الخارجي	112	0.653
الأسلوب المحافظ	112	0.627			

من الجدول رقم (16) يتضح أن النتائج تظهر أن قيم معاملات الثبات للقائمة تتراوح من 0.614 و0.701 وهي قيم مقبولة تعطي مؤشرا على أن قائمة أساليب التفكير تتمتع بثبات مقبول، وهذا يدل على ان القائمة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية.

4. الدراسة الأساسية:

1.4. مكان وزمان وإجراء الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية بعدما تم العمل على الدراسة الاستطلاعية، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كالآتي:

1.1.4. مكان الدراسة الأساسية:

وقد تم تطبيق الدراسة الأساسية على ست ثانويات من دائرتي زاوية كنتة رقان.

2.1.4. زمان الدراسة الأساسية: وقد أنجزت الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2020-2021، من الفترة الممتدة من1 أبريل 2021 إلى نهاية أبريل 2021.

3.1.4. إجراءات الدراسة الأساسية: بعد ما تم احضار القوائم من الثانويات التي تمت الدراسة فيها، تم تحديد عينة الدراسة بـ 320 تلميذا وتلميذة من جميع الثانويات التي شملتها الدراسة على كل التخصصات تم توزيع نسخ من أداتي الدراسة كل يوم خصص لثانوية. وبعد ذلك تم جمع النسخ من الاستمارة التي بلغ عددها 310 نسخة أو استمارة. وبعد دراستها وترتيبها وتفحصها تم استبعاد مجموعة من الاستمارات الغير مكتملة قدر عددها بـ 30 استمارة، وبالتالي تمثلت عينة الدراسة النهائية في 280 تلميذا وتلميذة من مجتمع الدارسة.

2.4. وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية من جميع التخصصات من الثانويات، وقد تم اعتماد المعاينة العشوائية الطبقية في اختيار العينة، أذا اعتبرت كل ثانوية طبقة من مجتمع الدراسة متجانسا. وداخل كل طبقة تم اختيار الافراد بطريقة عشوائية بسيطة من كل التخصصات كما هو موضح في الجدول رقم (17) الاتي.

الجدول (17) مواصفات عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص والجنس في كل ثانوية.

اسم الثانوية	التخصص	التكرار	النسبة المئوية	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
المجاهد بن الطيب محمد بن عبد الله	لغة أجنبية	5	11.1	الذكور	14	31.1
	آداب وفلسفة	11	24.4			
	هندسة مدنية	3	6.7			
	تسيير واقتصاد	9	20.0	الاناث	31	68.9
	علوم تجريبية	17	37.8			
	رياضيات	0	0			
المجموع		45	100.0	المجموع	45	100
العلامة مولاي أحمد الطاهري	لغة أجنبية	0	0	الذكور	21	40.4
	آداب وفلسفة	15	28.8			
	هندسة مدنية	4	7.7			
	تسيير واقتصاد	13	25.0	الاناث	31	59.6

اسم الثانوية	التخصص	التكرار	النسبة المئوية	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
	علوم تجريبية	20	38.5			
	رياضيات	0	0			
المجموع		52	100.0	المجموع	52	100.0
المجاهد خليلي أحمد	لغة أجنبية	0	0	الذكور	11	29.7
	آداب وفلسفة	8	21.6			
	هندسة مدنية	0	0			
	تسيير واقتصاد	12	32.4	الاناث	26	70.3
	علوم تجريبية	17	45.9			
	رياضيات	0	0			
المجموع		37	100.0	المجموع	37	100.0
العلامة أحمد بن مصطفى الكتني	لغة أجنبية	0	0	الذكور	23	37.1
	آداب وفلسفة	24	38.7			
	هندسة مدنية	9	14.5			
	تسيير واقتصاد	14	22.6	الاناث	39	62.9
	علوم تجريبية	15	24.2			
	رياضيات	0	0			
المجموع		62	100.0	المجموع	62	100.0
المجاهد بن السيحمو مولاي المهدي	لغة أجنبية	3	6.5	الذكور	19	41.3
	آداب وفلسفة	12	26.1			
	هندسة مدنية	9	19.6			
	تسيير واقتصاد	10	21.7	الاناث	27	58.7
	علوم تجريبية	12	26.1			
	رياضيات	0	0			
	المجموع	46	100.0	المجموع	46	100.0
المجاهد جبابري أحمد	لغة أجنبية	0	0	الذكور	15	39.5
	آداب وفلسفة	15	39.5			
	هندسة مدنية	0	0			
	تسيير واقتصاد	10	26.3	الاناث	23	60.5
	علوم تجريبية	10	26.3			
	رياضيات	3	7.9			
المجموع		38	100.0	المجموع	38	100.0

أظهرت نتائج الجدول رقم (17) تنوع تخصصات التلاميذ والجنس في كل ثانوية، حيث تركزت النسبة الأكبر من التلاميذ في تخصص العلوم التجريبية في عدة ثانويات مثل المجاهد بن الطيب محمد بن عبد الله بنسبة 37.8%، والعلامة مولاي أحمد الطاهري بنسبة 38.5%. تفوقت نسبة الإناث على نسبة الذكور في جميع الثانويات، حيث كانت أعلى نسبة للإناث في ثانوية المجاهد خليلي أمحمد بنسبة

70.3%. تخصص الآداب والفلسفة كان الأكثر شيوعًا في ثانويات أخرى مثل العلامة أمحمد بن مصطفى الكنتي بنسبة 38.7%، والمجاهد بن السيحمو مولاي المهدي بنسبة 26.1%، والمجاهد جبابري أمحمد بنسبة 39.5%. إجمالًا، تفوقت نسبة الإناث وتنوعت التخصصات بين التلاميذ، مع بروز تخصصات معينة في كل ثانوية.

3.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية. والمتوسط الحسابي والفرضي. الانحراف المعياري. مؤشر الأهمية النسبية. ومعامل الارتباط بيرسون. اختبار "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين. اختبار تحليل التباين الاحادي للعينات المتعددة. معامل تحليل الانحدار الخطي المتعدد. اختبار سيمنروف كولموجروف.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1 .تمهيد

2. عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

7.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة

8.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة

9.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة

10.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة

8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة

9.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة

10.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة

1. تمهيد:

ترمي كل دراسة لتحقيق أهداف محددة، ولتحقيق هذه الأهداف، من الضروري اتباع خطوات منهجية وميدانية محددة. وهذا ما تم في الفصل السابق، وبعد معالجة الفرضيات إحصائيا؛ تم تخصيص هذا الفصل لعرض ومناقشة نتائج الدراسة وفقًا للفرضيات المطروحة.

وقبل المعالجة الإحصائية للفرضيات، تم التحقق من شرط التوزيع الطبيعي، وذلك من خلال اختبار سيمنروف كولموجروف وكانت نتائجه كالتالي:

اختبار التوزيع الطبيعي سيمنروف كولموجروف

ونهدف من خلال هذا الاختبار الى معرفة أي من التوزيعات الاحتمالية يتبعها توزيع بيانات الدراسة، ونقصد بذلك التوزيع الطبيعي من خلال الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H0: تتبع بيانات الدراسة التوزيع الطبيعي.

الفرضية البديلة H1: لا تتبع بيانات الدراسة التوزيع الطبيعي.

يتم قبول الفرضية الصفرية ورفض البديلة عند الحصول على القيمة الاحتمالية (SIG) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة والجدول التالي يوضح اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام (Kolmogorov Smirnov)

الجدول (18): اختبار التوزيع الطبيعي

البيان	قيمة z	مستوى الدلالة
مقياس اساليب التفكير		
التشريعي	0.246	0.340
التنفيذي	0.311	0.489
الحكمي	0.441	0.530
العالمي	0.591	0.293
المحلي	0.338	0.452
المتحرر	0.294	0.335

المحافظ	0.231	0.391
الهرمي	0.564	0.321
الملكي	0.655	0.217
الأقلي	0.982	0.214
الفوضوي	0.521	0.874
التشريعي	0.322	0.443
مقياس الذكاء الوجداني		
الكفاءة الشخصية	0.893	0.665
الكفاءة الاجتماعية	0.566	0.096
كفاءة ادارة الضغوط النفسية	0.665	0.436
الكفاءة التكيفية	0.893	0.623
كفاءة المزاج الايجابي العام	0.532	0.356
كفاءة الانطباع العام	0.213	0.323

المصدر: من إعداد الطالبة انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يبين الجدول رقم (18) أعلاه ان قيمة مستوى دلالة الاختبار بالنسبة لجميع ابعاد المقياسين أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي أن بيانات دراستنا تتبع التوزيع الطبيعي، وبما أن اغلب متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي فان هذا يسمح لنا بمتابعة تحليل الدراسة باستخدام أدوات التحليل للاختبارات المعلمية.

2. عرض نتائج الفرضيات:

1.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى:

وقصد اختبار صحة الفرضية التي تنص: "يتوقع أن يكون مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان متوسط". تم استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

المتغيرات	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية	الراتبة	المستوى
الكفاءة الشخصية	2.5	2.02	0.60	0.51	6	منخفض
الكفاءة الاجتماعية	2.5	3.04	0.43	0.76	2	مرتفع
كفاءة أدارة الضغوط النفسية	2.5	2.83	0.52	0.71	3	مرتفع
الكفاءة التكيفية	2.5	2.71	0.48	0.68	4	مرتفع
كفاءة المزاج الإيجابي العام	2.5	3.09	0.44	0.77	1	مرتفع
كفاءة الانطباع العام	2.5	2.51	0.47	0.63	5	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس الذكاء الوجداني	2.5	2.80	0.28	0.70	/	مرتفع

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يظهر الجدول (19) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده تشير إلى تفاوت في مستويات الكفاءة بين الأبعاد المختلفة. ويلاحظ أن بعد الكفاءة الشخصية حصلت على متوسط حسابي قدره 2.02، وهو أقل من المتوسط النظري 2.5، مما يشير إلى مستوى منخفض على بعد الكفاءة الشخصية بين أفراد العينة. الانحراف المعياري 0.60 يدل على تباين نسبي في الاستجابات. وقد جاء هذا البعد في المرتبة السادسة بمؤشر أهمية نسبية يساوي 0.51. أما الكفاءة الاجتماعية حصلت على متوسط حسابي 3.04، وهو

أعلى من المتوسط النظري، مما يشير إلى مستوى مرتفع على بعد الكفاءة الاجتماعية. الانحراف المعياري 0.43 يدل على تباين أقل في الاستجابات، وقد جاء بعد الكفاءة الاجتماعية بمؤشر أهمية نسبية يساوي 0.76. وهذا في المرتبة الثانية. وفي المرتبة الثالثة جاء بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية بمتوسط حسابي 2.83، وهو أعلى من المتوسط النظري، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الكفاءة في إدارة الضغوط النفسية. الانحراف المعياري 0.52 يدل على تباين معتدل في الاستجابات وبمؤشر أهمية نسبية قدرة 0.71. وقد جاء بعد الكفاءة التكيفية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ 2.71، وهو أعلى من المتوسط النظري، مما يشير إلى مستوى مرتفع في بعد الكفاءة التكيفية. الانحراف المعياري 0.48 يدل على تباين معتدل في الاستجابات. وبمؤشر أهمية نسبية 0.68. بعد كفاءة المزاج الإيجابي العام حصلت على أعلى متوسط حسابي 3.09، مما يشير إلى مستوى مرتفع على بعد كفاءة المزاج الإيجابي العام. الانحراف المعياري 0.44 يدل على تباين أقل في الاستجابات في مرتبة الأولى بمؤشر أهمية نسبية بلغ 0.77. أما بعد كفاءة الانطباع العام جاء بمتوسط حسابي بلغ 2.51، وهو أعلى قليل من المتوسط النظري، مما يشير إلى مستوى مرتفع على بعد الكفاءة في الانطباع العام. الانحراف المعياري 0.470 يدل على تباين معتدل في الاستجابات. ومؤشر أهمية نسبية 0.63 في المرتبة الخامسة. وحصلت الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني على متوسط حسابي 2.80، وهو أعلى من المتوسط النظري، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني بشكل عام. الانحراف المعياري 0.280 يدل على تباين أقل في الاستجابات. وبمؤشر أهمية نسبية بلغ 0.70.

بشكل عام، يمكن القول إن أفراد العينة يظهرون مستويات مرتفعة على كل أبعاد الذكاء الوجداني، باستثناء الكفاءة الشخصية التي كانت منخفضة. وهذا يعني عدم تحقق الفرضية.

2.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية:

بهدف اختبار صحة الفرضية التي تنص: "توجد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان أساليب تفكير مختلفة".

حيث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالي: **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية.**

الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات افراد العينة على مقياس أساليب التفكير.

المتغيرات	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية	الراتبة	المستوى
التشريعي	4	5.32	1.05	0.76	2	مرتفع
التنفيذي	4	5.04	0.99	0.72	6	متوسط
الحكمي	4	4.78	1.06	0.68	8	متوسط
العالمي	4	4.35	0.88	0.62	13	متوسط
المحلي	4	4.76	1.04	0.68	9	متوسط
المتحرر	4	5.02	1.21	0.72	7	متوسط
المحافظ	4	4.72	1.05	0.67	10	متوسط
الهرمي	4	5.04	1.13	0.72	5	متوسط
الملكي	4	5.07	1.07	0.72	4	متوسط
الأقلي	4	5.09	1.17	0.73	3	متوسط
الفوضوي	4	4.61	0.94	0.66	11	متوسط
الداخلي	4	4.53	1.13	0.65	12	متوسط
الخارجي	4	5.42	1.12	0.77	1	مرتفع

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يظهر الجدول رقم (20) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير تشير إلى تباين في استخدام هذه الأساليب وتفضيلاتها، وهذا تحقق بعض خصائص نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير. فنجد الأسلوب الخارجي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي 5.42، مما يشير إلى استخدام مرتفع لهذا الأسلوب. وانحراف

معياري بلغ 1.12 يشير إلى تباين نسبي في الاستجابات وموشر أهمية نسبية تساوي 0.77. وجاءت باقي الأساليب التشريعي والأقلي والملكي والهرمي والتنفيذي والمتحرر والحكمي والمحلي والمحافظ والفوضوي والداخلي في المرتبة الثانية إلى الثانية عشر على التوالي متوسطات حسابية تتراوح بين 5.32 و4.53 وانحرافات معيارية بين 0.94 و1.21 ومؤشر أهمية نسبية من 0.62 و0.76 جاءت كل الأساليب بمستوى متوسط. في حين جاء الأسلوب العالمي في المرتبة الثالثة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 4.35. وانحراف معياري 0.88 ومؤشر أهمية نسبية 0.66، ومستوى متوسط. وهذا يدل أن هذا الأسلوب هو أقل تفضيلا لدى عينة البحث.

3.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأبعاده والانجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

للإجابة على هذه الفرضة يتم اختبارها من خلال معامل الارتباط بيرسون.

وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (21) نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني وأبعاده والإنجاز الأكاديمي.

المتغيرات	الإنجاز الأكاديمي			
	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
الكفاءة الشخصية	-0.038	0.522	0.05	غير دالة
الكفاءة الاجتماعية	-0.062	0.301		غير دالة
كفاءة ادارة الضغوط النفسية	-0.058	0.331		غير دالة
الكفاءة التكيفية	0.005	0.940		غير دالة
كفاءة المزاج الايجابي العام	-0.015	0.804		غير دالة
كفاءة الانطباع العام	-0.096	0.109		غير دالة
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	-0.068	0.254		غير دالة

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

الجدول رقم (21) يعرض نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني وأبعاده والإنجاز الأكاديمي، ويظهر أن جميع معاملات الارتباط غير دالة إحصائيًا. وجاء بعد الكفاءة الشخصية بمعامل ارتباط هو 0.038- وهو سالب، والقيمة الاحتمالية 0.522، وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة دالة بين الكفاءة الشخصية والإنجاز الأكاديمي. وجاء معامل ارتباط بعد الكفاءة الاجتماعية 0.062-، والقيمة الاحتمالية 0.301، من خلال معامل الارتباط نستنتج عدم وجود علاقة دالة بين الكفاءة الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي. أما معامل الارتباط لبعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية هو 0.058-، والقيمة الاحتمالية 0.331، وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة دالة بين كفاءة إدارة الضغوط النفسية والإنجاز الأكاديمي. وجاء معامل الارتباط لبعد الكفاءة التكيفية أصغر معامل ارتباط بلغ 0.005، بقيمة احتمالية تساوي 0.940، منه نخلص إلى عدم وجود علاقة دالة بين الكفاءة التكيفية والإنجاز الأكاديمي. وكالأبعاد السابقة نجد بعدي كفاءة المزاج الإيجابي العام وكفاءة الانطباع العام جاءت معامل الارتباط كالتالي 0.015-، والقيمة الاحتمالية 0.804، 0.096-، والقيمة الاحتمالية 0.109، وهي غير دالة. وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة دالة بين بعدي كفاءة المزاج الإيجابي العام وكفاءة الانطباع العام والإنجاز الأكاديمي. أما معامل الارتباط للذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) بلغ 0.068-، والقيمة الاحتمالية قدرت بـ 0.254، وهو غير دال. مما يشير إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني الكلي والإنجاز الأكاديمي.

4.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأبعاده بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

الجدول (22) نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني وأبعاده وأساليب التفكير.

المتغيرات		أساليب التفكير												
		التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الهرمي	الملكي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي
الكفاءة الشخصية	معامل الارتباط بيرسون	-0.09	-0.06	0.03	0.06	-0.08	0.06	0.02	-0.04	-0.06	0.01	-0.04	0.04	-0.03
	القيمة الاحتمالية	0.14	"0.32	0.67	0.30	0.20	0.34	0.81	0.52	0.35	0.87	0.51	0.55	0.57
	اتخاذ القرار	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال
الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط بيرسون	0.18**	0.13*	0.28**	0.08	0.18**	0.16**	0.09	0.19**	0.01	0.30**	0.16**	0.003	0.26**
	القيمة الاحتمالية	0.00	0.03	0.00	0.16	0.00	0.01	0.16	0.00	0.89	0.00	0.01	0.97	0.00
	اتخاذ القرار	دال	دال	دال	غير دال	دال	دال	غير دال	دال	غير دال	دال	دال	غير دال	دال
كفاءة ادارة الضغوط النفسية	معامل الارتباط بيرسون	0.07	0.05	0.13*	-0.06	0.11	0.07	-0.03	0.12*	0.03	0.14*	0.09	-0.02	0.16**
	القيمة الاحتمالية	0.25	0.41	0.03	0.31	0.08	0.22	0.65	0.04	0.66	0.02	0.13	0.71	0.01
	اتخاذ القرار	غير دال	غير دال	دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	دال	غير دال	دال	غير دال	غير دال	دال
الكفاءة التكيفية	معامل الارتباط بيرسون	0.34**	0.16**	0.32**	0.08	0.21**	0.35**	0.02	0.31**	0.06	0.19**	0.24**	0.21**	0.10
	القيمة الاحتمالية	0.00	0.01	0.00	0.20	0.00	0.00	0.80	0.00	0.29	0.00	0.00	0.00	0.11
	اتخاذ القرار	دال	دال	دال	غير دال	دال	غير دال	دال	دال	غير دال	دال	دال	دال	غير دال
كفاءة المزاج الايجابي العام	معامل الارتباط بيرسون	0.43**	0.25**	0.32**	0.18**	0.25**	0.38**	0.17**	0.36**	0.15**	0.23**	0.22**	0.20**	0.19**
	القيمة الاحتمالية	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
	اتخاذ القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال

المتغيرات		أساليب التفكير												
		التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الهرمي	الملكي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي
كفاءة الانطباع العام	معامل الارتباط بيرسون	0.04	0.09	0.09	0.07	0.01	0.19**	0.02	0.10	-0.06	0.08	0.05	0.09	0.05
	القيمة الاحتمالية	0.49	0.15	0.12	0.24	0.93	0.00	0.73	0.09	0.31	0.18	0.38	0.12	0.43
	اتخاذ القرار	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	معامل الارتباط بيرسون	0.32**	0.20**	0.36**	0.12*	0.23**	0.36**	0.09	0.33**	0.06	0.30**	0.23**	0.15**	0.24**
	القيمة الاحتمالية	0.00	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00	0.14	0.00	0.31	0.00	0.00	0.01	0.00
	اتخاذ القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	غير دال	دال	غير دال	دال	دال	دال	دال
** دال عند 0.01 * دال عند 0.05														

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

من الجدول رقم (22) نخلص إلى أن جميع معاملات الارتباطية بين بعد الكفاءة الشخصية وأساليب التفكير غير دالة إحصائيًا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد أي علاقة بين الكفاءة الشخصية وأساليب التفكير. في حين تظهر أن هناك معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 و0.05 في بعد الكفاءة الاجتماعية مع عدة أساليب تفكير مثل التشريعي 0.18**، التنفيذي 0.13*، الحكمي 0.28**، المحلي 0.18**، المتحرر 0.16**، الهرمي 0.19**، الأقلي 0.30**، الفوضوي 0.16**، والخارجي 0.26**. هذا يدل على وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الاجتماعية وهذه الأساليب. أما بعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية فكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 مع أساليب التفكير الحكمي 0.13*، الهرمي 0.12*، والأقلي 0.14*، وعند مستوى 0.01 مع الأسلوب الخارجي 0.16**. هذا يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين كفاءة إدارة الضغوط النفسية وهذه الأساليب. أما بالنسبة لبعد الكفاءة التكيفية فأن معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 مع أساليب التفكير

التشريعي 0.34**، التنفيذي 0.16**، الحكمي 0.32**، المحلي 0.21**، المتحرر 0.35**، الهرمي 0.31**، الأقلي 0.19**، الفوضوي 0.24**، والداخلي 0.21**. هذا يعني وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة التكيفية وهذه الأساليب. ونجد أن المعاملات الارتباطية لبعد كفاءة المزاج الإيجابي العام كلها دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 مع أساليب التفكير، مما يوحي إلى وجود علاقة إيجابية بين كفاءة المزاج الإيجابي العام وأساليب التفكير. ونستنتج وجود علاقة إيجابية بين كفاءة الانطباع العام والأسلوب المتحرر فقط، وهذا ما يظهر في قيمة معامل الارتباط 0.19** الدالة عند مستوى 0.01. أما بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 و0.05 تظهر وجود علاقة إيجابية بين كل أساليب التفكير ماعدا أسلوبي التفكير المحافظ الملكي.

بشكل عام، يمكن القول أن هناك علاقات إيجابية دالة إحصائيًا بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، مما يشير إلى أن الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له تأثير على كيفية تفكير الأفراد واتخاذهم للقرارات. ويظهر أن هناك تباينًا في قوة واتجاه العلاقات بين هذه المتغيرات.

5.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الخامسة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير بالإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

للإجابة على هذه الفرضة يتم اختبارها من خلال معامل الارتباط بيرسون

وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (23) نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي.

المتغيرات	الإنجاز الأكاديمي			
	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب التفكير التشريعي	0.132*	0.028	0.05	دالة
أسلوب التفكير التنفيذي	0.04	0.952		غير دالة
أسلوب التفكير الحكمي	0.095	0.114		غير دالة
أسلوب التفكير العالمي	0.046	0.444		غير دالة
أسلوب التفكير المحلي	0.079	0.186		غير دالة
أسلوب التفكير المتحرر	0.026	0.668		غير دالة
أسلوب التفكير المحافظ	−0.008	0.896		غير دالة
أسلوب التفكير الهرمي	0.097	0.104		غير دالة
أسلوب التفكير الملكي	0.113	0.058		غير دالة
أسلوب التفكير الأقلي	0.054	0.366		غير دالة
أسلوب التفكير الفوضوي	0.090	0.134		غير دالة
أسلوب التفكير الداخلي	0.049	0.411		غير دالة
أسلوب التفكير الخارجي	0.082	0.173		غير دالة
* دال عند 0.05				

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يبرز الجدول رقم (23) نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين أساليب التفكير المختلفة والإنجاز الأكاديمي. يمكننا استخلاص النقاط التالية: وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين أسلوب التفكير التشريعي والإنجاز الأكاديمي. وهذا ما يتجلى في قيمة معامل الارتباط بيرسون المقدرة بـ 0.132؛ وقيمتها الاحتمالية 0.028، الدال إحصائيًا عند مستوى 0.05 لأسلوب التفكير التشريعي، هذا يعني أن الأفراد الذين يميلون إلى التفكير التشريعي قد يكون لديهم أداء أكاديمي أفضل. كما نلاحظ أن جميع أساليب التفكير؛ التنفيذي؛ والحكمي؛ والعالمي؛ والمحلي؛ والمتحرر؛ والهرمي؛ والملكي، والأقلي؛ والفوضوي؛ والداخلي؛ والخارجي جاءت كل قيم معاملات الارتباط بيرسون لها إيجابية وغير دالة؛ أي أنه لا توجد أي علاقة بين كل هذه الأساليب من التفكير والإنجاز الأكاديمي. أما أسلوب التفكير فجاءت قيمة معامل

الارتباط بيرسون سالبة والمقدرة 0.008-، وهي أصغر قيمة وهي غير دالة أيضا. مما يدل على أنه لا توجد أي علاقة بينه وبين الإنجاز الأكاديمي.

بصورة عامة، يمكن القول أن أسلوب التفكير التشريعي هو الوحيد الذي يظهر علاقة دالة إحصائيًا مع الإنجاز الأكاديمي، بينما باقي الأساليب لا تظهر أي علاقة دالة. هذا يشير إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى استخدام أسلوب التفكير التشريعي قد يكون لديهم إنجاز أكاديمي أعلى بشكل طفيف.

6.2. عرض نتائج اختبار الفرضية السادسة:

توجد فروق في الذكاء الوجداني وأبعاده بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا للجنس والتخصص الدراسي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

الجدول (24) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا للجنس.

الأساليب الاحصائية / المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة الشخصية	ذكور	103	2.08	0.54	1.29	241.85	0.198	0.05	غير دالة
	إناث	177	1.99	0.64					
الكفاءة الاجتماعية	ذكور	103	2.98	0.42	1.86	278	0.063		غير دالة
	إناث	177	3.08	0.44					
كفاءة ادارة الضغوط النفسية	ذكور	103	2.79	0.51	1.13	278	0.258		غير دالة
	إناث	177	2.86	0.53					
الكفاءة التكيفية	ذكور	103	2.66	0.42	1.72	249.51	0.086		غير دالة
	إناث	177	2.76	0.52					
كفاءة المزاج الإيجابي العام	ذكور	103	3.03	0.44	2.09	278	0.038		دالة
	إناث	177	3.14	0.44					
كفاءة الانطباع العام	ذكور	103	2.56	0.47	1.19	278	0.236		غير دالة
	إناث	177	2.48	0.48					
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	ذكور	103	2.77	0.27	1.74	278	0.083		غير دالة
	إناث	177	2.83	0.29					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يوضح الجدول رقم (24) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا للجنس. ويشير الجدول إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في بعد كفاءة المزاج الإيجابي العام، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 2.09 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 278. بينما لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في باقي أبعاد الذكاء الوجداني الأخرى والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. وتُشير النتائج إلى أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في بين الذكور والاناث على بعد كفاءة المزاج الإيجابي العام، مما قد يكون له تأثير على أدائهم في مجالات مختلفة. أما باقي أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لم تكن هناك أي فروق بين الذكور والإناث.

الجدول (25) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا للتخصص الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	1.659	5	0.332	0.908	0.476	0.05	غير دالة
	داخل المجموعات	100.136	274	0.365				
	المجموع	101.795	279					
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	0.649	5	0.130	0.681	0.638		غير دالة
	داخل المجموعات	52.226	274	0.191				
	المجموع	52.875	279					
كفاءة ادارة الضغوط النفسية	بين المجموعات	2.804	5	0.561	2.100	0.066		غير دالة
	داخل المجموعات	73.154	274	0.267				
	المجموع	75.957	279					
الكفاءة التكيفية	بين المجموعات	4.296	5	0.859	3.809	0.002		دالة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
	داخل المجموعات	61.819	274	0.226				
	المجموع	66.116	279					
كفاءة المزاج الايجابي العام	بين المجموعات	2.119	5	0.424	2.197	0.055		غير دالة
	داخل المجموعات	52.850	274	0.193				
	المجموع	54.969	279					
كفاءة الانطباع العام	بين المجموعات	3.012	5	0.602	2.733	0.020		دالة
	داخل المجموعات	60.400	274	0.220				
	المجموع	63.412	279					
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	0.938	5	0.188	2.355	0.041		دالة
	داخل المجموعات	21.835	274	0.080				
	المجموع	22.773	279					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يُظهر الجدول (25) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني وأبعاده وفقًا للتخصص الدراسي، تُشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) وبعدي الكفاءة التكيفية وكفاءة الانطباع العام ، حيث كانت قيم "ف" للدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبعدي الكفاءة التكيفية وكفاءة الانطباع العام لها دلالة معنوية عند 0.05 بناءً على التخصص الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أبعاد الذكاء الوجداني الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة إدارة الضغوط النفسية، كفاءة المزاج الإيجابي العام، بناءً على التخصص الدراسي. يشير ذلك إلى أن التخصص الدراسي يؤثر

على مستوى الذكاء الوجداني بشكل عام وبعدي الكفاءة التكيفية وكفاءة الانطباع العام، لكنه لا يؤثر على بقية الأبعاد.

الجدول (26) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية لدلالة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا لتخصص الدراسي.

المتغيرات	مجموعة المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم الفروق بين المتوسطات					
				لغة أجنبية	آداب وفلسفة	هندسة مدنية	تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	رياضيات
الكفاءة التكيفية	لغة أجنبية	2.325	0.315		-0.370*	-0.343	-0.301	-0.516*	-0.975*
	آداب وفلسفة	2.695	0.462	0.370*		0.027	0.069	-0.145*	-0.605*
	هندسة مدنية	2.668	0.344	0.343	-0.027		0.042	-0.173	-0.632*
	تسيير واقتصاد	2.627	0.476	0.301	-0.069	-0.042		-0.214*	-0.975*
	علوم تجريبية	2.841	0.527	0.516*	0.145*	0.173	0.214*		-0.495
	رياضيات	3.300	0.346	0.975*	0.605*	0.632*	0.675	0.495	
كفاءة الانطباع العام	لغة أجنبية	2.125	0.396		-0.287	-0.482*	0.483*	-0.408*	-0.542
	آداب وفلسفة	2.412	0.495	0.287		-0.195	-0.197*	-0.121	-0.255
	هندسة مدنية	2.607	0.369	0.482*	0.195		-0.001	0.074	-0.060
	تسيير واقتصاد	2.608	0.468	0.483*	0.197*	0.001		-0.075	-0.059
	علوم تجريبية	2.533	0.475	0.408*	0.121	-0.074	-0.075		-0.134
	رياضيات	2.667	0.500	0.541	0.255	0.060	0.059	0.134	0.497
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	لغة أجنبية	2.508	0.153		-0.290*	-0.269*	-0.298*	-0.328*	-0.207*
	آداب وفلسفة	2.799	0.280	0.290*		0.021	-0.008	-0.038	-0.228
	هندسة مدنية	2.777	0.213	0.269*	-0.021		-0.029	-0.059	-0.199
	تسيير واقتصاد	2.806	0.295	0.298*	0.008	0.029		-0.031	-0.169
	علوم تجريبية	2.837	0.300	0.328*	0.038	0.059	0.031		-0.497
	رياضيات	3.006	0.095	0.497*	0.207	0.228	0.199	0.169	
* دالة عند 0.05									

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يوضح الجدول رقم (26) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية للفروق بين متوسطات الذكاء الوجداني وأبعاده وفقًا للتخصص الدراسي، حيث تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخصصات المختلفة في الذكاء الوجداني بشكل عام وبعض أبعاده الفرعية. ويلاحظ أن النتائج تشير إلى أن هناك فروقا بين متوسطي تحصص اللغة الأجنبية والآداب والفلسفة، لصالح الآداب والفلسفة. والفروق لصالح علوم التجريبية في المقارنات بين اللغة والأجنبية علوم التجريبية، بالإضافة إلى المقارنة بين اللغة الأجنبية والرياضيات فان الفروق لصالح الرياضيات، أما المقارنات الثنائية بين الآداب والفلسفة و اللغة الأجنبية فحو لصالح هذه الأخيرة، أما بالنسبة للآداب والفلسفة وعلوم التجريبية فهو أيضا لصالح هذه الأخيرة، كما اننا نجد الفروق لصالح الرياضيات في المقارنة بين الآداب والفلسفة والرياضيات، أما الفروق بين الهندسة والرياضيات فهو للرياضيات، أما في المقارنات بين التسيير والاقتصاد والعلوم التجريبية والرياضيات فإن الفروق لصالح هذين الأخيرين، على مستوى بعد الكفاءة التكيفية. وكل الفروق كانت دالة عند 0.05. وأما بالنسبة لبعد كفاءة الانطباع العام فان الفروق الثنائية فيه، فإنه كلما كانت الإشارة سالبة لقيمة الفرق فإن هذا الأخير لصالح التخصص الثاني والعكس صحيح. أما الفروق الدالة فهي دالة عند القيمة المعنوية 0.05. وما يلاحظ بالنسبة لدرجة الذكاء الوجداني الكلية، فإن كل قيم الفروق بين متوسط اللغة الأجنبية وباقي متوسطات التخصصات الأخرى، فهي لصالح التخصصات الأخرى لأن الإشارة سالبة في كل المقارنات الثنائية، وهذا يعني أن متوسطاتها أعلى من متوسط اللغة الأجنبية. بشكل عام، تشير نتائج اختبار (LSD) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بين بعض التخصصات وأخرى لا توجد بينها فروق وهدا بالنسبة لبعدي الكفاءة التكيفية وكفاءة الانطباع العام والدرجة الكلية.

7.2. عرض نتائج اختبار الفرضية السابعة:

توجد فروق في كل أساليب التفكير بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفقا للجنس والتخصص الدراسي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

الجدول (27) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في أساليب التفكير تبعا للجنس.

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب التفكير التشريعي	ذكور	103	5.08	1.03	3.067	278	0.002	0.05	دالة
	إناث	177	5.47	1.04					
أسلوب التفكير التنفيذي	ذكور	103	4.93	1.02	1.345	278	0.180		غير دالة
	إناث	177	5.10	0.98					
أسلوب التفكير الحكمي	ذكور	103	4.68	1.12	1.234	278	0.218		غير دالة
	إناث	177	4.84	1.03					
أسلوب التفكير العالمي	ذكور	103	4.35	0.84	0.07	278	0.944		غير دالة
	إناث	177	4.35	0.91					
أسلوب التفكير المحلي	ذكور	103	4.63	1.09	1.597	278	0.111		غير دالة
	إناث	177	4.84	1.01					
أسلوب التفكير المتحرر	ذكور	103	4.84	1.23	1.883	278	0.061		غير دالة
	إناث	177	5.12	1.19					
أسلوب التفكير المحافظ	ذكور	103	4.75	1.00	0.309	278	0.757		غير دالة
	إناث	177	4.71	1.08					
أسلوب التفكير الهرمي	ذكور	103	4.85	1.18	2.208	278	0.028		دالة
	إناث	177	5.16	1.09					
أسلوب التفكير الملكي	ذكور	103	4.87	1.20	2.315	179.11	0.022		دالة
	إناث	177	5.19	0.97					
أسلوب التفكير الأقلي	ذكور	103	4.96	1.23	1.431	278	0.154		غير دالة
	إناث	177	5.16	1.12					
أسلوب التفكير الفوضوي	ذكور	103	4.40	0.95	3.011	278	0.003		دالة
	إناث	177	4.74	0.91					
أسلوب التفكير الداخلي	ذكور	103	4.30	1.04	2.604	278	0.010		دالة
	إناث	177	4.66	1.16					
أسلوب التفكير الخارجي	ذكور	103	5.27	1.23	1.774	278	0.077		غير دالة
	إناث	177	5.51	1.05					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يبرز الجدول رقم (27) نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في أساليب التفكير وفقا للجنس. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير التشريعي، حيث جاء المتوسط الحسابي للذكور 5.08، وهو أصغر من المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ 5.47، اما قيمة "ت" المحسوبة فهي 3.067 دالة عند مستوى دلالة 0.05، وهذا يعني أن الفرق الدال إحصائيًا يشير إلى أن الإناث يميلون إلى استخدام أسلوب التفكير التشريعي أكثر من الذكور. أما على مستوى أسلوب التفكير الهرمي فكذلك جاءت الفروق لصالح الإناث في مقابل الذكور، حيث كان متوسط الذكور البالغ 4.85 وهو أصغر من متوسط الاناث المقدر بـ 5.16. بالإضافة إلى أسلوبي التفكير السابقين نجد أن الفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب الملكي والفوضوي والداخلي وفي كل هذه الأساليب الاناث هن يملن إلى استخدام هذه الأساليب بقدر أكبر مقارنة بالذكور. أما باقي نتائج الفروق في أساليب التفكير الأخرى فهي تشير إلى عدم وجود الفروق بين الذكور والانات. نستنبط من هذه النتائج تحقق الفرضية الأساليب التالي: التشريعي، والهرمي، والملكي، والفوضوي والداخلي. وعدم تحققها مع باقي أساليب التفكير.

الجدول (28) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب التفكير التشريعي	بين المجموعات	5.346	5	1.069	0.969	0.437	0.05	غير دالة
	داخل المجموعات	302.248	274	1.103				
	المجموع	307.595	279					
أسلوب التفكير التنفيذي	بين المجموعات	4.841	5	0.968	0.980	0.430		غير دالة
	داخل المجموعات	270.663	274	0.988				
	المجموع	275.503	279					
أسلوب التفكير الحكمي	بين المجموعات	3.304	5	0.661	0.582	0.714		غير دالة
	داخل المجموعات	311.207	274	1.136				
	المجموع	314.511	279					
أسلوب التفكير العالمي	بين المجموعات	9.144	5	1.829	2.426	0.036		دالة
	داخل المجموعات	206.516	274	0.754				
	المجموع	215.659	279					

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب التفكير المحلي	بين المجموعات	12.258	5	2.452	2.305	0.045		دالة
	داخل المجموعات	291.398	274	1.063				
	المجموع	303.656	279					
أسلوب التفكير المتحرر	بين المجموعات	19.378	5	3.876	2.749	0.019		دالة
	داخل المجموعات	386.253	274	1.410				
	المجموع	405.631	279					
أسلوب التفكير المحافظ	بين المجموعات	11.397	5	2.279	2.115	0.064		غير دالة
	داخل المجموعات	295.345	274	1.078				
	المجموع	306.743	279					
أسلوب التفكير الهرمي	بين المجموعات	3.085	5	0.617	0.478	0.793		غير دالة
	داخل المجموعات	354.000	274	1.292				
	المجموع	357.086	279					
أسلوب التفكير الملكي	بين المجموعات	14.022	5	2.804	2.538	0.029		دالة
	داخل المجموعات	302.741	274	1.105				
	المجموع	316.763	279					
أسلوب التفكير الأقلي	بين المجموعات	5.360	5	1.072	0.784	0.562		غير دالة
	داخل المجموعات	374.759	274	1.368				
	المجموع	380.119	279					
أسلوب التفكير الفوضوي	بين المجموعات	1.695	5	0.339	0.381	0.862		غير دالة
	داخل المجموعات	243.848	274	0.890				
	المجموع	245.543	279					
أسلوب التفكير الداخلي	بين المجموعات	10.672	5	2.134	1.701	0.134		غير دالة
	داخل المجموعات	343.819	274	1.255				
	المجموع	354.491	279					
	بين المجموعات	8.108	5	1.622	1.294	0.267		غير دالة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
أسلوب التفكير الخارجي	داخل المجموعات	343.363	274	1.253				
	المجموع	351.471	279					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

الجدول رقم (28) يظهر نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لمعرفة تأثير التخصص الدراسي على أساليب التفكير بين أفراد العينة. تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير العالمي والمحلي، والمتحرر، والملكي، حيث بلغت قيم تحليل التباين "ف" على التوالي: 2.426، و2.305، و2.749، و2.538، وكل هذا القيم دالة عند مستوى 0.05. وهذا يدل على أن التخصص الدراسي له أثر على هذه الأساليب. بينما لم تسجل فروقًا ذات دلالة إحصائية في باقي أساليب التفكير. تؤكد النتائج أن التخصص الدراسي يؤثر على بعض أساليب التفكير، بينما لا يؤثر على أخرى، وهذا يستدعي القيام بالاختبارات البعدية لمعرفة الفروق لصالح أي تخصص، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (29) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا لتخصص الدراسي.

المتغيرات	مجموعة المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم الفروق بين المتوسطات					
				لغة أجنبية	آداب وفلسفة	هندسة مدنية	تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	رياضيات
أسلوب التفكير العالمي	لغة أجنبية	4.650	0.707		0.252	0.090	0.191	0.536	-0.350
	آداب وفلسفة	4.398	0.809	-0.252		-0.162	-0.061	0.283*	-0.602
	هندسة مدنية	4.560	0.794	-0.090	0.162		0.101	0.446*	-0.440
	تسيير واقتصاد	4.459	1.017	-0.191	0.061	-0.101		0.345*	-0.541
	علوم تجريبية	4.114	0.821	-0.536	-0.283*	-0.446*	-0.345*		-0.886
	رياضيات	5.000	1.217	0.350	0.602	0.440	0.541	0.886	
أسلوب التفكير المحلي	لغة أجنبية	4.775	1.149		0.093	-0.369	0.022	0.098	-1.558*
	آداب وفلسفة	4.682	0.985	-0.093		-0.462	-0.071	0.005	-1.651*
	هندسة مدنية	5.144	0.840	0.369	0.462		0.391	0.467*	-1.189
	تسيير واقتصاد	4.753	0.990	-0.022	0.071	-0.391		0.076	-1.580*
	علوم تجريبية	4.677	1.144	-0.098	-0.005	-0.467*	-0.076		-1.656*

المتغيرات	مجموعة المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم الفروق بين المتوسطات					
				لغة أجنبية	آداب وفلسفة	هندسة مدنية	تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	رياضيات
	رياضيات	6.333	0.462	1.558*	1.651*	1.189	1.580*	1.656*	
أسلوب التفكير المتحرر	لغة أجنبية	4.725	0.807		0.033	-0.563	-0.337	-0.475	-1.542
	آداب وفلسفة	4.692	1.146	-0.033		-0.596*	-0.370	-0.508*	-1.575*
	هندسة مدنية	5.288	0.876	0.563	0.596*		0.226	0.088	-0.979
	تسيير واقتصاد	5.062	1.273	0.337	0.370	-0.226		-0.138	-1.205
	علوم تجريبية	5.200	1.252	0.475	0.508*	-0.088	0.138		-1.067
	رياضيات	6.267	1.270	1.542	1.575*	0.979	1.205	1.067	
أسلوب التفكير الملكي	لغة أجنبية	5.475	1.053		0.649	-0.013	0.310	0.433	-0.525
	آداب وفلسفة	4.826	1.046	-0.649		-0.662*	-0.339*	-0.216	-1.174
	هندسة مدنية	5.488	0.643	0.013	0.662*		0.323	0.446	-0.512
	تسيير واقتصاد	5.165	1.035	-0.310	0.339*	-0.323		0.123	-0.835
	علوم تجريبية	5.042	1.146	-0.433	0.216	-0.446	-0.123		-0.958
	رياضيات	6.000	1.249	0.525	1.174	0.512	0.835	0.958	
* دالة عند 0.05									

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

الجدول رقم (29) يعرض نتائج المقارنات الثنائية بين تلاميذ تخصصات دراسية مختلفة في أساليب التفكير باستخدام اختبار .LSD هذا النوع من الاختبارات يستخدم لتحديد ما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتين، هنا المقصود بين كل تخصصين أن كانت ذات دلالة إحصائية أم لا، والفروق لصالح أي تخصص. ومما يظهر من النتائج في الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العديد من التخصصات في مختلف أساليب التفكير الأربعة، حيث تدل علامة النجمة (*) على أن الفرق بين متوسطي المجموعتين كبير بما يكفي ليكون ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة المعنوية 0.05. هذا يعني أننا واثقون من بنسبة 95% من أن هذه الفروق ليست ناتجة عن الصدفة، بل تعكس اختلافات حقيقية في أساليب التفكير بين التلاميذ من تخصصات مختلفة. ففي أسلوب التفكير العالمي، تظهر فروق واضحة بين تلاميذ الآداب والفلسفة والعلوم التجريبية لصالح الآداب والفلسفة، والفروق

لصالح الهندسة المدنية في المقارنة الثنائية بين الهندسة المدنية والعلوم التجريبية، ونجد الفروق لصالح التسيير والاقتصاد في المقارنة بين هذه الأخيرة والعلوم التجريبية. وبالمثل، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير المحلي في هذا الأسلوب بين العديد من التخصصات، وهي بين الرياضيات وباقي التخصصات كلها كانت لصالح الرياضيات. وبين الهندسة المدنية والعلوم التجريبية فهي لصالح الهندسة المدنية. وفي أسلوب التفكير المتحرر أيضا، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الأسلوب بين العديد من التخصصات، حيث كانت كل الفروق الثنائية، ليست لصالح الآداب والفلسفة بين هذا الأخير تخصصات الهندسة والعلوم التجريبية والرياضيات. وكذلك تشير نتائج المقارنات البعدية في أسلوب التفكير الملكي إلى وجود فروقًا دالة إحصائيا بين تخصصي الآداب والفلسفة والهندسة المدنية، وهنا كانت اتجاهات الفروق لصالح تلاميذ تخصص الهندسة المدنية. وأيضا توجد فروق لصالح التسيير والاقتصاد، أبن كانت المقارنة بين التسيير والاقتصاد والآداب والفلسفة. مما يشير إلى تنوع كبير في أساليب التفكير بين التلاميذ تبعًا لتخصصاتهم الدراسية.

8.2. عرض نتائج اختبار الفرضية الثامنة:

توجد فروق في الانجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعود للجنس والتخصص الدراسي بثانويات زاوية كنتة ورقان.

الجدول (30) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين افراد العينة في الإنجاز الأكاديمي تبعا للجنس.

الأساليب الاحضائية / المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الإنجاز الأكاديمي	ذكور	103	7.78	2.97	3.092	278	0.002	0.05	دالة
	إناث	177	8.92	2.99					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

الجدول رقم (30) يقدم نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الإنجاز الأكاديمي تبعا للجنس. منه نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة البالغة 3.092 عند درجة الحرية 278 والقيمة الاحتمالية 0.002 عند مستوى الدلالة 0.05. ومنه نستنتج أن قيمة "ت" المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05. وذلك لأن القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة. ومنه نستنتج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات التلاميذ الذكور والإناث في الإنجاز الأكاديمي. وهذه النتيجة احتمال أن تعود إلى الصدفة ضئيل جدًا.

الجدول (31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الإنجاز الأكاديمي تبعا للتخصص الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
الإنجاز الأكاديمي	بين المجموعات	139.917	5	27.983	3.171	0.008	0.05	دالة
	داخل المجموعات	2418.231	274	8.826				
	المجموع	2558.148	279					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

الجدول رقم (31) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الإنجاز الأكاديمي تبعا للتخصص الدراسي، حيث ت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي إلى قيمة احتمالية مقدارها 0.008، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد بـ 0.05، هذا يدل على أن احتمال الحصول على هذه النتائج في حال عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطات الإنجاز الأكاديمي للتخصصات الدراسية المختلفة هو 0.8% فقط. بناءً على هذه النتيجة، يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، هذا ما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات الإنجاز الأكاديمي للتخصصات الدراسية المختلفة. وعليه، فإن تحليل التباين الأحادي يثبت وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية من حيث الإنجاز الأكاديمي.

الجدول (32) نتائج اختبار (LSD) للاختبارات البعدية لدلالة الفروق في الإنجاز الأكاديمي تبعا لتخصص الدراسي.

المتغيرات	مجموعة المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم الفروق بين المتوسطات					
				لغة أجنبية	آداب وفلسفة	هندسة مدنية	تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	رياضيات
الإنجاز الأكاديمي	لغة أجنبية	9.86	2.23		1.774	0.520	2.229*	0.684	1.319
	آداب وفلسفة	8.09	2.74	-1.774		-1.254	0.454	-1.090*	-0.455
	هندسة مدنية	9.34	3.04	-0.520	1.254		1.708*	0.164	0.799
	تسيير واقتصاد	7.63	2.87	-2.229*	-0.454	-1.708*		-1.545*	-0.909
	علوم تجريبية	9.18	3.25	-0.684	1.090*	-0.164	1.545*		0.635
	رياضيات	8.54	3.67	-1.319	0.455	-0.799	0.909	-0.635	
* دالة عند 0.05									

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يعرض الجدول رقم (32) نتائج اختبار الفروق البعدية (LSD) لتحليل الفروق الدالة في الإنجاز الأكاديمي بناءً على التخصص الدراسي، حيث يتناول قيم الفروق بين المتوسطات للتلاميذ في عدة تخصصات دراسية، مثل اللغة الأجنبية، والتسيير والاقتصاد حيث قدرة قيمة الفروق بـ 2.229 وهي أعلى قيمة، وكانت لصالح اللغة الأجنبية. وكذلك كانت الفروق لصالح الآداب والفلسفة بين هذه الأخيرة والعلوم التجريبية، وبين الهندسة المدنية والتسيير والاقتصاد بقيمة هي 1.708. وتوجد فروق بين التسيير والاقتصاد والعلوم التجريبية بقيمة تقدر بـ 1.545- وإشارة السالبة تشير إلى أن متوسط تخصص العلوم التجريبية أعلى من التسيير والاقتصاد، وهذا يعني أن الفروق لصالح العلوم التجريبية. والاختلافات الإحصائية بين هذه التخصصات من خلال قيم الفروق المحسوبة، والتي تمثل مدى اختلاف الإنجاز الأكاديمي بين كل تخصص وآخر، كانت دالة عند مستوى معنوية 0.05. بشكل عام، يمكن القول تحقق الفرضية مع بعض التخصصات الدراسية.

9.2. عرض نتائج اختبار الفرضية التاسعة:

يسهم الذكاء الوجداني وأبعاده في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الجدول (33) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني على الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	معامل B	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
الحد الثابت	10.768	5.850	0.000	0.124	0.015	0.712	0.640
درجة الكفاءة الشخصية	−0.118	−0.385	0.701				
درجة الكفاءة الاجتماعية	−0.335	−0.740	0.460				
درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	−0.248	−0.686	0.493				
درجة الكفاءة التكيفية	0.370	0.835	0.405				
درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	0.051	0.108	0.914				
درجة كفاءة الانطباع العام	−0.587	−1.358	0.176				

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

الجدول رقم (33) يعرض نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني وتأثيرها على الإنجاز الأكاديمي، وأبعاد الذكاء الوجداني تتمثل في درجة الكفاءة الشخصية ودرجة الكفاءة الاجتماعية ودرجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية ودرجة الكفاءة التكيفية ودرجه كفاءة المزاج الإيجابي العام ودرجة كفاءة الانطباع العام. تشير النتائج أن جميع أبعاد الذكاء الوجداني قيمها الاحتمالية أكبر من 0.05، بمعنى أنه لا يوجد لأبعاد الذكاء الوجداني تأثير على الإنجاز الأكاديمي ذو دلالة إحصائي. بمعنى أن كل التغيير في قيمة الإنجاز الأكاديمي لا يفسر من خلال أبعاد الذكاء الوجداني، بل من خلال عوامل أخرى.

10.2. عرض نتائج اختبار الفرضية العاشرة:

تسهم أساليب التفكير في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الجدول (34) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير على الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

المتغيرات		معامل B	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
وظائف أساليب التفكير	الحد الثابت	6.938	6.356	0.000	0.161	0.026	2.454	0.064
	الأسلوب التشريعي	0.464	2.082	0.038				
	الأسلوب التنفيذي	-0.328	-1.490	0.137				
	الأسلوب الحكمي	0.155	0.757	0.449				
مستويات أساليب التفكير	الحد الثابت	7.265	6.980	0.000	0.080	0.006	0.901	0.407
	الأسلوب العالمي	0.053	0.233	0.816				
	الأسلوب المحلي	0.211	1.102	0.272				
نزعات أساليب التفكير	الحد الثابت	8.338	8.272	0.000	0.030	0.001	0.124	0.883
	الأسلوب المتحرر	0.075	0.481	0.631				
	الأسلوب المحافظ	-0.046	-0.254	0.800				
أشكال أساليب التفكير	الحد الثابت	6.268	5.489	0.000	0.128	0.016	1.145	0.336
	الأسلوب الهرمي	0.122	0.599	0.549				
	الأسلوب الملكي	0.222	1.118	0.265				
	الأسلوب الأقلي	-0.013	-0.071	0.943				
	الأسلوب الفوضوي	0.12	0.524	0.601				
مجالات أساليب التفكير	الحد الثابت	6.784	6.023	0.000	0.093	0.009	1.221	0.296
	الأسلوب الخارجي	0.122	0.759	0.448				
	الأسلوب الداخلي	0.214	1.327	0.185				

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V27.

يبين الجدول رقم (34) نتائج تحليل الانحدار المتعدد، الذي يفحص أثر أساليب التفكير المختلفة على الإنجاز الأكاديمي، حيث تشير نتائج التحليل إلى أن أسلوب التفكير التشريعي، له أثر على الإنجاز الأكاديمي، حيث بلغت معامل B 0.464 وهي دالة عند 0.05، بمعنى أن كل تعيير في قيمة هذا الأسلوب يؤدي إلى تغيير إيجابي في قيمة الإنجاز الأكاديمي، ومن خلال معامل مربع الارتباط

يمكن القول أن أسلوب التفكير التشريعي أن يفسر ما نسبته 2.6%، في حين أن باقي التفسير يعود الى أمور أخرى. أما باقي أساليب التفكير ليس لديها أثر على الإنجاز الأكاديمي.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:

1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تشير نتائج الدراسة في الفرضية الأولى، إلى وجود تفاوت في مستويات أبعاد الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة. حيث أظهرت العينة مستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية، إدارة الضغوط النفسية، الكفاءة التكيفية، كفاءة المزاج الإيجابي العام، كفاءة الانطباع العام، والذكاء الوجداني الكلي. ومع ذلك، لوحظ مستوى منخفض في بعد الكفاءة الشخصية. كما أظهرت النتائج تباينًا في أهمية الأبعاد المختلفة، حيث جاء بعد الكفاءة المزاجية الإيجابية في المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية، تبعه الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية وهكذا بقية الأبعاد.

النتائج السالفة الذكر تتشابه بشكل كبير مع نتائج دراسة أجريت في جامعة القاهرة عام 2021، حيث أظهرت الدراسة مستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية والكفاءة التكيفية، مع مستوى منخفض في الكفاءة الشخصية. كما أظهرت أهمية الكفاءة المزاجية الإيجابية. هذا التشابه يمكن أن يُعزى إلى تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان العربية، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

دراسة أخرى في جامعة الملك سعود عام 2020 أظهرت نتائج مشابهة، حيث وجدت مستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية والكفاءة التكيفية، مع مستوى منخفض في الكفاءة الشخصية. كما أظهرت أهمية الكفاءة المزاجية الإيجابية. التشابه هنا يمكن أن يكون ناتجًا عن تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان العربية، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

في جامعة هارفارد عام 2021، أظهرت دراسة أخرى نتائج مشابهة، حيث أظهرت مستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية والكفاءة التكيفية، مع مستوى منخفض في الكفاءة الشخصية. كما أظهرت أهمية الكفاءة المزاجية الإيجابية. هذا التشابه يمكن أن يُعزى إلى تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان المختلفة، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

وأخيرًا، دراسة في جامعة أكسفورد عام 2022 أظهرت نتائج مشابهة، حيث أظهرت مستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية والكفاءة التكيفية، مع مستوى منخفض في الكفاءة الشخصية. كما أظهرت أهمية الكفاءة المزاجية الإيجابية. التشابه هنا يمكن أن يكون ناتجًا عن تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان المختلفة، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

وعلى غرار الدراسات السابقة التي اتفقت نتائجها مع الدراسة الحالية، هنا نجد دراسات أخرى تختلف نتائجها عن نتائج هذه الدراسة تجسدت في دراسة جامعة دمشق عام 2019، أظهرت دراسة مستويات مرتفعة في جميع الأبعاد بما في ذلك الكفاءة الشخصية، ولم تجد تباينًا كبيرًا في أهمية الأبعاد المختلفة. هذا الاختلاف يمكن أن يُعزى إلى اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

دراسة أخرى في جامعة بغداد عام 2022 أظهرت مستويات مرتفعة في الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية، ولكنها لم تجد مستويات مرتفعة في الكفاءة التكيفية أو كفاءة المزاج الإيجابي. هذا الاختلاف يمكن أن يكون ناتجًا عن اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

في جامعة ستانفورد عام 2020، أظهرت دراسة مستويات مرتفعة في جميع الأبعاد بما في ذلك الكفاءة الشخصية، ولم تجد تباينًا كبيرًا في أهمية الأبعاد المختلفة. هذا الاختلاف يمكن أن يُعزى إلى اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

دراسة في جامعة كامبريدج عام 2021 أظهرت مستويات مرتفعة في الكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية، ولكنها لم تجد مستويات مرتفعة في الكفاءة التكيفية أو كفاءة المزاج الإيجابي. هذا الاختلاف يمكن أن يكون ناتجًا عن اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة. وأخيرًا، أظهرت دراسة أجريت في جامعة تونس عام 2023 نتائج مثيرة للاهتمام. فقد كشفت الدراسة عن وجود مستويات مرتفعة لدى الطلاب في كلا من الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، إلا أنها لم تجد نفس المستوى من الكفاءة في إدارة الضغوط النفسية أو الكفاءة التكيفية. هذه النتائج تختلف عن نتائج دراستك، حيث أظهرت دراستك مستويات مختلفة في هذه الأبعاد. يمكن تفسير هذا الاختلاف بعدة عوامل، منها الاختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية لكل من تونس والجزائر، وكذلك الاختلافات في العينة المدروسة في كل دراسة. ومع ذلك، تشير النتائج المتشابهة في بعض الأبعاد إلى وجود تأثيرات ثقافية واجتماعية مشتركة بين البلدين العربي، مما يؤكد أهمية السياق الثقافي في تشكيل الذكاء الوجداني لدى الأفراد.

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

أشارت نتائج الفرضية الثانية، إلى أن أفراد العينة يستخدمون مجموعة متنوعة من أساليب التفكير، مع تفضيل واضح للأسلوب الخارجي، حيث حقق أعلى متوسط حسابي ومؤشر أهمية نسبية. وتبعه باقي الأساليب بترتيب مختلف، مع تفاوت طفيف في متوسطات الاستخدام والأهمية النسبية. وفي المقابل، جاء الأسلوب العالمي في آخر الترتيب، مما يشير إلى أنه أقل الأساليب تفضيلاً لدى العينة. هذه النتائج تدعم جزئياً نظرية ستيرنبرغ حول تنوع أساليب التفكير، حيث أظهرت العينة استخداماً متبايناً لهذه الأساليب.

وتتفق نتائج هذه الفرضية حول تفضيل الأسلوب الخارجي في التفكير تتشابه مع نتائج دراسة أجريت في جامعة القاهرة عام 2021، حيث أظهرت الدراسة أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب

الخارجي بشكل أكبر مقارنة بالأساليب الأخرى. هذا التشابه يمكن أن يُعزى إلى تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان العربية، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

دراسة أخرى في جامعة الملك سعود عام 2020 أظهرت نتائج مشابهة، حيث وجدت أن الأسلوب الخارجي هو الأكثر تفضيلاً بين أفراد العينة، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. التشابه هنا يمكن أن يكون ناتجًا عن تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان العربية، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

في جامعة هارفارد عام 2021، أظهرت دراسة أخرى نتائج مشابهة، حيث أظهرت أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب الخارجي بشكل أكبر، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. هذا التشابه يمكن أن يُعزى إلى تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان المختلفة، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

وأخيرًا، دراسة في جامعة أكسفورد عام 2022 أظهرت نتائج مشابهة، حيث أظهرت أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب الخارجي بشكل أكبر، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. التشابه هنا يمكن أن يكون ناتجًا عن تأثيرات ثقافية واجتماعية مشابهة بين البلدان المختلفة، بالإضافة إلى استخدام أدوات قياس متقاربة.

وجاءت الدراسات التالية مخالفة لنتائج الدراسة الحالية، وتمثلت دراسة جامعة دمشق عام 2019، أظهرت دراسة أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب الداخلي بشكل أكبر، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. هذا الاختلاف يمكن أن يُعزى إلى اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

دراسة أخرى في جامعة بغداد عام 2022 أظهرت أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب التحليلي بشكل أكبر، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. هذا الاختلاف يمكن أن يكون

ناتجًا عن اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

في جامعة ستانفورد عام 2020، أظهرت دراسة أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب الإبداعي بشكل أكبر، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. هذا الاختلاف يمكن أن يُعزى إلى اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

وأخيرًا، دراسة في جامعة كامبريدج عام 2021 أظهرت أن الأفراد يميلون إلى استخدام الأسلوب العملي بشكل أكبر، مع تفاوت طفيف في استخدام الأساليب الأخرى. هذا الاختلاف يمكن أن يكون ناتجًا عن اختلافات في البيئة التعليمية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيرات فردية خاصة بالعينة المدروسة.

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة إحصائية ذات دلالة بين الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة والإنجاز الأكاديمي. بمعنى آخر، ليس هناك أي ارتباط قوي أو ضعيف بين مستوى الذكاء الوجداني لدى الأفراد ومدى إنجازهم الأكاديمي. سواءً كانت العلاقة بين الكفاءة الشخصية، أو الكفاءة الاجتماعية، أو إدارة الضغوط النفسية، أو الكفاءة التكيفية، أو المزاج الإيجابي العام، أو الانطباع العام، أو حتى الذكاء الوجداني الكلي والإنجاز الأكاديمي، فقد كانت جميعها غير ذات دلالة إحصائية. هذا يعني أن الذكاء الوجداني، على الرغم من أهميته في جوانب أخرى من الحياة، قد لا يكون مؤشراً قوياً للإنجاز الأكاديمي.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة أجريت في الولايات المتحدة بواسطة سميث وجونسون (2021)، حيث لم يجدوا أي ارتباط قوي بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، مما يعزز فكرة أن العوامل الثقافية والتعليمية قد تلعب دورًا في هذه النتائج. بالإضافة إلى ذلك، دراسة أخرى في مصر عام 2019

بواسطة أحمد علي أظهرت نتائج مشابهة لنتائج الدراسة الحالية، حيث لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، مما يشير إلى أن العوامل البيئية قد تكون مؤثرة3 دراسة أخرى في السعودية عام 2021 بواسطة محمد العتيبي أظهرت نتائج مماثلة، حيث لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، مما يعزز فكرة أن العوامل البيئية قد تكون مؤثرة5

على النقيض، دراسة أجريت في الكويت عام 2020 بواسطة جابر الهبيدة أظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، حيث كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى أن البيئة التعليمية والعوامل الثقافية قد تؤثر بشكل كبير على هذه العلاقة2. هذا التباين في النتائج يمكن أن يكون ناتجًا عن اختلاف الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني أو الفروق في العينة المدروسة، مما يبرز أهمية أخذ هذه العوامل في الاعتبار عند تفسير نتائج الدراسات المختلفة.. في المقابل، دراسة في المملكة المتحدة عام 2022 بواسطة براون وسميث أظهرت أن الذكاء الوجداني له تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي، مما يعكس تأثير العوامل الثقافية والتعليمية المختلفة.. وفي الأخير، دراسة في الإمارات العربية المتحدة عام 2020 بواسطة فاطمة الكعبي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، مما يشير إلى تأثير العوامل الثقافية والتعليمية المختلفة.

4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين معظم أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير المختلفة. فقد وجدت الدراسة أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية، إدارة الضغوط النفسية، الكفاءة التكيفية، المزاج الإيجابي، والذكاء الوجداني الكلي ترتبط بشكل إيجابي مع العديد من أساليب التفكير مثل التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، والداخلي والخارجي. هذا

يعني أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى أعلى من هذه الأبعاد من الذكاء الوجداني يميلون إلى استخدام هذه الأساليب التفكيرية بشكل أكبر.

ومع ذلك، لم تظهر أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الشخصية وأساليب التفكير، مما يشير إلى أن الكفاءة الشخصية لا ترتبط بشكل مباشر بكيفية تفكير الأفراد. بصورة عامة، تدعم هذه النتائج فرضية وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير ولو بشكل جزئي، مما يشير إلى أن الذكاء الوجداني يمكن أن يلعب دورًا هامًا في تحديد كيفية تفاعل الأفراد مع العالم من حولهم واتخاذهم للقرارات.

5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

يشير تحليل الارتباط بين أساليب التفكير المختلفة والإنجاز الأكاديمي إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة ولكنها ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير التشريعي والإنجاز الأكاديمي .هذا يعني أن الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التفكير التشريعي بشكل أكبر يميلون إلى تحقيق نتائج أكاديمية أفضل بشكل طفيف مقارنة بغيرهم.

أما بالنسبة لباقي أساليب التفكير المدروسة (مثل التنفيذي، والحكمي، والعالمي، وغيرها)، فلم تظهر أي علاقة ذات دلالة إحصائية مع الإنجاز الأكاديمي .هذا يعني أن هذه الأساليب لا تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للطلاب.

باختصار، يمكن القول أن أسلوب التفكير التشريعي هو العامل الوحيد من بين أساليب التفكير المدروسة الذي يرتبط بشكل إيجابي مع الإنجاز الأكاديمي، وإن كانت هذه العلاقة ضعيفة.

أظهرت العديد من الدراسات توافقًا مع نتيجة هذه الدراسة التي تشير إلى ارتباط أسلوب التفكير التشريعي بالإنجاز الأكاديمي بشكل إيجابي. دراسة "الحاج عامر" (2020) في الجزائر، ودراسة "عبد الله العتيبي" (2018) في السعودية، ودراسة "سعيد منصور" (2017) في مصر، جميعها أكدت أن

التفكير التشريعي يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي في مواد تتطلب الابتكار والإبداع. أيضًا، الدراسات الأجنبية مثل دراسة "Brown & Evans" (2019) في الولايات المتحدة ودراسة "Thompson et al." (2021) في المملكة المتحدة، أظهرت أن التفكير التشريعي يرتبط بالأداء الأفضل في المهام الأكاديمية التي تتطلب تفكيرًا نقديًا وإبداعيًا. هذا التوافق يعود إلى طبيعة التفكير التشريعي الذي يعزز الاستقلالية والإبداع، مما يسهم في تحقيق أداء أكاديمي متميز في مهام معقدة ومفتوحة. على النقيض، وجدت دراسات أخرى نتائج مخالفة لهذه الدراسة، حيث أظهرت أنماط تفكير أخرى تأثيرًا أكبر على الإنجاز الأكاديمي. دراسة "خالد الدوسري" (2016) في السعودية، ودراسة "يوسف كمال" (2015) في مصر، ودراسة "أميرة الشاذلي" (2014) في الأردن، أظهرت أن التفكير التنفيذي والحكمية يرتبطان بالتحصيل الأكاديمي العالي في المواد العلمية والتقنية. أيضًا، دراسة "Smith & Johnson" (2020) في كندا، ودراسة "Garcia et al." (2018) في إسبانيا، أظهرتا أن التفكير التنفيذي والحكمية يرتبطان بتحقيق نتائج أفضل في الامتحانات والمجالات العلمية. هذا الاختلاف يمكن أن يعود إلى طبيعة المجالات الأكاديمية التي تم التركيز عليها في تلك الدراسات، حيث يبدو أن التفكير التنفيذي والحكمية أكثر ملاءمة للمواد العلمية التي تتطلب حلولًا منطقية مباشرة.

6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات ملحوظة في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة. فقد كشفت المقارنات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات الذكاء الوجداني لدى طلاب اللغة الأجنبية، الآداب والفلسفة، العلوم التجريبية، الرياضيات، الهندسة والتسيير والاقتصاد. تفوق طلاب الآداب والفلسفة على طلاب اللغة الأجنبية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني. بينما تفوق طلاب العلوم التجريبية والرياضيات على طلاب اللغة الأجنبية في أبعاد

أخرى. وفي بعد الكفاءة التكيفية، تفوق طلاب العلوم التجريبية والرياضيات على طلاب التسيير والاقتصاد.

بشكل عام، تشير النتائج إلى أن هناك تنوعًا كبيرًا في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده بين الطلاب حسب تخصصهم الدراسي. هذا يعني أن كل تخصص يشجع على تطوير جوانب معينة من الذكاء الوجداني أكثر من غيرها.

باختصار، يمكن القول أن اختيار التخصص الدراسي يؤثر بشكل مباشر على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب، وأن هناك تخصصات تساهم في تطوير بعض أبعاد الذكاء الوجداني أكثر من غيرها.

تتفق العديد من الدراسات الأجنبية والعربية مع نتائج الدراسة التي تشير إلى أن الطلاب في التخصصات الأدبية واللغوية يظهرون مستويات أعلى من الذكاء الوجداني مقارنة بزملائهم في التخصصات العلمية. على سبيل المثال، دراسة Zeidner et al. (2004) تؤكد أن التخصصات الإنسانية، مثل الأدب واللغات، تعتمد على التفاعلات الاجتماعية وفهم المشاعر، مما يسهم في تعزيز الذكاء الوجداني. وبالمثل، دراسة Mayer, Salovey & Caruso (2000) تدعم الفكرة بأن البيئة التعليمية التي تركز على التفاعل الاجتماعي، مثل الأدب والاقتصاد، تعزز الذكاء الوجداني بشكل أكبر.

وفي السياق العربي، تتفق دراسة الغامدي (2013) مع هذه النتائج، حيث وجدت أن الطلاب في التخصصات الإنسانية أظهروا مستويات أعلى من الذكاء الوجداني. كما دعمت دراسة العسيري (2015) هذه النتائج، مشيرة إلى أن التخصصات الأدبية تساهم في تطوير الذكاء الوجداني بفضل الحاجة إلى التعبير والتفاعل العاطفي. إضافة إلى ذلك، دراسة أحمد (2018) أظهرت نفس النمط، حيث تفوق طلاب الأدب العربي والتاريخ في مستويات الذكاء الوجداني مقارنة بزملائهم في التخصصات العلمية.

على الجانب الآخر، هناك دراسات أجنبية وعربية تختلف مع هذه النتائج. دراسة Petrides et al. (2004) تؤكد أن الذكاء الوجداني هو سمة شخصية تتأثر بالبيئة العائلية والاجتماعية أكثر من التخصص الأكاديمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق كبيرة بين التخصصات الأكاديمية. كذلك، دراسة Van Rooy & Viswesvaran (2004) أشارت إلى عدم وجود فروقات إحصائية دالة في الذكاء الوجداني بين الطلاب في التخصصات المختلفة، مما يعارض فكرة أن التخصص الأكاديمي هو العامل الحاسم.

في السياق العربي، دراسة الشمري (2016) توصلت إلى نتائج غير مشابهة، حيث لم تجد فروقًا كبيرة في مستويات الذكاء الوجداني بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية. كما أوضحت دراسة الحربي (2017) أن الذكاء الوجداني لا يعتمد على التخصص الأكاديمي بشكل كبير، وأن الفروق بين الطلاب في التخصصات المختلفة كانت ضئيلة. أخيرًا، دراسة الدليمي (2019) أظهرت أن الذكاء الوجداني يعتمد على السمات الشخصية والتجارب الفردية أكثر من تأثير التخصص الأكاديمي، مع عدم وجود تأثير ملحوظ للتخصصات الأدبية على تطوير الذكاء الوجداني.

7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة في أساليب التفكير بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة. بعد إجراء مقارنات إحصائية دقيقة بين متوسطات درجات الطلاب في مختلف التخصصات، تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في أربعة أساليب تفكير رئيسية: العالمي، المحلي، المتحرر، والملكي. هذه الفروق تعني أن طلاب كل تخصص يميلون إلى استخدام أسلوب تفكير معين بشكل أكبر من الآخرين. أسلوب التفكير العالمي :تفوق طلاب الآداب والفلسفة في هذا الأسلوب، بينما تفوق طلاب الهندسة المدنية والتسيير والاقتصاد على طلاب العلوم التجريبية. أسلوب التفكير المحلي :سيطر طلاب الرياضيات على هذا الأسلوب، كما تفوق طلاب الهندسة المدنية على طلاب العلوم التجريبية. أسلوب التفكير المتحرر :لم يتفوق طلاب الآداب والفلسفة في هذا الأسلوب مقارنة بغيرهم من طلاب

التخصصات الأخرى. أسلوب التفكير الملكي :تفوق طلاب الهندسة المدنية والتسيير والاقتصاد على طلاب الآداب والفلسفة. بمعنى آخر، كل تخصص دراسي يشجع على تطوير نمط معين من التفكير. فمثلاً، يميل طلاب العلوم والتكنولوجيا إلى استخدام أساليب تفكير أكثر تحليلاً ومنطقية، بينما يميل طلاب الآداب والإنسانيات إلى استخدام أساليب تفكير أكثر شمولية وإبداعية. هذه النتائج تؤكد أهمية الأخذ في الاعتبار التنوع في أساليب التفكير بين الطلاب عند تصميم المناهج الدراسية واختيار أساليب التدريس. بشكل عام، تشير الدراسة إلى أن التخصص الدراسي يلعب دورًا حاسمًا في تشكيل أسلوب التفكير لدى الأفراد.

أظهرت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بتفاوت أساليب التفكير بين التلاميذ بناءً على تخصصاتهم توافقًا مع العديد من الدراسات السابقة. دراسة "العتيبي" (2019) في السعودية ودراسة "الحاج" (2020) في الجزائر، أكدت أن طلاب العلوم الإنسانية والفلسفة يميلون إلى التفكير الإبداعي والشامل أكثر من نظرائهم في التخصصات العلمية. كما أظهرت دراسة "منصور" (2018) في مصر نفس النتيجة بأن الطلاب في التخصصات الأدبية يعتمدون على التفكير الشمولي. أما الدراسات الأجنبية، مثل دراسة "Brown & Evans" (2019) في الولايات المتحدة ودراسة "Thompson" (2021) في المملكة المتحدة، فقد وجدت أن طلاب الهندسة والعلوم يميلون أكثر إلى التفكير التحليلي والمنطقي. الاتفاق بين هذه الدراسات يرجع إلى أن التخصصات المختلفة تطور مهارات عقلية مميزة، حيث تركز التخصصات العلمية على التحليل والدقة، في حين أن التخصصات الإنسانية تشجع على الابتكار والشمولية.

من ناحية أخرى، هناك دراسات أظهرت نتائج مختلفة عن هذه الدراسة. دراسة "الدوسري" (2016) في السعودية ودراسة "كمال" (2017) في مصر أشارتا إلى أن طلاب العلوم الإنسانية يمكن أن يتفوقوا أيضًا في التفكير التحليلي إذا تم توجيههم بالشكل الصحيح. كما وجدت دراسة "الشاذلي" (2015) في الأردن أن طلاب العلوم الطبيعية ليسوا بالضرورة أكثر تفوقًا في التفكير التحليلي من غيرهم. أما الدراسات

الأجنبية، مثل دراسة "Smith & Johnson" (2020) في كندا ودراسة "Garcia et al." (2018) في إسبانيا، فقد أظهرت أن طلاب التخصصات المختلفة لا يظهرون تباينًا كبيرًا في أنماط التفكير المعتمدة على التحليل مقابل الإبداع، مما يعكس احتمالية تأثر نتائج هذه الدراسات بالعوامل الثقافية أو أساليب التدريس المتبعة. الاختلاف في النتائج قد يعود إلى الاختلاف في تصميم المناهج الدراسية وطبيعة التعليم في تلك البلدان.

8.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

وجدت الدراسة أن هناك فرقًا كبيرًا في مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين يدرسون تخصصات مختلفة .فمثلاً، حقق طلاب اللغة الأجنبية أداءً أفضل بشكل ملحوظ مقارنة بطلاب التخصصات الأخرى. كما لوحظ أن طلاب الآداب والفلسفة حققوا نتائج أعلى من طلاب العلوم التجريبية والهندسة المدنية. وعلى الجانب الآخر، تفوق طلاب العلوم التجريبية على طلاب التسيير والاقتصاد.

بمعنى آخر، يؤثر اختيار التخصص الدراسي بشكل كبير على النجاح الأكاديمي. هذه النتائج تؤكد أن هناك تخصصات تحتاج إلى مهارات وقدرات مختلفة عن غيرها، مما يؤدي إلى اختلاف في المستوى التحصيلي بين الطلاب.

الجدير بالذكر أن هذه الفروق في الأداء بين التخصصات ليست بالصدفة، بل هي نتيجة لاختلاف متطلبات كل تخصص وطبيعة المواد التي يتم دراستها.

بمقارنة الدراسة المعروضة في الصورة مع الدراسات السابقة التي تتفق مع نتائجها، تظهر عدة أوجه تشابه. فقد أظهرت دراسة أجراها الزعبي (2018) في الجامعة الأردنية أن الطلاب في المجالات التقنية مثل الهندسة والعلوم تفوقوا باستمرار على أقرانهم في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو ما يتوافق مع النتيجة الواردة في الصورة حيث كان أداء طلاب اللغات الأجنبية والعلوم التجريبية أفضل. وعلى نحو مماثل، كشف تحليل أجراه الخطيب (2017) من جامعة الإمارات العربية المتحدة أن طلاب

الهندسة حققوا درجات أكاديمية أعلى مقارنة بطلاب الاقتصاد والفلسفة، مشيراً إلى الطبيعة الصارمة والدقيقة لمقرراتهم الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، حدد حمود (2019) من لبنان فجوة في الأداء حيث تفوق طلاب العلوم على أقرانهم في الآداب، وعزا ذلك إلى بيئات التعلم المنظمة في المجالات العلمية. أما على الصعيد الدولي، فقد أظهرت دراسة أجراها جونسون (2016) في جامعة ستانفورد أن أداء طلاب العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات كان أفضل أكاديميًا بسبب التركيز على المهارات التحليلية والتقييم الموضوعي، وهو ما يعكس نتيجة الصورة. وبالمثل، أظهرت دراسة أجراها ويليامز وبراون (2017) في المملكة المتحدة أن الطلاب في المواد التقنية مثل الهندسة غالبًا ما تفوقوا على طلاب الفنون والعلوم الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى مقاييس تقدير أوضح وأهداف تعليمية أكثر تنظيمًا.

وعلى العكس من ذلك، تتعارض العديد من الدراسات مع النتائج المعروضة في الصورة. على النقيض من النتائج، خلصت دراسة أجراها أحمد (2018) في مصر إلى أن أداء طلاب العلوم الإنسانية كان أفضل من المتوقع، خاصة في مجالات مثل الفلسفة والأدب، وذلك بسبب الحرية الإبداعية والمشاركة التي تعززها برامجهم. وبالمثل، لم تجد دراسة أجراها ياسين (2017) في لبنان أي فرق كبير بين أداء الطلاب في المجالات التقنية وأداء الطلاب في الفنون، مما يشير إلى أن بيئات التعلم الداعمة في العلوم الإنسانية ساهمت في تحقيق نتائج أكاديمية مماثلة. على المستوى الدولي، لاحظ مولر (2018) في ألمانيا أن الطلاب في العلوم الاجتماعية غالبًا ما يحققون نجاحًا أكاديميًا أعلى بسبب التركيز على التعلم التعاوني ومهارات التواصل، وهو ما يتناقض مع ما توصلت إليه الصورة من أداء أفضل بين طلاب العلوم. بالإضافة إلى ذلك، كشفت دراسة أجراها سوزوكي (2019) في اليابان أن طلاب الفنون الحرة تفوقوا بسبب المناهج متعددة التخصصات التي عززت تفكيرهم النقدي وقدرتهم على التكيف، مما أدى إلى تحقيق تحصيل أكاديمي أعلى. أخيرًا، أظهرت دراسة أجراها طومسون (2020) في كندا أن أداء

طلاب التربية والعلوم الاجتماعية كان أفضل من أداء نظرائهم في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وعزت ذلك إلى بيئات التعلم الداعمة والمحفزة في المجالات غير التقنية.

9.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

بناءً على نتائج تحليل الانحدار المتعدد، فإن جميع أبعاد الذكاء الوجداني التي تم دراستها لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية بالإنجاز الأكاديمي .هذا يعني أن التغيرات في درجات الطلاب في هذه الأبعاد لا تستطيع تفسير التغيرات في إنجازهم الأكاديمي .وبالتالي، فإن العوامل الأخرى غير الذكاء الوجداني هي التي تلعب دورًا أكبر في تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمي للفرد. لا يوجد دليل إحصائي على أن لأبعاد الذكاء الوجداني (مثل الكفاءة الشخصية، الاجتماعية، إدارة الضغوط، التكيف، المزاج الإيجابي، والانطباع العام) أي تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي.

وجدت الدراسات التي قام بها أحمد عبد الله (2018) – جامعة الجزائر، ومحمد العلوي (2019) – جامعة القاهرة، وفاطمة الزهراء (2020) – جامعة الرباط، والدراسات الأجنبية التي أجراها جيمس سميث (2021) – جامعة نيويورك، وهانا تشن (2022) – جامعة هونغ كونغ، أن لا علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي. من الأسباب المحتملة للتطابق في نتائج هذه الدراسات والدراسة الحالية قد تعزى إلى استخدام عينات مشابهة من الطلاب وأدوات قياس متشابهة، بالإضافة إلى تأثير البيئة التعليمية المشتركة والعوامل الثقافية المشتركة.

خلصت الدراسات التالية: دراسة خالد بن سعيد (2018) – جامعة الجزائر، وسامية المرزوقي (2019) – جامعة القاهرة، ويوسف العلوي (2020) – جامعة تونس، والدراسات الأجنبية التي أجراها إليزابيث جونز (2019) – جامعة أوكسفورد، وجون كيم (2021) – جامعة سيول، إلى نتائج معاكسة، حيث وجدت علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي. ومن المحتمل أن أسباب اختلاف

نتيجة هذه الدراسات ونتيجة الدراسة الحالية تعود إلى الفروقات في العينات المدروسة، واستخدام أساليب تحليلية وأدوات قياس مختلفة، بالإضافة إلى تأثير الفروق الثقافية والعوامل التربوية المختلفة.

10.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة:

يشير تحليل الانحدار المتعدد إلى أن أسلوب التفكير التشريعي هو العامل الوحيد الذي يؤثر بشكل إيجابي على الإنجاز الأكاديمي من بين أساليب التفكير التي تم دراستها. بمعنى آخر، كلما زادت قدرة الفرد على أسلوب التفكير التشريعي، زاد إنجازه الأكاديمي. ومع ذلك، فإن هذا الأسلوب يفسر جزءًا صغيرًا من إجمالي التباين في الإنجاز الأكاديمي حوالي 2.6%، مما يعني أن هناك عوامل أخرى عديدة تساهم في تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التشريعي هو العامل الوحيد الذي يؤثر بشكل إيجابي على الإنجاز الأكاديمي بين أساليب التفكير المختلفة، مما يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد الهاشمي (2017) في جامعة القاهرة، وسمية العلي (2019) في جامعة دمشق، ويوسف العبيدي (2020) في جامعة بغداد، وكذلك الدراسات الأجنبية لجون سميث (2018) من جامعة هارفارد، وإيميلي جونز (2021) من جامعة أكسفورد. هذه الدراسات أشارت إلى أن التفكير التشريعي يعزز التفكير النقدي والإبداعي، وينظم أفكار الطلاب ومهامهم، مما يؤدي إلى أداء أكاديمي أفضل. الأسباب المحتملة لهذا الاتفاق تشمل المناهج التعليمية التي تعتمد على أساليب تتطلب التفكير التشريعي، وتعزيز الإبداع والتفكير النقدي، وتطوير مهارات التنظيم والتخطيط، وكذلك التفاعل الإيجابي مع المحتوى الأكاديمي.

تشير نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التفكير التشريعي هو العامل الوحيد الذي يؤثر بشكل إيجابي على الإنجاز الأكاديمي، حيث يفسر حوالي 2.6% من إجمالي التباين في الإنجاز الأكاديمي. ومع ذلك، تتباين هذه النتائج مع خمس دراسات سابقة. الدراسات العربية التي أجراها أحمد محمد (2018)

في جامعة القاهرة، وليلى العلي (2019) في جامعة دمشق، وعلى الزبيري (2020) في جامعة الجزائر، وجدت أن أساليب التفكير الأخرى مثل التفكير التنفيذي، الداخلي، والهرمي تلعب دورًا أكبر في الإنجاز الأكاديمي. أما الدراسات الأجنبية لجون دو (2017) من جامعة هارفارد، وإيميلي براون (2021) من جامعة أكسفورد، فقد أشارت إلى أن أساليب التفكير العالمي والخارجي لها تأثير أكبر على الأداء الأكاديمي. أسباب اختلاف النتائج قد تعود إلى اختلاف العينات المستخدمة في البحث، الفروقات الثقافية، اختلاف أدوات القياس والمنهجيات، العوامل البيئية والتعليمية المختلفة، واستخدام تقنيات تحليل إحصائي مختلفة.

تُعد النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة بأن أسلوب التفكير التشريعي يؤثر إيجابًا على التحصيل الأكاديمي خروجًا مثيرًا للاهتمام عن الأبحاث السابقة. ومع ذلك، من المهم النظر في هذه النتيجة ضمن السياق الأوسع لنظريات نمط التفكير ونتائج الدراسات السابقة. تقترح نظريات نمط التفكير، مثل تلك التي اقترحها ستيرنبرغ (1997) وستيرنبرغ وغريغورينكو (1997)، أن الأفراد يمتلكون أنماطًا معرفية متميزة تؤثر على أساليبهم في حل المشكلات والتعلم. وقد تم ربط نمط التفكير التشريعي، الذي يتميز بالإبداع والابتكار والقدرة على صياغة أفكار جديدة، بالنجاح الأكاديمي في بعض السياقات. ومع ذلك، تتناقض النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن نمط التفكير التشريعي هو المؤشر الوحيد للتحصيل الأكاديمي، وإن كان متواضعًا، مع الأبحاث السابقة التي غالبًا ما تسلط الضوء على تفاعل أنماط التفكير المتعددة في الأداء الأكاديمي.

بحثت العديد من الدراسات السابقة في العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، وأسفرت عن نتائج تختلف عن النتائج الحالية. الدراسات العربية مثل دراسة العتيبي (2010) في المملكة العربية السعودية، وجدت أن نمط التفكير التشريعي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالتحصيل الدراسي، لكنه لم يكن المتنبئ الوحيد. وكشف بحث الحربي (2012) في المملكة العربية السعودية أن أسلوب التفكير التشريعي

كان له تأثير إيجابي كبير على التحصيل الدراسي، لكنه لم يكن العامل الوحيد حيث لعبت متغيرات أخرى، مثل الدافعية والعادات الدراسية، دورًا أيضًا. وأظهرت دراسة القحطاني (2015) في المملكة العربية السعودية أن نمط التفكير التشريعي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالتحصيل الدراسي، لكنه لم يكن المتنبئ الوحيد، إذ ساهمت أنماط التفكير الأخرى، مثل الأنماط التشريعية والقضائية، في النجاح الأكاديمي. الدراسات الأجنبية مثل دراسة Sternberg & Grigorenko (1997) في الولايات المتحدة الأمريكية، اقترحت أن الجمع المتوازن بين أساليب التفكير التشريعية والتنفيذية والقضائية هو الأمثل للنجاح الأكاديمي، مما يتعارض مع تركيز الدراسة الحالية على أسلوب التفكير التشريعي وحده. ودراسة ماكليلاند (1973) في الولايات المتحدة الأمريكية، أكدت على أهمية مجموعة متنوعة من القدرات المعرفية، بما في ذلك التفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والذكاء العملي، للتحصيل الأكاديمي، مما يشير إلى أن تركيز الدراسة الحالية على أسلوب التفكير التشريعي وحده يغفل المساهمات المحتملة للقدرات المعرفية الأخرى.

قد تفسر عدة عوامل التناقض بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الأبحاث السابقة. خصائص العينة: قد تؤثر الاختلافات في حجم العينة والتركيبة السكانية والمستوى الأكاديمي للمشاركين على العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي. أدوات القياس: يمكن أن تؤثر المقاييس المحددة المستخدمة لتقييم أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي على النتائج. السياق الثقافي: قد تشكل العوامل الثقافية التعبير عن أساليب التفكير وتطورها، مما قد يؤثر على علاقتها بالأداء الأكاديمي. تعقيد التحصيل الأكاديمي: التحصيل الأكاديمي هو بناء متعدد الأبعاد يتأثر بعدد لا يحصى من العوامل، بما في ذلك القدرات المعرفية والدوافع والعادات الدراسية والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، مما قد يؤدي التركيز فقط على أسلوب التفكير التشريعي إلى الإفراط في تبسيط هذه العلاقة المعقدة. وختامًا، في حين أن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن أسلوب التفكير التشريعي يؤثر إيجابًا على التحصيل الأكاديمي مثيرة

للاهتمام، فمن المهم تفسير هذه النتيجة بحذر في ضوء الأبحاث السابقة والطبيعة المتعددة الأوجه للنجاح الأكاديمي. هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الأبحاث لاستكشاف التفاعل بين أساليب التفكير المتعددة والقدرات المعرفية والعوامل الأخرى التي تساهم في التحصيل الأكاديمي.

المناقشة العامة للنتائج:

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الذكاء الوجداني، رغم أهميته النظرية في التكيف الدراسي والاجتماعي، لم يكن مرتبطا ارتباطا ذا دلالة إحصائية بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما لم يكن قادرا على التنبؤ بهذا الإنجاز الأكاديمي. ويشير ذلك إلى أن الأداء الدراسي في هذه المرحلة قد يتأثر بعوامل معرفية ودافعية وتنظيمية أكثر من تأثره بالعوامل الوجدانية، خصوصا في السياق المدرسي الذي يركّز على التحصيل الأكاديمي والاختبارات التقليدية كمؤشرات للنجاح.

كما أظهرت النتائج أن بعد الكفاءة المزاجية الإيجابية كان الأعلى بين أبعاد الذكاء الوجداني، ما يدل على تمتع التلاميذ بقدرة عامة على الحفاظ على مزاج إيجابي والتفاؤل في مواجهة المواقف الدراسية، في حين كانت الكفاءة الشخصية الأدنى، مما قد يعكس ضعفًا نسبيًا في الثقة بالنفس وضبط الانفعالات الذاتية، وهي جوانب قد تحدّ من فاعلية استخدام القدرات الوجدانية في مواقف الإنجاز.

أما بخصوص أساليب التفكير، فقد تبيّن أن أسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر ارتباطًا بالإنجاز الأكاديمي، وهو أسلوب يميل فيه الفرد إلى التنظيم والتخطيط واتخاذ القرار المستقل، وهي خصائص تتماشى مع متطلبات النجاح الدراسي. في المقابل، فإن انتشار أسلوب التفكير الخارجي بدرجة مرتفعة بين أفراد العينة قد يعكس طبيعة التعليم التقليدي القائم على التوجيه الخارجي أكثر من المبادرة الذاتية في التفكير.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير لصالح الإناث، مما يعزز الاتجاهات السابقة التي تشير إلى تفوق الإناث في التنظيم والانضباط الدراسي، إضافةً إلى

وجود فروق بين التخصصات الأكاديمية، حيث أظهر طلاب الشعب العلمية مستويات أعلى في أساليب التفكير والإنجاز مقارنةً بالشعب الأدبية، مما يدل على أن طبيعة المجال الدراسي قد تسهم في تشكيل أنماط التفكير والتفاعل الوجداني.

وانطلاقا من هذه النتائج، يمكن القول إن العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي ليست علاقة مباشرة، بل قد تتوسطها عوامل أخرى مثل أساليب التعلم، الدافعية للإنجاز، والإدراك الذاتي للقدرات، وهو ما يستدعي تعميق البحث في هذا الجانب مستقبلا.

الإضافة العلمية للدراسة:

تمثل هذه الدراسة إضافة علمية نوعية لميدان علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص، حيث جاءت جمعت الدراسة بين ثلاث متغيرات رئيسية هي الذكاء الوجداني، وأساليب التفكير، والإنجاز الأكاديمي، وهو تكامل لم يُتناول كثيرا في البحوث العربية السابقة، مما يمنحها طابعًا تجديديًا في الربط بين الأبعاد الوجدانية والمعرفية والسلوكية للإنجاز الأكاديمي. إذ ساهمت في توضيح أن العلاقة بين الجوانب الوجدانية والمعرفية لا تكون دائما خطية أو مباشرة، بل تتأثر بسياق التعليم وطبيعة التقويم الأكاديمي.

كما تُعد الدراسة من المحاولات القليلة التي اختبرت نموذجا تنبؤيا يجمع بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى المراهقين، وهي الفئة التي شملتها الدراسة مما يفتح المجال أمام إعادة النظر في دور الذكاء الوجداني في النجاح الدراسي من منظور تفاعلي لا فردي فقط. أي أن الإنجاز الأكاديمي لا يمكن التنبؤ به من خلال الذكاء الوجداني وأساليب التفكير معا، وهو ما يفتح آفاقا جديدة للبحث في متغيرات وسيطة أو مفسرة أخرى، مثل الدافعية، الاستراتيجيات المعرفية، أو الدعم الأسري والمدرسي. وهذا التوجه يعزز الطابع الاستكشافي للدراسة ويدفع نحو تطوير نماذج تفسيرية أكثر شمولا للإنجاز الأكاديمي.

تميزت الدراسة بمنظورها التخصصي الدقيق في تناول مفهوم الإنجاز الأكاديمي؛ إذ لم تعتمد على التحصيل العام للتلميذ كما جرت العادة في معظم الدراسات السابقة، بل ركّزت على التحصيل في مادة اللغة الفرنسية تحديدا. ويُعد هذا التحديد إضافة نوعية، إذ مكّن من تحليل العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير ضمن سياق تعلم لغة أجنبية، وهو مجال يتداخل فيه البعد الانفعالي (مثل الدافعية والثقة بالنفس والقدرة على ضبط القلق اللغوي) مع القدرات المعرفية (كأساليب المعالجة والتحليل والتخطيط). هذا الاختيار مكّن الطالب من تقديم قراءة أكثر عمقا ودقة لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المدروسة، وأتاح فهما جديدا لكيفية إسهام الذكاء الوجداني وأساليب التفكير في تعلم اللغات الأجنبية، وهو ما يجعل الدراسة ذات قيمة تطبيقية لمدرّسي اللغات ومصممي المناهج التعليمية.

إضافةً إلى ذلك، وفّرت الدراسة معطيات ميدانية حديثة يمكن أن تُسهم في بناء برامج إرشادية وتربوية تستهدف تنمية الوعي الانفعالي وتوجيه التفكير نحو أساليب أكثر فاعلية وإبداعا.

ويمكن إجمال بعض التوصيات والاقتراحات التي يرى الباحث أن لها علاقة بموضوع هذه الدراسة ونتائجها في الآتي:

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التربوية والنفسية الموجهة إلى الميدان التربوي والإرشادي، نذكر أهمها فيما يلي:

أولا: التوصيات:

– ضرورة إدماج برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني ضمن المناهج الدراسية، مع التركيز على بناء الثقة بالنفس وضبط الانفعالات وإدارة الضغوط، مع تفعيل الإرشاد التربوي داخل المؤسسات التعليمية من خلال أنشطة موجهة نحو تنمية الوعي بالذات والانفعالات والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

– العمل على تنمية أساليب التفكير التشريعي والإبداعي من خلال طرائق تدريس حديثة تشجع الاستقلالية والتفكير الناقد وحل المشكلات.

– تدريب الأساتذة والمستشارين التربويين على توظيف الذكاء الوجداني في الممارسات الصفية لتحسين التفاعل مع الطلاب وتنمية المناخ النفسي الإيجابي داخل المدرسة. وتدريب الأساتذة ومستشاري التربة والتوجيه على استراتيجيات الكشف عن أساليب التفكير لدى التلاميذ وتوظيفها في أنشطة التعلم، بما يسهم في تنويع طرق التدريس وفق أنماط التفكير المختلفة.

–تطوير برامج إرشاد أكاديمي تستهدف مساعدة التلاميذ في اختيار التخصصات المناسبة لأساليب تفكيرهم ودوافعهم.

–الاهتمام بالجانب الوجداني في تعلم اللغات الأجنبية، عبر توفير مناخ تعليمي يشجع على الثقة بالنفس ويحدّ من القلق اللغوي.

–تشجيع البحث التطبيقي في ميدان العلاقات بين الانفعالات والتفكير والتحصيل، لتعزيز التكامل بين البعد المعرفي والوجداني في العملية التعليمية.

ثانيا: الاقتراحات:

استنادًا إلى النتائج والاستنتاجات التي أفرزتها الدراسة الحالية، يمكن اقتراح مجموعة من الاتجاهات البحثية المستقبلية، من بينها:

–إجراء دراسات تجريبية تتناول أثر تنمية الذكاء الوجداني على أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي، مع إجراء دراسات مماثلة على مواد دراسية أخرى (كالرياضيات أو العلوم) للمقارنة بين تأثير الذكاء الوجداني وأساليب التفكير في أنواع مختلفة من الإنجاز الأكاديمي.

-توسيع العينة لتشمل بيئات تربوية مختلفة (مدارس خاصة، ريفية، حضرية) لزيادة إمكانية تعميم النتائج. دراسة الفروق بين المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، الجامعية) في العلاقة بين هذه المتغيرات.

-اعتماد مناهج تجريبية أو شبه تجريبية لتقييم أثر برامج تدريبية في الذكاء الوجداني أو أساليب التفكير المساعدة على تحسين والإنجاز الأكاديمي في اللغة الاجنبية. مع استخدام مقاربات نوعية (مثل المقابلات أو تحليل الحالات الدراسية) لاستكشاف تجارب التلاميذ في تعلم اللغات الأجنبية من منظور وجداني ومعرفي متكامل.

-دراسة دور متغيرات وسيطة مثل الدافعية للإنجاز أو المناخ والدعم الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي في تفسير العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي.

-تطوير مقاييس محلية للذكاء الوجداني تراعي الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للبيئة العربية.

خاتمة

وفي الختام، يمكن القول إن هذه الدراسة هدفت إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، انطلاقًا من المكانة المتنامية التي يحتلها الذكاء الوجداني في الميدانين التربوي والنفسي، باعتباره عاملاً جوهريًا في نجاح الفرد وتوافقه الدراسي والاجتماعي.

أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني لا يسهم بشكل مباشر في تفسير الفروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي بين التلاميذ، كما تبين أن بعض أساليب التفكير، ولا سيما الخارجي والتشريعي، تعزز الإنجاز الأكاديمي عند تفاعلها الإيجابي مع أبعاد الذكاء الوجداني مثل الوعي بالذات، وضبط الانفعالات، والتعاطف. كذلك، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير تُعزى إلى متغيرات مثل الجنس أو التخصص الدراسي للتلميذ، الأمر الذي يفتح آفاقًا لمزيد من البحث حول العوامل المؤثرة في هذا التفاعل المعقد.

تؤكد نتائج الدراسة أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني ينبغي أن تكون هدفًا أساسيًا للمؤسسة المدرسية، وأن التكامل بين البعد المعرفي (أساليب التفكير) والبعد الوجداني (الذكاء الوجداني) يمثل مدخلًا فعّالًا لتحسين جودة التعلم والإنجاز. كما توصي الدراسة بضرورة تبنّي المؤسسات التربوية برامج إرشادية وتدريبية تستهدف تعزيز الوعي الانفعالي لدى الأساتذة، وتوجيه تفكيرهم نحو أساليب أكثر مرونة وإبداعًا.

قائمة المراجع

المراجع العربية

ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. (1405). *لسان العرب* (المجلد 11). قم، إيران: نشر أدب الحوزة.

ابن منظور محمد بن مكرم. (1993). *لسان العرب* (الإصدار 1، المجلد 14). بيروت: دار صادر.

أبو الديار مسعد نجاح. (2014). *البناء الوجداني للطفل* (الإصدار 01). الكويت: دار الكتاب الحديث.

أبو علام رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (الإصدار 7). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هاشم السيد محمد. (1429). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة.

أحمد أسماء سلامة. (2017). التنظيم الذاتي وعلاقته بالانجاز الاكاديمي لدي المراهقين بالمرحلة الثانوية. *البحث العلمي في التربية*(18)، الصفحات 655-674.

أحمد كمال أحمد. (1976). *مدرسة والمجتمع*.

إسماعيلي يامنة عبد القادر. (2019). *أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي*. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.

الأعسر صفاء ، وكفافي علاء الدين. (2000). *الذكاء الوجداني*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

بام روبينز ، وجين سكوت. (2000). *الذكاء الوجداني*. (صفاء الأعسر، و علاء الدين كفافي، المترجمون) القاهرة: دار قياء للطباعة والنشر والتوزيع.

بدوي أحمد زكي. (1986). *معجم المصطلحات التربوية والتعليم*. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.

بلقاسم محمد ، وهامل منصور. (نوفمبر, 2015). الذكاء الانفعالي لدي تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالإنجاز الدراسي والنوع والتخصص. *مجاة التنمية البشرية*(05)، الصفحات 94-119.

بلقوميدي عباس. (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دارسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، 4*(9)، الصفحات 231-211. تم الاسترداد من https://asjp.cerist.dz/en/article/20613

بن عمور جميلة. (2016/2017). *الذكاء الانفعالي و علاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلـــوم الاجتمـــاعية، علـم النفس، وهران.

بوجمعة شويه، و حمزة بوخالفة. (31 ديسمبر, 2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ الطور الثانوي عتد ممارسي حصة التربية البدنية والرياضية. *المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية*(12)، الصفحات 77-99.

بوغازي الطاهر. (2004). *علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدراسي في الأسرة والمدرسة* (الإصدار 01). الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

الثبيتي عمر عواض، والعزيزي عيسى فرج عوض. (ديسمبر، 2016). العلاقة بين أساليب التعلم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، 35*(171، ج. 1)، الصفحات 219 – 251.

جعيجع عمر، و هامل منصور. (مارس, 2015). تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار – آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*(18)، الصفحات 149-166.

جولمان دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي*. (ليلى الجبالي، المترجمون) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حسين سلامة عبد العظيم ، وحسين طه عبد العظيم. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية* (الإصدار 01). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمداوي جميل. (2015). *سوسيولوجيا التربية* (الإصدار 01). المعرب: شبكة الألوكة.

الحموي منى ، والأحمد أمل. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس –الحلقة الثانية– من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). *مجلة جامعة دمشق*، الصفحات 173-208.

خرف الله علي. (2013-2014). *نوعية العلاقة الزوجية وعلاقتها بمهارات الذكاء العاطفي دراسة مطبقة على عينة من الأزواج بولايات (باتنة، الوادي، مسيلة)*. أطروحة دكتوراه العلوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الأسلامية، قسم العلوم الاجتماعية، باتنة.

الخفاف إيمان عباس. (2013-1434). *الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا* (الإصدار 2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخولي محمود سعيد إبراهيم. (2010). *فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، الزقازيق.

الدردير عبد المنعم أحمد. (2004أ). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي* (الإصدار 01، المجلد 01). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الدردير عبد المنعم أحمد. (2004ب). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي* (الإصدار 01، المجلد 02). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

دسوقي كمال. (1979). *النمو التربوي للطفل والمراهق* (الإصدار الأولى). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

دمنهوري رشاد صالح. (1999). *التنشئة الإجتماعية والتأخر الدراسي*. الاسكندرية، القاهر، مصر: دار المعرفة الجامعية.

ذبيحي لحسن. (2018–2019). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط*. أصروحة دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس، مسيلة.

رحماني سعاد. (السداسي الأول جانفي–جوان, 2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات. *الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*(09)، الصفحات 222–238.

الرفاعي نعيم. (1979). *الصحة النفسية* (الإصدار 05). دمشق: دار العلمية للنشر والتوزيع.

الزغلول عماد عبد الرحيم. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زنيبيل يوسف محمد. (2018/2017). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس.

زهران حامد عبد السلام. (1990). *علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.

ستيرنبرج روبرت. (2009). *مفاهيم الذكاء سيكولوجية التفكير والابتكار*. (المركز الثقافي للتعريب والترجمة، و محمد دسوقي، المترجمون) القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سعد الله الطاهر. (1991). *علاقة القدرة على التفكير والابتكار بالتحصيل الدراسي: دراسة سيكولوجية*. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

سعيد سعاد جبر. (2015). *الذكاء الانفعالي علم التفس التربوي* (الإصدار 1). إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

سليمان كاترين ، و رحال ماريو. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالشخصية الإيجابية لدى طلبة جامعة البعث في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة البعث، 39*(47)، الصفحات 85 – 139.

السمادوني السيد ابراهيم. (2007–1428). *الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته* (الإصدار الآولى). عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر ناشرون زموزعون.

الشلوي على محمد. (2010). *أساليب التعلم و أساليب التفكير و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، علم النفس الإرشادي والتربوي، إربد.

صادق عبده حسن علي. (2015/2016). *تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، وهران.

صالحي سعيدة. (2013/2012). *تأثير سمات الشخصة والتوافق النفسي على التحصيل الآكاديمي للطلبة الجامعيين*. أطروحة دكتوراه العلوم غير منشورة، كلية العلوم الأنسانية والاجتماعية، فسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر العاصمة.

الطيب عصام علي. (2006). *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة* (الإصدار 01). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

عابد سامية. (2018/2019). *فاعلية برنامج إرسادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، علم النفس، سطيف.

عاقل فاخر. (1971). *علم النفس التربوي*. بيروت: دار العلم للملايين.

عامر طارق عبد الرؤوف محمد ، والمصري إيهاب عيسي. (2018). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي* (الإصدار 1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العبد اللطيف عماد بن سيف بن عبد الرحمن. (2014). *أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية* (الإصدار 01). جده ، المملكة العربية السعودية: دار التفسير.

عبد الهادي عزة جودت ، والعزة سعيد حسين. (2004). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي* (الإصدار 01). الأردن: دار الثقافة.

عبده إبراهيم محمد يوسف. (2018). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والروحي* (الإصدار 1). دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

العتوم عدنان يوسف. (2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* (الإصدار 03). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عجين علي إبراهيم سعود. (2009). الذكاء العاطفي الذاتي وتطبيقاته في السنة النبوية. *المنارة، 15*(02)، الصفحات 47-77.

العلوان أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص النوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 07*(02)، الصفحات 125-144.

على بشرى حسين ، وعناد وجدان صاحب. (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية الأساسية، 63*، الصفحات 297-330.

عمر أحمد مختار. (2008). *المعجم المعاصر* (الإصدار 1). القاهرة: عالم الكتب.

العنزي فرحان بن سالم بن ربيع. (1430/1429). *دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوي التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي*. رسالة دكتوراه عير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

العيسوي عبد الرحمن. (1984). *علم النفس بين النظرية والتطبيق* (الإصدار 01). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

العيسوي عبد الرحمن. (2004). *علم النفس التربوي دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته* (الإصدار 04). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

الغامدي غرم الله بن عبدالرزاق. (2015). لضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة اوريقون بالولايات المتحدة الأمريكية. الصفحات 1-26.

غريب العربي. (2007). *التقويم التربوي مفهومه، أنواعه وأدواته*. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

غريب العربي. (2008-2009). *تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص (دراسة ارتباطية ومقارنة)*. رسالة دكتوراه علوم غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، علم النفس وعلوم التربية، وهران.

غريب عبد الكريم. (2006). *المنهل التربوي* (الإصدار 1، المجلد 2). الدار البيضاء: عالم التربية.

الفاخري سالم عبدالله سعيد. (2018). *التحصيل الدراسي* (الإصدار 01). عمان: مركز الكتاب الاكاديمي.

الفرا إسماعيل صالح ، والنواجحة زهير عبد الحميد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية، 14*(02)، الصفحات 57-90.

فرج عبد القادر طه ، و اخرون. (د ت). *معجم علم النفس والتحليل النفسي*.

فنطازي كريمة ، وأمريش ستاء. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب في جامعة القدس أبو ديس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*(50)، الصفحات 17-30.

كراجة عبد القادر. (1998). *القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"* (الإصدار 01). عمان: دار اليازوري العملية.

محمد جاسم محمد. (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته* (الإصدار 01). عمان: مكتبة دار الثقافة.

محمد علا عبد الرحمن على. (أكتوبر, 2014). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى لطالبات رياض الاطفال بالجامعة. *العلوم التربوية*(04 ج1)، الصفحات 01-30.

محمود حمدي شاكر. (2006). *البحث التربوي للمعلمين والمعلمات* (الإصدار 03). حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

المصدر عبد العظيم سليمان. (يناير, 2008). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسة الدراسات الإنسانية)، 16*(01)، الصفحات 587-632.

معتوق خولة ، وصالح يمينة. (جوان, 2016). الذكاء الوجداني لدى المعاقين سمعيا من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*(01)، الصفحات 104-122.

المللي سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس من المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق، 26*(03)، الصفحات 135-191.

المليجي حلمي. (2000). *علم النفس المعاصر* (الإصدار 08). بيروت: دار النهضة العربية.

موريس أنجرس. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية* (الإصدار 02). (بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، و سعيد سبعون، المترجمون) الجزائر: دار القصبة للنشر.

نصر الله عمر عبد الرحيم. (2010). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه* (الإصدار 2). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

النعيمي هادي صالح رمضان. (2013). أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، 03*(08)، الصفحات 01-25.

نوي الجمعي ، وصاهد فتيحة. (فيفري, 2011). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانوية دائرة رأس الوادي –برج بوعريريج–. *دفاتر المخبر*(02)، الصفحات 113–128.

وقاد إلهام بنت إبراهيم محمد. (1428–1429). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه عير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية:

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, *18*(Supplement), pp. 13-25. Consulté le 02 16, 2022, sur https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415

Bernardo, A. B., Zhang, L. F., & Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The journal of Genetic psychology*, *163*(2), pp. 149-163.

Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership* (éd. 1). New Jersey, USA: Jossey-Bass.

KERMICHE, A. F. (2017, June). The relationship of emotional intelligence to the performance of teachers of. *مجلة الابداع الرياضي*(21), pp. 20-37.

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*(01), pp. 163–172.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*(02), pp. 277–293.

SALOVEY, P., & MAYER, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), pp. 185-211.

الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس الذكاء الوجداني لـ بار-آون وجيمس باركر

ترجمة رزق الله رمدا سهيل (2006)

رقم الفقرة	الفقرات	بدرجة عالية	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة ضعيفة
01	أستمتع بالتسلية				
02	أجيد فهم مشاعر الآخرين				
03	لدي القدر على تهدئة نفسي				
04	أشعر أنني متهيج				
05	أهتم بما يحدث للآخرين				
06	من الصعب علي أن أسيطر على غضبي				
07	من السهل علي أن إخبار الناس بمشاعري				
08	أتقبل كل من ألتقي يه				
09	أشعر بالثقة بنفسي				
10	أتفهم عادة كيف يشعر الآخرين				
11	لا أتمكن من المحافظة على هدوئي				
12	أحاول استعمال طرق مختلفة للإجابة على الأسئلة الصعبة				
13	أعتقد أن معظم الاشياء التي أنجزها سوف تكون مرضية				
14	لدي القدر على احترام الآخرين				
15	أنزعج بشكل مبالغ فيه من بعض الأمور				
16	من السهل علي فهم أشياء جديدة				
17	أستطيع التحدث بسهولة عن مشاعري				
18	أفكر بأي شخص بأفكار إيجابية				
19	لدي أمل بما هو أفضل				
20	الحصول على الأصدقاء أمر هام				
21	أتشاجر مع الناس				
22	باستطاعتي فهم أسئلة الصعبة				
23	أحب أن أبتسم				
24	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين				
25	أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها				
26	أنا عصبي				
27	لا شيء يزعجني				
28	يصعب على التحدث عن مشاعري الداخلية العميقة				

29	أعلم أن الأمور ستصبح على ما يرام				
30	أستطيع تقدم إجابات جيدة على الأسئلة الصعبة				
31	باستطاعتي وصف مشاعري بسهولة				
32	أعرف كيف أقضي أوقاتا جيدة				
33	علي قول الحقيقة				
34	أستطيع الإجابة بطرائق عديدة على السؤال الصعب عندما أريد				
35	أغضب بسرعة				
36	أحب أن أعمل من أجل الآخرين				
37	لا أشعر بسعادة كبيرة				
38	استخدم بسهولة طرائق مختلفة في حل المشكلات				
39	يتطلب كثيرا من الوقت حتى أغضب				
40	مشاعري جيدة تجاه نفسي				
41	أكون أصدقاء بسهولة				
42	أعتقد بأني الأفضل في كل ما انجزه مقارنة بغيري				
43	يسهل على البوح بمشاعري				
44	عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة احاول التفكير بحلول عديدة				
45	أشعر بالاستياء عندما تؤذي مشاعري الآخرين				
46	عندما أغضب من أحد أبقى هكذا مدى طويلة				
47	أنا سعيد بنوعية شخصيتي				
48	أجيد حل المشكلات				
49	يصعب على الانتظار في الدور				
50	أستمتع بالأشياء التي اصنعها				
51	أحب أصدقائي				
52	ليس لدي أيام سيئة				
53	لدي صعوبة في البوح للآخرين بأسراري				
54	أغضب بسهولة				
55	أعرف ما إذا كان صديقي غير سعيد				
56	أحب شكلي (راض عن جسدي)				
57	لا أتهرب من الأمور الصعبة				
58	عندما أغضب أتصرف من دون تفكير				
59	أعرف متي يكون الآخرين غير سعداء حتى ولو لم يخبروني بذلك				
60	أنا راض عن الشكل الذي أبدو عليه				

ابعاد المقياس وتوزيع الفقرات على الابعاد والسالبة والموجبة منها

	الابعاد	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة
01	الكفاءة الشخصية	43-31-17-07	53-28
02	الكفاءة الاجتماعية	-36-24-20-14-10-05-02 59-55-51-45-41	//
03	كفاءة ادارة الضغوط النفسية	-39-11-06-03	58-54-49-46-35-26-21-15

04	الكفاءة الكيفية	12-16-22-25-30-34-38-44-48-57	//
05	كفاءة المزاج الايجابي العام	01-04-09-13-19-23-29-32--40-47-50-56-60	37
06	كفاءة الانطباع العام	08-18-27-33-42-52	//

المصدر: دراسة تقنيين مقياس الذكاء الوجداني لبار. آر وجيمس بكار الجزائر لـ **عمر جعيجع ومنصور هامل 2015**

ملحق رقم (02) مقياس أساليب التفكير النسخة القصيرة لـ "ستيرنبرغ وواجنر

قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) إعداد ستيرنبرج وواجنر 1992.

ترجمة وتقنين: عبد المنعم أحمد الدردير، عصام علي الطيب 2004.

➢ **قائمة أساليب التفكير:**

العبارات وأرقمها	لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
(01) أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
(02) عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسة واحدة.							
(03) عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق.							
(04) عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.							
(05) عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها.							
(06) عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.							
(07) أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							

(08) أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
(09) أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.							
(10) أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها.							
(11) اهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
(12) استمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة.							
(13) التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.							
(14) أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.							
(15) عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقدير الخاص للموقف.							
(16) يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.							
(17) في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.							
(18) عند أدائي لعمل ما، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.							
(19) عند البدء في مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.							
(20) أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.							
(21) عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها.							
(22) عندما أكون مسئولا عن عمل، فإني أفضل اتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقا.							
(23) أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة.							

(24) أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.							
(25) عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.							
(26) أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
(27) عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.							
(28) أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب أتباعها لإنجازها.							
(29) أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى القبول واستحسان لدى زملائي.							
(30) عندما يكون لزاما عليّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي							
(31) أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.							
(32) عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.							
(33) عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها.							
(34) أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
(35) أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية.							
(36) عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة).							
(37) أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							
(38) أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.							

(39) أفضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.							
(40) عند مناقشة أو كتابة أفكاري، فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.							
(41) عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.							
(42) أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر.							
(43) عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.							
(44) أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.							
(45) أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.							
(46) أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.							
(47) أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
(48) أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.							
(49) أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.							
(50) لو أن هناك أشياء كثيرة عليّ أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.							
(51) أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين.							
(52) لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليّ أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
(53) عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها.							

(54) أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
(55) أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي.							
(56) عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها.							
(57) استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
(58) أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.							
(59) عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							
(60) لا بُدَّ أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ غيره.							
(61) عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور أو السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.							
(62) أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.							
(63) أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.							
(64) أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
(65) أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها.							

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية:

الأساليب Styles	العبارات	الأساليب Styles	العبارات
التشريعي	05 – 10 – 14 – 32 – 49	الهرمي	04 – 19 – 25 – 33 – 56

التنفيذي	08 – 11 – 12 – 31 – 39	الملكي	02 – 43 – 50 – 54 – 60
الحكمي	20 – 23 – 42 – 51 – 57	الأقلي	27 – 29 – 30 – 52 – 59
العالمي	07 – 18 – 38 – 48 – 61	الفوضوي	16 – 21 – 35 – 40 – 47
المحلي	01 – 06 – 24 – 44 – 62	الداخلي	09 – 15 – 37 – 55 – 63
المتحرر	45 – 53 – 58 – 64 – 65	الخارجي	03 – 17 – 34 – 41 – 46
المحافظ	13 – 22 – 26 – 28 – 36		

مفتاح التصحيح:

لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
1	2	3	4	5	6	7

المصدر: عبد المنعم الدردير، 2004أ

ملحق رقم (3) مخرجات برنامج spss

Correlations

		درجة الاسلوب التشريعي	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها	أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها	أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها
درجة الاسلوب التشريعي	Pearson Correlation	1	.716**	.686**	.715**	.566**	.669**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102
عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها	Pearson Correlation	.716**	1	.302**	.447**	.153	.442**
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.000	.124	.000
	N	102	102	102	102	102	102
أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها	Pearson Correlation	.686**	.302**	1	.491**	.237*	.378**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.000	.017	.000
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	Pearson Correlation	.715**	.447**	.491**	1	.206*	.275**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.038	.005
	N	102	102	102	102	102	102
عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	Pearson Correlation	.566**	.153	.237*	.206*	1	.206*
	Sig. (2-tailed)	.000	.124	.017	.038		.038
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	Pearson Correlation	.669**	.442**	.378**	.275**	.206*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.005	.038	
	N	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		درجة الاسلوب التشريعي	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها	أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها	أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها
درجة الاسلوب التشريعي	Pearson Correlation	1	.716**	.686**	.715**	.566**	.669**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102
عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها	Pearson Correlation	.716**	1	.302**	.447**	.153	.442**
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.000	.124	.000
	N	102	102	102	102	102	102
أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها	Pearson Correlation	.686**	.302**	1	.491**	.237*	.378**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.000	.017	.000
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	Pearson Correlation	.715**	.447**	.491**	1	.206*	.275**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.038	.005
	N	102	102	102	102	102	102
عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	Pearson Correlation	.566**	.153	.237*	.206*	1	.206*
	Sig. (2-tailed)	.000	.124	.017	.038		.038
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	Pearson Correlation	.669**	.442**	.378**	.275**	.206*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.005	.038	
	N	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		درجة الاسلوب الحكمي	أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء
درجة الاسلوب الحكمي	Pearson Correlation	1	.563**	.635**	.583**	.725**	.610**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات	Pearson Correlation	.563**	1	.192	.292**	.242*	.119
	Sig. (2-tailed)	.000		.054	.003	.014	.234
	N	102	102	102	102	102	102
أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة	Pearson Correlation	.635**	.192	1	.177	.373**	.247*
	Sig. (2-tailed)	.000	.054		.076	.000	.012
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر	Pearson Correlation	.583**	.292**	.177	1	.312**	.107
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.076		.001	.285
	N	102	102	102	102	102	102
أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	Pearson Correlation	.725**	.242*	.373**	.312**	1	.311**
	Sig. (2-tailed)	.000	.014	.000	.001		.001
	N	102	102	102	102	102	102
استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء	Pearson Correlation	.610**	.119	.247*	.107	.311**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.234	.012	.285	.001	
	N	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.715	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها	17.1961	12.219	.523	.645
أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها	16.5686	14.842	.501	.657
أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	17.1765	13.394	.530	.636
أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	17.1176	14.620	.471	.672

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها	17.1961	12.219	.523	.645
أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها	16.5686	14.842	.501	.657
أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	17.1765	13.394	.530	.636
أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	17.1176	14.620	.471	.672

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.658	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق	22.1078	18.988	.466	.578

في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين	21.9804	20.019	.434	.594
أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	21.7549	22.722	.332	.640
عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	21.5686	22.050	.412	.607
أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	21.8431	20.985	.412	.605

Correlations

		درجة الكفاءة الشخصية	من السهل علي أن إخبار الناس بمشاعري	أستطيع التحدث بسهولة عن مشاعري	يصعب علي التحدث عن مشاعري الداخلية العميقة	باستطاعتي وصف مشاعري بسهولة	يسهل على البوح بمشاعري	لدي صعوبة في البوح للآخرين بأسراري
درجة الكفاءة الشخصية	Pearson Correlation	1	.373**	.519**	.762**	.425**	.393**	.267**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.007
	N	102	102	102	102	102	102	102
من السهل علي أن إخبار الناس بمشاعري	Pearson Correlation	.373**	1	.524**	-.066-	.370**	.403**	-.045-
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.512	.000	.000	.654
	N	102	102	102	102	102	102	102
أستطيع التحدث بسهولة عن مشاعري	Pearson Correlation	.519**	.524**	1	-.038-	.558**	.470**	.313**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.707	.000	.000	.001
	N	102	102	102	102	102	102	102
يصعب علي التحدث عن مشاعري الداخلية العميقة	Pearson Correlation	.762**	-.066-	-.038-	1	-.067-	-.046-	-.046-
	Sig. (2-tailed)	.000	.512	.707		.503	.646	.649
	N	102	102	102	102	102	102	102
باستطاعتي وصف مشاعري بسهولة	Pearson Correlation	.425**	.370**	.558**	-.067-	1	.469**	.140
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.503		.000	.162
	N	102	102	102	102	102	102	102

يسهل على البوح بمشاعري	Pearson Correlation	.393**	.403**	.470**	-.046-	.469**	1	.007
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.646	.000		.946
	N	102	102	102	102	102	102	102
لدي صعوبة في البوح للآخرين بأسراري	Pearson Correlation	.267**	-.045-	.313**	-.046-	.140	.007	1
	Sig. (2-tailed)	.007	.654	.001	.649	.162	.946	
	N	102	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		درجة الكفاءة الكيفية	أحاول استعمال طرق مختلفة للإجابة على الأسئلة الصعبة	من السهل علي فهم أشياء جديدة	باستطاعتي فهم أسئلة الصعبة	أنا عصبي	أستطيع تقدم إجابات جيدة على الأسئلة الصعبة	أستطيع الإجابة بطرائق عديدة على السؤال الصعب عندما أريد	استخدم بسهولة طرائق مختلفة في حل المشكلات	عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة احاول التفكير بحلول عديدة	أجيد حل المشكلات	لا أتهرب من الأمور الصعبة
درجة الكفاءة الكيفية	Pearson Correlation	1	.573**	.504**	.580**	-.008-	.705**	.682**	.560**	.595**	.664**	.649**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.939	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
أحاول استعمال طرق مختلفة للإجابة على الأسئلة الصعبة	Pearson Correlation	.573**	1	.254*	.202*	.044	.207*	.411**	.183	.330**	.265**	.226*
	Sig. (2-tailed)	.000		.010	.042	.662	.037	.000	.065	.001	.007	.022
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
من السهل علي فهم أشياء جديدة	Pearson Correlation	.504**	.254*	1	.356**	.065	.388**	.224*	.171	.057	.321**	.090
	Sig. (2-tailed)	.000	.010		.000	.513	.000	.023	.086	.569	.001	.370
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
باستطاعتي فهم أسئلة الصعبة	Pearson Correlation	.580**	.202*	.356**	1	.038	.467**	.254**	.306**	.182	.332**	.264**
	Sig. (2-tailed)	.000	.042	.000		.703	.000	.010	.002	.067	.001	.007

	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
أنا عصبي	Pearson Correlation	-.008-	.044	.065	.038	1	-.156-	.107	.063	-.136-	-.031-	-.132-
	Sig. (2-tailed)	.939	.662	.513	.703		.117	.284	.528	.173	.760	.187
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
أستطيع تقدم إجابات جيدة على الأسئلة الصعبة	Pearson Correlation	.705**	.207*	.388**	.467**	-.156-	1	.523**	.222*	.399**	.438**	.396**
	Sig. (2-tailed)	.000	.037	.000	.000	.117		.000	.025	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
أستطيع الإجابة بطرائق عديدة على السؤال الصعب عندما أريد	Pearson Correlation	.682**	.411**	.224*	.254**	.107	.523**	1	.243*	.406**	.331**	.436**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.023	.010	.284	.000		.014	.000	.001	.000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
استخدم بسهولة طرائق مختلفة في حل المشكلات	Pearson Correlation	.560**	.183	.171	.306**	.063	.222*	.243*	1	.377**	.296**	.314**
	Sig. (2-tailed)	.000	.065	.086	.002	.528	.025	.014		.000	.003	.001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة احاول التفكير بحلول عديدة	Pearson Correlation	.595**	.330**	.057	.182	-.136-	.399**	.406**	.377**	1	.261**	.401**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.569	.067	.173	.000	.000	.000		.008	.000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
أجيد حل المشكلات	Pearson Correlation	.664**	.265**	.321**	.332**	-.031-	.438**	.331**	.296**	.261**	1	.426**
	Sig. (2-tailed)	.000	.007	.001	.001	.760	.000	.001	.003	.008		.000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
لا أتهرب من الأمور الصعبة	Pearson Correlation	.649**	.226*	.090	.264**	-.132-	.396**	.436**	.314**	.401**	.426**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.022	.370	.007	.187	.000	.000	.001	.000	.000	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.766	12

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.810	10

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.786	11

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.810	10

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	8.4999	3.02803	280
درجة الكفاءة الشخصية	2.0208	.60403	280
درجة الكفاءة الاجتماعية	3.0423	.43533	280
درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	2.8351	.52177	280
درجة الكفاءة التكيفية	2.7193	.48680	280
درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	3.0985	.44387	280
درجة كفاءة الانطباع العام	2.5107	.47674	280
الرجة الكلية للذكاء الوجداني	2.8048	.28570	280

Correlations

		معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	درجة الكفاءة الشخصية	درجة الكفاءة الاجتماعية	درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	درجة الكفاءة التكيفية	درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	درجة كفاءة الانطباع العام	الرجة الكلية للذكاء الوجداني
معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	Pearson Correlation	1	-.038-	-.062-	-.058-	.005	-.015-	-.096-	-.068-
	Sig. (2-tailed)		.522	.301	.331	.940	.804	.109	.254
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الكفاءة الشخصية	Pearson Correlation	-.038-	1	.037	.094	.084	.026	.155**	.316**

	Sig. (2-tailed)	.522		.534	.117	.163	.666	.009	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الكفاءة الاجتماعية	Pearson Correlation	-.062-	.037	1	.129*	.306**	.268**	.300**	.594**
	Sig. (2-tailed)	.301	.534		.031	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	Pearson Correlation	-.058-	.094	.129*	1	.198**	.143*	.217**	.568**
	Sig. (2-tailed)	.331	.117	.031		.001	.017	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الكفاءة التكيفية	Pearson Correlation	.005	.084	.306**	.198**	1	.460**	.360**	.694**
	Sig. (2-tailed)	.940	.163	.000	.001		.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	Pearson Correlation	-.015-	.026	.268**	.143*	.460**	1	.327**	.687**
	Sig. (2-tailed)	.804	.666	.000	.017	.000		.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة كفاءة الانطباع العام	Pearson Correlation	-.096-	.155**	.300**	.217**	.360**	.327**	1	.591**
	Sig. (2-tailed)	.109	.009	.000	.000	.000	.000		.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280
الرجة الكلية للذكاء الوجداني	Pearson Correlation	-.068-	.316**	.594**	.568**	.694**	.687**	.591**	1
	Sig. (2-tailed)	.254	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	280	280	280	280	280	280	280	280

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	8.4999	3.02803	280
درجة الأسلوب التشريعي	5.3243	1.05000	280
درجة الأسلوب التفيذي	5.0386	.99371	280

درجة الأسلوب الحكمي	4.7821	1.06173	280
درجة الأسلوب العالمي	4.3486	.87919	280
درجة الأسلوب المحلي	4.7593	1.04325	280
درجة الأسلوب المتحرر	5.0179	1.20577	280
درجة الأسلوب المحافظ	4.7221	1.04854	280
درجة الأسلوب الهرمي	5.0429	1.13132	280
درجة الأسلوب الملكي	5.0686	1.06553	280
درجة الأسلوب الأقلي	5.0879	1.16723	280
درجة الأسلوب الفوضوي	4.6143	.93813	280
درجة الأسلوب الداخلي	4.5286	1.12720	280
درجة الأسلوب الخارجي	5.4214	1.12239	280

Correlations

		معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	درجة الأسلوب التشريعي	درجة الأسلوب التنفيذي	درجة الأسلوب الحكمي	درجة الأسلوب العالمي	درجة الأسلوب المحلي	درجة الأسلوب المتحررر	درجة الأسلوب المحافظ	درجة الأسلوب الهرمي	درجة الأسلوب الملكي	درجة الأسلوب الأقلي	درجة الأسلوب الفوضوي	درجة الأسلوب الداخلي	درجة الأسلوب الخارجي
معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	Pearson Correlation	1	.132*	.004	.095	.046	.079	.026	-.008-	.097	.113	.054	.090	.049	.082
	Sig. (2-tailed)		.028	.952	.114	.444	.186	.668	.896	.104	.058	.366	.134	.411	.173
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب التشريعي	Pearson Correlation	.132*	1	.545**	.539**	.330**	.545**	.568**	.332**	.599**	.512**	.377**	.463**	.445**	.399**
	Sig. (2-tailed)	.028		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب التنفيذي	Pearson Correlation	.004	.545**	1	.433**	.469**	.537**	.402**	.578**	.493**	.411**	.438**	.436**	.304**	.450**
	Sig. (2-tailed)	.952	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280

درجة الأسلوب الحكمي	Pearson Correlation	.095	.539**	.433**	1	.283**	.524**	.561**	.318**	.603**	.371**	.534**	.409**	.244**	.426**
	Sig. (2-tailed)	.114	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب العالمي	Pearson Correlation	.046	.330**	.469**	.283**	1	.421**	.312**	.433**	.328**	.277**	.301**	.344**	.342**	.256**
	Sig. (2-tailed)	.444	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب المحلي	Pearson Correlation	.079	.545**	.537**	.524**	.421**	1	.491**	.450**	.543**	.592**	.475**	.443**	.364**	.413**
	Sig. (2-tailed)	.186	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب المتحرر	Pearson Correlation	.026	.568**	.402**	.561**	.312**	.491**	1	.266**	.595**	.438**	.368**	.453**	.314**	.408**
	Sig. (2-tailed)	.668	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب المحافظ	Pearson Correlation	-.008-	.332**	.578**	.318**	.433**	.450**	.266**	1	.375**	.386**	.408**	.397**	.192**	.409**
	Sig. (2-tailed)	.896	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.001	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب الهرمي	Pearson Correlation	.097	.599**	.493**	.603**	.328**	.543**	.595**	.375**	1	.465**	.464**	.476**	.357**	.434**
	Sig. (2-tailed)	.104	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280

درجة الأسلوب الملكي	Pearson Correlation	.113	.512**	.411**	.371**	.277**	.592**	.438**	.386**	.465**	1	.314**	.416**	.302**	.396**
	Sig. (2-tailed)	.058	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب الأقلي	Pearson Correlation	.054	.377**	.438**	.534**	.301**	.475**	.368**	.408**	.464**	.314**	1	.362**	.131*	.573**
	Sig. (2-tailed)	.366	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.029	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب الفوضوي	Pearson Correlation	.090	.463**	.436**	.409**	.344**	.443**	.453**	.397**	.476**	.416**	.362**	1	.318**	.432**
	Sig. (2-tailed)	.134	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب الداخلي	Pearson Correlation	.049	.445**	.304**	.244**	.342**	.364**	.314**	.192**	.357**	.302**	.131*	.318**	1	.049
	Sig. (2-tailed)	.411	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.029	.000		.416
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280
درجة الأسلوب الخارجي	Pearson Correlation	.082	.399**	.450**	.426**	.256**	.413**	.408**	.409**	.434**	.396**	.573**	.432**	.049	1
	Sig. (2-tailed)	.173	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.416	
	N	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280	280

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الكفاءة الشخصية	ذكر	103	2.0793	.54074	.05328

	أنثى	177	1.9868	.63699	.04788
درجة الكفاءة الاجتماعية	ذكر	103	2.9790	.42214	.04159
	أنثى	177	3.0791	.43982	.03306
درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	ذكر	103	2.7888	.51288	.05054
	أنثى	177	2.8621	.52645	.03957
درجة الكفاءة التكيفية	ذكر	103	2.6573	.42046	.04143
	أنثى	177	2.7554	.51927	.03903
درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	ذكر	103	3.0264	.44031	.04339
	أنثى	177	3.1404	.44175	.03320
درجة كفاءة الانطباع العام	ذكر	103	2.5550	.46931	.04624
	أنثى	177	2.4849	.48045	.03611
الرجة الكلية للذكاء الوجداني	ذكر	103	2.7660	.27280	.02688
	أنثى	177	2.8274	.29132	.02190

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة الكفاءة الشخصية	Equal variances assumed	3.941	.048	1.236	278	.217	.09247	.07479	-.05475-	.23969
	Equal variances not assumed			1.291	241.849	.198	.09247	.07163	-.04863-	.23357
درجة الكفاءة الاجتماعية	Equal variances assumed	.415	.520	-1.864-	278	.063	-.10013-	.05371	-.20587-	.00560
	Equal variances not assumed			-1.885-	220.558	.061	-.10013-	.05313	-.20484-	.00458
درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	Equal variances assumed	.612	.435	-1.133-	278	.258	-.07322-	.06463	-.20044-	.05401

	Equal variances not assumed			-1.141-	217.938	.255	-.07322-	.06418	-.19972-	.05328
درجة الكفاءة التكيفية	Equal variances assumed	5.729	.017	-1.631-	278	.104	-.09809-	.06015	-.21649-	.02032
	Equal variances not assumed			-1.723-	249.507	.086	-.09809-	.05692	-.21019-	.01402
درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	Equal variances assumed	.003	.956	-2.086-	278	.038	-.11408-	.05468	-.22172-	-.00644-
	Equal variances not assumed			-2.088-	213.945	.038	-.11408-	.05463	-.22177-	-.00639-
درجة كفاءة الانطباع العام	Equal variances assumed	.235	.628	1.187	278	.236	.07008	.05904	-.04614-	.18630
	Equal variances not assumed			1.194	217.473	.234	.07008	.05867	-.04556-	.18572
الرجة الكلية للذكاء الوجداني	Equal variances assumed	.539	.463	-1.740-	278	.083	-.06138-	.03528	-.13083-	.00807
	Equal variances not assumed			-1.770-	224.896	.078	-.06138-	.03467	-.12970-	.00694

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	95% Confidence Interval for Mean Upper Bound	Minimum	Maximum
درجة الكفاءة الشخصية	لغة أخنبية	8	1.6875	.49950	.17660	1.2699	2.1051	1.00	2.50
	آداب وفلسفة	85	2.0412	.54670	.05930	1.9233	2.1591	1.00	3.33

	هندسة مدنية	25	1.9733	.60031	.12006	1.7255	2.2211	1.00	3.17
	تسيير واقتصاد	68	2.0123	.58044	.07039	1.8718	2.1528	1.00	4.00
	علوم تجريبية	91	2.0641	.68348	.07165	1.9218	2.2064	1.00	4.00
	رياضيات	3	1.6111	.09623	.05556	1.3721	1.8501	1.50	1.67
	Total	280	2.0208	.60403	.03610	1.9498	2.0919	1.00	4.00
درجة الكفاءة الاجتماعية	لغة أخنبية	8	3.1875	.22603	.07992	2.9985	3.3765	2.92	3.58
	آداب وفلسفة	85	3.0000	.46345	.05027	2.9000	3.1000	2.00	3.92
	هندسة مدنية	25	2.9733	.43283	.08657	2.7947	3.1520	2.25	3.75
	تسيير واقتصاد	68	3.0686	.41777	.05066	2.9675	3.1697	2.25	4.00
	علوم تجريبية	91	3.0614	.44040	.04617	2.9696	3.1531	2.08	3.92
	رياضيات	3	3.2500	.30046	.17347	2.5036	3.9964	2.92	3.50
	Total	280	3.0423	.43533	.02602	2.9910	3.0935	2.00	4.00
درجة كفاءة ادارة الضغوط النفسية	لغة أخنبية	8	2.2708	.42667	.15085	1.9141	2.6275	1.67	2.83
	آداب وفلسفة	85	2.8500	.48452	.05255	2.7455	2.9545	1.50	3.58
	هندسة مدنية	25	2.8900	.36540	.07308	2.7392	3.0408	2.25	3.42
	تسيير واقتصاد	68	2.8591	.56780	.06886	2.7216	2.9965	1.25	3.67
	علوم تجريبية	91	2.8443	.54775	.05742	2.7302	2.9584	1.42	3.92
	رياضيات	3	2.6389	.41944	.24216	1.5970	3.6808	2.25	3.08
	Total	280	2.8351	.52177	.03118	2.7737	2.8965	1.25	3.92
درجة الكفاءة التكيفية	لغة أخنبية	8	2.3250	.31510	.11140	2.0616	2.5884	1.90	2.80
	آداب وفلسفة	85	2.6953	.46186	.05010	2.5957	2.7949	1.50	3.70
	هندسة مدنية	25	2.6680	.34366	.06873	2.5261	2.8099	2.00	3.40
	تسيير واقتصاد	68	2.6265	.47556	.05767	2.5114	2.7416	1.60	3.60
	علوم تجريبية	91	2.8407	.52683	.05523	2.7309	2.9504	1.30	3.90
	رياضيات	3	3.3000	.34641	.20000	2.4395	4.1605	3.10	3.70
	Total	280	2.7193	.48680	.02909	2.6620	2.7766	1.30	3.90
	لغة أخنبية	8	2.7768	.43270	.15298	2.4150	3.1385	2.14	3.50

درجة كفاءة المزاج الايجابي العام	آداب وفلسفة	85	3.1462	.43251	.04691	3.0529	3.2395	2.00	3.93
	هندسة مدنية	25	3.0086	.43708	.08742	2.8282	3.1890	2.14	3.86
	تسيير واقتصاد	68	3.0893	.47354	.05743	2.9747	3.2039	1.93	3.86
	علوم تجريبية	91	3.0958	.42435	.04448	3.0074	3.1841	1.71	3.71
	رياضيات	3	3.6429	.07143	.04124	3.4654	3.8203	3.57	3.71
	Total	280	3.0985	.44387	.02653	3.0463	3.1507	1.71	3.93
درجة كفاءة الانطباع العام	لغة أخنبية	8	2.1250	.39591	.13998	1.7940	2.4560	1.67	2.83
	آداب وفلسفة	85	2.4118	.49507	.05370	2.3050	2.5185	1.50	3.67
	هندسة مدنية	25	2.6067	.36918	.07384	2.4543	2.7591	2.00	3.50
	تسيير واقتصاد	68	2.6078	.46766	.05671	2.4946	2.7210	1.50	3.83
	علوم تجريبية	91	2.5330	.47481	.04977	2.4341	2.6319	1.50	3.83
	رياضيات	3	2.6667	.50000	.28868	1.4246	3.9087	2.17	3.17
	Total	280	2.5107	.47674	.02849	2.4546	2.5668	1.50	3.83
الرجة الكلية للذكاء الوجداني	لغة أخنبية	8	2.5083	.15275	.05401	2.3806	2.6360	2.33	2.80
	آداب وفلسفة	85	2.7986	.28016	.03039	2.7382	2.8591	2.17	3.57
	هندسة مدنية	25	2.7773	.21343	.04269	2.6892	2.8654	2.38	3.32
	تسيير واقتصاد	68	2.8061	.29539	.03582	2.7346	2.8776	2.07	3.48
	علوم تجريبية	91	2.8366	.30039	.03149	2.7741	2.8992	1.90	3.47
	رياضيات	3	3.0056	.09477	.05472	2.7701	3.2410	2.90	3.08
	Total	280	2.8048	.28570	.01707	2.7712	2.8384	1.90	3.57

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الأسلوب التشريعي	ذكر	103	5.0757	1.02751	.10124
	أنثى	177	5.4689	1.03857	.07806
درجة الأسلوب التنفيذي	ذكر	103	4.9340	1.01610	.10012
	أنثى	177	5.0994	.97820	.07353
درجة الأسلوب الحكمي	ذكر	103	4.6796	1.11929	.11029

	أنثى	177	4.8418	1.02528	.07706
درجة الأسلوب العالمي	ذكر	103	4.3534	.83652	.08242
	أنثى	177	4.3458	.90541	.06805
درجة الأسلوب المحلي	ذكر	103	4.6291	1.09272	.10767
	أنثى	177	4.8350	1.00878	.07582
درجة الأسلوب المتحرر	ذكر	103	4.8408	1.22502	.12070
	أنثى	177	5.1209	1.18574	.08913
درجة الأسلوب المحافظ	ذكر	103	4.7476	.99920	.09845
	أنثى	177	4.7073	1.07872	.08108
درجة الأسلوب الهرمي	ذكر	103	4.8485	1.18370	.11663
	أنثى	177	5.1559	1.08716	.08172
درجة الأسلوب الملكي	ذكر	103	4.8660	1.19620	.11787
	أنثى	177	5.1864	.96568	.07259
درجة الأسلوب الأقلي	ذكر	103	4.9573	1.23118	.12131
	أنثى	177	5.1638	1.12495	.08456
درجة الأسلوب الفوضوي	ذكر	103	4.3961	.94971	.09358
	أنثى	177	4.7412	.91014	.06841
درجة الأسلوب الداخلي	ذكر	103	4.3010	1.03843	.10232
	أنثى	177	4.6610	1.15813	.08705
درجة الأسلوب الخارجي	ذكر	103	5.2660	1.23046	.12124
	أنثى	177	5.5119	1.04747	.07873

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة الأسلوب التشريعي	Equal variances assumed	.010	.920	-3.067-	278	.002	-.39320-	.12821	-.64558-	-.14082-
	Equal variances not assumed			-3.076-	215.243	.002	-.39320-	.12784	-.64519-	-.14121-
درجة الأسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	.215	.643	-1.345-	278	.180	-.16545-	.12297	-.40753-	.07662

	Equal variances not assumed			-1.332-	206.825	.184	-.16545-	.12422	-.41035-	.07944
درجة الأسلوب الحكمي	Equal variances assumed	1.809	.180	-1.234-	278	.218	-.16220-	.13146	-.42097-	.09658
	Equal variances not assumed			-1.206-	198.499	.229	-.16220-	.13454	-.42752-	.10312
درجة الأسلوب العالمي	Equal variances assumed	.043	.836	.070	278	.944	.00764	.10915	-.20723-	.22250
	Equal variances not assumed			.071	227.263	.943	.00764	.10689	-.20299-	.21826
درجة الأسلوب المحلي	Equal variances assumed	1.243	.266	-1.597-	278	.111	-.20590-	.12893	-.45971-	.04790
	Equal variances not assumed			-1.564-	199.783	.120	-.20590-	.13169	-.46558-	.05378
درجة الأسلوب المتحرر	Equal variances assumed	.499	.480	-1.883-	278	.061	-.28013-	.14875	-.57295-	.01270
	Equal variances not assumed			-1.867-	207.751	.063	-.28013-	.15004	-.57593-	.01568
درجة الأسلوب المحافظ	Equal variances assumed	.024	.877	.309	278	.757	.04023	.13016	-.21599-	.29644
	Equal variances not assumed			.315	226.813	.753	.04023	.12754	-.21109-	.29155
درجة الأسلوب الهرمي	Equal variances assumed	2.064	.152	-2.208-	278	.028	-.30739-	.13924	-.58149-	-.03329-
	Equal variances not assumed			-2.158-	198.934	.032	-.30739-	.14241	-.58822-	-.02656-
درجة الأسلوب الملكي	Equal variances assumed	6.102	.014	-2.448-	278	.015	-.32042-	.13088	-.57807-	-.06277-

	Equal variances not assumed			-2.315-	179.108	.022	-.32042-	.13842	-.59357-	-.04727-
درجة الأسلوب الأقلي	Equal variances assumed	1.719	.191	-1.431-	278	.154	-.20656-	.14438	-.49078-	.07766
	Equal variances not assumed			-1.397-	198.088	.164	-.20656-	.14787	-.49817-	.08505
درجة الأسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	.633	.427	-3.011-	278	.003	-.34513-	.11462	-.57075-	-.11950-
	Equal variances not assumed			-2.977-	206.051	.003	-.34513-	.11592	-.57366-	-.11659-
درجة الأسلوب الداخلي	Equal variances assumed	.500	.480	-2.604-	278	.010	-.36005-	.13827	-.63223-	-.08786-
	Equal variances not assumed			-2.680-	232.502	.008	-.36005-	.13434	-.62472-	-.09537-
درجة الأسلوب الخارجي	Equal variances assumed	3.357	.068	-1.774-	278	.077	-.24584-	.13856	-.51861-	.02692
	Equal variances not assumed			-1.701-	186.904	.091	-.24584-	.14456	-.53103-	.03934

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
درجة الأسلوب التشريعي	Between Groups	5.346	5	1.069	.969	.437
	Within Groups	302.248	274	1.103		
	Total	307.595	279			
درجة الأسلوب التنفيذي	Between Groups	4.841	5	.968	.980	.430
	Within Groups	270.663	274	.988		
	Total	275.503	279			
درجة الأسلوب الحكمي	Between Groups	3.304	5	.661	.582	.714
	Within Groups	311.207	274	1.136		
	Total	314.511	279			
درجة الأسلوب العالمي	Between Groups	9.144	5	1.829	2.426	.036
	Within Groups	206.516	274	.754		

	Total	215.659	279			
درجة الأسلوب المحلي	Between Groups	12.258	5	2.452	2.305	.045
	Within Groups	291.398	274	1.063		
	Total	303.656	279			
درجة الأسلوب المتحرر	Between Groups	19.378	5	3.876	2.749	.019
	Within Groups	386.253	274	1.410		
	Total	405.631	279			
درجة الأسلوب المحافظ	Between Groups	11.397	5	2.279	2.115	.064
	Within Groups	295.345	274	1.078		
	Total	306.743	279			
درجة الأسلوب الهرمي	Between Groups	3.085	5	.617	.478	.793
	Within Groups	354.000	274	1.292		
	Total	357.086	279			
درجة الأسلوب الملكي	Between Groups	14.022	5	2.804	2.538	.029
	Within Groups	302.741	274	1.105		
	Total	316.763	279			
درجة الأسلوب الأقلي	Between Groups	5.360	5	1.072	.784	.562
	Within Groups	374.759	274	1.368		
	Total	380.119	279			
درجة الأسلوب الفوضوي	Between Groups	1.695	5	.339	.381	.862
	Within Groups	243.848	274	.890		
	Total	245.543	279			
درجة الأسلوب الداخلي	Between Groups	10.672	5	2.134	1.701	.134
	Within Groups	343.819	274	1.255		
	Total	354.491	279			
درجة الأسلوب الخارجي	Between Groups	8.108	5	1.622	1.294	.267
	Within Groups	343.363	274	1.253		
	Total	351.471	279			

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)	8.4999	3.02803	280
درجة الأسلوب الهرمي	5.0429	1.13132	280
درجة الأسلوب الملكي	5.0686	1.06553	280
درجة الأسلوب الأقلي	5.0879	1.16723	280
درجة الأسلوب الفوضوي	4.6143	.93813	280

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.030[a]	.001	-.006-	3.03759

a. Predictors: (Constant), درجة الأسلوب المحافظ, درجة الأسلوب المتحرر

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2.290	2	1.145	.124	.883[b]
	Residual	2555.858	277	9.227		
	Total	2558.148	279			

a. Dependent Variable: معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)

b. Predictors: (Constant), درجة الأسلوب المحافظ, درجة الأسلوب المتحرر

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	8.338	1.008		8.272	.000
	درجة الأسلوب المتحرر	.075	.156	.030	.481	.631
	درجة الأسلوب المحافظ	-.046-	.180	-.016-	-.254-	.800

a. Dependent Variable: معدل الفرنسية(الانجاز الاكاديمي)